BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

KỶ YẾU

HỘI THẢO QUỐC GIA VỀ KHOA HỌC GIÁO DỤC

NĂM 2024



TRƯỜNG ĐẠI HỌC VINH 04/10/2024



BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

KỶ YẾU
HỘI THẢO QUỐC GIA
VỀ KHOA HỌC GIÁO DỤC
NĂM 2024

Trường Đại học Vinh, ngày 4 tháng 10 năm 2024

NGHỆ AN

MỤC LỤC

Phần thứ nhất

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

1. ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TẠI VIỆT NAM TRONG KỈ NGUYÊN CÔNG NGHỆ SỐ: CƠ HỘI, THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP..... 13
Nguyễn Văn Minh, Trần Bá Trình

2. TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ TƯƠNG LAI CỦA ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN..... 23
Trần Xuân Bách, Trần Văn Hưng, Bùi Xuân Diệu

3. TỰ CHỦ ĐẠI HỌC - MỘT CƠ CHẾ QUẢN TRỊ HIỆU QUẢ CỦA VIỆC TRAO QUYỀN CHO GIẢNG VIÊN CỦA CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC..... 36
Nguyễn Ngọc Bảo, Trần Thị Ngọc Hân, Võ Thu Hà

4. ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG THỜI ĐẠI KỶ NGUYÊN SỐ..... 47
Võ Thị Bảy, Hoàng Nam Hải

5. HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ ĐẢNG CỘNG SẢN VIỆT NAM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY..... 60
Nguyễn Quang Bình

6. ĐẨY MẠNH TỰ CHỦ ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP LẦN THỨ TƯ..... 72
Phạm Lê Cường

7. NÂNG CAO NĂNG LỰC THỰC TẬP SƯ PHẠM ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHÁNH HÒA..... 82
Thái Nguyên Hoàng Giang, Phan Thị Quỳnh

8. NHỮNG KHÓ KHĂN VÀ THÁCH THỨC CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG BÌNH TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC..... 93
Trương Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Ánh Khuyên

9. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM..... 107
Lê Văn Hải, Trần Văn Toàn

10. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC - KINH NGHIỆM TỪ THỰC TIỄN MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH..... 121
Bùi Thị Hảo, Lê Thị Hương

11. TĂNG CƯỜNG CÁC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG ĐẶC THÙ CHO SINH VIÊN SẴN SÀNG ỨNG PHÓ VỚI THIÊN TAI..... 131
Nguyễn Thị Hảo, Vũ Thị Quỳnh Nga, Nguyễn Lê Vân Dung

12. CHÍNH SÁCH SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC CỦA MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI - BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM..... 141
Thái Trung Hiếu, Phan Nguyễn Trà Giang, Lê Kim Dung, Khưu Thuận Vũ

13. NHỮNG NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HỨNG THÚ HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở PHÂN HIỆU ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN TẠI TỈNH HÀ GIANG..... 158
Nguyễn Hoàng Hoa, Phạm Thị Hồng
14. ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC QUA VIỆC PHÂN TÍCH KIỂM ĐỊNH VÀ XẾP HẠNG ĐẠI HỌC..... 169
Nguyễn Thị Hùng, Hoàng Tú Anh
15. YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 182
Trần Văn Hưng, Trần Phan Hiếu
16. LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN ÁP DỤNG MÔ HÌNH DẠY HỌC KẾT HỢP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY..... 193
Hà Thị Hương
17. KHOA HỌC SƯ PHẠM VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ HIỆN NAY..... 205
Võ Thị Ngọc Kiều
18. QUẢN TRỊ TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP VIỆT NAM - THỰC TRẠNG VÀ VẤN ĐỀ BÀN LUẬN..... 218
Đinh Xuân Khoa, Phạm Minh Hùng
19. GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGOÀI CÔNG LẬP - 10 NĂM THỰC HIỆN NGHỊ QUYẾT 29 CỦA ĐẢNG: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP..... 234
Nguyễn Ngọc Lan, Trần Sâm
20. GIÁO DỤC TẬP ĐOÀN, GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG QUỐC TẾ VÀ XU HƯỚNG TẠI VIỆT NAM..... 245
Nguyễn Thị Ngọc Mai, Trần Lý Minh Ngọc, Lê Vũ Thảo My, Hồ Nguyễn Lan Tiên, Tạ Phương Linh, Đặng Thanh Trúc
21. ÁP DỤNG MÔ HÌNH CFB (CDIO - LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC - HỌC TẬP KẾT HỢP) TRONG MÔN HỌC THỐNG KÊ KINH TẾ..... 258
Lương Thị Quỳnh Mai
22. CHUYỂN ĐỔI SỐ: THỜI CƠ VÀ THÁCH THỨC VỚI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY..... 269
Nguyễn Trung Nghị
23. PHƯƠNG ÁN ĐỔI MỚI DẠY HỌC VÀ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN TRONG THỜI ĐẠI 4.0..... 278
Lê Đức Ngọc
24. PHÁT TRIỂN MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC..... 284
Phạm Hồng Quang
25. KHUNG NĂNG LỰC SỐ CHO ĐỘI NGŨ CỐ VẤN HỌC TẬP TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC..... 295
Tăng Đình Thanh
26. THỰC TRẠNG CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ GIẢI PHÁP THÚC ĐẨY TỰ CHỦ ĐẠI HỌC..... 308

Tạ Văn Thành, Trần Thị Vân Oanh

27. BỒI DƯỠNG TƯ DUY HÀM CHO SINH VIÊN NGÀNH KINH TẾ THÔNG QUA DẠY HỌC ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HÀM SỐ..... 316

Nguyễn Chiến Thắng, Thái Thị Vân Anh

28. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC KẾ HOẠCH BÀI DẠY CHO SINH VIÊN THÔNG QUA MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU BÀI HỌC..... 328

Hà Văn Thắng, Nguyễn Nữ Cẩm Vân

29. XÂY DỰNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN THỰC HIỆN NHIỆM VỤ CHÍNH TRỊ, TƯ TƯỞNG TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU BẢO VỆ NỀN TẢNG TƯ TƯỞNG CỦA ĐẢNG TRONG TÌNH HÌNH MỚI..... 342

Nguyễn Hà Thơ

30. THỰC TRẠNG VĂN HÓA GIAO TIẾP TRỰC TUYẾN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH..... 356

Đỗ Thùy Trang

31. KINH NGHIỆM ĐÀO TẠO MÔN GIÁO DỤC AN NINH QUỐC PHÒNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY..... 368

Vũ Thanh Tùng

32. ÁP DỤNG QUY TRÌNH PHÂN CẤP THỨ BẬC GIÚP GIẢNG VIÊN LỰA CHỌN PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN..... 383

Nguyễn Thị Uyên, Hoàng Thị Đoan, Trần Xuân Sang

33. ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HỌC CÙNG CỘNG ĐỒNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGÀNH DU LỊCH..... 395

Nguyễn Thị Bảo Uyên

Phần thứ hai

GIÁO DỤC TRUNG HỌC

34. MỘT SỐ GỢI Ý SỬ DỤNG KỸ THUẬT DR-TA TRONG DẠY ĐỌC VĂN BẢN TRUYỆN Ở LỚP 10..... 405

Trần Huỳnh Tâm Anh, Nguyễn Thị Ngọc Thuý

35. THIẾT KẾ WEBSITE PHỤC VỤ DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC TRONG NGỮ VĂN 10 (BỘ SÁCH *KẾT NỐI TRI THỨC VỚI CUỘC SỐNG*) 417

Nguyễn Minh Bá, Đầu Thị Cẩm Ly, Nguyễn Thị Hoài Thu

36. PHẢN HỒI TÍCH CỰC NHẰM PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH TRONG DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 427

Bùi Thị Cần, Phạm Thị Bình

37. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ SÁNG TẠO KHỞI NGHIỆP CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ CƠ HỘI TRIỂN KHAI THÔNG QUA DẠY HỌC STEAM..... 437

Lê Quang Châu, Phùng Việt Hải, Nguyễn Thanh Nga

38. HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ: ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP TỪ THỰC TIỄN MÔN CÔNG NGHỆ..... 453

Cao Thị Thúy Diễm, Bùi Văn Hồng, Võ Cao Long

39. SỬ DỤNG TRÒ CHƠI TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ NHẰM PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH..... 464

Nguyễn Thị Duyên, Phạm Thị Út

40. MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TIẾNG ANH TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018 Ở TRƯỜNG THPT THÀNH SEN, TỈNH HÀ TĨNH..... 475

Đoàn Minh Điền, Nguyễn Thị Lệ Hằng

41. MỘT SỐ VẤN ĐỀ BIÊN SOẠN SÁCH GIÁO KHOA VÀ BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN SỬ DỤNG SÁCH GIÁO KHOA THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 487

Cao Cự Giác

42. XÂY DỰNG MỘT SỐ CHỦ ĐỀ DẠY HỌC NỘI DUNG "ĐA DẠNG THẾ GIỚI SỐNG" - MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN LỚP 6 THEO ĐỊNH HƯỚNG GIÁO DỤC STEM..... 497

Bùi Thu Hà, Vũ Quốc Khánh

43. SỬ DỤNG BẢN ĐỒ THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÝ LỚP 11..... 507

Đỗ Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Hà Phương

44. PHƯƠNG PHÁP NÊU VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC GIÁO DỤC KINH TẾ VÀ PHÁP LUẬT THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH..... 519

Phan Thị Thu Hà

45. ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC THỰC HÀNH CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 528

Nguyễn Thị Hà

46. ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH BẬC PHỔ THÔNG NHẰM THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MỚI HIỆN NAY..... 541

Hồ Thanh Hải

47. XÂY DỰNG BÀI TẬP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HOÁ HỌC CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ NGUYÊN TỐ NHÓM VIIA (HOÁ HỌC 10) 549

Nguyễn Thị Diễm Hằng, Lê Danh Bình, Nguyễn Thị Phương Thảo

48. KẾT QUẢ KHẢO SÁT BƯỚC ĐẦU VỀ THỰC TRẠNG GIẢNG DẠY THỰC HÀNH MẠCH KIẾN THỨC SINH HỌC TRONG MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN 7 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG..... 564

Nguyễn Thị Kim Hân, Trương Yến Linh, Trần Thanh Thuận, Lê Minh Trí Thiện, Nguyễn Hữu Đức Tôn, Đinh Minh Quang

49. MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP ĐỌC MỞ RỘNG HIỆU QUẢ GIÚP PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CHO HỌC SINH Ở BẬC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 575

Nguyễn Thị Xuân Hiền, Nguyễn Thị Diệu Trang

50. BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC SỬ DỤNG CÔNG CỤ, PHƯƠNG TIỆN HỌC TOÁN CHO HỌC SINH LỚP 5 TRONG DẠY HỌC GIẢI BÀI TẬP CHỦ ĐỀ VỀ THỂ TÍCH VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA PHẦN MỀM GEOGEBRA..... 589
Trần Hòa Hiệp, Trần Thị Hồng Nhung
51. BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC LÃNH ĐẠO CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÔNG QUA DỰ ÁN "LẮP ĐẶT MẠCH ĐIỆN CHO NGÔI NHÀ" (VẬT LÍ 11) 600
Trần Quang Hiếu, Nguyễn Thị Thu Hà, Nguyễn Quang Linh
52. GIÁO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ HIỆN NAY..... 612
Ngô Việt Hoàn
53. VẬN DỤNG BIỆN PHÁP TÍCH HỢP TRONG DẠY HỌC GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ HIỆN NAY..... 621
Hồ Diệu Huyền
54. CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP GIÁO VIÊN KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC VIỆT NAM - MỘT SỐ NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG..... 629
Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga, Đặng Thị Phương Thảo, Hà Thị Kim Linh
55. ĐỊNH HƯỚNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC Ở PHỔ THÔNG..... 639
Nguyễn Thanh Hưng, Ngô Thị Bích Thủy, Nguyễn Thị Sinh
56. ÁP DỤNG DẠY HỌC PHÂN HÓA THEO PHONG CÁCH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH TRONG CHỦ ĐỀ SINH TRƯỞNG VÀ PHÁT TRIỂN, SINH HỌC 11..... 646
Trương Minh Khải, Vũ Thị Huệ, Phạm Đình Văn
57. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC KHOA HỌC TỰ NHIÊN CHO HỌC SINH BẰNG TRUYỆN TRANH KHOA HỌC "THỰC VẬT" THUỘC MẠCH NỘI DUNG ĐA DẠNG THẾ GIỚI SỐNG (KHOA HỌC TỰ NHIÊN 6) THEO MÔ HÌNH HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM..... 659
Lưu Tăng Phúc Khang, Nguyễn Hữu Tài, Lương Thị Thu Ngân, Lương Thị Lệ Thơ, Trần Thị Phương Dung
58. MỘT SỐ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH THÔNG QUA MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ..... 669
Thái Hữu Linh, Trần Thanh An
59. BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG LÃNH ĐẠO CHO HỌC SINH THÔNG QUA DỰ ÁN STEM "ĐÈN ĐƯỜNG THÔNG MINH" - VẬT LÝ 11 679
Nguyễn Quang Linh, Cao Tiến Khoa, Trần Quang Hiếu
60. NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ RÈN LUYỆN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 692
Nguyễn Đặng An Long, Lê Chi Lan, Lâm Thị Bạch Tuyết
61. VẬN DỤNG MÔ HÌNH 3D TRONG DẠY HỌC HÌNH HỌC PHẲNG NHẰM PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG TƯ DUY BẬC CAO CHO HỌC SINH LỚP 6..... 706
Trịnh Thị Lê Mai

62. ĐỀ XUẤT THIẾT KẾ WEBSITE DẠY HỌC ĐỌC VĂN BẢN VĂN HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MÔN NGỮ VĂN 2018 TRÊN ỨNG DỤNG GOOGLE SITES..... 714
Nguyễn Thị Quỳnh Mai, Đào Thị Khánh Ngọc, Nguyễn Thị Xuân Quỳnh
63. GIẢI PHÁP NÂNG CAO KHẢ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI ÁP LỰC HỌC TẬP CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 727
Nguyễn Thị Thanh Mến
64. MÔ HÌNH HÓA KIẾN THỨC VÀ KỸ NĂNG CÁ NHÂN CHO HỌC SINH - SINH VIÊN Ở TRƯỜNG HỌC THÔNG MINH HIỆN NAY..... 738
Uông Thị Lê Na, Nguyễn Quỳnh Dung, Phạm Thị Hải Yến
65. NGHIÊN CỨU TÍCH HỢP AI VÀO MÔ HÌNH TPACK..... 750
Võ Thị Thiên Nga, Võ Thị Ngọc Huệ
66. TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ STEM "CHẤT TẠO MÀU TỰ NHIÊN" (KHOA HỌC TỰ NHIÊN 6) NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC..... 762
Phạm Thị Kim Ngân, Trần Trung Ninh, Ngô Thị Tuyên
67. ĐỌC HIỂU Ở TIỂU HỌC BẰNG CÂU HỎI PHÂN HÓA TRÊN "MA TRẬN LOGIC NGỮ NGHĨA" 780
Trần Thị Nhật, Phạm Thị Như Thúy, Hồ Văn Hải
68. TĂNG CƯỜNG BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC THỰC HIỆN CHO CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 793
Bùi Việt Phú, Vũ Đình Chuẩn, Nguyễn Văn Nhung
69. TĂNG CƯỜNG ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG HOẠT ĐỘNG BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY..... 804
Bùi Việt Phú, Lê Thị Kim Oanh
70. CÁC BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TƯ DUY SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 819
Nguyễn Văn Quyết, Hà Thị Thu Thuỷ, Lê Thị Thu Hương, Mai Văn Nam
71. ĐỀ XUẤT TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "SỰ CHUYỂN THỂ" (VẬT LÝ 12) THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC..... 831
Lê Khắc Quỳnh, Nguyễn Ngọc Tuấn, Nguyễn Đức Thông, Trần Trung Hiếu, Trần Quang Huy, Nguyễn Văn Thụ
72. VẬN DỤNG KỸ THUẬT ĐỌC TÍCH CỰC NHẰM PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG ĐỌC THEO QUY TRÌNH CHO HỌC SINH THPT - NGHIÊN CỨU VÀ VẬN DỤNG VÀO CÁC MÔN HỌC XÃ HỘI..... 846
Trịnh Văn Sỹ
73. VẬN DỤNG CHIẾN THUẬT ĐỌC "2SPE" VÀO DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 857
Trịnh Văn Sỹ, Lê Thị Phương Chi

74. THIẾT KẾ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TÌM HIỂU THẾ GIỚI SỐNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG..... 865
Nguyễn Thị Kiều Tiên, Nguyễn Duẩn, Đặng Thị Dạ Thuý
75. NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP THEO CHỦ ĐỀ TRONG GIỜ LÊN LỚP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH KHÁNH HÒA. 876
Nguyễn Thị Tình, Đặng Nguyễn Hồng Anh, Phạm Tú Nhi, Nguyễn Thị Xuân Lộc, Nguyễn Thị Thanh Mến
76. XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP Ở NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018..... 888
Võ Thị Thủy
77. XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN MĨ THUẬT CẤP TRUNG HỌC PHỔ THÔNG ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI..... 904
Lê Thị Hoài Thương
78. ĐỔI MỚI DẠY ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRUYỆN TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 2018 (CẤP THCS) THEO ĐẶC TRƯNG MÃ THỂ LOẠI..... 913
Nguyễn Đức Toàn
79. KẾT HỢP LÝ THUYẾT NGHIÊN CỨU VỚI KỸ THUẬT DẠY HỌC ĐỂ TÌM HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC QUA HOẠT ĐỘNG ĐỌC - HIỂU TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở BẬC TRUNG HỌC CƠ SỞ - KHẢO SÁT BỘ SÁCH CHÂN TRỜI SÁNG TẠO..... 923
Phan Thị Trà
80. XÂY DỰNG BÀI TẬP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VIẾT BÀI VĂN PHÂN TÍCH ĐẶC ĐIỂM NHÂN VẬT TRONG MỘT TÁC PHẨM VĂN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 7..... 938
Bùi Thị Hạnh Trang, Trần Hoài Phương
81. TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO DỰ ÁN TRONG DẠY HỌC CHUYÊN ĐỀ NGỮ VĂN NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH PHỔ THÔNG..... 952
Nguyễn Thị Huyền Trang, Nguyễn Thị Hồng Nghĩa, Bùi Thị Cẩm Tú, Nguyễn Thị Xuân Quỳnh
82. VĂN HÓA ỨNG XỬ CỦA HỌC SINH: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG THPT UÔNG BÍ, TỈNH QUẢNG NINH..... 965
Nguyễn Thanh Tú, Nguyễn Thị Băng Ngân
83. XÂY DỰNG BÀI TẬP TÌNH HUỐNG TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN ĐỂ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CỦA HỌC SINH..... 982
Nguyễn Thanh Tuấn, Hồ Trần Ngọc Oanh, Hoàng Văn Đạt
84. THẾ GIỚI VĂN BẢN: MỘT CÁCH TIẾP CẬN KHÁC ĐỂ ĐỌC - HIỂU..... 992
Huỳnh Hoàng Tùng
85. ÁP DỤNG MÔ HÌNH CIPO TRONG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ..... 1002
Nguyễn Thị Thành Vân

86. PHÁT TRIỂN NỘI HÀM KIẾN THỨC DINH DƯỠNG HỌC ĐƯỜNG Ở MÔN HỌC GIÁO DỤC THỂ CHẤT ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 1014
Phan Thanh Việt, Huỳnh Đỗ Thanh Như
87. ẢNH HƯỞNG CỦA MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VẬT LÍ CỦA HỌC SINH: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TRONG DẠY HỌC VẬT LÍ 10..... 1025
Trần Thị Hương Xuân, Nguyễn Bảo Hoàng Thanh, Nguyễn Thị Nhị

Phần thứ ba

GIÁO DỤC TIỂU HỌC - MẦM NON

88. XÂY DỰNG HỆ THỐNG BÀI TẬP TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN CÓ SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG DẠY HỌC KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU CHO HỌC SINH LỚP 3..... 1040
Lê Thị Lan Anh, Nịnh Thị Thu Thành, Nguyễn Hữu Đường Lâm
89. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THÍCH ỨNG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CHO HỌC SINH TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018..... 1049
Trần Thị Kim Cúc
90. TIỀM NĂNG CỦA THỰC HÀNH THÍ NGHIỆM TRONG DẠY HỌC KHOA HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC..... 1056
Trần Thị Phương Dung, Lê Thị Tuyền, Lưu Tăng Phúc Khang
91. CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CHO HỌC SINH TRONG GIÁO DỤC STEM..... 1066
Nguyễn Thị Châu Giang, Nguyễn Thị Diệp Chi
92. TĂNG CƯỜNG ỨNG DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC MẦM NON TIÊN TIẾN TRÊN THẾ GIỚI TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG LAI CHÂU ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC..... 1076
Lê Thị Hà Giang, Đào Thanh Huyền
93. CHỨC NĂNG GIÁO DỤC TRONG CÁC TRUYỆN THIẾU NHI TỦ SÁCH TUỔI HOA GIAI ĐOẠN 1954 - 1975..... 1093
Nguyễn Ngọc Đan Giao
94. MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ TÍCH HỢP GIÁO DỤC LÝ TƯỞNG CÁCH MẠNG, ĐẠO ĐỨC, LỐI SỐNG TRONG MÔN TIẾNG VIỆT CẤP TIỂU HỌC..... 1107
Xuân Thị Nguyệt Hà, Trần Thị Quỳnh Nga
95. TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH Ở CÁC HỌC PHẦN VỀ NUÔI DƯỠNG, CHĂM SÓC TRẺ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON CỦA TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM NAM ĐỊNH..... 1123
Bùi Thu Hà
96. SỬ DỤNG TRÒ CHƠI HỌC TẬP ĐỂ NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC DINH DƯỠNG SỨC KHỎE CHO TRẺ MẪU GIÁO 5 - 6 TUỔI..... 1136
Trần Thị Minh Hằng, Nguyễn Thị Đoan Trang

97. VẬN DỤNG QUY TRÌNH KIẾN TẠO 5E NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI CHO HỌC SINH..... 1151
Lê Văn Hiền
98. TIẾP CẬN "WELL-BEING" TRONG GIÁO DỤC: HƯỚNG ĐẾN TRƯỜNG HỌC HẠNH PHÚC CHO HỌC SINH..... 1162
Lê Văn Hiền
99. TỔNG QUAN VỀ GIÁO DỤC STEM VÀ TÍNH CẤP THIẾT CỦA VIỆC XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC DẠY HỌC STEM CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC..... 1171
Dương Thị Minh Hoàng, Phan Đức Duy, Nguyễn Thị Diệu Phương
100. PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TIỂU HỌC..... 1189
Kiều Mạnh Hùng, Nguyễn Tiên Hoàng
101. XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC SỐ CỦA GIÁO VIÊN VÀ SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH 2018..... 1200
Nguyễn Trung Kiền, Nguyễn Thị Kỳ, Nguyễn Thị Anh Thư, Lê Anh Yến Thanh, Hồ Vương Phương Linh, Đào Thị Trà Giang, Nguyễn Thị Thuyên
102. NÂNG CAO VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG NHA TRANG..... 1211
Nguyễn Thế Lâm
103. ỨNG DỤNG PHƯƠNG PHÁP GHI NHỚ TỪ KHOÁ VÀO DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở CẤP TIỂU HỌC..... 1222
Hoàng Thị Hiền Lê
104. THIẾT KẾ TRÒ CHƠI PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG SỬ DỤNG LỜI NÓI TRONG CUỘC SỐNG HÀNG NGÀY CHO TRẺ 3 - 6 TUỔI..... 1234
Hoàng Thị Ngọc Mai, Nguyễn Hoa Phương
105. GIÁO DỤC NGHỆ THUẬT CHO TRẺ EM MẦM NON THEO ĐỊNH HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON MỚI..... 1243
Vũ Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Trang
106. ỨNG DỤNG GIÁO DỤC STEAM VÀO THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON TẠI TRƯỜNG MẦM NON THỰC HÀNH ĐẠI HỌC VINH..... 1256
Dương Thị Nga
107. THIỀN CHO TRẺ EM: MỘT GIẢI PHÁP GIÁO DỤC HÒA NHẬP CHO TRẺ TỰ KỶ Ở TRƯỜNG MẦM NON..... 1273
Hoàng Thị Kim Ngân
108. THIẾT KẾ TRÒ CHƠI LÀM QUEN VỚI CHỮ VIẾT TIẾNG VIỆT THEO QUAN ĐIỂM DẠY HỌC TÍCH HỢP..... 1282
Huỳnh Thanh Nhàn, Nguyễn Hoa Phương
109. QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG PHỐI HỢP GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ GIA ĐÌNH TRONG CHĂM SÓC, GIÁO DỤC TRẺ Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ CAO BẰNG, TỈNH CAO BẰNG..... 1292
Nguyễn Đỗ Hồng Nhung

110. KHÓ KHĂN CỦA GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TỈNH NGHỆ AN TRONG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018, CÁC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI..... 1305
Nguyễn Thị Phương Nhung, Phạm Xuân Sơn
111. ĐÁNH GIÁ VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NHẬN DIỆN VÀ BIỂU HIỆN CẢM XÚC CỦA TRẺ MẪU GIÁO 3 - 6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON..... 1313
Nguyễn Thị Nhung, Nguyễn Hồng Ngọc
112. THIẾT KẾ VÀ THỰC NGHIỆM TRÒ CHƠI PHÁT TRIỂN VỐN TỪ CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH *(THEO HƯỚNG LIÊN THÔNG VỚI VỐN TỪ TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT LỚP 1*..... 1327
Nguyễn Thị Thanh Nơ, Phạm Thị Bích Huyền
113. TĂNG CƯỜNG CƠ HỘI THỰC HÀNH NGHỀ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON 1338
Hoàng Thanh Phương, Nguyễn Thị Hồng Vân, Bùi Thị Phương Liên, Đinh Thị Lan Hương
114. DẠY CÂU KỂ *AI THẾ NÀO*? VÀ CÂU KỂ *AI LÀM GÌ*? TRONG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC..... 1347
Nguyễn Thị Phượng
115. MỐI QUAN HỆ GIỮA CÁC THÀNH TỐ CỦA NGUỒN LỰC TRÍ TUỆ TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON..... 1359
Đặng Út Phượng, Nguyễn Thanh Huyền
116. PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC KHOA HỌC CHO HỌC SINH QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC..... 1370
Nguyễn Phan Lâm Quyên
117. THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP THỰC HIỆN GIÁO DỤC TIỂU HỌC LÀ GIÁO DỤC BẮT BUỘC Ở VIỆT NAM..... 1380
Thái Văn Tài, Nguyễn Đức Mạnh
118. PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC NHÀ TRƯỜNG THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC DỰ ÁN ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON MỚI..... 1394
Nguyễn Thị Thành, Trịnh Thị Xim, Lê Thị Diệu Thủy
119. XÂY DỰNG BÀI HỌC STEM VÀO DẠY HỌC MẠCH NỘI DUNG THỦ CÔNG - KỸ THUẬT Ở TIỂU HỌC..... 1409
Hồ Văn Thùy
120. TIẾP CẬN QUAN ĐIỂM HỌC QUA CHƠI NHẰM PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ VÀ NĂNG LỰC GIAO TIẾP CHO TRẺ TRONG GIÁO DỤC MẦM NON PHẦN LAN..... 1423
Vũ Thị Diệu Thúy, Lương Thị Hà, Đinh Thị Lan Hương, Hoàng Thanh Phương
121. VẬN DỤNG LÍ THUYẾT DIỄN NGÔN ĐA PHƯƠNG THỨC TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU CHO HỌC SINH LỚP 1..... 1435
Trần Thị Lam Thủy, Nguyễn Thị Thu Hằng
122. PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC STEINER VÀ KHẢ NĂNG VẬN DỤNG TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON TỈNH NAM ĐỊNH..... 1449

Bùi Thị Thanh Thủy, Phạm Thanh Thủy
123. THIẾT KẾ WEBSITE GIÁO DỤC GIỚI TÍNH HỖ TRỢ DẠY HỌC NỘI DUNG CON NGƯỜI VÀ SỨC KHOẺ, MÔN KHOA HỌC LỚP 5..... 1460
Nguyễn Công Thùy Trâm, Nguyễn Thị Hải Yến
124. NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ VAI TRÒ STEM TRONG GIÁO DỤC MẦM NON Ở KIÊN GIANG..... 1472
Nguyễn Khắc Trung, Vũ Lê Quỳnh Phương, Hoàng Trung Thắng
125. VẬN DỤNG CHUẨN NGHỀ NGHIỆP TRONG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA - VŨNG TÀU..... 1485
Lê Thị Trung, Trần Thu Hiền
126. PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU HỘI NHẬP QUỐC TẾ..... 1495
Trịnh Văn Tùng, Nguyễn Thị Mỹ Hạnh
127. TRẢI NGHIỆM MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5 - 6 TUỔI QUA HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN..... 1510
Nguyễn Thị Hoàng Vi
128. RÈN KĨ NĂNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI, MÔN KHOA HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC..... 1519
Nguyễn Thị Tường Vi, Phan Nữ Phước Hồng
129. GIÁO DỤC TÀI CHÍNH TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MÔN TOÁN CẤP TIỂU HỌC..... 1526
Thái Huy Vinh
130. MỘT SỐ BIỆN PHÁP KHẮC PHỤC LỖI CHÍNH TẢ CHO HỌC SINH TIỂU HỌC Ở HUYỆN KỲ ANH - HÀ TĨNH..... 1540
Đặng Thị Yến, Nguyễn Văn Tịnh
131. RÈN LUYỆN KỸ NĂNG TỰ PHỤC VỤ CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ THEO PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC MONTESSORI..... 1551
Phạm Thị Yến, Trần Thị Thúy Nga,
Nguyễn Thị Hồng Thu, Trần Thị Nguyệt

Phần thứ nhất

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TẠI VIỆT NAM TRONG KỈ NGUYÊN CÔNG NGHỆ SỐ: CƠ HỘI, THÁCH THỨC VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Văn Minh, **Trần Bá Trình**
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

TÓM TẮT

Công nghệ số tác động tới mọi mặt đời sống kinh tế - xã hội, đòi hỏi việc đổi mới giáo dục - đào tạo phải gắn bó chặt chẽ với tiến bộ khoa học - công nghệ; bên cạnh việc đảm bảo số lượng nhân lực cho các ngành, nghề cần chú trọng hơn nữa vào chất lượng, hiệu quả. Đối với mạng lưới trường sư phạm, càng phải tập trung đào tạo đội ngũ giáo viên trình độ cao, phát triển năng lực tự học, thích ứng và sáng tạo, bởi lẽ đội ngũ này có tác động đáng kể đến hàng chục triệu học sinh - thế hệ trẻ, lực lượng lao động kế cận trong tương lai gần của đất nước. Trước bối cảnh chuyển đổi số, vấn đề kép đặt ra đối với mạng lưới trường sư phạm là: 1) *Trường sư phạm sẽ thực hiện chuyển đổi số như thế nào? Lộ trình thực hiện ra sao? Cần nguồn lực gì?* và 2) *Trường sư phạm cần đổi mới chương trình đào tạo và các điều kiện thực hiện chương trình như thế nào để sinh viên sư phạm sau khi tốt nghiệp có thể đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số ở trường phổ thông?* Bài viết nhận diện những cơ hội, thách thức và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo giáo viên ở Việt Nam trong kỷ nguyên công nghệ số.

Từ khoá: *công nghệ số; đào tạo giáo viên; mạng lưới trường sư phạm*

1. Đặt vấn đề

Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (hay còn gọi là cuộc cách mạng *công nghệ số*) đang diễn ra mạnh mẽ trên quy mô toàn cầu và mở ra cơ hội lớn cho phát triển và hội nhập; chuyển đổi số không chỉ là xu hướng phổ biến, mà còn là yêu cầu tất yếu, khách quan đối với mỗi quốc gia, trong mọi lĩnh vực (Quyết định số 505/QĐ-TTg ngày 22/4/2022 của Thủ tướng Chính phủ). Đảng và Nhà nước ta đã lãnh đạo các cấp, các ngành đẩy mạnh phát triển, ứng dụng khoa học - công nghệ và đổi mới sáng tạo, thúc đẩy tiến trình chuyển đổi số. Kinh tế số được hình thành, ngày càng trở thành bộ phận quan trọng của nền kinh tế; công nghệ số được áp dụng trong các ngành công nghiệp, nông nghiệp và dịch vụ. Xuất hiện ngày càng nhiều hình thức kinh doanh, dịch vụ mới, xuyên quốc gia dựa trên nền tảng công nghệ số và Internet; tạo nhiều việc làm với thu

nhập tốt; nâng cao chất lượng cuộc sống của người dân. Việc xây dựng chính phủ điện tử, tiến tới chính phủ số được triển khai quyết liệt, bước đầu đạt được nhiều kết quả tích cực.

Nghị quyết số 52-NQ/TW của Bộ Chính trị đề ra tầm nhìn đến năm 2045: "*Việt Nam trở thành một trong những trung tâm sản xuất và dịch vụ thông minh, trung tâm khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo thuộc nhóm dẫn đầu khu vực Châu Á; có năng suất lao động cao, có đủ năng lực làm chủ và áp dụng công nghệ hiện đại trong tất cả các lĩnh vực kinh tế - xã hội, môi trường, quốc phòng, an ninh*".

Thách thức đặt ra là trên thực tế, mức độ chủ động tham gia cuộc cách mạng công nghệ số còn thấp. Thể chế, chính sách còn bất cập. Cơ cấu và chất lượng nguồn nhân lực chưa đáp ứng được yêu cầu cao của thị trường lao động. Khoa học - công nghệ và đổi mới sáng tạo chưa thực sự là động lực phát triển kinh tế - xã hội; hệ thống đổi mới sáng tạo quốc gia mới được hình thành, chưa đồng bộ và chưa vận hành hiệu quả. Quá trình chuyển đổi số còn chậm, thiếu chủ động do hạ tầng số còn hạn chế. Kinh tế số có quy mô còn nhỏ. Việc đấu tranh với tội phạm, bảo đảm an ninh mạng còn nhiều thách thức. Nhận thức về chuyển đổi số trong xã hội còn chưa thống nhất.

Mặt khác, cách mạng công nghệ số cũng có những tác động tiêu cực cần chủ động phòng ngừa, giảm thiểu, bảo đảm công bằng xã hội và tính bền vững của quá trình phát triển đất nước. Điều này cũng được khẳng định ở mục tiêu tổng quát của Kế hoạch hành động quốc gia thực hiện chương trình nghị sự 2030 vì sự phát triển bền vững (Quyết định số 622/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ ngày 10/5/2017): "Duy trì *tăng trưởng kinh tế bền vững* đi đối với thực hiện *tiến bộ, công bằng xã hội* và bảo vệ môi trường sinh thái, quản lý và sử dụng hiệu quả tài nguyên, chủ động ứng phó với biến đổi khí hậu; ***bảo đảm mọi người dân được phát huy mọi tiềm năng***, tham gia và ***thụ hưởng bình đẳng*** thành quả của phát triển; xây dựng một xã hội Việt Nam hòa bình, thịnh vượng, bao trùm, dân chủ, công bằng, văn minh và bền vững".

Nhân tố quyết định trong chuyển đổi số quốc gia không phải là điều kiện tự nhiên phong phú, nguồn lực tài chính dồi dào hay công nghệ, thiết bị tiên tiến mà là con người và thể chế (do con người xây dựng nên). Đối với ngành giáo dục, người học và nhà giáo là trung tâm của quá trình chuyển đổi số; lợi ích mang lại cho người học, đội ngũ nhà giáo và người dân là thước đo chủ yếu đánh giá mức độ thành công của chuyển đổi số trong giáo dục. Trong hơn 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW, Bộ GDĐT và các cơ sở đào tạo đã rà soát tổng thể, thực hiện đổi mới chương trình đào tạo theo hướng phát triển năng lực công

nghệ thông tin, tư duy sáng tạo và khả năng thích ứng với môi trường công nghệ biến đổi. Đổi mới cách dạy và học trên nền tảng số, đặc biệt là giai đoạn trong và sau đại dịch COVID-19. Thử nghiệm các mô hình đào tạo trực tuyến, kết hợp trực tuyến với trực tiếp nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng học tập. Ngày càng có nhiều tổ chức, doanh nghiệp công nghệ giáo dục (EdTech) tham gia vào quá trình đào tạo, tạo ra các sản phẩm giáo dục số, phục vụ nhu cầu học tập đa dạng của xã hội; dần hình thành mạng học tập mở của người Việt Nam. Ví dụ, Đề án "Phát triển Hệ tri thức Việt số hóa (https://itrithuc.vn/) nhằm xây dựng nền tảng hạ tầng dữ liệu và tri thức trong các lĩnh vực, đặc biệt là những lĩnh vực liên quan trực tiếp đến đời sống của người dân như giáo dục, y tế, chăm sóc sức khỏe, nông nghiệp, văn hóa…; tạo điều kiện cho học tập, làm chủ tri thức, nghiên cứu và phát triển các ứng dụng công nghệ thông tin trên nền tảng AI và BigData phục vụ cho cộng đồng và xã hội. Việc áp dụng công nghệ số vào giáo dục bước đầu chứng minh được tiềm năng to lớn, tạo nên bước ngoặt phát triển, mở ra nhiều phương thức giáo dục mới, hiệu quả.

Trong khuôn khổ bài báo này, chúng tôi nhận diện những cơ hội, thách thức đặt ra đối với mạng lưới trường sư phạm trong bối cảnh chuyển đổi số và đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả đào tạo giáo viên trên phạm vi cả nước.

2. Cơ hội và thách thức

a) Thực hiện nhiệm vụ xây dựng và phát triển cơ sở hạ tầng thiết yếu đáp ứng yêu cầu của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, Chính phủ triển khai băng thông rộng chất lượng cao trên toàn quốc, bảo đảm tính liên tục và dự phòng; xây dựng và phát triển đồng bộ *hạ tầng dữ liệu quốc gia*. Dữ liệu được coi là tài nguyên và nguồn lực quan trọng cho phát triển kinh tế - xã hội. Tầm nhìn đến năm 2030: "*Việt Nam trở thành quốc gia số, ổn định và thịnh vượng, tiên phong thử nghiệm các công nghệ và mô hình mới; đổi mới căn bản, toàn diện hoạt động quản lý, điều hành của Chính phủ, hoạt động sản xuất kinh doanh của doanh nghiệp, phương thức sống, làm việc của người dân, phát triển môi trường số an toàn, nhân văn, rộng khắp*".

Mục tiêu cụ thể đối với ngành giáo dục – đào tạo là tận dụng tiến bộ công nghệ để thúc đẩy ***đổi mới sáng tạo trong dạy và học***, ***nâng cao chất lượng và cơ hội tiếp cận giáo dục***, ***hiệu quả quản lý giáo dục***; xây dựng ***nền giáo dục mở thích ứng trên nền tảng số***, góp phần phát triển Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số (Nghị quyết số 50/NQ-CP ngày 17/4/2020). Mục tiêu cụ thể đến năm

2030 là *đưa tất cả thành tố của hệ thống giáo dục quốc dân vào môi trường số*, trong đó:

- Hoàn thiện một *nền tảng dạy và học trực tuyến* quốc gia tích hợp kho học liệu số hỗ trợ 100% người học và nhà giáo tham gia có hiệu quả các hoạt động giáo dục trực tuyến; *đáp ứng yêu cầu về tài liệu học tập cho toàn bộ chương trình giáo dục phổ thông*;

- *Giáo dục đại học số trở thành một trụ cột* của hệ thống giáo dục đại học, chiếm tỉ trọng 30% quy mô; 100% cơ sở giáo dục đại học cung cấp các *chương trình đào tạo (cấp bằng) hình thức từ xa, trực tuyến*;

- 100% nguồn lực giáo dục, chương trình giáo dục và đối tượng giáo dục trong hệ thống giáo dục quốc dân được *quản lý trên môi trường số*, kết nối thông suốt toàn ngành và liên thông với các cơ sở dữ liệu, thông tin quốc gia.

Các chính sách kể trên kèm theo đầu tư nguồn lực từ chính phủ về hạ tầng giáo dục số, giải pháp công nghệ dạy học đồng bộ, một mặt mở ra cơ hội đột phá trong đổi mới hoạt động giáo dục và đào tạo; đổi mới quản lý nhà nước trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo theo tinh thần của Nghị quyết số 29-NQ/TW. Mặt khác, đặt ra yêu cầu cao về phẩm chất, năng lực đối với đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lí giáo dục. Hơn nữa, chuyển đổi số trong giáo dục cần có sự thay đổi nhận thức mạnh mẽ, sự chỉ đạo quyết liệt của các cấp quản lý, sự chủ động, tích cực của các cơ sở giáo dục và sự ủng hộ, tham gia của mỗi người học, mỗi nhà giáo và toàn xã hội.

b) Hệ thống giáo dục quốc dân đang được đổi mới theo hướng *hệ thống giáo dục mở*, *học tập suốt đời* và *xây dựng xã hội học tập*. Tháng 2/2021, Thủ tướng Chính phủ phê duyệt nhiệm vụ lập quy hoạch mạng lưới cơ sở giáo dục đại học và sư phạm thời kỳ 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2050. Bộ GDĐT đang thực hiện quy hoạch lại mạng lưới cơ sở giáo dục đại học gắn với quy hoạch phát triển kinh tế - xã hội, quy hoạch phát triển nguồn nhân lực, bao gồm quy hoạch mạng lưới trường sư phạm. Hiện nay, Việt Nam có khoảng 110 cơ sở đào tạo giáo viên, gồm các trường đại học, cao đẳng. Trong đó, 14 trường đại học sư phạm (6 trường đại học sư phạm: Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng, Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh; 5 trường đại học sư phạm kỹ thuật; 2 trường đại học sư phạm thể dục thể thao; 1 trường đại học sư phạm nghệ thuật). Ngoài ra, cả nước có 48 trường đại học đa ngành và trường đại học đặc thù (ngoại ngữ, nghệ thuật, thể thao) có đào tạo giáo viên; 30 trường cao đẳng sư phạm ở

các địa phương và 19 trường cao đẳng đa ngành có đào tạo giáo viên. Trên thực tế, sự phân bổ trường sư phạm quá dàn trải về địa lý, đều khắp vùng, miền, địa phương trong cả nước. Sự kết nối giữa các trường *chưa thực sự tốt*, *không tạo thành mạng lưới thống nhất* và *chưa phối hợp hiệu quả* trong hoạt động đào tạo và bồi dưỡng.

Nhiệm vụ phát triển mạng lưới sư phạm nhằm đáp ứng mục tiêu, yêu cầu đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục trong tình hình mới; ưu tiên đầu tư xây dựng một số trường sư phạm, trường sư phạm kỹ thuật trọng điểm; khắc phục tình trạng phân tán trong hệ thống các cơ sở đào tạo nhà giáo. Mặt khác, mô hình giáo dục đại học số được quy định chính thức trong Quyết định số 146/QĐ-TTg ngày 28/01/2022 của Thủ tướng về phát triển nguồn nhân lực chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030. Trước bối cảnh chuyển đổi số và yêu cầu đổi mới giáo dục đại học, thách thức kép đặt ra đối với các trường sư phạm là:

1) Trường sư phạm sẽ thực hiện chuyển đổi số như thế nào? Lộ trình thực hiện ra sao? Cần nguồn lực gì?

2) Trường sư phạm cần đổi mới chương trình đào tạo và các điều kiện thực hiện chương trình như thế nào để sinh viên sư phạm sau khi tốt nghiệp có thể đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số ở trường phổ thông*?*

3. Giải pháp

3.1. Đổi mới chương trình đào tạo giáo viên

a) Xác lập mục tiêu chung nhất của các chương trình đào tạo giáo viên là đào tạo giáo viên có phẩm chất, năng lực cần thiết để đáp ứng chuẩn nghề nghiệp của giáo viên, phát triển nghề nghiệp hoặc tiếp tục học tập ở trình độ đào tạo cao hơn; có khả năng làm việc độc lập, sáng tạo và giải quyết những vấn đề thuộc ngành giáo dục, đồng thời có khả năng học tập suốt đời và **thích ứng với chuyển đổi số và bối cảnh xã hội thay đổi**.

b) Xác lập chuẩn đầu ra chung nhất của các chương trình đào tạo giáo viên, bao gồm các yêu cầu về kiến thức thực tế vững chắc, kiến thức lí thuyết toàn diện, chuyên sâu về ngành đào tạo giáo viên, kiến thức cơ bản về khoa học xã hội, chính trị và pháp luật; có **kĩ năng số** và kĩ năng nhận thức liên quan đến phản biện, phân tích, tổng hợp, kĩ năng thực hành sư phạm, kĩ năng giao tiếp ứng xử sư phạm; làm việc độc lập hoặc theo nhóm trong điều kiện làm việc thay đổi, chịu trách nhiệm cá nhân, trách nhiệm đối với nhóm, hướng dẫn, giám sát người khác thực hiện nhiệm vụ chuyên môn xác định.

*Xây dựng khung **kĩ năng số** của sinh viên sư phạm*, làm cơ sở để xây dựng các chuẩn đầu ra cụ thể của chương trình đào tạo giáo viên và chuẩn đầu ra một số học phần tương ứng thuộc Chương trình. Chiến lược phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 của Việt Nam đã nêu rõ và nhấn mạnh việc "xây dựng và tổ chức triển khai chuẩn kỹ năng số và khung kỹ năng số quốc gia, trong đó, xác định các kỹ năng cần thiết, trình độ đáp ứng, phù hợp theo từng đối tượng. Thiết lập và tổ chức triển khai nền tảng sát hạch trực tuyến đánh giá, đo lường kỹ năng số cho từng đối tượng lao động, công chức, viên chức, sinh viên, học sinh phù hợp chuẩn kỹ năng số quốc gia" (Quyết định số 411/QĐ-TTg, ngày 31/3/2022).

c) Cập nhật nội dung đào tạo, phản ánh đặc trưng của ngành đào tạo thuộc nhóm ngành đào tạo giáo viên; cập nhật thành tựu khoa học, công nghệ và *chuyển đổi số, đổi mới sáng tạo trong dạy học* (***công nghệ thực tế ảo – VR, thực tế tăng cường - AR, học máy, phân tích dữ liệu lớn và trí tuệ nhân tạo***); đáp ứng nhu cầu của địa phương và đất nước; phù hợp với thế mạnh, chiến lược phát triển của cơ sở đào tạo giáo viên.

Lồng ghép nội dung về giáo dục tích hợp khoa học - công nghệ - kỹ thuật - toán học và nghệ thuật (giáo dục STEM/STEAM), phát triển tư duy lập trình, khoa học máy tính; kỹ năng số và an toàn, an ninh mạng, phần mềm nguồn mở vào một số chương trình đào tạo giáo viên phù hợp (Sư phạm Toán, Sư phạm Tin, Sư phạm Vật lí, Sư phạm Hóa học, Sư phạm Sinh học).

d) Phát triển ***hệ sinh thái chuyển đổi số*** hoạt động dạy, học, kiểm tra, đánh giá và nghiên cứu khoa học. Triển khai các mô hình dạy - học tiên tiến trên nền tảng số theo hướng dạy học kết hợp (lớp học thông minh, nhóm học tương tác, tự học với trợ lý ảo).

Xây dựng một số **trung tâm xuất sắc về công nghệ dạy học**; cập nhật kết quả nghiên cứu khoa học giáo dục và tận dụng tiến bộ công nghệ để thúc đẩy đổi mới sáng tạo trong dạy và học trên nền tảng số.

e) **Phát triển kho học liệu số chia sẻ dùng chung** giữa các trường sư phạm, bao gồm bài giảng điện tử, học liệu số đa phương tiện, giáo trình điện tử, phần mềm mô phỏng và các học liệu khác; phát triển hệ thống ngân hàng câu hỏi trực tuyến cho tất cả các môn học cốt lõi của chương trình đào tạo giáo viên.

f) **Vận dụng tiếp cận module** để phát triển hệ thống học phần đào tạo tương đối độc lập, vừa định hướng được cho sinh viên sư phạm và vừa đảm bảo tính mềm dẻo, tạo điều kiện cho sinh viên xây dựng kế hoạch học tập cá nhân theo tiến độ và trình tự phù hợp với năng lực, điều kiện của bản thân. Quy định

rõ những thành phần nội dung chính yếu, bắt buộc đối với tất cả sinh viên sư phạm, đồng thời đưa ra các thành phần nội dung bổ trợ, tự chọn để sinh viên lựa chọn học, phù hợp với định hướng nghề nghiệp của bản thân.

3.2. Đầu tư nguồn lực, tăng cường điều kiện tổ chức đào tạo

a) Hình thành, phát triển hệ thống **phòng học tương tác thông minh**, phòng thí nghiệm/thực hành (Lab) hiện đại, phòng Lab mô phỏng, ứng dụng **công nghệ thực tế ảo** (VR) và **thực tế tăng cường** (AR), **công nghệ học máy**, **công nghệ phân tích dữ liệu lớn** và **trí tuệ nhân tạo** vào các lĩnh vực nghiên cứu, thực hành.

b) Thiết lập hạ tầng số, bảo đảm an toàn, an ninh thông tin, định kì cập nhật và khai thác hiệu quả để hỗ trợ các hoạt động quản lí đào tạo, quản lí học tập, giảng dạy trực tiếp, trực tuyến, thực hành nghiệp vụ sư phạm và nghiên cứu khoa học trong bối cảnh chuyển đổi số. Ưu tiên sử dụng các mô hình dịch vụ trên nền tảng đám mây; đảm bảo kết nối Internet cáp quang tới tất cả các cơ sở giáo dục; có chính sách hỗ trợ dịch vụ Internet cho người học và đội ngũ giáo viên; có chính sách máy tính phù hợp cho học sinh và sinh viên.

c) Xây dựng thư viện điện tử và nguồn học liệu phù hợp, cập nhật, bảo đảm đủ giáo trình, tài liệu hỗ trợ giảng dạy, học tập, thực hành nghiệp vụ sư phạm, nghiên cứu khoa học của giảng viên và sinh viên sư phạm; có bản quyền truy cập các cơ sở dữ liệu trong nước và quốc tế về sách, tạp chí khoa học liên quan đến các ngành đào tạo giáo viên, phù hợp với quy mô đào tạo.

d) Phát triển, ứng dụng **nền tảng số dạy học trực tuyến** với các tính năng tiên tiến hỗ trợ **học tập cá thể hóa** và **tăng cường trải nghiệm; tăng cường kiểm tra, thi trên máy tính và thi trực tuyến**; kết nối nền tảng dạy học trực tuyến với nền tảng quản trị nhà trường và mạng IoT, thiết lập **hệ sinh thái chuyển đổi số** trong các trường sư phạm.

e) Phát triển, ứng dụng nền tảng cung cấp các khóa học trực tuyến đại chúng mở (MOOCs), công nhận tín chỉ các khóa học trực tuyến giữa các trường sư phạm.

3.3. Xây dựng hệ thống quản lí tổng thể, liên thông dữ liệu giữa các trường sư phạm

a) Rà soát, cải cách các mô hình quản trị cơ sở giáo dục đại học (quản lý tuyển sinh, quản lý chương trình đào tạo, quản lý thông tin người học, quản lý thông tin đội ngũ, quản lý cơ sở vật chất, quản lý tài chính, quản lý hoạt động nghiên cứu khoa học, quản trị văn phòng điện tử, quản lý các hoạt động đào tạo và nghiên cứu khác.

b) Ứng dụng mạnh mẽ công nghệ trí tuệ nhân tạo trong cung cấp dịch vụ (như trợ lý ảo, trả lời tự động); thử nghiệm nền tảng dùng chung giải quyết một số thủ tục hành chính không dùng giấy tờ trong ngành giáo dục dựa trên nền tảng cơ sở dữ liệu ngành giáo dục.

3.4. Nâng cao nhận thức, đào tạo đội ngũ

a) Tuyên truyền, phổ biến, quán triệt sâu rộng nhằm nâng cao nhận thức về chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo đến toàn thể đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục, nhân viên và người học trong *cơ sở đào tạo*;

b) Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực số cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục và người học*;* bảo đảm quản lý, làm việc hiệu quả trên môi trường *số.*

Kiện toàn, nâng cao năng lực đội ngũ cán bộ phụ trách ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong ngành giáo dục.

Triển khai hệ thống bồi dưỡng giáo viên đảm bảo 100% nhà giáo có hồ sơ và tài khoản sử dụng để tự bồi dưỡng một cách chủ động, thường xuyên theo nhu cầu.

3.5. Huy động các nguồn lực tham gia chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo

a) Đẩy mạnh hợp tác với các doanh nghiệp, tổ chức và hiệp hội về công nghệ thông tin trong và ngoài nước, chuyên gia người Việt Nam ở nước ngoài để giới thiệu các giải pháp công nghệ tiên tiến về công nghệ giáo dục và chuyển đổi số áp dụng trong giáo dục và đào tạo.

b) Tăng cường hợp tác với các doanh nghiệp sản xuất, phân phối trang thiết bị số để hỗ trợ, ưu đãi cung cấp sản phẩm công nghệ thông tin cơ bản (máy tính, máy tính xách tay, máy tính bảng) tích hợp các phần mềm ứng dụng và tính năng an toàn, bảo mật cho đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục, nhân viên và người học phục vụ hoạt động dạy - học trong các trường sư phạm.

3.6. Hoàn thiện cơ chế, chính sách thúc đẩy chuyển đổi số

a) Rà soát và ban hành hệ thống văn bản nội bộ quy định về chuyển đổi số trong các hoạt động dạy học, quản trị cơ sở giáo dục, quản lý đào tạo; quy định về cơ sở dữ liệu; quy định về năng lực số của đội ngũ nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục, nhân viên và người học.

b) Ban hành chính sách thúc đẩy các hoạt động đổi mới sáng tạo, các mô hình giáo dục và đào tạo mới dựa trên nền tảng và công nghệ số; chính sách huy động sự tham gia và đóng góp nguồn lực của các tổ chức, cá nhân và chuyên gia người Việt Nam ở nước ngoài cho chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo; chính

sách thúc đẩy phát triển công nghệ giáo dục; chính sách máy tính giáo dục, chính sách Internet giáo dục cho sinh viên có hoàn cảnh khó khăn.

c) Định kì rà soát, kiểm tra, sơ kết, đánh giá việc triển khai ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong cơ sở đào tạo; tổ chức đánh giá, công bố chỉ số chuyển đổi số đối với các đơn vị trực thuộc.

4. Kết luận và đề xuất, khuyến nghị

Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số tạo đột phá trong đổi mới hoạt động đào tạo nói chung và đào tạo giáo viên nói riêng; tác động tích cực, toàn diện tới phương thức hoạt động, chất lượng, hiệu quả đào tạo giáo viên.

Chuyển đổi số trước tiên là chuyển đổi nhận thức; cán bộ quản lí, giảng viên, sinh viên là trung tâm của chuyển đổi số. Cần có sự thay đổi nhận thức mạnh mẽ, sự chỉ đạo quyết liệt của các cấp quản lý, sự chủ động, tích cực của các đơn vị trực thuộc và sự ủng hộ, tham gia của mỗi người học, mỗi nhà giáo và cộng đồng. Khi đã đồng thuận và quyết tâm, Trường sư phạm có thể tiến hành chuyển đổi số ngay thông qua việc sử dụng nguồn lực, hệ thống kỹ thuật sẵn có để số hóa toàn bộ tài sản thông tin của mình (bao gồm chương trình đào tạo, giáo trình, tài liệu, ngân hàng câu hỏi kiểm tra đánh giá); tái cấu trúc quy trình nghiệp vụ, cơ cấu tổ chức (bao gồm hệ thống quản lí nhà trường, quản lí đào tạo, khảo thí) để chuyển đổi từ môi trường truyền thống (nặng về giấy tờ) sang môi trường số.

Thể chế và công nghệ là động lực của chuyển đổi số. Bộ GDĐT và các cơ sở đào tạo giáo viên kiến tạo thể chế, chính sách nhằm sẵn sàng chấp nhận và thử nghiệm cái mới một cách có kiểm soát; hình thành văn hóa chấp nhận và thử nghiệm cái mới; làm điểm, làm nhanh, sau đó đánh giá và nhân rộng. Huy động sự tham gia của các doanh nghiệp công nghệ số - lực lượng chủ lực phát triển các hạ tầng, nền tảng, dịch vụ, tư vấn, cung cấp giải pháp chuyển đổi số.

Chuyển đổi số trong các trường sư phạm phải được thiết kế đồng bộ, bao quát, có hệ thống trong tổng thể Chương trình chuyển đổi số quốc gia và thực tiễn chuyển đổi số ở địa phương, ở các trường phổ thông; được triển khai từng bước có trọng tâm, trọng điểm, đạt hiệu quả cao trong từng giai đoạn. Hoàn thiện thể chế trên cơ sở các mô hình thử nghiệm và phát triển một số nền tảng, tài nguyên giáo dục sử dụng chung là chìa khóa để đẩy nhanh quá trình chuyển đổi số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khoá XI về *đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hoá trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*.
2. Nghị quyết số 52-NQ/TW, ngày 27/9/2019 của Bộ Chính trị về *một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư*.
3. Luật Giáo dục đại học ngày 18/6/2012 và Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học ngày 19/11/2018.
4. Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 của Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.
5. Nghị quyết số 50/NQ-CP ngày 17/4/2020 của Chính phủ ban hành chương trình hành động của chính phủ thực hiện Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 của Bộ Chính trị về *một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư*.
6. Quyết định số 622/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ ngày 10/5/2017 về việc ban hành *Kế hoạch hành động quốc gia thực hiện chương trình nghị sự 2030 vì sự phát triển bền vững*.
7. Quyết định số 749/QĐ-TTg của Thủ tướng chính phủ ngày 03/6/2020 về việc phê duyệt "*Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*".
8. Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 của Thủ tướng chính phủ về việc phê duyệt đề án "*Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030*.
9. Quyết định số 146/QĐ-TTg ngày 28/01/2022 của Thủ tướng phê duyệt Đề án: "*Nâng cao nhận thức, phổ cập kỹ năng và phát triển nguồn nhân lực chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*".
10. Quyết định số 411/QĐ-TTg ngày 31/3/2022 của Thủ tướng ban hành "*Chiến lược phát triển kinh tế số và xã hội số đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*".
11. Quyết định số 505/QĐ-TTg ngày 22/4/2022 của Thủ tướng Chính phủ về *ngày Chuyển đổi số quốc gia*.
12. Công văn số 3089/BGDĐT-GDTrH của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành ngày 14/8/2020 về triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học.

TRÍ TUỆ NHÂN TẠO VÀ TƯƠNG LAI CỦA ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN

Trần Xuân Bách[1], Trần Văn Hưng[1*], Bùi Xuân Diệu[2]

[1]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

[2] Trường Đại học Quảng Nam, Quảng Nam

TÓM TẮT

Mục đích của nghiên cứu là xem xét và đề xuất giải pháp sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI) và các vấn đề liên quan vào giáo dục, đặc biệt là đào tạo giáo viên. Từ việc nghiên cứu dựa trên bảng câu hỏi trực tuyến được gửi tới giáo viên (240 người) của các cơ sở giáo dục đại học và trường học đang đào tạo giáo viên, kết quả cho thấy đào tạo giáo viên dựa trên AI có thể nâng cao kiến thức cho người học. Nhưng ở giai đoạn này, việc sử dụng công nghệ cần được kết hợp với phương pháp học tập truyền thống. Các kết quả thu được nhờ nghiên cứu này có thể được xem xét khi lập kế hoạch chiến lược đưa AI vào giáo dục trong đào tạo giáo viên ở Việt Nam, đồng thời đưa ra quyết định về vai trò của nó trong đào tạo giáo viên tương lai, cũng như việc liên quan đến một lĩnh vực nghiên cứu cụ thể.

Từ khóa: *Trí tuệ nhân tạo; đào tạo giáo viên; giải pháp; học trực tuyến; dạy học số*

1. Giới thiệu

Tại Việt Nam, việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên phổ thông đang ngày càng được chú trọng, khi hệ thống giáo dục phải đối mặt với những thách thức như sự đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, yêu cầu về năng lực số và việc đáp ứng các phương pháp giảng dạy hiện đại. Việc ứng dụng AI vào quy trình đào tạo giáo viên phổ thông có thể mang lại nhiều lợi ích, như tăng cường hiệu quả giảng dạy, cung cấp các công cụ học tập cá nhân hóa, và hỗ trợ quản lý lớp học[1]. Tuy nhiên, quá trình tích hợp AI vào đào tạo giáo viên phổ thông tại Việt Nam vẫn đối diện nhiều trở ngại, bao gồm vấn đề về hạ tầng công nghệ, sự thiếu hụt kiến thức và kỹ năng liên quan đến AI của giáo viên, cũng như mức độ chấp nhận của cộng đồng giáo dục đối với những cải tiến này.

Trên toàn cầu, AI đang tạo nên những biến đổi đáng kể trong ngành giáo dục, đặc biệt trong lĩnh vực đào tạo giáo viên. Công nghệ AI đã được triển khai để phát triển các hệ thống hỗ trợ giảng dạy, xây dựng các bài giảng cá nhân hóa, đồng thời cung cấp phản hồi tự động cho giáo viên. Những công cụ này cho phép

[1] Ouyang, F., Wu, M., Zheng, L., Zhang, L., Jiao, P. (2023), "Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course", *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 20.*

giáo viên tập trung hơn vào việc phát triển kỹ năng sư phạm và chăm sóc học sinh[1]. Hơn nữa, AI còn hỗ trợ trong việc phân tích dữ liệu giáo dục, giúp đưa ra các quyết định chính xác và hiệu quả hơn dựa trên dữ liệu cụ thể[2].

Tại Việt Nam, ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên vẫn còn khá mới mẻ nhưng đã thu hút sự chú ý đáng kể từ các cơ quan giáo dục và các doanh nghiệp công nghệ. Nhiều trường đại học và tổ chức giáo dục đã bắt đầu tiến hành thử nghiệm và triển khai các hệ thống AI nhằm hỗ trợ quá trình giảng dạy và quản lý giáo dục. Bên cạnh đó, Việt Nam đang hướng tới phát triển các nền tảng học tập trực tuyến tích hợp AI để cải thiện chất lượng và hiệu quả của việc đào tạo giáo viên, trang bị cho họ những kỹ năng thiết yếu để thích ứng với yêu cầu của thời đại công nghệ số.

Công nghệ số bắt đầu được áp dụng rộng rãi trong lĩnh vực giáo dục từ năm 2020, và đến thời điểm hiện tại, đã có thể rút ra một số kết luận quan trọng (đánh giá năng lực của sinh viên, thu thập ý kiến từ giáo viên…). Mặc dù chưa có robot giáo viên đạt hiệu quả cao, trí tuệ nhân tạo đã được sử dụng một cách tích cực để giải quyết các nhiệm vụ cụ thể như công việc hành chính và chấm điểm. Để đánh giá khả năng và hiệu quả tiềm năng của việc ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong đào tạo giáo viên, việc thu thập ý kiến từ các chuyên gia giáo dục là rất cần thiết. Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá những thách thức và cơ hội khi áp dụng AI vào đào tạo giáo viên, đồng thời đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và chuẩn bị đội ngũ giáo viên cho tương lai kỹ thuật số.

2. Tổng quan

2.1. Trí tuệ nhân tạo trong đào tạo giáo viên

Một trong những ứng dụng nổi bật của AI trong đào tạo giáo viên là khả năng cá nhân hóa quá trình học tập[3]. AI có thể phân tích dữ liệu từ các hoạt động học tập của giáo viên để đưa ra những gợi ý cụ thể, giúp họ nâng cao kỹ năng và phương pháp giảng dạy. Bên cạnh đó, AI còn hỗ trợ quản lý lớp học một cách hiệu quả hơn. Các hệ thống AI có thể tự động chấm điểm, đánh giá kết quả học tập của học sinh và cung cấp báo cáo chi tiết cho giáo viên[4]. Hơn nữa, AI còn có

[1] Chaturvedi, I., Cambria, E., Welsch, R. (2023), "Teaching simulations supported by artificial intelligence in the real world", *Education Sciences, 13,* p. 187.
[2] De Souza, J. Z. M., Bueno, A. P. A., Sato, J. R. (2023), "Applications of Artificial Intelligence Models in Educational Analytics and Decision Making: A Systematic Review", *World* 4, no. 2, pp. 288-313.
[3] Ye, R., Sun, F., Li, J. (2021), "Artificial intelligence in education: origin, development and rise", In *Intelligent Robotics and Applications: 14th International Conference, ICIRA 2021,* Yantai, China, October 22-25, 2021, Proceedings, Part IV 14 (pp. 545-553). Springer International Publishing.
[4] Zhang, F. (2023), "Design and application of an automatic scoring system for english composition based on artificial intelligence technology", *International Journal of Advanced Computer Science and Application s(IJACSA),* 14(8).

thể hỗ trợ giáo viên trong việc lập kế hoạch bài giảng, tối ưu hóa nội dung giảng dạy, và quản lý các hoạt động học tập của học sinh một cách hiệu quả.

Các chương trình đào tạo giáo viên đóng vai trò then chốt trong việc chuẩn bị các nhà giáo đáp ứng được yêu cầu của lớp học hiện đại. AI có thể nâng cao hiệu quả của các chương trình này thông qua việc cung cấp lộ trình học tập cá nhân hóa, thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp liên tục và cung cấp những thông tin chi tiết dựa trên dữ liệu liên quan đến phương pháp giảng dạy. Nhiều nghiên cứu đã chỉ ra rằng AI có thể hỗ trợ giáo viên theo nhiều cách khác nhau, bao gồm: *Học tập cá nhân hóa:* Các nền tảng được điều khiển bởi AI có thể tạo ra các mô-đun đào tạo tùy chỉnh dựa trên nhu cầu và kết quả cá nhân của từng giáo viên, giúp tối ưu hóa quá trình học tập. *Hiệu quả hành chính:* AI có thể tự động hóa các công việc hành chính như lập kế hoạch, chấm điểm, và quản lý dữ liệu, giúp giáo viên dành nhiều thời gian hơn cho việc giảng dạy và tương tác với học sinh[1]. *Phát triển nghề nghiệp:* Các công cụ hỗ trợ bởi AI cung cấp phản hồi theo thời gian thực và cơ hội phát triển chuyên môn liên tục, giúp giáo viên nâng cao kỹ năng và luôn cập nhật với các xu hướng giáo dục mới nhất.

2.2. Những thách thức trong tích hợp AI

Bên cạnh lợi ích, vẫn tồn tại những thách thức và sự hoài nghi như sự thiếu hụt về kỹ năng công nghệ của một số giáo viên. Để tận dụng hiệu quả các công cụ AI, giáo viên cần nắm vững các kiến thức cơ bản về công nghệ thông tin và khả năng sử dụng hệ thống AI[2]. Bên cạnh đó, có nhiều lo ngại rằng việc phụ thuộc quá mức vào AI có thể làm giảm sự tương tác giữa giáo viên và học sinh. Vì vậy, quá trình tích hợp AI cần được thực hiện một cách cẩn trọng, đảm bảo giữ vững tính nhân văn và sự kết nối trong giảng dạy. Mặc dù vậy, tiềm năng của AI trong giáo dục và đào tạo giáo viên là vô cùng to lớn. Trong tương lai, AI có thể tạo ra các môi trường học tập thông minh, nơi mỗi học sinh nhận được sự hỗ trợ cá nhân hóa tối đa. Các hệ thống AI có khả năng tự động điều chỉnh nội dung giảng dạy dựa trên nhu cầu và khả năng của từng học sinh, giúp tăng cường hiệu quả học tập[3]. Hơn nữa, AI có thể hỗ trợ việc đào tạo giáo viên trên quy mô lớn, đặc biệt trong các khu vực thiếu hụt giáo viên chất lượng. Các khóa học trực tuyến dựa trên AI có thể cung cấp các chương trình đào tạo chất lượng cao trên

[1] Víctor, G.-C., Paz, P.-E., Rosabel, R.-V. (2021), "Artificial intelligence for student assessment: A systematic review", *Applied Sciences* 11, no. 12, p. 5467.
[2] Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019), "Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - Where are the educators?", *International journal of educational technology in higher education*, 16(1), p. 39.
[3] Sun, Z., Anbarasan, M., Kumar, D. P. (2020), "Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques", *Comput. Intell.*, p. 12351.

khắp thế giới, không chỉ nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên mà còn đảm bảo mọi học sinh đều có cơ hội tiếp cận với nền giáo dục tốt hơn.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này áp dụng phương pháp khảo sát, được đánh giá cao nhờ khả năng thu thập cả dữ liệu định tính lẫn định lượng. Bằng cách thu thập các phản hồi, phương pháp này giúp các nhà nghiên cứu có cái nhìn sâu rộng và toàn diện hơn về chủ đề nghiên cứu.

3.2. Thiết kế và khảo sát

Nghiên cứu bao gồm 240 giảng viên, là các nhà nghiên cứu giáo dục từ 10 trường đại học đào tạo sinh viên ngành sư phạm và các trường đại học khác, có độ tuổi dao động từ 25 đến 60 tuổi, với kinh nghiệm giảng dạy và quản lý từ 1 đến 35 năm. Bảng hỏi được phân phát cả trực tuyến và trực tiếp.

Bảng câu hỏi được biên soạn trên Google Forms và sau khi hoàn thành, các câu trả lời đã được thu thập và phân tích kỹ lưỡng để phục vụ cho việc xử lý thống kê.

3.3. Thu thập và phân tích dữ liệu

Việc phân tích các câu hỏi mở được thực hiện thông qua quá trình phân loại và mã hóa các câu trả lời. Sau khi xác định các danh mục, các phản hồi đã được mã hóa dựa trên các danh mục này, sử dụng phần mềm phân tích văn bản. Quá trình mã hóa phản hồi được thực hiện dựa trên các danh mục riêng biệt đã được mô tả, có thể thấy qua các biểu hiện trong phản hồi như sau: 1 - Thái độ tích cực đối với Trí tuệ nhân tạo (AI), 2 - Cách tiếp cận thận trọng với AI, 3 - Sử dụng AI để tự giáo dục, 4 - Nhận thức về Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục; 5 - Ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên, 6- Thách thức và cơ hội, 7- Chấp nhận sử dụng AI vào đào tạo giáo viên trong tương lai.

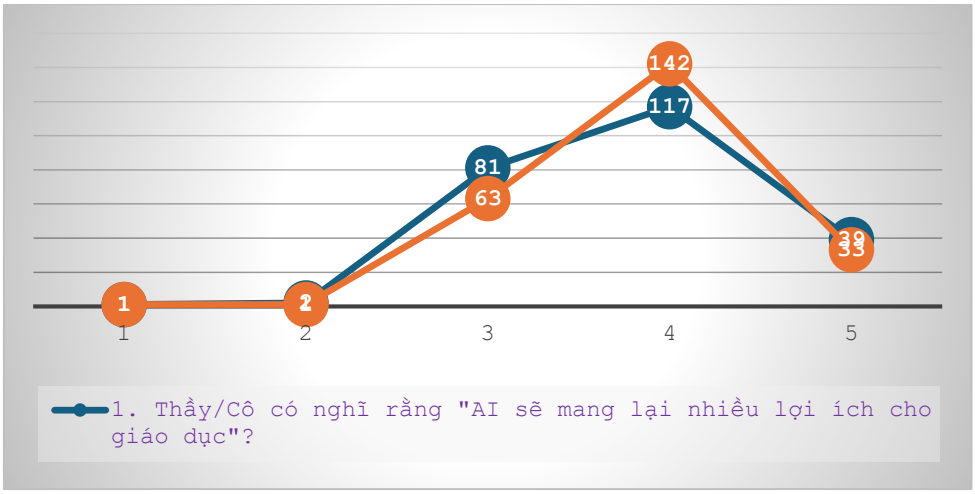
4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả

- **Áp dụng công nghệ hiện đại:** Một phần đáng kể của người được khảo sát (75%) cho biết họ đã tích hợp công nghệ hiện đại vào công việc giảng dạy. Điều này chứng tỏ mức độ áp dụng công nghệ vào giáo dục tại Việt Nam là khá cao.

- **Hiểu biết về AI:** Mặc dù đa số người được hỏi (85%) đã có nhận thức về AI, chỉ 45% trong số đó thực sự có kinh nghiệm sử dụng AI trong giáo dục. Điều này cho thấy sự khác biệt rõ rệt giữa mức độ nhận thức và thực tiễn áp dụng.

- **Thái độ tích cực đối với AI:** Dựa trên kết quả thu thập được, 48,8% thể hiện thái độ tích cực đối với AI, đặc biệt có 16,3% hoàn toàn đồng ý với quan điểm này ở mức cao nhất (mức 5), trong khi chỉ 4% cho biết hoàn toàn không đồng ý. Điều này cho thấy phần lớn người tham gia có thái độ tích cực đối với câu hỏi "AI sẽ mang lại nhiều lợi ích cho giáo dục". Bên cạnh đó, về mức độ hào hứng trong việc sử dụng AI vào đào tạo giáo viên, 59,2% (142 người) đồng ý và 13,8% (33 người) hoàn toàn đồng ý.



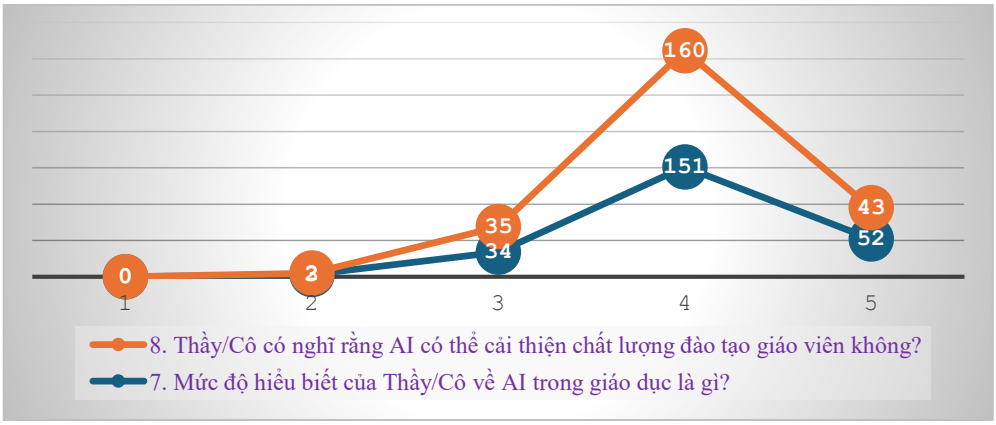
Hình 1. *Kết quả khảo sát thái độ tích cực đối với AI*

- Cách tiếp cận thận trọng với AI: Các lo ngại bao gồm việc giảm sự tương tác trực tiếp giữa giáo viên và học sinh, về bảo mật thông tin cá nhân, sự phụ thuộc quá mức vào công nghệ, và thiếu sự hỗ trợ kỹ thuật. Những yếu tố này có thể tác động tiêu cực đến vai trò và sự sáng tạo của giáo viên trong giảng dạy. Kết quả khảo sát cho thấy 56,7% (136 người) đồng ý với các lo ngại, phù hợp với những kết quả đã được công bố trong nhiều nghiên cứu khác. Ngoài ra, 57,5% người được hỏi đồng ý rằng cần có các quy định và hướng dẫn cụ thể để đảm bảo an toàn khi áp dụng AI trong giáo dục.

- Sử dụng AI để tự giáo dục: Với điểm trung bình 4,03 và độ lệch chuẩn 0,63, 162 người (67.5%) đã chọn đồng ý với việc sử dụng AI trong giáo dục. Điều này cho thấy rằng, dù giáo viên có xu hướng tiếp cận AI một cách thận trọng, họ vẫn mong muốn sử dụng các công cụ AI để tự nâng cao kỹ năng giảng dạy của mình. Bên cạnh đó, có 83,8% giáo viên đồng ý hoặc hoàn toàn đồng ý với việc họ tự tin sử dụng AI để hỗ trợ trong giảng dạy. Đáng chú ý, không có giáo viên nào trong nhóm khảo sát chọn phương án hoàn toàn không sử dụng hoặc không tự tin khi sử dụng AI.

- Nhận thức về AI trong giáo dục: Kết quả khảo sát cho thấy điểm trung bình 4,05 và độ lệch chuẩn 0,64, với 62,9% (151 người) đồng ý rằng họ có sự

hiểu biết về việc ứng dụng AI trong giáo dục. Nhiều giáo viên nhận thấy AI là một công cụ hỗ trợ mạnh mẽ, giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy và cá nhân hóa quá trình học tập. Tuy nhiên, vẫn tồn tại lo ngại về việc mất đi sự tương tác giữa con người và việc có thể tạo ra sự phụ thuộc vào công nghệ, làm ảnh hưởng đến vai trò truyền thống của giáo viên. Mặc dù vậy, các giáo viên vẫn đánh giá cao tiềm năng của AI trong việc cải thiện chất lượng đào tạo giáo viên trong tương lai, với điểm trung bình 4,01, độ lệch chuẩn 0,59, trong đó 66,7% giáo viên cho rằng AI có thể cải thiện "khá nhiều" và 17,9% cho rằng AI có thể cải thiện "rất nhiều".



Hình 2. *Kết quả đánh giá của giáo viên về "Nhận thức về AI trong giáo dục"*

- Ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên: Kết quả khảo sát thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Kết quả khảo sát về lĩnh vực trong đào tạo giáo viên có thể ứng dụng AI?*

Nội dung	Tần suất	Phần trăm
Đánh giá học viên	169	70%
Phân tích dữ liệu học tập	215	90%
Hỗ trợ giảng dạy	220	92%
Phát triển nội dung	190	79%
Tư vấn và hỗ trợ học viên	187	78%
Khác:	25	10%

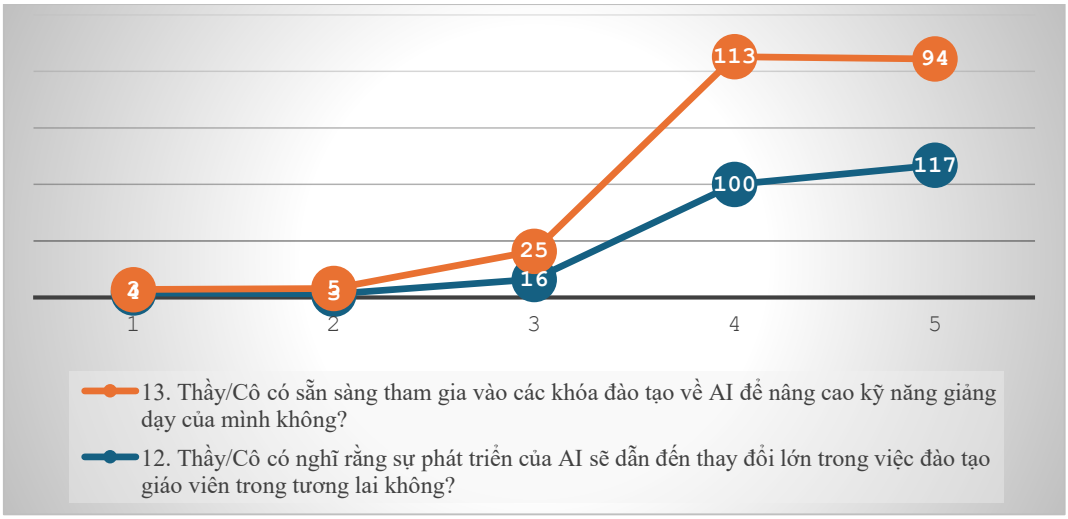
Dựa vào Bảng 2, kết quả cho thấy rằng 92% giáo viên đánh giá AI có khả năng *Hỗ trợ giảng dạy,* và 90% giáo viên đồng tình rằng AI có thể *Phân tích dữ liệu học tập.* Cũng theo bảng số liệu họ đánh giá rằng chỉ có 70% là tương lai dùng AI để *Đánh giá học viên.* Mặt khác, khi hỏi về *"Thầy/Cô có nghĩ rằng AI có thể giúp cải thiện phương pháp giảng dạy của giáo viên không?"* thì kết quả

nhận được 93,8% giáo viên *đồng ý* và *rất đồng ý*. Tuy nhiên, có đến 2,1% (5 người) hoàn toàn không đồng ý với câu hỏi này.

- Thách thức và cơ hội: Kết quả khảo sát về những thách thức chính khi ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên, kết quả nhận được ở Bảng 2.

Bảng 2. *Kết quả khảo sát về những thách thức chính khi ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên*

Nội dung	Tần suất	Phần trăm
Chi phí cao	217	90%
Thiếu kiến thức và kỹ năng về AI	155	65%
Bảo mật dữ liệu	189	79%
Khả năng tiếp cận công nghệ	125	52%
Khác:	80	33%



Hình 3. *Kết quả phản hồi về "Thách thức và cơ hội" của AI trong đào tạo giáo viên*

Trong câu hỏi về việc nhà trường cần làm gì để thúc đẩy việc ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên, kết quả nhận được trong Bảng 3.

Bảng 3. *Kết quả khảo sát về những việc cần làm để thúc đẩy ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên*

Nội dung	Tần suất	Phần trăm
Tổ chức các khóa đào tạo về AI	215	89.58%
Đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ	221	92.08%
Hợp tác với các công ty công nghệ	128	53.33%
Khác:	50	20.83%

Thách thức bao gồm thiếu kỹ năng kỹ thuật, chi phí đầu tư cao (90%), và bảo mật thông tin dữ liệu (79%), khả năng tiếp cận công nghệ (65%). Tuy nhiên, AI mang lại cơ hội cá nhân hóa học tập, tăng hiệu quả giảng dạy, phát hiện sớm vấn đề học tập, và hỗ trợ phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên. Kết quả nhận được từ phân tích số liệu thu thập được của 240 giáo viên và cán bộ quản lý cho thấy rằng 39,2% chọn *"Rất đồng ý"* nghĩ rằng sự phát triển của AI sẽ dẫn đến thay đổi lớn trong việc đào tạo giáo viên trong tương lai. Trong khi đó, 48,8% chọn *"Rất đồng ý"* và sẵn sàng tham gia vào các khóa đào tạo về AI để nâng cao kỹ năng giảng dạy của mình. Điều đó cho thấy nhu cầu nâng cao AI cho giáo viên là rất lớn.

Thông qua Bảng 3, có thể thấy rằng giáo viên mong muốn nhà trường thúc đẩy việc ứng dụng AI trong đào tạo bằng một số biện pháp cụ thể. Đầu tiên, 89,58% giáo viên mong muốn các trường tổ chức các khóa đào tạo về AI để giáo viên nắm vững kiến thức và kỹ năng cần thiết. Thứ hai, 92,08% giáo viên cho rằng việc đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ, bao gồm trang bị máy tính, phần mềm hỗ trợ, và internet tốc độ cao, là rất quan trọng. Bên cạnh đó, 53,33% giáo viên đề xuất hợp tác với các công ty công nghệ để nhận được sự hỗ trợ chuyên môn và kỹ thuật, cũng như tham gia vào các dự án nghiên cứu và phát triển AI. Cuối cùng, việc tạo điều kiện cho giáo viên và học sinh tham gia các cuộc thi và hội thảo về AI cũng được khuyến khích nhằm thúc đẩy sự sáng tạo và nghiên cứu trong lĩnh vực này.

- Chấp nhận sử dụng AI vào đào tạo giáo viên trong tương lai: Tỉ lệ giáo viên tin rằng AI sẽ cải thiện hiệu quả giảng dạy chiếm cao nhất với 53,3% "Đồng ý". Tiếp theo, 51,7% giáo viên bày tỏ sự đồng ý về mức độ dễ dàng trong việc học và sử dụng công nghệ AI. Tuy nhiên, khi đánh giá sự tự tin của họ đối với câu hỏi *"Thầy/Cô có tin rằng việc áp dụng AI vào giảng dạy sẽ mang lại lợi ích lâu dài cho sự nghiệp giáo viên",* có khoảng 30% giáo viên thể hiện sự "Phân vân" hoặc "Không tin tưởng". Điều này có thể được giải thích do một số giáo viên đã thử nghiệm AI trong việc học các nội dung chuyên môn sâu và nhận thấy kết quả chưa đạt như kỳ vọng.

4.2. Thảo luận

Nghiên cứu chỉ ra rằng các nhà giáo dục Việt Nam đang thể hiện sự lạc quan nhưng thận trọng đối với việc tích hợp AI trong quá trình đào tạo giáo viên. Mặc dù những lợi ích tiềm năng của AI đã được công nhận, việc triển khai thành công sẽ phụ thuộc vào việc giải quyết các vấn đề then chốt. Việc lập kế hoạch chiến lược, nâng cao phát triển chuyên môn và đầu tư vào cơ sở hạ tầng là những

yếu tố quan trọng để vượt qua các thách thức này. Nghiên cứu cho thấy giáo viên có cái nhìn tích cực về AI, coi nó là một công cụ mạnh mẽ có khả năng cải thiện hiệu quả dạy và học. Thái độ tích cực này phản ánh sự kỳ vọng về tiềm năng của AI trong việc nâng cao chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, nhiều ý kiến khảo sát cho thấy sự thận trọng, nhận thức được các thách thức và hạn chế đi kèm. Các vấn đề liên quan đến bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư và tính minh bạch của các thuật toán AI cần được quản lý chặt chẽ. Cách tiếp cận thận trọng này giúp đảm bảo AI được triển khai một cách an toàn và hiệu quả.

Kết quả cũng chỉ ra rằng nhận thức về vai trò của AI trong giáo dục đang ngày càng tăng. Nhiều giáo viên và nhà quản lý giáo dục đã nhận ra tiềm năng của AI trong việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập. Tuy nhiên, vẫn còn một số lượng đáng kể người chưa hiểu rõ về AI và cách ứng dụng của nó trong giáo dục, điều này tạo ra nhu cầu cấp thiết về các chương trình đào tạo và nâng cao nhận thức. Mặt khác, các chuyên gia nhận định rằng AI có thể được áp dụng trong đào tạo giáo viên để cung cấp các khóa học chuyên sâu, đánh giá hiệu quả giảng dạy, và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp liên tục. Công cụ AI có khả năng phân tích dữ liệu từ quá trình giảng dạy và đưa ra các khuyến nghị nhằm giúp giáo viên cải thiện phương pháp của mình.

Mặc dù AI mở ra nhiều cơ hội mới, kết quả khảo sát cho thấy nhiều thách thức. Việc đầu tư vào hạ tầng công nghệ, đào tạo giáo viên, và xây dựng chính sách rõ ràng là những yếu tố then chốt để đảm bảo thành công khi triển khai AI trong giáo dục. Hơn nữa, sự hợp tác giữa các bên liên quan là cần thiết để khai thác tối đa tiềm năng của AI, đồng thời đảm bảo các vấn đề về bảo mật và quyền riêng tư được giải quyết. Chỉ khi đó, AI mới có thể thực sự trở thành một công cụ hữu ích trong việc nâng cao chất lượng giáo dục.

4.3. Đề xuất giải pháp

4.3.1. Giải pháp 1. Tăng cường thái độ tích cực đối với AI

Mục đích: Khuyến khích giáo viên và sinh viên có cái nhìn tích cực và cởi mở đối với công nghệ AI trong giáo dục. Mục tiêu là nâng cao nhận thức về những lợi ích và tiềm năng mà AI mang lại, giúp họ tự tin hơn trong việc áp dụng AI vào giảng dạy và học tập. Qua đó, xây dựng một môi trường học tập hiện đại, sáng tạo và hiệu quả, nơi AI được xem như một công cụ hỗ trợ mạnh mẽ, góp phần cải thiện chất lượng giáo dục.

Nội dung: Tổ chức các hội thảo, seminar và khóa học nhằm giới thiệu lợi ích và tiềm năng của AI trong giáo dục.

Cách thực hiện:

- Mời các chuyên gia về AI đến trường để chia sẻ kinh nghiệm và cung cấp kiến thức thực tiễn về AI.

- Phát triển các khóa học trực tuyến về AI và cách áp dụng nó trong giáo dục.

- Xây dựng các diễn đàn trực tuyến để giáo viên và sinh viên có thể thảo luận, chia sẻ ý tưởng và kinh nghiệm về AI.

4.3.2. Giải pháp 2. Áp dụng cách tiếp cận thận trọng với AI

Mục đích: Đảm bảo rằng việc triển khai AI trong giáo dục diễn ra một cách an toàn, hiệu quả và có kiểm soát. Điều này nhằm giảm thiểu các rủi ro liên quan đến bảo mật dữ liệu, quyền riêng tư và tính minh bạch của các thuật toán AI. Bằng cách tiếp cận thận trọng, các nhà giáo dục có thể xác định và giải quyết kịp thời các vấn đề tiềm ẩn, đảm bảo rằng AI được tích hợp vào quá trình giảng dạy một cách bền vững và có lợi nhất cho người học.

Nội dung: Phát triển các quy định và hướng dẫn cụ thể về việc sử dụng AI trong giáo dục.

Cách thực hiện:

- Thành lập các nhóm nghiên cứu và phát triển để xây dựng các quy định về AI.

- Thường xuyên kiểm tra, đánh giá các hệ thống AI, đảm bảo tuân thủ các quy định.

- Tổ chức các buổi đào tạo về bảo mật dữ liệu và quyền riêng tư.

4.3.3. Giải pháp 3. Khuyến khích sử dụng AI để tự giáo dục

Mục đích: Giúp giáo viên và sinh viên tự chủ hơn trong quá trình học tập và phát triển kỹ năng. AI cung cấp các công cụ học tập cá nhân hóa, cho phép người học tùy chỉnh lộ trình học tập theo nhu cầu và khả năng của mình. Việc sử dụng AI để tự giáo dục không chỉ nâng cao hiệu quả học tập mà còn thúc đẩy tinh thần tự học, sáng tạo và khám phá kiến thức mới, từ đó cải thiện toàn diện chất lượng giáo dục và sự phát triển cá nhân.

Nội dung: Cung cấp các công cụ và nền tảng học tập dựa trên AI.

Cách thực hiện:

- Tích hợp các ứng dụng học tập AI vào hệ thống quản lý học tập của trường.

- Hướng dẫn giáo viên và sinh viên cách sử dụng các công cụ này.

- Tạo ra các khóa học tự học với nội dung được cá nhân hóa bởi AI.

4.3.4. Giải pháp 4. Nâng cao nhận thức về AI trong giáo dục

Mục đích: Giúp giáo viên và sinh viên hiểu rõ hơn về các ứng dụng và lợi ích của AI trong quá trình giảng dạy và học tập. Điều này nhằm thúc đẩy sự chấp nhận và sử dụng AI một cách hiệu quả, đồng thời giảm bớt những lo ngại và hiểu lầm về công nghệ này. Bằng cách cung cấp kiến thức và thông tin chi tiết về AI,

chúng ta có thể tạo ra một môi trường giáo dục hiện đại, tiên tiến, nơi AI được sử dụng như một công cụ hỗ trợ đắc lực, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục.

Nội dung: Tổ chức các chương trình đào tạo và nâng cao nhận thức về AI.

Cách thực hiện:

- Cung cấp các khóa học cơ bản về AI cho tất cả giáo viên và sinh viên.
- Tổ chức các buổi thảo luận mở về lợi ích và thách thức của AI trong giáo dục.
- Phát triển tài liệu và nguồn tài nguyên giáo dục về AI.

4.3.5. Giải pháp 5. Ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên

Mục đích: Nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo. AI có thể cung cấp các khóa học cá nhân hóa, phân tích dữ liệu giảng dạy để đưa ra các phản hồi cụ thể, và hỗ trợ phát triển nghề nghiệp liên tục. Bằng cách ứng dụng AI, giáo viên có thể cải thiện kỹ năng giảng dạy, tối ưu hóa phương pháp học và tiếp cận với những công nghệ giáo dục tiên tiến, từ đó đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập và phát triển của học sinh.

Nội dung: Sử dụng AI để phân tích dữ liệu giảng dạy và cung cấp phản hồi cải tiến.

Cách thực hiện:

- Sử dụng các hệ thống AI để theo dõi và đánh giá quá trình giảng dạy.
- Cung cấp các báo cáo và khuyến nghị cá nhân hóa dựa trên dữ liệu giảng dạy.
- Tích hợp AI vào các chương trình phát triển nghề nghiệp liên tục cho giáo viên.

4.3.6. Giải pháp 6. Giải quyết thách thức và tận dụng cơ hội của AI

Mục đích: Đảm bảo việc triển khai AI trong giáo dục một cách hiệu quả và bền vững. Điều này nhằm vượt qua các rào cản như thiếu cơ sở hạ tầng, đào tạo chưa đầy đủ và các vấn đề về bảo mật dữ liệu. Đồng thời, khai thác tối đa tiềm năng của AI để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Bằng cách thực hiện các biện pháp thích hợp, chúng ta có thể tạo ra một môi trường giáo dục hiện đại, linh hoạt và đáp ứng tốt các yêu cầu của thời đại số.

Nội dung: Đầu tư vào cơ sở hạ tầng, đào tạo và phát triển chính sách về AI trong giáo dục.

Cách thực hiện:

- Đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ hiện đại để hỗ trợ AI.
- Tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu về AI.
- Phát triển các chính sách rõ ràng về bảo mật và quyền riêng tư liên quan đến việc sử dụng AI.

- Tạo ra các chương trình hợp tác với các công ty công nghệ để tiếp cận và sử dụng các công nghệ AI tiên tiến.

5. Kết luận

Nghiên cứu này đã làm rõ hiện trạng về việc ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên, đồng thời chỉ ra những thách thức cũng như cơ hội mà công nghệ này mang lại. Kết quả khảo sát cho thấy, mặc dù AI có khả năng cải thiện chất lượng đào tạo giáo viên, nhưng để triển khai thành công, cần phải giải quyết một số vấn đề cốt lõi như sau:

Thứ nhất, việc phát triển cơ sở hạ tầng công nghệ là điều cần thiết để thúc đẩy ứng dụng AI trong các cơ sở giáo dục. Đầu tư vào công nghệ hiện đại và hệ thống hỗ trợ sẽ tạo nên nền tảng vững chắc cho việc triển khai AI, đảm bảo rằng các công cụ và phần mềm AI có thể hoạt động hiệu quả và phục vụ tốt nhất cho mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục.

Thứ hai, cần xây dựng các chương trình đào tạo chuyên sâu nhằm trang bị cho giáo viên kỹ năng sử dụng các công cụ AI và cách áp dụng chúng trong giảng dạy. Điều này sẽ giúp giáo viên làm chủ công nghệ và tự tin hơn khi tích hợp AI vào quá trình dạy học. Đồng thời, triển khai các chương trình thí điểm AI trong đào tạo giáo viên sẽ cung cấp thông tin thực tiễn, hỗ trợ việc điều chỉnh và tối ưu hóa chiến lược. Các chương trình này cần được thiết kế linh hoạt để đáp ứng nhu cầu riêng của từng cơ sở giáo dục và phải được giám sát, đánh giá thường xuyên nhằm đảm bảo hiệu quả tối ưu.

Cuối cùng, cần thiết lập một khung chính sách rõ ràng để hướng dẫn việc tích hợp AI trong đào tạo giáo viên, bao gồm các quy định cụ thể về bảo mật và quyền riêng tư dữ liệu. Chính sách này sẽ đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo AI được áp dụng một cách hiệu quả và bền vững.

Nhìn chung, AI mang lại tiềm năng lớn trong việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tại Việt Nam. Tuy nhiên, để khai thác tối đa lợi ích từ công nghệ này, cần có sự chuẩn bị toàn diện về hạ tầng, đào tạo và các quy định chính sách. Với những nỗ lực đồng bộ, AI có thể trở thành một công cụ đắc lực, hỗ trợ giáo viên cải thiện phương pháp giảng dạy và đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của học sinh trong thời đại số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Chaturvedi, I., Cambria, E., Welsch, R. (2023), “Teaching simulations supported by artificial intelligence in the real world”, *Education Sciences*, *13*, p. 187.

2. De Souza, J. Z. M., Bueno, A. P. A., Sato, J. R. (2023), “Applications of Artificial Intelligence Models in Educational Analytics and Decision Making: A Systematic Review”, *World* 4, no. 2, pp. 288-313.
3. Zhang, F. (2023), “Design and application of an automatic scoring system for english composition based on artificial intelligence technology”, International Journal of Advanced Computer Science and Application s(IJACSA), 14(8).
4. Víctor, G.-C., Paz, P.-E., Rosabel, R.-V. (2021), “Artificial intelligence for student assessment: A systematic review”, *Applied Sciences* 11, no. 12, p. 5467.
5. Ouyang, F., Wu, M., Zheng, L., Zhang, L., Jiao, P. (2023), “Integration of artificial intelligence performance prediction and learning analytics to improve student learning in online engineering course”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *20*.
6. Sun, Z., Anbarasan, M., Kumar, D. P. (2020), “Design of online intelligent English teaching platform based on artificial intelligence techniques”, Comput. Intell., 12351.
7. Ye, R., Sun, F., Li, J. (2021), “Artificial intelligence in education: origin, development and rise”, In Intelligent Robotics and Applications: 14th International Conference, ICIRA 2021, Yantai, China, October 22-25, 2021, Proceedings, Part IV 14 (pp. 545-553), Springer International Publishing.
8. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., Gouverneur, F. (2019), “Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education - Where are the educators?”, International journal of educational technology in higher education, 16(1), p. 39.

TỰ CHỦ ĐẠI HỌC - MỘT CƠ CHẾ QUẢN TRỊ HIỆU QUẢ CỦA VIỆC TRAO QUYỀN CHO GIẢNG VIÊN CỦA CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC

Nguyễn Ngọc Bảo, Trần Thị Ngọc Hân, Võ Thị Thu Hà
Học viện Cán bộ TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Tự chủ đại học đã trở thành một xu hướng phát triển không thể tránh khỏi trong giáo dục đại học toàn cầu, khi việc tạo ra kiến thức mới trở nên phi tập trung và liên ngành hơn. Điều này dẫn đến việc giảm sút uy tín của các trường đại học, và không thể đáp ứng nhu cầu cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho sự phát triển và hiện đại hóa đất nước. Dựa vào kinh nghiệm tự chủ đại học của các nước châu Âu, bài viết đưa ra một số khuyến nghị về việc trao quyền cho giảng viên trước viễn cảnh của tự chủ đại học và trong bối cảnh tiếp tục thực hiện công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục hướng đến nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục đại học của Việt Nam hiện nay.

Từ khóa: *Quản trị giáo dục đại học; tự chủ học thuật; hiệu quả hoạt động; nhân sự*

1. Giới thiệu

Tự chủ đại học là một trong những chủ đề quan trọng được thảo luận ở nhiều nước trên thế giới trong những thập kỷ gần đây do những tác động mà nó mang lại cho các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) trong việc tự chủ phải đổi mới để hoạt động tốt hơn, hiệu quả hơn và tăng khả năng cạnh tranh khi được trao quyền tự chủ lớn hơn. Trong hầu hết các nghiên cứu, tự chủ đại học được xem xét dựa trên mối quan hệ giữa cơ quan quản lý nhà nước và trường đại học trong bối cảnh quốc gia khác nhau. Trong bối cảnh quản trị đại học truyền thống, nhiều quyết định quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của cơ sở giáo dục như các quyết định hành chính, ngân sách liên quan đến quy mô nhân sự, mở (đóng) chương trình.

Khi bối cảnh giáo dục đại học thay đổi, gắn liền với sự gia tăng số lượng sinh viên, giảm đầu tư công, hệ quả của sự phát triển nhanh chóng của khoa học công nghệ và nhu cầu lao động ngày càng tăng… thì các trường đại học phải phản ánh chính mình bằng cách xác định rõ mục tiêu, từ đó xây dựng chiến lược, thiết lập cơ cấu học thuật, nguồn nhân lực, kiểm soát và sử dụng hiệu quả các nguồn lực của mình để đạt được mục tiêu đề ra. Việc thiết lập cũng khác; Tuy nhiên, có một điểm chung là trong hầu hết các trường hợp, các trường đại học tư

thục có mức độ tự chủ cao hơn. Ở các nước châu Âu, quyền tự chủ đại học được xem xét ở hai khía cạnh: Trường không chịu sự kiểm soát và hạn chế của các cơ quan quản lý nhà nước, thị trường lao động, các nhà cung cấp dịch vụ và các tổ chức khác.

Tại Việt Nam, tự chủ đại học được kỳ vọng sẽ tạo nên một sự đổi mới toàn diện cho GDĐH và chủ đề này được thảo luận sôi nổi trong các sự kiện, diễn dàn quan trọng của Nhà nước, bộ ngành và tại các cơ sở giáo dục hay cộng đồng học thuật. Đặc biệt, tháng 11/2013 Ban chấp hành Trung ương đã ban hành Nghị quyết số 29-NQ/TW "Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế". Nghị quyết 29-NQ/TW có những chủ trương lớn liên quan đến tự chủ đại học, trong đó: Về tuyển sinh, Nghị quyết xác định "giao quyền tự chủ tuyển sinh cho các cơ sở giáo dục đại học…"; Về tổ chức và mô hình đại học, Nghị quyết khẳng định: "… Hoàn thiện mô hình đại học quốc gia, đại học vùng"; "Giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm cho các cơ sở giáo dục, đào tạo; phát huy vai trò của hội đồng trường…". Qua 10 năm thực hiện Nghị quyết 29, tự chủ đại học ở Việt Nam đã đạt một số kết quả, tạo bước chuyển biến tích cực cả về nhận thức lẫn công tác tổ chức thực hiện; tuy nhiên bên cạnh đó cũng còn bộc lộ những bất cập. Vậy cốt lõi của tự chủ đại học là gì? Cần trao quyền tự chủ cho các cơ sở GDĐH như thế nào để dảm bảo mục đích cuối cùng là nâng cao hiệu quả và chất lượng của GDĐH?

Giáo dục đại học Việt Nam đã đạt được nhiều bước tiến quan trọng trong một số lĩnh vực, đặc biệt với những bước chuyển mình mạnh mẽ trong quản trị đại học, tự chủ và trách nhiệm giải trình, và nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu. Hệ thống GDĐH đã có những thay đổi tích cực về quản trị đại học theo hướng quản trị hiện đại theo Luật Giáo dục đại học sửa đổi năm 2018 và chương trình tự chủ đại học kể từ năm 2014. Tỷ lệ tiếp cận giáo dục đại học đã tăng hơn gấp đôi kể từ năm 2000 lên tới 1.9 triệu sinh viên năm 2020. Trình độ chuyên môn của đội ngũ giảng viên cũng có những cải thiện ấn tượng, thể hiện qua tỷ lệ giảng viên đại học có bằng thạc sĩ và/hoặc tiến sĩ tăng từ 47% năm 2007 lên 85% năm 2020. Báo cáo của Bộ GD&ĐT trong Hội nghị Tổng kết năm học 2021-2022, triển khai nhiệm vụ năm học 2022-2023, đã nhấn mạnh, tự chủ đại học đã tạo ra môi trường cạnh tranh lành mạnh trong tuyển sinh, thu hút sinh viên giỏi. Quy mô tuyển sinh các chương trình đào tạo tiên tiến, đào tạo chất lượng cao, liên kết đào tạo với nước ngoài và đào tạo bằng tiếng Anh ngày càng mở rộng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tự chủ đại học

Tự chủ đại học là một bộ phận của quá trình đổi mới, hiện đại hóa, quốc tế hóa giáo dục đại học và là bước chuyển đổi mô hình giáo dục đại học trong thời kỳ sang thời kỳ kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa. Tự chủ đại học là cuộc cách mạng thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đại học. Các trường đại học trở nên năng động hơn, có tính cạnh tranh hơn và toàn bộ hệ thống đại học đã trải qua những thay đổi mạnh mẽ cả về nhận thức và hoạt động, cả về lý thuyết và thực tiễn. Các trường đại học hoạt động tốt hơn khi họ kiểm soát được vận mệnh của chính mình. Quyền tự chủ khuyến khích họ đổi mới để hoạt động hiệu quả hơn, tạo môi trường cạnh tranh lành mạnh và khuyến khích các trường đầu tư vào các điều kiện đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục để cạnh tranh tuyển sinh, thu hút sinh viên giỏi và phấn đấu vì ý nghĩa và tầm quan trọng. phát triển bền vững phát triển.

Theo Anderson và Johnson, các thành phần của tự chủ đại học là:

- Tự chủ cá nhân: với quyền tự chủ này, trường đại học có quyền quyết định các điều kiện tuyển dụng, tiền lương, sử dụng nhân lực, bổ nhiệm, miễn nhiệm. trong các bộ phận học thuật và hành chính...

- Tự chủ trong các vấn đề liên quan đến tuyển sinh và quản lý sinh viên.

- Tự chủ trong các hoạt động học thuật và chương trình đào tạo như phương pháp giảng dạy, kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên, nội dung chương trình và tài liệu giảng dạy...

- Tự chủ về các tiêu chuẩn học thuật như tiêu chuẩn bằng cấp, kiểm tra và đảm bảo chất lượng.

- Quyền tự chủ trong nghiên cứu và xuất bản, giảng dạy và giám sát nghiên cứu sinh, ưu tiên nghiên cứu và tự do xuất bản.

- Quyền tự chủ trong các vấn đề điều hành, quản lý tài chính, quản lý và sử dụng ngân sách và nguồn tài chính của trường[1] .

Các quốc gia ở các khu vực khác nhau có mức độ tự chủ đại học khác nhau trong cùng một quốc gia và mức độ tự chủ của các trường cao đẳng cũng có thể rất khác nhau tùy thuộc vào tính chất của trường đại học và chất lượng của các trường cao đẳng. Một số nước phát triển trên thế giới song song vẫn có những trường đại học được trao quyền tự chủ tuyệt đối và vẫn chịu sự kiểm soát chặt chẽ của chính phủ. Tùy theo khối lượng, loại hình và mức độ tự chủ giáo

[1] Anderson & Johnson (1998), *Staff Perception towards Leadership in Transforming Wolaita Sodo University: Qualitative Inquiry*, https://www.scirp.org/pdf/OALibJ_2016031109520302.

dục mà các trường cao đẳng khác nhau có thể có tên gọi khác nhau, cơ sở giáo dục cũng rất khác nhau[1] .

Ở châu Âu, trong hơn hai thập kỷ qua, đã có sự quan tâm rõ rệt trên khắp châu Âu trong việc tăng quyền tự chủ về thể chế của các tổ chức GDĐH. Năm 2005, Hiệp hội các trường đại học Châu Âu (European Universities Association - EUA) nhấn mạnh sự cần thiết phải tự chủ về thể chế bằng Tuyên bố Glasgow. Theo đó, Hiệu trưởng các trường đại học ở Châu Âu kêu gọi các Bộ trưởng giáo dục của nước họ thực hiện ngay lập tức các biện pháp và quyết định nhằm tăng cường tính pháp lý, tự chủ hành chính và tài chính của các trường đại học Châu Âu[2].

Nghiên cứu của Ngân hàng Thế giới năm 2008 cũng chỉ ra rằng cải cách gần đây ở các quốc gia đều hướng đến việc giao quyền tự chủ càng nhiều càng tốt cho các đại học nhằm thúc đẩy đổi mới và sáng tạo tri thức[3].

2.2. Trao quyền cho giảng viên

Trao quyền cho giảng viên là nội dung quan trọng của trao quyền trong giáo dục. Hiệu trưởng tiếp thu ý kiến giảng viên, trao đổi và chọn chương trình phù hợp. Sau đó, báo cáo Bộ Giáo dục và Đào tạo để giám sát trường. Khi được trao quyền, giảng viên phải đầu tư và nghiên cứu hết mình tạo chương trình học chất lượng cao. Giảng viên chịu trách nhiệm trực tiếp về chất lượng giáo dục, điều kiện thu nhập cao công bằng và xứng đáng. Giống như một nhân viên giỏi, công ty có thu nhập cao. Các trường cũng có thể nâng cao chất lượng giáo dục để thu hút sinh viên và tạo doanh thu. Có hai cách tiếp cận trong việc trao quyền cho giảng viên: qua lãnh đạo và chia sẻ quyền lực. Theo cách tiếp cận này, quản lý khuyến khích phát huy thế mạnh cấp dưới, bao gồm trí tuệ, kỹ năng và kiến thức cơ bản. Giảng viên được trao quyền nắm quyền sở hữu hoạt động học tập và khuyến khích thành công sinh viên. Theo cách tiếp cận này, sự tham gia của giáo sư vào việc đưa ra các quyết định quan trọng sẽ ảnh hưởng trực tiếp đến công việc của họ. Những giảng viên được chứng nhận đưa ra lựa chọn về công việc của họ và hài lòng với công việc của họ vì họ tin rằng họ có thể trở thành những nhà giáo dục giỏi.

Tạo điều kiện phát triển chuyên môn cho giảng viên giúp họ hiểu rằng công việc của họ mang lại cho họ cơ hội phát triển chuyên môn, học hỏi liên tục và mở rộng các kỹ năng trong suốt sự nghiệp của họ. Khi giảng viên nhận thức

[1] Vũ Thị Phương Anh (2011), *Xếp hạng đại học, chất lượng giáo dục và hội nhập quốc tế*, Sách tham khảo, Nxb Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
[2] Nybom, T. (2008), *University autonomy: a matter of political rhetoric?*, Örebro University, Sweden.
[3] Fielden, J. (2008), *Global Trends in University Governance*, World Bank.

được cơ hội nghề nghiệp, họ có tác động tích cực đến tổ chức nơi họ làm việc, vì việc phát triển chuyên môn, nâng cao kiến thức và kỹ năng giúp thay đổi thái độ và niềm tin về nghề nghiệp và nơi làm việc của họ. Điều này nghĩa là giảng viên cảm thấy mình đang làm công việc quan trọng và được xã hội tôn trọng, ngưỡng mộ và ủng hộ, điều này dẫn đến thái độ tích cực hơn đối với nhà trường và nghề nghiệp của mình[1] . Tuy nhiên, thái độ của giảng viên cũng bị ảnh hưởng bởi các yếu tố khác chẳng hạn như tiền lương, giá trị cộng đồng liên quan đến giáo dục cũng như đánh giá của giảng viên và trường học.

2.3. Sự cần thiết trao quyền cho giảng viên trong bối cảnh tự chủ đại học

Trong giáo dục đại học, các giảng viên là những người lao động và họ là người quyết định làm thế nào để tạo ra những sản phẩm có chất lượng và chỉ khi được trao quyền, họ mới có thể tự quyết định cách tổ chức sản xuất, tùy theo khả năng, chuyên môn và thế mạnh của mình có thể tạo ra những sản phẩm có chất lượng tốt nhất và họ sẽ làm tốt hơn trong tương lai khi họ cảm thấy hài lòng với sản phẩm mình tạo ra và điều này sẽ càng được phát huy hơn nữa khi các nhà quản lý, cấp trên của họ ghi nhận thành tích nghề nghiệp của họ và khuyến khích, tạo điều kiện để họ phát huy hết khả năng của mình.

Điều quan trọng nữa là để trở thành công nhân trình độ cao, giảng viên giỏi, nhà trường cần phải tuyển dụng những giảng viên giỏi ngay từ đầu và sau đó tiếp tục có chính sách đào tạo giảng viên, cho phép họ tự do nghiên cứu, học hỏi những gì họ cho là cần thiết cho công việc của mình. Và điều quan trọng là phải cung cấp hệ thống, phát triển chuyên môn và trở thành một nhà lãnh đạo mạnh mẽ, quyết đoán, người trao quyền cho nhân viên hoàn thành công việc mà họ đã cống hiến cả đời. Khi giảng viên được trao quyền, họ trở thành những người lao động có chuyên môn cao, tạo ra những sản phẩm giáo dục chất lượng cao, mang lại lợi ích cho toàn bộ cơ sở giáo dục.

Trao quyền khuyến khích các thành viên trong cộng đồng nhà trường đặt kỳ vọng cao và coi vấn đề là những thách thức có thể được giải quyết thông qua tinh thần đồng đội và hỗ trợ lẫn nhau. Tìm cách chia sẻ khả năng lãnh đạo, cho phép giảng viên sử dụng thế mạnh của mình để gây ảnh hưởng tích cực đến sinh viên và đồng nghiệp. Đồng thời, tạo dựng văn hóa tích cực thông qua khả năng lãnh đạo để sinh viên và nhân viên có thể phát triển và thành công.

Giảng viên có xu hướng thể hiện mức độ chuyên nghiệp cao khi họ cảm thấy được kiểm soát và được trao quyền trong công việc của mình, điều này có

[1] Maassen, P, Gornitzka, Å, Fumasoli, T. (2017), "University reform and institutional autonomy: Aframework for analyzing the living autonomy", *Higher Education Quarterly*, 71(3), pp. 239-250.

thể mang lại lợi ích cho môi trường làm việc chung vì mọi người đều có tiếng nói. Trao quyền cho giảng viên thể hiện ở chỗ nhà trường tạo điều kiện thuận lợi cho họ bằng cách đầu tư vào cơ sở vật chất, địa điểm và trang thiết bị giảng dạy, từ đó trao cho họ khả năng giải quyết các vấn đề liên quan đến thời gian thông qua phương pháp làm việc của chính họ và của người khác.Theo nhiều nhà nghiên cứu, vấn đề mấu chốt trong việc trao quyền giảng dạy là giảng viên có thể quyết định các vấn đề liên quan đến chủ đề chính bằng kiến thức và kinh nghiệm của chính họ.

2.4. Những vấn đề đặt ra khi trao quyền cho giảng viên trong bối cảnh tự chủ đại học hiện nay

Đây là những kim chỉ nam cho sự phát triển bền vững của các cơ sở giáo dục độc lập, trong đó yếu tố then chốt là tầm nhìn của nhà trường nói chung và bộ máy quản lý nói riêng, cũng như khả năng hiểu được mối quan tâm của giảng viên cũng như phương hướng, nguyện vọng của nhà trường. Đây là yếu tố quan trọng đối với một trường đại học tự chủ.

Đầu tiên, Tầm nhìn của lãnh đạo các trường đại học tự chủ được thể hiện qua việc họ ấp ủ những ước mơ gì về việc dạy và học ở trường. Các cuộc thảo luận về tương lai của trường giúp định hình những đam mê đóng góp cho nhà trường của các nhà lãnh đạo và giảng viên, những giá trị mà họ coi trọng và cách họ truyền đạt những giá trị đó đến những thành viên khác. Ví dụ, giảng viên có thể giúp sinh viên phát triển tầm nhìn về việc học trên lớp; Hiệu trưởng thu thập phản hồi từ nhân viên và giảng viên để phát triển tầm nhìn toàn trường.

Thứ hai, quyền sở hữu của giảng viên: Ngày nay mọi người có nhiều cơ hội để học hỏi và phát triển bản thân, chẳng hạn thông qua mạng xã hội, người quản lý phải truyền cảm hứng và động viên nhân viên và nói cho họ biết về những vấn đề họ gặp phải.

Thứ ba, đào tạo trao quyền cho giảng viên: Trao quyền cho giảng viên không có nghĩa là giao mọi trách nhiệm cho giảng viên. Ví dụ, sẽ không hiệu quả nếu một chương trình hoặc phương pháp giảng dạy duy nhất đáp ứng nhu cầu của tất cả sinh viên có kinh nghiệm và nền tảng khác nhau về toán, đọc và tư duy phản ánh, phát triển từ vựng, giải quyết vấn đề và kỹ năng xã hội. Vì vậy, nhà trường phải hướng dẫn giảng viên phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm, giảng viên và lãnh đạo phải nhận thức và chấp nhận những khác biệt này và đưa ra quyết định vì lợi ích của tất cả sinh viên và giảng viên nhưng phải cố gắng giải quyết tốt vấn đề này. Trao cho giảng viên sự linh hoạt trong việc điều chỉnh các phương pháp dạy và học để tất cả sinh viên tiến bộ và phát triển,

trao cho giảng viên quyền quyết định cách hỗ trợ việc học của sinh viên và quyền thay đổi phương pháp theo nhu cầu của sinh viên, quyền quyết định phần thưởng và hình phạt, quyền quyết định cách cải thiện cơ hội học tập của sinh viên và tìm cách để sinh viên hiểu...

Thứ tư, trao quyền dẫn đến hiệu quả cao: Hiệu quả của trường có nghĩa là toàn trường cố gắng cải thiện việc dạy và học để đáp ứng nhu cầu của sinh viên và tất cả đều phát triển. Hiệu quả tập thể tạo ra một nền văn hóa học đường coi trọng việc học tập liên tục và sự thống nhất trong lời nói, hành động và niềm tin. Sinh viên càng có nhiều kỹ năng giảng dạy, học tập, giao tiếp và hợp tác thì hiệu quả cá nhân và tập thể của các em càng mạnh mẽ. Lãnh đạo nhà trường phải đặt câu hỏi: Họ nên làm gì để nâng cao kỹ năng của mình và kỹ năng của nhân viên? Giảng viên nên làm gì để phát triển và nâng cao kỹ năng của sinh viên? Làm thế nào để tạo cơ hội cho giảng viên đạt hiệu quả cao nhất?

Thứ năm, những mối quan hệ tích cực giữa các cá nhân ở trường mang lại hiệu quả cao trong công việc, nếu không thì chúng không gây ảnh hưởng trong công việc. Giữa hiệu trưởng và đội ngũ giảng viên của trường có mối quan hệ tốt. Giảng viên và hiệu trưởng phải có những kỹ năng cần thiết để xây dựng các mối quan hệ tích cực. Phải có mối quan hệ hiệu quả giữa hiệu trưởng và giảng viên đó là: giao tiếp thân thiện, xây dựng niềm tin, phát triển sự đồng cảm và thực sự quan tâm đến người khác. Giống như các mối quan hệ, hiệu trưởng và giảng viên phải luôn xây dựng niềm tin mỗi ngày, niềm tin có thể mất nhiều thời gian để xây dựng và là nền tảng của các mối quan hệ tích cực. Hiệu trưởng và giảng viên thúc đẩy mối quan hệ tin cậy bằng cách đưa ra các quyết định chung có thể dẫn đến việc áp dụng tư duy sáng tạo và đổi mới, từ đó có thể dẫn đến sự tin tưởng hoàn toàn với nhau.

2.5. Thực hiện trao quyền cho giảng viên trong bối cảnh tự chủ đại học

Như đã phân tích ở trên, việc trao quyền cho đội ngũ giảng viên trong bối cảnh tự chủ đại học là rất cần thiết, điều này mang lại hiệu quả cao cho cả giáo dục và quản trị đại học trong việc thực hiện quyền tự chủ. Tuy nhiên, để việc thực hiện thực sự có hiệu quả thì cần có một phương pháp phù hợp, trong đó quan trọng nhất là người nói phải có đủ năng lực để có thể tiếp nhận quyền lực. Dưới đây là những gợi ý để các trường đại học tự chủ giúp đội ngũ giảng viên hoạt động hiệu quả hơn:

Trước hết hãy phát triển đội ngũ giảng viên. Giống như bất kỳ ngành nghề nào, giảng viên phải được trang bị để giảng dạy hiệu quả và được đào tạo kỹ lưỡng về trình độ chuyên môn của mình. Phát triển kỹ năng, phương pháp giảng

dạy, phương pháp quản lý lớp học, quản lý thế mạnh và nhu cầu phát triển của sinh viên và xã hội để giảng dạy, giáo dục những kiến thức có ích cho xã hội. Tương tự, lãnh đạo giáo dục của mỗi trường tự chủ trước hết phải học cách phát triển thành lãnh đạo giáo dục bằng cách thành lập đội ngũ giảng dạy hiệu quả, lập ngân sách riêng cho việc đào tạo giảng viên, chỉ đạo dạy và học, hỗ trợ đội ngũ giảng viên, đặc biệt là tìm kiếm đội ngũ giảng viên giỏi trong quá trình giảng dạy. Tuyển dụng với chính sách lương hấp dẫn. Do đó, hầu hết mọi đối tác là quốc gia đang phát triển của Quản lý và Kỹ thuật Sản xuất Toàn cầu (GPEM= Global Production Engineering & Management) đều ưu tiên phát triển giảng viên (93% trợ cấp GPEM bao gồm các thành phần học tập sớm). Hỗ trợ của GPEM cho việc phát triển giảng viên đã tăng hơn gấp đôi trong những năm gần đây, từ khoảng 98.000 giảng viên năm 2014 lên 238.000 giảng viên vào năm 2016.

Thứ hai, tài liệu học tập chất lượng cao. Để khai thác hết tiềm năng của sinh viên, giảng viên cần có công cụ phù hợp: sách và tài liệu giảng dạy cập nhật, dựa trên các phương pháp sư phạm đã được kiểm chứng và được viết bằng ngôn ngữ mà sinh viên hiểu, thậm chí là nhiều ngôn ngữ. đào tạo lực lượng lao động toàn cầu. Đến nay, GPEM đã tham gia phân phối hơn 1,6 tỷ cuốn sách giáo khoa cho các nước đối tác. Ví dụ, ở Togo, GPEM hỗ trợ phát triển chương trình giảng dạy mới, cung cấp sách giáo khoa và hướng dẫn giảng viên các phương pháp giảng dạy mới.

Thứ ba, tạo một hệ thống theo dõi việc dạy và học. Để hiểu được hiệu quả của việc dạy và học cũng như đánh giá đội ngũ nhân viên, cần có dữ liệu ở cấp độ dạy và học để nhanh chóng giải quyết các thách thức trong việc dạy và học nhằm đạt được kết quả tốt nhất. Lãnh đạo giáo dục phải có chiến lược triển khai công nghệ để xây dựng hệ thống thông tin số phục vụ giám sát việc dạy và học. Kết quả của GPEM và các mô hình tài trợ dựa trên kết quả khuyến khích các đối tác ở các nước đang phát triển tăng cường giám sát kết quả học tập, bao gồm cả các yêu cầu về dữ liệu. Ví dụ, ở Bangladesh, GPEM hỗ trợ đánh giá theo lớp học trên toàn quốc cũng như đánh giá việc học ở cấp trường. GPEM cũng đã phát triển sáng kiến đánh giá học tập để tiếp tục xây dựng năng lực của hệ thống đánh giá học tập.

Thứ tư, lấy ý kiến của giảng viên về các quyết định liên quan đến việc mua sắm tài liệu dạy và học. Khi giảng viên có tiếng nói trong việc lựa chọn các công cụ mới, họ sẽ tăng quyền sở hữu những công cụ đó và được trao quyền để sử dụng chúng một cách hiệu quả. Tìm hiểu những gì các nhà giáo dục mong muốn nhất từ lớp học của họ trước khi bạn tài trợ cho các thiết bị và chương trình

không được sử dụng. Bất cứ khi nào có thể, hãy để từng giảng viên hoặc nhóm lớp/môn học chọn cách chi tiêu kinh phí được phân bổ của họ thay vì mua cùng một công cụ cho tất cả nhân viên bất kể nhu cầu.

Thứ năm, cung cấp các cơ hội phát triển chuyên môn tùy chọn trong đó giảng viên đứng lớp là những chuyên gia. Cũng giống như giảng viên tìm cách phân biệt việc học của sinh viên và đưa ra sự lựa chọn trong lớp học, trường học có thể tạo cơ hội để cung cấp những gì và cách thức giảng viên cần học hay cập nhật. Thay vì yêu cầu tất cả giảng viên phải có những buổi đào tạo, tập huấn giống nhau về cùng chủ đề, nhà trường nên đưa ra nhiều phương án và để giảng viên chọn những buổi đào tạo phù hợp nhất với nhu cầu của họ.

Thứ sáu, tạo cơ hội cho giảng viên chia sẻ những gì hiệu quả trong lớp học của họ và tôn vinh nó trong cộng đồng. Nhiều giảng viên chưa nhận được chia sẻ tích cực về công việc tuyệt vời của mình với sinh viên mà chỉ nghe những nhận xét về những thiếu sót của họ. Ngoài việc khuyến khích giảng viên, ban giám hiệu nhà trường nên tạo cơ hội để giảng viên thảo luận một cách thân mật về các hoạt động hàng ngày của mình. Hỏi giảng viên xem điều gì có hiệu quả trong lớp học của họ và ghi chú chi tiết cũng như chụp ảnh những thành công của họ trong quá trình quan sát. Khen thưởng công khai những thành tích của giảng viên tại các cuộc họp, trên trang web và tài khoản mạng xã hội của trường. Hãy để cộng đồng trong trường thấy được những điều tốt đẹp đang diễn ra trong lớp học của họ.

Thứ bảy, loại bỏ các nhiệm vụ khỏi khối lượng công việc của giảng viên để có thời gian cho sự phát triển và đổi mới cá nhân. Các nhiệm vụ quan trọng như soạn giáo án, nghiên cứu các ý tưởng giảng dạy mới, hợp tác và tự phản ánh thường xếp sau các trách nhiệm khác. Gửi thông điệp cho giảng viên rằng việc đổi mới giảng dạy luôn được đánh giá cao. Lên lịch các cuộc họp, các buổi cùng giảng dạy và thao giảng để giúp các giảng viên có thêm thời gian để lập kế hoạch về công việc của họ và cùng nhau giải quyết vấn đề khó khăn vướng mắc.

Thứ Tám, mô hình hóa tính dễ bị tổn thương, phần thưởng cho việc chấp nhận rủi ro và chấp nhận khả năng thất bại. Không phải giảng viên nào cũng muốn đổi mới khi một bài học thất bại có thể dẫn đến bị đánh giá kém về năng lực hoặc bị mất việc. Hãy để giảng viên chấp nhận rủi ro và xem xét điều gì hiệu quả và điều gì không. Hãy chia sẻ những sai lầm và nói về chiến lược phục hồi và tăng trưởng. Hãy biến sai lầm thành cơ hội học tập, đây là yếu tố quan trọng dẫn đến thành công trong tương lai và thể hiện niềm tin vững chắc vào khả năng

giảng dạy của giảng viên cũng như họ tin vào khả năng học tập của sinh viên, điều này không thể xảy ra chỉ sau một đêm.

3. Kết luận

Tính cấp thiết của việc nghiên cứu quyền tự chủ của các cơ sở giáo dục đại học được xác định bởi sự phức tạp của chính khái niệm tự chủ. Để các trường đại học hoạt động hiệu quả trong môi trường bên ngoài phức tạp và thay đổi ngày nay, họ cần có sự linh hoạt và khả năng thích ứng với những thách thức mới, đòi hỏi phải duy trì và phát triển quyền tự chủ. Mặt khác, nhu cầu cấp thiết là phải xây dựng các quy định của chính phủ mang tính kích thích hơn là nghiêm ngặt, đồng thời hướng tới giáo dục và nghiên cứu chất lượng cao. Việc tìm kiếm sự cân bằng tối ưu giữa quyền tự chủ và quy định của nhà nước đòi hỏi phải tồn tại các mức độ tự chủ khác nhau, tùy thuộc vào các lĩnh vực hoạt động khác nhau của trường đại học (tổ chức, nhân sự, tài chính, học thuật). Sự phức tạp quyết định bản chất, phạm vi và cơ chế tự chủ của trường đại học trong thế giới toàn cầu hóa đương đại quyết định tính cấp bách và nhu cầu nghiên cứu sâu hơn về các chủ đề này. Những thay đổi nhanh chóng trong thế giới hiện đại mang đến triển vọng nghiên cứu sâu hơn về hoạt động tự doanh, nghiên cứu kinh nghiệm hiệu quả của các quốc gia khác nhau và tìm kiếm sự kết hợp tối ưu giữa đào tạo của các cơ quan quản lý trường đại học và quy định của chính phủ. Mục tiêu chính của nghiên cứu này là nâng cao chất lượng và hiệu quả hoạt động của hệ thống giáo dục đại học của đất nước. Một phần quan trọng của việc này là củng cố các thể chế như trường đại học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Anderson & Johnson (1998), “Staff Perception towards Leadership in Transforming Wolaita Sodo University: Qualitative Inquiry”, https://www.scirp.org/pdf/OALibJ_2016031109520302.
2. Andrews, M. (2015), “University autonomy: not the only principle we should defend”, https://www.timeshighereducation.com/opinion/university-autonomy-notthe-only-principle-we-should-defend.
3. Avidov-Ungar, O., Friedman, I., &Olshtain, E. (2014), “Empowerment amongst teachers holding leadership positions”, *Teachers and Teaching*, 20(6), pp. 704-720.

4. Dee, J., Henkin, A., &Deumer, L. (2003), “Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment”, *Journal of Educational Administration*, 41(3), pp. 257-277.
5. Fielden, J. (2008), *Global Trends in University Governance*, World Bank.
6. Klein, J. (2016), “Teacher empowerment, horizontal and vertical organizational learning, and positional mobility in schools”, *European Journal of Teacher Educatio*n, 39(2), pp. 238-252.
7. Maassen, P, Gornitzka, Å, Fumasoli, T. (2017), “University reform and institutional autonomy: Aframework for analyzing the living autonomy”, *Higher Education Quarterly*, 71(3), pp. 239-250.
8. Nybom, T. (2008), *University autonomy: a matter of political rhetoric?*, Örebro University, Sweden.
9. Vũ Thị Phương Anh (2011), *Xếp hạng đại học, chất lượng giáo dục và hội nhập quốc tế*, Sách tham khảo, Nxb Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
10. Quốc hội (2019), Luật Giáo dục đại học (sửa đổi, bổ sung năm 2013, 2014, 2015, 2018), Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
11. Quốc hội (2018), *Luật số 34/2018/QH14*, Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học.
12. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013*, của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

ĐỔI MỚI MÔ HÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG THỜI ĐẠI KỶ NGUYÊN SỐ

Võ Thị Bảy, Hoàng Nam Hải
Khoa Giáo dục Tiểu học,
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ra đời trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0 và trí tuệ nhân tạo. Đó không chỉ là cơ hội mà còn là thách thức đối với ngành giáo dục và đào tạo. Để thích ứng với giai đoạn mới, các trường sư phạm đã có những bước chuyển mình trong tái cấu trúc chương trình đào tạo giáo viên và đã đạt được nhiều thành tựu đáng khích lệ. Tuy nhiên, làm thế nào để đào tạo được người giáo viên có đầy đủ năng lực, đặc biệt năng lực số để dạy học thành công trong kỉ nguyên số vẫn là bài toán chưa có lời giải thỏa đáng. Nghiên cứu này tập trung xây dựng cơ sở lý luận cho việc đề xuất mô hình đại học số nói chung và mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số nói riêng - đây chính là lực lượng quan trọng góp phần cho sự thành công trong vận hành Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và công cuộc chuyển đổi số của ngành giáo dục.

Từ khóa: *Mô hình đào tạo; giáo viên tiểu học; chương trình đào tạo; năng lực số; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

1. Giới thiệu

Năm 2016, thế giới đã chứng kiến sự khởi đầu của cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0). Đặc biệt, sự đột phá của công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI), đã đem lại công cụ, phương tiện để đổi mới quản trị trường học và phương pháp dạy học. Người giáo viên, ngoài các tiêu chuẩn nghề nghiệp được quy định trong Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a), cần được bồi dưỡng và đào tạo năng lực số để thích ứng, khai thác và ứng dụng hiệu quả các ứng dụng AI trong hoạt động dạy học và giáo dục đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b).

Đã có nhiều tổ chức và cá nhân trên thế giới tập trung nghiên cứu về năng lực số, khung năng lực số. Trong số đó, Hội đồng Thủ thư Đại học Úc (CAUL - Council of Australian University Librarians) đã đề xuất một khung năng lực số gồm 6 nhóm năng lực (CAUL, 2015). UNESCO đã đề xuất 7 nhóm năng lực số

(UNESCO, 2018a, 2018b). Các nhà giáo dục của Châu Âu DigCompEdu đề xuất 22 năng lực số đặc thù (Christine Redecer, 2017). Trần Đức Hòa, Đỗ Mạnh Hùng đã đề xuất Khung năng lực số cho sinh viên Việt Nam (Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng, 2021).

Nhiều trường đại học trên thế giới đã tuyên bố năng lực số là một trong những chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Trong đó phải kể đến Đại học North Dakota University System của Mỹ đã đưa năng lực số từ năm 2023 cho tất cả sinh viên (Inside Higher Ed); Năm 2020, Đại học Úc Melbourne Graduate School of Education đã tích hợp các công cụ đánh giá năng lực số vào quy trình tuyển sinh và đào tạo giáo viên (AITSL).

Vì vậy, trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung nghiên cứu về năng lực số, Khung năng lực số, từ đó đề xuất mô hình đại học số, mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số.

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu thường dùng trong Khoa học giáo dục: Phương pháp nghiên cứu tài liệu, công bố khoa học liên quan đến năng lực số, khung năng lực số để xây dựng khung lí thuyết cho vấn đề nghiên cứu; phương pháp điều tra khảo sát thực trạng về năng lực số trong chương trình đào tạo của một số trường sư phạm dựa trên công bố chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo ngành giáo dục tiểu học công khai trên các trang Website của các trường; phương pháp so sánh các mô hình đào tạo tiên tiến để đề xuất, phát triển mô hình Đại học số và mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Năng lực số

3.1.1. Khái niệm năng lực số

Nhiều năm về trước, các thuật ngữ năng lực công nghệ thông tin, năng lực truyền thông, kĩ năng số, công nghệ số đã được đề cập đến. Đây chính là bước khởi đầu để hình thành khái niệm năng lực số (Secker, J, 2018). Trong đó số hóa là quá trình sử dụng các công nghệ kĩ thuật số và dữ liệu số hóa để xây dựng một mô hình hoạt động hiệu quả, thể hiện sự thay đổi cách thức thực hiện công việc, cách thức tương tác giữa các đối tượng nhằm mang lại doanh thu và hiệu quả của công việc cao hơn (Hoàng Nam Hải và các cộng sự, 2023). Công nghệ số được hiểu là bất kì sản phẩm hoặc dịch vụ nào có thể được sử dụng để tạo lập, xem, phân phối, sửa đổi, lưu trữ, truy xuất, truyền và nhận thông tin bằng điện tử ở dạng số (Hoàng Nam Hải và các cộng sự, 2023; Christine Redecer, 2017).

Khái niệm năng lực số được đề cập bởi nhiều tổ chức uy tín trên thế giới như UNESCO, Trường Kinh tế London, Ủy ban Châu Âu, Hội đồng Châu Âu, Văn phòng UNESCO khu vực Châu Á Thái Bình Dương, Viện DQ (Vương quốc Anh). Nó được nhắc đến trong những nghiên cứu khác nhau như là hiểu biết số (digital literacy), kĩ năng số (digital skills) hay năng lực kĩ thuật số (digital competences). Trong đó, năng lực kĩ thuật số có thể được hiểu là *khả năng truy cập, quản lí, hiểu, tích hợp, giao tiếp, đánh giá và tạo ra thông tin một cách an toàn và hợp lí thông qua các công nghệ số nhằm phục vụ các mục đích học tập, nghiên cứu, giải trí, và các mục đích làm việc chuyên nghiệp khác. Trình độ kĩ thuật số cần thiết gắn liền với trình độ về máy tính, trình độ công nghệ thông tin, trình độ thông tin số và các phương tiện truyền thông* (UNESCO, 2018a, 2018b).

Theo nghiên cứu của JISC, năng lực số *là những khả năng phù hợp với một cá nhân để sống, học tập và làm việc trong một xã hội kĩ thuật số* (JISC, 2015).

Năm 2018, UNESCO đưa ra khái niệm năng lực số *là khả năng truy cập, quản lí, hiểu, kết hợp, giao tiếp, đánh giá và sáng tạo thông tin một cách an toàn và phù hợp thông qua CNS để phục vụ cho các công việc từ đơn giản đến phức tạp cũng như khởi nghiệp* (UNESCO, 2018a, 2018b). Năng lực số là tổng hợp của năng lực sử dụng máy tính, năng lực công nghệ thông tin, năng lực thông tin và năng lực truyền thông.

Từ các kết quả nghiên cứu trên, chúng tôi cho rằng năng lực số *của người giáo viên là khả năng khai thác và sử dụng hiệu quả công nghệ số trong tất cả các hoạt động quản trị, giáo dục, giảng dạy và đánh giá học sinh ở trường phổ thông*.

Năng lực số được xem là năng lực quan trọng, việc trang bị cho giáo viên nói chung, giáo viên tiểu học tương lai nói riêng là nhiệm vụ khá cần thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông và Cách mạng công nghiệp 4.0. Năng lực số được xem là 1 trong 8 năng lực cốt lõi cần thiết để học tập suốt đời. Không những thế nó phải được xem là một trong những chuẩn đầu ra mà sinh viên sư phạm cần đạt được khi tốt nghiệp.

3.1.2. Khung năng lực số của giáo viên tiểu học

- Khung năng lực số của UNESCO

Năm 2018, UNESCO khảo sát 47 quốc gia, cho thấy có nhiều quốc gia cùng lúc đang sử dụng nhiều khung NLS để phục vụ cho các mục đích khác nhau. Có 3 khung năng lực số được 43 quốc gia sử dụng. Có 31 quốc gia sử dụng Chứng chỉ ICDL (International Computer Drivers Licence); có 13 quốc gia sử dụng Chứng nhận IC3 (Certiport Internet and Computing Core Certification); có 11 quốc gia sử dụng Chương trình Chuẩn năng lực số của Microsoft (Digital

Literacy Standard Curriculum). Ngoài ra còn có 11 quốc gia đã tự xây dựng khung năng lực số cho riêng mình, trong đó có 7 quốc gia vẫn sử dụng đồng thời các khung năng lực số nói trên UNESCO, 2018a, 2018b). Dựa trên các kết quả nghiên cứu chuyên sâu của khung năng lực số Châu Âu DigComp 2.0, UNESCO đã đề xuất 7 nhóm năng lực số sau đây: Nhóm 1, hoạt động thiết bị và phần mềm; Nhóm 2, năng lực thông tin và dữ liệu; Nhóm 3, giao tiếp và hợp tác trong môi trường công nghệ số; Nhóm 4, sáng tạo nội dung số; Nhóm 5, an ninh trong môi trường số; Nhóm 6, giải quyết vấn đề trong môi trường số; Nhóm 7, năng lực liên quan đến nghề nghiệp (UNESCO, 2018a, 2018b).

- Khung năng lực số Hội đồng Thủ thư Đại học Úc

Hội đồng Thủ thư Đại học Úc (CAUL-Council of Australian University Librarians), dựa trên khung năng lực của Ủy ban Hệ thống Thông tin liên kết (JISC-Joint Information Systems Committee) đã đề xuất một khung năng lực số. Khung năng lực số của CAUL gồm 6 nhóm năng lực: Nhóm 1, khả năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông; Nhóm 2, học tập và phát triển kỹ năng số; Nhóm 3, sáng tạo số, giải quyết vấn đề và đổi mới; Nhóm 4, hợp tác, truyền thông và hội nhập; Nhóm 5, năng lực thông tin, tiềm lực truyền thông, năng lực và hiểu biết về dữ liệu; Nhóm 6, danh tính số và cảm nhận hạnh phúc (CAUL, 2015).

- Khung năng lực số cho nhà giáo dục của Châu Âu DigCompEdu

Khung năng lực số cho nhà giáo dục của Châu Âu (DigCompEdu) mô tả 22 năng lực số đặc thù cho các nhà giáo dục và được tổ chức thành 6 lĩnh vực. Lĩnh vực 1, sử dụng các công nghệ số của các nhà giáo dục trong tương tác với người học, đồng nghiệp, phụ huynh; Lĩnh vực 2, các năng lực cần thiết để sử dụng, chia sẻ, tạo lập hiệu quả và có trách nhiệm về các tài nguyên số để học tập; Lĩnh vực 3, quản lí và phối hợp sử dụng các công nghệ số trong dạy và học; Lĩnh vực 4, sử dụng chiến lược số để cải thiện đánh giá; Lĩnh vực 5, tập trung vào tiềm năng công nghệ số cho các chiến lược dạy và học, lấy người học làm trung tâm; Lĩnh vực 6, chi tiết hóa các năng lực sư phạm đặc thù được yêu cầu để tạo thuận lợi cho năng lực số của các sinh viên (Christine Redecer, 2017).

- Khung năng lực số của giáo viên tiểu học

Dựa trên khung năng lực số của UNESCO, CAUL, DigCompEdu và Trần Đức Hòa, Đỗ Mạnh Hùng (Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng, 2021), dựa trên khảo sát đánh giá thực trạng, dựa trên chương trình đào tạo sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trong một số trường sư phạm, chúng tôi đề xuất mô hình khung năng lực số của giáo viên tiểu học tương lai như sau:

Bảng 1. *Khung năng lực số của giáo viên tiểu học*
(Võ Thị Bảy, Hoàng Nam Hải, 2024)

Thành tố của năng lực số	Mô tả biểu hiện
Khai thác và sử dụng công nghệ số	- Lựa chọn và vận hành thiết bị số, dịch vụ số và phần mềm phục vụ học tập và dạy học. - Lưu trữ, tổ chức, tìm kiếm và chia sẻ thông tin trong học tập và dạy học. - Sử dụng công nghệ số trong tương tác với đồng nghiệp, phụ huynh và người học. - Tạo lập các tài nguyên số phục vụ học tập và dạy học.
Vận dụng công nghệ số trong hoạt động dạy và học	- Lên kế hoạch và triển khai các thiết bị và tài nguyên số trong quy trình giảng dạy một cách hiệu quả. - Sử dụng công nghệ và dịch vụ số để hướng dẫn và tương tác với người học cả trong và ngoài nhà trường. - Sử dụng công nghệ số để thúc đẩy và cải thiện sự hợp tác của người học. - Sử dụng công nghệ số để hỗ trợ tự điều chỉnh việc học của người học, lên kế hoạch, giám sát, cung cấp bằng chứng tiến bộ, chia sẻ sự thấu hiểu và đưa ra các giải pháp sáng tạo.
Đánh giá số	- Sử dụng công nghệ số để đánh giá quá trình và tổng kết. - Tạo lập, lựa chọn, phản biện phân tích và giải nghĩa bằng chứng số trong đánh giá sự tiến bộ của người học và điều chỉnh việc dạy của giáo viên. - Sử dụng công nghệ số để cung cấp phản hồi cho người học, phụ huynh và ra quyết định cho việc dạy.
An ninh và an toàn trên không gian mạng	- Hiểu và làm chủ dấu chân số. - Bảo vệ danh tính số và quyền riêng tư. - Bảo đảm an ninh số. - Bảo vệ môi trường trong quá trình thực hành năng lực số.
Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số	- Thực hiện quyền công dân số (quyền và dịch vụ công trong môi trường số). - Tham gia, vận hành và tương tác với các nhóm/diễn đàn/cộng đồng trên mạng. - Thấu cảm, thực hành quy tắc ứng xử trong môi trường số.

3.2. Thực trạng đào tạo năng lực số cho giáo viên tiểu học

Nghiên cứu chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo giáo viên tiểu học của một số trường đại học, chúng tôi thu được kết quả như sau:

- Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh (2018), mô tả chuẩn đầu ra (CĐR) của ngành Giáo dục Tiểu học bao gồm 3 tiêu chuẩn và 33 tiêu chí: yêu cầu về phẩm chất (gồm 4 tiêu chí), năng lực chung (gồm 10 tiêu chí); năng lực chuyên môn (gồm 9 tiêu chí); năng lực nghề nghiệp (gồm 10 tiêu chí). Trong đó năng lực công nghệ thông tin chỉ yêu cầu có kiến thức và kĩ năng tin học đạt trình độ Tin học cơ bản. Trong chương trình đào tạo có 2 học phần liên quan đến công nghệ thông tin là học phần Tin học căn bản 3 tín chỉ, học phần Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở tiểu học 2 tín chỉ.

- Trường Đại học Cần Thơ (2022), chuẩn đầu ra được mô tả qua Kiến thức (gồm 3 khối kiến thức giáo dục đại cương, cơ sở ngành, chuyên ngành); kĩ năng (gồm kĩ năng cứng, kĩ năng mềm); mức độ tự chủ và trách nhiệm cá nhân. Trong chương trình đào tạo có 2 học phần liên quan đến công nghệ thông tin là học phần Tin học căn bản 3 tín chỉ; Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tiểu học 2 tín chỉ.

- Trường ĐH Vinh (2021), chuẩn đầu ra được mô tả qua 9 PLO, trong đó PLO1 được chia thành 3 PLO1.1, PLO1.2, PLO1.3 liên quan đến áp dụng kiến thức cơ bản, nền tảng, cốt lõi về chính trị, xã hội và pháp luật, khoa học giáo dục, khoa học tự nhiên và xã hội vào hoạt động nghề nghiệp; PLO2 được chia thành PLO2.1, PLO2.2 liên quan đến thể hiện năng lực cá nhân và trách nhiệm công dân; PLO3 được chia thành PLO3.1, PLO3.2 liên quan đến khả năng giao tiếp, hợp tác; PLO4 được chia thành PLO4.1, PLO4.2 liên quan đến xác định mối liên hệ giữa bối cảnh xã hội và nhà trường, hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai, cải tiến trong dạy học và giáo dục. Trong chương trình đào tạo có 1 học phần liên quan đến ICT là học phần Ứng dụng ICT trong giáo dục 4tc, nhưng lại là học phần tự chọn 2.

- Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2021), chuẩn đầu ra được mô tả qua các Tiêu chuẩn: Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất, gồm 6 tiêu chí; Tiêu chuẩn 2. Năng lực chung, gồm 6 tiêu chí; Tiêu chuẩn 3. Năng lực sư phạm, gồm 5 tiêu chí. Trong đó Năng lực dạy học, gồm 9 chỉ báo; Năng lực giáo dục gồm 9 chỉ báo; Năng lực định hướng sự phát triển học sinh gồm 3 chỉ báo; Năng lực hoạt động xã hội gồm 3 chỉ báo; Năng lực phát triển nghề nghiệp gồm 4 chỉ báo. Tiêu chuẩn 4. Năng lực khoa học ngành Giáo dục tiểu học gồm 6 tiêu chí. Trong đó tiêu chí

số 6 liên quan đến Năng lực sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong hoạt động chuyên môn.

Tóm lại, chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo giáo viên tiểu học của các trường sư phạm đã cập nhật, đáp ứng chuẩn nghề nghiệp của giáo viên tiểu học theo Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT, Khung trình độ quốc gia 1982, Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Năng lực sử dụng công nghệ thông tin chỉ mới dừng ở trình độ tin học căn bản. Năng lựuc số cần cho giáo viên để đáp ứng Cách mạng công nghiệp 4.0, trí tuệ nhân tạo AI thì chưa được đề cập đến. Do đó, khung chương trình đào tạo của các trường cũng thiếu vắng những nhóm học phần góp phần rèn luyện và hình thành nên năng lực số cho các giáo viên tiểu học tương lai.

Trong khi đó một số trường đại học trên thế giới đã đưa năng lực số vào chuẩn đầu ra trong chương trình đào tạo. Cụ thể:

- Đại học North Dakota University System của Mỹ đã đưa năng lực số từ năm 2023 cho tất cả sinh viên, bao gồm cả các chuyên ngành đào tạo giáo viên. Sinh viên phải hoàn thành các khóa học hoặc các mô-đun tự học về năng lực số, trong đó có kiến thức về công nghệ và đạo đức sử dụng công nghệ.

- Đại học University of Houston của Mỹ cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của năng lực số trong chương trình đào tạo của mình, nhằm cải thiện khả năng phân biệt giữa các nguồn thông tin đáng tin cậy và không đáng tin cậy trên internet, một kỹ năng ngày càng quan trọng trong bối cảnh công nghệ AI phát triển.

- Đại học Úc Melbourne Graduate School of Education đã tích hợp các công cụ đánh giá năng lực số vào quy trình tuyển sinh và đào tạo giáo viên, nhằm đảm bảo rằng giáo viên tương lai có đủ kỹ năng công nghệ để hỗ trợ học sinh trong môi trường học tập hiện đại.

- Tại Việt Nam, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, đã tiên phong đưa năng lực số thành chuẩn đầu ra cho chương trình đào tạo giáo viên. Trường đã phát triển một khung năng lực số bao gồm 7 nhóm năng lực chính: vận hành thiết bị và phần mềm, khai thác thông tin và dữ liệu, giao tiếp và hợp tác trong môi trường số, an toàn và an sinh số, sáng tạo nội dung số, học tập và phát triển kỹ năng số, và sử dụng năng lực số cho nghề nghiệp. Các nhóm năng lực số được thiết kế thành các module học tập, mỗi module tương đương với một học phần 3 tín chỉ, nhằm đảm bảo sinh viên được trang bị đầy đủ các kỹ năng cần thiết để thích ứng với môi trường số hiện đại.

3.3. Đề xuất mô hình Đại học số

3.3.1. Cơ sở khoa học đề xuất mô hình Đại học số

Cơ sở khoa học để đề xuất mô hình Đại học số (Digital University - DU) cần xem xét trên nhiều khía cạnh khác nhau. Sau đây là một số cơ sở khoa học để đề xuất mô hình đại học số ở Việt Nam:

Thứ nhất, nền tảng về công nghệ, kĩ thuật ở Việt Nam.

Chúng ta có nền tảng công nghệ và truyền thông (ICT) khá tốt, bao gồm hạ tầng mạng (bao gồm Internet, và công nghệ không dây), dịch vụ điện toán đám mây khá mạnh mẽ, ổn định đáp ứng các nhu cầu học tập, lưu trữ thông tin, kể cả học tập qua điện thoại di động; Hệ thống LMS đã tỏ ra hiệu quả trong bồi dưỡng, đào tạo giáo viên trong thời gian vừa qua. Trong thời đại AI, học máy (machine Learning), có thể giúp cá nhân hóa học tập phù hợp cho mọi đối tượng trong xã hội.

Thứ hai, nền tảng về khoa học giáo dục, khoa học quản lí ở Việt Nam

Chúng ta có nền tảng về khoa học giáo dục phát triển, có nhiều kết quả và kinh nghiệm trong đào tạo, trong các lí luận dạy học, đào tạo trực tuyến, sự tương tác trên môi trường ảo. Đây chính là cơ sở khoa học cần thiết để xây dựng môi trường học tập thông minh, môi trường số. Chúng ta đã có nhiều kinh nghiệm trong vận hành hệ thống LMS trong thời gian qua, thể hiện qua lưu trữ và sử dụng Big Data trong xây dựng chiến lược đào tạo, chiến lược học tập cho giáo viên cũng như quản lí, theo dõi và đánh giá quá trình học tập trên hệ thống LMS.

Thứ ba, nền tảng về xã hội và công bằng ở Việt Nam.

Chúng ta có đội ngũ các nhà giáo giỏi, phẩm chất đạo đức tốt, luôn đảm bảo công bằng xã hội trong đào tạo và đánh giá người học không phân biệt điều kiện xuất thân. Mọi học sinh có năng lực đều được tạo điều kiện công bằng để học tập, mọi quyền lợi và trách nhiệm của các em đều như nhau.

Tóm lại, chúng ta có đầy đủ các các cơ sở khoa học và điều kiện để xây dựng một đại học số hoặc đại học thông minh.

3.3.2. Đề xuất mô hình Đại học số

Mô hình Đại học số (DU) là một mô hình tích hợp công nghệ số vào mọi quá trình hoạt động của giáo dục đại học, từ quản trị đại học đến mọi hoạt động giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học của giảng viên và sinh viên nhằm tạo ra môi trường học tập và giảng dạy hiệu quả, duy trì và nâng cao chất lượng đào tạo, nhanh chóng thích ứng với những thách thức của thời đại số. Mô hình Đại học số DU, bao gồm các thành tố sau:

- Quản trị hành chính số (Digital Administrative Management). Bao gồm hệ thống số quản lí cán bộ viên chức cũng như số hóa, công nghệ số mọi hoạt động hành chính trong nhà trường; hệ thống quản lí tự động hóa toàn bộ sinh viên, từ quản lí hồ sơ, đăng kí tín chỉ, lịch học, lịch thi, đánh giá, quản lí điểm, quản lí điểm rèn luyện, liên hệ gia đình, địa phương…; dịch vụ hành chính trực tuyến trong nhà trường.

- Học tập và giảng dạy số (Digital Learning and Teaching). Bao gồm nền tảng học tập trực tuyến và cá nhân hóa trong học tập của sinh viên. Hệ thống cung cấp các khóa học trực tuyến, nội dung học tập và phản hồi theo nhu cầu của từng sinh viên, hệ thống quản lí học tập LMS để cung cấp cho người học các học liệu, bài kiểm tra trực tuyến…

- Nghiên cứu và hợp tác số (Digital Research and Collaboration). Bao gồm sử dụng các công cụ phân tích dữ liệu lớn, AI để hỗ trợ các hoạt động nghiên cứu, phân tích dữ liệu và xuất bản kết quả nghiên cứu; tạo điều kiện cho các nghiên cứu liên ngành, nghiên cứu quốc tế thông qua nền tảng số.

- Cơ sở hạ tầng và bảo mật số (Digital Infrastructure and Security). Cơ sở hạ tầng IT phải hiện đại, an toàn và bảo mật dữ liệu, đảm bảo cho mọi hoạt động giảng dạy, học tập và nghiên cứu được diễn ra nhanh chóng và dễ dàng.

- Cộng đồng và văn hóa số (Digital Community and Culture). Cần phải bồi dưỡng, đào tạo năng lực số, kỹ năng số cho cộng đồng giảng viên, nhân viên và sinh viên trong nhà trường để họ sử dụng hiệu quả công nghệ số trong thực hiện nhiệm vụ hàng ngày của mình trong DU.

Khoa chuyên môn là một tế bào của Đại học số, đương nhiên cũng phải trở thành khoa đào tạo số. Mọi hoạt động chuyên môn của khoa cũng cần đảm bảo các thành tố số như của một Đại học số, từ hoạt động giáo vụ khoa, đến giảng dạy và quản lí sinh viên cũng cần phải theo công nghệ số.

3.4. Đề xuất mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số

3.4.1. Cơ sở khoa học và thực tiễn

Từ các kết quả nghiên cứu ở trên, từ xu thế và thách thức của cuộc Cách mạng 4.0, sự phát triển như vũ bão của trí tuệ nhân tạo AI, ChatGPT… đòi hỏi giáo dục nói chung và giáo dục tiểu học nói riêng cần cập nhật, cấu trúc lại chương trình đào tạo của mình để đào tạo ra nguồn nhân lực có năng lực số.

3.4.2. Đề xuất mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số

Để đề xuất mô hình song song đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số, chúng ta cần bắt đầu từ tuyên bố mục tiêu, đến chuẩn đầu ra và chươnmg trình

đào tạo. Ở đây chúng tôi tích hợp năng lực số vào trong mô hình đào tạo giáo viên tiểu học của Trường ĐHSP Đà Nẵng, 2024. Cụ thể như sau:

Mục tiêu chung: Đào tạo cử nhân Giáo dục Tiểu học chất lượng cao, có năng lực chuyên môn, nghề nghiệp và nghiên cứu khoa học để dạy học, làm việc, quản lý trong môi trường công nghệ số liên quan đến giáo dục tiểu học tại các cơ sở giáo dục, viện nghiên cứu, và các đơn vị hành chính sự nghiệp giáo dục khác; có khả năng khởi nghiệp, thích ứng với môi trường làm việc thay đổi và học tập suốt đời; có phẩm chất, đạo đức nhà giáo.

Mục tiêu cụ thể:

- PO1: Có kiến thức nền tảng về công nghệ số, khoa học tự nghiên, khoa học xã hội, khoa học chính trị và pháp luật, khoa học giáo dục, khoa học quản lý và kiến thức chuyên sâu trong phạm vi của ngành đào tạo đáp ứng các hoạt động chuyên môn, nghề nghiệp và học tập suốt đời; - PO2: Có năng lực tổ chức các hoạt động giáo dục, dạy học phát triển phẩm chất, năng lực học sinh và nghiên cứu khoa học ở trường tiểu học đáp ứng thời đại số; - PO3: Có kĩ năng mềm, tư duy sáng tạo, khả năng truyền cảm hứng và thích ứng với môi trường số;

- PO4: Có phẩm chất, đạo đức nhà giáo; ý thức phục vụ cộng đồng và tinh thần khởi nghiệp.

Chuẩn đầu ra: Người học tốt nghiệp chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học có khả năng:

- PLO1: Vận dụng kiến thức nền tảng về công nghệ số, về khoa học tự nhiên, khoa học xã hội, khoa học chính trị và pháp luật, khoa học giáo dục vào hoạt động chuyên môn, nghề nghiệp thuộc phạm vi Giáo dục Tiểu học.

- PLO2: Ứng dụng công nghệ số trong tổ chức hoạt động giáo dục và dạy học theo hướng phát triển phẩm chất, NL học sinh tiểu học.

- PLO3: Ứng dụng công nghệ số sử dụng ngoại ngữ trong dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất năng lực học sinh tiểu học.

- PLO4: Xây dựng môi trường giáo dục tích cực.

- PLO5: Ứng dụng công nghệ số để thực hiện được nhiệm vụ nghiên cứu khoa học trong giáo dục và dạy học tiểu học.

- PLO6: Quản trị số quá trình giáo dục và dạy học các môn học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh tiểu học.

- PLO7: Thể hiện được tư duy phản biện, sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề phức tạp trong hoạt động chuyên môn nghề nghiệp và cuộc sống trên nền tảng số.

- PLO8: Thực hiện được các hoạt động giao tiếp, hợp tác với đồng nghiệp và xã hội cả trong môi trường số.

- PLO9: Thực hiện hành vi ứng xử phù hợp với phẩm chất, đạo đức nhà giáo, đạo đức số; tham gia phục vụ cộng đồng và hình thành ý tưởng khởi nghiệp.

Khung chương trình đào tạo 135 tín chỉ**,** bao gồm 5 khối kiến thức: Khối kiến thức giáo dục đại cương 16 tín chỉ, bao gồm các học phần về giáo dục chính trị 13 tín chỉ, Giáo dục thể chất, đặc biệt học phần Khai thác và sử dụng công nghệ số 3 tín chỉ để rèn luyện kỹ năng số cho sinh viên. Khối kiến thức cơ sở ngành 21 tín chỉ. Trong đó học phần Xác suất và thống kê 3 tín chỉ có nội dung phân tích Big Data bằng các phần mềm chuyên dụng như R, SPSS. Khối kiến thức chuyên ngành 35 tín chỉ. Năng lực số được tích hợp vào các học phần Phương pháp nghiên cứu khoa học chuyên ngành 3 tín chỉ; Ứng dụng công nghệ số trong dạy học, giáo dục, đánh giá học sinh ở trường tiểu học 4 tín chỉ; Công nghệ số 3 tín chỉ, Học máy 3tc. Khối kiến thức nghiệp vụ sư phạm gồm 47tc. NLS được tích hợp vào các học phần Phương pháp dạy học toán tiểu học, Phương pháp dạy học tiếng Việt tiểu học, Phương pháp dạy học các môn Tự nhiên - Xã hội ở tiểu học, Thực hành vận dụng công nghệ số trong dạy học toán/tiếng việt/ tự nhiên-xã hội ở trường tiểu học, Kiểm tra đánh giá kết quả học tập ở tiểu học, Rèn luyện kĩ năng sư phạm ở tiểu học. Khối kiến thức thực tập và Khóa luận tốt nghiệp 13 tín chỉ. Trong đó kiến tập sư phạm 3 tín chỉ, thực hiện xuống trường phổ thông trong 4 tuần; thực tập sư phạm 4 tín chỉ, xuống trường 8 tuần.

Ngoài kế hoạch đào tạo, sinh viên còn được tham gia các câu lạc bộ STEM - Công nghệ số, hoạt động nghiên cứu khoa học, siminar cấp bộ môn và cấp khoa…., qua đó để rèn luyện và phát triển năng lực số cho bản thân.

Ngoài mô hình song song trong đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số như trên, chúng tôi đề xuất mô hình nối tiếp A+B trong đào tạo giáo viên tiểu học có trình độ thạc sĩ giáo dục học. Trong đó giai đoạn 1 (A) là đào tạo cử nhân giáo dục tiểu học trong 4 năm, giai đoạn 2 là đào tạo nối tiếp trình độ thạc sĩ (B), thời gian đào tạo B trong 1,5 năm. Giai đoạn B này có thể được triển khai song song từ năm 3 đối với sinh viên có học lực khá, giỏi trở lên sẽ được học tích lũy khoảng 15 đến 20 tín chỉ trong chương trình đào tạo thạc sĩ giáo dục học.

4. Kết luận

Để thích ứng với cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 và sự bùng nổ trí tuệ nhân tạo AI, ChatGPT… ngành giáo dục rất cần đội ngũ giáo viên nói chung giáo viên tiểu học nói riêng ngoài năng lực chuyên môn nghề nghiệp vững vàng cần có thêm năng lực số để tổ chức giáo dục, dạy học trên nền tảng số, từng bước

tạo nên động lực, hứng thú học tập cho học sinh và nâng cao chất lượng giáo dục và dạy học trong nhà trường. Trên cơ sở lí luận và thực tiễn về năng lực số, về mô hình đào tạo giáo viên trên thế giới và ở Việt Nam, bài báo đề xuất Khung năng lực số cho giáo viên tiểu học, năng lực số cần thiết phải được tích hợp vào chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo. Đặc biệt, bài báo đề xuất mô hình đại học số DU, mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số. Trên nền tảng mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể, chuẩn đầu ra và khung chương trình đào tạo đã được các trường sư phạm tuyên bố cần tái cấu trúc thành mô hình đào tạo giáo viên tiểu học tương lai có năng lực số. Để công cuộc chuyển đổi số trong giáo dục thành công, Bộ GD&ĐT cần tập trung thí điểm xây dựng mô hình Đại học số, xây dựng mô hình đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực số, để từ đó nghiên cứu, rút kinh nghiệm triển khai trên diện rộng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông, ngày 22/8/2018*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông 2018, ngày 26/12/2018*.
3. Hoàng Nam Hải và cộng sự (2023), "Chuyển đổi số trong đào tạo giáo viên tại Khoa Giáo dục tiểu học, Trường Đại học sư phạm – Đại học Đà Nẵng: Từ cơ sở lý luận đến thực tiễn", *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học Quốc gia Trường Đại học sư phạm,* Nxb Đà Nẵng.
4. Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng (2021), "Khung năng lực số cho sinh viên Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số", *Tạp chí Thông tin và Tư liệu,* Trường Đại học KHXH&NV, Đại học Quốc gia Hà Nội.
5. Trường Đại học Cần Thơ (2022), *Chương trình đào tạo trình độ đại học, ngành Giáo dục Tiểu học*, Ban hành theo QĐ số 3334/QĐ-ĐHCT ngày 24 tháng 8 năm 2022.
6. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2021), *Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo Giáo dục Tiểu học*, https://tuyensinh.hnue.edu.vn/chuan-dau-ra/p/chuan-dau-ra-chuong-trinh-dao-tao-giao-duc-tieu-hoc-308.
7. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2019), *Khung chương trình đào tạo Giáo dục Tiểu học,* https://tuyensinh.hnue.edu.vn/khung-chuong-trinh/p/khung-chuong-trinh-dao-tao-giao-duc-tieu-hoc-k69-354.

8. Trường Đại học Vinh (2021), *Bản mô tả Chương trình đào tạo ngành Giáo dục tiểu học*, https://vinhuni.edu.vn/upload/ctdt/chinhquy/7140202_SPGDTH.pdf.
9. Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh (2018), *Chương trình Giáo dục đại học ngành Giáo dục Tiểu học*, Ban hành theo QĐ số 2330/QĐ-ĐHSP ngày 31/8/2018. https://hcmue.edu.vn/vi/dao-tao/dai-hoc/153-chuong-trinh-dao-tao/834-chuong-trinh-khung-cac-nganh-dao-t-o-ap-d-ng-t-khoa-tuy-n-sinh-nam-2018.
10. Trường ĐH Sư phạm Đà Nẵng (2024), *Chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học,* https://pri.ued.udn.vn/tuyen-sinh/ban-mo-ta-chuong-trinh-dao-tao-nganh-sp-gd-tieu-hoc-2021-82.html.
11. Võ Thị Bảy, Hoàng Nam Hải (2024), "Nâng cao năng lực số cho sinh viên giáo dục tiểu học trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay", *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế do Trường Đại học Sư phạm Quốc gia Daegu Hàn Quốc, Trường ĐH Khánh Hòa tổ chức: Giáo dục Tiểu học trong xu thế hội nhập,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. CAUL (2015), *Council of Australian University Libararians*, Digital Dexterity Framework.
13. Christine Redecer (2017), *European Framework for the Digital Competence of Educators* (Lê Trung Nghĩa dịch sang tiếng Việt, 2020).
14. J. Secker (2018), The trouble with terminology: rehabilitating and rethinking "digital literacy", *In Digital Literacy Unpacked,* pp. 3-16.
15. UNESCO (2018a), A Global Framework of Reference on Digital Literacy, *In UNESCO Institute for Statistics.*
16. UNESCO (2018b), A Global framework of reference on digital literacy skills for indicator, *UNESCO Institute for Statistics*, Information Paper No. 51, Ref: UIS/2018/ICT/IP51.
17. JISC (2021), Building digital capability, truy cập từ https://digitalcapability.jisc.ac.uk/.

HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ ĐẢNG CỘNG SẢN VIỆT NAM TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC HIỆN NAY

Nguyễn Quang Bình

Trường Đại học An ninh nhân dân, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam là môn học bắt buộc trong chương trình đào tạo sinh viên tại các học viện, trường đại học và cao đẳng trong cả nước. Môn học này trang bị cho sinh viên những tri thức cơ bản về sự ra đời, phát triển và hoạt động lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng trong suốt tiến trình cách mạng. Trên cơ sở tri thức được trang bị, người học hình thành, củng cố niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng, mục tiêu, con đường đi lên chủ nghĩa xã hội, đấu tranh bác bỏ các quan điểm sai trái, thù địch. Với ý nghĩa đó, môn học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam luôn nhận được sự quan tâm nghiên cứu của các cấp, các ngành, các tổ chức, cá nhân và các nhà khoa học. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, hoạt động giảng dạy môn học này tại các trường đại học ở nước ta hiện nay cũng bộc lộ một số hạn chế, phương pháp giảng dạy của giảng viên chưa thực sự đổi mới, chưa kích thích được tính hứng thú học tập của sinh viên. Với phương pháp nghiên cứu tài liệu và điều tra xã hội học bằng bảng hỏi, bài viết đề cập đến nhận thức chung về hoạt động trải nghiệm, thực trạng áp dụng hoạt động này và một số khuyến nghị góp phần nâng cao hiệu quả của hoạt động trải nghiệm trong giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các trường đại học hiện nay.

Từ khóa: *hoạt động trải nghiệm; lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam; trường đại học*

1. Mở đầu

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu của thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước không chỉ là Nghị quyết của Đảng mà còn là nhu cầu bức thiết của toàn xã hội. Chính bởi vậy, trong những năm qua, ngành Giáo dục đã không ngừng nỗ lực, từng bước điều chỉnh, đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp giảng dạy, chú trọng việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực, tiên tiến trên thế giới vào quá trình dạy và học ở hầu hết các môn học, cấp học, trong đó có môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các

trường đại học trên cả nước bước đầu đem lại thành tựu nhất định, góp phần làm cho chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và đường lối, quan điểm của Đảng giữ vai trò chủ đạo trong đời sống xã hội; bảo đảm thế hệ trẻ Việt Nam luôn trung thành với mục tiêu, lý tưởng của Đảng và với chế độ. Tuy nhiên, xuất phát từ nhiều nguyên nhân khác nhau như: sự thiếu đồng bộ về các giải pháp, nguồn lực đầu tư, cơ sở vật chất hạ tầng hạn chế, khả năng tổ chức giảng dạy của giảng viên hoặc việc áp dụng chưa triệt để một số hình thức dạy học tích cực, trong đó có hoạt động trải nghiệm dẫn đến kết quả học tập không được như kỳ vọng, thậm chí có nơi sinh viên không còn hào hứng tham gia vào hoạt động này. Vì vậy, việc nhận thức đầy đủ về nội dung, vai trò và thực trạng của hoạt động trải nghiệm trong quá trình giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các trường đại học hiện nay là hết sức cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận thức chung về hoạt động trải nghiệm

2.1.1. Quan niệm về hoạt động trải nghiệm

Dưới góc độ Triết học, trải nghiệm được hiểu là một phạm trù đúc rút từ toàn bộ các hoạt động của con người ở mọi mặt, như một thể thống nhất giữa kiến thức, kỹ năng, tình cảm và ý chí. Trải nghiệm được đặc trưng bằng cơ chế kế thừa di sản xã hội, lịch sử, văn hóa. Trải nghiệm được đúc kết từ sự thống nhất của tình cảm và nhận thức.

Tiếp cận từ góc độ Sư phạm, một số nhà nghiên cứu như David Kolb, John Dewey, Jean Piaget... đã tiếp tiếp cận thuật ngữ trải nghiệm qua khái niệm thực hành, nghĩa là xem xét nó trong việc tiến hành đào tạo và kết quả của nó. Học tập theo hướng trải nghiệm là một cách học thông qua làm, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những kinh nghiệm, kiến thức sẵn có.

Từ những quan niệm trên, tác giả cho rằng: Trải nghiệm là những kinh nghiệm có được thông qua những hoạt động thực tiễn trong những hoàn cảnh cụ thể của cuộc sống như: học tập, lao động sản xuất, giao tiếp, ứng xử… Tuy nhiên, để có được những kinh nghiệm đó, chủ thể phải trải qua việc giải quyết những hoàn cảnh tương tự nhiều lần và thu được kết quả nhất định. Còn: Hoạt động trải nghiệm là hoạt động giáo dục, trong đó giảng viên là người thiết kế, tổ chức, điều khiển, dẫn dắt, định hướng và tạo cơ hội cho người học được tiếp cận thực tế, gắn kết kiến thức lý luận với thực tiễn, hoàn thành nhiệm vụ, mục tiêu, yêu cầu của môn học, đồng thời, chuyển hoá những kinh nghiệm đã trải qua thành tri

thức mới, hiểu biết mới, kỹ năng mới góp phần phát huy tiềm năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, môi trường và nghề nghiệp tương lai[1].

Như vậy, bản chất của dạy học thông qua hoạt động trải nghiệm chính là cách dạy học lấy người học làm trung tâm, dựa trên việc học tập từ kinh nghiệm trực tiếp và sử dụng mọi giác quan của người học, phát huy năng lực tư duy sáng tạo, kỹ năng, kỹ xảo của người học thông qua việc tổ chức các hoạt động học tập (trong lớp học và ngoài trời).

2.1.2. Các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo[2], hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm gồm 04 nhóm cơ bản: Nhóm 1 là hình thức trải nghiệm khám phá gồm các hoạt động tham quan, cắm trại, thực địa và các hoạt động tương tự khác. Nhóm 2 là hình thức thể nghiệm, tương tác gồm các hoạt động như diễn đàn, đóng kịch, hội thảo, hội thi, trò chơi và các hoạt động tương tự khác. Nhóm 3 là hình thức trải nghiệm cống hiến gồm các hoạt động nhân đạo, lao động công ích, tuyên truyền và các phương thức tương tự khác. Nhóm 4 là hình thức trải nghiệm nghiên cứu gồm các hoạt động khảo sát, điều tra, làm dự án nghiên cứu, sáng tạo công nghệ, nghệ thuật và các hình thức tương tự khác.

2.1.3. Vai trò của hoạt động trải nghiệm trong dạy học

Đề cập đến vai trò của hoạt động trải nghiệm trong dạy học đã có nhiều nghiên cứu với cách tiếp cận khá phong phú và đa dạng. Theo Trần Văn Duẩn[3], hoạt động trải nghiệm giúp cho nội dung giáo dục được mở rộng hơn, gắn lý luận với thực tiễn; tạo sự thống nhất giữa ý tưởng và hành động, từ đó giúp hình thành những kỹ năng, kỹ xảo cũng như năng lực người học, giúp phát triển nhân cách một cách toàn diện. Thông qua hoạt động trải nghiệm, người học hiểu được giá trị của bản thân và làm tăng nó, đồng thời có thái độ đúng đắn trước những vấn đề của cuộc sống, chịu trách nhiệm trước hành vi của bản thân, biết cảm thụ và đánh giá cái đẹp trong cuộc sống. Nguyễn Phan Lâm Quyên (2022), cho rằng: hoạt động học tập trải nghiệm có vai trò rất quan trọng trong quá trình giáo dục, bởi nó đề cao việc hình thành năng lực người học thông qua những trải nghiệm thực tiễn, phù hợp với quy luật về tâm lý đối với việc hình thành và phát triển

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), "Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (*Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*)", Hà Nội.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), "Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (*Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*)", Hà Nội.

[3] Trần Văn Duẩn (2008), *Phát triển năng lực nói cho học sinh lớp năm qua hoạt động trải nghiệm trong môn tiếng Việt*, Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế.

nhân cách cho học sinh. Theo Nguyễn Thị Phương Thảo *và cs.*[1], hoạt động trải nghiệm có vai trò trong việc mở rộng, củng cố, nâng cao kiến thức trong các môn học; tạo sự hứng thú và tính tích cực trong việc học; kích thích tính tò mò trong học tập, đồng thời có thể vận dụng kiến thức vào thực tế. Học tập bằng phương pháp trải nghiệm cũng giúp học sinh được tương tác với bạn bè, rèn luyện các kỹ năng thực hành, hiểu và ghi nhớ tốt các kiến thức được học, góp phần phát triển tư duy sáng tạo khi giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Riêng đối với môn Lịch sử, Lê Thúy Mai[2] cho rằng: Hoạt động trải nghiệm trong môn học này sẽ giúp học có được biểu tượng lịch sử một cách khách quan, chân thực về quá khứ, từ đó học sinh sẽ gắn kiến thức lịch sử trong sách vở với thực tiễn, làm cho kiến thức lịch sử trở nên gần gũi, dễ nhớ, dễ hiểu; giúp học sinh khắc sâu, nhớ lâu kiến thức lịch sử, hình thành các mối liên hệ của lịch sử. Tác giả còn khẳng định: hoạt động trải nghiệm góp phần phát triển khả năng quan sát, tìm tòi suy nghĩ, đặc biệt là khả năng tư duy đến cao độ, đồng thời giáo dục tình yêu quê hương, đất nước và con người, lòng biết ơn với những người có công trong sự nghiệp đấu tranh và bảo vệ Tổ quốc; tiếp thu những giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc và nhân loại; sống yêu thương, tự chủ và có trách nhiệm.

Như vậy, có thể thấy hầu hết các tác giả trên đều chỉ ra rằng, việc tổ chức dạy học thông quan hoạt động trải nghiệm có vai trò rất quan trọng trong việc phát triển tư duy độc lập, sáng tạo, từ đó hình thành những kinh nghiệm, tri thức khoa học học mới, kỹ năng xử lý các tình huống trong học tập và đời sống xã hội của người học. Dạy học thông qua hoạt động trải nghiệm còn giúp người học hình thành những xúc cảm tích cực - yếu tố quan trọng tạo nên động cơ, niềm tin, giá trị sống của bản thân.

2.2. Thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các trường đại học hiện nay

Nghị quyết số 29/NQ/TW, ngày 04/11/2013, Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương lần thứ 8 khóa XI về "Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập kinh tế quốc tế" khẳng định: "Đổi mới nội dung giáo dục theo hướng tinh giản, hiện đại, thiết thực, phù hợp

[1] Nguyễn Thị Phương Thảo và cộng sự (2022), "Thực trạng hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm ở các trường tiểu học thành phố Đồng Hới, tỉnh Quảng Bình", *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, số 4(64)A/2022, tr. 128-136.

[2] Lê Thúy Mai (2020), "Tổ chức trải nghiệm trong dạy học lịch sử lớp 4 - 5 của chương trình phổ thông mới", *Tạp chí Khoa học*, số 43/2020, tr. 64-72.

với lứa tuổi, trình độ và ngành nghề; tăng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn"; "Hoạt động dạy học và giáo dục trong nhà trường cần tập trung vào người học, giúp người học được thực hành"; "Lấy thực tiễn kinh nghiệm của người học làm thước đo cho chất lượng giáo dục" (Ban Chấp hành Trung ương, 2013). Kết luận số 94-KL/TW, ngày 29/3/2014 của Ban Bí thư cũng nhấn mạnh: "Đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân nhằm tạo bước tiến mới, có kết quả, chất lượng cao hơn, góp phần làm cho chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và đường lối, quan điểm của Đảng giữ vai trò chủ đạo trong đời sống xã hội; bảo đảm thế hệ trẻ Việt Nam luôn trung thành với mục tiêu, lý tưởng của Đảng và với chế độ ta". Trong hướng dẫn số 127-HD/BTGTW, ngày 30/6/2014 về thực hiện Kết luận số 94, ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư "về việc tiếp tục đổi mới học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân" lại một lần nữa khẳng định sự cần thiết phải "Đẩy mạnh và tạo sự chuyển biến mạnh mẽ trong việc tiếp tục đổi mới đồng bộ nội dung, chương trình, giáo trình, phương pháp giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân"[1].

Quán triệt sâu sắc các quan điểm trên, đồng thời xuất phát từ những ưu điểm của hoạt động trải nghiệm, cũng như tính đặc thù của các môn Lý luận chính trị nói chung và Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng, Đảng ủy, Ban Giám hiệu các trường đại học, trên cả nước luôn xác định dạy học thông qua hoạt động trải nghiệm là một trong những hình thức quan trọng, cần phải được nhân rộng và phát huy nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy và học.

Trên thực tế, các hình thức của hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam đã được một số trường đại học áp dụng từ khá sớm. Chẳng hạn, Trường Đại học An ninh nhân dân từ năm 1999 đã tổ chức cho sinh viên tham quan thực tế trong chương trình học các môn Lý luận chính trị nói chung và Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng một cách thường xuyên và khoa học[2]. Mỗi một trường đại học, căn cứ vào mục tiêu và chuẩn đầu ra của học môn, cũng như điều kiện cơ sở vật chất, nguồn kinh phí khác nhau, đã tiến hành xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm khá phong phú và đa dạng như: Tham quan các bảo tàng, di tích lịch sử, cách mạng (Bảo tàng Lịch sử Quốc gia, Bảo tàng Lịch sử Quân sự Việt Nam, Bảo tàng Phòng không - Không quân,

[1] Ban Tuyên giáo Trung ương (2014), "*Hướng dẫn số 127-HD/BTGTW, ngày 30/6/2014, về thực hiện Kết luận số 94, ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư về việc tiếp tục đổi mới học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân",* Hà Nội.

[2] Lê Thị Hiền Lương (2017), "*Tổ chức thực hiện các hoạt động ngoại khóa góp phần gắn kết lý luận và thực tiễn, rèn luyện kỹ năng cho học viên",* Kỷ yếu hội thảo khoa học, Trường Đại học An ninh nhân dân, TP. Hồ Chí Minh.

Di tích Nhà tù Hỏa Lò, Địa đạo Củ Chi, Bảo tàng Hồ Chí Minh…); xem phim tài liệu về các nội dung liên quan đến bài giảng (Ánh sáng Tháng Mười, 10 ngày rung chuyển thế giới, Hồ Chí Minh chân dung một con người, Mùa đông năm 1991, Đảng Cộng sản Việt Nam 85 đồng hành cùng dân tộc, Đảng Cộng sản Việt Nam hành trình tự nhìn lại, Việt Nam thời đại Hồ Chí Minh - Biên niên sử truyền hình…); thi Olympic các môn khoa học Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; tổ chức các câu lạc bộ học tập, các game show; đi thực tế Mùa hè xanh; thi chuyên đề sinh viên giỏi; giao lưu với các Anh hùng lực lượng vũ trang, nhân chứng lịch sử quan trọng của các cuộc kháng chiến hào hùng chống thực dân, đế quốc của dân tộc ta; xây dựng không gian văn hóa Hồ Chí Minh hay thành lập Câu lạc bộ Lý luận trẻ nhằm giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho đoàn viên, thành niên, lan tỏa những hình ảnh tốt đẹp, đấu tranh chống lại các quan điểm sai trái, thù địch.

Căn cứ vào kết quả điều tra xã hội học bằng bảng hỏi được thực hiện tại 05 Trường Đại học (Đại học An ninh nhân dân, Đại học Ngân hàng Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Khoa học xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Ngoại ngữ - Tin học Thành phố Hồ Chí Minh, Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh) với 226 sinh viên, vào tháng 7 năm 2024 cho thấy: 76,9% sinh viên tỏ ra rất hứng thú với việc học tập Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam thông qua hoạt động trải nghiệm, 21,6% cho rằng bình thường, 1,3% cho rằng ít hứng thú, đặc biệt không có trường hợp nào tỏ ra không hứng thú với hoạt động này (Bảng 1).

Bảng 1. *Mức độ hứng thú khi tham gia hoạt động trải nghiệm trong môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam*

Mức độ	Số phiếu	Tỷ lệ %
Rất hứng thú	174	77,7
Bình thường	49	21,7
Ít hứng thú	3	1,3
Không hứng thú	0	0

Khi sinh viên được hỏi về: "Theo anh (chị) mức độ quan trọng của việc tổ chức hoạt trải nghiệm trong môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam là?" với các mức là rất quan trọng, quan trọng, ít quan trọng và không quan trọng, kết quả cho thấy có 62,4% sinh viên cho rằng rất quan trọng, 36,2 % cho rằng quan trọng, 1,3% cho rằng ít quan trọng và không có đánh giá nào cho rằng không quan trọng (Bảng 2).

Bảng 2. *Mức độ quan trọng của việc tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam*

Mức độ	Số phiếu	Tỷ lệ %
Rất quan trọng	151	66,9
Quan trọng	72	31,8
Ít quan trọng	3	1,3
Không quan trọng	0	0

Hiệu quả cụ thể của việc tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam được sinh viên đánh giá thông qua câu hỏi với sự lựa chọn nhiều đáp án (Bảng 3).

Bảng 3. *Hiệu quả của việc tổ chức hoạt trải nghiệm trong dạy học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam*

Câu trả lời	Số lượng
1. Gắn kiến thức lý luận với thực tiễn	194 (85,8%)
2. Tránh đơn điệu, nhàm chán, đồng thời cuốn hút sinh viên	167 (73,9%)
3. Phát huy được khả năng tư duy độc lập, sáng tạo của sinh viên	142 (62,8%)
4. Không tạo áp lực trong học tập	94 (41,5%)
5. Ý kiến khác	04 (1,7%)

Qua kết quả khảo sát trên cho thấy vai trò quan trọng và hiệu quả của hoạt động trải nghiệm trong việc dạy học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đạt được, trong quá trình tổ chức thực hiện hoạt động trải nghiệm vẫn còn tồn tại những hạn chế, bất cập cần phải được chỉ ra và có biện pháp khắc phục:

Thứ nhất, một số trường đại học chưa đưa hoạt động trải nghiệm vào đề cương chi tiết học phần môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. Chính bởi vậy, việc giảng viên đứng lớp lựa chọn hoạt động này trong giảng dạy chủ yếu xuất phát từ mong muốn đổi mới phương pháp giảng dạy để đạt được hiểu quả cao và phần lớn là tự phát. Còn đối với sinh viên thì bị giảm mức độ hứng thú vì có tâm lý rằng, giảng viên đang làm phức tạp nội dung của môn học, khiến sinh viên phải mất nhiều thời gian, công sức, tốn kém tiền bạc và không có ý nghĩa.

Thứ hai, sự phối hợp giữa một số trường với các đơn vị liên quan đến hoạt động trải nghiệm còn thiếu đồng bộ, chưa thật sự khoa học và bán sát nhu cầu thực tế của địa phương. Chẳng hạn, đối với hình thức trải nghiệm có tính khám

phá (thực địa, thực tế; tham quan; cắm trại; trò chơi) thì công tác tiền trạm, khảo sát địa bàn là công tác bước đầu, có vai trò hết sức quan trọng để từ đó đề ra các chương trình, kế hoạch hành động cụ thể, nhưng chưa nhận được sự quan tâm đúng mức. Trên thực tế, công tác này mới chủ yếu dừng lại ở việc gặp gỡ, trao đổi thông tin, công tác khảo sát thực địa còn hạn chế. Chính vì vậy, khi đưa sinh viên về địa bàn, nhiều kế hoạch, chương trình đề ra ban đầu phải thay đổi, điều chỉnh dẫn đến sự lãng phí, giảm nhiệt huyết của sinh viên.

Thứ ba, kinh phí hỗ trợ cho sinh viên tham gia các hoạt động trải nghiệm còn hạn chế. Số lượng các trường có thể huy động được sự đồng hành, tài trợ của các doanh nghiệp, mạnh thường quân cho hoạt động trải nghiệm còn chưa nhiều.

Thứ tư, cơ sở hạ tầng phục vụ cho hình thức trải nghiệm có tính thể nghiệm, tương tác (xem phim, đóng vai, sân khấu hóa) của một số trường đại học chưa đáp ứng được yêu cầu. Đặc trưng của hình thức trải nghiệm này là tạo ra âm thanh tương đối lớn, ảnh hưởng trực tiếp đến các lớp bên cạnh.

Thứ năm, một số giảng viên chưa thật sự quan tâm hoặc hiểu chưa đầy đủ vai trò, ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm trong giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, vì vậy việc đầu tư cho hoạt động này còn hạn chế. Cụ thể, việc tổ chức cho sinh viên xem phim tài liệu, là một trong những hoạt động trải nghiệm vô cùng quan trọng, giúp sinh viên củng cố sâu thêm những kiến thức đã được học từ sách vở. Đồng thời, thông qua xem phim, sinh viên có thể cập nhật kiến thức thực tế, tiếp cận với những quan điểm, tư tưởng, nhân chứng lịch sử với những câu chuyện có thật, số liệu sống động, hình ảnh trực quan và những đánh giá, nhận định sắc sảo… mà trong chương trình chính khóa không có điều kiện tiếp cận. Tuy nhiên, trên thực tế hoạt động xem phim tài liệu thường bị coi nhẹ. Tâm lý xem phim để cho có xuất hiện ở một số giảng viên. Có trường hợp, khi xem phim xong, giảng viên không có sự tổng kết, khái quát nội dung tư tưởng, giá trị nhân văn, khoa học, thời đại… của phim, dẫn đến tình trạng hiểu sai về mục đích của hoạt động này.

Thứ sáu, môn học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam có nội dung tương đối lớn, bao gồm quá trình ra đời, lãnh đạo, chỉ đạo cách mạng Việt Nam từ năm 1930 đến nay và được thể hiện ở hình thức khái quát hóa, trừu tượng hóa cao. Do đó, người học phải thật sự nghiêm túc, đầu tư nghiên cứu mới đạt được hiệu quả. Nhưng trong thực tế, có một bộ phận người học bị ám thị bởi tâm lý đây là môn học khô khan, khó hiểu và hơn hết đó là môn đại cương không quan trọng, học xong không làm gì, chỉ cần qua môn được… nên thay vì tích cực chủ động

trải nghiệm, khám phá, chiếm lĩnh những tri thức mới, họ lại có tư tưởng bình quân chủ nghĩa, coi nhẹ hoạt động này, dẫn đến việc thụ động, không tích cực trong quá trình trải nghiệm.

2.3. Giải pháp nâng cao hiệu quả của hoạt động trải nghiệm trong dạy học Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các trường đại học hiện nay

Xuất phát từ những hạn chế, bất cập nêu trên, thời gian tới, để nâng cao hơn nữa hiệu quả của hoạt động trải nghiệm trong giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam tại các trường đại học hiện nay, chúng tôi mạnh dạn đề xuất một số giải pháp sau:

Thứ nhất, về phía Bộ Giáo dục và Đào tạo: Tiếp tục quán triệt và phổ biến sâu rộng đến các cơ sở đào tạo đại học, tổ chức đảng trực thuộc Nghị quyết 37-NQ/TW, ngày 09/10/2014 của Bộ Chính trị về "công tác lý luận và định hướng nghiên cứu đến năm 2030"; Chỉ thị số 23-CT/TW, ngày 09/02/2018 của Ban Bí thư khóa XII về "tiếp tục đổi mới, nâng cao chất lượng, hiệu quả học tập, nghiên cứu, vận dụng và phát triển chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh trong tình hình mới". Sớm chỉ đạo rút kinh nghiệm từ thực tiễn giảng dạy lý luận chính trị theo chương trình, giáo trình sử dụng chung của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2019; Nghiên cứu ban hành Chương trình hoạt động trải nghiệm trong giảng dạy các môn lý luận chính trị ở các trường đại học, đảm bảo tính kế thừa và liên tục với Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (*Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*. Đối với môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam cần thiết phải quy định rõ trong chương trình môn học có từ 02 đến 04 tiết dạy học bằng hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm. Chú trọng nâng cao công tác bồi dưỡng, tập huấn chính trị cho giảng viên dạy các môn lý luận chính trị của đại học, học viện, trường đại học, trường cao đẳng sư phạm hàng năm theo hướng chất lượng, hiệu quả, đảm bảo tính mới, tính khoa học và định hướng lồng ghép vào bài giảng lý luận chính trị nói chung và Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng.

Thứ hai, về phía các trường và đơn vị giảng dạy: Đảng ủy, Ban Giám hiệu các trường đại học cần tăng cường công tác chỉ đạo, tạo điều kiện thuận lợi cho việc áp dụng hình thức hoạt động trải nghiệm trong giảng dạy các môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. Đối với một số trường chưa đưa hoạt động trải nghiệm vào đề cương chi tiết học phần thì cần sớm thử nghiệm, rút kinh nghiệm, tiến tới bổ sung hoạt động này trong đề cương. Cần quan tâm đẩy mạnh đầu tư kinh phí, cơ sở vật chất và các công trình phụ trợ, phương tiện kỹ thuật cần thiết, xây dựng

không gian trải nghiệm, không gian sáng tạo, bảo tàng trong trường đại học phục vụ cho học tập nói chung và học tập Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng.

Đối với các đơn vị quản lý đào tạo, cần chú ý trong việc lập kế hoạch giảng dạy và học tập theo đúng quy định tại điểm 4 điều 6 Quy chế đào tạo trình độ Đại học (Ban hành kèm Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) như sau: "Thời khóa biểu của các lớp học phần bình thường được bố trí đều trong các tuần của học kỳ. Trong trường hợp cần thiết phải xếp lịch học tập trung thời gian, số giờ giảng đối với một học phần bất kỳ không vượt quá 15 giờ/tuần và 4 giờ/ngày"[1].

Đối với đơn vị giảng dạy, cụ thể là các đơn vị trực tiếp giảng dạy Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam cần tích cực hơn nữa trong công tác tuyên truyền, giáo dục, giúp giảng viên trong đơn vị có sự chuyển biến nhận thức về vị trí, vai trò, tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm. Mỗi cán bộ, giảng viên cần tự ý thức đươc rằng: Học tập thông qua trải nghiệm không phải là cách học "tự do", mà ở đó sinh viên là người phải tự khám phá, tự tư duy, tự đúc kết và rút ra tri thức mới, với vai trò tham gia rất hạn chế của người dạy. Mà thực chất học tập trải nghiệm là công việc mà người dạy phải làm cùng với người học trong ngữ cảnh mối quan hệ thân thiện và chia sẻ kinh nghiệm. Trong học tập trải nghiệm, vai trò của giảng viên vô cùng quan trọng. Bởi người giảng viên bằng chuyên môn và kinh nghiệm của mình, hướng dẫn học sinh bám sát kinh nghiệm tích lũy được về nội dung môn học trong chương trình chính khóa, tự mình khám phá, chiếm lĩnh tri thức mới.

Giảng viên phụ trách môn học phải xây dựng kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm. Trong kế hoạch phải xác định rõ được mục tiêu, yêu cầu, nội dung, hình thức tổ chức thực hiện, xin ý kiến đóng góp của giảng viên đơn vị. Trong quá trình trải nghiệm phải tích cực, chủ động, đồng hành có trách nhiệm với sinh viên, thường xuyên khuyến khích tinh thần khám phá, chiếm lĩnh tri thức, đồng thời tôn trọng kết quả nghiên sáng tạo, phát hiện mới của sinh viên. Tuy nhiên, giảng viên cũng phải bình tĩnh, xử lý tốt những tình huống phát sinh, cũng như phải kịp thời định hướng, điều chỉnh những kết luận lệch chuẩn của sinh viên trong quá trình trải nghiệm.

Thứ ba, về phía sinh viên: Cần nhận thức được ý nghĩa của việc học tập thông qua hình thức trải nghiệm, xác định được mình chính là đối tượng được thụ hưởng từ hình thức giảng dạy này, từ đó có thái độ đúng đắn, tích cực, tự

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), "*Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 về ban hành quy chế đào tạo trình độ đại học"*, Hà Nội.

giác tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, để trau rồi kiến thức, rèn luyện tư duy, nhất là tư duy phản biện, nâng cao kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giả quyết vấn đề… Bên cạnh đó, sinh viên cũng cần tích cực, chủ động chuẩn bị nội dung, phương tiện, tài liệu theo hướng dẫn của giảng viên. Trong quá trình tham gia hoạt động trải nghiệm phải bám sát vào nội dung đề tài, kế hoạch trước đó, phát huy tinh thần tập thể, nếu có phát sinh những tình huống không có trong kế hoạch, phải trao đổi ý kiến giảng viên giảng dạy trước khi thực hiện. Kết thúc hoạt động trải nghiệm, sinh viên phải trình bày được những đánh giá, nhận xét hoặc kết quả nghiên cứu của mình.

3. Kết luận

Dạy học thông qua hoạt động trải nghiệm là một trong những biện pháp tích cực, đã và đang được thực tiễn chứng minh là phù hợp trong giảng dạy lý luận chính trị nói chung, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam nói riêng - môn học đòi hỏi cần tư duy hệ thống, logic, có tính khái quát cao, đồng thời luôn cập nhật kiến thức, tình hình thực tiễn chính trị - xã hội và đặc biệt là phải có cần thời gian thẩm thấu, có niềm tin và tình yêu với nó. Tuy nhiên, sẽ là sai lầm nếu cho rằng hoạt động trải nghiệm là chìa khóa duy nhất để học tập Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam đạt hiệu quả cao. Chúng ta chỉ nên coi đây là một trong những hình thức dạy học tích cực và cần phải sử dụng linh hoạt chúng với các hình thức khác để có thể tạo được hứng thú, khơi dậy được niềm yêu thích của sinh viên đối với môn này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Bí thư (2014), *Kết luận số 94-KL/TW, ngày 28/3/2014, về tiếp tục đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân*, Hà Nội.
2. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 (Khóa XI): Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*, Hà Nội.
3. Ban Chấp hành Trung ương (2018), *Chỉ thị số 23-CT/TW, ngày 09/02/2018 của Ban Bí thư khóa XII về "tiếp tục đổi mới, nâng cao chất lượng, hiệu quả học tập, nghiên cứu, vận dụng và phát triển chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh trong tình hình mới"*, Hà Nội.
4. Ban Tuyên giáo Trung ương (2014), *Hướng dẫn số 127-HD/BTGTW, ngày 30/6/2014, về thực hiện Kết luận số 94, ngày 28/3/2014 của Ban Bí thư "về*

việc tiếp tục đổi mới học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân", Hà Nội.

5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (*Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*), Hà Nội.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT ngày 18/3/2021 về ban hành quy chế đào tạo trình độ đại học*, Hà Nội.
7. Bùi Ngọc Diệp (2015), "Hình thức tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong nhà trường phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 113.
8. Trần Văn Duẩn (2018), *Phát triển năng lực nói cho học sinh lớp năm qua hoạt động trải nghiệm trong môn Tiếng Việt*, Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, 2008.
9. Hội đồng Quốc gia chỉ đạo biên soạn Từ điển Bách khoa Việt Nam (2005), *Từ điển Bách khoa Việt Nam*, Nxb Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
10. Lê Thị Hiền Lương (2017), "*Tổ chức thực hiện các hoạt động ngoại khóa góp phần gắn kết lý luận và thực tiễn, rèn luyện kỹ năng cho học viên"*, Kỷ yếu hội thảo khoa học, Trường Đại học An ninh nhân dân, TP. Hồ Chí Minh.
11. Lê Thúy Mai (2020), "Tổ chức trải nghiệm trong dạy học lịch sử lớp 4 - 5 của chương trình phổ thông mới", *Tạp chí Khoa học*, số 43/2020, tr. 64-72.
12. Hoàng Phê (2003), "*Từ điển Tiếng Việt"*, Nxb Đà Nẵng.
13. Lê Thị Hoài Thương (2023), "Xây dựng và áp dụng bộ tiêu chí giám sát hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh,* tập 52(2B).
14. Bùi Thị Thu Thủy và Vi Thùy Dịu (2024), "Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam", *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*, Tập 1, số 304.
15. Nguyễn Thị Phương Thảo và cộng sự (2022), "Thực trạng hoạt động dạy học theo hướng trải nghiệm ở các trường tiểu học thành phố Đồng Hới, tỉnh Quảng Bình", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, số 4(64)A/2022, tr. 128-136.

ĐẨY MẠNH TỰ CHỦ ĐỂ NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH CUỘC CÁCH MẠNG CÔNG NGHIỆP LẦN THỨ TƯ

Phạm Lê Cường

Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Một trong những xu thế phát triển tất yếu của giáo dục đại học là tự chủ đại học. Đây là một cơ chế quản trị tiên tiến, yếu tố then chốt để giải phóng sức mạnh của cơ sở giáo dục đại học nói chung và khắc phục những điểm yếu về điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục nói riêng. Trên cơ sở làm rõ các khái niệm cơ bản, bài viết đã đề xuất các giải pháp để đẩy mạnh tự chủ đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

Từ khóa: *Tự chủ đại học; chất lượng giáo dục; Cách mạng công nghiệp lần thứ tư*

1. Đặt vấn đề

Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã đặt giáo dục đại học (GDĐH) nói chung và các trường đại học nói riêng vào vị trí trung tâm của quá trình phát triển đời sống xã hội và khoa học công nghệ của các quốc gia. Yêu cầu xây dựng trường đại học 4.0 mà cốt lõi của nó là tự chủ và đổi mới sáng tạo đang trở thành mục tiêu trước mắt và lâu dài của các trường đại học. Từ đầu năm 2016, diễn đàn kinh tế thế giới đã tạo ra làn sóng mới về Đại học 4.0 - nơi cung cấp tri thức của tương lai; dẫn dắt sự phát triển công nghiệp công nghệ cao và thực thi việc vốn hóa nguồn tài sản tri thức và công nghệ. Yêu cầu về năng lực bồi dưỡng nguồn nhân lực chất lượng và nghiên cứu đổi mới sáng tạo đặt ra ngày càng cao; nhiều giá trị gia tăng được tạo ra ngay trong trường đại học, chứ không chỉ dừng lại ở mức các sản phẩm trung gian như tri thức chung, chuyên gia[1].. Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã làm thay đổi cơ bản trường đại học, kéo theo những thay đổi quan trọng về phương thức quản trị mà bản thân từng trường phải nhanh chóng thích ứng để phát triển. Tự chủ đại học đi đôi với trách nhiệm giải trình là sợi chỉ đỏ xuyên suốt sự thay đổi quan trọng này. Đây là vấn đề có ý nghĩa cấp thiết đối với GDĐH Việt Nam và GDĐH thế giới.

Với vai trò là một cơ chế quản trị tiên tiến, tự chủ đại học là yếu tố then

[1] Kuznetsov, E., Engovatova, A., Laptev, G., White, K. (2016), "From University 1.0 to 4.0: Nurturing innovation and entrepreneurship in Russian Academia", *Russia Direct*, 4(8).

chốt để tăng cường các nguồn lực của cơ sở GDĐH nói chung và điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục nói riêng. Tự chủ đại học đem lại cơ hội rất lớn để gia tăng các điều kiện đảm bảo chất lượng về bộ máy quản trị, nhân lực, cơ sở vật chất... Vì thế, các cơ sở GDĐH cần có sự vận dụng linh hoạt, hiệu quả cơ chế này, đi kèm với đó những giải pháp cụ thể, khả thi, phù hợp với thực tiễn. Trên cơ sở làm rõ khái niệm tự chủ đại học, chất lượng GDĐH, bài viết đề xuất một số giải pháp đẩy mạnh tự chủ để nâng cao chất lượng GDĐH trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng một số phương pháp nghiên cứu lý luận như: phân tích - tổng hợp lý thuyết, khái quát hóa các nhận định độc lập để triển khai các nội dung nghiên cứu.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Các khái niệm cơ bản

3.1.1. Tự chủ đại học

Trên thế giới, tùy theo nhận thức về vai trò của nhà nước đối với giáo dục nói chung và GDĐH nói riêng mà có nhiều cách hiểu khác nhau về tự chủ đại học. Matel & Iwinska[1] cho rằng, khái niệm tự chủ đại học rất phức tạp và đa chiều, nó bao trùm nhiều khía cạnh liên quan đến hoạt động của trường đại học: từ các vấn đề học thuật (trong thiết kế chương trình giảng dạy hoặc phương pháp giảng dạy) đến hoạch định chiến lược, quản lý tài chính. Ngoài ra, tự chủ đại học còn đề cập đến mối quan hệ giữa các cơ sở GDĐH và thế giới bên ngoài (các quy định của nhà nước, các tổ chức tài trợ công và tư, quan hệ đối tác với các tổ chức công nghiệp hoặc phi chính phủ, với các tổ chức quốc tế…) theo hướng giảm bớt sự can thiệp trực tiếp của cơ quan công quyền và phát huy năng lực nội tại của các cơ sở GDĐH.

Theo Lyer[2] , tự chủ đại học đề cập đến tính độc lập, năng lực tự chủ của cơ sở GDĐH trong việc ra quyết định liên quan đến các vấn đề học thuật và tài chính; đến sự tự do khỏi những ảnh hưởng bên ngoài trong các lĩnh vực như tổ chức, quản trị, tài trợ, tuyển dụng và các hoạt động học thuật. Mặc dù quyền tự chủ cho phép các trường đưa ra quyết định dựa trên các ưu tiên của riêng họ nhưng nó cũng có thể liên quan đến sự cân bằng giữa tính độc lập của tổ chức và

[1] Matel, L., Iwinska, J. (2014), "*University Autonomy - A Practical Handbook",* Publisher: Central European University, Higher Education Observatory.
[2] Lyer, R. (2023), "University Autonomy and Academic Freedom", In: R. Lyer, K. Saliba, I. Spannagel, Janika (Ed.): University Autonomy Decline: Causes, Responses, and Implications for Academic Freedom, Routledge, London, 9-29.

sự kiểm soát từ bên ngoài. Sự phát triển của các mô hình tự chủ đại học đã cho thấy sự thay đổi theo hướng cơ cấu quản trị có sự tham gia nhiều hơn, nhấn mạnh tầm quan trọng của các trường với tư cách là những người tham gia tích cực trong xã hội. Cải cách quyền tự chủ trong các trường đại học công nhằm mục đích giảm sự phụ thuộc vào nguồn tài trợ của nhà nước, khuyến khích các nguồn thu thay thế trong khi vẫn duy trì một số quyền kiểm soát trung tâm đối với hoạt động.

Ở Việt Nam, khái niệm tự chủ đại học mới xuất hiện khoảng hơn 20 năm trở lại đây, được hiểu là quyền của cơ sở GDĐH được tự xác định mục tiêu và lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định và có trách nhiệm giải trình về hoạt động chuyên môn, học thuật, tổ chức, nhân sự, tài chính, tài sản và hoạt động khác trên cơ sở quy định của pháp luật và năng lực của cơ sở GDĐH[1]. Theo Nguyễn Thị Ly, tự chủ đại học có thể được định nghĩa là mức độ độc lập cần thiết đối với các tác nhân can thiệp bên ngoài mà nhà trường cần có để có thể thực hiện được việc quản trị và tổ chức nội bộ, việc phân bổ các nguồn lực tài chính trong phạm vi nhà trường, việc tạo ra và sử dụng các nguồn tài chính ngoài ngân sách công, việc tuyển dụng nhân sự, việc xây dựng các tiêu chuẩn cho học tập và nghiên cứu khoa hoc, và cuối cùng, là quyền tự do trong việc tổ chức thực hiện nghiên cứu và giảng dạy. Vũ Tiến Dũng[2] cho rằng, tự chủ đại học là khái niệm phản ánh mối tương quan giữa nhà nước và trường đại học theo hướng phát huy năng lực nội tại của các trường và giảm bớt sự can thiệp trực tiếp của cơ quan công quyền. Tự chủ đại học đã và đang được thể chế, hiện thực hóa từng phần nhằm đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu phát triển nhân lực trong xu thế hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng.

Tuy có những điểm khác biệt trong cách diễn đạt, khi đề cập đến khái niệm tự chủ đại học, các tác giả trong nước và ngoài nước đều thống nhất ở những nội dung chủ yếu sau: Tự chủ đại học là điều kiện tối cần thiết để một trường đại học có thể tồn tại và hoàn thành sứ mạng đã đề ra của mình. Tự chủ đại học là một khái niệm phức tạp, với nhiều khía cạnh khác nhau nhưng nhất thiết phải: tự chủ về bộ máy, nhân sự; tự chủ về học thuật và tự chủ về tài chính. Tự chủ không phải là một tình trạng với hai trạng thái hoặc "có" hoặc "không", mà là một đặc điểm mà mỗi trường đại học có thể đạt được ở nhiều mức độ khác nhau, từ mức độ hoàn toàn không tự chủ đến hoàn toàn tự chủ.

[1] Quốc hội (2018), *Luật Giáo dục đại học*.
[2] Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - xu thế tất yếu", *Tạp chí khoa học quản lý giáo dục*, số 01, tháng 3.

3.1.2. Chất lượng giáo dục đại học

Tổ chức Đảm bảo chất lượng GDĐH quốc tế (INQAAHE) đưa ra hai định nghĩa về chất lượng GDĐH: 1) Đạt được những mục tiêu đề ra. 2) Tuân theo các chuẩn quy định. Tùy theo từng tình huống mà có thể vận dụng định nghĩa (1) hay (2). INQAAHE cho rằng một trường đại học chỉ có chất lượng khi mọi chương trình đào tạo, mọi hoạt động đều đạt tiêu chuẩn chất lượng. Ở các nước Đông Nam Á, định nghĩa về chất lượng GDĐH thường đạt được sự thống nhất cao. Theo *Chương trình cải cách GDĐH* ở các nước này (SEAMEO, 2001), chất lượng GDĐH được hiểu theo nghĩa "chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu". Tuy nhiên, sự phù hợp với mục tiêu được hiểu rất khác nhau giữa các quốc gia tuỳ theo tình hình kinh tế - xã hội, đặc điểm văn hoá, hệ thống quản lý giáo dục của từng nước.

Theo Nguyễn Văn Tuấn[1], chất lượng GDĐH là tập hợp các yếu tố liên quan đến: 1) Đầu vào (những tiêu chuẩn liên quan đến sinh viên được nhận); 2) Quy trình (những tiêu chuẩn liên quan đến giảng viên, việc giảng dạy, cơ sở vật chất cho học tập, nghiên cứu khoa học, cơ sở hạ tầng...); 3) Đầu ra (những tiêu chuẩn phản ánh tình trạng của sinh viên sau khi tốt nghiệp). Nguyễn Đức Chính[2] trên cơ sở phân tích các quan điểm về chất lượng GDĐH trên thế giới (chất lượng được đánh giá đầu vào, chất lượng được đánh giá đầu ra, chất lượng được đánh giá bằng giá trị gia tăng, chất lượng được đánh giá bằng giá trị học thuật, chất lượng được đánh giá bằng văn hóa tổ chức riêng và chất lượng được đánh giá bằng kiểm toán), đã rút ra các kết luận: "Chất lượng là một khái niệm tương đối, động, đa chiều" và " chất lượng là sự phù hợp với mục đích - hay đạt được các mục đích đề ra từ trước".

Từ đó, có thể hiểu, chất lượng GDĐH là sự phù hợp với mục tiêu GDĐH, tức là "tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học".

3.2. Giải pháp đẩy mạnh tự chủ để nâng cao chất lượng giáo dục đại học

3.2.1. Nâng cao nhận thức về xu thế tất yếu của tự chủ đại học

Ở Việt Nam, vấn đề tự chủ đại học ngày càng trở nên cấp thiết và quan trọng đối với các cơ sở GDĐH. Đông Phong & Huy Nhựt[3] cho rằng: Tự chủ đại học chính là yếu tố cốt lõi của nền giáo dục hiện đại; chìa khóa cho đổi mới quản

[1] Nguyễn Văn Tuấn (2011), "*Chất lượng giáo dục đại học - nhìn từ góc độ hội nhập"*, Nxb Tổng hợp, TP. Hồ Chí Minh.
[2] Nguyễn Đức Chính (2002), "*Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học",* Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
[3] Nguyễn Đông Phong và Nguyễn Hữu Huy Nhựt (2013), "Quản trị đại học và mô hình trường đại học khối kinh tế Việt Nam*", Tạp chí Phát triển và Hội nhập*, số 18.

trị, giúp các trường giải quyết hàng loạt các vấn đề trong hệ thống GDĐH hiện nay cũng như trong tương lai. Để phát triển GDĐH một cách rộng rãi và hiệu quả trên phạm vi toàn thế giới, cần phải xem tự chủ đại học là một nguyên tắc nền tảng. Trong bối cảnh phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ, cùng với hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng như hiện nay, đòi hỏi nền giáo dục phải đổi mới căn bản, toàn diện hơn nữa, để nhanh chóng hòa nhập vào xu thế quốc tế. Ở Việt Nam, tự chủ đại học là tất yếu, giúp hội nhập GDĐH và phát triển bền vững; là điều kiện cần thiết để thực hiện các phương thức quản trị tiên tiến nhằm cải tiến và nâng cao chất lượng giáo dục. Bản thân cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên phải nhận thức được rằng, khi áp dụng tự chủ, cơ chế quản lý sẽ được tiếp cận mô hình quản trị hiện đại của hệ thống trường đại học ở các nước phát triển. Tự chủ đại học cũng là điều kiện không thể thiếu được để tăng lợi thế cạnh tranh. Từng cá nhân, tổ chức trong nhà trường sẽ phải không ngừng vận động, đổi mới sáng tạo, góp phần cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho xã hội, khi quyền tự chủ được phát huy. Sáng tạo ra tri thức là một trong những sứ mệnh quan trọng nhất, đòi hỏi trường đại học phải có quyền tự do học thuật, tự chủ về chuyên môn, khơi dậy sự sáng tạo của từng thành viên trong nhà trường[1].

Nâng cao nhận thức về xu thế tất yếu của tự chủ đại học còn phải nhằm chuẩn bị tâm lý sẵn sàng cho tự chủ của cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên. Đồng thời khắc phục những nhận thức chưa đúng đắn, chưa đầy đủ: tự chủ để Nhà nước cắt ngân sách đầu tư cho các trường, *"cai sữa các trường đại học";* tự chủ là "*muốn làm gì thì làm*".

3.2.2. Xác định mục tiêu then chốt của tự chủ đại học

Tự chủ đại học có thể hướng tới những mục tiêu khác nhau như: Phát huy năng lực đổi mới và sáng tạo; Đa dạng hóa các hoạt động giáo dục; Nâng cao chất lượng giáo dục; Tăng cường trách nhiệm xã hội và tính cạnh tranh; Chia sẻ "gánh nặng" ngân sách với Nhà nước; Hướng tới đổi mới mô hình quản trị… Tuy nhiên, nâng cao chất lượng giáo dục vẫn là mục tiêu then chốt.

Tự chủ đại học không phải tự nó làm ra chất lượng giáo dục mà chỉ tạo tiền đề, nền tảng, động lực cho các cơ sở GDĐH nâng cao chất lượng giáo dục. Luật GDĐH[2] quy định các cơ sở GDĐH được tự chủ trong học thuật, trong hoạt động chuyên môn, tổ chức nhân sự, tài chính và tài sản. Trong quá trình thực hiện những nội dung tự chủ này, các trường cần tạo tiền đề, nền tảng, động lực cho nâng cao chất lượng giáo dục. Cụ thể:

[1] Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - xu thế tất yếu*", Tạp chí khoa học quản lý giáo dục*, số 01, tháng 3.
[2] Quốc hội (2018), *Luật Giáo dục đại học*.

- *Đối với tự chủ trong học thuật và hoạt động chyên môn:* Các trường xây dựng kế hoạch chiến lược và chính sách chất lượng giáo dục. Điều này sẽ định hướng hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục cho các trường; giúp cán bộ quản lý và các thành viên chủ động thực hiện các công việc được giao với chất lượng tốt nhất; khuyến khích đẩy mạnh các hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục. Cụ thể, các trường đại học cần: Đưa kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục vào trong chiến lược phát triển; *Tạo* nền nếp, thói quen xây dựng kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục cho mỗi tổ chức của các trường; Tổ chức xây dựng và thực hiện kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục theo một quy trình (Xác định tầm nhìn; Phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, thách thức; Xây dựng chương trình hành động; Bố trí các nguồn lực; Tổ chức thực hiện; Xây dựng và từng bước hoàn thiện chính sách...).

Cùng với xây dựng kế hoạch chiến lược và chính sách, các chuẩn chất lượng cần được xây dựng làm cơ sở để không ngừng cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục. Khi xây dựng các chuẩn chất lượng, cần dựa trên các lĩnh vực chất lượng giáo dục. Mỗi lĩnh vực, tập trung xây dựng 1-2 chuẩn chất lượng. Ví dụ với chương trình đào tạo (CTĐT), xây dựng các chuẩn chất lượng: 1) CTĐT được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực người học hoặc theo CDIO; 2) Tiếp cận được với CTĐT của các nước tiên tiến trong khu vực và thế giới.

- *Đối với tự chủ trong tổ chức nhân sự:* Cần sử dụng tối ưu nguồn nhân lực; bổ nhiệm, miễn nhiệm đúng các vị trí trong khu vực học thuật và khu vực hành chính. Với một nguồn nhân lực đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và đảm bảo về chất lượng, các trường sẽ nâng cao được chất lượng giáo dục. Bên cạnh đó, phải có sự phân cấp hợp lý giữa Trường - Khoa - Bộ môn - Trung tâm. Trong đó, "cấp trường điều hành, quản lý toàn bộ hoạt động của nhà trường, dưới sự chỉ đạo của Đảng ủy, Ban Giám hiệu cùng với các đơn vị chức năng tham mưu; cấp khoa quản lý các hoạt động đào tạo và nghiên cứu khoa học của ngành trực thuộc; cấp bộ môn trực tiếp triển khai về học thuật trong các hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học; các trung tâm có nhiệm vụ triển khai ứng dụng khoa học và công nghệ"[1]. Khi có nguồn nhân lực chất lượng cao cùng cơ chế quản lý phù hợp sẽ là điều kiện thuận lợi để nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

- *Đối với tự chủ trong tài chính và tài sản:* Các trường quyết định mức học phí; trả lương giảng viên theo thành tích nghiên cứu và giảng dạy; phân bổ ngân sách một cách độc lập... Tự chủ trong tài chính và tài sản giúp cho các

[1] Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - xu thế tất yếu", *Tạp chí khoa học quản lý giáo dục*, số 01, tháng 3.

trường có điều kiện hiện đại hóa trang thiết bị; xây dựng các nhóm nghiên cứu/phòng thí nghiệm đạt trình độ khu vực và quốc tế; phát triển các chương trình đào tạo đáp ứng nhu cầu của xã hội và nâng cao chất lượng giáo dục.

3.2.3. Xây dựng văn hóa chất lượng trong các trường đại học công lập

Theo Lê Đức Ngọc[1] , văn hóa chất lượng của một cơ sở giáo dục được hiểu là "mọi thành viên, mọi tổ chức đều biết công việc của mình thế nào là có chất lượng và đều làm theo yêu cầu của chất lượng ấy". Phạm Xuân Thanh[2] cho rằng, bản chất của văn hóa chất lượng là những người trực tiếp làm ra sản phẩm phải tự nhận thức được tầm quan trọng của chất lượng, biết cách làm thế nào để đạt được chất lượng cao hơn và tự mình mong muốn làm điều đó, hơn thế nữa còn lôi kéo, vận động người khác cũng làm tốt như mình hoặc hơn mình.

Trong các trường đại học, văn hóa chất lượng quyết định tính bền vững của hoạt động đảm bảo chất lượng; là một trong những thành tố then chốt của của hệ thống đảm bảo chất lượng bên trong; khơi dậy ở mọi thành viên tính chủ động, sáng tạo trong cải tiến, nâng cao chất lượng công việc; tạo ra "bản sắc" của các trường... Văn hóa chất lượng có các giá trị: Tôn trọng sự bình đẳng giữa các thành viên trong nhà trường; sự gắn kết giữa trường đại học với sinh viên và các bên liên quan; các thành viên đều có ý thức học hỏi, tích lũy kinh nghiệm; bầu không khí tâm lý thuận lợi; thông tin được cập nhật; các thành viên đều quan tâm đến quá trình phát triển của nhà trường, đơn vị và bản thân... Xây dựng văn hóa chất lượng là nhằm phát huy tính tự chủ, tự giác của các thành viên trong đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục. Vì thế, xây dựng văn hóa chất lượng cũng có thể được xem là một yêu cầu của tự chủ đại học.

Để xây dựng văn hóa chất lượng, các thành viên trong nhà trường phải nhận thức sâu sắc rằng: Chất lượng giáo dục là vấn đề sống còn; Đảm bảo và nâng cao chất lượng giáo dục là trách nhiệm của mọi người; Văn hóa chất lượng là yếu tố cốt lõi của đảm bảo chất lượng. Các trường cần ban hành các quy chế, quy định cụ thể về xây dựng và phát triển môi trường văn hóa chất lượng. Trong đó, xác định rõ mục đích, yêu cầu, nội dung xây dựng văn hóa chất lượng; trách nhiệm của mỗi nhóm đối tượng trong xây dựng và phát triển môi trường văn hóa chất lượng. Cùng với việc ban hành, phải tổ chức thực hiện tốt các quy chế, quy định về xây dựng văn hóa chất lượng, cần xem thực hiện các quy chế, quy định này như thực hiện các quy chế, quy định đào tạo. Có như vậy, việc xây dựng văn

[1] Lê Đức Ngọc (2008), "Xây dựng văn hóa chất lượng: tạo nội lực cho cơ sở đào tạo đáp ứng yêu cầu của thời đại chất lượng*", Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 36.

[2] Phạm Xuân Thanh (2005), "Đảm bảo chất lượng GDĐH - sự vận dụng vào thực tiễn Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục*, số 115, tháng 6.

hóa chất lượng mới đi vào nền nếp và được chỉ dẫn một cách đầy đủ, cụ thể. Cần tổ chức kiểm tra, giám sát định kỳ các hoạt động xây dựng văn hóa chất lượng trong nhà trường. Thông qua kiểm tra, giám sát, phát hiện ra những điển hình tiêu biểu để phổ biến và nhân rộng, đồng thời chỉ ra những mặt còn hạn chế để có các biện pháp cải tiến.

3.2.4. Tăng cường kiểm định chất lượng trong các trường đại học công lập

Kiểm định chất lượng là "là hoạt động đánh giá, công nhận cơ sở giáo dục hoặc chương trình đào tạo đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục do cơ quan, tổ chức có thẩm quyền ban hành"[1] . Kiểm định chất lượng giáo dục đã và đang là xu thế chung nhằm khẳng định vị thế và chất lượng giáo dục của từng nhà trường. Để hội nhập với thế giới, các trường phải tham gia sâu vào hệ thống kiểm định chất lượng trong và ngoài nước. Ở Việt Nam, kiểm định chất lượng là bắt buộc để được giao quyền tự chủ. Kiểm định chất lượng giáo dục có vai trò quan trọng trong việc đảm bảo cho các cơ sở GDĐH cải tiến liên tục **chất lượng giáo dục**, xây dựng văn hóa chất lượng, đáp ứng ngày càng tốt hơn kỳ vọng của người học cũng như người sử dụng nguồn nhân lực. Kiểm định chất lượng giáo dục có các đặc trưng: có thể được tiến hành ở các phạm vi khác nhau; là hoạt động mang tính chất bắt buộc; không thể tách rời tự đánh giá; Quy trình kiểm định chất lượng giáo dục luôn gắn liền với đánh giá ngoài (đánh giá đồng nghiệp); nhấn mạnh nguyên tắc "cải tiến liên tục".

Kiểm định chất lượng giáo dục chỉ trở thành công cụ hữu ích để nâng cao chất lượng giáo dục và tính tự chủ của các trường khi nó được tiến hành một cách thực chất, với sự đối sánh với các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng giáo dục của khu vực và quốc tế chứ không phải được tiến hành theo kiểu "*đếm các điều kiện*" để công nhận đạt chuẩn chất lượng. Vì thế, các trường phải chủ động thực hiện các chu kỳ kiểm định chất lượng giáo dục. Và quan trọng hơn phải có kế hoạch đảm bảo chất lượng giáo dục nhằm khắc phục những hạn chế mà kết quả kiểm định chất lượng đã chỉ ra[2] .

3.2.5. Bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ làm công tác quản lý tự chủ đại học

Hoạt động tự chủ của các trường chỉ có thể đi đúng hướng và đem lại hiệu quả khi được quản lý một cách chặt chẽ. Khi thực hiện cơ chế tự chủ, đội ngũ cán bộ quản lý sẽ phải chuyển đổi phương thức quản lý: từ quản lý kế hoạch hóa tập trung sang quản lý tự chủ. Sự thiếu hụt về kiến thức và kỹ năng quản lý tự chủ là một điều khó tránh khỏi. Vì thế, cần phải nâng cao năng lực quản lý tự

[1] Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục*.
[2] Đinh Xuân Khoa (2019), *Quản trị trường đại học công lập trong bối cảnh hiện nay*, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Vinh.

chủ cho đội ngũ cán bộ quản lý thông qua con đường bồi dưỡng và tự bồi dưỡng. Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tổ chức xây dựng và triển khai bồi dưỡng nâng cao năng lực quản lý tự chủ cho đội ngũ cán bộ quản lý của các trường. Đồng thời, các trường cũng phải tuyên truyền, phổ biến đến từng giảng viên, nhân viên chủ trương tự chủ đại học; kế hoạch tự chủ của nhà trường; trách nhiệm của các tổ chức và cá nhân đối với tự chủ đại học...

3. Kết luận

Tự chủ đại học là một xu thế phát triển tất yếu của GDĐH; là một cơ chế quản trị tiên tiến, yếu tố then chốt để giải phóng sức mạnh của cơ sở GDĐH nói chung và khắc phục những điểm yếu về điều kiện đảm bảo chất lượng giáo dục nói riêng. Để đẩy mạnh tự chủ, các trường cần thực hiện đồng bộ các giải pháp: Nâng cao nhận thức cho cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên về xu thế tất yếu của tự chủ đại học ở Việt Nam hiện nay; Xác định mục tiêu then chốt của tự chủ đại học là nâng cao chất lượng giáo dục; Xây dựng văn hóa chất lượng; Bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ làm công tác quản lý tự chủ đại học trong các trường đại học công lập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quốc hội (2018), *Luật Giáo dục đại học*.
2. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục*.
3. Kuznetsov, E., Engovatova, A., Laptev, G., White, K. (2016), "From University 1.0 to 4.0: Nurturing innovation and entrepreneurship in Russian Academia", *Russia Direct*, 4(8).
4. Matel, L., Iwinska, J. (2014), *University Autonomy - A Practical Handbook,* Publisher: Central European University, Higher Education Observatory.
5. Lyer, R. (2023), "University Autonomy and Academic Freedom", In: R. Lyer, K. Saliba, I. Spannagel, Janika (Ed.), *University Autonomy Decline: Causes, Responses, and Implications for Academic Freedom*, Routledge, London, pp. 9-29.
6. Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - xu thế tất yếu*"*, *Tạp chí khoa học Quản lý giáo dục*, số 01, tháng 3.
7. Nguyễn Văn Tuấn (2011), *Chất lượng giáo dục đại học - nhìn từ góc độ hội nhập*, Nxb Tổng hợp, TP. Hồ Chí Minh.

8. Nguyễn Đức Chính (2002), *Kiểm định chất lượng trong giáo dục đại học,* Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
9. Nguyễn Đông Phong và Nguyễn Hữu Huy Nhựt (2013), "Quản trị đại học và mô hình trường đại học khối kinh tế Việt Nam", *Tạp chí Phát triển và Hội nhập*, số 18.
10. Lê Đức Ngọc (2008), "Xây dựng văn hóa chất lượng: tạo nội lực cho cơ sở đào tạo đáp ứng yêu cầu của thời đại chất lượng", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 36.
11. Phạm Xuân Thanh (2005), "Đảm bảo chất lượng GDĐH - sự vận dụng vào thực tiễn Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục*, số 115, tháng 6.
12. Đinh Xuân Khoa (2019), *Quản trị trường đại học công lập trong bối cảnh hiện nay*, Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục, Trường Đại học Vinh.

NÂNG CAO NĂNG LỰC THỰC TẬP SƯ PHẠM ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 CHO SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHÁNH HÒA

Thái Nguyên Hoàng Giang, Phan Thị Quỳnh
Trường Đại học Khánh Hòa

TÓM TẮT

Thực tập sư phạm là hoạt động rất quan trọng trong chương trình đào tạo sinh viên ngành sư phạm. Đây là cơ hội để sinh viên áp dụng kiến thức và kỹ năng đã học vào thực tiễn giảng dạy, đồng thời rèn luyện các năng lực nghề nghiệp cần thiết trong tương lai. Bồi dưỡng năng lực thực tập sư phạm cho sinh viên là vấn đề cấp thiết về lý luận và thực tiễn, đáp ứng yêu cầu đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực thực tập sư phạm của sinh viên Trường Đại học Khánh Hòa phù hợp với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *năng lực; thực tập sư phạm; Chương trình giáo dục phổ thông 2018; Trường Đại học Khánh Hòa*

1. Giới thiệu

Thực tập sư phạm (TTSP) là hoạt động đặc thù của các trường sư phạm, có ý nghĩa rất quan trọng trong đào tạo kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp cho sinh viên. Trong bối cảnh đổi mới toàn diện ngành giáo dục, việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tại các trường sư phạm đáp ứng yêu cầu mới là hết sức cần thiết. Do đó, hoạt động TTSP với vị trí cầu nối thiết yếu giữa lý thuyết và thực tiễn, giúp sinh viên hoàn thiện bản thân và rèn luyện các kỹ năng nghề nghiệp cần thiết cho tương lai. Tuy nhiên, khi tham gia thực tiễn các hoạt động dạy học và giáo dục ở các trường phổ thông, sinh viên sư phạm còn gặp nhiều khó khăn như công tác chủ nhiệm lớp, công tác tổ chức các hoạt động trải nghiệm, thực tập giáo dục, thực tập dạy học, còn lúng túng trong việc xử lý các tình huống sư phạm… Điều này có thể xuất phát từ những nguyên nhân chủ quan và khách quan. Bài viết tập trung làm rõ thực trạng năng lực TTSP của sinh viên, từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động TTSP tại Trường Đại học Khánh Hòa.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, các phương pháp sau được sử dụng:

- Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu: sử dụng một số tài liệu quan đến vấn đề TTSP nhằm hệ thống hóa cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu.

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động: Năng lực TTSP của sinh viên được đánh giá trên cơ sở các báo cáo tổng kết về hoạt động TTSP năm học 2022-2023 của Trường Đại học Khánh Hòa.

- Phương pháp điều tra: Tiến hành khảo sát 80 sinh viên các ngành Sư phạm Ngữ văn, Sư phạm Toán học, Sư phạm Vật lý, Sư phạm Tiếng Anh, Giáo dục tiểu học các năm thứ 3 và thứ 4 (năm học 2023-2024) nhằm thu thập dữ liệu về việc tự đánh giá các năng lực sư phạm của bản thân khi tham gia hoạt động thực hành, thực tập ở các trường phổ thông.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Một số vấn đề lý luận cơ bản

Hoạt động TTSP thường tổ chức tại các trường đào tạo giáo viên và các trường phổ thông nhằm tạo điều kiện cho sinh viên sư phạm sớm tiếp xúc với thực tế nghề nghiệp, rèn luyện các năng lực sư phạm như năng lực dạy học, năng lực giáo dục, năng lực định hướng sự phát triển của học sinh, năng lực phát triển cộng đồng và phát triển cá nhân. Trên cơ sở đó hình thành phẩm chất và năng lực cốt lõi của người giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục. Hoạt động TTSP thường được thực hiện ở năm thứ 3 và thứ 4 trong chương trình đào tạo. Đây là giai đoạn sinh viên đã được chuẩn bị một cách cơ bản nhất về kiến thức, kỹ năng sư phạm để làm quen với thực tế về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, giáo dục trong và ngoài lớp, một số kỹ thuật dạy học đặc trưng của từng ngành, từng môn học cụ thể.

Như vậy, TTSP là hoạt động thực hành về nghiệp vụ sư phạm của sinh viên các trường sư phạm nhằm hình thành và phát triển những kỹ năng cơ bản để tổ chức tốt hoạt động dạy học cũng như giáo dục, hình thành và phát triển những phẩm chất cơ bản của người giáo viên. Nội dung của quá trình TTSP tại các trường phổ thông bao gồm: Dự giờ lên lớp; Thực tập công tác chủ nhiệm lớp; Thực tập dạy học các môn; Thực tập tổ chức các hoạt động giáo dục.

Năng lực TTSP là hệ thống những kiến thức, kỹ năng, thái độ và phẩm chất mà sinh viên sư phạm cần có để thực hiện hiệu quả các hoạt động TTSP, bao gồm các năng lực sau:

- Năng lực chuyên môn: Sinh viên cần có kiến thức chuyên môn về môn học được phân công giảng dạy, bao gồm kiến thức lý thuyết, kiến thức thực hành và kiến thức ứng dụng. Ngoài ra, sinh viên cần trang bị kỹ năng chuyên môn như kỹ năng thiết kế bài giảng, tổ chức hoạt động dạy học, đánh giá học sinh...

- Năng lực sư phạm: Sinh viên cần có kỹ năng sư phạm cơ bản như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tổ chức, kỹ năng quản lý lớp học… Bên cạnh đó, các kỹ

năng sư phạm nâng cao như kỹ năng ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy học, kỹ năng đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực... cũng cần phải được rèn luyện và phát triển.

- Năng lực tự chủ: bao gồm khả năng tự học, tự nghiên cứu để cập nhật kiến thức mới, nâng cao kỹ năng sư phạm và khả năng sáng tạo trong việc thiết kế bài giảng, tổ chức hoạt động dạy học, giáo dục.

- Năng lực ứng xử sư phạm: Khả năng làm việc nhóm; khả năng giao tiếp hiệu quả với giáo viên hướng dẫn, học sinh và cha mẹ học sinh. Ngoài ra, năng lực này cũng yêu cầu sinh viên có thái độ nghề nghiệp đúng đắn, yêu nghề, mến trẻ và có trách nhiệm với công việc giảng dạy; có phẩm chất đạo đức tốt, trung thực, nhân ái, vị tha.

3.2. Sự cần thiết của việc bồi dưỡng năng lực thực tập sư phạm

Chương trình giáo dục phổ thông đã đặt ra những yêu cầu cao hơn đối với giáo viên, đòi hỏi năng lực chuyên môn và sư phạm vững vàng, đặc biệt là khả năng thiết kế bài giảng, tổ chức hoạt động dạy học và đánh giá học sinh theo định hướng phát triển năng lực học sinh. Do đó, việc bồi dưỡng năng lực TTSP cho sinh viên là rất cần thiết, giúp sinh viên có đủ kiến thức, kỹ năng và thái độ nghề nghiệp để trở thành những giáo viên năng lực cao, đáp ứng nhu cầu của ngành giáo dục trong giai đoạn mới. Ngoài ra, việc bồi dưỡng năng lực TTSP cho sinh viên còn có những lợi ích sau:

- Giúp sinh viên hiểu biết sâu sắc hơn về môi trường giáo dục, tâm lý học sinh và các vấn đề liên quan đến công tác giảng dạy.

- Giúp sinh viên phát triển các kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng giải quyết vấn đề…

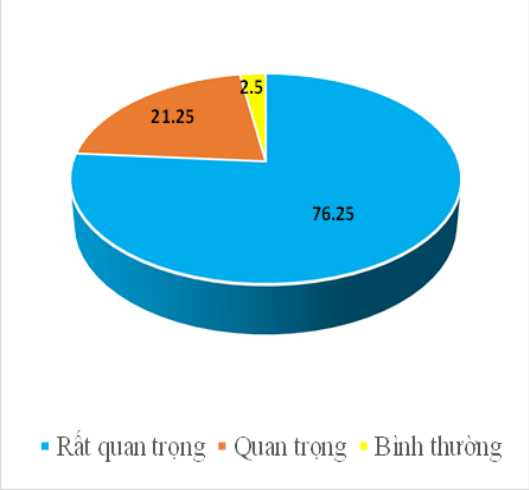
- Giúp sinh viên hình thành thái độ nghề nghiệp đúng đắn, yêu nghề, có trách nhiệm với công việc giảng dạy.

- Hoạt động TTSP cũng giúp sinh viên tự tin hơn vào bản thân và sẵn sàng cho công việc giảng dạy.

3.3. Đánh giá năng lực thực tập sư phạm của sinh viên tại các trường phổ thông

3.3.1. Đánh giá của sinh viên Trường Đại học Khánh Hòa

Hình 1 tổng hợp ý kiến khảo sát của sinh viên sư phạm các năm thứ 3, thứ 4 tại Trường Đại học Khánh Hòa về tầm quan trọng của hoạt động TTSP ở các trường phổ thông. Kết quả cho thấy đa số sinh viên cho rằng hoạt động này là rất quan trọng (76,25%). Chỉ có 02 ý kiến (chiếm 2,5%) chưa thực sự coi trọng và cho rằng hoạt động TTSP là hoạt động bình thường tại các trường đào tạo giáo viên.



Hình 1. *Tầm quan trọng của hoạt động TTSP ở các trường phổ thông*

Kết quả khảo sát tự đánh giá năng lực TTSP của bản thân sinh viên được thể hiện ở Bảng 1. Điểm trung bình cho tất cả các nội dung đều trên 3,9, trong đó cao nhất là năng lực tự chủ (4,05) và năng lực ứng xử sư phạm (4,05). Điều này cho thấy sinh viên tin rằng họ có đủ kiến thức và kỹ năng để thực hiện tốt vai trò của người giáo viên. Đối với kiến thức chuyên môn: Sinh viên tự đánh giá cao về kiến thức chuyên môn của bản thân. Đối với năng lực dạy học bao gồm kỹ năng thiết kế bài giảng, tổ chức các hoạt động dạy học, đánh giá học sinh và sử dụng các phương tiện dạy học… đã được sinh viên đánh giá cao. Điều này cho thấy sinh viên đã được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng cần thiết để tổ chức các hoạt động dạy học hiệu quả. Khi thiết kế bài giảng, sinh viên có thể xác định được mục tiêu bài giảng rõ ràng, phù hợp với trình độ và đặc điểm của học sinh; có thể lựa chọn nội dung bài giảng và phương pháp giảng dạy phù hợp với mục tiêu và chương trình học; và có thể thiết kế các hoạt động dạy học đa dạng, phong phú, phù hợp với nội dung bài giảng và giúp học sinh tiếp thu kiến thức hiệu quả. Bên cạnh đó, trong quá trình tập giảng tại các trường phổ thông, sinh viên có thể điều khiển lớp học tốt, tạo môi trường học tập tích cực, thoải mái và khơi gợi hứng thú học tập cho học sinh và khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động học tập.

Năng lực giáo dục được sinh viên đánh giá cao với điểm trung bình 4,025. Sinh viên có ý thức quan tâm đến học sinh và có khả năng phối hợp với các bên liên quan. Đây là phẩm chất và kỹ năng cần thiết để đáp ứng yêu cầu của xã hội trong thời đại mới. Đối với năng lực ứng xử sư phạm, sinh viên đánh giá cao năng lực ứng xử sư phạm của bản thân. Đây là một yếu tố quan trọng đối với giáo viên tương lai, giúp thiết lập mối quan hệ tốt đẹp với học sinh, phụ huynh

học sinh và đồng nghiệp, tạo môi trường giáo dục tích cực và hiệu quả. Điều này cho thấy sinh viên đã ý thức được việc ứng xử đúng mực với học sinh, thầy cô giáo và phụ huynh học sinh. Ngoài ra, sinh viên có khả năng tự học tập và rèn luyện bản thân để nâng cao năng lực chuyên môn và nghiệp vụ.

Bảng 1. *Tự đánh giá năng lực TTSP của sinh viên*

TT	Nội dung	Điểm trung bình
1	Kiến thức chuyên môn	4,0375
2	Năng lực dạy học (kỹ năng thiết kế bài giảng, kỹ năng tổ chức các hoạt động dạy học, kỹ năng đánh giá học sinh, sử dụng các phương tiện dạy học...)	3,9125
3	Năng lực giáo dục (kỹ năng hỗ trợ học sinh đặc biệt, phối hợp với cha mẹ học sinh và các lực lượng giáo dục)	4,025
4	Năng lực tự chủ (kỹ năng tự học; tự nghiên cứu; khả năng sáng tạo trong quá trình thiết kế bài giảng và các hoạt động trải nghiệm...)	4,05
5	Năng lực ứng xử sư phạm	4,05

Khi khảo sát về các năng lực sư phạm trong quá trình TTSP tại các trường phổ thông, sinh viên Trường Đại học Khánh Hòa đã tự cho rằng các năng lực cần có của người giáo viên tương lai cần được rèn luyện, bồi dưỡng ngay từ khi còn ngồi trên ghế giảng đường đại học.

3.3.2. Đánh giá của cơ sở thực tập về năng lực thực tập sư phạm của sinh viên

Năm học 2022 - 2023, Trường Đại học Khánh Hòa có 51 sinh viên hệ đào tạo giáo viên Trung học phổ thông tham gia 02 nội dung TTSP 1 và TTSP 2. Cụ thể như sau:

- TTSP 1 gồm 01 đoàn thực tập với 30 sinh viên thuộc 03 chuyên ngành (07 sinh viên Sư phạm Ngữ văn, 18 sinh viên Sư phạm Toán học và 05 sinh viên sư phạm Vật lý) với thời gian 3 tuần.

- TTSP 2 gồm 01 đoàn thực tập với 21 sinh viên thuộc 02 chuyên ngành (09 sinh viên Sư phạm Ngữ văn, 12 sinh viên Sư phạm Toán học) với thời gian 8 tuần.

Ở mỗi nội dung TTSP, kết quả được đánh giá theo 04 tiêu chí khác nhau, gồm: Thực tập (TT) dạy học; Thực tập (TT) giáo dục; Ý thức tổ chức kỷ luật (YTTCKL) và Báo cáo thu hoạch. Các tiêu chí này đã được cập nhật những yêu

cầu đổi mới trong kiểm tra đánh giá hiện nay. Kết quả TTSP năm học 2022-2023, thể hiện ở Bảng 2, được đánh giá khá cao ở các nội dung.

Bảng 2. *Kết quả TTSP năm học 2022-2023*[1]

NỘI DUNG TTSP	KẾT QUẢ TTSP																(X=điểm số)			
	x=10				10>x>9				9>=x>8				8>x>=5				x<5			
	TTSP 1		TTSP 2		TTSP 1		TTSP 2		TTSP 1		TTSP 2		TTSP 1		TTSP 2		TTSP 1		TTSP 2	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
YTTCKL	29	96,7	21	100	1	3,3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TT giáo dục	-	-	8	38,1	14	46,7	12	57,1	15	50,0	1	4,8	1	3,3	-	-	-	-	-	-
TT dạy học	-	-	-	-	16	53,3	10	47,6	12	40	11	52,5	2	-	-	-	-	-	-	-
Báo cáo	-	-	20	95,2	20	66,7	1	4,8	5	16,7	-	-	5	16,7	-	-	-	-	-	-

Bảng 2 cho thấy, đối với nội dung YTTCKL, sinh viên trong quá trình tham gia TTSP đã tự giác chấp hành tốt, nghiêm túc các nội quy, quy định của Nhà trường và nội quy thực tập, luôn có ý thức tổ chức kỷ luật tốt trong toàn đợt thực tập. 100% sinh viên luôn có tác phong mẫu mực, sư phạm, văn hóa trong quan hệ với đồng nghiệp, học sinh, phụ huynh và mọi người xung quanh, tôn trọng, cầu tiến, khiêm tốn học hỏi và quan hệ tốt với giáo viên.

Đối với nội dung Thực tập giáo dục: Trong thời gian thực tập, sinh viên gần gũi yêu thương, gắn kết các thành viên trong lớp, tạo thành một tập thể đoàn kết, tích cực trong mọi hoạt động do trường, lớp tổ chức. Với phụ huynh, gia đình học sinh, các sinh viên biết cách để phối hợp giáo dục đối với những học sinh còn hạn chế trong học tập. Trong quá trình tham gia thực tập, sinh viên đã xây dựng kế hoạch chủ nhiệm đầy đủ, hợp lý cho toàn đợt thực tập và cụ thể cho từng tuần. Các biện pháp cụ thể được đề xuất dựa vào đặc điểm tình hình của lớp để thực hiện các hoạt động chủ nhiệm một cách hợp lý, biết cách tổ chức các hoạt động giáo dục theo chủ đề và hầu hết được đánh giá thực hiện tốt các tiết sinh hoạt lớp được phân công. Kết quả cũng thể hiện sự mạnh dạn, tự tin trong công việc, biết cách tổ chức, quản lý giờ sinh hoạt, các hoạt động trải nghiệm, có biện pháp động viên, kiểm tra học sinh đạt hiệu quả giáo dục và có nhiều đóng góp cho hoạt động lớp tại các trường phổ thông. Với tinh thần trách nhiệm cao và thái độ cầu thị trong thực hiện nhiệm vụ được phân công, 30 sinh viên đoàn TTSP 1 và 21 sinh viên đoàn TTSP 2 đều được đánh giá hoàn thành tốt thực tập giáo dục.

Đối với hoạt động thực tập dạy học, các trường phổ thông đã đưa ra kết quả khá tích cực. Đoàn TTSP 1 có 20 sinh viên đạt từ điểm 9 - 10, 08 sinh viên đạt điểm từ 8 - 9 và 02 sinh viên đạt điểm dưới 8,0. Đoàn TTSP 2 có 10 sinh viên

[1] Nguồn: Báo cáo tổng kết công tác TTSP năm học 2022-2023, Trường Đại học Khánh Hòa

đạt điểm 9 trở lên chiếm 47,6% và 11 sinh viên đạt điểm 8 trở lên chiếm 52,4%. Đa số sinh viên có năng lực chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm. Kiến thức truyền đạt cho học sinh chính xác, đúng trọng tâm, nhiệt tình giảng dạy. Sinh viên dự giờ đầy đủ, đúng giờ, mạnh dạn trao đổi với tinh thần cầu thị, tác phong nghiêm túc, ghi chép đầy đủ, có giáo án và phiếu giờ dự, dự đủ các giờ dạy mẫu của giáo viên hướng dẫn và giờ lên lớp của sinh viên cùng nhóm thực tập. Sinh viên nghiêm túc, tích cực soạn giảng, tập giảng theo tinh thần đổi mới đúng yêu cầu, sử dụng các phương pháp phù hợp với đặc trưng của từng bộ môn, phát huy được tính tích cực của học sinh, các bài soạn thể hiện có đầu tư, sáng tạo; Chuẩn bị giáo án đúng thời gian quy định và hoàn thành tốt các nhiệm vụ theo yêu cầu của giáo viên hướng dẫn. Các tiết dạy thực tập đều được sinh viên tập giảng nhiều lần, có nhận xét rút kinh nghiệm kịp thời. Về kỹ năng lên lớp: Trong quá trình lên lớp phần lớn sinh viên đảm bảo đúng nội dung kiến thức bộ môn. Một số tiết dạy có chất lượng tốt, học sinh tích cực, hứng thú. Sinh viên sử dụng khá hợp lý các thiết bị dạy học, có chú ý đến rèn luyện tác phong, ngôn ngữ giao tiếp, trình bày bảng, viết bảng.

Báo cáo thực tập là kết quả thu hoạch của sinh viên. Đối với TTSP 1, có 20 sinh viên đạt điểm từ 9 - 10; 05 sinh viên đạt điểm từ 8 - 9; và đặc biệt có 01 sinh viên đạt điểm 6 và 01 sinh viên đạt điểm 5. Đối với TTSP 2, 20 sinh viên đạt điểm 10 chiếm 95,2%; 01 sinh viên có báo cáo đạt từ 9,5. Đây là một kết quả rất cao thể hiện được sự nghiêm túc của sinh viên trong quá trình thực tập.

Bên cạnh những kết quả khả quan ở trên, vẫn còn một số hạn chế cần chú ý, cụ thể: Sinh viên còn lúng túng trong xử lý các tình huống trong hoạt động chủ nhiệm, tình huống phát sinh hay khả năng thu thập thông tin phục vụ cho công tác giáo dục, giải quyết chưa triệt để, chưa linh hoạt, chưa lựa chọn được các phương pháp phù hợp tối ưu để tiết sinh hoạt lớp đạt hiệu quả, hấp dẫn, nhẹ nhàng nhưng có tác động giáo dục tốt; kỹ năng bao quát lớp chưa tốt khi tổ chức sinh hoạt lớp. Đối với năng lực giảng dạy, một số sinh viên trong quá trình đứng lớp giọng nói còn chưa rõ ràng, mạch lạc, dứt khoát và chưa tập trung quan sát, giúp đỡ học sinh khi chia nhóm học tập; còn lúng túng, thiếu bình tĩnh, chưa điều chỉnh được cảm xúc, tốc độ giảng dạy để phù hợp với với sự tiếp nhận của học sinh. Một số tiết dạy chưa có sự phân bố thời gian hợp lý, chưa nắm bắt được phương pháp ra đề thi trắc nghiệm. Sinh viên còn chưa biết cách thức tổ chức trò chơi để học sinh có cơ hội vừa học vừa chơi, nhẹ nhàng nhưng hiệu quả. Sự liên kết nội dung trong một số tiết dạy còn rời rạc.

3.4. Giải pháp nâng cao năng lực TTSP cho sinh viên

Nâng cao hiệu quả hoạt động TTSP là trách nhiệm chung của các bên liên quan, bao gồm cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo, cơ sở TTSP, cơ sở giáo dục đào tạo giáo viên và bản thân sinh viên. Để đạt được mục tiêu này, cần có sự phối hợp chặt chẽ và nỗ lực chung của tất cả các bên.

3.4.1. Đối với Sở Giáo dục và Đào tạo

- Tăng cường chỉ đạo đối với hoạt động TTSP của sinh viên ở trường phổ thông, phối hợp với các bên nhằm đảm bảo hiệu quả tối ưu của hoạt động TTSP, góp phần đào tạo ra những giáo viên có năng lực, đáp ứng nhu cầu của ngành giáo dục.

- Phối hợp lựa chọn các trường phổ thông đảm bảo đủ điều kiện về đội ngũ giáo viên hướng dẫn, cơ sở vật chất phục vụ các hoạt đông thực hành, thực tập.

- Định kỳ tổ chức các đoàn kiểm tra hoạt động TTSP tại các trường phổ thông.

- Theo dõi, đánh giá kết quả TTSP của sinh viên và có những biện pháp kịp thời để khắc phục những hạn chế.

3.4.2. Đối với các trường phổ thông

- Phân công giáo viên hướng dẫn có năng lực, kinh nghiệm.

- Theo dõi, giám sát và đánh giá thường xuyên quá trình thực tập. Qua đó, có những biện pháp kịp thời để khắc phục những hạn chế trong hoạt động thực tập.

- Đảm bảo cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ thực tập hiện đại, đầy đủ, đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên. Tạo điều kiện cho sinh viên được sử dụng các cơ sở vật chất và trang thiết bị cần thiết trong quá trình thực tập.

- Tổ chức các hoạt động thực tập ngoại khóa, giúp sinh viên có cơ hội trải nghiệm thực tế trong môi trường giáo dục đa dạng.

- Có thỏa thuận hợp tác giữa nhà trường và cơ sở đào tạo giáo viên về nội dung, chương trình và thời gian thực tập nhằm đảm bảo hiệu quả học tập, trải nghiệm thực tế giảng dạy và giáo dục học sinh tại trường phổ thông.

3.4.3. Đối với trường đào tạo giáo viên

TTSP là khâu rất quan trọng trong việc phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên; là giai đoạn kiểm tra, đánh giá quá trình đào tạo kiến thức chuyên môn và kỹ năng sư phạm; tạo môi trường để sinh viên vận dụng lý thuyết vào thực hành, thể hiện năng lực bản thân; học hỏi, trao đổi, rút kinh nghiệm để vững bước vào nghề dạy học đáp ứng yêu cầu của giáo dục trong giai đoạn mới. Vì vậy, các trường đào tạo giáo viên cần:

- Nâng cao nhận thức cho sinh viên sư phạm về các vấn đề cốt lõi trong chương trình giáo dục.

- Thường xuyên tổ chức các lớp bồi dưỡng kỹ năng sư phạm cho sinh viên, đặc biệt là kỹ năng giao tiếp và kỹ năng quản lý lớp học: Đây là một giải pháp hiệu quả để nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên và góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên. Bên cạnh kiến thức chuyên môn thì việc rèn luyện kỹ năng giao tiếp, kỹ năng thuyết trình giúp sinh viên tự tin hơn trong việc trình bày bài giảng một cách rõ ràng, mạch lạc, điều chỉnh được cảm xúc, tốc độ giảng dạy phù hợp với với sự tiếp nhận của học sinh. Nâng cao kỹ năng quản lý lớp học, giúp sinh viên tạo môi trường học tập hiệu quả, kỷ luật và an toàn cho học sinh. Đối với công tác chủ nhiệm lớp, việc tăng cường kỹ năng mềm, kỹ năng ứng xử linh hoạt giúp sinh viên hiểu rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của giáo viên.

- Tăng cường thời lượng giảng dạy kiến thức và trang bị các kỹ năng nghiệp vụ sư phạm trong chương trình đào tạo để sinh viên có điều kiện tiếp cận việc tập giảng trên lớp, tiếp cận trường phổ thông, tiếp cận với kiến thức, kỹ năng liên quan đến nhiệm vụ thực tập chủ nhiệm và thực tập dạy học nhiều hơn trước khi tham gia hoạt động TTSP.

- Các khoa/bộ môn có kế hoạch tăng cường năng lực phương pháp giảng dạy cho sinh viên nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới của chương trình đào tạo, đồng thời tạo điều kiện cho sinh viên luyện tập kỹ năng giảng dạy trước khi thực tập. Đối với các học phần thực hành, thực tập, cần tăng số tín chỉ nhằm kéo dài thời gian thực tập giúp sinh viên có nhiều cơ hội trải nghiệm các hoạt động dạy học, giáo dục ở trường phổ thông. Đồng thời, cải tiến chương trình, nội dung TTSP, làm rõ các yêu cầu hoạt động trong các đợt TTSP để sinh viên nắm rõ hơn về đơn vị thực tập, chủ động trong các hoạt động và nội dung công việc.

3.4.4. Đối với sinh viên sư phạm

TTSP là một hoạt động mang tính rèn luyện và tích hợp cao giữa lý thuyết và thực tiễn nghề nghiệp. Vì vậy, khi bước vào thực tập ở một trường phổ thông, các sinh viên cần thể hiện kiến thức, kỹ năng và tác phong sư phạm chuyên nghiệp. Vì vậy, sinh viên cần chuẩn bị kỹ lưỡng trước khi thực tập:

- Nắm vững kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm: Sinh viên cần có kiến thức môn học vững vàng để truyền tải và hướng dẫn học sinh lĩnh hội tri thức nhiều nhất có thể. Ngoài ra, sinh viên cần nắm vững các phương pháp dạy học linh hoạt phù hợp (dạy học phân hóa, dạy học tích hợp các khoa học). Khi đứng lớp, sinh viên cần rèn luyện kỹ năng thuyết trình, chú ý khâu diễn đạt sao

cho rõ ràng và truyền cảm, tránh lan man, ôm đồm kiến thức, nên nhấn vào trọng tâm bài học; trình bày bảng đẹp và hợp lý cũng là yêu cầu quan trọng. Ngoài ra, sinh viên cần có khả năng bao quát lớp, tạo không khí tích cực, tránh thụ động, độc thoại hoặc giảng nhiều về lý thuyết, dài dòng lan man. Kiến thức chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm có thể được bồi dưỡng, phát triển thông qua việc đọc sách, tham gia hội thảo chuyên môn, hoạt động ngoại khóa, hoạt động tình nguyện…

- Tự trang bị một số kỹ năng mềm như: kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin, ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào trong các bài học, các hoạt động giáo dục; có năng lực tự phát triển nghề nghiệp bằng tự học, tự nghiên cứu. Sinh viên cần xây dựng những xúc cảm tích cực về nghề nghiệp, yêu nghề và có hứng thú với nghề. Sự tích cực tìm hiểu những giá trị cao quý của nghề sẽ là yếu tố giúp sinh viên hình thành và phát triển lòng yêu nghề, từ đó không ngừng phấn đấu, vượt qua khó khăn trong quá trình nỗ lực học tập rèn luyện nghề.

- Có thái độ tích cực, hăng hái trong quá trình thực tập như tham gia đầy đủ các hoạt động thực tập theo yêu cầu của giáo viên hướng dẫn; hoàn thành tốt các nhiệm vụ được giao; tích cực học hỏi kinh nghiệm từ giáo viên hướng dẫn và học sinh. Bồi dưỡng ý thức rèn luyện, hoàn thiện bản thân. Đây chính là những yếu tố cấu thành phẩm chất nghề nghiệp của người giáo viên trong nhà trường phổ thông hiện đại.

4. Kết luận

TTSP là một trong những hoạt động nhằm phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên. Đây là giai đoạn chuyển giao giữa lý luận và thực tiễn, giữa kiến thức đã học trong nhà trường và công việc thực tế sau này của sinh viên sư phạm. Thông qua đó, sinh viên có cơ hội nhìn nhận, đánh giá lại những kiến thức chuyên môn và các kỹ năng sư phạm cần có, rèn luyện và hoàn thiện trình độ, năng lực cũng như phẩm chất, nhân cách của người giáo viên tương lai. Vì vậy, việc xác định đúng mục tiêu của hoạt động TTSP, rèn luyện bản thân là nhiệm vụ của mỗi sinh viên ngành sư phạm.

Trên cơ sở phân tích thực trạng, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao năng lực thực tập sư phạm của sinh viên Trường Đại học Khánh Hòa phù hợp với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Đình Chỉnh (1991), *Thực tập sư phạm*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Ngọc Hiếu (2008), "Những khó khăn trong công tác thực tập sư phạm của sinh viên", *Tạp chí Giáo dục*, *số 188*, tr. 19-20.
3. Phạm Trung Thanh (2007), *Thực tập sư phạm năm thứ ba*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Trường Đại học Khánh Hòa (2023), *Báo cáo tổng kết công tác thực tập sư phạm năm học 2022-2023*, Số 1300/BC-ĐHKH ngày 12/12/2023.
5. Nguyễn Thị Minh Huyền (2023), *Sự thích ứng với các hình thức hoạt động rèn luyện nghiệp vụ của sinh viên sư phạm trường Đại học Khánh Hòa,* Trường Đại học Khánh Hòa.
6. Trần Thị Lan Anh, Cao Thúy Hồng, Nguyễn Mai Hoa (2023), "Phương thức tổ chức thực tập sư phạm trong trong mối quan hệ hợp tác giữa cơ sở đào tạo giáo viên và các trường phổ thông ở Việt Nam: Nghiên cứu tài liệu", *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài, tập 39, số 1,* 19-37. DOI: 10.63023/2525-2445/jfs.ulis.4864.
7. Tiền Tú Anh, Trần Thị Hải Yến, Võ Thị Hoài Thương (2023), "Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng công tác thực tập sư phạm ngành Giáo dục Mầm non tại trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa – Vũng Tàu", *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam,* 76-80. DOI: 10.15625/2615-8957/12310513.

NHỮNG KHÓ KHĂN VÀ THÁCH THỨC CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC QUẢNG BÌNH TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC

Trương Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Ánh Khuyên
Trường Đại học Quảng Bình

TÓM TẮT

Tự chủ đại học được xem như một cuộc cách mạng nhằm thúc đẩy đổi mới toàn diện trong giáo dục đại học. Tuy nhiên, các trường đại học địa phương, trong đó có Trường Đại học Quảng Bình đang đối mặt với nhiều thách thức ảnh hưởng đến sự tồn tại và phát triển. Bài viết dựa trên phương pháp phân tích tài liệu, tổng hợp thông tin, phỏng vấn và khảo sát các cán bộ, giảng viên, sinh viên để làm rõ những khó khăn của Trường Đại học Quảng Bình trước bối cảnh tự chủ đại học. Bài viết đã đề xuất các giải pháp chiến lược ở ba cấp: Nhà nước, Ủy ban nhân dân tỉnh Quảng Bình và Trường Đại học Quảng Bình nhằm thúc đẩy sự phát triển bền vững của Nhà trường trong bối cảnh tự chủ.

Từ khóa: *Đại học Quảng Bình; địa phương; tự chủ; bền vững*

ABSTRACT

University autonomy is considered a revolution to promote comprehensive innovation in higher education. However, local universities, including Quang Binh University, face numerous challenges affecting their survival and development. This article is based on document analysis, information synthesis, interviews, and surveys of staff, lecturers, and students to clarify the difficulties of Quang Binh University in the context of university autonomy. The article proposes strategic solutions at three levels: the State, the People's Committee of Quang Binh Province, and Quang Binh University, to promote the sustainable development of the university in the context of autonomy.

Keywords: *Quang Binh University; local; autonomy; sustainability*

1. Introduction

In the national education system, local higher education plays a crucial role in providing human resources that meet the development needs of local economies and societies. However, in the new context with increasingly high demands for university standards and autonomy in the conditions of integration, local universities are facing numerous challenges. These range from financial pressures and the need to improve training quality to attracting and enhancing

the quality of teaching staff. This reality requires universities to have strategic solutions for sustainable development. This topic has garnered significant attention from scholars, who have explored various aspects to find solutions to the difficulties faced by universities in order to achieve sustainable development.

Several notable studies by Tran Thi To Uyen[1], Luong Van Ha[2]; Le Ngoc Hung[3]; Nguyen Thu Ha *et al.*[4], etc. have discussed various issues related to university autonomy, the realities, and challenges in the implementation process, as well as proposed solutions. However, there are very few studies focusing on local universities, specifically the difficulties faced by Quang Binh University. Quang Binh University holds an important position and role in the education system of Quang Binh Province and the country, tasked with training high-quality human resources, conducting scientific research, and transferring technology to serve the socio-economic development mission. Nonetheless, the university is facing numerous difficulties such as financial resource shortages, unmet enrollment quotas, organizational restructuring, and the quality of its teaching staff. These challenges require Quang Binh University to implement solutions to improve the quality of training, enhance the quality of its faculty, and develop high-application scientific research projects, contributing to the sustainable development of both the local and national levels, meeting the roadmap for university autonomy.

2. Research methodology

To evaluate the difficulties and challenges faced by Quang Binh University in the context of university autonomy, as well as to propose remedial solutions, the article employs the following research methods: Firstly, the document research method. The author collected and analyzed documents, reports, and previous studies related to university autonomy to establish a theoretical basis. Secondly, the article conducted surveys with the university's principal, lecturers, and students to gather data on the actual situation, difficulties, and challenges faced by the university. In addition, in-depth

[1] Tran Thi To Uyen (2024), "Implementing University Autonomy from the Practical Experience of Vietnam National University, Ho Chi Minh City – Current Status and Solutions", *Journal of State Management*.

[2] Luong Van Ha (2022), "University Autonomy and Issues Arising in the Implementation Practice in Vietnam", *Journal of Economics and Forecasting*.

[3] Le Ngoc Hung (2019), "University Autonomy: Concept and Educational Policy in Vietnam", *Journal of Communism*.

[4] Nguyen Thu Ha, Tran Thi Phuong Nam, Nguyen Le Hang (2023), "Research on University Autonomy in Vietnam: An Overview from International and Domestic Publications", *Vietnam Educational Science Journal*, 20(3).

interviews were conducted with education managers, lecturers, and experts to propose solutions to help the university overcome these challenges. After data collection, tools such as Excel were used for basic data analysis, and data analysis software like SPSS was used for more detailed statistical analysis. Based on these two research methods, the article provides an overview and detailed insight into the difficulties and challenges that Quang Binh University is facing in the context of autonomy. From there, the article proposes specific and feasible solutions to improve the quality of education and promote the sustainable development of the university in the face of autonomy.

3. Research results

3.1. General Introduction to Quang Binh University

Quang Binh University, a higher education institution under the People's Committee of Quang Binh Province, was established on October 24, 2006, by Decision No. 237/QD-TTg of the Prime Minister. The university's predecessor was Quang Binh Pedagogical Intermediate School, which has been developing since 1959. With the educational philosophy of "comprehensive, liberal, creative, experimental, integrative", the university aims to create a comprehensive educational environment that encourages creative development and open-minded thinking among students.

The university's organizational structure includes the University Council, the Scientific and Training Council, the Board of Rectors, 7 faculties, 1 institute, 7 functional offices, and 3 centers. Additionally, the university has various unions and associations such as the Trade Union, Youth Union, Student Association, Red Cross, Teaching Staff Association, Veterans Association, Learning Promotion Association, and the Cultural Heritage Association. Currently, the university has a total of 254 officials and staff, including 162 lecturers and 92 administrative staff. The percentage of lecturers with postgraduate degrees is 97%, including 2 associate professors, 54 doctorates, and 106 master's degrees. The university has 3 senior lecturers, 67 main lecturers, and 2 chief specialists.

As the only university in the province, Quang Binh University has the mission to train high-quality human resources, conduct scientific research, and transfer technology to serve the socio-economic development of Quang Binh Province and the country. The university's scientific research and application projects open many cooperation opportunities and address local challenges, contributing to the sustainable development of Quang Binh Province. Quang

Binh University strives to become a reputable educational institution in the country and the region, as well as a leading center for training and technology application transfer in the North Central region. The university has achieved educational quality standards according to the criteria of Vietnamese universities and has been ranked in the "100 Best Universities to Study in Vietnam" by the prestigious Webometrics ranking.

However, according to the regulations of the Vietnam Education Law, universities have the right to autonomy in the following five areas: 1) Developing programs, textbooks, and teaching plans; 2) Organizing admissions, training, and recognizing graduation; 3) Organizing the administrative apparatus; 4) Mobilizing, managing, and using resources; and 5) Cooperating domestically and internationally. Currently, Quang Binh University is facing numerous difficulties. Therefore, implementing university autonomy according to the Ministry of Education and Training's guidelines is a significant challenge. Quang Binh University needs to take specific steps that are suitable to its actual situation to overcome difficulties and build the potential to achieve its goals in the process of university autonomy.

3.2. Difficulties and challenges of Quang Binh University in the context of autonomy

Through survey research methods, investigation, synthesis, and data processing, the article clarifies the reasons why Quang Binh University has not been able to implement its autonomy plan. This is mainly because the university lacks sufficient resources to carry out this plan. This is evident in the following:

3.2.1. Difficulties in financial resources

Financial resources are identified as a key factor but are currently the biggest "bottleneck" for local universities in the context of autonomy. Quang Binh University, like many other public universities, operates under the financial management mechanism stipulated in Decree No. 43/2006/ND-CP dated April 25, 2006, of the Government (Decree 43/CP). This decree allows educational institutions to implement financial autonomy, including autonomy in revenue collection and fee levels, but not exceeding the framework set by the State. Additionally, services, joint ventures, and partnerships are also allowed to determine their revenue and fee levels based on the principle of covering costs and accumulating surplus.

However, the university's main revenue comes from student tuition fees, while the number of students has significantly decreased in recent years.

Revenues from services and technology transfer are also very limited. Specifically, in the 2021-2022 academic year, the Provincial People's Committee closely directed the enrollment of regular students, assigning the university 915 university quotas across 21 majors and 50 quotas for the College of Preschool Education (including 184 quotas in 5 teacher training majors assigned by the Provincial People's Committee). For the 2022-2023 academic year, based on the actual needs of the locality, the Provincial People's Committee assigned 147 quotas for teacher training to Quang Binh University. In the 2023-2024 academic year, the assigned quota for the School of Education at Quang Binh University is 114 students, with a total of 125 students assigned by the Ministry of Education and Training.

With such a small number of students, the revenue is insufficient to cover operating costs, creating significant financial pressure on the university. This leads to difficulties in paying salaries and other benefits for the university's staff. Currently, 105 staff members and workers have not received their salaries for 2 to 6.5 months. Of these, 75 staff members are owed 6.5 months of salary, 30 staff members are owed 6 months, and 15 contract workers are owed 2 months, making their livelihoods very challenging. This situation has led to some highly qualified lecturers and staff unilaterally terminating their contracts, resulting in a shortage of permanent lecturers to open and maintain majors, thereby reducing the university’s reputation and quality in the context of university autonomy.

Moreover, the current situation of insufficient revenue to cover costs presents a serious challenge. To maintain facilities, invest in modern equipment, and develop high-quality training programs, a substantial financial resource is required. However, limited revenue makes it difficult for the university to meet high standards in education and research. Consequently, maintaining and upgrading facilities is affected, and the ability to attract and retain high-quality lecturers is diminished, making it difficult to implement advanced training programs. When the quality of education and research is impacted, the university's autonomy capacity is also weakened, as autonomy requires effective management and development of resources. If the financial issue is not resolved, the university's autonomy and sustainable development goals will face many challenges.

3.2.2. Difficulties in student recruitment

Quang Binh University faces many difficulties in student recruitment. One of the main factors causing this difficulty is the perception of students and

parents in the province. Many students and parents lack complete and accurate information about the quality of education at the university, leading to misunderstandings and undervaluation of the programs and career opportunities the university can offer. Additionally, there is a prevailing mindset to study at larger universities in cities like Hanoi, Ho Chi Minh City, Da Nang, and Hue, due to the belief that these places offer better education and more career opportunities after graduation. Competition from these larger universities creates immense pressure on local universities like Quang Binh University.

Moreover, the university's communication efforts are limited. The lack of diversity in training programs and constraints on recruitment criteria are also significant barriers. The training programs are not diverse enough and do not meet the increasing demands of society, making the university less attractive to many students. Meanwhile, universities across the country offer many scholarships and incentives to attract students, creating a highly competitive environment. Although Quang Binh University does offer scholarships, they are not as effective and appealing as those from larger universities. This leads to an imbalance in recruitment competition, reducing the university's appeal to students. As a result, the number of students applying to Quang Binh University is steadily decreasing.

Another difficulty in the student recruitment process at Quang Binh University is the limitation on enrollment quotas for education majors. Although the university has strengths in training education majors and can meet the demand for educational human resources in the province, the enrollment quotas for these majors are still regulated according to the province's needs. According to regulations, enrollment quotas are limited to a level appropriate to the provincial demand and support policies for students, including tuition fee reduction and a monthly allowance of VND 3.63 million. However, the reality is that the number of applications and test scores of candidates far exceeds the quota approved by the Ministry of Education and Training. This disparity creates a significant gap between actual demand and the university's recruitment capacity, reducing the ability to leverage its strengths in education training and affecting the province's educational needs.

Conversely, the university's non-education majors have not attracted a significant number of applicants, primarily because the training programs lack depth and do not meet the increasing demands of the labor market. This situation makes it difficult for the university to balance the development of new majors

with the exploitation of existing strengths, affecting the overall student recruitment process and the university's development.

3.2.3. Difficulties in training and attracting highly qualified faculty

Currently, at Quang Binh University, the rate of faculty members with high qualifications is 97%, including 2 associate professors, 54 PhDs, and 106 master's degree holders. This is one of the university's strengths, evidenced by the numerous scientific research projects published annually. Specifically, from 2022 to the present, many faculty members have successfully conducted various scientific research projects, including national-level projects on biodiversity conservation and 14 provincial-level projects, along with 49 institutional-level projects. These projects have not only achieved excellent results but also have high application value, making significant contributions to the local development. Additionally, the number of scientific papers and articles published by faculty members in domestic and international journals and conference proceedings has increased, totaling 638 works, including monographs, scientific articles, and conference papers. These achievements affirm the solid research and technology transfer capabilities of the faculty at Quang Binh University, while also enhancing the university's reputation and position in the higher education system.

However, in the first six months of 2024, the prolonged salary arrears have forced many highly qualified faculty members to seek employment elsewhere, leading to a "brain drain" and directly affecting the quality of teaching and research. This situation has become more complex as the university needs to meet the standards for higher education institutions according to Circular No. 01/2024/TT-BGDĐT dated February 5, 2024, concerning faculty qualifications. The shortage of qualified faculty also prevents the university from meeting the criteria for opening new programs, impacting its ability to develop and expand its training programs. These difficulties not only affect the quality of education and research but also threaten the sustainable development of the university in the context of autonomy.

Moreover, due to the insufficient financial capacity of Quang Binh University to support faculty members in pursuing further education, the university cannot provide enough attractive support policies to attract experienced and highly specialized experts from elsewhere. This hinders the university's efforts to maintain and improve the quality of its faculty, while also reducing its competitiveness compared to other higher education institutions in

the region and across the country. Additionally, financial instability causes current faculty members to lose motivation for long-term dedication, leading to instability in training and scientific research activities.

3.2.4. Difficulties in restructuring and managing the organizational system

As of May 2024, Quang Binh University has a total of 235 staff members, including 156 lecturers, 65 administrative staff, and 18 contract workers. While this figure reflects the university's efforts to maintain its workforce, arranging and balancing resources according to Circular No. 04/2024/TT-BGDĐT dated March 29, 2024, from the Ministry of Education and Training presents significant challenges. This circular provides guidelines on leadership positions, management roles, and professional titles within higher education institutions and public pedagogical colleges, requiring the university to develop a reasonable human resource allocation strategy, ensuring that each position is filled appropriately. However, the university's financial resources are limited and insufficient to cover the severance policies for staff and lecturers affected by the restructuring.

Quang Binh University is facing numerous difficulties and challenges, making the implementation of university autonomy according to the Ministry of Education and Training's requirements complex. The primary reasons are ineffective resource management and a lack of coherence, along with the absence of specific regulations and guidelines tailored to the unique characteristics of local universities. This has made the process of achieving university autonomy highly challenging and fraught with obstacles.

3.3. Solutions for the development of Quang Binh University in the context of university autonomy towards sustainability

Quang Binh University, like many other local universities, is facing numerous challenges in the context of university autonomy. To overcome these difficulties and achieve sustainable development, Quang Binh University needs to implement the following solutions:

3.3.1. Changing perceptions and developing a comprehensive strategy from the state level

To address these challenges and ensure sustainable development in the context of university autonomy, the government needs to change its perception and views on the role of local universities, particularly Quang Binh University. Currently, issues such as limited financial resources, inadequate policies, and increasing competition hinder the university’s ability to develop a long-term

strategy. To resolve the difficulties faced by local universities in general and Quang Binh University in particular, the government needs to conduct research and assess the specific characteristics of local universities to adjust the autonomy mechanism and roadmap reasonably, in line with the conditions and potential of each institution. This adjustment will help ensure that universities can autonomously manage effectively, based on their actual conditions and potential. At the same time, universities need to regularly review and adjust their goals and development strategies systematically and scientifically, considering the necessary resources to achieve long-term objectives.

Specifically, the government should establish financial support policies and special mechanisms for local universities to facilitate their development. In particular, there should be training and professional development programs for lecturers, as well as encouragement for scientific research and technology transfer to improve the quality of education and training in the context of autonomy. Additionally, Quang Binh University should develop a comprehensive plan to promote its vision and mission widely to raise awareness and attract interest from the community, businesses, and social organizations. Strategic orientation, development of training programs, scientific research, and scholarship policies will attract students and meet the increasing demands of society in a highly competitive educational environment. Changing the government's perception and approach will not only enhance support for local universities in general and Quang Binh University in particular but will also help the university improve its education and training quality, thereby achieving its goal of university autonomy.

3.2.2. Reforming the policy mechanism

To achieve its vision and mission for sustainable development, Quang Binh University requires special attention and reform in policy mechanisms from the provincial government. Firstly, the provincial government needs to issue schemes and establish specific policies to support the university in training and developing highly qualified lecturers. These policies could include financial support, improved benefits, and better living conditions, along with other factors to attract and retain capable lecturers. Financial support from the provincial government will be a prerequisite for effectively reducing the workforce, helping to restructure and build a streamlined organizational structure that aligns with the university’s requirements and financial capabilities.

Additionally, establishing mechanisms for local labor engagement and creating opportunities for Quang Binh University to participate in investment promotion missions and economic activities of the province is essential. Furthermore, Quang Binh University needs strong support from relevant agencies, departments, and educational organizations, including organizing training classes, specialized courses, and other educational activities at the university. These activities will not only enhance the capacity and expertise of staff and lecturers but also create job opportunities and increase income for both staff and lecturers.

Thus, reforming the policy mechanism of the Quang Binh provincial government is not only an urgent solution but also a foundation for Quang Binh University to overcome current challenges and achieve sustainable development in the future.

3.3.3. Solutions for Quang Binh University

First, developing a strategy for the University based on practical needs and international standards. In the face of current challenges for local universities, and the continuously changing demands of students and society, Quang Binh University needs to develop a specific strategy and adjust its operational mechanisms towards autonomy, based on modern university governance systems and international standards. The strategy should focus on optimizing management, improving operational efficiency, and flexibly responding to the changing demands of society and the economy. Adopting international standards will strengthen the quality of education and research, attract and retain highly qualified human resources, and ensure sustainable development for the local area and surrounding regions. The development process should include:

Step 1, assessing and Analyzing the University's Current Situation. The university should conduct a comprehensive survey to evaluate the current status of infrastructure, training programs, staff, faculty, student needs, and the local labor market. Identifying strengths, weaknesses, opportunities, and challenges will help develop a suitable and effective development plan.

Step 2, setting Goals and Building a Vision Towards University Autonomy. This step is crucial for ensuring sustainable development and meeting the evolving needs of society and the economy. First, the university needs to clearly define strategic goals for short-term, medium-term, and long-term phases. Improve training programs according to international standards,

enhance faculty capabilities, and promote scientific research activities. Establish and maintain partnerships with prestigious universities and research organizations globally, increase academic and research exchanges. Invest in upgrading infrastructure, teaching, and research equipment, and apply information technology in management and teaching. Build strong relationships with local businesses and socio-economic organizations to ensure training programs align with labor market needs and provide employment opportunities for students.

Based on the identified goals, Quang Binh University should build a strategic vision towards university autonomy. Aim to become one of the leading educational and research centers in the Central and Central Highlands regions, while meeting international standards in key areas. Develop flexible training and research programs to quickly and effectively address changing societal and economic needs. Ensure stable and diverse revenue sources, transparent and effective financial management, and establish development funds for sustainable growth. Create an attractive working environment with excellent benefits and professional development opportunities to attract and retain high-quality faculty and staff.

Step 3, developing Training and Research Programs. The university should focus on developing and updating training programs in an interdisciplinary and cross-disciplinary manner, ensuring flexibility and high applicability. Training programs should be designed according to international standards and meet the practical needs of the labor market. At the same time, the university should invest heavily in scientific and technological research, encouraging faculty and students to participate in interdisciplinary and international collaborative research projects.

Step 4, enhancing Faculty Capacity. To improve teaching and research quality, Quang Binh University needs to establish policies to attract, recruit, and retain highly qualified and experienced lecturers with independent research capabilities. The university should set up professional training and development programs, encourage faculty to participate in advanced courses and international academic exchanges.

Step 5, modernizing Facilities and Technology. The university needs to invest in upgrading infrastructure, teaching, and research equipment to meet international standards. This includes building laboratories, electronic libraries, modern learning resource centers, and effective information management systems. Additionally, increasing the application of information technology in

management and teaching is essential to create an intelligent and connected learning environment.

Step 6, strengthening International Cooperation and Business Partnerships: Quang Binh University needs to expand its international cooperation network and establish partnerships with prestigious universities and research organizations worldwide. At the same time, the university should build strong relationships with local businesses and socio-economic organizations to ensure that training programs align with labor market needs and provide internship and employment opportunities for students.

Step 7, effective Financial and Resource Management. This includes diversifying revenue sources, optimizing costs, and ensuring transparency in financial management. The university also needs to establish development funds, mobilize support from the community, alumni, and funding organizations to ensure sustainable growth and development.

Second, reforming management practices of the university board. In the context of increasingly emphasized university autonomy, reforming the management practices of the University Board of Quang Binh University is an urgent and important task. To meet the requirements of autonomy and ensure sustainable development, the Board needs to implement modern, flexible, and innovative management measures.

The Board should encourage and promote creativity throughout the entire system, creating breakthrough solutions to overcome challenges and seize opportunities. Flexibility in management will help the university adapt quickly to changes in the educational environment and labor market. Management reform by the University Board needs to be closely aligned with the goal of improving the quality of training and research. The Board should focus on developing interdisciplinary and cross-disciplinary programs to optimize student learning and research. Additionally, the Board should strengthen cooperation with leading universities and reputable educational institutions, both domestically and internationally, to update and align training programs, ensuring continuous quality improvement and relevance to practical requirements.

Specifically, to effectively implement the autonomy roadmap, the Board needs to establish and develop strong partnerships with businesses and organizations both domestically and internationally. This not only provides students with practical experience but also helps the university stay abreast of labor market needs and trends, allowing for timely adjustments and

improvements to training programs. Moreover, collaboration with businesses will create opportunities for sponsorship and financial support, helping to alleviate financial pressure and enhance the university's resources.

Third, establishing an autonomy roadmap suited to the University's reality and local government support. To achieve the highest effectiveness in implementing autonomy, Quang Binh University needs to establish an autonomy roadmap that aligns with the university's actual conditions and the support from local government. The autonomy roadmap should be developed based on research and evaluation of the university's specific characteristics, with adjustments made to the mechanisms and partial autonomy pathways. Regularly reviewing and adjusting goals and development strategies systematically and scientifically, considering the resources needed to achieve long-term objectives, is essential.

Fourth, leveraging local comparative advantages. Quang Binh University needs to effectively utilize potential revenue sources and diversify them, supplementing income from tuition fees. This includes developing short-term programs tailored for businesses and individuals to attract financial resources from learners and organizations utilizing the university's services. Simultaneously, the university must commit to ensuring transparency and openness regarding the quality of education, ensuring a balance between investment costs and benefits for learners and society, with strict oversight. Establishing a development fund for the local university is necessary to mobilize all forces and integrate societal resources, reinforcing relationships with alumni and the community. The university should also seek support and contributions from socio-economic organizations and individuals, both domestically and internationally, to promote teaching activities, scientific research, and high-tech development projects in the local higher education sector.

Fifth, innovating enrollment processes. To keep up with career trends and optimize the enrollment process, Quang Binh University needs to strengthen its collaboration with high schools to organize early career orientation activities. This includes promoting enrollment counseling programs and proactively guiding students from grade 10 onward about career choices that align with their abilities and interests. Quang Binh Province is a dynamic region, requiring educators to innovate and meet the growing demands of the labor market. Collaborating closely with local businesses is also a crucial step, providing practical information about in-demand professions and the skills needed to succeed in the modern workplace. Expanding career opportunities through these

partnerships not only gives students additional opportunities for internships and practical experiences but also helps in training a high-quality workforce ready to meet labor market demands. This is also a vital step to ensure that graduates from Quang Binh University can seamlessly integrate and contribute to the sustainable development of the region.

4. Conclusion

Based on the above analyses, Quang Binh University, as well as other local higher education institutions, play a crucial role in the national human resource development strategy, especially within the framework of tiered education models. However, the reality shows that local universities are facing many challenges, particularly in the context of university autonomy. To achieve development goals, it is essential to evaluate effectiveness and propose strategic solutions to enhance the quality of education and sustainable development of local universities. This is not only an opportunity to expand Vietnamese higher education in a flexible and open model but also a basis for comprehensively leveraging the strengths of the national education system, thereby contributing positively to the country's overall development. To address these challenges, Quang Binh University needs the attention and support of the government and the guidance of Quang Binh Provincial authorities. Additionally, the university's administration must demonstrate dynamism, creativity, and a forward-looking vision in enrollment strategies and restructuring. These are key factors that will help Quang Binh University overcome challenges and make breakthroughs in the era of modernization and international integration.

REFERENCES

1. Tran Thi To Uyen (2024), “Implementing University Autonomy from the Practical Experience of Vietnam National University, Ho Chi Minh City - Current Status and Solutions”, *Journal of State Management*.
2. Luong Van Ha (2022), “University Autonomy and Issues Arising in the Implementation Practice in Vietnam”, *Journal of Economics and Forecasting*.
3. Le Ngoc Hung (2019), “University Autonomy: Concept and Educational Policy in Vietnam”, *Journal of Communism*.
4. Nguyen Thu Ha, Tran Thi Phuong Nam, Nguyen Le Hang (2023), “Research on University Autonomy in Vietnam: An Overview from International and Domestic Publications”, *Vietnam Educational Science Journal*, 20(3).

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Lê Văn Hải, Trần Văn Toàn
Trường Đại học Ngô Quyền, Bình Dương

TÓM TẮT

Bài viết thảo luận về những ảnh hưởng từ cơ chế tự chủ đại học đến chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam. Trong bối cảnh các trường đại học công lập đang được trao quyền tự chủ nhiều hơn về tài chính và tài sản; về tổ chức bộ máy và nhân sự; về học thuật và hoạt động chuyên môn, gắn liền với tính minh bạch và thực hiện trách nhiệm giải trình. Trên cơ sở nghiên cứu lý thuyết và tổng quan tài liệu, bài viết định hình các nội dung tự chủ được nêu tại các văn bản pháp quy đã được các cơ quan nhà nước ban hành, qua đó đề xuất các giải pháp nhằm phát huy tính ưu việt của mô hình tự chủ nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học.

Từ khóa: *chất lượng giáo dục đại học; tự chủ đại học; quản trị giáo dục; giáo dục Việt Nam*

1. Đặt vấn đề

Mô hình tự chủ, tự chịu trách nhiệm ở các trường đại học là cơ chế hoạt động phổ biến, đã và đang tồn tại trên khắp thế giới, và sự ưu việt của nó đã được khẳng định trong thực tiễn hoạt động giáo dục bậc cao. Theo Matei & Iwinska[1] , những trường có chất lượng giảng dạy và nghiên cứu xuất sắc nhất thường nằm ở những quốc gia có những cải cách tiên tiến hơn trong quản lý các cơ sở giáo dục đại học. Tại Việt Nam, thực hiện mô hình tự chủ đại học là một phần của quá trình đổi mới toàn diện, hiện đại hoá và quốc tế hoá giáo dục đại học, được tiến hành trong bối cảnh đất nước tiếp tục hoàn thiện thể chế kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa, và sự nghiệp đổi mới đã đạt được nhiều thành tựu quan trọng. Vì vậy, mô hình quản trị đại học cũng cần thay đổi, phát triển để đáp ứng tốt hơn nhu cầu về nguồn nhân lực của nền kinh tế và xu thế phát triển của giáo dục đại học.

Quan điểm "Tự chủ đại học" bắt đầu xuất hiện và được thảo luận rộng rãi ở Việt Nam từ khoảng những năm đầu thập niên 2000. Tuy nhiên, hiện nay khi xét dưới góc độ quản lý giáo dục vẫn có thể được xem là một "mô hình mới", là

[1] Matei, L., Iwinska, J. (2018), "Diverging Paths? Institutional Autonomy and Academic Freedom in the European Higher Education Area", In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, Springer, Cham.

một bước tiến quan trọng cho phép các trường đại học có thể linh hoạt, sáng tạo hơn trong các hoạt động của mình. Tự chủ đại học không chỉ đơn thuần là việc các trường đại học được quyền tự quyết định trong các vấn đề liên quan đến tài chính, tổ chức nhân sự, và chương trình đào tạo mà còn bao hàm cả sự đổi mới về quản trị và cơ chế vận hành của nhà trường. Nghị quyết số 77/NQ-CP năm 2014 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập được ban hành đã khuyến khích các trường đại học phát huy quyền tự chủ, phát triển chương trình học thuật, phát triển khoa học công nghệ, thu hút nhân lực chất lượng cao nhằm nâng cao chất lượng giáo dục một cách hiệu quả. Việc trao quyền tự chủ đồng nghĩa với việc tăng cường trách nhiệm giải trình và nâng cao tiêu chuẩn chất lượng giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các dịch vụ giáo dục. Vì vậy, tự chủ đại học ở Việt Nam là tất yếu nhằm thúc đẩy chất lượng giáo dục, giúp giáo dục đại học Việt Nam hội nhập và phát triển bền vững. Tuy nhiên, để đảm bảo chất lượng giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ, cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng từ phía các cơ sở giáo dục, cũng như sự hỗ trợ, giám sát từ phía nhà nước và xã hội. Đã có nhiều nghiên cứu với những hướng tiếp cận khác nhau, cả về lý luận và thực tiễn, đưa ra những số liệu, nhận định, đánh giá, phân tích khá sâu sắc, và đều có kết luận đánh giá là tích cực trên cơ sở các mô hình tự chủ đại học ở Việt Nam. Cụ thể, Mai Ngoc Anh *và cs.*[1], Vũ Tiến Dũng[2], Phạm Thị Tuyết Nhung *và cs.*[3] cho thấy có sự khác biệt đối với các trường tự chủ và không tự chủ. Các trường tự chủ thường có kết quả cao hơn về chất lượng học thuật, giảng dạy, nghiên cứu khoa học, kết quả đầu ra của sinh viên… Báo cáo tổng hợp của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2022 cũng cho thấy, đại đa số các trường thực hiện tự chủ ở mức độ toàn diện và sâu rộng đều đã mang lại hiệu quả tích cực (trên 77%), tạo bước chuyển biến tích cực cả về nhận thức lẫn công tác tổ chức thực hiện. Theo kết quả khảo sát, trên 80% các trường trả lời khảo sát triển khai tự chủ toàn diện, sâu rộng về tuyển sinh và đào tạo dẫn đến các kết quả đạt được tích cực (trên 85%). Trên 65% các trường trả lời khảo sát triển khai tự chủ toàn diện, sâu rộng về hoạt động khoa học và công nghệ, các kết quả đạt được tích cực (trên 80%). Bên cạnh đó, Do Phu Hai[4]; Vu Thi Thanh Huyen *và*

[1] Mai Ngoc Anh, Do Thi Hai Ha, Mai Ngoc Cuong & Nguyen Dang Nui (2020), "Models of university autonomy and their relevance to Vietnam", *Journal of Asian public policy*, pp. 394-410.
[2] Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - Xu thế tất yếu", *Tạp chí Khoa học quản lý giáo dục*, 01(29).
[3] Pham Thi Tuyet Nhung, Nguyen Ngoc Quang, Nguyen Than Nam, Chu Minh Hoa, Ngo Van Thuyen, Le Son Phuoc, Vo Chau Trung Thong (2022), "Quality assurance of higher education in Vietnam: The impact of autonomy policy", *Vietnam Journal of Education*, 6(3), pp. 277-288.
[4] Do Phu Hai (2023), "University Autonomy Policy Implementation in Vietnam", *International Review of Social Sciences*, 11(4), pp. 13-25.

cs.[1] cho thấy rằng, nhận thức, tư duy về tự chủ đại học vẫn chưa thống nhất giữa các cấp, các ngành, các cơ sở giáo dục đại học và xã hội. Còn có quan niệm không đúng về bản chất tự chủ đại học, cho rằng tự chủ nghĩa là trường đại học tự lo, tự chủ tài chính dẫn đến nhầm lẫn trong cách hiểu, cách tiếp cận và cách áp dụng các chính sách, quy định về tự chủ đại học. Hệ thống văn bản pháp luật còn chồng chéo, thiếu đồng bộ gây khó khăn trong thực hiện.

Những kết quả này tác động đến việc cải thiện, nâng cao chất lượng giáo dục như thế nào, thì trên một giác độ nào đó cần có sự tổng hợp, đánh giá cụ thể và tập trung hơn. Trên cơ sở những vấn đề đặt ra, tác giả nhận thấy, đây là những vấn đề cần được giải quyết kịp thời, nhất là trong bối cảnh công tác triển khai chính sách còn nhiều vướng mắc, có thể làm cản trở tiến trình đẩy nhanh tiến độ tự chủ của các trường đại học, cũng như ảnh hưởng đến phương án nâng cao chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam.

2. Cơ sở lý thuyết và tổng quan tài liệu

2.1. Cơ sở lý thuyết

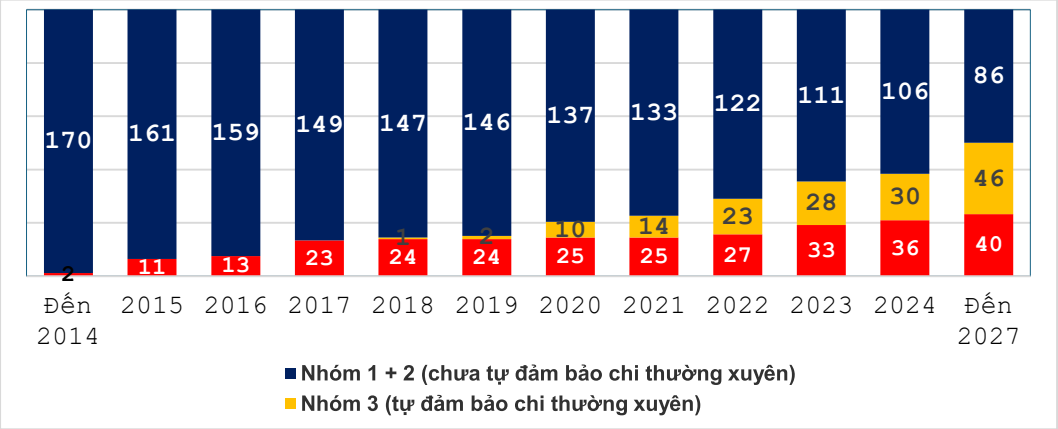
Dễ nhận thấy rằng, ngày nay vai trò của các trường đại học đã có sự thay đổi. Bên cạnh chức năng truyền thống là giảng dạy và nghiên cứu khoa học, thì nay đã xuất hiện những chức năng mới, xuất phát từ những nhu cầu cấp thiết của các trường nhằm theo kịp với sự phát triển của nền kinh tế và sự tiến bộ của khoa học, công nghệ. Đó là sự đóng góp ngày càng lớn của giáo dục đại học với vai trò quan trọng trong việc nâng cao năng lực cạnh tranh của nền kinh tế trong bối cảnh toàn cầu hóa nhằm thực hiện các mục tiêu phát triển kinh tế - xã hội. Một vấn đề khác có liên quan, đó là việc chuyển giao tri thức thông qua ứng dụng khoa học và công nghệ do các trường đại học cung cấp đã có sự gia tăng về số lượng nhờ vào các hoạt động khởi nghiệp của các Startup - các công ty khởi nghiệp và các đơn vị nghiên cứu của nhà nước và tư nhân. Hơn nữa, vai trò của các trường đại học còn được thể hiện trong việc bảo đảm cho người dân có cơ hội tiếp cận nền giáo dục tiên tiến, học tập suốt đời, xã hội học tập, đào tạo theo nhu cầu của thị trường lao động và theo đơn đặt hàng của các tổ chức, doanh nghiệp. Đồng thời còn là việc đáp ứng nhu cầu tiếp thu tri thức mới và phát triển kỹ năng lao động, khởi nghiệp của cư dân đã vượt ra những giới hạn truyền thống của nền giáo dục quốc dân vốn chỉ tập trung vào việc tích lũy kiến thức một cách thụ động đã không còn hiệu quả. Vì vậy, chất lượng giáo dục đại học được xem là yếu tố quan trọng để phát triển nguồn nhân lực của quốc gia.

[1] Vu Thi Thanh Huyen, Vu Thi Lan Huong, Nguyen Thi Tuyet Van (2023), "Autonomy of Universities and Relevant Vietnamese Legal Policies", *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 3(4), pp. 965-969.

Trong bối cảnh đó, Đảng và Nhà nước ta đã có nhiều chủ trương, biện pháp nhằm hiện thực hóa mô hình quản lý giáo dục đại học theo hướng tự chủ nhằm tạo ra một cuộc cách mạng trong giáo dục, hướng đến việc nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Theo trình tự thời gian, những nhân tố đầu tiên phải kể đến, đó là Luật giáo dục năm 1998 xác định quyền tự chủ và tự chịu trách nhiệm của các trường đại học bao gồm 5 nội dung về: chương trình, thi tuyển, nhân sự, tài chính và hợp tác quốc tế. Đến Luật giáo dục đại học năm 2012, quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học được quy định "Cơ sở giáo dục đại học tự chủ trong các hoạt động chủ yếu thuộc các lĩnh vực tổ chức và nhân sự, tài chính và tài sản, đào tạo, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế, bảo đảm chất lượng giáo dục đại học. Cơ sở giáo dục đại học thực hiện quyền tự chủ ở mức độ cao hơn phù hợp với năng lực, kết quả xếp hạng và kết quả kiểm định chất lượng giáo dục". Như vậy kể từ năm 2012, các trường đại học bảo đảm được chất lượng giáo dục sẽ được thực hiện theo chính sách tự chủ. Năm 2014, trên cơ sở Đề án thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động giai đoạn 2014 - 2017 đối với 4 trường đại học trực thuộc Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chính phủ đã ra Nghị quyết số 77/NQ-CP về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đổi với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014 - 2017, và được quyết nghị trên các nội dung: cam kết tự bảo đảm toàn bộ kinh phí hoạt động chi thường xuyên và chi đầu tư được thực hiện tự chủ, tự chịu trách nhiệm toàn diện về thực hiện nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học; tổ chức bộ máy, nhân sự; tài chính; chính sách học bổng, học phí; đầu tư, mua sắm và các nội dung tự chủ khác theo quy định của pháp luật. Sau gần 3 năm thực hiện, 23 trường đại học được phê duyệt thí điểm cơ chế tự chủ đã tổng kết và đều đi đến thống nhất: mô hình thí điểm tự chủ bước đầu được đánh giá tích cực, các cơ sở giáo dục đại học đã có những thành tựu nhất định… Giúp giảm bớt các thủ tục hành chính nên đã chủ động, linh hoạt hơn trong tổ chức thực hiện các hoạt động. Nhiều kết quả khả quan đạt được, như doanh thu cao hơn, chất lượng giảng dạy tốt hơn và nhận được sự ghi nhận tích cực từ xã hội.

Từ những thành công bước đầu thực hiện thí điểm, Quốc hội đã ban hành Luật số 34/2018/QH14 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học nhằm trao quyền tự chủ rộng hơn và sâu hơn cho các cơ sở giáo dục đại học (bao gồm: quyền tự chủ tài chính và tài sản; tự chủ tổ chức bộ máy và nhân sự; tự chủ học thuật và hoạt động chuyên môn) gắn liền với trách nhiệm giải trình. Trên cơ sở đó, Nghị định 99/2019/NĐ-CP của Chính phủ đã quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục. Trong Nghị định này công tác kiểm định chất lượng giáo dục đại học được hướng dẫn cụ thể tại Điều 12 với 3 khoản

chính. Đồng thời quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đại học thể hiện tại Điều 13 với 5 khoản chính. Như vậy, cơ sở pháp lý về chất lượng giáo dục đại học và vấn đề tự chủ cơ bản đã hoàn thiện.



Hình 1. *Thống kê số trường đại học theo khả năng tự đảm bảo kinh phí hoạt động*[1].

Tại Hội nghị tự chủ đại học diễn ra vào tháng 8 năm 2022, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã công bố những số liệu chính thức về kết quả thực hiện mô hình tự chủ, cụ thể: cả nước có 141/232 trường đại học đủ điều kiện tự chủ theo quy định của Luật Giáo dục đại học; trong giai đoạn 2018 - 2021, thu nhập giảng viên tăng trung bình 26,1%; thu nhập cán bộ quản lý tăng trung bình 24,5%. Trong top 10 trường tham gia khảo sát có tổng thu cao nhất, có 5 trường đại học thí điểm tự chủ; Tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ tăng 31%; 32,76% trường đại học đã tự bảo đảm chi thường xuyên; Tỷ lệ tuyển sinh tăng lên 97,80%; Số lượng bài báo quốc tế tăng 3,5 lần[2]... Mục tiêu đến năm 2025, phấn đấu 100% cơ sở giáo dục đại học thực hiện tốt cơ chế tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình[3].

2.2. Tổng quan tài liệu

Để kiểm tra kết quả thực chất, đã có nhiều công trình nghiên cứu của các học giả, nhà khoa học nghiên cứu những tác động của mô hình tự chủ đến chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam. Minh Hai và Laking[4] cho rằng, quyền tự chủ của các trường đại học ở Việt Nam đang tăng lên nhưng chỉ ở một mức độ hạn chế, đồng thời mục đích của tự chủ là nhằm giảm ngân sách nhà nước bằng cách trao quyền tự chủ về tài chính, kết quả là sinh viên phải đóng học phí cao hơn

[1] Hồng Hạnh (2022), "Những con số ấn tượng về tự chủ đại học", *Báo điện tử Đại biểu nhân dân*.
[2] Hồng Hạnh (2022), "Những con số ấn tượng về tự chủ đại học", *Báo điện tử Đại biểu nhân dân*.
[3] Thủ tướng Chính phủ (2019), *Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2019 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014 - 2017*.
[4] Vo Thi Minh Hai, R. Laking (2019), "An institutional study of autonomisation of public universities in Vietnam", *Higher Education*, 79(5), pp. 1079-1097.

nhưng có rất ít bằng chứng về sự cải thiện chất lượng giáo dục. Ngược lại, thông qua nghiên cứu định lượng, Pham Thi Tuyet Nhung *và cs.*[1] cho rằng, việc bảo đảm chất lượng giáo dục tại các cơ sở được tự chủ tài chính đều cao hơn so với các cơ sở được nhà nước tài trợ. Tuy nhiên, nghiên cứu này cũng nhấn mạnh rằng, kết quả chưa giải thích được lý do tại sao lại có sự khác biệt, và đó chỉ là quan điểm của một số tổ chức cá nhân tham gia khảo sát, không đại diện cho tất cả các trường đại học ở Việt Nam. Do Phu Hai[2] đã đánh giá chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam từng bước được nâng cao nhờ thực hiện chính sách tự chủ đại học, thể hiện qua tỷ lệ cán bộ hành chính và giảng viên có học hàm, học vị tăng lên đáng kể; số lượng công trình khoa học công bố trong nước và quốc tế tăng mạnh; một số cơ sở giáo dục đại học đã có sự phát triển vượt bậc về chuyên môn và học thuật, góp phần từng bước khẳng định vị thế, uy tín của giáo dục đại học Việt Nam trên trường quốc tế. Tuy nhiên, tác giả cũng cho rằng, năng lực tự chủ của các cơ sở giáo dục đại học vẫn còn hạn chế. Năng lực thực thi của Hội đồng trường ở nhiều nơi còn yếu dẫn đến việc triển khai thực hiện các chủ trương và các định hướng lớn cũng như công tác giám sát hoạt động quản lý, điều hành chưa hiệu quả. Vu Thi Thanh Huyen *và cs.*[3] cũng cho rằng, cơ chế tự chủ mang lại nhiều lợi thế và mở ra nhiều cơ hội cho các trường đại học, tuy nhiên cũng đặt ra nhiều khó khăn và thách thức. Do đó, giải pháp tổng quát được tác giả đưa ra là xây dựng mô hình quản lý dựa trên nguyên tắc: Hội đồng trường đưa ra chính sách, chiến lược và đóng vai trò chỉ đạo điều hành hoạt động; Cơ quan nhà nước kiểm soát việc thực hiện nhiệm vụ giải trình của các cơ sở đại học một cách công khai và minh bạch. Liên quan đến những thách thức trong thực hiện chính sách tự chủ đại học, Mai Ngoc Anh *và cs.*[4] đã nghiên cứu các mô hình ở các nước khác nhau, từ đó đề xuất các mô hình tự chủ cho Chính phủ và các trường đại học của Việt Nam, bao gồm: tổ chức, tài chính, nhân sự và học thuật. Về thực hiện trách nhiệm giải trình, theo Phạm Minh Hùng *và cs.*[5], trách nhiệm giải trình của trường đại học là nghĩa vụ thực hiện thông tin đầy đủ về mọi hoạt động của

[1] Pham Thi Tuyet Nhung, Nguyen Ngoc Quang, Nguyen Than Nam, Chu Minh Hoa, Ngo Van Thuyen, Le Son Phuoc, Vo Chau Trung Thong (2022), "Quality assurance of higher education in Vietnam: The impact of autonomy policy", *Vietnam Journal of Education*, 6(3), pp. 277-288.
[2] Do Phu Hai (2023), "University Autonomy Policy Implementation in Vietnam", *International Review of Social Sciences*, 11(4), pp. 13-25.
[3] Vu Thi Thanh Huyen, Vu Thi Lan Huong, Nguyen Thi Tuyet Van (2023), "Autonomy of Universities and Relevant Vietnamese Legal Policies", *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 3(4), pp. 965-969.
[4] Mai Ngoc Anh, Do Thi Hai Ha, Mai Ngoc Cuong & Nguyen Dang Nui (2020), "Models of university autonomy and their relevance to Vietnam", *Journal of Asian public policy*, pp. 394-410.
[5] Phạm Minh Hùng, Nguyễn Thị Thu Hằng, Phạm Lê Cường (2019), "Một số giải pháp thực hiện trách nhiệm giải trình của trường đại học công lập", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh*, 48(3B), tr. 60-68.

nhà trường với các bên liên quan và cam kết thực hiện các hoạt động này một cách có chất lượng, nếu không sẽ phải chịu trách nhiệm trước pháp luật.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng, bao gồm: hệ thống hóa lý thuyết về tự chủ giáo dục đại học, những yêu cầu về chất lượng giáo dục trong điều kiện tự chủ, cùng các phương pháp phân tích, thống kê, so sánh, tổng hợp. Đồng thời, trên cơ sở Luật Giáo dục đại học 2018, những kết luận của các công trình nghiên cứu mang tính định lượng và các số liệu thứ cấp về thực tiễn thực hiện chính sách tự chủ của các trường đại học công lập ở Việt Nam, tác giả đưa ra nhận định và một số hàm ý chính sách nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Các phương pháp đều hướng đến việc làm rõ mối quan hệ giữa thực thi quyền tự chủ và chất lượng giáo dục ở các trường đại học hiện nay.

Kết quả và thảo luận

Việc thực hiện chủ trương tự chủ đại học đã dần nhận được sự quan tâm, đồng thuận và thống nhất trong toàn hệ thống chính trị, diễn ra dưới sự chỉ đạo nhất quán, xuyên suốt thông qua các chủ trương, đường lối và chính sách của Đảng và Nhà nước trong gần 3 thập niên vừa qua đã tạo ra nhiều chuyển biến tích cực. Theo định hướng đổi mới đó, giáo dục đại học đã đạt được nhiều thành tựu to lớn, đặc biệt từ khi thực hiện Luật sửa đổi, nhiều cơ sở đại học đã và đang chuyển đổi dần cơ chế, từng bước thực hiện các quyền chủ động của mình và nhờ đó, các cơ sở đã năng động hơn, chất lượng giáo dục và năng lực cạnh tranh tốt hơn, cả hệ thống đại học đã có những chuyển biến mạnh mẽ cả về nhận thức và hành động, cả lý luận và thực tiễn. Tuy nhiên, mức độ thực hiện tự chủ và sự quyết tâm còn khá chênh lệch giữa các trường. Nhiều cơ sở đã có những bước đi cụ thể để thực hiện tự chủ, nhưng vẫn còn nhiều rào cản cần phải vượt qua. Có những vướng mắc do hệ thống các văn bản quy định pháp luật làm nền tảng cho việc triển khai còn có những điểm chồng chéo, thiếu đồng bộ và nhất quán. Khó khăn, vướng víu do những thói quen cũ, cách nghĩ cũ, tư duy cũ. Vướng mắc do sự chia sẻ và đón nhận từ xã hội có chuyển biến chưa đồng bộ và tương thích.

- Về tự chủ về tài chính và tài sản

Đây là vấn đề được quan tâm nhất, bởi lẽ tài chính luôn gắn liền với các quyết định quản lý, đầu tư và thực hiện các mục tiêu chiến lược của nhà trường. Các trường đại học muốn thực hiện tự chủ toàn diện sẽ phải cân nhắc, đánh đổi giữa tự chủ với việc cắt giảm và ngừng cấp ngân sách nhà nước cho nhà trường cả về chi thường xuyên lẫn chi đầu tư. Luật số 34/2018/QH14 sửa đổi, quy định điều kiện thực hiện quyền tự chủ của cơ sở giáo dục đại học trong đó phải đáp

ứng điều kiện đã ban hành quy chế tài chính, bao gồm: ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về nguồn thu, quản lý và sử dụng nguồn tài chính, tài sản; thu hút nguồn vốn đầu tư phát triển; chính sách học phí, học bổng cho sinh viên và chính sách khác phù hợp với quy định của pháp luật. Tuy nhiên, các quy định pháp luật liên quan đến tự chủ tài chính còn nhiều mâu thuẫn, chồng chéo, khó thực hiện. Ngoài các quy định của Luật Giáo dục đại học còn bị ràng buộc và điều chỉnh bởi nhiều luật định khác như, Luật Tài sản công, Luật Đầu tư công, Luật Ngân sách nhà nước... Nghị định 60/2021/NĐ-CP quy định cụ thể hơn: "Cơ chế tự chủ tài chính của đơn vị sự nghiệp công" là các quy định về quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc thực hiện quy định về danh mục sự nghiệp công; giá, phí và lộ trình tính giá dịch vụ sự nghiệp công; phân loại mức độ tự chủ tài chính; tự chủ sử dụng nguồn tài chính; tự chủ trong hoạt động liên doanh, liên kết; quản lý, sử dụng tài sản công và các quy định khác có liên quan" (Điều 3, Khoản 1).

Như vậy, tự chủ tài chính liên quan đến quyền tự chủ trong việc quản lý thu, chi, phân bổ kết quả tài chính, quản lý quỹ, quản lý tài sản… Trong đó, quản lý doanh thu và quản lý chi phí tài chính là quan trọng nhất[1], mang lại cho các trường sự linh hoạt cần thiết để thực hiện các sứ mệnh đa dạng của mình, trong đó quyền tự chủ trong thu mức học phí là một yếu tố quan trọng trong thu hút các nguồn tài trợ, đầu tư tư nhân và việc xác định chiến lược của trường. Tự chủ tài chính thường gắn liền với việc các trường phải tăng học phí, do đó sẽ giảm sức cạnh tranh trong việc thu hút người học. Để giải quyết tình trạng này, các trường chỉ còn giải pháp tối ưu nhất đó là phải nâng cao chất lượng dạy học, nơi mà người học sẽ có điều kiện học tập tốt nhất, tương ứng với mức học phí mà họ bỏ ra. Các nghiên cứu gần đây cũng chỉ ra rằng, các hệ thống trường đại học được xếp hạng tốt nhất cũng là những hệ thống có mức chi tiêu cao nhất và cũng là những hệ thống có nhiều quyền tự chủ hơn, chủ yếu là về nhân sự và tài chính[2]. Như vậy, quyền tự chủ về tài chính và tài sản liên quan mật thiết đến chất lượng giáo dục đại học, do thu nhập của đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên tăng lên, vì vậy việc tổ chức cơ sở vật chất cũng như chất lượng hoạt động chuyên môn và học thuật cũng được nâng cao. Điều này không chỉ có ở Việt Nam, mà còn được đánh giá cao ở các quốc gia đang phát triển có nền giáo dục tương đương.

[1] Vu Thi Thanh Huyen, Vu Thi Lan Huong, Nguyen Thi Tuyet Van (2023), "Autonomy of Universities and Relevant Vietnamese Legal Policies", *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 3(4), pp. 965-969.

[2] Michavila, F., Martinez, J. M. (2018), "Excellence of Universities versus Autonomy, Funding and Accountability", *European Review*, 26(S1), pp. S48-S56.

- Tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự

Điều 32, Luật Giáo dục đại học quy định: "Quyền tự chủ trong tổ chức và nhân sự bao gồm ban hành và tổ chức thực hiện quy định nội bộ về cơ cấu tổ chức, cơ cấu lao động, danh mục, tiêu chuẩn, chế độ của từng vị trí việc làm; tuyển dụng, sử dụng và cho thôi việc đối với giảng viên, viên chức và người lao động khác, quyết định nhân sự quản trị, quản lý trong cơ sở giáo dục đại học phù hợp với quy định của pháp luật". Tự chủ về tổ chức bộ máy và nhân sự đã được chứng minh là đóng một vai trò thiết yếu trong sự phát triển của trường đại học. Đây được coi là điều kiện tiên quyết cho quyền tự do học thuật trong các trường đại học[1].

Tự chủ trong tổ chức và nhân sự là cơ sở để nâng cao năng lực cạnh tranh trong môi trường giáo dục, do các cơ sở được tự chủ bố trí các chức vụ quản lý và thuê các giảng viên có chất lượng vào giảng dạy mà không có sự can thiệp từ bên ngoài. Trên cơ sở của tự chủ tài chính, các nhà trường có thể thực hiện trả lương dựa trên năng lực, uy tín cũng như chất lượng giảng dạy của giảng viên. Nhà trường cũng có thể dễ dàng xây dựng đội ngũ giảng viên có chất lượng cao, tối đa hóa chuyên môn của các giảng viên có học hàm, học vị cao, nhanh chóng tuyển dụng và phát triển đội ngũ giảng viên trẻ năng động, hoặc sa thải những người không đủ tiêu chuẩn.

- Tự chủ về học thuật và hoạt động chuyên môn

Khoản 3, Điều 32 quy định: "Quyền tự chủ trong học thuật, trong hoạt động chuyên môn bao gồm ban hành, tổ chức thực hiện tiêu chuẩn, chính sách chất lượng, mở ngành, tuyển sinh, đào tạo, hoạt động khoa học và công nghệ, hợp tác trong nước và quốc tế phù hợp với quy định của pháp luật". Đây là yếu tố then chốt để nâng cao chất lượng giáo dục và nghiên cứu khoa học. Những tiêu chuẩn và cam kết về chất lượng đầu ra của người học, đồng nghĩa với việc người học có thể kiếm được việc làm tốt nhất, các cơ quan, doanh nghiệp sẵn sàng tuyển dụng những sinh viên được đào tạo ở những cơ sở có uy tín. Để làm được điều đó, nhà trường phải xem xét kỹ về việc mở những ngành đào tạo phù hợp với năng lực hiện có, công tác tuyển sinh phải bảo đảm cả về số lượng và chất lượng. Năng lực liên kết, hợp tác đào tạo trong nước và quốc tế phải luôn được nâng cao. Các giảng viên là các nhà khoa học phải thực sự tâm huyết và tích cực trong nghiên cứu khoa học. Quyền tự chủ về học thuật và hoạt động chuyên môn là một yếu tố không thể thiếu trong việc chuyển đổi mô hình giáo

[1] Matei, L., Iwinska, J. (2018), "Diverging Paths? Institutional Autonomy and Academic Freedom in the European Higher Education Area", In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies,* Springer, Cham.

dục đại học, giúp các trường trở thành những trung tâm khoa học, giáo dục xuất sắc để được cộng đồng trong nước và quốc tế ghi nhận.

- Tính minh bạch và trách nhiệm giải trình

Tự chủ đại học không có nghĩa là Nhà nước buông lỏng quản lý hay thả nổi mà phải gắn với trách nhiệm giải trình. Để đảm bảo chất lượng đào tạo, chất lượng đầu ra và công bằng xã hội, trường đại học phải công khai, minh bạch các hoạt động. Các trường cần minh bạch tài chính, công khai nguồn thu chi và các khoản đầu tư, bảo đảm nguồn lực được sử dụng hiệu quả, tạo lòng tin cho sinh viên, phụ huynh và các nhà tài trợ. Bên cạnh đó, cần minh bạch trong tuyển sinh, thông tin về chất lượng giáo dục (bao gồm kết quả học tập của sinh viên, tỷ lệ tốt nghiệp, tỷ lệ có việc làm sau khi tốt nghiệp…), các công trình nghiên cứu khoa học, minh bạch trong hoạt động quản lý, điều hành và học thuật. Cơ chế tự chủ và trách nhiệm giải trình là quyền lợi và nghĩa vụ tất yếu của trường đại học, hai cơ chế này gắn liền với nhau sẽ trở thành chìa khóa để giải quyết hàng loạt vấn đề trong hệ thống giáo dục đại học hiện nay. Các trường đại học cần thực hiện nghiêm túc và liên tục cải thiện hai yếu tố này để đáp ứng kỳ vọng của xã hội, qua đó góp phần vào sự phát triển bền vững của môi trường giáo dục Việt Nam.

- Hàm ý chính sách và giải pháp

Quá trình chuyển đổi mô hình tự chủ của các trường đại học cũng đồng thời là quá trình hoàn thiện những điều kiện, khả năng đáp ứng mô hình này. Do vậy, tự chủ đại học chỉ thực hiện được đối với các trường đã đáp ứng đủ những yếu tố cần thiết cho sự chuyển đổi. Chuyển đổi phải trên cơ sở từng bước, từng phần, hoàn thiện đến đâu, thực hiện chuyển đổi đến đó. Cần sự thống nhất cả trong nhận thức và hành động giữa cơ quan chủ quản và nhà trường. Trong những giải pháp dưới đây, tính minh bạch và trách nhiệm giải trình chiếm vị trí trung tâm, bao trùm và là cơ sở thực chứng để tiến hành một loạt các giải pháp khác. Trên cơ sở các mô hình tự chủ đại học, tác giả đề xuất một số chính sách và giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục đại học như sau:

Về phía cơ quan nhà nước: Tiếp tục hỗ trợ các cơ sở giáo dục đại học tiến lên tự chủ. Trao quyền tự chủ thực sự cho các cơ sở giáo dục đại học đã đủ tiêu chí theo quy định của Luật Giáo dục đại học 2018 và Nghị định số 99/NĐ-CP. Chính phủ mà trực tiếp là Bộ Giáo dục và Đào tạo cần nhanh chóng xây dựng quy hoạch, kế hoạch mạng lưới các trường đại học theo tiến trình tự chủ, dần tiến tới xây dựng hệ thống giáo dục cởi mở, công bằng, bình đẳng, minh bạch, chất lượng và hiệu quả, đáp ứng nhu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao. Xây

dựng cơ chế giải trình chặt chẽ bằng những hình thức đa dạng, hướng đến xây dựng văn hóa giải trình và trở thành nhu cầu thiết yếu của các trường đại học.

Về phía nhà trường: tiến lên tự chủ vừa là thời cơ, nhưng cũng có nhiều thách thức. Để đáp ứng chất lượng giáo dục, các trường đại học cần thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp:

Một là, cần tăng cường tiềm lực tài chính vững mạnh. Trong điều kiện ngày càng ít sự hỗ trợ từ ngân sách nhà nước, các trường đại học cần tìm kiếm các nguồn thu khác ngoài học phí, chẳng hạn như: cung cấp dịch vụ tư vấn, đào tạo ngắn hạn cho tổ chức và cá nhân; hợp tác nghiên cứu với doanh nghiệp; thương mại hóa các sản phẩm nghiên cứu và sáng tạo; doanh thu từ việc đặt hàng trong giáo dục từ chính quyền và doanh nghiệp; hoặc thậm chí là xây dựng quỹ đầu tư... Đây là yếu tố quan trọng để tạo ra nguồn lực to lớn thực hiện sứ mệnh của trường đại học, nâng cao năng lực cạnh tranh, phát triển cùng với hệ thống giáo dục trong nước và quốc tế.

Hai là, chú trọng nâng cao chất lượng dạy - học và nghiên cứu khoa học. Tự chủ trong học thuật và hoạt động chuyên môn là cơ sở để các trường nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và đi liền với đó là chất lượng giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Do vậy, cần thường xuyên đổi mới chương trình đào tạo theo hướng tích hợp nghiên cứu, nâng cao kỹ năng thực hành cho cả giảng viên và người học. Khuyến khích, tạo điều kiện cho sự đổi mới và sáng tạo trong giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học, xây dựng môi trường khuyến khích sự sáng tạo và tinh thần khởi nghiệp trong sinh viên. Bên cạnh đó, cần mở rộng mối quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp để đảm bảo chương trình đào tạo gắn kết với thực tiễn. Tạo cơ hội thực tập và việc làm cho sinh viên thông qua các chương trình hợp tác với doanh nghiệp. Mở rộng hợp tác với các trường đại học trong và ngoài nước để trao đổi học thuật, nghiên cứu và học hỏi các mô hình giáo dục tiên tiến. Cập nhật và xây dựng các chương trình đào tạo linh hoạt, phù hợp với nhu cầu thị trường lao động và xu hướng quốc tế. Xây dựng hệ thống đảm bảo và kiểm định chất lượng nội bộ. Đánh giá thường xuyên các chương trình đào tạo và hoạt động giáo dục để kịp thời điều chỉnh và cải tiến theo những tiêu chuẩn mới của giáo dục hiện đại. Đầu tư có trọng điểm cơ sở vật chất phục vụ nhu cầu giảng dạy, học tập và nghiên cứu như phòng thí nghiệm, thư viện, và các công nghệ giáo dục tiên tiến.

Ba là, xây dựng đội ngũ nhân sự có năng lực, tâm huyết. Trên cơ sở phát huy quyền tự chủ, các trường cần tích cực xây dựng và thực hiện các chính sách nhân sự tinh gọn, hoạt động hiệu quả, áp dụng các tiêu chí tuyển dụng rõ ràng,

minh bạch, công khai để thu hút những giảng viên và cán bộ quản lý có năng lực và tâm huyết. Xây dựng hệ thống đánh giá nhân sự dựa trên hiệu quả công việc và sự cống hiến để trả lương, thưởng thay vì chỉ dựa trên thâm niên công tác. Có cơ chế khen thưởng, đãi ngộ công bằng, hấp dẫn, tạo điều kiện làm việc thuận lợi, cơ sở vật chất hiện đại và môi trường giáo dục thân thiện, sáng tạo nhằm khích lệ tinh thần làm việc của đội ngũ cán bộ quản lý và giảng viên. Đồng thời, hợp tác với các tổ chức chính trị xã hội, doanh nghiệp và các chuyên gia để nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao.

Bốn là, thực hiện công khai, minh bạch ở tất cả các khâu, các hoạt động. Công khai, minh bạch không chỉ là yêu cầu pháp lý mà còn là một chiến lược quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Công khai các thông tin về quy trình tuyển sinh, tiêu chuẩn đánh giá, kết quả học tập nhằm nâng cao trách nhiệm giải trình của nhà trường giúp xây dựng lòng tin từ phía sinh viên, phụ huynh và cộng đồng. Công khai, minh bạch quy trình tuyển dụng, bổ nhiệm, khen thưởng và kết quả đánh giá giảng dạy, nghiên cứu khoa học sẽ thúc đẩy sự cạnh tranh lành mạnh giữa các giảng viên, các cơ quan trong trường, duy trì sự hài lòng và động lực làm việc của đội ngũ hiện có, cũng như thu hút được nhiều nhân tài có năng lực và đạo đức nghề nghiệp. Công khai, minh bạch tài chính giúp ngăn chặn tham nhũng, lãng phí và đảm bảo rằng các nguồn lực tài chính được sử dụng một cách hiệu quả, đúng mục đích. Những nội dung này cần thực hiện thường xuyên, đăng tải công khai thông tin lên trang web nhà trường nhằm tạo điều kiện cho các bên liên quan tiếp cận thông tin một cách dễ dàng và thuận tiện. Trong nội dung này, vai trò của Hội đồng trường phải thực sự phát huy là cơ quan điều hành, quản lý thực sự hiệu quả và có trách nhiệm.

5. Kết luận

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và sự phát triển không ngừng của tri thức, tự chủ đại học đã và đang trở thành một xu thế tất yếu để nâng cao chất lượng giáo dục đại học. Chủ trương, chính sách về đẩy mạnh tự chủ đại học của Đảng và Nhà nước ta bước đầu đã chứng minh tác dụng tích cực đối với sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học, thể hiện ở những kết quả nổi bật đạt được trong giai đoạn vừa qua. Tuy nhiên, để thực hiện chính sách tự chủ hiệu quả, phát huy được tối đa những lợi ích do tự chủ đại học mang lại, cần thiết phải xây dựng được một khung khổ pháp lý thuận lợi giúp cho việc thực hiện tự chủ đại học đi vào thực chất, hiệu quả, phát huy được sự chủ động, sáng tạo của cơ sở giáo dục đại học trong thực hiện sứ mệnh của mình. Các trường cần phải có một hệ thống quản lý minh bạch, năng lực tài chính vững mạnh và cơ chế đánh giá chất lượng

chặt chẽ. Đồng thời, sự hỗ trợ từ phía Nhà nước và các chính sách đồng bộ là yếu tố quan trọng để đảm bảo sự thành công của mô hình tự chủ. Trong đó, sự hợp tác giữa các bên liên quan, bao gồm Chính phủ, nhà trường, doanh nghiệp và cộng đồng sẽ đóng vai trò then chốt trong việc xây dựng hệ thống giáo dục đại học hiện đại, tiên tiến và hội nhập quốc tế.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 Ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Hội nghị tổng kết thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đối với các cơ sở giáo dục đại học công lập*.
3. Chính phủ (2019), *Nghị định số 99/2019/NĐ-CP ngày 30/12/2019 Quy định chi tiết và Hướng dẫn thi hành một số điều của Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học*.
4. Do Phu Hai (2023), "University Autonomy Policy Implementation in Vietnam", *International Review of Social Sciences*, 11(4), pp. 13-25.
5. Hồng Hạnh (2022), "Những con số ấn tượng về tự chủ đại học", *Báo điện tử Đại biểu nhân dân*.
6. Mai Ngoc Anh, Do Thi Hai Ha, Mai Ngoc Cuong & Nguyen Dang Nui (2020), "Models of university autonomy and their relevance to Vietnam", *Journal of Asian public policy*, pp. 394-410.
7. Matei, L., Iwinska, J. (2018), "Diverging Paths? Institutional Autonomy and Academic Freedom in the European Higher Education Area", In: Curaj, A., Deca, L., Pricopie, R. (eds), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, Springer, Cham.
8. Michavila, F., Martinez, J. M. (2018), "Excellence of Universities versus Autonomy, Funding and Accountability", *European Review,* 26(S1), pp. S48-S56.
9. Pham Thi Tuyet Nhung, Nguyen Ngoc Quang, Nguyen Than Nam, Chu Minh Hoa, Ngo Van Thuyen, Le Son Phuoc, Vo Chau Trung Thong (2022), "Quality assurance of higher education in Vietnam: The impact of autonomy policy", *Vietnam Journal of Education*, 6(3), pp. 277-288.

10. Phạm Minh Hùng, Nguyễn Thị Thu Hằng, Phạm Lê Cường (2019), "Một số giải pháp thực hiện trách nhiệm giải trình của trường đại học công lập", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh*, 48(3B), tr. 60-68.
11. Thủ tướng Chính phủ (2019), *Nghị quyết số 77/NQ-CP ngày 24/10/2019 về thí điểm đổi mới cơ chế hoạt động đổi với các cơ sở giáo dục đại học công lập giai đoạn 2014 - 2017*.
12. Vo Thi Minh Hai, R. Laking (2019), "An institutional study of autonomisation of public universities in Vietnam", *Higher Education*, 79(5), pp. 1079-1097.
13. Vu Thi Thanh Huyen, Vu Thi Lan Huong, Nguyen Thi Tuyet Van (2023), "Autonomy of Universities and Relevant Vietnamese Legal Policies", *International Journal of Advanced Multidisciplinary Research and Studies*, 3(4), pp. 965-969.
14. Vũ Tiến Dũng (2021), "Tự chủ đại học ở Việt Nam - Xu thế tất yếu", *Tạp chí Khoa học quản lý giáo dục*, 01(29).

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG GIẢNG VIÊN LÝ LUẬN CHÍNH TRỊ TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC - KINH NGHIỆM TỪ THỰC TIỄN MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Bùi Thị Hảo, Lê Thị Hương*
Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Tự chủ đại học tạo ra môi trường cạnh tranh lành mạnh để các trường có điều kiện thuận lợi phát triển toàn diện. Tận dụng cơ hội đó, các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh ngày càng nâng cao chất lượng đào tạo, trong đó có việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị. Bài viết tập trung phân tích, đánh giá ưu điểm, hạn chế từ thực tiễn hoạt động giảng dạy các môn lý luận chính trị tại 03 trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh, từ đó khuyến nghị một số vấn đề mang tính giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị trong bối cảnh chuyển sang tự chủ của các trường đại học hiện nay.

Từ khóa: *Giảng viên lý luận chính trị; nâng cao chất lượng; tự chủ đại học*

1. Đặt vấn đề

Tự chủ đại học là một phần của quá trình chuẩn hóa, hiện đại hóa và quốc tế hóa giáo dục, đào tạo. Đại hội XIII của Đảng đã chủ trương: "*Đẩy mạnh tự chủ đại học*"[1] và thúc đẩy quá trình giáo dục phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Đáp ứng yêu cầu của thực tiễn, trường đại học là nơi "cung cấp nguồn nhân lực có trình độ chuyên môn cao, có kỹ năng nghề nghiệp". Việc giáo dục LLCT là giáo dục, truyền bá Chủ nghĩa Mác - Lênin, nâng cao đạo đức cách mạng cho sinh viên. Trong hệ thống giáo dục quốc dân, các môn LLCT đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao trình độ LLCT, đảm bảo thế hệ trẻ Việt Nam luôn trung thành với mục tiêu, lý tưởng của Đảng và với chế độ xã hội chủ nghĩa. Tuy nhiên, dưới sự tác động của hội nhập quốc tế, cùng với diễn biến phức tạp tình hình thế giới, các thế lực thù địch luôn tìm cách chống phá, xuyên tạc chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh và chủ trương, đường lối của Đảng, Nhà nước Việt Nam nên nhiệm vụ của giảng viên giảng dạy các môn

[1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII,* Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.

LLCT ngày càng nặng nề. Để đáp ứng yêu cầu, giảng viên LLCT cần tinh thông chuyên môn, giỏi phương pháp, có bản lĩnh chính trị, lập trường tư tưởng vững vàng… mới cùng với Nhà trường thực hiện thành công tự chủ đại học giai đoạn hiện nay.

2. Nội dung

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nhóm phương pháp nghiên cứu lý luận: Bài viết phân tích, tổng hợp, tổng kết kinh nghiệm, khái quát hóa văn bản quy phạm pháp luật của Việt Nam, các văn bản của Đảng; các bài nghiên cứu, tài liệu có liên quan đến tự chủ trong trường đại học, giảng dạy LLCT. Trên cơ sở đó, nhận diện và luận bàn những vấn đề đặt ra từ việc thực hiện giảng dạy LLCT ở 03 trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Một số khái niệm công cụ

Cơ chế tự chủ là khái niệm về "Quyền thực hiện chức năng nhiệm vụ trong việc xây dựng mục tiêu và quyết định các hoạt động tại đơn vị mà không thông qua sự giám sát của chính phủ, quyền tự chủ là một quá trình liên tục liên quan đến phân cấp trách nhiệm trong công tác quản lý và chính sách phát triển"[1].

Tự chủ đại học là khái niệm phản ánh mối tương quan giữa nhà nước và cơ sở đào tạo theo hướng phát huy năng lực nội tại của cơ sở đào tạo, giảm bớt sự can thiệp của cơ quan quản lý nhà nước. Khoản 11, Điều 4, Luật Giáo dục đại học quy định: "Quyền tự chủ là quyền của cơ sở giáo dục đại học được tự xác định mục tiêu và lựa chọn cách thức thực hiện mục tiêu; tự quyết định". Ở Việt Nam, tự chủ đại học tuân thủ theo quy định pháp luật, gắn với tự chịu trách nhiệm và được thể chế hóa từng phần trong từng lĩnh vực hoạt động của cơ sở đào tạo. Theo Nghị định 16/2015NĐ-CP "Cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công là các quy định về quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong việc thực hiện nhiệm vụ, tổ chức bộ máy, nhân sự và tài chính".

LLCT dùng trong nghiên cứu này là khái niệm được hiểu theo nghĩa là "hoạt động tư duy bao gồm các quan điểm phản ánh các nguyên lý, các quy luật vận động của xã hội mang tính giai cấp, dân tộc… thể hiện trong các môn học Chủ nghĩa Mác - Lênin, Tư tưởng Hồ Chí Minh, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam… đang được giảng dạy phổ biến ở các học viện, trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam".

[1] Allen et al. (2013), "Public hospital autonomy in China in an international context", *The international jornal of health planning and management.*

2.2.2. Khái quát về tự chủ ở một số trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh

Bài viết nghiên cứu vấn đề tự chủ của 03 trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh, bao gồm Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh; Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật; Trường Đại học Tài chính - Maketting. Các trường được chọn đều là trường công lập có tự chủ tài chính và cùng tọa lạc tại trong cùng địa bàn là TP. Hồ Chí Minh với diện tích 2.000 km² và trên 9.000 dân cư, chiếm 9,3% dân số của Việt Nam. Các trường đại học tự chủ đều có đặc điểm chung là được tự chủ trong các hoạt động đào tạo, nghiên cứu khoa học, tài chính, thu học phí, chính sách học bổng, đầu tư mua sắm.

Tự chủ về tài chính - cơ sở vật chất: Kể từ khi được giao quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm toàn diện, các trường có nhiều thuận lợi hơn về đầu tư mua sắm thiết bị phục vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học. Xây dựng chế độ tiền lương, thưởng, phụ cấp. Nhà trường đầu tư mạnh mẽ về cơ sở vật chất, triển khai mô hình KOSEN (Nhật Bản) mở rộng, cải thiện môi trường giáo dục, cảnh quan nhà trường (Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh). Trong đó công trình "Máy cắt, vớt bèo, rong, lục bình và rác thả nổi trên các tuyến kênh tại Vườn quốc gia U Minh Thượng" được chuyển giao cho nhiều đơn vị, doanh nghiệp với giá trị lên đến hàng tỉ đồng/thiết bị (Trường Đại học Sư phạm Kỹ Thuật TP. Hồ Chí Minh). Công trình "Hệ thống lọc nước uống cho các trường THCS tại Đà Nẵng" là chương trình cộng đồng với kinh phí hàng trăm triệu đồng. Nhà trường xây dựng Quỹ khởi nghiệp đổi mới sáng tạo lên tới 5 tỉ đồng mỗi năm để hỗ trợ sinh viên khởi nghiệp (Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh).

Tự chủ về tổ chức - nhân sự: Cơ cấu tổ chức bộ máy quản lý, mô hình quản trị ngày càng được tinh gọn, vai trò của Hội đồng trường được phát huy mạnh mẽ trong việc định hướng chiến lược và phối hợp tốt với Ban giám hiệu. Nhà trường có điều kiện chủ động cơ cấu lại các đơn vị chức năng phù hợp với thực tế. Ứng xử văn minh trong nhà trường theo mô hình quản trị tiên tiến (5S), giúp người dạy – người học có sự thay đổi về nhận thức, hành động bước đầu đạt kết quả tốt, đẩy mạnh được uy tín, thương hiệu của Nhà trường. Các trường đưa ra chính sách thu hút nhân sự có trình độ cao về công tác. Kết quả trong 6 năm (từ 2015-2020), tỉ lệ tiến sĩ của trường đã tăng từ 14% lên 25% trên tổng số giảng viên (Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh). "Đối với việc thu hút giảng viên có trình độ cao về công tác tại trường, chúng tôi đã tăng cường tìm kiếm, mời, khuyến kích các tiến sĩ ở nước ngoài về trường công tác".

Tự chủ học thuật, đảm bảo chất lượng giáo dục: Các trường chủ động thực hiện kiểm định chương trình đào tạo. Riêng Trường Đại học Công nghiệp TP.

Hồ Chí Minh giai đoạn 2018 -2023 kiểm định thành công 11 chương trình đào tạo bậc đại học theo Bộ tiêu chuẩn ABET (Hoa Kỳ). Năm 2021-2022, Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh được giữ thứ hạng 601+ trong Top các trường đại học hàng đầu châu Á; Top 10 trường đại học Việt Nam nằm trong bảng xếp hạng QS châu Á; vị trí số 5 của Việt Nam trong bảng xếp hạng của Webometrics; xếp vị trí 1.884 đại học tốt nhất thế giới của kết quả xếp hạng Webometrics. Kết quả này thể hiện nỗ lực triển khai tích cực, đồng bộ các giải pháp: Tăng số tài khoản và trích dẫn khoa học trên Google Scholar; Tăng tần suất, chất lượng tin, bài, hình ảnh trên website; Tăng việc kết nối, dẫn link các tin, bài chia sẻ trên website của các đơn vị trực thuộc, các đối tác trong và ngoài nước; tăng công bố khoa học quốc tế có chỉ số trong hệ thống ISI, SCOPUS; nâng cao chất lượng Tạp chí Khoa học và Công nghệ; đẩy mạnh việc sử dụng hệ thống E-learning và phát triển thư viện số, bài giảng điện tử của Nhà trường. Đến tháng 9/2021, Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh đạt chuẩn chất lượng QS Star 4 sao với số điểm 684/500. Trong đó, các tiêu chuẩn chất lượng giảng dạy, cơ sở vật chất, việc làm của sinh viên, phát triển học thuật, phát triển toàn diện nhà trường đã xuất sắc đạt 5 sao. Hiện nay, các trường đều tiến hành xây dựng các chương trình hợp tác trao đổi giảng viên với các đối tác quốc tế để mời giảng viên nước ngoài tham gia giảng dạy. Quy mô đào tạo sinh viên đại học chính quy của các trường đều tăng. Tính riêng Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh, từ năm học 2020-2021 đến năm học 2021-2022, quy mô đào tạo đại học chính quy tăng gần 5.000 chỉ tiêu. Tổng quy mô sinh viên Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh từ năm học 2018-2019 (28.436 người) đến năm học 2021-2022 (34.332 người) tăng 5.896 người (tăng 20,74%). Tỷ lệ sinh viên tốt nghiệp có việc làm sau 1 năm ra trường là từ 66%- 100% tùy từng khối ngành.

Hiện tại, quá trình tự chủ toàn diện vẫn đang được thực hiện tốt và các trường đều xác định tầm nhìn là trở thành các trường đại học hàng đầu của Việt Nam, tiên phong trong lĩnh vực giáo dục và nghiên cứu ứng dụng, chuyển giao công nghệ, đổi mới sáng tạo.

2.2.3. Đội ngũ giảng viên lý luận chính trị tại các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh

Hiện nay, Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh có 7 giáo sư, 31 phó giáo sư, 217 tiến sĩ trên tổng số 1.381 nhân sự, trong đó khoa LLCT có 8 tiến sĩ và 8 nghiên cứu sinh, 15 thạc sĩ. Khoa Chính trị - Luật của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật có 4 phó giáo sư, 12 tiến sĩ và 6 thạc sĩ. Khoa LLCT của

Trường Đại học Tài chính - Maketting có 19 thành viên bao gồm 5 tiến sĩ và 12 thạc sĩ, trong đó 17 thành viên là đảng viên. Ưu điểm nổi bật của giảng viên LLCT là:

Thứ nhất, luôn ý thức, nỗ lực đổi mới phương pháp giảng dạy: Giảng viên LLCT luôn nỗ lực nâng cao chuyên môn nghiệp vụ, đổi mới phương pháp dạy học tích cực phù hợp với hướng tự chủ. Các phương pháp giảng dạy hiện đại được áp dụng rộng rãi trong khoa LLCT như: phương pháp học tập theo dự án (Project Based Learning), phương pháp lớp học đảo ngược, phương pháp làm việc nhóm, phương pháp trò chơi… đã xóa bỏ được tình trạng thuyết trình, "đọc-chép", "chiếu-chép" trong giảng dạy. Giảng viên tích cực sử dụng các phương tiện hiện đại để biên soạn bài giảng điện tử, sử dụng hệ thống E - learning cung cấp thông tin, tài liệu học tập, thực hiện kiểm tra, đánh giá. Giảng viên tích cực cập nhật các vấn đề thời sự trong nước, quốc tế để cung cấp, trao đổi, thảo luận trực tiếp với sinh viên, hoạt động này vừa có ý nghĩa nâng cao chất lượng giảng dạy vừa mang hơi thở thực tế cuộc sống vào trong từng tiết dạy làm bài giảng trở nên sinh động, các nội dung trừu tượng của khái niệm trở nên dễ hiểu, dễ nhớ.

Thứ hai, đội ngũ giảng viên được trẻ hóa và trình độ được nâng cao: Nếu như năm 2012, khoa LLCT Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh có 50% giảng viên có độ tuổi từ 50 đến 60 thì hiện nay độ tuổi từ 50 - 60 chỉ còn 6,7%. Năm 2012, giảng viên có trình độ tiến sĩ đạt 8% (2/25 giảng viên), vẫn còn giảng viên có trình độ đại học. Đến năm 2022, không còn giảng viên trình độ đại học, và đến năm 2023, giảng viên có trình độ tiến sĩ đạt tỷ lệ 29% (9/31 giảng viên). Mục tiêu của Nhà trường là đến năm 2026, số lượng tiến sĩ trong toàn trường đạt 40%. Đối với Khoa Chính trị - Luật của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật, số lượng giảng viên có sự thay đổi rất cao, riêng năm 2023 có 1 phó giáo sư Triết học được công nhận, đưa số lượng phó giáo sư lên thành 4 người, lượng tiến sĩ hiện tại là 12. Hầu hết giảng viên được đào tạo từ các trường đại học uy tín trong nước, có kinh nghiệm giảng dạy và trình độ chuyên môn tốt, đáp ứng yêu cầu giảng dạy theo xu thế đổi mới giáo dục đại học tự chủ và hội nhập quốc tế.

Thứ ba, sinh viên phản hồi tích cực về giảng viên dạy các môn LLCT: Kết quả khảo sát sinh viên về giảng viên giảng dạy các môn LLCT nhiều năm đều đạt kết quả tốt, kể cả giai đoạn dạy trực tuyến do ảnh hưởng của đại dịch Covid-19. Cụ thể, hai năm học gần đây là năm học 2021-2022 và năm học 2022-2023, 95% sinh viên đồng ý và hoàn toàn đồng ý rằng giảng viên LLCT áp dụng các

phương pháp dạy học hiện đại, phù hợp với thực tiễn và đảm bảo đáp ứng nhu cầu sinh viên. Các trường đều tích cực áp dụng nhiều hoạt động nhằm lấy người học làm trung tâm thông qua tranh luận, phản biện… đã giúp sinh viên áp dụng kiến thức được học vào giải quyết vấn các đề thực tiễn, làm cho sinh viên tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo trong giải quyết công việc.

2.2.4. Một số vấn đề bất cập trong quá trình nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị tại các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh trong bối cảnh tự chủ

Thứ nhất, cơ cấu chuyên môn của giảng viên theo chuyên ngành chưa cân đối: Đội ngũ giảng viên giảng dạy các môn LLCT được nâng lên về số lượng và chất lượng nhưng cơ cấu chuyên môn theo chuyên ngành chưa cân đối. Cụ thể, tại Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh, giảng viên chuyên ngành triết học chiếm tỷ lệ 54,8 % (17/31 giảng viên); giảng viên chuyên ngành kinh tế chính trị và giảng viên chuyên ngành chủ nghĩa xã hội khoa học mỗi môn chỉ đạt 6,4% (02/31 giảng viên mỗi môn); chuyên ngành Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam chiếm tỷ lệ 10%, và hiện tại mới có 01 giảng viên đang theo học nghiên cứu sinh về Tư tưởng Hồ Chí Minh. Tình trạng mất cân đối trong chuyên ngành đào tạo giảng viên LLCT ở các Khoa Chính trị - Luật của Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật và Khoa LLCT của Trường Đại học Tài chính - Maketting cũng tương tự. Đây là khó khăn lớn đối với việc nâng cao chất lượng giảng viên giảng dạy các môn LLCT tại các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh hiện nay.

Thứ hai, trình độ ngoại ngữ, tin học của giảng viên LLCT còn hạn chế: Hiện tại, giảng viên giảng dạy LLCT đa số có văn bằng 2 ngoại ngữ và có đầy đủ chứng chỉ tin học nhưng do môi trường làm việc không thường xuyên sử dụng nên gặp phải hạn chế trong việc tham khảo tài liệu nước ngoài. Do đó gặp khó khăn cho công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học. Bên cạnh đó, việc không có nhiều cơ hội tham quan, học hỏi từ thực tiễn dẫn tới tình trạng vẫn còn các bài giảng LLCT giáo điều, máy móc, rập khuôn.

Thứ ba, giảng viên chưa linh hoạt trong việc áp dụng các phương pháp; vận dụng tư duy, tri thức liên ngành trong giảng dạy còn hạn chế: Tri thức của các môn LLCT mang tính trừu tượng, khái quát cao, do vậy, giảng viên cần sử dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy mới đạt hiệu quả truyền tải kiến thức, hình thành kỹ năng giải quyết vấn đề cho sinh viên. Hiện nay vẫn còn giảng viên máy móc trong việc lựa chọn các phương pháp giảng dạy, ỷ vào phương pháp thuyết trình để yêu cầu sinh viên báo cáo với hầu hết các nội dung giảng dạy.

Khi sinh viên chưa nắm được nội hàm của những khái niệm mang tính công cụ, nền tảng mà đã bắt tay vào thuyết trình, thậm chí trả lời câu hỏi của giảng viên bằng cách đọc lại các khái niệm trong giáo trình thì chính bản thân sinh viên cũng không nắm rõ được bản chất của vấn đề cần nghiên cứu, dẫn tới tình trạng sinh viên không đạt chuẩn đầu ra môn học. Mặt khác, các môn LLCT đứng trên lập trường thế giới quan và phương pháp luận của chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử. Các nguyên tắc phương pháp luận cơ bản của triết học Mác-Lênin như nguyên tắc khách quan, toàn diện, lịch sử-cụ thể, phát triển, thực tiễn không được thực hiện xuyên suốt, nhất quán trong tất cả các bài giảng LLCT thì sẽ không đạt hiệu quả giảng dạy.

Thứ tư, hạn chế về hoạt động nghiên cứu khoa học: Tự chủ về học thuật là yếu tố quan trọng xác định uy tín và sức mạnh của các cơ sở đào tạo đại học. Luật Giáo dục đại học (sửa đổi) tại, Khoản 3, Điều 32, quy định rằng quyền tự chủ trong học thuật, trong hoạt động chuyên môn phải phù hợp với quy định của pháp luật. Hiện nay, các trường tích cực hỗ trợ giảng viên, các nhà khoa học thông qua nhiều chính sách đãi ngộ nhằm nâng cao chất lượng nguồn nhân lực. Hoạt động nghiên cứu khoa học trở thành nhiệm vụ cơ bản của giảng viên LLCT tại các trường tự chủ trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh. Tính từ năm 2021 đến nay, công tác giảng dạy, nghiên cứu khoa học, phục vụ cộng đồng được coi trọng, tuy nhiên kết quả chưa như mong muốn. Cụ thể, đến nay, khoa LLCT Trường Đại học Công nghiệp TP. Hồ Chí Minh mới tổ chức hội thảo cấp khoa được 03 lần và chưa có chỉ số ISBN, trong khi nhà trường yêu cầu nghiên cứu khoa học là nhiệm vụ bắt buộc. Một bộ phận giảng viên LLCT chưa thực sự chủ động thay đổi nhận thức, thái độ, kỹ năng chuyên môn nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới theo cơ chế tự chủ. Điều này ảnh hưởng không nhỏ đến việc triển khai theo vị trí việc làm theo mô hình giáo dục đại học tự chủtrong các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh.

2.2.5. Một số kiến nghị mang tính giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên lý luận chính trị tại một số trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh

Thứ nhất, nhà trường quan tâm hơn nữa đến nâng cao chất lượng chuyên môn của giảng viên LLCT: Để nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo, phải chú trọng công tác bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn của giảng viên và "Bản thân nhà giáo dục cũng cần phải được giáo dục"[1]. Do đó, để nâng cao chất lượng giảng viên và hiệu quả giảng dạy thì cần thực hiện các giải pháp cụ thể: (1)

[1] Mác, C., Ăngghen, Ph. (1995), *Toàn tập, tập 3,* Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

Khuyến khích đội ngũ giảng viên nâng cao kiến thức, tham gia các lớp tập huấn, bồi dưỡng phương pháp giảng dạy tích cực theo chương trình mới; (2) Tăng cường trao đổi học thuật tthông qua các hình thức như hội thảo, seminar, giao lưu học tập kiến thức liên ngành để bổ sung kiến thức đa ngành do mất cân đối về cơ cấu chuyên môn đào tạo. (3) Phân công giảng dạy phù hợp với chuyên ngành và chuyên ngành gần để giảng viên có điều kiện nghiên cứu chuyên sâu đối với môn học mà mình đảm nhiệm; (4) Giảng viên chủ động thiết lập kế hoạch để phát triển bản thân, trau dồi ngoại ngữ, tin học, tăng cường giao lưu và học thuật quốc tế. (5) Tạo điều kiện cho giảng viên trẻ (dưới 36 tuổi) tham gia đề tài khoa học, hình thành các nhóm nghiên cứu mạnh và các nhóm nghiên cứu tiềm năng dựa trên mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia. Nhà trường lên kế hoạch và xây dựng lộ trình tự chủ hợp lý. Thiết lập khung cơ cấu tổ chức, sắp xếp bộ máy nhân sự và nâng cao năng lực quản trị theo quy luật phát triển giáo dục đại học trên thế giới. Đơn vị khoa LLCT cần tin tưởng giao việc, tạo điều kiện về môi trường làm việc cũng như chế độ thu nhập thỏa đáng để các nhà khoa học yên tâm nghiên cứu, cống hiến trí tuệ để tăng cường năng lực hội nhập quốc tế.

Hai là, áp dụng linh hoạt các phương pháp giảng dạy LLCT: Thực hiện nghiêm túc quan điểm của Đảng nhằm đổi mới phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, từ đó khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc (Nghị quyết số 29-NQ/TW), Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học. Đối với các môn LLCT, nội dung giảng dạy phải gắn liền với thực tiễn cuộc sống, do đó, tùy vào nội dung và quy mô lớp học mà giảngr viên chủ động lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp. Ứng dụng công nghệ thông tin vào đổi mới phương pháp dạy học để thiết kế bài giảng, soạn câu hỏi trắc nghiệm, trò chơi, điểm danh sinh viên, thiết kế video, tra cứu tài liệu tham khảo…

Đổi mới phương pháp là yêu cầu tất yếu, tuy nhiên, phương pháp không đồng nhất với thủ pháp, với phương tiện truyền đạt tri thức, do đó, để sinh viên hiểu bài thì sự truyền dẫn tư tưởng đến người học, gợi mở ý thức sáng tạo và giải quyết các vấn đề do thực tiễn đặt ra là yêu cầu tất yếu[1]. Giảng viên LLCT ngoài

[1] Đinh Ngọc Thạch (2021), "Giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên trong điều kiện hội nhập quốc tế - cần cách tiếp cận mới, Hồ Chí Minh*", Kỷ yếu Hội thảo: Nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh,* Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.

việc chủ động lựa chọn phương pháp giảng dạy phù hợp từng nội dung bài giảng trên lớp, thể hiện tính lý luận và thực tiễn cao còn phải phát huy tính chủ động, sáng tạo của người học như là một phần không thể thiếu của phương pháp dạy học chủ động.

Ba là, đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học trong đội ngũ cán bộ giảng viên LLCT: Hoạt động tự chủ học thuật ở các trường đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh được thực hiện mạnh mẽ, nhất quán tạo nên môi trường học thuật tự do và minh bạch, khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới trong đội ngũ cán bộ, giảng viên LLCT. Đây là cơ sở quan trọng để xây dựng, phát triển khoa ngày càng vững mạnh theo hướng tự chủ mà Nhà trường đang thực hiện. Khi tự chủ trong học thuật, giảng viên LLCT sáng tạo và đổi mới trong giảng dạy và hoạt động nghiên cứu khoa học, phát triển bản thân, từ đó, nâng cao uy tín và danh tiếng. Tuy nhiên, việc giảng viên LLCT đạt được mức độ tự chủ học thuật là quá trình rất khó khăn, lâu dài do đó, cần phải có sự hỗ trợ và cam kết từ phía Nhà trường và các nhà khoa học, tập thể giảng viên trong khoa. Để kích thích và phát huy hiệu quả năng lực nghiên cứu, tính chủ động, sáng tạo đòi hỏi phải thực hiện đồng bộ các giải pháp cụ thể: (i) Tăng cường nâng cao nhận thức cho giảng viên LLCT, về trách nhiệm, lợi ích đối với hoạt động nghiên cứu khoa học. (ii) Xây dựng các nhóm nghiên cứu mạnh bao gồm các nhà khoa học có kinh nghiệm, có năng lực nghiên cứu, uy tín khoa học cao và có sức lan tỏa đến với các thành viên trong nhóm. (iii) Cần nhanh chóng xây dựng thêm nhiều chính sách mới để kịp thời tạo động lực nghiên cứu khoa học cho các giảng viên LLCT như: Cải tiến môi trường nghiên cứu khoa học, nâng cao chính sách khen thưởng cho các bài báo khoa học quốc tế uy tín. (iiii) Tăng cường hợp tác, liên kết với các nhà khoa học, các đối tác ở trong nước và cả nước ngoài nhằm tạo điều kiện cho giảng viên LLCT tham gia vào các chương trình nghiên cứu khoa học cấp Bộ, cấp Nhà nước và của quốc tế.

3. Kết luận

Việc phát huy tối đa vai trò của đội ngũ giảng viên giảng dạy các môn LLCT là cần thiết nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, định hướng giáo dục tư tưởng, xây dựng, củng cố niềm tin cho sinh viên đồng thời tích hợp bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trai, thù địch trong từng bài giảng, tiết giảng của của giảng viên. Tránh tình trạng "dạy chính trị thì mênh mông mà không thiết thực, học rồi không dùng được"[1]. Từ tháng 7/2021, Webometrics đã công bố kết quả xếp hạng lần 2 theo đó, Trường Đại học Công

[1] Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập,* Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

nghiệp TP. Hồ Chí Minh vượt 03 bậc, từ hạng 08 lên hạng 05 trong số 179 trường ở Việt Nam được tham gia xếp hạng. Đây vừa là thành công bước đầu khi các Trường Đại học trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh áp dụng cơ chế tự chủ và chuyển đổi trường đại học theo mô hình khởi nghiệp đổi mới sáng tạo, vừa đặt ra nhiệm vụ cho mỗi đơn vị trực thuộc trong đó có tập thể giảng viên LLCT luôn giữ vững, nâng cao vị trí xếp hạng trong bảng các trường đại học ở Việt Nam và quốc tế. Do vậy, việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên LLCT nhằm góp phần thực hiện mục tiêu, hoàn thiện lộ trình tự chủ toàn diện của Nhà trường phù hợp với xu thế phát triển của các trường đại học trên thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Allen et al. (2013), “Public hospital autonomy in China in an international context”, *The international jornal of health planning and management.*
2. Mác, C., Ăngghen, Ph. (1995), *Toàn tập, tập 3,* Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII,* Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội.
4. Đinh Ngọc Thạch (2021), "Giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên trong điều kiện hội nhập quốc tế - cần cách tiếp cận mới, Hồ Chí Minh””, *Kỷ yếu Hội thảo: Nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh*.
5. Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập,* Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

TĂNG CƯỜNG CÁC HOẠT ĐỘNG GIÁO DỤC KỸ NĂNG ĐẶC THÙ CHO SINH VIÊN SẴN SÀNG ỨNG PHÓ VỚI THIÊN TAI

Nguyễn Thị Hảo, Vũ Thị Quỳnh Nga, Nguyễn Lê Vân Dung

Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội

TÓM TẮT

Trải nghiệm học tập là một trong những yếu tố quan trọng góp phần nâng cao chất lượng học tập và nghiên cứu khoa học của sinh viên đại học. Đặc biệt, trong bối cảnh xã hội có nhiều biến động (như: thiên tai, hạn hán, đại dịch...) thì trải nghiệm học tập càng trở nên quan trọng. Những trải nghiệm này giúp sinh viên hình thành và phát triển được các kỹ năng đặc thù. Với phương pháp nghiên cứu lý luận, khảo sát thực tiễn, chúng tôi nghiên cứu ảnh hưởng của thiên tai đối với việc học tập của sinh viên đại học, từ đó đề xuất một số giải pháp phát triển những kỹ năng đặc thù để giúp sinh viên đảm bảo được việc học tập, nghiên cứu khoa học cả trong khi xảy ra thiên tai. Kết quả nghiên cứu có thể được sử dụng để làm cơ sở đề xuất các chính sách, phương pháp, cách thức, nội dung giáo dục liên quan đến phát triển các kỹ năng thiết yếu cho sinh viên đại học trong các bối cảnh biến đổi xã hội.

Từ khóa: *kỹ năng đặc thù; nâng cao kỹ năng; sinh viên đại học*

1. Giới thiệu

Trải nghiệm học tập của sinh viên đại học là những trải nghiệm và kinh nghiệm rút ra trong các bối cảnh khác nhau ở những cấp độ khác nhau, nhằm thay đổi cảm nhận, cảm xúc, hành vi và phát triển năng lực, phẩm chất của người học. Trong những bối cảnh xã hội có nhiều biến động, sinh viên cần phải có những kỹ năng đặc thù để tăng cường trải nghiệm học tập của mình, đồng thời thích ứng với biến động xã hội đó. Ở Việt Nam, thiên tai là một trong những bối cảnh biến động dẫn đến những thay đổi đáng kể trong trải nghiệm học tập của sinh viên.

Theo báo cáo từ Tổng cục Phòng, chống thiên tai, Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn), năm 2022, cả nước ghi nhận hơn 1.000 trận thiên tai, làm 175 người chết, mất tích, thiệt hại về kinh tế ước tính khoảng 19.500 tỉ đồng. Khi thiên tai xảy ra, các cơ sở giáo dục đại học cũng đã hỗ trợ cho sinh viên để giảm thiểu tối đa thiệt hại và ảnh hưởng đến việc học tập. Tuy nhiên, những hỗ trợ này mới dừng lại ở mức độ giải pháp tình thế, bằng cách cung cấp một phần vật chất, nhu yếu phẩm thiết yếu, tiền mặt hoặc động viên tinh thần cho sinh viên. Cần trang bị cho sinh viên những kỹ năng đặc thù để có thể giảm thiểu tối đa ảnh hưởng tiêu cực đến trải nghiệm của sinh viên, đây chính là nền tảng để có thể

đảm bảo sinh viên chủ động điều chỉnh trải nghiệm học tập của bản thân khi có thiên tai xảy ra.

Nghiên cứu về vấn đề này, một số công trình đã đề cập đến tác hại của thiên tai với sinh viên. Kyle Breen và Michelle Meyer[1] đã phân tích quan điểm của sinh viên đại học về cách thức lũ lụt ảnh hưởng đến trải nghiệm giáo dục của họ. Theo đó, các sinh viên tham gia khảo sát đã mô tả các vấn đề về việc đi học, thay đổi lịch học, biến động điểm số và thay đổi về động lực học tập chịu tác động gián tiếp bởi trận lũ lụt và những thiệt hại do trận lũ mang lại. Bên cạnh đó, sự căng thẳng về tinh thần, cảm xúc, chỗ ở, tình trạng kinh tế xã hội, mối quan hệ gia đình sau lũ lụt cũng chịu ảnh hưởng bởi lũ lụt. Do đó, nghiên cứu chỉ ra rằng cần có thêm nhiều hơn nữa các nghiên cứu về sự tác động của thảm họa đối với gia đình sinh viên đại học và trải nghiệm giáo dục cũng như quỹ đạo cuộc sống của sinh viên.

Đồng quan điểm này, Patel[2] nhận định rằng sinh viên thuộc trong số những người bị ảnh hưởng nhiều nhất về mặt cảm xúc và thể chất do thiên tai hoặc thảm họa do con người gây ra nhưng các trường còn thiếu các biện pháp ứng phó và giảm thiểu thảm họa hiệu quả. Patel nhận định chương trình giảng dạy tác động đến nhận thức về thảm họa của sinh viên trong khi việc thiết lập các quy trình khẩn cấp của trường đại học tác động đến khả năng ứng phó thảm họa của sinh viên. Đó là căn cứ khoa học giúp các bên liên quan xác định các chỉ số nhân khẩu học xã hội và chuẩn bị ứng phó thảm họa quan trọng đối với sinh viên giúp các cơ sở giáo dục đại học nâng cấp chương trình và thiết kế khóa học giảm thiểu rủi ro thiên tai hiệu quả.

Tìm hiểu sâu hơn về vấn đề này, Stacy Goddard *và cs.* đã đánh giá sự khác biệt về mức độ sẵn sàng ứng phó thảm họa của sinh viên dựa trên kiến thức, nhận thức về rủi ro, niềm tin, việc đăng ký vào đội ứng phó khẩn cấp cộng đồng hoặc lớp sơ cứu và đánh giá hiệu quả bản thân. Kết quả cho thấy các chương trình giáo dục sức khỏe tập trung vào việc cải thiện kiến thức, hiệu quả bản thân trong việc chuẩn bị ứng phó với thảm họa và nhận thức rủi ro khi trải qua thảm họa sẽ làm tăng mức độ chuẩn bị ứng phó thảm họa của sinh viên. Các trường đại học hợp tác với các cơ quan quản lý tình trạng khẩn cấp cộng đồng và cung cấp các lớp học ứng phó khẩn cấp cộng đồng hoặc sơ cứu cho sinh viên đại học có thể

[1] Breen, K., Meyer, M. (2023), "Staying above water: Educational outcomes of college students during the 2016 Louisiana flood", *International journal of mass emergencies & disasters, 39*, pp. 199-226. DOI: 10.1177/028072702103900201.

[2] Patel, R., Pamidimukkala, A., Kermanshachi, S., Etminani-Ghasrodashti, R. (2023), "Disaster preparedness and awareness among university students: A structural equation analysis", *International journal of environmental research and public health*, DOI: 10.3390/ijerph20054447.

nâng cao mức độ chuẩn bị ứng phó thảm họa của sinh viên và có khả năng cải thiện phản ứng và phục hồi sau thảm họa.

Một số công trình có cùng vấn đề nghiên cứu có thể kể đến như: Patel *và cs.*[1]; Di Petro (2017), Woo *và cs.*[2] … Những công trình này đã ít nhiều đề cập đến ảnh hưởng của thiên tai tới sinh viên như: ảnh hưởng đến chất lượng cuộc sống, chất lượng học tập…Tuy nhiên, theo tác giả, chưa có một công trình nào nghiên cứu bài bản về ảnh hưởng của thiên tai đến trải nghiệm học tập của sinh viên đại học. Do đó, tác giả đã khảo sát thực trạng tác động của thiên tai đối với hoạt động học tập của sinh viên, từ đó đề ra giải pháp tăng cường kỹ năng đặc thù ứng phó tức thời trong thiên tai xảy ra của sinh viên nhằm hạn chế những tác động tiêu cực của thiên tai đối với hoạt động học tập của sinh viên đại học tại Việt Nam. Đây là một vấn đề nghiên cứu còn có nhiều khoảng trống và cần phát hiện để đưa ra được những giải pháp phù hợp.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp điều tra khảo sát được thực hiện tại 6 trường đại học ở Hà Nội, Thừa Thiên Huế và Hồ Chí Minh, đại diện cho 3 miền đất nước, nhằm khảo sát, phân tích, đánh giá thực trạng mức độ tác động của thiên tai đến hoạt động học tập của sinh viên. Hình thức khảo sát gồm: Khảo sát bằng phiếu hỏi, khảo sát bằng phỏng vấn sâu và khảo sát bằng thảo luận nhóm. Đối tượng khảo sát là sinh viên, giảng viên và cản bộ quản lý được lựa chọn ngẫu nhiên tại các cơ sở đào tạo tham gia khảo sát.

Bảng 1. *Mẫu khảo sát*

Trường	**Phiếu hỏi**			**Phỏng vấn sâu**			**Thảo luận nhóm**
	Sinh viên	Giảng viên	Cán bộ quản lý	Sinh viên	Giảng viên	Cán bộ quản lý	Sinh viên
Đại học Kinh tế Quốc dân	52	20	3	5	2	1	10
Đại học Kinh tế Kỹ thuật Công nghiệp Hà Nội	52	20	3	5	2	1	10

[1] Patel, R., Etminani, R., Kermanshachi, S., Tafazzoli, M. (2021), "*Exploring disaster preparedness and awareness due to natural hazards using structural equation modelling (SEM)",* DOI: 10.1061/9780784483985.017.

[2] Woo, C. H. , Yoo, J. Y., Young, P. J. (2015), "Experience, awareness and preparedness of disaster among nursing college students", *Crisis and emergency management, 11*, pp. 19-35.

Trường	Phiếu hỏi			Phỏng vấn sâu			Thảo luận nhóm
	Sinh viên	Giảng viên	Cán bộ quản lý	Sinh viên	Giảng viên	Cán bộ quản lý	Sinh viên
Đại học Sư phạm Huế	52	20	3	5	2	1	10
Đại học Khoa học Huế	52	20	3	5	2	1	10
Đại học mở TP. Hồ Chí Minh	52	20	3	5	2	1	10
Đại học Y Phạm Ngọc Thạch	52	20	3	5	2	1	10
Tổng	**312**	**120**	**18**	**30**	**12**	**6**	**60**

Nội dung khảo sát: Thực trạng về hoạt động học tập của sinh viên Việt Nam trong khi xảy ra thiên tai. Các hoạt động học tập của sinh viên bao gồm: Nghe giảng, thảo luận nhóm, trao đổi với giảng viên, làm bài trực tuyến, thi, kiểm tra, sử dụng các thiết bị học để học tập, kết hợp trực tuyến với trực tiếp trong quá trình học tập.

Thời gian khảo sát: tháng 3, 4 năm 2023.

Thang đo: Thang đo dùng cho phiếu hỏi là thang đo Likert 7, điểm được ấn định từ 1 (rất tiêu cực) đến 7 (rất tích cực), sau đó điểm trung bình cung cấp cái nhìn tổng quan tốt nhất về xu hướng trong dữ liệu. Các mức độ gồm: (1) Từ 1,00 đến 1,86 - rất tiêu cực; (2) Từ 1,87 đến 2,73 - tiêu cực; (3) Từ 2,74 đến 3,6 - ít tiêu cực; (4) Từ 3,61 đến 4,47 - bình thường; (5) Từ 4,48 đến 5,34 - ít tích cực; (6) Từ 5,35 đến 6,21 - tích cực; (7) Từ 6,22 đến 7,00 - rất tích cực.

Sau khi khảo sát kết thúc, nghiên cứu đã thực hiện làm sạch, mã hóa và phân tích dữ liệu bằng phần mềm SPSS 26 nhằm làm rõ nội dung nghiên cứu.

3. Kết quả và thảo luận

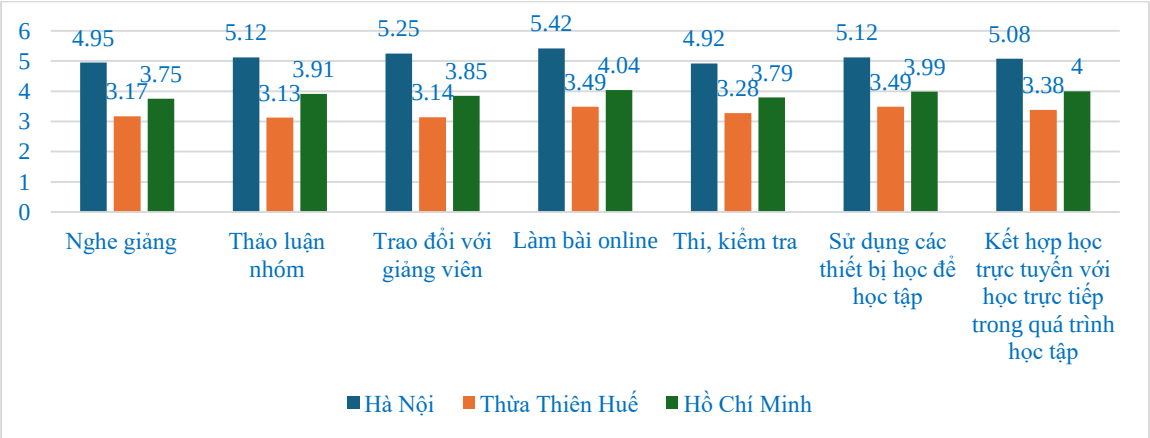
3.1. Ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động học tập của sinh viên đại học

Kết quả khảo sát tác động của thiên tai đến hoạt động học tập trên lớp cho thấy, các giá trị trung bình mức độ ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động trên lớp của sinh viên dao động từ 3,85 đến 4,21 (Hình 1), chứng tỏ hoạt động này chịu ảnh hưởng không đáng kể.



Hình 1. *Mức độ ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động học tập trên lớp của sinh viên*

Tuy nhiên, xét theo tỉnh/thành phố, mức độ ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động học tập trên lớp của sinh viên có sự khác biệt, thể hiện trong Hình 2. Sinh viên ở Thừa Thiên Huế chịu ảnh hưởng theo chiều hướng tiêu cực trong khi sinh viên ở thành phố Hồ Chí Minh chịu ảnh hưởng theo chiều hướng tích cực, sinh viên Hà Nội hầu như không chịu ảnh hưởng bởi thiên tai. Thừa Thiên Huế là tỉnh thường có lũ lớn trên lưu vực xảy ra mưa với cường độ lớn kéo dài trong 1 - 3 ngày. Trong 5 năm gần đây, Thừa Thiên Huế vừa phải trải qua đại dịch Covid 19 vừa chịu ảnh hưởng của lũ lụt khiến nhiều gia đình bị thiệt hại nặng nề. Qua phỏng vấn sâu, phần lớn cán bộ quản lý, giảng viên và sinh viên ở Huế đều cho rằng: *"Trong các thiên tai đã trải qua thì lũ lụt là vẫn thiên tai lớn và có ảnh hưởng nặng nề nhất đến sinh viên"*. Hầu như năm nào cũng có bão lũ nên sinh viên đã sớm làm quen với việc học tập trong mùa lũ. Giá trị trung bình mức độ ảnh hưởng của sinh viên tại Huế đối với hoạt động học tập trên lớp dao động từ 3,13 đến 3,49, đều nằm trong mức độ ít tiêu cực do nhà trường và bản thân sinh viên đã có phương án chủ động khắc phục.



Hình 2. *Mức độ ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động học tập trên lớp của sinh viên theo tỉnh, thành*

Khác với Thừa Thiên Huế, TP. Hồ Chí Minh là một trong những thành phố chịu ảnh hưởng nặng nề của biến đổi khí hậu, nước biển dâng cao khiến thành phố gặp nhiều đợt triều cường, đỉnh triều liên tục lập kỷ lục. Thời gian xảy ra triều cường từ tháng 8 đến tết âm lịch hàng năm. Một ý kiến phỏng vấn của sinh viên cho biết: *"Đường đến trường của em thường xuyên ngập khi có triều cường nên em thường phải tranh thủ giờ đi học, nếu học buổi sáng thì em phải đi thật sớm, còn biểu chiều thì phải về trước 5 giờ chiều hoặc sau 8 giờ tối, thậm chí có hôm 10 giờ tối"*. Có thể nói, sống chung với triều cường khiến sinh viên mệt mỏi nhưng không thể tránh được, và các em đã tự thích nghi với triều cường và duy trì việc học tập.

Tự đánh giá về hoạt động học tập của mình, sinh viên cho rằng thiên tai ảnh hưởng đáng kể đến học tập. Trải qua thiên tai, đặc biệt là bão lũ, sinh viên học được kỹ năng sinh tồn, bảo vệ bản thân, kỹ năng cứu trợ, chia sẻ với nhau trong bão lũ. Khi xảy ra lũ lụt , các em nhanh chóng di chuyển đến nơi cao hơn, đảm bảo an toàn của bản thân và tài sản. Các sinh viên khóa trước hướng dẫn sinh viên khóa sau di chuyển đến nơi an toàn. Ở đó, có sự chia sẻ đồ ăn, thức uống và khích lệ lẫn nhau cùng vượt qua khó khăn, ổn định tinh thần, tiếp tục vượt khó vươn lên.



Hình 3. *Mức độ ảnh hưởng của thiên tai đến hoạt động học tập của sinh viên*

Kết quả phân tích thực trạng cho thấy thiên tai xảy ra khiến cuộc sống của sinh viên chịu ảnh hưởng nặng nề. Thực tế cho thấy, sinh viên đã tìm cách chủ động thích ứng và khắc phục hậu quả sau thiên tai và ổn định cuộc sống. Đồng hành cùng với sinh viên còn có sự hỗ trợ từ phía nhà trường và các thầy cô. Tuy nhiên, thiên tai năm nào cũng xảy ra với những diễn biến thất thường, nhất là bão lũ tại các tỉnh miền Trung, gây ra những tổn thất không thể dự đoán trước. Vì vậy, sinh viên cần có những kỹ năng đặc thù để sẵn sàng ứng phó với thiên tai xảy ra bất ngờ nhằm bảo vệ bản thân và những người xung quanh.

3.2. Đề xuất giải pháp tăng cường các hoạt động giáo dục kỹ năng đặc thù cho sinh viên sẵn sàng ứng phó với thiên tai

Kỹ năng đặc thù cần phải được hình thành trước khi có thiên tai xảy ra. Tuy nhiên, cho đến nay, trong quá trình giáo dục kỹ năng sống, sinh viên mới chủ yếu được rèn luyện những kỹ năng cần thiết như: làm việc nhóm, tư duy và giải quyết vấn đề… mà chưa chú trọng đến những nhóm kỹ năng mềm đặc thù cho sinh viên để có thể ứng phó với thiên tai. Nội dung và cách thức thực hiện của giải pháp như sau:

Thứ nhất, Xây dựng các nhóm kỹ năng đặc thù giúp sinh viên ứng phó với thiên tai như: kỹ năng phòng chống, kỹ năng tương tác, kỹ năng vượt qua khủng hoảng, kỹ năng hỗ trợ người khác, kỹ năng chăm sóc sức khỏe tâm thần, kỹ năng làm việc nhóm…

Thứ hai, Lập kế hoạch xây dựng chương trình giáo dục kỹ năng cần thiết của sinh viên trong thiên tai bao gồm kỹ năng ứng phó, kỹ năng ứng xử, hành vi, thái độ, cảm xúc và những kỹ năng cần thiết khác bằng cách:

+ Tìm hiểu và phân tích các kỹ năng sinh viên đã có và còn thiếu trong các thiên tai đối với các hoạt động bên trong và bên ngoài lớp học để làm căn cứ lên kế hoạch học tập của sinh viên. Đồng thời cần tính toán đến các điều kiện đảm bảo như: tài chính, phương tiện dạy học, nhân lực… để thực hiện các hoạt động này.

+ Các trường cần xây dựng kế hoạch, chương trình bồi dưỡng kỹ năng đặc thù cho sinh viên theo chu trình sau: (1) Phân tích bối cảnh xã hội, các loại hình thiên tai có thể ảnh hưởng đến học tập của sinh viên, phân tích điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, thách thức của nhà trường khi thực hiện chương trình đào tạo kỹ năng cho sinh viên; (2) Lập kế hoạch cụ thể, gồm xác định mục tiêu, đối tượng tham gia, nội dung chương trình, kiểm tra, đánh giá chương trình, lập dự trù kinh phí.

Thứ ba, Tổ chức phân tích thiên tai, phân tích nhu cầu bồi dưỡng kỹ năng ứng phó với thiên tai của sinh viên.

+ Xây dựng quy trình phân tích nhu cầu bồi dưỡng: (1) Xem xét bối cảnh xã hội, phân tích nhu cầu bồi dưỡng của sinh viên; (2) Phân tích vai trò của sinh viên đối với xã hội khi xảy ra thiên tai; (3) Phân tích nghĩa vụ và trách nhiệm của sinh viên đối với xã hội khi xảy ra thiên tai; (4) Thiết kế thông số chi tiết của chương trình bồi dưỡng; (5) Tổ chức cung cấp và đánh giá các hoạt động bồi dưỡng, các khía cạnh của chương trình bồi dưỡng bao gồm: Mục tiêu; Nội dung;

Phương pháp dạy học; Kiểm tra, đánh giá;Thu thập ý kiến phản hồi, bổ sung, chỉnh sửa chương trình.

+ Thực hiện quy trình phân tích nhu cầu bồi dưỡng: Căn cứ quy trình, các cơ sở giáo dục đại học triển khai thực hiện phân tích nhu cầu bồi dưỡng của sinh viên trong trường nhằm mục đích tìm hiểu sinh viên có nhu cầu bồi dưỡng các kỹ năng đặc thù nào? Bồi dưỡng như thế nào? Đó là cơ sở thực tế hỗ trợ cho việc xây dựng chương trình nâng cao kỹ năng đặc thù cho sinh viên.

Thứ tư, Tổ chức giáo dục các kỹ năng đặc thù để giúp sinh viên sẵn sàng ứng phó trong thiên tai bằng cách:

+ Lựa chọn hệ thống kỹ năng đặc thù phù hợp với các thiên tai có nguy cơ xảy ra trên địa bàn học tập và sinh sống của sinh viên của cơ sở giáo dục đại học.

+ Lựa chọn hình thức, phương pháp giáo dục kỹ năng cho sinh viên. Có thể đa dạng hóa các hình thức, kỹ năng linh hoạt, phù hợp với thực tiễn. Đặc biệt, nên chú trọng cho sinh viên trải nghiệm với các biến động, có thể qua những tình huống giả định trên không gian ảo 3D hoặc theo hình thức đóng vai để có thể hình thành và phát triển các kỹ năng để ứng phó với các loại hình thiên tai.

Thứ năm, Tổ chức xây dựng hệ thống tiêu chí kiểm tra, đánh giá kỹ năng đặc thù của sinh viên với thiên tai.

+ Nội dung đánh giá: đánh giá mức độ thành thạo của các kỹ năng đặc thù trong mỗi thiên tai mà sinh viên được hình thành và phát triển trong quá trình giáo dục.

+ Tiêu chí đánh giá: Các mức độ thành thạo có thể được sắp xếp theo các nhóm kỹ năng chung và kỹ năng hỗ trợ. Có thể sử dụng số 1 đến 5 hoặc đánh dấu vào các ô theo mức độ từ 1 đến 5. Phân loại mô tả: (1) Không có kỹ năng thích ứng với thiên tai; (2) Có kỹ năng thích ứng với thiên tai ở mức độ kém; (3) Có kỹ năng thích ứng với thiên tai ở mức độ cơ bản; (4) Có kỹ năng thích ứng với thiên tai ở mức độ tốt; (5) Có kỹ năng thích ứng với thiên tai thành thạo và có thể hướng dẫn người khác.

Việc đánh giá mức độ thành thạo kỹ năng đặc thù trong thiên tai của sinh viên cần được thực hiện thường xuyên, liên tục. Kết quả đánh giá được sử dụng kịp thời, phù hợp nhằm tăng cường mức độ thành thạo của họ đối với các kỹ năng đặc thù trong thiên tai.

Thứ sáu, Xây dựng quy trình quản lý bồi dưỡng kỹ năng đặc thù của sinh viên trong bối cảnh thiên tai bằng cách:

+ Xem xét các mục tiêu và mục đích của cơ sở giáo dục đại học: Dựa trên tầm nhìn, sứ mệnh, mục tiêu giáo dục kỹ năng đặc thù trong thiên tai của nhà trường và đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động. Cần điều chỉnh theo thực tiễn bối cảnh của đơn vị.

+ Đánh giá nhu cầu: Xem xét theo khía cạnh dự báo biến động xã hội. Quá trình bồi dưỡng cần xem xét các nội dung: (1) Mức độ thành thạo kỹ năng thích ứng của sinh viên hiện tại theo chuyên ngành đào tạo; (2) Khả năng cá nhân cần đạt của sinh viên. Dữ liệu từ thông tin dự báo biến động xã hội và đánh giá nhu cầu của sinh viên tạo cơ sở xây dựng khung mục tiêu của nội dung bồi dưỡng.

+ Xác định mục đích, mục tiêu bồi dưỡng: Mục đích và mục tiêu bồi dưỡng phải thay đổi liên tục đáp ứng nhu cầu năng lực cá nhân và sự biến động của xã hội bao gồm kỹ năng học tập, kỹ năng thích ứng, kỹ năng giao tiếp, nhận thức về xã hội và trách nhiệm với cộng đồng.

+ Xây dựng chương trình bồi dưỡng: Chương trình bồi dưỡng cần đáp ứng nhu cầu nguồn lực sẵn có, đảm bảo tính hệ thống, tính liên tục, tính linh hoạt, gắn liền với ngành học của sinh viên.

+ Thực hiện chương trình: Lãnh đạo nhà trường đóng vai trò quyết định chỉ đạo các đơn vị trong trường cùng tham gia thực thi. Ban tổ chức chương trình của các khoa xin ý kiến của lãnh đạo nhà trường về chủ trương, lập kế hoạch và chịu trách nhiệm giám sát thực hiện, tham gia triển khai quy trình bồi dưỡng hàng năm, xây dựng và cập nhật mức độ thành thạo kỹ năng của sinh viên, phối hợp với các đơn vị có liên quan tiến hành hoạt động bồi dưỡng kỹ năng đặc thù của sinh viên trong thiên tai. Thời gian tổ chức khóa học có thể vào kỳ hè hoặc ngoài giờ hành chính để sinh viên có thể sắp xếp thời gian tham dự.

+ Đánh giá: Đánh giá các kỹ năng mà sinh viên có được sau khóa bồi dưỡng, đồng thời sinh viên cũng tham gia đánh giá khóa bồi dưỡng về giảng viên, nội dung chương trình, tổ chức chương trình để cung cấp dữ liệu cần thiết nâng cao chất lượng bồi dưỡng.

4. Kết luận

Thiên tai diễn ra thường niên đã gây ra những ảnh hưởng tiêu cực đến hoạt động học tập của sinh viên ở nhiều mức độ khác nhau. Khảo sát thực trạng cho thấy thiên tai mà sinh viên đã trải qua chủ yếu là bão lũ, bão và lũ quét diễn ra thường xuyên khiến sinh viên chuyển trạng thái từ bị động sang chủ động thích nghi với thiên tai. Với sự hỗ trợ của nhà trường, sinh viên có thêm động lực ổn định cuộc sống và tiếp tục học tập tuy nhiên, sự khắc nghiệt của thiên nhiên đòi hỏi nhiều hơn nữa sự trợ giúp của cộng đồng. Bài viết đã đề xuất giải

pháp cụ thể nhằm cải thiện các kỹ năng đặc thù ứng phó với thiên tai thông qua việc triển khai các chương trình bồi dưỡng, đào tạo, đánh giá các kỹ năng cần thiết của sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học. Đây là giải pháp có tính mới và tính cấp thiết giúp sinh viên vùng thiên tai có thể tự bảo vệ bản thân và hạn chế tối đa những thiệt hại do thiên tai mang lại.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Breen, K., Meyer, M. (2023), "Staying above water: Educational outcomes of college students during the 2016 Louisiana flood", *International journal of mass emergencies & disasters, 39*, pp. 199-226, DOI: 10.1177/028072702103900201.
2. Di Pietro, G. (2017), "The academic impact of natural disasters: evidence from L'Aquila earthquake", *Education economics, 26*(1), pp. 62-77, DOI: 10.1080/09645292.2017.1394984.
3. Goddard, S., M. Sheppard, K. Thompson, L. Konecny (2018), Disaster preparedness knowledge, beliefs, risk - perceptions, and mitigating factors of disaster preparedness behaviors of undergraduate students at a large midwest university, *Journal of public health issues and practices, 2*, DOI: 10.33790/jphip1100115
4. Patel, R., Pamidimukkala, A., Kermanshachi, S., Etminani-Ghasrodashti, R. (2023), "Disaster preparedness and awareness among university students: A structural equation analysis", *International journal of environmental research and public health*, DOI: 10.3390/ijerph20054447.
5. Patel, R., Etminani, R., Kermanshachi, S., Tafazzoli, M. (2021), "*Exploring disaster preparedness and awareness due to natural hazards using structural equation modelling (SEM)",* DOI: 10.1061/9780784483985.017.
6. Woo, C. H. , Yoo, J. Y., Young, P. J. (2015), "Experience, awareness and preparedness of disaster among nursing college students", *Crisis and emergency management, 11*, pp. 19-35.

CHÍNH SÁCH SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG GIÁO DỤC CỦA MỘT SỐ NƯỚC TRÊN THẾ GIỚI - BÀI HỌC KINH NGHIỆM CHO VIỆT NAM

Thái Trung Hiếu[1], Phan Nguyễn Trà Giang[2], Lê Kim Dung[3], Khưu Thuận Vũ[2]

[1]Trường Đại học RMIT Việt Nam, Hà Nội

[2]Khoa Sư phạm, Trường Đại học Quy Nhơn

[3]Khoa Toán và Thống kê, Trường Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Trí tuệ nhân tạo (AI), đặc biệt là AI tạo sinh, đang dần cho thấy tiềm năng to lớn mà nó có thể mang lại cho ngành giáo dục, từ đó đặt ra câu hỏi: Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo của các quốc gia trên thế giới có quan điểm, kế hoạch và hướng dẫn như thế nào để sử dụng AI hiệu quả trong môi trường học đường? Bằng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, bài viết tập trung vào lược khảo các văn bản quy định về việc sử dụng AI trong giáo dục của một số nước như Hoa Kỳ, Anh, Singapore, Hàn Quốc, Úc; đồng thời đối chiếu với các quyết định, công văn của Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam để thấy được một thực tiễn là: nhiều quốc gia đã nhanh chóng xây dựng các chính sách và hướng dẫn phù hợp để khai thác tối đa những lợi ích mà AI có thể đem đến cho giáo dục, trong khi Việt Nam vẫn chưa có những chỉ dẫn cụ thể đối với vấn đề trên. Do vậy, Việt Nam cần học hỏi các kinh nghiệm quốc tế để xây dựng và phát triển các chính sách về AI trong giáo dục phù hợp với bối cảnh của đất nước.

Từ khóa: *trí tuệ nhân tạo (AI); AI tạo sinh; AI trong giáo dục; khuyến nghị chính sách*

1. Giới thiệu

Nhân loại đã và đang chứng kiến sự phát triển vượt bậc của AI tạo sinh (Gen AI), tiêu biểu là: ChatGPT, BingChat, Bard… Bước đầu, các công cụ này được ứng dụng trong giáo dục, cả về học tập, giảng dạy, đánh giá và quản trị[1]. Nhiều nghiên cứu đã khẳng định: AI có thể đóng vai trò của một gia sư thông

[1] Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., Cheng, M. (2023), "Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education", *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, p. 100118.

minh[1] hỗ trợ học sinh trong thực hành ngôn ngữ nói và viết, tìm kiếm ý tưởng, giải quyết vấn đề và tư duy phản biện[2]; hỗ trợ giáo viên trong việc thiết kế chương trình và kế hoạch dạy học theo hướng cá nhân hoá, đánh giá và phản hồi việc học của học sinh[3]. Tuy nhiên, AI cũng gây ra các nguy cơ tiềm ẩn về thiên kiến hay đạo đức học thuật, đặt yêu cầu đào tạo lại nguồn nhân lực quản lý giáo dục trong bối cảnh mới[4]; thậm chí bị lợi dụng để thực hiện hành vi gian lận (đạo văn) và việc phải tạo ra các công cụ để phát hiện hoặc ngăn ngừa chúng là điều cần thiết[5]. Dù tồn tại các thách thức như vậy nhưng thay vì cấm hoặc hạn chế AI trong môi trường giáo dục (gần như bất khả thi), cần chấp nhận và thiết lập hướng dẫn hợp lý để sử dụng chúng một cách hiệu quả.

Trước thực tế đó, nhiều nước đã kịp thời ban hành các văn bản hướng dẫn sử dụng AI trong nhà trường nhằm đảm bảo quyền lợi, công bằng, liêm chính, an toàn cho người dạy và người học; trong khi Việt Nam vẫn chưa có chính sách chi tiết nào. Do vậy, nghiên cứu này sẽ tiến hành phân tích - tổng hợp các chính sách về AI trong giáo dục từ một số quốc gia trên thế giới và đối sánh với các quyết định, công văn của Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam nhằm rút ra bài học kinh nghiệm phù hợp.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu. Chúng tôi tiến hành sưu tầm, lược khảo các tài liệu đề cập đến AI, lợi ích và thách thức của AI đối với giáo dục; chính sách sử dụng AI trong giáo dục của một số quốc gia trên thế giới; các quyết định, công văn của Chính phủ và Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam có liên quan đến việc sử dụng AI nói chung và chuyển đổi số trong giáo dục nói riêng; từ đó phát hiện ra những vấn đề đã được nghiên cứu chuyên sâu và những khoảng trống cần tiếp tục nghiên cứu.

---

[1] Holmes, W., Tuomi, I. (2022), "State of the art and practice in AI in education", *European Journal of Education, 57*(4), pp. 542-570.

[2] Kasneci, E. *et al.* (2023), "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education", *Learning and individual differences, 103*, p. 102274.

[3] Yu, H., Liu, Z., Guo, Y. (2023), "Application status, problems and future prospects of generative AI in education", In *2023 5th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)*, pp. 1-7, IEEE.

[4] Igbokwe, I. C. (2023), "Application of artificial intelligence (AI) in educational management", *International Journal of Scientific and Research Publications, 13*(3), pp. 300-307.

[5] Khalil, M., Er, E. (2023), "Will ChatGPT get you caught? Rethinking of Plagiarism Detection", In *International Conference on Human-Computer Interaction*, pp. 475-487, Cham: Springer Nature Switzerland.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quan điểm, hướng dẫn của Chính phủ và Bộ giáo dục của một số quốc gia trên thế giới về việc sử dụng AI trong giáo dục

3.1.1. Hoa Kỳ

Tài liệu do Bộ Giáo dục Hoa Kỳ, Văn phòng Công nghệ Giáo dục công bố, với khối lượng đáng kể lên tới gần 80 trang, được đánh giá là một nguồn tham khảo toàn diện về vấn đề sử dụng AI trong giáo dục, vượt trội so với phần lớn các tài liệu khác trong nghiên cứu của chúng tôi. Nội dung chính của tài liệu này tập trung vào ba khía cạnh sau:

a. AI giúp tăng cường tính linh hoạt trong học tập

Học tập thích ứng (Adaptive learning) là một phương pháp giáo dục cá nhân hóa, ứng dụng công nghệ phần mềm và AI[1]. Phương pháp này tập trung vào việc xây dựng các chương trình giảng dạy linh hoạt (cung cấp tài liệu học tập tùy chỉnh), phản ánh năng lực và tiến độ học tập của từng học sinh, tạo điều kiện cho người dạy và người học tương tác hiệu quả[2]. Nhờ vậy, thông qua dữ liệu thu thập được từ quá trình học tập, giáo viên có thể sử dụng chúng để cá nhân hóa hướng dẫn cho từng học sinh và điều chỉnh nội dung khóa học phù hợp với nhu cầu cụ thể của họ[3].

Theo tài liệu, AI đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường tính linh hoạt của quá trình giáo dục. Chẳng hạn, AI có thể cải thiện khả năng của công nghệ trong việc đáp ứng nhu cầu học tập cá nhân hóa, khai thác điểm mạnh và phát triển kiến thức, kỹ năng của từng học sinh. Tuy nhiên, tài liệu cũng đưa ra một số cảnh báo: hạn chế của các mô hình AI chính là có tầm nhìn về học tập hẹp hơn so với con người, rất dễ "vỡ" và không hoạt động tốt khi bối cảnh thay đổi; đồng thời, chúng thường phản ứng theo cách không tự nhiên hoặc không chính xác, thiếu "tính người" khi thực hiện thao tác đánh giá thông thường. Vì các lẽ trên, việc giữ sự hiện diện của con người để giám sát và sử dụng AI một cách hợp lý vẫn cực kì cần thiết.

b. Hệ thống gia sư thông minh

---

[1] Martin, F., Chen, Y., Moore, R. L., Westine, C. D. (2020), "Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018", *Educational Technology Research and Development, 68,* pp. 1903-1929.

[2] Pfeiffer, A., Bezzina, S., Dingli, A., Wernbacher, T., Denk, N., Fleischhacker, M. (2021), "Adaptive learning and assessment: From the teachers' perspective", In *INTED2021 Proceedings* (pp. 375-379). IATED.

[3] Carceles-Poveda, E., Giannitsarou, C. (2007), "Adaptive learning in practice", *Journal of Economic Dynamics and Control, 31*(8), pp. 2659-2697.

Hệ thống gia sư thông minh (Intelligent Tutoring Systems - ITS) là một loại công nghệ sử dụng AI, đặc biệt được quan tâm trong lĩnh vực giáo dục[1]. ITS được phát triển từ việc xây dựng các mô hình chính xác về cách các chuyên gia giải quyết các vấn đề toán học[2]. Các nhà nghiên cứu đã tích hợp mô hình này vào một hệ thống sẽ quan sát cách học viên giải quyết các bài tập toán trên máy tính. Thông qua các chỉ dẫn cụ thể từ hệ thống, học sinh thực hiện và nhận được các phản hồi tương ứng để nhanh chóng giải quyết vấn đề. Đây chính là chìa khóa để việc học tập trở nên hiệu quả hơn[3]. Đóng góp quan trọng của AI thể hiện ở khả năng cung cấp tính linh hoạt khi đưa ra chỉ dẫn học tập và có thể áp dụng trên quy mô lớn với chi phí chấp nhận được đối với số đông.

Khi ITS ngày càng phát triển, chúng dần được mở rộng sang các lĩnh vực khác ngoài toán học[4]. Tuy nhiên, trong giai đoạn đầu, vẫn còn một số hạn chế. Những vấn đề mà ITS có thể hỗ trợ là những vấn đề có tính logic hoặc toán học, và thường là những câu hỏi đóng, với những yêu cầu cụ thể đối với câu trả lời. Theo thời gian, những hạn chế này dần được giải quyết theo hai cách: mở rộng các mô hình AI và tích hợp sự tham gia của con người vào quá trình sử dụng các phần mềm AI[5].

c. Giáo viên phải ở vị trí trung tâm trong việc sử dụng công nghệ

Để thành công trong việc sử dụng AI trong học tập và giảng dạy, cần phải luôn đặt giáo viên vào vị trí trung tâm của việc ứng dụng công nghệ. Cách tiếp cận "lấy giáo viên làm trung tâm" giúp Bộ Giáo dục Hoa Kỳ tự tin trả lời "không" khi được hỏi "Liệu AI có thể thay thế giáo viên không?". Điều này không chỉ tạo điều kiện thuận lợi cho công việc của giáo viên mà còn giúp họ thực hiện những điều khác như hiểu sâu hơn về học sinh và có thêm thời gian để phản ứng sáng tạo với những tình huống sư phạm bất ngờ trong lớp học. Có 3 tình huống cần xem xét khi bàn đến vai trò trung tâm của giáo viên, đó là:

- Giáo viên đưa ra quyết định khi thực hiện công việc giảng dạy trực tiếp.

- Giáo viên chuẩn bị, lên kế hoạch và suy ngẫm về việc giảng dạy, bao gồm cả phát triển chuyên môn.

---

[1] VanLehn, K. (2011), "The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems", *Educational psychologist, 46*(4), pp. 197-221.

[2] Corbett, A. T., Koedinger, K. R., Anderson, J. R. (1997), "Intelligent tutoring systems", In *Handbook of human-computer interaction* (pp. 849-874). North-Holland.

[3] Dieterle, E., Dede, C., Walker, M. (2024), "The cyclical ethical effects of using artificial intelligence in education", *AI & society, 39*(2), pp. 633-643.

[4] Xu, Z., Wijekumar, K., Ramirez, G., Hu, X., Irey, R. (2019), "The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis", *British Journal of Educational Technology, 50*(6), pp. 3119-3137.

[5] Paladines, J., Ramirez, J. (2020), "A systematic literature review of intelligent tutoring systems with dialogue in natural language", *IEEE Access*, 8, pp. 164246-164267.

- Giáo viên tham gia vào quyết định về thiết kế công nghệ AI, lựa chọn công nghệ và định hình việc đánh giá công nghệ, từ đó thiết lập bối cảnh không chỉ cho lớp học của họ mà còn cho các đồng nghiệp khác.

Thông qua việc tập trung vào các phương diện trên, việc tích hợp AI trong giáo dục có thể được điều chỉnh một cách hiệu quả hơn nhằm hỗ trợ và nâng cao công việc của đội ngũ giáo viên.

3.1.2. Anh

Tài liệu được soạn bởi Bộ Giáo dục của chính phủ Vương quốc Anh (UK Government, 2023) tập trung vào một số nội dung chính như sau:

a. Sử dụng AI là một kỹ năng của tương lai

Tài liệu nhấn mạnh tầm quan trọng của việc phát triển kiến thức nền tảng và năng lực sử dụng công nghệ mới (như AI) cho học sinh để chuẩn bị cho một thị trường lao động khó dự đoán trong tương lai. Muốn khai thác hiệu quả tiềm năng của AI, học sinh cần có kiến thức và năng lực tư duy vững chắc. Chương trình giáo dục cần trang bị cho học sinh kiến thức cơ bản, vững vàng về AI để hình thành những kỹ năng cần thiết khi làm việc trong môi trường nhiều biến động, bao gồm: hướng dẫn sử dụng AI một cách an toàn và phù hợp; biết xác định và sử dụng nguồn tài nguyên AI hợp lý để hỗ trợ việc học; đảm bảo không lạm dụng hoặc quá phụ thuộc vào AI.

b. Kiểm tra và đánh giá

Trong bối cảnh sử dụng AI, các trường học cần tiếp tục thực hiện các biện pháp hợp lý để ngăn chặn hành vi gian lận, bao gồm cả việc lạm dụng AI. Các cơ quan chấm thi cần thiết phải đặt ra các quy định nghiêm ngặt để đảm bảo tính trung thực. Thêm vào đó, mặc dù các công nghệ AI có thể tạo ra các văn bản lưu loát và thuyết phục nhưng nội dung được hình thành có thể không chính xác nên học sinh cần có kiến thức và kỹ năng cơ bản để phân biệt và đánh giá tính chính xác cũng như sự phù hợp của thông tin. Và điều này khiến một chương trình giáo dục giàu kiến thức trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Các cơ quan có thẩm quyền đã công bố hướng dẫn cho giáo viên và trung tâm giáo dục về việc bảo đảm tính chính xác của bằng cấp trong bối cảnh ứng dụng AI. Hướng dẫn này bao gồm quy định về những gì được coi là lạm dụng AI và các yêu cầu đối với giáo viên và trung tâm giáo dục để giúp ngăn chặn và phát hiện hành vi gian lận.

3.1.3. Singapore

Tài liệu được công bố bởi The Smart Nation Group (2023), trực thuộc Văn phòng Thủ tướng Singapore. Tài liệu chỉ ra rằng, để giúp giáo viên cá nhân hóa và cải thiện trải nghiệm học tập cho từng học sinh, đặc biệt là những em gặp

khó khăn, các nhà giáo dục phải đối mặt với thách thức về sự đa dạng trong nhu cầu học tập, điểm xuất phát và năng khiếu của mỗi học sinh cho các môn học khác nhau. Giáo viên cũng gặp hạn chế trong khả năng cá nhân hóa trải nghiệm học tập hoặc cung cấp phản hồi liên tục và chi tiết cho từng học sinh. Ngoài ra, các nhiệm vụ thường ngày cũng chiếm nhiều thời gian mà giáo viên có thể dành để nâng cao chất lượng trải nghiệm học tập của học sinh.

Tài liệu đề xuất giải pháp là tăng cường học tập và đánh giá cá nhân hóa cho từng học sinh. Để thực hiện điều này, hệ thống giáo dục cần sử dụng AI thông qua Hệ thống học tập sinh viên Singapore (SLS)[1], một nền tảng học trực tuyến dành cho tất cả học sinh và giáo viên trong hệ thống trường học quốc gia. Trải nghiệm học tập trên SLS sẽ được nâng cao bởi Hệ thống học tập thích ứng có AI hỗ trợ. Hệ thống này sẽ sử dụng học máy để nhận diện cách thức mỗi học sinh phản ứng với tài liệu và hoạt động học tập, từ đó đề xuất một lộ trình được cá nhân hóa cho mỗi học sinh.

3.1.4. Hàn Quốc

Tài liệu được công bố bởi Bộ Giáo dục Hàn Quốc[2], trình bày một số đề xuất của Hàn Quốc về cách ngành giáo dục cần tiên phong trong đổi mới sáng tạo để đáp ứng yêu cầu của kỷ nguyên chuyển đổi số. Để thực hiện điều này, kế hoạch "Cải cách giáo dục dựa trên số hóa" đã được triển khai, tập trung vào việc áp dụng "học tập cá nhân hóa" với sự hỗ trợ của công nghệ tiên tiến như AI, nhằm cho phép mỗi học sinh tự điều hướng quá trình học tập theo tốc độ riêng, đồng thời tích lũy các kỹ năng cần thiết. Thực tế hiện nay là mỗi giáo viên vẫn phải đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của nhiều học sinh cùng một lúc trong môi trường lớp học truyền thống.

Để đạt được mục tiêu học tập cá nhân hóa, tài liệu chỉ ra rằng có thể sử dụng AI để hỗ trợ quá trình thu thập và phân tích dữ liệu tại trường học. Nếu giáo viên thu thập và phân tích dữ liệu học sinh trong thời gian thực khi giảng dạy, thì học tập cá nhân hóa phù hợp với từng học sinh có thể diễn ra, đáp ứng nhu cầu của tất cả học sinh. Giáo viên cũng có thể nhận được sự hỗ trợ từ công nghệ AI để hướng dẫn học sinh dựa trên các dữ liệu khách quan này. Tài liệu cũng đề xuất nên sử dụng "trợ giảng AI" để đảm nhận vai trò cung cấp kiến thức, khi đó giáo viên sẽ đảm nhận vai trò của một cố vấn, theo dõi và nắm bắt trạng thái xã hội-

[1] Alison, C. S. M., Kyoko, U., Hironari, N. (2019), "Student learning space: The integration of curriculum and technology in Singapore", In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology*, pp. 37-40.

[2] Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., Vanderbruggen, A. (2016), "Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning", *Learning Environments Research, 19,* pp. 43-62.

cảm xúc của học sinh, đưa ra hướng dẫn phù hợp. Mô hình lớp học đảo ngược có thể được thực hiện, nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề của học sinh và cung cấp cho học sinh các hoạt động học tập đa dạng. Ví dụ, trong khi "trợ giảng AI" cung cấp kiến thức trước cho học sinh, giáo viên có thể tổ chức các cuộc thảo luận tiếp theo và hướng dẫn học sinh làm bài tập lớn. Thông qua những chuyển đổi này trong lớp học, học sinh sẽ tự điều chỉnh việc học tập của bản thân và trở thành tác nhân tích cực của tiến trình học tập, cùng tạo ra trải nghiệm học tập với giáo viên và bạn bè.

3.1.5. Úc

Trong bối cảnh các quốc gia trên thế giới đang nỗ lực phát triển và định hướng sử dụng AI trong giáo dục, một vấn đề đáng lưu ý là nhiều tài liệu, chính sách chỉ dừng lại ở việc phác thảo một viễn cảnh, một tầm nhìn cho tương lai mà không đi sâu vào những hướng dẫn, quy định cụ thể cho việc sử dụng AI ngay trong hiện tại. Điều này khiến cho học sinh và người làm trong ngành giáo dục gặp khó khăn trong việc hiểu và triển khai các công nghệ mới một cách hiệu quả. Tuy nhiên, tài liệu từ Úc (2023) lại là một trường hợp ngoại lệ. Họ không chỉ đưa ra một tầm nhìn cho tương lai mà còn cung cấp các hướng dẫn và quy tắc cụ thể. Những hướng dẫn này đóng vai trò quan trọng trong việc định hình cách thức các trường học và cơ sở giáo dục sử dụng AI một cách có trách nhiệm và hiệu quả, đảm bảo công nghệ phục vụ mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục.

a. Nguyên tắc thứ nhất: Dạy và học - khẳng định các công cụ AI tạo sinh được ứng dụng để hỗ trợ và nâng cao hoạt động dạy và học.

Nguyên tắc này đề xuất rằng, trong môi trường giáo dục, AI phải được sử dụng với chức năng chủ yếu là hỗ trợ trong công tác giảng dạy và quản trị trường học cũng như hoạt động học tập của học sinh. Về phía công tác giảng dạy và giáo dục, vị trí và vai trò của giáo viên được tôn trọng và khẳng định là không thể thay thế, trong khi AI được sử dụng chỉ với vai trò là công cụ hỗ trợ trong công tác chuyên môn. Giáo viên phải có trách nhiệm quy định rõ, tất cả các hoạt động học tập, kể cả hoạt động đánh giá, có hay không sự tham gia của công cụ AI khi tiến hành và phải thiết kế các hoạt động này với khả năng đảm bảo đánh giá chính xác và khách quan về năng lực học tập của học sinh. Việc sử dụng các công cụ AI phải đảm bảo duy trì mục tiêu phát triển và nâng cao tư duy phản biện và sáng tạo, tránh lạm dụng dẫn đến sự hạn chế trong tư duy và phát triển kinh nghiệm của học sinh. Song hành với nó, về phía hoạt động học tập, nhà trường có trách nhiệm định hướng về mặt nhận thức cho học sinh về AI và cách thức chúng hoạt động, bao gồm cả những hạn chế tiềm ẩn của chúng. Những chỉ

dẫn này cần phải được nhấn mạnh tỉ lệ thuận với mức độ ứng dụng AI vào việc học của học sinh. Mọi học sinh đều có nghĩa vụ sử dụng AI một cách có đạo đức và trách nhiệm khi giải quyết các nhiệm vụ học tập, trên cơ sở xác nhận rõ vai trò hỗ trợ của AI một cách trung thực và liêm chính.

b. Nguyên tắc thứ hai: Phúc lợi - đề nghị rằng việc sử dụng các công cụ AI tạo sinh phải mang lại lợi ích và không gây phương hại đến mọi thành phần tham gia môi trường giáo dục.

Việc sử dụng các công cụ AI trong môi trường giáo dục phải đảm bảo mọi thành viên trong môi trường giáo dục được bảo vệ và tôn trọng về các quyền và lợi ích hợp pháp, trong đó có quyền được bảo vệ danh dự, nhân phẩm, quyền tự do, tự chủ cá nhân và các quyền liên quan đến người lao động. Quá trình sử dụng AI cần được định hướng để giúp mọi thành viên tiếp xúc, bày tỏ và nhìn nhận các ý kiến, quan điểm một cách đa chiều, tránh việc khắc sâu, cổ suý hay phủ định theo những thiên kiến, định kiến nhất định.

c. Nguyên tắc thứ ba: Minh bạch - có nghĩa là những thông tin về công cụ AI được sử dụng trong môi trường giáo dục phải được cung cấp một cách minh bạch đến người dùng.

Nhà trường cần đảm bảo rằng tất cả giáo viên, học sinh, nhân viên hỗ trợ và phụ huynh có thể truy cập các thông tin và được hướng dẫn rõ ràng về công cụ AI mà họ sử dụng trong môi trường giáo dục. Nhà cung cấp dịch vụ cũng phải đảm bảo người dùng hiểu được khái quát về cách thức hoạt động của AI và những định kiến tiềm ẩn của chúng. Đó là bởi mọi người dùng trong môi trường giáo dục có quyền được biết những thông tin phù hợp về cách thức và hoàn cảnh mà công cụ AI có thể tác động đến họ khi chúng được sử dụng.

d. Nguyên tắc thứ tư: Công bằng - cho thấy sự cần thiết phải đảm bảo các công cụ AI là dễ tiếp cận, mang tính công bằng và tôn trọng đối với người dùng.

Việc tiếp cận sử dụng AI trong môi trường giáo dục phải hướng đến sự công bằng cho tất cả người dùng, đảm bảo quyền và khả năng tiếp cận bình đẳng đối với những đối tượng đặc biệt, như người khuyết tật, người có nguồn gốc và xuất thân khác nhau, đặc biệt là các đối tượng vùng sâu, vùng xa… Việc ứng dụng công cụ AI phải đảm bảo ngăn ngừa và giảm thiểu những nguy cơ bất bình đẳng, phân biệt đối xử giữa các cá nhân, nhóm và cộng đồng khác nhau, đồng thời đảm bảo quyền được tôn trọng và phát huy truyền thống của các cộng đồng văn hoá đa dạng, nhất là các cộng đồng bản địa.

e. Nguyên tắc thứ năm: Trách nhiệm giải trình - yêu cầu việc ứng dụng công cụ AI phải đảm bảo duy trì quyền tự quyết và trách nhiệm giải trình của các chủ thể trong môi trường giáo dục.

Những chủ thể giáo dục, bao gồm lãnh đạo nhà trường và giáo viên giữ quyền ra quyết định và chịu trách nhiệm cho các quyết định, dù chúng có thể đã được hỗ trợ bởi công cụ AI. Con người có trách nhiệm kiểm tra các công cụ AI trước khi sử dụng để đảm bảo chúng hoạt động một cách đáng tin cậy theo đúng mục đích đã định; đồng thời phải chủ động và thường xuyên theo dõi, giám sát các tác động của công cụ AI đối với môi trường giáo dục nhằm nhận diện, kiểm soát và quản lý kịp thời những khả năng rủi ro tiềm ẩn. Các thành viên khác chịu sự tác động của AI trong môi trường giáo dục có quyền được biết và truy vấn thông tin về quá trình và kết quả sử dụng các công cụ AI cũng như bất cứ quyết định nào được đưa ra bởi các công cụ này.

f. Nguyên tắc thứ sáu: Quyền riêng tư và an toàn thông tin - là đặc biệt quan trọng khi cho rằng mọi cá nhân trong môi trường giáo dục, đặc biệt là học sinh, phải được đảm bảo quyền riêng tư và an toàn dữ liệu khi sử dụng các công cụ AI.

Nguyên tắc này khẳng định, mọi công cụ AI được ứng dụng trong giáo dục phải đảm bảo tôn trọng và bảo vệ quyền riêng tư và an toàn dữ liệu cho mỗi cá nhân, tuân thủ pháp luật quốc gia, bao gồm đảm bảo hạn chế thu thập và lưu trữ thông tin khi không cần thiết và cấm việc chia sẻ hoặc bán thông tin từ dữ liệu cá nhân của học sinh. Việc thu thập, sử dụng và chia sẻ dữ liệu của người dùng là thành viên trong môi trường giáo dục chỉ được xảy ra với điều kiện họ được chủ động thông báo và sẵn sàng chấp thuận về những loại cùng cách dữ liệu được khai thác khi ứng dụng các công cụ AI.

Nhà trường phải nhận thức và tuân thủ một cách đầy đủ các quyền và nghĩa vụ hiện hành về vấn đề bản quyền khi sử dụng các công cụ AI. Nhà trường và nhà cung cấp phải đảm bảo trang bị hệ thống an ninh mạng mạnh mẽ nhằm bảo vệ tính toàn vẹn và khả dụng của hạ tầng AI và lượng dữ liệu được liên kết trong đó. Bên cạnh đó, mỗi người dùng cũng cần có trách nhiệm tôn trọng, bảo vệ và tránh xâm phạm quyền riêng tư về dữ liệu của các cá nhân khác khi nhập thông tin vào công cụ AI trong quá trình sử dụng.

3.2. Quan điểm của Việt Nam trước sự phát triển của AI

3.2.1. Chính phủ

Tại Việt Nam, bước sang thập niên 20 của thế kỉ XXI, nhận thức được sự phát triển nhanh chóng và khả năng ứng dụng vượt trội của AI trong mọi lĩnh

vực của đời sống, kinh tế, xã hội, Chính phủ đã ban hành "Chiến lược quốc gia về nghiên cứu, phát triển và ứng dụng AI đến năm 2030" theo Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/1/2021. Theo đó, để *phát triển hệ sinh thái AI*, Chiến lược định hướng *phát triển nguồn nhân lực* bằng cách "triển khai phổ cập kỹ năng cơ bản về ứng dụng AI và khoa học dữ liệu nhằm thúc đẩy đổi mới sáng tạo cho thanh thiếu niên. Thúc đẩy triển khai các hình thức đào tạo chứng chỉ ngắn hạn và trung hạn về AI cho sinh viên thuộc các ngành nghề khác nhau, người lao động có nhu cầu chuyển đổi nghề nghiệp". Điều này đồng nghĩa với việc Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng là một trong những đơn vị chủ chốt trực tiếp triển khai và hiện thực hoá Chiến lược thông qua các nhiệm vụ cụ thể: "[…] triển khai đại trà các chương trình phổ cập kỹ năng xây dựng dữ liệu, ứng dụng AI cho thanh thiếu niên; thúc đẩy các chương trình đào tạo chính quy về AI, khoa học dữ liệu; thúc đẩy đưa các môn học về phân tích dữ liệu, về ứng dụng AI vào chương trình đào tạo của các ngành học khác nhau trong các trường đại học và cao đẳng; […] đầu tư cho một số trường đại học triển khai đào tạo một số ngành đào tạo đại học, sau đại học về AI và khoa học dữ liệu; thúc đẩy phát triển và triển khai các ứng dụng AI trong lĩnh vực giáo dục: dự đoán nhu cầu công việc của thị trường; xác định tiêu chí đánh giá sinh viên, hỗ trợ sinh viên xác định được thế mạnh việc làm khi tốt nghiệp; tự động hoá quy trình nghiệp vụ của giáo viên; xác định các tiêu chí nhằm đạt mục tiêu học tập; cá nhân hoá việc học tập, nâng cao hiệu quả học tập có sự trợ giúp của giáo viên và trợ giảng ảo; hỗ trợ nâng cao nhận thức của sinh viên".

Tiếp nối văn bản trên, ngày 25/1/2022, Thủ tướng Chính phủ ban hành Quyết định số 131/QĐ-TTg phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030" theo đề nghị của Bộ Giáo dục và Đào tạo với nhiều nội dung quan trọng về việc tận dụng những tiến bộ công nghệ để thúc đẩy đổi mới sáng tạo trong dạy và học, nâng cao chất lượng và cơ hội tiếp cận giáo dục cũng như hiệu quả quản lý giáo dục. Theo đó, AI được đề cập đến như là một "nhiệm vụ, giải pháp" để đạt được các mục tiêu mà đề án nêu ra. Cụ thể: "[…] ứng dụng công nghệ thực tế ảo và thực tế tăng cường, công nghệ học máy, công nghệ phân tích dữ liệu lớn và AI vào các lĩnh vực nghiên cứu, thực hành; […] Ứng dụng mạnh mẽ công nghệ AI trong cung cấp dịch vụ (như trợ lý ảo, trả lời tự động); thử nghiệm nền tảng dùng chung giải quyết một số thủ tục hành chính không dùng giấy tờ trong ngành giáo dục dựa trên nền tảng cơ sở dữ liệu ngành giáo dục; […] Phát triển các trung tâm điều hành, giám sát thông tin ở cơ quan quản

lý giáo dục và trường học, ứng dụng công nghệ AI, phân tích dữ liệu lớn hỗ trợ hoạt động quản lí giáo dục". Có thể thấy, bước đầu, đề án đặt ra yêu cầu phải thúc đẩy việc ứng dụng AI ở tất cả các khâu của công tác giáo dục và đào tạo. Tuy nhiên, tất cả chỉ dừng ở mức độ "chỉ đạo", "định hướng" chứ không phải là những chỉ dẫn cụ thể và sát sao (nguyên tắc, cách thức thực hiện). Đồng thời, theo diễn đạt của văn bản pháp quy trên thì các thuật ngữ "chuyển đổi số", "năng lực số", "công nghệ số" đã bao hàm luôn nghĩa của AI, vì vậy AI không được đề cập như là một yếu tố độc lập cần được quan tâm đặc biệt trong việc vận dụng vào giáo dục và đào tạo mà chỉ là một trong rất nhiều nội dung của quá trình chuyển đổi số được triển khai ở lĩnh vực này.

3.2.2. Bộ Giáo dục và Đào tạo

Là một trong những cơ quan trực tiếp thực thi Quyết định số 127/QĐ-TTg ngày 26/1/2021và Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/1/2022, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã công bố Quyết định số 4725/QĐ-BGDĐT ngày 30/12/2022 "Ban hành Bộ chỉ số đánh giá mức độ chuyển đổi số của cơ sở giáo dục phổ thông và giáo dục thường xuyên" và Quyết định số 4740/QĐ-BGDĐT ngày 30/12/2022 "Ban hành Bộ chỉ số, tiêu chí đánh giá chuyển đổi số cơ sở giáo dục đại học" nhằm thúc đẩy quá trình chuyển đổi số và theo dõi đánh giá khách quan, thực chất, công bằng kết quả của quá trình ấy ở các cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và giáo dục đại học. Theo đó, các Quyết định đã nêu rõ mục đích, đối tượng, phạm vi áp dụng, nguyên tắc xây dựng Bộ chỉ số, cấu trúc Bộ chỉ số, mức độ chuyển đổi số và quy trình tổ chức đánh giá mức độ chuyển đổi số. Điểm đáng chú ý là trong số 11 tiêu chí đánh giá áp dụng cho cơ sở giáo dục phổ thông, giáo dục thường xuyên và 14 tiêu chí đánh giá áp dụng cho cơ sở giáo dục đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã **không đề cập** đến tiêu chí/chỉ số nào liên quan đến việc sử dụng công nghệ AI trong hoạt động dạy - học hay quản lý. Chúng tôi cho rằng đây là một điểm thiếu sót và chưa thống nhất với quan điểm chỉ đạo của Chính phủ khi triển khai hoạt động chuyển đổi số trong giáo dục.

Đồng thời trong thời gian này, Bộ cũng đã "Ban hành Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số năm 2023" thông qua Quyết định số 4750/QĐ-BGDĐT ngày 30/12/2022 với 35 nhiệm vụ cụ thể. Trong đó, ở nhóm nhiệm vụ *Tuyên truyền, phổ biến, phát triển nhân lực thực hiện chuyển đổi số ngành giáo dục*, nhiệm vụ cụ thể liên quan đến AI được nêu rõ: "Rà soát, thúc đẩy xây dựng trung tâm nghiên cứu, đào tạo nhân lực về AI và các công nghệ số liên quan". Nghĩa là, có thể hiểu, tính tới thời điểm kế hoạch ban hành, nguồn lực về mặt con người có kỹ năng sử dụng AI là chưa sẵn sàng

để đáp ứng một phần mục tiêu của công cuộc chuyển đổi số, vì thế cần thiết phải "đào tạo" một cách khẩn trương, nhanh chóng. Như vậy, đây là một chủ trương đúng đắn và có ý nghĩa thời sự.

Tuy nhiên, khi lược khảo tài liệu gần nhất là Công văn số 4771/BGDĐT-CNTT ngày 31/8/2023 về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ ứng dụng công nghệ thông tin, chuyển đổi số và thống kê giáo dục năm học 2023 – 2024, chúng tôi nhận thấy nội dung văn bản **không đề cập** đến bất kỳ hoạt động nào có liên quan đến AI; điều này vô hình trung đã phản ánh sự thiếu đồng bộ và chưa sao sát với mục tiêu, nhiệm vụ cụ thể mà các Quyết định của Chính phủ đề ra. Như thế, những quy định chi tiết về việc sử dụng AI trong giáo dục chưa được đề cập một cách tường minh, rõ ràng trong các văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

3.3. Bài học kinh nghiệm cho Việt Nam

Từ việc điểm qua các tài liệu quốc tế và các quyết định, công văn của Việt Nam đề cập đến vấn đề AI trong giáo dục, chúng tôi nhận thấy có một số điểm nổi bật sau:

- *Nhiều nước trên thế giới cho rằng dạy học thích ứng là xu hướng tất yếu của nền giáo dục có công nghệ AI hỗ trợ:* Trong dạy học thích ứng, AI đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra trải nghiệm học tập cá nhân hóa và hiệu quả. Đầu tiên, AI có thể phân loại học sinh dựa trên kiến thức, kỹ năng và nhu cầu học tập, từ đó cá nhân hóa nội dung giảng dạy. Nó cũng có thể phân tích dữ liệu về tiến bộ học tập của học sinh và tạo ra nội dung giảng dạy phù hợp với từng cá nhân, cung cấp phản hồi tức thì và đề xuất các biện pháp cải thiện. Thứ hai, AI có thể tăng cường tương tác học tập bằng cách tạo ra các bài tập tương tác, trò chơi học tập và hoạt động thực hành cá nhân hóa. Thứ ba, nó có khả năng đánh giá tiến bộ và dự đoán khả năng thành công trong tương lai, giúp giáo viên và học sinh thực hiện các điều chỉnh và chiến lược học tập phù hợp. Tóm lại, AI mang lại sự linh hoạt và hiệu quả trong việc cá nhân hóa trải nghiệm học tập và nâng cao hiệu suất học tập của mỗi học sinh.

- *Cách thức sử dụng AI để thực hiện dạy học thích ứng:* Một số quốc gia trên thế giới đề xuất áp dụng nhiều phương pháp công nghệ tiên tiến để theo đuổi mục tiêu giáo dục thích ứng hay dạy học cá nhân hóa. Tại Hoa Kỳ, hệ thống ITS trong tương lai được kỳ vọng có thể cung cấp hướng dẫn và hỗ trợ học tập phù hợp với từng học sinh. Tương tự, Hàn Quốc theo đuổi "AI-driven digital textbooks" hay sách giáo khoa kỹ thuật số do AI hỗ trợ nhằm giúp học sinh tiếp

cận với nội dung giáo dục theo cách linh hoạt và hiệu quả hơn[1][2]. Trong khi đó, Singapore lên kế hoạch phát triển "AI learning companions", những trợ lý học tập dựa trên AI, để cung cấp sự hỗ trợ cá nhân hóa cho học sinh, từ đó nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục. Những cách thức vận dụng này không chỉ giúp tăng cường hiểu biết và kỹ năng của học sinh mà còn mở ra cánh cửa mới cho cách thức giáo dục trong thế kỷ 21.

- *Nhìn lại vai trò của GV khi sử dụng AI trong giáo dục:* Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, quan niệm về vai trò của giáo viên và học sinh đã có sự thay đổi đáng kể. Trong quá khứ, giáo viên thường được đặt vào vị trí trung tâm của mọi hoạt động, nơi họ đóng vai trò then chốt trong việc truyền đạt kiến thức và hướng dẫn học sinh. Học sinh lúc bấy giờ chủ yếu là những người tiếp nhận, tuân thủ các chỉ dẫn của giáo viên mà không có nhiều cơ hội để chủ động trong học tập. Tuy nhiên, ngày nay, quan điểm này đã thay đổi. Trong mô hình giáo dục hiện đại, học sinh được xem là trung tâm của quá trình học tập[3]. Hoạt động học, chứ không phải hoạt động dạy, trở thành điểm nhấn chính. Giáo viên đóng vai trò là người hỗ trợ, định hướng, giúp đỡ học sinh phát triển khả năng tự học và tự khám phá kiến thức. Điều này không chỉ giúp học sinh tích cực hơn trong việc học tập mà còn phát huy tối đa sự sáng tạo và khả năng tư duy độc lập của họ[4].

Sự xuất hiện của AI cùng quan điểm của Bộ Giáo dục Hoa Kỳ cho rằng giáo viên nên giữ vị trí trung tâm trong việc hướng dẫn học tập cho học sinh. Thoạt nghe, phát biểu này dường như gợi lên một sự mâu thuẫn với tư tưởng giáo dục hiện đại rằng học sinh là trung tâm của hoạt động dạy và học. Tuy nhiên, đây không hẳn là một sự mâu thuẫn. Chúng tôi cho rằng, khi nhấn mạnh vai trò trung tâm của giáo viên trong việc hướng dẫn học sinh học tập, điều đó ngầm chỉ đến mối quan hệ giữa giáo viên - con người - và công nghệ AI. Trong ngữ cảnh này, việc coi giáo viên là trung tâm không phải là để hạn chế sự chủ động của học sinh, mà để đảm bảo rằng sự hỗ trợ công nghệ như AI được tích hợp một cách hiệu quả và phù hợp, dưới sự điều phối của giáo viên. Nói cách khác, trong mối quan hệ giữa giáo viên - con người - và AI, giáo viên đóng vai trò như một nhạc trưởng điều phối các nguồn lực công nghệ để tối ưu hóa quá trình học tập

[1] Koć-Januchta, M. M., Schönborn, K. J., Tibell, L. A., Chaudhri, V. K., Heller, H. C. (2020), "Engaging with biology by asking questions: Investigating students' interaction and learning with an artificial intelligence-enriched textbook", *Journal of Educational Computing Research, 58*(6), pp. 1190-1224.
[2] Brusilovsky, P., Sosnovsky, S., Thaker, K. (2022), "The return of intelligent textbooks", *AI Magazine, 43*(3), pp. 337-340.
[3] Tzenios, N. (2022), "Learner-centered teaching", *International Research Journal of Modernization.*
[4] Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., Vanderbruggen, A. (2016), "Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning", *Learning Environments Research, 19*, pp. 43-62.

của học sinh[1]. Còn trong mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh, chúng tôi vẫn khẳng định rằng học sinh là trung tâm của hoạt động học tập. Họ là những người chủ động khám phá và xây dựng kiến thức, trong khi giáo viên là người hỗ trợ, định hướng và tạo điều kiện cho quá trình đó diễn ra một cách hiệu quả. Như vậy, việc giáo viên giữ vai trò trung tâm trong việc sử dụng AI không đối nghịch với việc học sinh là trung tâm của hoạt động học tập; thay vào đó, nó bổ trợ cho nhau để tạo nên một môi trường giáo dục đáp ứng tốt nhất nhu cầu của thời đại.

- *Tại Việt Nam, chưa có văn bản chính thức nào hướng dẫn hoặc quy định việc sử dụng AI trong giáo dục một cách chi tiết, cụ thể.* Như đã lược khảo và phân tích ở trên, chúng tôi cho rằng Việt Nam mới chỉ dừng lại ở việc tuyên bố về tầm quan trọng của AI nói chung chứ chưa đi sâu vào lĩnh vực giáo dục. Trong thực tế, nhiều Toạ đàm, Hội thảo bàn về vai trò của AI với tương lai giáo dục đã được tổ chức, ví dụ: Toạ đàm "ChatGPT, Trí tuệ nhân tạo - Lợi ích và thách thức đối với giáo dục" do Bộ Giáo dục và Đào tạo phối hợp với Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam tổ chức vào ngày 13/02/2023 hay Hội thảo quốc tế "Trí tuệ nhân tạo và tương lai của giáo dục" do Viện nghiên cứu cao cấp về Toán (VIASM) phối hợp với tổ chức The Vietnam Foundation (VNF), Khan Academy và Hội Giảng dạy Toán học phổ thông (AME) tổ chức vào ngày 28-29/2/2024... Đồng thời, nhiều địa phương cũng tiến hành triển khai tập huấn cho giáo viên về việc sử dụng các công cụ AI trong hoạt động quản lý, dạy học và kiểm tra đánh giá, như: Bến Tre, Ninh Bình, Thành phố Hồ Chí Minh…; thậm chí, có địa phương còn dự kiến đưa AI trở thành một nội dung học tập đại trà cho học sinh. Tuy nhiên, các sự kiện vừa nêu trên chỉ cho thấy Bộ Giáo dục và Đào tạo, các cơ quan trực thuộc Bộ cũng như các Sở Giáo dục ở các tỉnh bước đầu đã rất quan tâm đến việc hiện thực hoá các chủ trương, chỉ đạo của Chính phủ về việc ứng dụng AI trong các lĩnh vực của đời sống, trong đó có giáo dục; chứ không phản ánh được sự vận dụng này có tính hệ thống và đồng bộ ở các địa phương. Vì thế, chúng tôi cho rằng cần thiết phải có các văn bản hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo một cách chi tiết về việc sử dụng AI trong giáo dục như thế nào cho hiệu quả và phù hợp với bối cảnh của giáo dục Việt Nam đương đại.

4. Kết luận

Sự phát triển nhanh chóng của AI, đặc biệt là AI tạo sinh, đã chỉ ra tiềm năng to lớn trong việc tái định hình ngành giáo dục toàn cầu. Các quốc gia đã bắt đầu thiết lập những chính sách và hướng dẫn cụ thể để sử dụng công nghệ

[1] Yang, S. J., Ogata, H., Matsui, T., Chen, N. S. (2021), "Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible", *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, p. 100008.

này một cách hiệu quả, đảm bảo rằng thế hệ tương lai có thể thích ứng với những thay đổi do AI mang lại. Tuy nhiên, tại Việt Nam, các quyết định, công văn hiện tại chủ yếu tập trung vào "chuyển đổi số" một cách chung chung chứ chưa đi vào chi tiết đối với việc sử dụng AI trong giáo dục. Điều này cho thấy một khoảng trống lớn về mặt chính sách cần được bổ sung để Việt Nam có thể khai thác triệt để những lợi ích mà AI mang lại, đồng thời chuẩn bị nền tảng vững chắc cho học sinh và sinh viên trong kỷ nguyên số. Việc tiếp cận và học hỏi từ kinh nghiệm quốc tế sẽ là bước đệm thiết yếu để thúc đẩy quá trình xây dựng và phát triển các chính sách liên quan đến AI trong giáo dục phù hợp với thực tiễn ở Việt Nam.

Lời cảm ơn

Lê Kim Dung được tài trợ bởi Chương trình học bổng đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong nước của Quỹ Đổi mới sáng tạo Vingroup (VINIF), mã số VINIF.2022.ThS.QN.02.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alison, C. S. M., Kyoko, U., Hironari, N. (2019), "Student learning space: The integration of curriculum and technology in Singapore", In *Proceedings of the 3rd International Conference on Education and Multimedia Technology*, pp. 37-40.
2. Baeten, M., Dochy, F., Struyven, K., Parmentier, E., Vanderbruggen, A. (2016), "Student-centred learning environments: an investigation into student teachers' instructional preferences and approaches to learning", *Learning Environments Research, 19*, pp. 43-62.
3. Brusilovsky, P., Sosnovsky, S., Thaker, K. (2022), "The return of intelligent textbooks", *AI Magazine, 43*(3), pp. 337-340.
4. Carceles-Poveda, E., Giannitsarou, C. (2007), "Adaptive learning in practice", *Journal of Economic Dynamics and Control, 31*(8), pp. 2659-2697.
5. Cardona, M. A., Rodríguez, R. J., Ishmael, K. (2023), *Artificial intelligence and the future of teaching and learning: Insights and recommendations*.
6. Chiu, T. K., Xia, Q., Zhou, X., Chai, C. S., Cheng, M. (2023), "Systematic literature review on opportunities, challenges, and future research recommendations of artificial intelligence in education", *Computers and Education: Artificial Intelligence, 4*, p. 100118.

7. Corbett, A. T., Koedinger, K. R., Anderson, J. R. (1997), "Intelligent tutoring systems", In *Handbook of human-computer interaction* (pp. 849-874). North-Holland.
8. Department of Education, Australian Government (2023), *Australian framework for generative artificial intelligence (AI) in schools*.
9. Dieterle, E., Dede, C., Walker, M. (2024), "The cyclical ethical effects of using artificial intelligence in education", *AI & society, 39*(2), 633-643.
10. Holmes, W., Tuomi, I. (2022), "State of the art and practice in AI in education", *European Journal of Education, 57*(4), pp. 542-570.
11. Igbokwe, I. C. (2023), "Application of artificial intelligence (AI) in educational management", *International Journal of Scientific and Research Publications, 13*(3), pp. 300-307.
12. Kasneci, E. *et al.* (2023), "ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education", *Learning and individual differences, 103*, p. 102274.
13. Khalil, M., Er, E. (2023), "Will ChatGPT get you caught? Rethinking of Plagiarism Detection", In *International Conference on Human-Computer Interaction*, pp. 475-487. Cham: Springer Nature Switzerland.
14. Koć-Januchta, M. M., Schönborn, K. J., Tibell, L. A., Chaudhri, V. K., Heller, H. C. (2020), "Engaging with biology by asking questions: Investigating students' interaction and learning with an artificial intelligence-enriched textbook", *Journal of Educational Computing Research, 58*(6), pp. 1190-1224.
15. Martin, F., Chen, Y., Moore, R. L., Westine, C. D. (2020), "Systematic review of adaptive learning research designs, context, strategies, and technologies from 2009 to 2018", *Educational Technology Research and Development, 68*, pp. 1903-1929.
16. Ministry of Education, Korean Government (2023), "Digital-driven education reform plan announced: Unlocking opportunities for personalized learning in education".
17. Paladines, J., Ramirez, J. (2020), "A systematic literature review of intelligent tutoring systems with dialogue in natural language", *IEEE Access*, 8, pp. 164246-164267.
18. Pfeiffer, A., Bezzina, S., Dingli, A., Wernbacher, T., Denk, N., Fleischhacker, M. (2021), "Adaptive learning and assessment: From the teachers' perspective", In *INTED2021 Proceedings* (pp. 375-379). IATED.

19. Smart Nation, Singapore Government (2023, June), *AI for the Public Good, for Singapore and the World*.
20. Tzenios, N. (2022), “Learner-centered teaching”, *International Research Journal of Modernization.*
21. UK Government (2023), *Generative artificial intelligence (AI) in education*.
22. VanLehn, K. (2011), “The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems”, *Educational psychologist, 46*(4), pp. 197-221.
23. Xu, Z., Wijekumar, K., Ramirez, G., Hu, X., Irey, R. (2019), “The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis”, *British Journal of Educational Technology, 50*(6), pp. 3119-3137.
24. Yang, S. J., Ogata, H., Matsui, T., Chen, N. S. (2021), “Human-centered artificial intelligence in education: Seeing the invisible through the visible”, *Computers and Education: Artificial Intelligence, 2*, p. 100008.
25. Yu, H., Liu, Z., Guo, Y. (2023), “Application status, problems and future prospects of generative AI in education”, In *2023 5th International Conference on Computer Science and Technologies in Education (CSTE)*, pp. 1-7, IEEE.

NHỮNG NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN HỨNG THÚ HỌC TIẾNG ANH CỦA SINH VIÊN DÂN TỘC THIỂU SỐ Ở PHÂN HIỆU ĐẠI HỌC THÁI NGUYÊN TẠI TỈNH HÀ GIANG

Nguyễn Hoàng Hoa*, Phạm Thị Hồng
Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang

TÓM TẮT

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tiếng Anh là ngôn ngữ có vai trò quan trọng nhằm thúc đẩy quá trình hội nhập quốc tế. Vì vậy, tiếng Anh đã trở thành một trong những môn học bắt buộc ở các trường đại học. Tuy nhiên, việc dạy tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số luôn là thách thức rất lớn đối với các nhà giáo dục. Mục đích của nghiên cứu này là tìm hiểu những nhân tố ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số ở Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang. Bài viết sử dụng phương pháp định lượng thu thập dữ liệu từ bảng khảo sát, từ đó phân tích, diễn giải các số liệu và báo cáo kết quả. Kết quả cho thấy có nhiều nhân tố chủ quan và nhân tố khách quan ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất một số giải pháp tạo hứng thú cho sinh viên dân tộc thiểu số để phát triển kỹ năng học tiếng Anh một cách hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang.

Từ khóa: *nhân tố; hứng thú; sinh viên dân tộc thiểu số; học tiếng Anh; ảnh hưởng; Hà Giang*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, việc học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng ngày càng trở nên cần thiết. Tính cấp thiết phải tạo ra một thế hệ nhân lực vừa giỏi chuyên môn, nghiệp vụ, vừa sử dụng thành thạo ngoại ngữ được thể hiện rõ trong chủ trương, chính sách giáo dục đại học của Đảng và Nhà nước những năm vừa qua. Tuy nhiên, do nhiều yếu tố chủ quan và khách quan, trình độ dạy và học tiếng Anh có sự chênh lệch khá lớn giữa đồng bằng và miền núi, thành thị và nông thôn. Đặc biệt, nhóm học sinh, sinh viên các dân tộc thiểu số sinh sống ở miền núi, nông thôn, vùng kinh tế đặc biệt khó khăn ít có

điều kiện tiếp xúc, thực hành tiếng Anh thì sự chênh lệch về khả năng sử dụng tiếng Anh càng lớn[1].

Hà Giang là tỉnh miền núi phía Bắc, có địa hình núi đá hiểm trở, điều kiện kinh tế - xã hội còn rất nhiều khó khăn với 87,7% dân số là người dân tộc thiểu số[2]. Phần lớn các dân tộc thiểu số ở Hà Giang chịu sự chi phối sâu sắc bởi hệ thống tín ngưỡng, phong tục tập quán lâu đời trong sinh hoạt và lao động sản xuất[3][4]. Năm học 2023 - 2024, Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang có 86,4% sinh viên là người dân tộc thiểu số thuộc 15 dân tộc khác nhau, trong đó có những dân tộc rất ít người như dân tộc Pu Péo, Bố Y, Cờ Lao… Hầu hết sinh viên dân tộc thiểu số đều có ngôn ngữ riêng của dân tộc mình nên việc học tiếng Anh sẽ trở thành ngôn ngữ thứ ba (bên cạnh tiếng mẹ đẻ và tiếng Việt). Hơn nữa, phần lớn sinh viên dân tộc thiểu số vẫn thường xuyên giao tiếp hằng ngày bằng tiếng mẹ đẻ nên việc học tiếng Anh qua tiếng Việt sẽ gặp nhiều khó khăn hơn[5].

Có thể nói, mục đích chính của giáo dục nói chung và dạy học tiếng Anh nói riêng là biến quá trình giáo dục thành quá trình tự giáo dục để người học có năng lực tự học suốt đời. Do đó, hiệu quả của quá trình giáo dục phụ thuộc rất nhiều vào việc làm thế nào để người học tham gia tích cực và chủ động vào quá trình đó, mà hứng thú là một trong những yếu tố quan trọng tạo nên tính tích cực ở người học.

Hứng thú là thái độ đặc biệt của cá nhân đối với đối tượng nào đó, vừa có ý nghĩa với cuộc sống, vừa có khả năng mang lại khoái cảm cho cá nhân trong quá trình hoạt động. Hứng thú giúp nâng cao mức độ tập trung, chú ý và khả năng làm việc. Hứng thú kích thích hoạt động của con người, làm cho con người say mê, mang lại hiệu quả cao trong hoạt động của mình. Hoạt động nào có hứng thú, con người thực hiện nó một cách dễ dàng, đạt hiệu quả cao. Ngược lại, khi con người cảm thấy gượng ép, hoạt động trở nên nặng nhọc, khó khăn, mệt mỏi,

---

[1] Nguyen Thi Thao (2020), "Motivation and constraints in English language learning of ethnic minority students at Thai Nguyen University of Sciences", *TNU Journal of Science and Technology,* 225(12), pp. 115-122.

[2] Lê Duy Đại, Triệu Đức Thanh (2004), "*Các dân tộc ở Hà Giang",* Nhà xuất bản Thế giới.

[3] Nguyen Hoang Hoa, Nong Thị Hoai Thuong, Nguyen Van Duy (2023), "The symbol "Lanh" in H'mong ethnic minority group's spriritual culture on Dong Van karst plateau, Ha Giang province, Vietnam", *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 6(3), pp. 1-11.

[4] Nguyễn Minh Nguyệt, Lục Quang Tấn, Đinh Thị Thu Hà, Bùi Phương Thúy, & Nông Thị Hoài Thương (2023), "Nghiên cứu nhận diện và đề xuất xây dựng chương trình giáo dục bài trừ hủ tục trong các nhà trường trên địa bàn tỉnh Hà Giang", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên,* 229(04), tr. 181-188.

[5] Đặng Thị Lan (2015), "Khó khăn tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên dân tộc thiểu số năm thứ nhất ở trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội", *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội,* 31(3), tr. 33-43.

chất lượng hoạt động sẽ giảm rõ rệt. Vì vậy, hứng thú trong học tập có ảnh hưởng rất lớn đến kết quả học tập của người học. Sinh viên có hứng thú học tập đồng nghĩa với việc có mục tiêu học tập rõ ràng, say mê nghiên cứu, tìm hiểu về môn học đó để đạt kết quả cao. Có thể thấy, hứng thú học tập đóng vai trò vô cùng quan trọng trong quá trình học ngoại ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng. Tiếng Anh là môn học không dễ đối với phần lớn sinh viên, đặc biệt sinh viên là người dân tộc thiểu số vì sự phức tạp trong phát âm, khó khăn trong việc ghi nhớ từ vựng, ngữ pháp và học các kỹ năng ngôn ngữ[1]. Do vậy, để việc học tiếng Anh đối với sinh viên dân tộc thiểu số trở nên bớt khó khăn, bớt mang tính bắt buộc thì việc quan trọng trước tiên cần làm đó là khơi gợi sự hứng thú và say mê học tập.

Thực tế cho thấy, tiếng Anh đã tạo ra không ít thách thức với sinh viên dân tộc thiểu số trong quá trình học ở trường đại học, hạn chế cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp bởi đa số sinh viên dân tộc thiểu số rất ngại học tiếng Anh do thiếu kiến thức và kỹ năng cơ bản[2]. Một trong những nguyên nhân chính dẫn đến chất lượng học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số chưa cao là do thiếu hứng thú học tập, chưa vượt qua được rào cản ngôn ngữ và những vướng mắc tâm lý. Vì vậy, đã có nhiều công trình nghiên cứu về vấn đề dạy tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu đề cập đến việc tạo hứng thú giúp sinh viên dân tộc thiểu số để phát triển kỹ năng tiếng Anh một cách hiệu quả. Nghiên cứu này tập trung tìm hiểu các nhân tố ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số tại Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang, từ đó đề xuất một số giải pháp tạo hứng thú học tiếng Anh giúp sinh viên nâng cao hiệu quả học tập và chất lượng đào tạo của nhà trường.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp định lượng, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi. Bảng hỏi dành cho sinh viên gồm 15 câu hỏi kết hợp trắc nghiệm và câu hỏi mở. Nội dung câu hỏi tập trung vào đặc điểm cá nhân, những khó khăn chủ quan, khách quan và nhu cầu hỗ trợ của sinh viên dân tộc thiểu số trong quá trình học tiếng Anh. Chúng tôi gửi phiếu khảo sát đến các sinh viên và kết quả có 200 sinh viên tham gia khảo sát. Các dữ liệu thu thập từ phiếu khảo sát được xử lý bằng phần mềm Excel với phương pháp thống kê mô tả. Ngoài ra, phương

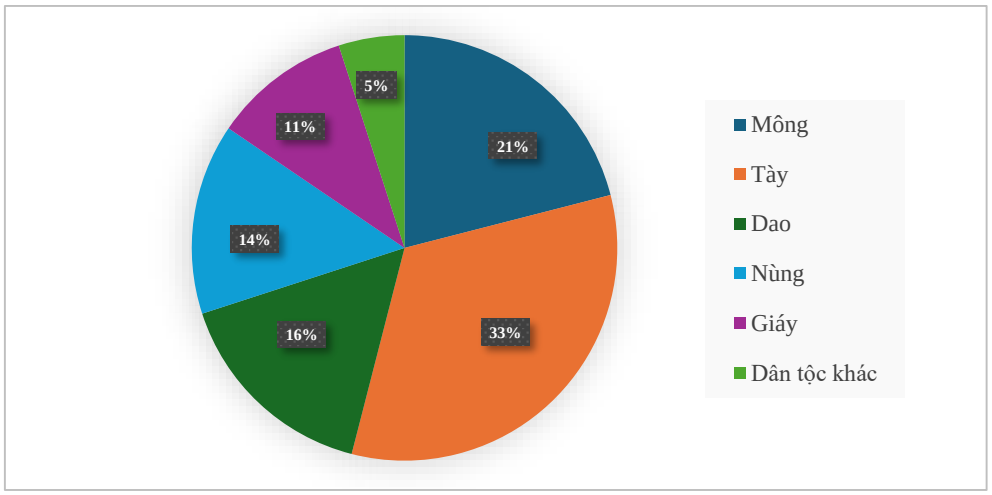
[1] Vu Dinh Bac, Hoang Thi Hong Hanh, Ly Mai Huong (2019), "Enhancing English speaking performance of the first - year non - english major from ethnic groups at Thai Nguyen University of Education by using cooperative activities", *TNU Journal of Science and Technology*, 199(06), pp. 57- 60.

[2] Nguyễn Thị Mai Hương, Trịnh Thị Khánh Hòa (2021), "Nghiên cứu chiến lược học từ vựng tiếng Anh của sinh viên là người dân tộc thiểu số tại một trường thuộc khu vực miền núi Việt Nam", *Tạp chí Khoa học trường Đại học sư phạm Hà Nội*, 66(2), tr. 57-66.

pháp nghiên cứu tài liệu được áp dụng từ các bài báo, công trình nghiên cứu khoa học trên các tạp chí uy tín và thu thập dữ liệu thứ cấp về sinh viên từ Phòng Đào tạo và Phòng công tác học sinh sinh viên Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang. Các dữ liệu thu thập được từ phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng để trình bày tổng quan và sử dụng linh hoạt trong quá trình phân tích trong bài nghiên cứu.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thông tin sinh viên trả lời khảo sát



Hình 1. *Biểu đồ cơ cấu dân tộc của sinh viên tham gia khảo sát*

Khảo sát được thực hiện với 200 sinh viên dân tộc thiểu số ở các khoa khác nhau của Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang. Độ tuổi của sinh viên từ 18 đến 23, trong đó 66% sinh viên nữ, 34% sinh viên nam. Đặc biệt, sinh viên tham gia khảo sát đến từ 15 dân tộc ít người khác nhau. Trong đó dân tộc Tày chiếm số lượng nhiều nhất 33%, dân tộc Mông chiếm 21% tiếp theo là dân tộc Dao, Nùng, Giáy với tỉ lệ lần lượt 16%, 14% và 11%, còn lại là các dân tộc thiểu số khác chiếm 5%, gồm các dân tộc rất ít người như dân tộc Pu Péo, Lô Lô, Pà Thẻn, Cờ Lao, Bố Y… (Hình 1).

Về hoàn cảnh gia đình của sinh viên tham gia khảo sát, số liệu thống kê cho thấy đa số sinh viên đến từ các huyện của tỉnh Hà Giang: Đồng Văn, Mèo Vạc, Yên Minh, Quản Bạ, Hoàng Su Phì, Xín Mần… chiếm 96%, chỉ có 4% sinh viên có hộ khẩu thường trú tại thành phố Hà Giang; 22,5% sinh viên có hộ khẩu tại xã kinh tế đặc biệt khó khăn; 16,5% sinh viên gia đình thuộc hộ nghèo, cận nghèo.

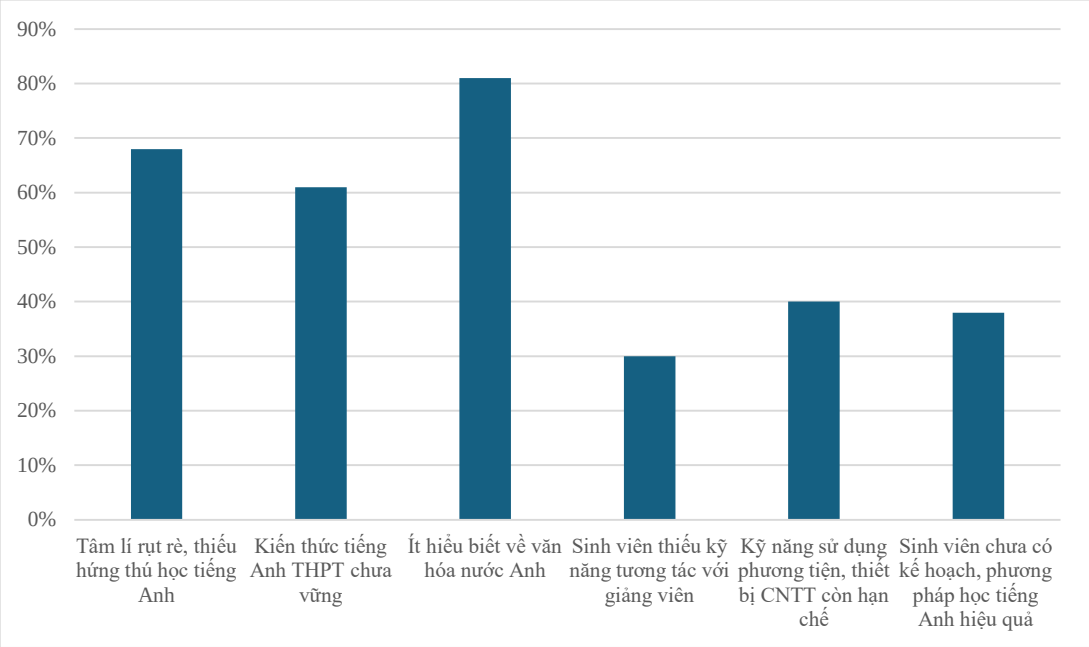
3.2. Nhân tố ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số

Trong quá trình khảo sát thực tế, có thể thấy, mặc dù ý thức được tầm quan trọng của việc học tiếng Anh, sinh viên dân tộc thiểu số còn nhiều hạn chế về kỹ năng sử dụng tiếng Anh và chỉ thực hành tiếng Anh trong giờ học tiếng

Anh. Mặc dù đã được học tiếng Anh trước khi học đại học nhưng tiếng Anh vẫn đặt ra một số khó khăn với người học do các nhân tố chủ quan (Hình 2) và khách quan (Hình 3). Kết quả khảo sát cho thấy rõ điều này.

3.2.1. Nhân tố chủ quan

Sinh viên là người dân tộc thiểu số nên học tiếng Anh là học ngôn ngữ thứ ba. Do ngôn ngữ giao tiếp chính của sinh viên vẫn là tiếng mẹ đẻ, sau đó đến ngôn ngữ thứ hai là tiếng Việt, nên khi tiếp xúc với ngôn ngữ thứ ba là tiếng Anh thì việc thực hành kỹ năng nghe, nói, đọc, viết của sinh viên dân tộc thiểu số gặp nhiều khó khăn do vốn từ vựng hạn chế và ngữ pháp rất yếu. Cụ thể, 61% sinh viên cho rằng kiến thức tiếng Anh của bản thân chưa vững, 38% sinh viên xác nhận chưa có kế hoạch, phương pháp học tiếng Anh hiệu quả. Thêm vào đó, giảng viên tiếng Anh không sử dụng được tiếng dân tộc thiểu số nên rất khó để giải thích từ và cấu trúc ngữ pháp tiếng Anh một cách chính xác cho sinh viên hiểu nên 30% sinh viên nhận thấy bản thân thiếu kỹ năng tương tác với giảng viên.



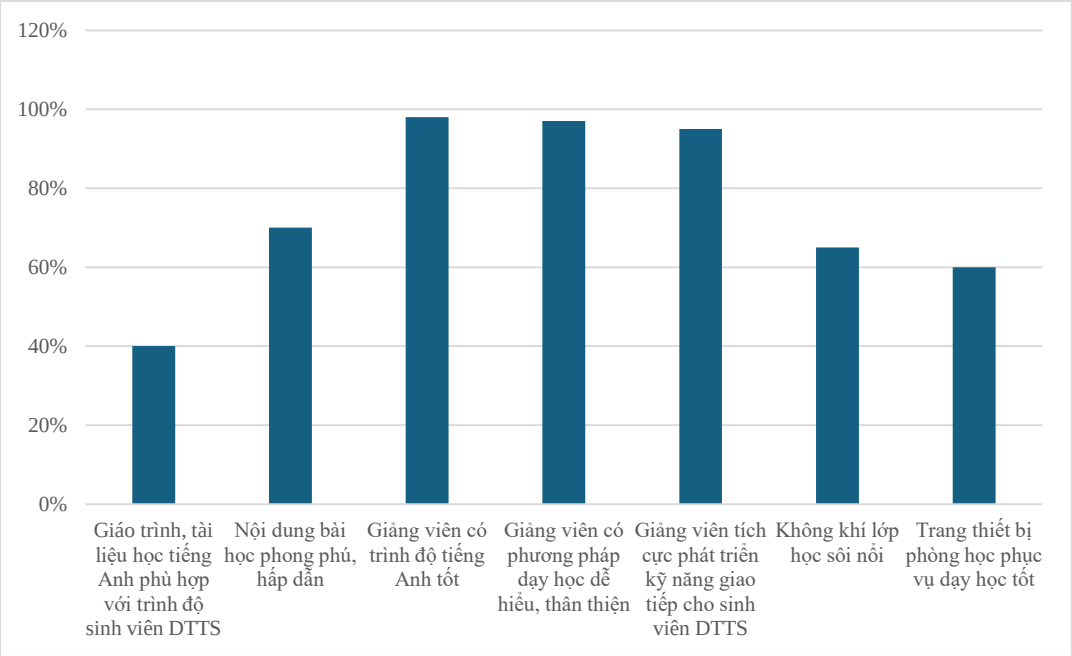
Hình 2. *Nhân tố chủ quan ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số*

Mặt khác, sinh viên dân tộc thiểu số sinh ra và lớn lên ở vùng sâu, vùng xa, vùng biên giới có điều kiện kinh tế - xã hội khó khăn, cơ hội học tập và tiếp xúc với tiếng Anh rất hạn chế. Hơn nữa, sinh viên dân tộc thiểu số ít có cơ hội truy cập internet, kỹ năng sử dụng phương tiện, thiết bị công nghệ thông tin, các sản phẩm công nghệ cao còn hạn chế chiếm 40%. Từ đó cho thấy, trong quá trình học tiếng Anh sinh viên dân tộc thiểu số sẽ phải đối mặt với nhiều khó khăn, thách thức so với sinh viên ở thành phố.

Do sự khác biệt về môi trường sống, các dân tộc thiểu số đã hình thành lối sống và phong tục tập quán tương đối độc lập và có tính ổn định cao. Ngoài việc hình thành nên những nét văn hóa dân tộc đặc sắc, họ còn thiết lập đặc điểm tâm lý, tư duy, nhận thức riêng của dân tộc mình. Tâm lý dân tộc bẩm sinh này một phần dẫn đến tính rụt rè, e ngại khi sinh viên dân tộc thiểu số sinh sống và học tập ở môi trường mới, từ đó tạo ra rào cản tâm lý trong giờ học tiếng Anh, thể hiện ở việc ngại trả lời câu hỏi của giáo viên, ngại phát âm bằng tiếng Anh, ngại mắc lỗi. Đáng chú ý, tỷ lệ sinh viên có tâm lý rụt rè, thiếu hứng thú học tập tương đối cao chiếm 68% và 81% sinh viên xác nhận ít hiểu biết về văn hóa nước Anh… Hiện tượng này thể hiện những mâu thuẫn tâm lý giữa nhận thức tâm lý bẩm sinh chưa kịp thích ứng với yêu cầu của môi trường sống và học tập mới ở trường đại học. Điều này khẳng định rằng việc học tiếng Anh của sinh viên người dân tộc thiểu số không đơn giản chỉ là quá trình nhận thức mà còn là một quá trình đan xen giữa cảm xúc và đặc điểm tâm lý.

3.2.2. Nhân tố khách quan

Trong quá trình khảo sát, khi được hỏi về giáo trình, tài liệu tiếng Anh đang học chỉ có 40% sinh viên cảm thấy phù hợp, 60% sinh viên trả lời giáo trình, tài liệu tiếng Anh đang sử dụng là khó với trình độ của sinh viên dân tộc thiểu số. Tuy nhiên, 70% sinh viên nhận thấy nội dung bài học phong phú, hấp dẫn.



Hình 3. *Nhân tố khách quan ảnh hưởng đến hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số*

Về giảng viên, năng lực tiếng Anh của giảng viên được sinh viên đánh giá rất cao đạt 98%; phương pháp giảng dạy dễ hiểu, thân thiện và tích cực phát triển kỹ năng giao tiếp cho sinh viên dân tộc thiểu số là 2 nhân tố liên quan đến người dạy được sinh viên đánh giá ở mức độ rất cao đạt 95% và 97%. Trang thiết bị phòng học là nhân tố khách quan mà sinh viên đánh giá chưa cao, chỉ có 60% sinh viên cho rằng trang thiết bị phòng học phụ vụ dạy học tốt, không khí lớp học cũng chưa đáp ứng được sự kỳ vọng của sinh viên, có 65 % sinh viên nhận định lớp học sôi nổi trong giờ học tiếng Anh. Điều này cho thấy rằng, trang thiết bị phòng học và không khí lớp học có ảnh hưởng lớn đến hứng thú của sinh viên dân tộc thiểu số trong giờ học tiếng Anh.

Ngoài những nhân tố khách quan chủ quan và khách quan nêu trên, hứng thú học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số còn bị chi phối bởi việc thiếu môi trường giao tiếp bằng tiếng Anh, sự khác biệt về văn hóa và tư tưởng chưa tiến bộ của đa số dân tộc ít người vùng dân tộc thiểu số.

Thiếu môi trường giao tiếp bằng tiếng Anh: Việc học ngoại ngữ không thể tách rời môi trường ngôn ngữ. Phần lớn sinh viên người dân tộc thiểu số sinh sống ở vùng núi cao, địa hình hiểm trở, phương tiện giao thông hạn chế, ít tiếp xúc với thế giới bên ngoài. Ở bậc học trung học cơ sở và trung học phổ thông, sinh viên dân tộc thiểu số đều đã được học tiếng Anh nhưng trong quá trình trưởng thành, tiếng mẹ đẻ vẫn được sử dụng giao tiếp thường xuyên hàng ngày với cha mẹ, người thân, bạn bè… học tiếng Anh trong môi trường như vậy ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả học tập. Bởi vì, không có môi trường ngôn ngữ thì không thể học tốt tiếng Anh, môi trường ngôn ngữ rất cần thiết để sinh viên tiếp thu và thực hành tiếng Anh. Hơn nữa, do có sự khác biệt về ngữ nghĩa giữa tiếng dân tộc thiểu số và tiếng Việt nên việc học tiếng Anh qua tiếng Việt càng gặp nhiều khó khăn hơn. Trong điều kiện này sinh viên người dân tộc thiểu số rất khó có thể học tiếng Anh và giao tiếp bằng tiếng Anh. Từ đó, sinh viên nảy sinh tâm lý lo lắng, không tự tin khi học tiếng Anh vì kỹ năng sử dụng tiếng Việt còn hạn chế.

Khác biệt về văn hóa: Hà Giang là tỉnh miền núi phía Bắc có 19 dân tộc sinh sống, mỗi dân tộc được đặc trưng bởi nền văn hóa riêng tạo nên nền văn hóa đa sắc tộc, tuy nhiên điều này cũng tạo ra những khó khăn khi sinh viên người dân tộc thiểu số học tiếng Anh. Bởi vì, ngôn ngữ là bộ phận cấu thành của văn hóa, nó không chỉ là phương tiện giao tiếp mà còn phản ánh đặc trưng quan trọng trong văn hóa của mỗi tộc người. Ngôn ngữ không chỉ truyền tải tư duy, suy nghĩ, tình cảm của con người mà còn phản ánh bản sắc văn hóa dân tộc. Sinh viên dân

tộc thiểu số có nền tảng văn hóa khác nhau, điều này gây thêm nhiều khó khăn cho việc học tiếng Anh, vì văn hóa phương Đông khác văn hóa phương Tây và văn hóa của của dân tộc thiểu số khác với văn hóa của người Việt (dân tộc Kinh). Những khác biệt đó do sự phát triển của lịch sử, hệ tư tưởng, sự đa dạng văn hóa… phần lớn được phản ánh trong ngôn ngữ, do đó, đôi khi trong cùng một cách diễn đạt một vấn đề cũng có ý nghĩa khác nhau ở các nền văn hóa khác nhau. Trên thực tế, giảng viên tiếng Anh không sử dụng được tiếng dân tộc thiểu số nên rất khó để giải nghĩa của từ, cách sử dụng từ vựng, ngữ pháp một cách chính xác để sinh viên hiểu. Vì vậy, sinh viên dân tộc thiểu số phải thành thạo tiếng Việt thì mới có thể hiểu được lời giảng của giảng viên trong giờ học tiếng Anh.

Tư tưởng chưa tiến bộ: Từ lâu, do sự phát triển chậm về kinh tế - xã hội, tư duy khép kín nên các dân tộc thiểu số ở Hà Giang luôn tự tôn và muốn bảo tồn lâu dài những nét văn hóa bản sắc của dân tộc mình. Hệ thống văn hóa khép kín này phản ứng rất mạnh mẽ với văn hóa nước ngoài. Cho nên, việc loại trừ các nền văn hóa nước ngoài của các dân tộc thiểu số không có lợi cho việc học tiếng Anh của sinh viên. Bởi tiếng Anh là một trong những đại diện của văn hóa nước ngoài thuộc phong cách phương Tây với đặc trưng cởi mở, tự do, phóng khoáng trong khi thói quen sinh hoạt và tư duy của một số vùng dân tộc thiểu số còn bảo thủ, khép kín nên gây ra nhiều xung đột văn hóa. Từ đó, sinh viên dân tộc thiểu số thường thiếu hứng thú, có tâm lý lo lắng khi học tiếng Anh.

Như vậy có thể thấy rằng, sinh viên người dân tộc thiểu số chịu nhiều sự tác động của nhân tố chủ quan và khách quan ảnh hưởng tới hứng thú học tiếng Anh của bản thân. Tuy nhiên, nhìn chung nguyên nhân chính được chỉ ra là do vấn đề môi trường sống, kỹ năng học tập và một số biểu hiện liên quan đến yếu tố tâm lý trong quá trình học tiếng Anh của sinh viên. Do đó, việc đề xuất các giải pháp hỗ trợ tích cực tạo hứng thú học tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số là cần thiết để góp phần nâng cao hiệu quả học tập và tăng cường hội nhập quốc tế.

3.3. Một số giải pháp tạo hứng thú học tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số

3.3.1. Giải pháp về phía sinh viên

Để tạo hứng thú học tiếng Anh, trước hết sinh viên dân tộc thiểu số cần nhận thức đúng đắn về vai trò của tiếng Anh đối với bản thân và nghề nghiệp. Chỉ khi bản thân sinh viên nhận thức được điều đó một cách đúng đắn thì mới có thể chuẩn bị cho mình tâm lý, thái độ, chiến lược học tiếng Anh hiệu quả. Sinh viên cần tích cực xây dựng cho mình phương pháp tự học, tự nghiên cứu và

chủ động tiếp cận giảng viên để được tư vấn, giải đáp những khó khăn, thắc mắc liên quan đến môn học. Như vậy, việc học tiếng Anh sẽ không phải là gánh nặng, tiếng Anh sẽ mang đến cho bản thân sinh viên dân tộc thiểu số niềm niềm say mê, khám phá, chinh phục ngôn ngữ và văn hóa Anh.

Sinh viên dân tộc thiểu số cần chủ động tăng cường giao lưu, hội nhập để tự bản thân vượt qua được những xung đột tâm lý, rào cản ngôn ngữ, biết tận dụng ngôn ngữ dân tộc và phong tục của dân tộc mình để mở rộng vốn từ vựng và vốn hiểu biết về tiếng Anh. Tích cực tham gia các hoạt động ngoại khóa, câu lạc bộ tiếng Anh, thường xuyên học hát các bài hát tiếng Anh, đọc thơ, kể chuyện, diễn vở kịch bằng tiếng Anh, thi hùng biện bằng tiếng Anh… những hoạt động thú vị này sẽ làm cho việc học tiếng Anh trở nên phong phú, có sức hấp dẫn với sinh viên dân tộc thiểu, giúp sinh viên tự tin ra ngoài xã hội để trải nghiệm thực tiễn làm phong phú vốn hiểu biết cho bản thân. Từ đó, tự đúc kết và rút ra phương pháp học phù hợp để từng bước nâng cao năng lực tiếng Anh của bản thân.

3.3.2. Giải pháp về phía giảng viên

Giảng viên là một trong những nhân tố có ảnh hưởng lớn trong việc tạo hứng thú học tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số. Giảng viên nên lựa chọn phương pháp dạy học thích hợp, linh hoạt để tạo ra môi trường học tập không áp lực, không lo lắng giúp sinh viên dân tộc thiểu số có thể học tiếng Anh một cách tự nhiên, vui vẻ vì kết quả học tập phụ thuộc rất nhiều vào thái độ, phương pháp, kỹ thuật và phong cách giảng dạy, khả năng giao tiếp và tổ chức môi trường dạy học của giảng viên.

Sinh viên dân tộc thiểu số chưa thực sự mạnh dạn tự tin trong giao tiếp, giảng viên cần tìm hiểu đặc điểm tâm lý, nhận thức, phong tục tập quán… để tăng cường tương tác và trao đổi với sinh viên giúp tạo tâm lý thoải mái và hứng thú cho người học. Để tạo hứng cho người học thú giảng viên nên bắt đầu từ những điều đơn giản, quen thuộc. Ngôn ngữ đơn giản là ngôn ngữ gắn liền với cuộc sống đời thường của sinh viên miền núi, là những câu dễ hiểu, những từ vựng, cấu trúc ngữ pháp thông dụng nhất. Tuy nhiên, đơn giản không có nghĩa là hời hợt, thiếu sót mà cần thực hiện từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp, tăng dần thời gian luyện tập giao tiếp ở các tình huống khác nhau, phù hợp với nhận thức của sinh viên dân tộc thiểu số, giúp sinh viên tự tin và không sợ mắc lỗi. Giảng viên nên khơi dậy và nuôi dưỡng niềm đam mê học tiếng Anh giúp sinh viên dân tộc thiểu số vượt qua rào cản tâm lý, rào cản ngôn ngữ để học tốt tiếng Anh. Cách duy nhất để phát triển hứng thú học tiếng Anh là thực hiện quá trình học tiếng Anh một cách thú vị. Từ đó, việc học tiếng Anh không còn là

gánh nặng mà sẽ mang đến cho sinh viên dân tộc thiểu số niềm say mê, yêu thích với môn học. Đặc biệt, ở khu vực vùng cao, biên giới, nơi sinh viên chưa có cơ hội giao tiếp với người nước ngoài, giảng viên tiếng Anh không chỉ là hình mẫu ngôn ngữ mà còn là người truyền động lực cho sinh viên dân tộc thiểu số học tiếng Anh.

3.3.3. Giải pháp về phía nhà trường

Nhân tố cơ sở vật chất và các phương tiện dạy học có vai trò rất quan trọng trong việc tạo hứng thú cho việc dạy và học tiếng Anh cho sinh viên dân tộc thiểu số. Việc thiếu hỗ trợ về thiết bị dạy học có thể làm giảm hứng thú học tập của sinh viên. Vì vậy, nhà trường cần đầu tư thiết bị dạy học hiện đại, quan tâm đến việc trang bị cho sinh viên người dân tộc thiểu số kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin, kỹ năng khai thác và sử dụng hiệu quả các ứng dụng phục vụ hoạt động học tiếng Anh.

Ngoài ra, cần tích cực xây dựng môi trường học tiếng Anh ngoài lớp học, mở rộng không gian lớp học sẽ từng bước tạo hứng thú để giảng viên và sinh viên liên tục tạo ra các nhiệm vụ và hoạt động học tiếng Anh theo hướng sáng tạo, thúc đẩy thực hiện các nhiệm vụ học tập theo mô hình người học tự chủ; tạo thói quen sử dụng, khai thác học liệu nghe, đọc bên ngoài lớp học; kết nối với những cơ sở ngoại ngữ ngoài trường học, quy định các khu vực trong khuân viên nhà trường mà ở đó mọi người đều giao tiếp bằng tiếng Anh. Đối với sinh viên dân tộc thiểu số còn yếu về kỹ năng giao tiếp, đây sẽ là cơ hội để họ học hỏi những sinh viên khác, tạo tinh thần quyết tâm học tập, sử dụng tiếng Anh thường xuyên. Môi trường học tập này sẽ tạo hứng thú cho sinh viên dân tộc thiểu số phát triển kỹ năng nghe và nói tiếng Anh thường xuyên mỗi ngày.

4. Kết luận

Những lợi ích khi sinh viên dân tộc thiểu số thành thạo tiếng Anh là không thể phủ nhận. Trình độ thông thạo tiếng Anh sẽ là một công cụ hữu ích để giúp sinh viên mở rộng giao lưu, mở mang kiến thức, tìm kiếm được nhiều cơ hội học tập, trải nghiệm trong cuộc sống… góp phần thúc đẩy tiến bộ xã hội và phát triển kinh tế ở khu vực miền núi, biên giới. Sinh viên dân tộc thiểu số chịu nhiều sự tác động của nhân tố chủ quan và khách quan trong quá trình học tiếng Anh. Tuy nhiên, hứng thú chính là chìa khóa quan trọng nhất để sinh viên dân tộc thiểu số học tiếng Anh hiệu quả. Vì vậy, sinh viên cần tích cực học tập, tự nuôi dưỡng hứng thú, đam mê, xác định mục tiêu học tiếng Anh rõ ràng, cụ thể. Bên cạnh đó, để tạo hứng thú cho sinh viên điều quan trọng là giảng viên phải hiểu được trình độ, năng lực thực sự, nắm bắt được khó khăn của sinh viên dân

tộc thiểu số để đưa ra phương pháp giảng dạy phù hợp với đặc điểm tâm lý, bối cảnh văn hóa của Hà Giang để giúp sinh viên tự tin, cởi mở, giúp việc học tiếng Anh trở nên thân thuộc như một phần quan trọng trong cuộc sống hàng ngày của sinh viên. Nhằm nâng cao chất lượng học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số, ngoài việc nâng cao chất lượng giảng dạy, đầu tư thiết bị dạy học hiện đại cần xây dựng môi trường giao tiếp bằng tiếng Anh, tăng cường giao lưu văn hóa, xây dựng tinh thần tích cực học tiếng Anh cho sinh viên. Từ đó, năng lực học tiếng Anh của sinh viên dân tộc thiểu số ở Phân hiệu Đại học Thái Nguyên tại tỉnh Hà Giang sẽ từng bước đạt hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường và đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vu Dinh Bac, Hoang Thi Hong Hanh, Ly Mai Huong (2019), "Enhancing English speaking performance of the first - year non - english major from ethnic groups at Thai Nguyen University of Education by using cooperative activities", *TNU Journal of Science and Technology*, 199(06), pp. 57-60.
2. Lê Duy Đại, Triệu Đức Thanh (2004), *Các dân tộc ở Hà Giang*, Nxb Thế giới, Hà Nội.
3. Nguyen Hoang Hoa, Nong Thị Hoai Thuong, Nguyen Van Duy (2023), "The symbol "Lanh" in H'mong ethnic minority group's spriritual culture on Dong Van karst plateau, Ha Giang province, Vietnam", *European Journal of Literature, Language and Linguistics Studies*, 6(3), pp. 1-11.
4. Nguyễn Thị Mai Hương, Trịnh Thị Khánh Hòa (2021), "Nghiên cứu chiến lược học từ vựng tiếng Anh của sinh viên là người dân tộc thiểu số tại một trường thuộc khu vực miền núi Việt Nam", *Tạp chí Khoa học trường Đại học sư phạm Hà Nội*, 66(2), tr. 57-66.
5. Đặng Thị Lan (2015), "Khó khăn tâm lý trong hoạt động học ngoại ngữ của sinh viên dân tộc thiểu số năm thứ nhất ở trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Quốc gia Hà Nội", *Tạp chí Nghiên cứu nước ngoài,* Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học quốc gia Hà Nội, 31(3), tr. 33-43.
6. Nguyễn Minh Nguyệt, Lục Quang Tấn, Đinh Thị Thu Hà, Bùi Phương Thúy, & Nông Thị Hoài Thương (2023), "Nghiên cứu nhận diện và đề xuất xây dựng chương trình giáo dục bài trừ hủ tục trong các nhà trường trên địa bàn tỉnh Hà Giang", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên,* 229(04), tr. 181-188.
7. Nguyen Thi Thao (2020), "Motivation and constraints in English language learning of ethnic minority students at Thai Nguyen University of Sciences", *TNU Journal of Science and Technology*, 225(12), pp. 115-122.

ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC QUA VIỆC PHÂN TÍCH KIỂM ĐỊNH VÀ XẾP HẠNG ĐẠI HỌC

Nguyễn Thị Hùng [1*], Hoàng Tú Anh [2]

[1] Đại học Đà Nẵng

[2] Trường Đại học Thể dục Thể thao Đà Nẵng

TÓM TẮT

Chất lượng giáo dục đại học được đánh giá, so sánh qua các công cụ chính là các tiêu chí kiểm định chất lượng và xếp hạng đại học. Trong bối cảnh hiện nay, vấn đề cải thiện vị thứ xếp hạng được đặt ra với mọi cơ sở giáo dục đại học. Phương pháp phân tích được sử dụng để phân tích cơ sở lý luận nhằm tìm ra những điểm tương đồng và khác biệt về kiểm định chất lượng và xếp hạng đại học. Đồng thời, phương pháp nghiên cứu phân tích định tính và định lượng dữ liệu được sử dụng để kết nối mối quan hệ giữa đảm bảo chất lượng giáo dục và xếp hạng đại học. Dựa trên phân tích này, chúng tôi đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục và cải thiện thứ hạng trên bảng xếp hạng QS (*Quacquarelli Symonds*). Các giải pháp này tập trung vào các lĩnh vực chính như: nghiên cứu khoa học, chất lượng đào tạo gắn với khả năng có việc làm của sinh viên, trải nghiệm học tập của người học và gắn kết toàn cầu.

Từ khóa: *Xếp hạng đại học; trải nghiệm học tập; gắn kết toàn cầu*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh hiện nay, các cơ sở GDĐH được đặt vào vòng xoáy cạnh tranh về chất lượng giáo dục. Nhiều nỗ lực khác nhau nhằm khái niệm hóa và đo lường chất lượng GDĐH đã tạo ra vô số tài liệu khoa học phản ánh tầm quan trọng và sự phù hợp của chủ đề[1]. Chất lượng GDĐH đang được đánh giá, so sánh qua các công cụ chính là kiểm định chất lượng và xếp hạng đại học, do đó việc nghiên cứu các công cụ này là rất cấp thiết. Theo Kaiser[2] , hầu hết các công cụ này đều bao gồm cả thông tin định tính và thông tin định lượng. Tuy nhiên, sự cân bằng giữa cả hai loại thông tin đang chuyển sang cách tiếp cận dựa trên chỉ số và định lượng hơn. Dinh *và cs.*[3] đã thực hiện nghiên cứu phân tích quy trình

[1] Turčinskaitė-Andujar, A. (2010), "Assessing higher education quality in the context of conceptual confusion and methodological eclecticism", *Social Research,* pp. 70-81.

[2] Kaiser, F. M. (2022), "Are quality assurance and rankings useful tools to measure 'new' policy issues in higher education? The practices in Europe and Asia", *European Journal of Higher Education, 12(sup1),* pp. 391-415.

[3] Dinh, T. V., Nguyen, T. H., Hoang, T. A. (2023), "Data-driven decision-making, quality assurance mechanism in the context of digital transformation in higher education", *TNU Jounrnal of Science and Technology Vol 228,* pp. 230-238.

ra quyết định dựa trên dữ liệu, các quy định bảo đảm chất lượng trong GDĐH nhằm giúp các cơ sở GDĐH có các giải pháp để sẵn sàng thông tin dữ liệu và có thể dựa trên dữ liệu đó để ra quyết định quản trị, quản lý thích hợp. Đối với đảm bảo chất lượng GDĐH ở Việt Nam, thông tin, dữ liệu trong quản trị và đảm bảo chất lượng nhà trường được phân tích dựa trên các quy định cụ thể trong văn bản của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Bên cạnh sự đánh giá từ bên ngoài về hiệu quả hoạt động, tạo điều kiện minh bạch về chất lượng GDĐH thì vẫn còn ý kiến chỉ trích xếp hạng đại học vì dữ liệu không đáng tin cậy và thiếu tính phù hợp về phương pháp luận[1]. Federkeil[2] đã thảo luận về mối quan hệ giữa xếp hạng và đảm bảo chất lượng ở cấp độ cơ sở giáo dục và hệ thống để thấy được tính hữu ích cũng như những hạn chế của bảng xếp hạng và giúp ngăn ngừa những kỳ vọng sai lầm hoặc phi thực tế về bảng xếp hạng. Xuất phát từ kinh nghiệm và kiến thức chuyên môn, Agachi[3] đã thảo luận về sự liên quan của các bảng xếp hạng quốc tế trong việc cải thiện hiệu quả hoạt động của trường đại học và đề xuất các giải pháp khả thi để cải thiện vị trí của mình trong các bảng xếp hạng.

Bài viết này tập trung phân tích hai loại công cụ để đánh giá chất lượng GDĐH: kiểm định chất lượng giáo dục theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET, 2017) và xếp hạng theo khu vực Châu Á của tổ chức xếp hạng QS (QS, 2024). Trên cơ sở phân tích dữ liệu thực tế từ các trường đại học ở Việt Nam, rút ra một số yếu tố chung đại diện cho chất lượng giáo dục. Bài viết này nhằm xây dựng các giải pháp nhằm góp phần giúp cơ sở giáo dục đảm bảo chất lượng và nâng cao thứ hạng trên bảng xếp hạng đại học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phân tích được sử dụng để phân tích cơ sở lý luận về kiểm định chất lượng và xếp hạng đại học. Thông tin, dữ liệu trong kiểm định chất lượng nhà trường theo quy định cụ thể trong các văn bản:Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở GDĐH; Thông tư số 36/2017/TT-BGDĐT ngày 28/12/2017 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy chế thực hiện công khai đối với cơ sở giáo dục và đào tạo thuộc hệ thống giáo

[1] Bowling, N. A. (2008), "Does the relationship between student ratings of course easiness and course quality vary across schools? The role of school academic rankings", *Assessment & Evaluation in Higher Education 33(4),* pp. 455-464.

[2] Federkeil, G. (2008), "Rankings and Quality Assurance in Higher Education", *Higher Education in Europe. 33,* pp. 219-231.

[3] Agachi, P. (2017), "Improving Performance of Universities Using University Rankings. Case Study, Al Farabi Kazakh National University, Kazakhstan", *Journal of Research in Higher Education. 1,* pp. 23-36.

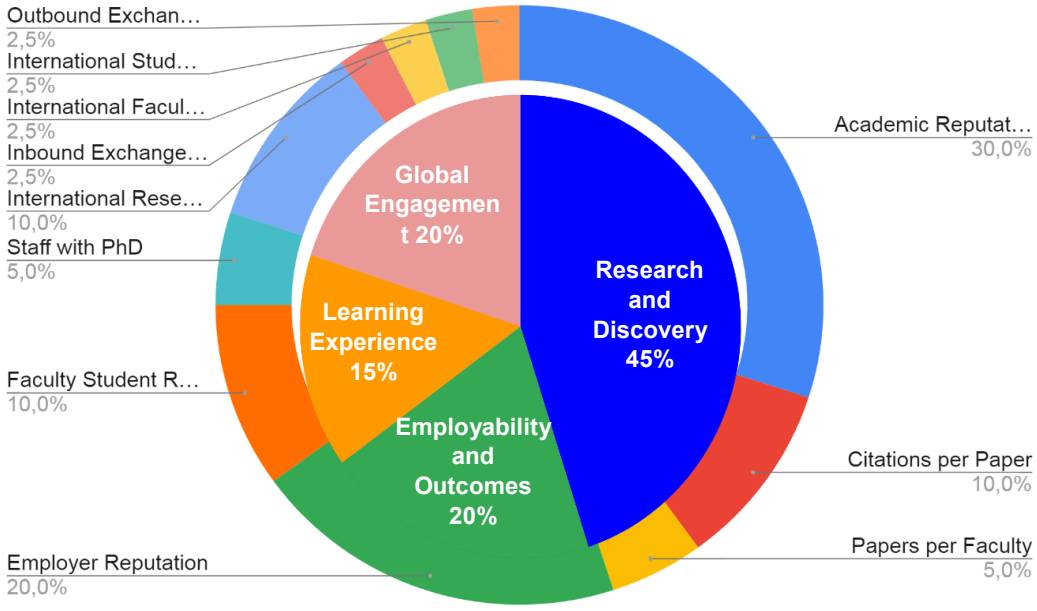
dục quốc dân. Thông tư số 19/2020/TT-BGDĐT ngày 30/6/2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về chế độ báo cáo định kỳ thuộc phạm vi quản lý nhà nước của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Công văn số 1668/QLCL-KĐCLGD ngày 31/12/2019 của Cục Quản lý chất lượng về việc thay thế Bảng hướng dẫn đánh giá ban hành kèm theo Công văn số 768/QLCL-KĐCLGD. Công văn số 766/QLCL-KĐCLGD ngày 20/4/2018 của Cục Quản lý chất lượng về việc hướng dẫn tự đánh giá CSGD đại học.

Các định nghĩa dữ liệu, chỉ báo và các mô tả, các trọng số về xếp hạng đại học được phân tích từ phương pháp tính trong xếp hạng QS Asia. Nghiên cứu phân tích định lượng được thực hiện trên dữ liệu về điểm số các lĩnh vực và vị trí xếp hạng của các cơ sở giáo dục trên bảng xếp hạng theo khu vực Đông Nam Á của QS[1].

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Bảng xếp hạng đại học của QS theo khu vực

QS là tổ chức xếp hạng đại học thường niên cho các cơ sở GDĐH trên toàn thế giới. Các tiêu chí xếp hạng của QS thể hiện chất lượng của cơ sở giáo dục qua các lĩnh vực NCKH, chất lượng đào tạo gắn với khả năng có việc làm của sinh viên, trải nghiệm học tập của người học và gắn kết toàn cầu. Các chỉ báo và trọng số trong bảng xếp hạng đại học QS University Rankings by Region - Asia Region Ranking được trình bày trong Hình 1. Theo đó, kết quả đánh giá phụ thuộc vào các yếu tố do đối tượng bên ngoài cơ sở giáo dục đánh giá nhiều hơn các yếu tố do cơ sở giáo dục tự cung cấp số liệu.

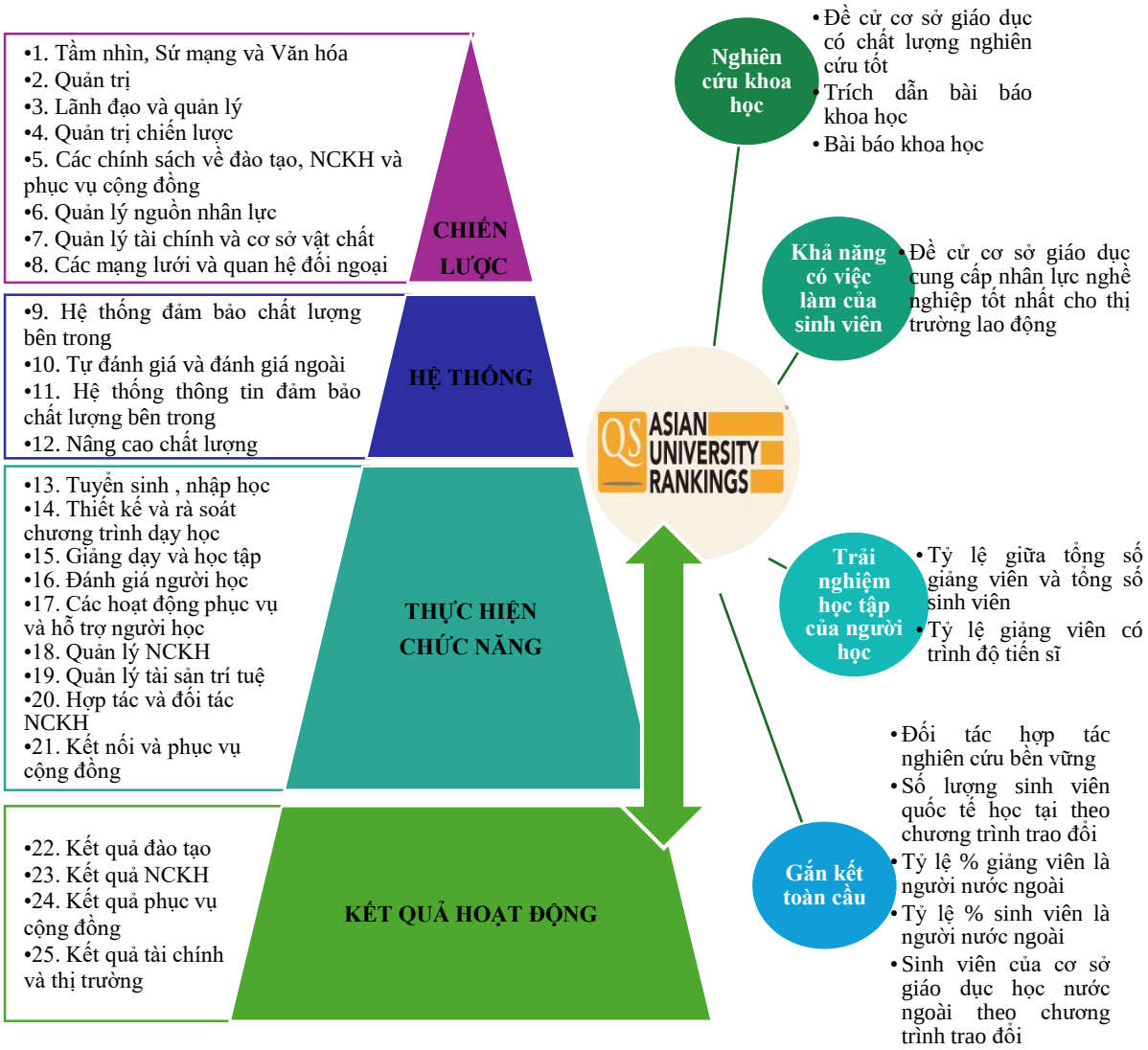


[1] ASIA (2024), "*QS Asia University Rankings 2023: South-Eastern Asia*".
[2] QS (2024), *QS Asia Region Rankings,* Retrieved from https://support.qs.com/hc/en-gb.

QS xếp hạng theo chu kỳ năm, mỗi chu kỳ bắt đầu thu thập dữ liệu vào tháng 11 và công bố kết quả vào tháng 6 năm sau. Dữ liệu được thu thập, tổng hợp từ nhiều nguồn khác nhau và theo những yêu cầu tiêu chí khác nhau. Dữ liệu sau khi thu thập, làm sạch và xác minh, QS sẽ trích lọc các thông tin để đưa vào tính điểm các chỉ số xếp hạng. Kết thúc chu kỳ xếp hạng, QS cung cấp điểm xếp hạng của từng chỉ báo cũng như kết quả xếp hạng theo từng chỉ số và vị thứ xếp hạng chung của cơ sở giáo dục.

3.2. Kiểm định chất lượng giáo dục và xếp hạng đại học

Giống như kiểm định chất lượng giáo dục, xếp hạng là cách tổ chức bên ngoài phối hợp đánh giá định lượng và định tính các trường đại học, nhằm cung cấp thông tin đáng tin cậy về vị thứ được đánh giá cho các bên liên quan: người học, gia đình, các cơ quan đơn vị, xã hội. Xếp hạng đại học tạo ra sự cạnh tranh dẫn đến chất lượng đào tạo và nghiên cứu tốt hơn, bên cạnh đó kết quả xếp hạng là một cách để các trường tự đánh giá, đối chiếu và so sánh, tìm ra những khía cạnh chưa tốt để cải tiến liên tục.



Hình 2. *So sánh tiêu chuẩn chất lượng[1] và tiêu chí xếp hạng[2]*

Tuy nhiên kiểm định chất lượng cơ sở GDĐH theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT là hoạt động đánh giá và công nhận mức độ cơ sở giáo dục đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục. Bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng cơ sở giáo dục là mức độ yêu cầu và điều kiện mà cơ sở giáo dục phải đáp ứng để được công nhận đạt chuẩn. Mỗi tiêu chuẩn ứng với một lĩnh vực hoạt động của cơ sở giáo dục; trong mỗi tiêu chuẩn có một số tiêu chí. Bên cạnh đó, xếp hạng đại học đóng vai trò như một hình thức công khai và giải trình về chất lượng của nhà trường với các bên liên quan. So sánh tiêu chuẩn chất lượng giáo dục theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT và các tiêu chí bảng xếp hạng QS theo khu vực được trình bày trong Hình 2.

Như vậy, để kiểm định chất lượng giáo dục thì cần tất cả các yếu tố từ đảm bảo chất lượng về chiến lược, hệ thống, việc thực hiện chức năng và kết quả hoạt động. Nói cách khác, kiểm định chứng minh cơ sở giáo dục đảm bảo chất lượng cả đầu vào, quá trình và kết quả đầu ra. Xếp hạng đại học theo một cách khác, thường chỉ căn cứ trên kết quả đầu ra. Tuy nhiên, kết quả dùng trong xếp hạng đại học mang tính khách quan hơn vì có nhiều yếu tố được đánh giá độc lập bởi các bên liên quan như: kết quả đề cử của học giả, nhà tuyển dụng sinh viên có việc làm hay cơ sở dữ liệu Scopus.

3.3. Các giải pháp để nâng cao thứ hạng trên các bảng xếp hạng đại học

Cơ sở giáo dục sử dụng kết quả xếp hạng để hội nhập quốc tế và khẳng định đẳng cấp của mình. Do đó, xu hướng hiện nay các trường đều có nhu cầu tham gia và cải thiện vị thứ trên các bảng xếp hạng. Rõ ràng, kết quả xếp hạng có cơ sở từ kết quả đầu ra của cơ sở giáo dục, vì vậy để được ghi nhận trên các bảng xếp hạng thì phải chú trọng các yếu tố đảm bảo chất lượng liên quan. Bên cạnh việc đầu tư nhân lực và các nguồn lực khác để nâng cao các chỉ số đảm bảo chất lượng cũng như chỉ số xếp hạng, trường đại học cũng đồng thời cần lan tỏa sâu rộng kết quả xếp hạng, truyền thông về ảnh hưởng tích cực của kết quả xếp hạng tới chất lượng giáo dục.

3.3.1. Cải tiến và nâng cao chất lượng NCKH

Chất lượng NCKH phụ thuộc vào nguồn nhân lực chất lượng cao cho NCKH qua đó nâng cao số lượng và chất lượng các sản phẩm như công trình khoa học xuất bản và chỉ số trích dẫn trong cơ sở dữ liệu Elsevier Scopus, hiệu

[1] MOET (2017), *Circular No.12/2017/TT-BGDDT promulgating the regulation on higher education accreditation*.

[2] QS (2024), *QS World University Rankings*, Retrieved from QS World University Rankings by Region: https://www.topuniversities.com.

quả hợp tác trong nghiên cứu và uy tín học thuật của cơ sở giáo dục. Qua tổng hợp từ các tiêu chuẩn kiểm định, các tiêu chí xếp hạng, chúng tôi trình bày các tiêu chí đảm bảo chất lượng NCKH ở Bảng 1.

Bảng 1. *Các tiêu chí cần giám sát để cải tiến nâng cao chất lượng NCKH*

TT	Tiêu chí
1	Bài báo WoS, Scopus có hợp tác quốc tế
2	Bài đăng tạp chí KH cấp Ngành trong nước
3	Bài đăng tạp chí KH quốc tế - Danh mục WoS, Scopus, danh mục khác
4	Bản quyền tác giả, Bằng độc quyền sáng chế hoặc Bằng độc quyền giải pháp hữu ích
5	Báo cáo Hội thảo cấp quốc tế, trong nước cấp trường
6	Chỉ số trích dẫn trung bình trên bài báo (cả WoS và Scopus)
7	Đề tài cấp Nhà nước, cấp Bộ, cấp trường
8	Doanh nghiệp khởi nghiệp mở mới, doanh nghiệp spin-off
9	Doanh thu từ NCKH và chuyển giao công nghệ
10	Đối tác nghiên cứu và doanh nghiệp trong NCKH chuyển giao công nghệ
11	Giải thưởng KHCN và đổi mới sáng tạo cấp quốc gia, quốc tế
12	Hội nghị, hội thảo quốc tế do đơn vị tổ chức
13	Không gian sáng tạo và hỗ trợ khởi nghiệp
14	Nhóm nghiên cứu mạnh
15	Sách chuyên khảo, giáo trình, sách tham khảo xuất bản
16	Sản phẩm công nghệ cao hoặc sản phẩm được ứng dụng trong thực tiễn, chuyển giao, thương mại hoá
17	Tỷ trọng nguồn thu từ các hoạt động KHCN và đổi mới sáng tạo, chuyển giao, thương mại hoá và hỗ trợ khởi nghiệp/tổng thu

Bảng 1 cho thấy, để nâng cao vị thứ xếp hạng, cần xây dựng và thực thi những chính sách tạo điều kiện thuận lợi cho phát triển NCKH như:

- Thu hút được đội ngũ Giáo sư và chuyên gia đầu ngành để dẫn dắt các hoạt động KHCN, thu hút được các nguồn đầu tư cho nghiên cứu.

- Khai thác tốt mối quan hệ với các đối tác quốc tế, đẩy mạnh hoạt động hợp tác quốc tế.

- Tạo bản sắc riêng và hình thành trường phái khoa học cho đơn vị.

- Thi đua khen thưởng thích hợp nhằm khuyến khích sáng tạo, chuyển giao kết quả NCKH, đẩy mạnh và nâng cao số lượng công bố trên tạp chí quốc tế có thứ hạng cao.

Bên cạnh đó nhà nghiên cứu cũng cần được cung cấp công cụ và hỗ trợ cán bộ, giảng viên phát triển các kỹ năng, kiến thức thiết yếu cho các hoạt động nghiên cứu, sáng tạo, chuyển giao công nghệ:

- Cố vấn, Hướng dẫn viên NCKH theo ngành, lĩnh vực.
- Quyền sử dụng cơ sở dữ liệu khoa học có uy tín phục vụ NCKH.
- Cơ sở dữ liệu NCKH nội bộ cho phép tất cả các nhà nghiên cứu chia sẻ dữ liệu, thông tin hoạt động nghiên cứu một cách an toàn và bảo mật với các cộng tác viên nội bộ và bên ngoài.
- Thông tin danh mục phân loại các tạp chí, nhà xuất bản về tỷ lệ chấp nhận đăng bài, thời gian nhận kết quả phản biện lần đầu, thời gian xuất bản bài báo, chỉ số trích dẫn, và chỉ số tác động giúp cán bộ, giảng viên định hướng tốt trong xuất bản công trình.
- Hướng dẫn kiểm tra tạp chí khoa học kém chất lượng.
- Kênh thông tin thông báo về các Hội thảo, Hội nghị trong nước, quốc tế.
- Khung phát triển nhà nghiên cứu (Researcher Development Framework - RDF)[1][2][3].
- Đầu mối kết nối với các doanh nghiệp, cơ sở sản xuất để tìm kiếm đặt hàng nghiên cứu có thể thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu.

3.3.2. Cải tiến nâng cao chất lượng đào tạo gắn với khả năng có việc làm của sinh viên

Khả năng có việc làm của sinh viên phụ thuộc vào mức độ chương trình đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội, đặc biệt là nhu cầu của nhà tuyển dụng. Do đó, đảm bảo chất lượng yêu cầu liên tục đổi mới phương pháp giảng dạy và kiểm tra đánh giá người học, hướng tới sinh viên tốt nghiệp đáp ứng các phẩm chất, yêu cầu của nhà tuyển dụng. Chương trình dạy học cần bổ sung cho sinh viên năng lực khởi nghiệp và một số kỹ năng mềm theo yêu cầu của CMCN 4.0... Tăng cường rèn luyện kỹ năng mềm cho sinh viên. Tạo điều kiện tốt hơn nữa để sinh viên tham gia các hoạt động sáng tạo khởi nghiệp, tham gia thực hiện các dự án/đề tài nghiên cứu hoặc ứng dụng triển khai. Qua tổng hợp từ các tiêu chuẩn kiểm định, các tiêu chí xếp hạng, chúng tôi trình bày các tiêu chí chất lượng liên quan khả năng có việc làm của sinh viên trong Bảng 2.

[1] Edinburgh, T. U. (2024), "*PhD Skills Hub",* Retrieved from The University of Edinburgh - School of Social and Political Science: https://www.sps.ed.ac.uk/students/development-hub/phd/rdf

[2] Liverpool, U. O. (2024), "*PGR Development Hub",* Retrieved from University of Liverpool: https://www.liverpool.ac.uk/researcher/pgr-development/rdf/

[3] Queensland, T. U. (2024), "*Research support",* Retrieved from The University of Queensland: https://research-support.uq.edu.au/research-support/researcher-development/rdf

Bảng 2. *Các tiêu chí cần giám sát để cải tiến nâng cao khả năng có việc làm của sinh viên*

TT	Tiêu chí
1	Các đơn vị có sử dụng lao động là sinh viên tốt nghiệp
2	Các đơn vị có sử dụng lao động là sinh viên tốt nghiệp đúng ngành đào tạo
3	Mức độ hài lòng của người học (đánh giá môn học hoặc/và khóa học)
4	Mức độ hài lòng của nhà tuyển dụng (tính trung bình đối với các tiêu chí về kiến thức, kỹ năng và thái độ của người học)
5	Sinh viên chưa có việc làm
6	Sinh viên chưa sẵn sàng làm việc do đi nghĩa vụ quân sự, sinh viên khuyết tật, đi du lịch hoặc chưa đủ sức khỏe để làm việc
7	Sinh viên có việc làm - Đúng ngành đào tạo, Liên quan đến ngành đào tạo, Không liên quan đến ngành đào tạo
8	Sinh viên có việc làm trong khu vực làm việc: Nhà nước, Tư nhân, Có yếu tố nước ngoài
9	Sinh viên khởi nghiệp, tự tạo việc làm
10	Sinh viên tiếp tục học lên
11	Thu nhập bình quân/tháng của 1 sinh viên tốt nghiệp có việc làm
12	Tổng chi cho hoạt động kết nối doanh nghiệp, tư vấn và hỗ trợ việc làm

Để đáp ứng tốt hơn nhu cầu của thị trường lao động, cơ sở giáo dục cần đẩy mạnh hợp tác với đơn vị sử dụng lao động và doanh nghiệp theo từng lĩnh vực ngành nghề, thường xuyên nhận phản hồi từ phía đơn vị sử dụng lao động để điều chỉnh chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra. Việc mời chuyên gia từ các doanh nghiệp tham gia giảng dạy giúp giảng viên, người học có cơ hội tiếp cận với khoa học, công nghệ đang ứng dụng. Bên cạnh đó, cần tìm kiếm các dự án đặt hàng nghiên cứu từ các doanh nghiệp để tăng tính ứng dụng cho kết quả nghiên cứu.

Nhà trường cần quản lý thông tin và duy trì mối liên hệ để việc liên lạc với sinh viên được thuận tiện sau khi đã ra trường. Ngoài việc tuyên truyền, quán triệt để sinh viên hiểu và nhận rõ trách nhiệm của mình trong việc cung cấp trung thực thông tin về việc làm sau tốt nghiệp trường, cần có các chương trình hỗ trợ việc làm đối với sinh viên. Cơ sở giáo dục cần định kỳ tổng kết đánh giá chất lượng của hoạt động khảo sát việc làm của sinh viên sau tốt nghiệp. Việc rà soát hoàn thiện các hướng dẫn, thực hiện khảo sát sự hài lòng của các bên liên quan

về chất lượng sinh viên tốt nghiệp tạo ra công cụ hỗ trợ tốt để nâng cao chất lượng sinh viên tốt nghiệp.

3.3.3. Cải tiến chất lượng trải nghiệm học tập của người học

Trải nghiệm học tập là việc người học tiếp thu thông tin, tương tác với người học khác hoặc với giảng viên, hoạt động áp dụng kiến thức vào thực tế, cảm xúc của người học, cách thức tạo dựng kiến thức mới... Trải nghiệm học tập được cải thiện qua môi trường thú vị, thúc đẩy sự tương tác, tạo điều kiện để người học tham gia tích cực vào việc học. Cần đa dạng hóa phương pháp giảng dạy, sử dụng các tài liệu học phong phú, khuyến khích người học tham gia các hoạt động như thảo luận, làm việc nhóm và áp dụng kiến thức vào thực tế. Qua tổng hợp từ các tiêu chuẩn kiểm định, các tiêu chí xếp hạng, các tiêu chí chất lượng liên quan đến trải nghiệm học tập của người học được trình bày trong Bảng 3.

Bảng 3. *Các tiêu chí cần giám sát để cải tiến nâng cao chất lượng trải nghiệm học tập của người học*

TT	Tiêu chí
1	Các chương trình đào tạo trực tiếp, trực tuyến, kết hợp
2	Giảng viên
3	Giảng viên có trình độ tiến sĩ
4	Giảng viên quốc tế
5	Học phí mỗi chương trình đào tạo tính theo toàn thời gian, bán thời gian
6	Người học gồm sinh viên và học viên sau đại học: toàn thời gian, bán thời gian
7	Người học từ xa
8	Quốc tịch của người học quốc tế
9	Sinh viên là thế hệ người học thứ nhất học đại học
10	Sinh viên năm nhất đại học học lên năm thứ 2
11	Sinh viên nhận học bổng với số tiền có thể trang trải 100% học phí
12	Sinh viên nhận học bổng với số tiền có thể trang trải ít nhất 50% học phí
13	Sinh viên quốc tế, sinh viên quốc tế học trao đổi tại đơn vị, học viên của đơn vị tham gia học trao đổi tại các cơ sở giáo dục ở nước ngoài
14	Sinh viên tốt nghiệp đại học tiếp tục học sau đại học tại trường

Để nâng cao chất lượng trải nghiệm học tập của người học, cần xây dựng và phát triển các chương trình học tập phù hợp với nhu cầu người học. Đội ngũ giảng viên cần được bồi dưỡng liên tục để nâng cao kiến thức, kỹ năng, sử dụng

đa dạng phương pháp học tập, tạo môi trường tích cực khuyến khích người học áp dụng. Việc áp dụng công nghệ để tạo ra trải nghiệm học tập tương tác và trực quan như hệ thống quản lý học tập, video học tập, ứng dụng học trực tuyến và nền tảng giao tiếp trực tuyến là rất cần thiết.

Để không ngừng gia tăng trải nghiệm học tập, cơ sở giáo dục cần đội ngũ giảng viên chất lượng, có học hàm Phó Giáo sư, Giáo sư và học vị Tiến sĩ. Cần có các hội nghị/hội thảo đồng tổ chức với các đối tác trong và ngoài nước, gia tăng các mối quan hệ hợp tác và đối tác, đặc biệt các nhà khoa học, nhà tuyển dụng là cựu sinh viên.

3.3.4. Nâng cao chất lượng giáo dục qua gắn kết toàn cầu

Trong bối cảnh toàn cầu hoá, gắn kết toàn cầu trở thành nhân tố quan trọng trong nâng cao chất lượng đào tạo. Các đơn vị cần nâng cao khả năng hiểu và tương tác hiệu quả trong một thế giới đa dạng và liên kết. Người học bên cạnh năng lực chuyên môn cần có kiến thức về các vấn đề toàn cầu, từ chính trị, kinh tế đến văn hoá của nhiều nước khác nhau. Cán bộ, giảng viên, sinh viên cần có các kỹ năng của công dân toàn cầu như giao tiếp đa văn hoá, tư duy phản biện và phân tích, làm việc nhóm và mở rộng mối quan hệ với các bạn bè trên thế giới. Qua tổng hợp từ các tiêu chuẩn kiểm định, các tiêu chí xếp hạng, các tiêu chí liên quan đến chất lượng giáo dục qua gắn kết toàn cầu được thể hiện trong Bảng 4.

Bảng 4. *Các tiêu chí cần giám sát để cải tiến nâng cao chất lượng qua gắn kết toàn cầu*

TT	Tiêu chí
1	Giảng viên quốc tế
2	Học giả đồng thuận chuyển tiếp thông tin liên hệ của họ cho tổ chức QS cũng như đồng ý tham gia khảo sát của QS
3	Mạng lưới nghiên cứu quốc tế, đối tác có từ 3 bài báo chung trở lên với đơn vị được Scopus lập chỉ mục trong khoảng thời gian 5 năm
4	Người học của đơn vị tham gia học trao đổi tại các cơ sở giáo dục ở nước ngoài
5	Người học quốc tế học từ xa
6	Người học quốc tế tham gia học trao đổi tại đơn vị
7	Người học quốc tế
8	Nhà tuyển dụng đồng thuận chuyển tiếp thông tin liên hệ của họ cho tổ chức QS cũng như đồng ý tham gia khảo sát của QS
9	Quốc tịch của người học quốc tế
10	Trung bình học phí trình độ đại học và sau đại học - quốc tế

Để nâng cao chất lượng giáo dục qua gắn kết toàn cầu, cơ sở giáo dục cần thực thi các chính sách phát triển hợp tác quốc tế nhằm gia tăng tỷ lệ học giả và người học quốc tế. Các chương trình đào tạo theo tiêu chuẩn quốc tế hoặc khu vực, chương trình đào tạo bằng tiếng Anh giúp thu hút giảng viên và người học quốc tế và thúc đẩy giảng viên, người học của nhà trường ra nước ngoài đào tạo, bồi dưỡng. Cần phát triển các chương trình trao đổi sinh viên với các đối tác quốc tế cùng với nâng cấp cơ sở vật chất đạt tiêu chuẩn quốc tế như phòng ở ký túc xá, phòng học…

Môi trường học mang tính quốc tế tạo ra cơ hội cho người học được sống, học tập và trải nghiệm để hòa nhập với thế giới. Do đó việc xây dựng môi trường văn hóa, môi trường học thuật mang tính quốc tế là rất cần thiết. Nhà trường nên tăng cường quốc tế hóa các ngành học có thế mạnh và lợi thế làm nên thương hiệu, tăng cường trao đổi giảng viên, sinh viên quốc tế bằng nhiều hình thức khác nhau, phát triển mối quan hệ hợp tác hiệu quả với các trường đại học và các doanh nghiệp quốc tế.

Trong NCKH, cần có chính sách ưu tiên phát triển các cơ sở nghiên cứu có hợp tác, đặc biệt là các cơ sở có mối quan hệ đối tác tốt. Đi cùng với đó là chính sách quốc tế hóa trong quản trị nhân sự, thu hút nhiều chuyên gia giỏi hợp tác, phối hợp nghiên cứu với các trường tiên tiến trong khu vực và thế giới. Đặc biệt, cần minh bạch các điều kiện bảo đảm chất lượng giáo dục và cung cấp thông tin cho các bên liên quan cả bằng tiếng Việt và tiếng Anh, tích cực quảng bá, giới thiệu đơn vị với các đối tác quốc tế thông qua các hoạt động hợp tác.

4. Kết luận

Cơ sở giáo dục cần nâng cao nhận thức về vai trò của xếp hạng đại học như một hình thức công khai và giải trình về chất lượng. Nhà trường cần sử dụng kết quả xếp hạng đại học để hội nhập quốc tế và khẳng định đẳng cấp của mình. Để kiểm định chất lượng giáo dục và nâng cao thứ hạng trên bảng xếp hạng đại học, cần tập trung mọi nguồn lực nhằm thu hút nhân tài, tăng cường tiềm lực khoa học công nghệ, công bố quốc tế, uy tín học thuật và chất lượng đào tạo, tác động của nhà trường tới phát triển kinh tế xã hội. Việc duy trì ổn định và gia tăng các chỉ số về đào tạo; Thực thi các chính sách phát triển hợp tác quốc tế nhằm gia tăng tỷ lệ học giả và người học quốc tế; Thúc đẩy các chỉ số về nghiên cứu, xây dựng chính sách và kế hoạch triển khai hoạt động nhằm gia tăng số lượng và chất lượng công bố khoa học… được xem là các giải pháp hữu hiệu cho vấn đề đặt ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Agachi, P. (2017), "Improving Performance of Universities Using University Rankings. Case Study, Al Farabi Kazakh National University, Kazakhstan", *Journal of Research in Higher Education. 1*, pp. 23-36.
2. ASIA (2024), *QS Asia University Rankings 2023: South-Eastern Asia*.
3. Bowling, N. A. (2008), "Does the relationship between student ratings of course easiness and course quality vary across schools? The role of school academic rankings", *Assessment & Evaluation in Higher Education 33(4)*, pp. 455-464.
4. Edinburgh, T. U. (2024), *PhD Skills Hub*, Retrieved from The University of Edinburgh - School of Social and Political Science: https://www.sps.ed.ac.uk/students/development-hub/phd/rdf
5. Federkeil, G. (2008), "Rankings and Quality Assurance in Higher Education", *Higher Education in Europe, 33*, pp. 219-231.
6. Kaiser, F. M. (2022), "Are quality assurance and rankings useful tools to measure 'new' policy issues in higher education? The practices in Europe and Asia", *European Journal of Higher Education, 12(sup1)*, pp. 391-415.
7. Liverpool, U. O. (2024), *PGR Development Hub*, Retrieved from University of Liverpool: https://www.liverpool.ac.uk/researcher/pgr-development/rdf/
8. MOET (2017), *Circular No. 36/2017/TT-BGDDT on Promulgating regulations on public disclosure for educational institutions in the national education system*.
9. MOET (2017), *Circular No.12/2017/TT-BGDDT promulgating the regulation on higher education accreditation*.
10. MOET (2020), *Circular No. 19/2020/TT-BGDDT promulgating regulations on the periodical reporting regime under the scope of state management of the Ministry of Education and Training*.
11. M. QMD (2018), *Official Dispatch No.766/QLCL-KDCLGD Guidelines for Self-Assessment and External Assessment*.
12. M. QMD (2019), "*Official Dispatch 1668/QLCL–KĐCLGD the replacement of evaluation guide issued together with the Official Dispatch 768/QLCL-KĐCLGD*".
13. QS (2024), *QS Asia Region Rankings,* Retrieved from https://support.qs.com/hc/en-gb.

14. QS (2024), *QS World University Rankings*, Retrieved from QS World University Rankings by Region: https://www.topuniversities.com.
15. Queensland, T. U. (2024), *Research support*, Retrieved from The University of Queensland: https://research-support.uq.edu.au/research-support/researcher-development/rdf
16. Dinh, T. V., Nguyen, T. H., Hoang, T. A. (2023), "Data-driven decision-making, quality assurance mechanism in the context of digital transformation in higher education", *TNU Jounrnal of Science and Technology Vol 228*, pp. 230-238.
17. Turčinskaitė-Andujar, A. (2010), "Assessing higher education quality in the context of conceptual confusion and methodological eclecticism", *Social Research*, pp. 70-81.

YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN QUYẾT ĐỊNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG SƯ PHẠM VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH TRIỂN KHAI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trần Văn Hưng, Trần Phan Hiếu
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Hoạt động nghiên cứu khoa học giúp sinh viên sư phạm phát triển tư duy sáng tạo và phản biện, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông. Đồng thời góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và cải thiện phương pháp giáo dục, từ đó hỗ trợ quá trình đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục quốc gia. Bài viết nhằm trả lời câu hỏi: Các nhân tố nào ảnh hưởng đến quyết định nghiên cứu khoa học của sinh viên tại các trường đại học sư phạm ở Việt Nam và mức độ ảnh hưởng của từng nhân tố đó như thế nào? Chúng tôi đã sử dụng công cụ khảo sát điều tra bằng bảng hỏi để thu thập thông tin từ 680 sinh viên tại các trường đại học sư phạm trong cả nước. Tiếp đó, dữ liệu thu thập được phân tích để nhận diện và đánh giá các nhân tố tác động đến quyết định nghiên cứu khoa học của sinh viên. Từ kết quả phân tích, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm thúc đẩy hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên trong các cơ sở đào tạo giáo viên ở nước ta hiện nay.

Từ khóa: *Quyết định nghiên cứu khoa học; sinh viên nghiên cứu khoa học; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu khoa học (NCKH) là một yếu tố quan trọng trong giáo dục đại học, đặc biệt là tại các trường sư phạm trọng điểm ở Việt Nam. Nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định NCKH của sinh viên đã thu hút sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới. Tại các nước phát triển, các nghiên cứu thường tập trung vào việc phân tích môi trường học thuật, sự hỗ trợ tài chính, cơ sở vật chất và văn hóa nghiên cứu tại các trường đại học. Những yếu tố này được xem là động lực thúc đẩy sinh viên tham gia vào các hoạt động NCKH.

Tại Việt Nam, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng môi trường học tập và sự hỗ trợ từ giảng viên đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy ý định nghiên cứu của sinh viên. Bên cạnh đó, động lực cá nhân, khả năng tiếp cận tài nguyên nghiên cứu, và các cơ hội học bổng cũng được xác định là các yếu tố quan trọng.

Chẳng hạn, Nguyễn Tuấn Anh[1], đã xác định các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hoàn thành NCKH của sinh viên, trường hợp trường Đại học Kinh tế - Luật thành phố Hồ Chí Minh, đó là động cơ của sinh viên, năng lực hướng dẫn của giảng viên và hỗ trợ của nhà trường. Đồng quan điểm này, Bùi Thị Lâm *và cs.*[2] đã chỉ ra rằng sự hỗ trợ từ giảng viên và môi trường học thuật là yếu tố quyết định trong việc khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động nghiên cứu. Võ Thị Minh Nho[3], cho rằng động cơ bên trong là sự yêu thích nghiên cứu là yếu tố tác động mạnh nhất đến ý định NCKH, tiếp đến là động cơ bên ngoài gồm lợi ích từ NCKH và động cơ thể hiện ảnh hưởng trực tiếp đến ý định NCKH của sinh viên. Tuy nhiên, các nghiên cứu ở Việt Nam vẫn chưa đầy đủ và cần được mở rộng để cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về các yếu tố ảnh hưởng đến quyết định NCKH của sinh viên, đặc biệt là tại các trường sư phạm. Điều này sẽ góp phần quan trọng trong việc xây dựng chính sách và chiến lược phát triển NCKH trong các cơ sở đào tạo giáo viên để góp phần đổi mới giáo dục phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Quyết định tham gia NCKH của sinh viên được hiểu là quá trình mà sinh viên chọn tham gia vào các hoạt động nghiên cứu đóng góp cho cộng đồng khoa học[4]. Quyết định này có thể bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, bao gồm sở thích cá nhân, mục tiêu học tập, khát vọng nghề nghiệp, các nguồn lực sẵn có, sự hướng dẫn, và sự hỗ trợ từ các cơ quan. Tham gia NCKH thường bao gồm việc tiến hành thí nghiệm, phân tích dữ liệu, và công bố kết quả thông qua các ấn phẩm và thuyết trình. Ý định NCKH của sinh viên thể hiện qua sự quan tâm, động lực và cam kết của sinh viên đối với việc thực hiện các NCKH.

Để thực hiện nghiên cứu này, chúng tôi kết hợp lý thuyết Hành vi dự định (TPB) và lý thuyết mục tiêu hành vi (Goal-Setting Theory). Theo đó lý thuyết hành vi dự định cho rằng ý định thực hiện một hành vi của cá nhân bị ảnh hưởng bởi ba yếu tố chính: thái độ đối với hành vi, chuẩn mực chủ quan và kiểm soát hành vi nhận thức. Lý thuyết mục tiêu hành vi cho thấy rằng việc thiết lập mục tiêu có thể là một công cụ mạnh mẽ để điều chỉnh và thúc đẩy hành vi, cải thiện

[1] Nguyễn Tuấn Anh (2016), "Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên - Xem xét tại Trường Đại học Kinh tế - Luật", *Tạp chí Phát triển KH & CN*, tập 19, số q3.
[2] Bùi Thị Lâm *và cs.* (2022), "Các nhân tố ảnh hưởng đến ý định tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Nông nghiệp Việt Nam", *Tạp chí Khoa học Nông nghiệp Việt Nam* 2022, 20(11), pp. 1550-1560.
[3] Võ Thị Minh Nho (2023), "Nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng lên động cơ tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên", ISSN 1859-1531, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, 21(4).
[4] Henriksen, E., Dillon, J., Ryder, J. (2014), *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*.

hiệu suất và đạt được kết quả mong muốn. Khi áp dụng vào quyết định NCKH của sinh viên đại học, có thể xác định các yếu tố sau:

(i) Thái độ của sinh viên đối với NCKH: Sự quan tâm và thích thú đối với các hoạt động nghiên cứu, niềm tin về lợi ích và tầm quan trọng của nghiên cứu đối với tương lai học thuật và nghề nghiệp của họ và kỳ vọng về các kết quả tích cực như phát triển kỹ năng, cơ hội nghề nghiệp và sự công nhận[1].

(ii) Chuẩn mực chủ quan, được hiểu là: sự khuyến khích hoặc không khuyến khích từ các bạn học cùng lớp và bạn bè; Sự hỗ trợ và khuyến khích từ giảng viên, cố vấn và người hướng dẫn; Văn hóa học thuật và kỳ vọng trong trường họ[2].

(iii) Kiểm soát hành vi nhận thức: bao gồm, sự tự tin vào khả năng của bản thân để thực hiện thành công nghiên cứu; Tiếp cận các nguồn lực cần thiết như kinh phí, thiết bị phòng thí nghiệm và tài liệu nghiên cứu; Khả năng cân bằng các hoạt động nghiên cứu với các trách nhiệm học thuật và cá nhân khác; Có kỹ năng và kiến thức cần thiết để thực hiện các dự án NCKH[1].

(iv) Mục tiêu nghề nghiệp: các mục tiêu cụ thể, thách thức, phản hồi hiệu quả và sự liên quan cá nhân, những thành tố này thúc đẩy động lực, sự tập trung và kiên trì, dẫn đến sự tham gia nghiên cứu[3].

Các yếu tố này tương tác với nhau để hình thành ý định của sinh viên và có thể được nhắm đến bởi các can thiệp nhằm khuyến khích nhiều sinh viên tham gia vào NCKH hơn.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu đề xuất các giả thuyết sau:

H1: Yếu tố ý định NCKH có quan hệ trực tiếp đến quyết định NCKH.

H2a: Triển vọng nghề nghiệp có quan hệ trực tiếp đến quyết định NCKH.

H2b: Triển vọng nghề nghiệp có quan hệ trực tiếp đến ý định NCKH.

H3: Yếu tố thái độ có quan hệ thuận chiều đến ý định NCKH.

H4: Yếu tố chuẩn mực chủ quan có quan hệ thuận chiều đến ý định NCKH.

H5: Yếu tố kiểm soát hành vi nhận thức quan hệ thuận chiều đến ý định NCKH.

---

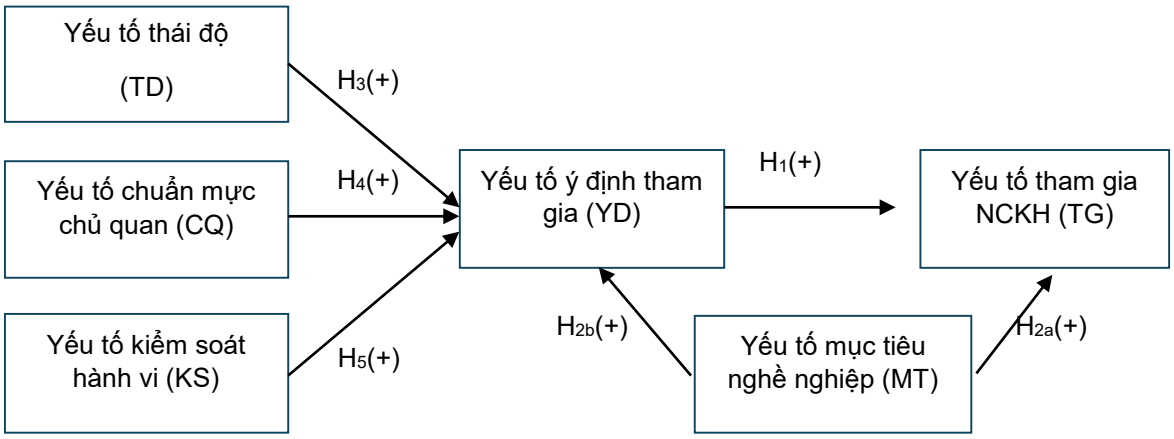
[1] Antonio, G., Cristine, A., Leonilo, R., Damianus, A. (2023), "The effect of students' attitude toward research on the intention to conduct research: Management", *Divine Word International Journal of Management and Humanities* (DWIJMH), 2.

[2] Ajzen, I. (2002), "Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior". *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), pp. 665-683.

[3] Locke, E., Gary, L. (1991), "A theory of goal setting & task performance", *The academy of management review*, 16.

2.2.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Tập trung vào việc phân tích quyết định NCKH của sinh viên các trường sư phạm của Việt Nam, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu như Hình 1.



Hình 1: *Mô hình nghiên cứu đề xuất*

Trong đó: TD - Yếu tố thái độ đối với NCKH; CQ - Yếu tố chuẩn mực chủ quan; KS - Yếu tố kiểm soát hành vi nhận thức; MT- Yếu tố về mục tiêu nghề nghiệp; YD – Ý định NCKH và TG – Tham gia NCKH.

2.3. Xây dựng thang đo

Căn cứ vào mô hình thực nghiệm đã đề xuất, nhóm tác giả xây dựng các thang đo phù hợp, các thang đo được kế thừa từ những nghiên cứu trước đó. Trước khi tiến hành khảo sát trên diện rộng, các thang đo được thảo luận và bổ sung thông qua ý kiến chuyên gia và sinh viên đã tham gia NCKHcó thành tích cao. Thang đo Linkert 5 cấp độ được sử dụng để thu thập ý kiến đánh giá của sinh viên, các câu trả lời được số hoá theo thứ tự từ 1 đến 5 tương ứng với hoàn toàn không đồng ý, không đồng ý, phân vân, đồng ý và hoàn toàn đồng ý. Bảng 1 mô tả 30 biến quan sát để đo lường các biến liên quan đến nghiên cứu.

Bảng 1. *Thang đo được sử dụng trong nghiên cứu*

Ký hiệu	**Biến quan sát**
TG	**Quyết định tham gia NCKH**
TG_1	Tôi thấy ý tưởng tham gia vào NCKH rất thú vị
TG_2	Tôi cam kết sẽ tham gia một dự án nghiên cứu trong thời gian học tập tại trường
TG_3	Sự quan tâm các chủ đề khoa học ảnh hưởng đến quyết định nghiên cứu của tôi

TG_4	Tham gia vào NCKHsẽ có lợi cho kết quả học tập của tôi
TG_5	Sự khuyến khích bởi các thầy cô ảnh hưởng đến việc tham gia NCKH của tôi
YD	**Ý định NCKH**
YD_1	Tôi quan tâm đến việc tham gia vào các dự án NCKH
YD_2	Tôi dự định theo đuổi các nghiên cứu sâu hơn liên quan đến chuyên ngành
YD_3	Tôi cảm thấy tự tin về khả năng tiến hành NCKH của mình
YD_4	Tham gia vào NCKH là quan trọng cho sự nghiệp tương lai của tôi
YD_5	Tôi có động lực tìm kiếm cơ hội tham gia NCKH trong thời gian học tập tại trường
TD	**Thái độ của sinh viên đối với NCKH**
TD_1	Tôi thích tham gia vào các hoạt động NCKH
TD_2	Tiến hành nghiên cứu là quan trọng đối với sự phát triển học thuật của tôi
TD_3	Tôi tin rằng kinh nghiệm nghiên cứu sẽ có lợi cho sự nghiệp tương lai của tôi
TD_4	Những kỹ năng tôi đạt được từ việc tiến hành nghiên cứu rất có giá trị
TD_5	Tôi thấy các hoạt động nghiên cứu rất kích thích trí tuệ
CQ	**Chuẩn mực chủ quan**
CQ_1	Các bạn cùng lớp của tôi khuyến khích tôi tham gia vào các dự án nghiên cứu
CQ_2	Các giảng viên của tôi ủng hộ sự tham gia của tôi vào NCKH
CQ_3	Gia đình tôi đánh giá cao sự tham gia của tôi vào các hoạt động nghiên cứu
CQ_4	Văn hóa học thuật tại trường đại học khuyến khích tham gia vào nghiên cứu
CQ_5	Bạn bè của tôi nghĩ rằng tham gia vào nghiên cứu là có lợi
KS	**Kiểm soát hành vi nhận thức**
KS_1	Tôi tự tin vào khả năng của mình để tiến hành NCKH
KS_2	Tôi có quyền truy cập vào các nguồn lực cần thiết để tiến hành nghiên cứu
KS_3	Tôi có thể quản lý thời gian của mình hiệu quả để tham gia hoạt động nghiên cứu

KS_4	Tôi có các kỹ năng cần thiết để thực hiện một dự án nghiên cứu
KS_5	Tôi có thể tìm được sự hướng dẫn và cố vấn đầy đủ cho nghiên cứu của mình
MT	**Mục tiêu nghề nghiệp**
MT_1	Tiến hành nghiên cứu sẽ cải thiện cơ hội nghề nghiệp trong tương lai của tôi
MT_2	Tôi tin rằng kinh nghiệm nghiên cứu là giá trị đối với sự phát triển chuyên môn
MT_3	Nhà tuyển dụng đánh giá cao kinh nghiệm nghiên cứu trong lĩnh vực của tôi
MT_4	Tôi thấy nghiên cứu là cách để nổi bật trong thị trường lao động
MT_5	Kỹ năng nghiên cứu sẽ giúp tôi đạt được các mục tiêu nghề nghiệp dài hạn

2.4. Mẫu khảo sát

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên thuận tiện để lựa chọn các đối tượng tham gia nghiên cứu là sinh viên đang theo học tại 4 trường Đại học (Sư phạm Đà Nẵng, Sư phạm Hà Nội, Sư phạm Hồ Chí Minh và Sư phạm Huế). Thời gian khảo sát từ tháng 3/2024 đến tháng 5/2024. Câu trả lời được thu thập trực tuyến thông qua khảo sát bằng Google Form. Sau khi loại bỏ những phiếu trả lời không hợp lệ, 680 phiếu trả lời phù hợp dùng để phân tích.

2.5. Phân tích số liệu

Số liệu sau khi được tinh chỉnh, phần mềm SPSS 26 và SmartPLS 3 được sử dụng để tiến hành các phân tích và xử lý. Kiểm định Cronbach's Alpha được sử dụng để xác định độ tin cậy các thang đo, điều kiện để chấp nhận khi hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,6 và hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0,3 (Nunnally & Burnstein, 1994). Kỹ thuật phân tích nhân tố EFA được dùng để các định độ giá trị của thang đo; phân tích này được coi là phù hợp khi hệ số KMO nhận giá trị từ 0,5 đến 1; hệ số Bartlett có ý nghĩa thống kê khi Sig nhỏ hơn 0,05; hệ số tải nhân tố của các biến quan sát lớn hơn 0,5 và trị số phương sai trích lớn hơn 50% (Gerbing & Anderson, 1988).

Thang đo của các nhân tố thoả mãn điều kiện kiểm định được đưa vào phân tích hồi quy đa biến, mô hình hồi quy được xác định: $TG = \beta_0 + \beta_1 YD + \beta_2 MT + \varepsilon$; trong đó: TG là quyết định tham gia NCKH; YD là ý định NCKH; MT là mục tiêu khi tham gia NCKH; β_0 là là hệ số chặn và β_i là hệ số tác động của các nhân tố.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Đặc điểm mẫu điều tra

Các đối tượng khảo sát có đặc điểm như sau: Về giới tính, nam chiếm 41,5%; nữ chiếm 58,5%. Sinh viên năm thứ 2 chiếm 17,5%, năm thứ 3 chiếm 63,9% và năm 4 chiếm 18,6%. Sinh viên trường Sư phạm Đà Nẵng chiếm 29,5%, Sư phạm Hà Nội chiếm 28,3%, sư phạm Huế chiếm 26,1% và Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh chiếm 16%. Về ngành học, sư phạm khoa học xã hội 60,2% và sư phạm khoa học tự nhiên chiếm 39,8%.

3.2. Kết quả phân tích mô hình

3.2.1. Độ tin cậy của các biến

Bảng 2 phản ánh kết quả kiểm định Cronbach's Alpha của các nhân tố được xem là có ảnh hưởng đến trực tiếp đến ý định nghiên cứu, từ đó gián tiếp ảnh hưởng đến quyết định tham gia nghiên cứu. Các nhân tố ảnh hưởng bao gồm Thái độ của sinh viên đối với nghiên cứu; nhân tố chuẩn mực chủ quan; nhân tố kiểm soát hành vi nhận thức; và nhân tố mục tiêu nghề nghiệp.

Bảng 2. *Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo*

TT	Thang đo	Ký hiệu	Số biến quan sát	Hệ số Crobach's Alpha
Biến độc lập				
1	Thái độ của sinh viên đối với NCKH	TD	5	0.871
2	Chuẩn mực chủ quan	CQ	5	0.872
3	Kiểm soát hành vi nhận thức	KS	5	0.920
4	Mục tiêu nghề nghiệp	MT	5	0.901
Biến phụ thuộc				
1	Ý định NCKH	YD	5	0.916
2	Quyết định tham gia NCKH	TG	5	0.882

3.2.2. Phân tích nhân tố khám phá

Các hệ số KMO và Bartlett's Test trong phân tích EFA đều thoả mãn yêu theo lý thuyết. Hệ số KMO = 0,855 lớn hơn 0,5 cho thấy dữ liệu phù hợp và đồng nhất trong các nhóm câu hỏi. Trị số Sig = 0,000 < 0,05 cho thấy kiểm định Bartlett's Test có ý nghĩa thống kê nên bác bỏ giả thuyết H_0 (các biến quan sát không có tương quan với nhau trong tổng thể). Giá trị tổng phương sai trích

70,969% > 50% điều đó thể hiện 4 nhân tố này giải thích được 70,969% biến thiên của dữ liệu. Trị số Eigenvalues của các nhân tố đều lớn hơn 1.

Ma trận xoay các nhân tố, các hệ số đều lớn hơn 0,5 đảm bảo tính hội tụ và phân biệt khi phân tích EFA (Bảng 3).

Bảng 3. *Ma trận xoay nhân tố*

Biến tiềm ẩn	**Nhân tố**			
	1	*2*	*3*	*4*
KS4	.909			
KS2	.885			
KS3	.861			
KS5	.856			
KS1	.838			
MT1		.849		
MT3		.836		
MT2		.822		
MT5		.802		
MT4		.792		
CQ2			.895	
CQ4			.856	
CQ5			.833	
CQ3			.776	
CQ1			.737	
TD3				.844
TD5				.832
TD4				.764
TD1				.747
TD2				.691

3.2.3. Kết quả phân tích mô hình hồi quy

Bảng 4. *Kết quả kiểm định sự phù hợp của mô hình*

Chỉ số phù hợp mô hình	R^2	R^2 Điều chỉnh
YD	0.327	0.323
TG	0.340	0.336
Ghi chú: YD: ý định NCKH của sinh viên; TG: quyết định tham gia NCKH		

Theo Hair *và cs.* (2021), giá trị R^2 chấp nhận được là từ 0,3. Đối với mô hình YD đóng vai trò là biến phụ thuộc, hệ số R^2 có giá trị 0,327 chứng tỏ mực độ phù hợp của dữ liệu với mô hình là khá tốt. Kết quả kiểm định mô hình cho thấy trị số F = 82.061 với Sig = 0,000 nhỏ hơn 0,05, từ đó có thể kết luận bác bỏ giả thuyết H_0 ($\beta_1 = \beta_2 = \beta_3 = \beta_4 = 0$), chấp nhận đối thuyết H_1 (có ít nhất 1 biến độc lập trong mô hình tác động đến biến phụ thuộc). Hệ số Durbin - Watson là 1,950 nằm trong khoảng từ 1,5 đến 2,5 khẳng định các biến độc lập không có hiện tượng tự tương quan (Turner, 2019). Đối với biến TG đóng vai trò là biến phụ thuộc, giá trị R^2 bằng 0,340 nằm trong ngưỡng chấp nhận. Kết quả kiểm định mô hình cho thấy trị số F = 89.155 với Sig = 0,000 nhỏ hơn 0,05, từ đó có thể kết luận bác bỏ giả thuyết H_0 ($\beta_1 = \beta_2 = 0$), chấp nhận đối thuyết H_1 (có ít nhất 1 biến độc lập trong mô hình tác động đến biến phụ thuộc). Hệ số Durbin - Watson là 1,877 nằm trong khoảng từ 1,5 đến 2,5 khẳng định các biến độc lập không có hiện tượng tự tương quan[1].

Bảng 5. *Kết quả hồi quy*

Model		Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients		
		B	Std. Error	Beta	t	Sig.
1	(Constant)	1.096	.220		4.985	.000
	F_CQ	.250	.033	.244	7.643	.000
	F_TD	.172	.035	.180	4.900	.000
	F_KS	.073	.033	.070	2.209	.028
	F_MT	.324	.031	.381	10.333	.000
	a. Dependent Variable: F_YD					
1	(Constant)	2.338	.128		18.282	.000
	F_MT	.108	.028	.150	3.812	.000
	F_YD	.308	.033	.363	9.206	.000
	a. Dependent Variable: F_TG					

Từ bảng thống kê cho ta thấy, giá trị Sig kiểm định t từng biến độc lập đều < 0,05, có nghĩa là các biến độc lập CQ, TD, KS và MT đều có ý nghĩa trong mô hình. Tiếp theo, hệ số hồi quy chuẩn hóa Beta của biến độc lập MT bằng 0,381 là lớn nhất. Do đó, biến MT có ảnh hưởng nhiều nhất đến sự thay đổi của biến phụ thuộc YD;

[1] Turner, P. (2019), "Critical values for the Durbin-Watson test in large samples", *Applied Economics Letters*, 27, pp. 1-5.

các hệ số hồi quy chuẩn hóa Beta đều > 0, có ý nghĩa các biến đó đều tác động thuận chiều đến YD qua đó gián tiếp tác động đến biến TG. Trong mô hình TG là biến phụ thuộc, thì hệ số hồi quy chuẩn hoá Beta của biến độc lập YD bằng 0,363 tác động mạnh đến quyết định tham gia NCKH của sinh viên.

4. Kết luận

Qua kết quả nghiên cứu được trình bày ở trên, có 4 yếu tố tác động trực tiếp đến ý định NCKH của sinh viên các trường sư phạm, qua đó gián tiếp tác động lên quyết định NCKH, đó là mục tiêu nghề nghiệp, chuẩn mực chủ quan, thái độ và kiểm soát hành vi. Yếu tố mục tiêu nghề nghiệp vừa tác động trực tiếp đến ý định NCKH và quyết định thực hiện nghiên cứu. Từ đó nhóm tác giả đưa ra một số gợi ý chính sách đó là:

Một là, yếu tố kiểm soát hành vi nhận thực có tác động ít nhất đến ý định NCKH của sinh viên, vì vậy cần đưa môn Thống kê khoa học xã hội vào chương trình đào tạo giáo viên để phát triển năng lực nghiên cứu định lượng cho sinh viên; môn phương pháp luận NCKH chuyên ngành nên được giảng dạy năm thứ nhất; tổ chức các khoá bồi dưỡng kỹ năng phân tích dữ liệu và viết báo cáo khao học cho sinh viên; các cơ sở đào tạo nên tạo điều kiện để sinh viên tiếp cận dễ dàng cơ sở vật chất phục vụ nghiên cứu.

Hai là, yếu tố thái độ của sinh viên đối với NCKH tác động yếu đến ý định, vì vậy cần giáo dục, định hướng thông qua các sinh hoạt học thuật, semina khoa học, các diễn đàn khoa học… Qua đó sinh viên sẽ có thái độ đúng đắn với hoạt động NCKH.

Ba là, yếu tố chuẩn mực chủ quan có tác động mạnh đến ý định nghiên cứu, vì vậy cần tiếp tục phát huy vai trò của giảng viên trong việc động viên, khuyến khích và hỗ trợ sinh viên NCKH.

Bốn là yếu tố mục tiêu nghề nghiệp có ảnh hưởng mạnh nhất đến ý định nghiên cứu, sinh viên nhận thức rất rõ lợi ích của việc tham gia NCKH đối với nghề nghiệp như là cách để trở nên nổi bật trong thị trường lao động cạnh tranh. Vì vậy cần thiết tổ chức những buổi thảo luận về tầm quan trọng của NCKH…

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ajzen, I. (2002), “Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior”. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(4), pp. 665-683.

2. Nguyễn Tuấn Anh (2016), "Các yếu tố ảnh hưởng đến mức độ hoàn thành đề tài nghiên cứu khoa học của sinh viên - Xem xét tại Trường Đại học Kinh tế - Luật", *Tạp chí Phát triển KH & CN*, tập 19, số q3.
3. Antonio, G., Cristine, A., Leonilo, R., Damianus, A. (2023), "The effect of students' attitude toward research on the intention to conduct research: Management", *Divine Word International Journal of Management and Humanities* (DWIJMH), 2.
4. Gerbing, D. W., Anderson, J. C. (1988), "An updated paradigm for scale development incorporating unidimensionality and assessment", *Journal of marketing research*. 25(2), pp. 186-192.
5. Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. (1998), *Multivariate data analysis*, 5th Edition, Prentice Hall, New Jersey.
6. Henriksen, E., Dillon, J., Ryder, J. (2014), *Understanding Student Participation and Choice in Science and Technology Education*.
7. Bùi Thị Lâm *và cs.* (2022), "Các nhân tố ảnh hưởng đến ý định tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên Học viện Nông nghiệp Việt Nam", *Tạp chí Khoa học Nông nghiệp Việt Nam* 2022, 20(11), pp. 1550-1560.
8. Locke, E., Gary, L. (1991), "A theory of goal setting & task performance", *The academy of management review,* 16.
9. Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994), "Psychometric theory (3rd ed.)", *New York*, NY: McGraw-Hill.
10. Võ Thị Minh Nho (2023), "Nghiên cứu về những yếu tố ảnh hưởng lên động cơ tham gia nghiên cứu khoa học của sinh viên", ISSN 1859-1531, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, 21(4).
11. Turner, P. (2019), "Critical values for the Durbin-Watson test in large samples", *Applied Economics Letters*, 27, pp. 1-5.

LÝ LUẬN VÀ THỰC TIỄN ÁP DỤNG MÔ HÌNH DẠY HỌC KẾT HỢP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY

Hà Thị Hương

Trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hóa

TÓM TẮT

Mô hình dạy học kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến (*B-learning*) đang được quan tâm ở nhiều nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam. Mô hình này phù hợp với dạy học ở bậc đại học trong thời đại công nghệ số. Bằng phương pháp phân tích, tổng hợp lý thuyết và thu thập, xử lý số liệu, bài viết đề cập đến một số vấn đề lý luận liên quan đến mô hình dạy học kết hợp như khái niệm, các mô hình, các mức độ sử dụng; đồng thời cũng phân tích thực trạng hiểu biết và sử dụng mô hình này của giảng viên ở một số trường đại học tại Việt Nam hiện nay. Từ đó làm cơ sở để các nhà quản lý giáo dục và các nhà giáo dục có thể áp dụng mô hình này vào quá trình giảng dạy nói chung và giảng dạy ở bậc đại học nói riêng để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo.

Từ khóa: *mô hình dạy học kết hợp; trường đại học; Việt Nam*

1. Mở đầu

Trong thời đại hiện nay, một yêu cầu tất yếu là ứng dụng công nghệ vào tất cả các lĩnh vực, trong đó có lĩnh vực giáo dục. Nhờ có internet mà một hình thức dạy học mới ra đời - dạy học trực tuyến (E-learning). Hình thức này có nhiều ưu điểm như đem lại sự chủ động, tích cực cho người học, mang lại hiệu quả cao trong quá trình đào tạo. Tuy nhiên, E-learning còn một số nhược điểm chưa thể khắc phục được, như: sự tương tác giữa giáo viên và người học còn hạn chế... Do đó, sử dụng mô hình dạy học kết hợp là một giải pháp hữu hiệu để khắc phục những hạn chế của dạy học trực tuyến và dạy học trực tiếp, đồng thời phát huy được những thế mạnh của cả hai hình thức dạy học trên.

Dạy học kết hợp là mô hình dạy học được kết hợp giữa hình thức dạy học giáp mặt (face-to-face) và hình thức dạy học trực tuyến (E-learning). Trên thế giới và cả ở Việt Nam hiện nay, mô hình dạy học kết hợp đang được nghiên cứu và triển khai rộng rãi, như: Haytko[1]; Bonk và cộng sự[2]; Nguyễn Văn Hiền[3]; Lê

[1] Haytko, D. L. (2001), "Traditional versus hybrid course delivery systems: A case study of undergraduate marketing planning courses", *Marketing Education Review,* 11(3), pp. 27-39.

[2] Bonk, C. J., Graham, C. R. (Eds.) (2006), "*The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives",* Local Designs, San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing.

[3] Nguyễn Văn Hiền (2008), "Tổ chức "Học tập hỗn hợp" biện pháp rèn luyện kỹ năng sử dụng CNTT cho sinh viên trong dạy học sinh học", *Tạp chí giáo dục,* 192, tr. 34 và 43-44.

Thị Thu Hiền[1]; Zhu & Kagambe[2]; Vũ Thái Giang & Nguyễn Hoài Nam[3] … Kết quả của các công trình nghiên cứu đều chỉ ra rằng mô hình dạy học kết hợp là xu thế cần được triển khai và áp dụng rộng rãi vào dạy học trong các trường đại học và phổ thông trong thời đại ngày nay. Các nghiên cứu sử dụng mô hình dạy học kết hợp đều cho thấy những lợi ích (linh hoạt về thời gian học tập, tạo thuận lợi sử dụng phương pháp dạy học tích cực, tối ưu hóa việc sử dụng đa phương tiện, thuận lợi phát triển năng lực tự học cho người học…) và những thách thức (cơ sở hạ tầng, phương tiện dạy học, phương pháp dạy học…). Do đó, các nhà giáo dục cần phải nhận thức được để xây dựng một môi trường học tập kết hợp phù hợp với người học. Trong khuôn khổ bài viết, tác giả sẽ giới thiệu một số vấn đề lý luận về mô hình dạy học kết hợp và thực trạng áp dụng mô hình này ở một số trường đại học ở Việt Nam hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu lý luận

Quá trình nghiên cứu lý luận đã sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp lý thuyết để thu thập thông tin. Kết quả phân tích, so sánh một số khái niệm, các mô hình, các mức độ sử dụng... về mô hình dạy học kết hợp giúp phát hiện ra những đặc điểm riêng và những quan niệm chung về mô hình này. Từ đó, khái quát hóa những đặc điểm chung về mô hình dạy học kết hợp.

2.2. Điều tra thực trạng

* *Câu hỏi nghiên cứu:* Để nghiên cứu về thực trạng nhận biết và sử dụng mô hình dạy học kết hợp, các câu hỏi được thiết kế để trả lời các hướng nghiên cứu chính:

Hướng 1. Giảng viên ở các trường đại học nhận thức như thế nào về mô hình dạy học kết hợp (khái niệm, đặc điểm, quy trình, phương tiện tổ chức)?

Hướng 2. Thực trạng triển khai mô hình dạy học kết hợp ở các trường đại học ở Việt Nam hiện nay như thế nào (mức độ sử dụng, khó khăn)?

* *Công cụ nghiên cứu:* Phiếu hỏi được thiết kế để đánh giá thực trạng nhận thức và triển khai mô hình dạy học kết hợp của giảng viên.

* *Mẫu nghiên cứu:* Tiến hành điều tra trên 52 giảng viên giảng dạy ở một số trường đại học ở Việt Nam (Bảng 1).

---

[1] Lê Thị Thu Hiền (2013), "Áp dụng mô hình học tập hỗn hợp (B-learning) trong dạy học vật lý ở trường trung học phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục,* 98, tr. 23-25.

[2] Zhu, C., Kagambe, E. (2017), "Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes", *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* p. 7.

[3] Vũ Thái Giang, Nguyễn Hoài Nam (2019), "Dạy học kết hợp - Một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỷ nguyên số", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội,* 64, tr. 165-177.

Bảng 1. *Danh sách trường và số lượng giảng viên trong điều tra thực trạng*

TT	Trường	Số lượng
1	Trường Đại học Hồng Đức	10
2	Trường Đại học Vinh	13
3	Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2	17
4	Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng	12
Tổng		**52**

* *Xử lý số liệu:* Phân tích và xử lý số liệu thu thập được bằng phần mềm SPSS 20.

3. Kết quả và thảo luận

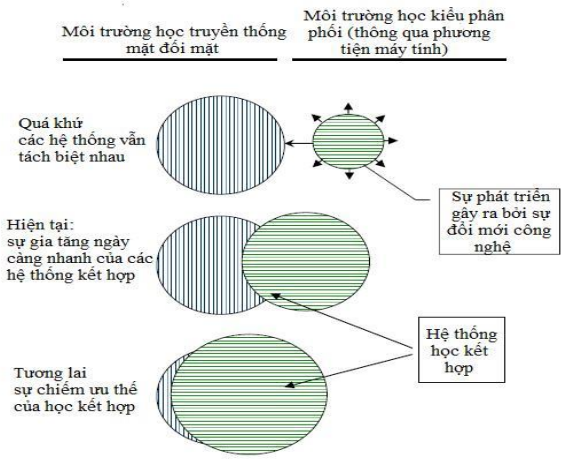
3.1. Một số vấn đề lý luận về mô hình dạy học kết hợp

3.1.1. Khái niệm mô hình dạy học kết hợp

Hiện nay, trên thế giới và ở Việt Nam đã có nhiều tác giả đưa ra các khái niệm khác nhau về mô hình dạy học kết hợp, như: Driscoll[1], đưa ra bốn cách định nghĩa khác nhau, trong đó đáng chú ý nhất là: Dạy học kết hợp là kết hợp hình thức dạy học dựa trên công nghệ nào đó (ví dụ: videotape, CD-ROM, Web-based training, film) với hình thức đào tạo giáp mặt. Heinze và Procter[2] cho rằng: Dạy học kết hợp là dạy học được tạo điều kiện bởi sự kết hợp hiệu quả của các cách thức khác nhau của cách nói, mô hình giảng dạy và phong cách học tập, và thành lập dựa trên sự trao đổi thông suốt giữa tất cả các bên tham gia một khóa học.

Bonk & Graham[3] đã mô tả một cách cụ thể, hình tượng về mô hình dạy học kết hợp (Hình 1). Bonk & Graham đã miêu tả rõ quy luật, xu thế vận động và phát triển của mô hình dạy học kết hợp trong tương lai. Trong đó, sự xâm nhập ngày càng sâu của công nghệ thông tin cũng không thể nào thay thế hoàn toàn môi trường học giáp mặt (face-to-face).

[1] Driscoll, M. (2002), "*Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype",* IBM Global Services.
[2] Heinze, A., Procter, C. (2003), "*Reflections On The Use Of Blended Learning",* University of Salford, Salford.
[3] Bonk, C. J., Graham, C. R. (Eds.) (2006), "*The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives",* Local Designs, San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing.



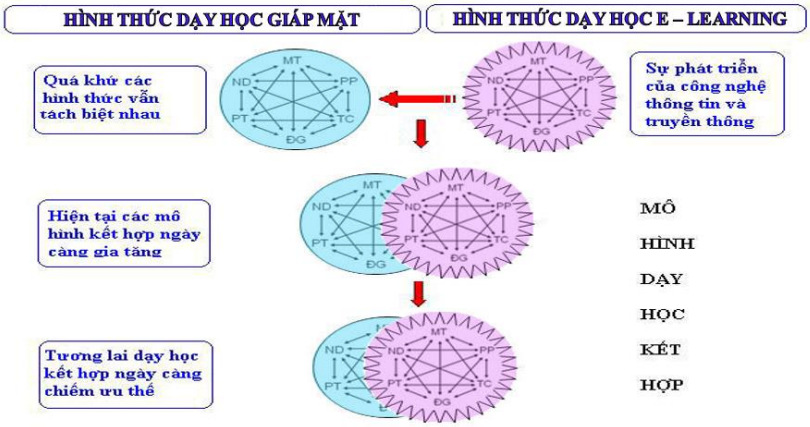
Hình 1. *Mô hình sự phát triển của dạy học kết hợp (Bonk & Graham, 2006)*

Ở Việt Nam, khi bàn đến khái niệm dạy học kết hợp, Nguyễn Văn Hiền[1] đã đưa ra một khái niệm tương tự là "Học tập hỗn hợp" để chỉ hình thức kết hợp giữa cách học truyền thống với học tập có sự hỗ trợ của công nghệ, học tập qua mạng. Nguyễn Hồng Lĩnh[2] đưa ra khái niệm: "*Dạy học kết hợp là mô hình dạy học có sự kết hợp giữa hình thức dạy học truyền thống và hình thức dạy học E-learning, trong đó hình thức dạy học là mặt bên ngoài phản ánh mối quan hệ có tính quy luật giữa Mục tiêu - Nội dung - Phương pháp dạy học".* Nguyễn Thu Hà[3] đưa ra khái niệm mô hình dạy học kết hợp như sau: "*B-learning thực chất là một mô hình dạy và học trên cơ sở sử dụng ICT để kết nối những ưu thế của dạy học giáp mặt thông qua sự tương tác trực tiếp trên lớp với việc dạy học trực tuyến".* Tuy nhiên, cho dù là khái niệm nào thì cũng phải nhấn mạnh *bản chất quá trình dạy học bao hàm mối quan hệ có tính quy luật giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học*. Hình thức tổ chức dạy học chỉ là hình thái tồn tại của quá trình dạy học - là mặt bên ngoài phản ánh mối quan hệ biện chứng có tính quy luật giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học. Vì vậy, khi kết hợp các hình thức dạy học, không nên tách biệt các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học, như một số khái niệm chỉ nhấn mạnh sự kết hợp về phương pháp hay sự kết hợp về phương thức dạy học, hoặc chỉ nhấn mạnh sự kết hợp hình thức tổ chức dạy học là mặt bên ngoài mà không quan tâm đến mặt bên trong, phản ánh các mối quan hệ biện chứng có tính quy luật giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy và học.

Tóm lại, trong nghiên cứu này, mô hình dạy học kết hợp được khái niệm

[1] Nguyễn Văn Hiền (2008), "Tổ chức "Học tập hỗn hợp" biện pháp rèn luyện kỹ năng sử dụng CNTT cho sinh viên trong dạy học sinh học", *Tạp chí giáo dục*, 192, tr. 34 và 43-44.
[2] Nguyễn Hồng Lĩnh (2012), "Một cách hiểu về dạy học kết hợp", *Tạp chí Giáo dục*, 284(2), tr, 33-36.
[3] Nguyễn Thu Hà (2015), "Blended learning - một mô hình tổ chức dạy học mới", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư Phạm Hà Nội*, 60(6A), tr. 215-221.

như sau: *Là sự kết hợp giữa quá trình dạy học giáp mặt và dạy học trực tuyến, phản ánh các mối quan hệ có tính quy luật phổ biến giữa các yếu tố cấu trúc của quá trình dạy học*. Cụ thể, có thể mô tả như Hình 2.



Hình 2. *Mô hình dạy học kết hợp*

3.1.2. Các mô hình dạy học kết hợp

Sau khi phân tích các công trình nghiên cứu của các nhà khoa học trên thế giới, tùy theo đặc thù người học của lớp học, các mô hình dạy học kết hợp có thể phân thành sáu mô hình kết hợp ở mức độ vi mô. Cụ thể (Tinio[1]):

- Mô hình Face-to-face driver (trực tiếp hướng dẫn trên lớp và kết hợp ứng dụng phương tiện điện tử có kết nối Internet): mô hình này dựa trên mô hình lớp học giáp mặt, mặc dù đa phần thời gian của các hoạt động học trực tuyến đã thay thế cho hoạt động dạy và học trên lớp. Các hoạt động học trực tuyến được sử dụng chỉ để bổ trợ kiến thức cho người học, còn quá trình học trực tiếp là bắt buộc (làm bài tập trắc nghiệm, đọc tài liệu… được hoàn thành ở nhà thông qua hình thức online). Mô hình này có ưu điểm là giúp cho người dạy và người học có nhiều thời gian chia sẻ kỹ năng, kiến thức cũng như tham gia các hoạt động thảo luận và làm việc theo nhóm. Đặc biệt, mô hình sẽ rất hiệu quả với các lớp học đa dạng người học và có sự khác nhau về khả năng nhận thức.

- Mô hình Rotation (mô hình quay vòng/luân phiên): Đây thực chất là một biến thể của mô hình trạm học tập mà đã và đang được các giáo viên sử dụng trong nhiều năm qua. Thời gian biểu được thiết lập để người học vừa có thời gian học tập trực tuyến (thông qua thiết bị điện tử có trong lớp học) lại vừa có thời gian học trực tiếp cùng giáo viên. Rotation bao gồm ba mô hình học tập nhỏ cụ thể là: Station

[1] Tinio, V. L. (2003), "*ICT in Education*", United Nations Development Programme Bureau for Development Policy, New York.

Rotation (hoán đổi trạm), Lab Rotation (hoán đổi phòng thực hành) và Individual Rotation (quay vòng cá nhân). Đối với mô hình hoán đổi trạm, người học cần thực hiện luân chuyển giữa các trạm (trạm ở đây được hiểu là các nhóm học tập nhỏ được giáo viên phân chia theo mục đích các nội dung tìm hiểu trong bài học) trong khoảng thời gian quy định dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Còn mô hình hoán đổi phòng thực hành, người học cần phải thay đổi địa điểm học tập trong khuôn viên trường. Mô hình quay vòng cá nhân cho phép mỗi người học được luân phiên thay đổi giữa các hình thức học tập với nhau theo lịch học thực tế, điều này mang lại sự linh hoạt cho người học. Vì vậy, mô hình này phù hợp với chương trình giáo dục bậc phổ thông hơn là giáo dục bậc đại học.

- Mô hình Flex (linh hoạt): Mô hình này người học chủ yếu học tập theo hình thức trực tuyến. Giáo viên phải xây dựng ngân hàng học liệu bài giảng online, bao gồm các phương thức kiểm tra đánh giá trực tuyến và hỗ trợ người học trực tiếp khi cần thiết. Toàn bộ chương trình học tập được người học truy cập thông qua ứng dụng học tập trực tuyến. Mô hình này phát huy được tính tích cực nhận thức và các năng lực học tập cho người học, đặc biệt là năng lực tự học. Mô hình Flex đặc biệt phù hợp với các nhóm đối tượng vừa học vừa làm.

- Mô hình Lab School (phòng thực hành): Mô hình này cho phép người học được tham gia các lớp học trực tuyến toàn thời gian trong suốt khóa học. Các giáo viên sẽ không tham gia giảng dạy trực tiếp trên lớp. Thay vào đó, các trợ giảng sẽ giải đáp thắc mắc cho người học trên lớp. Mô hình này thuận lợi cho người học hoàn thành nhiều môn học, kể cả những môn học không có trong khung chương trình đào tạo của trường.

- Mô hình Self-blended (kết hợp tự do): Mô hình này cho phép người học được tham gia học các môn học không nằm trong chương trình học của mình. Người học vẫn tham gia đầy đủ các lớp học giáp mặt nhưng có thể đăng ký tham gia học các môn học khác và tự học. Mô hình này giúp người học chủ động trong việc nâng cao kiến thức theo nhu cầu riêng của bản thân và rất phù hợp với giáo dục bậc đại học.

- Mô hình Online driver (học trực tuyến): Mô hình này trái ngược với mô hình học tập giáp mặt. Người học học từ xa và nhận sự hướng dẫn học tập thông qua các nền tảng trực tuyến. Giáo viên sẽ là người thiết kế các bài giảng trực tuyến, các bài tập, bài kiểm tra đánh giá để người học tham gia học tập trực tuyến. Người học được giáo viên giải đáp thắc mắc qua việc hỏi đáp trực tuyến. Mô hình này phù hợp khi việc học trực tiếp khó thực hiện, giúp người học chủ động về không gian và thời gian học tập.

Nhận xét: Sáu mô hình dạy học kết hợp ở trên đề cập kết hợp ở mức độ vi mô đều phản ánh mối quan hệ giữa hai hình thức dạy học (dạy học giáp mặt với dạy học trực tuyến), nhưng mức độ và tỷ lệ giữa dạy học giáp mặt với dạy học trực tuyến khác nhau. Tỷ lệ trực tuyến ngày càng tăng từ mô hình face-to-face driver đến mô hình online driver, ngoài ra không đề cập đến bản chất của quá trình dạy học kết hợp, kỹ thuật thiết kế các gói học liệu có tính tương tác cao trong chính nội dung học tập.

Tuy nhiên, có thể nói: "các mô hình dạy học kết hợp không chỉ phát huy được ưu điểm của dạy học trực tuyến và tận dụng tốt các ưu điểm của dạy học giáp mặt, mà sự kết hợp hữu cơ này còn làm xuất hiện thêm nhiều ưu điểm nổi trội mà 2 hình thức tổ chức dạy học trên không có được, nó đang nổi lên như là mô hình giảng dạy chủ yếu của tương lai".

3.1.3. Các mức độ sử dụng mô hình dạy học kết hợp

Để dễ dàng vận dụng các cấp độ kết hợp và sử dụng các mô hình dạy học kết hợp theo tỷ lệ giữa dạy học giáp mặt với dạy học trực tuyến, nghiên cứu này chia 3 mức độ sử dụng mô hình dạy học kết hợp như sau:

- Mức độ 1: Ở mức độ này, lớp học giáp mặt đóng vai trò chủ đạo, lớp học trực tuyến chỉ đóng vai trò hỗ trợ (không bắt buộc). Giáo viên giảng bài trên lớp học giáp mặt, đồng thời sẽ cung cấp bài giảng và các nguồn tài liệu, hướng dẫn môn học cho người học. Tỷ lệ giữa dạy học giáp mặt và dạy học trực tuyến là 80/20.

Kết hợp ở mức độ 1 thuận lợi với những giáo viên mới làm quen với việc sử dụng các phương tiện công nghệ dạy học và hỗ trợ dạy học trực tuyến, cũng như mới làm quen với việc thiết kế bài học, khóa học ở dạng kết hợp hoặc chưa thực sự tự tin khi dạy học theo mô hình dạy học kết hợp. Giáo viên sẽ dựa trên các bài giảng có sẵn, không cần thiết phải thay đổi phương thức dạy học, có thể bổ sung thêm hoạt động dạy học bằng phương thức trực tuyến, ví dụ giáo viên có thể yêu cầu người học ngoài các hoạt động thường kỳ phải nộp bài, thảo luận nhóm qua mạng... sử dụng thêm một số công cụ ở dạng Webquest, Wiki hay là mạng xã hội để thực hiện các hoạt động. Tương tự, đối với người học không yêu cầu cao về kỹ năng sử dụng phương tiện công nghệ. Người học được đánh giá đồng thời cả hoạt động trên lớp học giáp mặt và ở lớp học trực tuyến. Tuy nhiên, cách thức này lại có thể gây nên tình trạng quá tải cho cả người dạy và người học. Người học có thể cùng tham gia cả 2 khóa học: giáp mặt và trực tuyến, bởi lẽ một số hoạt động học tập giáp mặt vẫn được giữ nguyên và chỉ bổ sung một số các hoạt động ở dạng trực tuyến. Người dạy sẽ cảm thấy quá tải bởi khối lượng

công việc bổ sung khi thực hiện đánh giá các hoạt động của người học.

- Mức độ 2: Người dạy sẽ phải thiết kế một số bài giảng trực tuyến và cung cấp đến người học qua các ứng dụng học tập trực tuyến. Tỷ lệ giữa dạy học giáp mặt và dạy học trực tuyến ở mức độ này sẽ là 50/50.

Kết hợp ở mức độ 2, một số hoạt động học tập trong bài học/khóa học giáp mặt được thiết kế lại và thay thế bởi các hoạt động học tập trong môi trường trực tuyến. Quá trình này đòi hỏi người dạy cần phải có hiểu biết nhất định, có sự tự tin khi ứng dụng công nghệ phục vụ thiết kế các hoạt động học tập trên môi trường trực tuyến. Trước khi thiết kế, giáo viên cần lên kịch bản chi tiết và quyết định có thể thay thế những hoạt động, nội dung nào từ hình thức dạy học trực tiếp sang trực tuyến, nhằm đem lại hiệu quả cao trong quá trình dạy và học. Số lượng các nội dung và hoạt động thay thế không cố định mà phụ thuộc rất nhiều vào điều kiện dạy học thực tế như: đặc điểm năng lực của người học, phong cách dạy học, kinh nghiệm dạy học, mục tiêu dạy học và nguồn học liệu trực tuyến. Các hoạt động dạy học này được thiết kế theo kịch bản và gắn với sự thay đổi phương pháp dạy học phù hợp với từng bối cảnh. Nội dung bài giảng cần được triển khai trước trên môi trường trực tuyến cụ thể đến với người học. Học liệu số hóa hỗ trợ cho quá trình dạy và học có thể được lưu trữ dưới dạng: các slide bài giảng, video ngắn… Sau khi đã nghiên cứu phần nội dung bài giảng được quy định, người học phải thực hiện các nhiệm vụ như: tham gia trả lời một số câu hỏi, viết tóm tắt hoặc viết bài thu hoạch… để đảm bảo đã thực hiện nhiệm vụ được giao. Tương tự như dạng thức kết hợp ở mức độ 1, dạng thức kết hợp ở mức độ 2 này cũng đặt ra áp lực nhất định đối với cả người dạy và người học.

- Mức độ 3: Người dạy cung cấp nguồn học liệu, tài liệu đa phương tiện (có âm thanh, hình ảnh, video…) cho người học, xây dựng hệ thống kiểm tra đánh giá trực tuyến để kiểm tra định kỳ cho môn học. Mức độ 3 cao hơn hẳn so với 2 mức độ trước, dạy học trực tuyến đóng vai trò chủ đạo ở mức này. Tỉ lệ kết hợp giữa dạy học giáp mặt và dạy học trực tuyến là 30/70.

Kết hợp ở mức độ 3 là yêu cầu cao nhất đối với người giáo viên khi thiết kế khóa học. Giáo viên phải thiết kế một khóa học hoàn toàn mới, thay vì chỉ điều chỉnh khóa học dựa trên nội dung và tiến trình dạy học trực tiếp đã có từ trước. Để thiết kế khóa học và dạy học ở mức độ này, giáo viên phải có hiểu biết cao về các công cụ, công nghệ để thiết kế bài dạy, khóa học và kiểm tra đánh giá ở dạng thức kết hợp và trực tuyến. Giáo viên cần có những kiến thức về lý thuyết và trải nghiệm về dạy học kết hợp để thiết kế bài học và khóa học. Tìm hiểu không ngừng về các công cụ, thiết bị, công nghệ và phương pháp dạy học, các

kỹ thuật dạy học mới sẽ giúp người dạy có thêm nền tảng để thiết kế khóa học hấp dẫn, sinh động và hiệu quả. Việc thiết kế và xây dựng khóa học kiểu này có thể mất thời gian gấp nhiều lần so với thiết kế một khóa học theo dạng thức dạy học giáp mặt. Đây cũng chính là một trở ngại rất lớn, vì người giáo viên phải đầu tư thời gian và công sức, thậm chí là cả kinh tế.

3.2. Thực trạng áp dụng mô hình dạy học kết hợp ở một số trường đại học

3.2.1. Thực trạng hiểu biết về mô hình dạy học kết hợp của giảng viên ở một số trường đại học

Kết quả điều tra ghi nhận 88,5% giảng viên đã từng nghe tới thuật ngữ mô hình "dạy học kết hợp". Tuy nhiên chỉ có 84,6% giảng viên là hiểu đúng khái niệm thế nào là mô hình "dạy học kết hợp" và chỉ có 65,4% hiểu đúng về quy trình sử dụng mô hình dạy học kết hợp. Đồng thời, tỷ lệ tương đối thấp, 59,6% giảng viên được hỏi trả lời đúng các đặc điểm của mô hình dạy học kết hợp.

Khi được hỏi về những tài liệu (phương tiện tổ chức) cần có bắt buộc để tổ chức mô hình dạy học kết hợp thì đã có 80,8% giảng viên được hỏi trả lời đúng rằng cần có cả website dạy học, bài giảng tích hợp truyền thông đa phương tiện, phương tiện truyền thông kỹ thuật số và dạy học giáp mặt. Song khi trả lời về quy trình sinh viên tự học trực tuyến, chỉ có 61,5% giảng viên trả lời đúng.

Nhận xét: Từ kết quả khảo sát ở trên, cho thấy rằng đa số giảng viên đã biết tới mô hình dạy học kết hợp, tuy nhiên về bản chất, quy trình tổ chức mô hình này thì giảng viên còn chưa thực sự hiểu rõ và cũng chưa thực dành sự quan tâm đến nó.

3.2.2. Thực trạng sử dụng mô hình dạy học kết hợp ở một số trường đại học

** Mức độ sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong giảng dạy của giảng viên*

Bảng 2. *Mức độ sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong giảng dạy của giảng viên*

TT	Mức độ	Tỷ lệ (%)
1	- Thường xuyên	8,7
2	- Thỉnh thoảng	15,2
3	- Ít khi	23,9
4	- Không sử dụng	52,2

Mức độ sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong tổng số 88,5% số giảng viên (46 giảng viên) đã biết đến mô hình dạy học kết hợp được thể hiện ở Bảng 2. Kết quả khảo sát cho thấy có 47,8% giảng viên đã áp dụng mô hình này. Trong đó, chỉ có 8,7% là sử dụng thường xuyên; 15,2% thỉnh thoảng mới sử dụng; còn

lại 23,9% giảng viên ít khi sử dụng mô hình này. Tỷ lệ giảng viên không sử dụng mô hình này trong giảng dạy khá cao (52,2%).

Trong số giảng viên đã áp dụng mô hình dạy học kết hợp vào dạy học, có 77,3% giảng viên cho rằng mô hình này giúp tăng mức độ hứng thú của sinh viên hơn so với phương thức dạy học giáp mặt. Nguyên nhân là do mô hình dạy học kết hợp giúp phát huy và rèn luyện tính tự học, tính chủ động của sinh viên trong quá trình học tập của bản thân. Còn 13,6% cho rằng sinh viên học theo mô hình này không thấy hứng thú và 9,1% cho thấy bình thường. Do đó, khi được hỏi "Thầy/Cô có ủng hộ quan điểm sử dụng mô hình dạy học kết hợp vào dạy học ở đại học không?" thì đã có tới 89,1% ý kiến đồng ý quan điểm.

** Những khó khăn gặp phải khi sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong dạy học*

Những khó khăn gặp phải khi sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong dạy học trong tổng số 47,8% số giảng viên (22 giảng viên) đã sử dụng mô hình dạy học kết hợp được tổng hợp trong Bảng 3.

Bảng 3. *Những khó khăn gặp phải khi sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong dạy học*

TT	Khó khăn	Tỷ lệ (%)
1	- Không có thời gian	18,2
2	- Biết sử dụng ít phần mềm/công cụ thiết kế bài dạy	68,2
3	- Đối tượng sinh viên không phù hợp	13,6
4	- Chưa thực sự hiểu rõ phương pháp	31,8
5	- Ý kiến khác	0

Số liệu Bảng 3 cho thấy, khó khăn lớn nhất của giảng viên khi sử dụng mô hình dạy học kết hợp là khó khăn trong việc sử dụng phần mềm/công cụ thiết kế bài dạy (68,2%). Ngoài ra, cũng có đến 31,8% giảng viên chưa thực sự hiểu rõ về lý luận của mô hình và còn một số khó khăn khác như không có thời gian hay khó khăn như đối tượng sinh viên không phù hợp. Có lẽ do gặp nhiều khó khăn như vậy nên các giảng viên đã không áp dụng nhiều mô hình dạy học kết hợp vào trong quá trình giảng dạy của mình.

Như vậy từ kết quả khảo sát, có thể thấy mô hình dạy học kết hợp chưa được áp dụng rộng rãi trong dạy học ở các trường đại học. Một trong những trở ngại lớn trong triển khai áp dụng mô hình dạy học kết hợp trong dạy học là giảng viên còn khó khăn trong việc sử dụng phần mềm/công cụ thiết kế bài dạy và thiếu lý luận về mô hình dạy học kết hợp. Vì vậy việc nghiên cứu chuyên sâu và

đầy đủ về mô hình dạy học kết hợp để làm cơ sở tổ chức hiệu quả mô hình này là cần thiết.

4. Kết luận

Qua nghiên cứu tổng hợp, phân tích, hệ thống hóa lý thuyết các nghiên cứu có liên quan về mô hình dạy học kết hợp và điều tra thực trạng, bài viết đã làm rõ thêm một số vấn đề lý luận về mô hình dạy học này; đồng thời chỉ ra thực trạng nhận thức, mức độ sử dụng và những khó khăn, thách thức mà mỗi giảng viên gặp phải khi sử dụng mô hình dạy học kết hợp trong dạy học. Đối với người học, mô hình này sẽ giúp nâng cao năng lực tự học, tạo ra thói quen hợp tác ở người học. Các nhà giáo dục cần vận dụng mô hình dạy học kết hợp trong bối cảnh đại học ở Việt Nam hiện nay nhằm nâng cao chất lượng dạy và học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bonk, C. J., Graham, C. R. (Eds.) (2006), "*The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives",* Local Designs, San Francisco. CA: Pfeiffer Publishing.
2. Zhu, C., Kagambe, E. (2017), "Blended learning effectiveness: the relationship between student characteristics, design features and outcomes", *International Journal of Educational Technology in Higher Education,* p. 7.
3. Driscoll, M. (2002), "*Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype",* IBM Global Services.
4. Vũ Thái Giang, Nguyễn Hoài Nam (2019), "Dạy học kết hợp - Một hình thức phù hợp với dạy học đại học ở Việt Nam thời đại kỷ nguyên số", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 64, tr. 165-177.
5. Nguyễn Thu Hà (2015), "Blended learning - một mô hình tổ chức dạy học mới", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư Phạm Hà Nội*, 60(6A), tr. 215-221.
6. Haytko, D. L. (2001), "Traditional versus hybrid course delivery systems: A case study of undergraduate marketing planning courses", *Marketing Education Review,* 11(3), pp. 27-39.
7. Heinze, A., Procter, C. (2003), "*Reflections On The Use Of Blended Learning",* University of Salford, Salford.
8. Nguyễn Văn Hiền (2008), "Tổ chức "Học tập hỗn hợp" biện pháp rèn luyện kỹ năng sử dụng CNTT cho sinh viên trong dạy học sinh học", *Tạp chí Giáo dục*, 192, tr. 34 và 43-44.

9. Lê Thị Thu Hiền (2013), "Áp dụng mô hình học tập hỗn hợp (B-learning) trong dạy học vật lý ở trường trung học phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục,* 98, tr. 23-25.
10. Nguyễn Hồng Lĩnh (2012), "Một cách hiểu về dạy học kết hợp", *Tạp chí Giáo dục*, 284(2), tr. 33-36.
11. Tinio, V. L. (2003), "*ICT in Education"*, United Nations Development Programme Bureau for Development Policy, New York.

KHOA HỌC SƯ PHẠM VIỆT NAM TRONG BỐI CẢNH CHUYỂN ĐỔI SỐ HIỆN NAY

Võ Thị Ngọc Kiều
Trường Đại học Trà Vinh, tỉnh Trà Vinh

TÓM TẮT

Hiện nay, sự bùng nổ của công nghệ thông tin và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã tạo nên một sự biến đổi toàn diện trong nhiều khía cạnh của cuộc sống. Trước bối cảnh này, các ngành và lĩnh vực đang dần thích nghi với sự chuyển đổi số và khám phá cách mà công nghệ có thể tạo ra những cải tiến cho tương lai. Ở đó, khoa học sư phạm không phải là ngoại lệ. Bài viết đã điểm qua tầm quan trọng của việc áp dụng công nghệ và chuyển đổi số trong giảng dạy, cùng với các thách thức mà ngành đang đối diện; đồng thời đề xuất các giải pháp như đào tạo năng lực cho giáo viên, ứng dụng mô hình giảng dạy tiên tiến và thúc đẩy hợp tác giữa các giáo viên. Điểm đáng chú ý là vai trò quan trọng của cơ quan quản lý giáo dục trong việc hỗ trợ chuyển đổi số cho ngành khoa học sư phạm.

Từ khóa: *Giáo dục và đào tạo; khoa học sư phạm; chuyển đổi số; công nghệ thông tin*

1. Giới thiệu

Trong thời đại hiện nay, sự bùng nổ của công nghệ thông tin và cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 đã tạo nên một sự biến đổi toàn diện trong nhiều khía cạnh của cuộc sống. Trước bối cảnh này, các ngành và lĩnh vực đang dần thích nghi với sự chuyển đổi số và khám phá cách mà công nghệ có thể tạo ra những cải tiến cho tương lai. Khoa học sư phạm không phải là ngoại lệ. Là cơ sở của sự phát triển tư duy và kiến thức của thế hệ tương lai, ngành khoa học sư phạm Việt Nam đang đứng trước một loạt thách thức và cơ hội do chuyển đổi số mang lại.

Mục tiêu của bài viết này là tìm hiểu về sự tương tác giữa khoa học sư phạm Việt Nam và chuyển đổi số trong bối cảnh ngày nay. Nghiên cứu sẽ khám phá những thách thức mà giáo viên và hệ thống giáo dục đang đối mặt khi phải thích nghi với sự phát triển nhanh chóng của khoa học và công nghệ (Trí tuệ nhân tạo, dữ liệu lớn, IoT, điện toán đám mây...); đồng thời, đề cập đến những cơ hội mà chuyển đổi số mang lại cho ngành khoa học sư phạm, như cách mà

công nghệ có thể tối ưu hóa phương pháp giảng dạy và tạo ra môi trường học tập tương tác và hiệu quả hơn.

Nhận thức được tầm quan trọng của chuyển đổi số, Bộ Thông tin và Truyền thông[1] đã cho ra mắt "Cẩm nang Chuyển đổi số" nhằm trả lời các câu hỏi để làm rõ nội hàm khái niệm chuyển đổi số. Bài viết của tác giả Lê Thị Ngọc Mai[2] đã đánh giá nhu cầu về chuyển đổi số trong giáo dục đại học, làm rõ cơ hội, thách thức và đề xuất một số kiến nghị cụ thể nhằm tận dụng, phát huy lợi ích đến từ cơ hội, thách thức đó. Tác giả Châu Hoài Bão, Lê Trần Phương Vi[3] lại dành sự quan tâm đến các phương thức thúc đẩy và nâng cao hiệu quả quá trình chuyển đổi số, tập trung vào việc nâng cao công tác quản lý điều hành và quy trình giảng dạy, học tập. Tác giả Lê Văn Tấn[4] đã đề cập đến vấn đề quản lý đào tạo trên nền tảng công nghệ thông tin, giúp các trường đại học Việt Nam tích hợp các hệ thống quản lý theo hướng đại học thông minh trong bối cảnh chuyển đổi số mạnh mẽ của giáo dục. Tiếp tục từ góc độ quản lý hoạt động đào tạo, tác giả Lê Văn Tấn và Phạm Quang Trình[5] đã trình bày kết quả nghiên cứu về chuyển đổi số trong quản lý hoạt động đào tạo ở các trường đại học ở Việt Nam trên các khía cạnh cụ thể: Kiến thức cơ bản về chuyển đổi số, nội dung và một số khó khăn khi chuyển đổi số trong quản lý hoạt động đào tạo. Tác giả Lương Đình Hải[6] đã áp dụng phương pháp trắc lượng khoa học để tìm hiểu về chuyển đổi số trong giáo dục với 1.130 bài báo và bài hội thảo liên quan được tổng hợp từ cơ sở dữ liệu Web of Sciences. Kết quả cho thấy ở Việt Nam, lĩnh vực chuyển đổi số tập trung vào 04 chủ đề: "năng lực số của giáo viên, sẵn sàng chuyển đổi số, đại học số, nguồn nhân lực".

Kế thừa những kết quả nghiên cứu, bài viết này không chỉ giới hạn ở việc cung cấp thông tin và phân tích về tình hình hiện tại, mà còn nằm ở việc thúc đẩy sự nhận thức về tầm quan trọng của việc định hình một ngành khoa học sư phạm linh hoạt và phản ánh thực tế cuộc sống kỹ thuật số ngày nay; hướng đến việc tạo ra một tầm nhìn chi tiết và sâu rộng hơn về tương lai của ngành sư phạm

[1] Bộ Thông tin và Truyền thông (2021), *Cẩm nang chuyển đổi số,* Nxb Thông tin và Truyền thông.
[2] Lê Thị Ngọc Mai (2022), "Chuyển đổi số trong giáo dục đại học - cơ hội và thách thức", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế*: Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số, Nxb Đại học Huế, tr. 281-289.
[3] Châu Hoài Bão, Lê Trần Phương Vi (2022), "Các phương thức thúc đẩy quá trình chuyển đổi số tại một số trường đại học", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế*: Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số, Nxb Đại học Huế, tr. 67-77.
[4] Le Van Tan (2022), *"IT-based smart-university driven management of higher education training activities",* Vinh University Journal of Science, 51(3B), pp. 52-57.
[5] Lê Văn Tấn, Phạm Quang Trình (2023), "Chuyển đổi số trong hoạt động đào tạo ở trường đại học", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh, Tập 52, số 4C*, tr. 5-17.
[6] Lương Đình Hải (2023), "Chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2020 - 2022: Nghiên cứu trắc lượng khoa học", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Tập 19, số 4*, tr. 1-7.

Việt Nam và cách mà nó có thể đóng góp vào sự phát triển toàn diện của xã hội trong thời đại số hóa.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu được sử dụng đối với các tài liệu từ các nguồn học thuật liên quan để hiểu rõ hơn về hiện trạng khoa học sư phạm trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. Điều này giúp xác định tầm quan trọng của việc áp dụng công nghệ và chuyển đổi số trong giảng dạy, cùng với các thách thức và hạn chế, cũng như đặc điểm và giá trị của việc thích nghi với sự chuyển đổi số và khám phá cách mà công nghệ có thể tạo ra những cải tiến cho tương lai đối với khoa học sư phạm. Qua đó, tìm hiểu và rút ra kinh nghiệm đổi mới giáo dục và gắn kết giáo dục với chuyển đổi số. Thu thập và phân tích văn bản chính sách của Đảng và Nhà nước liên quan đến chuyển đổi số và giáo dục nhằm xem xét việc định hướng và tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình đổi mới giáo dục và xây dựng con người Việt Nam thông qua giáo dục; đồng thời đề xuất các giải pháp như đào tạo năng lực cho giáo viên, ứng dụng mô hình giảng dạy tiên tiến và thúc đẩy hợp tác giữa các giáo viên; điểm đáng chú ý là vai trò quan trọng của cơ quan quản lý giáo dục trong việc hỗ trợ chuyển đổi số cho ngành khoa học sư phạm. Phân tích này còn giúp đưa ra các khuyến nghị và đề xuất nhằm cải thiện và thúc đẩy quá trình này.

3. Thảo luận

3.1. Vai trò của khoa học sư phạm trong chuyển đổi số

3.1.1. Sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin và chuyển đổi số

Trên thế giới, chuyển đổi số bắt đầu khoảng năm 2015 và phổ biến từ năm 2017. Ở Việt Nam, chuyển đổi số bắt đầu được nhắc đến nhiều từ năm 2018 và chính thức triển khai thực hiện từ ngày 03/6/2020 khi Chương trình Chuyển đổi số quốc gia được phê duyệt. "Chuyển đổi số là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của cá nhân, tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất dựa trên các công nghệ số"[1]. Trong thời đại số hóa và cách mạng công nghiệp 4.0, sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin đã tạo nên một sự thay đổi toàn diện về cách mà chúng ta sống, làm việc và học tập. Theo Martin[2], chuyển đổi số được định nghĩa là việc áp dụng, tích hợp các thiết bị, công nghệ số để tự động hóa tổ chức, nâng cao hiệu quả công việc. Bổ sung thêm ý tưởng

[1] Bộ Thông tin và Truyền thông (2021), *Cẩm nang chuyển đổi số*, Nxb Thông tin và Truyền thông.
[2] Martin, A. (2008), "Digital literacy and the digital", Digital literacies: Concepts, policies and practices, 30, p. 151.

trên, Fitzgerald và cộng sự[1] bổ sung cụ thể hơn các thiết bị, công nghệ số có thể là các thiết bị công nghệ cao, thiết bị nhúng, mạng xã hội, mạng nội bộ, các thiết bị truyền, thu và phát thông tin nhằm cải thiện tình hình hoạt động của tổ chức. Bên cạnh các yếu tố bổ sung về công nghệ, chuyển đổi số sẽ điều hướng hành vi của nhân sự đang làm việc tại tổ chức theo định hướng kết hợp công nghệ trên môi trường kỹ thuật số, bởi chuyển đổi số chú trọng vào tính nhất quán, liên tục và linh hoạt của luồng dữ liệu và quy trình làm việc[2],[3]. Ngoài ra, chuyển đổi số góp phần làm giảm thiểu đáng kể các chi phí vận hành[4]. Đó là lý do vì sao các tổ chức thuộc mọi ngành nghề đều đang cố gắng thực hiện chuyển đổi số[5]. Các tiến bộ quan trọng của chuyển dỏi số như: Toàn cầu hóa (Globalization); Chuyên môn hóa (Specialization); Tự động hóa (Automation); Công nghệ thông tin (IT) và công nghệ vận hành (OT) hội tụ; Internet vạn vật (IoT); Công nghệ rô bốt (Robotics); Trí tuệ nhân tạo (AI)... đang thúc đẩy một cuộc cách mạng số hóa rộng khắp các ngành và lĩnh vực. Chuyển đổi số là một quá trình toàn diện, không chỉ đơn thuần là việc thay thế các quy trình truyền thống bằng các công nghệ mới, mà còn tạo ra cơ hội để thay đổi cách chúng ta tương tác, tư duy và giải quyết vấn đề. Điều này không chỉ ảnh hưởng đến quy trình làm việc trong môi trường số hóa mà còn thay đổi văn hóa và cách làm việc trên môi trường số. Các ứng dụng và nền tảng công nghệ mới đã tạo ra môi trường học tập linh hoạt trực tiếp làm thay đổi thái độ, tư duy, cách làm việc của mỗi cá nhân để hình thành văn hoá tổ chức áp dụng công nghệ và khuyến khích sáng tạo; cho phép người học tiếp cận kiến thức một cách phong phú, đa dạng; tăng cường tương tác qua các kênh số hóa như ứng dụng di động, trang web, mạng xã hội, cách giải quyết vấn đề dựa vào dữ liệu, thông tin số và có thể đưa ra quyết định nhanh chóng và chính xác hơn.

Vai trò của khoa học sư phạm trong bối cảnh này càng trở nên quan trọng. Nhà giáo đang đứng trước nhiệm vụ không chỉ truyền đạt kiến thức, mà còn phải chuẩn bị cho người học năng lực thích ứng với môi trường số hoá ngày càng phổ biến. Ở đó, sự phát triển của Internet, truyền thông xã hội và các ứng dụng trực

[1] Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., Welch, M. (2014), "Embracing digital technology: A new strategic imperative", *MIT sloan management review*, 55(2), p. 1.
[2] Hanelt, A., Bohnsack, R., Marz, D., Antunes Marante, C. (2021), *"*A systematic review of the literature on digital transformation: Insights and implications for strategy and organizational change*", Journal of Management Studies*, 58(5), pp. 1159-1197.
[3] Phan, C. T. (2018), "Industry 4.0 and the development trend of online education", *Journal of Education*, 421(2), pp. 43-46.
[4] Kretschmer, T., Khashabi, P. (2020), "Digital transformation and organization design: An integrated approach", *California Management Review*, 62(4), pp. 86-104.
[5] Hội thảo quốc tế (2022), "Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế:* Trường Cán bộ Quản lý Giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh, Nxb Đại học Huế.

tuyến; dữ liệu lớn (Big Data); trí tuệ nhân tạo (AI)... đang trở thành một phần không thể thiếu để tương tác, làm việc, và học tập. Mỗi cá nhân phải tìm cách áp dụng công nghệ để tối ưu hóa quá trình giảng dạy, thúc đẩy tư duy sáng tạo và phát triển các kỹ năng cần thiết cho người học phục vụ công việc, cuộc sống trong tương lai.

3.1.2. Tầm quan trọng của khoa học sư phạm trong việc đáp ứng thách thức chuyển đổi số

Giáo dục là nền tảng xây dựng tư duy và tri thức cho thế hệ tương lai, và người thầy là người dẫn đường trong hành trình này. Trước bức tranh toàn cảnh của cuộc cách mạng số hóa, nhà giáo cần thấu hiểu sâu sắc về sự tác động của công nghệ và cách chúng ta có thể tận dụng nó để phát triển tư duy, kỹ năng và phẩm chất của người học. Ngành khoa học sư phạm không chỉ phải thích nghi với những thay đổi công nghệ, mà còn phải đảm bảo rằng những thay đổi này thúc đẩy sự phát triển toàn diện của người học. Giáo viên phải áp dụng các công cụ công nghệ thông tin vào quá trình giảng dạy để có thể thiết kế những trải nghiệm học tập thú vị, mới mẻ, tạo ra môi trường học tập tương tác, phát triển kỹ năng tư duy logic, sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề.

Bộ Giáo dục và đào tạo đã ban hành Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số giai đoạn 2022- 2025, trong đó xác định cụ thể các nội dung nhiệm vụ được xem là các yêu cầu đặt ra đối với chuyển đổi số trong giáo dục: (1) Xây dựng, hoàn thiện thể chế, chính sách; (2) Tăng cường các điều kiện đảm bảo triển khai ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số; (3) Phát triển hệ sinh thái chuyển đổi số hoạt động dạy, học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu khoa học; (4) Triển khai đồng bộ hệ thống thông tin quản lý; (5) Tuyên truyền, phổ biến, phát triển nhân lực thực hiện chuyển đổi số ngành giáo dục; (6) Quản lý, điều hành[1]. Có thể thấy, trong tương lai số hóa, ngành khoa học sư phạm sẽ đóng vai trò thiết yếu trong việc định hình môi trường học tập phù hợp với xu hướng công nghệ và đảm bảo việc học tập liên tục, khám phá sự mới mẻ và thích nghi với môi trường thay đổi không ngừng, hướng đến sự phát triển toàn diện của các thế hệ người học.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Quyết định số 1282/QĐ-BGDĐT ngày 10/05/2022 Ban hành Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025.*

3.2. Cơ hội và thách thức đối với ngành khoa học sư phạm Việt Nam trong chuyển đổi số

3.2.1. Sự cần thiết của việc cập nhật kiến thức và kỹ năng cho giáo viên

Trong bối cảnh chuyển đổi số, việc cập nhật kiến thức và kỹ năng cho giáo viên là rất cấp thiết. Công nghệ thông tin không ngừng phát triển, nhiều công cụ, ứng dụng mới mẻ và cách tiếp cận giảng dạy khác biệt. Tuy nhiên, với nhiều giáo viên, việc nắm bắt và ứng dụng những công nghệ mới có thể là một rào cản, một thách thức không hề nhỏ. Khả năng cập nhật kiến thức và kỹ năng trong việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy không chỉ giúp nắm vững các phương pháp mới, mà còn đảm bảo rằng giáo viên có thể hướng dẫn người học trong môi trường số hóa một cách hiệu quả. Tuy nhiên, việc cập nhật này không đơn giản, đặc biệt khi giáo viên đã có nhiều năm kinh nghiệm và phải cân nhắc sự thay đổi trong cách giảng dạy.

Sự cần thiết của việc cập nhật kiến thức và kỹ năng càng trở nên rõ ràng khi chúng ta nhận thấy rằng việc sử dụng công nghệ trong giảng dạy không chỉ là việc áp dụng những công cụ mới, mà còn liên quan đến việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tương tác, khám phá. Công nghệ thông tin và truyền thông có thể giúp tạo ra những môi trường học tập đa dạng và tương tác, nhưng để thực hiện điều này, giáo viên cần phải biết cách kết hợp công nghệ vào quá trình học tập.

3.2.2. Thay đổi trong phương pháp giảng dạy và quản lý lớp học

Chuyển đổi số đã tác động mạnh mẽ đến cách thức giáo dục được triển khai, đặc biệt là trong việc áp dụng phương pháp giảng dạy và quản lý lớp học. Trong thời đại mà thông tin có thể được truy cập một cách nhanh chóng và không giới hạn, việc giảng dạy phải đối mặt với thách thức của việc chọn lọc thông tin, đánh giá tài liệu và tạo ra các trải nghiệm học tập thú vị và hiệu quả. Phương pháp giảng dạy truyền thống có thể không còn phù hợp trong môi trường số hóa. Giáo viên phải tìm cách kết hợp sự kỳ vọng đối với việc truyền đạt kiến thức với việc khuyến khích người học tư duy sáng tạo, khám phá và tương tác. Điều này đòi hỏi các phương pháp dạy học mới, thúc đẩy sự tham gia chủ động của người học và hỗ trợ người học phát triển kỹ năng cần thiết cho thế giới số hóa.

Ngoài ra, quản lý lớp học cũng phải đối mặt với thách thức mới. Sự hiện diện của các thiết bị điện tử và mạng internet trong lớp học có thể tạo ra những tình huống phức tạp trong việc duy trì sự tập trung và quản lý học tập. Giáo viên cần tìm cách kiểm soát việc sử dụng thiết bị để đảm bảo môi trường học tập.

3.2.3. Sự thay đổi trong môi trường học tập và tương tác người học - giáo viên

Chuyển đổi số đã tạo ra những thay đổi sâu sắc trong môi trường học tập và tương tác giữa người học và giáo viên. Môi trường học tập không chỉ giới hạn trong giảng đường mà còn mở rộng ra một không gian rộng lớn thông qua các nền tảng trực tuyến và ứng dụng học tập, cho phép việc học tập diễn ra mọi lúc, mọi nơi, từ đó tăng cường khả năng tiếp cận và linh hoạt cho người học. Tuy nhiên, sự thay đổi này cũng đặt ra những thách thức mới, bao gồm việc tạo ra môi trường học tập thích hợp, kích thích sự hứng thú học tập và đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học, đảm bảo chất lượng giáo dục. Việc hướng dẫn và giải đáp trực tiếp trong lớp học truyền thống có thể không còn đủ để đáp ứng sự mong muốn tham gia chủ động và khám phá của người học. Giáo viên cần thúc đẩy tương tác thông qua các nền tảng trực tuyến, diễn đàn thảo luận và các công cụ giao tiếp khác.

Thách thức ở đây là làm thế nào để tạo ra môi trường học tập trực tuyến thú vị và thúc đẩy tương tác thầy - trò một cách hiệu quả. Việc thiết kế nội dung học tập hấp dẫn, tạo ra các hoạt động tương tác và đảm bảo rằng người học có sự hỗ trợ và hướng dẫn từ phía giáo viên trong môi trường trực tuyến đòi hỏi sự sáng tạo và nắm vững công nghệ.

3.3. Giải pháp phát triển khoa học sư phạm Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số

3.3.1. Tận dụng các công cụ và ứng dụng công nghệ trong quá trình giảng dạy

Trong môi trường số hóa, giáo viên có cơ hội lớn để tận dụng các công cụ và ứng dụng công nghệ để nâng cao chất lượng giảng dạy và tạo ra trải nghiệm học tập tương tác. Công nghệ có thể trở thành một trợ thủ mạnh mẽ trong việc tạo ra các phương pháp giảng dạy thú vị, tương tác và phù hợp với môi trường số hóa. Ví dụ, giáo viên có thể tạo ra các khóa học trực tuyến, bài giảng tương tác hoặc bài kiểm tra trực tuyến để giúp người học tiếp cận kiến thức một cách linh hoạt và tùy theo tốc độ của mỗi người. Các ứng dụng và phần mềm có thể giúp tạo ra các hoạt động học tập đa dạng như câu đố, trò chơi giáo dục, thảo luận trực tuyến và nhiều hơn nữa.

Ngoài ra, công nghệ còn giúp giáo viên tạo ra môi trường học tập tương tác bằng cách sử dụng hình ảnh, video, âm thanh và các tài liệu đa phương tiện khác. Chẳng hạn, giáo viên có thể sử dụng video giảng dạy, trình chiếu đa phương tiện và trải nghiệm thực tế ảo để minh họa và hình dung các khái niệm phức tạp, giúp người học hiểu sâu và tương tác hơn với nội dung học tập.

3.3.2. Đào tạo, bồi dưỡng và phát triển năng lực công nghệ và chuyển đổi số cho giáo viên

Để đối mặt với thách thức chuyển đổi số, việc đào tạo, bồi dưỡng và phát triển năng lực cho giáo viên về công nghệ và chuyển đổi số là một giải pháp cần thiết. Điều này giúp giáo viên không chỉ nắm vững các công cụ và kiến thức công nghệ mới mà còn tạo cơ hội để họ áp dụng chúng một cách hiệu quả trong quá trình giảng dạy. Ví dụ, các khóa đào tạo về sử dụng công nghệ trong giảng dạy có thể giúp giáo viên làm quen với các ứng dụng, phần mềm và nền tảng học trực tuyến. Họ có thể học cách tạo ra các bài giảng tương tác, quản lý lớp học trực tuyến và tương tác với người học qua mạng. Các khóa học này cũng có thể giúp giáo viên hiểu về cách tạo ra nội dung học tập thú vị và phù hợp với môi trường số hóa. Bên cạnh đó, việc đào tạo, bồi dưỡng cũng có thể giúp giáo viên thấu hiểu về ý nghĩa của chuyển đổi số trong giáo dục và cách tận dụng nó để nâng cao chất lượng giảng dạy. Họ có thể học cách thiết kế các hoạt động học tập thú vị và tương tác, khuyến khích người học tham gia chủ động và phát triển tư duy sáng tạo.

3.3.3. Thúc đẩy nghiên cứu và ứng dụng các mô hình giảng dạy tiên tiến

Môi trường số hóa sẽ tạo cơ hội để thúc đẩy nghiên cứu và ứng dụng các mô hình giảng dạy tiên tiến, mở ra những phương pháp học tập đa dạng và phù hợp với nhu cầu của người học. Các mô hình giảng dạy này có thể tạo ra trải nghiệm học tập tương tác, thú vị và giúp phát triển kỹ năng cần thiết. Ví dụ, mô hình học tập kết hợp giữa học tập trực tiếp và trực tuyến có thể giúp tối ưu hóa thời gian học tập và tạo ra sự linh hoạt cho người học. Giáo viên có thể tạo ra các bài giảng trực tuyến, bài giảng tương tác và hoạt động học tập trực tuyến đa dạng. Người học có thể tự học một số kiến thức cơ bản trước thông qua các tài liệu trực tuyến, sau đó tham gia vào các hoạt động tương tác trong lớp học để thảo luận, giải quyết vấn đề và thực hành.

Ngoài ra, mô hình lớp học đảo ngược cũng là một ví dụ điển hình về cách thay đổi giảng dạy trong môi trường số hóa. Giáo viên có thể chuẩn bị bài giảng trực tuyến hoặc video học trước, và người học xem chúng trước buổi học. Buổi học sẽ tập trung vào việc thảo luận, thực hành và giải quyết vấn đề thực tế, giúp người học áp dụng kiến thức một cách sâu sắc.

3.3.4. Vai trò của Đảng, Nhà nước trong lĩnh vực chuyển đổi số cho khoa học sư phạm

a) Định hướng chính sách và chiến lược phát triển ngành khoa học sư phạm

Nhận thức được xu thế phát triển mạnh mẽ của chuyển đổi số, trong Văn kiện Hội nghị lần thứ VIII, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI đã nhấn mạnh:

"Giáo dục và đào tạo là quốc sách hàng đầu (...). Phát triển giáo dục và đào tạo phải gắn với nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội và bảo vệ Tổ quốc; với tiến bộ khoa học và công nghệ, phù hợp quy luật khách quan"[1]. Đến ngày 27/9/2019, Bộ Chính trị đã ban hành Nghị quyết số 52-NQ/TW về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, trong đó nhấn mạnh yêu cầu cấp bách để đẩy nhanh quá trình chuyển đổi số[2]. Ngày 03/6/2020, Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 749/QĐ-TTg về Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng 2030, trong đó, nhiệm vụ của ngành giáo dục và đào tạo được xác định là: *"Phát triển nền tảng hỗ trợ dạy và học từ xa, ứng dụng triệt để công nghệ số trong công tác quản lý, giảng dạy và học tập; số hóa tài liệu, giáo trình; xây dựng nền tảng chia sẻ tài nguyên giảng dạy và học tập theo cả hình thức trực tiếp và trực tuyến. Phát triển công nghệ phục vụ giáo dục, hướng tới đào tạo cá thể hóa. 100% các cơ sở giáo dục triển khai công tác dạy và học từ xa, trong đó thử nghiệm chương trình đào tạo cho phép học sinh, sinh viên học trực tuyến tối thiểu 20% nội dung chương trình. Ứng dụng công nghệ số để giao bài tập về nhà và kiểm tra sự chuẩn bị của học sinh trước khi đến lớp học"*[3]. Tháng 01/2022, Chính phủ tiếp tục phê duyệt Đề án *"Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030",* đề ra các nhiệm vụ, giải pháp chủ yếu và tạo hành lang chính sách để triển khai thực hiện[4].

Qua đó cho thấy vai trò vô cùng quan trọng của Đảng, Nhà nước trong việc định hướng chính sách và chiến lược phát triển chuyển đổi số lĩnh vực giáo dục và đào tạo nói chung, đối với ngành khoa học sư phạm nói riêng. Việc tạo ra môi trường thích hợp và hỗ trợ cho ngành này sẽ tạo điều kiện thuận lợi để giáo viên và người học được tiếp cận giáo dục chất lượng cao và phù hợp với yêu cầu của thế giới số hóa. Theo đó, các cơ quan quản lý giáo dục cần nhận thức về tầm quan trọng của việc đảm bảo rằng giáo viên được hỗ trợ và tạo điều kiện để họ áp dụng công nghệ vào giảng dạy; có hành động xây dựng chính sách hỗ trợ việc đào tạo và phát triển năng lực cho giáo viên về công nghệ và chuyển đổi số.

---

[1] Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*

[2] Bộ Chính trị (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*

[3] Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 Phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.*

[4] Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg, ngày 25/01/2022 Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030.*

Chính sách này có thể định rõ các khóa đào tạo, chương trình phát triển, và kế hoạch nâng cao năng lực cho giáo viên để họ có thể áp dụng công nghệ vào quá trình giảng dạy một cách hiệu quả.

b) Xây dựng môi trường thúc đẩy sự hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm giữa các giáo viên

Từ thực tiễn, chuyển đổi số trong giáo dục nói chung, đối với khoa học sư phạm nói riêng đặt ra một số yêu cầu cụ thể như:

(1) Nâng cao nhận thức về chuyển đổi số, an toàn thông tin trong giáo dục và đào tạo;

(2) Nâng cao năng lực số (kiến thức về công nghệ thông tin, kỹ năng sử dụng công cụ số, ứng dụng công nghệ trong dạy học và quản lý), bảo đảm an toàn thông tin để quản lý**,** làm việc hiệu quả trên môi trường số **(**bảo mật dữ liệu cá nhân**,** an toàn trong giao tiếp trực tuyến**,** quản lý và bảo vệ hệ thống thông tin**);**

(3) Triển khai giáo dục tích hợp khoa học - công nghệ - kỹ thuật - toán học và nghệ thuật, kinh doanh, doanh nghiệp (giáo dục STEAM/STEAM/ STEAME), đào tạo tiếng Anh và kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin;

(4) Triển khai, thí điểm triển khai các mô hình dạy - học tiên tiến trên nền tảng số theo hướng dạy học kết hợp (lớp học thông minh, nhóm học tương tác, tự học với trợ lý ảo) phù hợp với điều kiện, đặc thù, nhu cầu thực tế;

(5) Phát triển và khai thác hiệu quả các nền tảng học liệu số;

(6) Phát triển, ứng dụng các nền tảng số phục vụ dạy - học.

Theo đó, các cơ quan quản lý và người đứng đầu các cơ sở giáo dục và đào tạo phải nhận thức rõ tầm quan trọng, trách nhiệm và có hành động cụ thể trong việc xây dựng môi trường thúc đẩy sự hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm giữa các giáo viên trong ngành khoa học sư phạm. Môi trường này giúp tạo ra sự tương tác, học hỏi và trao đổi kinh nghiệm, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển năng lực công nghệ cho giáo viên. Ở đây, cơ quan quản lý giáo dục có thể tạo ra các diễn đàn trực tuyến, hội thảo và cuộc thảo luận để giáo viên có cơ hội chia sẻ những thành công và thách thức khi áp dụng công nghệ trong giảng dạy. Các giáo viên có thể trao đổi kinh nghiệm về cách tạo bài giảng tương tác, sử dụng ứng dụng học trực tuyến, và quản lý lớp học số hóa. Điều này giúp giáo viên học hỏi từ nhau và tìm ra những cách tiếp cận mới cho việc áp dụng công nghệ trong giảng dạy. Hơn thế, cần định hướng cụ thể và hỗ trợ việc tạo ra các chương trình trao đổi kinh nghiệm, việc tổ chức các sự kiện giáo dục khu vực, và việc xây dựng các cộng đồng trực tuyến là những cách để khuyến khích giáo viên cùng nhau học hỏi và chia sẻ.

c) Hợp tác với các đối tác nước ngoài trong lĩnh vực sư phạm

Không thể phủ nhận vị trí, vai trò đặc biệt của Chính phủ và các cơ quan quản lý giáo dục đối trong việc hợp tác với các đối tác nước ngoài trong lĩnh vực sư phạm. Sự hợp tác này giúp mang đến những kiến thức, kinh nghiệm và tài nguyên mới để hỗ trợ chuyển đổi số cho ngành khoa học sư phạm. Chính phủ sẽ có các thỏa thuận hợp tác về việc đào tạo giáo viên, trao đổi kinh nghiệm, và chia sẻ tài liệu học tập có thể giúp cải thiện chất lượng giảng dạy và nâng cao năng lực công nghệ cho giáo viên. Cơ quan quản lý giáo dục có thể hợp tác với các trường đại học, tổ chức giáo dục trong nước và nước ngoài để phát triển các chương trình đào tạo, khóa học trực tuyến và các tài liệu học tập mới về công nghệ và chuyển đổi số. Những đối tác này có thể chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm trong việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy và quản lý lớp học số hóa.

4. Kết luận

Trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay, ngành khoa học sư phạm đang đối mặt với nhiều thách thức và cơ hội. Bài viết đã điểm qua tầm quan trọng của việc áp dụng công nghệ và chuyển đổi số trong giảng dạy, cùng với các thách thức mà ngành đang đối diện. Bài viết cũng đã nêu ra các giải pháp như đào tạo năng lực cho giáo viên, ứng dụng mô hình giảng dạy tiên tiến và thúc đẩy hợp tác. Điểm đáng chú ý là vai trò quan trọng của cơ quan quản lý giáo dục trong việc hỗ trợ chuyển đổi số cho ngành khoa học sư phạm.

Khoa học sư phạm đóng một vai trò không thể thiếu trong sự phát triển của hệ thống giáo dục Việt Nam trong thời kỳ chuyển đổi số. Khả năng đào tạo, bồi dưỡng và nâng cao năng lực cho giáo viên về công nghệ và chuyển đổi số không chỉ ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy mà còn hình thành những thế hệ người học có khả năng sử dụng công nghệ thông tin một cách linh hoạt và sáng tạo. Việc thúc đẩy sự hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm giữa các giáo viên cũng tạo ra môi trường học tập đa dạng và thú vị, từ đó giúp người học phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng sống, đảm bảo sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục Việt Nam trong thời đại số hóa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*

2. Bộ Chính trị (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*
3. Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 Phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.*
4. Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg, ngày 25/01/2022* Phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030".
5. Bộ Thông tin và Truyền thông (2021), *Cẩm nang chuyển đổi số,* Nxb Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Quyết định số 1282/QĐ-BGDĐT ngày 10/05/2022 Ban hành Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025.*
7. Châu Hoài Bão, Lê Trần Phương Vi (2022), "Các phương thức thúc đẩy quá trình chuyển đổi số tại một số trường đại học", *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế*: Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số, Nxb Đại học Huế, tr. 67-77.
8. Fitzgerald, M., Kruschwitz, N., Bonnet, D., Welch, M. (2014), "Embracing digital technology: A new strategic imperative", *MIT sloan management review*, 55(2), p. 1.
9. Hanelt, A., Bohnsack, R., Marz, D., Antunes Marante, C. (2021), *"*A systematic review of the literature on digital transformation: Insights and implications for strategy and organizational change*"*, *Journal of Management Studies*, 58(5), pp. 1159-1197.
10. Lương Đình Hải (2023), *"*Chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2020 - 2022: Nghiên cứu trắc lượng khoa học", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Tập 19, số 4*, tr. 1-7.
11. Kretschmer, T., Khashabi, P. (2020), "Digital transformation and organization design: An integrated approach", *California Management Review*, 62(4), pp. 86-104.
12. Lê Thị Ngọc Mai (2022), "Chuyển đổi số trong giáo dục đại học - cơ hội và thách thức"*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế*: Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số, Nxb Đại học Huế, tr. 281-289.

13. Martin, A. (2008), “Digital literacy and the digital”, Digital literacies: Concepts, policies and practices, 30, p. 151.
14. Phan, C. T. (2018), “Industry 4.0 and the development trend of online education”, *Journal of Education*, 421(2), pp. 43-46.
15. Le Van Tan (2022), “IT-based smart-university driven management of higher education training activities”*, Vinh University Journal of Science*, 51(3B), pp. 52-57.
16. Lê Văn Tấn, Phạm Quang Trình (2023), “Chuyển đổi số trong hoạt động đào tạo ở trường đại học”, *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Vinh*, *Tập 52, số 4C*, tr. 5-17.
17. Hội thảo quốc tế (2022), “Quản trị nhà trường trong xu thế toàn cầu hoá và chuyển đổi số”*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế:* Trường Cán bộ Quản lý Giáo dục TP. Hồ Chí Minh, Nxb Đại học Huế.

QUẢN TRỊ TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP VIỆT NAM - THỰC TRẠNG VÀ VẤN ĐỀ BÀN LUẬN

Đinh Xuân Khoa, Phạm Minh Hùng
Trường Đại học Vinh

TÓM TẮT

Hoạt động quản trị đóng một vai trò quan trọng đối với sự phát triển của các trường đại học công lập. Tuy nhiên, hiện nay, hoạt động quản trị trong các trường đại học công lập còn đang có những hạn chế, bất cập về thực hiện mục tiêu, nội dung, phương thức quản trị; về phát huy vai trò của các chủ thể quản trị. Trên cơ sở làm rõ thực trạng hoạt động quản trị ở 05 trường đại học công lập được khảo sát, chúng tôi đã chỉ ra nút thắt, điểm nghẽn, nan đề trong hoạt động quản trị của 05 trường này. Từ đó, tập trung bàn luận và góp phần làm rõ các vấn đề: Phân quyền và thực thi quyền lực trong trường đại học công lập; Hội đồng trường trong trường đại học công lập; Tự chủ đại học gắn với trách nhiệm giải trình trong trường đại học công lập; Mô hình quản trị và cơ chế vận hành mô hình quản trị trường đại học công lập; Thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm giữa trường đại học với các bên liên quan.

Từ khóa: *Quản trị; quản trị trường đại học; trường đại học công lập; thực trạng; vấn đề*

1. Giới thiệu

Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (CMCN 4.0) đã làm cho nền kinh tế tri thức tiếp tục phát triển với các yếu tố cạnh tranh ngày càng gay gắt. Từ mô hình qui mô lớn với giá trị nhỏ (*More for Less*), nền sản xuất của nhân loại đã chuyển sang mô hình quy mô nhỏ với giá trị lớn (*Less for More*); phát triển công nghiệp (*Industry*) chuyển thành phát triển công nghệ (*Technology*); kinh doanh hàng hóa (*Commodities*) phát triển thành kinh doanh ý tưởng đổi mới sáng tạo (*Innovation*). CMCN 4.0 tất yếu sẽ sản sinh ra các trường đại học 4.0 mà đặc trưng nổi bật là *đổi mới sáng tạo* trong hệ sinh thái khởi nghiệp; dựa trên nền tảng đại học thông minh, khoa học dữ liệu và công nghệ kỹ thuật số; cơ chế tự chủ đại học cao trong mối quan hệ với cơ quan quản lý và doanh nghiệp; sự phát triển hài hòa giữa mục tiêu vốn hóa tài sản tri thức, gia tăng giá trị kinh tế của đại học với việc tạo ra giá trị cộng hưởng cho doanh nghiệp và cộng đồng; vận hành mạnh mẽ hoạt động quốc tế hóa đại học... Những thay đổi cơ bản của trường đại học, dưới ảnh hưởng của CMCN 4.0 đã làm cho phương thức quản trị trường đại học có những thay đổi quan trọng mà các trường phải nhanh chóng thích ứng để phát triển. Đây là vấn đề có ý nghĩa

cấp thiết, không chỉ cho giáo dục đại học (GDĐH) Việt Nam mà cho cả GDĐH trên thế giới[1].

Từ hơn hai thập kỉ trở lại đây, hệ thống GDĐH của Việt Nam đã có những thay đổi cơ bản, đặc biệt là sự đa dạng hóa sở hữu các trường đại học, các loại hình đào tạo cũng như đòi hỏi của các nhà tuyển dụng làm cho phương thức quản trị trường đại học như trước đây không còn thích hợp nữa; cần phải có những thay đổi căn bản để đáp ứng đòi hỏi ngày càng cao của xã hội và xu thế của thời đại. GDĐH Việt Nam và thế giới ngày càng trở nên đa dạng một cách chưa từng có. Khả năng tự đổi mới mình trở thành khả năng sống còn của mọi trường đại học, trong đó quan trọng nhất là đổi mới thiết chế quản trị. Tuy nhiên, các trường đại học công lập Việt Nam hiện đang gặp khó khăn trong việc xây dựng mô hình quản trị đại học trong nền kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Nhiều vấn đề liên quan đến hoạt động quản trị đại học mới được nghiên cứu và bước đầu triển khai thí điểm. Vì thế, nghiên cứu thực trạng quản trị trường đại học công lập ở Việt Nam, từ đó làm rõ hơn những vấn đề lý luận và thực tiễn quản trị trường đại học công lập trong bối cảnh hiện nay là vấn đề vừa có ý nghĩa cấp thiết, vừa mang tính thời sự.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi kết hợp với phỏng vấn sâu đã được sử dụng.

2.1. Đối tượng khảo sát

Đối tượng khảo sát là cán bộ quản lý bao gồm Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng; Trưởng, Phó khoa/viện đào tạo; Trưởng, Phó phòng; Giám đốc/Phó giám đốc trung tâm; Trưởng bộ môn. Nghiên cứu khảo sát ngẫu nhiên 50% số cán bộ quản lý của 05 trường đại học công lập ở Việt Nam, gồm: Trường Đại học Cần Thơ; Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, Trường Đại học Sài Gòn; Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh và Trường Đại học Vinh; với 268 người. Đối với giảng viên, nghiên cứu khảo sát ngẫu nhiên 5% số giảng viên của 05 trường trên; với 274 người. Tổng số đối tượng khảo sát là 542 người.

2.2. Công cụ khảo sát

Công cụ khảo sát bao gồm 02 bảng hỏi (dành cho cán bộ quản lý, giảng viên). Bảng hỏi khảo sát định lượng được xây dựng dựa trên *Các thành tố của quản trị trường đại học công lập.* Khảo sát được tiến hành để đánh giá mức độ thực hiện và kết quả đạt được các yêu cầu quản trị.

[1] Phạm Minh Hùng, Đinh Xuân Khoa (2023), "Các thành tố của quản trị trường đại học công lập Việt Nam trong bối cảnh hiện nay*", Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam,* số 06, tháng 6/2023.

Phiếu phỏng vấn gồm các nội dung liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu.

2.3. Xử lý kết quả khảo sát

Dữ liệu định lượng được mã hóa và xử lý bằng phần mềm Excel và SPSS 22.0 với kỹ thuật thống kê mô tả. Các thang đo bao gồm 5 mức từ 1 đến 5. Giá trị khoảng giữa các mức là 0,8 (Từ 1-1,8: Không thực hiện/Không có kết quả; Từ 1,81-2,6: Ít thực hiện/Yếu; Từ 2,61-3,40: Vừa phải/Trung bình; Từ 3,41-4,2: Thực hiện khá nhiều/Khá; Từ 4,21- 5: Thường xuyên thực hiện/Tốt.

Các cuộc phỏng vấn thực hiện với 05 cán bộ quản lý cấp trường/khoa được mã hóa từ CBQL1 đến CBQL5 và 05 giảng viên được mã hóa từ GV1 đến GV5.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Một số vấn đề lý luận về quản trị trường đại học công lập

3.1.1. Khái niệm quản trị đại học

Theo Jessop, khái niệm quản trị xuất phát từ một từ tiếng Pháp cổ "governer", có nghĩa là chỉ đạo; tiếng Latin "guberrnare", có nghĩa là cai trị, hướng dẫn và tiếng Hi Lạp "kubernan" có nghĩa là lái tàu[1]. Đem nghĩa lái tàu vào môi trường đại học, Corson đã cho rằng, quản trị đại học là một nghệ thuật chỉ đạo các học giả, sinh viên, giảng viên, nhà quản lý sử dụng luật lệ, nội quy để giảm thiểu mâu thuẫn, tăng cường hợp tác và gìn giữ, bảo tồn sự tự do cá nhân[2]. Từ những năm 1980 trở lại đây, định nghĩa về quản trị đại học được mở rộng hơn. Ở góc độ tổ chức, quản trị đại học có thể khái quát hóa là cách mà một hệ thống GDĐH và những cơ sở của nó được tổ chức và quản lý, hay là "một cấu trúc những mối quan hệ mang lại sự thống nhất tổ chức, thông qua chính sách, lập kế hoạch và ra quyết định"[3]. Ở góc độ thực thi, quản trị đại học có thể được xem là một quá trình phân quyền và thực thi quyền lực của những nhà quản trị[4]. Bên cạnh đó, nội hàm của quản trị đại học cũng khác nhau tùy thuộc vào cấp độ phân tích mà mỗi tổ chức thực hiện. Ở cấp độ phân tích vĩ mô, quản trị đại học thường được xem như là "một quá trình ra chính sách và quyết định ở cấp độ vĩ mô trong hệ thống GDĐH"[5]. Ở cấp độ phân tích trung cấp, quản trị đại học

---

[1] Jessop, B. *(1998), "The rise of governance and the risks of failure: The case of economic development",* International Social Science Journal, 155, pp. 29-46, *DOI:* 10.1111/1468-2451.00107

[2] Corson, J. J. *(1960), "*Governance of colleges and universities"*, New York: McGraw-Hill.*

[3] Gallagher, M. *(2001), "*Modern university governance - A national perspective"*, Paper presented at the idea of a university: Enterprise or academy.*

[4] Clark, B., *Neave, G. (1992), "Introduction, In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.)",* The encyclopedia of higher education, *Oxford: Pergamon Press.*

[5] Kezar, A., Eckel, P. D. (2004), "Meeting today's governance challenges: A synthesis of the literature and examination of a future agenda for scholarship", *Journal of Higher Education, 75*(4), pp. 371-399. DOI: 10.1353/jhe.2004.0022

là một "khung cơ sở mà theo đó một tổ chức GDĐH theo đuổi mục tiêu, chính sách một cách nhất quán và có tính phối hợp"[1].

Gần đây một số nghiên cứu tập trung khái quát hóa quản trị đại học sử dụng lối phân tích kết hợp nhiều cấp độ. Ví dụ, M. Dobbins và cộng sự định nghĩa quản trị đại học bao gồm "mô hình và kiểm soát, phối kết hợp và phân bổ quyền tự chủ trên ba cấp độ quản trị - nhà nước, trường đại học và các học giả"[2]. Ở cấp độ nhà nước và thể chế, OECD định nghĩa quản trị đại học là "một khối cấu trúc, mối quan hệ và quá trình mà thông qua nó, các chính sách hệ thống GDĐH được phát triển, triển khai và xem xét"[3]. Tuy nhiên cho đến nay, vẫn chưa có một định nghĩa nào hoàn toàn bao quát được bản chất đa dạng, nhiều mặt của quản trị đại học.

Trong bài báo này, khái niệm quản trị đại học được hiểu là quá trình tổ chức, vận hành, kiểm soát hoạt động của trường đại học nhằm đạt được mục tiêu quản trị một cách tối ưu nhất. Quản trị đại học gắn liền với việc xây dựng, tập hợp hệ thống quy tắc/luật lệ và hệ thống khen thưởng/kỷ luật trong nhà trường; xác định các mối quan hệ về thẩm quyền, quy định những cách thức tổ chức và khuyến khích sự phục tùng/đồng thuận với các chính sách và thủ tục được ban hành[4].

3.1.2. Các thành tố của quản trị đại học

a. Mục tiêu quản trị trường đại học công lập

Quản trị trường đại học công lập nhằm những mục tiêu sau đây: Định hướng hoạt động quản lý trường đại học công lập; Xây dựng môi trường GDĐH dân chủ, công khai và đổi mới sáng tạo; Cung cấp dịch vụ GDĐH chất lượng cao. Ngoài ra, mục tiêu quản trị trường đại học công lập còn nhằm: Đảm bảo thích nghi với sự thay đổi của các yếu tố bên ngoài; nâng cao thương hiệu; tạo điều kiện để hội nhập sâu với các trường đại học tiên tiến trong khu vực và trên thế giới.

b. Nội dung quản trị trường đại học công lập

Nội dung quản trị trường đại học công lập bao gồm: Tuyên ngôn sứ mạng, tầm nhìn và xác lập mục tiêu chiến lược của trường; Lập kế hoạch, ra quyết định về chính sách và phương hướng hoạt động của trường trên các lĩnh vực tổ chức

[1] Eurydice (2008), *Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*.

[2] Dobbins, M., Knill, C., Vogtle, E. M. (2011), "An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance", *Higher Education, 62*(5), pp. 665-683. DOI: 10.1007/s10734-011-9412-4

[3] OECD *(2008), OECD thematic review of tertiary education.*

[4] Đinh Xuân Khoa (2019), *Quản trị trường đại học công lập trog bối cảnh hiện nay*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, chuyên ngành Quản lý giáo dục, Trường Đại học Vinh.

nhân sự, học thuật, tài chính; Phân quyền và thực thi quyền lực trong nhà trường; Thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm trong nội bộ trường và giữa trường với các bên liên quan; Tạo dựng các giá trị cốt lõi và thương hiệu; Giám sát và đánh giá việc thực hiện các mục tiêu.

c. Phương thức quản trị trường đại học công lập

Tự chủ đại học, trách nhiệm giải trình và đảm bảo chất lượng giáo dục được xem là ba trụ cột của phương thức quản trị đại học.

d. Chủ thể quản trị trường đại học công lập

Chủ thể quản trị trường đại học công lập bao gồm: Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Việc phân định một cách rạch ròi vai trò của các chủ thể này rất khó vì có sự đan xen, thẩm thấu và thống nhất trong một con người. Ví dụ, Hiệu trưởng không chỉ giữ vai trò của nhà quản lý mà còn giữ vai trò của nhà quản trị (khi là thành viên Hội đồng trường); giữ vai trò nhà lãnh đạo (hiểu theo nghĩa của khoa học lãnh đạo, khi tham gia Đảng ủy, Ban thường vụ Đảng ủy). Tuy nhiên, nếu dựa vào chức năng "trội" của các chủ thể, có thể phân định một cách tương đối vai trò của Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng trong quản trị trường đại học công lập như sau: Đảng ủy - lãnh đạo trường đại học công lập; Hội đồng trường - quản trị trường đại học công lập; Hiệu trưởng - quản lý trường đại học công lập[1]. Ở đây có sự tương đồng với quan hệ và vai trò của Tỉnh ủy, Hội đồng nhân dân và Ủy ban nhân dân cấp tỉnh hay ở tầm quản trị quốc gia là vai trò của Đảng, Quốc hội và Chính phủ.

3.2. Thực trạng quản trị trường đại học công lập

3.2.1. Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với mục tiêu quản trị

Kết quả đánh giá thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với mục tiêu quản trị trường đại học công lập được thể hiện ở bảng 1.

Bảng 1. *Khảo sát mức độ thực hiện và kết quả đạt được đối với mục tiêu quản trị*

Tiêu chí	**Thực hiện**		**Kết quả**	
	Mean	SD	Mean	SD
Định hướng hoạt động quản lý	3,33	0,54	3,41	0,49
Xây dựng môi trường GDĐH dân chủ, công khai và đổi mới sáng tạo	3,25	0,59	3,33	0,54
Cung cấp dịch vụ giáo dục đại học chất lượng cao	3,18	0,61	3,25	0,59
Đảm bảo cho trường đại học thích nghi với	3,11	0,64	3,11	0,64

[1] Đinh Xuân Khoa (2019), *Quản trị trường đại học công lập trog bối cảnh hiện nay,* Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, chuyên ngành Quản lý giáo dục, Trường Đại học Vinh.

sự thay đổi của các yếu tố bên ngoài				
Nâng cao thương hiệu của trường đại học	3,40	0,50	3,43	0,47
Tạo điều kiện để trường đại học ở Việt Nam hội nhập sâu với GDĐH trong khu vực và trên thế giới	3,05	0,65	3,05	0,65
Tổng cộng	**3,22**	**0,58**	**3,26**	**0,56**

Kết quả cho thấy: Tiêu chí được đánh giá cao nhất là *Nâng cao thương hiệu của trường đại học* với mức độ thực hiện (M=3,40; SD=0,50) và kết quả đạt được (M=3,43; SD=0,47); tiếp theo là *Định hướng hoạt động quản lý* với mức độ thực hiện (M=3,33; SD=0,54) và kết quả đạt được (M=3,41; SD=0,49) và *Xây dựng môi trường GDĐH dân chủ, công khai và đổi mới sáng tạo* với mức độ thực hiện (M=3,25; SD=0,59) và kết quả đạt được (M=3,33, SD=0,54). Theo CBQL1 và GV2, sở dĩ 03 tiêu chí trên được đánh giá cao, vì khi xác định mục tiêu quản trị, các trường đại học đều hướng tới những mục tiêu này trước tiên.

Ở phía ngược lại, tiêu chí được đánh giá thấp nhất là *Tạo điều kiện để trường đại học ở Việt Nam hội nhập sâu với GDĐH trong khu vực và trên thế giới* với mức độ thực hiện (M=3,05; SD=0,65) và kết quả đạt được (M=3,05; SD=0,65); tiếp theo là *Đảm bảo cho trường đại học thích nghi với sự thay đổi của các yếu tố bên ngoài* với mức độ thực hiện (M=3,11; SD=0,64) và kết quả đạt được (M=3,11, SD=0,64) và *Cung cấp dịch vụ GDĐH chất lượng cao* với mức độ thực hiện (M=3,18; SD=0,61) và kết quả đạt được (M=3,25; SD=0,59). Theo CBQL2 và GV1, kết quả đánh giá này phản ánh khách quan những khó khăn, hạn chế của các trường đại học trong hội nhập quốc tế; trong thích nghi với sự thay đổi của các yếu tố bên ngoài và trong cung cấp dịch vụ GDĐH chất lượng cao cho người học.

3.2.2. Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với nội dung quản trị

Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với nội dung quản trị trường đại học công lập được thể hiện ở Bảng 2.

Bảng 2. *Khảo sát mức độ thực hiện và kết quả đạt được đối với nội dung quản trị*

Tiêu chí	**Thực hiện**		**Kết quả**	
	Mean	SD	Mean	SD
Tuyên ngôn sứ mạng, tầm nhìn và xác lập mục tiêu chiến lược của trường đại học	3,45	0,45	3,33	0,54
Lập kế hoạch, ra quyết định về chính sách và phương hướng hoạt động của trường đại học	3,43	0,47	3,25	0,59

trên các lĩnh vực tổ chức nhân sự, học thuật, tài chính				
Phân quyền và thực thi quyền lực trong nhà trường	3,18	0,61	3,05	0,65
Thiết lập mối quan hệ lợi ích và trách nhiệm trong nội bộ trường và giữa trường với các bên liên quan	3,11	0,64	3,00	0,69
Tạo dựng các giá trị cốt lõi và thương hiệu	3,33	0,54	3,11	0,64
Giám sát và đánh giá việc thực hiện các mục tiêu	3,40	0,50	3,18	0,61
Tổng cộng	**3,31**	**0,53**	**3,15**	**0,62**

Kết quả cho thấy, chỉ có 02 tiêu chí được đánh giá ở mức *Thực hiện khá nhiều;* đó là: *Tuyên ngôn sứ mạng, tầm nhìn và xác lập mục tiêu chiến lược của trường đại học* với mức độ thực hiện (M=3,45; SD=0,45) và *Lập kế hoạch, ra quyết định về chính sách và phương hướng hoạt động của trường đại học trên các lĩnh vực tổ chức nhân sự, học thuật, tài chính* với mức độ thực hiện (M=3,43; SD=0,47). Trao đổi về kết quả này, CBQL3 cho biết, đây là 02 tiêu chí mà bất cứ trường đại học công lập nào cũng đều phải làm trong quản trị nhà trường. Vì thế, 02 tiêu chí này được các đối tượng khảo sát đánh giá cao là hoàn toàn hợp lý.

Tiêu chí được đánh giá thấp nhất là *Thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm trong nội bộ trường và giữa trường với các bên liên quan* với mức độ thực hiện (M=3,11; SD=0,64) và kết quả đạt được (M=3,00; SD=0,69); tiếp theo là *Phân quyền và thực thi quyền lực trong nhà trường* với mức độ thực hiện (M=3,18; SD=0,61) và kết quả đạt được (M=3,05; SD=0,65). Theo CBQL4, đây là hai điểm yếu mà nhiều trường gặp phải trong quản trị nhà trường. Các trường đại học công lập đã thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm trong nội bộ nhưng chưa thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm một cách đầy đủ với các bên liên quan. Trong khi, các bên liên quan (cha mẹ người học, các tổ chức xã hội, nhà tuyển dụng…) ngày càng có ảnh hưởng nhiều hơn đến sự phát triển của trường đại học công lập. Bên cạnh đấy, việc phân quyền và thực thi quyền lực trong trường đại học công lập cũng còn chưa đem lại hiệu quả.

3.2.3. Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với phương thức quản trị

Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với phương thức quản trị trường đại học công lập được thể hiện ở Bảng 3. Kết quả cho thấy các trường đại

học được khảo sát chỉ được đánh giá ở mức Vừa phải/Trung bình. Tiêu chí được đánh giá thấp nhất là *Tự chủ đại học* với mức độ thực hiện (M=2,88; SD=0,69) và kết quả đạt được (M=2,83; SD=0,70). Khi được hỏi: Tại sao các đối tượng khảo sát lại đánh giá thấp việc thực hiện tự chủ của các trường đại học công lập, CBQL5 cho biết, tự chủ là vấn đề vừa rất hệ trọng, vừa chưa có "tiền lệ" đối với trường đại học công lập (Hiện chỉ có 23 trường đại học được giao thí điểm tự chủ theo Nghị quyết 77/NQ-CP ngày 24/10/1014 của Chính phủ). Luật 34/2018/QH14 và Nghị định 99/2019/NĐ-CP đã chỉ rõ tự chủ đại học vừa là mục tiêu vừa là động lực để phát triển GDĐH, tuy nhiên còn sự chồng chéo, sự không đồng bộ với các luật và các văn bản quy phạm pháp luật khác. Vì thế, khi tổ chức thực hiện, các trường không tránh khỏi những băn khoăn, vướng mắc. Trong khi đó, tự chủ đại học đòi hỏi phải xây dựng lộ trình, chuẩn bị các điều kiện cần thiết về nhận thức, nguồn lực, cơ chế, chính sách...; đồng thời, Nhà nước và Bộ chủ quản phải ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn nhằm tạo hành lang pháp lý cho hoạt động tự chủ của trường đại học công lập.

Bảng 3. *Mức độ thực hiện và kết quả đạt được đối với phương thức quản trị*

Tiêu chí	**Thực hiện**		**Kết quả**	
	Mean	SD	Mean	SD
Tự chủ đại học	2,88	0,69	2,83	0,70
Trách nhiệm giải trình	2,92	0,68	2,88	0,69
Đảm bảo chất lượng giáo dục	3,00	0,67	2,92	0,68
Tổng cộng	**2,93**	**0,68**	**2,87**	**0,69**

Tiêu chí *Trách nhiệm giải trình* cũng được đánh giá không cao. Qua tìm hiểu sâu một số cán bộ quản lý và giảng viên của các trường được khảo sát, có thể thấy, không phải ai cũng nhận thức được: trong quản trị trường đại học công lập, tự chủ phải gắn liền với trách nhiệm giải trình; tự chủ càng cao bao nhiêu, thì trách nhiệm giải trình càng lớn bấy nhiêu; thực hiện trách nhiệm giải trình, đòi hỏi các trường phải xác định rõ đối tượng cần phải giải trình, nội dung giải trình, cơ chế giải trình, phương tiện giải trình…

3.2.4. Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với vai trò của các chủ thể quản trị

Thực trạng thực hiện và kết quả đạt được đối với vai trò của các chủ thể quản trị trường đại học công lập được thể hiện ở Bảng 4. Kết quả cho thấy vai trò của Hiệu trưởng được đánh giá cao nhất, với mức độ thực hiện (M=3,33; SD=0,54) và kết quả đạt được (M=3,25; SD=0,59); tiếp theo là vai trò của Đảng

ủy với mức độ thực hiện (M=3,00; SD=0,67) và kết quả đạt được (M=2,92; SD=0,68). Vai trò của Hội đồng trường trong quản trị trường đại học công lập được đánh giá thấp nhất, với mức độ thực hiện (M=2,88; SD=0,69) và kết quả đạt được (M=2,83; SD=0,70).

Lý giải cho kết quả đánh giá này, theo CBQL1, Hiệu trưởng là người thường xuyên điều hành mọi hoạt động của nhà trường nên vai trò quản lý thể hiện rất rõ. Đảng ủy với vai trò lãnh đạo nhà trường cũng luôn đưa ra những chủ trương, định hướng cho hoạt động của trường đại học công lập. Trong khi đó, Hội đồng trường với vai trò là "tổ chức quản trị trường đại học công lập"[1] chưa thực sự đóng "tròn vai" của mình. Làm rõ thêm ý kiến này, CBQL1 cho biết, hiện nay ở một số trường đại học công lập, đang có hiện tượng: hoặc Hội đồng trường "lấn sân" các công việc quản lý của Hiệu trưởng; hoặc Hội đồng trường chỉ là nơi hợp thức hóa những quyết định của Hiệu trưởng… Nguyên nhân sâu xa của những hiện tượng này là do việc phân quyền giữa các chủ thể quản trị trường đại học công lập còn chưa đầy đủ và chưa có cơ chế giám sát việc thực thi quyền lực của các chủ thể quản trị từ cơ quan quản lý cấp trên. Sở dĩ như vậy là do Hội đồng trường được thành lập một cách lỏng lẻo có tính đại diện nhưng trách nhiệm không cao; Hoạt động của Hội đồng trường còn nặng về hình thức và không có khả năng giám sát. Nếu so sánh Hội đồng trường của trường đại học với Hội đồng thành viên của các tổng công ty nhà nước ta sẽ thấy sự khác biệt rất lớn về vai trò và năng lực.

Bảng 4. *Mức độ thực hiện và kết quả đạt được đối với vai trò của các chủ thể quản trị*

Tiêu chí	**Thực hiện**		**Kết quả**	
	Mean	SD	Mean	SD
Lãnh đạo trường của Đảng ủy	3,00	0,67	2,92	0,68
Quản trị trường của Hội đồng trường	2,88	0,69	2,83	0,70
Quản lý trường của Hiệu trưởng	3,33	0,54	3,25	0,59
Tổng cộng	**3,07**	**0,63**	**3,00**	**0,65**

3.2.5. Sự tương quan giữa mức độ thực hiện và kết quả đạt được của hoạt động quản trị

Để tìm hiểu sự tương quan giữa mức độ thực hiện và kết quả đạt được của hoạt động quản trị ở các trường đại học công lập, từ các Bảng 1,2,3,4, có thể lập được Bảng 5.

[1] Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2018*),* "*Luật sửa đổi"*, bổ sung một số điều của Luật GDĐH, được Quốc hội khóa 14 thông qua ngày 19/11/2018.

Bảng 5. *Sự tương quan giữa mức độ thực hiện và kết quả đạt được của hoạt động quản trị*

Tiêu chí	Thực hiện		Kết quả		
	$\bar{X}$	Thứ hạng	$\bar{X}$	Thứ hạng	D^2
Thực hiện mục tiêu quản trị	3,22	2	3,26	1	1
Thực hiện nội dung quản trị	3,31	1	3,15	2	1
Thực hiện phương thức quản trị	2,93	4	2,87	4	0
Thực hiện vai trò của các chủ thể quản trị	3,07	3	3,00	3	0
Tổng cộng	**3.13**	**0,60**	**3,07**	**0,63**	

Sử dụng hệ số tương quan Spearman: $r_s = 1 - \frac{6\sum D^2}{n(n^2-1)}$.

Với n= 4, hệ số tương quan Spearman tính được là $r_s = 0{,}80$. Kết quả này cho thấy có sự tương quan thuận giữa mức độ thực hiện và kết quả đạt được của hoạt động quản trị ở các trường được khảo sát.

Tóm lại: Kết quả hoạt động quản trị ở các trường đại học công lập được khảo sát chưa cao. Thực trạng này có thể khái quát lên thành một số điểm chính sau: 1) **Nút thắt** của quản trị trường đại học công lập Việt Nam hiện nay chính là phân quyền và thực thi quyền lực trong trường đại học công lập; 2) **Điểm nghẽn** của quản trị trường đại học công lập Việt Nam hiện nay chính là Hội đồng trường không đủ năng lực và chưa có thực quyền, vì thế chưa phát huy được vai trò; **Nan đề** của quản trị đại học công lập Việt Nam chính là tự chủ đại học chưa trở thành thuộc tính tự nhiên của các trường; chưa có được một mô hình và cơ chế vận hành phù hợp với điều kiện thực tế của các trường hiện nay. Giải quyết được các nút thắt, điểm nghẽn và nan đề trên đây sẽ nâng cao hiệu quả quản trị trường đại học công lập Việt Nam; đồng thời cũng là những vấn đề mà bài báo tiếp tục đưa ra bàn luận.

3.3. Vấn đề và bàn luận

3.3.1. Phân quyền và thực thi quyền lực trong trường đại học công lập

Đây là vấn đề có tính chất tiên quyết đối với quản trị trường đại học công lập trong bối cảnh hiện nay. Ở các trường đại học công lập Việt Nam, quyền lực tập trung vào bộ ba: Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Vì thế, phân quyền và thực thi quyền lực trong các trường đại học công lập Việt Nam cốt lõi là phân quyền và thực thi quyền lực giữa bộ ba Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng. Thực hiện phân quyền đầy đủ, thực chất sẽ tránh được sự lạm

quyền, lấn quyền. Mỗi một chủ thể quyền lực hoạt động theo nhiệm vụ, quyền hạn đã được xác định. Có như vậy mới tách bạch được một các tương đối hoạt động lãnh đạo ra khỏi hoạt động quản trị, hoạt động quản trị ra khỏi hoạt động quản lý. Đây là điều kiện không thể thiếu được để hệ thống quản trị của trường đại học công lập vận hành một cách "trơn tru", hiệu quả, đồng thời đảm bảo cho sự đồng thuận, ổn định và phát triển của nhà trường. Thực tế cho thấy, phần lớn những bất đồng ở một số trường đại học công lập ở Việt Nam trong thời gian vừa qua, với mức độ khác nhau đều bắt nguồn từ sự bất đồng giữa bộ ba quyền lực nói trên.

Mỗi chủ thể quyền lực vừa phải "*đóng tròn vai*" của mình, vừa phải đặt mình trong mối tương quan chung, lấy sự phát triển của nhà trường làm mục đích tối cao. Do đó, tuy có sự phân quyền nhưng cần phải thống nhất với nhau bằng một cơ chế vừa mang tính thứ bậc, vừa đảm bảo sự dân chủ, minh bạch.

3.3.2. Hội đồng trường trong trường đại học công lập

Việc thành lập Hội đồng trường là cần thiết, xuất phát từ yêu cầu thực thi các quy định của pháp luật; từ yêu cầu đổi mới quản trị trường đại học; từ yêu cầu đảm bảo lợi ích của Nhà nước và các bên liên quan; đồng thời, như một "tấm đệm giảm xung" cho trường đại học và Hiệu trưởng trước áp lực ngày càng lớn của xã hội, trước hết là của sinh viên và những nhóm có lợi ích liên quan[1]. Khi chuyển đổi mô hình quản trị trường đại học từ "nhà nước kiểm soát" sang "nhà nước giám sát", tất yếu dẫn đến một phương thức quản trị đại học mới, đó là mô hình Hội đồng trường[2].

Theo quy định tại Điều 16 của Luật GDĐH Việt Nam, Hội đồng trường đại diện quyền sở hữu của trường đại học, có nhiệm vụ, quyền hạn: Quyết nghị chiến lược, quy hoạch, kế hoạch phát triển và quy chế về tổ chức và hoạt động của nhà trường; Quyết nghị phương hướng hoạt động đào tạo, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế, đảm bảo chất lượng giáo dục; Quyết nghị về cơ cấu tổ chức và phương hướng đầu tư phát triển của nhà trường; Quyết nghị về việc thành lập, sáp nhập, chia, tách, giải thể các tổ chức của cơ sở GDĐH; Giám sát việc thực hiện các nghị quyết của Hội đồng trường, việc thực hiện quy chế dân chủ trong các hoạt động của nhà trường[3]. Thực hiện đầy đủ nhiệm vụ và quyền

[1] Phạm Phụ (2017), "Về cơ chế Hội đồng trường ở trường đại học*"*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học: *Hội đồng trường - khâu đột phá trong việc thực hiện tự chủ đai học, Hiệp hội các trường đại học cao đẳng Việt Nam*, Hải Dương.

[2] Nguyễn Huy Vị và Lê Bạt Sơn (2016), "Thành lập hội đồng trường- bước đi tất yếu trong tiến trình đổi mới để hội nhập với thế giới của giáo dục đại học Việt Nam*"*, in trong cuốn *Tự chủ đại học và trách nhiệm xã hội*, Nxb Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.

[3] Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2018*), Luật sửa đổi bổ sung một số điều của Luật GDĐH*, được Quốc hội khóa 14 thông qua ngày 19/11/2018.

hạn nói trên có nghĩa là Hội đồng trường đã phát huy được vai trò quản trị nhà trường của mình. Tuy nhiên, sau hơn 20 năm triển khai thành lập và đi vào hoạt động, Hội đồng trường - một mô hình quản trị có nhiều ưu điểm đối với các trường đại học quốc tế, vẫn chưa phát huy được vai trò của mình trong các trường đại học công lập ở Việt Nam. Có quá ít Hội đồng trường được thành lập để giữ vai trò cốt yếu trong việc hoạch định các chính sách phát triển và quản trị của một trường đại học[1]. Vấn đề nằm ở đâu? Để mô hình quản trị bởi Hội đồng trường vận hành hiệu quả rất cần sự nhận thức đúng đắn, đầy đủ của xã hội; trách nhiệm của viên chức - người lao động và nhất là các thành viên Hội đồng trường "vào đúng vai và làm đúng việc". Thực chất mô hình quản trị bởi Hội đồng trường là "hợp lực" của các bên liên quan, chứ không phải thực hiện "quyền lực" của một hoặc một nhóm người như mô hình quản trị "tập quyền". Chỉ khi nào những người lãnh đạo cao nhất trong trường đại học có quyết tâm chính trị mạnh mẽ; thống nhất quyền lực vì mục tiêu quản trị hiệu quả thì khi đó mô hình quản trị bởi Hội đồng trường mới phát huy được và phát huy hết vai trò của mình. Hội đồng trường làm việc theo nguyên tắc tập thể, là đại diện cho sở hữu cộng đồng. Do đó Hội đồng trường ban hành những quyết định phù hợp với sự phát triển của nhà trường. Chỉ khi nào Hội đồng trường có đủ năng lực và quyền lực mới tạo ra đươc những quyết định tối ưu và kiểm soát quyền lực một cách hiệu quả và khi đó sẽ có phát triển có tính đột phá trong GDĐH. Trách nhiệm của Hội đồng trường hết sức nặng nề. Để thành công trong bối cảnh thế giới hiện nay, các trường phải nắm bắt cơ hội, điều chỉnh và thích ứng, cải cách và phát triển. Hội đồng trường vì thế, không phải được lập ra chỉ để quản lý hoạt động của hiệu trưởng mà là để quản lý sự thay đổi. Bằng cách xác định vai trò của nó như là một tác nhân thay đổi, Hội đồng trường sẽ thiết lập bối cảnh cho các sáng kiến ở nhiều cấp độ khác nhau bên trong trường đại học.

3.3.3. Tự chủ đại học gắn với trách nhiệm giải trình trong trường đại học công lập

Từ lâu, tự chủ đại học đã trở thành xu thế phát triển của GDĐH thế giới. Mục tiêu tự chủ trong trường đại học công lập, trước hết là nhằm phát huy năng lực đổi mới và sáng tạo. Thực hiện tự chủ, các trường sẽ có một "*không gian rộng lớn*" cho sự đổi mới và sáng tạo. Trong "*không gian rộng lớn*" đó, mức độ đổi mới và sáng tạo của các trường như thế nào lại phụ thuộc năng lực của các nhà quản trị và đội ngũ giảng viên, chuyên viên. Tuy nhiên, để tự chủ thì cần xây dựng lộ trình, chuẩn bị các điều kiện cần thiết về nhận thức, nguồn lực, cơ chế, chính sách cho

[1] Nguyễn Đông Phong và Nguyễn Hữu Huy Nhựt (2013), "Quản trị đại học và mô hình trường đại học khối kinh tế Việt_Nam", *Tạp chí Phát triển và Hội nhập,* số 18.

tự chủ đại học. Bên cạnh đó, Nhà nước và Bộ chủ quản phải ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn nhằm tạo hành lang pháp lý cho hoạt động tự chủ của trường đại học công lập.

Tự chủ đại học được hiểu một cách khái quát đó là sự chủ động quyết định của trường đại học trên một số lĩnh vực, một số nội dung, một số hoạt động phù hợp với quy định của pháp luật và định hướng chiến lược của nhà trường. Tự chủ đại học bao gồm: 1) Tự chủ về tổ chức; 2) Tự chủ về tài chính, tài sản; 3) Tự chủ về nhân sự; 4) Tự chủ về học thuật. Bốn nội dung này cấu thành nên bản chất đầy đủ của tự chủ đại học. Sẽ là cuộc cách mạng thúc đẩy sự phát triển hệ thống giáo dục đại học nước nhà nếu các trường đại học được và bắt buộc phải thực thi đầy đủ tự chủ đại học.

Tuy nhiên tự chủ đại học luôn gắn với trách nhiệm giải trình của cơ sở GDĐH. Luật GDĐH 2018 đã chính thức dùng từ "trách nhiệm giải trình" thay cho từ "tự chịu trách nhiệm" hoặc "trách nhiệm xã hội" vẫn dùng trước đây. Đây không chỉ là vấn đề từ ngữ mà còn là cách hiểu và quan niệm mới về hai trụ cột quan trọng nhất của quản trị đại học. Trong quản trị trường đại học công lập, tự chủ gắn liền với trách nhiệm giải trình. Có người đã ví, tự chủ như chân ga giúp cho chiếc ô tô có thể phóng nhanh; còn trách nhiệm giải trình lại như chân phanh giúp cho chiếc ô tô không văng ra bên đường hoặc lao xuống vực. Vì thế, càng tự chủ cao bao nhiêu, trách nhiệm giải trình càng lớn bấy nhiêu. Thực hiện trách nhiệm giải trình với tư cách là một phương thức quản trị, đòi hỏi các trường phải xác định rõ đối tượng cần phải giải trình, nội dung, cơ chế và phương tiện giải trình.

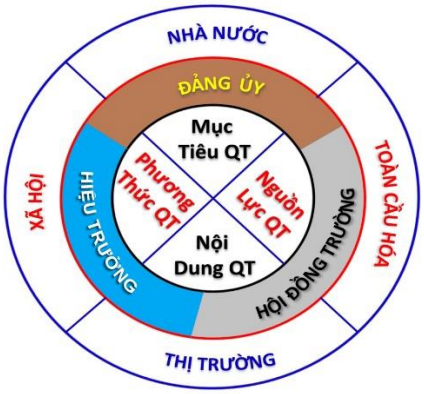
3.3.4. Mô hình quản trị và cơ chế vận hành mô hình quản trị trường đại học công lập

Việc xây dựng mô hình quản trị trường đại học công lập Việt Nam đòi hỏi xác định các yếu tố bên ngoài và bên trong; mối quan hệ giữa yếu tố bên ngoài, bên trong. Các yếu tố bên ngoài bao gồm Nhà nước, thị trường, sự tham gia của xã hội và **xu thế toàn cầu hóa GDĐH.** Các yếu tố này không chỉ tác động, ảnh hưởng đến các yếu tố bên trong mà còn tác động, ảnh hưởng lẫn nhau. Trong đó, yếu tố Nhà nước đóng vai trò chủ đạo, có ý nghĩa điều phối các yếu tố thị trường, sự tham gia của xã hội và xu thế toàn cầu hóa GDĐH.

Các yếu tố bên trong của mô hình quản trị trường đại học công lập bao gồm mục tiêu quản trị; nội dung quản trị; phương thức quản trị; chủ thể quản trị; nguồn lực quản trị. Sự tác động qua lại giữa các yếu tố bên trong diễn ra theo hai trục: 1) Mục tiêu - nội dung - phương thức - nguồn lực; 2) Chủ thể - đối tượng. Ở trục thứ nhất, cần xác định rõ vai trò quan trọng của yếu tố mục tiêu quản trị.

Mục tiêu quản trị sẽ quy định nội dung, phương thức quản trị. Còn nguồn lực quản trị phải phục vụ cho việc thực hiện mục tiêu quản trị. Ở trục thứ hai, cần xác định rõ vai trò của chủ thể quản trị và đối tượng quản trị. Trong trường đại học công lập, đối tượng quản trị không chỉ là đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên, sinh viên mà còn là các lĩnh vực hoạt động của nhà trường như tổ chức, bộ máy; nhân sự; học thuật; tài chính…

Từ việc xác định các yếu tố bên ngoài, bên trong và mối quan hệ giữa chúng, có thể đưa ra mô hình quản trị trường đại học công lập Việt Nam như Hình 1.



Hình 1. *Mô hình quản trị trường đại học công lập ở Việt Nam*

Mô hình quản trị trường đại học công lập được vận hành theo các cơ chế: 1) Phân quyền giữa Đảng ủy, Hội đồng trường và Hiệu trưởng; 2) Tự chủ gắn với trách nhiệm giải trình và Đảm bảo chất lượng giáo dục; 3) Tạo động lực, thúc đẩy hoạt động trên tất cả các lĩnh vực thông qua hệ thống chính sách thường xuyên được cải tiến; 4) Hợp tác, chia sẻ trách nhiệm giữa trường với các bên liên quan; 5) Tạo dựng, quảng bá và khai thác thương hiệu, giá trị cốt lõi…

3.3.5. Thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm giữa trường đại học với các bên liên quan

Một trong những nội dung quan trọng của **quản trị** trường đại học là thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm giữa nhà trường với các bên liên quan. Càng ngày càng có nhiều bên liên quan ngoài nhà trường tham gia trực tiếp hoặc gián tiếp vào các lĩnh vực hoạt động của trường đại học, từ đào tao, nghiên cứu khoa học đến tổ chức bộ máy và nhân sự... Sự tham gia này không chỉ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo mà còn đưa nhà trường lại gần hơn với doanh nghiệp, thị trường lao động và nhu cầu xã hội. Các bên liên quan ngoài nhà trường cũng là nơi cung ứng nguồn lực tài chính ngoài ngân sách nhà nước cho

trường; sử dụng sản phẩm đào tạo của trường; tham gia giám sát các hoạt động và là đối tượng mà trường có trách nhiệm giải trình. Để thiết lập mối quan hệ về lợi ích và trách nhiệm này, cần nâng cao trách nhiệm của trường đại học đối với các bên liên quan ngoài nhà trường; tạo cơ chế và "hành lang pháp lý" để các bên liên quan tham gia vào sự phát triển trường đại học…

4. Kết luận

Trong trường đại học công lập, quản trị giữ vai trò quan trọng trong việc tạo nên thành công; gắn kết trường với các bên liên quan; làm tăng sự đồng thuận và hạn chế những bất đồng bên trong. Tuy nhiên, hiện nay, hoạt động quản trị trong các trường đại học công lập còn đang có những hạn chế, bất cập về thực hiện mục tiêu, nội dung, phương thức quản trị; về phát huy vai trò của các chủ thể quản trị. Nguyên nhân chính của những hạn chế, bất cập này là chưa giải quyết tốt các vấn đề về phân quyền và thực thi quyền lực trong trường đại học công lập; về phát huy vai trò của Hội đồng trường trong quản trị trường đại học công lập; về tự chủ và trách nhiệm giải trình; về mô hình và cơ chế quản trị trường đại học công lập. Vì thế, nghiên cứu đề xuất các định hướng, cách thức khắc phục những hạn chế, bất cập trong quản trị trường đại học công lập là vấn đề vừa có ý nghĩa lý luận, vừa có ý nghĩa thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phạm Minh Hùng, Đinh Xuân Khoa (2023), "Các thành tố của quản trị trường đại học công lập Việt Nam trong bối cảnh hiện nay", *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam,* số 06, tháng 6/2023.
2. Jessop, B. *(1998), "The rise of governance and the risks of failure: The case of economic development",* International Social Science Journal, 155, pp. 29-46. DOI: 10.1111/1468-2451.00107
3. Corson, J. J. *(1960), "*Governance of colleges and universities"*, New York: McGraw-Hill.*
4. Gallagher, M. *(2001), "*Modern university governance - A national perspective"*, Paper presented at the idea of a university: Enterprise or academy.*
5. Clark, B., *Neave, G. (1992), "Introduction, In B. R. Clark & G. R. Neave (Eds.)",* The encyclopedia of higher education*, Oxford: Pergamon Press.*
6. Kezar, A., Eckel, P. D. (2004), "Meeting today's governance challenges: A synthesis of the literature and examination of a future agenda for

scholarship", *Journal of Higher Education, 75*(4), pp. 371-399. DOI: 10.1353/jhe.2004.0022

7. Eurydice (2008), *Higher education governance in Europe: Policies, structures, funding and academic staff*.
8. Dobbins, M., Knill, C., Vogtle, E. M. (2011), "An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance", *Higher Education, 62*(5), pp. 665-683. DOI: 10.1007/s10734-011-9412-4
9. OECD (2008), *OECD thematic review of tertiary education.*
10. Đinh Xuân Khoa (2019), *Quản trị trường đại học công lập trog bối cảnh hiện nay*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, chuyên ngành Quản lý giáo dục, Trường Đại học Vinh.
11. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2018*), Luật sửa đổi*, *bổ sung một số điều của Luật GDĐH*, được Quốc hội khóa 14 thông qua ngày 19/11/2018.
12. Phạm Phụ (2017), "Về cơ chế HĐT ở trường đại học*"*, Kỷ yếu Hội thảo khoa học: *Hội đồng trường - khâu đột phá trong việc thực hiện tự chủ đại học, Hiệp hội các trường đại học cao đẳng Việt Nam*, Hải Dương.
13. Nguyễn Huy Vị và Lê Bạt Sơn (2016), "Thành lập hội đồng trường- bước đi tất yếu trong tiến trình đổi mới để hội nhập với thế giới của giáo dục đại học Việt Nam*"*, in trong cuốn *Tự chủ đại học và trách nhiệm xã hội*, Nxb Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.
14. Nguyễn Đông Phong và Nguyễn Hữu Huy Nhựt (2013), "Quản trị đại học và mô hình trường đại học khối kinh tế Việt Nam*"*, *Tạp chí Phát triển và Hội nhập*, số 18.

GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGOÀI CÔNG LẬP - 10 NĂM THỰC HIỆN NGHỊ QUYẾT 29 CỦA ĐẢNG: THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP

Nguyễn Ngọc Lan[1], Trần Sâm[2]

[1]*Trường Đại học Thủ đô Hà Nội, Hà Nội*

[2]*Vụ Giáo dục Đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội*

TÓM TẮT

Thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (Nghị quyết 29 của Đảng) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong 10 năm qua, dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng, sự quan tâm tạo điều kiện của Nhà nước, Chính phủ cùng sự hỗ trợ, động viên của các Bộ, ban, ngành và toàn xã hội, ngành giáo dục nói chung và giáo dục đại học ngoài công lập nói riêng đã phấn đấu, nỗ lực để đạt được những thành tích và chuyển biến tích cực về nhiều mặt. Bài viết phân tích, đánh giá thực trạng giáo dục đại học ngoài công lập với những thành tích, chuyển biến tích cực về nhiều mặt, những hạn chế, tồn tại sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng. Từ đó, đề xuất một số giải pháp, kiến nghị nhằm tiếp tục thúc đẩy giáo dục đại học ngoài công lập phát triển, với những bước tiến vững chắc đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục đại học và thực hiện Quyết định số 69/QĐ-TTg ngày 15/1/2019 của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025.

Từ khoá: *Giáo dục đại học; ngoài công lập; Nghị quyết 29-NQ/TW; chất lượng giáo dục; hội nhập*

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết 29 của Đảng với mục tiêu "*Giáo dục đại học, tập trung đào tạo nhân lực trình độ cao, bồi dưỡng nhân tài, phát triển phẩm chất và năng lực tự học, tự làm giàu tri thức, sáng tạo của người học. Hoàn thiện mạng lưới các cơ sở giáo dục đại học, cơ cấu ngành nghề và trình độ đào tạo phù hợp với quy hoạch phát triển nhân lực quốc gia; trong đó, có một số trường và ngành đào tạo ngang tầm khu vực và quốc tế*"[1]. Luật Giáo dục ra đời, quy định chính sách ưu tiên đối với trường dân lập, trường tư thục tại Điều 103. Tiếp theo, Luật Giáo dục Đại học ra đời một lần nữa khẳng định cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam rất phong phú, đa dạng bao gồm nhiều loại hình đào tạo.

[1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW* của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

Giáo dục đại học (GDĐH) ngoài công lập gồm: cơ sở GDĐH tư thục; GDĐH kết hợp cả công lập và tư thục; Cơ sở GDĐH dân lập; cơ sở GDĐH bán công. Ở Việt Nam, từ cuối thập niên 80 của thế kỷ XX xuất hiện khái niệm cơ sở GDĐH ngoài công lập và chỉ đến năm 2005, cơ sở GDĐH tư thục mới chính thức được chấp nhận là mô hình hợp pháp, đánh dấu một bước ngoặt lớn trong định hướng chính sách GDĐH Việt Nam. Đặc biệt sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng, GDĐH ngoài công lập mặc dù gặp phải không ít khó khăn, thách thức và phải đối mặt với một số bê bối, những lời chỉ trích về chất lượng, phát triển đội ngũ giảng viên và cáo buộc thương mại hóa giáo dục đại học… GDĐH ngoài công lập đã phần nào đáp ứng được mong đợi của nhà nước và toàn xã hội, với những đóng góp quan trọng, thiết thực cho phát triển đất nước, đồng thời chứng tỏ vai trò thiết yếu đối với sự phát triển kinh tế - xã hội, góp phần nâng cao năng lực của hệ thống GDĐH, tăng cường phát triển nguồn nhân lực trình độ cao, đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của toàn xã hội. Bài viết này sẽ làm rõ Thực trạng và giải pháp của GDĐH ngoài công lập ở Việt Nam sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở chính trị, pháp lý về giáo dục đại học ngoài công lập

Luật Giáo dục Đại học năm 2012 quy định về cơ sở GDĐH tư thục và sự khác biệt giữa trường công và trường tư là chủ sở hữu. Cụ thể: *"Trường tư thục (hay còn gọi là dân lập, trường ngoài công lập) là trường học được thành lập và điều hành bởi cá nhân, tổ chức trong nước đã được cơ quan có thẩm quyền cho phép thành lập và tự đầu tư"*[1]. Chính sách ưu đãi đối với cơ sở giáo dục dân lập, tư thục đã được Luật Giáo dục 2005 và Luật Giáo dục 2019 quy định tại Điều 103 và được Nhà nước bảo đảm kinh phí để thực hiện chính sách đối với người học quy định tại Điều 85 của Luật này.

Ngày 14/01/1993, Nghị quyết số 04 - NQ/HNTW Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng lần thứ 4 (khóa VII) nêu rõ *Công tác kế hoạch hoá phát triển giáo dục phải bao gồm cả hệ thống giáo dục của Nhà nước và các trường bán công, dân lập, tư thục*[2]. Thực hiện Nghị quyết trên, năm 1994, Thủ tướng Chính phủ đã cho phép thành lập 05 cơ sở GDĐH đầu tiên của Việt Nam với tên gọi đại học dân lập. Tiếp đó, ngày 24/12/1996, Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng Đảng lần thứ 2 (khóa VIII) đã ban hành Nghị quyết, trong đó tiếp tục

[1] Quang Châu (2022), "*Vietnam's Private Higher Education: Saturation or Maturation?",* 1st edition, Routledge, ISBN 9781003244776.

[2] Đảng Cộng sản Việt Nam (1993), *Nghị quyết 04-NQ/HNTW* của Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng lần thứ 4 (khóa VII) về tiếp tục đổi mới sự nghiệp giáo dục và đào tạo.

nhấn mạnh đến định hướng phát triển các cơ sở GDĐH dân lập, bán công, tư thục. Thực hiện Nghị quyết, Chính phủ và Thủ tướng Chính phủ đã ban hành *Quy chế đại học tư thục* ngay từ năm 1993; *Quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học tư thục* năm 2005 và được thay thế năm 2009, sửa đổi một số điều năm 2011; *Điều lệ trường đại học* năm 2014. Năm 2019, Chính phủ ban hành Nghị quyết 35/NQ-CP về "*Tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư cho phát triển giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 - 2025"*.

Như vậy, sau hơn 30 năm hình thành và phát triển, GDĐH ngoài công lập cơ bản đã đạt được những mong đợi của Nhà nước và toàn xã hội; đặc biệt là sau 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29 của Đảng, GDĐH ngoài công lập đã có được những đóng góp quan trọng, thiết thực cho phát triển đất nước và ngành giáo dục đào tạo nói riêng; đồng thời chứng tỏ vai trò thiết yếu đối với sự phát triển kinh tế - xã hội, góp phần nâng cao năng lực của hệ thống GDĐH, tăng cường phát triển nguồn nhân lực trình độ cao, đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của toàn xã hội. Tuy nhiên, một số quy định pháp lý, chính sách còn chưa đầy đủ, đã phần nào làm ảnh hưởng/kìm hãm sự phát triển của GDĐH ngoài công lập.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Kết quả nghiên cứu ngoài nước

GDĐH tư thục đã phát triển và tăng trưởng đáng kể ở Australia dựa trên việc đảm bảo chất lượng và tiêu chuẩn[1]. Nghiên cứu quản trị GDĐH tư thục ở Trung Quốc cho thấy vai trò của Đảng Cộng sản và cơ sở Đảng Cộng sản trong trường đại học hòa nhập với các cổ đông, quản lý cấp cao và hai hình thức quản trị thể chế riêng biệt đã phát triển là hình thức giám sát và hình thức quản lý[2]. Các nghiên cứu của nhiều tác giả đối với cơ sở GDĐH ngoài công lập của khu vực trên thế giới cho thấy nhà nước cung cấp, tài trợ một phần cho các trường đại học ngoài công lập lâu đời nhất; hoặc có một quỹ dành riêng cho các cơ sở GDĐH ngoài công lập để giúp họ cải thiện cơ sở vật chất và phát triển nguồn nhân lực (ở Thái Lan) hay các trường đại học ngoài công lập có uy tín nhận được sự tài trợ đáng kể của chính phủ như Nhật Bản, Hàn Quốc. Như vậy, mỗi quốc gia đều có chiến lược phát triển và tầm nhìn đối với GDĐH nói chung và GDĐH ngoài công lập nói riêng. GDĐH ngoài công lập của các quốc gia trên thế giới luôn nhận được quan tâm với việc ban hành chính sách tốt và hỗ trợ một phần kinh phí (có thể) cho sự mở rộng hệ thống các cở sở GDĐH ngoài công lập, tăng

[1] Shah, M., Lewis, I. (2010), "*Private higher education in australia: growth, quality and standards",* Journal of institutional research South East Asia, 8(2), pp. 80-95.

[2] Liu, X. (2018), "*Institutional governance in the development of Chinese private universities: three cases study from Sichuan province"*, Conference: University College London.

quy mô tuyển sinh, đào tạo. GDĐH nói chung và GDĐH ngoài công lập của Việt Nam cần có chiến lược phát triển và tầm nhìn phù hợp với thể chế chính trị, đường lối chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước, hoàn cảnh kinh tế - xã hội định hướng xã hội chủ nghĩa ở Việt Nam.

2.3.2. Kết quả nghiên cứu trong nước

Sự xuất hiện của GDĐH ngoài công lập đã đánh dấu một bước ngoặt lớn và là bộ phận không thể thiếu của hệ thống GDĐH Việt Nam. GDĐH ngoài công lập đã đóng góp một phần quan trọng trong định hướng chính sách và sự phát triển của hệ thống GDĐH Việt Nam, giúp giảm áp lực về chi ngân sách của Nhà nước và còn góp phần đa dạng hóa hệ thống GDĐH, đáp ứng được nhu cầu ngày càng cao của xã hội. Nhà nước và toàn xã hội đã và đang quan tâm, cải thiện chính sách nhằm đem lại lợi ích to lớn cho người học; đồng thời, thích ứng với GDĐH ngoài công lập các quốc gia trong khu vực và thế giới. Tuy nhiên, hiện các bài viết liên quan đến chủ đề tổng kết 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng đối với GDĐH nói chung và GDĐH ngoài công lập nói riêng thì chưa thấy nghiên cứu nào đề cập.

3. Thực trạng giáo dục đại học ngoài công lập ở Việt Nam

3.1. Giáo dục đại học ngoài công lập ở Việt Nam sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng

3.1.1. Giáo dục đại học ngoài công lập

Số liệu thống kê ở Bảng 1 cho thấy, GDĐH ngoài công lập có được những bước tiến rõ rệt trên các mặt: cơ sở GDĐH, đội ngũ giảng viên, số lượng tuyển sinh, quy mô đào tạo. Sau 10 năm, Việt Nam có 67 cơ sở GDĐH ngoài công lập, chiếm tỷ lệ khoảng 27,69% trong tổng số 242 cơ sở GDĐH của cả nước (chưa tính các cơ sở GDĐH thuộc khối An ninh - Quốc phòng); trong đó có 05 cơ sở GDĐH ngoài công lập được thành lập gần 30 năm và đã xuất hiện 05 cơ sở GDĐH do Nhà đầu tư nước ngoài thành lập.

Bảng 1. *Số liệu thống kê GDĐH giai đoạn 2013 - 2022*

Năm học	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Các chỉ số và tỷ lệ										
Số CSGDĐH	**207**	**214**	**219**	**232**	**235**	**236**	**237**	**237**	**241**	**242**
Số CSGDĐH NCL	54	58	59	60	65	65	65	65	66	67
Tỷ lệ %	*26,09*	*27,10*	*26,94*	*25,86*	*27,66*	*27,54*	*27,43*	*27,43*	*27,39*	*27,69*

So sánh 2 năm học đầu và cuối của 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng đối với các chỉ số theo Bảng 2 trên đây:

Về số lượng: Năm 2013, số cơ sở GDĐH ngoài công lập là 54 trên tổng số 207 cơ sở GDĐH cả nước chiếm 26,09% đến năm 2022, số cơ sở GDĐH ngoài công lập là 67 trên tổng số 242 chiếm 27, 69%. Số cơ sở GDĐH chung cả nước sau 10 thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng tăng 35 (chiếm 16,91%), tuy nhiên, số các cơ sở GDĐH ngoài công lập tăng 13 (chiếm 24,07%) và số cơ sở GDĐH công lập chỉ tăng 14,38%. Như vậy, tỷ lệ về số lượng cơ sở GDĐH ngoài công lập có được bước tiến tăng 1,6%, từ 26,09% (năm 2013) lên 27,69% (năm 2022) so với tổng số cơ sở GDĐH, trong đó tỷ lệ số cơ sở GDĐH công lập giảm từ 72,91% (năm 2013) xuống 72,31% (năm 2022).

Về chất lượng: GDĐH ngoài công lập đã có những chuyển biến tích cực về chất lượng: Tính đến ngày 31/12/2022, có 40 cơ sở GDĐH ngoài công lập trong tổng số 177 cơ sở GDĐH được công nhận đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục theo tiêu chuẩn trong nước (không kể 07 cơ sở GDĐH được công nhận đạt chuẩn chất lượng quốc tế), chiếm 22,59%; 01 cơ sở đạt chứng nhận QS Stars Universiti Ratings; 01 cơ sở có mặt trong Top 8 các trường đại học, viện nghiên cứu của Việt Nam trong Top 500 Châu Á, góp phần thực hiện vượt mục tiêu năm 2025 của Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019 - 2025.

Bảng 2. *Số liệu thống kê năm học 2012 - 2013 và 2021 - 2022*

Năm học	2012-2013	2021-2022		
Các chỉ số và tỷ lệ			**số lượng**	**Tỷ lệ %**
Số CSGDĐH	**207**	**242**	**35**	*16,91*
Số CSGDĐH CL	153	175	22	*14,38*
Số CSGDĐH NCL	54	67	**13**	*24,07*
Tỷ lệ %	*26,09*	*27,69*		
Giảng viên	**61.674**	**78.190**	**16.516**	*26,78*
Giảng viên CL	49.932	58.011	8.079	*16,18*
Giảng viên NCL	11.742	20.179	**8.437**	*71,85*
Tỷ lệ %	*19,04*	*25,81*		
Tuyển sinh	**334.125**	**568.856**	**234.731**	*70,25*
Tuyển sinh CL	291.277	443.249	151.972	*52,17*
Tuyển sinh NCL	42.848	125.607	**82.759**	*193,15*
Tỷ lệ %	*12,82*	*22,08*		
Quy mô đào tạo	**1.453.067**	**2.145.426**	**692.359**	*47,65*
QM đào tạo CS CL	1.275.608	1.728.856	453.248	*35,53*
Quy mô đào tạo NCL	177.459	416.570	**239.111**	*134,74*
Tỷ lệ %	*12,21*	*19,42*		
Tốt nghiệp	**248.291**	**245.173**	**(3.118)**	*(1,26)*
Số SV TN CS CL	213.529	214.250	721	*0,34*
Tốt nghiệp NCL	34.762	30.923	**(3.839)**	*(11,04)*
Tỷ lệ %	*14,00*	*12,61*		

Về công tác tuyển sinh: Sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng, quy mô tuyển sinh của GDĐH tăng 234.731 chỉ tiêu (tăng 70,25%) so với năm

2012-2013 (năm đầu thực hiện Nghị quyết 29). Trong đó, quy mô tuyển sinh của cơ sở GDĐH ngoài công lập tăng 82.759 chỉ tiêu (đạt 193,15%). Năm học 2021 - 2022, các cơ sở GDĐH ngoài công lập tuyển được 125.607 chỉ tiêu (chiếm 22,08%) so với tổng chỉ tiêu tuyển mới toàn hệ thống GDĐH là 568.856 chỉ tiêu tăng 9,26% so với 10 năm trước.

Về quy mô đào tạo: Sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng, quy mô đào tạo của GDĐH tăng 692.359 sinh viên (tỷ lệ tăng chung 47,65%) so với năm 2012 - 2013. Trong đó, quy mô đào tạo của cơ sở GDĐH ngoài công lập tăng 239.111 sinh viên (đạt 134,74%). Năm học 2021-2022, quy mô đào tạo của các cơ sở GDĐH ngoài công lập là 416.570 sinh viên (chiếm 19,42%) so với tổng quy mô đào tạo GDĐH là 2.145.426 sinh viên, tăng 7,21% so với 10 năm trước.

Về sinh viên sau tốt nghiệp: Số liệu thông kê tại Bảng 1 cho thấy, sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29, GDĐH ngoài công lập đã đào tạo và công nhận tốt nghiệp cho 393.314 sinh viên (chiếm 13,62%) trên tổng 2.888.397 sinh viên đã đào tạo và công nhận tốt nghiệp. Tuy nhiên, so sánh ở Bảng 2 cho thấy, số sinh viên tốt nghiệp của các cơ sở GDĐH giảm 3118 sinh viên (tỷ lệ 1,26%) so với năm 2012 - 2013 (năm đầu thực hiện Nghị quyết 29). Trong đó, số sinh viên tốt nghiệp của cơ sở GDĐH ngoài công lập giảm 3.839 sinh viên (tỷ lệ 11,04%). Năm học 2021 - 2022, số sinh viên tốt nghiệp của các cơ sở GDĐH ngoài công lập là 30.923 sinh viên (chiếm 12,61%) so với tổng sinh viên tốt nghiệp GDĐH chung là 245.173 sinh viên, giảm 1,39% so với 10 năm trước. Qua đó cho thấy, đây là tin hiệu đáng mừng khi chất lượng đào tạo của GDĐH từng bước được cải thiện và nâng cao sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29 của Đảng.

Về cơ sở vật chất: Một số các cơ sở GDĐH ngoài công lập đã được các chủ đầu tư/sở hữu mạnh dạn đầu tư xây mới với quy mô, quy hoạch và thiết kế chuyên nghiệp, hiện đại, thu hút được người học, doanh nghiệp và toàn xã hội. Đây là điểm mới, điểm mạnh của cơ sở GDĐH ngoài công lập. Về tài chính, tình hình tài chính của các cơ sở GDĐH ngoài công lập được đánh giá là ổn định, được người lao động và các bên liên quan đánh giá khá cao, nộp ngân sách nhà nước ổn định, đúng thời hạn.

Về hội nhập quốc tế: So với các quốc gia trong khu vực và trên thế giới, GDĐH ngoài công lập Việt Nam có quy mô đào tạo còn thấp so với tỉ lệ bình quân quy mô sinh viên của GDĐH ngoài công lập như các quốc gia trong khu vực Đông Á, Đông Nam Á và các nước có nền giáo dục đại học phát triển trong khu vực Châu Á.

3.1.2. Đội ngũ giảng viên tại cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập

Bảng 3. *Thống kê cơ sở và đội ngũ giảng viên ngoài công lập 10 năm qua*

Năm học	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019	2019-2020	2020-2021	2021-2022
Các chỉ số và tỷ lệ										
Số CSGDĐH	**207**	**214**	**219**	**232**	**235**	**236**	**237**	**237**	**241**	**242**
Số CSGDĐH CL	153	156	160	172	170	171	172	172	175	175
Số CSGDĐH NCL	54	58	59	60	65	65	65	65	66	67
Tỷ lệ %	*26,09*	*27,10*	*26,94*	*25,86*	*27,66*	*27,54*	*27,43*	*27,43*	*27,39*	*27,69*
Giảng viên	**61.674**	**65.206**	**65.664**	**69.591**	**72.792**	**74.991**	**73.312**	**73.132**	**76.576**	**78.190**
Giảng viên CL	49.932	52.500	52.689	55.401	57.634	59.232	56.985	56.990	58.338	58.011
Giảng viên NCL	11.742	12.706	12.975	14.190	15.158	15.759	16.327	16.142	18.238	20.179
Tỷ lệ %	*19,04*	*19,49*	*19,76*	*20,39*	*20,82*	*21,01*	*22,27*	*22,07*	*23,82*	*25,81*

Số lượng giảng viên ở cơ sở GDĐH ngoài công lập có tỷ lệ tăng từ 11,742 (chiếm 19,04% năm học 2012 - 2013) lên 20,179 giảng viên (chiếm 25,81% trên tổng số giảng viên các cơ sở GDDH trên cả nước của năm học 2021 - 2022). Như vậy, hiện số giảng viên thuộc các cơ sở GDĐH ngoài công lập chiếm hơn 1/4 tổng số giảng viên các cơ sở GDĐH trên toàn quốc. Theo đó, có thể nhận thấy sức hút, chế độ ưu đãi của các cơ sở GDĐH ngoài công lập rất lớn. Dưới góc nhìn khác, hiện bình quân số giảng viên trên một cơ sở GDĐH trong và ngoài công lập gần tương đương nhau, khoảng trên 300 giảng viên.

So sánh sau 10 năm thực hiện hai năm học 2012 - 2013 và 2021 - 2022, về số lượng đội ngũ giảng viên các cơ sở GDĐH ngoài công lập tăng 8,473 giảng viên (khoảng 71,85%) so với năm đầu thực hiện Nghị quyết 29, trung bình tăng 7,2%/năm. Trong đó, số giảng viên của 175 cơ sở GDĐH công lập chỉ tăng 8,079 giảng viên, chiếm 16,18% (Bảng 4).

Bảng 4. *Đội ngũ giảng viên và quy mô đào tạo năm học 2012 - 2013 và 2021 - 2022*

Năm học	**2012-2013**	**2021-2022**		
Các chỉ số			số lượng	Tỷ lệ %
Giảng viên	**61.674**	**78.190**	**16.516**	*26,78*
Giảng viên CL	49.932	58.011	8.079	*16,18*
Giảng viên NCL	11.742	20.179	**8.437**	*71,85*
Tỷ lệ %	*19,04*	*25,81*		
Quy mô đào tạo	**1.453.067**	**2.145.426**	**692.359**	*47,65*
QM đào tạo CS CL	1.275.608	1.728.856	453.248	*35,53*
Quy mô đào tạo NCL	177.459	416.570	**239.111**	*134,74*
Tỷ lệ %	*12,21*	*19,42*		

Năm đầu thực hiện Nghị quyết 29, tổng thể trong và ngoài công lập có 23,5 sinh viên/giảng viên, tỷ lệ trên ở các cơ sở GDĐH công lập là 25,5 và 15,1 ở với các cơ sở GDĐH ngoài công lập. 10 năm sau, tỷ lệ chung đạt 27,4 sinh viên/giảng viên, tỷ lệ trên ở các cơ sở GDĐH công lập là 29,8 và 20,6 với các cơ sở GDĐH ngoài công lập.

Phát triển đội ngũ: Những năm đầu thành lập, ở cơ sở GDĐH ngoài công lập, phần lớn là giảng viên hợp đồng và một số ít giảng viên cơ hữu đã nghỉ hưu ở các cơ sở GDĐH công lập. Hiện nay, nhiều sinh viên, nghiên cứu sinh tốt nghiệp ở nước ngoài quay trở về Việt Nam và có nhu cầu được làm việc trong khu vực tư nhân, đặc biệt trong các cơ sở GDĐH ngoài công lập. Tuy nhiên, có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến việc lựa chọn giảng viên ở cơ sở GDĐH ngoài công lập như quan điểm tư tưởng, cơ cấu, chuyên môn, nghiệp vụ, văn bằng chứng chỉ, độ tuổi, địa điểm… Do đó, các cơ sở GDĐH ngoài công lập gặp không ít những khó khăn, thách thức trong tuyển chọn, tuyển dụng. Việc phát triển đội ngũ giảng viên cho GDĐH ngoài công lập đã và đang được Đảng, Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo quan tâm tạo điều kiện thông qua "*Đề án Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 - 2030*".

3.2. Kết quả đạt được, hạn chế và nguyên nhân

3.2.1. Kết quả đạt được, hạn chế

Một số chính sách quan trọng được ban hành đã giúp GDĐH ngoài công lập phát triển về mạng lưới và quy mô tăng khoảng 24,7%; quy mô đào tạo tăng 134,74%. Từ năm 2020, GDĐH ngoài công lập Việt Nam đã có đại diện được xếp hạng Top 500 Châu Á. Một số cơ sở GDĐH ngoài công lập đã đăng ký với các tổ chức kiểm định giáo dục quốc tế các ngành đào tạo các trình độ. Về tài chính, các GDĐH ngoài công lập được đánh giá là ổn định, được người lao động và các bên liên quan đánh giá khá cao và giảm bớt gánh nặng đáng kể cho ngân sách nhà nước.

Bên cạnh những thành tích về phát triển quy mô mạng lưới, đội ngũ giảng viên, quy mô tuyển sinh và đào tạo thì một số cơ sở GDĐH ngoài công lập đang bị "tụt hậu" so với mặt bằng chung; không ít cơ sở GDĐH ngoài công lập chưa thực hiện đúng quy định về tuyển sinh. GDĐH ngoài công lập với cơ chế quản trị doanh nghiệp đang làm môi trường giáo dục bị lãng quên. Đội ngũ cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên chưa được đào tạo bài bản, công tác bồi dưỡng, cập nhật kiến thức, kỹ năng thường xuyên về quản lý giáo dục và quản trị nhà trường theo cơ chế mà các cơ sở GDĐH ngoài công lập đang hoạt động chưa

nhiều. Về chất lượng cơ sở đào tạo, tính đến 31/12/2022, còn 19/67 cơ sở GDĐH ngoài công lập (chiếm 28,35%) chưa được tổ chức đánh giá ngoài và chưa được công nhận đạt tiêu chuẩn kiểm định giáo dục.

3.2.2. Nguyên nhân của hạn chế

Thứ nhất, các nghị quyết của Đảng, pháp luật của Nhà nước, quyết định của Chính phủ về phát triển GDĐH ngoài công lập chậm được cụ thể hoá, thiếu đồng bộ, chưa có cơ chế giám sát, đánh giá việc thực hiện các nghị quyết, quyết định đã ban hành về phát triển GDĐH ngoài công lập; hoạt động thanh tra, kiểm tra, giám sát còn chưa chặt chẽ.

Thứ hai, công tác quản lý nhà nước được phân cấp và thực hiện quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm giải trình của các cơ sở GDĐH ngoài công lập còn theo quy định chung về giáo dục mà chưa/không có hệ thống các văn bản, quy định dưới luật tác động điều chỉnh riêng cho GDĐH ngoài công lập và các cơ sở của nó.

Thứ ba, công tác đào tạo, bồi dưỡng chưa được quan tâm đúng mức.

4. Một số giải pháp phát triển giáo dục đại học ngoài công lập ở Việt Nam hướng tới hội nhập

Để xác định đúng ví trí, vai trò và tạo cơ chế quản lý GDĐH ngoài công lập hiệu quả, cần thiết đề xuất và thực hiện một số giải pháp sau đây:

Thứ nhất, xây dựng, rà soát, chỉnh sửa và hoàn thiện cơ sở pháp lý đối với GDĐH ngoài công lập nhằm. *Một là,* mở rộng mạng lưới lên 35% phù hợp với quy hoạch mạng lưới các cơ sở GDĐH và tăng quy mô tuyển sinh, đào tạo của GDĐH ngoài công lập lên 35% vào năm 2030. Đồng thời, sắp xếp lại theo hướng tinh gọn và hiệu quả. *Hai là,* xây dựng Luật Nhà giáo và nhanh chóng được thông qua, sớm có hiệu lực thi hành. Dự thảo Luật Nhà giáo đang được triển khai xây dựng dự thảo và tổ chức tọa đàm, lấy ý kiến góp ý dự thảo Luật và ban hành Luật Nhà giáo; theo đó tạo điều kiện cho các cơ sở GDĐH ngoài công lập cần phải khẳng định như là một chủ thể quan trọng trong việc thực hiện tầm nhìn, chiến lược phát triển đất nước, phát triển GDĐH trong bối cảnh mới, giai đoạn mới. *Ba là,* ban hành quy định, yêu cầu cụ thể về chuyên môn nghiệp vụ đối với cán bộ quản lý, giảng viên, chuyên viên của các cơ sở GDĐH ngoài công lập, từng bước chuẩn hóa đội ngũ, phát huy nội lực, đảm bảo chất lượng đào tạo. Như vậy, các cơ sở GDĐH ngoài công lập có uy tín, chất lượng, đội ngũ giảng viên và chất lượng đào tạo tốt sẽ được có thể cạnh tranh sòng phẳng, bình đẳng, lành mạnh với các trường đại học công lập. Nhà nước thực hiện ưu đãi về giáo dục đại học cho cơ sở GDĐH mà không phân biệt công lập hay ngoài công lập.

Thứ hai, xây dựng một số cơ sở GDĐH ngoài công lập trọng điểm. Cần quy hoạch các cơ sở GDĐH, lựa chọn một số cơ sở trọng điểm đã và đang tạo dựng được thương hiệu trong và ngoài nước, có tiềm năng để giao nhiệm vụ và đầu tư. Đây được coi như là sự khẳng định về chất lượng và năng lực cạnh tranh, hội nhập của toàn GDĐH Việt Nam.

Thứ ba, đẩy mạnh hợp tác và chia sẻ mọi nguồn lực giữa các cơ sở GDDH. Không chỉ đẩy mạnh sự cạnh tranh bình đẳng, lành mạnh, cần khuyến khích sự hợp tác nhằm phát huy hết nguồn lực. Các cơ sở GDĐH công lập cần học hỏi, trao đổi kinh nghiệm về việc thực hiện sự tự chủ, đặc biệt là về tài chính và nhân sự, về việc sử dụng có hiệu quả cao nhất các nguồn lực cho phát triển. Đồng thời, các cơ sở GDĐH ngoài công lập có thể hợp tác với các GDĐH công lập về đội ngũ giảng viên, cơ sở vật chất để nâng cao năng lực và chất lượng đào tạo chung.

Thứ tư, tăng cường phát huy nội lực trong đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên, nhân viên và cán bộ quản lý tại các cơ sở GDĐH ngoài công lập.

5. Kết luận

Tổng kết 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW của Đảng, việc rà soát, đánh giá thành tựu, khó khăn vướng mắc mà GDĐH ngoài công lập đã đạt được là quan trọng và cần thiết. Do vậy, Đảng cần tiếp tục có Nghị quyết mới về phát triển, đổi mới giáo dục và đào tạo trong giai đoạn mới; trong đó, phát triển GDĐH ngoài công lập là một trong những giải pháp quan trọng và cần thiết. Các cơ sở GDĐH ngoài công lập cần xác định và xây dựng tầm nhìn dài hạn nhằm đảm chất lượng, đồng thời tăng cường công tác đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ, đặc biệt về quản lý/quản trị nhà trường. Thực tiễn cho thấy sự cần thiết đẩy mạnh xã hội hóa trong giáo dục, đào tạo và việc tạo điều kiện cho GDĐH ngoài công lập phát triển là một chủ trương hoàn toàn đúng đắn. Để huy động nhiều hơn nữa nguồn lực xã hội, nâng cao chất lượng GDĐH ngoài công lập thì việc hoàn thiện cơ chế, chính sách, tạo điều kiện tiếp tục phát triển GDĐH, đặc biệt đối với GDĐH ngoài công lập đang là vấn đề cấp bách hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (1993), *Nghị quyết 04-NQ/HNTW* của Hội nghị Ban Chấp hành Trung ương Đảng lần thứ 4 (khóa VII) về tiếp tục đổi mới sự nghiệp giáo dục và đào tạo.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW* của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

3. Chính phủ (2019), *Nghị quyết 35/NQ-CP* về tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội đầu tư cho phát triển giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 2025.
4. Thủ tướng Chính phủ (2005), *Quyết định 14/2005/QĐ-TTg* ban hành Quy chế tổ chức và hoạt động của trường đại học tư thục.
5. Thủ tướng Chính phủ (2014), *Quyết định 70/2014/QĐ-TTg* của Thủ tướng Chính phủ về việc: Ban hành Điều lệ trường đại học.
6. Thủ tướng Chính phủ (2019a), *Quyết định 69/QĐ-TTg* của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án nâng cao chất lượng giáo dục đại học giai đoạn 2019-2025.
7. Thủ tướng Chính phủ (2019b), *Quyết định 89/QĐ-TTg* của Thủ tướng Chính phủ về Phê duyệt Đề án Nâng cao năng lực đội ngũ giảng viên, cán bộ quản lý các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và đào tạo giai đoạn 2019 - 2030".
8. Quang Châu (2022), *Vietnam's Private Higher Education: Saturation or Maturation?* 1st edition, Routledge, ISBN 9781003244776.
9. Shah, M., Lewis, I. (2010), "Private higher education in australia: growth, quality and standards*", Journal of institutional research South East Asia*, 8(2), pp. 80-95.
10. Liu, X. (2018), *Institutional governance in the development of Chinese private universities: three cases study from Sichuan province*, Conference: University College London.
11. Vi, N. (2018), "Mô hình giáo dục đại học tư thục - Private higher education model- world practices and lessons for Vietnam*", VNU Journal of Science: Education Research.*

GIÁO DỤC TẬP ĐOÀN, GIÁO DỤC MÔI TRƯỜNG QUỐC TẾ VÀ XU HƯỚNG TẠI VIỆT NAM

Nguyễn Thị Ngọc Mai[1], Trần Lý Minh Ngọc[2],
Lê Vũ Thảo My[3], Hồ Nguyễn Lan Tiên[4],
Tạ Phương Linh[5], Đặng Thanh Trúc[6]

[1] Đại học Bristol, Vương quốc Anh
[2] Đại học Duke Kunshan, Trung Quốc
[3]Đại học Huế, Việt Nam
[4] Đại học Kinh tế - Luật, ĐHQG TP. Hồ Chí Mnh
[5] Đại học Ngoại thương, Hà Nội
[6] Đại học Anh Quốc, Việt Nam

TÓM TẮT

Hội nhập quốc tế và sự phát triển của hệ thống giáo dục tư thục đã thúc đẩy sự mở cửa của nền giáo dục quốc dân, trở thành tiền đề cho việc phát triển mô hình Giáo dục tập đoàn và Giáo dục quốc tế tại Việt Nam như một xu hướng tất yếu. Bên cạnh việc góp phần giảm bớt gánh nặng đào tạo cho giáo dục đại học của Chính phủ cũng như tình trạng quá tải sinh viên trong hệ thống Giáo dục công lập, mô hình này cũng mang đến những thách thức cần giải quyết như gia tăng bất bình đẳng giáo dục hay áp lực tài chính. Bài viết cung cấp cái nhìn tổng quan về Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế, phân tích, đánh giá tác động tích cực và tiêu cực của mô hình này tại Việt Nam trong tương quan so sánh với Giáo dục công lập ở bậc đại học, và dự báo xu hướng phát triển trong tương lai. Việc phát huy ưu điểm và hạn chế những nhược điểm của mô hình này sẽ góp phần tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao đạt tiêu chuẩn quốc tế, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước, nâng cao năng lực cạnh tranh và vị thế của giáo dục Việt Nam trên toàn cầu.

Từ khoá: *Giáo dục tập đoàn; Giáo dục môi trường quốc tế; Giáo dục công lập; Giáo dục tư thục; (bất) bình đẳng giáo dục*

1. Tổng quan về Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam

1.1. Khái niệm

Bài viết tập trung phân tích tác động của Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế đến hệ thống giáo dục Việt Nam. Trước tiên, cần làm rõ khái niệm của hai hệ thống giáo dục được nhắc tới trên. Giáo dục tập đoàn có thể được hiểu là việc một tập đoàn hay doanh nghiệp tham gia tổ chức và quản lý một hoặc một hệ thống các cơ sở giáo dục. Hiện nay, Giáo dục tập đoàn đóng

góp vào sự phát triển chất lượng của hệ thống giáo dục Việt Nam thông qua việc cung cấp mô hình giáo dục chất lượng cao, đầu tư vào cơ sở vật chất, nâng cao năng lực đào tạo, đồng thời phối hợp với các cơ quan chức năng để đáp ứng nhu cầu nhân lực cho xã hội cũng như nguồn nhân lực chất lượng cao cho chính tập đoàn đó[1]. Giáo dục môi trường quốc tế là một môi trường học tập có sự đa dạng về văn hóa và ngôn ngữ, thường được tạo ra trong các trường quốc tế hoặc các cộng đồng học thuật quốc tế. Việc truyền tải kiến thức, kỹ năng trong một môi trường giáo dục toàn cầu cung cấp cho người học cơ hội tiếp cận với các nền văn hóa và phong cách giảng dạy khác nhau, từ đó có thể trang bị cho sinh viên sự phát triển toàn diện và khả năng hòa nhập vào cộng đồng quốc tế.

1.2. Thực trạng

Cụm từ "Giáo dục quốc tế" ra đời vào khoảng năm 1924, với sự xuất hiện của trường quốc tế Geneva (Thụy Sĩ) và trường quốc tế Yokohama (Nhật Bản)[2]. Ban đầu, mô hình trường quốc tế được thành lập nhằm đáp ứng nhu cầu của làn sóng gia đình ngoại quốc di chuyển đến quốc gia khác để sinh sống, làm việc, từ đó tạo thành một cộng đồng sinh viên đa dạng văn hoá[3]. Theo thời gian, nhóm trường này bắt đầu phục vụ cho người học bản địa. Điều này đến từ quan điểm việc học ở hệ thống trường quốc tế sẽ là một bàn đạp vững chắc để con giành được một vị trí tại các trường danh giá ở phương Tây, và cuối cùng là một vị trí tốt tại các tập đoàn đa quốc gia trên thế giới. Chính vì vậy, trong những năm gần đây, xu hướng phụ huynh cho con theo học tại hệ thống trường tư, trường quốc tế ngày càng tăng mạnh. Ở Việt Nam, năm 2020, các hộ gia đình có thu nhập cao có xu hướng cho con theo học tại các trường tư thục[4]. Như vậy, hiện nay, trường quốc tế được dùng để chỉ một trường học có vốn đầu tư nước ngoài, hoặc đảm bảo đào tạo bằng tiếng Anh theo khung chương trình quốc tế, có giáo viên nước ngoài và đạt chuẩn về cơ sở vật chất, quản lý giáo dục và chăm sóc đời sống sinh viên mà người bản địa hoàn toàn có thể theo học.

Mô hình Giáo dục tập đoàn cũng đang dần xuất hiện trong những năm trở lại đây tại Việt Nam, tiêu biểu là Đại học FPT và Đại học Vin. Xét về hoàn cảnh

---

[1] Hùng, T. T. (2020), "Vai trò của doanh nghiệp với giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0*", Tạp chí Công Thương*. https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/vai-tro-cua-doanh-nghiep-voi-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-trong-boi-canh-cuoc-cach-mang-cong-nghiep-40-68976.htm

[2] Hayden, M., Thompson, J. (2008), "International schools: growth and influence. Fundamental of Educational Planning", *International Institute for Educational Planning,* UNESCO.

[3] Hill, I. (2007), "International education as developed by the international baccalaureate organization*",* In *SAGE Publications Ltd eBooks*, pp. 25-37, DOI: 10.4135/9781848607866.n3

[4] Tổng cục Thống kê (2021), "Chi tiêu cho giáo dục, đào tạo của các hộ gia đình ở Việt Nam những năm gần đây", https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2021/09/chi-tieu-cho-giao-duc-dao-tao-cua-cac-ho-gia-dinh-o-viet-nam-nhung-nam-gan-day/

ra đời, hai trường có sự tương đồng trong tình trạng doanh nghiệp trước quyết định thành lập trường Đại học. Cụ thể, Đại học FPT ra đời năm 2006, trong bối cảnh doanh nghiệp FPT đạt được nhiều thành tựu quan trọng: giá cổ phiếu tăng, tham gia vào hàng loạt thị trường mới như chứng khoán, dịch vụ điện thoại cố định, được nhà nước giao nhiệm vụ phát triển khu công nghiệp Hòa Lạc, đấu thầu với nhiều dự án và liên minh chiến lược với Microsoft... Tương tự, trước khi Đại học Vin thành lập (2019), VinGroup đạt được nhiều thành công ở nhiều thị trường kinh doanh, từ y tế, bất động sản, công nghệ như ô tô hay hệ thống bán lẻ... Do đó, quy mô kinh doanh ngày càng tăng. Với những thành tựu đó, cùng với thực tế rằng các ngành học mà hai ngôi trường này đào tạo gần như liên quan đến thị trường kinh doanh của doanh nghiệp điều hành, đã là nền tảng vững chắc cho động lực thành lập trường - một mặt, đóng góp tích cực vào nền giáo dục quốc dân; một mặt, nhằm đào tạo ra nguồn lực lao động dồi dào, có chuyên môn cao, phù hợp với tiêu chí và nhu cầu của "doanh nghiệp mẹ". Dù nhận định này hoàn toàn dựa trên quan điểm chủ quan từ số liệu được ghi nhận, song việc doanh nghiệp tư nhân xem xét yếu tố thương mại khi đầu tư vào giáo dục là không thể tránh khỏi.

Trong những năm gần đây, số lượng sinh viên theo học tại các cơ sở Giáo dục tập đoàn và quốc tế ngày càng tăng, từ đó, các cơ sở giáo dục này cũng dần có những thay đổi trong nhóm đối đối tượng mà họ hướng đến. Số lượng sinh viên theo học tại các cơ sở giáo dục tư thục tại Việt Nam trong giai đoạn 2016 - 2020 tăng dần[1]. Đến năm 2020, có khoảng 365.000 sinh viên theo học tại các trường tư thục trong nước. Đối tượng học viên chính của các các tổ chức Giáo dục tập đoàn và cơ sở giáo dục quốc tế tại Việt Nam cũng có những đặc điểm khác với nhóm người học ở các môi trường giáo dục khác nhau. Dù chung tiêu chí về mặt độ tuổi (từ 18 - 25, vừa tốt nghiệp trung học phổ thông), học phí cho giáo dục quốc tế thường cao hơn so với giáo dục đại trà, dao động từ 300 triệu đến 500 triệu đồng trên một năm[2]. Do đó, đối tượng theo học thường là những người có nền tảng kinh tế tương đối ổn định hoặc có học lực xuất sắc để nhận học bổng hỗ trợ từ các cơ sở giáo dục.

Bên cạnh đó, Giáo dục tập đoàn và Giáo dục quốc tế cũng được đánh giá có nhiều lợi thế hơn Giáo dục công lập ở Việt Nam ở sự linh hoạt trong nội dung

[1] Vân, K. H. (2023), "Thực trạng phát triển và giải pháp nâng cao lợi thế cạnh tranh của các trường đại học tư thục ở Việt Nam*", Tạp chí Công Thương,* Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ, Số 17/8/2023.

[2] Thi, L. (2021), "Trường tư dạy chương trình quốc tế học phí cao, chất lượng GD có tương xứng?*", Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam*.

và phương pháp đào tạo, điều kiện tài chính, và cơ hội hội nhập quốc tế cao[1]. Thứ nhất, với bản chất hướng tới phục vụ nhu cầu thị trường, Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế có khả năng cập nhật nhu cầu của thị trường lao động và gia đình học sinh nhanh chóng hơn[3]. Thêm vào đó, chính sách khuyến khích tự chủ cho các trường đại học tư thục mang đến cho Giáo dục tập đoàn và Giáo dục quốc tế sự linh hoạt trong việc thiết kế chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy hay đa dạng hóa ngành học cũng như công tác tuyển dụng giảng viên quốc tế[2]. Bên cạnh đó, với điều kiện tài chính lớn nhờ vốn đầu tư từ tập đoàn, nhà đầu tư nước ngoài và khả năng chi trả của phụ huynh, các trường học này có thể mang tới cho sinh viên của trường môi trường giáo dục đạt chuẩn quốc tế và thu hút đội ngũ giảng viên có chuyên môn cao. Trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và hội nhập quốc tế trên thế giới và nhu cầu ngày càng tăng trong phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao tại Việt Nam, Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế đã "góp phần giảm áp lực về đào tạo nhân lực cho xã hội" và "chia sẻ gánh nặng chi phí giáo dục đại học ngày càng tăng của Chính phủ"[3]

Có thể nói, nhìn nhận theo hướng tích cực, mối quan hệ giữa Giáo dục tập đoàn, Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục công lập tại Việt Nam là mối quan hệ tương hỗ, bổ sung cho nhau, góp phần tạo nên một hệ thống giáo dục đa dạng, đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh từ nhiều tầng lớp khác nhau. Cả ba mô hình đều hướng đến mục tiêu chung là đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Tuy nhiên, mỗi loại hình có những đặc điểm riêng biệt về chương trình giáo dục, phương pháp giảng dạy, cơ sở vật chất và học phí, từ đó phục vụ những đối tượng khác nhau. Để tạo nên một hệ thống giáo dục chất lượng, phát triển bền vững, song song và hiệu quả, các cơ quan quản lý giáo dục, các trường học và các bậc phụ huynh cần có sự phối hợp chặt chẽ với nhau, đồng thời cần có những chính sách phù hợp để đảm bảo sự công bằng trong giáo dục.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp định tính thông qua phân tích dữ liệu thứ cấp. Về phân tích dữ liệu thứ cấp, nhóm tác giả đã tiến hành thu thập và phân tích các báo cáo, công trình nghiên cứu học thuật, dữ liệu thống kê từ các

[1] Thuỷ, T. (2018), "Vai trò của đại học tư thục với nền giáo dục hiện đại", Báo Chính phủ điện tử, baochinhphu.vn.
[2] Hùng, T. V. (2018), "Giải pháp phát triển hệ thống các trường đại học tư thục Việt Nam", *Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam*.
[3] Thuỷ, T. (2018), "*Vai trò của đại học tư thục với nền giáo dục hiện đại",* Báo Chính phủ điện tử, baochinhphu.vn.

nguồn uy tín liên quan đến Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam. Dữ liệu thu thập được phân tích theo phương pháp quy nạp để làm rõ các khía cạnh nghiên cứu chính, bao gồm: thực trạng phát triển, tác động, xu hướng phát triển, thách thức và giải pháp đề xuất. Nghiên cứu áp dụng phương pháp so sánh để đánh giá sự khác biệt giữa Giáo dục tập đoàn, Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục công lập tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu được tổng hợp và phân tích một cách hệ thống nhằm đánh giá toàn diện hai mô hình giáo dục này, từ đó đề xuất các kiến nghị chính sách phù hợp để đảm bảo sự phát triển bền vững và hiệu quả của Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam

3.1.1. Tác động tích cực

Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế có vai trò quan trọng đối với nhiều chủ thể trong nền giáo dục quốc dân, điển hình như: người học, phụ huynh và người dạy. Đối với học sinh, các mô hình giáo dục này đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra tính đa dạng trong nền giáo dục, từ đó, giúp người học được phát triển toàn diện hơn về cả thể chất và tinh thần. Thêm nữa, với khả năng tự chủ tài chính và không bị ràng buộc nhiều về khung chương trình đào tạo như hệ thống công lập, các trường đại học này tự do hơn trong việc kiến tạo, theo đuổi triết lý và mục tiêu giáo dục riêng (Sơn, 2016). Người học, do đó, có nhiều sự lựa chọn hơn đối với môi trường giáo dục phù hợp với năng lực, định hướng sự nghiệp và tiềm năng cá nhân cũng như khả năng ngôi trường đem lại giá trị tương đồng với mong muốn cá nhân của mình.

Bên cạnh đó, hệ thống Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế đem lại cho người học cơ hội tiếp xúc với các phương tiện học, phương pháp giảng dạy tiên tiến, hiện đại hơn so với người học ở môi trường học khác[1]. Điều này đến từ việc các nhóm trường này có tính độc lập và tự do trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy hay khung chương trình đào tạo, giúp cho môi trường giáo dục hiện đại hơn, đáp ứng được các xu hướng giáo dục mới của phụ huynh và học sinh.

Hiện nay, dù chưa có nghiên cứu rõ ràng nào về chất lượng đầu ra của mô hình Giáo dục tập đoàn tại Việt Nam, nhưng dựa trên cam kết của trường ở trang thông tin chính thức, các trường này có khả năng bảo đảm cơ hội cho sinh viên

[1] Sung, J. P. (2012), "*Modularization of Korea's Development Experience: Role of Private Schools in Korea's Educational Development",* In KDI School of Public Policy and Management.

sau khi tốt nghiệp. Ví dụ, tại Đại học FPT hay Vin, hội đồng trường đã xây dựng cam kết cơ hội việc làm, cơ hội thực tập, nghiên cứu hay thậm chí trở thành nhân viên tại tập đoàn sau khi tốt nghiệp. Đây là lợi thế không thể phủ nhận của sinh viên tại nhóm trường trên, khi thị trường lao động đang ngày càng cạnh tranh. Hơn nữa, được dẫn dắt bởi một tập đoàn dồi dào kinh nghiệm trong thực tiễn tuyển dụng, quản lý và đào tạo, hơn ai hết, các trường đại học này thấu hiểu nhu cầu tuyển dụng, từ đó thiết kế được khung chương trình đào tạo có tính thực tiễn cao, có thể cung cấp hành trang cho sinh viên khi tham gia vào thị trường lao động.

Giáo viên cũng là đối tượng hưởng lợi. Không chỉ có mức lương cao hơn, phúc lợi tốt hơn; làm việc ở các trường đại học có cơ sở tại nhiều quốc gia cho phép giáo viên được trải nghiệm môi trường làm việc đa văn hóa, thậm chí có cơ hội làm việc ở nước ngoài[1], phát triển kỹ năng lẫn kiến thức chuyên môn thông qua các hội thảo quốc tế, kỳ trao đổi hay các bài thi chuẩn hóa quốc tế. Đối với phụ huynh, việc có đa dạng mô hình giáo dục với nhiều mức học phí khác nhau giúp dễ dàng hơn trong việc lựa chọn môi trường phù hợp định hướng và điều kiện tài chính. Như vậy, Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế đóng một vai trò quan trọng trong việc đa dạng hóa sự lựa chọn cho phụ huynh, học sinh; đem lại kiến thức và trải nghiệm mới mẻ, đa chiều cho người học và có khả năng tạo cơ hội tích cực về mặt quốc tế hóa trong trải nghiệm giảng dạy của giảng viên.

Xét dưới góc độ toàn xã hội, sự tăng trưởng về số lượng và chất lượng của Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn cũng mang lại những tác động tích cực tới môi trường Đại học công lập, môi trường làm việc của các doanh nghiệp, tập đoàn tại Việt Nam. Thứ nhất, với những ưu thế và đặc điểm của mình, Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn góp phần thúc đẩy sự cạnh tranh trong nền giáo dục quốc dân, từ đó khuyến khích các trường Đại học công lập nâng cao chất lượng giảng dạy và đào tạo để thu hút sinh viên tài năng. Theo xu hướng phát triển này, Giáo dục Việt Nam nói chung và Giáo dục công lập, Giáo dục quốc tế nói riêng sẽ ngày càng nâng cao chất lượng đào tạo, cơ sở vật chất, cũng như hội nhập quốc tế để nâng cao chất lượng cũng như sức cạnh tranh của nguồn nhân lực Việt Nam trong thời đại "thế giới phẳng". Thứ hai, Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn đã và đang mang tới nguồn nhân sự chất lượng cao dồi dào để đáp ứng với nhu cầu hội nhập quốc tế

[1] Hayden, M., Thompson, J. (2008), "International schools: growth and influence. Fundamental of Educational Planning", *International Institute for Educational Planning*, UNESCO.

và nhu cầu tuyển dụng ngày càng lớn của các doanh nghiệp, tập đoàn nước ngoài tại Việt Nam, đặc biệt trong lĩnh vực khoa học - kỹ thuật - kinh tế. Việc được mài dũa kỹ năng ngoại ngữ và phong cách làm việc, sinh hoạt trong môi trường quốc tế từ sớm sẽ hỗ trợ sinh viên thích nghi nhanh với những yêu cầu cao và đòi hỏi thay đổi linh hoạt của thị trường lao động trong những năm tới, từ đó đóng góp vào sự phát triển chung của đất nước.

3.1.2. Tác động tiêu cực

Bên cạnh những tác động tích cực nêu trên, sự phát triển của hệ thống Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam cũng mang đến một vài ảnh hưởng tiêu cực, có thể thấy được thông qua những tác động đối với ba nhóm đối tượng: người học, giảng viên, xã hội và cộng đồng.

Đối với nhóm đối tượng người học, trước tiên, đối với sinh viên theo học tại các trường đại học Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế, mặc dù đa phần có điều kiện tài chính ổn định, không có nghĩa họ không chịu áp lực từ việc học phí nặng, đặc biệt là các chi phí phát sinh. Điều này có thể dẫn đến áp lực và căng thẳng trong học tập của sinh viên ở những nhóm trường này.

Thứ hai, giáo dục theo chương trình quốc tế bằng tiếng Anh khiến nhiều sinh viên mất dần khả năng sử dụng thành thạo tiếng mẹ đẻ và đứng trước nguy cơ thiếu kiến thức lịch sử, chính trị. Đầu tiên, tiếng Anh được sử dụng 100% trong chương trình học, khiến người học, đặc biệt những người đã theo học hệ thống giáo dục này từ bé, gặp khó khăn trong việc dùng tiếng mẹ đẻ. Theo báo cáo năm 2021 của UNESCO, các trường quốc tế đã đem tác động tích cực trong việc cải thiện tiếng Anh, song gây ra tác động tiêu cực lên khả năng sử dụng tiếng mẹ đẻ của học sinh[1]. Đồng thời, nhiều trường đại học ngoài công lập, bởi sử dụng chương trình học nước ngoài, đã không thêm các môn đại cương (Kinh tế chính trị, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam...) vào chương trình đào tạo (thường là các trường có 100% vốn đầu tư nước ngoài như BUV, RMIT…), hoặc có nhưng còn thấp thoáng, chưa đúng ý nghĩa môn học. Điều này cần thiết có sự xem xét và kiểm tra gắt gao từ các đơn vị quản lý công tác giáo dục, bởi đây có thể là vấn đề nghiêm trọng, ảnh hưởng rộng rãi đến nhiều thế hệ người trẻ trong tương lai.

Thứ ba, bất bình đẳng trong cơ hội việc làm cho người học có thể phát sinh giữa cử nhân của hệ thống Giáo dục tập đoàn và hệ thống giáo dục công lập. Được điều hành bởi một tập đoàn, sinh viên của hệ thống trường này có cơ hội

[1] Crawfurd, L., Hares, S. (2021), "The impact of private schools, school chains and PPPs in developing countries", *The World Bank Research Observer*, 39(1), pp. 97-123.

thực tập, làm việc ở doanh nghiệp lớn cao hơn nhờ khả năng kết nối của nhà trường. Ở Đại học FPT, các chương trình hội thảo nhằm kết nối sinh viên với tập đoàn lớn như Lotte, VinGroup, Samsung... diễn ra thường xuyên; hay ở Đại học Vin cung cấp cơ hội trao đổi quốc tế, làm nghiên cứu, thực tập tại nước ngoài hay doanh nghiệp lớn trong nước. Không thể phủ nhận nỗ lực của các trường này trong việc tạo điều kiện tốt nhất cho sinh viên, song việc tạo ra nhiều lợi thế cho các sinh viên này dường như đang thu hẹp lại cơ hội việc làm cho sinh viên đến từ các nhóm trường khác, đặc biệt trong thời kỳ suy thoái kinh tế hiện nay.

Với nhóm đối tượng thứ hai, giảng viên cũng là một đối tượng chịu ảnh hưởng tiêu cực từ sự phát triển của hệ thống Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế. Tại Việt Nam, giáo viên có nhiệm vụ to lớn trong việc "bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau" trong việc tuyên truyền đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước đến thế hệ trẻ, đến với quần chúng nhân dân. Mặc dù không bị áp lực trực tiếp về tuyên truyền đường lối chính sách, giáo viên ở trường quốc tế vẫn có trách nhiệm giáo dục học sinh về các giá trị, truyền thống tốt đẹp của đất nước. Điều này yêu cầu giáo viên phải tìm cách hòa hợp các nội dung giảng dạy trong chương trình quốc tế với những yếu tố văn hóa Việt Nam. Mặt khác, chương trình giảng dạy ở các trường quốc tế thường căng thẳng, đòi hỏi giáo viên phải hoàn thành đúng tiến độ, khiến việc truyền tải các nội dung về truyền thống, văn hóa dân tộc bị hạn chế.

Nhóm đối tượng thứ ba, tác động tiêu cực của các mô hình Giáo dục tập đoàn và Giáo dục tmôi trường quốc tế đối với cộng đồng cũng là điều cần lưu tâm. Thứ nhất, nhờ nguồn lực tài chính và nguồn nhân lực ưu tú, giàu kinh nghiệm đang làm việc tại tập đoàn, các trường đại học trực thuộc các tập đoàn có ưu thế trong việc chiêu mộ chuyên gia có trình độ cao tham gia giảng dạy cho mình, từ đó dẫn đến tình trạng thiếu chuyên gia có trình độ cao ở các trường đại học truyền thống.

Thứ hai, sự khác biệt trong mức độ đầu tư giữa hệ thống Giáo dục công lập và Giáo dục môi trường quốc tế, Giáo dục tập đoàn có thể dẫn đến hiện tượng "phân tầng" trong hệ thống giáo dục quốc dân. Trong khi ngân sách nhà nước chi cho giáo dục đại học còn quá thấp so với thế giới (ngân sách chi cho giáo dục đại học của Việt Nam chiếm 0.24% GDP, trong khi hầu hết các quốc gia trên thế giới đều đạt mức 1% GDP trở lên)[1], thì Đại học tư thục ở Việt Nam được quy định phải được đầu tư ít nhất 1000 tỷ đồng theo Nghị định 46/2017/NĐ-CP của

[1] World Bank (2020), *Improving the performance of higher education in Vietnam,* World Bank, Washington, DC, DOI: 10.1596/33681.

Chính phủ, cho thấy có sự bất cân bằng trong nguồn vốn. Với mức đầu tư lớn, các trường tư thục này tuyển sinh với học phí cao hơn so với mặt bằng chung, khiến học sinh có nền tảng kinh tế - xã hội thấp khó có thể đáp ứng. Việc hạn chế đầu vào do học phí cao đã dẫn đến hiện tượng phân chia các nhóm học sinh theo nền tảng kinh tế - xã hội, tạo ra một hệ thống giáo dục "phân tầng"[1].

Cuối cùng, dù đã thừa nhận vai trò của hệ thống Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế trong việc đa dạng hóa môi trường học tập ở Việt Nam, song với tốc độ tăng trưởng quy mô hệ thống giáo dục này cùng với những hạn chế của hệ thống chế tài, việc suy giảm vai trò của nhà nước trong nền giáo dục và đào tạo là một điều đáng cân nhắc. Hơn nữa, sự tham gia của các nhà đầu tư tư nhân có thể khiến nền giáo dục mất đi triết lý nhân văn của nó, đặc biệt là vấn đề bình đẳng, công bằng cho tất cả mọi người, khi mà các nhà đầu tư này có thể quan tâm đến lợi nhuận hơn là các vấn đề xã hội.

3.2. Đánh giá và dự báo xu hướng phát triển của Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế ở Việt Nam

3.2.1. Đánh giá

Về Giáo dục tập đoàn, có thể nói rằng sinh viên thuộc hệ thống Giáo dục tập đoàn đang có nhiều yếu tố thuận lợi hơn trong việc tiếp cận cơ hội phát triển kiến thức và kỹ năng chuyên môn so với sinh viên từ những mô hình giáo dục truyền thống, đặc biệt ở bậc cao đẳng, đại học, thông qua những cơ hội gắn kết giữa giáo dục và doanh nghiệp. Tuy nhiên, mô hình Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế cũng có thể tạo ra hiện tượng bất bình đẳng cho người học, khi mà mức học phí cao đã khiến các nhóm trường này trở nên khó tiếp cận đối với nhiều sinh viên. Hơn nữa, mức đầu tư lớn với cơ sở giáo dục chất lượng cao của Giáo dục tập đoàn đã tạo ra sự cạnh tranh giữa các trường và tăng lệ phí học ở nhiều trường công lập, từ đó điều này làm gia tăng gánh nặng tài chính cho gia đình người học và gây ra sự khó khăn về khả năng tiếp cận giáo dục chất lượng cao cho những học sinh và gia đình có thu nhập thấp.

Bên cạnh đó, những chương trình học quốc tế cũng có khả năng làm mất đi bản sắc, giá trị của giáo dục truyền thống Việt Nam, khi còn nhiều lo ngại rằng mô hình giáo dục quốc tế có thể không phản ánh đầy đủ nhu cầu và bản chất của xã hội Việt Nam, bởi xét về bản chất, Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế vốn bắt nguồn từ nước ngoài cũng như hệ thống giáo dục quốc tế chung.

[1] Breen, R. (2022), *"*The stubborn persistence of educational inequality*", IFS Deaton Review of Inequalities*, https://ifs.org.uk/inequality/the-stubborn-persistence-of-educational-inequality

Sự đa chiều trong cách nhìn nhận về Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế cũng phản ánh sự phức tạp của việc mở rộng hệ thống trường đại học tập đoàn hay quốc tế tại Việt Nam. Qua những phân tích so sánh chiến lược phát triển nguồn nhân lực của các trường đại học tập đoàn và đại học quốc tế tại Việt Nam, có thể thấy được những khác biệt và tiềm năng hợp tác giữa hai loại hình trường đại học này. Hơn nữa, tác động của trải nghiệm giáo dục quốc tế đối với sinh viên đại học đã được chứng minh là giúp nâng cao tri thức và kỹ năng xã hội của họ, góp phần phát triển họ trở thành công dân toàn cầu.

3.2.2. Dự đoán xu hướng

Một trong những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến quyết định lựa chọn trường đại học của học sinh trung học phổ thông tại Việt Nam là việc làm và cơ hội việc làm trong tương lai. Lương Thanh Hà[1] khi nghiên cứu về các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng xin việc làm của sinh viên sau khi ra trường cũng đã chỉ ra 5 nhân tố chính: Bằng cấp chuyên môn, Trình độ ngoại ngữ, Kinh nghiệm làm việc thực tế, Kỹ năng mềm - lợi thế hòa nhập với môi trường làm việc, Sử dụng thành thạo công nghệ thông tin. Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam có phần đáp ứng tốt hơn 5 yếu tố trên so với Giáo dục công lập. Với môi trường học được tiếp xúc nhiều với tiếng Anh, chương trình học tập trung nhiều vào thực hành, thực tập; cùng hệ thống công nghệ thông tin, cơ sở vật chất được đầu tư tỉ mỉ, sinh viên các trường thuộc Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế có trình độ đầu ra sát với yêu cầu, mong muốn của nhà tuyển dụng hơn, từ đó có sức cạnh tranh hơn trong quá trình tìm việc làm sau tốt nghiệp đại học. Theo nghiên cứu của Savills Việt Nam, hiện nay nước ta có 41% dân số thuộc "thế hệ vàng" (dưới 24 tuổi), số lượng người giàu và gia đình trung lưu ngày một tăng mạnh, người Việt Nam sẽ sớm có khả năng chi trả nhiều hơn cho việc học tập của con cái theo tiêu chuẩn giáo dục cao hơn. Vì vậy, có thể nói Việt Nam là một thị trường tiềm năng cho Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn phát triển. Trên thực tế, trong 9 tháng đầu năm 2020, Cục Đầu tư nước ngoài (Bộ Kế hoạch và Đầu tư) đã thống kê được tổng vốn đầu tư nước ngoài đăng ký vào lĩnh vực giáo dục và đào tạo đạt 78,89 triệu USD, tăng gần 58% so với cùng kỳ năm trước. Con số trên đã một lần nữa chứng tỏ tiềm năng của thị trường Việt Nam trên lĩnh vực Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn. Bên cạnh đó, tại "Diễn đàn hợp tác và đầu tư trong giáo dục", Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Nguyễn Văn Phúc đã cho biết: Trong bối cảnh quốc tế

[1] Hà, L. T. (2022), "Các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng xin việc làm của sinh viên sau khi ra trường", *Tạp chí Công thương,* Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ, Số 8, tháng 4/2022.

hóa giáo dục là xu thế toàn cầu, Việt Nam luôn chú trọng đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong giáo dục. Tuyên bố này cho thấy thái độ của Việt Nam với Giáo dục môi trường quốc tế và Giáo dục tập đoàn là cởi mở, đón nhận và khuyến khích. Từ tất cả các yếu tố nêu trên, có thể thấy Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế tại Việt Nam hiện nay đã, đang và sẽ tiếp tục phát triển trong tương lai, đem đến sự thay đổi lớn cho nền giáo dục nước nhà.

4. Kết luận

Trong giai đoạn hiện nay, có thể nói, xu hướng của mô hình Giáo dục tập đoàn và Giáo dục trong môi trường quốc tế bậc cao đẳng, đại học tại Việt Nam đang có những sự phát triển đa dạng và phong phú trên nhiều khía cạnh, đóng vai trò quan trọng trong hệ thống giáo dục nói chung với những tiềm năng phát triển mạnh mẽ trong tương lai. Nhìn chung, đối với mô hình Giáo dục tập đoàn, mô hình này tại Việt Nam đã khá thành công trong quá trình xây dựng mô hình giáo dục tích hợp với nhu cầu của thị trường lao động, đặc biệt là nhu cầu về mặt nhân lực của các loại hình doanh nghiệp hiện nay. Ngoài ra, sự xuất hiện của các trường cao đẳng, đại học quốc tế tại Việt Nam cũng mở ra cơ hội cho sinh viên tiếp cận với chất lượng giáo dục quốc tế tại chính quốc gia mình. Các chương trình đào tạo quốc tế không chỉ cung cấp kiến thức sâu rộng mà còn tạo điều kiện cho sinh viên trải nghiệm văn hóa đa dạng thông qua những chương trình, sự kiện giao lưu với sinh viên quốc tế.

Mặc dù có những bước tiến tích cực, mô hình Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế vẫn còn những thách thức cần được giải quyết. Nổi bật nhất có thể kể đến sự gia tăng bất bình đẳng trong cơ hội đối với học sinh thuộc hệ thống trường công lập. Bên cạnh đó, chi phí đào tạo tại các trường quốc tế (thuộc tư nhân) thường cao hơn so với các trường công lập, gây ra những áp lực tài chính đối với sinh viên và gia đình. Sự tăng chi phí này có thể tạo ra sự bất cân bằng và những khoảng cách về khả năng tiếp cận giáo dục chất lượng để đảm bảo rằng tất cả học sinh đều có cơ hội tiếp cận giáo dục chất lượng cao, bất kể xuất thân hay điều kiện kinh tế xã hội; hơn nữa, trong việc áp dụng những tiêu chuẩn quốc tế và bảo tồn giá trị truyền thống văn hóa - giáo dục của đất nước cũng là những vấn đề đáng quan ngại cần được quan tâm và giải quyết. Thông qua việc hoàn thiện hệ thống pháp lý, tăng cường quản lý nhà nước, xây dựng cơ chế hợp tác hiệu quả giữa các bên liên quan, và đảm bảo công bằng trong tiếp cận giáo dục chất lượng, những khó khăn và bất cập hiện tại có thể được khắc phục. Việc triển khai các đề xuất từ nghiên cứu này sẽ tạo tiền đề vững chắc cho sự phát triển bền vững và hiệu quả của giáo dục đại học theo xu hướng quốc tế

hóa tại Việt Nam để hỗ trợ Giáo dục tập đoàn và Giáo dục môi trường quốc tế phát triển, cũng như nâng cao chất lượng Giáo dục công lập để đảm bảo tính cạnh tranh lành mạnh trong hệ thống giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ giáo dục và đào tạo (2020), *Thúc đẩy hợp tác và đầu tư trong giáo dục*, Cổng thông tin điện tử Bộ Giáo dục và Đào tạo, https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/hoi-nhap-quoc-te-ve-gddt/Pages/tin-tuc.aspx?ItemID=7005
2. Breen, R. (2022), *The stubborn persistence of educational inequality,* IFS Deaton Review of Inequalities, https://ifs.org.uk/inequality/the-stubborn-persistence-of-educational-inequality
3. Crawfurd, L., Hares, S. (2021), *The impact of private schools, school chains and PPPs in developing countries,* The World Bank Research Observer, 39(1), pp. 97-123.
4. Hill, I. (2007), "*International education as developed by the international baccalaureate organization",* In SAGE Publications Ltd eBooks, pp. 25-37, DOI: 10.4135/9781848607866.n3
5. Hà, L. T. (2022), "Các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng xin việc làm của sinh viên sau khi ra trường*", Tạp chí Công thương,* Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ, Số 8, tháng 4/2022.
6. Hùng, T. T. (2020), "Vai trò của doanh nghiệp với giáo dục đại học Việt Nam trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp 4.0", *Tạp chí Công Thương,* https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/vai-tro-cua-doanh-nghiep-voi-giao-duc-dai-hoc-viet-nam-trong-boi-canh-cuoc-cach-mang-cong-nghiep-40-68976.htm
7. Hùng, T. V. (2018), "Giải pháp phát triển hệ thống các trường đại học tư thục Việt Nam", *Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam*.
8. Hayden, M., Thompson, J. (2008), "International schools: growth and influence. Fundamental of Educational Planning", *International Institute for Educational Planning,* UNESCO.
9. Sơn, P. D. (2016), "*Một số giải pháp tăng quyền tự chủ, tự chịu trách nhiệm trong các trường đại học ở Việt Nam",* Chuyên đề về giáo dục đại học*,* Bộ Giáo dục và Đào tạo.

10. Sung, J. P. (2012), "Modularization of Korea's Development Experience: Role of Private Schools in Korea's Educational Development", In *KDI School of Public Policy and Management*.
11. Thi, L. (2021), "Trường tư dạy chương trình quốc tế học phí cao, chất lượng GD có tương xứng?", *Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam*.
12. Thuỷ, B. T. (2021), "Đẩy mạnh hợp tác quốc tế trên lĩnh vực giáo dục và đào tạo trong các trường đại học ở Việt Nam hiện nay", *Tạp chí Giáo dục lý luận*.
13. Thuỷ, T. (2018), "Vai trò của đại học tư thục với nền giáo dục hiện đại", *báo Chính phủ điện tử,* baochinhphu.vn.
14. Tổng cục Thống kê (2021), *Chi tiêu cho giáo dục, đào tạo của các hộ gia đình ở Việt Nam những năm gần đây*, https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/2021/09/chi-tieu-cho-giao-duc-dao-tao-cua-cac-ho-gia-dinh-o-viet-nam-nhung-nam-gan-day/
15. Vân, K. H. (2023), "Thực trạng phát triển và giải pháp nâng cao lợi thế cạnh tranh của các trường đại học tư thục ở Việt Nam", Tạp chí Công Thương. Các kết quả nghiên cứu khoa học và ứng dụng công nghệ, Số 17/8/2023.
16. World Bank (2020), *"Improving the performance of higher education in Vietnam",* World Bank, Washington, DC. DOI: 10.1596/33681.

ÁP DỤNG MÔ HÌNH CFB (CDIO - LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC - HỌC TẬP KẾT HỢP) TRONG MÔN HỌC THỐNG KÊ KINH TẾ

Lương Thị Quỳnh Mai

Trường Kinh tế, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Bài viết mô tả việc áp dụng mô hình CFB (CDIO - Lớp học đảo ngược - Học tập kết hợp) trong giảng dạy môn Thống kê Kinh tế tại Trường Kinh tế, Trường Đại học Vinh. Việc tích hợp khung CDIO nhấn mạnh cách tiếp cận định hướng ứng dụng, trong khi phương pháp lớp học đảo ngược định nghĩa lại cách học truyền thống bằng cách chuyển giao nội dung ra ngoài giờ học. Học tập kết hợp làm phong phú thêm trải nghiệm giáo dục thông qua sự kết hợp liền mạch giữa các tương tác trực tuyến và trực tiếp. Bài báo nghiên cứu đề xuất một quy trình cụ thể để thiết kế kế hoạch bài học áp dụng mô hình CFB trong môn Thống kê Kinh tế tại Trường Kinh tế, Trường Đại học Vinh.

Từ khóa: *mô hình CFB; CDIO; lớp học đảo ngược; dạy học kết hợp; thống kê kinh tế*

APPLYING THE CFB (CDIO - FLIPPED CLASSROOM - BLENDED LEARNING) MODEL IN ECONOMIC STATISTICS COURSE

Luong Thi Quynh Mai

College of Economics, Vinh University, Nghe An, Vietnam

ABSTRACT

This article investigates the application of the CFB (CDIO – Flipped classroom - Blended learning) model in teaching Economic Statistics at the College of Economics, Vinh University. Integrating the CDIO framework emphasizes the application-driven approach, while the flipped classroom method redefines traditional learning dynamics by shifting content delivery outside of class time. Blended learning further enriches the educational experience through a seamless combination of online and face-to-face interactions. The research article describes a specific process for designing a lesson plan that applies the CFB model in economic statistics at the College of Economics, Vinh University.

Keywords: *CFB model; CDIO; flipped classroom; blended learning; statistic economics*

1. Introduction

The rapid development of science, technology, and engineering has transformed education in general and higher education in particular. Traditional teaching methods and models need to evolve to meet the learning needs and requirements of modern students to foster active learning, and to meet the learning outcomes of university programs. The Flipped Classroom, Blended Learning and CDIO teaching models are effective competency-based teaching approaches that combine direct and online instruction, centering on the learner, increasing personalization, and enhancing self-learning and interaction abilities. At Vinh University, the combination of these three models - CDIO, Flipped Classroom, and Blended Learning - is called the CFB teaching model.

Vinh University has implemented the Project for the Development and Advancement of Training Programs Approaching CDIO since April, 2016. The university has developed learning outcomes and training program frameworks for various disciplines, and numerous related projects have been initiated. Since 2017, Vinh University has built and executed CDIO-approach training programs for both technical and non-technical fields (including Economics).

At the end of April 2021, Vietnam experienced a total of four waves of Covid-19 since the beginning of 2020. This has caused significant damage across all sectors, particularly in education. Specifically, schools from primary to tertiary levels in Vietnam have been forced to switch to online learning and continually adapt to the current situation. With the impact of the pandemic, online learning has become a necessary solution when students cannot attend school. This learning method is still relatively new and poses significant challenges for both teachers and students.

Teaching according to the flipped classroom model is one of the modern methods that meets the requirements of innovative teaching methods. The principle of this teaching method is that students independently explore lesson content at home, using various sources such as textbooks or the internet. Then, students interact with teachers and classmates in the classroom to reinforce the knowledge gained through self-discovery, exploration, and experiential learning at home. This learning model helps students become more interested in learning and provides opportunities for them to develop their abilities.

2. Tools and methods

The article mainly employs the theoretical development research method. Through analyzing and synthesizing research on the CFB model, the article

focuses on clarifying the characteristics of this model. Additionally, based on observation methods and the analysis and synthesis of teaching experiences of the author and colleagues when applying the CFB model, the article proposes a specific process for applying the CFB model to the Economic Statistics course with a specific lesson plan.

3. Results and discussion

3.1. CDIO model

The CDIO model, a framework for engineering education, was developed to ensure that students are prepared to meet the real-world demands of their profession. CDIO outlines 12 standards for developing and operating educational programs, particularly in engineering. Here is an overview of the 12 CDIO standards (Malmqvist *et al.*, 2019):

- CDIO as Context: Adopt the CDIO framework as the context for engineering education; Integrate learning outcomes that emphasize conceiving, designing, implementing, and operating systems in real-world settings.

- CDIO Syllabus Outcomes: Define clear learning outcomes based on the CDIO syllabus, which includes technical knowledge, personal and professional skills, and product and system building skills.

- Integrated Curriculum: Create an integrated curriculum that aligns with the CDIO syllabus, linking various subjects and courses to the CDIO context and learning outcomes.

- Introduction to Engineering: Provide introductory courses that expose students to engineering and the CDIO framework, giving them a foundation in the engineering process early in their education.

- Design-Implement Experiences: Include hands-on design-implement experiences at various levels of the curriculum, allowing students to apply theoretical knowledge to practical projects.

- CDIO Workspaces: Develop and maintain workspaces and labs that support the CDIO approach, facilitating collaborative and practical learning experiences.

- Integrated Learning Experiences: Ensure that students engage in integrated learning experiences, blending technical knowledge with personal and interpersonal skills.

- Active Learning: Promote active learning strategies that engage students in their education through activities like problem-solving, group work, and interactive discussions.

- Enhancement of Faculty Competence: Continuously develop faculty competence in both technical and professional skills, ensuring they can effectively deliver the CDIO curriculum.

- Enhancement of Faculty Teaching Competence: Encourage faculty development in teaching methods, particularly those that support active and experiential learning aligned with the CDIO approach.

- Learning Assessment: Implement assessment methods that evaluate students' achievement of learning outcomes, particularly in the context of CDIO skills and competencies.

- Program Evaluation: Regularly evaluate the program to ensure it meets CDIO standards and continually improves based on feedback from students, faculty, and industry stakeholders.

These standards provide a comprehensive framework for developing and operating educational programs that prepare students for the complexities of modern practice.

3.2. Flipped classroom model

The flipped classroom, “flip” meaning “reversal” and “classroom” referring to the learning environment, gained traction notably from Eric MaZur - who developed the peer instruction method in the 20s of the 20th century. He realized that using computers in teaching allowed him to guide students rather than lecture them. Starting in the fall of 2000, the University of Wisconsin - Madison used software to replace traditional lectures in the Information Technology field with instructional videos accompanied by slides. In 2011, two centers, the Wisconsin Collaboratory for Enhanced Learning, were established to focus on flipped classroom models.

There are many definitions regarding flipped classroom in literature. According to Bishop and Verleger (2013) flipped classroom is a student - centred learning method consisting of two parts with interactive learning activities during lesson and individual teaching bases directly on computer out of lesson. Hamdan *et al.* (2013) explained flipped classroom is not a defined model instead it is a model that teachers use as compensating the demands of students by using different equipments. The flipped classroom model is where the steps of teaching and learning in traditional classrooms are reversed - meaning lecture content is delivered at home through online videos, practice, applications, assignments, question answering, and in - depth discussions are conducted in class.

In traditional classrooms, students attend lectures by teachers, which specialists call low - level thinking. Then, students go home to do assignments, and the assignment process becomes challenging if students do not understand the material. In practice, for traditional teaching methods, teachers do not have enough time to both deliver new knowledge and help students solve all assignments related to that knowledge unit, let alone have time to closely supervise all students. The flipped classroom model addresses these challenges by "flipping" the process of traditional teaching and learning. Thus, the task of delivering new knowledge belongs to the teacher, and according to Bloom's taxonomy, this task only exists at the low level (remembering and understanding). Conversely, the task of students is to apply the knowledge acquired, which belongs to the high level of Bloom's taxonomy (including applying, analyzing, evaluating and creating). The obstacle is that tasks at the high level are solved by students themselves.

With the flipped classroom model, understanding knowledge is guided by the teacher (through E-learning textbooks prepared by teachers beforehand and information searched by students themselves), and the task of students is to self-study this new knowledge and do low - level assignments at home. Then, in class, students engage in activities organized by the teacher to interact and share with each other. High - level assignments are also performed in class with the support of the teacher and classmates. This learning method requires students to engage in more brain activities, hence it is called high - level thinking. Thus, high - level tasks in Bloom's taxonomy are carried out by both teachers and students. This is the difference between the traditional classroom model and the flipped classroom model.

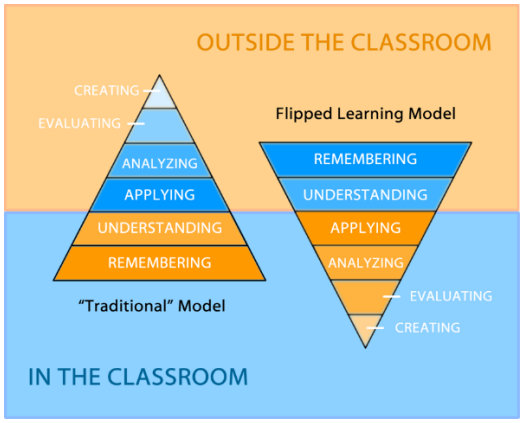


Figure 1. *Flipped learning in Bloom's taxonomy*

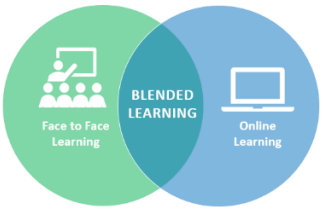


Figure 2. Blended learning

3.3. Blended learning

Blended learning is "a formal education program in which a student learns at least in part through online learning, with some element of student control over time, place, path, and/or pace, and at least in part at a supervised brick-and-mortar location away from home" (Staker & Horn, 2012). This model combines in-class/face to face learning activities (including lesson plans, discussions, exercises, instructional materials, related subject materials, laboratories) and online learning activities (including online surveys, e-learning, online discussions, online forums, multimedia, online documents, self-assessment, learning software).

3.4. CFB model

3.4.1. Concept of CFB model

According to CDIO model, students will learn personal skills, communication skills, product creation skills, developing processes and systems, along with specialized knowledge within the professional training program, and this is called integrated learning. It allows students to use double their time to simultaneously learn both knowledge and specialized application skills. However, to take advantage of that good thing, it is important to apply new teaching and learning methods. How can one optimize time usage without adding to the already dense theoretical content of the curriculum? This is a challenging issue and can be considered a "bottleneck" of the CDIO model.

With the advent of Flipped Classroom and Blended Learning and their outstanding features, it can be seen as an effective way to solve the disadvantages of the CDIO model. Therefore, at Vinh University, the current teaching model combines these three models and is called the CFB model, which is expected to optimize the teaching process to ensure the effective development of learners' competencies and the achievement of the desired learning outcomes. The CFB model can be understood as a combination of the CDIO approach with the design of a clear and effective training program and plan, integrating the Flipped Classroom model to delineate what content will be taught online and what

content will be learned in-person. This increases personalization, enhances interaction, fosters self-learning abilities, and provides learners with ample opportunities to apply and experience the knowledge learned before class. Additionally, the Blended Learning model is incorporated to effectively combine direct and online instruction. These three models support each other which is expected to be an effective teaching model that enhances learners' capabilities and can meet the program's learning outcomes efficiently.

3.4.2. Teaching process in the CFB model

The CFB model is designed around the following three stages:

Stage	Instructor	Learner
(1) Pre-class	- Gather information for the lesson; Design the teaching plan, content, and assessment methods - Provide learning materials (videos, SCORM lectures…) - Share learning resources and assign specific learning tasks to students - Create chat rooms for discussions, answering, and resolving questions - Monitor students' theoretical learning progress before class	- Review the instructor's guidelines and requirements on the LMS before class. - Watch videos, SCORM lectures, read books and study materials as required by the instructor; further explore using technology platforms to meet the requirements. - Take notes, store the acquired knowledge, complete quizzes, and do assignments. - Participate in forum discussions, note down questions that need to be addressed, prepare group projects, and interact with the instructor or other students on the system.
(2) During class	- Organize teaching and support students to help them deeply understand knowledge, enhance interaction and career skills - Answer questions and queries. Provide feedback, evaluate, and systematize the core and specialized knowledge	- Ask questions to clarify issues - Listen to the instructor's explanations and answers - Work in groups, discuss cases, debate, and practice professional skills - Give individual and group presentations.

	- Assign learning tasks in post-class phase (stage 3)	
(3) Post-class	- Continue to support, communicate, and address learners' questions about the learned content through the online classroom space created after the direct class session ends - Conduct assessments and evaluations to measure the learners' achievement of objectives	- Discuss and debate with the team and the instructor to deepen knowledge - Review feedback from the instructor and classmates - Maintain a continuous learning process after the class session - Measure learning effectiveness, self-evaluate, and draw lessons from the experience

3.5. Illustrating a teaching plan applying CFB model

Teaching plan for the "Time series" topic in the "Economic statistics" course has been designed and implemented as follows:

LESSON: TIME SERIES

I. Objectives

By the end of the lesson, students will be able to understand time series as well as the method of analyzing time series. In addition, students demonstrate the ability to report group discussion results and the ability to solve some related problems raised by others.

II. Learning outcomes

4. CLO1.4: Understand economic indicators

5. CLO2.2: Apply statistical economic models to economic measurement

6. CLO3.1: Critical thinking skills

7. CLO3.2: Effective teamwork organization skills

III. Teaching aids

Includes teaching aids such as PowerPoint; E-Learning system; Projector; Computer; Textbook (Economic Statistics); A0 paper.

IV. Teaching process

Based on course learning outcomes, teaching content was designed as follows:

Stage	Teaching content	CLO
(1) - Pre-class	Study Elearning lecture on Time series, Indicators	CLO1.4 CLO2.2
	Do exercise on LMS: Indicator of time series analysis	CLO2.2
	Do exercise on LMS: Bài Case study of time series	CLO3.2
(2) - During class	Calculate Indicators of time series through Multiple choice questions	CLO2.2 CLO3.1
	Group discussion about Case study of time series	CLO2.2 CLO3.2
	Presentation about group result	CLO3.1 CLO3.2
(3) - Post-class	Revise about Indicators	CLO2.2
	Do exercise about Indicators on LMS	CLO2.2

Specifically, the lesson is organized as follows:

Stage 1: Pre - class

Upload the E-lecture to the E-Learning Systems. For the discussion section:

- Assign students to calculate time series analysis indicators.
- Each group should find and draw one real-life time series on an A0 paper.

Statge 2: During class

Activity	Aims of activity	Description of activity
Lead - in	- Create good atmosphere for students to learn and get them ready for the new lesson. - Check the knowledge of the previous lesson.	**Some time series in reality** **(1)** Show datas (2) Show time series in reality (3) Using some indicators to analyse Give 5 indicators of time series analysis
Multiple-choice questions	Apply the fomula into the reality	Give 5 multiple choice questions for 5 indicators

Discussion & Presentation	- Discuss problems and solution - Develop teamwork skills - Develop presentation skills	**1.** Before the lesson, the following requirements were posted on the Class discussion part on the E – learning system: **Find and draw a case study of time series on A0 paper** 1. Ask students to work in groups of 5/6 members in 10 minutes to use indicators for time series analysis. 2. While discussing, ask students to take notes on A0 paper they had. 3. Obverse students' group discussion and evaluate each member's contribution and participation. 4. After group working, ask students to choose one representative per group, other members go to see other groups's result. The criteria for group task: Content; Format; Presentation A. After galary walk acitivites, each student chooses the 2 best groups. The group has the most votes will be a winner in strawpoll website by QR code.
Wrap-up	Identify what students have learnt trough the case study.	B. Ask students what they have learnt through group task. C. Summarize time series analysis.

Stage 3: Post - class

- Homework: Ask students to work individually and do time series analysis. Post the answers in the Class Discussion part on the E-learning system.

- Self - study: Do excercise in textbook 5.6 - 5.10 (pp. 192-193). Post the answers in the Class Discussion part on the E-learning system.

4. Conclusion

Based on theoretical research on CFB model, I have designed activities and organized teaching "Time series" topic in the "Economic statistics" course

to develop students' competencies. Through the learning process and experiences with CFB model, students have learned about time series in reality and how to analyze data, thereby autonomously acquiring knowledge through learning activities and helping students develop various competencies such as self-learning ability, numerical competence, and collaborative skills. This contributes to fostering a passion for scientific research, enhancing interest in learning, and promoting and harnessing autonomy, proactivity, and creativity in both learning and life.

REFERENCES

1. Bishop, J. L., Verleger, M. A. (2013), "The Flipped Classroom: A Survey of the Research", *120th ASEE Annual Conference & Exposition*. Atlanta: GA.
2. Staker, H., Horn, M. B. (2012), "Classifying K-12 Blended Learning", *Innosight Institute*.
3. Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., Arfstrom, K. (2013), *A review of flipped learning*, Retrieved from http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/
4. Malmqvist, J., Wedel, M. K., Lundqvist, U., Edström, K., Rosén, A., Astrup, T. F., Vigild, M., Hussmann, P. M., Grøm, A., Lyng, R., Gunnarsson, S., Leong, H., Kamp, A. (2019), "Towards CDIO Standards 3.0", *Proceedings of the 15th International CDIO Conference*, Aarhus, Denmark.

CHUYỂN ĐỔI SỐ: THỜI CƠ VÀ THÁCH THỨC VỚI NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC TRONG GIAI ĐOẠN HIỆN NAY

Nguyễn Trung Nghị

Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn,
Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Trong thời gian vừa qua, tiến trình chuyển đổi số trong giáo dục đã được triển khai một cách hiệu quả và đồng bộ, đặc biệt trong các hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục. Điều này mở ra không ít những thời cơ và thách thức đòi hỏi ngành giáo dục cần phải vượt qua trong thời gian tới. Bài viết bước đầu nhìn nhận các cơ hội và thách thức cùng với các nguyên nhân trong các hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục dưới sự tác động của tiến trình chuyển đổi số. Từ đó, đề xuất một số khuyến nghị góp phần nâng cao chất lượng các hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục dưới tác động của tiến trình chuyển đổi số tại các cơ sở giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: *chuyển đổi số; nghiên cứu khoa học giáo dục; khoa học giáo dục*

1. Giới thiệu

Tiến trình chuyển đổi số quốc gia đã mở ra kỷ nguyên mới cho các hoạt động NCKH giáo dục. Do đó, không ít các nghiên cứu khác nhau được triển khai nhằm làm rõ sự tác động của chuyển đổi số với giáo dục. Các nghiên cứu tập trung vào một số nội dung cốt yếu như các chính sách thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục vùng dân tộc thiểu số và miền núi, nêu được thực trạng và đề ra giải pháp thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục[1]. Lương Đình Hải[2] khi nghiên cứu về chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2020 - 2022 đã nêu các vấn đề mà lực lượng giáo dục đã và đang đối mặt hiện nay. Ngoài ra, vấn đề chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học đã được nghiên cứu bởi Nguyễn Thị Thu Vân[3], Ngô Thị Thu Dung[4], Bùi Thị Nga *và cs.*… Nhìn chung, đây là một trong những vấn đề hết sức cấp bách được các nhà khoa học giáo dục quan tâm. Tuy nhiên, đến nay vấn đề nghiên cứu tác động của nó đến hoạt động NCKH giáo dục vẫn

[1] Nguyễn Văn Chiều, Hoàng Thanh Lịch và Nguyễn Tích Nghị (2022), "Chính sách thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục vùng dân tộc thiểu số và miền núi", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội 3*(38), tr. 74-82.

[2] Lương Đình Hải (2023), "Chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2020-2022: Nghiên cứu trắc lượng khoa học", *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, 19*(04), tr. 1-7.

[3] Nguyễn Thị Thu Vân (2021), "Chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học", *Tạp chí quản lý nhà nước, 309* (10/2021), tr. 8-13.

[4] Bùi Thị Nga, Lê Vũ Toàn và Lưu Đức Long (2020), "Giáo dục đại học: cơ hội và thách thức trong chuyển đổi số", *Tạp chí Thông tin và Truyền thông, 5+6*(06/2020), tr. 1-9.

còn mờ nhạt. Chính vì thế, bài viết tập trung làm rõ những thời cơ và thách thức từ các hoạt động NCKH giáo dục dưới tác động của chuyển đổi số, từ đó đề xuất giải pháp góp phần cho nền giáo dục được ngày càng phát triển hơn.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp luận của chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử, trên cơ sở quan điểm của Đảng và Nhà nước. Bằng phương pháp phân tích nội dung, tác giả đã phân tính các tư liệu văn kiện của Đảng và Nhà nước cùng với các văn bản chỉ đạo từ Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Thông tin và Truyền thông. Đồng thời thu thập, kế thừa các tài liệu sơ cấp, thứ cấp, thông qua các trang web chính thống, tạp chí khoa học uy tín trong nước. Qua đó bài viết bước đầu nhìn nhận các cơ hội và thách thức cùng với các nguyên nhân mang trong các hoạt động NCKH giáo dục dưới sự tác động của tiến trình chuyển đổi số. Từ đó, đề xuất một số khuyến nghị góp phần nâng cao chất lượng hoạt động NCKH giáo dục dưới tác động của tiến trình chuyển đổi số tại các cơ sở giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở lý thuyết

3.1.1. Chuyển đổi số

Dưới sự phát triển mạnh mẽ và không ngừng từ Cách mạng công nghiệp 4.0, tiến trình chuyển đổi số đã không còn quá xa lạ. Đã có không ít các nghiên cứu từ lý luận đến thực tiễn về tiến trình "chuyển đổi số", vì thế đã xuất hiện không ít những định nghĩa khác nhau về chuyển đổi số, chẳng hạn: Chuyển đổi số liên quan đến những thay đổi trong công nghệ kỹ thuật số có thể mang lại mô hình kinh doanh mới cho các công ty, tạo ra các sản phẩm dịch vụ mới hoặc thay đổi cơ cấu tổ chức sang hình thức tự động hóa các quy trình. Những thay đổi này có thể được quan sát thấy trong nhu cầu ngày càng tăng đối với các phương tiện truyền thông dựa trên Internet, dẫn đến những thay đổi của toàn bộ mô hình kinh doanh[1]. Hay, chuyển đổi số là sự chuyển đổi sâu sắc và nhanh chóng các hoạt động kinh doanh, quy trình, năng lực và mô hình kinh doanh để tận dụng những thay đổi và cơ hội do tiến bộ kỹ thuật số mang lại cho xã hội[2].

Nhìn chung cho đến nay đã có nhiều các định nghĩa khác nhau về chuyển đổi số, tuy nhiên về cơ bản chuyển đổi số được hiểu là việc đổi mới các cách

[1] Hess, T., Matt, C., Benlian, A., Wiesbock, F. (2016), "Options for formulating a digital transformation strategy", *MIS Quarterly Executive, 15*(2), pp. 123-139.

[2] Demirkan, H., Spohrer, J. C., Welser, J. J. (2016), "Digital innovation and strategic transformation", *IT Profesional, 18*(6), pp. 14-18.

thức tổ chức, quản lý, điều phối, vận hành của cá nhân, tổ chức, doanh nghiệp dựa trên nền tảng công nghệ số.

3.1.2. Nghiên cứu khoa học và nghiên cứu khoa học giáo dục

Về NCKH: Mặc dù hoạt động NCKH đã được thực hiện qua hàng thập kỷ, đến nay vẫn có rất nhiều các định nghĩa khác nhau, tuỳ thuộc vào lĩnh vực, khía cạnh nghiên cứu, góc độ đánh giá mà có những cách định nghĩa khác nhau, điển hình như một vài nhận định sau: NCKH là một hoạt động tìm hiểu có tính hệ thống đạt đến sự hiểu biết được kiểm chứng[1]. Hoặc, NCKH nói chung là nhằm thỏa mãn nhu cầu nhận thức và cải tạo thế giới đó là: Khám phá những thuộc tính bản chất của sự vật và hiện tượng; phát hiện quy luật vận động của sự vật và hiện tượng; vận dụng quy luật để sáng tạo giải pháp tác động lên sự vật hiện tượng[2].

Tóm lại, trên cơ sở góc độ tổng quát và toàn diện có thể nhận định rằng: NCKH chính là hoạt động xã hội có chủ đích, nhằm lý giải các mâu thuẫn và làm sáng tỏ các vấn đề chưa có sự giải đáp từ lý luận đến thực tiễn góp phần thúc đẩy phát triển nhận thức, tư duy xã hội đồng thời giúp cải biến thế giới.

Về NCKH giáo dục: Tương tự như các định nghĩa vừa nêu, đến nay vẫn có không ít các định nghĩa khác nhau về NCKH giáo dục, chẳng hạn như: NCKH giáo dục là một hoạt động NCKH đặc thù trong lĩnh vực giáo dục, nó là một hoạt động có tính hệ thống, xuất phát từ khó khăn trong hoạt động giáo dục hay từ nhu cầu nhận thức hoạt động giáo dục nào đấy, cố gắng hiểu biết nhằm tìm ra được cách giải thích sâu sắc về cấu trúc và cơ chế cùng biện chứng của sự phát triển của một hệ thống giáo dục nào đó hay nhằm khám phá ra những khái niệm, những quy luật mới của thực tiễn giáo dục mà trước đó chưa ai biết đến[3][4]. Về cơ bản, NCKH giáo dục được hiểu là một hoạt động xã hội đặc thù trong lĩnh vực giáo dục nhằm làm sáng tỏ và giải quyết các mâu thuẫn, các nghi vấn cùng với các vấn đề khác có liên quan đến phương pháp, cách thức tổ chức, hoạt động giảng dạy… trong giáo dục nhằm đáp ứng các nhu cầu nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục.

[1] Dương Thiệu Tống (2002), *Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục và tâm lý*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
[2] Vũ Cao Đàm (2007), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
[3] Võ Thị Ngọc Lan, Nguyễn Văn Tuấn (2012), *Giáo trình Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục*, Nxb Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
[4] Nguyễn Văn Tuấn (2007), *Tài liệu bài giảng Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục* [PDF], Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh.

3.1.3. Mối quan hệ giữa chuyển đổi số và nghiên cứu khoa học giáo dục

NCKH giáo dục thời gian qua đã và đang chịu sự tác động mạnh mẽ từ tiến trình chuyển đổi số. Ngược lại, tiến trình chuyển đổi số trong thời gian qua đã và đang có sự hiện diện từ lĩnh vực giáo dục. Do đó có thể thấy giữa tiến trình chuyển đổi số và NCKH giáo dục có mối liên hệ vô cùng mật thiết và hữu cơ với nhau, về cơ bản mối liên hệ ấy bộc lộ thông qua một số nội dung chủ yếu sau:

Thứ nhất, chuyển đổi số là tất yếu khách quan trong các hoạt động NCKH giáo dục. Cách mạng công nghiệp 4.0 cùng với thời đại bùng nổ kỹ thuật - công nghệ đã thôi thúc tiến trình chuyển đổi số phải bao trùm hầu hết mọi khía cạnh của đời sống, nhằm đảm bảo sự phù hợp của hầu hết các lĩnh vực với sự phát triển chung của thời đại. Trong đó, giáo dục cũng như các hoạt động NCKH giáo dục cũng cần phải thực hiện chuyển đổi số theo lộ trình quy hoạch tổng thể của quốc gia. Có như thế mới có thể đảm bảo được sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn. Vì thế có thể thấy chuyển đổi số chính là một trong các yêu cầu mang tính tất yếu khách quan trong các hoạt động NCKH giáo dục. Đồng thời, đây cũng là một trong những hành động nhằm đảm bảo sự phù hợp của hệ thống kiến trúc thượng tầng so với sự phát triển của cơ sở hạ tầng tương ứng.

Thứ hai, NCKH giáo dục - yếu tố góp phần thực hiện thắng lợi tiến trình chuyển đổi số. Như đã biết, tiến trình chuyển đổi số quốc gia thời gian qua đã và đang bao trùm hầu hết mọi khía cạnh của đời sống xã hội, do đó để thực hiện thành công lộ trình trên không thể không có sự hành động từ chính các hoạt động giáo dục, đặc biệt là các hoạt động NCKH giáo dục. Đây là một trong các hoạt động nhằm hoạch định các kế hoạch, phương thức vận hành, điều phối, quản trị số… qua đó vô hình chung đã góp phần thực hiện tiến trình chuyển đổi số được đảm bảo, đồng bộ và thắng lợi trong thời gian tới.

3.2. Thời cơ

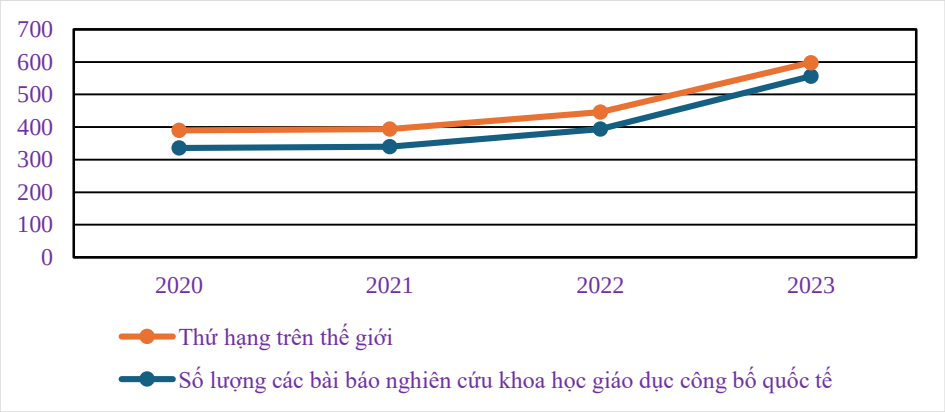
3.2.1. Bối cảnh mới cho nghiên cứu khoa học giáo dục

"Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030" của Thủ tướng Chính phủ được ban hành vào ngày 03 tháng 06 năm 2020, đã mở ra một bối cảnh mới cho hầu hết các lĩnh vực trong đời sống xã hội, đặc biệt là các hoạt động hợp tác quốc tế, nghiên cứu, phát triển và đổi mới sáng tạo. Trong thời gian tới cần "chủ động hợp tác quốc tế trong việc tham gia quản lý các tài nguyên chung trong môi trường số và không gian mạng; tham gia các tổ chức quốc tế và chủ trì, dẫn dắt triển khai một số sáng kiến về chuyển đổi số"[1].

[1] Thủ tướng Chính Phủ (2020), *Quyết định Số: 749/QĐ–TTg về "Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030"*.

Qua đó, tạo cầu nối mới cho các hoạt động NCKH giáo dục được đổi mới và phát triển. Một số biểu hiện điển hình như: Các phương pháp NCKH giáo dục truyền thống như bảng hỏi theo dạng giấy in dần được số hoá, cách thức xử lý số liệu được thay thế bởi các nền tảng số hoá, các thủ tục pháp lý dần được thực hiện trên môi trường số, tính liên kết giữa các chủ thể nghiên cứu được đẩy mạnh, cùng với không ít những thuận lợi khác từ đó đã vô hình chung góp phần hình thành nên bối cảnh mới cho các hoạt động NCKH giáo dục.

Kết quả trên còn thể hiện qua chất lượng và số lượng các bài báo NCKH giáo dục được công bố quốc tế không ngừng được nâng cao (Hình 1). Theo thống kê từ Scimago Journal & Country Rank (SJR), một công cụ trực tuyến cung cấp thông tin về các tạp chí khoa học và hiệu suất nghiên cứu của các quốc gia trên toàn thế giới từ năm 2020 đến năm 2023, số lượng bài báo NCKH giáo dục của Việt Nam không ngừng được gia tăng.



Hình 1. *Số lượng bài báo NCKH giáo dục công bố quốc tế tại Việt Nam từ 2020 - 2023*

3.2.2. Nâng cao trình độ năng lực nghiên cứu số

Khi tiến trình chuyển đổi số được triển khai thực hiện và ứng dụng vào trong các khâu, các giai đoạn của hoạt động NCKH giáo dục, lực lượng nghiên cứu cần phải có các kỹ năng và trình độ nhất định nhằm vận hành và thực hiện được hiệu quả từng mắt xích của các hoạt động. Hiện nay có không ít các NCKH giáo dục lấy vấn đề trọng tâm là chuyển đổi số làm định hướng nghiên cứu chính, một mặt giúp làm rõ và sáng tỏ các vấn đề về lý luận và thực tiễn giữa chuyển đổi số và giáo dục cùng với những tác động của nó đến với các phương pháp, mô hình học tập và giảng dạy. Thêm vào đó, các hội thảo khoa học, diễn đàn học thuật trong nước và quốc tế liên tục được tổ chức với các chủ đề về giáo dục trong bối cảnh chuyển đổi số, đã mở ra thời cơ vô cùng thuận lợi để các nhà nghiên cứu có cơ hội học tập và nâng cao trình độ năng lực của mình. Tính linh

hoạt trong việc sử dụng các trang thiết bị công nghệ số, mức độ chính xác trong việc xử lý dữ liệu bằng các công cụ phần mềm hỗ trợ, quy mô chiều rộng và chiều sâu từ các công trình nghiên cứu khác nhau nhờ vào thời đại số mà không ngừng được nâng cao, tính liên kết giữa các chủ thể nghiên cứu trong quá trình thực hiện luôn được đảm bảo… Từ đó làm cơ sở chính dẫn đến các thành công trong các hoạt động NCKH giáo dục trong thời đại số. Sự bùng nổ của các nền tảng công nghệ đã tạo điều kiện thuận lợi để truyền đạt kiến thức và phát triển được khả năng tự học của người học mà không bị giới hạn về thời gian cũng như không gian[1].

Tóm lại, nhờ vào tiến trình chuyển đổi số giáo dục, cũng như ứng dụng thành công chuyển đổi số vào trong các hoạt động NCKH giáo dục, cùng với các kết quả đã gặt hái được trong thời gian qua đã ngầm chứng minh chất lượng và trình độ lực lượng các nhà khoa học giáo dục dưới tác động của chuyển đổi số không ngừng được nâng cao.

3.2.3. Thúc đẩy tính liên kết trong quá trình nghiên cứu

Trước đây, các hoạt động quản lý, điều phối trong quá trình nghiên cứu đa phần chỉ thực hiện thông qua các phương pháp truyền thống, riêng lẻ từng giai đoạn. Mặc dù mức độ liên kết giữa các khâu của quá trình vẫn đảm bảo, tuy nhiên mức độ logic chặt chẽ chưa được cao như mong đợi, đâu đó vẫn tồn tại không ít những khó khăn và hạn chế nhất định. Tuy nhiên, từ khi tiến trình chuyển đổi số được thực hiện rộng rãi, các hoạt động quản lý, điều phối, vận hành ngày càng đạt được hiệu quả và chặt chẽ hơn. Việc lưu trữ dữ liệu ngày càng được thuận tiện bảo mật và hiệu quả, chính vì thế tính liên kết, chia sẻ giữa các chủ thể không ngừng được đảm bảo. Đồng thời, tính liên ngành trong quá trình thực hiện các NCKH giáo dục cũng dần được đẩy mạnh, mang lại hiệu quả cao cho quá trình nghiên cứu.

3.2.4. Cơ hội mới cho việc tiếp cận các kết quả hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục

Các dữ liệu, thông tin, cùng với các kết quả NCKH giáo dục dưới sự tác động từ tiến trình chuyển đổi số đã dần được số hoá thông qua nền tảng công nghệ số, từ đó mức độ phổ biến và nhân rộng các kết quả nghiên cứu được thực hiện ngày càng nhanh chóng hơn. Việc tiếp cận các sản phẩm, công trình, kết quả nghiên cứu sẽ ngày càng dễ dàng hơn. Qua đó, góp phần tạo động lực thúc

[1] Bùi Thị Huế, Bùi Đức Thịnh, Vũ Thị Tuyết Lan (15/08/2022), "Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp*", Tạp chí Khoa học và Công nghệ*.

đẩy các hoạt động NCKH nói chung và NCKH giáo dục nói riêng cùng với việc đổi mới sáng tạo.

3.3. Thách thức

3.3.1. Vấn đề bảo mật và quyền riêng tư trong quá trình nghiên cứu

Cách mạng công nghệ 4.0 cùng với tiến trình chuyển đổi số quốc gia đã đặt ra một vấn đề vô cùng cấp thiết, đó là vấn đề an ninh mạng. Thống kê của Bộ Công an trong hai năm 2019 - 2020 cho thấy hàng trăm cá nhân, tổ chức liên quan đến mua bán dữ liệu cá nhân. Một số đường dây chiếm đoạt, mua bán dữ liệu quy mô lớn tại Việt Nam đã bị phát hiện, đấu tranh, xử lý. Số lượng dữ liệu cá nhân bị thu thập, mua bán trái phép phát hiện được lên tới gần 1.300 GB, trong đó có nhiều dữ liệu cá nhân nội bộ, nhạy cảm (Cổng Thông tin Điện tử Chính phủ, 2022). Thậm chí tại Mỹ, một trong số các quốc gia có mức độ an toàn và bảo mật thông tin cao, từ một ứng dụng theo dõi sức khỏe thông dụng, tưởng chừng vô hại đang làm lộ những thông tin nhạy cảm và tối mật của quân đội Mỹ, như vị trí đặt các căn cứ quân sự hay các cuộc hành quân khẩn cấp. Phát hiện này đang làm dấy lên lo ngại về an ninh tại các cơ sở quân đội Mỹ, không chỉ ở trong nước mà cả nước ngoài. Việc này cũng một lần nữa cho thấy bảo mật thông tin vẫn là một bài toán khó trong thời đại số[1]. Vì thế vấn đề an toàn, bảo mật thông tin trong thời đại số là vô cùng cấp thiết. Do đó, trong các hoạt động thu thập, nghiên cứu cần xây dựng các phương án lưu trữ dữ liệu dựa trên nền tảng an toàn bảo mật, nhằm đảm bảo các kết quả công trình thực hiện ở giai đoạn đầu (chưa công bố) được an toàn nhất. Từ đó mới có thể đảm bảo sở hữu trí tuệ, thông tin nghiên cứu trong thời đại số hiện nay.

3.3.2. Mức độ chất lượng nội dung số

Cách mạng công nghệ 4.0 bùng nổ cùng với tiến trình chuyển đổi số quốc gia bao trùm đã mở ra một kỷ nguyên mới cho các hoạt động NCKH, trong đó các số liệu, thông tin nghiên cứu được thu thập một cách tiện lợi và nhanh chóng. Tuy nhiên, sự dễ dàng đăng tải và thu thập các thông tin khác nhau đã gây ra một vấn đề vô cùng lớn, đó là chất lượng các nguồn thông tin. Điển hình như thống kê từ website Beallslist.net tính đến năm 2021 đã có trên 1.300 tạp chí khoa học không uy tín khác nhau trên toàn thế giới. Vì thế trong các hoạt động NCKH nói chung, nếu không có sự sàng lọc kỹ càng các nguồn dữ liệu đầu vào thì sẽ dễ dàng gặp phải các nguồn thông tin kém chất lượng, thậm chí độc hại, từ đó sẽ gây ảnh hưởng vô cùng to lớn đến kết quả nghiên cứu.

[1] Ban Thời sự (2018), "*Bảo mật thông tin - Bài toán khó trong thời đại số",* Đài Truyền hình Việt Nam.

3.4. Khuyến nghị

Với những thách thức mà chuyển đổi số mang lại cho các hoạt động NCKH giáo dục trong thời gian qua, có thể thấy để giải quyết các các điểm nghẽn ấy là một việc không hề dễ dàng, vì thế trong thời gian tới cần thực hiện có hiệu quả một số giải pháp chủ yếu sau: *Thứ nhất,* đẩy mạnh tiến trình chuyển đổi số quốc gia đảm bảo tính đồng bộ, góp phần tạo động lực cho các hoạt động NCKH giáo dục trên toàn quốc. *Thứ hai,* xây dựng các phương án đảm bảo tính bảo mật trong quá trình nghiên cứu. Các lỗ hổng bảo mật đòi hỏi các hoạt động nghiên cứu cần xây dựng các cách thức bảo vệ dữ liệu để tránh bị rò rỉ và đánh cắp từ các đối tượng xấu. Do đó, cần tham khảo và nghiên cứu các phương pháp bảo mật an toàn an ninh mạng từ các mô hình an ninh trên thế giới để đảm bảo việc sở hữu trí tuệ ở giai đoạn thực hiện (chưa công bố). *Thứ ba,* sàng lọc các nguồn dữ liệu đầu vào, đảm bảo chất lượng kết quả nghiên cứu.

4. Kết luận

Trong lộ trình thực hiện chuyển đổi số giáo dục, đối với các hoạt động nghiên cứu cần thấy rõ các thời cơ để có thể tận dụng tối đa những lợi thế mà chuyển đổi số mang lại, song cần đánh giá rõ chi tiết các hạn chế và thách thức để có thể khắc phục, vượt qua trong thời gian tới. Các đơn vị có liên quan cần thực hiện có hiệu quả các giải pháp cơ bản sau: Tăng cường đầu tư phát triển hạ tầng công nghệ số trên phạm vi cả nước; Thúc đẩy tiến trình chuyển đổi số quốc gia được đồng bộ; Xây dựng các phương án an toàn an ninh mạng; Kiểm tra chặt chẽ các nguồn dữ liệu đầu vào, qua đó nhằm cung cấp các kết quả nghiên cứu ngày một chất lượng, mang tính định hướng cho các đề án, chính sách quy hoạch tổng thể giáo dục, đồng thời đẩy nhanh tiến trình đổi mới giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Thời sự (2018), *Bảo mật thông tin - Bài toán khó trong thời đại số,* Đài Truyền hình Việt Nam.
2. Thủ tướng Chính Phủ (2020), *Quyết định Số: 749/QĐ–TTg về "Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030"*.
3. Bùi Thị Huế, Bùi Đức Thịnh, Vũ Thị Tuyết Lan (15/08/2022), "Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp*", Tạp chí Khoa học và Công nghệ*.

4. Bùi Thị Nga, Lê Vũ Toàn và Lưu Đức Long (2020), "Giáo dục đại học: cơ hội và thách thức trong chuyển đổi số", *Tạp chí Thông tin và Truyền thông, 5+6*(06/2020), tr. 1-9.
5. Demirkan, H., Spohrer, J. C., Welser, J. J. (2016), "Digital innovation and strategic transformation", *IT Profesional*, *18*(6), pp. 14-18.
6. Dương Thiệu Tống (2002), "*Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục và tâm lý"*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
7. Hess, T., Matt, C., Benlian, A., Wiesbock, F. (2016), "Options for formulating a digital transformation strategy", *MIS Quarterly Executive*, *15*(2), pp. 123-139.
8. Lương Đình Hải (2023), "Chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2020-2022: Nghiên cứu trắc lượng khoa học", *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, 19*(04), tr. 1-7.
9. Ngô Thị Thu Dung (2021), "Cơ sở lý luận về chuyển đổi số trong dạy học đại học", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, *1*(9), tr. 58-65.
10. Nguyễn Văn Tuấn (2007), "*Tài liệu bài giảng Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục* [PDF]", Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh.
11. Nguyễn Thị Thu Vân (2021), "Chuyển đổi số trong các cơ sở giáo dục đại học", *Tạp chí quản lý nhà nước, 309* (10/2021), tr. 8-13.
12. Nguyễn Văn Chiều, Hoàng Thanh Lịch và Nguyễn Tích Nghị (2022), "Chính sách thúc đẩy chuyển đổi số trong giáo dục vùng dân tộc thiểu số và miền núi", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội 3*(38), tr. 74-82.
13. Võ Thị Ngọc Lan, Nguyễn Văn Tuấn (2012), "*Giáo trình Phương pháp nghiên cứu khoa học giáo dục"*, Nxb Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
14. Vũ Cao Đàm (2007), *"Phương pháp luận nghiên cứu khoa học"*, Nxb Khoa học và Kỹ thuật. Hà Nội.

PHƯƠNG ÁN ĐỔI MỚI DẠY HỌC VÀ KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ HỌC PHẦN TRONG THỜI ĐẠI 4.0

Lê Đức Ngọc

Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

TÓM TẮT

Trong thời đại 4.0, hoạt động đào tạo đại học phải thay đổi toàn diện. Bài viết này tập trung trình bày nhận thức của tác giả về tác động của cuộc Cách mạng công nghệ 4.0, về chất lượng nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu thời đại 4.0 và đề xuất phương án đổi mới dạy học và kiểm tra đánh giá học phần trong thời đại 4.0 để có được chất lượng nguồn nhân lực đạt yêu cầu.

Từ khóa: *đổi mới dạy học; kiểm tra đánh giá; thời đại 4.0; giáo dục và đào tạo*

1. Đặt vấn đề

Thời đại 4.0 gồm 2 nghĩa: Cách mạng công nghiệp 4.0 (cốt lõi là Công nghệ thông tin và truyền thông - ICT) và giáo dục 4.0 (cốt lõi là chuyển từ chủ yếu giáo dục Kiến thức, Kỹ năng và Thái độ sang tập trung giáo dục Phẩm chất và Năng lực).

Cách mạng Công nghệ thông tin và truyền thông có 3 tác động chính đến giáo dục đại học:

- Thông tin (tri thức - kiến thức, kỹ năng, phẩm chất) bùng nổ làm cho khối lượng chương trình giảng dạy quá lớn, không thể đáp ứng, đòi hỏi *Chương trình giáo dục phải thay đổi theo hướng liên ngành hay xuyên ngành* và *Dạy học phải thay đổi theo hướng dạy cách học.*

- Người học có thể tự thu thập thông tin (tri thức) từ nhiều nguồn khác nhau không chỉ từ nhà trường (do cá nhân hóa việc học), điều đó làm cho hoạt động dạy và học phải thay đổi từ *người giảng viên thành người hướng dẫn học và nghiên cứu*, còn *người học phải là công dân ICT để tự học, tự chiếm lĩnh tri thức cho mình.*

- Thời đại 4.0 (ICT) năng lực nghề nghiệp thay đổi liên tục buộc nguồn nhân lực phải liên tục thay đổi, phát triển phẩm chất và năng lực để đáp ứng. Giáo dục đại học phải là giáo dục mở (tuyển sinh mở, tổ chức đào tạo mở và công nhận trình độ học vấn mở…) mới có được nguồn nhân lực mở đáp ứng thời đại cá nhân hóa việc học.

2. Chất lượng nguồn nhân lực thời đại 4.0

Chất lượng nguồn nhân lực thời đại 4.0, đối với nước ta, tác giả cho rằng cần giáo dục và rèn luyện trong đào tạo đại học các *Phẩm chất và Năng lực* chính sau đây:

- *Về phẩm chất:* đầu vào của đào tạo đại học là những người tốt nghiệp giáo dục phổ thông, đó là những người trong suốt 12 năm học phổ thông đã được giáo dục và rèn luyện 5 Phẩm chất gốc (fo): *1 - Yêu nước, 2 - Nhân ái, 3 - Chăm chỉ, 4 - Trung thực và 5 - Trách nhiệm*. Vậy mỗi ngành đào tạo đại học phải góp phần nâng cao các phẩm chất này trong hành nghề của mình, tối thiểu phải theo chuẩn đầu ra của khung trình độ quốc gia đã ban hành.

- *Về năng lực:* Tác giả cho rằng có 3 loại năng lực sau đây cần được học tập và rèn luyện ở đại học, đó là:

+ *Hai năng lực gốc* (fo) là: 1) *Trí tuệ thông minh* gồm *Năng lực nhận thức* (Năng lực tiếp thu tri thức gồm: nhớ, hiểu, áp dụng, phân tích, đánh giá và sáng tạo) và *Năng lực tư duy* (Năng lực vận dụng và phát triển tri thức gồm: Tư duy logic, trừu tượng, hệ thống, phê phán và sáng tạo). 2) *Trí tuệ cảm xúc* là khả năng nhận biết và giám sát cảm xúc của mình và những người khác; phân biệt giữa họ và sử dụng những thông tin này để dẫn dắt suy nghĩ và hành động của mình cho hợp lý.

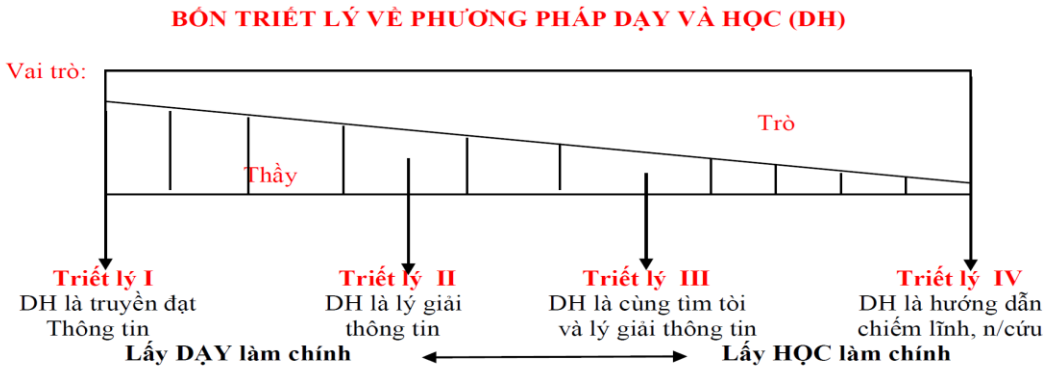
+ Ba *năng lực nền tảng* (f_1) của thời đại 4.0: 1) *Năng lực thu thập thông tin* (qua công nghệ và học hỏi), 2) *Năng lực xử lý thông tin* (qua định tính và định lượng), 3) *Năng lực vận dụng thông tin* (để ra quyết định hay giải quyết vấn đề).

+ Các *năng lực chuyên môn, nghiệp vụ* cho một nghề cụ thể (f_2).

3. Đổi mới dạy học học phần thời 4.0

3.1. Triết lý dạy học

Theo GS. TS. Vũ Văn Tảo, chuyên gia giáo dục, đã đưa ra mô hình 4 triết lý dạy học như Hình 1.



Hình 1. *Triết lý về phương pháp dạy và học*

Với sơ đồ này, nhìn từ các bậc học ở Việt Nam, có thể thấy triết lý I chủ yếu dùng cho *giáo dục phổ thông*, triết lý II chủ yếu cho *đào tạo cử nhân*, triết lý III cho *đào tạo thạc sĩ* và triết lý IV cho *đào tạo tiến sĩ*. Trong thời đại 4.0, nhờ ICT, có sự chuyển dịch: giáo dục phổ thông đã bắt đầu dùng triết lý II, đào tạo đại học bắt đầu dùng triết lý III và đào tạo thạc sĩ dùng cả triết lý IV.

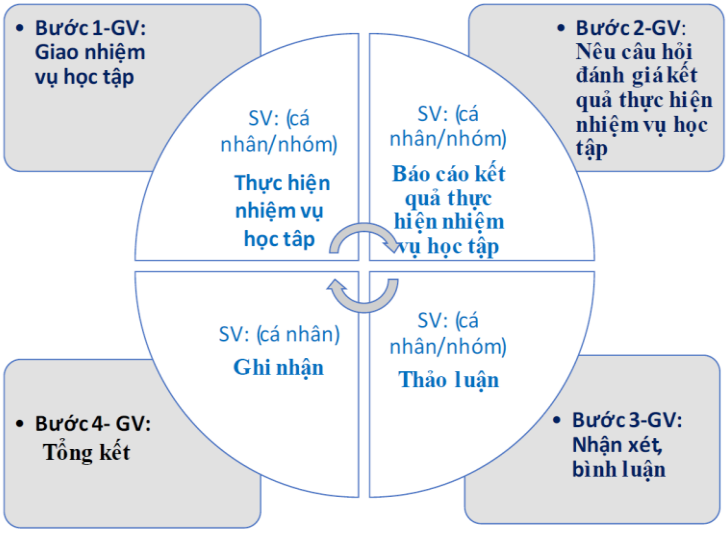
3.2. Bản chất dạy học

Khi xuất hiện *thang nhận thức* - thang tiếp thu tri thức (bậc thấp gồm: nhớ, hiểu, áp dụng; bậc cao gồm: phân tích, đánh giá và sáng tạo của Bloom 2001) thì toàn bộ hệ thống giáo dục từ mẫu giáo, tiểu học đến giáo dục đại học đều lấy thang này làm *mục tiêu giáo dục*. Rồi do sự phát triển của Tâm lý - Giáo dục hình thành *thang tư duy* - thang vận dụng tri thức (Bậc thấp gồm tư duy logic, trừu tượng; bậc cao gồm: tư duy hệ thống, phê phán và sáng tạo) thì toàn bộ hệ thống giáo dục cũng đều bổ sung và nâng cao mục tiêu giáo dục qua thang tư duy này. Đó là hai *năng lực gốc* của mọi năng lực. Vì vậy, có thể nói *bản chất giáo dục là rèn luyện năng lực nhận thức và năng lực tư duy cho người học*.

Thời đại 4.0, vì bùng nổ tri thức, dạy không xuể, không thể chỉ tập trung dạy kiến thức, kỹ năng và thái độ cụ thể được mà phải dạy *cách học* - tức là dạy nhận thức và dạy tư duy bậc cao để người học có năng lực chủ động *Chiếm lĩnh tri thức/Kiến tạo tri thức* suốt đời. Khi đó kiến thức, kỹ năng hay thái độ cụ thể nào đó liên tục phát triển chỉ là công cụ để học tập và rèn luyện nhận thức và tư duy.

3.3. Quy trình dạy học tích cực

Khái niệm *dạy và học tích cực* theo tác giả có thể được định nghĩa là "*Hoạt động dạy học của người thầy và Hoạt động học tập của người học phải được phối hợp với nhau một cách chặt chẽ, sao cho có thể tự chiếm lĩnh/kiến tạo tri thức, vận dụng được tri thức và sáng tạo tri thức khi chuyển thông tin thành tri thức của mình*". Từ đó có thể xây dựng một mô hình hay quy trinh hoạt động dạy và học tích cực như Hình 2.



Hình 2. *Quy trình hoạt động dạy học tích cực*

Quy trình hoạt động dạy học tích cực trên cho thấy đây là *quy trình dạy cách học*. Đầu tiên, giảng viên giao nhiệm vụ (đọc hiểu, làm bài tập, tiểu luận hay đồ án…) yêu cầu người học phải chủ động chiếm lĩnh hay kiến tạo tri thức thông qua thực hiện nhiệm vụ (lớp học đảo ngược, Flipped classroom); bước tiếp giảng viên đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ của sinh viên qua kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ (kiểm tra đánh giá như một hoạt động học tập - Assessment as learning); sau đó giảng viên nhận xét, bình luận, tư vấn qua nhận thức và tư duy từ kết quả thực hiện nhiệm vụ của sinh viên. Cuối cùng, do có nhiều thông tin qua trao đổi kết quả thực hiện nhiệm vụ, giảng viên cần tổng kết để sinh viên ghi nhận được những thông tin chuẩn xác. Quy trình hoạt động dạy và học này còn thể hiện *sinh viên là trung tâm hoạt động học tập* (hoạt động nhận thức và tư duy), giáo viên *chỉ là ngươi hướng dẫn hoạt động nhận thức và tư duy* cho người học.

4. Đổi mới kiểm tra đánh giá học phần thời 4.0

4.1. Thành phần và trọng số kết quả kiểm tra đánh giá học phần

Thành phần và trọng số của kiểm tra đánh giá học phần gồm:

- Điểm kiểm tra giữa kỳ gồm các ý kiến phát biểu hỏi hay trả lời phản ánh năng lực tự chiếm lĩnh/kiến tạo tri thức của mỗi người học chiếm 60% trọng số.

- Điểm kiểm tra cuối kỳ thông qua một bài kiểm tra viết hay một bài trắc nghiệm vấn đáp chiếm 40% trọng số của điểm học phần.

4.2. Triển khai dạy học tích cực học phần

Bước 1) Soạn slides ở dạng tóm tắt chi tiết bài giảng nhằm người học không cần phải ghi chép, mà tập trung đọc hiểu và có thể trao đổi hay học lại khi cần thiết.

Bước 2) Chia sẻ slides bài giảng đến người học của lớp học với gợi ý người học tự in slides bài giảng để đọc hiểu các slide đó trước khi lên lớp (trực diện hay online) và ghi chú chỗ cần hỏi hoặc trao đổi và để ghi chú bổ sung khi nghe giảng hay thảo luận ở lớp để hiểu sâu hơn.

Bước 3) Lên lớp (trực diện hay online) hướng dẫn đọc hiểu qua trao đổi nhận thức và tư duy đối với từng slide giảng viên yêu cầu (tức là giảng viên chọn lọc slides để hỏi). Đầu tiên yêu cầu người học hỏi chỗ chưa rõ hay cho nhận xét. Sau đó yêu cầu người học trình bầy nhận thức và tư duy của mình và thảo luận về slide đó. Cuối cùng giảng viên nhận xét, tư vấn về nhận thức và tư duy về slide đó cho lớp.

Bước 4) Giảng viên cho điểm từng sinh viên hỏi, trả lời hay tham gia thảo luận. (nếu hỏi cho 1 điểm (theo thang điểm 4 hay điểm chữ ABCD), nếu trả lời hay thảo luận tùy theo đúng sai cho từ 2 đến 4 điểm, để lấy đó làm các điểm giữa kỳ).

4.3. Kiểm tra đánh giá học phần cuối kỳ

- *Nếu thi viết cho về nhà làm* (trong thời hạn xác định theo số slide của 1 đề), có thể lập từ 5 đến 10 đề thi tùy theo sĩ số lớp, bằng cách chọn 5 đến 10 slide trong số các slide bài giảng để lập 1 đề thi. Câu hỏi thi chung cho các đề là: "*Hãy viết 2 câu trắc nghiệm khách quan 4 lựa chọn có 1 đáp án cho mỗi slide sau đây: (ghi số của 5 hay 10 slide*)".

Đề thi viết loại này nhằm đánh giá ngẫu nhiên mức độ nắm vững tri thức của các slide bài giảng người học đã học. Như vậy khi chấm 10 hay 20 câu trắc nghiệm của 1 đề cho mỗi thí sinh, mỗi câu làm đúng cho 1 điểm, rồi quy về thang điểm 4 để cho điểm cuối kỳ của học phần.

-*Nếu thi vấn đáp tại buổi thi* (trực diện hay online), hãy chọn 10 câu trắc nghiệm trong ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm khách quan của học phần để lập 10 đến 20 đề trắc nghiệm tùy sĩ số lớp. Từng thí sinh được cấp ngẫu nhiên 1 đề trong số các đề đã lập, người học được làm trong 8 đến 10 phút rồi nộp bài. Tiếp theo giảng viên chỉ cần chọn 3 câu/10 câu trắc nghiệm của bài làm để hỏi "*Vì sao lại chọn phương án này?*" để người học trả lời. Sau đó căn cứ vào 10 câu trắc nghiệm thí sinh làm và trả lời đúng hay sai để cho điểm và qui về thang điểm 4 của bài thi vấn đáp cuối kỳ.

5. Giá trị của phương án đổi mới dạy học và kiểm tra đánh giá học phần

- Bản chất của phương án này là *Thầy dạy cách học, Trò học cách học* nhằm có được năng lực nhận thức và năng lực tư duy bậc cao *để tự chiếm lĩnh/kiến tạo được tri thức suốt đời*,

- Hoạt động dạy học theo phương án này *làm Thầy và Trò cùng học - cùng lý giải thông tin để cập nhật tri thức, rèn luyện năng lực tự chủ học tập* và nâng cao năng lực nhận thức và tư duy,

- Phương án này góp phần *rèn luyện từ lớp học năng lực diễn giải, năng lực thuyết phục* khi trả lời hay thảo luận cho người học, đó là điều cần có khi làm quản lý,

- Phương án này cũng góp phần qua học cách học mà *rèn luyện 3 năng lực nền tảng* để tự chiếm lĩnh/kiến tạo thông tin, tự xử lý thông tin và giải quyết vấn đề đúng đắn hay hiệu quả hơn,

- Phương án này còn *rèn luyện thói quen chuẩn bị bài nghe giảng*, *phải luôn phải có mặt tại lớp học* (trực diện hay online) *và tập trung nghe giảng trên lớp* để tránh mất tập trung trong lớp học và để sẵn sàng trả lời và thảo luận,

- Phương án này góp phần *đánh giá chính xác và khách quan năng lực nhận thức* (tiếp thu tri thức) và *năng lực tư duy* (vận dụng tri thức) của người học qua nhiều loại điểm học phần (qua hồ sơ học tập học phần).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Vũ Văn Tảo (2008), *Tập bài giảng bồi dưỡng giảng viên Dạy Học đại học*.
2. Lê Đức Ngọc (2001), "Dạy cách học - một trong những giải pháp để nâng cao chất lượng đào tạo đại học", Kỷ yếu hội thảo *Phương pháp học tập và công tác sinh viên*, do VUN tổ chức tại Đại học Thái Nguyên, tr. 15-19.
3. Lê Đức Ngọc (2002), "Một số giải pháp đột phá nhằm nâng cao chất lượng dạy học đại học", Kỷ yếu hội thảo *Đảm bảo chất lượng đào tạo đại học lần III*, do VUN tổ chức tại Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Lê Đức Ngọc (2022-2024), *Một số bài giảng về nghiệp vụ sư phạm cho các giảng viên,* do Học viện Quản lý Giáo dục tổ chức.

PHÁT TRIỂN MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC TRONG BỐI CẢNH TỰ CHỦ ĐẠI HỌC

Phạm Hồng Quang

Đại học Thái Nguyên, Thái Nguyên

TÓM TẮT

Bài viết trình bày về khái niệm và chức năng của môi trường giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học. Tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu thứ cấp và phương pháp chuyên gia. Kết quả nghiên cứu đưa ra các thành phần cơ bản của môi trường giáo dục đại học, trong đó các thành phần đều tập trung vào mối quan hệ người dạy - người học. Từ đó, bài viết đề xuất một số giải pháp phát triển môi trường giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học, đó là: hoàn thiện môi trường quản lý - quản trị, môi trường khoa học - công nghệ, môi trường số và không gian mở, duy trì sức sáng tạo của con người trong môi trường giáo dục. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy văn hoá đại học cần tạo ra ba trụ cột nền tảng cho người học đó là năng lực tư duy sáng tạo trên nền học vấn rộng, ngoại ngữ để tiếp cận văn hóa toàn cầu và công nghệ trên nền tảng nhân văn - đạo đức.

Từ khóa: *Môi trường; môi trường giáo dục; môi trường giáo dục đại học; giáo dục đại học; tự chủ đại học*

1. Giới thiệu

Lý luận khoa học giáo dục đã khẳng định yếu tố môi trường quyết định sự phát triển nhân cách con người, trong khi vẫn có hiện tượng "nhầm lẫn" giữa giáo dục là một hiện tượng xã hội với giáo dục học với tư cách là một khoa học về giáo dục con người[1][2]. Do vậy, cần một quy trình đúng để chính sách giáo dục đi vào cuộc sống: i) luận cứ khoa học chắc chắn; ii) sự lựa chọn của nhà quản lý; iii) hoàn thiện và ban hành chính sách. Lý luận và thực tiễn giáo dục cần được bổ sung, hoàn thiện[3]. Môi trường giáo dục đại học là nhân tố quyết định đến phẩm chất và năng lực người chuyên gia. Các yếu tố cơ bản của môi trường giáo dục gồm: các quan hệ chuyên môn bên trong và bên ngoài nhà trường, các điều kiện vật chất, thiết bị phục vụ giảng dạy và nghiên cứu[4]. Đặc biệt, tính tích cực và nỗ lực của giảng viên và sinh viên là chỉ số đảm bảo cho sự phát triển bền

[1] Phạm Hồng Quang (2006), *Môi trường giáo dục*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[2] Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1986), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[3] Lưu Xuân Mới (2000), *Lý luận dạy học đại học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[4] Phạm Hồng Quang, Nguyễn Danh Nam (2023), "Sự thay đổi và các giải pháp phát triển môi trường giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học", *Tạp chí Giáo dục*, tập 23, số đặc biệt 9, tr. 61-66.

vững, cùng với các chính sách tự chủ đại học có tác dụng hỗ trợ tạo động lực cho mọi hoạt động của con người trong môi trường đó[1]. Bản chất của việc tạo lập môi trường giáo dục hiện đại chính là thể hiện tinh thần dân chủ hoá nhà trường, kích thích sáng tạo, góp phần thực hiện cuộc vận động trường học thân thiện, học sinh tích cực, là điều kiện cơ bản để hiện thực hoá chủ trường đối mới căn bản và toàn diện giáo dục.

Luật Giáo dục năm 2019 và Luật giáo dục đại học (sửa đổi, bổ sung năm 2018) đã đem lại "sinh khí" mới cho giáo dục đại học. Tự chủ đại học với ba nội dung chính đã "tô đậm" chức năng sáng tạo - chức năng quan trọng nhất của trường đại học đã được khẳng định: i) Tự chủ đại học là một cuộc cách mạng về chính sách, đột phá, thực hiện đường lối đổi mới của Đảng, hoàn thiện các quy định về cơ chế tự chủ đại học và mở rộng quyền tự chủ cho các trường; ii) Với ba trụ cột: tổ chức bộ máy, nhân sự, tài chính đã thúc đẩy các trường chủ động hơn và có cơ hội đánh giá nhìn nhận toàn diện mình hơn, đặc biệt là chủ động chỉ ra các hạn chế, khiếm khuyết và những rào cản để vươn dậy; iii) Điểm sáng của tự chủ đại học đạt được là tư duy mới về quản trị đại học; mở rộng hệ thống và các quan hệ; chất lượng chuyên môn học thuật; bộ máy tinh gọn; tài chính hiệu quả; iv) Sức sáng tạo trong phát triển chương trình và nghiên cứu, chuyển giao khoa học, công bố quốc tế tăng mạnh, xếp hạng quốc tế được nâng lên rõ rệt.

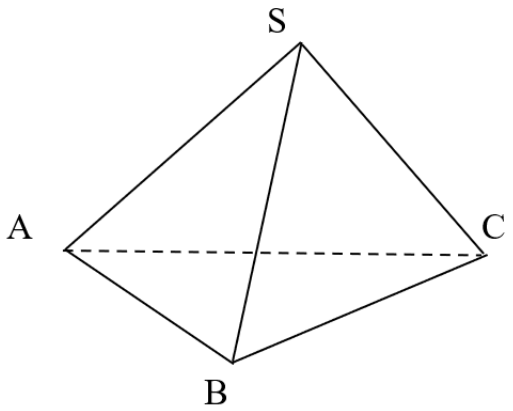
Ngày nay, đang có sự tác động rất lớn đến giáo dục từ khoa học, từ công nghệ, đặc biệt là cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư[2][3]. Giáo dục đã và đang có sự chuyển biến tích cực trong môi trường nhiều biến động lớn (kể cả trong không gian, thời gian vật chất và ảo) với các thay đổi nhanh chóng về tâm lý xã hội của con người, đặc biệt là người học. Từ đây, giáo dục đại học cần có cách tiếp cận mới, vì đối tượng tác động đã có nhiều thay đổi trong môi trường biến động.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu thứ cấp, phương pháp chuyên gia, sử dụng các kết quả nghiên cứu, khảo sát tại nước ngoài, các hội thảo khoa học, quá trình nghiên cứu ban đầu của nhóm chuyên gia xây dựng chuẩn trường đại học, phỏng vấn các chuyên gia giáo dục tại các hội thảo hội nghị về giáo dục đại học, tự chủ đại học. Ngoài ra, tác giả kế thừa kết quả, số liệu từ công trình

[1] Phạm Hồng Quang (2021), "Tự chủ trong giáo dục đại học - một số vấn đề từ thực tiễn", *Kỷ yếu Hội thảo Giáo dục Việt Nam 2020*, Nxb Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 118-121.
[2] Phạm Thanh Hải (2017), "Tự chủ và trách nhiệm giải trình của giáo dục đại học Việt Nam trong tiến trình đổi mới và hội nhập quốc tế", *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 3(1B), tr. 84-95.
[3] Nguyễn Thị Thúy Dung (2019), "Tạo động lực lao động cho giảng viên đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học", *Tạp chí Giáo dục*, số 452, tr. 10-14.

nghiên cứu cơ bản của tác giả "Môi trường giáo dục và động lực giảng dạy của giảng viên" (2012) do Quỹ Nafosted tài trợ nghiên cứu[1] và các bài viết, công bố trong nước và ngoài nước về môi trường giáo dục đại học, tự chủ đại học. Mô hình quản lý, quản trị đại học trong quá trình tự chủ cần phải xây dựng, hoàn thiện như sau:



- ASC: Đảng ủy
- ASB: Hội đồng trường
- SBC: Ban giám hiệu
- S: Mục tiêu chiến lược
- A: Đoàn kết
- B: Dân chủ
- C: Trí tuệ
- ABC: Cán bộ, giảng viên, sinh viên

Hình 1. *Bốn mặt của "tháp tự chủ" nhà trường gắn kết*

Với "trụ đỡ" của tứ diện trên Hình 1, với việc hoàn thiện Hội đồng trường - Bí thư Đảng uỷ là Chủ tịch Hội đồng (ASC và ASB) cùng với việc hoàn thiện các thiết chế hoạt động đúng tinh thần "đúng vai - thuộc bài" sẽ là điều kiện then chốt đảm bảo cho cơ sở giáo dục đại học phát triển bền vững. Khi điều hành nhà trường trực tiếp và đối diện trong hoạt động hàng ngày, với vai trò là thủ trưởng đơn vị (SBC), trên nền tảng gắn kết hai mặt (đảng uỷ, hội đồng bằng các nghị quyết) thì người đứng đầu cơ sở giáo dục đại học có đủ căn cứ pháp lý và thực tiễn để điều hành. Mặt khác, đảng uỷ, hội đồng sẽ thường xuyên "hấp thụ" các kết quả thực tiễn để điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện và dẫn dắt định hướng cho hoạt động của người đứng đầu, thực hiện mục tiêu (S) trong không gian đoàn kết, trí tuệ, dân chủ (ABC).

Môi trường giáo dục đại học cần được đặt trong không gian mới là "tự chủ đại học" đúng với bản chất giáo dục đại học: đổi mới sáng tạo và phục vụ cộng đồng và cao hơn là dẫn dắt sự phát triển bởi những căn cứ khoa học và thực tiễn.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Chức năng của môi trường giáo dục đại học

Các chuyên gia giáo dục quốc tế xác định môi trường đại học hiện đại phải đảm bảo 9 yêu cầu cơ bản sau: i) đào tạo chất lượng cao; ii) sinh viên có

[1] Phạm Hồng Quang (2014), "*Môi trường nghiên cứu khoa học giáo dục trong trường sư phạm"*, Nxb Đại học Thái Nguyên.

năng lực trí tuệ phát triển ở mức độ cao; iii) cộng đồng toàn tâm toàn ý sáng tạo trong nghiên cứu khoa học; iv) bồi dưỡng cập nhật văn hóa và hoàn thiện tri thức; v) liên thông hợp tác đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ; vi) giải quyết các vấn đề khoa học của địa phương và đất nước, khu vực và thế giới; vii) tư vấn về khoa học - công nghệ cho các cấp quản lý để từ đó có quyết định đúng đắn dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn; viii) một cộng đồng gồm các thành viên tích cực tham gia xây dựng nền văn hóa hòa bình; ix) thích ứng với nhịp sống hiện đại, phù hợp với đặc điểm yêu cầu của mỗi quốc gia và phù hợp với xu thế phát triển của thời đại. Các trường xác định tầm nhìn như sau: Chuyển tải kiến thức và hiểu biết bền vững, khơi nguồn cảm hứng cho toàn cầu; với giá trị: suy nghĩ phía trước, hợp tác, cam kết chất lượng là tâm điểm cho các hoạt động; truyền cảm hứng cho mọi thành viên, tạo ra một môi trường gồm các giảng viên cùng nhau nghiên cứu đưa ra các chương trình, nội dung, lĩnh vực cần đổi mới… (Nguyễn Hữu Châu[1]; Đỗ Thế Hưng[2]; Nguyễn Văn Tuấn). Đây có thể được coi là những giá trị cơ bản, tạo lập môi trường tốt nhất cho các cơ hội học tập và nghiên cứu sáng tạo - điều kiện đảm bảo cho một trường đại học có được chỉ số hấp dẫn cao.

3.2. Các thành phần cơ bản của môi trường giáo dục đại học

Thiết chế hoạt động (tổ chức, bộ máy, nhân sự), các quan hệ chuyên môn (đào tạo, hoạt động khoa học), các điều kiện vật chất (điều kiện đào tạo và nghiên cứu, môi trường công nghệ thông tin và truyền thông), các quan hệ với môi trường bên ngoài (thiết chế quản lý, tác động của kinh tế, xã hội, công nghệ, văn hoá, môi trường sống), các giá trị (truyền thống, văn hoá, lịch sử, đổi mới sáng tạo, uy tín nhà trường…). Các thành phần đều tập trung vào quan hệ chính của hoạt động nhà trường là người dạy - người học, cần bao trùm tính chất "phát triển toàn diện con người" theo Luật Giáo dục.

Với giảng viên, có ba mức độ tạo động lực làm việc: Coi trọng danh dự, uy tín chuyên môn, nghề nghiệp (mức độ cao - cống hiến); để có cơ hội thăng tiến trong chuyên môn (mức độ khá - bền vững chuyên môn); để có thu nhập cao hơn (mức độ trung bình- thực thi công vụ). Các nhân tố tác động đến động lực làm việc như áp lực quá tải trong giảng dạy với giảng viên có trình độ; thiếu khách quan trong đánh giá; lãng phí nguồn lực dạy do tham gia quản lý hoặc

[1] Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

[2] Đỗ Thế Hưng (2012), "Phát triển chương trình giáo dục đại học theo hướng tích hợp", *Tạp chí Giáo dục*, số 294, tr. 28-30.

chuyển công tác[1]; có hiện tượng co cụm ở một số ngành dẫn đến sự phân mảnh, làm giảm động lực giảng dạy của những người giỏi.

Với người học, mức độ tham gia của cá nhân chiếm lĩnh, tiếp thu, chuyển hóa các điều kiện bên ngoài trở thành động lực bên trong của chủ thể. Hoạt động của người học là thành tố quyết định trực tiếp đối với sự hình thành và phát triển của nhân cách chuyên gia tương lai. Do vậy, quan điểm cần hình thành ở người học năng lực tự giáo dục, tự học, tự quản, tự đánh giá… được coi là kết quả bền vững chính là nhờ sự tôn trọng quy luật này. Trong môi trường hiện nay, các cơ sở giáo dục đang có thói quen quản lý môi trường vật chất, cụ thể, phạm vi trường học, trong khi nhiều tác động xấu độc ảnh hưởng mạnh đến người học từ môi không gian ảo, tác động của thế giới đến nhận thức và tình cảm người học rất khác trước. Do vậy, cốt lõi của vấn đề môi trường là cần tăng sức "đề kháng" cho người học.

3.3. Một số giải pháp phát triển môi trường giáo dục đại học

Thứ nhất, cần hoàn thiện môi trường quản lý và quản trị đại học theo Luật Giáo dục đại học. Môi trường thể chế và pháp chế, hệ thống văn bản quản lý hệ thống gồm: các quy định của tổ chức Đảng, Hội đồng trường, Ban giám hiệu và các văn bản được hoàn thiện đảm bảo tiêu chí đầy đủ, dễ áp dụng và có sự tham gia của mọi thành viên ở ba khâu chính: xây dựng văn bản, triển khai và điều chỉnh. Đây là môi trường pháp lý đầu tiên, quan trọng và là điều kiện tiên quyết trong tự chủ đại học. Trong môi trường này, cần phân biệt rõ hệ thống quản trị và hệ thống quản lý đại học. Việc chuyển dần chức năng từ Bộ chủ quản sang trách nhiệm Hội đồng trường sẽ tăng tự chủ, nhưng cũng nhiều thách thức đối với các trường đại học hiện nay. Theo đó, một cơ sở giáo dục đại học cần hoàn thiện tối thiểu khoảng 100 văn bản quản lý để thực thi ba quyền trên.

Điều kiện đảm bảo chất lượng (chỉ số định lượng được quy định) gồm: Cơ sở vật chất gồm diện tích phòng học đủ chuẩn, bàn ghế thiết kế đơn có thể sắp đặt linh hoạt; có máy chiếu, máy tính, mạng Internet…; có tài liệu và công cụ hỗ trợ giảng dạy (bảng thông minh, bảng từ, các học liệu đơn giản, máy photo); học liệu cứng gồm: giáo trình, đề cương bài giảng, đề cương môn học, tài liệu tham khảo chính, kết quả nghiên cứu (công trình, bài báo khoa học); địa chỉ trang web học tập; các không gian khác dành cho giảng viên và người học,… là những tiêu chí được đánh giá khá chi tiết khi kiểm định các cơ sở giáo dục.

[1] Nguyễn Văn Lâm (2014), "Chức năng của giảng viên các trường đại học, cao đẳng Việt Nam trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo", *Tạp chí Giáo dục*, số 345, tr. 9-11.

Quan hệ bên trong nhà trường giữa giảng viên và sinh viên là quan hệ cơ bản (chỉ số định tính) gồm: Môi trường hoạt động trên lớp (gồm giao tiếp từ các vấn đề, thảo luận từ các câu hỏi, các phương án trả lời; xử lý các ý kiến phản hồi từ sinh viên - các quan hệ liên quan đến nội dung dạy học là quan hệ lõi). Môi trường ngoài lớp (gồm các hoạt động giúp đỡ riêng, chữa bài tập; hướng dẫn đọc tài liệu; chỉ dẫn hoặc hướng dẫn đi thăm quan thực tế); Môi trường khoa học (gồm hội nghị khoa học các cấp hoặc vấn đề do giảng viên chủ trì, sinh viên tham gia; các hoạt động cấp trường sinh viên được huy động tham gia; cấp khoa học/bộ môn, sinh viên chủ động tham gia hoặc do họ tự tổ chức). Quan hệ giữa sinh viên với cộng đồng chủ yếu đánh giá khả năng lan toả, ảnh hưởng của nhà trường khi triển khai các hoạt động: khoa học, văn hóa, từ thiện với cộng đồng; coi trọng khả năng vận động tuyên truyền về khuyến học, triển khai các vấn đề xã hội… là những tiêu chí chưa được đánh giá kỹ lưỡng trong kết quả kiểm định chất lượng.

Thứ hai, hoàn thiện tiêu chí môi trường khoa học công nghệ là trọng tâm. Hoạt động khoa học trong trường đại học là đặc trưng của trường đại học. Do vậy, tiêu chí điều kiện cơ sở vật chất (định lượng) có thể thay đổi liên tục nhưng có ba yếu tố (định tính) khá phổ biến sau đây cần quan tâm đặc biệt:

(i) Hoạt động khoa học công nghệ của giảng viên và sinh viên. Gồm các hoạt động: Quan hệ hàng dọc từ đội ngũ giáo sư, phó giáo sư, tiến sĩ tác động đến người học (nghiên cứu sinh, học viên cao học, sinh viên) gồm: hướng dẫn, phân công, yên cầu… trong hoạt động giảng dạy và nghiên cứu. Ảnh hưởng tích cực bởi sự lan tỏa của nhà khoa học có uy tín đến thế hệ kế tiếp, người học được tiếp thụ những ý tưởng mới, phong cách khoa học có tính chất trường phái khoa học. Tuy nhiên, ảnh hưởng từ quan hệ này không phải hoàn toàn tích cực bởi sẽ xuất hiện các vấn đề như: liêm chính khoa học, lợi ích trong quan hệ, có sự "nấp bóng" hoặc hình ảnh "cây cao bóng cả" bao trùm nhiều thế hệ trẻ. Điều này cũng làm hạn chế sức bật của thế hệ trẻ, tư duy lối mòn và thiếu dân chủ. Khắc phục hiện tượng này, ở các trường đại học của Hoa Kỳ hạn chế giữ lại người đã học ở trường bởi họ tôn trọng sự đa dạng và phong cách mới từ những người đến từ cơ sở khác. Quan hệ hàng ngang gồm: các đồng nghiệp với nhóm cộng tác hoạt động tương tác trong chuyên môn, ví dụ cùng chủ trì viết sách, giáo trình, đề tài, các hoạt động chung; cùng tham gia các hội nghị theo nhóm hoặc cộng tác viết bài; quan hệ liên trường trong và ngoài nước tạo nhóm, "nhóm nghiên cứu mạnh" hoặc các nhóm học thuật trong quá trình triển khai các chương trình, dự án lớn… Quan hệ tổng hợp gồm: mối quan hệ giữa chủ nhiệm đề tài, dự án (gồm hai dạng

hoạt động ở trên với các cơ quan quản lý trong trường (khoa/bộ môn) với cơ quan ngoài trường (cơ sở ứng dụng kết quả nghiên cứu hoặc tổ chức khác). Cơ chế của các quan hệ trên đây dựa trên các văn bản pháp quy, tuy nhiên để tăng cường chất lượng hợp tác khoa học cần giải quyết các vấn đề lợi ích (vật chất, tinh thần) trong các khâu: đề xuất, triển khai và đánh giá. Chính sách của cơ sở giáo dục đại học trong tự chủ chính là yếu tố thúc đẩy, tạo sức hút với người tham gia khoa học ở trong trường hay ở ngoài nhà trường.

(ii) Các điều kiện liên quan đến khoa học công nghệ, bao gồm: phòng thí nghiệm, thực hành nghiên cứu; thiết bị chuyên dụng và chế độ duy trì vận hành; các phòng làm việc; sản phẩm khoa học, thông tin khoa học và tạp chí khoa học. Nhìn chung, đánh giá kết quả ứng dụng và chuyển giao, đội ngũ các nhà khoa học ở thế hệ kế tiếp, điều kiện phòng thí nghiệm, phong cách chuyên nghiệp… Điều kiện này có thể xác nhận chất lượng môi trường khoa học công nghệ - yếu tố quan trọng của đảm bảo chất lượng giáo dục nhà trường.

(iii) Thiết kế không gian sáng tạo với sự đa dạng văn hoá và thân thiện. Các trường đại học cần thiết kế lại khuôn viên là một không gian đa chức năng, bầu không khí tích cực, tạo môi trường làm việc thoải mái và thuận tiện, thu hút các giác quan và nuôi dưỡng cảm giác thân thuộc; đảm bảo nguyên tắc thân thiện với môi trường với thiên nhiên và cây xanh (Parklife) áp dụng phương pháp làm việc kết hợp, linh hoạt, bền vững và cởi mở. Mục tiêu là thiết kế lại không gian làm việc kết hợp dạy và học, tăng cường hoạt động tương tác xã hội tốt hơn, có cả không gian để có thể nghỉ ngơi sau giờ làm việc, tạo ra hiệu quả làm việc, hạnh phúc cho con người, tạo cảm giác gần gũi với cộng đồng và làm giầu trải nghiệm của người dạy cũng như sinh viên. Tất nhiên, nơi làm việc trong giáo dục đại học bao gồm nhiều chức năng đa dạng hơn, đề cao trách nhiệm giúp đỡ sinh viên bất cứ điều gì họ cần, kể cả quan tâm tư vấn sức khỏe của họ. Bất kỳ sự tác động chủ động hay bị động đến môi trường giáo dục cũng phải đặt lợi ích vì người học là cao nhất.

Thứ ba, phát triển mạnh môi trường số và không gian mở. Đây là điều kiện vật chất vô cùng rộng lớn và cũng rất đa dạng đang thách thức hệ thống giáo dục đại học. Giảng viên đại học phải đạt tiêu chuẩn "nhà giáo mới", là người "Phải làm chủ được môi trường công nghệ thông tin và truyền thông mới, đồng thời phải chuẩn bị về mặt tâm lý cho một sự thay đổi cơ bản về vai trò của họ" (UNESCO). Để phát triển mạnh môi trường số và giáo dục mở, giảng viên phải phải chủ động tiếp cận, thích ứng với các yếu tố sau đây:

(i) Phải chủ động thích nghi, tăng tốc độ và chất lượng kết nối trước sự thay đổi về môi trường xã hội và môi trường giáo dục. Chỉ trong môi trường thật sự dân chủ, trí tuệ và phản biện, thì cái mới sẽ xuất hiện. Khi công nghệ hiện đại đang xâm lấn mạnh, giảng viên sẽ thất nghiệp với cách dạy cũ, nhưng xã hội và người học rất cần những người thầy với phẩm chất như UNESCO khuyến cáo "Người giáo thầy giáo phải trở thành chuyên gia giáo dục chứ không phải chuyên gia truyền đạt kiến thức". Tăng tốc độ nhưng tránh vội vàng và chệch hướng, tránh hậu quả khôn lường (chất lượng kém), tránh "kỹ thuật hoá" giáo dục trong đổi mới sáng tạo, vì 4 thành phần trong khái niệm công nghệ thì có ba thành tố: nguồn lực người, nguồn lực thông tin, nguồn lực tổ chúc, chỉ có một nguồn lực kỹ thuật.

(ii) Phải không ngừng sáng tạo, đóng góp có hiệu quả vào tự chủ đại học. Trong xã hội số, trường đại học không được phép chậm, tốc độ kết nối nhanh và đạt chuẩn quốc tế. Cùng với sáng tạo cái mới là thái độ tôn trọng sự khác biệt, học hỏi để đi cùng nhau, cùng tìm một hướng đúng trong bối cảnh mới, đó chính là văn hóa trong kỉ nguyên của môi trường nhân văn, môi trường số. Trường đại học phải là trung tâm sáng tạo, là nơi nuôi dưỡng những nhân cách văn hóa. Để có một môi trường sáng tạo phải cần thấu hiểu cặn kẽ hơn về tự chủ đại học và coi đây là đặc tính, là tâm điểm xuất phát của quản trị giáo dục tiên tiến, hiện đại, kiến tạo và dân chủ.

Thứ tư, cần duy trì sức sáng tạo của con người trong môi trường giáo dục. Môi trường "sản sinh" ra con người hay con người "cải tạo" môi trường? Quan niệm của Các-Mác về tính thiết yếu của việc kết hợp hài hòa sự phát triển tự do của cá nhân với thiết lập mối quan hệ tốt đẹp giữa người với người trong cộng đồng. Bởi lẽ, "chỉ có trong cộng đồng, cá nhân mới có những phương tiện để có thể phát triển toàn diện năng khiếu của mình và do đó, chỉ có trong cộng đồng, mới có thể có tự do cá nhân" và chỉ "trong điều kiện có cộng đồng thật sự, các cá nhân có được tự do khi họ liên hợp lại và nhờ sự liên hợp ấy". Tôn trọng sự phát triển tự do của mỗi người, sẽ tạo tiền đề cho sáng tạo, cho phát minh "Nếu chỉ loay hoay cải tiến đèn dầu thì không thể phát minh ra đèn điện" (E-đin-sơn). Do vậy, giáo dục đại học lại càng phải tôn trọng và duy trì các nguyên lý cơ bản làm nền tảng để phát triển bền vững.

Môi trường tốt có thể làm thay đổi chu trình "I-P-O" trong giáo dục đại học (đầu vào - quá trình - đầu ra) của chu trình giáo dục rất đặc trưng với tư duy thuận là quan tâm nhiều đến chất lượng đầu vào (I) trong tuyển sinh. Với người điểm chuẩn thấp (I), nếu họ được trải nghiệm trong môi trường sáng tạo (P), có

thể trở thành người có ích cho xã hội không kém gì người có điểm chuẩn cao. Bởi hiệu quả chất lượng công việc sau này có thể không đến từ bằng cấp (O).

Môi trường giáo dục đại học phải là nơi lan toả các giá trị mới. Trường đại học phải duy trì ngọn cờ đổi mới sáng tạo và dẫn đường xã hội, dù giáo dục nền tảng hay chuyên nghiệp cũng phải là "vầng trán, trái tim" của cộng đồng. Người học phải được làm việc trong môi trường tích cực, được suy nghĩ trong những tình huống, tương tác với bạn bè, với người thầy và thế giới. Văn hoá đại học cần tạo ba trụ cột nền tảng cho người học: năng lực tư duy sáng tạo trên nền học vấn rộng; ngoại ngữ để tiếp cận văn hóa toàn cầu và công nghệ trên nền tảng nhân văn - đạo đức. Chỉ có như vậy, sẽ giúp người học trở thành "công dân toàn cầu có Tổ quốc", nền giáo dục đại học có bản sắc văn hoá, cống hiến và lan toả.

4. Kết luận

Dù mô hình nào thì trường đại học phải là một chỉnh thể, một cơ thể năng động để hấp thụ các tinh hoa, một đầu tầu dẫn dắt nhiệm vụ đào tạo, nghiên cứu khoa học và chuyển giao, tư vấn chính sách. Lịch sử nhân loại đã chứng minh vị thế của giáo dục đại học trong chiến lược phát triển bền vững của các quốc gia. Nghị quyết XIII của Đảng đã xác định "phát triển nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao" là một trong ba đột phá chiến lược. Ngày nay, lại cần nhận diện đúng hơn về khái niệm "đổi mới" là quá trình nhận thức và làm theo đúng quy luật khách quan vốn có của sự vật hiện tượng. Từ khái niệm xuất phát về "giáo dục": với cá nhân, giáo dục là quá trình dẫn con người vượt ra khỏi chính mình để vươn tới sự hoàn thiện hơn, tốt lành hơn và hạnh phúc hơn. Với quốc gia, giáo dục là quá trình dẫn dắt đất nước vượt ra khỏi hiện tại bởi nguồn lực người với khát vọng sáng tạo, cống hiến, phụng sự cộng đồng, vươn tới sự phồn thịnh quốc gia. Tư tưởng triết lý về giáo dục đại hoc từ hệ thống quản lý, quản trị và môi trường giáo dục phải bao trùm: tất cả cho con người, tất cả vì con người để phát triển toàn diện con người. Trong cách tiếp cận từ thực tiễn, cần lưu ý rằng "Không nên loay hoay tìm chìa khoá khi cuộc sống không đóng cửa". Thực tiễn giáo dục cần được tổng kết và bổ sung, hoàn thiện. Quan hệ giữa người dạy, người học với môi trường giáo dục đại học trong và ngoài trường là trục chính của mọi hoạt động của giáo dục đại học. Cùng với đầu tư của nhà nước và các trường về hạ tầng "cứng" là điều kiện quan trọng, hạ tầng "mềm" là nhân tố quyết định đến chất lượng môi trường. Cần nhận thức đầy đủ hơn về tính chất của môi trường giáo dục đại học như: đặc tính sáng tạo, tự chủ, dẫn dắt sự phát triển để phụng sự đất nước; bối cảnh mới của quản trị nhiều thách thức; cách mạng công nghiệp 4.0 và cạnh tranh toàn cầu; năng lực giảng viên; môi trường

sáng tạo; kiểm định chất lượng; phát triển chương trình và chuẩn; giữ vững ba trụ cột: đào tạo chất lượng cao; nghiên cứu khoa học - chuyển giao thành công; tư vấn chính sách hiệu quả. Tầm nhìn và môi trường giáo dục đại học cần đặt trọng tâm vào chuyển tải kiến thức và hiểu biết bền vững, khơi nguồn cảm hứng cho toàn cầu, với giá trị: suy nghĩ phía trước, hợp tác, cam kết chất lượng là tâm điểm cho các hoạt động; truyền cảm hứng cho mọi thành viên, tạo ra một môi trường gồm các giảng viên cùng nhau nghiên cứu đưa ra các chương trình, nội dung, lĩnh vực cần đổi mới. Môi trường giáo dục đại học tích cực là yếu tố quyết định chất lượng nhân cách chuyên gia; hệ thống pháp chế trong tự chủ đại học là yếu tố cơ bản; hệ thống cơ sở vật chất tiên tiến là điều kiện quan trọng; hệ thống các quan hệ người - người với đặc trưng sáng tạo, dân chủ, nhân văn là tính chất của nhà trường hiện đại; vị trí của đại học trong môi trường xã hội với giá trị đặc sắc văn hoá trong hội nhập quốc tế là mục tiêu dài hạn của chiến lược phát triển bền vững.

Lời cảm ơn: Công trình nghiên cứu này được tài trợ bởi đề tài Khoa học và Công nghệ cấp Bộ "Nghiên cứu sự thay đổi của môi trường giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học", mã số B2024-TNA-04.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Hữu Châu (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. Nguyễn Thị Thúy Dung (2019), "Tạo động lực lao động cho giảng viên đại học trong bối cảnh đổi mới giáo dục đại học", *Tạp chí Giáo dục*, số 452, tr. 10-14.
3. Phạm Thanh Hải (2017), "Tự chủ và trách nhiệm giải trình của giáo dục đại học Việt Nam trong tiến trình đổi mới và hội nhập quốc tế", *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn*, 3(1B), tr. 84-95.
4. Đỗ Thế Hưng (2012), "Phát triển chương trình giáo dục đại học theo hướng tích hợp", *Tạp chí Giáo dục*, số 294, tr. 28-30.
5. Nguyễn Văn Lâm (2014), "Chức năng của giảng viên các trường đại học, cao đẳng Việt Nam trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo", *Tạp chí Giáo dục*, số 345, tr. 9-11.
6. Lưu Xuân Mới (2000), *Lý luận dạy học đại học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Hà Thế Ngữ, Đặng Vũ Hoạt (1986), *Giáo dục học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Phạm Hồng Quang (2006), *Môi trường giáo dục*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

9. Phạm Hồng Quang (2014), *Môi trường nghiên cứu khoa học giáo dục trong trường sư phạm*, Nxb Đại học Thái Nguyên.
10. Phạm Hồng Quang (2021), "Tự chủ trong giáo dục đại học - một số vấn đề từ thực tiễn", *Kỷ yếu Hội thảo Giáo dục Việt Nam 2020*, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tr. 118-121.
11. Phạm Hồng Quang, Nguyễn Danh Nam (2023), "Sự thay đổi và các giải pháp phát triển môi trường giáo dục đại học trong bối cảnh tự chủ đại học", *Tạp chí Giáo dục*, tập 23, số đặc biệt 9, tr. 61-66.
12. Nguyễn Văn Tuấn (2019), "Một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học", *Tạp chí Giáo dục*, số 468, tr. 18-22.

KHUNG NĂNG LỰC SỐ CHO ĐỘI NGŨ CỐ VẤN HỌC TẬP TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

Tăng Đình Thanh

Trường Đại học CMC, Hà Đông, Hà Nội

TÓM TẮT

Năng lực số là năng lực cốt lõi và quan trọng trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục đại học hiện nay. Trong đào tạo theo hình thức tín chỉ, đội ngũ cố vấn học tập phải được trang bị năng lực số một cách đầy đủ, toàn diện. Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu phát triển lý thuyết, từ đó đề xuất khung năng lực số dành cho đội ngũ cố vấn học tập tại các trường đại học. Khung năng lực này sẽ giúp các cơ sở giáo dục đại học và bản thân đội ngũ cố vấn học tập triển khai đánh giá và tự đánh giá năng lực số của bản thân; từ đó chủ động, sẵn sàng các hoạt động cải tiến, phát triển liên tục, đáp ứng mục tiêu chuyển đổi số trong nhà trường.

Từ khóa: *năng lực số; khung năng lực; đội ngũ,; cố vấn học tập; trường đại học*

1. Đặt vấn đề

Thế giới đang bước vào kỷ nguyên chuyển đổi số, quá trình thay đổi này gắn liền với với việc ứng dụng công nghệ số vào mọi mặt đời sống xã hội[1]. Giáo dục và đào tạo cũng đang thay đổi liên tục để tiếp cận với công nghệ số, ứng dụng các thành tựu của công nghệ số vào quá trình dạy học, giáo dục trong nhà trường nhằm hướng đến mục tiêu đổi mới đáp ứng sự phát triển của xã hội. Nhờ có công nghệ số các cơ sở giáo dục đã và đang chuyển đổi hệ thống học tập truyền thống sang các hệ thống học tập hiện đại và số hóa[2].

Thủ tướng chính phủ đã xác định: *"Tận dụng tiến bộ công nghệ để thúc đẩy đổi mới sáng tạo trong dạy và học, nâng cao chất lượng và cơ hội tiếp cận giáo dục, hiệu quả quản lý giáo dục; xây dựng nền giáo dục mở thích ứng trên nền tảng số, góp phần phát triển Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số"*[3]. Việt

[1] Henriette, E., Feki, M., Boughzala, I. (2015), "The shape of digital transformation: A systematic literature review", *Mediterranean conference on information systems proceedings*, pp. 1-13.

[2] Hiltz, S. R., Turoff, M. (2005), "The evolution of online learning and the revolution in higher education", In October, Vol. 48, Issue 10, pp. 59–64.

[3] Thủ tướng chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg, ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*

Nam cũng là một trong những nước bị ảnh hưởng nhất trong khối ASEAN về lao động việc làm do chuyển đổi số, với hơn 70% người lao động ở các ngành nghề cơ bản bị ảnh hưởng[1]. Chính vì vậy, để đáp ứng được các yêu cầu chuyển đổi số, đòi hỏi nguồn nhân lực phải có năng lực số tương ứng. Hiện nay, các trường đại học đang triển khai đào tạo theo hình thức tín chỉ, bên cạnh việc đòi hỏi giảng viên, sinh viên phải có năng lực số để tổ chức giảng dạy, đào tạo số thì đội ngũ cố vấn học tập (CVHT) cũng phải được trang bị năng lực số một cách đầy đủ, toàn diện. Bởi CVHT là cầu nối quan trọng trong mối quan hệ giữa sinh viên và nhà trường khi triển khai đào tạo tín chỉ; là người thực hiện những tương tác có chủ định, có kế hoạch, có tính giáo dục với sinh viên làm tăng kết quả học tập[2].

Bài báo nghiên cứu và xây dựng khung năng lực số dành cho đội ngũ CVHT tại các trường đại học hiện nay nhằm giúp các cơ sở giáo dục đại học và bản thân đội ngũ CVHT có thể đánh giá và tự đánh giá năng lực số của bản thân, từ đó chủ động, sẵn sàng các hoạt động cải tiến, phát triển liên tục đáp ứng mục tiêu chuyển đổi số.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp tổng quan tài liệu là các văn bản pháp luật, các bài báo, nghiên cứu… trong và ngoài nước liên quan đến năng lực số, đến đội ngũ CVHT để từ đó đề xuất Khung năng lực số cho đội ngũ CVHT tại các trường đại học đáp ứng với bối cảnh hiện nay.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Các khái niệm cơ bản

3.1.1. Năng lực số

Gilster[3] là người đầu tiên đề cập đến khái niệm năng lực số, ông cho rằng năng lực số là khả năng hiểu và sử dụng thông tin dưới nhiều định dạng khác nhau từ nhiều nguồn khác nhau, được hiển thị qua máy tính. Năng lực số là một trong những năng lực cơ bản toàn diện, liên quan đến việc sử dụng công nghệ số một cách tự tin và có tư duy phản biện phục vụ cho học tập, giải trí, công tác và giao tiếp[4].

Theo UNESCO, năng lực số là "khả năng truy cập, quản lý, hiểu, tích hợp, giao tiếp, đánh giá và tạo thông tin một cách an toàn và phù hợp thông qua các

[1] Change, J., Huynh, P. (2016), "ASEAN in tranformation - The future of jobs at risk of automation", *In Bureau for Employers' Activities.*

[2] NACADA: Global community of academic advisors, (2017), *NACADA model consulting core competencies learning*.

[3] Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, John Wiley.

[4] Sharpe, R., Bennett, S., Tunder, V. A. (2022), *Handbook of digital higher education*, Edward Elgar Publishing.

công nghệ kỹ thuật số cho việc làm và khởi nghiệp"[1]. Phát triển thêm, Trần Đức Hòa và Đỗ Văn Hùng định nghĩa "năng lực số là khả năng truy cập, quản trị, thấu hiểu, kết hợp, giao tiếp, đánh giá và sáng tạo thông tin một cách an toàn và phù hợp thông qua công nghệ số để phục vụ cho thị trường lao động phổ thông, các công việc cao cấp và khởi nghiệp kinh doanh"[2].

Như vậy, theo quan điểm của tác giả, *năng lực số là khả năng của cá nhân trong việc thực hiện một hệ thống các hành động khác nhau trên môi trường số để giải quyết vấn đề bao gồm: sử dụng công nghệ số; khai thác, xử lý thông tin số; sáng tạo nội dung số; giao tiếp và hợp tác trên môi trường số; an toàn, bảo mật thông tin số…*

3.1.2. Đội ngũ cố vấn học tập

Chức danh CVHT bắt đầu xuất hiện vào năm 1872 tại Đại học Harvard khi tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ ra đời. CVHT là người có trách nhiệm hỗ trợ sinh viên trong việc xây dựng chương trình học, phê duyệt kế hoạch học tập và số lượng các môn học mà sinh viên sẽ đăng ký trong một kỳ học hay trong một quý học[3]. Theo Nguyễn Như An[4] thì CVHT có vai trò quan trọng, là một nhân tố then chốt trong chuỗi mắt xích quan hệ giữa nhà trường - sinh viên - thị trường lao động; là đầu mối đảm bảo sự phối hợp giữa tính chủ động của sinh viên với sự tư vấn, định hướng của giảng viên trong quá trình học tập. Quá trình cá nhân hóa học tập của sinh viên được diễn ra hiệu quả nhất dưới sự hỗ trợ của đội ngũ CVHT.

Như vậy, có thể hiểu *đội ngũ CVHT là tập hợp những người đang công tác trong cơ sở giáo dục đại học có nhiệm vụ chuyên trách hoặc không chuyên trách thực hiện các hoạt động tư vấn, hỗ trợ, giúp đỡ sinh viên trong suốt quá trình theo học tại trường về học tập, rèn luyện và các hoạt động khác*.

3.2. Sự cần thiết xây dựng khung năng lực số đối với đội ngũ cố vấn học tập

CVHT có vai trò và vị trí đặc biệt quan trọng trong đào tạo tín chỉ, là người có ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng học tập và sự thành công trong học tập, rèn luyện của sinh viên[5]. Thông qua đội ngũ CVHT, sinh viên sẽ chủ động

[1] UNESCO (2018), "*A Global Framework of Reference on Digital Literacy",* In UNESCO Institute for Statistics.

[2] Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng (2021), "Khung năng lực số cho sinh viên Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số", *Tạp chí Thông tin và Tư liệu*, 1/2021, tr. 12-21.

[3] Đức, T. T. M., Thủy, L. T. T. (2012), "Thực trạng hoạt động cố vấn học tập trong các trường đại học", *Tạp chí Tâm lý học*, Số 2 (155), 2/2012.

[4] Nguyễn Như An (2019), "Thực trạng hoạt động của cố vấn học tập ở Trường Đại học Vinh", *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kì 2 tháng 5, tr. 79-83; 225.

[5] Nguyễn Nguyệt Minh (2015), "Nâng cao vai trò của cố vấn học tập trong các trường Cao đẳng theo học chế tín chỉ", *Tạp chí Giáo dục*. 366, tr. 5-6.

xây dựng kế hoạch học tập phù hợp, thiết kế lộ trình, nội dung học thích ứng với điều kiện của bản thân (năng lực, tài chính, hoàn cảnh gia đình….) và nắm vững hệ thống các văn bản của nhà trường có liên quan để đạt kết quả học tập cao nhất.

Hiện nay có nhiều tác giả đã nghiên cứu và đề xuất khung năng lực của đội ngũ CVHT. Theo Phạm Thị Ngọc Lan[1], thì đội ngũ CVHT cần có: phẩm chất chính trị, đạo đức và phát triển nghề nghiệp; năng lực chuyên môn và năng lực dạy học; năng lực nghiệp vụ; năng lực nghiên cứu khoa học và tổ chức các hoạt động nghiên cứu khoa học cho người học; năng lực phát triển quan hệ xã hội. Trong nghiên cứu của mình, Nguyễn Thị Thuận và Bùi Thị Mùi[2] cho rằng đội ngũ CVHT phải có các năng lực cơ bản: năng lực nắm vững đặc điểm cá nhân sinh viên và tập thể lớp; năng lực tổ chức, xây dựng tập thể lớp tự quản, thân thiện; năng lực tư vấn học tập và rèn luyện cho sinh viên; năng lực tư vấn cho tập thể lớp trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục; năng lực đánh giá kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên và phong trào chung của tập thể lớp; năng lực phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường…

Nhìn chung các tác giả đã xác định được hệ thống các năng lực cần thiết cho đội ngũ CVHT để đáp ứng yêu cầu công việc, tuy nhiên năng lực số chưa được các nghiên cứu đề cập tới. Muốn thực hiện chuyển đổi số thành công thì tất cả lực lượng giáo dục phải có năng lực số. Chính phủ[3] cũng đã xác định việc xây dựng chính phủ số, kinh tế số và xã hội số là các trụ cột chính để tạo ra những thay đổi đột phá giúp phát triển đất nước. Theo đó, hoạt động giáo dục và đào tạo đóng vai trò then chốt, giúp nâng cao nhận thức, hình thành kỹ năng số và phát triển nguồn nhân lực số.

Khung năng lực số là sự cụ thể hóa để mô tả hay thể hiện một cách khái quát nhất những năng lực số thành phần như năng lực máy tính, năng lực công nghệ thông tin và truyền thông, năng lực thông tin và năng lực phương tiện[4].... Khung năng lực số là căn cứ quan trọng giúp cho đội ngũ CVHT tự đánh giá được năng lực số của bản thân, nhận diện được những thiếu hụt, yếu kém từ đó có kế hoạch tự bồi dưỡng, phát triển để đáp ứng tốt các yêu cầu công việc trên môi trường số.

---

[1] Phạm Thị Ngọc Lan (2021), "Xây dựng và sử dụng khung năng lực cố vấn học tập trường đại học sư phạm kỹ thuật", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số đặc biệt, tháng 5/2021, tr. 76-80.

[2] Nguyễn Thị Thuận, Bùi Thị Mùi (2021), "Năng lực cố vấn học tập bậc đại học", *Tạp chí Thiết bị giáo dục*. Số 245 Kỳ 2 - 7/2021, tr. 84-86.

[3] Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TT ngày 03/6/2020 phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030".*

[4] Phương, M. T., Trang, H. H., Hải, N. T. (2023), "Sự cần thiết của việc xây dựng Khung năng lực số cho học viên người lớn ở trung tâm học tập cộng đồng", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Tập 19, số 11, tr. 31-36.

3.3. Một số khung năng lực số trên thế giới và Việt Nam

3.3.1. Một số khung năng lực số trên thế giới

Hội đồng Thủ thư Đại học Úc (2015) đã dựa trên Khung năng lực của Ủy ban hệ thống thông tin liên kết (JISC) để đưa ra định nghĩa và đề xuất Khung năng lực số, nhấn mạnh vào năng lực học tập và phát triển kỹ năng số, đồng thời cung cấp các tiêu chí đánh giá theo 3 phương diện: thuộc tính của năng lực, kiến thức cần nắm được và các khả năng, kỹ năng cần đạt được. Năm 2017, Trung tâm Nghiên cứu chung của Ủy ban Châu Âu đã tiến hành dự án nghiên cứu chiến lược thúc đẩy sáng kiến về năng lực số cho cộng đồng Châu Âu và đã đề xuất Khung năng lực số cho công dân (gọi tắt là "DigComp 2.0"). Khung này gồm 5 miền năng lực chính và các năng lực thành phần. Đến năm 2018, UNESCO đã đề xuất một phiên bản khung năng lực số trên cơ sở phát triển từ Khung DigComp 2.0 với 7 nhóm năng lực đều được chia thành các năng lực thành phần, trong đó có mô tả chi tiết các biểu hiện của năng lực thành phần theo các nhánh: hiểu biết, áp dụng và tạo ra nội dung mới. UNESCO quan tâm đến các năng lực liên quan đến nghề nghiệp, có thiên hướng đo lường và đánh giá năng lực số thông qua việc liệt kê những tương tác mang tính kỹ thuật. Ngoài ra, Khung năng lực số bao gồm 7 khía cạnh được đặt trong hai chuỗi: "thu thập và quản lý thông tin" và "tạo ra và trao đổi thông tin" do Trung tâm Nghiên cứu về thông tin và năng lực máy tính quốc tế (ICILS) nghiên cứu năm 2013 và được điều chỉnh năm 2018 thành tám khía cạnh được tổ chức thành bốn mạch, với hai khía cạnh trong mỗi mạch.

Bảng 1. *Một số Khung năng lực số trên thế giới*

TT	Hội đồng Thủ thư Đại học Úc (CAUL, 2015)	Khung năng lực số của Châu Âu (2017) DigComp 2.0	UNESCO (2018)	Trung tâm Nghiên cứu về thông tin và năng lực máy tính quốc tế (ICILS, 2018)
1	Có khả năng sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông	Năng lực xử lí thông tin và dữ liểu	Hoạt động thiết bị và phần mềm	Hiểu việc sử dụng máy tính
2	Học tập và phát triển kỹ năng số	Thành thạo thông tin và dự liệu	Năng lực thông tin và dữ liệu	Thu thập thông tin

3	Sáng tạo số, giải quyết vấn đề và đổi mới	Sáng tạo nội dung số	Giao tiếp và hợp tác	Tạo ra thông tin
4	Hợp tác, truyền thông và hội nhập	An toàn	Sáng tạo nội dung số	Giao tiếp số
5	Năng lực thông tin, tiềm lực truyền thông, năng lực và hiểu biết về dữ liệu	Giải quyết vấn đề	An ninh	
6	Danh tính số và cảm nhận hạnh phúc		Giải quyết vấn đề	
7			Năng lực liên quan đến nghề nghiệp	

3.3.2. Một số khung năng lực số ở Việt Nam

Nhận thức được sự cấp thiết và tầm quan trọng của năng lực số đối với sự phát triển của đất nước trong bối cảnh hiện nay, đặc biệt là giáo dục và đào tạo, đã có nhiều tác giả nghiên cứu và đề xuất Khung năng lực số dành cho giảng viên, sinh viên.... trên cơ sở kế thừa từ các Khung năng lực số trên thế giới để góp phần nâng cao nhận thức của các lực lượng giáo dục. Khung năng lực số cho từng nhóm đối tượng cụ thể được hình thành để tiến hành đánh giá, đưa ra các giải pháp củng cố, phát triển năng lực số đáp ứng yêu cầu mới.

Bảng 2. *Một số Khung năng lực số ở Việt Nam*

TT	Lê Anh Vinh và cộng sự (2021)	Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng (2021)	Ninh Thị Kim Thoa (2022)	Nguyễn Trung Kiền (2024)
1	Vận hành các thiết bị kĩ thuật số	Vận hành thiết bị và phần mềm	Trình độ công nghệ thông tin - truyền thông	Vận hành thiết bị số
2	Xử lí thông tin và dữ liệu	Năng lực thông tin và dữ liệu	Năng lực thông tin, dữ liệu và truyền thông	Khai thác thông tin số

3	Giao tiếp và hợp tác	Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số	Năng lực sáng tạo, giải quyết vấn đề và đổi mới	Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số
4	Tạo lập nội dung số	Sáng tạo nội dung số	Năng lực giao tiếp, cộng tác và tham gia trong môi trường số	Sáng tạo nội dung số
5	An toàn kĩ thuật số	An ninh và an toàn trên không gian mạng	Năng lực học tập và phát triển số	An toàn không gian số
6	Giải quyết vấn đề	Học tập và phát triển kỹ năng số	Năng lực nhận dạng và đảm bảo an sinh trong môi trường số	Khởi nghiệp số
7	Năng lực định hướng nghề nghiệp liên quan	NĂNG LỰC SỐ liên quan đến nghề nghiệp		Phát triển năng lực nghề nghiệp số

3.4. Đề xuất khung năng lực số cho đội ngũ cố vấn học tập trong trường đại học

3.4.1. Nguyên tắc đề xuất

- Nguyên tắc 1: *Phù hợp với đặc trưng lao động:* Mỗi vị trí việc làm trong trường đại học sẽ có những đặc trưng lao động khác nhau, vì vậy khi tiến hành xây dựng khung năng lực số phải phù hợp với đặc trưng lao động và bản mô tả vị trí việc làm của đội ngũ CVHT trong trường đại học[1].

- Nguyên tắc 2: *Không mâu thuẫn với các Khung năng lực khác:* Khung năng lực số xây dựng không được mâu thuẫn, xung đột với các Khung năng lực khác của đội ngũ CVHT, mà phải bổ sung, phát triển một cách toàn diện góp phần đánh giá chính xác năng lực của đội ngũ trong bối cảnh đào tạo theo hình thức tín chỉ hiện nay.

- Nguyên tắc 3: *Đảm bảo độ tin cậy, thực tiễn và khả thi:* Khung năng lực số của đội ngũ CVHT phải được thiết kế khoa học, đảm bảo độ tin cậy, có tính

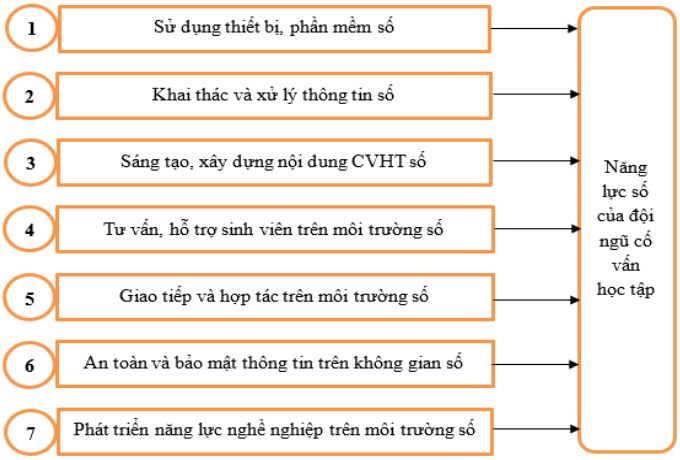
[1] Phạm Thị Ngọc Lan (2021), "Xây dựng và sử dụng khung năng lực cố vấn học tập trường đại học sư phạm kỹ thuật", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số đặc biệt, tháng 5/2021, tr. 76-80.

thực tiễn, khả thi cao trong điều kiện chuyển đổi số của các cơ sở giáo dục đại học.

- Nguyên tắc 4: *Đảm bảo tính tự chủ:* Theo Lê Anh Vinh *và cs.*[1], cần đảm bảo tính tự chủ của nhà trường trong việc thực hiện triển khai kiểm tra, đánh giá. Ngoài ra, Khung năng lực số phải đảm bảo phù hợp với CVHT ở mọi cơ sở giáo dục đại học.

3.4.2. Khung năng lực số cho đội ngũ cố vấn học tập trong trường đại học

Kế thừa và phát triển từ Khung năng lực số của các tổ chức, tác giả trong và ngoài nước như Khung năng lực số của Châu Âu ; UNESCO[2]; Lê Anh Vinh *và cs.*[1]; Nguyễn Trung Kiên[3] ... tác giả đề xuất mô hình Khung năng lực số của đội ngũ CVHT trong các trường đại học như Hình 1:



Hình 1. *Mô hình năng lực số cho đội ngũ CVHT trong các trường đại học*

Đội ngũ CVHT trong các trường đại học phải được trang bị năng lực số với 7 năng lực thành phần gồm:

(1) *Sử dụng thiết bị, phần mềm số*, đây là năng lực cơ bản nhất để đội ngũ CVHT bắt đầu tiếp cận với công nghệ số, chuyển đổi số. Đòi hỏi CVHT khả năng lựa chọn và thao tác (vận hành, xử lý sự cố cơ bản...) với các thiết bị, phần mềm số phù hợp với bản thân và đặc thù công việc.

(2) *Khai thác và xử lý thông tin số:* Khối lượng thông tin trong xã hội ngày càng đồ sộ, tất cả các thông tin dần được số hóa cho tất cả mọi người có cơ hội tiếp cận khai thác. Cũng vì thế mà năng lực khai thác và xử lý thông tin số là vô cùng cần thiết cho mọi người trong quá trình học tập và công việc. Không chỉ

[1] Vinh, L. A., Quỳnh, B. D., Lân, D. D., Trí, T. N. (2021), "Xây dựng khung năng lực số cho học sinh Việt Nam", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số đặc biệt. tháng 1/2021, tr. 1-11.
[2] UNESCO (2018), "*A Global Framework of Reference on Digital Literacy",* In UNESCO Institute for Statistics.
[3] Nguyễn Trung Kiên (2024), "Xây dựng khung năng lực số cho sinh viên đại học ngành Giáo dục tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông", *Tạp chí Giáo dục, 24*(6), tr. 12-16.

tìm kiếm đơn thuần, mà đòi hỏi đội ngũ CVHT còn phải biết chọn lọc và phân tích, đánh giá độ tin cậy, giá trị của nguồn thông tin. Có khả năng sử dụng, chia sẻ thông tin một cách hiệu quả; đồng thời lưu trữ thông tin một cách khoa học, hệ thống đảm bảo cho quá trình truy vấn thuận tiện.

(3) *Sáng tạo, xây dựng nội dung CVHT số:* Hoạt động CVHT trong trường đại học có đặc thù là làm việc, tương tác chính với đối tượng là sinh viên - một thế hệ trẻ trung, năng động. Như vậy, đòi hỏi đội ngũ CVHT phải có năng lực sáng tạo, xây dựng nội dung CVHT số vừa đáp ứng mục tiêu công việc, vừa đáp ứng thị hiếu, tâm lý của sinh viên. Vì thế, khả năng sử dụng các công cụ sáng tạo nội dung số, biết cách thiết kế, chỉnh sửa, trình bày và chia sẻ nội dung số là vô cùng cần thiết.

(4) *Tư vấn, hỗ trợ SINH VIÊN trên môi trường số:* Là công việc thường trực của đội ngũ CVHT nhưng chuyển từ hình thức trực tiếp sang trực tuyến trên môi trường số, đòi hỏi CVHT phải có năng lực trong việc số hóa công việc để hoàn thành nhiệm vụ.

(5) *Giao tiếp và hợp tác trên môi trường số:* Hoạt động CVHT liên quan đến nhiều nội dung khác nhau, liên quan đến nhiều cá nhân, bộ phận trong nhà trường, đòi hỏi quá trình hợp tác để giải quyết công việc. Năng lực liên quan đến quá trình xây dựng, thực hiện các chuẩn mực giao tiếp; sử dụng các thành thạo công cụ giao tiếp; điều chỉnh các phương tiện giao tiếp...

(6) *An toàn và bảo mật thông tin trên không gian số:* Một trong những thách thức đặt ra là vấn đề an toàn và bảo mật thông tin số, khi mà có nhiều rủi ro có thể xảy ra đối với các thông tin CVHT trên môi trường số. Đòi hỏi đội ngũ CVHT phải hiểu biết về an ninh mạng, sử dụng và chia sẻ dữ liệu an toàn, từ đó chủ động phòng ngừa, ứng phó với các rủi ro đảm bảo an toàn cho bản thân và mọi người.

(7) *Phát triển năng lực nghề nghiệp trên môi trường số:* Phát triển năng lực nghề nghiệp bản thân để đáp ứng tốt hơn các yêu cầu công việc đòi hỏi đội ngũ CVHT sử dụng các thiết bị, phần mềm số, mạng xã hội… để học tập, cập nhật kiến thức. Biết cách khai thác và tận dụng môi trường số để phát triển hoạt động CVHT cũng như quản lý, điều tiết công việc trên môi trường số hiệu quả.

Bảng 3. *Mô tả Khung năng lực số cho đội ngũ CVHT trong các trường đại học*

TT	Năng lực	Biểu hiện của năng lực
1	Sử dụng thiết bị,	- Đánh giá và lựa chọn thiết bị số, phần mềm phù hợp - Cài đặt, gỡ bỏ, cập nhật các phần mềm liên quan đến nghiệp vụ trên thiết bị số

TT	Năng lực	Biểu hiện của năng lực
	phần mềm số	- Vận hành được các thiết bị số đáp ứng công việc - Hiểu và tương tác hiệu quả với các phần mềm nghiệp vụ - Xử lý được các sự cố cơ bản liên quan đến thiết bị số, phần mềm nghiệp vụ - Hướng dẫn người khác sử dụng các thiết bị số, phần mềm nghiệp vụ hoặc khắc phục được các vấn đề kỹ thuật liên quan
2	Khai thác và xử lý thông tin số	- Tìm kiếm và chọn lọc được thông tin số - Phân tích, tổng hợp và đánh giá được độ tin cậy, tính xác thực của các nguồn thông tin số - Biểu diễn thông tin số và báo cáo - Sử dụng và chia sẻ các thông tin số phục vụ công việc - Lưu trữ và truy xuất được các thông tin số
3	Sáng tạo, xây dựng nội dung CVHT số	- Biết và sử dụng thành thạo công cụ sáng tạo nội dung số - Thiết kế và chỉnh sửa nội dung CVHT số ở các định dạng khác nhau - Trình bày và chia sẻ nội dung CVHT số đã tạo lập - Sử dụng nội dung CVHT số đúng mục đích - Hiểu biết về sở hữu trí tuệ và tôn trọng bản quyền tác giả
4	Tư vấn, hỗ trợ sinh viên trên môi trường số	- Tạo và sử dụng danh sách số các công việc tư vấn, hỗ trợ sinh viên - Sử dụng linh hoạt các hình thức CVHT trên môi trường số - Trao đổi, thảo luận, ra quyết định về công việc trên môi trường số - Phát hiện, giải quyết các vấn đề phát sinh đến CVHT trên môi trường số - Giám sát tiến độ tư vấn, hỗ trợ sinh viên trên môi trường số - Chia sẻ, báo cáo kết quả tư vấn, hỗ trợ sinh viên trên môi trường số
5	Giao tiếp và hợp tác trên môi trường số	- Xây dựng và thực hiện các chuẩn mực giao tiếp trên môi trường số; - Sử dụng thành thạo công cụ giao tiếp và hợp tác trên môi trường số - Chia sẻ dữ liệu, thông tin và nội dung CVHT số với người khác thông qua các công nghệ số phù hợp

TT	Năng lực	Biểu hiện của năng lực
		- Lựa chọn và điều chỉnh các phương tiện giao tiếp phù hợp với đối tượng, ngữ cảnh cụ thể - Phối hợp với các cá nhân, bộ phận khác trên môi trường số để giải quyết các vấn đề CVHT - Tạo các nhóm cộng đồng trên không gian mạng phù hợp với nhu cầu CVHT và xây dựng văn hoá giao tiếp cho nhóm
6	An toàn và bảo mật thông tin trên không gian số	- Sử dụng và bảo vệ an toàn cho các thiết bị số - Sử dụng các thiết bị và phần mềm số đảm bảo an toàn sức khoẻ cho bản thân - Hiểu biết và ứng phó với các rủi ro và mối đe dọa trong môi trường số - Sử dụng và chia sẻ dữ liệu công việc, thông tin định danh sinh viên an toàn - Bảo vệ dữ liệu công việc và quyền riêng tư trong môi trường số
7	Phát triển năng lực nghề nghiệp trên môi trường số	- Sử dụng các thiết bị, phần mềm số, mạng xã hội… để học tập, cập nhật kiến thức, nâng cao trình độ - Khai thác và tận dụng môi trường số để phát triển hoạt động CVHT - Quản lý, điều tiết công việc trên môi trường số hiệu quả

4. Kết luận

Chuyển đổi số giáo dục đại học là xu thế tất yếu nhằm đáp ứng yêu cầu của thời đại 4.0. Muốn vận hành giáo dục 4.0 thành công thì phải có nguồn nhân lực số; bên cạnh năng lực, trình độ chuyên môn đòi hỏi nhân lực giáo dục phải có năng lực số tương ứng. Nghiên cứu đề xuất khung năng lực số dành cho đội ngũ CVHT tại các trường đại học gồm 7 năng lực: Sử dụng thiết bị, phần mềm số; Khai thác và xử lý thông tin số; Sáng tạo, xây dựng nội dung CVHT số; Tư vấn, hỗ trợ sinh viên trên môi trường số; Giao tiếp và hợp tác trên môi trường số; An toàn và bảo mật thông tin trên không gian số; Phát triển năng lực nghề nghiệp trên môi trường số. Khung năng lực số này đảm bảo cho đội ngũ CVHT trong các trường đại học có khả năng thực hiện các nghiệp vụ trên môi trường số bắt kịp với sự thay đổi nhanh chóng của khoa học công nghệ và xu thế phát triển.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y., *The Digital Competence Framework for Citizens*.
2. Council of Australian University Libararians (2015), *Digital Dexterity Framework.*
3. Change, J., Huynh, P. (2016), "ASEAN in tranformation - The future of jobs at risk of automation", *In Bureau for Employers' Activities.*
4. Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., Duckworth, D. (2020), *Preparing for life in a digital world: IEA International computer and information literacy study 2018 international report*, Springer Nature.
5. Gilster, P. (1997), *Digital literacy*, John Wiley.
6. Henriette, E., Feki, M., Boughzala, I. (2015), "The shape of digital transformation: A systematic literature review", *Mediterranean conference on information systems proceedings*, pp. 1-13.
7. Hiltz, S. R., Turoff, M. (2005), "The evolution of online learning and the revolution in higher education", In October, Vol. 48, Issue 10, pp. 59-64.
8. Vinh, L. A., Quỳnh, B. D., Lân, D. D., Trí, T. N. (2021), "Xây dựng khung năng lực số cho học sinh Việt Nam", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số đặc biệt, tháng 1/2021, tr. 1-11.
9. Phương, M. T., Trang, H. H., Hải, N. T. (2023), "Sự cần thiết của việc xây dựng Khung năng lực số cho học viên người lớn ở trung tâm học tập cộng đồng", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*. Tập 19, số 11, tr. 31-36.
10. NACADA: Global community of academic advisors, (2017), *NACADA model consulting core competencies learning*.
11. Nguyễn Nguyệt Minh (2015), "Nâng cao vai trò của cố vấn học tập trong các trường Cao đẳng theo học chế tín chỉ", *Tạp chí Giáo dục*, 366, tr. 5-6.
12. Nguyễn Như An (2019), "Thực trạng hoạt động của cố vấn học tập ở Trường Đại học Vinh", *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kì 2 tháng 5, tr. 79-83; 225.
13. Nguyễn Trung Kiền (2024), "Xây dựng khung năng lực số cho sinh viên đại học ngành Giáo dục tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, *24*(6), tr. 12-16.

14. Ninh Thị Kim Thoa (2022), "Khảo sát thực trạng năng lực số của giảng viên các ngành Khoa học xã hội và Nhân văn", *Tạp chí Thông tin và Tư liệu.* 1/2022, tr. 12-21.
15. Phạm Thị Ngọc Lan (2021), "Xây dựng và sử dụng khung năng lực cố vấn học tập trường đại học sư phạm kỹ thuật", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số đặc biệt, tháng 5/2021, tr. 76-80.
16. Nguyễn Thị Thuận, Bùi Thị Mùi (2021), "Năng lực cố vấn học tập bậc đại học", *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, Số 245 Kỳ 2 - 7/2021, tr. 84-86.
17. Sharpe, R., Bennett, S., Tunder, V. A. (2022), *Handbook of digital higher education*, Edward Elgar Publishing.
18. Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TT ngày 03/6/2020 phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030".*
19. Thủ tướng chính phủ (2022), *Quyết định số 131/QĐ-TTg, ngày 25 tháng 01 năm 2022 phê duyệt Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022-2025, định hướng đến năm 2030".*
20. Trần Đức Hòa, Đỗ Văn Hùng (2021), "Khung năng lực số cho sinh viên Việt Nam trong bối cảnh chuyển đổi số", *Tạp chí Thông tin và Tư liệu*. 1/2021, tr. 12-21.
21. Đức, T. T. M., Thủy, L. T. T. (2012), "Thực trạng hoạt động cố vấn học tập trong các trường đại học", *Tạp chí Tâm lý học*. Số 2 (155), 2/2012.
22. UNESCO (2018), "*A Global Framework of Reference on Digital Literacy",* In UNESCO Institute for Statistics.

THỰC TRẠNG CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC VÀ GIẢI PHÁP THÚC ĐẨY TỰ CHỦ ĐẠI HỌC

Tạ Văn Thành*, Trần Thị Vân Oanh
Học viện Phụ nữ Việt Nam, Hà Nội

TÓM TẮT

Chuyển đổi số là một xu thế tất yếu trong tiến trình phát triển kinh tế, xã hội, trong phát triển sự nghiệp giáo dục của một quốc gia. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học cũng như trong nhiều lĩnh vực khác nhau đều cần phải chịu sự điều tiết từ các chính sách, chịu sự ảnh hưởng của bối cảnh và điều kiện triển khai. Nghiên cứu này tập trung vào thực trạng chính sách của Việt Nam và các yêu cầu thiết yếu để thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục đại học. Kết quả nghiên cứu, đối sánh được sử dụng làm căn cứ để đề xuất một số thay đổi cấp thiết trong chính sách chuyển đổi số cùng một số giải pháp cốt lõi thúc đẩy tự chủ đại học tại Việt Nam.

Từ khóa: *chuyển đổi số; kỹ năng số; nhân lực số; tự chủ đại học*

1. Giới thiệu

Chuyển đổi số là một xu thế tất yếu trong tiến trình phát triển kinh tế, xã hội, trong phát triển sự nghiệp giáo dục của một quốc gia. Chuyển đổi số trong GDĐH cũng như trong nhiều lĩnh vực khác nhau đều cần phải chịu sự điều tiết từ các chính sách, chịu sự ảnh hưởng bởi bối cảnh và điều kiện triển khai.

Tính đến tháng 5/2024, nhóm tác giả chưa tìm thấy các báo cáo, các công bố về thực trạng các chính sách chuyển đổi số trong GDĐH ở Việt Nam, ảnh hưởng của chuyển đổi số tới tự chủ đại học. Phần lớn các công trình, bài viết liên quan mới chỉ đề cập đến thực trạng chuyển đổi số trong GDĐH. Kết quả tìm kiếm về một số chính sách liên quan đến chuyển đổi số, đặc biệt đối với GDĐH, thu được 8 văn bản của cấp Trung ương, 10 văn bản cấp Bộ. Từ các bài viết về chuyển đổi số trong giáo dục cho thấy:

- Hiện có 63 cơ sở giáo dục và đào tạo, khoảng 710 phòng giáo dục tiến hành triển khai xây dựng cơ sở dữ liệu chung; 82% trường thuộc khối phổ thông đã ứng dụng phần mềm quản lý trường học trong vận hành; hơn 5.000 bài giảng điện tử và hơn 31.000 câu hỏi trắc nghiệm đã được số hóa, hỗ trợ quá trình học tập[1].

[1] 1Office (2023), "Nền tảng quản lý tổng thể Doanh Nghiệp", *Chuyển đổi số trong giáo dục: Thực trạng, vai trò & giải pháp*. https://1office.vn/chuyen-doi-so-trong-giao-duc

- Hoàn tất số hóa, gắn mã định danh cho hơn 53.000 cơ sở giáo dục đào tạo, 24 triệu học sinh, sinh viên và 1,4 triệu giáo viên; Xây dựng và phát triển kho học liệu số dùng chung với khoảng 5.000 bài giảng E-learning, 2.000 video bài giảng, 200 thí nghiệm ảo, 200 đầu sách giáo khoa, 35.000 câu hỏi trắc nghiệm và trên 7.500 luận án tiến sĩ[1].

Việc nghiên cứu thực trạng chính sách của Việt Nam về chuyển đổi số trong GDĐH, thực trạng và các yêu cầu thiết yếu để thực hiện chuyển đổi số là cơ sở khoa học để đề xuất một số thay đổi cấp thiết trong chính sách chuyển đổi số cùng một số giải pháp cốt lõi thúc đẩy tự chủ đại học tại Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Thực trạng hệ thống chính sách chuyển đổi số trong GDĐH tại Việt Nam được nhận diện bằng cách tra cứu lược đồ trên website thuvienphapluat.vn. Trên cơ sở kết quả thu được, thiết lập bảng quan hệ trong đó xác định rõ các điều khoản liên quan. Trong giai đoạn tiếp theo, phương pháp phỏng vấn, khảo sát cũng được thực hiện nhằm đánh giá mối quan hệ với các chính sách chuyển đổi số trong GDĐH. Kết quả nghiên cứu này sẽ là căn cứ đề xuất một số giải pháp cốt lõi thúc đẩy tự chủ đại học thông qua chuyển đổi số.

3. Kết quả và thảo luận

Kết quả tìm kiếm trên thuvienphapluat.vn tính đến ngày 20/5/2024 về một số chính sách liên quan đến chuyển đổi số, đặc biệt đối với GDĐH, đã thu được 8 văn bản của cấp Trung ương, 10 văn bản cấp Bộ, cụ thể như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Một số chính sách tác động đến chuyển đổi số GDĐH*

TT	Chính sách	Cơ quan ban hành	Nội dung liên quan đến chuyển đổi số GDĐH
1	Nghị quyết số 52-NQ/TW về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng Công nghiệp lần thứ tư	Bộ Chính trị, 27/9/2019	Thúc đẩy chuyển đổi số quốc gia trong đó có GDĐH
2	Công văn số 2130/VPCP-KSTT	Văn phòng Chính phủ, 20/3/2020	Phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030

[1] Fastwork (2022), "Nền tảng điều hành và quản trị doanh nghiệp toàn diện", *Chuyển đổi số trong giáo dục: Thực trạng và giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý*. https://fastwork.vn/chuyen-doi-so-trong-giao-duc/

TT	Chính sách	Cơ quan ban hành	Nội dung liên quan đến chuyển đổi số GDĐH
3	Nghị quyết số 50/NQ-CP Ban hành chương trình hành động của chính phủ thực hiện nghị quyết số 52-NQ/TW	Chính phủ, 17/4/2020	Đổi mới nội dung, chương trình theo hướng thích ứng với môi trường công nghệ liên tục thay đổi và phát triển; Đổi mới cách dạy và học trên cơ sở áp dụng công nghệ số; Khuyến khích các mô hình giáo dục, đào tạo mới dựa trên các nền tảng số
4	Quyết định số 749/ QĐ-TTg phê duyệt "Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030".	Thủ tướng Chính phủ, 03/6/2020	Phát triển nền tảng hỗ trợ dạy, học từ xa, ứng dụng công nghệ số; số hóa tài liệu, giáo trình; xây dựng nền tảng chia sẻ tài nguyên. Phát triển công nghệ phục vụ giáo dục, hướng tới đào tạo cá thể hóa. 100% cơ sở giáo dục triển khai dạy và học từ xa
5	Quyết định số 2289/QĐ-TTg	Thủ tướng Chính phủ, 31/12/2020	Ban hành chiến lược quốc gia về cách mạng công nghiệp lần thứ tư đến năm 2030
6	Quyết định số 06/QĐ-TTg	Thủ tướng Chính phủ, 06/01/2022	Đề án "Phát triển ứng dụng dữ liệu về dân cư, định danh và xác thực điện tử phục vụ chuyển đổi số quốc gia giai đoạn 2022 - 2025, tầm nhìn đến năm 2030"
7	Quyết định số 131/QĐ-TTg	Thủ tướng Chính phủ, 25/01/2022	Đề án "Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"
8	Quyết định số 505/ QĐ-TTg về Ngày chuyển đổi số quốc gia	Thủ tướng Chính phủ, 22/4/2022	Tổ chức thực hiện các hoạt động phù hợp truyền thông Ngày chuyển đổi số quốc gia hàng năm tại bộ, ngành, địa phương
9	Thông tư số	Bộ	Quy định Ứng dụng công nghệ

TT	Chính sách	Cơ quan ban hành	Nội dung liên quan đến chuyển đổi số GDĐH
	12/2016/TT-BGDĐT	GD&ĐT, 22/4/2016	thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng
10	Thông tư số 10/2017/TT-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 28/4/2017	Ban hành Quy chế đào tạo từ xa trình độ đại học
11	Thông tư số 21/2017/TT-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 06/9/2017	Quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động bồi dưỡng, tập huấn qua mạng Internet cho giáo viên, nhân viên và cán bộ quản lý giáo dục
12	Công văn số 4043/BGDĐT-KHCNMT về đẩy mạnh hoạt động khoa học công nghệ và đổi mới sáng tạo	Bộ GD&ĐT, 09/9/2019	Các cơ sở GDĐH là một trong các chủ thể nghiên cứu chính, là yếu tố cốt lõi của hệ thống khoa học quốc gia, khoa học công nghệ và đổi mới sáng tạo
13	Thông tư số 42/2021/TT-BGDĐT về cơ sở dữ liệu giáo dục đào tạo	Bộ GD&ĐT, 30/12/2021	Thúc đẩy chuyển đổi số trong quản trị, quản lý giáo dục và đào tạo, góp phần phát triển Chính phủ số, kinh tế số và xã hội số
14	Quyết định số 4740/QĐ-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 6/12/2022	Ban hành bộ chỉ số cơ sở GDĐH
15	Quyết định số 1282/QĐ-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 10/2/2022	Kế hoạch tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025
16	Quyết định số 4740/QĐ-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 30/12/2022	Bộ chỉ số, tiêu chí đánh giá chuyển đổi số cơ sở GDĐH
17	Quyết định số 30/2023/TT-BGDĐT	Bộ GD&ĐT, 29/12/2023	Quy định về ứng dụng công nghệ thông tin trong đào tạo trực tuyến đối với GDĐH
18	Quyết định	Bộ TT&TT,	Tổ chức sáng kiến khuyến khích

TT	Chính sách	Cơ quan ban hành	Nội dung liên quan đến chuyển đổi số GDĐH
	số 1092/QĐ-BTTTT Phê duyệt kế hoạch triển khai quyết định số 505/QĐ-TTG của Thủ tướng Chính phủ	16/6/2022	sinh viên học tập, làm chủ công nghệ số để phục vụ các ngành, lĩnh vực

Bảng 1 cho thấy các chính sách thuộc tầm vĩ mô, mang tính đường lối chiến lược. Các cơ sở GDĐH muốn áp dụng cần có đội ngũ lãnh đạo quản lý theo tư duy số, tri thức số để thiết lập các KPIs và các giải pháp số để tìm kiếm, thu hút tài trợ, đầu tư từ ngân sách, từ các nhà đầu tư để thúc đẩy được công tác tự chủ đại học.

Cũng theo tham khảo các bài viết, nghiên cứu đã tìm hiểu được 04 nhóm giải pháp về chuyển đổi số đã được Trường Doanh nhân PACE (2023) và Trường Đại học Khoa học tự nhiên - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh (2023) định danh như:

- Nâng cao nhận thức.
- Cải thiện cơ sở dữ liệu.
- Xây dựng hạ tầng mạng và các thiết bị công nghệ tiên tiến.
- Hoàn thiện hệ thống pháp lý, ứng dụng phần mềm quản lý.

Trong giai đoạn tiếp theo, để có bức tranh toàn cảnh về thực trạng triển khai chuyển đổi số trong cơ sở GDĐH, thực trạng tự chủ đại học, nghiên cứu dự kiến thực hiện phỏng vấn, khảo sát về các nội dung sau: Chính sách chuyển đổi số; Hạ tầng số; Tài nguyên số; Công cụ số; Nhân lực số (Năng lực tự học; Thiết lập số; Tương tác số; Thiết lập báo cáo); Quản trị số (Vận hành số; Phê duyệt số; Chỉ đạo số). Mối quan hệ của tự chủ đại học với các chính sách chuyển đổi số có thể được xác định qua một số nội dung phỏng vấn, khảo sát như sau:

3.1. Chính sách chuyển đổi số

- Nhà trường hiện đang áp dụng các chính sách chuyển đổi số nào?
- Khó khăn gặp phải khi thực hiện chuyển đổi số?
- Chuyển đổi số ảnh hưởng như thế nào đến công tác tự chủ đại học của nhà trường?

3.2. Hạ tầng số

- Hạ tầng số của nhà trường gồm những gì?
- Những hạng mục nào được ưu tiên đầu tư để thúc đẩy hiệu quả tự chủ đại học?

3.3. Tài nguyên số

- Nguồn tài nguyên số hiện có của nhà trường gồm những gì?

- Công cụ, phương pháp được sử dụng để quản lý, vận hành, khai thác tài nguyên số?

- Tài nguyên số hiện có của nhà trường gồm những nguồn nào, các nguồn đó có tác động đến việc tự chủ đại học của nhà trường như thế nào?

3.4. Công cụ số

- Công cụ số nào đang được áp dụng trong quản trị các hoạt động của nhà trường?

- Tự chủ đại học sẽ cần những công cụ số thiết yếu nào để thực hiện hiệu quả cũng như đẩy nhanh tiến độ tự chủ tại nhà trường?

3.5. Nhân lực số

- Nhân lực số cần có những kỹ năng gì?

- Nhân sự của nhà trường có tư duy số khác biệt với tư duy truyền thống khác nhau như thế nào trong các đề xuất, tham mưu.

- Nhà trường có cần phân định thu nhập cho nhân lực có nhiều kỹ năng số cao hơn so với nhân sự phổ thông không? Tại sao?

3.5.1. Năng lực tự học

- Nhân lực số tại sao cần phải có năng lực tự học?

- Để nhân sự của nhà trường có được năng lực tự học thì họ cần được đào tạo tối thiểu các năng lực nào?

3.5.2. Thiết lập số

- Năng lực thiết lập số được xác định trong đề án vị trí việc làm như thế nào?

- Nếu nhân sự không có năng lực thiết lập số sẽ ảnh hưởng như thế nào đến công tác chuyển đổi số, công tác tự chủ đại học của nhà trường?

3.5.3. Tương tác số (tương tác trên môi trường số)

- Năng lực tương tác số được xác định trong đề án vị trí việc làm như thế nào?

- Nếu nhân sự không có năng lực tương tác số sẽ ảnh hưởng như thế nào đến công tác chuyển đổi số, công tác tự chủ đại học của nhà trường?

3.5.4. Thiết lập báo cáo

- Trước khi thực hiện chuyển đổi số, công tác thiết lập báo cáo từ các bộ phận được triển khai như thế nào?

- Thiết lập báo cáo trên môi trường số hiện có những khó khăn gì khác trên môi trường truyền thống mà nhân sự của nhà trường gặp phải?

3.6. Quản trị số

- Khi thực hiện quản trị số nhà trường gặp phải những khó khăn gì so với phương thức quản trị truyền thống?

- Các năng lực cần có của lãnh đạo nhà trường để thực hiện quản trị số là gì?

- Quản trị số có vai trò như thế nào đối với công tác tự chủ đại học tại nhà trường?

3.6.1. Vận hành số

- Vận hành số hiện được nhà trường triển khai trên hệ thống nào?

- Nhân sự vận hành số cần được huấn luyện các năng lực gì?

- Nếu không thực hiện vận hành số sẽ ảnh hưởng như thế nào đến quá trình tự chủ đại học tại nhà trường?

3.6.2. Phê duyệt số

- Nhà trường sử dụng công cụ, hạ tầng nào để thực hiện việc phê duyệt số?

- Quá trình phê duyệt số đã thúc đẩy tiến trình tự chủ của nhà trường như thế nào?

3.6.3. Chỉ đạo số (chỉ đạo trên môi trường số)

- Công tác chỉ đạo số tại nhà trường đã gặp phải những khó khăn, thuận lợi gì so với phương thức chỉ đạo truyền thống trước đây?

- Nhà trường sử dụng công nghệ nào để xác thực mệnh lệnh chỉ đạo, để xác thực mệnh lệnh từ cấp chủ quản và các cơ quan quản lý nhà nước khác?

- Công tác chỉ đạo số đã thúc đẩy tiến trình tự chủ của nhà trường như thế nào?

Các vấn đề trên sẽ được làm sáng tỏ trong giai đoạn nghiên cứu tiếp theo sau là một trong nhiều kiểm chứng khoa học làm cơ sở đề xuất các giải pháp thúc đẩy tự chủ đại học thông qua chính sách chuyển đổi số GDĐH.

4. Kết luận

Chuyển đổi số là một xu thế tất yếu trong tiến trình phát triển kinh tế, xã hội, trong phát triển sự nghiệp giáo dục của một quốc gia. Chuyển đổi số trong giáo dục đại học (GDĐH) cũng như trong nhiều lĩnh vực khác nhau đều cần phải chịu sự điều tiết từ các chính sách, chịu sự ảnh hưởng bởi bối cảnh và điều kiện triển khai. Bài viết đã tổng hợp một số chính sách cơ bản về công tác chuyển đổi số - một trong nhiều yếu tố ảnh hưởng đến tự chủ đại học. Tuy nhiên các chính

sách trên có thể chưa bao gồm tất cả các nội dung liên quan do tính giới hạn, tính phổ biến của các văn bản. Để có bức tranh toàn cảnh về thực trạng triển khai chuyển đổi số trong cơ sở GDĐH, thực trạng tự chủ đại học, cần tiếp tục khảo sát về các nội dung sau: Chính sách chuyển đổi số; Hạ tầng số; Tài nguyên số; Công cụ số; Nhân lực số; Quản trị số. Kỳ vọng kết quả nghiên cứu trong giai đoạn tới về thực trạng triển khai chuyển đổi số sẽ được sử dụng làm căn cứ đề xuất các giải pháp thúc đẩy tự chủ đại học thông qua chuyển đổi số.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. 1Office (2023), "Nền tảng quản lý tổng thể Doanh Nghiệp", *Chuyển đổi số trong giáo dục: Thực trạng, vai trò & giải pháp*. https://1office.vn/chuyen-doi-so-trong-giao-duc
2. Bộ Chính trị Khóa XII (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng Công nghiệp lần thứ tư.*
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chuyển đổi số trong giáo dục ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp.*
4. Bùi Thị Huế, Bùi Đức Thịnh, Vũ Thị Tuyết Lan (2022), "Chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp*", Tạp chí Khoa học & Công nghệ*.
5. Fastwork (2022), "Nền tảng điều hành và quản trị doanh nghiệp toàn diện", *Chuyển đổi số trong giáo dục: Thực trạng và giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý.* https://fastwork.vn/chuyen-doi-so-trong-giao-duc/
6. Trường Doanh nhân PACE (2023), "*Chuyển đổi số trong giáo dục: Thực trạng, vai trò và giải pháp"*, https://www.pace.edu.vn/tin-kho-tri-thuc/chuyen-doi-so-trong-giao-duc
7. Trường Đại học Khoa học tự nhiên - ĐHQG TP. Hồ Chí Minh (2023), "*Chuyển đổi số trong giáo dục Việt Nam: Thực trạng & giải pháp",* https://doantn.hcmus.edu.vn/chuyen-doi-so-trong-giao-duc-viet-nam-thuc-trang-giai-phap/

BỒI DƯỠNG TƯ DUY HÀM CHO SINH VIÊN NGÀNH KINH TẾ THÔNG QUA DẠY HỌC ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HÀM SỐ

Nguyễn Chiến Thắng[1*], Thái Thị Vân Anh[2†]

[1] Khoa Toán - Ứng dụng, Trường Đại học Sài Gòn

[2] Khoa Kinh tế - Trường Cao đẳng Kinh tế - Kế hoạch Đà Nẵng

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm hiểu được tư duy hàm của sinh viên kinh tế khi học nội dung hàm số, với hai câu hỏi nghiên cứu chính: (1) Các quá trình tư duy hàm mà sinh viên kinh tế phát triển là gì? (2) Sinh viên gặp những khó khăn nào khi tìm hiểu về các hàm trong phân tích kinh tế? Mức độ tư duy hàm của sinh viên được khảo sát, đánh giá trên các khía cạnh: nhận diện mối quan hệ, phân tích sự tương ứng, xây dựng mô hình, khái quát hóa và ứng dụng thực tiễn. Ngoài ra, phương pháp phỏng vấn sinh viên được triển khai để thu thập phản hồi về chương trình giảng dạy và ảnh hưởng của nó đến quá trình tư duy hàm của sinh viên. Kết quả cho thấy khả năng tư duy hàm của sinh viên khác nhau. Tuy nhiên, nhiều sinh viên vẫn gặp khó khăn đáng kể trong phát triển tư duy hàm, đặc biệt là trong khả năng mô hình hóa, khái quát hóa và ứng dụng thực tiễn.

Từ khóa: *Tư duy hàm; hàm số; kinh tế; sinh viên; bồi dưỡng*

1. Giới thiệu

Phát triển kỹ năng suy luận của sinh viên là mục tiêu cơ bản của giáo dục đại học, đặc biệt trong các lĩnh vực dựa nhiều vào tư duy phân tích, chẳng hạn như kinh tế[1]. Những kỹ năng này giúp sinh viên tiếp thu và diễn đạt kiến thức thông qua các quá trình như suy đoán, khái quát hóa, điều tra, hình thành và đánh giá các lập luận về các khái niệm phức tạp. Ở bậc đại học, khả năng suy luận của sinh viên phát triển từ cụ thể đến trừu tượng, trong đó việc nghiên cứu các hàm số đóng vai trò then chốt[2]. Nội dung các môn học về hàm số rất quan trọng để mô hình hóa và phân tích các hiện tượng kinh tế khác nhau. Việc hiểu các hàm này đòi hỏi sinh viên phải giải thích và vận dụng các cách biểu diễn khác nhau, bao gồm các dạng số, đồ thị và đại số. Các kỹ năng này rất cần thiết để rèn luyện tư duy hàm, bao gồm việc nhận biết và khái quát hóa các mô hình cũng như mối quan hệ giữa các biến số. Tư duy hàm không chỉ là một thành phần chính của lý

[1] Arslan, R., Gulveren, H., Aydin, E. (2014), "Research on critical thinking tendencies and factors that affect critical thinking of higher education students", *International Journal of Business and Management, 9*(5).

[2] Oehrtman, M., Carlson, M., Thompson, P. W. (2008), "Foundational reasoning abilities that promote coherence in students' function understanding", *Making the connection: Research and teaching in undergraduate mathematics education, 27*, p. 42.

luận toán học mà còn là một công cụ quan trọng để phân tích kinh tế và ra quyết định. Việc hiểu và vận dụng các hàm số đặt ra những thách thức đáng kể. Sinh viên thường gặp khó khăn trong việc kết nối các biểu diễn hàm khác nhau, diễn giải đồ thị một cách chính xác, thao tác ký hiệu và hiểu thuật ngữ chuyên ngành liên quan đến các hàm này. Điều đó có thể cản trở khả năng áp dụng lý thuyết vào các vấn đề kinh tế thực tế một cách hiệu quả.

Bài viết đề xuất lồng ghép giảng dạy các hàm số trong phân tích kinh tế vào chương trình học, nhằm cải thiện kỹ năng phân tích, dự báo và hiểu biết của sinh viên về các khái niệm kinh tế cốt lõi. Nghiên cứu tập trung xác định các quá trình tư duy hàm và những khó khăn sinh viên gặp phải để phát triển chiến lược giáo dục hiệu quả hơn. Nghiên cứu này dự định trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau:

(1) Các quá trình tư duy hàm được sinh viên kinh tế phát triển trong quá trình học nội dung hàm số là gì?

(2) Khó khăn gặp phải khi tìm hiểu về các hàm trong phân tích kinh tế?

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu đã khảo sát 46 sinh viên ngành kinh tế ở các trường đại học chuyên ngành kinh tế ở Việt Nam thông qua Google Form. Thời gian thực hiện đầu tháng 6/2024, lúc này sinh viên đã học xong nội dung môn Toán. Bài kiểm tra được sử dụng để đánh giá mức độ tư duy hàm của sinh viên, gồm 20 câu hỏi ở các mức độ về tư duy hàm. Ngoài ra phương pháp phỏng vấn được dùng để thu thập phản hồi về chương trình giảng dạy và cách nó ảnh hưởng đến khả năng tư duy hàm của sinh viên.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Tư duy hàm

Theo Smith[1], tư duy hàm là khả năng tập trung vào mối quan hệ giữa hai/nhiều đại lượng/biến thay đổi trong toán học. Theo Nguyễn Bá Kim (1994), tư duy hàm thể hiện được sự nhận thức được tiến trình những tương ứng riêng và chung giữa các đối tượng toán học hay những tính chất của chúng, kể cả kỹ năng vận dụng chúng. Theo quan điểm của tác giả, *tư duy hàm là hoạt động trí tuệ được sử dụng để nghiên cứu các mối quan hệ và sự tương ứng giữa hai hoặc nhiều đại lượng thay đổi và dẫn đến sự khái quát hóa.*

[1] Smith, E. (2008), "Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum", In *Algebra in the early grades* (Routledge, pp. 133-160), In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.).

Trong tư duy hàm, hàm số được sử dụng làm cơ sở cho hệ thống biểu diễn trong các trường hợp khác nhau[1][2]. Tư duy hàm liên quan đến cốt lõi của tư duy đại số: sự khái quát hóa và biểu tượng hóa[3][4]. Khái quát hóa là quá trình nhận dạng mẫu từ các đối tượng đã xác định[5], trong khi ký hiệu hóa là quá trình sử dụng hệ thống ký hiệu để thể hiện khái quát hóa[5]. Trong giai đoạn chuyển tiếp từ trung học cơ sở lên trung học phổ thông, kiến thức của học sinh về hàm số là điều kiện tiên quyết để tiếp tục học tập. Ở giai đoạn này, các biến số tiến từ rời rạc sang liên tục, yêu cầu tăng khả năng trừu tượng, điều mà một số tác giả cho rằng có ảnh hưởng đến việc xác định các đặc điểm tích hợp tư duy hàm. Tư duy hàm là trung tâm khi liên quan đến hai hoặc nhiều đại lượng biến đổi, ví dụ như sự phụ thuộc giữa tốc độ, khoảng cách và thời gian, hoặc khi mô hình hóa sự lây lan của virus. Nó cũng có liên quan đến việc học các môn khác và hiểu biết các tình huống hàng ngày. Pittalis *và cs.*[6] mô tả tư duy hàm là quá trình xây dựng, mô tả và lập luận với và về các hàm số. Theo Lichti và Roth[7], tư duy hàm bao gồm ba đặc điểm cơ bản: ánh xạ, sự cùng biến thiên và hàm số như một đối tượng.

Việc bồi dưỡng tư duy hàm cho sinh viên kinh tế thông qua việc giảng dạy các hàm số thông dụng trong phân tích kinh tế là rất quan trọng. Trong kinh tế học, hiểu các mối quan hệ hàm số như cung và cầu, chi phí và doanh thu, hoặc tác động của lãi suất đối với đầu tư là rất cần thiết. Tư duy hàm giúp sinh viên nắm bắt sự tương tác giữa các biến kinh tế khác nhau và áp dụng các khái niệm này vào các kịch bản kinh tế thực tế. Bằng cách học cách ánh xạ các mối quan hệ, hiểu sự cùng biến thiên và xem hàm số như các đối tượng toàn diện, sinh viên có thể phát triển sự hiểu biết sâu sắc hơn về các lý thuyết và mô hình kinh tế[8][9].

Việc tích hợp các bài tập sử dụng các biểu diễn khác nhau của hàm số, như đồ thị, bảng và công thức đại số được sử dụng thường xuyên trong giáo dục

[1] Oehrtman, M., Carlson, M., Thompson, P. W. (2008), *Tlđd*.
[2] Günster, S. M., Weigand, H. G. (2020), "Designing digital technology tasks for the development of functional thinking", *ZDM*, *52*(7), pp. 1259-1274.
[3] Kaput, J. (2008), "What is Algebra? What is Algebraic reasoning?", In *Algebra in the early grades* (Routledge, 5-18). In J. J. Kaput, D. W. Carraher, & M. L. Blanton (Eds.).
[4] Smith, E. (2008), *Tlđd*.
[5] Maudy, S. Y., Didi, S., Endang, M. (2018), "Student' algebraic thinking level", *International Journal of Information and Education Technology*, *8*(9), pp. 672-676.
[6] Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., Christou, C. (2020), "Young students' functional thinking modes: the relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations", *Journal for research in mathematics education*, *51*, pp. 631-674.
[7] Lichti, M., Roth, J. (2018), "How to foster functional thinking in learning environments using computer-based simulations or real materials", *Journal for STEM education research*, *1*, pp. 148-172.
[8] Lê Đình Thúy (2010), *Toán cao cấp cho các nhà kinh tế*, Nxb Thống kê, Hà Nội.
[9] Lê Văn Hốt (2000), *Toán cao cấp*, Nxb Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh.

kinh tế. Cách tiếp cận này giúp sinh viên hình dung và diễn giải các mối quan hệ kinh tế, khuyến khích khả năng tổng quát hóa từ các trường hợp cụ thể đến các nguyên lý kinh tế rộng hơn. Để bồi dưỡng những kỹ năng này, điều cần thiết là sử dụng nhiều dạng biểu diễn và các bài tập thách thức sinh viên nhận diện và trình bày các mối quan hệ giữa các biến số. Từ đó xây dựng sự hiểu biết vững chắc về các hàm kinh tế và cải thiện khả năng giải quyết vấn đề. Bằng cách tập trung vào tư duy hàm từ giai đoạn đầu, các nhà giáo dục có thể chuẩn bị cho sinh viên phân tích kinh tế phức tạp hơn và trang bị các công cụ cần thiết cho sinh viên.

Theo tác giả, các biểu hiện của tư duy hàm của sinh viên ngành kinh tế bao gồm:

- *Nhận diện mối quan hệ:* Xác định cách các đại lượng thay đổi liên quan đến nhau, chẳng hạn như sự phụ thuộc của lượng cầu vào giá cả trong kinh tế.

- *Phân tích sự tương ứng:* Xác định các tương ứng giữa các giá trị của các đại lượng, ví dụ như việc lập bảng hoặc biểu đồ để mô tả mối quan hệ giữa chúng.

- *Xây dựng mô hình:* Sử dụng hàm số để mô tả các mối quan hệ này, chẳng hạn như các hàm tuyến tính, hàm bậc hai, hay hàm mũ.

- *Khái quát hóa:* Từ các mô hình cụ thể, rút ra các nguyên lý hoặc quy luật tổng quát có thể áp dụng cho các tình huống tương tự khác. Ví dụ, nhận biết rằng hàm cầu thường có dạng giảm dần khi giá tăng.

- *Ứng dụng thực tiễn:* Sử dụng các khái quát hóa và mô hình để giải quyết các vấn đề thực tiễn, đưa ra dự đoán hoặc đề xuất giải pháp dựa trên sự hiểu biết về mối quan hệ giữa các đại lượng.

3.2. Các biểu hiện của tư duy hàm thông qua dạy học ứng dụng mô hình hàm số

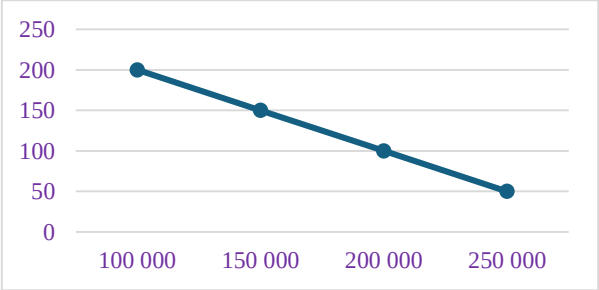
Ví dụ 1. Giả sử hàm cầu cho sản phẩm giày dép có dạng tuyến tính: $Q_d = a.P + b$, trong đó: Q_d là lượng cầu, P là giá sản phẩm, a và b là các hệ số xác định đặc trưng của hàm cầu. Giá của sản phẩm 100.000; 150.000; 200.000; 250.000 và lượng cầu tương ứng 200; 150; 100; 50. Hãy lập mô hình hàm cầu và cho nhận xét từ mô hình trên.

Nhận diện mối quan hệ: Quan sát sự thay đổi của lượng cầu khi giá thay đổi: Ví dụ, khi giá tăng từ 100.000 lên 150.000 VND, lượng cầu giảm từ 200 xuống 150. Điều này cho thấy mối quan hệ nghịch giữa giá và lượng cầu.

Phân tích sự tương ứng: Bảng 1 mô tả mối quan hệ giữa giá P và lượng cầu Q_d.

Bảng 1. *Mối quan hệ giữa giá và lượng cầu*

P	Q_d
100.000	200
150.000	150
200.000	100
250.000	50



Hình 1. *Đồ thị mô phỏng sự tương ứng giữa giá và lượng cầu*

Xây dựng mô hình: Sử dụng dữ liệu để ước lượng các hệ số trong hàm cầu. Từ dữ liệu, có thể tìm được hệ số a và b bằng cách giải hệ phương trình:

$$\begin{cases} 200 = a.100000 + b \\ 150 = a.150000 + b. \end{cases}$$

Giải ra ta được $a = -0{,}001; b = 300$. Mô hình hàm cầu là:

$$Q_d = -0{,}001.P + 300.$$

Khái quát hóa: Từ mô hình cụ thể, rút ra nguyên lý: khi giá sản phẩm tăng, lượng cầu giảm và ngược lại. Mối quan hệ này thường được biểu diễn bằng đường cầu dốc xuống. Chẳng hạn, nhận biết rằng khi giá tăng thêm một đơn vị, lượng cầu sẽ giảm đi một lượng tương ứng theo hệ số b.

Ứng dụng thực tiễn: Sử dụng mô hình và các nguyên lý khái quát hóa để dự đoán lượng cầu trong các tình huống tương tự. Ví dụ, nếu giá sản phẩm là 180.000 đồng, dự đoán lượng cầu sẽ là: $Q_d = -0{,}001.180000 + 300 = 120$.

Ví dụ trên giúp sinh viên hiểu rõ cách giá cả ảnh hưởng đến lượng cầu. Bằng cách nhận diện mối quan hệ, phân tích sự tương ứng, xây dựng mô hình, khái quát hóa và áp dụng thực tiễn, các nguyên lý kinh tế có thể được áp dụng để dự đoán và giải quyết các vấn đề thực tế liên quan đến thị trường và hành vi tiêu dùng.

Ví dụ 2. Một hãng sản xuất mỹ phẩm độc quyền dự định bán ra thị trường hai loại sản phẩm chăm sóc da. Qua quá trình khảo sát nhu cầu thị trường và ước lượng giá bán tương ứng, hãng sản xuất có được số liệu ở Bảng 2.

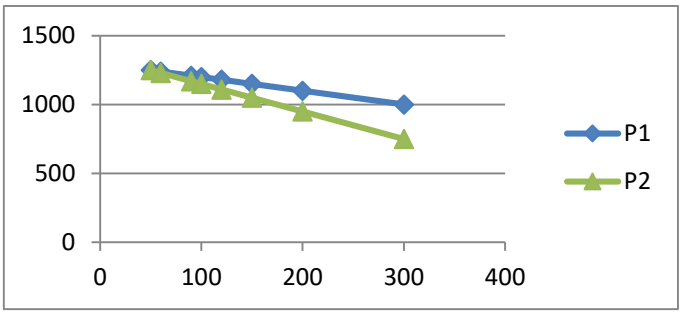
Bảng 2. *Bảng số liệu về giá bán và số sản phẩm tương ứng của 2 loại sản phẩm*

Q_1	50	60	90	100	120	150	200	300
P_1	1250	1240	1210	1200	1180	1150	1100	1000
Q_2	50	60	90	100	120	150	200	300
P_2	1250	1230	1170	1150	1110	1050	950	750

Trong đó: Q_1, Q_2 là số lượng sản phẩm 1 và 2 tương ứng (Đơn vị: hộp). P_1, P_2 là giá bán một hộp sản phẩm 1 và 2 tương ứng (Đơn vị: nghìn đồng).

a. Tìm mối quan hệ giữa số lượng từng loại sản phẩm với giá bán?

b. Nếu chi phí sản xuất được doanh nghiệp xác định tương ứng theo sản lượng Q_1, Q_2: $Q_1^2 + 3Q_1Q_2 + Q_2^2$. Xác định hàm doanh thu R, hàm lợi nhuận π biểu diễn qua Q_1, Q_2?



Hình 2. *Đồ thị mô phỏng sự tương ứng giữa giá và số lượng sản phẩm*

Nhận diện mối quan hệ: Qua bảng số liệu, sinh viên có thể xác định được mối quan hệ tuyến tính giữa giá thành sản phẩm và sản lượng của từng sản phẩm. Nếu số lượng các sản phẩm tăng thì giá thành sẽ giảm.

Phân tích sự tương ứng: Từ bảng số liệu, giáo viên hướng dẫn sinh viên vẽ biểu đồ thấy rõ sự tương ứng giữa số sản phẩm và giá bán của 2 loại sản phẩm trên (Hình 2).

Xây dựng mô hình: Sử dụng dữ liệu bằng cách giải hệ phương trình bậc nhất 2 ẩn ta tìm được các hệ số trong hàm bậc nhất $Q_1 = a.P_1 + b$ và $Q_2 = a.P_2 + b$. Giải ra ta được mối quan hệ từng loại sản phẩm với giá bán là:

$$\begin{cases} Q_1 + P_1 = 1300 \\ Q_2 + 0{,}5P_2 = 675. \end{cases}$$

Doanh thu bằng đơn giá nhân với số lượng sản phẩm:

$$R = P_1Q_1 + P_2Q_2 = (1300 - Q_1)Q_1 + \left(\frac{675 - Q_2}{0{,}5}\right)Q_2 = -Q_1^2 - 2Q_2^2 + 1300Q_1 + 1350Q_2.$$

Lợi nhuận được tính bằng doanh thu trừ cho chi phí:

$$\pi = R - C = -Q_1^2 - 2Q_2^2 + 1300Q_1 + 1350Q_2 - (Q_1^2 + 3Q_1Q_2 + Q_2^2)$$
$$= -2Q_1^2 - 3Q_2^2 - 3Q_1Q_2 + 1300Q_1 + 1350Q_2.$$

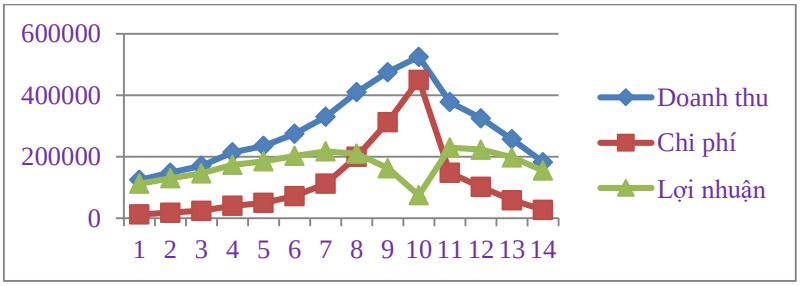
Khái quát hóa: Từ mô hình cụ thể, rút ra nguyên lý: khi giá sản phẩm giảm thì số lượng sản phẩm bán ra càng nhiều. Tuy nhiên khi giảm giá cần tính toán với mức giá nào thì lợi nhuận cao nhất.

Ứng dụng thực tiễn: Hướng dẫn sinh viên lập bảng hoặc vẽ biểu đồ tương ứng với các trường hợp sản xuất của doanh nghiệp để kiểm tra doanh thu, chi phí và lợi nhuận.

Bảng 3. *Doanh thu, chi phí và lợi nhuận dựa trên số sản phẩm và giá bán tương ứng*

TH	Q_1	Q_2	P_1	P_2	Doanh thu	Chi phí	Lợi nhuận
1	50	50	1250	1250	125.000	12.500	112.500
2	60	60	1240	1230	148.200	18.000	130.200
3	70	70	1230	1210	170.800	24.500	146.300
4	90	90	1210	1170	214.200	40.500	173.700
5	100	100	1200	1150	235.000	50.000	185.000
6	120	120	1180	1110	274.800	72.000	202.800
7	150	150	1150	1050	330.000	112.500	217.500
8	200	200	1100	950	410.000	200.000	210.000
9	250	250	1050	850	475.000	312.500	162.500
10	300	300	1000	750	525.000	450.000	75.000
11	**250**	**100**	**1050**	**1150**	**377.500**	**147.500**	**230.000**
12	200	90	1100	1170	325.300	102.100	223.200
13	150	70	1150	1210	257.200	58.900	198.300
14	100	50	1200	1250	182.500	27.500	155.000

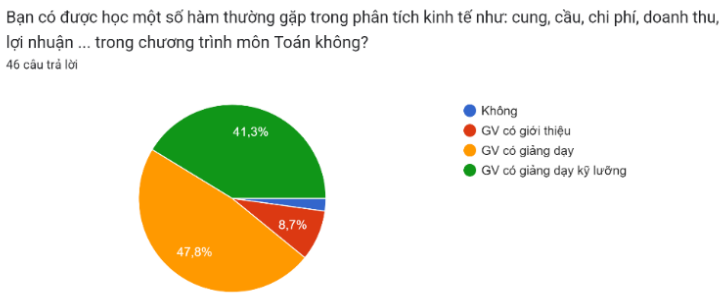
Bảng 3 cho thấy trường hợp thứ 11 cho lợi nhuận cao nhất. Dựa vào biểu đồ, sinh viên rất dễ quan sát mối liên hệ giữa lợi nhuận, doanh thu và chi phí. Trường hợp 10 cho thấy doanh thu, chi phí cao nhất nhưng lợi nhuận thấp nhất, trường hợp 11 cho lợi nhuận cao nhất.



Hình 3. *Mối quan hệ giữa doanh thu, chi phí và lợi nhuận*

3.3. Phân tích kết quả từ phiếu khảo sát

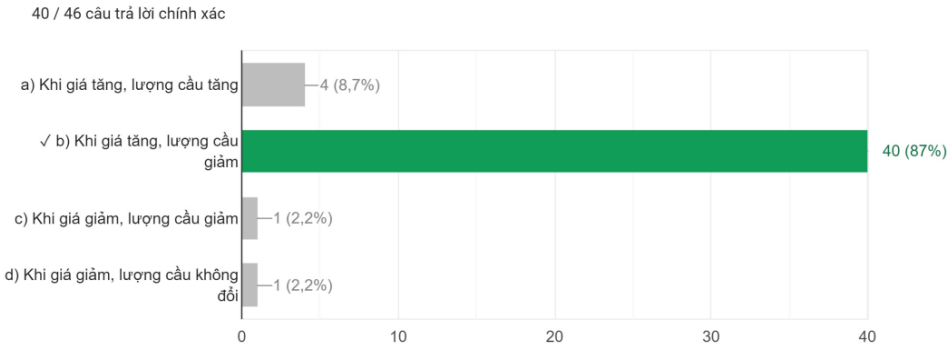
Các câu hỏi khảo sát được thiết kế từ tình huống thực tiễn và dựa trên 5 biểu hiện của tư duy hàm nhằm tìm ra những khó khăn mà sinh viên gặp phải khi học ứng dụng một số mô hình hàm số trong phân tích kinh tế, bao gồm các câu hỏi về nhận diện mối quan hệ và phân tích sự tương ứng (câu 1 - 5), xây dựng mô hình (câu 6 - 10), khái quát hóa (câu 11 - 15), ứng dụng thực tiễn (câu 16 - 20). Có 4 sinh viên trả lời đúng 20/20 câu, những sinh viên này đều được giảng dạy kỹ lưỡng một số hàm thường trong phân tích kinh tế khi học các môn Toán. Kết quả cho thấy chương trình môn Toán của một số trường đã chú trọng đến giảng dạy một số hàm trong phân tích kinh tế. Tỷ lệ giảng dạy kỹ lưỡng chiếm 41,3%; có giảng dạy chiếm 47,8%; có giới thiệu 8,7%. Có 2,2% ý kiến trả lời là giảng viên không giảng dạy các hàm này mà chỉ học nội dung toán học thuần túy.



Hình 4. *Mức độ giảng dạy một số hàm thường gặp trong phân tích kinh tế khi học các môn Toán*

Sinh viên ít sai sót trong các câu hỏi về nhận diện mối quan hệ và phân tích sự tương ứng. Trong đó câu hỏi được trả lời đúng nhiều nhất như sau:

Câu 5 *- Một nhà hàng tăng giá một món ăn từ 200.000 đồng lên 250.000 đồng, và nhận thấy số lượng đặt món giảm từ 50 suất xuống còn 30 suất mỗi ngày. Điều này cho thấy mối quan hệ nào giữa giá và lượng cầu?*

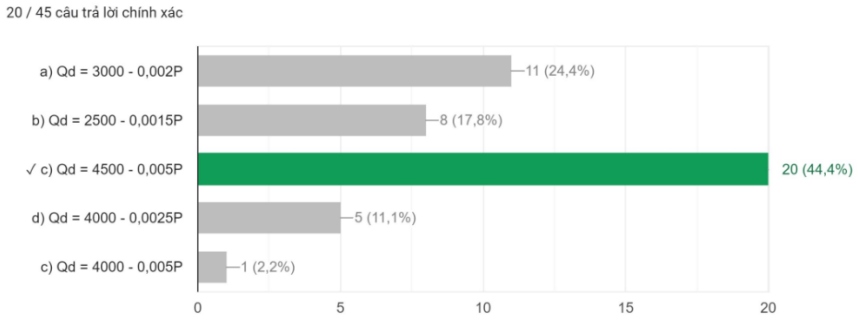


Hình 5. *Biểu đồ trả lời câu hỏi 5*

Các câu sai tập trung ở 3 mức cuối là mô hình hóa, khái quát hóa và ứng dụng thực tiễn. Chẳng hạn:

Câu 8 *- Một công ty sản xuất giày nhận thấy rằng khi giá của mỗi đôi giày là 500.000 đồng, họ bán được 2000 đôi mỗi tháng. Khi giá giảm xuống còn 400.000 đồng, họ bán được 2500 đôi mỗi tháng. Dựa vào bảng dưới đây, hãy chọn biểu diễn đúng nhất cho hàm cầu của giày.* Kết quả trả lời thể hiện ở Hình 6.

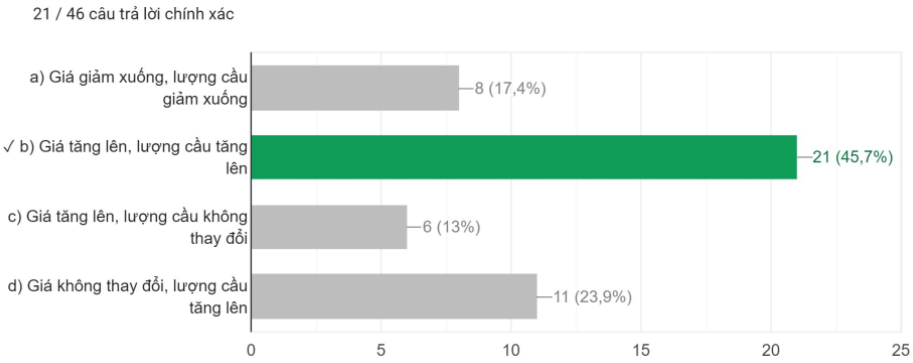
Giá (Việt Nam đồng/đôi)	Số lượng cầu (đôi)
500.000	2000
400.000	2500



Hình 6. *Biểu đồ trả lời câu hỏi 8*

Biểu hiện khái quát hóa cũng gặp nhiều câu trả lời sai, chẳng hạn:

Câu 18 *- Giả sử trong một thị trường cạnh tranh, nhu cầu về một dịch vụ tăng lên do sự thay đổi trong sở thích của người tiêu dùng. Điều gì sẽ xảy ra với giá cả và lượng cầu?* Trong câu hỏi này, 21/46 câu trả lời chính xác, chiếm 45,7%. Như vậy sinh viên vẫn còn nhiều hạn chế khi phân tích các xu hướng và tình huống thực tiễn.

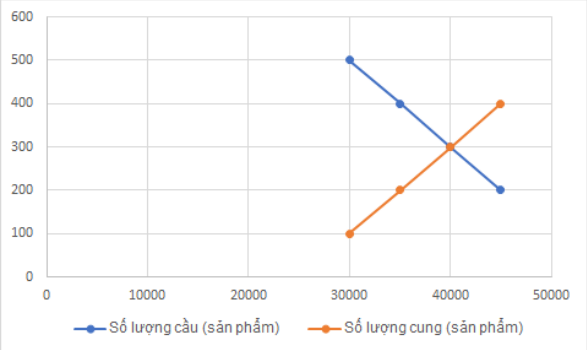


Hình 7. *Biểu đồ trả lời câu hỏi 18*

Tương tự ở biểu hiện ứng dụng, tuy nhiên những câu hỏi giống nhau nếu trong đề bài có mô tả bằng hình ảnh thì tỷ lệ trả lời đúng nhiều hơn. Chẳng hạn: ***Câu 13*** *- Xét thị trường cho sản phẩm C với dữ liệu cung và cầu như sau:*

Giá (Việt Nam đồng/sản phẩm)	Số lượng cầu (sản phẩm)	Số lượng cung (sản phẩm)
30.000	500	100
35.000	400	200
40.000	300	300
45.000	200	400

Đồ thị biểu diễn sự phụ thuộc về giá của số lượng cầu và số lượng cung như hình dưới. Mức giá cân bằng thị trường cho sản phẩm C là bao nhiêu?



Hình 8. *Biểu đồ trong câu hỏi câu hỏi 13*

Câu hỏi *"Bạn mong muốn chương trình giảng dạy sẽ tích hợp như thế nào để giúp bạn hiểu rõ hơn về ứng dụng của hàm số trong việc phân tích kinh tế? Hãy nêu cụ thể một phương pháp hoặc hoạt động giảng dạy mà bạn cho là hiệu quả"* đã nhận được những phản hồi hữu ích. Rất nhiều ý kiến mong muốn có nhiều tình huống thực tiễn trong giảng dạy để sinh viên dễ hiểu bài. Nhiều ý kiến khác cho rằng các hình ảnh, video trực quan nên được sử dụng trong quá trình dạy học. Một số ý kiến mong muốn thực hành và ứng dụng bài tập nhiều hơn để giúp tiếp thu và có thể ứng dụng làm bài một cách hiệu quả.

Qua nghiên cứu và phân tích, sinh viên đã bộc lộ những khó khăn đáng kể trong việc phát triển tư duy hàm. Các vấn đề chính bao gồm:

Khả năng mô hình hóa: Nhiều sinh viên gặp khó khăn trong việc xây dựng các mô hình toán học để mô tả các mối quan hệ kinh tế, thiếu kỹ năng chuyển đổi từ tình huống thực tiễn sang các mô hình hàm số chính xác.

Khái quát hóa: Sinh viên thường gặp khó khăn trong việc rút ra các nguyên lý tổng quát từ các mô hình cụ thể, khả năng nhìn nhận và áp dụng các quy luật chung từ các bài toán cụ thể là một thách thức lớn.

Ứng dụng: Việc áp dụng các mô hình hàm số và nguyên lý toán học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn còn hạn chế. Sinh viên cần phát triển khả năng sử dụng tư duy hàm để đưa ra các dự đoán và giải pháp thực tiễn.

3.4. Một số biện pháp bồi dưỡng tư duy hàm cho sinh viên ngành kinh tế thông qua dạy học ứng dụng mô hình hàm số

Tăng cường thực hành mô hình hóa: Cung cấp nhiều bài tập thực hành và tình huống thực tiễn để sinh viên có cơ hội xây dựng và kiểm chứng các mô hình hàm số. Sử dụng phần mềm mô phỏng và công cụ trực quan để hỗ trợ quá trình này.

Phát triển kỹ năng khái quát hóa: Đưa vào chương trình giảng dạy các hoạt động luyện tập khả năng nhận diện các quy luật tổng quát từ các bài toán cụ thể. Sử dụng phương pháp học tập dựa trên dự án để khuyến khích sinh viên tìm ra các mô hình chung từ các trường hợp cụ thể.

Tăng cường ứng dụng thực tiễn: Thiết kế các bài tập và dự án yêu cầu áp dụng các mô hình và nguyên lý đã học vào giải quyết các vấn đề thực tế. Tạo cơ hội cho sinh viên làm việc với dữ liệu thực tế và tham gia vào các dự án nghiên cứu liên quan đến kinh tế.

Đào tạo về công cụ hỗ trợ: Giới thiệu và giúp đỡ sinh viên sử dụng các công cụ phần mềm hỗ trợ phân tích và mô hình hóa và các phần mềm mô phỏng kinh tế. Điều này sẽ giúp họ tự tin hơn trong việc áp dụng tư duy hàm vào thực tiễn.

Hướng dẫn chi tiết và phản hồi: Cung cấp hướng dẫn chi tiết và phản hồi liên tục. Kết hợp thảo luận nhóm và hướng dẫn cá nhân để giải đáp và hướng dẫn cụ thể từng bước.

Bằng cách áp dụng các biện pháp này, chúng ta có thể bồi dưỡng tư duy hàm cho sinh viên, từ đó nâng cao khả năng phân tích, dự báo, giải quyết các vấn đề kinh tế và việc dạy toán cho sinh viên kinh tế thật sự hiệu quả.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ ra năm biểu hiện tư duy hàm và nhấn mạnh nhu cầu cung cấp cho sinh viên cơ hội trải nghiệm chúng trong lớp học để phát triển tư duy hàm một cách tổng thể. Vai trò của giáo viên rất quan trọng trong quá trình này, vì vậy yêu cầu giáo viên phải có kiến thức sâu rộng về kinh tế và liên ngành để thiết kế nhiều tình huống thực tiễn phù hợp trong giảng dạy. Nghiên cứu này đã làm nổi bật tính mới và sáng tạo trong phương pháp giảng dạy, đồng thời chỉ ra sự cần thiết chú trọng các bước mô hình hóa, khái quát hóa và ứng dụng trong phát triển tư duy hàm để nâng cao chất lượng đào tạo môn toán đối với khối ngành kinh tế. Sự kết hợp giữa lý thuyết toán học và các ứng dụng kinh tế cụ thể

không chỉ mang lại hiệu quả học tập mà còn mở ra hướng đi mới cho việc dạy và học các khái niệm trong các lĩnh vực khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Arslan, R., Gulveren, H., Aydin, E. (2014), "Research on critical thinking tendencies and factors that affect critical thinking of higher education students", *International Journal of Business and Management*, *9*(5).
2. Günster, S.M., Weigand, H.G. (2020), "Designing digital technology tasks for the development of functional thinking", *ZDM*, *52*(7), pp. 1259-1274.
3. Kaput, J. (2008), "What is Algebra? What is Algebraic reasoning?" In *Algebra in the early grades* (Routledge, 5-18). In J. J. Kaput, D. W. Carraher, & M. L. Blanton (Eds.).
4. Lê Đình Thúy (2010), "*Toán cao cấp cho các nhà kinh tế"*, Nxb Thống kê, Hà Nội.
5. Lê Văn Hốt (2000), "*Toán Cao Cấp"*, Nxb Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh.
6. Lichti, M., Roth, J. (2018), "How to foster functional thinking in learning environments using computer-based simulations or real materials", *Journal for STEM education research*, *1*, pp. 148-172.
7. Maudy, S.Y., Didi, S., Endang, M. (2018), "Student' algebraic thinking level", *International Journal of Information and Education Technology*, *8*(9), pp. 672-676.
8. Kim, N. B., Chương, Đ. N., Cảng, N. M., Thụy, V. D., Thường, N. V. (1994), "*Phương pháp dạy học môn Toán"*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Oehrtman, M., Carlson, M., Thompson, P. W. (2008), "Foundational reasoning abilities that promote coherence in students' function understanding", *Making the connection: Research and teaching in undergraduate mathematics education*, *27*, p. 42.
10. Pittalis, M., Pitta-Pantazi, D., Christou, C. (2020), "Young students' functional thinking modes: the relation between recursive patterning, covariational thinking, and correspondence relations", *Journal for research in mathematics education*, *51*, pp. 631-674.
11. Smith, E. (2008), "Representational thinking as a framework for introducing functions in the elementary curriculum", In *Algebra in the early grades* (Routledge, pp. 133-160). In J. J. Kaput, D. W. Carraher & M. L. Blanton (Eds.).

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THIẾT KẾ VÀ TỔ CHỨC KẾ HOẠCH BÀI DẠY CHO SINH VIÊN THÔNG QUA MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU BÀI HỌC

Hà Văn Thắng, Nguyễn Nữ Cẩm Vân

Khoa Địa lí, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Bài báo trình bày cách thức vận dụng và cải tiến mô hình nghiên cứu bài học để rèn luyện năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy cho sinh viên ngành Sư phạm Địa lí tại trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh; đồng thời, đánh giá hiệu quả của quy trình và biện pháp được áp dụng. Nghiên cứu định lượng với thiết kế thực nghiệm sư phạm là phương pháp chủ đạo được sử dụng trong nghiên cứu này. Kết quả cho thấy: việc vận dụng Lesson Study thông qua quy trình rèn luyện kĩ năng liên tục đã thúc đẩy sinh viên có những tiến bộ rõ rệt về khả năng thiết kế và tổ chức các kế hoạch bài dạy môn Địa lí. Điều này thể hiện qua kết quả khảo sát sau thực nghiệm sư phạm và quan sát khoa học trong suốt quá trình trước, trong và sau khi tiến hành thực nghiệm. Kết quả nghiên cứu cung cấp một trường hợp cụ thể của việc sử dụng nghiên cứu bài học như là một biện pháp hiệu quả trong đào tạo sinh viên ngành sư phạm Địa lí nói riêng và ngành sư phạm nói chung.

Từ khóa: *Nghiên cứu bài học; kế hoạch bài dạy; sinh viên sư phạm Địa lí*

1. Giới thiệu

Tác động của cách mạng công nghiệp 4.0 trong giáo dục, chiến lược đổi mới căn bản toàn diện giáo dục ở nước ta, áp dụng Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là những thực tế đã và đang chi phối nhiều mặt đến công tác đào tạo sinh viên ngành sư phạm. Trong xu thế đó, các cơ sở đào tạo giáo viên đang có rất nhiều cách tiếp cận, tìm kiếm biện pháp phát triển năng lực sư phạm cho sinh viên đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng này trên các phương diện: Xác định mục tiêu đào tạo về năng lực; phát triển chương trình đào tạo theo hướng hình thành năng lực dạy học đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số; đổi mới đào tạo tích hợp hướng vào năng lực nghề nghiệp cần có của người giáo viên 4.0[1] .

Đào tạo giáo viên phải hướng đến hình thành các năng lực đảm bảo cho sinh viên khi ra trường hành nghề thành công và có hiệu quả. Định hướng này phải được tích hợp trong toàn bộ chương trình bao gồm từ mục tiêu, nội dung,

[1] Bích, T. T. (2024), "Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên đại học sư phạm đáp ứng yêu cầu cách mạng công nghiệp 4.0", *TNU Journal of Science and Technology*, *229*(08), tr. 220-228.

phương thức đào tạo và phải đánh giá được năng lực thực hiện, vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết những yêu cầu của giáo dục phổ thông[1]. Cụ thể, năng lực dạy học của giáo viên là năng lực đầu tiên và cơ bản nhất trong cấu trúc năng lực sư phạm của họ, thể hiện ở sự sẵn sàng để tổ chức hiệu quả quá trình dạy học. Trong đó, năng lực lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch bài dạy là một trong những thành tố quan trọng quyết định chất lượng giảng dạy[2].

Trong các phương thức đào tạo sư phạm, nghiên cứu bài học (NCBH) là một tiếp cận hiệu quả để hình thành và phát triển năng lực dạy học cho sinh viên. Mô hình này được áp dụng thành công ở nhiều nước trên thế giới trong việc nâng cao năng lực nghề nghiệp giáo viên thông qua quá trình nghiên cứu và cải tiến bài học cho đến khi hoàn hảo[3]. Ở Việt Nam, NCBH được áp dụng từ những năm 2004 vào giáo dục phổ thông sau đó là đào tạo giáo viên, kết quả bước đầu cho thấy: NCBH mang lại nhiều lợi ích cho giáo viên, điều này thể hiện ở việc các giáo viên tham gia vào các dự án cho rằng việc áp dụng NCBH mang lại phương pháp giảng dạy tích cực hơn, tạo mối quan hệ tốt giữa các giáo viên[4]. Các giáo viên tham gia dự án NCBH đã cải thiện các hoạt động dạy và học bằng cách sử dụng nhiều chiến thuật như sử dụng câu hỏi hiệu quả, kết hợp kiến thức sẵn có của học sinh để giúp các em xây dựng kiến thức mới[5]. NCBH hoàn toàn có thể đưa vào trong giáo dục như một hình thức dạy học bởi những lợi ích rèn luyện kĩ năng sư phạm cho sinh viên tham gia mà nó mang lại, đặc biệt là kĩ năng thiết kế bài học[6]. Mô hình NCBH được áp dụng trong quá trình dạy học các học phần phương pháp dạy học, thực tập sư phạm một cách phù hợp đã giúp phát triển năng lực dạy học của sinh viên ngành Sư phạm Hóa học đồng thời góp phần đổi mới phương pháp, nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên hóa học ở các trường Đại học sư phạm[6].

Nghiên cứu này vận dụng chu trình NCBH để rèn luyện năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy cho sinh viên cũng như thực nghiệm sư phạm để

---

[1] Dung, N. T. K. (2018), "Khung năng lực đánh giá sinh viên tốt nghiệp đại học sư phạm", *Tạp chí Khoa học Đại học Sư hhạm Hà Nội, 63*(2A), tr. 32-39.

[2] Oanh, T. T. T. (2017), "Phát triển năng lực dạy học cho giảng viên đại học sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở Việt Nam hiện nay", *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục, 137*, tr. 22-29.

[3] Lewis, C. (2006), "Lesson study in North America: Progress and challenges", *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice, 1*, pp. 7-36.

[4] Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008), "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province", *International Journal of Educational Development, 28*(1), pp. 89-103.

[5] Ho, H. T. T., Hong, P. T. N., Wheeler, C. W., & Chi, B. L. (2008), "Lesson study in 5 th grade primary school geography: What teachers learned about content and student skill levels", *Paper for Presentation at WALS 2008 Conference, December 1st-3rd, 2008. Hong Kong, China*, pp. 1-18.

[6] Nguyễn, V. H. (2016), "Dạy học qua nghiên cứu bài học nhằm phát triển kĩ năng thiết kế bài học cho sinh viên Đại học Sư phạm Kĩ thuật", *VNU Journal of Science: Education Research, 32*(2).

kiểm chứng tính khả thi và hiệu quả của quy trình và biện pháp áp dụng trong mô hình này.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng với thiết kế thực nghiệm sư phạm là phương pháp chính được sử dụng trong nghiên cứu này, kết hợp với phương pháp quan sát quá trình thực hành của sinh viên theo các bước trong chu trình NCBH nhằm đánh giá tác động của quy trình và biện pháp vận dụng NCBH trong rèn luyện năng lực này cho sinh viên.

Mẫu nghiên cứu là sinh viên năm thứ 4 ngành Sư phạm Địa lí, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh (số lượng 5 nhóm với 10 sinh viên) đang thực tập sư phạm lần 2 tại 5 trường THPT trên địa bạn TP. Hồ Chí Minh và TP. Dĩ An (tỉnh Bình Dương).

Công cụ nghiên cứu: Tiến hành khảo sát bằng bảng hỏi và phản hồi trực tiếp sau mỗi bài học để đánh giá kết quả. Bảng hỏi được thiết kế với những câu hỏi đóng. Nội dung khảo sát gồm 2 phần: Khảo sát mức độ hiệu quả trong việc phát triển năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy khi áp dụng mô hình NCBH của sinh viên. Khảo sát ý kiến của học sinh 2 lớp học (trước và sau khi cải tiến kế hoạch bài dạy) về mức độ hiệu quả về của các hoạt động học tập.

Thang đo được xây dựng dựa trên thang Likert 5 mức độ (5 điểm) với các loại hồi đáp cụ thể sau: Sự tán thành: *(1) Hoàn toàn không đồng ý, (2) Không đồng ý, (3) Phân vân; (4) Đồng ý, (5) Hoàn toàn đồng ý* cho các nhận định của sinh viên, học sinh mức độ hiệu quả trong việc phát triển năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy khi áp dụng mô hình NCBH.

Phân tích dữ liệu: Dữ liệu được thống kê mô tả thông qua độ tập trung với các tham số trung vị (Median) và giá trị trung bình (Mean); độ phân tán thể hiện qua độ lệch chuẩn (SD std. Deviation); tổng hợp các phản hồi qua quá trình quan sát để phân tích về mặt định tính sau khi kết thúc quá trình tổ chức từng kế hoạch bài dạy.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Mô hình nghiên cứu bài học và vận dụng trong đào tạo giáo viên

NCBH là một mô hình phát triển chuyên môn cho giáo viên thông qua việc nghiên cứu, thiết kế, thực hiện, đánh giá và cải tiến các bài học cụ thể. Mô hình này được thực hiện theo quy trình hợp tác giữa các giáo viên, với sự hỗ trợ của chuyên gia hoặc quản lí nhà trường để xác định tác động của bài học đối với việc học của học sinh. Theo Makoto Yoshida, NCBH "*là một quá trình học tập chuyên môn mà giáo viên tham gia liên tục trong suốt sự nghiệp của họ để kiểm*

tra một cách có hệ thống các phương pháp giảng dạy, nội dung và chương trình giảng dạy cũng như là quá trình học tập và hiểu biết của học sinh nhằm đạt được mục tiêu giáo dục". Mô hình này mang lại nhiều lợi ích*: "làm cho giáo viên trở thành người học suốt đời; đóng vai trò quan trọng như một chương trình phát triển nghiệp vụ sư phạm, không chỉ là bồi dưỡng giáo viên và cải tiến bài học mà còn tạo cơ hội cho họ đào sâu hiểu biết của mình về việc dạy và học"*[1].

Chu trình NCBH theo Lewis[2] gồm 4 bước: Bước 1: Tập trung vào bài học nghiên cứu; Bước 2: Đặt kế hoạch cho bài học nghiên cứu; Bước 3: Dạy và thảo luận về bài học nghiên cứu; Bước 3. Suy ngẫm và tiếp tục dạy hay đặt kế hoạch tiếp theo, được lặp đi lặp lại và ở tất cả các bước đều có sự tham gia và hợp tác của các giáo viên.

Trong đào tạo sinh viên sư phạm, NCBH được vận dụng, cải tiến cho phù hợp với khả năng nhận thức, năng lực và kinh nghiệm của sinh viên trên cơ sở đảm bảo các nguyên tắc của việc vận hành chu trình này. Thông qua các học phần nghề nghiệp chuyên ngành hoặc nghiệp vụ sư phạm, NCBH được sử dụng để tổ chức quá trình rèn luyện năng lực dạy học cho sinh viên thông qua hai giai đoạn: Giai đoạn định hướng học tập và giai đoạn tổ chức cho sinh viên NCBH. Giai đoạn 2 gồm các thao tác: Chuyển giao nhiệm vụ học tập, thực hiện nhiệm vụ, báo cáo kết quả NCBH, đánh giá kết quả thực hiện[3]. Vận dụng mô hình NCBH trong quá trình thực tập sư phạm 2, sinh viên sẽ phát triển năng lực dạy học bằng cách thực hành dạy học, bằng trải nghiệm kết hợp suy ngẫm, tư duy về quá trình và phương pháp hành động, sinh viên phải đảm bảo một số các quan điểm được coi như là triết lí trong quá trình áp dụng mô hình NCBH: Đảm bảo cơ hội học tập cho mọi học sinh; đảm bảo các cơ hội phát triển chuyên môn, nghiệp vụ cho mọi giáo viên/sinh viên; đảm bảo cơ hội cho nhiều sinh viên và giáo viên tham gia vào quá trình NCBH[2].

3.2. Năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy môn Địa lí của sinh viên

Kế hoạch bài dạy là kịch bản lên lớp của giáo viên với đối tượng học sinh và nội dung cụ thể trong một không gian và thời gian nhất định, trong đó xác định mục tiêu, nội dung, phương pháp, thiết bị dạy học và học liệu, những hoạt động cụ thể của thầy và trò, cách thức kiểm tra, đánh giá phù hợp với yêu cầu

[1] Yoshida, M. (2008), "Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study", *Tools and Process in Mathematics Teacher Education*, pp. 85-106.
[2] Lewis, C. (2009), "What is the nature of knowledge development in lesson study?", *Educational Action Research, 17*(1), pp. 95-110.
[3] Nguyễn, V. H. (2016), "Dạy học qua nghiên cứu bài học nhằm phát triển kĩ năng thiết kế bài học cho sinh viên Đại học Sư phạm Kĩ thuật", *VNU Journal of Science: Education Research, 32*(2).

cần đạt về năng lực, phẩm chất tương ứng trong chương trình môn học[1]. Theo định nghĩa trên, năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy địa lí là khả năng người giáo viên vận dụng tổng hợp kiến thức về phương pháp, kĩ thuật, hình thức tổ chức dạy học và đánh giá để thiết kế chuỗi hoạt động học cho những bài học hoặc chủ đề địa lí, phù hợp với đối tượng người học và bối cảnh cụ thể, nhằm phát triển năng lực đặc thù, năng lực chung và phẩm chất cho học sinh trong dạy học địa lí. Đây là một chỉ báo trong năng lực giáo dục địa lí được cụ thể hóa qua các chỉ số chất lượng hành vi và những mô tả chi tiết (Bảng 1)[2].

Bảng 1. *Mô tả chỉ số chất lượng hành vi của chỉ báo năng lực thiết kế kế hoạch bài dạy*

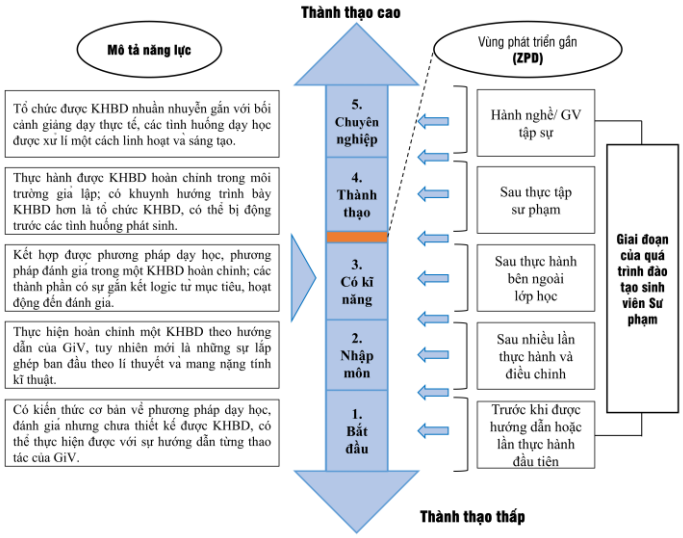
Chỉ số chất lượng hành vi	**Mô tả chỉ tiết**
1. Xác định được mục tiêu về phẩm chất, năng lực chung, năng lực địa lí cho một bài học/chủ đề cụ thể	1.1. **Viết được** mục tiêu về phẩm chất và năng lực chung.
	1.2. **Viết được** mục tiêu về năng lực đặc thù bộ môn địa lí
2. Thiết kế được chuỗi hoạt động học phù hợp với mục tiêu, nội dung, phương pháp, kĩ thuật và hình thức tổ chức dạy học	2.1. **Thiết kế được** hoạt động mở đầu, hình thành kiến thức mới, luyện tập và vận dụng
	2.2. **Kết nối được** các hoạt động trong kế hoạch bài dạy
3. Thiết kế được các nhiệm vụ học tập một cách rõ ràng về mục tiêu, nội dung, sản phẩm, tổ chức thực hiện	3.1. **Trình bày được** mục tiêu hoạt động một cách rõ ràng, kết nối với mục tiêu bài học
	3.2. **Mô tả được** nhiệm vụ của giáo viên và học sinh thông qua hệ thống câu hỏi, bài tập, nhiệm vụ học tập
	3.3. **Trình bày được** các bước tổ chức hoạt động học cho học sinh gồm chuyển giao nhiệm vụ, thực hiện nhiệm vụ, báo cáo sản phẩm, đánh giá

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán, Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông môn Địa lí*.

[2] Hà Văn Thắng (2022), *Phát triển năng lực giáo dục địa lí cho sinh viên ngành sư phạm địa lí*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.

	3.4. **Trình bày** chi tiết về nội dung và hình thức của sản phẩm học tập học sinh phải hoàn thành
4. Lựa chọn được các học liệu, phương tiện, thiết bị dạy học phù hợp để tổ chức các hoạt động học cho học sinh	4.1. **Lựa chọn được** các học liệu, phương tiện, thiết bị dạy học phù hợp để tổ chức các hoạt động học cho học sinh
	4.2. **Sử dụng được** các phương tiện, học liệu một cách hiệu quả
5. Lựa chọn được phương án đánh giá phù hợp cho mỗi hoạt động học tập được thiết kế.	5.1. **Lựa chọn được** phương án đánh giá phù hợp cho mỗi hoạt động học tập được thiết kế.
	5.2. **Sử dụng được** các phương pháp và công cụ phục vụ đánh giá mỗi hoạt động học tập

Đối với sinh viên, mức độ đạt được năng lực thiết kế kế hoạch bài dạy được mô tả trong Đường phát triển năng lực (Hình 1)[1]:



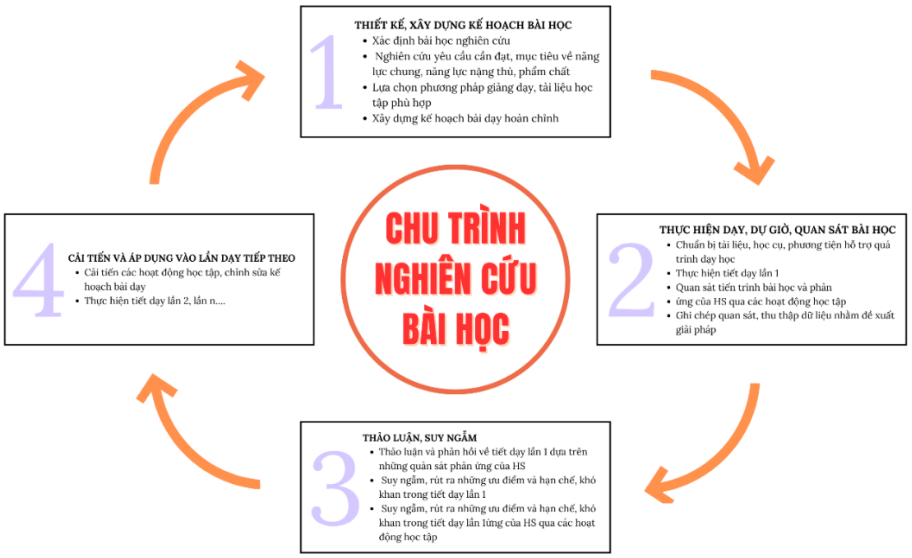
Hình 1. *Đường phát triển năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy dành cho sinh viên*

3.3. Quy trình rèn luyện năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy cho sinh viên sư phạm Địa lí thông qua mô hình nghiên cứu bài học

Áp dụng chu trình NCBH để rèn luyện năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy cho sinh viên trong quá trình thực tập sư phạm lần thứ 2 được điều

[1] Hà Văn Thắng (2022), *Phát triển năng lực giáo dục địa lí cho sinh viên ngành sư phạm địa lí*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.

chỉnh cho phù hợp với năng lực của giáo sinh và điều kiện dạy học thực tế; đảm bảo 4 bước với những thay đổi linh hoạt (Hình 2).



Hình 2. *Chu trình rèn luyện năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy Địa lí thông qua mô hình NCBH dành cho sinh viên*

(Nguồn: Thiết kế bởi tác giả, sử dụng hình thức thể hiện chu trình NCBH của Lewis[1])

Bước 1. Thiết kế, xây dựng kế hoạch bài học nghiên cứu

Sinh viên thảo luận nhóm để lựa chọn bài học nghiên cứu sao cho phù hợp với chương trình nhà trường ở thời điểm thực tập sư phạm; Xác định những mục tiêu về năng lực chung, năng lực địa lí và phẩm chất dựa trên những yêu cầu cần đạt được xác định trong Chương trình giáo dục phổ thông, chương trình môn Địa lí và đã được cụ thể hóa trong kế hoạch giáo dục của tổ chuyên môn tại trường THPT nơi nhóm sinh viên đang thực tập sư phạm; Lựa chọn phương pháp, kĩ thuật dạy học và học liệu để thiết kế chuỗi hoạt động học, dự kiến phương án đánh giá, sau đó cụ thể hoá thành kế hoạch bài dạy. Trong bước này, sinh viên cần thảo luận về khả năng của kế hoạch bài dạy đã thiết kế với năng lực học sinh, phong cách học tập, điều kiện dạy học, có tính đến khả năng của giáo sinh để quyết định chính xác mục tiêu, phương pháp và kĩ thuật tổ chức bài học. Nhóm sinh viên dự kiến các phương án dự phòng và chuẩn bị đầy đủ các phương tiện dạy học.

Bước 2. Thực hiện dạy, dự giờ, quan sát bài học nghiên cứu

Một sinh viên trong nhóm thực hành giảng dạy bài học nghiên cứu lần thứ nhất. Những sinh viên còn lại và giáo viên hướng dẫn sẽ dự giờ, quan sát tiến

[1] Lewis, C. (2009), "What is the nature of knowledge development in lesson study?", *Educational Action Research*, *17*(1), pp. 95-110.

trình tổ chức và phản ứng của học sinh trong từng hoạt động học. Nhóm sinh viên và giáo viên hướng dẫn sẽ ghi chép lại những thông tin quan sát được trong tiết dạy để từ đó đưa ra những giải pháp cải tiến bài học nghiên cứu phù hợp hơn. Mẫu quan sát được điều chỉnh, thiết kế lại cho phù hợp từ Phiếu hướng dẫn dự giờ và góp ý thảo luận theo NCBH sử dụng ở Sở Giáo dục và Đào tạo TP. Hồ Chí Minh[1]. Có thể chụp hình, quay phim lại quá trình học của học sinh để làm tư liệu phân tích. Nhóm sinh viên cần tiếp thu thêm ý kiến từ giáo viên hướng dẫn chuyên môn bên cạnh việc phân tích hoạt động học của học sinh.

Bước 3. Thảo luận, suy ngẫm

Kết thúc bài dạy lần thứ nhất, nhóm sinh viên (có thể cùng giáo viên hướng dẫn) thảo luận, suy ngẫm về tiết dạy dựa trên những quan sát, thông tin thu thập được về phản ứng của học sinh trong các hoạt động học tập (cần thiết có thể xem lại hình ảnh và video); tổng hợp ý kiến nhận xét, đánh giá, đóng góp để làm cơ sở cải tiến bài học; đề xuất những phương án cải tiến kế hoạch bài dạy sao cho phù hợp và mang lại hiệu quả tốt hơn. Sinh viên có thể khảo sát ý kiến của học sinh về bài dạy như một kênh tham khảo cho việc cải tiến kế hoạch bài dạy.

Bước 4. Cải tiến, áp dụng vào những lần dạy tiếp theo

Nhóm sinh viên tiếp tục thảo luận để cải tiến kế hoạch bài dạy dựa trên những phương án đề xuất trong bước 3 sao cho phù hợp, hiệu quả hơn để áp dụng vào lần dạy tiếp theo. Một kế hoạch bài dạy cải tiến được hoàn thiện và tổ chức sau đó, quy trình quan sát, đánh giá được thực hiện lặp lại, bổ sung thêm những phát hiện mới, cho đến khi bài học trở nên tối ưu nhất.

3.4. Đánh giá kết quả thực nghiệm sư phạm

3.4.1. Về năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy

Kết quả khảo sát cho thấy, mô hình NCBH giúp sinh viên cải thiện và đạt được kết quả tốt hơn trong việc thiết kế và tổ chức các kế hoạch bài dạy với điểm đánh giá trung bình là 4,26 /5 điểm (đạt mức hoàn toàn đồng ý). Sau khi kết thúc chuỗi các bài học, sinh viên đánh giá cao việc "Nội dung bài học được tổ chức phù hợp hơn với trình độ và đặc điểm của học sinh", "hoạt động học tập được sắp xếp hợp lý, logic hơn, đảm bảo tính liên kết giữa các thành phần hơn", "sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học, phù hợp hơn với mục tiêu, nội dung và đặc điểm của học sinh" với đánh giá là 4,3. Các tiêu chí "xây dựng mục tiêu bài học phù hợp hơn với chương trình, chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu cần đạt

[1] Sở Giáo dục và Đào tạo TP. HCM. (2016), *Phiếu hướng dẫn dự giờ và góp ý thảo luận theo nghiên cứu bài học*.

của bài học" và "sử dụng nhiều hơn phương pháp dạy học tích cực, phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh" có điểm đánh giá thấp hơn không đáng kể (4,2 điểm) (Bảng 2).

Thông qua những quan sát việc tổ chức, cải tiến các kế hoạch bài dạy cho thấy các nhóm sinh viên tham gia thực nghiệm có kĩ năng phân tích mục tiêu bài học đáp ứng được yêu cầu cần đạt của bài học và có sự điều chỉnh linh hoạt khi đặt ra mục tiêu để cho phù hợp với đặc điểm học sinh và điều kiện dạy học khác nhau. Các hình thức và phương pháp dạy học được lựa chọn để xây dựng hoạt động học phù hợp, sáng tạo; kết hợp được các phương pháp, kĩ thuật, dạy học một cách linh hoạt. Kĩ năng thiết kế và tổ chức hoạt động học cũng có sự cải thiện qua việc lựa chọn hình thức học tập phù hợp hơn, linh hoạt giữa các hình thức cá nhân, nhóm nhỏ, tập thể nhằm đem lại sự thay đổi không khí lớp học, tránh sự nhàm chán cho học sinh. Ngoài ra, việc nhóm sinh viên tham gia bài học nghiên cứu, cùng nhau quan sát và đưa ra những ưu điểm và hạn chế trong từng tiết học dựa trên những phản ứng của học sinh giúp nhóm sinh viên nâng cao kĩ năng đánh giá mức độ hiệu quả của bài dạy, từ đó có thể rút ra những kinh nghiệm để hoàn thiện kế hoạch bài dạy cho những tiết học tiếp theo.

Bảng 2. *Đánh giá của sinh viên về mức độ hiệu quả trong việc phát triển năng lực thiết kế kế hoạch bài dạy khi áp dụng mô hình NCBH của sinh viên*

Nhận định	Mean	Median	Std (SD)
Xây dựng mục tiêu bài học phù hợp hơn với chương trình, chuẩn kiến thức, kỹ năng và yêu cầu cần đạt của bài học.	4.2	4.0	0.422
Nội dung bài học phù hợp hơn với trình độ và đặc điểm của học sinh	4.3	4.0	0.483
Hoạt động học tập được sắp xếp hợp lý, logic hơn,đảm bảo tính liên kết giữa các phần.	4.3	4.0	0.483
Sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học, phù hợp hơn với mục tiêu, nội dung và đặc điểm của học sinh.	4.3	4.0	0.675
Sử dụng nhiều hơn phương pháp dạy học tích cực, phát huy tính chủ động, sáng tạo của học sinh.	4.2	4.5	0.919

(Nguồn: Kết quả khảo sát).

Các kế hoạch bài dạy được cải tiến làm cơ sở cho việc tổ chức hiệu quả hơn trong khi thực hành giảng dạy ở các bài học tiếp theo. Bảng 3 thể hiện kết quả đánh giá của sinh viên về khả năng tổ chức các kế hoạch bài dạy của họ;

phần lớn "hoàn toàn đồng ý" với các nhận định về tiêu chí đánh giá chất lượng kế hoạch bài dạy với điểm trung bình là 4,35/5. Trong đó, "Các hoạt động học tập phù hợp hơn với khả năng và hứng thú của học sinh", "hoạt động dạy có sự kết hợp hài hòa hơn giữa các hoạt động cá nhân, nhóm và tập thể, "khả năng tổ chức lớp học hiệu quả hơn, đảm bảo học sinh tập trung và tham gia tích cực vào bài học là những tiêu chí được đánh giá cao với mức điểm 4,5. Thấp hơn không đáng kể là việc "sử dụng hiệu quả hơn các phương tiện dạy học, tăng tính hấp dẫn cho bài học" (4,3 điểm), "quản lý thời gian hợp lý hơn, đảm bảo hoàn thành bài học theo đúng kế hoạch (4,2 điểm). "Thời gian các hoạt động học tập hợp lí hơn, đảm bảo đạt được mục tiêu bài học" sinh viên gặp khó khăn chút ít trong tiêu chí này tuy nhiên họ cũng thể hiện rõ sự cải thiện với mức điểm tự đánh giá là 4,1 (Bảng 3).

Bảng 3. *Đánh giá của sinh viên về mức độ hiệu quả trong việc tổ chức kế hoạch bài dạy*

Nhận định	**Mean**	**Median**	**Std (SD)**
Sử dụng hiệu quả hơn các phương tiện dạy học, tăng tính hấp dẫn cho bài học.	4.3	4.0	0.675
Các hoạt động học tập phù hợp hơn với khả năng và hứng thú của học sinh.	4.5	4.5	0.527
Hoạt động dạy có sự kết hợp hài hòa hơn giữa các hoạt động cá nhân, nhóm và tập thể.	4.5	4.5	0.527
Thời gian các hoạt động học tập hợp lí hơn, đảm bảo đạt được mục tiêu bài học	4.1	4.0	0.568
Khả năng tổ chức lớp học hiệu quả hơn, đảm bảo học sinh tập trung và tham gia tích cực vào bài học.	4.5	5.0	0.707
Quản lý thời gian hợp lý hơn, đảm bảo hoàn thành bài học theo đúng kế hoạch.	4.2	4.0	0.632

(Nguồn: Kết quả khảo sát).

Thông qua quá trình quan sát việc rèn luyện năng lực tổ chức kế hoạch bài dạy, các nhóm sinh viên đã có những cải thiện và nâng cao những kĩ năng cần thiết trong quá trình tổ chức dạy học gồm: kĩ năng sử dụng các phương tiện dạy học với việc lựa chọn phương tiện phù hợp và sử dụng hiểu quả những phương tiện đó trong quá trình dạy học; kĩ năng tạo môi trường học tập tích cực thông qua những kinh nghiệm trong việc tạo bầu không khí lớp học vui tươi và lựa chọn những phương pháp dạy học sinh động, tích cực; kĩ năng triển khai các

yêu cầu, nhiệm vụ các hoạt động học tập rõ ràng hơn, có sự nhắc nhở, nguyên tắc trong quá trình thực hiện giúp việc quản lí lớp học trở nên tốt hơn. Ngoài ra, trong quá trình dạy học, nhóm sinh viên đã có sự theo dõi sát sao diễn biến của tiết học và điều chỉnh hoạt động dạy một cách linh hoạt khi cần thiết, đồng thời xử lí các tình huống diễn ra trong lớp học ngày càng linh hoạt và hiệu quả hơn.

3.4.2. Về quá trình cộng tác giữa các sinh viên trong nhóm thực hiện bài học nghiên cứu

Với quy trình rèn luyện năng lực thông qua mô hình NCBH, sinh viên lập thành các nhóm nhỏ để cùng nhau thực hiện các hoạt động như xác định mục tiêu, nghiên cứu nội dung bài học, thiết kế hoạt động dạy học, chuẩn bị phương tiện, giáo cụ dạy học…Khi một sinh viên tiến hành bài bài học nghiên cứu thì những sinh viên còn lại quan sát tiết dạy, quan sát học sinh để đưa ra những nhận xét, ý kiến đóng góp nhằm cải tiến bài học tốt hơn. Sau đó, sinh viên cùng nhau cộng tác để tiếp tục cải tiến, hoàn thiện bài dạy cho những lần thực hành giảng dạy tiếp theo.

Thực tế quan sát được, các nhóm sinh viên đã có sự phối hợp với nhau để hoàn thành các nhiệm vụ chung, có cơ hội chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm và ý tưởng với nhau, từ đó học hỏi được nhiều điều mới mẻ và nâng cao hiểu biết của bản thân. Trong các nhóm sinh viên có sự hỗ trợ lẫn nhau, giúp đỡ nhau giải quyết những khó khăn và vướng mắc trong quá trình thiết kế, tổ chức kế hoạch bài dạy. Việc cộng tác với nhau giúp các nhóm sinh viên tạo ra những kế hoạch bài dạy sáng tạo, hấp dẫn và hiệu quả hơn.

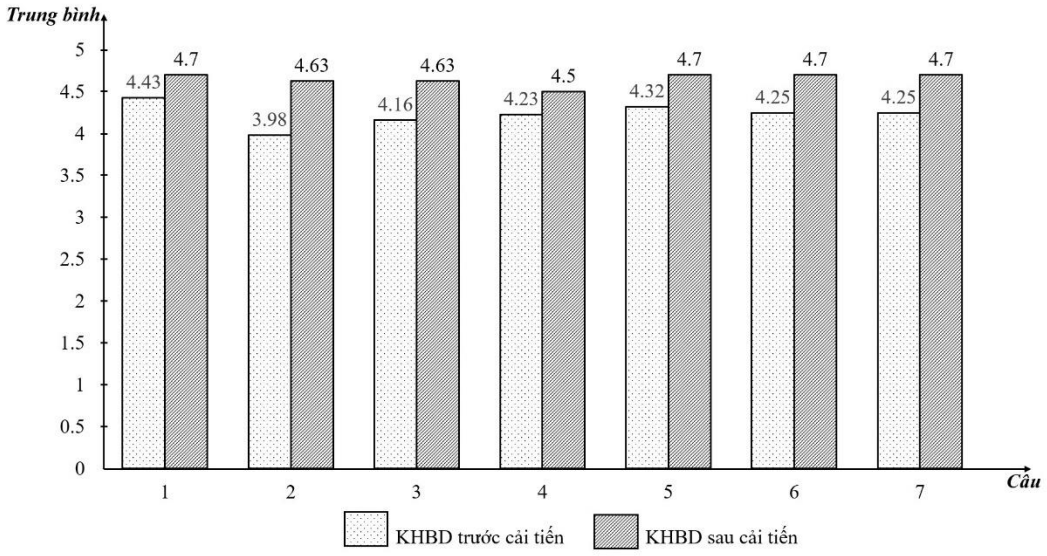
Qua đó cho thấy, áp dụng mô hình NCBH và khuyến khích sự hợp tác giữa các sinh viên, giúp sinh viên rèn luyện được nhiều kĩ năng cần thiết, bên cạnh việc nâng cao chất lượng thiết kế và tổ chức các kế hoạch bài dạy.

3.4.3. Đánh giá của học sinh về quá trình tham gia bài học nghiên cứu

Trong quá trình áp dụng mô hình NCBH, nhóm sinh viên dựa trên những quan sát về phản ứng, mức độ hợp tác và hiệu quả học tập của học sinh để từ đó cải tiến bài học. Vì vậy, đối với những nhóm thực nghiệm có cơ hội dạy lần 2 với cùng kế hoạch bài dạy sẽ có hai vòng khảo sát học sinh gồm: Khảo sát học sinh lớp thứ nhất sau khi thực hành kế hoạch bài dạy lần thứ nhất và khảo sát học sinh lớp thứ hai sau khi dạy lần hai (kế hoạch bài dạy đã được cải tiến). Vì vậy, kết quả khảo sát học sinh ở hai lớp cùng một bài học nghiên cứu sẽ phản ánh hiệu quả của các hoạt động học tập cũng như sự cải thiện, tiến bộ của nhóm sinh viên tham gia thực nghiệm.

Học sinh được hỏi ý kiến về mức độ đồng ý với hiệu quả về các hoạt động học tập thông qua các nhận định gồm:

1. Em tiếp nhận được các nhiệm vụ rõ ràng và sẵn sàng thực hiện.
2. Em tích cực, chủ động, sáng tạo, hào hứng trong các hoạt động học tập.
3. Em hợp tác tốt với các bạn trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập.
4. Em tích cực trình bày, trao đổi, thảo luận và hoàn thành nhiệm vụ học tập.
5. Kết quả thực hiện nhiệm vụ của em chính xác, phù hợp với yêu cầu.
6. Em không gặp khó khăn nào trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập.
7. Em và các bạn có cơ hội giúp đỡ nhau trong các nhiệm vụ học tập.



Hình 3. *So sánh kết quả khảo sát ý kiến của học sinh lớp 11A3 và 11A1 (Trường THPT Phú Nhuận) về mức độ hiệu quả về các hoạt động học tập trong Kinh tế Nhật Bản*

(Nguồn: Kết quả khảo sát)

Qua Hình 3 cho thấy điểm đánh giá của học sinh ở tất cả các tiêu chí đều tăng lên trong kế hoạch bài dạy cải tiến so với bài dạy trước đó. Trong đó, mức độ "tích cực, chủ động, sáng tạo, hào hứng trong các hoạt động học tập" tăng nhiều nhất từ 3,98 đến 4,63 điểm, tiếp đó là : mức độ "hợp tác tốt với các bạn trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập", 4,16 tăng lên 4.63. Kết quả này cho thấy: sau lần dạy thứ nhất, dựa vào kết quả quan sát, phản hồi của học sinh, sinh viên đã có sự cải tiến kế hoạch bài dạy sao cho phù hợp hơn, từ đó mức độ tham gia, sự hài lòng của học sinh và hiệu quả học tập trong các bài học tiếp theo được nâng cao.

Quan sát các bài dạy của cùng một giáo sinh, kế hoạch bài dạy sau khi cải tiến tạo ra không khí học tập sôi nổi hơn, hiệu quả học tập của học sinh tốt hơn. Ở lớp học sau khi cải tiến kế hoạch bài dạy, học sinh tiếp nhận và thực hiện nhiệm vụ học tập nhanh hơn, học sinh hăng hái hơn trong việc thảo luận, tranh luận, xây dựng bài và trình bày ý kiến cá nhân. Với việc cải tiến các phương pháp dạy học tích cực, tăng cường vai trò của học sinh trong sử dụng các phương tiện trực quan đã học sinh thích thú hơn với việc học, có cơ hội rèn luyện nhiều kĩ năng.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu chỉ ra những chuyển biến tích cực và hiệu quả đối về năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy của sinh viên khi áp dụng mô hình NCBH trong thực tập sư phạm 2. Chu trình NCBH được vận dụng linh hoạt với những sự cải tiến phù hợp để vận hành được trong những điều kiện thực hành nghề nghiệp cụ thể của giáo sinh tại các trường THPT. Các nhận định trên thể hiện thông qua những đánh giá cao của sinh viên và học sinh sau các bài học nghiên cứu được cải tiến liên tục. Kết quả này cung cấp một nghiên cứu trường hợp có ý nghĩa tham khảo đối với các cơ sở đào tạo sinh viên ngành sư phạm về vận dụng mô hình NCBH vào quá trình thực tập sư phạm của sinh viên nhằm phát triển năng lực thiết kế và tổ chức kế hoạch bài dạy.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bích, T. T. (2024), "Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên đại học sư phạm đáp ứng yêu cầu cách mạng công nghiệp 4.0", *TNU Journal of Science and Technology*, *229*(08), tr. 220-228.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán, Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trung học phổ thông môn Địa lí*.
3. Dung, N. T. K. (2018), "Khung năng lực đánh giá sinh viên tốt nghiệp đại học sư phạm", *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội*, *63*(2A), tr. 32-39.
4. Hà Văn Thắng (2022), *Phát triển năng lực giáo dục địa lí cho sinh viên ngành sư phạm địa lí*, Luận án tiến sĩ khoa học giáo dục, Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Ho, H. T. T., Hong, P. T. N., Wheeler, C. W., & Chi, B. L. (2008), "Lesson study in 5 th grade primary school geography: What teachers learned

about content and student skill levels", *Paper for Presentation at WALS 2008 Conference, December 1st-3rd, 2008. Hong Kong, China*, pp. 1-18.
6. Lewis, C. (2006), "Lesson study in North America: Progress and challenges", *Lesson Study: International Perspective on Policy and Practice*, *1*, pp. 7-36.
7. Lewis, C. (2009), "What is the nature of knowledge development in lesson study?", *Educational Action Research*, *17*(1), pp. 95-110.
8. Nguyễn Mậu Đức (2016), *Phát triển năng lực dạy học cho sinh viên ngành Sư phạm Hóa học thông qua vận dụng mô hình nghiên cứu bài học*, Đại học Sư phạm Hà Nội.
9. Nguyễn, V. H. (2016), "Dạy học qua nghiên cứu bài học nhằm phát triển kĩ năng thiết kế bài học cho sinh viên Đại học Sư phạm Kĩ thuật", *VNU Journal of Science: Education Research*, *32*(2).
10. Oanh, T. T. T. (2017), "Phát triển năng lực dạy học cho giảng viên đại học sư phạm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở Việt Nam hiện nay", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, *137*, tr. 22-29.
11. Saito, E., Tsukui, A., & Tanaka, Y. (2008), "Problems on primary school-based in-service training in Vietnam: A case study of Bac Giang province", *International Journal of Educational Development*, *28*(1), pp. 89-103.
12. Sở Giáo dục và Đào tạo TP. HCM. (2016), *Phiếu hướng dẫn dự giờ và góp ý thảo luận theo nghiên cứu bài học*.
13. Yoshida, M. (2008), "Exploring ideas for a mathematics teacher educator's contribution to lesson study", *Tools and Process in Mathematics Teacher Education*, pp. 85-106.

Quét QR để xem phụ lục của bài báo

XÂY DỰNG ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN THỰC HIỆN NHIỆM VỤ CHÍNH TRỊ, TƯ TƯỞNG TẠI CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU BẢO VỆ NỀN TẢNG TƯ TƯỞNG CỦA ĐẢNG TRONG TÌNH HÌNH MỚI

Nguyễn Hà Thơ

Trường Đại học An ninh nhân dân, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái thù địch là một nội dung tuyên truyền cơ bản, hệ trọng, sống còn của công tác xây dựng, chỉnh đốn Đảng. Đây là vấn đề không mới nhưng luôn mang tính thời sự, đòi hỏi sự vào cuộc tích cực, kiên quyết, kiên trì của cả hệ thống chính trị, trong đó có vai trò, đồng thời cũng là nhiệm vụ trọng yếu của đội ngũ giảng viên trực tiếp làm công tác giáo dục chính trị, tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học. Nhằm góp phần nâng cao hiệu quả công tác giáo dục chính trị, tư tưởng gắn với nhiệm vụ bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái thù địch, bài viết tập trung làm rõ một số vấn đề cần thiết thuộc về phẩm chất, năng lực của đội ngũ giảng viên, đồng thời đề xuất một số phương hướng nhằm phát huy hơn nữa vai trò của đội ngũ giảng viên thực hiện nhiệm vụ chính trị, tư tưởng trong các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

Từ khoá: *Giảng viên; chính trị; tư tưởng; bảo vệ; nền tảng tư tưởng; Đảng*

1. Giới thiệu

Trong thời gian qua, việc nghiên cứu đổi mới nội dung, phương pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác giáo dục chính trị, tư tưởng đối với khối cán bộ, đảng viên nói chung, đội ngũ giảng viên thực hiện nhiệm vụ chính trị tư tưởng tại các học viện, trường đại học nói riêng đã và đang được nhiều nhà khoa học quan tâm nghiên cứu, cụ thể như: Trần Viết Quang cho rằng: "*Xây dựng Đảng về chính trị, tư tưởng và đạo đức, gắn với việc nâng cao trình độ, nhận thức lý luận, ý thức chính trị, phát huy trách nhiệm nêu gương của cán bộ, đảng viên là tiền đề căn bản để thực hiện các mục tiêu phát triển đất nước. Bồi dưỡng ý thức chính trị cho đội ngũ cán bộ, đảng viên là hoạt động có ý nghĩa rất quan trọng và thiết thực để triển khai thực hiện thành công, có hiệu quả Nghị quyết Đại hội lần thứ XIII của Đảng*"[1]. Lương Khắc Hiếu nhận định: "*Sinh viên đại học là nguồn tạo dựng đội ngũ trí thức xã hội chủ nghĩa, là chủ nhân tương lai*

[1] Trần Viết Quang (2022), "Bồi dưỡng ý thức chính trị cho đội ngũ cán bộ, đảng viên theo tinh thần nghị quyết đại hội XIII của Đảng", Tạp chí Tổ chức Nhà nước (số 7).

của nước nhà. Đảng, Nhà nước và toàn xã hội cần quan tâm đào tạo, bồi dưỡng, giáo dục họ trở thành những trí thức xã hội chủ nghĩa, những công dân tiêu biểu cho thế hệ con người Việt Nam thời đại mới"[1]. Đặng Trần Hiếu đã nêu "*công tác chính trị, tư tưởng là nhiệm vụ trọng tâm của công tác xây dựng, chỉnh đốn Đảng ở mọi cơ quan, đơn vị, tổ chức, trong đó có doanh nghiệp nhà nước*"[2]. Tác giả Lê, V. N. khẳng định, sự "*tự diễn biến*", "*tự chuyển hóa*" trong sinh viên làm cho Đảng "*không chỉ mất đi những cán bộ, đảng viên cốt cán... mà còn làm suy giảm niềm tin của nhân dân đối với Đảng, Nhà nước, nhân dân mất đi niềm tin vào hệ thống giáo dục nước nhà*"[3]. Như vậy, bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng là nhiệm vụ cơ bản, cấp bách, là đòi hỏi thường xuyên, liên quan đến tất cả các cấp, các tổ chức chính trị - xã hội, trong đó đội ngũ giảng viên trực tiếp làm công tác chính trị, tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học đóng vai trò hết sức quan trọng, việc tiếp tục nghiên cứu làm rõ vai trò của đội ngũ này là rất cần thiết.

Bài viết đã đi vào khái quát sự cần thiết của việc xây dựng đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng; phân tích các yêu cầu phẩm chất cần có; đề xuất những giải pháp phát huy vai trò của đội ngũ này trong hệ thống giáo dục đại học ở nước ta gắn với bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Xuất phát từ tầm quan trọng của việc bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, được Đảng, Nhà nước ta xác định trong các nhiệm kỳ Đại hội đại biểu toàn quốc qua các thời kỳ. Đồng thời, căn cứ vào kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học trên cơ sở dữ liệu công bố khoa học và công nghệ Việt Nam; các bài tham luận hội thảo trong nước, quốc tế; thực tiễn công tác của bản thân tác giả trong lĩnh vực giáo dục đào tạo, tác giả đúc rút một số vấn đề cơ bản nhất thuộc về phẩm chất, năng lực cần phải có ở đội ngũ giảng viên, đề xuất một số giải pháp nhằm phát huy vai trò của đội ngũ này trong quá trình thực hiện nhiệm vụ chính trị, tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học hiện nay.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Sự cần thiết phải xây dựng đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học đáp ứng yêu cầu bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình mới

[1] Lương Khắc Hiếu (2022), "Thực trạng và kinh nghiệm giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên các trường Đại học ở Việt Nam hiện nay", *Tạp chí lý luận chính trị và truyền thông,* số 5.
[2] Đặng Trần Hiếu (2023), "Tăng cường công tác chính trị, tư tưởng trong doanh nghiệp nhà nước, góp phần bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình mới", *Tạp chí Cộng sản*.
[3] Lê, V. N. (2023), "Nâng cao ý thức đấu tranh phòng chống biểu hiện "tự diễn biến", "tự chuyển hoá" cho sinh viên", *Tạp chí Giáo dục và xã hội* (số tháng 3).

Bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng là vấn đề có tính sống còn của Đảng cầm quyền nói chung và Đảng Cộng sản nói riêng. Ở nước ta, Đảng Cộng sản Việt Nam luôn xác định lấy chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng, kim chỉ nam cho mọi hoạt động. Đây là một trong những nguyên nhân quan trọng làm nên *"cơ đồ, tiềm lực, vị thế và uy tín quốc tế"* cho đất nước ta như ngày nay. Ngay từ khi mới ra đời, chủ nghĩa Mác - Lênin đã được Đảng ta xác định là nền tảng, là kim chỉ nam để định hướng cho sự nghiệp cách mạng nước nhà. Sau 61 năm phát triển và trưởng thành, tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ VII của Đảng, năm 1991, trong Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội, Đảng ta đã bổ sung và tiếp tục nhấn mạnh: "Đảng lấy chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh làm nền tảng tư tưởng, kim chỉ nam cho hành động"[1]. Sự khẳng định này, không chỉ bảo đảm sự thống nhất nhận thức trong toàn Đảng mà còn thể hiện rõ tầm quan trọng của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh đối với mục tiêu "độc lập dân tộc gắn liền với chủ nghĩa xã hội" ở Việt Nam. Xuất phát từ tầm quan trọng ấy, tại Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Đảng ta tiếp tục nhấn mạnh: "Tư tưởng chỉ đạo xuyên suốt của toàn Đảng, toàn dân và toàn quân là phải kiên định và vận dụng, phát triển sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh"[2].

Tuy nhiên, trong các giai đoạn cách mạng, nền tảng tư tưởng của Đảng luôn chịu sự tác động tiêu cực bởi nhiều yếu tố, nhất là sự chống phá từ phía các thế lực thù địch. Vì vậy, việc bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng luôn được Đảng ta đặc biệt quan tâm ở mọi giai đoạn, mọi thời kỳ cách mạng, điều đó được phản ánh qua các nghị quyết, chỉ thị như: Nghị quyết số 01-NQ/TW, ngày 28/3/1992 về công tác lý luận trong giai đoạn hiện nay; Nghị quyết số 09-NQ/TW, ngày 14/11/1995 về một số định hướng lớn trong công tác tư tưởng hiện nay; Chỉ thị số 34-CT/TW, ngày 17/4/2009 của Ban Bí thư về tăng cường cuộc đấu tranh chống âm mưu, hoạt động "*diễn biến hòa bình*" trên lĩnh vực tư tưởng, văn hóa; Quyết định số 157-QĐ/TW, ngày 29/4/2008 của Ban Bí thư quy định về chỉ đạo, định hướng chính trị, tư tưởng, nhất là đối với các vấn đề hệ trọng, phức tạp, nhạy cảm trong nội dung thông tin; Nghị quyết Trung ương 4 khóa XI, ngày 16/01/2012 về một số vấn đề cấp bách về xây dựng Đảng hiện nay; Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII, ngày 30/10/2016 về tăng cường xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng, chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện "tự diễn biến",

[1] Đảng Cộng sản Việt Nam (1991), "*Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội"*, Nxb Sự thật, Hà Nội.
[2] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), "*Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII"*, tập 1 + tập 2, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội.

"tự chuyển hóa" trong nội bộ. Đặc biệt, ngày 22/10/2018, Bộ Chính trị đã ban hành Nghị quyết số 35/NQ-TW về tăng cường bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch trong tình hình mới. Trong đó, Nghị quyết chỉ rõ: " Bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng là bảo vệ Đảng, bảo vệ Cương lĩnh chính trị, đường lối lãnh đạo của Đảng; bảo vệ nhân dân, Nhà nước pháp quyền xã hội chủ nghĩa Việt Nam; bảo vệ công cuộc đổi mới, công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế; bảo vệ lợi ích quốc gia, dân tộc; giữ gìn môi trường hòa bình, ổn định để phát triển đất nước"[1]. Đây là những nội dung cơ bản, hệ trọng, sống còn của công tác bảo vệ Đảng, bảo vệ sự tồn vong của chế độ.

Sau thời điểm hệ thống các nước xã hội chủ nghĩa ở Liên Xô và các nước Đông Âu sụp đổ đến nay, các thế lực thù địch ra sức chống phá chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, nhằm xóa bỏ nền tảng của Đảng. Mục tiêu cụ thể của chúng là từng bước tạo ra khoảng trống về tư tưởng chính trị, phá vỡ sự thống nhất về tư tưởng trong Đảng, làm suy giảm niềm tin của nhân dân đối với Đảng, với chế độ; khoét sâu mâu thuẫn nội bộ, làm cho nội bộ từng bước suy yếu dẫn đến "tự diễn biến", "tự chuyển hóa" và cuối cùng là xóa bỏ vai trò lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam. Hoạt động chống phá, nhất là truyền bá quan điểm sai trái, thù địch của các thế lực phản cách mạng đã tác động làm cho một bộ phận cán bộ, đảng viên, quần chúng nhân dân hoang mang, dao động, mất phương hướng; giảm sút lòng tin vào chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước. Một bộ phận cán bộ, đảng viên tuy vẫn tin tưởng vào chế độ, vào Đảng nhưng không dám đấu tranh với những quan điểm sai trái, thù địch. Nguy hiểm hơn là đã tác động làm cho một bộ phận trong lực lượng vũ trang, tầng lớp trí thức, văn nghệ sĩ, luật sư, học sinh, sinh viên Việt Nam có biểu hiện lung nay, dao động, hoài nghi về vai trò và sự lãnh đạo của Đảng. Thậm chí có người đã viết, phát ngôn, tán phát tài liệu có nội dung trái với chủ trương, đường lối, chính sách, nghị quyết, chỉ thị của Đảng, Nhà nước, phê phán sự lãnh đạo của Đảng, đòi đa nguyên chính trị, đa đảng đối lập. Điều đó cho thấy tính cấp thiết, tầm quan trọng đặc biệt của vấn đề bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng; vai trò trọng trách của toàn Đảng, của cả hệ thống chính trị, của toàn dân và của tất cả các lực lượng.

Để bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các luận điệu sai trái, thù địch, một mặt cần phải làm tốt công tác tuyên truyền, quán triệt trong

[1] Bộ Chính trị (2018), *Nghị quyết số 35/NQ-TW về tăng cường bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch trong tình hình mới.*

toàn Đảng và cả hệ thống chính trị những vấn đề, nội dung liên quan đến hệ tư tưởng của Đảng; mặt khác, vừa phải bảo vệ nền tảng tư tưởng, đồng thời phải đấu tranh chống lại các quan điểm sái trái, thù địch với hệ tư tưởng của Đảng. Đây là mối liên hệ biện chứng, "hai mặt của một nhiệm vụ", trong mọi thời điểm, tình huống việc tuyên truyền và quán triệt, bảo vệ và đấu tranh phải được tiến hành song song. Phải thể hiện được sự thống nhất biện chứng giữa "xây" và "chống", trong đó "xây" là cơ bản, nhưng "chống" cần phải quyết liệt và hiệu quả. Trong tuyên truyền và quán triệt, bảo vệ và đấu tranh phải luôn kết hợp giữa nhiệm vụ trước mắt và nhiệm vụ lâu dài. Chú trọng nâng cao khả năng tự phòng, chống của cán bộ, đảng viên và nhân dân trước âm mưu, phương thức, thủ đoạn hoạt động của các thế lực thù địch, phản động, cơ hội chính trị. Để đáp ứng yêu cầu, đòi hỏi đó cần phải hết sức chú trọng đến công tác chính trị, tư tưởng ở tất cả các cấp, các ngành, lĩnh vực, các địa phương, cơ quan, đơn vị, trong đó đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học đóng vai trò đặc biệt quan trọng.

3.2. Xây dựng đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng vừa có "tâm" vừa có "tầm" - yêu cầu cấp thiết trong sự nghiệp bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng

Giáo dục chính trị tư tưởng, đặc biệt là giáo dục chủ nghĩa Mác - Lênin là một nhiệm vụ được Đảng ta hết sức quan tâm nhằm tuyên truyền bản chất khoa học và cách mạng của chủ nghĩa Mác - Lênin tới đông đảo cán bộ, đảng viên, học sinh, sinh viên và quần chúng nhân dân. Tuy nhiên, để công tác này đạt hiệu quả cao, đòi hỏi đội ngũ giảng viên cần phải phát huy được tối đa phẩm chất, năng lực của bản thân đối với sự nghiệp giáo dục, đào tạo. Trên cơ sở thực tiễn công tác giảng dạy của bản thân, nhằm góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác giáo dục chính trị, tư tưởng của đội ngũ giảng viên tại các cơ sở giáo dục đại học gắn với nhiệm vụ bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, tác gủa tổng kết mấy vấn đề sau đây:

Thứ nhất, người dạy phải có "tâm" với nghề, với môn học do mình phụ trách: *"Tâm" với nghề, với môn học* đầu tiên phải nói đến là lòng nhiệt huyết, thể hiện sự say mê của người dạy đối với các môn học do mình phụ trách. Đây chính là động lực thúc đẩy người dạy chịu khó tìm tòi, nghiên cứu, trăn trở với bài giảng, với môn học để rồi tự hỏi: Làm thế nào để gây hứng thú cho sinh viên? Làm thế nào để sinh viên yêu thích môn học, làm thế nào để môn học không bị nhàm chán? Làm thế nào để nâng cao vị thế môn học? Làm thế nào để học viên có thể vận dụng kiến thức của môn học vào thực tiễn cuộc sống, trong đó có công

tác đấu tranh, phản bác các quan điểm sai trái, thù địch?... Người dạy càng trăn trở bao nhiêu sẽ tự thôi thúc bản thân bấy nhiêu để tìm ra phương pháp thích hợp cho từng vấn đề, từng bài giảng, đó chính là chìa khoá cho sự thành công của người giảng dạy. Nếu giảng viên thụ động, bàng quan, thờ ơ, giảng dạy theo theo phương châm "*đến đâu hay đến đó*", "*qua tháng qua ngày*" thì kiến thức không những bị mai một mà còn biến mình trở thành "máy giảng", biến sự hấp dẫn, hứng thú trở thành sự nhàm chán.

Mặt khác, *"Tâm với nghề nghiệp*" còn biểu hiện ở tấm lòng và cách cư xử, giao tiếp của người thầy đối với học viên. Đây là một trong những yếu tố tạo nên thiện cảm hoặc ác cảm, tâm lý dễ chịu hay ngột ngạt trong hoạt động dạy và học. Nếu giảng viên luôn trong trạng thái căng thẳng, cáu gắt thì tiết học trở nên khó chịu, nặng nề đối với sinh viên, dĩ nhiên, hiệu quả sẽ không như mong muốn. Giáo viên luôn dùng "mệnh lệnh", "quyền lực", thể hiện "cái thế", "cái quyền" của mình mà "*trấn áp*" sinh viên mỗi khi họ có ý kiến hay đóng góp cũng là điều không nên. Người giảng dạy cần phải biết đặt học viên vào mối quan hệ gia đình, thân thuộc khi giao tiếp, cư xử và đánh giá sẽ nhận được tình cảm rất lớn từ học viên đối với môn học. Không khí cởi mở, thân thiện (*nhưng không thái quá*) là chất xúc tác đầu tiên tạo cảm giác dễ chịu, nhẹ nhàng cho sinh viên.

Từ "cái tâm" và "lòng nhiệt huyết" của người trực tiếp làm công tác chính trị, tư tưởng sẽ có sức cảm hóa và lôi kéo tinh thần học tập của sinh viên. Trong thực hiện nhiệm vụ chính trị, tư tưởng, giảng viên nên tạo không khí vui vẻ bằng những mẩu chuyện ngắn vui, gắn với môn học và có ý nghĩa, thậm chí những mẩu chuyện gây xúc cảm mạnh đối với sinh viên. Ví dụ, đối với môn Triết học Mác - Lênin, tuỳ vào từng nội dung giảng dạy, giảng viên có thể lồng ghép các mẩu chuyện về cuộc đời, thân thế, sự nghiệp, sự nhiệt huyết, cống hiến không ngừng nghỉ của các nhà kinh điển đối với công cuộc "*giải phóng con người*". Từ đó xây dựng thế giới quan, nhân sinh quan cộng sản chủ nghĩa cho học viên, nỗ lực không ngừng nghỉ vì sự nghiệp đổi mới của Đảng, của Nhà nước ta hiện nay. Đồng thời khơi gợi kiến thức cho sinh viên hiểu được ý nghĩa trong câu nói của Chủ tịch Hồ Chí Minh: "*Học chủ nghĩa Mác - Lênin là để sống có tình, có nghĩa với nhau hơn*". Ở đây, ngoài nghệ thuật, văn phong… người dạy còn cần phải nói trúng, nói rõ bằng cảm xúc tinh tế và bằng trí tuệ của mình phát hiện và thông báo đến sinh viên những điều cần chú ý, làm tăng mối quan hệ giao cảm giữa giảng viên và sinh viên.

Trong đánh giá, cư xử, giảng viên phải luôn đặt sinh viên ở vị trí là người thân trong gia đình, luôn tự đặt mình vào vị trí của sinh viên để thông cảm, chia

sẻ, khuyến khích sinh viên tham gia đóng góp bài. Tuyệt đối không lấy năng lực của mình đem so sánh với sinh viên, để yêu cầu, đánh giá sinh viên, bởi so sánh như vậy là quá khập khiễng, thiếu công bằng. Bên cạnh đó, giảng viên phải luôn lắng nghe và tôn trọng ý kiến của sinh viên, mặc dù ý kiến của sinh viên có "trái chiều" cũng không nên vội vàng phủ định *"thô bạo"* khiến cho học viên mặc cảm, hổ thẹn, từ đó nảy sinh tâm lý tiêu cực không cần thiết.

Trong quá trình tuyên truyền, giáo dục chính, trị tư tưởng, giảng viên cần phải tạo được sự đồng bộ giữa tri thức lý luận và hành động thực tiễn, định hướng cho người học hiểu được cách "*ở đời và làm người*". Đây chính là thước đo phản ánh chính xác ý nghĩa của môn học và ý nghĩa của người thầy. Trong mỗi tiết học/buổi học, giảng viên giảng dạy cần phải tuân thủ nguyên tắc 3Đ - **Đún**g về nội dung; **Đủ** về kiến thức, kỹ năng; **Đẹp** về nội dung và phương pháp. Bởi lẽ phong cách, tấm gương của người dạy sẽ tác động không nhỏ đến bài học mà trước hết là sinh viên. Do đó, đội ngũ giảng viên trực tiếp làm công tác giáo dục chính trị tư tưởng, cần phải đạt tới một chuẩn giá trị xã hội tương ứng với vị thế của mình. Bởi vì, chính chúng ta là người truyền thụ, đào tạo ra những "*thanh gươm sắc, lá chắn thép*" - nguồn nhân lực quan trọng trực tiếp bảo vệ Đảng, bảo vệ chế độ.

Thứ hai, người dạy phải không ngừng hoàn thiện năng lực chuyên môn, chiếm lĩnh vốn kiến thức, chỉ ra sự vận dụng kiến thức môn học đối với công tác bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình mới. Sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học ở nước ta hiện nay rất năng động, hiếu kỳ và nhạy cảm với cái mới, với những biến động của tình hình đất nước và quốc tế. Do vậy, nhiệm vụ đặt ra đối với đội ngũ giảng viên trong các nhà trường cần phải luôn đổi mới từ nội dung, đến phương pháp sư phạm. Sinh viên tại các cơ sở giáo dục đại học, đa phần cần ở các môn học là cái mới, thực tế, tính ứng dụng, điều mà chỉ có thông qua đội ngũ giảng viên, sinh viên mới hiểu nội dung có trong giáo trình và hướng vận dụng trong các môn học cơ sở ngành, chuyên ngành.

Để đáp ứng được nhu cầu của người học, người dạy cần không ngừng nghiên cứu, đào sâu kiến thức để có đủ bản lĩnh giải đáp những vấn đề do chính thực tiễn đặt ra. Mặt khác, người dạy phải không ngừng học tập để nâng cao trình độ, đồng thời cũng là để nâng cao vị thế, tiếng nói của mình trước sinh viên. Dẫu rằng, kinh nghiệm thực tiễn và qua quá trình tự nghiên cứu, người dạy có thể tự hoàn thiện kiến thức nhưng nếu chỉ có "đã cử nhân" truyền đạt kiến thức lý luận cho đối tượng "sẽ cử nhân" hoặc "sau cử nhân" (tức trình độ cử nhân đại học dạy người có trình độ đại học thậm chí còn cao hơn đại học một vài cấp) thì dù có

trình bày hấp dẫn như thế nào, nhưng hiệu quả tác động đối với người học sẽ thiếu thuyết phục hoặc có nhưng không cao.

Khi có học hàm, học vị, vị thế và uy tín của người dạy sẽ là một trong những cơ sở tạo nên những ấn tượng đối với người học, ngay "cái nhìn đầu tiên" sinh viên cũng có niềm tin và nể phục phần nào để từ niềm tin ấy trở thành "cội nguồn của sức hấp dẫn". Nói vậy, chúng ta cũng phải thấy mặt thứ hai của vấn đề, khi việc dạy và học được chuyển sang học tín chỉ, kiến thức của giáo viên cung cấp cho sinh viên không còn là "bách khoa toàn thư", nghĩa là không phải càng truyền đạt thật nhiều kiến thức là càng tốt. Điều quan trọng là truyền đạt phương pháp luận để giải quyết vấn đề, kích thích sự đam mê tìm tòi, học hỏi; khơi dậy tinh thần độc lập, chủ động, sáng tạo trong giải quyết vấn đề nảy sinh để sinh viên vận dụng vào thực tiễn một cách sắc bén và linh hoạt. Bởi vì, thế giới phát triển khôn lường và âm mưu, phương thức đấu tranh, chống phá Đảng, Nhà nước ta của các thế lực thù địch ngày càng tinh vi, xảo quyệt. Trong khi kiến thức giáo viên cung cấp cho sinh viên có thể bị lạc hậu, lỗi thời nếu không có sự cập nhật, bổ sung thường xuyên. Vì vậy, phương pháp tiếp cận, giải quyết vấn đề chính là "chìa khóa" để sinh viên tự mở kho tàng kiến thức "vô cùng" mà "chiếm lĩnh". Mặt khác, giảng viên có trình bày lượng kiến thức "khổng lồ" đến đâu đi nữa thì sinh viên chỉ "thu hoạch" được một số rất ít. Quan trọng hơn cả, người dạy phải chiếm lĩnh vốn trí tuệ môn học để "nhập hồn" vào bài giảng, biến bài giảng thành "máu thịt", biến câu chữ trong giáo trình thành cách diễn đạt riêng phù hợp với cách diễn đạt của mình mà vẫn chuyển tải được nội dung, ý nghĩa, "thần thái" của vấn đề. Như vậy, yêu cầu đặt ra đối với người giảng viên là phải "tinh thông" cả chương trình, có cách nhìn khái quát, xâu chuỗi toàn bộ kiến thức để sinh viên có cách nhìn tổng thể, dễ nhớ và hình dung ra môn học nói lên điều gì. Bên cạnh đó phải thường xuyên học tập nghiên cứu kiến thức của các môn học khác, để định hướng sự vận dụng kiến thức trong thực tiễn công tác của sinh viên và nhất là đối với yêu cầu bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh, phản bác các quan điểm sai trái, thù địch.

Ví dụ, khi giảng dạy môn Chủ nghĩa xã hội khoa học, một trong những môn khoa học đòi hỏi tính khái quát rất cao, giảng viên phải nắm thật vững kiến thức các môn Triết học Mác - Lênin, Kinh tế chính trị học Mác - Lênin, đồng thời phải nắm được kiến thức của môn học Tư tưởng Hồ Chí Minh, nghiên cứu thông suốt các văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc của Đảng qua các thời kỳ. Từ đó, thấy được giá trị của Chủ nghĩa Mác - Lênin, sự vận dụng linh hoạt, sáng tạo của Chủ tịch Hồ Chí Minh và Đảng Cộng sản Việt Nam vào thực tiễn cách mạng

Việt Nam. Chẳng hạn muốn làm rõ được mô hình đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam trong Cương lĩnh xây dựng đất nước 1991 và Cương lĩnh xây dựng đất nước bổ sung, phát triển năm 2011, cần phải chỉ rõ được cơ sở, nguồn gốc, bối cảnh lịch sử để Đảng Cộng sản Việt Nam hoạch định các tiêu chí xây dựng chủ nghĩa xã hội, so sánh, chỉ rõ sự kế thừa, bổ sung phát triển của Đảng ta qua từng thời kỳ lịch sử. Bên cạnh đó, cần phải chỉ rõ, trong từng tiêu chí mà Đảng xác định, thực tiễn hiện nay đã đạt được những thành tựu gì, còn những vấn đề gì chưa thực hiện được, nguyên nhân của những tồn tại ấy; chỉ rõ cho học viên thấy được, hiện nay, các thế lực thù địch đã và đang lợi dụng những vấn đề gì, phương thức, thủ đoạn của chúng được tiến hành ra sao để chống phá sự nghiệp xây dựng chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam. Thông qua đó, kích thích ý thức tự giác, trách nhiệm, bản lĩnh của người học viên trong sự nghiệp đổi mới và công cuộc xây dựng chủ nghĩa xã hội mà Đảng, Nhà nước và nhân dân ta đã lựa chọn.

3.3. Một số kiến nghị, đề xuất nhằm phát huy vai trò của đội ngũ giảng viên thực hiện nhiệm vụ chính trị, tư tưởng tại các cơ sở giáo dục đại học hiện nay

Trong thời gian tới, trước những tác động phức tạp của tình hình trong nước và thế giới, đặc biệt là vấn đề tham nhũng, quan liêu, lãng phí, vấn đề "tự diễn biến", "tự chuyển hóa", âm mưu, hoạt động chống phá của các thế lực thù địch, nhất là chiến lược "diễn biết hòa bình", tiếp tục đặt ra nhiều khó khăn, thách thức đối với công tác giáo dục chính trị, tư tưởng nói riêng, công tác bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng nói chung. Nhằm phát huy hơn nữa vai trò của đội ngũ giảng viên thực hiện nhiệm vụ chính trị, tư tưởng tại học viện, trường đại học trong cả nước, Đảng ủy, Ban Giám đốc, Ban Giám hiệu, các đơn vị có liên quan và bản thân mỗi giảng viên cần quan tâm, chú trọng một số vấn đề như sau:

Một là, nhất quán phương châm "xây" để "chống", lấy "xây" là cơ bản nhưng "chống" phải quyết liệt, hiệu quả trong giáo dục chính trị, tư tưởng: Đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng là những người lao động trí tuệ sáng tạo, có trình độ chuyên môn, chuyên trách nghiên cứu, giảng dạy, tuyên truyền chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, có tinh thần yêu nước, có ý thức trách nhiệm, đồng thời nhạy bén với cái mới, tiến bộ. Trong bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng nói chung, công tác giáo dục chính trị tư tưởng nói riêng, cần phải coi trọng đúng mức vai trò của đội ngũ này. Họ là đội ngũ trí thức cao cấp của chủ nghĩa xã hội, trực tiếp làm sinh động, phát triển lý luận của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh trong thời đại ngày nay. Do đó, điều kiện tiên quyết là phải xây dựng được tính tư duy hệ thống của đội ngũ này.

Giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng được đào tạo chuyên sâu theo chuyên ngành nhưng không được phép chỉ biết chuyên môn của mình, vì như thế tất yếu dẫn đến cách tiếp cận siêu hình trong các môn khoa học chính trị. Chẳng hạn, giảng viên Triết học Mác - Lênin khi nghiên cứu chủ nghĩa duy vật biện chứng và chủ nghĩa duy vật lịch sử, phải nhận thức được học thuyết giá trị thặng dư là hòn đá tảng góp phần chứng minh cho tính khách quan của học thuyết hình thái kinh tế - xã hội, chủ nghĩa xã hội khoa học cung cấp lý luận về sứ mệnh lịch sử của giai cấp công nhân, là luận cứ căn bản để minh chứng thuyết phục cho quy luật phát triển lịch sử - tự nhiên của xã hội trong quá trình cải biến phương thức sản xuất tư bản chủ nghĩa. Đặc biệt, đối tượng, mục đích nghiên cứu của Tư tưởng Hồ Chí Minh, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, Xây dựng Đảng Cộng sản Việt Nam đều có cơ sở lý luận và đều có mục tiêu vận dụng, củng cố các nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin trong hoàn cảnh Việt Nam. Đội ngũ giảng viên vì vậy phải là là những người có kiến thức toàn diện, có nhận thức đầy đủ và khoa học về hệ thống lý luận Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; có công trình nghiên cứu cụ thể, thiết thực trên lĩnh vực chuyên môn của mình. Trên cơ sở đó, đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng mới thực sự đảm đương vai trò dẫn dắt, định hướng tư duy người học đến với chân lý khách quan, tránh tình trạng giảng dạy áp đặt tư duy đơn phương, chủ quan giáo điều.

Hai là, kiên định nền tảng tư tưởng của Đảng - yếu tố cốt lõi của công tác giáo dục chính trị, tư tưởng: Một trong những yêu cầu, đòi hỏi cấp thiết của công tác giáo dục chính trị tư tưởng là phải tuyên truyền chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, làm cho "tinh thần" trở thành "lực lượng vật chất" trong quần chúng nhân dân, giúp cho họ có khả năng nhận diện động cơ, mục đích và các thủ đoạn tinh vi, thâm độc mà kẻ thù của chủ nghĩa Mác - Lênin thường tạo dựng, khai thác hạ thấp, xuyên tạc tư tưởng Hồ Chí Minh hòng làm lung lay, suy giảm niềm tin của cán bộ, đảng viên và nhân dân đối với ý thức hệ của Đảng.

Thực tế trong nhiều năm qua cho thấy, các thế lực thù địch luôn "cố ý làm trái", cố tình làm biến dạng những nội dung cốt lõi, sống còn của chủ nghĩa Mác - Lênin. Chúng khẳng định chủ nghĩa Mác - Lênin là sản phẩm của nền văn minh cơ khí và chỉ phù hợp với xã hội phương Tây, không phù hợp với xã hội phương Đông cũng như Việt Nam. Mục tiêu hướng tới của chúng là tạo ra sự hoài nghi về tính đúng đắn, khoa học và giá trị nhận thức luận, cải tạo thế giới của chủ nghĩa Mác - Lênin.

Tuyên truyền, phê phán, đả kích, phủ nhận vai trò lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam cũng là mục tiêu xuyên suốt trong hướng tấn công của các thế lực thù

địch. Vai trò lãnh đạo của Đảng Cộng sản Việt Nam là một trong những mục tiêu trọng điểm mà các thế lực thù địch xác định để chống phá. Hoạt động của chúng thường tập trung vào các thủ đoạn như bới móc khuyết điểm, sai lầm trong quá khứ; xuyên tạc, bịa đặt, bóp méo sự thật… để phủ nhận vị trí, vai trò lãnh đạo của Đảng. Chúng ra sức cổ vũ, truyền bá chủ nghĩa đa nguyên, đa đảng, tam quyền phân lập. Từ đó, kêu gọi các tầng lớp nhân dân tẩy chay đường lối, chính sách của Đảng, kêu gọi nổi dậy đấu tranh lật đổ Đảng, xóa bỏ Điều 4 trong Hiến pháp năm 2013. Các tổ chức, cá nhân có tư tưởng kỳ thị chủ nghĩa xã hội đã không ngừng tuyên truyền học thuyết về đa nguyên chính trị, đa đảng đối lập, tuyệt đối hóa các chuẩn mực, giá trị của phương Tây. Chúng quy kết, khẳng định những yếu kém, những bất cập, tồn tại tiêu cực của xã hội là do chế độ độc đảng gây nên mà quên rằng, những hiện tượng nêu trên đã có từ khi người tinh khôn xuất hiện trong buổi bình minh của lịch sử loài người. Chúng còn thường xuyên thổi phồng những mặt trái của xã hội, cao giọng cảnh báo đất nước đang bên bờ vực suy tàn, những người dân lao động là những người thiệt thòi nhất, từ đó kích động, lôi kéo nhân dân đứng lên chống Đảng, chống chính quyền.

Từ những âm mưu, ý đồ thâm độc trên, nếu người cách mạng hoang mang, dao động, hoài nghi về tính khoa học của chủ nghĩa Mác - Lênin, thiếu niềm tin vào Cương lĩnh, chủ trương, đường lối cách mạng của Đảng chẳng khác nào tự sát. Điều đó thức tỉnh mọi người rằng, không một kẻ thù nào, thế lực nào có thể phá hoại được sự nghiệp của chúng ta, trừ khi chúng ta tự phá hủy sự nghiệp của chúng ta, khi chúng ta đối lập tính Đảng với tính khoa học. Hồ Chí Minh thường gắn liền khoa học với chính trị và đạo đức, Người thường xuyên nhấn mạnh, chủ nghĩa cá nhân là "giặc nội xâm" nguy hiểm nhất, nó phá từ trong phá ra. Xét đến cùng, muốn bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, muốn đấu tranh, phản bác các quan điểm sai trái, thù địch thì phải kiên quyết chống lại chủ nghĩa cá nhân tinh vi, thâm độc trong mỗi con người, nhất là trong cán bộ, đảng viên, trong đội ngũ những người làm lý luận, làm công tác tư tưởng của Đảng.

Ba là, phát huy vai trò của giảng viên trong giáo dục chính trị, tư tưởng trong tuyên truyền kết hợp với dẫn dắt, định hướng tư duy, tăng cường khả năng đề kháng cho người học: Giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng trong các cơ sở giáo dục đại học ở nước ta vừa là nhà khoa học, nhà giáo, vừa người chiến sĩ tiền phong trên mặt trận tuyên giáo của Đảng. Do vậy, hoạt động chuyên môn, quá trình thực hiện nhiệm vụ chính trị của giảng viên phải bảo đảm tính chiến đấu. Việc tích hợp nhiệm vụ bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch trong giảng dạy các môn khoa học chính trị

là tất yếu, tự nhiên, xuất phát từ thực tiễn và đáp ứng yêu cầu thực tiễn hiện nay. Trong hoạt động giảng dạy, bên cạnh việc làm rõ giá trị, tính cách mạng và tính khoa học của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, cơ sở lý luận, thực tiễn của chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước; đội ngũ giảng viên cần chỉ rõ một số quan điểm sai trái, thù địch có liên quan tới bài giảng, cũng như định hướng, gợi mở cho học viên để đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch một cách thuyết phục. Bên cạnh đó, cần xây dựng và đưa một số chuyên đề phù hợp về bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch vào chương trình đào tạo, bồi dưỡng lý luận chính trị ở các hệ lớp.

Để thực hiện tốt nhiệm vụ bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch thông qua công tác giảng dạy cần có quy định, hướng dẫn cụ thể để đội ngũ giảng viên lồng ghép, tích hợp công tác này vào trong từng giáo án bài giảng, từng tiết giảng. Theo đó, từng giảng viên cần ý thức được trách nhiệm của mình để tự giác lồng ghép, tích hợp các nội dung có liên quan vào giáo án bài giảng, tiết giảng. Các Khoa, đơn vị chức năng có nhiệm vụ giảng dạy các môn khoa học chính trị cần chủ động tăng cường sinh hoạt chuyên môn, định hướng phương thức lồng ghép công tác bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong hoạt động giảng dạy của giảng viên. Đồng thời, tăng cường công tác kiểm tra hoạt động giảng dạy trên lớp của giảng viên để nắm thông tin phản hồi của học viên đối với hoạt động giảng dạy. Bên cạnh đó, cần chú trọng đưa nội dung về bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch vào hoạt động kiểm tra, đánh giá thông qua hệ thống các câu hỏi, ngân hàng đề thi.

Bốn là, tăng cường tính chiến đấu của đội ngũ giảng viên làm công tác chính trị, tư tưởng tại các học viện, trường đại học trong hoạt động giảng dạy, tuyên truyền bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch: Giảng viên làm công tác chính trị tư tưởng là những người được Đảng đặc biệt tin cậy, có sứ mệnh lịch sử quan trọng là bảo vệ Đảng, Tổ quốc và nhân dân. Đội ngũ giảng viên này vì thế phải là người đặc biệt bản lĩnh, đặc biệt quyết liệt trong đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch, "*thấy đúng phải bảo vệ, thấy sai phải phê bình*". Việc bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng là bảo vệ sự tồn tại của chính chúng ta, là bảo vệ cho tương lai đất nước giàu đẹp, văn minh, tiến lên chủ nghĩa xã hội. Do đó, mỗi giảng viên cần phải xây dựng cho mình bản lĩnh, ý thức kỷ luật, tác phong chuẩn mực, đạo đức trong sáng đây chính là nguồn động lực truyền thụ cảm hứng, lòng nhiệt huyết cho

người học. Đó cũng chính là phương pháp giáo dục chính trị, tư tưởng hiệu quả nhất trong giáo dục đại học.

4. Kết luận

"Nghề dạy học là nghề cao quý nhất trong những nghề cao quý, nghề sáng tạo nhất trong những nghề sáng tạo vì nó đã sáng tạo ra những con người sáng tạo". Nghề giáo viên luôn có những yêu cầu đặc thù riêng, đòi hỏi mỗi người trong quá trình thực hiện nhiệm vụ phải xác định cho mình những chuẩn mực, mô phạm, sự cống hiến, nỗ lực, tận tụy, thậm chí hy sinh không biết mệt mỏi vì lợi ích của quốc gia, dân tộc. Để đáp ứng được yêu cầu, đòi hỏi ấy, trước hết người giáo viên cần phải luôn toàn tâm, toàn ý vì sự nghiệp giáo dục đào tạo của đất nước; tâm huyết, yêu ngành, yêu nghề dạy học và luôn trau dồi nhân cách, tâm hồn của nhà sư phạm mẫu mực; luôn gương mẫu và làm nhiệm vụ giáo dục ở mọi lúc, mọi nơi kể cả trong giảng dạy trên lớp, trong sinh hoạt và đời sống, trong lời nói và việc làm; không đặt lợi ích và các điều kiện cá nhân trong bất kỳ hoạt động giáo dục nào; không vì lợi ích nhỏ, trước mắt mà làm mất đi những giá trị lớn, giá trị lâu dài trong giáo dục, đào tạo. Bên cạnh đó, giáo viên phải có kiến thức, hiểu biết về giáo dục đào tạo, về môi trường giáo dục và luôn chăm lo cho sự nghiệp giáo dục, luôn có ý thức xây dựng môi trường giáo dục trong sạch, lành mạnh; luôn đặt mục tiêu phấn đấu trở thành nhà giáo mẫu mực, nhà giáo giỏi và suốt đời phấn đấu vì điều đó; luôn phấn đấu vì sự nghiệp đào tạo thế hệ ươm mầm đạt chuẩn thay vì chỉ lo phấn đấu để mình đạt chuẩn. Ngoài ra, người giảng viên phải luôn trăn trở với chất lượng giáo dục, đặt mục tiêu chất lượng lên hàng đầu trong mọi hoạt động, tuyệt đối không được vô cảm trước sản phẩm đào tạo kém chất lượng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Bí thư (2008), *Quyết định số 157-QĐ/TW về chỉ đạo, định hướng chính trị, tư tưởng, nhất là đối với các vấn đề hệ trọng, phức tạp, nhạy cảm trong nội dung thông tin*.
2. Ban Bí thư (2009), *Chỉ thị số 34-CT/TW về tăng cường cuộc đấu tranh chống âm mưu, hoạt động "diễn biến hòa bình" trên lĩnh vực tư tưởng, văn hóa.*
3. Ban Chấp hành Trung ương (2012), *Nghị quyết Trung ương 4 khóa XI về một số vấn đề cấp bách về xây dựng Đảng hiện nay.*

4. Ban Chấp hành Trung ương (2016), *Nghị quyết Trung ương 4 khóa XII về tăng cường xây dựng, chỉnh đốn Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng, chính trị, đạo đức, lối sống, những biểu hiện "tự diễn biến", "tự chuyển hóa" trong nội bộ.*
5. Bộ Công an (2018), *Kỷ yếu hội thảo khoa học: Quán triệt chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh vào thực tiễn công tác bảo đảm an ninh trật tự trong tình hình mới*, Nxb Công an nhân dân, Hà Nội.
6. Bộ Chính trị (1992), *Nghị quyết số 01-NQ/TW về một số định hướng lớn trong công tác tư tưởng hiện nay.*
7. Bộ Chính trị (2018), *Nghị quyết số 35/NQ-TW về tăng cường bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch trong tình hình mới.*
8. Đảng Cộng sản Việt Nam (1991), *Cương lĩnh xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội*, Nxb Sự thật, Hà Nội.
9. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập 1, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
10. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập 2, Nxb Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
11. Đặng Trần Hiếu (2023), "Tăng cường công tác chính trị, tư tưởng trong doanh nghiệp nhà nước, góp phần bảo về nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình mới", *Tạp chí Cộng sản*.
12. Lê, V. N. (2023), "Nâng cao ý thức đấu tranh phòng chống biểu hiện "tự diễn biến", "tự chuyền hoá" cho sinh viên", *Tạp chí Giáo dục và xã hội* (số tháng 3).
13. Lương Khắc Hiếu (2022), "Thực trạng và kinh nghiệm giáo dục lý luận chính trị cho sinh viên các trường Đại học ở Việt Nam hiện nay", *Tạp chí Lý luận chính trị và truyền thông*, số 5.
14. Trần Viết Quang (2022), "Bồi dưỡng ý thức chính trị cho đội ngũ cán bộ, đảng viên theo tinh thần nghị quyết đại hội XIII của Đảng", Tạp chí *Tổ chức Nhà nước* (số 7).

THỰC TRẠNG VĂN HÓA GIAO TIẾP TRỰC TUYẾN TRONG HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Đỗ Thùy Trang

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh là một trong những cơ sở giáo dục đại học công lập ở phía Nam đi đầu trong việc xây dựng và vận hành nền tảng giáo dục trực tuyến, phù hợp với xu thế số hóa trong giáo dục đại học. Cùng với việc triển khai xây dựng, tổ chức các khóa học trực tuyến, nhiệm vụ xây dựng và phát triển môi trường văn hóa học đường trực tuyến trở thành vấn đề thực tiễn có tính cấp bách. Trên cơ sở dữ liệu sơ cấp và thứ cấp thu thập được từ thực tế đào tạo trực tuyến ở Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh, nghiên cứu này đã phân tích và lý giải thực trạng văn hóa giao tiếp trực tuyến của sinh viên trong bối cảnh học trực tuyến.

Từ khóa: *giáo dục trực tuyến; học tập trực tuyến; giao tiếp trực tuyến; Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh*

1. Giới thiệu

1.1. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh (HCMUTE) là cơ sở đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng theo định hướng ứng dụng; cung cấp nguồn nhân lực và sản phẩm khoa học chất lượng cao trong các lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, khoa học, công nghệ; đáp ứng các yêu cầu phát triển kinh tế xã hội của đất nước. Với triết lý giáo dục là Nhân bản - Sáng tạo - Hội nhập, hướng đến các giá trị cốt lõi của một nền giáo dục tiên tiến, hiện đại, HCMUTE có nhiệm vụ đào tạo và bồi dưỡng đội ngũ giáo viên dạy nghề, giáo viên dạy kỹ thuật; đào tạo kỹ sư công nghệ, kinh tế, khoa học tự nhiên, khoa học xã hội và nhân văn, nghệ thuật và bồi dưỡng nguồn nhân lực thích ứng với thị trường lao động, cung cấp nguồn nhân lực trực tiếp cho khu vực phía Nam.

Trong xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin vào giáo dục đào tạo trên thế giới hiện nay, HCMUTE là một trong những cơ sở giáo dục đại học ở Việt Nam sớm triển khai vận hành hệ thống giáo dục trực tuyến UTEx (University of Technology and Education Extraordinary) với hàng ngàn khóa học mỗi năm, thu hút hàng chục ngàn sinh viên đăng ký và theo học. Trong bối cảnh đó, nghiên cứu này tìm hiểu về thực trạng văn hóa giao tiếp trực tuyến của sinh viên

HCMUTE, nhằm mục đích xây dựng và hoàn thiện văn hóa học đường trực tuyến, đáp ứng yêu cầu mới của thực tiễn.

1.2. Tổng quan và một số khái niệm

Từ nửa sau thế kỷ XX đến nay, cùng với sự phát triển bùng nổ của khoa học công nghệ, Internet trở thành một phương thức giao tiếp mới mẻ, hiện đại và tiện ích. Do đó, nghiên cứu về giao tiếp qua Internet, còn gọi là giao tiếp điện tử, giao tiếp trực tuyến trở thành vấn đề nghiên cứu có tính thời sự và thu hút nhiều học giả trên toàn thế giới. Các vấn đề lý luận về giao tiếp trực tuyến qua Internet đã được thảo luận luận từ những thập niên cuối thế kỷ XX. Hoffman *và cs.*[1] cho rằng Internet đã phá vỡ các mô hình giao tiếp một người với nhiều người cổ điển, thay đổi mô hình người gửi và người nhận. Tarabasz[2] khi nghiên cứu về mô hình và giao tiếp trực tuyến trong quản lý liên văn hóa cho rằng: giao tiếp xã hội được thực hiện bằng Internet ngày càng phổ biến, số lượng người dùng ngày càng tăng. Giao tiếp qua Internet có lợi thế do bản chất điện tử của nó - tốc độ, tính trực tiếp, dễ phản hồi và có thể đo lường đầy đủ, cung cấp kho kiến thức vô cùng phong phú cho người dùng. Avram[3] trên cơ sở nghiên cứu thực nghiệm đã phân tích tầm quan trọng của giao tiếp trực tuyến trong giáo dục đại học. Tác giả đặt giả thuyết nghiên cứu mạng xã hội giáo dục trong môi trường học thuật đại học bao gồm các công cụ giao tiếp chính là: Facebook, Twitter, Email, Youtube và Google+. Các công cụ này tạo ra sự tương tác giữa các sinh viên trong quá trình học trực tuyến và giữa sinh viên với giảng viên. Kết quả khẳng định, giao tiếp trực tuyến đã trở thành ưu tiên hàng đầu trong môi trường học thuật và là một phương pháp mà quá trình giáo dục ngày nay không thể thiếu. Sinh viên sử dụng giao tiếp trực tuyến qua các mạng xã hội này với các mục tiêu được xác định rõ ràng: giao tiếp, chia sẻ hình ảnh, tin nhắn, kinh nghiệm, ý tưởng… kết nối với người khác, xây dựng danh tiếng, tham gia nhóm và thảo luận, tranh luận về các chủ đề học thuật.

Xia *và cs.*[4] đã nghiên cứu những thách thức của việc học trực tuyến trong bối cảnh Covid-19 từ góc nhìn của sinh viên đại học. Tiến hành khảo sát dữ liệu từ 230 sinh viên bằng công cụ SAROL, nghiên cứu tập trung vào thái độ của sinh viên trong học tập trực tuyến, mối quan hệ với bạn học và giáo viên, kinh nghiệm học tập hợp tác của họ và hiệu quả của việc học trực tuyến. Kết quả đã chỉ ra một

---

[1] Hoffman, D. L., Novak, T. P., Chatterjee, P. (1995), "Commercial Scenarios for the Web: Opportunities and Challenges", *Journal of Computer-Mediated Communication,* 1(3).

[2] Tarabasz, A. (2013), "The model and role of online communication in intercultural management", *Journal of Intercultural Management,* 5 (4).

[3] Avram, E. M. (2015), "The importance of online communication in higher education", *Network Intelligence Studies.* Romanian Foundation for Business Intelligence, Editorial Department, issue 5, pp. 15-21.

[4] Xia, Y., Hu, Y., Wu, C., Yang, L., Lei, M. (2022), "Changes of students' relationships with others in online learning", Educational Psychology, (13).

trong những khó khăn thách thức lớn nhất của việc học tập trực tuyến theo quan điểm của người học là vấn đề giao tiếp, thiếu sự hiện diện thực tế của mối quan hệ tương tác trực tiếp. Kết quả này cũng tương đồng với nhiều công trình khác, như kết luận của Gillett-Swan[1] khi cho rằng sự thiếu vắng khả năng tương tác trực tiếp và các tín hiệu phi ngôn ngữ, ngôn ngữ cơ thể trong giao tiếp trực tuyến là một yếu tố gây ức chế, ảnh hưởng đến chất lượng và tâm lý giao tiếp.

Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên khung lý thuyết về lý thuyết hoạt động giao tiếp, trong bối cảnh giao tiếp mới là trực tuyến, ở phạm vi học đường. Chúng tôi cũng tham chiếu vấn đề lý thuyết nghi thức mạng để xây dựng nền tảng văn hóa giao tiếp học đường trực tuyến cho phù hợp với các nguyên tắc giao tiếp mới trong thời đại số.

1.2.1. Học tập trực tuyến (E-learning)

E-learning là một thuật ngữ mới có tần suất xuất hiện lớn với xu hướng số hóa giáo dục hiện nay; nó thường được hiểu và giải thích theo nhiều quan điểm khác nhau. Tiếp cận từ phương thức cung cấp học liệu và phương pháp học tập, Fry[2] cho rằng "học tập trực tuyến là việc cung cấp đào tạo và giáo dục thông qua tương tác nối mạng và một loạt các công nghệ thu thập và phân phối kiến thức khác". Horton quan niệm "E-learning là việc sử dụng công nghệ thông tin và máy tính để tạo ra kinh nghiệm học tập"[3]. Nhấn mạnh vào việc sử dụng công nghệ và truyền thông điện tử, "học tập trực tuyến là lĩnh vực học tập và giáo dục tập trung vào việc sử dụng công nghệ, bao gồm việc sử dụng công nghệ thông tin, các phương tiện truyền thông điện tử truyền thông tiên tiến trong quá trình học tập"[4]. Như vậy, có thể hiểu học tập trực tuyến là một cách thức học tập mới trong đó, nội dung học tập, phương pháp dạy học… được truyền tải và vận hành trực tiếp trên các thiết bị công nghệ, điện tử như máy tính, điện thoại thông minh... thông qua nền tảng giáo dục trực tuyến. Học tập trực tuyến giúp người học chủ động học tập đồng thời các cơ sở đào tạo có thể vận hành quá trình dạy học nhanh chóng, thuận tiện, hiện đại và kinh tế thông qua hệ thống quản lý học tập.

1.2.2. Giao tiếp trực tuyến và văn hóa giao tiếp học đường

Giao tiếp là một hoạt động cơ bản, đặc trưng của của con người để trao đổi thông tin, cảm xúc, thiết lập mối quan hệ giữa các cá nhân trong cộng đồng

[1] Gillett-Swan, J. (2017), "The challenges of online learning supporting and engaging the isolated learner", *Journal of Learning Design*, 10.

[2] Fry, K. (2001), "E-learning markets and providers: some issues and prospects", *Education + Training*, 43 (4/5), pp. 233-239.

[3] Horton, W. (2011), "*E-Learning by Design"*, 2nd Edition, Pfeiffer.

[4] Agarwal, H., Pandey, G. N. (2013), "Impact of E-learning in education", *International Journal of Science and Research, 2* (12), pp. 146-147.

xã hội bằng các phương tiện giao tiếp. Lý thuyết truyền thông tin xem giao tiếp là "quá trình phát và nhận tin" (Moles, 1950) hay "quá trình truyền tin qua bộ mã hóa thông tin, bộ phát thông tin, môi trường truyền thông tin, bộ giải mã và quá trình phản hồi"[1]. Giao tiếp trở thành một biểu hiện của văn hóa cộng đồng, bởi "văn hóa giao tiếp được xem là trình độ cao trong giao tiếp, biểu hiện của mối quan hệ giao tiếp giữa con người - con người, thể hiện trong hình thức giao tiếp văn minh, lịch sự biểu thị hệ thống quy tắc ứng xử tương ứng với các giá trị chuẩn mực xã hội"[2]. Giao tiếp trực tuyến là phương thức giao tiếp của con người thông qua mạng Internet. Tương tác giao tiếp giữa người với người được thực hiện qua quá trình kết nối trong không gian mạng. Giao tiếp trực tuyến mang lại tính tiện lợi, linh hoạt, thường xuyên, không bị gián đoạn bởi các yếu tố không gian, thời gian vật lý và những yếu tố khách quan khác. Tuy nhiên, giao tiếp trực tuyến cũng có những hạn chế như tính tương tác ảo, tính chân thực, tin cậy và đặc biệt là làm cho mối liên hệ xã hội của các cá nhân trong xã hội ngày càng lệ thuộc vào kết nối mạng.

Văn hóa giao tiếp học đường được hiểu là hệ thống các chuẩn mực mang tính quy phạm, tính đạo đức, tính thẩm mỹ chi phối hành vi con người trong môi trường trường học, được thể hiện qua các yếu tố ngôn ngữ (lời nói, văn bản viết) và phi ngôn ngữ (tư thế, cử chỉ, hành động…). Đây là một môi trường văn hóa đòi hỏi tính chuẩn mực và mô phạm cao, do đó, xây dựng và phát triển văn hóa giao tiếp vừa là phương tiện, đồng thời cũng vừa là mục đích của quá trình giáo dục. Giáo dục trực tuyến tất yếu làm xuất hiện hành vi giao tiếp trực tuyến. Hành vi giao tiếp trực tuyến có những đặc trưng khác biệt với giao tiếp trực tiếp trong lớp học truyền thống.

1.2.3. Nguyên tắc giao tiếp và nghi thức mạng

Nguyên tắc giao tiếp "là hệ thống những quan điểm nhận thức, chỉ đạo, định hướng hệ thống thái độ, hành vi ứng xử của người giao tiếp"[3]. Đây được xem là những "điều luật" cơ bản, quy định tiêu chuẩn hành vi mà người tham gia giao tiếp cần tuân thủ để đáp ứng được chuẩn mực chung của văn hóa xã hội, bao gồm các nguyên tắc cơ bản như tôn trọng, lịch sự, thấu cảm, trung thực, thiện chí…

Nghi thức mạng (Netiquette) là một thuật ngữ mới được ghép từ hai thành tố là mạng "net" và nghi thức "etiquette". Theo từ điển Oxford, "nghi thức mạng

[1] Krauss, R. M. (2002), "*The Psychology of Verbal Communication*", Columbia University. Web.
[2] Nguyễn Quang Uẩn (2007), "Quan niệm về hành vi giao tiếp có văn hóa của tuổi trẻ", *Tạp chí Tâm lý học*, số 6 (99), tr. 1-7.
[3] Nguyễn Bá Minh (2018), *Nhập môn khoa học giao tiếp*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 9-10.

là các quy tắc để đảm bảo con người giao tiếp với nhau đúng chuẩn mực và lịch sự trên mạng Internet". Có thể hiểu, nghi thức mạng chính là phép xã giao, văn hóa giao tiếp trên Internet. Vì vậy, giao tiếp trực tuyến của sinh viên ở môi trường học đường cũng phải tuân thủ nghi thức mạng.

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu chủ yếu như: phương pháp thống kê, thu thập số liệu nhằm tìm kiếm và tổng hợp thông tin, lý thuyết từ các nguồn đã có sẵn từ đó xây dựng cơ sở lý luận cho nghiên cứu; phương pháp phân tích và tổng hợp nhằm phân tích các kết quả, luận cứ đã thu được trong quá trình nghiên cứu và tổng hợp lại, đưa ra kết luận; phương pháp nghiên cứu định tính nhằm tổng kết các kết quả nghiên cứu, giúp làm sáng rõ về văn hóa giao tiếp.

Dữ liệu giao tiếp trực tuyến ở HCMUTE (bao gồm dữ liệu sơ cấp và dữ liệu thứ cấp) được thu thập trực tiếp từ sinh viên và tổng hợp số liệu báo cáo của các phòng ban chức năng của Nhà trường. Bảng hỏi trực tuyến với bộ 21 câu hỏi được sử dụng kết hợp phương pháp phỏng vấn sâu và quan sát, xử lý dữ liệu bằng thống kê mô tả. Kết quả thu thập được xử lý, phân tích bằng phần mềm SPSS. Có 757 sinh viên tham gia vào quá trình khảo sát, điều tra số liệu phục vụ cho nghiên cứu này với các đặc điểm như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Đặc trưng của mẫu nghiên cứu*

Đặc trưng	***Giới***		***Trình độ***				***Xuất thân***		
	Nam	Nữ	Năm 1	Năm 2	Năm 3	Năm 4	Thành thị	Nông thôn	Miền núi, hải đảo
Số lượng	565	192	176	462	90	29	442	294	21
Tỷ lệ (%)	74,6	25,4	23,2	61,0	11,9	3,8	58,4	38,8	2,8

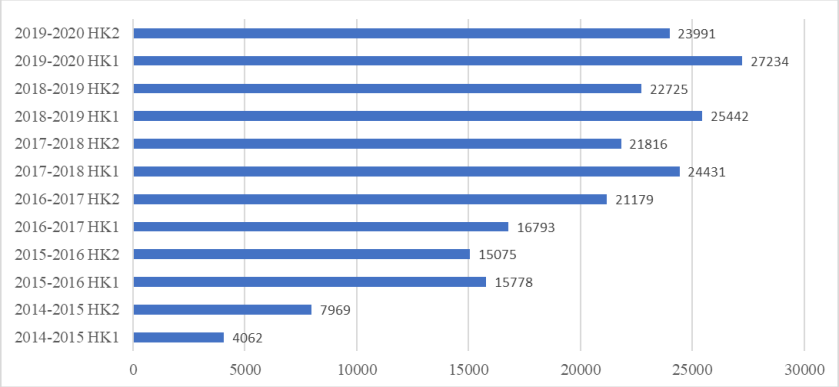
3. Kết quả và thảo luận

3.1. Nền tảng dạy học trực tuyến

Hệ thống UTEx hiện nay đang vận hành 2 tiểu hệ thống song song dành cho các đối tượng giáo dục khác nhau là UTExLMS và UTExMOOC. UTExLMS là kênh dạy học trực tuyến của HCMUTE, các đơn vị quản lý tổ chức khóa học, quản lý hoạt động dạy của giảng viên và hoạt động học của sinh viên; giảng viên tổ chức giảng dạy, thiết kế các hoạt động học tập cho sinh viên, tiến

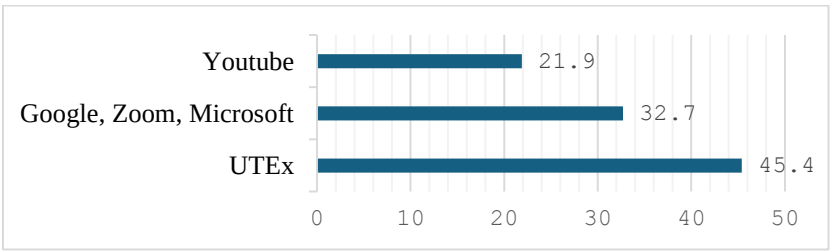
hành kiểm tra, đánh giá… từ khi bắt đầu đến hoàn thành khóa học. UTExLMS tạo ra môi trường dạy học ảo, kết nối người dạy với người học và các bên liên quan (đào tạo, quản lý sinh viên, đảm bảo chất lượng giáo dục…). Người dạy và người học thông qua UTExLMS có thể tiến hành hoạt động giáo dục mọi lúc, mọi nơi qua các thiết bị đa phương tiện. Còn hệ thống UTExMOOC được phát triển từ UTExLMS nhằm phục vụ cho các đối tượng học trong phạm vi trong lẫn ngoài nhà trường. Trong giai đoạn 5 năm (2015-2020), HCMUTE đã tổ chức 5265 khóa trực tuyến trên UTEx, với hàng chục ngàn sinh viên đăng ký học tập (Hình 1).

Sự gia tăng của các khóa học trực tuyến ở HCMUTE kéo theo số lượng sinh viên tham gia tương tác trực tuyến cũng tăng tốc tương ứng. Học kỳ 1 năm học 2014-2015 chỉ có 4.062 lượt tương tác trực tuyến thì đến học kỳ 2 năm học 2019-2020 có đến 23.991 lượt, tỉ lệ tăng hơn 5.900% sau 5 năm học. Dữ liệu thống kê cho thấy nhu cầu và thực tiễn tương tác trực tuyến của sinh viên trên UTEx là rất lớn, phản ánh khuynh hướng học tập và giao tiếp trực tuyến điển hình.



Hình 1. *Số lượng sinh viên tham gia tương tác trực tuyến trên UTExLMS*

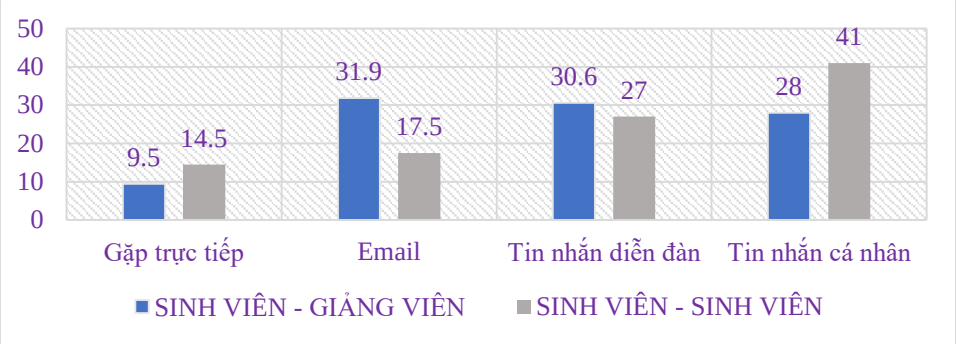
Trong các kênh học tập trực tuyến phổ biến, có 45,5% sinh viên lựa chọn UTEx - nền tảng giáo dục trực tuyến của trường; 32,7% học trực tuyến qua các phần mềm dạy học mở như Google Meet, Microsoft Team… và 21,9% học qua Youtube. Tương ứng với mỗi kênh học tập sẽ là các cách thức giao tiếp trực tuyến đặc thù được thiết kế và tích hợp sẵn trên mỗi hệ thống.



Hình 2. *Nền tảng học tập trực tuyến (Đơn vị: %)*

3.2. Nền tảng giao tiếp trực tuyến

Môi trường giao tiếp trực tuyến của sinh viên HCMUTE được thiết kế trên hệ thống đào tạo trực tuyến chính thức bao gồm: Thông tin thông báo; Diễn đàn; CHAT được tích hợp sẵn trên trang Dạy học số, tin nhắn thông báo trên trang Online đến email sinh viên. Mỗi sinh viên được cấp một tài khoản email gắn liền với mã số sinh viên, duy trì trong suốt khóa học, cũng là tài khoản số chính thức để đăng nhập học tập trực tuyến. Nhà trường, giảng viên cũng quản lý người học trên không gian trực tuyến qua tài khoản số này. Ngoài ra, để vận hành khóa học trực tuyến, Nhà trường cũng khuyến khích giảng viên tạo lập một nhóm cộng đồng kín theo danh sách sinh viên tham gia khóa học qua các ứng dụng mạng xã hội thông dụng, phổ biến ở Việt Nam (Zalo, Facebook…) để hỗ trợ hoạt động dạy học.



Hình 3. *Các kênh giao tiếp học trực tuyến của sinh viên (Đơn vị: %)*

Các phần mềm dạy học trực tuyến thông dụng như Microsoft Team, Google Meet, Zoom… đều tích hợp sẵn phần mềm CHAT để người dạy và người học có thể giao tiếp trực tuyến với nhau trong phiên học. Một số video bài học được phổ biến qua kênh Youtube cũng được tích hợp sẵn phần bình luận, câu hỏi, lời đáp tương tác giữa giảng viên và sinh viên.

Thực tế giao tiếp trực tuyến của sinh viên ở HCMUTE được miêu tả ở Hình 3, người học thường lựa chọn các kênh giao tiếp là email, tin nhắn cá nhân, tin nhắn trên diễn đàn và cả hình thức gặp mặt trực tiếp. Trong đó, hình thức tin nhắn và email chiếm phần lớn lựa chọn. Tuy nhiên, với đối tượng giao tiếp khác nhau, sự lựa chọn kênh giao tiếp cũng khác biệt. Trong các cuộc giao tiếp ngang hàng, bình đẳng giữa sinh viên và sinh viên, tin nhắn cá nhân là kênh liên lạc được lựa chọn nhiều nhất, chiếm 41,0%, chỉ có 14,5% lựa chọn giao tiếp trực tiếp ngoại tuyến. Ngược lại, nếu cần giao tiếp với giảng viên, sinh viên có xu hướng lựa chọn hình thức email (31,9%). Như vậy, nhìn chung trong quá trình học tập trực tuyến, sinh viên thường ít có nhu cầu gặp mặt để giao tiếp trực tiếp. Nhưng sự lựa chọn của người học cho thấy giao tiếp trực tuyến bằng email với

giảng viên tạo ra sự thoải mái, dễ dàng hơn cho sinh viên, giảm bớt "áp lực" "căng thẳng" khi giao tiếp với giảng viên. Ngược lại, tin nhắn cá nhân (thực hiện bằng số điện thoại hoặc tài khoản mạng xã hội) là kênh liên lạc mang tính chất trực tiếp, nhanh chóng, tiện lợi thường được sinh viên dùng để giao tiếp với bạn bè cùng khóa học trực tiếp. Sinh viên cũng đánh giá kênh giao tiếp email đòi hỏi nghi thức trang trọng hơn.

3.3. Thái độ đánh giá giao tiếp trực tuyến của sinh viên

3.3.1. Sự hài lòng về giao tiếp trực tuyến

Sự hài lòng trong giao tiếp trực tuyến của sinh viên có ảnh hưởng trực tiếp đến động cơ, hứng thú học tập và chất lượng, hiệu quả học tập. Trong thang điểm tự đánh giá mức độ hài lòng về giao tiếp trực tuyến trong khóa học từ 1 đến 10, giá trị trung bình thu được qua khảo sát là 6,81. Kết quả này khẳng định sinh viên có mức độ hài lòng khá cao khi đánh giá hoạt động giao tiếp trực tuyến.

Bảng 2. *Mức độ hài lòng về giao tiếp trong học tập trực tuyến*

Biến quan sát		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Giới tính	Nam	565	6,74	2,165	0,091	0,989	0,271
	Nữ	192	7,37	2,271	0,164	0,999	0,261
Trìnhđộ	Năm 1	176	7,12	2,355	0,178	6,77	7,47
	Năm 2	462	6,81	2,182	0,102	6,61	7,01
	Năm 3	90	6,87	2,035	0,214	6,44	7,29
	Năm 4	29	7,07	2,219	0,412	6,22	7,91
Xuất thân	Thành phố	442	6,84	2,250	0,107	6,63	7,05
	Nông thôn	294	7,04	2,082	0,121	6,80	7,28
	Miền núi Hải đảo	21	6,24	2,879	0,628	4,93	7,55

Sử dụng các kiểm định đặc trưng trong SPSS, Independent-Samples T-Test đối với biến giới tính (gồm 2 giá trị nam và nữ); kiểm định One Way Anova đối với biến trình độ và xuất thân (trên 2 giá trị) thu được kết quả như sau: Kết quả kiểm định T-Test cho giá trị Sig. (2-tailed) là 0,001< 0,05 khẳng định có sự

khác biệt trong thái độ hài lòng của nhóm giới tính khác nhau. Nhóm sinh viên nữ (Mean=7,37) có thái độ hài lòng với giao tiếp trực tuyến cao hơn nhóm sinh viên nam (Mean=6,74). Ngược lại, các kết quả kiểm định trong One Way Anova cho thấy, không có sự khác biệt trung bình mức độ hài lòng về giao tiếp trực tuyến giữa các nhóm trình độ và xuất thân khác nhau.

3.3.2 Mức độ khó khăn

Trong giao tiếp trực tuyến, một trong những khó khăn sinh viên thường gặp phải là hoạt động lập nhóm học tập. Học nhóm và làm việc nhóm thường là một hoạt động học tập có tính bắt buộc của phần lớn các môn học ở HCMUTE nhằm hình thành và phát triển kỹ năng làm việc nhóm cho sinh viên. Đối với các lớp học truyền thống trực tiếp tại giảng đường, thời gian quy định cho việc thành lập nhóm học tập trung bình khoảng 2 đến 3 tuần trong tổng số 15-16 tuần của mỗi học kỳ. Nhưng kết quả khảo sát học tập trực tuyến lại cho thấy, trung bình mỗi sinh viên khi học trực tuyến cần đến 5, 6 tuần để tham gia vào một nhóm học tập. Nghĩa là, khi học tập trực tuyến, sinh viên cần khoảng thời gian dài gấp đôi so với hình thức học trực tiếp để có thể tham gia vào nhóm học tập. Cá biệt có 23,8% sinh viên cho biết các em cần đến 10 tuần mới có thể tham gia vào nhóm học tập trực tuyến. Điều này cho thấy một trong những khó khăn hàng đầu khi học tập trực tuyến chính là tương tác, giao tiếp. Mối quan hệ và khả năng tương tác của người học khi học trực tuyến lỏng lẻo hơn so với mô hình lớp học trực tiếp. Để thực hiện cùng một nhiệm vụ học tập nhóm trong cùng một biểu đồ học tập, sinh viên học trực tuyến cần thời gian dài hơn rõ rệt so với học trực tiếp.

Trong giao tiếp trực tuyến, sinh viên cũng thường gặp phải các hành vi giao tiếp thiếu chuẩn mực, vi phạm nguyên tắc giao tiếp cơ bản trong phạm vi học đường. Thiếu lịch sự khi xưng hô với giảng viên, sử dụng văn phong mạng vào giao tiếp với giảng viên trong lớp trực tuyến, gọi thẳng tên giảng viên không kèm danh xưng (thầy/cô) bằng hình thức gắn thẻ tag; cố ý không hồi đáp trong hội thoại trực tuyến; giao tiếp trống để đối phó giảng viên, không phản hồi khi nhận được thông tin; sử dụng tùy tiện các biểu tượng cảm xúc (icon) trong lớp học và diễn đàn… Những hiện tượng này rất hiếm trong văn hóa giao tiếp học đường ngoại tuyến nhưng lại xuất hiện khá phổ biến trong lớp học trực tuyến. Nguyên nhân chính là sinh viên mang theo thói quen và phong cách sử dụng ngôn ngữ mạng vào không gian giao tiếp trực tuyến ở học đường. Người dùng không phân biệt được sự khác biệt của không gian giao tiếp dẫn đến vi phạm nghi thức lịch sự, tôn trọng trong giao tiếp học đường.

Khi đánh giá mức độ khó khăn bản thân gặp phải trong giao tiếp trực tuyến ở học đường, giá trị trung bình thu được là 4,41 (tương đối khó khăn). Đối với giao tiếp trực tuyến trong học tập, có đến 41,5% cho biết cảm thấy khó khăn trong giao tiếp trực tiếp, 20,4% cho biết gặp nhiều khó khăn.

Bảng 3. *Mức độ khó khăn về giao tiếp trong học tập trực tuyến*

Biến quan sát		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Giới tính	Nam	565	4,91	2,866	0,121	4,67	5,14
	Nữ	192	4,44	2,386	0,172	4,10	4,78
Trình độ	Năm 1	176	5,27	2,883	0,217	4,84	5,70
	Năm 2	462	4,30	2,512	0,117	4,07	4,53
	Năm 3	90	6,27	3,057	0,322	5,63	6,91
	Năm 4	29	5,03	2,706	0,502	4,01	6,06
Xuất thân	Thành phố	442	4,69	2,678	0,127	4,44	4,94
	Nông thôn	294	4,85	2,807	0,164	4,52	5,17
	Miền núi, Hải đảo	21	6,10	3,448	0,752	4,53	7,66

Sử dụng kiểm định T-Test và One Way Anova để kiểm định sự tương quan giữa các đặc trưng của sinh viên với mức độ khó khăn trong giao tiếp trực tuyến, kết quả thu được như sau. Kết quả kiểm định Sig. (2-tailed) có giá trị là 0,026< 0,05 khẳng định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa trung bình hai nhóm giới tính khác nhau.Nhóm sinh viên nam (Mean=4,91) cảm thấy gặp khó khăn khi giao tiếp trực tuyến hơn nhóm sinh viên nữ (Mean=4,44). Từ góc độ ngôn ngữ học xã hội, có thể giải thích bằng sự khác biệt về đặc trưng giới tính. Một số nghiên cứu về đặc trưng giới và hành vi giao tiếp của các nhà ngôn ngữ học xã hội đã khẳng định, giới nữ có "tính thích nghi ngôn ngữ và thích nghi giao tiếp" cao hơn giới nam. Trong giao tiếp, giới nữ có năng lực thích nghi và xu hướng chấp nhận sự thay đổi và cái mới dễ dàng hơn[1].

[1] Trịnh Cẩm Lan (2012), "Mối quan hệ giữa thái độ ngôn ngữ và sự lựa chọn ngôn ngữ (nghiên cứu trường hợp cộng đồng phương ngữ Bắc tại TP. Hồ Chí Minh)", *Tạp chí Ngôn ngữ số 11*, tr. 3-13.

Xét về đặc trưng trình độ thì nhóm sinh viên năm 3 cảm thấy khó khăn trong giao tiếp trực tuyến hơn cả (Mean=6,27). Ngược lại nhóm sinh viên năm 2 ít gặp khó khăn nhất (Mean = 4,30). Kết quả kiểm định cho ra giá trị Sig. Welch bằng 0,000 < 0,05, nghĩa là có sự khác biệt trung bình mức độ hài lòng giữa các nhóm trình độ khác nhau, bước đầu khẳng định có mối quan hệ giữa đặc trưng trình độ với mức độ gặp khó khăn trong giao tiếp trực tuyến trong học tập của sinh viên ở HCMUTE. Kết quả này có lẽ xuất phát từ đặc trưng tâm lý và áp lực học tập đối với sinh viên năm thứ 3, đây là giai đoạn về đích, có tính chất nước rút, các em phải đối mặt với khối lượng các môn học phải hoàn thành trong chặng đường đại học, tích lũy đủ điều kiện để có thể hoàn thành vào năm thứ 4. Mặt khác, trải qua một chặng đường học tập trực tuyến lẫn ngoại tuyến dài, cảm giác hưng phấn, hào hứng ban đầu đã qua, áp lực hoàn thành (năm 4) sắp đến nên có sự tác động sâu sắc đến thái độ.

Xét về đặc trưng xuất thân, nhóm sinh viên miền núi hải đảo (Mean=6,1) cảm thấy khó khăn nhất trong giao tiếp trực tuyến, so với nhóm sinh viên thành phố (Mean=4,69) và sinh viên nông thôn (Mean=4,85). Nhưng kết quả kiểm định Sig. F bằng 0,065 > 0,05 cho thấy không sự khác biệt trung bình mức độ khó khăn trong giao tiếp trực tuyến giữa các nhóm sinh viên xuất thân khác nhau ở HCMUTE.

4. Kết luận

Cùng với xu hướng đào tạo trực tuyến thông qua hệ thống giáo dục số hóa, hoạt động giao tiếp của sinh viên trong môi trường học đường đại học ngày càng được trực tuyến hóa. Ở HCMUTE, giao tiếp trực tuyến đã trở thành một kênh giao tiếp chính thức và chính thống trong học tập trực tuyến. Dữ liệu sơ cấp và thứ cấp thu thập và khảo sát được đã khẳng định những thuận lợi, tiện ích của hình thức giao tiếp trực tuyến trong phạm vi học đường, đặc biệt là sự hài lòng trong đánh giá của chính người học. Điều này khẳng định quá trình giáo dục trực tuyến và hoạt động giao tiếp trực tuyến trong học tập tại HCMUTE ngày càng phát triển mở rộng về quy mô, tần suất lẫn chất lượng, mang lại sự hài lòng ngày càng cao cho người học. Tuy nhiên, thực trạng giao tiếp trực tuyến của sinh viên trong phạm vi học đường vẫn còn gặp nhiều khó khăn, thử thách; đặc biệt là ở một số phương diện cụ thể như khả năng tương tác, thời gian tương tác cần thiết để lập nhóm học tập, các hành vi giao tiếp phi văn hóa và thiếu chuẩn mực, tùy tiện trong môi trường văn hóa học đường trực tuyến… tuy không nhiều nhưng có ảnh hưởng lớn đến thái độ và chất lượng giao tiếp của sinh viên. Nghiên cứu này bước đầu đã góp phần đặt nền móng cho việc xây dựng văn hóa học đường

trực tuyến trong bối cảnh giáo dục trực tuyến hiện nay ở HCMUTE nói chung và giáo dục đại học ở Việt Nam nói riêng. Đây cũng là cơ sở thực tiễn để đề xuất các giải pháp cụ thể nhằm xây dựng văn hóa học đường trực tuyến hiện đại, văn minh và lành mạnh, giúp nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo số của giáo dục đại học ở Việt Nam. Một nền giáo dục phát triển hiện đại phải được xây dựng trên nền tảng môi trường văn hóa giao tiếp văn minh, lịch sự, phù hợp với chuẩn mực của dân tộc, quốc gia cũng như thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tarabasz, A. (2013), "The model and role of online communication in intercultural management", *Journal of Intercultural Management,* 5 (4).
2. Avram, E. M. (2015), "The importance of online communication in higher education", *Network Intelligence Studies*. Romanian Foundation for Business Intelligence, Editorial Department, issue 5, pp. 15-21.
3. Agarwal, H., Pandey, G. N. (2013), "Impact of E-learning in education", *International Journal of Science and Research*, *2* (12), pp. 146-147.
4. Hoffman, D. L., Novak, T. P., Chatterjee, P. (1995), "Commercial Scenarios for the Web: Opportunities and Challenges", *Journal of Computer-Mediated Communication*, 1(3).
5. Horton, W. (2011), "*E-Learning by Design",* 2nd Edition, Pfeiffer.
6. Gillett-Swan, J. (2017), "The challenges of online learning supporting and engaging the isolated learner", *Journal of Learning Design*, 10.
7. Fry, K. (2001), "E-learning markets and providers: some issues and prospects", *Education + Training*, 43 (4/5), pp. 233-239.
8. Nguyễn Bá Minh (2018), *Nhập môn khoa học giao tiếp*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội, tr. 9-10.
9. Nguyễn Quang Uẩn (2007), "Quan niệm về hành vi giao tiếp có văn hóa của tuổi trẻ", *Tạp chí Tâm lý học*, số 6 (99), tr. 1-7.
10. Krauss, R. M. (2002), *The Psychology of Verbal Communication*, Columbia University. Web.
11. Trịnh Cẩm Lan (2012), "Mối quan hệ giữa thái độ ngôn ngữ và sự lựa chọn ngôn ngữ (nghiên cứu trường hợp cộng đồng phương ngữ Bắc tại thành phố Hồ Chí Minh)", *Tạp chí Ngôn ngữ số 11,* tr. 3-13.
12. Xia, Y., Hu, Y., Wu, C., Yang, L., Lei, M. (2022), "Changes of students' relationships with others in online learning", *Educational Psychology*, (13).

KINH NGHIỆM ĐÀO TẠO MÔN GIÁO DỤC AN NINH QUỐC PHÒNG TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC VIỆT NAM HIỆN NAY

Vũ Thanh Tùng

Đại học Tài chính - Marketing, Hà Nội

TÓM TẮT

Trong hệ thống giáo dục đại học Việt Nam hiện nay, môn Giáo dục quốc phòng và an ninh đang ngày càng đóng vai trò quan trọng. Đây là một môn học chính khóa đem lại kiến thức hữu ích cho sinh viên các trường đại học, đồng thời bồi dưỡng cho sinh viên lòng yêu nước cũng như trách nhiệm đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Bài viết giới thiệu những nét chính về lĩnh vực Giáo dục quốc phòng và an ninh, thông qua phương pháp nghiên cứu định tính để trình bày và phân tích một số mô hình giảng dạy hiệu quả tại các trường đại học hàng đầu của Việt Nam hiện nay, từ đó đề xuất một số giải pháp thực tiễn.

Từ khóa: *Đại học Việt Nam; Giáo dục an ninh quốc phòng; môn Giáo dục quốc phòng và an ninh*

1. Giới thiệu

Giáo dục quốc phòng và an ninh (GDQP-AN) cho hệ thống giáo dục nói chung và sinh viên nói riêng là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước nhằm giáo dục lòng yêu nước, niềm tự hào dân tộc và trang bị kiến thức, kĩ năng cơ bản về hoạt động quân sự, quốc phòng cho trí thức trẻ. Nghị quyết Đại hội Đảng lần thứ XI đã chỉ ra cần phải đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo, trên cơ sở đó đổi mới GDQP-AN cho sinh viên, gắn kết chặt chẽ giữa giáo dục đào tạo với nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới; nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế -xã hội, sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước trong xu thế hội nhập và toàn cầu hóa.

Đảng và Nhà nước ta đã và đang chủ trương "luật hóa" nhiệm vụ GDQP-AN. Theo Luật 30/2013/QH13 về Giáo dục quốc phòng và An ninh, mục tiêu của GDQP-AN là: "Giáo dục cho công dân về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ quốc phòng và an ninh, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa". Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 607/QĐ-TTg vào ngày 24/4/2014 phê duyệt Đề án "Đào tạo giáo viên, giảng viên giáo dục quốc phòng và an ninh cho các trường trung học phổ thông, trung cấp chuyên nghiệp, trung cấp nghề, cao đẳng nghề và các cơ sở giáo dục đại học đến năm 2020". Tiếp thu tinh thần của

quyết định này, Bộ Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT) đã ban hành các quyết định về chương trình đào tạo giáo viên, giảng viên GDQP-AN trình độ đại học, cũng như các chương trình khung đào tạo, xuyên suốt từ trung ương đến địa phương; Bộ cũng chỉ đạo các cơ sở đào tạo tiến hành xây dựng hồ sơ, mở mã ngành GDQP-AN. Bộ trưởng Bộ GD&ĐT đã quyết định thành lập Ban soạn thảo, Tổ biên tập Đề án "Đào tạo giáo viên, giảng viên GDQP-AN giai đoạn 2021-2025 và các năm tiếp theo".

Hiện nay, GDQP-AN là một trong những môn học bắt buộc đối với sinh viên các trường Đại học, Cao đẳng Việt Nam. Môn học đã được quy định trong chương trình đào tạo chung của các cơ sở giáo dục đại học. Sinh viên phải hoàn thành khối lượng kiến thức và kỹ năng được quy định chung. Nội dung giảng dạy bao gồm các kiến thức cơ bản về quốc phòng, an ninh như: chủ quyền, lãnh thổ; quan điểm, đường lối quốc phòng, an ninh; công tác quân sự, dân quân tự vệ, an ninh trật tự, phòng chống thiên tai… Phương pháp giảng dạy phổ biến là các trường sẽ kết hợp giữa lý thuyết với thực hành. Tuy đã rất nỗ lực, nhưng nhìn chung tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay vẫn tồn tại những khó khăn nhất định như: cơ sở vật chất, trang thiết bị đôi khi còn thiếu thốn; đội ngũ giảng dạy chưa đầy đủ, chưa đáp ứng được công tác giảng dạy cùng lúc cho số lượng lớn sinh viên; ở một số nơi, thời lượng học tập có thể chưa đáp ứng đủ nhu cầu; chương trình, nội dung học tập chưa được cập nhật kịp thời….

Rõ ràng, vai trò của đào tạo, giảng dạy GDQP-AN ngày càng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết trong hệ thống giáo dục Việt Nam. Tuy nhiên, để triển khai giảng dạy có hiệu quả GDQP-AN đòi hỏi nhiều công sức của cả tập thể ngành GD&ĐT, các trường đại học, các cơ sở đào tạo từ trung ương đến địa phương, lẫn cá nhân các giảng viên ở các trường. Môn học GDQP-AN vốn dĩ đòi hỏi các kỹ năng quân sự an ninh cơ bản và cần thiết. Sinh viên vừa phải được trang bị kiến thức lý thuyết, vừa cần được rèn luyện kỹ năng thực hành thông qua hệ thống sa trường thực tế, mô hình học cụ, sơ đồ, bản đồ, máy chiếu, và cả công nghệ thông tin… Những năm vừa qua, các trường đại học Việt Nam đã rất nỗ lực phát triển giảng dạy môn GDQP-AN. Tuy nhiên vẫn chưa có hình mẫu chung, hình thức đào tạo chưa thống nhất ở nhiều nơi. Để nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập môn học này, rất cần thiết phải có một mô hình đào tạo phổ biến được nhân rộng và thúc đẩy ở các địa phương. Nghiên cứu này trình bày kinh nghiệm đào tạo GDQP-AN ở một số trường đại học lớn, tiêu biểu của Việt Nam như: Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Quốc gia TPHCM, Đại học Hải phòng, từ đó rút

ra những bài học kinh nghiệm cho việc xây dựng một mô hình tiêu biểu về đào tạo, giảng dạy GDQP-AN ở Việt Nam hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trên cơ sở tổng hợp bài học kinh nghiệm trong đào tạo môn GDQP-AN tại các trường đại học hang đầu Việt Nam hiện nay như Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, Đại học Quốc gia Hà Nội…, bài viết tiến hành đánh giá và phân tích các bài học, tìm ra những điểm tương đồng nhất để rút ra những kinh nghiệm thiết thực.

Phương pháp nghiên cứu sử dụng chủ yếu trong bài là định tính. Dữ liệu định tính được thu thập thông qua các tài liệu tham khảo đáng tin cậy, tiến hành phỏng vấn sâu với các đối tượng liên quan như giảng viên, sinh viên, cán bộ quản lý chương trình đào tạo về môn GDQP-AN, cũng như quan sát trực tiếp quá trình dạy và học môn học này tại trường đại học. Dữ liệu định tính được phân tích bằng cách sử dụng kỹ thuật phân tích nội dung và phân tích chủ đề để rút ra các chủ đề, mô hình, khái niệm từ dữ liệu thu thập. Từ những gì tổng hợp và nghiên cứu được, tác giả mô tả chi tiết các bài học kinh nghiệm, phân tích và thảo luận về những phát hiện chính, bối cảnh và ý nghĩa của kết quả nghiên cứu.

3. Kinh nghiệm đào tạo Giáo dục quốc phòng - an ninh tại các trường đại học Việt Nam hiện nay

3.1. Trung tâm Giáo dục quốc phòng - an ninh của Đại học Quốc gia Hà Nội

Trung tâm GDQP-AN trực thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội có nhiệm vụ giáo dục quốc phòng - an ninh cho học sinh, sinh viên của Đại học Quốc gia Hà Nội cũng như các đơn vị liên kết đào tạo khác theo phân luồng của Bộ GD&ĐT. Nhiều năm qua, Trung tâm đã có những đóng góp tích cực trong công cuộc đào tạo sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội. Với sự nỗ lực vượt bậc của toàn bộ đội ngũ cán bộ, giảng viên, viên chức, Trung tâm đã hoàn thành tốt các nhiệm vụ trước mắt và định hướng đường lối phát triển lâu dài.

Xây dựng và phát triển chương trình đào tạo: Căn cứ vào Quyết định số 12/2000/QĐ-BGD&ĐT ngày 09/05/2000 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT, bắt đầu từ năm 2004, Trung tâm đã thống nhất khung chương trình chuẩn môn học GDQP-AN cho tất cả các đối tượng sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội là 165 tiết bao gồm 03 học phần chung cho các đối tượng, 45 tiết học phần IVA dùng cho các trường có ngành nghề đào tạo gần với Quốc phòng, và 45 tiết học phần IVB dùng cho các trường đại học sư phạm, thể dục thể thao và một số khoa sư phạm ở các trường đại học khác. Trung tâm thường xuyên bám sát nội dung chương trình môn học theo đúng yêu cầu nhiệm vụ từng giai đoạn, khung chương trình đào

tạo môn học mà Bộ GD&ĐT ban hành. Đây là căn cứ để toàn bộ các đơn vị của Đại học Quốc gia Hà Nội triển khai, tổ chức kế hoạch đào tạo một cách thống nhất, đồng thời các khoa đào tạo xây dựng đề cương chi tiết, đề thi, đáp án cho từng môn học cũng như xây dựng giáo trình, tài liệu giảng dạy và nghiên cứu.

Từ năm 2008 đến nay, Trung tâm thực hiện nội dung chương trình đào tạo theo quyết định số 81/2007/QĐ-BGDĐT ngày 24/12/2007 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về Chương trình giáo dục quốc phòng - an ninh trình độ đại học, cao đẳng, tiếp sau đó là Thông tư 31/2012/TT- BGDĐT ngày 12/09/2012 Ban hành chương trình giáo dục quốc phòng - an ninh qui định đào tạo môn học GDQP-AN theo tín chỉ. Song song với các văn bản pháp quy của Bộ GD&ĐT, Trung tâm cũng luôn tuân thủ theo Quy chế đào tạo đại học của Đại học Quốc gia Hà Nội số 3413/ĐT ngày 10/09/2007 và Quy chế đào tạo đại học số 3079/QĐ-ĐHQGHN ngày 26/10/2010. Trên những cơ sở này, Trung tâm thống nhất chung cho tất cả các đối tượng 165 tiết 3 học phần; cùng với chế độ đào tạo theo niên chế, Trung tâm GDQP-AN nhanh chóng chuyển đổi phương thức đào tạo theo tín chỉ trong tất cả các lĩnh vực về xây dựng đề cương chi tiết, lập kế hoạch và triển khai tổ chức dạy học, xây dựng đề thi và đáp án cho phù hợp với cơ chế tín chỉ. Môn học Giáo dục quốc phòng-an ninh trong giai đoạn này bao gồm 8 tín chỉ, được giảng dạy phù hợp trên cơ sở chuẩn đầu ra của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội với định hướng năng lực, phẩm chất, tầm nhìn và kĩ năng sống.

Nội dung chính của môn GDQP-AN hướng tới giáo dục kiến thức cơ bản về đường lối quốc phòng, an ninh của Đảng và công tác quản lý nhà nước về quốc phòng, an ninh; truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, về nghệ thuật quân sự Việt Nam, về chiến lược "Diễn biến hoà bình", bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng Việt Nam. Về thực hành, môn học trang bị kỹ năng quân sự, an ninh cần thiết đáp ứng yêu cầu xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN. Về kiến thức, môn học giúp sinh viên hiểu được nội dung cơ bản về đường lối quân sự và nhiệm vụ công tác quốc phòng-an ninh của Đảng, Nhà nước trong tình hình mới; vận dụng kiến thức đã học vào chiến đấu trong điều kiện tác chiến thông thường. Về kỹ năng, môn học đào tạo sinh viên có kỹ năng tự bảo vệ mình, có khả năng phục vụ chiến đấu trong điều kiện tác chiến thông thường; có tác phong, nếp sống kỷ luật của quân đội; có kỹ năng quân sự, an ninh cần thiết để tham gia vào vào sự nghiệp xây dựng, củng cố nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; có khả năng làm việc độc lập; tự học hỏi và tìm tòi, làm việc có kế hoạch và khoa học; biết quản lý thời gian, phân bổ công việc cá

nhân, có khả năng làm việc nhóm và một số kỹ năng quản lý và lãnh đạo. Về phẩm chất đạo đức, môn học trau dồi tinh thần yêu nước, yêu chủ nghĩa xã hội, niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống đấu tranh chống ngoại xâm của dân tộc, có ý thức cảnh giác trước âm mưu, thủ đoạn của các thế lực thù địch, sẵn sàng bảo vệ Tổ quốc; giúp người học tự tin, linh hoạt, dám đương đầu với thách thức, nhiệt tình, say mê sáng tạo, tinh thần tự tôn, hiểu biết văn hóa, có khả năng thích ứng cao với hoàn cảnh và điều kiện, môi trường làm việc; luôn có ý thức học hỏi, không ngừng trau dồi năng lực và có khát vọng vươn lên để thành đạt.

Đảm bảo chất lượng đội ngũ giảng dạy: Bình quân hàng năm, Trung tâm được giao nhiệm vụ giảng dạy từ 5000-6000 sinh viên hệ đại học chính quy của Đại học Quốc gia Hà Nội, 1.500-2.000 sinh viên hệ vừa làm vừa học và liên kết đào tạo của một số trường, theo sự phân luồng của Bộ GD&ĐT. Với quy mô như vậy, Trung tâm đã định hình số lượng giảng viên cơ hữu hiện nay là 16 người, trong đó có 15 sĩ quan biệt phái từ Bộ Quốc phòng cùng 1 đồng chí là dân sự. Các giảng viên đều được đào tạo chính qui từ các Trường Sĩ quan quân đội, có nhiều năm kinh nghiệm trong công tác quản lý, giảng dạy. Đội ngũ giảng viên sĩ quan biệt phái đang từng bước được kiện toàn về tổ chức, số lượng và chất lượng, thực sự làm tốt công tác nòng cốt trong giảng dạy GDQP-AN cũng như thực hiện tốt chức năng của cơ quan chuyên môn và quản lý trung tâm GDQP-AN.

Tăng cường công tác kiểm tra đánh giá chất lượng đào tạo: Nhằm đánh giá chất lượng giảng dạy, từ đó có những điều chỉnh phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả môn học, Trung tâm hết sức đề cai vai trò của công tác kiểm định, khảo thí, đánh giá chất lượng. Việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập GDQP-AN được Trung tâm xem là khâu quan trọng của quá trình dạy học vì nó phản ánh chất lượng giảng dạy, có ảnh hưởng lớn tới việc học của sinh viên. Việc kiểm tra đánh giá kết quả học tập được xác định là công việc thường xuyên của quá trình đào tạo. Tuy nhiên cần tiến hành kiểm tra đúng qui chế, đánh giá đúng chất lượng đào tạo, bám sát theo mục tiêu, yêu cầu đào tạo của các chuẩn đầu ra môn học. Do đó, Trung tâm thường xuyên nghiên cứu đổi mới, cải tiến hình thức thi, điều chỉnh đề thi và phương pháp đánh giá sao cho khách quan, chính xác và phù hợp với thực tiễn nhất.

3.2. Trung tâm Giáo dục quốc phòng - an ninh Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

Ngày 21/7/1997, trên cơ sở hợp nhất các khoa, bộ môn quân sự của 9 trường đại học thành viên, Đại học Quốc gia TP. HCM đã ban hành Quyết định số 225 thành lập Trung tâm Giáo dục quốc phòng. Xuyên suốt chiều dài 26 năm

xây dựng và phát triển từ năm 1997 đến 2023, Trung tâm GDQP-AN Đại học Quốc gia TPHCM đã vượt qua vô vàn khó khăn, trở ngại để trở thành cơ sở đào tạo chất lượng cao của cả nước về GDQP-AN, với số lượng đào tạo và chất lượng sinh viên hàng đầu cả nước. Từ khi thành lập đến nay, Trung tâm đã không ngừng phát triển cả về quy mô và chất lượng giáo dục, quản lý. Trong 25 năm qua, đã có hơn 900.000 lượt sinh viên được tham gia học tập môn GDQP-AN tại Trung tâm. Bình quân hàng năm Trung tâm giảng dạy môn học GDQP-AN cho 15.000 sinh viên. Uy tín của Trung tâm ngày càng nâng cao, không những giảng dạy cho các đơn vị thuộc Đại học Quốc gia TP. HCM, mà còn phối hợp giảng dạy cho cả nhiều trường đại học, cao đẳng trên cả nước. Kết quả đào tạo khả quan của Trung tâm đã đóng góp tích cực vào sự nghiệp xây dựng nền quốc phòng toàn dân và an ninh trật tự trên địa bàn TP. HCM, góp phần vào sự nghiệp chung của cả nước. Với những thành tích xuất sắc, Trung tâm đã vinh dự được Nhà nước trao tặng 1 Huân chương Lao động hạng Nhì, 2 Huân chương Lao động hạng Ba; 2 Huân chương Bảo vệ Tổ quốc hạng Nhì và hạng Ba; ngoài ra còn bằng khen và các hình thức khen thưởng khác của BGD&ĐT và Bộ Quốc phòng, Đại học Quốc gia TP. HCM...

Xây dựng chiến lược và tầm nhìn dài hạn: Giai đoạn 2000-2010, Trung tâm tập trung xây dựng đội ngũ cán bộ, giảng viên, công nhân viên chức để mở rộng quy mô giảng dạy đáp ứng nhu cầu đào tạo sinh viên. Từ năm 2010 đến 2020, Trung tâm bước vào giai đoạn phát triển và xây dựng thương hiệu, song song với đó là tăng cường đầu tư cơ sở vật chất và đội ngũ cán bộ quản lý, giảng dạy cả về chất và lượng. Đầu năm 2010, dự án xây dựng Trung tâm giai đoạn 1 tại Khu quy hoạch Đại học Quốc gia TP. HCM, phường Đông Hòa, thành phố Dĩ An, tỉnh Bình Dương đã được khánh thành, hiện nay Trung tâm đang đẩy nhanh tiến độ dự án đầu tư giai đoạn mở rộng, nhằm đáp ứng qui mô đào tạo tạo 35.000 sinh viên/năm. Năm 2020, Đại học Quốc gia TP. HCM phê duyệt Chiến lược phát triển Trung tâm giai đoạn 2021-2025, tầm nhìn đến năm 2030. Chiến lược nêu rõ Trung tâm là một đơn vị trực thuộc nằm trong hệ thống Đại học Quốc gia TP. HCM, một trong ba trụ cột của TP. HCM trong đề án phát triển Khu đô thị sáng tạo tương tác cao phía Đông, mở ra cho Trung tâm cơ hội tiếp cận nền giáo dục tiên tiến, là điều kiện quan trọng cho chủ trương tiên phong ứng dụng công nghệ thông tin, đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo.

Trước điều kiện thuận lợi và yêu cầu ngày càng cao đối với đào tạo GDQP-AN hiện nay, Trung tâm đã xác định Tầm nhìn dài hạn của mình: “Là trung tâm dẫn đầu trong hệ thống các trung tâm GDQP-AN cả nước”; và Sứ

mạng là "Giáo dục cho sinh viên về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ quốc phòng và an ninh, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN. Tiên phong đổi mới nâng cao chất lượng GDQP-AN"; Mục tiêu mà Trung tâm hướng tới lâu dài là "Đáp ứng toàn diện yêu cầu GDQP-AN cho 45.000 sinh viên/năm. Nâng cao vị thế và khẳng định hình ảnh của Trung tâm"; còn Giá trị cốt lõi là "Đoàn kết - Trách nhiệm - Chất lượng - Tiên phong".

Đẩy mạnh chất lượng đội ngũ giảng viên: Suốt quá trình thành lập và hoạt động nhiều năm qua, Trung tâm luôn xác định yếu tố quyết định chất lượng giảng dạy môn học GDQP-AN chính là đội ngũ cán bộ, giảng viên. Từ đó, Trung tâm tham mưu Ban Giám đốc Đại học Quốc gia TP. HCM không ngừng hoàn thiện cơ cấu tổ chức theo hướng nâng cao cả chất và lượng. Để gắn kết tính khoa học với thực tiễn, bên cạnh việc đẩy mạnh tạo nguồn giảng viên cơ hữu, Trung tâm chủ động đề xuất với Quân khu 7 điều động các sĩ quan biệt phái có đủ tiêu chuẩn, năng lực, phẩm chất về giảng dạy tại Trung tâm. Về chuyên môn nghiệp vụ, Trung tâm thường xuyên tổ chức các khóa đào tạo, bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên. Nhằm giúp cho người lao động yên tâm công tác, gắn bó với Trung tâm trong dài hạn, chế độ đãi ngộ không ngừng được nâng cao hơn, trên cơ sở phù hợp với mặt bằng chung và có tính động viên khích lệ cao.

Hiện Trung tâm có 55 nhân sự, bao gồm 43 sĩ quan biệt phái và 12 giảng viên cơ hữu. Tất cả đều có trình độ đại học và trên đại học, trong đó có 1 tiến sĩ và 13 thạc sĩ. Để đáp ứng nhu cầu giảng dạy GDQP-AN đang ngày càng tăng lên, Đại học Quốc gia TP. HCM cũng như các trường liên kết, Trung tâm đã triển khai "Đề án vị trí việc làm" để rà soát, đánh giá tình hình sử dụng, sắp xếp nhân sự đáp ứng hiệu yêu cầu nhiệm vụ trong tình hình mới. Rất chú trọng kiểm soát chất lượng giảng viên đầu vào, Trung tâm đã xây dựng hoàn chỉnh và tiến hành thực hiện nghiêm quy trình thẩm định công nhận giảng viên GDQP-AN, đảm bảo giảng viên phải có bản lĩnh chính trị vững vàng, phẩm chất đạo đức, năng lực chuyên môn tốt, đáp ứng tốt những đòi hỏi của công việc; giảng viên mới phải có thời gian tích lũy kinh nghiệm, kiến thức chuyên môn, bảo vệ thành công trước Hội đồng cấp Trung tâm mới được công nhận đạt chuẩn để ra giảng dạy trước sinh viên. Sau khi được tuyển chọn đầu vào kĩ càng, các giảng viên thường xuyên được đào tạo và bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ sư phạm và phương pháp dạy học tích cực… Bên cạnh đó, để đội ngũ cán bộ, giảng viên yên tâm, gắn bó với công việc, Trung tâm chủ động tham mưu, đề xuất với ban lãnh đạo

của Đại học Quốc gia TP. HCM tiến hành xây dựng và ban hành các cơ chế, đãi ngộ phù hợp.

Công tác nghiên cứu khoa học cũng được Trung tâm chú ý thúc đẩy. Định kỳ hàng tháng, hàng quý, đội ngũ cán bộ giảng viên Trung tâm đều tham gia sinh hoạt học thuật ở cấp khoa và cấp Trung tâm; hàng năm các giảng viên thực hiện nhiều đề tài khoa học cấp trường, cấp tỉnh và thành phố…

Đảm bảo cơ sở vật chất: Nhờ sự quan tâm đầu tư của Đại học Quốc gia TP. HCM, Trung tâm đã chủ động tích cực tận dụng các nguồn lực để đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất để xứng tầm là đơn vị dẫn đầu cả nước về quy mô và chất lượng giảng dạy GDQP-AN cho sinh viên. Hiện nay, Trung tâm được đánh giá là một trong những nơi có cơ sở giảng dạy GDQP-AN đẹp nhất cả nước. Khuôn viên Trung tâm rộng tới hơn 17ha, nằm trong khu tượng đài Hoàng đế Quang Trung, có sân chào cờ và hồ đá rộng lớn, cảnh quan xanh tươi và hiện đại, khắp nơi cây xanh phủ khắp. Hệ thống cơ sở vật chất rất khang trang, được duy tu sửa chữa hàng năm: 1 hội trường 500 chỗ, 25 phòng học có sức chứa 150 sinh viên/phòng, trong đó có 4 phòng học chuyên dụng; 24 bãi tập thực hành, trong đó có 14 bãi tập có mái che; thao trường rộng lớn có thể huấn luyện cho 6 đại đội cùng lúc. Trung tâm đầu tư nhiều trang thiết bị giảng dạy chuyên sâu về an ninh quốc phòng như: kho quân trang, quân dụng, máy bắn tập, các tài liệu đảm bảo tốt cho nhu cầu học và giảng dạy quân sự. Công tác thi cử được đảm bảo tốt với hai phòng thi trắc nghiệm gồm 350 máy vi tính đảm bảo thi cho 3 ngàn sinh viên/1 buổi. Về chỗ ăn chỗ ở, Trung tâm đã xây dựng và đưa vào sử dụng hoàn chỉnh 5 khu nhà ở khang trang bảo đảm cho 3.000 sinh viên nội trú). Hàng ngày sinh viên về học tập tại Trung tâm còn được trải nghiệm bữa ăn của người chiến sĩ với 2 nhà ăn tập thể có thể cùng lúc phục vụ trên 3000 người. Hiện Trung tâm đang triển khai xây dựng thêm 2 tòa nhà với kinh phí 50 tỷ đồng, phấn đấu tăng thêm sức chứa cho 1.200 sinh viên ăn ngủ và sinh hoạt tại chỗ. Trong tương lai, Trung tâm phấn đấu xây dựng cơ sở vật chất đào tạo nội trú từ 40.000 - 42.000 sinh viên/năm, đảm bảo tốt công tác giảng dạy cho sinh viên Đại học Quốc gia TP. HCM cũng như liên kết đào tạo với 22 đơn vị đào tạo trên toàn địa bàn TP. HCM.

Đổi mới phương pháp giảng dạy: Trong bối cảnh nền kinh tế xã hội đang ngày càng biến chuyển, Trung tâm nhận thức việc đổi mới phương pháp giảng dạy là hết sức cần thiết, nhất là khi bản thân môn học GDQP-AN mang tính đặc thù cao, chỉ trong thời gian ngắn cần phải chuyển tải nhiều nội dung tới cho người học là các em sinh viên năm 1, năm 2 còn không ít bỡ ngỡ với giảng đường

đại học. Trung tâm đã và đang xây dựng chuẩn đầu ra chi tiết cho môn học, theo hướng chú trọng các nội dung cơ bản, giảm lý thuyết và tăng thực hành. Về thi cử, trung tâm khuyến khích giảng viên chuyển đổi từ hình thức thi tự luận sang thi trắc nghiệm, nhằm giúp sinh viên nắm bắt kiến thức một cách sâu rộng, chứ không học thuộc lòng hay học tủ.

Trung tâm tiến hành tiếp cận theo hướng đề cao năng lực và tư duy sáng tạo để đột phá vào khâu đổi mới phương pháp dạy - học, chủ trương "lấy người học làm trung tâm". Ứng dụng công nghệ thông tin, áp dụng thành tựu kỹ thuật mới vào giảng dạy là việc làm luôn được trung tâm khuyến khích. Toàn bộ bài giảng lý thuyết được biên soạn bằng giáo án điện tử. Trong quá trình giảng dạy, các giảng viên cho sinh viên kết hợp giữa phương pháp thuyết trình - diễn giải với phương pháp hỏi - đáp - trao đổi, thảo luận theo từng nhóm. Mục đích của các hình thức này là nhằm phát huy tốt nhất tính chủ động của sinh viên, giúp các em nắm chắc nội dung cốt lõi, từ đó vận dụng vào thực tiễn trên thao trường.

Đối với các nội dung thực hành quân sự, Trung tâm tích cực cho các em cọ xát thao trường, bãi tập, tận dụng lợi thế sân bãi rộng rãi để tăng cường huấn luyện thực hành kết hợp với truyền thụ kinh nghiệm chiến đấu cho sinh viên. Trong quá trình đó, các giảng viên chú trọng hướng dẫn các em những cách thức xử lý tình huống thực tế, tuy nhiên không rập khuôn máy móc mà vẫn tạo điều kiện cho các em phát huy tính sáng tạo của mình.

Song song nội dung học tập chính thức, Trung tâm cũng thúc đẩy các hoạt động ngoại khóa để xây dựng tinh thần đoàn kết giữa các sinh viên với nhau, qua sinh hoạt tập thể để giúp các em rèn luyện kỹ năng sống.

Kết hợp lý thuyết với thực tiễn: Xác định môn học GDQP-AN rất chú trọng đến thực tế, đặc biệt là thao tác trên sa trường, Trung tâm chủ trương kết hợp lý thuyết với thực tiễn. Trung tâm chỉ đạo đội ngũ cán bộ, giảng viên chú trọng gắn kết nội dung giảng dạy về quân sự với thực tiễn của đất nước hiện nay, nhất là với các tiến bộ vượt bậc về khoa học kỹ thuật, cũng như sự phát triển của nền kinh tế, văn hóa - xã hội, đặc biệt cần hướng tới chuyên ngành đào tạo của sinh viên nhằm hỗ trợ cho các em tốt nghiệp ra trường sau này. Cùng với nội dung học tập chính khóa, Trung tâm ngày càng đẩy mạnh các hoạt động ngoại khóa theo chuyên đề dành cho đối tượng sinh viên chính quy. Các hoạt động thường xuyên được Trung tâm tổ chức là: tập luyện 2 bài thể dục buổi sáng, hành quân rèn luyện thể lực, thông tin thời sự trong ngày, phát thanh nội bộ, thể dục thể thao, văn hóa văn nghệ. Mỗi khóa học, Trung tâm đều mời Bộ Tư lệnh Vùng 2 Hải quân đến tuyên truyền về biển, đảo Việt Nam.

3.3. Trung tâm Giáo dục quốc phòng - an ninh Trường Đại học Hải Phòng

Được thành lập ngày 09/10/2003, Trung tâm GDQP-AN thuộc trường Đại học Hải Phòng có nhiệm vụ giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên của Nhà trường và các trường đại học, cao đẳng, cao đẳng nghề theo Thông tư liên tịch 123/2015/TTLT-BQP-BGDĐT-BLĐTBXH, cũng như học sinh của một số trường trung học phổ thông trên địa bàn. Trải qua 20 năm hoạt động, Trung tâm đã tổ chức hàng trăm đợt giáo dục quốc phòng và an ninh cho trên hàng trăm ngàn lượt học sinh, sinh viên. Phần lớn sinh viên, học sinh sau khi hoàn thành chương trình môn học GDQP-AN tại Trung tâm đều đã chuyển biến căn bản về ý thức học tập và sinh hoạt cuộc sống, nhất là nhận thức về nhiệm vụ gìn giữ và tham gia vào an ninh quốc phòng của bản thân, ý thức tổ chức kỷ luật được nâng cao, có tinh thần trách nhiệm đối với cá nhân và tập thể. Chất lượng đầu ra được Đại học Hải Phòng và các trường liên kết đánh giá rất tốt. Vị trí và uy tín của Trung tâm nhờ thế ngày càng được khẳng định và mở rộng hơn trước. Để có được những kết quả đáng khích lệ, trong nhiều năm qua, Trung tâm GDQP-AN thuộc trường Đại học Hải Phòng đã có nhiều giải pháp thiết thực trong thực hiện công tác giảng dạy và đào tạo môn học này.

Nâng cao chất lượng đội ngũ giảng dạy: Xác định chất lượng giảng dạy là nhân tố then chốt trong công tác đào tạo, Trung tâm rất chú trọng nâng cao trình độ chuyên môn và nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ cán bộ, giảng viên thông qua các hình thức phổ biến như: tuyển chọn giảng viên cử đi đào tạo sau đại học, đào tạo văn bằng 2 GDQP-AN tại các trường trong và ngoài Quân đội; tham gia các đợt tập huấn do Bộ GD&ĐT, Quân khu 3 tổ chức; thường xuyên mở các lớp tập huấn, bồi dưỡng nghiệp vụ ngay tại Trung tâm.

Vừa để nâng cao chất lượng giảng dạy vừa nâng cao đời sống tinh thần cho đội ngũ cán bộ, giảng viên, hàng năm Trung tâm đều tổ chức hội giảng, thi giảng viên giỏi ở các cấp, phân công giảng viên cũ kèm cặp giảng viên mới… Trung tâm phát huy rất tốt vai trò 'đầu tàu' của đội ngũ cán bộ quản lý, thường xuyên họp giao ban, họp giảng viên rút kinh nghiệm trong công tác giảng dạy và sinh hoạt. Đối với các lớp học tập tại Trung tâm, các giảng viên sẽ tận dụng thời gian cuối ngày để huấn luyện bổ trợ, uốn nắn từng động tác cho học viên, nhất là các nội dung khó như: điều lệnh đội ngũ, bắn súng, hành quân…

Kết hợp chặt chẽ lý thuyết với thực hành: Môn GDQP-AP là môn học mang tính thực tế rất cao, đòi hỏi sinh viên phải được trui rèn thực tế. Do đó từ nhiều năm qua, Trung tâm GDQP-AN của Đại học Hải Phòng luôn chủ trương kết hợp chặt chẽ lý thuyết với thực hành. Trung tâm chỉ đạo Phòng Đào tạo,

giảng viên các khoa luôn bám sát chương trình quy định của Bộ GD&ĐT và trường Đại học Hải Phòng, trên cơ sở đó xây dựng nội dung và phương pháp huấn luyện phù hợp với từng đối tượng sinh viên, theo hướng tăng dần thời gian huấn luyện thực hành và tổ chức các hoạt động ngoại khóa thiết thực, tránh tình trạng chỉ dạy lý thuyết suông gây nhàm chán.

Để làm được những điều trên, các giảng viên của Trung tâm đã lên kế hoạch rất kĩ càng, nghiên cứu trước đối tượng học, chuyên ngành đào tạo của sinh viên để biên soạn và điều chỉnh giáo án cho phù hợp (chẳng hạn, cấp độ chuyên sâu của bài giảng sẽ thay đổi theo hướng tăng dần đối với các học viên là học sinh, sinh viên cao đẳng, sinh viên đại học…). Slide bài giảng điện tử luôn giảng viên cập nhật thông tin mới, được minh họa sinh động bằng tranh, ảnh, video về các hoạt động quân sự, dân sự, an ninh, quốc phòng, kinh tế, xã hội… Với các nội dung chuyên về quân sự, Trung tâm quán triệt đội ngũ giảng viên thực hiện đúng quy trình 03 bước: làm nhanh, làm chậm có phân tích và làm tổng hợp, kết hợp với bồi dưỡng đội mẫu và duy trì chặt chẽ việc ôn luyện theo đội hình cấp phân đội. Trong sinh hoạt chủ điểm, các giảng viên chủ trương gợi mở cho các em những vấn đề thực tế theo tình hình thời sự hiện nay của Việt Nam và thế giới, nhưng vẫn đảm bảo sát với chương trình khung quy định của trường Đại học Hải phòng và Bộ GD&ĐT. Từ đó mới phát huy được tính tích cực của sinh viên, khuyến khích các em học viên tự suy nghĩ, tư duy trả lời; những vấn đề khó, thắc mắc sẽ được thầy trò cùng trao đổi rất sôi nổi. Đặc biệt, giảng viên đã nghiên cứu để gắn kết thành công những nội dung về quân sự, quốc phòng, an ninh với chuyên ngành đào tạo của sinh viên. Chẳng hạn, đối với sinh viên ngành Y, Trung tâm chú trọng bổ sung thêm kiến thức từ những chương trình lớn như quân-dân y kết hợp, vhuy động nguồn lực y tế phục vụ cho quốc phòng, an ninh…cho đến các hoạt động đời thường thiết thực như sơ cấp cứu, cấp cứu…. Đối với sinh viên ngành Hàng hải, các thầy cô nhấn mạnh hơn và bổ sung thêm kiến thức về chủ quyền biển, đảo; chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước ta về phát triển kinh tế biển; Luật Biển Việt Nam; Công ước Liên hợp quốc về Luật Biển năm 1982…Việc gắn lý luận và thực tiễn thể hiện rõ nét qua việc Trung tâm tăng cường tổ chức các hoạt động ngoại khóa cho sinh viên trong mỗi khóa học. Hàng ngày các em được nghe thông tin thời sự, trong tuần có thể được đa đi tham quan Bảo tàng Hải quân. Bảo tàng Quân khu 3, hoặc tới thăm 1 đơn vị Quân đội đóng trên địa bàn. Những hoạt động này hết sức bổ ích, để lại dấu ấn đậm nét cho sinh viên, giúp các em hiểu bài và ghi nhớ kiến thức GDQP-AN lâu dài hơn.

Đào tạo theo phương châm Học đi đôi với Rèn: Học - Rèn là phương châm đào tạo sâu sắc của Trung tâm trong nhiều năm qua. Nó liên quan đến công tác học tập và quản lý, rèn luyện kỷ luật đối với sinh viên. Các em vốn quen sống trong môi trường gia đình, sinh hoạt cuộc sống thường ngày đơn giản nên khi tham gia học GDQP-AN sẽ có nhiều bỡ ngỡ không quen. Thời gian sinh viên học tập tại Trung tâm ngắn, lại có một bộ phận sinh viên chưa nhận thức nghiêm túc về môn học. Đấy là những khó khăn khiến công tác quản lý, rèn luyện kỷ luật còn gặp trở ngại.

Để giải quyết tình trạng này, Trung tâm chủ động phối hợp với trường Đại học Hải Phòng, các đơn vị liên kết đào tạo để cùng làm tốt công tác chuẩn bị tinh thần cho học viên; tiến hành phổ biến, quán triệt tư tưởng trước và ngay sau khi sinh viên đến Trung tâm về mục tiêu, yêu cầu và nhiệm vụ của môn học GDQP-AN; đồng thời các cán bộ quản lý các lớp thường xuyên sinh hoạt về nội quy, quy định của Trung tâm; các lớp học trên trường được biên chế thành các đại đội, trung đội với quân số phù hợp, nhằm giúp cho công tác quản lý thuận lợi hơn. Các đại đội duy trì nghiêm các chế độ học tập và sinh hoạt hàng ngày, hàng tuần; giúp việc cho các giảng viên, cán bộ quản lý là các đại đội trưởng, trung đội trưởng, tiểu đội trưởng (ban cán sự lớp), cùng nhau đẩy nhanh tốc độ giúp sinh viên hòa nhập, thích nghi với môi trường quân sự. Các cấp bậc này được thống nhất về cách thức quản lý để đảm bảo phương châm "lấy tập thể rèn cá nhân".

Để thúc đẩy hiệu quả của đường lối "Học - Rèn", Trung tâm luôn quan tâm đúng mức đến công tác kiểm tra, uốn nắn học tập và sinh hoạt hàng ngày của các em; từng đại đội tiến hành chấm điểm, bình xét thi đua hàng ngày, hàng tuần và mỗi tháng; hệ thống bảng tin, truyền thanh trong Trung tâm luôn kịp thời biểu dương những đơn vị, cá nhân tiêu biểu; thúc đẩy phong trào thi đua giữa các tập thể với nhau. Đồng thời, để làm lành mạnh hóa đời sống tinh thần, Trung tâm thường xuyên tổ chức giao lưu văn nghệ, thể dục thể thao giữa các đại đội; chú trọng phát huy hiệu quả hoạt động của thư viện, phòng truyền thống phục vụ trong các ngày nghỉ, giờ nghỉ. Hệ thống thư viện sách và điện tử của của Trung tâm hiện đã xây dựng được trên 2.600 đầu sách, giáo trình, tài liệu về GDQP-AN; trên 350 đầu sách, tạp chí; 03 tủ sách chuyên đề về học tập và làm theo tấm gương đạo đức Hồ Chí Minh…

Phối hợp tốt với các cơ quan khác: Quán triệt quan điểm của Đảng về giáo dục quốc phòng và an ninh, trên cơ sở nắm vững chức năng, nhiệm vụ được Bộ GD&ĐT và trường Đại học Hải Phòng giao phó, những năm qua, Trung tâm

đã tích cực phối hợp hoạt động với các đơn vị có liên quan khác. Trung tâm phối hợp chặt chẽ với trường Đại học Hải Phòng và các cơ quan chức năng của Quân khu 3 để tiến hành kiện toàn đội ngũ cán bộ, hoàn thiện tổ chức và biên chế của Trung tâm. Trên cơ sở Thông tư liên tịch 123/2015/TTLT-BQP-BGDĐT-BLĐTBXH ngày 05/11/2015 của các Bộ Quốc phòng, Giáo dục và Đào tạo, Lao động - Thương binh và Xã hội về Quy định tổ chức, hoạt động của trung tâm GDQP-AN; liên kết GDQP-AN của các trường cao đẳng, cơ sở giáo dục đại học, Ban lãnh đạo Trung tâm đã phối hợp với các cơ quan chức năng của Nhà trường đề nghị Đảng ủy, Ban Giám hiệu trường Đại học Hải Phòng bổ nhiệm, kiện toàn đầy đủ chức danh cán bộ ở các phòng, khoa trực thuộc; đồng thời xin chủ trương để tiếp tục đầu tư giai đoạn 2 xây dựng cơ sở vật chất, , nâng cấp hạ tầng, mua sắm trang thiết bị phục vụ nhằm nâng cao năng lực giảng dạy và đào tạo của Trung tâm.

Ngày càng đông các sinh viên, học sinh của các cơ sở liên kết trên địa bàn đổ về học tập tại Trung tâm GDQP-AN thuộc Đại học Hải Phòng. Do đó, Trung tâm luôn coi trọng việc phối hợp hoạt động với các trường liên kết, đặc biệt là trong công chuẩn bị, tổ chức giảng dạy. Để làm được điều đó, hàng năm Trung tâm đều chủ động liên hệ với các trường liên kết nhằm nắm bắt số lượng tuyển sinh, trên cơ sở đấy sẽ tiến hành xây dựng kế hoạch cho các năm học và từng đợt học GDQP-AN, cả về kế hoạch và chương trình giảng dạy lẫn các hoạt động bổ trợ cho người học. Định kỳ hàng năm, Trung tâm duy trì tổ chức Hội nghị liên kết GDQP-AN để thường xuyên trao đổi thông tin, nắm tình hình giữa nhà trường với các đơn vị liên kết; thông qua đó, các bên sẽ thống nhất với nhau về thời gian đào tạo, số lượng sinh viên và nội dung giảng dạy, cùng rút kinh nghiệm những mặt còn hạn chế trong công tác tổ chức đào tạo, thi cử và đánh giá kết quả.

Đồng hành cùng Trung tâm, nhiều đơn vị đào tạo thường xuyên cử cán bộ kết hợp cùng với Trung tâm quản lý việc học tập, rèn luyện của sinh viên, học sinh trong suốt đợt học. Nhờ thực hiện tốt công tác phối hợp này, nên dù lưu lượng học viên phân luồng hằng năm về Trung tâm là khá lớn, dao động từ 10.000 đến 12.000 học viên/năm, nhưng Trung tâm luôn hoàn thành tốt công tác đào tạo và các hoạt động khác có liên quan; luôn chủ động trong tiếp nhận và quản lý người học, hoàn thành tốt việc giáo dục rồi bàn giao học viên về trường liên kết; luôn tính toán để công việc không bị chồng chéo, bảo đảm khoa học và chặt chẽ.

4. Kết luận

Thông qua các mô hình đào tạo GDQP-AN tại các trường Đại học hàng đầu cả nước đã trình bày ở trên, có thể rút ra được những bài học kinh nghiệm mà các trường Đại học Quốc gia TP. HCM, Đại học Quốc gia Hà Nội và Đại học Hải Phòng đã sử dụng trong đào tạo ngành GDQP-AN là:

- Xây dựng chiến lược phát triển dài hạn: Với vị thế là 2 trung đào tạo lớn của Việt Nam, phạm vi tuyển sinh phủ rộng cả nước, Đại học Quốc gia TP. HCM, Đại học Quốc gia Hà Nội đã rất chú trọng xây dựng các chiến lược phát triển dài hạn trong cho ngành GDQP-AN, xem đấy là kim chỉ nam trong hoạt động.

- Xây dựng & Phát triển chương trình đào tạo: Chương trình đào tạo là xương sống để xây dựng và phát triển ngành học ổn định, bền vững, nên bản thân các trường đều nỗ lực xây dựng các chương trình cả trong ngắn hạn lẫn dài hạn, thường xuyên cập nhật, đổi mới để phù hợp với tình hình thực tế.

- Đảm bảo chất lượng đội ngũ đào tạo: Vai trò của việc đảm bảo chất lượng đội ngũ giảng viên đào tạo môn GDQP-AN là rất quan trọng. Các trường đã xác định đội ngũ giảng viên có trình độ, kinh nghiệm phù hợp sẽ đảm bảo chất lượng giảng dạy, truyền tải kiến thức và kỹ năng một cách hiệu quả cho sinh viên. Việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên liên tục, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sẽ giúp đội ngũ này luôn cập nhật kiến thức, phương pháp giảng dạy hiệu quả.

- Hoàn thiện phương pháp giảng dạy: Các trường đã và đang đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tích cực, tăng cường tính tương tác, tự học và vận dụng kiến thức của sinh viên; kết hợp linh hoạt giữa lý thuyết và thực hành, tăng cường hoạt động thực tiễn; đồng thời tích cực ứng dụng công nghệ thông tin, các phương tiện, thiết bị hiện đại vào giảng dạy.

- Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá: Đại học Quốc gia Hà Nội là nơi đẩy mạnh công tác này, cũng như đa dạng hóa các hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập. Qua đó, nâng cao được tính chính xác trong việc đánh giá dạy và học môn GDQP-AN.

- Tăng cường cơ sở vật chất: cơ sở vật chất đang ngày càng đóng vai trò quan trọng hơn trong đào tạo môn GDQP-AN. Các trường chú trọng nâng cấp, hoàn thiện hệ thống phòng học, trang thiết bị dạy học, cũng như chiến trường thực địa cho sinh viên trui rèn; xây dựng, bổ sung các phòng thực hành chuyên dụng; cải thiện khu vực huấn luyện, diễn tập thực địa.

- Tăng cường phối hợp với các đơn vị đào tạo khác: Bên cạnh đó, công tác phối hợp với các đơn vị đào tạo khác cũng rất quan trọng, sẽ thúc đẩy các trường, các trung tâm học hỏi kinh nghiệm lẫn nhau để cùng phát triển.

GDQP-AN là một trong những nội dung quan trọng hàng đầu để xây dựng một nền quốc phòng toàn dân, thế trận quốc phòng toàn dân gắn với thế trận an ninh nhân dân. Trên giảng đường đại học, môn GDQP-AN góp phần to lớn hun đúc lòng yêu nước, lòng tự hào dân tộc của sinh viên, giúp các em nâng cao ý thức, trách nhiệm của bản thân đối với sự nghiệp xây dựng và phát triển đất nước trong thời bình, song song với củng cố quốc phòng và bảo vệ Tổ quốc. Hy vọng trong tương lai, các mô hình đào tạo giảng dạy môn GDQP-AN hiệu quả sẽ được nhân rộng khắp các trường đại học, cao đẳng trong cả nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. DHNedu (2023), *Tại sao phải học môn giáo dục quốc phòng an ninh,* Nguồn: https://dhn.edu.vn/tai-sao-phai-hoc-mon-giao-duc-quoc-phong-an-ninh/
2. Nguyễn Ngọc Giáp (2021), *Một số chia sẻ về môn học Giáo dục Quốc phòng và An ninh,* Nguồn: http://www.ttgdqp.edu.vn/tin-tuc-5/tin-tuc-3/mot-so-chia-se-ve-mon-hoc-giao-duc-quoc-phong-va-an-ninh-3229-p.html
3. Trung tâm GDQP-AN Đại học Quốc gia TP. HCM (2022), *Một số chia sẻ về môn học Giáo dục Quốc phòng và An ninh,* Nguồn: http://www.ttgdqp.edu.vn/tin-tuc-5/tin-tuc-3/mot-so-chia-se-ve-mon-hoc-giao-duc-quoc-phong-va-an-ninh-3229-p.html
4. Vũ Văn Thà (2022), *Vai trò của công tác giáo dục quốc phòng - an ninh cho sinh viên tại Trường Đại học - Cao đẳng trong giai đoạn hiện nay,* Nguồn:https://repository.vnu.edu.vn/bitstream/VNU_123/11693/1/vai_tro_cua_cong_tac_giao_duc_quoc_phong.pdf

ÁP DỤNG QUY TRÌNH PHÂN CẤP THỨ BẬC GIÚP GIẢNG VIÊN LỰA CHỌN PHƯƠNG PHÁP GIẢNG DẠY CHO SINH VIÊN

Nguyễn Thị Uyên[1,*], Hoàng Thị Đoan[1], Trần Xuân Sang[2]

[1]Viện Kỹ thuật và Công nghệ, Trường Đại học Vinh

[2]Viện Nghiên cứu và Đào tạo trực tuyến, Trường Đại học Vinh

TÓM TẮT

Bài viết trình bày một quy trình phân cấp thứ bậc (*Analytic Hierarchy Process* - AHP) được thiết kế nhằm hỗ trợ giảng viên lựa chọn phương pháp giảng dạy một cách khoa học và có hệ thống, đảm bảo sự phù hợp với nhu cầu và điều kiện học tập cụ thể của sinh viên. Quy trình cho phép giảng viên xác định và phân loại các phương pháp giảng dạy khác nhau, từ bài giảng trực tiếp đến học tập dựa trên dự án, học tập nhóm và sử dụng công nghệ. Điều này giúp giảng viên linh hoạt trong việc chọn phương pháp phù hợp nhất. Trong bài viết này, chúng tôi đã thực nghiệm mô hình AHP với một số sinh viên ngành Công nghệ thông tin tại Trường Đại học Vinh để giúp giảng viên đánh giá mô hình dạy học nào phù hợp với sinh viên nhất. Các phát hiện đã chỉ ra rằng sinh viên ưa thích việc học trong lớp học đảo ngược hơn là học tập nhận thức thông thường.

Từ khóa: *mô hình dạy học; dạy học đảo ngược; quy trình phân cấp thứ bậc (AHP)*

1. Giới thiệu

Quy trình phân cấp thứ bậc (Analytic Hierarchy Process - AHP) là một phương pháp đa năng giúp đánh giá và phân tích các quyết định phức tạp với nhiều tiêu chí, bao gồm cả tiêu chí định lượng (có thể đo lường được) và định tính (không thể đo lường được). Được phát triển và giới thiệu lần đầu vào năm 1980, AHP đã trở thành một công cụ quan trọng trong lý thuyết ra quyết định và giải quyết xung đột (Saaty,1980). AHP cung cấp một cách tiếp cận có hệ thống để thiết lập thứ tự ưu tiên cho các tiêu chí đánh giá bằng cách so sánh từng cặp tiêu chí, từ đó giúp đưa ra lựa chọn tối ưu[1][2]. Quy trình AHP đặc biệt hữu ích trong các ứng dụng giáo dục, nơi nó giúp giảng viên lựa chọn phương pháp giảng dạy hiệu quả dựa trên các tiêu chí như hiệu quả học tập, sự tương tác của sinh

[1] Mohammed, H. J., Kasim, M. M., Shaharanee, I. N. (2018), "Evaluation of e-learning approaches using AHP-TOPSIS technique*", Journal of Telecommunication. Electronic and Computer Engineering*, 10(1), pp. 7-10.

[2] Baffoe, G. (2019), *"*Exploring the utility of analytic hierarchy process (AHP) in ranking livelihood activities for effective and sustainable rural development interventions in developing countries*"*, *Evaluation and Program Planning*, 72, pp. 197-204.

viên và khả năng áp dụng công nghệ. Phương pháp này cho phép phân tích và đánh giá các phương pháp giảng dạy khác nhau dựa trên các tiêu chí đã được xác định. AHP có thể giúp phân tích các tiêu chí quan trọng như mức độ hiểu biết của sinh viên và tính khả thi của phương pháp[1]. AHP đã được áp dụng để so sánh các mô hình giảng dạy cụ thể và hỗ trợ giảng viên trong việc đưa ra quyết định dựa trên mức độ tham gia và hiệu quả học tập[2]. Hơn nữa, AHP đã được chứng minh không chỉ giúp lựa chọn phương pháp giảng dạy hiệu quả mà còn hỗ trợ tối ưu hóa quy trình giảng dạy và nâng cao sự hài lòng của sinh viên[3]. Việc áp dụng AHP trong giáo dục không chỉ nâng cao chất lượng giảng dạy mà còn tạo ra môi trường học tập hiệu quả hơn cho sinh viên. Định hướng nghiên cứu tương lai có thể tập trung vào việc mở rộng ứng dụng của AHP trong các ngữ cảnh giáo dục khác nhau và cải thiện quy trình phân tích quyết định để đáp ứng nhu cầu học tập đa dạng của sinh viên.

Trong bài báo này, chúng tôi đề xuất sử dụng mô hình nghiên cứu dựa trên kỹ thuật giảng dạy, tính linh hoạt trong học tập, hiệu quả của phương tiện dạy học, sự tham gia của sinh viên, môi trường làm việc, và mức độ đánh giá của sinh viên thông qua quy trình phân cấp thứ bậc. Mô hình này giúp giảng viên thiết kế và triển khai lớp học theo cách tối ưu nhất để đạt được mục tiêu học tập và cải thiện chất lượng giảng dạy. Sự liên kết giữa mô hình lớp học đảo ngược và quy trình AHP đảm bảo rằng việc thiết kế và triển khai mô hình được dựa trên các quyết định có căn cứ và nhất quán. Tổng quan này cung cấp cái nhìn sâu sắc về sự phát triển và ứng dụng của AHP trong việc lựa chọn phương pháp giảng dạy, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của việc áp dụng các phương pháp khoa học trong cải thiện chất lượng giáo dục đại học.

2. Quy trình phân cấp thứ bậc

Để làm rõ quy trình AHP trong việc lựa chọn phương pháp dạy học, cần xác định các yếu tố sau: Xác định rõ mục tiêu giảng dạy và kết quả học tập mong muốn; Xác định tiêu chí lựa chọn; Xác định các phương pháp dạy học; Sử dụng AHP để phân tích và so sánh các phương pháp dựa trên các tiêu chí đã xác định; Dựa trên kết quả đánh giá, lựa chọn phương pháp dạy học phù hợp nhất cho tình huống cụ thể.

[1] Hashemi, S., Marzuki, A., Mohammed, H. J., Kiumarsi, S. (2020), "The effects of perceived conference quality on attendees' behavioural intentions", *Anatolia,* 31(3), pp. 360-375.
[2] Mohammed, H. J., Al-Jubori, I. A. M., Kasim, M. M. (2019), "Evaluating project management criteria using fuzzy analytic hierarchy Process", *AIP Conference Proceedings,* 2138(1), pp. 0400181- 0400186.
[3] Wang, X., Liu, Y., Zhang, H. (2021), "Application of Communication Technology in Sustainable Education: A Review", *Sustainability,* 13(2), p. 456.

Quy trình AHP có thể áp dụng trong các tình huống dạy học khác nhau, từ lớp học truyền thống đến môi trường học tập trực tuyến. Phạm vi áp dụng còn phụ thuộc vào mục tiêu giảng dạy, đối tượng sinh viên, và các điều kiện cụ thể của môi trường học tập. Quy trình AHP giúp hệ thống hóa việc lựa chọn phương pháp dạy học bằng cách phân tích các yếu tố liên quan và so sánh chúng một cách có hệ thống. Mối liên hệ giữa quy trình AHP và lựa chọn phương pháp dạy học thể hiện ở việc AHP cung cấp một cách tiếp cận khoa học để đánh giá và chọn phương pháp dạy học phù hợp nhất với nhu cầu và điều kiện cụ thể của sinh viên.

2.1. Giới thiệu

Quy trình AHP bao gồm ba nhiệm vụ chính: (1) Phát triển một ma trận so sánh ở mỗi cấp của hệ thống phân cấp; (2) Tính toán trọng số tương đối cho mỗi phần tử của hệ thống phân cấp; (3) Kiểm tra tính nhất quán của quyết định đã đưa ra. Quy trình AHP đã được áp dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực khác nhau. Một số ví dụ áp dụng AHP trong các lĩnh vực như lựa chọn giảng viên[1]; đánh giá chất lượng giáo viên[2]; sử dụng công nghệ truyền thông trong giáo dục bền vững[3]; đánh giá chất lượng hệ thống học tập trực tuyến[4]; lựa chọn nền tảng cho hội nghị ảo; điều tra các trở ngại trong quá trình đa dạng hóa nghề cá[5].

2.2. Các bước thực hiện

Quy trình AHP có thể được mô tả với 3 nguyên tắc chính bao gồm:

1) **Phân tích:** Chia nhỏ vấn đề ra quyết định phức tạp thành các yếu tố con (tiêu chí, phương án) có thể đo lường và so sánh được; sắp xếp các yếu tố con theo cấu trúc phân cấp, thể hiện mối quan hệ giữa các cấp và các phần tử trong mỗi cấp.

2) **Đánh giá:** Sử dụng so sánh cặp theo thang đo cụ thể (thường là thang đo Saaty từ 1 đến 9) để đánh giá mức độ ưu tiên tương đối giữa các yếu tố con cùng cấp. Mức độ ưu tiên thể hiện mức độ quan trọng hoặc mức độ mong muốn của một yếu tố so với các yếu tố khác trong cùng cấp.

---

[1] Adriyendi, M. (2013), "Using Analytic Hierarchy Process (AHP) Approach in Decision Making for Selection of Academic Staff*", Procedia - Social and Behavioral Sciences,* 65, pp. 28-38.

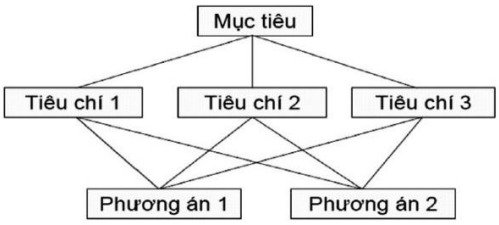
[2] Runtuwene, J. J., Oroh, S., Kaunang, K. (2018), "The evaluation of teacher performance using analytical hierarchy process (AHP) and technique for order of preference by similarity to ideal solution (TOPSIS)*", IOP Conference Series: Materials Science and Engineering,* 306, p. 012118.

[3] Wang, X., Liu, Y., Zhang, H. (2021), "Application of Communication Technology in Sustainable Education: A Review", *Sustainability,* 13(2), p. 456.

[4] Muhammad, G., Ibrahim, A., Ullah, S., Alhussein, M. (2020), "Evaluation of E-Learning System Based on the Usability Criteria Framework", *IEEE Access,* 8, pp. 110239-110255.

[5] Morgan, K. (2017), "Investigating Barriers to Fisheries Diversification: Findings from the UK", *Marine Policy,* 82, pp. 16-24.

3)* Tổng hợp*: Tính toán trọng số cho từng yếu tố con dựa trên kết quả so sánh cặp. Sử dụng trọng số đã tính toán để tổng hợp đánh giá cho từng phương án, từ đó chọn ra phương án ưu tiên nhất.



Hình 1. *Hệ thống phân cấp*

Giả sử một vấn đề cần ra quyết định (gọi là mục tiêu) cần dựa trên nhiều tiêu chí (C_1, C_2, C_3). Các phương án có thể đưa vào so sánh là PA_1, PA_2. Các vấn đề của bài toán được mô hình hóa ở Hình 1. Quy trình AHP được thực hiện theo 4 giai đoạn như sau:

Giai đoạn 1: *Xác định mức độ ưu tiên cho các tiêu chí:* Giai đoạn này, AHP cho phép xác định các tiêu chí cần đánh giá theo mức độ ưu tiên trong Bảng 1.

Bảng 1. *Mức độ ưu tiên các tiêu chí*

Mức độ ưu tiên	**Giải thích**
1	Hai tiêu chí quan trọng như nhau
3	Một tiêu chí quan trọng hơn tiêu chí kia
5	Một tiêu chí rõ ràng quan trọng nhiều hơn tiêu chí kia
7	Một tiêu chí rất quan trọng so với tiêu chí kia
9	Một tiêu chí vô cùng quan trọng so với tiêu chí kia
2,4,6,8	Các giá trị trung gian giữa các mức độ ưu tiên lân cận

Để thực hiện so sánh các tiêu chí theo từng cặp và đánh giá mức độ quan trọng của chúng, chúng ta sử dụng mức độ ưu tiên (các giá trị a_{ij}, với *i* chạy theo hàng, *j* chạy theo cột) được xác định từ việc so sánh cặp các tiêu chí. Các giá trị này là các số nguyên dương từ 1 đến 9 hoặc nghịch đảo của chúng. Ma trận vuông (*nxn*) này phản ánh mối quan hệ giữa các tiêu chí như được minh họa trong Bảng 2.

Bảng 2. *Ma trận mức độ ưu tiên*

Tiêu chí	**C_1**	**C_2**	**C_3**	**...**	**C_n**

C_1	a_{11}	a_{12}	a_{13}	...	a_{1n}
C_2	a_{21}	a_{22}	a_{23}	...	a_{2n}
C_3	a_{31}	a_{32}	a_{33}	...	a_{3n}
...					
C_n	a_{n1}	a_{n2}	a_{n3}	...	a_{nn}

Giả sử tiêu chí C_1 có mức độ ưu tiên bằng 1/3 tiêu chí C_3, khi ấy tiêu chí C_3 sẽ có mức độ ưu tiên bằng 3 lần tiêu chí C_1. Ta ghi vào dòng tương ứng với C_1 và cột C_3 giá trị 1/3, dòng tương ứng C_3 và cột C_1 giá trị 3 như trong Bảng 3.

Bảng 3. *Ví dụ về ma trận mức độ ưu tiên*

Tiêu chí	**C_1**	**C_2**	**C_3**	**...**	**C_n**
C_1	1	1	1/3	...	1/7
C_2	1	1	1/5	...	1/5
C_3	3	5	1	...	1
...					
C_n	7	5	1	...	1

Giai đoạn 2: *Tính toán trọng số cho các tiêu chí:* Sau khi lập xong ma trận ở Giai đoạn 1, đối tượng đánh giá sẽ tiến hành tính toán trọng số cho các tiêu chí bằng cách cộng tổng các giá trị của ma trận theo cột, sau đó lấy từng giá trị của ma trận chia cho số tổng của cột tương ứng, giá trị thu được được thay vào chỗ giá trị được tính toán. Trọng số của mỗi tiêu chí C_1, C_2, C_3, … C_n tương ứng sẽ bằng bình quân các giá trị theo từng hàng ngang. Kết quả là ta có một ma trận *1* cột *n* hàng.

Bảng 4. *Tính toán trọng số các tiêu chí*

	C_1	**C_2**	**C_3**	**...**	**C_n**	**Trọng số**
C_1	w_{11}	w_{12}	w_{13}		w_{1n}	w_1
C_2	w_{21}	w_{22}	w_{23}		w_{2n}	w_2
C_3	w_{31}	w_{32}	w_{33}		w_{3n}	w_3
...						
C_n	w_{n1}	w_{n2}	w_{n3}		w_{nn}	w_n

Giá trị độ thống nhất nên nhỏ hơn 0,1[1]. Nếu không, trọng số của từng tiêu chí cần được điều chỉnh lại (phân bổ lại, đánh giá lại và tính toán lại). Trong thực

[1] Malczewski, J. (1999), "GIS and Multicriteria Decision Analysis", John Wiley & Sons [Online]. Available: *https://www.wiley.com/en-us/GIS+and+Multicriteria+Decision+Analysis.*

tế, giá trị CR thường nằm trong giới hạn chấp nhận được đối với các cấp và nhóm tiêu chí khác nhau, cho thấy mức độ thống nhất của ma trận so sánh từng cặp.

$$CR = \frac{CI}{RI} \qquad (1)$$

Trong đó: CR: Tỷ lệ nhất quán, CI: Chỉ số nhất quán, RI: Chỉ số ngẫu nhiên.

- Cách tính chỉ số nhất quán CI:

$$\mathrm{CI} = \frac{\lambda_{\mathrm{max-n}}}{\mathrm{n-1}} \qquad (2)$$

Trong đó: λ_{max} là giá trị riêng lớn nhất của ma trận so sánh cặp ($n \times n$), giá trị riêng lớn nhất này luôn luôn lớn hơn hoặc bằng số hàng hay cột n.

$$\lambda_{max} = \sum_{i=1}^{n} w_i \ \sum_{j=1}^{n} a_{ij} \qquad (3)$$

- Chỉ số ngẫu nhiên RI: được xác định từ bảng số cho sẵn (Bảng 4 - chỉ trình bày giá trị RI cho tối đa 15 tiêu chí).

Bảng 5. *Các chỉ số ngẫu nhiên RI*

n	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
RI	0,00	0,00	0,58	0,90	1,12	1,24	1,32	1,41	1,45	1,49	1,51	1,54	1,56	157

Giai đoạn 3: *Tính độ ưu tiên của các phương án theo từng tiêu chí:* Tương tự như Giai đoạn 1 và Giai đoạn 2, ta thực hiện tính toán cho từng tiêu chí. Tuy nhiên, thay vì so sánh cặp tiêu chí, dữ liệu đầu vào ở bước này là kết quả so sánh mức độ ưu tiên của các phương án xem xét cho từng tiêu chí. Do đó, cần xây dựng n ma trận, mỗi ma trận có kích thước 1 cột x m hàng (*m* là số lượng phương án). Mỗi phần tử trong ma trận thể hiện mức độ ưu tiên của một phương án theo một tiêu chí cụ thể.

Giai đoạn 4:*Tính điểm cho các phương án và lựa chọn:* Đây là bước tổng hợp và xác định phương án tối ưu trong AHP: Sau khi đã có ma trận trọng số cho từng tiêu chí (Giai đoạn 2) và ma trận trọng số cho từng phương án theo tiêu chí (Giai đoạn 3), ta thực hiện nhân hai ma trận này với nhau để thu được ma trận trọng số tổng hợp. Ma trận này có kích thước *m x 1* (*m* là số lượng phương án) và thể hiện giá trị trọng số tổng hợp cho từng phương án. Phương án có giá trị trọng số cao nhất chính là phương án tối ưu cần chọn.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Dữ liệu thực nghiệm

Ba phương án được đánh giá, ký hiệu lần lượt là PA_1, PA_2, PA_3 như Bảng 6. Bên cạnh đó, bốn tiêu chí đánh giá theo mô hình học tập tích cực được đề xuất (Bảng 7).

Bảng 6. *Các phương án đánh giá*

TT	Phương án
PA_1	Lớp học đảo ngược
PA_2	Kết hợp lớp học đảo ngược với lớp học truyền thống
PA_3	Lớp học truyền thống

Bảng 7. *Các tiêu chí đánh giá*

Ký hiệu	Tiêu chí	Mô tả
C_1	Học tập linh hoạt	Khả năng lựa chọn chủ đề và thời gian học tập, kiểm soát thời gian
C_2	Hiệu quả của phương thức giảng dạy	Các phương tiện, vật dụng hỗ trợ
C_3	Sự tham gia của sinh viên	Khả năng tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và thành tích đạt được
C_4	Môi trường học tập	Thuyết trình, làm việc nhóm

Để đánh giá thực tiễn về các phương án trên, chúng tôi đã thực nghiệm đánh giá trên một tập gồm 416 sinh viên khóa 63 ngành Công nghệ thông tin đang học tại Trường Đại học Vinh. Bảng khảo sát được tạo dựa trên các tiêu chí đã xác định, bao gồm các câu hỏi để sinh viên so sánh các tiêu chí và phương pháp giảng dạy theo thang điểm AHP (thường từ 1 đến 9). Sinh viên sẽ được giải thích về quy trình AHP, bao gồm cách so sánh từng cặp tiêu chí và phương pháp giảng dạy, và cách sử dụng thang điểm để phản ánh mức độ quan trọng. Sau đó cung cấp bảng khảo sát cho sinh viên và yêu cầu hoàn thành trong khoảng thời gian nhất định.

3.2. Kết quả thực nghiệm

Các kết quả đạt được từ 3 phương án đối với 4 tiêu chí nêu trên được phân tích để đánh giá chính xác về độ ưa thích và hiệu quả của các phương pháp dạy học. Trọng số cho các tiêu chí được thể hiện trong Bảng 8.

Bảng 8. *Trọng số các tiêu chí đánh giá*

Tiêu chí	C_1	C_2	C_3	C_4
C_1	1	2/3	3/4	3
C_2	3/2	1	3	2

Tiêu chí	C_1	C_2	C_3	C_4	Trọng số
C_1	0,24	0,27	0,15	0,4	0,265
C_2	0,36	0,4	0,55	0,27	0,395

C_3	4/3	1/3	1	3/2
C_4	1/3	1/2	2/3	1
	4,17	**2,5**	**5,42**	**7,5**

C_3	0,32	0,13	0,18	0,2	0,2075
C_4	0,08	0,2	0,12	0,13	0,1325

Với 4 tiêu chí thì theo Bảng 4, chỉ số ngẫu nhiên RI = 0,9.

λ_{max} = 4,17 * 0,265 + 2,5 * 0,395 + 5,42 * 0,2075 + 7,5 * 0,1325 = 4,211.

CI = (4,211- 4) / (4-1) = 0,07.

CR = CI / RI = 0,07 / 0,9 = 0,078 < 0,1 - Đạt yêu cầu.

Tính toán tiếp độ ưu tiên của các phương án theo từng tiêu chí, ta thiết lập các ma trận tương ứng có kích thước bằng số phương án. Ở đây chúng tôi tiến hành đánh giá 4 tiêu chí so sánh, vì thế cần tính toán 4 ma trận. Sau khi so sánh cặp các phương án và tính toán trọng số cho *Tiêu chí C_1:* Học tập linh hoạt, chúng tôi có ma trận tính trọng số như Bảng 9.

Bảng 9. *Trọng số của các phương án đối với tiêu chí 1*

Tiêu chí C1	**PA1**	**PA2**	**PA3**
PA1	1	4/3	2
PA2	3/4	1	2/3
PA3	1/2	3/2	1
	2,25	**3,83**	**3,67**

Tiêu chí	**PA1**	**PA2**	**PA3**	**Trọng số**
PA1	0,44	0,35	0,55	0,45
PA2	0,36	0,26	0,18	0,26
PA3	0,23	0,39	0,27	0,30

Với ma trận vuông(3x3), theo Bảng 3 ta có RI = 0,58

λ_{max} = 2,25 * 0,45 + 3,83 * 0,26 + 3,67 * 0,3 = 3,1093.

CI = (3,1093- 3) / (3-1) = 0,055.

CR = CI / RI = 0,055 / 0,58 = 0,09 < 0,1 - Đạt yêu cầu.

So sánh cặp các phương án và tính toán trọng số cho *Tiêu chí C_2:* Hiệu quả của phương thức giảng dạy, chúng tôi có ma trận tính trọng số như Bảng 10.

Bảng 10. *Trọng số của các phương án đối với tiêu chí 2*

Tiêu chí C2	**PA1**	**PA2**	**PA3**
PA1	1	5/4	3/2
PA2	4/5	1	5/3
PA3	2/3	3/5	1
	2,47	**2,85**	**4,17**

Tiêu chí	**PA1**	**PA2**	**PA3**	**Trọng số**
PA1	0,41	0,44	0,36	0,40
PA2	0,32	0,35	0,40	0,36
PA3	0,27	0,21	0,24	0,24

Tương tự như trên, λ_{max} = 3,0063; CI = 0,00315 và CR = 0,005 < 0,1 - Đạt yêu cầu.

So sánh cặp các phương án và tính toán trọng số cho *Tiêu chí C_3*: Sự tham gia của sinh viên, chúng tôi có ma trận tính trọng số như Bảng 11.

Bảng 11. *Trọng số của các phương án đối với tiêu chí 3*

Tiêu chí C3		**PA_1**	**PA_2**	**PA_3**
PA_1		1	3/2	5/3
PA_2		2/3	1	4/3
PA_3		3/5	3/4	1
		2,27	**3,25**	**4**

Tiêu chí	**PA_1**	**PA_2**	**PA_3**	**Trọng số**
PA_1	0,44	0,46	0,42	0,44
PA_2	0,29	0,31	0,33	0,31
PA_3	0,27	0,23	0,25	0,25

Tương tự, λ_{max} = 3,0063; CI = 0,00315 và CR = 0,005 < 0,1 - Đạt yêu cầu.

So sánh cặp các phương án và tính toán trọng số cho *Tiêu chí C_4:* Môi trường học tập, chúng tôi có ma trận tính trọng số như Bảng 12.

Bảng 12. *Trọng số của các phương án theo tiêu chí 4*

Tiêu chí C_4	**PA_1**	**PA_2**	**PA_3**
PA_1	1	3/2	4/3
PA_2	2/3	1	3/2
PA_3	3/4	2/3	1
	2,42	**3,17**	**3,83**

Tiêu chí	**PA_1**	**PA_2**	**PA_3**	**Trọng số**
PA_1	0,41	0,47	0,35	0,41
PA_2	0,28	0,32	0,39	0,33
PA_3	0,31	0,21	0,26	0,26

Tương tự, λ_{max} = 3,031; CI = 0,015 và CR = 0,0272 < 0,1 - Đạt yêu cầu.

Sau khi đã có đầy đủ trọng số trên, chúng tôi tổng hợp được ma trận trọng số phương án, nhân với ma trận trọng số tiêu chí sẽ cho kết quả cuối cùng trong Bảng 13.

Bảng 13. *Kết quả đánh giá 4 tiêu chí*

Trọng số các phương án theo các tiêu chí					*	**Trọng số các tiêu chí**		=	**Trọng số của phương án**	
	C_1	**C_2**	**C_3**	**C_4**		**C_1**	0,265		**PA_1**	0,41
PA_1	0,45	0,40	0,44	0,41		**C_2**	0,395		**PA_2**	0,32
PA_2	0,26	0,36	0,31	0,33		**C_3**	0,2075		**PA_3**	0,26
PA_3	0,30	0,24	0,25	0,26		**C_4**	0,1325			

Phương án 1 có trọng số bằng 0,41; là giá trị lớn nhất, và như vậy có thể kết luận đây là phương án được các bạn sinh viên lựa chọn và đánh giá cao nhất. Dựa vào quá trình phân tích và đánh giá sâu sắc của quy trình AHP, chúng ta nhận thấy rằng phương án 1 đã được xác định là lựa chọn hàng đầu của sinh viên. Việc phân tích thông qua AHP không chỉ giúp chúng ta xác định một quyết định cuối cùng, mà còn cung cấp một cái nhìn tổng thể và có cơ sở vững chắc để thảo luận và thấu hiểu sâu hơn về các yếu tố quan trọng trong quá trình ra quyết định.

Cuộc khảo sát đã cung cấp một cái nhìn rõ ràng về sự ưu tiên và ưa chuộng của sinh viên đối với mô hình lớp học đảo ngược. Các sinh viên đã thể hiện sự ủng hộ và sự quan tâm đặc biệt đối với phương pháp giảng dạy này, với mong muốn rằng nó sẽ mang lại nhiều lợi ích hơn cho việc học tập và phát triển cá nhân của họ. Mô hình lớp học đảo ngược không chỉ đem lại kết quả tích cực cho việc học tập mà còn là một nền tảng tuyệt vời để phát triển các kỹ năng cần thiết cho sinh viên. Khả năng tương tác, sự chủ động trong quá trình học, và khả năng phát triển ý kiến và giải quyết vấn đề của sinh viên được thúc đẩy và phát triển mạnh mẽ trong môi trường lớp học đảo ngược.

Với việc áp dụng quy trình AHP và tiến hành khảo sát thực tế, chúng tôi không chỉ đưa ra quyết định về phương pháp giảng dạy mà còn hiểu rõ hơn về những mong muốn và nhu cầu của sinh viên. Mô hình lớp học đảo ngược đã được chứng minh là một công cụ mạnh mẽ để nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển cá nhân cho sinh viên.

4. Kết luận

Trong bài báo này, chúng tôi đã trình bày quy trình phân cấp thứ bậc (AHP) và ứng dụng của nó trong việc lựa chọn phương pháp giảng dạy cho sinh viên. Thông qua việc áp dụng quy trình AHP, chúng tôi đã phát hiện rằng phương pháp lớp học đảo ngược là lựa chọn ưu tiên hàng đầu của sinh viên. Phương pháp này không chỉ được đánh giá cao mà còn được ưa chuộng bởi khả năng nâng cao kết quả học tập và phát triển các kỹ năng quan trọng của sinh viên. Mô hình lớp học đảo ngược đã chứng minh là một phương pháp giảng dạy hiệu quả, nhấn mạnh khả năng tương tác và sự tham gia của sinh viên, đồng thời nâng cao chất lượng học tập. Bằng cách sử dụng AHP, chúng tôi đã có thể đưa ra quyết định được hỗ trợ mạnh mẽ bởi sự ủng hộ của sinh viên, từ đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc cải thiện chất lượng giáo dục và nâng cao trải nghiệm học tập. Việc áp dụng AHP cho thấy sự linh hoạt và hiệu quả của công cụ này trong việc hỗ trợ các quyết định đa tiêu chí, đồng thời mở ra hướng đi mới cho việc cải tiến phương

pháp giảng dạy và nâng cao sự hài lòng của sinh viên trong các môi trường giáo dục khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Adriyendi, M. (2013), "Using Analytic Hierarchy Process (AHP) Approach in Decision Making for Selection of Academic Staff", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 65, pp. 28-38.
2. Baffoe, G. (2019), "Exploring the utility of analytic hierarchy process (AHP) in ranking livelihood activities for effective and sustainable rural development interventions in developing countries", *Evaluation and Program Planning*, 72, pp. 197-204.
3. Mohammed, H. J., Al-Jubori, I. A. M., Kasim, M. M. (2019), "Evaluating project management criteria using fuzzy analytic hierarchy Process", *AIP Conference Proceedings*, 2138(1), pp. 0400181- 0400186.
4. Mohammed, H. J., Kasim, M. M., Shaharanee, I. N. (2018), "Evaluation of e-learning approaches using AHP-TOPSIS technique", *Journal of Telecommunication. Electronic and Computer Engineering*, 10(1), pp. 7-10.
5. Mohammed, H. J., Kasim, M. M., AL-Dahneem, E. A., Hamadi, A. K. (2016), "An analytical survey on implementing best practices for introducing e-learning programs to students", *Journal of Education and Social Sciences*, 5(2), pp. 191-196.
6. Malczewski, J. (1999), "GIS and Multicriteria Decision Analysis", John Wiley & Sons [Online]. Available: *https://www.wiley.com/en-us/GIS+and+Multicriteria+Decision+Analysis.*
7. Muhammad, G., Ibrahim, A., Ullah, S., Alhussein, M. (2020), "Evaluation of E-Learning System Based on the Usability Criteria Framework", *IEEE Access*, 8, pp. 110239-110255.
8. Morgan, K. (2017), "Investigating Barriers to Fisheries Diversification: Findings from the UK", *Marine Policy*, 82, pp. 16-24.
9. Runtuwene, J. J., Oroh, S., Kaunang, K. (2018), "The evaluation of teacher performance using analytical hierarchy process (AHP) and technique for order of preference by similarity to ideal solution (TOPSIS)", *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 306, p. 012118.

10. Hashemi, S., Marzuki, A., Mohammed, H. J., Kiumarsi, S. (2020), "The effects of perceived conference quality on attendees' behavioural intentions", *Anatolia*, 31(3), pp. 360-375.
11. Saaty, T. L. (1980), *The Analytic Hierarchy Process*, McGraw-Hill, New York.
12. Saaty, T. L. (1977), "A scaling method for priorities in hierarchical structures", *Journal of Mathematical Psychology*, 15(3), pp. 234-281.
13. Wang, X., Liu, Y., Zhang, H. (2021), "Application of Communication Technology in Sustainable Education: A Review", *Sustainability,* 13(2), p. 456.

ỨNG DỤNG MÔ HÌNH HỌC CÙNG CỘNG ĐỒNG TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC NGÀNH DU LỊCH

Nguyễn Thị Bảo Uyên
Trường Đại học Kiến trúc Đà Nẵng

TÓM TẮT

Nghiên cứu nhằm tìm hiểu việc ứng dụng mô hình học tập cùng cộng đồng (CEL/SL) trong đào tạo ngành du lịch tại các trường đại học trên địa bàn thành phố Đà Nẵng từ góc nhìn của cơ sở đào tạo và sinh viên. Kết quả cho thấy, cả lãnh đạo, giảng viên và sinh viên đều nhận thức rõ tầm quan trọng và lợi ích của CEL/SL. Tuy nhiên, việc triển khai vẫn gặp nhiều thách thức như thiếu nguồn lực, cơ chế phối hợp chưa đồng bộ từ phía nhà trường và những rào cản về tâm lý, tài chính, kỹ năng từ phía sinh viên. Nghiên cứu đề xuất các giải pháp để thúc đẩy áp dụng rộng rãi và nâng cao chất lượng CEL/SL như: nâng cao nhận thức và năng lực lãnh đạo, xây dựng cơ chế phối hợp hiệu quả, thiết kế chương trình đào tạo linh hoạt, tăng cường bồi dưỡng giảng viên, xây dựng mạng lưới đối tác chiến lược. Bên cạnh đó, cộng đồng cần nâng cao trách nhiệm xã hội, hỗ trợ tài chính và sinh viên cần chủ động tham gia, rèn luyện kỹ năng để nâng cao hiệu quả trải nghiệm thực tế.

Từ khoá: *du lịch; giáo dục đại học; học tập gắn kết cộng đồng*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh ngành du lịch phát triển và đòi hỏi nguồn nhân lực chất lượng cao, đặc biệt là giáo dục đại học định hướng ứng dụng, mô hình học tập gắn kết cộng đồng (CEL/SL - Community Engaged Learning/Service Learning) được xem là giải pháp hiệu quả giúp người học tích hợp kỹ năng, kinh nghiệm, đáp ứng yêu cầu công việc trong bối cảnh toàn cầu hóa[1]. Trong mô hình CEL/SL, các hoạt động phục vụ và kết nối cộng đồng được thiết kế và tích hợp vào chương trình học một cách có hệ thống[2],[3]. CEL/SL mang lại nhiều lợi ích cho sinh viên, giảng viên, nhà trường và cộng đồng[3]. Sinh viên phát triển về chuyên môn, kỹ

[1] Billett, S., Choy, S. (2011), "*Cooperative and work-integrated education as pedagogy for lifelong learning"*, International handbook for cooperative & work-integrated education, 02, pp. 23-28.
[2] Maher, M. K. (2003), "*Individual beliefs and cultural immersion in service-learning: Examination of a reflection process"*, Journal of experiential education, 26(2), pp. 88-96.
[3] Jacoby, B. (1996), "*Service-learning in today's higher education. In: Barbara Jacoby and Associates (Eds.)"*, Service-learning in higher education: Concepts and practices, San Francisco CA: Jossey-Bass.

năng và nhận thức bản thân[1],[2]. Giảng viên có phương pháp giảng dạy đa dạng và hiệu quả hơn[3],[4]. Cộng đồng để áp dụng CEL/SL bao gồm các tổ chức xã hội, doanh nghiệp địa phương, các trung tâm bảo trợ xã hội, trường học, và các tổ chức phi chính phủ. Các đối tác cộng đồng này đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp môi trường thực tiễn để sinh viên áp dụng kiến thức và kỹ năng học tập, đồng thời góp phần giải quyết các vấn đề cụ thể của cộng đồng. Cộng đồng hưởng lợi từ hoạt động phục vụ của sinh viên, đóng góp chuyên môn của giảng viên và tăng cường mối quan hệ với trường đại học[5].

Tại Việt Nam, một số trường đại học đã áp dụng mô hình CEL/SL và đạt được những kết quả nhất định như trường Đại học Khoa học Tự nhiên TP. Hồ Chí Minh, trường Đại học FPT, trường Đại học VinUni, trường Đại học Hutech, trường Đại học An Giang, trường Đại học Hoa Sen và bước đầu thử nghiệm áp dụng tại khoa Xã hội học, trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn TP. Hồ Chí Minh[6]. Tuy nhiên, việc triển khai CEL/SL còn gặp nhiều thách thức như hạn chế trong gắn kết đào tạo với thực tiễn, thiếu nguồn lực và chưa xây dựng được mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với cộng đồng[7]. Sinh viên cũng gặp rào cản như thiếu thông tin, hạn chế kỹ năng, khó khăn trong sắp xếp thời gian và lo ngại về chi phí. Chính vì vậy, nghiên cứu này nhằm khảo sát thực trạng, nhận thức, thách thức và nhu cầu của cơ sở đào tạo về việc áp dụng mô hình CEL/SL trong đào tạo ngành du lịch từ góc nhìn của đơn vị đào tạo; đồng thời, đánh giá về mức độ quan tâm và sự sẵn sàng tham gia các chương trình CEL/SL, nhận thức về lợi ích của CEL/SL, những kỳ vọng khi tham gia CEL/SL, những rào cản, lo ngại khi tham gia CEL/SL từ góc nhìn của sinh viên.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này kết hợp giữa phương pháp định tính và định lượng để khảo sát thực trạng và nhu cầu ứng dụng CEL/SL trong đào tạo du lịch ở Việt

---

[1] Turnley, M. (2007), "*Integrating critical approaches to technology and service-learning projects"*, Technical communication quarterly, 16(1), pp. 103-123.

[2] Nguyễn Thị Huyền, Phan Nguyễn Ái Nhi, Lê Mỹ Loan Phụng (2013), "*Học tập phục vụ cộng đồng trong môi trường giáo dục"*, Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, tr. 1-8.

[3] Bùi Hà Phương (2015), "*Học tập phục vụ cộng đồng: Yêu cầu đổi mới giảng dạy chuyên ngành thư viện - thông tin"*, Tạp chí Thư viện Việt Nam, tập 3, tr. 15-23.

[4] Ziegert, A., McGoldrick, K. (2008), *When service is good for economics: Linking the classroom and community through service-learning*, International Review of Economic Education, 07, pp. 39-56.

[5] Laura, K., Timothy, L., Nelson, P. E., Judy, C. (2004), "*The status of service learning in departments of communication: a follow-up study"*, Communication Education, 53(4), pp. 348-356.

[6] Ulis media (2021), "*Hội thảo Mô hình học cùng cộng đồng CEL/SL tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội"*, Truy cập tại: https://ulis.vnu.edu.vn/hoi-thao-mo-hinh-hoc-cung-cong-dong-cel-sl-tai-truong-dai-hoc-ngoai-ngu/

[7] Huỳnh Việt Nam, Nguyễn Ngọc Thắng (2021), "*Giới thiệu mô hình học tập phục vụ cộng đồng"*, Tạp chí Khoa học và Đào tạo Thể thao, số 17, tr. 87-91.

Nam. Về định tính, tiến hành 2 cuộc thảo luận nhóm với 10 lãnh đạo (từ cấp trưởng bộ môn trở lên) và 15 giảng viên tại các trường đại học có đào tạo chương trình du lịch bậc đại học tại thành phố Đà Nẵng, bao gồm: Đại học Kinh tế, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Sư phạm, Đại học Duy Tân, Đại học Kiến trúc Đà Nẵng, Đại học Đông Á và Đại học FPT. Mục đích nhằm khảo sát thực trạng, nhận thức, thách thức và nhu cầu của cơ sở đào tạo về việc áp dụng mô hình CEL/SL trong đào tạo ngành du lịch.

Về định lượng, tác giả thực hiện khảo sát trực tuyến thông qua bảng hỏi trên 200 sinh viên du lịch tại các trường đại học có đào tạo chương trình du lịch bậc đại học tại thành phố Đà Nẵng theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Mục đích nhằm đánh giá về mức độ quan tâm và sự sẵn sàng tham gia các chương trình CEL/SL, nhận thức của sinh viên về lợi ích của CEL/SL, những kỳ vọng của sinh viên khi tham gia CEL/SL, những rào cản, lo ngại của sinh viên khi tham gia CEL/SL.

Thời gian thu thập dữ liệu từ tháng 04/2024 đến tháng 05/2024. Dữ liệu sau khi thu thập được sàng lọc, sau đó xử lý bằng SPSS 20.0 với phương pháp chính là thống kê mô tả.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kết quả nghiên cứu định tính

Kết quả khảo sát định tính cho thấy, về nhận thức, cả lãnh đạo và giảng viên đều nhận thức rõ về vai trò quan trọng của mô hình CEL/SL trong nâng cao chất lượng đào tạo ngành du lịch. Cụ thể, 70% lãnh đạo và 80% giảng viên đánh giá cao tác động tích cực của mô hình này đối với việc giúp sinh viên vận dụng kiến thức lý thuyết vào thực tiễn, rèn luyện tay nghề và ý thức trách nhiệm xã hội. Về thực tế áp dụng, kết quả cũng ghi nhận những nỗ lực của các trường trong triển khai CEL/SL khi 60% lãnh đạo cho biết đã tổ chức các chương trình như thực tập tại doanh nghiệp, tình nguyện du lịch cộng đồng, và 60% giảng viên chủ động tìm kiếm, thiết kế hoạt động gắn kết thực tế cho sinh viên.

Tuy nhiên, về mặt khó khăn, quá trình thực hiện CEL/SL vẫn đang đối mặt với không ít thách thức. Cụ thể, đa số lãnh đạo (80%) thừa nhận gặp khó khăn do thiếu nguồn lực tài chính, nhân sự và cơ chế phối hợp. Trong khi đó, 73% giảng viên cho biết họ gặp phải các rào cản như thiếu kinh phí, quy trình phê duyệt phức tạp, khó tổ chức và đảm bảo an toàn, chất lượng. Với thực trạng này, về đề xuất kiến nghị, 90% lãnh đạo mong muốn nhận được sự hỗ trợ từ cơ quan quản lý và hợp tác chặt chẽ từ doanh nghiệp, bên cạnh đó, 93% giảng viên

kỳ vọng nhà trường tạo cơ chế thuận lợi hơn để chủ động triển khai các hoạt động CEL/SL.

Những kết quả khảo sát trên một mặt phản ánh nhận thức đúng đắn và nỗ lực đáng ghi nhận của các trường, nhưng mặt khác cũng cho thấy việc áp dụng CEL/SL trong đào tạo du lịch đang gặp một sô rào cản. Điều này đòi hỏi sự vào cuộc mạnh mẽ và phối hợp nhịp nhàng hơn nữa giữa nhà trường, doanh nghiệp và cơ quan chủ quản để từng bước tháo gỡ các hạn chế, tạo điều kiện tối ưu cho áp dụng mô hình tiên tiến này vào thực tiễn.

3.2. Kết quả nghiên cứu định lượng

3.2.1. Mô tả mẫu nghiên cứu

Bảng 1. *Đặc điểm sinh viên tham gia khảo sát*

Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Đặc điểm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính			**Độ tuổi**		0,0
Nam	72	36,0	18 tuổi	31	15,5
Nữ	128	64,0	19 - 20 tuổi	104	52,0
Chuyên ngành		0,0	21 - 22 tuổi	53	26,5
Quản trị lữ hành	97	48,5	Trên 22 tuổi	12	6,0
Quản trị khách sạn	43	21,5	**Năm học**		0,0
Tiếng Anh du lịch	37	18,5	Năm nhất	45	22,5
Địa lý du lịch	11	5,5	Năm hai	93	46,5
Khác	12	6,0	Năm ba	53	26,5
Tổng	**200**	100,0	Năm tư	9	4,5

Trong số 200 sinh viên tham gia khảo sát, có 128 sinh viên nữ (64,0%) và 72 sinh viên nam (36,0%). Sự chênh lệch về giới tính trong mẫu phản ánh đặc điểm ngành du lịch với tỷ lệ nữ giới thường cao hơn nam giới. Xét về độ tuổi, đa số sinh viên trong mẫu có độ tuổi từ 18 đến 22 tuổi (94,0%), trong đó nhóm 19-20 tuổi chiếm tỷ lệ cao nhất (52,0%). Điều này phù hợp với độ tuổi trung bình của sinh viên đại học tại Việt Nam. Về năm học, mẫu khảo sát bao gồm sinh viên từ năm thứ nhất đến năm thứ tư, với 22,5% sinh viên năm nhất, 46,5% sinh viên năm hai, 26,5% sinh viên năm ba và 4,5% sinh viên năm tư. Sự đa dạng về năm

học giúp thu thập ý kiến từ nhiều khóa sinh viên khác nhau, phản ánh toàn diện hơn về nhu cầu và thái độ đối với hoạt động học tập gắn kết cộng đồng.

Bên cạnh đó, sinh viên trong mẫu đến từ nhiều chuyên ngành du lịch khác nhau như quản trị lữ hành (48,5%), quản trị khách sạn (21,5%), tiếng Anh du lịch (18,5%), địa lý du lịch (5,5%) và một số chuyên ngành khác (6,0%). Sự đa dạng về chuyên ngành giúp đánh giá được nhu cầu tham gia hoạt động CEL/SL của sinh viên ở các lĩnh vực khác nhau trong ngành du lịch.

Nhìn chung, mẫu khảo sát có sự đa dạng về giới tính, độ tuổi, năm học và chuyên ngành, đảm bảo tính đại diện cao và giúp thu được kết quả khảo sát tin cậy về thực trạng, nhu cầu và thái độ của sinh viên đối với hoạt động học tập gắn kết cộng đồng trong đào tạo ngành du lịch.

3.2.2. Mức độ quan tâm và sựd sẵn sàng tham gia các chương trình CEL/SL

Kết quả khảo sát sinh viên về mức độ quan tâm và sự sẵn sàng tham gia các chương trình CEL/SL của 200 sinh viên ngành du lịch được thể hiện qua Bảng 2.

Bảng 2. *Mức độ quan tâm và sự sẵn sàng tham gia các chương trình CEL/SL*

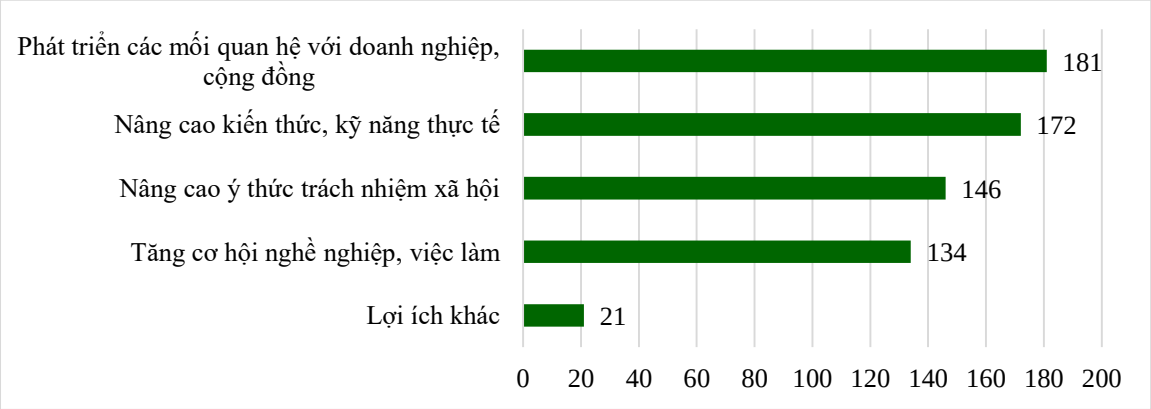
Mức độ quan tâm	**Số lượng**	**Tỷ lệ**
Rất quan tâm	112	56,0
Khá quan tâm	61	30,5
Ít quan tâm	21	10,5
Không quan tâm	6	3,0
Tổng	200	100,0

Bảng 2 cho thấy sinh viên du lịch rất quan tâm đến việc tham gia các chương trình CEL/SL. Cụ thể, có đến 86,5% sinh viên bày tỏ sự quan tâm ở mức độ "rất quan tâm" và "khá quan tâm". Chỉ một tỷ lệ rất nhỏ là ít quan tâm (10,5%) hoặc hoàn toàn không quan tâm (3%).

3.2.3. Nhận thức về lợi ích của CEL/SL

Đa số sinh viên đánh giá cao những đóng góp tích cực của CEL/SL cho sự phát triển toàn diện của bản thân (Hình 1). Cụ thể, 181 sinh viên (90,5%) đánh giá cao vai trò mở rộng các mối quan hệ với doanh nghiệp, cộng đồng; 172 sinh viên (86,0%) cho rằng mô hình này giúp nâng cao kiến thức, kỹ năng thực tế; 146 sinh viên (73,0%) ghi nhận tác động tích cực đến ý thức trách nhiệm xã hội; 134 sinh viên (67,0%) tin tưởng CEL/SL tạo cơ hội việc làm tốt hơn. Ngoài ra, sinh viên còn đề cập đến những lợi ích liên quan đến việc rèn luyện kỹ năng mềm

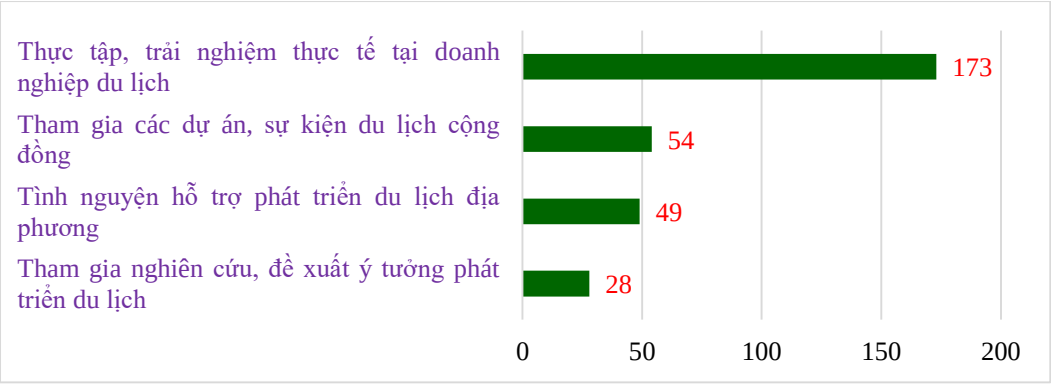
như làm việc nhóm, giao tiếp, thuyết trình, giải quyết vấn đề, quản lý thời gian, tư duy sáng tạo…



Hình 1. *Nhận thức của sinh viên về lợi ích của CEL/SL*

3.2.4. Những kỳ vọng khi tham gia CEL/SL

Phần lớn mong muốn được tham gia thực tập, trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp du lịch, cụ thể là 173 sinh viên (86,5%); tiếp đó là lựa chọn tham gia các dự án, sự kiện du lịch cộng đồng với 54 sinh viên (27%); 49 sinh viên chọn tham gia tình nguyện hỗ trợ phát triển du lịch địa phương (24,5%). Bên cạnh đó, có 28 sinh viên hứng thú với việc tham gia đóng góp ý tưởng, nghiên cứu phát triển du lịch (14%). Sự đa dạng này đặt ra yêu cầu cho các trường đại học cần thiết kế nhiều hình thức CEL/SL phong phú, linh hoạt để đáp ứng sở thích, năng lực của sinh viên.

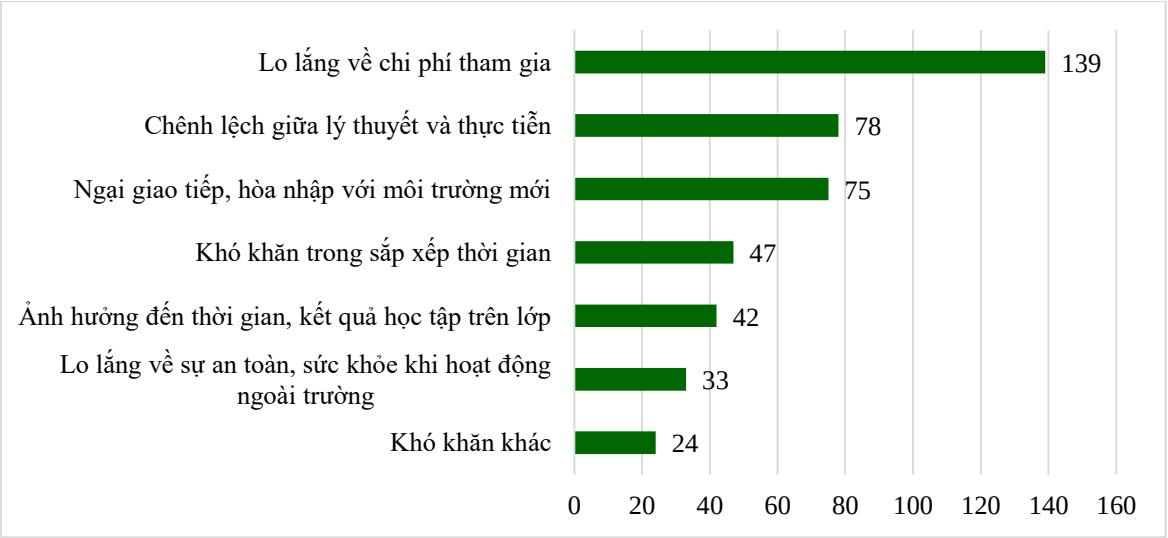


Hình 2. *Những kỳ vọng của sinh viên khi tham gia CEL/SL*

3.2.5. Những rào cản, lo ngại khi tham gia CEL/SL

Kết quả khảo sát cho thấy sinh viên gặp không ít rào cản, khó khăn khi tham gia các chương trình CEL/SL (Hình 3). Đáng chú ý, có đến 139 sinh viên (69,5%) cho biết lo lắng và ngại tham gia vì lý do chi phí. Điều này cho thấy vấn đề tài chính là một trở ngại lớn, cần sự hỗ trợ tích cực từ phía nhà trường và đơn

vị đối tác. Bên cạnh đó, chênh lệch giữa lý thuyết và thực tiễn cũng là một thách thức với 78 sinh viên (39%) ý kiến lựa chọn. Đồng thời, ngại giao tiếp và hoà nhập với môi trường mới cũng là rào cản tâm lý của một bộ phận sinh viên (75 sinh viên, chiếm 37,5%). Ngoài ra, tỷ lệ đáng kể sinh viên khó khăn trong sắp xếp thời gian (47 sinh viên, chiếm 23,5%), băn khoăn về sự ảnh hưởng tới kết quả học tập (42 sinh viên, chiếm 21%) và lo ngại về sự an toàn, sức khoẻ (33 sinh viên, chiếm 16,5%).



Hình 3. *Những rào cản, lo ngại của sinh viên khi tham gia CEL/SL*

3.3. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu định tính và định lượng đã làm nổi bật thực trạng áp dụng mô hình CEL/SL trong đào tạo du lịch tại Việt Nam. Đáng chú ý, cả lãnh đạo, giảng viên và sinh viên đều có nhận thức tích cực về tầm quan trọng và những lợi ích thiết thực mà CEL/SL mang lại cho việc nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển toàn diện năng lực người học. Kết quả này cho thấy tiềm năng to lớn và sự cần thiết của việc đẩy mạnh áp dụng mô hình tiên tiến này trong ngành du lịch.

Tuy nhiên, quá trình triển khai CEL/SL trên thực tế vẫn đang gặp nhiều trở ngại đáng kể. Ở góc độ nhà trường, nghiên cứu chỉ ra những khó khăn về nguồn lực tài chính, nhân sự, sự thiếu gắn kết và hỗ trợ từ doanh nghiệp, cũng như cơ chế phối hợp chưa thực sự đồng bộ và hiệu quả. Những yếu tố này đã hạn chế phần nào mức độ đầu tư của các cơ sở đào tạo vào hoạt động CEL/SL, dẫn đến sự hạn chế về số lượng, chất lượng và tính đa dạng của các chương trình được tổ chức cho sinh viên.

Trong khi đó, sinh viên cũng gặp phải không ít rào cản khi tham gia CEL/SL. Kết quả khảo sát cho thấy chi phí là trở ngại lớn nhất, với 69,5% sinh

viên bày tỏ sự lo lắng. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng chỉ ra những thách thức liên quan đến sự chênh lệch giữa lý thuyết và thực tiễn, sự hạn chế về kỹ năng giao tiếp, hòa nhập, khó khăn trong việc sắp xếp thời gian, lo ngại về kết quả học tập và vấn đề an toàn, sức khỏe. Những rào cản này dẫn đến tâm lý e ngại, làm giảm tính tích cực tham gia và hiệu quả trải nghiệm của một bộ phận sinh viên.

Nhìn chung, mặc dù đã có nhận thức đúng đắn và những nỗ lực đáng ghi nhận, việc áp dụng CEL/SL trong đào tạo du lịch vẫn đang có nhiều thách thức từ cả phía nhà trường lẫn sinh viên. Kết quả nghiên cứu đã phản ánh một cách sinh động và cụ thể các khía cạnh của thực trạng này, đồng thời là cơ sở quan trọng để các bên liên quan nhìn nhận, điều chỉnh và đề xuất các giải pháp phù hợp nhằm thúc đẩy mạnh mẽ hơn nữa mô hình mang tính tất yếu này trong tương lai.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã làm sáng tỏ thực trạng áp dụng mô hình học tập gắn kết cộng đồng (CEL/SL) trong đào tạo ngành du lịch ở Việt Nam, từ góc nhìn của cả cơ sở đào tạo và sinh viên. Kết quả cho thấy sự nhận thức sâu sắc về tầm quan trọng và lợi ích của CEL/SL từ phía lãnh đạo, giảng viên và sinh viên. Tuy nhiên, quá trình triển khai trên thực tế còn gặp nhiều thách thức như hạn chế về nguồn lực, cơ chế phối hợp của nhà trường, và rào cản tâm lý, tài chính, kỹ năng của sinh viên. Những khó khăn này đã làm giảm hiệu quả, mức độ đầu tư của các trường cũng như sự tích cực tham gia của người học.

Để thúc đẩy áp dụng rộng rãi và nâng cao chất lượng CEL/SL, cần sự nỗ lực đồng bộ từ nhiều phía. Đối với nhà trường, việc nâng cao nhận thức, quyết tâm của lãnh đạo trong xây dựng chiến lược, bố trí nguồn lực là rất quan trọng. Bên cạnh đó, cần giải quyết các vấn đề về tính pháp lý, an toàn khi đưa sinh viên tham gia hoạt động ngoài trường. Xây dựng cơ chế phối hợp hiệu quả giữa các đơn vị, thiết kế chương trình đào tạo linh hoạt, tăng cường bồi dưỡng giảng viên, và chủ động kết nối với doanh nghiệp, cộng đồng cũng là những giải pháp thiết yếu. Về phía sinh viên, cần nâng cao ý thức về tầm quan trọng của việc tích lũy kinh nghiệm thực tế ngay từ khi còn đi học. Sinh viên cần chủ động tìm hiểu, lựa chọn chương trình CEL/SL phù hợp, xây dựng kế hoạch học tập hợp lý để cân bằng giữa lý thuyết và thực hành, rèn luyện kỹ năng, trao đổi thường xuyên với giảng viên, và sẵn sàng chia sẻ kinh nghiệm với bạn bè. Những giải pháp và nỗ lực từ cả phía nhà trường và sinh viên sẽ góp phần tạo nên sức mạnh tổng hợp, thúc đẩy áp dụng mô hình CEL/SL một cách rộng rãi và hiệu quả, nâng cao chất

lượng đào tạo, đáp ứng nhu cầu nguồn nhân lực chất lượng cao cho ngành du lịch trong bối cảnh hội nhập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Billett, S., Choy, S. (2011), "Cooperative and work-integrated education as pedagogy for lifelong learning", *International handbook for cooperative & work-integrated education*, 02, pp. 23-28.
2. Bùi Hà Phương (2015), "Học tập phục vụ cộng đồng: Yêu cầu đổi mới giảng dạy chuyên ngành thư viện - thông tin", *Tạp chí Thư viện Việt Nam*, tập 3, tr. 15-23.
3. Huỳnh Việt Nam, Nguyễn Ngọc Thắng (2021), "Giới thiệu mô hình học tập phục vụ cộng đồng", *Tạp chí Khoa học và Đào tạo Thể thao*, số 17, tr. 87-91.
4. Jacoby, B. (1996), "*Service-learning in today's higher education. In: Barbara Jacoby and Associates (Eds.)*", Service-learning in higher education: Concepts and practices, San Francisco CA: Jossey-Bass.
5. Laura, K., Timothy, L., Nelson, P. E., Judy, C. (2004), "*The status of service learning in departments of communication: a follow-up study*", Communication Education, 53(4), pp. 348-356.
6. Maher, M. K. (2003), "*Individual beliefs and cultural immersion in service-learning: Examination of a reflection process*", Journal of experiential education, 26(2), pp. 88-96.
7. Nguyễn Thị Huyền, Phan Nguyễn Ái Nhi, Lê Mỹ Loan Phụng (2013), "*Học tập phục vụ cộng đồng trong môi trường giáo dục*", Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, tr. 1-8.
8. Turnley, M. (2007), "*Integrating critical approaches to technology and service-learning projects*", Technical communication quarterly, 16(1), pp. 103-123.
9. Ulis media (2021), "*Hội thảo Mô hình học cùng cộng đồng CEL/SL tại Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội*", Truy cập tại: https://ulis.vnu.edu.vn/hoi-thao-mo-hinh-hoc-cung-cong-dong-cel-sl-tai-truong-dai-hoc-ngoai-ngu/
10. Ziegert, A., McGoldrick, K. (2008), *When service is good for economics: Linking the classroom and community through service-learning*, International Review of Economic Education, 07, pp. 39-56.

Phần thứ hai

GIÁO DỤC TRUNG HỌC

MỘT SỐ GỢI Ý SỬ DỤNG KỸ THUẬT DR-TA TRONG DẠY ĐỌC VĂN BẢN TRUYỆN Ở LỚP 10

Trần Huỳnh Tâm Anh, Nguyễn Thị Ngọc Thuý
Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Bài viết này khảo sát tính khả thi của việc vận dụng kỹ thuật DR-TA trong việc hướng dẫn đọc truyện cho học sinh lớp 10 nhằm đáp ứng các yêu cầu cần đạt của Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn năm 2018. Bối cảnh dạy học Ngữ văn ở Việt Nam được phân tích để cho thấy sự cần thiết của việc dạy đọc bằng kĩ thuật DR-TA, đồng thời dẫn chứng một số công trình khoa học vận dụng kỹ thuật này trong dạy học thực tế. Từ đó hệ thống hoá các vấn đề liên quan đến khái niệm, ưu điểm, hạn chế và nguyên tắc sử dụng kỹ thuật DR-TA kèm minh hoạ quy trình sử dụng. Cuối cùng, một số gợi ý sư phạm được đề xuất để dạy đọc truyện bằng kỹ thuật DR-TA trên cơ sở hoạt động đọc của người học.

Từ khóa: *DR-TA; dạy học Ngữ văn; Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn năm 2018; Lớp 10*

1. Giới thiệu

Chương trình GDPT môn Ngữ văn năm 2018 đã đặt ra một thách thức lớn đối với bối cảnh dạy học Ngữ văn trong nước: từ dạy học "cái" theo chuẩn kiến thức, kỹ năng của Chương trình GDPT 2006 chuyển sang dạy học "cách" theo yêu cầu phát triển phẩm chất và năng lực. Sự thay đổi này không chỉ đòi hỏi giáo viên phải bồi dưỡng kiến thức chuyên môn mà còn phải đầu tư vào việc lựa chọn, sử dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học phù hợp. Với Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018, việc tổ chức dạy học cần đáp ứng được các yêu cầu cần đạt, cụ thể là những yêu cầu liên quan đến phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù của học sinh. Đứng trước viễn cảnh đó, chúng tôi nhận thấy không thể dạy học bình giảng như trước đây mà phải vận dụng những phương pháp và kỹ thuật dạy học nhằm hướng dẫn học sinh tự hình thành phẩm chất và năng lực. Trong đó, *Directed Reading and Thinking Activity - Hoạt động* ***Đọc-Tư duy*** *có định hướng* (DR-TA) là một trong những kỹ thuật dạy học phù hợp.

Ở các nước trên thế giới, kỹ thuật này đã được vận dụng rộng rãi trong dạy học đọc hiểu văn bản. Minh chứng cho điều ấy có thể được tìm thấy trong những công trình nghiên cứu như Stauffer (1969)[1], Ruddell (1997)[2], Blachowicz

[1] R. G. Stauffer (1969), *Teaching reading as a thinking process,* New York: Harper & Row.
[2] M. Ruddell (1997), *Teaching content reading and writing,* New York: John Wiley & Sons

& Ogle (2008)[1]… Các công trình trên chủ yếu trình bày khái niệm, định hướng sử dụng, khái quát thao tác… và cách vận dụng DA-TA vào việc dạy đọc hiểu văn bản. Tuy nhiên, những tài liệu này chưa đề cập cụ thể việc vận dụng DR-TA trong dạy đọc hiểu văn bản văn học và việc vận dụng chúng ở bối cảnh giáo dục Việt Nam. Trong khi đó, ở Việt Nam, *Giáo trình phương pháp dạy đọc văn bản* của Nguyễn Thị Hồng Nam và Dương Thị Hồng Hiếu (2022) là tài liệu duy nhất giới thiệu về kỹ thuật này. Tuy nhiên, nội dung giới thiệu vẫn chỉ tạm dừng ở mức độ khái quát và chưa đề cập đến những cách thức ứng dụng cụ thể vào thực tiễn dạy học đọc hiểu. Trước thực trạng ấy, chúng tôi nhận thấy có một số vấn đề còn bỏ ngỏ trong việc tìm hiểu về cách thức vận dụng DR-TA trong dạy học đọc hiểu như chưa xác lập các nguyên tắc, giới thiệu quy trình cụ thể sử dụng DR-TA.

Về mặt thực tiễn dạy học, có nhiều công trình đã công bố cho thấy tính khả thi của việc vận dụng DR-TA trong dạy đọc hiểu văn bản văn học. Trong số đó, Chaemsai & Rattanavich (2016)[2] đã thực hiện đối chiếu giữa cách dạy truyền thống với việc vận dụng DR-TA trong dạy đọc văn bản truyện và giáo dục đạo đức; Wahyuni (2016)[3] không chỉ tổng hợp lý thuyết mà còn kết hợp chứng minh hiệu quả của kỹ thuật bằng kết quả thực nghiệm sư phạm. Hoặc gần đây hơn, Nuntanoi & Pengpoom (2020)[4] đã đã vận dụng DR-TA kết hợp các trò chơi từ vựng để phát triển khả năng học tập môn Ngữ văn của học sinh lớp 7. Tác giả cũng triển khai thực nghiệm sư phạm và chỉ ra sự hiệu quả nhất định của việc kết hợp này. Nhận thấy đã có nhiều công trình và quốc gia vận dụng DR-TA, chúng tôi cho rằng việc sử dụng DR-TA trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học ở Việt Nam là khả thi và cần thiết phải đề xuất một số cách vận dụng kỹ thuật này sao cho phù hợp với bối cảnh dạy học thực tiễn. Vì vậy, bài viết này sẽ đưa ra một số gợi ý cho việc vận dụng kỹ thuật này để dạy đọc hiểu văn bản truyện ở lớp 10 trong Chương trình GDPT Ngữ văn 2018.

---

[1] C. Blachowicz, D. Ogle (2008), *Reading comprehension - Strategies for independent learners,* New York: The Guilford Press.

[2] R. Chaemsai, S. Rattanavich (2016), "The directed reading-thinking activity (DR-TA) and the traditional approach using tales of virtue based on his majesty the king's teaching concepts in seventh grade students' reading comprehension", *English Language Teaching, 9 (9)*, pp. 18-27, DOI: 10.5539/elt.v9n9p18

[3] A. D. Wahyuni (2016), *The effectiveness of using DR-TA strategy in teaching reading recount text at the tenth grade students of sma negeri 1 petanahan in the academic year of 2015/2016,* [Bachelor thesis, Purworejo Muhammadiyah University], Purworejo Muhammadiyah University Repository.

[4] C. Nuntanoi, B. Pengpoom (2020) *Using vocabulary games with directed reading thinking activity (dr-ta) to develop the literature learning achievement in "khlong lokaniti" for 7th grade students*. *ratchaphruek journal*, *18 (3),* pp. 47-55.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu, phân tích, so sánh, đối chiếu, tổng hợp... được sử dụng để xử lý các nguồn tài liệu đáng tin cậy liên quan đến nội dung đề tài như: các quan niệm khác nhau về khái niệm và sử dụng DR-TA, vấn đề sử dụng DR-TA trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học và quá trình tiếp nhận loại văn bản này, đồng thời tiến hành phân tích để khái quát hóa vấn đề và xây dựng cơ sở lý thuyết cho nghiên cứu.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kỹ thuật DR-TA: khái niệm, ưu điểm, hạn chế và nguyên tắc sử dụng

3.1.1. Khái niệm kỹ thuật DR-TA

Trước tiên, DR-TA là kỹ thuật dạy đọc được đề xuất bởi Stauffer (1969). Theo đó, DR-TA là "một mô hình hướng dẫn mà ở đó hoạt động đọc được xem là quá trình giải quyết vấn đề trong ngữ cảnh xã hội". Tiếp theo, Ruddell (1997) đã giải thích về kỹ thuật này như sau: "DR-TA hướng dẫn học sinh đọc văn bản bằng việc giáo viên yêu cầu học sinh đưa ra dự đoán và củng cố dự đoán đó trước khi đọc; rồi sau đó kiểm tra những dự đoán, kết luận và logic của văn bản khi hoạt động đọc diễn ra". Cuối cùng, DR-TA còn được đề cập đến trong Blachowicz & Ogle (2008). Nhóm tác giả quan niệm về kỹ thuật này như sau: "giáo viên làm việc với một nhóm nhỏ (6-12 học sinh) khi học sinh đọc truyện ngắn hoặc trích đoạn, và yêu cầu học sinh dừng lại ở những điểm do giáo viên lựa chọn để suy nghĩ và dự đoán". Còn theo Nguyễn Thị Hồng Nam và Dương Thị Hồng Hiếu (2022)[1], DR-TA được hiểu là "kỹ thuật hướng dẫn học sinh nêu câu hỏi về văn bản, dự đoán nội dung văn bản, sau đó đọc để xác nhận hoặc bác bỏ những dự đoán của mình, từ đó điều chỉnh cách hiểu".

Nhìn chung, cách hiểu của các tác giả có một số điểm chung như sau: (1) DR-TA được sử dụng trong dạy học đọc hiểu để hình thành kỹ năng đọc cho học sinh. (2) DR-TA được hầu hết các tác giả nhìn nhận là cách thức, hoạt động của giáo viên và học sinh trong các tình huống hành động nhỏ với thời gian ngắn. (3) DR-TA bao gồm việc giáo viên hướng dẫn quá trình đọc - tư duy cho học sinh. Các tác giả đều đề cập đến việc giáo viên chọn văn bản, thiết kế câu hỏi, xác lập điểm dừng và yêu cầu học sinh củng cố cách hiểu của mình trong quá trình đọc bằng cách truy xuất thông tin, dữ kiện từ văn bản. Riêng Stauffer (1969) còn giới thiệu về một giai đoạn mà ở đó vai trò hướng dẫn của giáo viên giảm đến mức thấp nhất; đó là lúc học sinh đã trở thành một người đọc khá thành thạo. (4) DR-

[1] H. N. Nguyen, H.H. Duong (2022), *Method of teaching reading text* (In Vietnamese), Can Tho University, Can Tho.

TA được sử dụng chủ yếu ở giai đoạn *trong khi đọc*. Bên cạnh việc xác lập mục đích đọc, dự đoán nội dung văn bản qua nhan đề, kỹ thuật DR-TA chủ yếu được dùng để hướng dẫn học sinh đọc hiểu văn bản, qua đó hình thành các kỹ năng đọc.

Trên cơ sở đó, chúng tôi xác lập cách hiểu như sau: *DR-TA là một kỹ thuật được sử dụng để dạy học đọc hiểu, ở đó giáo viên với sự định hướng của mình (thể hiện qua việc chọn văn bản, xác định điểm dừng, thiết kế câu hỏi) sẽ hướng dẫn học sinh chủ động thực hiện đồng thời thao tác đọc và tư duy ở giai đoạn trong khi đọc bằng việc học sinh đưa ra cách hiểu tại các điểm dừng do giáo viên định hướng, tự kiểm chứng và điều chỉnh cách hiểu của bản thân, tiến đến việc giải mã và tạo nghĩa cho văn bản.*

Vì vậy có thể hiểu nội dung ứng với từng ký tự trong cụm từ viết tắt DR-TA như sau: D-directed (có định hướng): giáo viên định hướng hoạt động đọc và tư duy của học sinh bằng cách đặt ra các câu hỏi tại các điểm dừng để học sinh đưa ra cách hiểu của mình tại phần/đoạn đó. R-reading (đọc): học sinh đọc văn bản và dừng lại ở các điểm dừng do giáo viên xác lập để đưa ra cách hiểu của mình theo các câu hỏi gợi ý. Thông qua những câu hỏi này, kỹ năng đọc của học sinh được hình thành và củng cố. T-thinking (tư duy): Sau khi đọc xong và trình bày cách hiểu của mình tại các phần/đoạn nhất định, học sinh suy nghĩ về cách hiểu đó và tìm những bằng chứng, cơ sở trong văn bản để củng cố, làm rõ cho cách hiểu của bản thân. A-activity (hoạt động): giáo viên và học sinh đều tham gia hoạt động khi sử dụng kỹ thuật này. Học sinh là chủ thể đọc văn bản và đưa ra cách hiểu của bản thân dựa vào những cơ sở trong văn bản, giáo viên là người nhắc nhở học sinh chỉ ra những bằng chứng cho nhận định của học sinh và hướng dẫn học sinh hình thành kỹ năng đọc.

3.1.2. Ưu điểm và hạn chế

- Ưu điểm: Trước tiên, DR-TA có khả năng tích cực hóa vai trò của học sinh. Trong quá trình thực hiện DR-TA, học sinh chủ động đưa ra và kiểm chứng cách hiểu văn bản, giáo viên chỉ đóng vai trò khơi mở, gợi ý và nhắc nhở học sinh đưa ra các căn cứ làm cơ sở cho việc hình thành cách hiểu. Học sinh trực tiếp thao tác trên văn bản và qua đó củng cố kỹ năng đọc. Vì vậy, tích cực hóa vai trò chủ động của người đọc - học sinh trong quá trình đọc là ưu thế nổi bật của kỹ thuật DR-TA. Đó cũng là tiêu chí quan trọng để DR-TA có thể được xem là kỹ thuật dạy học phù hợp với định hướng chọn lựa phương pháp và kỹ thuật dạy học đáp ứng Chương trình GDPT 2018.

Tiếp theo, DR-TA rất tiện lợi để sử dụng dạy học đọc hiểu văn bản trong môi trường lớp học. Khi trình bày quy trình sử dụng DR-TA, Ruddell (1997) và

Blachowicz & Ogle (2008) không đặt nặng yêu cầu về cơ sở vật chất hay thiết bị công nghệ. Vì khi sử dụng DR-TA trong thực tế dạy học, chỉ cần một văn bản (có thể là văn bản in trong sách giáo khoa hoặc được giáo viên in riêng để dạy) và giấy nháp dùng để ghi chép cách hiểu của bản thân, hỗ trợ học sinh thực hiện theo yêu cầu của giáo viên tại các điểm dừng được xác định trên văn bản. Bên cạnh đó, quy trình thực hiện DR-TA cũng khá đơn giản và dễ hiểu, chủ yếu tập trung vào việc giáo viên hướng dẫn học sinh thực hiện ba hoạt động dự đoán, đọc và chứng minh lập luận của mình khi đọc đến từng phần/đoạn của văn bản (Ruddell, 1997). Nhờ vậy, DR-TA được sử dụng rộng rãi và phổ biến trong dạy đọc văn bản.

Bên cạnh đó, DR-TA có thể hình thành ở học sinh đa dạng các kỹ năng đọc. Nếu ở giai đoạn (1), học sinh chủ yếu luyện tập kỹ năng dự đoán và chứng minh dự đoán thì ở giai đoạn (2), học sinh có thể thực hành các kỹ năng như đọc lướt, đọc tìm ý chính, tìm từ khóa, làm rõ khái niệm và có thể thực hiện các bài tập hình thành kỹ năng đọc trong sách giáo khoa hoặc do giáo viên thiết kế (Tierney, 2005)[1].

Cuối cùng, việc sử dụng DR-TA giúp quá trình đọc văn bản trong lớp học tiệm cận với hoạt động đọc văn bản ngoài đời thực. Quá trình đưa ra cách hiểu - đọc tiếp - xác nhận/ điều chỉnh cách hiểu - tiếp tục đọc là quá trình đọc hiểu thật sự diễn ra trong đầu người đọc khi họ đọc văn bản (Ruddell, 1997). Kỹ thuật DR-TA chẳng qua chỉ hữu hình hóa những giai đoạn này qua hoạt động của giáo viên và học sinh. Đồng thời, học sinh rèn luyện thói quen xác lập cơ sở cho cách hiểu của mình, từ đó có thể theo dõi quá trình đọc của bản thân qua các bước như dự đoán, đọc và kiểm chứng. Như vậy, từ những giờ luyện tập và củng cố trong lớp qua nhiều bài học, học sinh sẽ dần có thói quen đọc văn bản tiệm cận với quá trình thực đọc sau này. Đây là ưu điểm quan trọng mà DR-TA mang lại cho hoạt động dạy học đọc hiểu văn bản trong nhà trường.

- Hạn chế: Hạn chế đầu tiên chính là sự lặp lại các câu hỏi yêu cầu học sinh nêu dự đoán. Khi đến các điểm dừng, giáo viên sẽ đặt các câu hỏi để học sinh trả lời, qua đó hình thành kỹ năng đọc. Tuy nhiên, việc lặp đi lặp lại những câu hỏi như thế rất dễ gây nhàm chán. Do đó, khi sử dụng DR-TA, giáo viên có thể kết hợp đa dạng các hình thức dạy học.

[1] R. J. Tierney (2005), *Reading strategies and practices: A compendium*, (6th Edition), Boston: Allyn & Bacon.

Hạn chế thứ hai khi sử dụng kỹ thuật DR-TA trong dạy đọc hiểu văn bản là yêu cầu học sinh dự đoán vì không phải học sinh nào cũng có khả năng dự đoán (Tierney, 2005). Do đó, để khắc phục hạn chế này, giáo viên cần kiểm tra, đánh giá mức độ thành thạo của học sinh khi thực hiện kỹ năng dự đoán và có những bài tập hỗ trợ hình thành kỹ năng này cho học sinh.

3.1.3. Nguyên tắc sử dụng

Nguyên tắc số 1: Đảm bảo học sinh chưa đọc trước văn bản. Cơ sở của việc sử dụng kỹ thuật DR-TA chính là quá trình nhận thức văn bản của học sinh (Blachowicz & Ogle, 2008). Đối với học sinh, đó là quá trình đọc văn bản và hình thành nhận thức về từng phần/đoạn của văn bản. Vì lẽ đó, cách hiểu của học sinh sẽ hình thành khi tri giác từng phần/đoạn của văn bản. Nếu đọc trước văn bản, học sinh sẽ không còn hứng thú để trao đổi, thảo luận về cách hiểu đối từng phần/đoạn nữa. Vì vậy, giáo viên cần đảm bảo học sinh không đọc trước văn bản khi tổ chức dạy học bằng kỹ thuật DR-TA.

Nguyên tắc số 2: Làm chủ được lưu lượng thông tin. Để đảm bảo được nguyên tắc số 2, cần phân biệt rõ hai khái niệm sau: *lưu lượng thông tin* và *tốc độ đọc* (Ruddell, 1997). Lưu lượng thông tin do giáo viên làm chủ thông qua việc xác định các điểm dừng. Mặt khác, tốc độ đọc do chính chủ thể đọc (học sinh) làm chủ, tùy thuộc vào nhiều yếu tố khác. Nếu phần/đoạn văn bản quá ít thông tin, học sinh không thể đưa ra cách hiểu của mình về phần/đoạn đó. Ngược lại, nếu có quá nhiều thông tin hoặc quá dài thì học sinh cũng khó khăn trong việc xác định những thông tin có thể khơi mở được cách hiểu ở phần/đoạn sau. Bên cạnh đó, nếu trong lớp có người đọc trước, người đọc sau thì lượng thông tin tại một thời điểm của các học sinh là khác nhau, các em cũng khó có thể thảo luận và cùng đưa ra dự đoán. Bởi lẽ, những học sinh có lượng thông tin nhiều hơn sẽ biết rõ phần tiếp theo của văn bản nên dự đoán của học sinh không còn tự nhiên như lần đọc đầu. Như vậy, với nguyên tắc số 2 này, giáo viên cần làm chủ được lưu lượng thông tin để thỏa hai điều kiện sau: (1) đủ thời gian để học sinh dự đoán, (2) đủ thời gian để cả lớp cùng đọc.

Nguyên tắc số 3: Xác định được các điểm dừng tốt. Khi sử dụng kỹ thuật này, giáo viên là người chủ động chọn đoạn trích và các điểm dừng phù hợp để học sinh dừng lại dự đoán, chứng minh và kiểm chứng dự đoán (Blachowicz & Ogle, 2008). Điểm dừng tốt cần thỏa mãn ba điều kiện sau: (1) đủ thông tin để học sinh dự đoán, (2) đủ thông tin mới để chuẩn bị cho dự đoán mới, (3) mật độ phù hợp để việc đọc không bị ngắt quãng quá nhiều.

Nguyên tắc số 4: Lắng nghe và phản hồi với cách hiểu của học sinh. Quá trình nhận thức của học sinh là sản phẩm quan trọng của kỹ thuật DR-TA. Giáo viên phải là người khuyến khích học sinh đưa ra các dự đoán có cơ sở từ văn bản. Bên cạnh đó, giáo viên còn là người phản hồi những dự đoán này. Như vậy, với nguyên tắc số 4, việc phản hồi dự đoán của học sinh chỉ hiệu quả khi thỏa mãn hai điều kiện sau: (1) không có cách hiểu nào đúng và không có cách hiểu nào sai, chỉ có cách hiểu hợp lý hay không, (2) cách hiểu của học sinh phải căn cứ vào các dữ kiện được trích xuất từ văn bản.

3.2. Kỹ thuật DR-TA: Một số đề xuất áp dụng

3.2.1. Trường hợp học sinh đã đọc văn bản

(1) Phân công học sinh làm thư ký: Nếu vào giờ học đọc hiểu, có (những) học sinh đã đọc trọn vẹn văn bản từ trước thì giáo viên có thể phân công (những) học sinh ấy làm thư ký cho giờ học. Cụ thể, học sinh làm thư ký sẽ ghi lại những dự đoán của các bạn trong lớp và trình bày khi giáo viên yêu cầu. Như vậy, học sinh đã đọc văn bản trước vẫn có cơ hội tham gia vào giờ dạy đọc hiểu với kỹ thuật DR-TA. Ngoài ra, từ việc ghi nhận những cách hiểu khác nhau của các bạn trong lớp, học sinh thư ký sẽ nhận thấy cùng một nhan đề, một ảnh minh họa hay một thông tin nói chung nhưng có thể xuất hiện nhiều cách kiến giải và dự đoán khác nhau.

(2) Sử dụng thẻ đọc: Ngoài trường hợp học sinh đã đọc trọn vẹn văn bản từ trước, một số học sinh sẽ có thể đọc trước tốc độ chung của lớp hoặc nhóm. Để xử lý tình trạng này, giáo viên có thể dùng thẻ đọc. Đây là hình thức đơn giản để kiểm soát tốc độ đọc của học sinh trong lớp. Thẻ đọc có cấu tạo đơn giản: thẻ được in màu ở hai mặt, mỗi mặt một màu hoặc in hình một mặt, một mặt để trống. Khi yêu cầu đọc văn bản, giáo viên sẽ nêu rõ lệnh: "Khi đọc xong, học sinh lật mặt màu xanh của thẻ đọc lên và gấp sách lại". Như vậy, thẻ đọc phù hợp đối với cả tình huống học sinh chưa đọc văn bản. Từ đó, giáo viên dễ nhận thấy những học sinh nào đã đọc xong và học sinh nào đang đọc. Đối với các em đã đọc xong, giáo viên có thể đến vị trí ngồi của học sinh đó để trao đổi và kiểm tra chất lượng đọc của học sinh bằng việc đặt câu hỏi. Còn với các học sinh đang đọc, giáo viên sẽ nắm bắt được tốc độ đọc của các em và lưu ý để thiết kế thêm các bài tập hỗ trợ nếu cần.

Thẻ đọc còn được sử dụng để giáo viên quyết định khi nào cần kết thúc việc dừng lại trả lời câu hỏi và để tiếp tục đọc phần/đoạn tiếp theo. Khi học sinh đã lật thẻ lên hết, giáo viên sẽ bắt đầu 20 giây để học sinh trả lời câu hỏi *trong*

khi đọc và sau đó tiếp tục đọc. Hình thức thẻ đọc này phù hợp với tổ chức dạy đọc diễn cảm hoặc đọc phân vai.

3.2.2. Trường hợp học sinh chưa đọc văn bản

Học sinh chưa đọc văn bản bao giờ là điều kiện thuận lợi để thực hiện DR-TA. Trong lần đầu tiếp xúc với văn bản, học sinh mới có thể đưa ra các cách hiểu "chất lượng" (tức là dựa vào nhan đề, ảnh minh họa, thông tin giới hạn về văn bản, hiểu biết nền... mà không phải có từ việc đọc trước văn bản). Trong trường hợp này, giáo viên có thể sử dụng DR-TA theo quy trình dạy học trong nhóm.

Stauffer (1969) đã giới thiệu hai hình thức sử dụng kỹ thuật này gồm: *DR-TA trong dạy học nhóm* và *DR-TA trong dạy học cá nhân*. Bài viết này chỉ chọn giới thiệu cách thức sử dụng DR-TA dạy học nhóm vì những lý do sau: (1) Ở cách dùng DR-TA trong dạy học nhóm, giáo viên sẽ hướng dẫn học sinh nhiều hơn trong quá trình đọc nên phù hợp với những lớp chưa có kinh nghiệm học đọc bằng kỹ thuật DR-TA, cụ thể là ở Việt Nam khi chưa có nhiều công trình tìm hiểu và trình bày kinh nghiệm thực tế sử dụng kỹ thuật dạy đọc này; (2) DR-TA trong dạy học nhóm có thể được mở rộng thành hình thức cả lớp như Ruddell (1997) đã minh họa trong công trình của mình và vì thế, không cần chia thành nhóm nhỏ; (3) Ruddell (1997) và Blachowicz & Ogle (2008) đã minh họa cách dùng DR-TA trong dạy học nhóm thay vì dạy đọc cá nhân vì DR-TA trong dạy học nhóm sẽ sử dụng được cho cả học sinh đã biết và chưa biết về cách thức học đọc theo kỹ thuật này.

Quy trình sử dụng DR-TA trong dạy học nhóm được thực hiện theo các bước cụ thể như sau:

Bước 1. Dự đoán thông qua nhan đề văn bản: Ở bước này, giáo viên tổ chức cho học sinh đưa ra dự đoán của bản thân thông qua nhan đề văn bản. Cụ thể, giáo viên yêu cầu học sinh dự đoán về nội dung như: văn bản sẽ đề cập về vấn đề/nội dung gì, những nhân vật nào có thể xuất hiện trong văn bản, bối cảnh diễn ra câu chuyện ở đâu...

Khi nhìn vào nhan đề văn bản, giáo viên có thể yêu cầu học sinh dự đoán: văn bản sẽ kể về câu chuyện gì, xảy ra ở đâu, những nhân vật trong văn bản có đặc điểm nghề nghiệp như thế nào... Một số các câu hỏi sau có thể sử dụng để gợi ý cho học sinh: Theo em, câu chuyện này sẽ kể về điều gì? Theo em, nhân vật chính của truyện có tính cách như thế nào? Theo em, những sự kiện nào có thể xuất hiện trong truyện? …

Kèm theo các câu hỏi, giáo viên lưu ý học sinh đưa ra căn cứ dự đoán của mình. Ví dụ, giáo viên có thể hỏi: "Dựa vào từ ngữ nào, em đã dự đoán như vậy?". Việc hỏi về cơ sở dự đoán có ý nghĩa quan trọng trong việc thực hiện kỹ thuật DR-TA vì hình thành cho học sinh thói quen giải mã và tạo nghĩa cho văn bản dựa trên những thông tin thu thập được từ văn bản qua quá trình tương tác với văn bản. Từ đó, học sinh sẽ có ý thức tìm bằng chứng từ dữ kiện, thông tin của văn bản làm cơ sở cho những cách hiểu của bản thân.

Bước 2. Đọc từng phần/đoạn văn bản và trình bày cách hiểu của bản thân: Giáo viên tổ chức cho học sinh đọc văn bản và yêu cầu các em trả lời theo các câu hỏi do giáo viên tự thiết kế hoặc có thể sử dụng câu hỏi *trong khi đọc* của sách giáo khoa. Giáo viên có thể tổ chức thảo luận nếu câu hỏi đó gợi ra nhiều cách nghĩ khác nhau. Giáo viên có thể đưa ra câu hỏi để học sinh trả lời theo mẫu trong sách giáo khoa hoặc tham khảo hai nhóm câu hỏi sau (Ruddell, 1997):

Nhóm câu hỏi thứ nhất gồm các câu hỏi yêu cầu học sinh dự đoán *trong khi đọc*: Bây giờ, em nghĩ như thế nào về các dự đoán trước đó (từ nhan đề, thể loại, việc đọc lướt văn bản, quan sát ảnh minh họa...)? Em muốn tiếp tục giữ dự đoán ấy hay muốn điều chỉnh?... Chúng ta sẽ tìm thấy những thông tin gì trong các phần kế tiếp của văn bản? Học sinh nghĩ điều gì sẽ xảy ra tiếp theo? ...

Nhóm câu hỏi thứ hai gồm các câu hỏi dẫn dắt kết luận và/hoặc đưa bằng chứng: Dựa vào từ ngữ, hình ảnh nào, em nêu dự đoán đó? Vì sao em lại nhận định/đoán/... như thế? Cơ sở nào trong văn bản giúp em đưa ra dự đoán ấy? ...

Tiếp theo, giáo viên lần lượt cùng học sinh đọc các phần còn lại của văn bản và dừng ở các điểm dừng tiếp theo để trao đổi.

Trên đây là hai bước thực hiện kỹ thuật DR-TA *trong khi đọc*. Giáo viên có thể dựa vào hai bước trên để sử dụng kỹ thuật DR-TA trong dạy học đọc hiểu văn bản. Bên cạnh đó, chúng tôi sẽ hướng dẫn kỹ hơn về cách sử dụng giấy chắn trong quá trình sử dụng DR-TA. Giấy chắn cũng là công cụ giúp học sinh đọc đúng phần/đoạn văn bản mà giáo viên yêu cầu. Giấy chắn có thể là bất cứ cuốn tập, sách, cỡ giấy nào miễn là đủ lớn để che phần văn bản liền kề phần/đoạn giáo viên yêu cầu học sinh đọc. giáo viên có thể yêu cầu học sinh sử dụng giấy chắn như sau: "Các em hãy dùng giấy chắn che hết phần văn bản chỉ để lại nhan đề văn bản. Từ nhan đề văn bản này, em dự đoán văn bản nói về nội dung gì?", "Em hãy di chuyển giấy chắn dưới khung yêu cầu cần đạt của bài học. Từ khung yêu cầu cần đạt, em thử xác định mục đích đọc của em ở bài học này là gì?"... Như vậy, giấy chắn là công cụ giúp cả lớp đọc cùng một dung lượng văn bản và tốc

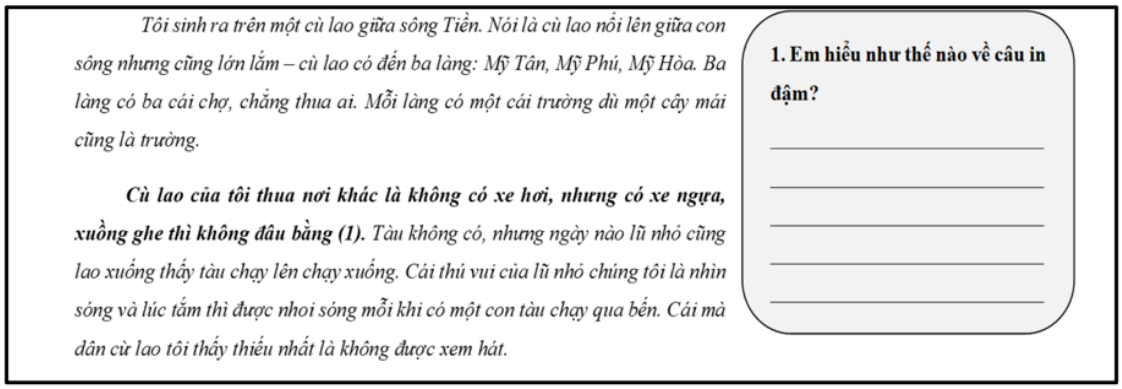
độ tại một thời điểm cụ thể. Không chỉ vậy, giấy chắn còn là công cụ để ghi nhanh và kiểm soát cách hiểu của học sinh. Khi đọc đến các điểm dừng, học sinh có thể ghi lại cách hiểu hoặc trả lời câu hỏi *trong khi đọc* bằng việc viết tóm tắt nội dung trả lời lên giấy chắn. Nhờ vậy, trong suốt quá trình đọc, học sinh sẽ kiểm soát và điều chỉnh được cách hiểu của bản thân.

3.3. Kỹ thuật DR-TA: Ví dụ minh hoạ

Để làm rõ hơn cho các gợi ý ở trên, chúng tôi sẽ minh hoạ việc sử dụng DR-TA để hướng dẫn đọc văn bản đọc *Tôi thích làm vua* - Nguyễn Quang Sáng trong sách *Bài tập Ngữ văn 10, Tập 2, Bộ Chân trời sáng tạo*.

Đến với bước 1, khi quan sát nhan đề văn bản, giáo viên có thể đưa ra một số câu hỏi yêu cầu học sinh dự đoán. Ví dụ: Khi nhìn vào nhan đề này, giáo viên có thể yêu cầu học sinh dự đoán: văn bản sẽ kể câu chuyện gì, xảy ra ở không gian nào, những nhân vật trong văn bản có đặc điểm tính cách như thế nào... Các câu hỏi gợi ý sau có thể sử dụng: Theo em, câu chuyện này sẽ kể về điều gì? Theo em, nhân vật chính của truyện có tính cách như thế nào? Em có thể dự đoán những lý do nào khiến nhân vật "tôi" thích làm vua? Theo em, những sự kiện nào có thể xuất hiện trong truyện? ... Kèm theo các câu hỏi đó, giáo viên yêu cầu học sinh đưa ra căn cứ cho dự đoán của bản thân. Ví dụ, có thể hỏi: "Dựa vào từ ngữ nào, em đưa ra dự đoán đó?". Từ đó, học sinh sẽ có ý thức tìm bằng chứng từ văn bản, làm cơ sở cho những cách hiểu của mình và trích xuất bằng chứng từ dữ kiện, thông tin của văn bản.

Chuyển sang bước 2, giáo viên lần lượt cùng học sinh đọc các phần còn lại của văn bản và dừng ở các điểm dừng tiếp theo để trao đổi. Ví dụ, đối với điểm dừng này, chúng ta có thể đặt câu hỏi trong khi đọc như ở Hình 1.



Hình 1. *Minh hoạ điểm dừng và câu hỏi trong khi đọc*

Điểm dừng trên được chọn vì những lý do sau: (1) Chúng tôi muốn hình thành cho học sinh kỹ năng *theo dõi* trong khi đọc. Khi đọc đến đây, các em phải hiểu được hoàn cảnh sống của nhân vật "tôi" và thái độ của nhân vật "tôi" đối

với nơi cù lao mà nhân vật sinh sống. (2) Điểm dừng này sẽ đòi hỏi học sinh thử đưa ra lý giải vì sao nhân vật "tôi" lại đối sánh nơi mình ở với những nơi khác. Với câu hỏi này, học sinh buộc phải giảm tốc độ đọc, chú ý tự đánh giá mức độ hiểu của bản thân đối phần/đoạn đã đọc dựa trên việc trả lời câu hỏi. Do đó, chúng tôi đặt điểm dừng và thiết kế câu hỏi: "Em hiểu như thế nào về câu in đậm?". Học sinh có thể đưa ra nhiều cách kiến giải khác nhau. Quan trọng nhất, giáo viên cần yêu cầu học sinh chỉ ra bằng chứng, cơ sở mà em đưa ra cách hiểu như vậy. Kế đến, giáo viên tiếp tục hướng dẫn học sinh đọc hết văn bản.

4. Kết luận

DR-TA là một kỹ thuật dạy học phù hợp để dạy đọc văn bản truyện trong bối cảnh hiện thực hoá Chương trình GDPT Ngữ văn 2018. Chúng tôi cho rằng đây sẽ là một gợi ý để giáo viên có thể dạy đọc hiểu văn bản truyện hiệu quả hơn và nhờ vậy góp phần hình thành niềm ham mê và năng lực đọc truyện cho học sinh. Trên đây là những gợi ý được đề xuất dựa trên đặc điểm hoạt động đọc của học sinh. Chúng tôi hi vọng rằng những công trình tiếp theo có thể đưa ra những gợi ý khác dựa trên kinh nghiệm sử dụng kĩ thuật DR-TA của giáo viên và hình thức giáo viên tổ chức dạy học đọc hiểu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C. Blachowicz, D. Ogle (2008), *Reading comprehension - Strategies for independent learners,* The Guilford Press, New York.
2. R. Chaemsai, S. Rattanavich (2016), "The directed reading-thinking activity (DR-TA) and the traditional approach using tales of virtue based on his majesty the king's teaching concepts in seventh grade students' reading comprehension", *English Language Teaching, 9 (9)*, pp. 18-27, DOI: 10.5539/elt.v9n9p18.
3. H. N. Nguyen, H.H. Duong (2022), *Method of teaching reading text* (In Vietnamese)*,* Can Tho University, Can Tho.
4. C. Nuntanoi, B. Pengpoom (2020), *Using vocabulary games with directed reading thinking activity (dr-ta) to develop the literature learning achievement in "khlong lokaniti" for 7th grade students*. *ratchaphruek journal*, *18 (3),* pp. 47-55.
5. M. Ruddell (1997), *Teaching content reading and writing,* John Wiley & Sons, New York.

6. R. G. Stauffer (1969), *Teaching reading as a thinking process,* Harper & Row, New York.
7. R. J. Tierney (2005), *Reading strategies and practices: A compendium*, (6th Edition), Allyn & Bacon, Boston.
8. A. D. Wahyuni (2016). *The effectiveness of using DR-TA strategy in teaching reading recount text at the tenth grade students of sma negeri 1 petanahan in the academic year of 2015/2016,* [Bachelor thesis, Purworejo Muhammadiyah University], Purworejo Muhammadiyah University Repository.

THIẾT KẾ WEBSITE PHỤC VỤ DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC TRONG NGỮ VĂN 10 (BỘ SÁCH *KẾT NỐI TRI THỨC VỚI CUỘC SỐNG*)

Nguyễn Minh Bá, Đầu Thị Cẩm Ly, Nguyễn Thị Hoài Thu
Khoa Ngữ văn, Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Nhận thấy việc dạy học đọc hiểu văn bản văn học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 cần thêm phương tiện hỗ trợ để đạt hiệu quả cao hơn, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết, tiếp cận văn bản và phương pháp liên ngành để từ phân tích các yêu cầu về lý luận và thực tiễn, xây dựng nên một trang web phục vụ dạy học nội dung này trong Ngữ văn 10. Bài viết đã đề xuất cách thức xây dựng website "Cùng em khám phá văn bản văn học" nhằm cung cấp thêm một kênh học tập cho giáo viên Ngữ văn và học sinh lớp 10. Website có các chức năng cơ bản như: cung cấp các văn bản theo chủ đề bài học, kiểm tra đánh giá, theo dõi tiến trình học tập, giải trí, điểm danh… phù hợp với các giai đoạn trước, trong và sau khi đọc văn bản văn học. Website này có thể được xem là một trong những trang web đáp ứng được nhu cầu và sự thay đổi của nền giáo dục mới hiện nay.

Từ khóa: *Website; đọc hiểu văn bản; văn bản văn học; dạy học; Ngữ văn*

1. Giới thiệu

Chương trình GDPT 2018 đặt ra mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực cho người học và để đạt được mục tiêu đó, giáo viên và học sinh đã có các công cụ hỗ trợ hữu ích như: sách giáo khoa (3 bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống; Chân trời sáng tạo; Cánh diều); sách giáo viên, sách bài tập... Tuy nhiên, giáo viên và học sinh vẫn đang còn lúng túng khi sử dụng các công nghệ mới để có thể tạo ra môi trường học tập tương tác, hấp dẫn hơn. Mặt khác, khi tiếp cận với chương trình GDPT 2018, người dạy còn gặp nhiều khó khăn trong việc đánh giá thường xuyên các năng lực, trong đó có năng lực đọc hiểu văn bản văn học. Chính vì thế mà một số nhà nghiên cứu đã bắt đầu quan tâm đến việc phát triển các ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, đặc biệt là dạy học đọc hiểu văn bản trong trường phổ thông, nhằm hỗ trợ tối đa, khắc phục những khó khăn trên. Cụ thể, Bùi Nguyễn Bích Thy *và cs.* (2023)[1] đã đề cập đến phương án thiết

[1] Bui Nguyen Bich Thy, Nguyen Cat Luong, Pham Thi Quynh Anh, Le Ngoc Yen Nhi, Nguyen Thi Phuong Trang (2023). "Designing a website to support teaching Vietnamese for 4th grade students using

kế website hỗ trợ dạy học môn tiếng Việt cho học sinh lớp 4 theo phương pháp dạy học dự án. Tiếp đến, Trần Thị Hương Giang và Nguyễn Khánh Huyền (2023)[1] đã đề xuất nguyên tắc và quy trình thiết kế một số nguồn học liệu đa phương tiện trong dạy học viết văn bản thông tin. Lã Phương Thúy *và cs.* (2021)[2] đã đề xuất việc thiết kế và sử dụng đồ họa thông tin trong dạy đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở thông qua bài viết Thiết kế và sử dụng Infographic trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin ở trường trung học cơ sở.

Từ những nghiên cứu trên, chúng tôi nhận thấy việc thiết kế một website để phục vụ việc dạy học trong nhà trường đã được quan tâm và nghiên cứu một cách chuyên sâu. Tuy nhiên chưa có công trình nào nghiên cứu về việc thiết kế một website phục vụ dạy học đọc hiểu văn học văn học trong môn Ngữ văn 10. Do vậy, nghiên cứu này được thực hiện với mong muốn tạo ra một môi trường dạy học mới mẻ, đa dạng và đầy hứng thú cho giáo viên và học sinh trong giai đoạn xã hội cũng như nền giáo dục luôn đổi mới.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết được triển khai trên các phương pháp chính: phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết, tiếp cận văn bản, phương pháp nghiên cứu liên ngành. Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết được sử dụng để phân tích các nguồn tài liệu có liên quan đến dạy học đọc hiểu văn bản trong Ngữ văn 10, từ đó có thể đưa ra phương án thiết kế web thích hợp với nhu cầu thực tiễn. Phương pháp tiếp cận văn bản chú trọng vào việc phân tích nội dung, nghệ thuật, giá trị tư tưởng, tình cảm của văn bản một cách khoa học và logic. Phương pháp nghiên cứu liên ngành được sử dụng trong việc áp dụng công nghệ thông tin để thiết kế các bài học, kiểm tra đánh giá năng lực đọc hiểu văn bản văn học.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở lý luận và thực tiễn của vấn đề nghiên cứu

3.1.1. Yêu cầu cần đạt của dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong Ngữ văn 10

Theo Chương trình GDPT 2018[3], yêu cầu cần đạt của môn Ngữ văn 10 được thiết kế theo trục Đọc-Viết-Nói-Nghe. Trong đó, đọc hiểu văn bản văn học

the project-based learning method", *Ho Chi Minh City University of Education Science Journal*, 20(1), pp. 33-44.

[1] Tran Thi Huong Giang, Nguyen Khanh Huyen (2023). "Designing multimedia learning resources in teaching writing informational texts in Literature for high school students", *Vinh University Science Journal*, 52(3C), pp. 14-26.

[2] La Phuong Thuy, Nguyen Quynh Mai, Vu Minh Hien (2021). "Designing and using Infographics in teaching reading comprehension of informational texts in secondary schools", *Journal of Education, Hanoi National University*, 505(1), pp. 18-23.

[3] Ministry of Education and Training (2018), *General education program for Literature*.

là một trong ba nội dung của năng lực đọc. Yêu cầu cần đạt đối với đọc hiểu văn bản văn học môn Ngữ văn 10 được trình bày trên bốn yếu tố chính gồm: *đọc hiểu nội dung*; *đọc hiểu hình thức*; *liên hệ, so sánh, kết nối*; *đọc mở rộng.* Cụ thể, về *đọc hiểu nội dung*, học sinh cần biết "nhận xét nội dung bao quát của văn bản, biết phân tích các chi tiết tiêu biểu, đề tài, câu chuyện, nhân vật và mối quan hệ của chúng trong tính chỉnh thể của tác phẩm. Học sinh cũng cần phân tích và đánh giá được chủ đề, tư tưởng, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản, và phân tích được một số căn cứ để xác định chủ đề. Ngoài ra, học sinh phải phân tích và đánh giá được tình cảm, cảm xúc, cảm hứng chủ đạo mà người viết thể hiện qua văn bản, phát hiện các giá trị đạo đức, văn hóa từ văn bản". Về *đọc hiểu hình thức,* học sinh cần "nhận biết và phân tích được một số yếu tố của sử thi, truyện thần thoại như không gian, thời gian, cốt truyện, nhân vật, lời người kể chuyện và lời nhân vật; nhận biết và phân tích được một số yếu tố của truyện như nhân vật, câu chuyện, người kể chuyện ngôi thứ 3 (người kể chuyện toàn tri) và người kể chuyện ngôi thứ nhất (người kể chuyện hạn tri), điểm nhìn, lời người kể chuyện, lời nhân vật; phân tích và đánh giá được giá trị thẩm mỹ của một số yếu tố trong thơ như từ ngữ, hình ảnh, vần, nhịp, đối, chủ thể trữ tình, nhân vật trữ tình, cũng như nhận biết và phân tích được một số yếu tố của văn bản chèo hoặc tuồng như đề tài, tính vô danh, tích truyện, nhân vật, lời thoại, phương thức lưu truyền". Về *liên hệ, so sánh, kết nối*, học sinh cần "vận dụng được những hiểu biết về tác giả Nguyễn Trãi để đọc hiểu một số tác phẩm của tác giả này, nhận biết và phân tích được bối cảnh lịch sử - văn hóa được thể hiện trong văn bản văn học, liên hệ để thấy được một số điểm gần gũi về nội dung giữa các tác phẩm văn học thuộc hai nền văn hóa khác nhau, và nêu được ý nghĩa hay tác động của tác phẩm văn học đối với quan niệm, cách nhìn, cách nghĩ và tình cảm của người đọc, thể hiện được cảm xúc và sự đánh giá của cá nhân về tác phẩm". Với yêu cầu cần đạt *đọc mở rộng*, "trong một năm học, học sinh cần đọc tối thiểu 35 văn bản văn học (bao gồm cả văn bản được hướng dẫn đọc trên mạng Internet) có thể loại và độ dài tương đương với các văn bản đã học, và học thuộc lòng một số đoạn thơ, bài thơ yêu thích trong chương trình". Đây là các yêu cầu cơ bản, đặt cơ sở, nền tảng để học sinh đạt mức độ năng lực cao hơn ở chương trình lớp 11, 12. Từ yêu cầu trên nhận thấy, so với loại văn bản thông tin và văn bản nghị luận, việc đọc hiểu một văn bản văn học có phần trừu tượng hơn. Nói như vậy là vì việc đọc hiểu một văn bản thông tin sẽ chú trọng vào nhận biết đề tài, các thông tin cơ bản,

mục đích của người viết; đọc hiểu văn bản nghị luận tập trung vào nhận biết và phân tích được nội dung của luận đề, luận điểm, lý lẽ, bằng chứng. Các nội dung này cơ bản được thể hiện rõ trong từng văn bản và để đạt yêu cầu này cần nhiều tư duy lý tính. Còn đọc hiểu văn bản văn học hướng tới phân tích và đánh giá "tình cảm, cảm xúc, cảm hứng chủ đạo" của người viết thông qua các yếu tố hình thức mang giá trị thẩm mĩ. Những điều này cần tư duy trừu tượng, cần năng lực cảm thụ hình tượng văn học và học sinh dường như không dễ dàng phát hiện ra chúng ngay trên bề mặt văn bản. Vì vậy, chúng tôi cho rằng cần có một công cụ để khiến học sinh có thể tiếp cận với văn bản văn học một cách sinh động, gần gũi hơn (ví dụ như một văn bản viết được thể hiện qua kênh hình, kênh tiếng) hoặc học sinh cần luyện tập kỹ năng đọc hiểu văn bản văn học bằng các hình thức khác nhau (ví dụ như trò chơi, bài tập trắc nghiệm, bài tập viết, thảo luận, vẽ/viết sáng tạo, tự đọc các văn bản văn học cùng thể loại/chủ đề…).

Với chương trình mới, yêu cầu dạy học theo định hướng phát triển năng lực, học sinh không chỉ phải ghi nhớ các kiến thức cơ bản mà phải hình thành năng lực đọc hình thức, đọc nội dung, đọc liên hệ, mở rộng trên các văn bản văn học. Việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện trên các ngữ liệu ngoài sách giáo khoa. Hơn nữa, để hình thành các năng lực trên cho học sinh, giáo viên cần quan tâm đến mức độ của từng cá nhân, cần có công cụ để theo dõi sự tiến bộ của các em, để từ đó đưa ra lộ trình và phương án dạy học phù hợp. Học sinh cần phải có khả năng tự học, tự đánh giá, đọc mở rộng để biết mức độ năng lực đọc hiểu của chính mình đã đáp ứng đến đâu trong khung năng lực. Có thể thấy việc đáp ứng được những yêu cầu này là một thách thức không nhỏ đối với cả giáo viên và học sinh. Phương pháp dạy học truyền thống tỏ ra khó có thể bao quát hết những yêu cầu trên. Chính vì vậy, việc nghiên cứu và ứng dụng công cụ hỗ trợ cho việc dạy học đọc hiểu văn bản văn học là vô cùng cần thiết và quan trọng. Đây là môi trường học tập tương tác hấp dẫn nhờ vào kho tàng tài nguyên phong phú giúp học sinh tiếp cận kiến thức một cách trực quan, thú vị hơn, có thể tự theo dõi mức độ năng lực của bản thân qua các bài tập. Giáo viên có thêm một công cụ tiện ích để theo dõi lộ trình học của học sinh. Website dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong Ngữ văn 10 có thể hỗ trợ học sinh đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình mới.

3.1.2. Thực trạng dạy học đọc hiểu văn bản văn học Ngữ văn 10 trong nhà trường

Thực tế dạy học đọc hiểu văn bản văn học Ngữ văn 10 trong nhà trường cho thấy nhiều thuận lợi và khó khăn. Qua quan sát, chúng tôi nhận thấy một số học sinh đã thể hiện được sự quan tâm đến văn học, có năng lực cảm nhận và

phân tích văn bản văn học ở mức độ cơ bản. Nhiều giáo viên có ý thức cao về việc áp dụng phương pháp dạy học hiện đại, hướng tới hình thành năng lực và phẩm chất cho học sinh. Tuy nhiên, thực tế cũng cho thấy nhiều khó khăn. Học sinh do học thụ động nên còn thiếu tự tin khi trình bày ý kiến cá nhân, học theo kiểu đối phó, chép văn mẫu, dẫn đến việc thiếu sáng tạo và khả năng phản biện. Nhiều giáo viên vẫn duy trì phương pháp giảng dạy truyền thống, nặng về thuyết giảng và học thuộc lòng, khiến cho việc tiếp cận văn học trở nên khô khan và thiếu hấp dẫn. Những thực trạng này cho thấy cần có những biện pháp cải tiến phù hợp nhằm nâng cao chất lượng dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong chương trình Ngữ văn 10.

3.1.3. Sự cần thiết của việc thiết kế website hỗ trợ dạy học đọc hiểu văn bản văn học

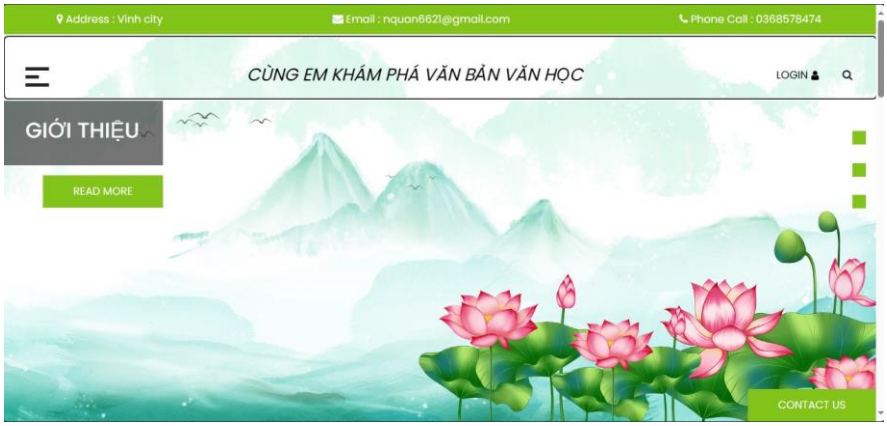
Với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin, việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy giúp cập nhật kiến thức, tăng cường hiệu quả học tập, tạo ra môi trường học tập linh hoạt và hấp dẫn hơn cho học sinh. Một website chuyên biệt sẽ cung cấp cho học sinh một kho tài liệu phong phú, bao gồm bài giảng, video hướng dẫn, bài tập tương tác và các nguồn tài nguyên tham khảo hữu ích, giúp các em dễ dàng tiếp cận và tìm hiểu sâu hơn về các văn bản văn học - loại văn bản chiếm vị trí chủ đạo và có nhiều thách thức trong chương trình. Đặc biệt, với các hình ảnh sinh động, sơ đồ trực quan, các bài tập được thiết kế ở các mức độ năng lực khác nhau trên các chủ đề, thể loại khác nhau, website sẽ góp phần hình thành ở học sinh năng lực nhận biết và phân tích các yếu tố nghệ thuật, nội dung tư tưởng cũng như chủ đề của văn bản, năng lực đọc hiểu theo thể loại, từ đó cải thiện năng lực đọc hiểu. Hơn nữa, việc sử dụng website còn giúp học sinh phát triển kỹ năng tự học, tự nghiên cứu và khả năng tư duy phản biện thông qua các hoạt động tương tác trực tuyến. Ngoài ra, website cũng tạo cơ hội cho giáo viên chia sẻ kinh nghiệm và phương pháp dạy học hiệu quả, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy. Tóm lại, thiết kế website hỗ trợ dạy học không chỉ đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh mà còn góp phần hiện đại hóa phương pháp dạy và học trong môn Ngữ văn, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục nói chung.

3.2. Thiết kế website phục vụ dạy học đọc văn bản văn học theo chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018 lớp 10 - Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống

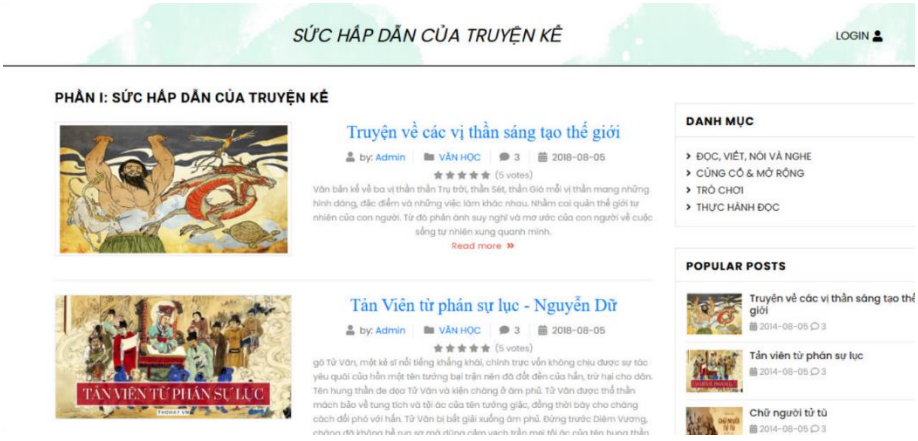
3.2.1. Giới thiệu website https://docvanban.000webhostapp.com/

Với một thư viện đa dạng gồm hàng trăm văn bản và bộ câu hỏi củng cố và nâng cao kiến thức, website *Cùng em khám phá văn bản văn học* là một kênh học tập hiệu quả. Đây là một môi trường học tập cho phép người học và người dạy tương tác với nhau một cách trực quan, trong đó học sinh được cung cấp một

kho nội dung học và làm bài tập nhằm mục đích nâng cao năng lực đọc hiểu văn bản văn học. Điểm đặc biệt của website dạy học đọc văn bản văn học là ở các tính năng phục vụ trực tiếp quá trình dạy và học, trong đó giáo viên có thể theo dõi, tương tác, phản hồi quá trình làm bài và học tập của học sinh.



Hình 1. *Giao diện Website*



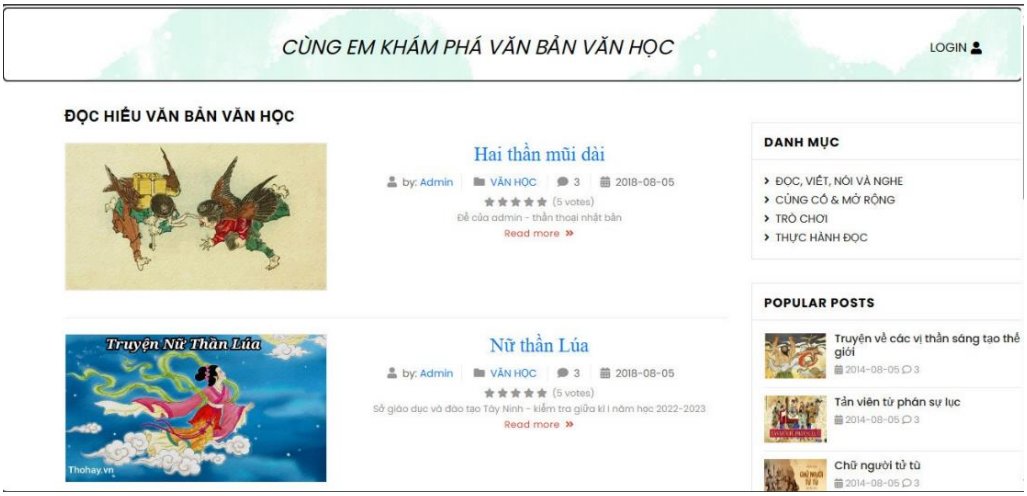
Hình 2. *Giao diện văn bản*

- Câu hỏi, bài tập: hệ thống bộ câu hỏi, bài tập theo mức độ: Nhận biết, thông hiểu, vận dụng, vận dụng cao.

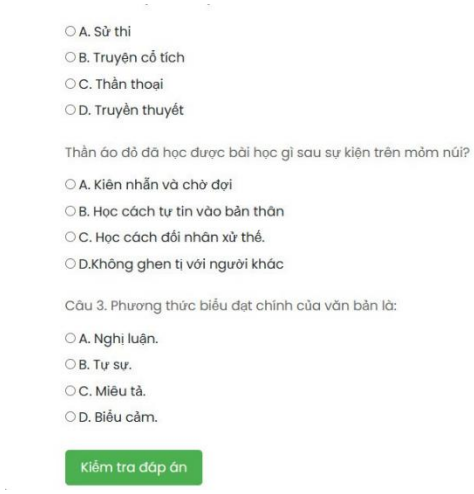
- **Tác phẩm**: hệ thống các tác phẩm văn học lớp 10 theo từng chủ đề trong Bộ *sách Kết nối tri thức và đời sống.*

- Khoá học và bài giảng: Cung cấp video giảng dạy về các chủ đề văn học bộ sách kết nối tri thức với cuộc sống (Ngữ liệu mở của Bộ Giáo dục và Đào tạo). Cung cấp tài liệu, sách, và bài giảng để học sinh có thể tải xuống *(Tính năng này được dùng để mỗi giáo viên có thể tự cập nhật, chia sẻ tài liệu với học sinh).*

- Kiểm tra và đánh giá: Cho phép học sinh thực hiện bài kiểm tra và nhận phản hồi từ giáo viên. Hỗ trợ học sinh làm bài tập và nộp bài trực tuyến.

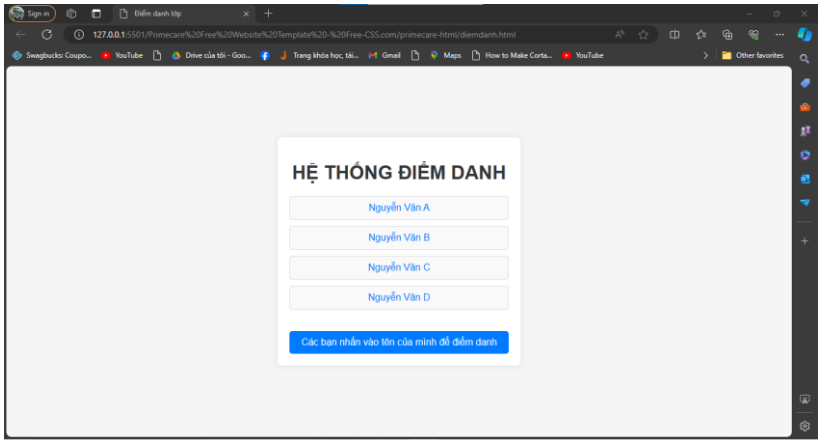


Hình 3. *Giao diện bộ câu hỏi và bài tập*



Hình 4. *Giao diện câu hỏi*

- Theo dõi tiến trình học tập: Cho phép giáo viên theo dõi, đánh giá học sinh theo tiến trình học tập qua các bài kiểm tra trắc nghiệm và tự luận (Hình 5).



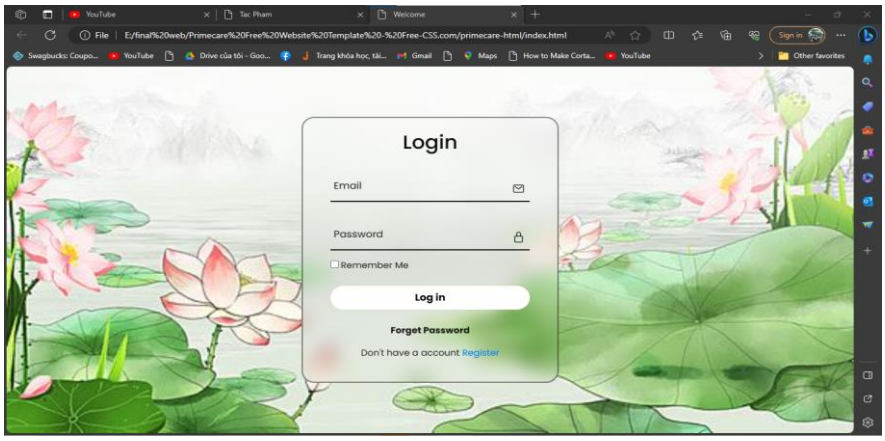
Hình 5. *Giao diện điểm danh*

- Chức năng giải trí: Web được tích hợp sẵn các trò chơi như "Ai là triệu phú", "Đuổi hình bắt chữ" nhằm tạo ra sân chơi bổ ích, thích thú sau những bài giảng căng thẳng (Hình 6).



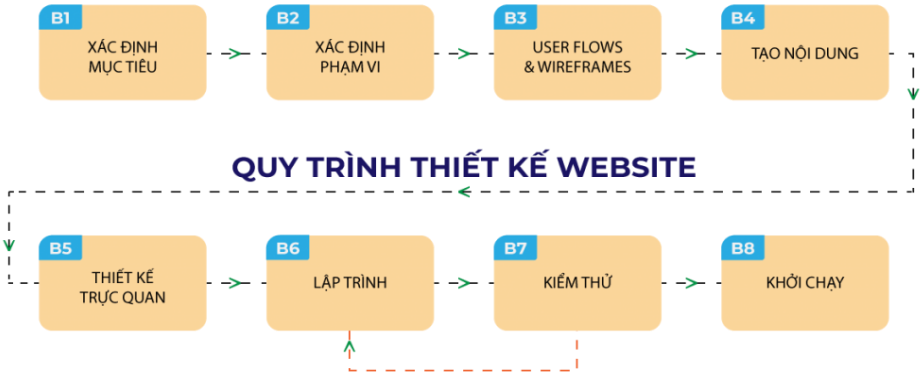
Hình 6. *Giao diện trò chơi*

- Tính năng bảo mật: Mỗi học sinh và giáo viên đều có một tài khoản được cung cấp bởi hệ thống. Chúng tôi cam kết bảo mật các thông tin của người sử dụng (Hình 7).



Hình 7. *Giao diện đăng nhập Website*

3.2.2. Quy trình tạo lập website



Hình 8. *Quy trình tạo lập Website*

3.2.3. Cách sử dụng website vào dạy học đọc văn bản văn học môn Ngữ văn lớp 10 - Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống

Chúng tôi sẽ cung cấp cho giáo viên ba nguồn tài liệu để điều hành website bao gồm: Tài khoản admin, source của website, tài liệu hướng dẫn sử dụng nền tảng azota dành cho giáo viên, nguồn tài liệu theo dạng source code. Điều này giúp giáo viên sẽ có nhiều cơ hội để tận dụng trang web của mình để tạo ra môi trường học tập tốt nhất cho học sinh. Thông qua website, giáo viên có thể nắm bắt được quá trình học tập, đánh giá được các hoạt động của người học không chỉ trước khi lên lớp, trong khi học tập mà còn cả sau khi lên lớp.

Để giúp giáo viên và học sinh tận dụng tối đa tính năng của website, chúng tôi sẽ hướng dẫn cách sử dụng website trong 3 giai đoạn: trước, trong và sau khi đọc văn bản.

Giai đoạn 1: Trước khi đọc: Đối với giáo viên: Giáo viên có thể sử dụng website để cung cấp cho học sinh nguồn tài liệu về tác giả, tác phẩm trong bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*, một số câu hỏi chuẩn bị bài. Đối với học sinh: Học sinh có thể truy cập website để tìm tài liệu và đọc văn bản trực tuyến. Ví dụ, với bài học "Truyện về các vị thần sáng tạo thế giới", học sinh có thể đọc văn bản và tìm các nguồn tài liệu trên trang web về: nội dung, tác giả, sơ đồ tư duy về tác phẩm, các bài tập, câu hỏi… để chuẩn bị cho tiết học trên lớp.

Giai đoạn 2: Trong khi đọc: Đối với giáo viên: Giáo viên có thể sử dụng website cho phần khởi động các hoạt động học tập, bằng cách: đặt câu hỏi về nguồn gốc của thế giới và các vị thần sáng tạo bằng các hình ảnh sinh động trên web; khai thác dữ liệu web để yêu cầu học sinh tìm kiếm thông tin về các vị thần sáng tạo trong các nền văn hóa khác nhau hay thảo luận về ý nghĩa của việc sáng tạo thế giới trong văn bản.

Đối với học sinh: Học sinh có thể sử dụng website để xem video bài giảng và tham gia thảo luận về văn bản. Ví dụ, với bài học "Truyện về các vị thần sáng tạo thế giới", học sinh có thể xem video bài giảng và tham gia thảo luận về các vấn đề liên quan đến văn bản, chẳng hạn như: Thế giới được sáng tạo như thế nào? Các vị thần sáng tạo thế giới có đặc điểm gì? Ý nghĩa của việc sáng tạo thế giới trong văn bản là gì?

Giai đoạn 3: Sau khi đọc: - Đối với giáo viên: Giáo viên có thể sử dụng phần "Bài tập và câu hỏi" của website để yêu cầu học sinh làm các bài tập luyện tập và vận dụng kiến thức đã học. Bài tập được phân chia thành nhiều dạng với các mức độ năng lực khác nhau. Các bài tập này có thể được thực hiện trên lớp hoặc ở nhà.

- Đối với học sinh: Học sinh sử dụng website để làm các bài tập luyện tập và vận dụng kiến thức đã học. Ví dụ, với chủ đề "Sức hấp dẫn của truyện kể", website cung cấp các bộ câu hỏi trên các văn bản văn học liên quan đến chủ đề hay thể loại, học sinh truy cập và thực hiện trực tiếp trên trang web.

4. Kết luận

Dạy học đọc văn bản văn học nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh theo mục tiêu Chương trình GDPT 2018, đặc biệt môn Ngữ văn còn nhiều thử thách đối với học sinh và giáo viên trong quá trình tiếp cận. Chính vì thế, chúng tôi đã thiết kế Website *"Cùng em khám phá văn bản văn học"* để phục vụ việc dạy học đọc hiểu văn bản văn học và hướng đến rèn luyện cho học sinh một cách toàn diện các năng lực và phẩm chất người học. Giáo viên và học sinh được trải nghiệm một sân chơi học tập trực tuyến mới lạ, thú vị và khoa học với những bài học được thiết kế theo chủ đề, thể loại, các trò chơi tạo cảm giác hứng thú, vui vẻ cho học sinh hay các danh mục bài tập củng cố, vận dụng, gắn liền với thực tiễn đời sống người học nhằm giúp các em vừa học vừa trải nghiệm. Vì vậy việc "Thiết kế website phục vụ dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong Ngữ văn 10 bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*" là vô cùng thiết thực và quan trọng, tạo cơ hội cho học sinh phát triển năng lực, phẩm chất toàn diện cũng như giúp giáo viên đổi mới trong cách giảng dạy theo Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bui Nguyen Bich Thy, Nguyen Cat Luong, Pham Thi Quynh Anh, Le Ngoc Yen Nhi, Nguyen Thi Phuong Trang (2023), "Designing a website to support teaching Vietnamese for 4th grade students using the project-based learning method", *Ho Chi Minh City University of Education Science Journal*, 20(1), pp. 33-44.
2. Tran Thi Huong Giang, Nguyen Khanh Huyen (2023). "Designing multimedia learning resources in teaching writing informational texts in Literature for high school students", *Vinh University Science Journal*, 52(3C), pp. 14-26.
3. La Phuong Thuy, Nguyen Quynh Mai, Vu Minh Hien (2021). "Designing and using Infographics in teaching reading comprehension of informational texts in secondary schools", *Journal of Education, Hanoi National University*, 505(1), pp. 18-23.
4. Ministry of Education and Training (2018), *General education program for Literature*.

PHẢN HỒI TÍCH CỰC NHẰM PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH TRONG DẠY HỌC MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ

Bùi Thị Cần, Phạm Thị Bình
Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Phản hồi có chất lượng, hay còn gọi là phản hồi mang tính xây dựng, phản hồi tích cực, hiệu quả sẽ đưa đến cho học sinh và/hoặc giáo viên thông tin về kết quả học tập, rèn luyện của học sinh trong mối liên hệ với mục tiêu, nội dung giáo dục nhằm cải thiện tình hình học tập, phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh. Thông qua nghiên cứu một số vấn đề lý luận về phản hồi từ khái niệm, đặc điểm, đến các mức độ phản hồi và dựa trên những định hướng trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, bài viết tập trung trao đổi về sự phản hồi tích cực của giáo viên đối với học sinh nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở.

Từ khóa: *Phản hồi; tích cực; giáo dục công dân; trung học cơ sở; phẩm chất; năng lực; học sinh*

1. Giới thiệu

Giáo dục công dân (GDCD) là môn học giữ vai trò chủ đạo trong việc giúp học sinh hình thành, phát triển ý thức và hành vi của người công dân. Mục tiêu của môn GDCD là hình thành ở học sinh các năng lực chung, phẩm chất chung và các năng lực đặc thù. Các năng lực đặc thù của môn học GDCD hướng đến là: Năng lực điều chỉnh hành vi, năng lực phát triển bản thân, năng lực tìm hiểu và tham gia hoạt động kinh tế - xã hội (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Để thực hiện được các mục tiêu, yêu cầu cần đạt của môn học, một trong những yếu tố quan trọng đã được chú trọng đó chính là sự phản hồi của giáo viên. Sự phản hồi của giáo viên đối với học sinh thể hiện kinh nghiệm, kỹ năng và nghệ thuật sư phạm của giáo viên. Phản hồi này có thể mang lại hiệu quả giáo dục tích cực hoặc tiêu cực. Nếu phản hồi thiếu chất lượng, thông tin thiếu tính cụ thể, rõ ràng hoặc cách phản hồi không phù hợp sẽ dẫn đến việc không đạt được mục tiêu dạy học, thậm chí có thể làm trầm trọng những khuyết điểm của người học. Phản hồi có chất lượng, mang tính xây dựng, phản hồi tích cực được xem là một công cụ giúp cải thiện mức độ học tập của học sinh, cải thiện mối quan hệ trong môi trường nhà trường, góp phần quan trọng đối với sự phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Việc đưa ra những phản hồi chất lượng,

cụ thể trong dạy học các môn học nói chung, môn GDCD nói riêng giúp học sinh hiểu rõ hơn về điểm mạnh và yếu của bản thân, từ đó phát triển và tiến bộ không ngừng về phẩm chất và năng lực.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu thực hiện đồng thời phương pháp phân tích các vấn đề lý luận về phản hồi tích cực của giáo viên đối với học sinh đã được công bố trên nhiều tài liệu trong và ngoài nước, kết hợp tìm hiểu Chương trình GDPT 2018[1], Chương trình môn GDCD 2018[2]. Từ đó hiểu rõ các định hướng về vai trò, đặc điểm, mục tiêu và yêu cầu cần đạt của môn học GDCD trong mối liên hệ với vấn đề phản hồi tích cực của giáo viên đối với học sinh. Một số biện pháp đảm bảo phản hồi tích cực của giáo viên cũng được đề xuất nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trong dạy học môn GDCD ở trung học cơ sở (THCS).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Một số vấn đề lý luận về phản hồi tích cực nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh

3.1.1. Khái niệm

Giáo viên và học sinh đều có thể đồng đẳng đưa ra phản hồi một cách chính thức hoặc không chính thức, theo hình thức nói miệng hoặc qua văn bản, trực tiếp hoặc gián tiếp trong quá trình dạy và học (thông qua đánh giá thường xuyên) hoặc khi tổng kết môn học, kỳ học, năm học (thông qua đánh giá định kỳ). Phản hồi tích cực ở đây được bàn đến là những phản hồi chất lượng, chứa đựng những thông tin cụ thể, dễ hiểu, phù hợp và phản ánh được thực tế về kiến thức, phẩm chất và năng lực của học sinh. Phản hồi tích cực của trong dạy học được xem là phương pháp, kỹ thuật mà giáo viên tập trung đưa ra các khuyến nghị cụ thể và thực tế nhằm cải thiện và phát triển được phẩm chất và năng lực của học sinh. Mục đích của quá trình này là định hướng, hỗ trợ và hướng tới các cơ hội/khả năng trong tương lai - thay vì chỉ trích, chỉ tập trung vào nhược điểm hoặc phản hồi theo kiểu cung cấp thông tin mơ hồ, chung chung, thiếu tính khéo léo. Phản hồi tích cực thể hiện ở việc giáo viên chỉ ra các vấn đề cần cải thiện, bằng cách cung cấp thông tin cụ thể, ý kiến đóng góp có tính xây dựng và gợi ý với thái độ, cách phản hồi linh hoạt, mềm dẻo để người nhận phản hồi có thể cải thiện hành vi của họ.

---

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Giáo dục công dân* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

3.1.2. Đặc điểm, phân loại và các cấp độ phản hồi

Phản hồi có thể ảnh hưởng tiêu cực nếu giáo viên không chú ý đến đặc điểm, phân loại, cách phản hồi và cấp độ phản hồi, đặc điểm học sinh. Cần phân biệt phản hồi với phê bình. Mặc dầu phản hồi và phê bình của giáo viên đối với học sinh đều là những phương thức truyền đạt đánh giá về mức độ hoàn thành nhiệm vụ học tập và/hoặc hành vi của học sinh, tuy nhiên hai cách tiếp cận này có sự khác biệt. Phê bình thường dẫn tới những cảm xúc tiêu cực, phán xét và xoáy sâu vào khuyết điểm của học sinh. Nó có xu hướng thể hiện một cách gay gắt hoặc thiếu sự chia sẻ. Trong lúc đó, mục đích của phản hồi là giúp cải thiện và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh. Vì vậy, phản hồi tích cực thường đi kèm thái độ ủng hộ và tôn trọng giúp học sinh có những lời khuyên bổ ích về những việc nên làm để cải thiện và có cơ hội phát triển.

Có thể khái quát một số đặc điểm của phản hồi tích cực như sau: (1) Tính cụ thể: Các thông tin phản hồi tập trung vào hành vi hoặc hành động cụ thể, đủ rõ ràng và chi tiết để học sinh hiểu những gì cần thay đổi; (2) Tính kịp thời: Có thể ngay trong quá trình học tập và tham gia các hoạt động học, hoặc khi hoàn thành sản phẩm học tập, giải quyết tình huống… để học sinh có thể dễ dàng nắm bắt và áp dụng được lời khuyên, sự phản hồi của giáo viên; (3) Tính khách quan: Sự phản hồi tích cực phải dựa trên các thông tin, dữ kiện và quan sát thực tế, thay vì ý kiến chủ quan, thành kiến cá nhân hoặc suy luận thiếu căn cứ; (4) Tính cân bằng và tính khả thi: Sự phản hồi đó không phiến diện mà phải bao hàm cả khía cạnh tích cực và tiêu cực, điểm mạnh và điểm yếu, tuy nhiên vẫn cần tập trung vào việc khuyến khích và công nhận những điểm mà học sinh đã và đang làm tốt. Giáo viên trình bày đề xuất chi tiết về hành vi nên được sửa đổi; (5) Tôn trọng và hợp tác: Thể hiện thái độ tôn trọng, hướng tới việc giúp học sinh trưởng thành và phát triển, bao hàm một cuộc đối thoại hai chiều, trong đó học sinh được phép chia sẻ về quan điểm của họ và đặt câu hỏi. Nhờ đó, thông tin góp ý được rõ ràng và có thể áp dụng để điều chỉnh.

Phản hồi tích cực, chất lượng gồm các loại phản hồi với những thông tin, góp ý ở các khía cạnh: góp ý tích cực, chỉ đạo, đánh giá/truyền động lực (thể hiện sự đánh giá cao đối với những nỗ lực và đóng góp của học sinh); bao gồm những hướng dẫn cụ thể về những gì nên làm; công nhận và củng cố các hành vi/hành động tích cực - qua đó xây dựng sự tự tin và động lực ở học sinh; góp ý khắc phục (xác định những sai lầm, khuyết điểm và nguyên nhân của chúng) - để học sinh hiểu rõ hơn về bản thân và đưa ra các giải pháp thay đổi; góp ý huấn luyện (cung cấp hướng dẫn và nguồn lực cần thiết) để học sinh phát triển các kiến thức,

kỹ năng mới/cải thiện những thiếu sót về kiến thức và kỹ năng nhằm phát triển phẩm chất, năng lực hiện có.

Theo Hattie & Timperley (2007)[1], có thể khái quát bốn cấp độ chính và tùy thuộc vào tính chất, cấp độ phản hồi thì sẽ ảnh hưởng đến hiệu quả của phản hồi:

Thứ nhất, phản hồi về *bài tập/sản phẩm*, ví dụ như phản hồi xem bài làm đúng hay sai, là "nhận xét xem học sinh thực hiện hoặc hoàn thành bài tập như thế nào, ví dụ như phân biệt các câu trả lời đúng và sai, lấy thêm thông tin hoặc thông tin khác, và bồi dưỡng thêm kiến thức bề nổi" (Hattie & Timperley, 2007). Kiểu phản hồi này là thông dụng nhất và thường được gọi là phản hồi mang tính chất chữa bài hoặc cho biết kết quả, thường gắn với sự chính xác, ngăn nắp, hành vi hoặc một số tiêu chí liên quan đến việc hoàn thành bài tập/nhiệm vụ. Kiểu phản hồi này cũng có hiệu quả nhất định, hiệu quả hơn đối với những trường hợp hiểu sai, chứ không phải thiếu kiến thức. Cách phản hồi hiệu quả nhất là phản hồi để cho học sinh tiến bộ từ bài tập đến quy trình và sau đó đến tự điều chỉnh. Tuy nhiên, quá nhiều phản hồi nhưng chỉ hướng đến bài tập/nhiệm vụ sẽ khiến học sinh chỉ quan tâm đến mục tiêu nhất thời mà không để tâm đến các chiến lược để đạt mục tiêu học tập. Kiểu phản hồi này phù hợp và hiệu quả với các bài tập đơn giản. Có những căn cứ chứng minh rằng các phản hồi bằng lời nói có tác dụng hơn là chấm điểm.

Thứ hai, phản hồi về *quá trình thực hiện* bài tập/nhiệm vụ, về "các quá trình ẩn dưới các bài tập/nhiệm vụ hoặc các bài tập/nhiệm vụ liên quan, bài tập/nhiệm vụ mở rộng" (Hattie & Timperley, 2007). Phản hồi này quan tâm đến thông tin về các mối liên hệ trong môi trường, các mối liên hệ mà một cá nhân nhận thức được và các mối liên hệ giữa môi trường và nhận thức của một cá nhân. Đó có thể là sự gợi ý, dẫn dắt việc tìm hiểu đến các thông tin hữu ích hơn và sử dụng các chiến lược để đạt mục tiêu. Phản hồi cấp độ này có hiệu quả hơn phản hồi về bài tập/sản phẩm vì nó khuyến khích học theo chiều sâu để đạt được các mục tiêu về phẩm chất và năng lực.

Thứ ba, phản hồi hướng đến *sự tự điều chỉnh*, bao gồm kỹ năng tự đánh giá hoặc sự tự tin tiếp tục thực hiện các bài tập khác, để khuyến khích hoặc thông báo cho học sinh làm thế nào để tiến bộ và tiếp tục làm bài một cách dễ dàng. "Tự điều chỉnh là sự tương tác giữa tính quyết tâm, kiểm soát và tự tin khi thực hiện các nhiệm vụ; chỉ ra cách học sinh cần theo dõi, định hướng và điều chỉnh các hành động hướng tới mục tiêu học tập; bao hàm sự tự chủ, tự định hướng và tự giác" (Hattie & Timperley, 2007). Những học sinh tích cực luôn tự tạo ra các

[1] J. Hattie, H. Timperley (2007), *The power of feedback,* Review of educational research, 77(1), pp. 81-112.

phản hồi và các thói quen nhận thức khi học tập. Những học sinh kém tích cực hơn không có nhiều các chiến lược tự điều chỉnh mà phụ thuộc nhiều hơn vào các yếu tố bên ngoài. Tự đánh giá là một kỹ năng tự điều chỉnh rất có hiệu quả để lựa chọn và diễn đạt các thông tin nhằm đưa ra phản hồi. Có hai khía cạnh của việc tự đánh giá: tự đánh giá và tự điều khiển. Tự đánh giá là khả năng tự xem xét và đánh giá khả năng, trình độ kiến thức, và các chiến lược nhận thức của học sinh qua các quá trình tự theo dõi. Tự điều khiển là theo dõi và điều chỉnh hành vi tiếp diễn của học sinh qua việc lên kế hoạch, sửa lỗi và các chiến lược củng cố kiến thức. Khi đã thành thạo việc tự đánh giá, học sinh sẽ biết tìm kiếm và nhận phản hồi khi nào và bằng cách nào.

Thứ tư, phản hồi *hướng đến cá nhân*, được sử dụng thường xuyên trong lớp học, sử dụng nhiều hơn so với ba cấp độ nêu trên. Những phản hồi mang tính cá nhân như "em rất giỏi" hoặc "có nhiều cố gắng"… thường thể hiện sự đánh giá tích cực (đôi khi tiêu cực) và ảnh hưởng đến học sinh. Kiểu phản hồi này thường mang ít thông tin liên quan đến bài tập và thường không được chuyển thành sự gắn kết, quyết tâm đạt mục tiêu học, nâng cao tự tin hoặc hiểu bài. Do đó nó chỉ có tác động đến việc học nếu nó thay đổi nỗ lực của học sinh, sự gắn kết, hoặc sự tự tin liên quan đến học tập hoặc tới các chiến lược sử dụng để hiểu các bài tập/nhiệm vụ. Lời khen ngợi chung chung thường không mang lại hiệu quả, vì nó đem lại ít thông tin để trả lời các câu hỏi và thường gây sao nhãng. Khen ngợi còn có thể phản tác dụng và có tác động tiêu cực đến sự tự đánh giá của học sinh về khả năng của mình. Tuy nhiên, cần phân biệt những lời khen ngợi hướng đến bản thân và *lời khen ngợi hướng đến các nỗ lực, sự tự điều chỉnh, gắn kết hoặc các quá trình liên quan đến bài tập/nhiệm vụ và hiệu quả học.*

Trên cơ sở nghiên cứu một số mô hình, đặc biệt sử dụng mô hình Hattie & Timperley (mô hình 4 mức độ nêu trên), có thể đưa ra phản hồi: *Học sinh đang làm gì?* (Học sinh cần làm gì? Kỹ năng, kiến thức, nhiệm vụ gì được thể hiện ở đây?); *Học sinh thực hiện như thế nào?* (Học sinh có thể làm gì? Mục tiêu học đã đạt được đến đâu?) *Học sinh cần đi tiếp đến đâu?* **(**Học sinh sẵn sàng học tiếp cái gì? Chiến lược, biện pháp cụ thể nào sẽ giúp học sinh tiến bộ?)… *Học sinh cần nhận được sự hỗ trợ* để phát triển phẩm chất và năng lực như thế nào?.

3.2. Một số biện pháp đảm bảo phản hồi tích cực nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh trong dạy học môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở

3.2.1. Các định hướng về phản hồi trong chương trình môn học Giáo dục công dân

Trước hết, cần nắm vững mục tiêu của môn GDCD ở cấp THCS trong Chương trình GDPT 2018. Từ mục tiêu đó, các yêu cầu trong đánh giá kết quả

giáo dục môn GDCD đã được xác định là: 1 - Kết hợp đánh giá thông qua các nhiệm vụ học tập (bài kiểm tra dưới nhiều dạng) với đánh giá thông qua quan sát biểu hiện về thái độ, hành vi của học sinh trong quá trình tham gia các hoạt động học tập được tổ chức trên lớp học, hoạt động nhóm, tập thể hay cộng đồng và trong sinh hoạt, giao tiếp hằng ngày. Cần chú trọng sử dụng các bài tập xử lý tình huống được xây dựng trên cơ sở gắn kiến thức của bài học với thực tiễn, đặc biệt là những tình huống, sự việc, vấn đề, hiện tượng của thực tế cuộc sống xung quanh, gần gũi với học sinh. Tăng cường các câu hỏi mở gắn với thực tiễn trong các bài tập kiểm tra, đánh giá. Việc đánh giá thông qua quan sát biểu hiện về thái độ, hành vi ứng xử của học sinh cần dựa trên *phiếu nhận xét* của giáo viên, học sinh, gia đình hoặc các tổ chức xã hội. 2 - Kết hợp đánh giá của giáo viên với tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của học sinh, của phụ huynh học sinh và của cộng đồng, trong đó đánh giá của giáo viên là quan trọng nhất; coi trọng đánh giá sự tiến bộ của học sinh. 3 - Kết quả đánh giá là tổng hợp đánh giá quá trình và đánh giá tổng kết (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Trước đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng đã sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đánh giá xếp loại học sinh trung học ban hành kèm theo Thông tư số 58/2011/TT-BGDĐT, trong đó nêu rõ: "Kết hợp giữa đánh giá bằng cho điểm và nhận xét kết quả học tập với môn GDCD".

Hệ thống kiểm tra, đánh giá với các phương pháp, hình thức và công cụ cụ thể sẽ cung cấp phản hồi hữu ích cho cả học sinh và giáo viên. Việc đánh giá phải cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình và sự tiến bộ của học sinh để hướng dẫn hoạt động học tập, điều chỉnh các hoạt động dạy học, quản lý và phát triển chương trình, bảo đảm sự tiến bộ của từng học sinh và nâng cao chất lượng giáo dục. Đối với môn GDCD, các phương pháp kiểm tra được sử dụng như: kiểm tra viết, quan sát, hỏi - đáp, đánh giá qua hồ sơ học tập, đánh giá qua sản phẩm học tập; và sử dụng các công cụ đánh giá với các tiêu chí đánh giá và thang đo cụ thể như câu hỏi, bài tập, sản phẩm học tập, sổ ghi chép, thang đo/phiếu quan sát, bảng kiểm, phiếu đánh giá theo tiêu chí (Rubric).

Vậy căn cứ nào để đánh giá phẩm chất và năng lực của học sinh trong môn GDCD? Trước hết, đó là các yêu cầu cần đạt được quy định trong chương trình tổng thể và chương trình môn học, hoạt động giáo dục. Các yêu cầu cần đạt về thành tố của phẩm chất, năng lực đặc thù của môn GDCD được trình bày theo các mức độ của từng năng lực: điều chỉnh hành vi, phát triển bản thân, tìm hiểu và tham gia hoạt động kinh tế - xã hội (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Như vậy, những sửa đổi, bổ sung này tập trung vào một số nội dung sau: 1 - Kết hợp giữa đánh giá bằng nhận xét và điểm số, trong đó đánh giá bằng nhận xét sự tiến bộ về thái độ, hành vi, kết quả thực hiện các nhiệm vụ học tập theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh; 2 - Hình thức kiểm tra, đánh giá gồm: thường xuyên và định kỳ; 3) Kiểm tra đánh giá định kỳ gồm: giữa kỳ và cuối kỳ; 4) Điểm kiểm tra đánh giá thường xuyên được tính hệ số 1, điểm kiểm tra đánh giá giữa kì được tính hệ số 2, điểm kiểm tra đánh giá cuối kỳ được tính hệ số 3.

Những định hướng về kiểm tra đánh giá nói trên là những căn cứ quan trọng để các nhà trường, tổ/nhóm chuyên môn xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá phù hợp với kế hoạch dạy học/giáo dục của môn học. Từ đó, giáo viên có thể phản hồi cho học sinh thông qua các hình thức, phương pháp và công cụ kiểm tra đã được xác định, đồng thời có tính linh hoạt và sáng tạo trong thực hiện phản hồi ở từng hoạt động học, trong tiết học tương ứng với việc xác định cụ thể các yêu cầu cần đạt của từng chủ đề/bài học về phẩm chất, năng lực phù hợp với điều kiện thực tế, đặc điểm học sinh và nhà trường. Vì thế, cần sử dụng kết hợp các loại phản hồi và xác định cụ thể các mức độ phẩm chất, năng lực, các năng lực đặc thù của môn GDCD với các thành tố cụ thể để phản hồi đối với học sinh hay nhóm học sinh.

3.2.2. Áp dụng linh hoạt các kiểu phản hồi, đặc biệt là phản hồi đến quá trình học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập

Để đảm bảo phản hồi tích cực, có chất lượng, giáo viên cần chú ý phản hồi về *quá trình thực hiện* bài tập/nhiệm vụ hay là phản hồi trong quá trình học sinh thực hiện bài tập/nhiệm vụ/tình huống và phản hồi hướng đến *sự tự điều chỉnh*. Bởi sự hình thành phẩm chất, năng lực của học sinh là kết quả của cả một quá trình tự thân của học sinh dưới sự định hướng, hỗ trợ của giáo viên và giúp học sinh tiến tới tự điều chỉnh. Đặc biệt, đối với môn GDCD ở cấp THCS, các nội dung giáo dục gồm giáo dục đạo đức, kỹ năng sống, kinh tế và pháp luật, trong đó tỷ lệ giáo dục đạo đức và kỹ năng sống chiếm phần lớn (Bảng 1). Vì vậy, kiểm tra, đánh giá kết quả sẽ thông qua các biểu hiện về thái độ và ý thức, hành vi công dân cả một quá trình, tiến triển thay đổi của học sinh. Do vậy cần kết hợp các hình thức, phương pháp, công cụ đánh giá nhưng chú trọng đánh giá quá trình, quan sát để phản hồi kịp thời cho học sinh. Kết quả kiểm tra, đánh giá phải được thông báo thường xuyên, công khai, minh bạch để học sinh ý thức được mức độ đạt được của bản thân cũng như những còn điểm chưa đạt được trong học tập và rèn luyện để kịp thời điều chỉnh.

Bảng 1. *Tỷ lệ các nội dung giáo dục của môn GDCD cấp THCS*

Nội dung	**Lớp 6**	**Lớp 7**	**Lớp 8**	**Lớp 9**
Giáo dục đạo đức	35%	35%	35%	35%
Giáo dục kỹ năng sống	20%	20%	20%	20%
Giáo dục kinh tế	10%	10%	10%	10%
Giáo dục pháp luật	25%	25%	25%	25%

3.2.3. Tăng cường nghiên cứu các kinh nghiệm thực tế và vận dụng các lý luận tiến bộ về phản hồi tích cực, có chất lượng trong dạy học

Để đảm bảo rằng thích ứng với bối cảnh mới, đặc điểm đa dạng, sự thay đổi tâm sinh lý của học sinh ở THCS, giáo viên phải không ngừng nghiên cứu các kinh nghiệm thực tế và vận dụng các lý luận tiến bộ về phản hồi tích cực, có chất lượng trong dạy học. Có thể khái quát một số lưu ý về phản hồi tích cực, có chất lượng như sau mà giáo viên có thể tham khảo:

1) Thông tin phản hồi cần phải ngắn gọn, cụ thể, phù hợp và rõ ràng - quá nhiều thông tin có thể phản tác dụng. Giáo viên cần cung cấp giải pháp cho các câu hỏi "Ở đâu" và "Cái gì". Phản hồi của giáo viên sẽ hướng dẫn học sinh đi đúng đường bằng cách trả lời các câu hỏi "Tôi đã sai ở đâu?" và "Tôi có thể làm gì để sửa chữa/khắc phục?". Do đó, thông tin phản hồi nên đề cập đến cả phương diện ưu điểm và nhược điểm, cần giải thích chi tiết và đặt trong đối sánh với một mục tiêu/yêu cầu cần đạt rõ ràng với các thành tố cụ thể cần đạt của phẩm chất và năng lực. *Học sinh cần biết mục tiêu học tập của mình - kỹ năng cụ thể phải học - nếu không, thông tin phản hồi sẽ trở thành một mệnh lệnh.*

2) Chú trọng đưa ra phản hồi trực tiếp, tốt nhất là được đưa ra ở mức độ cá nhân thay vì được đưa đến toàn bộ nhóm. Nhiều nghiên cứu cho thấy rằng khi các phản hồi được gửi cho cả nhóm, hầu như các thành viên đều có giả định tự nhiên rằng phản hồi này áp dụng cho những người khác. Vì vậy, người nhận không học hỏi được nhiều từ những phản hồi này. Bằng cách đưa ra những phản hồi mang tính cá nhân, học sinh sẽ thấy rằng, giáo viên quan tâm đến từng người và luôn sẵn sàng hỗ trợ. Tuy nhiên, vấn đề này cũng sẽ gặp khó khăn khi số lượng học sinh đông và năng lực, thời gian của giáo viên có phần hạn chế. Do đó, giáo viên lưu ý đa dạng phương thức phản hồi, có thể kết hợp đưa ra phản hồi bằng văn bản, hoặc cho học sinh nhận xét, phản hồi lẫn nhau. Đặc biệt, với sự phát triển của công nghệ, có thể sử dụng các công cụ công nghệ để đưa ra phản hồi

đúng lúc, đúng chỗ, thuận tiện và kịp thời. Thời gian và thời điểm là hai yếu tố quan trọng trong phản hồi. Thông tin phản hồi nên được cung cấp đúng lúc và đặc biệt là trong quá trình học khi học sinh có thể xử lý thông tin và áp dụng thông tin đó cho phù hợp. Điều đó cũng chính là đòi hỏi tính kịp thời khi đưa ra những phản hồi. Ví dụ, trả bài kiểm tra hoặc phiếu nhận xét. Giáo viên nên trả bài kiểm tra vào đầu giờ học thay vì chờ đến kết thúc lớp học, cho phép học sinh đặt những câu hỏi cần thiết và tổ chức một cuộc thảo luận trong lớp khi đầu giờ các em còn hào hứng có liên quan đến vấn đề đó.

3) Khuyến khích sự đối thoại, thảo luận như một phần của quá trình phản hồi. Nếu học sinh biết lớp học là nơi an toàn để trải nghiệm, các em sẽ có xu hướng sử dụng phản hồi để học tập hơn. Khi được tạo điều kiện, khuyến khích cho phép đặt câu hỏi về những phản hồi của giáo viên, học sinh có thể hiểu rõ thêm về những phản hồi đó. Đồng thời, rèn luyện lòng tự trọng, giúp cho học sinh chấp nhận và xem xét những phản hồi có tính chất xây dựng, và bỏ qua những phản hồi tiêu cực không cần thiết. Muốn vậy, giáo viên cũng cần chú ý khen ngợi sự nỗ lực của học sinh trong học tập, rèn luyện và không nên cảm thấy quá tiêu cực với những sai lầm, sai sót của học sinh. Điều này sẽ thúc đẩy sự tự cải thiện, tự tin hơn và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh.

4) Giáo viên có thể sử dụng nhiều cách thức phản hồi. Ví dụ sử dụng giấy ghi chú. Đôi khi học sinh đọc một nhận xét riêng về mình sẽ hiệu quả hơn là nghe giáo viên đọc công khai chung cho cả lớp. Trong thời gian học sinh làm việc độc lập, giáo viên hãy viết các nhận xét phản hồi, đặc biệt đó là phản hồi gồm những thông tin nói về nhược điểm của riêng học sinh đó trên một tờ giấy ghi chú rồi dán chúng lên bàn của học sinh đó. Học sinh sẽ cảm thấy không bị xấu hổ và dễ tiếp nhận để cải tiến. Mặc dù đó không phải là cách sử dụng thời gian hiệu quả nhất, nhưng nó thực sự có tác dụng đối với một số học sinh tương đối đặc biệt, nó cũng như một cách để đưa ra phản hồi hiệu quả cho việc học. Có thể yêu cầu học sinh ghi chép lại các phản hồi. Trong các cuộc thảo luận sau bài kiểm tra, có thể đề nghị học sinh sử dụng một cuốn sổ để ghi lại các ghi chú khi học sinh khác đưa ra những phản hồi bằng lời nói cho bài kiểm tra của mình. Đồng thời giáo viên sử dụng sổ ghi chép (hoặc hồ sơ học tập) để theo dõi sự tiến bộ của học sinh theo đường phát triển năng lực, trong đó mô tả tương đối chi tiết về các thành tố của phẩm chất, năng lực của học sinh với các thang đo, mức độ các em đạt được. Khi phản hồi, nên tập trung vào một khả năng hoặc kỹ năng. Việc đưa ra nhận xét, phê bình về một kỹ năng trọng tâm thay vì dàn trải nhận xét cho tất cả các kỹ năng của học sinh có tác động tốt hơn.

4. Kết luận

Bài báo đã bước đầu chỉ ra được những căn cứ lý luận quan trọng về phản hồi tích cực, có chất lượng của giáo viên nhằm phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh trong dạy học môn GDCD. Đồng thời, bài báo đề xuất một số biện pháp đảm bảo sự phản hồi tích cực của giáo viên đối với học sinh trong dạy học môn GDCD ở THCS hiện nay. Tuy nhiên, để phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh trong dạy học các môn học nói chung, môn GDCD nói riêng trước bối cảnh mới, yêu cầu mới là một vấn đề tương đối khó, phụ thuộc vào nhiều yếu tố, nhiều phương thức giáo dục khác nhau. Do đó, nghiên cứu về vấn đề phản hồi tích cực, có chất lượng cần tiếp tục triển khai theo hướng chuyên sâu và có thực nghiệm cụ thể, đa dạng hơn để thực sự góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo theo đúng định hướng mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Giáo dục công dân* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
3. J. Hattie, H. Timperley (2007), *The power of feedback,* Review of educational research, 77(1), pp. 81-112.

TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ SÁNG TẠO KHỞI NGHIỆP CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG VÀ CƠ HỘI TRIỂN KHAI THÔNG QUA DẠY HỌC STEAM

Lê Quang Châu[1], Phùng Việt Hải[1], Nguyễn Thanh Nga[2]

[1] Trường Đại học Sư Phạm, Đại học Đà Nẵng

[2] Trường Đại học Sư Phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Sự phát triển mạnh mẽ của trí tuệ nhân tạo đang dẫn đến những thay đổi sâu sắc trong thị trường lao động. Chính phủ Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và một số văn bản pháp lý chú trọng vào việc hình thành và phát triển cho học sinh những năng lực cần thiết của thế kỉ XXI. Nghiên cứu đã sử dụng phương pháp lược khảo lý thuyết tường thuật và phương pháp lược khảo lý thuyết hệ thống hóa nhằm tổng quan các tài liệu nghiên cứu về sáng tạo khởi nghiệp. Từ đó, đề xuất (1) nghiên cứu sáng tạo khởi nghiệp ở góc độ là một loại năng lực bao gồm các yếu tố như định hướng nghề nghiệp, giáo dục khởi nghiệp, năng lực số, đổi mới sáng tạo, học tập suốt đời; (2) vận dụng dạy học STE(A)M nhằm phát triển năng lực sáng tạo khởi nghiệp của học sinh trung học phổ thông.

Từ khóa: *STEAM education; năng lực sáng tạo khởi nghiệp; định hướng nghề nghiệp; giáo dục khởi nghiệp; năng lực số; đổi mới sáng tạo; học sinh trung học phổ thông*

1. Giới thiệu

Tại Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được ban hành với 02 giai đoạn gồm "*giai đoạn giáo dục cơ bản (từ lớp 1 - 9) và giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (từ lớp 10 - 12)*". Bên cạnh đó, Đề án 1665 được Chính phủ ban hành với mục tiêu "*thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp của học sinh, sinh viên và trang bị các kiến thức, kỹ năng về khởi nghiệp cho học sinh, sinh viên trong thời gian học tập tại trường. Tạo môi trường thuận lợi để hỗ trợ học sinh, sinh viên hình thành và hiện thực hóa các ý tưởng, dự án khởi nghiệp, góp phần tạo việc làm cho học sinh, sinh viên sau khi tốt nghiệp*". Như vậy, trong chương trình GDPT, hoạt động giáo dục khởi nghiệp của học sinh được lồng ghép vào mục tiêu giáo dục định hướng nghề nghiệp. Hay có thể hiểu khái niệm giáo dục khởi nghiệp trong chương trình GDPT là "*giáo dục cho người học có*

được nhận thức và một số kiến thức thực tế về cơ hội, thách thức, quy trình, đặc điểm, tính cách và kỹ năng cần thiết đối với người làm kinh doanh, khởi sự doanh nghiệp. Giáo dục khởi nghiệp cũng có thể gọi là giáo dục công dân vì nó cung cấp các kỹ năng hành động và tạo ra những thay đổi góp phần cải thiện môi trường trong cộng đồng". Do đó, cần phải lồng ghép giáo dục khởi nghiệp trong triển khai giáo dục định hướng nghề nghiệp.

Điểm qua một số văn bản, tài liệu trong nước và quốc tế về giáo dục khởi nghiệp, chúng tôi nhận thấy có sự song hành giữa thuật ngữ "*khởi nghiệp*" và thuật ngữ "*đổi mới sáng tạo*". Khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo là hai khái niệm bổ sung cho nhau; sự kết hợp của hai khái niệm là rất quan trọng đối với sự thành công và bền vững của một tổ chức trong môi trường năng động và thay đổi ngày nay (Peter, 2006[1]; Zhao, 2005[2]).

Trong bối cảnh thế giới ngày càng số hóa, năng lực số đóng vai trò chìa khóa mở ra cánh cửa thành công trong học tập, nghiên cứu và phát triển sự nghiệp tương lai (Do *và cs.*, 2021)[3]. Xu hướng số hóa sẽ len lỏi vào hầu hết các vị trí công việc, đòi hỏi người lao động phải thao tác thành thạo các công nghệ số; các ngành công nghiệp số sẽ trở thành động lực chính thúc đẩy nền kinh tế, trong khi các cơ sở giáo dục cần chuyển mình thành mô hình doanh nghiệp số; người dạy và người học cần nắm bắt và ứng dụng hiệu quả lợi ích của công nghệ, đồng thời góp phần hỗ trợ cộng đồng và khuyến khích tinh thần sáng tạo cho thế hệ sau (Killen, 2018)[4]. Theo UNESCO, năng lực số là tổng hợp của các kỹ năng liên quan đến việc sử dụng máy tính, công nghệ thông tin, xử lý thông tin và truyền thông, cung cấp cơ sở cho việc phát triển các khả năng cần thiết cho các công việc và khởi nghiệp trong thế giới kỹ thuật số ngày nay (Law *và cs.*, 2018)[5]. Năm 2022, Đề án "*Tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030*" được phê duyệt, trong đó đề xuất nhiệm vụ, giải pháp đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho người học. Như vậy, cần phát triển năng lực số cho học sinh trong quá trình thực hiện chương trình GDPT.

[1] F. D. Peter (2006). *Innovation and Entrepreneurship*: Harper Business.
[2] F. Zhao (2005). Exploring the synergy between entrepreneurship and innovation. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*(11), 25-41. DOI:10.1108/13552550510580825
[3] V. H. Do *và cs.* (2021). Khung năng lực số dành cho sinh viên. In *Năng lực số - Digital Literacy*. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân Văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
[4] C. Killen (2018). Collaboration and coaching: Powerful strategies for developing digital capabilities. In Katharine Reedy & Jo Parker (Eds.), *Digital literacy unpacked* (29-44): Facet.
[5] N. Law, D. Woo, G. Wong (2018). *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* (No. 51).

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Tìm kiếm từ các cơ sở dữ liệu khoa học

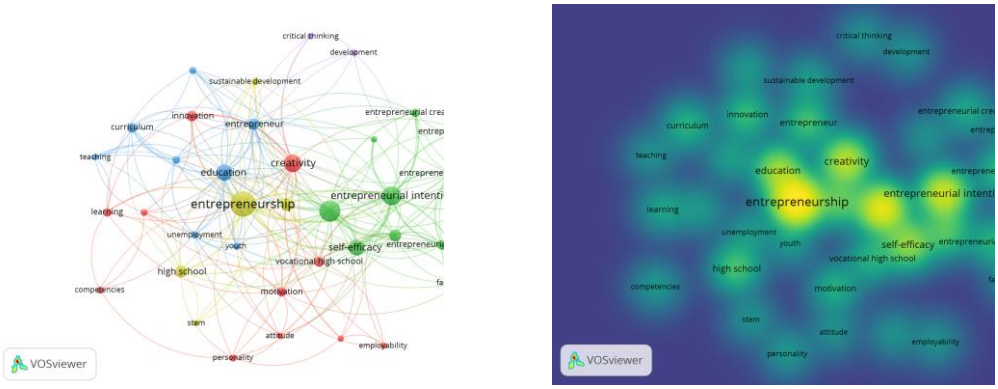
Tìm kiếm các tài liệu liên quan đến sáng tạo khởi nghiệp từ các cơ sở dữ liệu lớn như *Scopus, Dimensions AI, Google Scholar*.

Bảng 1. ***Từ khóa và cơ sở dữ liệu tìm kiếm tài liệu***

Từ khóa tìm kiếm	Cơ sở dữ liệu		
	Scopus	Dimensions AI	Google Scholar
"entrepreneur" AND ("competency" OR "framework") AND "high school"	46	46	6
"entrepreneur" AND ("students" OR "education model")	25	144	7
"entrepreneur" AND "high school"	262	123	16
"entrepreneurial creativity" AND ("high school" OR "students")	7	74	11
Tổng	340	387	40

2.2. Xử lí dữ liệu

Sau khi lọc dữ liệu trùng lặp (dựa trên tiêu đề, chỉ số DOI), còn lại 421 tài liệu. Tiến hành hệ thống hóa tài liệu bằng phân tích Bibliometrics trên ứng dụng VOSviewer 1.6; tạo bản đồ phân tích dữ liệu theo: từ khóa, không gian, thời gian.



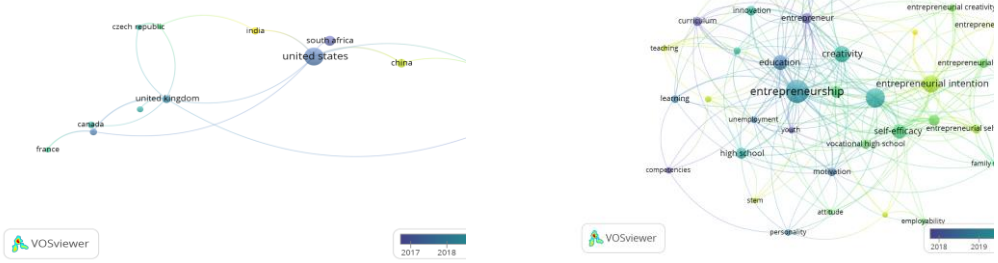
(a) *(b)*

Hình 1. ***Bản đồ phân tích dữ liệu theo từ khóa (a): dạng mạng kết nối, (b): dạng mật độ***

Hình 1 cho thấy các ý tưởng nghiên cứu "*thuộc về khởi nghiệp*" tập hợp thành cụm gồm 9 chỉ số. Đây là cơ sở để lựa chọn và phân tích sâu nội dung các tài liệu có liên quan bằng phương pháp tổng quan tường thuật (xây dựng ma trận tổng quan).

Bảng 2. ***Các chỉ số "thuộc về khởi nghiệp" sau phân tích theo từ khóa***

Chỉ số viết bằng tiếng Anh	Chỉ số viết bằng tiếng Việt
Entrepreneurial creativity	Sáng tạo khởi nghiệp
Entrepreneurial (entrepreneurship) education	Giáo dục khởi nghiệp
Entrepreneurial intention(s)	Ý định khởi nghiệp
Entrepreneurial mindset	Tư duy khởi nghiệp
Entrepreneurial self-efficacy	Tự tin vào năng lực khởi nghiệp
Family support	Sự hỗ trợ từ gia đình
Self-efficacy	Tự tin vào năng lực bản thân
Structural equation model	Mô hình cấu trúc tuyến tính
Theory of planned behavior	Lý thuyết hành vi có kế hoạch



(a) *(b)*

Hình 2. ***Bản đồ phân tích dữ liệu theo: (a) không gian, (b) thời gian***

Hình 2(a) cho thấy các nghiên cứu liên quan đến sáng tạo khởi nghiệp diễn ra sôi nổi tại Châu Á (*Indonesia, Hongkong, Đài Loan, Trung Quốc, Ấn Độ*), Châu Âu (*Pháp, Anh Quốc, Cộng hòa Czech*), Châu Mỹ (*Hoa Kỳ, Canada*), Châu Phi (*Nam Phi*). Trong đó, Ấn Độ và Trung Quốc là các quốc gia tiến hành những nghiên cứu mới nhất về sáng tạo khởi nghiệp. Ngoài ra, hình 2(b) cho thấy các ý tưởng những năm gần đây xoay quanh "*tư duy khởi nghiệp*", "*dạy học STEM*", "*ý định khởi nghiệp*", "*sáng tạo khởi nghiệp*", "*giáo dục khởi nghiệp*", "*tự tin vào năng lực khởi nghiệp*".

2.3. Phân tích sâu nội dung tài liệu

Rà soát và chắt lọc các tài liệu dựa trên từ khóa, tiêu đề, phần tóm tắt. Chúng tôi lựa chọn ra 28 nghiên cứu, được phân thành 3 nhóm gồm: Nghiên cứu về sáng tạo khởi nghiệp: 6 nghiên cứu; Nghiên cứu về giáo dục khởi nghiệp: 17 nghiên cứu; Nghiên cứu về phát triển tư duy khởi nghiệp của học sinh thông qua dạy học STEAM: 5 nghiên cứu.

Tiến hành phân tích sâu nội dung tài liệu theo phương pháp tường thuật, thiết lập ma trận tổng quan tài liệu gồm các cột: *Số thứ tự - Tiêu đề - Năm - Tác giả - Loại tài liệu - Câu hỏi nghiên cứu - Mục tiêu - Cơ sở lí luận - Phương pháp - Kết quả - Thảo luận - Khuyến nghị - Từ khóa - Ghi chú*.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Tổng quan nghiên cứu về sáng tạo khởi nghiệp

Amabile (1997)[1] đề xuất khái niệm sáng tạo khởi nghiệp - "Entrepreneurial Creativity", trong đó, tác giả làm rõ nội hàm của năng lực sáng tạo khởi nghiệp là sự tổng hợp giữa động lực nội tại và động lực bên ngoài để hình thành năng lực kiến tạo và thực thi các ý tưởng, giải pháp mới. Nghiên cứu nhấn mạnh rằng năng lực sáng tạo khởi nghiệp không chỉ giới hạn ở hoạt động khởi nghiệp mà còn cần thiết để phát triển trong các tổ chức kinh doanh hiện có, miễn là có một ý tưởng, giải pháp mới được thực thi. Ngoài ra, nghiên cứu còn cho thấy năng lực sáng tạo khởi nghiệp cần đến sự hợp tác do tính phức tạp của việc thực hiện các ý tưởng, giải pháp mới thường vượt quá khả năng của một cá nhân.

Brem (2011)[2] thực hiện nghiên cứu tổng quan lí thuyết về mối liên hệ giữa khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu đã khái niệm hóa các thuật ngữ, lược khảo tài liệu có liên quan, tìm ra khoảng trống tri thức và sự khác biệt về nội hàm khái niệm trong các nghiên cứu về sáng tạo khởi nghiệp. Tác giả đề xuất một khung lí thuyết mô tả mối liên hệ giữa khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo. Khung lí thuyết được thiết kế để tích hợp các nhân tố về đổi mới và khởi nghiệp, từ quản lí ý tưởng và nhận biết cơ hội đến thương mại hóa và phổ biến, trong bối cảnh rộng hơn của những thay đổi về môi trường và công nghệ.

Rigolizzo & Amabile (2015)[3] nghiên cứu tương tác giữa hành vi học tập, qui trình sáng tạo và ảnh hưởng của môi trường đến năng lực sáng tạo khởi nghiệp. Các khung lí thuyết về tính sáng tạo, hành vi học tập, ảnh hưởng của môi

[1] T. M. Amabile (1997). Entrepreneurial Creativity Through Motivational Synergy. *The Journal of Creative Behavior, 31*(1), pp. 18-26.

[2] Brem (2011). Linking innovation and entrepreneurship - Literature overview and introduction of a process-oriented framework. *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management, 14*, pp. 6-35.

[3] M. Rigolizzo, T. Amabile (2015). Entrepreneurial creativity: The role of learning processes and work environment supports. In *The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship.* (61-78). New York, NY, US: Oxford University Press.

trường được tích hợp, khảo sát mức độ tương tác qua 04 giai đoạn của quá trình sáng tạo: Xác định vấn đề, hoạt động chuẩn bị, hình thành ý tưởng, đánh giá và thực hiện ý tưởng. Kết quả cho thấy: Năng lực sáng tạo khởi nghiệp chịu ảnh hưởng đáng kể bởi hành vi học tập và ảnh hưởng của môi trường; trong quá trình sáng tạo, động lực bên trong thúc đẩy việc tạo ra ý tưởng, sự kết hợp giữa động lực bên trong và bên ngoài là tác nhân quan trọng để đánh giá và thực hiện ý tưởng.

Petrakis & Kafka (2016)[1] nghiên cứu tác động của năng lực sáng tạo khởi nghiệp đến hoạt động khởi nghiệp và sự tăng trưởng của nền kinh tế. Nghiên cứu tập trung phân tích các nhân tố thuộc năng lực sáng tạo khởi nghiệp, sự tác động của từng nhân tố đến hoạt động khởi nghiệp và sự tăng trưởng kinh tế; mục tiêu là đánh giá vai trò của năng lực sáng tạo trong hoạt động khởi nghiệp. Kết quả: 07 nhân tố cấu trúc nên năng lực sáng tạo khởi nghiệp gồm kiến thức giáo dục, kĩ thuật công nghệ, sáng tạo đột phá, nền tảng văn hóa và đặc tính cá nhân, động lực khởi nghiệp, chính sách nhà nước. Nghiên cứu kết luận rằng sáng tạo khởi nghiệp có tác động lớn đến sự tăng trưởng kinh tế.

Wang *và cs.* (2022)[2] nghiên cứu hiệu ứng trung gian của cảm hứng khởi nghiệp lên mối liên hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và năng lực sáng tạo khởi nghiệp. Tác giả thực hiện lược khảo lí thuyết tài liệu trong lĩnh vực giáo dục, quản lí, tâm lí học và triết học; trong đó tập trung vào lí thuyết trao quyền và nhận thức xã hội. Nghiên cứu cũng tiến hành điều tra, khảo sát thực nghiệm với mẫu điều tra gồm 1526 sinh viên nhằm xây dựng mô hình cấu trúc tuyến tính được phân tích trên phần mềm AMOS 26; sau đó tiến hành kiểm định Bootstrap với một cỡ mẫu khoảng 5000, độ tin cậy 95% để đánh giá tính hiệu quả của thang đo. Kết quả cho thấy giáo dục khởi nghiệp ảnh hưởng đáng kể đến cảm hứng khởi nghiệp, từ đó làm trung gian một phần cho mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và năng lực sáng tạo khởi nghiệp. Phân tích hồi quy cho thấy giới tính, nguồn sinh viên và thu nhập hộ gia đình hàng tháng là những yếu tố dự báo quan trọng về cảm hứng khởi nghiệp và khả năng sáng tạo, trong đó sinh viên nam thể hiện mức độ cảm hứng và sáng tạo cao hơn sinh viên nữ.

Yu *và cs.* (2023)[3] nghiên cứu về tác động của sự linh hoạt nhận thức lên năng lực sáng tạo khởi nghiệp của cá nhân. Nghiên cứu đã thu thập dữ liệu thông

[1] P. Petrakis, K. Kafka (2016). Entrepreneurial Creativity and Growth. DOI: 10.5772/65453

[2] C. Wang, N. Mundorf, A. Salzarulo-McGuigan (2022). Entrepreneurship education enhances entrepreneurial creativity: The mediating role of entrepreneurial inspiration. *The International Journal of Management Education, 20* (2).

[3] X. Yu, X. Zhao, Y. Hou (2023). Cognitive flexibility and entrepreneurial creativity: the chain mediating effect of entrepreneurial alertness and entrepreneurial self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 14*.

qua các bảng câu hỏi từ các doanh nhân, đảm bảo kiểm soát các thiên kiến bằng cách sử dụng các câu trả lời ẩn danh và đặt các câu hỏi polygraph để duy trì tính toàn vẹn của dữ liệu; sử dụng phần mềm SPSS 26 để kiểm tra độ tin cậy của các biến như tính linh hoạt nhận thức, sự nhạy bén trong kinh doanh, hiệu quả bản thân, và sự sáng tạo, đảm bảo rằng các phép đo lường là nhất quán và ổn định cho việc phân tích. Để tránh vấn đề các biến có quan hệ quá gần nhau, có thể làm lệch kết quả, tác giả đã thực hiện kiểm tra tính đa cộng tuyến, xác nhận rằng các mối quan hệ giữa các biến là phù hợp cho phân tích chính xác. Nghiên cứu cũng đã kiểm soát các yếu tố gây nhiễu như tuổi, giới tính, trình độ học vấn của các doanh nhân, quy mô công ty và thời gian thành lập để đảm bảo rằng kết quả phản ánh cụ thể ảnh hưởng của tính linh hoạt nhận thức đến sự sáng tạo trong kinh doanh. Kết quả cho thấy, tính linh hoạt nhận thức có tác động tích cực đến năng lực sáng tạo khởi nghiệp, gợi ý rằng những cá nhân có khả năng suy nghĩ linh hoạt có thể đưa ra các ý tưởng kinh doanh sáng tạo. Sự nhạy bén trong kinh doanh và hiệu quả bản thân đóng vai trò như những cầu nối giữa tính linh hoạt nhận thức và sự sáng tạo, nghĩa là việc nhạy bén với các cơ hội và tin tưởng vào khả năng của mình có thể làm tăng thêm sự sáng tạo khởi nghiệp. Nghiên cứu phát hiện hiệu ứng trung gian chuỗi, trong đó tính linh hoạt nhận thức dẫn đến sự nhạy bén kinh doanh, tăng cường hiệu quả bản thân, và tất cả cùng nhau thúc đẩy năng lực sáng tạo khởi nghiệp.

Nhận xét chung: Các nghiên cứu đã đề xuất một số nhân tố tác động đến năng lực sáng tạo khởi nghiệp của sinh viên; phương pháp nghiên cứu chủ yếu là lược khảo lí thuyết; điều tra, khảo sát các nhân tố và phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính để kiểm định cấu trúc của năng lực sáng tạo khởi nghiệp. Tuy nhiên, chúng tôi vẫn chưa phát hiện những nghiên cứu xây dựng và chuẩn hóa khung năng lực sáng tạo khởi nghiệp của đối tượng là học sinh cấp trung học phổ thông (THPT); những nghiên cứu thiết kế tiến trình dạy học và thực nghiệm sư phạm với mục tiêu phát triển năng lực sáng tạo khởi nghiệp của học sinh.

3.2. Tổng quan nghiên cứu về giáo dục khởi nghiệp

Kleppe (2002)[1] đề xuất hoạt động dạy học định hướng phát minh sáng chế và khởi nghiệp cho học sinh trung học. Tác giả trình bày một chương trình thành công đã thực hiện cho giáo viên, nhấn mạnh nhu cầu tích hợp năng lực sáng chế và khởi nghiệp vào giáo dục từ mẫu giáo đến lớp 12. Nghiên cứu cũng đề cập đến bối cảnh thay đổi của các nghề nghiệp trong lĩnh vực kỹ thuật và tầm quan

[1] J. A. Kleppe (2002). Teaching invention, innovation, and entrepreneurship to Northern Nevada high school science and math teachers. *31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education. Conference Proceedings (Cat. No.01CH37193), 1*, TIE-16.

trọng của việc điều chỉnh các phương pháp giáo dục để đáp ứng nhu cầu của lực lượng lao động.

Harkema & Schout (2008)[1] đề xuất phương pháp lấy người học làm trung tâm trong giáo dục khởi nghiệp đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu so sánh hình thức dạy học truyền thống với mô hình dạy học kiến tạo, nhấn mạnh tầm quan trọng của học tập trải nghiệm và sự phát triển cá nhân người học. Bài báo nêu bật cấu trúc của chương trình, bao gồm hướng dẫn cá nhân, tập trung vào giải quyết vấn đề thực tế và một hồ sơ học tập số để theo dõi tiến trình dạy học. Nghiên cứu cũng thảo luận về những thách thức gặp phải khi thực hiện phương pháp này, chẳng hạn như khó khăn của người học trong việc thích nghi với học tập tự định hướng và nhu cầu về hướng dẫn hiệu quả. Cuối cùng, các tác giả lập luận rằng phương pháp kiến tạo, lấy người học làm trung tâm là rất quan trọng để thúc đẩy năng lực đổi mới và khởi nghiệp ở người học.

Cristina *và cs.* (2013)[2] nghiên cứu mối quan hệ giữa các năng lực của doanh nhân thành công và năng lực mà nhân viên trong các công ty khởi nghiệp đổi mới cần có. Các tác giả phát hiện rằng có sự trùng lặp đáng kể giữa hai nhóm năng lực này, nhưng cũng có một số khác biệt quan trọng. Có 6 năng lực của doanh nhân cũng được các tổ chức khởi nghiệp đổi mới đánh giá cao bao gồm: thuyết phục và tạo mạng lưới, tìm kiếm cơ hội và sáng kiến, tìm kiếm thông tin, chấp nhận rủi ro, độc lập và tự tin, và cam kết với công việc. Tuy nhiên, một số đặc điểm của doanh nhân không được các tổ chức đổi mới tìm kiếm, như đặt mục tiêu, lập kế hoạch và giám sát có hệ thống, yêu cầu hiệu quả và chất lượng, và kiên trì. Nghiên cứu kết luận rằng những năng lực đặc trưng của doanh nhân cũng được tìm thấy trong các tổ chức đổi mới và có thể phát triển thông qua đào tạo và giáo dục.

Gundry *và cs.* (2014)[3] đề xuất mô hình giáo dục khởi nghiệp trong đó tập trung phát triển năng lực sáng tạo của người học. Nghiên cứu cho thấy mối quan hệ tích cực giữa năng lực sáng tạo của sinh viên và nhận thức của họ về sự hỗ trợ của đội nhóm cho sự đổi mới tại nơi làm việc. Hơn nữa, nhận thức về sự hỗ trợ của đội nhóm cho sự đổi mới có mối tương quan tích cực với tần suất giới thiệu sản phẩm hoặc dịch vụ mới của các công ty. Tần suất đổi mới của đội nhóm

[1] S. J. M. Harkema, H. Schout (2008). Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship Education. *Eur. J. Educ., 43*(4), pp. 513-526.
[2] S.-M. Cristina, D. Garzon, H. Knorr (2013). Entrepreneurial and innovative competences, are they the same? *Management Decision, 51*(5), pp. 1084-1095.
[3] L. K. Gundry, L. F. Ofstein, J. R. Kickul (2014). Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business. *The International Journal of Management Education, 12*(3), p. 529-538.

đóng vai trò trung gian giữa sự hỗ trợ của đội nhóm cho sự đổi mới và cường độ đổi mới tổng thể của công ty.

Akanbi & Aun (2015)[1] phân tích vai trò quan trọng của sự sáng tạo và đổi mới trong thành công khởi nghiệp. Các tác giả mô tả nội hàm của khái niệm "*Sáng tạo*", được định nghĩa là sự tạo ra các ý tưởng mới, được trình bày như là nền tảng cho đổi mới, chuyển hóa những ý tưởng này thành các sản phẩm, quy trình và dịch vụ có giá trị. Nghiên cứu cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của động lực nội tại, chuyên môn và kỹ năng tư duy sáng tạo như những yếu tố thúc đẩy đổi mới. Nghiên cứu cũng xem xét các kỹ thuật khác nhau để thúc đẩy sự sáng tạo cũng như các mô hình giải quyết vấn đề sáng tạo. Cuối cùng, các tác giả thảo luận về sự lan tỏa, nêu bật tác động của đổi mới lên động lực thị trường và tầm quan trọng của việc thích ứng với thay đổi trong môi trường xã hội cạnh tranh.

Petrakis & Kafka (2016)[2] khám phá tác động đáng kể của khởi nghiệp đối với tăng trưởng kinh tế, nhấn mạnh vai trò quan trọng của sáng tạo trong khởi nghiệp. Tác giả lập luận rằng, trái ngược với lý thuyết kinh tế tân cổ điển truyền thống, khởi nghiệp nên được coi là động lực chính của tăng trưởng. Nghiên cứu xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến sáng tạo trong khởi nghiệp, bao gồm kiến thức, giáo dục, quản lý công nghệ, bối cảnh văn hóa, đặc điểm cá nhân, động cơ, các khuyến khích, quản lý tài nguyên và môi trường thể chế. Việc hiểu và thúc đẩy các yếu tố này có thể dẫn đến gia tăng hoạt động khởi nghiệp và, do đó, tăng trưởng kinh tế mạnh mẽ hơn.

Schmitz *và cs.* (2017)[3] thực hiện nghiên cứu tổng quan có hệ thống về sự giao thoa giữa đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp. Tác giả kết luận rằng mặc dù có sự quan tâm ngày càng nhiều trong hướng nghiên cứu này, nhưng tài liệu vẫn còn rời rạc và thiếu lý thuyết toàn diện, chưa có một khuôn khổ toàn diện tích hợp cả hai khái niệm. Các tác giả kêu gọi cần có thêm nghiên cứu có hệ thống hơn để xem xét mối quan hệ giữa đổi mới sáng tạo và khởi nghiệp, đặc biệt là về tác động của chúng đối với đóng góp kinh tế và xã hội của trường học trong bối cảnh xã hội tri thức.

Zhu *và cs.* (2017)[4] thực hiện nghiên cứu tổng quan về sự phát triển của giáo dục khởi nghiệp đổi mới sáng tạo tại các trường đại học Trung Quốc giai

[1] S.-U. Akanbi, I. Aun, Isaac. (2015). Creativity and Innovation in Entrepreneurship. In, pp. 66-89.
[2] P. Petrakis, K. Kafka (2016). Entrepreneurial Creativity and Growth. DOI: 10.5772/65453
[3] A. Schmitz, D. Urbano, G. A. Dandolini, J. A. de Souza, M. Guerrero (2017). Innovation and entrepreneurship in the academic setting: a systematic literature review. *International Entrepreneurship and Management Journal, 13*(2), pp. 369-395.
[4] X. Yu, X. Zhao, Y. Hou (2023). Cognitive flexibility and entrepreneurial creativity: the chain mediating effect of entrepreneurial alertness and entrepreneurial self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 14*.

đoạn 2010 - 2015. Bài viết đã nhấn mạnh tác động tích cực của yếu tố sáng tạo đối với chất lượng giáo dục khởi nghiệp. Tác giả đề xuất mô hình giáo dục khởi nghiệp của Trung Quốc là một minh chứng thực tiễn cho các quốc gia khác đang tìm cách nâng cao hệ thống giáo dục đại học.

Rongxin (2018)[1] khám phá nhu cầu ngày càng tăng về giáo dục khởi nghiệp đổi mới sáng tạo trong giáo dục đại học. Nhu cầu này được thúc đẩy bởi sự phát triển của nền kinh tế tri thức, yêu cầu một lực lượng lao động có khả năng đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu lập luận rằng khởi nghiệp dựa trên tri thức, được hỗ trợ bởi các mô hình giáo dục mạnh mẽ, là rất quan trọng cho sự tăng trưởng kinh tế. Tác giả nêu rõ các đặc điểm, ý nghĩa và những thách thức tiềm năng của việc triển khai hình thức giáo dục khởi nghiệp, đề xuất một cách tiếp cận đa diện bao gồm sự hỗ trợ của chính phủ, sự chấp nhận của xã hội và các khung pháp lý toàn diện.

Jónsdóttir & Macdonald (2018)[2] khám phá tính khả thi của việc triển khai giáo dục khởi nghiệp đổi mới sáng tạo (IEE) trong các trường trung học cơ sở. Các yếu tố then chốt cho sự triển khai IEE thành công được xác định gồm quyền tự chủ của giáo viên, một tinh thần hỗ trợ trong trường học, và kết nối cộng đồng mạnh mẽ. Nghiên cứu nhấn mạnh sự cần thiết của việc phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên và nhấn mạnh tầm quan trọng của việc điều chỉnh cấu trúc trường học và quan điểm xã hội với các mục tiêu của IEE.

Salim-Saji & Nair (2018)[3] nghiên cứu cách thức triển khai giáo dục sáng tạo và khởi nghiệp tại các cơ sở giáo dục đại học ở UAE ảnh hưởng đến thái độ, nhận thức và ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả chỉ ra mối tương quan mạnh mẽ giữa hiệu quả chương trình, các hoạt động và nguồn lực của chương trình, và nhận thức tích cực của sinh viên về khởi nghiệp, nhấn mạnh tầm quan trọng của các chương trình giáo dục mạnh mẽ và hấp dẫn trong việc nuôi dưỡng tư duy khởi nghiệp. Ngoài ra, gia đình và bạn bè tham gia khởi nghiệp cũng đóng vai trò quan trọng trong việc định hình giá trị khởi nghiệp của sinh viên, gợi ý tác động của mạng lưới gia đình, nhà trường và xã hội trong việc phát triển tư duy và ý định khởi nghiệp.

[1] LV. Rongxin (2018). *Exploration on the construction of college students' innovation and entrepreneurship education model*. 8th International conference on social science and education research (SSER 2018). DOI: 10.2991/sser-18.2018.76

[2] Jónsdóttir, A. Macdonald (2018). The feasibility of innovation and entrepreneurial education in middle schools. *Journal of small business and enterprise development, 26*.

[3] B. Salim-Saji, A. Nair (2018). Effectiveness of innovation and entrepreneurship education in UAE higher education. *Academy of Strategic Management Journal, 17*.

Ma *và cs.* (2020)[1] phân tích cách thức phát triển tinh thần đổi mới và khởi nghiệp (IE) ở sinh viên đại học. Tình trạng giáo dục khởi nghiệp đổi mới ở các nước phát triển và đang phát triển được khảo sát, bao gồm cả phân tích chi tiết về bối cảnh giáo dục khởi nghiệp đổi mới của Trung Quốc. Dựa trên kết quả nghiên cứu, các tác giả đề xuất các phương pháp dạy học để thúc đẩy tinh thần khởi nghiệp như học tập dựa trên dự án, hợp tác giữa trường học và doanh nghiệp.

Seikkula-Leino *và cs.* (2021a)[2] nghiên cứu cách giáo dục khởi nghiệp và phát triển bền vững được tích hợp vào chương trình đào tạo giáo viên tiểu học ở 3 quốc gia Bắc Âu: Phần Lan, Thụy Điển và Iceland. Các tác giả nhận thấy rằng mặc dù cả giáo dục khởi nghiệp và phát triển bền vững đều được đề cập, nhưng thường không rõ ràng và ở mức độ hạn chế. Các tác giả đề xuất giả thuyết rằng nếu tích hợp mạnh mẽ giáo dục khởi nghiệp vào chương trình đào tạo thì các giáo viên tương lai sẽ phát triển được những năng lực thiết yếu cho học sinh và đóng góp vào một tương lai bền vững hơn.

Seikkula-Leino *và cs.* (2021b)[3] trình bày những nỗ lực của Liên minh Châu Âu trong việc thúc đẩy giáo dục khởi nghiệp thông qua việc phát triển và triển khai khung năng lực khởi nghiệp (*EntreComp*), được sử dụng như một công cụ hữu ích để thúc đẩy năng lực khởi nghiệp và có thể được tích hợp vào chương trình giáo dục.

Nhận xét chung: Các nghiên cứu cung cấp một cái nhìn toàn diện về mô hình giáo dục khởi nghiệp đổi mới sáng tạo (IEE), nhấn mạnh tầm quan trọng ngày càng tăng của IEE trong nền kinh tế tri thức hiện nay. Nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng sáng tạo và đổi mới là yếu tố then chốt thúc đẩy tăng trưởng kinh tế và giải quyết các thách thức xã hội. Có nhu cầu cấp bách tích hợp IEE vào mọi cấp độ giáo dục, từ tiểu học đến đại học, nhằm đáp ứng yêu cầu của lực lượng lao động sáng tạo và khởi nghiệp. Các phương pháp IEE đa dạng, từ giảng dạy truyền thống đến mô hình xây dựng lấy người học làm trung tâm, đều nhấn mạnh học tập trải nghiệm và giải quyết vấn đề thực tế. Hợp tác giữa trường học, đại học,

[1] L. Ma, Z. Lan, R. Tan (2020). Influencing factors of innovation and entrepreneurship education based on the theory of planned behavior. *International journal of emerging technologies in learning, 15*(13), pp. 190-206. DOI:10.3991/ijet.v15i13.15345

[2] J. Seikkula-Leino, S. R. Jónsdóttir, M. Håkansson-Lindqvist, M. Westerberg, S. Eriksson-Bergström (2021a). Responding to global challenges through education: Entrepreneurial, sustainable, and pro-environmental education in nordic teacher education curricula. *Sustainability, 13*(22). DOI:10.3390/su132212808

[3] J. Seikkula-Leino, M. Salomaa, S. R. Jónsdóttir, E. McCallum, H. Israel (2021b). EU policies driving entrepreneurial competences - Reflections from the case of EntreComp. *Sustainability, 13*(15). DOI:10.3390/su13158178

doanh nghiệp và chính phủ được coi là thiết yếu để tạo hệ sinh thái hỗ trợ tài năng khởi nghiệp. Công nghệ cũng đóng vai trò quan trọng, như dự án hợp tác qua mạng giúp nâng cao kỹ năng khởi nghiệp của sinh viên. Tuy nhiên, việc triển khai IEE còn gặp nhiều thách thức như thiếu khung lý thuyết, chương trình giảng dạy chưa toàn diện và cần đào tạo giáo viên liên tục. Dù vậy, các nghiên cứu đều lạc quan về tương lai của IEE, khuyến khích nghiên cứu và hợp tác để phát triển lĩnh vực này.

3.3. Tổng quan nghiên cứu về phát triển tư duy khởi nghiệp của học sinh thông qua dạy học STE(A)M

Deveci & Seikkula-Leino (2023)[1] nhấn mạnh mối liên hệ chặt chẽ giữa giáo dục STEM và giáo dục khởi nghiệp, lập luận rằng hai phương pháp giáo dục này bổ sung cho nhau và nâng cao giá trị của giáo dục. Giáo dục khởi nghiệp cung cấp điểm khởi đầu cho STEM qua việc tập trung vào giải quyết vấn đề tạo ra giá trị xã hội, trong khi STEM cung cấp cách tiếp cận liên ngành và quy trình thiết kế kỹ thuật cần thiết cho khởi nghiệp. Ngoài ra, các khía cạnh kinh tế và tiếp thị thường bị bỏ qua trong STEM có thể được củng cố qua đào tạo khởi nghiệp. Nghiên cứu cũng nhấn mạnh sự cần thiết của việc thu hút học sinh và ghi nhận tác động tích cực của việc tích hợp giáo dục STEM và khởi nghiệp trong chương trình đào tạo giáo viên khoa học qua quy trình dự án E-STEM.

Hynes *và cs.* (2023)[2] nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tích hợp tư duy khởi nghiệp vào giáo dục STEM, tạo ra phương pháp Entre-STEM nhằm trang bị cho sinh viên các kỹ năng vượt ra ngoài kiến thức chuyên môn, tập trung vào giải quyết vấn đề, sáng tạo và đổi mới, phù hợp với nhu cầu của ngành STEM đang phát triển. Nghiên cứu nêu bật sự tương đồng tự nhiên giữa giáo dục STEM và giáo dục khởi nghiệp, cho rằng tích hợp giáo dục khởi nghiệp vào giáo dục STEM có thể cung cấp một khung hoạt động cho những trải nghiệm thực tế, dựa trên vấn đề.

Douglass (2023)[3] khám phá việc tạo ra chương trình giáo dục STEM sử dụng phương pháp tư duy thiết kế và tích hợp tư duy khởi nghiệp nhằm thúc đẩy giáo dục STEM công bằng và toàn diện cho sinh viên đại học thuộc nhiều ngành khác nhau. Chương trình bao gồm các khóa học về tư duy thiết kế và khung năng

[1] İ. Deveci, J. Seikkula-Leino (2023). The link between entrepreneurship and STEM education. In *Enhancing entrepreneurial mindsets through stem education*, pp. 3-23.
[2] B. Hynes, Y. Costin, I. Richardson (2023). Educating for STEM: Developing entrepreneurial thinking in STEM (Entre-STEM). In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.), *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education* (165-194). Cham: Springer International Publishing.
[3] H. Douglass (2023). Integrated and innovative STEM education: The development of a stem education minor. In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.), *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education*, pp. 249-263, Cham: Springer International Publishing.

lực STEM nhằm trang bị cho sinh viên kỹ năng giải quyết vấn đề, tư duy phản biện và đổi mới. Chương trình cũng nhấn mạnh sự cần thiết của cải tiến liên tục và thích ứng với nhu cầu thay đổi của lĩnh vực STEM, chuẩn bị cho các nhà giáo dục tương lai trở nên linh hoạt, sáng tạo.

Sickel (2023)[1] khám phá việc sử dụng tư duy thiết kế như một phương pháp sư phạm để thúc đẩy kết quả học tập STEM tích hợp và tư duy khởi nghiệp. Năm giai đoạn của tư duy thiết kế (đồng cảm, xác định vấn đề, lên ý tưởng, tạo mẫu và thử nghiệm) cung cấp một khung hoạt động để học sinh tham gia vào các thực hành STEM đồng thời phát triển các đặc điểm như nhận biết cơ hội, chấp nhận rủi ro và giải quyết vấn đề sáng tạo.

Nhận xét: Dạy học STE(A)M là cách tiếp cận dạy học phù hợp có tính khả thi để giáo viên triển khai các hoạt động dạy học hướng đến mục tiêu phát triển tư duy khởi nghiệp và hướng đến là năng lực sáng tạo khởi nghiệp của học sinh THPT.

4. Kết luận

Tổng quan kết quả nghiên cứu sáng tạo khởi nghiệp, chúng tôi nhận thấy: (1) *Giáo dục khởi nghiệp nâng cao nhận thức và tạo động lực cho thế hệ trẻ dấn thân vào con đường khởi nghiệp thông qua việc cung cấp kiến thức và kỹ năng khởi nghiệp thiết yếu trong môi trường giáo dục; từ đó mở ra môi trường thuận lợi giúp học sinh hiện thực hóa ý tưởng khởi nghiệp*; (2) *Phát triển năng lực sáng tạo khởi nghiệp có triển vọng trở thành xu hướng nghiên cứu trong lĩnh vực khóa học giáo dục nói chung và dạy học phát triển năng lực nói riêng trong bối cảnh đổi mới xã hội, giáo dục hiện nay tại Việt Nam và trên thế giới*; (3) *Dạy học STEAM là hình thức dạy học có tính khả thi trong việc phát triển được năng lực sáng tạo khởi nghiệp của học sinh*. Tuy nhiên, sáng tạo khởi nghiệp vẫn là một khái niệm rất mới trong giáo dục cấp THPT tại Việt Nam. Các nghiên cứu ở nước ngoài tập trung vào phân tích sự tác động của các nhân tố đến năng lực sáng tạo khởi nghiệp của đối tượng là sinh viên đại học hoặc doanh nhân khởi nghiệp. Do đó, nghiên cứu về phát triển năng lực sáng tạo khởi nghiệp của học sinh THPT trong dạy học mang tính cấp thiết, đáp ứng yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục phổ thông, đề án 1665 của Chính phủ, và giải quyết vấn đề phát triển các năng lực cần thiết của lực lượng lao động trong tương lai.

[1] A. J. Sickel (2023). Fostering integrated STEM and entrepreneurial mindsets through design thinking. In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.), *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education*, pp. 267-292, Cham: Springer International Publishing.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. S.-U. Akanbi, I. Aun, Isaac. (2015), *Creativity and Innovation in Entrepreneurship*. In, pp. 66-89.
2. T. M. Amabile (1997), "Entrepreneurial Creativity Through Motivational Synergy", *The Journal of Creative Behavior, 31*(1), pp. 18-26.
3. B. Brem (2011), "Linking innovation and entrepreneurship - Literature overview and introduction of a process-oriented framework", *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management, 14*, pp. 6-35.
4. A. Wang, N. Mundorf, A. Salzarulo-McGuigan (2022), "Entrepreneurship education enhances entrepreneurial creativity: The mediating role of entrepreneurial inspiration", *The International Journal of Management Education, 20*(2).
5. İ. Deveci, J. Seikkula-Leino (2023), "The link between entrepreneurship and STEM education", In *Enhancing entrepreneurial mindsets through stem education*, pp. 3-23.
6. V. H. Do *và cs.* (2021). Khung năng lực số dành cho sinh viên. In *Năng lực số - Digital Literacy*. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân Văn, Đại học Quốc gia Hà Nội.
7. H. Douglass (2023), "Integrated and innovative STEM education: The development of a stem education minor. In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.)", *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education*, pp. 249-263, Cham: Springer International Publishing.
8. L. K. Gundry, L. F. Ofstein, J. R. Kickul (2014), "Seeing around corners: How creativity skills in entrepreneurship education influence innovation in business", *The International Journal of Management Education, 12*(3), pp. 529-538.
9. S. J. M. Harkema, H. Schout (2008), "Incorporating student-centred learning in innovation and entrepreneurship Education", *Eur. J. Educ., 43*(4), pp. 513-526.
10. A. Hynes, Y. Costin, I. Richardson (2023), "Educating for STEM: Developing entrepreneurial thinking in STEM (Entre-STEM)", In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.), *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education*, pp. 165-194, Cham: Springer International Publishing.

11. S. Jónsdóttir, A. Macdonald (2018), "The feasibility of innovation and entrepreneurial education in middle schools", *Journal of small business and enterprise development, 26*.
12. A. Killen (2018), "Collaboration and coaching: Powerful strategies for developing digital capabilities", In Katharine Reedy & Jo Parker (Eds.), *Digital literacy unpacked*, pp. 29-44, Facet.
13. J. A. Kleppe (2002), "Teaching invention, innovation, and entrepreneurship to Northern Nevada high school science and math teachers", *31st Annual Frontiers in Education Conference. Impact on Engineering and Science Education. Conference Proceedings (Cat. No.01CH37193), 1*, TIE-16.
14. N. Law, D. Woo, G. Wong (2018), *A global framework of reference on digital literacy skills for indicator 4.4.2* (No. 51).
15. L. Ma, Z. Lan, R. Tan (2020), "Influencing factors of innovation and entrepreneurship education based on the theory of planned behavior", *International journal of emerging technologies in learning, 15*(13), pp. 190-206, DOI:10.3991/ijet.v15i13.15345
16. H. Nguyen (2023), *The impacts of artificial intelligence technology on employees and workload*.
17. Phn J. Nzayisenga (2023), *Unlocking your potential discovering your passion, mission, vocation, and profession through the ikigai framework ~ The Insightful Corner*.
18. A. D. Peter (2006), *Innovation and Entrepreneurship*, Harper Business.
19. P. Petrakis, K. Kafka (2016), *Entrepreneurial Creativity and Growth*, DOI: 10.5772/65453
20. M. Rigolizzo, T. Amabile (2015), "Entrepreneurial creativity: The role of learning processes and work environment supports", In *The Oxford handbook of creativity, innovation, and entrepreneurship,* pp. 61-78, New York, NY, US: Oxford University Press.
21. LV. Rongxin (2018), *Exploration on the construction of college students' innovation and entrepreneurship education model*, 8th International conference on social science and education research (SSER 2018), DOI: 10.2991/sser-18.2018.76
22. B. Salim-Saji, A. Nair (2018), "Effectiveness of innovation and entrepreneurship education in UAE higher education", *Academy of Strategic Management Journal, 17*.

23. S.-M. Cristina, D. Garzon, H. Knorr (2013), “Entrepreneurial and innovative competences, are they the same?”, *Management Decision, 51*(5), pp. 1084-1095.
24. A. Schmitz, D. Urbano, G. A. Dandolini, J. A. de Souza, M. Guerrero (2017), “Innovation and entrepreneurship in the academic setting: a systematic literature review", *International Entrepreneurship and Management Journal, 13*(2), pp. 369-395.
25. J. Seikkula-Leino, S. R. Jónsdóttir, M. Håkansson-Lindqvist, M. Westerberg, S. Eriksson-Bergström (2021a), “Responding to global challenges through education: Entrepreneurial, sustainable, and pro-environmental education in nordic teacher education curricula”, *Sustainability, 13*(22), DOI:10.3390/su132212808
26. J. Seikkula-Leino, M. Salomaa, S. R. Jónsdóttir, E. McCallum, H. Israel (2021b), “EU policies driving entrepreneurial competences - Reflections from the case of EntreComp”, *Sustainability, 13*(15), DOI:10.3390/su13158178
27. A. J. Sickel (2023), “Fostering integrated STEM and entrepreneurial mindsets through design thinking”, In Sila Kaya-Capocci & Erin Peters-Burton (Eds.), *Enhancing Entrepreneurial Mindsets Through STEM Education*, pp. 267-292, Cham: Springer International Publishing.
28. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.
29. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Môn Vật lý*.
30. X. Yu, X. Zhao, Y. Hou (2023), Cognitive flexibility and entrepreneurial creativity: the chain mediating effect of entrepreneurial alertness and entrepreneurial self-efficacy, *Frontiers in Psychology, 14*.
31. A. Zhao (2005), Exploring the synergy between entrepreneurship and innovation, *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*(11), pp. 25-41, DOI:10.1108/13552550510580825
32. H.-B. Zhu, K. Zhang, U. s. Ogbodo (2017), Review on innovation and entrepreneurship education in Chinese universities during 2010-2015, *Eurasia journal of mathematics, science and technology education, 13*, pp. 5939-5948.

HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ: ĐỊNH HƯỚNG NGHỀ NGHIỆP TỪ THỰC TIỄN MÔN CÔNG NGHỆ

Cao Thị Thúy Diễm[1, 2], Bùi Văn Hồng[1,*], Võ Cao Long[3]

[1] NCS. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP. Hồ Chí Minh

[2]Trường Cán bộ quản lý giáo dục TP. Hồ Chí Minh

[3]Phòng Giáo dục và Đào tạo Quận 1, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Giáo dục hướng nghiệp cho học sinh phổ thông có vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ, định hướng chọn ngành, nghề cho học sinh. Trong đó, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở còn góp phần định hướng phân luồng học sinh sau khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản. Công tác này cần được thực hiện thường xuyên và thông qua tất cả các môn học. Đặc trưng nội dung môn Công nghệ ở cấp trung học cơ sở rất đa dạng, gắn liền với các ngành, nghề với nhiều chuyên ngành được đào tạo khác nhau. Việc định hướng nghề nghiệp cho học sinh thông qua môn học này là cần thiết và phù hợp. Bài viết đề xuất quy trình định hướng nghề nghiệp cho học sinh thông qua môn học như: Nhận thức về nghề nghiệp; Trải nghiệm, khám phá nghề; Phát hiện năng lực bản thân; Quyết định chọn nghề/lập kế hoạch cho nghề tương lai. Kết quả nghiên cứu góp phần định hướng cho giáo viên trong việc thực hiện tích hợp hướng nghiệp cho học sinh thông qua môn Công nghệ nói chung và các môn học khác nói riêng.

Từ khóa: *giáo dục hướng nghiệp; định hướng nghề nghiệp; môn Công nghệ; trung học cơ sở*

1. Giới thiệu

Chương trình giáo dục phổ thông đã định hướng việc giáo dục hướng nghiệp cho học sinh được thực hiện thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục của nhà trường[1]. Giáo dục hướng nghiệp còn góp phần phân luồng học sinh sau trung học cơ sở (THCS) và định hướng nghề cho học sinh sau trung học phổ thông[2]. Một số nghiên cứu đã nhận định vai trò của hướng nghiệp trong giáo dục, cụ thể hướng nghiệp trong trường học có vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho học sinh làm quen với thế giới bên ngoài[3] hay việc hướng dẫn và tư vấn

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*

[2] Thủ tướng Chính phủ (2018), *Quyết định số 522/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án "Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025",* Hà Nội.

[3] Phạm Thị Hồng Hạnh *và cs.* (2024), Science mapping research on Career guidance in general schools: a bibliometric analysis from Scopus database, 1964-2022. *Cogent Education,* 11 (1), pp. 1-22.

hướng nghiệp đều giúp đưa ra quyết định chọn nghề dễ dàng hơn[1]. Một nghiên cứu khác của Thiên Hương & Thanh Trà (2020)[2] về thực trạng hướng nghiệp cho học sinh THCS cho thấy, hướng nghiệp tại các trường THCS thực hiện chưa hiệu quả, trong đó học sinh chưa được hướng nghiệp hoặc thông tin về tư vấn hướng nghiệp chưa đầy đủ. Việc xây dựng chương trình tư vấn hướng nghiệp cho học sinh cho thấy còn hạn chế khi chưa có sự tham gia đầy đủ của Hiệu trưởng, giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn[3]... Và cũng đã có các các nghiên cứu nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp như tổ chức tích hợp hay trải nghiệm trong dạy học các bộ môn của Diễm Hằng *và cs.*[4], Bảo Nguyên & Văn Ton[5], Tố Như & Việt Nga[6], hay việc xác định được phong cách học tập của học sinh là một công cụ có thể giúp giáo viên đưa ra hướng dẫn hỗ trợ nghề phù hợp[7]. Các nghiên cứu đã đề xuất các giải pháp khác nhau để nâng cao hiệu quả hướng nghiệp trong nhà trường, tuy nhiên lại có ít nghiên cứu về hướng nghiệp cho học sinh cấp THCS. Trong đó, môn Công nghệ với đặc trưng nội dung chương trình đa dạng về nhiều lĩnh vực liên quan đến các ngành, nghề được đào tạo khác nhau cho học sinh sau khi các em kết thúc giai đoạn giáo dục phổ thông thì cũng chưa có nhiều nghiên cứu về hướng nghiệp cho học sinh thông qua môn học này. Bài viết sẽ nghiên cứu đặc trưng của môn Công nghệ trong chương trình giáo dục phổ thông và yêu cầu của hướng nghiệp ở cấp THCS để từ đó đề xuất quy trình định hướng nghề nghiệp cho học sinh THCS từ thực tiễn môn Công nghệ.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết thực hiện nghiên cứu các tài liệu lý thuyết và các công trình nghiên cứu đã công bố những năm gần đây có liên quan đến vấn đề hướng nghiệp cho học sinh trên các tạp chí và các nhà xuất bản có uy tín. Tổng có 20 tài liệu được tham khảo và trích dẫn vào bài viết bao gồm 10 công trình nghiên cứu được công bố trên các tạp chí khoa học uy tín trong nước và quốc tế, 3 tài liệu được

[1] B. Richa, Y. Bharati, D. R. Aruna (2022). The Impact of Vocational Guidance on Career Choice. *International Management Review,* 18 (Special Issue 2022), pp. 11-19.
[2] Dương Giáng Thiên Hương, Nguyễn Thị Thanh Trà (2020). Thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh cuối cấp trung học cơ sở hiện nay. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 65(4)*, tr. 89-98.
[3] A. Indri (2019). The Implementation of ADDIE Model in Developing Career Guidance Program in Senior High School. *Journal of Education, Teaching, and Learning, 4 (1),* pp. 174-179.
[4] Huỳnh Thị Diễm Hằng, Mai Văn Chân, Lê Phúc Chi Lăng, Trần Văn Phẩm (2021). Nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Thừa Thiên Huế qua môn Địa lý. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế,* 2 (62), tr. 64-70.
[5] Quách Nguyễn Bảo Nguyên, Nguyễn Văn Ton (2020). Bồi dưỡng năng lực hướng nghiệp cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp trong dạy học Vật lý. *Tạp chí Thiết bị Giáo dục,* 228 (1), tr. 56-58.
[6] Đỗ Thị Tố Như, Nguyễn Thị Việt Nga (2023). Quy trình thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục,* 23 (17), tr. 14-17.
[7] M. A.-L. Ana, J. G. Alfonso, L. C.-G.María, P.-N. Eufrasio, F.-P. Eduardo (2020). Learning styles and vocational guidance in secondary education. *Educational Sciences: Theory & Practice,* 20 (3), pp. 1-15.

xuất bản và các quy định pháp lý về hướng nghiệp cho học sinh. Với cách tiếp cận theo phương pháp nghiên cứu lý thuyết, bài viết đã tổng hợp, phân tích các kết quả nghiên cứu của các nhà khoa học về vấn đề hướng nghiệp cho học sinh phổ thông nói chung và học sinh cấp THCS nói riêng để làm cơ sở, nền tảng cho đề xuất giải quyết vấn đề nghiên cứu đã đề ra. Kết quả nghiên cứu đã khái quát được cơ sở về lý thuyết hướng nghiệp, phân tích đặc trưng của môn Công nghệ trong chương trình giáo dục cấp THCS và đề xuất quy trình các bước khi thực hiện hướng nghiệp cho học sinh thông qua môn học này.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Các khái niệm liên quan

3.1.1. Hướng nghiệp

Hướng nghiệp được định nghĩa là sự giúp đỡ lựa chọn hợp lý ngành, nghề (Viện Ngôn ngữ học, 2003)[1] hay trong giáo dục, hướng nghiệp là "hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài nhà trường để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp và có khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội"[2] hoặc là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài cơ sở giáo dục để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp, khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội"[3].

Ngoài ra, hướng nghiệp còn được xem là giáo dục sự lựa chọn nghề một cách có chủ đích nhằm đảm bảo cho các em hạnh phúc trong lao động nghề nghiệp, lao động đạt hiệu suất cao và cống hiến được nhiều nhất cho xã hội[4] và cũng được hiểu là các hoạt động hỗ trợ, định hướng cho cá nhân có thể lựa chọn nghề nghiệp phù hợp với năng lực, sở thích của bản thân nhằm lao động nghề nghiệp có hiệu quả và đáp ứng yêu cầu về chất lượng nguồn nhân lực của xã hội[5].

Như vậy, có thể khái quát lại hướng nghiệp là quá trình định hướng, hỗ trợ cho cá nhân đưa ra quyết định chọn nghề nghiệp phù hợp với phẩm chất và năng lực của bản thân nhằm thực hành nghề nghiệp có hiệu quả.

---

[1] Viện Ngôn ngữ học (2003), *Từ điển Tiếng Việt,* Nxb Đà Nẵng.

[2] Chính phủ (2006), *Nghị định 75/2006/NĐ-CP Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục.*

[3] Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục,* Hà Nội.

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Tài liệu tập huấn về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông,* Hà Nội, tháng 6/2020

[5] Cao Thị Thúy Diễm, Bùi Văn Hồng (2023), Giải pháp hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở thông qua môn Công nghệ, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế năm 2023 "Hướng nghiệp, khởi nghiệp trong thời đại số - Giải pháp cho giáo dục Việt Nam"*, Nxb Đại học Huế,. tr. 103-112.

3.1.2. Định hướng nghề nghiệp

Từ các nghiên cứu có liên quan, khái niệm định hướng nghề nghiệp có thể được khái quát là việc định hướng học tập hoặc nghề nghiệp phù hợp với sở thích, năng lực của học sinh dựa trên sự hiểu biết về nghề và năng lực của bản thân, từ đó có kế hoạch chuẩn bị cho bản thân để đáp ứng yêu cầu của nghề nghiệp[1]. Định hướng nghề nghiệp giúp học sinh nhận thức được giá trị của ngành nghề, các yêu cầu về phẩm chất và năng lực cần có khi thực hành nghề từ đó học sinh đưa ra quyết định lựa chọn ngành, nghề phù hợp với bản thân.

3.2. Đặc điểm, nội dung môn Công nghệ trong chương trình giáo dục cấp trung học cơ sở

Trong chương trình giáo dục phổ thông, Công nghệ là môn học bắt buộc ở cấp tiểu học và THCS. Nghiên cứu tổng thể nội dung của chương trình môn học, tác giả nhận thấy những đặc điểm nổi bật của nội dung giáo dục trong môn Công nghệ cấp THCS như sau[2]:

- Nội dung chương trình môn học rộng, rất đa dạng, thuộc nhiều lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ khác nhau nhằm hướng đến tiếp tục phát triển năng lực công nghệ mà học sinh đã được hình thành ở cấp tiểu học như các chủ đề nội dung về nhà ở, công nghệ thực phẩm, thời trang đến nông nghiệp, lâm nghiệp, thủy sản, công nghiệp… trải dài ở các khối lớp 6 đến lớp 9, học sinh được tìm hiểu các lĩnh vực kỹ thuật, công nghệ… thông qua từng bài học. Điều này giúp học sinh có kiến thức tổng quan về các ngành, nghề liên quan trong đời sống lao động.

- Nội dung chương trình môn học gắn liền với thực tiễn và có nhiều nội dung thực hành, học sinh được trải nghiệm các ngành, nghề thông qua nội dung chương trình kết hợp với phương pháp, hình thức tổ chức dạy học của giáo viên.

- Trong chương trình có nội dung cơ bản thuộc các ngành, nghề khác nhau, song cũng có nhiều nội dung rất chuyên biệt, đặc trưng, vùng miền để học sinh có điều kiện tìm hiểu theo nhu cầu, mong muốn của bản thân.

- Nội dung môn Công nghệ gắn liền với các môn khoa học khác (Toán, Khoa học tự nhiên…), với đặc trưng này giáo viên tổ chức dạy học dưới hình thức tích hợp các nội dung của môn học để giải quyết vấn đề của thực tiễn.

Như vậy, với những đặc trưng nổi bật nêu trên, việc định hướng nghề nghiệp thông qua các nội dung của môn Công nghệ là phù hợp và cần được thực hiện thường xuyên nhằm giúp học sinh nhận ra sự phù hợp giữa đặc điểm tính cách, năng lực bản thân với ngành, nghề sẽ chọn để tham gia lao động sau này.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018c), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Môn Công nghệ*.

3.3. Mục tiêu của giáo dục hướng nghiệp ở cấp trung học cơ sở

Đối với cấp THCS, hướng nghiệp hướng đến mục tiêu giúp học sinh hình thành ba năng lực cơ bản bao gồm: hiểu biết về nghề nghiệp (giới thiệu được các nghề và vai trò của nghề, phân tích được yêu cầu của nghề và phẩm chất, năng lực của người làm nghề, các công cụ của ngành nghề…); hiểu biết, rèn luyện phẩm chất, năng lực liên quan đến nghề nghiệp (hiểu điểm mạnh, điểm yếu của bản thân đối với ngành, nghề có quan tâm và có phương pháp rèn luyện phẩm chất, năng lực của bản thân đáp ứng yêu cầu của nghề…) và kỹ năng ra quyết định, lập kế hoạch học tập theo định hướng nghề nghiệp (lựa chọn được hướng đi phù hợp và có kế hoạch học tập, rèn luyện cho bản thân khi kết thúc cấp THCS)[1].

Như vậy, từ nội dung của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và nội dung các môn học trong Chương trình giáo dục phổ thông, giáo viên cần tổ chức các hoạt động dạy học, hướng đến hình thành và phát triển năng lực nhận biết nghề cho học sinh bao gồm việc xác định được các nghề/nhóm nghề, các yêu cầu của nghề, các dụng cụ liên quan để thực hành một nghề cụ thể… cũng như giúp học sinh xác định được các yếu tố thuộc về phẩm chất, năng lực của bản thân so với yêu cầu của từng nghề để từ đó học sinh có kế hoạch học tập tiếp theo hoặc lựa chọn nghề phù hợp sau khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản. Ngoài ra, đối với giai đoạn giáo dục cơ bản này, công tác hướng nghiệp được thực hiện phù hợp, có hiệu quả còn giúp hoàn thành mục tiêu của chương trình giáo dục phổ thông và phân luồng học sinh theo định hướng đã đề ra. Chính vì vậy, quá trình hướng nghiệp cần được thực hiện thường xuyên ở tất cả các khối, lớp của cấp THCS, trong đó tập trung chủ yếu ở khối lớp 8, 9 - các lớp cuối cấp để các em có sự lựa chọn phù hợp.

3.4. Định hướng nghề nghiệp cho học sinh trung học cơ sở từ thực tiễn môn Công nghệ

3.4.1. Khái quát một số lý thuyết về định hướng nghề nghiệp cho học sinh

Arrington [2] cho rằng để học sinh có thể đưa ra kế hoạch định hướng nghề nghiệp của mình một cách sâu sắc thì họ cần có nền tảng về nhận thức nghề nghiệp và kinh nghiệm khám phá nghề nghiệp. Những trải nghiệm nghề nghiệp trong khoảng thời gian nhất định sẽ giúp cho học sinh nhận thức được nghề phù hợp với sở thích, năng lực của bản thân từ đó dựa trên định hướng nghề nghiệp

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*

[2] K. Arrington (2000), Middle grade career planning programs (Abbtracts), *Journal of Career Development*. DOI:10.1023/a:1007896516872.

của giáo viên, học sinh sẽ quyết định kế hoạch học tập và nghề nghiệp của bản thân sau khi kết thúc giai đoạn giáo dục phổ thông.

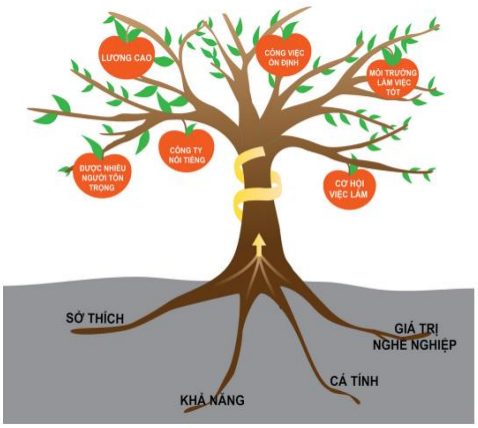
Lý thuyết về phát triển nghề nghiệp theo giai đoạn của Super cũng cho rằng quá trình phát triển nghề nghiệp của con người trải qua 5 giai đoạn chính và các giai đoạn phụ trong cuộc đời một người, được minh họa ở Bảng 1. Theo đó, ở giai đoạn phát triển của học sinh cấp THCS, học sinh sẽ có khái niệm chung về thế giới việc làm, đồng thời ở giai đoạn này, học sinh bắt đầu có sự hiểu rõ bản thân hơn, thể hiện sở thích, năng lực, mong muốn của bản thân trong việc lựa chọn nghề nghiệp. Học sinh sẽ bắt đầu nhận diện được việc "thích" hay "không thích" một ngành, nghề nào đó, điều này làm cơ sở cho học sinh lựa chọn một nghề nghiệp và thực tế đã có nhiều học sinh muốn theo đuổi sự nghiệp của nhân vật hay thần tượng mình yêu thích[1].

Bảng 1. *Năm giai đoạn phát triển nghề nghiệp theo năm giai đoạn của cuộc đời*

Giai đoạn	Tuổi	Đặc điểm
Phát triển	0-14	Phát triển khái niệm về bản thân, thái độ, nhu cầu và khái niệm chung về nhu cầu việc làm
Khám phá	15-24	Khám quá qua các lớp học và hoạt động liên quan đến nghề nghiệp, chưa có lựa chọn dứt khoát và đang trong giai đoạn phát triển kỹ năng
Thiết lập	25-44	Xây dựng và ổn định những kỹ năng ban đầu qua trải nghiệm công việc
Duy trì	45-64	Quá trình điều chỉnh liên tục để hoàn thiện vị trí nghề nghiệp
Giảm sút	65^{+}	Sự phát triển nghề nghiệp giảm sút, chuẩn bị về hưu hoặc giảm việc làm/nghỉ ngơi

Mô hình Lý thuyết cây nghề nghiệp cho thấy, việc chọn ngành, nghề đều phải dựa trên sở thích đối với nghề nghiệp, khả năng thực có của bản thân, tính cách và giá trị nghề nghiệp để quyết định. Đó chính là nền tảng, là "gốc" vun vén để cây nghề nghiệp cho "quả ngọt" (Hình 1).

[1] Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Trần Thị Thu (2015), *Tài liệu chuyên đề: Kỹ năng tư vấn cá nhân về khám phá, lựa chọn và phát triển nghề nghiệp cho học sinh trung học cơ sở,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.



Hình 1. *Mô hình lý thuyết cây nghề nghiệp*[1]

Trong thực tế, ở độ tuổi phổ thông nói chung và cấp THCS nói riêng, học sinh thường ít chú trọng đến "bộ rễ" để định hướng nghề nghiệp, hầu như chỉ chú trọng "quả" là những lợi ích, những thành quả của của nghề có được, trong khi những quả ấy chỉ có khi công việc phù hợp với sở thích, năng lực, tính cách và giá trị nghề nghiệp. Chính vì thế, cần có định hướng cho học sinh nhận ra giá trị của bản thân và ngành, nghề để có sự chuẩn bị cho "bộ rễ" của cây nghề nghiệp "thật tốt" trước khi đưa ra quyết định lựa chọn nghề.

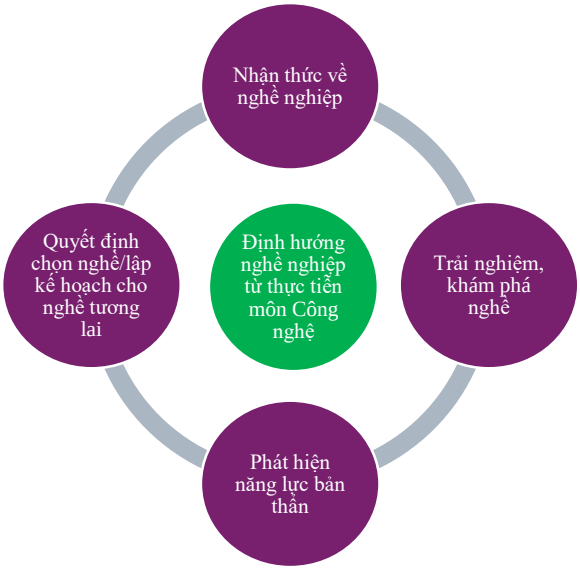
3.4.2. Định hướng nghề nghiệp cho học sinh trung học cơ sở từ thực tiễn môn Công nghệ

Từ các nghiên cứu lý thuyết của hướng nghiệp cùng với đặc trưng của môn Công nghệ trong Chương trình giáo dục phổ thông cấp THCS, bài viết đề xuất định hướng nghề nghiệp từ thực tiễn môn Công nghệ thông qua các bước được minh họa như Hình 2.

- *Nhận thức về nghề nghiệp:* Bước đầu tiên trong quy trình định hướng nghề nghiệp là giúp học sinh nhận thức về nghề nghiệp từ thực tiễn các nội dung thuộc các lĩnh vực công nghệ, kỹ thuật trong Chương trình môn học. Với đặc trưng của môn Công nghệ rất đa dạng, thuộc nhiều lĩnh vực ngành, nghề khác nhau (công nghệ trong gia đình; nông - lâm nghiệp và thủy sản; công nghiệp), giáo viên có thể lồng ghép các thông tin cơ bản liên quan đến nghề phù hợp với nội dung môn học bao gồm: tên ngành, nghề gắn với chủ đề/nội dung, môi trường làm việc, phẩm chất/năng lực cần có của người lao động trong ngành, nghề đó, vị thế/xu hướng/giá trị đóng góp của ngành, nghề trong thực tiễn. Khi học sinh đã nhận thức đầy đủ về nghề thì sẽ bộc lộ nhu cầu, sở thích, sự quan tâm của bản

[1] Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Trần Thị Thu (2015), *Tài liệu chuyên đề: Kỹ năng tư vấn cá nhân về khám phá, lựa chọn và phát triển nghề nghiệp cho học sinh trung học cơ sở*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

thân đối với ngành, nghề đó, đây là bước đầu tiên và rất cần thiết trong quá trình định hướng nghề nghiệp cho học sinh cần được chú trọng.



Hình 2. *Các bước định hướng nghề nghiệp cho học sinh THCS thông qua môn Công nghệ*

- *Trải nghiệm, khám phá nghề:* Đây là bước không thể thiếu trong giáo dục hướng nghiệp cho học sinh. Chương trình môn Công nghệ với các chủ đề gắn với các ngành, nghề trong thực tiễn, nội dung thực hành luôn hướng đến tạo ra sản phẩm công nghệ hoặc giải quyết vấn đề trong thực tiễn có liên quan nên tạo điều kiện thuận lợi cho giáo viên dễ dàng thiết kế các hình thức tổ chức dạy học như vận dụng giáo dục STEM, trải nghiệm, thực hành… cho học sinh được trải nghiệm, khám phá, tìm hiểu về các hoạt động lao động liên quan đến ngành, nghề sau này. Trong bước này, học sinh được trải nghiệm, khám phá về nghề thông qua các hoạt động học tập gắn liền với thực tiễn, dần dần học sinh xác định được sự phù hợp giữa phẩm chất, tính cách của bản thân với ngành, nghề nào đó.

- *Phát hiện năng lực bản thân:* mục tiêu của môn Công nghệ hướng đến hình thành và phát triển năng lực toàn diện cho học sinh, trong đó có năng lực công nghệ. Với đặc trưng của nội dung chương trình và hoạt động dạy học của giáo viên hướng đến hình thành và phát triển năng lực cho học sinh, thông qua môn học, giáo viên sẽ định hướng cho học sinh phát hiện ra các năng lực nổi trội, phù hợp với ngành, nghề nhất định để học sinh có cơ sở lựa chọn nghề phù hợp với sở thích và năng lực, cá tính của bản thân.

- *Quyết định chọn nghề/lập kế hoạch cho nghề tương lai:* Đây là bước cần định hướng tiếp theo nhằm giúp học sinh có quyết định lựa chọn nghề phù hợp

và chuẩn bị tham gia vào thị trường lao động hoặc định hướng nhằm giúp học sinh lập kế hoạch cho nghề tương lai bằng cách tiếp tục chuyển sang giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp (cấp trung học phổ thông) để tiếp tục trau dồi, rèn luyện phẩm chất, phát triển năng lực đáp ứng yêu cầu của ngành, nghề mà học sinh hướng đến sau khi kết thúc giai đoạn giáo dục phổ thông, chuyển sang giai đoạn đào tạo nghề chuyên sâu.

Bốn bước trên được minh họa thông qua ví dụ sau: đối với học sinh lớp 6, khi dạy học nội dung về trang phục và thời trang trong môn Công nghệ, thông qua các hình thức tổ chức dạy học của giáo viên (thực hành, trải nghiệm, dự án hay vận dụng giáo dục STEM), giáo viên có thể lồng ghép giới thiệu về các ngành, nghề gắn với nội dung này như ngành Công nghệ may, Thiết kế thời trang đang được đào tạo tại các trường, trung tâm dạy nghề; giới thiệu về nhu cầu của xã hội với ngành, nghề và môi trường làm việc của ngành, nghề này để học sinh có nhận thức cơ bản về nghề và giá trị của nghề… Đồng thời thông qua các hoạt động dạy và học, học sinh cũng được trải nghiệm các hoạt động liên quan đến ngành, nghề, các yêu cầu của ngành, nghề (tính thẩm mỹ, năng khiếu mỹ thuật, sự tỉ mỉ…) từ đó phát hiện ra năng lực, khả năng, sở thích, tính cách của bản thân có phù hợp với yêu cầu của ngành, nghề liên quan đến may mặc/thời trang không? Quá trình này được định hướng thường xuyên thông qua các chủ đề môn học để học sinh có sự lựa chọn phù hợp.

Như vậy, để thực hiện mục tiêu hướng nghiệp cho học sinh thông qua tất cả các môn học trong chương trình giáo dục cấp THCS, với đặc trưng của môn Công nghệ, việc thực hiện dạy học và lồng ghép hướng nghiệp cho học sinh là phù hợp và cần được chú trọng tích hợp trong mỗi bài dạy, mỗi chủ đề của môn học gắn với thực tiễn các ngành, nghề để học sinh có cơ hội được trải nghiệm, tìm hiểu nghề trong suốt quá trình học tập, từ lớp 6 đến lớp 9, đặc biệt các năm cuối cấp của THCS.

4. Kết luận

Trước sự phát triển của cuộc cách mạng 4.0 và yêu cầu ngày càng cao đối với nhân lực trong các ngành nghề, việc hướng nghiệp cho học sinh ngay từ khi còn trên ghế nhà trường cần được quan tâm và chú trọng thực hiện sao cho có hiệu quả. Hướng nghiệp không chỉ hỗ trợ, giúp học sinh có quyết định lựa chọn nghề nghiệp phù hợp mà còn giúp học sinh có bước chuẩn bị cho bản thân để đáp ứng yêu cầu của ngành, nghề. Trên cơ sở nghiên cứu lý thuyết, bài viết đã đề xuất 4 bước cần có khi định hướng nghề cho học sinh từ thực tiễn môn Công nghệ trong chương trình giáo dục cấp THCS gồm nhận thức về nghề nghiệp; trải

nghiệm, khám phá nghề; phát hiện năng lực bản thân; quyết định chọn nghề/lập kế hoạch cho nghề tương lai. Đây là 4 bước khá quan trọng trong định hướng nghề nghiệp khi giáo viên thực hiện tích hợp trong môn Công nghệ. Bài viết cũng mở ra hướng nghiên cứu tiếp theo cho việc đánh giá hiệu quả của hướng nghiệp đến quyết định chọn nghề/phân luồng của học sinh khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. A.-L. Ana, J. G. Alfonso, L. C.-G.María, P.-N. Eufrasio, F.-P. Eduardo (2020), Learning styles and vocational guidance in secondary education, *Educational Sciences: Theory & Practice,* 20 (3), pp. 1-15.
2. K. Arrington (2000), Middle grade career planning programs (Abbtracts), *Journal of Career Development*. DOI:10.1023/a:1007896516872.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.*
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018c), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Môn Công nghệ.*
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Tài liệu tập huấn về tư vấn hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở và trung học phổ thông,* Hà Nội, tháng 6/2020.
7. Cao Thị Thúy Diễm, Bùi Văn Hồng (2023), Giải pháp hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở thông qua môn Công nghệ, *Kỷ yếu Hội thảo khoa học quốc tế năm 2023 "Hướng nghiệp, khởi nghiệp trong thời đại số - Giải pháp cho giáo dục Việt Nam"*, TP. Hồ Chí Min, Nxb Đại học Huế, tr. 103-112.
8. Chính phủ (2006), *Nghị định 75/2006/NĐ-CP Quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Giáo dục.*
9. Đỗ Thị Tố Như, Nguyễn Thị Việt Nga (2023). Quy trình thiết kế hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục,* 23 (17), tr. 14-17.
10. Dương Giáng Thiên Hương, Nguyễn Thị Thanh Trà (2020), Thực trạng hoạt động tư vấn hướng nghiệp cho học sinh cuối cấp trung học cơ sở hiện nay. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 65(4)*, tr. 89-98.

11. Hồ Phụng Hoàng Phoenix, Trần Thị Thu (2015), *Tài liệu chuyên đề: Kỹ năng tư vấn cá nhân về khám phá, lựa chọn và phát triển nghề nghiệp cho học sinh trung học cơ sở,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
12. Huỳnh Thị Diễm Hằng, Mai Văn Chân, Lê Phúc Chi Lăng, Trần Văn Phẩm (2021), Nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trung học phổ thông ở tỉnh Thừa Thiên Huế qua môn Địa lý, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế,* 2 (62), tr. 64-70.
13. Indri (2019), The Implementation of ADDIE Model in Developing Career Guidance Program in Senior High School, *Journal of Education, Teaching, and Learning, 4 (1),* pp. 174-179.
14. Phạm Thị Hồng Hạnh *và cs.* (2024), Science mapping research on Career guidance in general schools: a bibliometric analysis from Scopus database, 1964-2022, *Cogent Education,* 11 (1), pp. 1-22.
15. Quách Nguyễn Bảo Nguyên, Nguyễn Văn Ton (2020), Bồi dưỡng năng lực hướng nghiệp cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm nghề nghiệp trong dạy học Vật lý, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục,* 228 (1), tr. 56-58.
16. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục,* Hà Nội.
17. Richa, Y. Bharati, D. R. Aruna (2022), The Impact of Vocational Guidance on Career Choice. *International Management Review,* 18 (Special Issue 2022), pp. 11-19.
18. Thủ tướng Chính phủ (2018), *Quyết định số 522/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ về việc phê duyệt Đề án "Giáo dục hướng nghiệp và định hướng phân luồng học sinh trong giáo dục phổ thông giai đoạn 2018 - 2025",* Hà Nội.
19. Viện Ngôn ngữ học (2003), *Từ điển Tiếng Việ,* Nxb Đà Nẵng.

SỬ DỤNG TRÒ CHƠI TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ NHẰM PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT, NĂNG LỰC HỌC SINH

Nguyễn Thị Duyên[1], Phạm Thị Út[2]

[1] Trường Đại học Vinh, Nghệ An

[2]Trường Đại học Hải Phòng, Hải Phòng

TÓM TẮT

Bài viết hướng đến mục tiêu góp phần nâng cao chất lượng dạy học Lịch sử ở trường phổ thông, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Phương pháp sử dụng trò chơi trong dạy học Lịch sử được nghiên cứu nhằm phát triển phẩm chất, năng lực học sinh. Phương pháp nghiên cứu lý thuyết được sử dụng kết hợp nghiên cứu thực tiễn qua trải nghiệm nghề nghiệp của bản thân tác giả. Kết quả của bài viết đã nêu tổng quan vấn đề nghiên cứu; vai trò, ý nghĩa, nguyên tắc, yêu cầu, các bước thiết kế, tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử nói chung và đi sâu vào một số loại trò chơi cụ thể, bao gồm hình thức trực tiếp và sử dụng các phần mềm trên Internet.

Từ khóa: *Trò chơi học tập; dạy học Lịch sử; phẩm chất; năng lực*

1. Giới thiệu

Để hướng tới việc phát triển phẩm chất, năng lực cho người học, phải đổi mới nhiều khâu của quá trình dạy học - bao gồm đổi mới phương pháp dạy học. Với mục đích thay đổi hình thức tổ chức dạy học truyền thống, chuyển đổi sang hướng linh hoạt, hoạt động hóa người học, giáo viên có thể sử dụng, khai thác các trò chơi học tập. Điều này, giúp thay đổi trạng thái học tập căng thẳng, có tác dụng lớn trong phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh. Và nó cũng đặt ra cho giáo viên bộ môn cần phát triển các năng lực thiết kế, tổ chức trò chơi học tập, bao gồm trò chơi dạng trực tiếp hoặc online, sử dụng các phần mềm trên Internet để tổ chức trò chơi cho học sinh trong dạy học Lịch sử.

Theo Phan Ngọc Liên *và cs.* (2002)[1], trò chơi được đề cập là một trong những hình thức dạy học ngoại khóa gọn nhẹ, ý nghĩa, dễ tổ chức. Các tác giả đưa ra các yêu cầu khi sử dụng trò chơi trong dạy học bộ môn như đảm bảo tính mục đích, thu hút đông đảo học sinh tham gia; đề cập đến vai trò của thầy - trò… Theo đó, "Có nhiều loại trò chơi lịch sử: "Thi đố kiến thức về lịch sử", "ô chữ", "ô số", "xúc xắc", "lập niên biểu", "trò chơi mật mã" …". Vấn đề này được Cu-

[1] Phan Ngọc Liên, Nguyễn Thị Côi, Trịnh Đình Tùng (2002), *Phương pháp dạy học lịch sử*, Tập 2, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

la-ghi-na (1975)[1] đặc biệt quan tâm, đề cập đến vai trò của trò chơi trong dạy học, vị trí của giáo viên, các loại trò chơi lịch sử… Tác giả đưa ra cách thức tổ chức và hướng dẫn trò chơi đối với một số loại như: ô chữ, xúc xắc, quay số, vòng xích, bảng niên đại, mật mã, trò em có biết, ủng hộ hay phản đối…

Đặng Thị Phương (2023)[2] đã nghiên cứu việc thiết kế và tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông, đã trình bày cụ thể vai trò, ý nghĩa; một số hình thức tổ chức trò chơi trong dạy học. Tác giả đã đi sâu vào một số trò chơi cụ thể với các ví dụ minh họa. Mỗi trò chơi được nêu phạm vi áp dụng, mục đích, công tác chuẩn bị, cách thức tiến hành… Chu Thị Mai Hương, Lê Thị Dung (2022)[3] đi sâu vào mô hình dạy học trực tuyến, cách thức thiết kế bài giảng; tổ chức dạy học, kiểm tra, đánh giá, quản lý chất lượng giáo dục, quản lý tương tác giữa giáo viên với học sinh... đối với dạy học trực tuyến. Tác giả khẳng định: "Việc sử dụng một số phần mềm tin học để thiết kế trò chơi nhằm hỗ trợ cho hoạt động dạy học là biện pháp quan trọng trong quá trình giáo viên tổ chức dạy học trực tuyến". Trong các biện pháp tổ chức dạy học trực tuyến cho học sinh trong dạy học môn Lịch sử ở trường phổ thông như sử dụng tư liệu, đồ dùng trực quan, bài tập tình huống... các tác giả cũng coi trò chơi là một biện pháp hiệu quả. Theo đó, có rất nhiều phần mềm tin học hỗ trợ việc dạy học trực tuyến như Kahoot, Quizizz, Wordwall, Blooket...

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề chung về sử dụng trò chơi trong dạy học Lịch sử

2.1.1. Vai trò, ý nghĩa của trò chơi trong dạy học Lịch sử

Trò chơi là một biện pháp hữu ích trong dạy học ở trường phổ thông. Trong dạy học Lịch sử cũng như các bộ môn xã hội nói chung, tổ chức trò chơi trong dạy học có vai trò, ý nghĩa đặc biệt quan trọng. Nó thực hiện ba chức năng: *Enrich* (làm giàu tri thức), *Educate* (giáo dục), *Entertain* (Giải trí tích cực). Các trò chơi giúp thay đổi không khí, tạo cảm giác vui vẻ. Đồng thời tạo sự thi đua cần thiết giữa các học sinh trên cơ sở tạo hứng thú và các nguyên tắc "học mà vui", "vui mà học", gắn với nội dung chương trình...

Sử dụng trò chơi trong dạy học còn tạo khả năng thiết lập mối quan hệ tập thể, cải thiện năng lực giao tiếp; củng cố, mở rộng kiến thức, kỹ năng; phát huy tính sáng tạo, năng lực phán đoán... Trong thực tiễn dạy học, nhiều giáo viên

[1] G.A. Cu- la-ghi-na (1975), *Một số trò chơi lịch sử,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
[2] Đặng Thị Phương (2023), Hướng dẫn thiết kế và tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *Tập 19, số 10*, tr. 33.
[3] Chu Thị Mai Hương, Lê Thị Dung (2022). Một số biện pháp tổ chức dạy học trực tuyến cho học sinh trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông. *Tạp chí Khoa Học, đại học Tây Bắc, số 29,* tr. 17.

Lịch sử đã áp dụng thành công các trò chơi để tăng hứng thú, hấp dẫn cho giờ học, nâng cao hiệu quả của giờ học. Tuy nhiên, cũng còn nhiều giáo viên chưa sử dụng, khái thác tốt công cụ dạy học hữu hiệu này. Một số người lạm dụng trò chơi nên hiệu quả dạy học chưa được như mong muốn.

2.1.2. Một số nguyên tắc, yêu cầu khi thiết kế, tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử

Trước khi thiết kế, tổ chức một trò chơi nào đó trong dạy học Lịch sử, giáo viên cần xác định rõ mục tiêu, yêu cầu cần đạt của mỗi trò chơi, xác định mục đích giáo dục. "Trò chơi phải có mục đích giáo dục rõ rệt, có nội dung phong phú, với nhiều hình thức thích hợp phát huy được sự ham hiểu biết, giàu trí tưởng tượng, biết suy luận, nhanh trí, khéo tay, sôi nối nhưng không ồn ào, tư duy sâu sắc nhưng không quá trầm lặng…" (Phan Ngọc Liên *và cs.*, 2002). Ví dụ, trò chơi có thể giúp học sinh thực hiện một trong những nhiệm vụ như: ghi nhớ, thông hiểu, phân tích, so sánh, vận dụng được những nội dung lịch sử nào…? Từ đó lựa chọn trò chơi học tập phù hợp. Các trò chơi cần được chuẩn bị chu đáo. Học sinh cũng có thể tham gia thiết kế và tổ chức trò chơi trong quá trình học tập. Giáo viên cần huấn luyện, trao quyền chủ động cho cá nhân, nhóm học sinh để thực hiện hoạt động này. "Khi các trò chơi lịch sử ngày càng trở thành công việc thường xuyên của các em thì giáo viên cũng ngày càng lui vào hậu trường" (Cu-la-ghi-na, 1975). Tuy nhiên vai trò của giáo viên vẫn hết sức quan trọng trong tất cả các khâu thiết kế, tổ chức trò chơi. Cần tính toán xem trò chơi học tập sẽ được tổ chức vào thời điểm cụ thể nào, hết bao nhiêu thời gian, dự kiến các tình huống xảy ra; cần phối kết hợp với những phương pháp, biện pháp dạy học nào… Các trò chơi học tập cũng cần được cập nhật, thay đổi, tránh sự nhàm chán đối với người học. Thiết kế, tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử cần đảm bảo tính khoa học; chính xác; tính sư phạm; tính công bằng. Thiết kế trò chơi cần linh hoạt, đẹp mắt, hấp dẫn, có tính bất ngờ. Cần xác định thang đo công bằng chính xác khi tham gia trò chơi học tập, nhằm tạo động lực cho học sinh.

2.1.3. Các bước thiết kế trò chơi trong dạy học Lịch sử

Bước 1: Xác định mục tiêu thiết kế, tổ chức: Cần xác định mục tiêu thiết kế, tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử là hình thành, phát triển những phẩm chất, năng lực cụ thể nào cho học sinh. Giáo viên cũng có thể xác định thời điểm sử dụng trò chơi trong các hoạt động chính của giờ học: Khởi động, khám phá kiến thức, luyện tập, vận dụng - mở rộng. Vì mỗi hoạt động này có đặc trưng khác nhau, cần lựa chọn hình thức trò chơi học tập phù hợp.

Bước 2: Xác định nội dung kiến thức: Việc xác định nội dung kiến thức

là làm rõ mối quan hệ giữa các nội dung kiến thức trong bài học, phân loại đâu là kiến thức cơ bản và đâu là kiến thức mở rộng, giúp nắm rõ nội dung những kiến thức trong bài học, dễ dàng lựa chọn những trò chơi phù hợp với nội dung kiến thức đã được xác định.

Bước 3: Lựa chọn loại trò chơi và đưa ra ý tưởng: Căn cứ vào nội dung kiến thức, mục tiêu sử dụng. Với mỗi nội dung kiến thức, mỗi mục tiêu sử dụng trò chơi đều có những đặc điểm riêng nên phải lựa chọn một loại trò chơi phù hợp. Cùng với đó là căn cứ vào đặc điểm của mỗi loại trò chơi.

Bước 4: Tiến hành thiết kế: Việc thiết kế trò chơi học tập sẽ được dựa vào mỗi loại trò chơi được lựa chọn. Cùng với đó là các công cụ, phương tiện kèm theo. Ví dụ, các trò vận động cần phấn, phấn màu, các công cụ, khăn tay làm hiệu lệnh, giấy các cỡ, bút màu, bìa, xốp… Với trò chơi trực tuyến, cần có máy tính, điện thoại thông minh, các phần mềm ứng dụng…

2.2. Một số trò chơi được sử dụng trong dạy học Lịch sử

2.2.1. Trò chơi trực tiếp

- Trò "đoán hình ảnh": Giáo viên tìm kiếm những bức ảnh phù hợp, học sinh đoán tên nhân vật, sự kiện mà bức ảnh đó phản ánh. Hoặc có thể kết hợp với trò các mảnh ghép, tạo các câu hỏi để sau khi có đáp án, học sinh lật được một phần của bức ảnh. Trò chơi này thường được dùng để giới thiệu nội dung mới, luyện tập sau khi học xong bài học.

- Trò "Điền lược đồ trống": Giáo viên cần chuẩn bị lược đồ, sơ đồ trống trước hoặc nhà trường có sơ đồ không màu để học sinh điền ký hiệu của một chiến dịch, một cuộc khởi nghĩa.

- Trò "Đoán ý đồng đội": Đây là trò chơi thể hiện sự nhanh trí, sáng tạo của người chơi đồng thời qua đó giúp học sinh ghi nhớ, khắc sâu những kiến thức cơ bản của bài hoặc của chương. Giáo viên chọn hai học sinh để tham gia cuộc chơi và giáo viên sẽ cho các thông tin liên quan đến bài học, một học sinh đứng quay về phía bảng thông tin, một học sinh đứng quay xuống phía dưới lớp. Thông qua gợi ý của bạn mà học sinh phải đoán đúng từ thông tin yêu cầu.

- Trò "Theo dòng lịch sử": Trò chơi này dùng vào các tiết ngoại khóa, các tiết làm bài tập lịch sử để học sinh có điều kiện chuẩn bị và có thời gian thích hợp cho khâu tổ chức. Giáo viên chọn chủ đề lịch sử đã học để học sinh tìm hiểu kỹ hơn. Đối với dạng trò chơi này, giáo viên áp dụng sau khi học xong một chương, một giai đoạn lịch sử.

- Trò "Nhận diện nhân vật lịch sử qua thơ ca": Học sinh được nghe một đoạn thơ, ca dao… về nhân vật lịch sử và hỏi nội dung đó nói về nhân vật nào.

Trò chơi này mục đích giúp học sinh vận dụng những kiến thức lịch sử đã học để biết thêm, hiểu thêm vào các tác phẩm thơ ca, văn học. Qua đó vừa củng cố kiến thức lịch sử, vừa mở rộng thêm kiến thức văn học.

- Trò ô chữ: Là hình thức dễ tổ chức, sử dụng với các dạng có cấu tạo khác nhau: ô chữ hàng ngang, hàng dọc, ô chữ xoáy ốc; ô chữ cắt nhau... Ví dụ ở Hình 1, để có đáp án ở ô dọc là Ấn Độ, các câu hỏi của ô hàng ngang là: (1) Thực dân nào xâm chiếm Ấn Độ? (2) Chức danh người đứng đầu bộ máy cai trị Ấn Độ do Hoàng gia Anh bổ nhiệm được gọi là gì? (3) Thủ đô của Ấn Độ ở đâu? (4) Tôn giáo nào thể hiện rõ dấu ấn trong các công trình lăng, thánh đường ở Ấn Độ thời phong kiến?



Hình 1. *Trò chơi "Ô chữ" khi giảng dạy Lịch sử*

- *Trò xúc xắc*: Vật liệu để làm các quân xúc xắc có thể làm bằng bìa cứng. Giáo viên chuẩn bị khoảng 20 tấm hình để dán lên. Các hình ảnh này chụp, mô phỏng các nhân vật, sự kiện lịch sử. Số lượng ảnh tùy thuộc vào số chủ đề. Giáo viên chia đều 20 quân bài thuộc các chủ đề trên cho 4 hay 5 học sinh. Một học sinh gieo xúc xắc trên đó đánh số tương ứng với mỗi chủ đề. Gặp chủ đề nào thì học sinh có quân bài thuộc chủ đề đó phải giới thiệu về chúng và được đặt xuống một quân bài. Ai hết bài trước, người đó thắng cuộc. Ai có quân bài mà quên nội dung lịch sử, không giới thiệu được thì mất lượt.

- *Trò quay số:* Giáo viên chuẩn bị trước hai tấm bìa dày, hình tròn, đóng trên cùng một tấm gỗ, gắn đinh ở giữa làm trục. Hai hình tròn đặt cách nhau bởi một mũi tên cố định có hai đầu chỉ về hai đĩa. Trên mỗi hình tròn lại chia các ô tròn khác nhau, thành nhiều múi. Ví dụ, một hình tròn chia các múi, các mốc thời gian về các sự kiện chính trong quá trình thực dân Pháp xâm lược giai đoạn 1858 -1873. Đó là các mốc: 1858; 1859; 1860; 1861-1862; 1867- 1873. Hình tròn khác phân chia hai nội dung: quá trình xâm lược của thực dân Pháp và cuộc kháng chiến chống thực dân Pháp xâm lược của nhân dân Việt Nam… Khi quay một lượt, cả hai ô tròn dừng lại, mũi tên ở bảng 1 bên sẽ dừng lại, tương ứng một lĩnh vực cụ thể, yêu cầu học sinh phải trình bày. Học sinh tham gia trò chơi này phải nhanh trí để huy động càng nhiều sự kiện, kiến thức lịch sử càng tốt để có câu trả lời cụ thể, thuyết phục.

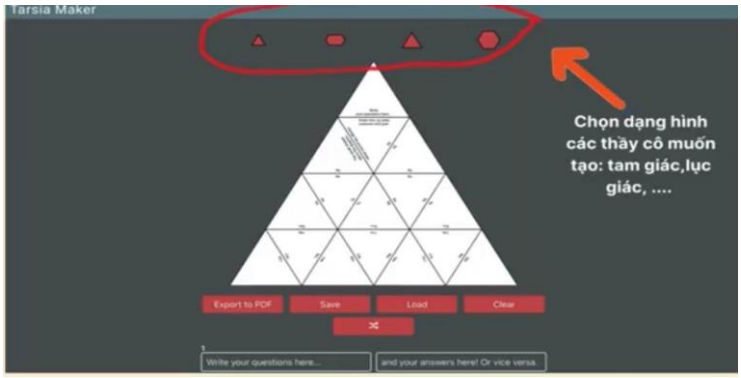
- *Trò "phải/không", "đúng/sai":* Để thực hiện trò chơi này, giáo viên treo lên bảng dữ liệu chứa nội dung lịch sử. Cột bên trái đề "phải/không" hoặc "đúng/sai" để học sinh xác định, lựa chọn. Ví dụ minh họa ở Bảng 1.

Bảng 1. *Trò chơi "phải/không", "đúng/sai" trong dạy học Lịch sử*

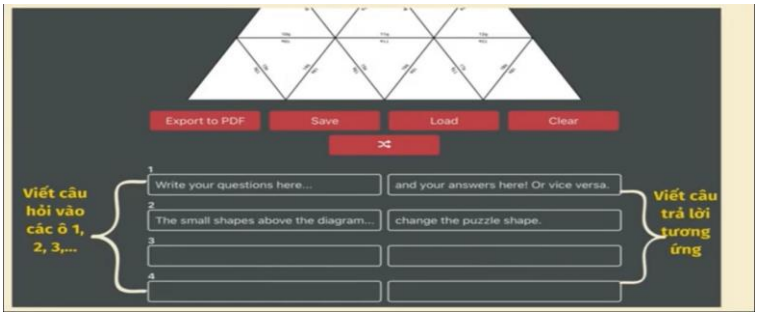
TT	Câu hỏi	Đúng	Sai
1	Khi thực dân Pháp xâm lược Việt Nam vào năm 1858, vua Tự Đức đang trị vì.		
2	Nguyễn Trường Tộ là người theo đường lối bảo thủ		
3	Khi không giữ được thành Hà Nội, Tổng đốc Hoàng Diệu đã tự vẫn để không bị rơi vào tay giặc.		
4	Hiệp ước Pa-tơ-nốt được kí kết vào năm 1884.		
5	Trong trận Cầu Giấy lần thứ 2 (1883), H. Ri-vi-e đã chiến thắng.		
6	Nhà Nguyễn khước từ các yêu cầu cải cách đất nước.		

2.2.2. Trò chơi trực tuyến

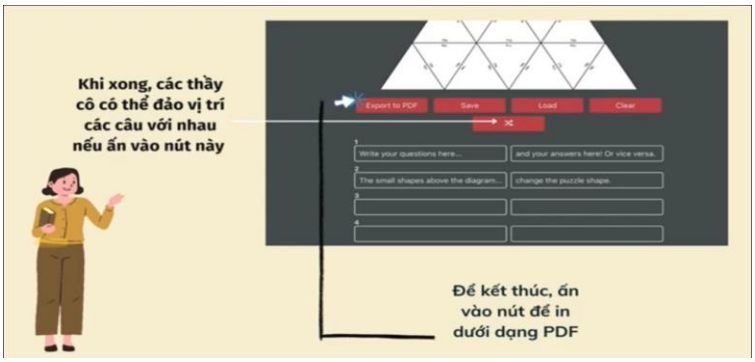
Với sự phát triển vượt bật của công nghệ thông tin, với nhiều công cụ thiết kế trò chơi khác nhau như Flippity, Quizzi, Blooket, Kahoot… được sử dụng hiệu quả trong dạy học Lịch sử, khiến học sinh vô cùng thích thú. Ví dụ, sau đây là cách thiết kế trò chơi trên phần mềm Tarsia Maker (qua đường link tarsiamaker.co.uk), gồm các bước Lựa chọn hình dạng (Hình 2); Tạo câu hỏi/câu trả lời (Hình 3); Đảo trình tự các câu hỏi (Hình 4); In ra, cắt rời các mảnh và yêu cầu học sinh chơi theo luật: Xếp các mảnh sao cho câu hỏi và câu trả lời phải tiếp giáp nhau (Hình 5).



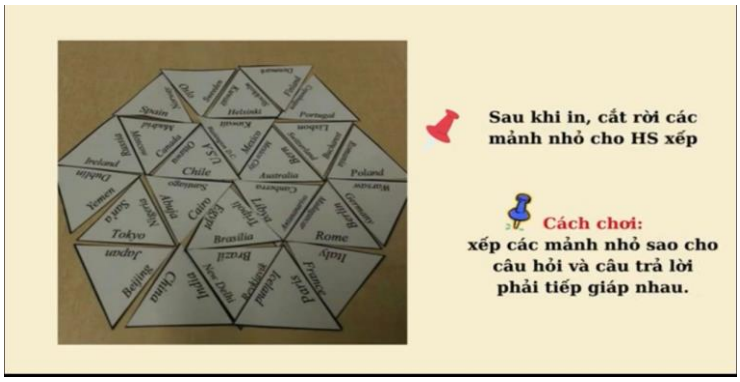
Hình 2. *Bước tạo hình dạng trò chơi trên Tarsia Maker*



Hình 3. *Bước tạo câu hỏi/câu trả lời trò chơi trên Tarsia Maker*

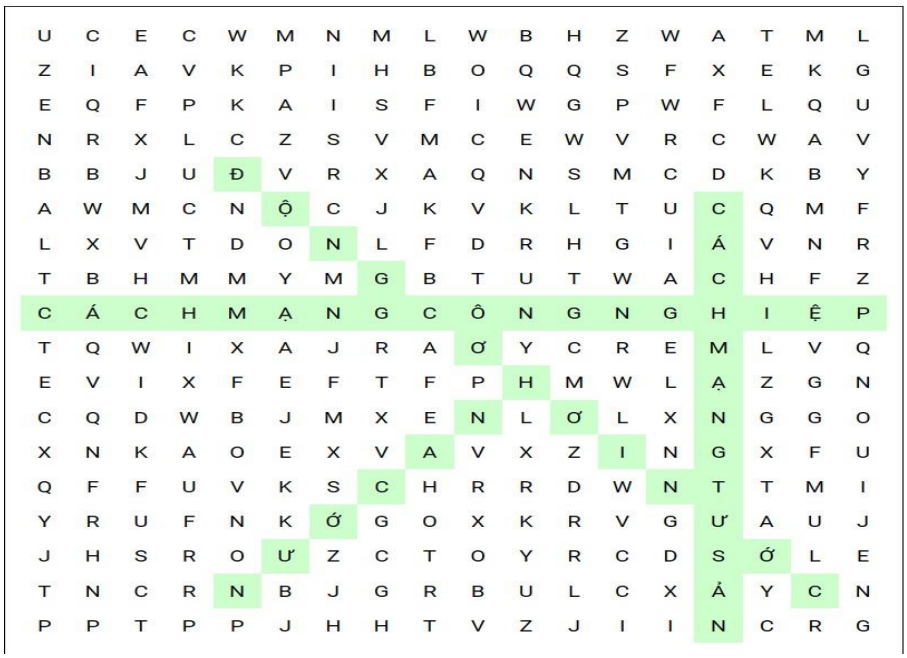


Hình 4. *Đảo các câu hỏi trước khi in ra để chơi*



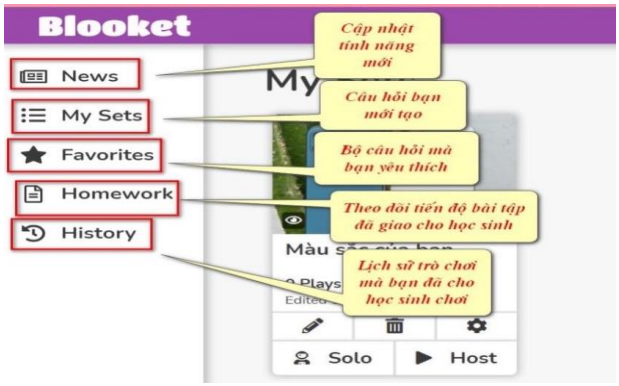
Hình 5. *Cắt rời các mảnh ghép để yêu cầu học sinh ghép theo luật chơi*

- Trò chơi "Ong tìm chữ", dựa trên phần mềm Flippty: Ví dụ, học sinh cần tìm từ khóa trong phiếu sau đây. Các từ khóa: C*ách mạng tư sản, cách mạng công nghiệp, nước Anh, động cơ hơi nước* (Hình 6).



Hình 6. *Trò chơi Ong tìm chữ trên phần mềm Flippty*

- Trò chơi trên Quizziz, Kahoot, Plickers… Ví dụ, sau đây là cách các bước thiết kế trò chơi trên phần mềm Blooket. Đầu tiên, đăng ký người dùng và đăng nhập Blooket tại đường link: https://www.blooket.com. Sau đó, giáo viên/học sinh có thể tạo câu hỏi. Các tính năng cụ thể của từng tùy chọn tại trang chủ của Blooket được mô tả ở Hình 7.



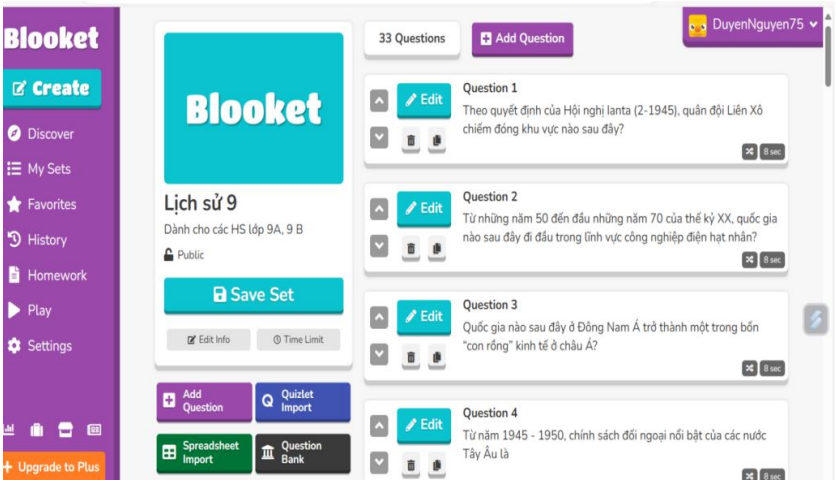
Hình 7. *Các tính năng của Blooket*

Trường hợp soạn mới bộ câu hỏi thì chọn vào Create a Set, còn nếu muốn tham khảo bộ câu hỏi có sẵn trong thư viện cộng đồng thì sẽ vào Discover Sets (Hình 8).



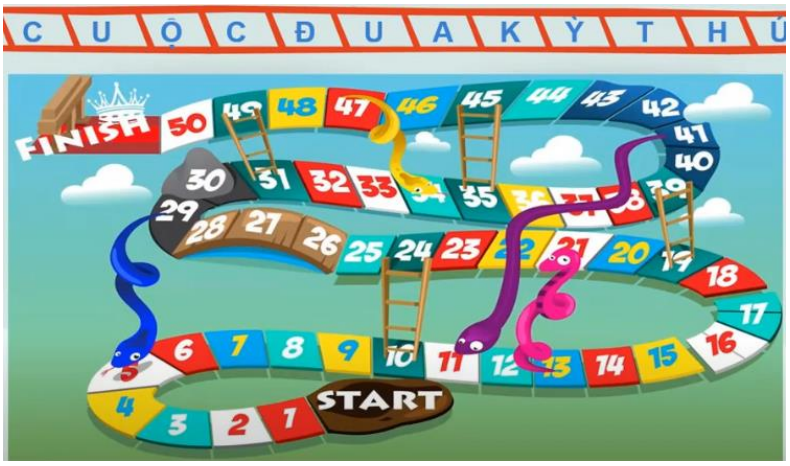
Hình 8. *Tính năng soạn mới/tham khảo bộ câu hỏi*

Sau khi tạo xong các câu hỏi, giáo viên/học sinh chọn **Save Set** để lưu. Khi tổ chức chơi, chọn **Host** để điều khiển quá trình chơi (Hình 9).



Hình 9. *Tổ chức chơi trò chơi trên* ***Blooket***

Ngoài ra, một số trò chơi thú vị được thiết kế trực tuyến qua một số đường link như: educaplay.com/learning, ví dụ: Trò chơi cuộc đua kỳ thú có thể được tổ chức trực tuyến hoặc trực tiếp (Hình 10). Việc tổ chức trực tiếp đòi hỏi giáo viên và học sinh phải vẽ trên bảng sơ đồ Hình 10, hoặc in sẵn trên một tấm bìa, dán trên bảng khi sử dụng. Sau đó, chơi theo cá nhân, theo đội, nhóm. Trong quá trình trả lời các câu hỏi, học sinh có thể bị mất điểm, hoặc cộng điểm. Trò chơi này thích hợp cho khâu luyện tập hoặc thực hiện trong bài ôn tập.



Hình 10. *Trò chơi Cuộc đua kỳ thú*

Như vậy, các trò chơi học tập trong dạy học Lịch sử vô cùng đa dạng, phong phú, có thể sử dụng tùy vào thời điểm của bài học như: hoạt động mở đầu, khám phá kiến thức, luyện tập, vận dụng… Dựa vào đặc điểm của các loại bài học lịch sử cơ bản như: bài nghiên cứu kiến thức mới; bài ôn tập, sơ kết, tổng kết; bài kiểm tra; bài thực hành; bài học tại bảo tàng, di tích, phòng học lịch sử; dựa vào mục đích: nghiên cứu kiến thức mới, ôn tập, luyện thi...

Mỗi loại trò chơi, mỗi hình thức tổ chức trò chơi trong học tập lịch sử ở trường phổ thông đều có ưu, nhược điểm riêng. Giáo viên cần hết sức sáng tạo, linh hoạt, nghiên cứu kỹ đối tượng học sinh, mục đích, thời điểm sử dụng để kết hợp các dạng, các hình thức với nhau. Cùng với sự đa dạng về phương pháp, biện pháp dạy học tích cực, hiện đại khác, giáo viên có thể biến các giờ học lịch sử trở nên sinh động, hấp dẫn. Những bài học giáo dục quý giá của lịch sử cũng sẽ được khắc ghi một cách tự nhiên, ấn tượng; góp phần đạt mục tiêu môn học ở các cấp học.

3. Kết luận

Nhu cầu được chơi trong học tập là hiện hữu nhằm giảm tải những căng thẳng; giúp giải phóng năng lượng, thay đổi hình thức tổ chức, hỗ trợ việc dạy học lịch sử hiệu quả. Dạy học là một khoa học, là một nghệ thuật. Nó còn cần ở giáo viên những năng lực thiết kế, tổ chức hoạt động - trong đó có việc khai thác trò chơi học tập, cũng như khả năng khích lệ, động viên học sinh. Thế nên giáo viên cần trau dồi chuyên môn nghiệp vụ, cập nhật thường xuyên về phương pháp dạy học tích cực, hiện đại, đổi mới phương pháp dạy học truyền thống… để góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả của dạy học Lịch sử, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Phan Ngọc Liên, Nguyễn Thị Côi, Trịnh Đình Tùng (2002), *Phương pháp dạy học lịch sử*, Tập 2, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. G.A. Cu- la-ghi-na (1975), *Một số trò chơi lịch sử,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Đặng Thị Phương (2023), Hướng dẫn thiết kế và tổ chức trò chơi trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, *Tập 19, số 10*, tr. 33.
4. Nguyễn Thị Bích Hồng (2014), Phương pháp sử dụng trò chơi trong dạy học*, Tạp chí Khoa học - Đại học Sư phạm*, *TP. Hồ Chí Minh, số 54*, tr. 175.
5. Chu Thị Mai Hương, Lê Thị Dung (2022), Một số biện pháp tổ chức dạy học trực tuyến cho học sinh trong dạy học Lịch sử ở trường phổ thông, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Tây Bắc, số 29,* tr. 17.

MỘT SỐ GIẢI PHÁP NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC TIẾNG ANH TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018 Ở TRƯỜNG THPT THÀNH SEN, TỈNH HÀ TĨNH

Đoàn Minh Điền, Nguyễn Thị Lệ Hằng
Trường THPT Thành Sen, Hà Tĩnh

TÓM TẮT

Qua triển khai dạy học môn Tiếng Anh theo Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 ở cấp trung học phổ thông tại tỉnh Hà Tĩnh, bên cạnh những kết quả đạt được, thực tiễn giảng dạy cũng gặp phải những khó khăn, thách thức nhất định. Bài viết làm rõ thực trạng, nguyên nhân của thực trạng, những khó khăn, thách thức của việc dạy học môn Tiếng Anh ở Trường THPT Thành Sen, tỉnh Hà Tĩnh. Từ những kinh nghiệm thực tiễn đó, bài viết đưa ra một số giải pháp, kiến nghị, đề xuất trong việc nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh ở trường trung học phổ thông. Kết quả nghiên cứu góp phần rút ra những kinh nghiệm và bài học thực tiễn trong công tác chỉ đạo và triển khai nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh trong các nhà trường.

Từ khóa: *Tiếng Anh; phương pháp; giải pháp; giảng dạy; chất lượng*

1. Đặt vấn đề

Năm học 2022-2023, Chương trình GDPT năm 2018 được triển khai ở cấp THPT. Đến nay, sau, hai năm triển khai, bên cạnh những ưu điểm, những kết quả đạt được, Chương trình GDPT 2018 nói chung cũng như môn Tiếng Anh nói riêng vẫn phải đối mặt với những khó khăn, những thách thức nhất định. Từ thực tiễn triển khai việc dạy học môn Tiếng Anh Chương trình GDPT 2018 ở Trường THPT Thành Sen, Hà Tĩnh, bài viết sau đây làm sáng tỏ những khó khăn, thách thức đối với việc dạy học môn Tiếng Anh, từ đó đề xuất các giải pháp, kiến nghị nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

Nội dung bài viết được cấu trúc như sau: Mục 1 trình bày phần đặt vấn đề và tổng quan tình hình nghiên cứu. Mục 2 trình bày tổng quan về tình hình nghiên cứu các giải pháp nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh ở Trường THPT Thành Sen, tỉnh Hà Tĩnh. Mục 3 trình bày phương pháp nghiên cứu, trong đó tập trung mô tả chi tiết về phương pháp xử lý dữ liệu. Mục 4 trình bày kết quả nghiên cứu. Sau cùng, mục 5 đưa ra một số giải pháp, kiến nghị, đề xuất trong việc nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh ở trường THPT.

2. Tổng quan về các giải pháp nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh ở Trường THPT Thành Sen, Hà Tĩnh

Công tác tổ chức hội thảo nghiên cứu, đánh giá việc triển khai môn Tiếng Anh ở trên địa bàn tỉnh Hà Tĩnh cũng như ở Trường THPT Thành Sen chưa được nhiều.

- Báo cáo số 1798 /BC-SGDĐT ngày 22/8/2025 về đánh giá khái quát việc triển khai thực hiện nhiệm vụ năm học 2022-2023, phương hướng, nhiệm vụ trọng tâm năm học 2023-2024 đánh giá những vấn đề chung trong triển khai nhiệm vụ năm học của ngành Giáo dục Hà Tĩnh;

- Báo cáo số 246 /BC-THPT ngày 7/6/2023 của trường THPT Thành Sen về *Tổng kết năm học 2022-2023*; Báo cáo 226 /BC-THPT ngày 10/6/2024 của trường THPT Thành Sen về *Tổng kết năm học 2023-2024* đã chỉ ra một số khó khăn, kết quả triển khai dạy học môn Tiếng Anh Chương trình GDPT 2018 ở trường THPT Thành Sen.

- Bài viết Không còn là môn thi bắt buộc: Thách thức, cơ hội và giải pháp đổi mới dạy học tiếng Anh! của tác giả Võ Hải đăng trên *Bản tin Giáo dục Hà Tĩnh*, tháng 5/2024, chỉ ra một số khó khăn và một số giải pháp đổi mới dạy học môn Tiếng Anh.

Ở các trường đại học, trong những năm gần đây, có một số công trình nghiên cứu về dạy học tiếng Anh và công tác hướng nghiệp ở trường THPT:

+ Tác giả Đặng Văn Hải với công trình Nâng cao hiệu quả giáo dục hướng nghiệp, phân luồng sau trung học cơ sở ở các huyện vùng núi cao tỉnh Nghệ An, đăng trên *Tạp chí khoa học, Trường Đại học Vinh. Tập 49 - Số 3B/2020*, tr. 26-34 chỉ ra một số giải pháp hướng nghiệp, phân luồng sau trung học cơ sở ở các huyện vùng núi cao tỉnh Nghệ An.

+ Tác giả Đậu Thị Bích Loan, Hoàng Thị Quỳnh Ngân với công trình nghiên cứu Vận dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy tiếng Anh, đăng trên *Tạp chí khoa học, Trường Đại học Vinh, Tập 47, Số 2B* (2018), tr. 20-27 chỉ ra phương pháp vận dụng trò chơi ngôn ngữ trong dạy học tiếng Anh.

Các công trình nghiên cứu nêu trên cho phép nhóm tác giả tham khảo về vận dụng công tác hướng nghiệp, đổi mới phương pháp dạy học môn Tiếng Anh ở trường THPT.

3. Phương pháp nghiên cứu

Để có kết quả nghiên cứu, ngoài các phương pháp chung: Phương pháp biện chứng duy vật, Phương pháp logic, Phương pháp trừu tượng hoá, nhóm tác giả sử dụng phương pháp: phân tích - tổng hợp, quy nạp - diễn dịch, hệ thống;

phương pháp thống kê; nhóm các phương pháp nghiên cứu thực tiễn; nhóm phương pháp điều tra giáo dục (phương pháp nghiên cứu sản phẩm hoạt động: phương pháp phân tích & tổng kết kinh nghiệm giáo dục): phương pháp xin ý kiến chuyên gia: các phương pháp nghiên cứu lý thuyết; phương pháp nghiên cứu thực nghiệm sư phạm; các phương pháp nghiên cứu cụ thể với một vấn đề giáo dục.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Những khó khăn, thách thức triển khai môn Tiếng Anh Chương trình GDPT năm 2018

Ngày 28/11/2023, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quyết định số 4068/QĐ-BGDĐT về phương án tổ chức thi và xét công nhận tốt nghiệp THPT từ năm 2025. Theo đó, phương án thi tốt nghiệp lớp 12 từ năm 2024-2025 được chọn là 2+2 (Thí sinh thi bắt buộc môn Ngữ văn, môn Toán và 02 môn thí sinh tự chọn trong số các môn còn lại được học ở lớp 12 *(Ngoại ngữ, Lịch sử, Vật lý, Hóa học, Sinh học, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật, Tin học, Công nghệ*). Như vậy, từ năm học 2024-2025 trở đi, môn Tiếng Anh không còn là môn thi tốt nghiệp lớp 12 bắt buộc, do đó, việc dạy học môn Tiếng Anh ở các trường THPT đứng trước những khó khăn, thách thức nhất định.

4.1.1. Tỷ lệ học sinh đăng ký thi tốt nghiệp giảm

Để có số liệu phục vụ bài viết, chúng tôi khảo sát nhu cầu học sinh lớp 11 (năm học 2023-2024) đăng ký môn thi tốt nghiệp năm học 2024-2025 ở 10 trường THPT trên các vùng miền: 2 trường thuộc vùng miền núi; 2 trường thuộc vùng đô thị; 2 trường thuộc vùng miền biển; 2 trường thuộc vùng đồng bằng; 2 trường thuộc khu vực ven đô. Kết quả thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Khảo sát nhu cầu đăng ký môn thi tốt nghiệp năm học 2024-2025*

TT	Trường	Số lượng		Tỷ lệ	Ghi chú
		Số đăng ký thi tốt nghiệp môn Tiếng Anh	Tổng số học sinh Lớp 11		
1	Trần Phú	173	769	22,5%	Khu vực đồng bằng
2	Cẩm Xuyên	143	406	19%	Khu vực đồng bằng
3	Nguyễn Văn Trỗi	256	386	66,3%	Khu vực miền biển

4	Nguyễn Đình Liễn	50	259	19,3%	Khu vực miền biển
5	Kỳ Anh	168	675	24,9%	Khu vực đô thị
6	Thành Sen	52	243	21,5%	Khu vực đô thị
7	Cẩm Bình	112	439	25,5%	Khu vực ven đô
8	Lê Quý Đôn	121	430	28%	Khu vực ven đô
9	Cao Thắng	105	289	36,3%	Khu vực miền núi
10	Lý Chính Thắng	87	243	35,8%	Khu vực miền núi
Tổng số		**1277**	**4.169**	**30,6%**	

Số liệu khảo sát cho thấy: Tỷ lệ học sinh đăng ký thi tốt nghiệp lớp 12 môn Tiếng Anh chiếm 30,6%, giảm sút mạnh so với khi môn Tiếng Anh đang là môn thi tốt nghiệp bắt buộc. Tỷ lệ học sinh đăng ký thi tốt nghiệp lớp 12 môn Tiếng Anh không đồng đều giữa các vùng, miền:

+ Trường THPT Nguyễn Văn Trỗi và Trường THPT Nguyễn Đình Liễn đều nằm ở khu vực miền biển, nhưng Trường THPT Nguyễn Văn Trỗi có số học sinh đăng ký thi tốt nghiệp môn Tiếng Anh chiếm 66,3%, trong khi đó Trường THPT Nguyễn Đình Liễn chỉ chiếm 19,3%.

+ Trường THPT Kỳ Anh và Trường THPT Thành Sen thuộc khu vực đô thị, nhưng số học sinh đăng ký thi tốt nghiệp môn Tiếng Anh không quá 25%.

Như vậy, từ chỗ, 100% học sinh phải thi tốt nghiệp môn ngoại ngữ (từ năm học 2024 trở về trước), khi không còn là môn thi tốt nghiệp THPT bắt buộc (từ năm học 2024-2025 trở đi), số học sinh đăng ký môn Tiếng Anh giảm sút mạnh. Tỷ lệ học sinh đăng ký thi tốt nghiệp giảm sút sẽ kéo theo nhiều hệ lụy trong việc dạy học môn Tiếng Anh. Còn nữa, chất lượng đầu vào môn Tiếng Anh ở cấp THPT là một dấu hỏi lớn trong trường hợp Sở Giáo dục và Đào tạo không chọn môn Tiếng Anh trong các kỳ thi tuyển sinh. Đây sẽ là một khó khăn, thách thức tiềm ẩn đối với việc dạy học môn Tiếng Anh.

4.1.2. Số học sinh tham gia các hoạt động ngoại khóa, CLB Tiếng Anh có chiều hướng giảm

Kết quả khảo sát việc dạy học tiếng Anh ở các nhà trường cho thấy, tỷ lệ học sinh đăng ký môn thi tốt nghiệp giảm sút cùng kéo theo nhiều hệ lụy khác, trước hết là phong trào dạy học tiếng Anh giảm sút, nhất là các trường ở khu vực nông thôn, miền núi hoặc những vùng đặc biệt khó khăn. Nếu như trước đây,

hằng năm, học sinh tham gia hoạt động ngoại khoá, CLB Tiếng Anh với số lượng khá lớn, sau hai năm triển khai Chương trình GDPT 2018, số học sinh tham gia giảm sút. Bên cạnh đó, một bộ phận không nhỏ học sinh tham gia hoạt động ngoại khóa, CLB Tiếng Anh với thái độ thiếu tích cực. Chúng tôi khảo sát 300 học sinh về nhu cầu học tiếng Anh, có 49% cho rằng không cần thiết; 27% trả lời mức cần thiết không có nhu cầu học; 24% có nhu cầu học tiếng Anh.

4.1.3. Cơ sở vật chất phục vụ dạy học môn tiếng Anh còn nhiều bất cập

Cơ sở vật chất đóng vai trò rất quan trọng trong việc nâng cao chất lượng dạy học. Theo quy định tại Thông tư số 13/2020/TT-BGDĐT ngày 26/5/2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Quy định tiêu chuẩn cơ sở vật chất các trường mầm non, tiểu học, trung học cơ sở, THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học, mỗi trường phải có ít nhất một phòng dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên, hiện nay, ở các trường trên địa bàn tỉnh Hà Tĩnh, thiết bị phục vụ dạy học ngoại ngữ phổ biến vẫn là các công cụ dùng chung như các môn học khác: máy chiếu, tivi, mạng internet... Ở nhiều nhà trường có phòng dạy học ngoại ngữ, nhưng thiết bị dạy ngoại ngữ chuyên dụng chưa đạt yêu cầu. Ở Trường THPT Thành Sen, đến nay vẫn chưa có phòng dạy học ngoại ngữ.

Việc thiếu cơ sở vật chất phục vụ dạy học ngoại ngữ đã ảnh hưởng không nhỏ đến việc nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh, đặt việc dạy học môn Tiếng Anh đứng trước những khó khăn, nhất định.

4.2. Nguyên nhân

Có nhiều nguyên nhân dẫn đến thực trạng như trên:

Thứ nhất: tiếng Anh là môn học khó. Ở cấp THPT, việc dạy học tiếng Anh giúp học sinh phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh dựa trên nền tảng chương trình Tiếng Anh các cấp tiểu học và trung học cơ sở. Học sinh không nắm vững kiến thức ở bậc học dưới, lên THPT rất khó tiếp thu. Nội dung chương trình môn Tiếng Anh ở cấp THPT còn nặng so với trình độ và lứa tuổi học sinh, đặc biệt là học sinh miền núi, vùng sâu, vùng xa. Nhiều phần học trong từng bài có nội dung kiến thức rộng và mới. Một số bài dài và khó, thời lượng trong một tiết dạy không tương xứng để giáo viên tổ chức hoạt động thảo luận nhóm, cặp.

Thứ hai: Học sinh chạy theo thị hiếu, tâm lý đám đông trong việc lựa chọn nghề nghiệp. Học sinh chưa thấy được **"***môn Tiếng Anh không chỉ giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh mà còn góp phần hình thành và phát triển các năng lực chung, để sống và làm việc hiệu quả hơn, để học tập tốt các môn học khác"* (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Các em chưa nhận thức đầy đủ trong bối cảnh đất nước đang trên đà hội nhập quốc tế sâu rộng,

tiếng Anh là một trong những công cụ hữu hiệu để có cơ hội việc làm, là công cụ để nâng cao trình độ chuyên môn, văn hóa, để hội nhập toàn cầu… Do đó, ngay khi định hướng nghề nghiệp, nhiều học sinh quay lưng với tiếng Anh.

Thứ ba: Đội ngũ giáo viên dạy môn Tiếng Anh ở các vùng sâu, vùng xa còn có nhiều bất cập.

Thứ tư: Công tác tuyên truyền, tư vấn hướng nghiệp ở các nhà trường chưa phát huy hết công năng, do đó, việc định hướng nghề nghiệp, nhận thức về vai trò của môn Tiếng Anh ở học sinh chưa cao, nếu không nói kém hiệu quả.

Thứ năm: Nguồn ngân sách hằng năm đầu tư cơ sở vật chất, thiết bị dạy học cho các nhà trường chưa đáp ứng nhu cầu. Hằng năm, nhu cầu tăng cường cơ sở vật chất cho các trường rất lớn, trong lúc đó nguồn đầu tư công từ ngân sách nhà nước đầu tư cho các nhà trường có hạn.

Thứ sáu: Sự "xung đột" lợi ích giữa môn tiếng Anh với các môn khác; giữa môn Tiếng Anh với các thứ tiếng khác ngày càng gia tăng. Kết quả khảo sát cho thấy, tỉ lệ học sinh đăng ký chọn môn tiếng Anh thi tốt nghiệp chỉ còn 30,6%. Nguyên nhân do sự "xung đột" lợi ích giữa môn tiếng Anh và các môn lựa chọn trong thi tốt nghiệp còn lại.

Trước đây, môn ngoại ngữ, trên địa bàn Hà Tĩnh, tiếng Anh gần như chiếm vị trí độc tôn, tiếng Pháp chỉ chiếm số ít. Trong mấy năm gần đây, sự trỗi dậy của tiếng Trung đã gióng lên hồi chuông cảnh báo sự "xung đột" lợi ích tiềm tàng giữa tiếng Anh và tiếng Trung. Theo số liệu thống kê của Sở Giáo dục và Đào tạo Hà Tĩnh, hiện nay, ngoài tiếng Anh và tiếng Pháp, tiếng Trung đã được đưa vào giảng dạy, đặc biệt là tăng vọt nhu cầu học tiếng Trung. Vì vậy, sự cạnh tranh gay gắt giữa tiếng Anh và tiếng Trung chỉ còn vấn đề thời gian, do đó, sự "xung đột" lợi ích giữa các môn với môn tiếng Anh; giữa môn tiếng Anh với các tiếng khác sẽ là những khó khăn, thách thức tiềm ẩn không nhỏ.

5. Một số giải pháp nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh

5.1. Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên để đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ

Chương trình GDPT 2018 môn Tiếng Anh[1] chỉ rõ: Trong đường hướng dạy ngôn ngữ giao tiếp, giáo viên đảm nhiệm 4 vai trò cơ bản: người dạy học và nhà giáo dục; người cố vấn; người tham gia vào quá trình học tập; người học và người nghiên cứu (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Với vai trò "*bà đỡ*" cho chất lượng giáo dục trong các nhà trường, đội ngũ giáo viên phải đảm bảo về số lượng và chất lượng.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông, Chương trình môn Tiếng Anh*

Về số lượng: Phải đảm bảo đủ giáo viên đứng lớp. Hiện nay, nhiều trường THPT, nhất là vùng sâu, vùng xa còn thiếu giáo viên tiếng Anh đứng lớp. Đang còn thiếu giáo viên đứng lớp chưa thể nói đến việc nâng cao chất lượng dạy học.

Về chất lượng, đội ngũ giáo viên cần phải có bản lĩnh, phẩm chất chính trị, đạo đức nghề nghiệp và trình độ chuyên môn nghiệp vụ. Về trình độ chuyên môn nghiệp vụ của giáo viên cần đạt các yêu cầu:

- 100% giáo viên tiếng Anh phải được tập huấn đổi mới chương trình, sách giáo khoa; nắm vững nội dung của Chương trình GDPT 2018 nói chung, cũng như nội dung, chương trình của bộ môn Tiếng Anh nói riêng.

- Ngoài trình độ chuyên môn đạt chuẩn và nghiệp vụ sư phạm cơ bản, giáo viên dạy Tiếng Anh phải có một số năng lực khác: Năng lực thiết kế các hoạt động đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ phù hợp, hỗ trợ học sinh phát triển năng lực giao tiếp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018); năng lực sử dụng thành thạo công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học; năng lực làm việc độc lập, làm việc theo nhóm; năng lực phân tích, tổng hợp, dự báo xu hướng phát triển nghề nghiệp; năng lực tư vấn hướng nghiệp; năng lực tự nghiên cứu, học tập nâng cao trình độ chuyên môn; cập nhật vận dụng linh hoạt phương pháp dạy học phù hợp điều kiện thực tế nhà trường và từng nhóm đối tượng học sinh.

5.2. Đảm bảo cơ sở vật chất phục vụ dạy học môn Tiếng Anh

Nhà trường phải đảm bảo cơ sở vật chất ở mức tối thiểu. Ngoài lớp học bình thường, các lớp học phải được kết nối internet, được trang bị máy chiếu/ tivi, loa; phòng học tiếng phải được trang bị thiết bị chuyên dụng dạy tiếng, phần mềm dạy học, học liệu; tranh ảnh…

5.3. Đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá học sinh

- *Đổi mới phương pháp và hình thức dạy học:* Phương pháp dạy học vừa là khoa học, vừa là nghệ thuật. Giáo viên tiếng Anh cần phải áp dụng linh hoạt giữa phương pháp dạy học truyền thống và hiện đại, nhưng phải "*đảm bảo lấy hoạt động học của học sinh làm trung tâm trong quá trình dạy học. Năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh của học sinh được phát triển thông qua hoạt động học tập tích cực, chủ động, sáng tạo. Giáo viên là người tổ chức, hướng dẫn quá trình dạy học, khuyến khích học sinh tham gia hoạt động luyện tập ngôn ngữ ở mức tối đa và từng bước nâng cao khả năng tự học*" (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

+ Sử dụng phương pháp giảng dạy có tính tương tác cao, như làm việc nhóm, thảo luận và trò chơi để kích thích sự quan tâm và tham gia của học sinh,

qua đó nâng cao hứng thú học tập cho học sinh qua từng tiết học, tạo "*một bầu không khí học tập vui vẻ với nhiều cơ hội được giao tiếp trong bối cảnh thực sẽ thúc đẩy người học hứng thú và tích cực hơn*" (Bích Loan & Quỳnh Ngân, 2018)[1].

+ Chú trọng rèn luyện kỹ năng tự học của học sinh; hướng dẫn học sinh tự học bằng cách tự tìm kiếm và sử dụng các nguồn tài nguyên học tập trên mạng internet.

+ Cung cấp sự hỗ trợ cho từng học sinh, dựa trên nhu cầu và khả năng của học sinh. Cung cấp phản hồi cá nhân, cung cấp tài liệu học phù hợp với trình độ của học sinh, và hướng dẫn học sinh xây dựng kế hoạch học tập cá nhân.

+ Xây dựng môi trường học tập tích cực, thoải mái, như: tổ chức hoạt động ngoại khoá, câu lạc bộ tiếng Anh… thúc đẩy học sinh sáng tạo, phát triển kỹ năng giao tiếp bằng tiếng Anh, "*việc ôn tập kiến thức đã học và tiếp thu kiến thức mới sẽ hiệu quả hơn rất nhiều*" (Bích Loan & Quỳnh Ngân, 2018).

+ Ứng dụng CNTT cũng là một yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng dạy học. Giáo viên cần chú trọng thiết kế bài giảng điện tử; sử dụng thành thạo máy chiếu, tivi...; ứng dụng thành thạo các phần mềm dạy học tiếng Anh; khai thác tốt kho học liệu điện tử...

+ Tổ chức dạy học ngoại ngữ có yếu tố tham gia của người nước ngoài cũng là giải pháp góp phần rèn luyện và nâng cao kỹ năng giao tiếp. Những trường ở khu vực thành thị cần tranh thủ tổ chức các hoạt động có sự tham gia của người nước ngoài. Có thể nói đây là một lợi thế trong việc nâng cao chất lượng dạy học môn Tiếng Anh đối với các trường ở thành thị.

- *Đổi mới kiểm tra, đánh giá:* Kiểm tra, đánh giá là yếu tố quan trọng trong quá trình dạy học nhằm cung cấp thông tin phản hồi về năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh mà học sinh đạt được trong quá trình cũng như tại thời điểm kết thúc một giai đoạn học tập. Tuỳ vào nội dung cần kiểm tra mà giáo viên chọn hình thức kiểm tra đánh giá nào phù hợp cho bài kiểm tra đánh giá thường xuyên. Đánh giá định kỳ phải đảm bảo kiểm tra được cả bốn kỹ năng: nghe, nói, đọc, viết của học sinh. Giáo viên phải sử dụng các công cụ đánh giá như bài kiểm tra, dự án, hồ sơ học tập, rubric, câu hỏi vấn đáp, quan sát, trò chơi, ma trận trí nhớ… để đảm bảo tính công bằng, khách quan. Trong kiểm tra đánh giá cần:

+ *Đa dạng hóa hình thức kiểm tra*. Thay vì chỉ sử dụng các bài kiểm tra truyền thống như bài kiểm tra viết, có thể sử dụng các hình thức kiểm tra khác

[1] Đậu Thị Bích Loan, Hoàng Thị Quỳnh Ngân (2018), Vận dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy tiếng Anh*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Vinh*, Tập 47, Số 2B, tr. 20-27.

như dự án, thuyết trình, bài thảo luận, hoặc bài làm về thực tiễn để đánh giá năng lực và kiến thức của học sinh một cách toàn diện hơn.

+ *Tích hợp kỹ năng mềm*. Kiểm tra và đánh giá nên tích hợp việc đánh giá kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, sáng tạo và giải quyết vấn đề. Điều này sẽ phản ánh khả năng của học sinh không chỉ trong việc thu thập thông tin mà còn trong việc áp dụng và truyền đạt kiến thức.

+ *Tạo điều kiện cho phản hồi liên tục*. Thay vì tập trung vào kiểm tra giữa kỳ, cuối kỳ, nên cung cấp cơ hội cho phản hồi liên tục thông qua các phương tiện như bài tập hàng ngày, bài tập nhóm, và các cuộc trò chuyện cá nhân giữa giáo viên và học sinh. Điều này giúp học sinh hiểu rõ hơn về tiến bộ của mình và cách cải thiện.

+ *Sử dụng công nghệ*. Công nghệ có thể được sử dụng để tạo ra các bài kiểm tra trực tuyến linh hoạt và tương tác, cho phép học sinh thực hành kỹ năng số và sử dụng nguồn tài nguyên trực tuyến để nâng cao kiến thức.

5.4. Hình thành cho học sinh phương pháp học tập và động cơ học tập

Có phương pháp dạy tốt, cần phải có phương pháp học tập tốt. Chất lượng học tập của học sinh là thước đo chất lượng dạy của giáo viên. Chất lượng dạy học của giáo viên sẽ không có hiệu quả khi học sinh thiếu hợp tác, hoặc hợp tác thiếu tích cực của học sinh. Do đó, giáo viên cần hình thành cho học sinh một số kỹ năng, đức tính như: kỹ năng xây dựng mục tiêu và kế hoạch học tập; hình thành ý thức tự học; phương pháp học tập phù hợp với bản thân; cách thức tham gia tích cực và chủ động vào các hoạt động học tập tương tác; tự đánh giá và điều chỉnh hoạt động. Ngoài ra, giáo viên cần hình thành cho học sinh thói quen, dần dần thành nhu cầu học ngoại ngữ.

5.5. Quan tâm công tác phát hiện, bồi dưỡng học sinh giỏi; hỗ trợ học sinh gặp khó khăn trong học tiếng Anh

Một trong những nhiệm vụ của Nhà trường, của tổ chuyên môn, giáo viên là phát hiện và bồi dưỡng học sinh có năng khiếu học ngoại ngữ. Hằng năm, Nhà trường xây dựng kế hoạch, tổ chức thi chọn đội tuyển học sinh giỏi, phân công giáo viên có kinh nghiệm bồi dưỡng; tạo điều kiện để học sinh có năng khiếu ngoại ngữ tham gia các hoạt động ngoại khóa, câu lạc bộ để học sinh phát triển phẩm chất, năng lực sẵn có. Nhà trường tạo điều kiện để học sinh giỏi tiếp cận kho học liệu điện tử. Ngoài những học sinh có năng lực về học tiếng Anh, còn có những học sinh có nhu cầu học tiếng Anh, nhưng có khó khăn trong việc học tập. Dó đó, giáo viên cần quan tâm đến đối tượng này để giúp các em vượt qua khó khăn, tiến kịp với bạn bè.

5.6. Công tác phân luồng, định hướng nghề nghiệp

Ở cấp THPT là giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Trong quá trình lựa chọn nhóm môn học, học sinh không được tư vấn, không được định hướng dễ chạy theo thị hiếu "đám đông", bị lôi cuốn lợi ích tầm thường, do đó môn Tiếng Anh sẽ vắng dần học sinh giỏi; ý thức học tiếng Anh sẽ giảm dần, mai một. Qua kết quả khảo sát nêu trên, cho thấy mặc dù ở trường miền núi hoặc miền biển, Nhà trường làm tốt công tác phân luồng hướng nghiệp, vẫn duy trì được phong trào học tiếng Anh khá tốt. Vì vậy, các nhà trường cần chú trọng việc phân nhóm lớp, hướng dẫn học sinh, cha mẹ học sinh trong việc lựa chọn định hướng học ngoại ngữ/tiếng Anh; làm tốt công tác phân luồng hướng nghiệp để được nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của Tiếng Anh, từ đó, học sinh có nhu cầu tự thân học tiếng Anh.

5.7. Nâng cao chất lượng sinh hoạt tổ chuyên môn, làm tốt công tác xây dựng kế hoạch dạy học môn tiếng Anh

Tổ chuyên môn đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng và triển khai kế hoạch. Hằng năm, nếu tổ chuyên môn chỉ dừng lại việc xây dựng kế hoạch dạy học môn tiếng Anh theo Chương trình khung của Bộ GDĐT ban hành, không làm tốt công tác tham mưu hiệu trưởng quan tâm đến việc dạy học môn Tiếng Anh, sẽ khó có sự chuyển biến chất lượng dạy học. Trong sinh hoạt chuyên môn, Tổ chuyên môn cần chú trọng xây dựng kế hoạch giáo dục; chú trọng trao đổi kinh nghiệm tổ chức hoạt động các chủ đề, các bài dạy khó; phân loại học sinh để dạy sát đối tượng; bàn về chủ đề sinh hoạt câu lạc bộ; xây dựng tiết thao giảng…; tổ chức rút kinh nghiệm qua mỗi đợt thao giảng…; tổ chức rút kinh nghiệm về kiểm tra, đánh giá học sinh.

Trong xây dựng kế hoạch giáo dục, tổ chuyên môn chú ý xây dựng theo hướng phát huy quyền tự chủ; tổ chuyên môn cần làm tốt công tác tham mưu cho hiệu trưởng xây dựng phong trào dạy học tiếng Anh như: tổ chức các hoạt động ngoại khoá, câu lạc bộ…

5.8. Đẩy mạnh công tác truyền thông nâng cao nhận thức về lợi ích của học ngoại ngữ

Trong bối cảnh đất nước đang trên đà hội nhập quốc tế sâu rộng, ngoại ngữ là một trong những công cụ hữu hiệu để thực hiện. Không vì ngoại ngữ không phải là môn thi tốt nghiệp bắt buộc mà sao nhãng việc học ngoại ngữ, do đó, Nhà trường cần làm tốt công tác truyền thông để nhằm mục đích nâng cao nhận thức cho học sinh, cha mẹ học sinh về lợi ích của việc học tiếng Anh nói riêng và học ngoại ngữ nói chung trong việc tìm kiếm việc làm, học tập, nghiên

cứu, hội nhập…, từ đó loại bỏ tư tưởng học ngoại ngữ/tiếng Anh chỉ để thi. Làm tốt công tác tuyên truyền sẽ nâng cao nhận thức nhu cầu tự thân về học ngoại ngữ/tiếng Anh.

5.9. Tổ chức sơ kết, tổng kết rút kinh nghiệm việc triển khai Chương trình GDPT 2018

Lý luận soi đường cho thực tiễn hoạt động; thực tiễn kiểm tra lý luận. Tổ chức tổng kết rút kinh nghiệm theo năm học hoặc theo giai đoạn 3 năm hoặc 5 năm là điều hết sức cần thiết. Tổ chuyên môn cần tham mưu Nhà trường tổ chức rút kinh nghiệm triển khai Chương trình GDPT 2018 sau mỗi học kỳ, sau mỗi năm học, để có sự điều chỉnh trong công tác quản lý, chỉ đạo chuyên môn và kinh nghiệm giảng dạy; tổ chức rút kinh nghiệm còn giúp các lãnh đạo nhà trường phát hiện nhân tố tích cực để nhân rộng, khắc phục những hạn chế, yếu kém, đồng thời đề xuất, kiến nghị giải quyết những vấn đề còn bất cập.

6. Kết luận

Chương trình GDPT 2018, môn Tiếng Anh đứng trước thách thức, những khó khăn không dễ giải quyết một sớm, một chiều. Nâng cao chất lượng dạy học môn tiếng Anh không chỉ là nhiệm vụ của riêng tổ chuyên môn, của giáo viên dạy tiếng Anh. Để triển khai Chương trình GDPT 2018 môn Tiếng Anh có hiệu quả, cần sự vào cuộc của hệ thống chính trị trong nhà trường, của cha mẹ học sinh, trước hết Ban giám hiệu với vai trò lãnh đạo, chỉ đạo; tổ chuyên môn với vai trò tham mưu xây dựng kế hoạch, tổ chức triển khai thực hiện; giáo viên dạy tiếng Anh với vai trò "bà đỡ" chất lượng dạy học môn Tiếng Anh; học sinh với vai trò vừa là chủ thể, vừa là "đối tác" trong dạy học tiếng Anh. Thực hiện tốt những giải pháp trên đây sẽ tháo gỡ khó khăn, duy trì phong trào dạy học tiếng Anh, góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Anh trong nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn số 1439/ BGDĐT-GDCTHSSV ngày 27/4/2020 về tiếp tục đẩy mạnh triển khai thực hiện phong trào học tiếng Anh trong các nhà trường*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông, Chương trình môn Tiếng Anh*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 22*/2021/TT-BGDĐT *ngày 22/7/2021 Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông*.

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Hướng dẫn số 1929/ /SGDĐT-GDPT ngày 12/9/2023 về hướng dẫn dạy học môn Tiếng Anh cấp THPT năm học 2023-2024*.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), Quyết định số 4068/QĐ-BGDĐT ngày 28/11/2023 về *Phương án tổ chức Kỳ thi và xét công nhận tốt nghiệp trung học phổ thông từ năm 2025*.
6. Đậu Thị Bích Loan, Hoàng Thị Quỳnh Ngân (2018), Vận dụng trò chơi ngôn ngữ trong giảng dạy tiếng Anh*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Vinh*, Tập 47, Số 2B, tr. 20-27.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ BIÊN SOẠN SÁCH GIÁO KHOA VÀ BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN SỬ DỤNG SÁCH GIÁO KHOA THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Cao Cự Giác

Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Sách giáo khoa được biên soạn theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, theo hướng tiếp cận mới, tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh và giáo viên đạt được mục tiêu phát triển phẩm chất, năng lực. Khi thiết kế kế hoạch bài dạy, giáo viên cần nghiên cứu kĩ sách giáo khoa để có thể tổ chức các hoạt động theo nội dung sách giáo khoa. Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lí luận về phương pháp dạy học bộ môn để đề xuất triết lí và cách tiếp cận biên soạn sách giáo khoa theo quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước về đổi mới căn bản nền giáo dục Việt Nam và hội nhập với các nước. Kết quả được thử nghiệm rộng rãi tại các tỉnh, thành phố để hoàn thiện sách giáo khoa theo đúng tinh thần phát triển phẩm chất, năng lực của người học. Từ đó xây dựng quy trình bồi dưỡng, hỗ trợ giáo viên sử dụng sách giáo khoa đạt hiệu quả cao nhất.

Từ khoá: *Chương trình Giáo dục phổ thông; biên soạn sách giáo khoa; bồi dưỡng giáo viên*

1. Giới thiệu

Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 được xây dựng nhằm thay đổi cách dạy học chuyển từ tiếp cận nội dung sang phát triển phẩm chất và năng lực học sinh[1]. Do đó sách giáo khoa (SGK) được biên soạn với một cách tiếp cận mới, tạo điều kiện thuận lợi cho học sinh học và giáo viên dạy đáp ứng mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực người học. Đây là lần đầu tiên trong lịch sử giáo dục của Việt Nam, thực hiện một chương trình nhiều bộ SGK, nhằm huy động nhiều nguồn lực cùng tham gia biên soạn để đáp ứng khả năng hội nhập quốc tế cũng như tính cạnh tranh về chất lượng SGK[2],[3].

SGK mới của Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam được biên soạn trên quan điểm: Chuẩn mực - Khoa học - Hiện đại với các định hướng cụ thể như sau:

- Theo định hướng đổi mới giáo dục phổ thông được thể hiện qua:

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018), Hà Nội.

[2] Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2013), *Nghị quyết 88/2014/QH13 ngày 28/11/2013 của Quốc hội về Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông*, Hà Nội

[3] Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam (2019), *Luật Giáo dục (sửa đổi) 2019*, Hà Nội

+ *Nghị quyết 29/NQ/TW* ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo;

+ *Nghị quyết 88/2014/QH13* ngày 28/11/2013 của Quốc hội về Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông;

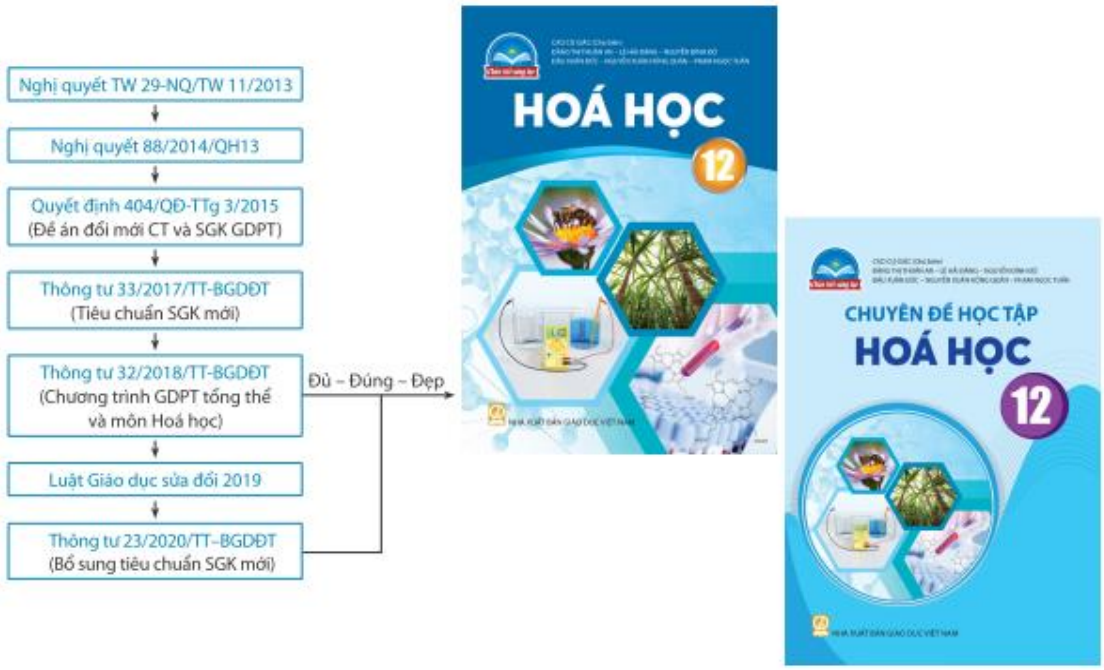
+ Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể và Chương trình các môn học được ban hành theo *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo;*

+ *Luật Giáo dục (sửa đổi) năm 2019.*

- Nội dung sách được triển khai bám sát chương trình môn học được Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành ngày 26/12/2018, đồng thời tuân thủ nghiêm ngặt các tiêu chuẩn SGK mới ban hành kèm theo Thông tư số 33/2017 ngày 22 tháng 12 năm 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

- Đảm bảo định hướng hình thành và phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung quy định trong Chương trình tổng thể đồng thời, đáp ứng các yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù của môn học.

- Vận dụng triệt để các quan điểm: Dạy học tích hợp, Dạy học theo chủ đề, và Tích cực hoá hoạt động của học sinh trong khi trình bày nội dung và phương pháp sử dụng sách.



Hình 1. *Quan điểm và định hướng biên soạn SGK*

Năm 2024, Nxb Giáo dục Việt Nam đã tổ chức xuất bản các bộ SGK theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 từ lớp 1 đến lớp 12 cho tất các các môn học. Việc ra đời các bộ SGK mới đã hỗ trợ tích cực cho các trường học thực hiện đổi mới căn bản toàn diện giáo dục phổ thông theo đúng tinh thần Nghị quyết

29/NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam.

Tuy nhiên trong quá trình tổ chức thực hiện theo SGK mới ở các nhà trường và các địa phương khác nhau vẫn đang còn thể hiện những bất cập như cơ sở vật chất chưa đồng bộ, điều kiện học tập của học sinh còn khó khăn, đội ngũ giáo viên ngại đổi mới theo cách tiếp cận mới của chương trình và SGK, đặc biệt đối với các môn học có tính tích hợp cao. Điều đó cho thấy, cần tổ chức tập huấn bồi dưỡng giáo viên sử dụng SGK một cách thường xuyên, kịp thời và có các chế độ kinh phí hỗ trợ để giúp giáo viên vượt qua giai đoạn khó khăn này.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trên quan điểm là những người trực tiếp chỉ đạo và tham gia biên soạn SGK môn Khoa học tự nhiên và môn Hoá học cho NXB Giáo dục Việt Nam theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, chúng tôi đã tổ chức nghiên cứu mô hình SGK các nước phát triển cùng với nghiên cứu lí luận về phương pháp dạy học bộ môn để đề xuất triết lí biên soạn và cách tiếp cận SGK phù hợp với các quan điểm chỉ đạo của Đảng và Nhà nước về đổi mới căn bản giáo dục Việt Nam và hội nhập với các nước. Kết quả được thực nghiệm trên diện rộng ở các tỉnh thành Bắc – Trung – Nam để hoàn thiện SGK theo đúng tinh thần phát triển phẩm chất và năng lực người học[1],[2]. Từ đó xây dựng quy trình bồi dưỡng, hỗ trợ giáo viên sử dụng SGK đạt hiệu quả cao nhất.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Những điểm nổi bật, đổi mới cơ bản của sách giáo khoa mới

SGK mới có những điểm mới – nổi bật sau đây:

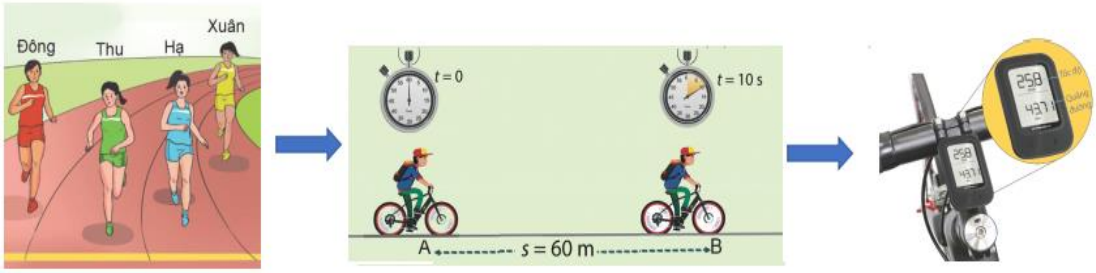
– Bám sát những quy định về biên soạn sách giáo khoa của Bộ Giáo dục và Đào tạo: Không có nội dung vi phạm đường lối, chính sách của Đảng và pháp luật của nước CHXHCN Việt Nam.

– Bám sát Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể và Chương trình giáo dục môn học: đảm bảo tính vừa sức, tính khả thi và phù hợp với thực tiễn Việt Nam ít nhất trong những năm thập niên 20 và 30 của thế kỉ XXI.

– Thay đổi cách tiếp cận: Thay vì tiếp cận trực tiếp nội dung kiến thức như SGK theo chương trình giáo dục phổ thông 2006, SGK mới tiếp cận kiến thức thông qua bối cảnh và tình huống thường gặp trong thực tế (minh hoạ chủ yếu dưới dạng kênh hình, dữ liệu thực nghiệm, bảng biểu, sơ đồ, đồ thị, thực hành thí nghiệm, ...), từ đó đề xuất các hoạt động giáo dục phù hợp với hệ thống

[1] Nhà xuất bản Giáo dục dục Việt Nam (2020), *Thuyết minh bản mẫu sách giáo khoa môn Khoa học tự nhiên 6*.
[2] Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (2021), *Thuyết minh bản mẫu sách giáo khoa môn Hoá học 10*.

câu hỏi thảo luận dành cho học sinh với sự trợ giúp của giáo viên là người hướng dẫn học sinh rút ra các kết luận cần thiết theo yêu cầu cần đạt trong chương trình môn học. Hệ thống câu hỏi thảo luận cùng với hệ thống bài tập cuối bài học, cũng như các nội dung thực hành trong một số bài học sẽ giúp học sinh phát triển năng lực và phẩm chất theo yêu cầu của chương trình môn học. Có thể nói, đây là lần đầu tiên trong giáo dục Việt Nam, SGK được biên soạn theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh phù hợp với SGK của các nước phát triển trên thế giới.



Hình 2. Cách tiếp cận SGK Khoa học tự nhiên (Chân trời sáng tạo) – Nxb Giáo dục Việt Nam

3.2. Quá trình dạy thực nghiệm sách giáo khoa

Sách giáo khoa mới được biên soạn bởi các nhà giáo có uy tín trong lĩnh vực các môn học ở các cấp học và được thực nghiệm nghiêm ngặt qua 2 vòng trước khi trình Hội đồng thẩm định cấp Quốc gia (HĐTĐQG). Các bước thực nghiệm bao gồm:

Bước 1: Đề xuất thực nghiệm thông qua Sở Giáo dục và Đào tạo, Ban giám hiệu nhà trường.

Bước 2: Gửi bài mẫu SGK, sách giáo viên (SGV) cho giáo viên được phân công trước 3 – 7 ngày.

Bước 3: Theo dõi thực nghiệm: Nhóm tác giả cùng đơn vị tổ chức bản thảo đến lớp học, quan sát quá trình lên lớp của giáo viên, ghi hình, ghi chép, …

Bước 4: Phỏng vấn, giao lưu với các em học sinh sau tiết thực nghiệm.

Bước 5: Phỏng vấn, trao đổi với giáo viên đứng lớp, thảo luận với các giáo viên trong trường tham gia dự giờ sau tiết dạy thực nghiệm.

Bước 6: Lấy ý kiến phản hồi bằng văn bản, có xác nhận của Ban giám hiệu.

Bước 7: Phân tích, rút kinh nghiệm sau khi xem băng hình, thảo luận với các giáo viên và học sinh.

Bước 8: Điều chỉnh và hoàn thiện nội dung bài học.



Hình 3. Một số hình ảnh tác giả dự giờ dạy thực nghiệm SGK

3.3. Quy trình biên soạn, nghiệm thu và tập huấn sử dụng sách giáo khoa

Để hội nhập với xu hướng phát triển SGK của thế giới, thực hiện chủ trương của Quốc hội về một chương trình có nhiều bộ SGK, SGK mới lần này được biên soạn theo một quy trình chặt chẽ, qua các bước như sau:

Bước 1: Các nhóm tác giả làm hồ sơ (đề cương SGK, thuyết minh SGK, năng lực biên soạn, lí lịch Tổng Chủ biên, Chủ biên và các tác giả, …) gửi nhà xuất bản (NXB) Giáo dục Việt Nam.

Bước 2: Dưới sự điều hành của Tổng Chủ biên, Chủ biên, các tác giả tập trung biên soạn bản mẫu SGK (ít nhất khoảng 2 năm), sau đó thực nghiệm sư phạm qua 2 vòng để bổ sung và điều chỉnh.

Bước 3: Nộp bản mẫu SGK cho NXB để tổ chức nghiệm thu nội bộ và hoàn thiện bản mẫu SGK gửi về Bộ Giáo dục và Đào tạo, sau đó Bộ Giáo dục và Đào tạo chuyển cho HĐTĐQG vòng 1.

Bước 4: Các thành viên của HĐTĐQG nhận bản mẫu SGK và đọc trong vòng 1 tháng, sau đó gặp mặt các nhóm tác giả để làm rõ các nội dung còn chưa thống nhất, bỏ phiếu thông qua vòng 1 (nếu đạt).

Bước 5: Bản mẫu SGK được các NXB đưa lên mạng để lấy ý kiến của

các giáo viên cốt cán ở các trường phổ thông của 63 tỉnh/ thành, sau đó các tác giả tiếp thu ý kiến và tiếp tục sửa chữa, bổ sung, điều chỉnh bản thảo SGK.

Bước 6: Bản mẫu sửa chữa tiếp tục được gửi đi lấy ý kiến của các trường Đại học Sư phạm, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

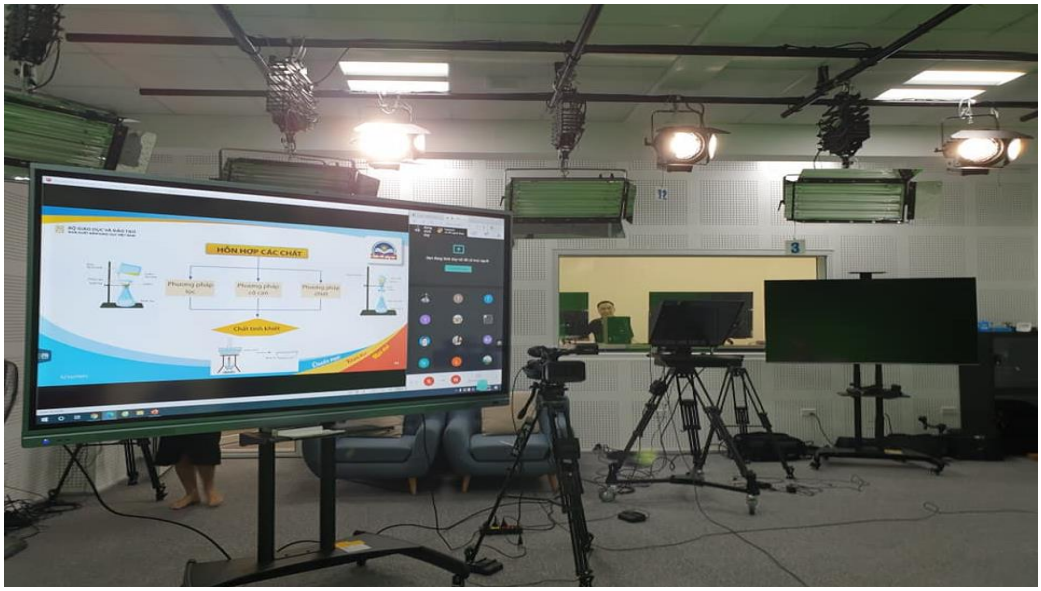
Bước 7: Các tác giả tiếp tục sửa chữa và gửi lại cho HĐTĐQG kiểm tra lần cuối trước khi trình Bộ Giáo dục và Đào tạo phê duyệt Danh mục SGK các lớp.

Bước 8: Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo ký quyết định phê duyệt Danh mục SGK cho các môn học.

Bước 9: NXB phối hợp với các tác giả tổ chức Giới thiệu SGK đã được phê duyệt đến các Sở Giáo dục và Đào tạo và GV các tỉnh/ thành.

Bước 10: Sở Giáo dục và Đào tạo tổ chức cho GV lựa chọn SGK và tham mưu cho UBND tỉnh/ thành ra Quyết định phê duyệt danh mục SGK cho tỉnh/ thành phố.

Bước 11: Các NXB cung ứng SGK cho các tỉnh/ thành và tổ chức tập huấn cho toàn bộ GV tham gia dạy SGK mới.



Hình 4. Tổ chức tập huấn online cho giáo viên sử dụng SGK

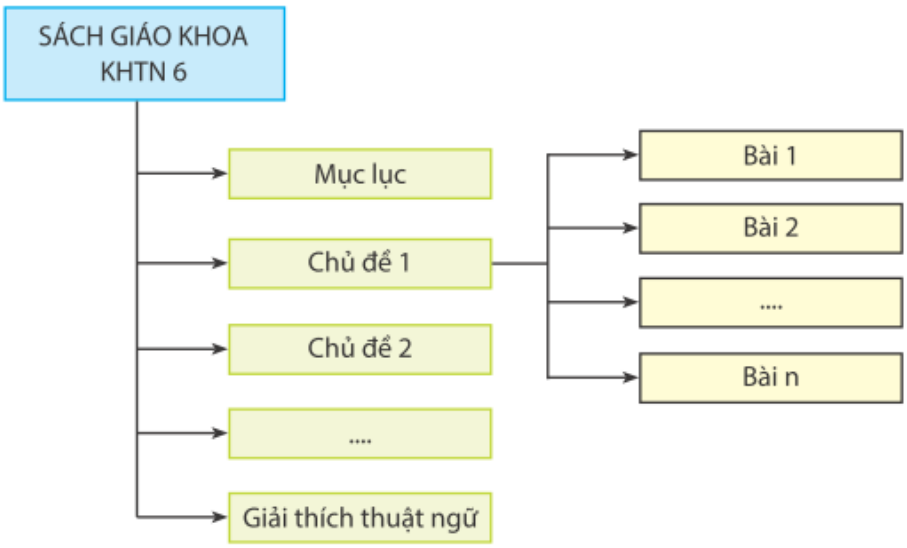
3.4. Bồi dưỡng giáo viên tiếp cận và sử dụng sách giáo khoa

Trước năm học ít nhất 2 tháng, các tỉnh/ thành phố kết hợp với các NXB tổ chức tập huấn dạy học theo SGK mới. Đây là công việc rất quan trọng ảnh hưởng rất lớn đến sự thành công thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Do SGK biên soạn theo cách tiếp cận mới là dạy học phát triển phẩm chất và năng lực học sinh nên cách tổ chức dạy học hoàn toàn thay đổi về cả mục tiêu, nội dung, cách tiếp cận và phương pháp dạy học so với khi dạy theo SGK theo

chương trình giáo dục phổ thông 2006. Trong thời gian dịch bệnh Covid – 19 diễn biến phức tạp từ tháng 4/2021 nên quá trình tập huấn sử dụng SGK mới cho năm học 2021 – 2022 đã được các NXB tổ chức trực tuyến trên toàn quốc với các báo cáo viên là các Tổng Chủ biên, Chủ biên và tác giả của các bộ sách trực tiếp tham gia báo cáo. Những năm học tiếp theo, các NXB đều duy trì cách tập huấn sử dụng SGK cho giáo viên theo cả hai hình thức trực tuyến và trực tiếp. Để giáo viên có thể tiếp cận và sử dụng được SGK mới, cần lưu ý các nội dung sau đây:

(1) Tìm hiểu cấu trúc của SGK

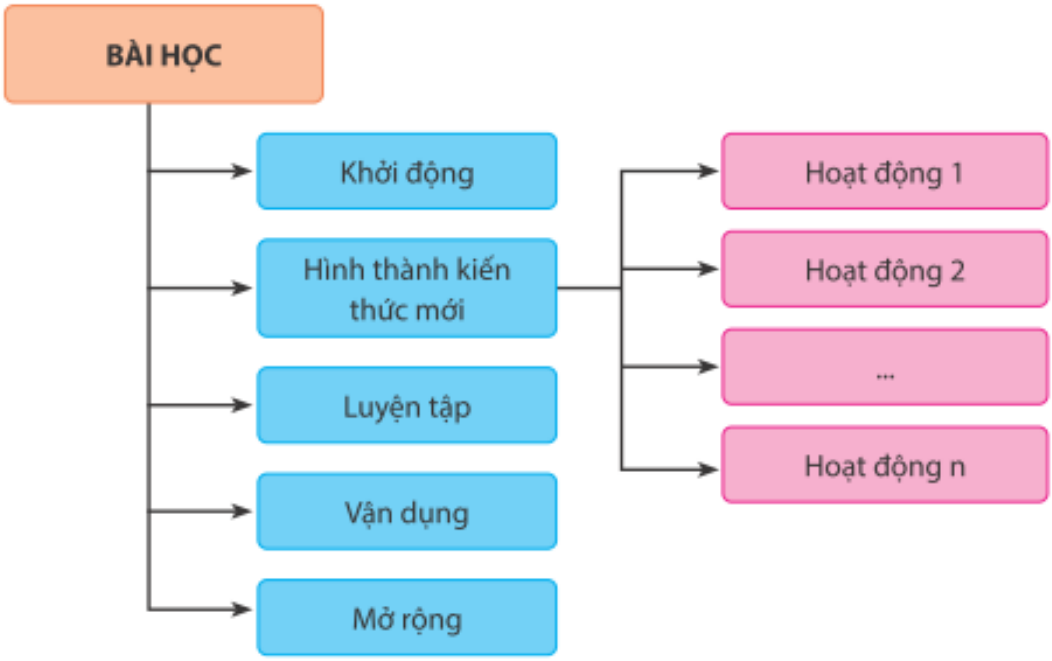
Điều này rất quan trọng, các SGK khác nhau sẽ có triết lí biên soạn và cách tiếp cận khác nhau nên sẽ có cấu trúc khác nhau dẫn đến cách tổ chức dạy học có thể khác nhau.



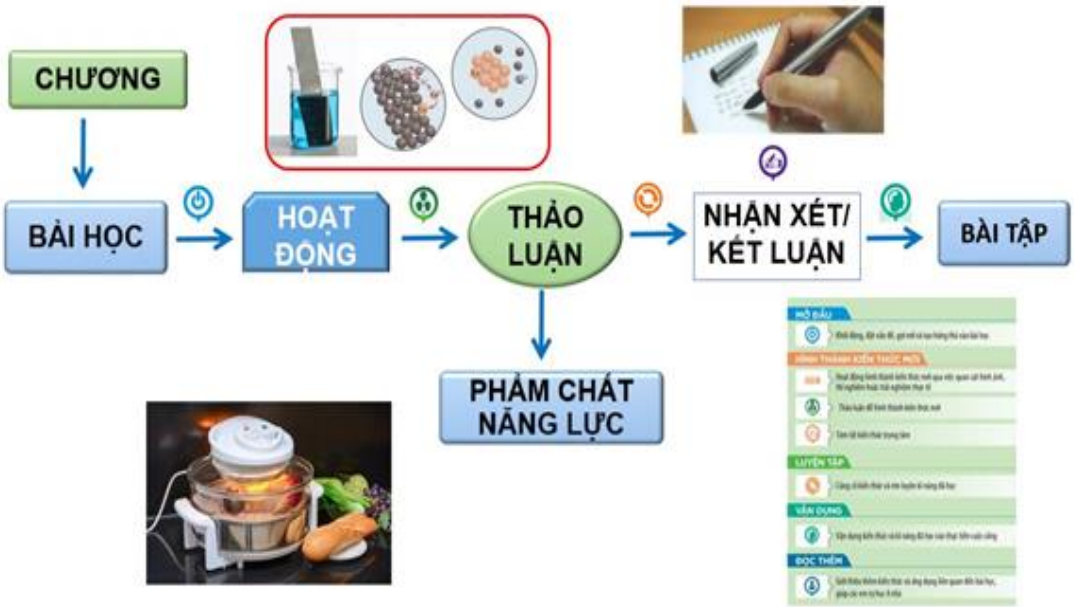
Hình 5. *Cấu trúc SGK Khoa học tự nhiên (Chân trời sáng tạo)- Nxb Giáo dục Việt Nam*

(2) Tìm hiểu cấu trúc bài học

Cấu trúc mỗi bài học trong SGK thể hiện hiện quan điểm biên soạn của các tác giả. Mặc dù các SGK đều phục vụ cho một chương trình nhưng cách tiếp cận trong mỗi chủ đề và mỗi bài học khác nhau sẽ làm phong phú quá trình dạy học và dẫn đến cách hình thành và phát triển năng lực môn học của học sinh có những khác biệt. Để tận dụng được các ưu thế của từng bộ SGK, giáo viên cần đầu tư nghiên cứu kĩ cấu trúc bài học mà SGK trường mình lựa chọn, từ đó có phương pháp thiết kế Kế hoạch bài dạy một cách hiệu quả.



Hình 3. *Thành phần bài học SGK Khoa học tự nhiên và Hoá học (Chân trời sáng tạo), Nxb Giáo dục Việt Nam*



Hình 2.3. *Cấu trúc bài học SGK Khoa học tự nhiên và Hoá học (Chân trời sáng tạo), Nxb Giáo dục Việt Nam*

4. Kết luận

Sách giáo khoa mới đã thể hiện đầy đủ mục tiêu, nội dung, phương pháp và yêu cầu cần đạt trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Với cách biên soạn theo tiếp cận năng lực phù hợp với xu hướng hiện đại của SGK các nước phát triển trên thế giới, có thể nói SGK lần này đã thay đổi căn bản về triết lí

biên soạn, quan điểm tiếp cận, nội dung chọn lọc và hình thức thể hiện nhằm phát triển tối đa năng lực môn học cho học sinh. Do thay đổi cách dạy học chuyển từ tiếp cận nội dung sang phát triển phẩm chất và năng lực nên bên cạnh SGK, khi thiết kế Kế hoạch bài dạy, giáo viên cần nghiên cứu kĩ sách giáo viên để có thể tổ chức các hoạt động phù hợp với nội dung của chương trình và SGK.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết 29/NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo,* Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018), Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Khoa học tự nhiên* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018), Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Hoá học* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018), Hà Nội.
5. Cao Cự Giác (Tổng Chủ biên kiêm Chủ biên), Nguyễn Đức Hiệp, Tống Xuân Tám (đồng Chủ biên), Nguyễn Công Chung, Trần Hoàng Đương, Phạm Thị Hương, Trần Hoàng Nghiêm, Lê Cao Phan, Hoàng Vĩnh Phú, Nguyễn Tấn Trung (2024), *Khoa học tự nhiên 9*. Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. Cao Cự Giác (Chủ biên), Đặng Thị Thuận An, Lê Hải Đăng, Nguyễn Đình Độ, Đậu Xuân Đức, Nguyễn Xuân Hồng Quân, Phạm Ngọc Tuấn (2024), *Hoá học 12,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
7. Cao Cự Giác (Tổng Chủ biên kiêm Chủ biên), Nguyễn Đức Hiệp, Tống Xuân Tám (đồng Chủ biên), Nguyễn Công Chung, Trần Hoàng Đương, Phạm Thị Hương, Trần Hoàng Nghiêm, Lê Cao Phan, Nguyễn Tấn Trung (2024), *Khoa học tự nhiên 9* (Sách giáo viên), Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
8. Cao Cự Giác (Chủ biên), Đặng Thị Thuận An, Lê Hải Đăng, Nguyễn Đình Độ, Đậu Xuân Đức, Nguyễn Xuân Hồng Quân, Phạm Ngọc Tuấn (2024), *Hoá học 12* (Sách giáo viên), Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

9. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (2020), *Thuyết minh bản mẫu sách giáo khoa môn Khoa học tự nhiên 6*.
10. Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam (2021), *Thuyết minh bản mẫu sách giáo khoa môn Hoá học 10*.
11. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2013), *Nghị quyết 88/2014/QH13 ngày 28/11/2013 của Quốc hội về Đổi mới chương trình và sách giáo khoa phổ thông,* Hà Nội.
12. Quốc hội Nước CHXHCN Việt Nam (2019), *Luật Giáo dục (sửa đổi) 2019,* Hà Nội.

XÂY DỰNG MỘT SỐ CHỦ ĐỀ DẠY HỌC NỘI DUNG "ĐA DẠNG THẾ GIỚI SỐNG" - MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN LỚP 6 THEO ĐỊNH HƯỚNG GIÁO DỤC STEM

Bùi Thu Hà, Vũ Quốc Khánh

Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

TÓM TẮT

Thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, nhiều trường trung học cơ sở đã vận dụng giáo dục STEM vào dạy học môn Khoa học tự nhiên. Tuy nhiên không ít giáo viên vẫn gặp khó khăn trong việc khai thác bài học. Với vai trò là cơ sở đào tạo và bồi dưỡng giáo viên, chúng tôi đã nghiên cứu chương trình môn học, xây dựng và thực nghiệm một số chủ đề dạy học thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" để giới thiệu đến giáo viên trung học cơ sở và học viên, sinh viên cao đẳng sư phạm. Kết quả thực nghiệm ở một số trường trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Nam Định đã cho thấy tính hiệu quả của các chủ đề đã xây dựng, góp phần nâng cao hứng thú học tập của học sinh, đồng thời là những gợi ý hỗ trợ cho giáo viên dạy học môn Khoa học tự nhiên khi thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Chương trình Khoa học tự nhiên; dạy học tích hợp; đổi mới giáo dục; giáo dục STEM; trung học cơ sở*

1. Giới thiệu

Chương trình GDPT năm 2018 có nhiều định hướng quan trọng như phát triển năng lực và phẩm chất người học, tích hợp ở lớp dưới và phân hóa ở lớp trên[1]. Những đặc điểm này tạo điều kiện thuận lợi để tổ chức các chủ đề STEM trong chương trình môn học, góp phần phát triển năng lực vận dụng kiến thức liên môn giải quyết các vấn đề thực tiễn cho học sinh.

Khoa học tự nhiên là một môn học tích hợp, được xây dựng và phát triển trên nền tảng của Vật lý, Hoá học, Sinh học và Khoa học Trái Đất. Đây là môn học có sự kết hợp nhuần nhuyễn lý thuyết với thực nghiệm, góp phần gắn kết khoa học với cuộc sống, quan tâm tới những nội dung kiến thức gần gũi với cuộc sống hàng ngày, tăng cường vận dụng kiến thức khoa học vào các tình huống thực tế. Thông qua đó, học sinh thấy được khoa học rất thú vị, gần gũi và thiết thực với cuộc sống con người (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*

Nội dung "Đa dạng thế giới sống" giữ vai trò rất quan trọng trong Sinh học nói riêng và Khoa học tự nhiên nói chung. Thông qua việc học nội dung này, bên cạnh những kiến thức vừa bao quát, vừa gần gũi với đời sống hàng ngày, học sinh còn được phát triển tư duy khái quát, hệ thống và những quy luật cơ bản của sự sống trên Trái đất. Việc dạy học chủ đề này cũng cho phép người học tích cực hóa hoạt động học tập của mình thông qua việc tìm hiểu chính môi trường sống xung quanh, chuẩn bị các mẫu vật… Hơn nữa, trong bối cảnh hiện nay, những vấn đề về môi trường ngày càng nghiêm trọng như suy giảm đa dạng sinh học, ô nhiễm, biến đổi khí hậu..., việc giáo dục môi trường càng có ý nghĩa thiết thực.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu lý luận

Cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu bao gồm: giáo dục STEM và vận dụng giáo dục STEM trong dạy học môn học; chương trình môn Khoa học tự nhiên 2018; nội dung và yêu cầu cần đạt của mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" trong môn Khoa học tự nhiên.

2.2. Nghiên cứu thực tiễn

Phiếu điều tra được sử dụng kết hợp phỏng vấn trực tiếp các cán bộ quản lý và giáo viên THCS, dự các giờ dạy môn Khoa học tự nhiên có vận dụng giáo dục STEM của giáo viên một số trường THCS trên địa bàn tỉnh Nam Định, thu thập ý kiến phản hồi của học viên qua các chương trình bồi dưỡng giáo viên do Sở Giáo dục và Đào tạo Nam Định hoặc do trường Cao đẳng Sư phạm (CĐSP) Nam Định tổ chức. Trên cơ sở đó xác định nhu cầu thực tiễn của việc xây dựng các chủ đề vận dụng giáo dục STEM để hỗ trợ giáo viên và học viên trong dạy học môn học.

2.3. Phương pháp thực nghiệm

Một số chủ đề dạy học vận dụng giáo dục STEM của mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" trong môn Khoa học tự nhiên ở THCS được triển khai thực nghiệm nhằm đánh giá hiệu quả của các chủ đề đã xây dựng.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Xây dựng một số chủ đề dạy học thuộc nội dung Đa dạng thế giới sống theo định hướng giáo dục STEM

3.1.1. Đặc điểm mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống"

"Đa dạng thế giới sống" thuộc mạch nội dung "Vật sống" của môn Khoa học tự nhiên, gồm các chủ đề: Phân loại thế giới sống; Virus và vi khuẩn; Đa dạng nguyên sinh vật; Đa dạng nấm; Đa dạng thực vật; Đa dạng động vật. Như

vậy, mảng kiến thức chính ở phần này thuộc lĩnh vực Sinh học của môn Khoa học tự nhiên.

Thông qua mạch nội dung *"Đa dạng thế giới sống",* học sinh sẽ được trang bị những kiến thức về hệ thống phân loại thế giới sống trong tự nhiên, các nhóm phân loại; nhận diện được một số đại diện điển hình dựa vào sự quan sát hình thái của chúng; biết được những ứng dụng thực tiễn của các nhóm sinh vật trong tự nhiên và trong đời sống; đồng thời được rèn năng lực thực hành: cách chuẩn bị mẫu vật, làm tiêu bản, sử dụng kính lúp, kính hiển vi để quan sát một số sinh vật đại diện cho các nhóm phân loại. Từ đó thấy được sự đa dạng, phong phú của sinh giới, góp phần hình thành và phát triển cho học sinh tình yêu thiên nhiên, bảo vệ môi trường sống của sinh vật và con người, cũng như bồi dưỡng niềm ham mê, hứng thú tìm hiểu về khoa học tự nhiên.

3.1.2. Xây dựng một số chủ đề dạy học vận dụng giáo dục STEM thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống"

Bảng 1 thể hiện 4 chủ đề STEM dạy học mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống". Trong số các chủ đề, chủ đề "Tìm hiểu thế giới Nấm" được minh họa tóm tắt ở Bảng 2.

Bảng 1. *Một số chủ đề vận dụng giáo dục STEM mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống"*

Tên chủ đề	Thời lượng dạy	Mạch nội dung
Nhà thực vật học trẻ tuổi	45 phút	Đa dạng thực vật
Lên men vi sinh	120 phút	Vi rút và vi khuẩn
Tìm hiểu giới Nấm	120 phút	Đa dạng nấm
Động vật quanh em	90 phút	Đa dạng động vật

Bảng 2. *Xây dựng chủ đề "Tìm hiểu giới Nấm" theo định hướng giáo dục STEM*

Bước 1: Lựa chọn chủ đề bài học
- Chủ đề thuộc nội dung "Đa dạng Nấm" - Mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" của môn Khoa học tự nhiên 6 trong chương trình GDPT 2018.
- Nấm là nhóm sinh vật phổ biến ở nhiều địa phương, phân lớp đa dạng, dễ dàng tìm kiếm và có thể tổ chức cho học sinh thu thập, thực hành.
Bước 2: Xác định vấn đề cần giải quyết
- 3 nhiệm vụ cần giải quyết: nuôi cấy nấm và làm tiêu bản về nấm; làm sản phẩm bộ sưu tập nấm; đóng bịch nuôi nấm sò và giải thích cơ sở khoa học của quy trình nuôi nấm sò.

- Xác định nội dung các lĩnh vực STEM cần vận dụng: Khoa học (tên gọi, hình thái, cấu tạo, đặc điểm sinh học, sự đa dạng và vai trò của nấm); Công nghệ (sử dụng tài liệu, máy vi tính, internet... để tra cứu thông tin về nấm, quy trình nuôi cấy; Kỹ thuật (Các biện pháp kỹ thuật trong làm tiêu bản hiển vi nấm, thực hành nuôi cấy nấm, làm bộ sưu tập nấm); Toán học (Tính toán thời gian nuôi cấy, làm tiêu bản nấm và bộ sưu tập nấm. Tìm hiểu giá thành một số loại nấm trên thị trường tại địa phương).

Bước 3: Xây dựng tiêu chí của thiết bị/giải pháp giải quyết vấn đề

- Nuôi cấy được nấm mốc và làm được tiêu bản về nấm mốc để quan sát.
- Làm được bộ sưu tập nấm từ một số loại nấm tự thu thập có ở địa phương.
- Biết đóng bịch nilon nuôi nấm sò, giải thích cơ sở khoa học của quy trình nuôi nấm sò.

Bước 4: Thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động dạy học

- Thời gian: 120 phút trên lớp, tương đương 3 tiết học.
- Phần chuẩn bị của học sinh được giáo viên giao nhiệm vụ theo nhóm trước khi tổ chức dạy học 01 tuần.
- Tiến trình dạy học theo 5 hoạt động, tóm tắt như sau:

Hoạt động 1. Tìm hiểu thực tiễn, xác định vấn đề *(15 phút)*

- Mục đích: thông qua hoạt động khởi động, học sinh xác định rõ các yêu cầu của bài học.
- Nội dung: Tìm hiểu về giới nấm qua tái hiện và tìm tòi kiến thức; quan sát, thu thập, phân tích mẫu vật kết hợp với kinh nghiệm vốn có trong đời sống về nấm.
- Tổ chức hoạt động: Giáo viên yêu cầu học sinh đưa các nguyên liệu, sản phẩm đã chuẩn bị trước theo nhóm (gồm nấm mốc tự gây bằng các nguyên liệu khác nhau, các loại nấm tự thu thập…). Đồng thời học sinh quan sát video về nấm sò, quý trình nuôi cấy nấm sò trong bịch nilon ở địa phương.
- Sản phẩm: Điểm số mỗi nhóm dựa trên đánh giá của giáo viên.

Hoạt động 2. Nghiên cứu kiến thức nền và đề xuất giải pháp

Hoạt động 3. Lựa chọn giải pháp

Hoạt động 4. Chế tạo mẫu, thử nghiệm, đánh giá

Hoạt động 5. Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh

Các hoạt động 2-5 được tiến hành theo 3 trạm:

Trạm 1: Làm và quan sát tiêu bản hiển vi nấm mốc trắng đã nuôi cấy *(30 phút)*

- Mục đích: Học sinh biết cách làm tiêu bản hiển vi nấm mốc trắng; quan sát và chỉ ra được đặc điểm hình thái, cấu tạo; nêu được các đặc điểm sinh học của nấm mốc.

- Nội dung: Học sinh thực hành nuôi cấy nấm mốc (chuẩn bị ở nhà trước 1 tuần trên các loại thực phẩm khác nhau như cơm, bánh mỳ, hoa quả, sữa...). Làm được tiêu bản nấm mốc từ nguồn đã nuôi cấy và quan sát đặc điểm hình thái, cấu tạo bằng kính lúp hoặc kính hiển vi quang học.

- Tổ chức hoạt động: Theo nhóm.

- Sản phẩm: Mỗi nhóm làm được 3 tiêu bản hiển vi nấm mốc từ các loại nấm mốc tự nuôi cấy. Ghi chú các đặc điểm quan sát được vào phiếu học tập.

Trạm 2: Nhận biết và phân loại một số nấm thông dụng dùng làm thức ăn *(30 phút)*

- Mục đích: Học sinh nhận biết và phân loại được một số nấm thông dụng dùng làm thức ăn từ các loại nấm trên thị trường.

- Tổ chức hoạt động: Học sinh hoạt động theo nhóm, tập hợp các mẫu vật nấm đã thu thập để làm thành bộ sưu tập với hình thức trình bày tùy theo sự sáng tạo của mỗi nhóm.

- Sản phẩm: Mỗi nhóm làm được 1 bộ sưu tập nấm ăn được, có đủ các thông tin: tên nấm (thường gọi), công dụng cụ thể, nguồn thu thập, giá thành (nếu có).

Trạm 3: Đóng bịch, cấy giống và nuôi nấm sò *(30 phút)*

- Mục đích: Học sinh thực hành đóng bịch nilon nuôi nấm sò và giải thích được cơ sở khoa học của phương pháp nuôi cấy nấm sò dựa vào các kiến thức về đặc điểm sinh học của nấm.

- Tổ chức hoạt động: Học sinh hoạt động nhóm, đóng bịch nilon nuôi cấy nấm sò từ các nguyên vật liệu do giáo viên chuẩn bị và hoàn thành phiếu học tập giải thích cơ sở khoa học của quy trình nuôi cấy nấm.

- Sản phẩm: mỗi nhóm đóng được 1 bịch nilon nuôi nấm sò và hoàn thành phiếu học tập.

Củng cố *(15 phút)*

- Mục đích: Học sinh củng cố kiến thức, kỹ năng, tăng cường ý thức và năng lực vận dụng những điều đã học để giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống.

- Tổ chức hoạt động: Học sinh tập hợp toàn bộ sản phẩm của các hoạt động trong chủ đề theo nhóm, cử đại diện giới thiệu sản phẩm của nhóm.

Đánh giá: Giáo viên sử dụng phiếu đánh giá quá trình làm việc của học sinh và sản phẩm (dựa trên các tiêu chí về: sự chuẩn bị của học sinh trong nhóm, mức độ tích cực khi làm việc nhóm, sự tương tác với các thành viên trong nhóm, chất lượng sản phẩm của nhóm trong mỗi trạm).

3.2. Thực nghiệm sư phạm

3.2.1. Mục đích thực nghiệm

Kiểm chứng hiệu quả dạy học của các chủ đề, đồng thời hỗ trợ các cán bộ quản lý và giáo viên các trường THCS về dạy học STEM.

3.2.2. Nội dung thực nghiệm: Gồm 4 chủ đề được nêu trong Bảng 1.

3.2.3. Phương pháp thực nghiệm

Các chủ đề được dạy trực tiếp trên lớp tại trường thực nghiệm hoặc phối hợp với giáo viên của trường THCS cùng thực hiện.

3.2.4. Đối tượng và thời gian thực nghiệm

4 chủ đề đã được dạy thực nghiệm tại trường CĐSP Nam Định và 3 trường THCS thuộc địa bàn thành phố Nam Định.

Bảng 3. *Các chủ đề thực nghiệm vận dụng giáo dục STEM thuộc nội dung "Đa dạng thế giới sống"*

Tên chủ đề	Đối tượng, địa điểm	Thời gian
Nhà thực vật học trẻ tuổi	HS lớp 6A – Trường THCS Nam Phong	Tháng 4/2021
Lên men vi sinh	HS THCS – Trường CĐSP Nam Định	Tháng 11/2022
Tìm hiểu giới Nấm	HS lớp 6A– Trường THCS Lộc Hạ	Tháng 11/2023
Động vật quanh em	HS lớp 7B – Trường THCS Lộc Hạ	Tháng 11/2023

3.2.5. Tổ chức thực nghiệm



Hình 1. *Dạy thực nghiệm chủ đề "Tìm hiểu giới Nấm" tại lớp 6A - trường THCS Lộc Hạ - TP. Nam Định*

3.2.6. Kết quả thực nghiệm

Sau khi thực nghiệm, hiệu quả bài học được đánh giá bằng cách lấy ý kiến phản hồi với 42 phiếu phản hồi nhanh dành cho các giáo viên dự giờ và sử dụng bài kiểm tra nhanh (10 phút) dành cho học sinh tại các trường thực nghiệm. Kết quả thu được như Bảng 4.

Bảng 4. *Kết quả khảo sát ý kiến của giáo viên dự giờ về chủ đề dạy thực nghiệm và kết quả bài kiểm tra nhanh của học sinh ở các lớp thực nghiệm*

Tiêu chuẩn/tiêu chí		**Mức độ (tính theo 42 phiếu)**							
		Tốt		**Khá**		**Đạt**		**Chưa đạt**	
		Số lượng	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***
Giáo viên	Sự đáp ứng yêu cầu cần đạt trong nội dung môn học	36	*85,7*	5	*11,9*	1	*2,4*	0	*0*
	Sự phù hợp với đối tượng học sinh và mạch nội dung môn học	31	*73,8*	10	*23,8*	1	*2,4*	0	*0*
	Sự hợp lý trong qui trình tổ chức các hoạt động STEM của chủ đề	32	*76,2*	5	*11,9*	5	*11,9*	0	*0*
	Mức độ tích cực, sáng tạo, hợp tác, chủ động lĩnh hội kiến thức của học sinh khi tham gia các nhiệm vụ.	21	*50*	12	*28,6*	9	*21,4*	0	*0*

	Sự khả thi của chủ đề đối với các điều kiện dạy học tại trường giáo viên đang công tác.	20	*47,6*	18	*42,8*	12	*28,6*	0	*0*
Học sinh		**Số bài kiểm tra (tính theo 167 bài)**							
		9 – 10 điểm		**7 – dưới 9 điểm**		**5 – dưới 7 điểm**		**Dưới 5 điểm**	
		Số lượng	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***	***Số lượng***	***Tỷ lệ (%)***
		58	*34,7*	96	*57,5*	13	*7,8*	0	*0*

Kết quả thực nghiệm nêu trên cho phép rút ra một số kết luận như sau:

- Dạy học theo chủ đề định hướng giáo dục STEM có tính khả thi nếu chủ đề lựa chọn phù hợp với điều kiện thực tế của các trường THCS.

- Hiệu quả dạy học đáp ứng mục tiêu của Chương trình GDPT 2018 môn Khoa học tự nhiên về phát triển năng lực người học.

- Bài học thu hút, hấp dẫn học sinh. Tất cả học sinh trong lớp đều tham gia hào hứng vào các hoạt động học và rất chủ động, sáng tạo trong việc lĩnh hội kiến thức. Khả năng ghi nhớ nhanh kiến thức sau giờ học của học sinh đạt hiệu quả cao.

- Góp phần tăng cường nhận thức cho các giáo viên THCS về dạy học tích hợp nói chung, dạy học theo định hướng giáo dục STEM nói riêng.

Tuy nhiên, do hạn chế về thời gian thực nghiệm nên chúng tôi chưa tiến hành kiểm tra để thu thập số liệu đối chứng về kết quả học tập của học sinh giữa giờ dạy theo chủ đề vận dụng giáo dục STEM với giờ dạy các bằng phương pháp khác của giáo viên các trường thực nghiệm. Trong những nghiên cứu tiếp theo, chúng tôi sẽ tiến hành thực hiện thêm nội dung này để có thể khẳng định khách quan hơn hiệu quả dạy học theo các chủ đề đã xây dựng.

3.3. Một số vấn đề cần lưu ý trong quá trình dạy học nội dung "Đa dạng thế giới sống" theo định hướng giáo dục STEM

3.3.1. Về nội dung chủ đề bài học

Mạch kiến thức cốt yếu thuộc lĩnh vực Sinh học, theo đặc thù môn học tính thực hành, thực tiễn rất cao nên trong dạy học cần chú trọng phát triển cho người học năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, năng lực thực nghiệm, đặc biệt là năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Yêu cầu cần đạt ở phần này không đòi hỏi học sinh phải nắm được các đặc điểm về cấu tạo, hoạt động sinh lý một cách rời rạc chi tiết của các nhóm sinh vật mà chú trọng đến tư duy tổng hợp; sơ bộ phương pháp, kỹ năng phân loại; nhận biết và chứng minh sự đa dạng của sinh vật qua đặc điểm hình thái, tên gọi một số đại diện thường gặp, vị trí trong sinh giới; vai trò thực tiễn và vận dụng giải thích các hiện tượng thực tiễn đời sống cũng như nuôi trồng, chế biến các sản phẩm sinh học. Vì vậy, giáo viên cần lưu ý lựa chọn nội dung dạy học phù hợp, gắn với thực tiễn địa phương.

3.3.2. Về phương pháp và hình thức tổ chức bài học

Trong quá trình dạy học, giáo viên cần ưu tiên sử dụng các phương pháp trực quan, thực hành; đặc biệt chú trọng đến sự tự học, tự tìm tòi của học sinh. Quá trình chuẩn bị có thể giao nhiệm vụ cho học sinh như: thu thập mẫu vật, tìm kiếm thông tin, làm bộ sưu tập, tìm hiểu và thử nghiệm làm một số chế phẩm sinh học được ứng dụng nhiều trong đời sống và sản xuất tại địa phương... Bên cạnh đó, giáo viên có thể sử dụng phương pháp dạy học theo dự án học tập, tổ chức các hoạt động trải nghiệm ngoại khóa phù hợp với đặc điểm địa phương. Quy trình thiết kế bài học và các hoạt động dạy học theo định hướng giáo dục STEM rất phù hợp đối với nội dung kiến thức này.

3.3.3. Nâng cao nhận thức, kiến thức và khuyến khích giáo viên THCS vận dụng dạy học theo định hướng giáo dục STEM trong môn học

Để nâng cao hiệu quả các bài học thiết kế theo chủ đề dạy học định hướng giáo dục STEM và khuyến khích đội ngũ giáo viên các nhà trường THCS tiếp cận, nghiên cứu, vận dụng dạy học STEM vào môn học, cần có sự phối kết hợp giữa khối THCS với các cơ sở đào tạo giáo viên trong việc bồi dưỡng giáo viên về giáo dục STEM nói chung và quy trình xây dựng chủ đề dạy học định hướng giáo dục STEM nói riêng.

4. Kết luận

Những đặc điểm của môn Khoa học tự nhiên tạo điều kiện thuận lợi cho việc triển khai dạy học theo định hướng giáo dục STEM, trong đó nội dung "Đa dạng thế giới sống" có thể thiết kế thành nhiều chủ đề dạy học thu hút được hứng thú học tập của học sinh và mang lại hiệu quả cao. Mặc dù nhiều nghiên cứu đã khẳng định thách thức chủ yếu của việc triển khai giáo dục STEM nói riêng,

chương trình mới nói chung là đội ngũ giáo viên, nhưng những nghiên cứu mang tính ứng dụng như phân tích, xây dựng các môn học hay chủ đề dạy học cụ thể có thể mang đến cho giáo viên những gợi ý, tham khảo, giúp giáo viên thực hiện chương trình dễ dàng hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Tìm hiểu chương trình môn Khoa học tự nhiên - Tài liệu tập huấn theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018.*
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Xây dựng và thực hiện các chủ đề giáo dục STEM trong trường trung học - Tài liệu tập huấn.*
4. Bùi Thu Hà, Lê Văn Thắng (2020), *"Applying STEM education in teaching certain biology topics in secondary schools"*, Proceedings of the International Scientific Conference, Thai Nguyen University Publisher, pp. 239-250.
5. Mai Sỹ Tuấn, Nguyễn Văn Khanh, Đặng Thị Oanh (2022), *Natural Science 6 Kite*, Pedagogical University Publisher.
6. Nguyễn Thành Hải (2019), *Giáo dục STEM/STEAM Từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.

SỬ DỤNG BẢN ĐỒ THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH TRONG DẠY HỌC ĐỊA LÝ LỚP 11

Đỗ Thị Thu Hà, Nguyễn Thị Hà Phương

Khoa Địa lý, Trường Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Trong dạy học Địa lý, bản đồ là phương tiện dạy học có khả năng phản ánh sự phân bố, mối quan hệ của các đối tượng địa lý một cách cụ thể, sinh động và trực quan. Việc sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực sẽ giúp học sinh huy động những hiểu biết, kinh nghiệm sẵn có để tìm tòi và khám phá tri thức, từ đó vận dụng được kiến thức, kỹ năng địa lý để giải quyết một số vấn đề thực tiễn. Bài viết này trình bày về quy trình sử dụng bản đồ và biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả trong dạy học Địa lý lớp 11 theo hướng phát triển năng lực. Qua thực nghiệm sư phạm nhằm kiểm chứng tính khả thi của quy trình sử dụng bản đồ, bài viết đề ra một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả sử dụng bản đồ trong dạy học Địa lý lớp 11 tại trường phổ thông theo hướng phát triển năng lực người học.

Từ khóa: *Bản đồ; địa lý; lớp 11; phát triển năng lực*

1. Giới thiệu

Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 nêu rõ: "Chương trình giáo dục trung học phổ thông giúp học sinh tiếp tục phát triển những phẩm chất, năng lực cần thiết đối với người lao động..."[1]. Trong các môn học, người học được cung cấp không chỉ nội dung bài học mà còn hướng người học tới việc phát triển năng lực, phẩm chất, đáp ứng được những thay đổi của xã hội, nhu cầu hội nhập của đất nước. Đối với môn địa lý, có rất nhiều phương tiện trực quan khác nhau, nhưng gần gũi với học sinh nhất phải kể đến là bản đồ. Quá trình nghiên cứu việc sử dụng bản đồ trong dạy học địa lý đã cho thấy bản đồ là nguồn tri thức giúp học sinh nâng cao hiểu biết về các khía cạnh không gian văn hóa, môi trường và kinh tế của quốc gia và lãnh thổ trên thế giới[2]. Sử dụng hiệu quả bản đồ trong giảng dạy không chỉ giúp học sinh hình thành các biểu tượng địa lý mà còn giúp phát triển tư duy không gian, năng lực địa lý[3]. Việc sử dụng bản đồ trong dạy học đã và đang nhận được nhiều sự quan tâm của các nhà giáo dục trên thế giới.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018*), Chương trình giáo dục phổ thông 2018 - Chương trình tổng thể.*

[2] W. Taylor, B. Plewe (2006), The effectiveness of interactive maps in secondary historical geography education, *Cartographic Perspectives, 55*, pp. 16-33.

[3] S. Bednarz, G. Acheson, R. Bednarz (2006). Maps and map learning in social studies. *Social education, 70*(7), pp. 398-404

Nghiên cứu của nhóm tác giả Acheson và Bednarz (2003)[1] đã làm nổi bật vai trò của bản đồ trong dạy học địa lý, đồng thời nhấn mạnh việc giảng dạy bản đồ chính là cung cấp cho học sinh những kỹ năng để có thể đọc và giải thích các đối tượng địa lý trên bản đồ. Taylor và Plewe (2006) đã đưa ra ý tưởng tích hợp việc sử dụng bản đồ với công nghệ thông tin, chuyển thể bản đồ dưới dạng giấy sang bản đồ tương tác, kết quả cho thấy việc áp dụng bản đồ tương tác khiến tiết học lịch sử và địa lý trở lên thú vị và hấp dẫn hơn, học sinh tích cực và hứng thú hơn trong các hoạt động học tập. Bednarz và cộng sự (2006) đã đưa ra những đánh giá về khả năng sử dụng bản đồ của giáo viên và học sinh trong quá trình giảng dạy và học tập, từ đó đề xuất cách thức sử dụng bản đồ hiệu quả trong giảng dạy. Ngoài ra, Khafid[2] cũng đã đề cập đến việc tổ chức các hoạt động học tập giúp học sinh thao tác trực tiếp trên bản đồ, đã chỉ ra rằng việc tổ chức các hoạt động học tập tích cực kết hợp với bản đồ không chỉ giúp nâng cao thành tích và sự hứng thú, mà còn góp phần phát triển năng lực tư duy lãnh thổ khu vực của học sinh.

Ở Việt Nam cũng đã có không ít các công trình nghiên cứu về bản đồ. Nghiên cứu của tác giả Lâm Quang Dốc (2008)[3] đã làm nổi bật những vấn đề chung về việc xây dựng và sử dụng hệ thống bản đồ giáo khoa theo tinh thần đổi mới phương pháp dạy học địa lý tại trường phổ thông. Tác giả Nguyễn Văn Luyện (2015)[4] đã đề xuất biện pháp và quy trình sử dụng bản đồ nhằm phát huy tính tích cực và chủ động để giúp học sinh vận dụng các kỹ năng sử dụng bản đồ nhằm giải quyết các vấn đề thực tiễn. Tác giả Kiều Văn Hoan và cộng sự (2022)[5] cũng đã đưa ra được quy trình rèn luyện kỹ năng sử dụng bản đồ cho học sinh và cho rằng để phát triển năng lực chung và năng lực đặc thù của bộ môn địa lý, bản đồ cần sử dụng kết hợp với các phương pháp dạy học tích cực.

Kế thừa những nghiên cứu trong và ngoài nước, tác giả thực hiện nghiên cứu về việc sử dụng bản đồ trong dạy học địa lý nhằm nâng cao hiệu quả, rèn luyện cho học sinh năng lực tư duy, khả năng phân tích, chủ động, sáng tạo trong học tập trên những khía cạnh như sau: Thứ nhất, thiết kế quy trình sử dụng; Thứ hai, đề xuất các biện pháp sử dụng bản đồ.

---

[1] G. Acheson, S. Bednarz (2003), Maps. *Social studies review, 42*(2), pp. 77-84.

[2] S. Khafid (2016), *Membaca dan melengkapi peta dasar untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam memahami materi geografi regional*, *15*.

[3] Lâm Quang Dốc (2008). Những vấn đề chung về xây dựng và sử dụng hệ thống bản đồ giáo khoa theo tinh thần đổi mới phương pháp dạy học địa lý ở các trường phổ thông. *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, 53*(8), tr. 73-78.

[4] Nguyễn Văn Luyện (2015). Utilizing maps in teaching geography to improve student's activeness. *Ho Chi Minh City University Of Education, 11*(77), pp. 59-68.

[5] V. H. Kiều, T. T. Hoàng (2022), Using map in teaching geography 6 in secondary towards capacity development student, *HNUE journal of science, 67*(4), pp. 29-43

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp hồi cứu tài liệu được sử dụng để thu thập, nghiên cứu sách, báo, các tài liệu lý luận và công trình nghiên cứu liên quan trong và ngoài nước nhằm tìm hiểu đầy đủ, toàn diện cơ sở lý luận của việc sử dụng bản đồ trong dạy học địa lý, từ đó, xây dựng quy trình sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực người học. Bên cạnh đó, phương pháp nghiên cứu thực nghiệm được tiến hành trên một lớp thực nghiệm và một lớp đối chứng, sử dụng phương pháp khảo nghiệm nhằm đánh giá năng lực sử dụng bản đồ của học sinh trước và sau thực nghiệm. Phương pháp thống kê toán học (phần mềm SPSS) được sử dụng để xử lý và phân tích kết quả.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Quan niệm về bản đồ

Theo Acheson & Bednarz (2003), bản đồ là sự thể hiện bề mặt Trái đất, các đặc điểm địa lý và con người, là cách thức trung tâm mà các nhà địa lý tổ chức và phân tích thông tin. Bản đồ cũng là một phương tiện mạnh mẽ để hiển thị và truyền đạt thông tin địa lý. Theo Xalisev (2005)[1], bản đồ là mô hình kí hiệu hình tượng không gian của các đối tượng, hiện tượng tự nhiên và xã hội, được thu nhỏ, được tổng hợp hóa, theo một cơ sở toán học nhất định nhằm phản ánh vị trí, sự phân bố và mối tương quan của các đối tượng, hiện tượng và cả những biến đổi của chúng theo thời gian để thỏa mãn mục đích, yêu cầu đã định trước.

Có nhiều cách phân loại bản đồ khác nhau tùy theo mục đích sử dụng, nội dung và phạm vi bản đồ. Trong giáo dục, tất cả các bản đồ địa lý tự nhiên, kinh tế - xã hội dùng trong nhà trường nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân được gọi chung là bản đồ giáo khoa. Đây là bộ phận không thể tách rời trong giáo dục địa lý ở tất cả các cấp, lớp. Bởi vì trong nhà trường, những tri thức địa lý được chọn lọc và trình bày bằng ngôn ngữ tự nhiên, được phản ánh bởi bản đồ giáo khoa bằng ngôn ngữ bản đồ. Sự phối hợp giữa ngôn ngữ tự nhiên và ngôn ngữ bản đồ làm cho việc phản ánh thực tế địa lý sinh động và đầy đủ hơn, giúp cho việc nhận thức thực tế địa lý dễ dàng hơn.

Theo Lâm Quang Dốc (2004)[2]: "Bản đồ giáo khoa là biểu hiện thu nhỏ bề mặt Trái Đất lên mặt phẳng dựa trên cơ sở toán học. Bằng ngôn ngữ bản đồ, phương tiện (đồ họa) phản ánh sự phân bố, trạng thái, mối liên hệ tương hỗ của khách thể - tương ứng với mục đích, nội dung và phương pháp của môn học trên

[1] K. A. Xalisev (2005), *Bản đồ học, sách dịch của Hoàng Phương Nga, Nhữ Thị Xuân*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội

[2] Lâm Quang Dốc (2004), *Bản đồ giáo khoa*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

những nguyên tắc chặt chẽ của tổng quát hóa bản đồ; phù hợp với trình độ phát triển trí óc của lứa tuổi học sinh, có xét đến cả yêu cầu giáo dục thẩm mĩ và vệ sinh học đường". Hệ thống bản đồ giáo khoa dùng ở trường phổ thông được gọi là đầy đủ bao gồm năm loại hình (không kể atlat dùng riêng cho giáo viên), bao gồm:

+ Bản đồ địa lý trong sách giáo khoa: là loại bản đồ hoặc lược đồ in trong sách giáo khoa địa lý. Tuy nhiên do những hạn chế nhất định về khuôn khổ của sách giáo khoa nên các bản đồ này thường có tỉ lệ nhỏ, nội dung đơn giản, phục vụ một số yêu cầu cần đạt của bài học. Tuy nhiên, đây là loại bản đồ có tính chất phân tích, giúp học sinh dễ đọc, dễ tiếp thu, tư duy địa lý gắn liền với lãnh thổ.

+ Bản đồ địa lý giáo khoa treo tường: Giáo viên sử dụng bản đồ này để giảng dạy, học sinh lắng nghe, quan sát trên bản đồ và ghi chép các kiến thức được giảng giải, đây là phương pháp dạy học trực quan. Loại bản đồ này có ưu điểm ở lượng thông tin khoa học tương đối đầy đủ, các đối tượng địa lý trên bản đồ được khái quát cao. Từ đó, học sinh thấy được những đặc điểm chính, chủ yếu của lãnh thổ. Nội dung của bản đồ phải phù hợp với chương trình từng lớp và tâm lý lứa tuổi học sinh.

+ Atlat địa lý giáo khoa: là một tập hợp các bản đồ được sắp xếp theo một logic chặt chẽ, có tính thống nhất cao về cơ sở toán học, nội dung nhằm mục đích phục vụ dạy học. Việc sử dụng atlat không chỉ giúp học sinh tự cập nhật kiến thức mà còn giúp phân tích các mối quan hệ địa lý, từ đó tiếp thu kiến thức mới và lý giải những quy luật trong địa lý.

+ Mô hình địa lý giáo khoa: Bao gồm quả địa cầu, mô hình địa lý địa phương, bản đồ nổi. Quả địa cầu là mô hình Trái Đất thu nhỏ, biểu hiện đúng các đối tượng quan trọng trên bề mặt Trái Đất và giữ được tính chất địa lý của chúng. Mô hình này đóng vai trò chính trong việc hình thành biểu tượng và khái niệm rất cơ bản cho học sinh các lớp đầu cấp.

+ Bản đồ trống dùng cho giáo viên (treo tường) và học sinh (để bàn): là những bản đồ chưa có nội dung, thường chỉ có các lưới bản đồ, đường ranh giới của các lãnh thổ, mạng lưới thủy văn, hệ thống đường giao thông và các điểm dân cư quan trọng. Việc tổ chức hoạt động học với bản đồ trống không chỉ giúp học sinh hình thành biểu tượng và khái niệm địa lý mà còn giúp ghi nhớ kiến thức một cách sâu sắc và vững vàng hơn.

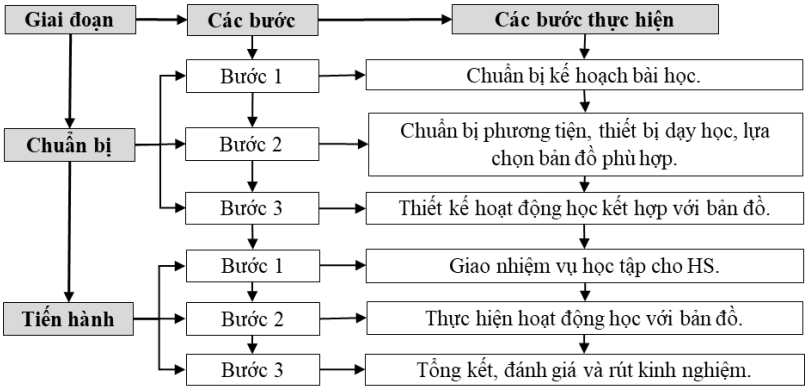
3.2. Sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực người học

Quá trình dạy và học môn địa lý đã tối ưu hóa việc tổ chức dạy học theo quan điểm lấy học sinh làm trung tâm, từ đó nâng cao chất lượng và hiệu quả.

Đối với chương trình địa lý lớp 11, nội dung chủ yếu về các vấn đề địa lý kinh tế - xã hội thế giới và địa lý một số khu vực, quốc gia. Nhiệm vụ của giáo viên là giúp học sinh nâng cao hiểu biết cá nhân về thế giới, vận dụng những kiến thức khoa học địa lý đã học để giải thích các vấn đề về tự nhiên, kinh tế - xã hội của một số khu vực và quốc gia trên thế giới. Để làm được điều đó, giáo viên cần tổ chức, hướng dẫn và tạo điều kiện để học sinh tìm tòi, khám phá, khai thác và chiếm lĩnh kiến thức từ bản đồ.

3.3. Quy trình sử dụng bản đồ trong dạy học địa lí lớp 11

Để nâng cao hiệu quả sử dụng bản đồ trong dạy học, trong quá trình chuẩn bị và thực hiện kế hoạch bài dạy, giáo viên cần chú trọng giúp học sinh khai thác được tối đa kiến thức từ bản đồ, các bước thực hiện có thể tham khảo ở Hình 1.



Hình 1. *Sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực người học*

❖ ***Ở giai đoạn chuẩn bị, giáo viên cần thực hiện những nội dung như sau:***

Bước 1: Chuẩn bị kế hoạch bài học

- Xác định mục tiêu của bài học: Xác định rõ các yêu cầu cần đạt của bài học, năng lực và phẩm chất cần phát triển cho học sinh, từ đó lựa chọn bản đồ phù hợp.

- Xác định mục tiêu của việc sử dụng bản đồ: Xác định việc khai thác bản đồ như một nguồn tri thức, thông qua bản đồ, học sinh hình thành được biểu tượng địa lý và giải quyết các vấn đề mà mục tiêu bài học đặt ra, tự bản thân học sinh chiếm lĩnh tri thức. Học sinh được tạo điều kiện tìm kiếm thông tin từ bản đồ, sử dụng phối hợp các loại bản đồ với nhau để so sánh, đối chiếu, từ đó nắm vững tri thức, phát triển năng lực sử dụng bản đồ.

Bước 2: Chuẩn bị phương tiện, thiết bị dạy học, lựa chọn bản đồ phù hợp

- Tìm kiếm, chọn lọc và phân tích, đánh giá bản đồ: Trước tiên, giáo viên cần khai thác tối đa hệ thống bản đồ được trang bị theo danh mục thiết bị dạy

học tối thiểu do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Bản đồ được chọn phải phù hợp với nội dung bài học, đồng thời đánh giá mức độ đầy đủ, chính xác, tính cập nhật, mức độ khái quát hóa… của bản đồ. Điều này sẽ giúp giáo viên đi đúng hướng trong quá trình giảng dạy, khai thác được đầy đủ các yếu tố trên bản đồ, từ đó hướng dẫn học sinh khai thác triệt để tri thức từ bản đồ.

- Hiện nay, nguồn cung cấp bản đồ rất phong phú và đa dạng. Tuy nhiên, việc sử dụng bản đồ chưa được thẩm định trên Internet cần được cân nhắc vì tính khoa học, an toàn, chính xác của bản đồ. Giáo viên cần có sự chọn lọc nguồn bản đồ một cách cẩn thận, uy tín, chính thống của quốc gia, lãnh thổ, Việt hóa chú giải ký hiệu trên bản đồ. Giáo viên nên đánh giá mức độ đầy đủ dựa vào bốn yếu tố như sau: Nội dung của bản đồ, cơ sở toán học, các yếu tố bổ sung và hỗ trợ của bản đồ.

- Chuẩn bị các phương tiện, thiết bị dạy học có thể kết hợp với bản đồ.

Bước 3: Thiết kế các hoạt động học kết hợp với bản đồ

- Thiết kế các hoạt động học sao cho phù hợp nhất với mục tiêu và nội dung bài học, chú ý kết hợp đa dạng hình thức tổ chức dạy học, phối hợp với các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực.

- Giáo viên cũng cần cân đối các hoạt động trong tiết học, tránh xây dựng quá nhiều hoạt động sử dụng bản đồ khiến học sinh gặp khó khăn trong việc tiếp nhận kiến thức. Khi phải làm việc liên tục, học sinh có thể sẽ cảm thấy nặng nề trong quá trình học tập.

❖ ***Ở giai đoạn tiến hành, giáo viên cần thực hiện những nội dung như sau:***

Bước 1: Giao nhiệm vụ học tập

- Giáo viên giao nhiệm vụ để học sinh tự tìm kiếm, sáng tạo trong giải quyết vấn đề. Lưu ý, nhiệm vụ học tập được giao cần ngắn gọn, dễ hiểu và đúng trọng tâm nhằm giúp học sinh xác định được đúng vấn đề và thông qua quá trình tự tìm hiểu trên bản đồ để so sánh, đối chiếu, giải thích được vấn đề đó.

- Giáo viên nên cung cấp bản đồ và tiến hành giao các nhiệm vụ học tập gắn liền với bản đồ nhằm thu hút sự tập trung của học sinh.

Bước 2: Thực hiện hoạt động học với bản đồ

- Giáo viên tổ chức cho học sinh tự thực hiện nhiệm vụ theo nhóm hoặc theo cá nhân tùy vào mục tiêu của hoạt động. Học sinh tiến hành quan sát bản đồ, phân tích, tổng hợp, tìm ra mối liên hệ giữa các đối tượng địa lý trên bản đồ. Sau đó thực hiện ghi chép hoặc thao tác trực tiếp trên bản đồ, phiếu học tập (nếu có) để đưa ra sản phẩm học tập hoàn chỉnh.

- Giáo viên hướng dẫn, giải đáp các thắc mắc. Đồng thời, trong quá trình học sinh tham gia làm nhiệm vụ, giáo viên cần chú ý tới việc đánh giá quá trình học tập của học sinh, giúp cung cấp thông tin cần có để điều chỉnh việc dạy và học.

Ví dụ: Bài 19: *Vị trí địa lý, điều kiện tự nhiên, dân cư và xã hội Liên bang Nga* (2 tiết), chương trình địa lí lớp 11, bộ *Chân trời sáng tạo.*

+ Hoạt động tìm hiểu về "Lãnh thổ, vị trí địa lý Liên bang Nga": Học sinh sử dụng bản đồ trống lục địa Á - Âu và bộ câu hỏi của giáo viên để thực hiện tô màu phần lãnh thổ, xác định ranh giới và trình bày trực tiếp trên bản đồ trống.

+ Hoạt động tìm hiểu về *"Điều kiện tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên Liên bang Nga":* Giáo viên tổ chức cho học sinh thảo luận theo nhóm chuyên gia, thực hiện các yêu cầu trong phiếu học tập. Sau khi thảo luận xong với nhóm chuyên gia, học sinh hình thành nhóm mảnh ghép mới, sao cho các nhóm vòng mảnh ghép có đủ các thành viên của nhóm chuyên gia. Các nhóm mảnh ghép được phát một bản đồ trống. Nhiệm vụ: Các nhóm thảo luận, chọn lọc, tô màu và vẽ ký hiệu các nội dung trọng tâm phần điều kiện tự nhiên và tài nguyên thiên nhiên của Liên bang Nga lên bản đồ trống.

Bước 3: Tổng kết, đánh giá và rút kinh nghiệm

- Các phương diện đánh giá: (1) Sử dụng bản đồ có phù hợp với mục tiêu, nội dung bài học và hoạt động học hay không; (2) Khả năng tiếp thu kiến thức, phát triển kỹ năng sử dụng bản đồ của học sinh; (3) Mức độ tương tác giữa các học sinh như khả năng thảo luận, giúp đỡ nhau trong quá trình làm việc nhóm.

- Rút kinh nghiệm từ những buổi học sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực người học, cải thiện, thay đổi cho phù hợp với thời gian buổi học, phân bố các hoạt động học và nâng cao hiệu quả của các phương diện trên.

3.4. Thực nghiệm về sử dụng bản đồ trong dạy học Địa lí lớp 11

Để đánh giá tính khả thi của quy trình, nghiên cứu thực nghiệm được tiến hành thông qua một số bài học trong chương trình địa lí lớp 11. Đối tượng tham gia là 68 học sinh lớp 11 trường Trung học thực hành Đại học Sư phạm, Thành phố Hồ Chí Minh, trong đó lớp thực nghiệm có 33 học sinh và lớp đối chứng có 35 học sinh. Tác giả đã xây dựng kế hoạch bài dạy bài 19: *Vị trí địa lý, điều kiện tự nhiên, dân cư và xã hội Liên bang Nga* (2 tiết), chương trình địa lí lớp 11, bộ *Chân trời sáng tạo.*

Khả năng ghi nhớ và nhận thức của học sinh được đánh giá qua bài kiểm tra trắc nghiệm sau thực nghiệm, kết quả ở Bảng 1. Đồng thời, bảng tiêu chí được

xây dựng để đánh giá sự phát triển năng lực sử dụng bản đồ của học sinh trước và sau thực nghiệm (Bảng 2).

Bảng 1. *Kiểm định giả thuyết về trị trung bình của hai lớp thực nghiệm và đối chứng*

	Test Value = 0					
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
					Lower	Upper
Lớp thực nghiệm	63,862	32	0,000	9,2273	8,933	9,522
Lớp đối chứng	54,364	34	0,000	8,2857	7,976	8,595

Từ Bảng 1 có một số nhận xét về mặt định lượng như sau: Điểm trung bình của lớp thực nghiệm (9,227 điểm) cao hơn lớp đối chứng (8,285 điểm), sự chênh lệch điểm giữa lớp thực nghiệm và đối chứng là 0,942 điểm. Ngoài ra, phép kiểm định One-Samples T-Test được thực hiện nhằm đánh giá thực sự có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa 2 lớp thực nghiệm và đối chứng sau quá trình tác động hay không. Trong kiểm định t, các giá trị trong cột Sig. (2-tailed) đều nhỏ hơn 0,05, nên có thể kết luận sự khác biệt có ý nghĩa về trị trung bình điểm của lớp thực nghiệm và đối chứng.

Bảng 2. *Thông số thống kê cơ bản về năng lực sử dụng bản đồ trước và sau thực nghiệm*

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	KT	2,576	33	0,8303	0,1445
	SKT	3,515	33	0,5075	0,0883
Pair 2	NV	2,364	33	0,6528	0,1136
	SNV	3,030	33	0,6840	0,1191
Pair 3	VT	2,727	33	0,8013	0,1395
	SVT	3,061	33	0,7044	0,1226
Pair 4	PB	2,636	33	0,9624	0,1675
	SPB	3,333	33	0,7773	0,1353
Pair 5	MQH	2,394	33	0,7475	0,1301
	SMQH	3,394	33	0,8269	0,1439

Dữ liệu Bảng 2 hiển thị giá trị trung bình, cỡ mẫu, độ lệch chuẩn và sai số cho cả nhóm khảo sát trước và sau thực nghiệm. Nhìn chung các mức độ về năng lực sử dụng bản đồ của học sinh sau thực nghiệm đã có tăng lên so với trước

thực nghiệm. Trước thực nghiệm, kỹ năng sử dụng bản đồ để xác định vị trí của các đối tượng địa lý của học sinh là tốt nhất. Nhận định này được đưa ra dựa vào kết quả đánh giá trước thực nghiệm đạt 2,727 điểm trên thang 5 điểm. Điều này được lý giải bởi học sinh được luyện tập thường xuyên kỹ năng xác định vị trí của các đối tượng địa lý trên bản đồ. Đây cũng là kỹ năng cơ bản nhất khi đọc bản đồ. "*Mức độ vận dụng được kiến thức từ bản đồ để giải quyết các nhiệm vụ học tập của bản thân*" được đánh giá thấp nhất (2,364 điểm) do học sinh chưa được tiếp xúc nhiều với các hoạt động học tập sử dụng bản đồ để giải quyết các vấn đề thực tiễn.

Sau thực nghiệm, kỹ năng giải thích được các mối quan hệ giữa các đối tượng địa lý trên bản đồ tăng mạnh nhất từ 2,394 điểm lên 3,394 điểm. "*Kỹ năng sử dụng bản đồ để xác định vị trí của các đối tượng địa lý*" tăng không đáng kể từ 2,727 lên 3,061 điểm. Đồng thời, học sinh cũng phát triển kỹ năng khai thác thông tin, kiến thức bài học từ bản đồ (từ 2,576 điểm lên 3,515 điểm), vận dụng được kiến thức từ bản đồ để giải quyết các nhiệm vụ học tập (từ 2,364 điểm lên 3,030 điểm), sử dụng bản đồ để lý giải sự phân bố các đối tượng địa lý (2,636 điểm lên 3,333 điểm).

Dựa trên kết quả điểm số của lớp thực nghiệm và đối chứng, kết quả của 05 tiêu chí đánh giá về năng lực sử dụng bản đồ của học sinh lớp thực nghiệm cho thấy học sinh ở lớp thực nghiệm có mức độ lĩnh hội tri thức và khả năng sử dụng bản đồ vào quá trình phân tích, giải thích các đối tượng địa lý trên bản đồ cao hơn so với lớp đối chứng.

3.5. Biện pháp nâng cao hiệu quả sử dụng bản đồ trong dạy học Địa lí lớp 11

3.5.1. Ứng dụng công nghệ thông tin trong sử dụng bản đồ

Giáo viên có thể ứng dụng công nghệ thông tin trong việc đa dạng hóa các loại bản đồ hoặc tự thành lập bản đồ phù hợp với mục đích giảng dạy. Việc kết hợp sử dụng bản đồ với các phần mềm như: Google Earth, Google Map... sẽ cung cấp cho học sinh cái nhìn trực quan, thực tế, sinh động hơn về các sự vật, hiện tượng địa lý, từ đó nâng cao năng lực địa lý.

- Google Map là một dịch vụ bản đồ số do Google cung cấp và phát triển với mục đích thay thế bản đồ giấy truyền thống trong bối cảnh công nghệ có những bước tiến vượt bậc. Với khả năng cập nhật thông tin nhanh, chính xác, sắc nét, giáo viên hoàn toàn có thể sử dụng ứng dụng này trong quá trình dạy học giúp học sinh có cái nhìn trực quan hơn, nhất là về khu vực mình đang sinh sống như địa hình, giao thông…

- Google Earth là phần mềm mô phỏng địa cầu ảo của Google, tạo ra bản đồ thế giới dựa vào những hình ảnh chi tiết được chụp từ vệ tinh, thông qua hệ thống thông tin địa lý (GIS). Phần mềm này có thể được dùng trong việc khảo sát, xác định chính xác tọa độ, đo chiều dài, độ cao, diện tích của đối tượng địa lý trên bản đồ, đồng thời phần mềm cũng cung cấp cho người dùng cảnh quan 3D và quá trình biến đổi theo thời gian của các đối tượng địa lý. Từ đó mang lại những trải nghiệm trực quan, thực tế về khám phá trái đất và các khu vực trên trái đất, bầu trời, đại dương... thông qua các lớp bản đồ, hình ảnh kết hợp dữ liệu (Nguyễn Thị Hiền, 2021)[1].

- Windy là phần mềm *"Dự báo và radar thời tiết"* nổi bật với tính năng cập nhật các thông tin thời tiết một cách cụ thể và chính xác. Phần mềm này có thể được sử dụng để tìm hiểu về các yếu tố về thời tiết như: nhiệt độ, lượng mưa, nhiệt độ nước biển… từ đó so sánh, nhận định về tình hình thời tiết giữa các khu vực trên thế giới nhanh chóng và dễ dàng.

Ngoài ra, các phần mềm thành lập bản đồ như Arc Gis, MapInfo… có thể được ứng dụng để tự thiết kế lên các bản đồ sao cho phù hợp với mục đích và nội dung giảng dạy.

3.5.2. Đa dạng các hình thức tổ chức dạy học với bản đồ, phối hợp bản đồ với các phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực

Việc sử dụng bản đồ kết hợp với đa dạng các hình thức tổ chức dạy học phối hợp với các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực sẽ giúp tích cực hóa các hoạt động học tập của học sinh với bản đồ, làm cho việc lĩnh hội tri thức của học sinh bền vững hơn, đồng thời giúp học sinh phát triển các năng lực địa lý, tăng cường khả năng vận dụng kiến thức từ bản đồ để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn.

- Kết hợp bản đồ với phương pháp nêu và giải quyết vấn đề: Giáo viên gợi ý tình huống có vấn đề cho học sinh tự tìm tòi, tư duy, phân tích các mối quan hệ địa lý trên bản đồ nhằm giải quyết vấn đề được đặt ra, qua đó ghi nhớ nhanh kiến thức, phát triển năng lực tư duy, sáng tạo và hình thành thế giới quan khoa học. Ví dụ: Trong bài tự nhiên, dân cư, xã hội và kinh tế khu vực Tây Nam Á, giáo viên có thể nêu vấn đề như sau: Dựa vào bản đồ Tự nhiên, bản đồ Kinh tế khu vực Tây Nam Á, em hãy lý giải vì sao Tây Nam Á lại được gọi là điểm "nóng" của thế giới.

[1] Nguyễn Thị Hiền (2021). Một số cách thức sử dụng hiệu quả phần mềm Google earth, Google Forms và Padlet trong dạy học trực tuyến môn địa lý trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, 2*(62), tr. 54-63.

- Kết hợp bản đồ với phương pháp đóng vai: Giáo viên/học sinh xây dựng kịch bản có nội dung liên quan đến bài học, người học sẽ trình bày nội dung kiến thức bài học thông qua vai diễn, kịch bản và bối cảnh do HS tự xây dựng, từ đó thể hiện nhận thức, thái độ, ứng xử của các nhân vật nhằm giúp người xem lĩnh hội kiến thức, hình thành kỹ năng và đem lại ấn tượng sâu sắc về nội dung bài học. Ví dụ: Học sinh sử dụng ứng dụng Windy để tìm hiểu về khí hậu của một quốc gia, đóng vai thành biên tập viên thời tiết, giới thiệu về tình hình thời tiết (thông qua bản đồ). Hoặc đối với những cơn bão đang diễn ra, học sinh đóng vai thành biên tập viên thời tiết thuyết trình về các thông tin liên quan đến cơn bão như hướng di chuyển, tốc độ, cảnh báo… Các học sinh khác đóng vai người dân ở nơi có bão được phỏng vấn về các biện pháp phòng chống bão, khắc phục thiệt hại sau bão…

4. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm đề xuất quy trình và biện pháp sử dụng bản đồ theo hướng phát triển năng lực người học. Kết quả cho thấy việc sử dụng bản đồ trong dạy học địa lý lớp 11 theo hướng phát triển năng lực không chỉ giúp học sinh khai thác thông tin, kiến thức bài học tốt hơn từ bản đồ mà còn giúp tăng cường khả năng sử dụng bản đồ để lý giải sự phân bố các đối tượng địa lý, vận dụng được kiến thức từ bản đồ để giải quyết các nhiệm vụ học tập. Trong quá trình giảng dạy, giáo viên cần ứng dụng công nghệ thông tin trong việc sử dụng bản đồ, kết hợp linh hoạt với các hình thức tổ chức, phương pháp dạy học tích cực khác sẽ giúp học sinh chủ động, tích cực hơn trong quá trình học tập, phát triển khả năng tư duy và vận dụng kiến thức để giải quyết các vấn đề thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. G. Acheson, S. Bednarz (2003), Maps. *Social studies review, 42*(2), pp. 77-84.
2. S. Bednarz, G. Acheson, R. Bednarz (2006), Maps and map learning in social studies, *Social education, 70*(7), pp. 398-404.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông 2018 - Chương trình tổng thể.*
4. K. A. Xalisev (2005), *Bản đồ học, sách dịch của Hoàng Phương Nga, Nhữ Thị Xuân,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
5. S. Khafid (2016). Membaca dan melengkapi peta dasar untuk meningkatkan kemampuan siswa dalam memahami materi geografi regional. *15*.

6. V. H. Kiều, T. T. Hoàng (2022), Using map in teaching geography 6 in secondary towards capacity development student, *HNUE journal of science, 67*(4), pp. 29-43.
7. Lâm Quang Dốc (2004), *Bản đồ giáo khoa,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
8. Lâm Quang Dốc (2008), Những vấn đề chung về xây dựng và sử dụng hệ thống bản đồ giáo khoa theo tinh thần đổi mới phương pháp dạy học địa lý ở các trường phổ thông. *Tạp chí khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, 53*(8), tr. 73-78.
9. Nguyễn Thị Hiền (2021), Một số cách thức sử dụng hiệu quả phần mềm Google earth, Google Forms và Padlet trong dạy học trực tuyến môn địa lý trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, 2*(62), tr. 54-63.
10. Nguyễn Văn Luyện (2015), Utilizing maps in teaching geography to improve student's activeness, *Ho Chi Minh City University Of Education, 11*(77), pp. 59-68.
11. W. Taylor, B. Plewe (2006), The effectiveness of interactive maps in secondary historical geography education, *Cartographic Perspectives, 55*, pp. 16-33.

PHƯƠNG PHÁP NÊU VẤN ĐỀ TRONG DẠY HỌC GIÁO DỤC KINH TẾ VÀ PHÁP LUẬT THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHO HỌC SINH

Phan Thị Thu Hà
Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non,
Trường Đại học Quảng Bình, Quảng Bình

TÓM TẮT

Phương pháp nêu vấn đề trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật là một trong những phương pháp dạy học mới nhằm kích thích tính tự học và chủ động giải quyết các vấn đề của học sinh. Đây là phương pháp dạy học hiện đại và hiệu quả. Bài viết chia sẻ những nội dung cơ bản và những đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả việc sử dụng phương pháp nêu vấn đề trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh.

Từ khóa: *Kinh tế và pháp luật; phương pháp nêu vấn đề; phát triển năng lực*

1. Đặt vấn đề

Đổi mới phương pháp dạy học đang là yêu cầu bắt buộc đối với giáo viên khi thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018. Với việc sử dụng hiệu quả phương pháp nêu vấn đề vào dạy học sẽ góp phần phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục ở nước ta hiện nay. Trong thời gian qua, việc dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật theo chương trình mới đã được nhiều giáo viên quan tâm, chú trọng, nâng cao chất lượng dạy học kích thích tính tích cực, chủ động và hứng thú học tập của học sinh, sưu tầm dụng cụ trực quan để bài giảng thêm sinh động, vận dụng các phương pháp dạy học tích cực, sử dụng phương tiện dạy học hiện đại, học sinh chủ động hơn trong học tập. Tuy nhiên vẫn còn tồn tại nhiều bất cập, cụ thể: nhiều giáo viên lạm dụng phương pháp thuyết trình làm cho không khí lớp học nhàm chán, chất lượng dạy học chưa cao. Mặc dù đổi mới phương pháp dạy học theo định hướng năng lực đã trở thành nguyên tắc dạy học, được quán triệt đến từng giáo viên, tuy nhiên đến nay phổ biến vẫn là phương pháp dạy học truyền thống. Mặt khác, nhiều giáo viên chưa đầu tư, chưa linh hoạt trong vận dụng phương pháp dạy học tích cực dẫn đến chất lượng bài dạy chưa cao.

Trong chương trình trung học phổ thông (THPT) hiện nay, môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật có một vị trí và vai trò quan trọng đối với việc hình thành và phát triển nhân cách của học sinh, đồng thời cung cấp cho các em những kiến thức cơ bản về kinh tế và pháp luật. Môn học không chỉ cung cấp cho học sinh kiến thức phù hợp đặc điểm lứa tuổi, mà quan trọng hơn là hình thành và phát triển những kỹ năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống. Để phù hợp với đặc trưng môn học, đồng thời thực hiện tốt phương pháp dạy học theo định hướng năng lực thì việc sử dụng phương pháp nêu vấn đề trong dạy học là rất cần thiết và hiệu quả. Vì vậy, nghiên cứu những nội dung cơ bản và những đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả việc vận dụng phương pháp nêu vấn đề trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh có ý nghĩa quan trọng và phù hợp xu hướng dạy học hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận

2.1.1. Phương pháp nêu vấn đề trong dạy học Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT

Nội dung chủ yếu của môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật là giáo dục đạo đức, kỹ năng sống, pháp luật và kinh tế. Ở mỗi lớp 10 - 12, những học sinh có định hướng theo học các ngành Giáo dục chính trị, Giáo dục công dân, Kinh tế, Hành chính, Pháp luật… được chọn học một số chuyên đề học tập phù hợp với nhu cầu và định hướng nghề nghiệp.

Theo *Phùng Văn Bộ (2001)*[1]*: "Phương pháp nêu vấn đề là phương pháp dạy học dựa trên sự điều khiển quá trình học tập, phát huy tính độc lập, tư duy, nhận thức của đối tượng người học". Có thể hiểu phương pháp dạy học nêu vấn đề là một phương pháp dạy học mà ở đó quá trình dạy - học được tổ chức bằng cách tạo ra tình huống có vấn đề và triển khai quá trình giải quyết tình huống đó nhằm tạo ra ở người học nhu cầu tự phát hiện và giải quyết các nhiệm vụ học tập để tiếp thu tri thức, rèn luyện kỹ năng và hình thành tư tưởng, thái độ.* Nếu như phương pháp dạy học truyền thống chủ yếu là tác động từ bên ngoài vào đối tượng học tập thì phương pháp dạy học nêu vấn đề kích thích nhu cầu nhận thức từ bên trong, tạo ra khả năng tư duy độc lập và sáng tạo cho người học, nhằm biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo.

Phương pháp nêu vấn đề là cách thức người giáo viên xây dựng và đưa ra những tình huống có vấn đề dưới dạng câu hỏi, tình huống, bài tập có tính chất

[1] Phùng Văn Bộ (2001), *Một số vấn đề về phương pháp giảng dạy và nghiên cứu triết học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

nghiên cứu trong một hệ thống nhất định, để học sinh tự tìm tòi và dần tiếp thu được những kinh nghiệm hoạt động, nghiên cứu, học tập sáng tạo. Trong dạy học nói chung và trong giảng dạy *Giáo dục Kinh tế và Pháp luật* nói riêng, đối với tình huống có vấn đề, giáo viên không chỉ đưa ra những câu hỏi và bài tập thông thường mà phải đặt câu hỏi như thế nào để gợi mở tư duy trong mỗi học sinh, tạo ra sự mâu thuẫn giữa kiến thức và kinh nghiệm sẵn có và những kiến thức mới, nhờ đó học sinh tự lôi cuốn mình vào việc giải quyết vấn đề. *Giáo dục Kinh tế và Pháp luật* ở THPT là môn học nghiên cứu một cách cơ bản nhất những nội dung về đạo đức, pháp luật, kinh tế… Điều đó cho thấy, giá trị môn học này không chỉ dừng lại ở những tri thức lý luận mà còn có ý nghĩa thực tiễn to lớn. Chính vì vậy, đòi hỏi giáo viên phải đưa thực tiễn vào trang giáo án một cách tinh tế, sinh động, phải thường xuyên gắn tri thức khoa học trong môn học để luận giải những vấn đề thực tiễn trong nước và thế giới một cách kịp thời và hiệu quả, trên cơ sở đó tìm ra những tình huống có vấn đề để học sinh nghiên cứu và giải quyết.

Khác với các bộ môn khoa học khác, trong giảng dạy môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật, việc mô tả và giải thích của giáo viên chiếm thời gian rất lớn, trên cơ sở đó hướng học sinh tới việc hiểu và nắm chắc các tri thức trừu tượng và khái quát cao. Đồng thời giáo viên cần phải từng bước hình thành ở học sinh thói quen tuân theo, biết cách vận dụng các quy luật khách quan, biết sử dụng các tri thức đã thu nhận vào nhận thức và hoạt động thực tiễn. Muốn vậy, học sinh phải biết đặt ra và giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của giáo viên hoặc tự bản thân thực hiện.

2.1.2. Đặc trưng của giảng dạy nêu vấn đề

Giảng dạy nêu vấn đề là sự giải thích một hiện tượng hay sự kiện nào đó thông qua việc đặt ra và giải quyết vấn đề do học sinh thực hiện dưới sự hướng dẫn của giáo viên. Rõ ràng, hạt nhân trong giảng dạy nêu vấn đề là việc hình thành vấn đề, ở đây vai trò của giáo viên rất quan trọng. Giáo viên có thể dùng hệ thống câu hỏi phù hợp với tri thức và đối tượng học sinh để đưa họ vào tình huống có vấn đề, hoặc dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh có thể tự đưa mình vào tình huống có vấn đề. Quá trình giải thích chỉ đạt được thông qua việc giải quyết vấn đề đã đặt ra. Kết quả của việc giảng dạy nêu vấn đề không chỉ đơn giản là tổng số các tri thức mà học sinh thu nhận được, mà còn hình thành ở học sinh ý nghĩa bên trong của các sự kiện, tức là hiểu biết bản chất của sự kiện, biết độc lập nêu ra sự giải thích. Trong khi giải thích vấn đề, tùy theo mức độ câu hỏi và trình độ học sinh, giáo viên có thể gợi ý nếu cần. Song một điều không kém phần quan trọng, nếu không muốn nói là quan trọng nhất, sau khi học sinh đã giải quyết vấn đề, giáo viên phải nhận xét, đánh

giá, hệ thống hóa tri thức cần thu nhận.

Phương pháp nêu vấn đề trong giảng dạy môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT xuất phát từ bản thân chính bộ môn, là một bộ môn trang bị cho học sinh những tri thức cơ bản và thiết thực về đạo đức, pháp luật, kinh tế… Môn học này đòi hỏi phải có phương pháp truyền thụ và lĩnh hội gắn liền với thực tiễn. Với phương pháp nêu vấn đề, học sinh sẽ nắm vững, hiểu sâu và rộng tri thức, biết tự mình đặt ra và giải quyết vấn đề. Điều này, rõ ràng, phụ thuộc vào phương pháp và tư duy hành động. Tư duy đúng, hành động sẽ phù hợp với thực tế cuộc sống, mang lại hiệu quả tốt. Tư duy sai, hành động sẽ không mang lại hiệu quả mong muốn, đôi khi dẫn đến sai lầm nghiêm trọng. Vì thế, việc rèn luyện phương pháp này cho học sinh là rất quan trọng.

Ngày nay, khi con người đang ngày càng vươn lên sự thống trị thế giới khách quan, khoa học và công nghệ phát triển mạnh mẽ, đời sống xã hội của thế giới đang có những biến động và biến đổi, việc định hướng tư duy và hành động bằng phương pháp khoa học của thế hệ tương lai càng trở nên cấp thiết. Để đạt được kết quả tốt, bản thân học sinh phải chủ động thu nhận, rèn luyện và củng cố phương pháp này trong học tập. Sự kết hợp chặt chẽ và chủ động giữa giáo viên và học sinh, trong đó giáo viên giữ vai trò chủ đạo, là rất cần thiết nhằm đạt tới hiệu quả cao của việc giảng dạy và học tập. Tuy phương pháp giảng dạy nêu vấn đề có tác dụng to lớn trong việc truyền thụ và lĩnh hội tri thức, song cũng không thể coi đó là một phương pháp vạn năng, được áp dụng cho mọi bài giảng. Phương pháp này cũng chỉ là một trong các phương pháp giảng dạy, tùy theo từng bài giảng, từng vấn đề, giáo viên sử dụng độc lập phương pháp nêu vấn đề hoặc sử dụng kết hợp nó với các phương pháp khác. Nghệ thuật sư phạm chính là ở chỗ biết kết hợp hài hòa các phương pháp, biết lựa chọn, sử dụng phương pháp dạy học theo từng đối tượng, theo nội dung bài giảng, biết thay đổi các phương pháp theo tiến trình giảng dạy, theo tâm - sinh lý của học sinh nhằm đạt được hiệu quả cao nhất.

2.2. Sử dụng phương pháp nêu vấn đề trong dạy học Giáo dục Kinh tế và Pháp luật

2.2.1. Những giai đoạn cơ bản của phương pháp nêu vấn đề trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT

Căn cứ vào lý luận của phương pháp nêu vấn đề trong giảng dạy, có thể phân chia tiến trình giảng dạy môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT theo ba giai đoạn cơ bản như sau: (1) Xây dựng tình huống có vấn đề; (2) Giải quyết vấn đề; (3) Kiểm tra, đánh giá việc giải quyết vấn đề.

- Giai đoạn 1: Xây dựng tình huống có vấn đề

Đây là giai đoạn rất quan trọng nhằm định hướng, giúp ý thức được nhiệm vụ học tập và tạo ra tiền đề ban đầu kích thích hứng thú của học sinh. Bằng các thủ pháp sư phạm khác nhau, giáo viên đưa ra vấn đề cần giải quyết và đưa học sinh vào tình huống có vấn đề. Vấn đề được nêu ra bên cạnh đảm bảo tính mới, phải có mối liên hệ nhất định đối với vốn tri thức học sinh đã có. Điều quan trọng ở đây là sự hướng dẫn của giáo viên. Nếu giáo viên biết khéo léo giúp học sinh tìm ra mối liên hệ giữa tri thức mới và tri thức cũ thì học sinh có thể tự giải quyết được nhiệm vụ tiếp thu tri thức mới. Trong khi hướng dẫn cần lưu ý sao cho mọi học sinh đều có thể tự mình tìm ra mối liên hệ giữa cái cũ và cái mới, biết cách lập luận, lý giải tri thức mới trên cơ sở tri thức đã có theo trình tự chặt chẽ.

Vấn đề được nêu ra có thể là vấn đề đơn giản hoặc vấn đề phức tạp. Vấn đề đơn giản chỉ bao gồm trong đó một tri thức rất hẹp, dễ dàng được giải quyết. Trong môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật, dường như mọi vấn đề nêu ra trong bài giảng đều là vấn đề phức tạp. Bởi vì, bản thân tri thức bộ môn đã mang tính trừu tượng và khái quát cao, học sinh lại mới tiếp cận với tri thức đó trong khi vốn sống, vốn tri thức còn quá ít. Chẳng hạn, ngay ở những bài đầu tiên của chương trình lớp 10, học sinh đã vấp phải những vấn đề phức tạp về pháp luật, Hiến pháp, hệ thống chính trị... Học sinh cần được hướng dẫn giải quyết từng vấn đề nhỏ theo hệ thống hóa kiến thức, làm nổi bật bản chất của vấn đề. Ví dụ khi dạy Bài 06 - Thuế (Sách giáo khoa Giáo dục Kinh tế và Pháp luật 10), học sinh cần nhận biết được khái niệm thuế thông qua một số tình huống có vấn đề thực tiễn như: *Ông H bán một căn nhà và phải nộp thuế 2% từ việc chuyển nhượng bất động sản đó theo quy định của Luật thuế thu nhập cá nhân.* Vấn đề này đặt ra các câu hỏi như sau:

1/ Vì sao phải nộp thuế? Việc nộp thuế là tự nguyện hay bắt buộc?

2/ Nộp thuế cho ai?

3/ Thuế là gì?

Việc tổ chức thực hiện có thể triển khai như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Các bước tiến hành dạy học Bài 06 - Thuế (Giáo dục Kinh tế và Pháp luật 10)*

Các bước	Hoạt động của giáo viên	Hoạt động của học sinh
Chuyển giao nhiệm vụ	Tổ chức cho học sinh đọc tình huống	Đọc tình huống
Thực hiện nhiệm vụ	Theo dõi, quan sát học sinh học tập và thực hiện nhiệm vụ	Thực hiện các nhiệm vụ

Báo cáo và thảo luận	Tổ chức điều hành báo cáo và thảo luận. Nhận xét nội dung	Trình bày theo yêu cầu của giáo viên
Kết luận, nhận định	Kết luận và chốt kiến thức. Rút ra khái niệm thuế.	Theo dõi và ghi nhớ kết luận của giáo viên: Thuế là một khoản nộp ngân sách nhà nước bắt buộc của tổ chức, hộ gia đình hộ kinh doanh, cá nhân theo quy định của luật thuế nhằm sử dụng cho mục đích công cộng.

- Giai đoạn 2 : Giải quyết vấn đề

Sau khi nêu vấn đề và đưa học sinh vào tình huống có vấn đề, giáo viên phải hướng dẫn học sinh giải quyết vấn đề. Ở giai đoạn này, học sinh phải huy động vốn tri thức đã có, vận dụng phương pháp tư duy lôgic để lý giải vấn đề. Từ đó hình thành và phát triển ở học sinh tư duy độc lập, khoa học và sáng tạo. Thông qua sự khéo léo gợi mở cách giải quyết vấn đề của giáo viên, học sinh sẽ có hứng thú và niềm tin, từ đó tự mình giải quyết được vấn đề.

Giải quyết vấn đề trong môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT đòi hỏi sự vận dụng một khối lượng tri thức tương đối lớn. Các tri thức bao gồm các tri thức của khoa học xã hội, khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật, hệ thống pháp luật, kinh tế và vốn sống chưa nhiều cũng được sử dụng tới. Ngay cả những điều tai nghe mắt thấy hằng ngày của học sinh cũng được dùng để lý giải vấn đề đặt ra. Điều khó khăn đối với học sinh là ở chỗ tìm ra được các tiền đề, luận cứ và cách lập luận vấn đề. Để giúp học sinh từng bước vượt qua khó khăn đó, giáo viên phải hướng dẫn học sinh giải quyết từng điểm một thông qua các câu hỏi gợi ý, tức là kết hợp sử dụng phương pháp đàm thoại, quan sát với nội dung kiến thức và đối tượng học sinh. Các câu hỏi gợi mở được sử dụng dựa trên các dấu hiệu cơ bản, khác biệt của nó và giúp học sinh tự tìm ra các hình thức ngôn ngữ biểu thị khái niệm. Chẳng hạn khi hướng dẫn chủ đề Lạm phát, Thất nghiệp - Giáo dục Kinh tế và Pháp luật 11, giáo viên gợi mở những vấn đề liên quan như căn cứ số liệu thống kê về thất nghiệp, ảnh hưởng như thế nào đến nền kinh tế… Cụ thể, từ đầu năm đến ngày 26/03/2024 đã có hơn 153.000 người mất việc làm và nộp hồ sơ đăng ký nhận trợ cấp thất nghiệp. Vấn đề ở đây là: Thông tin trên thuộc loại thất nghiệp nào?

Vì sao? Tình hình thất nghiệp sẽ thay đổi như thế nào khi chấm dứt đại dịch Covid-19 nền kinh tế phục hồi? Qua thông tin trên, cho biết thất nghiệp tác động đến người lao động, doanh nghiệp và nền kinh tế như thế nào? Vì sao? Trong quá trình thảo luận, học sinh sẽ đề xuất các giải pháp và phương pháp tiếp cận dựa trên lập luận chặt chẽ và bằng chứng cụ thể, nhằm xử lý hiệu quả tình huống.

- Giai đoạn 3: Kiểm tra, đánh giá việc giải quyết vấn đề

Ở giai đoạn này, giáo viên có thể dùng thực tiễn để kiểm tra lý luận. Thực tiễn ở đây có thể là: Các sự kiện chân thực của thực tiễn đời sống, các tư liệu, con số, bảng biểu, các thực nghiệm của khoa học. Sau khi giải quyết vấn đề bằng hệ thống tri thức và thực tiễn, vấn đề đã được chứng minh sáng tỏ thì giai đoạn cuối cùng phải được kiểm tra, xác nhận lý luận đó bằng sự kiện thực tiễn. Có thể khẳng định, việc kiểm tra, đánh giá có giá trị tích cực nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy, qua đó giáo viên nắm bắt được mức độ lĩnh hội kiến thức của học sinh, từ đó bổ sung, hoàn thiện kiến thức bài giảng.

Để thực hiện tốt giai đoạn này, phải đánh giá khách quan, đưa ra đáp án hoàn chỉnh làm tiêu chuẩn đánh giá sản phẩm của học sinh... Đồng thời phải đánh giá kịp thời, công bằng và hiệu quả, kết quả đánh giá lại làm cơ sở cho quá trình nghiên cứu tiếp theo để nghiên cứu những vấn đề mới phức tạp hơn.

2.2.2. Những nguyên tắc khi sử dụng phương pháp nêu vấn đề trong dạy học môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT theo định hướng năng lực

Thứ nhất, với hình thức đặt vấn đề, giáo viên chỉ cần nêu vấn đề và yêu cầu học sinh suy nghĩ, thảo luận để đề xuất cách giải quyết vấn đề đó. Sau khi thảo luận, giáo viên sẽ nhận xét và thống nhất, kết luận cách giải quyết phù hợp. Hình thức này được áp dụng khá phổ biến.

Thứ hai, khi nêu vấn đề, giáo viên cần diễn đạt một cách có lôgic dưới dạng mâu thuẫn chưa được giải quyết. Chẳng hạn như mối quan hệ giữa lực lượng sản xuất và quan hệ sản xuất, quan hệ giữa cá nhân và xã hội, giữa quyền lợi và nghĩa vụ, kinh tế, pháp luật… Song việc diễn đạt chúng một cách lôgic lại phụ thuộc vào khả năng của giáo viên và trình độ của học sinh. Trong khi diễn đạt giáo viên cần giúp học sinh phát hiện mâu thuẫn và hướng dẫn học sinh biết giải quyết chúng trên cơ sở tri thức lý luận và điều kiện thực tế cho phép. Biết tìm ra mâu thuẫn và biết lý giải chúng là biểu hiện quan trọng của trí tuệ sáng tạo. Ở đây, vai trò của phép biện chứng duy vật là rất quan trọng.

Thứ ba, khi nêu vấn đề nhất thiết phải chú ý tới nguyên lý về sự thống nhất giữa lý luận và thực tiễn. Bất kỳ một luận điểm xác định nào được đưa ra cũng cần phải làm rõ mối liên hệ của nó với hoạt động thực tiễn của con người. Điều này đòi

hỏi giáo viên phải đào sâu suy nghĩ để vạch ra mối liên hệ đó. Những vấn đề lý luận càng gắn được với những hoạt động gần gũi của các em ở gia đình, nhà trường và địa phương sẽ giúp học sinh hiểu được lý luận và biết áp dụng tri thức vào nhận thức khoa học và thực tiễn.

Thứ tư, đối với lớp cuối cấp THPT, giáo viên có thể nêu ra những luận điểm, những nhận định đối lập nhau. Đồng thời cần hướng dẫn học sinh phân tích sai lầm về mặt lý luận và thực tiễn của những luận điểm, nhận định đó. Ở đây, cần lưu ý học sinh tới động cơ cá nhân, lợi ích giai cấp, lợi ích của tập đoàn người, khi nêu ra những luận điểm đó. Điều này sẽ giúp học sinh phương pháp phân tích, lý giải vấn đề một cách khoa học.

3. Kết luận

Trong chương trình giáo dục phổ thông mới, môn Giáo dục công dân ở bậc THPT được thay thế bằng môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật, điều này cho thấy tầm quan trọng của việc giáo dục pháp luật và đổi mới phương pháp dạy học pháp luật trong nhà trường. Chính vì vậy, việc đổi mới phương pháp dạy học cho phù hợp với tình hình thực tiễn mới là quan trọng và thiết thực. Môn Giáo dục Kinh tế và Pháp luật có vai trò quan trọng trong việc hình thành nhân cách, lý tưởng sống cho học sinh Trung học phổ thông, giúp người học có được nhận thức, thái độ và hành vi đúng đắn phù hợp với các chuẩn mực đạo đức, pháp luật, kinh tế và xã hội. Việc lựa chọn, sử dụng phương pháp nêu vấn đề một cách hợp lý trong dạy học Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT sẽ mang lại hiệu quả giáo dục cao trong việc phát huy tính tích cực và phát triển năng lực, phẩm chất của học sinh, khơi gợi hứng thú cho học sinh và với những kiến thức rút ra từ việc giải quyết tình huống nêu vấn đề sẽ là những hành trang bổ ích để học sinh vận dụng trong thực tiễn cuộc sống, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học Giáo dục Kinh tế và Pháp luật ở trường THPT hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Chương trình môn Giáo dục kinh tế và pháp luật*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Giáo dục công dân* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Giáo dục quốc phòng và an ninh*.

4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW "về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế"*.
5. Phùng Văn Bộ (2001), *Một số vấn đề về phương pháp giảng dạy và nghiên cứu triết học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC THỰC HÀNH CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Hà
Khoa Lịch sử, Trường Sư phạm,
Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Đánh giá năng lực thực hành là một khâu quan trọng trong dạy học Lịch sử ở trường trung học phổ thông, giúp giáo viên đo được khả năng của học sinh vận dụng tri thức lịch sử vào thực tiễn thông qua những hoạt động cụ thể. Bài viết trình bày một số vấn đề về cơ sở khoa học, định hướng xác định hệ thống năng lực thực hành và đề xuất xây dựng công cụ đánh giá, cách thức đánh giá năng lực thực hành lịch sử phù hợp với mục tiêu môn học, yêu cầu cần đạt theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh. Đó cũng là những yếu tố quan trọng để khẳng định tính hiệu quả, khả thi trong quá trình vận dụng vào thực tiễn dạy học Lịch sử và đáp ứng được những quy định pháp lý về đánh giá học sinh cấp trung học phổ thông.

Từ khóa: *năng lực thực hành; học sinh; dạy học lịch sử; trung học phổ thông*

1. Đặt vấn đề

Theo Thông tư số 13 ngày 03/8/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Lịch sử chính thức là môn học bắt buộc ở bậc trung học phổ thông (THPT), điều này khẳng định vị thế của môn học, đồng thời cũng đặt ra cho giáo viên và học sinh nhiều thách thức trong việc nâng cao chất lượng dạy học. Để thực hiện hiệu quả môn học, không những cần đổi mới toàn diện phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, mà còn cần phải đổi mới cách đánh giá kết quả học tập lịch sử nói chung và đánh giá năng lực thực hành (NLTH) lịch sử nói riêng. Thông qua đánh giá NLTH, giáo viên có thông tin về kết quả học tập của học sinh phù hợp với đặc thù môn học, từ đó điều chỉnh hoạt động dạy học, đồng thời giúp học sinh biết cách học, cách làm, cách giải quyết vấn đề, không chỉ hiểu được quá khứ, mà còn có khả năng vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn cuộc sống. Hơn nữa, phát triển và đánh giá NLTH trong dạy học lịch sử đạt hiệu quả là một trong những yếu tố góp phần xóa bỏ một số ý kiến sai lầm cho rằng, học lịch sử không cần có thực hành, thực tế. Tuy nhiên, do đặc thù môn học, việc đánh giá NLTH lịch sử của học sinh bậc THPT gặp không ít khó khăn. Để có căn cứ đánh giá

NLTH lịch sử cho học sinh, giáo viên cần xác định được hệ thống NLTH, trên cơ sở đó thiết kế công cụ đánh giá với các tiêu chí cụ thể, mô tả mức độ cần đạt xác thực, hữu hiệu. Đánh giá NLTH trong dạy học lịch sử cũng chính là nhằm góp phần chuyển từ giáo dục chủ yếu là truyền thụ kiến thức sang giáo dục bồi dưỡng phẩm chất và phát triển năng lực người học.

Liên quan đến nội dung đánh giá NLTH nói chung và NLTH lịch sử của học sinh bậc THPT, cho đến nay đã có nhiều tài liệu mang tính pháp lý và một số công trình nghiên cứu, bài viết mang tính chuyên sâu. Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 13/2022/TT- BGDĐT, ngày 03/08/2022), được coi là cơ sở pháp lý quan trọng để thực hiện việc đánh giá NLTH các môn học nói chung và NLTH môn lịch sử của học sinh ở bậc THPT. Chương trình đã đề cập đến quan điểm xây dựng; mục tiêu; yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực; kế hoạch, định hướng về nội dung cũng như phương pháp giáo dục. Phạm Hồng Tung *và cs.* (2019)[1] đã cụ thể hóa yêu cầu của Chương trình giáo dục tổng thể đối với bộ môn Lịch sử. Các tác giả không chỉ cụ thể hóa mục tiêu của chương trình dạy học lịch sử; yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực trong dạy học lịch sử; kế hoạch, định hướng về nội dung, phương pháp dạy học lịch sử, mà còn hướng dẫn giáo viên thiết kế, thực hiện kế hoạch dạy học và kiểm tra, đánh giá năng lực học sinh trong dạy học lịch sử. Nghiêm Đình Vỳ *và cs.* (2018)[2] đã góp phần làm rõ vấn đề dạy học lịch sử để phát triển năng lực học sinh; đặc điểm và yêu cầu phát triển năng lực trong dạy học lịch sử; phương pháp dạy học lịch sử để phát triển năng lực; phương pháp kiểm tra, đánh giá năng lực trong dạy học lịch sử. Ngoài ra, còn có một số công trình, bài viết khác tập trung làm rõ quy trình, phương pháp đánh giá NLTH các môn học cụ thể ở bậc THPT.

Trên cơ sở tiếp cận, phân tích và lĩnh hội các nguồn tài liệu nêu trên, kết hợp với việc tiến hành thử nghiệm trong quá trình dạy học bộ môn Lý luận và Phương pháp dạy học Lịch sử ở Trường Đại học Vinh và khảo sát, thực nghiệm tại trường Trung học phổ thông Chuyên - Trường Đại học Vinh, chúng tôi thực hiện bài viết này, với hy vọng góp phần nâng cao hiệu quả đánh giá NLTH của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường THPT.

[1] Phạm Hồng Tung (Chủ biên), Trần Thị Vinh, Nguyễn Thị Thu Thủy (2019), *Hướng dẫn dạy học môn Lịch sử theo chương trình giáo dục phổ thông mới*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[2] Nghiêm Đình Vỳ (Tổng Chủ biên), Trần Thị Vinh (Chủ biên), Nguyễn Ngọc Cơ, Đào Tuấn Thành, Nguyễn Mạnh Hưởng, Nguyễn Văn Ninh (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Lịch sử Trung học phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

2. Nội dung

2.1. Năng lực thực hành và đánh giá năng lực thực hành trong dạy học lịch sử

2.1.1. Khái niệm năng lực thực hành và đánh giá năng lực thực hành

Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể 2018 đã xác định: "Năng lực là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể"[1]. Có thể hiểu, NLTH lịch sử là khả năng của học sinh vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã được trang bị để thực hiện một hoạt động thành công, như xây dựng (thiết kế) đồ dùng trực quan; khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu trong học tập lịch sử; trình bày một vấn đề lịch sử; thực hành ngoại khóa môn Lịch sử và hoạt động công ích xã hội...

Để phát triển NLTH, giáo viên cần gắn hoạt động trí tuệ với hoạt động thực hành, thực tiễn và vận dụng cách thức đánh giá hiệu quả. Trong đó, cần xác định việc đánh giá NLTH lịch sử cho học sinh là yếu tố không thể thiếu để tạo động lực cho các em thực hiện và đảm bảo tính toàn diện, tính đặc thù trong quá trình học tập. Đánh giá NLTH là một khâu quan trọng của đánh giá năng lực trong dạy học lịch sử. Đó chính là "quá trình thu thập thông tin để xác định mức độ đạt được các mục tiêu giáo dục đề ra và đưa ra quyết định tác động vào quá trình giáo dục, đào tạo nhằm đạt được kết quả dạy học tối ưu nhất" (Nghiêm Đình Vỳ *và cs.*, 2018).

2.1.2. Tầm quan trọng của năng lực thực hành và đánh giá năng lực thực hành lịch sử

Trong học tập lịch sử, nói đến NLTH của học sinh tức là phải nói đến khả năng thực hiện, người học không chỉ nhận biết, ghi nhớ, hoặc biết và hiểu kiến thức, vận dụng kiến thức vào cuộc sống, mà còn phải biết phương pháp và trình tự thực hiện. Tất nhiên, hành động (làm, thực hiện) của học sinh phải gắn với ý thức và thái độ, phải có kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo cụ thể, chứ không phải làm một cách "máy móc", "tùy tiện". Như vậy, NLTH lịch sử của học sinh được hình thành và phát triển phải trải qua một quá trình thực hiện nghiêm túc các nhiệm vụ được giao (hoặc học sinh chủ động xác định), trong đó có đánh giá để đo mức độ đạt được thông qua các hoạt động cụ thể.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018),* Hà Nội.

Phát triển tư duy và NLTH của học sinh là hai công việc gắn chặt với nhau theo phương châm "học đi đôi với hành", "lý luận gắn liền với thực tiễn". Một số ít người đến nay vẫn còn cho rằng học lịch sử không cần có thực hành, vì đó không phải là bộ môn thực nghiệm như các môn khoa học tự nhiên, mà chỉ cần học thuộc lòng, ghi nhớ các sự kiện. Đó là quan niệm sai lầm về phương pháp luận nói chung, về phương pháp dạy học nói riêng. Những nhận thức không đúng này cũng ảnh hưởng không nhỏ đến việc thực hiện mục tiêu đào tạo nói chung và phát triển năng lực học sinh trong dạy học lịch sử nói riêng.

Từ những nguyên tắc phương pháp luận và yêu cầu của giáo dục, cần nhận thấy rằng, trong dạy học lịch sử, việc học đi đôi với hành, có vị trí, vai trò quan trọng được thể hiện trong những nội dung chủ yếu sau đây:

Trước hết, tiến hành *thực hành bộ môn* góp phần tạo cho học sinh có biểu tượng lịch sử chân xác, giàu hình ảnh. Công việc này thể hiện ở việc làm (xây dựng, thiết kế) các loại đồ dùng trực quan (vẽ bản đồ, sơ đồ. biểu đồ, đắp sa bàn, lập niên biểu...), trình bày các bài tường thuật, miêu tả về một sự kiện lịch sử, sử dụng tư liệu, phân tích, giải thích, minh họa bằng tranh vẽ nội dung một sự kiện, chân dung một nhân vật lịch sử...

Thứ hai, "*hành*" trong bộ môn Lịch sử ở trường THPT còn là sự vận dụng những kiến thức đã học để tiếp thu kiến thức mới, tích cực tham gia và hoàn thành những việc công ích xã hội (như sưu tầm, biên soạn lịch sử địa phương, xây dựng nhà truyền thống, thông tin tuyên truyền lịch sử, bảo vệ, tu sửa các di tích lịch sử, các nghĩa trang liệt sĩ...).

Thông qua các hoạt động xã hội, thực hành bộ môn mà bồi dưỡng kỹ năng, rèn luyện những phẩm chất tốt đẹp, những hành động yêu nước cho thế hệ trẻ. Những nội dung này rất cần thiết đối với việc phát triển NLTH của học sinh một cách toàn diện. Phát triển NLTH và đánh giá NLTH xuất phát từ nội dung môn học, đặc trưng của nhận thức lịch sử và thực hiện theo quan điểm xây dựng chương trình môn Lịch sử bậc THPT: "*Chương trình môn Lịch sử coi trọng nội dung thực hành lịch sử, kết nối lịch sử với thực tiễn cuộc sống. Thực hành là một nội dung quan trọng và là công cụ thiết thực, hiệu quả để phát triển năng lực học sinh; Chương trình tăng cường thời lượng thực hành; đa dạng hóa các loại hình thực hành thông qua các hình thức tổ chức giáo dục như hoạt động nhóm, cá nhân tự học; học ở trên lớp, bảo tàng, thực địa; học qua dự án, di sản...*" (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022)[1].

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử* (Ban hành kèm theo Thông tư số 13/2022/TT- BGDĐT, ngày 03/08/2202), Hà Nội

2.2. Xác định hệ thống năng lực thực hành lịch sử

Dựa vào lý luận dạy học ở trường THPT và đặc thù của bộ môn Lịch sử, chúng tôi xác định những NLTH lịch sử cần có là: xây dựng (thiết kế) đồ dùng trực quan; khai thác các loại hình tư liệu trong học tập lịch sử; trình bày một vấn đề lịch sử; NLTH trong hoạt động ngoại khóa môn lịch sử và công tác công ích xã hội... (Phan Ngọc Liên *và cs.*, 2002). Trên cơ sở xác định các tiêu chí và các mức độ thể hiện NLTH của học sinh, giáo viên thiết kế công cụ đánh giá phù hợp trong quá trình dạy học. Hệ thống NLTH và các mức độ thể hiện trong dạy học lịch sử lịch sử được minh họa trong Bảng 1.

Bảng 1. *Mô tả năng lực và các mức độ thể hiện của NLTH lịch sử*

Mô tả năng lực	Các mức độ thể hiện năng lực
1. Năng lực xây dựng (thiết kế) đồ dùng trực quan	- Hiểu và xác định được nội dung lịch sử thể hiện trên đồ dùng trực quan (ký hiệu, biểu tượng, màu sắc...). - Thể hiện được một cách phù hợp nội dung lịch sử và cách thức biểu hiện trên đồ dùng trực quan. - Hiểu và vận dụng được quy trình thiết kế. - Thể hiện được những yêu cầu của thiết kế (tính chính xác, tính khoa học, tính tư tưởng, tính thẩm mỹ).
2. Năng lực khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu trong học tập lịch sử.	- Nhận diện, lựa chọn được các loại hình tư liệu cần khai thác và sử dụng trong học tập nội dung/chủ đề lịch sử. - Sử dụng được các loại hình tư liệu trong học tập nội dung/chủ đề lịch sử. - Hoàn thành được các câu hỏi, bài tập, dự án học tập thông qua khai thác, sử dụng các loại hình tư liệu. - Nắm vững nguyên tắc, yêu cầu khi khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu trong học tập lịch sử.
3. Năng lực trình bày một vấn đề lịch sử.	- Kiến thức chính xác, cơ bản, có chọn lọc; xác định được kiến thức trọng tâm; có sự liên hệ mở rộng kiến thức. - Thể hiện được những yêu cầu cơ bản khi diễn đạt nói về một vấn đề lịch sử (rõ ràng, mạch lạc, diễn cảm, dễ hiểu...)

	- Thể hiện được các cách diễn đạt nói phù hợp với nội dung của sự kiện, vấn đề lịch sử (miêu tả, tường thuật, giải thích, lập luận, nêu đặc điểm....). - Kết hợp được diễn đạt nói với sử dụng đồ dùng trực quan, các tư liệu học tập và các thiết bị công nghệ thông tin. - Thể hiện được đa dạng, phù hợp về cử chỉ, biểu cảm khi thuyết trình về một sự kiện, vấn đề lịch sử.
4. Năng lực thực hành ngoại khóa môn Lịch sử và công tác công ích xã hội.	- Xác định được mục đích, nội dung, ý nghĩa của hoạt động ngoại khóa và công tác công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện. - Xây dựng được kế hoạch, nội dung và cách thức thực hiện một hoạt động cụ thể. - Vận dụng được quy trình thực hiện, cách thức tiến hành nội dung hoạt động ngoại khóa, công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện. - Thể hiện được sở trường, năng lực riêng có của bản thân trong quá trình thực hiện một hoạt động cụ thể. - Nắm được nguyên tắc, yêu cầu khi tham gia hoạt động ngoại khóa, hoặc công tác công ích xã hội.

2.3. Công cụ đánh giá và cách thức đánh giá năng lực thực hành lịch sử

2.3.1. Thiết kế công cụ đánh giá năng lực thực hành lịch sử

Công cụ đánh giá phải đảm bảo độ tin cậy và tính giá trị là thước đo mức độ đạt được của mục tiêu, tính hiệu quả của đánh giá và làm đòn bẩy thúc đẩy sự tích cực, tiến bộ của người học. Giáo viên chọn và thiết kế bộ công cụ đánh giá cho từng năng lực cần lưu ý "tùy từng mục tiêu đánh giá để có thể lựa chọn công cụ đánh giá phù hợp và đo lường được kết quả mong muốn" (Phạm Hồng Tung *và cs.*, 2019). Có nhiều bộ công cụ đánh giá NLTH trong quá trình dạy học có thể vận dụng, trong bài viết này, chúng tôi chọn và vận dụng bảng đánh giá theo tiêu chí (còn gọi là Rubric). Rubric là công cụ đánh giá NLTH lịch sử một cách toàn diện, cụ thể, minh bạch, hiệu quả và hướng đến các mục tiêu, tiêu chí mà học sinh cần đạt được.

Dựa vào mục tiêu, nội dung, yêu cầu cần đạt của NLTH lịch sử, chúng tôi tiến hành thiết kế công cụ đánh giá phù hợp với các loại NLTH đó và được mô tả chi tiết các tiêu chí, mức độ và thang điểm (Bảng 2-5).

Bảng 2. *Các tiêu chí và mức độ, thang điểm đánh giá năng lực thực hành xây dựng (thiết kế) đồ dùng trực quan*

Tiêu chí	**Mức độ và Thang điểm**		
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
1. Quy trình thiết kế *(2 điểm)*	Hiểu và vận dụng đúng, chính xác, thành thạo quy trình thiết kế.	Hiểu và vận dụng đúng, chính xác quy trình thiết kế nhưng chưa thành thạo.	Chưa hiểu và chưa vận dụng được quy trình thiết kế.
	4,0 - 3,0	**2,5 - 1,5**	**1,0 - 0**
2. Nội dung thiết kế *(4 điểm)*	- Xác định chính xác nội dung lịch sử. - Thể hiện đúng, đầy đủ nội dung lịch sử và cách thức biểu hiện.	- Xác định chính xác nội dung lịch sử. - Thể hiện đúng, nhưng chưa đầy đủ nội dung lịch sử và cách thức biểu hiện.	- Xác định được một số nội dung. - Thể hiện chưa đúng, chưa đầy đủ nội dung lịch sử và cách thức biểu hiện.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
3. Bố cục *(2 điểm)*	Bố cục hợp lý, đúng yêu cầu, khoa học.	Bố cục hợp lý, đúng yêu cầu và tương đối khoa học.	Bố cục chưa hợp lý, chưa đúng yêu cầu và chưa khoa học.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
4. Hình thức *(2 điểm)*	Các thông tin trình bày hài hòa, tính thẩm mỹ cao.	Các thông tin được trình bày tương đối hợp lý, nhưng chưa đẹp.	Các thông tin chưa hợp lý, còn cẩu thả.
TỔNG ĐIỂM: _____/10			

Bảng 3. *Các tiêu chí và các mức độ đánh giá năng lực thực hành khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu trong học tập lịch sử*

Tiêu chí	**Mức độ và Thang điểm**		
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
1. Nhận diện và lựa chọn các loại hình tư liệu	Nhận diện và lựa chọn chính xác các loại hình tư liệu cần	Nhận diện được các loại hình tư liệu, nhưng chưa biết lựa	Nhận diện và lựa chọn chưa đúng các

(2 điểm)	khai thác và sử dụng.	chọn để khai thác và sử dụng.	loại tư liệu cần khai thác và sử dụng.
	4,0 - 3,0	**2,5 - 1,5**	**1,0 - 0**
2. Sử dụng các loại hình tư liệu *(4 điểm)*	Sử dụng hợp lý, hiệu quả các loại hình tư liệu để hoàn thành các câu hỏi, bài tập, dự án học tập.	Sử dụng tương đối hợp lý các loại tư liệu để hoàn thành các câu hỏi, bài tập, dự án học tập, nhưng chưa hiệu quả.	Sử dụng được một số các loại hình tư liệu để hoàn thành các câu hỏi, bài tập, dự án học tập, nhưng chưa hợp lý.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
3. Đảm bảo nguyên tắc, yêu cầu khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu *(2 điểm)*	Nắm vững, đầy đủ nguyên tắc, yêu cầu khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu.	Nắm được một số nguyên tắc, yêu cầu khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu, nhưng chưa đầy đủ.	Chưa nắm được nguyên tắc, yêu cầu khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
4. Trình bày một vấn đề lịch sử qua khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu *(2 điểm)*	Trình bày tốt, thuyết phục một vấn đề lịch sử thông qua việc khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu.	Trình bày được một vấn đề lịch sử thông qua việc khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu, nhưng chưa thuyết phục.	Chưa trình bày được một vấn đề lịch sử thông qua việc khai thác và sử dụng các loại hình tư liệu.
TỔNG ĐIỂM: _____/10			

Bảng 4. *Các tiêu chí và các mức độ đánh giá năng lực thực hành trình bày một vấn đề lịch sử*

Tiêu chí	**Mức độ và Thang điểm**		
	4,0 - 3,0	**2,5 - 1,5**	**1,0 - 0**
1. Nội dung trình bày *(4 điểm)*	Nội dung đầy đủ, chính xác, khoa học, lôgíc, đúng trọng tâm; có liên hệ mở rộng kiến thức.	Nội dung đầy đủ, đúng trọng tâm nhưng chưa lôgíc; chưa liên hệ mở rộng kiến thức.	Trình bày được một số nội dung, nhưng chưa lôgíc và chưa liên hệ mở rộng kiến thức.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**

2. Hình thức trình bày *(2 điểm)*	Hình thức trình bày tốt; sử dụng hiệu quả công cụ hỗ trợ phù hợp với nội dung; Thể hiện rõ sự sáng tạo.	Hình thức trình bày khá tốt; có sử dụng công cụ hỗ trợ, tương đối phù hợp với nội dung; nhưng chưa có sáng tạo.	Hình thức trình bày kém; có sử dụng công cụ hỗ trợ nhưng chưa phù hợp với nội dung; Chưa có sáng tạo.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
3. Sử dụng ngôn ngữ lời nói và phi ngôn ngữ *(2 điểm)*	- Ngôn ngữ trình bày rõ ràng, dễ hiểu, tự tin và thuyết phục người nghe. - Biểu cảm tốt qua khuôn mặt, cử chỉ hợp lý và tự nhiên.	- Ngôn ngữ trình bày rõ ràng, dễ hiểu, tự tin, nhưng chưa truyền cảm. - Chưa biểu cảm được qua khuôn mặt, cử chỉ chưa hợp lý và tự nhiên	- Trình bày chưa rõ ràng, thiếu tự tin. - Chưa biểu cảm được qua khuôn mặt, cử chỉ chưa hợp lý và chưa tự nhiên.
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
4. Quản lý thời gian trình bày *(2 điểm)*	Thời gian trình bày đúng thời gian quy định.	Thời gian trình bày nhanh/chậm hơn so với thời gian quy định nhưng không đáng kể (1-2 phút).	Thời gian trình bày nhanh/chậm hơn khá nhiều so với thời gian quy định (3-4 phút).
TỔNG ĐIỂM: _____/10			

Bảng 5. *Các tiêu chí và các mức độ đánh giá năng lực thực hành ngoại khóa môn Lịch sử và công tác công ích xã hội*

Tiêu chí	**Mức độ và Thang điểm**		
	2,0 - 1,5	**1,0**	**0,5 - 0**
1. Xác định nội dung, ý nghĩa *(2 điểm)*	Xác định đúng, đầy đủ nội dung, ý nghĩa thực tế của hoạt động ngoại khóa và công tác công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện.	Xác định được nội dung, ý nghĩa thực tế của hoạt động ngoại khóa và công tác công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện, nhưng chưa đầy đủ.	Xác định được một số nội dung của hoạt động ngoại khóa và công tác công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện, nhưng thiếu ý nghĩa thực tế.

2. Xây dựng kế hoạch, nội dung và cách thức thực hiện *(2 điểm)*	Xây dựng kế hoạch, nội dung và cách thức thực hiện khoa học, đầy đủ, khả thi một hoạt động cụ thể.	Xây dựng tương đối khoa học, đầy đủ kế hoạch, nội dung và cách thức thực hiện một hoạt động cụ thể, nhưng thiếu khả thi.	Xây dựng được kế hoạch, nội dung một hoạt động cụ thể, nhưng cách thức thực hiện chưa hợp lý, thiếu khả thi.
3. Vận dụng quy trình thực hiện, cách thức tiến hành *(2 điểm)*	Thể hiện thuần thục, hiệu quả quy trình, cách thức tiến hành hoạt động ngoại khóa, công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện.	Thể hiện được quy trình cách thức tiến hành hoạt động ngoại khóa, công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện, nhưng chưa thuần thục.	Không tuân theo quy trình, cách thức thực hiện hoạt động ngoại khóa, công ích xã hội mà bản thân tham gia và thực hiện.
4. Thể hiện sở trường, năng lực riêng có của bản thân *(2 điểm)*	Thể hiện rõ ràng, thuyết phục sở trường, năng lực riêng có của bản thân trong quá trình thực hiện hoạt động cụ thể.	Thể hiện tương đối rõ ràng, sở trường, năng lực riêng có của bản thân trong quá trình thực hiện hoạt động cụ thể.	Chưa thể hiện được sở trường, năng lực riêng có của bản thân trong quá trình thực hiện hoạt động cụ thể.
5. Vận dụng nguyên tắc, yêu cầu *(2 điểm)*	Tuân thủ đúng nguyên tắc, yêu cầu khi tham gia hoạt động ngoại khóa, hoặc công tác công ích xã hội.	Tuân thủ được một số nguyên tắc, yêu cầu khi tham gia hoạt động ngoại khóa, hoặc công tác công ích xã hội.	Chưa tuân thủ nguyên tắc, yêu cầu khi tham gia hoạt động ngoại khóa, hoặc công tác công ích xã hội.
TỔNG ĐIỂM: _____/10			

2.3.2. Cách thức đánh giá năng lực thực hành lịch sử của học sinh

(1) Đánh giá qua quan sát

Quan sát sẽ giúp giáo viên thu thập thông tin thông qua tri giác trực tiếp và ghi chép trung thực những hoạt động cụ thể của học sinh. Bằng quan sát, giáo viên đánh giá được các thao tác, quy trình thực hiện, từ đó nhận xét kết quả thực hành của học sinh được khách quan và cụ thể hơn. Mỗi nội dung thực hành lịch sử gồm một chuỗi nhiệm vụ, nội dung, cách thức mà học sinh phải thực hiện nhằm đạt được mục tiêu các mức độ về NLTH đã xác định. Phát triển và đánh giá NLTH của học sinh trong dạy học lịch sử thông qua các bước:

- *Giáo viên chuyển giao nhiệm vụ thực hành* một cách rõ ràng và phù hợp với khả năng của học sinh, thể hiện ở những yêu cầu cần đạt về sản phẩm. Hình thức chuyển giao nhiệm vụ thực hành phải sinh động, hấp dẫn, kích thích được hứng thú của học sinh, đảm bảo việc tiếp nhận và sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ một cách hiệu quả nhất.

- *Học sinh thực hiện nhiệm vụ thực hành.* Giáo viên khuyến khích học sinh độc lập thực hiện để phát huy sở trường riêng, hoặc hợp tác với các thành viên trong nhóm khi thực hiện nhiệm vụ; phát hiện kịp thời những khó khăn của các em và có biện pháp hỗ trợ phù hợp.

- *Báo cáo kết quả và thảo luận:* hình thức báo cáo phải phù hợp với nội dung thực hành và cách thức sử dụng sản phẩm thực hành; khuyến khích cho học sinh trao đổi, thảo luận với nhau về nội dung thực hành; xử lý những tình huống sư phạm nảy sinh một cách hợp lý.

- *Đánh giá kết quả:* nhận xét về quá trình thực hiện nhiệm vụ của học sinh; phân tích, nhận xét, đánh giá kết quả và sản phẩm đạt được, cũng như những ý kiến thảo luận của học sinh; chính xác hóa mức độ thuần thục của học sinh thông qua hoạt động.

Trong quá trình học sinh thực hiện nhiệm vụ thực hành (có thể là cá nhân, cặp/nhóm), giáo viên quan sát theo các tiêu chí: Khả năng *tiếp nhận và sẵn sàng* thực hiện nhiệm vụ thực hành của tất cả học sinh trong lớp; Mức độ *tích cực, chủ động, sáng tạo, hợp tác* trong việc thực hiện các nhiệm vụ; Mức độ tham gia tích cực trong *trình bày, trao đổi, thảo luận* về kết quả thực hiện; Mức độ *đúng đắn, chính xác, thuần thục, phù hợp* của các kết quả tùy thuộc vào mục đích quan sát, nội dung, hình thức thực hiện.

(2) Đánh giá qua sản phẩm

Sản phẩm thực hành được xác định bằng những thông số có thể đo được, hoặc so sánh được, phù hợp với mục tiêu, nội dung, phương tiện, thỏa mãn những yêu cầu nhất định, đảm bảo tính khả thi cho quá trình học tập lịch sử. Sản phẩm đạt được là sự kết hợp hợp lý giữa lý thuyết với thực hành, đa dạng về chất liệu, hình ảnh, đề cao tính tư duy sáng tạo của học sinh. Các em học sinh tự tin giới thiệu sản phẩm của mình cũng như ghi nhận sự đóng góp, nhận xét, đánh giá từ phía bạn và giáo viên.

(3) Tự đánh giá

Tự đánh giá là quá trình học sinh tự liên hệ những nhiệm vụ đã thực hiện với mục tiêu của quá trình hoàn thành sản phẩm thực hành. Các em sẽ học cách đánh giá sự nỗ lực về tiến bộ cá nhân, nhìn lại quá trình thực hiện và phát hiện

những yếu tố cần thay đổi để hoàn thiện. Tự đánh giá không chỉ đơn thuần là tự cho điểm số mà là tự đánh giá những nỗ lực, quá trình và kết quả hoạt động. Từ đó, học sinh có thể độc lập phát triển NLTH cho bản thân từ việc xây dựng kế hoạch, cách thức tiến hành cũng như xây dựng các tiêu chí, các mức độ cần đạt.

(4) Đánh giá đồng đẳng

Mỗi học sinh sẽ theo dõi bạn học của mình trong suốt quá trình từ lập kế hoạch, quá trình thực hiện và đánh giá kết quả thực hành, đối chiếu với yêu cầu mà giáo viên đã thông qua. Học sinh sẽ đánh giá lẫn nhau dựa vào các tiêu chí, mức độ, thang điểm đã xác định và có sự thống nhất giữa giáo viên và học sinh.

3. Kết luận

Đánh giá NLTH của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường THPT nhằm hướng tới việc đánh giá sự tiến bộ của người học so với chính bản thân họ về cách thức vận dụng tri thức được trang bị vào việc thực hiện kỹ năng thực hành bộ môn một cách hiệu quả nhất. Nhận thức đúng tầm quan trọng của NLTH và đánh giá NLTH là yếu tố quan trọng không chỉ đối với giáo viên mà còn cả phía học sinh, vì các em là người trực tiếp thực hiện và có thể cùng tham gia vào quá trình tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng. Trên cơ sở xác định hệ thống NLTH lịch sử của học sinh, chúng tôi mạnh dạn thiết kế công cụ đánh giá và đề xuất cách thức đánh giá NLTH (đánh giá qua quan sát, đánh giá qua sản phẩm, tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng) một cách phù hợp và có thể vận dụng hiệu quả, khả thi vào quá trình dạy học lịch sử ở trường THPT. Công cụ đánh giá được thiết kế là căn cứ để giáo viên có được thông tin về kết quả học tập nói chung và NLTH lịch sử nói riêng của học sinh, góp phần thực hiện được những yêu cầu mà chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử trên tất cả các yếu tố: mục tiêu, yêu cầu cần đạt, định hướng về nội dung, phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể *(Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018),* Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử (Ban hành kèm theo Thông tư số 13/2022/TT- BGDĐT, ngày 03/08/2202), Hà Nội.

3. Phan Ngọc Liên (Chủ biên), Trịnh Đình Tùng, Nguyễn Thị Côi (2002), *Phương pháp dạy học lịch sử, Tập 1*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Phạm Hồng Tung (Chủ biên), Trần Thị Vinh, Nguyễn Thị Thu Thủy (2019), *Hướng dẫn dạy học môn Lịch sử theo chương trình giáo dục phổ thông mới*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Nghiêm Đình Vỳ (Tổng Chủ biên), Trần Thị Vinh (Chủ biên), Nguyễn Ngọc Cơ, Đào Tuấn Thành, Nguyễn Mạnh Hưởng, Nguyễn Văn Ninh (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Lịch sử Trung học phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP CHO HỌC SINH BẬC PHỔ THÔNG NHẰM THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH MỚI HIỆN NAY

Hồ Thanh Hải

Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp giúp người học hình thành các năng lực của bản thân, khám phá thực tiễn cuộc sống nhằm rèn luyện kỹ năng, định hướng nghề nghiệp trong tương lai. Ở bậc phổ thông, giai đoạn cấp trung học cơ sở và trung học phổ thông là giai đoạn lứa tuổi các em thích khám phá thế giới xung quanh, thích thể hiện mình, thích sáng tạo. Vì vậy, để tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh phổ thông được hiệu quả cần có những đội ngũ giáo viên được đào tạo bài bản, chính quy ở các trường Sư phạm. Bài báo tập trung xây dựng khung chương trình đào tạo giáo viên môn tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và đề xuất một số kiến nghị nhằm xây dựng đội ngũ giáo viên bộ môn đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông mới hiện nay.

Từ khoá: *giải pháp; trải nghiệm; hướng nghiệp; giáo viên; học sinh*

1. Đặt vấn đề

Cùng với các môn học và hoạt động giáo dục khác góp phần hình thành ở học sinh các phẩm chất, năng lực chung được quy định trong chương trình tổng thể, môn Tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm hình thành năng lực nhận thức các vấn đề mang tính thực tiễn và vận dụng các kiến thức đã học vào cuộc sống. Hiện nay đội ngũ giáo viên giảng dạy môn học này ở các cấp học, nhất là cấp phổ thông chưa được đào tạo chính quy ở nhà trường Sư phạm do môn học này mới được đưa vào giảng dạy từ năm học 2020-2021. Việc dạy học chỉ thông qua các đợt tập huấn chuyên môn cho các giáo viên đang dạy các môn học khác đảm nhận. Để có sự chuẩn bị tốt về nguồn nhân lực đáp ứng cho ngành đặc thù này cần khoảng thời gian dài và sự chung tay vào cuộc của nhiều cấp, nhiều ngành. Do đó, thấy được sự cần thiết để đưa ra các giải pháp để đào tạo giáo viên môn Tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp kế thừa và phân tích các tài liệu sơ cấp, thứ cấp bên cạnh các thao tác tổng hợp và so sánh để làm rõ khung nghiên cứu của việc đề xuất giải pháp đào tạo giáo viên môn Tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

3. Kết quả và bàn luận

3.1. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở phổ thông

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới 2018, Hoạt động trải nghiệm (cấp tiểu học) và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (cấp THCS và THPT) đây là hoạt động giáo dục bắt buộc, được thực hiện từ lớp 1 đến lớp 12. Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hình thành, phát triển ở học sinh năng lực thích ứng với cuộc sống, năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp; đồng thời góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung quy định trong Chương trình tổng thể.

Ở cấp tiểu học, hoạt động trải nghiệm hình thành cho học sinh thói quen tích cực trong cuộc sống hằng ngày, chăm chỉ lao động; thực hiện trách nhiệm của người học sinh ở nhà, ở trường và địa phương; biết tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân; hình thành những hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hoá; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực giải quyết vấn đề[1].

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp THCS giúp học sinh củng cố thói quen tích cực, nền nếp trong học tập và sinh hoạt, hành vi giao tiếp ứng xử có văn hoá và tập trung hơn vào phát triển trách nhiệm cá nhân: trách nhiệm với bản thân, trách nhiệm với gia đình, cộng đồng; hình thành các giá trị của cá nhân theo chuẩn mực chung của xã hội; hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề trong cuộc sống; biết tổ chức công việc một cách khoa học; có hứng thú, hiểu biết về một số lĩnh vực nghề nghiệp, có ý thức rèn luyện những phẩm chất cần thiết của người lao động và lập được kế hoạch học tập, rèn luyện phù hợp với định hướng nghề nghiệp khi kết thúc giai đoạn giáo dục cơ bản[2].

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở cấp THPT giúp học sinh phát triển các phẩm chất, năng lực đã được hình thành ở cấp tiểu học và cấp THCS. Kết thúc giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp, học sinh có khả năng thích ứng với các điều kiện sống, học tập và làm việc khác nhau; thích ứng với những thay đổi của xã hội hiện đại; có khả năng tổ chức cuộc sống, công việc và quản lí bản thân; có khả năng phát triển hứng thú nghề nghiệp và ra quyết định lựa chọn được nghề nghiệp tương lai; xây dựng được kế hoạch rèn luyện đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp và trở thành người công dân có ích[3].

Nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân học sinh với bản thân, với xã hội, với tự nhiên, với nghề nghiệp và được tổ chức thành 4 mạch hoạt động sau: Hoạt động hướng vào

[1] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.
[2] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.
[3] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.

bản thân, Hoạt động hướng đến xã hội, Hoạt động hướng đến tự nhiên và Hoạt động hướng nghiệp. Xét về mặt tổng thể, nội dung hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được xây dựng theo mục tiêu chung phù hợp với sự phát triển năng lực và phẩm chất của người học. Chương trình được xây dựng bài bản, công phu với nhiều nội dung gắn với người học, gắn với trường lớp, địa phương nơi học sinh sinh sống có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành năng lực và phẩm chất cho người học từ thấp đến cao.

3.2. Thực trạng đào tạo giáo viên môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

3.2.1. Thực trạng về số lượng đội ngũ giáo viên và thời lượng

Hiện nay chưa có sinh viên sư phạm được đào tạo chính quy (4 năm) về ngành sư phạm Tổ chức Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Phần lớn giáo viên ở các trường được tập huấn chuyên môn từ các môđun để thực hiện việc dạy hoạt động trải nghiệm ở bậc tiểu học, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở bậc phổ thông (THCS và THPT). Lực lượng giáo viên dạy được sử dụng chủ yếu từ giáo viên chủ nhiệm lớp, giáo viên các bộ môn, tổng phụ trách đội…

Theo quy định, Hoạt động trải nghiệm bậc tiểu học và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp bậc phổ thông trung học đều bao gồm 105 tiết/năm học. Mỗi bậc học đều được linh hoạt bố trí thời gian và không gian dạy phù hợp. Tuy nhiên, điều này dẫn đến sự chồng chéo giữa các kế hoạch. Việc đánh giá gặp nhiều khó khăn do mỗi vùng miền có điều kiện kinh tế xã hội khác nhau dẫn đến việc phát triển đồng đều về năng lực và phẩm chất khó thực hiện.

3.2.2. Thực trạng về học liệu và kinh phí

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo hướng mở linh hoạt giúp học sinh chuyển hoá tri thức vào giải quyết các vấn đề của cuộc sống nên có nhiều nguồn học liệu để tham khảo. Tuy nhiên, để chuyển hoá từ tài liệu dạng sách giáo khoa sang dạy học trải nghiệm qua việc làm thực tế, xem thực tế thì vẫn còn khoảng cách khá xa. Học liệu cần đa dạng hơn qua clips, các dạng video ứng dụng công nghệ AI… Giáo viên tuy có nhiều cơ hội tiếp xúc với nhiều ngữ liệu, học liệu nhưng để dạy học bám sát yêu cầu cần đạt khó đạt hiệu quả do chưa được đào tạo bài bản ở nhà trường sư phạm.

Việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tốn nhiều kinh phí để tiết học trở nên sinh động, nhằm thu hút nhiều học sinh hứng thú tham gia. Phần lớn cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động này chưa được đầu tư đúng mức do khó khăn về tài chính khi tổ chức các hoạt động trải nghiệm. Có địa phương

thực hiện tốt nhưng vẫn còn nhiều địa phương khó thực hiện được việc tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ngoài khu vực của nhà trường.

3.3. Đề xuất giải pháp dạy học môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Việc dạy học hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đang còn khá mới mẻ, tuy đã được triển khai dạy học từ năm học 2020-2021, nhưng giữa lý thuyết và thực tiễn cần có thời gian để đánh giá, điều chỉnh nhằm đề xuất các giải pháp cải tiến. Xuất phát từ thực tế hiện nay chưa có ngành sư phạm Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nên dẫn đến việc triển khai môn học này gặp nhiều bất cập. Để giải quyết tốt bài toán về dạy môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần mạnh dạng đưa ra yêu cầu các trường sư phạm được phép mở các ngành học phù hợp với nhu cầu xã hội. Do tên mã ngành của môn học mới này chưa được quy định nên cần có cơ chế mở để các trường có thế mạnh được đào tạo ngành học này. Tác giả gợi ý một khung chương trình để đào tạo giáo viên môn Sư phạm Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp như Bảng 1.

Bảng 1. *Khung chương trình đào tạo giáo viên Sư phạm Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (Không kể khối kiến thức Giáo dục Thể chất và Giáo dục Quốc phòng)*

TT	Tên học phần	Số tín chỉ			
		TC	LT	TH	
				L1	L2
	KHỐI KIẾN THỨC CHUNG				
1	Triết học Mác - Lênin	3	2.5	0.5	
2	Kinh tế chính trị Mác - Lênin	2	1.5	0.5	
3	Chủ nghĩa xã hội Khoa học	2	1.5	0.5	
4	Tư tưởng Hồ Chí Minh	2	1.5	0.5	
5	Lịch sử Đảng cộng sản Việt Nam	2	1.5	0.5	
6	Tin học đại cương (Tin học CN1)	2	1		1
7	Ngoại ngữ (1)	3	3	0	
8	Ngoại ngữ (2)	4	4	0	
	TỔNG SỐ TÍN CHỈ CỦA KHỐI	20	16	3	1
9	KHỐI KIẾN THỨC CƠ SỞ VÀ NGÀNH				
10	Đạo đức học	2	1.5	0.5	
11	Kinh tế học	2	1.5	0.5	
12	Xã hội học đại cương	2	1.5	0.5	
13	Nhập môn Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3	2	1	

14	Giáo dục hướng nghiệp	4	3	1	
15	Giáo dục pháp luật	3	2	1	
16	Giáo dục bảo vệ môi trường	4	3	1	
17	Giáo dục gia đình	2	1.5	0.5	
18	Giáo dục kỹ năng sống cho học sinh phổ thông	4	3	1	
19	Giáo dục đạo đức và lối sống cho học sinh phổ thông	3	2	1	
20	Nhập môn kinh doanh và khởi nghiệp	3	2	1	
21	Giáo dục giới tính và phương pháp giáo dục giới tính	3	2	1	
22	Công tác cộng đồng	2	1.5	0.5	
23	Giáo dục giá trị sống cho học sinh phổ thông	2	1.5	0.5	
24	Công tác xã hội dành cho thiếu nhi	2	1.5	0.5	
25	Những vấn đề của thời đại ngày nay	2	1	1	
26	Công tác phổ biến giáo dục pháp luật ở trường phổ thông	2	1.5	0.5	
27	Công tác Đoàn, đội ở phổ thông	4	3	1	
28	Cơ sở văn hóa Việt Nam	2	1.5	0.5	
29	Sinh lý học trẻ em	3	2	1	
30	Lịch sử địa phương	2	1.5	0.5	
31	Tổ chức sự kiện	3	2	1	
32	Thực tế chuyên môn	3	0	3	
	TỔNG SỐ TÍN CHỈ CỦA KHỐI	62	42	20	
	KHỐI KIẾN THỨC CHUYÊN NGÀNH HOẶC NGHIỆP VỤ				
33	Quản lý hành chính NN và quản lý ngành giáo dục đào tạo	2	1.5	0.5	
34	Tâm lý học giáo dục	4	3	1	
35	Giáo dục học	3	2	1	
36	Thực hành giáo dục học	2	0	2	
37	Giao tiếp sư phạm	2	1	1	
38	Phương pháp luận nghiên cứu khoa học (HĐTN.HN)	2	1	1	
39	Lý luận dạy học Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	3	2	1	

40	Phát triển chương trình Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	2	1	1	
41	Thực hành Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm dành cho học sinh tiểu học	3	1	2	
42	Thực hành Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp dành cho học sinh THCS	3	1	2	
43	Thực hành Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp dành cho học sinh THPT	3	1	2	
44	Kiểm tra đánh giá hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp	2	1.5	0.5	
45	Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên về tổ chức hoạt động dạy học trải nghiệm, hướng nghiệp	2	1	1	
46	Kiến tập sư phạm	2	0	2	
47	Thực tập sư phạm	4	0	4	
	TỔNG SỐ TÍN CHỈ CỦA KHỐI	39	18	21	
48	HỌC PHẦN TỰ CHỌN				
49	Âm nhạc cơ bản	2	1.5	0.5	
50	Kỹ thuật soạn thảo văn bản	2	1	0.5	0.5
51	Môi trường và phát triển bền vững	2	1.5	0.5	
52	Kỹ năng tổ chức trò chơi	2	1.5	0.5	
53	Công tác Đội thiếu niên tiền phong Hồ Chí Minh	2	1.5	0.5	
54	Nghiệp vụ công tác đoàn thể	2	1.5	0.5	
55	Mỹ học và giáo dục thẩm mỹ cho học sinh phổ thông	2	1.5	0.5	
56	Nghiệp vụ du lịch	2	0.5	1.5	
57	Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học chuyên ngành	2	1	0	1
58	Khóa luận tốt nghiệp	6	0	6	
	TỔNG SỐ TÍN CHỈ CỦA KHỐI	24	11.5	11	1.5
TỔNG SỐ TÍN CHỈ TOÀN KHÓA		144	88.5	53	2.5
Tổng số tín chỉ bắt buộc		120			
Tổng số tín chỉ tự chọn tối thiểu		15			

4. Kết luận và khuyến nghị

4.1. Kết luận

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nếu được xây dựng kế hoạch chu đáo, kỹ lưỡng cùng với sự nhiệt huyết của giáo viên bộ môn sẽ giúp cho môn học phát huy tối đa ý nghĩa của việc trải nghiệm, hướng nghiệp. Vì vậy, cần thiết phải xây dựng đồng bộ các giải pháp nhằm đưa môn học đạt hiệu quả tối đa để học sinh cảm nhận rõ hơn việc học và hoạt động khi đến trường như câu nói "mỗi ngày đến trường là một ngày vui". Trong tổng thể các giải pháp cần ưu tiên trong việc đào tạo sinh viên chuyên ngành Sư phạm Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

4.2. Một số khuyến nghị

Thứ nhất, các cấp quản lý như Bộ Giáo dục và Đào tạo cần tiến hành rà soát khảo sát thực trạng đào tạo ngành Sư phạm Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp để giao cho các cơ sở đào tạo có đủ điều kiện để giảng dạy. Tác giả gợi ý việc đào tạo ngành này ưu tiên các Khoa liên quan đến tâm lý học, giáo dục học, Giáo dục chính trị, Giáo dục công dân. Hiện nay, giải pháp tạm thời trong phân việc dạy chủ yếu giao giáo viên chủ nhiệm lớp, cán bộ Đoàn thể, Giáo viên môn học dạy kiêm nhiệm, lồng ghép tuy có sự đa dạng nhưng sẽ làm ảnh hưởng đến chất lượng dạy học môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và ảnh hưởng đến các môn học chính của giáo viên bộ môn.

Thứ hai, về phía Sở/ Phòng Giáo dục và đào tạo, cần đưa ra các giải pháp sát thực hơn trong việc lựa chọn nội dung, tạo điều kiện về cơ sở vật chất, cân đối số lượng giáo viên, tổ chức các hội nghị, hội thảo, sinh hoạt chuyên môn để nắm bắt thực trạng dạy và học môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Cán bộ quản lý các trường cần nắm bắt tâm tư, nguyện vọng của giáo viên dạy môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, đồng thời nắm bắt thông tin từ học sinh để điều chỉnh trong việc dạy và hoạt động của học sinh. Về phía Tổ chuyên môn cần rà soát nội dung, sắp xếp kế hoạch và thời gian giảng dạy phù hợp, chỉ đạo giáo viên tổ chức thao giảng môn hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp để rút kinh nghiệm chuyên môn.

Thứ ba, đội ngũ giáo viên dạy môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần được đào tạo bài bản, dạy đúng số tiết theo quy định, thường xuyên tìm hiểu học hỏi đồng nghiệp để rút kinh nghiệm dạy, cần năng động, nhiệt huyết, đảm bảo sức khoẻ tốt trong dạy học môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Cần thường xuyên tự học, tự bồi dưỡng chuyên môn đối với giáo viên đang kiêm nhiệm ở nhà trường hiện nay.

Thứ tư, học sinh là đối tượng thực hiện hoạt động của môn học nên cần thiết phải chuẩn bị tâm thế để tham gia học tập. Giai đoạn giáo dục của nước ta

hiện nay hoạt động trải nghiệm ở bậc mầm non đang được các trường tổ chức, vì vậy đến bậc học tiểu học và bậc phổ thông các em có được nhiều kỹ năng hơn, do đó học sinh cần mạnh dạn hơn trong việc tham gia các hoạt động, điều này cần sự đồng hành của phụ huynh và giáo viên hướng dẫn chuyên môn hoạt động trải nghiệm. Cần sắp xếp nội dung và thời gian học môn này phù hợp với các khối lớp. Các em cần đảm bảo sức khoẻ tốt, cần có nhiều kỹ năng sống ở bậc phổ thông để tham gia tốt môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Thứ năm, sự phối hợp của các lực lượng khác có liên quan đến việc tổ chức dạy môn Tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là điều kiện quan trọng, lực lượng có thể gồm đại diện các lực lượng quân đội, công an, toà án, các cơ sở kinh doanh địa điểm trải nghiệm.

Thứ sáu, kinh phí để tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cần sự chung tay chung sức, cần xã hội hoá trong việc đảm bảo tổ chức các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hiệu quả, nhất là trải nghiệm ngoài nhà trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình môn Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*, Hà Nội.
3. Đinh Thị Kim Thoa (2021), *Hoạt động trải nghiệm 1*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Đinh Thị Kim Thoa (chủ biên) (2019), *Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chương trình giáo dục phổ thông mới*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
5. Đinh Thị Kim Thoa (2022), *Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp 6*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. Đinh Thị Kim Thoa (2022), *Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp 10*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

XÂY DỰNG BÀI TẬP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HOÁ HỌC CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC CHỦ ĐỀ NGUYÊN TỐ NHÓM VIIA (HOÁ HỌC 10)

Nguyễn Thị Diễm Hằng*,
Lê Danh Bình, Nguyễn Thị Phương Thảo
Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Việc phát triển và đánh giá năng lực hoá học là nhiệm vụ chủ yếu trong dạy học hoá học. Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, cơ sở để dạy học và đánh giá năng lực hoá học chính là yêu cầu cần đạt của môn học. Ngày 8/3/2024, Bộ Giáo dục & Đào tạo công bố cấu trúc định dạng đề thi kỳ thi tốt nghiệp Trung học phổ thông minh họa năm 2025. Bài viết tập trung vào phân tích đặc điểm cấu trúc đề thi minh họa năm 2025, các dạng thức câu hỏi trong đề thi, yêu cầu cần đạt trong dạy học các chủ đề hóa học, nguyên tắc, quy trình xây dựng bài tập phát triển năng lực hoá học. Trên cơ sở đó đề xuất xây dựng ma trận và đề thi đánh giá năng lực hóa học. Đồng thời, bài viết giới thiệu ví dụ minh họa về bài tập phát triển năng lực hóa học, ma trận và đề thi đánh giá năng lực hóa học của học sinh trong dạy học chủ đề "Nguyên tố nhóm VIIA" (Hóa học 10). Kết quả nghiên cứu đã được thực nghiệm sư phạm tại hai trường Trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Nghệ An và đã khẳng định được độ tin cậy, giá trị và tính ứng dụng của hệ thống bài tập trong dạy học hoá học hiện nay.

Từ khóa: *Năng lực hoá học; bài tập; phát triển năng lực; nguyên tố nhóm VIIA*

1. Giới thiệu

Ngày 29/12/2023 Bộ Giáo dục & Đào tạo (GD&ĐT) công bố đề thi kì thi tốt nghiệp Trung học phổ thông (THPT) môn Hoá học minh hoạ năm 2025, ngày 8/3/2024 côngbố cấu trúc định dạng đề thi kì thi tốt nghiệp THPT năm 2025 với nhiều điểm khác biệt về nội dung và định dạng so với các đề thi trước đây (Bộ GD&ĐT, 2023; 2024) thu hút được sự quan tâm của đông đảo giáo viên, học sinh và các cấp quản lí. Các hoạt động sinh hoạt chuyên môn, tập huấn tìm hiểu, phân tích, đánh giá và học tập cách xây dựng các câu hỏi theo định dạng của đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025 được tổ chức ở nhiều cơ sở giáo dục cho thấy tính cấp thiết của vấn đề. Hiện nay các trường THPT trên cả nước đã tiến hành xây dựng ma trận và đề thi định kì áp dụng cho khối 10, 11 theo định dạng đề thi tốt

nghiệp THPT năm 2025. Sau nhiều năm tổ chức dạy học và đánh giá theo chương trình dạy học tiếpcận nội dung, nguồn câu hỏi, bài tập, đề thi đáp ứng được các yêu cầu của đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025 không đáng kể. Nhằm tiếp cận với cách đánh giá của kì thi tốt nghiệp THPT năm 2025, cung cấp thêm tài liệu tham khảo cho giáo viên, học sinh trong dạy học môn Hóahọc, chúng tôi đã tiến hành nghiên cứu và xây dựng bài tập phát triển năng lực hoá học và đề thi theo cấu trúc của đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025, lấy chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA

- Hóa học lớp 10 làm ví dụ minh họa.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Hoá học xây dựng năng lực hoá học với ba thành phần: Nhận thức hoá học; Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hoá học; Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học[1]. Mỗi thành phần năng lực được mô tả bởi các biểu hiện là cơ sở để tổ chức dạy học và kiểm tra, đánh giá năng lực hoá học của họcsinh. Nội dung giáo dục môn Hoá học được xây dựng thành các chủ đề, trong mỗi chủ đề dạy học có các yêu cầu cần đạt là các chỉ báo cụ thể hoá biểu hiện của các thành phần nănglực cần phát triển, rèn luyện cho học sinh và đánh giá thông qua dạy học chủ đề đó. Sử dụng bài tập hoá học là một trong các biện pháp hiệu quả trong dạy học hoá học ở trường phổ thông nhằm góp phần hình thành và phát triển năng lực hoá học cho học sinh.

Theo lí luận dạy học, "bài tập" hiểu theo nghĩa rộng là những câu hỏi, bài toán, nhiệmvụ mà sau khi hoàn thành học sinh có được tri thức hay kĩ năng nhất định hoặc hoàn thiện chúng. Trong chương trình dạy học phát triển năng lực, bài tập là công cụ để học sinh luyệntập và hình thành năng lực, là công cụ để giáo viên kiểm tra, đánh giá năng lực học sinh[2]. Thời gian gần đây, đã có một số tác giả đã đề xuất quy trình xây dựng câu hỏi/bài tập hóa học trong dạy học môn Hóa học nhằm phát triểnnăng lực hoá học cho học sinh như Nguyễn Thị Diễm Hằng và Lê Danh Bình (2023)[3], Dương Minh Tú và Trần Trung Ninh (2022)[4]. Bài tập phát triển năng lực là hệ thống bài tập định hướng năng lực, là công cụ để học sinh luyện tập nhằm hình thành năng lực, công cụ để giáoviên và cán bộ quản lí

[1] Bộ GD&ĐT (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Hoá học* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).

[2] Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2009), *Lí luận dạy học hiện đại - Một số vấn đề về đổi mới phương pháp dạy học,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[3] Nguyễn Thị Diễm Hằng, Lê Danh Bình (2023), "Thiết kế bài tập tiếp cận PISA nhằm phát triển năng lực hoá học cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học chuyên đề "Phânbón hoá học" (Hoá học 11)", *Tạp chí Giáo dục*, 23(16), tr. 8-14.

[4] Dương Minh Tú, Trần Trung Ninh (2022), "Xây dựng bài tập hóa học trong dạy học phần "Hợp chất hữu cơ có nhóm chức" (Hóa học 11) nhằm đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho học sinh", *Tạp chí Giáo dục*, 22(24), tr. 25-30.

giáo dục kiểm tra, đánh giá hiệu quả, chất lượng của quá trình dạy học[1]. Bài tập phát triển năng lực hoá học là các bài tập mà thông qua giải quyết các nhiệm vụ của bài tập, các chỉ báo của năng lực hoá học của học sinh có cơ hội bộc lộ, rèn luyện và phát triển, thông qua đó giáo viên đánh giá mức độ đạt được các biểu hiện của năng lực hoá học của học sinh. Cơ sở để chúng tôi xây dựng bài tập phát triển nănglực hoá học là khung năng lực hoá học do chương trình giáo dục môn Hoá học 2018 đề xuất.Bài viết được cấu trúc như sau: mục 1 giới thiệu tổng quan về đánh giá năng lực hoá học và bài tập phát triển năng lực hoá học theo chương trình giáo dục phổ thông 2018. Mục 2 trình bày về phương pháp nghiên cứu, trong đó chúng tôi tập trung mô tả chi tiết về các cơ sở xâydựng bài tập phát triển năng lực hoá học, phương pháp tổ chức và xử lý dữ liệu thực nghiệm sư phạm. Mục 3 trình bày về các kết quả của nghiên cứu bao gồm phân tích đặc điểm cấu trúc đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025 minh hoạ, các dạng thức câu hỏi trong đề thi, yêu cầu cần đạt trong dạy học các chủ đề hóa học, nguyên tắc, quy trình xây dựng bài tập phát triển năng lực hoá học. Trên cơ sở đó bài viết đã đề xuất ma trận và đề thi đánh giá năng lựchóa học. Mục 4, chúng tôi có một số kết luận về thực tế xây dựng và sử dụng bài tập phát triển năng lực hoá học ở trường phổ thông hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Xây dựng bài tập phát triển năng lực hoá học trong dạy học môn Hoá học

2.1.1. Cơ sở khoa học và nguyên tắc

Từ các phân tích như trên, chúng tôi xác định cơ sở xây dựng bài tập phát triển năng lực hóahọc như sau: Khung năng lực hóa học do chương trình giáo dục môn Hoá học đề xuất (Bộ GD&ĐT, 2018); Nội dung và yêu cầu cần đạt của các chủ đề dạy học hoá học (Bộ GD&ĐT,2018); Những tình huống có ý nghĩa trong học tập, đời sống có liên quan đến nội dung chủ đề dạy học; Cấu trúc đề thi, đề thi minh hoạ kì thi tốt nghiệp THPT năm 2025 (Bộ GD&ĐT,2023; 2024); Đặc điểm học sinh THPT; Cách đánh giá, đề thi, câu hỏi đánh giá năng lực hoá học trên thế giới.

Quá trình xây dựng câu hỏi phát triển năng lực hoá học của học sinh THPT, chúng tôi thực hiện theo 06 nguyên tắc sau: Đảm bảo thực hiện được mục tiêu giáo dục môn Hoá học; Đảmbảo độ tin cậy, khoa học; Đảm bảo độ giá trị; Đảm bảo tính thực tiễn và đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực hoá học; Đảm bảo tính tương quan hợp lí, tính sư phạm; Đảm bảo tính toàn diện, đầy đủ.

[1] Bộ GD&ĐT (2014), *Tài liệu tập huấn PISA 2015 và các dạng câu hỏi do OECD phát hành - lĩnh vực Khoa học,* Tài liệu lưu hành nội bộ.

2.1.2. Quy trình xây dựng

Việc xây dựng bài tập phát triển năng lực hóa học theo đánh giá của đề thi tốt nghiệp THPTnăm 2025 được tiến hành theo 05 bước sau: (1) Lựa chọn yêu cầu cần đạt cần xây dựng câuhỏi/bài tập, xác định đó là chỉ báo của biểu hiện năng lực hoá học, cấp độ tư duy trong mônHoá học tương ứng với yêu cầu cần đạt đó để xây dựng câu hỏi phù hợp; (2) Lựa chọn nội dung kiến thức, kĩ năng trong phạm vi nội dung chủ đề môn học phù hợp với yêu cầu cần đạt; (3) Chọn bối cảnh/tình huống có ý nghĩa để xây dựng phần dẫn, thiết kế lệnh hỏi. Phần dẫn, lệnh hỏi phải phù hợp với các dạng thức câu hỏi trong cấu trúc, định dạng đề thi kỳ thitốt nghiệp THPT năm 2025; (4) Thực nghiệm sư phạm; (5) Chỉnh sửa, hoàn thiện câu hỏi.

2.2. Phương pháp tiến hành và xử lí số liệu thực nghiệm sư phạm

Nhằm đánh giá tính hiệu quả và khả thi của việc sử dụng hệ thống bài tập phát triểnnăng lực hoá học, chúng tôi tổ chức thực nghiệm sư phạm vào học kì 2, năm học 2023-2024tại trường THPT Nguyễn Duy Trinh, THPT Hà Huy Tập (tỉnh Nghệ An). Mỗi trường chọn ra 2 lớp có trình độ, sĩ số tương đương nhau và đều học cùng tiến độ chương trình ở sách giáo khoa hóa học 10 (xem bảng 1). Chúng tôi sử dụng hệ thống bài tập xây dựng được vàodạy học chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA đối với nhóm học sinh thực nghiệm, nhóm học sinh đối chứng tổ chức dạy học như thông thường. Bài kiểm tra 45 phút được xây dựng ở mục 3.2.3 được tổ chức sau khi cả 2 nhóm học sinh học chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA. Chúng tôitiến hành thu thập các dữ liệu để đánh giá sự tiến bộ về năng lực hoá học của học sinh. Sử dụng phần mềm Jamovi 2.3.28 (Jamovi.org) để tính các tham số thống kê về kết quả học tậpcủa học sinh (xem bảng 4).

Bảng 1. Thông tin học sinh tham gia thực nghiệm sư phạm

Lớp thực nghiệm		**Lớp đối chứng**		**Địa điểm thực nghiệm**
Kí hiệu	*Sĩ số*	*Kí hiệu*	*Sĩ số*	
10A3	45	10A1	44	THPT Nguyễn Duy Trinh
10T1	48	10T3	49	THPT Hà Huy Tập
Tổng	**93** học sinh	Tổng	**93** học sinh	

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Đề thi minh họa kì thi tốt nghiệp trung học phổ thông năm 2025

Ngày 29/12/2023 Bộ GD&ĐT công bố đề thi minh hoạ kì thi tốt nghiệp THPT năm2025, tiếp sau đó ngày 8/3/2024 công bố cấu trúc định dạng đề thi.

Đề thi tốt nghiệp THPTmôn Hoá học năm 2025 có 3 phần, gồm 3 dạng thức câu hỏi như sau: (1) các câu hỏi ở dạngthức trắc nghiệm nhiều lựa chọn, cho 04 phương án chọn 01 đáp án đúng; (2) các câu hỏi ởdạng thức trắc nghiệm dạng Đúng/Sai, mỗi câu hỏi có 04 ý, tại mỗi ý thí sinh lựa chọn đúnghoặc sai; (3) các câu hỏi ở dạng thức trắc nghiệm tự luận dạng trả lời ngắn.

Qua nghiên cứu các câu hỏi trong đề thi tốt nghiệp THPT môn Hoá học minh hoạ năm 2025 chúng tôi nhậnthấy ba dạng thức câu hỏi có vai trò như nhau trong đánh giá 3 năng lực thành phần của nănglực hoá học ở các cấp độ tư duy môn Hoá học. Tuy nhiên do đặc thù của các dạng thức câuhỏi mà các câu hỏi dạng thức trắc nghiệm nhiều lựa chọn đánh giá được 1 biểu hiện của 1 thành phần năng lực, các câu hỏi ở dạng thức trắc nghiệm dạng Đúng/Sai có thể đánh giá một số biểu hiện của 1 hoặc một số thành phần năng lực, các câu hỏi ở dạng thức trắc nghiệmdạng trả lời ngắn đánh giá được 1 biểu hiện của 1 thành phần năng lực.

Cách tính điểm của 3 dạng thức câu hỏi như sau: Dạng thức câu hỏi (1): mỗi câu trả lời đúng thí sinh được 0,25điểm. Dạng thức câu hỏi (2) thí sinh chỉ lựa chọn chính xác 01 ý trong 01 câu hỏi được 0,1 điểm; thí sinh chỉ lựa chọn chính xác 02 ý trong 01 câu hỏi được 0,25 điểm; thí sinh chỉ lựachọn chính xác 03 ý trong 01 câu hỏi được 0,5 điểm; thí sinh lựa chọn chính xác cả 04 ý trong 01 câu hỏi được 1 điểm. Dạng thức câu hỏi (3): Mỗi câu trả lời đúng thí sinh được 0,25điểm. Cơ cấu và phương án điểm đề thi tốt nghiệp THPT môn Hoá học năm 2025 như sau: Phần I: 18 câu hỏi trắc nghiệm dạng (1), tổng điểm tối đa phần I là 4,5 điểm. Phần II: 4 câuhỏi dạng dạng thức trắc nghiệm Đúng/Sai dạng (2), tổng điểm tối đa phần II là 4 điểm. PhầnIII: 6 câu hỏi trắc nghiệm tự luận trả lời ngắn dạng (3), tổng điểm tối đa phần III là 1,5 điểm.Tổng số câu hỏi trong mỗi đề thi là 28 câu (Bộ GD&ĐT, 2023; 2024).

3.2. Xây dựng câu hỏi phát triển năng lực hóa học trong dạy học chủ đề Nguyên tố nhómVIIA - Hóa học 10

3.2.1. Đặc điểm của chủ đề

Chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA - Hóa học 10 bao gồm 13 yêu cầu cần đạt. Dựa trên các biểu hiện của năng lực hoá học chúng tôi tiến hành phân loại các yêu cầu cần đạt là cácchỉ báo (CB) của các biểu hiện trong bảng ma trận 2 chiều của cấp độ tư duy trong môn Hoáhọc và năng lực thành phần của năng lực hoá học dưới đây (xem bảng 2).

Bảng 2. Phân loại các yêu cầu cần đạt của chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA

Cấp độ tư duyThành phần năng lực	Biết	Hiểu	Vận dụng
Nhận thức hóa học	CB1; CB7a	CB2; CB4 CB10; CB12	CB3; CB6 CB9
Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hoá học		CB5; CB8; CB11	
Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học	CB13; CB7b		

3.2.2. Bài tập phát triển năng lực hóa học trong dạy học chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA

Dựa vào cơ sở khoa học, nguyên tắc, quy trình thiết kế câu hỏi và sự phân loại các yêu cầu cần đạt của chủ đề dạy học được thể hiện trong bảng 2, chúng tôi tiến hành xây dựngcác câu hỏi phát triển năng lực hoá học trong dạy học chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA. Do khuôn khổ hạn chế của bài báo chúng tôi giới thiệu một số bài tập chúng tôi đã xây dựng nhằm phát triển các CB1, CB2, CB3, CB4, CB5, CB6, CB7, CB8, CB9, CB13.

a) Câu hỏi phát triển CB1

Dạng thức 1: Astatine (At) là halogen hiếm gặp. Astatine chủ yếu được tìm thấy dưới dạng

A. hợp chất trong khoáng chất.

B. khí tự do trong khí quyển.

C. ion trong nước biển.

D. hợp chất phóng xạ tự nhiên.

Dạng thức 2: Trong tự nhiên, sự tồn tại của các nguyên tố halogen như sau:

A. Trong vỏ Trái Đất, nguyên tố fluorine (F) chủ yếu tồn tại dưới dạng khoáng chất fluorite(CaF_2)

B. Trong rong biển chứa nhiều nguyên tố iodine

C. Tất cả các nguyên tố trong nhóm VIIA đều tồn tại trong tự nhiên

D. Trong tự nhiên, halogen chỉ tồn tại ở dạng hợp chất, ngoại trừ nguyên tố fluorine tồn tạidạng đơn chất

Dạng thức 3: Cho một mẫu khoáng chất bromargyrit (AgBr) có khối lượng 188,77 gam. Hàmlượng phần trăm của nguyên tố bromine có trong mẫu khoáng vật này là bao nhiêu?

b) Bài tập phát triển CB2

Dạng thức 1: Một học sinh thực hiện thí nghiệm manganese dioxide tác

dụng với hydrochloric acid đặc, sau một thời gian trong ống nghiệm thu sản phẩm có chất khí màu vàng, mùi hắc. Khí thu được ở thí nghiệm trên là khí gì?

A. Khí hydrogen chloride.

B. Khí oxygen.

C. Hơi nước.

D. Khí chlorine.

Dạng thức 2: Một học sinh quan sát video về trạng thái tồn tại và màu sắc của 4 đơn chất đầu tiên trong nhóm halogen là fluorine (F), chlorine (Cl), bromine (Br) và iodine (I) và đưara một số dự đoán, trong các dự đoán sau dự đoán nào là Đúng hoặc Sai?

A. Nguyên tố astatine (At) có trạng thái tồn tại là thể rắn.

B. Màu sắc của các nguyên tố halogen nhạt dần từ nguyên tố fluorine đến nguyên tố astatine

C. Nhiệt độ nóng chảy của nguyên tố iodine là cao nhất trong 4 nguyên tố trên.

D. Nhiệt độ sôi của nguyên tố fluodine là cao nhất trong 4 nguyên tố trên

c) Câu hỏi phát triển CB3

Dạng thức 1: Tại sao nhiệt độ sôi của fluorine (F_2) thấp hơn so với chlorine (Cl_2)?

A. Do fluorine có khối lượng phân tử lớn hơn chlorine.

B. Lực van der Waals giữa các phân tử fluorine yếu hơn chlorine do khối lượng phân tửnhỏ hơn.

C. Đơn chất fluorine là chất khí, trong khi đơn chất chlorine là chất rắn.

D. Nguyên tố fluorine có bán kính nguyên tử lớn hơn chlorine.

Dạng thức 2: Giải thích tại sao lực van der Waals giữa các phân tử halogen lại tăng dần từfluorine (F_2) đến Iodine (I_2)?

A. Do khối lượng và kích thước phân tử tăng dần từ fluorine đến iodine.

B. Do sự giảm dần của bán kính nguyên tử từ fluorine đến iodine.

C. Do sự thay đổi trạng thái tự nhiên từ khí sang rắn.

D. Do sự tăng của số electron (và proton) trong phân tử từ fluorine đến iodine.

Dạng thức 3: Cho biết nhiệt độ nóng chảy của đơn chất fluorine (F_2) là -219,6^{0}C, nhiệt độ nóng chảy của đơn chất bromine (Br_2) là -7,3^{0}C và nhiệt độ

nóng chảy của đơn chất iodine (I_2) là 113,6^{0}C. Dự đoán nhiệt độ nóng chảy của đơn chất chlorine (Cl_2) nằm trong khoảng nhiệt độ bao nhiêu?

d) Câu hỏi phát triển CB4

Dạng thức 1: Nguyên tố nào luôn chỉ có giá trị số oxi hóa là -1?

A. Chlorine

B. Iodine

C. Bromine

D. Fluorine

Dạng thức 2: Trong phản ứng potassium (K) tác dụng với chlorine (Cl_2) thì

A. chlorine có xu hướng nhường 1e để tạo thành ion chloride

B. anion chloride có điện tích 1^-

C. liên kết hóa học của sản phẩm tạo thành là liên kết cộng hóa trị

D. phương trình hóa học của phản ứng trên là: $2K(s) + Cl_2(g) \rightarrow 2KCl(s)$

Dạng thức 3: Để hình thành phân tử phosphorus pentachloride (PCl_5) thì mỗi nguyên tử chlorine và phosphorus đã góp chung bao nhiêu e hóa trị? Trong phân tử PCl_5 có bao nhiêuliên kết σ và bao nhiêu liên kết π ?

e) Bài tập phát triển CB5

Dạng thức 1: Học sinh quan sát video các thí nghiệm thể hiện tính oxi hóa của các nguyên tố trong dãy halogen và rút ra kết luận về thứ tự giảm dần tính oxi hóa như sau:

A. $Cl_2 > Br_2 > F_2 > I_2$

B. $F_2 > Cl_2 > Br_2 > I_2$

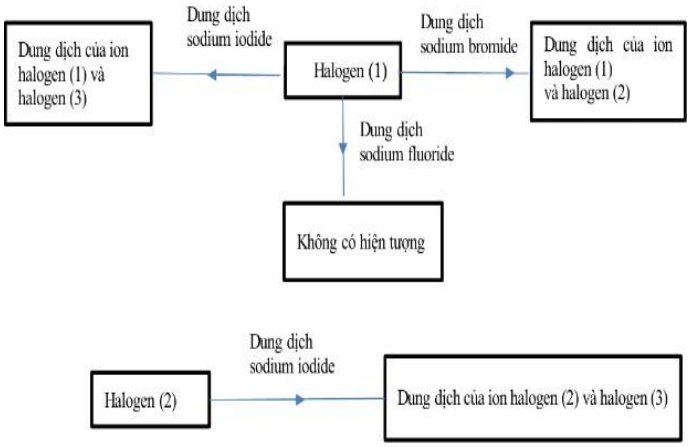
C. $I_2 > Br_2 > Cl_2 > F_2$

D. $Br_2 > F_2 > Cl_2 > I_2$

Dạng thức 2: Một học sinh thực hiện thí nghiệm cho 4 ống nghiệm có đánh số halogen

(1) , halogen (2), halogen (3), halogen (4) đựng 4 chất là fluorine, chlorine, bromine và iodine không theo thứ tự.

Sau đó đem các ống nghiệm trên tác dụng với các dung dịch muối sodium iodide, sodium bromide và sodium fluoride theo trình tự như sơđồ hình 1.



Hình 1. Sơ đồ thực hiện thí nghiệm

D. Halogen (1) là chlorine

E. Halogen (2) là iodine

F. Halogen (3) là bromine

G. Halogen (4) là fluorine

Dạng thức 3: Một học sinh tiến hành thí nghiệm sục một lượng dư khí Cl_2 vào 500mL một dung dịch NaBr chưa rõ nồng độ. Sau khi kết thúc phản ứng, thu được 11,7 gam muối. Xácđịnh nồng độ mol/L của dung dịch NaBr vừa sử dụng.

f) Bài tập đánh giá CB6

Dạng thức 1: Hiện tượng nào xảy ra khi bromine phản ứng với hydrogen dưới ánh sáng hoặcnhiệt độ cao?

A. Phát ra ánh sáng màu tím

B. Sự phát nhiệt và tạo khí HBr

C. Tạo chất rắn màu đỏ

D. Không có hiện tượng đặc biệt

Dạng thức 2: Cho bảng biến thiên enthalpy tạo thành chuẩn của các halogen halide

HX	HF(g)	HCl(g)	HBr(g)	HI(g)
Δ_fH^0 (kJ.mol-1) 298	-273,3	-92,3	-36,3	26,5

Phát biểu sau đây Đúng hay Sai?

A. Trong phản ứng giữa halogen và hydrogen, nhiệt lượng toả ra giảm dần từ F_2 đến I_2.

B. $\Delta_f H^0_{298}$ tăng dần từ HF đến HI nên tính acid giảm dần từ HF đến HI

C. Phản ứng giữa I_2 và H_2 là phản ứng thu nhiệt, do đó phản ứng xảy ra chậm và thuận nghịch

D. Năng lượng liên kết HX tăng dần từ HF đến HI

Dạng thức 3: Giá trị năng lượng liên kết (kJ/mol) của hydrogen

chlorine (H-Cl) là 431kJ/mol. Tính năng lượng cần thiết để phá vỡ hoàn toàn 2 mol H-Cl thành H_2 và Cl_2.

g) Bài tập phát triển CB7

Dạng thức 1: Sản phẩm thu được khi thực hiện phản ứng giữa chlorine với dung dịch sodiumhydroxide ở nhiệt độ trên 70^0C là

A. NaOCl và $NaOCl_3$

B. NaCl và NaOCl

C. NaCl và $NaOCl_3$

D. NaCl, NaOCl và $NaOCl_3$

Dạng thức 2: Trong công nghiệp, người ta sử dụng phản ứng giữa chlorine với dung dịchsodium hydroxide lạnh (khoảng 15^0C) tạo ra nước Javel với mục đích sát khuẩn

A. Do nước Javel có tính khử mạnh nên có tác dụng khử trùng và sát khuẩn

B. Phương trình hóa học của phản ứng trên là:

$Cl_2(aq) + 2NaOH(aq) \rightarrow NaCl(aq) + NAOCL(aq) + H_2O(l)$

C. Trong phản ứng trên, chlorine vừa là chất khử vừa là chất oxi hóa

D. Số oxi hóa của nguyên tố Cl trong hợp chất NaOCl là -1

Dạng thức 3: Một học sinh thử tiến hành thí nghiệm điều chế nước Javen bằng cách cho hấpthụ hoàn toàn dòng khí chlorine (Cl_2) vào 200g dung dịch NaOH 10% (ở nhiệt độ thường). Tính khối lượng nước Javen học sinh đã thu được từ thí nghiệm trên.

h) Bài tập phát triển CB8

Dạng thức 1: Để chứng minh tính oxi hóa mạnh của bromine so với iodine, học sinh có thể thực hiện thí nghiệm nào sau đây?

A. Bromine tác dụng với dung dịch iodua potassium.

B. Iodine tác dụng với dung dịch bromua potassium.

C. Bromine tác dụng với dung dịch bromua potassium.

D. Iodine tác dụng với dung dịch iodua potassium.

Dạng thức 2: Một học sinh thực hiện thí nghiệm cho dung dịch hydrochloric acid (HCl) đặctác dụng với chất rắn potassium permanganate ($KMnO_4$) thu được sản phẩm là một chất khímàu vàng, có mùi hắc vào trong ống nghiệm. Bên trong ống nghiệm có để sẵn một ít nước và 1 mẩu giấy màu.

A. Khí thu được là khí HCl

B. Sau một thời gian, mẩu giấy màu nhạt màu dần.

C. Bên trong ống nghiệm chứa các sản phẩm là hydrochloric acid,

hypochlorous acid (HClO)và chlorine

D. Dung dịch trong ống nghiệm sau một thời gian chuyển thành màu vàng

Dạng thức 3: Một công ty xử lý nước muốn kiểm tra hiệu quả của chlorine (Cl_2) trong việc loại bỏ bromide (Br^-) từ nước ngầm chứa potassium bromide (KBr). Họ quyết định thực hiện một thí nghiệm trong phòng thí nghiệm để xác định lượng bromine (Br_2) sinh ra khi chlorine phản ứng với potassium bromide. Hãy xác định khối lượng bromine (Br_2) sinh ra sau phản ứng khi cho 0,2 mol chlorine (Cl_2) phản ứng hoàn toàn với nguồn nước ngầm ở trên.

i) Bài tập phát triển CB9

Dạng thức 1: Tương tác van der Waals đóng vai trò quan trọng trong sự biến đổi nhiệt độ sôi của các hydrogen halide nào sau đây ?

A. HF và HCl

B. HCl, HBr và HI

C. HF và HI

D. HF, HCl, HBr và HI

Dạng thức 2: Một học sinh thực hiện nghiên cứu tìm hiểu về nhiệt độ sôi của các hydrogenhalide đã rút ra một số kết luận như sau:

A. Từ giá trị nhiệt độ sôi của các hydrogen halide có thể thấy ở điều kiện nhiệt độ thường,chúng là các chất khí

B. Do độ phân cực trong liên kết cộng hóa trị H-X giảm dần từ HF đến HI nên giá trị nhiệtđộ sôi cũng giảm dần từ HF đến HI

C. Nhiệt độ sôi của hợp chất hydrogen fluoride cao bất thường là do có sự xuất hiện của liênkết hydrogen giữa các phân tử HF

D. Nguyên nhân chính làm cho nhiệt độ sôi của HI cao hơn so với HCl là do khối lượngphân tử HI lớn hơn của HCl

Dạng thức 3: Trong quá trình ghi nhiệt độ sôi của các hydrogen halide bảng số liệu dưới đây,có 1 giá trị học sinh ghi nhầm, hãy chỉ ra giá trị đó?

Hydrogen halide	HF	HCl	HBr	HI
Nhiệt độ sôi (^{0}C)	-20	-85	-67	-35

k) Bài tập phát triển CB13

Dạng thức 1: Trong dãy các hydrohalic acid, acid có tính acid mạnh nhất và thường đượcứng dụng trong tổng hợp hữu cơ là

A. hydrofluoric acid.

B. hydrochloric acid.

C. hydrobromic acid.

D. hydroiodic acid.

Dạng thức 2: Acid hydrochloric (HCl) là hydrogen halide có nhiều ứng dụng rộng rãi trongcông nghiệp và cuộc sống ngày nay. Các mệnh đề sau đây là Đúng hay Sai?

A. Trong công nghiệp thường được sử dụng để sản xuất vinyl chloride (PVC), thuốc trừsâu và thuốc nhuộm

B. Được sử dụng làm nguyên liệu để sản xuất chất chống dính ở nồi, chảo.

C. Dùng trong quá trình tẩy rửa và chuẩn bị bề mặt kim loại trước khi mạ điện.

D. Được sử dụng để khắc thủy tinh.

Dạng thức 3: Một trong những ứng dụng quan trọng của hydrochloric acid là dùng để loại bỏ gỉ sắt trước khi đem cán, mạ điện,… Sắt thép sẽ được ngâm trong hydrochloric acid có nồng độ 18%. Các oxide tạo lớp gỉ trên bề mặt của sắt thép, chủ yếu là các oxide của sắt sẽ bị hòa tan bởi acid. Một xưởng gia công kim loại có một tấm thép với bề mặt diện tích 2 m^2 cần tẩy rửa để loại bỏ sắt oxide, họ sử dụng dung dịch hydrochloric acid 18% để làm việc này. Biết rằng sắt oxide (Fe_2O_3) bám dính trên bề mặt thép và có khối lượng ước tính 3 gam/m^2. Hãy tính xem cần sử dụng bao nhiêu mL dung dịch hydrochloride acid trên để có thể làm sạch hết tấm thép trên biết khối lượng riêng của dung dịch acid là 1.1 g/mL.

3.2.3. Xây dựng ma trận đề thi đánh giá năng lực hóa học trong dạy học chủ đề "Nguyên tốnhóm VIIA"

Dựa vào cấu trúc, định dạng và yêu cầu của đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025 chúngtôi tiến hành xây dựng ma trận đề thi đánh giá năng lực hoá học trong dạy học chủ đề "Nguyên tố nhóm VIIA" trình bày ở bảng dưới đây. Chúng tôi chọn các bài tập đã xây dựngở mục 3.2.2 thoả mãn các yêu cầu của ma trận để xây dựng nên đề thi và sử dụng để đánh giá năng lực hóa học của học sinh sau khi dạy học chủ đề "Nguyên tố nhóm VIIA"

Bảng 3. Ma trận đề thi đánh giá năng lực hóa học chủ đề "Nguyên tố nhóm VIIA"

(TP1- Nhận thức hóa học; TP2- Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hoá học;TP3- Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học).

YCC Đ/ CB	Biết			Hiểu			Vận dụng			Thành phần năng
	Dạng	Dạng	Dạng	Dạng	Dạng	Dạng	Dạng	Dạng2	Dạng	

	1	2	3	1	2	3	1		3	lực hoáhọc
Nội dung 1. Tính chất vật lí và hoá học các đơn chất nhóm VIIA										
CB1	1 câu		1 câu							TP1
CB2				1 câu		1 câu				TP1
CB3							3 câu		1 câu	TP1
CB4				1 câu		1 câu				TP1
CB5					1 câu					TP2
CB6							2 câu	1 câu		TP1
CB7a	1 câu									TP1
CB7b	1 câu	1 câu								TP3
CB8				1 câu						TP2
Nội dung 2. Hydrogen halide và một số phản ứng của ion halide (halogenua)										
CB9							2 câu			TP1
CB10				1 câu						TP1
CB11					1 câu					TP2
CB12				1 câu		1 câu				TP1
CB13	3 câu		1 câu							TP3
Số câu	6	1	2	5	2	3	7	1	1	**28 câu**
Điểm	1,5 điểm	1,0 điểm	0,5 điểm	1,25 điểm	2,0 điểm	0,75 điểm	1,75 điểm	1,0 điểm	0,25 điểm	**10 điểm**
Tổng	**3 điểm (30%)**			**4 điểm (40%)**			**3 điểm (30%)**			

3.3. Kết quả thực nghiệm sư phạm và thảo luận

Bảng 4. Một số tham số thống kê của bài kiểm tra sau thực nghiệm sư phạm

(TN - nhóm thực nghiệm); (ĐC- nhóm đối chứng)

Descriptives

	N	Mean	SE	Median	Mode	SD	Variance	Range
TN	**93**	**8.60**	**0.0584**	**8.60**	**8.10**	**0.563**	**0.317**	**2.70**
ĐC	**93**	**7.98**	**0.0686**	**8.00**	**7.80**	**0.661**	**0.437**	**3.80**

Independent Samples T-Test

		Statistic	df	p	Mean difference	SE difference
Mean	Student's t	7.35	184	< .001	0.626	0.0851

Từ bảng 4 cho thấy kết quả bài kiểm tra của nhóm thực nghiệm có các giá

trị Mean,Mode, Median lớn hơn nhóm đối chứng tỏ kết quả học tập của nhóm thực nghiệm cao hơn nhóm đối chứng. Độ lệch chuẩn SD, phương sai (Variance) của nhóm thực nghiệm nhỏ hơnnhóm đối chứng tức là chất lượng nhóm thực nghiệm đồng đều hơn. Kết quả phép kiểm chứng T-test cho giá trị p<0,001 nên sự chênh lệch của giá trị trung bình giữa nhóm thực nghiệm và đối chứng là có ý nghĩa do đó việc sử dụng hệ thống bài tập phát triển năng lực hoá học trong dạy học chủ đề Nguyên tố nhóm VIIA là có ý nghĩa với mức độ ảnh hưởng trung bình (MD=0,626).

4. Kết luận

Trong bài báo này, chúng tôi đã đề xuất nguyên tắc, quy trình xây dựng bài tập pháttriển năng lực hoá học. Vận dụng nguyên tắc và quy trình đó đã xây dựng được hệ thống gồm 126 bài tập và từ đó xây dựng ma trận, đề thi đánh giá năng lực hoá học trong dạy họcchủ đề "Nguyên tố nhóm VIIA" theo định dạng đề thi tốt nghiệp THPT năm 2025. Chúng tôi đã tiến hành thực nghiệm sư phạm để đánh giá độ tin cậy, độ giá trị và tính ứng dụng củahệ thống bài tập. Sau thực nghiệm sư phạm chúng tôi tiếp tục hoàn thiện hệ thống bài tập phát triển năng lực hoá học đảm bảo bám sát các yêu cầu cần đạt của chủ đề, biểu hiện của năng lực hoá học và mức độ tư duy của môn Hoá học, nội dung chương trình môn học. Kếtquả này cho thấy hệ thống bài tập và đề thi đã đáp ứng chương trình giáo dục phổ thông 2018 và có thể đưa vào sử dụng rộng rãi chính thức ở các trường THPT trên cả nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ GD&ĐT (2014), *Tài liệu tập huấn PISA 2015 và các dạng câu hỏi do OECD phát hành - lĩnh vực Khoa học,* Tài liệu lưu hành nội bộ.
2. Bộ GD&ĐT (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Hoá học* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
3. Bộ GD&ĐT (2020), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán, Kiểm tra, đánh giá học sinh trung học phổ thông theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực môn Hoá học.*
4. Bộ GD&ĐT (2023), *Đề thi tốt nghiệp trung học phổ thông môn Hoá học minh hoạ từ năm 2025,* ngày 29/12/2023

5. Bộ GD&ĐT (2024), *Quyết định cấu trúc quy định dạng đề thi Kỳ thi tốt nghiệp trung học phổ thông từ năm 2025,* Số 764/QĐ-BGDĐT, ngày 8/3/2024.
6. Bernd Meier, Nguyễn Văn Cường (2009), *Lí luận dạy học hiện đại - Một số vấn đề về đổi mới phương pháp dạy học,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
7. Nguyễn Thị Diễm Hằng, Lê Danh Bình (2023), "Thiết kế bài tập tiếp cận PISA nhằm phát triển năng lực hoá học cho học sinh trung học phổ thông trong dạy học chuyên đề "Phânbón hoá học" (Hoá học 11)*", Tạp chí Giáo dục*, 23(16), tr. 8-14.
8. Dương Minh Tú, Trần Trung Ninh (2022), "Xây dựng bài tập hóa học trong dạy học phần "Hợp chất hữu cơ có nhóm chức" (Hóa học 11) nhằm đánh giá năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho học sinh", *Tạp chí Giáo dục*, 22(24), tr. 25-30.
9. Nguyễn Xuân Trường (2006), *Sử dụng bài tập trong dạy học Hóa học ở trường phổ thông,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

KẾT QUẢ KHẢO SÁT BƯỚC ĐẦU VỀ THỰC TRẠNG GIẢNG DẠY THỰC HÀNH MẠCH KIẾN THỨC SINH HỌC TRONG MÔN KHOA HỌC TỰ NHIÊN 7 Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC VÙNG ĐỒNG BẰNG SÔNG CỬU LONG

Nguyễn Thị Kim Hân, Trương Yến Linh,
Trần Thanh Thuận, Lê Minh Trí Thiện,
Nguyễn Hữu Đức Tôn, Đinh Minh Quang
Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm đánh giá được thực trạng dạy thực hành thí nghiệm ở một số trường Trung học cơ sở ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long. Để tiến hành khảo sát được thực trạng, chúng tôi sử dụng bảng câu hỏi và xử lý các dữ liệu thu thập được bằng phần mềm Jamovi. Kết quả cho thấy, giáo viên hiểu rõ và chưa hiểu rõ bản chất của việc dạy thực hành thí nghiệm chiếm tỉ lệ tương đương nhau. Đa số giáo viên dạy theo hình thức "lý thuyết trước, thực hành sau" và tổ chức dạy học thực hành thí nghiệm theo phân phối chương trình. Bên cạnh đó, trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học, giáo viên có sự phối hợp đa dạng những phương pháp và kĩ thuật dạy học khác nhau, và yếu tố thâm niên không ảnh hưởng đến tần suất sử dụng phương pháp, kĩ thuật dạy học. Qua đó, nghiên cứu cho thấy một tín hiệu đáng mừng là điều quan trọng nhất trong dạy học không phải thời gian hay kinh nghiệm mà là khả năng tự học và cải tiến bản thân của giáo viên. Kết quả nghiên cứu đã góp phần bổ sung nguồn tài liệu cho những nghiên cứu tiếp theo về vấn đề dạy học thực hành thí nghiệm cho môn Khoa học Tự nhiên.

Từ khóa: *giáo viên; trung học cơ sở; khoa học tự nhiên 7; thực hành thí nghiệm*

1. Giới thiệu

Trong quá trình giáo dục, việc dạy và học không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức mà còn cần phải tạo ra môi trường thực hành để học sinh hiểu sâu và gắn kết với kiến thức lý thuyết. Đặc biệt, môn Khoa học tự nhiên (KHTN) gồm các môn: Vật lý, Hóa học, Sinh học và Khoa học Trái đất là một trong những môn có thể áp dụng các kiến thức vào đời sống thực tiễn. Trong đó, kiến thức sinh học đóng vai trò quan trọng trong việc giúp học sinh hiểu về sự sống và thế giới xung quanh mình thông qua việc thực hành thí nghiệm (THTN). Chương

trình giáo dục môn KHTN đã đề nghị "Giáo viên cần vận dụng một số phương pháp có ưu thế phát triển năng lực thành phần này như: dạy thực hành, điều tra, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học dự án..."[1]. Công văn 3414/BGDĐT/GDTrH ngày 04/09/2020 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học trong năm học 2020-2021 đã đề xuất phương pháp thực hành dạy - học nhằm định hướng phát triển năng lực cho học sinh. Bên cạnh đó, công văn cũng cung cấp các hình thức đánh giá định kỳ hoặc trực tiếp, bao gồm việc lập báo cáo kết quả thực hành, thí nghiệm. Bên cạnh đó, trong dạy học Sinh học, ngoài việc rèn luyện các kĩ năng tư duy lý luận, cần phải chú trọng rèn luyện các kỹ năng tư duy thực nghiệm cho học sinh. Và việc sử dụng thí nghiệm trong dạy học có thể thúc đẩy học tập tích cực; phát triển năng lực tư duy và năng lực sinh học của học sinh[2]. Đỗ Thành Trung (2023) cho rằng việc sử dụng thí nghiệm trong dạy học Sinh học là một phương pháp tích cực nhằm phát triển năng lực thực nghiệm, rèn luyện kỹ năng làm thí nghiệm và phát triển tư duy khoa học, tư duy nghiên cứu khoa học đồng thời hình thành được kiến thức Sinh học. Theo Ioannidou *và cs.* (2022)[3], việc học tập thông qua thực hành còn có thể đánh giá được các kỹ năng của học sinh. Thực chất, Sinh học là một môn khoa học thực nghiệm, lấy quan sát và thí nghiệm làm phương pháp nghiên cứu chủ yếu. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, việc dạy học THTN còn nhiều khó khăn, cách thức sử dụng thí nghiệm cũng chưa có nhiều đổi mới, rất ít được sử dụng theo hướng dạy học tích cực phát huy năng lực học sinh[4]. Tuy nhiên, thông tin về thực trạng dạy THTN mạch kiến thức sinh học của môn KHTN ở vẫn còn chưa được biết đầy đủ, đặc biệt là ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long. Vì thế, nghiên cứu này được thực hiện nhằm làm rõ thực trạng việc dạy THTN, cụ thể là dạy THTN kiến thức Sinh học môn KHTN 7 ở một số trường THCS ở Đồng bằng sông Cửu Long.

2. Phương pháp nghiên cứu

Cách tiếp cận: Khảo sát được thực hiện để đánh giá, thu thập và phân tích dữ liệu nhằm chỉ ra được thực trạng và hiệu quả của hoạt động dạy THTN môn Sinh học, từ đó đưa ra các đề xuất và cải tiến phù hợp.

Phương tiện và khách thể nghiên cứu: Phiếu khảo sát được dùng để khảo sát thực trạng dạy THTN kiến thức Sinh học môn KHTN 7 ở một số trường

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Khoa học Tự nhiên*.
[2] Bui Thi Ngoc Linh, Khuu Vu Thuan (2020), Inquiry-based learning: An effective approach to teaching science aiming to develop students' competencies, *Vietnam Journal of Education*, *4*(1), pp. 61-68.
[3] O. Ioannidou, K. Finch, S. Erduran (2022), Secondary teachers' views about teaching and assessing the diversity of scientific methods in practical science, *Journal of Education for Teaching*, *48*(5), pp. 592-608.
[4] Phạm Thị Hồng Tú, Đặng Thị Thanh Hiền, Hoàng Anh Tú (2020), Dạy học thực hành thí nghiệm nhằm phát triển năng lực Sinh học cho học sinh ở trường THPT, *Tạp chí Giáo dục*, *483*(8), tr. 38-43.

THCS thuộc vùng đồng bằng sông Cửu Long. Bảng câu hỏi được thiết kế bằng Google Form với hai phần: một phần để thu thập thông tin chung về mẫu và phần còn lại để thu thập dữ liệu về các tiêu chí cụ thể. Đối tượng tham gia khảo sát: 31 giáo viên đang công tác tại một số trường THCS ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long.

Phương pháp điều tra khảo sát: Bảng hỏi sau khi được khảo sát thử với một số giáo viên để kiểm tra độ phù hợp của bảng hỏi thì được triển khai đến mẫu đã chọn chính thức (31 giáo viên THCS đã chọn). Phương pháp này được sử dụng thành công bởi Đinh Minh Quang *và cs.* (2011a[1], 2011b[2]); Vo *và cs.* (2024)[3]. Dữ liệu này được thu thập thông qua các câu trả lời bằng văn bản, từ đó đưa ra kết luận có ý nghĩa và đưa ra những suy luận sâu sắc về chủ đề đang được điều tra. Ngoài ra, để hiểu rõ hơn về thực trạng, nhóm nghiên cứu còn tiến hành trao đổi riêng (phỏng vấn sâu) với một số giáo viên.

Phương pháp phân tích số liệu: Sau khi thu thập đủ số lượng mẫu dữ liệu từ những người tham gia nghiên cứu, dữ liệu được thu thập sẽ trải qua giai đoạn làm sạch và xử lý bằng phần mềm Jamovi v.2.4.11. Theo đó, phép thử Mann-Whitney U được dùng để đánh giá sự biến động của thực trạng dạy học THTN mạch kiến thức Sinh học của môn KHTN 7 theo thâm niên công tác (≥10 năm công tác và <10 năm công tác). Các phép thử được xác định ở mức ý nghĩa 5% và dữ liệu được trình bày dưới dạng trung bình ± SD (độ lệch tiêu chuẩn).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thông tin chung về đối tượng tham gia khảo sát

Nhóm nghiên cứu đưa ra các câu hỏi khảo sát chủ yếu xoay quanh về thực trạng tổ chức dạy THTN và thực trạng áp dụng phương tiện và phương pháp dạy học trong công tác tổ chức dạy học để khảo sát thực trạng dạy THTN kiến thức Sinh học môn KHTN 7 ở một số trường THCS ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long. Khảo sát được thực hiện với số mẫu ngẫu nhiên là 31, trong đó giáo viên nữ chiếm 77,4% và giáo viên nam chiếm 22,6%. Giáo viên tham gia khảo sát có thâm niên cao, kinh nghiệm giảng dạy phong phú. Thông tin đối tượng tham gia khảo sát được thể hiện ở Bảng 1.

[1] Đinh Minh Quang, Trần Thiện Bình, Nguyễn Thị Kiều Tiên (2011a), Kết quả khảo sát bước đầu về tình hình sử dụng "Hai giờ tự học" của sinh viên Trường Đại học Cần Thơ, *Tạp chí Khoa học Đại học cần Thơ*, *20a*, tr. 183-192.

[2] Đinh Minh Quang, Trần Thiện Bình, Nguyễn Thị Kiều Tiên (2011b), Kết quả nghiên cứu bước đầu về việc xây dựng mô hình sinh hoạt chi đoàn theo học chế tín chỉ tại Trường Đại học Cần Thơ, *Tạp chí Khoa học Đại học cần Thơ, 201,* tr. 176-182

[3] L. T. T. Vo *và cs.* (2024), Strategies for biological lesson plan designing and applying: A case study at Cai Nuoc High School in Ca Mau Province, Vietnam. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *45*(1), pp. 113-120.

Bảng 1. *Thông tin chung về đối tượng tham gia khảo sát*

Nhóm thông tin		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Số lượng nữ	24	77,4
	Số lượng nam	7	22,6
Thâm niên	Dưới 10 năm	12	38,7
	Từ 10 năm trở lên	19	61,3

3.2. Thực trạng về đánh giá năng lực trong tổ chức dạy học của giáo viên về thực hành thí nghiệm

3.2.1. Thực trạng về đánh giá năng lực trong tổ chức dạy học của giáo viên về thực hành thí nghiệm

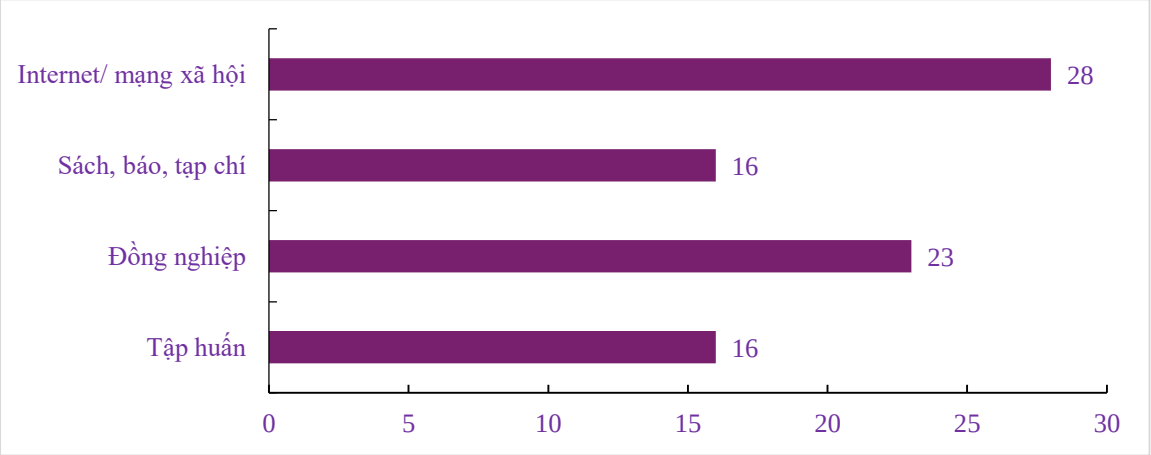
Kết quả phân tích từ việc khảo sát quan niệm của giáo viên dạy môn Sinh học về bản chất của việc dạy THTN thì nhóm nghiên cứu nhận thấy rằng có 51,6% giáo viên khảo sát cho rằng bản chất của việc dạy THTN là "*Hướng vào việc hình thành cho người học kiến thức nền thực tế dựa trên nền tảng đã được học và phát triển năng lực hoạt động thực tiễn*" và đây là bản chất đúng của việc dạy học THTN, hiểu rõ bản chất và chỉ khi hiểu rõ về việc dạy THTN thì mới có thể vận dụng được trong tổ chức dạy học. Đây cũng cho thấy một tín hiệu tích cực rằng giáo viên rất quan tâm, tìm hiểu và cập nhật những cách thức để dạy THTN theo hướng phát triển năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn cho học sinh.

Tuy nhiên, giáo viên chọn đáp án chưa phù hợp lại chiếm tỉ lệ khá cao với 45,2%. Nguyên nhân có thể vì một số lý do: giáo viên ở các trường THCS thiếu kiến thức về phương pháp dạy học THTN, áp lực từ chương trình giảng dạy và học sinh... và nguyên nhân sâu xa là do chưa được tập huấn trực tiếp. Bình thường, đối tượng tập huấn sẽ là một trong những giáo viên cốt cán hoặc tổ trưởng chuyên môn. Thông qua họp tổ chuyên môn để chia sẻ lại những hiểu biết của mình về dạy THTN cho đồng nghiệp. Thực tế thời gian tập huấn cho giáo viên cũng không nhiều, và có những thắc mắc mà giáo viên đặt ra cũng chưa được giải thích thỏa đáng.

Bảng 2. *Đánh giá của giáo viên về bản chất của dạy THTN*

Mã hóa	Nội dung	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Q11	Hướng đến việc tiếp cận kiến thức Sinh học một cách trực quan, sinh động, giúp học sinh hiểu rõ hơn về các khái niệm Sinh học.	14	45,2
Q12	Hướng đến việc hình thành cho học sinh kỹ năng tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và sáng tạo.	1	3,2

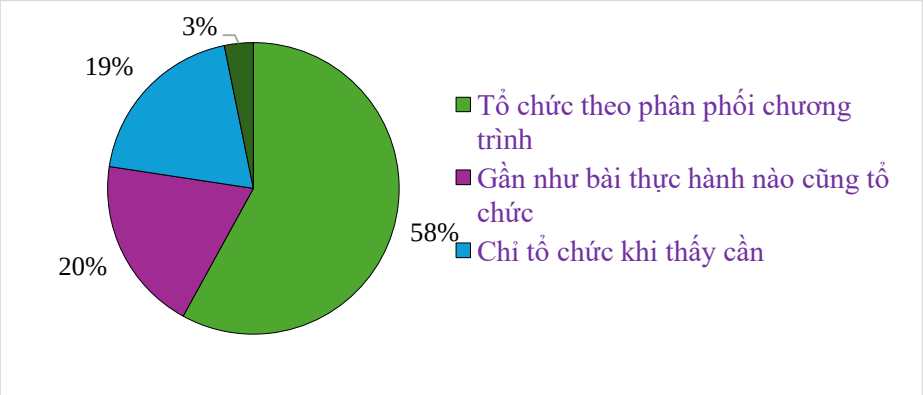
Nhóm nghiên cứu ghi nhận được các giáo viên đã tìm hiểu về dạy học THTN qua nhiều kênh thông tin (Hình 1). Qua Internet chiếm tỉ lệ cao nhất với 90,3%, qua đồng nghiệp với tỉ lệ là 74,2%, còn lại là qua tập huấn và qua sách, báo, tạp chí với tỉ lệ như nhau là 51,6%. Có ý kiến cho rằng "Hầu hết các kiến thức đều có trên Internet. Vấn đề của người thầy bây giờ phải là truyền cảm hứng cho học sinh, hướng dẫn học sinh, phát huy khả năng tự học của học sinh… để từ đó hình thành xã hội học tập. Có thể thấy được Internet hay mạng xã hội ngày càng trở nên quan trọng, tiện lợi và chỉ cần một cú nhấp chuột là có thể hiện ra rất nhiều thông tin mà chúng ta tìm kiếm. Cũng chính vì vậy mà Internet là lựa chọn có tỉ lệ cao nhất".



Hình 1. *Các kênh thông tin giáo viên dùng để tìm hiểu về mô hình dạy học THTN*

3.2.2. Thực trạng về quá trình tổ chức dạy học thực hành thí nghiệm của giáo viên

Về mức độ (tần suất) tổ chức dạy học THTN chủ yếu theo phân phối chương trình với tỉ lệ 58,0% (Hình 2). Chỉ có 1 giáo viên chỉ áp dụng khi được yêu cầu/có tiết dự giờ và không có giáo viên nào chưa bao giờ tổ chức dạy THTN. Việc giáo viên dạy THTN theo phân phối chương trình đóng vai trò quan trọng trong việc giúp học sinh hiểu rõ hơn về giá trị cho sự phát triển năng lực của học sinh.



Hình 2. *Mức độ (tần suất) tổ chức dạy học THTN*

Về phương pháp để dạy các bài THTN, chủ yếu sử dụng lý thuyết trước thực hành sau với tỉ lệ cao nhất là 58,1%, tiếp theo là song song cùng lúc với tỉ lệ là 32,3%. Ở các phương pháp tùy mục tiêu bài học, tùy mỗi yêu cầu cần đạt trong bài học thiết kế cho phù hợp và tùy theo nội dung đồng số phiếu với nhau với tỉ lệ là 3,2%. Trong quá trình dạy học, ngay sau khi đưa ra được giả thuyết, giáo viên tổ chức cho học sinh đề xuất cách để chứng minh giả thuyết và trong các giải pháp thì tiến hành thí nghiệm là con đường chứng minh rõ ràng nhất (Deboer, 2019). Việc sử dụng lý thuyết trước giúp học sinh hiểu rõ về cơ sở lý thuyết của vấn đề, từ đó có thể áp dụng kiến thức đó vào thực hành một cách hiệu quả. Ngoài ra, việc thực hành sau còn giúp học sinh áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế, từ đó phát triển khả năng giải quyết vấn đề và tư duy logic.

3.3. Thực trạng áp dụng phương tiện và phương pháp dạy học để tổ chức dạy thực hành thí nghiệm

3.3.1. Phương pháp dạy học được sử dụng để tổ chức dạy thực hành thí nghiệm

Kết quả khảo sát cho thấy: các phương pháp Học tập theo nhóm, Giải quyết vấn đề và Dạy học hợp tác được giáo viên áp dụng ở mức độ thường xuyên. Các phương pháp dạy học còn lại như Học tập thông qua thực hành, Học tập khám phá chỉ thỉnh thoảng được sử dụng. Trong khi đó, một số nghiên cứu được đưa ra về tầm quan trọng của dạy học khám phá *như:* "học sinh có thể phát triển được các kỹ năng tư duy, đặc biệt là các kỹ năng tư duy bậc cao như vận dụng kiến thức, phân tích, đánh giá và sáng tạo khi giáo viên sử dụng dạy học khám phá" (Bui & Khuu, 2020) hay "Sử dụng thí nghiệm khám phá trong dạy học Sinh học không những giúp cho giáo viên đạt được mục tiêu dạy học mới (hình thành và phát triển các năng lực chung và năng lực Sinh học) mà còn thúc đẩy học tập đích thực và thay đổi môi trường học tập theo hướng có lợi cho học sinh" (Bùi Thị Ngọc Linh *và cs.*, 2020). Ngoài ra, khi nhắc đến Sinh học thì không thể không nhắc đến thực hành nhưng việc các giáo viên thỉnh thoảng áp dụng phương pháp học tập thông qua thực hành có thể do một số lý do như: thiếu trang thiết bị, dụng cụ, hóa chất, không đủ thời gian thực hành, thời gian chuẩn bị lâu... "Ba khó khăn nhất trong dạy thực hành là trang thiết bị - hoá chất; thời gian chuẩn bị lâu và thời gian cho dạy thực hành không đủ"[1]. Đây cũng là một trong những hạn chế khi giáo viên chưa thể ứng dụng hết những phương pháp dạy học tích cực.

[1] Lâm Công Bằng, Đào Văn Tấn (2019). Thực trạng dạy và học thực hành sinh học trong các trường trung học phổ thông tỉnh Trà Vinh. *Báo cáo khoa học về Nghiên cứu và Giảng dạy sinh học ở Việt Nam - Hội nghị Khoa học Quốc gia lần thứ 4, Việt Nam*.

Trung bình đánh giá của giáo viên về việc ứng dụng phương pháp dạy học xét theo thâm niên ta có thể thấy được không có sự khác biệt với Q181 - Q185 (Mann Whitney U, p>0,05 ở tất cả các trường hợp) (Bảng 3). Đối với giáo viên có thâm niên dưới 10 năm thì thường xuyên áp dụng phương pháp học tập thông qua thực hành và học tập khám phá vào quá trình dạy học trong khi giáo viên có thâm niên từ 10 năm trở lên thì lại thỉnh thoảng sử dụng phương pháp này. Để giải thích cho vấn đề này, giáo viên thâm niên cao lớn tuổi hơn chủ yếu quen dạy học theo các phương pháp truyền thống, thường ngại đổi mới. Các phương pháp học tập này đòi hỏi các cơ sở vật chất, trang thiết bị phù hợp, đáp ứng với yêu cầu của bài dạy, đảm bảo an toàn cho học sinh. Nghiên cứu của nhóm tác giả đã chỉ ra rằng: "các giáo viên cho rằng việc thiếu cơ sở vật chất, thiếu tài liệu tham khảo, thiếu kinh phí và áp lực công việc cao là các khó khăn hàng đầu"[1]. Ngược lại, các giáo viên có thâm niên dưới 10 năm thường là các giáo viên trẻ tuổi nên hầu như sẽ có sự năng động, thích nghi cao với sự thay đổi nên áp dụng thường xuyên phương pháp này. Đối với Học tập theo nhóm, Giải quyết vấn đề và Dạy học hợp tác được sử dụng thường xuyên là vì các phương pháp trên đều được hai nhóm đối tượng áp dụng như nhau vì đơn giản, dễ tiếp cận, dễ áp dụng, không cần tốn nhiều thời gian.

Bảng 3. *Đánh giá của giáo viên về việc ứng dụng phương pháp dạy học xét theo thâm niên*

Mã hóa	**Nội dung**	**Trung bình±SE**		**Mann Whitney U**
		<10 năm	**≥10năm**	
Q181	Học tập thông qua thực hành (Hands-on Learning)	3,58±0,23	3,26±0,17	Z = -1,08, p = 0,28
Q182	Học tập theo nhóm (Collaborative Learning)	4,00±0,18	4,11±0,17	Z = -0,45, p = 0,65
Q183	Học tập khám phá (Exploratory Learning)	3,50±0,23	3,32±0,13	Z = -0,70, p = 0,48
Q184	Giải quyết vấn đề (Problem-Based Learning)	3,67±0,19	3,84±0,16	Z = -0,70, p = 0,49

[1] Trần Thanh Thảo, Nguyễn Trọng Hồng Phúc (2021), Thực trạng giảng dạy thực hành trong môn Sinh học tại các trường trung học phổ thông khu vực Đồng bằng sông Cửu Long và TP. Hồ Chí Minh, *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, *10*(2), tr. 21-29.

Mã hóa	Nội dung	Trung bình±SE		Mann Whitney U
		<10 năm	≥10năm	
Q185	Dạy học hợp tác (Cooperative Learning)	3,92±0,29	4,05±0,14	Z = -0,27, p = 0,78

1,0≤M<1,8: Chưa bao giờ; 1,8≤M<2,6: Hiếm khi; 2,6≤M<3,4: Thỉnh thoảng; 3,4≤M<4,2: Thường xuyên; 4,2≤ M≤5,0: Rất thường xuyên

3.3.2. Kỹ thuật dạy học được sử dụng để tổ chức dạy thực hành thí nghiệm

Ở kỹ thuật dạy học, kỹ thuật KIPLING và kỹ thuật Viết tích cực *thỉnh thoảng* mới được sử dụng trong khi kỹ thuật Chia nhóm được giáo viên sử dụng *rất thường xuyên*, còn các kỹ thuật Trình bày một phút, Động não và KWL được sử dụng *thường xuyên.* Không quá khó giải thích cho kết quả này vì kỹ thuật KIPLING và kỹ thuật Viết tích cực là hai kỹ thuật khó áp dụng và tốn thời gian nên ít được sử dụng. Ngoài ra, thế mạnh của kỹ thuật Động não và KWL là các em học sinh đã có sẵn những kiến thức nên việc giáo viên sử dụng kỹ thuật này sẽ dễ dàng hơn khi dạy học cho các em học sinh "Kỹ thuật động não được vận dụng đối với những kiến thức mà học sinh đã phần nào nắm được và có thể đưa ra nhiều ý tưởng khác nhau.- Kỹ thuật KWL được vận dụng để tìm hiểu những kiến thức mới dựa trên những kiến thức học sinh đã biết nhưng chứa nhiều nội dung hơn bao gồm cả những vấn đề mà học sinh muốn tìm hiểu"[1]. Kỹ thuật chia nhóm được sử dụng rất thường xuyên vì trong quá trình học nó có thể sử dụng trong nhiều giai đoạn của bài học và đây là kỹ thuật dạy các em học sinh học tập hợp tác, từ đó nâng cao năng lực hợp tác nhóm cho học sinh "góp phần phát triển năng lực hợp tác cho học sinh và nâng cao chất lượng dạy học môn học. Quá trình tìm hiểu kiến thức, hợp tác, trao đổi với nhau trong quá trình thực hiện các nhiệm vụ chung của nhóm, hướng đến việc dần hình thành và phát triển năng lực hợp tác cho học sinh"[2].

Khi xét theo thâm niên, trung bình đánh giá của giáo viên thâm niên dưới 10 năm và giáo viên thâm niên ít nhất 10 năm không có sự khác biệt với Q191 – Q196 (Mann Whitney U, p>0,05 ở tất cả các trường hợp) khi cả hai đều rất thường xuyên sử dụng kỹ thuật chia nhóm, thường xuyên sử dụng kỹ thuật trình bày một phút, động não và KWL, chỉ thỉnh thoảng sử dụng kỹ thuật KIPLING và Viết tích cực (Bảng 4). Dựa trên kết quả trên có thể kết luận rằng cả hai đối

[1] Trần Hồng Hoa (2019). Vận dụng kĩ thuật dạy học tích cực trong thảo luận nhóm để dạy học đọc hiểu văn bản Tập đọc lớp 4. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, 8*(1).

[2] Lê Thị Minh Phương, Lê Văn Giáo, Lê Thanh Huy (2023). Dạy học theo nhóm có sử dụng thí nghiệm phần "Từ trường" (Vật lí 11) nhằm phát triển năng lực hợp tác cho học sinh. *Tạp chí Giáo dục*, *23*(19), tr. 1-7.

tượng giáo viên đều có xu hướng sử dụng các phương pháp giảng dạy hiệu quả như chia nhóm và trình bày một phút động não để tạo ra môi trường học tập tích cực cho học sinh. Tuy nhiên, việc sử dụng kỹ thuật KIPLING và viết tích cực chỉ thỉnh thoảng có thể được cải thiện để tăng cường trải nghiệm học tập và phát triển kỹ năng tự học của học sinh.

Bảng 4. *Đánh giá của giáo viên về việc ứng dụng kỹ thuật dạy học xét theo thâm niên*

Mã hóa	Nội dung	Trung bình±SE		Mann Whitney U
		<10 năm	≥10năm	
Q191	KIPLING	3,25±0,25	3,32±0,24	Z = -0,33; p = 0,74
Q192	Chia nhóm	4,33±0,19	4,26±0,15	Z = -0,29; p = 0,77
Q193	Trình bày 1 phút	3,58±0,23	3,84±0,12	Z = -1,03; p = 0,30
Q194	Động não	4,00±0,21	3,79±0,16	Z = -0,68; p = 0,49
Q195	KWL	3,42±0,26	3,68±0,19	Z = -0,91; p = 0,37
Q196	Viết tích cực	3,33±0,19	3,37±0,18	Z = -0,29; p = 0,77

1,0≤M<1,8: Chưa bao giờ; 1,8≤M<2,6: Hiếm khi; 2,6≤M<3,4: Thỉnh thoảng; 3,4≤M<4,2: Thường xuyên; 4,2≤ M≤5,0: Rất thường xuyên

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy sự thành công trong việc thúc đẩy năng lực tổ chức dạy học THTN, sự ảnh hưởng tích cực của việc dạy học của giáo viên có thâm niên cao hơn và giáo viên có thâm niên ít hơn 10 năm không có sự chênh lệch về cách tổ chức dạy THTN. Những điểm đáng chú ý này làm nổi bật tính mới và sáng tạo trong quá trình dạy học THTN, tạo ra sự tiến bộ khác biệt và độc đáo so với các kết quả trước đó. Đặc biệt, việc chú trọng vào áp dụng kiến thức vào thực tế trong dạy học giúp nâng cao tính ứng dụng thực tiễn của học sinh, đồng thời cải thiện chất lượng giảng dạy của giáo viên. Kết luận, dạy học THTN trong môn Sinh học 7 cần được chú trọng và đầu tư để tạo ra môi trường học tập tích cực và phát triển năng lực cho học sinh. Việc cập nhật kiến thức, phương pháp dạy học mới cũng như hỗ trợ và đào tạo cho giáo viên là yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục trong lĩnh vực này. Tuy nhiên, nghiên cứu này có thể tồn hạn chế tiềm ẩn của phương pháp khảo sát, chẳng hạn như sai lệch phản hồi và không thể thiết lập mối quan hệ nhân quả giữa các biến. Ngoài ra, phạm vi khảo sát của khảo sát bị giới hạn về số lượng và quan điểm của người trả lời khảo sát.

Lời cảm ơn

Bài báo này được hoàn thành dưới sự hỗ trợ kinh phí từ đề tài của Trường Đại học Cần Thơ (mã số TSV2024-104). Nhóm tác giả xin cám ơn sự hỗ trợ của các giáo viên ở các tỉnh Kiên Giang, Vĩnh Long, Cần Thơ, Cà Mau, Tiền Giang, Bến Tre, Hậu Giang, Đồng Tháp, Sóc Trăng đã hỗ trợ thực hiện phiếu khảo sát.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Khoa học Tự nhiên*.
2. Bui Thi Ngoc Linh, Khuu Vu Thuan (2020), Inquiry-based learning: An effective approach to teaching science aiming to develop students' competencies, *Vietnam Journal of Education*, *4*(1), pp. 61-68.
3. Bùi Thị Ngọc Linh, Trương Thị Mỹ Quỳnh, Đoàn Thị Minh Hiền, Phạm Lê Hải Yến, Trần Ngọc Quỳnh (2020), Tiềm năng của thí nghiệm trong dạy học sinh học theo định hướng phát triển năng lực người học, *Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh*, *17*(11), tr. 1996-2008.
4. E. G. Deboer (2019), *A history of ideas in science education: Implication for practice,* Teacher Collage Press.
5. Đinh Minh Quang, Trần Thiện Bình, Nguyễn Thị Kiều Tiên (2011a), Kết quả khảo sát bước đầu về tình hình sử dụng "Hai giờ tự học" của sinh viên Trường Đại học Cần Thơ, *Tạp chí Khoa học Đại học cần Thơ*, *20a*, tr. 183-192.
6. Đinh Minh Quang, Trần Thiện Bình, Nguyễn Thị Kiều Tiên (2011b), Kết quả nghiên cứu bước đầu về việc xây dựng mô hình sinh hoạt chi đoàn theo học chế tín chỉ tại Trường Đại học Cần Thơ, *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ*, *201*, tr. 176-182.
7. O. Ioannidou, K. Finch, S. Erduran (2022), Secondary teachers' views about teaching and assessing the diversity of scientific methods in practical science, *Journal of Education for Teaching*, *48*(5), pp. 592-608.
8. Lâm Công Bằng, Đào Văn Tấn (2019), Thực trạng dạy và học thực hành sinh học trong các trường trung học phổ thông tỉnh Trà Vinh, *Báo cáo khoa học về Nghiên cứu và Giảng dạy sinh học ở Việt Nam - Hội nghị Khoa học Quốc gia lần thứ 4, Việt Nam*.

9. Lê Thị Minh Phương, Lê Văn Giáo, Lê Thanh Huy (2023), Dạy học theo nhóm có sử dụng thí nghiệm phần "Từ trường" (Vật lí 11) nhằm phát triển năng lực hợp tác cho học sinh, *Tạp chí Giáo dục*, *23*(19), tr. 1-7.
10. Phạm Thị Hồng Tú, Đặng Thị Thanh Hiền, Hoàng Anh Tú (2020), Dạy học thực hành thí nghiệm nhằm phát triển năng lực Sinh học cho học sinh ở trường THPT, *Tạp chí Giáo dục*, *483*(8), tr. 38-43.
11. Trần Hồng Hoa (2019), Vận dụng kĩ thuật dạy học tích cực trong thảo luận nhóm để dạy học đọc hiểu văn bản Tập đọc lớp 4, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, *8*(1).
12. Trần Thanh Thảo, Nguyễn Trọng Hồng Phúc (2021), Thực trạng giảng dạy thực hành trong môn Sinh học tại các trường trung học phổ thông khu vực Đồng bằng sông Cửu Long và TP. Hồ Chí Minh, *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, *10*(2), tr. 21-29.
13. L. T. T. Vo *và cs.* (2024). Strategies for biological lesson plan designing and applying: A case study at Cai Nuoc High School in Ca Mau Province, Vietnam, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, *45*(1), pp. 113-120.

MỘT SỐ PHƯƠNG PHÁP ĐỌC MỞ RỘNG HIỆU QUẢ GIÚP PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CHO HỌC SINH Ở BẬC TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Xuân Hiền[1, *], Nguyễn Thị Diệu Trang[2]
[1]Trường THPT Cẩm Lệ, Đà Nẵng
[2]Trường THPT Phan Châu Trinh, Đà Nẵng

TÓM TẮT

Đọc mở rộng là một hoạt động được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông mới và được cụ thể hoá trong kế hoạch giáo dục của giáo viên. Để phát huy được vai trò của hoạt động đọc mở rộng đối với việc phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh, cần thiết phải có phương pháp hiệu quả. Bài viết này giới thiệu hai phương pháp chính đó là đọc đồng hành và tự đọc độc lập dành cho học sinh ở bậc trung học phổ thông. Kết quả thực nghiệm đã bước đầu mang lại hiệu quả nhất định, giúp học sinh vừa đạt được yêu cầu của chương trình học lại vừa mở rộng tri thức.

Từ khóa: *đọc mở rộng; đọc đồng hành; đọc độc lập; trung học phổ thông*

1. Giới thiệu

Phương pháp đọc mở rộng là thuật ngữ dùng để chỉ sở thích đọc sách trong thời gian rảnh[1]. Trong đó, người đọc sẽ không quá bận tâm nhiều đến việc nghiên cứu tri thức hay rèn luyện kỹ năng mà mục đích chính là phát triển phẩm chất và năng lực cho người đọc một cách tự nhiên nhất. Đọc mở rộng là một hoạt động nên được thiết kế giản tiện nhưng phù hợp với thời lượng đọc và khả năng tiếp nhận của học sinh, tránh không tạo áp lực cho học sinh trong quá trình tham gia hoạt động đọc mở rộng. Giờ đọc mở rộng phải là giờ đọc mà học sinh cảm thấy được ý nghĩa của việc đọc sách, xem sách là người bạn, xem tri thức là chìa khoá khai mở tâm hồn.

Day & Bamford (2002)[2] đã đề xuất 10 nguyên tắc đọc mở rộng và khuyến khích giáo viên sử dụng, đó là: Tài liệu đọc dễ hiểu; Đa dạng tài liệu đọc với nhiều chủ đề; Học sinh tự chọn những gì muốn đọc; Học sinh đọc càng nhiều càng tốt; Mục đích đọc thường liên quan đến sở thích, thông tin và sự hiểu biết;

[1] Q. Rong Ng, W. A. Renandya, M. Y. ClareChong (2019), *Extensive reading: Theory, research and implementation, National Institute of Education*, Nanyang Technological University 50 Nanyang Ave, Singapore639798.
[2] R. R. Day, J. Bamford (2002), *Top ten principles for teachinh extensive reading*.

Tốc độ đọc nhanh; Đọc cá nhân và im lặng; Giáo viên định hướng và hướng dẫn học sinh; Giáo viên là hình mẫu của một người đọc. Chúng tôi đã kế thừa 10 nguyên tắc đọc mở rộng theo nghiên cứu trên đồng thời căn cứ vào yêu cầu đọc mở rộng và yêu cầu cần đạt của chương trình giáo dục mới để định hướng phát triển đọc mở rộng cho học sinh. Bên cạnh đó, những nghiên cứu về đọc mở rộng tại Việt Nam trong những năm gần đây như Hoàng Thị Mai (2023) đã đưa ra thực nghiệm sư phạm về phương pháp đọc mở rộng, áp dụng đối với học sinh lớp 10 ở ba trường trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Thanh Hoá; Nguyễn Ngọc Vân (2024) đã đề xuất lựa chọn và hướng dẫn sử dụng kho ngữ liệu đọc mở rộng trong dạy học đọc hiểu truyện ngắn. Đây là những nghiên cứu có giá trị tham khảo giúp chúng tôi đề xuất các phương pháp đọc mở rộng cụ thể, bám sát các đối tượng học sinh và yêu cầu cần đạt của chương trình.

2. Phương pháp nghiên cứu

Chúng tôi thực hiện nghiên cứu này dựa trên phương pháp thực nghiệm. Mẫu nghiên cứu là các văn bản theo đặc trưng thể loại: văn bản văn học, văn bản thông tin, văn bản nghị luận. Để thu thập dữ liệu, chúng tôi kết hợp cả quan sát, đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ và khảo sát trên đối tượng là học sinh lớp 10, lớp 11 trong các tiết học đọc mở rộng hoặc các tiết học đọc văn bản, các tiết ôn tập…

2.1. Các mẫu nghiên cứu

Đối với các hoạt động đọc mở rộng trên lớp với thời gian ngắn (5-7 phút), chúng tôi căn cứ vào các yêu cầu cần đạt trong khung chương trình của Bộ giáo dục như: đọc hiểu nội dung, đọc hiểu hình thức, liên hệ so sánh kết nối, từ đó đề xuất các tiêu chí lựa chọn các thể loại văn bản như Bảng 1-3.

Bảng 1. *Các tiêu chí lựa chọn thể loại Văn bản văn học*

TT	Tiêu chí	Yêu cầu
1	Độ dài và dung lượng văn bản	Văn bản có độ dài phù hợp với thời gian dự định dành cho việc đọc và thảo luận. Thông thường, văn bản không nên quá dài để học sinh có thể đọc và hiểu được trong một khoảng thời gian ngắn.
2	Nội dung phù hợp với độ tuổi và sở thích của học sinh	Phù hợp với độ tuổi và sở thích của học sinh trong lớp. Điều này giúp tăng sự tham gia và đạt hiệu quả trong hoạt động đọc và thảo luận.

3	Cấu trúc và phong cách của văn bản	Cấu trúc rõ ràng và phong cách sáng tạo, hấp dẫn để thu hút sự chú ý của học sinh. Nếu có thể, nên chọn các tác phẩm có một số yếu tố thú vị như các tình huống bất ngờ, nhân vật đáng yêu hoặc các câu chuyện thú vị.
4	Tính phong phú về nội dung	Phong phú về nội dung để khơi gợi sự tò mò và khám phá của học sinh, có thể tạo cơ hội để học sinh thảo luận và phân tích đa chiều về các khía cạnh khác nhau của tác phẩm.
5	Mục đích giáo dục	Phù hợp với mục đích giáo dục của bài học. Nó có thể được sử dụng để giới thiệu các khái niệm về văn học, phát triển kỹ năng đọc hiểu, hoặc để thảo luận về các giá trị và thông điệp của tác phẩm.

Bảng 2. *Các tiêu chí lựa chọn thể loại Văn bản thông tin*

TT	Tiêu chí	Yêu cầu
1	Độ dài và dung lượng văn bản	Có độ dài phù hợp để học sinh có thể đọc và thảo luận trong khoảng thời gian hợp lý trong lớp học.
2	Tính thú vị và hấp dẫn	Có tính thú vị cao để thu hút sự chú ý của học sinh, có thể là một tin tức nóng hổi, một câu chuyện gần gũi, hoặc một thông tin thú vị về khoa học, văn hóa, xã hội...
3	Tính liên quan đến đời sống và hiện thực	Liên quan chặt chẽ đến cuộc sống hàng ngày của học sinh hoặc các vấn đề đang diễn ra trong xã hội, giúp dễ dàng hình dung và áp dụng kiến thức vào thực tế.
3	Tính phù hợp với độ tuổi và sự hiểu biết của học sinh	Phù hợp với độ tuổi và trình độ hiểu biết của học sinh, không nên quá khó/quá dễ để đảm bảo tính thử thách và sự phát triển của học sinh trong quá trình đọc.
4	Tính thời sự và cập nhật	Phản ánh các sự kiện, thông tin mới nhất để giúp học sinh cập nhật và hiểu biết về thế giới xung quanh.
5	Tính nhân văn và giáo dục	Nên mang tính nhân văn và giáo dục, giúp học sinh hiểu về các giá trị, ý nghĩa, hoặc cung cấp góc nhìn đa chiều về một vấn đề.

Bảng 3. *Các tiêu chí lựa chọn thể loại Văn bản nghị luận*

TT	Tiêu chí	Yêu cầu
1	Độ dài và dung lượng văn bản	Có độ dài phù hợp để học sinh có thể đọc và thảo luận trong khoảng thời gian hợp lý trong lớp học.
2	Tính thú vị và hấp dẫn	Có tính thú vị và gây sự chú ý để học sinh quan tâm và sẵn sàng tham gia vào hoạt động đọc và thảo luận.
3	Tính phù hợp với độ tuổi và sự hiểu biết của học sinh	Phù hợp với độ tuổi và trình độ hiểu biết của học sinh trong lớp. Điều này giúp học sinh dễ dàng tiếp cận và hiểu nội dung.
4	Tính liên quan đến đời sống và hiện thực	Liên quan đến các vấn đề, sự kiện hiện tại hoặc có liên quan đến cuộc sống hàng ngày của học sinh. Điều này giúp tăng tính áp dụng và sự thấu hiểu của học sinh về vấn đề đang được bàn luận.
5	Cấu trúc rõ ràng và logic	- Cấu trúc rõ ràng và logic, từ đó giúp học sinh hiểu rõ các lập luận và bố cục của văn bản. - Chứa đựng các lập luận thú vị, có thể khác biệt hoặc gây tranh cãi nhằm khơi gợi sự tò mò và khám phá của học sinh.
6	Tính nhân văn và giáo dục	Nên mang tính nhân văn và giáo dục, giúp học sinh hiểu về các giá trị, ý nghĩa, hoặc cung cấp góc nhìn đa chiều về một vấn đề.

2.2. Phương pháp thực hiện

2.2.1. Đọc đồng hành

Đọc đồng hành - xuất phát từ Grueneberg *và cs.* (2007)[1], là một phương pháp dựa trên web sử dụng công nghệ nhận diện giọng nói để giúp nâng cao kỹ năng đọc viết. Trong quá trình thực nghiệm đọc mở rộng tại trường trung học phổ thông, thuật ngữ này được dùng để chỉ quá trình mà giáo viên và học sinh đọc cùng nhau, trong đó giáo viên là người hỗ trợ, giải thích và tạo điều kiện cho học sinh thảo luận phát triển kỹ năng đọc và hiểu biết sâu sắc về nội dung. Mục tiêu của đọc đồng hành là tạo ra một môi trường học tập tích cực và khuyến khích sự tương tác giữa giáo viên và học sinh để nâng cao trình độ đọc và hiểu biết của học sinh, cao hơn nữa là đáp ứng được yêu cầu cần đạt trong chương trình giáo

[1] K. Grueneberg, A. Katriel, J. Lai, J. Feng (2007), "Reading Companion: A Interactive Web-Based Tutor for Increasing Literacy Skills", In: Baranauskas, C., Palanque, P., Abascal, J., Barbosa, S.D.J. (eds), *Human-Computer Interaction - INTERACT 2007. INTERACT 2007,* Lecture Notes in Computer Science, vol 4663. Springer, Berlin, Heidelberg.

dục phổ thông mới về phẩm chất và năng lực (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018)[1]. Sự đồng hành của giáo viên được thể hiện qua các hoạt động sau:

+ Dẫn dắt học sinh trong việc chọn tài liệu phù hợp và thú vị để đọc.

+ Đặt ra các câu hỏi khuyến khích sự tương tác và suy nghĩ sâu sắc về nội dung.

+ Giải thích các từ ngữ, ý tưởng hoặc khái niệm phức tạp trong quá trình đọc.

+ Tạo điều kiện cho các cuộc thảo luận và trao đổi ý kiến giữa giáo viên và học sinh hoặc giữa các học sinh với nhau.

+ Cung cấp phản hồi và chỉ dẫn để hỗ trợ học sinh phát triển kỹ năng đọc và hiểu nội dung.

Trong quá trình thực nghiệm sư phạm, phương pháp này đã thể hiện được ưu điểm vượt trội, đặc biệt là đối với những học sinh có năng lực học tập chưa tốt, gặp khó khăn trong việc đọc và hiểu văn bản. Đồng thời phương pháp cũng giúp tiết kiệm được thời gian so với việc đọc đơn lẻ và tự học. Đối với phương pháp này, chúng tôi chỉ đánh giá năng lực và phẩm chất của học sinh qua hai yêu cầu: Đánh giá nội dung của văn bản (đánh giá năng lực) và bài học kinh nghiệm đúc kết từ văn bản (đánh giá phẩm chất) qua các câu hỏi và câu trả lời ngắn. Tuy nhiên, bên cạnh đó phương pháp này cũng có những hạn chế nhất định như có thể gây ra sự phụ thuộc. Nếu học sinh trở nên quen thuộc với việc được hướng dẫn và giải thích từ giáo viên trong quá trình đọc, học sinh có thể phụ thuộc vào sự hỗ trợ này và không phát triển khả năng tự học độc lập.

2.2.2. Đọc độc lập

Đọc độc lập là việc đọc mà cá nhân tự chọn các tài liệu đọc và tự đọc chúng mà không có sự giám sát trực tiếp hoặc hướng dẫn từ giáo viên hoặc người hướng dẫn (Amiruddin *và cs.*, 2022)[2]. Hầu hết các nhà giáo dục định nghĩa nó là việc đọc tự chủ và tự nguyện (Erbeli & Rice, 2022)[3]. Thường thì, nó bao gồm việc cá nhân đọc sách, bài báo hoặc các tài liệu khác mà người đọc tự chọn để đọc vì niềm vui, sở thích hoặc phát triển cá nhân. Đọc độc lập cho phép cá nhân khám phá những sở thích của mình, xây dựng khả năng đọc, mở rộng hiểu biết theo tốc độ của riêng mình. Đây là một phần quan trọng của việc phát triển học vấn và học hành suốt đời.

Tuy nhiên, đối với học sinh trung học phổ thông, đọc độc lập có thể hiểu và và thực hiện như sau: Đọc độc lập là quá trình mà học sinh tự đọc tài liệu,

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*.

[2] Amiruddin, S. Bahri, M. Fajriyani, M. Hartawan (2022), "The Role of Independent Reading on Reading Comprehension in The Second Years Students of MTs As'adiyah Putra 1 Sengkang", ETDC: *Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(3), pp. 297-304.

[3] F. Erbeli, M. Rice (2022), "Examining the effects of silent independent reading on reading outcomes: A narrative synthesis review from 2000 to 2020", *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), pp. 253-271.

sách, hoặc bài báo một cách độc lập và tự chủ, nhưng vẫn nhận được sự hướng dẫn, khuyến khích, và hỗ trợ từ giáo viên khi có yêu cầu. Trong quá trình này, học sinh có thể đọc trước hoặc sau giờ học hoặc trong các ngữ cảnh khác nhau như trong thư viện, tại nhà hoặc trong nhóm học tập nhỏ... Mục tiêu của việc đọc độc lập là phát triển kỹ năng đọc tự chủ và hiểu biết về nội dung, đồng thời tạo ra nền tảng cho sự học tập liên tục và tự học suốt đời. Trong khi đọc độc lập, giáo viên có thể cung cấp hướng dẫn về việc chọn tài liệu phù hợp, kỹ năng đọc hiệu quả, và cung cấp phản hồi và hỗ trợ cá nhân để học sinh phát triển kỹ năng đọc và hiểu biết.

Khi vận dụng phương pháp đọc độc lập, giáo viên luôn cân nhắc đến các yếu tố về thời gian, khả năng thực hiện của học sinh và quan trọng là định hướng lựa chọn các thể loại văn bản phù hợp để đọc. Ngoài ra, học sinh có thể tự lựa chọn các văn bản, tác phẩm yêu thích để đọc. Độ dài của văn bản có thể tương đương hoặc nhiều hơn các văn bản trong sách giáo khoa. Để học sinh thực hiện tốt phương pháp đọc độc lập, giáo viên có thể thiết kế các dự án học tập tương ứng với các thể loại văn bản cho học sinh lựa chọn. Kết thúc dự án, học sinh có thể trình bày trước lớp trong một số thời điểm thích hợp và lắng nghe phản hồi, tranh biện từ các bạn. Việc đọc độc lập của học sinh có thể được thể hiện qua các gợi ý sau:

- Giáo viên thiết kế các dự án học tập tương ứng với các thể loại văn bản cho học sinh lựa chọn.

- Học sinh dựa vào danh mục đọc được đề xuất (giáo viên, cán bộ thư viện, chương trình học…) để tìm kiếm ngữ liệu.

- Có kế hoạch, thời gian biểu cụ thể để việc đọc được thuận lợi và hiệu quả.

- Đọc có sự phản hồi, trao đổi với nhóm hoặc giáo viên.

2.3. Tổ chức thực hiện

Để việc đọc mở rộng (đọc đồng hành và đọc độc lập) đạt được hiệu quả trong chính không gian lớp học với thời lượng hạn chế (5-7 phút) và mục tiêu không được ảnh hưởng đến tiến trình bài học, giáo viên có thể cân nhắc lồng ghép vào hoạt động luyện tập, vận dụng sau mỗi bài học. Phương pháp thể hiện thông qua các bước sau:

Bước 1: Giáo viên hướng dẫn học sinh xác định mục tiêu cho việc đọc mở rộng, như là tìm hiểu thêm về một chủ đề cụ thể, mở rộng vốn từ, hoặc nâng cao kỹ năng đọc, phát triển phẩm chất theo yêu cầu của chương trình.

Bước 2: Giáo viên cung cấp cho học sinh một danh sách các tài liệu đọc lựa chọn, có thể là sách, bài báo, truyện ngắn, hoặc bất kỳ tài liệu nào phù hợp

với chủ đề hoặc mục tiêu học tập của lớp học hoặc học sinh có thể đề xuất tài liệu yêu thích. Những tài liệu này có dung lượng phù hợp với khoảng thời gian ngắn. Học sinh có thể đọc (độc lập ở nhà) và chia sẻ trước lớp.

Bước 3: Giáo viên và học sinh thống nhất chọn khoảng thời gian ngắn trước, trong hoặc sau tiết học và có thể tận dụng thời gian trống để đọc mở rộng. Việc đọc ngắn, diễn ra nhanh, gọn có thể giúp cho học sinh chuyển đổi, giúp cân bằng trạng thái học tập.

Bước 4: Giáo viên quản lý lớp học, tạo không gian yên tĩnh để học sinh có thể tập trung vào việc đọc mở rộng của mình. Giáo viên tổ chức các hoạt động như thảo luận nhóm hoặc chia sẻ quan điểm để khuyến khích sự tương tác giữa các học sinh về nội dung của tài liệu đọc. Thường là chia sẻ ngắn, đúc kết ngắn tại lớp học. Trong đó đối với đọc đồng hành, giáo viên sẽ tổ chức các buổi trao đổi, thảo luận theo từng nhóm đọc và tham gia vào các cuộc thảo luận. Đối với đọc độc lập, giáo viên sẽ để học sinh tự lựa chọn độc lập, ghi chép cá nhân lên giấy những kết quả đề ra trong mục tiêu ở Bước 1. Ngoài ra, giáo viên có thể vận dụng phương pháp đặt câu hỏi để gợi mở cho học sinh đi vào trọng tâm và đạt được yêu cầu cần đạt. Trong khuôn khổ đọc mở rộng có giới hạn về thời gian, giáo viên có thể hướng dẫn các phương pháp này để học sinh có thể tự đặt câu hỏi cho chính mình hoặc cho bạn trong những ngữ cảnh cần thiết, tránh sự phụ thuộc vào đề xuất câu hỏi của giáo viên. Việc học sinh tự đặt được câu hỏi cũng là bước tiến trên con đường khám phá tri thức. Số lượng câu hỏi không nên quá nhiều, có thể đặt 01 hoặc 02 câu hỏi về năng lực và 01 câu hỏi về phẩm chất để rèn luyện tư duy, phản xạ ngôn ngữ, khả năng giải quyết vấn đề, năng lực đúc kết cho học sinh.

Dựa vào phương pháp trên, có thể đặt các câu hỏi như: Nhân vật được đề cập trong văn bản là ai? Văn bản cho độc giả biết được những thông tin gì? Nội dung của văn bản trên là gì? Tại sao nhân vật lại có hành động như vậy? Nếu là em, em sẽ giải quyết tình huống trên như thế nào? Em học được phẩm chất gì từ nhân vật? Em rút ra bài học gì từ văn bản?, Từ văn bản trên, em cần rèn luyện phẩm chất gì?... Câu hỏi đặt ra phải linh hoạt dựa vào tình huống thực tế của lớp học, đối tượng học sinh.

Ngoài ra, giáo viên có thể theo dõi và đánh giá tiến độ đọc mở rộng của học sinh thông qua các cuộc trò chuyện cá nhân hoặc phản hồi từ học sinh về những gì học sinh đã đọc và hiểu được. Giáo viên khuyến khích học sinh tạo thói quen đọc mở rộng không chỉ trong lớp học mà còn ở nhà, trong thời gian rảnh rỗi và cuối tuần. Bằng cách này, việc tổ chức đọc mở rộng trong lớp học không

chỉ giúp mở rộng kiến thức của học sinh mà còn thay đổi thói quen, nhận thức, phát triển năng lực và phẩm chất của học sinh.

Quá trình đọc tại lớp có thể diễn ra theo hình thức: Học sinh đọc to thành tiếng hay giáo viên có thể đọc (nếu học sinh yêu cầu) cho cả lớp cùng nghe, sau đó học sinh sẽ đúc kết nội dung văn bản. Học sinh cũng có thể tự đọc trong yên tĩnh sau đó nêu vấn đề mình đã lĩnh hội từ văn bản. Việc đọc to thành tiếng có những hiệu quả nhất định (Sofyan *và cs.*, 2021)[1] khi học sinh có thể huy động nhiều giác quan khác nhau để cùng tham gia vào quá trình đọc, tạo điều kiện cho hoạt động đọc trở nên tốt hơn. Giáo viên đánh giá hiệu quả của phương pháp đọc mở rộng dựa trên quan sát sự thay đổi hành vi, phỏng vấn học sinh và kết quả học tập của học sinh (Bảng 1).

Bảng 1. *Tiêu chí đánh giá hiệu quả của phương pháp*

TT	**Tiêu chí đánh giá**	**Quan sát hành vi**	**Các bài kiểm tra đánh giá**
1	Hình thành được thói quen với hoạt động đọc	√	√
2	Năng lực giao tiếp, hợp tác, chia sẻ, thảo luận	√	√
3	Khả năng sử dụng ngôn ngữ	√	√
4	Năng lực tư duy, nhận thức, phẩm chất	√	√
5	Khả năng vận dụng kiến thức vào cuộc sống	√	√

Ví dụ minh họa đối với bài học Vẻ đẹp của thơ ca (Ngữ văn 10, tập 1, *Kết nối tri thức với cuộc sống*): Sau khi được giới thiệu, tìm hiểu về chùm thơ Haiku trong sách giáo khoa, ở phần luyện tập vận dụng, giáo viên có thể cho học sinh đọc mở rộng một bài thơ Haiku bằng phương pháp đọc đồng hành tại lớp. Điều này có thể giúp học sinh khắc sâu kiến thức bài học, mở rộng kiến thức, tăng kỹ năng đọc văn bản. Các bước thực hiện như sau:

Bước 1: Xác định mục tiêu đọc: biết cách nhận diện một bài thơ Haiku, đọc theo đặc trưng thể loại, rút ra được bài học nhận thức sau khi đọc văn bản.

Bước 2: Lựa chọn văn bản (giáo viên có thể giới thiệu, đề xuất), độ dài ngắn phù hợp với thời gian cho phép.

[1] N. Sofyan, J. HJ Wahid, N. H Idris (2021), "The effectiveness of raeding aloud strategy on concerning students' reading skills", *Journal of English Language Teaching*, 8(1), p. 11.

Bước 3: Thống nhất đọc văn bản vào phần luyện tập, vận dụng của tiết học. Đọc theo nguyên tắc "nhanh-gọn-lẹ" để não bộ vừa được thư giãn, vừa được thức tỉnh.

Bước 4: Quản lý lớp học, tạo không gian yên tĩnh. Sau khi đọc, giáo viên đặt câu hỏi hoặc khuyến khích học sinh tự đặt câu hỏi thảo luận, đúc kết.

Đặt câu hỏi để khám phá vẻ đẹp của bài thơ như: Chỉ ra các hình ảnh thơ được nhắc đến trong bài thơ? Hình ảnh thơ đó gợi cho em điều gì? Tại sao tác giả lại dùng hình ảnh "nghiên mực - pha sương hoa cúc"? Từ bài thơ trên em rút ra được bài học gì khi quan sát, cảm nhận cuộc sống? Có thể đặt ít hoặc nhiều câu hỏi hơn tùy vào thời lượng tiết học và khả năng nhận thức, giải quyết vấn đề của học sinh.

Cũng với chủ đề này, bằng phương pháp đọc độc lập, giáo viên có thể cho học sinh tự chọn một bài thơ bất kỳ, tự đọc và chia sẻ trước lớp hoặc có thể cho học sinh thực hành đọc ở nhà với yêu cầu tìm hiểu về sự tinh tế trong tâm hồn và tình yêu thiên nhiên của người Nhật Bản qua một số bài thơ Haiku. Bài tập có thể được thiết kế, trình bày dưới nhiều hình thức khác nhau và được nộp/báo cáo trước lớp trong một thời điểm thích hợp.

2.4. Câu hỏi khảo sát

Để đánh giá tính hiệu quả của phương pháp, chúng tôi đã tiến hành khảo sát thu thập thông tin phản hồi của học sinh các lớp 10 và lớp 11 ở hai trường phổ thông khác nhau trên địa bàn thành phố Đà Nẵng dựa trên điểm chuẩn đầu vào và kết quả học tập. Đối tượng tham gia khảo sát gồm: 13 học sinh thuộc trường có điểm thi đầu vào cao, kết quả học tập tốt (nhóm A) và 89 học sinh thuộc trường có điểm thi đầu vào trung bình và kết quả học tập chưa tốt (nhóm B). Các câu hỏi nhằm thu nhận phản hồi về tác động nhận thức của phương pháp đọc mở rộng đối với học sinh; phản hồi về năng lực đọc hiểu; phản hồi về năng lực viết bài văn nghị luận và phản hồi về sự phát triển nhận thức, phẩm chất.

3. Kết quả và bàn luận

Thông qua khảo sát và đánh giá nhận thức của học sinh về hoạt động đọc mở rộng, chúng tôi đã có được dữ liệu tham khảo ở Bảng 2.

Bảng 2. *Kết quả phản hồi khảo sát*

TT	Phản hồi khảo sát	Nhóm A	Nhóm B
1	Muốn tham gia đọc mở rộng trên lớp	92,3%	98,9%
2	Thường xuyên đọc sách liên quan tới chủ đề bài học	15,4%	61,4%
3	Đọc mở rộng như là một phần của bài giảng chính	76,9%	38,6%

4	Đọc mở rộng nên được thực hiện trong khoảng thời gian nhỏ trước hoặc sau bài giảng chính	30,8%	47,2%
5	Tích hợp linh hoạt vào nội dung bài giảng chính	53,8%	22,5%
6	Không cần tổ chức đọc mở rộng trên lớp	7,7 %	0%
7	Việc liên kết giữa sách đọc mở rộng với nội dung bài giảng có thể giúp hiểu bài sâu hơn	53,8%	73%
8	Cần tổ chức định kỳ đọc mở rộng trên lớp	30,8%	54%
9	Muốn tổ chức đọc mở rộng linh hoạt	53,8%	26,4%
10	Hiểu hơn về các thể loại, chủ đề được đề cập trong sách giáo khoa sau khi đọc mở rộng	84,6%	75,3%
11	Nhận thức về khả năng vận dụng kiến thức từ đọc mở rộng vào thực tiễn đời sống hàng ngày	84,6%	89,8%
12	Thường xuyên viết đúc kết bày tỏ suy nghĩ, ý kiến của bản thân sau khi đọc mở rộng	23,1%	37,5%
13	Đọc mở rộng giúp viết văn/lập luận dễ hơn trước	100%	95,5%
14	Tích cực chủ động hơn trong việc học sau khi đọc mở rộng	92,3%	93,3%
15	Đọc mở rộng giúp bồi dưỡng nhiều phẩm chất tốt (tự tin, trách nhiệm, trung thực, nhân ái...)	92,3%	96,7%
16	Đọc mở rộng có thể làm mất tập trung vào bài giảng	7,7 %	26,4 %

Bảng 2 cho thấy phần lớn học sinh đều mong muốn được tham gia hoạt động đọc mở rộng trên lớp (đọc đồng hành) và sau khi đọc mở rộng, học sinh tích cực, chủ động hơn trong việc học. Tỷ lệ ý kiến về vấn đề không cần đọc mở rộng trên lớp là rất nhỏ (nhóm A: 7,7%, nhóm B: 0%). Học sinh ở nhóm B (54%) có xu hướng thích được giáo viên tổ chức đọc mở rộng định kỳ nhiều hơn, có thể do học sinh nhóm A có khả năng tự đọc độc lập nhiều hơn. Tuy nhiên xét về tổng quan, cả hai nhóm đều mong muốn đọc mở rộng trên lớp (đọc đồng hành) cùng giáo viên, điều này có thể xuất phát từ nhiều lý do như học sinh không có thói quen đọc độc lập, áp lực về thời gian, chưa tìm được sách phù hợp yêu thích, bị hấp dẫn bởi công nghệ, khả năng đọc kém hoặc thiếu kỹ năng đọc...

Đối với đọc mở rộng trên lớp: Học sinh nhóm B có tỷ lệ 61,4% mong muốn thường xuyên đọc sách liên quan tới chủ đề bài học, so với học sinh nhóm B (15,4%), có thể thấy học sinh nhóm A mong muốn đọc mở rộng đa dạng chủ đề và luôn có mong muốn tìm hiểu kiến thức mới mẻ ngoài những chủ đề trong

sách giáo khoa, đồng thời tỷ lệ này cũng phản ánh mức độ tiếp nhận bài học của nhóm học sinh này tốt.

Đối với thời gian dành cho đọc mở rộng trên lớp: Học sinh nhóm B (47,2%) có mong muốn nên thực hiện hoạt động này trong khoảng thời gian nhỏ trước hoặc sau bài giảng chính. Tuy vậy, học sinh nhóm A (76,9%) lại muốn đọc mở rộng như là một phần của bài giảng chính, mong muốn được tổ chức tích hợp. Tỷ lệ trên cho thấy, học sinh nhóm B muốn xem đọc mở rộng là hoạt động định kỳ, tổ chức ngắn-gọn để có thể tập trung nhiều hơn và ít có mong muốn tích hợp và xem như là một phần của bài giảng chính. Điều này cho thấy nếu thực hiện tích hợp lồng ghép vào bài giảng chính sẽ gây cản trở cho sự tiếp nhận bài học của học sinh nhóm B. Như vậy, giáo viên phải cân nhắc điều chỉnh việc đọc cho phù hợp và hiểu được mong muốn của hai nhóm đối tượng học sinh mình giảng dạy.

Hiệu quả của đọc mở rộng đối với phát triển phẩm chất - năng lực học sinh: Đọc mở rộng giúp viết văn/lập luận dễ hơn trước (Nhóm A: 100%; Nhóm B: 95,5%). Sau khi đọc mở rộng, học sinh tích cực, chủ động hơn trong việc học (Nhóm A: 92,3%; Nhóm B: 93,3%). Đọc mở rộng giúp bồi dưỡng nhiều phẩm chất tốt (tự tin, trách nhiệm, trung thực...) (Nhóm A: 92,3%; Nhóm B: 96,7%). Nhận thức về khả năng vận dụng kiến thức từ đọc mở rộng vào thực tiễn đời sống hàng ngày (Nhóm A: 84,6%; Nhóm B: 96,7%). Sau khi đọc mở rộng, học sinh thường xuyên viết đúc kết bày tỏ suy nghĩ, ý kiến của bản thân (Nhóm A: 23,1%; Nhóm B: 37,5%). Tỷ lệ viết sau khi đọc mở rộng thấp cho thấy các học sinh có xu hướng thích đọc hơn thích viết đúc kết lại những gì đã đọc, điều này có thể do thói quen, phong cách học, khả năng tổng hợp tổ chức thông tin, áp lực về thời gian, sự tác động tiện lợi cũng công nghệ... Như vậy đọc mở rộng đã có tác dụng tích cực đối với việc phát triển phẩm chất - năng lực của học sinh.

Đọc mở rộng trên lớp có thể gây mất tập trung vào bài giảng chính: Tỷ lệ ở nhóm A là 7,7% và nhóm B là 26,4%. Đối chiếu với tỷ lệ phản hồi muốn tham gia đọc mở rộng của học sinh nhóm B (98,9%), có thể lý giải rằng: Học sinh nhóm B muốn được đọc mở rộng nhưng giáo viên cần điều chỉnh lại việc đọc mở rộng cho phù hợp cả về chủ đề, nội dung, thời gian bố trí chọn lọc cho phù hợp với năng lực tiếp nhận và sở thích của học sinh, cho học sinh chủ động hơn trong việc tìm kiếm các tài liệu yêu thích thay vì giới thiệu các tài liệu theo định hướng, việc tổ chức cần sự thống nhất và quan tâm hơn của giáo viên.

Như vậy, bằng khảo sát và thực nghiệm cho thấy cả 02 phương pháp đọc nêu trên đã có những hiệu quả nhất định đối với việc đọc mở rộng của học sinh, đồng thời phương pháp cũng đã làm thay đổi nhận thức của học sinh về việc đọc.

Suy nghĩ và đề xuất: Khi được hỏi ý kiến nên làm gì để cải thiện hiệu quả của việc đọc mở rộng trong lớp, các phản hồi tập trung đến các đề xuất sau: Nên đọc trước tài liệu; Nên chọn chủ đề có nhiều sự quan tâm; Tạo những hoạt động thú vị để thu hút; Đọc những tác phẩm có nội dung thực tế; Nâng cao kỷ luật bản thân khi đọc sách; Chọn chủ đề liên quan đến nội dung bài học; Thêm nhiều giờ đọc mở rộng hơn, nên tăng cường lồng ghép việc đọc vào các buổi học nhiều hơn; ăng cường đọc sách ở nhà và nếu có thắc mắc thì sẽ hỏi lại với giáo viên; Đa dạng hình thức báo cáo ngắn trước lớp và hình thức báo cáo thực hành đọc ở nhà; Nên giành ra một ít thời gian sau khi giảng bài chính trên lớp thì cho lớp đọc mở rộng trong lớp; Cần đọc nhiều loại sách khác nhau và làm các trò chơi để tăng phần hứng thú cho học sinh; Quản lý học sinh một cách gắt gao hơn, đảm bảo cho học sinh luôn chú ý, tập trung vào nội dung của sách đang đọc; Cần dành thời gian suy ngẫm về vấn đề đã đọc; Nên kết hợp trong quá trình giảng dạy, bởi vì nó không chỉ bớt phần nhàm chán với những kiến thức cũ mà còn mở rộng chuyên sâu vấn đề đang nói tới. Hoặc có thể là làm những hoạt động tìm hiểu như tổ chức trò chơi hoặc hoạt động nhóm; Trước hoặc sau khi học tác phẩm chủ đề, giáo viên có thể yêu cầu các bạn đọc, tổ chức một buổi đọc 10-15 phút về chương trình đọc mở rộng; Tổ chức các buổi đọc mở rộng ở cuối mỗi chủ đề.

Kết quả khảo sát và đề xuất nêu trên có thể giúp giáo viên điều chỉnh quá trình đọc mở rộng hiệu quả, góp phần hình thành những năng lực và phẩm chất tốt cho học sinh.

4. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy, học sinh rất quan tâm đến việc đọc mở rộng và việc đọc nói chung. Đây chính là sự thành công bước đầu của phương pháp khi vận dụng vào chương trình giáo dục phổ thông mới. Ban đầu, học sinh có thể sẽ chưa quen, nhưng theo thời gian, phương pháp này sẽ mang lại nhiều lợi ích thiết thực.

Qua thực nghiệm thấy rằng đọc mở rộng, đặc biệt là đọc đồng hành là phương pháp đọc được học sinh quan tâm và có thể vận dụng phổ biến, nguyên nhân có thể do áp lực về thời gian, học sinh chưa có thói quen tự chủ việc đọc… Những điểm yếu này sẽ dần được khắc phục nếu có sự kiên trì thực hiện lâu dài. Khi việc đọc đã thay đổi được nhận thức và trở thành thói quen thì hoạt động

đọc sẽ trở thành một nhu cầu thiết yếu trong học tập và đời sống của học sinh. Không có sự khác biệt đáng kể về hiệu quả của 02 phương pháp đọc mở rộng đối với hai nhóm đối tượng học sinh. Trong quá trình thực nghiệm, chúng tôi nhận ra phương pháp đọc đồng hành tuy mang lại nhiều hiệu quả đối với trải nghiệm học tập cho học sinh phổ thông nhưng về lâu dài, phương pháp này sẽ không phù hợp với xu hướng tự học, học tập suốt đời của người học. Với tư cách là người dạy, giáo viên cần phải tổ chức nhiều hình thức trải nghiệm học tập trong đó có hoạt động đọc, đặc biệt phải bồi dưỡng khả năng đọc độc lập cho học sinh từ sớm thông qua các dự án học tập được thực hiện ở nhà, khuyến khích học sinh tự đọc nhằm tránh sự phụ thuộc cho học sinh. Đọc đồng hành có thể mang lại hiệu quả tức thời rất tốt cho đối tượng học sinh có năng lực học tập chưa tốt, tinh thần tự học chưa cao, cần sự kèm cặp hỗ trợ từ giáo viên nhưng phải định hướng cho học sinh thấy rằng đọc độc lập mới là xu hướng của người có khả năng tự học và người có năng lực tự học mới có thể đạt được nhiều thành tựu. Để vận dụng 02 phương pháp này thành công cần phải có sự cam kết tự nguyện của giáo viên và học sinh, đặc biệt là sự đồng hành, động viên, khuyến khích hướng dẫn học sinh trong quá trình thực hiện. Trên đây là gợi ý về hai phương pháp đọc mở rộng, giáo viên tùy vào hoàn cảnh thực tiễn của trường học, lớp học, đối tượng học sinh của mình để vận dụng linh hoạt và mang lại hiệu quả cao khi giảng dạy chương trình mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Q. Rong Ng, W. A. Renandya, M. Y. ClareChong (2019), *Extensive reading: Theory, research and implementation, National Institute of Education, Nanyang Technological University 50 Nanyang Ave*, Singapore 639798.
2. R. R. Day, J. Bamford (2002), *Top ten principles for teachinh extensive reading*.
3. K. Grueneberg, A. Katriel, J. Lai, J. Feng (2007), "Reading Companion: A Interactive Web-Based Tutor for Increasing Literacy Skills", In: Baranauskas, C., Palanque, P., Abascal, J., Barbosa, S.D.J. (eds), *Human-Computer Interaction - INTERACT 2007, INTERACT 2007*, Lecture Notes in Computer Science, vol 4663. Springer, Berlin, Heidelberg.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*.

5. Amiruddin, S. Bahri, M. Fajriyani, M. Hartawan (2022), "The Role of Independent Reading on Reading Comprehension in The Second Years Students of MTs As'adiyah Putra 1 Sengkang", ETDC: *Indonesian Journal of Research and Educational Review*, 1(3), pp. 297-304.
6. F. Erbeli, M. Rice (2022), "Examining the effects of silent independent reading on reading outcomes: A narrative synthesis review from 2000 to 2020", *Reading & Writing Quarterly*, 38(3), pp. 253-271.
7. N. Sofyan, J. HJ Wahid, N. H Idris (2021), "The effectiveness of reading aloud strategy on concerning students' reading skills", *Journal of English Language Teaching*, 8(1), p. 11.

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC SỬ DỤNG CÔNG CỤ, PHƯƠNG TIỆN HỌC TOÁN CHO HỌC SINH LỚP 5 TRONG DẠY HỌC GIẢI BÀI TẬP CHỦ ĐỀ VỀ THỂ TÍCH VỚI SỰ HỖ TRỢ CỦA PHẦN MỀM GEOGEBRA

Trần Hòa Hiệp, Trần Thị Hồng Nhung

Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sài Gòn

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm mục đích nâng cao năng lực sử dụng công cụ và phương tiện học toán cho học sinh lớp 5 trong dạy học giải bài tập về thể tích hình hộp chữ nhật với sự hỗ trợ của phần mềm GeoGebra. Kết quả cho thấy việc tích hợp công nghệ hiện đại trong dạy học toán học không chỉ giúp học sinh hình dung dễ dàng hơn mà còn nâng cao khả năng giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Ngoài ra, việc sử dụng các mô hình trên GeoGebra giúp học sinh làm quen với tên gọi và chức năng của các công cụ toán học. Nghiên cứu đã được kiểm chứng tính khả thi thông qua các kết quả thực nghiệm tích cực, khẳng định sự cần thiết của việc bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ và phương tiện học toán. Điều này góp phần nâng cao chất lượng học tập môn Toán của học sinh lớp 5, phù hợp với Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) môn Toán năm 2018.

Từ khóa: *GeoGebra, thể tích, tình huống dạy học giải bài tập, mô hình Hình học động, lớp 5*

1. Giới thiệu

Lĩnh vực giáo dục hiện nay đang thay đổi theo phương hướng chú trọng hình thành, phát triển năng lực và phẩm chất người học. Việc tổ chức dạy học môn Toán cũng có những sự thay đổi, điều chỉnh và đề cao thực hành giải quyết vấn đề liên quan đến vận dụng kiến thức toán học vào thực tiễn với mục tiêu là các năng lực toán học[1]. Đã có một số nghiên cứu trong nước về việc dạy học toán theo hướng tiếp cận năng lực, nổi bật là Nguyễn Chiến Thắng và Đỗ Văn Chung[2] hay Phạm Thị Thanh Tú và Trần Thị Hồng Nhung[3]. Kế thừa và phát triển

[1] Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Lê Tuấn Anh, Đỗ Đức Bình, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam, Vũ Phương Thúy (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Toán trung học cơ sở,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Nguyễn Hoài Anh, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam (2018), *Hướng dẫn dạy học môn Toán tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2] Nguyễn Chiến Thắng, Đỗ Văn Chung (2022), Bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học Toán cho học sinh thông qua dạy học nội dung Hình học lớp 6, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, tr. 50-54.

[3] Phạm Thị Thanh Tú, Trần Thị Hồng Nhung (2020), Phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho học sinh thông qua dạy học nội dung hình học 10, *Tạp chí Khoa học Đại học Sài Gòn*, tr. 97-108.

các nghiên cứu đó, bồi dưỡng năng lực toán học cho học sinh lớp 5 là chủ đề được nhóm tác giả quan tâm và tìm hiểu.

Theo Chương trình GDPT môn Toán 2018, giáo viên cần kết hợp linh hoạt giữa việc vận dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực và phương pháp, kỹ thuật dạy học truyền thống, đồng thời tăng cường sử dụng công nghệ thông tin và các phương tiện, thiết bị dạy học một cách phù hợp và hiệu quả. Hiện nay có nhiều phần mềm dạy học toán được sử dụng như PowerPoint, Cabri 3D, Sketchpad và một số phần mềm khác, tuy nhiên nhóm tác giả chọn phần mềm GeoGebra để thiết kế các mô hình hình học động bởi đây là một phần mềm dạy toán nổi bật với những hiệu ứng hoạt hình sinh động kết hợp với bộ điều khiển do người sử dụng thiết kế đã trở thành công cụ hỗ trợ phù hợp và hữu ích cho quá trình dạy học nội dung thể tích hình hộp chữ nhật cho học sinh lớp 5. Thông qua bộ điều khiển được thiết kế riêng cho từng mô hình, học sinh được chủ động sử dụng, tương tác với chúng nhằm đưa ra các phương án giải quyết phù hợp cho từng đề bài. Quan trọng hơn, phần mềm GeoGebra còn được giới thiệu và hướng dẫn sử dụng trong bộ sách Chân trời sáng tạo, sách giáo khoa môn Toán lớp 6 học kỳ I, trang 64[1]. Từ những lý do trên, nhóm tác giả nhận thấy phần mềm GeoGebra là phương tiện hỗ trợ thích hợp cho định hướng nghiên cứu.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành nhằm nâng cao năng lực sử dụng công cụ và phương tiện học toán cho học sinh lớp 5 trong dạy học giải bài tập về thể tích hình hộp chữ nhật, với sự hỗ trợ của phần mềm GeoGebra. Quá trình nghiên cứu được thực hiện theo các bước sau:

2.1. Lựa chọn và chuẩn bị phương tiện thiết kế

Sử dụng phần mềm GeoGebra phiên bản mới nhất, đã được cài đặt và kiểm tra hiệu chỉnh. Máy tính (Laptop) với bộ vi xử lý tối thiểu Intel Core i5, RAM 8GB, ổ cứng SSD 256GB. Tất cả các máy tính đều được đảm bảo độ tin cậy và khả năng chạy phần mềm GeoGebra. Mẫu: Học sinh lớp 5 tại trường Tiểu học Chi Lăng, quận Gò Vấp, TP. HCM, được chọn ngẫu nhiên để tham gia nghiên cứu.

2.2. Quy trình triển khai

Bước 1: Giới thiệu về mục tiêu và nội dung nghiên cứu cho các học sinh tham gia, cùng với sự hỗ trợ từ giáo viên hướng dẫn.

Bước 2: Học sinh được phân thành các nhóm nhỏ (6 học sinh mỗi nhóm) và mỗi nhóm được trang bị một máy tính có cài đặt phần mềm GeoGebra.

[1] Trần Nam Dũng, Bùi Văn Nghị, Vũ Quốc Chung, Trần Đức Huyên (đồng Chủ biên) và các tác giả khác (2021), *Toán 6,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

Bước 3: Giáo viên hướng dẫn học sinh cách sử dụng phần mềm GeoGebra thông qua các bài tập thực hành liên quan đến thể tích hình hộp chữ nhật.

2.3. Cách thức thu thập và phân tích số liệu

Thu thập số liệu: Dữ liệu được thu thập thông qua quan sát trực tiếp quá trình học sinh sử dụng phần mềm, kèm theo việc ghi chép các phản hồi từ học sinh và giáo viên.

Phân tích số liệu: Sử dụng phương pháp phân tích định lượng và định tính để đánh giá hiệu quả của việc sử dụng phần mềm GeoGebra trong việc nâng cao năng lực giải quyết bài tập toán của học sinh.

2.4. So sánh và đánh giá

Phương pháp sử dụng phần mềm GeoGebra được đánh giá là hiệu quả hơn so với các phương pháp truyền thống không sử dụng công nghệ, giúp học sinh dễ dàng hình dung và giải quyết các bài toán thể tích một cách trực quan và sinh động hơn.

3. Kết quả thảo luận

Theo Đỗ Đức Thái *và cs*[1], phương tiện, thiết bị dạy học là các phương tiện vật chất, sự vật, hiện tượng chứa đựng hoặc chuyển tải những thông tin về nội dung dạy học hỗ trợ giáo viên, học sinh tổ chức tiến hành hợp lý, có hiệu quả quá trình dạy học. Như vậy, có thể thấy phương tiện, thiết bị dạy học thực chất là các phương tiện vật chất được người dạy và người học sử dụng một cách hợp lý nhằm hỗ trợ việc truyền đạt kiến thức qua các hoạt động dạy học một cách sinh động, hấp dẫn, phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh.

Hiện nay, quan điểm về năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán được nhận định theo nhiều cách khác nhau. Chẳng hạn, theo Jankvist *và cs*[2], năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán là khả năng sử dụng công cụ và hỗ trợ bao gồm các chương trình số học, chương trình đồ họa, đại số máy tính, bảng tính. Ngoài ra, còn có bảng, thanh trượt, bàn tính, thước kẻ, compa, thước đo góc, logarit, bảng phân phối chuẩn. Theo Niss[3], năng lực sử dụng công cụ phương tiện học Toán bao gồm hai thành phần. Thứ nhất, nhận biết sự tồn tại,

[1] Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Lê Tuấn Anh, Đỗ Đức Bình, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam, Vũ Phương Thúy (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Toán trung học cơ sở,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Nguyễn Hoài Anh, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam (2018), *Hướng dẫn dạy học môn Toán tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2] J. T. Jankvist, E. Geraniou, M. Misfeldt (2018), *The KOM framework's aids and tools competency in relation to digital technologies - a networking of theories perspective.*

[3] J. T. Jankvist, E. Geraniou, M. Misfeldt (2018), *The KOM framework's aids and tools competency in relation to digital technologies - a networking of theories perspective.*

các tính chất của các công cụ và sự hỗ trợ đối với các hoạt động Toán học, nhận biết phạm vi và giới hạn của các công cụ và sự hỗ trợ trong nhiều tình huống khác nhau. Thứ hai, biết sử dụng công cụ và sự hỗ trợ. Tại Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo[1] đã nêu rõ năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán ở cấp tiểu học là một trong những năng lực quan trọng đối với học sinh trong quá trình học tập môn Toán. Các biểu hiện cụ thể của năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán tại cấp tiểu học được quy định như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Các biểu hiện cụ thể của năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán tại cấp tiểu học*

Thành phần năng lực	Biểu hiện cụ thể ở cấp tiểu học
- Nhận biết được tên gọi, tác dụng, quy cách sử dụng, cách thức bảo quản các đồ dùng, phương tiện trực quan thông thường, phương tiện khoa học công nghệ (đặc biệt là phương tiện sử dụng công nghệ thông tin), phục vụ cho việc học Toán. - Sử dụng được các công cụ, phương tiện học toán, đặc biệt là phương tiện khoa học công nghệ để tìm tòi, khám phá và giải quyết vấn đề toán học (phù hợp với đặc điểm nhận thức lứa tuổi).Nhận biết được các ưu điểm, hạn chế của những công cụ, phương tiện hỗ trợ để có cách sử dụng hợp lý.	- Nhận biết được tên gọi, tác dụng, quy cách sử dụng, cách thức bảo quản các công cụ, phương tiện học toán đơn giản (que tính, thẻ số, thước, compa, êke, các mô hình hình phẳng và hình khối quen thuộc...). - Sử dụng được các công cụ, phương tiện học toán để thực hiện những nhiệm vụ học tập toán đơn giản. - Làm quen với máy tính cầm tay, phương tiện công nghệ thông tin hỗ trợ học tập. - Nhận biết được (bước đầu) một số ưu điểm, hạn chế của những công cụ, phương tiện hỗ trợ để có cách sử dụng hợp lý.

Với những cơ sở nêu trên, cũng như nhận thấy việc bồi dưỡng các thành tố của năng lực này là cần thiết, nhóm tác giả đề xuất sử dụng phần mềm GeoGebra vào một số tình huống dạy học giải bài tập thực tiễn về nội dung thể tích ở môn Toán lớp 5 thông qua một số mô hình hình học động với quy trình được nhóm tác giả đề xuất như sau:

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán,* Hà Nội.

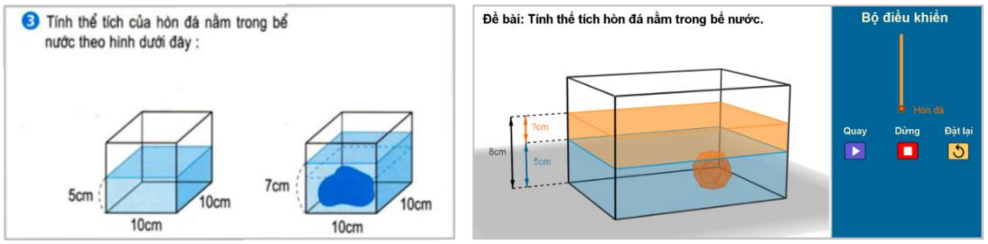
Bước 1: Tìm hiểu, phân tích đề bài với sự hỗ trợ của mô hình hình học động. Thông qua mô hình hình học động, học sinh xác định dữ kiện đề bài cho như số đo các cạnh, dữ kiện còn thiếu nhằm giải quyết câu hỏi, yêu cầu được đặt ra.

Bước 2: Giáo viên giới thiệu vùng làm việc trên màn hình và tên các công cụ điều khiển cùng công dụng của chúng. Học sinh sẽ nhận biết, ghi nhớ đặc điểm của từng công cụ để thực hiện một cách phù hợp để tạo hiệu ứng hoạt hình, hỗ trợ giải quyết tình huống.

Bước 3: Học sinh thực hành sử dụng bộ công cụ điều khiển và quan sát hiệu ứng xuất hiện trên mô hình, thông qua đó đưa ra phương án giải quyết bài toán và thực hiện bài giải.

Bước 4: Kiểm tra, so sánh kết quả.

3.1. Mô hình thứ nhất: Hỗ trợ bài tập được phát triển từ Bài tập 3, sách giáo khoa môn Toán lớp 5, trang 121



Hình 1. ***Hình ảnh minh họa trích từ sách giáo khoa và mô hình hòn đá do nhóm tác giả thiết kế***

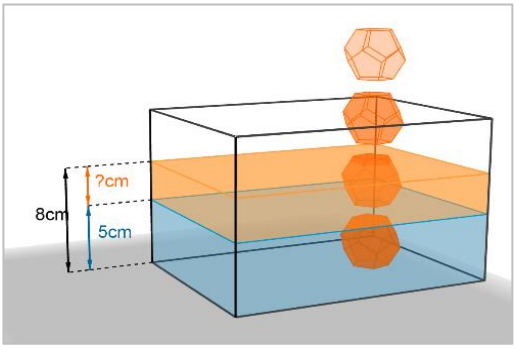
Ở bài tập 3 trong sách giáo khoa môn Toán lớp 5, trang 121, bộ sách Cánh diều, có hai hình ảnh được sử dụng để minh họa mực nước trước và sau khi thả hòn đá vào bể nước. Nhằm đáp ứng định hướng bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện và luyện tập kỹ năng vận dụng lý thuyết vào tình huống thực tiễn, nhóm tác giả xây dựng bài toán: "Tính thể tích từng hòn đá nằm trong bể nước" với sự hỗ trợ của phần mềm GeoGebra với sản phẩm là mô hình hình học động do nhóm tác giả thiết kế (Hình 1). Quá trình thực nghiệm được tổ chức tại trường Tiểu học Chi Lăng, quận Gò Vấp, TP. HCM. Giáo vi tiến hành chia lớp thành các nhóm 6, mỗi nhóm được trang bị một máy tính có chuẩn bị sẵn file.ggb (tập tin được tạo và lưu bởi phần mềm GeoGebra) có chứa sẵn mô hình thứ hai. Tiến trình học sinh giải bài tập có thể được đưa ra như sau:

Bước 1: Phân tích đề bài thông qua mô hình. Ở bước này, học sinh quan sát mô hình và xác định những dữ kiện đề bài đã cho, cụ thể trong bài toán này là số đo chiều dài, chiều rộng, chiều cao mực nước ban đầu.

Bước 2: Giáo viên giới thiệu, hướng dẫn tên gọi và công dụng của bộ điều khiển gồm các nút lệnh, Sliders. Ngoài 3 nút lệnh cơ bản đã được giới thiệu ở mô

hình thứ nhất thì bộ điều khiển của mô hình thứ hai có thêm Slider mang tên "Hòn đá" giúp mô phỏng lại hiệu ứng rơi của hòn đá để hỗ trợ trực quan hóa đề bài nhằm đưa ra phương án giải quyết của học sinh. Việc nhận biết tên gọi, công dụng bộ nút lệnh cơ bản và Slider "Hòn đá" sẽ giúp học sinh phân biệt các công cụ và thời điểm thích hợp để sử dụng sao cho hợp lý nhằm hỗ trợ cho quá trình giải bài toán. Từ đó, các em được hình thành và phát triển biểu hiện nhận biết tên gọi, chức năng của công cụ, phương tiện của năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán mà cụ thể là bộ điều khiển mô hình.

Bước 3: Học sinh thực hành sử dụng bộ công cụ điều khiển và quan sát hiệu ứng xuất hiện trên mô hình, thông qua đó đưa ra phương án giải quyết bài toán và thực hiện bài giải. Khi có hiệu lệnh, học sinh thực hiện thao tác di chuyển Slider Hòn đá. Lúc này học sinh quan sát thấy, mô hình xuất hiện hiệu ứng hòn đá dần rơi vào bể khiến mực nước dâng lên một khoảng và chuyển thành màu cam. Hiệu ứng chuyển màu tạo sự bắt mắt, tương phản và hiển thị thông số 8cm là tổng mực nước ban đầu và sau khi thả hòn đá (Hình 2). Từ đây, học sinh nhận biết được thể tích hòn đá chính là thể tích mực nước dâng lên và xác định được dữ kiện cần tìm là chiều cao mực nước dâng lên trước khi tính được thể tích hòn đá. Dữ kiện cần tìm sẽ được biểu thị bằng dấu chấm hỏi có kèm đơn vị cm.



Hình 2. ***Hiệu ứng hòn đá đang rơi vào bể nước***

Dựa theo kết quả quan sát từ mô hình, học sinh xác định được các bước tính cụ thể, cần thiết để giải quyết bài toán. Mô hình còn có thể thay thế vai trò của phần tóm tắt vì đã có thể khái quát được nội dung, yêu cầu đề bài, từ đó dễ dàng tính được chiều cao mực nước dâng lên bằng hiệu chiều cao mực nước sau khi thả hòn đá và chiều cao mực nước ban đầu 3cm, sau đó thực hiện yêu cầu đề bài là tìm thể tích hòn đá bằng công thức tính thể tích hình hộp chữ nhật. Trường hợp nếu học sinh chưa quan sát rõ các hiệu ứng và chưa nắm được cách giải bài toán, giáo viên hướng dẫn học sinh đặt lại các hiệu ứng ban đầu, cho phép lặp lại thao tác nhiều lần để hỗ trợ cho quá trình học tập. Thông qua quá trình này, học sinh được bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán với biểu

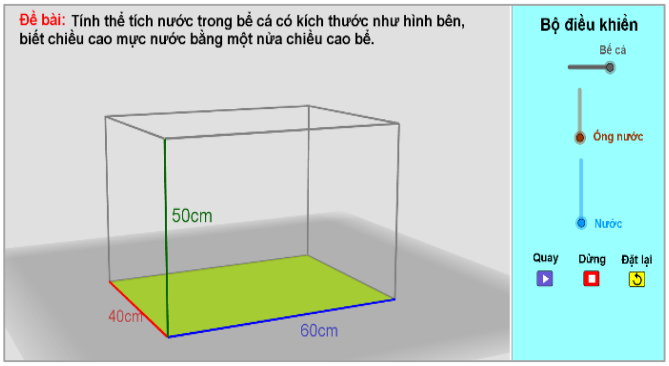
hiện sử dụng công cụ, phương tiện hỗ trợ để giải quyết bài toán và được sử dụng công nghệ hiện đại trong quá trình học tập.

Bước 4: Học sinh kết luận dự đoán và thực hiện bài giải. Sau khi học sinh giải xong, giáo viên trình chiếu bài giải mẫu trên phần mềm để các em đối chiếu, so sánh kết quả.

Kết quả thực nghiệm đã chứng minh mô hình hòn đá là phương tiện hữu ích, tạo cơ hội giúp bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán bằng các hoạt động nhận biết, ghi nhớ tên gọi, chức năng và biết cách sử dụng bộ công cụ để tìm tòi, khám phá ra phương án giải quyết bài toán bằng hiệu ứng hoạt hình sinh động giúp học sinh so sánh mực nước trước và sau khi thả hòn đá vào bể một cách dễ dàng. Thêm vào đó, mô hình đã mô phỏng lại hiện tượng một vật rơi vào bể nước có trong đời sống thực tiễn, tạo điều kiện để học sinh quan sát từ nhiều góc độ khác nhau và trực tiếp điều khiển hiệu ứng rơi của hòn đá theo bộ công cụ được thiết kế sẵn nhưng vẫn thống nhất với bài tập trong sách cũng như liên hệ với tình huống trong thực tiễn.

3.2. Mô hình thứ hai: hỗ trợ bài tập thực tiễn

Năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán và luyện tập kỹ năng vận dụng lý thuyết vào tình huống thực tiễn được bồi dưỡng thông qua bài toán: "Tính thể tích nước trong bể cá, biết chiều cao mực nước cao bằng một nửa chiều cao bể cá" (Hình 3).

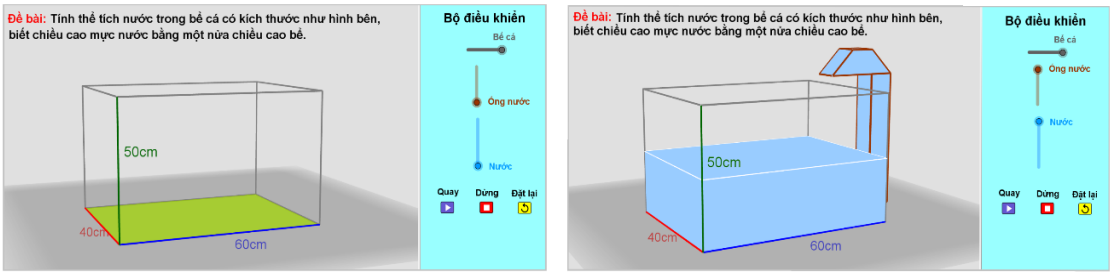


Hình 3. ***Mô hình bể cá***

Mô hình được thiết kế thành hai tập tin, một dành riêng cho giáo viên - chứa đáp án với bộ nút bấm thuận tiện hơn và một chứa mô hình được thiết kế với các Sliders nhằm tạo điều kiện thuận tiện cho học sinh tương tác, sử dụng. Giáo viên chia lớp thành các nhóm 6, mỗi nhóm được trang bị một máy tính có chuẩn bị sẵn tập tin dành riêng cho học sinh và lớp học được trang bị máy chiếu để trình chiếu mô hình của giáo viên. Quy trình thực hiện giải bài tập trên được tổ chức tương tự với mô hình hòn đá trên, cụ thể: Đầu tiên, học sinh xác định dữ kiện đề bài cho thông qua mô hình bể cá. Tiếp theo, giáo viên phổ biến về tên gọi, chức năng của

các Sliders trong mô hình để học sinh nắm được công cụ của Slider tên "Bể cá", "Ống nước" và "Nước". Sau đó, học sinh thực hiện các thao tác bằng bộ điều khiển như sau:

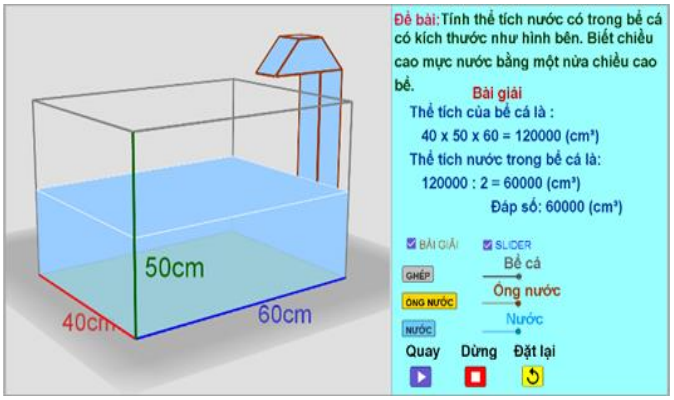
- Kéo Slider Bể cá và quan sát bể cá được hình thành từ hiệu ứng ghép các mặt phẳng hình chữ nhật, sau đó đưa ra phân tích về dữ kiện bài toán đã cho: bể cá có dạng hình hộp chữ nhật với chiều dài, chiều rộng, chiều cao bể cá lần lượt là 60cm, 40cm và 50cm.



Hình 4. ***Mô hình trước và sau khi Slider***

- Kéo Slider Ống Nước để tạo phần ống nước và tiếp tục kéo Slider Nước để xuất hiện hiệu ứng nước chảy từ ống vào trong bể sau đó tiến hành quan sát. Mô hình giúp học sinh nhận biết được dữ kiện có tích hợp nội dung phân số "chiều cao mực nước bằng nửa chiều cao bể nước" một cách trực quan (Hình 4).

Bằng kết quả quan sát trên mô hình, học sinh dễ dàng đưa ra được bài giải với bước tính chiều cao mực nước, sau đó tính thể tích nước. Ngoài ra, ở tập tin của giáo viên còn tích hợp thêm khả năng trình chiếu bài giải mẫu giúp học sinh đối chiếu kết quả ngay trên phần mềm GeoGebra (Hình 5).



Hình 5. *Mô hình và bài giải mẫu trong tập tin của giáo viên*

Thông qua mô hình bể cá hỗ trợ giải bài tập này, việc bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện cho học sinh được thể hiện qua các hoạt động tìm hiểu tên gọi, chức năng bộ công cụ ở bước 2 và sử dụng chúng một cách phù hợp để mang lại hiệu quả học tập, từ đó đưa ra bài giải một cách nhanh chóng và chính xác.

Bên cạnh đó, mô hình còn là phương tiện biểu diễn nội dung phân số được tích hợp vào tình huống, giúp học sinh xây dựng các bước tính dễ dàng hơn.

3.3. Tổ chức thực nghiệm sư phạm

Dựa trên việc khảo sát, lấy ý kiến của giáo viên chủ nhiệm cũng như theo dõi sự thay đổi của học sinh trong quá trình học, chúng tôi đã đưa ra những phân tích về mặt định tính. Cụ thể, căn cứ vào biểu hiện của năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán cấp tiểu học, chúng tôi nhận thấy rằng:

Thứ nhất, các đề xuất do chúng tôi đưa ra đảm bảo phù hợp với định hướng phát triển năng lực người học do Bộ Giáo dục và Đào tạo đưa ra trong Chương trình GDPT môn Toán 2018.

Thứ hai, thông qua phần mềm GeoGebra là thiết bị hiện đại hỗ trợ học toán, các biểu hiện của năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán cấp tiểu học đã bước đầu đạt được. Cụ thể, học sinh nhận biết được tên gọi, chức năng của bộ điều khiển gồm các nút lệnh và các Slider được thiết kế riêng cho từng mô hình, đồng thời biết sử dụng chúng vào việc hỗ trợ giải quyết các tình huống giải bài tập thực tiễn một cách hiệu quả.

Thứ ba, các mô hình có tích hợp bộ điều khiển trên phần mềm GeoGebra được nêu trong nghiên cứu là công cụ mô phỏng sinh động các tình huống toán học đã kích thích sự tò mò, gây hứng thú của học sinh trong quá trình học tập, từ đó nâng cao chất lượng học tập. Kết quả nghiên cứu đã chứng minh khả năng học tập của học sinh lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng, các em bước đầu biết chủ động tương tác với mô hình để tìm tòi và đưa ra ý tưởng giải quyết vấn đề một cách tự tin.

Để đánh giá chất lượng, hiệu quả của tiết học về mặt định lượng, chúng tôi tiến hành cho học sinh hai lớp thực hiện bài kiểm tra trước và sau thực nghiệm. Bài kiểm tra trước thực nghiệm cho thấy khả năng học toán của học sinh hai lớp thực nghiệm và đối chứng là tương đương nhau. Về bài kiểm tra sau thực nghiệm, kết quả đạt được như mong đợi và được thống kê ở Bảng 1.

Bảng 1. *Thống kê kết quả bài kiểm tra sau thực nghiệm*

Lớp		**Điểm kiểm tra sau thực nghiệm**									
		1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Thực nghiệm	Số học sinh	0	0	0	0	0	1	4	4	6	20
	Tỷ lệ (%)	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,86	11,43	11,43	17,14	57,14
Đối chứng	Số học sinh	0	0	0	0	2	4	5	6	7	11
	Tỷ lệ (%)	0,00	0,00	0,00	0,00	5,71	11,43	14,29	17,14	20,00	31,43

Bảng 1 cho thấy, hai lớp đều không có học sinh ở mức điểm yếu, kém (dưới 5 điểm). Ở mức điểm trung bình (5 - 6 điểm), lớp thực nghiệm không có học sinh đạt điểm 5 và có 1 học sinh đạt điểm 6, còn lớp đối chứng có 6 học sinh đạt mức điểm trung bình. Ở mức điểm khá (7 - 8 điểm), lớp thực nghiệm có 8 học sinh (chiếm 22,86%), ít hơn lớp đối chứng (11 học sinh, chiếm 31,43%). Ở mức điểm giỏi (9 - 10 điểm), số lượng học sinh đạt được ở lớp thực nghiệm cao hơn lớp đối chứng là 8 học sinh. Số điểm 10 của lớp thực nghiệm và lớp đối chứng có sự chênh lệch đáng kể. Qua bảng số liệu thống kê trên có thể khẳng định việc dạy học giải bài tập về thể tích hình hộp chữ nhật ở môn Toán lớp 5 với sự hỗ trợ của mô hình hình học động trên phần mềm GeoGebra mà chúng tôi vận dụng vào lớp thực nghiệm đã mang lại kết quả tích cực.

4. Kết luận

Kết quả thực nghiệm đã chứng minh tính khả thi và hiệu quả của các tình huống dạy học giải bài tập thực tiễn với sự hỗ trợ của phần mềm GeoGebra được chúng tôi nghiên cứu và đề xuất trong bài báo. Việc sử dụng phần mềm GeoGebra đã góp phần bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán, hỗ trợ quá trình học Hình học bằng hình thức thao tác với bộ điều khiển của các mô hình nhằm xuất hiện các hiệu ứng giúp trực quan hóa đề bài. Bên cạnh đó, toàn bộ các mặt phẳng của hình khối cũng có thể được quan sát trong không gian 3 chiều với thao tác quay, từ đó các mô hình trở thành phương tiện hữu dụng hỗ trợ học sinh chủ động hơn trong việc khám phá ra kiến thức, phương án giải quyết cho một số tình huống toán học, đồng thời khơi gợi niềm đam mê học toán với các học sinh chưa hứng thú với môn Toán và củng cố niềm tin cho học sinh yêu thích môn Toán. Học sinh còn được phát triển óc sáng tạo, phát huy tính tích cực, chủ động trong quá trình học tập, cụ thể là trong quá trình giải bài tập thực tiễn về thể tích hình hộp chữ nhật với phương tiện trực quan là các mô hình được thiết kế trên phần mềm GeoGebra.

Với những ưu điểm của mô hình trên phần mềm GeoGebra và nhiều kết quả tích cực thu được, chúng tôi khuyến nghị các trường tiểu học tích cực tạo điều kiện thuận lợi giúp phổ biến phần mềm GeoGebra nhằm hỗ trợ giáo viên trong quá trình bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán cho học sinh lớp 5 thông qua việc tổ chức dạy học giải bài tập về thể tích hình hộp chữ nhật với sự hỗ trợ của các mô hình hình học động. Trong tương lai, chúng tôi sẽ tiếp tục nghiên cứu phát triển việc ứng dụng phần mềm GeoGebra vào dạy học một số bài toán liên quan đến chuyển động đều ở môn Toán lớp 5 với mục tiêu bồi dưỡng một số năng lực toán học khác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán,* Hà Nội.
2. Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Lê Tuấn Anh, Đỗ Đức Bình, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam, Vũ Phương Thúy (2018), *Dạy học phát triển năng lực môn Toán trung học cơ sở,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
3. Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, Nguyễn Hoài Anh, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam (2018), *Hướng dẫn dạy học môn Toán tiểu học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. J. T. Jankvist, E. Geraniou, M. Misfeldt (2018), The KOM framework's aids and tools competency in relation to digital technologies - a networking of theories perspective.
5. Nguyễn Chiến Thắng, Đỗ Văn Chung (2022), Bồi dưỡng năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học Toán cho học sinh thông qua dạy học nội dung Hình học lớp 6, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, tr. 50-54.
6. M. Niss (2003), Mathematical Competencies and the Learning of Mathematics: The Danish Kom Project.
7. Phạm Thị Thanh Tú, Trần Thị Hồng Nhung (2020), Phát triển năng lực mô hình hóa toán học cho học sinh thông qua dạy học nội dung hình học 10, *Tạp chí Khoa học Đại học Sài Gòn*, tr. 97-108.
8. Trần Nam Dũng, Bùi Văn Nghị, Vũ Quốc Chung, Trần Đức Huyên (đồng Chủ biên) và các tác giả khác (2021), *Toán 6,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC LÃNH ĐẠO CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THÔNG QUA DỰ ÁN "LẮP ĐẶT MẠCH ĐIỆN CHO NGÔI NHÀ" (VẬT LÍ 11)

Trần Quang Hiếu, Nguyễn Thị Thu Hà*, Nguyễn Quang Linh

Trường Đại học Sư Phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm đánh giá hiệu quả của phương pháp dạy học dự án trong việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh trung học phổ thông thông qua dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà". Nghiên cứu được thực hiện tại Trường THPT Thái Nguyên, với sự tham gia của 40 học sinh lớp 11A5. Trong đó, lớp học được chia thành 6 nhóm, các nhóm trưởng được chọn ngẫu nhiên hoặc tự bầu chọn bởi các thành viên. Các hành vi lãnh đạo của nhóm trưởng được quan sát và đánh giá dựa trên các chỉ số hành vi lãnh đạo cụ thể. Kết quả nghiên cứu cho thấy dạy học dự án không chỉ nâng cao kiến thức chuyên môn mà còn phát triển các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo như tư duy chiến lược, giao tiếp, quản lý, giải quyết vấn đề và đạo đức xã hội. Nghiên cứu khẳng định tính hiệu quả của phương pháp dạy học dự án trong việc phát triển năng lực lãnh đạo cho học sinh, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và chuẩn bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết cho thị trường lao động hiện đại.

Từ khóa: *năng lực lãnh đạo; dạy học dự án; học sinh trung học phổ thông; kỹ năng mềm; giáo dục phổ thông*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh giáo dục ngày nay, mục tiêu trang bị cho học sinh (HS) những kỹ năng và năng lực cần thiết để trở thành những nhà lãnh đạo hiệu quả trong tương lai là cần thiết, không chỉ nhằm mục tiêu phát triển cá nhân mà còn hướng đến việc tạo lập nên những công dân toàn cầu có khả năng đóng góp tích cực cho xã hội. Các trường Trung học phổ thông (THPT) đóng vai trò thiết yếu trong việc hình thành và phát triển các kỹ năng này, tạo điều kiện cho HS phát huy tối đa tiềm năng lãnh đạo của bản thân.

Các nghiên cứu liên quan chủ yếu tập trung vào việc phát triển năng lực lãnh đạo trong môi trường tổ chức nhà nước hoặc doanh nghiệp. Nguyễn Thị Hải Ly (2024)[1] đã nghiên cứu về tác động của năng lực lãnh đạo đến sự thành công của chuyển đổi số tại doanh nghiệp. Nghiên cứu chỉ ra rằng lãnh đạo có tầm nhìn

[1] Ly, N. T. H. (2024). The influence of leadership competency on the success of corporate digital transformation. *HaUI Journal of Science and Technology*, *60*(2), p. 120.

rõ ràng và mạnh mẽ về việc triển khai chuyển đổi số, và họ đưa ra chiến lược kế hoạch và quyết định thực hiện cụ thể, thì doanh nghiệp sẽ có nhiều cơ hội để thành công trong việc chuyển đổi số. Một hướng khác cũng được nghiên cứu là năng lực lãnh đạo đối với sinh viên (Lebrón *và cs.*, 2017[1]; Quang, 2021[2]) nhắc đến khả năng lãnh đạo của sinh viên và năng lực lãnh đạo liên quan đến nghề nghiệp. Mở rộng hướng nghiên cứu này, Nguyễn Thị Hồng (2021)[3] đã đề ra giải pháp nâng cao hiệu quả sinh hoạt câu lạc bộ sinh viên trong đó nhấn mạnh sự cần thiết phải bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho Ban chủ nhiệm câu lạc bộ. Như vậy, có thể nhận thấy các nghiên cứu đều khẳng định sự cần thiết của năng lực lãnh đạo của các công dân trong xã hội tương lai, có thể là môi trường doanh nghiệp, hành chính sự nghiệp hay với vai trò các tổ chức của sinh viên.

Trong các trường trung học hiện nay, các hoạt động học sử dụng hình thức hoạt động nhóm ngày các phổ biến. Học sinh được tham gia các hoạt động nhóm để giải quyết một vấn đề cụ thể được đặt ra trong thực tế hoặc được giáo viên giao dưới dạng bài tập. Đây là cơ hội tốt để bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh. Nguyễn Quang Linh và Cao Tiến Khoa (2024) đã tiếp cận vấn đề thông qua việc đề xuất khung năng lực lãnh đạo mới và sáng tạo dành cho HS khối THPT gồm 7 năng lực thành phần, mỗi năng lực thành phần có 3 chỉ số hành vi. Khung hướng tới mục tiêu trang bị cho HS những kỹ năng và năng lực cần thiết để trở thành những nhà lãnh đạo hiệu quả trong tương lai. Tuy nhiên, có ít nghiên cứu về việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo của học sinh khối THPT qua một hoạt động học cụ thể. Điều này đặt ra một khoảng trống nghiên cứu cần được bổ sung, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc nghiên cứu và đề xuất các hoạt động học phù hợp giúp đánh giá và bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh THPT giúp họ phát triển toàn diện và sẵn sàng đối mặt với thách thức trong tương lai.

Dạy học dự án hay dạy học dựa trên dự án (Project-based Learning) được đề cập trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018 là một phương pháp giáo dục tích cực. Theo Cocco (2006)[4], dạy học dự án dựa trên ba nguyên tắc: học tập theo ngữ cảnh, HS tham gia tích cực, đạt được mục tiêu học tập thông qua tương tác và chia sẻ kiến thức. Dạy học dựa trên dự án có những ưu điểm phù hợp với

[1] Lebrón, M. J., Stanley, C. L., Kim, A. J., & Thomas, K. H. (2017). The empowering role of profession-based student organizations in developing student leadership capacity. *New directions for student leadership, 2017*(155), pp. 83-94.
[2] Quang, D. M. (2021). Factors Affecting the "Community Leadership Capacity" of Vietnam National University, Ho Chi Minh City Students. *Journal of Education*, pp. 47-51.
[3] Hong, N. T. (2021). Some solutions to improve the performance of student clubs at Hanoi metropolitan university. *Scientific journal of Hanoi metropolitan university*, *51*, p. 85.
[4] Cocco, S. (2006). Student leadership development: The contribution of project-based learning. *Unpublished Master's thesis. Royal Roads University, Victoria, BC*.

việc phát triển năng lực lãnh đạo của học sinh. Trước hết, dạy học dự án cung cấp các cơ hội để thực hành khả năng lãnh đạo cho học sinh trong các hoàn cảnh thực tế. Điều này là cần thiết do sự năng động và tính chất tình huống của lãnh đạo[1]. Trong dạy học dự án, HS làm việc theo nhóm, chủ động lập kế hoạch giải quyết vấn đề thực tiễn thông qua cộng tác. Các hoạt động trong nhóm như thu thập thông tin, tổng hợp, phân tích, rút ra kiến thức cần các kĩ năng như hợp tác, giao tiếp, thuyết trình, đánh giá, phản biện (Bell, 2010[2]; Larmer & Mergendoller, 2010[3]). Khi dạy học dự án, sẽ giúp trang bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết cho thị trường việc làm hiện nay: giao tiếp, hợp tác, sáng tạo và tư duy phản biện[4]. Để thực hiện được điều đó, các dự án thường được thiết kế để mang lại cơ hội làm việc độc lập và hợp tác, cũng như mang lại nhiều cơ hội phản hồi[5]. HS có thể dành thời gian làm việc một mình, chẳng hạn như khi thu thập nghiên cứu và hợp tác với bạn bè vào những thời điểm khác trong quá trình. Nghiên cứu này tập trung vào việc tìm hiểu xem có thể thông qua dạy học dự án để bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho HS hay không, cụ thể với chủ đề "Lắp đặt đường điện cho ngôi nhà".

Sau khi thiết kế kế hoạch tổ chức dự án, chúng tôi cũng thiết kế bảng quan sát các chỉ số hành vi trong năng lực lãnh đạo của HS và tiến hành dạy thực nghiệm. Lớp học gồm 40 HS, được chia làm 6 nhóm. Trong đó 3 nhóm các nhóm trưởng, được chọn ngẫu nhiên, 3 nhóm còn lại việc chọn nhóm trưởng do các thành viên tự bầu. Năng lực lãnh đạo của nhóm trưởng sẽ được biểu hiện qua các hành vi khi đưa ra các mục tiêu, kế hoạch, đánh giá vấn đề, khả năng giao tiếp, quản lý và phân quyền. Kết quả từ nghiên cứu cho thấy, thông qua dạy học dự án, HS đã bộc lộ rõ năng lực lãnh đạo.

Các phần tiếp theo sẽ trình bày chi tiết về phương pháp nghiên cứu, kết quả thu được, và các bàn luận liên quan, cung cấp một cái nhìn toàn diện về đề tài nghiên cứu này.

[1] Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational management administration & leadership*, *46*(4), pp. 556-577.
[2] Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, *83*(2), pp. 39-43.
[3] Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational leadership*, *68*(1), pp. 34-37.
[4] Almazroui, K. M. (2023). Project-based learning for 21st-century skills: An overview and case study of moral education in the UAE. *The Social Studies*, *114*(3), pp. 125-136.
[5] Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, *51*(2), pp. 287-314.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thiết kế nhằm đánh giá việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo của HS thông qua dạy học dự án "Lắp đặt đường điện cho ngôi nhà" trong dạy học. Nghiên cứu được tiến hành thực nghiệm tại lớp 11A5 trường THPT Thái Nguyên, tỉnh Thái Nguyên vào ngày 22/04/2024. Lớp học gồm 40 học sinh, được chia thành 6 nhóm, mỗi nhóm từ 6 đến 7 học sinh. Trong đó, 3 nhóm có các nhóm trưởng, được chọn ngẫu nhiên, 3 nhóm còn lại việc chọn nhóm trưởng do các thành viên tự bầu. Các cộng tác viên sẽ quan sát các biểu hiện hành vi của 6 nhóm trưởng để đánh giá năng lực lãnh đạo của các HS này. Quá trình thu thập, xử lí dữ liệu được thực hiện thông qua hai bước chính. Đầu tiên, chúng tôi quan sát và ghi nhận hành vi của các nhóm trưởng thông qua một bảng quan sát đã được chuẩn bị từ trước (Bảng 1), trong đó tập trung vào các hành vi lãnh đạo được đề xuất bởi Nguyễn Quang Linh và Cao Tiến Khoa (2024)[1]. Sau đó, dữ liệu thu thập từ bảng quan sát được xử lí thông qua phần mềm Excel. Qua cách tiếp cận này, nghiên cứu hi vọng sẽ cung cấp cái nhìn đầy đủ về tác động của dạy học dự án đến năng lực lãnh đạo và góp phần vào việc đưa ra các chiến lược giáo dục hiệu quả để áp dụng rộng rãi trong các trường phổ thông tại Việt Nam trong thời gian tới.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thiết kế dự án

Dự án "Lắp đặt đường điện cho ngôi nhà" có nhiệm vụ chính là giúp học sinh nắm vững kiến thức về điện học và phát triển kỹ năng lãnh đạo thông qua việc thiết kế và lắp đặt một mô hình ngôi nhà. Mục tiêu chính của dự án bao gồm: Giúp học sinh hiểu rõ hơn về các nguyên lý điện học, cách lắp đặt mạch điện, và an toàn điện; Bồi dưỡng các kỹ năng quan trọng như làm việc nhóm, quản lý thời gian, giao tiếp, và đặc biệt là năng lực lãnh đạo.

Dự án được thực hiện trong 2 tiết học, tương đương với 90 phút. Trong thời gian này, các học sinh sẽ tham gia vào các hoạt động chính như: (1) Lập kế hoạch: Các nhóm học sinh sẽ thảo luận và lên kế hoạch chi tiết cho việc thiết kế và lắp đặt mạch điện trong mô hình ngôi nhà. Điều này bao gồm việc phân công nhiệm vụ, xác định các bước thực hiện, và dự kiến các nguồn lực cần thiết; (2) Thiết kế và lắp đặt: Học sinh sẽ tiến hành thiết kế, lắp đặt mô hình ngôi nhà, mạch điện cho mô hình ngôi nhà theo kế hoạch đã đề ra. Mỗi nhóm sẽ sử dụng 8 quả pin loại 1.5V để cung cấp năng lượng cho các bóng đèn led 3V trong mô

[1] Linh, N. Q., & Khoa, C. T. (2024), Proposal for a leadership competency framework for high school students, *TNU Journal of Science and Technology*, pp. 368-374.

hình ngôi nhà gồm ít nhất 3 phòng và (3) Thuyết trình và đánh giá: Mỗi nhóm sẽ thuyết trình về quá trình thực hiện dự án của mình, chia sẻ những khó khăn gặp phải và cách giải quyết, cũng như những bài học kinh nghiệm. Các nhóm sẽ được đánh giá dựa trên tính thẩm mỹ của mô hình, sự hoạt động ổn định của mạch điện, và sự phối hợp giữa các thành viên. Những kết quả thu được từ dự án này sẽ được phân tích sâu hơn trong các phần tiếp theo của bài báo, nhằm đưa ra những kết luận chính xác về hiệu quả của dạy học dự án trong việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh.

3.2. Phiếu đánh giá năng lực khoa học ở học sinh

Dựa trên bảng các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo của học sinh THPT từ nghiên cứu của Nguyễn Quang Linh và Cao Tiến Khoa (2024), Bảng 1 là sự cụ thể hóa các chỉ số hành vi của từng năng lực thành tố ứng trong dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà" - Vật lí 11. Mỗi chỉ số hành vi được đánh giá cao nhất là 10 điểm, dựa trên mức độ hoàn thành mỗi chỉ số hành vi. Có 6 HS được quan sát, được đánh số từ HS1 tới HS6.

Bảng 1. *Mô tả chi tiết chỉ số hành vi của từng năng lực thành tố trong năng lực lãnh đạo của học sinh khi thực hiện dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà"*

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Kí hiệu	Mô tả chi tiết
Tư duy chiến lược (TT1)	Đặt mục tiêu cá nhân và nhóm rõ ràng và thực tế	TD1	Xác định mục tiêu cụ thể cho dự án *"Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà",* đặt ra các mục tiêu ngắn hạn và dài hạn, phân tích khả năng đạt được mục tiêu dựa trên nguồn lực hiện có.
	Lập kế hoạch và ưu tiên công việc để đạt được mục tiêu	TD2	Tạo kế hoạch chi tiết cho các bước cần thực hiện, xác định công việc ưu tiên theo mức độ quan trọng, điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết.
	Đánh giá và điều chỉnh kế hoạch dựa trên tình hình thực tế	TD3	Theo dõi tiến độ kế hoạch, đánh giá tình hình thực tế và điều chỉnh cần thiết, xác định các vấn đề phát sinh và tìm giải pháp khắc phục.
Khả năng giao tiếp	Truyền đạt ý tưởng một cách rõ ràng và súc tích, cả bằng	GT1	Trình bày rõ ràng và mạch lạc ý tưởng và kế hoạch, sử dụng ngôn ngữ chính xác và dễ hiểu, thuyết

hiệu quả (TT2)	lời nói và ngôn ngữ viết		trình hiệu quả trước nhóm và giáo viên.
	Lắng nghe một cách tích cực, phản hồi và xây dựng đối thoại	GT2	Lắng nghe chủ động, không ngắt lời, phản hồi xây dựng, khuyến khích sự tham gia, thảo luận mở để giải quyết vấn đề chung.
	Sử dụng các phương tiện truyền thông phù hợp với ngữ cảnh	GT3	Sử dụng phần mềm quản lý dự án, cách ghi chép hợp lý để theo dõi và cập nhật tiến độ.
Khả năng quản lý và phân quyền (TT3)	Phân công công việc dựa trên điểm mạnh của thành viên	QL1	Xác định kỹ năng và sở thích của từng thành viên, phân công nhiệm vụ phù hợp với năng lực, đảm bảo công việc được phân bổ đều.
	Giám sát tiến độ công việc và cung cấp phản hồi kịp thời	QL2	Theo dõi tiến độ công việc, đánh giá kết quả từng giai đoạn, đưa ra phản hồi, hỗ trợ thành viên gặp khó khăn kịp thời.
	Động viên và hỗ trợ thành viên nhóm khi cần thiết.	QL3	Khuyến khích tinh thần làm việc nhóm, giúp đỡ và hỗ trợ khi thành viên gặp khó khăn, tạo môi trường làm việc tích cực và động viên.
Giải quyết vấn đề và ra quyết định (TT4)	Nhận diện và phân tích vấn đề một cách hệ thống	VD1	Xác định và mô tả rõ ràng các vấn đề cần giải quyết, phân tích nguyên nhân và ảnh hưởng, thu thập thông tin và dữ liệu liên quan.
	Sử dụng tư duy phê phán để đánh giá các giải pháp	VD2	Đánh giá ưu và nhược điểm của từng giải pháp, sử dụng lý luận logic để chọn giải pháp tối ưu, tham khảo ý kiến từ nguồn đáng tin cậy.
	Đưa ra quyết định dựa trên dữ liệu và lợi ích nhóm	VD3	Sử dụng dữ liệu thực tế để ra quyết định, đảm bảo quyết định có lợi cho nhóm, theo dõi kết quả và điều chỉnh nếu cần.

	Đối mặt và vượt qua thách thức một cách sáng tạo	VD4	Tìm kiếm các giải pháp sáng tạo để vượt qua khó khăn, khuyến khích thành viên đề xuất ý tưởng mới, áp dụng phương pháp thử nghiệm để giải quyết vấn đề.
Tạo động lực và động viên nhóm (TT5)	Tạo môi trường làm việc tích cực và hợp tác	DL1	Tạo không khí làm việc thoải mái và thân thiện, khuyến khích sự hợp tác và giúp đỡ lẫn nhau, tạo điều kiện cho thành viên thể hiện ý kiến và ý tưởng.
	Công nhận và khen ngợi thành tích của các thành viên	DL2	Ghi nhận và khen ngợi nỗ lực và thành công của thành viên, thưởng cho những đóng góp lớn, tạo động lực bằng sự công nhận.
	Phát hiện và giải quyết kịp thời các vấn đề về tinh thần làm việc của nhóm	DL3	Nhận biết sớm các vấn đề tinh thần trong nhóm, đưa ra giải pháp và hỗ trợ tinh thần khi cần thiết, tạo các hoạt động gắn kết nhóm.
Đạo đức và trách nhiệm xã hội (TT6)	Trung thực trong làm việc	DD1	Thực hiện công việc trung thực và minh bạch, báo cáo đúng sự thật, không che giấu thông tin, giữ vững đạo đức nghề nghiệp.
	Có hiểu biết và thể hiện quan tâm đến tác động xã hội của quyết định	DD2	Nhận thức rõ về tác động xã hội của các quyết định, đưa ra quyết định có lợi cho cộng đồng, tham gia các hoạt động xã hội và cộng đồng.
	Duy trì sự tôn trọng lẫn nhau và công bằng trong mọi tình huống	DD3	Đối xử công bằng và tôn trọng lẫn nhau, giữ thái độ tích cực và xây dựng trong mọi tình huống, đảm bảo quyền lợi và công bằng cho tất cả thành viên.

3.3. Kết quả đánh giá năng lực lãnh đạo ở học sinh

3.3.1. Kết quả định tính

Trong suốt quá trình thực hiện dự án, các biểu hiện của năng lực lãnh đạo ở 6 HS nhóm trưởng đã được quan sát và ghi nhận. Kết quả định tính cho thấy một số xu hướng nổi bật trong hành vi lãnh đạo của các nhóm trưởng.

- Tư duy chiến lược và lập kế hoạch: HS1 và HS3 đã thể hiện rõ khả năng đặt mục tiêu cá nhân và nhóm rõ ràng và thực tế (TD1), cũng như lập kế hoạch và ưu tiên công việc để đạt được mục tiêu (TD2). Hai HS này đã chủ động đánh giá và điều chỉnh kế hoạch dựa trên tình hình thực tế (TD3), cho thấy sự linh hoạt và thích ứng cao.

- Khả năng giao tiếp hiệu quả: HS2, HS3 và HS5 có biểu hiện mạnh mẽ ở khả năng truyền đạt ý tưởng một cách rõ ràng và súc tích cả bằng lời nói và ngôn ngữ viết (GT1). Họ đã lắng nghe một cách tích cực, phản hồi và xây dựng đối thoại hiệu quả (GT2), và sử dụng các phương tiện truyền thông phù hợp với ngữ cảnh (GT3). Những kỹ năng giao tiếp này đã giúp các nhóm hoạt động mượt mà và hiệu quả hơn.

- Khả năng quản lý và phân quyền: HS4 và HS6 đã thể hiện khả năng phân công công việc dựa trên điểm mạnh của các thành viên (QL1). Họ giám sát tiến độ công việc và cung cấp phản hồi kịp thời (QL2), động viên và hỗ trợ thành viên nhóm khi cần thiết (QL3). Tuy nhiên, HS2 và HS4 vẫn cần cải thiện trong việc giám sát và động viên thành viên nhóm một cách đều đặn và kịp thời.

- Giải quyết vấn đề và ra quyết định: HS2, HS5 và HS6 đã nhận diện và phân tích vấn đề một cách hệ thống (VD1), sử dụng tư duy phê phán để đánh giá các giải pháp (VD2), và đưa ra quyết định dựa trên dữ liệu và lợi ích nhóm (VD3). Những HS này đã thể hiện khả năng đối mặt và vượt qua thách thức một cách sáng tạo (VD4), góp phần quan trọng vào sự thành công của dự án.

- Tạo động lực và động viên nhóm: HS1 và HS3 đã tạo môi trường làm việc tích cực và hợp tác (DL1), công nhận và khen ngợi thành tích của các thành viên (DL2), và phát hiện kịp thời các vấn đề về tinh thần làm việc của nhóm (DL3). Tuy nhiên, HS2 và HS5 cần phát triển hơn trong việc tạo động lực và giải quyết các vấn đề tinh thần làm việc.

- Đạo đức và trách nhiệm xã hội: HS1 và HS4 đã trung thực trong làm việc (DD1), thể hiện hiểu biết và quan tâm đến tác động xã hội của quyết định (DD2), và duy trì sự tôn trọng lẫn nhau và công bằng trong mọi tình huống (DD3). Những biểu hiện này cho thấy các HS có tinh thần trách nhiệm và đạo đức tốt trong công việc nhóm.

Kết quả định tính từ dự án cho thấy rằng, thông qua dạy học dự án, các HS không chỉ nâng cao kỹ năng và kiến thức chuyên môn mà còn phát triển các kỹ năng mềm quan trọng như tư duy chiến lược, giao tiếp, quản lý và lãnh đạo. Những kết quả này góp phần khẳng định hiệu quả của phương pháp dạy học dự án trong việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh THPT.

3.3.2. Kết quả định lượng

Dựa trên quá trình quan sát các biểu hiện của năng lực lãnh đạo ở 6 HS, nghiên cứu thu được bảng điểm đánh giá năng lực lãnh đạo của 6 học sinh như Bảng 2.

Bảng 2. *Kết quả đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh*

Học sinh		**HS1**	**HS2**	**HS3**	**HS4**	**HS5**	**HS6**
TT1	TD1	9	7	9	6	7	8
	TD2	8	6	8	7	7	7
	TD3	9	7	8	6	7	8
TT2	GT1	7	8	8	7	9	7
	GT2	7	8	8	7	8	7
	GT3	8	9	7	8	9	8
TT3	QL1	8	7	8	9	7	9
	QL2	7	6	7	8	7	8
	QL3	8	6	7	9	6	8
TT4	VD1	7	8	8	7	8	8
	VD2	8	8	8	7	9	7
	VD3	8	8	7	7	8	7
	VD4	7	7	8	6	8	8
TT5	DL1	9	7	8	6	7	8
	DL2	8	6	7	7	8	7
	DL3	9	7	8	6	7	8
TT6	DD1	9	8	9	9	7	8
	DD2	8	7	8	8	8	9
	DD3	9	8	8	9	8	8

Kết quả tổng hợp đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh được thể hiện từ Bảng 2 được tính trung bình cho từng năng lực thành tố và sơ đồ hoá trên Hình 1.



	TT1	TT2	TT3	TT4	TT5	TT6
HS6	7.67	7.33	8.33	7.50	7.67	8.33
HS5	7.00	8.67	6.67	8.25	7.33	7.67
HS4	6.33	7.33	8.67	6.75	6.33	8.67
HS3	8.33	7.67	7.33	7.75	7.67	8.33
HS2	6.67	8.33	6.33	7.75	6.67	7.67
HS1	8.67	7.33	7.67	7.50	8.67	8.67

Hình 1. *Kết quả đánh giá trung bình từng năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo ở học sinh trong dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà"*

Hình 1 cho thấy, với năng lực thành tố Tư duy chiến lược (TT1): Học sinh HS1 đạt điểm trung bình cao nhất với 8.67, thể hiện khả năng đặt mục tiêu rõ ràng và lập kế hoạch tốt. HS3 và HS6 cũng có điểm số cao lần lượt là 8.33 và 7.67. Trong khi đó, HS4 có điểm số thấp nhất với 6.33, cho thấy cần cải thiện khả năng lập kế hoạch và thích ứng với tình hình thực tế. Với năng lực thành tố Khả năng giao tiếp hiệu quả (TT2): HS2 đạt điểm số cao nhất với 8.33, cho thấy khả năng truyền đạt ý tưởng và xây dựng đối thoại tốt. HS5 cũng đạt điểm cao với 8.67, trong khi các học sinh khác có điểm số dao động từ 7.33 đến 8.33. Điều này chỉ ra rằng hầu hết các học sinh đều có kỹ năng giao tiếp tốt, nhưng vẫn cần cải thiện để đạt mức hoàn hảo. Với năng lực thành tố Khả năng quản lý và phân quyền (TT3): HS4 đạt điểm số cao nhất với 8.67, thể hiện khả năng phân công công việc và giám sát tiến độ tốt. HS6 cũng đạt điểm cao với 8.33, trong khi HS2 có điểm số thấp nhất với 6.33. Điều này cho thấy sự chênh lệch trong khả năng quản lý và động viên nhóm giữa các học sinh. Với năng lực thành tố Giải quyết vấn đề và ra quyết định (TT4): HS5 đạt điểm số cao nhất với 8.25, cho thấy khả năng nhận diện và phân tích vấn đề tốt. HS2 và HS3 cũng có điểm số cao lần

lượt là 7.75. HS4 có điểm số thấp nhất với 6.75, cho thấy cần cải thiện kỹ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên dữ liệu.Với năng lực thành tố Tạo động lực và động viên nhóm (TT5): HS1 và HS6 đạt điểm số cao nhất với 8.67, thể hiện khả năng tạo môi trường làm việc tích cực và động viên nhóm tốt. HS3 đạt 7.67, trong khi HS4 có điểm số thấp nhất với 6.33, cho thấy cần cải thiện trong việc động viên và hỗ trợ thành viên nhóm. Với năng lực thành tố Đạo đức và trách nhiệm xã hội (TT6): HS1 và HS4 đều đạt điểm cao nhất với 8.67, cho thấy tinh thần trách nhiệm và đạo đức tốt trong công việc nhóm. HS3 và HS6 cũng đạt điểm cao lần lượt là 8.33. HS2 có điểm số thấp nhất với 7.67, cho thấy cần nâng cao nhận thức và hành vi liên quan đến trách nhiệm xã hội.

Như vậy, nhìn chung qua quá trình thực hiện dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà" năng lực lãnh đạo của học sinh được thể hiện rõ ràng thông qua các chỉ số hành vi được quan sát. HS1 và HS5 là những học sinh có năng lực lãnh đạo nổi bật nhất, trong khi HS2 và HS4 cần cải thiện thêm ở một số khía cạnh nhất định. Những kết quả này khẳng định hiệu quả của phương pháp dạy học dự án trong việc bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh, đồng thời cung cấp cơ sở để đề xuất các chiến lược giáo dục phù hợp nhằm nâng cao năng lực lãnh đạo trong các trường phổ thông tại Việt Nam.

4. Kết luận

Nghiên cứu này đã chứng minh rằng việc áp dụng phương pháp dạy học dự án trong môn Vật lí có thể giúp bồi dưỡng và phát triển năng lực lãnh đạo cho HS trung học phổ thông. Dự án "Lắp đặt mạch điện cho ngôi nhà" đã tạo ra một môi trường học tập thuận lợi để giúp HS không chỉ nâng cao kiến thức chuyên môn mà còn phát triển năng lực lãnh đạo với các năng lực thành tố như: Tư duy chiến lược; Giao tiếp, quản lý và phân quyền; Giải quyết vấn đề và ra quyết định; Tạo động lực và động viên nhóm,; Đạo đức và trách nhiệm xã hội. Kết quả nghiên cứu cho thấy sự đa dạng trong biểu hiện năng lực lãnh đạo của học sinh, với những biểu hiện nổi bật ở các khía cạnh tư duy chiến lược, giao tiếp hiệu quả và giải quyết vấn đề. Những HS được quan sát đã thể hiện khả năng lãnh đạo thông qua việc lập kế hoạch, phân công công việc, giám sát tiến độ và tạo động lực cho nhóm. Những hành vi này không chỉ giúp nhóm hoàn thành nhiệm vụ một cách hiệu quả mà còn giúp học sinh nhận thức rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của một nhà lãnh đạo. Những phát hiện từ nghiên cứu này có thể được ứng dụng rộng rãi trong các chương trình giáo dục phổ thông, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và chuẩn bị cho HS những kỹ năng cần thiết cho thị trường lao động hiện đại. Các trường học có thể áp dụng phương pháp dạy học dự án để

bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho HS, tạo điều kiện cho các em phát triển toàn diện và sẵn sàng đối mặt với những thách thức trong tương lai.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Almazroui, K. M. (2023). Project-based learning for 21st-century skills: An overview and case study of moral education in the UAE. *The Social Studies*, *114*(3), pp. 125-136.
2. Bell, S. (2010). Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *The clearing house*, *83*(2), pp. 39-43.
3. Cocco, S. (2006). Student leadership development: The contribution of project-based learning. *Unpublished Master's thesis. Royal Roads University, Victoria, BC*.
4. Helle, L., Tynjälä, P., & Olkinuora, E. (2006). Project-Based Learning in Post-Secondary Education – Theory, Practice and Rubber Sling Shots. *Higher Education*, *51*(2), pp. 287-314.
5. Hong, N. T. (2021). Some solutions to improve the performance of student clubs at Hanoi metropolitan university. *Scientific journal of Hanoi metropolitan university*, *51*, p. 85.
6. Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). Seven essentials for project-based learning. *Educational leadership*, *68*(1), pp. 34-37.
7. Lebrón, M. J., Stanley, C. L., Kim, A. J., & Thomas, K. H. (2017). The empowering role of profession-based student organizations in developing student leadership capacity. *New directions for student leadership*, *2017*(155), pp. 83-94.
8. Linh, N. Q., & Khoa, C. T. (2024). Proposal for a leadership competency framework for high school students. *TNU Journal of Science and Technology*, pp. 368-374.
9. Ly, N. T. H. (2024). The influence of leadership competency on the success of corporate digital transformation. *HaUI Journal of Science and Technology*, *60*(2), p. 120.
10. Quang, D. M. (2021). Factors Affecting the "Community Leadership Capacity" of Vietnam National University, Ho Chi Minh City Students. *Journal of Education*, pp. 47-51.
11. Smylie, M. A., & Eckert, J. (2018). Beyond superheroes and advocacy: The pathway of teacher leadership development. *Educational management administration & leadership*, *46*(4), pp. 556-577.

GIÁO DỤC QUYỀN CON NGƯỜI TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG CHO HỌC SINH TRUNG HỌC CƠ SỞ HIỆN NAY

Ngô Việt Hoàn

Vụ Giáo dục Trung học, Bộ Giáo dục và Đào tạo

TÓM TẮT

Đổi mới, nâng cao hiệu quả giáo dục phổ thông trong giai đoạn hiện nay là rất cần thiết, vì Việt Nam đang trong quá trình đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Yêu cầu chuyển biến về chất giữa mục tiêu giáo dục kiến thức sang mục tiêu giáo dục nhân cách là hướng đi đúng đắn, phù hợp với xu hướng chung của các nước trên thế giới. Để làm được điều này, các hoạt động giáo dục nhân cách, giúp học sinh nhận diện, hiểu và vận dụng các quyền con người vào thực tiễn đời sống có ý nghĩa quyết định đến việc hình thành nhân cách học sinh một cách toàn diện và bền vững. Từ đánh giá thực trạng để đưa ra các giải pháp phù hợp với tiến trình đổi mới nền giáo dục quốc gia cũng như việc triển khai đổi mới chương trình giáo dục phổ thông ở nước ta hiện nay.

Từ khoá: *Giáo dục phổ thông; trung học cơ sở; quyền con người; Việt Nam*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục quyền con người cho học sinh THCS là một trong những bước khởi đầu cho bảo đảm sự phát triển toàn diện của học sinh phổ thông. Giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông ở nước ta được thiết kế trong chương trình giáo dục phổ thông.

Giáo dục quyền con người cho học sinh nói riêng cũng được quan tâm đặc biệt, qua đó xây dựng văn hóa quyền con người ngay từ lứa tuổi thanh, thiếu niên, các chủ nhân, công dân của từng quốc gia. Giáo dục quyền con người vừa mang tính phổ biến, vừa mang tính đặc thù, phù hợp với điều kiện cụ thể của mỗi quốc gia. Trong đó, các nguyên tắc cơ bản của luật pháp quốc tế về quyền con người. Quyền con người luôn được dựa trên cơ sở đạo đức và hiến pháp, pháp luật. Giáo dục quyền con người phải bắt đầu từ nhận thức đúng đắn về quyền con người, mục đích, yêu cầu của giáo dục quyền con người. Đây là điều kiện căn bản để hình thành ý thức quyền con người.

Giáo dục quyền con người nhằm hướng tới năng lực, kỹ năng thực hành, bảo vệ quyền con người cho bản thân mỗi cá nhân và cho những người khác. Đó chính là mục đích, yêu cầu của giáo dục quyền con người, từ nhận thức tới hành động tự bảo vệ quyền con người cho bản thân và cho người khác là cả một quá

trình lâu dài. Xây dựng văn hóa nhân quyền phải bắt đầu từ việc giáo dục quyền con người cùng với nhiều biện pháp khác. Không chỉ trang bị kiến thức, kỹ năng bảo vệ quyền con người mà giáo dục quyền con người còn nhằm xây dựng tính tích cực chính trị pháp lý cho các cá nhân trong việc đấu tranh với những hành vi xâm phạm, coi thường quyền con người.

Tôn trọng, bảo đảm sự đa dạng trong giáo dục quyền con người sao cho phù hợp với điều kiện của các quốc gia, các lĩnh vực hoạt động, các nhóm đối tượng xã hội. Từ đó cần xác định đa dạng về nội dung, hình thức, phương pháp, hình thức giáo dục quyền con người để hướng tới giáo dục quyền con người cho mọi đối tượng là xu hướng phát triển tất yếu của hoạt động giáo dục quyền con người.

Học sinh THCS là một đối tượng cần phải được giáo dục quyền con người, vì đây là chủ thể đang trong quá trình phát triển, hoàn thiện tâm sinh lý và nhân cách để sẵn sàng thực hiện trách nhiệm công dân và là chủ thể pháp luật độc lập. Việc thực hiện giáo dục quyền con người cho học sinh THCS được thực hiện dựa trên nguyên lý của giáo dục quyền con người và có xem xét đến đặc thù về tâm sinh lý lứa tuổi để thiết kế nội dung, sử dụng phương pháp, xác định mục tiêu giáo dục quyền con người. Nội dung giáo dục quyền con người cho học sinh THCS chịu sự chi phối mạnh mẽ của mục tiêu, nội dung chương trình giáo dục phổ thông. Đây là những vấn đề cần được quan tâm luận giải để có được cơ sở khoa học vững chắc cho hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh THCS. Trong điều kiện đổi mới căn bản, toàn diện nền giáo dục quốc dân, giáo dục phổ thông nói chung, giáo dục quyền con người cho học sinh THCS nói riêng cần phải được thay đổi dựa trên các quan điểm và giải pháp nào?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về giáo dục quyền con người cho học sinh

2.1.1. Khái niệm giáo dục quyền con người cho học sinh

Giáo dục quyền con người cho học sinh phổ thông là hoạt động có mục đích, có tổ chức, có kế hoạch của các trường phổ thông nhằm trang bị những kiến thức về quyền con người cho học sinh phổ thông, hình thành ý thức, thái độ và hành vi tôn trọng, bảo vệ quyền con người của bản thân và của những người khác, trang bị kỹ năng sử dụng, bảo vệ quyền con người, ý thức trách nhiệm đối với cộng đồng, xã hội.

2.1.2. Vai trò của giáo dục quyền con người cho học sinh

Giáo dục quyền con người cho học sinh góp phần:

- Bảo đảm yêu cầu giáo dục toàn diện của bậc giáo dục phổ thông, từ đó bảo đảm sự phát triển toàn diện cho con người;

- Hình thành ý thức tôn trọng, bảo vệ, thúc đẩy và đấu tranh cho quyền con người, từ đó góp phần xây dựng văn hóa quyền con người;

- Bảo đảm cho việc hiện thực hóa quyền con người;

- Xây dựng nhà trường thân thiện, học sinh tích cực và phòng ngừa bạo lực học đường.

2.1.3. Mục tiêu của giáo dục quyền con người cho học sinh:

- Về mục tiêu nhận thức, hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh bảo đảm rằng, tất cả học sinh được cung cấp kiến thức cơ bản về quyền con người, nhất là các quyền cơ bản của con người thông qua các khái niệm, phạm trù cơ bản mang tính chìa khoá (như tự do, bình đẳng, nhân phẩm con người hoặc bảo vệ trước sự phân biệt đối xử), qua đó giúp học sinh có được những kiến thức cơ bản về quyền con người, trong đó nhấn mạnh đến các quyền có liên quan trực tiếp đến lứa tuổi học sinh.

- Về mục tiêu hiệu quả, hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh phải tạo ra được sự thay đổi về nhận thức, hành động, cách cư xử các quan hệ xã hội do học sinh thiết lập từ quan hệ gia đình, quan hệ với thầy cô, quan hệ bạn bè... dựa trên quyền con người. Cụ thể hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh phải đạt được các hiệu quả:

+ Hình thành cho học sinh ý thức tôn trọng quyền con người bằng những thái độ tích cực thông qua việc khích lệ cá nhân thực hiện có ý thức các quyền riêng và chú ý tôn trọng quyền của người khác; hình thành ở học sinh sự độ lượng, trách nhiệm và lòng can đảm; tăng cường sự đoàn kết cùng với con người ở tất cả các nơi trên thế giới và cung cấp cho họ động lực đấu tranh vì quyền con người.

+ Tạo dựng niềm tin, động cơ thúc đẩy các hành động thực tế, thói quen xử sự hợp pháp, phù hợp với các chuẩn mực đạo đức xã hội từ đó thiết lập văn hóa quyền con người ngay từ khi còn là học sinh. Bởi lẽ, giáo dục pháp luật nói chung, giáo dục quyền con người nói riêng không chỉ nhằm mục đích phòng ngừa vi phạm pháp luật mà còn thúc đẩy sự hình thành ở học sinh ý thức, hành vi đạo đức, các định hướng, nguyên tắc sống trên cơ sở tôn trọng các giá trị sống, các quyền, tự do của bản thân và của tất cả những người khác.

Như vậy, giáo dục quyền con người cho học sinh phải được xem như một sự chuẩn bị cho học sinh tham gia có trách nhiệm vào xã hội và cùng với đó như là sự đóng góp đối với sự duy trì và an toàn của văn hoá dân chủ và tự do. Yêu cầu tham gia có trách nhiệm vào các quan hệ xã hội chỉ có thể đạt được nếu học

sinh có được nền tảng kiến thức, kỹ năng được thúc đẩy bằng niềm tin, ý thức tôn trọng quyền con người.

2.2. Thực trạng nội dung giáo dục quyền con người cho học sinh

2.2.1. Nội dung quyền con người cho học sinh THCS trong môn học giáo dục công dân

Ở cấp THCS, môn Giáo dục công dân là môn học bắt buộc, thuộc giai đoạn giáo dục cơ bản, gồm 4 mạch nội dung: giáo dục đạo đức, giáo dục kĩ năng sống, giáo dục pháp luật và giáo dục kinh tế. Những nội dung này giúp học sinh:

- Có hiểu biết về những chuẩn mực đạo đức, pháp luật cơ bản và giá trị, ý nghĩa của các chuẩn mực đó; tự hào về truyền thống gia đình, quê hương, dân tộc; tôn trọng, khoan dung, quan tâm, giúp đỡ người khác; tự giác, tích cực học tập và lao động; có thái độ đúng đắn, rõ ràng trước các hiện tượng, sự kiện trong đời sống; có trách nhiệm với bản thân, gia đình, nhà trường, xã hội, công việc và môi trường sống.

- Có tri thức phổ thông, cơ bản về đạo đức, kĩ năng sống, kinh tế, pháp luật; đánh giá được thái độ, hành vi của bản thân và người khác; tự điều chỉnh và nhắc nhở, giúp đỡ bạn bè, người thân điều chỉnh thái độ, hành vi theo chuẩn mực đạo đức, pháp luật; thực hiện được các công việc để đạt mục tiêu, kế hoạch hoàn thiện, phát triển bản thân; biết cách thiết lập, duy trì mối quan hệ hoà hợp với những người xung quanh, thích ứng với xã hội biến đổi và giải quyết các vấn đề đơn giản trong đời sống của cá nhân, cộng đồng phù hợp với giá trị văn hoá, chuẩn mực đạo đức, quy tắc của cộng đồng, quy định của pháp luật và lứa tuổi.

2.2.2. Khảo sát quan điểm của giáo viên về việc nội dung quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông

Bảng 1. *Kết quả khảo sát quan điểm của giáo viên về việc nội dung quyền con người vào chương trình giáo dục phổ thông (n=125)*

TT	Mức độ đánh giá	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Rất phù hợp	75	60.0
2	Phù hợp	48	38.4
3	Không phù hợp	02	1.6
4	Ý kiến khác	0	0

Qua kết quả khảo sát 125 thầy cô giảng dạy trên địa bàn Thành phố Hà Nội năm học 2023 - 2024 cho thấy, đại đa số các thầy cô đều cho rằng việc trang bị kiến thức về quyền con người, kỹ năng sử dụng, thực hành đối với học sinh và thực tiễn cuộc sống là rất cần thiết. Vấn đề quan trọng hơn cả là nội dung,

hình thức, phương pháp giáo dục quyền con người phải phù hợp với đối tượng học sinh và thực tiễn cuộc sống.

2.2.3. Thực trạng hình thức và phương pháp giáo dục quyền con người cho học sinh

Từ thực trạng chương trình giáo dục phổ thông vẫn còn nhiều điểm nặng giáo dục chính trị, nhẹ giáo dục kỹ năng sống, coi trọng lý thuyết, chưa chú ý vận dụng, thực hành, chưa yêu cầu thể hiện qua việc làm và hành vi cụ thể trong đời sống. Khi lên lớp, nhiều bài học còn khô khan, gượng ép, chưa phù hợp với đặc điểm tâm lí, tình cảm của học sinh; một số kiến thức triết học, kinh tế, chính trị, chủ nghĩa xã hội khoa học... khá trừu tượng, khó hiểu đối với học sinh THCS, chưa chú ý đúng mức tính liên thông, tích hợp nội dung dạy học môn giáo dục công dân với các môn học khác nên việc đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá chưa rõ, chủ yếu vẫn dạy chay, đọc chép, lệ thuộc nhiều vào sách giáo khoa và tài liệu hướng dẫn giảng dạy, thiếu sáng tạo trong tổ chức các hoạt động dạy học (Bảng 2). Công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập còn nặng về hình thức, phổ biến vẫn là kiểm tra kiến thức, chưa chú trọng kiểm tra đánh giá năng lực, phẩm chất của học sinh.

Bảng 2. *Kết quả khảo sát giáo viên sử dụng phương pháp giáo dục quyền con người trong chương trình giáo dục phổ thông (n=125)*

TT	Phương pháp sử dụng	Số phiếu	Tỷ lệ (%)
1	Phương pháp truyền thống Thầy đọc – Trò chép	49	39,2
2	Phương pháp dạy học tích cực (thông qua tổ chức hoạt động)	38	30,4
3	Kết hợp đọc chép và nêu ý kiến của học sinh	21	16,8
4	Học sinh chủ động tìm hiểu nội dung bài học và rút ra ý nghĩa nội dung bài học, liên hệ với vấn đề bảo đảm quyền con người	17	13,6

2.2.4. Thực trạng phương tiện giáo dục quyền con người cho học sinh THCS

Phương tiện giáo dục quyền con người cho học sinh THCS được hiểu là những giáo cụ cần thiết để giáo viên phổ thông sử dụng trong quá trình lên lớp để truyền đạt kiến thức quyền con người cho học sinh. Các phương tiện giáo dục quyền con người cho học sinh bao gồm: sách giáo khoa, các mô hình hoặc tình huống được sử dụng trong môn học, tài liệu bồi dưỡng giáo viên giáo dục công dân, cẩm nang giáo dục quyền con người cho giáo viên các trường phổ thông… Tuy nhiên, các kiến thức lý luận về quyền con người, tập huấn về phương pháp

giáo dục quyền con người chưa được quan tâm thích đáng. Điều này đã làm ảnh hưởng đáng kể đến hiệu quả giáo dục quyền con người. Việc thiếu các phương tiện, tài liệu cần thiết về giáo dục quyền con người cho học sinh đã gây khó khăn cho việc tự tìm hiểu, tự học hỏi về quyền con người của học sinh. Ngoài ra, sự thiếu này cũng gây khó khăn cho chính đội ngũ giáo viên trong việc tìm hiểu các vấn đề lý luận và thực tiễn pháp luật về quyền con người để phục vụ cho thực tiễn giảng dạy.

Hình thức tổ chức giáo dục quyền con người cho học sinh gắn liền với việc xây dựng kế hoạch giáo dục; cách tổ chức các hoạt động khi lên lớp. Việc tổ chức các hoạt động đối với nội dung quyền con người trong chương trình môn học, giáo viên sẽ mất nhiều thời gian để chuẩn bị, gây nhiều khó khăn cho giáo viên trong việc đổi mới phương pháp giảng dạy. Bởi lẽ, để cung cấp đầy đủ nội dung kiến thức về quyền con người trong các nội dung bài học, giáo viên và học sinh không có nhiều thời gian để tương tác với nhau trong việc tiếp nhận nội dung bài học. Do đó, hình thức giáo dục quyền con người đôi khi vẫn bị dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức kiểu truyền thống "thầy đọc, trò chép".

Chưa có nhiều không gian, môi trường, điều kiện cho học sinh chuyển hóa nội dung giáo dục quyền con người vào đời sống thực tiễn phù hợp với đặc điểm sinh lý lứa tuổi của học sinh. Các hoạt động giáo dục cũng chỉ dừng lại ở việc tuyên truyền nội dung pháp luật thông qua các tiểu phẩm kịch (video). Tuy nhiên, những sản phẩm này học sinh không được tham gia mà chủ yếu là "xem", "theo dõi" và sau đó "thảo luận" nên đôi khi, học sinh cũng chỉ hiểu nội dung đó, nhưng thực tiễn trong cuộc sống nội dung giáo dục quyền con người còn vô vàn các tình huống khác mà học sinh cần phải suy nghĩ, thậm chí vào vai diễn mới hiểu được tường tận nội dung đó. Các hoạt động giáo dục về quyền con người vào chương trình giáo dục phổ thông:

- Tham dự các vở kịch ngắn liên quan đến giáo dục quyền con người.
- Xây dựng các tình huống giáo dục quyền con người.
- Nghe nói chuyện phổ biến pháp luật về giáo dục quyền con người.
- Tổ chức các hoạt động giáo dục về giáo dục quyền con người.
- Các trò chơi liên quan đến giáo dục quyền con người.

2.3. Giải pháp đổi mới và nâng cao hiệu quả giáo dục quyền con người cho học sinh THCS

2.3.1. Đổi mới phương pháp giáo dục quyền con người cho học sinh THCS

Phương pháp thuyết trình, diễn giảng được sử dụng chủ yếu trong việc truyền đạt nội dung kiến thức lý luận và pháp luật quyền con người. Phương

pháp này giúp cho học sinh biết được nội dung kiến thức quyền con người cần thiết để có thể vận dụng vào việc giải quyết các tình huống trên lớp học hoặc trong đời sống thực tiễn.

Phương pháp nêu vấn đề - tình huống được sử dụng khi yêu cầu học sinh nhận diện vấn đề giáo dục quyền con người trong nội dung bài học, giúp học sinh có thể vận dụng tốt kiến thức quyền con người để giải quyết tình huống, vấn đề phát sinh.

Phương pháp khám phá, sáng tạo được sử dụng khi cần kích thích, phát huy khả năng phát hiện vấn đề ẩn chứa đằng sau nội dung tình huống hoặc yêu cầu học sinh phát biểu ý kiến, quan điểm của mình về một vấn đề quyền con người phát sinh trong đời sống thực tiễn.

Phương pháp ghi ý kiến lên bảng. được sử dụng để kích thích khả năng phản ứng của các nhóm trong lớp khi cần phải thể hiện ý kiến của nhóm một cách trực tiếp. Phương pháp này, ngoài việc đạt được yêu cầu học sinh phải phát biểu và thể hiện trên thực tế ý kiến của mình về một vấn đề quyền con người còn có thể rèn luyện cho học sinh khả năng diễn đạt bằng ngôn ngữ viết một ý kiến, một quan điểm trọn vẹn, đồng thời giúp học sinh củng cố, phát triển được năng lực tư duy ngôn ngữ, khả năng suy luận.

Phương pháp đóng vai, giúp học sinh nhập vai là chủ thể của một vấn đề quyền con người phát sinh trong đời sống xã hội. Với phương pháp này, học sinh có thể đóng vai chính diện và cũng có thể đóng vai phản diện. Khi nhập vai, học sinh có thể trải nghiệm và chuyển tải kiến thức quyền con người lý thuyết vào trong tình huống cụ thể.

2.3.2. Nâng cao hiệu quả sự phối hợp giữa nhà trường với các tổ chức, đoàn thể và gia đình trong thực hiện giáo dục quyền con người cho học sinh THCS

Gia đình cung cấp những kiến thức nền tảng để học sinh tham gia vào các quan hệ xã hội. Cấp THCS, những bài học được đẩy lên ở mức cao hơn như phải biết chịu trách nhiệm cho các hành động của bản thân, học cách biết chung sống, tôn trọng nhân phẩm, giá trị của con người…

2.3.3. Thu hút và tạo điều kiện thuận lợi cho các tổ chức đại diện cho học sinh cũng như các tổ chức xã hội tham gia giáo dục quyền con người

Để thu hút được các tổ chức này tham gia vào hoạt động giáo dục quyền con người cần gắn nội dung giáo dục quyền con người cho học sinh với các chương trình hoạt động của các tổ chức này. Thực chất của việc gắn kết này là để học sinh có dịp trải nghiệm thực tiễn và có cơ hội để vận dụng kiến thức quyền con người vào trong thực tiễn. Hoạt động giáo dục quyền con người của các tổ

chức đại diện cho học sinh cũng như các tổ chức xã hội nên thiết kế lồng ghép trong các hoạt động giáo dục, dã ngoại, tìm hiểu thực tiễn xã hội, nhất là khi chương trình giáo dục phổ thông đã có nội dung hoạt động trải nghiệm.

2.3.4. Thiết lập mô hình tư vấn học đường để giải đáp các thắc mắc của học sinh

Mô hình tư vấn học đường bao gồm các tham vấn liên quan đến tâm lý, tình cảm; giải đáp các quyền và nghĩa vụ phát sinh giữa học sinh với các mối quan hệ bên ngoài xã hội cũng như các mối quan hệ trong nhà trường phổ thông.

Các kết quả tư vấn, khuyến nghị có ý nghĩa tham khảo cho nhà trường trong việc tiếp cận và định hướng cách thức giáo dục quyền con người cho học sinh một cách phù hợp nhất. Đồng thời, kết quả tư vấn học đường không được sử dụng để đánh giá quá trình rèn luyện của học sinh.

Người tham gia vào hoạt động tư vấn học đường cần được đào tạo các kỹ năng cần thiết để việc tiếp nhận và đưa ra lời tư vấn tốt nhất. Thông tin, kết quả tư vấn học được phải được giữ kín để bảo đảm tôn trọng bí mật riêng tư (đời tư) của học sinh.

Khi sử dụng thông tin tư vấn học đường phải bảo đảm nguyên tắc tôn trọng quyền riêng tư và quyền suy nghĩ độc lập của học sinh. Việc "uốn nắn" những xu hướng/thiên hướng lệch chuẩn của học sinh cần nhẹ nhàng, nhất là các vấn đề liên quan đến tình yêu, xu hướng tình dục đồng giới, khả năng vi phạm pháp luật… Đối với những vấn đề nhạy cảm này nên có sự phối hợp chặt chẽ giữa gia đình với nhà trường để có biện pháp tác động phù hợp.

3. Kết luận

Giáo dục quyền con người cho học sinh THCS là một nội dung trong chương trình giáo dục phổ thông và được thiết kế lồng ghép trong các môn học. Hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh là hoạt động giáo dục độc lập có đối tượng, mục tiêu, nội dung, phương pháp riêng biệt và cần được tiến hành bởi các chủ thể giáo dục được đào tạo bài bản về quyền con người.

Giáo dục quyền con người cho học sinh THCS góp phần quan trọng vào việc hình thành nhân cách cho học sinh, đồng thời góp phần hình thành tư cách công dân trong mối quan hệ với nhà nước khi đến tuổi trưởng thành.

Giáo dục quyền con người cho học sinh bao gồm nhiều thành tố cấu thành như mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp, các phương tiện (sách giáo khoa, các mô hình hoặc tình huống được sử dụng trong môn học) chủ thể thực hiện giáo dục quyền con người cho học sinh. Các thành thành tố này có tác động qua lại lẫn nhau. Sự vận động của các thành tố giáo dục quyền con người để bảo đảm đạt được mục tiêu giáo dục quyền con người đề ra. Phương pháp giáo dục quyền con người cần tập trung vào rèn luyện kỹ năng quyền con người cần thiết

cho học sinh. Mối quan hệ, sự tương tác giữa nhà trường phổ thông, gia đình trong giáo dục quyền con người cho học sinh cần phát huy tối đa.

Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong đó chú trọng đến đào tạo nhân cách, đạo đức, phẩm chất con người và coi trọng giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực thì hoạt động giáo dục quyền con người cho học sinh cũng cần phải được đổi mới để nâng cao hiệu quả giáo dục quyền con người cho học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban chấp hành trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013*, Nghị quyết hội nghị trung ương 8 khóa XI, về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT- BGDĐT ngày 26/12/2018, *Ban hành chương trình giáo dục phổ thông*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020, *Ban hành điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học.*
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), Báo cáo số 121/BC-BGDĐT ngày 30/1/2024, *Kết quả thực hiện quyền trẻ em và thực hiện nhiệm vụ liên quan đến trẻ em năm 2023*.
5. Bộ Lao động thương binh và Xã hội (2020), Thông tư số14/2020/TT-BLĐTBXH ngày 28/11/2020, *Hướng dẫn việc thực hiện các qui định về chăm sóc thay thế cho trẻ em*.
6. Nguyễn Văn Dũng (2010), "Những vấn đề thực tiễn đặt ra khi triển khai các hoạt động giáo dục quyền con người ở Việt Nam", in trong *Giáo dục quyền con người - Những vấn đề lý luận và thực tiễn,* Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội, tr. 161-170.
7. Quốc Hội (2016), *Luật số 102/2016/QH13 ngày 05/4/2016*, Luật trẻ em.

VẬN DỤNG BIỆN PHÁP TÍCH HỢP TRONG DẠY HỌC GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ HIỆN NAY

Hồ Diệu Huyền

Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam, Hà Nội

TÓM TẮT

Dạy học tích hợp được thực hiện trong hoạt động dạy học tại các cấp học, ở nhiều môn học, trong đó có môn Giáo dục công dân ở bậc trung học cơ sở. Bài viết tìm hiểu về chương trình cũng như biện pháp thực hiện tích hợp trong dạy học môn Giáo dục công dân ở cấp trung học cơ sở hiện nay. Kết quả cho thấy, dạy học tích hợp giúp nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy và học. Để sử dụng có hiệu quả biện pháp này cần đảm bảo các yếu tố cơ bản từ phía: người dạy, người học và đảm bảo các điều kiện về cơ sở vật chất.

Từ khóa: *dạy học tích hợp; Giáo dục công dân; trung học cơ sở*

1. Giới thiệu

Dạy học tích hợp là một phương pháp giáo dục tiên tiến được thực hiện trong hoạt động dạy học tại các cấp học, ở nhiều môn học, trong đó có môn Giáo dục Công dân ở bậc THCS. Mỗi hoạt động giáo dục đều hướng tới nhiệm vụ kép: truyền đạt kinh nghiệm xã hội và hình thành, định hướng, phát triển nhân cách cho học sinh. Góp phần thực hiện tốt mục tiêu đó, môn giáo dục công dân đã được đưa vào chương trình học từ cấp tiểu học với tên gọi Đạo đức, đến cấp THCS và Trung học phổ thông được giảng dạy với tên gọi giáo dục công dân. Thông qua các bài học về lối sống, đạo đức, pháp luật, kinh tế, học sinh được bồi dưỡng các phẩm chất chủ yếu như yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm và năng lực chung như: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Từ đó, hình thành ở học sinh tình cảm, niềm tin, nhận thức, cách ứng xử phù hợp với chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật, có kỹ năng sống và bản lĩnh để học tập, làm việc và sẵn sàng thực hiện trách nhiệm công dân trong sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam và hội nhập quốc tế[1].

Môn học giáo dục công dân ở cấp THCS bao gồm các mạch kiến thức: công dân với đạo đức; công dân với kinh tế; công dân với kỹ năng sống; công dân với pháp luật. Môn giáo dục công dân rất phù hợp với dạy học tích hợp, đồng

[1] Nguyễn Thị Hường (2023), "Giáo dục phẩm chất cần thiết cho học sinh THCS qua tổ chức dạy học môn Giáo dục công dân trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018", *Tạp chí thiết bị giáo dục*, tr. 84-86.

thời sự vận dụng này hướng tới việc nâng cao chất lượng dạy và học môn giáo dục công dân gắn với quan điểm đổi mới giáo dục hiện nay. Bài viết được cấu trúc như sau: mục 1 giới thiệu tổng quan về dạy học tích hợp và môn giáo dục công dân ở cấp THCS. Mục 2 trình bày nội dung chính của bài viết, bao gồm cơ sở lý luận về dạy học tích hợp và các biện pháp thực hiện tích hợp trong dạy học môn giáo dục công dân ở cấp THCS, trong đó chúng tôi tập trung vào các hoạt động khởi động, khám phá nội dung bài học, luyện tập và vận dụng. Cuối cùng, mục 3 đưa ra kết luận, tóm tắt những điểm chính và ý nghĩa của việc áp dụng các biện pháp tích hợp trong dạy học môn giáo dục công dân.

2. Nội dung

2.1. Cơ sở lý luận về dạy học tích hợp

Dạy học tích hợp hay tích hợp liên môn là một trong những vấn đề được nghiên cứu và thực hiện nhằm hướng đến đổi mới và nâng cao chất lượng dạy và học. Phương pháp này giúp người học kết hợp vận dụng lý thuyết được học với quá trình thực hành, trải nghiệm trên thực tế, từ đó hình thành những kỹ năng cần thiết. WHO (1998)[1] nhận định: dạy học tích hợp là quá trình dạy học có sự phối hợp nhiều hoạt động khác nhau một cách hài hòa. Theo các nhà nghiên cứu giáo dục, dạy học tích hợp có nghĩa là những kiến thức, kỹ năng được học ở môn này, phần này của môn học được sử dụng như những công cụ để nghiên cứu học tập trong môn học khác, trong các phần khác của cùng một môn học[2]. Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đã một lần nữa khẳng định: dạy học tích hợp là định hướng dạy học giúp học sinh phát triển khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng... thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong học tập và trong cuộc sống, được thực hiện ngay trong quá trình lĩnh hội tri thức và rèn luyện kỹ năng[3].

Dạy học tích hợp là định hướng về nội dung và phương pháp dạy học, trong đó giáo viên tổ chức, hướng dẫn để học sinh biết huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ học tập, thông qua đó hình thành những kiến thức, kỹ năng mới, phát triển được những năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề trong học tập và trong thực tiễn cuộc sống. Dạy học tích hợp phải được thể hiện ở cả nội dung chương trình, phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá, hình thức

[1] WHO (1998). *Educational Handbook for Health Personnel (6th edition).* World Health Organization
[2] Nguyễn Phan Minh Trung, Trần Ngọc Thuận, Trần Thanh Phúc (2023). Bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp cho đội ngũ giáo viên các trường THCS thành phố Cao Lãnh, tỉnh Đồng Tháp. *Tạp chí thiết bị giáo dục, 282*, tr. 137-139.
[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*

tổ chức dạy học. Dạy học tích hợp đòi hỏi việc học tập trong nhà trường phải được gắn với các tình huống của cuộc sống mà sau này học sinh có thể gặp phải, vì thế nó trở nên có ý nghĩa[1]. Dạy học tích hợp có những kiểu cơ bản như sau: tích hợp đa môn, tích hợp liên môn và tích hợp xuyên môn.

Theo Đỗ Hương Trà (2015)[2], ba nguyên tắc: tích hợp, hợp tác và tổng hợp tạo nên khung quan niệm của dạy học tích hợp liên môn, nó bổ sung cho nhau và củng cố lẫn nhau. Khi thiết kế tiến trình dạy học tích hợp liên môn, ba nguyên tắc này phải được chuyển vào dạy học và đề xuất được một tình huống cho phép sự huy động kiến thức của nhiều môn học, cho phép thực hiện sự hợp tác giữa các giáo viên thuộc các lĩnh vực các môn học khác nhau và cho phép thực hiện sự tổng hợp mang tính tích cực các môn học.

Chương trình tích hợp đa môn thực hiện xây dựng chương trình học theo kiến thức, kỹ năng của từng phân môn/môn học độc lập nhưng có huy động kiến thức thuộc các phân môn/môn học khác. Chương trình tích hợp liên môn thực hiện xây dựng chương trình học theo chủ đề kết hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học ở những thời điểm nhất định hoặc hợp nhất một số môn học thành những môn học mới. Chương trình tích hợp xuyên môn xây dựng chương trình không môn học. Nội dung kiến thức trong bài học không thuộc riêng về một môn học mà thuộc về nhiều môn học khác nhau, nên các nội dung thuộc chủ đề tích hợp không cần dạy học ở các môn học riêng rẽ.

Trong ba chương trình tích hợp được nêu trên, tích hợp xuyên môn hay còn được gọi là tích hợp hòa trộn được coi là mức độ cao nhất của dạy học tích hợp. Bài viết này tập trung vào các biện pháp tích hợp trong dạy học giáo dục công dân ở cấp THCS, bao gồm việc thiết kế bài giảng theo hướng tích hợp thông qua các hoạt động cụ thể như khởi động, khám phá nội dung bài học, luyện tập và vận dụng. Các biện pháp này nhằm nâng cao hiệu quả dạy học, giúp học sinh phát triển toàn diện về kiến thức, kỹ năng và thái độ.

2.2. Biện pháp thực hiện tích hợp trong dạy học môn giáo dục công dân ở cấp THCS

Trong dạy học tích hợp, học sinh thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; học sinh học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kỹ năng và những thao

[1] Nguyễn Thị Thu Thanh (2022). Tổng quan về thực hiện dạy học tích hợp trong Chương trình giáo dục phổ thông mới ở trường THCS. *Tạp chí Công thương.*

[2] Đỗ Hương Trà (2015). Nghiên cứu dạy học tích hợp liên môn: những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng, lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học. *Tạp chí Khoa học Đại học quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục, 31*(1), tr. 44-51.

tác để giải quyết một tình huống phức tạp - thường là gắn với thực tiễn. Chính nhờ quá trình đó, học sinh nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển năng lực và các phẩm chất cá nhân (Nguyễn Phan Minh Trung *và cs.*, 2023). Để thực hiện tích hợp trong dạy học môn giáo dục công dân, giáo viên cần xây dựng kế hoạch dạy học, xác định nội dung tích hợp, các môn học tích hợp và thiết kế bài học tích hợp.

Bảng 1. *Xây dựng kế hoạch dạy học môn giáo dục công dân 8 theo hướng tích hợp*

Bài	**Tuần - Tiết - Tên bài dạy**	**Định hướng tích hợp**		
		Ngữ văn	**Kỹ năng sống**	**Lịch sử, Mỹ thuật, Âm nhạc, Điện ảnh**
1	1 - 1 - An toàn giao thông	Các bài viết nghị luận xã hội chủ đề: An toàn giao thông	Giáo dục An toàn giao thông	- Xem tranh, ảnh và tư liệu về an toàn giao thông. - Thảm họa chìm tàu Titanic
3	3 - 3 - Tôn trọng người khác	Ca dao, tục ngữ về ứng xử trong xã hội	Tôn trọng sự khác biệt	- Xem tranh, ảnh, phim tư liệu
4	4 - 4 - Giữ chữ tín	Ca dao, tục ngữ, danh ngôn về việc giữ chữ tín	Giữ chữ tín	- Video quà tặng cuộc sống: Chú bé chăn cừu
6	6 - 6 - Xây dựng tình bạn trong sáng, lành mạnh	Ca dao, tục ngữ, danh ngôn về tình bạn	Phòng chống bạo lực học đường	- Video hành trình 10 năm cõng bạn đến trường - Các bài hát chủ đề về nhà trường, thầy cô và bạn thân
8	8 - 8 - Tôn trọng và học hỏi các dân tộc khác	Ca dao, tục ngữ về tinh thần ham học hỏi trong cuộc sống	Gía trị sống đoàn kết và hợp tác	- Video Việt Nam vẻ đẹp bất tận - Tranh, ảnh và tư liệu về sự phát triển của các quốc gia trên các lĩnh vực:

				kinh tế, khoa học, y tế, giáo dục…
10	10 - 10 - Tự lập	Truyện kể "Hai bàn tay trắng" (Trích Bác Hồ kính yêu, Nhà xuất bản Kim Đồng, Hà Nội, 1980)	Chăm sóc sức khỏe tuổi dậy thì	- Tranh, ảnh về các hoạt động biểu hiện sự tự lập trong sinh hoạt, lao động và học tập - Phim hoạt hình: "Hũ bạc của ông già đốt than"

Đối với giáo viên, dạy học tích hợp giúp giáo viên có liên quan chủ động tương tác, phối hợp, hỗ trợ nhau trong quá trình giảng dạy, mang lại hiệu quả giảng dạy. Dạy học tích hợp còn giúp giáo viên tổng hợp kiến thức, tinh giản nội dung, tập trung được nội dung trọng yếu, tránh sự dàn trải và trùng lặp. Đồng thời góp phần làm tăng tương tác giữa thầy và trò, giúp giáo viên sáng tạo hơn, do phương pháp này luôn khuyến khích học sinh đặt câu hỏi, trình bày ý kiến, thắc mắc và các quan điểm cá nhân[1]. Bên cạnh đó, giáo viên cũng cần thực hiện tích hợp theo quy trình tổ chức hoạt động dạy học một bài học. Tiến trình dạy học bao gồm các hoạt động cơ bản sau: khởi động, khám phá, luyện tập và vận dụng.

- *Tích hợp thông qua hoạt động khởi động:* Mục tiêu của hoạt động khởi động (hay còn gọi là hoạt động Xác định vấn đề/nhiệm vụ hoc tập/Mở đầu) là giúp học sinh xác định được vấn đề cần giải quyết/nhiệm vụ học tập cần thực hiện trong bài học hoặc xác định rõ cách thức giải quyết vấn đề/thực hiện nhiệm vụ trong các hoạt động tiếp theo của bài học, là hoạt động bắt buộc của tiến trình dạy học[2]. Khởi động là bước đầu tiên trong tiến trình dạy học. Giáo viên có thể tiến hành kiểm tra bài cũ và giới thiệu bài mới ở hoạt động này. Việc kiểm tra bài cũ không chỉ giúp học sinh nhớ kiến thức mà còn là cầu nối giúp học sinh sẵn sàng đón nhận kiến thức của bài mới. Vì vậy, việc vận dụng dạy học tích hợp trong hoạt động khởi động cần lưu ý tạo ra sự hấp dẫn, hứng thú và tâm thế sẵn sàng cho học sinh khi bắt đầu tiết học.

[1] Mai Văn Hưng, Nguyễn Quỳnh Trang (2023), "Tích hợp hoạt động định hướng nghề nghiệp trong dạy học chủ đề "Đa dạng thế giới sống" (Khoa học tự nhiên 6)", *Tạp chí Giáo dục, 10*, tr. 15-20.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18/12/2020 V/v xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường.*

Với nội dung này, giáo viên có thể bắt đầu bằng một câu hỏi tình huống thực tế liên quan đến chủ đề bài học. Chẳng hạn, trong bài học về "Quyền và nghĩa vụ của công dân trong bảo vệ môi trường", giáo viên có thể khởi động bằng cách đưa ra một tình huống: "Một nhóm học sinh trong trường tổ chức một chiến dịch thu gom rác thải nhựa. Theo các em, hành động này có ý nghĩa gì và nó liên quan như thế nào đến quyền và nghĩa vụ của công dân trong bảo vệ môi trường". Học sinh sẽ thảo luận và trình bày ý kiến của mình, từ đó giáo viên dẫn dắt vào bài học mới. Ngoài ra, giáo viên có thể sử dụng các phương pháp tích hợp khác như sử dụng hình ảnh, video ngắn hoặc kể một câu chuyện liên quan đến chủ đề bài học để kích thích sự hứng thú và tạo tâm thế sẵn sàng cho học sinh. Ví dụ, trước khi vào bài học về "Quyền và nghĩa vụ của công dân trong phòng chống thiên tai", giáo viên có thể chiếu một đoạn video ngắn về những hậu quả nghiêm trọng của thiên tai và đặt câu hỏi cho học sinh: "Chúng ta có thể làm gì để giảm thiểu những hậu quả này?". Như vậy, hoạt động khởi động không chỉ giúp học sinh tập trung và chuẩn bị tâm thế sẵn sàng cho bài học mà còn giúp kết nối các kiến thức đã học với nội dung bài học, tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình tích hợp kiến thức và kỹ năng.

- *Tích hợp thông qua hoạt động khám phá:* Hoạt động khám phá giúp học sinh biết và nắm vững khái niệm, biểu hiện và ý nghĩa của bài học, từ đó tác động đến việc hình thành nhận thức và điều chỉnh hành vi. Đó là một chuỗi hành động và thao tác trí tuệ hoặc cơ bắp hướng tới mục tiêu xác định của bài học. Bản chất của hoạt động khám phá trong học tập là học sinh phải tự chiếm lĩnh kiến thức qua tư duy độc lập, sáng tạo hoặc hoạt động thực hành. Để thiết kế, tổ chức các hoạt động khám phá, giáo viên phải gia công sư phạm rất nhiều để chỉ đạo các hoạt động nhận thức cho học sinh. Hoạt động của giáo viên bao gồm: định hướng phát triển tư duy cho học sinh, lựa chọn nội dung đảm bảo tính vừa sức; tổ chức hoạt động theo nhóm trên lớp; chuẩn bị các phương tiện trực quan hỗ trợ cần thiết… Hoạt động tổ chức, chỉ đạo của giáo viên như thế nào để mọi thành viên trong các nhóm đều trao đổi, tranh luận tích cực. Học sinh tiếp thu các tri thức khoa học thông qua con đường nhận thức: từ tri thức của bản thân thông qua hoạt động hợp tác với bạn đã hình thành tri thức có tính chất xã hội của cộng đồng lớp học; giáo viên kết luận, đưa ra nội dung vấn đề làm cơ sở cho học sinh tự kiểm tra, tự điều chỉnh tri thức của bản thân tiếp cận với tri thức khoa học của nhân loại[1]. Các phương pháp dạy học thường được sử dụng gồm: vấn

[1] Nguyễn Hữu Sum (2011), "Dạy học bằng các hoạt động khám phá trong dạy học sinh học phổ thông", *Tạp chí Giáo dục, 271,* tr. 56-59.

đáp, đàm thoại, thuyết trình và nêu vấn đề. Nếu các phương pháp này được sử dụng lặp lại sẽ tạo ra sự nhàm chán và khô cứng cho bài giảng. Nếu kết hợp khéo léo các phương pháp này với các hình thức tích hợp sẽ tạo ra sự mới mẻ và hứng thú cho học sinh. Các hình thức tích hợp có thể áp dụng như: tích hợp dọc (tích hợp sâu), tích hợp ngang, tích hợp rộng (liên môn). Ví dụ, khi dạy bài "Lao động tự giác và sáng tạo", giáo viên có thể hỏi học sinh ý nghĩa câu thơ: "Bàn tay ta làm nên tất cả/Có sức người sỏi đá cũng thành cơm" của nhà thơ Hoàng Thông gợi cho chúng ta suy nghĩ gì về ý nghĩa của lao động? Chúng ta cùng khám phá những ý nghĩa của sự sáng tạo và tự giác trong lao động.

- *Tích hợp thông qua hoạt động luyện tập:* Để giúp học sinh luyện tập và ghi nhớ nội dung bài học tốt hơn giáo viên tổ chức trò chơi với thử thách: tìm các câu ca dao, tục ngữ ca ngợi về tinh thần lao động. Sau khi học sinh hoàn thành phần thi của mình, giáo viên chia sẻ những câu ca dao, tục ngữ phê phán thói lười biếng trong xã hội như: "Giàu đâu những kẻ ngủ trưa/Sang đâu những kẻ say sưa sớm chiều" hoặc "Tay làm hàm nhai, tay quai miệng trễ". Từ đó, đưa ra lời khuyên đến học sinh về ý thức tự giác và sáng tạo trong lao động.

- *Tích hợp thông qua hoạt động vận dụng:* Nội dung kiến thức của môn giáo dục công dân gắn với các học phần kiến thức về đạo đức, kỹ năng sống, giáo dục kinh tế, pháp luật. Vì vậy, việc vận dụng những điều đã học vào cuộc sống hàng ngày là vô cùng quan trọng và có ý nghĩa thực tiễn. Vận dụng dạy học tích hợp trong hoạt động vận dụng sẽ tạo ra hiệu quả lớn trong dạy học cũng như phát triển năng lực thực hành của học sinh. Chẳng hạn, khi dạy bài "Phòng, chống tệ nạn xã hội", giáo viên phát động cuộc thi vẽ tranh cổ động với chủ đề phòng, chống tệ nạn xã hội nhằm góp phần tuyên truyền và nâng cao ý thức của mỗi cá nhân trong cộng đồng, hướng tới bài trừ tệ nạn xã hội.

3. Kết luận

Việc vận dụng biện pháp dạy học tích hợp trong dạy học môn giáo dục công dân ở cấp THCS nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy và học là điều vô cùng cần thiết. Để sử dụng có hiệu quả biện pháp này cần đảm bảo các yếu tố cơ bản từ phía: người dạy, người học và cơ sở vật chất. Theo đó: người dạy nắm vững kiến thức về chuyên môn, hiểu và sử dụng thành thạo các phương pháp dạy học nói chung và phương pháp dạy học tích cực trong đó có nội dung tích hợp trong dạy học, có ý thức tự bồi dưỡng chuyên môn, ham học hỏi và sáng tạo. Người học cần tích cực, sôi nổi và hoàn thành tốt nhiệm vụ học tập. Cơ sở vật chất với phòng học thông minh, phương tiện và thiết bị dạy học hiện đại cũng đóng góp vai trò quan trọng đối với hoạt động dạy học tích hợp.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18/12/2020 V/v xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường.*
3. Đỗ Hương Trà (2015), "Nghiên cứu dạy học tích hợp liên môn: những yêu cầu đặt ra trong việc xây dựng, lựa chọn nội dung và tổ chức dạy học", *Tạp chí Khoa học Đại học quốc gia Hà Nội: Nghiên cứu giáo dục, 31*(1), tr. 44-51.
4. Mai Văn Hưng, Nguyễn Quỳnh Trang (2023), "Tích hợp hoạt động định hướng nghề nghiệp trong dạy học chủ đề "Đa dạng thế giới sống" (Khoa học tự nhiên 6)", *Tạp chí Giáo dục, 10*, tr. 15-20.
5. Nguyễn Hữu Sum (2011), "Dạy học bằng các hoạt động khám phá trong dạy học sinh học phổ thông", *Tạp chí Giáo dục, 271*, tr. 56-59.
6. Nguyễn Phan Minh Trung, Trần Ngọc Thuận, Trần Thanh Phúc (2023), "Bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp cho đội ngũ giáo viên các trường THCS thành phố Cao Lãnh, tỉnh Đồng Tháp", *Tạp chí Thiết bị giáo dục, 282*, tr. 137-139.
7. Nguyễn Thị Hường (2023), "Giáo dục phẩm chất cần thiết cho học sinh THCS qua tổ chức dạy học môn Giáo dục công dân trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018", *Tạp chí Thiết bị giáo dục*, tr. 84-86.
8. Nguyễn Thị Thu Thanh (2022), "Tổng quan về thực hiện dạy học tích hợp trong Chương trình giáo dục phổ thông mới ở trường THCS", *Tạp chí Công thương.*
9. WHO (1998), *Educational Handbook for Health Personnel (6th edition),* World Health Organization.

CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP GIÁO VIÊN KHU VỰC MIỀN NÚI PHÍA BẮC VIỆT NAM - MỘT SỐ NGHIÊN CỨU THỰC TRẠNG

Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga,
Đặng Thị Phương Thảo, Hà Thị Kim Linh
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Bài viết nghiên cứu về đánh giá vai trò của cộng đồng học tập giáo viên và các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam. Kết quả cho thấy, các giáo viên và cán bộ quản lý ở trường trung học cơ sở khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam đều đánh giá cao vai trò của cộng đồng học tập trong phát triển chuyên môn cho giáo viên. Có 14 yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên, mỗi yếu tố được đánh giá có những đóng góp khác nhau cho sự phát triển cộng đồng học tập. Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn giúp các nhà giáo dục đề xuất những giải pháp thực tế nhằm xây dựng và phát triển các cộng đồng học tập cho giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Cộng đồng học tập; giáo viên; chuyên môn; phát triển; hợp tác*

1. Giới thiệu

Cộng đồng học tập giáo viên là một khái niệm chỉ một nhóm giáo viên chia sẻ mục tiêu chung về việc nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển chuyên môn trong ngành giáo dục[1]. Cộng đồng học tập giáo viên thường tạo ra một môi trường hỗ trợ đồng nghiệp để thảo luận, chia sẻ ý kiến, trao đổi kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau. Trong xu thế đổi mới và thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018, cộng đồng học tập giáo viên ngày càng khẳng định vai trò và giá trị trong việc đóng góp vào sự phát triển chuyên môn cho giáo viên, từ đó góp phần phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục[2]. Trong cộng đồng học tập giáo viên, các thành viên có thể thảo luận về các phương pháp giảng dạy hiệu quả, chia sẻ tài liệu, tài nguyên và hoạt động học tập mà họ đã thử nghiệm trong lớp học. Họ có thể cung cấp nhận xét, phản hồi và gợi ý nhằm cải thiện phương pháp và kỹ năng giảng dạy. Thông qua sự giao lưu và hợp tác, cộng đồng học tập

[1] H. L. W. Pan, W. Y. Chen (2023). Networked learning communities in promoting teachers' receptivity to change: How professional learning beliefs and behaviors mediate. *Sustainability (Switzerland)*, *15*(3).
[2] Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga (2023). Vai trò của giảng viên sư phạm trong xây dựng cộng đồng học tập giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, *228*, tr. 257-263.

giáo viên có thể giúp tăng cường sự nâng cao chuyên môn và thúc đẩy sự phát triển cá nhân của từng thành viên.

Ở Việt Nam, đã có một số tác giả nghiên cứu về cộng đồng học tập chuyên môn giáo viên. Phạm Tất Dong là một trong những tác giả đầu tiên có những nghiên cứu liên quan đến cộng đồng học tập, trong đó nhấn mạnh đến vai trò của các cộng đồng học tập trong xây dựng và phát triển một xã hội học tập bền vững[1]. Nguyễn Ngọc Hiếu[2] đề cập đến vấn đề nghiên cứu bài học trong cộng đồng học tập hiện nay, đã mở ra một hướng tiếp cận đổi mới nhà trường hiện nay, chỉ rõ vai trò và ý nghĩa của nghiên cứu bài học trong dạy học của giáo viên, đồng thời việc nghiên cứu và tổ chức bài học được thực hiện trong môi trường làm việc và học tập có sự cộng tác giữa giáo viên với giáo viên, giáo viên với học sinh… Trên cơ sở đó, tác giả chỉ ra một số cách thức, biện pháp nhằm xây dựng và tổ chức hoạt động nghiên cứu bài học trong môi trường cộng đồng học tập tích cực hiện nay. Nguyễn Thị Kim Dung (2019)[3] cũng đề xuất một số biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông theo phương thức tổ chức cộng đồng học tập trong nhà trường. Ảnh hưởng của truyền thông đối với sự phát triển cộng đồng học tập cũng đã được nghiên cứu[4].

Trên thế giới, có nhiều nghiên cứu về cộng đồng học tập chuyên môn giáo viên. Nhiều tác giả xem xét cộng đồng học tập như một mô hình đổi mới toàn diện nhà trường hay là một phương thức tiếp cận như một mục tiêu trong đổi mới sinh hoạt chuyên môn của giáo viên (Sato, 2015). Nhìn chung các tác giả đều đánh giá cao vai trò của cộng đồng học tập trong phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên (Dalby, 2021[5]; Hsiao, 2022[6]). Nghiên cứu khác đề cập đến yếu tố tương tác và gắn bó của các thành viên trong môi trường cộng đồng học tập lấy học sinh làm trung tâm, trong đó dữ liệu khảo sát từ 425 sinh viên đại học năm thứ nhất cho thấy sự thuộc vào các mối quan hệ tương tác là yếu tố tạo nên thành công trong học tập, tạo ra một môi trường an toàn trong xây dựng cộng đồng học

[1] P.T. Dong (2013). Xây dựng xã hội học tập - Một xu hướng đổi mới phát triển của giáo dục thế kỉ XXI. *VNU Journal of Science: Education Research*, *29*.

[2] N. N. Hieu (2018). Vấn đề nghiên cứu bài học trong cộng đồng học tập hiện nay. *Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Giáo dục cho mọi người*, 164-173.

[3] N. T. K. Dung (2019). Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông theo phương thức tổ chức cộng đồng học tập trong nhà trường. *Tạp Chí Khoa Học Huế*.

[4] Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga (2023). Vai trò của giảng viên sư phạm trong xây dựng cộng đồng học tập giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên, 228,* tr. 257-263.

[5] D. Dalby (2021). Professional learning through collaborative research in mathematics. *Professional Development in Education*, *47*(4).

[6] C. C. Hsiao (2022). Effects of creative self-efficacy and work value on creative teaching: A cross-level analysis of professional learning communities and teachers' trust. *Journal of Research in Education Sciences*, *67*(1).

tập[1]. Những yếu tố cơ bản trong việc hình thành và phát triển cộng đồng học tập thường được nhiều tác giả đề cập đến như: niềm tin, cảm xúc, sự hài lòng, sự gắn kết của các thành viên (Dalby, 2021; Hou *và cs.*, 2023[2]; Singh & Loh, 2024[3]).

Bài báo này nhằm phân tích các yếu tố cấu thành một cộng đồng học tập chuyên môn giáo viên và phân tích kết quả nghiên cứu thực tiễn mối quan hệ giữa các yếu tố này qua khảo sát cộng đồng học tập giáo viên các trường trung học cơ sở khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý thuyết được sử dụng nhằm tổng hợp các kết quả nghiên cứu trong những năm gần đây để có cái nhìn tổng quan về vấn đề nghiên cứu, làm cơ sở cho việc đánh giá thực trạng. Để thu thập thực trạng về vai trò và các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên, chúng tôi đã tiến hành điều tra 881 giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục các trường THCS tại các tỉnh: Bắc Kạn, Thái Nguyên, Cao Bằng, Lào Cai, Điện Biên. Do mục tiêu khảo sát chỉ đi sâu phân tích về các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập mà không đề cập sâu đến những yếu tố về quản lý, nội dung phiếu khảo sát được thiết kế là giống nhau cho cả giáo viên và cán bộ quản lý.

Câu hỏi khảo sát được thiết kế gồm 20 thành tốt, trong đó 6 thành tố cho việc khảo sát đánh giá vai trò của cộng đồng học tập giáo viên và 14 thành tố cho việc khảo sát đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên. Phần mềm Exel và GSCA được sử dụng để phân tích các số liệu thực trạng, từ đó đưa ra những đánh giá thực trạng căn cứ vào những kết quả định lượng và định tính. Bên cạnh đó cũng tôi cũng tiến hành phỏng vấn trực tiếp một số cán bộ quản lí giáo dục, giáo viên trung học cơ sở để thu thập các ý kiến bổ sung cho kết quả khảo sát.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng đánh giá vai trò của cộng đồng học tập giáo viên

Bảng 1. *Đánh giá vai trò của cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam*

[1] J. Brouwer, E. Jansen, S. Severiens, M. Meeuwisse (2019). Interaction and belongingness in two student-centered learning environments. *International journal of educational research*, *97*.
[2] Y. Hou, S. Chen, S. Yu (2023). Unspoken teacher conflict: uncovering female novice teachers' conflict experiences in professional learning community. *Journal of Professional Capital and Community*, *8*(2).
[3] N. Singh, S. C. Loh (2024). Professional learning communities and trust in colleagues as determinants of collective teacher efficacy in Malaysian primary schools: an SEM analysis. *Education 3-13*.

TT	Vai trò	Estimate	SE	95%CI	
1	Giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin về chuyên môn	0,67	0,044	0,583	0,752
2	Giáo viên được thể hiện bản thân, sự tự tin và sáng tạo	0,788	0,03	0,73	0,847
3	Phát triển các kỹ năng cho giáo viên	0,818	0,023	0,768	0,862
4	Phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên	0,832	0,026	0,774	0,87
5	Cập nhật, bổ sung những kiến thức mới cho giáo viên	0,793	0,032	0,717	0,847
6	Là môi trường đánh giá không chính thức giúp giáo viên phát triển năng lực nghề nghiệp	0,421	0,047	0,326	0,507

Qua kết quả phân tích trên, có thể nói cộng đồng học tập được đánh giá cao về vai trò, trong đó vai trò Phát triển các kỹ năng cho giáo viên và Phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên được đánh giá có vai trò cao nhất, với phân tích Estimate là 0,818 và 0,832. Độ lệch chuẩn thấp (từ 0,023 đến 0,047) và khoảng tin cậy cho thấy các kết quả là có độ tin cậy. Như vậy, Bảng 1 đánh giá vai trò của các yếu tố trong việc giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin chuyên môn, thể hiện bản thân, sự tự tin và sáng tạo, phát triển các kỹ năng, phát triển chuyên môn liên tục, cập nhật kiến thức mới, và môi trường đánh giá không chính thức giúp phát triển năng lực nghề nghiệp. Các số liệu này có thể được sử dụng để đánh giá và nghiên cứu thêm về vai trò của cộng đồng học tập giáo viên trong khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam.

Để bổ sung cho kết quả thực trạng trên, chúng tôi phân tích điểm trung bình và độ lệch chuẩn của các biến, kết quả thu được như ở Bảng 2.

Bảng 2. *Bảng đánh giá điểm trung bình và độ lệch chuẩn vai trò của cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam*

TT	Vai trò	Mean	Median	SD
1	Giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin về chuyên môn	3.946	4	0,272
2	Giáo viên được thể hiện bản thân, sự tự tin và sáng tạo	3.873	4	0,393
3	Phát triển các kỹ năng cho giáo viên	3.892	4	0,355

4	Phát triển chuyên môn liên tục cho giáo viên	3.851	4	0,426
5	Cập nhật, bổ sung những kiến thức mới cho giáo viên	3.89	4	0,344
6	Là môi trường đánh giá không chính thức giúp giáo viên phát triển năng lực nghề nghiệp	3.647	4	0,745

Bảng 2 cho thấy các thông tin về các vai trò liên quan đến giáo viên, bao gồm trung bình, trung vị và độ lệch chuẩn của các đánh giá về từng vai trò. Dựa vào bảng này, có thể rút ra một số nhận xét như sau: Trung bình đánh giá của các vai trò cho thấy các vai trò đều được đánh giá khá cao. Trung vị đánh giá của các vai trò đều là 4, cho thấy có một số lượng đáng kể người đánh giá đưa ra đánh giá cao nhất cho các vai trò này. Độ lệch chuẩn cho thấy mức độ biến động trong các đánh giá của các vai trò. Các vai trò có độ lệch chuẩn nhỏ hơn (như vai trò "Giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin về chuyên môn") có sự đồng nhất hơn trong các đánh giá so với các vai trò có độ lệch chuẩn lớn hơn (như vai trò "Là môi trường đánh giá không chính thức giúp giáo viên phát triển năng lực nghề nghiệp"). Như vậy, giáo viên và cán bộ quản lý đều đánh giá cao vai trò của cộng đồng học tập đối với sự phát triển chuyên môn, nghề nghiệp của giáo viên, trong đó vai trò được đánh giá cao nhất là giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin về chuyên môn. Điều này cho thấy các giáo viên và cán bộ quản lý đều nhận thức và đánh giá đúng tầm quan trọng của các cộng đồng học tập giáo viên. Đây sẽ là cơ sở thực tiễn để các giáo viên và cán bộ quản lý tích cực, chủ động hơn trong xây dựng và phát triển các cộng đồng học tập.

3.2. Thực trạng đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam

Dựa vào kết quả nghiên cứu về các yếu tố của cộng đồng học tập, chúng tôi tổng hợp và đề xuất 14 yếu tố cấu thành cộng đồng học tập (Chen, 2020[1]; Al-Yahmadi, 2023[2]**;** Brodie, 2021[3]). Các yếu tố này được đưa vào lấy ý kiến khảo sát để đánh giá mức độ quan trọng góp phần vào việc cấu thành cộng đồng học tập như thế nào. Kết quả thu được như ở Bảng 3.

[1] L. Chen (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*(3).

[2] H. Al-Yahmadi (2023). Impact Of Professional Learning Communities On Teacher Professional Development In Oman. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, *11*(3).

[3] K. Brodie (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, *47*(4).

Bảng 3. *Các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên ở miền núi phía Bắc Việt Nam*

TT	Các yếu tố	Estimate	SE	95%CI	
1	Đủ số lượng để tạo thành một nhóm	0,546	0,03	0,495	0,607
2	Có chung mục tiêu chung, động lực và giá trị	0,689	0,019	0,656	0,727
3	Có lịch sử phát triển của cộng đồng	0,589	0,027	0,547	0,642
4	Có lãnh đạo cộng đồng và các thành viên	0,702	0,02	0,658	0,742
5	Là nơi chia sẻ ý tưởng, vấn đề và thắc mắc về chuyên môn trong dạy học và giáo dục	0,75	0,017	0,718	0,791
6	Là nơi thể hiện tính sáng tạo, những thành quả nghiên cứu của giáo viên	0,77	0,017	0,741	0,806
7	Tính tương tác cả về thực hiện nhiệm vụ và cảm xúc	0,801	0,015	0,774	0,832
8	Sự cộng tác, tính xây dựng trong cộng đồng	0,822	0,013	0,8	0,849
9	Mối quan hệ tin cậy, niềm tin vào cộng đồng	0,831	0,012	0,803	0,848
10	Tính bền vững, khả năng thiết lập và duy trì hoạt động của cộng đồng	0,829	0,012	0,808	0,854
11	Môi trường làm việc hợp tác	0,81	0,014	0,784	0,838
12	Tạo nguồn cảm hứng	0,801	0,016	0,768	0,832
13	Có môi trường, không gian để thảo luận (trực tiếp hoặc trực tuyến qua mạng xã hội)	0,741	0,018	0,709	0,773
14	Có mạng lưới các thành viên và chuyên gia hỗ trợ	0,74	0,021	0,702	0,78

Kết quả Bảng 3 cho thấy thực trạng đánh giá mức độ quan trọng của các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam được đánh giá tương đối cao. Trong các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam, 14 yếu tố đều có những vai trò và vị trí nhất định, với tất cả các chỉ số phân tích Estimate cho các items đều lớn hơn 0,5. Nhìn chung, các yếu tố liên quan đến tính tương tác, hợp tác, tin cậy và mạng lưới hỗ trợ đều được đánh giá là rất quan trọng đối với việc xây dựng và phát triển cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc. Điều này cho thấy, các giáo viên và cán bộ quản lý đều đánh giá cao, đồng thuận trong

việc đánh giá vị trí của các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên. Trong đó các yếu tố được đánh giá rất cao về sự đóng góp trong xây dựng, cấu thành cộng đồng học tập giáo viên, đó là các yếu tố: Tính tương tác cả về thực hiện nhiệm vụ và cảm xúc; Sự cộng tác, tính xây dựng trong cộng đồng; Mối quan hệ tin cậy, niềm tin vào cộng đồng; Tính bền vững, khả năng thiết lập và duy trì hoạt động của cộng đồng; Môi trường làm việc hợp tác; Tạo nguồn cảm hứng. Một số yếu tố được đánh giá ở có vai trò thấp hơn như "Đủ số lượng để tạo thành một nhóm" hay "Có lịch sử phát triển của cộng đồng". Qua trao đổi, một số giáo viên và cán bộ quản lý cho rằng: Thực tế, số lượng cộng đồng học tập nhiều hay ít chưa thực sự là dấu hiệu đánh giá cộng đồng học tập đó hoạt động có hiệu quả hay không, vì thực tế có không ít cộng đồng học tập có số lượng lớn, song vì thiếu các yếu tố lãnh đạo hay tính tương tác thường xuyên, nên có thể giáo viên chỉ "hiển thị" sự "có mặt" trong cộng đồng nhưng lại rất ít sự tương tác và do đó không mang nhiều ý nghĩa cho họ. Ngược lại có những cộng đồng học tập dù số lượng thành viên không nhiều, song các thành viên đều có mục tiêu chung, sự gắn kết và tin cậy, vì vậy, họ thường xuyên tương tác và luôn mang lại những giá trị thiết thực cho sự phát triển chuyên môn của họ. Bên cạnh đó, nhiều ý kiến cũng cho rằng, lịch sử cộng đồng không phải là yếu tố quan trọng nhất chi phối đến tính hiệu quả của cộng đồng học tập. Vì mỗi cộng đồng học tập ra đời thường để thực hiện một sứ mệnh trong những giai đoạn lịch sử nhất định, khi đã hoàn thành sứ mệnh, cộng đồng đó hoàn toàn có thể tự tan rã hoặc chuyển sang một hình thái mới với những mục tiêu mới.

Bảng 4. *Đánh giá các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên ở miền núi phía Bắc Việt Nam*

TT	Các yếu tố của cộng đồng học tập	Mean	Median	SD
1	Đủ số lượng để tạo thành một nhóm	3,191	3	0,587
2	Có chung mục tiêu chung, động lực và giá trị	3,439	3	0,525
3	Có lịch sử phát triển của cộng đồng	3,116	3	0,639
4	Có lãnh đạo cộng đồng và các thành viên	3,355	3	0,583
5	Là nơi chia sẻ ý tưởng, vấn đề và thắc mắc về chuyên môn trong dạy học và giáo dục	3,477	3	0,508
6	Là nơi thể hiện tính sáng tạo, những thành quả nghiên cứu của giáo viên	3,352	3	0,559
7	Tính tương tác cả về thực hiện nhiệm vụ và cảm xúc	3,301	3	0,526

8	Sự cộng tác, tính xây dựng trong cộng đồng	3,383	3	0,511
9	Mối quan hệ tin cậy, niềm tin vào cộng đồng	3,35	3	0,516
10	Tính bền vững, khả năng thiết lập và duy trì hoạt động của cộng đồng	3,361	3	0,512
11	Môi trường làm việc hợp tác	3,389	3	0,513
12	Tạo nguồn cảm hứng	3,351	3	0,546
13	Có môi trường, không gian để thảo luận (trực tiếp hoặc trực tuyến qua mạng xã hội)	3,38	3	0,526
14	Có mạng lưới các thành viên và chuyên gia hỗ trợ	3,371	3	0,534

Bảng 4 cung cấp thông tin về các yếu tố của một cộng đồng học tập và mức độ đáp ứng của cộng đồng đối với mỗi yếu tố đó. Thông qua bảng, có thể nhận thấy: Đánh giá trung bình và trung vị cho tất cả các yếu tố đều xung quanh 3, cho thấy mức độ đáp ứng trung bình cho mỗi yếu tố là vừa phải. Các yếu tố có đánh giá trung bình cao hơn so với các yếu tố khác bao gồm "Là nơi chia sẻ ý tưởng, vấn đề và thắc mắc về chuyên môn trong dạy học và giáo dục" và "Môi trường làm việc hợp tác". Điều này cho thấy cộng đồng đạt được mức độ đáp ứng tốt hơn trong các khía cạnh này. Các yếu tố như "Có lịch sử phát triển của cộng đồng" và "Đủ số lượng để tạo thành một nhóm" có đánh giá trung bình thấp hơn, cho thấy mức độ đáp ứng thấp hơn trong các lĩnh vực này. Các độ lệch chuẩn cho hầu hết các yếu tố là tương đối gần nhau, cho thấy mức độ đồng ý trung bình giữa các người đánh giá trong việc đánh giá các yếu tố này.

4. Kết luận

Qua phân tích kết quả khảo sát thực trạng đánh giá vai trò và các yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên khu vực miền núi phía Bắc Việt Nam, có thể thấy rằng: Cộng đồng học tập giáo viên được đánh giá là có vai trò quan trọng trong quá trình phát triển nghề nghiệp cho giáo viên, đặc biệt vai trò "Giúp giáo viên có môi trường hợp tác, chia sẻ thông tin về chuyên môn", "Phát triển các kỹ năng cho giáo viên" và "Cập nhật, bổ sung những kiến thức mới cho giáo viên" được đánh giá cao. Có 14 yếu tố cấu thành cộng đồng học tập giáo viên, mỗi yếu tố đều có vai trò và vị trí nhất định, xong các yếu tố như "Có chung mục tiêu chung, động lực và giá trị", "Là nơi chia sẻ ý tưởng, vấn đề và thắc mắc về chuyên môn trong dạy học và giáo dục" và "Sự cộng tác, tính xây dựng trong cộng đồng" được đánh giá là yếu tố có ảnh hưởng lớn nhất đến sự phát triển và bền vững của cộng đồng. Những kết quả nghiên cứu trên sẽ là cơ sở thực tiễn

giúp các nhà giáo dục đề xuất những giải pháp thực tế nhằm xây dựng và phát triển các cộng đồng học tập cho giáo viên, góp phần nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Lời cảm ơn

Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ về tài chính của Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam qua đề tài với mã số B2023 - TNA- 11.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. H. Al-Yahmadi (2023). Impact Of Professional Learning Communities On Teacher Professional Development In Oman. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, *11*(3).
2. K. Brodie (2021). Teacher agency in professional learning communities. *Professional Development in Education*, *47*(4).
3. J. Brouwer, E. Jansen, S. Severiens, M. Meeuwisse (2019). Interaction and belongingness in two student-centered learning environments. *International journal of educational research*, *97*.
4. L. Chen (2020). A historical review of professional learning communities in China (1949-2019): some implications for collaborative teacher professional development. *Asia Pacific Journal of Education*, *40*(3).
5. D. Dalby (2021). Professional learning through collaborative research in mathematics. *Professional Development in Education*, *47*(4).
6. P.T. Dong (2013). Xây dựng xã hội học tập - Một xu hướng đổi mới phát triển của giáo dục thế kỉ XXI. *VNU Journal of Science: Education Research*, *29*.
7. N. T. K. Dung (2019). Biện pháp phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên trung học phổ thông theo phương thức tổ chức cộng đồng học tập trong nhà trường. *Tạp Chí Khoa Học Huế*.
8. N. N. Hieu (2018). Vấn đề nghiên cứu bài học trong cộng đồng học tập hiện nay. *Kỷ yếu hội thảo quốc tế: Giáo dục cho mọi người*, tr. 164-173.
9. Y. Hou, S. Chen, S. Yu (2023). Unspoken teacher conflict: uncovering female novice teachers' conflict experiences in professional learning community. *Journal of Professional Capital and Community*, *8*(2).
10. C. C. Hsiao (2022). Effects of creative self-efficacy and work value on creative teaching: A cross-level analysis of professional learning communities and teachers' trust. *Journal of Research in Education*

Sciences, *67*(1).

11. Nguyễn Thị Thanh Huyền, Dương Thị Nga (2023). Vai trò của giảng viên sư phạm trong xây dựng cộng đồng học tập giáo viên đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, *228*, tr. 257-263.
12. H. L. W. Pan, W. Y. Chen (2023). Networked learning communities in promoting teachers' receptivity to change: How professional learning beliefs and behaviors mediate. *Sustainability (Switzerland)*, *15*(3).
13. N. Singh, S. C. Loh (2024). Professional learning communities and trust in colleagues as determinants of collective teacher efficacy in Malaysian primary schools: an SEM analysis. *Education 3-13*.

ĐỊNH HƯỚNG NGHIÊN CỨU KHOA HỌC GIÁO DỤC Ở PHỔ THÔNG

Nguyễn Thanh Hưng, Ngô Thị Bích Thủy, Nguyễn Thị Sinh
Khoa Toán học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Bài viết trình bày một số quan điểm, căn cứ và nêu lên tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông, các định hướng nghiên cứu lĩnh vực khoa học giáo dục về quản lý giáo dục, về quá trình dạy học và giáo dục ở bậc phổ thông. Từ đó, đề xuất một số giải pháp để phát triển hoạt động nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông đáp ứng hội nhập quốc tế.

Từ khóa: *Định hướng; nghiên cứu; khoa học giáo dục; bậc giáo dục phổ thông*

1. Đặt vấn đề

Theo Luật Giáo dục năm 2019[1], các cấp học, trình độ đào tạo của hệ thống giáo dục quốc dân bao gồm: Giáo dục mầm non, giáo dục phổ thông, giáo dục nghề nghiệp và giáo dục đại học. Bài viết này trình bày nghiên cứu về bậc giáo dục phổ thông.

Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018[2] đòi hỏi các nghiên cứu mới thích ứng được các yêu cầu trong bối cảnh hội nhập quốc tế... Bài viết này nêu một số định hướng nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông để có cơ sở khoa học trong việc hoàn thiện thể chế, chính sách của bậc học này trong giai đoạn tới.

2. Thực trạng nghiên cứu khoa học giáo dục phổ thông

Qua kinh nghiệm quản lý giáo dục của bản thân tác giả và tìm hiểu về lý luận tình hình nghiên cứu khoa học giáo dục phổ thông hiện nay, có thể thấy nghiên cứu khoa học giáo dục đang đối mặt với nhiều thách thức. Dưới đây là một số thách thức về nghiên cứu khoa học giáo dục hiện nay:

Chất lượng các công trình nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục phổ thông còn chưa cao; Nhiều nghiên cứu còn mang tính hàn lâm, chưa có tính

[1] Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục* (Luật số 43/2019/QH14, Ban hành ngày 14/6/2019 của Chủ tịch Quốc Hội).
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình GDPT tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

ứng dụng thực tiễn cao; Thiếu các nghiên cứu mang tính đột phá, sáng tạo và có tác động lớn đến hệ thống giáo dục.

Thiếu thốn về nguồn lực tài chính và cơ sở vật chất phục vụ cho nghiên cứu khoa học. Điều này ảnh hưởng đến khả năng tiến hành các nghiên cứu quy mô lớn và chất lượng cao; Số lượng các phòng thí nghiệm, trung tâm nghiên cứu chuyên biệt cho giáo dục phổ thông còn hạn chế.

Đội ngũ nghiên cứu khoa học trong lĩnh vực giáo dục phổ thông còn thiếu cả về số lượng và chất lượng. Cần có các chương trình đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực cho các nhà nghiên cứu; Sự kết nối, hợp tác giữa các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước còn chưa chú trọng.

Chính sách hỗ trợ nghiên cứu khoa học giáo dục còn chưa rõ ràng và thiếu nhất quán. Cần có những chính sách cụ thể để thúc đẩy nghiên cứu trong lĩnh vực này; Định hướng nghiên cứu khoa học chưa được xác định rõ ràng, thiếu các chiến lược dài hạn và cụ thể.

Kết quả nghiên cứu khoa học chưa được ứng dụng rộng rãi nhiều trong thực tiễn giảng dạy và quản lý giáo dục. Cần có cơ chế chuyển giao kết quả nghiên cứu vào thực tiễn một cách hiệu quả.

Hợp tác quốc tế trong nghiên cứu khoa học giáo dục phổ thông còn hạn chế. Cần tăng cường các chương trình hợp tác, trao đổi với các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến.

Việc nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học giáo dục phổ thông đòi hỏi sự phối hợp chặt chẽ giữa các cơ quan quản lý, các trường đại học sư phạm, các trung tâm nghiên cứu về khoa học giáo dục và cộng đồng nhà giáo. Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo cần có những chính sách hỗ trợ cụ thể, tạo điều kiện thuận lợi để các nhà nghiên cứu có thể phát huy tối đa năng lực của mình.

3. Một số định hướng nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông

3.1. Cơ sở của việc đề ra các định hướng nghiên cứu

Cơ sở của việc đề ra các định hướng nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông là các quan điểm đã được Đảng và Nhà nước nêu ra. Các quan điểm đó bao gồm:

Thứ nhất, nền giáo dục nói chung, giáo dục bậc phổ thông nói riêng, là nền giáo dục xã hội chủ nghĩa, có tính nhân dân, dân tộc, nhân bản, khoa học, hiện đại;

Thứ hai, giáo dục là quốc sách hàng đầu, là nền tảng phát triển bền vững. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho phát triển. Huy động mọi nguồn lực cho phát triển giáo dục;

Thứ ba, phát triển giáo dục gắn liền với phát triển kinh tế, xã hội và bảo vệ Tổ quốc. Giáo dục và đào tạo cùng với khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo là động lực quan trọng nhất để phát triển đất nước trong kỷ nguyên số và cách mạng công nghiệp 4.0;

Thứ tư, giáo dục được thực hiện theo nguyên lý học đi đôi với hành, lý luận gắn liền với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Thực hiện giáo dục theo phương châm lấy học sinh và việc học làm trung tâm. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất học sinh;

Thứ năm, phát triển giáo dục phải cân đối cả về số lượng, chất lượng và hiệu quả.

3.2. Định hướng nghiên cứu về quản lý giáo dục ở bậc phổ thông

3.2.1. Nghiên cứu về quản trị hoạt động dạy học, giáo dục theo chương trình giáo dục phổ thông 2018

- Tiếp tục nghiên cứu thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông;

- Nghiên cứu về quản trị hoạt động dạy học, giáo dục nhà trường theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông;

- Nghiên cứu về chỉ đạo hoạt động của tổ/nhóm chuyên môn trong nhà trường...

3.2.2. Nghiên cứu về quản trị nhân sự trong nhà trường

- Nghiên cứu về chuẩn nghề nghiệp giáo viên phổ thông; Yêu cầu phát triển đội ngũ giáo viên, cán bộ quản lý trong nhà trường theo yêu cầu Chương trình giáo dục phổ thông 2018;

- Nghiên cứu về đánh giá thực trạng đội ngũ;

- Nghiên cứu xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch phát triển đội ngũ;

- Nghiên cứu về giám sát, đánh giá hoạt động của đội ngũ;

- Nghiên cứu đề xuất giải pháp tạo động lực làm việc, phát triển năng lực nghề nghiệp cho cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong nhà trường; quản lý, giải quyết mâu thuẫn, xung đột...

3.2.3. Nghiên cứu về quản trị tài chính theo hướng tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình

- Nghiên cứu về cơ chế tự chủ của đơn vị sự nghiệp công lập trong giáo dục và các yêu cầu, nhiệm vụ của hiệu trưởng nhà trường;

- Nghiên cứu quản trị tài chính trong nhà trường theo hướng tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình;

- Nghiên cứu về hoạt động quản trị tài chính trong các nhà trường;

- Nghiên cứu về huy động và sử dụng các nguồn tài trợ cho nhà trường...

3.2.4. Nghiên cứu về quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ

- Nghiên cứu về quản lý tài sản, cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ; Vai trò, trách nhiệm của hiệu trưởng;

- Nghiên cứu về đánh giá thực trạng cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ của trường;

- Nghiên cứu về xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch mua sắm, sửa chữa, bổ sung, tiếp nhận và sử dụng cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ;

- Nghiên cứu để tổ chức huy động và sử dụng các nguồn lực cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ...

3.2.5. Nghiên cứu về quản trị chất lượng giáo dục trong nhà trường

- Nghiên cứu về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục; Vai trò, trách nhiệm của nhà trường trong kiểm định chất lượng giáo dục;

- Nghiên cứu về quy trình đánh giá chất lượng giáo dục;

- Nghiên cứu lập kế hoạch xây dựng và phát triển chất lượng giáo dục;

- Nghiên cứu về tổ chức tự đánh giá, tham gia đánh giá ngoài và cải tiến chất lượng giáo dục...

3.2.6. Nghiên cứu về xây dựng văn hóa nhà trường

- Nghiên cứu về xây dựng văn hóa nhà trường; Vai trò, trách nhiệm của hiệu trưởng và các thành viên của nhà trường trong xây dựng văn hóa nhà trường;

- Nghiên cứu về tổ chức xây dựng và quảng bá các giá trị cốt lõi của nhà trường, xây dựng niềm tin cho mọi thành viên trong nhà trường vào các giá trị cốt lõi đó;

- Nghiên cứu về tổ chức xây dựng, thực hiện và giám sát đánh giá thực hiện kế hoạch xây dựng môi trường văn hóa lành mạnh, thân thiện...

3.2.7. Nghiên cứu về xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường

- Nghiên cứu về xây dựng trường học an toàn, trường học hạnh phúc, phòng chống bạo lực học đường trong nhà trường; vai trò của hiệu trưởng và các thành viên trong nhà trường;

- Nghiên cứu các nguy cơ tiềm ẩn về tình trạng mất an toàn và bạo lực học đường trong nhà trường;

- Nghiên cứu xây dựng và thực hiện quy tắc ứng xử và an toàn học đường trong nhà trường...

3.2.8. Nghiên cứu về phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh

- Nghiên cứu về sự gắn kết nhà trường và gia đình, xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh; trách nhiệm của hiệu trưởng và các thành viên;

- Nghiên cứu về xây dựng kế hoạch hành động và cam kết phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh;

- Nghiên cứu để thiết lập kênh thông tin và tổ chức các hoạt động giao tiếp hai chiều giữa học sinh với gia đình và cộng đồng...

3.2.9. Nghiên cứu về ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị nhà trường

- Nghiên cứu về xu hướng ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị trong nhà trường;

- Nghiên cứu về lập kế hoạch hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị trong nhà trường;

- Nghiên cứu về tổ chức thực hiện và giám sát, đánh giá hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong quản trị nhà trường.

3.3. Định hướng nghiên cứu về quá trình dạy học và giáo dục ở bậc phổ thông

3.3.1. Các nghiên cứu tiếp cận theo quá trình dạy học

Quá trình dạy học và giáo dục ở bậc phổ thông phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó có các yếu tố chính là: giáo viên, học sinh; Mục tiêu và nội dung dạy học; Phương pháp dạy học; Kiểm tra, đánh giá; Phương tiện dạy học; Các tình huống dạy học; Môi trường dạy học; Hình thức tổ chức dạy học; Thời gian và địa điểm dạy học... Các nghiên cứu tiếp cận theo quá trình dạy học sẽ đi sâu vào tìm hiểu cơ sở lý luận, khảo sát thực trạng, đề xuất biện pháp, giải pháp và kiểm tra tính khả thi các đề xuất của các yếu tố nêu trên.

3.3.2. Các nghiên cứu tiếp cận theo cấu trúc chương trình

Các nghiên cứu tiếp cận theo hướng này nhằm hỗ trợ triển khai thực hiện thành công Chương trình giáo dục phổ thông 2018; Đáp ứng nhu cầu học tập thường xuyên, liên tục, suốt đời của giáo viên, đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục phổ thông trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục. Đồng thời, đây là căn cứ quản lý, chỉ đạo, tổ chức và biên soạn tài liệu phục vụ công tác giáo viên cơ sở giáo dục phổ thông nhằm phát triển nghề nghiệp theo yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp giáo viên. Hướng này tập trung vào nghiên cứu:

(1) *Tiếp tục nghiên cứu để thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018;*

(2) *Nghiên cứu sử dụng phương pháp dạy học và giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực học sinh;*

(3) *Nghiên cứu về phương pháp kiểm tra, đánh giá;*

(4) *Nghiên cứu xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục;*

(5) *Nghiên cứu về tư vấn và hỗ trợ học sinh trong hoạt động dạy học và giáo dục;*

(6) *Nghiên cứu về xây dựng văn hóa nhà trường*

(7) *Nghiên cứu về thực hiện và xây dựng trường học an toàn, phòng chống bạo lực học đường ở nhà trường;*

(8) *Nghiên cứu về công tác phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội để thực hiện giáo dục đạo đức, lối sống cho học sinh;*

(9) *Nghiên cứu về ứng dụng công nghệ thông tin, khai thác và sử dụng thiết bị công nghệ.*

4. Giải pháp phát triển nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông

- Nghiên cứu để từng bước hoàn thiện thể chế. Đổi mới công tác quản lý giáo dục, nâng cao hiệu lực, hiệu quả quản lý nhà nước về giáo dục ở bậc phổ thông; Thực hiện công bằng trong tiếp cận giáo dục;

- Nghiên cứu để tăng cường, đẩy nhanh chuyển đổi số, hiện đại hóa cơ sở vật chất thiết bị và tiếp tục đổi mới chương trình, phương thức đào tạo;

- Nghiên cứu đề xuất các biện pháp phát triển đội ngũ;

- Nghiên cứu đề xuất biện pháp phát triển mạng lưới giáo dục đáp ứng nhu cầu học tập; Gắn kết chặt chẽ giáo dục ở lớp 9 và lớp 12 với giáo dục nghề nghiệp với doanh nghiệp và thị trường lao động;

- Nghiên cứu hướng nghiệp, khởi nghiệp và đổi mới sáng tạo. Chú trọng nghiên cứu giáo dục năng lực và kỹ năng thực hành, vận dụng kiến thức vào thực tiễn;

- Nghiên cứu để đổi mới chương trình, nội dung, phương pháp và nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện;

- Đề xuất các biện pháp để tăng cường huy động và nâng cao hiệu quả đầu tư tài chính, đặc biệt là xã hội hóa trong giáo dục ở bậc phổ thông;

- Nghiên cứu để tăng cường truyền thông, nâng cao hình ảnh, thương hiệu và giá trị xã hội của giáo dục ở bậc phổ thông;

- Đề xuất các biện pháp để tăng cường, chủ động và nâng cao hiệu quả hội nhập quốc tế về giáo dục ở bậc phổ thông...

5. Kết luận

Bài viết đã trình bày một số quan điểm, căn cứ và nêu lên tầm quan trọng của nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông. Nêu một số định hướng nghiên cứu lĩnh vực khoa học giáo dục ở bậc phổ thông. Từ đó, nêu lên một số giải pháp để phát triển nghiên cứu khoa học giáo dục ở bậc phổ thông đáp ứng hội nhập quốc tế và cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện GD và ĐT đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng XHCN và hội nhập quốc tế.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình GDPT tổng thể* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
3. Chính phủ (2012), *Chiến lược phát triển Giáo dục 2011-2020* (Quyết định số 711/QĐ-TTg ngày 13/6/2012 của Thủ tướng Chính phủ).
4. Chính phủ (2015), *Phê duyệt Đề án đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông* (Quyết định số 404/QĐ-TTg ngày 27/3/2015 của Thủ tướng Chính phủ).
5. Quốc hội (2014), *Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông* (Nghị quyết số 88/2014/QH13, Ban hành ngày 28/11/2014 của Chủ tịch Quốc Hội).
6. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục* (Luật số 43/2019/QH14, Ban hành ngày 14/6/2019 của Chủ tịch Quốc Hội).

ÁP DỤNG DẠY HỌC PHÂN HÓA THEO PHONG CÁCH HỌC TẬP CỦA HỌC SINH TRONG CHỦ ĐỀ SINH TRƯỞNG VÀ PHÁT TRIỂN, SINH HỌC 11

Trương Minh Khải[1*], Vũ Thị Huệ[2], Phạm Đình Văn[3]

[1] Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

[2] Trường Đại học Khoa học Tự nhiên, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh

[3] Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Dạy học phân hóa là chiến lược giảng dạy cá nhân hóa cho từng đối tượng học sinh, phù hợp với tâm sinh lý, khả năng, nhu cầu và sở thích của học sinh nhằm phát huy tối đa tiềm năng vốn có của học sinh. Với cách tiếp cận này, người học có thể chủ động lựa chọn nhiệm vụ, chủ đề học tập phù hợp. Nghiên cứu này tổng quan một số đặc điểm của dạy học phân hóa, dạy học phân hóa theo phong cách học tập và quy trình tổ chức dạy học nhằm phát triển năng lực Sinh học. Từ đó, quy trình dạy học theo mô hình phân hóa VARK được áp dụng vào dạy học và kiểm tra đánh giá chủ đề "Sinh trưởng và phát triển", phần "Sinh học cơ thể", Sinh học 11. Việc áp dụng dạy học phân hóa dựa trên phong cách học tập này đã góp phần phát huy tiềm năng vốn có của mỗi học sinh, đáp ứng hiệu quả nhu cầu đa dạng của học sinh, thu hút học sinh tham gia vào hoạt động học tập và góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy.

Từ khóa: *dạy học phân hóa; mô hình VARK; phong cách học tập; sinh trưởng và phát triển; Sinh học 11*

1. Giới thiệu

Dạy học phân hóa chính là chiến lược giảng dạy dựa trên nhận thức của giáo viên về nhu cầu hoặc năng lực của từng cá nhân học sinh, từ đó hướng tới xây dựng một môi trường học tập mới trong đó người học tùy theo năng lực, đặc điểm cá nhân, có được các cơ hội lựa chọn để phát triển[1]. Phong cách học tập về cơ bản là một cách tiếp cận trong dạy học phân hóa. Theo Jackson[2], phong cách học tập là một tập hợp con của tính cách, có cơ sở sinh học. Áp dụng trong dạy học, Fox & Hoffman[3] cho rằng, dạy học phân hóa phải tạo ra các bài giảng thu

[1] Hồ Thu Quyên (2019). Cơ sở khoa học của dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục cấp Trung học phổ thông ban hành năm 2018. *Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần thứ nhất về đổi mới đào tạo giáo viên*, tr. 43-50.

[2] C. Jackson (2002). *Manual of the learning styles profiler*. Available via www.psi-press.co.uk

[3] J. Fox, W. Hoffman (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons

hút càng nhiều phong cách học tập càng tốt. Giáo viên cần nhận thức được sự khác biệt về phong cách học tập của học sinh và lập kế hoạch với những khác biệt đó. Như vậy, nhận thức về sự đa dạng phong cách học tập của học sinh giúp giáo viên lập kế hoạch dạy học để mỗi học sinh đều có thể học tốt nhất[1]. Theo các lý luận trên, hiện nay có rất nhiều phong cách học tập theo các mô hình khác nhau được đề xuất, phổ biến phải kể đến mô hình Kolb[2], mô hình Honey & Mumford[3], mô hình VARK của Fleming[4].

Chủ đề Sinh trưởng và phát triển - Sinh học 11 có nội dung kiến thức và ứng dụng rất đa dạng, gần gũi với thực tiễn, học sinh có thể học tập với nhiều hình thức khác nhau như từ nghiên cứu khoa học, dạy học dự án, thực hành thí nghiệm hoặc thuyết trình. Mặt khác, nội dung kiến thức không quá khó nên sự phân hóa về nội dung không nhiều. Đặc biệt, học sinh lớp 11 đã được "phân hóa" một lần thông qua việc chọn tổ hợp môn, như vậy các em ít nhiều có sự yêu thích với môn Sinh học. Vì các lý do trên, giáo viên sẽ thuận lợi tổ chức dạy học phân hóa dựa vào phong cách học tập của học sinh. Bài báo này trình bày khái niệm, đặc điểm và quy trình dạy học phân hóa theo phong cách học tập của học sinh. Cụ thể, phong cách học tập theo mô hình VARK được lựa chọn áp dụng trong chủ đề Sinh trưởng và phát triển - Sinh học 11 để giúp học sinh chủ động chiếm lĩnh kiến thức theo phong cách học tập của cá nhân nhằm phát triển năng lực Sinh học mà chủ yếu là thành phần năng lực tìm hiểu thế giới sống.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Nghiên cứu cơ sở lý luận của dạy học phân hóa theo phong cách học tập nhằm phát triển năng lực học sinh; nội dung, mục tiêu của chủ đề Sinh trưởng và phát triển - Sinh học 11; quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo mô hình VARK để áp dụng tổ chức dạy học thực nghiệm.

2.2. Phương pháp chuyên gia

Xác định chuyên gia và trao đổi trước về mục đích nghiên cứu, sau đó khảo sát ý kiến chuyên gia về tài liệu quy trình dạy học, kế hoạch bài dạy; tiến hành chỉnh sửa, hoàn thiện quy trình và các kế hoạch bài dạy.

---

[1] R. Strong, E. Thomas, M. Perini, H. Silver (2004). Creating a differentiated mathematics classroom. *Educational Leadership*, *61* (5), pp. 73-78.

[2] D. A. Kolb (1984). *Experiential Learning*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliffs.

[3] P. Honey, A. Mumford (1989). *Learning styles questionnaire*. Organization Design and Development, Incorporated.

[4] N. Fleming (2001). *VARK - Multimodal Study Strategies*. http://www.varklearn.com/questionnaire.htm

2.3. Phương pháp thực nghiệm sư phạm

Phương pháp tổ chức thực nghiệm quá trình, không đối chứng được áp dụng để đánh giá hiệu quả của quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo mô hình VARK. Nội dung thực nghiệm: tổ chức dạy học 02 nội dung trong chủ đề Sinh trưởng và phát triển: (1) Các nhân tố ảnh hưởng và (2) Thực hành quan sát sinh trưởng và phát triển ở động vật. Học sinh được tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng giữa các nhóm, kết hợp với đánh giá quá trình của giáo viên theo cùng một bộ công cụ đánh giá để ghi nhận sự phát triển thành phần năng lực tìm hiểu thế giới sống qua quá trình dạy học phân hóa.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Dạy học phân hóa

Theo Tôn Thân[1], dạy học phân hóa xuất phát từ sự biện chứng của sự thống nhất và phân hóa, từ yêu cầu đảm bảo thực hiện tốt các mục đích dạy học với tất cả học sinh đồng thời khuyến khích và phát triển tối đa, tối ưu những khả năng của cá nhân. Chú ý rằng dạy học phân hóa *không phải là một phương pháp dạy học* mà là là *một triết lí dạy học*[2] hay một *chiến lược dạy học* (Hồ Thu Quyên, 2018). Nó đòi hỏi người dạy phải đến được với tất cả người học ở cấp độ cá nhân; dạy học phân hóa quan tâm tới nhiều vấn đề của mỗi học sinh như: tiền kiến thức, mức độ sẵn sàng, cung cách học, tuổi và môi trường; là một cách tiếp cận đối với việc soạn giáo án để mỗi bài học được dạy cho cả lớp đồng thời đáp ứng nhu cầu cá nhân của học sinh[3]. Trong quá trình phân hóa, điều quan trọng là có thể phân hóa học sinh theo như mong muốn của học sinh, như Tomlinson (2014)[4] nêu quan điểm rằng giáo dục phải là quá trình của người học chứ không phải của người dạy.

Như vậy, quá trình dạy học phải hướng đến người học, do người học chọn lựa và phát huy tối đa khả năng của người học. Các đặc điểm trên đều xuất hiện trong Tomlinson (2014): "Dạy học phân hóa là quá trình đảm bảo rằng nội dung và phương pháp học tập cũng như kiểm tra đánh giá phải phù hợp với trình độ, sở thích và phong cách học tập của từng người học". Theo đó, giáo viên cần phải điều chỉnh các nhiệm vụ học tập sao cho phù hợp với mỗi học sinh, phải trình

[1] Tôn Thân (2003). Một số vấn đề về dạy học phân hóa. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 6, 6 - 8.
[2] Trương Thị Bích (2015). Dạy học phân hóa: Khái niệm, ý nghĩa và các xu hướng dạy học. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 117, tr. 39-47.
[3] Trương Thị Bích (2015). Dạy học phân hóa: Khái niệm, ý nghĩa và các xu hướng dạy học. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 117, tr. 39-47.
[4] C. A. Tomlinson (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

bày các thông tin theo cách mà đa số học sinh trong lớp cảm thấy đó là một thách thức có thể vượt qua để không ngừng học hỏi, vươn lên.

Tôn Thân[1] cho rằng dạy học phân hóa được tiến hành ở 2 mức độ: 1) Phân hóa ở cấp vĩ mô, là sự tổ chức quá trình dạy học thông qua cách tổ chức các loại trường, lớp khác nhau cho các đối tượng học sinh khác nhau, xây dựng các chương trình giáo dục khác nhau. 2) Phân hóa ở cấp độ vi mô, là sự tổ chức quá trình dạy học trong một tiết học, một lớp học có tính đến các đặc điểm các nhân của học sinh. Hiện nay dạy học phân hóa cấp vi mô đã có nhiều nghiên cứu ứng dụng trong dạy học phổ thông.

Đã có nhiều công trình nghiên cứu về dạy học phân hóa ở cấp độ vi mô, cụ thể có nhiều phương pháp, kỹ thuật hoặc mô hình dạy học phù hợp với nhiều đối tượng khác nhau như dạy học trải nghiệm, dạy học STEM, dạy học dự án hoặc dạy học theo hợp đồng, dạy học theo góc, kỹ thuật mảnh ghép để học sinh có thể tự chọn các nhiệm vụ khác nhau, có cơ hội tìm ra thế mạnh của bản thân đồng thời bổ sung, góp ý cho nhau giữa các thành viên nhóm, góp phần nâng cao hiệu quả học tập.

3.2. Dạy học phân hóa theo phong cách học tập

Phong cách học tập được nghiên cứu từ thế kỷ XIX. Thuật ngữ "phong cách học tập" mới xuất hiện vào những năm 50 của thế kỷ XX khi mà Thelen (1954)[2] sử dụng nó trong việc xác định điều kiện tổ chức hoạt động thảo luận nhóm. Sau này đã có nhiều nghiên cứu về phong cách học tập, và dựa trên các đặc điểm của dạy học phân hóa theo phong cách học tập, Nguyễn Công Khanh cho rằng: "Phong cách học tập là một cấu trúc phức hợp đa mặt, đa thành tố. Đó là tổ hợp những phẩm chất/nét nhân cách, năng lực/kỹ năng thể hiện được cái riêng, có tính ổn định về các chiến lược học, thái độ, động cơ, hứng thú học, phương pháp giảng dạy được ưa thích của người học, nhằm đáp ứng các nhiệm vụ nhận thức, tương tác và thoả mãn các yêu cầu của môi trường học tập"[3]. Như định nghĩa nêu trên thì phong cách học tập phụ thuộc phẩm chất, nhân cách, hứng thú… trong học tập nên mỗi người học có thể có nhiều phong cách học tập khác nhau và phong cách học tập thay đổi theo thời gian, cho nên dạy học phân hóa cần hướng đến việc giúp người học trở nên cân bằng giữa các phong cách học

[1] Tôn Thân (2006). *Một số giải pháp thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phân hóa*. Báo cáo tổng kết đề tài Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục, tr. 18-20.
[2] H. Thelen (1954). *Dynamics of groups at work*. Chicago: University of Chicago.
[3] Nguyễn Công Khanh (2005). *Nghiên cứu phong cách học của sinh viên trường ĐH. KHXH-NV & ĐH KHTN*. Báo cáo khoa học đề tài ĐHQGHN, Trung tâm ĐBCLĐT & NCPTGD, ĐHQGHN.

tập khác nhau. Giáo viên cần thiết kế bài học sao cho có thể phát huy cả những phong cách học tập ít nổi bật của người học.

Việc phân hóa học sinh dựa trên phong cách học tập có nhiều quan điểm khác nhau, dựa trên nền tảng lý thuyết khác nhau tạo ra nhiều mô hình phong cách học tập khác nhau, mỗi mô hình đều có công cụ xác định phong cách học tập riêng. Mô hình phong cách học tập đã được Trần Văn Thế định nghĩa: "Là hệ thống các quan điểm về lý thuyết phong cách học tập của một tác giả nhất định, trong đó bao gồm các luận điểm về lý thuyết phong cách học tập theo cách tiếp cận của tác giả đó, cách phân chia các loại phong cách học tập và bộ công cụ điều tra phong cách học tập do tác giả đó xây dựng"[1]. Theo Coffield *và cs.* (2004), đến năm 2004 đã có 71 mô hình phong cách học tập được xây dựng và công bố, tính đến nay số mô hình phong cách học tập ngày càng tăng lên. Trong bài báo này, chúng tôi lựa chọn mô hình phong cách học tập VARK của Fleming (2001) vì có 04 phong cách học tập đơn giản và dễ hiểu, giúp cả người dạy và người học đều có thể dễ tiếp cận và làm theo được. Sự đơn giản này cho phép thực hiện nhanh chóng trong các môi trường giáo dục khác nhau.

3.3. Phương pháp dạy học phát triển năng lực Sinh học

Theo Đinh Quang Báo và Phan Thị Thanh Hội[2], có nhiều phương pháp dạy học giúp phát triển năng lực sinh học, trong đó sự phát triển các năng lực thành phần có thể sử dụng các phương pháp như:

Để phát triển năng lực nhận thức sinh học, giáo viên cần tổ chức các hoạt động, trong đó học sinh có thể diễn đạt hiểu biết bằng cách riêng, so sánh, phân loại, hệ thống hoá kiến thức; vận dụng kiến thức đã được học để giải thích các sự vật, hiện tượng hay giải quyết vấn đề đơn giản; qua đó, kết nối được kiến thức mới với hệ thống kiến thức.

Để phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống, giáo viên cần tạo điều kiện để học sinh thực nghiệm, điều tra, dạy học giải quyết vấn đề... Học sinh có thể tự tìm các bằng chứng để kiểm tra các dự đoán, các giả thuyết qua việc thực hiện thí nghiệm, hoặc tìm kiếm, thu thập thông tin qua sách, internet, điều tra...; phân tích, xử lý thông tin để kiểm tra dự đoán, lập kế hoạch, hợp tác trong hoạt động nhóm và trình bày, báo cáo hoặc thảo luận nhóm.

Để phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng, giáo viên cần vận dụng một số phương pháp như: dạy học giải quyết vấn đề, thực nghiệm, dạy học

[1] Trần Văn Thế (2016). Phong cách học tập của học sinh và vận dụng trong dạy học Sinh học 9 trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 383, tr. 62-65.

[2] Đinh Quang Báo, Phan Thị Thanh Hội (2019), *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn sinh học (Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018)*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, tr. 23-24.

trải nghiệm... sử dụng các bài tập, nhiệm vụ đòi hỏi tư duy phản biện, sáng tạo, giải quyết những vấn đề thực tế.

Như vậy, việc sử dụng dạy học phân hóa để phát triển năng lực Sinh học là rất hợp lý vì quan điểm dạy học này sử dụng đa dạng các phương pháp, kỹ thuật dạy học đồng thời học sinh được tự chọn các nhiệm vụ học tập phù hợp với năng lực, phong cách học tập của bản thân nên việc thực hiện nhiệm vụ sẽ hiệu quả hơn.

3.4. Quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo phong cách học tập

Tham khảo quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo phong cách học tập của Phan Đức Duy & Lê Thị Mai[1] gồm *5 bước* như sau:

Bước 1: Xác định nội dung dạy học phân hóa: Giáo viên cần phân tích mục tiêu, cấu trúc, nội dung chủ đề dạy học, chú ý đánh giá độ khó của mục tiêu dạy học, xác định mục tiêu dạy học chi tiết để đảm bảo mọi học sinh đều có thể tham gia, tự chọn các nhiệm vụ học tập phù hợp với phong cách học tập đồng thời đáp ứng mục tiêu bài học.

Bước 2: Khảo sát, phân hóa học sinh theo phong cách học tập: Tùy thuộc nội dung và mục tiêu của từng chủ đề/bài học, giáo viên chọn lựa mô hình phù hợp để áp dụng công cụ khảo sát phong cách học tập theo mô hình đó. Cụ thể trong bài báo này, bài test *"The VARK Questionare vision 7.8"* được sử dụng để phân hóa học sinh thành 04 nhóm V, A, R, K dựa trên kết quả phân tích, có đặc điểm như sau:

(1) Nhóm V (Người học chủ yếu qua thị giác - Visual Learner): Người học trực quan học tốt nhất bằng cách nhìn các đồ họa hiển thị như sơ đồ, biểu đồ, minh hoạ, tài liệu và video.

(2) Nhóm A (Người học chủ yếu qua thính giác - Auditory Learner): Người học qua thính giác học tốt nhất bằng cách nghe thông tin qua bài giảng và rất giỏi ghi nhớ.

(3) Nhóm R (Người học chủ yếu qua đọc và viết - Reading Learner): Người học dùng thông tin hiển thị dưới dạng từ ngữ trong văn bản.

(4) Nhóm K (Người học chủ yếu qua vận động - Kinesthetic Learner): Người học nhóm này có giác quan (hoặc xúc giác) học tốt nhất bằng cách chạm vào và làm, cụ thể là chuyển động, chạm vào, thực hành khám phá tích cực, dự án khoa học, thí nghiệm, chứng minh, mô phỏng.

[1] Phan Đức Duy, Lê Thị Mai (2023), "Quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo phong cách học tập của học sinh trong phần "Sinh học tế bào" cấp trung học phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, 23(1), tr. 25-29.

Chú ý: Trong thực tế khi dạy học giáo viên nên sử dụng linh hoạt nhiều mô hình phân hóa khác nhau với nhiều kiểu phong cách học tập khác nhau ở các nội dung dạy học khác nhau để giúp học sinh có những trải nghiệm mới và có thể hoàn thiện dần phong cách học tập, giúp phát triển cân bằng mọi phong cách học tập.

Bước 3: Thiết kế các nhiệm vụ học tập và công cụ kiểm tra đánh giá: Sau khi khảo sát, các nhiệm vụ học tập được thiết kế phải thể hiện rõ sự khác biệt về đặc điểm tính cách, thói quen học tập của học sinh ở từng phong cách học tập nhằm phát huy tối đa những tiềm năng vốn có của các em. Các công cụ kiểm tra đánh giá được cung cấp trước để học sinh định hướng thực hiện nhiệm vụ tốt hơn.

Bước 4: Tổ chức các hoạt động học tập tại lớp: Giáo viên vận dụng linh hoạt các phương pháp và kỹ thuật dạy học tạo hứng thú, lôi cuốn tất cả học sinh tự chọn tham gia các hoạt động học tập theo phong cách học tập để đạt được các mục tiêu bài học.

Bước 5: Kiểm tra đánh giá kết quả học tập và điều chỉnh: Giáo viên thực hiện kiểm tra, đánh giá phẩm chất, năng lực học sinh bằng các công cụ được cung cấp trước ở bước 3, kết hợp tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng, giáo viên đánh giá học sinh để có thể ghi nhận sự phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh theo mục tiêu bài học ở bước 1.

3.5. Vận dụng quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo phong cách học tập VARK trong chủ đề Sinh trưởng và phát triển - Sinh học 11

Bước 1: Xác định nội dung dạy học phân hóa: Căn cứ vào yêu cầu cần đạt của Chương trình Giáo dục phổ thông môn Sinh học (2018), giáo viên xác định mục tiêu về năng lực sinh học của nội dung "Các nhân tố ảnh hưởng", chủ đề "Sinh trưởng và phát triển" - Sinh học 11 là: (1) Nêu được ảnh hưởng của các nhân tố bên trong đến sinh trưởng và phát triển động vật (di truyền; giới tính; hormone sinh trưởng và phát triển); (2) Nêu được vai trò của một số hormone đối với hoạt động sống của động vật; (3) Vận dụng hiểu biết về hormone để giải thích một số hiện tượng trong thực tiễn (ví dụ: không lạm dụng hormone trong chăn nuôi; thiến hoạn động vật;...); (4) Trình bày được ảnh hưởng của các nhân tố bên ngoài đến sinh trưởng và phát triển động vật (nhiệt độ, thức ăn...); (5) Phân tích được khả năng điều khiển sự sinh trưởng và phát triển ở động vật; (6) Vận dụng được hiểu biết về sinh trưởng và phát triển ở động vật vào thực tiễn (ví dụ: đề xuất được một số biện pháp hợp lý trong chăn nuôi nhằm tăng nhanh

sự sinh trưởng và phát triển của vật nuôi; tiêu diệt côn trùng, muỗi...). Tương tự, giáo viên xác định các năng lực chung và phẩm chất của chủ đề.

Bước 2: Khảo sát, phân hóa học sinh theo phong cách học tập: Bài test *"The VARK Questionare vision 7.8"*, sau khi được dịch ra tiếng Việt và khảo sát thì các học sinh được chia thành 4 nhóm phong cách học tập: V, A, R, K.

Bước 3: Thiết kế các nhiệm vụ học tập: Thiết kế nhiệm vụ tìm hiểu về các nhân tố ảnh hưởng đến sinh trưởng và phát triển ở động vật dành cho nhóm phong cách học tập VARK như Bảng 1.

Bảng 1. *Các nhiệm vụ và phân công các nhóm phong cách học tập chuẩn bị*

Nhiệm vụ	**Nhóm thực hiện - Bài tập chi tiết**
Các hormone ảnh hưởng đến sinh trưởng và phát triển của động vật có xương sống.	Nhóm thực hiện: Nhóm V. Nội dung công việc: Sưu tầm hình ảnh/sơ đồ/phim ngắn/clip chứng minh ảnh hưởng của 4 loại hormone đối với động vật có xương sống (vai trò từng hormone và các bệnh có thể mắc phải khi dư/thiếu hormone đó). Khai thác tư liệu hình ảnh và thông tin trả lời các câu hỏi sách giáo khoa. Hình thức sản phẩm: Tổng hợp báo cáo bằng PowerPoint/ Mindmaps hình ảnh/Phim tư liệu…
Các hormone ảnh hưởng đến sinh trưởng và phát triển của động vật không có xương sống.	Nhóm thực hiện: Nhóm K. Nội dung công việc: Tìm hiểu thông tin về các hormone ảnh hưởng đến sinh trưởng và phát triển của động vật không có xương sống, xây dựng mô hình thực tế mô tả ảnh hưởng của hormone juvenin và ecđixơn đến biến thái ở bướm (tham khảo sách giáo khoa). Hình thức sản phẩm: Mô hình thực tế (*Mô hình bằng giấy, nhựa, vật phẩm tái chế...*) kèm theo báo cáo PowerPoint/ Sơ đồ tư duy…
Các nhân tố bên ngoài ảnh hưởng sinh trưởng và phát triển của động vật	Nhóm thực hiện: Nhóm R. Nội dung công việc: Đọc hiểu thông tin và mạch kiến thức chuyên đề (do giáo viên cung cấp), xây dựng sơ đồ tư duy hệ thống hóa kiến thức chuyên đề; tìm hiểu sâu và báo cáo phần các nhân tố bên ngoài. Giải thích được các câu hỏi trong sách giáo khoa.

	Hình thức sản phẩm: Sơ đồ tư duy dạng giấy A0/dạng file (được thiết kế bằng phần mềm) và kèm theo báo cáo PowerPoint/ Sơ đồ tư duy.
Một số biện pháp điều khiển sinh trưởng và phát triển động vật ở người	Nhóm thực hiện: Nhóm A. Nội dung công việc: Xem phim tư liệu có thuyết minh (giáo viên cung cấp 2 - 3 phim; học sinh tự tìm thêm 1 - 2 phim) về một số biện pháp điều khiển sinh trưởng và phát triển ở động vật và người. Tổng hợp và xây dựng bài báo cáo (sử dụng phim, hình ảnh, lời ghi âm giải thích các kiến thức). Hình thức sản phẩm: Báo cáo bằng PowerPoint (sử dụng phim, hình ảnh, ghi âm lời thuyết trình) để giảng giải cho các nhóm khác

Tương ứng với các nhiệm vụ sẽ bao gồm các câu hỏi bài tập khai thác kiến thức và hỗ trợ học sinh trong thực hiện nhiệm vụ của nhóm. Xét trên thang phân loại câu hỏi bài tập của Bloom, giáo viên chú ý giảm dần mức độ sử dụng loại câu hỏi ở mức nhớ và hiểu, tăng dần sử dụng các câu hỏi vận dụng, vận dụng cao phù hợp đối tượng học sinh.

Bước 4: Tổ chức các hoạt động học tập tại lớp: Để tổ chức dạy học nội dung này chúng tôi tiến hành dạy học dự án. Giáo viên chuyển giao nhiệm vụ học tập cho học sinh tương ứng với 4 phong cách học tập, yêu cầu học sinh thực hiện và thuyết trình trước lớp theo quá trình tổ chức trong 3 tiết được gợi ý như Bảng 2.

Bảng 2. *Gợi ý tổ chức hoạt động học tập tại lớp (3 tiết)*

Tiết	Hoạt động của giáo viên và học sinh
Tiết 1: Phân công nhiệm vụ	- Phân loại phong cách học tập và tổng hợp kết quả (20 phút). - Chia nhóm và giao nhiệm vụ (10 phút): chia thành 4 nhóm theo phong cách học (V, A, R, K). Mỗi Học Sinh trong nhóm V được ghi danh sách, thứ tự là V1, V2… Tương tự cho nhóm A, R, K. Giáo viên giao nhiệm vụ và cung cấp các tài liệu cần thiết cho 4 nhóm (tư liệu, phim, tư vấn, hướng dẫn thực hiện sản phẩm…) và công bố các bảng tiêu chí đánh giá sản phẩm, đánh giá quá trình thực hiện sản phẩm để định hướng cho học sinh. Dự kiến thời gian thực hiện sản phẩm của mỗi nhóm: 1 tuần; Sản phẩm nộp về giáo viên ít nhất 2 ngày trước ngày báo cáo.

	- Các nhóm họp, xác định các công việc và phân công cho các thành viên (có bảng phân công từng thành viên có hạn nộp, yêu cầu cho sản phẩm). Giáo viên hướng dẫn các nhóm thực hiện (15 phút). - Xem phim về quá trình phân chia tế bào và hình thành cơ quan ở giai đoạn phôi thai của một số loài thú; quá trình phát triển hậu phôi của loài không qua biến thái, biến thái không hoàn toàn và biến thái hoàn toàn: giáo viên gửi link phim cho học sinh tự xem tại nhà.
Tiết 2, 3: Thảo luận, báo cáo và đánh giá	Tổ chức thảo luận: sử dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép: - Vòng 1: Thành lập nhóm chuyên gia: Nhóm 1: V1, K1, R1, A1; Nhóm 2: V2, A2, R2, K2; Nhóm 3: V3, A3, R3, K3; Nhóm 4: V4, A4, R4, K4; Nhóm 5: V5, A5, R5, K5; … + Thời gian thảo luận: 15 phút. + Nội dung thảo luận: Nhân tố bên trong; Nhân tố bên ngoài; Một số biện pháp điều khiển sinh trưởng và phát triển ở động vật và người. + Các thành viên trong nhóm (“chuyên gia”) lần lượt trình bày tóm tắt kết quả của các bạn đã thực hiện từ trước trong thời gian 3 phút, trình bày theo thứ tự: V, K, R, A. Các thành viên khác góp ý, đặt câu hỏi. Các chuyên gia ghi chép lại các ý kiến và câu hỏi. Sau đó các chuyên gia tổng hợp ý kiến, câu hỏi và quay về nhóm gốc. - Vòng 2: Thảo luận nhóm gốc: V, A, R, K: các học sinh có phong cách học tập V di chuyển, tập trung tạo thành nhóm V như cũ, tương tự với các nhóm A, R, K. + Thời gian: 15 phút + Nội dung: Tổng hợp các ý kiến và câu hỏi thu được quan hoạt động nhóm chuyên gia; phân chia nhiệm vụ trả lời câu hỏi cho các thành viên. - Vòng 3: Báo cáo sản phẩm hoạt động của nhóm gốc, trả lời câu hỏi thắc mắc: + Thời gian: khoảng 15 phút/nhóm . + Chọn 1 thành viên đại diện nhóm để báo cáo hoặc thay nhau lần lượt báo cáo. + Các nhóm sử dụng bảng đánh giá giáo viên cung cấp ở tiết 1 để đánh giá sản phẩm của các nhóm khác.

	- Vòng 4: Nhận xét, đánh giá: + Giáo viên nhận xét về tinh thần, thái độ làm việc và chất lượng sản phẩm của các nhóm. + Tổng hợp đánh giá của các nhóm, kết hợp đánh giá của giáo viên. + Kiểm tra đánh giá.

Bước 5: Kiểm tra đánh giá kết quả học tập và điều chỉnh: Trong nghiên cứu này, rubric, tham khảo từ Nguyễn Thị Hằng *và cs.* (2024), được sử dụng để đánh giá sự phát triển thành phần năng lực tìm hiểu thế giới sống, với các tiêu chí kiểm tra, đánh giá sự phát triển thành phần năng lực tìm hiểu thế giới sống được trình bày trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Sinh học 2018.

Rubric đánh giá sự phát triển thành phần năng lực tìm hiểu thế giới sống được sử dụng đánh giá quá trình làm việc của mỗi nhóm V, A, R, K, các nhóm sẽ đánh giá đồng đẳng nhau. Điểm đánh giá này cùng với điểm đánh giá từ rubric đánh giá đồng đẳng sản phẩm của mỗi nhóm, điểm từ rubric các nhóm đánh giá thái độ làm việc của từng thành viên sẽ được giáo viên tổng kết, tính trung bình cộng làm điểm đánh giá quá trình và là cơ sở ghi nhận sự phát triển năng lực của học sinh sau khi áp dụng dạy học phân hóa theo phong cách học tập. Sau khi ghi nhận các ý kiến tự đánh giá, đánh giá đồng đẳng của học sinh thì giáo viên điều chỉnh hoạt động học tập cho phù hợp với mục tiêu bài học, với phong cách học tập hơn cho lần dạy học phân hóa tiếp theo.

4. Kết luận

Dạy học phân hóa là một chiến lược dạy học quan trọng để phát triển năng lực học sinh, giúp các em phát huy tối đa khả năng. Thông qua nghiên cứu cơ sở lý luận về dạy học phân hóa và dạy học phân hóa theo phong cách học tập, bài viết đã tổng quan một số khái niệm, đặc điểm của dạy học phân hóa, quy trình dạy học phân hóa theo phong cách học tập và áp dụng quy trình vào dạy học chủ đề Sinh trưởng và Phát triển - Sinh học 11. Việc áp dụng phân hóa theo phong cách học tập là một hướng dạy học mới, giúp mỗi học sinh đều có cơ hội lựa chọn phong cách học tập phù hợp với bản thân, các em học sinh dù ở năng lực nào cũng sẽ được nhận nhiệm vụ phù hợp có trình độ của mình, học sinh trung bình không quá tải về kiến thức, học sinh khá, giỏi có cơ hội tìm hiểu sâu hơn nội dung của bài học. Những điều này sẽ góp phần nâng cao năng lực của học sinh, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Sinh học*.
2. F. Coffield, D. Moseley, E. Hall, K. Ecclestone (2004). *Learning styles and pedagogy in post 16 learning: a systematic and critical review*. The learning and skills research centre.
3. Đinh Quang Báo, Phan Thị Thanh Hội (2019). *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn sinh học (Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018)*. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, tr. 23-24.
4. N. Fleming (2001). *VARK - Multimodal Study Strategies*. http://www.varklearn.com/questionnaire.htm
5. J. Fox, W. Hoffman (2011). *The differentiated instruction book of lists* (Vol. 6). John Wiley & Sons
6. Hồ Thu Quyên (2019). Cơ sở khoa học của dạy học phân hóa trong chương trình giáo dục cấp Trung học phổ thông ban hành năm 2018. *Kỷ yếu hội thảo quốc tế lần thứ nhất về đổi mới đào tạo giáo viên*, tr. 43-50.
7. P. Honey, A. Mumford (1989), *Learning styles questionnaire*. Organization Design and Development, Incorporated.
8. C. Jackson (2002), *Manual of the learning styles profiler*. Available via www.psi-press.co.uk
9. D. A. Kolb (1984). *Experiential Learning*. New York: Prentice Hall, Englewood Cliffs.
10. Nguyễn Công Khanh (2005), *Nghiên cứu phong cách học của sinh viên trường ĐH. KHXH-NV & ĐH KHTN*, Báo cáo khoa học đề tài ĐHQGHN, Trung tâm ĐBCLĐT & NCPTGD, ĐHQGHN.
11. Nguyễn Thị Hằng, Phạm Thị Hồng Tú, Nguyễn Thu Trang, Hà Văn Dũng, Nguyễn Thị Hằng Nga (2024). Vận dụng phương pháp khoa học để phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh trong dạy học chủ đề "Sinh học vi sinh vật và virus"(Sinh học 10). *Tạp chí Giáo dục*, 24(5), tr. 11-16.
12. Phan Đức Duy, Lê Thị Mai (2023). Quy trình tổ chức dạy học phân hóa theo phong cách học tập của học sinh trong phần "Sinh học tế bào" cấp trung học phổ thông". *Tạp chí Giáo dục*, 23(1), tr. 25-29.

13. R. Strong, E. Thomas, M. Perini, H. Silver (2004). Creating a differentiated mathematics classroom. *Educational Leadership*, *61* (5), pp. 73-78.
14. H. Thelen (1954). *Dynamics of groups at work*. Chicago: University of Chicago.
15. C. A. Tomlinson (2014). *Differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.
16. Tôn Thân (2003), "Một số vấn đề về dạy học phân hóa", *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 6, tr. 6-8.
17. Tôn Thân (2006), *Một số giải pháp thực hiện chương trình giáo dục phổ thông theo định hướng phân hóa*, Báo cáo tổng kết đề tài Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục, tr. 18-20.
18. Trần Văn Thế (2016), "Phong cách học tập của học sinh và vận dụng trong dạy học Sinh học 9 trường trung học cơ sở", *Tạp chí Giáo dục*, 383, tr. 62-65.
19. Trương Thị Bích (2015), "Dạy học phân hóa: Khái niệm, ý nghĩa và các xu hướng dạy học", *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 117, tr. 39-47.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC KHOA HỌC TỰ NHIÊN CHO HỌC SINH BẰNG TRUYỆN TRANH KHOA HỌC "THỰC VẬT" THUỘC MẠCH NỘI DUNG ĐA DẠNG THẾ GIỚI SỐNG (KHOA HỌC TỰ NHIÊN 6) THEO MÔ HÌNH HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM

Lưu Tăng Phúc Khang[1], Nguyễn Hữu Tài[2], Lương Thị Thu Ngân[3], Lương Thị Lệ Thơ[3], Trần Thị Phương Dung[3]

[1]Đại học Chiang Mai, Thái Lan

[2]Trường THPT Lai Vung 3, Đồng Tháp

[3]Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Dạy học bằng truyện tranh khoa học là một hướng đi mới trong việc thay đổi phương pháp dạy học. Truyện tranh khoa học làm tăng hứng thú của học sinh khi xây dựng bài học và tiếp thu kiến thức mới. Nghiên cứu này trình bày tiến trình dạy học có sử dụng truyện tranh khoa học với nội dung "Thực vật" thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" môn Khoa học tự nhiên 6 theo mô hình học tập trải nghiệm của David Kolb. Thực nghiệm sư phạm được triển khai và đánh giá sự khác biệt giữa các nhóm năng lực của hai lớp. Kết quả cho thấy dạy học thông qua truyện tranh khoa học giúp học sinh phát triển được năng lực khoa học tự nhiên, những phẩm chất và năng lực chung khác.

Từ khóa: *truyện tranh khoa học tự nhiên; thực vật; trung học cơ sở; năng lực*

1. Giới thiệu

Khả năng học các kỹ năng mới, chấp nhận những cách tiếp cận mới và đáp ứng với những thay đổi xã hội đang diễn ra là rất quan trọng[1]. Nghị quyết số 29/NQ-TW hướng đến việc việc hoàn thiện hệ thống giáo dục quốc dân theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2013). Thêm vào đó, tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc... là mục tiêu chính của Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a). Khoa học tự nhiên (KHTN) là môn bắt buộc đối với học sinh trung học cơ sở (THCS), được xây dựng và phát triển trên nền tảng các khoa học vật lý, hóa học, sinh học và khoa

[1] N. W. Gleason (2018), "Higher education in the era of the fourth industrial revolution", In *The Fourth Industrial Revolution and Higher Education*, pp. 207-229, Aliso Viejo: Soka University of America.

học Trái Đất, với đối tượng nghiên cứu là các sự vật, hiện tượng, quá trình, các thuộc tính cơ bản về sự tồn tại, vận động của thế giới tự nhiên (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a[1], b[2]).

Cùng với sự đổi mới về chương trình, cách tiếp cận dạy học phù hợp và hiệu quả nhất trong môn KHTN là sự kết hợp giữa tình huống và việc học của học sinh với các tình huống thực tế[3]. Trong quá trình học tập, học sinh có xu hướng làm việc riêng và không chú ý đến lời giải thích của giáo viên, hơn nữa học sinh thường xuyên hỏi những điều mình chưa hiểu nhưng lại không muốn đọc tài liệu. Điều này ảnh hưởng đến kết quả học tập[4]. Đa số việc học môn KHTN vẫn tập trung vào việc nắm vững tài liệu học tập, trong khi các kiến thức chuyên môn hoặc kỹ năng không được ưu tiên[5]. Trong số nhiều loại ấn phẩm hay phương tiện truyền thông hiện nay, truyện tranh được coi là một phương tiện có thể truyền tải thông tin khoa học vì có thể thu hút sự chú ý, sự quan tâm và sự thích thú[6]. Đồng thời, truyện tranh khoa học là một dạng phương tiện truyền thông mà học sinh có thể sử dụng độc lập và có thể được giáo viên sử dụng như một giải pháp thay thế để hỗ trợ việc học trên lớp (Khotimad & Hidayat, 2022).

Trong định hướng phương pháp giáo dục, Chương trình GDPT năm 2018 đã đề cập đến việc tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN) trong dạy học. Đây là hoạt động giáo dục nhằm tạo cơ hội để học sinh được tiếp cận thực tế với tư cách là chủ thể hoạt động (Mai Đức Thắng, 2020; Ngô Thị Thủy, 2020[7]). Trong đó, học sinh huy động toàn bộ kinh nghiệm, các giác quan để tìm tòi, khám phá kiến thức (Võ Minh Trung, 2015; Trần Thanh Dư, 2018[8]). Trong hệ thống các môn học, nhóm môn KHTN được xem là lý tưởng để tổ chức dạy học bằng HĐTN.

---

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình môn Khoa học tự nhiên.*

[3] I. Maryani, L. Amalia (2018). The development of science comic to improve student's understanding in elementary school. *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 4(1), pp. 75-82.

[4] A. Solé-Llussà, D. Aguilar, M. Ibáñez (2022). Video-worked examples to support the development of elementary students' science process skills: a case study in an inquiry activity on electrical circuits. *Research in Science & Technological Education*, 40(2), pp. 251-271.

[5] S. Anif, A. Sutopo, H. J. Prayitno (2020). Lesson study validation: Model for social and natural sciences teacher development in the implementation of national curriculum in Muhammadiyah schools, Indonesia. *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), pp. 253-259.

[6] R. Lestari, T. Haryono, E. Erman (2021). Using comic-based socio-scientific issues in inquiry learning to increase interest and achievement in science learning. *Thabiea: Journal of Natural Science Teaching*, 4(1), pp. 62-81.

[7] Ngô Thị Thủy (2020), *Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên ở các trường tiểu học thành phố Lào Cai, tỉnh Lào Cai*, Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục, Chuyên ngành Quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên.

[8] Trần Thanh Dư (2018). *Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn tự nhiên và xã hội lớp ba tại các trường tiểu học quận Bình Thạnh*. Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục. Chuyên ngành Giáo dục học (Giáo dục Tiểu học). Thành phố Hồ Chí Minh: Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

Sở dĩ, đặc thù của các môn học trên đều khuyến khích người học tham gia vào các môi trường học tập có sự tương tác thực tiễn.

Năng lực KHTN của học sinh là khả năng huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân để trình bày, giải thích được kiến thức cốt lõi của thế giới tự nhiên và vận dụng được kiến thức, kỹ năng đã học để giải thích, giải quyết những vấn đề đơn giản liên quan đến bản thân, gia đình, cộng đồng (Quản Minh Hòa, 2021). Có thể thấy, việc vận dụng hoạt động dạy học bằng HĐTN trong môn KHTN đã đạt được những kết quả nhất định trong việc hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù của học sinh[1],[2]. Từ đó, thấy được sự phù hợp, hiệu quả và vai trò quan trọng của hoạt động dạy học bằng HĐTN trong môn KHTN. Tuy nhiên, việc kết hợp truyện tranh khoa học vào dạy học KHTN dựa trên định hướng HĐTN chưa được nghiên cứu tại Việt Nam, các nghiên cứu trước chỉ dừng lại việc xây dựng quy trình cho học sinh THPT sử dụng truyện tranh[3]. Bên cạnh đó, nội dung "Thực vật" thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" là một nội dung gần gũi và gắn liền với nội dung "Thực vật và Động vật" mà học sinh đã học ở cấp bậc tiểu học. Dựa trên những cơ sở nêu trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá khả năng phát triển năng lực KHTN của học sinh THCS thông qua dạy học bằng truyện tranh khoa học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu lý thuyết

Nghiên cứu đã tập hợp các tài liệu trong và ngoài nước về hoạt động dạy học trải nghiệm; dạy học thông qua truyện tranh khoa học, phát triển năng lực KHTN… nhằm xác lập hệ thống cơ sở lý luận nhằm thiết kế hoạt động dạy học bằng truyện tranh khoa học nội dung "Thực vật". Lý thuyết của Kolb (2017) được áp dụng để phân tích và tổng hợp các nội dung liên quan đến HĐTN, mô hình HĐTN… Ngoài ra, nghiên cứu căn cứ vào các văn bản có tính pháp quy của Nhà nước có liên quan như: Chương trình GDPT tổng thể 2018, Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH về Hướng dẫn xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của trường THCS, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học

[1] Trần Thị Gái, Kiều Thị Kính, Ngô Thị Hoàng Vân (2023). Thiết kế hoạt động trải nghiệm thiên nhiên phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh cấp trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 492(2), tr. 40-45.

[2] Nguyễn Đức Huân (2022). Tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ đề "Năng lượng và cuộc sống" (môn Khoa học tự nhiên lớp 6) theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. *Tạp Chí Giáo dục*, 22(17), tr. 25-30.

[3] Nguyễn Văn Đại, Đào Thị Việt Anh, Kiều Phương Hảo. (2023). Quy trình tổ chức hoạt động sáng tác truyện tranh thực tiễn hóa học cho học sinh trung học phổ thông theo mô hình Dạy học kết hợp, *Tạp chí Giáo dục*, 23(7), tr. 100-106.

(Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Từ đó xác định nội dung, yêu cầu cần đạt, phương thức, hình thức và loại hình dạy học của HĐTN. Căn cứ Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021) về Quy định đánh giá học sinh THCS và THPT để lựa chọn phương pháp và thiết kế công cụ đánh giá.

2.2. Phương pháp nghiên cứu thực nghiệm sư phạm

Nghiên cứu tiến hành thực nghiệm qua ba giai đoạn trước, trong và sau khi dạy học. Tiến hành thực nghiệm trên 01 lớp thực nghiệm (dạy học bằng truyện tranh khoa học) và 01 lớp đối chứng (thuyết giảng) tại trường tiểu học, THCS và THPT Việt Úc, Quận 7, Thành phố Hồ Chí Minh. Sự khác biệt giữa các nhóm năng lực của hai lớp được đánh giá bằng kiểm định T-test về giá trị trung bình cho 2 mẫu độc lập trước và sau thực nghiệm.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quy trình xây dựng HĐTN dạy học bằng truyện tranh khoa học

Mô hình học tập trải nghiệm của Kolb (1984) được thực hiện thông qua bốn pha và kết hợp với nội dung "Thực vật" thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" môn KHTN 6 được trình bày tại Bảng 1.

Bảng 1. *Quy trình xây dựng HĐTN thông qua dạy học bằng truyện tranh khoa học nội dung "Thực vật" môn KHTN 6*

Pha	**Nội dung**	**Tích hợp với nội dung "Thực vật"**
1	Đặt vấn đề và giao nhiệm vụ: Giáo viên có thể tổ chức cho học sinh thực hiện hoạt động thông qua sự huy động, tổng hợp vốn kiến thức và kinh nghiệm sẵn có của học sinh và chọn lọc từ những người khác.	Nhiệm vụ trải nghiệm cần đảm bảo khai thác tối đa vốn kinh nghiệm liên quan đến kiến thức về Thực vật đã học từ cấp bậc tiểu học, khả năng quan sát và các giác quan của học sinh.
2	Tổ chức cho học sinh quan sát, phản chiếu: Học sinh sử dụng kinh nghiệm ở pha 1 làm căn cứ đối chiếu, suy luận về những gì đã tìm hiểu và quan sát được.	Ở pha này, học sinh vừa phân tích và ghi nhận những điều hiểu đúng, vừa loại trừ những kinh nghiệm chưa đúng thông qua khả năng lập luận.
3	Tổ chức cho học sinh tự hình thành khái niệm mới: Giáo viên có thể đặt các câu hỏi gợi mở, định hướng thảo luận về quá trình đã	Giáo viên có thể đặt câu hỏi dựa trên cốt truyện hoặc tuyến nhân vật mà học sinh đã xây dựng dựa trên yêu cầu cần đạt của môn KHTN 6

	thực hiện để giải quyết vấn đề và hình thành kết luận.	nhằm giúp học sinh khái niệm hóa các yêu cầu cần đạt của nội dung bài học.
4	Tổ chức cho học sinh thử nghiệm trong tình huống mới: Thực hành, vận dụng, giải quyết các vấn đề thực tiễn dựa trên các kiến thức được hình thành ở pha 3.	Giáo viên có thể đưa các khái niệm được hình thành ở pha 3 vào các tình huống thực tiễn nhằm kiểm nghiệm các khái niệm, cho phép học sinh điều chỉnh, bổ sung những kinh nghiệm đã có và kiến tạo kiến thức mới.

3.2. Minh họa hoạt động trải nghiệm thông qua dạy học bằng truyện tranh khoa học

- **Yêu cầu cần đạt:**

+ Dựa vào sơ đồ, hình ảnh, mẫu vật, phân biệt được các nhóm thực vật: Thực vật không có mạch (Rêu); Thực vật có mạch, không có hạt (Dương xỉ); Thực vật có mạch, có hạt (Hạt trần); Thực vật có mạch, có hạt, có hoa (Hạt kín).

+ Trình bày được vai trò của thực vật trong đời sống và trong tự nhiên: làm thực phẩm, đồ dùng, bảo vệ môi trường (trồng và bảo vệ cây xanh trong thành phố, trồng cây gây rừng...).

- **Thời lượng**: 4 tiết

- **Đồ dùng dạy học**: máy tính, máy chiếu, bút, vở ghi chép, giấy màu, bút lông, hình ảnh, bộ truyện tranh khoa học…

Mã QR code của bộ truyện tranh nghiên cứu đã thiết kế:

Hoạt động	Cách tổ chức
1. Trải nghiệm cụ thể (25 phút)	- Chia lớp thành 4 nhóm học tập (tiến hành bầu 1 nhóm trưởng, 1 thư ký). Giáo viên trình chiếu hình ảnh về Trái Đất khi không có thực vật và yêu cầu các nhóm suy nghĩ về câu hỏi: Chuyện gì sẽ xảy ra nếu thực vật không tồn tại trên Trái Đất?

	- Học sinh lắng nghe, xem hình ảnh, tự ghi chú; Giáo viên gợi ý cho học sinh chú ý, quan sát các vai trò của thực vật. - Học sinh thảo luận nhóm, trao đổi ý kiến, thống nhất và ghi đáp án vào phiếu thảo luận. - Các nhóm trao đổi phiếu thảo luận cho nhau, nhận xét và đánh giá đồng đẳng. Giáo viên nhận xét và tổng kết.
2. Quan sát suy ngẫm (45 phút)	- Mỗi nhóm được phát một bộ truyện tranh về các nhân vật tương ứng với các ngành thực vật: Rêu, Dương xỉ, Hạt trần, Hạt kín. - Giáo viên tổ chức hoạt động theo kỹ thuật mảnh ghép và yêu cầu học sinh thảo luận, hoàn thành câu chuyện về vòng đời của các nhóm thực vật. Giáo viên quan sát, hỗ trợ học sinh xây dựng cốt truyện dựa trên các yêu cầu đã đặt ra.
3. Trừu tượng hóa khái niệm (75 phút)	- Các nhóm lần lượt kể về cốt truyện đã xây dựng về vòng đời của nhân vật tương ứng. Giáo viên chuẩn bị một số hình ảnh thật để đặt câu hỏi cho từng nhóm có liên quan đến các cấu trúc cơ thể đặc trưng, đặc điểm sống, vai trò… - Các nhóm tiến hành nhận xét và đánh giá đồng đẳng.
4. Thử nghiệm tích cực (45 phút)	- Giáo viên yêu cầu học sinh tóm tắt lại các chương truyện tranh thông qua kiến thức đã học bằng bảng đồ khái niệm.

3.3. Đánh giá kết quả tổ chức HĐTN thông qua dạy học bằng truyện tranh khoa học

3.3.1. Xác định chuẩn và thang đánh giá

Dựa trên mục tiêu và nội dung của chủ đề "Đa dạng thế giới sống", căn cứ vào các văn bản có tính pháp quy của Nhà nước có liên quan và nghiên cứu của Nguyễn Thị Diễm Hằng và Lê Danh Bình (2020), Đỗ Thị Ánh Nguyệt *và cs.* (2021), nghiên cứu tiến hành đánh giá các biểu hiện hành vi được trình bày tại Bảng 2 và 3.

Bảng 2. *Khung tiêu chí đánh giá phẩm chất và năng lực của học sinh*

Tiêu chí	**Chưa hoàn thành**	**Hoàn thành**	**Hoàn thành tốt**
Năng lực KHTN	Chưa thực hiện được các yêu cầu hoặc chưa có những	Thực hiện được đầy đủ các yêu cầu và có những biểu hiện	Thực hiện được đầy đủ và đúng các yêu cầu, thường xuyên có

	biểu hiện về các thành phần năng lực KHTN.	cụ thể về các thành phần năng lực KHTN.	những biểu hiện cụ thể về các thành phần năng lực KHTN.
Điểm	0 - 5,9 điểm	6 - 8,9 điểm	9 - 10 điểm

Bảng 3. *Cấu trúc của các năng lực được đánh giá trong nghiên cứu*

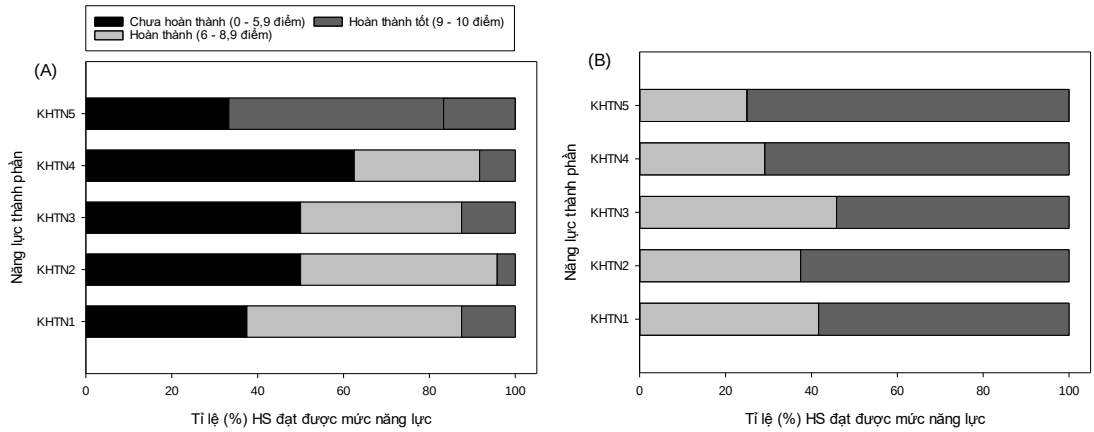
Mã hóa	**Năng lực**
KHTN1	Xác định được các vấn đề nội dung, đối tượng khoa học, phân biệt được vấn đề khoa học với các dạng vấn đề khác .
KHTN2	Hiểu biết và vận dụng được các thuật ngữ, ký hiệu, công thức, biểu đồ đặc trưng cho KHTN để biểu đạt vấn đề khoa học.
KHTN3	Tìm tòi, khám phá một số sự vật, hiện tượng trong thế giới tự nhiên.
KHTN4	Báo cáo, công bố kết quả thực hiện nhiệm vụ được giao.
KHTN5	Sử dụng kiến thức KHTN để giải quyết vấn đề thực tiễn.

3.3.2. Đánh giá và so sánh mức độ hình thành và phát triển các phẩm chất sau thực nghiệm

Sau quá trình thực nghiệm, nghiên cứu đã tiến hành phân tích kết quả thu được để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các hoạt động đối với sự phát triển học sinh về năng lực KHTN. Kết quả được trình bày trong Bảng 4.

Bảng 4. *Kết quả kiểm định T-test của hai lớp sau thực nghiệm*

	Lớp thực nghiệm	**Lớp đối chứng**
Điểm trung bình	6,96	8,96
Độ lệch chuẩn	0,81	0,86
Giá trị Sig. trong kiểm định T	0,000	
Giá trị Sig. trong kiểm định Levene	0,013	
Chênh lệch giá trị trung bình chuẩn (SMD)	2,469	



Hình 1. *Biểu đồ mức độ đạt được các phẩm chất đánh giá của lớp đối chứng (A) và thực nghiệm (B) sau khi dạy học*

Sau thực nghiệm, điểm trung bình của lớp thực nghiệm đạt 8,96 điểm, cao hơn lớp đối chứng (6,96 điểm). Song song đó, kết quả giá trị Sig. ở kiểm định T là 0,00 < 0,05. Kết quả thống kê cho thấy sự chênh lệch điểm số trung của hai nhóm này sau thực nghiệm là có ý nghĩa. Ngoài ra, theo bảng tiêu chí Cohen, mức độ ảnh hưởng của dạy học bằng truyện tranh khoa học nội dung "Thực vật" là rất lớn vì chênh lệch giá trị trung bình chuẩn SMD là 2,469. Kết quả thống kê cho thấy rằng kết quả này không ngẫu nhiên mà do ảnh hưởng của tác động, thuộc về nhóm thực nghiệm. Đồng thời, ở lớp đối chứng có tỷ lệ tương đối thấp học sinh hoàn thành tốt. Ngược lại, ở lớp thực nghiệm, không có học sinh chưa hoàn thành, tỷ lệ lớn học sinh hoàn thành tốt (Hình 1).

4. Kết luận

Dạy học thông qua truyện tranh khoa học là hiệu quả và sáng tạo. Truyện tranh khoa học giúp học sinh tích cực, chủ động tham gia vào các hoạt động học tập thông qua những hình ảnh trực quan về thế giới sống. Nghiên cứu đã thiết kế một bộ truyện tranh khoa học về "Thực vật" dựa trên yêu cầu cần đạt của chương trình môn KHTN 2018. Đồng thời, nghiên cứu đã xây dựng một kế hoạch bài dạy cho chủ đề theo mô hình học tập trải nghiệm của D. Kolb. Kết quả bước đầu cho thấy dạy học bằng truyện tranh khoa học nội dung "Thực vật" thuộc mạch nội dung "Đa dạng thế giới sống" giúp học sinh phát triển được năng lực KHTN, thể hiện bằng kết quả thực nghiệm sư phạm. Trong đó, lớp thực nghiệm có kết quả học tập tốt hơn và sự khác biệt có ý nghĩa thống kê. Kết quả nghiên cứu này là nguồn tài liệu tham khảo cho giáo viên khi thực hiện Chương trình GDPT 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. S. Anif, A. Sutopo, H. J. Prayitno (2020), "Lesson study validation: Model for social and natural sciences teacher development in the implementation of national curriculum in Muhammadiyah schools, Indonesia", *Universal Journal of Educational Research*, 8(1), pp. 253-259.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình môn Khoa học tự nhiên.*
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn 5512/BGDĐT-GDTrH hướng dẫn xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường.*
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 22/2021/TT-BGDĐT quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông.*
6. D. T. A. Nguyệt, P. N. S. Liên, L. T. P. Khang, T. T. P. Dung (2022), "Phát triển năng lực khoa học tự nhiên cho học sinh trong dạy học chủ đề "Thực vật và động vật" (môn Khoa học 4) theo phương thức trải nghiệm", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh,* 19(12), tr. 2016-2028.
7. N. W. Gleason (2018), "Higher education in the era of the fourth industrial revolution", In *The Fourth Industrial Revolution and Higher Education*, pp. 207-229, Aliso Viejo: Soka University of America.
8. D. A. Kolb (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development.*
9. R. Lestari, T. Haryono, E. Erman (2021), "Using comic-based socio-scientific issues in inquiry learning to increase interest and achievement in science learning", *Thabiea: Journal of Natural Science Teaching*, 4(1), pp. 62-81.
10. Mai Đức Thắng (2020), *Quản lý giáo dục đạo đức thông qua hoạt động trải nghiệm cho học sinh trung học phổ thông vùng kinh tế trọng điểm phía Nam,* Luận án tiến sĩ khoa học Chuyên ngành Quản lý giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Thái Nguyên.
11. I. Maryani, L. Amalia (2018), "The development of science comic to improve student's understanding in elementary school", *Jurnal Inovasi Pendidikan IPA*, 4(1), pp. 75-82.
12. Ngô Thị Thủy (2020), *Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho giáo viên ở các trường tiểu học thành phố Lào Cai, tỉnh Lào Cai*,

Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục (Chuyên ngành Quản lý giáo dục), Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên, Thái Nguyên.

13. Nguyễn Đức Huân (2022), "Tổ chức hoạt động trải nghiệm chủ đề "Năng lượng và cuộc sống" (môn Khoa học tự nhiên lớp 6) theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh", *Tạp chí Giáo dục*, 22(17), tr. 25-30.
14. Nguyễn Thị Diễm Hằng và Lê Danh Bình (2021), "Sử dụng bài tập tiếp cận PISA nhằm phát triển năng lực khoa học tự nhiên của học sinh ở trường trung học cơ sở", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh,* 18(2), tr. 342-357.
15. Nguyễn Văn Đại, Đào Thị Việt Anh, Kiều Phương Hảo (2023), "Quy trình tổ chức hoạt động sáng tác truyện tranh thực tiễn hóa học cho học sinh trung học phổ thông theo mô hình Dạy học kết hợp", *Tạp chí Giáo dục*, 23(7), tr. 100-106.
16. A. Solé-Llussà, D. Aguilar, M. Ibáñez (2022), "Video-worked examples to support the development of elementary students' science process skills: a case study in an inquiry activity on electrical circuits", *Research in Science & Technological Education*, 40(2), pp. 251-271.
17. Trần Thanh Dư (2018), *Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn tự nhiên và xã hội lớp ba tại các trường tiểu học quận Bình Thạnh*, Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục. Chuyên ngành Giáo dục học (Giáo dục Tiểu học), Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
18. Trần Thị Gái, Kiều Thị Kính, Ngô Thị Hoàng Vân (2023), "Thiết kế hoạt động trải nghiệm thiên nhiên phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác cho học sinh cấp trung học cơ sở", *Tạp chí Giáo dục*, 492(2), tr. 40-45.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH THÔNG QUA MÔN GIÁO DỤC CÔNG DÂN Ở TRUNG HỌC CƠ SỞ

Thái Hữu Linh, Trần Thanh An

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên, Thái Nguyên

TÓM TẮT

Để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục, giáo viên nói chung và giáo viên môn Giáo dục công dân nói riêng cần quan tâm đến dạy học phát triển năng lực cho học sinh. Môn Giáo dục công dân giúp học sinh hình thành năng lực điều chỉnh hành vi, năng lực phát triển bản thân, năng lực tìm hiểu và tham gia vào các hoạt động kinh tế - xã hội. Bằng phương pháp thu thập thông tin, tổng hợp, bài viết đã phân tích và đề xuất các biện pháp phát triển năng lực học sinh thông qua môn Giáo dục công dân. Các biện pháp được thực hiện thông qua vai trò của giáo viên - người dẫn dắt, định hướng; vai trò chủ thể của học sinh trong việc tiếp nhận, sử dụng tri thức; vai trò của nhà trường trong việc khuyến khích, tạo điều kiện cho giáo viên, học sinh thực hiện tốt các nhiệm vụ.

Từ khóa: *biện pháp; dạy học phát triển năng lực; giáo dục công dân; trung học cơ sở*

1. Giới thiệu

Hiện nay, hệ thống giáo dục Việt Nam đang thực hiện đổi mới toàn diện từ nội dung, cách thức tiếp cận chương trình hay phương pháp kiểm tra đánh giá, chuyển từ dạy học tiếp cận kiến thức sang dạy học tiếp cận năng lực, dạy học phát triển năng lực học sinh. Đây là hình thức dạy học chuyển từ việc tập trung vào việc truyền đạt kiến thức theo hướng một chiều sang hình thức học sinh tiếp thu, vận dụng các kỹ năng, kiến thức vào giải quyết các tình huống trong thực tế cuộc sống. Vì vậy, không chỉ là người cung cấp kiến thức, giáo viên sẽ hướng dẫn học sinh để tìm hiểu, khám phá kiến thức mới.

Đã có nhiều nghiên cứu về dạy học theo định hướng phát triển năng lực. Tác giả Lương Việt Thái cho rằng: Phát triển chương trình theo định hướng năng lực là chương trình chú ý tới đầu ra cần đạt, xác định các năng lực người học cần đạt. Vì vậy, trong quá trình xây dựng chương trình, để đạt được mục tiêu đó chương trình cần: xác định chuẩn năng lực cần đạt của mỗi cấp học, lớp học; xây dựng phương thức đánh giá phù hợp, giám sát được việc đạt được năng lực; xây

dựng các chủ đề học tập phù hợp cho phát triển năng lực của học sinh[1]. Còn tác giả Đặng Xuân Cương và cộng sự cho rằng: Để phát triển năng lực học sinh cần xây dựng công cụ đánh giá phẩm chất và năng lực phục vụ cho đánh giá thường xuyên và đánh giá định kỳ nhằm phát triển phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù của các môn học[2]. Vì vậy, dạy học phát triển năng lực là yêu cầu bức thiết đối với mỗi nhà trường và giáo viên.

Hiện nay, các nhà trường phổ thông đang tích cực thực hiện thay đổi các phương pháp, cách thức tổ chức dạy học nhằm phát triển năng lực ở tất cả các môn học, trong đó có môn Giáo dục công dân. Đây là môn học giữ vai trò chủ đạo trong việc giúp học sinh hình thành, phát triển phẩm chất và năng lực của người công dân thế hệ mới, những công dân tương lai có nhiệm vụ xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và thúc đẩy quá trình hội nhập quốc tế của đất nước. Ở cấp học trung học cơ sở, môn Giáo dục công dân giúp học sinh có ý thức tự điều chỉnh, tự hoàn thiện bản thân. Môn học giúp hình thành, duy trì mối quan hệ hoà hợp giữa học sinh với cha mẹ, thầy cô, bạn bè và các mối quan hệ xã hội. Đồng thời môn học giúp học sinh thích ứng một cách linh hoạt với sự xã hội biến đổi và quá trình thực hiện mục tiêu, kế hoạch của học sinh trên cơ sở các giá trị đạo đức, quy định của pháp luật hiện hành. Vì vậy trong quá trình dạy học, giáo viên cần sử dụng nhiều biện pháp, cách thức, kỹ thuật dạy học nhằm phát triển năng lực học sinh. Tác giả Hoàng Phi Hải cho rằng: Môn Giáo dục công dân có vai trò quan trọng trong phát triển năng lực điều chỉnh hành vi của học sinh. Để phát triển năng lực này, trong quá trình tổ chức dạy học, giáo viên nên sử dụng phương pháp đóng vai, lựa chọn nội dung, xây dựng kịch bản phù hợp với đối tượng học sinh[3].

Để nâng cao chất lượng dạy và học môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở, phát triển năng lực cho học sinh, cần sự tham gia tích cực của Nhà trường, giáo viên và học sinh. Nhà trường cần tạo điều kiện về vật chất, trang thiết bị, môi trường học tập đầy đủ, hiện đại để giáo viên và học sinh thực hiện các hoạt động dạy học hiệu quả. Giáo viên môn cần chủ động, sáng tạo trong quá trình thực hiện và phát triển chương trình, xây dựng các phương pháp học tập, cách thức kiểm tra đánh giá phù hợp. Học sinh cần thay đổi phương pháp học tập, chủ

[1] Lương Việt Thái (2011), "Phát triển chương trình theo định hướng phát triển năng lực", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, *số 69*, tr. 13-21.
[2] Đặng Xuân Cương, Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Tất Thắng (2024). Đề xuất khung kỹ thuật về thiết kế công cụ đánh giá phẩm chất và năng lực theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018*, Tạp chí Giáo dục, tập 24, số 2*, tr. 33-38.
[3] Hoàng Phi Hải (2022), "Sử dụng phương pháp dạy học đóng vai để phát triển năng lực điều chỉnh hành vi cho học sinh trong môn giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở", *Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm - Đại học Huế, tập 62, số 2*, tr. 71-79.

động tìm hiểu kiến thức, tham gia nhiệt tình vào các hoạt động mà giáo viên tổ chức. Việc thay đổi đồng bộ từ nhà trường, giáo viên và học sinh sẽ tạo bước chuyển lớn trong quá trình dạy học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lý thuyết, tìm kiếm và thu thập thông tin đến các vấn đề cần nghiên cứu qua tài liệu sách, báo, tạp chí đã được công bố…. tác giả đã chọn lọc những dữ liệu quan trọng, cần thiết có nội dung liên quan đến bài viết. Từ đó phân tích mục tiêu, năng lực đặc thù trong môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở; tầm quan trọng của dạy học phát triển năng lực thông qua môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở. Từ đó, bằng phương pháp khái quát, tổng hợp những kiến thức lý luận, thực tiễn, tác giả đã đề xuất các giải pháp để dạy học phát triển năng lực môn Giáo dục công dân.

3. Kết quả và bàn luận

3.1. Vai trò của dạy học phát triển năng lực môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở

Dạy học theo định hướng phát triển năng lực là cách thức dạy học mà thông qua quá trình học tập, học sinh có khả năng vận dụng một cách linh hoạt kiến thức, kỹ năng, thái độ, động cơ cá nhân… nhằm đáp ứng yêu cầu. Dạy học phát triển năng lực sẽ tạo ra sự liên kết, tương tác mạnh mẽ giữa giáo viên và học sinh; đảm bảo chất lượng đầu ra cho học sinh, phát triển năng lực và phẩm chất một cách toàn diện.

Dạy học phát triển năng lực học sinh thông qua môn Giáo dục công dân giúp hình thành cho học sinh kỹ năng giao tiếp, tư duy linh hoạt, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, kỹ năng quan trọng để thành công trong cuộc sống sau này. Học sinh có thể áp dụng và phát triển các kỹ năng và kiến thức trong nhiều môn học khác nhau. Từ đó, hiểu và ứng dụng các khái niệm, phương pháp và nguyên tắc trong các môn học, hỗ trợ trong việc nâng cao năng lực và trí tuệ trong tương lai.

Dạy học phát triển năng lực môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở tạo điều kiện cho học sinh thử nghiệm những ý tưởng mới, những ý tưởng mang tính đột phá nhằm giải quyết các yêu cầu của học tập và cuộc sống. Từ đó, học sinh có thể xác định đường hướng và khẳng định giá trị của bản thân. Quá trình này sẽ giúp phát triển tư duy phản biện, sự linh hoạt và khả năng đưa ra quyết định tự lập, các kỹ năng vô cùng quan trọng cho học sinh trong cuộc sống và sự nghiệp sau này.

3.2. Những năng lực đặc thù trong môn Giáo dục công dân ở cấp trung học cơ sở

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 đã nêu lên những mục tiêu, năng lực, phẩm chất cần đạt của từng môn học, từng cấp học cụ thể. Môn Giáo dục công dân được chia thành: môn Đạo đức (cấp tiểu học), môn Giáo dục công dân (cấp trung học cơ sở), môn Giáo dục kinh tế và pháp luật (cấp trung học phổ thông). Mục tiêu của môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở như sau:

- Học sinh có ý thức tự hoàn thiện bản thân, tự điều chỉnh hành vi cá nhân theo các chuẩn mực đạo đức; điều chỉnh ý thức tuân thủ pháp luật. Học sinh có nhận thức đúng đắn về quyền, nghĩa vụ và trách nhiệm của bản thân trong các mối quan hệ xã hội, đó là mối quan hệ với gia đình, xã hội, bạn bè, thầy cô, với đất nước và nhân loại.

- Giúp học sinh hoàn thiện các năng lực đã được hình thành, phát triển ở môn đạo đức của học sinh tiểu học; xây dựng mối quan hệ hòa hợp với gia đình, bạn bè, thầy cô. Học sinh có khả năng thích ứng nhanh với xã hội biến đổi; thực hiện mục tiêu, kế hoạch của bản thân trên cơ sở các kiến thức, kỹ năng đã được học.

Các năng lực chung cần đạt của môn học như sau: Tự chủ và tự học; Kỹ năng giao tiếp và hợp tác nhóm; Giải quyết vấn đề theo nhiều cách khác nhau một cách sáng tạo và triệt để. Ngoài ra, môn Giáo dục công dân hình thành, phát triển cho học sinh năng lực điều chỉnh hành vi; năng lực phát triển bản thân; năng lực tìm hiểu và tham gia hoạt động kinh tế - xã hội.

- Năng lực điều chỉnh hành vi được mô tả như sau:

+ Nhận thức được các giá trị đạo đức, các giá trị văn hóa truyền thống tốt đẹp của dân tộc. Nhận biết các quy định của pháp luật, biết tuân thủ theo pháp luật. Nhận ra được yếu tố tác động đến hình thành tính cách bản thân trong cuộc sống, trong học tập.

+ Ứng xử, xử lý các tình huống trong cuộc sống, học tập một cách thỏa đáng.

+ Biết tự đánh giá hành động của bản thân. Từ đó, biết điều chỉnh hành vi phù hợp với quy định của pháp luật và phù hợp với các chuẩn mực đạo đức của xã hội.

- Năng lực phát triển bản thân được mô tả như sau: Năng lực phát triển bản thân là năng lực tự nhận thức bản thân; là khả năng lập kế hoạch và khả năng thực hiện kế hoạch của bản thân. Năng lực phát triển bản thân giúp mỗi cá nhân

đạt được những mục tiêu trong cuộc sống. Trong môn Giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở, năng lực phát triển bản thân được thể hiện:

+ Tự nhận thức bản thân: Học sinh tự nhận biết được tính cách, sở trường, sở thích của bản thân. Nhận thức được ưu điểm, nhược điểm, nhận thức được giá trị, vị trí của mình trong các quan hệ xã hội.

+ Lập kế hoạch phát triển bản thân: Học sinh tự nhận thức được mục đích sống của bản thân. Học sinh biết lập kế hoạch, thời gian cho quá trình học tập và rèn luyện. Biết xây dựng kế hoạch chi tiêu cá nhân phù hợp với lứa tuổi và theo hướng dẫn. Định hướng được khả năng phát triển phù hợp của bản thân sau khi tốt nghiệp dưới sự đồng hành của giáo viên và gia đình.

+ Thực hiện kế hoạch phát triển bản thân: Sau khi lập kế hoạch phát triển bản thân, học sinh cần kiên định trong quá trình thực hiện mục tiêu học tập và rèn luyện. Nỗ lực, cố gắng không ngừng để hoàn thiện các công việc, nhiệm vụ của bản thân trong học tập và cuộc sống.

- Năng lực tìm hiểu và tham gia các hoạt động kinh tế - xã hội được mô tả như sau:

+ Tìm hiểu các hiện tượng kinh tế - xã hội: Hiểu được một số nội dung liên quan đến lĩnh vực chính trị - xã hội phù hợp với lứa tuổi như một số vấn đề về đường lối của Đảng, chính sách, Pháp luật của Nhà nước. Nắm bắt được các yếu tố hình thành, các bộ phận của hệ thống chính trị Việt Nam. Đặc biệt, học sinh cần nắm vững quyền và nghĩa vụ công dân; trách nhiệm của thanh niên, học sinh trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

+ Tham gia hoạt động kinh tế - xã hội: Sau khi được tìm hiểu các vấn đề chính trị - xã hội, học sinh cần vận dụng được các kiến thức đã học vào cuộc sống. Học sinh biết phân tích, nhận diện, phản biện các vấn đề có tính chất thời sự trong thực tiễn cuộc sống; Có khả năng tham gia tranh luận, nghiên cứu các vấn đề trong các lĩnh vực chính trị, kinh tế, xã hội của Việt Nam và thế giới; Có khả năng tham gia một số sự kiện chính trị - xã hội phù hợp với lứa tuổi như: cuộc thi tìm hiểu về pháp luật, học tập theo Tư tưởng Hồ Chí Minh…

3.3. Biện pháp phát triển năng lực cho học sinh thông qua môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở

3.3.1. Đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng tiếp cận năng lực

Đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục công dân là một việc làm cần thiết để đáp ứng yêu cầu hiện nay. Chương trình giáo dục được chuyển từ tiếp cận nội dung (giáo viên làm trung tâm) sang tiếp cận năng lực của người học (học sinh làm trung tâm). Để đảm bảo được điều đó, giáo viên phải thay đổi cách

thức tiếp cận, phương pháp dạy học, xây dựng mục tiêu dạy học phù hợp. Cụ thể:

Một là, kết hợp đa dạng các phương pháp, kỹ thuật dạy học: Việc phối hợp đa dạng các phương pháp và hình thức dạy học trong môn Giáo dục công dân là phương hướng quan trọng để phát huy tính tích cực và nâng cao chất lượng dạy học. Có nhiều hình thức dạy học linh hoạt mà giáo viên có thể sử dụng như: dạy trên lớp, dạy nhóm nhỏ, dạy ngoại khóa… Giáo viên có thể kết hợp linh hoạt các hình thức dạy học để giờ học thêm sôi động, hấp dẫn. Đặc biệt, trong quá trình giảng dạy, giáo viên nên tăng cường hoạt động thảo luận nhóm thay bằng chỉ thuyết trình một chiều nhằm tăng sự tương tác giữa thầy và trò. Phương pháp này có ý nghĩa quan trọng nhằm phát triển năng lực giải quyết các vấn đề phức tạp, những vấn đề cần sự tham gia của nhiều người.

Giáo viên có thể sử dụng những phương pháp chuyên biệt trong dạy học môn Giáo dục công dân như phương pháp tình huống, phương pháp động não, phương pháp dạy học dự án. Thực hiện kỹ thuật dạy học hiện đại như "động não", "tia chớp", "bể cá", bản đồ tư duy, kỹ thuật khăn trải bàn nhằm phát huy năng lực người học. Ví dụ: Trong chương trình môn Giáo dục công dân lớp 6, khi dạy bài 8: *Tiết kiệm*, giáo viên có thể kết hợp nhiều phương pháp dạy học, đặc biệt có thể thực hiện phương pháp dạy học dự án. Giáo viên giao nhiệm vụ cho học sinh với nội dung: *Thiết kế các dự án để thực hiện tiết kiệm nước trong sinh hoạt và sản xuất góp phần bảo vệ môi trường*. Các nhóm học sinh sẽ chuẩn bị sản phẩm, báo cáo kết quả. Qua việc thực hiện nhiệm vụ, học sinh sẽ phát huy được tính chủ động, sáng tạo trong học tập và cuộc sống.

Hai là, sử dụng linh hoạt phương pháp tình huống trong dạy học môn Giáo dục công dân: Phương pháp dạy học này cần được sử dụng thường xuyên trong môn Giáo dục công dân. Dạy học tình huống giúp học sinh hiểu được các nội dung lý thuyết đã được học. Để giải quyết tình huống một cách hiệu quả, học sinh cần vận dụng linh hoạt các kiến thức đã học, tìm hiểu các khái niệm, xây dựng các giải pháp, lựa chọn cách xử lý tình huống. Học sinh không chỉ nắm chắc kiến thức mà còn mở rộng tầm hiểu biết của bản thân. Vì vậy, dạy học tình huống giúp người học chủ động chủ động, sáng tạo trong chiếm lĩnh tri thức mới, những tri thức khoa học hiện đại. Cụ thể, khi gặp các bài tập tình huống pháp luật, tình huống đạo đức trong môn Giáo dục công dân, học sinh phải chủ động tìm kiếm thông tin, tiến hành thảo luận, phân tích tình huống, thực hiện trao đổi trong nhóm hoặc trao đổi với giáo viên để lựa chọn giải pháp tối ưu nhất. Ví dụ: Khi dạy bài 7: *Phòng chống bạo lực học đường* - chương trình Giáo dục công

dân lớp 7. Giáo viên đưa các tình huống có liên quan đến bài học; Yêu cầu học sinh vận dụng kiến thức đã học để giải quyết tình huống theo sản phẩm: đóng vai (đóng kịch), phiếu học tập… Sau giờ học, học sinh hình thành kỹ năng phòng ngừa bạo lực học đường, phát triển năng lực điều chỉnh hành vi và giải quyết vấn đề.

Ba là, tăng cường sử dụng phương tiện dạy học hiện đại và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học: Phương tiện dạy học hiện đại có vai trò quan trọng trong việc đổi mới phương pháp dạy học, nhằm tăng cường tính hấp dẫn, mới mẻ trong dạy học môn Giáo dục công dân. Công nghệ thông tin và đặc biệt là sự phát triển của internet, của số hóa trong giáo dục đã mở ra một kho kiến thức vô cùng đa dạng và phong phú cho học sinh và giáo viên. Trong môn Giáo dục công dân, giáo viên có thể sử dụng các phần mềm hiện đại để xây dựng các bài giảng như: Powerpoint, Caval, quizel... Đây là những phần mềm khá mới mẻ, hiện đại, dễ sử dụng, dễ thao tác. Ngoài ra, giáo viên có thể thực hiện dạy học trực tuyến thông qua bài giảng E - learning, B - learning, Zoom, Teams... Khi sử dụng các phần mềm dạy học, giáo viên có thể thực hiện giảng dạy với nhiều tính năng đa dạng, phong phú, tiện lợi, hiện đại, hấp dẫn.

Đồng thời, giáo viên phải tích cực thực hiện ứng dụng chuyển đổi số trong quá trình dạy học. Giáo viên có thể cung cấp sách giáo khoa điện tử, bài giảng điện tử, tài liệu điện tử và hướng dẫn học sinh học tập một cách hiệu quả nhất. Các công cụ hợp tác trực tuyến sẽ tăng sự tương tác giữa giáo viên và học sinh. Ngoài ra, học sinh có thể cần sự hỗ trợ học tập thông qua các công cụ trực tuyến như Quizlet, Duolingo... Học sinh được củng cố kiến thức thông qua các bài tập trực tuyến thú vị, hữu ích. Ví dụ: Trong bài bài 8: *Lập kế hoạch chi tiêu* - chương trình Giáo dục công dân 8. Giáo viên giao nhiệm vụ cho học sinh: Xây dựng kế hoạch chi tiêu của bản thân, sản phẩm được trình bày trên Powerpoint, poster… Mỗi học sinh sẽ lên ý tưởng, thiết kế nội dung và trình bày sản phẩm trước lớp.

Bốn là, đổi mới cách đánh giá, kiểm tra học sinh theo hướng tiếp cận năng lực: Các phương thức đánh giá, kiểm tra phải đảm bảo độ tin cậy, phù hợp, khách quan. Trong suốt quá trình học tập, giáo viên có thể sử dụng nhiều dạng bài kiểm tra (kiểm tra giấy, sản phẩm dự án, thực hành, qua tình huống đóng vai... với các mức độ biết, hiểu và vận dụng). Khi đánh giá cần chú trọng quá trình tương tác nhằm tạo ra sản phẩm, chú ý đến những ý tưởng mới, ý tưởng độc đáo của học sinh. Thực hiện đánh giá công bằng, chuẩn xác, khuyến khích học sinh tự đánh giá và đánh giá chéo giữa các thành viên hoặc giữa các nhóm. Ví dụ: Giáo viên phát phiếu cho mỗi nhóm học sinh thực hiện đánh giá chéo

trong việc thực hiện nhiệm vụ khi dạy bài 7: *Phòng chống bạo lực học đường* - chương trình Giáo dục công dân lớp 7: Giải quyết các tình huống bạo lực học đường: học sinh đưa ra tình huống, cách giải quyết tình huống.

3.3.2. Đổi mới phương pháp học tập của học sinh theo hướng tiếp cận năng lực

Từ thực trạng một bộ phận học sinh chưa có sự hứng thú với môn học Giáo dục công dân, vấn đề đầu tiên để nâng cao chất lượng học tập môn học này đó là cần thay đổi nhận thức của học sinh. Học sinh cần nhận thấy vai trò của môn Giáo dục công dân giúp trau dồi nhân cách, hoàn thiện bản thân, từ đó xác định đúng động cơ và thái độ học tập. Vì vậy, mỗi học sinh cần nhận thức rõ mục tiêu, nhiệm vụ học tập của bản thân. Từ đó thay đổi thói quen tiếp nhận tri thức một chiều từ giáo viên, thụ động trong các giờ lên lớp, chủ yếu là ghi chép những kiến thức giáo viên cung cấp. Thay vào đó học sinh phải chủ động, kiên trì, tích cực trong lĩnh hội tri thức mới, tự giác tìm kiếm thông tin, tự giác trong học tập. Ví dụ: trước khi học Bài 5: *Bảo vệ môi trường và tài nguyên thiên nhiên* - Giáo dục công dân lớp 8. Học sinh có thể đọc trước ở nhà sách giáo khoa, tìm kiếm các thông tin trên báo đài, thời sự, trên mạng internet. Thực hiện liên hệ với cuộc sống xung quanh; đặt ra các câu hỏi về các vấn đề cần làm rõ để hỏi giáo viên. Với những nội dung đã chuẩn bị trước, học sinh đã có những kiến thức cơ bản về bài học, thông qua giờ dạy của giáo viên học sinh sẽ nắm vững nội dung bài học hơn, biết liên hệ, vận dụng và giải quyết những vấn đề trong thực tế cuộc sống.

Môn Giáo dục công dân ở trung học cơ sở với mục tiêu là hình thành những kỹ năng, năng lực cho học sinh về: đạo đức, kinh tế, kỹ năng sống… Vì vậy, mỗi học sinh cần xác định động cơ học tập đúng đắn, phát huy tinh thần tự học; học phải có tư duy, sáng tạo, luôn đặt ra câu hỏi: sẽ vận dụng được kiến thức để giải quyết vấn đề gì trong cuộc sống và học tập? Kiến thức đó sẽ giúp gì trong quá trình hình thành nhân cách con người hay không? ...

Nội dung môn Giáo dục công dân chủ yếu về đạo đức, pháp luật và những kiến thức xoay quanh cuộc sống hàng ngày, việc liên kết nhanh chóng với ví dụ thực tế sẽ giúp học sinh hiểu lý thuyết và ghi nhớ lâu hơn. Ví dụ, khi học về đạo đức, giáo viên có thể áp dụng ngay bằng cách chia sẻ và giúp đỡ người khác trong cộng đồng, từ việc giúp đỡ bạn bè đồng học đến việc hỗ trợ những người có hoàn cảnh khó khăn. Hoặc khi học về pháp luật, áp dụng những kiến thức về luật giao thông để tham gia giao thông hàng ngày.

3.3.3. Đảm bảo các điều kiện để nâng cao chất lượng dạy học

Để đảm bảo chất lượng dạy, học môn Giáo dục công dân, nâng cao vị trí của môn học, các trường cần đảm bảo đủ đội ngũ giáo viên có trình độ chuyên môn, năng lực nghề nghiệp, không thực hiện bố trí giáo viên dạy lệch môn, ghép môn. Giáo viên đảm nhận bộ môn Giáo dục công dân phải được đào tạo cơ bản, đúng chuyên ngành. Đồng thời tạo điều kiện cho giáo viên được tham gia bồi dưỡng, tập huấn để nâng cao năng lực nghề nghiệp, thích ứng với những thay đổi của giáo dục.

Để nâng cao chất lượng dạy học môn Giáo dục công dân, nhà trường cần thay đổi thái độ học tập của học sinh đối với môn học. Nhà trường cần xây dựng kế hoạch, thực hiện tổ chức các hoạt động học tập, sinh hoạt mang tính tập thể và thường niên. Điều này sẽ kích thích tinh thần thi đua, cạnh tranh, tinh thần đổi mới, sáng tạo, phát huy hết khả năng vốn có của học sinh. Các chương trình hoạt động trải nghiệm thực tế, xây dựng câu lạc bộ, các ban học tập liên quan đến môn học.... cũng cần được xem xét. Từ đó, những rào cản trong quá trình học môn Giáo dục công dân sẽ bị xóa bỏ, học sinh sẽ học tập tốt hơn, hiệu quả hơn.

Ngoài ra, nhà trường cần tổ chức các dã ngoại, buổi sinh hoạt học tập liên quan đến môn học. Đây là hoạt động nhằm tạo trong môi trường học tập thực tế cho học sinh. Từ đó, học sinh rèn luyện được các phẩm chất như: quan sát, nghiên cứu tài liệu, tìm kiếm thông tin, thực hiện tổng hợp các dữ kiện và rút ra kết luận.

4. Kết luận

Dạy học theo định hướng phát triển năng lực có vai trò quan trọng trong giáo dục hiện nay. Quan điểm này trở thành phương châm giáo dục trong các nhà trường phổ thông để thực hiện mục tiêu học đi đôi với hành, lý luận gắn với thực tiễn, giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Dạy học phát triển năng lực giúp học sinh hình thành, phát triển khả năng của bản thân, phát huy những kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng... để thành công trong học tập và cuộc sống. Để đảm bảo chất lượng dạy học phát triển năng lực, cần sự quan tâm chỉ đạo của lãnh đạo Nhà trường; cần sự tâm huyết, nhiệt tình, cống hiến của giáo viên; sự tự giác, sáng tạo, chủ động tham gia vào các hoạt động giáo dục của học sinh để hoàn thiện những năng lực cần thiết cho bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Xuân Cương, Nguyễn Thị Hương, Nguyễn Tất Thắng (2024). Đề xuất khung kỹ thuật về thiết kế công cụ đánh giá phẩm chất và năng lực theo chương trình Giáo dục phổ thông 2018*, Tạp chí Giáo dục, tập 24, số 2*, tr. 33-38.
2. Hoàng Phi Hải (2022). Sử dụng phương pháp dạy học đóng vai để phát triển năng lực điều chỉnh hành vi cho học sinh trong môn giáo dục công dân ở trường trung học cơ sở, *Tạp chí Khoa học, Đại học Sư phạm - Đại học Huế, tập 62, số 2*, tr. 71-79.
3. Lê Thị Hoài Thương (2019). Giải pháp đảm bảo chất lượng dạy học theo hướng tiếp cận năng lực học sinh ở trường trung học phổ thông, *Kỷ yếu Hội thảo "Phát triển chương trình, tổ chức đào tạo và bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, cán bộ quản lý giáo dục theo hướng tiếp cận năng lực*, Trường Đại học Vinh, tr. 263-271.
4. Lương Việt Thái (2011). Phát triển chương trình theo định hướng phát triển năng lực, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, *số 69*, tr. 13-21.

BỒI DƯỠNG KỸ NĂNG LÃNH ĐẠO CHO HỌC SINH THÔNG QUA DỰ ÁN STEM "ĐÈN ĐƯỜNG THÔNG MINH" - VẬT LÝ 11

Nguyễn Quang Linh, Cao Tiến Khoa, Trần Quang Hiếu

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm khám phá khả năng bồi dưỡng năng lực lãnh đạo của học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm STEM, cụ thể là thông qua dự án "Đèn đường thông minh" (Vật lý 11). Kế hoạch tổ chức hoạt động được thiết kế cùng với phiếu đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh khi tham gia hoạt động này. Kết quả cho thấy, học sinh đã được bồi dưỡng các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo như năng lực giao tiếp, quản lý nhóm và ra quyết định... Nghiên cứu cho thấy hoạt động trải nghiệm STEM cung cấp một phương pháp hiệu quả để phát triển năng lực lãnh đạo, mở đường cho các chiến lược giáo dục mới nhằm chuẩn bị cho học sinh trở thành một công dân toàn cầu trong tương lai.

Từ khóa: *Năng lực lãnh đạo; kỹ năng lãnh đạo; giáo dục STEM; hoạt động trải nghiệm*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, công nghệ số tác động vào mọi lĩnh vực của đời sống. Vì vậy, yêu cầu đối với chuẩn một công dân toàn cầu ngày càng cao. Để đáp ứng nhu cầu hội nhập, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã thông qua Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 với mục tiêu phát triển 10 năng lực cốt lõi và 5 phẩm chất cho học sinh, nhằm giúp họ trở thành công dân toàn cầu trong tương lai[1]. Mặc dù năng lực lãnh đạo không nằm trong số 10 năng lực cốt lõi nhưng lại là một năng lực cần thiết cho mọi học sinh để đối mặt với cuộc sống tương lai với đầy khó khăn và thách thức. Năng lực lãnh đạo là khả năng thúc đẩy, gây ảnh hưởng và định hướng mọi người cùng nhau làm việc để đạt được mục tiêu chung. Năng lực lãnh đạo không chỉ là khả năng quản lý, mà còn là khả năng tạo động lực, truyền cảm hứng và tạo ra sự thay đổi tích cực[2]. Năng lực lãnh đạo bao gồm 6 năng lực thành tố bao gồm: Tư duy chiến lược, Khả năng giao tiếp hiệu quả, Quản lý và phân quyền, Giải quyết vấn đề và ra quyết định, Tạo động lực và động viên nhóm, cùng Đạo đức và trách nhiệm xã hội.

[1] D. Nguyen, T. T. H. Le, C. N. Le (2022). Organizing the teaching of the STEM lesson: 'Horizontal Throwing Motion - Water Fountain' (Physics 10). Journal of Education, 22(2), pp. 29-33.

[2] L. N. Irwin, J. R. Posselt (2022). A critical discourse analysis of mainstream college student leadership development models. *Journal of Leadership Education*, *21*(4), pp. 75-97.

Giáo dục STEM đã được chứng minh là có hiệu quả trong việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề[1],[2], năng lực tự học (Nguyen & Tran, 2023), năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn (Nguyen *và cs.*, 2023), tư duy phản biện và tư duy sáng tạo (Nguyen & Le, 2024)… Các nghiên cứu trước đây cũng chỉ ra rằng, giáo dục STEM hỗ trợ mạnh mẽ trong việc phát triển năng lực công nghệ thông tin[3] và năng lực khoa học[4],[5]. Tuy nhiên, nghiên cứu về phát triển năng lực lãnh đạo của học sinh thông qua dự án STEM còn khá mới mẻ, điều này tạo ra một khoảng trống đáng kể, cần được khám phá thêm.

Giáo dục STEM không chỉ có hình thức bài học STEM thường được tiến hành trong lớp học, mà còn cả hoạt động trải nghiệm, hoạt động nghiên cứu khoa học thường được tiến hành ở ngoài trường học, trong các phòng thí nghiệm hay phòng STEM của nhà trường[6]. Trong quá trình tổ chức dạy học bài học STEM thì sử dụng dạy học theo dự án là thuận lợi để đạt được các mục tiêu của bài học[7]. Tổ chức bài học STEM theo dạy học dự án đã được chứng minh giúp học sinh hình thành và phát triển một số kỹ năng, năng lực như: kỹ năng giao tiếp và hợp tác[8], năng lực làm việc nhóm[9], tư duy phản biện[10], năng lực giao tiếp, năng lực giải quyết vấn đề (Nguyen *và cs.*, 2022; Le *và cs.*, 2021)… Đây là những kỹ năng, năng lực cần thiết của một người lãnh đạo. Nghiên cứu này tập trung vào việc tìm hiểu xem có thể bồi dưỡng năng lực lãnh đạo cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm STEM hay không, cụ thể với chủ đề "Đèn đường thông minh".

---

[1] D. Nguyen, T. T. H. Le, C. N. Le (2022). Organizing the teaching of the STEM lesson: 'Horizontal Throwing Motion - Water Fountain' (Physics 10). Journal of Education, 22(2), 29-33.

[2] H. P. H. Le, T. T. H. Le, T. T. H. Khuat (2021). Developing the teaching process of the topic 'Rotating Star Map Design' (Physics 10) oriented towards STEM education. Journal of Education, 2(516), pp. 19-24.

[3] P. M. Thang (2018). Applying project-based learning in Civic Education for 11th graders at the Practice High School - University of Education Ho Chi Minh City. Journal of Science, 15(1), pp. 162-172.

[4] N. V. Hong, T. T. Vu (2017). Project-based learning and the issue of developing scientific research competence for students in teaching ecology in high schools. TNU Journal of Science and Technology, 167(07), pp. 79-83.

[5] H. V. Dung (2023). Organizing project-based learning on the topic 'Minerals and Life' (Natural Science 7) to develop the ability to apply learned knowledge and skills for students. Vietnam Journal of Educational Sciences, 19, pp. 54-60.

[6] Q. L. Nguyen, T. K. Cao (2023). *Proposing a leadership competence framework for high school students*. Vietnam Journal of Education, 22(19), pp. 29-34.

[7] T. N. M. Nguyen, T. P. Le (2024). Teaching the topic 'Living Things' (Natural Science 7) following the experiential learning model. *Journal of Education*, 24(Special Issue 1), pp. 80-86.

[8] S. Özgen, O. Sánchez-Galofré, J. R. Alabart, M. Medir, F. Giralt (2013). Assessment of engineering students' leadership competencies. *Leadership and Management in Engineering*, 13(2), pp. 65-75.

[9] O. M. Muammar (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. *Gifted Education International*, 31(2), pp. 142-153.

[10] J. Kim, E. Wargo (2022). *Leadership and Research in Education: The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration* (OCPEA), 7(1).

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thiết kế nhằm đánh giá ảnh hưởng của dự án STEM với chủ đề "Đèn đường thông minh" đến năng lực lãnh đạo của học sinh. Thực nghiệm được tiến hành tại lớp 11A6 trường Phổ thông Vùng cao Việt Bắc, Thái Nguyên, từ 10-17/5/2024. Lớp học gồm 30 học sinh, được chia thành 4 nhóm, mỗi nhóm từ 7 đến 8 học sinh. Việc phân chia nhóm và lựa chọn nhóm trưởng được thực hiện thông qua công cụ chọn số ngẫu nhiên trực tuyến.

Sau khi thiết kế kế hoạch tổ chức dự án STEM, chúng tôi cũng thiết kế bảng quan sát các chỉ số hành vi trong năng lực lãnh đạo của học sinh và tiến hành dạy thực nghiệm. Các cộng tác viên sẽ quan sát và đánh giá năng lực lãnh đạo của 4 nhóm trưởng dựa trên phiếu quan sát đã thiết kế, tập trung vào các hành vi như ra quyết định, giải quyết xung đột và làm việc nhóm. Kết quả từ nghiên cứu cho thấy, thông qua hoạt động trải nghiệm STEM, học sinh đã thể hiện rõ nét các biểu hiện của năng lực lãnh đạo.

Quá trình thu thập và xử lý dữ liệu được thực hiện thông qua hai phương pháp chính. Đầu tiên, chúng tôi quan sát và ghi nhận hành vi của các nhóm trưởng thông qua bảng quan sát đã được chuẩn bị trước. Sau đó, dữ liệu thu thập từ bảng quan sát được xử lý thông qua phần mềm Excel, cho phép xác định mức độ phát triển của các kỹ năng lãnh đạo ở học sinh, cung cấp bằng chứng thuyết phục về hiệu quả của giáo dục STEM trong việc phát triển năng lực lãnh đạo. Qua cách tiếp cận này, nghiên cứu mong đợi không chỉ cung cấp cái nhìn chi tiết về tác động của hoạt động trải nghiệm STEM đến năng lực lãnh đạo mà còn góp phần vào việc phát triển các chiến lược giáo dục hiệu quả, có thể được áp dụng rộng rãi trong các trường phổ thông tại Việt Nam trong tương lai.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM với chủ đề "Đèn đường thông minh"

Dự án "Đèn đường thông minh" được thiết kế nhằm giúp học sinh: (1) Nghiên cứu và áp dụng kiến thức về cảm biến để thiết kế và lập trình mô hình đèn đường thông minh tiết kiệm năng lượng; (2) Phát triển các kỹ năng giải quyết vấn đề, sáng tạo, giao tiếp, hợp tác và nhận thức về công nghệ; (3) Sử dụng các kỹ năng lập trình cơ bản với Arduino, xử lý tín hiệu và lập luận để bảo vệ giải pháp thiết kế và (4) Rèn luyện tính trách nhiệm, trung thực và chăm chỉ trong quá trình học tập và làm việc nhóm. Kế hoạch tổ chức dự án STEM được thiết kế gồm 3 tiết học, bao gồm 10 hoạt động chính được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. *Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM chủ đề "Đèn đường thông minh"*

Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM chủ đề "Đèn đường thông minh"	**Năng lực lãnh đạo có thể bồi dưỡng**
Tiết 1. Hoạt động 1. Hoạt động xác định vấn đề • Mục tiêu: Xác định được vấn đề lãng phí năng lượng khi chiếu sáng đèn đường, từ đó cần tìm biện pháp để sử dụng đèn đường một cách hiệu quả, tiết kiệm. • Cách thức tổ chức: Giáo viên tổ chức cho học sinh xem video về tình huống cần giải quyết và trả lời câu hỏi về vấn đề nêu trong video.	TD1 GT1 VD1 VD2
Tiết 1. Hoạt động 2. Đề xuất giải pháp • Mục tiêu: Đề xuất và phân tích các giải pháp chiếu sáng tiết kiệm năng lượng cho đường phố, hiểu nguyên lý hoạt động của các cảm biến. • Cách thức tổ chức: Học sinh thảo luận nhóm, viết ý kiến lên giấy nhớ, tổng hợp và lựa chọn giải pháp tối ưu. Giáo viên hỗ trợ và cung cấp thông tin về cảm biến và vi điều khiển.	TD2 TD3 QL1 QL2 VD1 VD2
Tiết 1. Hoạt động 3. Lập kế hoạch thực hiện phân công nhiệm vụ • Mục tiêu: Lập được kế hoạch và phân công được nhiệm vụ thiết kế mô hình đèn đường thông minh cho mỗi nhóm/thành viên. • Cách thức tổ chức: Học sinh thảo luận nhóm, phân công nhiệm vụ và lập kế hoạch chi tiết theo khung hướng dẫn của giáo viên.	VD3 VD4 DD1 DL1 DL2
Tiết 2. Hoạt động 4. Báo cáo thiết kế và thảo luận • Mục tiêu: Trình bày và giải thích bản thiết kế mô hình đèn đường thông minh. • Cách thức tổ chức: Giáo viên tổ chức cho các nhóm trình bày bản thiết kế, giải thích nguyên lý hoạt động và thảo luận, tiếp thu ý kiến để điều chỉnh thiết kế nếu cần.	GT3 DD2 DD3

Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM chủ đề "Đèn đường thông minh"	Năng lực lãnh đạo có thể bồi dưỡng
Tiết 2. Hoạt động 5. Lập kế hoạch chế tạo sản phẩm • Mục tiêu: Lập được kế hoạch chế tạo mô hình đèn đường thông minh. • Cách thức tổ chức: Giáo viên tổ chức cho học sinh làm việc nhóm, phân công nhiệm vụ và thảo luận kế hoạch chế tạo sản phẩm dựa trên khung hướng dẫn của giáo viên.	
Tiết 2. Hoạt động 6. Thống nhất tiêu chí đánh giá • Mục tiêu: Thống nhất được tiêu chí đánh giá sản phẩm mô hình đèn đường thông minh. • Cách thức tổ chức: Giáo vin tổ chức cho học sinh thảo luận nhóm, bổ sung và sửa chữa tiêu chí đánh giá, giáo viên tổng hợp và thống nhất tiêu chí đánh giá trước toàn lớp.	
Làm tại nhà, tại phòng STEM **Hoạt động 7. Chế tạo thử nghiệm và đánh giá sản phẩm** • Mục tiêu: Chế tạo, thử nghiệm được và đánh giá và đưa ra được những điều chỉnh mô hình đèn đường thông minh đã thiết kế. • Cách thức tổ chức: Giáo viên tổ chức, theo dõi, hỗ trợ học sinh thực hiện chế tạo, thử nghiệm sản phẩm tại nhà hoặc phòng thí nghiệm.	
Tiết 3. Hoạt động 8. Trình bày và báo cáo sản phẩm • Mục tiêu: Trình bày được mô hình đèn đường thông minh đã chế tạo và thảo luận các nội dung liên quan. • Cách thức tổ chức: Các nhóm báo cáo sản phẩm, trình bày thử nghiệm, và phản biện ý kiến của các nhóm khác.	
Tiết 3. Hoạt động 9. Đánh giá sản phẩm • Mục tiêu: Đánh giá được mô hình đèn đường thông minh đã chế tạo của mỗi nhóm.	

Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM chủ đề "Đèn đường thông minh"	Năng lực lãnh đạo có thể bồi dưỡng
• Cách thức tổ chức: Học sinh và giáo viên thực hiện đánh giá sản phẩm theo các tiêu chí đã thống nhất, sử dụng phiếu đánh giá chéo và tổng hợp kết quả.	
Tiết 3. Hoạt động 10. Tổng kết trao thưởng • Mục tiêu: Đánh giá được quá trình làm việc và sản phẩm của học sinh, tổng kết và trao thưởng. • Cách thức tổ chức: Giáo viên nhận xét, đánh giá ưu nhược điểm của từng nhóm, trao thưởng cho các nhóm dựa trên kết quả đánh giá.	

3.2. Thiết kế phiếu đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh

Dựa trên bảng các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo của học sinh THPT từ nghiên cứu của Nguyễn Quang Linh và Cao Tiến Khoa (2023), Bảng 2 là sự cụ thể hóa các chỉ số hành vi của từng năng lực thành tố ứng trong hoạt động trải nghiệm STEM với chủ đề "Đèn đường thông minh". Mỗi chỉ số hành vi này được người quan sát đánh giá từ mức 1 điểm tới 5 điểm tuỳ thuộc vào mức độ biểu hiện của từng học sinh. Các học sinh được đánh số từ HS1 tới HS4.

Bảng 2. *Các chỉ số hành vi của từng năng lực thành tố trong năng lực lãnh đạo trong tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM với chủ đề "Đèn đường thông minh"*

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Ký hiệu	Mô tả chi tiết
Tư duy chiến lược (TT1)	Đặt mục tiêu cá nhân và nhóm rõ ràng và thực tế	TD1	Quan sát liệu học sinh có đề ra các mục tiêu cụ thể và đo lường được cho việc thiết kế và xây dựng đèn đường thông minh không.
	Lập kế hoạch và ưu tiên công việc để đạt được mục tiêu	TD2	Kiểm tra liệu học sinh có biện pháp lập kế hoạch phân bổ thời gian và nguồn lực cho từng bước trong dự án đèn đường thông minh không.
	Đánh giá và điều chỉnh kế hoạch	TD3	Đánh giá học sinh có khả năng thích ứng và điều chỉnh kế hoạch

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Ký hiệu	Mô tả chi tiết
	dựa trên tình hình thực tế		khi gặp phải thách thức hoặc vấn đề bất ngờ trong dự án không.
Khả năng giao tiếp hiệu quả (TT2)	Truyền đạt ý tưởng một cách rõ ràng và súc tích, cả bằng lời nói và viết	GT1	Đánh giá khả năng của học sinh trong việc giải thích các ý tưởng thiết kế nhà kính cho các thành viên khác và người hướng dẫn.
	Lắng nghe một cách tích cực, phản hồi và xây dựng đối thoại	GT2	Quan sát liệu học sinh có thực sự lắng nghe ý kiến đóng góp từ các thành viên khác và thảo luận để tìm ra giải pháp tối ưu không.
	Sử dụng các phương tiện truyền thông phù hợp với ngữ cảnh	GT3	Xem xét liệu học sinh có sử dụng các công cụ truyền thông hiệu quả, như bản vẽ kỹ thuật hoặc phần mềm mô hình 3D, để trình bày ý tưởng không.
Khả năng quản lý và phân quyền (TT3)	Phân công công việc dựa trên điểm mạnh của thành viên	QL1	Đánh giá liệu học sinh có phân công nhiệm vụ theo điểm mạnh và kỹ năng của từng thành viên trong dự án nhà kính không.
	Giám sát tiến độ công việc và cung cấp phản hồi kịp thời	QL2	Kiểm tra liệu học sinh có theo dõi tiến độ công việc và cung cấp phản hồi kịp thời cho các thành viên trong dự án không.
	Động viên và hỗ trợ thành viên nhóm khi cần thiết.	QL3	Xem xét liệu học sinh có động viên tinh thần và hỗ trợ các thành viên gặp khó khăn trong dự án không.
Giải quyết vấn đề và ra quyết định (TT4)	Nhận diện và phân tích vấn đề một cách hệ thống	VD1	Quan sát học sinh có nhận diện và phân tích các vấn đề kỹ thuật hoặc tổ chức phát sinh trong quá trình thực hiện dự án đèn đường thông minh không.

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Ký hiệu	Mô tả chi tiết
	Sử dụng tư duy phản biện để đánh giá các giải pháp	VD2	Đánh giá liệu học sinh có đưa ra các phản hồi có tính phê phán đối với các giải pháp được đề xuất, dựa trên minh chứng xác thực và dữ liệu thu được trong thử nhiệm thực tế không.
	Đưa ra quyết định dựa trên dữ liệu và lợi ích nhóm	VD3	Kiểm tra liệu quyết định của học sinh có dựa vào dữ liệu thu thập từ các thử nghiệm và nghiên cứu liên quan đến dự án không.
	Đối mặt và vượt qua thách thức một cách sáng tạo	VD4	Xem xét những khó khăn mà học sinh gặp phải và cách họ vượt qua khó khăn đó
Tạo động lực và động viên nhóm (TT5)	Tạo môi trường làm việc tích cực và hợp tác	DL1	Đánh giá liệu học sinh có tạo được môi trường làm việc năng động, hợp tác và khuyến khích sự sáng tạo trong nhóm không.
	Công nhận và khen ngợi thành tích của các thành viên	DL2	Xem liệu học sinh có công nhận và khen ngợi những đóng góp tích cực của các thành viên trong dự án không.
	Phát hiện và giải quyết kịp thời các vấn đề về tinh thần làm việc của nhóm	DL3	Đánh giá liệu học sinh có nhận biết và xử lý kịp thời các vấn đề tinh thần của thành viên nhóm không.
Đạo đức và trách nhiệm xã hội (TT6)	Trung thực trong làm việc	DD1	Quan sát liệu học sinh có thể hiện sự trung thực trong việc báo cáo tiến độ và kết quả công việc không.
	Có hiểu biết và thể hiện quan tâm đến tác động xã hội của quyết định	DD2	Đánh giá liệu học sinh có thể hiện sự quan tâm đến các tác động xã hội và môi trường của dự án đèn đường thông minh không.

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Ký hiệu	Mô tả chi tiết
	Duy trì sự tôn trọng lẫn nhau và công bằng trong mọi tình huống	DD3	Kiểm tra liệu học sinh có duy trì sự tôn trọng và công bằng trong mọi tình huống, đặc biệt trong quá trình làm việc nhóm không.

3.3. Kết quả đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh

Thông tin thu được từ các cộng tác viên cho thấy, học sinh được quan sát đều thể hiện được năng lực lãnh đạo của mình. Tuy nhiên, ở mỗi học sinh khác nhau thì những thách thức gặp phải và phương án xử lý khác nhau. HS1 gặp phải thách thức trong việc phân công công việc phù hợp với khả năng của các thành viên. Bằng việc lắng nghe và điều chỉnh kế hoạch dựa trên phản hồi của nhóm, nhóm trưởng này đã chứng minh khả năng giao tiếp và phân quyền hiệu quả. HS2 và HS4 đối mặt với vấn đề về các giải pháp kỹ thuật không hiệu quả. Qua việc phân tích và đề xuất các phương án mới dựa trên dữ liệu thu thập được, nhóm trưởng đã thể hiện kỹ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định một cách có hệ thống và sáng tạo. HS3 phải giải quyết mâu thuẫn nội bộ giữa các thành viên. Bằng cách tạo môi trường làm việc hợp tác và khuyến khích mọi người đóng góp ý kiến, nhóm trưởng đã tạo dựng được không khí làm việc tích cực và giải quyết xung đột hiệu quả. Kết quả thể hiện trên Bảng 3.

Bảng 3. *Kết quả đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh*

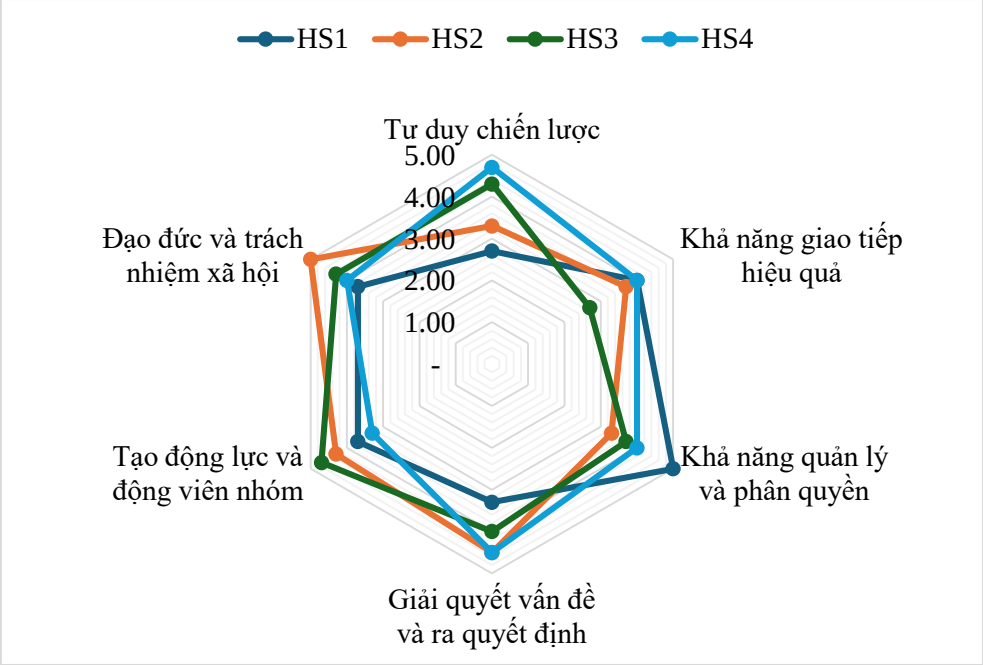
Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Điểm số học sinh được quan sát			
		HS1	**HS2**	**HS3**	**HS4**
Tư duy chiến lược	TD1	2	4	5	5
	TD2	3	2	4	4
	TD3	3	4	4	5
	Trung bình	***2.70***	***3.30***	***4.30***	***4.70***
Khả năng giao tiếp hiệu quả	GT1	5	4	3	4
	GT2	3	3	3	4
	GT3	4	4	2	4
	Trung bình	***4.00***	***3.70***	***2.70***	***4.00***
Khả năng quản lý và phân quyền	QL1	5	3	4	5
	QL2	5	4	3	3
	QL3	5	3	4	4

	Trung bình	***5.00***	***3.30***	***3.70***	***4.00***
Giải quyết vấn đề và ra quyết định	VD1	2	4	4	4
	VD2	3	5	3	5
	VD3	3	5	4	5
	VD4	5	4	5	4
	Trung bình	***3.30***	***4.50***	***4.00***	***4.50***
Tạo động lực và động viên nhóm	DL1	4	4	5	5
	DL2	4	5	5	2
	DL3	3	4	4	3
	Trung bình	***3.70***	***4.30***	***4.70***	***3.30***
Đạo đức và trách nhiệm xã hội	DD1	5	5	5	3
	DD2	4	5	3	5
	DD3	2	5	5	4
	Trung bình	***3.70***	***5.00***	***4.30***	***4.00***

Bảng 3 cho thấy phân bố điểm số cụ thể trên từng năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo của học sinh. Trong "Tư duy chiến lược", HS4 nổi bật với điểm số trung bình cao nhất là 4,7, cho thấy khả năng xuất sắc trong việc đặt mục tiêu, lập kế hoạch và điều chỉnh kế hoạch dựa trên tình hình thực tế. Trong khi đó, HS1 chỉ đạt điểm trung bình 2,7, thể hiện mức độ phát triển kém hơn trong năng lực này. Điều này có thể liên quan đến sự khác biệt về khả năng nhận diện và ứng phó với các thách thức trong dự án.

Đối với "Khả năng giao tiếp hiệu quả", HS1 và HS4 có điểm số trung bình là 4,0, phản ánh khả năng truyền đạt ý tưởng rõ ràng và hiệu quả (GT1: HS1 đạt 5 và HS4 đạt 4). Tuy nhiên, HS3 chỉ đạt 2,7, thấp nhất trong nhóm, cho thấy sự cần thiện trong khả năng lắng nghe và xây dựng đối thoại (GT2 và GT3 đều thấp hơn so với các bạn khác).

Trong "Khả năng quản lý và phân quyền", HS1 lại đạt điểm tuyệt đối 5,0, cao hơn hẳn các bạn khác, với HS2 và HS3 lần lượt chỉ đạt 3,3 và 3,7. Điều này chứng tỏ HS1 vượt trội trong việc phân công công việc dựa trên điểm mạnh của thành viên và giám sát tiến độ công việc (QL1 và QL2 đều đạt 5).



Hình 1. *Điểm đánh giá các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo ở mỗi học sinh*

Về "Giải quyết vấn đề và ra quyết định", HS2 và HS4 cùng đạt điểm trung bình 4,5, phản ánh khả năng nhận diện vấn đề và đưa ra quyết định hiệu quả dựa trên dữ liệu thu thập được. HS1 có điểm thấp hơn là 3,3, với điểm số chỉ số VD1 chỉ là 2, cho thấy khó khăn trong việc nhận diện vấn đề cụ thể.



Hình 2. *Một số hình ảnh thực nghiệm sư phạm*

Cuối cùng, "Đạo đức và trách nhiệm xã hội" cho thấy HS2 với điểm trung bình cao nhất là 5,0, đặc biệt là trong việc duy trì sự trung thực và tôn trọng lẫn nhau (DD1 và DD3 đều đạt điểm tối đa). Điều này chứng tỏ HS2 có mức độ hiểu biết và thực thi các nguyên tắc đạo đức cao trong khi làm việc nhóm.

Khi biểu diễn điểm đánh giá các năng lực thành tố của năng lực lãnh đạo của 4 học sinh được quan sát trên biểu đồ dạng rada (Hình 1) ta nhận thấy, mỗi học sinh có điểm mạnh khác nhau nhưng họ đều đã thể hiện được năng lực lãnh đạo của mình ở các năng lực thành tố.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, có thể phát triển năng lực lãnh đạo cho học sinh thông qua các hoạt động trải nghiệm khoa học dựa trên giáo dục STEM, đặc

biệt là qua dự án "Đèn đường thông minh". Kết quả thu được từ việc đánh giá các chỉ số hành vi của năng lực lãnh đạo ở học sinh cho thấy rằng các hoạt động thiết kế và thực nghiệm trong môi trường thực tế đã góp phần nâng cao khả năng giải quyết vấn đề, quản lý nhóm, và ra quyết định hiệu quả. Điều này không chỉ bồi dưỡng các năng lực lãnh đạo hiện có mà còn phát triển các kỹ năng mới, quan trọng cho sự thành công trong môi trường học tập và làm việc hiện đại. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng gặp phải một số hạn chế về mặt quy mô và sự đa dạng hóa các hoạt động. Trong tương lai, việc mở rộng quy mô nghiên cứu và áp dụng phương pháp này trong nhiều chủ đề, nhiều đối tượng học sinh khác nhau là cần thiết để xác định rõ hơn tác động của giáo dục STEM đến năng lực lãnh đạo của học sinh. Nghiên cứu tiếp theo của chúng tôi sẽ tập trung vào việc điều chỉnh các công cụ đánh giá để đem lại kết quả chính xác hơn nữa trong việc đánh giá năng lực lãnh đạo của học sinh, cũng như thực hiện trên nhiều đối tượng học sinh khác nhau với nhiều hoạt động trải nghiệm STEM khác nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. D. Nguyen, T. T. H. Le, C. N. Le (2022). Organizing the teaching of the STEM lesson: 'Horizontal Throwing Motion - Water Fountain' (Physics 10). Journal of Education, 22(2), pp. 29-33.
2. H. P. H. Le, T. T. H. Le, T. T. H. Khuat (2021). Developing the teaching process of the topic 'Rotating Star Map Design' (Physics 10) oriented towards STEM education. Journal of Education, 2(516), pp. 19-24.
3. Q. L. Nguyen, T. T. H. Tran (2023). Teaching the topic 'Renewable Energy' (Physics 11) oriented towards STEM education to develop scientific competence for students. Journal of Education, 23(22), pp. 17-22.
4. Q. L. Nguyen, P. Ouyhuk, T. Vilay. (2023). Enhancing problem-solving and creativity competence for students through the experiential activity 'Green Power Source'. Journal of Education, 23(5), pp. 35-40.
5. T. N. M. Nguyen, T. P. Le (2024). Teaching the topic 'Living Things' (Natural Science 7) following the experiential learning model. Journal of Education, 24(Special Issue 1), pp. 80-86.
6. P. M. Thang (2018). Applying project-based learning in Civic Education for 11th graders at the Practice High School - University of Education Ho Chi Minh City. Journal of Science, 15(1), pp. 162-172.

7. N. V. Hong, T. T. Vu (2017). Project-based learning and the issue of developing scientific research competence for students in teaching ecology in high schools. TNU Journal of Science and Technology, 167(07), pp. 79-83.
8. H. V. Dung (2023). Organizing project-based learning on the topic 'Minerals and Life' (Natural Science 7) to develop the ability to apply learned knowledge and skills for students. Vietnam Journal of Educational Sciences, 19, pp. 54-60.
9. Q. L. Nguyen, T. K. Cao (2023). Proposing a leadership competence framework for high school students. Vietnam Journal of Education, 22(19), pp. 29-34.
10. S. Özgen, O. Sánchez-Galofré, J. R. Alabart, M. Medir, F. Giralt (2013). Assessment of engineering students' leadership competencies. Leadership and Management in Engineering, 13(2), pp. 65-75.
11. O. M. Muammar (2015). The differences between intellectually gifted and average students on a set of leadership competencies. Gifted Education International, 31(2), pp. 142-153.
12. J. Kim, E. Wargo (2022). Leadership and Research in Education: The Journal of the Ohio Council of Professors of Educational Administration (OCPEA), 7(1).
13. L. N. Irwin, J. R. Posselt (2022). A critical discourse analysis of mainstream college student leadership development models. *Journal of Leadership Education*, *21*(4), pp. 75-97.

NÂNG CAO CHẤT LƯỢNG ĐÁNH GIÁ KẾT QUẢ RÈN LUYỆN CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG THEO CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Nguyễn Đặng An Long[1*], Lê Chi Lan[2], Lâm Thị Bạch Tuyết[3]

[1]Trường Cao đẳng Kinh tế TP. Hồ Chí Minh

[2]Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

[3]Trường Đại học Trà Vinh, tỉnh Trà Vinh

TÓM TẮT

Nghiên cứu này làm rõ hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Ý kiến 155 người là cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh ở một số trường trung học phổ thông ở TP. Hồ Chí Minh được thu thập thông qua hình thức khảo sát và bộ câu hỏi phỏng vấn. Kết quả cho thấy, hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh đã góp phần nâng cao chất lượng giáo dục. Tuy nhiên, hoạt động này vẫn còn một số hạn chế là chưa đảm bảo được sự thống nhất trong các trường và đặc biệt là thiếu những thay đổi mang tính cập nhật, phù hợp với những thay đổi của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trên cơ sở đánh giá thực trạng, nghiên cứu này tập trung làm rõ những tồn tại và hạn chế, từ đó kiến nghị các giải pháp nâng cao hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Chương trình giáo dục phổ thông 2018; nâng cao chất lượng; đánh giá kết quả rèn luyện; trung học phổ thông*

1. Giới thiệu

Giáo dục đạo đức cho người học là một nhiệm vụ quan trọng luôn được quan tâm. Sự phát triển nhanh chóng của các lĩnh vực kinh tế, xã hội và hội nhập quốc tế nói chung và ở TP. Hồ Chí Minh (TP. HCM) nói riêng đang tác động đa chiều, ảnh hưởng đến quá trình hình thành và phát triển nhân cách của thế hệ trẻ.

Trong nhà trường phổ thông, hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện học sinh cũng là một trong những hoạt động quan trọng trong việc đánh giá kết quả giáo dục nói chung, thể hiện nét đặc thù về đối tượng được đánh giá - là nhân cách, đạo đức của học sinh[1]. Đánh giá rèn luyện cùng với đánh giá học tập đóng

[1] Lê Hồng Sơn và Nguyễn Đặng An Long (2022) *Quản lý hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT tại TP. HCM*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

vai trò then chốt trong việc đảm bảo người học đạt được chuẩn đầu ra học tập theo quy định của trường, bằng cấp hoặc đơn vị học tập[1]. Ở trường THPT, quá trình rèn luyện của học sinh được xem như là quá trình hình thành nhân cách và phẩm chất đạo đức. Vì thế, hoạt động đánh giá thường căn cứ vào những biểu hiện cụ thể về thái độ và hành vi đạo đức, đảm bảo vừa trang bị kiến thức vừa giáo dục đạo đức, nhân cách cho học sinh.

Trước năm 2018, hoạt động đánh giá, xếp loại hạnh kiểm học sinh THPT được tiến hành theo thông tư 58/2011/TT-BGDĐT của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Trong thực tế, việc đánh giá, xếp loại kết quả rèn luyện học sinh còn nhiều bất cập, thiếu đồng bộ. Những căn cứ, tiêu chuẩn để đánh giá, xếp loại chưa hướng đến đầy đủ các phạm trù đạo đức, còn thiếu những tiêu chí, chỉ số quan trọng để đánh giá kỹ năng xã hội của học sinh. Vào năm 2021, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT Quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh THPT. Mục đích của việc đánh giá là xác định mức độ hoàn thành nhiệm vụ rèn luyện và học tập của học sinh theo yêu cầu cần đạt được quy định trong chương trình giáo dục phổ thông[2]. Hoạt động này nhằm cung cấp thông tin chính xác, kịp thời để học sinh điều chỉnh hoạt động rèn luyện và học tập. Qua đó, cán bộ quản lý giáo dục và giáo viên có sự điều chỉnh hoạt động dạy học cho phù hợp.

Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện cho thấy một số hạn chế như: Quy trình xếp loại hạnh kiểm, rèn luyện của học sinh đang được thực hiện qua rất nhiều bước khác nhau. Nếu thực hiện nghiêm túc, đúng hướng dẫn sẽ tạo cho học sinh một nền nếp nhất định và giúp cho học sinh trưởng thành hơn ở những năm tiếp theo. Ngược lại, nếu làm qua loa, hình thức sẽ khiến cho nhiều học sinh ngày càng xem thường chuyện học hành và rèn luyện trên lớp (Nguyên, 2023). Đồng thời, các tiêu chí, nguyên tắc, quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 còn chưa được làm rõ. Ngoài ra, hoạt động đánh giá còn chưa đảm bảo được sự thống nhất trong các trường và đặc biệt là thiếu những thay đổi mang tính cập nhật, phù hợp với những thay đổi của Chương trình giáo dục phổ thông 2018[3]; chưa có bộ tiêu chí đánh

[1] J. Fischera *et al.* (2024). How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49. DOI: 10.1080/02602938.2023.2206986

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT, ngày 20 tháng 7 năm 2021, quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh THPT*.

[3] S. Hongle, L. Dangnguyen (2022). Managing assessment activities training results for high school pupils in Ho Chi Minh city, *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 26(1), e022039. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.1.16515

giá; chưa xác định rõ các nguyên tắc cơ bản và cần thiết trong quá trình đánh giá…

Với những vấn đề trên, trên cơ sở tham khảo các văn bản quy định, hướng dẫn của các cấp quản lý, kết hợp với kết quả khảo sát thực tiễn, nghiên cứu này tập trung làm rõ thực trạng, đánh giá chung và kiến nghị giải pháp nâng cao hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn TP. HCM.

2. Tổng quan tình hình nghiên cứu

Giáo dục đạo đức cho con người nói chung và cho học sinh nói riêng, luôn được coi trọng và đưa vào chương trình giáo dục phổ thông và được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm, cụ thể:

Reynolds & Kamphaus[1] đã hướng dẫn một cách rõ ràng chi tiết về cách đánh giá hành vi của học sinh từ 3 tuổi đến 18 tuổi với cách tiếp cận đa phương pháp, đa kỹ thuật để đánh giá hành vi, đánh giá nhận thức. Tác giả đã thiết kế cách thức để chẩn đoán và phân loại sự phức tạp của biểu hiện hành vi và cảm xúc của học sinh.

Vishalache Blakrishman[2] đã đề cập đến vấn đề dạy đạo đức cho học sinh phổ thông phải gắn liền với các yếu tố thực tế của xã hội như tôn giáo, truyền thống, kinh tế, gia đình, cách đánh giá… Đặc biệt, tác giả đã phân tích cụ thể những tình huống thật trong cuộc sống về giáo dục đạo đức cho học sinh phổ thông tại Malaysia thông qua các tình huống mà tác giả cho rằng sẽ có nhiều quyết định lựa chọn tùy theo quan niệm của mỗi cá nhân hay nhóm người hoặc tập thể.

Phùng Khắc Bình và cộng sự[3] đã nghiên cứu thực trạng phân loại đạo đức sinh viên và tiêu chí đánh giá. Công trình nghiên cứu đã phân tích sâu về nhân cách của sinh viên như một cấu tạo hoàn chỉnh, trong đó đạo đức với tư cách là một thành tố, một nội dung cơ bản của nhân cách.

Võ Xuân Đàn[4] đã đi sâu vào tìm hiểu một số quan niệm của các nhà giáo dục và các nhà nghiên cứu về đạo đức và lối sống. Thông qua các lý luận, tác giả cùng nhóm nghiên cứu đã xây dựng các bảng khảo sát sinh viên trường Đại học

[1] C. R. Reynolds, R. W. Kamphaus (2005). The clinician's guide to the behavior assessment system for children. New York, NY: The Guilford Press, 288

[2] Vishalache Blakrishman (2009) *Teaching moral education in secondary schools - Using real life dilemmas.* Victoria University- Newzeland

[3] Phùng Khắc Bình (2000). *Nghiên cứu phân loại đạo đức sinh viên - Thực trạng và tiêu chí đánh giá*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, mã số B99-52-41, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục.

[4] Võ Xuân Đàn và cộng sự (2001). Quan điểm về đạo đức và lối sống của sinh viên Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, Đề tài NCKH cấp Bộ, mã số B2001-23-11. Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

Sư Phạm TP. HCM để tìm hiểu quan niệm của sinh viên về đạo đức, lối sống, nghề nghiệp và các vấn đề xã hội khác. Đồng thời đã đề xuất một số giải pháp trong việc giáo dục đạo đức lối sống cho sinh viên nói chung và sinh viên trường Đại học Sư phạm TP. HCM nói riêng.

Tại Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông ở Việt Nam, tác giả Hà Nhật Thăng (2013)[1] đã có tham luận "Những việc cần làm để phát huy vai trò của môn giáo dục công dân đối với sự hình thành, phát triển nhân cách HS phổ thông", trong đó đề cao ý nghĩa và vai trò của môn giáo dục công dân, mối quan hệ của dạy học giáo dục công dân với quá trình giáo dục phẩm chất đạo đức, giá trị văn hóa cho học sinh phổ thông.

Tác giả Nguyên Khang (2023)[2] đã chỉ ra những bất cập trong quá trình đánh giá kết quả rèn luyện theo chương trình phổ thông 2018. Trong đó, tác giả đã chỉ ra hạn chế trong các bước thực hiện cũng như trong xác định tiêu chí đánh giá. Đây là một điểm mới cần được xem xét và kế thừa.

Các nghiên cứu trên đã làm rõ một số nội dung về giáo dục đạo đức cho người học, đánh giá hoạt động này là rất quan trọng trong quá trình giáo dục, đặc biệt ở bậc học phổ thông, được tác giả kế thừa và sử dụng ở một số phân tích. Tuy nhiên, sau khi Chương trình giáo dục phổ thông 2018 được ban hành, rất ít nghiên cứu đi vào phân tích thực trạng, khảo sát thực tế tìm ra những hạn chế trong quá trình đánh giá kết quả rèn luyện của người học. Như vậy, đây là một chủ đề mới, cần nghiên cứu. Bài viết trên cơ sở phân tích thực trạng, tìm ra nguyên nhân, đã kiến nghị các giải pháp nâng cao chất lượng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

3. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận: Để làm rõ hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT trên địa bàn TP. HCM, làm cơ sở cho đánh giá thực trạng, tìm ra hạn chế từ đó kiến nghị các giải pháp nâng cao chất lượng. Nghiên cứu này tập trung nghiên cứu các văn bản pháp quy và quy định của Nhà nước cũng như những hướng dẫn của Sở Giáo dục và Đào tạo TP. HCM về hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT.

Phương pháp khảo sát: Ý kiến 155 người là cán bộ quản lý, giáo viên và học sinh ở một số trường THPT ở thành phố Hồ Chí Minh được thu thập thông

[1] Hà Nhật Thăng (2013). *Những việc cần làm để phát huy vai trò của môn giáo dục công dân đối ới sự hình thành, phát triển nhân cách HS phổ thông*. Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam.

[2] Nguyên Khang (2023). Xếp loại hạnh kiểm học sinh đang qua rất nhiều bước nhưng giáo viên lại không dám thẳng tay", *Giáo dục Việt Nam*. https://giaoduc.net.vn/xep-loai-hanh-kiem-hs-dang-qua-rat-nhieu-buoc-nhung-gv-lai-khong-dam-thang-tay-post234155.gd

qua hình thức khảo sát và bộ câu hỏi phỏng vấn. Dữ liệu định lượng được mã hóa và xử lý bằng phần mềm Excel và SPSS 21.0 với kỹ thuật thống kê mô tả.

Để thuận tiện cho việc đánh giá, phân tích số liệu hợp lý và khoa học, các thông tin thu thập được từ phiếu khảo sát được quy ước dựa vào giá trị trung bình trong thang đo Likert, cụ thể: Từ 1-1,80: Không cần thiết/Không quan trọng/Hoàn toàn không đồng ý; từ 1,81-2,60: Ít cần thiết/Ít quan trọng/Không đồng ý; từ 2,61-3,40: Khá cần thiết/Khá quan trọng/Đồng ý một phần; từ 3,41-4,20: Cần thiết/Quan trọng/Đồng ý; từ 4,21- 5,00: Rất cần thiết/Rất quan trọng/Rất đồng ý.

Ngoài ra, kết quả khảo sát cũng được chia ra thành mức đạt (hay mức độ kỳ vọng) và mức độ thực tế (thực hiện) để có cái nhìn đầy đủ về hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT. Các cuộc phỏng vấn thực hiện với 05 cán bộ quản lý được mã hóa từ CBQL1 đến CBQL5; 05 giáo viên, nhân viên được mã hóa từ GVNV1 đến GVNV5; 05 học sinh, phụ huynh học sinh được mã hóa từ HS-CMHS1 đến HS-CMHS5.

4. Kết quả và thảo luận

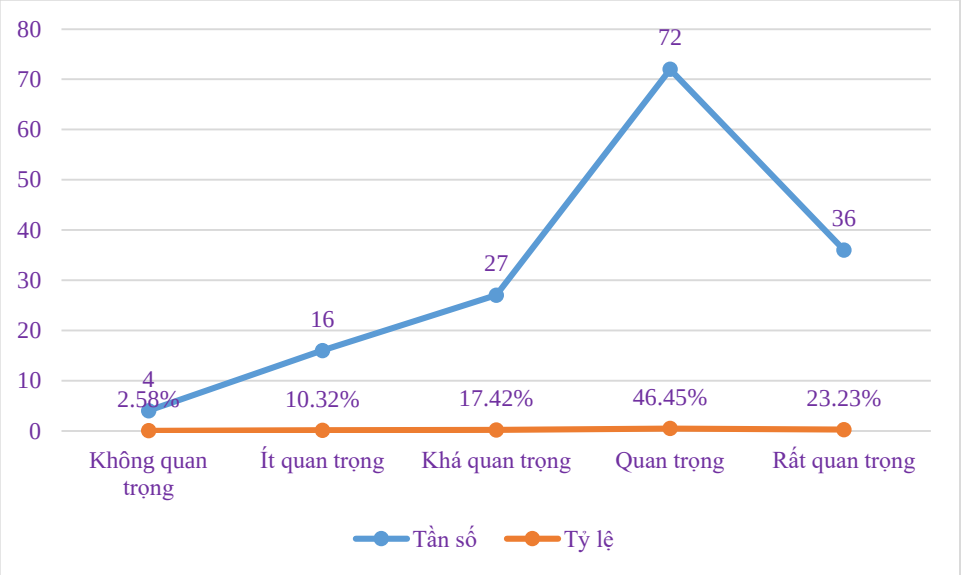
4.1. Thực trạng hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT

4.1.1. Nhận thức về vị trí, vai trò của hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh

Kết quả khảo sát nhận thức về vị trí, vai trò của hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT trên địa bàn TP. HCM được thể hiện ở Hình 1. Các mức độ được quy ước: (1) Không quan trọng; (2) Ít quan trọng; (3) Khá quan trọng; (4) Quan trọng; (5) Rất quan trọng.

Kết quả cho thấy: Mức đánh giá tập trung vào mức độ "Quan trọng", đạt 46,45%; tiếp đến là mức độ "Rất quan trọng" đạt 23,23%, "Khá quan trọng" đạt 17,42%. Tuy nhiên, vẫn còn 10,32% trả lời "Ít quan trọng" và 2,58% trả lời "Không quan trọng". Như vậy, hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT đã được quan tâm, đánh giá cao và khẳng định là quan trọng. Theo CBQL1: *"Chúng tôi rất quan tâm đến đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh, cùng với hoạt động giảng dạy, truyền đạt tri thức thì hoạt động này có vị trí và vai trò quan trọng trong giáo dục toàn diện cho học sinh".* Cùng với quan điểm này, GV1 và HS-CMHS1 cũng nhấn mạnh: *"Đi học quan trọng nhất vẫn là kiến thức, tuy nhiên nếu không giáo dục đạo đức cho các em thì kết quả học tập khó có thể tốt được".* Tuy nhiên, kết quả khảo sát cho thấy vẫn còn một số người ít quan tâm và coi nhẹ hoạt động này, thậm chí rất coi nhẹ khi đánh giá là "Không quan trọng". Trả lời về vấn đề này, theo GV2 và HS-CMHS2: *"Vì hoạt động này*

không xét vào kết quả học tập nên nhiều học sinh và phụ huynh học sin chưa hiểu hết được vị trí và vai trò của hoạt động này".



Hình 1. *Đánh giá vị trí, vai trò của hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT*

4.1.2. Tiêu chí đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT

Kết quả rèn luyện của học sinh trong từng học kỳ và cả năm học được đánh giá theo 01 (một) trong 04 (bốn) mức: Tốt, Khá, Đạt, Chưa đạt. Thực trạng các tiêu chí trong đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh được thể hiện ở Bảng 1. Các mức độ được quy ước: (1) Hoàn toàn không đồng ý; (2) Không đồng ý; (3) Đồng ý một phần; (4) Đồng ý; (5) Rất đồng ý.

Bảng 1. *Thực trạng các tiêu chí đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT*

TT	Tiêu chí	Mức độ					$\bar{X}$
		1	2	3	4	5	
1	Tốt: Đáp ứng tốt yêu cầu cần đạt về phẩm chất và có nhiều biểu hiện nổi bật.	4	19	25	72	35	3,73
2	Khá: Đáp ứng yêu cầu cần đạt về phẩm chất và có biểu hiện nổi bật nhưng chưa đạt được mức Tốt.	5	20	25	71	34	3,69
3	Đạt: Đáp ứng yêu cầu cần đạt về phẩm chất.	4	20	26	72	33	3,69

4	Chưa đạt: Chưa đáp ứng được yêu cầu cần đạt về phẩm chất.	6	19	26	71	33	3,67
Tổng trung bình							**3,69**

Thực trạng các tiêu chí đánh giá có tổng trung bình 3,69, nằm trong khoảng $3{,}41 \leq \bar{X} \leq 4{,}20$ đạt mức độ "Đồng ý". Điều này cho thấy, các tiêu chí đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT trên địa bàn TP. HCM đã được quan tâm và thực hiện khá tốt. Tuy nhiên ở từng tiêu chí vẫn còn nhiều ý kiến "Hoàn toàn không đồng ý", "Không đồng ý" và chỉ "Đồng ý một phần". Lý giải về vấn đề này, theo CBQL2: *"Các tiêu chí đánh giá khá định tính, chưa định lượng cụ thể, do đó sẽ gây khó khăn trong quá trình đánh giá"*. Nhận định này được sự đồng tình của CBQL3, GV4 và HS-CMHS3. GV4 còn nhận định thêm: *"Trong mỗi lần đánh giá, vì các tiêu chí không được lượng hóa nên việc đánh giá có phần phụ thuộc vào giáo viên. Nếu làm không chính xác sẽ gây ra bất bình trong học sinh và phụ huynh học sinh"*.

4.1.3. Quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ thông

Kết quả đánh giá thực trạng quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT, thể hiện ở Bảng 2, được thực hiện theo quy ước: (1) Hoàn toàn không đồng ý; (2) Không đồng ý; (3) Đồng ý một phần; (4) Đồng ý; (5) Rất đồng ý. Kết quả cho thấy được thực trạng các quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn TP. HCM với tổng trung bình 3,55, nằm trong khoảng $3{,}41 \leq \bar{X} \leq 4{,}20$, đạt mức độ "Đồng ý". Điều này cho thấy, quy trình đánh giá đã được các trường THPT thực hiện "khá tốt" theo quy định của Bộ Giáo dục và đào tạo. Tuy nhiên ở từng bước thực hiện vẫn còn nhiều ý kiến "Hoàn toàn không đồng ý", "Không đồng ý" và chỉ "Đồng ý một phần". Trong đó "Bước 5: Phản hồi kết quả đánh giá và dự kiến biện pháp cải tiến" và "Bước 6: Tổng kết công tác đánh giá và xây dựng ngân hàng câu hỏi" được đánh giá thấp nhất với $\bar{X} = 3{,}40$, nằm ở mức đánh giá "Đồng ý một phần".

Bảng 2. *Quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT*

TT	Quy trình	Mức độ					$\bar{X}$
		1	2	3	4	5	
1	Bước 1: Xác định mục tiêu cần đánh giá.	5	19	25	70	36	3,71

2	Bước 2: Chuẩn bị về tổ chức.	11	23	28	71	22	3,43
3	Bước 3. Xác định phương pháp đánh giá.	4	19	25	73	34	3,72
4	Bước 4: Tiến hành đánh giá (Chọn mẫu; xây dựng công cụ; tiến hành đánh giá; xử lý số liệu; viết báo cáo).	6	21	27	71	30	3,61
5	Bước 5: Phản hồi kết quả đánh giá và dự kiến biện pháp cải tiến.	11	24	29	71	20	3,40
6	Bước 6: Tổng kết công tác đánh giá và xây dựng ngân hàng câu hỏi.	11	25	28	70	21	3,40
Tổng trung bình							**3,55**

Lý giải về vấn đề này, theo CBQL4: *"Việc đánh giá trải qua quá nhiều bước, có những bước không cần thiết và có thể gộp lại với các bước khác"*. Tương tự, GV5 cũng lý giải: *"Việc quy trình đánh giá có quá nhiều nước sẽ kéo dài thời gian, ảnh hưởng lớn đến đánh giá kết quả đánh giá giáo dục nói chung của nhà trường, đặc biệt đối với học sinh lớp 12 khi các em chuẩn bị cho kỳ thi tốt nghiệp"*. HS-CMHS4 cũng đồng tình khi cho rằng nên tập trung vào học tập kiến thức ở năm cuối cấp.

4.1.4. Nguyên tắc đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ thông

Để xác định nguyên tắc đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn TP. HCM, tác giả đã khảo sát với các mức độ quy ước: (1) Không quan trọng; (2) Ít quan trọng; (3) Khá quan trọng; (4) Quan trọng; (5) Rất quan trọng. Kết quả thể hiện ở Bảng 3.

Bảng 3. *Nguyên tắc đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT*

TT	**Nguyên tắc**	**Mức độ**					$\bar{X}$
		1	2	3	4	5	
1	Quán triệt mục đích giáo dục.	5	19	27	71	33	3,68
2	Đánh giá toàn diện, cân đối và có trọng tâm	6	21	28	72	28	3,59
3	Khách quan	7	19	27	73	29	3,62

4	Công khai, dân chủ, công bằng.	6	21	27	71	30	3,61
5	Phù hợp với đặc điểm đối tượng	10	24	28	68	25	3,46
Tổng trung bình							**3,59**

Kết quả khảo sát cho thấy tổng điểm trung bình đạt được là 3,59, nằm trong khoảng $3{,}41 \leq \bar{X} \leq 4{,}20$, đạt mức độ "Quan trọng". Điều này cho thấy, các nguyên tắc khi đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT đã được quán triệt và thực hiện theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tuy nhiên ở từng nguyên tắc vẫn còn nhiều ý kiến đánh giá "Không quan trọng" và "Ít quan trọng". Theo CBQL5: *"Trường đã tuân thủ đầy đủ các nguyên tắc đánh giá theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo, văn bản hướng dẫn của ngành giáo dục thành phố. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, do một số nguyên nhân cả khách quan lẫn chủ quan nên một số nguyên tắc bị đánh giá thấp".* Theo GV5: *"Nguyên tắc đánh giá toàn diện, cân đối và có trọng tâm nhiều khi bị hiểu sai lệch nên dẫn đến vi phạm nguyên tắc này trong quá trình đánh giá".* Theo HS-CMHS5: *"Nhiều khi trong quá trình đánh giá giáo viên chưa xác định đúng đối tượng đánh giá".* Điều này cũng lý giải vì sao "Nguyên tắc phù hợp với đặc điểm đối tượng" bị đánh giá thấp nhất với $\bar{X} = 4{,}46$.

4.2. Đánh giá chung về hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ phổ trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh

- Về tiêu chí đánh giá: Các tiêu chí đánh giá kết quả rèn luyện ở các trường THPT rất chi tiết. Căn cứ vào Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT, các trường cụ thể hóa thành nội quy học sinh thông qua các biểu hiện hành vi cụ thể trong từng tình huống. Mỗi hành vi sẽ bị trừ hoặc được cộng điểm.

- Về quy trình đánh giá: Hầu hết đều theo quy trình: Công bố nội quy học sinh và hướng dẫn thực hiện; Phân công giáo viên chủ nhiệm và giám thị theo dõi, ghi nhận (các lỗi vi phạm tương ứng với hệ thống điểm trừ), giáo viên bộ môn ghi nhận vào Sổ đầu bài các biểu hiện không tốt của học sinh trong các giờ học. Cuối tuần, giáo viên chủ nhiệm tổng hợp, nhắc nhở học sinh trong giờ sinh hoạt chủ nhiệm. Các tổ chức khác (Đoàn thanh niên, các tổ bộ môn, câu lạc bộ…) sẽ có các ghi nhận việc tham gia phong trào văn nghệ, ngoại khóa.. để cộng điểm kết quả rèn luyện cho học sinh. Các học sinh có biểu hiện chưa tốt về kết quả rèn luyện, đều được giáo viên tư vấn học đường thăm hỏi, chia sẻ nguyện vọng, suy nghĩ của các em trước khi đưa ra hội đồng xét kết quả rèn luyện.

Điểm hạn chế của quy định là các tiêu chí chưa rõ ràng và thiếu định lượng, các bước thực hiện còn rườm rà, có thể gộp một số bước lại với nhau, một số nguyên tắc chưa rõ ràng. Ngoài ra, các hoạt động sáng tạo, trải nghiệm chưa có tiêu chí đánh giá thống nhất. Một số trường còn cứng nhắc về điểm số kết quả rèn luyện ở giai đoạn tổng kết, thiếu những ghi nhận quá trình khắc phục khuyết điểm hạn chế. Yếu tố cảm tính, chủ quan của người đánh giá chi phối khá nhiều việc biểu quyết (khi không có sự thống nhất). Một số trường có tình trạng thả lỏng nề nếp kỷ luật, học sinh vi phạm không được ghi nhận và xử lý dẫn đến việc xếp loại giữa trường này với trường kia không công bằng. Các vấn đề liên quan đến khái niệm: xác định tiêu chí đánh giá, quy trình đánh giá, nguyên tắc đánh giá còn xa lạ với đội ngũ giáo viên, học sinh, giám thị… Do đó cần tổ chức bồi dưỡng chuyên môn về đánh giá kết quả rèn luyện học sinh THPT.

4.3. Một số biện pháp nhằm nâng cao chất lượng đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh trung học phổ thông

Thứ nhất, xây dựng và hoàn thành bộ tiêu chí đánh giá bằng cách lượng hóa các tiêu chí: Hiện tại, ở một số cấp học khác, đặc biệt ở bậc học đại học, nhiều trường đại học đã xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá kết quả rèn luyện của sinh viên bằng cách xác định điểm số. Tham khảo một số trường đại học cho thấy có sự thống nhất trong xác định điểm số. Căn cứ vào tình hình thực tiễn trước mắt, tác giả xin đề xuất khung điểm số đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT ở 04 mức, cụ thể ở Bảng 4.

Bảng 4. *Quy định phân loại đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT*

1	Số điểm	90-100 điểm	80-90	65-79	50-64	Dưới 50 điểm
2	Xếp loại	Xuất sắc	Giỏi	Khá	Trung bình	Yếu, Kém

Bộ Giáo dục và Đào tạo cần xây dựng các tiêu chí tính điểm cho từng hoạt động rèn luyện của học sinh, dưới đây là một số gợi ý cụ thể:

(i) Đánh giá về ý thức tham gia học tập (tối đa 20 điểm);

(ii) Đánh giá về ý thức chấp hành nội quy, quy chế, quy định trong nhà trường (tối đa 25 điểm);

(iii) Đánh giá ý thức tham gia các hoạt động chính trị - xã hội, văn hoá, văn nghệ, thể thao, phòng chống tội phạm và các tệ nạn xã hội (tối đa 20 điểm);

(iv) Đánh giá ý thức công dân quan hệ cộng đồng (tối đa 25 điểm);

(v) Đánh giá về ý thức và kết quả khi tham gia công tác cán bộ lớp, các đoàn thể, tổ chức trong Nhà trường hoặc đạt được thành thành tích đặc biệt trong học tập, rèn luyện. (tối đa 10 điểm).

Ở mỗi tiêu chí này cần có những nội dung cụ thể có thể lượng hóa thành điểm. Ví dụ: (i) Đánh giá về ý thức tham gia học tập (tối đa 20 điểm) bao gồm:

a. Có ý thức học tập tốt, có tinh thần vượt khó vươn lên (20 điểm) (tất cả các học phần có điểm 5 trở lên; Nếu có mỗi điểm dưới 5 sẽ bị trừ đi 1 điểm): Điểm từ 1-5;

b. Đạt được 1 trong số các điều kiện sau (5 điểm):

- Tham gia các thi học sinh giỏi, kỳ thi khoa học kỹ thuật thành phố;
- Là thành viên tích cực tham gia các câu lạc bộ học thuật của nhà trường;
- Có chứng chỉ hoàn thành các lớp học nâng cao trình độ kiến thức (ngoại ngữ, tin học...);

c. Thực hiện quy chế thi và kiểm tra:

+ Chấp hành tốt: 5 điểm

+ Bị kỷ luật thi: 0 điểm

d. Cộng điểm theo kết quả học tập, cụ thể:

+ Có điểm TBCHT từ 5,0 đến cận 6,0: 1 điểm

+ Có điểm TBCHT từ 6,1 đến cận 7,0: 2 điểm

+ Có điểm TBCHT từ 7,1 đến cận 8,0: 3 điểm

+ Có điểm TBCHT từ 8,1 đến cận 9,0: 4 điểm

+ Có điểm TBCHT từ 9,1 đến 10: 5 điểm

Thứ hai, đơn giản hóa quy trình đánh giá kết quả rèn luyện học sinh: Như trên đã phân tích, quy trình đánh giá đang được thực hiện qua rất nhiều bước khác nhau (thực tế là 6 bước). Chính vì vậy, nếu hiện nghiêm túc quy định, đúng hướng dẫn sẽ tạo cho học sinh một nề nếp nhất định và giúp cho học sinh trưởng thành hơn ở những năm tiếp theo. Ngược lại, nếu làm qua loa, hình thức sẽ khiến cho nhiều học sinh ngày càng xem thường chuyện học hành và rèn luyện trên lớp. Theo GV3: *"Thực tế cho thấy, một bộ phận học sinh ngày nay rất ngỗ ngược, nhất là những học sinh cuối cấp, có những em vào lớp gần như chẳng học hành gì, thậm chí thách thức với thầy cô giáo. Giáo viên động viên, khích lệ cũng không nghe, nghiêm khắc càng không nhận được sự hợp tác của học trò".* Nhận xét này cũng được nhiều giáo viên và cán bộ quản lý ở một số trường đồng tình. Khi phân tích kỹ các bước đánh giá theo quy định, nhận thấy, các bước thực hiện có một số điểm trùng lặp, ví dụ ở "Bước 1: Xác định mục tiêu cần đánh giá" và Bước 2: Chuẩn bị về tổ chức". Thực tế, trong quá trình đánh giá, hai bước này

gắn liền với nhau và bổ trợ cho nhau nên không nhất thiết phải tách rời thành hai bước. Trước vấn đề này, để tránh các bước rườm rà, không cần thiết, quy trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh chỉ cần 04 bước và quy định thời gian cụ thể (Bảng 5).

Bảng 5. *Các bước thực hiện đánh giá kết quả rèn luyện*

TT	Các bước thực hiện	Thời gian thực hiện	Ghi chú
1	Bước 1: Ra thông báo, xác định mục tiêu cần đánh giá và chuẩn bị về tổ chức.	07 ngày làm việc từ ngày ra thông báo	Thời gian có thể tùy chỉnh phụ thuộc vào điều kiện của từng trường, đặc biệt là thời gian thi cử của học sinh và học sinh cuối cấp.
2	Bước 2. Xác định phương pháp và tiến hành đánh giá.	07 ngày làm việc kể từ khi kết thúc bước 1	
3	Bước 3: Phản hồi kết quả đánh giá và dự kiến biện pháp cải tiến.	05 ngày làm việc kể từ khi kết thúc bước 2	
4	Bước 4: Tổng kết công tác đánh giá và xây dựng ngân hàng câu hỏi.	02 ngày làm việc kể từ khi kết thúc bước 3	

Việc gộp các bước cho phép rút ngắn thời gian thực hiện, đồng thời cho phép các hoạt động đánh giá diễn ra một cách suôn sẻ và liền mạch.

Thứ ba, cần quán triệt các nguyên tắc cơ bản và cần thiết trong quá trình đánh giá: Các nguyên tắc cơ bản này có tính định hướng trong quá trình đánh giá. Do đó cần có những quy định và tiêu chí cụ thể. Hiện nay, các quy định và văn bản hướng dẫn của ngành chưa đề cập đến các nguyên tắc trong quá trình đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh. Do vậy, quá trình đánh giá được thực hiện chủ yếu dựa vào các thói quen và kinh nghiệm, điều này sẽ làm cho hoạt động đánh giá thiên về cảm tính, thiếu tính định hướng ngay từ đầu. Ngoài ra, mặc dù có những giáo viên đã nắm được các nguyên tắc trong quá trình đánh giá nhưng do không có những quy định và những quán triệt cụ thể nên sẽ rất dễ bỏ qua những định hướng quan trọng này. Do vậy, căn cứ vào tình hình thực tiễn, tác giả đề xuất 05 nguyên tắc sau: (1) Quán triệt mục đích giáo dục; (2) Đánh giá toàn diện, cân đối và có trọng tâm; (3) Khách quan; (4) Công khai, dân chủ, công bằng; (5) Phù hợp với đặc điểm đối tượng.

5. Kết luận

Kết quả khảo sát thực trạng hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT hiện nay thông qua các tiêu chí, quy trình, nguyên tắc đánh giá cho

thấy mặt mạnh của hoạt động này tại TP. HCM. Các văn bản quy phạm pháp luật cũng như văn bản chuyên môn đã được ban hành đầy đủ để chỉ đạo, triển khai thực hiện hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh. Các văn bản chỉ đạo cấp Bộ và cấp Sở phù hợp với khoa học về đánh giá kết quả rèn luyện cũng như tình hình thực tế tại TP. HCM và cả nước. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện còn tồn tại một số hạn chế cần khắc phục. Việc đề xuất một số giải pháp sẽ góp phần nâng cao chất lượng hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018 trên địa bàn TP. HCM nói riêng và cả nước nói chung.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Thông tư 58/2011/TT-BGDĐT, ngày 12 tháng 12 năm 2011, Ban hành quy chế đánh giá, xếp loại học sinh trung học cơ sở và học sinh trung học phổ thông*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT, ngày 20 tháng 7 năm 2021, quy định về đánh giá học sinh trung học cơ sở và học sinh THPT*.
3. Võ Xuân Đàn (2003), *Quan điểm đạo đức và lối sống của sinh viên trường đại học Sư phạm TP. HCM,* Đề tài cấp Bộ, Mã số B2001-23-11.
4. S. Hongle, L. Dangnguyen (2022), Managing assessment activities training results for high school pupils in Ho Chi Minh city, *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 26(1), e022039. DOI: 10.22633/rpge.v26iesp.1.16515
5. J. Fischera *et al.* (2024), How does assessment drive learning? A focus on students' development of evaluative judgment, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 49. DOI: 10.1080/02602938.2023.2206986
6. Lê Hồng Sơn và Nguyễn Đặng An Long (2022), *Quản lý hoạt động đánh giá kết quả rèn luyện của học sinh THPT tại TP. HCM*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
7. Nguyên Khang (2023), Xếp loại hạnh kiểm học sinh đang qua rất nhiều bước nhưng giáo viên lại không dám thẳng tay", *Giáo dục Việt Nam*. https://giaoduc.net.vn/xep-loai-hanh-kiem-hs-dang-qua-rat-nhieu-buoc-nhung-gv-lai-khong-dam-thang-tay-post234155.gd

8. Phùng Khắc Bình (2000), *Nghiên cứu phân loại đạo đức sinh viên - Thực trạng và tiêu chí đánh giá*, Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Bộ, mã số B99-52-41, Viện Nghiên cứu phát triển giáo dục.
9. Hà Nhật Thăng (2013), *Những việc cần làm để phát huy vai trò của môn giáo dục công dân đối ới sự hình thành, phát triển nhân cách học sinh phổ thông*, Hội thảo quốc gia về giáo dục đạo đức - công dân trong giáo dục phổ thông Việt Nam.
10. Vishalache Blakrishman (2009), *Teaching moral education in secondary schools - Using real life dilemmas,* Victoria University- Newzealand.
11. C. R. Reynolds, R. W. Kamphaus (2005). The clinician's guide to the behavior assessment system for children. New York, NY: The Guilford Press, 288.
12. Võ Xuân Đàn và cộng sự (2001). Quan điểm về đạo đức và lối sống của sinh viên Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Đề tài NCKH cấp Bộ, mã số B2001-23-11, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

VẬN DỤNG MÔ HÌNH 3D TRONG DẠY HỌC HÌNH HỌC PHẲNG NHẰM PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG TƯ DUY BẬC CAO CHO HỌC SINH LỚP 6

Trịnh Thị Lê Mai
Trường Đại học Hồng Đức, Thanh Hóa

TÓM TẮT

Kỹ năng tư duy bậc cao đóng vai trò thiết yếu trong việc giải quyết các vấn đề Toán học, đòi hỏi sự hỗ trợ hiệu quả từ các tài liệu dạy học. Nghiên cứu tập trung vào áp dụng mô hình 3D trong việc dạy học Hình học phẳng cho học sinh lớp 6 nhằm tăng cường kỹ năng tư duy bậc cao. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập qua bảng câu hỏi và bài kiểm tra, sau đó phân tích bằng mô hình tương tác, bao gồm khoanh vùng dữ liệu, trình bày dữ liệu và rút ra kết luận. Dựa trên những đánh giá của giáo viên về sản phẩm, có thể kết luận rằng các tài liệu giảng dạy Toán học đã được phát triển thành công và có tính khả thi cao trong việc nâng cao kỹ năng tư duy bậc cao cho học sinh lớp 6.

Từ khóa: *Kỹ năng tư duy bậc cao; tài liệu dạy học Toán; mô hình 3D; học sinh lớp 6*

1. Giới thiệu

Kỹ năng tư duy bậc cao đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển khả năng lập luận phê phán của học sinh khi phân tích một vấn đề. Việc ứng dụng kỹ năng này không chỉ hỗ trợ giải quyết các vấn đề thực tế mà còn có mối liên hệ mật thiết với cuộc sống xung quanh[1]. Kỹ năng tư duy bậc cao bao gồm các hoạt động tâm lý như phân loại, suy diễn, suy luận và lập luận, thường phải đối mặt với nhiều yếu tố không chắc chắn và yêu cầu sự đánh giá kỹ lưỡng. Vì vậy, việc phát triển kỹ năng tư duy bậc cao cho học sinh là rất cần thiết trong quá trình học Toán. Tuy nhiên, tầm quan trọng của kỹ năng tư duy bậc cao trong học Toán lại chưa được phản ánh đúng mức tại các trường Trung học cơ sở (THCS). Kết quả đo lường ban đầu thông qua bài kiểm tra cho học sinh lớp 6 tại một trường THCS ở thành phố Thanh Hoá về hình học phẳng cho thấy kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh còn thấp, với khả năng phân tích trung bình là 64,35, khả năng đánh giá là 61,25 và khả năng sáng tạo là 57,05. Những kết quả này chỉ ra rằng kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh trong việc giải quyết các vấn đề Toán học về hình

[1] A. Fitriyani, T. Toto, E. Erlin (2020). Implementation of the pjbl-stem model to improve high-level thinking skills. *Journal of biological education,* 8(2), pp. 1-6.

phẳng vẫn còn hạn chế. Để khắc phục tình trạng này, cần có phương pháp dạy học Toán sáng tạo nhằm kích thích kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh.

Hình học phẳng là một phần quan trọng trong chương trình toán học, đặc biệt ở cấp THCS. Đây là giai đoạn học sinh bắt đầu làm quen với các khái niệm hình học cơ bản như điểm, đường thẳng, góc; và các hình học cơ bản như tam giác, hình vuông, hình chữ nhật và hình tròn. Việc nắm vững những khái niệm này không chỉ giúp học sinh có nền tảng vững chắc để học tốt các môn khoa học khác mà còn phát triển khả năng tư duy logic và trừu tượng, là nền tảng cho sự phát triển trí tuệ toàn diện. Mặc dù vậy, việc giảng dạy và học tập môn này thường gặp nhiều hạn chế vì tính chất trừu tượng của các khái niệm hình học, nhiều học sinh cảm thấy khó khăn trong việc hình dung và hiểu rõ các khái niệm này. Hơn nữa, phương pháp giảng dạy truyền thống thường không đủ trực quan để giúp học sinh nắm bắt và ghi nhớ kiến thức một cách hiệu quả (Fitriyani *và cs.*, 2020).

Mô hình 3D, với khả năng hiển thị các hình ảnh trực quan và sinh động, có thể khắc phục được những hạn chế của phương pháp giảng dạy truyền thống. Học sinh có thể quan sát và tương tác trực tiếp với các hình ảnh 3D, từ đó dễ dàng hình dung và hiểu rõ các khái niệm hình học. Điều này không chỉ giúp học sinh học tập hiệu quả hơn mà còn tạo hứng thú và niềm say mê trong học tập. Việc sử dụng mô hình 3D trong dạy học hình học phẳng không chỉ giúp học sinh hiểu rõ hơn về các khái niệm hình học mà còn góp phần phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao như phân tích, tổng hợp và giải quyết vấn đề. Khi tương tác với các mô hình 3D, học sinh sẽ phải suy nghĩ, phân tích và giải quyết các bài toán hình học một cách logic và sáng tạo, từ đó nâng cao khả năng tư duy và phát triển trí tuệ toàn diện.

Trong bối cảnh công nghệ thông tin ngày càng phát triển, việc ứng dụng các công nghệ tiên tiến vào giáo dục là một xu hướng tất yếu. Mô hình 3D là một trong những công nghệ có tiềm năng lớn trong việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập. Nghiên cứu này không chỉ mang lại những đóng góp thiết thực cho quá trình dạy và học mà còn mở ra hướng đi mới trong việc ứng dụng công nghệ vào giáo dục, đáp ứng nhu cầu cấp thiết tại các trường THCS, nơi hiện chưa có tài liệu dạy học Toán học dựa trên 3D cho các hình học phẳng. Sự mới mẻ của nghiên cứu này nằm ở việc phát triển tài liệu giảng dạy dựa trên 3D, khác biệt với các nghiên cứu trước đây chủ yếu dựa trên 2D. Tài liệu giảng dạy 3D giúp học sinh không chỉ nhìn thấy các hình hai chiều mà còn có thể gấp và xoay chúng, từ đó phát triển kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được tiến hành dựa trên mô hình phát triển của Borg và Gall[1]. Các giai đoạn của nghiên cứu gồm: thu thập thông tin và nghiên cứu, lập kế hoạch, phát triển sản phẩm sơ bộ, và thử nghiệm thực địa sơ bộ. Ở giai đoạn thu thập thông tin và nghiên cứu, các lý thuyết và kết quả nghiên cứu liên quan đến tài liệu dạy học Toán học về hình phẳng tại trường THCS đã được thực hiện nhằm xác định các đặc điểm kỹ thuật cần thiết cho tài liệu dạy học dành cho học sinh và giáo viên THCS. Giai đoạn lập kế hoạch tập trung vào việc thiết kế tài liệu dạy học Toán dựa trên công nghệ 3D nhằm nâng cao kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh THCS. Trong giai đoạn phát triển sản phẩm sơ bộ, các tài liệu giảng dạy 3D cho các bài học về hình phẳng đã được phát triển và sau đó được các chuyên gia về nội dung tài liệu, hình ảnh và ngôn ngữ học xác nhận. Sản phẩm được thử nghiệm trên một nhóm học sinh lớp 6, trường THCS Quang Trung, thành phố Thanh Hoá. Đối tượng nghiên cứu gồm: 10 giáo viên và 15 học sinh lớp 6, trường THCS Quang Trung, thành phố Thanh Hoá. Thời gian thực hiện từ tháng 9 năm 2023 đến tháng 5 năm 2024.

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập qua bảng câu hỏi và kỹ thuật kiểm tra. Bảng câu hỏi được sử dụng để đánh giá sự xác nhận của giáo viên về tài liệu dạy học đã phát triển theo các mức độ theo thứ tự giảm dần tương ứng với các điểm A, B, C trong Bảng 1.

Bảng 1. *Các mức độ đánh giá ý kiến của giáo viên*

Mức độ 1 (MĐ1)	Thường xuyên (A)	Ít khi (B)	Không bao giờ (C)
Mức độ 2 (MĐ2)	Hiệu quả cao (A)	Ít hiệu quả (B)	Không hiệu quả (C)
Mức độ 3 (MĐ3)	Cao (A)	Trung bình (B)	Thấp (C)
Mức độ 4 (MĐ4)	Rất hứng thú (A)	Hứng thú (B)	Không hứng thú (C)

Công cụ kiểm tra bao gồm các bài kiểm tra Toán học về các khái niệm hình phẳng theo các chỉ số phân tích, đánh giá và sáng tạo. Tính hợp lệ của bảng câu hỏi được xác định thông qua tính hợp lệ nội dung và độ tin cậy sử dụng hệ số Cronbach's Alpha là 0,78. Tính hợp lệ của các bài kiểm tra cũng được xác

[1] G. Wahyudi, S. Ramadhan, D. Arief (2021). Development of thematic teaching materials based on pictures and picture models in elementary school. *Journal Basicedu,* 5(2), pp. 966-973.

định bằng phương pháp tương tự với hệ số Cronbach's Alpha là 0,86. Dữ liệu thu thập được sau đó được phân tích bằng mô hình tương tác, gồm: Cô đọng dữ liệu, trình bày dữ liệu và rút ra kết luận.

3. Kết quả và thảo luận

Việc vận dụng mô hình 3D trong dạy học hình hai chiều được thực hiện dựa trên kết quả phân tích nhu cầu của giáo viên và học sinh về tài liệu giảng dạy toán học nhằm tăng cường kỹ năng tư duy bậc cao. Các tài liệu giảng dạy được phát triển dựa trên tài liệu hình phẳng với nền tảng 3D. Các tài liệu giảng dạy toán học dựa trên 3D đã phát triển được trình bày trong Hình 1.



Hình 1. ***Hình ảnh bìa và danh sách nội dung***

Nghiên cứu đã thu thập ý kiến đánh giá của 10 giáo viên giảng dạy môn Toán của trường THCS Quang Trung, thành phố Thanh Hoá về hiệu quả và khả năng phát triển kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh lớp 6 thông qua việc vận dụng mô hình 3D trong dạy học hình học phẳng (Bảng 2).

Bảng 2. *Đánh giá thực trạng dạy học mô hình 3D của giáo viên*

TT	Nội dung câu hỏi khảo sát	Kết quả đánh giá (%)		
		A	B	C
1	Thầy (cô) có sử dụng mô hình 3D trong dạy học hình học phẳng không? Nếu có thì mức độ sử dụng như thế nào?	30% MĐ1	60% MĐ1	10% MĐ1
2	Thầy (cô) cảm nhận như thế nào về mức độ hứng thú của học sinh khi được sử dụng mô hình 3D trong giảng dạy?	70% MĐ4	20% MĐ4	10% MĐ4
3	Theo thầy (cô), việc sử dụng mô hình 3D trong dạy học hình học phẳng có giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy bậc cao không?	80% MĐ2	20% MĐ2	0% MĐ2
4	Thầy (cô) cảm thấy hiệu quả của việc sử dụng mô hình 3D trong dạy học các khái niệm hình học phẳng như thế nào?	90% MĐ3	10% MĐ3	0% MĐ3

Tài liệu giảng dạy được trang bị các phiếu hoạt động cho học sinh, chẳng hạn như gấp để tìm đối xứng gấp, đếm và xoay các hình phẳng để tìm đối xứng xoay. Những người tham gia khảo sát gồm 10 giáo viên của trường Trung học cơ sở Quang Trung, thành phố Thanh Hoá. Đánh giá thực trạng tài liệu dạy học của giáo viên được trình bày trong Bảng 3.

Bảng 3. *Đánh giá tài liệu dạy học của giáo viên*

Loại xác thực	Điểm số	Đánh giá của giáo viên
Nội dung	88,09	Sửa đổi nhỏ để thêm tài liệu về các loại góc.
Hình ảnh	92,00	Không có sửa đổi.
Ngôn ngữ	92,30	Sửa đổi nhỏ để sử dụng từ ngữ quen thuộc hơn cho học sinh lớp 6.
Xác nhận của các giáo viên	92,24	Không có sửa đổi.

Có thể thấy trong bảng 2, kết quả kiểm tra tính hợp lệ của tài liệu cho thấy cần phải sửa đổi nhỏ để thêm tài liệu về các dạng tứ giác: Hình chữ nhật, hình thoi, hình vuông, hình thang, hình bình hành. Kết quả kiểm tra tính hợp lệ của phương tiện cho thấy điểm 92,00 không cần sửa đổi và được tuyên bố là hợp lệ.

Đánh giá của giáo viên về khía cạnh ngôn ngữ cần sửa đổi việc sử dụng từ ngữ đơn giản và quen thuộc hơn cho học sinh lớp 6. Kết quả đánh giá của giáo viên cho thấy điểm 92,24 không cần sửa đổi. Nhìn chung, đánh giá của giáo viên cho thấy tài liệu dạy học đã phát triển là hợp lệ và phù hợp để sử dụng cho học sinh lớp 6 trong việc học Toán về các hình học phẳng. Sản phẩm tài liệu dạy học của trường THCS Quang Trung được đánh giá là hợp lệ bởi các giáo viên đã được thử nghiệm trên 15 học sinh lớp 6. Mô tả dữ liệu về phát triển kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh vào đầu và cuối giờ học được trình bày trong Bảng 4.

Bảng 4. *Mô tả dữ liệu về kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh trong dạy học Toán*

Nhóm	**N**	**Trung bình**	**Min**	**Max**	**Khoảng cách**	**Độ lệch chuẩn**
Trước khảo sát	15	70,93	65	80	15	4,621
Sau khảo sát	15	88,20	77	94	17	4,887

Có thể thấy rằng trung bình về kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh đã được cải thiện đáng kể vào cuối giờ học so với đầu giờ học khi sử dụng tài liệu dạy học Toán đã được phát triển. Cụ thể ở đây là mô hình 3D trong dạy học về hình học phẳng đã giúp nâng cao hiệu quả học tập của học sinh lớp 6.

Kết quả nghiên cứu sử dụng tài liệu dạy học Toán 3D về hình học phẳng cho thấy: Quá trình kiểm định tài liệu bởi các giáo viên, cũng như thử nghiệm ban đầu của tài liệu giảng dạy cho học sinh lớp 6 mang lại hiệu quả nhất định. Tài liệu dạy học Toán dựa trên 3D này bao gồm các khái niệm về tứ giác (hình vuông, hình chữ nhật, hình thoi, hình diều, hình bình hành, hình thang, và các loại tứ giác khác), hình tam giác và chu vi, diện tích một số tứ giác đã học. Tài liệu được phát triển chi tiết hơn theo các khuyến nghị của các giáo viên về nội dung, với các cải tiến về ngôn ngữ nhằm sử dụng từ ngữ đơn giản và quen thuộc hơn với học sinh lớp 6. Nhờ đó, tài liệu dạy học trở nên thân thiện với người dùng và giúp học sinh dễ dàng hiểu bài, phân tích và giải quyết các vấn đề liên quan đến hình học phẳng.

Việc sử dụng tài liệu dạy học này đã được kiểm chứng và xác nhận bởi giáo viên dạy lớp 6, trường Trung học cơ sở Quang Trung, thành phố Thanh Hoá. Kết quả thử nghiệm ban đầu cho thấy rằng sau khi sử dụng tài liệu dạy học 3D, kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh được cải thiện rõ rệt, thể hiện qua sự khác biệt về điểm trung bình về kỹ năng tư duy bậc cao của học sinh trước và sau khi sử dụng tài liệu này. Không chỉ điểm trung bình tăng lên, mà điểm thấp nhất và cao nhất trước và sau khi sử dụng tài liệu cũng có sự thay đổi rõ rệt. Điểm cao

nhất trong bài kiểm tra ban đầu là 80, sau khi sử dụng tài liệu, điểm cao nhất đạt 94. Do đó, việc sử dụng tài liệu giảng dạy toán học 3D đã có tác động tích cực.

Việc sử dụng tài liệu giảng dạy toán học 3D về hình học phẳng giúp học sinh cải thiện khả năng tư duy trừu tượng trong lĩnh vực nhận thức. Học sinh nắm vững hơn các khái niệm về góc, hình chữ nhật, đường tròn thông qua các hoạt động gấp và xoay. Sự hiểu biết sâu sắc này giúp ích trong giai đoạn đánh giá, từ đó nâng cao khả năng giải quyết vấn đề toán học. Ngoài ra, nội dung của các phiếu bài tập trong tài liệu giảng dạy cũng là một hình thức hoạt động quan sát, không chỉ nhìn mà còn thực hiện các hoạt động gấp và xoay hình hai chiều, từ đó khám phá các khái niệm đối xứng gấp và đối xứng quay. Điều này phù hợp với các nghiên cứu liên quan đã được thực hiện trước đây, những người đã phát triển tài liệu giảng dạy toán học cho học sinh THCS. Việc phát triển tài liệu giảng dạy toán học dựa trên kỹ năng tư duy bậc cao là hợp lý, thú vị và hiệu quả trong quá trình học Toán ở lớp 6, với định hướng phân tích, đánh giá và sáng tạo. Các nghiên cứu khác cũng chỉ ra rằng việc phát triển tài liệu dạy học Toán khuyến khích học sinh xây dựng hiểu biết sâu sắc về các khái niệm, từ đó kích thích kỹ năng tư duy phản biện trong việc giải quyết các vấn đề Toán học. Mặc dù có sự khác biệt về hình thức, nội dung và người sử dụng tài liệu dạy học giữa nghiên cứu này và các nghiên cứu trước đây, nhưng tất cả đều mang lại lợi ích trong việc phát triển kỹ năng tư duy, đặc biệt là kỹ năng tư duy bậc cao cho học sinh.

4. Kết luận

Tài liệu dạy học Toán sử dụng mô hình 3D về hình học phẳng đã được xây dựng với mục tiêu nâng cao kỹ năng tư duy bậc cao cho học sinh lớp 6 mang lại hiệu quả nhất định. Độ tin cậy của tài liệu này đã được khẳng định thông qua các đánh giá của các giáo viên về nội dung, hình ảnh, ngôn ngữ. Dựa trên những phản hồi, tài liệu dạy học Toán được xác nhận là phù hợp để sử dụng nhằm cải thiện kỹ năng tư duy bậc cao cho học sinh lớp 6. Việc phát triển tài liệu dạy học Toán dựa trên mô hình 3D về các hình học phẳng không chỉ hỗ trợ học sinh trong việc giải quyết các vấn đề thực tế mà còn giúp nâng cao kỹ năng phân tích, đánh giá và sáng tạo - những yếu tố cốt lõi của kỹ năng tư duy bậc cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018).
3. A. Fitriyani, T. Toto, E. Erlin (2020). Implementation of the pjbl-stem model to improve high-level thinking skills. *Journal of biological education,* 8(2), pp. 1-6.
4. G. Wahyudi, S. Ramadhan, D. Arief (2021). Development of thematic teaching materials based on pictures and picture models in elementary school. *Journal Basicedu,* 5(2), pp. 966-973.

ĐỀ XUẤT THIẾT KẾ WEBSITE DẠY HỌC ĐỌC VĂN BẢN VĂN HỌC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MÔN NGỮ VĂN 2018 TRÊN ỨNG DỤNG GOOGLE SITES

Nguyễn Thị Quỳnh Mai, Đào Thị Khánh Ngọc,
Nguyễn Thị Xuân Quỳnh*
Khoa Ngữ văn, Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Văn bản văn học là loại văn bản có vị trí quan trọng trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018. Trong quá trình dạy học, bên cạnh hệ thống phương pháp dạy học môn học, việc tích hợp những phương tiện, thành tố thuộc về công nghệ thông tin rất cần thiết để tạo dựng môi trường và thúc đẩy động lực học tập nhằm phát triển năng lực cho học sinh. Bài viết kết hợp phương pháp nghiên cứu lý thuyết, điều tra và thực nghiệm nhằm khảo sát yêu cầu cần đạt và thực trạng dạy học đọc văn bản văn học, từ đó phân tích triển vọng thiết kế websites học tập trên ứng dụng Google Sites. Trong nội dung nghiên cứu, chúng tôi đề xuất nguyên tắc, quy trình thiết kế website với sản phẩm minh họa ở chương trình môn Ngữ văn phổ thông. Kết quả nghiên cứu này sẽ góp phần cung cấp nền tảng ngữ liệu và định hướng hoạt động cho việc dạy học đọc văn bản văn học đáp ứng yêu cầu trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *dạy học đọc hiểu; văn bản văn học; google sites; website; chương trình môn Ngữ văn 2018*

1. Giới thiệu

Trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, việc dạy học văn bản văn học (VBVH) giữ vai trò quan trọng và chính yếu đối với mục tiêu hình thành và phát triển năng lực ngữ văn cho học sinh phổ thông. Tuy nhiên, với hệ thống tri thức và số lượng văn bản lớn, quá trình dạy học đọc loại văn bản đòi hỏi sự vận dụng linh hoạt và đa dạng nhiều cách tiếp cận và phương pháp dạy học tích cực, trong đó tích hợp ứng dụng công nghệ nhằm thiết lập môi trường học mang tính thúc đẩy sự chủ động, tích cực và tương tác cho học sinh hiện đang là một xu hướng.

Ở Việt Nam, vấn đề ứng dụng và tích hợp công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học đã trở nên phổ biến trong một số nghiên cứu những năm gần đây ở nhiều cấp học. Công trình *Thiết kế và xây dựng học liệu điện tử phục vụ yêu cầu đào tạo trực tuyến ở đại học* của Trần Thị Lan Thu, Bùi Thị Nga (2020) đã đề cập và phân tích cấu trúc, thành phần và quy trình xây dựng học liệu điện tử

nói chung[1]. Nhóm tác giả Trần Thị Ngọc Ánh, Phạm Chiến Trường (2002) trên cơ sở đánh giá vai trò của việc xây dựng nguồn học liệu lưu trữ và hồ sơ học tập trong bối cảnh công nghệ số hiện nay, từ đó *Đề xuất quy trình ứng dụng Google Sites xây dựng hồ sơ học tập điện tử trong dạy học*[2]. Trong dạy học môn Ngữ văn, tác giả Lê Thị Hải Yến (2021) nhấn mạnh đến sự tiện ích và tính ứng dụng của phần mềm Google Sites ở giảng dạy tại đại học[3]. Bên cạnh đó, Nguyễn Thị Xuân Yến và Trần Thị Thanh Tuyền (2023) đề xuất quy trình xây dựng ngữ liệu đa phương thức kết hợp dạy học trực tuyến với nhiều tính năng nhằm phát triển kĩ năng đọc hiểu văn bản thông tin cho học sinh lớp 4[4]. Gần gũi hơn, ở chương trình môn Ngữ văn phổ thông, Nguyễn Thị Xuân Quỳnh *và cs.* (2023) cũng triển khai nghiên cứu và thiết kế nguồn học liệu minh họa cụ thể về dạy học viết văn bản thông tin[5].

Có thể thấy, dù ứng dụng CNTT hiện đang là một xu hướng phổ biến và có tác động mạnh mẽ đến dạy và học, song việc thiết kế các website phục vụ học tập còn khá ít và chưa đạt hiệu quả cao. Trong bài viết này, dựa trên các tính năng của Google Sites, chúng tôi tiến hành thiết kế website dạy học minh họa nhằm hỗ trợ cho giáo viên và học sinh phổ thông trong quá trình tiếp cận và thực hiện các hoạt động dạy đọc VBVH, góp phần nâng cao chất lượng học tập trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình thực hiện đề tài, chúng tôi đã kết hợp sử dụng các phương pháp nghiên cứu cơ bản sau:

Phương pháp nghiên cứu tài liệu: Khảo sát, tổng hợp và phân tích nguồn tài liệu về ứng dụng Google Sites, xây dựng học liệu đa phương tiện, Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn và việc dạy học VBVH làm căn cứ để tiến hành nghiên cứu và thiết kế mô hình website học tập mới, phù hợp với tình hình dạy học thực tế.

---

[1] Tran, T.L.& Bui, T.N (2020), Regarding the design and building of electronic materials in service of online training, *Hanoi University Open Academy Science Journal*, No.63 (1/2020), pp. 1-7.

[2] Tran, T.N.A. & Pham, C.T (2022), Proposing Google Sites application process to build electronic learning records in teaching, *Hue University of Education Science Journal*, No.4 (64).

[3] Le, T.H.Y (2021), Applying Google Sites in creating a website to study Vietnamese Literature for students of Literature Pedagogy, *Hanoi Capital University Science Journal*, Vol. 52, pp. 64-67.

[4] Nguyen, T.X.Y. & Tran, T.T.T (2022), Building multimodal corpora to train reading comprehension skills with informational texts for fourth grade, *Vietnamese Journal of Education,* Vol. 23(1)/2023, pp. 1-7.

[5] Nguyen, T.X.Q, Tran, T. H.G.& Nguyen, K.H (2023), Designing multimedia learning resources for teaching writing informational texts for high school students, *Vinh University Science Journals,* Vol.52 (3C), pp. 14-16.

Phương pháp điều tra, khảo sát: Thiết kế bảng hỏi trực tuyến ở Google Forms, khảo sát học sinh phổ thông trên địa bàn tỉnh Nghệ An về sự cần thiết của nguồn ngữ liệu mở trong việc học đọc VBVH cũng như thực trạng sử dụng website học tập trong môn Ngữ văn để làm cơ sở thực tiễn cho việc phân tích, nghiên cứu và định hướng quy trình thiết kế website trên Google Sites phục vụ dạy và học.

Phương pháp thực nghiệm: Dựa trên những kết quả, số liệu khảo sát đã thống kê được, chúng tôi nghiên cứu đề xuất biện pháp và quy trình thiết kế website trên Google Sites phục vụ dạy và học đọc VBVH cho học sinh trung học phổ thông (THPT).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Yêu cầu của việc dạy học đọc văn bản văn học trong Chương trình môn Ngữ văn phổ thông 2018

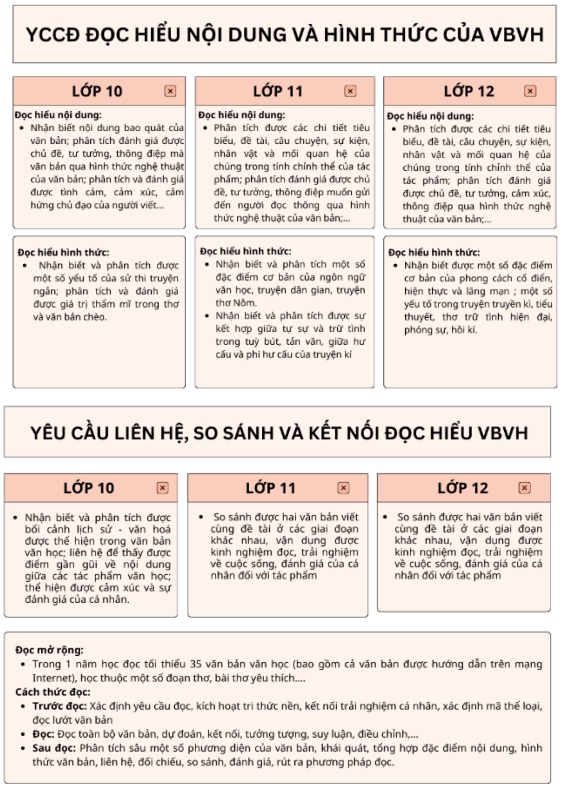
VBVH là một trong ba loại văn bản chính trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, đồng thời chiếm 60% thời lượng trong toàn bộ nội dung dạy học môn Ngữ văn ở bậc THPT. VBVH được xây dựng bằng ngôn từ nghệ thuật có tính hình tượng, tính hàm súc và đa nghĩa. Vì vậy, khác với văn bản nghị luận (VBNL) và văn bản thông tin (VBTT), để giải mã VBVH, ngoài vốn sống và trải nghiệm văn hóa nền, trong quá trình đọc, học sinh cần được tiếp cận nhiều ngữ liệu với sự đa dạng về thể loại và tri thức ngữ văn để khám phá đầy đủ các tầng hình tượng và giá trị thẩm mĩ của văn bản.

Với mục tiêu giúp học sinh hình thành và phát triển những phẩm chất tốt đẹp cũng như các năng lực cốt lõi để sống và làm việc hiệu quả, để học suốt đời, Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn ở bậc THPT xác định yêu cầu cần đạt (YCCĐ) cụ thể cho từng kĩ năng đọc – viết – nói và nghe. Trong đó, với kĩ năng đọc, mục tiêu hướng đến việc *đọc hiểu được cả nội dung tường minh và hàm ẩn của các loại văn bản với mức độ khó hơn thể hiện qua dung lượng, nội dung và yêu cầu đọc, đọc hiểu với yêu cầu phát triển tư duy phản biện, vận dụng được các kiến thức về đặc điểm ngôn từ văn học, các xu hướng – trào lưu văn học, phong cách tác giả, tác phẩm, các yếu tố bên trong và bên ngoài văn bản để hình thành năng lực đọc độc lập*[1].

Trong dạy học VBVH, yêu cầu cần đạt của kĩ năng đọc bắt buộc giúp học sinh nắm bắt được nội dung bao quát của toàn văn bản, nhận diện và phân tích được ý nghĩa, giá trị cốt lõi mà tác phẩm muốn gửi gắm thông qua hình thức

[1] Bộ giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn* (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGD ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo), tr. 6-7.

nghệ thuật của văn bản để tiến tới thực hiện các kĩ năng khác như: kết nối đọc – viết, nói và nghe. Sau khi học xong các tác phẩm văn học, học sinh phổ thông cần đáp ứng các YCCĐ ở từng lớp như sau:



Hình 1. *Bảng YCCĐ về kĩ năng đọc VBVH ở THPT theo Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018*

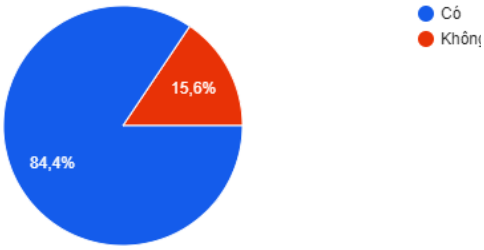
Như vậy, xuất phát từ YCCĐ, việc dạy học đọc hiểu VBVH đòi hỏi cao về thời lượng cũng như khối lượng tri thức và ngữ liệu tác phẩm nhằm giúp học sinh tiếp nhận và giải mã một cách toàn diện và sâu sắc đối với các hiện tượng văn học,…Vì vậy, cùng với việc tổ chức dạy học trên lớp theo tiến trình, cần thiết có sự hỗ trợ của nguồn học liệu theo hình thức đa phương tiện dựa trên ứng dụng website do giáo viên tự tổ chức và thiết kế để phục vụ quá trình dạy học một cách hiệu quả và thực sự thúc đẩy học sinh.

3.2. Thực trạng dạy học đọc văn bản văn học trong Chương trình môn Ngữ văn 2018

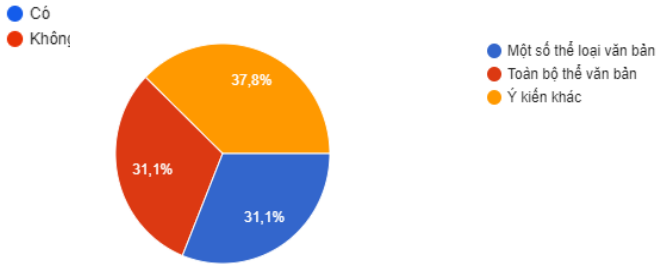
Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo được Hội nghị Trung ương 8 (khóa XI) thông qua ngày 04/11/2013 đã khẳng định quan điểm đổi mới mạnh mẽ giáo dục, đào tạo theo hướng coi trọng phát triển phẩm chất, năng lực của người học: *"Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong dạy và học"*. Tuy nhiên, trên thực tế dạy học môn Ngữ văn

hiện nay, việc tiếp cận Google Sites và tạo ra các website tổ chức hoạt động cho học sinh theo hướng tích hợp CNTT chưa được đẩy mạnh sâu rộng. Mặc dù, một số trang web đã được thiết kế nhằm tập hợp các nguồn dữ liệu phục vụ học tập VBVH, song nhưng còn thiếu một quy trình tổ chức cụ thể và chuyên sâu nhằm phát huy vai trò của kĩ năng đọc trong trục hoạt động: đọc - viết - nói và nghe.

Vì vậy, chúng tôi đã tiến hành cuộc khảo sát về nhu cầu của học sinh THPT hiện nay trong việc rèn luyện kỹ năng đọc hiểu VBVH theo Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 để làm cơ sở khoa học cho việc thiết kế mô hình dạy học đọc hiểu văn bản này theo đúng mục tiêu, yêu cầu cần đạt của chương trình mới. Dựa trên số liệu khảo sát nhóm 45 học sinh THPT trên địa bàn tỉnh Nghệ An (link: https://forms.gle/uMFoddgnU1CbKT1L8), kết quả hình 2 và hình 3 cho thấy:



Hình 2. *Kết quả khảo sát nhu cầu rèn luyện kỹ năng đọc VBVH trên website của Google Sites*



Hình 3. *Kết quả khảo sát nhu cầu rèn luyện kỹ năng đọc hiểu trên website về các thể loại văn bản văn học*

Qua các số liệu trên, chúng ta có thể nhận thấy thực tế, đa phần học sinh THPT muốn rèn luyện thêm kỹ năng đọc VBVH (chiếm đến 84,4%) và việc thiết kế Google Sites thật sự cần thiết để học sinh rèn luyện năng lực ngôn ngữ, năng lực văn học cũng như mở rộng và phát triển năng lực ứng dụng CNTT thực sự có hiệu quả.

3.3. Quy trình thiết kế website dạy học đọc văn bản văn học trong Chương trình môn Ngữ văn 2018 trên ứng dụng Google Sites

3.3.1. Định hướng ứng dụng Google Sites trong thiết kế website dạy học văn bản văn học

Google Sites là ứng dụng trực tuyến giúp người dùng tạo website dễ dàng như chỉnh sửa tài liệu cơ bản, tạo thêm các thành phần như văn bản, ảnh, video, lịch, tệp đính kèm, bản trình bày,… cùng nhiều tính năng khác nhằm đáp ứng yêu cầu tự thiết kế giao diện trang web để phục vụ cho nhu cầu, mục đích của

người dùng. Trong thực tiễn dạy học, việc thiết kế các web học tập trên Google Sites sẽ là lựa chọn mới mẻ và có tính đa hiệu để phục vụ quá trình dạy đọc VBVH theo Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 bởi nhiều tính năng kể trên. Ngoài ra, Google Sites còn trở thành một trong số những phương tiện công cụ thuộc phương pháp tiếp cận tư duy trong việc giáo dục như: dạy học khám phá, dạy học dự án,… Điều này thể hiện rõ những triển vọng lớn trong việc thúc đẩy các loại hình học tập tích cực giúp học sinh không những phát huy hiệu quả về năng lực đọc VBVH mà còn hướng đến các năng lực của thế kỉ 21-4Cs (gồm giao tiếp, hợp tác, tư duy phản biện và sáng tạo).

Việc thiết kế website dạy học đọc VBVH cho học sinh phổ thông trên ứng dụng Google Sites cần thực hiện theo các định hướng cụ thể như sau:

- Bám sát vào đặc trưng mục tiêu, YCCĐ đối với VBVH trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, lựa chọn nội dung dạy học VBVH phù hợp. Giáo viên nghiên cứu đặc điểm bài học, phân tích YCCĐ, các hoạt động dạy học phù hợp với học sinh và hoàn cảnh học tập trực tuyến, từ đó, lựa chọn các dạng học liệu online đưa vào tổ chức bài dạy logic và hiệu quả trên website.

- Đảm bảo nguyên tắc tích hợp ứng dụng CNTT trong dạy học đọc VBVH cho học sinh THPT. Thông qua quá trình tiếp cận các nguồn ngữ liệu mới, học sinh có cơ hội phát triển kĩ năng tìm kiếm, thu thập và phân tích dữ liệu,… nâng cao việc ứng dụng công nghệ số một cách thường xuyên, chủ động và có chất lượng cao.

- Đảm bảo định hướng phát triển năng lực cho học sinh. Giáo viên cần chú ý thiết kế và tổ chức các hoạt động phù hợp với định hướng phát triển năng lực rèn luyện thành thạo và có hiệu quả kỹ năng đọc VBVH, phát triển phẩm chất tốt đẹp của công dân thời đại mới nhằm đáp ứng nhu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao trong bối cảnh hiện nay.

- Đảm bảo tính linh hoạt, vừa sức cho học sinh trong dạy học đọc VBVH. Trên thực tế, điều kiện khách quan và chủ quan đều chi phối rất nhiều đến việc ứng dụng CNTT trong thiết kế website dạy học đọc VBVH. Vì vậy, giáo viên ứng dụng Google Sites trong dạy học đọc hiểu VBVH cần cân nhắc, linh hoạt lựa chọn nội dung dạy học phù hợp, phù hợp với điều kiện cơ sở hạ tầng, vừa sức với trình độ tiếp nhận của học sinh để tạo hứng thú tiếp cận bài học một cách dễ dàng hơn.

3.3.2. Quy trình dạy học đọc văn bản văn học trên ứng dụng Google Sites

Từ mô hình thiết kế sư phạm ADDIE gồm 5 giai đoạn: phân tích (Analysis), thiết kế (Design), phát triển (Development), thực hiện

(Implementation) và đánh giá (Evaluation), chúng tôi xây dựng quy trình dạy học đọc VBVH trên Google Sites gồm 5 bước cụ thể như sau:

(1). Phân tích đối tượng học sinh, mục tiêu và YCCĐ của bài học để đáp ứng được những yêu cầu về kiến thức, năng lực, phẩm chất, thái độ cho học sinh: Giáo viên cần nhận diện năng lực, trình độ tri thức và tiếp nhận VBVH của từng đối tượng học sinh; xác định và tổ chức những nhiệm vụ phù hợp để đảm bảo chất lượng học tập của học sinh sau khi thực hiện các nhiệm vụ, thao tác với CNTT trên Google Sites.

(2). Thiết kế mô hình dạy học đọc hiểu VBVH dựa trên mục tiêu học tập, nội dung, kế hoạch bài học, các công cụ đánh giá thực hiện, hỗ trợ bài giảng… trên Google Sites: Giáo viên phải tổ chức đa dạng các nhiệm vụ học tập liên kết với các ứng dụng khác nhằm hỗ trợ quy trình: trước đọc, trong đọc và sau đọc cùng những công cụ và tiêu chí đánh giá tiến độ học sinh thực hiện và chất lượng sản phẩm học tập của học sinh (xem Hình 4).

(3). Phát triển mô hình dạy học đọc hiểu VBVH không chỉ dừng ở mức độ tiếp nhận và củng cố kiến thức mà còn phục vụ dạy học VBVH mở rộng khác: Giáo viên cần lựa chọn các VBVH mở rộng khác đảm bảo tính xác thực, đáp ứng mục tiêu, YCCĐ của việc rèn luyện kỹ năng đọc hiểu nâng cao cho giáo viên luôn có điều chỉnh ngữ liệu cho phù hợp với học sinh.

(4). Thực hiện nhiệm vụ đọc hiểu VBVH trên Google Sites theo 2 cấp độ: cấp độ vừa và cấp độ nâng cao: Giáo viên chuyển giao nhiệm vụ học tập cho học sinh để thực hiện các nhiệm vụ học tập về đọc VBVH trên Google Sites theo đúng thời hạn,…

(5). Đánh giá sản phẩm học tập và đi kèm sửa đổi cần thiết và kịp thời: Giáo viên thực hiện đánh giá và đưa ra những kết luận sau khi học sinh hoàn thành xong mỗi nhiệm vụ đọc văn bản để có những thay đổi và điều chỉnh tốt hơn.



Hình 4. Quy trình thiết kế website trên ứng dụng Google Sites



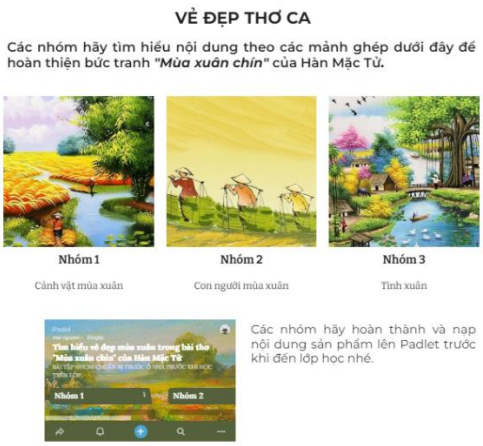
Hình 5. Quy trình ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đọc văn bản văn học

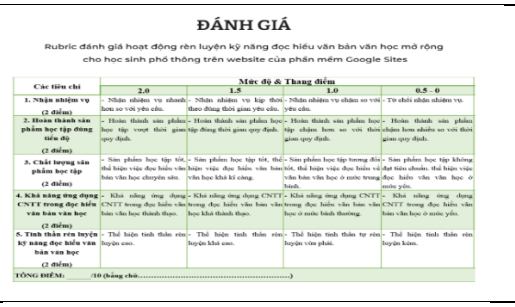
3.2.2. Đề xuất thiết kế website dạy học đọc hiểu văn bản văn học trong Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 trên Google Sites

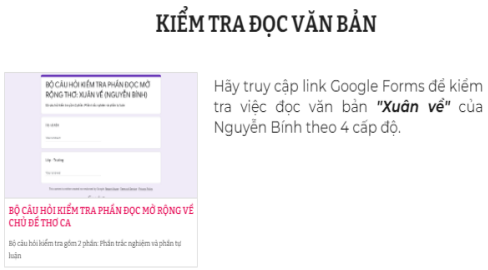
Trong bài viết này, chúng tôi lựa chọn VBVH minh họa cho hoạt động thiết kế website ở bài học chủ đề thuộc sách giáo viên *Ngữ văn 10,* tập 1, Bộ *Kết nối tri thức với cuộc sống*: Bài 3. Vẻ đẹp của thơ ca - Đọc văn bản 5. *Mùa xuân chín* (Hàn Mặc Tử). Cấu trúc website được xây dựng dựa trên 2 giai đoạn Phần Trước đọc và Sau đọc. Phần Trước đọc gồm các mục: Thiết lập chủ đề, Tiếp nhận chủ đề, Kết nối văn bản, Tri thức văn bản, Kiểm tra tiến trình đọc. Phần Sau đọc gồm các mục: Kết nối đọc - viết, Rubric đánh giá, Kết luận và Đọc mở rộng.

Quy trình thiết kế và cấu trúc của website được minh họa trong bảng dưới đây:

Nội dung thiết kế	**Hình ảnh minh hoạ trên Google Sites**
1. Trước đọc (chuẩn bị ở nhà trước khi lên lớp)	
Bước 1: Thiết lập chủ đề văn bản - Góc trên cùng bên phải: Logo sách giáo khoa và tên bài học theo chủ đề. - Ở chính giữa tiêu đề trang: Tên tiêu đề bài học: Đọc văn bản… - Chèn hình ảnh chủ đề phù hợp.	

Bước 2: Thiết lập hoạt động tiếp nhận chủ đề - Tổ chức nhận diện VBVH, gợi dẫn tích cực, chủ động qua hình ảnh và video liên quan.	
Bước 3: Thiết lập hoạt động kết nối văn bản đọc - Tổ chức cho học sinh xem video về bài đọc và nghe cách đọc mẫu để thực hiện các yêu cầu học tập. Link video ngữ liệu: https://www.youtube.com/watch?v=M5txwO8y8Vg&t=12s	
Bước 4: Thiết lập hoạt động tri thức văn bản - Chia nhóm học tập trực tuyến - Tạo các trang tài liệu tham khảo xác thực sau phần yêu cầu hoạt động để học sinh truy cập tìm hiểu thông tin. - Xây dựng hoạt động mảnh ghép thơ ca, mỗi bức tranh là một nội dung các nhóm cần tìm hiểu. - Yêu cầu các nhóm hoàn thành sản phẩm và nạp lên trang padlet.	
Bước 5: Thiết lập hoạt động kiểm tra đọc - Đặt tên trò chơi; tổ chức cuộc thi trắc nghiệm liên kết với Quizizz để kiểm tra mức độ đọc trong thời gian ngắn. ***Link:*** https://quizizz.com/join?gc=87450669	

Bước 6: Thiết lập hoạt động giải trí sau khi học - Tạo liên kết đến các video trên Youtube truyền cảm hứng cho học sinh sau khi thực hiện các hoạt động học tập.	
Bước 7: Thiết lập cơ sở dữ liệu bổ sung - Tạo các dữ liệu đọc hiểu nâng cao. - Học sinh có thể tìm hiểu thêm các tài liệu liên quan đến bài học: tác giả, tác phẩm, tài liệu bài văn mẫu về văn bản,…	
2. Sau đọc (rèn luyện sau khi học trên lớp)	
Bước 1: Thiết lập hoạt động kết nối đọc – viết - Đặt tên hoạt động rõ ràng; tạo Padlet cho học sinh thực hiện viết bài liên quan đến văn bản nhằm kiểm tra mức độ cảm thụ văn học kết hợp rèn luyện kỹ năng viết.	
Bước 2: Thiết lập rubric đánh giá - Rubric đánh giá kỹ năng đọc hiểu văn bản trên website phải phù hợp với năng lực và yêu cầu cần đạt cho học sinh.	
Bước 3: Thiết lập phần kết luận - Khái quát lại những đánh giá và yêu cầu học sinh cần đạt để tóm gọn kiến thức bài đọc và định hướng mục tiêu học tập cho các VBVH tiếp theo.	

Bước 1: Thiết lập hoạt động tiếp nhận chủ đề mở rộng: - Tổ chức cho học sinh nhận diện VBVH qua nguồn học liệu trực tuyến. - Tiến hành cho học sinh thực hành đọc VBVH mở rộng.	
Bước 2: Thiết lập hoạt động kiểm tra đọc - Tổ chức cuộc thi trắc nghiệm liên kết với ứng dụng Google Forms để kiểm tra mức độ đọc hiểu theo 4 cấp độ: nhận biết, thông hiểu, vận dụng, vận dụng cao và 1-2 câu hỏi tự luận ngắn. ***Link Google Forms:*** https://forms.gle/SnuXfUG6hD1F96fJ9	
Bước 3: Thiết lập hoạt động thực hành đọc - Hướng dẫn học sinh vẽ sơ đồ tư duy (mindmap) để khái quát giá trị nội dung, nghệ thuật và dấu ấn sáng tạo của nhà văn và nạp sản phẩm lên padlet.	
Bước 4: Thiết lập rubric đánh giá trên website - Rubric đánh giá kỹ năng đọc hiểu văn bản mở rộng trên website phải phù hợp với năng lực và yêu cầu cần đạt.	

3.2.3. Khuyến nghị về việc tổ chức dạy học đọc văn bản văn học trong trên Google Sites

Việc thiết kế mô hình website trên ứng dụng Google Sites hỗ trợ dạy học VBVH cho học sinh THPT thực sự hữu ích và có nhiều triển vọng nổi trội để đáp ứng mục tiêu, YCCĐ của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018. Tuy nhiên, việc triển khai tổ chức dạy học trên ứng dụng Google Sites đòi hỏi giáo viên phải lựa chọn các hình thức phù hợp với năng lực học sinh, tình hình dạy học thực tế ở địa phương cũng như phải bám sát thời lượng và tiến trình dạy học... Dưới đây là một số gợi ý của chúng tôi về cách tổ chức các hoạt động học tập khác phục vụ cho việc dạy đọc hiểu VBVH cho học sinh phổ thông:

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRƯỚC ĐỌC	
Các bước dạy học	**Cách tổ chức hoạt động dạy học**
Bước 1. Tiếp nhận văn bản đọc	Tổ chức trò chơi trực tuyến: trắc nghiệm trên Quizizz, mảnh ghép văn học, nhìn hình đoán chữ, chiếc hộp may mắn, cảm nhận hội hoạ,…
Bước 2. Kết nối văn bản đọc	Tạo liên kết hình ảnh theo chủ đề bài học, video Youtube với website cá nhân; tạo phiếu khảo sát Google Forms
Bước 3. Tri thức văn bản đọc	Vẽ sơ đồ tư duy, sổ tay học tập và nạp sản phẩm theo đường link liên kết vào trang chủ: Padlet, Google docs, Google drive,…theo thời hạn nhất định
Bước 4. Kiểm tra tiến trình đọc	Tạo các trò chơi trực tuyến trên Kahoot, Azota, Quizizz, KhanAcademy,…

TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG SAU ĐỌC	
Các bước dạy học	**Cách tổ chức hoạt động dạy học**
Bước 1. Kết nối đọc – viết	- Tổ chức trò chơi trên website, liên kết web trong Google Sites với những câu hỏi vận dụng cao - Tổ chức cho HS viết đoạn văn cảm nhận về văn bản theo cá nhân vào nạp sản phẩm lên Padlet, Google drive, Google docs,…
Bước 2. Kết luận	- Xây dựng rubric đánh giá theo tiêu chí phù hợp với việc rèn luyện kỹ năng đọc hiểu mở rộng trên Google Sites để đánh giá các sản phẩm học tập của HS trên đó hoặc liên kết với: Google docs, Microsoft OneNote,…
Bước 3. Đọc mở rộng	- Tổ chức cho HS viết đoạn văn hay bài văn về VBVH qua web liên kết với Padlet, Google forms, Google docs,…; vẽ sơ đồ tư duy từ khoá (Sơ đồ mind – map)...

4. Kết luận

Trong dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông, nếu giáo viên biết vận dụng sáng tạo và có cơ sở khoa học việc thiết kế website sẽ giúp học sinh rèn luyện và phát triển được năng lực đọc VBVH một cách hiệu quả. Việc thiết kế website trên Google Sites không chỉ ứng dụng vào việc dạy học đọc VBVH mà có thể vận dụng sáng tạo và đa dạng vào việc dạy và học các loại văn bản khác như: VBTT, VBNL... Tuy nhiên, việc vận dụng này cần phải chú ý vào đặc trưng thể loại của từng văn bản để có thể thiết kế một cách chính xác, hợp lý và khoa học.

Bên cạnh đó, với những đặc thù riêng của một môn học mang tính công cụ và thẩm mĩ, nhân văn, khi tổ chức các hoạt động tiếp nhận văn bản dựa trên Google Sites, giáo viên cần cân nhắc, lựa chọn kĩ càng nguồn ngữ liệu có chọn lọc, đồng thời phải giúp người học dễ tiếp cận CNTT, thiết kế các hoạt động học tập thúc đẩy sự chủ động, linh hoạt của học sinh phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Le, T.H.Y. (2021), Applying Google Sites in creating a website to study Vietnamese Literature for students of Literature Pedagogy, *Hanoi Capital University Science Journal*, Vol. 52, pp. 64-67.
2. Nguyen, T.X.Q., Tran, T. H.G. & Nguyen, K.H. (2023), Designing multimedia learning resources for teaching writing informational texts for high school students, *Vinh University Science Journals,* Vol.52 (3C), pp. 14-16.
3. Nguyen, T.X.Y. & Tran, T.T.T. (2022), Building multimodal corpora to train reading comprehension skills with informational texts for fourth grade, *Vietnamese Journal of Education,* Vol. 23(1)/2023, pp. 1-7.
4. Serhat, K. (2018), Teaching and Learning (Thu Nga translated)*, Learners Journal,* No.4 (10/2018), pp. 12-17.
5. The Ministry of Education and Training (2018), Language of Arts Curriculum (promulgated with Circular No.32/2018/TT-BGD date 26/12/2018).
6. Tran, T.L. & Bui, T.N. (2020), Regarding the design and building of electronic materials in service of online training, *Hanoi University Open Academy Science Journal*, No.63 (1/2020), pp. 1-7.
7. Tran, T.N.A. & Pham, C.T. (2022), Proposing Google Sites application process to build electronic learning records in teaching*, Hue University of Education Science Journal*, No.4 (64).

GIẢI PHÁP NÂNG CAO KHẢ NĂNG THÍCH ỨNG VỚI ÁP LỰC HỌC TẬP CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018 CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Thanh Mến

Trường THPT Trần Bình Trọng, Khánh Hoà

TÓM TẮT

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực của người học. Tuy nhiên, thực tế triển khai cho thấy nhiều vấn đề cần chia sẻ, trao đổi, thảo luận nhằm đáp ứng mục tiêu và yêu cầu của chương trình. Bằng phương pháp thống kê, phân tích, điều tra xã hội học… bài viết này nhằm mục đích đi sâu vào khảo sát thực trạng học tập chương trình mới (những khó khăn và áp lực học tập), tìm hiểu nguyên nhân, từ đó đề xuất các giải pháp có tính thực tiễn để nâng cao năng lực thích ứng với áp lực học tập cho học sinh. Bước đầu áp dụng giải pháp vào tình hình thực tế cho thấy ở trường thực nghiệm đã có môi trường học tập thuận lợi, hữu ích, giúp học sinh phát triển hài hòa về thể chất, trí tuệ, trở thành người học tích cực. Nghiên cứu này còn là nguồn học liệu tham khảo cho các nhà quản lý giáo dục, nguồn tài liệu thực tế tạo sự gắn kết chặt chẽ giữa chương trình đào tạo ở bậc đại học với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *giáo dục; áp lực; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; giải pháp; thực nghiệm*

1. Đặt vấn đề

GDPT là cấp học nền tảng đóng vai trò quan trọng, vừa là "bản lề" vừa là "xương sống" trong việc hình thành nhân cách, bồi đắp tâm hồn, phát triển trí tuệ của người học[1]. Thực hiện các Nghị quyết của Đảng, Quốc hội và quyết định của Thủ tướng Chính phủ, Chương trình GDPT 2018 xây dựng theo định hướng chuyển biến căn bản, toàn diện, chất lượng, hiệu quả góp phần phát huy đức, trí thể, mỹ và tiềm năng của mỗi học sinh[2]. Với học sinh trung học phổ thông (THPT) học chương trình mới, trước yêu cầu đổi mới toàn diện của chương trình và sách giáo khoa sẽ có những đòi hỏi, yêu cầu ngày một cao về thể chất và trí tuệ. Áp lực trong học tập khiến không ít bạn học sinh rơi vào tình trạng căng

[1] Nguyen Danh Luong, Vu Thanh Tung (2023). "Development of general education in Ha Tinh province – policy and some results (2015 - 2020)", *TNU Journal of Science and Technology*, 8, pp. 20-27.

[2] Pham Duc Quang (2022), "Some general issues on standardization in the general education curriculum," *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 18(10), pp. 1-6.

thẳng, mệt mỏi, những biểu hiện stress về tâm lý, trầm trọng hơn, còn rơi vào bế tắc, chán chường.

Nghiên cứu cảm xúc của người học, thu hút được nhiều sự quan tâm như Hoàng Ngọc & Thanh Vân[1], thông qua khảo lược lý thuyết đã xác định bốn dạng cảm xúc học tập tiêu cực điển hình là: lo lắng, tức giận, chán nản và xấu hổ. Đồng thời, cũng chỉ ra ba dạng hành vi đối phó là: than phiền, truyền miệng tiêu cực và hình thành quyết định chuyển đổi. Tuy vậy nghiên cứu này mới dừng ở mức độ nghiên cứu định tính. Thu Mai & Ngọc Thương[2] sử dụng kỹ thuật phân tổ để đánh giá khả năng cân bằng cảm xúc của 360 học sinh THPT tại Thành phố Hồ Chí Minh; hay Minh Hằng[3] đã nghiên cứu về các cách tiếp cận khi tư vấn giúp đỡ ứng phó với cảm xúc tiêu cực của 256 học sinh trung học cơ sở ở Hà Nội và 210 học sinh ở Hải Phòng… Sở dĩ, áp lực trong môi trường học đường ở Việt Nam được quan tâm, nghiên cứu là bởi một số lý do như: áp lực sẽ dẫn đến các hành vi đối phó mang tính chất mất kiểm soát; kết quả học tập giảm sút; tự ý phá vỡ các quy định học tập của bản thân và nhà trường; ở mức độ cực đoan hơn, một số trường hợp có thể rơi vào sợ hãi, cô đơn, trầm cảm, tuyệt vọng [4]. Tuy nhiên, những khảo lược nghiên cứu này chỉ dừng lại ở việc nghiên cứu áp lực ở lứa tuổi học sinh, chưa thấy bài viết nào nghiên cứu về áp lực học tập chương trình mới ở học sinh THPT.

Trong bài viết này, chúng tôi đi vào khảo sát thực trạng học tập chương trình mới, tìm hiểu nguyên nhân. Từ đó đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao khả năng thích ứng với áp lực học tập chương trình mới, góp phần thúc đẩy sự phát triển năng lực, nhận thức, tư duy thẩm mỹ, cảm xúc, hứng thú cho học sinh; đảm bảo tiền đề nền tảng cho những năm học sau và có hành trang tốt cho việc học ngành nghề trong tương lai. Với ý nghĩa đó, bài viết có thể mang đến những lợi ích thiết thực, góp phần bảo vệ sức khỏe tâm lý học sinh, tạo môi trường học tập thuận lợi; là nguồn học liệu tham khảo cho các cơ sở quản lý giáo dục cấp THPT; nguồn tài liệu thực tế, hữu ích cho hoạt động tham vấn tâm lý học đường.

[1] Bui Hoang Ngoc, Nguyen Thi Thanh Van (2023), An overview of negative emotions in learning", *Vietnam Journal of Education Sciences*, 19(01), pp. 20 -25.
[2] Tran Thi Thu Mai, Le Thi Ngoc Thuong (2022), The ability to control emotions of highschool students in Ho Chi Minh City, *Ho Chi Minh city university of education journal of science*, 39, pp. 14-21.
[3] Nguyen Thi Minh Hang (2014), Coping with negative emotions of lower secondary school students", *Journal of Science, Vietnam National University Hanoi: Social Sciences and Humanities*, 30(4), pp. 25-34.
[4] Phan Thi Hong Xuan (2022), Developing portfolio to assess students' competence in teaching literature", *Vietnam Journal of Education*, 18(02), pp. 22-28.

2. Phương pháp nghiên cứu

- Điều tra xã hội bằng phiếu khảo sát ý kiến học sinh về chương trình GDPT 2018, các áp lực tâm lý khi trải nghiệm học tập chương trình mới (phỏng vấn trực tiếp lấy ý kiến kết hợp khảo sát trực tuyến - qua google form).

- Đối tượng thực nghiệm là 291/483 học sinh lớp 10, 11 Trường THPT Trần Bình Trọng, huyện Cam Lâm, tỉnh Khánh Hòa; Thời gian thực nghiệm từ tháng 10/2023 - 5/2024.

- Phương pháp thống kê, phân tích, tổng hợp: xử lý kết quả khảo sát; phân tích số liệu thu thập được từ kết quả thống kê (phần kết quả và thảo luận).

3. Kết quả nghiên cứu

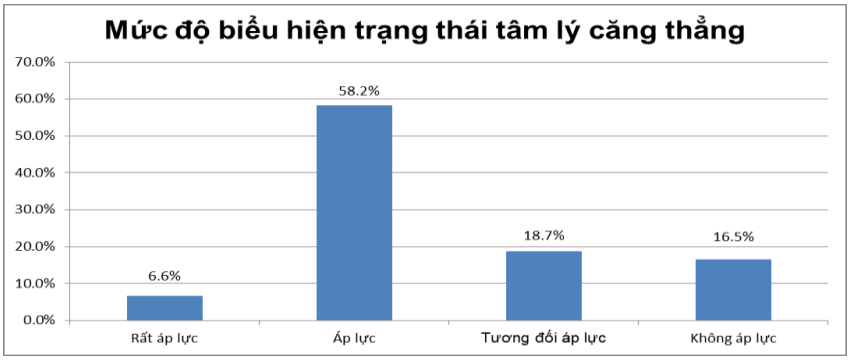
3.1. Áp lực học tập, khả năng thích ứng của học sinh THPT với áp lực học tập

Áp lực học tập là những căng thẳng, lo lắng, mệt mỏi có liên quan đến việc học tập, thi cử của học sinh, sinh viên. Áp lực học tập có thể gây ra nhiều hậu quả tiêu cực cho sức khỏe tâm lý và khả năng học tập. Áp lực học tập có thể do nhiều nguyên nhân khác nhau như yêu cầu học tập quá cao, sự so sánh, cạnh tranh, áp lực từ gia đình, bạn bè, xã hội…

Để tăng khả năng thích ứng của học sinh THPT trước áp lực học tập, các em cần có sự hỗ trợ từ gia đình, nhà trường và những người xung quanh. Bên cạnh đó bản thân mỗi em học sinh cũng cần biết cách cân bằng giữa học tập và giải trí để tự bảo vệ sức khỏe tâm lý, thể chất. Giảm áp lực trong học tập là yếu tố quan trọng để duy trì tâm trạng tốt, tăng cường khả năng sáng tạo, tối ưu hóa việc học khi thực hiện chương trình GDPT 2018.

3.2. Áp lực học tập của học sinh THPT trong thực hiện chương trình GDPT 2018

Chúng tôi khảo sát áp lực học tập ở học sinh tiếp cận, học tập chương trình GDPT 2018 bậc THPT, cụ thể là học sinh lớp 10, 11 Trường THPT Trần Bình Trọng, huyện Cam Lâm, tỉnh Khánh Hòa. Kết quả khảo sát ở 291/483 học sinh khối 10, 11 của trường thực nghiệm bằng phương pháp phỏng vấn và phiếu điều tra. Kết quả cụ thể như Hình 1.



Hình 1. *Mức độ áp lực tâm lý của học sinh*

Hình 1 cho thấy: tỉ lệ học sinh rất áp lực chiếm 6,6%; áp lực chiếm 58,2%; tương đối áp lực là 18,7%, và chỉ có 16,5% học sinh không áp lực. Như vậy, trong số 291 học sinh tham gia khảo sát, có tới 242 học sinh rơi vào trạng thái áp lực, lo âu, căng thẳng (tổng chiếm 83,5%). Kết quả khảo sát trực tuyến cho thấy biểu hiện áp lực của học sinh thể hiện ở các mặt: xuất hiện các vấn đề bất ổn về thể chất (thay đổi cân nặng, ăn không ngon, ăn quá nhiều hoặc quá ít, thay đổi giấc ngủ, mệt mỏi, chân tay bủn rủn, đau đầu, chóng mặt đổ mồ hôi…), biểu hiện về mặt cảm xúc (lo lắng khi phải học quá nhiều môn cùng một lúc, hồi hộp, sợ hãi khi nhận bài kiểm tra, không hài lòng về bản thân, cảm thấy mất phương hướng…), biểu hiện về mặt nhận thức (mất khả năng tập trung trong giờ học, khả năng liên tưởng chậm, phán đoán không chính xác, nhầm lẫn trong tính toán…) và biểu hiện về mặt hành vi (gia tăng khả năng chống đối, tranh luận quá khích, cãi lại thầy cô, né tránh sách vở điểm số, hạn chế tham gia các hoạt động tập thể…).

3.3. Nguyên nhân dẫn đến áp lực học tập

Nghiên cứu ghi nhận có 4 nhóm nguyên nhân dẫn đến áp lực học tập cho học sinh THPT trong thực hiện chương trình GDPT 2018, cụ thể như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Nguyên nhân gây ra áp lực học tập cho học sinh lớp 10*

TT	Nguyên nhân	Tỷ lệ %
1	Bản thân, gia đình đặt yêu cầu quá cao so với năng lực	19,3%
2	Lịch học dày đặc (chính khóa và học thêm)	22,9%
3	Chương trình mới với lượng kiến thức nhiều và khó	42,4%
4	Sức khỏe không tốt; môi trường học tập không phù hợp	15,4%

Bảng 1 cho thấy tỷ lệ lựa chọn cao nhất là *chương trình mới lượng kiến thức nhiều và khó* (42,4%), tiếp theo là vì *lịch học dày đặc* (22,9%), tiếp theo là vì *bản thân, gia đình đặt yêu cầu quá cao so với năng lực* (19,3%). Chia sẻ về điều này, một học sinh khối 10 (Trường THPT Trần Bình Trọng) cho biết: "mình thường xuyên cảm thấy mệt mỏi và áp lực bởi kiến thức quá nhiều, thầy cô dạy nhanh, bản thân chưa tìm được cách học phù hợp". Như vậy nguyên nhân chính dẫn đến áp lực học tập cho học sinh là từ nội dung chương trình học. Hiện nay học sinh lớp 10 sẽ học 7 môn bắt buộc và hoạt động giáo dục bắt buộc, gồm: Ngữ văn, Toán, Ngoại ngữ 1, Giáo dục thể chất, Giáo dục quốc phòng an ninh, Hoạt động trải nghiệm - hướng nghiệp, Nội dung giáo dục của địa phương. Ba nhóm môn học để lựa chọn, gồm: Khoa học xã hội (Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và Pháp luật), Khoa học tự nhiên (Vật lý, Hóa học, Sinh học), Công nghệ

và Nghệ thuật (Công nghệ, Tin học, Nghệ thuật). Trong môn nghệ thuật lại gồm hai phân môn: Âm nhạc và Mỹ thuật; học sinh sẽ được chọn một trong hai phân môn (tính là 1 môn). Trừ môn Ngoại ngữ, tất cả các môn học đều xây dựng các cụm chuyên đề. Mỗi học sinh sẽ phải chọn để học ba cụm chuyên đề cùng với các môn học bắt buộc và môn học lựa chọn. Theo chia sẻ đến từ phía giáo viên, kiến thức ở lớp 10, 11 theo Chương trình GDPT 2018 tương đối "nặng": "Trước đây, trong cùng một năm học, học sinh sẽ phải học rất nhiều môn nhưng theo chương trình GDPT mới, số môn học sẽ ít đi nhưng số tiết vẫn không đổi. Vì vậy, đương nhiên thời lượng học cho một môn sẽ nhiều hơn, khối lượng kiến thức cũng sẽ nhiều hơn… có rất nhiều kiến thức từ chương trình đại cương bậc đại học được lồng ghép". Mặt khác, chương trình mới gắn với tình huống thực tiễn mà bản thân những tình huống thực tiễn quá đa dạng nên thực sự là thử thách với các em. Việc kiểm tra đánh giá cũng khác với chương trình cũ, các em sẽ gặp các dạng đề ngoài sách giáo khoa hiện hành…

3.4. Giải pháp giảm áp lực học tập cho học sinh THPT

3.4.1. Thành lập ban tư vấn học đường

Mục tiêu: Kịp thời giải đáp, chia sẻ, gỡ rối những khó khăn về áp lực tâm lý và chia sẻ bí quyết, phương pháp học tập cho các bạn học sinh học chương trình mới.

Cách tiến hành: Theo văn bản số 1496/BGDĐT-GDTrH ngày 19/4/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn triển khai thực hiện chương trình giáo dục trung học trong đó có nội dung về tổ chức thực hiện chương trình GDPT 2018. Đối với các trường THPT nên thành lập ban hỗ trợ học sinh, ví dụ tại trường thực nghiệm thành lập tiểu ban *Cùng các bạn tự tin chinh phục Chương trình GDPT 2018*. Tiểu ban gồm lãnh đạo nhà trường làm tổ trưởng, giáo viên kiêm nhiệm là thành viên, đoàn thanh niên và cộng tác viên là cán bộ lớp, cán bộ Đoàn, Hội. Nội dung sẽ tư vấn kỹ năng giảm stress và cách để tạo môi trường học tập an toàn, thân thiện; chia sẻ những kỹ năng và phương pháp học tập hiệu quả chương trình GDPT 2018; tư vấn định hướng nghề nghiệp, cách chọn tổ hợp môn phù hợp; tổ chức các hoạt động trải nghiệm thực tế; ở những trường hợp có biểu hiện tâm lý nặng, ban giám hiệu trường sẽ mời chuyên gia tư vấn tâm lý về trò chuyện, tư vấn cho các bạn học sinh.

Nguyên tắc làm việc của ban tư vấn học đường là ân cần, nhiệt tình, thể hiện sự đồng cảm, thân thiện, cởi mở và hiệu quả. Để tạo điều kiện cho các bạn học sinh, nhất là các bạn có tâm lý e ngại, các trường THPT nên thiết kế hòm thư "*Điều bạn muốn nói*". Các phiếu đề nghị được tư vấn, gỡ rối, chia sẻ sẽ được các

bạn đăng kí qua hộp thư tại website của trường. Sau đó sẽ được ban tư vấn lọc, phân loại, chuyển cho từng giáo viên phụ trách để được tư vấn phù hợp.

Ở lĩnh vực học tập, ban chuyên môn nên tổ chức những buổi workshop chất lượng, thực tế, hữu ích, giàu cảm xúc với nội dung - "*Dạy và học nhìn từ thực tiễn đổi mới chương trình và sách giáo khoa*" - để chia sẻ những phương pháp học tập hiệu quả đối với một số môn học bắt buộc trong chương trình mới.

3.4.2. Thành lập website riêng để đẩy mạnh tuyên truyền về Chương trình GDPT 2018

Mục tiêu: Làm tốt công tác tuyên truyền về mục đích, ý nghĩa, nội dung của Chương trình GDPT 2018 đến học sinh và phụ huynh; đẩy mạnh việc tuyên truyền các hoạt động đã và đang thực hiện tại nhà trường; lan tỏa các phong trào thi đua dạy và học tốt. Qua đó, tạo sự đồng thuận, nhất trí từ gia đình đến nhà trường và xã hội về việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy và học, phương thức kiểm tra đánh giá trong chương trình GDPT 2018 cho học sinh học chương trình mới.

Cách tiến hành: Lên ý tưởng thiết kế giao diện và các chuyên mục, bao gồm: *Giới thiệu Chương trình GDPT 2018, Tin hoạt động, Trắc nghiệm tâm lý, Góc chia sẻ, Góc học tập*... Nguyên tắc tổ chức, hoạt động của trang web là tự nguyện, dân chủ, bình đẳng; tự đảm bảo kinh phí hoạt động, không vì mục đích lợi nhuận, tuân thủ hiến pháp, pháp luật, nội quy của nhà trường và quy định của trang mạng. Bên cạnh đó, cũng nên thiết kế trên trang web *"goodfriends.edu.vn"* chuyên mục "*Dành cho cha mẹ*" nhằm giới thiệu tới phụ huynh chuyên mục này để phụ huynh học sinh biết thêm những thông tin chính thống, hữu ích về chương trình mới. Phụ huynh học sinh cũng có thể gửi ý kiến đóng góp hoặc thông tin cần hỗ trợ, trao đổi cho qua hòm thư điện tử trên trang web. Nếu trang web hoạt động hiệu quả, linh hoạt sẽ tiết kiệm được thời gian, chi phí cho công tác tuyên truyền Chương trình GDPT 2018 với phụ huynh, học sinh học chương trình mới.

3.4.3. Phát hành cẩm nang "Cẩm tú niên hoa"

Mục tiêu: Cuốn cẩm nang *"Cẩm tú niên hoa"* sẽ là tài liệu minh chứng cho sự tiến bộ của học sinh, giúp học sinh tự lập kế hoạch hành động, tạo tính kỷ luật cho bản thân, biết cách cân bằng cảm xúc, hiểu về giới hạn của mình (điểm mạnh, điểm yếu) để lựa chọn tổ hợp môn phù hợp, định hướng học ngành nghề phù hợp với sự phát triển bản thân sau khi học xong cấp phổ thông.

Cách tiến hành: Thiết kế sổ tay hành động; lập kế hoạch; đánh giá kết quả sau mỗi tuần/tháng dưới sự hỗ trợ từ phụ huynh, ban cán sự Đoàn - Hội và giáo viên chủ nhiệm. Để nội dung cẩm nang thêm phần phong phú, hấp dẫn, thú vị nên thiết kế các mục như ưu điểm và thách thức của Chương trình GDPT 2018;

tuổi xuân tươi đẹp của thời học sinh, cách chọn nghề phù hợp, cách giữ cảm xúc tích cực và bí quyết để học tập hiệu quả chương trình mới.

3.4.4. Gắn kết giáo dục từ gia đình - nhà trường - xã hội

Mục tiêu: Gia đình là yếu tố quan trọng bậc nhất cho sự hình thành, nuôi dưỡng, giáo dục nhân cách, đạo đức của mỗi cá nhân; là môi trường đầu tiên ươm mầm nhân cách và ảnh hưởng lâu dài tới quá trình phát triển, hoàn thiện và gìn giữ đạo đức, tính cách trong suốt cả cuộc đời của học sinh. Bên cạnh đó, giáo dục trong nhà trường và ngoài xã hội chỉ phát huy hiệu quả vai trò của mình khi giáo dục trong gia đình được chú trọng, được xem là nền tảng. Chính vì vậy, khi xây dựng các giải pháp hướng tới việc giảm áp lực học tập cho học sinh THPT khi học chương trình GDPT 2018, chúng tôi hướng tới những hoạt động kết nối giáo dục nhà trường - gia đình - xã hội.

Cách tiến hành: Nhà trường tổ chức định kỳ các buổi Hội nghị phụ huynh học sinh học chương trình GDPT 2018 nhằm thăm dò ý kiến của phụ huynh về những băn khoăn, lo lắng khi con em mình học chương trình mới; hỗ trợ phụ huynh, học sinh trong việc lựa chọn môn học và chuyên đề phù hợp trong năm học. Bên cạnh đó, nhà trường nên trao đổi với phụ huynh về những ứng xử cần thiết đối với các bạn khi ở nhà như tuyệt đối không nên trừng phạt con em mình bằng đòn roi; tuyệt đối không nên so sánh con em mình với "con nhà người ta"; giảm áp lực về thành tích và điểm số; động viên con em mình theo tinh thần "yêu mà học - thích mà học - vui mà học"; dành thời gian nhiều hơn để nói chuyện và lắng nghe con em mình, trao đổi với con về ý nghĩa của việc học chương trình mới, chia sẻ những khó khăn trong việc học với con, giúp con luôn có cảm giác an toàn, giảm bớt nỗi lo lắng, áp lực. Ngoài ra, cha mẹ cũng nên thường xuyên cập nhật kiến thức, kỹ năng trên trang web của trường để giáo dục theo cách phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của từng học sinh. Gia đình nên thiết kế cuốn sổ ghi chép riêng về diễn biến tâm lý, kết quả học tập, rèn luyện ở trường của con em mình để nhận diện chiều hướng phát triển, nâng cao sức khỏe và năng lực học tập.

Chính những hoạt động nỗ lực, tích cực và hiệu quả như vậy đã tạo nên sự gắn kết, đồng thuận từ nhà trường đến gia đình và ngược lại. Phụ huynh tự nguyện tham gia các hoạt động xã hội hóa giáo dục đồng thời ủng hộ và cho phép con em tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tổ chức ở các trường Đại học, Cao đẳng trên địa bàn.

3.5. Kết quả thực nghiệm các giải pháp

Kết quả khảo sát sau thực nghiệm các giải pháp, mức độ biểu hiện trạng thái tâm lý áp lực học tập và kết quả học tập đã có sự thay đổi theo chiều hướng tích cực, cụ thể như ở Bảng 2.

Bảng 2. *Mức độ biểu hiện trạng thái tâm lý áp lực học tập*

Không áp lực		***Hơi áp lực***		***Áp lực***		***Rất áp lực***	
Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
210	72,2%	57	19,5%	15	5,2%	9	3,1%

Bảng 3. *Mức độ đánh giá hiệu suất học tập của bản thân*

Không hiệu quả		**Tạm ổn**		**Hiệu quả**		**Tốt**	
Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ
8	2,75%	31	10,6%	229	78,7%	23	7,9%

Kết quả khảo sát ở Bảng 2-3 sau khi thực nghiệm các giải pháp tại cho thấy: về trạng thái tâm lý, số học sinh có biểu hiện *áp lực* đã giảm xuống còn 5,2%, *rất áp lực* chỉ còn 3,1%, *hơi áp lực* chiếm 19,5% và một tín hiệu đáng mừng là 72,2% số học sinh cảm thấy *không áp lực*, căng thẳng; về học tập, có 78,7% cảm thấy học tập *hiệu quả*, 7,9% cảm thấy *tốt*, 10,6% cảm thấy *tạm ổn* và chỉ có 2,75% cảm thấy *không hiệu quả*. Từ đó cho thấy hiệu suất học tập, khả năng thích ứng với chương trình mới của các bạn học sinh đã và đang theo chiều hướng tích cực. Các bậc phụ huynh cũng đã tạo điều kiện về vật chất và tinh thần cho con em mình để các bạn tự tin, chủ động, tích cực học tập và trải nghiệm bản thân.

Kết quả điều tra khảo sát cũng cho thấy, phần lớn các bạn học sinh khối lớp 10, 11 đã hiểu được ý nghĩa, vai trò của chương trình mới, cách học, kiểm tra đánh giá mới, xu hướng triển khai nhiều bộ sách giáo khoa như nhiều nước trên thế giới, các em đã giảm thiểu rõ rệt những áp lực, căng thẳng. Vì thế, thay cho những lúng túng đầu năm học, nhiều học sinh đã tìm được phương pháp học tập phù hợp, xây dựng bài tích cực trong giờ học; điểm học tập cuối năm ở nhiều lớp có tín hiệu khả quan; nhiều bạn học sinh lớp 10, 11 tham gia nghiên cứu khoa học kỹ thuật, làm đồ dùng, thiết bị học tập… (Hình 2).



Hình 2: *Học sinh lớp 10, 11 trường thực nghiệm đạt giải cao trong cuộc thi*

4. Kết luận và kiến nghị

Ở nghiên cứu này, chúng tôi đã thực hiện dựa trên kế hoạch nghiên cứu cụ thể, khách quan, khoa học; sử dụng các phương pháp nghiên cứu lý thuyết và thực tiễn; các dữ liệu được thu thập, thống kê và phân tích dựa trên những thông số khoa học để đưa ra kết luận: 1/ Áp lực học tập chương trình mới là thực trạng phổ biến của học sinh THPT hiện nay; 2/ Biểu hiện áp lực học tập thể hiện ở các mặt: thể chất, cảm xúc, nhận thức và hành vi; 3/ Nội dung chương trình 2018 nặng và khó là nguyên nhân chính tác động đến trạng thái tâm lý áp lực của các em. Từ đó, chúng tôi đề xuất một số giải pháp cụ thể như: 1/ *Thành lập ban tư vấn học đường* tư vấn tâm lý và hỗ trợ phương pháp học tập hiệu quả; 2/ *Thành lập website riêng* để đẩy mạnh tuyên truyền về chương trình GDPT 2018; 3/ *Phát hành cẩm nang "Cẩm tú niên hoa"* giúp các em tự lập kế hoạch hành động, tạo tính kỉ luật, biết cách cân bằng cảm xúc, hiểu về điểm mạnh, điểm yếu của bản thân; 4/ *Gắn kết giáo dục từ gia đình – nhà trường – xã hội* để tạo sự đồng thuận trong việc dạy và học chương trình mới, chia sẻ những khó khăn trong việc dạy - học chương trình mới với nhà trường, giúp học sinh có cảm giác an toàn, giảm bớt nỗi lo lắng, áp lực giảm áp lực về thành tích và điểm số.

Kết quả bước đầu khi áp dụng giải pháp vào tình hình thực tế tại trường thực nghiệm cho thấy: bước đầu các em có môi trường học tập chương trình GDPT 2018 thuận lợi, hữu ích; góp phần hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh. Hơn nữa, các giải pháp này còn góp phần bảo vệ sức khỏe tâm lý cho học sinh; thắt chặt hơn nữa các mối quan hệ ở gia đình, trường học để tất cả các em, sau này trên hành trình vạn dặm của cuộc đời, có thể ngoảnh lại, nhìn về những năm tháng hồn nhiên, trong sáng dưới mái trường THPT trong niềm hân hoan và tự hào.

Để mở rộng phạm vi, đối tượng nghiên cứu, nhân rộng tính hiệu quả của đề tài nhằm giảm áp lực học tập cho học sinh khi thực hiện chương trình GDPT 2018 ở các trường THPT khác trên cả nước, chúng tôi đề xuất một số kiến nghị: Đối với các cơ sở giáo dục, cần tăng cường bồi dưỡng, tập huấn về chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên; cần có nhiều cuộc hội thảo chuyên đề kết nối, giao lưu, trao đổi kinh nghiệm dạy - học Chương trình GDPT 2018; Tại các trường THPT nên tổ chức thường xuyên các buổi workshop xoay quanh nội dung dạy và học chương trình mới để chia sẻ, trao đổi phương pháp học tập tốt; xây dựng và phát triển phong trào *"Nhà trường cùng chung tay phát triển, thầy cô cùng sẻ chia trách nhiệm, học sinh cùng cố gắng"*…; Đối với học sinh THPT học chương trình mới, các em cần tìm ra phương pháp học tập phù hợp với bản thân; xây dựng kế hoạch và thời gian biểu cho hoạt động của cá nhân mình; tham gia tích cực các hoạt động trong môi trường học đường, suy nghĩ tiến bộ, tích cực, lành mạnh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyen Danh Luong, Vu Thanh Tung (2023), "Development of general education in Ha Tinh province - policy and some results (2015 - 2020)", *TNU Journal of Science and Technology*, 8, pp. 20-27.
2. Pham Duc Quang (2022), "Some general issues on standardization in the general education curriculum," *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 18(10), pp. 1-6.
3. Bui Hoang Ngoc, Nguyen Thi Thanh Van (2023), An overview of negative emotions in learning", *Vietnam Journal of Education Sciences*, 19(01), pp. 20-25.
4. Tran Thi Thu Mai, Le Thi Ngoc Thuong (2022), The ability to control emotions of highschool students in Ho Chi Minh City, *Ho Chi Minh city university of education journal of science*, 39, pp. 14-21.
5. Nguyen Thi Minh Hang (2014), Coping with negative emotions of lower secondary school students", *Journal of Science, Vietnam National University Hanoi: Social Sciences and Humanities*, 30(4), pp. 25-34.
6. Phan Thi Hong Xuan (2022), Developing portfolio to assess students' competence in teaching literature*"*, *Vietnam Journal of Education*, 18(02), pp. 22-28.

7. Nguyen Hong Thuan (2022), Creating a safe, friendly, and inclusive educational environment: barriers and solutions, *Vietnam Journal of Education*, 18(01), pp. 58-64.
8. Phan Thai Hiep (2023), Management of professional capacity development activities for elementary school teachers to meet the 2018 General Education", *Vinh University Journal of Science*, 52(1B), pp. 41-52.

MÔ HÌNH HÓA KIẾN THỨC VÀ KỸ NĂNG CÁ NHÂN CHO HỌC SINH - SINH VIÊN Ở TRƯỜNG HỌC THÔNG MINH HIỆN NAY

Uông Thị Lê Na[1,*], Nguyễn Quỳnh Dung[1], Phạm Thị Hải Yến[2]

[1]Trường Cao đẳng Bình Phước

[2]Trường Cao đẳng Đà Lạt, Lâm Đồng

TÓM TẮT

Sự phát triển của công nghệ thông tin và trí tuệ nhân tạo đã tạo ra những cơ hội đột phá trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, mở ra cơ hội tối ưu hóa trải nghiệm học tập cho học sinh - sinh viên và đảm bảo rằng họ đang phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân một cách hiệu quả. Việc nghiên cứu về cách xây dựng và duy trì mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho từng học sinh - sinh viên trở nên cực kỳ quan trọng để tạo ra một môi trường học tập tùy chỉnh và hiệu quả hơn. Bài viết phân tích và đề xuất một số phương pháp hoặc hệ thống để xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho học sinh - sinh viên trong thời đại công nghệ hiện nay, nhằm cải thiện chất lượng giáo dục và sự phát triển cá nhân của học sinh - sinh viên, giúp học sinh - sinh viên hoàn thành khóa học và đạt được mục tiêu học tập của mình.

Từ khoá: *Trường học thông minh; mô hình hoá kiến thức; kỹ năng cá nhân; học sinh - sinh viên*

1. Đặt vấn đề

Một trong những thách thức quan trọng mà hệ thống trường học hiện đang đối diện là cách tối ưu hóa trải nghiệm học tập nhằm giúp HSSV phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân một cách hiệu quả, đặc biệt trong bối cảnh phát triển nhanh chóng của khoa học và công nghệ. Sự khác biệt về nền kiến thức và năng lực của HSSV, cùng với cách họ tiếp cận học tập, đã làm cho quá trình giảng dạy trở nên phức tạp hơn. Vì vậy, việc nghiên cứu về cách xây dựng và duy trì mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho từng HSSV trở nên cực kỳ quan trọng để tạo ra một môi trường học tập tùy chỉnh và hiệu quả hơn.

Bài viết này phân tích và đề xuất một phương pháp hoặc hệ thống để xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV trong thời đại công nghệ hiện nay. Mục tiêu cụ thể bao gồm: nghiên cứu và phát triển một hệ thống mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân dựa trên dữ liệu cá nhân của HSSV; xác định các phương pháp và công cụ phù hợp để thu thập, xử lý, và cập nhật dữ liệu

về kiến thức và kỹ năng của HSSV, cung cấp phản hồi và gợi ý cá nhân hóa để hỗ trợ HSSV phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân một cách hiệu quả.

Bài viết này sẽ tập trung vào việc nghiên cứu cụ thể về cách xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV, và bao gồm các câu hỏi sau: Làm thế nào để thu thập và tổng hợp dữ liệu cá nhân của HSSV một cách hiệu quả để xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân? Cách sử dụng trí tuệ nhân tạo và học máy để phát triển mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho từng HSSV?

2. Phương pháp và công cụ

Sơ đồ kiến thức: Đây là một công cụ quan trọng để biểu đồ hóa kiến thức. HSSV có thể sử dụng sơ đồ này để mô hình hóa mối quan hệ giữa các khái niệm và thông tin, giúp họ hiểu rõ hơn cách các khái niệm liên quan đến nhau. Công cụ phổ biến như Cmap Tools hoặc Mind Meister được sử dụng để tạo sơ đồ kiến thức trực tuyến[1].

Mô hình hóa dựa trên dữ liệu: Trong trường hợp này, dữ liệu về học tập của HSSV được thu thập và biểu đồ hóa để tạo ra mô hình kiến thức cá nhân. Các công cụ quản lý dữ liệu như SQL và No SQL databases cùng với ngôn ngữ lập trình như Python và R thường được sử dụng để thực hiện quá trình này[2].

Mô hình hóa dựa trên học máy: Học máy có thể được sử dụng để xây dựng mô hình dự đoán về kiến thức và kỹ năng cá nhân của HSSV dựa trên dữ liệu lịch sử học tập của họ. Các thuật toán học máy như Random Forest, Support Vector Machines, hoặc mạng nơ-ron có thể được áp dụng để tạo ra mô hình dự báo[3].

Mô hình hóa trí tuệ nhân tạo: Trí tuệ nhân tạo có thể sử dụng để phân tích và biểu đồ hóa kiến thức cá nhân của HSSV. Hệ thống có thể sử dụng học máy sâu để hiểu sâu về cách HSSV học và tự động cập nhật mô hình[4].

Tóm lại, các phương pháp và công cụ mô hình hóa kiến thức đã được phát triển để giúp tạo ra những mô hình cá nhân hóa chính xác và hữu ích cho mục tiêu giáo dục. Thông qua việc trả lời các câu hỏi: Làm thế nào để duy trì và cập nhật mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân theo thời gian để phản ánh sự phát triển của HSSV; Mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân có thể tương tác và

[1] J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking (2000), *How people learn*: Brain, mind, experience, and school, National Academy Press.

[2] R. S. Baker, G. Siemens (2014), *Educational data mining and learning analytics*, In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 253-265), Springer.

[3] H. Colleen, L. Vladimir (2018), Uskov: *SMART University: Literature Review and Creative Analysis, Chapter 2. Smart Universities, Smart Innovation, Systems and Technologies, Springer International Publishing AG.*

[4] H. Colleen, L. Vladimir (2018), Uskov: *SMART University: Literature Review and Creative Analysis, Chapter 2. Smart Universities, Smart Innovation, Systems and Technologies, Springer International Publishing AG.*

hỗ trợ quá trình học tập của HSSV như thế nào để đạt được hiệu quả cao nhất, bài viết này dự kiến sẽ đóng góp vào việc giúp HSSV phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân một cách toàn diện, hiệu quả.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Một số khái niệm và tình hình tiếp cận chuyển đổi số

3.1.1. Khái niệm mô hình hóa kỹ năng cá nhân

Mô hình hóa kỹ năng cá nhân là quá trình biểu đồ hóa và trừu tượng hóa các kỹ năng, năng lực, hoặc khả năng cá nhân để hiểu rõ và tạo cấu trúc cho chúng. Trong ngữ cảnh giáo dục và phát triển cá nhân, mô hình hóa kỹ năng cá nhân giúp người học hoặc người phát triển cá nhân xác định, phân tích, và tổ chức các kỹ năng một cách hệ thống. Mô hình hóa kỹ năng cá nhân thường bao gồm việc xác định các yếu tố cấu thành của kỹ năng, quan hệ giữa các yếu tố đó, và cách chúng tương tác với nhau. Khái niệm này giúp người học hoặc người phát triển cá nhân có cái nhìn sâu sắc hơn về cách một kỹ năng hoạt động và làm thế nào để cải thiện hoặc áp dụng nó trong các tình huống khác nhau.

Mô hình hóa kỹ năng cá nhân có thể được thực hiện thông qua việc sử dụng các biểu đồ, sơ đồ, mô hình, hoặc bảng mô tả để trình bày mối quan hệ giữa các phần tử của kỹ năng, ví dụ như khả năng giao tiếp, quản lý thời gian, hoặc kỹ năng lãnh đạo.Việc mô hình hóa kỹ năng cá nhân giúp người sử dụng hiểu rõ hơn về cách các yếu tố kỹ năng tương tác với nhau và giúp họ cải thiện, phát triển, hoặc áp dụng kỹ năng một cách hiệu quả hơn trong các tình huống thực tế[1].

3.1.2. Khái niệm mô hình hóa kiến thức

Mô hình hóa kiến thức là quá trình biểu đồ hóa, biểu thị, hoặc sắp xếp kiến thức và thông tin một cách trừu tượng để hiểu rõ và tạo cấu trúc cho chúng. Trong ngữ cảnh giáo dục và nghiên cứu, mô hình hóa kiến thức thường ám chỉ việc biểu đồ hóa mối quan hệ giữa các khái niệm, ý tưởng, dữ liệu, hoặc kiến thức để giúp người học hoặc người nghiên cứu hiểu sâu và hệ thống hóa thông tin một cách hiệu quả. Mô hình hóa kiến thức có thể đạt được thông qua việc sử dụng các công cụ và kỹ thuật đồ họa như biểu đồ, sơ đồ, biểu đồ tư duy, và các biểu đồ khác. Nó cung cấp khả năng tổ chức, liên kết, và trực quan hóa kiến thức, giúp người sử dụng thấy rõ các mối quan hệ, cấu trúc, và ý nghĩa của thông tin. Mô hình hóa kiến thức được sử dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực như giáo dục, khoa học máy tính, khoa học thông tin, quản lý tri thức và nghiên cứu. Trong giáo dục, việc mô hình hóa kiến thức giúp HSSV hiểu sâu hơn về các khái niệm

[1] J. R. Anderson, C. D. Schunn (2000), *Implications of the ACT-R learning theory*: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol. 5, pp. 1-34), Lawrence Erlbaum Associates.

và tạo ra cơ hội cho HSSV tự kiến tạo nên kiến thức của mình. Trong khoa học máy tính, mô hình hóa kiến thức là một phần quan trọng của trí tuệ nhân tạo và học máy, giúp máy tính hiểu và xử lý thông tin.

Tóm lại, *mô hình hóa kiến thức là quá trình biểu đồ hóa, trừu tượng hóa kiến thức và thông tin để tạo ra một cấu trúc hệ thống để hiểu rõ sâu hơn về chúng. Nó là công cụ quan trọng trong quá trình học tập, nghiên cứu, và quản lý tri thức*.

Trong bối cảnh công nghệ như hiện nay, mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân hóa có vai trò quan trọng trong việc theo dõi và tối ưu hóa quá trình học tập của HSSV.

3.1.3. Ứng dụng trong nhà trường

Xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cá nhân hóa: Trường Cao đẳng Bình Phước có thể sử dụng mô hình hóa kỹ năng cá nhân để xác định kiến thức và kỹ năng hiện tại của từng HSSV. Dựa trên thông tin này, chúng ta có thể tạo ra một mô hình kiến thức cá nhân hóa cho mỗi HSSV, giúp họ nhận biết điểm mạnh và yếu của bản thân và xác định mục tiêu học tập.

Phân loại và tạo đề xuất học tập cá nhân hóa: Dựa trên mô hình kỹ năng cá nhân của HSSV, nhà trường cần có những gói tài liệu học tập, hoặc hoạt động phù hợp với nhu cầu riêng của từng sinh viên. Điều này giúp tối ưu hóa quá trình học tập và giúp HSSV phát triển tốt hơn.

Đánh giá cá nhân hóa và theo dõi tiến trình học tập: Mô hình hóa kỹ năng cá nhân cung cấp một cơ sở để đánh giá tiến trình học tập của từng HSSV. Hệ thống có thể theo dõi sự phát triển của kỹ năng và kiến thức cá nhân và cung cấp phản hồi.

Tạo cơ hội học tập liên tục: Nhà trường có thể sử dụng mô hình hóa kỹ năng cá nhân để đề xuất các khóa học hoặc tài liệu học tập liên quan đến nhu cầu phát triển nghề nghiệp của HSSV sau khi tốt nghiệp. Điều này giúp xây dựng một môi trường học tập suốt đời.

Tự động hóa quá trình đánh giá và phản hồi: Mô hình hóa kỹ năng cá nhân có thể được kết hợp với học máy để tự động hóa việc đánh giá kiến thức và kỹ năng cá nhân của HSSV và cung cấp phản hồi trong thời gian thực, sinh viên được hỗ trợ và phản hồi ngay khi cần thiết.

Tổng cộng, mô hình hóa kỹ năng cá nhân có vai trò quan trọng trong việc tạo ra một hệ thống quản lý thông minh cá nhân hóa, giúp HSSV phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân một cách hiệu quả và hiệu quả.

Bảng 1. *Mô hình SWOT hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân*

	Thuận lợi	Khó khăn
BÊN TRONG	**ĐIỂM MẠNH:** - Cải thiện hiệu suất học tập: Hệ thống có khả năng cải thiện hiệu suất học tập của HSSV thông qua phản hồi và gợi ý cá nhân hóa. - Cơ hội cá nhân hóa: Cung cấp cơ hội cho HSSV phát triển kiến thức và kỹ năng cá nhân theo cách cá nhân hóa. - Tích hợp dữ liệu: Có khả năng tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau để cung cấp thông tin đa dạng và hữu ích. - Phát triển trí tuệ nhân tạo: Đóng góp vào sự phát triển của trí tuệ nhân tạo và học máy thông qua việc nghiên cứu và phát triển.	**ĐIỂM YẾU:** - Bảo mật và quyền riêng tư: Vấn đề về bảo mật và quyền riêng tư có thể là một yếu điểm lớn, khi cần đảm bảo rằng dữ liệu cá nhân của HSSV được bảo vệ. - Hỗ trợ kỹ thuật: Yêu cầu nguồn lực kỹ thuật và tài chính lớn để xây dựng và duy trì hệ thống. - Khả năng cá nhân hóa hoàn hảo: Khó khăn trong việc đáp ứng đủ tốt nhu cầu cá nhân hóa của mỗi HSSV.
BÊN NGOÀI	**CƠ HỘI:** - Mở rộng ứng dụng: Có thể mở rộng ứng dụng của hệ thống trường học thông minh sang nhiều lĩnh vực giáo dục khác nhau và cấp học. - Học tập trực tuyến: Tận dụng xu hướng học tập trực tuyến ngày càng phát triển để cung cấp hỗ trợ cho HSSV. - Tích hợp với các hệ thống khác: Tích hợp hệ thống trường học thông minh với các hệ thống khác như LMS để cải thiện trải nghiệm học tập.	**THÁCH THỨC:** - Khả năng lạm dụng dữ liệu: Dữ liệu cá nhân của sinh viên có thể bị lạm dụng hoặc vi phạm quyền riêng tư, gây ra rủi ro cho hệ thống. - Khả năng phản ứng từ HSSV: Nếu HSSV không chấp nhận hoặc không sử dụng hệ thống đại học thông minh, có thể gây thất bại cho dự án. - Chi phí và nguồn lực: Xây dựng và duy trì hệ thống đòi hỏi nguồn lực tài chính và kỹ thuật đáng kể, có thể là rủi ro nếu không được quản lý tốt.

Ma trận SWOT này giúp xác định các yếu điểm mạnh mẽ và yếu, cơ hội và rủi ro của mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân trong nhà trường, từ đó giúp chúng ta nhìn rõ trong quá trình phát triển và triển khai[1].

3.2. Xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV

3.2.1. Thu thập dữ liệu và thông tin cá nhân

* Cách thu thập dữ liệu: Để xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV, việc thu thập dữ liệu là một bước quan trọng. Dưới đây là một số cách để thu thập dữ liệu:

Hệ thống quản lý học tập: Sử dụng hệ thống LMS để theo dõi hoạt động học tập của sinh viên trực tuyến. Thông qua LMS, có thể thu thập thông tin về việc hoàn thành bài tập, kết quả bài kiểm tra, thời gian truy cập, và sự tương tác với nội dung học tập.

Khảo sát và phỏng vấn: Tạo các bảng khảo sát hoặc phỏng vấn để thu thập thông tin về sở thích, mục tiêu nghề nghiệp, và nhu cầu học tập cá nhân. Các câu hỏi có thể liên quan đến lĩnh vực học tập ưa thích, trình độ hiện tại, và mục tiêu ngắn hạn và dài hạn. Kết nối với các hệ thống khác: Liên kết với các hệ thống khác như hồ sơ học tập trước đây, sử dụng thư viện, hệ thống quản lý sinh viên để thu thập thông tin bổ sung về học tập và tiến trình học tập của sinh viên.

Giám sát hoạt động trực tuyến: Sử dụng công cụ theo dõi hoạt động trực tuyến để thu thập dữ liệu về cách sinh viên tương tác với các tài liệu học tập và các hoạt động trực tuyến khác.

Mức độ 1: Khả năng thích ứng (adapt) là mức độ "thông minh" cao nhất của một hệ thống thông minh (HTTM). Hệ thống này có khả năng tùy chỉnh các đặc tính vật lý hay hành vi, ứng xử (hoạt động) để có thể phù hợp với môi trường hoặc để tồn tại tốt hơn trong môi trường ấy.

Mức độ 2: Khả năng cảm nhận (sense). HTTM có khả năng phân định, nhận dạng, hiểu và/ hoặc nhận thức được các hiện tượng, sự kiện, đối tượng, tác động...

Mức độ 3: Khả năng suy luận (infer). HTTM có khả năng đưa ra các kết luận hợp lý trên cơ sở các dữ liệu thô, các thông tin đã được xử lý, các quan sát, các bằng chứng, các giả định, các quy tắc, và lập luận logic.

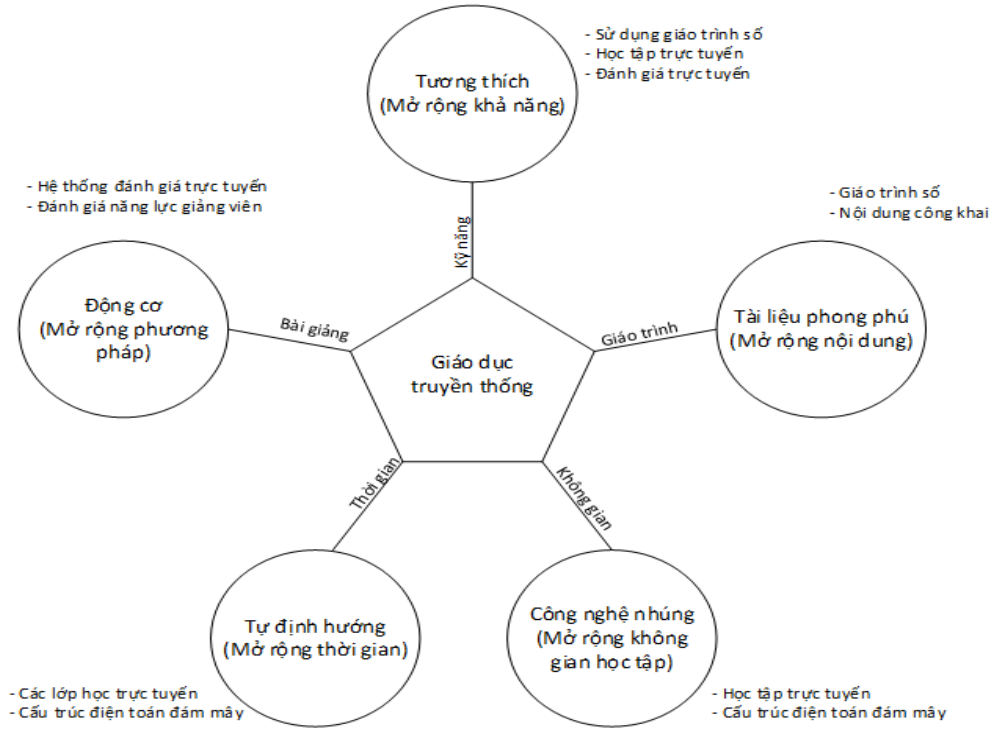
Mức độ 4: Khả năng học hỏi (learn). HTTM có khả năng tiếp thu kiến thức mới hay điều chỉnh những kiến thức, kinh nghiệm, hành vi sẵn có để cải thiện hoạt động, hiệu quả, kỹ năng, v.v.

[1] R. S. Baker, G. Siemens (2014), *Educational data mining and learning analytics*, In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 253-265), Springer.

Mức độ 5: Khả năng dự báo (anticipate). HTTM có khả năng suy nghĩ hay lập luận logic để dự báo điều gì sẽ xảy ra hay cần phải làm gì ở bước tiếp theo.

Mức độ 6: Khả năng tự quản (self-organize). HTTM có khả năng tự thay đổi cấu trúc nội bộ (các hợp phần), tự tái tạo và tự duy trì một cách có chủ đích (không ngẫu nhiên) trong điều kiện thích hợp nhưng không có tác nhân bên ngoài.

Dựa trên các mức độ, hay các đặc tính này của một hệ thống thông minh, các nhà phát triển sẽ xác định những phần cứng, phần mềm, phương pháp hay hoạt động nào hiệu quả nhất cho đối tượng HSSV hay nhân viên của họ, rồi đưa ra những quyết định đầu tư và cách thức triển khai hợp lý, khả thi nhất cho việc xây dựng một phòng thí nghiệm thông minh hay một văn phòng thông minh.



Hình 1. *Giáo dục truyền thống khi dịch chuyển sang giáo dục thông minh*

*** Loại thông tin cần thu thập:** Khi thu thập dữ liệu và thông tin cá nhân của HSSV, cần tập trung vào một số loại thông tin quan trọng sau:

Thông tin cá nhân: Bao gồm tên, ngày tháng năm sinh, giới tính, địa chỉ liên hệ, và thông tin liên quan đến học tập như chương trình học, khóa học đang tham gia, ngành học.

Lịch sử học tập: Điểm số, kết quả bài kiểm tra, bài tập, và thông tin liên quan đến tiến trình học tập như các khóa học đã đăng ký và hoàn thành.

Sở thích và mục tiêu cá nhân: Thông tin về sở thích nghề nghiệp, mục tiêu học tập và nghề nghiệp, và các ước mơ cá nhân.

Hoạt động trực tuyến: Dữ liệu về cách HSSV tương tác với các tài liệu học tập trực tuyến, thời gian truy cập, và tương tác với nội dung học tập.

Phản hồi và đánh giá: Dữ liệu về phản hồi từ giảng viên, cố vấn học tập, và đánh giá sự tiến bộ của HSSV trong quá trình học tập.

Những thông tin này sẽ cung cấp cơ sở dữ liệu cần thiết để xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cá nhân hóa cho sinh viên trong hệ thống trường học thông minh[1].

3.2.2. Quá trình xây dựng mô hình

**** Sử dụng trí tuệ nhân tạo và học máy*:** Trí tuệ nhân tạo (AI) và học máy (Machine Learning) đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV[2]. Dưới đây là cách sử dụng AI và học máy trong quá trình này:

Xây dựng mô hình hóa dựa trên dữ liệu: AI và học máy có khả năng sử dụng dữ liệu đã thu thập từ sinh viên để xây dựng các mô hình dự báo về kiến thức và kỹ năng cá nhân. Các thuật toán như học máy sâu (Deep Learning) có thể sử dụng để phân tích dữ liệu phức tạp và tạo ra mô hình chính xác.

Cung cấp gợi ý học tập cá nhân hóa: Học máy có thể sử dụng mô hình đã xây dựng để đưa ra các gợi ý học tập dựa trên kiến thức và kỹ năng cá nhân của từng HSSV. Ví dụ, nó có thể đề xuất các khóa học hoặc tài liệu học tập mà HSSV cần tập trung vào dựa trên sự hiểu biết và mục tiêu cá nhân.

Đánh giá tiến trình học tập: AI có thể tự động đánh giá tiến trình học tập của HSSV dựa trên dữ liệu học tập và phản hồi từ giảng viên. Nó có thể cung cấp phản hồi trong thời gian thực về sự tiến bộ của HSSV và đề xuất biện pháp cải thiện.

**** Quy trình xử lý dữ liệu và xây dựng mô hình:*** Quy trình xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV thông qua trí tuệ nhân tạo và học máy thường bao gồm các bước sau:

Thu thập dữ liệu: Thu thập thông tin cá nhân của sinh viên, lịch sử học tập, hoạt động trực tuyến và phản hồi từ các nguồn khác nhau.

---

[1] J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking (2000), *How people learn*: Brain, mind, experience, and school, National Academy Press.

[2] R. S. Baker, P. S. Inventado (2014), *Educational data mining and learning analytics: Applications to constructionist research. Technology, Knowledge and Learning*, 19(1-2), pp. 205-220.

Tiền xử lý dữ liệu: Xử lý và làm sạch dữ liệu để loại bỏ nhiễu và chuẩn hóa dữ liệu. Điều này bao gồm việc mã hóa dữ liệu, xử lý giá trị còn thiếu và loại bỏ dữ liệu nhiễu.

Xây dựng mô hình: Sử dụng các thuật toán học máy và mô hình hóa kiến thức để tạo ra mô hình dự báo về kiến thức và kỹ năng cá nhân của HSSV.

Kiểm định và đánh giá: Đánh giá hiệu suất của mô hình bằng cách sử dụng dữ liệu kiểm định và các phép đo hiệu suất như RMSE (Root Mean Squared Error) hoặc precision và recall.

Triển khai và theo dõi: Sau khi xây dựng và kiểm định, mô hình có thể triển khai trong hệ thống trường học thông minh để cung cấp gợi ý học tập cá nhân hóa và đánh giá tiến trình học tập của HSSV. Đồng thời, quá trình theo dõi và cải thiện mô hình tiếp tục để đảm bảo tính chính xác và hiệu quả của nó.

Quá trình này liên quan đến sự kết hợp giữa khoa học dữ liệu, học máy và trí tuệ nhân tạo để tạo ra một hệ thống trường học thông minh có khả năng cá nhân hóa và theo dõi sự phát triển của HSSV.

3.2.3. Sự quan trọng của tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn

Tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn là một yếu tố quan trọng trong việc xây dựng mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV trong hệ thống trường học thông minh. Dưới đây là lý do tại sao sự quan trọng của việc tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn:

Tạo hình ảnh toàn diện về HSSV: Bằng cách kết hợp thông tin từ nhiều nguồn như hồ sơ học tập, hoạt động trực tuyến, phản hồi từ giảng viên và HSSV, hệ thống trường học thông minh có thể tạo ra một hình ảnh toàn diện về HSSV. Điều này giúp hiểu rõ hơn về học tập, quan điểm cá nhân, và nhu cầu học tập của họ.

Cải thiện độ chính xác của mô hình: Tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn giúp cung cấp thông tin đa dạng và phong phú, từ đó tạo ra mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân chính xác hơn.

Dữ liệu từ nhiều nguồn có thể bổ sung và kiểm tra nhau, giúp loại bỏ nhiễu và sai lệch.

Cung cấp thông tin liên quan đa chiều: Dữ liệu từ nhiều nguồn có thể bao gồm thông tin về học tập, tương tác xã hội, hoạt động ngoại khóa, và sở thích cá nhân.

Tích hợp các loại thông tin này giúp hiểu rõ và sâu hơn về HSSV đồng thời cung cấp cơ hội để tạo ra các gợi ý học tập cá nhân hóa và phát triển kỹ năng toàn diện.

Tối ưu hóa quy trình học tập: Dữ liệu tích hợp từ nhiều nguồn có thể được sử dụng để tối ưu hóa quy trình học tập của sinh viên. Hệ thống có thể đề xuất khóa học, tài liệu, hoặc hoạt động dựa trên thông tin đa dạng về HSSV, giúp họ tiến bộ nhanh hơn và hiệu quả hơn Hỗ trợ quyết định và dự đoán: Dựa trên dữ liệu tích hợp, hệ thống trường học thông minh có thể cung cấp thông tin hữu ích cho quyết định và dự đoán về tương lai học tập và nghề nghiệp của HSSV. Điều này giúp họ lập kế hoạch và định hình tương lai của mình một cách sáng suốt.

Tóm lại, tích hợp dữ liệu từ nhiều nguồn là quan trọng để tạo ra mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân, cá nhân hóa và hiệu quả trong hệ thống trường học thông minh. Nó cung cấp cái nhìn toàn diện về HSSV và cơ hội để tối ưu hóa quá trình học tập và phát triển.

3.3. Dự đoán kết quả và thảo luận

3.3.1. Dự đoán những kết quả chính từ việc xây dựng và duy trì mô hình

Kết quả chính từ việc xây dựng và duy trì mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân của HSSV có thể bao gồm:

Cải thiện tiến trình học tập: Mô hình có thể giúp HSSV cải thiện tiến trình học tập của họ. Tỷ lệ hoàn thành khóa học và điểm số trung bình của HSSV dự báo sẽ tăng lên, từ đó sẽ chứng tỏ sự tiến bộ trong hiệu suất học tập.

Sự tương tác cá nhân hóa: Hệ thống cung cấp gợi ý cá nhân hóa và phản hồi cho từng HSSV dựa trên mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân của họ. Điều này sẽ giúp HSSV tập trung vào việc học tập quan trọng nhất cho họ và cải thiện sự tham gia trong quá trình học tập.

Hỗ trợ quá trình học tập: Hệ thống cung cấp tài liệu học tập, hỗ trợ tìm kiếm thông tin, và cung cấp cơ hội cho HSSV tương tác với cố vấn học tập và đồng học. Điều này sẽ giúp HSSV có sự hỗ trợ tốt hơn trong quá trình học tập.

3.3.2. Phân tích tác động của hệ thống đối với quá trình học tập của HSSV

Phân tích tác động của hệ thống trường học thông minh đối với quá trình học tập của HSSV cho thấy rằng hệ thống có những tác động tích cực sau: Tăng cường sự tự tin: HSSV sẽ thấy tăng cường sự tự tin trong việc học tập do nhận được phản hồi và gợi ý cá nhân hóa từ hệ thống. Họ cảm thấy có khả năng nắm bắt kiến thức và kỹ năng cá nhân hơn.

Tăng cường sự tham gia: Hệ thống thúc đẩy sự tham gia của HSSV thông qua các hoạt động trực tuyến và tương tác với nguồn tài liệu học tập. Sinh viên sẽ tham gia tích cực hơn vào các cuộc thảo luận và hoạt động học tập cộng tác.

Cải thiện kết quả học tập: Kết quả học tập của HSSV được cải thiện. Tỷ lệ hoàn thành khóa học và điểm số trung bình sẽ tăng lên, cho thấy sự ảnh hưởng tích cực của hệ thống đối với kết quả học tập.

3.4. Hướng phát triển và ứng dụng

3.4.1. Mở rộng ứng dụng của hệ thống trường học thông minh

Ứng dụng cho các cấp học khác: Hệ thống trường học thông minh có tiềm năng mở rộng sự ứng dụng cho các cấp học khác như trung học phổ thông và cấp tiểu học... Điều này có thể giúp cải thiện hiệu suất học tập của học sinh từ khi còn nhỏ và theo dõi sự phát triển của họ theo thời gian.

Ứng dụng toàn cầu: Hệ thống có thể được mở rộng và ứng dụng trên toàn cầu, cho phép HSSV ở bất kỳ nơi nào trên thế giới truy cập vào tài nguyên giáo dục và nhận được hỗ trợ cá nhân hóa.

Ứng dụng trong các lĩnh vực khác: Hệ thống trường học thông minh có tiềm năng để được áp dụng trong các lĩnh vực khác ngoài giáo dục, như đào tạo doanh nghiệp, tư vấn nghề nghiệp, và phát triển kỹ năng chuyên môn. Phát triển ứng dụng di động: Phát triển các ứng dụng di động để HSSV có thể truy cập hệ thống và tài liệu học tập bất kể nơi đâu và bất kỳ lúc nào.

3.4.2. Nghiên cứu tương lai và phát triển mô hình

Tối ưu hóa mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân: Tiếp tục nghiên cứu và phát triển các phương pháp và công cụ để tối ưu hóa mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân, bao gồm việc cải thiện tích hợp dữ liệu và tăng cường khả năng cá nhân hóa; tăng cường trí tuệ nhân tạo và học máy; nghiên cứu và phát triển các công nghệ trí tuệ nhân tạo và học máy mới để nâng cao khả năng của hệ thống trong việc dự đoán và phản hồi cá nhân hóa.

Tiếp tục nghiên cứu tác động của hệ thống trường học thông minh đối với quá trình học tập của HSSV và xác định cách tối ưu hóa hiệu suất của nó.

Nghiên cứu và phát triển tích hợp của hệ thống trường học thông minh với các hệ thống khác và các công cụ e-learning khác.

Tạo điều kiện để thực hiện các nghiên cứu thực nghiệm với sự tham gia của HSSV để xác định tác động thực tế và cải thiện hiệu suất của hệ thống.

Hướng phát triển và nghiên cứu trong tương lai có thể giúp nâng cao sự hiệu quả và ứng dụng của hệ thống trường học thông minh, tạo ra mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân ngày càng chính xác và hữu ích.

4. Kết luận

Trong bài viết này, chúng tôi đã thảo luận về mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân trong trường học thông minh, bao gồm sự cần thiết của việc cải

thiện quá trình học tập và phát triển cá nhân của HSSV trong thời đại số hóa; việc xây dựng và duy trì mô hình kiến thức và kỹ năng cá nhân cho HSSV trong trường học thông minh, tìm hiểu tác động của nó đối với quá trình học tập của HSSV. Chúng tôi cũng đã khái quát về trường học thông minh và tiềm năng của nó, bao gồm khả năng cá nhân hóa, tương tác, cải thiện hiệu suất học tập.

Nghiên cứu về mô hình hóa kiến thức và kỹ năng cá nhân trong trường học thông minh là một bước quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục và sự phát triển cá nhân của HSSV. Bằng cách xây dựng và duy trì mô hình này, chúng ta có thể: Cải thiện hiệu suất học tập của HSSV, giúp HSSV hoàn thành khóa học và đạt được mục tiêu học tập của mình; tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển kiến thức và kỹ năng theo hướng cá nhân hóa, hỗ trợ giảng viên và quản trị viên trong việc theo dõi và đánh giá hiệu suất của HSSV, đồng thời đóng góp vào sự phát triển của trí tuệ nhân tạo và học máy, mở ra tiềm năng ứng dụng rộng rãi trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. J. R. Anderson, C. D. Schunn (2000), *Implications of the ACT-R learning theory*: No magic bullets. In R. Glaser (Ed.), Advances in instructional psychology (Vol. 5, pp. 1-34), Lawrence Erlbaum Associates.
2. J. D. Bransford, A. L. Brown, R. R. Cocking (2000), *How people learn*: Brain, mind, experience, and school, National Academy Press.
3. R. S. Baker, P. S. Inventado (2014), *Educational data mining and learning analytics: Applications to constructionist research. Technology, Knowledge and Learning*, 19(1-2), pp. 205-220.
4. R. S. Baker, G. Siemens (2014), *Educational data mining and learning analytics*. In Handbook of research on educational communications and technology (pp. 253-265), Springer.
5. H. Colleen, L. Vladimir (2018), Uskov: *SMART University: Literature Review and Creative Analysis, Chapter 2. Smart Universities, Smart Innovation, Systems and Technologies, Springer International Publishing AG.*

NGHIÊN CỨU TÍCH HỢP AI VÀO MÔ HÌNH TPACK

Võ Thị Thiên Nga[1], Võ Thị Ngọc Huệ[2]

[1] Trường Đại học Khánh Hoà

[2] Trường Đại học Phạm Văn Đồng, Quảng Ngãi

TÓM TẮT

Sự phát triển của công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) đã mang lại nhiều lợi ích thiết thực cho đời sống trên nhiều lĩnh vực. Giáo dục cũng không nằm ngoài sự phát triển trong thời đại AI bùng nổ như hiện nay. Dựa trên những yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo giáo viên trong kỷ nguyên AI, bằng nghiên cứu lý thuyết về năng lực của giáo viên và mô hình TPACK, bài viết đề xuất các năng lực cần thiết cho giáo viên khi tích hợp AI vào mô hình TPACK nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy. Nghiên cứu cũng thảo luận về cơ hội, thách thức khi áp dụng công nghệ AI vào quá trình dạy học ở trường học nói chung, góp phần mở ra những tìm hiểu ban đầu về ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên phù hợp với từng cấp học.

Từ khóa: *Trí tuệ nhân tạo; năng lực AI; năng lực; đào tạo giáo viên; TPACK*

1. Giới thiệu

Trong những năm gần đây, các quốc gia trên thế giới đã thực hiện nhiều sự đổi mới trong giáo dục, trong đó có việc khuyến khích sử dụng AI. Với sự phát triển của công nghệ AI, chúng ta đã chứng kiến những sự đột phá mới. AI đã làm thay đổi bản chất mối quan hệ giữa công nghệ và con người, và chắc chắn sẽ định hình lại giáo dục và hệ sinh thái của nó. Theo Chen & He, Hoa Kỳ đã công bố báo cáo chiến lược quốc gia về AI - A National Machine Intelligence Strategy for the United States, trong đó đề xuất rằng trí tuệ máy móc nên được kết hợp với việc giảng dạy[1]. Li & Yan lần đầu tiên đưa ra khái niệm "Robot đồng hành trong học tập"[2]. Vào tháng 5 năm 2019, UNESCO đã tổ chức Hội nghị đầu tiên về Trí tuệ nhân tạo và Giáo dục tại Bắc Kinh, Trung Quốc[3]. Tất cả những

[1] S. Chen, G. He (2018), *New Exploration of Educational Development and Practice Paradigm from the Perspective of Machine Intelligence: Inspirations on 2018 A National Machine Intelligence Strategy for the United States,* Journal of Distance Education, pp. 34-44.

[2] Q. Li, Y. Yan (2019), *Innovating Pedagogies with Technology: From Playful Learning to Learning with Robots: Introductions to Innovating Pedagogy Report 2019*, Journal of Distance Education, pp. 17-26.

[3] H. Zhang, R. Huang, J. Li, X. Yin (2019), *Planning Education in the Artificial Intelligence Era: Lead theLeap--An Interpretation of the Outcome Document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education*: Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education, Modern Distance Education Research, 31(03), pp. 3-11.

điều trên cho thấy việc ứng dụng AI trong lĩnh vực giáo dục rất được quan tâm ở các nước trên thế giới.

Vai trò của người giáo viên trong kỷ nguyên AI cũng được quan tâm. Các công cụ dựa trên AI mang lại nhiều lợi ích cho mục đích học tập và giảng dạy. Chẳng hạn, các công cụ dựa trên AI có tiềm năng thúc đẩy cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm. Theo Popenici & Kerr, kiến thức về AI cho phép giáo viên sử dụng các công cụ dựa trên AI để cá nhân hóa việc học và phản hồi kịp thời[1]. Celik & Dindar cũng chỉ ra rằng các công cụ dựa trên AI giúp giáo viên đánh giá quá trình giảng dạy, đồng thời hỗ trợ việc lập kế hoạch và thực hiện bài học[2]. Như vậy, AI đã thay đổi lớn việc thực hiện phương pháp giảng dạy. Giáo viên muốn khai thác triệt để các cơ hội của AI trong giáo dục phải biết những đóng góp sư phạm của các công cụ dựa trên AI. Giáo viên có nhiều kiến thức hơn về AI có thể lựa chọn tốt hơn các công cụ dựa trên AI phù hợp cho mục đích giảng dạy[3]. Như vậy, điều quan trọng là giáo viên phải hiểu kiến thức về việc tích hợp các công cụ dựa trên AI trong giáo dục.

Theo Mishra & Koehler, khung TPACK tập trung vào việc hướng dẫn tích hợp công nghệ trong giáo dục, bao gồm các kiến thức về công nghệ, sư phạm và nội dung[4]. TPACK đề cập đến kiến thức chuyên môn của giáo viên để sử dụng công nghệ hiệu quả trong giảng dạy, ứng dụng linh hoạt các phương pháp dạy học và công cụ công nghệ khác nhau. Vì vậy, lựa chọn AI tích hợp vào mô hình TPACK giúp giáo viên tăng cường trải nghiệm học tập, tối ưu hóa quá trình dạy học, đưa ra đánh giá chính xác hơn về tiến độ học tập của học sinh và tạo ra môi trường học tập thông minh và linh hoạt hơn.

Đã có nhiều nghiên cứu về việc tích hợp AI vào dạy học. Keunjae & Kyungbin đã đề cập đến các năng lực AI của giáo viên Tiểu học ở Hàn Quốc, tìm hiểu thực tiễn giảng dạy AI ở Hàn Quốc bằng cách khảo sát quan điểm của giáo viên và xác định các năng lực thiết yếu để thực hành giáo dục AI[5]. Yao đã giải thích cho sự tích hợp của AI vào mô hình TPACK bằng cách mô tả lại các

[1] S. A. Popenici, S. Kerr (2017), *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education, Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(1), p. 22.
[2] I. Celik, M. Dindar, H. Muukkonen, S. Jarvela (2022), *The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research, TechTrends,* pp. 616-630.
[3] C. Edwards, A. Edwards, P. R. Spence, X. Lin (2018), *I, teacher: Using artificial intelligence (AI) and social robots in communication and instruction*, Communication Education, 67(4), pp. 473-480.
[4] P. Mishra, M. J. Koehler (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, Teachers College Record, 108(6), pp. 1017-1054.
[5] K. Keunjae, K. Kyungbin Kwon (2023*), Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea*, Computers and Education: Artificial Intelligence.

cấu trúc của mô hình TPACK sau thời gian học trực tuyến do Covid-19[1]. Mishraa và cộng sự đã sử dụng khung TPACK để thảo luận về các loại kiến thức mà giáo viên cần có để sử dụng hiệu quả các công cụ GenAI (Generative AI)[2]. Tại Việt Nam, đã có nhiều nghiên cứu về mô hình TPACK[3], tuy nhiên nghiên cứu về các năng lực AI của giáo viên trên mô hình TPACK thì hiện tại chưa có tài liệu nào được tìm thấy. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tập trung vào việc xác định các năng lực cần thiết để giáo viên có thể dạy học thành công trong kỷ nguyên AI dựa trên khung TPACK. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng phân tích các cơ hội và thách thức khi ứng dụng AI vào giảng dạy để giáo viên hiểu rõ việc lựa chọn tích hợp AI.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu, phát triển lý thuyết về mô hình TPACK đưa ra các kết quả dựa vào quá trình tìm hiểu, đánh giá và chọn lọc các tài liệu về năng lực AI để đưa ra các năng lực AI cho giáo viên phù hợp với thực tiễn trường học ở Việt Nam.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mô hình TPACK (Technological Pedagogical Content Knowledge)

Mô hình TPACK dựa trên mô hình PCK (Pedagogical Content Knowledge) theo đề xuất của Shulman. PCK là dạng kết hợp giữa kiến thức nội dung môn học (CK - Content Knowledge) và kiến thức sư phạm (PK - Pedagogical Knowledge), nó bao gồm các phương pháp và chiến lược phù hợp để dạy một nội dung cụ thể. Mishra đã mở rộng PCK bằng cách kết hợp kiến thức công nghệ (TK - Technological Knowledge)[4]. Như vậy, mô hình TPACK dựa trên sự kết hợp giữa 3 lĩnh vực kiến thức tổng hợp bao gồm: kiến thức sư phạm nội dung môn học (PCK - Pedagogical Content Knowledge), kiến thức công nghệ nội dung môn học (TCK - Technological Content Knowledge-), kiến thức sư phạm về công nghệ (TPK - Technological Pedagogical Knowledge); ba thành phần kiến thức tích hợp này là sự đan xen kết hợp giữa ba loại kiến thức nền tảng là CK, PK và TK. Các thành phần kiến thức của khung TPACK được

[1]Y. Yao (2021), *Deep Integration of AI and TPACK: Reconstruction of Teachers' Knowledge Structure in the Post-pandemic Era*, BCP Education & Psychology EED, pp. 150-154.

[2] P. Mishra, M. J. Koehler (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, Teachers College Record, 108(6), pp. 1017-1054.

[3] Nguyễn Thế Dũng (2019), *Some initial research results about the tpack framework in integrated technology teaching*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, ISSN 1859-1612, Số 02(50), pp. 98-106.

Nguyễn Văn Lợi (2021), *Tổng quan nghiên cứu về kiến thức ứng dụng công nghệ thông tin (tpack) trong dạy học ngoại ngữ*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, Tập 57, Số 1C, pp. 186-195.

[4] P. Mishra, M. J. Koehler (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, Teachers College Record, 108(6), pp. 1017-1054.

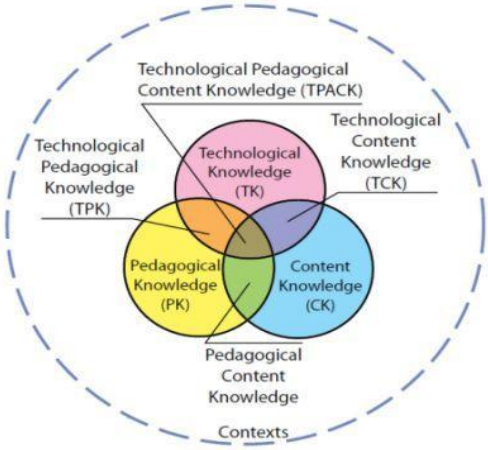
minh họa trong Hình 1. TPACK có thể được xem là cơ sở cho việc phân tích kiến thức và những năng lực thiết yếu của người giáo viên, từ đó có những giải pháp trong đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu dạy học của thế kỉ 21. Đồng thời, có thể xem TPACK như là một khung lý thuyết để đánh giá năng lực dạy học tích hợp công nghệ của giáo viên. Mức độ đạt được của các năng lực thành tố trong khung TPACK góp phần quyết định sự thành công của người giáo viên trong việc tích hợp công nghệ trong dạy học. Khung TPACK cũng giúp xác định cách người giáo viên đổi mới và sử dụng hiệu quả công nghệ trong quá trình dạy và học[1].

CK bao gồm các kiến thức về lý thuyết và khái niệm trọng tâm của các chủ đề được dạy, là kiến thức chuyên môn về lĩnh vực dạy học của người giáo viên. PK là các hiểu biết về quy trình dạy học, khả năng kiểm soát và hướng dẫn các tình huống học tập. TK được mô tả là sự hiểu biết về khả năng sử dụng công nghệ. TK cũng quan tâm đến việc theo đuổi các công nghệ mới hiện nay[2]. Giáo viên có TK cao hơn có khả năng ứng dụng các công cụ công nghệ vào nghề nghiệp và cuộc sống hàng ngày. Hơn nữa, họ có thể dễ dàng hiểu được công nghệ có thể hỗ trợ hoặc cản trở việc hoàn thành nhiệm vụ ở mức độ nào[3]. TCK đề cập đến sự hiểu biết về mối quan hệ giữa kiến thức nội dung môn học và công nghệ cũng như cách công nghệ và nội dung tác động, hạn chế lẫn nhau. TCK bao gồm kiến thức về các công nghệ cụ thể được sử dụng trong lĩnh vực nội dung môn học. TCK cũng phản ánh cách một công nghệ cụ thể có thể đóng góp vào kiến thức cụ thể theo nội dung của giáo viên. Trong khi đó, TPK là những kiến thức về bản chất của việc dạy và học bằng cách triển khai công nghệ. TPK bao gồm kiến thức về ưu điểm và nhược điểm của nhiều công nghệ đối với các phương pháp sư phạm cụ thể. Cuối cùng, TPACK bao gồm một dạng kiến thức và kỹ năng kết hợp của các thành phần cơ bản khác. TPACK là sự hiểu biết về việc sử dụng một công cụ công nghệ phù hợp để dạy một nội dung cụ thể bằng cách thực hiện các chiến lược sư phạm hiệu quả.

[1] Nguyễn Thế Dũng (2019), *Some initial research results about the tpack framework in integrated technology teaching*, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, ISSN 1859-1612, Số 02(50), pp. 98-106.

[2] P. Mishra, M. J. Koehler (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, Teachers College Record, 108(6), pp. 1017-1054.

[3] P. Mishra, M. J. Koehler, D. Henriksen (2010), *The 7 transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning*, Educational Technology, 51(2), pp. 22-28.



Hình 1. *Mô hình TPACK (Mishra, 2006)*

3.2. Tích hợp AI vào khung TPACK

Khung TPACK bao gồm đầy đủ các năng lực cần thiết được sử dụng trong giáo dục. Theo Keunjae *và cs.*, TPACK có thể làm sáng tỏ không chỉ nội dung về những gì cần dạy mà còn cả các khía cạnh sư phạm và công nghệ quan trọng của việc tích hợp chương trình giảng dạy AI trong trường học[1]. Chẳng hạn, giáo viên có thể sử dụng TK và PK để thiết kế các phương pháp học tập phù hợp với lứa tuổi dựa trên CK. Ngoài ra, có thể thúc đẩy sự hiểu biết các khái niệm về AI của học sinh và kích thích động lực cũng như sự hứng thú của các em trong việc học với sự hỗ trợ của AI. Do đó, khung TPACK cung cấp cái nhìn hữu ích để xác định kinh nghiệm giảng dạy của giáo viên trong việc giảng dạy có tích hợp AI và phát triển các mô hình năng lực cho giáo viên.

Năng lực AI của giáo viên được xác định theo khung TPACK gồm sáu nhóm năng lực phân loại lần lượt là CK, PK, TK, PCK, TCK và TPK được đề xuất như ở Bảng 1.

Bảng 1. *Các năng lực AI được đề xuất theo các nội dung trong mô hình TPACK*

Nội dung	Năng lực
Kiến thức nội dung (CK)	Hiểu biết liên quan đến một lĩnh vực cụ thể, có thể kể đến các kiến thức cơ sở ngành, chuyên ngành
	Nắm được các kiến thức bổ sung như: Các khái niệm của Khoa học máy tính, STEM, AI…
	Chủ động học hỏi, cập nhật kiến thức và kỹ năng mới về AI để ứng dụng hiệu quả trong giảng dạy

[1] K. Keunjae, K. Kyungbin Kwon (2023*), Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea*, Computers and Education: Artificial Intelligence.

Kiến thức sư phạm (PK)	Quản lý các lớp học trực tiếp và trực tuyến
	Lựa chọn phương pháp dạy học để phát huy các khả năng ứng dụng của AI
	Sử dụng các công cụ AI để thu thập phản hồi, phân tích và điều chỉnh phương pháp giảng dạy
Kiến thức công nghệ (TK)	Tìm kiếm các công cụ sử dụng AI để hỗ trợ học tập
	Sử dụng AI như công cụ học tập hoặc công cụ chính trong lớp học
	Theo dõi, tìm hiểu và chia sẻ các xu hướng, công nghệ AI mới trong lĩnh vực giáo dục
	Tích cực tham gia các hoạt động phát triển chuyên môn liên quan đến sử dụng AI trong giáo dục
Kiến thức nội dung sư phạm (PCK)	Thiết kế bài giảng có hỗ trợ của các công cụ AI
	Phân tích và đánh giá các mức độ ứng dụng AI trong lớp học
	Sắp xếp các công cụ AI và tài nguyên học tập theo nhu cầu từng giai đoạn phát triển của học sinh
	Tích hợp các công cụ AI một cách có mục đích và hiệu quả vào kế hoạch bài giảng và các hoạt động hoạt động dạy học, giáo dục học sinh
Kiến thức nội dung công nghệ (TCK)	Hiểu biết về các công nghệ AI trong cuộc sống hàng ngày
	Tự khám phá các cách thức và khai thác hiệu quả AI trong dạy học
	Nắm rõ các tác động hoặc vấn đề xã hội từ AI
Kiến thức sư phạm công nghệ (TPK)	Ứng dụng AI vào quản lí giáo dục
	Áp dụng các phương pháp và kinh nghiệm mới về sử dụng AI vào thực tiễn giảng dạy
	Ứng dụng AI đúng với các bối cảnh dạy học
	Hướng dẫn và hỗ trợ học sinh nhận thức về cơ hội, rủi ro và giới hạn của các công cụ AI
	Giúp học sinh phát triển khả năng phân tích, đánh giá, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề sáng tạo khi sử dụng các công cụ AI
	Ứng dụng các công cụ AI để hỗ trợ các hoạt động như chuẩn bị bài giảng, đánh giá học sinh, phân tích dữ liệu nhằm nâng cao kết quả học tập của học sinh

CK là kiến thức nội dung liên quan đến chuyên ngành của giáo viên, có thể kể đến các kiến thức cơ sở ngành, chuyên ngành và các kiến thức liên quan.

Các kiến thức liên quan được đề cập ở đây nên là các kiến thức về khái niệm cơ bản của AI như thị giác máy tính, học máy, xử lý ngôn ngữ tự nhiên, trí tuệ nhân tạo, phân loại, dự đoán…

TK rất cần thiết để lựa chọn và ứng dụng các công cụ hỗ trợ dạy học và quản lý quá trình học tập của học sinh cả trong lớp học và trên nền tảng trực tuyến. Kiến thức công nghệ còn là sự quan tâm đến việc phát triển các công nghệ AI mới.

PK là kiến thức về các phương pháp giảng dạy, học tập, làm thế nào để nó đạt được các giá trị và mục tiêu tổng thể cũng như mục đích giáo dục. Kiến thức sư phạm là một sự kết hợp của nhiều thành phần bao gồm cả việc quản lý và tổ chức lớp học, mô hình và chiến lược giảng dạy, giao tiếp và thảo luận trong lớp. Với sự hỗ trợ dựa vào AI, quản lý hoạt động học tập và môi trường học tập của học sinh là một trong những phần thiết yếu của năng lực giảng dạy.

Nội dung kiến thức sư phạm (PCK) đề cập đến sự tích hợp của kiến thức chuyên ngành, kiến thức giảng dạy và kiến thức sư phạm. Để tích hợp hiệu quả AI vào giáo dục, kiến thức sư phạm và công nghệ dành riêng cho AI của giáo viên là rất quan trọng. Theo Punya Mishraa *và cs.*, "trong kỷ nguyên của AI, giáo viên không chỉ biến kiến thức họ tiếp thu được trong thực tế thành kiến thức mà học sinh có thể tiếp thu, mà còn cần sử dụng AI để kiến tạo tri thức sinh động, cá biệt và tình huống hơn"[1]. Hiện tại, vì giáo viên phải dạy theo chương trình ở sách giáo khoa nên nội dung khó sáng tạo, giáo viên có thể lồng ghép các nội dung sáng tạo ngoài chương trình ở các tiết học ngoại khoá hoặc bài đọc thêm. Giáo viên cần nhận thức rằng mục tiêu quan trọng của giáo dục là giúp người học xây dựng môi trường tri thức hiệu quả để nắm vững các kỹ năng cơ bản cần thiết cho xã hội tri thức.

Trong kỷ nguyên AI, giáo viên cần thay đổi vai trò của mình, làm chủ và ứng dụng AI vào giảng dạy. Về kiến thức chuyên ngành, giáo viên nên tạo nền tảng chia sẻ kiến thức mở. Giáo viên không chỉ cần cập nhật liên tục kiến thức của mình thông qua Internet, mà còn có thể làm phong phú vốn kiến thức sẵn có của học sinh bằng cách chia sẻ kiến thức với học sinh. Về phương pháp giảng dạy, giáo viên nên phá bỏ cách truyền thụ kiến thức một chiều và sử dụng công nghệ dạy học AI để xây dựng phương thức truyền thụ kiến thức hai chiều. chế độ tương tác, để trình bày kiến thức sinh động hơn. Như vậy, về góc độ kiến thức nội dung sư phạm (PCK) tổng thể, giáo viên cần tiếp thu và tái tạo kiến thức

[1] P. Mishraa, M. Warrb, R. Islam (2023), *TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. Journal of digital learning in teacher education*, 39(4), pp. 235-251.

thông qua công nghệ AI và sử dụng các phương pháp giảng dạy có hỗ trợ của AI để truyền thụ kiến thức cho học sinh một cách sinh động và hiệu quả.

Về nội dung kiến thức công nghệ (TCK) nhấn mạnh việc ứng dụng công nghệ vào kiến thức môn học, tức là loại công nghệ mà giáo viên sử dụng trên lớp để truyền tải kiến thức cho học sinh. Sử dụng công nghệ AI có thể giải quyết một số hạn chế về kiến thức. Giáo viên cần sử dụng công nghệ AI để linh hoạt thu thập, tích hợp và tổng kết kiến thức bộ môn cả chiều rộng và chiều sâu. Để học sinh lĩnh hội kiến thức trừu tượng, giáo viên cần sử dụng công nghệ AI để làm phong phú các dạng kiến thức môn học. Thông qua các công nghệ như thực tế ảo thông minh, huy động các giác quan khác nhau của học sinh, giáo viên trực quan hóa và cụ thể hóa kiến thức để mang đến cho học sinh khả năng học tập chuyên sâu, hỗ trợ nhận thức và tư duy của các em[1].

TPK đề cao việc ứng dụng công nghệ trong sư phạm, tức là cách giáo viên sử dụng công nghệ để dạy học sinh. Trong dạy học truyền thống, giáo viên chủ yếu dạy và quan tâm học sinh qua quan sát, kiểm tra hàng ngày, xử lý kết quả kiểm tra trực tiếp. Trong kỷ nguyên của AI, giáo viên có thể phân tích dữ liệu lớp học của học sinh, dữ liệu kiểm tra và thậm chí xem trước và đánh giá dữ liệu thông qua "học sinh" và "phân tích tình huống học tập" để thực sự hiểu phong cách học tập của học sinh và cung cấp các kiến thức phù hợp với từng cá nhân học sinh. Vì vậy, giáo viên không nên chỉ biết khái niệm công nghệ AI mà không biết làm thế nào để nó phục vụ cho việc giảng dạy. Để giáo viên nắm vững và sử dụng AI thành thạo, họ cũng cần có khả năng diễn giải chính xác thông tin học sinh được AI cung cấp. Ví dụ, khả năng giải thích dữ liệu, biểu diễn dữ liệu… Việc tích hợp sâu AI và TPK giúp giáo viên lấy dữ liệu học tập của học sinh thuận tiện hơn, hỗ trợ giáo viên điều chỉnh hoạt động giảng dạy kịp thời và để giáo viên thiết kế chiến lược giảng dạy phù hợp hơn với học sinh.

Trên mô hình TPACK, giáo viên phải đồng thời nắm vững kiến thức bộ môn, kiến thức sư phạm và kiến thức công nghệ AI. Đầu tiên, giáo viên có thể sử dụng công nghệ AI để trình bày kiến thức và khái niệm mà học sinh cảm thấy khó hiểu. Thứ hai, giáo viên nên sử dụng công nghệ AI để tiếp thu và tích hợp nội dung môn học chuyên sâu hơn nhằm mở rộng nhận thức của học sinh. Thứ ba, công nghệ AI giúp giáo viên quản lý và hỗ trợ giáo viên điều chỉnh chiến

[1] Y. Yao (2021), *Deep Integration of AI and TPACK: Reconstruction of Teachers' Knowledge Structure in the Post-pandemic Era*, BCP Education & Psychology EED, pp. 150-154.

lược dạy học. Ý nghĩa của AI đối với giáo viên trong mô hình TPACK là sử dụng công nghệ AI một cách thông minh theo tư duy hợp tác giữa người và máy[1].

3.3. Cơ hội của giáo viên khi sử dụng các công cụ AI trong dạy học

Mọi mặt trong cuộc sống đều đang thay đổi nhờ công nghệ AI. Để đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng hiện đại hơn, công nghệ trí tuệ nhân tạo đã tạo ra nhiều thay đổi trong giáo dục. Dưới đây là những cách chủ yếu mà AI đang thay đổi ngành giáo dục

3.3.1. Sáng tạo nội dung giảng dạy

Khi phương pháp giảng dạy truyền thống không thể cung cấp yếu tố trực quan, việc sáng tạo nội dung thông minh bằng AI sẽ kích thích trải nghiệm thực tế về môi trường học tập trực quan. Dựa vào công nghệ AI và máy học có khả năng giúp giáo viên sáng tạo ra nội dung phù hợp, thuận tiện cho việc giảng dạy và học tập.

3.3.2. Cá nhân hóa học tập

Trí tuệ nhân tạo giúp đảm bảo rằng các phần mềm giáo dục được cá nhân hóa cho từng người học. Việc cá nhân hóa học tập dưới tác động của AI giúp tập trung vào yêu cầu của từng cá nhân thông qua các tính năng như trò chơi AI, danh sách bài học tùy chỉnh để đạt được kết quả học tập hiệu quả hơn.

Với chương trình học cá nhân hóa, nội dung học tập được cung cấp sẽ thích nghi với tốc độ nhận thức của từng cá nhân. Nó có thể đưa ra những kiến thức khó hơn hoặc gợi ý những kiến thức, nguồn tài liệu tham khảo phù hợp với khả năng độ học tập nhằm tăng tốc học tập nếu học sinh hiểu nhiều hơn, và tiếp tục tăng lên nữa (hoặc giảm xuống) tùy theo trình độ người học. Bằng cách này, cả người học nhanh và chậm đều có thể cải thiện trình độ mà không ảnh hưởng đến người học khác.

3.3.3. Tự động hóa các hoạt động

Ngoài giảng dạy, giáo viên thường mất nhiều thời gian để thực hiện các công việc như phân loại bài tập về nhà, chấm điểm bài kiểm tra, duy trì báo cáo, thuyết trình và ghi chú cùng các nhiệm vụ quản trị khác. Có thể dựa vào công nghệ AI tích hợp để hỗ trợ các công việc mang tính định kỳ trong giáo dục, AI góp phần tự động hóa và thực hiện các hoạt động quản trị, chuyên môn nói trên cho các giáo viên. AI cung cấp các công cụ phần mềm tương tác, triển khai trên các thiết bị kỹ thuật số. AI giúp giảm thời gian và công sức của giáo trong việc hành chính, giao bài, chấm bài…

[1] Y. Yao (2021), *Deep Integration of AI and TPACK: Reconstruction of Teachers' Knowledge Structure in the Post-pandemic Era*, BCP Education & Psychology EED, pp. 150-154.

3.3.4. Học trực tuyến, từ xa

Một lợi ích quan trọng của việc ứng dụng công nghệ AI trong giáo dục là duy trì tác động tích cực của việc học trực tuyến, từ xa. Mọi người trên toàn thế giới đang chọn tham gia các khóa học đào tạo từ xa để có thể học tập bất kỳ nơi đâu.

Một hệ thống học tập từ xa cũng đưa ra những "gợi ý", "tư vấn" cho người học lựa chọn một phương pháp học tập hay một khoá học phù hợp. Như vậy, với sự trợ giúp của AI, việc dạy và học có thể diễn ra ở mọi nơi, mọi lúc.

3.3.5. AI cung cấp những phản hồi thường xuyên

Chatbot AI là một ví dụ về cách AI trong giáo dục sử dụng dữ liệu để tự động thông báo và cung cấp thông tin hỗ trợ khi cần thiết, mang lại lợi ích khi người dùng tham gia vào quá trình học tùy chỉnh.

Chatbot AI giải quyết các vấn đề thường gặp của người dùng, cung cấp giải pháp tức thời, quyền truy cập vào tài liệu học tập cần thiết và hỗ trợ 24/7. Chatbot trong giáo dục có thể hoạt động như một "trợ giảng", cụ thể: (1) Chatbot được thiết kế với một kịch bản các chuỗi câu hỏi thường gặp; (2) Có thể theo dõi tiến trình học và tự học của người học; (3) Có thể đưa ra nhận xét, phản hồi riêng cho từng người học; (4) Đưa ra các gợi ý môn học, tài liệu học được cá nhân hóa.

3.4. Thách thức khi sử dụng các công cụ AI trong dạy học

Mặc dù có nhiều lợi ích khi kết hợp AI vào lớp học nhưng cũng có một số thách thức. Một trong những thách thức lớn nhất là yêu cầu về chuyên môn kỹ thuật, công nghệ. Giáo viên chưa quen với AI có thể gặp khó khăn trong việc tích hợp công nghệ này vào thực tiễn giảng dạy của mình và giáo viên cần được hỗ trợ và đào tạo để có thể bắt đầu sử dụng. Một thách thức khác là chi phí của các công cụ và ứng dụng AI. Nhiều trường học không có đủ nguồn lực để mua và duy trì công nghệ cần thiết để kết hợp AI vào lớp học. Cũng có vài công cụ là miễn phí hoặc mã nguồn mở nhưng sẽ không đáp ứng được hết các nhu cầu. Nhà trường có thể cần tìm kiếm nguồn tài trợ hoặc quan hệ đối tác bên ngoài để hỗ trợ nỗ lực đưa công nghệ AI vào giáo dục trong đơn vị của mình. Thêm nữa là những lo ngại về mặt đạo đức liên quan đến việc đưa AI vào lớp học. Khi AI trở nên phức tạp hơn, có những lo ngại về tác động của nó đối với bản quyền, bảo mật và thị trường việc làm. Giáo viên phải nhận thức được những thách thức và phải đảm bảo rằng học sinh của mình được bảo vệ khi khám phá công nghệ thú vị và phát triển nhanh chóng này.

4. Kết luận

Trong bài viết, chúng tôi đã sử dụng khung TPACK để xác định những năng lực cần thiết cho giáo viên. Bằng cách phát triển những năng lực mà giáo viên cần có khi tích hợp AI vào hoạt động giảng dạy có thể đảm bảo rằng AI được sử dụng hiệu quả và có lợi cho học sinh. Ngoài ra, nghiên cứu cũng thảo luận về các cơ hội và thách thức khi ứng dụng công nghệ AI vào giáo dục. Từ đó, nghiên cứu góp phần mở ra những cơ sở ban đầu về ứng dụng AI trong đào tạo giáo viên. Cần có những nghiên cứu trong tương lai để khám phá cách sử dụng AI để nâng cao trình độ giáo viên và giúp giáo viên phát triển các năng lực cần thiết để tích hợp AI vào hoạt động giảng dạy một cách hiệu quả theo từng cấp học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. I. Celik, M. Dindar, H. Muukkonen, S. Jarvela (2022), *The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research*, *TechTrends*, pp. 616-630.
2. S. Chen, G. He (2018), *New Exploration of Educational Development and Practice Paradigm from the Perspective of Machine Intelligence: Inspirations on 2018 A National Machine Intelligence Strategy for the United States,* Journal of Distance Education, pp. 34-44.
3. C. Edwards, A. Edwards, P. R. Spence, X. Lin (2018), *I, teacher: Using artificial intelligence (AI) and social robots in communication and instruction*, Communication Education, 67(4), pp. 473-480.
4. K. Keunjae, K. Kyungbin Kwon (2023*), Exploring the AI competencies of elementary school teachers in South Korea*, Computers and Education: Artificial Intelligence.
5. Q. Li, Y. Yan (2019), *Innovating Pedagogies with Technology: From Playful Learning to Learning with Robots: Introductions to Innovating Pedagogy Report 2019*, Journal of Distance Education, pp. 17- 26.
6. P. Mishra, M. J. Koehler (2006), *Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge*, Teachers College Record, 108(6), pp. 1017-1054.
7. P. Mishra, M. J. Koehler, D. Henriksen (2010), *The 7 transdisciplinary habits of mind: Extending the TPACK framework towards 21st century learning*, Educational Technology, 51(2), pp. 22-28.

8. Nguyễn Thế Dũng (2019), "Some initial research results about the tpack framework in integrated technology teaching", *Tạp chí Khoa học*, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, ISSN 1859-1612, Số 02(50), tr. 98-106.
9. Nguyễn Văn Lợi (2021), *Tổng quan nghiên cứu về kiến thức ứng dụng công nghệ thông tin (tpack) trong dạy học ngoại ngữ*, Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, Tập 57, Số 1C, pp. 186-195.
10. S. A. Popenici, S. Kerr (2017), *Exploring the impact of artificial intelligence on teaching and learning in higher education, Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(1), p. 22.
11. P. Mishraa, M. Warrb, R. Islam (2023), *TPACK in the age of ChatGPT and Generative AI. Journal of digital learning in teacher education*, 39(4), pp. 235-251.
12. Y. Yao (2021), *Deep Integration of AI and TPACK: Reconstruction of Teachers' Knowledge Structure in the Post-pandemic Era*, BCP Education & Psychology EED, pp. 150-154.
13. H. Zhang, R. Huang, J. Li, X. Yin (2019), *Planning Education in the Artificial Intelligence Era: Lead theLeap--An Interpretation of the Outcome Document of the International Conference on Artificial Intelligence and Education*: Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education, Modern Distance Education Research, 31(03), pp. 3-11.

TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ STEM "CHẤT TẠO MÀU TỰ NHIÊN" (KHOA HỌC TỰ NHIÊN 6) NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO HỌC SINH TRUNG HỌC

Phạm Thị Kim Ngân [1], Trần Trung Ninh [2], Ngô Thị Tuyên [3]

[1]Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Lạng Sơn

[2]Trường Đại học sư phạm Hà Nội

[3]Trường THPT Hữu Lũng, Lạng Sơn

TÓM TẮT

Giáo dục STEM hướng đến việc vận dụng kiến thức, kỹ năng vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Quy trình dạy học STEM có nhiều điểm tương đồng với quy trình nghiên cứu khoa học. Bài viết trình bày cơ sở lý luận về năng lực nghiên cứu khoa học, khả năng phát triển năng lực nghiên cứu khoa học thông qua chủ đề dạy học STEM, vận dụng để đánh giá thử nghiệm năng lực nghiên cứu khoa học của học sinh thông qua bài học STEM "Chất tạo màu tự nhiên" (Khoa học tự nhiên 6). Kết quả cho thấy học sinh đã phát triển năng lực nghiên cứu khoa học thông qua dạy học chủ đề STEM.

Từ khóa: *năng lực; năng lực nghiên cứu khoa học; chủ đề STEM; chương trình giáo dục phổ thông 2018*

1. Giới thiệu

Giáo dục STEM hướng đến việc vận dụng kiến thức, kỹ năng vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Nghiên cứu về giáo dục STEM luôn là một vấn đề được nhiều nhà khoa học lưu tâm, đặc biệt chú trọng việc dựa trên các chủ đề STEM cụ thể để phát triển năng lực cho học sinh như năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng[1], năng lực tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hoá học[2]… Một số nghiên cứu quan tâm tới việc phát triển năng lực sáng tạo như: Vận dụng Triz trong dạy học chủ đề STEM nhằm phát triển năng lực sáng tạo[3]; Xây dựng công

[1] Đặng Văn Sơn, Nguyễn Thùy Linh, Phạm Thị Bình (2024), Tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong dạy học mạch nội dung "Chất có ở xung quanh ta" (KHTN 6) nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho HS, *Tạp chí Giáo dục* (2024), 24(2), tr. 20-26.
Nguyễn Trường Giang, Lê Huy Hoàng, Trần Trung Ninh (2023), Phát triển năng lực vận dụng kiến thức kĩ năng cho học sinh lớp 6 thông qua dạy học chủ đề STEM trường hợp làm sochola thủ công, *Tạp Chí Giáo dục*, số đặc biệt, tháng 7/2023, tr. 172-177.

[2] Đỗ Hồng Ngọc, Lê Huy Hoàng, Trần Trung Ninh (2021), Phát triển năng lực tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hóa học thông qua dạy học STEM phần Phi kim Hóa học, *Tạp chí Khoa học* Trường ĐHSP Hà Nội; 66(4E).

[3] Nguyễn Văn Biên, Dương Thị Yến (2019), Vận dụng Triz trong dạy học chủ đề STEM nhằm phát triển năng lực sáng tạo của học sinh. *Tạp chí khoa học trường Đại học Sư phạm Hà nội.* Số 9, tr. 10-15.

cụ đánh giá năng lực sáng tạo thiết kế kỹ thuật trong giáo dục STEM[1], các tác giả đã nghiên cứu thực nghiệm với đối tượng học sinh trung học cơ sở và đánh giá thông qua kết quả bài thi đánh giá tiềm năng sáng tạo EpoC.

Giáo dục STEM đặt học sinh trước những vấn đề thực tiễn, công nghệ, hiện tại cần giải quyết, đòi hỏi phải tìm tòi nghiên cứu con đường chiếm lĩnh kiến thức khoa học và vận dụng kiến thức để thiết kế và thực hiện giải pháp giải quyết vấn đề. Quá trình này đòi hỏi học sinh phải thực hiện theo *quy trình khoa học* để chiếm lĩnh kiến thức mới và *quy trình kỹ thuật* để sử dụng kiến thức đó vào việc thiết kế, thực hiện giải pháp và giải quyết vấn đề. Đây là cơ sở để hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học (NCKH) cho học sinh. Tuy nhiên chưa có tác giả nào nghiên cứu việc vận dụng dạy học chủ đề STEM theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho học sinh. Nghiên cứu sâu về hoạt động STEM, cách thức để thiết kế và tổ chức học tập chủ đề dạy học STEM theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho học sinh trung học là một hướng nghiên cứu cập nhật, cần thiết trong bối cảnh Việt Nam đang đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Năng lực nghiên cứu khoa học

Năng lực NCKH của học sinh trung học là sự vận dụng kiến thức, kỹ năng khoa học để giải quyết các vấn đề khoa học trong một bối cảnh nhất định, qua đó đạt được mục đích nghiên cứu là tạo ra và công bố sản phẩm trong quá trình học tập. Đối với trường trung học, việc phát triển năng lực NCKH cho học sinh vừa là mục tiêu vừa là phương tiện để nâng cao chất lượng dạy học các môn học nói chung và các môn Khoa học tự nhiên nói riêng.

Khi thực hiện quy trình NCKH, học sinh sử dụng một số kỹ năng tìm tòi, khám phá theo tiến trình: đặt câu hỏi cho vấn đề nghiên cứu; từ đó xây dựng giả thuyết; lập kế hoạch và thực hiện kế hoạch giải quyết vấn đề (kiểm chứng giả thuyết và trả lời câu hỏi đặt ra); trình bày kết quả nghiên cứu. Trong quá trình nghiên cứu, học sinh tiến hành phân tích, rút ra những đặc điểm chung và riêng của một số sự vật, hiện tượng đơn giản trong tự nhiên, đồng thời sử dụng các minh chứng khoa học cần thiết và lý giải các minh chứng đó để rút ra kết luận. Thông thường kết quả NCKH của học sinh cũng là sản phẩm "mới" đối với chính họ, có tác dụng nhất định đối với thực tiễn trong khuôn khổ phạm vi hẹp nhưng có thể không phải là sản phẩm mới đối với xã hội.

[1] Nguyễn Văn Biên, Nguyễn Thị Vân Anh, Đặng Văn Sơn, Nguyễn Thị Tố Khuyên (2020), Xây dựng công cụ đánh giá năng lực sáng tạo thiết kế kĩ thuật trong giáo dục STEM. *Tạp chí khoa học trường Đại học sư phạm Hà nội.* Số 1.

Năng lực nói chung và năng lực NCKH nói riêng cũng bao gồm ba thành phần chủ yếu: kiến thức, kỹ năng, thái độ. Tuy nhiên, sự cụ thể hóa nội dung của 3 thành phần này sẽ khác nhau ở từng loại năng lực. Bảng 1 cho thấy nội dung cụ thể từng thành phần của năng lực NCKH.

Bảng 1. *Mô tả nội dung ba thành phần của năng lực NCKH*

Kiến thức	**Kỹ năng**	**Thái độ**
- Kiến thức chuyên ngành. - Kiến thức phương pháp NCKH.	- Kỹ năng xây dựng đề tài nghiên cứu. - Kỹ năng thiết kế nghiên cứu. - Kỹ năng thu thập dữ liệu. - Kỹ năng phân tích dữ liệu và sử dụng công cụ phân tích. - Kỹ năng phê phán. - Kỹ năng lập luận. - Kỹ năng viết báo cáo khoa học.	- Nhiệt tình, say mê khoa học. - Nhạy bén với sự kiện xảy ra. - Khách quan, trung thực, nghiêm túc. - Kiên trì, cẩn thận khi làm việc. - Tinh thần hợp tác khoa học. - Hoài nghi khoa học, dũng cảm bảo vệ chân lý khoa học.

2.2. Dạy học STEM và khả năng phát triển năng lực NCKH cho học sinh

Để nghiên cứu khả năng phát triển năng lực NCKH cho học sinh thông qua dạy học STEM, chúng tôi đã tiến hành so sánh quy trình NCKH và quy trình dạy học STEM. Kết quả nghiên cứu được thể hiện trong Bảng 2.

Bảng 2. *So sánh quy trình NCKH và quy trình dạy học STEM*

Quy trình	**Quy trình NCKH**	**Quy trình học STEM**
Xác định vấn đề	1. Xác định vấn đề nghiên cứu.	1. Xác định vấn đề - Xác định tiêu chí sản phẩm; phát hiện vấn đề/nhu cầu. - Tìm hiểu về hiện tượng, sản phẩm, công nghệ; đánh giá về hiện tượng, sản phẩm, công nghệ...
	2. Xác định yêu cầu: Xác định câu hỏi nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu.	2. Nghiên cứu kiến thức nền và đề xuất giải pháp

		- Nghiên cứu nội dung sách giáo khoa, tài liệu, thí nghiệm để tiếp nhận, hình thành kiến thức mới và đề xuất giải pháp/thiết kế.
	3. Đề xuất phương án thực nghiệm, giải pháp, lựa chọn giải pháp.	3. Lựa chọn giải pháp, trình bày phương án thiết kế - Đề xuất và thực hiện giải pháp giải quyết vấn đề; hoàn thành sản phẩm theo nhiệm vụ đặt ra. - Trình bày, giải thích, bảo vệ giải pháp/thiết kế để lựa chọn và hoàn thiện.
Thực hiện kế hoạch	4. Tiến hành thí nghiệm, thu thập và phân tích dữ liệu. Kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu.	4. Chế tạo mẫu, thử nghiệm và đánh giá - Chế tạo và thử nghiệm mẫu thiết kế. - Lựa chọn dụng cụ/thiết bị thí nghiệm; chế tạo mẫu theo thiết kế; thử nghiệm và điều chỉnh.
Tổng hợp viết báo cáo, trình bày	5. Tổng hợp kết quả nghiên cứu, viết báo cáo nghiên cứu.	5. Trình bày, thảo luận, điều chỉnh Trình bày, chia sẻ, đánh giá sản phẩm nghiên cứu (dụng cụ/thiết bị/mô hình/đồ vật... đã chế tạo được).
	6. Đánh giá và hoàn thiện sản phẩm. Trình bày kết quả nghiên cứu.	

Như vậy, giữa quy trình dạy học STEM và quy trình NCKH có những điểm tương đồng. Có thể vận dụng dạy học STEM theo quy trình NCKH trên sẽ là biện pháp hiệu quả có thể phát triển năng lực NCKH cho học sinh.

2.3. Tiêu chí và mức độ hoàn thành các tiêu chí của năng lực NCKH

Trên cơ sở nghiên cứu của Lan Hương (2017), Kim Ngân (2018), Văn Hồng & Thanh Thủy (2018), Hương Giang & Thu Hương (2023)…, khung năng lực đánh giá học sinh đã được đề xuất. Với cấu trúc năng lực khoa học, năng lực tìm tòi NCKH, năng lực khám phá thế giới tự nhiên, chúng tôi đề xuất cấu trúc năng lực NCKH gồm 6 tiêu chí, gồm: xác định câu hỏi nghiên cứu; đề xuất giả thuyết nghiên cứu; thiết kế phương án thực nghiệm; tiến hành phương án thực nghiệm; viết báo cáo, trình bày kết quả. Các tiêu chí này cũng phù hợp với tiến trình tổ chức hoạt động học cho học sinh trong bài học STEM theo tiến trình thiết

kế kỹ thuật. Ứng với mỗi tiêu chí có thể thiết kế, tổ chức các hoạt động giáo dục STEM và đánh giá năng lực NCKH của học sinh cụ thể ở Bảng 3.

Bảng 3. *Tiêu chí và mức độ hành vi trong các tiêu chí của năng lực NCKH*

TT	Tiêu chí	Mức độ hoàn thành các tiêu chí
1	Xác định câu hỏi nghiên cứu	- Tự nêu được câu hỏi nghiên cứu rõ ràng. - Có thể trả lời được bằng thực nghiệm nghiên cứu.
2	Đề xuất giả thuyết nghiên cứu	- Tự đề xuất được giả thuyết nghiên cứu. - Câu trả lời giả định hợp lí và có thể kiểm chứng được bằng thực nghiệm.
3	Thiết kế phương án thực nghiệm nghiên cứu	- Tự đề xuất được kế hoạch – phương án thực nghiệm.
		- Kiểm chứng được giả thuyết và trả lời được câu hỏi nghiên cứu một cách khoa học. Có thể thực hiện được.
4	Tiến hành phương án thực nghiệm nghiên cứu	- Độc lập thực hiện kế hoạch không cần sự hỗ trợ của giáo viên. - Thực hiện đúng kế hoạch đã lập và linh hoạt.
		- Thu thập và phân tích dữ liệu một cách khoa học: sử dụng bảng biểu, sơ đồ phân tích khoa học, logic. - Kết quả kiểm chứng được giả thuyết nghiên cứu cứu đã nêu.
5	Viết báo cáo	- Cấu trúc báo cáo: Rõ ràng khoa học, logic.
		-Tranh vẽ, sơ đồ tư duy, clip, powerpoint: sự rõ ràng của các đồ thị biểu bảng, hình ảnh và chú thích.
6	Trình bày kết quả	Trả lời được các câu hỏi đặt ra chứng tỏ: - Hiểu biết cơ sở khoa học liên quan đến dự án. - Hiểu biết về điểm mạnh và hạn chế của các kết quả và các kết luận.
		- Sự đóng góp và hiểu biết về đề tài nghiên cứu của tất cả các thành viên.

2.4. Thiết kế các hoạt động tổ chức dạy học chủ đề STEM "Chất tạo màu tự nhiên"

Khi thực hiện xây dựng chủ đề STEM, giáo viên nghiên cứu chương trình Khoa học tự nhiên, lựa chọn những chủ đề gắn liền với thực tiễn, đồng thời để hoàn thành nhiệm vụ học tập, học sinh phải thực hiện các thí nghiệm khoa học, tạo ra sản phẩm có ý nghĩa trong cuộc sống. Từ cơ sở khoa học trên, kết hợp điều

tra thực trạng về việc phát triển năng lực NCKH, chúng tôi thiết kế khung Kế hoạch bài dạy chủ đề STEM "Chất tạo màu tự nhiên" - Khoa học tự nhiên 6 theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho học sinh. Chủ đề này giúp học sinh thực hiện các nhiệm vụ khoa học: nghiên cứu tìm tòi ra món ăn như bánh, chè... với màu sắc đẹp (màu tự nhiên) tốt cho sức khỏe và ngon miệng, đảm bảo an toàn vệ sinh thực phẩm.

2.4.1. Kiến thức STEM trong chủ đề

Science - Khoa học	- Chất tạo màu sắc từ các loại hoa, củ, quả, lá trong tự nhiên. - Tính chất vật lý, hóa học, ứng dụng các chất tạo màu trong tự nhiên. Ưu, nhược điểm của chất tạo màu trong tự nhiên. - Cách pha chế dung dịch màu theo mong muốn.
Technology - Công nghệ	Quy trình chế tạo chất tạo màu tự nhiên, cách làm bánh trôi ngũ sắc
Engineering - Kỹ thuật	- Thiết bị dụng cụ sử dụng, trang trí, trình bày.
Math - Toán học	- Định lượng các nguyên liệu để chế tạo chất tạo màu tự nhiên - Tính toán lượng nguyên vật liệu phân phù hợp.

2.4.2. Mục tiêu

Kiến thức: Biết các chất tạo màu tự nhiên (các loại hoa, củ, quả có màu sắc khác nhau), cách sử dụng các chất tạo màu tự nhiên an toàn trong đời sống hàng ngày; trình bày được quy trình tạo ra chất tạo màu tự nhiên từ các loại rau, củ, quả…; trình bày được quy trình sử dụng các chất tạo màu tự nhiên làm bánh trôi ngũ sắc, làm xôi; trình bày được quy trình, thử nghiệm chế tạo và đánh giá hiệu quả của các chất tạo màu tự nhiên từ nguồn nguyên liệu có sẵn trong tự nhiên.

Năng lực NCKH: xác định được câu hỏi nghiên cứu: thể hiện rõ định hướng và có thể tìm tòi nghiên cứu được; đề xuất được giả thuyết nghiên cứu: rõ ràng, có thể kiểm chứng được, phù hợp với câu hỏi nghiên cứu; thiết kế được phương án thực nghiệm tìm tòi nghiên cứu khả thi để kiểm chứng giả thuyết và trả lời cho câu hỏi nghiên cứu; tiến hành phương án thực nghiệm tìm tòi nghiên cứu đã đề ra, kiểm chứng giả thuyết rút ra kết luận; viết được báo cáo đầy đủ nội dung và khoa học; trình bày kết quả nghiên cứu theo ngôn ngữ khoa học.

Phẩm chất: Chăm chỉ, thể hiện ý thức tự học, nhiệt tình tham gia các công việc tập thể; trách nhiệm, thể hiện ở việc tuân thủ các quy tắc an toàn về thực phẩm. Có ý thức bảo vệ thiên nhiên và môi trường.

2.4.3. Tiến trình dạy học

Tiến trình	**Hoạt động của giáo viên**	**Hoạt động của học sinh**
Hoạt động 1: Xác định chủ đề STEM, chuyển giao nhiệm vụ (thời gian: 45 phút)		
Hoạt động 1.1 (8 phút) - Xác định chủ đề STEM	- Đưa ra một số tình huống liên quan đến chất tạo màu và tổ chức cho học sinh đề xuất tên chủ đề STEM. - Hướng dẫn thảo luận. - Giới thiệu về tiêu chuẩn vệ sinh an toàn sản phẩm, thực trạng việc sử dụng bừa bãi chất màu công nghiệp trong thực phẩm. - Dẫn dắt vào chủ đề.	- Xác định vấn đề cần giải quyết. - Thảo luận tình huống, vấn đề giáo viên đặt ra. - Thống nhất lựa chọn tên chủ đề STEM.
Hoạt động 1.2 (17 phút) - Chuyển giao nhiệm vụ, phân công nhiệm vụ nhóm	- Yêu cầu học sinh làm việc cá nhân điền phiếu KWL. - Tổ chức cho học sinh trả lời, thảo luận cả lớp về các nội dung đó. Nhận xét, tổng kết nội dung. - Giới thiệu video về cách làm bánh trôi ngũ sắc. Yêu cầu học sinh trong vai trò là kỹ sư Hóa học, sáng tạo ra một loại xôi hoặc bánh có màu sắc, đảm bảo an toàn vệ sinh thực phẩm... không dùng đến phẩm màu là hoá chất. - Tổ chức chia nhóm (mỗi nhóm 5-8 học sinh). Yêu cầu mỗi nhóm bầu một nhóm trưởng và 1 thư ký.	- Làm việc cá nhân, điền phiếu KWL - Ghi chép những điều học thêm từ giáo viên, bạn học vào cột L.
Hoạt động 1.3 (15 phút) - Thống nhất tiêu chí, cách thức đánh	- Thông báo cụ thể các yêu cầu cần thiết với sản phẩm, dự thảo các tiêu chí đánh giá. Yêu cầu thảo luận để đi đến thống nhất.	- Thảo luận và thống nhất các tiêu chí đánh giá.

giá, sản phẩm, năng lực NCKH…	- Hướng dẫn các tiêu chí của năng lực NCKH và mức độ hoàn thành của các tiêu chí này. - Đánh giá năng lực NCKH của học sinh trước khi thực hiện.	- Tự đánh giá năng lực NCKH của mình trước khi thực hiện chủ đề STEM.
Hoạt động 1.4 (5 phút) - Thống nhất nhiệm vụ của Hoạt động 2	Chốt lại nhiệm vụ của giờ học sau:	Lắng nghe, ghi chép.
	- Nghiên cứu về kiến thức nền. - Báo cáo kiến thức nền. - Đề xuất được câu hỏi nghiên cứu và nêu được giả thuyết nghiên cứu tương ứng với câu hỏi nghiên cứu đặt ra.	
Hoạt động 2: Nghiên cứu kiến thức nền, thu thập thông tin, nêu câu hỏi và giả thuyết/dự đoán nghiên cứu (thời gian: 45 phút)		
Hoạt động 2.1 (20 phút) - Nghiên cứu kiến thức nền	- Tổ chức cho học sinh hoạt động nhóm nghiên cứu thông tin kiến thức: + Kế hoạch thực nghiệm 6 - Bài 6: Đo khối lượng (cân nguyên liệu). + Kế hoạch thực nghiệm 6 - Bài 7: Đo thời gian (thời gian thực hiện). + Kế hoạch thực nghiệm 6 - Bài 10: Các thể của chất và sự chuyển thể (sự nóng chảy và sự đông đặc). + Kế hoạch thực nghiệm 6 - Bài 15: Một số lương thực, thực phẩm (các nhóm chất dinh dưỡng). + Kế hoạch thực nghiệm 6 - Bài 17: Tách chất ra khỏi hỗn hợp (một số cách tách chất). + Công nghệ 6 - Bài 5: Bảo quản và chế biến thực phẩm. + Tin học: sử dụng Công nghệ thông tin để tra cứu thông tin và báo cáo sản phẩm. - Nghiên cứu thêm về màu sắc của các loại hoa, củ, quả, lá trong tự nhiên kết hợp mạng Internet nêu một số nguyên	- Nêu được thông tin kiến thức nền. - Nghiên cứu thông tin kiến thức nắm được trả lời nguyên liệu, dụng cụ, quy trình để chế tạo chất tạo màu tự nhiên và cách làm bánh trôi ngũ sắc. + Nguyên liệu: bột gạo nếp, đường, quả gấc, củ nghệ, lá dứa, hoa đậu biếc, quả dâu, quả thanh long đỏ... + Dụng cụ: máy xay (cối, chày…) xoong, bếp từ (bếp ga mini), thìa, muôi, giá

<table>
<tr><td></td><td>liệu, dụng cụ, quy trình để chế tạo màu và cách làm bánh trôi ngũ sắc.</td><td>lọc, cân, đĩa, chậu nhỏ…</td></tr>
<tr><td>Hoạt động 2.2 (15 phút) - Đề xuất câu hỏi nghiên cứu</td><td>- Dẫn dắt để học sinh hình thành câu hỏi nghiên cứu về chế tạo chất tạo màu tự nhiên để làm bánh trôi ngũ sắc.
- Giúp học sinh lựa chọn câu hỏi nghiên cứu phù hợp.</td><td>- Cá nhân đề xuất, nhóm thảo luận thống nhất các ý kiến.
- Có thể tự do nêu nhiều câu hỏi khác nhau ghi vào bảng phụ.
- Trình bày kết quả của nhóm.
- Thảo luận có sự định hướng của giáo viên, ghi câu hỏi nghiên cứu vào vở thí nghiệm.</td></tr>
<tr><td>Hoạt động 2.3 (10 phút) - Nêu giả thuyết nghiên cứu</td><td>- Dựa theo các câu hỏi nghiên cứu học sinh vừa nêu, dẫn dắt học sinh dự kiến câu trả lời cho các câu hỏi nghiên cứu.
- Tổ chức cho học sinh trình bày và thảo luận chung, giúp hoàn thiện và chốt lại giả thuyết nghiên cứu của từng nhóm học sinh.</td><td>- Thảo luận dự kiến các phương án trả lời cho câu hỏi nghiên cứu, xây dựng giả thuyết nghiên cứu.
- Trình bày giả thuyết nghiên cứu của nhóm.
- Thảo luận để hoàn thiện giả thuyết.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="2"><table>
<tr><th>TT</th><th>Câu hỏi nghiên cứu</th><th>Giả thuyết nghiên cứu</th></tr>
<tr><td>1</td><td>Từ những nguyên liệu đã có, dự định chế biến chúng như</td><td>- Các loại hoa, củ, quả, lá, đem dã nát, nghiền nhỏ, đun, nấu... riêng rẽ sẽ thu được</td></tr>
</table></td></tr>
</table>

		thế nào để lấy được các màu sắc khác nhau? Đó là những màu gì?	các màu sắc khác nhau. - Chất màu thực phẩm tự nhiên như màu đỏ (gấc, củ dền đỏ), màu vàng (bột nghệ), màu xanh (bột trà xanh, lá dứa), màu tím (lá cẩm, bắp cải tím), màu nâu (bột cacao, cà phê), màu xanh dương (hoa đậu biếc) …
	2	Cho biết các loại hoa, củ, quả được dùng tạo chất màu có an toàn không? Giải thích?	Chất tạo màu tự nhiên an toàn, không chứa các chất ảnh hưởng đến sức khỏe của con người.
	3	Bánh trôi ngũ sắc được làm từ những nguyên liệu gì? Nguyên liệu để tạo màu, cách làm.	- Nước màu và bột nếp... - Nguyên liệu để tạo màu: quả gấc, củ nghệ, lá dứa, hoa đậu biếc, quả dâu, quả thanh long đỏ...
	4	Ngoài sử dụng tạo màu cho bánh trôi còn chế biến được các loại thức ăn khác có màu sắc đẹp không?	Không chỉ chọn món bánh trôi mà có thể lựa chọn các món ăn khác như thạch, chân châu, xôi, cơm cuộn ...
Hoạt động 3: Đề xuất giải pháp/phương án thực nghiệm (thời gian: 45 phút)			
Hoạt động 3.1 (30 phút) - Đề xuất giải pháp/phương án thực nghiệm	Yêu cầu học sinh đề xuất phương án thực nghiệm để kiểm chứng giả thuyết và trả lời câu hỏi nghiên cứu.		Đề xuất phương án thực nghiệm.
	- **Một số cách tạo màu từ tự nhiên:** Cách 1: Tạo màu đỏ từ củ dền đỏ: gọt vỏ củ dền, rửa sạch, thái nhỏ và cho vào máy xay sinh tố, cho thêm ít nước lã và xay nhuyễn. Dùng rây lọc lấy nước.		

	Cách 2: Tạo màu vàng từ củ nghệ tươi: cạo vỏ nghệ, rửa sạch, thái nhỏ và cho vào giã nhuyễn, cho thêm ít nước lã. Dùng miếng vải lọc lấy nước. Cách 3. Tạo màu xanh từ lá nếp hoặc lá dứa: Lá nếp (dứa) rửa sạch, cắt khúc và cho vào máy sinh tố xay nhuyễn. Dùng rây lọc lấy nước (bỏ bã). Cách 4. Tạo màu tím từ bắp cải tím: Cho bắp cải tím vào máy xay sinh tố, thêm chút nước rồi xay nhuyễn, lọc qua rây thu được phần nước cốt. Cách 5. Tạo màu nâu từ bột cà phê: Cho 1g bột cà phê và thêm 50ml nước nóng hoà với bột, lọc qua một lần rây để loại bỏ cặn. **- Làm bánh trôi ngũ sắc:** + Tạo màu từ các nguyên liệu tự nhiên (củ dền, bắp cải tím, nghệ tươi, cà phê...). + Chuẩn bị bột: cho khoảng 100g bột nếp vào bát tô, đổ từ từ nước màu vào, vừa đổ vừa dùng đũa thủy tinh khuấy, nhào đến khi bột mịn, dẻo, không dính tay là được (làm như vậy với các loại nước màu khác nhau). + Nặn bánh: chia bột thành nhiều viên nhỏ, nặn thành hình tròn. + Luộc bánh: đun sôi nước, thả bánh đã nặn vào, bánh nổi lên vớt ra cho vào bát nước nguội để bánh có độ dai và không bị dính. + Vớt bánh ra đĩa và trình bày phù hợp thẩm mỹ.	
Hoạt động 3.2 (15 phút) - Thảo luận, đánh giá phương án thực nghiệm	- Hướng dẫn các nhóm thảo luận, phản biện. - Giao nhiệm vụ cho học sinh trong hoạt động thực hiện giải pháp, chế tạo sản phẩm.	- Góp ý, đặt câu hỏi phản biện cho nhóm báo cáo. - Nhóm báo cáo trả lời phản biện. - Học sinh lắng nghe, ghi chép, thảo luận.
Hoạt động 4: Thực hiện giải pháp, chế tạo sản phẩm (thời gian: 3 ngày)		
Hoạt động 4.1 (1 ngày) - Tiến hành	Yêu cầu học sinh thực hiện quy trình chế tạo chất màu và làm bánh trôi ngũ	- Thực hiện kế hoạch.

thực nghiệm tìm tòi nghiên cứu	sắc theo phương án đã thiết kế của nhóm - Phiếu học tập 1 .	- Hoàn thành phiếu học tập 1. - Quay video quy trình thực hiện.
Hoạt động 4.2 (1 ngày) - Xử lý thông tin, kiểm chứng giả thuyết và trả lời câu hỏi nghiên cứu	- Tư vấn, cộng tác, giúp đỡ học sinh khi cần. - Theo dõi sát sao, góp ý điều chỉnh kế hoạch, nhiệm vụ, nội dung... - Định hướng nghiên cứu kịp thời khi học sinh gặp khó khăn hoặc đi sai mục tiêu. - Giúp phát hiện và giải quyết vấn đề nảy sinh trong quá trình thực nghiệm.	- *Xử lý thông tin:* kết quả thực nghiệm, phân tích kết quả, xử lý thông tin khoa học. - Định hướng xử lý thông tin nhằm kiểm chứng giả thuyết. - *Thảo luận nhóm:* Trao đổi và xin ý kiến giáo viên hướng dẫn.
Hoạt động 4.3 (1 ngày) - Tổng hợp kết quả và viết báo cáo kết quả	- Mỗi cá nhân hoặc nhóm viết báo cáo về nhiệm vụ và sản phẩm bao gồm cả kênh chữ, kênh hình, phiếu điều tra khảo sát, kết quả thực nghiệm... - *Tổng hợp kết quả dự án:* nhóm trưởng tổng hợp kết quả từ các thành viên, hình thành sản phẩm của nhóm. - *Kết luận:* ***+ So sánh kết quả thực nghiệm với câu hỏi nghiên cứu, giả thuyết nghiên cứu để kiểm chứng sự đúng đắn của giả thuyết đã nêu ra.*** + Rút ra kết luận sơ bộ. - *Viết báo cáo kết quả dự án:* + Lập đề cương báo cáo. + Nhóm trưởng hoặc thư ký viết báo cáo: sử dụng ngôn ngữ khoa học đa dạng phong phú, kênh chữ, kênh hình... theo cấu trúc logic. + Thảo luận trong nhóm, xin ý kiến giáo viên và hoàn thiện. - Sản phẩm: Chất tạo màu tự nhiên, bánh trôi ngũ sắc...	

Hoạt động 5: Trình bày kết quả, thảo luận và điều chỉnh. Đánh giá giải pháp/sản phẩm, định hướng phát triển sản phẩm và đánh giá năng lực NCKH của học sinh (thời gian: 45 phút)		
Hoạt động 5.1 (18 phút) - Trình bày kết quả thực hiện chủ đề STEM trước lớp	- Nêu quy định báo cáo: Mỗi nhóm trình bày sản phẩm về: chế tạo và thử nghiệm (qua video) trong 6 phút. Các nhóm khác theo dõi, phản biện và được ra các nhận xét, góp ý. - Đặt các câu hỏi, bình chọn, đánh giá, nhận xét, tổng kết.	- Tiếp nhận yêu cầu, phân công lên báo báo, chuẩn bị thử nghiệm thiết bị. - Trình bày sản phẩm, trao đổi và thảo luận.
Hoạt động 5.2 (8 phút) - Kiểm tra, đánh giá sản phẩm	Bước 1: Giáo viên và học sinh cùng nhau kiểm tra, đánh giá sản phẩm. Bước 2: Giáo viên cùng học sinh thảo luận hướng phát triển sản phẩm. Bước 3: Chốt lại hướng phát triển sản phẩm.	
Hoạt động 5.3 (19 phút) - Đánh giá sản phẩm và năng lực NCKH của học sinh	Hoàn thiện: 1. Phiếu đánh giá năng lực NCKH của học sinh sau khi thực hiện chủ đề STEM. 2. Phiếu đánh giá sản phẩm STEM. 3. Chữa đề kiểm tra cho học sinh.	Hoàn thiện: 1. Đề kiểm tra. 2. Phiếu đánh giá sản phẩm STEM. 3. Phiếu tự đánh giá năng lực NCKH sau khi thực hiện chủ đề STEM.

3. Kết quả và thảo luận

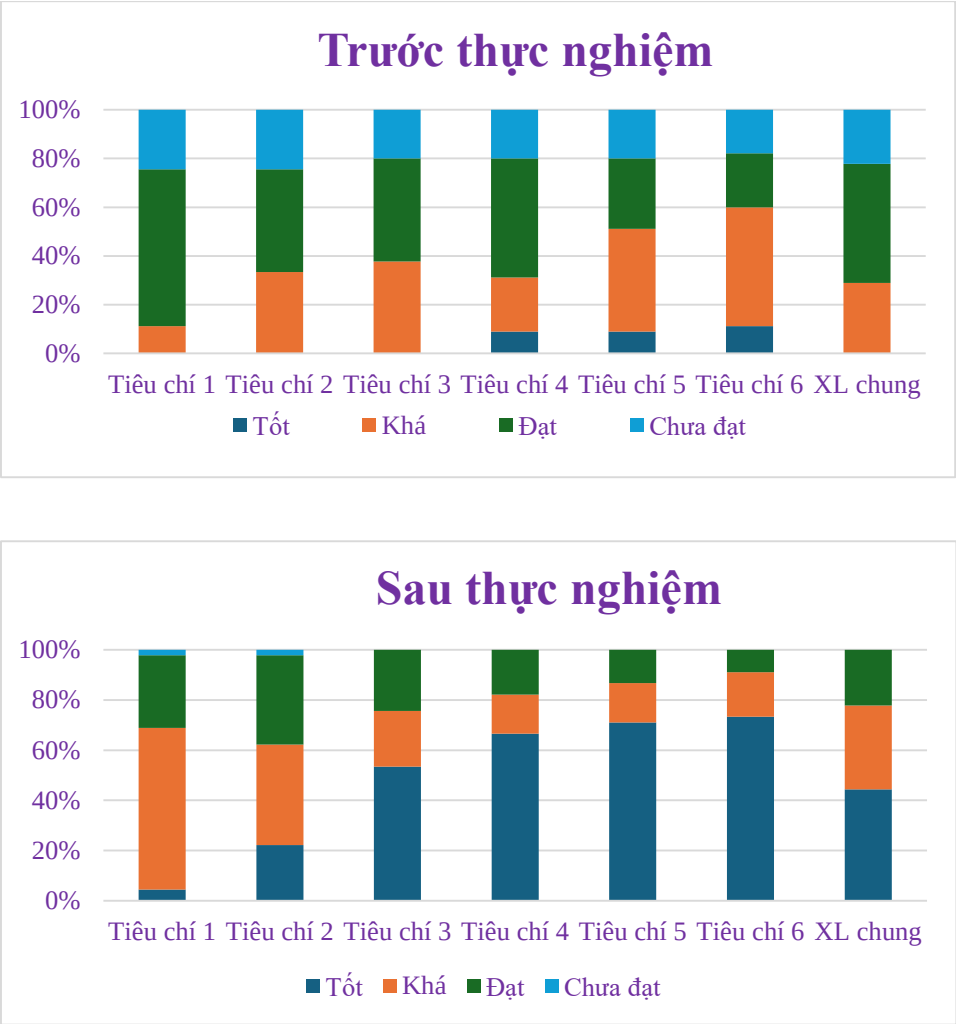
Thực nghiệm dạy học chủ đề STEM "Chế tạo chất tạo màu tự nhiên" theo định hướng phát triển năng lực NCKH được tiến hành tại 02 trường trung học cơ sở (THCS) trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn, gồm 01 trường vùng thuận lợi (25 học sinh lớp 6E, trường THCS Thị trấn Hữu Lũng, huyện Hữu Lũng) và 01 trường vùng đặc biệt khó khăn (20 học sinh ớp 6, trường Phổ thông Dân tộc bán trú THCS Hữu Lân, huyện Lộc Bình). Sử dụng bộ công cụ đánh giá của Cao Thị Thặng & Phạm Thị Kim Ngân[1], kết quả thu được ở Bảng 4 và Hình 1.

[1] Cao Thị Thặng, Phạm Thị Kim Ngân (2017), *Xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực tìm tòi nghiên cứu khoa học của học sinh Trung học phổ thông trong môn Hoá học*, Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế chuyên ngành Phát triển năng lực sư phạm đội ngũ giáo viên Khoa học tự nhiên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, tháng 12, tr. 207-218.

Bảng 4. *Kết quả khảo sát học sinh tự đánh giá năng lực NCKH trước và sau khi thực nghiệm*

Tiêu chí của năng lực NCKH	**Số lượng, tỷ lệ**	**Trước thực nghiệm**				**Sau thực nghiệm**			
		Tốt	Khá	Đạt	Chưa đạt	Tốt	Khá	Đạt	Chưa đạt
Xác định câu hỏi nghiên cứu: thể hiện, định hướng và có thể nghiên cứu được.	Số lượng	0	5	29	11	2	29	13	1
	%	0	11,1	64,5	24,4	4,4	64,5	28,9	2,2
Đề xuất giả thuyết nghiên cứu: rõ ràng, có thể kiểm chứng được, phù hợp với câu hỏi nghiên cứu.	Số lượng	0	15	19	11	10	18	16	1
	%	0	33,3	42,3	24,4	22,2	40,0	35,6	2,2
Thiết kế phương án thực nghiệm nghiên cứu khả thi để kiểm chứng giả thuyết và trả lời cho câu hỏi nghiên cứu.	Số lượng	0	17	19	9	24	10	11	0
	%	0	37,7	42,3	20,0	53,4	22,2	24,4	0
Tiến hành phương án thực nghiệm nghiên cứu đã đề ra, kiểm chứng giả thuyết rút ra kết luận.	Số lượng	4	10	22	9	30	7	8	0
	%	8,9	22,2	48,9	20,0	66,6	15,6	17,8	0
Viết báo cáo đầy đủ nội dung, khoa học.	Số lượng	4	19	13	9	32	7	6	0
	%	8,9	42,3	28,9	20,0	71,1	15,6	13,3	0
Trình bày kết	Số	5	22	10	8	33	8	4	0

quả nghiên cứu theo ngôn ngữ khoa học.	lượng								
	%	11,1	48,9	22,2	17,8	73,3	17,8	8,9	0
Xếp loại chung	Số lượng	**0**	**13**	**22**	**10**	**20**	**15**	**10**	**0**
	%	**0**	**28,9**	**48,9**	**22,2**	**44,4**	**33,4**	**22,2**	**0**



Hình 1. *Kết quả tự đánh giá năng lực NCKH trước và sau thực nghiệm của học sinh*

Kết quả cho thấy năng lực NCKH của học sinh đã có sự thay đổi rõ rệt, tỉ lệ đạt mức tốt tăng 20 học sinh (44,4%); mức khá tăng 02 học sinh (4,4%), mức đạt giảm 12 học sinh (26,7%) và mức chưa đạt giảm 10 học sinh (22,2%). Như vậy, năng lực NCKH của học sinh ở lớp thực nghiệm đã có sự chuyển biến tích cực sau khi thực hiện các chủ đề STEM được xây dựng theo định hướng phát triển năng lực NCKH. Mặt khác, trong tất cả các tiêu chí của năng lực NCKH, tỉ

lệ học sinh sau thực nghiệm ở mức đạt, chưa đạt giảm, đồng thời mức độ tốt và khá tăng lên nhiều so với trước thực nghiệm.

Trong việc thực hiện các nhiệm vụ học tập chủ đề STEM, học sinh đã biết thể hiện câu hỏi nghiên cứu, định hướng và có thể nghiên cứu được. 97,8% học sinh đã đề xuất được giả thuyết nghiên cứu từ mức Đạt trở lên (trong đó mức tốt, khá 42,2%). Trước thực nghiệm 33,3% học sinh ở mức khá. 100% học sinh sau thực nghiệm đã biết thiết kế phương án thực nghiệm nghiên cứu khả thi để kiểm chứng giả thuyết và trả lời cho câu hỏi nghiên cứu (tăng 20,0% so với trước thực nghiệm, đặc biệt tăng nhiều ở mức độ tốt, tăng 53,4%, giảm mạnh ở mức độ đạt và chưa đạt), tiến hành phương án thực nghiệm nghiên cứu đã đề ra, kiểm chứng giả thuyết rút ra kết luận (tỉ lệ mức tốt tăng 57,7%, mức đạt và chưa đạt giảm 51,1% so với trước thực nghiệm); viết báo cáo đầy đủ nội dung, khoa học và trình bày kết quả nghiên cứu theo ngôn ngữ khoa học (đều có mức tốt sau thực nghiệm tăng 62,2% so với trước thực nghiệm).

Một số hình ảnh hoạt động và sản phẩm học sinh đạt được khi thực hiện các chủ đề STEM "Chất tạo màu tự nhiên" phát triển năng lực NCKH trên địa bàn tỉnh Lạng Sơn được thể hiện ở Hình 2 và Hình 3.



Hình 2. *Học sinh lớp 6 trường Phổ thông Dân tộc bán trú THCS Hữu Lân*



Hình 3. *Học sinh lớp 6E trường THCS thị trấn Hữu Lũng*

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy giải pháp đề xuất qua chủ đề STEM "Chất tạo màu tự nhiên" có tính khả thi, hiệu quả để hình thành và phát triển năng lực NCKH cho học sinh. Học sinh được thực hiện chủ đề giáo dục STEM theo quy trình NCKH không những nâng cao được kiến thức về Khoa học, Công nghệ,

Kỹ thuật và Toán học, mà khả năng tìm tòi nghiên cứu, phương pháp giải quyết các vấn đề thực tiễn khoa học, bài bản và đạt hiệu quả hơn. Năng lực NCKH là một trong những năng lực quan trọng cần chú trọng đào tạo và phát triển trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018, đáp ứng yêu cầu của thời đại 4.0.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Trần Thị Hương Giang, Dương Thị Thu Hương (2023), "Khung năng lực đánh giá học sinh của giáo viên: Kinh nghiệm quốc tế và đề xuất cho Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục* (2023), 23(22), tr. 59-64.
2. Nguyễn Văn Biên, Dương Thị Yến (2019), "Vận dụng Triz trong dạy học chủ đề STEM nhằm phát triển năng lực sáng tạo của học sinh", *Tạp chí khoa học trường Đại học Sư phạm Hà Nội,* Số 9, tr. 10-15.
3. Nguyễn Văn Biên, Nguyễn Thị Vân Anh, Đặng Văn Sơn, Nguyễn Thị Tố Khuyên (2020), "Xây dựng công cụ đánh giá năng lực sáng tạo thiết kế kĩ thuật trong giáo dục STEM", *Tạp chí khoa học trường Đại hoc sư phạm Hà Nội,* Số 1.
4. Nguyễn Trường Giang, Lê Huy Hoàng, Trần Trung Ninh (2023), "Phát triển năng lực vận dụng kiến thức kĩ năng cho học sinh lớp 6 thông qua dạy học chủ đề STEM trường hợp làm sochola thủ công", *Tạp Chí Giáo dục*, số đặc biệt, tháng 7/2023, tr. 172-177.
5. Nguyễn Văn Hồng, Vũ Thị Thanh Thủy (2018), "Định hướng phát triển năng lực NCKH cho HS trong dạy học phần "Sinh thái học" (Sinh học 12)", *Tạp chí Giáo dục*, Số 425, tr. 54-56.
6. Hà Thị Lan Hương (2017), "Phát triển năng lực NCKH của học sinh thông qua dạy học lĩnh vực Khoa học tự nhiên ở trường Trung học cơ sở", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Số 1A, tr. 218-266.
7. Cao Thị Thặng, Phạm Thị Kim Ngân (2017), "Xây dựng bộ công cụ đánh giá năng lực tìm tòi nghiên cứu khoa học của học sinh Trung học phổ thông trong môn Hoá học", Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế chuyên ngành: *Phát triển năng lực sư phạm đội ngũ giáo viên Khoa học tự nhiên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, tháng 12, tr. 207-218.
8. Phạm Thị Kim Ngân (2018), *Phát triển năng lực tìm tòi nghiên cứu khoa học cho học sinh trung học phổ thông thông qua dạy học Hóa học*, Luận

án tiến sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học sư phạm Hà Nội, tháng 8/2018.

9. Đỗ Hồng Ngọc, Lê Huy Hoàng, Trần Trung Ninh (2021), "Phát triển năng lực tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ hóa học thông qua dạy học STEM phần Phi kim Hóa học", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học sư phạm Hà Nội; 66(4E).
10. Đặng Văn Sơn, Nguyễn Thùy Linh, Phạm Thị Bình (2024), "Tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong dạy học mạch nội dung "Chất có ở xung quanh ta" (Khoa học Tự nhiên 6) nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng cho học sinh", *Tạp chí Giáo dục* (2024), 24(2), tr. 20-26.

ĐỌC HIỂU Ở TIỂU HỌC BẰNG CÂU HỎI PHÂN HÓA TRÊN "MA TRẬN LOGIC NGỮ NGHĨA"

Trần Thị Nhật[1], Phạm Thị Như Thúy[2], Hồ Văn Hải[1]

[1]Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

[2]Ban Tuyên giáo Thành ủy TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Bài viết hướng đến việc đề xuất một hình thức dạy học đọc hiểu mới để khắc phục những hạn chế của cách dạy học đọc hiểu lâu nay ở trường tiểu học. Từ hướng tiếp cận văn bản bằng cách mô hình hóa cấu trúc ngữ nghĩa ở tất cả các cấp độ ngôn ngữ, bài viết đề xuất ma trận hóa hệ thống câu hỏi trên cơ sở phân tích các liên kết logic ngữ nghĩa, phân tích cấu trúc cú pháp để xác định nội dung và độ khó của từng câu. Nhờ vào việc sử dụng những câu hỏi được phân lập một cách có căn cứ, quá trình dạy học đọc hiểu được điều khiển và kiểm soát trên tất cả các phương diện, người dạy và người học hoàn toàn làm chủ quá trình phân tích, tiếp nhận và tái lập ngôn bản phù hợp với những yêu cầu và điều kiện thực tế.

Từ khóa: *đọc hiểu, câu hỏi, phân hóa, ma trận logic ngữ nghĩa*

1. Đặt vấn đề

Tiếp nhận ngôn bản trong đọc hiểu ở tiểu học nói riêng, các cấp học nói chung đóng một vai trò vô cùng quan trọng. Năng lực đọc hiểu ảnh hưởng rất lớn đến việc tiếp thu kiến thức. Hiện nay, việc dạy học đọc hiểu vẫn chủ yếu khai thác một số câu hỏi đã được ấn định trong sách giáo khoa. Hình thức cấu tạo và độ khó của câu hỏi không có tính phân hóa khiến cho người học khó bày tỏ những cảm nhận về bài học. Việc khai thác thông tin trong văn bản có hiệu quả không cao. Từ đó, tính chủ động, tích cực của chủ thể tiếp nhận bị hạn chế, vai trò kiến tạo ngôn bản của người học cũng ít được chú ý... Nhiều năm qua, những nghiên cứu về phương pháp và cách thức dạy học đọc hiểu đã đạt được một số thành tựu. Trong đó phải kể đến hình thức dạy học kiến tạo nhận thức của Piaget và Raphael (1996). Hai nhà nghiên cứu này đưa ra hình thức đọc hiểu theo hướng tiếp cận tích cực, chủ động và sáng tạo của người học bằng những phương tiện tái tạo trung gian. Đặc biệt, trong "nhật kí đọc sách", các tác giả đã khai thác các khía cạnh cơ bản của văn bản như hình ảnh, nhân vật, sự kiện, nghệ thuật... Người học có thể tái lập ngôn bản bằng nhiều hình thức và phương tiện khác nhau như

sơ đồ hóa, hội họa hóa, kịch hóa... và cuối cùng là diễn đạt bằng ngôn ngữ. Theo cách thức này, chất lượng đọc hiểu tác phẩm đã có những cải thiện rất đáng ghi nhận. Tuy nhiên, với thực tế của bài đọc hiểu trong nhà trường phổ thông nói chung, trường tiểu học nói riêng, những ứng dụng này vẫn chưa được quan tâm một cách đầy đủ. Muốn áp dụng các lý thuyết này vào thực tiễn dạy học cần đến nhiều sự thay đổi trên tất cả các phương diện như triết lý giáo dục, mục tiêu, chương trình, sách giáo khoa, quan điểm đánh giá... Để dạy tốt bài đọc hiểu ở tiểu học, người dạy phải tích cực tìm kiếm và xây dựng được những phương thức dạy học phù hợp, từng bước trao quyền tiếp nhận văn bản cho người học, xem tác phẩm như là một cấu trúc cần lý giải một cách có hệ thống trên tất cả các phương diện của nó. Để làm được điều này, việc nghiên cứu những lý thuyết khả dĩ có diện bao phủ và thích ứng rộng phù hợp với mục tiêu giáo dục của mỗi cấp học là vô cùng cần thiết và cấp bách.

2. Nội dung

2.1. Vấn đề dạy học đọc hiểu trên ma trận liên kết logic ngữ nghĩa

Hiệu quả của dạy học đọc hiểu phụ thuộc rất lớn đến cách thức và phương tiện tiến hành. Từ đọc hiểu truyền thống, đọc hiểu cảm nhận đến "nhật kí đọc sách" đã là một bước tiến lớn. Mỗi bước đột phá cần phải đi vào chiều sâu của văn bản, hơn nữa, đó là xem đối tượng khám phá như là một hệ thống có kết cấu hết sức tinh vi với ba cấp độ: từ, câu, đoạn. Các đơn vị này liên kết với nhau tạo thành một "ma trận nghĩa". Vì vậy, dù có đi theo cách thức nào, muốn tiếp cận văn bản một cách hiệu quả, sâu sắc và toàn diện đều cần đến thao tác "giải cấu trúc". Mỗi một yếu tố trong cấu trúc văn bản cần được đưa vào diện "theo dõi và kiểm soát". Để làm được việc này cần đến hai thao tác cơ bản: 1) phân lập cấu trúc bằng mô hình; 2) thiết lập hệ thống các "chỉ điểm" bằng câu hỏi có định hướng. Hệ thống câu hỏi này song hành với "ma trận logic ngữ nghĩa" được xác định về hình thức cấu tạo, độ khó và hướng đích với những chỉ dẫn về cách thức sử dụng giúp đạt được những kết quả khả quan trong đọc hiểu văn bản.

Hai mức độ liên kết ngữ nghĩa trong văn bản là liên kết chủ đề và liên kết logic. Trong đó, liên kết logic phản ánh tồn tại khách quan của văn bản, là cơ sở quan trọng nhất giúp xác định "ma trận logic ngữ nghĩa". Khi đã được xác lập, người dạy có thể dễ dàng nhận ra vai trò và vị trí của từng phần tử trong ma trận đó để lựa chọn khai thác những đơn vị nghĩa nhất định nào đó theo mục đích đề ra. Liên kết logic trong văn xuôi thường tuân theo quy luật tri giác không gian và thời gian, trong thơ thường tuân theo quy luật xúc cảm và nghiệm thân. Các phần tử được "bố trí" trong ma trận theo trật tự tuyến tính, liên tục hoặc gián

đoạn. Với những phần tử trừu tượng, thường được người sáng tạo văn bản trình bày theo phương thức mờ - tỏ; ấn tượng mạnh - yếu… Tất cả đều được "mã hóa" bằng những từ, câu, đoạn, tạo nên liên kết logic ngữ nghĩa cho văn bản. Chúng được "rải" ra trên một "hình họa ngôn từ" và có thể được gọi là "ma trận logic ngữ nghĩa". Đọc hiểu văn bản không phải là việc nắm bắt tất cả thông tin trong cái ma trận phức tạp đó mà chỉ hướng đến tiếp nhận một phần. Căn cứ vào "ma trận logic ngữ nghĩa", người dạy có thể chủ động lựa chọn các đơn vị ngữ nghĩa phù hợp để khai thác. Khi tiếp nhận các phần tử một cách có định hướng, người học sẽ được hình thành năng lực tư duy logic để tạo lập hoặc tái lập một văn bản mới. Quá trình này làm cho văn bản tập đọc đi vào hành chức và hình thành kỹ năng, năng lực ngôn ngữ cho từng học sinh. Cách thức này sẽ nối kết hai phân môn chủ đạo của Tiếng Việt tiểu học là Đọc hiểu và Làm văn một cách vô cùng hiệu quả.

2.2. Cách thức xây dựng phương tiện dạy học đọc hiểu trên ma trận liên kết logic ngữ nghĩa

Để tiếp nhận và tái tạo ngôn bản một cách hiệu quả, trước hết cần ma trận hóa văn bản, phân tích cấu trúc câu, xây dựng và phân loại câu hỏi cho từng nội dung thông tin theo các tiêu chí hướng đích. Lấy ví dụ là bài *Sông Hương* (Tiếng Việt lớp 3, bộ sách "Cánh diều"). Quá trình xác lập cấu trúc cú pháp giúp người dạy nắm được các đơn vị nghĩa trong câu để từ đó chủ động khai thác một cách hợp lý. Bên cạnh đó, việc lập cấu trúc cú pháp toàn bài đọc cũng giúp đánh giá được độ khó của từng câu hoặc từng thành phần cấu tạo câu nhằm định hướng cho việc tiếp nhận của học sinh. Bài đọc gồm 8 câu có liên kết logic như sau: (1) tình cảm của người dân Huế với dòng sông Hương → (2) lược sử về tên gọi của dòng sông → (3) nét đẹp tổng thể của sông Hương → (4) nét đẹp của khung cảnh sông Hương → (5) nét đẹp cụ thể 1 → (6) nét đẹp cụ thể 2 → (7) nét đẹp cụ thể 3 → (8) khái quát giá trị của dòng sông Hương đối với Huế. Từ ma trận này, người dạy có thể chủ động lựa chọn các tổ hợp câu theo điều kiện dạy học thực tế. Nếu không chuẩn bị kỹ và hiểu sâu về văn bản sẽ dẫn đến việc dạy học theo cảm thức thay vì chủ động hướng học sinh vào một số thông tin nhất định của bài học. Với bài đọc hiểu này, giáo viên có thể có nhiều giải pháp, mỗi giải pháp đều có tính chất định hướng về thông tin văn bản cần khai thác. Giải pháp 1: chú trọng vào (1), (2), (3), (6), (7), tập trung khai thác thông tin về tên gọi của dòng sông và một số đặc điểm của nó trong các câu có cấu trúc không quá phức tạp ngoại trừ câu 2. Giải pháp 2: chú trọng vào (1), (4), (5), (6), (7), tập trung khai thác thông tin về các đặc điểm của sông Hương. Giải pháp 3: chú trọng vào (1),

(2), (5), (8), tập trung khai thác thông tin cơ bản nhất của văn bản, từ tên gọi, đặc điểm nổi bật, đến tình cảm người dân xứ Huế dành cho dòng sông... Ma trận cũng có thể giúp "chế biến" hệ thống câu hỏi đã được xây dựng cho phù hợp với đối tượng tiếp nhận trong một điều kiện dạy học cụ thể. Mỗi câu trong văn bản đều chứa đựng khá nhiều thành phần nghĩa. Người dạy chỉ có thể lựa chọn thành phần nào đấy để khai thác nó trên những kiểu câu hỏi cải biến có độ khó phù hợp với từng đối tượng học sinh. Trước hết người dạy phải xác định được thông tin cần khai thác trong mỗi câu. Câu 1 tập trung khai thác chủ thể nhận thức (ai) và đối tượng nhận thức (sông Hương). Câu 2 khai thác bổ ngữ, lý do sông Hương có mùi thơm; Câu 3 khai thác 2 nội dung đẳng lập của vị ngữ. Câu 4 khai thác 2 nội dung bao nhau của vị ngữ. Câu 5 khai thác chủ ngữ và trạng ngữ. Câu 6 khai thác 2 nội dung của bổ ngữ. Câu 7 khai thác vị ngữ và trạng ngữ. Câu 8 khai thác thành phần giải ngữ (vì thành phần nòng cốt là thông tin có tính khái quát và trừu tượng cao). Việc lựa chọn thông tin trong các câu để lập thành một hệ thống câu hỏi cơ bản cũng chỉ mới là một trong vô số lựa chọn. Khi đã xác định được thông tin cần khai thác qua câu hỏi cơ bản, người dạy có thể cải biến câu hỏi đó để tạo ra một tập hợp các câu hỏi có độ khó khác nhau. Từ hệ thống các câu hỏi cơ bản, có thể cải biến chúng thành các loại hình câu hỏi khác nhau nhằm khai thác thông tin trong các thành phần cú pháp của mỗi câu. Ngân hàng câu hỏi được xây dựng trên các tiêu chí nhất định để phù hợp với tư duy và độ khó cho từng đối tượng học sinh.

1) Căn cứ vào hình thức cấu tạo. Đây là căn cứ cơ bản nhắm vào từng thông tin được chứa đựng trong các thành phần câu. Dựa vào đây, có thể xác định ba nhóm câu hỏi như sau. Nhóm 1, bao gồm các câu hỏi có từ để hỏi (*ai/ con gì/ con nào/ gì/ cái gì/ nào/ cái nào/ khi nào/ lúc nào/ đâu/ ở đâu; làm gì/ sao/ làm sao/ tại sao; như thế nào/ ra sao/ bao nhiêu…*). Nhóm này hướng đến phần lớn học sinh trong một lớp với độ khó từ trung bình trở lên. Nhóm 2 là nhóm câu hỏi trả lời ngắn ở dạng trắc nghiệm khách quan, hỏi đáp nhanh có/không. Đây là nhóm câu hỏi có độ khó từ trung bình trở xuống dành cho những học sinh có năng lực tư duy hạn chế, chỉ đủ sức "xác nhận thông tin" bằng ghi nhớ ở mức "biết" trong thang đo Bloom 6 bậc. Nhóm 3 gồm những câu hỏi lựa chọn (A đúng hay B đúng; A là… hay B là…). Đây là nhóm câu hỏi dùng để hỏi đáp nhanh kèm gợi ý có độ khó từ dễ đến rất dễ ở mức "biết" và "hiểu" trong thang đo Bloom 6 bậc.

2) Căn cứ vào thành phần câu. Đặc điểm tri giác của học sinh tiểu học đối với thông tin văn bản mang tính cụ thể và trực quan nên câu là đơn vị cơ bản

nhất của bài đọc hiểu. Thông tin trong từng thành phần câu phải được lựa chọn tương ứng với hình thức cấu tạo của câu hỏi để đảm bảo độ khó tương hợp với nhau. Theo đó, có thể lập thành một hệ "câu hỏi tìm kiếm bộ phận" để khai thác thông tin trong thành phần nòng cốt, thành phần phụ của từng câu hoặc thành phần phụ của một thành phần nòng cốt nào đó trong câu. Trong một bài đọc hiểu ở tiểu học, có thể thiết lập các dạng thức câu hỏi thành phần câu như sau: câu hỏi hướng vào chủ ngữ (*ai/ con gì/ cây gì/ cái gì/ gì…*); câu hỏi hướng vào vị ngữ (*làm gì/ như thế nào/ là gì…*); câu hỏi hướng vào trạng ngữ (*khi nào/ ở đâu/ bằng gì…*); câu hỏi hướng vào giải ngữ (*ai - làm gì; cái gì như thế nào/ ở đâu…*); câu hỏi hướng vào tình thái ngữ (*thốt lên điều gì/ từ ngữ nào thể hiện sự đánh giá…*); câu hỏi hướng vào bổ ngữ (*…ăn gì; ...thích gì…*); câu hỏi hướng vào định ngữ (*...như thế nào…*).

3) Căn cứ vào chức năng thông tin về đối tượng. Văn bản thường hướng đến kể, tả, bình… một đối tượng nào đấy. Trên mỗi bình diện của nó đều được biểu đạt bằng những từ loại nhất định. Đó là những "chỉ dấu" mang chức năng gọi tên, chức năng hoạt động, chức năng tính chất được hàm chứa trong các từ. Khai thác thông tin văn bản trên những bình diện này khá phù hợp với khối một và khối hai. Các khối lớp cao hơn, trong cấu trúc câu hỏi cần kết hợp thêm những yếu tố khác được biểu đạt bằng những đơn vị ngôn ngữ có cấp độ trên từ. Dựa vào chức năng thông tin về đối tượng trong câu, ta có thể thiết lập hệ thống câu hỏi có các dạng thức như sau: câu hỏi hướng vào tên gọi (*ai/ cái gì/ con gì/ nào/ người nào/ là gì...*); câu hỏi hướng vào hoạt động (*làm gì…*); câu hỏi hướng vào tính chất, trạng thái (*như thế nào/ ra sao…*).

4) Căn cứ vào cấp độ ngôn ngữ. Ngôn bản đọc hiểu có thể phân chia thành ba cấp độ cơ bản: từ, câu và văn bản. Tương ứng với nó là ba nhóm câu hỏi được xây dựng. Từ lớp một đến lớp ba, tập trung xây dựng các câu hỏi để khai thác thành phần thông tin trong câu, câu hỏi hướng đến toàn bộ văn bản chỉ mang tính chất khái quát, thăm dò. Từ lớp bốn đến lớp năm, câu hỏi được xây dựng để khai thác thông tin ở cả cả ba cấp độ ngôn ngữ. Tất cả các cấp độ đều phải được coi trọng nhưng khai thác ở khía cạnh nào cần có sự chọn lọc. Trong cấp độ văn bản, cần chú ý xây dựng những câu hỏi nhằm mục đích phát triển năng lực trừu tượng hóa, khái quát hóa đối tượng cho người học. Căn cứ vào cấp độ ngôn ngữ, có thể chia câu thành các nhóm sau: câu hỏi khai thác thông tin của từ và câu; câu hỏi khai thác thông tin của đoạn; câu hỏi khai thác thông tin khái quát của toàn văn bản.

5) Căn cứ vào trật tự tuyến tính của văn bản. Đặc điểm tri giác văn bản của học sinh tiểu học phụ thuộc rất lớn đến tính chất hình tuyến của ngôn ngữ. Vì vậy, hệ thống câu hỏi được xây dựng cần bám theo trật tự này. Trong những trường hợp cần thiết chúng ta mới khai thác thông tin văn bản bằng hệ thống các câu hỏi phi tuyến tính nhằm kiểm tra khả năng ghi nhớ, so sánh đối chiếu thông tin trong toàn bộ văn bản. Từ căn cứ này, ta có thể xây dựng hệ thống câu hỏi theo hai nguyên tắc: câu hỏi song hành cùng văn bản (có thể liên tục hoặc gián cách) và câu hỏi phi tuyến tính (thông tin câu trả lời phải tổng hợp từ rất nhiều "mảng", "miếng" trong văn bản).

6) Căn cứ vào tính chất vật chất của đối tượng phản ánh. Đối tượng được phản ánh trong văn bản có thể mang những phẩm chất vật chất hoặc tinh thần. Trong văn bản đọc hiểu của tiểu học, hai loại đối tượng trên đều xuất hiện tuy mức độ phổ biến có khác nhau. Căn cứ vào đặc điểm tri nhận của lứa tuổi tiểu học, người ta vẫn chú trọng khai thác tính chất cụ thể cảm tính của đối tượng nhiều hơn. Tuy nhiên, nếu bỏ quên các thuộc tính trừu tượng của đối tượng sẽ là một sai lầm lớn, ảnh hưởng đến sự phát triển năng lực liên tưởng của người học. Căn cứ vào tính chất vật chất của đối tượng, có thể xây dựng các nhóm câu hỏi hướng đến đối tượng, thuộc tính cụ thể và nhóm câu hỏi hướng đến khai thác các đối tượng, thuộc tính trừu tượng.

7) Căn cứ vào mức độ định hướng thông tin. Thông tin về đối tượng miêu tả trong văn bản có thể chia thành hai cấp độ: thông tin cụ thể, chi tiết và thông tin tổng thể, khái quát, trừu tượng. Những câu hỏi cụ thể, chi tiết sẽ "niêm phong" tư duy của người học và biến họ thành người "sao chép" cái đã có vào tiềm thức. Nhưng với dạng câu hỏi "mở" sẽ kích hoạt khả năng liên tưởng, khái quá hóa, trừu tượng hóa nơi người tiếp nhận. Hiện tượng "liên ngôn" trong tiếp nhận thông tin của một người trưởng thành cũng được hình thành từ đây. Xét về độ khó và mức độ định hướng, câu hỏi cụ thể, chi tiết sẽ phù hợp với năng lực tư duy của học sinh hơn. Tuy nhiên, nếu không chú trọng bổ sung dạng thức câu hỏi "mở", tư duy của người học sẽ dần trở nên xơ cứng, những học sinh xuất sắc sẽ không có cơ hội thể hiện. Dựa vào mức độ định hướng thông tin, có thể phân câu hỏi thành hai nhóm: câu hỏi "đóng" và câu hỏi "mở".

Với "ma trận logic ngữ nghĩa" của ngữ liệu bài đọc hiểu đã được xây dựng, có thể tiến hành thiết kế ngân hàng câu hỏi một cách có định hướng. Trong văn bản đọc hiểu lớp 3 chỉ nên tập trung khai thác thông tin ở bậc thành phần câu và toàn thể câu. Trong những trường hợp cần thiết cũng có thể xây dựng những câu hỏi khai thác thông tin của từng đoạn và tổng thể văn bản với kỳ vọng

đạt được là thăm dò, gợi mở, khuyến khích và kích thích. Câu hỏi hướng đích là số đông học sinh trong lớp được chú thích bằng (1); câu hỏi hướng đích là những học sinh yếu được chú thích bằng (2); câu hỏi hướng đích là học sinh có năng lực tư duy vượt trội được chú thích bằng (3). Căn cứ vào "ma trận logic ngữ nghĩa" đã được xác lập, có thể tạo lập bộ câu hỏi trả lời miệng hoặc viết ra giấy, bộ câu hỏi tự luận hoặc trắc nghiệm… Về nguyên tắc tiếp cận văn bản, câu hỏi phải hướng đến tất cả các thông tin thuộc mọi cấp độ ngôn ngữ. Tuy nhiên, thực tiễn dạy học và đặc điểm thụ đắc ngôn ngữ mẹ đẻ chỉ cho phép người học tiếp nhận có chiều sâu vào một phần thông tin của văn bản. Vì vậy, tùy thuộc tình hình thực tế, người dạy sẽ lựa chọn những câu hỏi phù hợp để đưa đến cho học sinh.

Về cơ bản, hệ thống câu hỏi sẽ được xây dựng theo trật tự tuyến tính (đoạn, câu) với việc vận dụng nhiều căn cứ khác nhau. Độ khó của các phần tử trên "ma trận logic ngữ nghĩa" được lựa chọn cho từng nhóm đối tượng trong mỗi lớp học. Từ những phân tích về các hình thức đặt câu hỏi ở trên và vận dụng phép "cải biến cơ học" (thêm, bớt, thay thế, hoán vị), phép "cải biến sâu" (diễn đạt lại), ta có thể xác lập "ma trận logic ngữ nghĩa" và xây dựng hệ thống ngân hàng câu hỏi cho hoạt động dạy học đọc hiểu của văn bản *Sông Hương* như sau (với CN: chủ ngữ; VN: vị ngữ; BN: bổ ngữ; TN: trạng ngữ; TNPT: trạng ngữ phụ thuộc; GN: giải ngữ; C: chủ; V: vị).

<table>
<tr><td colspan="5">(1) Từ xưa, người Huế đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất cho dòng sông quê hương.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">TN: Từ xưa</td><td rowspan="3">CN: người Huế</td><td colspan="3">VN: đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất cho dòng sông quê</td></tr>
<tr><td rowspan="2">dành</td><td>BN2: những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất</td><td>BN1: cho dòng sông</td></tr>
<tr><td>BN2.1. những lời thơ đẹp nhất,</td><td>BN2.1. tình cảm sâu đậm nhất</td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">(1a). Ai đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất cho dòng sông quê hương? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="5">(1a1). Ai đã dành những tình cảm sâu đậm nhất cho dòng sông quê hương? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="5">(1a2). Người Huế hay khách đến tham quan Huế đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm cho dòng sông quê hương (2)</td></tr>
<tr><td colspan="5">(1b). Người Huế đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất cho cái gì? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="5">(1b1). Người Huế đã dành những lời thơ đẹp nhất cho cái gì? (2)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="6">(1b2). Người Huế đã dành những lời thơ đẹp nhất, tình cảm sâu đậm nhất cho xứ Huế hay cho dòng sông? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2) Người ta kể rằng, xưa kia, dòng nước ở đây thường thoảng lên một mùi hương dìu dịu bởi nguồn sông chảy qua một cánh rừng mọc dày một loại cỏ có tên là thạch xương bồ.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CN: Người ta</td><td colspan="5">VN: kể rằng xưa kia, dòng nước ở đây thường thoảng lên một mùi hương dìu dịu bởi nguồn sông chảy qua một cánh rừng mọc dày một loại cỏ có tên là thạch xương bồ.</td></tr>
<tr><td>kể rằng</td><td>TNPT: xưa kia</td><td colspan="3">BN: dòng nước ở đây thường thoảng lên một mùi hương dìu dịu bởi nguồn sông chảy qua một cánh rừng mọc dày một loại cỏ có tên là thạch xương bồ</td></tr>
<tr><td>C: dòng nước</td><td>TNPT: ở đây</td><td>V: thường thoảng lên một mùi hương dìu dịu bởi nguồn sông chảy qua một cánh rừng mọc dày một loại cỏ có tên là thạch xương bồ</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2a). Vì sao dòng nước sông Hương lại có mùi hương dìu dịu? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2a1). Vì sao nước sông Hương lại thơm? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2a2). Nước sông Hương có mùi hương thơm vì chảy qua rừng rậm hay chảy qua rừng cỏ thạch xương bồ? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2b). Khi chảy qua rừng cỏ thạch xương bồ thì dòng nước sông Hương như thế nào? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2b1). Khi chảy qua rừng cỏ thạch xương bồ thì nước sông Hương có thơm không? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(2b2). Nước sông Hương chảy qua đâu và như thế nào? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3) Sông Hương là một bức tranh phong cảnh khổ dài mà mỗi đoạn, mỗi khúc đều có vẻ đẹp riêng của nó.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">CN: Sông Hương</td><td colspan="5">VN: là một bức tranh phong cảnh khổ dài mà mỗi đoạn, mỗi khúc đều có vẻ đẹp riêng của nó.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">một bức tranh phong cảnh</td><td rowspan="2">khổ dài</td><td colspan="3">mỗi đoạn, mỗi khúc đều có vẻ đẹp riêng của nó</td></tr>
<tr><td>mỗi đoạn, mỗi khúc</td><td colspan="2">đều có vẻ đẹp riêng của nó</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3a). Sông Hương là một bức tranh như thế nào? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3a1). Sông Hương là một bức tranh phong cảnh khổ dài hay khổ ngắn? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3a2). Tại sao lại gọi sông Hương là một bức tranh phong cảnh khổ dài? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3b). Mỗi đoạn, mỗi khúc của sông Hương như thế nào? (1)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="6">(3b1). Có phải mỗi đoạn, mỗi khúc của sông Hương đều giống nhau không? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(3b2). Tại sao mỗi đoạn, mỗi khúc của sông Hương lại có vẻ đẹp riêng? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4) Bao trùm lên cả bức tranh đó là một màu xanh có nhiều sắc độ, đậm nhạt khác nhau: màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc, màu xanh non của những bãi ngô, thảm cỏ,...</td></tr>
<tr><td rowspan="5">TN: Bao trùm lên cả bức tranh</td><td rowspan="5">CN: đó</td><td colspan="4">VN: là một màu xanh có nhiều sắc độ, đậm nhạt khác nhau: màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc, màu xanh non của những bãi ngô, thảm cỏ.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">C: một màu xanh</td><td colspan="3">V: có nhiều sắc độ, đậm nhạt khác nhau: màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc, màu xanh non của những bãi ngô, thảm cỏ</td></tr>
<tr><td rowspan="3">có</td><td colspan="2">nhiều sắc độ, đậm nhạt khác nhau: màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc, màu xanh non của những bãi ngô, thảm cỏ</td></tr>
<tr><td>nhiều sắc độ, đậm nhạt khác nhau:</td><td>màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc, màu xanh non của những bãi ngô, thảm cỏ</td></tr>
<tr><td colspan="2"></td></tr>
<tr><td colspan="6">(4a). Bao trùm lên cả bức tranh sông Hương là màu gì? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4a1). Bao trùm lên cả bức tranh sông Hương là màu xanh hay màu hồng? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4a2). Màu gì bao trùm lên cả bức tranh sông Hương? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4b). Bao trùm lên cả bức tranh sông Hương là những màu xanh nào? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4b1). Bức tranh sông Hương mang màu xanh da trời, màu xanh của nước biếc và màu xanh của cái gì nữa? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(4b2). Bức tranh sông Hương có gì nổi bật? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5) Cứ mỗi mùa hè tới, hoa phượng vĩ nở đỏ rực hai bên bờ.</td></tr>
<tr><td colspan="2" rowspan="2">TN: Cứ mỗi mùa hè tới,</td><td colspan="2" rowspan="2">CN: hoa phượng vĩ</td><td colspan="2">nở đỏ rực hai bên bờ</td></tr>
<tr><td>nở đỏ rực</td><td>hai bên bờ</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5a). Khi hè đến, hoa gì nở đỏ rực hai bờ sông Hương? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5a1). Khi hè đến, hoa lan hay hoa phượng nở đỏ rực hai bờ sông Hương? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5a2). Hai bờ sông Hương người ta trồng nhiều cây gì? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5b). Khi nào thì hoa phượng nở đỏ rực hai bờ sông Hương? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5b1). Hoa phượng nở đỏ rực hai bờ sông Hương vào mùa thu hay mùa hè? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(5b2). Tại sao nhiều người học hoa phượng là hoa học trò? (3)</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="4">(6) Hương Giang bỗng thay chiếc áo xanh hằng ngày thành dải lụa đào ửng hồng cả phố phường.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">CN: Hương Giang</td><td colspan="3">VN: bỗng thay chiếc áo xanh hằng ngày thành dải lụa đào ửng hồng cả phố phường.</td></tr>
<tr><td colspan="2">bỗng thay chiếc áo xanh hằng ngày</td><td>thành dải lụa đào ửng hồng cả phố phường.</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6a). Khi hè đến, cái gì được thay màu áo? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6a1). Dòng sông nào được thay chiếc áo xanh bằng dải lụa đào? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6a2). Phượng nở hoa làm cho cái gì đổi màu? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6b). Khi hè đến, sông Hương thay chiếc áo xanh bằng dải lụa màu gì? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6b1). Hè đến, sông Hương thay chiếc áo xanh bằng dải lụa màu vàng hay màu hồng? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(6b2). Tại sao khi phượng nở hoa thì dòng sông Hương lại đổi màu? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7) Những đêm trăng sáng, dòng sông là một đường trăng lung linh dát vàng.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">TN: Những đêm trăng sáng,</td><td rowspan="2">CN: dòng sông</td><td colspan="2">VN: là một đường trăng lung linh dát vàng.</td></tr>
<tr><td>một đường trăng</td><td>lung linh dát vàng</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7a). Những đêm trăng sáng, dòng sông như thế nào? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7a1). Những đêm trăng sáng, dòng sông như một đường trăng hay một quầng trăng? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7a2). Tại sao nói những đêm trăng sáng, dòng sông như một đường trăng mà không nói là như một vầng trăng? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7b). Khi nào thì dòng sông như một đường trăng lung linh dát vàng? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7b1). Những đêm trăng sáng hay trăng tối thì dòng sông như một đường trăng lung linh dát vàng? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(7b2). Tại sao dòng sông như một đường trăng lung linh dát vàng? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="4">(8) Sông Hương là một đặc ân của thiên nhiên dành cho Huế, làm cho không khí thành phố trở nên trong lành, làm tan biến những tiếng ồn ào của chợ búa, tạo cho thành phố một vẻ êm đềm.</td></tr>
<tr><td>CN: Sông Hương</td><td colspan="2">VN: là một đặc ân của thiên nhiên dành cho Huế</td><td>GN: làm cho không khí thành phố trở nên trong lành, làm tan biến những tiếng ồn ào của chợ búa, tạo cho thành phố một vẻ êm đềm.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">một đặc ân</td><td colspan="2">thiên nhiên dành cho Huế</td><td rowspan="2">làm cho không khí thành phố trở nên trong lành,</td><td rowspan="2">làm tan biến những tiếng ồn ào của chợ búa, tạo cho thành phố một vẻ êm đềm.</td></tr>
<tr><td>thiên nhiên</td><td>dành cho Huế</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8a). Cái gì đã làm cho không khí thành phố trở nên trong lành? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8a1). Sông Hương hay cảnh vật xứ Huế khiến không khí thành phố trở nên trong lành? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8a2). Vì sao nói sông Hương là đặc ân thiên nhiên dành tặng cho xứ Huế? (3)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8b). Sông Hương đã tạo cho thành phố điều gì? (1)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8b1). Sông Hương làm tan biến cái gì? (2)</td></tr>
<tr><td colspan="6">(8b2). Sông Hương đã làm thay đổi xứ Huế như thế nào? (3)</td></tr>
</table>

2.3. Cách thức lựa chọn và sử dụng bộ câu hỏi

Việc lựa chọn hệ thống câu hỏi ở đây có tính giả định với tham chiếu về độ khó cho từng nhóm đối tượng theo tinh thần lượng hóa kiến thức. Trình độ nào thì độ khó ấy, không sử dụng một bộ công cụ, một mục tiêu chung cho các đối tượng có năng lực và đặc điểm tư duy khác nhau.

1) Nhóm câu hỏi thứ nhất ưu tiên cho đa số học sinh, có thể gồm một số câu được lựa chọn như sau:

- Giải pháp 1 chú trọng vào (1), (2), (3), (6), (7) khai thác thông tin về tên gọi của dòng sông và một số đặc điểm của nó: (1a), (1b), (2a1), (2b), (3a), (3b), (6a), (6b), (7a), (7b).

- Giải pháp 2 chú trọng vào (1), (4), (5), (6), (7) khai thác thông tin về các đặc điểm của sông Hương: (1a), (1b), (4a), (4b), (5a), (5b), (6a), (6b), (7a), (7b).

- Giải pháp 3 chú trọng vào (1), (2), (5), (8) khai thác thông tin cơ bản nhất gồm gọi, đặc điểm nổi bật, tình cảm của người dân: (1a), (1b), (2a1), (2b), (5a), (5b), (8a), (8b).

2) Nhóm câu hỏi thứ hai ưu tiên cho học sinh yếu:

- Giải pháp 1 chú trọng vào (1), (2), (3), (6), (7) khai thác thông tin về tên gọi của dòng sông và một số đặc điểm của nó: (1a1), (2b1), (3a1), (3b1), (6a1), (6b1), (7a1), (7b1).

- Giải pháp 2 chú trọng vào (1), (4), (5), (6), (7) khai thác thông tin về các đặc điểm của sông Hương: (1b), (4a1), (4b1), (5b1), (6a1), (7a1), (7b1).

- Giải pháp 3 chú trọng vào (1), (2), (5), (8) khai thác thông tin cơ bản nhất gồm gọi, đặc điểm nổi bật, tình cảm của người dân: (1a1), (2a2), (5b1), (8a1), (8b1).

3) Nhóm câu hỏi thứ ba ưu tiên cho học sinh giỏi. Ngoài những bộ câu hỏi đã lựa chọn từ hệ thống, có thể thiết lập thêm một số câu hỏi khác theo cấp độ ngôn ngữ hoặc theo tính chất hướng đích cụ thể.

- Giải pháp 1 chú trọng vào (1), (2), (3), (6), (7) khai thác thông tin về tên gọi của dòng sông và một số đặc điểm của nó: (1b2), (2a), (2b2), (3a2), (3b2), (6a2), (6b2), (7a2), (7b2).

- Giải pháp 2 chú trọng vào (1), (4), (5), (6), (7) khai thác thông tin về các đặc điểm của sông Hương: (1b2), (4a2), (4b2), (5a2), (5b2), (6a2), (6b2), (7a2), (7b2).

- Giải pháp 3 chú trọng vào (1), (2), (5), (8) khai thác thông tin cơ bản nhất gồm gọi, đặc điểm nổi bật, tình cảm của người dân: (1b2), (2a), (2b2), (5a2), (5b2), (8a2), (8b2).

Nếu học sinh nhóm 3 nào trả lời đúng toàn bộ các câu hỏi, ta có thể hỏi thêm một hoặc một số câu bổ sung trong các câu hỏi sau:

- Tìm những từ ngữ chỉ các màu xanh khác nhau của sông Hương.

- Hãy nói về một vài vẻ đẹp của dòng sông vào đêm trăng sáng.

- Vì sao nói Sông Hương là đặc ân của thiên nhiên dành cho Huế?

- Bài đọc cho em biết điều gì?

Từ việc phân xuất câu hỏi theo nhiều căn cứ khác nhau, người dạy có thể lựa chọn những nhóm câu hỏi sát với điều kiện dạy học thực tế để sử dụng. Câu hỏi được lựa chọn cho từng học sinh cần dựa vào những căn cứ sau: 1) liên kết ngữ nghĩa của văn bản (ma trận nghĩa); 2) mức độ đạt được của thông tin; 3) năng lực của nhóm học sinh hoặc từng học sinh. Khi câu hỏi được lựa chọn có tính chất đại diện cho các đơn vị nghĩa đã được xác định (logic ngữ nghĩa), người học sẽ dễ dàng nắm bắt được nội dung văn bản ở mức độ cần thiết nhờ vào sự gợi mở và sự kế thừa lẫn nhau về ý nghĩa giữa các câu trả lời. Qua đó sẽ tránh được tình trạng "tùng xẻo" văn bản nhằm từng bước phát triển tư duy khái quát đối tượng. Cũng bằng hình thức này, đối với học sinh lớp 4, 5, bộ câu hỏi (3) có thể được chú trọng để khái quát nội dung từng đoạn hoặc toàn bài. Từ hệ thống những câu trả lời của học sinh, giáo viên có thể "cải biến nghịch" để tạo bộ "câu cốt lõi" để khởi đầu cho quá trình tái lập văn bản mới. Sau khi học sinh tái lập văn bản, ta có thể so sánh nó với văn bản gốc để tìm ra sự khác biệt. Trong từng

trường hợp cụ thể, có thể sẽ cho ta thấy nhiều biểu hiện tinh tế và thú vị về tư duy ngôn ngữ của học sinh.

3. Kết luận

Từ thao tác ma trận hóa và mô hình hóa các quan hệ ngữ nghĩa của văn bản, người dạy có thể tạo lập được một hệ thống các câu hỏi phân hóa theo các hình thức và độ khó khác nhau để nhắm vào những mục tiêu đọc hiểu cụ thể trên từng cá nhân người học. Qua thử nghiệm, cách thức tiếp cận văn bản đọc hiểu này tỏ ra rất khả quan. Khi đã tiếp nhận được văn bản bằng cách trả lời các câu hỏi phân hóa, học sinh có thể tái lập ngôn bản theo cảm nhận và diễn giải của mình. Đây là hình thức trao quyền dạy cho giáo viên, trao quyền học cho học sinh một cách thực chất. Khi có trong tay "bản đồ" cấu trúc ngữ nghĩa của văn bản, người dạy có thể thể sử dụng nó một cách chủ động và có định hướng tùy thuộc đối tượng tiếp nhận và mục đích dạy học; kiểm soát được độ khó của bài học và tiên liệu được kết quả dạy học cho từng đối tượng hoặc nhóm đối tượng cụ thể.

Hình thức đọc hiểu trên "ma trận logic ngữ nghĩa" có thể tiếp tục được bổ cứu để mở ra một cách thức dạy học mới. Không chỉ ở tiểu học, hình thức dạy học đọc hiểu bằng hệ thống câu hỏi phân hóa trên "ma trận logic ngữ nghĩa" còn có thể áp dụng cho các cấp học cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. D. Bùi (2008), "Phát huy vai trò bạn đọc sáng tạo của học sinh trong phân tích, cắt nghĩa tác phẩm văn học", *Tạp chí Giáo dục*, 201 (kì 1), tr. 14-17.
2. D. D. Nguyễn (2012), *Ngữ pháp tạo sinh,* Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
3. T. H. Nguyễn (2002), *Dạy đọc hiểu ở Tiểu học,* Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. V. N. Mai (2011), "Học văn trước hết là đọc văn", *Tạp chí Giáo dục*, *258* (kì 2), tr. 54-55.
5. T. T. Hoàng (2016), *Xây dựng mô hình dạy học đọc tiếng Việt ở tiểu học theo cách tiếp cận năng lực,* Đề tài nghiên cứu khoa học cấp Thành phố, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
6. V. H. Hồ (2019), "Dạy học đọc hiểu cho học sinh tiểu học trên ma trận liên kết logic ngữ nghĩa", *Tạp chí Khoa học Đại học Sài Gòn*, 63, tr. 106-115.
7. Taffy E. Raphael, Elfrieda H. Hiebert (1996), *Creating an Integrated Approach to Literacy Instruction*, Harcourt Brace College Publishers.

TĂNG CƯỜNG BỒI DƯỠNG NĂNG LỰC THỰC HIỆN CHO CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Bùi Việt Phú[1*], Vũ Đình Chuẩn[1], Nguyễn Văn Nhung[2]

[1]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

[2]Trường Cao đẳng Quốc tế TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông có vai trò quan trọng trong quản trị nhà trường. Một cơ sở giáo dục phổ thông hoạt động có hiệu quả hay không, một phần quan trọng phụ thuộc vào năng lực thực hiện của đội ngũ cán bộ quản lý nhà trường. Tuy nhiên, thời gian qua, công tác bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông chưa chú trọng đúng mức đến việc phát triển năng lực thực hiện cho đội ngũ. Mức độ đáp ứng năng lực thực hiện của cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông chưa cao, đặc biệt là các năng lực quản trị nhà trường. Trên cơ sở nghiên cứu một số vấn đề lý luận về năng lực thực hiện của đội ngũ cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, bài viết đề cập đến năng lực, năng lực thực hiện; đặc trưng, mức độ của năng lực thực hiện; tiếp cận năng lực thực hiện trong bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông…. Từ đó, đề xuất một số giải pháp bồi dưỡng năng lực thực hiện cho cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông, góp phần nâng cao hiệu quả quản trị trường phổ thông thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Bồi dưỡng; năng lực; năng lực thực hiện; cán bộ quản lý; giáo dục*

1. Mở đầu

Trong những năm qua, hoạt động bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý (CBQL) cơ sở giáo dục phổ thông (GDPT) đã được ngành Giáo dục và Đào tạo cả nước và các địa phương quan tâm thực hiện và đã đạt được những kết quả quan trọng, bước đầu đáp ứng được yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GDPT nói chung, đổi mới chương trình GDPT nới riêng. Tuy nhiên, công tác bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT nói chung thời gian qua còn tập trung nhiều vào việc thực hiện hoàn thành nội dung bồi dưỡng, chưa chú trọng đúng mức đến yêu cầu đầu ra, phát triển năng lực thực hiện. Mức độ đáp ứng năng lực thực hiện của CBQL cơ sở GDPT so với chuẩn hiệu trưởng chưa cao, đặc biệt là các tiêu chí năng lực quản trị nhà trường. Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/213 của Hội nghị TW lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục và

đào tạo cũng đã nhận định rằng: "*Đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý bất cập về chất lượng, số lượng và cơ cấu; một bộ phận chưa theo kịp yêu cầu đổi mới và phát triển giáo dục*. Nghị quyết số 29/NQ-TW cũng đặt ra nhiệm vụ *"Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục gắn với nhu cầu phát triển kinh tế-xã hội, bảo đảm an ninh, quốc phòng và hội nhập quốc tế... Cán bộ quản lý giáo dục các cấp phải qua đào tạo về nghiệp vụ quản lý"*[1].

Theo số liệu năm học 2023 - 2024 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, cả nước có 59.730 CBQL cơ sở GDPT. Thực tế, qua 4 năm thực hiện Chương trình GDPT 2018 ở cấp Tiểu học, 3 năm đối với cấp THCS và 2 năm đối với cấp THPT cho thấy, đại đa số CBQL cơ sở GDPT có nhu cầu được bồi dưỡng bổ sung kiến thức, kỹ năng theo tiếp cận năng lực thực hiện để nâng cao năng lực quản trị nhà trường, nên nhu cầu bồi dưỡng năng lực thực hiện cho cán bộ quản lý giáo dục là rất lớn. Đặc biệt, trong năm cuối (năm học 2024 - 2025) thực hiện chương trình GDPT 2018 ở cả 3 cấp học, nhu cầu được bồi dưỡng nâng cao năng lực quản trị trường phổ thông đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018 càng trở nên cấp thiết hơn. Vì vậy, việc nghiên cứu cơ sở lý luận, thực tiễn để đề xuất một số giải pháp tăng cường bồi dưỡng năng lực thực hiện cho đội ngũ CBQL cơ sở GDPT trong bối cảnh đổi mới chương trình GDPT hiện nay trên cả nước nói chung, ở từng địa phương nói riêng để nâng cao năng lực quản trị nhà trường là rất cần thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu sau đây: Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: Phân tích, tổng hợp một số vấn đề lý luận về năng lực và năng lực thực hiện; phương pháp chuyên gia. Tiếp cận năng lực thực hiện trong bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT làm cơ sở lý luận cho việc đề xuất các giải pháp bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT trong thời gian tới; đồng thời sử dụng phương pháp chuyên gia để xin ý kiến chuyên gia về các giải pháp tăng cường tăng cường bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

3. Kết quả và bàn luận

3.1. Khái niệm năng lực thực hiện

Trên thế giới, các nhà nghiên cứu đã đưa ra những quan niệm khác nhau về năng lực thực hiện. Theo Debling (1989): *"Năng lực thực hiện là khả năng*

[1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/213 của Hội nghị TW lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa 11 về đổi mới căn bản toàn diện GD&ĐT.*

chủ thể thực hiện các hoạt động trong phạm vi công việc đảm nhiệm đạt tới các trình độ, mức độ thực hiện mong đợi cần thiết". Đó là một quan niệm rộng bao gồm cả khả năng vận dụng kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo và những phẩm chất tâm sinh lý cần thiết vào các tình huống mới trong phạm vi nghề đó, bao gồm cả sự tổ chức, kế hoạch làm việc, cả hoạt động mới nảy sinh có liên quan đến chất lượng công việc và các cá nhân làm việc có hiệu quả với đồng nghiệp, với cán bộ lãnh đạo, quản lý. Một cá nhân biết thành thạo công việc là người biết thực hiện được một nhiệm vụ cụ thể hay một chức trách cụ thể trong một khoảng thời gian xác định, có khả năng xử lý một cách hiệu quả các sự cố bất thường trong các môi trường hay điều kiện khác.

Theo Mansfield (2005): *"Năng lực thực hiện được hiểu là khả năng chủ thể biết thực hiện được toàn bộ vai trò lao động hay phạm vi công việc. Tức là thực hiện chúng chứ không phải chỉ biết về chúng, biết thực hiện trọn vẹn vai trò lao động hay phạm vi công việc chứ không phải từng kỹ năng, từng công việc riêng rẽ, theo các tiêu chuẩn mong đợi của công việc đó chứ không phải là các tiêu chuẩn về đào tạo hay các tiêu chuẩn tách rời thực tế công việc, trong các môi trường làm việc thực, điều kiện thực tế*".

Các tác giả Việt Nam cũng đưa ra một số quan niệm về năng lực thực hiện khác nhau: Theo Nguyễn Đức Trí: "*Năng lực thực hiện là khả năng thực hiện được các hoạt động (nhiệm vụ, công việc) theo tiêu chuẩn đặt ra đối với từng nhiệm vụ, công việc đó. Năng lực thực hiện bao gồm: các kỹ năng cốt lõi (các kỹ năng thông tin, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lập kế hoạch và tổ chức triển khai các hoạt động, kỹ năng hợp tác, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng sử dụng công nghệ); có khả năng thích ứng để thay đổi; có khả năng áp dụng kiến thức của mình vào công việc; có khát vọng học tập và cải thiện"*[1]. Tác giả Nguyễn Minh Đường cho rằng: *"Năng lực thực hiện là những kiến thức, kỹ năng, thái độ cần thiết để người lao động có thể thực hiện được công việc của nghề đạt chuẩn quy định trong những điều kiện cho trước"*[2]. Các định nghĩa nêu trên gắn với sự thực hiện thành công các công việc cụ thể của một nghề theo các chuẩn được quy định. Do vậy, năng lực thực hiện có thể đánh giá và lượng hóa được.

Mặc dù có nhiều quan niệm khác nhau, nhưng có thể thấy thuật ngữ năng lực thực hiện được sử dụng với ý nghĩa tương đối thống nhất, là khả năng của một cá nhân hoặc một tổ chức để thực hiện một nhiệm vụ, mục tiêu hoặc công việc cụ thể. Nó bao gồm sự kết hợp của kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm và tư

[1] Nguyễn Đức Trí (2005), *Đào tạo theo năng lực thực hiện*, Tài liệu tập huấn VTEP, Hà Nội.
[2] NguyKOM framework's aids *Đào tM framework's aids and tools*Tài liM framework's aids and tools com

duy. Năng lực thực hiện cho phép cá nhân hoặc tổ chức đạt được kết quả mong muốn và đáp ứng các yêu cầu và tiêu chuẩn đã đặt ra.

Từ những kết quả đã nghiên cứu, khái niệm năng lực thực hiện sử dụng trong bài viết này được tiếp cận như sau: Năng lực thực hiện của CBQL cơ sở GDPT là tổ hợp của các năng lực quản trị nhà trường, nhằm đảm bảo thực hiện tốt nhất việc quản trị nhà trường trong những tình huống cụ thể, đạt mục tiêu đề ra; bao gồm: năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; năng lực quản trị nhân sự; năng lực quản trị tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị - công nghệ; năng lực quản trị chất lượng giáo dục…

Khi nói đến năng lực thực hiện là nhấn mạnh đến khả năng thực hiện, tức là người CBQL phải biết - làm chứ không dừng lại ở biết - hiểu, và hành động "làm" ở đây được gắn với kiến thức, kỹ năng, thái độ chứ không phải "làm" một cách "máy móc". Năng lực thực hiện "phải biết, phải làm được" gắn với nhiệm vụ quản trị nhà trường.

3.2. Các đặc trưng, mức độ của năng lực thực hiện

3.2.1. Các đặc trưng của năng lực thực hiện

Năng lực thực hiện có thể nhận biết thông qua các đặc trưng sau[1]:

+ Là tổ hợp của kiến thức, kỹ năng, thái độ và các nguyên tắc cần thiết của người lao động để thực hiện toàn bộ một hoặc một số nội dung lao động nghề nghiệp cụ thể;

+ Đáp ứng được tiêu chuẩn đầu ra và do đó có tác dụng tốt cho việc đáp ứng tiêu chuẩn đào tạo;

+ Tường minh và đánh giá được bằng các minh chứng thực tế.

3.2.2. Các mức độ của năng lực thực hiện

Có 5 mức năng lực thực hiện như sau[2]:

+ Mức 1: Thực hiện tốt các hoạt động thông thường, quen thuộc;

+ Mức 2: Thực hiện tốt các hoạt động quan trọng trong những hoàn cảnh khác nhau. Có thể tự mình thực hiện một số hoạt động tương đối phức tạp hoặc các công việc ít gặp; có khả năng làm việc hợp tác, tham gia nhóm làm việc;

+ Mức 3: Thực hiện các hoạt động phức tạp, ít gặp, trong nhiều hoàn cảnh khác nhau; có khả năng làm việc độc lập cũng như khả năng kiểm soát và hướng dẫn người khác;

---

[1] Lê Thùy Linh (2013), *Dạy học giáo dục học ở Đại học Sư phạm theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Đại học Thái Nguyên.

[2] Lê Thùy Linh (2013), *Dạy học giáo dục học ở Đại học Sư phạm theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Đại học Thái Nguyên.

+ Mức 4: Có khả năng thực hiện một cách chắc chắn và độc lập các hoạt động chuyên môn phức tạp trong những tình huống khó; có khả năng tổ chức và quản lý công việc của nhóm và điều phối các nguồn tài nguyên;

+ Mức 5: Ứng dụng các nguyên tắc trọng yếu và kỹ thuật phức tạp trong nhiều tình huống nghề nghiệp khác nhau; đảm đương những công việc thường xuyên đòi hỏi tính tự chủ cao, điều hành công việc của những người khác và kiểm soát các nguồn tài nguyên quan trọng. Ngoài ra cũng có khả năng chuẩn đoán, thiết kế, lập kế hoạch, thực thi kế hoạch và đánh giá công việc.

3.2.3. Mô hình cấu trúc năng lực thực hiện

Để hình thành và phát triển năng lực thực hiện, cần xác định các thành phần và cấu trúc của chúng. Có nhiều cách phân loại năng lực khác nhau, vì vậy việc mô tả cấu trúc và các thành phần năng lực cũng khác nhau. Theo quan điểm của các nhà Sư phạm nghề ở Đức, cấu trúc chung của năng lực thực hiện được mô tả là sự kết hợp của 4 năng lực thành phần sau:

+ *Năng lực chuyên môn*: Là khả năng thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn cũng như khả năng đánh giá kết quả chuyên môn một cách độc lập, có phương pháp và chính xác. Trong đó bao gồm cả khả năng tư duy lôgic, phân tích, tổng hợp, trừu tượng hoá, khả năng nhận biết các mối quan hệ hệ thống và quá trình. Năng lực chuyên môn hiểu theo nghĩa hẹp là năng lực nội dung chuyên môn, theo nghĩa rộng bao gồm cả năng lực phương pháp chuyên môn;

+ *Năng lực phương pháp:* Là khả năng đối với những hành động có kế hoạch, định hướng mục đích trong việc giải quyết các nhiệm vụ và vấn đề. Năng lực phương pháp bao gồm năng lực phương pháp chung và phương pháp chuyên môn. Trung tâm của phương pháp nhận thức là những khả năng tiếp nhận, xử lý, đánh giá, truyền thụ và trình bày tri thức;

+ *Năng lực xã hội*: Là khả năng đạt được mục đích trong những tình huống xã hội cũng như trong những nhiệm vụ khác nhau trong sự phối hợp sự phối hợp chặt chẽ với những thành viên khác;

+ *Năng lực cá thể*: Là khả năng xác định, đánh giá được những cơ hội phát triển cũng như những giới hạn của cá nhân, phát triển năng khiếu, xây dựng và thực hiện kế hoạch phát triển cá nhân, những quan điểm, chuẩn giá trị đạo đức và động cơ chi phối các thái độ và hành vi ứng xử [1].

Mô hình cấu trúc năng lực trên đây có thể cụ thể hoá trong từng lĩnh vực chuyên môn, nghề nghiệp khác nhau. Ví dụ năng lực của người CBQL cơ sở

[1] Nguyễn Văn Cường (2010), *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở cơ sở giáo dục THPT*, Dự án phát triển giáo dục THPT (LOAN No1979 - VIE), Hà Nội.

GDPT thực hiện Chương trình GDPT 2018 bao gồm: năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; năng lực quản trị nhân sự; năng lực quản trị tài chính, năng lực quản trị cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ giáo dục; năng lực quản trị chất lượng giáo dục... Những năng lực trên không tách rời nhau mà có mối quan hệ chặt chẽ. Năng lực thực hiện của CBQL được hình thành trên cơ sở có sự kết hợp các năng lực này.

3.3. Tiếp cận năng lực thực hiện trong bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở GDPT

Khi thực hiện chương trình bồi dưỡng chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ CBQL thường có các cách tiếp cận sau: thứ nhất là tiếp cận dựa vào nội dung (mục tiêu - nội dung kiến thức); thứ hai là tiếp cận dựa vào kết quả đầu ra (mục tiêu - năng lực thực hiện). Những năm đầu thế kỉ 21, sự phát triển nhanh, mạnh của xã hội tạo ra những thách thức lớn cho giáo dục và xu hướng tiếp cận đào tạo, bồi dưỡng theo năng lực thực hiện được hình thành, vận dụng ở nhiều quốc gia trên thế giới. Tên gọi của cách tiếp cận này có khác nhau nhưng thuật ngữ được dùng khá phổ biến là đào tạo theo năng lực thực hiện (competency-based training). Theo đó, Paprock chỉ ra 5 đặc tính cơ bản của tiếp cận này[1]:

(1) Tiếp cận năng lực thực hiện dựa trên tư tưởng giáo dục lấy hoạt động của người học làm trung tâm;

(2) Tiếp cận năng lực thực hiện đáp ứng những đòi hỏi của thực tiễn nghề nghiệp;

(3) Tiếp cận năng lực thực hiện định hướng đến cuộc sống hiện thực của con người;

(4) Tiếp cận năng lực thực hiện thể hiện quan điểm đào tạo rất linh hoạt và năng động;

(5) Tiếp cận năng lực thực hiện cho phép xác định các tiêu chuẩn năng lực cần hình thành ở người học một cách rõ ràng.

Việc đào tạo, bồi dưỡng theo tiếp cận năng lực thực hiện có những ưu thế:

(1) Cho phép cá nhân hóa việc học tập. Trên cơ sở mô hình năng lực thực hiện, người học sẽ tự bổ sung những thiếu hụt trong tri thức và kỹ năng của bản thân để thực hiện những nhiệm vụ và công việc cụ thể;

(2) Định hướng vào kết quả đầu ra, từ đó điều chỉnh hoạt động của người dạy và người học;

(3) Tạo sự linh hoạt trong việc đạt tới kết quả đầu ra, phù hợp với tốc độ, nhịp độ và đặc điểm nhận thức của từng cá nhân người học;

[1] K. E. Paprock (1996*), Conceptual structure to develop adaptive.*

(4) Tạo điều kiện thuận lợi trong việc xác định kết quả đạt được của quá trình dạy học bởi có một hệ thống chuẩn đánh giá rõ ràng[1].

Trong bồi dưỡng năng lực thực hiện cho đội ngũ CBQL cơ sở GDPT thực hiện Chương trình GDPT 2018 (năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; năng lực quản trị nhân sự; năng lực quản trị tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị - công nghệ; năng lực quản trị chất lượng giáo dục…), chúng tôi chọn cách tiếp cận cận dựa vào kết quả đầu ra.

3.4. Đề xuất một số giải pháp tăng cường bồi dưỡng năng lực thực hiện cho cán bộ quản lý cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu Chương trình GDPT 2018

3.4.1. Khảo sát nhu cầu để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng

Việc lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT có ý nghĩa quyết định đến sự thành công của hoạt động bồi dưỡng; giúp cho các địa phương có thể triển khai các hoạt động một cách chủ động nhằm đạt kết quả cao nhất các mục tiêu hoạt động bồi dưỡng. Để việc lập kế hoạch có ý nghĩa thực tế hơn, cần thiết phải có bước khảo sát nhu cầu bồi dưỡng CBQL các cơ sở GDPT.

Hiện nay, công tác lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT chủ yếu dựa vào kế hoạch của Sở Giáo dục và Đào tạo để triển khai, phần lớn các cơ sở GDPT chưa xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cụ thể phù hợp với điều kiện, nội dung mang tính đặc thù của nhà trường và điểm nhấn trọng tâm nội dung theo từng năm học. Kế hoạch bồi dưỡng cần dự kiến đầy đủ mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể, phương thức và giải pháp thực hiện và có các chuẩn đánh giá đầu ra rõ ràng. Đây là một trong những yêu cầu để công tác bồi dưỡng năng lực thực hiện đáp ứng về một số tiêu chí về năng lực thực hiện theo chuẩn của CBQL cơ sở GDPT, đặc biệt là các tiêu chí thuộc năng lực quản trị nhà trường. Do đó, trong công tác lập kế hoạch bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT đáp ứng nhu cầu chuẩn CBQL thì việc tổ chức khảo sát nhu cầu bồi dưỡng năng lực thực hiện để xác định mục tiêu, nội dung bồi dưỡng cho phù hợp với đối tượng mới là thực sự cần thiết và rất có ý nghĩa trong việc nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT trong bối cảnh đổi mới chương trình GDPT hiện nay.

Để thực hiện Chương trình GDPT 2018, kế hoạch bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT cần xây dựng phù hợp với từng cấp học, phù hợp với những năng lực thực hiện cần thiết theo nhu cầu của CBQL từng cơ

[1] Trần Thị Tuyết Oanh (2011), *Xây dựng và sử dụng bài tập thực hành môn Giáo dục học theo tiếp cận phát triển năng lực để rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên đại học sư phạm,* Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ, Trường ĐHSP Hà Nội.

sở GDPT, trong đó ưu tiên chú trọng: năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; năng lực quản trị nhân sự; năng lực quản trị tài chính, cơ sở vật chất, thiết bị - công nghệ; năng lực quản trị chất lượng giáo dục…

3.4.2. Rà soát bổ sung, cập nhật nội dung bồi dưỡng năng lực thực hiện phù hợp với yêu cầu, bối cảnh đổi mới chương trình GDPT và đặc thù của từng địa phương

Hàng năm, các cơ sở giáo dục cần rà soát, điều chỉnh, bổ sung hoàn thiện chương trình, tài liệu bồi dưỡng năng lực thực hiện phù hợp yêu cầu đổi mới chương trình GDPT và đặc thù địa phương hướng đến việc phát triển phẩm chất, năng lực thực hiện riêng của CBQL các cơ sở GDPT.

Để triển khai hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT hiệu quả, trước hết các Sở Giáo dục và Đào tạo cần phối hợp với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng CBQL hoàn thiện chương trình bồi dưỡng theo tiếp cận năng lực thực hiện. Chương trình bồi dưỡng là cơ sở giúp CBQL phát triển và hoàn thiện phẩm chất, năng lực thực hiện trong lãnh đạo, quản trị nhà trường, vừa đáp ứng các quy định về chuẩn CBQL theo quy định tại Thông tư số 14/2018/TT-BGDĐT và Thông tư số 18/2019/TT-BGDĐT, đặc biệt là đáp với yêu cầu đổi mới chương trình GDPT của cả nước và đặc điểm, yêu cầu thực tiễn bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT của từng địa phương hiện nay.

Việc cập nhật, bổ sung nội dung bồi dưỡng năng lực thực hiện hàng năm cần tập trung vào các nội dung nhằm nâng cao năng lực quản trị hoạt động dạy học, giáo dục; quản trị nhân sự; quản trị tài chính, cơ sở vật chất thiết bị - công nghệ…. Nội dung mới cập nhật cần hướng đến việc khắc phục những điểm còn hạn chế của đội ngũ CBQL cơ sở GDPT nhằm nâng cao năng lực quản trị nhà trường của đội ngũ này. Mặt khác, hàng năm xây dựng chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực quản trị nhà trường theo quy định tại Nghị định số 24/2021/NĐ-CP ngày 23/3/2021 của Chính phủ quy định việc quản lý trong cơ sở giáo dục mầm non và cơ sở GDPT công lập.

3.4.3. Đa dạng hóa hình thức, phương pháp bồi dưỡng năng lực thực hiện phù hợp với nội dung bồi dưỡng và nhu cầu của CBQL cơ sở GDPT

Đổi mới phương thức tổ chức hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL phù hợp với nội dung bồi dưỡng và đặc điểm CBQL cơ sở GDPT là vận dụng các hình thức, phương pháp tổ chức bồi dưỡng. Đa dạng hóa các hình thức bồi dưỡng gồm: trực tiếp; trực tuyến; trực tuyến kết hợp trực tiếp. Việc xác định hình thức, phương pháp bồi dưỡng cần bám sát nội dung bồi dưỡng, thực tiễn của cơ sở GDPT, đối với một số năng lực như quản trị tài chính; năng lực quản

trị cơ sở vật chất, thiết bị - công nghệ; năng lực quản trị chất lượng giáo dục… cần tăng cường hình thức bồi dưỡng trực tiếp nhằm tăng cường sự tương tác trực tiếp, rèn luyện kỹ năng lập kế hoạch cho CBQL cơ sở GDPT. Bên cạnh đó, cần quan tâm, tạo điều kiện để CBQL tự bồi dưỡng vào thời gian thích hợp của mỗi cá nhân sẽ giúp nâng cao hiệu quả tiếp thu kiến thức và rèn luyện kỹ năng nhờ vào sự tương tác trực tiếp trên lớp và gián tiếp trên lớp ảo. Phát huy tối đa tác dụng của các lực lượng tham gia bồi dưỡng và sự chủ động dựa trên các hoạt động tích cực, chủ động sáng tạo của CBQL các cơ sở GDPT.

Thực hiện linh hoạt các hình thức bồi dưỡng, chú trọng ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng nhằm giúp CBQL chủ động, cân đối được thời gian công tác và thời gian tham gia bồi dưỡng, tạo sự cộng hưởng giữa các lực lượng tham gia bồi dưỡng và ý thức trách nhiệm tự bồi dưỡng của CBQL, giúp họ phát triển tốt các năng lực để lãnh đạo và quản trị nhà trường hiệu quả.

3.4.4. Đổi mới hình thức tổ chức kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT trong giai đoạn hiện nay

Công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT có vai trò quan trọng góp phần nâng cao hiệu quả bồi dưỡng, qua đó phát hiện những ưu điểm, hạn chế, sai sót, kịp thời thực hiện điều chỉnh cần thiết để hoạt động đi đúng hướng, đảm bảo thực hiện mục tiêu bồi dưỡng.

Công tác kiểm tra, đánh giá cần được thực hiện đồng bộ ở nhiều nội dung từ xây dựng tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá cho đến việc chuẩn bị được lực lượng kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm để có sự điều chỉnh kịp thời. Vì vậy, việc đổi mới kiểm tra, đánh giá hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho CBQL cơ sở GDPT là một trong những biện pháp quan trọng nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động bồi dưỡng trong bối cảnh hiện nay.

3.4.5. Xây dựng cơ chế phối hợp trong tổ chức hoạt động bồi dưỡng

Việc xây dựng cơ chế phối hợp có ý nghĩa quan trọng, góp phần thúc đẩy quá trình bồi dưỡng thuận lợi và có hiệu quả, làm cho hoạt động bồi dưỡng nhanh chóng đạt được mục tiêu đề ra bởi cơ chế tạo nên sức mạnh tập thể. Để hoàn thiện cơ chế phối hợp và nâng cao năng lực quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực thực hiện cho cán bộ quản lý cơ sở GDPT, các Sở Giáo dục và Đào tạo và các cơ sở bồi dưỡng cần xây dựng được cơ chế phối hợp trước khi tổ chức thực hiện. Nội dung chính của cơ chế phối hợp cần được tập trung thảo luận kỹ về các điều khoản cam kết thực hiện của mỗi bên, quy định rõ trách nhiệm cụ thể của các bên liên quan; phía cơ sở bồi dưỡng chịu trách nhiệm về hiệu quả bồi dưỡng

nhằm nâng cao năng lực thực hiện của đội ngũ CBQL cơ sở GDPT. Nội dung bồi dưỡng phải bảo đảm trang bị đủ kiến thức, kỹ năng nghiệp vụ theo yêu cầu công việc để thực hiện hiệu quả Chương trình GDPT 2018.

Đẩy mạnh hợp tác, phối hợp giữa các cơ sở giáo dục đại học trong hoạt động bồi dưỡng đội ngũ CBQL ngay từ khâu lập kế hoạch, thực hiện đến kiểm tra, đánh giá nhằm phát huy hiệu quả về mặt nội dung chương trình, chiến lược dạy học, phương pháp học tập trong việc đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL. Hoàn thiện cơ chế chính sách đối với đội ngũ nhà giáo và CBQL giáo dục từng cấp học (chính sách tiền lương, phụ cấp, ưu đãi, thu hút, đào tạo, bồi dưỡng). Hàng năm, các Sở Giáo dục cần ký kết các hợp đồng với các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng có chức năng, có kinh nghiệm và uy tín để tổ chức bồi dưỡng cho CBQL cơ sở GDPT của địa phương.

4. Kết luận

Năng lực thực hiện của đội ngũ CBQL cơ sở GDPT có vai trò quyết định đến việc đổi mới và phát triển nhà trường. Trước yêu cầu đổi mới GDPT hiện nay, đòi hỏi phải tăng cường hoạt động bồi dưỡng CBQL các cơ sở GDPT, trong đó có bồi dưỡng năng lực thực hiện. Để thực hiện có hiệu quả hoạt động này, trước hết cần nghiên cứu cơ sở lý luận, làm rõ mô hình cấu trúc năng lực thực hiện nói chung và lựa chọn cách tiếp cận phù hợp trong bồi dưỡng năng lực thực hiện của CBQL cơ sở GDPT trong bối cảnh thực hiện Chương trình GDPT 2018. Trên cơ sở khảo sát nhu cầu để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng phù hợp với điều kiện của từng địa phương. Các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo cần lựa chọn phối hợp với các cơ sở bồi dưỡng có đủ năng lực, kinh nghiệm và uy tín để xây dựng kế hoạch, tổ chức triển khai, đôn đốc, kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng, đảm bảo chất lượng hoạt động bồi dưỡng CBQL ở từng địa phương và trong cả nước.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Văn Cường (2010), *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở cơ sở giáo dục THPT,* Dự án phát triển giáo dục THPT (LOAN No1979 - VIE), Hà Nội.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29/NQ-TW ngày 04/11/213 của Hội nghị TW lần thứ 8 Ban chấp hành Trung ương khóa 11 về đổi mới căn bản toàn diện GD&ĐT.*

3. Nguyễn Minh Đường (2005), *Đào tạo theo năng lực thực hiện,* Tài liệu bồi dưỡng Giáo viên, Hà Nội.
4. Lê Thùy Linh (2013), *Dạy học giáo dục học ở Đại học Sư phạm theo tiếp cận năng lực thực hiện*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Đại học Thái Nguyên.
5. Trần Thị Tuyết Oanh (2011), *Xây dựng và sử dụng bài tập thực hành môn Giáo dục học theo tiếp cận phát triển năng lực để rèn luyện kỹ năng nghề cho sinh viên đại học sư phạm,* Báo cáo tổng kết đề tài cấp Bộ, Trường ĐHSP Hà Nội.
6. Nguyễn Đức Trí (2005), *Đào tạo theo năng lực thực hiện,* Tài liệu tập huấn VTEP, Hà Nội.
7. K. E. Paprock (1996*), Conceptual structure to develop adaptive competencies in professional*, IPN Ciencia, Arte: Cultura, Nueva Epoca, pp. 22-25.

TĂNG CƯỜNG ỨNG DỤNG CÔNG NGHỆ THÔNG TIN VÀ CHUYỂN ĐỔI SỐ TRONG HOẠT ĐỘNG BỒI DƯỠNG CÁN BỘ QUẢN LÝ CƠ SỞ GIÁO DỤC PHỔ THÔNG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC HIỆN NAY

Bùi Việt Phú[1], Lê Thị Kim Oanh[2]

[1]Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

[2]Sở Giáo dục và Đào tạo Đắk Lắk

TÓM TẮT

Đối với giáo dục và đào tạo, việc ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong quản trị nhà trường cũng như trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông ngày càng trở thành nhu cầu cấp thiết và đang trở thành một làn sóng "chuyển đổi số" rộng rãi chưa từng có. Để đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, ngành giáo dục đã từng bước ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý, đã mang lại những kết quả bước đầu; tuy nhiên, trước mắt vẫn còn nhiều rào cản, khó khăn cần được giải quyết. Thông qua việc sử dụng các phương pháp nghiên cứu lý thuyết, phương pháp nghiên cứu thực tiễn và phương pháp chuyên gia, bài viết đề cập đến một số vấn đề lý luận về chuyển đổi số, ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông, và đề xuất một số giải pháp tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý cơ sở giáo dục phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Từ khóa: *Công nghệ thông tin; chuyển đổi số; bồi dưỡng; cán bộ quản lý; giáo dục phổ thông*

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, công nghệ thông tin (CNTT) và chuyển đổi số (CĐS) là xu thế toàn cầu, tác động tới mọi lĩnh vực trong đời sống xã hội, là một trong những ưu tiên hàng đầu của các quốc gia phát triển. Theo khảo sát của Gartner (2018), 62% CEO có sáng kiến quản lý hoặc chương trình đổi mới để làm cho hoạt động kinh doanh của họ trở nên "kỹ thuật số" hơn[1]. Các sáng kiến chuyển đổi số đang lan rộng ra các ngành trên khắp thế giới. Các xu hướng công nghiệp cho thấy các tổ chức đầu tư vào CNTT & CĐS đang đổi mới nhanh hơn so với các tổ chức khác, và CĐS sẽ tạo đột phá đối với mọi ngành trong những năm tới. Tốc độ đổi mới

[1] Gartner Inc, *Information Technology|Gartner Glossary*. Retrieved from: https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/

công nghệ đang ngày càng tăng lên và mở rộng; CNTT & CĐS trở thành một mục tiêu được thiết lập đối với rất nhiều lĩnh vực và việc áp dụng các sáng kiến kỹ thuật số dần dần được phổ biến.

Nghị quyết Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII xác định mục tiêu: *"Phấn đấu đến năm 2030, hoàn thành xây dựng chính phủ số; đứng trong nhóm 50 quốc gia hàng đầu thế giới và xếp thứ ba trong khu vực ASEAN về chính phủ điện tử, kinh tế số*"[1]. Trong giáo dục và đào tạo (GD&ĐT), CNTT & CĐS được áp dụng khá rộng rãi trong nhiều lĩnh vực hoạt động của ngành, trong đó việc ứng dụng vào hoạt động bồi dưỡng cán bộ quản lý (CBQL) cơ sở giáo dục phổ thông (GDPT) là một trong những nội dung được ngành giáo dục coi trọng trong những năm vừa qua và bước đầu đã mang lại một số kết quả nhất định, tuy nhiên vẫn còn không ít rào cản làm ảnh hưởng đến hiệu quả ứng dụng CNTT và CĐS vào hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT.

Trong những năm tới, để hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT thực hiện Chương trình GDPT 2018 đạt hiệu quả tốt hơn, cần thiết phải có những nghiên cứu từ cơ sở lý luận của ứng dụng CNTT và CĐS trong giáo dục nói chung và trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT nói riêng; đánh giá chính xác những mặt còn hạn chế việc ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng, từ đó làm căn cứ đề xuất các giải pháp đột phá, lâu dài mang tính chiến lược, gắn với việc đổi thay đổi vai trò từ quản lý sang quản trị trường học, coi trọng mục tiêu giáo dục phát triển phẩm chất và năng lực người học. Để thực hiện có hiệu quả mục tiêu trên, cần phải có sự vào cuộc của cả hệ thống chính trị để tiếp tục tăng cường ứng dụng CNTT & CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT, rút kinh nghiệm từ việc ứng dụng CNTT & CĐS trong khi triển khai bồi dưỡng 9 mô đun cho CBQL và giáo viên phổ thông để có những giải pháp phù hợp, mang tính chiến lược, lâu dài.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết, phân tích, tổng hợp một số vấn đề lý luận về chuyển đổi số trong giáo dục; ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT làm cơ sở lý luận cho vấn đề nghiên cứu. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn được sử dụng để đánh giá việc thực hiện ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ CBQL cơ sở GDPT trong thời gian qua. Phương pháp chuyên gia được sử dụng để xin ý kiến chuyên gia về các biện pháp tăng cường

[1] Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII,* tập I, Nxb Chính trị Quốc gia - Sự thật, Hà Nội.

ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở lý thuyết về chuyển đổi số trong giáo dục

3.1.1. Chuyển đổi số trong giáo dục

CĐS trong giáo dục là việc áp dụng công nghệ kỹ thuật số dựa vào mục đích của giáo dục và hệ thống thông tin internet vào lĩnh vực giáo dục không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục. Trên thế giới hiện nay, CĐS trong giáo dục được ứng dụng phổ biến dưới 3 hình thức cơ bản sau đây:

- Ứng dụng công nghệ trong phương pháp giảng dạy: Lớp học thông minh, lập trình… vào việc giảng dạy, học tập.

- Ứng dụng công nghệ trong quản lý: Công cụ vận hành, quản lý.

- Ứng dụng công nghệ trong lớp học: Công cụ giảng dạy, cơ sở vật chất.

Ở Việt Nam, đề án *"Tăng cường ứng dụng CNTT và CĐS trong GD&ĐT giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"* ban hành theo Quyết định số 131/QĐ-TTg đã xác định 6 nhiệm vụ cơ bản: (1) Tăng cường các điều kiện đảm bảo triển khai ứng dụng CNTT và CĐS trong GD&ĐT; (2) Phát triển hệ sinh thái CĐS hoạt động dạy, học, kiểm tra, đánh giá và nghiên cứu khoa học; (3) Triển khai đồng bộ hệ thống thông tin quản lý GD&ĐT và cơ sở dữ liệu ngành giáo dục; (4) Tuyên truyền, phổ biến nâng cao nhận thức; đào tạo, bồi dưỡng năng lực số cho đội ngũ CBQL, giáo viên, nhân viên và người học; nâng cao chỉ số phát triển nguồn nhân lực về Chính phủ điện tử (HCI); (5) Huy động các nguồn lực tham gia ứng dụng CNTT & CĐS trong GD&ĐT; (6) Hoàn thiện cơ chế, chính sách thúc đẩy CĐS và tăng cường giám sát, đánh giá việc thực hiện cơ chế, chính sách (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Đây là cơ sở pháp lý và tiền đề quan trọng để ngành GD&ĐT thực hiện CĐS trong các lĩnh vực hoạt động, trong đó có hoạt động bồi dưỡng CBQL, giáo viên cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay. Theo đó, CĐS trong GD&ĐT tập trung vào hai nội dung chính là CĐS trong quản lý giáo dục và CĐS trong dạy học, kiểm tra, đánh giá, nghiên cứu. Trong quản lý giáo dục bao gồm số hóa thông tin quản lý, tạo ra những hệ thống cơ sở dữ liệu lớn liên thông, triển khai các dịch vụ công trực tuyến, các ứng dụng Công nghệ 4.0 (AI, blockchain, phân tích dữ liệu...) để quản lý, điều hành, dự báo, hỗ trợ ra quyết định trong ngành GD&ĐT một cách nhanh chóng, chính xác. Trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá gồm số hóa học liệu (tài liệu điện tử, bài giảng điện tử, kho bài giảng e-learning, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm…),

thư viện số, phòng thí nghiệm ảo, triển khai hệ thống đào tạo trực tuyến, xây dựng các trường học ảo.

Bất kỳ quá trình CĐS nào cũng đều trải qua các giai đoạn khác nhau, bao gồm xác định các mục tiêu mà quá trình chuyển đổi dự kiến đạt được, lập kế hoạch cho quá trình chuyển đổi, thực hiện kế hoạch và tiến hành các biện pháp để quản lý rủi ro.

3.1.2. Các bước chuyển đổi số trong giáo dục

CĐS trong GD&ĐT thường diễn ra theo 4 bước sau đây:

(1) Khởi động, thiết lập môi trường giáo dục linh động: Thay vì người học phải ngồi trong phòng học với bốn bức tường như trước đây, công nghệ số đã mở ra một không gian học tập linh động hơn. Người học có thể chiếm lĩnh tri thức, phát triển kỹ năng một cách tự nhiên, thuận tiện và dễ dàng nhờ sự hỗ trợ của các thiết bị (máy tính, laptop, điện thoại thông minh…). Điều này đã tạo ra một nền giáo dục mở hoàn toàn mới. Bất cứ thời điểm nào, tại bất cứ đâu, bất cứ ai đều có thể tiếp cận được các thông tin kiến thức một cách đa chiều nhất. Nó loại bỏ hoàn toàn những giới hạn về khoảng cách, tối ưu thời gian học và nâng cao nhận thức, tư duy của người học.

(2) Tiếp nối với cung cấp khả năng truy cập tài liệu học tập không giới hạn: CĐS sẽ tạo ra những kho học liệu mở không giới hạn cho người học. Điều đó có nghĩa là người học có thể truy cập vào các tài nguyên học tập một cách dễ dàng và ít tốn kém hơn. Hiện nay, học liệu có thể được khai thác nhanh chóng bằng các thiết bị trực tuyến mà không bị giới hạn bất kể tình trạng kinh tế của người học. Mặt khác, CĐS cũng giúp việc chia sẻ tài liệu, giáo trình giữa người học và người dạy trở nên dễ dàng và tiết kiệm hơn do giảm thiểu được các chi phí về in ấn.

(3) Tăng tính tương tác và trải nghiệm thực tế trong hoạt động dạy và học: Nhiều người nghĩ rằng học trực tuyến sẽ làm giới hạn khả năng tương tác giữa người dạy và người học. Nhưng thực tế, phương pháp dạy học mới này lại giúp gia tăng tính tương tác hai chiều do người học có thể nói chuyện face to face một - một với người dạy hướng dẫn mà không bị giới hạn bởi không gian. Ngoài ra, công nghệ 4.0 như ứng dụng thực tế ảo VR, thực tế tăng cường AR cũng tạo ra những trải nghiệm thực tế "thật" hơn cho người học. So với phương pháp học lý thuyết truyền thống chỉ có thể tưởng tượng qua sách vở, công nghệ mới giúp người học có những trải nghiệm đa giác quan, tạo cảm giác tò mò, hứng thú hơn khi học.

(4) Không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục: Nhờ có CĐS, ngành giáo dục đã tạo ra kỷ nguyên mới, thời đại mà người dạy và người học được trao quyền để sử dụng công nghệ. Các thành tựu công nghệ như Big data giúp lưu trữ mọi kiến thức lên không gian mạng, IoT giúp theo dõi hành vi của người học, quản lý, giám sát người học; hay Blockchain giúp xây dựng hệ thống quản lý thông tin và hồ sơ giáo dục của người học, cho phép hợp nhất, quản lý và chia sẻ dữ liệu từ nhiều trường học, ghi chép lại lịch sử học tập, bảng điểm của người học để đảm bảo thông tin dữ liệu được đồng nhất, minh bạch[1].

3.2. Cơ hội và thách thức thực hiện chuyển đổi số đối với giáo dục

3.2.1. Cơ hội

Thứ nhất, đối với người dạy: CĐS giúp nâng cao chất lượng giảng dạy, kiến tạo nên môi trường học tập tương tác hấp dẫn. Các công cụ như bảng trắng thông minh hay các ứng dụng di động hoàn toàn có thể xóa bỏ khoảng cách và tạo thêm nhiều tương tác giữa người dạy và người học. Nhờ công nghệ, sự hỗ trợ của AI, kiến thức giảng dạy hoàn toàn có thể được cập nhật tự động, giúp nâng cao chất lượng dạy và học tại các cơ sở giáo dục.

Thứ hai, đối với người học: hoàn toàn có thể sử dụng công nghệ để học hỏi và mở rộng tệp kiến thức đã được nhà trường giảng dạy. Ngoài, ra nội dung học tập được số hóa mở ra nhiều nền tảng, khóa học trực tiếp cung cấp cơ hội cho mọi người có điều kiện tiếp cận giáo dục một cách linh hoạt và phù hợp với nhu cầu cá nhân, không phân biệt địa vị giàu nghèo, vị trí địa lý hay độ tuổi.

3.2.2. Thách thức

Thực hiện CĐS đối với ngành giáo dục hiện nay đang phải đối diện với nhiều thách thức, khó khăn nhất định. Tại nhiều cơ sở giáo dục vấn đề thiếu hạ tầng kỹ thuật gây ra khó khăn trong việc đào tạo năng lực số hóa. Ngoài ra nhiều giảng viên, giáo viên ngại thay đổi cách dạy cũ vì gặp nhiều những khó khăn trong quá trình tiếp cận công nghệ hiện đại.

Với những địa bàn miền núi, vùng sâu, vùng xa, hạ tầng Internet cùng các trang bị về công nghệ thông tin hiện vẫn còn nhiều bất cập. Tại các khu vực này, việc dạy học, trực tuyến hay chia sẻ, áp dụng các phần mềm thông minh là quá khó bởi sự khó khăn về kinh tế, về địa hình, dân cư... Ngoài ra, các kho tài liệu số khi được thiết lập thì gặp nhiều khó khăn do hạn chế về kinh phí, thiếu nguồn nhân lực chất lượng cao. Đồng thời nhiều kiến thức được đăng tải mà chưa được xác thực, chưa đồng nhất gây lãng phí thời gian, ngân sách. Bên cạnh đó, một số

[1] Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 phê duyệt Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.*

quy định pháp lý chuyên về giáo dục chưa được hoàn thiện gây ảnh hưởng tiêu cực đến quyền sở hữu trí tuệ và an ninh thông tin.

Thực tế hiện nay vấn đề xây dựng học liệu số (như tài liệu điện tử, thư viện điện tử, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm, bài giảng điện tử, phần mềm học điện tử, phần mềm ứng dụng mô phỏng) chưa đi vào nề nếp và thành hệ thống, khó kiểm soát chất lượng và nội dung học tập. Kéo theo đó là hệ thống giải pháp học tập LMS có tính tương tác cao (khác với các hệ thống họp trực tuyến) cũng triển khai chưa ổn định, thiếu sự đồng bộ và chia sẻ giữa các nhà trường dẫn đến lãng phí chung.

3.3. Ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay

3.3.1. Tác động của CĐS đối với hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT

CĐS trong hoạt động bồi dưỡng đội ngũ CBQL cơ sở GDPT là việc tích hợp, áp dụng công nghệ số vào hoạt động bồi dưỡng ở cấp độ hệ thống nhằm thay đổi các hoạt động trên quy mô lớn, giúp các đơn vị bồi dưỡng có thể hợp tác chia sẻ tất cả các loại thông tin, tài liệu dễ dàng nhằm đổi mới và nâng cao hiệu quả hoạt động bồi dưỡng; giúp các cấp quản lý và cơ sở GDPT dễ dàng tiếp cận các chương trình bồi dưỡng.

Trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ CBQL cơ sở GDPT, CĐS không chỉ đơn giản là áp dụng công nghệ số, mà cần kết hợp với chuẩn hóa các khâu, công đoạn trong hoạt động bồi dưỡng như các hướng dẫn, thủ tục, quy trình, tổ chức và quản lý các hoạt động bồi dưỡng. Các hoạt động của CĐS được hợp thành từ việc số hóa dữ liệu quản lý, hoạt động của tổ chức; áp dụng công nghệ số để tự động hóa, tối ưu hóa các quy trình nghiệp vụ, quy trình quản lý, hoạt động bồi dưỡng, phối hợp công việc đến chuyển đổi toàn bộ mô hình bồi dưỡng, tạo thêm giá trị mới cho cơ sở bồi dưỡng.

CĐS trong hoạt động bồi dưỡng là quá trình kết nối, tích hợp đồng bộ trong hệ thống quản lý và tổ chức thực thi bồi dưỡng trên môi trường số với các công nghệ số. Như vậy, CĐS giúp CBQL, giảng viên, giáo viên trong mỗi đơn vị bồi dưỡng cũng như các cơ quan quản lý các cấp từ Bộ đến các cơ sở giáo dục được truy cập vào lượng dữ liệu lớn được phân quyền; nắm bắt tất cả các thông tin về hoạt động bồi dưỡng. Dựa trên các dữ liệu này, các nhà quản lý có thể đưa ra các quyết định chính xác, nhanh chóng hơn.

3.3.2. Lợi ích của việc ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT

Việc ứng dụng CNTT và công nghệ số trong hoạt động bồi dưỡng CBQL giáo dục các cấp đem lại nhiều lợi ích thiết thực góp phần thúc đẩy nhanh quá trình bồi dưỡng, tạo điều kiện thuận lợi cho CBQL.

(1) Người học chủ động trong học tập

- Việc ứng dụng công nghệ số sẽ giúp CBQL, giáo viên có thời gian học tập thoải mái mọi lúc mọi nơi. Người học tiếp nhận kiến thức dễ dàng hơn, bỏ qua về giới hạn khoảng cách, tiết kiệm thời gian, nâng cao hiệu quả.

- Người học có khả năng tiếp cận nhiều nguồn tài liệu học tập; thông qua CĐS, người học có thể tiếp cận những nguồn tài liệu khổng lồ, tiết kiệm thời gian và chi phí.

- Người học dễ dàng tìm kiếm thông tin và khai thác chuyên sâu các khía cạnh đang cần quan tâm.

(2) Đảm bảo chất lượng bồi dưỡng

- Việc ứng dụng công nghệ số trong giáo dục sẽ mang lại những kết quả như: Big data sẽ giúp lưu trữ các kiến thức từ cơ bản đến chuyên sâu, IoT sẽ theo dõi chính xác hoạt động của người dạy, người học và người quản lý. Với Blockchain sẽ quản lý đầy đủ các thông tin, hồ sơ của người học rõ ràng, không bị thất thoát hồ sơ, ghi chép chính xác về lịch sử tham gia học tập cũng như kết quả một cách minh bạch.

- Tiết kiệm thời gian, chi phí học tập, giảm thiểu sự lãng phí chi phí in ấn và đem lại kiến thức sâu rộng.

(3) Nâng cao khả năng vận dụng của CBQL trong các hoạt động

Tại trường học, việc sử dụng hệ thống quản lý học tập trực tuyến giúp tăng cường khả năng truy cập và tương tác của học sinh. Các công nghệ được phát triển dựa trên trí tuệ nhân tạo (AI) có thể hỗ trợ CBQL, giáo viên trong việc thiết lập tự động trình chiếu bài giảng, tạo ra các trò chơi tương tác số… tạo nên môi trường học tập trở sôi động, hấp dẫn hơn. Ngoài ra, nhờ phần mềm phân tích dữ liệu và ứng dụng AI việc quản lý, đánh giá năng lực giảng dạy trở nên tự động, minh bạch, giảm bớt khối lượng công việc cho các giáo viên.

(4) Tăng cường ứng dụng CNTT trong công tác quản lý

- Nhờ công cụ quản lý học tập, tiến trình học tập, đánh giá, theo dõi của từng người học được tự động và minh bạch hóa với quy mô lớn. Nhà trường cũng có thể dựa vào công nghệ để phát triển các nội dung số hỗ trợ quản lý giáo

dục, giao tiếp nhiều chiều với phụ huynh và cung cấp, cập nhật thông tin nhanh nhất về chương trình học cũng như kết quả học tập.

- Nhờ ứng dụng công nghệ hiện đại, các biện pháp bảo mật cũng được đẩy mạnh để bảo vệ thông tin cá nhân, quản lý dữ liệu trường học chính xác, hiệu quả, an toàn.

3.3.3. Ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ CBQL cơ sở GDPT hiện nay

Việc ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng cán bộ CBQL cơ sở GDPT trong những năm qua do Bộ GD&ĐT triển khai thông qua Chương trình ETEP. Đây là chương trình xây dựng, số hoá khoá học, tài liệu bồi dưỡng để đăng tải trên LMS, dành cho cả bồi dưỡng trực tuyến và bồi dưỡng trực tiếp kết hợp trực tuyến. CBQL, giáo viên các cơ sở GDPT được tiếp cận tài liệu không hạn chế. Nội dung của Chương trình ETEP gồm 54 mô đun dành cho CBQL, mỗi cấp học gồm 9 mô đun bồi dưỡng; tài liệu bồi dưỡng được xây dựng bởi các trường Đại học Sư phạm trọng điểm và Học viện Quản lý giáo dục tham gia Chương trình ETEP; quy trình phát triển tài liệu chặt chẽ để bảo đảm chất lượng[1].

Cùng với tài liệu, mô hình bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT cũng được triển khai mới với sự tương tác đa chiều, thường xuyên, liên tục, kết hợp trực tiếp và trực tuyến theo tiếp cận lớp học đảo ngược. Cụ thể, bồi dưỡng kết hợp cho đội ngũ CBQL cốt cán được triển khai theo mô hình 5 - 3 - 7, trong đó có 5 ngày trực tuyến: học viên đọc tài liệu học tập, tự học dưới sự hướng dẫn của giảng viên sư phạm, giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt. Các nhiệm vụ học tập phải được hoàn thành trên LMS trước khi học trực tiếp; 3 ngày trực tiếp: học tập trung, trực tiếp dưới sự hướng dẫn của giảng viên sư phạm, giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt; 7 ngày trực tuyến: hoàn thành các bài tập kết thúc khoá học dưới sự hỗ trợ của giảng viên sư phạm, giảng viên quản lý giáo dục chủ chốt; hoàn thành kế hoạch hỗ trợ đồng nghiệp"[2].

Với CBQL cơ sở GDPT đại trà được bồi dưỡng thường xuyên, liên tục, tại chỗ; chuyển từ bồi dưỡng sang tự bồi dưỡng, dưới sự hỗ trợ của CBQL cốt cán và giảng viên sư phạm cốt cán. Các hoạt động sinh hoạt chuyên môn tại cơ sở GDPT, liên trường, liên cụm được thường xuyên triển khai dưới sự chủ trì, tư vấn về chuyên môn của đội ngũ CBQL cốt cán theo môn học đã hỗ trợ tích cực việc tự bồi dưỡng của CBQL đại trà.

[1] Tô Hồng Nam (2020), *Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp*.

[2] Đặng Thị Huệ (2020), *Công thức 5-3-7 và mô hình bồi dưỡng mới*, https://etep.moet.gov.vn/tintuc/chitiet?Id=1358.

Có thể nêu ra những ưu điểm của mô hình bồi dưỡng CBQL kết hợp như sau:

- Mô hình bồi dưỡng này đã khắc phục được những hạn chế của việc bồi dưỡng tập trung ngắn ngày trước đây. Mô hình bồi dưỡng thường xuyên, liên tục, tại chỗ đã mang tri thức đến liên tục, giúp CBQL vừa học, vừa được trao đổi, tương tác với đồng nghiệp, vừa áp dụng vào quá trình quản lý, từ đó nắm vững, hiểu sâu hơn các nội dung được bồi dưỡng.

- Trong Chương trình ETEP, việc kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của CBQL được thực hiện bằng phương thức trực tuyến; kết hợp đánh giá đánh giá quá trình và đánh giá cuối kỳ. Báo cáo chiết xuất được thực hiện tự động để theo dõi tiến độ và kết quả học tập của học viên. Trong đó có đánh giá cụ thể sự tham gia của người học vào khóa học trực tuyến; mức độ thường xuyên tương tác với CBQL; các điểm kiểm tra và bài tập cuối khoá được chấm theo rubric có sẵn.

- Chương trình ETEP đã thay đổi phương pháp học chủ động, tự học, coi trọng việc thảo luận, chia sẻ trong giờ học trực tiếp qua lớp học ảo, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng và cá nhân hóa kế hoạch học tập của CBQL. Việc học tập qua hệ thống LMS thuận lợi, CBQL được tiếp cận tài liệu tập huấn gốc, chủ động thời gian học phù hợp với điều kiện của mỗi người.

- Chương trình ETEP đã góp phần xây dựng được cộng đồng CBQL cùng học tập ở trong và ngoài trường; gắn kết chặt chẽ hơn giữa cơ sở GDPT và trường Sư phạm, Học viện quản lý giáo dục.

- Phát huy được lợi thế của CNTT. Hình thức bồi dưỡng theo mô hình hỗn hợp đã giúp người học thay đổi phương pháp từ bị động sang học chủ động, tự học, coi trọng việc thảo luận, phát trao đổi, chia sẻ trong giờ học trực tiếp qua lớp học ảo, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng và cá nhân hóa kế hoạch học tập của học viên.

Tuy vậy, việc áp dụng CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT hiện nay còn gặp nhiều khó khăn, tồn tại cần tiếp tục được khắc phục, hoàn thiện cụ thể như sau:

- Hạ tầng mạng, trang thiết bị CNTT (như máy tính, camera, máy in, máy quét), đường truyền, dịch vụ Internet cho các cơ sở GDPT - đặc biệt ở các vùng xa, vùng khó khăn - còn thiếu, lạc hậu, chưa đồng bộ, nhiều nơi chưa đáp ứng yêu cầu cho CĐS. Đây có thể là một nguyên nhân dẫn đến sự bất bình đẳng về cơ hội học tập, tiếp cận kiến thức giữa các vùng miền, các nhà trường.

- Số hóa, xây dựng, cập nhật học liệu số, thẩm định, chia sẻ học liệu số đòi hỏi sự đầu tư lớn về nhân lực (gồm cả nhân lực quản lý và nhân lực triển

khai) cũng như tài chính để đảm bảo kho học liệu số đầy đủ, đạt chất lượng, đáp ứng yêu cầu học tập, nghiên cứu, tham khảo của người học. Vì vậy, hiện nay vấn đề xây dựng học liệu số (như tài liệu điện tử, thư viện điện tử, ngân hàng câu hỏi trắc nghiệm, bài giảng điện tử, phần mềm học điện tử, phần mềm ứng dụng mô phỏng) còn chưa đi vào nề nếp và thành hệ thống, khó kiểm soát chất lượng và nội dung học tập. Kéo theo đó là hệ thống giải pháp học tập LMS có tính tương tác cao (khác với các hệ thống họp trực tuyến) cũng triển khai chưa ổn định, thiếu sự đồng bộ và chia sẻ giữa các nhà trường dẫn đến lãng phí chung.

- Thu thập, chia sẻ, khai thác dữ liệu quản lý giáo dục và học liệu số cần hành lang pháp lý chung phù hợp với các quy định về bản quyền tác giả, sở hữu trí tuệ, an ninh thông tin, giao dịch điện tử và luật chia sẻ cung cấp thông tin, cụ thể như: Quy định danh mục các thông tin thuộc diện bắt buộc khai báo, nhập liệu - phân biệt với thông tin cá nhân riêng tư thuộc quyền cá nhân; quy định quyền tác giả cho các bài giảng điện tử (trường hợp nào được sử dụng, điều kiện gì, sử dụng toàn bộ hay một phần); quy định khai thác cơ sở dữ liệu, kho học liệu số (những ai được quyền khai thác, khai thác gì, mức độ đến đâu, điều kiện gì, ai thẩm định, ai cho phép); quy định tính pháp lý của hồ sơ điện tử. Chỉ khi các nút thắt này được tháo gỡ mới thúc đẩy phát triển được hệ thống dữ liệu số, học liệu số đủ lớn (gồm cả dữ liệu mở), đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong GDĐT nói chung và hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL cơ sở GDPT nói riêng. Hiện tượng cục bộ về dữ liệu còn tồn tại ở không ít các địa phương, nhà trường.

- Trên cơ sở quy định pháp lý chung ở trên, cần hoàn thiện quy định chuyên ngành GD&ĐT, cụ thể như: Quy định chương trình học trực tuyến, thời lượng học, kiểm tra đánh giá trực tuyến, kiểm định chất lượng học trực tuyến, công nhận kết quả học trực tuyến (khác với học truyền thống); quy định điều kiện tổ chức lớp học, trường học trên môi trường mạng (kể cả ngắn hạn và dài hạn).

3.4. Một số giải pháp tăng cường ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

3.4.1. Tổ chức nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018

Để làm thay đổi nhận thức trong đội ngũ CBQL cơ sở GDPT có nhiều hình thức khác nhau, nhưng với cùng một mục đích chung: làm đội ngũ này thấy rõ vai trò, tầm quan trọng của CNTT và CĐS khi thực hiện chương trình GDPT 2018. Chương trình GDPT 2018 ban hành đã tạo nên một thay đổi lớn đối với

GDPT Việt Nam, từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển phẩm chất và năng lực người học trong bối cảnh của cuộc cách mạng 4.0. Việc thay đổi từ một Chương trình GDPT chủ yếu trang bị kiến thức sang một chương trình phát triển phẩm chất và năng lực người học đòi hỏi CBQL cơ sở GDPT phải ứng dụng mạnh mẽ ICT nhằm thúc đẩy thay đổi hiệu quả giáo dục. Vì vậy, trước hết cần nâng cao nhận thức của đội ngũ CBQL và những người làm giáo dục trong các cơ sở GDPT về tầm quan trọng của chuyển đổi số và cùng nhau xây dựng văn hóa trong hoạt động bồi dưỡng CBQL, giáo viên cơ sở GDPT.

Để nâng cao nhận thức cho CBQL cơ sở GDPT, việc quán triệt quan điểm, mục tiêu, nhiệm vụ giải pháp của Nghị quyết số *29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế* có ý nghĩa quan trọng xuyên suốt trong quá trình thực hiện Chương trình GDPT 2018. Bên cạnh đó, việc tổ chức cho đội ngũ CBQL nghiên cứu văn bản, tài liệu liên quan, trên cơ sở quán triệt sâu sắc Nghị quyết số *29-NQ/TW đến việc quán triệt mục tiêu thực hiện Chương trình GDPT 2018 của từng cấp học để thấy rõ sự thay đổi, khác biệt quan trọng của Chương trình GDPT 2018 so với Chương trình GDPT 2006. Thay đổi nhận thức về vai trò của người CBQL giáo dục từ "quản lý" sang "quản trị", đây là điểm cốt lõi mà trước hết cần làm cho đội ngũ CBQL nhận thức rõ.*

3.4.2. Hoàn thiện cơ sở dữ liệu phục vụ hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT

Trước hết phải chú trọng về triển khai hệ thống CNTT để chia sẻ dữ liệu đồng bộ trong hoạt động bồi dưỡng đội ngũ CBQL cơ sở GDPT. Việc hoàn thiện cơ sở dữ liệu cần được từng bước chuyển đổi những tài liệu giấy qua văn bản điện tử để giúp thuận tiện hơn trong công tác quản lý. Hoàn thiện cơ sở hạ tầng mạng đồng bộ, thiết bị CNTT thiết thực phục vụ dạy - học, tạo cơ hội học tập bình đẳng giữa các vùng miền có điều kiện kinh tế xã hội khác nhau, ưu tiên hình thức thuê dịch vụ và huy động nguồn lực xã hội hóa cùng tham gia thực hiện.

Thúc đẩy phát triển học liệu số (phục vụ giảng dạy, học tập, kiểm tra, đánh giá, tham khảo, nghiên cứu khoa học); hình thành kho học liệu số, học liệu mở dùng chung toàn ngành, liên kết với quốc tế, đáp ứng nhu cầu tự học, học tập suốt đời, thu hẹp khoảng cách giữa các vùng miền; tiếp tục đổi mới cách dạy và học trên cơ sở áp dụng công nghệ số, khuyến khích và hỗ trợ áp dụng các mô hình giáo dục mới dựa trên các nền tảng số. Triển khai mạng xã hội giáo dục có sự kiểm soát và định hướng thống nhất, tạo môi trường số kết nối, chia sẻ giữa

cơ quan quản lý giáo dục, nhà trường, gia đình, giảng viên, học sinh sinh viên, phát triển các khóa học trực tuyến mở; triển khai hệ thống học tập trực tuyến dùng chung toàn ngành phục vụ công tác bồi dưỡng giáo viên, hỗ trợ dạy học cho các vùng khó khăn.

3.4.3. Xây dựng và tổ chức thực hiện quy trình bồi dưỡng cho CBQL cơ sở GDPT thiết thực và hiệu quả

Quy trình bồi dưỡng thường xuyên cần mềm dẻo, linh hoạt, tránh tổ chức hình thức và phong trào bằng việc có chương trình định hình bồi dưỡng thường xuyên từ cơ quan chủ quản của Bộ GD&ĐT cùng các Sở, Phòng phải hiện thực hóa chương trình này xem như bắt buộc đối với mỗi CBQL. Tuy nhiên việc bồi dưỡng cho CBQL, giáo viên cơ sở GDPT phải được tiến hành theo quy trình chặt chẽ như sau:

- Tìm hiểu, xác định nhu cầu bồi dưỡng của CBQL các cơ sở GDPT;
- Xác định mục tiêu bồi dưỡng CBQL;
- Thiết kế chương trình và kế hoạch bồi dưỡng phù hợp;
- Tổ chức tiến hành bồi dưỡng;
- Đánh giá kết quả bồi dưỡng;
- Thăm dò ý kiến CBQL cơ sở GDPT về chương trình, kế hoạch, về đội ngũ báo cáo viên tham gia bồi dưỡng để điều chỉnh.

Đánh giá kết quả bồi dưỡng CBQL phải hướng đến mục tiêu chung, mục tiêu cụ thể của kế hoạch đề ra, kết quả đánh giá còn hướng đến việc xây dựng chính sách tạo động lực cho CBQL khi tham gia bồi dưỡng. Công cụ đánh giá cần được thiết kế khoa học dự trên nền tảng kỹ thuật số, kết hợp được việc đánh giá trực tiếp trên hệ thống và đánh giá của người trực tiếp (hoặc gián tiếp) bồi dưỡng. Kết quả này được lưu giữ vào hồ sơ của mỗi CBQL về thực hiện bồi dưỡng theo chuẩn nghề nghiệp đã ban hành và có chính sách thỏa đáng với những giáo viên đạt kết quả cao trong quá trình bồi dưỡng

3.4.4. Tăng cường đầu tư hạ tầng, thiết bị và công nghệ

Hạ tầng cơ sở vật chất, thiết bị có ý nghĩa quan trọng đối với việc ứng dụng CNTT CĐS nói chung và đối với ngành giáo dục nói riêng. Đây cũng là điều kiện tiên quyết để giải bài toán khó khá phổ biến hiện nay cho tất các các cơ sở giáo dục, đó là thiếu cơ sở vật chất, hạ tầng CNTT; thiết bị, công nghệ cũ kỹ, lạc hậu cần được thay thế, nâng cấp. Để từng bước khắc phục tình trạng này, trước hết các cơ sở giáo dục cần xây dựng kế hoạch phát triển hạ tầng CNTT, đầu tư cơ sở vật chất, hệ thống kết nối mạng Internet, trang thiết bị công nghệ hiện đại, đặc biệt là khu vực có kết nối kém giúp thu hẹp được khoảng cách vùng

miền. Với giải pháp này, có thể ưu tiên sử dụng hình thức thuê dịch vụ hay huy động nguồn lực xã hội. Ngoài ra, cần tăng cường kết hợp công nghệ như Big data, Al, Blockchain… với cơ sở dữ liệu số chuyên ngành nhằm xây dựng các hệ thống thu thập thông tin đưa ra các dự báo, dự đoán và tạo ra các ứng dụng, dịch vụ phù hợp đến từng đối tượng người học.

3.4.5. Hoàn thiện hệ thống văn bản pháp lý quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT

Hoàn thiện hệ thống chính sách và pháp lý đóng vai trò quan trọng trong quản lý giáo dục cũng như đảm bảo quyền lợi cho người học. Theo đó, phải thống nhất các quy định về: khai thác và chia sẻ dữ liệu; hình thức trong giảng dạy; quản lý hiệu quả khóa học trực tuyến; điều kiện mở các khóa bồi dưỡng. Mặt khác tiếp tục bổ sung sửa đổi, hoàn thiện các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn về chế độ tài chính cho công tác bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT.

CĐS trong giáo dục thực hiện bằng cách ứng dụng phần mềm quản lý chính là giải pháp được nhiều cơ sở áp dụng hiện nay. Các phần mềm được tích hợp các tính năng vượt trội sẽ mang đến giải pháp quản lý trường học hiệu quả, giúp các trường có thể tăng cường nghiệp vụ và quản lý hồ sơ sinh viên cùng hồ sơ giảng dạy một cách nhanh chóng chỉ với thao tác bấm chuột đơn giản. Đồng thời, phát triển các khóa học trực tuyến góp phần phục vụ công tác bồi dưỡng CBQL hỗ trợ dạy học tại những nơi khó khăn. Đối với các Sở GD&ĐT: Tùy theo đặc thù và điều kiện của từng địa phương để ban hành các văn bản hướng dẫn, quy định về ứng dụng các phần mềm quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT để làm cơ sở, căn cứ phối hợp với các trường đại học sư phạm, tổ chức thực hiện và đánh giá kết quả bồi dưỡng CBQL trên hệ thống.

4. Kết luận

Việc ứng dụng CNTT và CĐS trong giáo dục nói chung, trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT nói riêng có ý nghĩa quan trọng, góp phần thúc đẩy quá trình số hóa, tiết kiệm thời gian và nâng cao hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng. Để thực hiện tốt Chương trình GDPT 2018, cần thiết tăng cường ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT. Bài viết đã nghiên cứu một số vấn đề lý luận cơ bản về CĐS trong giáo dục, khái niệm CĐS, vai trò của CNTT và CĐS, các bước CĐS cũng như cơ hội, thách thức của CĐS trong giáo dục; nghiên cứu tác động của ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT; đánh giá thực trạng việc thực hiện ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT trong những năm qua. Trên cơ sở đó đề xuất được một số giải pháp ứng dụng CNTT và CĐS trong

hoạt động bồi dưỡng CBQL các cơ sở GDPT: Tổ chức nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc ứng dụng CNTT và CĐS trong hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT; hoàn thiện cơ sở dữ liệu phục vụ hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT; xây dựng và tổ chức thực hiện quy trình bồi dưỡng cho CBQL cơ sở GDPT thiết thực và hiệu quả; tăng cường đầu tư hạ tầng, thiết bị, công nghệ và hoàn thiện hệ thống văn bản pháp lý quản lý hoạt động bồi dưỡng CBQL cơ sở GDPT cần được xem là giải pháp lâu dài mang tính chiến lược, gắn với những cải cách mạnh mẽ, triệt để trong dạy học, giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Chính trị (2019), *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27/9/2019 về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.*
2. Bộ Kế hoạch và Đầu tư (2020), *Chương trình hỗ trợ doanh nghiệp chuyển đổi số,* http://digital.business.gov.vn, truy cập ngày 20/7/2021.
3. Phạm Ngọc Duy, Nguyễn Trung Quân (2020), Container hóa với Điện toán đám mây: Giải pháp xu thế trong phát triển và triển khai ứng dụng doanh nghiệp, *Tạp chí Công Thương*, tr. 191-200.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII,* tập I, Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia - Sự thật.
5. Gartner Inc, *Information Technology|Gartner Glossary*. Retrieved from: https://www.gartner.com/en/information-technology/glossary/.
6. Đặng Thị Huệ (2020), *Công thức 5-3-7 và mô hình bồi dưỡng mới*, https://etep.moet.gov.vn/tintuc/chitiet?Id=1358.
7. Tô Hồng Nam (2020), *Chuyển đổi số trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo: Thực trạng và giải pháp.*
8. Thủ tướng Chính phủ, *Chỉ thị số 01/CT-TTg ngày 14/01/2020 về thúc đẩy phát triển công nghệ số Việt Nam.*
9. Thủ tướng Chính phủ (2020), *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 phê duyệt Chương trình chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030.*
10. Thủ tướng Chính phủ 2021), *Quyết định số 942/QĐ-TTg ngày 15/6/2021 phê duyệt Chiến lược phát triển chính phủ điện tử hướng tới chính phủ số giai đoạn 2021-2025, định hướng 2030.*

11. Thủ tướng Chính phủ (2022), Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án *"Tăng cường ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong GDĐT giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030"*.
12. Thủ tướng Chính phủ (2017), *Quyết định số 117/QĐ-TTg ngày 25/01/2017 của Thủ tướng Chính phủ Phê duyệt "Đề án tăng cường ứng dụng CNTT trong quản lý và hỗ trợ các hoạt động dạy - học, nghiên cứu trong ngành GD&ĐT giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025*.
13. Microsoft KPMG (2019), *The Future of the Medium-Sized Business: 7 Trends Driving SMEs'Digital Transformation*. USA: Microsoft Corp.
14. OECD (2021), *The Digital Transformation of SMEs, OECD Studies on SMEs and Entrepreneurship*. Paris: OECD Publishing.
15. IDC (2020), *IDC FutureScape: Worldwide Digital Transformation 2021 Predictions*. https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=US46880818).

CÁC BIỆN PHÁP PHÁT TRIỂN TƯ DUY SÁNG TẠO CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC LỊCH SỬ Ở TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Văn Quyết*, Hà Thị Thu Thuỷ,
Lê Thị Thu Hương, Mai Văn Nam
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Giáo dục Việt Nam đang thực hiện đổi mới mạnh mẽ, toàn diện về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện dạy học, trong đó phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trở thành mục tiêu thiết yếu. Nghiên cứu này nhằm trả lời câu hỏi: Làm thế nào để phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông? Mục đích của nghiên cứu là đề xuất các biện pháp dạy học giúp phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong học tập lịch sử ở trường trung học phổ thông. Kết quả cho thấy, các biện pháp phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử bao gồm: Tạo không khí giảng dạy thoải mái và vui vẻ, khơi dậy hứng thú học tập; Vận dụng dạy học hợp tác nhóm; Dạy học theo tình huống; Hướng dẫn học sinh đặt câu hỏi có tiềm năng cao trong việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh, tăng cường hứng thú học tập và sự tham gia tích cực của các em trong các giờ học lịch sử. Kết quả này cung cấp cho các nhà hoạch định chính sách giáo dục, giáo viên những biện pháp cụ thể và hiệu quả để phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử.

Từ khóa: *Tư duy; kỹ năng tư duy; tư duy sáng tạo; dạy học lịch sử*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh trung học phổ thông là cần thiết để đáp ứng yêu cầu của thế kỉ 21. Môn Lịch sử với đặc thù về nội dung và phương pháp dạy học, đặt ra nhiều thách thức nhưng cũng mang lại cơ hội cho học sinh phát triển tư duy sáng tạo, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề. Chương trình giáo dục phổ thông môn Lịch sử 2018 đã xác định phát triển cho học sinh tư duy lịch sử, tư duy hệ thống, tư duy phản biện[1]. Đó là cơ sở để phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh - một kỹ năng cần thiết giúp đối mặt với những vấn đề khó khăn và thách thức trong cuộc sống tương lai.

[1] Bộ giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể.*

Việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và đưa ra nhiều biện pháp thực hiện. Utami *và cs*. cho thấy rằng kết hợp phương pháp động não với học tập dựa trên dự án làm video có thể kích thích trí tưởng tượng của học sinh[1]. Học tập lịch sử theo dự án giúp học sinh phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo, giải quyết vấn đề[2]. Quá trình triển khai mô hình này được thực hiện theo các bước từ việc đặt câu hỏi cơ bản đến đánh giá kinh nghiệm[3]. Bằng cách tích hợp các yếu tố trò chơi vào quá trình học, Shavab *và cs.* đã chỉ ra rằng gamification (trò chơi hóa) có thể giúp học sinh phát triển tư duy sáng tạo[4]. Các yếu tố như nhiệm vụ, điểm số, cấp độ, huy hiệu và bảng xếp hạng không chỉ tạo động lực học tập mà còn giúp phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau. Sử dụng PBL (học tập dựa trên vấn đề) tích hợp công nghệ FlexiQuiz giúp học sinh tăng cường kỹ năng tư duy sáng tạo và nâng cao kết quả học tập[5]. Tuy nhiên nghiên cứu về phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông còn khá mới mẻ, điều này tạo ra khoảng trống kiến thức cần được nghiên cứu.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận được sử dụng. Nghiên cứu và phân tích từ các bài báo khoa học đã công bố cho thấy tư duy sáng tạo giúp học sinh hiểu sâu hơn về lịch sử, nâng cao kỹ năng phân tích và giải quyết vấn đề, đồng thời khơi dậy hứng thú học tập[6]. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc tạo ra không khí dạy học thoải mái và vui vẻ là một biện pháp hiệu quả khơi dậy hứng thú học tập và kích thích tư duy sáng tạo của học sinh[7]. Dạy học hợp tác nhóm khuyến khích

[1] K. S. Utami, N. Supriatna, L. Yulifar (2021), Growing imaginative creativity of students through video making with the brainstorming method in history learning, *In 6th International Conference on Education & Social Sciences* (ICESS 2021), pp. 178-183

[2] Y. Ling, L. Zhou, B. Zhang, H. Ren (2024), Developing middle school students' problem-solving ability through interdisciplinary project-based learning, *Education for Chemical Engineers*, 46, pp. 43-53.

[3] R. Prihatin, E. Wiyanarti, Y. Kurniawati (2021), The analysis of students' creative thinking skills through the implementation of the project-based learning model in social studies learning, *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 6(2), pp. 9-14.

[4] O. A. Shavab, N. Supriatna, L. Yulifar, A. Mulyana (2022), Fostering creative thinking through gamification in history learning. In annual conference on research, educational implementation, *Social Studies and History* (AREISSH 2021), pp. 144-150.

[5] Rarasanti, N. Umamah, M. Marjono, S. Sumardi (2024), The effect of flexiquiz technology integrated problem-based learning model on creative thinking skills and learning outcomes of class X students in history subject, *Jurnal Historica*, 8(1), pp. 181-196.

[6] K. S. Utami, N. Supriatna, L. Yulifar (2021), Growing imaginative creativity of students through video making with the brainstorming method in history learning, *In 6th International Conference on Education & Social Sciences* (ICESS 2021), pp. 178-183.

M. Priskila, N. Umamah, R. P. Puji (2018), Interactive multimedia based on computer assisted instruction: development efforts on the learning interest and effectiveness in the history learning, *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(6), pp. 43-47.

[7] S. Lahon (2017), A study on interest in history as a subject among the students of tenth standard, *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(2), pp. 53-57

học sinh làm việc cùng nhau, phát triển kỹ năng làm việc nhóm, tăng cường tư duy và tìm ra giải pháp sáng tạo cho các vấn đề lịch sử[1]. Dạy học theo tình huống cũng được chứng minh là một biện pháp hiệu quả trong việc phát triển tư duy sáng tạo. Sử dụng các tình huống lịch sử cụ thể để học sinh thảo luận và giải quyết giúp họ phát triển kỹ năng tư duy phản biện và sáng tạo[2]. Hướng dẫn học sinh đặt câu hỏi và tranh luận không chỉ nâng cao tính linh hoạt mà còn phát triển mạnh mẽ tư duy sáng tạo[3]. Các biện pháp trên có tiềm năng lớn trong việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Tầm quan trọng của việc phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông

Tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử là khả năng suy nghĩ theo những cách mới mẻ và độc đáo để tạo ra các giải pháp có giá trị trong việc hiểu và giải quyết các vấn đề lịch sử. Điều này không chỉ bao gồm việc tiếp thu kiến thức mà còn yêu cầu học sinh suy nghĩ một cách linh hoạt, phân tích sự kiện từ nhiều góc độ khác nhau và phát triển những ý tưởng mới dựa trên thông tin lịch sử[4]. Tầm quan trọng của việc phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông thể hiện ở các khía cạnh sau:

Thứ nhất, thay đổi phương thức tư duy, nâng cao kết quả học tập và năng lực học của học sinh[5], khơi dậy sự sáng tạo, biết sử dụng kiến thức đã học để suy nghĩ về các vấn đề thực tiễn, quan sát và suy luận vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, từ đó có cách giải quyết hiệu quả, nâng cao năng lực tổng hợp và áp dụng kiến thức[6].

Thứ hai, thực hiện được việc học để áp dụng vào thực tế, kết hợp giữa kiến thức và hành động thực tiễn. Mặc dù phần lớn học sinh đã nghiên cứu sâu rộng những kiến thức được học trên lớp, nhưng họ chưa thực sự hiểu được đầy

[1] R. Riana, H. Husaini (2022), Application of think pair share (TPS) cooperative learning model assisted by ludo media in history learning class XI social science at senior high school, Educational journal of history and humanities, 5(1), pp. 14-24.
[2] A. Logtenberg, C. v. Boxtel, B. v. Hout-Wolters (2011), Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts, *European Journal of Psychology of Education*, 26, pp. 179-198
[3] V. M. Bhavsar, C. M. Dypiangco, R. Moreau (2016), "Fifty Questions": Encouraging Students to Ask Questions and Evaluate Information, *Natural Sciences Education*, 45(1), pp. 1-8.
[4] OECD (2022), *PISA 2022 Creative Thinking*.
[5] R. Y. Khalil, H. Tairab, A. Qablan, K. Alarabi, Y. Mansour (2023), STEM-based curriculum and creative thinking in high school students, *Education Sciences*, 13(12), p. 1195.
[6] A. A. Razak *và cs.* (2022), Improving critical thinking skills in teaching through problem-based learning for students: A scoping review, *international journal of learning, teaching and educational research*, 21(2), pp. 342-362.

đủ các sự kiện lịch sử và xây dựng được một hệ thống học tập rõ ràng, sâu sắc[1]. Khi có tư duy sáng tạo, học sinh có thể xây dựng được phương pháp học tập có hệ thống để học sâu về kiến thức lịch sử, nhận thức đúng về các sự kiện lịch sử, luôn giữ được tinh thần minh mẫn, sáng suốt, sử dụng kiến thức đã học để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống[2].

Thứ ba, đào tạo nhân lực sáng tạo, đáp ứng nhu cầu phát triển của thời đại mới. Học sinh trung học phổ thông là thế hệ trẻ, cần phải chú trọng đến việc nuôi dưỡng tư duy và tinh thần sáng tạo, thực hiện yêu cầu cơ bản của việc lập thân, lập nghiệp, phục vụ cho sự phát triển của xã hội, xây dựng đất nước. Giáo viên dạy học lịch sử cấp trung học phổ thông cần phải đổi mới phương pháp hướng đến việc bồi dưỡng năng lực và phẩm chất, kích thích mạnh mẽ tư duy sáng tạo của học sinh[3], thực hiện mục tiêu dạy và học cùng tiến bộ, thúc đẩy sự phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ, lao động của học sinh trung học phổ thông, trở thành con người mới của thời đại, những người có khả năng gánh vác trọng trách cho sự phát triển hùng cường của dân tộc.

3.3. Một số biện pháp phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông

3.3.1. Tạo ra không khí dạy học thoải mái và vui vẻ, khơi dậy hứng thú học tập, tư duy sáng tạo của học sinh

Không khí dạy học thoải mái và vui vẻ là một môi trường nơi học sinh cảm thấy an toàn, được tôn trọng và khuyến khích tham gia vào quá trình học tập một cách chủ động và sáng tạo. Để có thể làm cho học sinh phát triển tư duy sáng tạo trong quá trình dạy học, giáo viên cần phải tạo ra không khí dạy học tốt, kích thích hoạt động tư duy sáng tạo của học sinh, làm cho các em có hứng thú sâu sắc đối với việc học lịch sử, phát huy chủ động, tự giác tìm tòi nghiên cứu, giải quyết vấn đề một cách sáng tạo. Các phương pháp học tập tích cực và các chương trình đào tạo sáng tạo đã được chứng minh là có hiệu quả trong việc thúc đẩy tư duy sáng tạo[4]. Hơn nữa, khi xây dựng được niềm đam mê sâu sắc với việc học lịch sử, học sinh sẽ có động cơ học tập đối với môn học. Khi tin tưởng và

[1] R. Y. Khalil, H. Tairab, A. Qablan, K. Alarabi, Y. Mansour (2023), STEM-based curriculum and creative thinking in high school students, *Education Sciences*, 13(12), p. 1195.

[2] K. Ulger (2018), The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), pp. 1-21.

[3] R. R. Setyowati, Aman, A. N. Nugroho (2020), *The effectiveness of picture simulation game method to improve critical and creative ability in learning history in SMA N 1 Bandar. 2nd International conference on social science and character educations* (ICoSSCE 2019), 398, pp. 325-327.

[4] Forte-Celaya, L. Ibarra, L. D. Glasserman-Morales (2021), Analysis of creative thinking skills development under active learning strategies, *Education Sciences*, 11(10), p. 621.

thiết lập mối quan hệ tốt với giáo viên, học sinh sẽ thích thú với các tiết học mà giáo viên dạy và tích cực tham gia vào các hoạt động học tập. Do đó, trong dạy học lịch sử, cần phải xây dựng mối quan hệ giữa giáo viên và học sinh theo hướng dân chủ, bình đẳng, qua đó tạo ra không khí học tập thoải mái và vui vẻ, đảm bảo rằng trong quá trình dạy học, học sinh được khơi gợi, mở cánh cửa tư duy, nâng cao tư duy sáng tạo. Trong toàn bộ quá trình dạy học, giáo viên đóng vai trò hướng dẫn và hỗ trợ, để học sinh thực sự trở thành chủ thể của quá trình học tập, tự do trong không gian rộng lớn của tư duy và trí tưởng tượng, khơi gợi sự sáng tạo không giới hạn. Một môi trường học tập tích cực, nơi học sinh cảm thấy an toàn và được khuyến khích thể hiện ý tưởng, sẽ giúp phát triển sự sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề một cách hiệu quả[1].

3.3.2. Vận dụng dạy học hợp tác nhóm phát triển tư duy sáng tạo của học sinh

Dạy học hợp tác nhóm trong dạy học lịch sử là phương pháp trong đó học sinh làm việc cùng nhau trong các nhóm nhỏ để nghiên cứu và thảo luận về các sự kiện và chủ đề lịch sử nhằm đạt được mục tiêu học tập đề ra[2]. Phương pháp này không chỉ giúp học sinh tiếp thu kiến thức lịch sử một cách sâu sắc mà còn phát triển tư duy phản biện, tư duy sáng tạo, giao tiếp và làm việc nhóm. Giáo viên là người hướng dẫn, hỗ trợ, tạo điều kiện để học sinh tương tác và học hỏi lẫn nhau. Dạy học hợp tác nhóm phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong học tập lịch sử bằng cách tạo ra một môi trường học tập năng động, khuyến khích sự tham gia tích cực và sáng tạo từ học sinh. Khi làm việc trong nhóm, học sinh có cơ hội thảo luận, phân tích các sự kiện lịch sử từ nhiều góc độ khác nhau và đưa ra những ý tưởng mới, giúp học sinh hiểu sâu hơn về các sự kiện lịch sử, phát triển tư duy phản biện và sáng tạo. Trong quá trình làm việc nhóm, học sinh được khuyến khích lắng nghe, phản hồi và xây dựng trên ý tưởng của người khác, tạo ra một quá trình học tập sáng tạo và hiệu quả[3]. Giáo viên cần hiểu được đặc điểm nhận thức và tâm lý của học sinh, từ đó chia học sinh thành các nhóm nhỏ một cách khoa học, đưa ra các nhiệm vụ và mục tiêu học tập khác nhau. Để phát huy tối đa ưu điểm của dạy học hợp tác nhóm, việc chia nhóm học tập phải tuân theo nguyên tắc các thành viên trong nhóm có tính cách khác biệt nhưng nhóm nào cũng ngang tài ngang sức, đảm bảo tính bổ sung cho nhau giữa các thành

[1] J. Zhang, Y. Yang, J. Ge, X. Liang, Z. An (2023), *Stimulating creativity in the classroom: examining the impact of sense of place on students' creativity and the mediating effect of classmate relationships*, BMC psychology, 11(1), p. 432.

[2] Trần Quốc Tuấn (2017), Tổ chức dạy học theo nhóm trong giờ lên lớp môn Lịch sử ở trường trung học phổ thông, *Tạp chí Khoa học* trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 14(1), pp/ 111-118.

[3] S. Mendo-Lázaro, B. León-del-Barco, E. Felipe-Castaño, M.-I. Polo-del-Río, D. Iglesias-Gallego (2018), *Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. Frontiers in psychology*, 9, pp. 1-11.

viên. Nhóm học tập đa dạng về tính cách và kỹ năng cung cấp nhiều góc nhìn khác nhau, giúp học sinh học hỏi lẫn nhau và phát triển tư duy phản biện và sáng tạo[1].

Ví dụ, khi dạy chủ đề 3, "*Bài 6: Một số nền văn minh phương Đông*", mục "*1.2 Những thành tựu cơ bản*"[2], giáo viên chia lớp thành 3 nhóm nghiên cứu sâu về những thành tựu của văn minh cổ đại Ai Cập, cụ thể:

Nhóm 1: Nghệ thuật và Kiến trúc: Nghiên cứu về các công trình kiến trúc đặc sắc như kim tự tháp và tượng Nhân sư. Học sinh sẽ khám phá cách thức xây dựng, ý nghĩa tôn giáo và xã hội của các công trình này; Phân tích kỹ thuật điêu khắc và nghệ thuật hội họa của Ai Cập cổ đại, đặc biệt là việc mô phỏng cuộc sống hàng ngày và niềm tin tôn giáo.

Nhóm 2: Khoa học và Toán học: Tìm hiểu về những đóng góp của Ai Cập cổ đại trong lĩnh vực toán học, bao gồm việc sử dụng số pi và hiểu biết về hình học sử dụng trong kiến trúc; Nghiên cứu về y học Ai Cập cổ đại, cách họ chẩn đoán và điều trị bệnh tật, và sự phát triển của các kỹ thuật ướp xác.

Nhóm 3: Văn hóa và Văn học: Tìm hiểu về hệ thống chữ viết của Ai Cập cổ đại, bao gồm chữ viết tượng hình và chữ viết đơn âm, và vai trò của chúng trong việc ghi chép và truyền bá kiến thức; Phân tích các tác phẩm văn học quan trọng và nghiên cứu cách thức mà văn học phản ánh tín ngưỡng và giá trị xã hội.

Mỗi nhóm sẽ được yêu cầu thu thập thông tin từ nhiều nguồn khác nhau, tổng hợp kiến thức và chuẩn bị một báo cáo hoặc trình bày về phần nghiên cứu của mình. Để làm điều này (giáo viên có thể giao cho học sinh chuẩn bị trước ở nhà), học sinh có thể sử dụng các tài nguyên thư viện, cơ sở dữ liệu trực tuyến, sách giáo khoa, tài liệu học tập và các nguồn thông tin chuyên biệt về Ai Cập học. Sau đó giáo viên dành ra một khoảng thời gian nhất định cho học sinh thảo luận, để các thành viên trong nhóm cùng nhau hợp tác nghiên cứu, trao đổi các quan điểm và ý kiến khác nhau, hoàn thành nhiệm vụ thảo luận. Cuối cùng, mỗi nhóm chọn ra đại diện báo cáo kết quả, các nhóm khác sẽ đánh giá và xếp hạng nội dung báo cáo và giáo viên sẽ đưa ra đánh giá toàn diện, hợp lý và khách quan. Thực tế cho thấy, suy nghĩ của một người là có hạn, việc tham gia thực hành độc lập khó có thể phát triển năng lực tư duy cao của học sinh, chỉ có thông qua học tập hợp tác nhóm, mới có thể trao đổi kiến thức, trong quá trình giao tiếp học sinh sẽ mở rộng tư duy và nâng cao năng lực tư duy sáng tạo, đồng thời cũng

[1] N. Holmes (2017), *Engaging with assessment: Increasing student engagement through continuous assessment*, Active Learning in Higher Education, 19(1), pp. 1-12.
[2] Đỗ Thanh Bình *và cs.* (2022), *Lịch sử 10 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

thấy được ưu điểm của người khác, học hỏi và bù đắp cho nhau, đạt được sự hoàn thiện bản thân.

3.3.3. Dạy học theo tình huống, phát triển tư duy sáng tạo của học sinh

Các tình huống lịch sử được sử dụng để học sinh phân tích, thảo luận tìm ra cách giải quyết vấn đề, giúp hiểu sâu hơn về các sự kiện và quá trình lịch sử, phát triển tư duy phản biện. Giáo viên hướng dẫn, hỗ trợ học sinh khám phá, tìm ra giải pháp cho các tình huống lịch sử. Quá trình này giúp học sinh mở rộng tư duy, khuyến khích họ đặt câu hỏi, suy nghĩ đa chiều và áp dụng kiến thức lịch sử vào các tình huống thực tiễn, phát triển tốt tư duy sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề[1].

Trong quá trình học tập lịch sử, giáo viên có thể sử dụng công nghệ đa phương tiện để tạo ra tình huống học tập nâng cao tư duy sáng tạo của học sinh. Giáo viên có thể kết hợp với sách giáo khoa lịch sử và kế hoạch bài học, trước hết thu thập hình ảnh, âm thanh và các tài liệu khác liên quan đến nội dung bài giảng, sau đó xử lý tổng hợp để tạo ra các slide thuyết trình, biến những kiến thức khó thành các biểu tượng lịch sử trực quan, sinh động, từ đó nhanh chóng thu hút sự chú ý của học sinh, khiến các em thích thú và tích cực tham gia vào bài học lịch sử, học được kiến thức lịch sử trong tình huống đã tạo dựng, hiểu sâu sắc kiến thức, mở rộng kho tàng kiến thức của bản thân. Sử dụng công nghệ đa phương tiện trong dạy học có thể nâng cao sự hiểu biết và tương tác của học sinh với nội dung lịch sử, phát triển tư duy phản biện và khả năng ghi nhớ thông tin tốt hơn[2].

Ví dụ, khi dạy chủ đề 3, "*Bài 5: Khái niệm văn minh*"[3], để phát triển tư duy sáng tạo của học sinh, giáo viên có thể tạo tình huống để dẫn dắt học sinh vào bài mới: Tạo một video ngắn giới thiệu về ngôi đền Hoysaleswara ở Ấn Độ, bao gồm hình ảnh, thông tin lịch sử và giải thích về kiến trúc. Đặt câu hỏi trong video để học sinh có thể suy nghĩ và trả lời, như "*Tại sao ngôi đền này là minh chứng của văn minh Ấn Độ thời kì cổ đại?*", "*Văn minh là gì?*" Trong quá trình phát video, kèm theo là những giải thích chi tiết của giáo viên, đưa học sinh vào không gian lịch sử cụ thể, tận mắt chứng kiến ngôi đền Hoysaleswara ở Ấn Độ. Đồng thời, học sinh có thể thông qua tư liệu hình ảnh để kích thích tư duy, suy nghĩ sáng tạo, đưa ra các câu hỏi khác nhau. Thông qua việc khai thác sâu rộng

[1] M. M. Kashapov (2014), Supra-situational approach as basis for creative professional thinking, *Journal of Siberian Federal University*, pp. 2181-2190.

[2] R. A. Berk (2009), Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom, *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1), pp. 1-21.

[3] Đỗ Thanh Bình *và cs.* (2022), *Lịch sử 10 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

nội dung sách giáo khoa để tìm ra câu trả lời, học sinh không chỉ tăng cường khả năng phân tích và giải quyết vấn đề mà còn nâng cao năng lực tư duy sáng tạo. Biện pháp dạy học này cùng với việc tái hiện lại tình huống các sự kiện lịch sử, giúp học sinh tiếp cận gần hơn với lịch sử, đồng thời ghi nhớ vững chắc thông tin về tư liệu lịch sử liên quan, thực hiện thuận lợi mục tiêu học tập đã đề ra.

3.3.4. Hướng dẫn đặt câu hỏi, nâng cao tính linh hoạt, phát triển tư duy sáng tạo

Hướng dẫn học sinh đặt câu hỏi trong dạy học lịch sử là biện pháp giúp học sinh phát triển tư duy phản biện và kỹ năng phân tích. Quá trình này bao gồm việc khuyến khích học sinh tự đặt ra các câu hỏi liên quan đến sự kiện, nhân vật và bối cảnh lịch sử. Những câu hỏi này có thể xoay quanh nguyên nhân, kết quả, động cơ và tác động của các sự kiện lịch sử. Học sinh được khuyến khích tìm hiểu về nguyên nhân, kết quả, động cơ và tác động của các sự kiện lịch sử, mở rộng khả năng tư duy và phát triển ý tưởng mới[1]. Khi đặt câu hỏi, học sinh phải suy nghĩ sâu sắc và phân tích các tình huống lịch sử từ nhiều góc độ, giúp phát triển khả năng phân tích và nhìn nhận vấn đề toàn diện[2]. Đặt câu hỏi cũng yêu cầu học sinh tự suy nghĩ và tìm ra câu trả lời, phát triển tư duy logic, đưa ra giả thuyết và kiểm chứng ý tưởng, góp phần phát triển tư duy sáng tạo. Giáo viên hướng dẫn học sinh đặt câu hỏi trong dạy học lịch sử qua các bước sau: 1 - Giáo viên giải thích tầm quan trọng của việc đặt câu hỏi để hiểu sâu hơn về lịch sử và khuyến khích học sinh thực hành trong suốt quá trình học. 2 - Đưa ra các mẫu câu hỏi khởi đầu như "Tại sao, vì sao...", "Như thế nào...", "Điều gì đã xảy ra nếu...", "Nguyên nhân gì dẫn đến...". 3 - Học sinh thực hành đặt câu hỏi thông qua các hoạt động nhóm hoặc thảo luận lớp. 4 - Giáo viên cung cấp phản hồi để học sinh điều chỉnh câu hỏi cụ thể và sâu sắc hơn. 5 - Khuyến khích học sinh sử dụng các công cụ trực tuyến hoặc phần mềm hỗ trợ học tập để tìm kiếm thông tin và đặt câu hỏi.

Ví dụ, khi học chủ đề 3, bài 5, sau khi nghiên cứu xong mục "*1. Thành tựu tiêu biểu của văn minh Hy Lạp - La Mã thời cổ đại*"[3], giáo viên hướng dẫn học sinh đặt câu hỏi theo các bước như sau: 1 - Giáo viên giới thiệu về kỹ năng đặt câu hỏi để hiểu sâu hơn về các sự kiện lịch sử. Việc đặt câu hỏi sẽ giúp các em suy nghĩ linh hoạt và phân tích sự kiện từ nhiều góc độ khác nhau. 2 - Giáo viên có thể sử dụng một số mẫu câu hỏi như (1) Tại sao cư dân Hy Lạp lại sáng

[1] C. Chin, J. Osborne (2008), Students' questions: a potential resource for teaching and learning science, *Studies in science education*, 44(1), pp. 1-39.

[2] B. Rosenshine (2012), Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know, *American Educator*, 36(1), pp. 12-19.

[3] Đỗ Thanh Bình *và cs.* (2022), *Lịch sử 10 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

tạo ra hệ chữ viết La-tinh và hệ chữ này có những đặc điểm nổi bật gì? (2) Triết học Hy Lạp và La Mã cổ đại có những đại diện tiêu biểu nào và họ đã đóng góp gì cho triết học phương Tây? (3) Điều gì đã khiến Thiên Chúa giáo từ thế kỷ I lan toả mạnh mẽ và trở thành một trong những tôn giáo lớn trên thế giới từ thế kỉ IV? (4) Cư dân Hy Lạp và La Mã đã biết làm lịch và quan sát thiên văn như thế nào? Việc này có ý nghĩa gì đối với cuộc sống đương thời và sau này? 3 - Giáo viên yêu cầu học sinh thảo luận theo nhóm và đặt ít nhất ba câu hỏi liên quan đến các thành tựu của văn minh Hy Lạp - La Mã. Ví dụ: (1) Ác-si-mét đã có những phát minh khoa học nào và chúng được ứng dụng như thế nào trong cuộc sống? (2) Những công trình kiến trúc và điêu khắc nổi bật nào của Hy Lạp và La Mã cổ đại còn tồn tại đến ngày nay? (3) Đại hội thể thao Ô-lim-píc ở Hy Lạp cổ đại có ý nghĩa gì và đã đặt cơ sở cho những môn thể thao nào trên thế giới? 4 - Giáo viên phản hồi về câu hỏi của học sinh: Câu hỏi về việc tại sao cư dân Hy Lạp lại sáng tạo ra hệ chữ viết La-tinh và hệ chữ này có những đặc điểm nổi bật gì? rất hay. Hãy thử điều chỉnh để cụ thể hơn: Tại sao cư dân Hy Lạp cổ đại lại sáng tạo ra hệ chữ viết La-tinh? Hệ chữ này có những đặc điểm nổi bật gì giúp nó trở thành nền tảng cho hệ chữ viết hiện đại? 5 - Giáo viên khuyến khích học sinh sử dụng các công cụ trực tuyến hoặc các trang web học thuật để tìm kiếm thông tin đặt câu hỏi thêm và chia sẻ câu hỏi với nhau. Khi học sinh đặt câu hỏi hoặc đưa ra những ý kiến mới, dù những câu hỏi đó có sai, chưa phù hợp, giáo viên không nên vội phủ nhận, phải nghiêm túc xem xét những nghi vấn do học sinh đưa ra, tránh làm giảm đi tính chủ động và sự nhiệt tình của các em trong việc đặt câu hỏi. Tất nhiên, một số học sinh có thể không biết hoặc không giỏi trong việc đặt câu hỏi, vì vậy giáo viên cần phải làm mẫu cách đặt câu hỏi, cung cấp nhiều phương pháp đặt câu hỏi, nâng cao chất lượng đặt câu hỏi của học sinh, để các em nhận thấy rằng trong việc học lịch sử mọi nơi đều có vấn đề để đặt câu hỏi và cuối cùng bước lên con đường học tập sáng tạo.

4. Kết luận

Nghiên cứu về các biện pháp phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử ở trường trung học phổ thông cho thấy những biện pháp đã đề xuất không chỉ phát triển tư duy sáng tạo mà còn thúc đẩy sự tham gia tích cực và hứng thú học tập của học sinh trong các giờ học lịch sử. Tính mới và sáng tạo của nghiên cứu đó là: Cung cấp một khung lý thuyết chi tiết về các biện pháp phát triển tư duy sáng tạo của học sinh trong dạy học lịch sử, dựa trên việc tổng hợp và phân tích các nghiên cứu trước đây; Đưa ra các biện pháp cụ thể và khả thi để giáo viên có thể áp dụng trực tiếp vào quá trình dạy học, tăng cường hứng

thú và tham gia tích cực của học sinh đối với bài học; Kết hợp nhiều phương pháp dạy học để tạo ra môi trường học tập đa dạng và hấp dẫn đối với học sinh. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng gặp phải một số hạn chế đó là thiếu các công cụ đo lường khách quan để đánh giá hiệu quả của các biện pháp dạy học phát triển tư duy sáng tạo của học sinh. Thời gian thực hiện nghiên cứu tương đối ngắn. Để khắc phục những hạn chế trên, các nghiên cứu trong tương lai chúng tôi sẽ mở rộng phạm vi ra nhiều trường trung học phổ thông khác nhau, áp dụng các công cụ đo lường khoa học và khách quan, thời gian nghiên cứu sẽ được kéo dài để quan sát và kiểm tra, đánh giá tác động của các biện pháp dạy học lên sự phát triển tư duy sáng tạo của học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. R. A. Berk (2009), Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom, *International Journal of Technology in Teaching & Learning*, 5(1), pp. 1-21.
2. V. M. Bhavsar, C. M. Dypiangco, R. Moreau (2016), "Fifty Questions": Encouraging Students to Ask Questions and Evaluate Information, *Natural Sciences Education*, 45(1), pp. 1-8.
3. Bộ giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.
4. C. Chin, J. Osborne (2008), Students' questions: a potential resource for teaching and learning science, *Studies in science education*, 44(1), pp. 1-39.
5. Đỗ Thanh Bình *và cs.* (2022), *Lịch sử 10 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. J. Forte-Celaya, L. Ibarra, L. D. Glasserman-Morales (2021), Analysis of creative thinking skills development under active learning strategies, *Education Sciences*, 11(10), p. 621.
7. N. Holmes (2017), *Engaging with assessment: Increasing student engagement through continuous assessment*, Active Learning in Higher Education, 19(1), pp. 1-12.
8. M. M. Kashapov (2014), Supra-situational approach as basis for creative professional thinking, *Journal of Siberian Federal University*, pp. 2181-2190.

9. R. Y. Khalil, H. Tairab, A. Qablan, K. Alarabi, Y. Mansour (2023), STEM-based curriculum and creative thinking in high school students, *Education Sciences*, 13(12), p. 1195.
10. S. Lahon (2017), A study on interest in history as a subject among the students of tenth standard, *National Journal of Multidisciplinary Research and Development*, 2(2), pp. 53-57.
11. Y. Ling, L. Zhou, B. Zhang, H. Ren (2024), Developing middle school students' problem-solving ability through interdisciplinary project-based learning, *Education for Chemical Engineers*, 46, pp. 43-53.
12. A. Logtenberg, C. v. Boxtel, B. v. Hout-Wolters (2011), Stimulating situational interest and student questioning through three types of historical introductory texts, *European Journal of Psychology of Education*, 26, pp. 179-198.
13. S. Mendo-Lázaro, B. León-del-Barco, E. Felipe-Castaño, M.-I. Polo-del-Río, D. Iglesias-Gallego (2018), *Cooperative team learning and the development of social skills in higher education: The variables involved. Frontiers in psychology*, 9, pp. 1-11.
14. OECD (2022), *PISA 2022 Creative Thinking*.
15. R. Prihatin, E. Wiyanarti, Y. Kurniawati (2021), The analysis of students' creative thinking skills through the implementation of the project-based learning model in social studies learning, *International Journal Pedagogy of Social Studies*, 6(2), pp. 9-14.
16. M. Priskila, N. Umamah, R. P. Puji (2018), Interactive multimedia based on computer assisted instruction: development efforts on the learning interest and effectiveness in the history learning, *International Journal of Humanities and Social Science*, 5(6), pp. 43-47.
17. P. D. Rarasanti, N. Umamah, M. Marjono, S. Sumardi (2024), The effect of flexiquiz technology integrated problem-based learning model on creative thinking skills and learning outcomes of class X students in history subject, *Jurnal Historica*, 8(1), pp. 181-196.
18. A. A. Razak *và cs.* (2022), Improving critical thinking skills in teaching through problem-based learning for students: A scoping review, *international journal of learning*, *teaching and educational research*, 21(2), pp. 342-362.
19. R. Riana, H. Husaini (2022), Application of think pair share (TPS) cooperative learning model assisted by ludo media in history learning

class XI social science at senior high school, Educational journal of history and humanities, 5(1), pp. 14-24.

20. B. Rosenshine (2012), Principles of instruction: Research-based strategies that all teachers should know, *American Educator*, 36(1), pp. 12-19.
21. R. R. Setyowati, Aman, A. N. Nugroho (2020), *The effectiveness of picture simulation game method to improve critical and creative ability in learning history in SMA N 1 Bandar. 2nd International conference on social science and character educations* (ICoSSCE 2019), 398, pp. 325-327.
22. O. A. Shavab, N. Supriatna, L. Yulifar, A. Mulyana (2022), Fostering creative thinking through gamification in history learning. In annual conference on research, educational implementation, *Social Studies and History* (AREISSH 2021), pp. 144-150.
23. Trần Quốc Tuấn (2017), Tổ chức dạy học theo nhóm trong giờ lên lớp môn Lịch sử ở trường trung học phổ thông, *Tạp chí Khoa học* trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 14(1), pp. 111-118.
24. K. Ulger (2018), The effect of problem-based learning on the creative thinking and critical thinking disposition of students in visual arts education, *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), pp. 1-21.
25. K. S. Utami, N. Supriatna, L. Yulifar (2021), Growing imaginative creativity of students through video making with the brainstorming method in history learning, *In 6th International Conference on Education & Social Sciences* (ICESS 2021), pp. 178-183.
26. J. Zhang, Y. Yang, J. Ge, X. Liang, Z. An (2023), *Stimulating creativity in the classroom: examining the impact of sense of place on students' creativity and the mediating effect of classmate relationships*, BMC psychology, 11(1), p. 432.

ĐỀ XUẤT TỔ CHỨC DẠY HỌC CHỦ ĐỀ "SỰ CHUYỂN THỂ" (VẬT LÝ 12) THEO HƯỚNG PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC

Lê Khắc Quỳnh[1], Nguyễn Ngọc Tuấn[2*], Nguyễn Đức Thông[2], Trần Trung Hiếu[2], Trần Quang Huy[2], Nguyễn Văn Thụ[3]

[1]Khoa Sư phạm, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

[2]Khoa Vật lý, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

[3]Phòng đào tạo, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

TÓM TẮT

Tổ chức dạy học phát triển năng lực nói chung và phát triển năng lực Vật lý nói riêng là phù hợp với mục tiêu, quan điểm xây dựng và định hướng triển khai theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Để đánh giá mức độ đáp ứng được những yêu cầu cần đạt trong từng hoạt động học tập của học sinh, giáo viên cần phải thiết kế được hoạt động dạy học phù hợp với định hướng triển khai, đảm bảo chất lượng và hiệu quả. Bài viết này đã đề xuất tổ chức dạy học chủ đề "Sự chuyển thể" (Vật lý 12) bằng việc gợi ý kỹ thuật thiết kế mục tiêu, thiết kế và định hướng cách thức vận dụng kế hoạch dạy học trong thực tiễn, góp phần bổ sung về học thuật, kỹ thuật cho giáo viên. Trên cơ sở đề xuất, kế hoạch bài dạy được thiết kế chi tiết để giáo viên có thể tham khảo, phát triển và triển khai giảng dạy trong thực tiễn. Thông qua giờ dạy, giáo viên phổ thông có thể đánh giá năng lực Vật lý của học sinh.

Từ khóa: *Kế hoạch bài dạy; phát triển năng lực; năng lực Vật lý; sự chuyển thể; dạy học Vật lý*

1. Giới thiệu

Việc tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục mới[1] đã được triển khai đối với cấp trung học phổ thông (THPT) được hơn 2 năm. Thông qua tập huấn, bồi dưỡng, giáo viên đã được nâng cao từ nhận thức đến hành động, hiểu được tầm quan trọng cũng như hiệu quả triển khai giáo dục phổ thông. Tuy nhiên, việc tổ chức, thiết kế Kế hoạch bài dạy với giáo viên và sinh viên sư phạm vẫn còn gặp những khó khăn nhất định[2]. Các nghiên cứu cho thấy, việc tổ chức các hoạt động học tập phù hợp có thể kích thích tư duy, sự sáng tạo và phát triển năng lực của học sinh[3], giúp học sinh phát triển được các kỹ năng quan trọng như làm việc

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.

[2] Đỗ Thị Tố Như, Lê Khắc Quynh (2024), Quy trình thiết kế hoạt động "mở đầu" nhằm phát triển năng lực học sinh thông qua dạy học môn khoa học tự nhiên ở trung học cơ sở, *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 3), tr. 95-99.

[3] J. McTighe, G. Wiggins (2013), *Essential questions: Opening doors to student understanding*, ASCD.

nhóm, năng lực giải quyết vấn đề, điều này cần thiết không chỉ trong học tập mà còn trong cuộc sống sau này[1].

Nội dung kiến thức trong môn Vật lý về "Sự chuyển thể" và kiến thức liên quan đã được trình bày trong các nghiên cứu về xây dựng và sử dụng bài tập có tính thực tiễn nhằm phát triển và bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề thông qua bài tập có nội dung thực tế[2]. Tuy vậy, việc thiết kế, tổ chức các hoạt động học chủ đề "Sự chuyển thể" môn Vật lý 12 theo hướng phát triển năng lực thì chưa được nghiên cứu. Do đó, bài viết tập trung vào việc đề xuất quy trình thiết kế kế hoạch bài dạy theo hướng phát triển năng lực người học và minh hoạ một chủ đề đầu tiên của chương trình Vật lí lớp 12 - "Sự chuyển thể".

2. Câu hỏi và phương pháp nghiên cứu

Xuất phát từ mục đích nghiên cứu, kết quả các nghiên cứu về lý luận, *câu hỏi nghiên cứu* được đặt ra là: Cơ sở của việc đề xuất tổ chức dạy học chủ đề là gì? Phương pháp nghiên cứu được sử dụng là: Phương pháp nghiên cứu lý luận.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Năng lực vật lý

Năng lực vật lý gồm 3 thành phần, mỗi thành phần tương ứng với các biểu hiện về hành vi được dùng là các động từ[3].

(a) Nhận thức vật lý *biểu hiện thông qua các động từ:* gọi tên, nhận biết, kể tên, phát biểu, nêu, trình bày, phân loại, phân tích, so sánh, lựa chọn…

(b) Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ vật lý *biểu hiện thông qua các động từ:* đề xuất, đưa ra phán đoán, lập kế hoạch, thực hiện kế hoạch, trình bày báo cáo...

M. I. Simeon, M. A. Samsudin, N. Yakob (2020), Effect of design thinking approach on students' achievement in some selected physics concepts in the context of STEM learning, *International Journal of Technology and Design Education*, 32, pp. 1-28

[1] H. T. Ngo, T. D. Nguyen (2021), The abilities related to organizing experiential learning activities for vietnamese undergraduate teacher training students, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), pp. 222-235.

[2] Phạm Văn Thành (2019), *Thiết kế và tổ chức dạy học Stem một số chủ đề chương "Chất rắn và chất lỏng-sự chuyển thể" vật lý 10*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.

Nguyễn Anh Tuấn (2018), *Xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập có nội dung thực tiễn chương "Chất rắn, chất lỏng - Sự chuyển thể" Vật lí 10 THPT nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh*, Luận văn Thạc sĩ Khoa học giáo dục, ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.

Nguyễn Thị Ánh Tuyết, Hoàng Thị Hải Yến (2020), Xây dựng kế hoạch dạy học theo chủ đề môn khoa học tự nhiên theo định hướng phát triển năng lực của học sinh, *Tạp chí giáo dục*.

Nguyễn Tấn Việt (2020), *Xây dựng và sử dụng bài tập theo định hướng PISA trong dạy học chương "Chất rắn và chất lỏng sự chuyển thể" vật lý 10 nhằm phát triển năng lực vật lý của học sinh*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.

Võ Thị Hạnh Dung (2020), *Bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua bài tập vật lý có nội dung thực tế trong dạy học chương "Chất rắn và chất lỏng. Sự chuyển thể" - Vật lý 10*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lý*.

(c) *Vận dụng kiến thức vật lý vào thực tiễn biểu hiện thông qua các động từ:* giải thích, chứng minh, đánh giá, phản biện, thiết kế mô hình, nêu giải pháp…

3.2. Cơ hội phát triển năng lực vật lý qua chủ đề "Sự chuyển thể"

- Chủ đề "Sự chuyển thể" nằm trong mạch nội dung Vật lý nhiệt, có ý nghĩa là chủ đề đầu tiên của môn Vật lý theo Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Đây là nội dung kế thừa và phát triển của mạch nội dung "Các thể (trạng thái) của chất" thuộc môn Khoa học tự nhiên (KHTN) 6.

- Khi dạy học, giáo viên lưu ý tiếp cận nội dung hoạt động dạy học phù hợp với từng đối tượng:

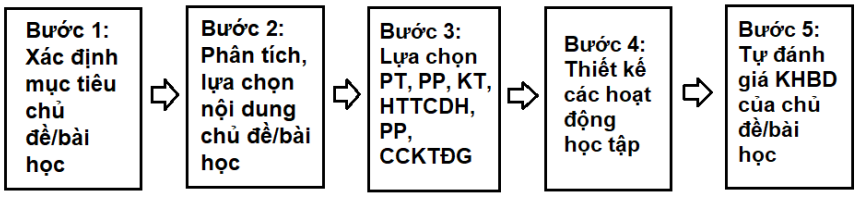
+ Đối tượng học sinh ở trung học cơ sở (THCS) đã được học KHTN 6 thì nên tận dụng, kế thừa những kiến thức và năng lực mà học sinh đã được học, đó là: sự đa dạng của chất, đặc điểm của ba thể (rắn, lỏng, khí), sự nóng chảy, sự sôi, sự bay hơi, sự ngưng tụ, sự đông đặc, diễn biến quá trình chuyển thể của các chất.

+ Với đối tượng học sinh ở THCS chưa được học KHTN 6 mà học theo chương trình cũ thì nên tận dụng, kế thừa những kiến thức mà học sinh đã được học ở chương trình Vật lí 6, đó là: sự nở vì nhiệt của các chất, sự nóng chảy, sự đông đặc, sự sôi.

- Chủ đề "Sự chuyển thể" có 2 yêu cầu cần đạt như trong tài liệu của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). Giáo viên có thể thiết kế mục tiêu về năng lực vật lý phải cao hơn hoặc tối thiểu bằng yêu cầu cần đạt. Nội dung cụ thể được chỉ ra trong kế hoạch bài dạy ở nghiên cứu này.

3.3. Quy trình xây dựng Kế hoạch bài dạy phát triển năng lực học sinh và áp dụng cho chủ đề "Sự chuyển thể".

Xuất phát từ việc tham khảo quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy[1] và từ thực tiễn kinh nghiệm tập huấn giáo viên cốt cán theo chương trình ETEP, chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy theo sơ đồ như Hình 1.



Hình 1. *Quy trình xây dựng Kế hoạch bài dạy phát triển năng lực học sinh*

Quy trình gồm 5 bước và cần lưu ý những nội dung sau:

Bước 1. *Xác định mục tiêu của chủ đề/bài học*

[1] Nguyễn Thị Ánh Tuyết, Hoàng Thị Hải Yến (2020), Xây dựng kế hoạch dạy học theo chủ đề môn khoa học tự nhiên theo định hướng phát triển năng lực của học sinh, *Tạp chí giáo dục*.

- Mục tiêu về kiến thức*: dùng danh từ để diễn đạt, nêu tên ngắn gọn các đơn vị kiến thức mà học sinh cần đạt được sau bài học.*

- Mục tiêu về năng lực*:*

i) Năng lực vật lý: Xuất phát từ yêu cầu cần đạt, mục tiêu về năng lực phải đảm bảo:

+ Bằng hoặc cao hơn yêu cầu cần đạt tuỳ theo đối tượng học sinh.

+ Dùng các động từ chỉ hành vi để diễn đạt: "Năng lực" = "Động từ + "được/để" + "tên đơn vị kiến thức/nội dung kiến thức".

ii) Năng lực chung: dùng các động từ để diễn đạt, cần ngắn gọn và chỉ đưa ra những mục tiêu cụ thể gắn với chủ đề/bài học và có thể đánh giá được mục tiêu đó.

iii) Phẩm chất: dùng các động từ hoặc tính từ chỉ thái độ để diễn đạt.

Bước 2. *Phân tích, lựa chọn nội dung chủ đề/bài học*

- Giúp xác được được vị trí của bài, mối quan hệ tương quan của bài học với các bài học khác; xác định được tầm quan trọng của từng thành phần kiến thức thuộc chủ đề/bài học; lựa chọn phượng tiện và phương pháp, kỹ thuật dạy học phù hợp; sắp xếp thành logic cấu trúc bài học hợp lý thuận lợi cho việc phát triển năng lực của học sinh.

- Việc phân tích nội dung phải dựa vào yêu cầu cần đạt nhưng phải chuyển từ động từ sang danh từ để chỉ đơn vị nội dung/kiến thức mà học sinh cần đạt, tìm mối liên hệ giữa các đơn vị kiến thức, sắp xếp các nội dung theo thành cấu trúc logic cho dễ triển khai.

- Coi sách giáo khoa là một kênh tham khảo quan trọng.

Bước 3. *Lựa chọn phương tiện, phương pháp, kỹ thuật và hình thức tổ chức dạy học, công cụ kiểm tra đánh giá*

Giáo viên cần căn cứ vào các yếu tố sau:

- Mục tiêu của chủ đề đã xác định ở bước 1;

- Đặc điểm nội dung đã xác định ở bước 2;

- Đặc điểm của từng phương pháp, kỹ thuật và hình thức tổ chức dạy học, công cụ kiểm tra đánh giá;

- Những căn cứ khác như: cơ sở vật chất của nhà trường, đối tượng học sinh cụ thể, bối cảnh giáo dục, vấn đề thời sự....

Bước 4. *Thiết kế các hoạt động học tập*

Việc xây dựng các hoạt động dạy học cụ thể dựa trên cơ sở đã xác định được mục tiêu dạy học, chuỗi các hoạt động dạy học; định hướng hình thức, phương pháp, kỹ thuật dạy học; phương pháp, công cụ đánh giá. Hoạt động học

tập *gồm: (i) Mở đầu/xác định vấn đề/nhiệm vụ học tập, (ii) Hình thành kiến thức mới/giải quyết vấn đề/thực thi nhiệm vụ đặt ra, (iii) Luyện tập, (iv) Vận dụng*.

Bước 5. *Tự đánh giá kế hoạch bài dạy của chủ đề/bài học*

Khi thiết kế các hoạt động học, giáo viên nên dựa vào các tiêu chí đánh giá để định hướng soạn cho phù hợp. Đồng thời s*au khi đã soạn xong, cần rà soát lại để đảm bảo các mục tiêu đã được đáp ứng đầy đủ trong các* hoạt động học tập *và phân phối thời lượng hợp lý cho từng hoạt động cũng như tổng thời lượng. Giáo viên cũng cần xem xét lại sự phù hợp giữa các mục tiêu và chuỗi các hoạt động dạy học, sự phù hợp giữa các phương tiện, phương pháp dạy học trong từng hoạt động theo Bảng 1.*

Bảng 1. Bảng tự đánh giá kế hoạch bài dạy (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014)

1. Mức độ phù hợp của chuỗi *hoạt động học* với mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học được sử dụng	Mở đầu - Khởi động	(1) - Tình huống/câu hỏi/nhiệm vụ mở đầu huy động được kiến thức cũ (chưa tạo được mâu thuẫn nhận thức)	Bao gồm (1) + (2) - Xuất hiện mâu thuẫn nhận thức	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Đặt ra được vấn đề/câu hỏi chính của bài học
	Hình thành kiến thức mới	(1) - Câu hỏi/Bài tập để học sinh hình thành được kiến thức mới bằng kênh hình, kênh chữ, kênh tiếng	Bao gồm (1) + (2) - Giải quyết được tình huống/câu hỏi/nhiệm vụ mở đầu	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Giải quyết được vấn đề/câu hỏi chính của bài học
	Luyện tập	(1) - Câu hỏi/Bài tập vận dụng trực tiếp kiến thức mới (chưa nêu rõ lý do, mục đích của mỗi câu hỏi/bài tập).	Bao gồm (1) + (2) - Câu hỏi/Bài tập được lựa chọn thành hệ thống, có mục đích cụ thể, nhằm rèn luyện các kiến thức/kỹ năng cụ thể.	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Câu hỏi/Bài tập gắn với tình huống thực tiễn.
	Vận dụng - Mở rộng	(1) - Liên hệ thực tế, bổ sung kiến thức liên quan (chưa mô tả rõ sản phẩm vận dụng/mở rộng).	Bao gồm (1) + (2) - Mô tả rõ yêu cầu và sản phẩm học sinh phải thực hiện.	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Học sinh tự xác định vấn đề và mô tả được hình thức, tiêu chí của sản phẩm.
2. Mức độ rõ ràng của mục tiêu, nội dung, kĩ thuật tổ chức và sản phẩm cần đạt được của mỗi nhiệm vụ học tập.		(1) - Mục tiêu, sản phẩm mỗi hoạt động được mô tả rõ ràng (nhưng chưa nêu rõ phương thức hoạt động của học sinh/nhóm học sinh).	Bao gồm (1) + (2) - Phương thức hoạt động được mô tả rõ, phù hợp với sản phẩm học tập cần hoàn thành.	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Phù hợp với đối tượng học sinh.

3. Mức độ phù hợp của *thiết bị dạy học* và *học liệu* được sử dụng để tổ chức các hoạt động học của HS.	(1) - Thiết bị dạy học và học liệu phù hợp với sản phẩm học tập (chưa mô tả rõ cách thức học sinh hành động với thiết bị và học liệu).	Bao gồm (1) + (2) - Cách thức hoạt động với thiết bị dạy học và học liệu đó được mô tả cụ thể, rõ ràng.	Bao gồm (1) + (2) + (3) - Phù hợp với kỹ thuật học tích cực được sử dụng.

3.4. Xây dựng kế hoạch bài dạy nhằm phát triển năng lực học sinh chủ đề "Sự chuyển thể" Vật lý 12

- Việc xây dựng kế hoạch bài dạy được thực hiện theo 5 bước đã chỉ ra và được tích hợp vào từng nội dung của chủ đề.

Chủ đề: SỰ CHUYỂN THỂ

(Thời gian thực hiện: 02 tiết)

I. Mục tiêu

1. Về kiến thức

Kiến thức của chủ đề: Mô hình động học phân tử, cấu trúc của chất (rắn, lỏng, khí), hiện tượng vật lý liên quan đến sự chuyển thể: sự nóng chảy, sự hoá hơi.

2. Về năng lực

2.1. Năng lực Vật lý

- Nhận thức vật lý: Nêu được nội dung mô hình động học phân tử. Sử dụng mô hình động học phân tử, nêu được sơ lược cấu trúc của chất rắn, chất lỏng, chất khí (MT1).

- Vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học:

+ Giải thích được sơ lược một số hiện tượng vật lý liên quan đến sự chuyển thể: sự nóng chảy, sự hoá hơi (MT2).

+ Trình bày vai trò/ứng dụng của sự chuyển thể, giải thích một số hiện tượng trong đời sống liên quan đến sự chuyển thể (MT3).

2.2. Năng lực chung

Thể hiện sự sáng tạo khi thực hiện mô hình tuần hoàn của nước trong tự nhiên.

3. Về phẩm chất

- Nhiệt tình trong việc tham gia các hoạt động của nhóm.

II. Thiết bị dạy học và học liệu

2.1. Giáo viên

- Sách giáo khoa Vật lý 12; Kế hoạch bài dạy; Phiếu học tập số 1 và số 2; 01 cây nến, bật lửa.

2.2. Học sinh

- Sách giáo khoa Vật lý 12; Mỗi nhóm 01 tờ giấy A1; Bút lông nhiều màu (mỗi nhóm 3 màu).

III. Tiến trình dạy học

1. Hoạt động 1: Mở đầu - Khởi động

a) Mục tiêu: Kích thích sự tò mò của học sinh, khơi gợi được lòng ham muốn khám phá kiến thức mới. Học sinh tự nhận thức được vấn đề cần giải quyết của bài học.

b) Tổ chức thực hiện

#1. Chuyển giao nhiệm vụ:

- Giáo viên dùng bật lửa để đốt cháy cây nến. Yêu cầu cả lớp quan sát thí nghiệm và trả lời câu hỏi:

Câu 1: *Các thể/trạng thái của chất quan sát được trong thí nghiệm trên?*

Câu 2: *Em có suy nghĩ và đặt ra câu hỏi thắc mắc gì về trạng thái của chất?*

#2. Thực hiện nhiệm vụ: Học sinh quan sát thí nghiệm và trả lời câu hỏi.

Sản phẩm mong đợi 1:

Câu 1: *Các thể/trạng thái rắn, lỏng của chất.*

Câu 2: *Đưa ra được câu hỏi thắc mắc như là: Điều kiện nào/tại sao các chất lại tồn tại ở các thể rắn, lỏng, khí.*

#3. Báo cáo, thảo luận: Giáo viên gọi đại diện học sinh trả lời tại chỗ; Các học sinh khác nhận xét, thảo luận.

#4. Kết luân, nhận định: Giáo viên kết luận và nhận định câu trả lời và thảo luận của học sinh. Đồng thời gợi mở nội dung bài học và chuyển ý: Các chất có thể tồn tại ở 3 trạng thái rắn, lỏng và khí, ngoài ra còn có trạng thái nào khác nữa không. Để giải thích sự tồn tại của 3 trạng thái này và vai trò/ứng dụng của chúng trong đời sống. Chúng ta tìm hiểu bài học "Sự chuyển thể".

2. Hoạt động 2: Hình thành kiến thức về mô hình động học phân tử, cấu trúc của chất (rắn, lỏng, khí), hiện tượng vật lý liên quan đến sự chuyển thể: sự nóng chảy, sự hoá hơi

a) Mục tiêu: Nêu được nội dung mô hình động học phân tử; sử dụng được mô hình động học phân tử, nêu được sơ lược cấu trúc của chất rắn, chất lỏng, chất khí (MT1); Giải thích được sơ lược một số hiện tượng vật lý liên quan đến sự chuyển thể: sự nóng chảy, sự hoá hơi (MT2).

b) Tổ chức thực hiện

#1. Chuyển giao nhiệm vụ: Giáo viên chia lớp theo nhóm (5 - 6 học sinh/nhóm), phát phiếu học tập số 1; Giáo viên thống nhất về cách thức thực hiện bao gồm: thời gian thực hiện, cách thức tổ của các nhóm. Nội dung phiếu học tập số 1 như sau:

Câu 1: *Nêu nội dung cơ bản của mô hình động học phân tử.*

Câu 2: *Sử dụng mô hình động học phân tử, nêu được sơ lược cấu trúc của chất rắn, chất lỏng, chất khí (khoảng cách các phân tử, lực liên kết, sự sắp xếp và chuyển động của các phân tử, hình dạng của chất).*

Câu 3: *a) Thế nào là sự chuyển thể? Vẽ sơ đồ sự chuyển thể của các chất. Cho ví dụ.*

b) Giải thích được sơ lược một số hiện tượng vật lý liên quan đến sự chuyển thể: sự nóng chảy, sự hoá hơi.

#2. Thực hiện nhiệm vụ: Học sinh tìm tòi, khám phá trong sách, giáo viên quan sát và hỗ trợ nếu cần.

Sản phẩm mong đợi 2:

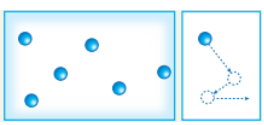
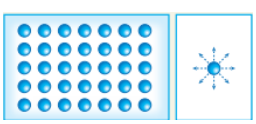
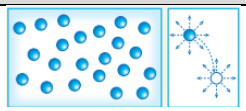
Câu 1: Nêu nội dung cơ bản của mô hình động học phân tử.

- Các chất được cấu tạo từ các hạt (nguyên tử, phân tử) riêng biệt gọi chung là phân tử.

- Các phân tử chuyển động không ngừng và gọi là chuyển động nhiệt. Nhiệt độ của vật càng cao thì tốc độ chuyển động của các phân tử cấu tạo nên vật càng lớn.

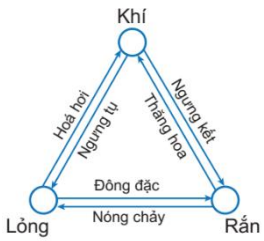
- Giữa các phân tử có lực tương tác, gồm lực hút và đẩy gọi chung là lực liên kết phân tử. Độ lớn của lực này phụ thuộc vào khoảng cách giữa các phân tử. Nếu khoảng cách nhỏ đến một mức nào đó thì lực đẩy mạnh hơn lực hút. Khi khoảng cách các phân tử lớn thì lực hút mạnh hơn lực đẩy. Khi khoảng cách các phân tử lớn hơn nhiều so với kích thước các phân tử thì lực tương tác coi như bằng không. Lực tương tác các phân tử quyết định cấu trúc của chất.

Câu 2:

Cấu trúc	**Thể khí**	**Thể rắn**	**Thể lỏng**
Khoảng cách giữa	 Xa nhau, lực liên kết hầu như không	 Rất gần nhau, lực liên kết mạnh nên	 Xa nhau hơn chất rắn, lực tương tác các phân tử nhỏ hơn chất rắn.

các phân tử	đáng kể (trừ khi va chạm).	giữ các phân tử ở các vị trí cân bằng.	
Chuyển động phân tử	Chuyển động hỗn độn, không ngừng về mọi phía.	Mỗi phân tử chỉ có thể dao động xung quanh vị trí cân bằng xác định.	Linh động hơn chất rắn do chúng dao động quanh vị trí cân bằng và các vị trí cân bằng lại có thể dịch chuyển.
Thể tích và hình dạng	Một lượng chất khí không có thể tích và hình dạng riêng mà có thể tích và hình dạng của bình chứa.	Các phân tử chất rắn sắp xếp trật tự, có tính quy luật, chất rắn có hình dạng xác định.	Một lượng chất lỏng có thể tích xác định nhưng không có hình dạng xác định và phụ vào bình chứa.

Câu 3: a) - Sự chuyển thể: Khi các điều kiện như nhiệt độ, áp suất thay đổi, chất có thể chuyển từ thể này sang thể khác.



- Vẽ sơ đồ sự chuyển thể của các chất (Vũ và cộng sự, 2024). Ví dụ: Sự chuyển thể của nước; sự thăng hoa của bánh xà phòng/băng phiến; hiện tượng ngưng kết có ở trong phòng thí nghiệm về công nghệ chế tạo màng mỏng nano.

b) - Sự nóng chảy: khi đun nóng một chất rắn kết tinh, các phân tử chất rắn nhận nhiệt lượng và dao động mạnh lên, biên độ dao động tăng, khoảng cách trung bình giữa các phân tử tăng. Khi đến một nhiệt độ nào đó một số phân tử thắng được lực tương tác với các phân tử xung quanh và thoát ra khỏi liên kết và bắt đầu xảy ra quá trình nóng chảy. Tiếp tục nung nóng, chất rắn nhận nhiệt để phá vỡ liên kết giữa các tinh thể, khi các tinh thể bị phá vỡ hoàn toàn thì quá trình nóng chảy kết thúc và vật rắn chuyển thành thể lỏng.

- Sự hoá hơi bao gồm sự bay hơi và sự sôi:

+ Sự bay hơi: diễn ra ở mặt thoáng của chất lỏng do các phân tử chuyển động hỗn loạn va chạm và truyền động năng cho nhau, một số phân tử ở mặt thoáng của chất lỏng nhận được động năng lớn rồi thoát được khỏi mặt thoáng và bay hơi.

+ Sự sôi: khi nhiệt độ của chất lỏng tăng đến nhiệt độ sôi (nước tăng đến 100^{o}C), khi đó các bọt chứa không khó và hơi nước nổi lên và nở to ra, tới mặt

thoáng thì vỡ ra làm cho không khí và hơi nước thoát ra ngoài. Sự sôi xảy ra đồng thời cả trên mặt thoáng và trong lòng chất lỏng.

#3. Báo cáo, thảo luận: Giáo viên yêu cầu đại diện các nhóm dán sản phẩm lên bảng và báo cáo. Các nhóm được yêu cầu nhận xét chéo và giáo viên gợi ý cho học sinh thảo luận hướng tới mục tiêu trọng tâm.

#4. Kết luận, nhận định:

- Giáo viên nhận xét, đánh giá về kết quả câu trả lời các nhóm.

- Giáo viên kết luận kiến thức về: nội dung cơ bản của mô hình động học phân tử; đặc điểm của phân tử cấu tạo lên chất; sử dụng mô hình động học phân tử, nêu được sơ lược cấu trúc của chất rắn, chất lỏng, chất khí.

3. Hoạt động 3: Luyện tập

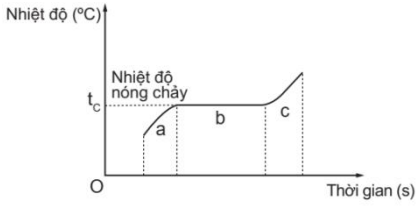
a) Mục tiêu: Củng cố, khắc sâu kiến thức về sự chuyển thể và phát triển các mục tiêu về năng lực Vật lý mà chủ đề đã đưa ra *(MT1, MT2).*

b) Tổ chức thực hiện

#1. Chuyển giao nhiệm vụ: Giáo viên thống nhất cách thức thực hiện bao gồm: Giáo viên phát phiếu học tập số 2 và úp mặt phiếu xuống bàn đến khi phát xong. Sau khi mở phiếu, mỗi cá nhân trả lời phiếu số 2 trong thời gian … phút, chuyển cho bạn bên cạnh để chấm chéo và ghi kết quả lên phiếu sau khi đối sánh với đáp án được giáo viên cung cấp. Sau đó, cá nhân chấm trả lại phiếu.

Nội dung phiếu học tập số 2 như sau:

Phần 1. Trắc nghiệm TRẢ LỜI NGẮN (MT2).



Câu 1. Giải thích câu hỏi thắc mắc ở phần Mở bài.

Câu 2. Đồ thị như hình vẽ mô tả quá trình nóng chảy của chất rắn (chất rắn kết tinh). Hãy phân tích đặc điểm của các chất trong từng giai đoạn (a, b, c). Khi đang nóng chảy, nhiệt độ chất rắn kết tinh không tăng, vậy năng lượng vật nhận được dùng để làm gì?

Câu 3. Tại sao khi bay hơi, nhiệt độ của chất lỏng giảm?

Phần 2. Trắc nghiệm ĐÚNG/SAI (MT1 và MT2).

Câu 1.

A. Chất rắn có thể tích và hình dạng xác định là do các phân tử sát nhau, lực liên kết mạnh, sắp xếp trật tự, có tính quy luật.

B. Chất lỏng có thể tích xác định nhưng không có hình dạng xác định là do khoảng cách các phân tử khá lớn, lực liên kết không đủ mạnh, các phân tử sắp xếp không có trật tự.

C. Các chất lỏng khi tăng nhiệt độ thì đều nở ra.

D. Các chất khí có khoảng cách phân tử ở xa nhau, lực liên kết yếu, các phân tử sắp xếp và chuyển động hỗn độn.

E. Tất cả các chất nở ra khi nóng lên và co lại khi lạnh đi.

F. Nước khi đông đặc, thể tích tăng lên

Phần 3. Trắc nghiệm NHIỀU LỰA CHỌN (MT1).

Câu 1. (NB) Tính chất nào sau đây không phải của phân tử chất khí?

A. Dao động không ngừng. C. Chuyển động càng chậm thì nhiệt độ của khí càng thấp.

B. Chuyển động không ngừng. D. Chuyển động càng nhanh thì nhiệt độ của khí càng cao.

Câu 2. (TH) Thí nghiệm của Brown (năm 1827) về hạt phấn hoa chuyển động trong nước được quan sát bằng kính hiển vi. Chọn phát biểu **sai**:

A. Do các phân tử nước chuyển động hỗn loạn, làm các hạt phấn hoa chuyển động hỗn loạn theo.

B. Các phân tử nước chuyển động không ngừng, va chạm vào vào hạt phấn hoa không đều từ mọi phía

C. Khi nhiệt độ càng cao, hạt phấn hoa chuyển động càng chậm

D. Nhiệt độ càng cao, phân tử nước chuyển động càng nhanh

#2. Thực hiện nhiệm vụ: Học sinh suy nghĩ và thực hiện nhiệm vụ, giáo viên quan sát hỗ trợ nếu cần.

Sản phẩm mong đợi 3:

Phần 3. Câu 1. Sự chuyển thể từ rắn sang lỏng, lỏng sang khí.

Câu 2. - Giai đoạn a: Ở thể rắn, nhiệt độ tăng. Giai đoạn b: ở thể rắn & lỏng, đang trong quá trình nóng chảy, nhiệt độ không thay đổi. Giai đoạn c: ở thể lỏng, nhiệt độ tăng.

- Khi đang nóng chảy, năng lượng vật nhận được dùng để phá vỡ liên kết giữa các tinh thể, khi các tinh thể bị phá vỡ hoàn toàn thì quá trình nóng chảy kết thúc và vật rắn chuyển thành thể lỏng. Sau đó, tiếp tục nung nóng thì vật mới tăng nhiệt độ.

Câu 3. Khi các phân tử ở trạng thái lỏng, các phân tử và chạm và chuyền động năng cho nhau. Các phân tử ở bề mặt nhận được động năng lớn hơn và thoát ra ngoài mặt phân cách và bay hơi, các phân tử còn lại sẽ có động năng trung bình thấp hơn, do đó nhiệt độ của chất lỏng giảm xuống. Hiện tượng này còn được gọi là sự bay hơi để làm mát.

Phần 2. Câu 1. A. Đ B. Đ C. S D. Đ E. S F. Đ

Phần 3. Câu 1. A. **Câu 2.** C.

#3. Báo cáo, thảo luận: Giáo viên gọi đại diện học sinh báo cáo kết quả và thảo luận trước lớp.

#4. Kết luận, nhận định: Giáo viên kết luận câu trả lời của học sinh và chốt lại đáp án đúng.

4. Hoạt động 4: Vận dụng

a) Mục tiêu: Trình bày vai trò/ứng dụng của sự chuyển thể, giải thích một số hiện tượng trong đời sống liên quan đến sự chuyển thể (MT3).

b) Tổ chức thực hiện

#1. Chuyển giao nhiệm vụ: Giáo viên giao cho học sinh nhiệm vụ ở nhà và yêu cầu thực hiện vào giấy A4 và nộp sản phẩm cho giáo viên trước buổi học sau để nhận xét đánh giá. Nội dung như sau:

Câu 1: *Giải thích vì sao ở các nước hàn đới, nhiệt độ môi trường dưới 0^oC mà cá ở các ao, hồ, sông ngòi vẫn sống được.*

Câu 2: *Vẽ sơ đồ vòng tuần hoàn của nước trong tự nhiên.*

Câu 3. *Ngoài ba thể của chất là rắn, lỏng, khí. Chất còn tồn tại ở thể thứ tư là thể plasma, hãy trình bày hiểu biết của em về thể thứ 4 này của vật chất.*

#2. Thực hiện nhiệm vụ: các nhóm thực hiện nhiệm vụ ở nhà vào giấy A4.

#3. Báo cáo, thảo luận: Mỗi học sinh nộp ảnh chụp A4 cho giáo viên.

#4. Kết luận, nhận định: Trong đầu giờ tiết học sau, giáo viên nhận xét và đánh giá sản phẩm học tập của chung học sinh, chú trọng đến những lỗi sai cơ bản.

4. Kết luận

Bài viết đã đề xuất và phân tích quy trình xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng phát triển năng lực học sinh, phân tích cơ hội phát triển năng lực vật lý cho học sinh qua chủ đề "Sự chuyển thể", từ đó thiết kế kế hoạch bài dạy chủ đề "Sự chuyển thể" thuộc chương trình Vật lý lớp 12. Nguyên tắc thiết kế kế hoạch bài dạy là lấy học sinh làm trung tâm. Ở đây, giáo viên đóng vai trò là người thiết kế, tổ chức, điều hành, định hướng các hoạt động học, còn học sinh là người thực hiện, báo cáo kết quả và thảo luận. Việc thiết kế các hoạt động học tạo cơ hội tốt cho học sinh phát triển năng lực thông qua các hoạt động cũng chính là tư tưởng của hướng dẫn việc soạn kế hoạch bài dạy theo công văn 5512. Sự chuyển thể là chủ đề đầu tiên của chương trình Vật lý lớp 12, giáo viên sẽ còn bỡ ngỡ và gặp khó khăn khi soạn kế hoạch bài dạy và đặc biệt với sinh viên khối ngành Sư phạm Vật lý. Chính vì vậy, bài viết cung cấp một hướng dẫn cụ thể và hữu ích

góp phần nâng cao hiệu quả việc soạn kế hoạch bài dạy theo hướng phát triển năng lực học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn KHTN*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lý*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Công văn Số 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18/12/2020 về xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch giáo dục của nhà trường*.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Công văn số 5555/BGDĐT-GDTrH ngày 18/10/2014 hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn về đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá; tổ chức và quản lý các hoạt động chuyên môn của trường trung học/trung tâm giáo dục thường xuyên qua mạng*.
6. Đặng Thị Thái Yến (2020), *Tổ chức dạy học theo Góc chương "Chất rắn và chất lỏng - Sự chuyển thể" Vật lý 10 nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.
7. Đỗ Thị Tố Như, Lê Khắc Quynh (2024), Quy trình thiết kế hoạt động "mở đầu" nhằm phát triển năng lực học sinh thông qua dạy học môn khoa học tự nhiên ở trung học cơ sở, *Tạp chí Giáo dục*, 24 (số đặc biệt 3), tr. 95-99.
8. J. McTighe, G. Wiggins (2013), *Essential questions: Opening doors to student understanding*, ASCD.
9. Phạm Văn Thành (2019), *Thiết kế và tổ chức dạy học Stem một số chủ đề chương "Chất rắn và chất lỏng-sự chuyển thể" vật lý 10*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.
10. H. T. Ngo, T. D. Nguyen (2021), The abilities related to organizing experiential learning activities for vietnamese undergraduate teacher training students, *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 20(9), pp. 222-235.
11. Nguyễn Anh Tuấn (2018), *Xây dựng và sử dụng hệ thống bài tập có nội dung thực tiễn chương "Chất rắn, chất lỏng - Sự chuyển thể" Vật lí 10*

THPT nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh, Luận văn Thạc sĩ Khoa học giáo dục, ĐHSP TP. Hồ Chí Minh.

12. Nguyễn Thị Ánh Tuyết, Hoàng Thị Hải Yến (2020), Xây dựng kế hoạch dạy học theo chủ đề môn khoa học tự nhiên theo định hướng phát triển năng lực của học sinh, *Tạp chí giáo dục*.
13. Nguyễn Tấn Việt (2020), *Xây dựng và sử dụng bài tập theo định hướng PISA trong dạy học chương "Chất rắn và chất lỏng sự chuyển thể" vật lý 10 nhằm phát triển năng lực vật lý của học sinh*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.
14. M. I. Simeon, M. A. Samsudin, N. Yakob (2020), Effect of design thinking approach on students' achievement in some selected physics concepts in the context of STEM learning, *International Journal of Technology and Design Education*, 32, pp. 1-28.
15. Võ Thị Hạnh Dung (2020), *Bồi dưỡng năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thông qua bài tập vật lý có nội dung thực tế trong dạy học chương "Chất rắn và chất lỏng. Sự chuyển thể" - Vật lý 10*, Luận văn Thạc sĩ, Trường ĐHSP - Đại học Đà Nẵng.
16. Vũ Văn Hùng *và cs.* (2024), *Vật lý 12*, Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

VẬN DỤNG KỸ THUẬT ĐỌC TÍCH CỰC NHẰM PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG ĐỌC THEO QUY TRÌNH CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG - NGHIÊN CỨU VÀ VẬN DỤNG VÀO CÁC MÔN HỌC XÃ HỘI

Trịnh Văn Sỹ
Trường THPT FPT Đà Nẵng, Đà Nẵng

TÓM TẮT

Hiện nay, xu hướng giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam đều chuyển hẳn sang giáo dục phát triển năng lực. Ở Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã được thực hiện với mục đích nhằm phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh. Nghiên cứu thực hiện nhằm phân tích ý nghĩa, tính ứng dụng của một kỹ thuật dạy học tích cực có thể áp dụng vào các môn học xã hội như: Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong các tiết học có sử dụng kỹ thuật đọc, các em đều rất hứng thú và có thể phát triển kỹ năng đọc, xử lý thông tin của bài học. Đặc biệt, thông qua việc đánh giá kết quả đạt được của học sinh, giáo viên chủ động hơn trong việc rèn luyện, tìm hiểu và đề xuất các giải pháp để phát triển kỹ năng đọc cho các em.

Từ khóa: *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; kỹ thuật đọc; năng lực; môn học xã hội*

1. Đặt vấn đề

Điểm cốt yếu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 là mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh. Để đạt được mục tiêu đó thì hệ thống giáo dục cần đổi mới toàn diện mọi yếu tố của quá trình dạy học, trong đó đổi mới phương pháp dạy học là một khâu quan trọng. Một trong các biện pháp nâng cao chất lượng giờ dạy học là vận dụng các kỹ thuật đọc tích cực[1]. Các kỹ thuật dạy học đọc phù hợp với mọi lứa tuổi, đối tượng và đặc biệt là học sinh trung học phổ thông (THPT). Việc vận dụng các kỹ thuật đọc trong dạy học đã cho thấy sự nâng lên rõ rệt chất lượng dạy học ở bậc THPT[2]. Do đó, có thể tin tưởng rằng vận dụng một số kỹ thuật đọc tích cực vào dạy học là một trong những biện

[1] V. S. Trinh (2023), Design and use of learning games in reading and comprehension teaching for 10th grade high school students, *TNU Journal of Science and Technology, 228* (12), pp. 198-205. DOI: 10.34238/tnu-jst.8421.
[2] V. S. Trinh (2023), Design and use of learning games in reading and comprehension teaching for 10th grade high school students, *TNU Journal of Science and Technology, 228* (12), pp. 198-205. DOI: 10.34238/tnu-jst.8421.

pháp hữu hiệu cần được phát huy[1]. Tuy nhiên, qua khảo sát đánh giá của tác giả, hiện nay, trong các giờ học có các yêu cầu đọc và xử lý thông tin, chưa có nhiều giáo viên sử dụng các kỹ thuật đọc tích cực, cũng có giáo viên sử dụng các kỹ thuật đọc trong giảng dạy nhưng tần suất sử dụng còn hạn chế[2]. Do đó bài viết này trình bày kết quả nghiên cứu về yêu cầu, quy trình và cách thức thực hiện kỹ thuật đọc và xử lý các thông tin nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học cho các em học sinh THPT.

Các môn học xã hội (Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật) đều có điểm chung là sẽ đọc thông tin bài học để tìm hiểu bài mới theo từng giai đoạn đọc (trước, trong và sau khi đọc): đối với môn Ngữ văn thì học sinh đọc các văn bản/ngữ liệu…; các môn Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật thì học sinh sẽ đọc thông tin của bài học.

Trong số các phương pháp dạy học tích cực để áp dụng vào các môn học thì đối với các môn học xã hội, kỹ thuật đọc SQ3R mang lại hiệu quả tốt nhất vì có thể sử dụng các bước cho tất cả các môn: Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Hơn nữa, đối với môn Ngữ văn, kỹ thuật này có thể sử dụng cho 3 loại văn bản như: văn bản văn học, văn bản thông tin, văn bản nghị luận. Đối với môn Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật thì kỹ thuật này phù hợp với văn bản thông tin.

Hiện nay, việc áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R mới dừng lại ở nghiên cứu lý thuyết, rất ít nghiên cứu thực nghiệm. Tác giả Phan Thị Hương đã nghiên cứu dạy học đọc hiểu các văn bản nghị luận cho học sinh lớp 10, tuy nhiên chưa đi sâu vào phân tích các loại văn bản khác như văn bản văn bản văn học, văn bản thông tin cũng như chưa vận dụng, nghiên cứu và thực nghiệm ở một số môn học[3]. Nhóm tác giả Trần và Phan đã nghiên cứu đề tài *Vận dụng kỹ thuật SQ3R để dạy học – đọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 – Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*. Nghiên cứu đã khái quát về kỹ thuật SQ3R và áp dụng vào thực tiễn văn bản nghị luận, tuy vậy chưa đa dạng hóa về các thể

[1] T. T. H. Pham (2018), *Reading comprehension and text comprehension strategies in high schools.* Ha Noi, Vietnam: Pedagogical University Publishing Hous.
[2] T. H. Tran, T. T. Pham (2023), Applying SQ3R techniques to teach- read the discussion texts in lesson 3 "The art of persuasion in the thesis" (Literature 10- Connecting knowledge to life) in the direction of capacity development for students, *Experience Initiative*, Nghe An, Vietnam
[3] Phan Thị Hương (2020), *Dạy học đọc hiểu văn bản nghị luận cho học sinh lớp 10 theo Chương trình Giáo dục phổ thông Ngữ văn 2018*, Luận văn Thạc sĩ sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.

loại văn bản khác[1]. Tác giả đã công bố nghiên cứu năm 2024 về vận dụng kỹ thuật đọc SQ3R vào dạy học đọc hiểu nhằm phát triển năng lực cho học sinh, trong đó đã thực nghiệm áp dụng quy trình thực hiện SQ3R thông qua một số văn bản trong chương trình Ngữ văn Trung học phổ thông, bao gồm văn bản văn học và văn bản nghị luận[2]. Do đó trong nghiên cứu này chỉ trình bày kết quả áp dụng kỹ thuật SQ3R ở các môn Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Kết quả nghiên cứu này sẽ góp phần hoàn thiện các nghiên cứu về áp dụng kỹ thuật đọc tích cực để dạy học – đọc các văn bản của các môn học xã hội thuộc chương trình giáo dục bậc trung học phổ thông.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, từ mục tiêu môn học và các yêu cầu cần đạt được của kỹ thuật đọc, tác giả đã vận dụng kỹ thuật SQ3R vào các môn học xã hội gồm Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Nghiên cứu thực nghiệm được áp dụng thông qua một số văn bản trong chương trình các môn học xã hội ở bậc trung học phổ thông. Ngoài ra, phương pháp khảo sát thông qua bảng hỏi được áp dụng với 151 học sinh ở 5 lớp giảng dạy đến từ Trường Trung học phổ thông FPT Đà Nẵng về kỹ thuật SQ3R trong dạy học đọc hiểu văn bản.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Mục tiêu của các môn Ngữ văn, Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật

- ***Ngữ văn:*** Giúp học sinh tiếp tục phát triển những phẩm chất đã được hình thành ở bậc trung học cơ sở; mở rộng và nâng cao yêu cầu phát triển phẩm chất với các biểu hiện cụ thể: có bản lĩnh, cá tính, có lý tưởng và hoài bão, biết giữ gìn và phát huy các giá trị văn hoá Việt Nam; có tinh thần hội nhập và ý thức công dân toàn cầu. Tiếp tục phát triển các năng lực đã hình thành ở trung học cơ sở với các yêu cầu cần đạt cao hơn.

- ***Lịch sử*****:** Giúp học sinh phát triển năng lực lịch sử, biểu hiện của năng lực khoa học đã được hình thành ở cấp trung học cơ sở; góp phần giáo dục tinh thần dân tộc, lòng yêu nước, các giá trị truyền thống tốt đẹp của dân tộc và tinh hoa văn hoá nhân loại, các phẩm chất, năng lực của người công dân Việt Nam, công dân toàn cầu phù hợp với xu thế phát triển của thời đại; giúp học sinh tiếp

[1] T. T. Huệ, P. T. Thơm (2023), *Vận dụng kĩ thuật SQ3R để dạy họcđọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 - Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*, Sáng kiến kinh nghiệm năm học 2022-2023, Trường THPT Phan Thúc Trực, Nghệ An.

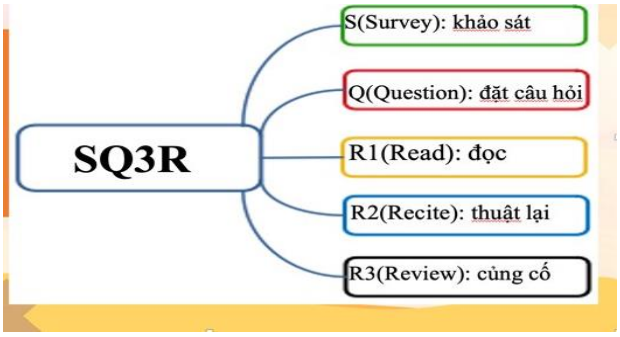
[2] V. S. Trinh (2024), Vận dụng kỹ thuật đọc "SQ3R" vào dạy học đọc hiểu nhằm phát triển năng lực cho học sinh, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, tập 20, số 02, tr. 43-47. DOI: 10.15625/2615-8957/12410207.

cận và nhận thức rõ vai trò, đặc điểm của khoa học lịch sử cũng như sự kết nối giữa sử học với các lĩnh vực khoa học và ngành nghề khác, tạo cơ sở để học sinh định hướng nghề nghiệp trong tương lai.

***- Địa lý*:** Tiếp tục phát triển ở học sinh những phẩm chất, năng lực đã được hình thành trong giai đoạn giáo dục cơ bản; phát triển và hoàn thiện các năng lực đặc thù như: nhận thức thế giới theo quan điểm không gian; giải thích các hiện tượng và quá trình địa lý; sử dụng các công cụ của Địa lý học và tổ chức học tập thực địa; thu thập, xử lý và truyền đạt thông tin địa lý; vận dụng kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn và định hướng nghề nghiệp. Các năng lực này được hình thành và phát triển thông qua việc trang bị những kiến thức về địa lý đại cương, địa lý kinh tế - xã hội thế giới, địa lý Việt Nam và phương pháp giáo dục đề cao hoạt động chủ động, tích cực, sáng tạo của người học.

***- Giáo dục kinh tế và pháp luật*:** Giúp học sinh có tình cảm, nhận thức, niềm tin và bản lĩnh phù hợp với chuẩn mực đạo đức và quy định của pháp luật dựa trên những kiến thức cơ bản, cốt lõi, thiết thực đối với đời sống và định hướng nghề nghiệp sau trung học phổ thông về kinh tế và pháp luật. Giúp học sinh có được năng lực thực hiện các quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm công dân chủ yếu từ góc độ kinh tế, pháp luật; có kỹ năng sống và bản lĩnh để học tập, làm việc và sẵn sàng thực hiện trách nhiệm công dân trong sự nghiệp xây dựng, bảo vệ đất nước và hội nhập quốc tế.

3.2. Vận dụng kỹ thuật đọc SQ3R vào các môn học xã hội



Hình 1. Quy trình thực hiện của chiến thuật đọc SQ3R[1]

SQ3R là kỹ thuật đọc 5 bước được Francis Robinson giới thiệu năm 1961 với mục đích giúp người học trở thành một đọc giả tích cực, sâu sắc, chủ động trong các giai đoạn của tiến trình đọc theo 3 giai đoạn gồm trước, trong và sau khi đọc, mô tả ở Hình 1. Kỹ thuật SQ3R bản chất để phát triển kỹ năng đọc cho học sinh trong môn Ngữ văn. Song với chương trình giáo dục phổ thông của Việt

[1] V. S. Trinh (2024), Vận dụng kỹ thuật đọc "SQ3R" vào dạy học đọc hiểu nhằm phát triển năng lực cho học sinh, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, tập 20, số 02, tr. 43-47. DOI: 10.15625/2615-8957/12410207.

Nam, luôn đề cao tính tích hợp giữa các môn với nhau, tối ưu hoá các phương pháp có thể sử dụng vào các môn học có liên quan với nhau (tích hợp). Qua nghiên cứu, ngoài việc phát triển kỹ năng đọc văn bản như trong môn Ngữ văn thì SQ3R còn có thể tích hợp tốt và khả quan vào các môn học xã hội, bao gồm Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Từ đó học sinh hình thành các kỹ năng đọc theo quy trình (trước, trong, sau khi đọc) và phát triển năng lực tư duy cho bản thân.

Quy trình thực hiện kỹ thuật SQ3R đã được mô tả trong bài viết của tác giả V. S. Trinh. Tiếp theo, quy trình này sẽ được nghiên cứu, phân tích áp dụng qua thực tiễn một số văn bản/chủ đề/nội dung bài học trong các môn học xã hội.

3.2.1. Lịch sử

Đối với môn Lịch sử, kỹ thuật SQ3R phù hợp với các văn bản thông tin nhằm mục đích tìm hiểu các thông tin và phản hồi, đọc - tái hiện lại nội dung. Qua đó, học sinh phát triển được năng lực đọc và xử lý thông tin một cách tích cực. Chủ đề 4 - ***Chiến tranh bảo vệ tổ quốc và chiến tranh giải phóng dân tộc trong lịch sử Việt Nam*** được lựa chọn dưới đây nhằm giúp học sinh hệ thống lại các cuộc chiến tranh bảo vệ Tổ quốc trong lịch sử dân tộc Việt Nam. Cụ thể, quy trình thực hiện SQ3R sẽ được áp dụng vào Bài 7 - ***Khái quát chiến tranh bảo vệ tổ quốc trong lịch sử Việt Nam*** *(Sách giáo khoa Lịch sử 11- Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống).*

Bước 1. S- Survey: Đọc lướt văn bản và thu thập thông tin

- Giáo viên hướng dẫn học sinh đọc khái quát.

- Học sinh thu thập thông tin về: vị trí địa lý, vị trí chiến lược, một số cuộc kháng chiến thắng lợi tiêu biểu, một số cuộc kháng chiến không thành công.

- Học sinh dự đoán nội dung của bài học.

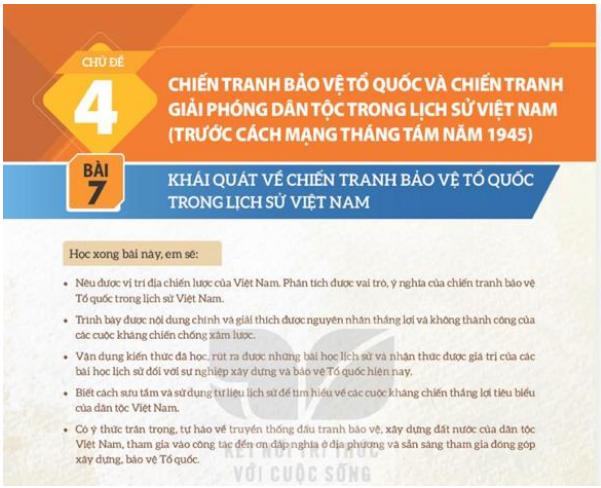
Bước 2. Q- Question: Đặt các câu hỏi liên quan tới văn bản

Giáo viên có thể hướng dẫn học sinh đặt một số câu hỏi ngắn dựa trên yêu cầu cần đạt của bài học để đặt ra các câu hỏi liên quan (Hình 2). Đối với Bài 7 - Chủ đề 4 nêu trên, có thể đưa ra các gợi ý câu hỏi như sau:

Câu 1. Khái quát về vị trí chiến lược của Việt Nam.

Câu 2. Vai trò của các cuộc chiến tranh đối với việc bảo vệ Tổ quốc.

Câu 3. Kể tên các cuộc kháng chiến thắng lợi của Tổ quốc.



Hình 2. Yêu cầu cần đạt của bài học (môn Lịch sử)

Bước 3. R- Reading: Đọc văn bản (đọc tích cực, đánh dấu và ghi chú, trả lời câu hỏi)

- Học sinh tiến hành đọc văn bản theo hướng dẫn của giáo viên, chú ý lắng nghe và tiến hành trả lời các câu hỏi đã đặt ra ở Bước 2.

- Học sinh có thể vừa trả lời, vừa thực hiện các ghi chú cần thiết, tập trung vào các thông tin quan trọng.

Bước 4. R- Recite: Tóm tắt, diễn giải và suy luận

- Học sinh đọc và tóm tắt lại thông tin của bài học: vị trí địa lý, vị trí chiến lược, một số cuộc kháng chiến thắng lợi tiêu biểu, một số cuộc kháng chiến không thành công.

- Theo cách hiểu của mình, học sinh kiểm tra lại câu hỏi và tiến hành suy luận để tìm câu trả lời.

Bước 5. R-Review: Tổng kết, củng số

- Học sinh nhận xét bạn đọc văn bản, rút kinh nghiệm để tìm ra cách đọc hiệu quả.

- Giáo viên khái quát lại cách đọc, kiến thức bài học.

3.2.2. Địa lý

Bài 9 - ***Khí quyển, các yếu tố khí hậu*** thuộc Chương 4 - ***Khí quyển*** *(Sách giáo khoa Địa lý 10, Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống)* được lựa chọn dưới đây nhằm giúp học sinh hiểu biết, ghi nhớ về khí quyển, các yếu tố tạo nên khí hậu ở Việt Nam.

Bước 1. S- Survey: Đọc lướt và thu thập thông tin

- Giáo viên hướng dẫn học sinh đọc khái quát văn bản.

- Học sinh thu thập thông tin về: Khái niệm về khí quyển, nhiệt độ không khí, khí áp…

- Học sinh dự đoán nội dung của bài học.

Bước 2. Q- Question: Đặt các câu hỏi liên quan tới văn bản

Giáo viên có thể hướng dẫn học sinh đặt một số câu hỏi ngắn dựa trên yêu cầu cần đạt của bài học để đặt ra các câu hỏi liên quan. Phần chỉ dẫn nội dung bài học là một nội dung cần chú ý để đặt câu hỏi (Hình 3). Đối với Bài 9 - Chương 4 nêu trên, có thể đưa ra các gợi ý câu hỏi như sau:

Câu 1. Khí quyển là gì?

Câu 2. Nhiệt độ không khí được chia thành bao nhiêu loại?

Câu 3. Mưa là gì? Các nhân tố ảnh hưởng đến mưa.



Hình 3. Chỉ dẫn và thông tin bài học (môn Địa lý)

Bước 3. R- Reading: Đọc văn bản (đọc tích cực, đánh dấu và ghi chú, trả lời câu hỏi)

- Học sinh tiến hành đọc thông tin chi tiết về bài học. Trong khi đọc, học sinh chú ý, lắng nghe và tiến hành trả lời các câu hỏi đặt ra ở bước 2.

- Học sinh có thể vừa trả lời vừa ghi chú bên lề, ghi chú vào giấy note, sử dụng sơ đồ tư duy để ghi chú.

- Tập trung vào các thông tin quan trọng của *Bài 9.* ***Khí quyển, các yếu tố khí hậu.***

Bước 4. R- Recite: Tóm tắt, diễn giải và suy luận

- Học sinh đọc và tóm tắt lại thông tin của bài học: Khái niệm về khí quyển, nhiệt độ không khí, khí áp, mưa…

- Bằng cách hiểu, học sinh kiểm tra lại câu hỏi và tiến hành suy luận để trả lời cho các câu hỏi.

Bước 5. R-Review: Tổng kết, củng số

- Học sinh nhận xét bạn đọc về thông tin bài học.

- Giáo viên khái quát lại cách đọc, kiến thức.

3.2.3. Giáo dục kinh tế và pháp luật

Bài học được lựa chọn dưới đây nhằm giúp học sinh hiểu biết và khắc sâu kiến thức về sản xuất kinh doanh và các mô hình sản xuất kinh doanh, áp dụng vào thực tế cuộc sống, cụ thể: Chủ đề 4 - **Sản xuất kinh doanh và các mô hình**

sản xuất kinh doanh. Bài 7 - Sản xuất kinh doanh và các mô hình sản xuất kinh doanh *(Sách giáo khoa Giáo dục kinh tế và pháp luật).*

Bước 1. S- Survey: Đọc lướt và thu thập thông tin

- Giáo viên hướng dẫn học sinh đọc khái quát *Bài 7. Sản xuất kinh doanh và các mô hình sản xuất kinh doanh*

- Học sinh thu thập thông tin về: vai trò của sản xuất kinh doanh; nhận biết được một số mô hình sản xuất kinh doanh; lựa chọn mô hình kinh tế phù hợp trong tương lai.

- Học sinh dự đoán nội dung của bài học.

Bước 2. Q- Question: Đặt các câu hỏi liên quan tới bài học

Giáo viên có thể hướng dẫn học sinh sử dụng các sơ đồ để đặt câu hỏi. Có thể đặt câu hỏi theo kĩ thuật QAR: Question, Answer, Relationships hoặc đặt một số câu hỏi ngắn để đặt câu hỏi. Học sinh bám sát vào yêu cầu cần đạt của bài học (Hình 6).



Hình 6. Yêu cầu cần đạt của Bài 7 - Sản xuất kinh doanh và các mô hình sản xuất kinh doanh

Giáo viên có thể hướng dẫn học sinh đặt theo dạng 1-2-3 câu hỏi nhưng có thể khái quát lại bài học. Ví dụ:

Câu 1. Sản xuất kinh doanh có vai trò gì?

Câu 2. Mô hình sản xuất kinh doanh là mô hình như thế nào?

Câu 3. Kể tên một số mô hình kinh doanh đã biết và nêu đặc điểm của mô hình kinh doanh đó?

Bước 3. R- Reading: Đọc văn bản (đọc tích cực, đánh dấu và ghi chú, trả lời câu hỏi)

- Học sinh tiến hành đọc thông tin theo hướng dẫn.

- Trong khi đọc, học sinh chú ý, lắng nghe và tiến hành trả lời các câu hỏi ở bước 2.

- Học sinh có thể vừa dùng phương pháp ghi chú các thông tin quan trọng của bài.

- Tập trung vào các thông tin quan trọng.

Bước 4. R- Recite: Tóm tắt, diễn giải và suy luận

- Học sinh đọc và tóm tắt lại thông tin của bài học: vai trò của sản xuất kinh doanh; nhận biết được một số mô hình sản xuất kinh doanh; lựa chọn mô hình kinh tế phù hợp trong tương lai.

- Bằng cách hiểu, học sinh kiểm tra lại câu hỏi và tiến hành suy luận để trả lời cho các câu hỏi.

Bước 5. R-Review: Tổng kết, củng số

- Học sinh nhận xét bạn đọc thông tin bài học.

- Giáo viên khái quát lại cách đọc, kiến thức.

3.3. Kết quả thực nghiệm

Quá trình nghiên cứu thực nghiệm được triển khai ở lớp 10 và lớp 11 các môn Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật với tổng học sinh là 151 đến từ Trường Trung học phổ thông FPT Đà Nẵng, năm học 2023-2024. Kết quả thu được thể hiện ở Bảng 2 và Bảng 3.

Bảng 2. Kết quả đánh giá mức độ tích cực và hứng thú của kỹ thuật đọc SQ3R

Số lượng	Không hứng thú	Hứng thú	Rất hứng thú
151	20 (13,2%)	87 (57,6%)	44 (29,1%)

Kết quả khảo sát mức độ hứng thú của học sinh với việc áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R trong dạy học các môn học xã hội, thể hiện ở Bảng 2, cho thấy đa số học sinh (86,7%) hứng thú và rất hứng thú với kỹ thuật SQ3R và khắc sâu được những kiến thức ở phần đọc. Ngoài ra, có thể thấy vẫn còn tỉ lệ 13,2% học sinh không hứng thú vì các em chưa quen và ít tiếp cận với kỹ thuật đọc tích cực.

Bảng 3 thể hiện kết quả đánh giá của học sinh về hiệu quả của việc áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R với các môn xã hội. Kết quả cho thấy, việc áp dụng kỹ thuật SQ3R vào dạy học các môn học xã hội bước đầu cho thấy mức độ hiệu quả cao với tỷ lệ đánh giá đạt 93,4%.

Bảng 3. Kết quả đánh giá mức độ hiệu quả của kỹ thuật đọc SQ3R

Số lượng	Không hiệu quả	Hiệu quả	Rất hiệu quả
151	10 (6,6%)	85 (56,3%)	56 (37,1%)

4. Kết luận

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu áp dụng kỹ thuật đọc tích cực SQ3R nhằm phát triển kỹ năng đọc theo quy trình cho học sinh THPT ở các môn học xã hội, bao gồm Lịch sử, Địa lý, Giáo dục kinh tế và pháp luật. Kết quả khảo sát cho thấy sự hứng thú của học sinh cũng như hiệu quả của việc áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R vào dạy học các môn học xã hội. Trong quá trình thực hiện, giáo viên cần phối hợp áp dụng song hành với các phương pháp dạy học khác để đảm bảo hiệu quả và chất lượng dạy học. Đối tượng bài học áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R cũng cần phải xem xét kỹ để đảm bảo tính dễ tổ chức thực hiện, phù hợp với đặc điểm và năng lực của học sinh. Đồng thời phải đảm bảo quỹ thời gian, hoàn cảnh và điều kiện thực tế của lớp học. Đặc biệt, khi áp dụng kỹ thuật đọc SQ3R, giáo viên cần đảm bảo nội dung, mục đích dạy học và nắm được yêu cầu của kỹ thuật này.

Ngoài ra, học sinh cần nắm được quy trình các bước khi sử dụng kỹ thuật đọc tích cực. Các kỹ thuật trong dạy học phải được sử dụng luân phiên, thay đổi một cách linh hoạt, hợp lý, tránh gây nhàm chán. Trong khi tổ chức cho học sinh thực hiện áp dụng kỹ thuật đọc, giáo viên phải thường xuyên theo dõi, quan sát và bao quát lớp học để kịp thời hỗ trợ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. V. S. Trinh (2023), Design and use of learning games in reading and comprehension teaching for 10th grade high school students, *TNU Journal of Science and Technology, 228* (12), tr. 198-205. DOI: 10.34238/tnu-jst.8421
2. V. S. Trinh (2024), Vận dụng kỹ thuật đọc "SQ3R" vào dạy học đọc hiểu nhằm phát triển năng lực cho học sinh, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, tập 20, số 02, tr. 43-47. DOI: 10.15625/2615-8957/12410207
3. T. T. H. Pham (2018), *Reading comprehension and text comprehension strategies in high schools.* Ha Noi, Vietnam: Pedagogical University Publishing House.
4. T. H. Tran, T. T. Pham (2023), Applying SQ3R techniques to teach- read the discussion texts in lesson 3 "The art of persuasion in the thesis" (Literature 10- Connecting knowledge to life) in the direction of capacity development for students, *Experience Initiative,* Nghe An, Vietnam.

5. Phan Thị Hương (2020), *Dạy học đọc hiểu văn bản nghị luận cho học sinh lớp 10 theo Chương trình Giáo dục phổ thông Ngữ văn 2018*, Luận văn Thạc sĩ sư phạm Ngữ văn, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
6. T. T. Huệ, P. T. Thơm (2023), *Vận dụng kĩ thuật SQ3R để dạy họcđọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 - Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*, Sáng kiến kinh nghiệm năm học 2022-2023, Trường THPT Phan Thúc Trực, Nghệ An.

VẬN DỤNG CHIẾN THUẬT ĐỌC "2SPE" VÀO DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN CHO HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Trịnh Văn Sỹ, Lê Thị Phương Chi
Trường THPT FPT Đà Nẵng, Đà Nẵng

TÓM TẮT

Hiện nay, xu hướng giáo dục trên thế giới và ở Việt Nam đều chuyển mình từ giáo dục định hướng nội dung sang giáo dục định hướng phát triển năng lực. Ở Việt Nam, Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 đã được thực hiện với mục đích nhằm phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh. Nghiên cứu được thực hiện nhằm phân tích ý nghĩa, tính ứng dụng của chiến thuật đọc "2SPE" (Survey, Selective Highlighting, Proposition, Evaluation) vào dạy học đọc hiểu văn bản cho học sinh trung học phổ thông. Kết quả cho thấy, khi có sử dụng chiến thuật đọc, các em đều rất hứng thú và có thể phát triển kỹ năng đọc, xử lý thông tin của bài học. Đặc biệt, thông qua các kết quả đánh giá mức độ học sinh rèn luyện được các thao tác, tư duy khi đọc thông tin và thực nghiệm, giáo viên chủ động hơn trong việc rèn luyện, tìm hiểu và đề xuất các giải pháp để phát triển kỹ năng đọc cho học sinh.

Từ khoá: *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; chiến thuật đọc; năng lực; xã hội*

1. Đặt vấn đề

Điểm cốt yếu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 là mục tiêu phát triển năng lực và phẩm chất cho học. Để đạt được mục tiêu đó, hệ thống giáo dục cần đổi mới toàn diện mọi yếu tố của quá trình dạy học, trong đó đổi mới phương pháp dạy học là một khâu quan trọng. Một trong các biện pháp nâng cao chất lượng giờ dạy học, góp phần phát triển năng lực và phẩm chất cho học sinh là vận dụng các chiến thuật đọc tích cực vào dạy học[1]. Các chiến thuật dạy học đọc cần được lựa chọn phù hợp với mọi lứa tuổi, đối tượng và đặc biệt là học sinh trung học phổ thông.

Qua thực tế vận dụng các chiến thuật đọc trong dạy học, chúng tôi nhận thấy chất lượng dạy học ở trung học phổ thông được nâng lên rõ rệt[2]. Do đó, có thể tin tưởng rằng vận dụng một số chiến thuật vào dạy học là một trong những

[1] Trịnh Văn Sỹ (2023), Thiết kế và sử dụng trò chơi học tập cho học sinh lớp 10 THPT, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trương Đại học Thái Nguyên*, *228* (12), tr. 198-205.
[2] Trịnh Văn Sỹ (2023), Thiết kế và sử dụng trò chơi học tập cho học sinh lớp 10 THPT, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trương Đại học Thái Nguyên*, *228* (12), tr. 198-205.

biện pháp hữu hiệu cần được phát huy[1]. Tuy nhiên, qua khảo sát đánh giá của chúng tôi, hiện nay, trong các giờ học có các yêu cầu đọc và xử lý thông tin, chưa có nhiều giáo viên sử dụng các chiến thuật tích cực, cũng có giáo viên sử dụng các chiến thuật đọc trong giảng dạy nhưng tần suất sử dụng còn hạn chế[2]. Từ những điều trên đây, chúng tôi tập trung nghiên cứu yêu cầu, quy trình và cách thức thực hiện các chiến thuật đọc và xử lý các thông tin nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học cho học sinh trung học phổ thông.

Hiện nay, nghiên cứu về chiến thuật đọc chưa phổ biến, thường tập trung vào một số lý thuyết, rất ít đề tài nghiên cứu chiến thuật trong dạy học đọc hiểu văn bản áp dụng vào các tiết học. Chúng tôi tìm hiểu lịch sử nghiên cứu và cho thấy có một đề tài nghiên cứu vào dạy học các văn bản nghị luận trong môn Ngữ văn lớp 10 (cụ thể là bài 3. *Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận, Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống)* và chưa đi sâu vào phân tích các loại văn bản khác như văn bản văn bản văn học, văn bản thông tin. Đặc biệt chiến thuật đọc còn hạn chế để vận dụng, nghiên cứu và thực nghiệm ở một số môn học, từng giai đoạn đọc sẽ có những yêu cầu khác nhau, từ việc chuẩn bị đọc đến đọc văn bản, cảm thụ văn bản là một quá trình cần được tích luỹ, rèn luyện và tư duy[3](. Chiến thuật đọc "2SPE" được vận dụng vào các tiết học đọc hiểu hoặc đọc và xử lý thông tin sẽ giúp học sinh cải rèn luyện kỹ năng đọc theo quy trình khi tiếp nhận văn bản.

Có thể phân loại các chiến thuật đọc theo nhiều dạng khác nhau: Các chiến thuật nhận thức; Các chiến thuật siêu nhận thức; Các chiến thuật tương tác[4]. Trong công trình này, chúng tôi nghiên cứu, phân loại các chiến thuật đọc xen kẽ giữa chiến thuật nhận thức và chiến thuật tương tác.

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong bài nghiên cứu, chúng tôi sử dụng phương pháp khái quát hóa nhằm khái quát lại cơ sở lý luận về chiến thuật đọc, lý thuyết về đọc văn bản, năng lực đọc hiểu. Ngoài ra, để đảm bảo bài nghiên cứu có tính xác thực, phương pháp thực nghiệm được áp dụng trong giờ học có sử dụng một số chiến thuật và hệ

[1] Phạm Thị Thu Hương (2018), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[2] Trần Thị Huệ, Phan Thị Thơm (2023), Sáng kiến kinh nghiệm: *Vận dụng kỹ thuật SQ3R để dạy học - đọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 - Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh,* Nghệ An.
[3] Trần Thị Huệ, Phan Thị Thơm (2023), Sáng kiến kinh nghiệm: *Vận dụng kỹ thuật SQ3R để dạy học - đọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 - Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh,* Nghệ An.
[4] Phạm Thị Thu Hương (2018), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

thống hóa kết quả nghiên cứu về cách tổ chức chiến thuật đọc trong môn Ngữ văn.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Quan niệm về đọc và đọc hiểu hiểu văn bản

Đọc hiểu là hoạt động cơ bản của con người để chiếm lĩnh văn hóa. Khái niệm đọc hiểu có nội hàm khoa học phong phú có nhiều cấp độ gắn liền với lý luận dạy học văn, lý thuyết tiếp nhận văn học, lý thuyết giao tiếp thi pháp học. **Đọc** là một hoạt động của con người, dùng mắt để nhận biết các ký hiệu và chữ viết, dùng trí óc để tư duy và lưu giữ những nội dung mà mình đã đọc và sử dụng bộ máy phát âm phát ra âm thanh nhằm truyền đạt đến người nghe. **Hiểu** là phát hiện và nắm vững mối liên hệ của sự vật, hiện tượng, đối tượng nào đó và ý nghĩa của mối quan hệ đó. Hiểu còn là sự bao quát hết nội dung và có thể vận dụng vào đời sống. Hiểu là phải trả lời được các câu hỏi Cái gì? Như thế nào? Làm thế nào?

Đọc hiểu: Là đọc kết hợp với sự hình thành năng lực giải thích, phân tích, khái quát, biện luận đúng - sai về logic, nghĩa là kết hợp với năng lực, tư duy và biểu đạt. Mục đích trong tác phẩm văn chương, đọc hiểu là phải thấy được: Nội dung của văn bản; mối quan hệ ý nghĩa của văn bản do tác giả tổ chức và xây dựng; ý đồ, mục đích.

Trong các quan niệm về đọc, tác giả Trần Đình Sử đã chia thành các nhóm sau: *Đọc là giải thích, giải mã; đọc là phi giải thích; đọc là khai thông nối liền; đọc là viết lại; đọc là kiến tạo, trò chơi, là tìm cái không có ở trong văn bản; đọc là phát hiện ra giá trị; đọc là đối thoại, giao lưu với văn hoá; đọc là giải cấu trúc; đọc là phản ứng trước hành động của câu văn; đọc là "đọc nhầm*"[1]. Tuy nhiên, không phủ nhận vai trò của tác giả, vai trò tổ chức ý nghĩa của văn bản cũng như vai trò kiến tạo của người đọc. Đọc là quá trình đi tìm nghĩa. Ý nghĩa là sản phẩm tương tác giữa văn bản với người đọc mà thành nên luôn biến đổi và vô hạn. Theo tác giả Phạm Thị Thu Hương: *Đọc hiểu văn bản thực chất là một quá trình người đọc kiến tạo ý nghĩa văn bản đó thông qua hệ thống các hoạt động, hành động, thao tác nhất định*[2]. Ngoài ra, tác giả Nguyễn Kim Chuyên cho rằng: *Đọc hiểu ở đây được hiểu một cách khá toàn diện. Đó là một quá trình bao gồm việc tiếp xúc với văn bản, thông hiểu cả nghĩa đen, nghĩa bóng, nghĩa hàm ẩn cũng như thấy được vai trò, tác dụng của các hình thức,*

[1] Trần Đình Sử (2011), *Tài liệu tập huấn Giáo dục và Đào tạo*, Hà Nội.
[2] Phạm Thị Thu Hương (2018), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

biện pháp nghệ thuật ngôn từ, các thông điệp tư tưởng, tình cảm, thái độ của người viết và cả các giá trị tự thân của hình tượng nghệ thuật[1].

Tóm lại, các quan điểm trên đều hướng tới việc dạy cho học sinh cách kiến tạo nghĩa văn bản, đồng thời phải phù hợp với quan điểm dạy học phát triển năng lực cho học sinh theo Chương trình hiện hành.

3.2. Khái quát về chiến thuật đọc "2SPE"

"2SPE" là viết tắt của các từ (Survey- Selective Highlighting - Proposition - Evaluation), được đề xuất trong cuốn sách "How to reach the book" bởi Mortimer Adler. Theo ông cách tốt nhất để đọc hiểu một văn bản là tìm ra cấu trúc sau đó lập các mệnh đề liên quan đến chúng và đưa ra các đánh giá của riêng bạn về tác phẩm. Chúng tôi đã nghiên cứu và phát triển phương pháp này một cách tối ưu nhất là bớt đi và thay thế thành bước "Survey" nhằm để rèn luyện cho học sinh kỹ năng khái quát lại văn bản một cách nhanh nhất.

3.3. Yêu cầu cần đạt của chiến thuật đọc

Để vận dụng chiến thuật đọc "2SPE" được hiệu quả, giáo viên cần lưu ý các yêu cầu sau: *Thứ nhất*, chiến thuật đọc thực hiện phải phù hợp với mục tiêu bài học của từng môn học; *Thứ hai*, chiến thuật cần phù hợp với điều kiện thời gian của giờ học, cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học; *Thứ ba*, chiến thuật đọc cần phù hợp với mọi đối tượng học sinh; *Thứ tư,* chiến thuật đọc thực hiện phải hấp dẫn, kích thích được hứng thú và tư duy, kỹ năng học tập của học sinh. *Thứ năm,* chiến thuật giúp học sinh phát triển một số năng lực, kỹ năng trong học tập.

3.4. Các bước thực hiện chiến thuật đọc "2SPE"

** Bước 1: S1 - Survey (Khái quát)*

Đối với bước này, học sinh sử dụng kĩ thuật đọc lướt, không đi sâu cụ thể và chi tiết của văn bản/thông tin bài học. Học sinh tiến hành khoảng 2 - 4 phút để xem khái quát và đọc lướt văn bản/ thông tin bài học được cụ thể như sau:

+ Khảo sát nhanh nhan đề, tên tác giả, thể loại, bố cục, dung lượng, hình ảnh, hệ thống tiêu đề và bảng biểu, đồ thị (đối với văn bản thông tin)...

+ Xem nhan đề bài học, các thẻ câu hỏi, các tiêu đề lớn nhỏ, những chỗ đánh dấu, in nghiêng hoặc in đậm.

+ Xem qua những hình vẽ hay minh họa, đồ thị hay biểu đồ. Xem qua toàn bộ bài đọc bằng cách đọc đoạn đầu và đoạn cuối, lướt nhanh qua những câu đầu của từng đoạn trong bài.

[1] Nguyễn Kim Chuyên (2012), Báo cáo tóm tắt đề tài khoa học và công nghệ. *Xây dựng và sử dụng trò chơi dạy học nhằm tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên sư phạm trong dạy học môn Giáo dục học ở Trường Đại học Đồng Tháp*. Mã số. 2012.12

** Bước 2: S2 - Selective Highlighting (Công cụ đánh dấu chọn lọc nội dung)*

Sau khi bước 1 hoàn thành, giáo viên hướng dẫn học sinh tiến hành chọn lọc thông tin bằng cách lấy lại các nội dung đã highlighting để tiến hành giải nghĩa, thảo luận. Có thể ví dụ:

Văn bản: Mùa xuân chín (Hàn Mặc Tử)

(*Ngữ văn 10 - tập 1- Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống*)

Những cụm từ học sinh đã highlighting để giải nghĩa như trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. *Một số nội dung học sinh có thể ghi chú*

Highlighting	**Giải nghĩa**
Thôn nữ	Chỉ những cô gái/phụ nữ ở vùng quê
Sột soạt	Từ chỉ âm thanh của cây trong tiết gió mùa xuân

** Bước 3: P - Proposition (Đề xuất cách hiểu về văn bản) - giai đoạn sau khi đọc*

Sau khi đọc văn bản, học sinh đưa ra những hiểu biết về nội dung của bài học thông qua bước 1 - đọc lướt văn bản và bước 2 - ghi chú từ khoá (ý kiến và diễn đạt lại lời nói của bản thân, đánh giá về nhân vật…), thảo luận với bạn bên cạnh bằng một số kỹ thuật, phương pháp như: Vòng tròn thảo luận văn chương… Ngoài ra, giáo viên yêu cầu thời gian suy nghĩ, đề xuất để thảo luận.

Văn bản: Chữ người tử tù (Nguyễn Tuân)

(*Ngữ văn 10 - tập 1 - Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống*)

Sau khi học sinh đã đọc tác phẩm bước này, chúng ta cần phải đưa ra những quan điểm suy nghĩ về các sự vật trong câu chuyện. Ví dụ như sau khi đọc được những diễn biến xảy ra thì học sinh phát biểu và đưa ra những vấn đề như: Tại sao con người tài hoa như Huấn Cao lại bị đày vào chốn ngục tù?

Học sinh phát biểu xong vấn đề thắc mắc, giáo viên mời các nhóm, cá nhân phát biểu trả lời cho những vấn đề đó. Ví dụ câu trả lời của một nhóm khác cho vấn đề như sau:

+ Vì Huấn Cao là anh hùng có khí phách hiên ngang, dám đứng lên để bảo vệ quan điểm, quyền lợi cho bản thân và mọi người.

+ Vì trong mọi hoàn cảnh khí phách hiên ngang ấy vẫn không thay đổi

+ Là người có thiên lương trong sáng, nhân cách cao cả dù có bị đày vào ngục tù tăm tối thì ông vẫn giữ vững được tấm lòng chính trực.

Lưu ý: Học sinh nên đưa ra những ý kiến quan điểm đánh giá về nhân vật ấy, các vấn đề giúp học sinh khai thác được nhân vật nhiều hơn và rõ hơn.

** Bước 4: E - Evaluation (Mở rộng vấn đề)*

Ở bước này, giáo viên gọi các nhóm học sinh liên hệ, mở rộng bất cứ một nội dung, ý tưởng nào đang xuất hiện trong đầu. Có nghĩa, bước này giúp học sinh liên hệ từ những nội dung, thông điệp từ những văn bản trước đến văn bản đang học. Điều này giúp học sinh củng cố lại kiến thức đã học và tư duy kiến thức mới.

Ví dụ: Trong bài Chữ người tử tù (Nguyễn Tuân) nhóm học sinh đã liên hệ tới tác phẩm Chí Phèo (Nam Cao) vì nội dung, bản chất của xã hội có đặc điểm giống nhau: viết về con người, số phận…

Bảng 2. *Bảng liên hệ nội dung hai tác phẩm văn học*

Chữ người tử tù	**Chí Phèo**
- Cái đẹp cảm hoá con người. - Cái đẹp giúp con người toả sáng trước những biến cố. - Con người xứng đáng được hưởng cái đẹp khi giữ được thiên lương.	- Lên án xã hội phong kiến. - Trân trọng những phẩm chất tốt đẹp của con người. - Nam Cao hướng con người đến chân - thiện - mỹ
Điểm chung: bản chất xã hội, hiện thực xã hội	

3.5. Kết quả thực nghiệm

Qua quá trình nghiên cứu và thực nghiệm ở lớp 10 và lớp 11, học kỳ 2 năm học 2023 -2024, trường Trung học phổ thông FPT Đà Nẵng với tổng học sinh 5 lớp giảng dạy là 151, chúng tôi đã lập bảng điều tra, khảo sát trực tiếp học sinh về chiến thuật 2SPE trong dạy học đọc hiểu văn bản, kết quả thu được trong Bảng 3.

Bảng 3. *Mức độ tích cực và hứng thú của chiến thuật đọc "2SPE" của học sinh*

Số lượng	**Thái độ tham gia và hiệu qủa tích cực của chiến thuật (Tỷ lệ %)**		
	Không hứng thú, không hiệu quả	Hứng thú, hiệu quả	Rất hứng thú, rất hiệu quả
151	23 (15,2%)	84 (55,6%)	44 (29,1%)

Kết quả tại Bảng 3 cho thấy: đa số học sinh (84,7%) hứng thú và rất hứng thú và đánh giá được mức độ hiệu quả khi tham gia chiến thuật "2SPE" và khắc sâu được những kiến thức ở phần đọc. Qua đó có thể thấy, học sinh rất tích cực,

hứng thú, hiệu quả sau khi sử dụng chiến thuật và học sinh rèn luyện khả năng ghi nhớ, tư duy trong quá trình đọc văn bản và thông tin bài học theo 03 giai đoạn đọc. Ngoài ra, có thể thấy vẫn còn tỉ lệ 15,2% học sinh không hứng thú vì các em chưa quen và ít tiếp cận với chiến thuật đọc tích cực.

4. Kết luận

Chiến thuật đọc tích cực giúp học sinh đọc hiểu tốt, nắm bắt và ghi nhớ thông tin chính xác hơn, mở rộng kiến thức về nhiều lĩnh vực khác nhau. Phát triển kỹ năng tư duy khi đọc và hiểu một văn bản, phương pháp yêu cầu sự phân tích, tổng hợp và đánh giá thông tin, từ đó phát triển kỹ năng tư duy phản biện và logic. Cải thiện kỹ năng giao tiếp, hiểu rõ các văn bản giúp bạn truyền đạt ý kiến của mình một cách rõ ràng và mạch lạc hơn, cả trong viết lẫn nói. Tăng hiệu quả học tập và làm việc khả năng đọc hiểu tốt giúp bạn nhanh chóng nắm bắt nội dung, tiết kiệm thời gian trong quá trình học tập và làm việc. Phát triển khả năng ngôn ngữ đọc nhiều và hiểu sâu các văn bản giúp cải thiện vốn từ vựng và ngữ pháp, từ đó nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ. Khi ta hiểu rõ nội dung văn bản, ta sẽ cảm thấy tự tin hơn trong việc thảo luận, trình bày và ra quyết định dựa trên những thông tin mình đã tiếp nhận. Thúc đẩy sự sáng tạo trong đọc hiểu tốt không chỉ giúp bạn nắm bắt thông tin mà còn khơi dậy sự sáng tạo, giúp bạn có thể đưa ra những ý tưởng mới và giải pháp sáng tạo cho các vấn đề. Tóm lại, việc áp dụng phương pháp đọc hiểu tốt mang lại nhiều lợi ích tích cực, không chỉ nâng cao kiến thức mà còn phát triển nhiều kỹ năng quan trọng cho cuộc sống và công việc. Vận dụng chiến thuật đọc "2SPE" là phù hợp để nâng cao kiến thức và hiểu biết, tăng cường từ vựng và kỹ năng ngôn ngữ, nâng cao khả năng tư duy sáng tạo,phát triển tư duy logic và suy luận cho học sinh trung học hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), Dự án phát triển giáo dục Trung học phổ thông: *Đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực về nhận thức cho học sinh phổ thông.*
2. Nguyễn Kim Chuyên (2012), Báo cáo tóm tắt đề tài khoa học và công nghệ. *Xây dựng và sử dụng trò chơi dạy học nhằm tích cực hoá hoạt động học tập của sinh viên sư phạm trong dạy học môn Giáo dục học ở Trường Đại học Đồng Tháp*. Mã số. 2012.12

3. Phạm Thị Thu Hương (2018), *Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Trần Thị Huệ, Phan Thị Thơm (2023), Sáng kiến kinh nghiệm: *Vận dụng kỹ thuật SQ3R để dạy học - đọc các văn bản nghị luận ở bài 3 "Nghệ thuật thuyết phục trong văn nghị luận" (Ngữ văn 10 - Kết nối tri thức với cuộc sống) theo định hướng phát triển năng lực cho học sinh*, Nghệ An
5. Trần Đình Sử (2011), *Tài liệu tập huấn Giáo dục và Đào tạo*, Hà Nội
6. Trịnh Văn Sỹ (2023), Thiết kế và sử dụng trò chơi học tập cho học sinh lớp 10 THPT, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trương Đại học Thái Nguyên*, *228* (12), tr. 198-205.

THIẾT KẾ CÔNG CỤ ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC TÌM HIỂU THẾ GIỚI SỐNG CỦA HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Kiều Tiên[1,2,*], Nguyễn Duẩn[3], Đặng Thị Dạ Thuý[2]

[1]Khoa Sinh học, Trường Đại học Sư phạm Huế, Đại học Huế

[2]Khoa Sinh học, Trường THPT An Khánh, TP. Cần Thơ

[3]Đại học Huế, TP. Huế

TÓM TẮT

Năng lực tìm hiểu về thế giới sống là một trong ba năng lực đặc thù cần phát triển cho học sinh khi học môn Sinh học theo Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018. Tuy nhiên, thực tế cho thấy, việc đánh giá năng lực giảng dạy nói chung và năng lực tìm hiểu thế giới sống trong môn Sinh học nói riêng, đối với học sinh trung học phổ thông đang gặp nhiều thách thức. Nghiên cứu này đã đề xuất công cụ hỗ trợ giáo viên trong việc đánh giá năng lực này khi giảng dạy môn Sinh học ở trình độ trung học phổ thông. Kết quả của nghiên cứu không chỉ hỗ trợ giáo viên Sinh học trong việc đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống mà còn có thể được sử dụng như tài liệu tham khảo cho các năng lực cụ thể khác, nhằm đáp ứng các yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; môn Sinh học; công cụ đánh giá; năng lực tìm hiểu về thế giới sống*

1. Giới thiệu

Mục tiêu đổi mới được Nghị quyết 88/2014/QH13 của Quốc hội quy định: "Đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông nhằm tạo chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực, hài hoà đức, trí, thể, mĩ và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi học sinh". Chương trình GDPT tổng thể năm 2018 đã chỉ rõ dạy học theo phát triển năng lực, bao gồm 3 năng lực chung (năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo) và các năng lực chuyên biệt cho từng môn học. Thêm vào đó, việc xây dựng chương trình môn Sinh học cũng nêu rõ cần hình thành và phát triển cho học sinh ba năng lực chuyên biệt môn Sinh học, trong đó có năng lực tìm hiểu thế giới sống, là khả năng thực hiện quy trình khám phá về thế giới sống, gồm các giai đoạn: Đề xuất vấn đề liên quan đến thế giới sống; đưa ra những dự đoán và xây dựng giả thuyết; lên kế

hoạch và thực hiện kiểm chứng giả thuyết; báo cáo và thảo luận về vấn đề nghiên cứu[1].

Hiện nay, có nhiều tác giả trong và ngoài nước quan tâm và nghiên cứu về việc dạy học theo hướng phát triển năng lực của người học, đặc biệt là trong việc phát triển khả năng tìm hiểu về thế giới xung quanh cho học sinh như Đình Trung & Thanh Hội (2016)[2], Thanh Thúy & Văn Hồng (2019)[3], Dạ Thủy & Diệu Phương (2020)[4], Bạch Ninh (2020)[5], Lê Thị Hượng (2021)[6], Diễm Hằng (2021)[7], Hà Văn Dũng *và cs.* (2023)[8]. Các nghiên cứu này đã xây dựng nên một hệ thống lý luận cơ bản quan trọng để nâng cao hiểu biết về Sinh học cho học sinh tại Việt Nam. Tuy nhiên, những nghiên cứu về việc phát triển và đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống trong việc dạy chủ đề Sinh học cấp THPT vẫn còn rời rạc. Do đó, nghiên cứu này được thực hiện để thiết kế công cụ đánh giá khả năng tìm hiểu thế giới sống của học sinh trong việc giảng dạy Sinh học ở một số trường ở vùng Đồng bằng sông Cửu Long.

2. Phương pháp nghiên cứu

Các công trình khoa học trong và ngoài nước liên quan được nghiên cứu, phân tích để làm cơ sở hoàn thành công cụ đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh[9]. Cụ thể, những văn kiện của Đảng và Nhà nước cũng như của Bộ Giáo dục và đào tạo về việc nâng cao chất lượng giáo dục và về vấn đề đổi mới dạy học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh trong dạy học ở trường phổ thông; Các tài liệu giáo dục học, tâm lý học, lý luận dạy học, giáo dục học, phương pháp dạy học dự án, dạy học giải quyết vấn đề,

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn môn Sinh học (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*.

[2] Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2016), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[3] Vũ Thị Thanh Thúy, Nguyễn Văn Hồng (2019), Quy trình xây dựng dự án học tập theo định hướng phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho học sinh trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục, 464*, tr. 60-64.

[4] Đặng Thị Dạ Thủy, Nguyễn Thị Diệu Phương (2020), Tổ chức hoạt động thực hành thí nghiệm theo định hướng phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học phần "Sinh học cơ thể" ở trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục, 480*(1), tr. 25-30.

[5] Diệp Thị Bạch Ninh (2020), Phát triển năng lực tìm tòi, khám phá của học sinh thông qua dạy học khám phá theo mô hình 5E trong dạy học chương "Sinh sản" (Sinh học 11), *Tạp chí Giáo dục, 5*(2), tr. 114-119.

[6] Lê Thị Hượng (2021), Thiết kế các hoạt động khởi động trong dạy học sinh học ở trường trung học cơ sở, *Tạp chí Giáo dục, 497*, tr. 28-31.

[7] Nguyễn Thị Diễm Hằng (2021), *Thiết kế và sử dụng hệ thống bài tập phát triển năng lực khoa học tự nhiên theo tiếp cận PISA cho học sinh trung học cơ sở*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Vinh.

[8] Hà Văn Dũng, Phạm Thị Hồng Tú, Nguyễn Thị Hằng Nga, Dương Thị Thiềm, Nguyễn Ngọc Tú (2023), Nguyên tắc và quy trình đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học môn sinh học ở trường trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục, 23*(11), tr. 12-17.

[9] Phạm Viết Vượng (2001), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

dạy học thực hành thí nghiệm, Chương trình GDPT 2018, sách giáo khoa, sách giáo viên, bài báo khoa học, sách chuyên khảo, có liên quan đến đề tài.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở để xây dựng cấu trúc năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh

Theo định nghĩa của Hội đồng nghiên cứu quốc gia Hoa kỳ: "Tìm tòi - khám phá khoa học đề cập đến các cách thức khác nhau trong đó các nhà khoa học nghiên cứu thế giới tự nhiên và đề xuất các giải thích dựa trên những bằng chứng thu được từ các nghiên cứu của họ". Bên cạnh đó, theo nhà tự nhiên học David (1984), thế giới của chúng ta là một thế giới sống: chúng ta chia sẻ Trái đất với hàng triệu loài sinh vật khác ở vô số dạng khác nhau, từ vi khuẩn cực nhỏ đến cá voi xanh khổng lồ. Hay hiểu ngắn gọn thì "Thế giới sống" là thế giới có sự sống.

Theo quan điểm của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), năng lực tìm hiểu thế giới sống là một trong ba năng lực thành phần của của Năng lực Sinh học, là khả năng thực hiện các kỹ năng cơ bản để khám phá và giải thích các hiện tượng tự nhiên và trong đời sống hàng ngày, bằng cách sử dụng các bằng chứng khoa học để chứng minh các vấn đề thực tiễn. Năng lực này là quá trình tiến bộ, cho phép người học thực hiện quy trình tìm hiểu thế giới sống, gồm 5 bước chặt chẽ như sau: (1) Đặt vấn đề/Đặt câu hỏi (Xác định và trình bày các câu hỏi liên quan đến thế giới xung quanh; Hiểu rõ ngữ cảnh để đặt vấn đề; Mô tả vấn đề một cách rõ ràng bằng ngôn ngữ của mình). (2) Trong giai đoạn phân tích và xây dựng giả thuyết, việc hiểu rõ vấn đề để đưa ra dự đoán và xây dựng giả thuyết nghiên cứu là cực kỳ quan trọng. (3) Việc lập kế hoạch nghiên cứu đòi hỏi chọn lựa phương pháp phù hợp như quan sát, thực nghiệm, điều tra, phỏng vấn, hoặc nghiên cứu tư liệu, và từ đó lên kế hoạch chi tiết cho các hoạt động nghiên cứu. (4) Trong giai đoạn kiểm chứng giả thuyết, việc thực hiện nhiệm vụ theo kế hoạch, đánh giá kết quả dựa trên phân tích dữ liệu và so sánh với giả thuyết giúp xác định mức độ chính xác và độ tin cậy của nghiên cứu. (5) Việc báo cáo và thảo luận không chỉ đòi hỏi sự sắp xếp logic và rõ ràng trong việc trình bày quá trình và kết quả nghiên cứu mà còn cần có khả năng hợp tác tích cực và tôn trọng quan điểm của đối tác để thuyết phục được người đọc hoặc người nghe[1]).

Khi tổ chức hoạt động thực hành thí nghiệm theo định hướng phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học "Sinh học cơ thể" ở THPT, Dạ

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn môn Sinh học (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*.

Thủy & Diệu Phương (2020)[1] đã đề xuất năng lực thành phần tìm hiểu thế giới sống với năm thành tố và 14 chỉ báo thông qua việc ghép chỉ báo (10) Đánh giá được kết quả dựa trên phân tích, xử lý các dữ liệu (chỉ báo số 2 của thành tố 4) và chỉ báo (11) So sánh được kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết luận và điều chỉnh (nếu cần) (chỉ báo số 3 của thành tố 4). Có thể do (11) là một chỉ báo lựa chọn với từ "nếu có" được đặt trong ngoặc đơn.

Trong phạm vi nghiên cứu này, năng lực tìm hiểu thế giới sống vẫn được giữ nguyên 15 chỉ báo thuộc năm thành tố như đề xuất từ Chương trình GDPT môn Sinh học được ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, bởi vì qua trao đổi trực tiếp với nhiều giáo viên đang dạy môn Sinh học cho thấy: việc so sánh kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết luận và điều chỉnh được nhiều giáo viên thực hiện. Giáo viên đưa đầy đủ các chỉ báo này vào trong kế hoạch bài dạy theo phụ lục khung kế hoạch bài dạy được ban hành theo công văn 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18 tháng 12 năm 2020[2].

3.2. Đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học Sinh học cấp THPT

3.2.1. Nguyên tắc đánh giá

Việc đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống được thực hiện dựa trên các nguyên tắc sau đây[3]: (1) Đảm bảo tính chính xác và khoa học; (2) Đảm bảo hướng tới phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh; (3) Nguyên tắc hoạt động và đảm bảo phát triển các yếu tố của năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh. Ngoài ra, việc đánh giá cần tuân thủ các nguyên tắc khác như tính toàn diện, phù hợp với khả năng của học sinh, tính phát triển và phù hợp với tình hình thực tiễn giảng dạy ở THPT.

3.2.2. Hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong dạy học, giáo dục học sinh theo định hướng phát triển năng lực học sinh cấp THPT

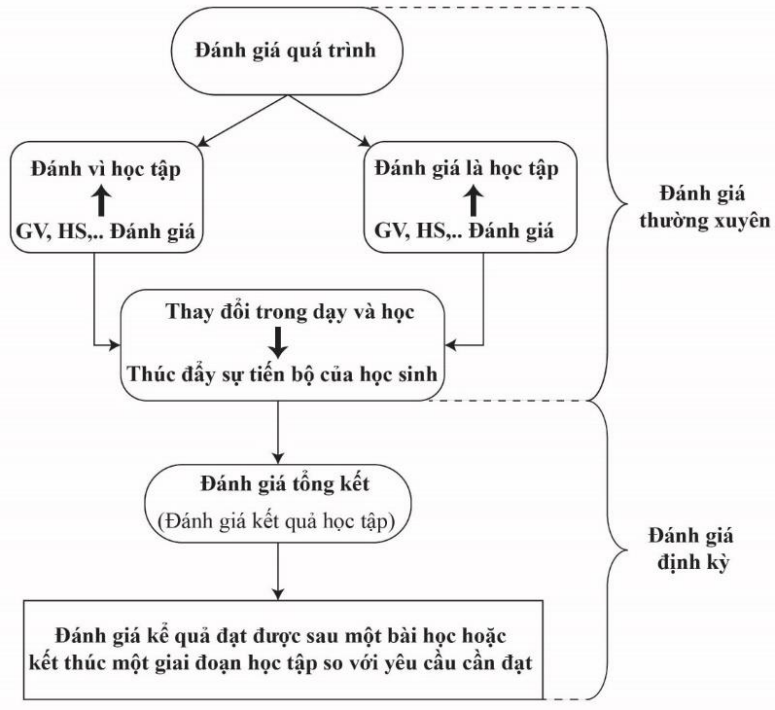
Trong giáo dục, có nhiều cách đánh giá kết quả học tập như đánh giá quá trình, đánh giá tổng kết, đánh giá sơ khởi, chẩn đoán, đánh giá theo chuẩn, và theo tiêu chí. Trong quá trình dạy học, hai phương pháp đánh giá phổ biến là đánh giá thường xuyên (theo dõi tiến trình học tập liên tục) và đánh giá định kỳ

[1] Đặng Thị Dạ Thủy, Nguyễn Thị Diệu Phương (2020), Tổ chức hoạt động thực hành thí nghiệm theo định hướng phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học phần "Sinh học cơ thể" ở trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, *480*(1), tr. 25-30.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Khung kế hoạch bài dạy ban hành theo công văn 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18 tháng 12 năm 2020*.

[3] Hà Văn Dũng, Phạm Thị Hồng Tú, Nguyễn Thị Hằng Nga, Dương Thị Thiềm, Nguyễn Ngọc Tú (2023), Nguyên tắc và quy trình đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học môn sinh học ở trường trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, *23*(11), tr. 12-17.

(đánh giá tổng thể sau một khoảng thời gian nhất định). Hai hình thức đánh giá này đảm bảo cho quá trình đánh giá tuân thủ theo đúng quan niệm đánh giá hiện đại được thể hiện ở Hình 1.



Hình 4. *Mối quan hệ giữa hình thức đánh giá với quan điểm đánh giá hiện đại* (được sơ đồ hóa lại từ Hình 2.1 của Hằng Nga & Thanh Hội (2020))

3.2.3. Phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập trong dạy học, giáo dục học sinh theo định hướng phát triển năng lực học sinh cấp THPT

Để đánh giá thành tích học tập của học sinh, giáo viên thường áp dụng các phương pháp đánh giá thông thường như kiểm tra viết, quan sát, phỏng vấn và nhiều phương pháp khác. Sự liên kết giữa loại hình thức, phương pháp và công cụ đánh giá được minh họa trong Bảng 1.

Bảng 1. *Mối quan hệ giữa hình thức, phương pháp và công cụ đánh giá*

Hình thức	Phương pháp	Công cụ
Đánh xuyên giá thường (Đánh giá quá trình)	Hỏi - đáp	Câu hỏi
	Quan sát	Ghi chép các sự kiện thường nhật, thang đo, bảng kiểm
	Qua hồ sơ học tập	Bảng quan sát, câu hỏi vấn đáp, phiếu đánh giá theo tiêu chí
	Qua sản phẩm học tập	Bảng kiểm, thang đánh giá, phiếu đánh giá theo tiêu chí

Hình thức	Phương pháp	Công cụ
Đánh giá định kỳ (đánh giá tổng kết/ đánh giá kết qủa)	Kiểm tra viết; Đánh giá qua hồ sơ học tập	Bài kiểm tra (câu hỏi tự luận, câu hỏi trắc nghiệm), bài luận, phần mềm biên soạn đề kiểm tra, bảng kiểm, phiếu đánh giá theo tiêu chí, thang đo

3.2.4. Xây dựng công cụ đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống cho học sinh trong dạy học Sinh học cấp THPT

Tùy vào từng nội dung chủ đề môn học mà giáo viên lựa chọn hình thức, phương pháp kiểm tra đánh giá và đề xuất việc tạo ra các công cụ đánh giá phù hợp. Khi lựa chọn các công cụ, quan trọng là áp dụng các tiêu chí của năng lực tìm hiểu thế giới sống vào quá trình thiết kế. Cụ thể, giáo viên thiết kế công cụ đánh giá phù hợp cho từng tiêu chí của từng thành tố trong cấu trúc năng lực tìm hiểu thế giới sống: (1) Đề xuất vấn đề về thế giới sống; (2) Đưa ra kết luận và đưa ra giả thuyết; (3) Chuẩn bị thực hiện; (4) Hoàn thành kế hoạch; (5) Viết, thảo luận và trình bày báo cáo. Sau khi đã có công cụ đánh giá từng thành tố của năng lực tìm hiểu thế giới sống , giáo viên tiến hành đánh giá tổng hợp theo rubric ở Bảng 2.

Bảng 2. Tổng hợp đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống của học sinh

Thành tố năng lực	Các chỉ báo/nội hàm	Mức 1 (0-0,5 điểm)	Mức 2 (>0,5-1,0 điểm)	Mức 3 (>1,0-1,5 điểm)	Mức 4 (>1,5-2,0 điểm)	Điểm	Trung bình
Đề xuất vấn đề/Đặt câu hỏi	Đặt câu hỏi liên quan đến vấn đề	Không đặt câu hỏi nghiên cứu hoặc chưa đặt được câu hỏi liên quan đến vấn đề	Đặt được câu hỏi/đề xuất vấn đề thực tiễn nhưng diễn đạt còn rất lúng túng (hoặc cần sự trợ giúp nhiều của giáo viên)	Đặt được câu hỏi/đề xuất vấn đề thực tiễn nhưng diễn đạt còn chút lúng túng (hoặc cần sự gợi ý của giáo viên)	Tự lực đặt được câu hỏi nghiên cứu, đề xuất vấn đề liên quan đến thực tiễn đạt theo yêu cầu		
	Phân tích bối cảnh để đề xuất vấn đề	Không phân tích hoặc chưa biết phân tích bối cảnh để đề xuất được vấn đề	Phân tích được bối cảnh nhưng không đề xuất được vấn đề hoặc đề xuất vấn đề nhưng chưa hợp lý	Phân tích được bối cảnh và đề xuất được vấn đề khá rõ ràng và hợp lý	Phân tích được bối cảnh một cách chi tiết, đề xuất vấn đề một cách rõ ràng, logic và hợp lý		
	Biểu đạt vấn đề bằng ngôn ngữ của mình	Không biểu đạt được vấn đề hoặc chưa biết sử dụng ngôn ngữ của mình để biểu đạt	Biểu đạt được vấn đề nhưng chưa biết cách sử dụng ngôn ngữ của mình để biểu đạt	Biểu đạt được vấn đề bằng, nhưng sử dụng ngôn ngữ đôi chỗ chưa chính xác, khá đa	Biểu đạt được vấn đề một cách chính xác và đa dạng bằng ngôn ngữ của mình (có nhiều từ ngữ biểu đạt)		

Thành tố năng lực	Các chỉ báo/nội hàm	Mức 1 (0-0,5 điểm)	Mức 2 (>0,5-1,0 điểm)	Mức 3 (>1,0-1,5 điểm)	Mức 4 (>1,5-2,0 điểm)	Điểm	Trung bình
				dạng, khá nhiều từ ngữ biểu đạt			
Đưa ra phán đoán và xây dựng giả thuyết	Phân tích vấn đề để nêu được phán đoán	Không phân tích và không nêu phán đoán hoặc chưa phân tích được và chưa nêu được phán đoán	Phân tích được vấn đề nhưng chưa nêu được phán đoán	Phân tích được vấn đề và nêu được phán đoán nhưng phán đoán chưa chính xác	Phân tích được vấn đề và nêu được phán đoán chính xác		
	Xây dựng và phát biểu giả thuyết	Chưa xây dựng được và chưa phát biểu được giả thuyết	Chưa biết cách xây dựng được và phát biểu được giả thuyết	Xây dựng và phát biểu được giả thuyết nghiên cứu tương đối rõ ràng, chi tiết, logic	Xây dựng và phát biểu được giả thuyết nghiên cứu một cách rõ ràng, chi tiết và logic		
Lập kế hoạch	Xây dựng khung logic nội dung nghiên cứu	Không xây dựng hoặc chưa xây dựng được khung logic nội dung nghiên cứu	Xây dựng được khung logic nội dung nghiên cứu nhưng chưa chặt chẽ, phù hợp	Xây dựng được khung logic nội dung nghiên cứu tương đối chặt chẽ, phù hợp	Xây dựng được khung logic nội dung nghiên cứu một cách chặt chẽ và phù hợp		
	Lựa chọn phương pháp thích hợp	Không chọn được phương pháp hoặc chưa biết chọn lựa phương pháp thích hợp	Chọn được phương pháp thích hợp nhưng cần cải thiện nhiều về việc liên kết với vấn đề và mục tiêu	Chọn được phương pháp thích hợp, khá liên kết với vấn đề và mục tiêu	Chọn được phương pháp thích hợp, liên kết chặt chẽ với vấn đề và mục tiêu đề ra		
	Lập kế hoạch triển khai	Không lập hoặc chưa lập được kế hoạch triển khai	Lập được kế hoạch triển khai hoạt động nghiên cứu có nội dung cụ thể nhưng chưa khoa học	Lập được kế hoạch triển khai khá khoa học (nội dung cụ thể, nhưng cần cải thiện việc xác định thời gian phù hợp ở một ít nội dung)	Lập được kế hoạch triển khai hoạt động nghiên cứu một cách khoa học (chi tiết về nội dung và hợp lý về thời gian)		
Thực hiện kế hoạch kiểm chứng giả thuyết	Thu thập, lưu giữ dữ liệu kết quả	Không thu thập, lưu giữ hoặc chưa biết cách thu thập, lưu giữ được dữ liệu	Thu thập và lưu giữ được dữ liệu nhưng chưa đầy đủ và khoa học	Thu thập và lưu giữ được dữ liệu khá đầy đủ và tương đối khoa học	Thu thập và lưu giữ được dữ liệu đầy đủ từ các nguồn khác nhau một cách khoa học		
	Đánh giá kết quả dựa trên phân tích dữ liệu	Không đánh giá hoặc chưa đánh giá được kết quả dựa trên phân tích dữ liệu	Đánh giá được kết quả dựa trên phân tích, xử lý các dữ liệu	Đánh giá được kết quả dựa trên phân tích, xử lý các dữ liệu	Đánh giá được kết quả dựa trên phân tích, xử lý các dữ liệu		
	So sánh kết quả và rút ra kết luận	Không so sánh hoặc chưa so sánh được kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết	So sánh được kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết luận nhưng chưa biết cách điều chỉnh	So sánh được kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết luận, biết cách điều chỉnh nhưng chưa chặt	So sánh được kết quả với giả thuyết, giải thích, rút ra kết luận, biết cách điều chỉnh chặt		

Thành tố năng lực	Các chỉ báo/nội hàm	Mức 1 (0-0,5 điểm)	Mức 2 (>0,5-1,0 điểm)	Mức 3 (>1,0-1,5 điểm)	Mức 4 (>1,5-2,0 điểm)	Điểm	Trung bình
		luận và điều chỉnh (nếu cần)		chẽ và thuyết phục	chẽ và thuyết phục		
	Đề xuất ý kiến khuyến nghị và vận dụng kết quả	Không đề xuất được ý kiến khuyến nghị và vận dụng kết quả nghiên cứu vào thực tế	Đề xuất được ý kiến khuyến nghị nhưng không đề xuất được ý kiến vận dụng	Đề xuất được ý kiến khuyến nghị và đề xuất ý kiến về việc vận dụng trong thực tế nhưng chưa cụ thể, rõ ràng và hợp lý	Đề xuất được ý kiến khuyến nghị và đề xuất ý kiến về việc vận dụng trong thực tế hoặc nghiên cứu tiếp theo một cách cụ thể, rõ ràng và hợp lý		
5. Báo cáo và thảo luận về vấn đề nghiên cứu	Sử dụng ngôn ngữ, hình vẽ, sơ đồ, biểu bảng	Chỉ sử ngôn ngữ để diễn đạt, không sử dụng hình vẽ, sơ đồ, biểu bảng	Sử dụng được ngôn ngữ và hình vẽ hoặc sơ đồ/biểu đồ/biểu bảng để diễn đạt nhưng chưa khoa học	Sử dụng được ngôn ngữ, hình vẽ và sơ đồ/biểu đồ/biểu bảng để diễn đạt khá khoa học	Sử dụng được ngôn ngữ, hình vẽ, sơ đồ, biểu bảng đa dạng để diễn đạt quá trình và kết quả nghiên cứu một cách khoa học		
	Viết báo cáo nghiên cứu	Không viết hoặc chưa biết cách viết được báo cáo nghiên cứu	Viết được báo cáo nghiên cứu nhưng chưa đúng cấu trúc, chưa đầy đủ nội dung	Báo cáo nghiên cứu đúng cấu trúc, nhưng chưa chính xác và đầy đủ hoặc chưa đúng cấu trúc	Viết được báo cáo nghiên cứu một cách rõ ràng, logic và đầy đủ cấu trúc		
	Hợp tác với đối tác	Không hợp tác hoặc chưa biết cách báo cáo, bảo vệ kết quả nghiên cứu, thảo luận, giải trình, phản biện và lắng nghe với các đối tác	Thể hiện sự hợp tác nhưng chưa chặt chẽ và tích cực trong việc báo cáo, bảo vệ kết quả nghiên cứu, thảo luận, giải trình, phản biện và lắng nghe với các đối tác	Thể hiện sự hợp tác chặt chẽ nhưng chưa tích cực trong việc báo cáo, bảo vệ kết quả nghiên cứu, thảo luận, giải trình, phản biện và lắng nghe với các đối tác	Thể hiện sự hợp tác chặt chẽ và tích cực thông qua thái độ lắng nghe và tôn trọng đối tác trong tất cả các hoạt động báo cáo, bảo vệ kết quả nghiên cứu, thảo luận, giải trình, phản biện và lắng nghe ý kiến đánh giá		

Quy ước:

- Cách tính điểm: Điểm đánh giá theo thang điểm 10.
- Điểm đánh giá = Tổng trung bình cộng điểm của từng thành tố.
- Phân loại năng lực được thể hiện ở Bảng 3.

Bảng 3. *Phân loại năng lực tìm hiểu thế giới sống của học sinh*

Mức	Mức năng lực	Điểm	Điều kiện kèm theo
4	Năng lực cao	8,0-10 điểm	Có ít nhất 3 thành tố đạt mức 4 (>1,5-2 điểm)
3	Năng lực khá cao	6,5-7,9 điểm	Không có thành tố nào đạt dưới mức 2 (>0,5-1,0)

2	Năng lực bình thường	5,0 – 6,4 điểm	Không có thành tố nào đạt mức 1 (0-0,5 điểm), không có thành tố nào 0 điểm
1	Năng lực thấp	1,0 – 4,9 điểm	Không có thành tố nào 0 điểm

Bên cạnh thang đo được thiết kế bên trên, trong nghiên cứu này, chúng tôi lựa chọn và sử dụng một số công cụ đánh giá về kiến thức, kỹ năng và thái độ của học sinh như sau:

** Câu hỏi và bài tập dạng tự luận*

Công cụ	Mức 1 (0-0,5 điểm)	Mức 2 (1,0 điểm)	Mức 3 (1,5 điểm)	Mức 4 (2,0 điểm)
Câu hỏi tự luận/bài tập tự luận	học sinh không trả lời/trả lời không hoặc đúng được 25% đúng so với đáp án	học sinh trả lời đúng được 50% so với đáp án	Học sinh trả lời đúng được 75% so với đáp án	Học sinh trả lời đúng được 100% so với đáp án

** Câu hỏi trắc nghiệm đúng-sai*

Giáo viên sẽ thiết kế câu hỏi với các đặc điểm sau: một phương án đúng là phương án trả lời và các phương án còn lại là phương án sai hoặc nhiễu. Học sinh sẽ xem xét và đưa ra quyết định cho từng lựa chọn.

Công cụ	Mức 1 (0-0,5 điểm)	Mức 2 (1,0 điểm)	Mức 3 (1,5 điểm)	Mức 4 (2,0 điểm)
Câu hỏi trắc nghiệm đúng-sai	Học sinh không chọn đúng phương án nào hoặc đúng được 1 phương án đúng và 3 phương án sai so với đáp án.	Học sinh chọn được 2 phương án đúng và 2 phương án sai so với đáp án	Học sinh chọn được 3 phương án đúng và 1 phương án sai so với đáp án	Học sinh chọn được 4 phương án đúng so với đáp án.

4. Kết luận

Nghiên cứu này đã đề xuất một công cụ là thang đo gồm 4 mức độ với 5 thành tố và 15 chỉ báo nhằm hỗ trợ giáo viên trong việc đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống khi giảng dạy môn Sinh học ở trình độ THPT. Kết quả của nghiên cứu không chỉ hỗ trợ giáo viên trong việc đánh giá mà còn có thể được

sử dụng như một nguồn tư liệu hữu ích cho các năng lực cụ thể khác, nhằm đáp ứng các yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

Lời cám ơn

Nguyễn Thị Kiều Tiên được tài trợ bởi Chương trình học bổng đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong nước của Quỹ Đổi mới sáng tạo Vingroup (VINIF), mã số VINIF.2023.TS.130.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quốc hội (2014), *Nghị quyết 88/2014/QH13 về đổi mới chương trình sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn môn Sinh học (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Khung kế hoạch bài dạy ban hành theo công văn 5512/BGDĐT-GDTrH ngày 18 tháng 12 năm 2020.*
4. A. David (1984), A Life on Our Planet, *Netflix*. https://www.netflix.com/title/80216393
5. Diệp Thị Bạch Ninh (2020), Phát triển năng lực tìm tòi, khám phá của học sinh thông qua dạy học khám phá theo mô hình 5E trong dạy học chương "Sinh sản" (Sinh học 11), *Tạp chí Giáo dục*, *5*(2), tr. 114-119.
6. Đặng Thị Dạ Thủy, Nguyễn Thị Diệu Phương (2020), Tổ chức hoạt động thực hành thí nghiệm theo định hướng phát triển năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học phần "Sinh học cơ thể" ở trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, *480*(1), tr. 25-30.
7. Hà Văn Dũng, Phạm Thị Hồng Tú, Nguyễn Thị Hằng Nga, Dương Thị Thiềm, Nguyễn Ngọc Tú (2023), Nguyên tắc và quy trình đánh giá năng lực tìm hiểu thế giới sống trong dạy học môn sinh học ở trường trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, *23*(11), tr. 12-17.
8. Lê Đình Trung, Phan Thị Thanh Hội (2016), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
9. Lê Thị Hượng (2021), Thiết kế các hoạt động khởi động trong dạy học sinh học ở trường trung học cơ sở, *Tạp chí Giáo dục*, *497*, tr. 28-31.

10. Nguyễn Thị Diễm Hằng (2021), *Thiết kế và sử dụng hệ thống bài tập phát triển năng lực khoa học tự nhiên theo tiếp cận PISA cho học sinh trung học cơ sở*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Vinh.
11. Nguyễn Thị Hằng Nga, Phan Thị Thanh Hội (2020),*Tài liệu bồi dưỡng giáo viên phổ thông đại trà. Mô Đun 3: Kiểm tra, đánh giá học sinh THPT theo hướng phát triển phẩm chất năng lực môn Sinh học*. Bộ Giáo dục và Đào tạo.
12. Phạm Viết Vượng (2001), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
13. Vũ Thị Thanh Thúy, Nguyễn Văn Hồng (2019), Quy trình xây dựng dự án học tập theo định hướng phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho học sinh trung học phổ thông, *Tạp chí Giáo dục*, *464*, tr. 60-64.

NHỮNG KHÓ KHĂN TRONG TỔ CHỨC HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP THEO CHỦ ĐỀ TRONG GIỜ LÊN LỚP Ở MỘT SỐ TRƯỜNG TRUNG HỌC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH KHÁNH HÒA

Nguyễn Thị Tình [1*], Đặng Nguyễn Hồng Anh [2], Phạm Tú Nhi [3], Nguyễn Thị Xuân Lộc [4], Nguyễn Thị Thanh Mến [5]

[1] Khoa Sư phạm, Trường Đại học Khánh Hòa, Khánh Hòa

[2] Trường THCS Trần Quang Khải, Diên Khánh, Khánh Hòa

[3] Trường THCS Lê Thanh Liêm, Nha Trang, Khánh Hòa

[4] Trường THPT Hà Huy Tập, Nha Trang, Khánh Hòa

[5] Trường THPT Trần Bình Trọng, Cam Lâm, Khánh Hòa

TÓM TẮT

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được tổ chức trong và ngoài giờ lên lớp. Tuy nhiên, nếu hoạt động ngoài giờ lên lớp được kế thừa nhiều loại hình từ hoạt động ngoại khóa của Chương trình Giáo dục phổ thông 2006 thì hoạt động theo chủ đề trong giờ lên lớp lại hoàn toàn mới mẻ, bước đầu khiến cho nhiều nhà giáo dục gặp không ít những trở ngại. Bài viết xác lập cơ sở thực tiễn bằng phương pháp khảo sát thực trạng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo chủ đề trong giờ lên lớp ở một số trường trung học phổ thông trên địa bàn tỉnh Khánh Hòa; xác định những khó khăn, vướng mắc mà giáo viên gặp phải trong quá trình tổ chức hoạt động này; từ đó đề xuất một số giải pháp khắc phục. Kết quả của bài viết góp phần nâng cao chất lượng tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại địa phương và có thể được sử dụng làm tài liệu tham khảo cho giáo viên bậc trung học phổ thông.

Từ khóa: *hoạt động trải nghiệm và hướng nghiệp; khó khăn; đề xuất; Khánh Hòa*

1. Giới thiệu

Trải nghiệm, hướng nghiệp (TNHN) là hoạt động giáo dục rất mới mẻ trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Việc tổ chức hoạt động TNHN bên cạnh những thuận lợi cũng gặp không ít những khó khăn, nhất là tổ chức hoạt động theo chủ đề trong giờ lên lớp, gắn với từng môn học. Khảo sát những khó khăn này để đưa ra những đề xuất phù hợp là việc làm cần thiết nhằm hiện thực hóa mục tiêu của Chương trình.

Liên quan đến hướng nghiên cứu của bài viết, Đinh Thị Kim Thoa (2019) đã có những hướng dẫn cụ thể[1]. Một số tác giả đã nghiên cứu về tổ chức một hình thức cụ thể như trò chơi[2], câu lạc bộ[3]. Một số công trình khai thác sâu hơn cách thức tổ chức hoạt động TNHN ở một môn học như Lịch sử[4]; có tác giả lại nghiên cứu về tổ chức hoạt động TNHN theo hình thức dạy học dự án[5] hoặc khảo sát thực trạng tổ chức tại địa phương, theo bậc học [6]. Xác định được những khó khăn trong quá trình tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề trong giờ lên lớp tại Khánh Hòa không chỉ giúp cho các nhà giáo dục địa phương nhận diện rõ hơn thực trạng hoạt động mà còn đưa ra được những đề xuất mang tính giải pháp, góp phần thay đổi phương pháp dạy học và phát huy triệt để thế mạnh của hoạt động trong các môn học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp chủ đạo là khảo sát thực trạng. Khảo sát được tiến hành trong năm 2024 thông qua Google Form. Số lượng 50 giáo viên ở 17 trường trên địa bàn tỉnh Khánh Hòa đã được khảo sát nhằm thu thập thông tin thực tế để xác định những vấn đề tồn còn tại, từ đó rút ra những kết luận liên quan và đưa ra một số đề xuất. Ngoài ra, bài viết cũng sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết - hệ thống hóa những vấn đề lý luận từ các tài liệu có liên quan đến hoạt động TNHN nhằm xác lập cơ sở lý luận cho vấn đề nghiên cứu tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề trong giờ lên lớp.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Tổ chức hoạt động thực hành hướng nghiệp theo chủ đề trong giờ lên lớp

Trải nghiệm và TNHN là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho học sinh tiếp cận thực tế, thể nghiệm các cảm xúc tích cực, khai thác những kinh nghiệm đã có và huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn phù hợp với lứa tuổi; thông qua

[1] Đinh Thị Kim Thoa (2019), *Tài liệu tìm hiểu chương trình Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018*, Trường Đai học Sư phạm Hà Nội.
[2] C. K. Hoang, T. T. H. Nguyen, T. B. H. Dang, T. Do (2020), Designed experience activities with the theme of "artistic creation" for junior students in the vocational experience program, *Vietnam Journal of Education*, 492(2), pp. 49-53.
[3] X. P. Vu, D. T. Nguyen (2020), Organizes experiential activities for Karate Club in Binh Duong provinceelementary schools, *Vietnam Journal of Education*, Special issue, no. 2, pp. 171-175.
[4] T. T. T Ha, T. L. Hoang (2023), Organization of social experience activities for students in teaching history in high school (case study of high schools in Thai Nguyen city), *TNU Journal of Science and Technology*, 228(8), pp. 354-360.
[5] T. N. Pham (2019), Organizes experiential activities for students in teaching technology 8 in the form ofproject teaching, *Vietnam Journal of Education*, Special issue, pp. 210-219.
[6] Q. L. P. Nguyen (2022), Current status of organizing experiential activities in teaching in primary schools in Da Nang city and some proposals, *Educational magazine*, 22(15), pp. 30-35.

đó, chuyển hoá những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức, hiểu biết, kỹ năng mới góp phần phát huy tiềm năng sáng tạo và khả năng thích ứng với cuộc sống, môi trường và nghề nghiệp tương lai"[1].

Hoạt động TNHN gồm bốn loại hình chủ yếu: sinh hoạt dưới cờ, sinh hoạt lớp, hoạt động giáo dục theo chủ đề, hoạt động câu lạc bộ. Hoạt động giáo dục theo chủ đề là hoạt động bắt buộc, được tổ chức định kỳ và thường xuyên. Hoạt động giáo dục theo chủ đề thường xuyên là hoạt động được tổ chức hàng tuần theo quy mô lớp với các nhiệm vụ diễn ra trong suốt thời gian của chủ đề (thường từ 3 đến 4 tuần). Đây chính là hoạt động đảm bảo cung cấp cho học sinh cơ hội thường xuyên được rèn luyện, nhờ đó các kỹ năng, thái độ, hay năng lực, thói quen… mới được hình thành ở học sinh dưới sự định hướng của nhà giáo dục. Hoạt động giáo dục theo chủ đề định kỳ là hoạt động thường được tổ chức ngoài giờ chính khóa, vào giữa hay cuối học kỳ, thường theo quy mô khối lớp hoặc quy mô trường. Hoạt động này mở rộng phạm vi, không gian hoạt động cho học sinh. Trên cơ sở đã được chuẩn bị các kiến thức và kỹ năng từ những hoạt động thường xuyên, học sinh có cơ hội trình diễn, thể hiện và tiếp tục củng cố rèn luyện những gì học được trong môi trường sống động hơn, gần với cuộc sống thực hơn.

Bài viết tiếp cận ở góc độ hoạt động giáo dục theo chủ đề thường xuyên. Các chủ đề hoạt động được xác định dựa trên những yêu cầu cần đạt của chương trình, các mạch nội dung trải nghiệm và đặc điểm của từng trường học. Hiện các bộ sách giáo khoa Hoạt động TNHN 10, 11 đã được cấu trúc thành 11 chủ đề cụ thể. Từ cấu trúc chủ đề của các bộ sách, để nhận diện rõ hơn sự thống nhất và khác biệt, chúng tôi đã phân loại và lập bảng đối sánh số lượng các chủ đề giữa các bộ sách đồng thời đặt chúng trong tương quan với quy định của Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN về thời lượng thực hiện các loại hoạt động (được phân bổ theo tỷ lệ %) ở bậc THPT như Bảng 1 và Bảng 2 dưới đây.

Bảng 1. *Đối sánh giữa các bộ sách Hoạt động TNHN 10 với Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN*

Nội dung	**Trung học phổ thông**	**Cánh diều**		**Kết nối tri thức với cuộc sống**		**Chân trời sáng tạo**	
		Số lượng	*%*	*Số lượng*	*%*	*Số lượng*	*%*

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể, môn Ngữ văn, Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.*

Hoạt động hướng vào bản thân	30%	2	22,2	3	27,3	1,5	18,8
Hoạt động hướng đến xã hội	25%	3	33,3	3	27,3	3,5	43,7
Hoạt động hướng đến tự nhiên	15%	1	11,1	2	18,1	1	12,5
Hoạt động hướng nghiệp	30%	3	33,3	3	27,3	2	25

Bảng 2. *Đối sánh giữa các bộ sách Hoạt động TNHN 11 với Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN*

Nội dung	**Trung học phổ thông**	**Cánh diều**		**Kết nối tri thức với cuộc sống**		**Chân trời sáng tạo**	
		Số lượng	*%*	*Số lượng*	*%*	*Số lượng*	*%*
Hoạt động hướng vào bản thân	30%	2	20%	2	20%	3	30%
Hoạt động hướng đến xã hội	25%	3	30%	3	30%	3	30%
Hoạt động hướng đến tự nhiên	15%	2	20%	2	20%	2	20%
Hoạt động hướng nghiệp	30%	3	30%	3	30%	2	20%

Như vậy, các bộ sách đã xây dựng chủ đề theo các mạch nội dung hoạt động và đều có tỷ trọng mang tính tương đối so với tỷ trọng được quy định tại Chương trình. Tuy nhiên, ở lớp 10, số lượng các chủ đề giữa các bộ sách không đồng đều; lớp 11 các bộ sách đều được cấu trúc bằng 10 chủ đề. Số lượng chủ đề phân bổ cho cùng một mạch nội dung ở các bộ sách có sự chênh lệch linh hoạt so với quy định của Chương trình.

3.2. Những khó khăn trong tổ chức hoạt động thực hành hướng nghiệp theo chủ đề trong giờ lên lớp

3.2.1. Khó khăn từ nhận thức của giáo viên về chương trình

Trước hết, tên gọi của hoạt động đã được xác định rất rõ ràng trong Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN: "ở bậc Tiểu học gọi là hoạt động trải nghiệm, ở bậc THCS và THPT gọi là hoạt động TNHN"[1]. Việc

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể, môn Ngữ văn, Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.*

xác định đúng tên gọi vừa có ý nghĩa phân cấp rõ ràng, vừa cho thấy trọng tâm về mạch nội dung và mục tiêu của hoạt động cũng như có sự phân bổ cụ thể về thời lượng tổ chức hoạt động. Tuy nhiên, thực tế một số giáo viên vẫn còn nhầm lẫn trong cách gọi tên này khi được khảo sát, kết quả được tổng hợp ở Bảng 3.

Bảng 3. *Phạm vi bậc học sử dụng cụm từ hoạt động TNHN*

Bậc học	Số phiếu	Tỷ lệ %
Trung học cơ sở (THCS)	2	4
Trung học phổ thông (THPT)	16	32
THCS & THPT	15	30
Từ bậc Tiểu học lên THPT	17	34

Theo đó, chỉ có 15/50 giáo viên (30%) xác định đúng tên gọi như Chương trình đã quy ước, còn lại 70% là những lựa chọn dành cho các phương án khác. Nếu xác định không đúng tên gọi thì việc tổ chức, thiết kế các hoạt động sẽ không theo tỷ trọng nội dung được xác định, không phù hợp với độ tuổi và nhu cầu thực tế của học sinh, từ đó ảnh hưởng đến mục tiêu của hoạt động và Chương trình. Bên cạnh đó, giáo viên vẫn còn nhập nhằng trong việc lựa chọn cụm từ dùng để hướng dẫn, định hướng hoạt động này. Theo Bảng 4, chỉ có 30% giáo viên xác định đúng cách thức tác động, tỷ lệ này cũng tương ứng với tỷ lệ giáo viên xác định tên gọi đúng (Bảng 3); có nhiều nhà giáo dục lựa chọn việc tổ chức hoạt động này là giảng dạy hoặc kết hợp cả hai.

Bảng 4. *Cụm từ dùng để hướng dẫn hoạt động TNHN*

Các cụm từ	Số phiếu	Tỷ lệ%
Tổ chức hoạt động TNHN	15	30
Giảng dạy hoạt động TNHN	2	4
Tổ chức và giảng dạy hoạt động TNHN	29	58
Khác	4	8

Là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, do đó Chương trình nhấn mạnh đến khâu định hướng, thiết kế và hướng dẫn trải nghiệm. Đồng thời hoạt động TNHN cũng không phải là môn học nên việc giảng dạy hoạt động này là không phù hợp.

Liên quan đến nhận thức về Chương trình, nhiều nhà giáo dục còn lúng túng khi xác định cách thức tổ chức hoạt động mà chương trình đã quy định. Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN chỉ ra rất rõ rằng "được tổ chức trong và ngoài giờ lên lớp ở trong và ngoài trường". Tuy nhiên, giáo viên lại có những xác định không thống nhất. Kết quả này phản ánh ở Bảng 5.

Bảng 5. *Cách thức tổ chức hoạt động TNHN*

Cách thức tổ chức	Số phiếu	Tỷ lệ%
Trong giờ lên lớp	4	8
Ngoài giờ lên lớp	0	0
Trong và ngoài giờ lên lớp	11	22
Trong và ngoài giờ lên lớp ở trong và ngoài trường	35	70

Có 8 % giáo viên cho rằng hoạt động TNHN chỉ tổ chức trong giờ lên lớp, 22% giáo viên xác định đúng cách thức nhưng chưa khoanh vùng phạm vi tổ chức hoạt động. Điều này ít nhiều tác động đến việc đổi mới phương pháp, thay đổi cách thức tiếp cận tri thức chuyên môn bằng trải nghiệm của chính giáo viên.

Những nhận thức chưa thực sự sát sao về chương trình còn được phản ánh qua việc giáo viên xác định người tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề hiệu quả nhất trong giờ lên lớp. Khảo sát cho thấy 18% xác định đó là giáo viên bộ môn, 28% là giáo viên chủ nhiệm, 26% là cán bộ Đoàn, Hội, 28% là lực lượng khác. Theo quy định, lực lượng tham gia tổ chức, định hướng hoạt động TNHN là nhà giáo dục (Giáo viên bộ môn, giáo viên chủ nhiệm, cán bộ Đoàn, Hội, đội ngũ tư vấn học đường, Ban Giám hiệu, Ban Đại diện phụ huynh…). Lực lượng này vô cùng đông đảo. Tuy nhiên, nếu tổ chức trong giờ lên lớp thì người tổ chức hiệu quả nhất phải là giáo viên bộ môn, giáo viên chủ nhiệm, đặc biệt là giáo viên bộ môn vì nó gắn với từng môn học. Việc đánh giá phân tán này cho thấy thực tế tổ chức chưa thực sự nhất quán, giáo viên cũng chưa thấy được tầm quan trọng của hoạt động TNHN trong từng môn học, thậm chí còn xem hoạt động này không liên quan đến môn học.

Ngoài ra, Chương trình cũng quy định rõ, giáo viên chủ nhiệm là người tổng hợp kết quả đánh giá hoạt động nhưng thực tế, cả giáo viên chủ nhiệm và giáo viên bộ môn đều làm việc này. Số liệu liên quan đã được thu thập và tổng hợp trong Bảng 6.

Bảng 6. *Tổng hợp kết quả đánh giá hoạt động TNHN*

Người tổng hợp kết quả đánh giá	Số phiếu	Tỷ lệ %
Giáo viên bộ môn	29	58
Giáo viên chủ nhiệm	21	42

Những lúng túng trong bước đầu tổ chức hoạt động là điều khó tránh khỏi. Tuy nhiên, giáo viên cần lưu ý đến những hệ lụy của nó trong việc tác động đến cách thức tổ chức thực hiện, xác định và phân bổ đúng nguồn lực cũng như các

kết quả đo lường, đánh giá, từ đó ảnh hưởng đến chất lượng và hiêu quả của hoạt động TNHN và Chương trình.

3.2.2. Khó khăn trong tổ chức hoạt động

Việc tổ chức hoạt động TNHN đòi hỏi giáo viên phải đầu tư nhiều thời gian, huy động nhiều kỹ năng để thiết kế sao cho hoạt động vừa có tính kế thừa, vừa phù hợp với học sinh vừa đảm bảo hình thành và phát triển được những tri thức, kỹ năng và năng lực thông qua trải nghiệm của chính học sinh. Khi được khảo sát về những khó khăn trong quy trình thiết kế hoạt động, giáo viên được khảo sát đã đưa ra những ý kiến khác nhau. Những ý kiến này được tổng hợp trong Bảng 7.

Bảng 7. *Những khó khăn gặp phải trong quy trình thiết kế hoạt động TNHN*

Những khó khăn	Số phiếu	Tỷ lệ %
Xác định mục tiêu	3	6
Xây dựng nội dung và kế hoạch	15	30
Kiểm tra, đánh giá	5	10
Tất cả các khâu trên	20	40
Không xác định được vì chưa tổ chức	7	14

Như vậy, *xây dựng nội dung* và *lập kế hoạch hoạt động* là những khâu được cho là khó khăn nhất. Việc xây dựng nội dung được thực hiện trên cơ sở xác định mục tiêu cần đạt của hình thức trải nghiệm. Quy trình thiết kế có thể linh hoạt nhưng chủ yếu được xác định dựa trên các bước như sau: Xác định tên gọi của hoạt động (tên gọi này đã bao hàm chủ đề và hình thức trải nghiệm) - xác định mục tiêu - xây dựng nội dung - lập kế hoạch thực hiện - kiểm tra, đánh giá. Do đó, khi chưa xác định được loại hình trải nghiệm là loại hình nào, nhằm hướng đến những năng lực và phẩm chất gì thì chưa thể xây dựng nội dung phù hợp, cũng vì vậy, kéo theo việc lập kế hoạch cho 45 phút hoạt động cũng không khả thi.

Khó khăn trong xác định quy trình thiết kế cũng đã cho thấy nhiều giáo viên còn vướng mắc, lúng túng trong chọn các hình thức trải nghiệm cụ thể trong từng loại hình. Kết quả khảo sát về mức độ sử dụng các hình thức trải nghiệm của giáo viên cho thấy những hình thức như trò chơi, hoạt động cá nhân/nhóm, du lịch qua màn ảnh nhỏ (chúng tôi tạm định danh hình thức này thay cho hình thức chia sẻ, quan sát video hoặc tư liệu về khám phá vùng đất, di tích…), bài tập quan sát phát hiện, xử lý tình huống là những hình thức được sử dụng với tần suất cao. Ngược lại, những hình thức như sân khấu hóa, sân khấu tương tác thì mức độ sử dụng chưa cao. Điều này được phản ánh trong Bảng 8.

Bảng 8. *Mức độ sử dụng các hình thức TNHN*

Hình thức	Mức độ Thầy/Cô sử dụng các hình thức trải nghiệm							
	Rất thường xuyên		Thường xuyên		Thỉnh thoảng		Chưa sử dụng	
	Số phiếu	*%*	*Số phiếu*	*%*	*Số phiếu*	*%*	*Số phiếu*	*%*
Trò chơi	17	34	20	40	8	16	3	6
Sân khấu tương tác	4	8	8	16	14	28	9	18
Sân khấu hóa	2	4	7	14	18	36	8	16
Du lịch qua màn ảnh nhỏ	7	14	14	28	12	24	8	16
Hoạt động cá nhân/nhóm	10	20	19	38	3	6	1	2
Bài tập quan sát, phát hiện	6	12	17	34	4	8	0	0
Xử lí tình huống	6	12	15	30	7	14	0	0
Lao động công ích	3	6	4	8	15	30	6	12
Tạo sản phẩm	4	8	8	16	17	34	0	0
Hình thức thuộc nhóm nghiên cứu	1	2	4	8	15	30	7	14

Tỷ lệ được tổng hợp ở Bảng 8 cũng khá tương thích với kết quả khảo sát về hình thức gặp khó khăn nhất của giáo viên trong quá trình tổ chức hoạt động ở Bảng 9.

Bảng 9. *Hình thức tổ chức trải nghiệm mà Thầy/Cô gặp khó khăn nhất*

Hình thức tổ chức gặp khó khăn	Số phiếu	Tỷ lệ %
Trò chơi	2	4
Sân khấu tương tác	5	10
Sân khấu hóa	16	32
Du lịch qua màn ảnh nhỏ	2	4
Hoạt động cá nhân hoặc nhóm	3	6
Bài tập quan sát, phát hiện	3	6

Xử lí tình huống	3	6
Lao động công ích	2	4
Tạo sản phẩm	6	12
Một số hình thức thuộc nhóm nghiên cứu	8	16

Theo kết quả khảo sát ở Bảng 9, Sân khấu hóa được xác định là hình thức tổ chức trải nghiệm mà giáo viên gặp khó khăn nhất. Đây là hình thức trải nghiệm rất quen thuộc trong hoạt động ngoài giờ lên lớp, gắn với các trường hợp như chuyển thể kịch bản từ tác phẩm văn học, những câu chuyện lịch sử và những danh nhân… Đối với môn học như Ngữ văn thì đây là một trong những hình thức trải nghiệm đặc thù, có nhiều cách tổ chức khác nhau như kể chuyện, ngâm thơ, hát, phổ nhạc, và phổ biến nhất là diễn kịch. Nhưng ở các môn học khác, các hình thức sân khấu hóa không đa dạng như môn Ngữ văn. Tuy nhiên, dù ở môn học nào để sân khấu hóa có hiệu quả thì cần nhiều thời gian chuẩn bị, kinh phí, không gian, thời gian, năng khiếu… Đó có thể là những nguyên nhân khiến cho hình thức này tuy thú vị nhưng lại khiến giáo viên gặp nhiều khó khăn trong tổ chức.

3.2.3. Khó khăn liên quan đến các điều kiện đảm bảo tổ chức hoạt động TNHN

Cơ sở vật chất là điều kiện hỗ trợ cho các hoạt động được thực hiện thuận lợi, nhanh chóng và hiệu quả nhất là khi các hình thức trải nghiệm được thực hiện thường xuyên trong lớp học. Không phải ngẫu nhiên mà các hình thức như xử lý tình huống, trò chơi, hoạt động cá nhân/nhóm được sử dụng thường xuyên bởi nó không cần nhiều đến sự hỗ trợ của các trang thiết bị điện tử, các vật dụng, đồ dùng dạy học. Nhìn chung, theo đánh giá của giáo viên, cơ sở vật chất chỉ đáp ứng một phần trong tổ chức trải nghiệm trong giờ lên lớp. Kết luận này được rút ra từ kết quả khảo sát ở Bảng 10.

Bảng 10. *Mức độ đáp ứng của cơ sở vật chất tại đơn vị đối với việc tổ chức hoạt động TNHN*

Mức độ đáp ứng	Số phiếu	Tỷ lệ %
Đáp ứng tốt	6	12
Đáp ứng tương đối đầy đủ	12	24
Đáp ứng một phần	28	56
Không đáp ứng	4	8

Ngoài cơ sở vật chất, tài liệu học tập cũng đóng vai trò quan trọng trong việc định hướng, tham khảo để tổ chức. 34/50 giáo viên (chiếm 68%) đã có tài

liệu hướng dẫn, thiết kế cụ thể; 16/54 giáo viên (32%) không có tài liệu. Trong khi mức độ tiếp cận tài liệu chưa đồng đều, tình trạng giáo viên được học tập chuyên đề hay tham gia tập huấn về tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề, trong giờ lên lớp cũng diễn ra tương tự, có giáo viên được tham gia, có giáo viên không được tham gia. Số liệu cụ thể được thống kê ở Bảng 11.

Bảng 11. *Tình trạng tham gia tập huấn/học chuyên đề về tổ chức hoạt động TNHN*

Có / Chưa	Số phiếu	Tỷ lệ %
Có	22	44
Chưa	28	56

Việc không có đầy đủ tài liệu hướng dẫn, không được tham gia tập huấn tổ chức, thiết kế hoạt động hoặc không được học tập các chuyên đề sẽ làm giảm chất lượng hoạt động. Trong khi hoạt động TNHN theo chủ đề trong giờ lên lớp mới chỉ được thực hiện trong hai năm học thì việc trang bị đầy đủ tài liệu học tập cho giáo viên là điều vô cùng cần thiết để đảm bảo thực hiện đúng quan điểm và đạt được mục tiêu của hoạt động. Đây cũng là lý do giải thích vì sao 100% giáo viên tham gia khảo sát mong muốn được học tập chuyên đề, được tập huấn và có tài liệu thiết kế hoạt động TNHN theo từng môn học phù hợp.

Như vậy, giáo viên nói riêng và nhà giáo dục nói chung gặp khá nhiều khó khăn trong tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề trong giờ lên lớp. Những khó khăn đó không chỉ thuộc về những điều kiện đảm bảo, kinh nghiệm và thực tế tổ chức mà còn ở cách nhìn nhận chương trình hoạt động TNHN trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Việc xác định những khó khăn, vướng mắc trong thực tế tổ chức hoạt động là căn cứ đáng tin cậy để xây dựng những giải pháp khắc phục phù hợp.

4. Một số đề xuất

Qua khảo sát và phân tích kết quả thu được, bài viết đề xuất một số giải pháp nhằm khắc phục những khó khăn, vướng mắc trong quá trình tổ chức hoạt động TNHN, góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động và đổi mới phương pháp dạy và học như sau:

1 - Giáo viên nói riêng, nhà giáo dục nói chung cần được tập huấn kỹ càng về kỹ năng tổ chức hoạt động trong giờ lên lớp; kỹ năng thiết kế các hình thức trải nghiệm, hướng nghiệp. Việc tập huấn sẽ giải quyết được những mơ hồ trong nhận thức về chương trình, giúp giáo viên biết lựa chọn hình thức phù hợp cho

các chủ đề và có thiết kế phù hợp với từng hình thức. Nhân lực nòng cốt tham gia tập huấn phục vụ cho tổ chức hoạt động TNHN theo chủ đề trong giờ lên lớp phải là giáo viên bộ môn bởi họ sẽ là người tổ chức các hoạt động trải nghiệm theo môn học. Nếu tổ chức tốt hoạt động này ở từng môn học, tức là kết hợp trải nghiệm với môn học thì giáo viên bộ môn có thêm thời lượng để vừa cho học sinh học môn học bằng trải nghiệm vừa đạt được các mục tiêu hướng đến tự nhiên, hướng đến xã hội, hướng vào bản thân và hướng nghiệp của Chương trình hoạt động trải nghiệm và hoạt động TNHN.

2 - Xây dựng tài liệu thiết kế hoạt động TNHN cho từng chuyên ngành hoặc tích hợp các chuyên ngành gần bởi người tổ chức hoạt động trong giờ lên lớp có hiệu quả nhất là giáo viên bộ môn. Ví dụ, mục tiêu của môn Ngữ văn và hoạt động TNHN sẽ được thực hiện trên cơ sở xác định các hình thức trải nghiệm Ngữ văn phù hợp trong giờ lên lớp để thực hiện các chủ đề. Trong khi nguồn nhân lực này có sẵn mà chúng ta không sử dụng đúng hướng sẽ vừa lãng phí nguồn lực vừa không mang lại hiệu quả cho hoạt động. Tuy nhiên, khi tổ chức hoạt động, giáo viên bộ môn phải đầu tư rất nhiều thời gian cho việc thiết kế và tổ chức. Vì vậy, phải đảm bảo quyền lợi cho giáo viên một cách tương xứng, phù hợp.

3 - Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, đảm bảo tốt nhất hiệu quả hoạt động. Các trường vùng sâu vùng xa, vùng nông thôn, hải đảo sẽ gặp khó khăn hơn khi tổ chức những hình thức trải nghiệm cần sự hỗ trợ của cơ sở vật chất như không gian lớp học, trang thiết bị điện tử, đồ dùng học tập, trang phục, tranh ảnh, đạo cụ…

5. Kết luận

Hoạt động TNHN là hoạt động giáo dục có nhiều điểm mới so với hoạt động ngoại khóa của chương trình 2006, nó không chỉ được phân chia thành trong và ngoài giờ lên lớp mà còn là hoạt động giáo dục bắt buộc, được đánh giá, được tổ chức hướng dẫn bài bản qua các chủ đề, ở các bộ sách khác nhau. Do mang nhiều điểm mới nên khi đi vào hoạt động tại địa phương, nhà giáo dục (chủ yếu là giáo viên) gặp không ít khó khăn khiến cho việc tổ chức còn nhiều điểm chưa sát với chương trình, nhiều điểm còn qua loa và chưa thực sự phát huy tính tích cực, hiệu quả, ưu điểm của hoạt động. Từ hướng đi này, chúng tôi nhận thấy cần thiết mở rộng phạm vi khảo sát thực trạng tổ chức hoạt động TNHN ở các bậc học để đề xuất những giải pháp phù hợp. Cũng cần có những nghiên cứu về việc thiết kế các hoạt động TNHN theo từng môn học hoặc theo hướng tích hợp

ở các môn học bậc THPT, THCS ở địa bàn tỉnh Khánh Hòa hoặc rộng hơn để có những hướng tổ chức mang lại hiệu quả tối ưu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông: Chương trình tổng thể, môn Ngữ văn, Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*.
2. Đinh Thị Kim Thoa (2019), *Tài liệu tìm hiểu chương trình Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp trong Chương trình giáo dục phổ thông 2018*, Trường Đai học Sư phạm Hà Nội.
3. C. K. Hoang, T. T. H. Nguyen, T. B. H. Dang, T. Do (2020), Designed experience activities with the theme of "artistic creation" for junior students in the vocational experience program, *Vietnam Journal of Education*, 492(2), pp. 49-53.
4. X. P. Vu, D. T. Nguyen (2020), Organizes experiential activities for Karate Club in Binh Duong provinceelementary schools, *Vietnam Journal of Education*, Special issue, no. 2, pp. 171-175.
5. T. T. T Ha, T. L. Hoang (2023), Organization of social experience activities for students in teaching history in high school (case study of high schools in Thai Nguyen city), *TNU Journal of Science and Technology*, 228(8), pp. 354-360.
6. H. P. Chan (2020), Assessed the activities of experiencing literature in the direction of developing students' ability, *Vietnam Journal of Education*, 476(2), pp. 38-42.
7. T. N. Pham (2019), Organizes experiential activities for students in teaching technology 8 in the form ofproject teaching, *Vietnam Journal of Education*, Special issue, pp. 210-219.
8. Q. L. P. Nguyen (2022), Current status of organizing experiential activities in teaching in primary schools in Da Nang city and some proposals, *Educational magazine*, 22(15), pp. 30-35.

XÂY DỰNG MÔI TRƯỜNG HỌC TẬP Ở NHÀ TRƯỜNG TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG YÊU CẦU CỦA CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG NĂM 2018

Võ Thị Thủy
Đại học Quy Nhơn

TÓM TẮT

Để thực hiện hiệu quả quá trình dạy học ở nhà trường tiểu học đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 đòi hỏi sự thay đổi đồng bộ các yếu tố có liên quan, trong đó có môi trường học tập. Vấn đề xây dựng môi trường học tập trong nhà trường tiểu học cũng vì thế trở nên cấp thiết. Tác giả đã sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, khái quát hóa các vấn đề lý luận có liên quan đến môi trường học tập. Từ đó, tác giả đã xác định được những lý luận về đặc điểm của học sinh tiểu học, đặc điểm của Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 và các vấn đề về môi trường học tập, xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học. Đồng thời, tác giả đã đề xuất các giải pháp xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018. Kết quả nghiên cứu đã bước đầu góp phần định hướng cho việc xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học, nhằm nâng cao hiệu quả của quá trình dạy và học của giáo viên và học sinh.

Từ khóa: *Môi trường học tập; xây dựng môi trường học tập; tiểu học; Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018*

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018) đã kéo theo nhiều sự thay đổi trong giáo dục ở nhà trường tiểu học, đặc biệt là sự thay đổi trong hoạt động dạy học. Các nghiên cứu nhằm nâng cao hiệu quả dạy học được tiến hành đồng bộ đối với tất cả thành tố tạo nên quá trình dạy học trong đó có môi trường học tập (MTHT).

Về cấu trúc của MTHT, OECD đã có một loạt các nghiên cứu liên quan và xác định các yếu tố tạo nên MTHT[1]. Bao gồm: Yếu tố thuộc về lớp học; Yếu tố thuộc về giáo viên (GV); Yếu tố thuộc về nhà trường. OECD đã xác định các yếu tố sau đây là trọng tâm của MTHT: người học (ai?), nhà giáo dục (với ai?), nội dung (cái gì?) và tài nguyên học tập bao gồm không gian (với cái gì?); và sự kết hợp các yếu tố này với nhau, cụ thể là cách người học và GV được nhóm

[1] OECD. (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments, *Teaching And Learning International Survey*.

lại, cách học được lên lịch, thời gian, phương pháp học tập và đánh giá nào được sử dụng. Tác giả Nguyễn Thị Thu Thủy cho rằng MTHT bao gồm: Môi trường trí tuệ; Môi trường **vật** lý; Môi trường tâm lí; Môi trường xã hội[1]. Cùng bàn về vấn đề này, nhiều nhà nghiên cứu cho rằng MTHT được hợp thành bởi hai yếu tố cơ bản bao gồm thuộc về vật chất và tinh thần, cảm xúc. Trong đó có các tác giả như: Hannah, Ryan[2], Angela Miller, Kathryn Cunningham[3], nhóm tác giả Kiều Thị Bích Thủy và Nguyễn Trí[4].

Về yêu cầu đối với MTHT cũng được xem xét bởi nhiều tác giả: nhóm tác giả Kiều Thị Bích Thuỷ, Nguyễn Trí, Lê Thị Chinh[5] tóm tắt sáu yếu tố chính của MTHT hiệu quả là: lành mạnh, thân thiện, an toàn, vệ sinh, hiệu quả và có sự tham gia tích cực của cộng đồng. Tác giả *David H. Jonassen Susan M. Land đã cho rằng MTHT phải tập trung vào* học sinh (*HS) vì* học tập không phải là một quá trình truyền đạt hay một quá trình phục tùng, thay vào đó, học tập là ý thức, thực tế, chủ động[6].

Về biện pháp xây dựng MTHT, Keep G đã gợi ý những cách quan trọng mà GV trong trường có thể sử dụng để tạo MTHT hỗ trợ HS. Đó là: xây dựng cộng đồng lớp học vững mạnh; Tạo động lực cho HS bởi yếu tố quan trọng dẫn đến thành công của HS là động lực[7]. Wilson-Fleming và Wilson-Younger cho rằng, để tạo MTHT tích cực, GV đặt kì vọng kết quả cao vào đầu năm để đảm bảo MTHT tích cực[8].

Ngoài ra, quan điểm chỉ đạo của Bộ Giáo dục và Đào tạo về xây dựng MTHT được triển khai thực hiện, thể hiện qua các văn bản, như: Chỉ thị 505/ 2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về tăng cường các giải pháp đảm bảo an toàn trong các cơ sở giáo dục; Nghị định 80/2017/NĐ-CP Quy định về MTGD an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống bạo lực học đường. Công văn 1369/BGDĐT-GDCT năm 2023 về việc tăng cường đảm bảo an toàn trường học;

---

[1] Thủy, N. T. (2014), Thiết kế môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, *Tạp chí Giáo dục Số 341*, tr. 37-39.

[2] Hannah, R. (2013), The Effect of Classroom Environment on Student Learning, *Honors Theses*, Paper 2375.

[3] Angela Miller, K. C. (2020), *Classroom environment, The Gale Group http://www.education.com/reference/article/classroom-environment.*

[4] Kiều Thị Bích Thuỷ, N. T. (2014), *Nâng cao năng lực hiểu biết về môi trường giáo dục và xây dựng môi trường học tập: Dành cho giáo viên tiểu học/- Quyển 2 (Tài liệu bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên),* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[5] Kiều Thị Bích Thủy, N. T. (2015), *Xây dựng môi trường học tập thân thiện.* Bộ GD&ĐT, Hà Nội.

[6] Land, D. H. (2000), Theoretical Foundations of Learning Environments, Pennsylvania State University Lawrence Erlbaum Associates, *Publishers Mahwah, New Jersey London*

[7] KeepG. (2002), Building that teaches, The Educational Facilities Planner37(2), pp. 18-22.

[8] D, W.-F. L.-W.-Y. (2012), Positive Classroom Environments - Positive Academic Results. *Alcorn State University.*

Công văn 282/BGDĐT-CTHSSV về việc đẩy mạnh xây dựng môi trường văn hóa trong trường học; … Đồng thời, mục tiêu và phương pháp của giáo dục tiểu học (Tại Khoản 2 Điều 29 và Khoản 3 Điều 30 – Luật Giáo dục) cũng tập trung phát triển người học từ thái độ đến phương pháp học tập đã đặt ra những đổi mới trong xây dựng MTHT ở nhà trường và việc nghiên cứu về vấn đề này trở nên cấp thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện bằng phương pháp tổng quan tài liệu để khái quát hóa các vấn đề lí luận có liên quan đến môi trường học tập, từ đó đề xuất các giải pháp xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học đáp ứng CTGDPT 2018. Nội dung của nghiên cứu này tập trung làm rõ: Đặc điểm về tâm lý và đặc điểm về hoạt động học tập của HS tiểu học; Đặc điểm của chương trình giáo dục tiểu học, MTHT và giải pháp xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học đáp ứng CTGDPT 2018.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Đặc điểm về tâm lý của học sinh tiểu học

Đặc điểm tâm lý của HS tiểu học là cơ sở để xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học. Thông qua tổng hợp và phân tích các kết quả nghiên cứu của các tác giả: Bùi Văn Huệ[1], Lê Mỹ Dung[2], Đỗ Ngọc Miên[3], Vũ Thị Nho, Nguyễn Kế Hào[4] cho thấy:

Về tri giác: Tri giác của HS tiểu học mang tính không ổn định, tính xúc cảm, tính đại thể, ít đi vào chi tiết nên ít phân hóa, thường gắn với hành động, với hoạt động thực tiễn. Tri giác về không gian và thời gian còn hạn chế, khó khăn khi tri giác các kích thước quá lớn hoặc quá nhỏ.

Về tư duy: Chuyển dần từ trực quan cụ thể sang trừu tượng, khái quát, HS thực hiện so sánh chưa đầy đủ, trừu tượng hóa và khái quát hóa còn yếu, chưa tự suy luận logic mà thường dựa vào những mối liên hệ ngẫu nhiên của sự vật, hiện tượng để tư duy.

Về tưởng tượng: Bị chi phối mạnh mẽ bởi các xúc cảm, tình cảm, chuyển từ nghèo nàn, tản mạn sang hoàn thiện về số lượng và sự sắp xếp.

---

[1] Bùi Văn Huệ, P.T.(2021), *Giáo trình tâm lý học tiểu học*,Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2] Dung, L. M. (2013), *Nghiên cứu những biểu hiện xúc cảm tiêu cực trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học*, Hà Nội: Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học xã hội, Hà Nội.

[3] Miên, Đ. N. (2014), *Phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh tiểu học*, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam: Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục, Hà Nội.

[4] Nguyễn Kế Hào, N. Q. (2006), *Giáo trình tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Nho, V. T. (2000), *Tâm lí học phát triển*, Nxb ĐHQGHN, Hà Nội.

Về chú ý: Chú ý của HS tiểu học thiếu tính bền vững, dễ bị phân tán, khối lượng chú ý hẹp, tính chủ định trong chú ý thấp. Về cuối giai đoạn lứa tuổi tiểu học, "chú ý chủ định của HS tăng lên, mở rộng khối lượng chú ý và có kĩ năng phân phối chú ý đối với những dạng hành động khác nhau".

Về ngôn ngữ: "Ngôn ngữ của HS tiểu học phát triển mạnh về cả về ngữ âm, ngữ pháp và từ vựng", ngôn ngữ nói tốt hơn ngôn ngữ viết, khả năng hiểu ngôn ngữ phát triển từ cụ thể đến khái quát về nghĩa của từ.

Về trí nhớ: Loại trí nhớ trực quan hình tượng chiếm ưu thế hơn trí nhớ từ ngữ - lôgic. Giai đoạn lớp 1, 2 ghi nhớ máy móc phát triển tương đối tốt và chiếm ưu thế hơn so với ghi nhớ có ý nghĩa. Giai đoạn lớp 4, 5 ghi nhớ có ý nghĩa và ghi nhớ từ ngữ được tăng cường. Tình cảm có ảnh hưởng lớn đến độ bền vững và độ nhanh của sự ghi nhớ.

Về nhu cầu: Tồn tại một số nhu cầu gắn với lứa tuổi mầm non trước đó như: vui chơi, vận động, tạo ấn tượng bên ngoài, … xuất hiện các nhu cầu mới liên quan đến học tập: nhận thức, khám phá điều mới mẻ, nhận được sự hài lòng của người lớn, hoàn thành nhiệm vụ học tập,… Nhu cầu tinh thần ngày càng phát triển so với nhu cầu vật chất, nhu cầu ngày càng mang tính xã hội và được nhận thức.

Về tính cách: Chưa được ổn định, mang tính xung động, tính cả tin, tính bắt chước,... HS tiểu học có một số tính cách tốt như: chân thật, ham hiểu biết, vị tha,… và một số tính cách chưa tốt như: bướng bỉnh, thất thường.

Về tình cảm: Mang tính cụ thể, trực tiếp và rất dễ xúc cảm, chưa bền vững, dễ thay đổi.

Về ý chí: Chưa tự đặt mục tiêu và lập kế hoạch hành động, tính độc lập, kiềm chế và tự chủ thấp nên HS tiểu học phụ thuộc nhiều vào người lớn, tính bột phát ngẫu nhiên trong hành động ý chí còn phổ biến.

3.2. Đặc điểm về hoạt động học tập của học sinh tiểu học

Đối với HS tiểu học, hoạt động học tập là một hoạt động đặc thù với những đặc điểm sau:

- *Là hoạt động chủ đạo ở lứa tuổi tiểu học:* Ở mầm non trẻ đã có hoạt động học nhưng từ 6 – 11 tuổi thì mới trở thành chủ đạo, đối tượng đích thực của hoạt động này mới được đặt ra, nhằm chiếm lĩnh những hệ thống tri thức và phương thức hoạt động. HS cần có quá trình làm quen và hình thành tâm thế sẵn sàng với hoạt động chủ đạo mới. Xây dựng MTHT phù hợp chính là điều kiện đưa HS vào hoạt động học tập nhanh chóng, hiệu quả.

- *Là hoạt động có cấu trúc rõ ràng:* Bao gồm: động cơ học tập, nhiệm vụ học và hành động học tập. Động cơ học tập của HS tiểu học đa dạng, trong đó động cơ cá nhân chiếm ưu thế, sau đó đến động cơ mang tính xã hội và rất ít HS có động cơ đúng là gắn với hoạt động học. HS hoàn thành nhiệm vụ học tập chính là đạt được mục đích đã được xác định dưới sự hướng dẫn, tổ chức của GV. Những nhiệm vụ này được thực hiện thông qua các hành động học tập bao gồm: phân tích, mô hình hóa, cụ thể hóa, kiểm tra và đánh giá.

- *Là hoạt động được hình thành nhờ phương pháp của nhà trường:* Hoạt động học tập của HS tiểu học ngoài việc chiếm lĩnh nội dung thì còn hướng vào lĩnh hội cách học dưới sự định hướng của nhà trường. Hoạt động học tập được hình thành bởi mục tiêu, đối tượng, nội dung và phương pháp rõ ràng, được xác định một cách chuyên nghiệp phù hợp đặc điểm về lứa tuổi HS. Ví dụ: Vì yêu cầu về học tập thay đổi, đòi hỏi HS phải tập trung chú ý thời gian liên tục từ 30 - 35 phút, GV giao cho HS những công việc hay bài tập đa đạng, hấp dẫn, có giới hạn về mặt thời gian nhằm kích thích sự chú ý.

- *Là hoạt động bị chi phối mạnh mẽ bởi cảm xúc:* Đối với HS tiểu học, cảm xúc vừa là điều kiện, là nội dung vừa là phương tiện giáo dục, có liên quan đến động cơ, hứng thú thực hiện hoạt động nhận thức của HS. Hoạt động học tập của HS tiểu học vì thế cần được tổ chức hấp dẫn bằng các hoạt động mới, có màu sắc, tích chất đặc biệt, khác lạ phù hợp với tính cụ thể trong nhận thức, tình cảm và ý chí của HS. Để bồi dưỡng ý chí cho HS tiểu học đòi hỏi ở người dạy sự kiên trì bền bỉ, GV phải trở thành tấm gương đối với HS, phải là nguồn năng lượng tích cực, mang đến HS những giá trị, niềm tin, … Quá trình học tập của HS tiểu học mang tính cảm xúc nhiều, việc giáo dục tình cảm cho HS cần ở GV sự khéo léo, tế nhị trong xây dựng, duy trì và điều chỉnh các mối quan hệ sư phạm, tạo nên niềm tin tích cực cho HS đối với GV, với bạn bè và hoạt động học tập.

Như vậy, việc tổ chức hoạt động dạy học cho HS tiểu học muốn đạt kết quả tốt cần bám sát vào những yêu cầu thực tế của người học và đặc điểm phát triển ở mọi mặt của đối tượng. Đây chính là cơ sở để xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học.

3.3. Đặc điểm của Chương trình giáo dục tiểu học ban hành năm 2018

CTGDPT 2018 so với chương trình năm 2006 có nhiều điểm khác biệt ảnh hưởng trực tiếp đến hoạt động của các bên liên quan, bao gồm HS, GV, cán bộ quản lý, chính quyền địa phương, ... Cụ thể:

- Về quan điểm thực hiện: Thực hiện theo định hướng phát triển năng lực và phẩm chất. Theo đó, HS cần tích cực, chủ động tham gia các hoạt động học

tập; được tìm tòi, khám phá; được làm việc độc lập, hợp tác, trao đổi theo nhóm hay lớp, trong đó các em được tạo điều kiện để tự mình thực hiện nhiệm vụ học tập và trải nghiệm thực tế. Tăng cường "tương tác" (giữa: HS - GV; HS – HS; HS – thiết bị dạy học; HS – môi trường sống; ...). HS được tạo cơ hội bộc lộ, phát huy tiềm năng và những kiến thức, kĩ năng đã tích lũy được.

- Về nội dung chương trình: bao gồm *10 môn học và 01 hoạt động.* Chương trình "mở" (chỉ quy định số tiết/năm học), địa phương và nhà trường được chủ động và trách nhiệm trong việc lựa chọn, bổ sung một số nội dung giáo dục và triển khai kế hoạch giáo dục phù hợp với đối tượng giáo dục và điều kiện của địa phương, của nhà trường. Nội dung sách giáo khoa đóng vai trò là "học liệu" để tổ chức hoạt động dạy học; dạy học theo nội dung, yêu cầu cần đạt của chương trình; mỗi môn học có nhiều sách giáo khoa.

- Về phương pháp dạy học: Vai trò của GV phải chuyển mạnh từ vị trí là "người dạy" sang vị trí người "tổ chức, kiểm tra, định hướng" hoạt động học của HS. Hoạt động học tập được tích cực hóa nhằm hình thành và phát triển năng lực tự học cho HS và thực hiện phương châm "Học qua làm". Việc tổ chức dạy học cũng vì thế cần được tổ chức trong môi trường năng động, kích thích sự chủ động, nỗ lực của người học.

- Về thời lượng giáo dục: Quy định 35 tuần/1 năm học và 25-30 tiết/1 tuần. Thời lượng mỗi tiết học là 35 phút, dạy học 2 buổi/ngày, mỗi ngày không quá 7 tiết học, tối thiểu cũng phải tổ chức dạy được 6 buổi/tuần. Thời gian học tập tăng nhằm tối ưu hóa việc phát triển toàn diện cho người học, song cũng đặt ra đòi hỏi tổ chức dạy học hấp dẫn, tránh khuôn mẫu, nhàm chán để người học luôn hứng thú với hoạt động học tập.

- Về cơ sở vật chất, thiết bị: CTGDPT 2018 đặt ra yêu cầu mới đối với phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động dạy học, thời lượng dạy học và kiểm tra đánh giá,… dẫn đến đòi hỏi về cơ sở vật chất tương ứng. Số lượng người học trong mỗi lớp học cũng cần được đảm bảo theo quy định. Do đó, đặt ra vấn đề trang bị, sửa đổi cơ sở vật chất thiết bị đối với nhà trường và sự sắp xếp, sử dụng các phương tiện, thiết bị đối với GV trong dạy học.

Tóm lại, chương trình giáo dục tiểu học năm 2018 đã có nhiều đổi mới kéo theo sự đổi mới của toàn bộ quá trình dạy học, việc xây dựng MTHT cũng vì thế cần được thực hiện phù hợp.

3.4. Môi trường học tập ở nhà trường tiểu học

3.4.1. Môi trường học tập và cấu trúc của môi trường học tập ở nhà trường tiểu học

MTHT trong phạm vi nhà trường đã được xem xét theo các chiều hướng khác nhau. Cụ thể: Otario[1] đưa ra quan điểm về MTHT một cách khái quát, gắn liền với cá nhân, đó là tổng hòa các mối quan hệ cá nhân trong một trường học. Khi các mối quan hệ này được thiết lập trong sự chấp nhận và hòa nhập lẫn nhau, được mô hình hóa bởi tất cả thì một nền văn hóa tôn trọng trở thành chuẩn mực. OECD[2] cho rằng MTHT là một khái niệm tổng thể đề cập đến bối cảnh trong đó việc học tập diễn ra - cũng như bối cảnh một hệ sinh thái, bao gồm hoạt động và kết quả của quá trình học tập. Tương đồng với quan điểm trên, tác giả Vũ Thị Sơn cho rằng MTHT là nơi mà các hoạt động học tập diễn ra, "là cái bên ngoài, là điều kiện cho việc tiến hành các thao tác, hành động học tập"[3]. Bằng những cách diễn đạt khác nhau, các tác giả Trần Thị Tuyết Oanh[4], tác giả Nguyễn Thị Thu Thủy và nhóm tác giả Kiều Thị Bích Thủy và Nguyễn Trí[5] cùng cho rằng MTHT là nơi diễn ra hoạt động học tập của người học gồm tập hợp các yếu tố có ảnh hưởng đến việc dạy và học từ vật chất đến tinh thần. Tóm lại, *MTHT là sự tổng hòa của những yếu tố vô hình và hữu hình, những yếu tố thuộc về vật chất và những yếu tố thuộc về tinh thần, cảm xúc, cùng với mối quan hệ giữa chúng tạo nên sự tác động đến quá trình dạy và học của người dạy và người học.*

Tổng quan các nghiên cứu về cấu trúc MTHT cho thấy, MTHT được tạo nên bởi các yếu tố hữu hình lẫn yếu tố vô hình, những yếu tố tồn tại bên ngoài tác động đến hoạt động dạy và học và cả những yếu tố được tạo nên bởi chính hoạt động dạy và học. Trong nghiên cứu này, tác giả xem xét cấu trúc của MTHT ở nhà trường tiểu học theo hướng tiếp cận tổng quát, bao gồm: môi trường tâm lý và môi trường vật chất.

---

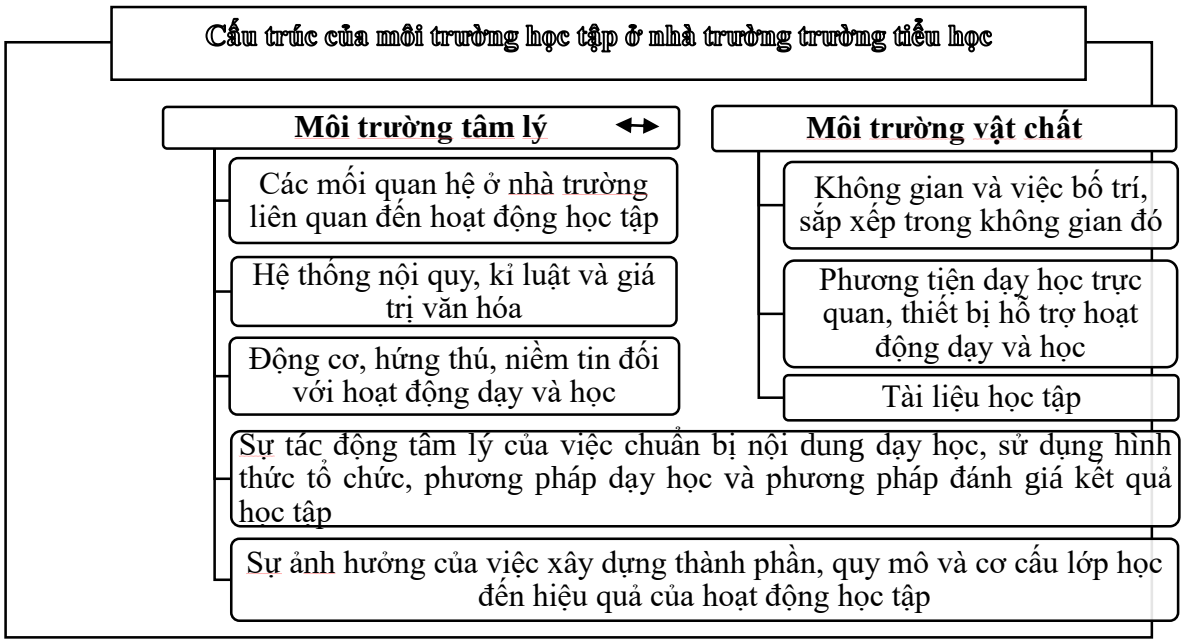
[1] Otario. (2011), Promoting a Positive School Climate: A Resource for Schools, *ISBN 978-1-4435-4639-3*.

[2] OECD. (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed,* Paris: OECD Publishing.

[3] Sơn, V. T.(2004), Môi trường học tập trong lớp học, *Tạp chí Giáo dục, số 102*, tr. 14-15.

[4] Oanh, T. T. (2006, 2), Môi trường học tập hiện đại và những kĩ năng cần hình thành cho sinh viên đại học, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, Số 5*, tr. 46-49.

[5] Thủy, N. T. (2014), Thiết kế môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, *Tạp chí Giáo dục Số 341*, tr. 37-39.



Môi trường tâm lý: Là tập hợp tất cả những yếu tố phi vật chất, tác động đến mọi mặt thuộc về tâm lý của người dạy và người học, đảm bảo cho việc thực hiện hiệu quả quá trình dạy và học. Môi trường tâm lý bao gồm:

1/ *Các mối quan hệ ở nhà trường liên quan đến hoạt động học tập:* thể hiện ở quy mô và chất lượng liên kết, mức độ gắn bó, tin tưởng và sự hỗ trợ giữa các đối tượng có liên quan, bao gồm: mối quan hệ cá nhân – cá nhân; cá nhân – tập thể giữa người dạy và người học, mối quan hệ giữa người học và người học,…

2/ *Hệ thống nội quy, kỉ luật và giá trị văn hóa trong nhà trường:* tồn tại dưới những quy định, nội quy, quy chế của nhà trường, của lớp học, được thể hiện trong tác phong giao tiếp, ứng xử và hành động giữa người và người trong phạm vi nhà trường, tạo nên kỉ luật, truyền thống và dư luận của nhà trường.

3/ Động cơ, hứng thú, niềm tin đối với hoạt động dạy và học: được hình thành từ nhiều nguồn khác nhau, thể hiện ở việc người học xác định được ý nghĩa của việc học, mục tiêu học tập và nỗ lực theo đuổi mục tiêu, hình thành động cơ, hứng thú và niềm tin đối với hoạt động dạy của GV.

4/ Sự tác động tâm lý của việc chuẩn bị nội dung dạy học, sử dụng hình thức tổ chức, phương pháp dạy học và phương pháp đánh giá kết quả học tập đến tâm lý người học: GV thông qua việc chuẩn bị nội dung dạy học, sử dụng hình thức tổ chức, phương pháp dạy học và phương pháp đánh giá kết quả học tập phù hợp làm nảy sinh hoặc phát triển được động cơ, nhu cầu, hứng thú đối với hoạt động học tập của người học. Những tác động tâm lý đến người học theo hai hướng tích cực và tiêu cực, phụ thuộc vào mức độ phù hợp khi GV thực hiện.

5/ *Sự ảnh hưởng của việc xây dựng thành phần, quy mô và cơ cấu lớp học đến hiệu quả của hoạt động học tập:* Thành phần, quy mô và cơ cấu lớp học được xây dựng theo nhiều cơ sở khác nhau sẽ có những ảnh hưởng khác nhau đến thái độ, tinh thần học tập của người học. HS bị ảnh hưởng bởi sự công bằng, sự đoàn kết, sự ủng hộ, sự quan tâm được tạo ra từ các nhóm, lớp với quy mô và thành phần khác nhau.

Môi trường vật chất: Môi trường vật chất bao gồm tổng thể những yếu tố vật chất ở nơi hoạt động dạy học diễn ra, bao gồm phần tĩnh và phần động. Phần tĩnh (phần ổn định tương đối) tạo nên không khí của một lớp học chung và tạo nên sắc thái riêng của một lớp học cụ thể. Phần động (phần thay đổi của môi trường lớp học) đáp ứng những yêu cầu khác nhau của các môn học và các hoạt động trong lớp. Môi trường vật chất bao gồm:

6/ *Không gian và việc bố trí, sắp xếp trong không gian đó:* gồm không gian hoạt động của GV và HS, sự sắp xếp bàn ghế, trang trí phòng học và các thiết bị kỹ thuật được trang bị gắn cố định với không gian hay những yếu tố vô hình như âm thanh, ánh sáng, không khí, nhiệt độ, ...

7/ *Phương tiện dạy học trực quan, thiết bị hỗ trợ hoạt động dạy và học linh hoạt: G*ồm phương tiện dạy học, thiết bị hỗ trợ hoạt động dạy và học tương ứng với từng môn học, đối tượng hoặc điều kiện nhất định, do nhà trường hoặc người dạy và người học chuẩn bị.

8/ *Tài liệu học tập:* Tài liệu của các môn học hoặc hoạt động học tập từ cơ bản đến nâng cao, được thể hiện dưới dạng văn bản vật chất như sách, báo, tạp chí, … tồn tại hữu hình hoặc dạng âm thanh, hình ảnh, văn bản tồn tại dưới dạng file, được lưu trữ bằng máy móc.

3.4.2. Yêu cầu của môi trường học tập ở nhà trường tiểu học

Xuất phát từ lý luận và thực tiễn có liên quan cho thấy MTHT ở nhà trường tiểu học cần đảm bảo một số yêu cầu như sau:

- *MTHT mang tính an toàn, lành mạnh:* MTHT an toàn là người học được bảo vệ, không bị tổn hại về thể chất và tinh thần; Tính lành mạnh là môi trường đó không có tệ nạn xã hội, không bạo lực, ứng xử văn hóa. Tác giả Phạm Hồng Quang đã nhận định: "*MTHT có hiệu quả là nơi tạo được cho người học cảm giác thoải mái, an toàn và được tôn trọng bởi bạn bè và thầy cô giáo và do đó mà các quá trình nhận thức sẽ được kích thích hoạt động"*. (Quang, 2006) Trong bối cảnh xã hội hiện nay, các vấn đề về bạo lực trong nhà trường có nhiều biểu hiện phức tạp, vấn đề tệ nạn xã hội cũng trở nên phổ biến hơn nên tính an toàn và lành mạnh là yêu cầu cơ bản của MTHT.

- *MTHT mang tính hiện đại:* Tính hiện đại của MTHT thể hiện ở sự phù hợp giữa các yếu tố vật chất và tâm lý với yêu cầu của quá trình học tập hiện nay. Bao gồm: hệ thống phòng học hiện đại, trang thiết bị kỹ thuật được lắp đặt, sắp xếp tương ứng với không gian và yêu cầu học tập, … mang lại sự tiện lợi, linh hoạt cho hoạt động học tập, tạo điều kiện tối ưu cho người học sử dụng, thay đổi, di chuyển và kích thích sự sáng tạo. Hình thức tổ chức, phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá có sự mới mẻ, tiến bộ. Tài liệu học tập được cập nhật, sửa đổi linh hoạt phù hợp với mục tiêu dạy học.

- *MTHT mang tính tương tác tích cực:* MTHT cần chứa sự hỗ trợ và sự cạnh tranh tích cực, tạo ra sự hấp dẫn, kích thích mọi hoạt động của người học. Người học được làm việc trong tập thể với sự chia sẻ "cộng sinh", phát huy hiệu quả của trí tuệ tập thể, đồng thời phát triển được năng lực cá nhân. MTHT mang tính tương tác tích cực chính là dạy học tập trung vào người học, đưa người học vào các hoạt động thi đua có chủ đích để kích thích sự nỗ lực thực hiện hoạt động học tập, hoàn thiện và khẳng định bản thân, góp phần phát triển toàn diện nhân cách người học và hướng đến tính đa dạng của các nhóm đối tượng.

- *MTHT mang tính thân thiện, cởi mở:* Tính thân thiện trong MTHT thể hiện qua việc người học được tôn trọng, được đối xử công bằng, bình đẳng và nhân ái, được phát huy dân chủ và được tạo điều kiện để phát triển bản thân. Nhiều tác giả như Keep[1],Đặng Thị Thúy Hằng[2] đã khẳng định vai trò của MTHT thân thiện là tạo nên mục đích, động cơ học tập, đảm bảo quyền lợi của HS. Sự thân thiện được bao trùm trong bầu không khí, trong các mối quan hệ và các hoạt động chung của tập thể lớp, trường. Vì vậy, MTHT ở nhà trường cần mang đến cho người học sự thoải mái và hài lòng trong các mối quan hệ, sự khách quan, công bằng và tôn trọng khi đánh giá kết quả, tạo cơ hội, giao nhiệm vụ, …

Ngoài những yêu cầu chung, tùy vào điều kiện và yêu cầu cụ thể của mỗi nhà trường, mỗi lớp học, hệ thống các tiêu chí có thể mở rộng hoặc thực hiện một cách linh hoạt.

3.5. Xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học đáp ứng chương trình giáo dục tiểu học năm 2018

3.5.1. Xây dựng môi trường học tập

"Xây dựng" theo giải thích của Từ điển Tiếng Việt[3] có nghĩa là làm nên, tạo ra cái có giá trị về tinh thần hoặc vật chất theo một kế hoạch, một phương

[1] KeepG. (2002), Building that teaches, The Educational Facilities Planner37(2), pp. 18-22.
[2] Hằng, Đ. T. (2019), Phát triển môi trường học tập thân thiện cho học sinh trong nhà trường phổ thông, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, số 13*, tr.49-53.
[3] Ý, N. N. (1999), *Đại từ điển Tiếng Việt*, Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.

hướng nhất định. Đối với xây dựng MTHT, tác giả Đặng Thành Hưng[1] cho rằng, các yếu tố thuộc MTHT luôn luôn tồn tại, xây dựng MTHT là tạo ra cơ chế vận động của các yếu tố đó một cách tích cực, mang lại hiệu quả. Như vậy, xây dựng MTHT chính là sự tác động phù hợp để tạo ra điều kiện về vật chất và tinh thần tương ứng với hoàn cảnh nhằm đảm bảo cho hoạt động học tập được diễn ra hiệu quả.

3.5.2. Một số giải pháp xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học phù hợp chương trình giáo dục năm 2018

Thúc đẩy sự tham gia các lực lượng giáo dục vào việc xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học

Những thay đổi trong CTGDPT 2018 về số lượng, nội dung và yêu cầu của các môn học hay hoạt động giáo dục rất cần sự hỗ trợ về cơ sở vật chất lẫn tinh thần từ tất cả các lực lượng giáo dục. Cùng với đó là chủ trương xã hội hóa giáo dục đã cho phép và kêu gọi các lực lượng tham gia vào hoạt động giáo dục và dạy học của nhà trường nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình, đồng thời phát huy ưu điểm và hạn chế nhược điểm của mỗi lực lượng giáo dục. Nội dung của giải pháp:

- Kêu gọi hỗ trợ điều kiện về môi trường vật chất hay các điều kiện thực tiễn, góp phần giúp HS trải nghiệm, hình thành năng lực.

- Tổ chức hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm xây dựng các quy định hay mối quan hệ tích cực trong nhà trường, nhằm tạo ra tác động tâm lý tích cực đến hoạt động học tập của HS.

- Huy động ý kiến đánh giá về MTHT, góp ý đổi mới nội quy, kỉ luật nhằm xây dựng văn hóa nhà trường và định hình những giá trị trong học tập cho HS.

Thực hiện vấn đề này bằng cách tổ chức thường xuyên, có kế hoạch và đầu tư chỉn chu các hoạt động giao lưu, diễn đàn, hội thảo, các hoạt động ngoại khóa nhằm kết nối giữa nhà trường với gia đình và địa phương nơi HS sinh sống.

Tạo điều kiện cho giáo viên và học sinh phát huy vai trò nòng cốt trong xây dựng môi trường học tập ở nhà trường tiểu học.

Xuất phát từ những đặc điểm tâm lý và đặc điểm học tập rất đặc trưng của HS tiểu học cùng với vai trò chủ thể, nòng cốt của GV và HS trong xây dựng MTHT, việc tạo điều kiện cho GV và HS tham gia xây dựng MTHT phục vụ cho hoạt động dạy và học của chính họ là cần thiết. Nội dung của giải pháp:

- Quán triệt quan điểm với GV và HS về vai trò nòng cốt trong xây dựng

[1] Đặng Thành Hưng, L. H. (2013), *Nâng cao năng lực hiểu biết về môi trường giáo dục và xây dựng môi trường học tập: (Tài liệu bồi dưỡng PT năng lực nghề nghiệp giáo viên) Dành cho giáo viên trung học phổ thông*, Đại học Sư phạm, Hà Nội.

MTHT để nâng cao nhận thức và khơi gợi tinh thần trách nhiệm, nỗ lực của họ đối với vấn đề này.

- Trao quyền và trách nhiệm cho GV và HS về xây dựng MTHT ở nhà trường, khuyến khích sáng tạo, hợp tác và đổi mới của GV và HS.

- Bồi dưỡng cho GV về chuyên môn, phương pháp giảng dạy và các yêu cầu trong xây dựng, sắp xếp, tạo ra môi trường vật chất phù hợp với yêu cầu của CTGDPT 2018 nhằm giúp họ tạo ra tác động tâm lý tích cực cho HS.

- Hỗ trợ và ghi nhận GV trong phát triển chương trình, xây dựng kế hoạch giáo dục, kế hoạch dạy học và học liệu.

- Giúp đỡ HS xây dựng động lực, hứng thú, niềm tin đối với hoạt động học tập.

- Tạo điều kiện cho HS tự xây dựng MTHT cho chính mình về vật chất lẫn tinh thần.

Các hoạt động tạo điều kiện cho GV và HS xây dựng MTHT cần được thực hiện một cách phong phú, thường xuyên thông qua giao lưu, tập huấn, hội thảo hay các chuyên đề giáo dục. Đồng thời cần tạo điều kiện cho họ trải nghiệm, điều chỉnh tích cực dưới sự hỗ trợ của bộ phận quản lý liên quan trong nhà trường.

Đầu tư cơ sở vật chất tương ứng với đòi hỏi của hoạt động dạy và học ở nhà trường

CTGDPT 2018 đề cao hoạt động thực hành, vận dụng của HS, đòi hỏi sự đầu tư về cơ sở vật chất của nhà trường phải tương ứng. Nội dung của giải pháp:

- Xây dựng cơ sở hạ tầng đầy đủ, hiện đại đáp ứng yêu cầu của hoạt động học tập.

- Bảo trì, bảo dưỡng, thay thế và nâng cấp cơ sở hạ tầng hoặc thiết bị không đạt chuẩn.

- Cập nhật, bổ sung phương tiện, thiết bị kỹ thuật phục vụ dạy học theo hướng đổi mới.

- Sắp xếp, sử dụng cơ sở vật chất của nhà trường linh hoạt mang lại kết quả tối ưu.

- Áp dụng công nghệ thông tin vào hoạt động dạy và học của GV và HS.

- Đảm bảo hệ thống an ninh và an toàn về cơ sở vật chất cho HS trong mọi hoạt động.

Cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động học tập của HS cần được kiểm tra, theo dõi và xử lí đồng bộ, linh hoạt với yêu cầu học tập và điều kiện thực tiễn. Hoạt động này cần có sự tham gia của cán bộ quản lý chuyên trách, của GV và

HS trong nhà trường.

Xây dựng môi trường văn hóa giáo dục trong nhà trường

Với những đặc điểm chưa ổn định về tâm lý, tính xúc cảm rõ nét và hoạt động tiếp thu cái mới nhanh nhạy của HS tiểu học thì vấn đề xây dựng văn hóa giáo dục trong nhà trường rất quan trọng. Môi trường văn hóa giáo dục ở trong nhà trường là tập hợp những con người, cơ sở vật chất kỹ thuật và phương tiện, các yếu tố quản lý trong sự tương tác lẫn nhau một cách thường xuyên, tạo điều kiện thuận lợi cho thành công của việc dạy và học ở nhà trường theo những hệ thống giá trị nhất định. Nội dung của giải pháp:

- Xác định tôn chỉ trong hành động, sứ mệnh, tầm nhìn và giá trị cốt lõi của nhà trường nhằm tạo nên uy tín và thương hiệu nhà trường.

- Xây dựng hệ thống nội quy, kỉ luật, nền nếp trong mọi hoạt động của nhà trường, hình thành phong cách và thói quen văn hóa trong nhà trường.

- Xác định hệ thống các chuẩn mực tương ứng với từng nhóm đối tượng, với từng loại hoạt động hay lĩnh vực cụ thể trong nhà trường, trong đó có hoạt động học tập.

- Khuyến khích sáng tạo, đổi mới với tinh thần học tập suốt đời trong nhà trường.

- Xây dựng các mối quan hệ tích cực, bình đẳng và tôn trọng trong nhà trường.

- Thực hành hoạt động theo môi trường văn hóa giáo dục đã được xây dựng trong các hoạt động của nhà trường, hướng tới trách nhiệm xã hội và cộng đồng.

Tất cả các yếu tố trên được xây dựng một cách vĩ mô trong mọi hoạt động của nhà trường, cần quan tâm, theo dõi, định hướng và điều chỉnh sự biến đổi trong hệ thống giá trị, chuẩn mực tạo nên văn hóa giáo dục của nhà trường.

Tăng cường hoạt động quản lý và đánh giá chất lượng hoạt động dạy và học

CTGDPT 2018 đã và đang trong quá trình áp dụng, điều chỉnh ở giai đoạn đầu, đòi hỏi cần xem xét kỹ lưỡng, kịp thời. Việc xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học lấy kết quả của việc đánh giá làm căn cứ để chỉnh sửa cho phù hợp. Nội dung của giải pháp:

- Thực hiện quản lý và đánh giá đồng bộ đối với hoạt động dạy học nhằm phát hiện mối liên hệ giữa các yếu tố của MTHT đến chất lượng dạy và học.

- Sử dụng công cụ và phương pháp quản lý, đánh giá đa dạng, hiện đại và khách quan.

- Thiết kế tiêu chí và chuẩn mực rõ ràng cho hoạt động quản lý và đánh giá. Các tiêu chí cần bao quát các yếu tố của quá trình dạy học để thấy được sự tác động tích cực của MTHT và những điểm cần điều chỉnh.

- Đánh giá và cung cấp các thông tin phản hồi kịp thời, mang tính xây dựng đến GV, HS và các bên có liên quan nhằm học hỏi, rút kinh nghiệm và điều chỉnh hợp lý.

- Khuyến khích tự đánh giá của GV và HS dựa vào các tiêu chí, công cụ được đưa ra.

- Tổ chức đào tạo, trao đổi để GV và HS được nhìn nhận, mở rộng và cải thiện hoạt động dạy và học và xây dựng MTHT.

Hoạt động quản lý và đánh giá chất lượng dạy và học cần thực hiện xuyên suốt quá trình dạy học, từ nhiều góc độ và từ các lực lượng khác nhau, nhằm góp phần xây dựng MTHT tích cực ở nhà trường.

4. Kết luận

MTHT là thành tố thuộc quá trình dạy học, được xem là "dung môi" thúc đẩy hiệu quả của quá trình dạy học, việc xây dựng MTHT ở nhà trường vì thế trở thành vấn đề tất yếu. MTHT ở nhà trường được xây dựng phù hợp khi xác định được các giải pháp mang tính định hướng tương ứng với từng nhóm đối tượng, với yêu cầu học tập đặt ra và tiến hành áp dụng một cách đồng bộ các giải pháp đó. Với vấn đề xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học đáp ứng yêu cầu của CTGDPT 2018 cần tập trung vào các giải pháp: Thúc đẩy sự tham gia của các lực lượng giáo dục vào xây dựng MTHT, trong đó vai trò của GV và HS là nòng cốt cần được phát huy; Đầu tư cơ sở vật chất và xây dựng văn hóa giáo dục nhà trường; Tăng cường hoạt động quản lý và đánh giá chất lượng dạy và học. Để triển khai thành công các giải pháp xây dựng MTHT ở nhà trường tiểu học thì việc xác định các biện pháp cụ thể là vấn đề cần thiết. Đối với mỗi nội dung được đặt ra trong giải pháp cần có các bước triển khai thực hiện chi tiết để đảm bảo hiệu quả của vấn đề trên.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Angela Miller, K. C. (2020), *Classroom environment, The Gale Group http://www.education.com/reference/article/classroom-environment/*.
2. Bùi Văn Huệ, P.T.(2021), *Giáo trình tâm lý học tiểu học,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

3. Châu, N. H. (2005), *Những vấn đề cơ bản về chương trình và quá trình dạy học,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. D, W.-F. L.-W.-Y. (2012), Positive Classroom Environments - Positive Academic Results. *Alcorn State University*.
5. Đặng Thành Hưng, L. H. (2013), *Nâng cao năng lực hiểu biết về môi trường giáo dục và xây dựng môi trường học tập: (Tài liệu bồi dưỡng PT năng lực nghề nghiệp giáo viên) Dành cho giáo viên trung học phổ thông,* Đại học Sư phạm, Hà Nội.
6. Dung, L. M. (2013), *Nghiên cứu những biểu hiện xúc cảm tiêu cực trong hoạt động học tập của học sinh tiểu học,* Hà Nội: Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Học viện Khoa học xã hội.
7. Hà, T. T. (2013), *Tâm lý học phát triển,* Hà Nội: NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Hằng, Đ. T. (2019), Phát triển môi trường học tập thân thiện cho học sinh trong nhà trường phổ thông, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, số 13*, tr. 49-53.
9. Hannah, R. (2013), The Effect of Classroom Environment on Student Learning, *Honors Theses*, Paper 2375.
10. KeepG. (2002), *Building that teaches, The Educational Facilities Planner,* 37(2), pp. 18-22.
11. Kiều Thị Bích Thuỷ, N. T. (2014), *Nâng cao năng lực hiểu biết về môi trường giáo dục và xây dựng môi trường học tập: Dành cho giáo viên tiểu học/- Quyển 2 (Tài liệu bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp giáo viên),* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
12. Kiều Thị Bích Thủy, N. T. (2015), *Xây dựng môi trường học tập thân thiện.* Bộ GD&ĐT, Hà Nội.
13. Land, D. H. (2000), Theoretical Foundations of Learning Environments, Pennsylvania State University Lawrence Erlbaum Associates, *Publishers Mahwah, New Jersey London*.
14. Miên, Đ. N. (2014), *Phát triển một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh tiểu học,* Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam: Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục.
15. Moos, R. H. (1987), "Classroom environment scale manual (2nd ed.)", *Consulting Psychologists Press, Palo Alto, California.*
16. Nguyễn Kế Hào, N. Q. (2006), *Giáo trình tâm lí học lứa tuổi và tâm lí học sư phạm,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

17. Nho, V. T. (2000), *Tâm lí học phát triển,* Nxb ĐHQG Hà Nội.
18. Oanh, T. T. (2006, 2), Môi trường học tập hiện đại và những kĩ năng cần hình thành cho sinh viên đại học, *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam, Số 5*, trang tr46 - 49.
19. OECD. (2009), Creating Effective Teaching and Learning Environments, *Teaching And Learning International Survey.*
20. OECD. (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed,* Paris: OECD Publishing.
21. Otario. (2011), Promoting a Positive School Climate: A Resource for Schools, *ISBN 978-1-4435-4639-3.*
22. Quang, P. H. (2006), *Môi trường giáo dục,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
23. Sơn, V. T.(2004), Môi trường học tập trong lớp học, *Tạp chí Giáo dục, số 102*, tr. 14-15.
24. Thủy, N. T. (2014), Thiết kế môi trường học tập kiến tạo trong lớp bồi dưỡng thường xuyên giáo viên, *Tạp chí Giáo dục Số 341*, tr. 37-39.
25. Từ Đức Văn, T. Q. (2016), *Nâng cao năng lực hiểu biết về môi trường giáo dục và xây dựng môi trường học tập – Tài liệu bồi dưỡng và phát triển năng lực nghề nghiệp cho giáo viên (Dành cho giáo viên trung học cơ sở),* Nxb ĐHSP và Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
26. Ý, N. N. (1999), *Đại từ điển Tiếng Việt,* Nxb Văn hóa Thông tin, Hà Nội.

XÂY DỰNG CHƯƠNG TRÌNH BỒI DƯỠNG GIÁO VIÊN MĨ THUẬT CẤP TRUNG HỌC PHỔ THÔNG ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI

Lê Thị Hoài Thương

Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Chương trình Giáo dục phổ thông mới được đưa vào thực hiện từ năm học 2020 - 2021 với nhiều sự thay đổi tích cực, đặc biệt là việc đưa môn Mĩ thuật vào giảng dạy ở cấp trung học phổ thông. Đây là một tín hiệu khả quan cho sự phát triển của lĩnh vực giáo dục thẩm mĩ, đồng thời cũng là thách thức trong việc giải quyết những thiếu hụt về số lượng và chất lượng đội ngũ giáo viên. Trên cơ sở phân tích sự phù hợp của chương trình đào tạo ngành sư phạm Mĩ thuật tại một số trường phổ thông trong cả nước, bài viết đề xuất xây dựng khoá bồi dưỡng năng lực cho giáo viên Mĩ thuật. Khoá học này nhằm mục đích bổ sung kiến thức và kĩ năng còn thiếu, giúp giáo viên đáp ứng hiệu quả việc giảng dạy bộ môn Mĩ thuật trong trường trung học phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới.

Từ khoá: *bồi dưỡng giáo viên; Chương trình Giáo dục phổ thông mới; giáo viên Mĩ thuật; môn Mĩ thuật; trung học phổ thông*

1. Giới thiệu

Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) mới đã đánh dấu sự thay đổi mạnh mẽ của giáo dục Việt Nam trên nhiều mặt. Có thể nói, một trong những điểm sáng của chương trình đó là việc đưa các môn Âm nhạc và Mĩ thuật vào giảng dạy ở trường trung học phổ thông (THPT). Sự thay đổi này góp phần khẳng định được vai trò của của lĩnh vực giáo dục thẩm mĩ trong sự nghiệp giáo dục toàn diện học sinh phổ thông, đồng thời cũng đặt ra nhiều thách thức cho ngành giáo dục nói chung và giáo dục nghệ thuật, trong đó có Mĩ thuật nói riêng. Trước hết, đó là sự thiếu hụt giáo viên Mĩ thuật trầm trọng ở các cấp học. Năm 2019, theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, với tiêu chí mỗi trường cần có ít nhất 1 giáo viên Mĩ thuật thì ngoài cấp trung học cơ sở (THCS) tương đối đủ số lượng, cả nước còn thiếu hơn 2000 giáo viên ở cấp Tiểu học và 2800 giáo viên ở cấp THPT[1].

[1] Hiếu Nguyễn (2019), *Thiếu giáo viên Âm nhạc, Mĩ thuật: Giải pháp từ bồi dưỡng đội ngũ.* Retrieved from Giáo dục và thời đại: https://giaoducthoidai.vn/giao-duc/thieu-giao-vien-am-nhac-mi-thuat-giai-phap-tu-boi-duong-doi-ngu-3829546.html

Để tạm thời giải quyết khó khăn này, nhiều trường đã thực hiện các phương án mời giáo viên thỉnh giảng, để giáo viên bộ môn khác kiêm nhiệm… nhưng cũng chỉ giải quyết được một phần rất nhỏ. Trình trạng thiếu giáo viên Mĩ thuật vẫn là vấn đề đáng báo động tại hầu hết các địa phương trên cả nước. Vấn đề tuyển dụng giáo viên Mĩ thuật lại càng khó khăn hơn với quy định của Luật Giáo dục 2019 (khoản b, điều 72, mục 1, chương IV) đó là "*Giáo viên giảng dạy bậc phổ thông, bao gồm Tiểu học, THCS và THPT đều phải có bằng cử nhân thuộc ngành đào tạo giáo viên trở lên hoặc phải có bằng cử nhân chuyên ngành phù hợp và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm"*. Tính tới thời điểm hiện tại còn rất nhiều giáo viên Mĩ thuật chưa đạt chuẩn này do được tốt nghiệp từ các trường trung cấp, cao đẳng và chưa được bồi dưỡng nâng cao trình độ phù hợp.

Để tạm khắc phục vấn đề này, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã lập dự thảo đề nghị xây dựng Nghị quyết của Quốc hội, đề xuất nội dung cho phép các trường tuyển dụng người có bằng tốt nghiệp cao đẳng sư phạm chuyên ngành Mĩ thuật, hoặc có bằng tốt nghiệp cao đẳng chuyên ngành Mĩ thuật, và có chứng chỉ bồi dưỡng nghiệp vụ sư phạm để dạy bộ môn này theo Chương trình GDPT 2018 cấp tiểu học và THCS. Các giáo viên này sau khi được tuyển dụng sẽ tham gia lộ trình nâng chuẩn trình độ theo quy định tại Nghị định số 71/2020/NĐ-CP của Chính phủ để đến năm 2030 bảo đảm trình độ chuẩn đào tạo theo Luật Giáo dục năm 2019 (Doãn Nhàn, 2024). Tuy nhiên, nếu dự thảo trên được phê duyệt thì cũng chỉ có thể giải quyết được vấn đề thiếu đội ngũ ở cấp THCS và Tiểu học. Riêng đối với cấp THPT, "thách thức" không chỉ dừng lại ở yếu tố "đảm bảo số lượng giáo viên đạt chuẩn theo quy định" (có trình độ đại học) mà còn cần quan tâm tới việc giáo viên có thực sự có đủ kiến thức và kỹ năng cần thiết để đảm nhận nhiệm vụ giảng dạy bộ môn Mĩ thuật ở trường THPT được hay không. Để đánh giá được vấn đề này, cần xem xét sự phù hợp của nội dung chương trình đào tạo (CTĐT) đại học ngành Sư phạm Mĩ thuật đối với chương trình GDPT 2018 - môn Mĩ thuật ở cấp THPT.

Bài viết này nhằm chỉ ra sự chênh nhau giữa chương trình GDPT quốc gia và CTĐT cử nhân ngành sư phạm (trước năm 2016) tại một số trường trong nước. Trên cơ sở đó, đề xuất mở khóa bồi dưỡng ngắn hạn dành cho giáo viên Mĩ thuật đảm nhận nhiệm vụ giảng dạy bộ môn ở trường THPT.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này thu thập và phân tích thông tin, số liệu từ các bài báo được công bố trên các trang thông tin điện tử uy tín; khung CTĐT ngành Sư phạm Mĩ

thuật của các cơ sở đào tạo trong nước; và chương trình GDPT 2018 môn Mĩ thuật do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Bằng cách đánh giá sự tương đồng giữa các học phần cơ sở ngành và chuyên ngành trong các CTĐT với các mạch nội dung của môn Mĩ thuật cấp THPT, bài viết hướng tới mục tiêu xây dựng một khóa bồi dưỡng ngắn hạn cho giáo viên Mĩ thuật tại các trường THPT.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Mức độ phù hợp của chương trình đào tạo ngành Sư phạm Mĩ thuật đối với chương trình giáo dục phổ thông 2018 - môn Mĩ thuật ở cấp THPT

Về mặt cấu trúc, môn Mĩ thuật trong chương trình GDPT mới được xây dựng theo cấu trúc tuyến tính và đồng tâm với 2 mạch nội dụng là *Mĩ thuật ứng dụng* và *Mĩ thuật tạo hình* được phân chia thành 2 giai đoạn: Giai đoạn giáo dục cơ bản; Giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Nền tảng kiến thức cơ bản được xây dựng dựa trên các yếu tố và nguyên lý tạo hình. Cụ thể:

Ở giai đoạn giáo dục cơ bản: Môn Mĩ thuật cấp Tiểu học giữ vai trò giúp học sinh bước đầu hình thành, phát triển năng lực Mĩ thuật thông qua các hoạt động trải nghiệm đồng thời biết thể hiện cảm xúc, trí tưởng tượng về thế giới xung quanh; tạo điều kiện để bước đầu làm quen, tìm hiểu và cảm nhận được vẻ đẹp của sản phẩm tác phẩm mĩ thuật từ đó góp phần hình thành phẩm chất và năng lực chung. Sang cấp THCS, môn Mĩ thuật tiếp tục giúp học sinh hình thành và phát triển năng lực mĩ thuật dựa trên các nền tảng kiến thức, kĩ năng đã được xây dựng bước đầu ở Tiểu học; giúp học sinh có hiểu biết về mối quan hệ giữa Mĩ thuật với đời sống, góp phần nuôi dưỡng cảm xúc thẩm mĩ và tình yêu nghệ thuật[1] (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Ở cấp THPT, chương trình môn Mĩ thuật chuyển sang giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. Tại cấp học này, học sinh mỗi lớp 10 - 12 được lựa chọn 4/10 nội dung bao gồm: *Lý luận và Lịch sử mĩ thuật; Hội họa; Đồ họa; Điêu khắc; Thiết kế công nghiệp; Thiết kế thời trang; Thiết kế đồ họa; Thiết kế mĩ thuật sân khấu, điện ảnh; Thiết kế mĩ thuật đa phương tiện; Kiến trúc.* Nội dung giáo dục cốt lõi trong chương trình Mĩ thuật cấp THPT được xây dựng dựa trên nền tảng kiến thức, kĩ năng đã được học tập rèn luyện ở giai đoạn giáo dục cơ bản giúp học sinh tăng cường hiểu biết về kiến thức Mĩ thuật trong các lĩnh vực ngành nghề có liên quan, bồi dưỡng cảm xúc thẩm mĩ và có định hướng nghề nghiệp phù hợp với bản thân và nhu cầu xã hội. Ở mỗi mạch nội dung giáo dục cụ thể, chương trình môn học đã đưa ra những định hướng về chủ đề; thể loại; chất liệu và các bài tập thực hành thảo luận. Các

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - môn Mĩ thuật.*

nội dung này được thiết kế từ cơ bản đến nâng cao, từ đơn giản tới phức tạp qua mỗi lớp. Ngoài việc lựa chọn 4 nội dung bắt buộc trong chương trình, những học sinh yêu thích và có năng khiếu mĩ thuật tốt được đăng kí học thêm 3 chuyên đề với tổng thời lượng 35 tiết bao gồm: *Vẽ hình họa; Vẽ trang trí* và *Vẽ tranh bố cục*. Các chuyên đề này được thiết kế nhằm cung cấp cho học sinh những kiến thức nền tảng về các yếu tố và nguyên lý tạo hình đồng thời rèn luyện những kĩ năng cần thiết, giúp các em có thể đủ năng lực để dự thi vào các trường Cao đẳng, Đại học Mĩ thuật chuyên nghiệp.

Bảng 1. *Nội dung giáo dục môn Mĩ thuật cấp THPT theo Chương trình GDPT 2018*

TT	**Mạch nội dung chính** *(Chọn 4/10 nội dung -70 tiết / năm)*	**Chuyên đề tự chọn** *(35 tiết/ năm)*
1	Lí luận và lịch sử mĩ thuật	Hình họa
2	Hội hoạ	Trang trí
3	Đồ hoạ (tranh in)	Bố cục
4	Điêu khắc	
5	Thiết kế công nghiệp	
6	Thiết kế đồ hoạ	
7	Thiết kế thời trang	
8	Thiết kế mĩ thuật sân khấu, điện ảnh	
9	Thiết kế mĩ thuật đa phương tiện	
10	Kiến trúc	

Để giảng dạy tốt 10 nội dung chính và 3 chuyên đề tự chọn, giáo viên cần có kiến thức và kỹ năng vững vàng trên cả hai lĩnh vực chính của Mĩ thuật, bao gồm: *Mĩ thuật tạo hình* và *Mĩ thuật ứng dụng*. Để đạt được điều này, sinh viên ngành Sư phạm Mĩ thuật phải được trang bị đầy đủ những kiến thức này trong suốt quá trình học đại học.

Chúng tôi đã xem xét danh mục các học phần cơ sở ngành và chuyên ngành của chương trình đào tạo Cử nhân Sư phạm Mĩ thuật tại một số cơ sở đào tạo trong nước từ năm 2016 trở về trước để đánh giá mức độ phù hợp của giáo viên Mĩ thuật đối với việc giảng dạy môn học này ở trường THPT (Đại học Mỹ thuật Việt Nam, 2015; Trường ĐH Nghệ thuật - Đại học Huế, 2016; Đại học Sài Gòn, 2016).

Bảng 2. *(Trích) CTĐT ngành Sư phạm Mĩ thuật tại một số cơ sở đào tạo trong nước trước 2016*

Đại học Mĩ thuật Việt Nam	**Đại học Nghệ thuật - Đại học Huế**	**Đại học Sài Gòn**
Lịch sử Mĩ thuật Việt Nam 1,2	Giải phẫu tạo hình 1,2,3	Lịch sử Mĩ thuật Việt Nam 1,2
Lịch sử Mĩ thuật Thế giới 1,2	Định luật xa gần 1,2	Lịch sử Mĩ thuật Thế giới 1,2
Mĩ thuật học 1	Nghiên cứu Mĩ thuật cổ	Hình họa 1,2,3,4,5,6
Giải phẫu tạo hình	Hình họa 1,2,3,4,5,6	Trang trí 1,2,3.4
Xa gần	Nguyên lý thị giác	Bố cục 1,2
Đạc họa	Phương pháp và Quy tắc Bố cục	Sáng tác 1,2,3,4
Nghiên cứu Mĩ thuật cổ	Bố cục chất liệu 1,2,3,4,5	Bố cục 4 (Sơn dầu 1)
Điêu khắc	Cơ sở tạo hình 1,2,3	Bố cục 5 (Lụa 1)
Thông tin quảng cáo	Điêu khắc phổ thông	Bố cục 6 (Sơn mài 1)
Hình họa 1,2,3,4,5,6	Lịch sử Mĩ thuật Việt Nam 1,2	Nguyên lý thị giác
Trang trí 1,2,3	Lịch sử Mĩ thuật Thế giới 1,2	Ký họa thực tế
Bố cục 1,2,3,4,5,6,7		Nghiên cứu chất liệu
Nhiếp ảnh		

Từ những năm 2014-2015, nhiều cơ sở đào tạo đã có sự đổi mới CTĐT. Học phần *Bố cục* được bổ sung thêm các chất liệu mới là *sơn mài, lụa, sơn dầu, khắc gỗ* bên cạnh các chất liệu truyền thống đã được giảng dạy trước đó là: *chì, than, màu bột, sơn dầu***.** Ngoài ra, một số trường cũng đã đưa vào CTĐT các học phần tự chọn thuộc nhóm ngành Mĩ thuật ứng dụng như: *Thông tin quảng cáo, Nhiếp ảnh; Tin học ứng dụng chuyên ngành Mĩ thuật.* Mặc dù đã có sự thay đổi đáng kể so với giai đoạn trước đó nhưng khi đối chiếu với các mạch nội dung được quy định trong chương trình GDPT 2018 - môn Mĩ thuật, có thể nhận thấy được điểm chung của các CTĐT trước đây đều có sự thiếu hụt về các mảng kiến thức: *Thiết kế công nghiệp; Thiết kế đồ hoạ; Thiết kế thời trang; Thiết kế mĩ thuật sân khấu, điện ảnh; Thiết kế mĩ thuật đa phương tiện; Kiến trúc.* Vì vậy, có thể nói rằng phần lớn các giáo viên Mĩ thuật hiện nay chưa thực sự có đầy đủ

kiến thức, kĩ năng cần thiết để đáp ứng toàn diện chương trình GDPT mới. Điều này đặt ra yêu cầu mang tính cấp thiết cho các cơ sở đào tạo trong việc rà soát, điều chỉnh CTĐT căn cứ trên chương trình môn Mĩ thuật cấp THPT hiện hành. Tới thời điểm hiện tại, một số trường đã và đang thực hiện xây dựng, điều chỉnh CTĐT bám sát nội dung của chương trình GDPT môn Mĩ thuật, đảm bảo người học sau khi tốt nghiệp có thể đảm nhận tốt việc giảng dạy môn Mĩ thuật ở trường THPT.

Bên cạnh việc điều chỉnh CTĐT, chúng ta cũng cần có kế hoạch bồi dưỡng, bổ sung kiến thức về các nội dung còn thiếu hụt cho những giáo viên, cựu sinh viên đã tốt nghiệp giai đoạn trước đây, hiện đang giảng dạy hoặc có nguyện vọng giảng dạy môn Mĩ thuật ở trường THPT. Trên cơ sở đối chiếu các nội dung kiến thức giữa CTĐT ngành Sư phạm Mĩ thuật và nội dung môn Mĩ thuật trong chương trình GDPT 2018, chúng tôi đề xuất xây dựng chương trình bồi dưỡng ngắn hạn dành cho Giáo viên Mĩ thuật cấp THPT.

3.2. Chương trình bồi dưỡng ngắn hạn dành cho Giáo viên Mĩ thuật cấp THPT

(1) Tên khóa học: "Bồi dưỡng kiến thức cho giáo viên phổ thông dạy môn Mĩ thuật theo chương trình giáo dục phổ thông mới".

(2) Đối tượng đào tạo Giáo viên Mĩ thuật hoặc sinh viên ngành Sư phạm Mĩ thuật dự kiến giảng dạy môn Mĩ thuật ở trường phổ thông.

(3) Mục tiêu: Khóa học được thiết kế nhằm cung cấp những phần kiến thức và kĩ năng chuyên ngành còn thiếu nhằm đáp ứng yêu cầu của chương trình GDPT mới, cụ thể:

- Cung cấp các kiến thức cơ bản và rèn kĩ năng thiết kế trên các lĩnh vực: *Thiết kế đồ họa, thiết kế sân khấu điện ảnh, thiết kế mĩ thuật công nghiệp; thiết kế Mĩ thuật đa phương tiện (nhiếp ảnh, dựng video…)* đáp ứng yêu cầu cần đạt của các mạch nội dung thuộc lĩnh vực Mĩ thuật ứng dụng trong chương trình GDPT mới.

- Cung cấp các kiến thức cơ bản và rèn kĩ năng thực hành nội dung *Đồ hoạ tranh in* (bao gồm in tranh khắc gỗ và in độc bản) thuộc lĩnh vực Mĩ thuật tạo hình, đáp ứng được các yêu cầu cần đạt trong chương trình giáo dục phổ thông mới

(4) Nội dung và thời lượng: Căn cứ vào các nội dung được quy định trong chương trình GDPT 2018 môn Mĩ thuật cùng với thực tế năng lực giáo viên dựa trên CTĐT ngành Sư phạm Mĩ thuật, các nội dung giảng dạy trong khóa bồi dưỡng này có thể thiết kế thành các chuyên đề như sau:

TT	Chuyên đề	Yêu cầu cần đạt	Thời lượng
1	Đồ họa tranh in	Trình bày được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được các sản phẩm đồ họa, bao gồm: Tranh in bản dập; Khắc ván in và in tranh nổi (bìa, thạch cao); Tranh in độc bản.	30 tiết
2	Thiết kế công nghiệp	Nêu được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được một số sản phẩm thiết kế, bao gồm: Thiết kế đồ chơi cho trẻ em bằng vật liệu sẵn có; Thiết kế trang sức bằng vật liệu sẵn có; Thiết kế đồ dùng sinh hoạt bằng vật liệu sẵn có.	30 tiết
3	Thiết kế đồ hoạ	Phát biểu được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được một số sản phẩm thiết kế, bao gồm: Thiết kế logo đơn giản; Thiết kế bìa sách; Thiết kế áp phích đơn giản.	30 tiết
4	Thiết kế thời trang	Phát biểu được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được một số sản phẩm thiết kế thời trang, bao gồm: Tập phác thảo mẫu trang phục đơn giản; Tập làm phụ kiện thời trang đơn giản: túi, khăn, thắt lưng, ví; Thiết kế trang phục đơn giản.	30 tiết
5	Thiết kế mĩ thuật sân khấu, điện ảnh	Trình bày được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được một số sản phẩm thiết kế mĩ thuật sân khấu, điện ảnh, bao gồm: Tập làm thiết kế mĩ thuật sân khấu: mô hình, bản vẽ đơn giản; Tập làm thiết kế mĩ thuật bối cảnh phim hoạt hình; Thiết kế trang phục sân khấu, điện ảnh bằng vật liệu sẵn có.	30 tiết
6	Thiết kế mĩ thuật đa phương tiện	Trình bày được khái niệm, đặc điểm và thực hiện được các sản phẩm mĩ thuật đa phương tiện, bao gồm: Nhiếp ảnh; Video Clip; Thiết kế mĩ thuật website.	30 tiết
7	Kiến trúc	Nêu được khái niệm, đặc điểm và mô phỏng được các sản phẩm bằng bản vẽ hoặc mô hình, bao gồm: Công trình kiến trúc: bản vẽ	30 tiết

		hoặc mô hình; Không gian nội thất; Công trình di sản, kiến trúc.	
TỔNG			**210 tiết**

(5) Hình thức đào tạo: Các lớp này có thể được thực hiện tại các cơ sở đào tạo ngành Sư phạm Mĩ thuật hoặc liên kết với các địa phương (Trường THPT; Sở Giáo dục và Đào tạo) vào ban đêm, cuối tuần hoặc hè để tạo điều kiện cho giáo viên có thể tham dự. Căn cứ vào thời lượng của các chuyên đề được dự kiến ở mục (4), khoá học có thể được tổ chức trong thời gian 3 tháng (12 tuần), bao gồm thời gian học và kiểm tra, đánh giá.

(6) Cấp giấy chứng nhận: Học viên sau khi hoàn thành hóa bồi dưỡng sẽ được cấp giấy chứng nhận "Hoàn thành khoá bồi dưỡng giáo viên Mĩ thuật cấp Trung học phổ thông".

4. Kết luận

Việc đưa môn Mĩ thuật vào giảng dạy ở bậc THPT là một bước tiến tích cực, mang lại nhiều lợi ích cho học sinh phổ thông có năng khiếu có nguyện vọng thi vào các trường chuyên nghiệp, đồng thời mở ra nhiều cơ hội việc làm cho sinh viên Sư phạm Mĩ thuật sau khi tốt nghiệp. Tuy nhiên, đối chiếu giữa CTĐT ngành Sư phạm Mĩ thuật (trước 2016) và chương trình môn Mĩ thuật cấp THPT hiện hành thấy có nhiều nội dung kiến thức có trong chương trình môn học ở phổ thông nhưng lại không có trong các CTĐT ngành Sư phạm Mĩ thuật của các cơ sở đào tạo. Trong bối cảnh đó, việc mở các khoá bồi dưỡng ngắn hạn dành cho giáo viên Mĩ thuật cấp THPT có thể là một giải pháp hiệu quả nhằm mục đích giúp giáo viên bổ sung kiến thức và kỹ năng còn thiếu để thực hiện tốt chương trình môn học. Điều này không chỉ đảm bảo chất lượng giảng dạy bộ môn Mĩ thuật ở trường phổ thông mà còn thúc đẩy sự phát triển chất lượng tại các cơ sở Đào tạo Mĩ thuật chuyên nghiệp, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - môn Mĩ thuật.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông mới - chương trình thổng thể.*

3. Doãn Nhàn (2024), *Bộ GDĐT đề xuất tiếp tục tuyển giáo viên trình độ cao đẳng từ nay đến 2028.* Retrieved from Thanh Niên: https://giaoduc.net.vn/bo-gddt-de-xuat-tiep-tuc-tuyen-giao-vien-trinh-do-cao-dang-tu-nay-den-2028-post241694.gd
4. Đại học Mỹ thuật Việt Nam (2015), *Chương trình Đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật.*
5. Đại học Sài Gòn (2016), *Chương trình Đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật.*
6. Hiếu Nguyễn (2019), *Thiếu giáo viên Âm nhạc, Mĩ thuật: Giải pháp từ bồi dưỡng đội ngũ.* Retrieved from Giáo dục và thời đại: https://giaoducthoidai.vn/giao-duc/thieu-giao-vien-am-nhac-mi-thuat-giai-phap-tu-boi-duong-doi-ngu-3829546.html
7. Trường ĐH Nghệ thuật - Đại học Huế (2016), *Chương trình Đào tạo ngành Sư phạm Mỹ thuật*.

ĐỔI MỚI DẠY ĐỌC HIỂU VĂN BẢN TRUYỆN TRONG CHƯƠNG TRÌNH NGỮ VĂN 2018 (CẤP TRUNG HỌC CƠ SỞ) THEO ĐẶC TRƯNG MÃ THỂ LOẠI

Nguyễn Đức Toàn
Khoa Ngữ văn và Khoa học Xã hội,
Trường Đại học Hải Dương

TÓM TẮT

Dạy học Ngữ văn theo định hướng phát triển năng lực người học đã trở thành một định hướng lớn của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trong đó, đọc hiểu văn bản là một năng lực đặc thù của bộ môn. Văn bản có mã ngôn ngữ và mã văn học. Đọc hiểu từ đặc trưng mã thể loại theo quy trình trước, trong và sau khi đọc là một trong những phương án tối ưu mà giáo viên có thể áp dụng khi dạy văn bản truyện và vận dụng để dạy văn bản thuộc thể loại khác. Chương trình Ngữ văn 2018 quy định cụ thể các yêu cầu cần đạt theo từng cấp độ nhận thức tương ứng với kiểu/thể loại văn bản. Giáo viên cần thiết kế hệ thống câu hỏi trên cơ sở mã thể loại nhằm kiến tạo nghĩa của văn bản ở góc độ chỉnh thể.

Từ khóa: *đọc hiểu; mã thể loại; văn bản truyện; năng lực; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

1. Đặt vấn đề

Việc dạy học đọc hiểu trong sách giáo khoa Ngữ văn bậc Trung học cơ sở (THCS) đang có những chuyển biến tích cực, bên cạnh đó còn tồn tại vướng mắc khi người dạy khi tiếp cận với nội dung mới, cách dạy và kiểm tra, đánh giá mới. Từ những cơ sở lý luận về đọc hiểu văn bản truyện, dựa trên thực tế dạy và học Ngữ văn ở phổ thông, tác giả đề xuất phương án đọc hiểu truyện từ mã thể loại.

Thể loại là một hiện tượng loại hình của sáng tác và giao tiếp văn học, hình thành dựa trên sự lặp lại có tính quy luật của các yếu tố trong tác phẩm. Chương trình Ngữ văn 2006 chủ trương dạy đọc hiểu lấy thể loại và kiểu văn bản trong mỗi giai đoạn lịch sử văn học làm tiêu chí lựa chọn tác phẩm trong sách giáo khoa (SGK) ở mỗi lớp. Tới chương trình Ngữ văn 2018, cấp THCS, tác phẩm không được xếp theo giai đoạn văn học sử mà chú trọng dạy đọc hiểu văn bản theo thể loại và kiểu văn bản. Căn cứ vào quan điểm và mục tiêu của chương trình Ngữ văn 2018, việc thiết lập phương án đọc hiểu từ mã thể loại là vấn đề cần được quan tâm.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp tổng hợp, thống kê được sử dụng để hệ thống hóa các tiểu loại của truyện trong chương trình Ngữ văn THCS. Phương pháp phân tích được sử dụng để tìm hiểu nội hàm khái niệm mã/mã thể loại đồng thời lập phương án dạy đọc hiểu truyện thông qua quy trình ba bước. Bài viết cũng kết hợp phương pháp so sánh, đối chiếu nhằm khu biệt rõ đặc trưng đọc hiểu văn bản truyện theo mã thể loại. Đối tượng thực nghiệm là văn bản *Hoàng Lê nhất thống chí*, *Hồi thứ 14* - một trong số những văn bản truyện được sử dụng để đọc hiểu trong sách giáo khoa Ngữ văn 8 ở chương trình Ngữ văn 2006 và 2018.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Một số khái niệm

3.1.1. Mã

Đây là một khái niệm được sử dụng trong nhiều lĩnh vực như ngôn ngữ học, công nghệ thông tin, ký hiệu học và nghiên cứu văn học. Theo nghĩa thông thường, mã là nguyên tắc xác lập mối quan hệ giữa thông tin và ký hiệu. Trong một văn bản văn học, có ít nhất hai mã: mã ngôn ngữ và mã văn học, trong đó mã văn học thường không tuân theo những rào cản của ngôn ngữ.

Mã là yếu tố không thể thiếu trong hoạt động truyền thông tin. Truyền tin qua không gian và thời gian đòi hỏi phải có vật mang thông tin, ký hiệu. Mã là mối liên hệ giữa vật dụng làm ký hiệu và thông tin. Mối liên hệ mã dựa trên sự quy ước. Trong quá trình lập mã, mã này tạo sinh ra mã kia, các mã dịch chuyển, xâm lấn qua lại nhưng vẫn nằm trong mối liên hệ. Trong các hệ thống mã, mã ngôn ngữ là hệ thống mã cơ bản nhất, dựa vào đó để lập ra các mã khác.

3.1.2. Mã thể loại truyện

Hiện thực hay đời sống mà nhà văn hướng tới khi sáng tạo văn học là một thế giới ký hiệu, trong đó bất cứ hiện tượng nào cũng được mã hóa một ý nghĩa nào đó. Sáng tác văn học chính là sáng tạo một bức tranh về thế giới được mã hóa. Một câu chuyện, nhân vật, chân dung, phong cảnh hay chi tiết đều là những hình ảnh đã được mã hóa ý nghĩa. Đồng thời, sáng tác văn học nói chung đòi hỏi phải theo thể loại nhất định. Các hình thức mã hóa nhân vật, kết cấu, chi tiết… đòi hỏi quá trình giải mã. Hiểu như thế, việc phân tích hình ảnh, câu chữ… là giải mã. So sánh các chi tiết với chi tiết tương tự trong tác phẩm khác, tức là so sánh liên văn bản cũng là giải mã. Nhưng trong tác phẩm có những mã văn học ẩn sâu trong hệ thống hình tượng, cần có cách mô hình hóa thì mới phát hiện ra. Việc này yêu cầu phân tích các motip, sự lặp lại có tính quy luật của chúng.

Qua phân tích, có thể rút ra một số nhận định: *Thứ nhất*, mã có một vai trò rất quan trọng trong quá trình giao tiếp, bởi nhờ nó mà người nhận có thể hiểu được thông điệp của người gửi, vì thế nó là yếu tố xác lập nên mối quan hệ giữa người phát và người nhận, giữa thông điệp và ý nghĩa thông điệp. *Thứ hai*, mã là một ngôn ngữ, bởi nó cũng có những đơn vị và quy tắc tổ chức của các đơn vị ấy thành hệ thống, giúp truyền đạt thông tin. Hiểu như vậy, văn bản cũng có mã riêng, đó là hệ thống ngữ pháp chi phối việc tạo thành chúng. Từ đó, tác giả nhất trí với quan điểm rằng "khi phân tích các tác phẩm tự sự (truyện ngắn, tiểu thuyết…), thông thường, người ta chú ý đến tình tiết, cốt truyện, kết cấu, nhân vật và ngôn ngữ nghệ thuật"[1].Tóm lại, đọc hiểu văn bản truyện theo mã thể loại chính là quá trình đi tìm ký hiệu và diễn giải nội dung, ý nghĩa chứa đựng trong từng ký hiệu ấy. Mã của truyện chính là cốt truyện (sự kiện, tình huống, chi tiết…), nhân vật, điểm nhìn, lời kể, giọng điệu, ngôn ngữ…

3.2. Hệ thống các tiểu loại truyện trong chương trình Ngữ văn 2018 cấp THCS

Để có cơ sở đề xuất phương án đọc hiểu văn bản truyện trong chương trình Ngữ văn 2018 cấp THCS[2], chúng tôi đã tiến hành thống kê và khảo sát thể loại truyện và các tiểu loại của truyện. Kết quả thu được: toàn cấp THCS xuất hiện 10 tiểu loại của truyện, bình quân mỗi lớp đều có 2 đến 3 tiểu loại. So với chương trình Ngữ văn 2006, chương trình giáo dục phổ thông 2018 có sự xuất hiện của 2 tiểu loại mới là truyện khoa học viễn tưởng (lớp 7) và truyện trinh thám (lớp 9). Các yếu tố đặc trưng của truyện cũng được bố trí, sắp xếp một cách chặt chẽ, lớp sau kế thừa, tiếp nối và phát triển, độ khó tăng dần. Chẳng hạn, lớp 6 yêu cầu phân biệt người kể chuyện ở ngôi thứ nhất và ngôi thứ ba, lên lớp 7 nhận biết được tác dụng của việc thay đổi ngôi kể, lớp 8 tìm hiểu cốt truyện đơn tuyến và đa tuyến, lớp 9 phân biệt lời người kể chuyện và lời nhân vật, lời đối thoại và lời độc thoại trong văn bản truyện…

3.3. Phương án dạy đọc hiểu truyện trong chương trình Ngữ văn 2018 (cấp THCS) từ đặc trưng mã thể loại

Chương trình Ngữ văn 2018 căn cứ vào mục đích giao tiếp để phân chia văn bản thành ba loại: văn bản văn học, văn bản nghị luận, văn bản thông tin. Thể loại truyện thuộc loại hình văn bản văn học. Mục đích của việc đọc là để hiểu, hiểu là giải mã và kiến tạo ý nghĩa của văn bản. Mô hình đọc hiểu văn bản theo tiến trình ba bước (*trước, trong và sau khi đọc*) là một lựa chọn hiệu quả, đã được áp dụng ở nhiều quốc gia. Mô hình này được áp dụng vào chương trình

[1] Trần Đăng Suyền (2020), *Phương pháp phân tích tác phẩm văn học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Ngữ văn 2018* (Ban hành kèm theo Thông tư 32/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

và sách giáo khoa 2018, đưa học sinh từ vị trí người đọc bị áp đặt trở thành người tiếp nhận (bạn đọc) tích cực, chủ động, độc lập tư duy, tham gia vào suốt quá trình đọc.

3.3.1. Trước khi đọc: khởi động, kích hoạt tri thức, trải nghiệm nền, kết nối văn bản

Mỗi văn bản truyện là một lát cắt cuộc sống hay thân phận con người. Bởi vậy ngay từ giai đoạn trước khi đọc, giáo viên cần tận dụng lợi thế đặc trưng của thể loại để tạo hứng thú, kích hoạt vốn sống, nhu cầu trải nghiệm của học sinh. Từ đó, học sinh có cơ hội chia sẻ, kết nối với nội dung của truyện. Đây là bước mang tính "tạo đà" nhằm dẫn dắt, cuốn hút học sinh vào tâm thế sẵn sàng, tích cực tham gia đọc. Bằng nhiều hình thức tổ chức như kể chuyện, xem video clip, tranh, ảnh, bài hát, câu đố, giải ô chữ… mã thể loại thường sẽ hình thành qua những dạng câu hỏi như: *Hãy chia sẻ một truyện kể hay một bộ phim em đã đọc/xem mà nhân vật đã trải qua những niềm vui hoặc nỗi buồn khiến em suy nghĩ; em đã bao giờ làm một việc tốt nhưng bị hiểu lầm và chê trách hay chưa? Sự việc xảy ra như thế nào, hãy chia sẻ sự việc ấy; Kể tên những anh hùng trong lịch sử chống giặc ngoại xâm của dân tộc. Chia sẻ hiểu biết và cảm nghĩ của em về người anh hùng đó…..*

3.3.2. Trong khi đọc: giải mã ký hiệu chữ - âm thanh - ngữ nghĩa

Đọc là một hoạt động mang tính cá thể hóa, tính tự thân. *"Trong khi đọc"* là bước tiếp xúc trực tiếp, cụ thể với văn bản, đánh thức các ký hiệu ngôn ngữ bằng hoạt động giải mã (chữ viết, ngữ nghĩa, thông điệp…). Để hoạt động giải mã diễn ra hiệu quả, các bộ sách giáo khoa theo chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã thiết kế các ô thẻ chạy dọc theo văn bản ở phía bên phải, các chú thích đặt ở ngay chân trang, thuận tiện theo dõi, tra cứu để nắm rõ nghĩa của chi tiết, thành phần cốt truyện, hình ảnh… trong quá trình đọc. Các ô thẻ chứa các câu hỏi không yêu cầu học sinh phải dừng lại để trả lời mà chỉ là những công cụ gợi dẫn, hỗ trợ đọc, giống như tấm biển chỉ đường với các chỉ lệnh: *theo dõi, chú ý, suy luận, hình dung, tưởng tượng, dự đoán, liên hệ…*

3.3.3. Sau khi đọc: hoàn thành việc tri giác tổng thể văn bản dựa trên tiến trình đọc

"Sau khi đọc", người đọc thu thập được thông tin từ tiến trình đọc văn bản. Theo đó, quá trình vận động xảy ra theo hướng từ chỉnh thể đi sâu vào các thành tố bộ phận, các thông tin bề mặt được xâu chuỗi để phân tích, cắt nghĩa. Với truyện, người học sẽ cắt nghĩa các thành tố trọng yếu như: Cốt truyện, nhân vật, ngôn ngữ trần thuật, sau đó tiến hành tổng hợp, khái quát hóa trong chỉnh thể. Tiến trình này diễn ra vừa tuyến tính vừa tổng hợp.

Để minh chứng cho sự đổi mới đọc hiểu văn bản truyện theo đặc trưng mã thể loại, chúng tôi tiến hành khảo sát, so sánh việc dạy một văn bản truyện được lựa chọn cả trong chương trình giáo dục phổ thông 2006 và chương trình giáo dục phổ thông 2018. Đó là văn bản đoạn trích hồi thứ 14, *Hoàng Lê nhất thống chí* (Ngô gia văn phái). Các sách giáo khoa ở hai chương trình thiết kế hệ thống câu hỏi đọc hiểu như sau:

* Sách giáo khoa *Ngữ văn 8* thuộc Chương trình Ngữ văn 2006 đề ra các yêu cầu:

- Tìm đại ý và bố cục đoạn trích.

- Cảm nhận hình ảnh người anh hùng dân tộc Quang Trung – Nguyễn Huệ. Xác định nguồn cảm hứng đã chi phối ngòi bút tác giả khi tạo dựng hình ảnh người anh hùng dân tộc này.

- Nghệ thuật miêu tả sự thảm bại của quân tướng nhà Thanh và số phận bi đát của vua tôi Lê Chiêu Thống phản nước, hại dân. Sự khác biệt trong bút pháp miêu tả hai cuộc tháo chạy của quân tướng nhà Thanh và vua tôi Lê Chiêu Thống. Lý giải sự khác biệt đó.

- Nêu nhận xét về nghệ thuật trần thuật của đoạn trích này.

* Các sách giáo khoa Ngữ văn 8 thuộc Chương trình Ngữ văn 2018:

- Bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống* đề ra các yêu cầu cần đạt:

+ Nêu bố cục đoạn trích và nội dung chính của từng phần.

+ Liệt kê những nhân vật và sự kiện lịch sử được tác giả đề cập trong văn bản.

+ Tìm những chi tiết tiêu biểu miêu tả thái độ, lời nói và hành động của Bắc Bình Vương khi nghe tin báo quân Thanh xâm lược nước ta. Những chi tiết đó cho thấy đặc điểm tính cách gì của nhân vật?

+ Nêu cảm nhận về nhân vật vua Quang Trung được khắc họa trong đoạn trích, qua đó nhận xét cảm hứng của các tác giả đối với vị anh hùng dân tộc này.

+ Những chi tiết khắc họa nhân vật Lê Chiêu Thống. Phân tích một chi tiết đặc sắc, thể hiện rõ bản chất của nhân vật Lê Chiêu Thống, qua đó thấy được thái độ của tác giả đối với nhân vật này.

+ Sự đối lập giữa hai nhân vật Quang Trung và Lê Chiêu Thống, giữa quân Tây Sơn và quân Thanh có tác dụng như thế nào trong việc thể hiện chủ đề của đoạn trích? Hãy khái quát chủ đề đó.

+ Ở đoạn trích này, những yếu tố nào của truyện lịch sử đã được tác giả sử dụng? Nhận xét về nghệ thuật kể chuyện lịch sử của tác giả.

- Bộ sách *Chân trời sáng tạo* lại đề ra những yêu cầu cần đạt sau đây:

+ Vẽ sơ đồ tóm tắt chuỗi sự kiện trong đoạn trích (…) Hồi thứ mười bốn. Chỉ ra mối liên hệ giữa hai đoạn trích này.

+ Nét tính cách nổi bật của nhân vật vua Quang Trung được thể hiện trong văn bản. Phân tích một số chi tiết tiêu biểu để làm nổi bật nét tính cách ấy.

+ Nhận xét về nghệ thuật kể chuyện của tác giả (chú ý cách sử dụng ngôi kể, kết hợp lời của người kể chuyện và lời nhân vật…).

+ So sánh thái độ, tình cảm của tác giả khi viết về Vua Quang Trung (…) và Lê Chiêu Thống, Tôn Sĩ Nghị. Cách thể hiện thái độ như vậy có phù hợp với truyện lịch sử hay không? Vì sao?

+ Qua văn bản, người đọc hiểu thêm điều gì về vua Quang Trung và cuộc kháng chiến chống quân Thanh của nhân dân ta?

+ So sánh cốt truyện trong văn bản trên đây với cốt truyện trong một văn bản đã đọc, chỉ ra điểm khác biệt và điểm tương đồng (nếu có) giữa cốt truyện đa tuyến với cốt truyện đơn tuyến.

- Bộ sách *Cánh diều*:

+ Văn bản Quang Trung đại phá quân Thanh kể về những sự kiện gì? Các sự kiện ấy liên quan đến những tuyến nhân vật nào?

+ Đặt tên và nêu nội dung chính của mỗi phần trong đoạn trích.

+ Phân tích một số chi tiết trong văn bản để làm rõ đặc điểm tính cách của hai nhân vật Quang Trung và Lê Chiêu Thống.

+ Hãy làm sáng tỏ đặc điểm của một truyện lịch sử có cốt truyện đa tuyến qua đoạn trích (chú ý các yếu tố nhân vật và sự kiện chính).

+ Theo em, qua đoạn trích, tác giả muốn gửi gắm đến người đọc thông điệp gì? Thông điệp ấy có giá trị với cuộc sống hôm nay như thế nào?

+ Để viết bài giới thiệu về nhân vật Quang Trung trong văn bản *Quang Trung đại phá quân Thanh*, em sẽ nêu những ý chính nào?

Nhận thấy, sách giáo khoa Ngữ văn 8 thuộc Chương trình giáo dục phổ thông 2006 nêu mục tiêu khái quát về kiến thức, kỹ năng, thái độ cho toàn cấp THCS, quy định cụ thể về loại/thể loại/văn bản ở từng lớp, không quy định chi tiết yêu cầu cần đạt, sách giáo khoa thiết kế số lượng câu hỏi gồm 4 câu, tập trung vào nội dung văn bản. Theo đó, nội dung bài giảng của giáo viên gắn với việc tiếp cận kiến thức, hướng phân tích và đặt tên các tiêu mục thường sẽ là: *1) Vẻ đẹp của nhân vật vua Quang Trung; 2) Sự thất bại thảm hại của quân tướng nhà Thanh và cuộc chạy trốn nhục nhã của vua tôi Lê Chiêu Thống* mà chưa chú ý đúng mức đến mã thể loại truyện và loại truyện lịch sử. Học sinh nghe thầy/cô giảng, phân tích, ghi nhớ nhưng khi kết thúc bài học, ý thức về những dấu hiệu

đặc trưng thể loại/tiểu loại giúp học sinh có năng lực tự đọc hiểu văn bản tương tự còn khá mơ hồ.

Chương trình giáo dục phổ thông 2018 quy định cụ thể các yêu cầu cần đạt theo từng cấp độ nhận thức cho từng kiểu loại/thể loại/văn bản, giáo viên linh hoạt trong việc lựa chọn ngữ liệu đọc hiểu, thiết kế tổ chức dạy học sao cho đạt mục tiêu, yêu cầu của chương trình. Ba bộ sách hiện hành đều cụ thể hóa yêu cầu cần đạt qua việc thiết kế chi tiết từ 6 đến 7 câu hỏi. Các câu hỏi đều nhằm tập trung giải mã văn bản, hướng vào các yêu cầu cần đạt được quy định trong chương trình như:

1) Cấp độ nhận biết: nhận biết bối cảnh, chi tiết tiêu biểu; nhận biết nhân vật, cốt truyện, tình huống, các biện pháp xây dựng nhân vật.

2) Cấp độ thông hiểu: phân tích được tình cảm, thái độ của người kể chuyện, phân tích được vai trò, tác dụng của cốt truyện đa tuyến; hiểu và lí giải được chủ đề, tư tưởng, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc thông qua hình thức nghệ thuật của văn bản.

3) Cấp độ vận dụng: nhận xét được nội dung phản ánh và cách nhìn cuộc sống, con người của tác giả; nêu được những thay đổi trong suy nghĩ, tình cảm, nhận thức của bản thân sau khi đọc văn bản, vận dụng những hiểu biết về vai trò của tưởng tượng trong tiếp nhận văn học để đánh giá giá trị tác phẩm.

Tham khảo hệ thống câu hỏi của các sách giáo khoa, chúng tôi đưa ra một hướng khai thác đọc hiểu văn bản theo mã thể loại với các tiêu mục và dự kiến các hoạt động dạy và học như sau:

* Tiêu mục 1. *Nhân vật và sự kiện lịch sử*

Giáo viên nêu nhiệm vụ cho học sinh làm việc cặp đôi để chỉ ra: Truyện có những nhân vật, sự kiện, địa danh nào liên quan đến sự thật lịch sử (Liệt kê bằng sơ đồ). Đây là điểm cốt lõi giúp học sinh nhận diện sự khác biệt giữa truyện lịch sử với các loại truyện khác.

* Tiêu mục 2: *Các tuyến nhân vật và tình cảm, cảm xúc của người viết*

- Giáo viên tổ chức cho học sinh thảo luận nhóm để hoàn thành phiếu học tập (hoặc bằng hình thức sơ đồ):

Bảng 1. *Phiếu học tập hỗ trợ thảo luận nhóm khi tìm hiểu, đánh giá nhân vật truyện*

Nhân vật	Chi tiết tiêu biểu (*thái độ, lời nói,*	Tính cách của	Tình cảm, cảm xúc, cảm hứng chủ đạo của người viết	Các biện pháp xây dựng nhân vật

	hành động...)	nhân vật		
Vua Quang Trung	…	…	…	….
Tôn Sĩ Nghị	…	…	…	
Lê Chiêu Thống	…	…	…	

- Giáo viên giúp học sinh tiếp cận các mục tiêu nhận biết chi tiết tiêu biểu, nhân vật (thể hiện qua thái độ, lời nói, hành động…); phân tích được tình cảm, cảm xúc, cảm hứng chủ đạo của người viết, các biện pháp xây dựng nhân vật, chỉ ra được tác dụng của cốt truyện đa tuyến.

- Ở mục này, giáo viên cũng có thể yêu cầu học sinh: Nêu so sánh, cảm nhận về vẻ đẹp hình tượng nhân vật vua Quang Trung trong Hồi thứ 14 với vua Quang Trung trong các bài học lịch sử mà em đã học. Trả lời được câu hỏi này, học sinh sẽ nêu được suy nghĩ, tình cảm, nhận thức của bản thân sau khi đọc văn bản; hiểu được vai trò của tưởng tượng trong tiếp nhận văn học từ một nhân vật lịch sử. Từ đó khắc sâu đặc trưng của loại truyện lịch sử. Theo logic tư duy, học sinh sẽ nhận ra những yếu tố thuộc về sự thật lịch sử, những yếu tố là kết quả của hư cấu, sáng tạo trong tác phẩm văn học, nhận thức được bản chất của hiện thực trong truyện lịch sử...

* Tiêu mục 3: *Nghệ thuật kể chuyện*

Giáo viên hướng dẫn học sinh nhận xét nghệ thuật kể chuyện dựa trên các phương diện: Ngôi kể, ngôn ngữ (lời người kể chuyện, lời nhân vật), biện pháp nghệ thuật (tạo tình huống, cách miêu tả, việc tổ chức điểm nhìn, thiết lập giọng điệu trần thuật…).

* Tiêu mục 4: *Chủ đề, thông điệp*

Giáo viên dẫn dắt học sinh dựa vào tuyến nhân vật, các sự kiện chính để nhận biết và khái quát chủ đề, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến bạn đọc.

* Tiêu mục 5: *Đặc điểm của truyện lịch sử và cách đọc truyện lịch sử*

Sau khi đã nhận biết, phân tích các đặc điểm về nhân vật, cốt truyện, ngôn ngữ… đến bước này, giáo viên giúp học sinh khái quát những yếu tố đặc trưng của truyện lịch sử (bối cảnh, nhân vật, ngôn ngữ…) và nêu cách đọc một văn bản thuộc thể loại/loại truyện lịch sử. Đến thao tác này, nếu học sinh còn gặp khó khăn, có thể dựa vào tri thức ngữ văn đã được cung cấp để tri nhận, đúc rút ra vấn đề.

Như vậy, phương án đọc hiểu đã được tối ưu hóa qua từng bước (*trước, trong và sau khi đọc*) một cách có hệ thống, kết nối chặt chẽ với nhau. Từ chỗ đọc khơi mở tri thức, trải nghiệm nền đến chiến lược đọc giải mã "chữ - âm - nghĩa" trong khi đọc và khép lại là thao tác kiến tạo nghĩa của văn bản ở cấp độ chỉnh thể sau khi đọc giúp học sinh hiểu rõ được tiến trình đọc hiểu truyện nói riêng và văn bản văn học nói chung tương ứng với từng cấp độ nhận thức đã được quy định trong chương trình môn học.

4. Kết luận

Đổi mới dạy học không chỉ là việc áp dụng những hình thức, phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực, không dừng lại ở thao tác sử dụng những phương tiện dạy học hiện đại mà then chốt là cách tiếp cận bài học với những nhiệm vụ phù hợp với học sinh. Kết quả nghiên cứu cho thấy mã văn bản không chỉ tồn tại ở kiểu văn bản tự sự mà còn thích ứng với tất cả các thể loại văn bản khác trong chương trình Ngữ văn phổ thông 2018. Việc dạy học đọc hiểu theo đặc trưng mã thể loại là một trong những hướng đi tối ưu. Khi vận dụng, học sinh sẽ được hình thành năng lực đọc hiểu một cách khoa học, linh hoạt trên tinh thần đổi mới. Thông qua một mã văn bản cụ thể, học sinh được từng bước hình thành và phát triển năng lực đọc các văn bản cùng/khác thể loại. Từ đó, khi đứng trước một văn bản mới, học sinh sẽ là một người đọc độc lập, được trải nghiệm thực sự nhờ sở hữu bộ công cụ giải mã đa năng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Ngữ văn 2018* (Ban hành kèm theo Thông tư 32/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) (2023), *Ngữ văn 8, tập hai*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Đỗ Ngọc Thống (chủ biên) (2020), *Hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn trung học sơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông 2018*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Nguyễn Khắc Phi (Tổng chủ biên) (2020), *Ngữ văn 9, tập một*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Nguyễn Minh Thuyết (Tổng Chủ biên) (2023), *Ngữ văn 8*, *tập hai*, Nxb Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

6. Nguyễn Thị Bích (2023), Dạy học đọc hiểu văn bản truyện theo định hướng của Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018, *Tạp chí Giáo dục*. 23 (8), tr. 13-17.
7. Nguyễn Thị Hồng Nam, Nguyễn Thành Thi (2023), *Ngữ văn 8, tập hai*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
8. Trần Đăng Suyền (2020), *Phương pháp phân tích tác phẩm văn học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

KẾT HỢP LÝ THUYẾT NGHIÊN CỨU VỚI KỸ THUẬT DẠY HỌC ĐỂ TÌM HIỂU VĂN BẢN VĂN HỌC QUA HOẠT ĐỘNG ĐỌC - HIỂU TRONG MÔN NGỮ VĂN Ở BẬC TRUNG HỌC CƠ SỞ - KHẢO SÁT BỘ SÁCH *CHÂN TRỜI SÁNG TẠO*

Phan Thị Trà

Khoa Sư phạm - Trường Đai học Thủ Dầu Một, Bình Dương

TÓM TẮT

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 hướng đến sự phát triển toàn diện cho người học. Phát huy tinh thần khám phá, tìm tòi, sáng tạo của học sinh, có nhiều cách để tiếp cận các ngữ liệu trong sách Ngữ văn ở bậc trung học cơ sở. Bài viết dùng các lý thuyết nghiên cứu kết hợp cùng các kỹ thuật dạy học với mong muốn bàn thêm về một số cách để đạt được hiệu quả trong quá trình đọc - hiểu văn bản. Những mặt mạnh của từng kỹ thuật, từng hướng tiếp nhận sẽ được vận dụng vào các chủ đề phù hợp với các chủ điểm khác nhau. Bộ sách *Chân trời sáng tạo* được lựa chọn nghiên cứu. Việc vận dụng các lý thuyết nghiên cứu trong văn học vào các chủ điểm ở sách Ngữ văn bậc trung học cơ sở cũng góp phần nâng cao năng lực nghiên cứu cho người dạy.

Từ khóa: *Chương trình Giáo dục phổ thông; lý thuyết nghiên cứu; kỹ thuật dạy học; Ngữ văn; Chân trời sáng tạo*

1. Giới thiệu

Chương trình GDPT 2018 ra đời với sứ mệnh thay thế và kế thừa chương trình GDPT 2006, đồng thời bảo đảm phát triển phẩm chất và năng lực người học. Làm cách nào để chương trình GDPT mới được tiếp cận và giảng dạy với một tinh thần mới nhất, làm sao phát huy khả năng nghiên cứu của giáo viên và việc vận dụng quá trình nghiên cứu vào các chủ điểm trong chương trình giảng dạy là hai câu hỏi được đặt ra gắn với bối cảnh trên. Vấn đề này cũng nhận được sự quan tâm của nhiều học giả. Mỗi hướng nghiên cứu tập trung vào một vấn đề nhất định, có thể kể ra một số bài viết như sau: Nguyễn Thị Xuân Quỳnh *và cs.* đã chỉ ra sự kết hợp sáng tạo giữa nguồn học liệu truyền thống với nguồn học liệu hiện đại gắn với quá trình sử dụng và chọn lọc tài liệu trên các trang mạng khác nhau[1]. Nguyễn Danh Nam đã bàn về một số lý thuyết dạy học cơ bản và

[1] Nguyễn Thị Xuân Quỳnh, Trần Thị Hương Giang, Nguyễn Khánh Huyền (2023), Thiết kế nguồn học liệu đa phương tiện trong dạy học viết văn bản thông tin ở môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông. *Vinh Uni. J. Sci. Vol. 53 (1C)*, tr. 14 -26.

việc vận dụng chúng vào trong một số môn học cụ thể[1]… Những hướng tiếp cận trên còn dừng lại trong việc luận bàn từng vấn đề. Việc kết hợp tổng hòa giữa lý thuyết tiếp nhận văn bản với các kỹ thuật dạy học tích cực để thúc đẩy sự tìm tòi, nghiên cứu của giáo viên gắn với một môn học cụ thể của từng khối lớp vẫn luôn là một hướng tiếp cận thú vị đòi hỏi nhiều sự đầu tư. Do vậy bài viết này mong muốn góp thêm một hướng tiếp cận khi đọc - hiểu văn bản văn học. Sự kết hợp này mong muốn phát huy thế mạnh của các lý thuyết nghiên cứu, các kỹ thuật dạy học vào các chủ điểm khác nhau ở môn Ngữ văn bậc THCS.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết được tiến hành với một số phương pháp chủ đạo như phương pháp nghiên cứu tư liệu, phương pháp phân loại và hệ thống, phương pháp phân tích tổng hợp, phương pháp so sánh. Cụ thể: Phương pháp nghiên cứu tư liệu, phương pháp phân loại và hệ thống: Trên cơ sở Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về *Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo,* Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22/6/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc *Quy định chuẩn chương trình đào tạo; xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo,* căn cứ quy định về năng lực giáo viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo, kết hợp với việc nghiên cứu tài liệu về các kỹ thuật dạy học cũng như việc tìm hiểu bộ sách Chân trời Sáng tạo ở môn Ngữ văn bậc THCS, những vấn đề liên quan được sắp xếp và tổng hợp vào các chủ điểm lớn. Từ những nguồn tư liệu đó, bài viết tiến hành hệ thống các chủ điểm có kế thừa, so sánh để gắn kết với nhau từ lớp 6, lớp 7, lớp 8 đến lớp 9. Ngoài ra, bài viết còn vận dụng một số lý thuyết nghiên cứu trong văn học kết hợp cùng với các kỹ thuật dạy học để mở ra thêm một hướng đọc - hiểu tác phẩm khi giảng dạy các chủ điểm khác nhau trong chương trình. Trên tinh thần đó, văn bản văn học có thể được tiếp nhận từ những yếu tố nội tại như thi pháp học, ký hiệu học; văn bản văn học cũng có thể tiếp nhận từ những yếu tố bên ngoài thông các lý thuyết như phê bình tiểu sử, lý thuyết chấn thương, lý thuyết phê bình sinh thái.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Ngữ liệu về tác phẩm văn học trong sách Ngữ văn bậc THCS (bộ Chân trời sáng tạo)

Để thuận lợi trong việc đề xuất một số hướng nghiên cứu, tiếp cận các ngữ liệu trong chương trình THCS môn Ngữ văn, người viết sẽ tạm tổng hợp các chủ đề có nội dung gần nhau, hoặc các chủ đề có sự kế thừa nhau.

[1] Nguyễn Danh Nam (2020), Vận dụng một số lý thuyết dạy học trong đổi mới phương pháp giáo dục ở trường phổ thông. *Tạp chí Đại học Thái Nguyên*, số 225(10), tr. 136-144.

Với chủ điểm về lịch sử, tiếng vọng quê hương, có các ngữ liệu sau:

- "Lắng nghe lịch sử nước mình": Thánh Gióng, Sự tích Hồ Gươm, Hội thổi cơm thi ở Đồng Vân.

- "Âm vang lịch sử": Hoàng Lê nhất thống chí (Ngô gia văn phái), Viên tướng trẻ và con ngựa trắng (Nguyễn Huy Tưởng), Đại Nam quốc sử diễn ca (Lê Ngô Cát- Phạm Đình Toái), Bên nhà Rồng năm ấy (Sơn Tùng).

- "Về miền cổ tích": Sọ Dừa, Em bé thông minh, Non - bu và Heng - bu.

- "Con người trong thế giới kỳ ảo": Chuyện người con gái Nam Xương (Nguyễn Dữ), Truyện lạ nhà thuyền chài (Lê Thánh Tông), Sơn Tinh Thủy Tinh (Nguyễn Nhược Pháp), Dế chọi (Bồ Tùng Linh).

- "Tiếng vọng những ngày qua": Nhớ rừng (Thế Lữ), Mùa xuân chín (Hàn Mặc Tử), Ký ức tuổi thơ (An Viên), Sông Đáy (Nguyễn Quang Thiều).

- "Tình yêu tổ quốc": Nam quốc sơn hà, Qua Đèo Ngang (Bà Huyện Thanh Quan), Lòng yêu nước của nhân dân ta (Hồ Chí Minh), Chạy giặc (Nguyễn Đình Chiểu) (lớp 9).

- "Thương nhớ quê hương": Quê hương (Tế Hanh), Bếp lửa (Bằng Việt), Vẻ đẹp của sông Đà (Nguyễn Tuân), Mùa xuân nho nhỏ (Thanh Hải).

- "Vẻ đẹp quê hương": Qua ca dao, dân ca vùng miền như Những câu hát dân gian về vẻ đẹp quê hương, Việt Nam quê hương tôi (Nguyễn Đình Thi), Hoa bìm cung cấp cho học sinh hình dung ra ý nghĩa của quê hương trong trái tim mỗi người. Thông qua chủ đề này, học sinh cũng được làm quen về thể thơ truyền thống của dân tộc, có thể tự mình trải nghiệm làm một nhà thơ.

Với chủ điểm trải nghiệm trong đời có các ngữ liệu sau:

- "Những trải nghiệm trong đời": Các văn bản thuộc thể loại truyện ngắn, thơ như Bài học đường đời đầu tiên (Tô Hoài), Giọt sương đêm (Trần Đức Tiến), Vừa nhắm mắt vừa mở cửa sổ (Nguyễn Ngọc Thuần), Cô gió mất tên (Xuân Quỳnh), giúp học sinh phân biệt được ngôi kể trong các câu chuyện, viết được những đoạn văn kể lại trải nghiệm của bản thân cũng như bài học về tình yêu thương, trân trọng các giá trị trong cuộc sống.

- "Những bài học từ trải nghiệm đau thương thương (kịch - bi kịch): Pơ - liêm, quỷ Riếp và Ha-nu-man (Lưu Quang Thuận - Lưu Quang Vũ), Tình yêu và thù hận (Uy-li-am Sếch-xpia), Cái roi tre (Nguyễn Vĩnh Tiến), Cái bóng trên tường (Nguyễn Đình Thi).

- "Những cung bậc tình cảm" (thơ song thất lục bát): Nỗi nhớ thương của người chinh phụ (Đặng Trần Côn), Hai chữ nước nhà (Trần Tuấn Khải), Bức thư tưởng tượng (Lý Lan), Tì bà hành (Bạch Cư Dị).

Với chủ điểm về gia đình có các ngữ liệu sau:

- "Những gương mặt thân yêu": Trong lời mẹ hát (Trương Nam Hương), Nhớ đồng (Tố Hữu), Những chiếc là thơm tho (Trương Gia Hòa), Chái bếp (Lý Hữu Lương).

- "Yêu thương và hy vọng": Bồng chanh đỏ (Đỗ Chu), Bố của Xi-mông (Guy-đơ Mô-pát-xăng), Đảo Sơn Ca (Lê Cảnh Nhạc), Cây sồi mùa đông (Lu-ri na-Ghi-bin).

- "Gia đình thương yêu": Các văn bản thuộc thể loại thơ như Những cánh buồm (Hoàng Trung Thông), Mây và sóng (Ra-bin-đờ-ra-nát Ta-go) giúp học sinh trân quý hơn tình cảm gia đình cũng như những trải nghiệm bên nhau. Hình ảnh thiên nhiên như mây, sóng, cánh buồm đã trở thành những biểu tượng trong văn bản, nó là không gian che chở cho con trẻ lớn lên cũng là vùng không gian nhân vật gửi gắm khát vọng về tình yêu, khát vọng.

- "Điểm tựa tinh thần": Các văn bản thuộc thể loại truyện ngắn như Gió lạnh đầu mùa (Thạch Lam), Tuổi thơ tôi (Nguyễn Nhật Ánh), Con gái của mẹ (Thái Bá Dũng).

- "Gia đình thương yêu": Các văn bản thuộc thể loại thơ như Những cánh buồm (Hoàng Trung Thông), Mây và sóng (Ra-bin-đờ-ra-nát Ta-go), Chị sẽ gọi em bằng tên (Giắc Can-phiu & Mác Vích-to Han-Xen).

- "Nuôi dưỡng tâm hồn": Các văn bản thuộc thể loại truyện ngắn như Lẵng quả thông (Công-xơ-tan-ti Gi-ô-rơ-gi-e-vich Pao-tốp-xơ-ki), Con muốn làm một cái cây (Võ Thu Hương), Và tôi nhớ khói (Đỗ Bích Thúy).

Với chủ điểm về giáo dục có các ngữ liệu sau:

- "Cánh cửa mở ra thế giới": Tốt-tô-chan bên cửa sổ.

- "Khát vọng công lý": Lục Vân Tiên cứu Kiều Nguyệt Nga (Nguyễn Đình Chiểu), Thúy Kiều báo ân, báo oán (Nguyễn Du), Tiếng đàn giải oan (Truyện thơ Nôm khuyết danh).

- "Nuôi dưỡng tâm hồn": Các văn bản thuộc thể loại truyện ngắn như Lẵng quả thông (Công-xơ-tan-ti Gi-ô-rơ-gi-e-vich Pao-tốp-xơ-ki), Con muốn làm một cái cây (Võ Thu Hương), Và tôi nhớ khói (Đỗ Bích Thúy) cung cấp cho học sinh hiểu hơn về tầm quan trọng của việc nuôi giữ tâm hồn. Một đời sống tâm hồn phong phú sẽ mang đến cho con người những trải nghiệm muôn màu, biết yêu con người, yêu cái đẹp xung quanh. Và lẽ đương nhiên, tâm hồn hơn bao giờ cũng cần nuôi dưỡng nhiều nhất với nhiều cách khác nhau. Sự lớn lên về thể chất sẽ mang lại một cơ thể khỏe mạnh nhưng một tâm hồn bao dung, chan chứa yêu thương sẽ luôn làm cho trái tim ta ấm áp. Những kỷ niệm tuổi thơ

ở làng quê trở thành hành trang để nuôi dưỡng tâm hồn con người trên những nẻo đường xa xứ.

Với chủ điểm về thiên nhiên có các ngữ liệu sau:

- "Trò chuyện cùng thiên nhiên": Các văn bản thuộc thể loại thơ như Lao xao ngày hè (Duy Khánh), Thương nhớ bầy ong (Huy Cận), Đánh thức trầu (Trần Đăng Khoa) cung cấp cho học sinh nhận biết được các hình thức trong ghi chép, cách kể lại sự việc cũng như ngôi kể trong hồi ký. Qua đó, học sinh biết cách tả về một cảnh vật nào, cũng như có thể nói và lắng nghe về cảnh vật đó qua phần giới thiệu của mình và các thành viên trong lớp.

- "Quà tặng của thiên nhiên": Cốm vòng (Vũ Bằng), Mua thu về Trùng Khánh nghe hạt dẻ hát (Y Phương), Thu sang (Đỗ Trọng Khơi), Mùa phơi sân trước (Nguyễn Ngọc Tư) và chủ đề "Mẹ thiên nhiên" qua văn bản Lễ cúng Thần Lúa của người Chơ-ro (Vân Quang, Văn Tuyên), Trái đất - Mẹ của muôn loài (Trịnh Xuân Thuận), Hai cây phong (Chin-gi-zơ Cu-rê-tu-lô-vích Ai-tơ-ma-tốp) cung cấp cho học sinh những kiến thức về hành tinh nơi mình đang sống. Ở đó có muôn vàn những điều kỳ diệu xảy ra. Từ hiểu biết về hành tinh, mỗi học sinh sẽ ý thức hơn về trách nhiệm của bản thân cần phải làm gì để trân trọng và gìn giữ món quà mà mẹ thiên nhiên ban tặng. Các văn bản trên cũng giúp học sinh hiểu được mối quan hệ mật thiết giữa con người với thiên nhiên và thái độ trân trọng thiên nhiên.

- "Trò chuyện cùng thiên nhiên": Các văn bản thuộc thể loại thơ như Lao xao ngày hè (Duy Khánh), Thương nhớ bầy ong (Huy Cận), Đánh thức trầu (Trần Đăng Khoa).

- "Mẹ thiên nhiên": Lễ cúng Thần Lúa của người Chơ-ro (Vân Quang, Văn Tuyên), Trái đất - Mẹ của muôn loài (Trịnh Xuân Thuận), Hai cây phong (Chin-gi-zơ Cu-rê-tu-lô-vích Ai-tơ-ma-tốp).

- "Sự sống thiêng liêng": *Bức thư của thủ lĩnh da đỏ* (Xi-át-tô), *Thiên nhiên và hồn người lúc sang thu (*Vũ Nho), *Bài ca Côn Sơn* (Nguyễn Trãi).

3.2. Một số hướng triển khai lý thuyết nghiên cứu kết hợp với kỹ thuật dạy học vào văn bản văn học trong sách Ngữ văn bậc THS (bộ sách Chân trời sáng tạo)

3.2.1. Tiếp nhận văn bản văn học từ bình diện nội tại - vận dụng lý thuyết thi pháp học, ký hiệu học cùng kỹ thuật khăn trải bàn

Muốn xây dựng được một tác phẩm thành công, nhà văn cần kết hợp nhiều yếu tố trong tác phẩm. Không gian, thời gian, nhân vật, các ký hiệu ngôn ngữ là những chất liệu không thể thiếu. Chính vì vậy, người viết muốn áp dụng hai lý

thuyết này để làm rõ những bình diện nội tại của tác phẩm. Kỹ thuật khăn trải bàn có lợi thế phát huy tinh thần làm việc nhóm. Trong một tác phẩm, đọc và tìm những dữ liệu liên quan đến không gian, thời gian, nhân vật, ký hiệu ngôn ngữ cần sự hợp sức của nhiều thành viên. Việc làm này vừa tiết kiệm thời gian vừa làm cho quá trình đọc hiểu tác phẩm trở nên dễ dàng hơn. Sự kết hợp lý thuyết thi pháp học, ký hiệu học cùng kỹ thuật khăn trải bàn là một hướng tiếp cận trong vô số những phương pháp dạy học sáng tạo mà giáo viên có thể áp dụng. Với hướng tiếp cận này, giáo viên hướng dẫn cho học sinh lưu ý những vùng không gian, thời gian, nhân vật, kết cấu khác nhau được miêu tả trong tác phẩm. Mỗi tác phẩm sẽ tập trung vào từng dạng không gian, thời gian, nhân vật, kết cấu, những mô tip được triển khai trong bài. Những ký hiệu xuất hiện ở mỗi tác phẩm trở thành ám thị riêng mà người đọc nói chung và học sinh nói riêng cần nắm để thấu hiểu dụng ý của tác giả. Để làm được điều này, học sinh cần chú ý về hoàn cảnh giao tiếp trong văn bản, chú ý đến cách tác giả xây dựng ngôn ngữ cho từng nhân vật, chú đến hình tượng nhân vật trong văn bản.

Giáo viên cho học sinh thảo luận nhóm về những vấn đề chính liên quan đến văn bản. Với kỹ thuật khăn trải bàn, sau khi trải nghiệm cùng tác phẩm, học sinh sẽ lần lượt ghi lại những thông tin về tác phẩm vào các góc khác nhau của tờ giấy khổ lớn. Các nhóm trưởng sẽ lần lượt tổng hợp thành các ý chính để giải quyết vấn đề được ra. Cụ thể, với từng chủ điểm, giáo viên sẽ tiến hành từng bước như sau. Với chủ điểm về lịch sử, về tiếng vọng cha ông, giáo viên nên căn cứ vào từng thể loại của văn bản để tiếp cận từng chủ đề nhỏ. Ở chủ đề "Lắng nghe lịch sử nước mình", giáo viên trang bị cho học sinh kiến thức chính của văn học dân gian. Trong đó chủ yếu là thể loại truyền thuyết và truyện cổ tích. Sau khi nắm vững đặc trưng thể loại, giáo viên vận dụng lý thuyết về thi pháp học, kỹ thuật khăn trải bàn yêu cầu học sinh tìm và liệt kê những dẫn chứng về không gian, thời gian, nhân vật, kết cấu. Trong chủ đề này, giáo viên cần nói về vấn đề mô tip trong văn học dân gian, đây chính là chìa khóa để mở ra những ký hiệu ngôn ngữ nghệ thuật. Học sinh tiến hành ghi chép những thông tin liên quan lên các góc tờ giấy, sau đó trình bày kết quả. Từ đó, các văn bản như Thánh Gióng, Sự tích Hồ Gươm, Hội thổi cơm thi ở Đồng Vân trong chủ điểm "Lắng nghe lịch sử nước mình" sẽ dần được học sinh lĩnh hội. Việc làm này cũng làm tương tự ở các chủ điểm "Âm vang lịch sử", "Về miền cổ tích", "Con người trong thế giới kỳ ảo", "Vẻ đẹp quê hương". Giáo viên lần lượt trang bị cho học sinh kiến thức về thể loại tiểu thuyết chương hồi, truyện dã sử, truyện truyền kỳ, thể loại trữ tình, thơ. Sau khi học sinh nắm đặc trưng thể loại, giáo viên cũng lần lượt cho

học sinh trải nghiệm cùng tác phẩm Hoàng Lê nhất thống chí (Ngô gia văn phái), Viên tướng trẻ và con ngựa trắng (Nguyễn Huy Tưởng), Đại Nam quốc sử diễn ca (Lê Ngô Cát- Phạm Đình Toái), Bên nhà Rồng năm ấy (Sơn Tùng), Sọ Dừa, Em bé thông minh, Non-bu và Heng-bu, Chuyện người con gái Nam Xương (Nguyễn Dữ), Truyện lạ nhà thuyền chài (Lê Thánh Tông), Sơn Tinh Thủy Tinh (Nguyễn Nhược Pháp), Dế chọi (Bồ Tùng Linh), Nhớ rừng (Thế Lữ), Mùa xuân chín (Hàn Mặc Tử), Ký ức tuổi thơ (An Viên), Sông Đáy (Nguyễn Quang Thiều), Qua Đèo Ngang (Bà Huyện Thanh Quan), Lòng yêu nước của nhân dân ta (Hồ Chí Minh), Chạy giặc (Nguyễn Đình Chiểu), Quê hương (Tế Hanh), Bếp lửa (Bằng Việt), Vẻ đẹp của sông Đà (Nguyễn Tuân), Mùa xuân nho nhỏ (Thanh Hải), Việt Nam quê hương tôi (Nguyễn Đình Thi). Từ những phán đoán ban đầu, gỡ rối khi đọc tác phẩm, áp dụng kỹ thuật khăn trải bàn cùng lý thuyết thi pháp học, ký hiệu học, tác phẩm sẽ dần xích lại gần với học sinh qua các nội dung về không gian, thời gian, nhân vật, kết cấu, ngôn ngữ, hình tượng nhân vật

3.2.2. Tiếp nhận văn bản văn học từ những yếu tố bên ngoài

Thứ nhất, vận dụng lý thuyết liên văn bản, kỹ thuật mảnh ghép, kỹ thuật xem video vào chủ điểm "Tiếng vọng cha ông", "Tình yêu tổ quốc"

Mỗi văn bản văn học đều là một liên văn bản bởi những văn bản đã có trước đó. Liên văn bản là một cách để cho việc mô tả, lý giải, đánh giá các thực tại của lịch sử xã hội, văn hóa nghệ thuật. Chủ đề "Tiếng vọng cha ông", "Tình yêu tổ quốc" là chủ đề mà học sinh cần có những kiến thức về lịch sử, văn hóa của dân tộc. Những kiến thức trong các môn học như lịch sử, địa lý, văn học sẽ làm nền tảng để học sinh đọc các văn bản về chủ đề này. Để phát huy tối đa việc áp dụng lý thuyết liên văn bản trong hai chủ đề trên cần một số kỹ thuật hỗ trợ. Người viết lựa chọn kỹ thuật mảnh ghép và kỹ thuật xem video nhằm mục đích kết hợp tinh thần làm việc giữa cá nhân với nhóm và kết hợp giữa các nhóm với nhau. Sự kết hợp này nhằm cùng giải quyết một chủ đề lớn có nhiều chủ đề nhỏ. Trong "Tiếng vọng cha ông", "Tình yêu đất nước" sẽ có các chủ đề nhỏ hơn như tình yêu giữa người với người, tình yêu quê hương, tinh thần tự hào dân tộc, tinh thần trách nhiệm với tổ quốc... Giáo viên có thể kết hợp giữa các hoạt động bằng cách cho học sinh xem một số video chọn lọc về người lính, về quê hương, về truyền thống dân tộc... Sự kết hợp lý thuyết liên văn bản và kỹ thuật mảnh ghép, kỹ thuật xem video trong trường hợp này cũng là một lựa chọn trong vô số những cách dạy sáng tạo mà giáo viên có thể tìm tòi trong quá trình thiết kế bài dạy.

Bàn về liên văn bản, thường giới nghiên cứu sẽ nói nhiều đến hai bình diện. Thứ nhất là trong ngôn ngữ và văn học, thứ hai là trong văn hóa. Theo đó,

ở phương diện văn học, liên văn bản được xem như một đặc tính bản thể của văn bản. Nói cụ thể ra, mỗi văn bản văn học đều là một liên văn bản bởi những văn bản đã có trước đó, đồng thời nó cũng trở thành chất liệu cho các văn bản hình thành sau. Ở phương diện văn hóa, liên văn bản cũng được xem quá trình nhận thức chính là quá trình đi đến giới hạn của việc nhìn nhận thế giới như là một văn bản. Theo đó, văn hóa chính là một diễn ngôn, là một hệ thống ký hiệu và nó luôn được tạo tác, thêu dệt nên bởi cộng đồng qua các thời kỳ khác nhau. Vì thế, liên văn bản trở thành quá trình kế thừa, phát huy, lắp ghép, viết tiếp, đan dệt... Các văn bản - diễn ngôn theo đó cũng đã và đang hình thành. Xét ở phương diện văn chương hay mở rộng sang phạm trù văn hóa, liên văn bản là một cơ hội cho người đọc cảm nhận tác phẩm ở những chiều kích phong phú.

Những chủ đề "Về miền cổ tích" qua việc tìm hiểu các văn như Sọ Dừa, Em bé thông minh, Non-bu và Heng-bu; "Lắng nghe lịch sử nước mình" với các văn bản Thánh Gióng, Sự tích Hồ Gươm, Hội thổi cơm thi ở Đồng Vân; chủ đề "Âm vang lịch sử" với các văn bản như Hoàng Lê nhất thống chí (Ngô gia văn phái), Viên tướng trẻ và con ngựa trắng (Nguyễn Huy Tưởng), Đại Nam quốc sử diễn ca (Lê Ngô Cát - Phạm Đình Toái), Bên nhà Rồng năm ấy (Sơn Tùng); chủ đề "Vẻ đẹp quê hương qua văn bản Việt Nam quê hương tôi (Nguyễn Đình Thi); chủ đề "Tiếng vọng những ngày qua" qua văn bản Nhớ rừng (Thế Lữ), Mùa xuân chín (Hàn Mặc Tử), Ký ức tuổi thơ (An Viên), Sông Đáy (Nguyễn Quang Thiều) ở chương trình lớp 6, lớp 7, lớp 8 được kế thừa và phát huy trong chương trình lớp 9 qua chủ đề "Con người trong thế giới kỳ ảo" với văn bản Chuyện người con gái Nam Xương (Nguyễn Dữ), Truyện lạ nhà thuyền chài (Lê Thánh Tông), Sơn Tinh Thủy Tinh (Nguyễn Nhược Pháp), Dế chọi (Bồ Tùng Linh); chủ đề "Tình yêu tổ quốc" với văn bản Nam quốc sơn hà, Qua Đèo Ngang (Bà Huyện Thanh Quan), Lòng yêu nước của nhân dân ta (Hồ Chí Minh), Chạy giặc (Nguyễn Đình Chiểu). Từ phương diện văn hóa trong liên văn bản, giáo viên gợi mở cho học sinh suy ngẫm một số nội dung về hình ảnh người phụ nữ, số phận con người trong từng giai đoạn lịch sử, một số biểu hiện của lòng yêu nước. Kết hợp với kỹ thuật mảnh ghép và kỹ thuật xem phân tích video, học sinh xem và suy ngẫm về những thước phim chiếu về cảnh chạy giặc; về không gian văn hóa như bến nhà Rồng, Hồ Gươm, Đèo Ngang. Từ đó, thảo luận và đưa ra hướng tiếp cận kết nối giữa xưa và nay, giữa truyền thống và hiện đại.

Thứ hai, vận dụng lý thuyết chấn thương, kỹ thuật đóng vai, kỹ thuật bể cá, kỹ thuật đặt câu hỏi vào chủ điểm "Những trải nghiệm trong đời"

Vận dụng lý thuyết chấn thương để tìm hiểu và lý giải những tổn thương, mất mát trong hành trình trưởng thành của con người qua góc nhìn của văn chương là một hướng tiếp cận. "Những trải nghiệm trong đời" là chủ điểm bàn nhiều về nỗi đau, sự mất mát, trống trải của nhân vật khi phải đối diện với những hoàn cảnh khó khăn. Lựa chọn lý thuyết chấn thương vào chủ điểm này mong muốn lý giải các nguyên nhân để thấu hiểu và đồng cảm với những phận đời bất hạnh trong cuộc sống. Kỹ thuật đóng vai, kỹ thuật bể cá, kỹ thuật đặt câu hỏi là ba kỹ thuật được sử dụng đan lồng nhau vào chủ điểm "Những trải nghiệm trong đời" nhằm mục đích cho học sinh hiểu và đồng cảm với số phận nhân vật, đặt mình vào hoàn cảnh của người khác để biết lắng nghe và thấu hiểu nhau hơn. Việc quan sát và đặt câu hỏi giúp người học hiểu sâu hơn về chủ điểm này.

Từ việc tìm hiểu về nguyên nhân, cơ chế, biểu hiện trong lý thuyết chấn thương đã gợi mở một hướng tiếp cận về chủ điểm "Những trải nghiệm trong đời". Một loạt câu hỏi như được đặt ra như: những nỗi đau về thể xác lẫn tinh thần của nhân vật đến từ đâu? Vì sao con người lại phải chịu đựng sự giày vò nhiều đến thế? Vì sao nhân vật lại luôn có xu hướng thu mình lại, chạy trốn chính thực tại của bản thân? Món nợ mà họ đang phải trả là món nợ gì? Những câu hỏi này sẽ dần được làm rõ khi chúng ta đi vào tìm hiểu câu chuyện từ góc nhìn của chấn thương. Qua văn chương, nghệ thuật, người đọc lại có thêm cơ hội trải nghiệm lại những năm tháng lịch sử đầy biến động. Từ số phận của mỗi nhân vật, các nhà văn đã gửi gắm dư vị những mất mát, tổn thương. Sự cứng rắn cũng như lòng kiêu hãnh của các nhân vật chính trong tác phẩm chỉ nhằm che đậy lại một tâm hồn đầy nhạy cảm, dễ bị tổn thương của họ.

Chủ đề "Những trải nghiệm trong đời" qua việc tìm hiểu các văn bản thuộc thể loại truyện ngắn, thơ như Bài học đường đời đầu tiên (Tô Hoài), Giọt sương đêm (Trần Đức Tiến), Vừa nhắm mắt vừa mở cửa sổ (Nguyễn Ngọc Thuần), Cô gió mất tên (Xuân Quỳnh), giáo viên gợi ra một số câu hỏi để học sinh chú ý trước khi tiến hành đọc văn bản. Ví dụ: vì sao dế Mèn lại có được những bài học như thế? Bài học đó là những trải nghiệm vui hay buồn? Vì sao nhân vật lại buồn khi nhìn thấy cảnh về đêm?... Giáo viên có thể cho học sinh viết một đoạn văn về những kỷ niệm buồn, những việc làm chưa đúng gắn tuổi thơ của mình. Sau đó, giáo viên cho học sinh đọc bài viết để chia sẻ cùng với các bạn trong lớp. Giáo viên cũng có thể cho học sinh đọc lại những câu chuyện về trải nghiệm của người khác, từ đó giúp học sinh học hỏi kinh nghiệm của người khác và việc chia sẻ, giãi bày với người khác câu chuyện của mình. Cách làm này sẽ giúp học sinh biết cách lan tỏa câu chuyện của nhau, để cùng nhau đi lên.

Giáo viên cũng hướng dẫn học sinh cách trình bày bố cục của câu chuyện để đảm bảo nội dung được kể sẽ khoa học, ngắn gọn, dễ hiểu. Cụ thể, mở bài thì học sinh phải giới thiệu được trải nghiệm; thân bài thì trình bày được diễn biến của sự việc và kết bài thì nêu được ý nghĩa của trải nghiêm đối vớ người viết.

Giáo viên hướng dẫn tổng quát về các chủ điểm "Những bài học từ trải nghiệm đau thương thương (kịch - bi kịch) qua các văn bản Pơ-liêm, quỷ Riếp và Ha-nu-man (Lưu Quang Thuận - Lưu Quang Vũ), Tình yêu và thù hận (Uy-li-am Sếch-xpia), Cái roi tre (Nguyễn Vĩnh Tiến), Cái bóng trên tường (Nguyễn Đình Thi); hay "Những cung bậc tình cảm (thơ song thất lục bát) qua các văn bản Nỗi nhớ thương của người chinh phụ (Đặng Trần Côn), Hai chữ nước nhà (Trần Tuấn Khải), Bức thư tưởng tượng (Lý Lan), Tì bà hành (Bạch Cư Dị) cho học sinh. Học sinh sẽ được phân ra các nhóm, mỗi nhóm đảm nhiệm một vai nhất định. Nhóm sẽ nhập vai quỷ vương, nhóm sẽ nhập vai nàng Pơ-liêm, nhóm sẽ vào vai Ha-nu-man trong bài Pơ-liêm, quỷ Riếp và Ha-nu-man (Lưu Quang Thuận - Lưu Quang Vũ). Giáo viên cũng có thể áp dụng kỹ thuật bể cá để chia ra nhóm trong bài Tình yêu và thù hận (Uy-li-am Sếch-xpia). Các nhóm sẽ cùng nhau thảo luận về một số câu hỏi như: Nguyên nhân vì sao lại vừa có tình yêu lại vừa chịu chi phối bởi thù hận của hai dòng họ? Hai nhân vật chính đã chọn lựa cách gì để hóa giải lòng thù hận đó? Theo em, nếu ở trong hoàn cảnh đó, em sẽ chọn cách gì để giải quyết? Nhóm thảm gia thảo luận sẽ được sắp xếp vòng trong, còn nhóm vòng ngoài sẽ quan sát quá trình thảo luận và góp ý.

Giáo viên chỉ ra và phân tích cho học sinh thấy được nguyên nhân các nhân vật bị chấn thương. Sự chịu đựng đó của nhân vật chấn thương cũng đòi hỏi người đọc cần phải tiếp nhận ở một lăng kính khác, biết lắng nghe những ẩn ức bị chôn vùi dưới vết thương có thể đã liền sẹo; có thể vết thương đó trở thành một ám ảnh hữu hình lẫn vô hình tạo nên những trạng thái lo âu, thấp thỏm của họ trong thực tại. Vượt lên trên tất cả những đau thương mất mát đó, từ lý thuyết chấn thương, người đọc có dịp thấu hiểu hơn về hoàn cảnh của các mảnh đời bất hạnh, mong mỏi cho các số phận đáng thương đó một sức mạnh tinh thần để con người có thể vượt lên từ trong nghịch cảnh, sống kiên cường hơn với hiện tại. Sống sót sau mỗi chấn thương là kỳ tích của mỗi cá nhân cũng chính là cách để tâm hồn bị tổn thương trưởng thành và bao dung hơn.

Thứ ba, vận dụng lý thuyết phê bình sinh thái, kỹ thuật đặt câu hỏi, kỹ thuật dự án vào chủ điểm "Trò chuyện cùng thiên nhiên"

Lý thuyết phê bình sinh thái dùng để đọc lại các tác phẩm viết về tự nhiên nói chung, vẻ đẹp của thế giới tự nhiên, những vấn nạn môi trường, mối quan hệ

giữa con người và tự nhiên... Vận dụng lý thuyết phê bình sinh thái vào chủ điểm "Trò chuyện cùng thiên nhiên" như là một cách để khám phá thiên nhiên từ cách đọc của tinh thần sinh thái. Kỹ thuật đặt câu hỏi gợi ra một số vấn đề nóng liên quan đến thế giới tự nhiên như: vì sao con người cần tôn trọng thế giới tự nhiên, vì sao trái đất đang nóng lên, con người cần làm gì để bảo vệ Trái đất... Từ những câu hỏi đó, giáo viên cũng có thể cùng học sinh xây dựng các dự án về bảo vệ môi trường như: dự án trồng và chăm sóc cây, dự án rác thải tái chế, dự án sống xanh... Như vậy, kết hợp lý thuyết phê bình sinh thái cùng kỹ thuật đặt câu hỏi, kỹ thuật dự án vào chủ điểm "Trò chuyện cùng thiên nhiên" cũng là một hướng khả thi trong nhiều hướng khác được giáo viên tìm tòi, khám phá.

Chủ đề "Vẻ đẹp quê hương" với văn bản được chọn lựa là Việt Nam quê hương tôi (Nguyễn Đình Thi), Hoa bìm (Nguyễn Đức Mậu) để giúp học sinh nhận ra được vẻ đẹp của quê hương đất nước, giáo viên có thể phân thành các nhóm nhỏ sau đó mời một số bạn đại diện đứng lên chia sẻ về vẻ đẹp môi trường xung quanh nơi bản thân sinh sống; giáo viên cho học sinh viết cảm nhận về một cảnh vật để lại ấn tượng nhiều trong tâm trí các em khi đi du lịch, đi thăm ông bà ở quê; giáo viên cũng có thể cho các em nói lên ý kiến của bản thân về sự khác và giống nhau giữa cảnh vật thiên nhiên ở vùng này với vùng khác. Trong quá trình tìm hiểu văn bản, giáo viên gợi ý, định hướng cho học sinh trả lời mục đích của văn bản, đối tượng chính trong văn bản.

Chủ đề "Trò chuyện cùng thiên nhiên" qua việc tìm hiểu các văn bản thuộc thể loại thơ như Lao xao ngày hè (Duy Khánh), Thương nhớ bầy ong (Huy Cận), Đánh thức trầu (Trần Đăng Khoa), giáo viên có thể phân cho học sinh các vai để thể hiện những đoạn đối thoại mang tính độc thoại giữa con người với vạn vật. Giáo viên giúp học sinh nhận ra rằng mọi cảnh vật quanh ta đều luôn chứa đựng những bí ẩn, chúng cũng có đời sống và những tiếng nói riêng. Con người muốn nắm bắt những thanh âm đó thì cần gần gũi với thiên nhiên, xem thiên nhiên là bạn để cùng trò chuyện với chúng như một người bạn bên mình. Bên cạnh đó, giáo viên có thể đặt câu hỏi vì sao học sinh lại thường mong chờ ngày hè, giáo viên cho học sinh nói về vẻ đẹp của thiên nhiên hoặc một trải nghiệm nào đó trong hè mà các bạn yêu thích. Giáo viên cũng có thể đưa ra một vài câu hỏi để thấy được cach xưng hô "mày", "tao" và việc lặp lại các câu trả lời "đánh thức trầu" để thấy được cách đối xử với cây cối trong vườn của người dân quê. Họ xem trầu cũng là một thực thể, cậu bá cũng như mẹ cậu vẫn muốn xin phép trầu khi hái trầu đêm.

Văn bản *Con muốn làm một cái cây*, giáo viên cùng với học sinh tìm và chỉ ra các chủ đề liên quan đến thiên nhiên trong tác phẩm. Đó là tình yêu với thiên nhiên, là những kỷ niệm đáng nhớ với cảnh xưa... Sau đó, giáo viên cho học sinh tiếp cận các chủ đề nhỏ này bằng cách viết một bài văn hay một đoạn văn để trải nghiệm một trong các chủ đề trên. Ví dụ như:

- Em nên đối xử với kỷ vật của người đã khuất để lại như thế nào? Em nên làm như thế nào để chăm sóc cây tốt tươi?

- Em hãy kể lại một kỷ niệm đáng nhớ của tuổi thơ khi trèo cây, hái quả?

- Em hiểu như thế nào là một kỷ niệm đẹp? Em hãy nêu một số biện pháp để duy trì và phát triểnkỷ niệm đẹp mà em đang có, có thể cho học sinh viết về những quả đồi, những tán cây...

Trong văn bản *Và tôi nhớ khói*, giáo viên cũng có thể cùng học sinh tìm ra các chủ đề con ở tác phẩm. Đó là kỷ niệm tuổi thơ bên bếp lửa, là vẻ đẹp của làng quê Việt Nam, là vẻ đẹp của bếp lửa truyền thống. Giáo viên cũng có thể phát huy vốn từ, khả năng vận dụng từ ngữ khi tiến hành viết văn. Giáo viên có thể cho học sinh viết hoặc nói về các chủ đề như sau:

- Em hãy kể lại một kỷ niệm tuổi thơ bên bếp lửa.

- Theo em, "Khói" xuất hiện như thế nào trong cuộc sống của người ở làng quê?

- Theo em, bếp lửa truyền thống có vai trò như thế nào?

Thiên nhiên có tác dụng chữa lành vết thương cho con người. Điều này được lồng ghép vào văn bản hết sức tinh tế. Giáo viên có thể giúp học sinh cảm nhận điều này qua việc đưa ra hệ thống câu hỏi gợi mở. Ví dụ như khi buồn, các em thường có xu hướng tìm đến những khoảng không gian nào? Khi các em mệt, nếu được ngắm nhìn một cảnh vật đẹp, một gam màu nhẹ nhàng của sắc xanh,... các em thấy như thế nào? Từ đó, dẫn dắt học sinh tìm hiểu tâm trạng của nhân vật "tôi" trong Hai cây phong. Nhân vật tôi đã xem cây phong là thế giới thu nhỏ của mình, là nơi cất giữ biết bao kỷ niệm tuổi thơ, là nơi nhân vật tôi tìm về để được an ủi sau những chuyến đi xa, giúp học sinh nhận ra thiên nhiên, nơi tạo sinh một thế giới xanh tươi cho muôn loài, giúp học sinh nhận ra thiên nhiên, nơi chữa lành vết thương cho con người, nơi ôm ấp kỷ niệm qua năm tháng.

Chủ đề "Trò chuyện cùng thiên nhiên" qua việc tìm hiểu các văn bản thuộc thể loại thơ như Lao xao ngày hè (Duy Khánh), Thương nhớ bầy ong (Huy Cận), Đánh thức trầu (Trần Đăng Khoa), giáo viên có thể cho học sinh tìm hiểu quá trình làm tổ, tìm hoa và kết mật của loài ong hoặc trình bày tình cảm của người nuôi ong với bầy ong của mình. Từ đó, giáo viên giúp học sinh hiểu được

mỗi loài đều có đời sống riêng của nó, con người cần yêu quý vạn vật, cùng nhau sinh tồn mà không làm ảnh hưởng đến nhau. Chủ đề "Mẹ thiên nhiên" qua văn bản Lễ cúng Thần Lúa của người Chơ-ro (Vân Quang, Văn Tuyên), Trái đất - Mẹ của muôn loài (Trịnh Xuân Thuận), Hai cây phong (Chin-gi-zơ Cu-rê-tu-lô-vích Ai-tơ-ma-tốp), giáo viên có thể cho học sinh tìm hiểu thêm về sức mạnh của các vị thần trong quan niệm dân gian để học sinh thấy được sự tôn kính của con người với thế giới tự nhiên. Cho học sinh tìm hiểu về vai trò của cây lúa với đời sống người Việt. Giáo viên cũng có thể cùng học sinh trải nghiệm một tiết học qua việc phân vai đóng kịch. Giáo viên phân mỗi nhóm thành mỗi hành tinh, nhiệm vụ của các nhóm là tìm hiểu và cử đại diện trình bày về đặc điểm của hành tinh mình đảm nhận. Cũng căn cứ vào văn bản, giáo viên gợi ý cho học sinh trả lời những câu hỏi trong sách giáo khoa, sau đó cho học viết cảm nhận về thiên nhiên quanh em. Từ đó, học sinh sẽ nhận ra vai trò của Trái đất, nơi mang lại sự sống an lành cho muôn loài, là một "hành tinh xanh". Chủ đề "Quà tặng của thiên nhiên" qua văn bản Cốm vòng (Vũ Bằng), Mùa thu về Trùng Khánh nghe hạt dẻ hát (Y Phương), Thu sang (Đỗ Trọng Khơi), Mùa phơi sân trước (Nguyễn Ngọc Tư), giáo viên cho học sinh chuẩn bị trước những sản vật của quê nhà qua các hình ảnh sưu tầm, sau đó cho các nhóm trình bày vẻ đẹp của sản vật quê hương như cốm Hà Nội, sen Đồng Tháp, hạt dẻ mùa thu, hạt thóc ở vùng đồng bằng Bắc Bộ.

Sự kết nối giữa các chủ đề lại sẽ giúp học sinh tự mở rộng các chủ đề, trau dồi vốn ngôn ngữ, biết cách trình bày và diễn đạt cảm xúc của các nhân vật trong các hoàn cảnh khác nhau. Giáo viên có thể giao cho học sinh một số dự án để thể hiện tính trách nhiệm với môi trường thiên nhiên như: Dự án làm sạch không gian mình sinh sống; Dự án xanh hóa ở khuôn viên trường hay góc học tập; Dự án nói không với rác thải nhựa; Dự án tái chế để bảo vệ môi trường. Mỗi dự án, giáo viên hướng dẫn học sinh lập kế hoạch sẽ làm gì để không gian môi trường xanh sạch đẹp, cần chuẩn bị các dụng cụ gì để vệ sinh, để trồng cây, các bước chăm và dưỡng cây như thế nào, làm gì để hạn chế sử dụng túi ni lông tiến tới nói không với túi ni lông...

Thứ tư, vận dụng lý thuyết phê bình tiểu sử, kỹ thuật phân tích video, kỹ thuật dự án vào nội dung tìm hiểu thông tin về tác giả

Giáo viên hướng dẫn chi tiết cho học sinh những công việc cần chuẩn bị như: Tìm kiếm những tư liệu về tác giả qua các nguồn tài liệu mạng, bạn bè của tác giả, gia đình; Sưu tập những trang báo bàn về cuộc đời và văn nghiệp của tác giả; Học sinh có thể tổng hợp những tư liệu tìm thấy được bằng cách xây dựng

thành một video mới, sẽ cho các bạn trong lớp xem vào buổi có nội dung bài học liên quan đến tác giả. Sự kết hợp hai kỹ thuật dự án, xem phim vào lý thuyết phê bình tiểu sử sẽ giúp ích nhiều trong quá trình tìm hiểu về tác giả. Giáo viên cũng lưu ý học sinh trong việc lựa chọn tác giả, vì không phải tác giả nào cũng nên làm. Gắn với chương trình bậc THCS thì phương pháp tiếp cận này sẽ nên dùng vào tác giả Nguyễn Đình Chiểu, Lưu Quang Vũ, Nguyễn Tuân, Tô Hoài, Ngô gia văn phái, Bà Huyện Thanh Quan. Có thể thấy việc tìm hiểu đầy đủ những dữ liệu trong đời tư của tác giả là một hướng tiếp cận tác phẩm một cách toàn diện và thuyết phục nhất. Những dữ liệu về cuộc đời tác giả giúp bạn đọc lý giải sâu hơn về một số hình ảnh, biểu tượng trong văn bản, giúp học sinh nắm được những sự kiện chi phối mạnh đến tâm sinh lý của nhà văn, nhà thơ.

4. Kết luận

Quá trình đổi mới chương trình GDPT hiện nay đòi hỏi người giáo viên cần phải trang bị cho bản thân rất nhiều năng lực. Bên cạnh năng lực dạy học, năng lực giáo dục, năng lực chẩn đoán, đánh giá, tư vấn, năng lực phát triển nghề nghiệp (cá nhân), năng lực phát triển trường học (xã hội)... thì việc bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giáo viên là một điều cần thiết. Việc ứng dụng một số phương pháp nghiên cứu để tiếp cận các lĩnh vực đặc thù cũng như tiếp cận các mảng chuyên ngành chuyên sâu là một gợi ý trong vô vàn phương pháp để nâng cao chuyên môn. Bài viết tập trung vào việc vận dụng một số phương pháp lý thuyết tiếp nhận kết hợp với kỹ thuật dạy học vào văn bản văn học (bộ Chân trời sáng tạo)" ở bậc THCS như là một kênh tham khảo để góp phần bàn thêm một số hướng tiếp cận ngữ liệu trong sách Ngữ văn THCS.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. L. H. Bắc (2023), *Lý thuyết hậu hiện đại - Lý thuyết và tiếp nhận,* Nxb Văn học Sư phạm, TP. Hồ Chí Minh.
2. N. T. Dũng (2024), Biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, *Vinh Uni. J. Sci. Vol. 53 (1C),* tr. 98-105. DOI:56824/vuis.2023b014.
3. P. T. Hiệp (2023), Thực trạng quản lý hoạt động phát triển năng lực chuyên môn cho giáo viên các trường tiểu học Thành phố Hồ Chí Minh đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Vinh Uni. J. Sci. Vol. 52 (3C)*, tr. 85-95.

4. Đ. T. Lê (2016), *Dạy học theo định hướng hình thành và phát triển năng lực người học ở trường phổ thông,* Nxb Đại học Sư phạm, TP. Hồ Chí Minh.
5. Nguyễn Hồng Nam (2022), *Ngữ văn 7.* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
6. Nguyễn Hồng Nam (2023), *Ngữ văn 8.* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Nguyễn Hồng Nam (2024), *Ngữ văn 9.* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Nguyễn Thị Hồng Nam (2021), *Ngữ văn 6,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Nguyễn Thị Xuân Quỳnh, Trần Thị Hương Giang, Nguyễn Khánh Huyền (2023), Thiết kế nguồn học liệu đa phương tiện trong dạy học viết văn bản thông tin ở môn Ngữ văn cho học sinh phổ thông. *Vinh Uni. J. Sci. Vol. 53 (1C)*, tr. 14-26.
10. Phạm Thị Hương (2023), Improving empirical competence for students in high school in Viet Nam. *Vinh Uni. J. Sci. Vol.52.52 (1B)*, pp. 51-60.
11. Nguyễn Danh Nam (2020), Vận dụng một số lý thuyết dạy học trong đổi mới phương pháp giáo dục ở trường phổ thông. *Tạp chí Đại học Thái Nguyên*, số 225(10), tr. 136-144.

XÂY DỰNG BÀI TẬP PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VIẾT BÀI VĂN PHÂN TÍCH ĐẶC ĐIỂM NHÂN VẬT TRONG MỘT TÁC PHẨM VĂN HỌC CHO HỌC SINH LỚP 7

Bùi Thị Hạnh Trang[1*], Trần Hoài Phương[2*]

[1]Trường THCS Trương Công Giai, Cầu Giấy, Hà Nội

[2]Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

TÓM TẮT

Theo yêu cầu của *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018*, học sinh lớp 7 cần tạo lập được các kiểu bài viết tương đối đa dạng, trong đó, kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật trong tác phẩm văn học là một kiểu bài mới. Bài viết đề xuất nguyên tắc và xây dựng bài tập phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học cho học sinh lớp 7, nhằm giúp giáo viên nâng cao hiệu quả dạy học nội dung này; đồng thời vận dụng kết quả nghiên cứu để xây dựng bài tập phát triển năng lực viết các kiểu bài khác trong chương trình Ngữ văn.

Từ khóa: *bài tập; năng lực viết; Ngữ văn 7; đặc điểm nhân vật; văn nghị luận*

1. Giới thiệu

Bài tập luyện viết được hiểu là *"đề bài và các nhiệm vụ cụ thể mà học sinh phải thực hiện nhằm tạo ra sản phẩm là một đoạn văn hoặc bài văn hoàn chỉnh", "bài tập luyện viết có thể được diễn đạt dưới dạng câu hỏi hoặc câu cầu khiến, cũng có khi được diễn đạt dưới dạng câu trần thuật có các từ ngữ để chỉ thao tác/động tác mà học sinh phải thực hiện để chuẩn bị trước khi viết, tìm ý và lập dàn ý, viết bài, xem lại và chỉnh sửa, rút kinh nghiệm"*[1]. Nhiều tác giả khẳng định bài tập đóng vai trò là một phương tiện hiệu quả trong dạy học nói chung, dạy học Ngữ văn nói riêng: *"Trong dạy thực hành viết, bài tập là công cụ quan trọng để giáo viên "kích hoạt", tích cực hóa vai trò của học sinh..."*[2]; *"Giống như các nội dung đọc, viết, nói, nghe, dạy học Thực hành tiếng Việt cũng được tổ chức thông qua các hoạt động dạy học. Để tổ chức tốt các hoạt động này rất cần một phương tiện, đó là bài tập"*[3]...

[1] Phạm Thị Thu Hiền (2022), Hướng dẫn thiết kế và sử dụng bài tập luyện viết cho học sinh trong môn Ngữ văn 6, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 02, tr. 34-39.

[2] Phạm Thị Thu Hiền (2022), Hướng dẫn thiết kế và sử dụng bài tập luyện viết cho học sinh trong môn Ngữ văn 6, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 02, tr. 34-39.

[3] Phan Thị Hồng Xuân (2023), Xây dựng bài tập để tổ chức hoạt động dạy học nội dung Thực hành tiếng Việt trong sách giáo khoa môn Ngữ văn, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 09, tr. 26-32.

Không thể phủ nhận ý nghĩa của bài tập đối với việc phát triển năng lực Ngữ văn - trong đó, có năng lực viết cho học sinh trong nhà trường phổ thông. *Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) môn Ngữ văn (2018)* đã chỉ rõ những yêu cầu cần đạt đối với dạy học viết như sau: *"Viết câu, đoạn, văn bản: gồm các yêu cầu về quy trình tạo lập văn bản và yêu cầu thực hành viết theo đặc điểm của các kiểu văn bản"*[1]. Như vậy, với mục tiêu phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh, phương pháp dạy viết được lựa chọn là phương pháp chủ đạo, kết hợp với phương pháp tiếp cận thể loại. Vì *"phương pháp tiếp cận quy trình tương tự như học tập dựa trên nhiệm vụ"*[2], để tổ chức tốt các hoạt động dạy học viết, không thể không sử dụng bài tập. Riêng với kiểu bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học, đây là bài văn nghị luận bàn về vấn đề văn học, cụ thể là tính cách, phẩm chất của nhân vật qua cách khắc họa của tác giả trong tác phẩm. Tạo lập một bài văn nghị luận có hệ thống ý sáng rõ, thuyết phục là một thử thách không nhỏ với học sinh lớp 7. Bởi lẽ đó, hệ thống bài tập được xây dựng từ đơn giản đến phức tạp, bám sát các bước trong tiến trình viết sẽ có vai trò tựa như những bậc thang, giúp học sinh từng bước "chinh phục" kiểu bài.

Tuy nhiên, xây dựng bài tập phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật cho học sinh lớp 7 vẫn là một khoảng trống trong nghiên cứu. Trong khi *"Bước đầu biết viết bài văn phân tích đặc điểm một nhân vật trong tác phẩm văn học"* là yêu cầu cần đạt mới của chương trình Ngữ văn lớp 7 và trong suốt mạch viết của chương trình Ngữ văn từ lớp 1 - 12, học sinh chỉ được thực hành viết kiểu bài này trong chương trình Ngữ văn 7[3]. *"Văn học không thể thiếu nhân vật, bởi vì đó là hình thức cơ bản để qua đó văn học miêu tả thế giới con người một cách hình tượng"*[4] nên phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật không chỉ giúp học sinh phát triển năng lực đọc hiểu mà còn tạo tiền đề để phát triển năng lực viết văn bản nghị luận văn học ở những khối lớp tiếp theo.

Nghiên cứu này nhằm đề xuất nguyên tắc và xây dựng bài tập phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học cho học sinh lớp 7 nhằm giúp giáo viên nâng cao hiệu quả dạy học nội dung này.

---

[1] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BDGĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo).*

[2] Đỗ Thị Thu Hương (2021), Quan niệm về dạy viết trên thế giới và đề xuất phương pháp dạy viết trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 45, tr. 59-64.

[3] Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BDGĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo).*

[4] Trần Đình Sử (chủ biên), La Khắc Hòa, Phùng Ngọc Kiếm, Nguyễn Xuân Nam (2016), *Lý luận văn học - tập 2*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu tài liệu

Được sử dụng trong quá trình thu thập và xử lý những tư liệu, tài liệu về xây dựng bài tập trong dạy học để phát triển năng lực Ngữ văn nói chung và dạy học viết nói riêng; đặc điểm và yêu cầu cần đạt của môn Ngữ văn trong nhà trường; yêu cầu đổi mới trong dạy học viết; đặc điểm của kiểu bài nghị luận văn học. Từ đó, xác định cái nhìn bao quát về vấn đề nghiên cứu và những dữ liệu mang tính căn bản, có vai trò định hướng cho việc xây dựng bài tập phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học cho học sinh lớp 7.

2.2. Phương pháp khảo sát, nghiên cứu thực tiễn

Xác định những thuận lợi cũng như khó khăn mà giáo viên gặp phải trong quá trình xây dựng bài tập phát triển năng lực viết bài văn phân tích đặc điểm nhân vật.

2.3. Phương pháp phân tích hệ thống

Để xây dựng hệ thống bài tập, cần tiến hành nghiên cứu, phân tích nội dung và yêu cầu cần đạt đối với năng lực viết trong chương trình Ngữ văn từ lớp 1 - 12, đặc biệt chú trọng đến cấp trung học cơ sở. Từ đó, xây dựng một hệ thống bài tập phù hợp với năng lực của học sinh lớp 7 và yêu cầu cần đạt của kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học (đặt trong tổng thể là dạng bài nghị luận văn học).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Nguyên tắc xây dựng hệ thống bài tập phát triển năng lực viết

Bài tập phát triển năng lực viết trước hết là một loại học liệu dạy học trong nhà trường. Vì vậy, nguyên tắc đầu tiên khi xây dựng bài tập phát triển năng lực viết cho học sinh là giáo viên cần đáp ứng các đặc điểm, yêu cầu được đặt ra với học liệu dạy học trong nhà trường nói chung và bài tập nói riêng. Đó là:

- Phù hợp với Chương trình, mức độ yêu cầu và nội dung của mỗi bài học.
- Phù hợp với khả năng, tâm lý lứa tuổi của học sinh.
- Đảm bảo tính chính xác, khoa học, trực quan, sinh động.
- Đảm bảo tính linh hoạt, hữu dụng.

Ngoài ra, bài tập phát triển năng lực viết cũng cần bám sát các yếu tố đặc trưng của kiểu bài. Trong quá trình xây dựng, nếu giáo viên không chú trọng đặc trưng riêng trong cách dạy viết các loại văn bản, bài tập sẽ không thể phát huy được hết vai trò của nó đối với việc rèn luyện kỹ năng cho học sinh. Bài tập cần gắn với đặc trưng riêng của loại văn bản học sinh cần tạo lập. Ví dụ, vì bài văn

phân tích đặc điểm nhân vật là một dạng của văn nghị luận nên để đảm bảo mục tiêu phát triển năng lực viết kiểu bài này, giáo viên cần xây dựng bài tập giúp học sinh biết tổ chức ý theo một trật tự hợp lý, khoa học, phục vụ rõ nhất cho việc bày tỏ quan điểm của bản thân học sinh về nhân vật trong tác phẩm và thuyết phục người đọc.

Một nguyên tắc đáng chú ý khác là cần đảm bảo gắn với các bước trong tiến trình viết. Chương trình yêu cầu dạy học viết theo tiến trình gồm bốn bước: Chuẩn bị trước khi viết; Tìm ý và lập dàn ý; Viết bài; Xem lại và chỉnh sửa, rút kinh nghiệm. Muốn xây dựng và sử dụng hiệu quả, giáo viên cần xây dựng và sử dụng một hệ thống bài tập phong phú, đa dạng, phù hợp với từng giai đoạn trọng tiến trình viết. Các kiểu bài tập cụ thể gắn với tiến trình viết đã được nêu bởi Bùi Minh Đức và Trần Hoài Phương (2024), theo đó, bài tập hình thành và phát triển kỹ năng viết có thể được sử dụng trong tất cả các bước nêu trên của tiến trình viết.

Cuối cùng, cần đảm bảo xây dựng bài tập phát triển năng lực viết tích hợp với phát triển năng lực đọc. Bởi lẽ *"Dạy viết không tách rời với dạy đọc, những ngữ liệu đọc vừa cung cấp kiến thức, gợi mở các đề tài, bài tập cho hoạt động viết, vừa đem đến những dạng thức minh họa cho các kiểu bài, cách viết, lối diễn đạt trong viết. Viết cần tựa vào kết quả của đọc nhưng cũng là hoạt động giúp người đọc bộc lộ kết quả tiếp nhận"*[1].

Theo yêu cầu của chương trình GDPT môn Ngữ văn (2018), học sinh lớp 7 cần đạt được yêu cầu về đọc hiểu hình thức với thể loại truyện: Nhận biết được tính cách nhân vật thể hiện qua cử chỉ, hành động, lời thoại; qua ý nghĩ của các nhân vật khác trong truyện; qua lời người kể chuyện. Như vậy, chính các văn bản đọc hiểu có thể trở thành ngữ liệu để giáo viên xây dựng bài tập phát triển năng lực viết. Khi thực hành, học sinh có cơ hội bộc lộ kết quả tiếp nhận của hoạt động đọc hiểu truyện.

3.2. Một số bài tập phát triển năng lực viết

Như đã đề cập, bài tập có thể và nên được sử dụng trong mọi giai đoạn của tiến trình viết. Một hệ thống bài tập bám sát từng giai đoạn của tiến trình viết, được xây dựng theo mức độ từ dễ đến khó sẽ phát huy vai trò trong việc rèn luyện kỹ năng viết cho học sinh, đặc biệt là đối với những kiểu bài viết học sinh lần đầu được thực hành tạo lập như bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học (đối với học sinh lớp 7).

[1] Bùi Minh Đức, Trần Hoài Phương (2024), Đổi mới dạy học viết trong trường trung học - Nhìn từ yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 01, tr. 32-38.

3.2.1. Bài tập phân tích mẫu

Việc quan sát, đọc hiểu và phân tích văn bản mẫu giúp học sinh phát hiện ra các đặc điểm thể loại, cấu trúc, ngôn ngữ, mục đích của kiểu văn bản. Bởi lẽ đó, tác giả cho rằng bài tập phân tích mẫu là bài tập đầu tiên học sinh cần thực hiện khi tiếp cận với một kiểu bài mới. Qua đó, học sinh có thể tự rút ra yêu cầu đối với bài văn phân tích đặc điểm trong một tác phẩm văn học và sử dụng nó để định hướng cho quá trình viết. Khi xây dựng bài tập phân tích mẫu, giáo viên có thể sử dụng ngữ liệu là bài viết tham khảo được giới thiệu trong sách giáo khoa, hoặc bài viết mẫu do chính giáo viên tự chuẩn bị.

Ví dụ. Đọc bài viết tham khảo *"Con mèo tuyệt vời nhất thế giới"* (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống) và thực hiện các yêu cầu dưới đây:

a. Ghép số thứ tự đoạn văn (cột A) với nội dung tương ứng (cột B) để có thông tin trình tự đúng của bài viết.

A	B
1	a. Nêu ấn tượng và đánh giá về nhân vật.
2	b. Chỉ ra ấn tượng ban đầu của bản thân về nhân vật: dáng vẻ bề ngoài khác biệt.
3	c. Giới thiệu nhân vật: mèo Gióc-ba trong tác phẩm "Chuyện con mèo dạy hải âu bay" (Lu-I Xe-pun-ve-da)
4	d. Chỉ ra những đặc điểm tính cách tốt đẹp của nhân vật mèo Gióc-ba dựa trên các bằng chứng trong tác phẩm.
5	e. Nhận xét về nghệ thuật xây dựng nhân vật của nhà văn: khắc họa trên nhiều phương diện, sử dụng biện pháp tu từ, giọng kể hài hước...
6	g. Nêu ý nghĩa của hình tượng nhân vật: mang đến cho người đọc những bài học cuộc sống ý nghĩa.

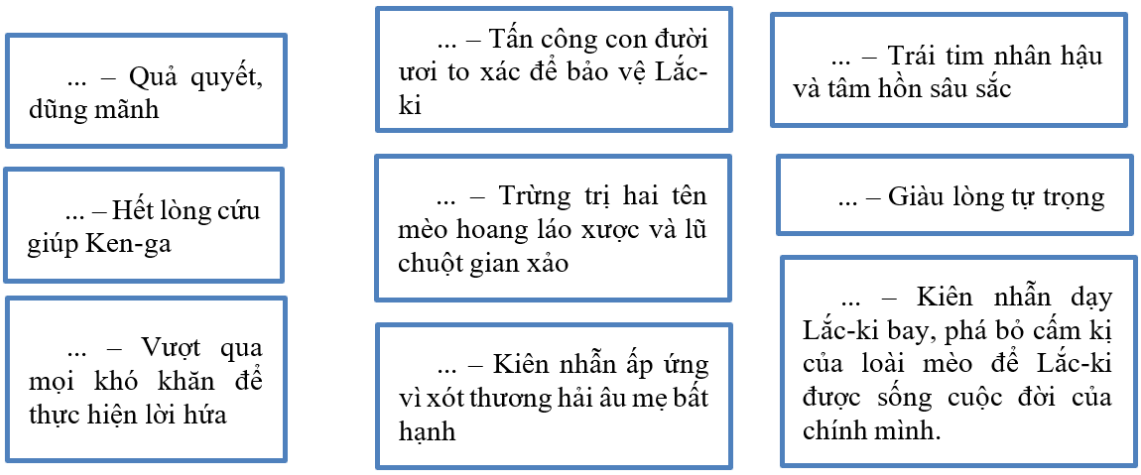
b. Điền từ ngữ phù hợp vào chỗ trống để hoàn thiện *Yêu cầu đối với bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học*:

- (1)..... được nhân vật trong tác phẩm văn học.
- Chỉ ra được (2) .....của nhân vật dựa trên các (3).....trong tác phẩm.
- Nhận xét được (4).....xây dựng nhân vật của nhà văn.
- Nêu được (5).....của hình tượng nhân vật.

c. Đánh dấu X vào ô Đúng/Sai tương ứng với các ý kiến dưới đây. Nếu ý kiến sai, gạch chân dưới nội dung chưa đúng và sửa lại ở cột "Sửa lỗi sai" (nếu có).

TT	Nhận định	Đúng	Sai	Sửa lỗi sai (nếu có)
1	Bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong tác phẩm văn học là bài văn nghị luận bàn về vấn đề văn học.			
2	Lý lẽ trong bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong tác phẩm văn học là những nhận định, đánh giá của nhà phê bình văn học về nhân vật và nghệ thuật xây dựng nhân vật của nhà văn. Nhiệm vụ của người viết là làm sáng tỏ nhận định, đánh giá đó.			
3	Bằng chứng trong bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong tác phẩm văn học là các từ ngữ, hình ảnh, chi tiết về ngoại hình, hành động, lời nói, nội tâm... của nhân vật; cũng có thể là nhận xét của người kể chuyện về nhân vật.			
4	Tất cả chi tiết trong tác phẩm văn học đều phải đưa vào bài viết để làm bằng chứng.			
5	Diễn đạt trong bài văn phân tích đặc điểm nhân vật trong tác phẩm văn học cần đảm bảo phong cách của văn nghị luận (khoa học, chính xác), tránh bộc lộ cảm xúc cá nhân của người viết.			

d. Ghi ký hiệu "LL" vào tấm thẻ chứa đặc điểm của nhân vật, ghi ký hiệu "BC" vào tấm thẻ chứa bằng chứng trong tác phẩm. Ghép nối tấm thẻ chứa lý lẽ với (các) tấm thẻ chứa bằng chứng làm rõ, củng cố cho lý lẽ đó.



e. Ghi lại những điều em học hỏi được từ bài viết tham khảo hoặc ý kiến đóng góp, chỉnh sửa giúp bài viết tham khảo hoàn thiện hơn.

3.2.2. Bài tập nhận biết kiểu bài

Nhóm bài tập này giúp học sinh nhận diện được đề văn thuộc kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học. Với dạng đề nêu yêu cầu cụ thể về nhân vật cần phân tích, học sinh cần hiểu được các yêu cầu của đề bài. Với dạng đề không yêu cầu cụ thể về nhân vật trong tác phẩm văn học (đề mở), học sinh cần lựa chọn được nhân vật phù hợp để phân tích. Chỉ khi nhận diện đúng kiểu bài, học sinh mới có thể huy động kiến thức, kỹ năng cần thiết để thực hiện nhiệm vụ học tập.

Ví dụ 1. Khoanh tròn vào chữ cái đứng trước đề văn thuộc kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học:

A. Phân tích tính cách của nhân vật Dế Mèn trong đoạn trích *"Bài học đường đời đầu tiên"*, trích "Dế Mèn phiêu lưu ký" của Tô Hoài (Ngữ văn 6, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống).

B. Có ý kiến cho rằng: "Cùng là câu chuyện về những mảnh đời nghèo khó, nhưng câu chuyện về cô bé Hiên trong *"Gió lạnh đầu mùa"* (Thạch Lam) khiến người đọc cảm thấy xúc động vì tấm lòng trẻ thơ; trong khi câu chuyện cô bé bán diêm trong tác phẩm cùng tên của An-đéc-xen lại khiến người ta xót xa, day dứt vì sự bạc bẽo của người đời". Em có suy nghĩ như thế nào trước ý kiến này?

C. Phân tích nhân vật *"dân ăn ong"* trong đoạn trích *"Đi lấy mật"*, trích "Đất rừng phương Nam" của Đoàn Giỏi (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống).

D. Qua lời kể của Dũng trong tác phẩm *"Vừa nhắm mắt vừa mở cửa sổ"* (Nguyễn Ngọc Thuần), có thể thấy khu vườn là không gian đã nuôi dưỡng tâm hồn của cậu bé. Hãy nêu cảm nhận về vẻ đẹp của khu vườn.

E. Nêu cảm nhận về vẻ đẹp của nhân vật Tốt-tô-chan trong đoạn trích *"Ngôi nhà trên cây"*, trích "Tốt-tô-chan bên cửa sổ" của Cư-rô-ya-na-gi Tê-sư-cô (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống).

G. Làm rõ hình ảnh thầy Đuy-sen trong đoạn trích *"Người thầy đầu tiên"* của Trin-ghi-dơ Ai-tơ-ma-tốp (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống).

Ví dụ 2. Chỉ ra nhân vật, phạm vi phân tích, đặc điểm cần phân tích (nếu có) trong các đề văn thuộc kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật trong một tác phẩm văn học ở bài tập 1. Có thể trình bày theo mẫu bảng dưới dây:

Đề	**Nhân vật**	**Phạm vi phân tích**	**Đặc điểm cần phân tích**
A (Mẫu)	Dế Mèn	Văn bản "Bài học đường đời đầu tiên", trích "Dế Mèn phiêu lưu ký" của Tô Hoài	Tính cách
...	...	...	...

Ví dụ 3. Bạn Phương được giao nhiệm vụ: Viết bài văn phân tích một nhân vật trong tác phẩm văn học em yêu thích. Bạn rất ấn tượng với đoạn trích *"Người thầy đầu tiên"*, trích từ tác phẩm cùng tên của nhà văn Trin-ghi-dơ Ai-tơ-ma-tốp (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống). Theo em, bạn Phương có thể lựa chọn nhân vật nào để làm đề tài cho bài viết của mình trong số các nhân vật sau đây? Vì sao?

- Thầy Đuy-sen
- An-tư-nai
- Những người bạn của An-tư-nai
- Bọn nhà giàu

3.2.3. Bài tập tìm ý, lập dàn ý

Bài tập tìm ý, lập dàn ý nhằm giúp học sinh biết cách khái quát đặc điểm của nhân vật, lựa chọn được chi tiết tiêu biểu để làm nổi bật đặc điểm đó, sắp xếp hệ thống ý một cách có hệ thống, ví dụ: đặc điểm dễ nhận diện (ngoại hình, hoàn cảnh sống) được trình bày trước hoặc đặc điểm gắn với các chi tiết xuất hiện trước trong văn bản được trình bày trước. Từ đó, học sinh sẽ được rèn luyện

tư duy xây dựng hệ thống lý lẽ, bằng chứng khoa học, sáng rõ cho một bài văn nghị luận nói chung.

Ví dụ 1. Nhận xét về đặc điểm của nhân vật được thể hiện qua những chi tiết sau:

a. Nhân vật Dế Mèn: *"Chẳng bao lâu, tôi đã trở thành một chàng dế thanh niên cường tráng. [...] Lúc tôi đi bách bộ thì cả người tôi rung rinh một màu nâu bóng mỡ, soi gương được và rất ưa nhìn"* (Tô Hoài - Dế Mèn phiêu lưu ký).

b. Nhân vật cô bé bán diêm: *"Giày của mẹ em để lại, rộng quá, em đã liên tiếp làm văng mất cả hai chiếc khi em chạy qua đường, vào lúc hai chiếc xe ngựa đang phóng nước đại. Chiếc thứ nhất bị xe song mã nghiến, rồi dính theo tuyết vào bánh xe; thế là mất hút. Còn chiếc thứ hai, một thằng bé lượm được, cười sằng sặc, đem tung lên trời"* (Han Cri-xti-an An-đéc-xen - Cô bé bán diêm).

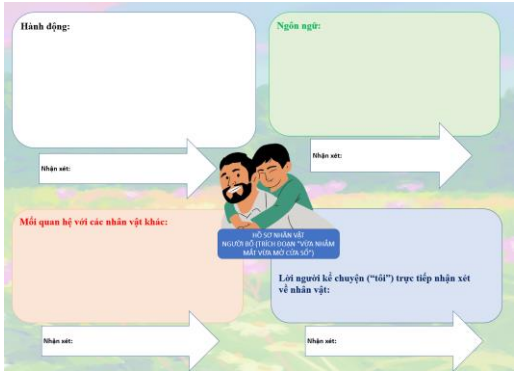
c. Nhân vật người anh: *"Không phải con đâu. Đấy là tâm hồn và lòng nhân hậu của em gái con đấy"* (Tạ Duy Anh - Bức tranh của em gái tôi).

d. Nhân vật Mon: *"Em sợ những con chim chìa vôi non bị chết đuối mất"*(Nguyễn Quang Thiều - Bầy chim chìa vôi).

e. Nhân vật Sơn: *"Sơn nhận thấy chúng ăn mặc không khác ngày thường, vẫn những bộ quần áo màu nâu bạc đã vá nhiều chỗ. Nhưng hôm ay, môi chúng nó tím lại và những chỗ áo rách, da thịt thâm đi. Mỗi cơn gió đến, chúng lại run lên, hàm răng đập vào nhau"* (Thạch Lam - Gió lạnh đầu mùa).

g. Nhân vật tía nuôi: *"Thôi, dừng lại nghỉ một lát. Bao giờ thằng An đỡ mệt, ăn cơm xong hẵng đi! Tía nuôi tôi ra lệnh cho chúng tôi như vậy. Quả là tôi đã mệt thật. Tía nuôi tôi chỉ nghe tôi thở đằng sua lưng ông thôi mà biết chứ ông có quay lại nhìn tôi đâu! [...] Tôi vừa toan đứng dậy thì tía nuôi tôi đã đến cầm tay tôi trỏ lên: Đó, con thấy nó chưa?"* (Đoàn Giỏi - Đất rừng phương Nam).

Ví dụ 2. Thảo luận theo cặp để tạo lập hồ sơ nhân vật người bố trong đoạn trích "Vừa nhắm mắt vừa mở cửa sổ" của Nguyễn Ngọc Thuần (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống). Có thể trình bày theo mẫu dưới đây:



Ví dụ 3. Bạn Trang dự định viết bài văn phân tích vẻ đẹp của nhân vật Tốt-tô-chan qua đoạn trích "Ngôi nhà trên cây", trích "Tốt-tô-chan bên cửa sổ" của Cư-rô-ya-na-gi Tê-sư-cô (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống). Hãy hỗ trợ bạn bằng cách thực hiện các yêu cầu dưới đây:

a. Khoanh tròn vào chữ cái đứng trước những lý lẽ phù hợp có thể triển khai trong bài viết:

A. Tốt-tô-chan là một cô bé thân thiện, tinh tế, biết quan tâm đến những người xung quanh.

B. Tốt-tô-chan là một người thích soi xét và đánh giá người khác.

C. Tốt-tô-chan là một cô bé rất nghịch ngợm, không quan tâm đến an toàn của bản thân và người khác.

D. Tốt-tô-chan là một cô bé dũng cảm, sẵn sàng "chiến đấu" vì bạn bè.

b. Lựa chọn ít nhất ba bằng chứng trong văn bản để làm rõ, củng cố cho một lý lẽ ở phần a.

Ví dụ 4. Bạn Phương dự định viết bài văn phân tích nhân vật An-tư-nai trong đoạn trích "Người thầy đầu tiên" của Trin-ghi-dơ Ai-tơ-ma-tốp (Ngữ văn 7, tập Một, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống) với dàn ý như sau:

a. Mở bài: Giới thiệu về tác giả Trin-ghi-dơ Ai-tơ-ma-tốp và tác phẩm "Người thầy đầu tiên" .

b. Thân bài:

- Đặc điểm 1: Cô gái bất hạnh nhưng giàu ý chí vượt khó.

+ Mồ côi, sống cùng thím.

+ Trang phục rách rưới, phải đi tìm và cõng những bao chất đầy ki-giắc về nhà.

- Đặc điểm 2: Luôn trân trọng người thầy đầu tiên của cuộc đời mình.

+ Khi còn đi học: quan sát từng cử chỉ, hành động, nhớ từng lời nói của thầy; tức giận khi thầy bị bọn nhà giàu xỉ nhục; cùng thầy xếp đá qua dòng nước để học sinh có thể đi học dễ dàng hơn.

+ Khi đã thành đạt, trở thành viện sĩ: vẫn nhớ về thầy, nhân ngày khánh thành ngôi trường mới, đã gác lại "nhiều công việc quan trọng và khẩn cấp" để viết lá thư kể về thầy Đuy-sen với mong muốn người họa sĩ sẽ lan tỏa câu chuyện truyền cảm hứng của thầy.

- Đánh giá nghệ thuật xây dựng nhân vật:

+ Xây dựng tình huống truyện cam go, kịch tính.

+ Khắc họa nhân vật trên nhiều phương diện: ngoại hình, lời nói, suy nghĩ...

c. Kết bài: Nêu ý nghĩa của nhân vật.

Em hãy hỗ trợ bạn chỉnh sửa dàn ý trên để có một dàn ý hoàn chỉnh.

Ví dụ 5. Lập dàn ý cho bài văn phân tích nhân vật trong một tác phẩm yêu thích.

3.2.4. Bài tập viết bài văn

Để viết được một bài văn hoàn chỉnh, học sinh cần huy động vốn từ để "làm đầy" những khoảng trống trong dàn ý. Nếu ngay trong lần đầu thực hành viết kiểu bài phân tích đặc điểm nhân vật, học sinh đã được giao nhiệm vụ viết một bài văn hoàn chỉnh thì các em có thể cảm thấy khó khăn. Giáo viên có thể thiết kế bài tập viết từng bộ phận, sau đó yêu cầu học sinh hoàn thiện bài viết ở nhà và giao nhiệm vụ viết bài văn trọn vẹn trong những giờ luyện tập hoặc bài kiểm tra để kiểm tra kỹ năng viết bài văn của học sinh.

Ví dụ: Cho đề văn sau: "Trong các tác phẩm đã học, em từng được gặp gỡ một số nhân vật là trẻ em như hoàng tử bé trong tác phẩm cùng tên của nhà văn Ăng-toan đờ Xanh-tơ Ê-xu-pe-ri, nhân vật người anh và Kiều Phương trong "Bức tranh của em gái tôi" (Tạ Duy Anh), Sơn và Lan trong "Gió lạnh đầu mùa" (Thạch Lam), Mon và Mên trong "Bầy chim chìa vôi" (Nguyễn Quang Thiều)... Hãy viết bài văn phân tích đặc điểm của một nhân vật trẻ em mà em yêu mến" (Nguyễn Đăng Điệp, 2023). Thực hiện các yêu cầu dưới đây:

a. Xác định yêu cầu của đề bài.

b. Tìm ý và lập dàn ý cho bài văn.

c. Viết mở bài gián tiếp cho bài văn theo một trong những cách dưới đây:

- Giới thiệu phong cách, sở trường của tác giả, dẫn dắt tới tác phẩm và nhân vật.

- Dẫn dắt bằng nhận định về tác phẩm, đi tới giới thiệu tác phẩm, tác giả và nhân vật.

- Dẫn dắt bằng nhận định về nhân vật văn học nói chung, đi tới giới thiệu nhân vật và tác phẩm, tác giả.

- Dẫn dắt từ chính suy nghĩ của người viết hoặc một chân lý mang tính quy luật có thể rút ra từ hình tượng nhân vật cần phân tích và nội dung, chủ đề của tác phẩm, từ đó giới thiệu nhân vật và tác phẩm, tác giả.

d. Viết các câu văn nêu các lí lẽ trong dàn ý.

e. Triển khai một ý trong thân bài thành đoạn văn.

f. Viết đoạn kết bài cho đoạn văn.

h. Viết bài văn hoàn chỉnh trong thời gian 50 - 60 phút.

3.2.5. Bài tập chỉnh sửa bài viết

Thực trạng của việc dạy học tạo lập văn bản trong nhà trường đã được chỉ rõ bởi Đỗ Thị Thu Hương[1]: "Sau giai đoạn tìm hiểu lý thuyết về kiểu bài, học sinh thường được cung cấp dàn ý cho một đề văn có sẵn. Giờ thực hành chỉ chiếm một lượng thời gian không đáng kể. Hơn nữa, sau quá trình luyện tập, học sinh hầu như không được giáo viên chỉnh sửa, nhận xét bản nháp. Khi các kỹ năng tạo lập văn bản chưa thành thục thì học sinh đã phải bắt tay vào làm bài kiểm tra để chấm điểm. Quá trình dạy viết như vậy đã dẫn đến tình trạng thiếu hụt các kỹ năng cơ bản để làm một bài văn".

Tính đến thời điểm hiện nay, các nhà trường đã trải qua ba năm thực hiện chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018. Việc rèn kỹ năng chỉnh sửa bài viết cho học sinh ít nhiều đã được quan tâm. Tuy nhiên, đây vẫn là một điều khá mới mẻ trong dạy học viết vì trong suốt một thời gian dài, việc nhận xét, đánh giá, chỉnh sửa sau khi viết được mặc định là công việc thuộc về giáo viên. Tác giả cho rằng để hình thành được kỹ năng chỉnh sửa bài viết, giáo viên cần hướng dẫn học sinh thực hiện tốt hai việc: tự xây dựng tiêu chí đánh giá bài viết và đánh giá, chỉnh sửa bài viết dựa vào những tiêu chí đó.

Ví dụ: Cho đề văn sau: "Trong các tác phẩm đã học, em từng được gặp gỡ một số nhân vật là trẻ em như hoàng tử bé trong tác phẩm cùng tên của nhà văn Ăng-toan đờ Xanh-tơ Ê-xu-pe-ri, nhân vật người anh và Kiều Phương trong "Bức tranh của em gái tôi" (Tạ Duy Anh), Sơn và Lan trong "Gió lạnh đầu mùa" (Thạch Lam), Mon và Mên trong "Bầy chim chìa vôi" (Nguyễn Quang Thiều)... Hãy viết bài văn phân tích đặc điểm của một nhân vật trẻ em mà em yêu mến"[2].

a. Điền từ (cụm từ) phù hợp vào chỗ trống để hoàn thiện *Bảng kiểm đánh giá bài văn phân tích đặc điểm của một nhân vật trẻ em trong tác phẩm văn học*

Tiêu chí		**Nội dung kiểm tra**	**Đạt**	**Chưa đạt**	**Lý do**
Nội dung	Mở bài	1... được nhân vật trẻ em trong tác phẩm văn học.			
		2. Nêu khái quát ... về nhân vật (nên sử dụng một số tính từ).			

[1] Đỗ Thị Thu Hương (2021), Quan niệm về dạy viết trên thế giới và đề xuất phương pháp dạy viết trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 45, tr. 59-64

[2] Nguyễn Đăng Điệp (Chủ biên) (2023), *Rèn kỹ năng viết theo định hướng phát triển năng lực Ngữ văn 7*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

	Thân bài	3. Chỉ ra được một số ... của nhân vật.			
		4. Nêu được ... cụ thể trong tác phẩm để làm rõ các đặc điểm đó.			
		5. Nhận xét, đánh giá được ... xây dựng nhân vật của nhà văn.			
		6. Nêu được ... của hình tượng nhân vật.			
	Kết bài	7. Nêu ấn tượng và đánh giá khái quát về nhân vật.			
Hình thức	Bố cục	8. Bài văn có bố cục ... phần: ...			
	Chính tả	9. Không mắc quá 3 lỗi chính tả.			
	Diễn đạt	10. Không mắc quá 3 lỗi diễn đạt (dùng từ, đặt câu, liên kết câu, liên kết đoạn).			

b. Đánh giá bài viết của em dựa vào bảng kiểm trên.

Lưu ý: Giáo viên có thể yêu cầu học sinh thực hiện nhiệm vụ tạo lập bảng kiểm trước khi thực hiện các nhiệm vụ của bài tập viết bài văn. Học sinh viết xong phần nào thì dựa vào bảng kiểm để nhận xét, chỉnh sửa luôn phần đó. Ở những lần thực hành tiếp theo, khi học sinh đã được rèn kỹ năng viết bài văn, giáo viên nên cho học sinh thực hiện nhiệm vụ chỉnh sửa bài sau khi hoàn thành bài viết. Học sinh không chỉ tự đánh giá bài của mình mà có thể đánh giá và gợi ý chỉnh sửa cho bài của bạn để phát triển kỹ năng này.

4. Kết luận

Quan điểm dạy viết theo tiến trình hiện nay đã đặt học sinh vào trung tâm: học sinh làm chủ mọi giai đoạn trước, trong và sau khi viết. Thực tế này đòi hỏi giáo viên phải đổi mới về cách thức tổ chức dạy học, phối kết hợp nhiều phương pháp dạy học, cung cấp hoặc gợi ý các phương tiện dạy học cho học sinh. Vì thế, bài tập có một ý nghĩa vô cùng quan trọng. Bài viết đã đề xuất một số kiểu bài tập đáp ứng nhu cầu, đòi hỏi của từng giai đoạn viết, hướng đến kích thích tư duy, nhu cầu, động cơ của học sinh trong toàn bộ tiến trình viết. Giáo viên cần

linh hoạt, sáng tạo trong khi sử dụng hệ thống bài tập này để tổ chức hoạt động dạy học viết, qua đó, giúp học sinh thực sự trở thành người viết chủ động, sáng tạo, làm chủ ngòi bút của bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BDGĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ giáo dục và Đào tạo).*
2. Bùi Minh Đức, Trần Hoài Phương (2024), Đổi mới dạy học viết trong trường trung học - Nhìn từ yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 01, tr. 32-38.
3. Đỗ Thị Thu Hương (2021), Quan niệm về dạy viết trên thế giới và đề xuất phương pháp dạy viết trong nhà trường phổ thông ở Việt Nam, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 45, tr. 59-64.
4. Nguyễn Đăng Điệp (Chủ biên) (2023), *Rèn kỹ năng viết theo định hướng phát triển năng lực Ngữ văn 7,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Phạm Thị Thu Hiền (2022), Hướng dẫn thiết kế và sử dụng bài tập luyện viết cho học sinh trong môn Ngữ văn 6, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 02, tr. 34-39.
6. Phan Thị Hồng Xuân (2023), Xây dựng bài tập để tổ chức hoạt động dạy học nội dung Thực hành tiếng Việt trong sách giáo khoa môn Ngữ văn, *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 09, tr. 26-2.
7. Trần Đình Sử (chủ biên), La Khắc Hòa, Phùng Ngọc Kiếm, Nguyễn Xuân Nam (2016), *Lý luận văn học - tập 2*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

TỔ CHỨC HỌC TẬP THEO DỰ ÁN TRONG DẠY HỌC CHUYÊN ĐỀ NGỮ VĂN NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC HỌC SINH PHỔ THÔNG

Nguyễn Thị Huyền Trang, Nguyễn Thị Hồng Nghĩa, Bùi Thị Cẩm Tú, Nguyễn Thị Xuân Quỳnh*

Khoa Ngữ văn, Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Học tập theo dự án là một phương pháp tổ chức dạy học hiệu quả và tích cực hiện đang được vận dụng phổ biến trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông. Trong bài viết này, chúng tôi tiến hành đồng thời các phương pháp nghiên cứu lý thuyết, điều tra và thực nghiệm. Trên cơ sở phân tích đặc điểm chuyên đề học tập Ngữ văn, đề tài chỉ ra những ưu điểm và triển vọng của việc vận dụng học tập theo dự án nhằm phát triển năng lực cho học sinh phổ thông. Bài viết gợi ý một số chủ đề dự án minh họa, đề xuất quy trình vận dụng và thiết kế thư viện số phục vụ học tập theo dự án trong chuyên đề học tập môn Ngữ văn.

Từ khóa: *Học tập theo dự án; chuyên đề học tập; môn Ngữ văn; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

1. Giới thiệu

Ở giai đoạn định hướng nghề nghiệp, từ l0 đến lớp 12, bên cạnh các nội dung và yêu cầu cần đạt đối với trục kỹ năng đọc - viết - nói và nghe, Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) môn Ngữ văn 2018 có thêm các chuyên đề học tập với mục tiêu "tăng cường kiến thức về văn học và ngôn ngữ, kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn, đáp ứng sở thích, nhu cầu và định hướng nghề nghiệp của học sinh". Đây là một điểm mới quan trọng nhằm thực hiện phương châm giáo dục tích hợp và phân hoá, chú trọng phát triển năng lực và phẩm chất cho người học. Chuyên đề học tập mang tính chuyên sâu, song có độ mở và linh hoạt cao vì vậy đòi hỏi giáo viên phải lựa chọn phù hợp và linh hoạt các phương pháp dạy học gắn với thực tiễn, lấy học sinh làm trung tâm.

Học tập theo dự án (HTDA) là một phương pháp dạy học tích cực, hiện đại. Theo định nghĩa của Viện Giáo dục Buck (Hoa Kỳ), HTDA "là một phương pháp giảng dạy hệ thống, thu hút học sinh tiếp thu và phát triển kiến thức, kỹ năng thông qua quá trình khám phá mở rộng được cấu trúc xung quanh các câu

hỏi phức tạp, xác thực và các sản phẩm, nhiệm vụ được thiết kế kĩ càng"[1]. Về đặc điểm, các nhà nghiên cứu đều thống nhất cho rằng HTDA mang tính phức hợp dựa trên ba nguyên tắc chính: học tập theo ngữ cảnh, học sinh hoạt động tích cực, thông qua tương tác (cá nhân, nhóm) và chia sẻ kiến thức để đạt mục tiêu học tập[2]. Dưới sự hướng dẫn của giáo viên, học sinh tự lực giải quyết những vấn đề liên quan đến thế giới thực, theo sát chương trình học và có phạm vi kiến thức liên môn[3]. Đối sánh với các phương pháp dạy học truyền thống, HTDA mang chức năng kép, kết hợp học tập và nghiên cứu, lý thuyết với thực hành, tư duy và hành động, từ đó gắn kết chặt chẽ nhà trường và xã hội. HTDA vì vậy được vận dụng rộng rãi ở hầu hết các lĩnh vực học tập và hệ thống môn học.

Đối với môn Ngữ văn, các công trình nghiên cứu gần đây cho thấy sức hấp dẫn và tiềm năng của HTDA trong việc đổi mới phương pháp dạy học ở nhà trường phổ thông. Dương Thị Hồng Hiếu đã dựa trên việc khảo sát thực trạng nhận thức của giáo viên để đề xuất quy trình vận dụng DHDA vào dạy học Ngữ văn[4]. Trước đó, theo Nguyễn Thị Thanh Nga, nếu được áp dụng hiệu quả trong dạy học môn Ngữ văn, DHDA sẽ góp phần phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh phổ thông[5]. Với cách tiếp cận này, HTDA đã được vận dụng cụ thể vào một số nhóm/cụm bài học thuộc chương trình và sách giáo khoa Ngữ văn (2006) theo tinh thần đổi mới và hướng đến người học… Sang Chương trình GDPT 2018, bắt nhịp với những thay đổi căn bản về mục tiêu và quan điểm giáo dục theo định hướng phát triển năng lực học sinh, xu hướng vận dụng HTDA trong dạy học Ngữ văn ngày càng đa dạng ở các cấp học với khuynh hướng tiếp cận trực tiếp đến các bài học chủ đề hoặc xây dựng hệ thống ngữ liệu phục vụ HTDA, tiêu biểu như Trần Thị Thanh Hương (2022), Trần Thị Hiếu (2022), Bùi Nguyễn Bích Thy (2023) ...

Với rất nhiều lợi ích trong việc tối ưu quá trình học tập và tích cực hóa học sinh, HTDA đang trở thành một xu thế phổ biến của giáo dục Việt Nam. Tuy

---

[1] Thomas M. & John L. (2003), *Project Based Learning Handbook - A guide to Standard-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers, 2nd edition*, Buck Institute for Education, 2003.

[2] Trịnh Văn Biều, Phan Đồng Châu, Trịnh Lê Hồng Phương (2011), Dạy học dự án – Từ lý luận đến thực tiễn, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh, No.28,* tr. 3-12.

[3] Thomas M. & John L. (2003), *Project Based Learning Handbook - A guide to Standard-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers, 2nd edition*, Buck Institute for Education, 2003.

Dương Thị Hồng Hiếu (2020), Giải pháp nâng cao hiệu quả ứng dụng dạy học dựa trên dự án trong dạy học Ngữ văn. Tạp chí *Khoa học Giáo dục*, Vol 14, No.10, tr. 97-108.

[4] Dương Thị Hồng Hiếu (2020), Giải pháp nâng cao hiệu quả ứng dụng dạy học dựa trên dự án trong dạy học Ngữ văn. Tạp chí *Khoa học Giáo dục*, Vol 14, No.10, tr. 97-108.

[5] Nguyễn Thị Thanh Nga (2016), Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh trong môn Ngữ văn trung học phổ thông qua dạy học dự án, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt, 4/2016, tr. 69-71.

nhiên, quá trình triển khai Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018 cho thấy sự thiếu vắng các công trình mang tính định hướng và hệ thống đối với việc tổ chức HTDA vào thực tiễn dạy và học. Vì vậy, vận dụng HTDA trong dạy học chuyên đề học tập Ngữ văn sẽ có ý nghĩa quan trọng, góp phần thực hiện thành công mục tiêu giáo dục.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng các phương pháp nghiên cứu cơ bản gồm: (1) Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: phân tích đặc điểm và quy trình tổ chức HTDA theo các công trình nghiên cứu về dạy và học ở phổ thông; khảo sát và phân tích Chương trình GDPT và hệ thống chuyên đề học tập môn Ngữ văn 2018 ở ba bộ sách giáo khoa *Cánh Diều, Chân trời sáng tạo và Kết nối tri thức với cuộc sống* để làm rõ các đặc trưng về yêu cầu cần đạt và nội dung tổ chức dạy học chuyên đề học tập cho học sinh phổ thông. (2) Phương pháp thực nghiệm: đề xuất một số dự án học tập minh họa, quy trình thực hiện và thiết kế thư viện số phục vụ HTDA ở chuyên đề học tập môn Ngữ văn lớp 11.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Chuyên đề học tập môn Ngữ văn và triển vọng vận dụng học tập theo dự án

3.1.1. Vị trí, vai trò và đặc điểm của Chuyên đề học tập môn Ngữ văn

Chương trình GDPT 2018 định nghĩa: *Chuyên đề học tập là nội dung giáo dục cho học sinh học phổ thông nhằm thực hiện yêu cầu phân hoá sâu, giúp học sinh tăng cường kiến thức và kĩ năng thực hành, vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học giải quyết những vấn đề của thực tiễn, đáp ứng yêu cầu định hướng nghề nghiệp*[1].

Chuyên đề học tập được chia thành hai loại chính: (1) Chuyên đề học tập mở rộng hay nâng cao kiến thức môn học, (2) Chuyên đề học tập mang tính hướng nghiệp. Chuyên đề học tập môn Ngữ văn thuộc loại thứ nhất, được xây dựng dựa trên nguyện vọng của những học sinh có định hướng theo đuổi các ngành Khoa học xã hội và nhân văn. Tuy nhiên, việc nắm bắt và làm chủ hệ thống tri thức cũng như kĩ năng của các chuyên đề học tập này cũng sẽ giúp học sinh định hình và phát triển một số kĩ năng nền phục vụ nghề nghiệp tương lai. Bởi lẽ, nội dung các chuyên đề đều hướng đến mục tiêu giúp học sinh phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học, có cơ hội vận dụng những kiến thức về văn học vào thực hiện các đề tài, dự án có tính sáng tạo, làm ra những sản phẩm ý nghĩa và thể hiện sinh động mối quan hệ hai chiều giữa văn học và cuộc sống;

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGD ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

đáp ứng sở thích, nhu cầu và định hướng nghề nghiệp của học sinh. Thời lượng dạy học dành cho chuyên đề học tập Ngữ văn gồm 105 tiết với tổng số 9 chuyên đề.

Bảng 1. *Hệ thống chuyên đề học tập môn Ngữ văn lớp 10, 11, 12*

Lớp	**Tên chuyên đề**	**Số tiết**
10	Chuyên đề 10.1: Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học dân gian	10
	Chuyên đề 10.2: Sân khấu hóa tác phẩm văn học	15
	Chuyên đề 10.3: Đọc, viết và giới thiệu một tập thơ, một tập truyện ngắn hoặc một tiểu thuyết	10
11	Chuyên đề 11.1: Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại	10
	Chuyên đề 11.2: Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại	15
	Chuyên đề 11.3: Đọc, viết và giới thiệu về một tác giả văn học	10
12	Chuyên đề 12.1: Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học hiện đại và hậu hiện đại	10
	Chuyên đề 12.2: Tìm hiểu về một tác phẩm nghệ thuật chuyển thể từ văn học	15
	Chuyên đề 12.3: Tìm hiểu phong cách sáng tác của một trường phái văn học: cổ điển, hiện thực hoặc lãng mạn	10

Nhìn từ cấu trúc lẫn phạm vi nội dung, có thể thấy hệ thống chuyên đề học tập Ngữ văn mang tính mở rộng và phát triển. Xuyên suốt và lồng ghép trong nội dung của 09 chuyên đề học tập, học sinh được bổ khuyết và nâng cao tri thức thuộc các mạch kiến thức tiếng Việt và văn học như: lịch sử văn học (văn học dân gian, văn học trung đại, văn học hiện đại, hậu hiện đại), tri thức lý luận văn học (tác phẩm văn học, nhà văn, phong cách và trường phái sáng tác),... Điều này góp phần khắc phục sự gián đoạn về mặt cấu trúc của Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018 so với các chương trình trước đó.

Từ phương diện tiếp cận, hệ thống chuyên đề học tập Ngữ văn mang tính tích hợp và chuyên sâu, phù hợp với đặc trưng giai đoạn định hướng nghề nghiệp. Ngoài các chủ đề bổ trợ và gắn kết với sách giáo khoa, chuyên đề học tập còn bổ sung thêm những nội dung học tập mới gắn với thực tiễn và nhu cầu thực hành ngữ văn ở bối cảnh hiện đại như: viết báo cáo nghiên cứu, tìm hiểu ngôn ngữ hiện đại, mối quan hệ giữa văn học với các loại hình nghệ thuật khác (thông qua các hình thức sân khấu hóa, chuyển thể),… Đặc biệt, sự phát triển tịnh tiến của các cụm chủ đề Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề; Đọc, viết và giới thiệu về một hiện tượng văn học (tác phẩm, nhà văn, phong cách…) khẳng định mục tiêu cốt lõi về rèn luyện trục kĩ năng đọc, viết, nói và nghe cho học sinh phổ thông của chuyên đề học tập trong Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018.

Sự hiện diện của chuyên đề học tập trong Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018 có ý nghĩa đặc biệt với việc hình thành và phát triển năng lực và định hướng nghề nghiệp cho học sinh phổ thông. Tương ứng với đó, việc tổ chức dạy và học chuyên đề học tập cần thiết phải xây dựng được hệ thống nhiệm vụ học tập mang tính khám phá và thúc đẩy sự tự lực để học sinh có cơ hội thực hành và vận dụng các kĩ năng thực tiễn nhằm hiện thực hóa tri thức cũng như chuẩn bị nền tảng kĩ năng cho cuộc sống.

3.1.2. Học tập theo dự án và ưu thế trong dạy học Chuyên đề học tập môn Ngữ văn

Trong các mô hình dạy học hiện đại, cùng với Học tập dựa trên vấn đề (Problem-based Learning), HTDA là một dạng thức tiêu biểu của mô hình học tập dựa theo truy vấn (Inquiry-based Learning). Các yếu tố cấu thành HTDA gồm: Câu hỏi/Vấn đề cần tìm hiểu (Challenge Problem), Sự khám phá bền bỉ (Sustained Inquiry), Sự xác thực (Authenticity), Quan điểm và lựa chọn của người học (Student Voice & Choice), Sự phản hồi (Reflection), Đánh giá và Sửa đổi (Critique & Revision), Sản phẩm công bố (Public Product). Các yếu tố này định hình nên các đặc trưng cốt lõi của HTDA so với các phương pháp dạy học hiện đại khác.

Với các đặc điểm được xác định của chuyên đề học tập trong Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018, HTDA là một phương pháp dạy học hoàn toàn phù hợp và hữu dụng đối với việc triển khai dạy và học chuyên đề học tập Ngữ văn xét từ nhiều tiêu chí:

- Mục tiêu: Giúp học sinh hình thành và phát triển các năng lực gắn với chương trình học như: Năng lực ngữ văn (thông qua rèn luyện trục kĩ năng đọc – viết – nói và nghe), năng lực tự chủ và tự học (thông quan việc lựa chọn vấn đề và tự lực thực hiện các nhiệm vụ trong toàn bộ quá trình học tập), năng lực

giao tiếp và hợp tác (thông qua làm việc cá nhân và nhóm), năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo (thông qua lựa chọn vấn đề nghiên cứu và đề xuất các giải pháp thực hiện hoặc giải quyết vấn đề; thiết kế và công bố sản phẩm dự án trước cộng đồng). Đồng thời, tính chất phức hợp và liên môn giúp HTDA hình thành ở học sinh những kiến thức và năng lực mới như: năng lực ứng dụng công nghệ (thông qua nghiên cứu và thực hiện nhiệm vụ trên nền tảng số), năng lực quản lý dự án (thông qua việc điều phối và kiểm soát các nhiệm vụ học tập trên thực tế), năng lực tư duy phản biện (thông qua hoạt động đánh giá và phản hồi dự án), năng lực siêu nhận thức (thông qua khái quát hóa toàn bộ quy trình và cách thức tổ chức dự án),...

- Chủ thể: Học sinh là trung tâm của quá trình học tập dưới sự điều hướng và cố vấn của giáo viên. Với tính chất tự chọn, chuyên đề học tập cho phép giáo viên gợi ý chủ đề và quy trình dự án, học sinh được lựa chọn vấn đề/câu hỏi khám phá cũng như hình thức sản phẩm cần trình bày. Trên tiêu đề, chuyên đề học tập thể hiện rõ học sinh chính đối tượng của các hoạt động: Tập nghiên cứu, Tìm hiểu, Đọc viết... Bên cạnh đó, chuyên đề học tập được cấu trúc thành sách riêng, với khung nội dung mang tính khái quát chung, việc triển khai cụ thể hoàn toàn do giáo viên và học sinh dựa trên các nội dung cơ bản như: tìm hiểu lý thuyết, thực hành và vận dụng, báo cáo sản phẩm,...

- Tính xác thực: Thông qua các dự án học tập, chuyên đề học tập Ngữ văn giúp học sinh gắn kết quá trình học tập với bối cảnh và nhiệm vụ thực tiễn nhằm huy động và tích hợp các kiến thức và kĩ năng chuyên sâu liên quan đến văn học và ngôn ngữ. Các vấn đề thực tiễn được lựa chọn trong nội dung chuyên đề học tập bao gồm: nghiên cứu và báo cáo về các hiện tượng văn học thuộc các giai đoạn và hình thái lịch sử (văn học dân gian, văn học trung đại; văn học hiện đại và hậu hiện đại); tìm hiểu ngôn ngữ hiện đại; tìm hiểu và thực hành sân khấu hóa hoặc chuyển thể tác phẩm văn học; đọc, viết và giới thiệu về tác phẩm, tác giả hoặc phong cách thẩm mĩ của trường phái văn học.

- Thời lượng: Chuyên đề học tập được bố trí thành nội dung học tập riêng với thời lượng từ 10-15 tiết/chuyên đề, có thể thực hiện tập trung hoặc dàn trải linh hoạt. Điều này phù hợp với quy mô và tiến trình tổ chức các dự án học tập, giúp giáo viên và học sinh mở rộng phạm vi thực hiện dự án ra ngoài không gian lớp học, kết nối với các nguồn lực bên ngoài, tạo ảnh hưởng tới cộng đồng.

3.2. Quy trình tổ chức học tập theo dự án trong chuyên đề học tập môn Ngữ văn

Căn cứ các đặc điểm của HTDA và mục tiêu dạy học chuyên đề học tập môn Ngữ văn, trong quá trình tổ chức dạy học, giáo viên cần tuân thủ một số

nguyên tắc: (1) Bám sát mục tiêu, yêu cầu cần đạt Chương trình GDPT môn Ngữ văn (2018) và nội dung sách chuyên đề học tập Ngữ văn; (2) Đảm bảo tính linh hoạt trong việc vận dụng, triển khai quy trình và các tiêu chí của HTDA; (3) Thực hiện các định hướng dạy học tích hợp và phân hóa nhằm đảm bảo phát triển năng lực và các kĩ năng thế kỉ 21 cho học sinh.

Dựa trên mô hình thiết kế giảng dạy ADDIE (*Analysis* - Phân tích, *Design* – Thiết kế, *Development* – Phát triển, *Implement* – Triển khai, *Evaluation* – Đánh giá), chúng tôi đề xuất quá trình dạy học dựa theo dự án vào chuyên đề học tập gồm 5 bước:

Bước 1. Xác định mục tiêu, yêu cầu cần đạt

Trước khi tổ chức dạy học, giáo viên cần phổ biến HTDA tới hoc sinh, khảo sát thông tin về mức độ hứng thú và nhu cầu học tập chuyên đề của học sinh. Đồng thời, giáo viên xây dựng kế hoạch cụ thể gồm: Xác định mục tiêu và yêu cầu cần đạt của chuyên đề học tập và dự án học tập; xác định thời gian, địa điểm, nội dung dạy học; xác định phương tiện, phương pháp, kĩ thuật dạy học…

Bước 2. Lựa chọn đề tài và xây dựng kế hoạch thực hiện

Học sinh lựa chọn dự án theo hướng dẫn của giáo viên; chia nhóm (từ 4 - 6 thành viên); tìm hiểu kiến thức liên quan đến chuyên đề học tập và HTDA; xác định mục tiêu, yêu cầu sản phẩm cần đạt. Tiếp theo, học sinh tiến hành hoạt động và trả lời các câu hỏi theo định hướng của giáo viên; tiến hành thảo luận các nhiệm vụ trong nhóm, lên ý tưởng và đề xuất đề tài thực hiện.

Trong quá trình xây dựng kế hoạch dự án, giáo viên xác định hệ thống ngữ liệu dạy học, bộ câu hỏi định hướng người học; thiết kế bộ rubric, thang đo, bảng kiểm đánh giá sản phẩm… Ngoài ra giáo viên cần hỗ trợ học sinh trong việc dự kiến nguồn tài liệu, gợi ý môi trường, định hướng trình bày sản phẩm và duyệt kế hoạch dự án cho học sinh.

Học sinh thảo luận xác định mục tiêu dự án; nhiệm vụ và sản phẩm dự kiến; phương pháp thực hiện dự án; dự kiến thời gian thực hiện/kinh phí; môi trường thực hiện dự án; phân chia công việc tùy theo năng lực và sở thích của các thành viên trong nhóm;

Bước 3. Thực hiện dự án

Học sinh thực hiện dự án, tham gia hoạt động nhóm, chủ động tìm kiếm và thu thập thông tin qua các hình thức: Đọc (Tri thức ngữ văn; bài viết tham khảo trên sách, tạp chí, web ở thư viện hoặc kho tài liệu số do giáo viên thiết kế/gợi dẫn; Tra cứu thuật ngữ/từ khóa công cụ; Trải nghiệm thực tế (Nghe thuyết trình/giới thiệu, ghi chép, phỏng vấn, xin tư liệu tại địa điểm thực hiện).

Sau khi thu thập thông tin, các nhóm tiến hành xử lí, tổng hợp và lập đề cương qua các cách thức: Sử dụng phương pháp thống kê, so sánh; thảo luận, lựa chọn, phân loại và hệ thống dữ liệu đã thu thập; tham khảo ý kiến chuyên gia về các thông tin đã thu thập; sử dụng một số phần mềm lọc và phân tích dữ liệu… Tiếp đến, các nhóm tiến hành xây dựng sản phẩm gồm: Đề cương chi tiết, thực hiện viết bài; thống nhất và hoàn thành sản phẩm; thực nghiệm, chỉnh sửa và hoàn chỉnh sản phẩm cuối cùng.

Trong quá trình thực hiện dự án, giáo viên quan sát, thu thập và giải đáp những thắc mắc đồng thời cung cấp tài liệu bổ trợ cần thiết; kịp thời định hướng, hỗ trợ, điều chỉnh các hoạt động giúp học sinh thực hiện nhiệm vụ học tập tốt hơn; thường xuyên trao đổi, lắng nghe các nhóm trưởng báo cáo tình hình ở từng giai đoạn; đánh giá hoạt động của các nhóm và phản hồi kịp thời để học sinh có cơ hội tiến bộ, cải thiện kết quả.

Bước 4. Báo cáo dự án

Giáo viên phối hợp cùng học sinh lên ý tưởng tổ chức hoạt động báo cáo (hoạt động ngoại khóa, diễn đàn, giới thiệu tạp chí,...). Các nhóm phân chia nhiệm vụ báo cáo, các thành viên đảm nhận nhiệm vụ phù hợp với năng lực và hứng thú của bản thân; tiến hành báo cáo sản phẩm.

Bước 5. Đánh giá sản phẩm

Giáo viên đánh giá, hướng dẫn học sinh tự đánh giá và đánh giá chéo để phản hồi và tổng kết về chuyên đề học tập. Học sinh cùng thảo luận đánh giá các thành viên trong nhóm, tự đánh giá quá trình hoạt động của chính bản thân học sinh, đúc rút kinh nghiệm.

3.3. Đề xuất các dự án học tập minh họa trong chuyên đề học tập Ngữ Văn

Trên nguyên tắc và quy trình tổ chức HTDA, vận dụng minh họa trong chuyên đề học tập Ngữ văn lớp 11, chúng tôi đề xuất một số dự án học tập căn cứ theo nội dung và yêu cầu cần đạt của mỗi chuyên đề như sau:

Bảng 2. *Bảng đề xuất ý tưởng dự án chuyên đề học tập minh họa*

Yêu cầu cần đạt	**Đề xuất dự án học tập**
Chuyên đề 1: Tập nghiên cứu và viết báo cáo về một vấn đề văn học trung đại	
– Biết các yêu cầu và cách thức nghiên cứu một vấn đề văn học – Biết viết một báo cáo nghiên cứu.	**DA 1.** Tập san nghiên cứu văn học trung đại Việt Nam **DA 2**. Thư viện Artstemp các tác gia trung đại

– Vận dụng được một số hiểu biết từ chuyên đề để đọc hiểu và viết về văn học trung đại Việt Nam. – Biết thuyết trình một vấn đề của văn học trung đại Việt Nam	**DA 3.** Xưởng phim tư liệu *Nguyễn Du và Hồ Xuân Hương – chân dung cùng thời* **DA 4:** Tọa đàm *Văn học chữ Nôm - từ Nguyễn Trãi đến Nguyễn Du* **DA 5.** Cuộc thi viết *Thư gửi người xưa – đối thoại và giải mã văn học trung đại từ điểm nhìn hôm nay*
Chuyên đề 2: Tìm hiểu ngôn ngữ trong đời sống xã hội hiện đại	
– Hiểu được ngôn ngữ là một hiện tượng xã hội và là một bộ phận cấu thành của văn hoá. – Nhận biết và đánh giá được các yếu tố mới của ngôn ngữ trong đời sống xã hội đương đại. – Biết vận dụng các yếu tố mới của ngôn ngữ đương đại trong giao tiếp	**DA 6:** Blog chủ đề *Dòng chảy ngôn ngữ* bàn luận về ngôn ngữ hiện đại **DA 7:** Podcast *Ngôn ngữ Gen Z – Teencode thế hệ mới: Sáng tạo hay lệch chuẩn* **DA 8.** Từ điển Thành ngữ tiếng Việt hiện đại **DA 9.** E-Magazine chủ đề *Tiếng Việt trên hành trình hội nhập quốc tế* **DA 10.** Xây dựng bộ quy tắc sử dụng tiếng Việt hiện đại dành cho giới trẻ
Chuyên đề 3: Đọc, viết và giới thiệu về một tác giả văn học	
– Nhận biết được một số đặc điểm nổi bật về sự nghiệp văn chương và phong cách nghệ thuật của một tác giả lớn. – Biết cách đọc một tác giả văn học lớn. – Biết viết bài giới thiệu về một tác giả văn học đã đọc. - Vận dụng được những hiểu biết từ chuyên đề để đọc hiểu và viết về những tác giả văn học khác. - Biết thuyết trình về một tác giả văn học.	**DA 11:** Hội thảo văn học *Nguyễn Đình Chiểu - cây bút chở Đạo và trừ gian* **DA 12.** Dựng chân dung văn học *Thế Lữ - một khách tình si* **DA 13.** Bàn tròn văn học giới thiệu các tác giả Tự Lực văn đoàn. **DA 14.** Infographic *Nguyễn Huy Thiệp – Ngôi sao sáng của văn học Việt Nam đương đại* **DA 15.** Cuộc thi viết bài bình chọn nhà văn tiêu biểu của văn học Việt Nam thế kỉ 21

3.4. Xây dựng thư viện số phục vụ học tập chuyên đề môn Ngữ văn theo dự án

Một trong số những điểm mới nổi bật từ Chương trình GDPT 2018 là sự mở rộng về ngữ liệu dạy học. Nhận thấy tầm quan trọng của việc đa dang hóa nguồn ngữ liệu cho học sinh trong dạy học chuyên đề học tập môn Ngữ văn, chúng tôi tiến hành thiết kế Thư viện số cung cấp nguồn ngữ liệu phục vụ tổ chức HTDA nhằm phát triển năng lực cho học sinh, minh họa ở hệ thống chuyên đề học tập môn Ngữ văn lớp 11.



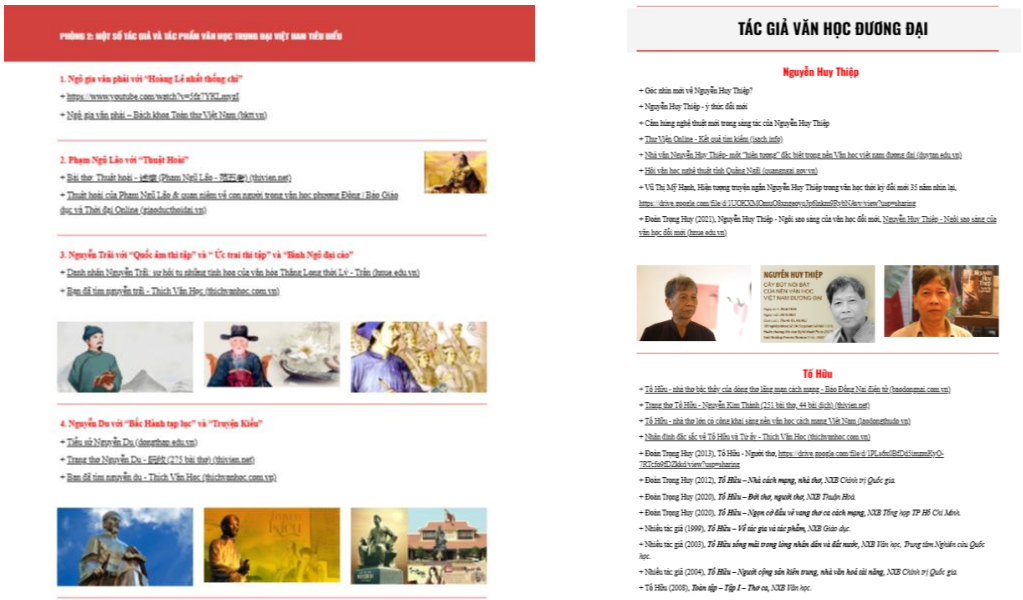
Hình 1. *Giao diện giới thiệu thư viện số*

Nền tảng Thư viện số dựa theo cấu trúc tổ chức hoạt động của sách chuyên đề học tập sẽ gồm 3 giai đoạn: Khám phá tư liệu – Kiểm tra, đánh giá – Trình bày và chia sẻ, tương ứng với các nhiệm vụ liên quan đến: tìm hiểu ngữ liệu và tri thức nền, thực hành và vận dụng, báo cáo và trình bày sản phẩm HTDA.

Về cấu trúc cụ thể, Giai đoạn 1 – Khám phá tư liệu được phân bổ thành các nội dung hỗ trợ học sinh gồm: Tổng quan về HTDA, Tri thức Ngữ văn, Ngữ liệu học tập chuyên đề. Trong đó, thư viện số tập trung vào cung cấp nguồn tài liệu tham khảo đa dạng và chuyên sâu nhằm giúp học sinh có ngữ liệu phong phú trong quá trình thực hiện các dự án học tập. Giai đoạn 2 – Kiểm tra, đánh giá, thư viện cung cấp hệ thống rubric, phiếu kiểm tra đánh giá giúp học sinh tự đối chiếu và điều chỉnh dự án theo đúng mục tiêu, đồng thời giúp giáo viên có thể kiểm soát được tiến trình và hiệu quả của dự án. Giai đoạn 3 – Trình bày và chia sẻ được thiết kế như một không gian mở cho việc trình bày và công bố sản phẩm dự án, đồng thời là nơi phản hồi, nhận xét và thu thập đánh giá của giáo viên, học sinh nhằm hoàn thiện dự án và quá trình học tập.



Hình 2. *Sơ đồ mô tả thư viện số ngữ liệu học tập chuyên đề Ngữ văn 11*



Hình 3. *Minh họa gian Tài liệu tham khảo của thư viện số*

Tùy theo đặc điểm của dự án, giáo viên và học sinh có thể linh hoạt sử dụng thư viện số như một nguồn ngữ liệu mang tính định hướng nhằm thúc đẩy và phát triển các năng lực tư duy và học tập của học sinh trong quá trình thực hiện dự án. Bản thân thư viện số cũng có thể trở thành một dự án cộng đồng phục vụ cho việc dạy học CĐHT môn Ngữ văn xuyên suốt cấp học cũng như thuận tiện chia sẻ và lan tỏa trong cộng đồng giáo viên, học sinh. Để đạt được mục tiêu, chúng tôi đề xuất một số nguyên tắc cốt lõi khi xây dựng kho ngữ liệu phục vụ HTDA gồm: **Khoa học** (Cấu trúc của thư viện số cần thống nhất và bám sát theo mục tiêu, phạm vi, đặc điểm tổ chức dạy học hệ thống chuyên đề; tránh tình trạng bất nhất, không tương thích giữa các chuyên đề); **Xác thực** (Nguồn ngữ liệu

được lựa chọn phải có tính hệ thống, cập nhật và chuẩn xác), **Tích hợp** (Thư viện số là nguồn tài nguyên hỗ trợ đồng thời thúc đẩy các năng lực ứng dụng công nghệ, giải quyết vấn đề và sáng tạo trên nền tảng số cho học sinh trong HTDA); **Tiếp cận** (Thư viện số nên được xây dựng trên các nền tảng và ứng dụng phổ biến như Google Sites, WordPress, Padlet,… giúp giáo viên và học sinh dễ dàng tiếp cận và truy cập; **Thời gian** (Thư viện số phải được xây dựng và hoàn chỉnh trước khi tiến hành HTDA, có thể điều chỉnh cho phù hợp trong toàn bộ quá trình dạy học).

4. Kết luận

Là một nội dung quan trọng của Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018, chuyên đề học tập có ý nghĩa tiền đề, trực tiếp chuẩn bị cho giai đoạn định hướng nghề nghiệp của học sinh phổ thông. Với những ưu thế về cách tiếp cận cũng như quy trình tổ chức, HTDA thực sự là một biện pháp dạy học tích cực, có tính khả thi và hoàn toàn phù hợp với đặc trưng của dạy học chuyên đề. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, giáo viên và học sinh sẽ đối diện với không ít trở ngại. Cụ thể, từ phía khách quan, HTDA đòi hỏi nguồn lực lớn về thời gian, không gian, cơ sở vật chất cũng như nền tảng thiết bị hỗ trợ các hoạt động học tập linh hoạt và đa dạng của học sinh. Từ phía chủ quan, để tổ chức HTDA thành công, học sinh phải có năng lực học tập tự chủ ở mức độ nhất định, đồng thời giáo viên cần có năng lực chuyên môn vững vàng, kinh nghiệm và kĩ năng quản lý dự án hiệu quả. Vì vậy, để vận dụng HTDA thành công, giáo viên cần lưu ý: (1) Bám sát yêu cầu cần đạt của chuyên đề học tập và mục tiêu năng lực ngữ văn của học sinh để thiết kế và định hướng các dự án mang tính vừa sức và phù hợp thực tiễn; (2) Thực hiện nghiêm túc kế hoạch dạy học theo đúng thời gian và tiến độ nhằm duy trì động lực và hiệu quả học tập của học sinh. Cần tuân thủ quy trình và các nguyên tắc giám sát, phản hồi đối với học sinh ở từng giai đoạn thực hiện dự án; (3) Đảm bảo và tôn trọng quyền tự chủ của học sinh, lấy học sinh làm trung tâm. Thực hiện dạy học phân hóa ở các cấp độ, chi tiết và rõ ràng về tiêu chí đánh giá.

Qua khảo sát và nghiên cứu, những đề xuất về quy trình vận dụng HTDA cùng một số đề tài dự án minh họa và thư viện số ngữ liệu minh họa sẽ góp phần tối ưu hóa quá trình tổ chức HTDA trong dạy học chuyên đề môn Ngữ văn hiện nay. Bên cạnh đó, những kiến nghị và đề xuất cụ thể - được xây dựng dựa trên định hướng dạy học phát triển năng lực cho học sinh – cũng cung cấp cho giáo viên và học sinh sự hỗ trợ và chỉ dẫn cần thiết nhằm thực hiện thành công mục tiêu của Chương trình GDPT môn Ngữ văn 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGD ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Bùi Nguyễn Bích Thy, Nguyễn Cát Lượng (2023), Thiết kế website hỗ trợ dạy học môn Tiếng Việt cho học sinh lớp 4 theo phương pháp dạy học dự án, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, Vol.1, tr. 33-44.
3. Bùi Mạnh Hùng (tổng chủ biên), Phan Huy Dũng (chủ biên), nhóm tác giả (2023), *Chuyên đề học tập Ngữ văn 11 (bộ Kết nối tri thức với cuộc sống)*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Dương Thị Hồng Hiếu (2020), Giải pháp nâng cao hiệu quả ứng dụng dạy học dựa trên dự án trong dạy học Ngữ văn. Tạp chí *Khoa học Giáo dục*, Vol 14, No.10, tr. 97-108.
5. Lã Nhâm Thìn, Đỗ Ngọc Thống (đồng chủ biên), nhóm tác giả (2023), *Chuyên đề học tập Ngữ văn 11 (bộ Cánh Diều)*, Nxb Đại học Huế.
6. Nguyễn Thị Thanh Nga (2016), Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh trong môn Ngữ văn trung học phổ thông qua dạy học dự án, *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt, 4/2016, tr. 69-71.
7. Nguyễn Thành Thi (chủ biên), nhóm tác giả (2023), *Chuyên đề học tập Ngữ văn 11 (bộ Chân trời sáng tạo),* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Phạm Thị Minh Phượng, Triệu Thị Thu Thủy (2017), Vận dụng phương pháp dạy học dự án trong dạy học cụm bài: *Trình bày một vấn đề, luyện tập trình bày một vấn đề, văn bản quảng cáo và viết văn bản quảng cáo* Ngữ văn 10 nâng cao, tập 2, *Tạp chí Giáo dục*, Vol. 2.
9. Thomas M. & John L. (2003), *Project Based Learning Handbook - A guide to Standard-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers*, *2nd edition*, Buck Institute for Education, 2003.
10. Trần Thị Hiếu, Lê Thị Trang Nhung, Đoàn Châu Hưng (2022), Vận dụng phương pháp dạy học theo dự án vào kiểu bài thuyết minh bậc trung học phổ thông, *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Nai*, Vol.22, tr. 52-64.
11. Trần Thị Thanh Hương (2022), *Vận dụng phương pháp Dạy học dự án trong môn Ngữ văn ở trường trung học giáo dục phổ thông*, Luận văn Thạc sĩ, Đại học Giáo dục.
12. Trịnh Văn Biều, Phan Đồng Châu, Trịnh Lê Hồng Phương (2011), Dạy học dự án – Từ lý luận đến thực tiễn, *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh, No.28,* tr. 3-12.

VĂN HÓA ỨNG XỬ CỦA HỌC SINH: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG THPT UÔNG BÍ, TỈNH QUẢNG NINH

Nguyễn Thanh Tú, Nguyễn Thị Băng Ngân
Khoa Quản trị chất lượng, Trường Đại học Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá văn hóa ứng xử của học sinh trung học phổ thông ở các khía cạnh: nhận thức về vai trò của văn hóa ứng xử, thực trạng văn hóa ứng xử trong gia đình, trong trường học và trong cộng đồng. Khảo sát 402 học sinh ở Trường THTP Uông Bí kết hợp kiểm định One Sample T-Test và phân tích sự khác biệt trung bình One-way ANOVA cho thấy, mặc dù phần lớn học sinh có nhận thức đúng đắn về văn hóa ứng xử và có các biểu hiện phù hợp nhưng vẫn còn một bộ phận học sinh nhận thức không đầy đủ và có các biểu hiện không phù hợp về văn hóa ứng xử. Từ đó, nhóm tác giả đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao văn hóa ứng xử của học sinh trung học phổ thông.

Từ khóa: *văn hóa ứng xử; học sinh; THPT Uông Bí; thực trạng*

1. Mở đầu

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được Bộ Giáo dục và Đào tạo công bố, xây dựng theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh, phù hợp với xu hướng phát triển chương trình của các nước tiên tiến, nhằm thực hiện yêu cầu của Nghị quyết 88 của Quốc hội *"tạo chuyển biến căn bản, toàn diện về chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông; kết hợp dạy chữ, dạy người và định hướng nghề nghiệp; góp phần chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ kiến thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất và năng lực, hài hòa đức, trí, thể, mỹ và phát huy tốt nhất tiềm năng của mỗi học sinh"*. Quyết định 1299/QĐ-TTg và Thông tư số 06/TT-BGDĐT đưa ra các mục tiêu và quy tắc cụ thể để xây dựng một môi trường học tập lành mạnh, thân thiện và nâng cao năng lực ứng xử cho học sinh và cán bộ giáo dục, yêu cầu 100% trường học phải xây dựng bộ Quy tắc ứng xử dựa trên bộ Quy tắc ứng xử do Bộ Giáo dục - Đào tạo ban hành, đồng thời, các trường phải tăng cường giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh. Do vậy, nâng cao văn hóa ứng xử của học sinh THPT đóng vai trò quan trọng để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông nói chung.

Văn hóa ứng xử của học sinh THPT là chủ đề được nhiều học giả trong nước và quốc tế quan tâm. Szilagyi cho rằng "văn hóa ứng xử ảnh hưởng lớn đến quá trình học tập của học sinh, chẳng hạn như thái độ giao tiếp trong lớp, mối

quan hệ với người khác và bạn bè trong lớp"[1], Kang & Chang[2] nghiên cứu về tác động động của văn hóa ứng xử lên hành vi học tập của học sinh phương Tây hoặc văn hóa ứng xử có tác động rất lớn đối với chất lượng cuộc sống và hiệu quả hoạt động của các nhà trường[3]. Ở Việt Nam, các nghiên cứu cũng tập trung làm rõ các biểu hiện và tác động của văn hóa ứng xử trong nhà trường như: Văn hóa ứng xử được thể hiện qua bầu không khí dân chủ và thân thiện, có sự tương tác tích cực giữa nhà giáo dục và người được giáo dục[4], phản ánh qua các chuẩn mực của ứng xử người - người như: tôn trọng, trung thực, quan tâm, dân chủ, lắng nghe, chia sẻ, biết ơn, giúp đỡ. Bởi vì môi trường học đường có đặc thù riêng đòi hỏi việc ứng xử phải tuân thủ theo chuẩn mực hay còn gọi là văn hóa ứng xử học đường[5], góp phần làm nên môi trường thuận lợi cho hoạt động dạy học - giáo dục[6]. Để xây dựng văn hóa ứng xử tốt đẹp, trường phổ thông cần chú trọng thực hiện năm hoạt động cơ bản: tuyên truyền nâng cao nhận thức; xây dựng và thực hiện Bộ quy tắc ứng xử; giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh; bồi dưỡng nâng cao năng lực văn hóa ứng xử và năng lực giáo dục văn hóa ứng xử cho tập thể sư phạm nhà trường; phối hợp của nhà trường với gia đình và xã hội trong xây dựng văn hóa ứng xử[7]…

Có thể thấy hầu hết các tác giả đều đã nghiên cứu và làm rõ văn hóa ứng xử, những biểu hiện và các tác động của văn hóa ứng xử trong nhà trường. Tuy nhiên chưa có nghiên cứu đánh giá thực trạng xây dựng văn hóa ứng xử ở 1 trường THPT cụ thể. Nghiên cứu này sẽ sử dụng các tài liệu thứ cấp để làm cơ sở lý luận, xây dựng thang đo và tiến hành khảo sát thực trạng văn hóa ứng xử của học sinh tại 1 trường THPT cụ thể, là cơ sở để đưa ra các giải pháp để nâng cao chất lượng văn hóa ứng xử của học sinh trong nhà trường.

[1] A. Szilagyi (2013), Nigeria and the cultures of respect: cultural identity and meaning construction in online international and multicultural classroom, *Proceedings of Conference of the International Journal of Arts & Asciences*, pp. 589-618.
[2] H. Kang, B. Chang (2016), Examining culture's impact on the learning behaviors of student sojourners from Confucius culture studying in western online learning contex, *Journal of International Students*, 6(3), pp. 779-797, DOI:10.32674/jis.v6i3.356.
[3] P. B. Smith, M. H. Bond (1999), Social psychology: Across cultures" (2nd ed.), Allyn & Bacon.
[4] N. D. Quang (2012), Political, ideological, ethical and lifestyle education for students in the current period, *Education and Society Magazine*, 18 (78), pp. 13-14.
[5] N. T. N. Ha (2017), The role of school behavior culture, *Journal of Educational Science*, 137, pp. 62-65.
[6] N. D. Quang (2012), Political, ideological, ethical and lifestyle education for students in the current period, *Education and Society Magazine*, 18 (78), pp. 13-14.
[7] N. T. T. Dung (2020), Activities to build behavioral culture in high schools, *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 27, pp. 21-25.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện thông qua khảo sát trên Google Forms với học sinh cả 3 khối lớp 10, 11, 12 đang theo học tại trường THPT Uông Bí, tỉnh Quảng Ninh. Thời gian tiến hành từ tháng 9/2023 đến cuối tháng 4/2024. Theo Yamane (1967), công thức tính cỡ mẫu được xác định như sau:

$$\mathbf{n = 1,96^2 \ x \ \frac{0,5 \ x \ (1 - 0,5)}{0,05^2} = 384,16}$$

Kết hợp dự phòng 10% mẫu trong trường hợp phiếu khảo sát không hợp lệ. Do đó, nghiên cứu sẽ tiến hành khảo sát với 423 đối tượng. Sau khi khảo sát, thu được 402 phiếu hợp lệ, tác giả sử dụng phần mềm Excel và SPSS phiên bản 25.0 để xử lý số liệu.

Mẫu nghiên cứu được thể hiện qua Bảng 1 dưới đây.

Bảng 1. *Đặc điểm mẫu điều tra*

Thông tin	Nam n = 206		Nữ n = 196		Tổng n = 402	
	n	%	n	%	n	%
Khối lớp						
Lớp 10	89	43,2	93	47,4	182	45,3
Lớp 11	43	20,9	47	24,0	90	22,4
Lớp 12	74	35,9	56	28,6	130	32,3
Học lực						
Kém	0	0	0	0	0	0
Yếu	6	2,9	5	2,6	11	2,7
Trung bình	34	16,5	19	9,7	53	13,2
Khá	101	49,0	83	42,3	184	45,8
Giỏi	65	31,6	89	45,4	154	38,3
Hạnh kiểm						
Yếu	3	1,5	0	0	3	0,7
Trung bình	9	4,4	1	0,5	10	2,5
Khá	61	29,6	24	12,2	85	21,1
Tốt	133	64,6	171	87,2	304	75,6

Đánh giá độ tin cậy thang đo: sử dụng thang đo Likert từ điểm 1 đến điểm 5 (Từ rất không đồng ý đến rất đồng ý), những biến quan sát thỏa mãn có hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,6 và hệ số tương quan biến tổng hơn 0,3 sẽ được

chấp nhận và đưa vào xử lý ở các bước phân tích tiếp theo. Bảng 2 dưới đây cho thấy tất cả các biến quan sát đều đáp ứng được yêu cầu, chứng tỏ thang đo có độ tin cậy tốt

Bảng 2. *Đánh giá độ tin cậy của thang đo*

Mã hóa	**Biến quan sát**	**Hệ số tương quan biến tổng**	**Hệ số Conbach's Alpha nếu loại biến**
Nhận thức về vai trò của văn hóa ứng xử: Cronbach's Alpha = 0,872			
NT1	Đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển cá nhân và xây dựng nhân cách của tôi.	0,416	0,871
NT2	Đóng vai trò quan trọng trong gia đình, trường học và cả xã hội.	0,710	0,851
NT3	Góp phần định hình và phát triển các giá trị đạo đức, chuẩn mực, thói quen tốt cũng như cách cư xử đúng đắn, tốt đẹp.	0,518	0,865
NT4	Tạo nên sự ổn định và đoàn kết trong gia đình.	0,446	0,869
NT5	Góp phần tạo ra môi trường học tập chuyên nghiệp, an toàn, lành mạnh.	0,654	0,855
NT6	Giúp tạo sự tôn trọng giữa các học sinh và giáo viên.	0,611	0,858
NT7	Giúp giải quyết xung đột giữa một cách văn minh.	0,377	0,873
NT8	Giúp tạo ra sự hoà thuận, hòa bình và đoàn kết giữa các thành viên trong xã hội.	0,744	0,848
NT9	Có vai trò quan trọng trong việc giải quyết các vấn đề xã hội như: phân biệt chủng tộc, bạo lực....	0,360	0,873
NT10	Giúp xây dựng mối quan hệ tốt giữa con người.	0,721	0,850

NT11	Các chương trình giáo dục về văn hóa ứng xử nên được tích hợp vào chương trình giáo dục trường học.	0,694	0,852
Văn hóa ứng xử trong gia đình: Cronbach's Alpha = 0,851			
GĐ1	Kính trọng, lễ phép, hiếu thảo với ông bà, cha mẹ.	0,563	0,836
GĐ2	Lắng nghe, tôn trọng ý kiến của các thành viên trong gia đình.	0,437	0,848
GĐ3	Lễ phép trong giao tiếp, nói chuyện đúng mực với các thành viên trong gia đình.	0,695	0,822
GĐ4	Phụ giúp cha mẹ và các thành viên trong gia đình những công việc phù hợp.	0,543	0,838
GĐ5	Thăm hỏi, chăm sóc ông bà, cha mẹ khi ốm đau, bệnh tật; động viên khi gặp khó khăn trong cuộc sống.	0,575	0,835
GĐ6	Hòa thuận, thương yêu, thấu hiểu với anh/chị/em trong gia đình.	0,705	0,821
GĐ7	Coi trọng sự bình đẳng, tôn trọng quan điểm, sở thích của anh/chị/em.	0,357	0,854
GĐ8	Giúp đỡ anh/chị/em khi gặp khó khăn.	0,642	0,828
GĐ9	Cùng anh/chị/em xây dựng gia đình, chăm lo phụng dưỡng ông bà cha mẹ.	0,593	0,833
Văn hóa ứng xử trong trường học: Cronbach's Alpha = 0,873			
TH1	Thực hiện nghiêm túc các quy định của nhà trường.	0,577	0,862
TH2	Bảo vệ, giữ gìn cảnh quan trường học; xây dựng môi trường thân thiện, xanh, sạch, đẹp.	0,533	0,866
TH3	Không sử dụng thuốc lá, đồ uống có cồn, chất cấm trong trường học.	0,673	0,854
TH4	Không sử dụng mạng xã hội để phát tán, tuyên truyền, bình luận những thông tin hoặc hình ảnh trái thuần	0,529	0,866

	phong mỹ tục, làm ảnh hưởng xấu đến môi trường giáo dục.		
TH5	Không gian lận trong thi cử.	0,613	0,859
TH6	Giúp đỡ, hỗ trợ bạn bè khi gặp khó khăn.	0,631	0,858
TH7	Tôn trọng quan điểm, ý kiến và sự khác biệt của mỗi cá nhân trong trường học.	0,556	0,864
TH8	Không làm tổn hại đến sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của bản thân, người khác và uy tín tập thể.	0,550	0,864
TH9	Sử dụng ngôn ngữ đúng mực, thân thiện.	0,669	0,855
TH10	Kính trọng, lễ phép, cư xử đúng mực với giáo viên, cán bộ quản lý và khách đến trường học.	0,594	0,861
Văn hóa ứng xử trong cộng đồng: Cronbach's Alpha = 0,863			
CĐ1	Phản ánh, đấu tranh với những hành vi lệch chuẩn.	0,531	0,854
CĐ2	Tôn trọng, lịch sự khi giao tiếp.	0,679	0,841
CĐ3	Sẵn sàng giúp đỡ mọi người khi họ gặp khó khăn.	0,495	0,857
CĐ4	Tham gia và cống hiến cho các hoạt động, dự án của cộng đồng một cách tích cực.	0,596	0,849
CĐ5	Không chen lấn, xô đẩy khi xếp hàng nơi công cộng.	0,506	0,856
CĐ6	Luôn cố gắng hiểu và kiên nhẫn trong việc giải quyết xung đột, tranh cãi với những người xung quanh.	0,696	0,840
CĐ7	Giữ gìn vệ sinh môi trường xung quanh, góp phần xây dựng cảnh quan xanh, sạch, đẹp.	0,461	0,859
CĐ8	Không xâm phạm các công trình lịch sử, văn hóa hay làm ảnh hưởng đến thẩm mỹ nơi công cộng.	0,621	0,846

CĐ9	Sống và hành động theo quy định của pháp luật.	0,591	0,849
CĐ10	Không sử dụng mạng xã hội để phát tán, tuyên truyền, bình luận những thông tin hoặc hình ảnh trái thuần phong mỹ tục, trái đường lối của Đảng, chính sách của Nhà nước, bôi nhọ, vu khống các anh hùng dân tộc, nhân vật lịch sử.	0,559	0,852

Kiểm định giá trị trung bình One Sample T-Test : nhằm so sánh giá trị trung bình của tổng thể với một giá trị cụ thể, từ đó kiểm định giả thiết về giá trị trung bình của một tổng thể. Cụ thể, cặp giả thuyết để tiến hành kiểm định trung bình tổng thể:

H_0: $\mu = 4$ (Mức độ đánh giá của học sinh đối với các nhóm câu hỏi bằng 4).

H_1: $\mu \neq 4$ (Mức độ đánh giá của học sinh đối với các nhóm câu hỏi khác 4).

Giá trị Test Value = 4 tương ứng với mức độ đồng ý được đánh giá theo 5 mức độ trong thang Likert. Nguyên tắc bác bỏ giả thuyết H_0 với độ tin cậy 95%:

Nếu Sig > 0,05: Chưa có cơ sở bác bỏ giả thuyết H_0.

Nếu Sig ≤ 0,05: Có đủ cơ sở để bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1.

3. Kết quả và thảo luận

3.1 Khái quát về văn hóa ứng xử của học sinh THPT

3.1.1. Khái niệm

Võ Bá Đức cho rằng văn hóa ứng xử là thế ứng xử, là sự thể hiện triết lý sống, lối sống, lối suy nghĩ và hành động của một cộng đồng người trong việc ứng xử và giải quyết những mối quan hệ giữa con người với tự nhiên, với xã hội, từ vi mô (gia đình) đến vĩ mô (xã hội)[1]. Còn theo Tung & Loan (2022), văn hóa ứng xử là hệ văn hóa, tư tưởng, nhận thức về quan hệ ứng xử của mỗi người hoặc cộng đồng người đối với môi trường xã hội, tự nhiên, bản thân[2]. Theo tác giả, văn hóa ứng xử là bộ quy tắc xã hội quan trọng có trò hướng dẫn thái độ và hành vi của con người trong các tình huống ứng xử liên quan đến bản thân, người khác và môi trường xung quanh. Văn hóa ứng xử của học sinh là phép xử sự của học sinh với các nhóm đối tượng xung quanh, được biểu hiện qua 4 yếu tố: hành vi,

[1] V. B. Duc (2009), Handbook of office culture, behavior and communication, Ho Chi Minh City Culture and Information Publisher, 2009.

[2] N. T. Tung, D. T. P. Loan (2022), The current situation of social behavior of high school students in Hue city, *Journal of Science*, University of Education, Hue University, 2(62).

cử chỉ, thái độ và ngôn ngữ. Trong đó ứng xử của học sinh với học sinh và giữa học sinh với giáo viên là hai mối quan hệ quan trọng nhất hình thành nên văn hóa ứng xử của học sinh trong trường.

3.1.2. Vai trò của văn hóa ứng xử đối với học sinh THPT

Thứ nhất, văn hóa ứng xử đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành nhận thức chính xác của học sinh, giúp phát triển hành vi ứng xử có văn hóa trong quá trình học tập, rèn luyện và ở các môi trường đa dạng khác nhau. Văn hóa ứng xử giúp xây dựng mối quan hệ tốt đẹp giữa người - người, là nền tảng cho sự hoàn thiện nhân cách.

Thứ hai, văn hóa ứng xử tạo nên môi trường học tập, rèn luyện có lợi nhất cho học sinh, giúp học sinh cảm thấy thoải mái, vui vẻ trong một môi trường văn hóa đích thực. Sự hiện diện của văn hóa ứng xử thúc đẩy niềm vui, sự tin tưởng, khuyến khích học sinh khám phá, trải nghiệm, tương tác và hợp tác hiệu quả với giáo viên và bạn bè để đạt được kết quả xuất sắc.

Thứ ba, văn hóa ứng xử giúp sinh viên nhận thức, điều chỉnh những hành vi thái độ, lời nói của mình phù hợp với bản sắc văn hóa đất nước, đồng thời tạo ra một môi trường thích hợp để giao lưu và học hỏi. Điều này khuyến khích sự tự nhìn nhận và cải thiện bản thân bằng cách loại bỏ những lối ứng xử không phù hợp, đồng thời thúc đẩy quá trình hoàn thiện nhân cách.

Xây dựng văn hóa ứng xử trong trường THPT chính là góp phần hình thành văn hóa học đường. Điều này mang lại động lực để mọi thành viên trong nhà trường THPT hoàn thiện bản thân, phát triển nhân cách và lối sống tốt đẹp. Ví dụ, cán bộ quản lý và nhà giáo, qua việc thể hiện và thực hành các giá trị, phẩm chất tốt đẹp, truyền đạt kiến thức không chỉ trong lĩnh vực học thuật mà còn trong việc rèn luyện phẩm chất cá nhân, đạo đức nghề nghiệp, sẽ trở thành mô hình mẫu cho học sinh. Với học sinh được sống và học trong một môi trường giáo dục sẽ dễ dàng hấp thụ và nhận thức giá trị của việc rèn luyện bản thân để phát triển tư duy, kỹ năng xã hội và nhận thức về trách nhiệm cá nhân, xã hội. Các hoạt động ngoại khóa, buổi tập huấn, diễn đàn thảo luận về những giá trị đạo đức, tình cảm, sự hiểu biết và tôn trọng đa dạng văn hóa sẽ góp phần xây dựng một cộng đồng học thuật và đạo đức.

3.2. Thực trạng văn hóa ứng xử của học sinh trường THPT Uông Bí

3.2.1. Nhận thức về vai trò văn hóa ứng xử của học sinh

Bảng 3. *Thực trạng nhận thức về vai trò văn hóa ứng xử của học sinh*

Biến quan sát	Mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức ý nghĩa Sig.
	1	2	3	4	5			
NT1	2,2	1,5	0,7	47,0	48,5	4,38	0,781	0,000
NT2	4,0	4,2	4,5	40,5	46,8	4,22	0,997	0,000
NT3	3,0	2,5	2,7	42,8	49,0	4,32	0,885	0,000
NT4	2,2	3,0	3,5	44,3	47,0	4,31	0,856	0,000
NT5	3,7	4,0	2,7	47,3	42,3	4,20	0,952	0,000
NT6	3,0	5,7	2,5	41,8	47,0	4,24	0,968	0,000
NT7	2,0	1,7	2,7	48,3	45,3	4,33	0,788	0,000
NT8	5,0	4,2	5,0	44,8	41,0	4,13	1,031	0,014
NT9	0,7	2,2	1,2	44,8	51,0	4,43	0,704	0,000
NT10	6,5	2,2	4,0	40,5	46,8	4,19	1,071	0,000
NT11	3,5	3,5	4,7	45,8	42,5	4,20	0,941	0,000

Bảng 3 cho thấy: Theo kết quả kiểm định One Sample T-Test, tất cả các biến quan sát đều có mức ý nghĩa Sig. < 0,05, nên bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1.

Điểm trung bình của tất cả các biến quan sát đều cao, cho thấy đại đa số học sinh trường THPT Uông Bí đều có nhận thức tích cực và đánh giá cao về vai trò quan trọng của văn hóa ứng xử trong nhiều mặt của cuộc sống, từ phát triển cá nhân đến mối quan hệ xã hội. Tiêu chí "Văn hóa ứng xử đóng vai trò quan trọng trong gia đình, trường học và cả xã hội" được đánh giá cao nhất, cho thấy học sinh nhận thức cao về tầm quan trọng của văn hóa ứng xử trong các môi trường khác nhau mà học sinh tham gia. Gia đình là môi trường đầu tiên mà mỗi học sinh tiếp xúc và cũng là môi trường đầu tiên cho sự hình thành và phát triển nhân cách của học sinh. Văn hóa ứng xử không chỉ giúp xây dựng và duy trì các mối quan hệ gia đình mạnh mẽ mà còn định hình nhân cách và giá trị của các thành viên trong gia đình. Đối với trường học, đây là môi trường mà học sinh dành nhiều thời gian hàng ngày và là nơi hình thành nền tảng kiến thức cũng như kỹ năng xã hội. Ngoài ra, học sinh cũng nhận ra rằng văn hóa ứng xử đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra sự đoàn kết, hòa bình và tiến bộ trong xã hội, từ đó tạo ra cộng đồng xã hội có sự tôn trọng, hiểu biết và đồng thuận. Tiếp theo là tiêu chí "Văn hóa ứng xử đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển cá nhân và xây dựng nhân cách của tôi", phản ánh nhận thức của học sinh về văn hóa ứng xử không chỉ là một khía cạnh của cuộc sống xã hội mà còn là một phần quan

trọng của bản thân, từ đó tuân thủ các quy tắc, chuẩn mực trong quá trình phát triển nhân cách.

3.2.2. Thực trạng văn hóa ứng xử trong gia đình của học sinh

Bảng 4. ***Thực trạng văn hóa ứng xử trong gia đình của học sinh***

Biến quan sát	Mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức ý nghĩa Sig.
	1	2	3	4	5			
GĐ1	3,0	3,7	5,0	45,0	43,3	4,22	0,925	0,000
GĐ2	3,2	1,7	4,5	43,5	47,0	4,29	0,890	0,000
GĐ3	5,7	3,5	4,2	41,5	45,0	4,17	1,059	0,002
GĐ4	3,2	5,2	5,2	42,3	44,0	4,19	0,980	0,000
GĐ5	4,7	2,7	3,2	39,8	49,5	4,27	0,997	0,000
GĐ6	4,0	5,5	6,5	40,5	43,5	4,14	1,029	0,000
GĐ7	1,7	2,7	3,5	43,3	48,8	4,35	0,819	0,000
GĐ8	4,2	5,0	4,5	42,8	43,5	4,16	1,018	0,001
GĐ9	4,7	3,2	4,5	41,0	46,5	4,21	1,011	0,000

Theo kết quả kiểm định One Sample T-Test, biến quan sát "Giúp đỡ anh/chị/em khi gặp khó khăn" có mức ý nghĩa Sig. > 0,05 nên chấp nhận giả thuyết H_0, các biến quan sát còn lại đều có Sig. < 0,05 nên bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1.

Điểm trung bình cho các nội dung khảo sát về thực trạng văn hóa ứng xử của học sinh trong gia đình nằm trong khoảng từ 4,14 đến 4,35, cho thấy đại đa số học sinh trường THPT Uông Bí đều có hành vi tích cực khi thực hiện văn hóa ứng xử trong gia đình.

Các tiêu chí về văn hóa ứng xử của học sinh đối với ông bà cha mẹ đều ở mức tốt. Qua đó thấy được, học sinh có nhận thức tốt về tầm quan trọng của việc ứng xử lịch sự, lễ phép, đúng mực với ông bà, cha mẹ. Ngoài ra, không chỉ dừng lại ở nhận thức mà học sinh trường THPT Uông Bí còn thực hành chúng trong cuộc sống hàng ngày thông qua việc giúp đỡ ông bà, cha mẹ các công việc gia đình, hỏi thăm ông bà, cha mẹ khi ốm đau; điều này sẽ góp phần giúp cho gia đình luôn hòa thuận, không khí luôn tích cực và vui vẻ.

3.2.3. Thực trạng văn hóa ứng xử trong trường học của học sinh

Bảng 5. *Thực trạng văn hóa ứng xử trong trường học của học sinh*

Biến quan sát	Mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức ý nghĩa Sig.
	1	2	3	4	5			
TH1	3,2	2,7	4,0	43,0	47,0	4,28	0,914	0,000
TH2	4,2	4,2	4,7	45,3	41,5	4,16	0,995	0,002
TH3	5,0	2,5	8,0	41,3	43,3	4,15	1,019	0,003
TH4	3,7	2,7	5,5	39,6	48,5	4,26	0,958	0,000
TH5	4,0	4,0	5,2	44,8	42,0	4,17	0,982	0,001
TH6	3,7	3,5	7,0	44,3	41,5	4,16	0,967	0,001
TH7	3,2	3,0	4,0	41,3	48,5	4,29	0,924	0,000
TH8	4,2	3,2	4,5	47,8	40,3	4,17	0,966	0,001
TH9	5,0	5,0	3,2	45,5	41,3	4,13	1,038	0,011
TH10	4,5	4,2	4,0	43,8	43,5	4,18	1,009	0,001

Theo kết quả kiểm định One Sample T-Test, ta thấy tất cả các biến quan sát đều có mức ý nghĩa Sig. < 0,05, nên bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1.

Điểm trung bình cho các nội dung khảo sát về thực trạng văn hóa ứng xử của học sinh trường THPT Uông Bí trong trường học đều khá cao, trong khoảng từ 4,13 đến 4,29 cho thấy học sinh có nhận thức tương đối tốt và biểu hiện đúng chuẩn mực về văn hóa ứng xử trong trường học. Tiêu chí "Kính trọng, lễ phép, cư xử đúng mực với giáo viên, cán bộ quản lý và khách đến trường học" và "Giúp đỡ, hỗ trợ bạn bè khi gặp khó khăn" có điểm trung bình lần lượt là 4,18 và 4,16. Điểm số này cho thấy rằng biểu hiện văn hóa ứng xử của học sinh khá tốt, thể hiện rõ đạo lý "tôn sư trọng đạo", "tương thân tương ái" trong văn hóa dân tộc và phù hợp với chuẩn mực văn hóa ứng xử học đường, cần tiếp tục phát huy và đẩy mạnh hơn nữa điều này. Tuy nhiên nội dung này có điểm số thấp hơn so với các nội dung còn lại, điều này cho thấy rằng vẫn còn một bộ phận học sinh trong trường thực hiện chưa tốt văn hóa ứng xử với thầy cô và bạn bè như có thái độ cư xử chưa đúng mực, nói xấu và sử dụng những từ ngữ không phù hợp để nói về thầy cô giáo; cười nhạo, xa lánh, chê bai bạn bè; cần có những giải pháp thích hợp để giải quyết vấn đề này.

Tiêu chí "Sử dụng ngôn ngữ đúng mực, thân thiện" và "Không sử dụng mạng xã hội để phát tán, tuyên truyền, bình luận những thông tin hoặc hình ảnh trái thuần phong mỹ tục, làm ảnh hưởng xấu đến môi trường giáo dục" có điểm trung bình lần lượt là 4,13 và 4,26. Đây là một dấu hiệu tích cực, cần phát huy

hết nữa ở khía cạnh này. Học sinh nên sử dụng mạng xã hội theo hướng tích cực, trở thành người sử dụng mạng xã hội thông minh; tiếp nhận và xử lý thông tin một cách có chọn lọc, sử dụng mạng xã hội đúng cách để phục vụ cho việc học, tra cứu những thông tin bổ ích, giải trí lành mạnh, lan tỏa năng lượng tích cực tới mọi người.

3.2.4. Thực trạng văn hóa ứng xử trong cộng đồng của học sinh

Bảng 6. ***Thực trạng văn hóa ứng xử trong cộng đồng của học sinh***

Biến quan sát	Mức độ đồng ý (%)					Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Mức ý nghĩa Sig.
	1	2	3	4	5			
CĐ1	2,7	4,5	4,2	43,3	45,3	4,24	0,930	0,000
CĐ2	3,7	4,0	7,0	44,5	40,8	4,15	0,976	0,003
CĐ3	3,5	3,5	4,5	45,5	43,0	4,21	0,941	0,000
CĐ4	4,2	3,2	6,2	41,8	44,5	4,19	0,992	0,000
CĐ5	3,2	4,0	5,7	43,8	43,3	4,20	0,950	0,000
CĐ6	4,2	4,5	6,7	42,0	42,5	4,14	1,017	0,005
CĐ7	3,7	3,0	3,2	39,6	50,5	4,30	0,951	0,000
CĐ8	4,7	2,7	7,2	38,6	46,8	4,20	1,019	0,000
CĐ9	5,5	2,7	5,5	42,0	44,3	4,17	1,036	0,001
CĐ10	3,2	3,2	5,5	43,8	44,3	4,23	0,932	0,000

Tiêu chí "Phản ánh, đấu tranh với những hành vi lệch chuẩn" có điểm trung bình cao nhất 4,24; cho thấy học sinh có tinh thần can đảm và quyết tâm phản ánh, đấu tranh với những hành vi không đúng chuẩn. Họ có ý thức về việc bảo vệ giá trị đạo đức và duy trì một môi trường tích cực. Tiêu chí "Tham gia và cống hiến cho các hoạt động, dự án của cộng đồng một cách tích cực" có điểm trung bình là 4,19 cho thấy rằng các bạn học sinh đã có thái độ tích cực đối với các hoạt động và dự án của cộng đồng. Điều này thể hiện sự nhận thức về ý nghĩa của việc góp phần vào cộng đồng và mong muốn cống hiến vào việc cải thiện môi trường sống chung. Tiêu chí "Không chen lấn, xô đẩy khi xếp hàng ở nơi công cộng" có điểm trung bình là 4,20 cho thấy rằng các bạn học sinh đã nhận thức được và tuân thủ quy tắc xã hội khi ở trong môi trường công cộng. Sự tích cực này có thể phản ánh ý thức và trách nhiệm của người trẻ đối với việc duy trì trật tự và sự an toàn trong các môi trường công cộng.

3.2.5. Phân tích sự khác biệt trung bình giữa các nhóm đối tượng khác nhau

a. Theo giới tính

Bảng 7. ***Independent Samples Test***

		Kiểm tra sự bằng nhau của phương sai Levene		**T-Test for Equality of Means**				
		F	*Sig.*	*t*	*Df*	*Sig.*	*Khác biệt giữa các điểm trung bình*	*Sai số chuẩn*
NT	Phương sai bằng nhau	14,26	0,00	2,47	400	0,014	0,148	0,0599
	Phương sai không bằng nhau			2,45	371,238	0,014	0,148	0,0603
GĐ	Phương sai bằng nhau	2,89	0,09	0,76	400	0,443	0,050	0,0655
	Phương sai không bằng nhau			0,76	391,166	0,444	0,050	0,0657
TH	Phương sai bằng nhau	7,50	0,006	1,29	400	0,198	0,085	0,0662
	Phương sai không bằng nhau			1,283	377,327	0,200	0,085	0,0669
CĐ	Phương sai bằng nhau	6,76	0,01	0,91	400	0,361	0,059	0,0651
	Phương sai không bằng nhau			0,91	386,395	0,363	0,059	0,0653

Nhận thức về vai trò của văn hóa ứng xử: Kết quả kiểm định Independent - Samples T-Test cho thấy hệ số Sig. của kiểm định Levene là 0,000 < 0,05; nghĩa là có sự khác biệt phương sai một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm giới

tính. Sig. của kiểm định t đối với trường hợp phương sai không đồng nhất được sử dụng. Kết quả từ Sig. của kiểm định T là 0,014 < 0,05, có nghĩa bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1. Như vậy có sự khác biệt về nhận thức vai trò của văn hóa ứng xử giữa học sinh nam và học sinh nữ của trường THPT Uông Bí.

Thực trạng văn hóa ứng xử trong gia đình, nhà trường và cộng đồng: Hệ số Sig. của kiểm định Levene đều > 0,05 nghĩa là không có sự khác biệt phương sai một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm giới tính. Kết quả từ Sig. của kiểm định T cũng đều > 0,05, có nghĩa chưa có cơ sở bác bỏ giả thuyết H_0 từ đó giúp ta kết luận không có sự khác biệt về văn hóa ứng xử trong gia đình, nhà trường và cộng đồng giữa học sinh nam và nữ của trường THPT Uông Bí.

b. Theo khối lớp

Bảng 8. *Kết quả kiểm định ANOVA, Robust Test và kiểm tra tính đồng nhất phương sai*

	Robust Test			**Levende**			**ANOVA**					
	Thống kê	df_2	Sig.	Thống kê	df_2	Sig.	Phương sai	Tổng bình phương	Df	GTTB bình phương	F	Sig.
NT Welch	1,850	216,064	0,160	7,795	399	0,000	Giữa các nhóm	1,240	22	0,620	1,701	0,184
							Trong nhóm	145,489	399	0,365		
							Tổng cộng	146,730	401			
GĐ Welch	2,303	217,282	0,102	6,505	399	0,002	Giữa các nhóm	1,876	2	0,938	2,186	0,114
							Trong nhóm	171,222	399	0,429		
							Tổng cộng	173,099	401			
TH Welch	1,632	217,647	0,198	4,748	399	0,009	Giữa các nhóm	1,473	1	0,737	1,655	0,192
							Trong nhóm	177,597	399	0,445		
							Tổng cộng	179,070	401			
CĐ Welch	2,726	220,607	0,068	9,704	399	0,000	Giữa các nhóm	1,899	2	0,949	2,241	0,108

							Trong nhóm	169,059	399	0,424		
							Tổng cộng	170,958	401			

Bảng 8 cho thấy: Nhận thức về vai trò của văn hóa ứng xử: với mức ý nghĩa Sig. 0,000 < 0,05, có thể nói phương sai đánh giá về nhận thức vai trò của văn hóa ứng xử giữa học sinh trong 3 khối lớp khác nhau một cách có ý nghĩa thống kê. Kết quả kiểm định Welch ở bảng Robust Tests sẽ sử dụng tốt để kiểm định giả thuyết. Có thể thấy giá trị Sig. = 0,160 > 0,05 nên bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1. Kết luận được rằng không có sự khác biệt về nhận thức vai trò của văn hóa ứng xử giữa học sinh các khối lớp. Tương tự, thực trạng văn hóa ứng xử trong gia đình, nhà trường và cộng đồng: với mức ý nghĩa Sig. đều nhỏ hơn 0,05, kết quả kiểm định Welch ở bảng Robust Tests of Equality Means sẽ sử dụng tốt để kiểm định giả thuyết. Giá trị Sig. của cả 3 yếu tố gia đình, nhà trường và cộng đồng đều > 0,05 nên bác bỏ giả thuyết H_0, chấp nhận giả thuyết H_1. Kết luận được rằng không có sự khác biệt văn hóa ứng xử trong gia đình, nhà trường và cộng đồng giữa học sinh các khối lớp của trường THPT Uông Bí.

3.2.6. Một số giải pháp nâng cao chất lượng văn hóa ứng xử cho học sinh THPT

Từ hiện trạng kết quả nghiên cứu và thảo luận, các tác giả đưa ra một số giải pháp sau: Thứ nhất, đưa các quy định về văn hóa ứng xử vào một trong các tiêu chí đánh giá điểm, rèn luyện là cơ sở để xét các bạn thi đua và khen thưởng. Đối với những hành vi vi phạm cần có những biện pháp xử lý phù hợp, công bằng, minh bạch; bên cạnh đó cũng cần động viên, khích lệ, hỗ trợ, hướng dẫn để họ sửa đổi hành vi của mình. Cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong trường phải là tấm gương sáng để học sinh học tập trong giao tiếp ứng xử học đường.

Thứ hai, xây dựng môi trường giáo dục nhà trường lành mạnh, trường học văn minh, thân thiện, đồng thời đa dạng hóa các hình thức tổ chức hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh, tổ chức các câu lạc bộ để sinh viên có điều kiện trao đổi, học hỏi kiến thức và các kỹ năng sống; tăng cường giáo dục học sinh nhận thức đúng đắn về giá trị chân - thiện - mỹ, những giá trị văn hóa tốt đẹp của dân tộc.

Thứ ba, có sự phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường với gia đình và địa phương để kịp thời phát hiện và giải quyết những vấn đề của học sinh và có biện pháp hiệu quả nâng cao văn hóa ứng xử cho học sinh, từ đó phát huy sức mạnh

tổng hợp của các lực lượng giáo dục tác động đến sự hình thành và phát triển nhân cách của học sinh.

Thứ tư, nâng cao ý thức tự học, tự rèn luyện của mỗi học sinh. Những hành vi, thái độ, cử chỉ, lời nói đều là biểu hiện của văn hóa ứng xử, do đó mỗi học sinh phải sống có trách nhiệm với bản thân, với gia đình và xã hội, luôn đề cao và trân trọng những giá trị văn hóa tốt đẹp của dân tộc.

4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, đến nay học sinh trường THPT Uông Bí vẫn cơ bản giữ được nét đẹp truyền thống trong văn hóa ứng xử với gia đình, bạn bè, giáo viên, quản lý nhà trường, mọi người xung quanh. Bên cạnh đó, ngày nay học sinh thuộc thế hệ GenZ ngày càng năng động, sáng tạo, không ngừng học hỏi, đổi mới, có tinh thần chủ động trong mọi hoạt động của cuộc sống. Các bạn học sinh ngày càng khẳng định được vị trí và vai trò quan trọng trong sự phát triển của xã hội, có nhiều sự thay đổi trong đó có văn hóa ứng xử. Tuy nhiên, bên cạnh những điểm tích cực thì vẫn còn tồn tại nhiều biểu hiện chưa phù hợp với văn hóa ứng xử. Vậy nên cần cải thiện văn hóa ứng xử trong trường học, góp phần xây dựng một môi trường giáo dục tốt đẹp hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. A. Szilagyi (2013), Nigeria and the cultures of respect: cultural identity and meaning construction in online international and multicultural classroom, *Proceedings of Conference of the International Journal of Arts & Asciences*, pp. 589-618.
2. H. Kang, B. Chang (2016), Examining culture's impact on the learning behaviors of student sojourners from Confucius culture studying in western online learning contex, *Journal of International Students*, 6(3), pp. 779-797, DOI:10.32674/jis.v6i3.356.
3. P. B. Smith, M. H. Bond (1999), Social psychology: Across cultures" (2nd ed.), Allyn & Bacon.
4. N. D. Quang (2012), Political, ideological, ethical and lifestyle education for students in the current period, *Education and Society Magazine*, 18 (78), pp. 13-14.
5. N. D. Quang, N. T. N. Ha (2018), Research on school culture and school behavior education, *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 2 (78), pp. 13-17.

6. N. T. N. Ha (2017), The role of school behavior culture, *Journal of Educational Science*, 137, pp. 62- 65.
7. N. T. T. Dung (2020), Activities to build behavioral culture in high schools, *Vietnam Journal of Educational Sciences*, 27, pp. 21-25.
8. T. Yamane (1999), *Statistics: An Introductory Analysis",* 2nd Edition, New York: Harper and Row, p. 919.
9. V. B. Duc (2009), Handbook of office culture, behavior and communication, Ho Chi Minh City Culture and Information Publisher, 2009.
10. N. T. Tung, D. T. P. Loan (2022), The current situation of social behavior of high school students in Hue city, *Journal of Science*, University of Education, Hue University, 2(62).

XÂY DỰNG BÀI TẬP TÌNH HUỐNG TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU VĂN BẢN THÔNG TIN ĐỂ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CỦA HỌC SINH

Nguyễn Thanh Tuấn[1], Hồ Trần Ngọc Oanh[1], Hoàng Văn Đạt[2]

[1] Khoa Ngữ văn, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

[2]Trường THCS Tam Đông 1, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Năng lực giải quyết vấn đề là một trong mười năng lực được Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 yêu cầu phải trang bị cho học sinh. Nghiên cứu này phân tích vai trò của các bài tập tình huống trong dạy học môn Ngữ văn để hướng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. Bài viết cũng cung cấp một quy trình thiết kế các bài tập. Việc vận dụng các bài tập tình huống để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh có thể góp phần thực hiện thắng lợi mục tiêu giáo dục theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khoá: *bài tập tình huống; văn bản thông tin; đọc hiểu; năng lực giải quyết vấn đề*

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018 đã xác định học sinh cần được hình thành và phát triển 05 phẩm chất và 10 năng lực, trong đó năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo là một trong 3 nhóm năng lực chung cốt lõi. Theo đó, việc dạy học giờ đây không chỉ "tạo ra kiến thức", "truyền đạt kiến thức" mà phải làm cho người học học cách đáp ứng hiệu quả các đòi hỏi cơ bản liên quan đến môn học và có khả năng vượt ra ngoài phạm vi môn học để chủ động thích ứng với cuộc sống sau này.

Dạy học Ngữ văn theo chương trình mới yêu cầu chú trọng đến việc phát triển năng lực người học. Vì vậy, những bài tập không chỉ là củng cố, đào sâu kiến thức mà còn có vai trò giúp các em rèn luyện những kỹ năng và phát triển năng lực học tập. Do vậy, việc xây dựng các tình huống ở dạng bài tập cùng các mức độ khác nhau, tương ứng với các kiến thức cụ thể, bám sát yêu cầu của môn học là một điều rất cần thiết để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng trong bài là phương pháp phân tích - tổng hợp, dùng để phân tích, tổng hợp, hệ thống các vấn đề có liên quan mà các nhà khoa học đã nghiên cứu. Đây là phương pháp giúp chúng tôi có

cách nhìn tổng quan khi nghiên cứu phương diện lý thuyết, có căn cứ để xây dựng và xác lập cơ sở lý luận về những vấn đề cơ bản: (1) Yêu cầu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin; (2) Năng lực giải quyết vấn đề của học sinh; (3) Vai trò của bài tập tình huống đối với việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề. Đây là tiền đề để đề xuất quy trình xây dựng các bài tập tình huống trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh.

3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Yêu cầu về dạy học đọc hiểu văn bản thông tin theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - môn Ngữ văn

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - môn Ngữ văn đã có những yêu cầu cần đạt về kỹ năng đọc cho từng cấp với từng loại văn bản khác nhau, gồm văn bản văn học, văn bản nghị luận và văn bản thông tin. Chung quy lại, việc đọc hiểu phải đáp ứng những yêu cầu như sau: *(1)* Đọc hiểu nội dung thể hiện qua chi tiết, đề tài, chủ đề, tư tưởng, thông điệp... *(2)* Đọc hiểu hình thức thể hiện qua đặc điểm các kiểu văn bản và thể loại, các thành tố của mỗi kiểu văn bản và thể loại ngôn ngữ biểu đạt, phương tiện phi ngôn ngữ… (*3)* Liên hệ, so sánh giữa các văn bản, kết nối văn bản với bối cảnh lịch sử, văn hoá, xã hội, kết nối văn bản với trải nghiệm cá nhân người đọc, đọc hiểu văn bản đa phương thức… *(4)* Đọc mở rộng những văn bản chọn lọc ngoài sách giáo khoa. Với những yêu cầu này, ở mỗi lớp học cao hơn thì yêu cầu cần đạt càng cao hơn.

Đối với môn Ngữ văn lớp 8, yêu cầu cần đạt về đọc hiểu văn bản thông tin như sau: *(1) Đọc hiểu nội dung*: Phân tích được thông tin cơ bản của văn bản, vai trò của các chi tiết trong việc thể hiện thông tin cơ bản của văn bản; *(2) Đọc hiểu hình thức*: Nhận biết và phân tích được đặc điểm của một số kiểu văn bản thông tin: văn bản giải thích một hiện tượng tự nhiên, văn bản giới thiệu một cuốn sách hoặc bộ phim đã xem, chỉ ra được mối quan hệ giữa đặc điểm văn bản với mục đích của nó. Nhận biết và phân tích được cách trình bày thông tin trong văn bản như theo trật tự thời gian, quan hệ nhân quả, mức độ quan trọng của đối tượng hoặc cách so sánh và đối chiếu; *(3) Liên hệ, so sánh và kết nối*: Liên hệ được thông tin trong văn bản với những vấn đề của xã hội đương đại. Đánh giá được hiệu quả biểu đạt của một kiểu phương tiện phi ngôn ngữ trong một văn bản cụ thể; *(4) Đọc mở rộng*: Trong 1 năm học, đọc tối thiểu 18 văn bản thông tin (bao gồm cả văn bản được hướng dẫn đọc trên mạng Internet) có kiểu văn bản và độ dài tương đương với các văn bản đã học[1].

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* - Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội

3.2. Năng lực giải quyết vấn đề của học sinh

Môn Ngữ văn có nhiều ưu thế trong việc góp phần hình thành và phát triển toàn diện các năng lực chung nêu trong chương trình tổng thể[1]. Những năng lực chung này được hình thành và phát triển không chỉ thông qua nội dung dạy học mà còn thông qua phương pháp và hình thức tổ chức dạy học mới cũng như kiểm tra, đánh giá với việc chú trọng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh trong hoạt động tiếp nhận và tạo lập văn bản.

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo bao gồm những tiểu năng lực như sau: Nhận ra ý tưởng mới; Phát hiện và làm rõ vấn đề; Hình thành và triển khai ý tưởng mới; Đề xuất và lựa chọn giải pháp; Thiết kế và tổ chức hoạt động; Tư duy độc lập. Năng lực giải quyết vấn đề sẽ có những yêu cầu khác nhau ở mỗi cấp học, và cấp học sau sẽ có những yêu cầu cao hơn cấp học trước đó. Ví dụ như với cấp Trung học cơ sở, yêu cầu cần đạt về năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo như sau: (1) *Nhận ra ý tưởng mới*: Biết xác định và làm rõ thông tin, ý tưởng mới; biết phân tích, tóm tắt những thông tin liên quan từ nhiều nguồn khác nhau; (2) *Phát hiện và làm rõ vấn đề*: Phân tích được tình huống trong học tập; phát hiện và nêu được tình huống có vấn đề trong học tập; (3) *Hình thành và triển khai ý tưởng mới*: Phát hiện yếu tố mới, tích cực trong những ý kiến của người khác; hình thành ý tưởng dựa trên các nguồn thông tin đã cho; đề xuất giải pháp cải tiến hay thay thế các giải pháp không còn phù hợp; so sánh và bình luận được về các giải pháp đề xuất; (4) *Đề xuất, lựa chọn giải pháp*: Xác định được và biết tìm hiểu các thông tin liên quan đến vấn đề; đề xuất được giải pháp giải quyết vấn đề; (5) *Thiết kế và tổ chức hoạt động*: Lập được kế hoạch hoạt động với mục tiêu, nội dung, hình thức hoạt động phù hợp. Biết phân công nhiệm vụ phù hợp cho các thành viên tham gia hoạt động. Đánh giá được sự phù hợp hay không phù hợp của kế hoạch, giải pháp và việc thực hiện kế hoạch, giải pháp; (6) *Tư duy độc lập*: Biết đặt các câu hỏi khác nhau về một sự vật, hiện tượng, vấn đề; biết chú ý lắng nghe và tiếp nhận thông tin, ý tưởng với sự cân nhắc, chọn lọc; biết quan tâm tới các chứng cứ khi nhìn nhận, đánh giá sự vật, hiện tượng; biết đánh giá vấn đề, tình huống dưới những góc nhìn khác nhau.

Trong môn Ngữ văn, năng lực giải quyết vấn đề được thể hiện ở việc học sinh đánh giá được nội dung của văn bản. Từ đó, học sinh có khả năng: làm rõ những thông tin, ý tưởng mới và phức tạp từ nhiều nguồn thông tin khác nhau;

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* - Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

biết phân tích các nguồn thông tin khác nhau để nhận diện được khuynh hướng, độ tin cậy của những thông tin cũng như ý tưởng mới; khi đánh giá một sự vật, hiện tượng thì học sinh biết quan tâm đến các chứng cứ; có khả năng đánh giá các vấn đề, tình huống ở những góc độ khác nhau. Vai trò của học sinh được đề cao như là một người đọc chủ động, tích cực trong hoạt động tiếp nhận và tạo lập nghĩa cho văn bản. Thông qua đó, việc dạy học môn Ngữ văn, nhất là đọc và viết sẽ kích thích được ở học sinh khả năng đề xuất những ý tưởng và tạo ra sản phẩm mới; biết suy nghĩ không theo lối mòn và biết cách giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, phù hợp với ngữ cảnh.

3.3. Vai trò của bài tập tình huống đối với việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh

Có rất nhiều quan điểm về tình huống có vấn đề. Theo Lence, "tình huống có vấn đề là một khó khăn được chủ thể ý thức rõ ràng hay mơ hồ, mà muốn khắc phục thì phải tìm tòi những tri thức mới, những phương thức hành động mới"[1]. Theo các nhà tâm lý học, muốn kích thích được tư duy của con người thì phải thoả mãn hai điều kiện sau: (1) Gặp phải tình huống có vấn đề, nghĩa là tình huống đó có chứa mục đích đòi hỏi một hướng giải quyết; (2) Cá nhân phải có nhận thức đầy đủ về tình huống đó và chuyển thành nhiệm vụ của bản thân. Theo Từ điển tiếng Việt, tình huống có vấn đề được hiểu là tổng thể nói chung những sự kiện, hiện tượng có quan hệ với nhau diễn ra trong không gian, thời gian nào đó mà sự diễn biến của nó cần phải đột phá[2].

Về việc phân loại, tác giả N. V. Cường và B. Meier đã đề xuất các loại bài tập tình huống như sau: (1) *Bài tập ra quyết định*: Yêu cầu học sinh đưa ra các quyết định và lập luận cho các quyết định đó trên cơ sở các thông tin đã có; (2) *Bài tập tìm kiếm thông tin*: Thông tin chưa được đưa ra đầy đủ, học sinh thu thập thông tin cho việc giải quyết vấn đề; (3) *Bài tập phát hiện vấn đề*: Các vấn đề chưa được nêu rõ trong mô tả tình huống và học sinh phải phát hiện vấn đề ẩn chứa trong tình huống; (4) *Bài tập tìm phương án giải quyết vấn đề*: Trọng tâm là tìm phương án giải quyết vấn đề có trong tình huống; (5) *Bài tập phân tích và đánh giá*: Trọng tâm là đánh giá các phương án giải quyết đã cho; (6) *Bài tập khảo sát, nghiên cứu*: học sinh phải thu thập thông tin, nghiên cứu giải quyết vấn đề có trong tình huống[3].

---

[1] Lence (1997), *Dạy học nêu vấn đề*. Nxb Giáo dục. Hà Nội.
[2] Hoàng Phê (2000), *Từ điển Tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng.
[3] Nguyễn Văn Cường, B. Meier (2014), *Lý luận dạy học hiện đại. Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Ngày nay, việc áp dụng tình huống vào dạy đã trở thành phương pháp dạy học mới: phương pháp nêu vấn đề. Trong kiểm tra đánh giá, bài tập tình huống là những tình huống có trong cuộc sống. Trong đó, bài tập tình huống phải chứa đựng những vấn đề khiến cho học sinh cần phải quan tâm, cần phải tìm hiểu, cần phải giải quyết và đồng thời, tình huống đó phải có ý nghĩa giáo dục. Một bài tập tình huống cần phải có hai phần: phần mô tả tình huống và phần câu hỏi - là phần nhiệm vụ học tập mà học sinh phải thực hiện. Từ đây có thể thấy, việc sử dụng bài tập tình huống nhằm đánh giá năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn và năng lực hành động của học sinh là hoàn toàn phù hợp trong dạy học. Thông qua những bài tập tình huống, giáo viên có thể đánh giá các kỹ năng của học sinh, như kỹ năng xã hội, kỹ năng sống, kỹ năng tư duy (phân tích, tổng hợp, so sánh), kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề, kỹ năng thu thập thông tin. Đồng thời có thể giảm thiểu được những rủi ro của học sinh khi tham gia vào cuộc sống sau này, cũng như giúp học sinh hiểu rằng, một tình huống diễn ra trong cuộc sống có thể hiểu và giải quyết bằng nhiều cách khác nhau.

3.4. Xây dựng bài tập tình huống trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin

3.4.1. Quy trình xây dựng bài tập

Trên cơ sở nghiên cứu các tài liệu về nguyên tắc và quy trình xây dựng bài tập tình huống trong dạy học của một số tác giả[1] kết hợp với mục tiêu phát triển trong Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018, chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng các bài tập tình huống để phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh như sau:

- Bước 1. Xác định mục tiêu của bài học/chủ đề học tập: Dựa trên những yêu cầu cần đạt được quy định trong Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể và Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 môn Ngữ văn. Chương trình có những yêu cầu riêng với mỗi thể loại văn bản và mỗi cấp học. Ngoài ra, giáo viên cần phải xác định được yêu cầu cần đạt của bài học mà sách giáo khoa đã triển khai. Việc xác định được những mục tiêu, kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực sẽ giúp giáo viên dễ dàng thiết kế được bài tập tình huống phù hợp.

- Bước 2. Xác định các nội dung của bài học/chủ đề: Ở bước này, giáo viên sẽ đọc, phân tích và xác định những nội dung của bài học/chủ đề mà học sinh có thể sẽ gặp phải trong cuộc sống. Việc xác định này có thể xuất phát từ

[1] Nguyễn Kế Hảo, Nguyễn Quang Uẩn (2003), *Giáo trình tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương (2016), *Phương pháp, kỹ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
Nguyễn Thị Thanh Nga (2020), *Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh THCS trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học*. Luận án Tiến sĩ. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.

kinh nghiệm của chính giáo viên trong quá trình dạy học. Các tình huống được lựa chọn để xây dựng bài tập tình huống phải liên quan đến các nội dung trọng tâm của bài học để thuận lợi cho việc rèn luyện năng lực giải quyết vấn đề của học sinh.

- Bước 3. Thu thập các thông tin có liên quan để xây dựng bài tập tình huống: Đối với môn Ngữ văn nói chung, đặc biệt là phân môn đọc hiểu văn bản thông tin nói riêng, khi xây dựng những tình huống cần lưu ý một số vấn đề sau như sau: *(1)* Tình huống cần có sự liên hệ thực tế, có thể tạo nên móc xích đối với các văn bản cùng thời, cùng đề tài để có thể làm nổi bật tư tưởng, nội dung cốt lõi của văn bản; *(2)* Việc xây dựng tình huống phải hướng tới những đặc trưng riêng của thể loại, đối với văn bản thông tin cần để ý đến thông tin có trong văn bản; *(3)* Từ nội dung của văn bản, giáo viên cần tìm kiếm, khai thác những vấn đề trong cuộc sống với nhiều cách nhìn để kích thích năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. giáo viên có thể tập trung những điểm chưa phù hợp, chưa chuẩn xác của tình huống hoặc mở rộng vấn đề để giúp học sinh có được vấn đề có sức khái quát hoá.

Các tình huống được nêu phải ngắn gọn, tập trung vào vấn đề cần bàn. Với những tình huống có tính chất lựa chọn, giáo viên cần đứng ở vị thế trung lập, khách quan. Bài tập tình huống có thể được thể hiện dưới hình thức: Câu hỏi có vấn đề và Câu chuyện có tình huống.

- Bước 4. Đánh giá và điều chỉnh các bài tập tình huống: Khi áp dụng vào quá trình dạy học hoặc kiểm tra đánh giá, giáo viên căn cứ vào các nguyên tắc xây dựng bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề để đánh giá. Từ đó, điều chỉnh các bài tập tình huống sao cho phù hợp với từng đối tượng học sinh và phù hợp với từng giai đoạn rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề, nhằm đáp ứng được mục tiêu dạy học cũng như việc nâng cao năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Với việc vận dụng như vậy, ở giai đoạn đầu tiên khi áp dụng bài tập tình huống vào dạy học, cũng như kiểm tra đánh giá, giáo viên nên sử dụng những câu hỏi hướng tới việc nhận thức rõ vấn đề. Sau giai đoạn này, học sinh đã có những kỹ năng giải quyết vấn đề nhất định, giáo viên tiếp tục nâng cao hơn với những câu hỏi yêu cầu học sinh phải lập luận, phân tích và tìm kiếm những phương án giải quyết vấn đề khác nhau.

3.4.2. Một số bài tập tình huống trong dạy học đọc hiểu văn bản thông tin nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề

Khi dạy học văn bản *Choáng ngợp và đau đớn những cảnh báo từ loạt phim "Hành tinh của chúng ta"* của tác giả Lê Lâm trong môn Ngữ văn 8, giáo viên có thể thiết kế những dạng bài tập tình huống như sau:

a. Mục tiêu bài học

- Xác định những yêu cầu của năng lực giải quyết vấn đề mà học sinh cần đạt được: *(1)* Phân tích được tình huống; phát hiện và nêu được tình huống có vấn đề; *(2)* Biết xác định và làm rõ thông tin, ý tưởng mới; *(3)* Biết đánh giá vấn đề, tình huống dưới những góc nhìn khác nhau; *(4)* Xác định được và biết tìm hiểu các thông tin liên quan; đề xuất được giải pháp.

- Xác định được yêu cầu cần đạt của dạy học đọc hiểu văn bản thông tin: *(1)* Phân tích được thông tin cơ bản của văn bản; *(2)* Học sinh huy động tiếp nhận những hiểu biết về văn bản thông tin; *(3)* Liên hệ được thông tin trong văn bản với những vấn đề của xã hội đương đại.

b. Xây dựng bài tập tình huống

Với các dạng bài tập tình huống, chúng tôi lựa chọn theo sự phân loại của tác giả N. V. Cường và B. Meier[1]. Theo đó, bài tập tình huống sẽ gồm các dạng bài tập như: Bài tập ra quyết định; Bài tập tìm kiếm thông tin; Bài tập phát hiện vấn đề; Bài tập tìm phương án giải quyết vấn đề; Bài tập phân tích và đánh giá; Bài tập khảo sát, nghiên cứu.

- Bài tập ra quyết định: Văn bản *Choáng ngợp và đau đớn những cảnh báo từ loạt phim "Hành tinh của chúng ta"* đã đề cập một loạt thông tin về những biến đổi của môi trường lên đời sống của các loài động vật trên cạn, dưới nước dẫn đến nguy cơ tuyệt chủng tại các vùng chính trên trái đất như Bắc Cực, Nam Cực, khu vực sa mạc châu Phi, rừng rậm Nam Mỹ, khu vực sông Mê Công... Một trong những vấn đề quan tâm là sự biến đổi khí hậu toàn cầu. Văn bản đã nêu ra những giải pháp được thực hiện trước đó, nhưng đây chỉ là những bước thực hiện ban đầu vì cần có thời gian và những định hướng cũng như sự phối hợp giữa người dân, chính quyền và các nhà hoạt động môi trường. Vì thế, Hội nghị COP 28 về biến đổi khí hậu năm 2023 đã dành sự quan tâm rất lớn đến môi trường và sự sống loài người trong tương lai gần. Từ văn bản trên, có hai luồng ý kiến đưa ra như sau:

- Ý kiến 1: Bảo vệ sự sống động vật chính là bảo vệ sự sống muôn loài bằng các biện pháp cụ thể. Cuộc sống động vật và con người sẽ ngày một cải

[1] Nguyễn Văn Cường, B. Meier (2014), *Lý luận dạy học hiện đại. Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

thiện, giảm thiểu tình trạng ô nhiễm, thiên tai, dịch bệnh. Đây là trách nhiệm không chỉ riêng một cá nhân nào.

- Ý kiến 2: Việc sinh ra và chết đi của động vật là hoàn toàn theo quy luật tự nhiên. Vì vậy, bảo vệ sự sống động vật là trách nhiệm của các nhà hoạt động môi trường. Chỉ có họ mới đủ hiểu biết và kiến thức chuyên môn để giải quyết vấn đề tốt nhất. Chúng ta chỉ cần tạo điều kiện về vật chất, tinh thần cho họ là đủ.

Là một công dân toàn cầu và thấy rõ những thay đổi về môi trường cũng như sự sống của động, thực vật, em đồng tình với ý kiến nào? Vì sao?

- Bài tập tìm phương án giải quyết vấn đề: Tác giả Lâm Lê đã liên tục đưa ra những bằng chứng rằng môi trường sống đang bị hủy diệt, các loài động thực vật đang ở trong nguy cơ tuyệt chủng và không thể phát triển được vì khí hậu, môi trường thay đổi. Hơn 70% diện tích của các rừng mưa nhiệt đới bị tàn phá, khiến nhiều loài động vật hoang dã mất nơi ở và là một trong những nguyên do khiến nhiệt độ trên Trái Đất ngày càng nóng dần lên, cũng như những thiên tai do lũ lụt, hạn hán ngày càng gây hậu quả nặng nề. Số lượng những loài động vật quý như hổ, sư tử, báo đốm, linh trưởng... giảm nhanh chóng do nạn săn bắn hoặc môi trường sống bị thu hẹp. Những con voi ở Tanzania đang thiếu nguồn nước ngọt do hạn hán khiến số lượng của chúng giảm sút, nhiều loài cá cũng đang đứng trước nguy cơ tuyệt chủng... *Từ thực trạng được đề cập trực tiếp trong văn bản và liên hệ thực tiễn với cuộc sống của bản thân, nếu em là một nhà hoạt động môi trường, hãy đề xuất một số hướng giải quyết để có thể giảm thiểu được nguy cơ tuyệt chủng của các loài động, thực vật, biến đổi khí hậu.*

Trong văn bản, tác giả có đề cập đến việc "Hơn 70% diện tích của các rừng mưa nhiệt đới bị tàn phá, khiến nhiều loài động vật hoang dã mất nơi ở và là một trong những nguyên do khiến nhiệt độ trên Trái Đất ngày càng nóng dần lên, cũng như những thiên tai do lũ lụt, hạn hán ngày càng gây hậu quả nặng nề. Số lượng những loài động vật quý như hổ, sư tử, báo đốm, linh trưởng,... cũng đang giảm nhanh chóng do nạn săn bắn hoặc môi trường sống bị thu hẹp. Những con voi ở Tanzania đang thiếu nguồn nước ngọt do hạn hán khiến số lượng của chúng giảm sút, nhiều loài cá cũng đang đứng trước nguy cơ tuyệt chủng... ". *Theo em, điều này nói lên vấn đề cấp bách nào? Nếu vinh dự được trở thành người đại diện để gặp mặt tổ chức Quỹ Quốc tế bảo vệ thiên nhiên (WWF), em sẽ đề xuất phương án gì để bảo vệ thiên nhiên?*

- Bài tập phân tích và đánh giá: Trong văn bản, tác giả Lâm Lê chỉ ra một số giải pháp đã được thực hiện và thu được một số kết quả khả quan: Nhiều loài

động thực vật lại được hồi sinh nhờ những cam kết bảo vệ nghiêm ngặt trong các khu vực bảo tồn trên thế giới... Trong tập phim Những đại dương (The High Seas), các nhà khoa học cho biết nếu chúng ta đánh bắt hải sản bền vững, các đại dương sẽ trở nên vô cùng phì nhiêu và cung cấp cho chúng ta nguồn thức ăn dồi dào. Đã có những dấu hiệu cho thấy đại dương có sức mạnh hồi phục nhanh chóng tới mức đáng kinh ngạc, đặc biệt ở những khu vực mà con người không săn bắt hoặc bị cấm săn bắt... Sau khi bảo động về sự sụt giảm của chúng, lệnh cấm săn bắt cá voi cho mục đích thương mại được ban hành từ năm 1986. Kể từ đó, số lượng cá voi lưng gì đang dần dần tăng lên... Câu chuyện về sự phục hồi từ loài cá voi lưng gù ở nhiều khu vực bảo tồn trên thế giới cho thấy vẫn có nhiều cơ hội để cứu lấy hành tinh này, nếu con người có những hành động kịp thời để bảo vệ các loài động vật hoang dã và hệ sinh thái của chúng. *Với một xã hội nhiều biến động như hiện nay, theo em những giải pháp trên liệu có còn phù hợp nữa hay không? Hãy trình bày suy nghĩ của bản thân về những giải pháp trên.*

Trong thực tiễn dạy học, các bài tập tình huống sẽ có tính chất tích hợp với nhau để tạo nên một nhiệm vụ phức hợp. Việc phân loại các bài tập tình huống chỉ mang tính chất tương đối. Ví dụ: bài tập tìm phương án giải quyết vấn đề có thể sẽ tích hợp trong đó là yêu cầu tìm kiếm thông tin, yêu cầu phát hiện vấn đề, yêu cầu ra quyết định lựa chọn phương án giải quyết vấn đề. Vì vậy, giáo viên cần phải linh động trong việc thiết kế tình huống cũng như xác định trọng số khi phân loại bài tập tình huống.

4. Kết luận

Sự đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 vừa tạo ra những thách thức, cũng vừa tạo điều kiện thuận lợi cho việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Môn Ngữ văn là một môi trường thuận lợi để lồng ghép các hoạt động dạy học theo định hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Việc xây dựng các bài tập tình huống là một biện pháp có tính toàn diện, vừa giúp học sinh phát triển các năng lực giải quyết vấn đề trong một bối cảnh cụ thể, vừa giúp học sinh đánh giá lại nhận thức của mình đối với các khái niệm/vấn đề đã học để từ đó hình thành một thái độ cẩn trọng, khách quan và khoa học trong việc xem xét các vấn đề trong đời sống. Với quy trình xây dựng các bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh, giáo viên có thể vận dụng để xây dựng các bài tập tương tự vào các nội dung khác của Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn. Từ các bài tập minh hoạ, giáo viên có thể sử dụng các kỹ thuật dạy học khác nhau trong quá trình tổ chức dạy học, cũng như kiểm tra đánh giá trong môn Ngữ văn để rèn

luyện và phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh, giúp học sinh phát triển khả năng học tập suốt đời, thích ứng kịp thời với sự thay đổi nhanh chóng của thực tiễn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông – Chương trình tổng thể* - Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ Trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Công văn số 3175/BGDĐT-GDTrH ngày 21/7/2022 về việc hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá môn Ngữ văn ở trường phổ thông.*
3. Hoàng Phê (2000). *Từ điển Tiếng Việt,* Nxb Đà Nẵng
4. Lence (1997), *Dạy học nêu vấn đề*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Nguyễn Kế Hảo, Nguyễn Quang Uẩn (2003), *Giáo trình tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb Đại học Sư phạm,.
6. Nguyễn Lộc, Nguyễn Thị Lan Phương (2016), *Phương pháp, kỹ thuật xây dựng chuẩn đánh giá năng lực đọc hiểu và năng lực giải quyết vấn đề*. Nxb Giáo dục, Hà Nội.
7. Nguyễn Thị Thanh Nga (2020), *Phát triển năng lực sáng tạo cho học sinh THCS trong dạy học đọc hiểu văn bản văn học*. Luận án Tiến sĩ. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
8. Nguyễn Văn Cường, B. Meier (2014), *Lý luận dạy học hiện đại. Cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

THẾ GIỚI VĂN BẢN: MỘT CÁCH TIẾP CẬN KHÁC ĐỂ ĐỌC - HIỂU

Huỳnh Hoàng Tùng
Trường Quốc tế Anh Việt, Bình Chánh, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Lý thuyết Thế giới văn bản được giới thiệu từ những năm 1980 của thế kỉ XX bởi giáo sư Paul Werth. Sau đó, với sự kế thừa và phát triển, Giáo sư Joanna Gavins đã hệ thống hóa và chỉ ra cách đưa các ứng dụng lý thuyết thế giới văn bản vào phân tích các văn bản. Với mục đích phát triển lý thuyết từ các công trình đã xuất bản bằng tiếng Anh, chúng tôi đã ứng dụng vào thực tế đọc hiểu truyện ngắn để minh họa một phương pháp đọc hiểu mà giáo viên có thể áp dụng để hỗ trợ học sinh trong qua trình dạy đọc hiểu văn bản.

Từ khóa: *thế giới văn bản; diễn ngôn; biểu hiện tinh thần*

1. Giới thiệu

Thế giới văn bản được hiểu như là một quá trình xử lý diễn ngôn của người đọc dựa trên sự kết hợp liên môn, liên ngành như tâm lý học nhận thức, ngôn ngữ học nhận thức và phong cách học… Nền tảng căn bản của khái niệm trên là khả năng xử lý các diễn ngôn bằng cách xây dựng những hình ảnh trong tâm trí người đọc. Khái niệm này cung cấp các công cụ phân tích cần thiết để người đọc có thể xây dựng một hệ thống các biểu hiện trong văn bản, thuận lợi tiếp cận những biểu hiện tinh thần của các tuyến nhân vật trong truyện ngắn.

Paul Werth đã phát triển khái niệm thế giới văn bản từ những năm 1980 đến 1990 của thế kỉ XXI. Với *Thế giới văn bản: Đại diện cho không gian khái niệm trong diễn ngôn*, Werth đã giới thiệu về cách tiếp cận các biểu hiện tinh thần trong thế giới văn bản, đưa ra một phương pháp để giải thích quá trình nhận thức của con người trong mọi hình thức giao tiếp từ cuộc sống đến văn bản nghệ thuật hoặc phi nghệ thuật[1].

Năm 2007, Giáo sư Joanna Gavins tại Đại học Sheffield đã tiếp tục nghiên cứu, thử nghiệm, cải tiến cách tiếp cận thế giới văn bản từ tiền đề mà Paul Werth đã giới thiệu. Thành quả của quá trình nghiên cứu này là cuốn *Lý thuyết Thế giới Văn bản: Lời giới thiệu* vào năm 2007, được Nhà xuất bản Đại học Edinburgh phát hành[2]. Cuốn sách không chỉ cung cấp cơ sở lý thuyết của thế giới văn bản

[1] Paul Werth (1999), *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse*, Longman press.
[2] Joanna Gavins (2007), *Text World Theory: An Introduction*, Edinburgh University Press.

mà còn hướng dẫn các vận dụng mô hình thế giới văn bản vào việc phân tích nhiều thể loại văn bản khác nhau từ nghệ thuật đến phi nghệ thuật.

Dường như ở Việt Nam, khái niệm này còn khá xa lạ đối với các giáo viên đang thực dạy chương trình giáo dục phổ thông 2018. Với góc độ một giáo viên, tác giả mong muốn giới thiệu mô hình phân tích *thế giới văn bản* đến với các giáo viên Ngữ văn và học sinh phôt thông như một công cụ hỗ trợ việc tiếp cận, đọc - hiểu văn bản một cách dễ dàng hơn.

Đối với giáo viên Ngữ văn nói chung, thế giới văn bản có những vai trò quan trọng. Thứ nhất, thế giới văn bản giúp giáo viên có thể hiểu bản chất của việc đọc thông qua đề cập đến việc độc giả có thể xây dựng một thế giới tưởng tượng của mình dựa trên những thông tin trong văn bản. Lúc này, người đọc không chỉ giải mã ngôn ngữ mà còn phải tích cực tham gia, tương tác và kiến tạo ý nghĩa văn bản. Thứ hai, thế giới văn bản giúp giáo viên có thể định hướng phương pháp dạy học ngữ văn hiệu quả. Giáo viên có thể xây các hoạt động khuyến khích học sinh chủ động tham gia, kích thích tư duy phản biện, sáng tạo và chủ động xây dựng ý nghĩa riêng từ văn bản. Thứ ba, thế giới văn bản giúp giáo viên có thể nâng cao hứng thú và hiệu quả học tập của học sinh. Khi được tham gia xây dựng Thế giới văn bản của riêng mình, học sinh sẽ cảm thấy hứng thú và gắn bó hơn với việc đọc và học ngữ văn. Từ đó phát triển khả năng tư duy phản biện, sáng tạo, kỹ năng giao tiếp và khả năng giải quyết vấn đề. Cuối cùng, thế giới văn bản có thể hỗ trợ giáo viên chuẩn bị cho học sinh thích ứng với xã hội thông tin. Trong xã hội ngày nay, việc tiếp cận và xử lý thông tin từ nhiều nguồn khác nhau là rất quan trọng. Thế giới văn bản giúp học sinh rèn luyện kỹ năng đọc hiểu, phân tích và đánh giá thông tin một cách hiệu quả, từ đó thích ứng tốt hơn với yêu cầu của xã hội thông tin.

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu tổng quan về Lý thuyết thế giới văn bản và áp dụng thực tiễn vào trường hợp dạy học đọc hiểu truyện ngắn Áo Tết của Nguyễn Ngọc Tư. Trên cơ sở đó, bài viết đưa ra những kết luận và đề xuất các hướng áp dụng lý thuyết Thế giới văn bản vào dạy đọc hiểu văn bản trong trường phổ thông.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về lý thuyết Thế giới văn bản

Lý thuyết thế giới văn bản là một lý thuyết ngôn ngữ học, để cung cấp một mô hình, một cách thức mà người đọc tự tạo ra một thế giới tưởng tượng trong tâm trí khi đọc và hiểu một văn bản. Đó là hành trình khám phá một thế giới văn bản riêng biệt của mỗi độc giả, thế giới đó chứa đựng những sự kiện, đối tượng

và những mối quan hệ mà người đọc tự xác lập thông qua những biểu hiện mà tác giả thể hiện trong văn bản. Mỗi độc giả, tùy vào năng lực ngôn ngữ và trải nghiệm cá nhân mà có thể tưởng tượng ra một thế giới của riêng mình. Đó là quyền tiếp nhận của độc giả. Điều này tùy thuộc vào cách đọc và cách tương tác với văn bản của người đọc.

Dù là quyền tiếp nhận, độc giả phải tuân theo những suy luận logic, mạch lạc, những liên kết logic mà tác giả thể hiện trong văn bản. Bên cạnh đó, kiến thức, trải nghiệm và kinh nghiệm đọc cũng đóng một vai trò trọng yếu trong việc hình thành thế giới văn bản trong tâm trí của người đọc.

2.2. Nguyên lý cơ bản của lý thuyết Thế giới văn bản

Theo hiểu biết của tác giả, thế giới văn bản được thiết lập dựa vào 4 yếu tố chính, gồm: Địa điểm (viết tắt là L - location); Thời gian (viết tắt là T - time); Con người (viết tắt là P - people); Thực thể (viết tắt là O - objects). Một văn bản sẽ có một thế giới văn bản lớn, nơi đó, các yếu tố về bối cảnh, nhân vật, thực thể… được thể hiện thành một chỉnh thể để truyền tải một thông điệp, chủ đề tư tưởng cụ thể, rõ ràng. Từ thế giới văn bản lớn đó, khi có sự dịch chuyển bất kì một yếu tố nào, có thể về bối cảnh, có thể nhân vật, có thể là đối tượng sẽ tạo ra một thế giới văn bản nhỏ hơn.

Số lượng thế giới văn bản trong một tác phẩm phần nhiều thể hiện rõ rệt nhất ở việc thay đổi bối cảnh: nơi chốn và thời điểm các sự kiện diễn ra trong văn bản (có thể là quá khứ và hiện tại, từ nơi này đến nơi khác, theo trình tự thời gian tuyến tính hay hồi tưởng…). Điều quan trọng nhất để tạo tính thống nhất của các thế giới văn bản nhỏ trong một thế giới văn bản chính là tính duy trì một trong 4 yếu tố quan trọng L - T - P - O. Chỉ cần một trong 4 yếu tố đó xuất hiện trong các thế giới văn bản nhỏ hơn là đã đủ điều kiện để thành lập một thế giới văn bản lớn.

3. Kết quả áp dụng

Trong sách Ngữ văn 8 - *Kết nối tri thức với cuộc sống*, tập 2, bài 6 với chủ đề Chân dung cuộc sống (Tương ứng với bài 1: Truyện ngắn, sách Ngữ văn 8, tập 1, bộ *Cánh diều* và bài 7: Yêu thương và hi vọng (Truyện), sách giáo khoa Ngữ văn 8, tập 2, bộ *Chân trời sáng tạo*), học sinh sẽ được tìm hiểu về đặc trưng của thể loại truyện ngắn với các mục tiêu bài học chính sau đây:

- Nhận biết được các chi tiết tiêu biểu, đề tài, câu chuyện, nhân vật trong tính chỉnh thể của tác phẩm văn học.

- Nhận biết và phân tích được cốt truyện đơn tuyến và cốt truyện đa tuyến.

- Nêu được những thay đổi trong suy nghĩ, tình cảm hoặc cách sống của bản thân sau khi đọc tác phẩm văn học.

Chúng tôi đề xuất một tiết dạy tiếp cận văn bản cho truyện ngắn "**Áo Tết**" của nhà văn Nguyễn Ngọc Tư. Giáo án đề xuất được tóm lược như sau:

Đọc - hiểu và phân tích truyện ngắn dựa vào lý thuyết *Thế giới văn bản*

Văn bản: ***Áo Tết*** - Truyện ngắn của Nguyễn Ngọc Tư

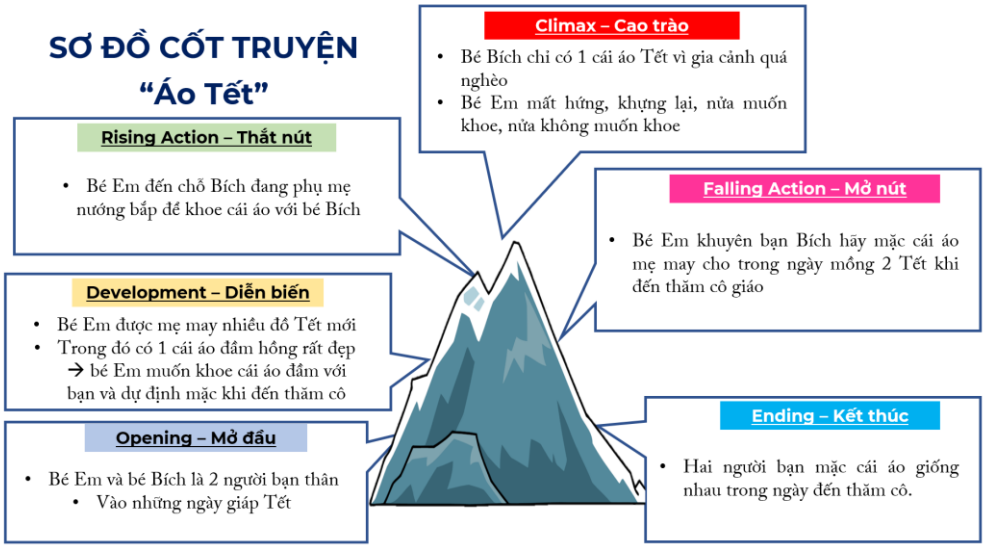
Mục tiêu bài học: Áp dụng lý thuyết mô hình Thế giới văn bản vào phát triển khả năng đọc - hiểu văn bản thể loại truyện ngắn, qua đó có thể hình dung ra bối cảnh, nhân vật, cốt truyện, chủ đề tư tưởng của văn bản.

Hoạt động 1. Khởi động - Trước khi đọc văn bản.

Mục tiêu	**Miêu tả hoạt động**	**Hoạt động của học sinh**	**Dự kiến sản phẩm**
Kích hoạt dự đoán của học sinh thông qua tên tác phẩm	Think - pair - share Đặt câu hỏi "Em hãy dự đoán văn bản Áo Tết sẽ nói về điều gì?"	Học sinh suy nghĩ cá nhân (1 phút), thảo luận theo cặp (2 phút) và sau đó chia sẻ (3 phút)	-Về việc mua sắm áo quần trong ngày Tết - Về nét đẹp văn hóa truyền thống….

Hoạt động 2. Tóm tắt nội dung văn bản.

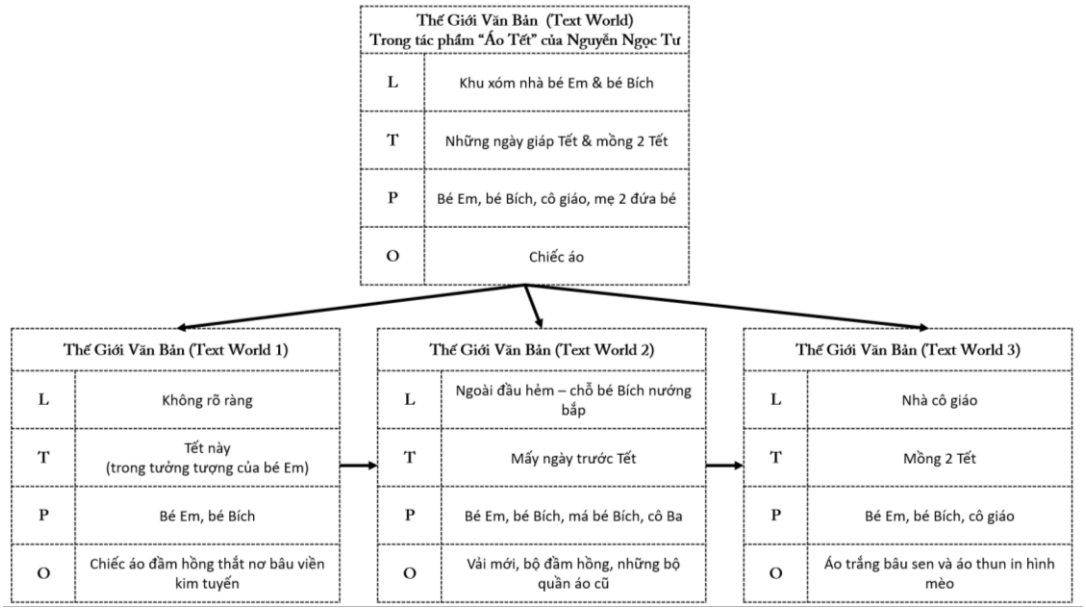
Mục tiêu	**Miêu tả hoạt động**	**Hoạt động của học sinh**	**Dự kiến sản phẩm**
Học sinh tóm tắt nội dung văn bản bằng việc sử dụng sơ đồ cốt truyện (Plot Diagram)	- Học sinh được phân vai và đọc thành tiếng văn bản. - Làm việc cá nhân để hoàn thành sơ đồ cốt truyện đơn giản để tóm tắt nội dung truyện.	Phân vai đọc Hoàn thành sơ đồ cốt truyện cá nhân	Xem sản phẩm (Hình 1)



Hình 1. *Sơ đồ cốt truyện "Áo Tết"*

Hoạt động 3. Thế giới văn bản.

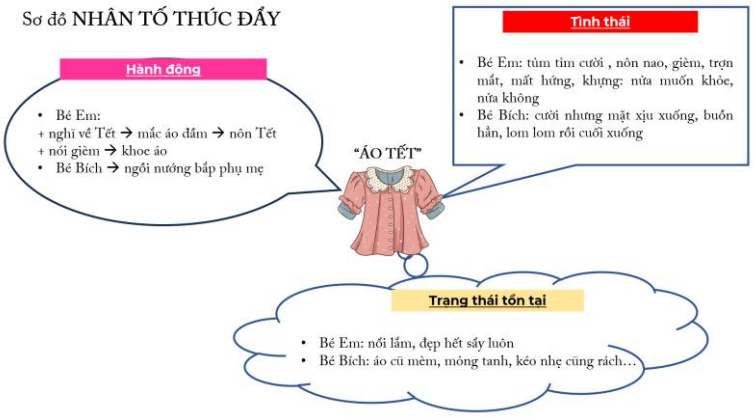
Mục tiêu	**Miêu tả hoạt động**	**Hoạt động của học sinh**	**Dự kiến sản phẩm**
Giới thiệu mô hình thế giới văn bản cho học sinh Vận dụng mô hình vào việc xác định các yếu tố cấu thành thế giới văn bản chính và các thế giới văn bản phụ.	- Giáo viên phát phiếu bài tập - Giới thiệu về ý nghĩa của các chữ viết tắt. - Hướng dẫn học sinh bằng cách làm mẫu để hoàn thành mô hình Thế giới văn bản chính. - Chia nhóm, phân công từng nhóm đọc lại và hoàn thành mô hình thế giới văn bản với các đoạn văn nhỏ hơn đã được chia trước. - Chia sẻ & củng cố	Hoạt động theo hướng dẫn của giáo viên	Xem Hình 2



Hình 2. *Mô hình thế giới văn bản trong truyện ngắn Áo Tết - Nguyễn Ngọc Tư*

Hoạt động 4. Sơ đồ Nhân tố thúc đẩy.

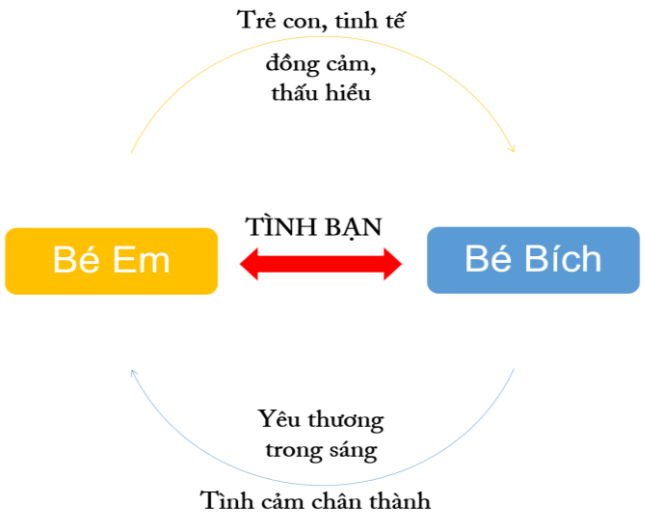
Mục tiêu	Miêu tả hoạt động	Hoạt động của học sinh	Dự kiến sản phẩm
Xác định các nhân tố thúc đẩy để nhân vật thay đổi hành động để bộc lộ rõ tính cách, từ đó thể hiện giá trị thông điệp	Giáo viên hướng dẫn học sinh các hoàn thành sơ đồ với các yếu tố được thể hiện trong văn bản	Thảo luận theo nhóm, đọc lướt lại văn bản → hoàn thành sơ đồ	Xem sản phẩm minh họa ở Hình 3.



Hình 3. *Sơ đồ Nhân tố thúc đẩy*

Hoạt động 5. Phân tích sơ đồ Nhân tố thúc đẩy để làm rõ tính cách nhân vật và thông điệp.

Mục tiêu	Miêu tả hoạt động	Hoạt động của học sinh	Dự kiến sản phẩm
- Phân tích các nhân tố thúc đẩy để thấy rõ những chuyển biến về cảm xúc và hành động của nhân vật - Rút ra thông điệp của tác phẩm	- Học sinh dựa vào các từ ngữ đã liệt kê trong sơ đồ Nhân tố thúc đẩy để chỉ ra những chuyển biến về cảm xúc, suy nghĩ và hành động của bé Em. - Thảo luận theo cặp để thống nhất thông điệp mà câu chuyện muốn gửi gắm.	Thực hiện nhiệm vụ theo hướng dẫn của giáo viên	Hình 5



Hình 3. *Phân tích sơ đồ Nhân tố thúc đẩy*

Hoạt động 6. Thảo luận về đặc sắc nghệ thuật trong truyện ngắn Nguyễn Ngọc Tư.

Mục tiêu	Miêu tả hoạt động	Hoạt động của học sinh	Dự kiến sản phẩm
Rút ra những nét độc đáo trong nghệ thuật viết	- Nhóm 1+2+3: Học sinh thảo luận theo nhóm, rút ra những nhận xét về cách Nguyễn Ngọc Tư thể hiện đặc trưng trong các	Thực hiện nhiệm vụ theo hướng	Mô tả dự kiến sản phẩm

truyện của Nguyễn Ngọc Tư, giá trị nhân văn, thẩm mỹ của tác phẩm.	sáng tác của mình thông qua: Giọng văn; Ngôn ngữ; Cốt truyện; Nhân vật. - Nhóm 4+5+6: Học sinh thảo luận theo nhóm, rút ra những nhận xét về giá trị nhân văn, thẩm mỹ của tác phẩm "Áo Tết": Tình bạn cao đẹp; Lòng nhân ái; Niềm hy vọng vào cuộc sống.	dẫn của giáo viên	theo bảng bên dưới

Nội dung		**Kết quả thảo luận**
Nghệ thuật viết truyện	*Giọng văn*	Giọng văn của Nguyễn Ngọc Tư mộc mạc, giản dị, gần gũi với đời sống thường nhật của người dân Nam Bộ. Giọng văn ấy ẩn chứa nhiều cung bậc cảm xúc, từ vui tươi, hóm hỉnh đến đượm buồn, xót xa.
	Ngôn ngữ	Ngôn ngữ được sử dụng trong truyện là ngôn ngữ đời thường, giản dị, dễ hiểu nhưng cũng rất giàu sức gợi. Tác giả sử dụng nhiều câu ca dao, tục ngữ, thành ngữ, tạo nên sự độc đáo và gần gũi cho tác phẩm.
	Cốt truyện	Cốt truyện trong truyện không có nhiều tình tiết gay cấn, ly kỳ, nhưng lại được tác giả xây dựng một cách nhẹ nhàng, tinh tế, đi sâu vào khai thác tâm lý nhân vật.
	Nhân vật	Nhân vật trong truyện được miêu tả một cách sinh động, chân thực, tạo nên sự đồng cảm cho người đọc.
Tính nhân văn	*Tình bạn*	Tình bạn giữa bé Em và Bích là một tình bạn trong sáng, hồn nhiên và đầy lòng vị tha. Bé Em đã không ngần ngại chia sẻ niềm vui của mình với người bạn của mình, dù bản thân cũng không có nhiều.
	Lòng nhân ái	Truyện thể hiện lòng nhân ái của những con người bình dị trong xã hội. Mẹ của bé Em, dù hoàn cảnh khó khăn nhưng vẫn dành cho con những điều tốt đẹp nhất. Bé Em cũng là một đứa trẻ có tấm lòng nhân hậu, biết quan tâm và chia sẻ với người khác.

	Niềm hi vọng	Tuy cuộc sống còn nhiều khó khăn, nhưng những con người trong truyện vẫn luôn giữ cho mình hy vọng vào một tương lai tốt đẹp hơn.

4. Kết luận

4.1. Tầm quan trọng

Lý thuyết Thế giới văn bản đã được phát triển để người đọc có thể cá thể hóa và hình dung ra một thế giới văn bản sự hình dung, liên tưởng của bản thân mình. Điều này có thể mang đến nhiều tác động tích cực như:

Một là, tạo cơ hội để người đọc có thể khám phá sâu hơn vào thế giới hình tượng của tác phẩm bằng việc phát triển thế giới tưởng tượng của các nhân người đọc. Từ đó, học sinh có thể thiết lập được mối quan hệ của các nhân tố trong một chỉnh thể văn bản.

Hai là, kích hoạt khả năng hình dung, liên tưởng sáng tạo riêng biệt của người đọc. Chính điều này sẽ làm cho đời sống của tác phẩm sống động hơn và thông điệp sẽ trở nên gần gũi hơn với người đọc.

Ba là, kỹ năng đọc hiểu của học sinh cũng được luyện tập một cách cá thể hóa. Mỗi học sinh phải xâu chuỗi các logic, các mối quan hệ giữa các yếu tố nội tại của văn bản và đưa ra những kết luận mang tính phản biện và chủ động hơn.

Bốn là, thảo luận và chia sẻ thế giới văn bản trong tưởng tượng của mỗi học sinh cũng là cách để phát huy dự tương tác tích cực, làm việc nhóm, thảo luận… qua đó phát triển khả năng học tập từ chính bạn học của mình.

4.2. Đề xuất

Để có thể phát triển mạnh mẽ hơn kỹ năng vận dụng lý thuyết thế giới văn bản, chúng tôi có những đề xuất sau:

Thứ nhất, dịch và xuất bản cuốn *Lý thuyết Thế giới Văn bản: Lời giới thiệu* của Joanna Gavins như một nguồn tài liệu tham khảo chính thống dưới sự cố vấn của các chuyên gia ngôn ngữ học ứng dụng.

Thứ hai, tổ chức các buổi giới thiệu, tập huấn sử dụng các *mô hình thế giới văn bản* đến với giáo viên trực tiếp đứng lớp để trang bị những kỹ năng, phương pháp hiệu quả trong quá trình vận dụng vào thực tế giảng dạy. Hơn ai hết, giáo viên phải là người hiểu sâu sắc lý thuyết này và có phương pháp hướng dẫn học sinh sử dụng một các hiệu quả vào việc đọc hiểu văn bản nghệ thuật và phi nghệ thuật.

Thứ ba, tổ chức khảo sát, lấy ý kiến phản hồi để có những con số chính xác, để đánh giá một cách khoa học, khách quan tính ứng dụng của lý thuyết thế giới văn bản trong việc đọc – hiểu văn bản.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Paul Werth (1999), *Text Worlds: Representing Conceptual Space in Discourse,* Longman press.
2. Joanna Gavins (2007), *Text World Theory: An Introduction*, Edinburgh University Press.
3. Nguyễn Minh Thuyết, Đỗ Ngọc Thống (Chủ biên) (2023), *Sách giáo khoa Ngữ văn 8*, Cánh diều, Nxb Đại học sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
4. Bùi Mạnh Hùng (Tổng chủ biên) (2023), *Sách giáo khoa Ngữ văn 8*, Kết nối tri thức với cuộc sống, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Nguyễn Thị Hồng Nam, Nguyễn Thành Thi (Chủ biên) (2023), *Sách giáo khoa Ngữ văn 8*, Chân trời sáng tạo, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

ÁP DỤNG MÔ HÌNH CIPO TRONG ĐẢM BẢO CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC Ở CÁC TRƯỜNG TRUNG HỌC CƠ SỞ KHU VỰC BẮC TRUNG BỘ

Nguyễn Thị Thành Vân
Trường Cao đẳng sư phạm Nghệ An

TÓM TẮT

Trong bài viết này, thực tiễn về chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục được khảo sát với các đối tượng là ban giám hiệu, tổ trưởng, tổ phó chuyên môn và giáo viên các trường trung học cơ sở ở khu vực Bắc Trung Bộ. Trên cơ sở đánh giá khách quan thực trạng đảm bảo chất lượng giáo dục với những điểm mạnh, mặt hạn chế, cơ hội và thách thức, bài viết đã đề xuất 6 giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường trung học cơ sở hiện nay. Ngoài ra, trong các tiếp cận, bài viết xem xét tiếp cận mô hình CIPO (Context; Input; Process; Output/Outcome). Đây là mô hình do UNESCO đề xuất, đề cập đến chất lượng giáo dục, là vấn đề của giáo dục học. Mô hình CIPO là sự kết hợp hài hòa tinh thần của các mô hình quản lý theo mục tiêu, quản lý theo kết quả, quản lý chất lượng tổng thể, tạo nên một quá trình quản lý xuyên suốt, được kiểm soát từ đầu vào, quá trình, đến kết quả đầu ra và quan tâm những yếu tố của bối cảnh.

Từ khóa: *chất lượng; đảm bảo chất lượng; trường trung học cơ sở; tiếp cận CIPO*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đào tạo đóng một vai trò rất quan trọng, nó là nhân tố, là chìa khóa và là động lực thúc đẩy nền kinh tế phát triển. Chất lượng giáo dục có ý nghĩa tiên quyết và có tầm quan trọng hàng đầu trong sự nghiệp giáo dục. Quốc gia thịnh hay suy đều phụ thuộc phần lớn vào chất lượng của nền giáo dục. Đối với các cơ sở giáo dục, nhất là THCS, phấn đấu nâng cao chất lượng giáo dục luôn được xem là nhiệm vụ hàng đầu của các cấp quản lý và giáo viên[1].

Hiện nay, trong bối cảnh hội nhập quốc tế, chất lượng giáo dục không chỉ đơn thuần là cần đạt các tiêu chuẩn quốc gia mà phải tiến tới đạt các tiêu chuẩn trên thế giới. Nghị quyết phát triển bền vững của Liên Hợp Quốc đã nêu rõ: "*Đảm bảo nền giáo dục có chất lượng, công bằng, toàn diện và thúc đẩy các cơ*

[1] J. Scheerens (1990), *School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. School effectiveness and school improvement,* 1, pp. 61-80. DOI: 10.1080/0924345900010106.

hội học tập suốt đời cho tất cả mọi người", mục tiêu này không chỉ nhấn mạnh việc đưa ra những cơ hội học tập, mà còn chú trọng đến chất lượng của giáo dục được cung cấp[1]. Tuy nhiên, qua nghiên cứu giáo dục THCS phía Bắc Trung bộ cũng còn một số hạn chế như: Tình trạng dạy thêm, học thêm không đúng quy định; Bạo lực học đường còn tồn tại; Còn hiện tượng giáo viên vi phạm đạo đức gây bức xúc trong dư luận xã hội và ảnh hưởng không nhỏ đến học sinh, nhà trường cũng chưa thực hiện đầy đủ việc quản lý chất lượng bên trong trước khi tổ chức tự đánh giá[2]…

Làm sao để cho học sinh hạnh phúc khi đến trường? Đây là nhiệm vụ của ban giám hiệu và giá viên các trường THCS. Ngoài ra, đây là vấn đề quan trọng đối với các nước đang phát triển như Việt Nam, nơi mà nhiều trẻ em vẫn chưa có cơ hội trải nghiệm một nền giáo dục toàn diện. Người dân tộc thiểu số, phụ nữ, và những người ở vùng nông thôn ở khu vực bắc Trung bộ, còn hạn chế tiếp cận giáo dục THCS. Hơn nữa, giáo dục không chỉ là truyền đạt kiến thức mà còn phải phát triển kỹ năng sống và tư duy linh hoạt. Chương trình giáo dục hiện nay cần phải hướng tới việc giáo dục học sinh trở thành những người tìm kiếm, sáng tạo và có khả năng làm việc nhóm. Những kỹ năng này không chỉ cần thiết trong sự nghiệp mà còn là yếu tố quan trọng giúp học sinh thích nghi với vai trò "Công dân toàn cầu" và những thay đổi nhanh chóng trong xã hội hiện đại[3].

Do đó, để đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS, trong các mô hình tiếp cận, chúng ta xem xét mô hình CIPO (C – Context; I – Input; P – Process; O – Output/ Outcome) do UNESCO đề xuất[4].

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS phía Bắc Trung bộ theo tiếp cận CIPO.

2.2. Địa điểm và nội dung nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, mẫu nghiên cứu được lựa chọn gồm 30 Hiệu trưởng và phó hiệu trưởng; 30 Tổ trưởng và tổ phó các tổ chuyên môn và 90 giáo viên từ các trường THCS (trong đó có một số trường vùng Trung du và vùng cao) của tỉnh Hà Tĩnh và tỉnh Quảng Trị. Thời gian nghiên cứu từ 10/4/2024 đến

[1] United Nations (2015), *The Global Goals For Sustainable Development*, http://www.globalgoals.org/|website = Global Goals|accessdate.

[2] Le Hoang Vu (2014), Ensuring the quality of education in Vietnam, current situation and solutions (in Vietnamese), *Journal of science and technology, University of Food Technology, Ho Chi Minh City*.

[3] Pham Le Cuong (2016), *Solutions to ensure training quality of pedagogical universities/faculties, Doctoral thesis in Educational Sciences*, (in Vietnamese), Vinh University.

[4] UNESCO (2005), *Understanding education quality*. EFA Global Monitoring Report. Paris: Unesco.

20/5/2024. Qua các ý kiến khảo sát, bài viết đánh giá thực trạng chất lượng giáo dục cũng như công tác đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS ở khu vực Bắc Trung Bộ.

2.3. Phương pháp nghiên cứu

Các "Phiếu hỏi" được sử dụng để thu thập ý kiến khảo sát về công tác đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS hiện nay; các ý kiến của các chuyên gia về chất lượng giáo dục... và xử lý dữ liệu bằng phương pháp thống kê toán học.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng chất lượng giáo dục ở các trường THCS khu vực Bắc Trung Bộ

Bảng 1. *Nhận thức về khái niệm chất lượng và đảm bảo chất lượng giáo dục*

TT	Mức độ	Ban Giám hiệu		Tổ chuyên môn		Giáo viên		Điểm trung bình	
		Số lượng	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*
1	Đúng - Đủ	16	**53,3**	13	43,3	31	*34,4*	**60**	**40,0**
2	Đúng - Chưa đủ	14	**46,7**	15	50,0	46	*51,1*	**75**	**50,0**
3	Chưa đúng	0	**0,00**	2	6,7	13	*14,5*	**15**	**10,0**
Cộng		**30**	100	**30**	100	**90**	100	**150**	**100**

Kết quả Bảng 1 cho thấy, ở cả 3 đối tượng khảo sát (n=150), tỷ lệ người có nhận thức đúng - đủ về khái niệm chất lượng giáo dục đạt 40%. Trong khi đó, tỷ lệ người có nhận thức đúng nhưng chưa đầy đủ còn chiếm tỷ lệ cao, 50%. Tỷ lệ người có nhận thức chưa đúng có tỷ lệ thấp 14,5%. Mức tin cậy là 95%. Điều này phản ánh khách quan thực trạng nhận thức của các đối tượng về khái niệm chất lượng, có thể lý giải bởi sự thiếu sẵn sàng, chưa tìm hiểu kỹ về khái niệm này của các đối tượng khảo sát. Những người nhận thức đúng nhưng chưa đầy đủ đều mới xem xét khái niệm chất lượng trên 1-2 phương diện như: Chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu; Chất lượng là cái làm nên phẩm chất, giá trị của một con người, sự vật... Trong khi đó, khái niệm chất lượng cần được hiểu theo nghĩa tương đối và tuyệt đối, với tập hợp các thuộc tính khác nhau của nó.

Bảng 2. *Nhận thức về sự cần thiết phải đảm bảo chất lượng giáo dục*

TT	Mức độ	Ban Giám hiệu		Tổ chuyên môn		Giáo viên		Điểm trung bình	
		Số lượng	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*	*Số lượng*	*Tỷ lệ %*
1	Rất cần thiết	19	63,3	18	60,0	55	*61,1*	92	**61,3**
2	Cần thiết	11	36,6	12	40,0	35	*38,9*	58	**38,7**
3	Không cần thiết	0	0,00	0	0,00	0	*0,00*	0	**0,00**
Cộng		30	100	30	100	90	100	150	**100**

Kết quả từ Bảng 2 cho thấy: Tất cả các đối tượng khảo sát đều cho rằng, đảm bảo chất lượn1g là hoạt động rất cần thiết và cần thiết trong các trường THCS. Không có ý kiến nào cho là không cần thiết. Cả 150 đối tượng được khảo sát đều đánh giá sự rất cần thiết của hoạt động đảm bảo chất lượng, chiếm tỷ lệ rất cao 61,3%.

Bảng 3. *Kết quả đánh giá về chất lượng chương trình giáo dục ở trường THCS*

Loại Tiêu chí	Tốt (%)			Khá (%)			Đạt (%)			Chưa đạt (%)		
	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên
Mục tiêu của chương trình giáo dục rõ ràng, chuẩn xác, hợp lý và khái quát	34,8	39,3	41,1	35,1	38,9	39,2	30,1	21,8	19,7	0,0	0,0	0,0
Chương trình giáo dục được xây dựng theo hướng mở; dễ bổ sung và điều chỉnh	26,0	31,5	34,2	30,4	30,9	35,0	36,1	29,5	25,1	7,5	8,1	5,7

Chương trình giáo dục định hướng phát triển năng lực và phẩm chất, giúp học sinh làm chủ kiến thức, biết vận dụng vào đời sống	24,5	28,3	31,9	23,4	32,4	32,5	33,8	31,4	27,9	18,3	7,9	7,7
Thực hiện phương pháp dạy học tích cực: Chú trọng tổ chức hoạt động học nhằm hình thành và phát triển năng lực tự học cho học sinh; Thực hiện phương châm "Học qua làm"	59,8	63,4	71,8	28,4	24,5	20,6	11,8	12,1	7,6	0,0	0,0	0,0
Sách giáo khoa đóng vai trò là "học liệu" để tổ chức hoạt động dạy học; dạy học theo nội dung, yêu cầu cần đạt của Chương trình; mỗi môn học có nhiều sách giáo khoa	17,9	19,6	17,9	25,5	23,4	21,9	34,3	36,0	38,2	22,3	21,0	22,0

Trung bình cộng (%)	32,6	36,4	39,4	28,6	30,0	29,8	29,2	26,2	23,7	9,6	7,4	7,1

Tính trung bình trên tổng số người tham gia tự đánh giá, tỷ lệ người đánh giá về chất lượng chương trình giáo dục của các trường THCS ở mức độ Tốt đạt 36,8%, ở mức độ Khá là 29,6%; ở mức độ Đạt là 25,3% và ở mức độ Chưa đạt là 7,6 %. Tiêu chí "*Thực hiện phương pháp dạy học tích cực: Chú trọng tổ chức hoạt động học nhằm hình thành và phát triển năng lực tự học cho học sinh; Thực hiện phương châm "Học qua làm*"" được Ban Giám hiệu đánh giá cao nhất với tỷ lệ 59,8 %, trong khi đó tỷ lệ này ở giáo viên còn lên tới 71,8%. Trong khi tiêu chí "*Sách giáo khoa đóng vai trò là "học liệu" để tổ chức hoạt động dạy học; dạy học theo nội dung, yêu cầu cần đạt của Chương trình; mỗi môn học có nhiều sách giáo khoa"* được đánh giá thấp nhất với tỷ lệ 17,9%. Do đó, trong công tác đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS, phải quan tâm đến đảm bảo chất lượng chương trình giáo dục.

Bảng 4. *Kết quả đánh giá về chất lượng hoạt động giáo dục của các trường THCS*

Loại / Tiêu chí	Tốt (%)			Khá (%)			Đạt (%)			Chưa đạt (%)		
	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên	Ban Giám hiệu	Tổ chuyên môn	Giáo viên
Phương pháp dạy học và các điều kiện hỗ trợ giảng dạy phù hợp với nội dung chương trình dạy học	29,4	31,3	32,0	32,4	33,9	33,8	23,5	22,9	24,2	14,7	11,9	10,0
Phương pháp dạy học được đổi mới theo hướng tích cực hoá quá	29,4	27,1	26,9	61,8	63,6	64,9	8,8	9,3	8,2	0,0	0,0	0,0

trình nhận thức của học sinh												
Công tác kiểm tra đánh giá đảm bảo độ tin cậy và tính giá trị	26,5	27,1	28,3	41,2	40,7	41,8	20,6	22,9	23,1	11,7	9,3	6,8
Ứng dụng hiệu quả công nghệ thông tin trong quá trình dạy học	50,0	50,0	49,0	29,4	30,5	30,0	20,6	19,5	21,0	0,0	0,0	0,0
Trung bình cộng (%)	30,4	30,4	30,9	39,2	39,9	40,4	21,1	21,3	21,9	9,3	8,4	6.8

Kết quả đánh giá ở Bảng 4 phản ánh khách quan chất lượng hoạt động giáo dục của các trường THCS hiện nay: Đánh giá "Khá" chiếm tỷ lệ cao nhất 40,1%; Đánh giá "Tốt" chỉ 30,7%; Đánh giá "Đạt" và "Chưa đạt" còn cao: 30,2%. Tỷ lệ đánh giá ở mức "Khá" ở nhóm đối tượng khảo sát "Ban Giám hiệu" và "Tổ chuyên môn" tương ứng là 39,2 và 39,7%; tỷ lệ này ở mức tốt cũng với hai nhóm đối tượng trên đạt 30,4%. Như vậy có thể đánh giá chung được, chất lượng hoạt động giáo dục ở các trường THCS hiện đang ở mức Khá.

3.2. Thực trạng đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS phía Bắc Trung Bộ

Bảng 5. *Khảo sát hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục ở trường THCS*

TT	**Các hoạt động**	**Tình hình thực hiện (%)**		
		Đã thực hiện Kết quả cao	*Đã thực hiện Kết quả chưa cao*	*Chưa thực hiện*
1	Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục trong các trường THCS	32,2 %	**58,1 %** (41,9 ÷74,3) % (*)	9,7 %

2	Xây dựng và tổ chức hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục ở trường THCS	44,9%	**55,1 %** (38,4 ÷71,8) % (*)	0%
3	Xây dựng kế hoạch hoạt động đảm bảo chất lượng ở trường THCS	41,2 %	**57,8 %** (41,9÷73,7) % (*)	1,0 %
4	Đặt ra các chuẩn mực để đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS	39,7%	**47,5 %** (31,7 ÷63,3) % (*)	12,8%
5	Tự đánh giá chất lượng giáo dục ở trường THCS	41,5 %	**52,4%** (35,0÷69,8) % (*)	6,1%
6	Thực hiện các hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục ở trường THCS	32,7 %	**60,8 %** (44,6÷77,0) % (*)	6,5 %
7	Xây dựng văn hóa chất lượng ở trường THCS	**38,6%** (22,5÷54,9) % (*)	36,8%	24,6 %
8	Xây dựng và phát huy vai trò của đơn vị chuyên trách về đảm bảo chất lượng giáo dục trong các trường THCS	**64,7%** (48,8÷80,6) % (*)	22,7%	12,6 %
9	Vận dụng các mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục của thế giới vào trường THCS Việt Nam	12,2%	**87,8%** (76,9÷98,7) % (*)	0%
10	Đảm bảo nguồn kinh phí và trang thiết bị cho hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS	27,7%	**64,1%** (48,2÷80,1) % (*)	8,2 %

Ghi chú: (*) là Khoảng tin cậy 95%

Các trường THCS đã thực hiện tốt tiêu chí: "Xây dựng và phát huy vai trò của đơn vị chuyên trách về đảm bảo chất lượng giáo dục trong các trường THCS", đạt 64,7%. Tuy nhiên, các tiêu chí sau đã thực hiện nhưng kết quả chưa cao: "Vận dụng các mô hình đảm bảo chất lượng giáo dục của thế giới vào trường THCS Việt Nam" chiếm tỷ lệ 87,8%; kế đến là tiêu chí " Đảm bảo nguồn kinh

phí và trang thiết bị cho hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS" chiếm tỷ lệ 64,1%; "Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục trong các trường THCS" chiếm tỷ lệ cao 58,1%… Đây là những nội dung cần quan tâm.

Trong công tác đảm bảo chất lượng, nội dung cốt lõi và then chốt là quá trình và quy trình xây dựng chuẩn đầu ra có yếu tố đảm bảo chất lượng cao hơn, đó là: Dựa trên cơ sở phân tích các yếu tố bên trong; Yếu tố bên ngoài; Sự chỉ đạo của cơ quan quản lý nhà nước; Phụ huynh học sinh;… đề ra kế hoạch và giải pháp thực hiện: Đảm bảo yếu tố bối cảnh; Đảm bảo yếu tố đầu vào; Đảm bảo chất lượng quá trình dạy học và giáo dục; Đảm bảo yếu tố đầu ra. Trong quá trình tổ chức theo dõi, kiểm tra, đánh giá kết quả thực hiện có thể điều chỉnh kế hoạch để đạt được chuẩn đầu ra ngày càng cao hơn. Mỗi năm, mỗi cấp học sẽ nâng dần lên chất lượng giáo dục thì trong thời gian tới chất lượng của trường THCS sẽ nâng lên. Một số trường hiện nay có chất lượng giáo dục cao có thể xây dựng các chuẩn đầu ra tiếp cận với các nước tiên tiến trên thế giới để sớm phát huy hết các khả năng, năng lực, tư chất của học sinh như CIPO đối với THCS (Le Duc Ngoc, 2008). Từ đó, tranh thủ huy động nguồn lực, xã hội hóa để phát triển giáo dục, đồng thời có sự theo dõi giám sát chặt chẽ của phụ huynh, xã hội, chính quyền địa phương và sự hỗ trợ, kiểm tra, chỉ đạo sâu sát của cơ quan quản lý nhà nước thì nền giáo dục sẽ đi lên theo hướng phát triển nhanh, bền vững và hội nhập quốc tế.

Với việc công bố chuẩn đầu ra, cam kết trách nhiệm đảm bảo chuẩn đầu ra giữa phụ huynh với giáo viên, giữa giáo viên với hiệu trưởng, giữa hiệu trưởng với trưởng phòng giáo dục và đào tạo sẽ thể hiện được rõ mối quan hệ biện chứng của ba trụ cột trong phát triển giáo dục là: Nhà trường; Gia đình và Xã hội.

3.3. Một số giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS phía Bắc Trung Bộ

Từ kết quả của các khảo sát trên, sau khi tham khảo thêm các chuyên gia về đảm bảo chất lượng giáo dục về các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục, tác giả đề xuất sáu giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS:

- Nâng cao nhận thức về sự cần thiết phải đảm bảo chất lượng giáo dục: Giải pháp này có ý nghĩa quan trọng trong việc giúp cho đội ngũ cán bộ quản lý, nhà giáo nhận thức rõ sâu sắc rằng quản lý chất lượng theo tiếp cận CIPO là nhằm đảm bảo chất lượng theo các tiêu chí kiểm định chất lượng sẽ là điều kiện tiên quyết, cơ bản để tạo sự đồng thuận, chuyển biến tích cực của từng thành viên trong các nhà trường. Đồng thời, cán bộ quản lý và giáo viên cần không

ngừng cải thiện năng lực bản thân và thực hiện hiệu quả, chất lượng công việc của mình, chủ động tham gia ý kiến, năng động, sáng tạo và hoàn thành nhiệm vụ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục nhà trường.

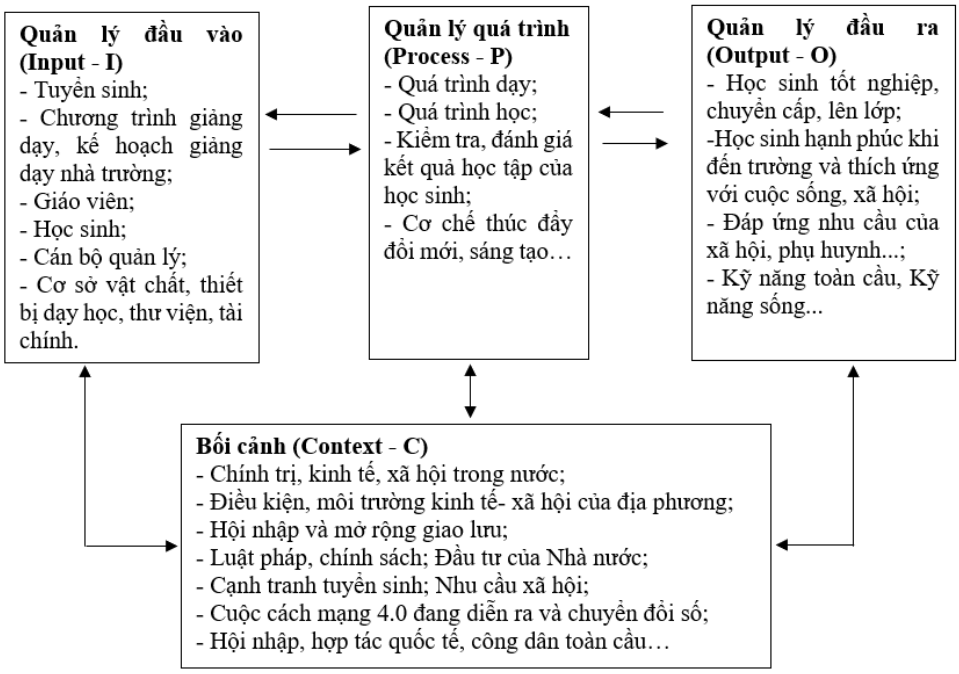
- *Xây dựng kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục và chính sách chất lượng giáo dục của các trường THCS:* Mục tiêu của giải pháp là nhằm định hướng và đưa hoạt động đảm bảo chất lượng vào kế hoạch chiến lược phát triển chung của các trường, trên cơ sở đó xây dựng các chính sách chất lượng phù hợp. Bởi vậy, cần đưa kế hoạch chiến lược chất lượng giáo dục vào trong chiến lược phát triển các trường THCS; Tổ chức xây dựng và thực hiện kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục theo quy trình. Đồng thời bố trí các nguồn lực để thực hiện kế hoạch chiến lược về chất lượng giáo dục.

- *Hoàn thiện hệ thống đảm bảo chất lượng giáo dục bên trong các trường THCS:* Mục tiêu của giải pháp là nhằm làm cho hoạt động đảm bảo chất lượng đào tạo bên trong các trường THCS trở thành một hệ thống, được quy trình hoá và có sự phối hợp chặt chẽ với nhau trong mỗi nhà trường.

- *Xây dựng các chuẩn chất lượng làm cơ sở để các trường không ngừng cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục*: Mục tiêu của giải pháp là nhằm giúp các trường THCS đánh giá khách quan chất lượng giáo dục, trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp để cải tiến, nâng cao chất lượng giáo dục.

- *Bồi dưỡng nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán làm công tác đảm bảo chất lượng giáo dục ở các trường THCS:* Từng bước nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ cán bộ và giáo viên cốt cán làm công tác đảm bảo chất lượng giáo dục tại các trường THCS: xác định rõ mục tiêu bồi dưỡng; xây dựng chương trình bồi dưỡng đáp ứng yêu cầu nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý và giáo viên cốt cán.

- *Tổ chức điều kiện đáp ứng yêu cầu đảm bảo chất lượng giáo dục các trường THCS:* Tổ chức các điều kiện, bối cảnh đúng chuẩn, đáp ứng yêu cầu đảm bảo chất lượng của các trường THCS.



Hình 1: *Mô hình CPIO trong đảm bảo chất lượng giáo dục*

Ngoài ra, để đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS, trong các tiếp cận, nên xem xét tiếp cận mô hình CIPO, là mô hình do UNESCO đề xuất. Mô hình CIPO là sự kết hợp hài hòa tinh thần của các mô hình quản lý theo mục tiêu, quản lý theo kết quả, quản lý chất lượng tổng thể, tạo nên một quá trình quản lý xuyên suốt, được kiểm soát từ đầu vào, quá trình, đến kết quả đầu ra và quan tâm những yếu tố của bối cảnh. Mô hình CIPO trong đảm bảo chất lượng giáo dục đối với các cơ sở giáo dục phổ thông được thể hiện ở Hình 1.

4. Kết luận

Tác giả khảo sát thực tiễn về chất lượng và đảm bảo chất lượng với 150 đối tượng là Ban Giám hiệu, tổ trưởng/tổ phó chuyên môn và giáo viên các trường THCS ở khu vực Bắc Trung bộ. Trên cơ sở đánh giá khách quan thực trạng đảm bảo chất lượng giáo dục với những điểm mạnh, mặt hạn chế; cơ hội và thách thức trong hoạt động đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS hiện nay, tác giả đã đề xuất 6 giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS hiện nay. Ngoài ra, để đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS, trong các tiếp cận, nên xem xét tiếp cận mô hình CIPO, là mô hình do UNESCO đề xuất.

Do thời gian có hạn, tác giả chưa khảo sát mẫu ở các trường THCS của 4 tỉnh còn lại của khu vực Bắc miền Trung: Thanh Hóa, Nghệ An, Quảng Bình và Thừa Thiên Huế. Ngoài ra, tác giả phải khảo sát để khẳng định sự cần thiết, tính khả thi cũng như thử nghiệm các giải pháp đề xuất cũng như áp dụng tiếp cận

CIPO để xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục và một số quy trình đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS; biên soạn tài liệu bồi dưỡng cán bộ chuyên trách về đảm bảo chất lượng giáo dục của các trường THCS.

Lời cám ơn: *Tác giả trân trọng cảm ơn các Thầy (Cô) các trường THCS đã phối hợp với tác giả thực hiện nghiên cứu đề tài này.*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Pham Le Cuong (2016), *Solutions to ensure training quality of pedagogical universities/faculties, Doctoral thesis in Educational Sciences*, (in Vietnamese), Vinh University.
2. Le Duc Ngoc (2008), Building a quality culture: creating internal resources for training institutions to meet the requirements of the quality era" (in Vietnamese), *Journal of Educational Sciences, No. 36.*
3. J. Scheerens (1990), *School effectiveness and the development of process indicators of school functioning. School effectiveness and school improvement,* 1, 61-80. DOI: 10.1080/0924345900010106
4. United Nations (2015), *The Global Goals For Sustainable Development*, http://www.globalgoals.org/|website = Global Goals|accessdate
5. UNESCO (2005), *Understanding education quality*. EFA Global Monitoring Report. Paris: Unesco.
6. Le Hoang Vu (2014), Ensuring the quality of education in Vietnam, current situation and solutions (in Vietnamese), *Journal of science and technology, University of Food Technology, Ho Chi Minh City.*

PHÁT TRIỂN NỘI HÀM KIẾN THỨC DINH DƯỠNG HỌC ĐƯỜNG Ở MÔN HỌC GIÁO DỤC THỂ CHẤT ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Phan Thanh Việt, Huỳnh Đỗ Thanh Như

Trường Đại học Sư phạm Thể dục Thể thao TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Thông qua việc phân tích các quan điểm, yêu cầu liên quan trong quá trình xây dựng khung chương trình môn học Giáo dục thể chất cũng như thực tế triển khai nội dung kiến thức dinh dưỡng học đường ở một số bộ sách giáo khoa hiện nay, nghiên cứu đã làm rõ tính nhất quán xuyên suốt từ chính sách đến thực tiễn trong quá trình triển khai nội hàm kiến thức dinh dưỡng học đường ở môn học Giáo dục thể chất đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Nghiên cứu cũng đã đề xuất 4 nội dung gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách nhằm thúc đẩy chất lượng, hiệu quả của việc lồng ghép tri thức dinh dưỡng - thể chất trong hoạt động giáo dục phổ thông.

Từ khóa: *dinh dưỡng học đường; giáo dục thể chất; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục kiến thức về dinh dưỡng trong nhà trường phổ thông, hướng tới nâng cao nhận thức, định hình hành vi dinh dưỡng phù hợp, khoa học cho mỗi học sinh song hành cùng với các nội dung giáo dục tri thức khoa học khác được xác định là một trong những nội dung trọng yếu của Chương trình GDPT mới[1] nhằm hướng đến mục tiêu nâng cao tầm vóc, thể lực, trí lực và sức khỏe toàn diện của thế hệ trẻ Việt Nam trong bối cảnh mở rộng hội nhập quốc tế, tiếp cận xu thế toàn cầu hóa hiện nay. Trải qua nhiều giai đoạn thiết lập và điều chỉnh chính sách trong lĩnh vực giáo dục, bên cạnh những thành tựu to lớn mà các chính sách mang lại khi triển khai vào thực tiễn, vẫn còn một vài chính sách được đánh giá là chưa phát huy hết giá trị mong muốn, thậm chí là không đạt hiệu quả như kỳ vọng[2]. Chính vì vậy, trong Chương trình GDPT 2018, khi đề cập đến nội

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

[2] Trần Khánh Đức (2019), Cơ sở khoa học đánh giá chính sách và vai trò xã hội của chính sách quốc gia trong lĩnh vực Giáo dục và Đào tạo, *Kỷ yếu hội thảo khoa học Quốc gia về Giáo dục Việt Nam*. NXB Lao động - Xã hội, 102-109.

hàm về chính sách tăng cường giáo dục dinh dưỡng trong môi trường học đường, các nội dung tri thức liên quan được sàng lọc và lựa chọn rất kỹ trên cơ sở của những đánh giá về thực trạng dinh dưỡng - thể chất của con người Việt Nam trong 30 năm đổi mới và phát triển (1986 - 2016). Tình trạng thừa cân, béo phì, suy dinh dưỡng vẫn đang có những diễn tiến đáng quan ngại và cần thiết phải có chính sách kịp thời để phòng ngừa, ngăn chặn sự gia tăng ở giới trẻ, đặc biệt là trong môi trường học đường[1]. Quán triệt tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban Chấp hành Trung ương Đảng về "*đổi mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*"[2], Chính phủ đã ban hành Quyết định số 1660/QĐ-TTg về việc Phê duyệt Chương trình Sức khỏe học đường giai đoạn 2021 - 2025, trong đó nhấn mạnh mục tiêu "*đảm bảo sự phát triển toàn diện về thể chất, tinh thần cho học sinh*"[3]. Đây chính là một mảng ghép quan trọng về chính sách trong quá trình triển khai các môn học của Chương trình GDPT 2018, trong đó có môn GDTC. Kể từ khi tổ chức thực hiện cho đến nay, môn học GDTC cũng đã lồng ghép mảng nội dung giáo dục về dinh dưỡng học đường vào khung cấu trúc chương trình thông qua các định lượng kiến thức cụ thể[4].

Để làm rõ hơn những vấn đề liên quan đến việc phát triển nội hàm kiến thức dinh dưỡng học đường ở môn học GDTC đáp ứng Chương trình GDPT 2018, nhóm nghiên cứu đã tiến hành phân tích các quan điểm, yêu cầu liên quan trong quá trình xây dựng khung chương trình môn học GDTC cũng như thực tế triển khai nội dung này ở một số bộ sách giáo khoa hiện nay. Kết quả cho thấy, nội hàm kiến thức về giáo dục dinh dưỡng trong học đường có tính nhất quán xuyên suốt từ chính sách đến thực tiễn trong quá trình triển khai môn học GDTC theo Chương trình GDPT mới. Trên cơ sở đó, chúng tôi đã đề xuất một số gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách nhằm thúc đẩy chất lượng, hiệu quả của việc lồng ghép tri thức này.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo & UNICEF (2022), *Hướng dẫn công tác tổ chức bữa ăn học đường kết hợp tăng cường hoạt động thể lực cho trẻ em học sinh trong các cơ sở giáo dục mầm non và tiểu học.*

[2] Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI "Về đổi mới mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế".*

[3] Thủ tướng Chính phủ (2021*), Quyết định số 1660/QĐ-TTg về việc Phê duyệt Chương trình Sức khỏe học đường giai đoạn 2021 – 2025.*

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình giáo dục phổ thông - Môn Giáo dục thể chất* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp thường quy sau: phương pháp tham khảo tài liệu, phương pháp phân tích chính sách, phương pháp tổng kết kinh nghiệm giáo dục. Thông qua tham khảo các tài liệu, văn bản quy phạm pháp luật, công bố khoa học có liên quan, cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu đã được tổng hợp, trích dẫn và xác lập một cách rõ ràng. Đồng thời, nhóm nghiên cứu đã phân tích các chính sách có liên quan của Đảng và Nhà nước, nội hàm về kiến thức dinh dưỡng học đường ở môn học GDTC đã được luận giải một cách đầy đủ, khoa học, tạo tiền đề cho việc vận dụng và phát triển tốt nhất nhằm đáp ứng Chương trình GDPT mới. Các kinh nghiệm giáo dục được đúc kết từ thực tiễn tổ chức giảng dạy môn học GDTC sẽ cung cấp cơ sở cho việc xây dựng và đề xuất các gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách nhằm đảm bảo cho việc triển khai nội dung dinh dưỡng học đường trong môn học GDTC đạt hiệu quả.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quan điểm xây dựng nội dung môn học GDTC trong Chương trình GDPT 2018

Chương trình GDPT 2018 được xây dựng trên cơ sở quan điểm của Đảng, Nhà nước về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; kế thừa và phát triển những ưu điểm của các chương trình GDPT đã có của Việt Nam, đồng thời tiếp thu thành tựu nghiên cứu về khoa học giáo dục và kinh nghiệm xây dựng chương trình theo mô hình phát triển năng lực của những nền giáo dục tiên tiến trên thế giới; gắn với nhu cầu phát triển của đất nước, những tiến bộ của thời đại về khoa học - công nghệ và xã hội; phù hợp với đặc điểm con người, văn hoá Việt Nam, các giá trị truyền thống của dân tộc và những giá trị chung của nhân loại cũng như các sáng kiến và định hướng phát triển chung của UNESCO về giáo dục; tạo cơ hội bình đẳng về quyền được bảo vệ, chăm sóc, học tập và phát triển, quyền được lắng nghe, tôn trọng và được tham gia của học sinh; đặt nền tảng cho một xã hội nhân văn, phát triển bền vững và phồn vinh[1].

Với mục tiêu "giúp học sinh hình thành, phát triển kỹ năng chăm sóc sức khoẻ, kỹ năng vận động, thói quen tập luyện thể dục thể thao và rèn luyện những phẩm chất, năng lực để trở thành người công dân phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế, góp phần phát triển tầm vóc, thể lực người Việt Nam; đồng thời

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

phát hiện và bồi dưỡng tài năng thể thao"[1], nội dung môn học GDTC đã được xây dựng trên cơ sở bám sát vào những quan điểm chính sách trọng yếu sau đây:

Thứ nhất, nội dung chương trình môn học GDTC được xây dựng dựa trên nền tảng lý luận và thực tiễn, cập nhật thành tựu của khoa học thể dục thể thao và khoa học sư phạm hiện đại, trong đó có các kết quả nghiên cứu về giáo dục học, tâm lý học, sinh lý học, phương pháp GDTC và huấn luyện thể thao; kinh nghiệm xây dựng chương trình môn GDTC của Việt Nam và các nước có nền giáo dục tiên tiến; kết quả phân tích thực tiễn giáo dục, điều kiện kinh tế - xã hội Việt Nam và sự đa dạng của học sinh.

Thứ hai, nội dung chương trình môn GDTC bảo đảm phù hợp với tâm - sinh lý lứa tuổi và quy luật phát triển thể chất của học sinh; phát huy tính chủ động và tiềm năng của mỗi học sinh thông qua các phương pháp, hình thức tổ chức giáo dục; vận dụng các phương pháp kiểm tra, đánh giá phù hợp với đặc điểm của môn học, hỗ trợ việc hình thành, phát triển phẩm chất, năng lực ở học sinh.

Thứ ba, nội dung chương trình môn GDTC có tính mở, tạo điều kiện để học sinh được lựa chọn các hoạt động phù hợp với thể lực, nguyện vọng của bản thân và khả năng tổ chức của nhà trường; đồng thời tạo điều kiện để nhà trường xây dựng kế hoạch giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế và đặc điểm của mỗi địa phương.

Xét trên tổng thể, môn học GDTC là một môn học bắt buộc với thời lượng giáo dục là 70 tiết/năm học xuyên suốt 12 năm của Chương trình GDPT, được chia thành 2 giai đoạn:

(1) Giai đoạn giáo dục cơ bản.

(2) Giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp.

Trong đó, ở giai đoạn giáo dục cơ bản, môn học GDTC hướng đến việc giúp học sinh biết cách chăm sóc sức khoẻ và vệ sinh thân thể; hình thành thói quen tập luyện nâng cao sức khoẻ; thông qua các trò chơi vận động và tập luyện thể dục, thể thao hình thành các kĩ năng vận động cơ bản, phát triển các tố chất thể lực, làm cơ sở để phát triển toàn diện. Học sinh được lựa chọn nội dung hoạt động thể dục thể thao phù hợp với thể lực của mình và khả năng đáp ứng của nhà trường.

Như vậy, có thể thấy sự nhất quán về chính sách trong quá trình triển khai xây dựng nội dung của môn học GDTC trong Chương trình GDPT 2018 theo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình giáo dục phổ thông - Môn Giáo dục thể chất* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

định hướng mở, tạo điều kiện cho học sinh lựa chọn và phát triển thể chất, đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện về giáo dục và đào tạo, gắn liền với tình hình thực tiễn và chiến lược, tầm nhìn phát triển Quốc gia đến năm 2045.

3.2. Những yêu cầu và nội dung về dinh dưỡng học đường được đưa vào môn học GDTC trong Chương trình GDPT 2018

Bên cạnh môn học GDTC thì nội dung giáo dục dinh dưỡng, vệ sinh sức khỏe cho học sinh cũng được tổ chức lồng ghép vào nhiều môn học khác như: Khoa học (lớp 4, 5), Sinh học (lớp 8), Hóa học (lớp 11)[1]... Đây chính là sợi dây kết nối xuyên suốt, thiết lập nền tảng cơ sở cho việc cụ thể hóa nội dung giáo dục kiến thức về dinh dưỡng trong môi trường học đường trong Chương trình GDPT 2018. Trong đó, ở mỗi cấp học, sẽ có những yêu cầu cụ thể về giáo dục dinh dưỡng nhằm đảm bảo phù hợp với mức độ nhận thức và năng lực thực hành của học sinh[2]. Những yêu cầu đó trong môn học GDTC được chúng tôi khái quát ở Bảng 1 sau đây:

Bảng 1. *Những yêu cầu về giáo dục dinh dưỡng trong môn học GDTC theo Chương trình GDPT 2018*

Cấp học	**Yêu cầu về giáo dục dinh dưỡng**
Tiểu học	Biết và bước đầu thực hiện được một số yêu cầu cơ bản của chế độ dinh dưỡng để bảo vệ, tăng cường sức khoẻ.
Trung học cơ sở	Có kiến thức cơ bản và ý thức thực hiện chế độ dinh dưỡng trong tập luyện và đời sống hằng ngày để bảo vệ, tăng cường sức khoẻ.
Trung học phổ thông	Biết lựa chọn chế độ dinh dưỡng phù hợp với bản thân trong quá trình tập luyện và đời sống hằng ngày để bảo vệ, tăng cường sức khoẻ.

Có thể thấy, tương ứng với mỗi cấp, lớp học tăng dần thì những yêu cầu cần đạt về giáo dục dinh dưỡng học đường cũng được nâng lên về mức độ cần đạt được ở học sinh. Thông qua những kiến thức chung về dinh dưỡng ở các chủ đề và yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù bao gồm chăm sóc sức khỏe, đảm bảo thể lực để hoàn thành đủ lượng vận động theo giáo án trong từng nội dung giáo dục về thể chất tương ứng.

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình giáo dục phổ thông - Môn Giáo dục thể chất* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Bảng 2. *Yêu cầu và nội dung cụ thể về giáo dục dinh dưỡng trong môn học GDTC ở các cấp lớp theo Chương trình GDPT 2018*

Cấp, lớp	**Yêu cầu và nội dung về giáo dục dinh dưỡng**
Tiểu học, lớp 5	- Yêu cầu: Biết thực hiện theo hướng dẫn về chế độ dinh dưỡng trong tập luyện nhằm tăng khả năng vận động. - Nội dung: Chế độ ăn uống đảm bảo dinh dưỡng trong tập luyện.
Trung học cơ sở, lớp 6	- Yêu cầu: Nhận biết được các yếu tố dinh dưỡng cơ bản có ảnh hưởng trong tập luyện và phát triển thể chất. - Nội dung: Chế độ dinh dưỡng trong tập luyện thể dục thể thao.
Trung học cơ sở, lớp 8	- Yêu cầu: Biết lựa chọn và sử dụng chế độ dinh dưỡng thích hợp với bản thân trong tập luyện thể dục thể thao. - Nội dung: Sử dụng chế độ dinh dưỡng thích hợp với bản thân trong tập luyện thể dục thể thao.
Trung học cơ sở, lớp 9	- Yêu cầu: Bước đầu biết sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển tố chất thể lực. - Nội dung: Sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển thể chất.
Trung học phổ thông, lớp 10	- Yêu cầu: Sử dụng được một số yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển các tố chất thể lực. - Nội dung: Sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển thể chất.
Trung học phổ thông, lớp 11	- Yêu cầu: Hiểu và sử dụng được các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ, phát triển các tố chất thể lực. - Nội dung: Sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển thể chất.

Trung học phổ thông, lớp 12	- Yêu cầu: Hướng dẫn được người khác sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng..) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ, phát triển các tố chất thể lực. - Nội dung: Sử dụng các yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng...) và dinh dưỡng để rèn luyện sức khoẻ và phát triển thể chất.

Như vậy, khi xem xét toàn diện cấu trúc Chương trình GDPT 2018 đối với môn học GDTC, hàm ý về giáo dục kiến thức dinh dưỡng học đường chỉ biểu thị thành yêu cầu và nội dung cụ thể ở 7/12 lớp học (các lớp 1, 2, 3, 4, 7 không có).

3.3. Triển khai nội dung dinh dưỡng học đường trong môn học GDTC theo Chương trình GDPT 2018 ở một số bộ sách giáo khoa hiện nay

Chính sách phổ cập kiến thức về giáo dục dinh dưỡng học đường được đưa vào thực tiễn thông qua môn học GDTC trong Chương trình GDPT 2018, được cụ thể hóa thành việc biên soạn và ban hành các bộ sách giáo khoa do đội ngũ các chuyên gia, nhà khoa học, nhà giáo dục đầu ngành phụ trách theo đúng các tiêu chuẩn, quy trình (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022). Mặc dù phương thức diễn giải có khác biệt nhất định về câu chữ, nhưng nội hàm thì luôn đảm bảo bám sát vào các quan điểm, mục tiêu, định hướng trọng tâm đã được xác lập ở từng lớp học, cấp học. Trong tiến trình nghiên cứu, chúng tôi đã thực hiện tổng hợp những nội dung liên quan đến giáo dục vệ sinh - dinh dưỡng trong môn học GDTC của 3 bộ sách giáo khoa: Chân trời sáng tạo, Cánh diều, Kết nối tri thức với cuộc sống.

Bảng 3. *Nội dung giáo dục vệ sinh - dinh dưỡng của môn học GDTC theo Chương trình GDPT 2018 của một số bộ sách giáo khoa hiện nay*

Lớp	**Bộ sách giáo khoa**		
	Chân trời sáng tạo	**Cánh diều**	**Kết nối tri thức với cuộc sống**
1	Vệ sinh sân tập	Vệ sinh sân tập	-
2	Vệ sinh cá nhân, an toàn tập luyện	Vệ sinh cá nhân, an toàn tập luyện	Vệ sinh cá nhân, giáo dục về thói quen, sinh hoạt, ăn uống lành mạnh. Giáo dục vệ sinh sân bãi, khu

			vực tập luyện, phương pháp khởi động và lựa chọn yếu tố môi trường
3	Nhận biết những yếu tố môi trường có lợi và hại.	Nhận biết những yếu tố môi trường có lợi và hại.	Giáo dục học sinh biết lựa chọn môi trường tập luyện sạch sẽ, an toàn, nơi có nhiều oxy để bảo vệ sức khỏe và tăng cường hệ miễn dịch
4	-	-	-
5	-	Giáo dục cho học sinh biết thực hiện theo hướng dẫn về chế độ dinh dưỡng trong tập luyện nhằm tưng khả năng vận động. Chế độ ăn uống, đảm bảo dinh dưỡng trong tập luyện. (bản mẫu)	-
6	Nhận biết các yếu tố dinh dưỡng cơ bản có ảnh hưởng trong tập luyện và phát triển thể chất. Chủ đề chế độ dinh dưỡng trong tập luyện thể dục thể thao.	Trang bị cho học sinh kiến thức về chế độ dinh dưỡng trong tập luyện thể dục thể thao. Chủ đề chế độ dinh dưỡng trong tập luyện thể dục thể thao.	Giáo dục học sinh nhận biết được các yếu tố dinh dưỡng cơ bản có ảnh hưởng đến tập luyện và phát triển thể chất với chủ đề chế độ dinh dưỡng trong luyện tập thể dục thể thao.
7	Biết lựa chọn và sử dụng các yếu tố của môi trường tự nhiên có lợi cho sức khỏe để tập luyện. Chủ đề	Các mặt lợi và hại để lựa chọn sử dụng yếu tố về môi trường tự nhiên	Biết lựa chọn và sử dụng các yếu tố của môi trường tự nhiên.

	lựa chọn và sử dụng các yếu tố của môi trường tự nhiên trong tập luyện thể dục thể thao.		
8	-	Sử dụng chế độ dinh dưỡng phù hợp với bản thân trong thể dục thể thao.	-
9	-	-	-
10	Biết lựa chọn chế độ dinh dưỡng phù hợp với bản thân trong quá trình tập luyện va đời sống hằng ngày để bảo vệ, tăng cường sức khỏe. Dinh dưỡng để rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất.	Sử dụng các yếu tố tự nhiên và dinh dưỡng để rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất.	Hợp tác, giúp đỡ bạn bè, nhận biết và sử dụng được một số yếu tố tự nhiên (không khí, nước, ánh sáng,...) và tầm quan trọng của dinh dưỡng trong rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất.
11	Tác dụng của dinh dưỡng trong rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất.	Sử dụng các yếu tố tự nhiên và dinh dưỡng để rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất.	Hiểu và sử dụng được các yếu tố tự nhiên và dinh dưỡng trong rèn luyện sức khỏe và phát triển thể chất. Trao đổi, giúp đỡ bạn bè cùng tập hiểu được tầm quan trọng của dinh dưỡng và yếu tố tự nhiên để rèn luyện và nâng cao sức khỏe.
12	-	-	-

Có thể thấy, tuy cùng nội hàm, nhưng trong quá trình biên soạn, nội dung về giáo dục vệ sinh - dinh dưỡng được các nhóm tác giả biểu thị qua nhiều mức độ diễn giải khác nhau. Xét về bản chất, không có sự sai khác so với cấu trúc khung Chương trình GDPT môn GDTC đã được ban hành, nhưng lại tạo nên sự đa đang, phong phú ở các mức độ vận dụng, lồng ghép thông tin, phân tích và diễn giải tri thức. Sự nhất quán trong nhận thức về tầm quan trọng và sự cần thiết là vô cùng trọng yếu trong hoạt động giáo dục[1]. Điều này tạo nên tính mềm dẻo cho giáo viên trong việc khai thác các nguồn tài liệu phục vụ hoạt động triển khai nội dung giáo dục dinh dưỡng học đường.

3.4. Những gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách

Một là, xem xét việc điều chỉnh, thiết kế lại cấu trúc khung phân phối chương trình môn GDTC, cần có một số tiết học, thời lượng cố định dành cho vấn đề giáo dục dinh dưỡng. Điều này sẽ giúp cho nội dung kiến thức dinh dưỡng được được tổ chức đầy đủ, hệ thống và đáp ứng hoàn chỉnh hơn theo yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

Hai là, nghiên cứu việc trích rút nội dung giáo dục dinh dưỡng ở môn học GDTC và các môn học khác trong Chương trình GDPT 2018 để xây dựng thành các chuyên đề, chương trình ngoại khóa phù hợp.

Ba là, cần tiếp tục có những điều chỉnh về chính sách, xây dựng thêm những đề án về dinh dưỡng học đường theo hướng tương thích với từng khu vực.

Bốn là, mở rộng sự kết nối đồng bộ về giáo dục dinh dưỡng giữa gia đình, nhà trường và xã hội.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã làm rõ những vấn đề liên quan đến chính sách, quan điểm xây dựng nội dung môn học GDTC trong Chương trình GDPT 2018. Đồng thời, chúng tôi cũng đã tổng hợp những yêu cầu và nội dung về dinh dưỡng học đường được đưa vào môn học cũng như thực tiễn triển khai biên soạn, lồng ghép nội dung này ở một số bộ sách giáo khoa. Những kết quả từ thực tiễn cũng chính là tiền đề để chúng tôi đề xuất các nội dung gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách nhằm đảm bảo chất lượng, hiệu quả của việc triển khai nội dung giáo dục kiến thức về dinh dưỡng học đường trong môn học GDTC theo Chương trình GDPT 2018.

Chúng tôi khuyến nghị cần xem xét và vận dụng các gợi mở mang tính hàm ý chung về chính sách được đề xuất nhằm hướng đến việc nâng cao chất

[1] Nguyễn Trí Dũng (2024), Biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Vinh Uni. J. Sci.* Vol. 53 (1C), 98-105. DOI: 10.56824/vujs.2023b014.

lượng công tác giáo dục nói chung, giáo dục kiến thức về dinh dưỡng trong môi trường học đường nói riêng, trong quá trình triển khai nội dung môn học GDTC theo Chương trình GDPT 2018. Đồng thời, cần tiếp tục có những nghiên cứu định lượng về tính hiệu quả của việc vận dụng chính sách giáo dục dinh dưỡng trong môi trường học đường thông qua việc triển khai nội dung này ở môn học GDTC hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI "Về đổi mới mới căn bản, toàn diện Giáo dục và Đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế"*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình giáo dục phổ thông - Môn Giáo dục thể chất* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Quy định tiêu chuẩn, quy trình biên soạn, chỉnh sửa sách giáo khoa; tiêu chuẩn tổ chức, cá nhân biên soạn sách giáo khoa; tổ chức và hoạt động của Hội đồng Quốc gia thẩm định sách giáo khoa* (ban hành theo Thông tư số 06/VBHN-BGDĐT ngày 03/8/2022 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo & UNICEF (2022), *Hướng dẫn công tác tổ chức bữa ăn học đường kết hợp tăng cường hoạt động thể lực cho trẻ em học sinh trong các cơ sở giáo dục mầm non và tiểu học*.
6. Nguyễn Trí Dũng (2024), Biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên tiểu học đáp ứng Chương trình giáo dục phổ thông 2018, *Vinh Uni. J. Sci.* Vol. 53 (1C), tr. 98-105. DOI: 10.56824/vujs.2023b014
7. Thủ tướng Chính phủ (2021*), Quyết định số 1660/QĐ-TTg về việc Phê duyệt Chương trình Sức khỏe học đường giai đoạn 2021 - 2025*.
8. Trần Khánh Đức (2019), Cơ sở khoa học đánh giá chính sách và vai trò xã hội của chính sách quốc gia trong lĩnh vực Giáo dục và Đào tạo, *Kỷ yếu hội thảo khoa học Quốc gia về Giáo dục Việt Nam*. Nxb Lao động - Xã hội, tr. 102-109.

ẢNH HƯỞNG CỦA MÔ HÌNH LỚP HỌC ĐẢO NGƯỢC ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC VẬT LÍ CỦA HỌC SINH: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TRONG DẠY HỌC VẬT LÍ 10

Trần Thị Hương Xuân[1],
Nguyễn Bảo Hoàng Thanh[1], Nguyễn Thị Nhị [2]
[1]Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng
[2]Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

ục đích của nghiên cứu tập trung vào việc phân tích sự phát triển của các thành đảo ngược và lớp đối chứng học theo mô hình truyền thống. Số liệu nghiên cứu được thu thập từ câu trả lời cá nhân và nhóm qua các phiếu học tập trực tuyến và trực tiếp, kết quả thảo luận nhóm trên Padlet và tại lớp, và bài kiểm tra sau tác động. Kết quả phân tích từ phần mềm IBM SPSS 20 và Excel cho thấy học sinh lớp thực nghiệm có điểm số cao hơn lớp đối chứng; các thành tố năng lực vật lí tác động có ý nghĩa đến sự tiến bộ trong kết quả học tập; đồng thời kết quả phân tích điển hình học sinh ở các nhóm Giỏi - Khá - Trung bình cho thấy sự phát triển các thành tố năng lực vật lí của từng học sinh qua các tiết học. Nghiên cứu cho thấy khả năng phát triển năng lực vật lí của học sinh trong quá trình triển khai các hoạt động dạy học theo mô hình Lớp học đảo ngược.

Từ khóa: *Lớp học đảo ngược; năng lực vật lí; phát triển năng lực; dạy học phát triển năng lực*

1. Giới thiệu

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 được xây dựng theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh, tạo môi trường học tập và rèn luyện giúp học sinh phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần. Chương trình đã đưa ra yêu cầu cần đạt về năng lực đặc thù, cụ thể là năng lực vật lí cần hình thành và phát triển ở học sinh với 3 thành tố, bao gồm Nhận thức vật lí, Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ vật lí và Vận dụng kiến thức kĩ năng đã học[1]. Trong chương trình GDPT 2018, phương pháp dạy học áp dụng trong quá trình dạy học cần thiết phải có sự thay đổi và phát triển theo định hướng phát triển năng lực

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lí.*

của học sinh; trong đó giáo viên đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động cho học sinh, tạo môi trường học tập hiệu quả để khuyến khích học sinh tham gia vào các hoạt động học một cách chủ động, tích cực. Do đó, việc triển khai các phương pháp hay mô hình học tập tích cực nhằm đa dạng hoá môi trường học tập của học sinh, tăng cường khả năng tự học, triển khai các hoạt động học lấy học sinh làm trung tâm cũng như tạo điều kiện để học sinh vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn được ưu tiên thực hiện để thông qua đó, các thành tố và biểu hiện hành vi của năng lực vật lý được hình thành và phát triển. Bên cạnh đó, việc ứng dụng công nghệ thông tin để triển khai các hoạt động học tập trước-trong-sau lớp học không chỉ khai thác các ưu điểm của công nghệ trong dạy học mà còn tạo điều kiện cho việc tổ chức các hoạt động tìm tòi, khám phá kiến thức của học sinh được thuận lợi. Do đó, mô hình lớp học đảo ngược (LHĐN) là một trong mô hình dạy học tích hợp được các yếu tố công nghệ và phương pháp trong triển khai dạy học phát triển năng lực.

Mô hình LHĐN được định nghĩa là "mô hình học tập kết hợp trong đó các hoạt động học tập tích cực và có ý nghĩa liên quan đến các hoạt động siêu nhận thức được thực hiện như một phần của công việc hợp tác và cá nhân trong môi trường lớp học, và trong đó các hoạt động ở mức độ nhận thức thấp và các nghiên cứu độc lập phù hợp với tốc độ học tập của cá nhân là được thực hiện bên ngoài trường học thông qua việc sử dụng video bài giảng, trang trình bày, bài báo và ghi chú khóa học dưới dạng học liệu số"[1]. Theo nghĩa này, các hoạt động ngoài lớp chuẩn bị nền tảng cho các hoạt động trên lớp. Do đó, các ứng dụng mô hình này có hai giai đoạn quan trọng, bao gồm các hoạt động ngoài lớp - các nghiên cứu độc lập được thực hiện trên nền tảng trực tuyến và các hoạt động trong lớp - các hoạt động dựa trên tìm tòi.

Xét về khía cạnh phân tích đặc điểm nổi bật của mô hình LHĐN với dạy học truyền thống, Aliye *và cs.* đã cho thấy mô hình này tạo ra môi trường học tập linh hoạt và uyển chuyển giúp hình thành và phát triển các kỹ năng để học tập suốt đời, tư duy phản biện và các phẩm chất khác[2]. Các nghiên cứu đã chỉ ra ưu điểm của LHĐN so với phương pháp học tập truyền thống bao gồm: phát huy năng lực giải quyết vấn đề[3]; khả năng giao tiếp và làm việc nhóm[4]; dành nhiều

[1] M. Çevikbaş, Z. Argün (2017), An innovative learning model in digital age: Flipped classroom. *Journal of Education and Training Studies: 5(11)*.
[2] K. I. Aliye, J. C. Nadia, T. J. Charles (2017), A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education, *British Journal of Educational Technology.* DOI:10.1111/bjet.12548.
[3] M. Kyukim, S. M. Kim, O. Khera, G. Joan (2014), The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principle, *The Internet and Higher Education, 22*, pp. 37-50.
[4] J. He (2020), Research and practice of flipped classroom teaching mode based on guidance case, *Education and Information Technologies, 25(4).*

thời gian vào việc áp dụng các nội dung bài học vào thực tế; cho phép học sinh học tập phù hợp với tốc độ của họ[1]; quản lí quá trình học tập của từng cá nhân[2].

Các nghiên cứu đã chỉ ra tác động tích cực của việc của việc tổ chức các hoạt động học tập tích cực khi dạy học vật lý để học sinh nhận thức được mối quan hệ giữa kiến thức vật lý với thực tiễn cuộc sống, giúp quá trình học đạt hiệu quả và tính kết nối cao[3]. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tìm hiểu tác động của mô hình này đối với sự phát triển năng lực vật lý của học sinh trong quá trình học tập phần Động lực học - Vật lí 10. Đây là phần nội dung nghiên cứu mối liên hệ giữa chuyển động với sự tương tác giữa các vật; tìm hiểu các loại tương tác trong tự nhiên; giải thích nguyên nhân của sự thay đổi trạng thái chuyển động cũng như khả năng duy trì trạng thái của các vật. Các nội dung này gắn liền với thực tiễn và có thể tổ chức học sinh tiếp cận trước thông qua trải nghiệm để phát hiện vấn đề. Đây cũng là nội dung có thể triển khai các hoạt động tìm tòi kiến thức qua phương pháp thực nghiệm hay vận dụng kiến thức thông qua các dự án học tập. Đây là tiền đề để khai thác ưu điểm của mô hình LHĐN trong dạy học vật lý. Các câu hỏi nghiên cứu tập trung vào việc tìm hiểu tác động của mô hình LHĐN đối với sự phát triển năng lực vật lý của học sinh cụ thể như sau:

Câu hỏi 1: Việc vận dụng mô hình LHĐN có mang lại sự khác biệt nào trong kết quả học tập của lớp thực nghiệm và đối chứng hay không?

Câu hỏi 2: Các năng lực thành phần của năng lực vật lý được hình thành trong quá trình học tập theo mô hình LHĐN có ảnh hưởng đến kết quả bài kiểm tra đánh giá năng lực của học sinh hay không?

Câu hỏi 3: Đối với các học sinh điển hình thuộc các nhóm Giỏi - Khá - Trung bình, có sự thay đổi nào trong quá trình phát triển năng lực vật lý của từng cá nhân hay không?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp định lượng với số liệu được thu thập từ phiếu học tập trực tuyến và trực tiếp, câu trả lời của học sinh trên Padlet, thảo luận nhóm và bài kiểm tra sau tác động. Đối tượng nghiên cứu là 87 học sinh (45 học sinh lớp thực nghiệm và 42 học sinh lớp đối chứng). Lớp thực nghiệm được tổ chức hoạt động tìm tòi, khám phá kiến thức theo mô hình LHĐN

[1] F. S. Yildirim, S. A. Kiray (2016), Flipped classroom model in education, *Research Highlights inEducation and Science 2016, 2*

[2] Lê Thị Phượng, Bùi Phương Anh (2017), Dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh, *Tạp chí Quản lý Giáo dục, 9(10)*, tr. 1-8.

[3] Ü. Eser, Ü. Neslihan (2014), Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *H. U. Journal of Education*, p. 197-219.

trong quá trình học phần Động lực học - Vật lí 10 trong 10 tuần từ 10/2023 đến tháng 12/2023; trong khi lớp đối chứng được tổ chức tìm tòi, khám phá kiến thức theo mô hình truyền thống.

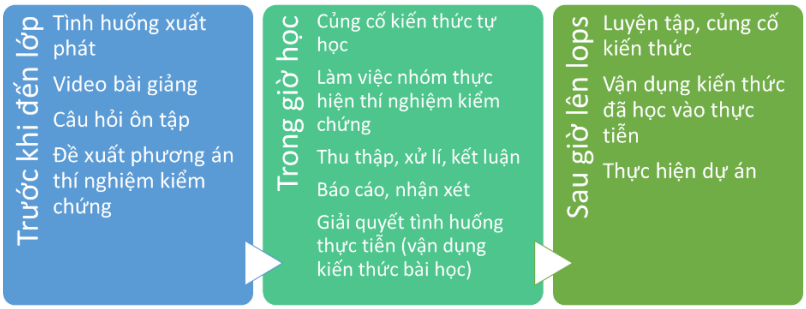
Thiết kế nghiên cứu được trình bày chi tiết ở Bảng 1. Trong đó, bài kiểm tra trước tác động được dùng để đánh giá năng lực đầu vào hai lớp tương đương. Trong quá trình dạy học, dữ liệu của các học sinh nhóm Giỏi - Khá - Trung bình được thu thập qua đánh giá tại lớp, phiếu học tập, câu trả lời trên Padlet của các học sinh điển hình thuộc các nhóm để phân tích quá trình phát triển năng lực vật lý của học sinh. Sau tác động, bài kiểm tra được thiết kế để đánh giá sự khác biệt về kết quả học tập ở hai lớp nhằm kiếm chứng sự tiến bộ của học sinh.

Bảng 1. *Thiết kế nghiên cứu*

<table>
<tr><th rowspan="3">Lớp</th><th rowspan="3">Mô hình áp dụng</th><th colspan="4">Dữ liệu thu thập</th></tr>
<tr><th colspan="2">Trước tác động</th><th colspan="2">Sau tác động</th></tr>
<tr><th>Công cụ</th><th>Mục đích</th><th>Công cụ</th><th>Mục đích</th></tr>
<tr><td>Đối chứng</td><td>Truyền thống</td><td>Bài kiểm tra</td><td>Đánh giá đầu vào</td><td>Bài kiểm tra</td><td>So sánh sự khác biệt về kết quả học tập</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Thực nghiệm</td><td rowspan="4">Lớp học đảo ngược</td><td rowspan="4">Bài kiểm tra</td><td rowspan="4">Đánh giá đầu vào</td><td>Bài kiểm tra</td><td>So sánh sự khác biệt về kết quả học tập</td></tr>
<tr><td>Phiếu học tập</td><td rowspan="2">Đánh giá sự phát triển các thành tố năng lực một số học sinh điển hình</td></tr>
<tr><td>Câu trả lời trên Padlet</td></tr>
<tr><td>Phiếu khảo sát</td><td>Tự đánh giá học sinh về tác động phát triển năng lực vật lý</td></tr>
</table>

Về cách thức tổ chức: Trước khi bắt đầu, học sinh được giáo viên phổ biến cách thức học tập theo mô hình LHĐN. Giáo viên chia lớp thành các nhóm, cử nhóm trưởng và triển khai nhiệm vụ đến các nhóm thông qua Phiếu dặn dò, hướng dẫn chi tiết các công việc cần thực hiện (cá nhân hoặc theo nhóm) trước khi đến lớp và thời hạn hoàn thành nhiệm vụ cùng các đường link Padlet, Google Form hoặc Quizizz thuận tiện truy cập. Trên các Padlet, học sinh được triển khai hoạt động theo trình tự Tình huống tiếp cận vấn đề (video ngắn, hình ảnh, tình huống trải nghiệm…) để tiếp nhận và phát biểu vấn đề; Video bài giảng (video giới thiệu nội dung kiến thức vật lý liên quan đến vấn đề, chiều dài video không

quá 10 phút); phiếu học tập trực tuyến được thực hiện qua Google Form để thu nhận dự đoán, nhận thức kiến thức vật lý của học sinh; video thí nghiệm kiểm chứng, lập kế hoạch thực hiện giải pháp. Tại lớp học sinh được tổ chức các hoạt động ôn tập, củng cố kiến thức tự học (thông qua trò chơi hoặc sơ đồ tư duy); tiến hành thí nghiệm kiểm chứng theo kế hoạch đã lập; thu thập, xử lí số liệu, báo cáo kết quả và rút ra kết luận; vận dụng kiến thức vào giải quyết các tình huống thực tiễn. Sau giờ học, học sinh có thể thực hiện ôn tập kiến thức thông qua các bài kiểm tra trên Google Form, Quizizz, Shubclassroom hoặc thực hiện một dự án học tập liên quan đến việc vận dụng kiến thức đã học vào thực tiễn. Hình 1 mô tả các nhiệm vụ/ hoạt động được triển khai ở các giai đoạn trước-trong-sau giờ lên lớp.



Hình 1. *Triển khai nhiệm vụ học tập trong dạy học theo mô hình LHĐN*

2.2. Thu thập và xử lí số liệu

Trong quá trình thiết kế các nhiệm vụ học tập triển khai qua các giai đoạn trước-trong-sau lớp học; mỗi câu hỏi trong các phiếu học tập, Padlet hay bài tập ôn tập, củng cố kiến thức đều được mã hoá thành tố năng lực. Khi học sinh hoàn thành các câu hỏi trước khi đến lớp hoặc bình luận trên Padlet, câu trả lời được ghi lại, giáo viên thu được số liệu về câu trả lời và học sinh nhận được phản hồi từ hệ thống để xác định khả năng của bản thân. Đối với các hoạt động tại lớp, giáo viên quan sát và đánh giá năng lực của các học sinh điển hình bằng cách đối sánh mức độ biểu hiện hành vi của học sinh với bảng rubric đánh giá tiêu chí chất lượng của các biểu hiện hành vi. Các hoạt động sau giờ học được đánh giá qua câu trả lời trên phiếu học tập (đã được mã hóa năng lực ở mỗi câu hỏi) hoặc sản phẩm, dự án học tập của các nhóm.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cấu trúc năng lực vật lí

Trong nghiên cứu này, chúng tôi phân tích cấu trúc năng lực khoa học (Vật lí) của các chương trình GDPT Australia, Sigapore và Khung đánh giá năng lực của OECD với quan điểm về năng lực vật lý trong chương trình GDPT Việt

Nam cùng với các nghiên cứu về đặc điểm, cấu trúc năng lực để đưa ra quan niệm như sau: "Năng lực vật lí là khả năng làm chủ các kiến thức vật lý; tìm tòi, khám phá sự vật, hiện tượng thông qua các hoạt động nhận diện vấn đề, đề xuất giả thuyết, thực hiện kế hoạch để điều tra, thu thập, phân tích dữ liệu, giao tiếp khoa học; và sử dụng kết hợp kiến thức vật lý với các kĩ năng khám phá khoa học để giải quyết các vấn đề thực tiễn và hình thành thái độ đúng đắn với thế giới xung quanh nhằm mục tiêu phát triển bền vững".

Trong chương trình GDPT môn Vật lí, năng lực vật lý bao gồm ba thành tố với các biểu hiện cụ thể như sau[1]:

- Năng lực nhận thức vật lí (N) được hiểu là khả năng học sinh nhận thức các kiến thức, kĩ năng phổ thông cốt lõi về mô hình hệ vật lí, năng lượng và sóng, lực và trường; và nhận thức được một số ngành nghề liên quan đến vật lí. Nhân tố này được chúng tôi quan sát qua các biến quan sát như: Trình bày được các kiến thức vật lí bằng cách hình thức biểu đạt: nói, viết, vẽ, lập sơ đồ, biểu đồ (N1); Thiết lập, chứng minh được các kiến thức vật lí phổ thông (N2), Mô tả được các hiện tượng, quá trình vật lí (N3) và Giải thích mối liên hệ giữa các sự vật, hiện tượng, quá trình bằng ngôn ngữ vật lí (N5).

- Năng lực tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ vật lí (T) là khả năng tìm tòi, khám phá sự vật, hiện tượng, quá trình trong đời sống và thế giới tự nhiên thông qua hoạt động quan sát, dự đoán, điều tra, thu thập, phân tích dữ liệu và sử dụng chứng cứ khoa học liên quan đến vật lí để kiểm tra dự đoán, giải đáp các câu hỏi mà người học truy vấn và rút ra kết luận. Nhân tố này được quan sát qua các biến quan sát như: Phát biểu được vấn đề cần nghiên cứu/nêu được câu hỏi liên quan đến vấn đề bằng ngôn ngữ vật lí (T1); Đề xuất dự đoán/giả thuyết cho vấn đề (T2); Xây dựng giải pháp/lập kế hoạch thực hiện (T3); Thực hiện giải pháp (T4); Trình bày và thảo luận (T5); Đánh giá quá trình thực hiện, đề xuất kiến nghị vận dụng kết quả hoặc đề xuất vấn đề nghiên cứu tiếp theo (T6).

- Năng lực vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học (V) là khả năng vận dụng phối hợp kiến thức, kĩ năng khám phá khoa học để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn và hình thành thái độ đúng đắn với thế giới xung quanh nhằm mục tiêu phát triển bền vững. Nhân tố này gồm các biến quan sát như: Giải được các bài tập vật lí liên quan (V1); Giải thích, chứng minh được các vấn đề thực tiễn (V2); Đề ra, giải thích, thực hiện được các ứng xử thích hợp với công nghệ và thiên nhiên trong một số tình huống liên quan đến bản thân, gia đình và cộng động hướng đến hành vi, thái độ nhằm phát triển bền vững (V5).

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lí.*

3.2. Tác động của mô hình LHĐN đến kết quả học tập của học sinh

Kết quả bài kiểm tra trước tác động được phân tích bằng phần mềm IBM SPSS 20 để phân tích điểm số trung bình của mỗi lớp, độ lệch chuẩn, trung bình sai số chuẩn. Kết quả từ Bảng 2 cho thấy giá trị trung bình điểm thô của hai lớp có giá trị tương đương. Kiểm định Independent samples T-test được dùng để so sánh giá trị trung bình của hai lớp trước tác động với giả thuyết H_0: Không có sự khác biệt về giá trị trung bình giữa hai lớp.

Bảng 2. *Kết quả thống kê điểm thô và kiểm định T của lớp thực nghiệm và đối chứng trước tác động*

Lớp	Số lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình sai số chuẩn	Kiểm định T	Mức ý nghĩa (2 phía)
Thực nghiệm	45	6.8800	1.13099	.16860	0.275	0.784
Đối chứng	42	6.7976	1.63819	.25278		

Bảng 2 cho thấy giá trị trung bình điểm thô của lớp thực nghiệm là 6,88 và lớp đối chứng là 6,80, chứng tỏ giá trị trung bình điểm thô của hai lớp là tương đương. Trước khi đánh giá có hay không sự khác biệt về trung bình thông qua kiểm định T, chúng tôi cần kiểm định sự đồng nhất phương sai của hai lớp bằng kiểm định F. Trong SPSS, số liệu của kiểm định F được lấy từ mức Levene's Test for Equality of Variances. Kết quả kiểm định có mức ý nghĩa (Sig) $\geq$ 0,05 chứng tỏ không có sự khác biệt phương sai một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai lớp, chúng tôi sử dụng kết quả kiểm định T ở hàng Equal variances assumed và thu được giá trị t là 0,275 với mức ý nghĩa 0,785>0,05 cho thấy giá thuyết H_0 được chấp nhận.

Sau tác động, hai lớp thực hiện bài kiểm tra 45 phút với 30 câu trắc nghiệm. Điểm thô các lớp được phân tích bằng IBM SPSS 20 để so sánh sự khác nhau về giá trị trung bình điểm thô giữa hai lớp và trình bày ở Bảng 3. Bảng 3 cho thấy giá trị trung bình điểm thô của lớp thực nghiệm là 8,25 cao hơn lớp đối chứng là 7,57. Để đánh giá sự khác nhau này có ý nghĩa thống kê hay không, chúng tôi tiếp tục phân tích Kiểm định T với giả thuyết H_0: Không có sự khác biệt về giá trị trung bình giữa kết quả kiểm tra của hai lớp. Kết quả kiểm định T với mức ý nghĩa là 0,015<0,05 do đó giả thuyết H_0 không được chấp nhận, do đó ta có thể kết luận *có sự khác biệt về giá trị trung bình giữa hai tổng thể; hay nói cách khác kết quả học tập của lớp thực nghiệm và đối chứng có sự khác biệt*

(tăng lên) có ý nghĩa thống kê sau quá trình tác động (dạy học theo mô hình LHĐN).

Bảng 3. *Kết quả thống kê điểm thô và kiểm định T của lớp TN và ĐC*

Lớp	Số lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn	Trung bình sai số chuẩn	Kiểm định t	Mức ý nghĩa (2 phía)
Thực nghiệm	45	8.2453	0.94408	.14073	2.777	0.007
Đối chứng	42	7.5714	1.28106	.19767		

Đối với lớp thực nghiệm, để đánh giá sự tiến bộ trong kết quả học tập trước và sau tác động do sự tác động của nghiên cứu hay ngẫu nhiên, chúng tôi sử dụng phép kiểm định Paired Sample T-test (do mỗi phần tử quan sát trong tổng thể trước tác động có sự tương đồng theo cặp với một phần tử trong tổng thể sau tác động). Kết quả phân tích được trình bày ở Bảng 4 và 5. Bảng 4 cho thấy điểm trung bình sau tác động là 8,25 cao hơn điểm trung bình trước tác động là 6,88. Khi lấy giá trị trung bình điểm trước tác động trừ điểm trung bình sau tác động ta thu được giá trị trung bình chênh lệch là -1,37 như trình bày ở Bảng 5 với mức ý nghĩa là sig=0,000 < 0,05, cho thấy *có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa giá trị trung bình điểm trước và sau tác động; hay điểm trung bình sau tác động tăng lên không phải do yếu tố ngẫu nhiên mà có ý nghĩa thống kê.*

Bảng 4. *Kết quả phân tích thống kê theo cặp mẫu*

		Trung bình	Số lượng	Độ lệch chuẩn	Trung bình sai số chuẩn
Cặp	Trước tác động	6.8800	45	1.13099	.16860
	Sau tác động	8.2453	45	.94408	.14073

Bảng 5. *Kết quả phân tích sự khác biệt theo cặp*

		Trung bình (chênh lệch)	Độ lệch chuẩn	Trung bình sai số chuẩn	95% Khoảng tin cậy khác biệt		t	df	Mức ý nghĩa (2 phía)
					Giới hạn dưới	*Giới hạn trên*			
Cặp	Trước tác động Sau tác động	-1.36533	.96539	.14391	-1.65537	-1.07530	-9.487	44	.000

3.3. Đánh giá sự phát triển năng lực vật lí của học sinh trong quá trình học tập theo mô hình LHĐN

3.3.1. Xây dựng công cụ đánh giá

a. Đánh giá qua thực hiện nhiệm vụ trước khi đến lớp

Để đánh giá quá trình phát triển năng lực học sinh khi học tập theo mô hình LHĐN, các nhiệm vụ học tập được thiết kế trải qua 3 giai đoạn: trước khi đến lớp, trong giờ lên lớp và sau khi lên lớp. Đối với các nhiệm vụ học tập trước khi đến lớp, mức độ yêu cầu thường đặt ra là tiếp cận và phát hiện vấn đề, đặt được câu hỏi liên quan đến vấn đề bài học thông qua quan sát thực tế, trải nghiệm, kinh nghiệm bản thân; ghi nhớ kiến thức, mô tả các hiện tượng, quá trình vật lí sau khi tiếp nhận kiến thức bài học qua video bài giảng. Giáo viên có thể triển khai nhiệm vụ qua các phần mềm như Padlet, Google Form… để thu nhận ý kiến, dự đoán ban đầu của học sinh về hiện tượng, quá trình vật lí.

b. Đánh giá qua thực hiện nhiệm vụ tại lớp

Đối với các nhiệm vụ học tập tại lớp, học sinh thường thực hiện các hoạt động thảo luận nhóm để tổng kết kiến thức tự học; thực hiện thí nghiệm kiểm chứng, hình thành kiến thức bài học; và vận dụng kiến thức vào giải quyết các tình huống thực tiễn. Hình thức đánh giá thông qua quan sát của giáo viên. Tuy nhiên, trong thời gian giới hạn của lớp học, chúng tôi chỉ thực hiện đánh giá qua quan sát trên một số đối tượng học sinh thuộc các nhóm Giỏi - Khá - Trung bình để thu thập số liệu về mức độ biểu hiện của các học sinh trên. Để thực hiện việc này, chúng tôi xây dựng rubric để mô tả chi tiết tiêu chí đánh giá ở các cấp độ khác nhau.

c. Đánh giá qua thực hiện nhiệm vụ sau giờ lên lớp

Việc đánh giá nhiệm vụ sau mỗi bài học thông qua hệ thống bài tập trực tuyến được triển khai trên Quizizz, Google Form, Padlet hoặc Shubclassroom. Bài tập được sử dụng bao gồm bài tập trắc nghiệm nhiều lựa chọn, Đúng/Sai, câu trả lời ngắn hoặc bài tập tự luận để học sinh tự thực hiện theo cá nhân hoặc nhóm (tuỳ bài học cụ thể). Tuỳ theo mức độ phức tạp của câu hỏi, chúng tôi thiết kế điểm số khác nhau. Mỗi câu hỏi được xác định chỉ số hành vi tương ứng, số liệu thu thập từ hệ thống sẽ được phân tích ở từng câu hỏi để có căn cứ đánh giá mức độ biểu hiện năng lực vật lý của từng học sinh.

3.3.2. Phân tích, xử lí số liệu đánh giá sự phát triển năng lực vật lí của học sinh

a. Phân tích hồi quy tuyến tính đa biến

Để đánh giá độ phù hợp của mô hình (mối quan hệ giữa các thành tố của năng lực vật lý đối với kết quả kiểm tra sau tác động), tác giả sử dụng phép kiểm định F trong để kiểm định giả thuyết H_0: Bình phương hệ số tương quan bội $R^2 = 0$. Kết quả thu được từ Bảng ANOVA về độ phù hợp của mô hình cho thấy giá trị sig.=0,000 <0,05 chứng tỏ R^2 khác 0 một cách có ý nghĩa thống kê, mô hình hồi quy là phù hợp.

Bảng 7. *Bảng ANOVA phân tích phương sai về độ phù hợp của mô hình*

Mô hình		Tổng các bình phương	Bậc tự do df	Bình phương trung bình	Kiểm định F	Mức ý nghĩa
1	Hồi quy	35.936	3	11.979	149.697	.000[a]
	Phần dư	3.281	41	.080		
	Tổng	39.216	44			

Mục đích phân tích hồi quy tuyến tính đa biến là đánh giá mối quan hệ tuyến tính giữa các nhân tố N, T, V với biến phụ thuộc là điểm số bài kiểm tra sau tác động của học sinh. Kết quả phân tích từ Bảng 8 cho thấy 3 nhân tố N, T, V (các năng lực thành tố được phát triển qua các tiết học theo mô hình LHĐN) có quan hệ tuyến tính thuận chiều với điểm số bài kiểm tra sau tác động của học sinh. Với hệ số tương quan bội cao R = 0,951 và bình phương hệ số tương quan bội hiệu chỉnh là 0,910; nghĩa là 91% sự biến thiên điểm số bài kiểm tra của học sinh được giải thích từ mối liên hệ tuyến tính giữa các năng lực thành tố được phát triển trong các tiết học. Bảng này cũng đưa ra giá trị Durbin-Watson là 2,265 (nằm trong khoảng từ 1,5 đến 2,5) nên kết quả không vi phạm giả định tự tương quan chuỗi bậc nhất.

Bảng 8. *Kết quả hồi quy tuyến tính đa biến*

Chỉ số	R	R^2	R^2 hiệu chỉnh	Sai số chuẩn dự đoán	Durbin-Watson
Giá trị	.951[a]	.916	.910	.28288	2.265

b. Xác định hệ số hồi quy của các biến độc lập

Để đánh giá hệ số hồi quy của các biến độc lập có ý nghĩa với mô hình này hay không, tác giả dựa vào kiểm định T với giả thuyết H_0: Hệ số hồi quy của biến độc lập X_i bằng 0. Bảng 9 cho thấy hệ số hồi quy độc lập Beta dương, nghĩa là biến độc lập tác động thuận chiều đến biến phụ thuộc; trong đó *Điểm số bài kiểm tra chịu tác động mạnh nhất bởi năng lực Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học (β_3 = 0,423), tiếp theo là Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ vật lý (β_2 = 0,362) và Nhận thức vật lý (β_1 = 0,240).* Trong kiểm định t, các biến X_i đều có sig.<0,05 nên các biến này đều có ý nghĩa thống kê và tác động đến biến Y (Điểm bài kiểm tra). Hệ số phóng đại phương sai VIF là chỉ số đánh giá hiện tượng cộng tuyến trong mô hình hồi quy. Theo Hair *và cs.* (2017), ngưỡng VIF từ 10 trở lên sẽ xảy ra đa cộng tuyến mạnh. Kết quả thu được cho thấy VIF của mỗi viến X_i có giá trị nhỏ hơn 4 cho thấy dữ liệu không vi phạm đa cộng tuyến.

Bảng 9. *Hệ số hồi quy của biến độc lập*

Mô hình		Hệ số chưa chuẩn hoá		Hệ số đã chuẩn hoá	T	Sig.	Thống kê cộng tuyến	
		B	*Độ lệch chuẩn*	*Beta*			*Độ chấp nhận*	*VIF*
1	Hằng số	-1.236	.553		-2.247	.031		
	F_N	.337	.120	.240	2.797	.008	.278	3.598
	F_T	.415	.097	.362	4.268	.000	.283	3.532
	F_V	.410	.081	.423	5.055	.000	.291	3.438

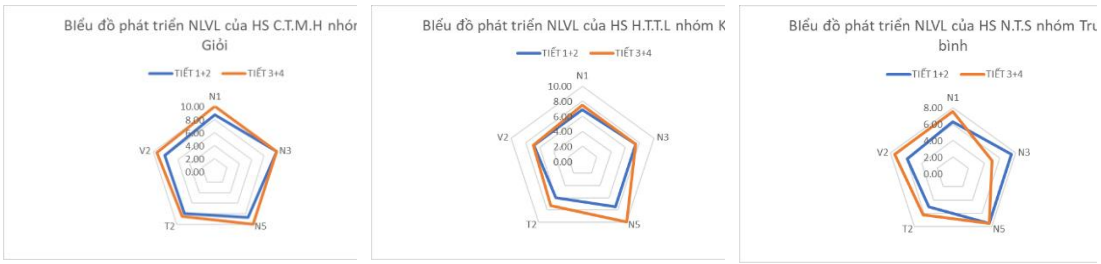
Từ các hệ số hồi quy Beta, tác giả xây dựng phương trình hồi quy đã chuẩn hoá như sau: $Y = 0{,}240\ X_1 + 0{,}362\ X_2 + 0{,}423\ X_3$. Từ phương trình này cho thấy các thành tố năng lực Nhận thức vật lí, Tìm hiểu thế giới tự nhiên dưới góc độ vật lí và Vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học có tác động (mức độ tăng

dần theo thứ tự) một cách có ý nghĩa đến kết quả học tập của học sinh. Điều này cho thấy, việc học sinh được tiếp cận, hình thành kiến thức trước khi đến lớp; tìm tòi, khám phá qua các hoạt động trải nghiệm, thực nghiệm và luyện tập, củng cố, vận dụng kiến thức sau giờ lên lớp thông qua các hoạt động được triển khai theo mô hình LHĐN có tác động tích cực và có ý nghĩa đến sự phát triển năng lực vật lý của học sinh.

3.3.3. Đánh giá quá trình phát triển các thành tố của năng lực vật lý của học sinh nhóm Giỏi - Khá - Trung bình

Bên cạnh việc đánh giá sự phát triển năng lực vật lý thông qua kết quả học tập và tác động của các thành tố năng lực đến thành tích học tập của lớp thực nghiệm, chúng tôi phân tích chi tiết quá trình phát triển của một số học sinh thuộc các nhóm Giỏi - Khá - Trung bình để làm rõ sự phát triển của các chỉ số hành vi năng lực vật lý qua mỗi bài học/chủ đề. Điều này làm minh chứng cho sự phát triển năng lực vật lý của các học sinh, làm cơ sở để giáo viên nhận ra các chỉ số hành vi nào được phát triển mạnh với tốc độ ổn định, chỉ số hành vi nào học sinh cần được hỗ trợ để phát triển qua các hoạt động học.

Từ bài kiểm tra và quá trình quan sát đặc điểm học sinh trước tác động, chúng tôi chia học sinh thành các nhóm Giỏi - Khá - Trung Bình. Trong quá trình thực nghiệm, bên cạnh việc thu thập số liệu từ các phiếu học tập trực tuyến, chúng tôi sử dụng rubric để đánh giá mức độ biểu hiện các thành tố năng lực của năng lực vật lý của các học sinh điển hình đã lựa chọn thông qua các hoạt động thảo luận, làm việc nhóm. Mỗi câu hỏi trong phiếu học tập đã được xác định chỉ số hành vi tương ứng. Đối với câu hỏi trong phiếu học tập trực tuyến, tuỳ theo mức độ phức tạp của câu hỏi, chúng tôi xác định điểm số tương ứng từng câu hỏi. Đối với phiếu học tập trực tuyến được đánh giá qua rubric, chúng tôi sử dụng thang đo từ 1 đến 4. Các điểm số của từng chỉ số hành vi sau đó được quy về thang điểm 10 để phân tích mức độ phát triển qua các tiết học (2 tiết Định luật I Newton và 2 tiết Định luật III Newton). Các hình sau mô tả mức độ phát triển năng lực vật lý của các chỉ số hành vi N1, N3, N5, T2, V2 qua 4 tiết học của các học sinh nhóm Giỏi - Khá - Trung bình.



Hình 2: *Biểu đồ phát triển các chỉ số hành vi của học sinh các nhóm*

Từ Hình 2 cho thấy, đường màu xanh biểu thị mức độ biểu hiện năng lực ở tiết 1,2 và đường màu cam biểu thị mức độ biểu hiện năng lực ở tiết 3, 4. Đối với học sinh nhóm giỏi, mức độ biểu hiện của học sinh C.T.M.H ở hai tiết đầu đã ở ngưỡng từ 8 điểm trở lên, qua tiết 3,4 mỗi thành tố năng lực đều được phát triển với mức độ đạt được cao hơn (đường màu cam nằm ngoài đường màu xanh cho thấy mỗi thành tố đều có sự phát triển và đạt từ 9-10 điểm). Đối với học sinh H.T.T.L thuộc nhóm Khá, điểm số ban đầu của học sinh nằm trong khoảng từ 6 đến 7,5 và được phát triển lên 6,88 đến 10 (mỗi thành tố đều có sự tiến bộ, trong đó thành tố N5 có sự tiến bộ cao hơn các thành tố khác). Đối với học sinh N.T.S thuộc nhóm Trung bình, điểm số ở hai tiết đầu của học sinh này trong khoảng từ 5 đến 7,5 và được phát triển lên 7,5 ở các thành tố N1, V2. Tuy nhiên, đối với học sinh này, thành tố N3 chưa bộc lộ được sự tiến bộ khi giảm từ 7,5 về 5 cho thấy sự phát triển của học sinh này chưa đồng đều ở các chỉ số hành vi.

4. Kết luận

Việc tổ chức dạy học theo mô hình LHĐN trong quá trình dạy học phần Động lực học - Vật lí 10 đã mang lại kết quả trong sự tiến bộ của học sinh về sự kết quả học tập so với lớp được tìm tòi khám phá kiến thức theo phương pháp truyền thống; đồng thời qua phân tích hồi quy đa biến, các thành tố của năng lực vật lý tác động có ý nghĩa đến sự tiến bộ của học sinh qua kết quả bài kiểm tra sau tác động. Trên cơ sở phân tích sự phát triển năng lực của một số học sinh nhóm Giỏi - Khá - Trung bình trong quá trình học tập qua các tiết học cho thấy các thành tố năng lực được hình thành và phát triển từng bước, mỗi học sinh có sự tiến bộ ở từng thành tố năng lực vật lý, góp phần phát triển năng lực vật lý của học sinh.

Lời cảm ơn

Chúng tôi chân thành cảm ơn Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng đã hỗ trợ nhóm tác giả thực hiện nghiên cứu và Trường THCS & THPT Nguyễn Khuyến đã hỗ trợ chúng tôi trong quá trình thực nghiệm sư phạm.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Vật lí.*

2. K. I. Aliye, J. C. Nadia, T. J. Charles (2017), A systematic review of research on the flipped learning method in engineering education, *British Journal of Educational Technology.* DOI:10.1111/bjet.12548
3. Ü. Eser, Ü. Neslihan (2014), Context-based physics studies: A thematic review of the literature. *H. U. Journal of Education*, pp. 197-219.
4. J. Hair, C. L. Hollingsworth, A. B. Randolph, A. Y. L. Chong (2017), An updated and expanded assessment of PLS-SEM in information systems research, *Industrial Management & Data Systems, 117(3).*
5. J. He (2020), Research and practice of flipped classroom teaching mode based on guidance case, *Education and Information Technologies, 25(4).*
6. M. Kyukim, S. M. Kim, O. Khera, G. Joan (2014), The experience of three flipped classrooms in an urban university: An exploration of design principle, *The Internet and Higher Education, 22*, pp. 37-50.
7. Lê Thị Phượng, Bùi Phương Anh (2017), Dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh, *Tạp chí Quản lý Giáo dục, 9(10)*, 1-8.
8. M. Çevikbaş, Z. Argün (2017), An innovative learning model in digital age: Flipped classroom. *Journal of Education and Training Studies: 5(11)*.
9. F. S. Yildirim, S. A. Kiray (2016), Flipped classroom model in education, *Research Highlights inEducation and Science 2016, 2.*

Phần thứ ba

GIÁO DỤC TIỂU HỌC - MẦM NON

XÂY DỰNG HỆ THỐNG BÀI TẬP TRẮC NGHIỆM KHÁCH QUAN CÓ SỬ DỤNG TRÍ TUỆ NHÂN TẠO TRONG DẠY HỌC KỸ NĂNG ĐỌC HIỂU CHO HỌC SINH LỚP 3

Lê Thị Lan Anh[1], Nịnh Thị Thu Thành[1], Nguyễn Hữu Đường Lâm[2]

[1] Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2, Hà Nội

[2] Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội

TÓM TẮT

Đọc hiểu là một thành tố của năng lực ngôn ngữ cần được hình thành ở cấp tiểu học. Để đánh giá được chính xác mức độ tiếp nhận, đọc hiểu của học sinh thông qua dạy học đọc hiểu, việc xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan là cần thiết. Hiện nay, trí tuệ nhân tạo (AI) đang được ứng dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, trong đó có giáo dục. Vận dụng AI vào xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan có thể giúp nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng được yêu cầu của việc đánh giá hiện đại. Trong bài viết này, chúng tôi tập trung nghiên cứu biện pháp xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI trong dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3.

Từ khóa: *Đọc hiểu; trí tuệ nhân tạo; trắc nghiệm khách quan*

1. Giới thiệu

Chương trình Ngữ văn tiểu học chú trọng kỹ năng đọc, không chỉ là đọc trơn mà còn là đọc hiểu để phát triển tư duy. Để đánh giá chính xác kỹ năng đọc hiểu của học sinh, cần xây dựng hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan. Tuy nhiên, việc này đòi hỏi kiến thức chuyên môn và kinh nghiệm giảng dạy. Hiện nay, sự phát triển của trí tuệ nhân tạo (AI) đã đã tạo ra cơ hội ứng dụng vào giáo dục, giúp nâng cao chất lượng và hiệu quả đánh giá, đáp ứng được yêu cầu của việc đánh giá hiện đại. Xuất phát từ những lý do nêu trên, chúng tôi nghiên cứu xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI trong dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3 nhằm đề xuất biện pháp xây dựng hệ thống bài trắc nghiệm giúp cho học sinh hứng thú, kích thích tư duy, sáng tạo của học sinh và mang lại chất lượng và hiệu quả cao trong giáo dục.

2. Phương pháp nghiên cứu

Các phương pháp nghiên cứu sau được sử dụng: Phương pháp nghiên cứu tài liệu, phương pháp so sánh, phương pháp phỏng vấn, phương pháp quan sát, phương pháp khảo sát, phương pháp thực nghiệm.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quan niệm đọc hiểu

Tác giả Nguyễn Thị Hạnh, dựa trên cơ sở ngôn ngữ học, khẳng định "*Đọc hiểu là một hoạt động giao tiếp ở đó người đọc lĩnh hội lời nói đã được viết thành văn bản nhằm làm thay đổi những hiểu biết, tình cảm hoặc hành vi của chính mình, đọc hiểu là hoạt động đọc cho mình (người đọc)"*[1]. Dựa trên các quan điểm đã trình bày, trong bài viết này, chúng tôi quan niệm đọc hiểu là một quá trình đọc văn bản đạt tới cấp độ hiểu. Và đọc hiểu lớp 3 thuộc cấp độ 1: Đọc hiểu ở cấp độ này là khả năng nhận biết và hiểu được nghĩa của các từ, câu, đoạn, nội dung và ý nghĩa của văn bản.

3.2. Chương trình và sách giáo khoa lớp 3

3.2.1. Nội dung chương trình dạy học đọc hiểu lớp 3

Theo quy định về ngữ liệu, kiểu văn bản văn học trong chương trình Tiếng Việt lớp 3 bao gồm: cổ tích, truyện ngắn, ngụ ngôn; đoạn (bài) văn miêu tả hoặc là những bài thơ, ca dao, vè, đồng dao. Trong nghiên cứu này, chúng tôi tiến hành tìm hiểu kỹ năng đọc hiểu trong bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*, được biên soạn gồm 62 bài đọc trong đó có 16 văn bản thơ, 29 văn bản truyện và 10 văn miêu tả, 7 văn bản thông tin. Độ dài của thơ khoảng 80 - 100 chữ, văn bản truyện khoảng 200 - 250 chữ, chữ bài miêu tả khoảng 180 - 200 chữ, văn bản thông tin 120 - 150 chữ. Nội dung ngữ liệu được chọn lựa, sắp xếp hợp lý, phù hợp với trình độ hiểu biết và trải nghiệm của học sinh, giúp tạo nên những con người có được các phẩm chất và năng lực để sống tốt và làm việc hiệu quả trong thế kỉ XXI.

3.2.2. Các dạng bài tập trắc nghiệm khách quan trong sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 3

Các dạng bài tập đọc hiểu khá đa dạng, được trình bày dưới dạng tự luận và trắc nghiệm khách quan (Bảng 1).

Bảng 1. *Dạng bài tập trắc nghiệm khách quan trong dạy học kỹ năng đọc hiểu*

Dạng câu hỏi trắc nghiệm khách quan	Dạng câu hỏi đọc hiểu	Số lượng	Tỷ lệ

[1] Nguyễn Thị Hạnh (2002), *Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội

Trắc nghiệm đúng - sai (Yes or No)	Đọc hiểu nội dung; hình thức; liên hệ, so sánh, kết nối	0	0%
Trắc nghiệm nhiều lựa chọn (Multiple choice Items)	Đọc hiểu nội dung	13	4,5%
	Đọc hiểu hình thức	0	0%
	Liên hệ, so sánh, kết nối	9	3,1%
Trắc nghiệm điền khuyết (Completion Items)	Đọc hiểu nội dung; hình thức; liên hệ, so sánh, kết nối	0	0%
Trắc nghiệm ghép đôi (Matching Items	Đọc hiểu nội dung	5	1,7%
	Đọc hiểu hình thức	2	0,7%
	Liên hệ, so sánh, kết nối	0	0%

Bảng 1 cho thấy, các câu hỏi đọc hiểu đa số được trình bày dưới dạng tự luận, hệ thống câu hỏi trắc nghiệm khách quan rất ít. Các câu hỏi trắc nghiệm khách quan không đa dạng, chỉ dừng lại ở dạng câu hỏi nhiều lựa chọn, câu hỏi ghép đôi và chưa có dạng câu hỏi đúng - sai, câu hỏi điền khuyết, chủ yếu là các câu hỏi nhận biết nhiều hơn và câu hỏi hiểu, chưa có câu hỏi ở mức độ vận dụng.

3.3. Biện pháp xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI trong dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3

3.3.1. Nguyên tắc ứng dụng AI trong dạy học Tiếng Việt

- *Cá nhân hóa người học:* Giáo viên cần phải hiểu rõ về thông tin, nhu cầu và đặc điểm của người học bao gồm: độ tuổi, trình độ học tập, sở thích, mục tiêu học tập, trải nghiệm cuộc sống, nhu cầu đặc biệt (đặc biệt đối với học sinh bị khiếm khuyết). Bằng cách xác định và hiểu rõ những đặc điểm riêng biệt của mỗi cá nhân, giáo viên có thể sử dụng AI để cá nhân hóa quá trình học tập phù hợp với họ.

- *Điều chỉnh, huấn luyện AI để đáp ứng mục tiêu dạy học:* Kho dữ liệu Tiếng Việt hiện nay chưa đầy đủ thông tin, muốn AI có thể trả về sản phẩm như mong đợi, cần có hoạt động "huấn luyện" trước đó. Chúng ta có thể đưa thêm vào dữ liệu đầu vào, tạo bộ nhớ tạm thời cho chatbot, để AI có thể tạo sinh câu trả lời hợp lý, tránh sai lệch, mất thời gian.

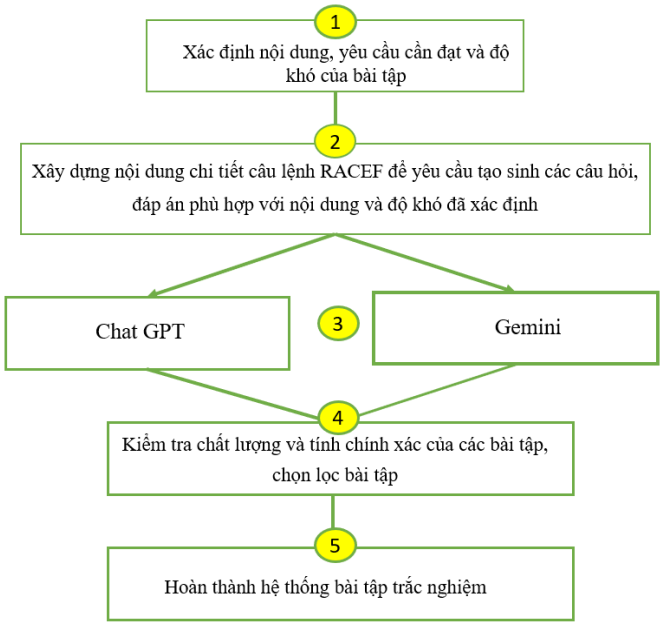
- *Cập nhật và tùy chỉnh câu lệnh liên tục:* Nguyên tắc này nhằm đáp ứng tối đa yêu cầu của các hoạt động dạy học. Khi sử dụng AI trong việc tạo sinh nội dung dạy học, giáo viên cần chủ động điều chỉnh câu lệnh và biết tùy chỉnh các câu lệnh để khai thác đúng và tối đa tiềm năng của AI, cần bám sát mục tiêu dạy

học, phù hợp đối tượng người học. Đây là một quá trình tích lũy kinh nghiệm và sáng tạo của giáo viên. Có một số tiêu chí cho câu lệnh tốt. Đầu tiên, câu lệnh phải là câu hỏi hoặc yêu cầu mở, khuyến khích các câu trả lời chi tiết. Câu lệnh cũng cần làm rõ các nhân tố giao tiếp một cách chi tiết để AI trả về câu trả lời hữu ích.

- Kết hợp nhiều công cụ AI để tạo sản phẩm đa dạng: Khi thiết kế câu hỏi trắc nghiệm khách quan cần sử dụng kết hợp nhiều loại trí tuệ nhân tạo khác nhau để tận dụng tối đa tiềm năng của AI và tạo ra hệ thống câu hỏi đa dạng, phong phú đáp ứng được nhu cầu của người học.

3.3.2. Quy trình xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI trong trong dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3

Để xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy học kỹ năng đọc hiểu lớp 3, chúng tôi sử dụng 2 phần mềm ChatGPT và Gemini. Quy trình được tiến hành theo các bước như Hình 1.



Hình 1. *Quy trình xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI*

Bước 1: Xác định nội dung, yêu cầu cần đạt và độ khó của bài tập

Giáo viên cần xác định được được nội dung, chủ đề của bài học và bám sát vào yêu cầu cần đạt về các dạng câu hỏi đọc hiểu (câu hỏi đọc hiểu nội dung; câu hỏi đọc hiểu hình thức; liên hệ, so sánh, kết nối) đối với văn bản ở lớp 3 trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ Văn. Ngoài ra, cần dựa vào quy định đánh giá học sinh tiểu học của Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT, tương

ứng với 3 mức độ đánh giá kết quả học tập của học sinh xét trên biểu hiện cụ thể của năng lực (Bảng 2).

Bảng 2. *Các mức độ đánh giá kỹ năng đọc hiểu*

Mức 1 (Biết)	Nêu được tên tác phẩm, tác giả, thể loại, nội dung chính của văn bản; Nhận biết được các chi tiết, sự kiện cụ thể trong văn bản.
Mức 2 (Hiểu)	So sánh, đối chiếu các chi tiết, sự kiện trong văn bản; Sắp xếp các sự kiện trong văn bản theo đúng trật tự thời gian; Giải thích ý nghĩa của các chi tiết, sự kiện trong văn bản; Nắm bắt được thông điệp mà tác giả muốn truyền tải; Liên hệ nội dung văn bản với thực tế cuộc sống.
Mức 3 (Vận dụng)	Đánh giá, nhận xét về nội dung, nghệ thuật của văn bản; Rút ra bài học từ nội dung văn bản để áp dụng vào thực tế cuộc sống; Bày tỏ quan điểm, ý kiến cá nhân về các vấn đề được đề cập trong văn bản; Sáng tạo nội dung mới dựa trên văn bản.

Bước 2: Xây dựng nội dung chi tiết câu lệnh RACEF để yêu cầu tạo sinh các câu hỏi, đáp án phù hợp với nội dung và độ khó đã xác định

Lương Thị Hiền (2023) đã ứng dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh trong dạy tiếng Việt như một ngoại ngữ, cho rằng một câu lệnh tốt cần làm rõ các nhân tố giao tiếp cụ thể và đã đề cập đến 2 câu lệnh tốt RACEF và RTF. Tuy nhiên, trong bài viết này chúng tôi lựa chọn sử dụng câu lệnh RACEF, gồm 5 thành phần *(Role, Action, Content, Example, Format)* và được tạm dịch là vai trò, hành động, nội dung, ví dụ và định dạng.

- *Thành phần vai trò:* Có thể lựa chọn vai trò là một giáo viên tiểu học/giáo viên tiểu học chuyên môn giỏi/người am hiểu giáo dục/người nhiều kinh nghiệm giáo dục. Lưu ý: Chúng ta nên đổi vai trò từ 2 - 3 lần để đạt được kết quả tối ưu nhất.

- *Thành phần hành động:* Là hoạt động giáo viên muốn phần mềm ChatGPT và Gemini thực hiện. Gồm có 2 dạng hành động: *Hành động đơn (Lệnh đơn)*: *Ví dụ: Hãy thiết kế 1 câu hỏi mức độ nhận biết (dạng trắc nghiệm nhiều lựa chọn) cho bài thơ Mưa. Hành động gộp (Lệnh gộp): Ví dụ: Hãy thiết kế 5 câu hỏi đọc hiểu cho bài Cây gạo (dạng trắc nghiệm nhiều lựa chọn, trắc nghiệm ghép đôi và trắc nghiệm điền khuyết) các câu hỏi gồm 2 câu mức độ nhận biết, 2 câu mức độ hiểu và 1 câu mức độ vận dụng cho học sinh 9 tuổi, có đáp án cụ thể.* Khi đưa ra yêu cầu hành động cho phần mềm Gemini và ChatGPT cần phải sử dụng các động từ *(thiết kế, xây dựng, nêu…)*. Đồng thời cần xác định rõ câu

hỏi dành cho học sinh có độ tuổi bao nhiêu, để xây dựng câu hỏi phù hợp với nhận thức và năng lực của học sinh.

Tiếp theo, cần phải cung cấp cho Gemini và ChatGPT những yêu cầu xây dựng câu hỏi đọc hiểu chung cho văn bản, tùy thuộc vào từng loại văn bản là văn bản thơ, văn bản truyện, văn miêu tả, văn bản thông tin để điều chỉnh sao cho phù hợp với từng loại văn bản. Lưu ý: Giáo viên cần sử dụng đồng thời 2 câu lệnh lệnh đơn và lệnh gộp nhằm tạo ra các dạng bài tập phong phú, đa dạng.

- *Thành phần nội dung:* Yêu cầu giáo viên cung cấp nội dung văn bản.

- *Thành phần ví dụ (Nếu có):* Giáo viên có thể nâng cao hiệu quả sử dụng câu lệnh bằng cách đưa ra hướng dẫn chi tiết hơn.

- *Thành phần định dạng (Nếu có):* Có những định dạng sau: dạng bảng, trình bày dưới dạng cột…

Bước 3: Nhập lệnh vào phần mềm để soạn thảo bài tập trắc nghiệm

Phần mềm ChatGPT và Gemini là hai phần mềm có chức năng tương đồng nhau. Tuy nhiên, khi sử dụng để xây dựng bài tập trắc nghiệm khách quan trong dạy học kỹ năng đọc hiểu, kết quả trả lại của hai phần mềm là khác nhau. Do đó, chúng tôi đề xuất sử dụng 2 phần mềm để tạo ra hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan đa dạng và phong phú.

Bước 4: Kiểm tra chất lượng và tính chính xác của các bài tập, chọn lọc bài tập

Giáo viên kiểm tra tính khả thi của câu hỏi và kiểm tra các câu trắc nghiệm đã đúng và phù hợp với yêu cầu cần đạt và nội dung bài đọc và kiểm tra tính chính xác của đáp án. Giáo viên dựa vào yêu cầu cần đạt và nội dung bài học để lựa chọn câu hỏi trắc nghiệm phù hợp. Ở bước này, vai trò của người giáo viên rất cần thiết, vì vậy giáo viên cần phải có đầy đủ kiến thức để kiểm tra chất lượng câu hỏi, ChatGPT và Gemini chỉ là phần mềm hỗ trợ gợi ý tạo ra bộ câu hỏi phong phú và đa dạng.

Bước 5: Hoàn thành hệ thống bài tập trắc nghiệm

3.3.3. Ví dụ minh họa áp dụng quy trình xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan có sử dụng AI trong trong dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3

Trong phần này, 5 câu hỏi trắc nghiệm đọc hiểu cho văn bản "Cây gạo" sau đây sẽ được xây dựng: *Mùa xuân, cây gạo gọi đến bao nhiêu là chim ríu rít. Từ xa nhìn lại, cây gạo sừng sững như một tháp đèn khổng lồ. Hàng ngàn bông hoa là hàng ngàn ngọn lửa hồng tươi. Hàng ngàn búp nõn là hàng ngàn ánh nến trong xanh. Tất cả đều lóng lánh, lung linh trong nắng. Chào mào, sáo sậu, sáo*

đen… đàn đàn lũ lũ bay đi bay về, lượn lên lượn xuống. Chúng nó gọi nhau, trò chuyện, trêu ghẹo và cãi nhau, ồn mà vui không thể tưởng được. Ngày hội mùa xuân đấy!

Cây gạo già mỗi năm lại trở lại tuổi xuân, cành nặng trĩu những hoa đỏ mọng và đầy tiếng chim hót.

Hết mùa hoa, chim chóc cũng vãn. Cây gạo chấm dứt những ngày tưng bừng, ồn ã, lại trở về với dáng vẻ xanh mát, trầm tư. Cây đứng im, cao lớn, hiền lành, làm tiêu cho những con đò cập bến và cho những đứa con về thăm quê mẹ (Theo Vũ Tú Nam).

Bước 1: Yêu cầu cần đạt sau bài đọc Cây gạo: (1) Nhận biết được vẻ đẹp rực rỡ của cây gạo, bầu không khí tưng bừng trên cây gạo khi mùa xuân về; vẻ đẹp trầm tư của cây gạo khi hết màu hoa. (2) Hiểu được suy nghĩ, cảm xúc, sự gắn bó của tác giả với cây gạo ở những thời điểm khác nhau. (3) Hiểu nội dung bài: Hiểu được điều tác giả muốn nói qua văn bản: Cây gạo là biểu tượng đẹp của làng quê.

Mức độ đánh giá kỹ năng đọc hiểu trong bài đọc cây gạo: Mức 1 (Biết) - Nhận biết được các chi tiết, sự kiện cụ thể trong bài cây gạo. Mức 2 (Hiểu) - Hiểu được suy nghĩ, cảm xúc, sự gắn bó của tác giả với cây gạo ở những thời điểm khác nhau. Mức 3 (Vận dụng) - Hiểu được điều tác giả muốn nói qua văn bản; Bày tỏ quan điểm, ý kiến cá nhân về các vấn đề được đề cập trong văn bản.

Bước 2: Các lệnh đơn sau được sử dụng:

- *Lệnh đơn 1*: Với vai trò là một giáo viên tiểu học, hãy thiết kế 2 câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn cho học sinh 9 tuổi, có đáp án cụ thể. Cần đảm bảo yêu cầu (Nhận biết được vẻ đẹp rực rỡ của cây gạo, bầu không khí tưng bừng trên cây gạo khi mùa xuân về; vẻ đẹp trầm tư của cây gạo khi hết màu hoa).

- *Lệnh đơn 2:* Với vai trò là một giáo viên tiểu học, hãy thiết kế 2 câu hỏi trắc nghiệm ghép đôi cho học sinh 9 tuổi, có đáp án cụ thể. Cần đảm bảo yêu cầu (Hiểu được suy nghĩ, cảm xúc, sự gắn bó của tác giả với cây gạo ở những thời điểm khác nhau).

- *Lệnh đơn 3*: Với vai trò là một giáo viên tiểu học, hãy thiết kế 1 câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn cho học sinh 9 tuổi, có đáp án cụ thể. Cần đảm bảo yêu cầu (Hiểu nội dung bài: Hiểu được điều tác giả muốn nói qua văn bản: Cây gạo là biểu tượng đẹp của làng quê).

Lệnh gộp: Với vai trò là một giáo viên tiểu học, hãy thiết kế 5 câu hỏi đọc hiểu cho bài Cây gạo (dạng trắc nghiệm nhiều lựa chọn, trắc nghiệm ghép đôi và trắc nghiệm điền khuyết) các câu hỏi gồm 2 câu mức độ nhận biết, 2 câu mức độ

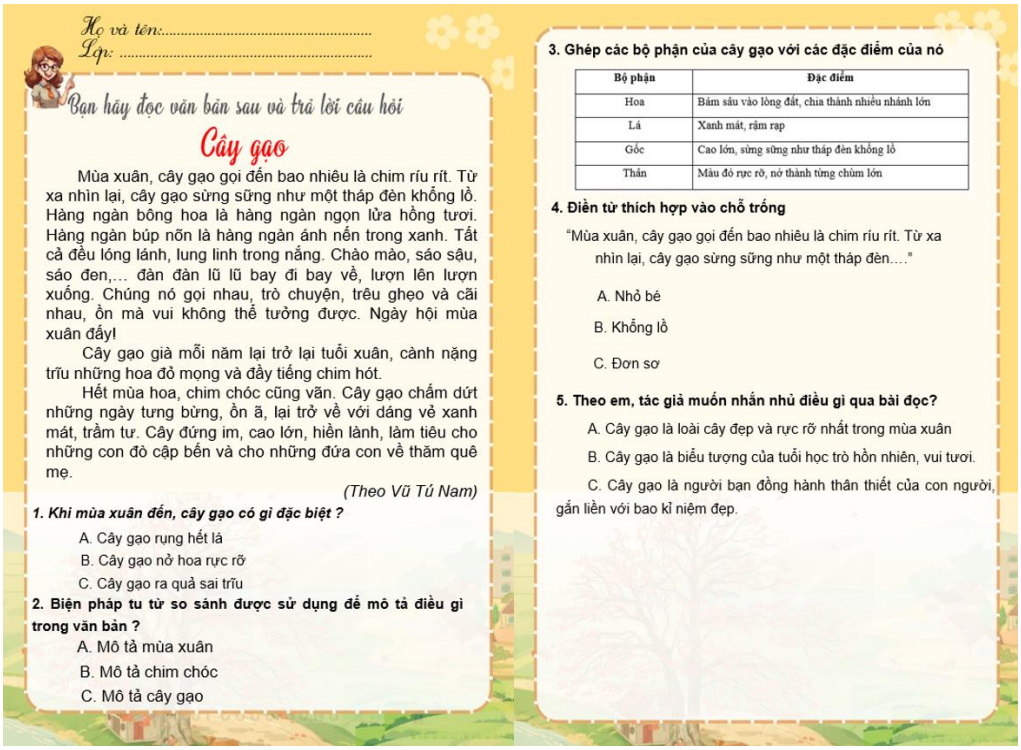
hiểu và 1 câu mức độ vận dụng cho học sinh 9 tuổi, có đáp án cụ thể. Các câu hỏi cần đảm bảo những yêu cầu sau: (1) Đọc hiểu nội dung - Nhận biết được một số chi tiết và nội dung chính của văn bản dựa vào gợi ý hiểu được điều tác giả muốn nói qua văn bản; Tóm tắt văn bản đơn giản; Nhận biết được chủ đề văn bản. (2) Đọc hiểu hình thức - Nhận biết được đặc điểm của từng bộ phận của cây gạo; Nhận biết được trình tự sắp xếp các sự việc trong bài đọc; Hiểu được tác dụng của biện pháp tu từ so sánh. (3) Liên hệ, so sánh, kết nối - Nêu được tình cảm, suy nghĩ của bản thân sau khi đọc văn bản; Nêu được hình ảnh mà mình yêu thích.

Lưu ý: Đổi vai trò khác nhau để xây dựng bài tập trắc nghiệm khách quan *(Vai trò 2: Vai trò là một giáo viên tiểu học chuyên môn giỏi).*

Bước 3: Sau khi nhập lệnh, ghi nhận kết quả trả về của các phần mềm.

Bước 4: Kiểm tra chất lượng và tính chính xác của các bài tập, chọn lọc bài tập.

Bước 5: Hoàn thành hệ thống bài tập trắc nghiệm (Hình 2).


Họ và tên:.....
Lớp: .....

Bạn hãy đọc văn bản sau và trả lời câu hỏi

Cây gạo

Mùa xuân, cây gạo gọi đến bao nhiêu là chim rủ rít. Từ xa nhìn lại, cây gạo sừng sững như một tháp đèn khổng lồ. Hàng ngàn bông hoa là hàng ngàn ngọn lửa hồng tươi. Hàng ngàn búp nõn là hàng ngàn ánh nến trong xanh. Tất cả đều lóng lánh, lung linh trong nắng. Chào mào, sáo sậu, sáo đen,... đàn đàn lũ lũ bay đi bay về, lượn lên lượn xuống. Chúng nó gọi nhau, trò chuyện, trêu ghẹo và cãi nhau, ồn mà vui không thể tưởng được. Ngày hội mùa xuân đấy!

Cây gạo già mỗi năm lại trở lại tuổi xuân, cành nặng trĩu những hoa đỏ mọng và đầy tiếng chim hót.

Hết mùa hoa, chim chóc cũng vãn. Cây gạo chấm dứt những ngày tưng bừng, ồn ã, lại trở về với dáng vẻ xanh mát, trầm tư. Cây đứng im, cao lớn, hiền lành, làm tiêu cho những con đò cập bến và cho những đứa con về thăm quê mẹ.

(Theo Vũ Tú Nam)

1. Khi mùa xuân đến, cây gạo có gì đặc biệt ?

A. Cây gạo rụng hết lá
B. Cây gạo nở hoa rực rỡ
C. Cây gạo ra quả sai trĩu

2. Biện pháp tu từ so sánh được sử dụng để mô tả điều gì trong văn bản ?

A. Mô tả mùa xuân
B. Mô tả chim chóc
C. Mô tả cây gạo

3. Ghép các bộ phận của cây gạo với các đặc điểm của nó

Bộ phận	Đặc điểm
Hoa	Bám sâu vào lòng đất, chia thành nhiều nhánh lớn
Lá	Xanh mát, rậm rạp
Gốc	Cao lớn, sừng sững như tháp đèn khổng lồ
Thân	Màu đỏ rực rỡ, nở thành từng chùm lớn

4. Điền từ thích hợp vào chỗ trống

"Mùa xuân, cây gạo gọi đến bao nhiêu là chim rủ rít. Từ xa nhìn lại, cây gạo sừng sững như một tháp đèn...."

A. Nhỏ bé
B. Khổng lồ
C. Đơn sơ

5. Theo em, tác giả muốn nhắn nhủ điều gì qua bài đọc?

A. Cây gạo là loài cây đẹp và rực rỡ nhất trong mùa xuân
B. Cây gạo là biểu tượng của tuổi học trò hồn nhiên, vui tươi.
C. Cây gạo là người bạn đồng hành thân thiết của con người, gắn liền với bao kỉ niệm đẹp.

Hình 2. *Hệ thống câu hỏi trắc nghiệm đọc hiểu cho văn bản "Cây gạo"*

4. Kết luận

Dạy học Tiếng Việt nói chung và dạy học kỹ năng đọc hiểu cho học sinh lớp 3 nói riêng luôn là vấn đề được các nhà giáo dục và cả xã hội quan tâm chú ý từ khâu chuẩn bị cho đến phương pháp giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng dạy học cho toàn ngành giáo dục. Việc học sinh học tập tốt môn Tiếng Việt là cơ

sở và điều kiện để học tập và tiếp thu các môn học khác. Chính vì vậy, việc sử dụng các phần mềm trí tuệ nhân tạo là ChatGPT và Gemini để hỗ trợ xây dựng hệ thống bài tập trắc nghiệm khách quan trong dạy học kỹ năng đọc hiểu ở lớp 3 là rất cần thiết, góp phần giúp học sinh có hứng thú học và đạt được hiệu quả cao trong học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, Hà Nội.
2. Bộ giáo dục và đào tạo (2020), Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT Ban hành Quy định đánh giá học sinh tiểu học, Hà Nội.
3. Bộ giáo dục và đào tạo (2022), *Sách giáo khoa Tiếng Việt 3 tập 1,* Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống, Nxb Giáo dục Việt Nam.
4. Bộ giáo dục và đào tạo (2022), *Sách giáo khoa Tiếng Việt 3 tập 2,* Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống, Nxb Giáo dục Việt Nam.
5. Lương Thị Hiền (2023), *"*Ứng dụng trí tuệ nhân tạo tạo sinh trong dạy Tiếng Việt như một ngoại ngữ*", Kỷ yếu hội thảo Ngôn ngữ Máy tính*, Nxb Dân trí.
6. Nguyễn Thị Hạnh (2002), Dạy học đọc hiểu ở Tiểu học*,* Nxb Đại học Quốc gia.
7. Nguyễn Thị Minh Châu (2023), *Ứng dụng AI trong dạy học Tiếng Việt*, Nxb Đại học Sư phạm Hồ Chí Minh.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC THÍCH ỨNG HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP CHO HỌC SINH TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018

Trần Thị Kim Cúc
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Phát triển năng lực cho học sinh tiểu học, trong đó có năng lực thích ứng là điều cần thiết nhằm giúp các em có khả năng hội nhập vào môi trường học tập, tạo hành trang vững chắc, tự tin trong học tập cũng như trong cuộc sống. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học, cùng với việc đảm bảo yêu cầu cần đạt của môn học về phẩm chất, năng lực, giáo viên cần chú trọng hình thành năng lực thích ứng cho học sinh. Bài viết này đề cập đến một số vấn đề về năng lực thích ứng trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và đề xuất biện pháp phát triển năng lực thích ứng hoạt động học tập cho học sinh tiểu học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Từ khóa: *Năng lực thích ứng; hoạt động học tập; trường tiểu học*

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục đã đặt ra yêu cầu các cơ sở giáo dục phải bám sát mục tiêu dạy học phát triển phẩm chất và năng lực cho người học. Chính vì vậy, tại các cơ sở giáo dục, đội ngũ giáo viên thực hiện nhiệm vụ dạy học đáp ứng mục tiêu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 cần có những thay đổi từ cách tiếp cận, tư duy cho tới việc thay đổi phương pháp dạy học, kiểm tra, đánh giá. Việc dạy học phải phù hợp với sự thay đổi, thích ứng với chương trình mới và người học cũng cần có năng lực thích ứng với môi trường học tập. Đây cũng là vấn đề được nhiều nhà giáo dục nghiên cứu hiện nay như: nghiên cứu khả năng thích ứng và khẳng định là một năng lực quan trọng cần được trau dồi ở các giáo viên dự tuyển trong các chương trình đào tạo giáo viên (Granziera và cộng sự, 2019); nghiên cứu và đánh giá mức độ phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống thông qua tổ chức hoạt động trải nghiệm, sáng tạo trong dạy học Toán cho học sinh tiểu học (Thảo, 2022); nghiên cứu khảo sát khả năng thích ứng của giảng viên với đổi mới chương trình giáo dục phổ thông và tác động của nó đối với việc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (Huyền & Yến, 2022). Để phát triển năng lực thích ứng, một

số nghiên cứu đã khảo sát thực trạng và đề xuất biện pháp phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non (Bảy & Linh, 2019); nghiên cứu biện pháp để phát triển năng lực thích ứng đòi hỏi khả năng người học liên hệ kiến thức đã học với các tình huống mới thông qua đánh giá phản ánh và hành động phù hợp với bối cảnh của một tình huống nhất định (và đang thay đổi) (Didham & Ofei-Manu, 2020); nghiên cứu phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh tiểu học trong hoạt động trải nghiệm ở giờ sinh hoạt lớp (Mùi, 2023)… Những nghiên cứu trên tập trung đến vấn đề phát triển năng lực thích ứng cho đối tượng cả người dạy và người học ở các cấp học khác nhau. Tiểu học là một trong những giai đoạn đặc biệt quan trọng của giáo dục phổ thông. Đây là giai đoạn người học phải thay đổi hoạt động chủ đạo từ vui chơi là chính ở bậc mầm non lên cấp học phải thích nghi với môi trường học tập nghiêm túc, những quy định, nền nếp, những bài học cụ thể. Với đặc điểm tâm sinh lý của học sinh tiểu học, việc thay đổi để thích nghi với môi trường học tập mới này là điều không dễ dàng.

Mục tiêu cần đạt ở cấp tiểu học bao gồm: *Về học tập và các hoạt động giáo dục,* học sinh phải hoàn thành yêu cầu cần đạt của các môn học và hoạt động giáo dục. *Về năng lực*, học sinh đạt yêu cầu cơ bản các tiêu chí của 3 năng lực chung (tự chủ và tự học, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo), 5 năng lực đặc thù (ngôn ngữ, tính toán, khoa học, thẩm mỹ, thể chất). *Về phẩm chất*, học sinh đạt yêu cầu cơ bản các tiêu chí của 5 phẩm chất (yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm). Để đạt được mục tiêu của cấp học và giúp học sinh tự tin, thích nghi tốt với môi trường học tập mới, việc nghiên cứu phát triển năng lực thích ứng hoạt động học tập cho học sinh tiểu học đáp ứng với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 hiện nay là điều cần thiết.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Năng lực thích ứng

"Thích ứng" là thuật ngữ xuất phát từ tiếng Latinh "Adapto" có nghĩa là sự thích nghi. Trong tâm lý học, khái niệm thích ứng được định nghĩa là quá trình con người chủ động, tích cực thay đổi nhận thức, thái độ và kỹ năng của bản thân để đáp ứng được những yêu cầu mới của bản thân (Mai, 2007). Thích ứng là sự điều chỉnh của cá nhân đối với các chức năng tâm lý hành vi để đáp ứng với các hoàn cảnh, điều kiện và tình huống mới hoặc không chắc chắn (Martin và cộng sự, 2012). Như vậy, thích ứng là khả năng của cá nhân trong việc điều chỉnh suy nghĩ, cảm xúc và hành vi của mình để ứng phó với những tình huống mới hoặc không chắc chắn.

Phát triển năng lực thích ứng là quá trình tác động có chủ đích của nhà giáo dục nhằm giúp cho người học có tâm thế sẵn sàng, tích cực tham gia vào các hoạt động học tập để giải quyết vấn đề ở các mức độ từ đơn giản đến phức tạp đáp ứng sự thay đổi, yêu cầu mới một cách hiệu quả.

Để học sinh có năng lực thích ứng trong học tập, các em cần được tham gia vào các hoạt động do giáo viên tổ chức, thu nhận kiến thức, kỹ năng và có khả năng tự thay đổi cho phù hợp với nhiệm vụ học tập.

2.2. Phát triển năng lực thích ứng học tập cho học sinh tiểu học

Phát triển phẩm chất, năng lực cho người học trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được đặt ra từ đầu cấp tiểu học, nhằm giúp cho học sinh biết cách tư duy để tự chiếm lĩnh kiến thức, làm chủ kiến thức phổ thông cơ bản, hình thành, phát triển kỹ năng và vận dụng vào thực tiễn cuộc sống. Bên cạnh đó, xu thế toàn cầu hóa với cuộc cách mạng 4.0 hiện nay đã đặt ra cho các nhà trường nhiệm vụ đào tạo học sinh trở thành những con người có khả năng thích ứng để sống và làm việc trong môi trường luôn thay đổi. Học sinh tiểu học cần được phát triển phẩm chất và năng lực để đón đầu với những xu hướng mới. Chính vì vậy, phát triển năng lực thích ứng cho học sinh là điều cần thiết và đáp ứng với mục tiêu giáo dục tiểu học ở Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Năng lực thích ứng được nhiều quốc gia trên thế giới định hướng hình thành và phát triển cho người học để thực hiện mục tiêu giáo dục phát triển bền vững, trang bị cho các thế hệ tương lai nền tảng vững chắc và khả năng thích ứng cao trước mọi biến động. Năng lực thích ứng giúp học sinh cảm thấy cân bằng, phù hợp với những yêu cầu trong quá trình học tập. Các em có thái độ sẵn sàng tham gia, phát huy tính chủ động, sáng tạo và động cơ trong quá trình khám phá, vận dụng kiến thức, kỹ năng phù hợp vào giải quyết nhiệm vụ ở các mức độ khác nhau. Đáp ứng với sự phát triển của đất nước, với đổi mới của Chương trình Giáo dục phổ thông mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đề ra, trong quá trình dạy học, giáo viên cần thiết kế kế hoạch bài dạy và tổ chức dạy học các hoạt động, chủ đề gắn với thực tiễn nhằm hình thành và phát triển năng lực thích ứng cho học sinh.

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, năng lực thích ứng là một trong những năng lực thành phần của năng lực tự chủ và tự học. Thuộc năng lực chung trong khung năng lực, năng lực thích ứng đặt ra yêu cầu cần đạt với học sinh tiểu học đó là: tìm được nhiều cách giải quyết khác nhau cho cùng một vấn đề; thực hiện được các nhiệm vụ với những yêu cầu khác nhau. Qua đó, hướng đến mục tiêu giúp học sinh hòa nhập, chủ động đón nhận cái mới cũng như chủ

động thay đổi để thích nghi nhanh chóng với cái mới và thực hiện tốt nhiệm vụ học tập của mình.

2.3. Biện pháp phát triển năng lực thích ứng hoạt động học tập cho học sinh cấp tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

2.3.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

a. Đảm bảo tính mục đích của giáo dục

Các biện pháp đề xuất phải được xuất phát từ mục tiêu giáo dục của cấp học. Các nội dung, cách thức tổ chức và biện pháp thực hiện cần hướng tới mục tiêu là phát triển năng lực thích ứng cũng như phát triển nhân cách toàn diện cho học sinh tiểu học. Phát triển năng lực thích ứng được tiến hành trong từng nội dung của hoạt động dạy học. Khi thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập, giáo viên cần chú ý đến mục tiêu, nội dung kiến thức và yêu cầu cần đạt của mỗi bài học. Giáo viên cần có kiến thức về năng lực thích ứng và tạo điều kiện tối đa để học sinh được phát triển năng lực này trong quá trình tham gia các hoạt động học tập.

b. Đảm bảo sự phù hợp với đặc điểm tâm lý và nhân cách của học sinh tiểu học

Với bất kỳ hình thức giáo dục nào nếu không đảm bảo được sự phù hợp đặc điểm tâm lý và nhân cách của người học thì việc thực hiện sẽ không đạt được hiệu quả. Chính vì vậy, học sinh sẽ được tác động phù hợp khi những biện pháp đó được nghiên cứu dựa trên tâm lý của học sinh.

c. Đảm bảo tính khả thi

Nguyên tắc này đòi hỏi các biện pháp đề xuất phải phù hợp và thay đổi tích cực so với thực trạng hiện có, nhưng phải đảm bảo phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, đồng thời có khả năng áp dụng vào dạy học ở nhà trường một cách thuận lợi, hiệu quả và có thể được vận dụng triển khai thực hiện một cách rộng rãi.

2.3.2. Một số biện pháp phát triển năng lực thích ứng cho học sinh tiểu học

a. Tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học

- Mục đích: Giúp cho giáo viên có cơ hội được trao đổi kiến thức chuyên môn và tìm hiểu về năng lực thích ứng trong đó có khái niệm, các biểu hiện của năng lực và quy trình dạy học phát triển, đánh giá năng lực thích ứng trong dạy học cho học sinh tiểu học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

- Nội dung và cách thực hiện: Buổi sinh hoạt chuyên môn sẽ được giáo viên trong tổ, khối tổ chức nhằm triển khai và làm rõ khái niệm, các thành tố và quy trình dạy học, thiết kế kế hoạch bài dạy và tổ chức dạy học.

b. Tổ chức dạy học theo trải nghiệm

- Mục đích: Thông qua biện pháp này, học sinh được học tập theo trải nghiệm, tham gia vào môi trường học tập dưới hình thức *"học mà chơi, chơi mà học"*. Từ những kiến thức, kinh nghiệm sẵn có, học sinh vận dụng vào giải quyết những tình huống mới, qua đó có thể thích nghi với chương trình môn học cũng như hòa nhập nhanh chóng vào các hoạt động học tập do giáo viên tổ chức.

Trong quá trình tham gia học tập, học sinh được phát triển năng lực đặc thù của môn học cũng như phẩm chất, năng lực chung trong đó có năng lực thích ứng.

- Nội dung và cách thực hiện: Giáo viên nghiên cứu lựa chọn, phối hợp các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực vào thiết kế kế hoạch bài dạy theo trải nghiệm và tổ chức hoạt động dạy học nhằm góp phần phát triển năng lực thích ứng cho học sinh, giúp các em hứng thú hơn, sẵn sàng hòa nhập với các hoạt động học tập. Trong đó, mỗi phương pháp, kỹ thuật dạy học được đưa ra cần dựa trên năng lực của học sinh, điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường, lớp học để việc tổ chức được thuận lợi, các em thích nghi nội dung bài học nhanh chóng và được hình thành năng lực qua hoạt động thực tiễn.

2.3.3. Ví dụ minh họa

Bài 19 môn Khoa học lớp 4: **"THỰC PHẨM AN TOÀN"** *(Bộ sách Cánh diều)*

- Giáo viên xây dựng hoạt động vận dụng với sự phối hợp phương pháp trò chơi và phương pháp thực hành, đưa ra nội dung trò chơi: ***"Chọn sản phẩm an toàn"***.

- Giáo viên hướng dẫn luật chơi: Học sinh được chia nhóm và sẽ thực hiện việc đi chợ, lựa chọn những sản phẩm an toàn. Các sản phẩm được chuẩn bị bằng hình ảnh nhỏ, in màu. Các nhóm sẽ thực hiện đi chợ chọn những sản phẩm mang về cho đội của mình. Mỗi sản phẩm chọn đúng được tính 1 điểm, sản phẩm chọn sai (sai chủ đề, sai về tiêu chí an toàn thực phẩm) bị trừ 1 điểm. Những sản phẩm "đi chợ" của học sinh được giáo viên đưa ra theo 2 chủ đề: (I) Thực phẩm động vật và (II) Thực phẩm thực vật.

Sau khi chọn được các sản phẩm cho đội mình, học sinh nêu các lợi ích, tác hại của các sản phẩm của đội mình đã "đi chợ", mỗi lợi ích và tác hại "đúng" được cộng 1 điểm, "sai" bị trừ 1 điểm. Sau 2 lần tính điểm, đội nào cao nhất sẽ giành chiến thắng.

- Tổ chức trò chơi: Học sinh tham gia trò chơi.

- Kết thúc trò chơi: Giáo viên kết luận nội dung bài học về thực phẩm an toàn, tác dụng của việc sử dụng các thực phẩm an toàn đối với cơ thể bản thân mình và gia đình.

Như vậy, thông qua hoạt động vận dụng gắn với thực tiễn, học sinh được thực hành trải nghiệm qua đó giúp học sinh tìm hiểu nội dung môn học một cách nhẹ nhàng, tham gia hoạt động vui vẻ và hợp tác nhóm trong xử lý tình huống. Qua đó, Học Sinh được phát triển năng lực thích ứng với nội dung kiến thức chương trình môn học, thích ứng với nhiệm vụ học tập, cũng như thích ứng với các mối quan hệ khi tham gia các hoạt động học tập ở trường, lớp.

3. Kết luận

Phát triển năng lực thích ứng cho học sinh tiểu học trong nhà trường đang là một trong những vấn đề được quan tâm không chỉ ngành giáo dục, nhà trường mà còn của gia đình, bản thân học sinh. Đáp ứng với Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, việc dạy học phát triển phẩm chất, năng lực góp phần trang bị nền tảng vững chắc, giúp học sinh thích ứng với môi trường học tập, tiếp thu kiến thức mới, sẵn sàng hội nhập và cảm thấy cân bằng trong quá trình học tập. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học, giáo viên cần quan tâm đến vấn đề phát triển năng lực thích ứng cho học sinh để việc dạy học đạt được hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. N. T. Bảy, N. T. Linh (2019), "Một số biện pháp phát triển năng lực thích ứng nghề nghiệp cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang", *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt, tr. 95-98.
2. R. J. Didham, P. Ofei-Manu (2020), "Adaptive capacity as an educational goal to advance policy for integrating", *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 47, 101631.
3. H. Granziera et al. (2019), "Adaptability: An important capacity to cultivate among pre-service teachers in teacher education programmes", *Psychology Teaching Review*, Vol. 25 No. 1, 2019.
4. N. P. Huyen, D. T. H. Yen (2022), "Teachers' Adaptability to General Curriculum Reform", *VNU Journal of Science: Education Research*, Vol. 38, No. 3(2022), pp. 85-95.
5. Đ. T. T. Mai (2007), "Khái niệm thích ứng trong Tâm lý học", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 16, tháng 1-2007.

6. J. Martin et al. (2012), "Adaptability: Conceptual and empirical perspectives on responses to change, novelty and uncertainty", *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 22, pp. 58-81. DOI: 10.1017/jgc.2012.8.
7. Đ. T. Mùi (2023), "Phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh tiểu học trong hoạt động trải nghiệm ở giờ sinh hoạt lớp", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 2(68).
8. P. T. T. Thảo (2022), "Thực trạng đánh giá mức độ phát triển năng lực thích ứng với cuộc sống cho học sinh trong tổ chức hoạt động trải nghiệm theo chủ đề ở tiểu học", *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, 18(04).

TIỀM NĂNG CỦA THỰC HÀNH THÍ NGHIỆM TRONG DẠY HỌC KHOA HỌC THEO ĐỊNH HƯỚNG PHÁT TRIỂN PHẨM CHẤT VÀ NĂNG LỰC CỦA HỌC SINH TIỂU HỌC

Trần Thị Phương Dung[1],
Lê Thị Tuyền[2], Lưu Tăng Phúc Khang[3*]
[1] Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh
[2] Trường THPT Lê Thánh Tôn, TP. Hồ Chí Minh
[3] Đại học Chiang Mai, Thái Lan

TÓM TẮT

Dạy học môn Khoa học theo định hướng phát triển phẩm chất và năng lực học sinh đòi hỏi giáo viên cần quan tâm hơn đến việc sử dụng thí nghiệm trong dạy học nhằm hình thành và phát triển ở học sinh năng lực khoa học tự nhiên bên cạnh các năng lực chung. Nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết nhằm phân tích tiềm năng của việc sử dụng thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học. Kết quả chỉ ra rằng, sử dụng thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học có thể thúc đẩy học tập tích cực, phát triển phẩm chất và năng lực của học sinh. Trong môn Khoa học, thí nghiệm mang các tính chất như thực tiễn, tích cực, chủ động giúp học sinh có thể phát huy tối đa vai trò của mình. Giáo viên sử dụng hai loại thí nghiệm là biểu diễn và tự lực thông qua các hình thức như lên lớp (hình thức lớp bài), hình thức dạy học theo nhóm, hình thức tự học. Nghiên cứu đề xuất một số công cụ đánh giá như bảng đánh giá theo tiêu chí (Rubric), câu hỏi, thang đo, đề kiểm tra, hồ sơ và sản phẩm học tập nhằm làm cơ sở khoa học cho việc xây dựng các phương pháp và khung đánh giá sự phát triển năng lực cho học sinh trong tương lai.

Từ khóa: *thực hành thí nghiệm; tiềm năng; khoa học; phát triển; năng lực*

1. Giới thiệu

Môn Khoa học là một trong những môn quan trọng ở cấp Tiểu học, được xây dựng dựa trên nền tảng cơ bản, ban đầu của khoa học tự nhiên và các lĩnh vực nghiên cứu về giáo dục sức khỏe, giáo dục môi trường (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2018b). Trong chương trình giáo dục cấp tiểu học, Khoa học là môn học bắt buộc ở các lớp 4, 5 và đồng thời chú trọng tăng cường sự tham gia tích cực của học sinh vào quá trình học tập (Phương Dung *và cs.*, 2024). Học sinh học tập

môn Khoa học thông qua tìm hiểu, khám phá, quan sát, thí nghiệm, thực hành, làm việc nhóm (Hofstein & Lunetta, 2004) từ đó góp phần hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực, giúp học sinh có những hiểu biết ban đầu về thế giới tự nhiên, bước đầu có kỹ năng tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh và khả năng vận dụng vào thực tiễn (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a). Hầu hết các kiến thức khoa học đều được đúc rút ra từ quan sát và tiến hành các thí nghiệm (Recker, 2021). Do vậy, giáo viên thường được khuyến khích sử dụng thí nghiệm nhằm giúp cho học sinh tự mình phát hiện ra các khái niệm, kiến thức khoa học, gây hứng thú học tập cho học sinh, phát huy khả năng sáng tạo, tìm tòi nghiên cứu khoa học của học sinh (Van, 2020). Nhưng trên thực tế hiện nay, việc sử dụng thí nghiệm trong dạy môn Khoa học ở tiểu học vẫn còn hạn chế, ngoài việc giáo viên mất nhiều thời gian để chuẩn bị dụng cụ cũng như các phương tiện liên quan, nhiều giáo viên còn chưa có nhận thức đúng đắn về năng lực thực hành thí nghiệm (THTN) cho học sinh tiểu học (Hillmayr *và cs.*, 2020).

Nghiên cứu này được thực hiện nhằm làm rõ tiềm năng của thực hành thí nghiệm đồng thời đề xuất một số phương pháp dạy học và công cụ kiểm tra đánh giá cùng những lưu ý cho giáo viên trong sử dụng thí nghiệm nhằm phát triển năng lực người học đáp ứng mục tiêu Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài báo sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết thông qua thu thập, phân tích, tổng hợp, so sánh, hệ thống hóa các tài liệu ngoài và trong nước về các vấn đề liên quan đến nghiên cứu: hoạt động dạy học thực hành; đặc điểm tâm lý, sinh lý học sinh lớp 4. Bên cạnh đó, nghiên cứu tập hợp các văn bản có tính pháp quy của Nhà nước có liên quan đến đối tượng nghiên cứu như Chương trình GDPT tổng thể 2018; Chương trình GDPT môn Khoa học 2018; Công văn 2345 về Hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp tiểu học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2021); Thông tư 27 về Quy định đánh giá học sinh tiểu học (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2020).

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Vai trò của thực hành thí nghiệm trong môn Khoa học

Khoa học là môn học vừa lý thuyết vừa thực nghiệm, do đó thí nghiệm có ý nghĩa to lớn và giữ vai trò quan trọng trong việc thực hiện những mục tiêu, nhiệm vụ dạy học môn Khoa học ở tiểu học. Trong dạy học môn Khoa học, dạy học THTN có những đặc điểm cụ thể:

Tính thực tiễn: Thông qua THTN, học sinh có thể giải thích được một số vấn đề trong thực tiễn. Thí nghiệm khoa học còn gắn kết với cuộc sống hàng ngày, chúng ta có thể THTN nhằm kiểm chứng các khái niệm, nguyên lý, định luật khoa học đã được học trong thực tiễn.

Tính tích cực, chủ động: THTN giúp học sinh phát huy sự tích cực, chủ động thông qua việc tham gia vào các hoạt động như chuẩn bị dụng cụ, tiến hành THTN, thu thập dữ liệu, phân tích kết quả, rút ra kết luận.

Tính khoa học: THTN được tiến hành theo quy trình khoa học, giúp học sinh hiểu được cách thức THTN, cách thu thập và xử lý dữ liệu, cách lập luận khoa học đồng thời sử dụng ngôn ngữ khoa học để giải thích về các khái niệm, nguyên lý, định luật khoa học liên quan đến thí nghiệm.

3.2. Tiềm năng của thực hành thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học

Học sinh học Khoa học qua tìm hiểu, khám phá, qua quan sát, thí nghiệm, thực hành và làm việc theo nhóm (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a, b). Môn học này hình thành và phát triển ở học sinh năng lực khoa học tự nhiên bao gồm nhận thức khoa học tự nhiên; tìm hiểu môi trường tự nhiên xung quanh; vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học. Bên cạnh đó, dạy học Khoa học theo Chương trình GDPT môn Khoa học năm 2018 chú trọng vào việc tạo điều kiện cho người học trải nghiệm trong quá trình khám phá kiến thức khoa học tự nhiên, cũng như kết nối giữa Khoa học với thực tiễn và các môn học khác trong quá trình giảng dạy. Cụ thể, trong môn Khoa học lớp 4, hoạt động THTN được biểu hiện trong Bảng 1.

Bảng 1. *Nội dung và yêu cầu cần đạt liên quan đến thực hành thí nghiệm trong môn Khoa học theo yêu cầu Chương trình GDPT 2018*

Chủ đề	Nội dung	Yêu cầu cần đạt
Chất	*Nước* - Tính chất, vai trò của nước; vòng tuần hoàn của nước trong tự nhiên.	- Quan sát và làm được thí nghiệm đơn giản để phát hiện ra một số tính chất và sự chuyển thể của nước.
	Không khí - Tính chất; thành phần; vai trò; sự chuyển động của không khí.	- Quan sát và (hoặc) làm thí nghiệm để: + Nhận biết được sự có mặt của không khí. + Xác định được một số tính chất của không khí. + Nhận biết được trong không khí có hơi nước, bụi...

		+ Giải thích được vai trò của không khí đối với sự cháy. + Nhận biết được không khí chuyển động gây ra gió và nguyên nhân làm không khí chuyển động.
Năng lượng	***Ánh sáng*** - Nguồn sáng; sự truyền ánh sáng.	- Nêu được cách làm và thực hiện được thí nghiệm tìm hiểu về sự truyền thẳng của ánh sáng; về vật cho ánh sáng truyền qua và vật cản ánh sáng.
	- Vật cho ánh sáng truyền qua và vật cản ánh sáng.	- Thực hiện được thí nghiệm để tìm hiểu nguyên nhân có bóng của vật và sự thay đổi của bóng khi vị trí của vật hoặc của nguồn sáng thay đổi.
	Âm thanh - Âm thanh; nguồn âm; sự lan truyền âm thanh.	- Lấy được ví dụ thực tế hoặc làm thí nghiệm để minh hoạ các vật phát ra âm thanh đều rung động.
Thực vật và động vật	**Nhu cầu sống của thực vật và động vật** - Nhu cầu ánh sáng, không khí, nước, nhiệt độ, chất khoáng đối với thực vật.	- Nhận biết được các yếu tố cần cho sự sống và phát triển của thực vật (ánh sáng, không khí, nước, chất khoáng và nhiệt độ) thông qua thí nghiệm hoặc quan sát tranh ảnh, video clip.
Nấm, vi khuẩn	**Nấm có lợi** - Nấm sử dụng trong chế biến thực phẩm	- Khám phá được ích lợi của một số nấm men trong chế biến thực phẩm (ví dụ: làm bánh mì...) thông qua thí nghiệm, thực hành hoặc quan sát tranh ảnh, video.
	Nấm có hại	- Nhận biết được tác hại của một số nấm mốc gây hỏng thực phẩm thông qua thí nghiệm hoặc quan sát tranh ảnh, video.

3.3. Phương thức và hình thức sử dụng thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học

3.3.1. Phương pháp tổ chức dạy học thực hành thí nghiệm

Thí nghiệm biểu diễn: Thí nghiệm do giáo viên tự tay biểu diễn trước học sinh theo các thao tác chuẩn và có tác dụng hình thành những kỹ năng THTN đầu tiên cho học sinh. Giáo viên có thể THTN các thí nghiệm phức tạp, nguy

hiểm (có chất độc, chất nổ…). Mặt khác, thí nghiệm khoa học biểu diễn còn là phương pháp mà trong đó giáo viên sử dụng những dụng cụ thí nghiệm để tái hiện lại những sự vật, hiện tượng đã xảy ra trong thực tế, đồng thời hướng dẫn học sinh quan sát để rút ra những kết luận khoa học cần thiết. Các bước tiến hành như sau: (i) Giáo viên đặt vấn đề, nêu mục đích thí nghiệm; (ii) Giới thiệu dụng cụ thí nghiệm; (iii) Dùng hình vẽ (sơ đồ) để minh họa cách bố trí thí nghiệm; (iv) Biểu diễn quá trình THTN, hướng dẫn học sinh quan sát, thảo luận và đối chiếu kết quả với kiến thức khoa học; (v) Phân tích kết quả, chốt kết luận khoa học; (vi) Liên hệ thực tế và giải thích một số hiện tượng (ứng dụng của thí nghiệm trong đời sống và sản xuất).

Thí nghiệm tự lực: Do học sinh tự làm. Các bước THTN được mô tả gồm 7 bước như sau: (i) Chuẩn bị dụng cụ; (ii) Đặt vấn đề, gợi ý cách thức THTN; (iii) Học sinh thành lập nhóm, đặt tên nhóm, bầu nhóm trưởng (thư ký),…; (iv) Học sinh thảo luận nhóm để tự lựa chọn dụng cụ, cách thức tiến hành THTN; (v) Học sinh tiến hành THTN và ghi chép tiến trình, kết luận khoa học; (vi) Học sinh báo cáo kết quả THTN; (vii) Giáo viên tổng kết, đưa ra kết luận khoa học.

3.3.2. Hình thức tổ chức dạy học thực hành thí nghiệm

Hình thức toàn lớp: Trong dạy học THTN, hình thức toàn lớp có ưu điểm là giáo viên có thể biểu diễn THTN cho số đông học sinh quan sát, theo dõi thí nghiệm một cách tích cực, tạo tác động qua lại giữa các cá nhân trong môi trường học tập tích cực nhằm nâng cao chất lượng dạy học THTN trong môn Khoa học. Quy trình thực hiện dạy học THTN theo hình thức lớp bài trong môn Khoa học gồm các giai đoạn: chuẩn bị, giới thiệu, thực hiện, phân tích, kết luận (Cobb & Gravemeijer, 2014). Đối với giai đoạn chuẩn bị, giáo viên lập kế hoạch và thiết kế các thí nghiệm dựa trên các yêu cầu: (i) phù hợp với yêu cầu cần đạt của chương trình môn Khoa học, (ii) đảm bảo tính khả dụng của các vật liệu cần thiết; (iii) tiến hành thử nghiệm trước khi dạy học nhằm đánh giá rủi ro để thực hiện các biện pháp an toàn cho học sinh. Trong giai đoạn giới thiệu, chủ đề bài học cần được lồng ghép một cách hợp lý, giáo viên phải giải thích được sự liên quan của thí nghiệm với tình huống bài học (Rivet, & Krajcik, 2008). Giáo viên có thể hướng dẫn và biểu diễn trước để học sinh nắm được quy trình thực hành. Trong giai đoạn thực hiện, giáo viên cần quan sát và hỗ trợ học sinh một cách kịp thời. Giai đoạn phân tích bao gồm việc thu thập dữ liệu, ghi chép và diễn giải kết quả, giáo viên có thể cho học sinh báo cáo bằng nhiều hình thức khác nhau (Simon *và cs.*, 2006). Giai đoạn kết luận là giai đoạn giáo viên tóm tắt, củng cố

các khái niệm khoa học và khuyến khích học sinh tự hình thành khái niệm dựa trên thí nghiệm trong bài học (Chin, 2006).

Hình thức dạy học theo nhóm: Hình thức dạy học này là bước chuyển đổi từ dạy học cá thể hóa sang tập thể, việc truyền thụ tri thức sẵn có sang hoạt động tìm kiếm, khích lệ của mỗi cá nhân trong nhóm nhỏ. Việc áp dụng hình thức dạy học THTN này giúp tạo môi trường học tập phát triển năng lực giao tiếp và hợp tác và hình thành môi trường học tập tích cực trong nhóm: khuyến khích, động viên các thành viên trong nhóm có ý thức nghiêm túc thực hiện, theo dõi, quan sát quá trình THTN, ghi nhận kết quả và phát triển thói quen học tập tự giác, độc lập, ý thức trách nhiệm đối với tập thể nhóm cũng như sự quan tâm, giúp đỡ giữa các thành viên trong cùng một nhóm. Về quy trình thực hiện dạy học thực hành thí nghiệm theo hình thức dạy học theo nhóm trong môn Khoa học gồm các giai đoạn: chuẩn bị, giới thiệu, thực hiện nhiệm vụ, phân tích, kết luận. Ở bước giới thiệu, giáo viên xác định mục đích làm việc nhóm, nhiệm vụ học tập/vấn đề cần tìm hiểu, cần giải quyết cho lớp, giáo viên có thể tự thành lập hoặc yêu cầu học sinh thành lập các nhóm học tập. Các nhóm phải đáp ứng đủ tiêu chí: (i) đa dạng học sinh về thành tích và phong cách học tập; (ii) các nhóm phải có nhóm trưởng, thư ký... để đảm bảo sự tham gia tích cực và tăng cường kỹ năng hợp tác (Hara *và cs.*, 2003; Gajic *và cs.*, 2021). Ở giai đoạn phân tích và đánh giá, giáo viên cần hướng dẫn học sinh cùng thảo luận, tương tác theo các kĩ thuật dạy học tích cực nhằm tăng cường sự hợp tác, kỹ năng làm việc nhóm và đánh giá đồng đẳng (Li & Gao, 2016; Mora *và cs.*, 2020).

3.4. Công cụ kiểm tra đánh giá về sử dụng thực hành thí nghiệm trong dạy học

3.4.1. Bảng đánh giá theo tiêu chí

Rubric là bảng chi tiết mô tả đầy đủ các chỉ số hành vi theo từng mức độ của các năng lực thành tố tương ứng với một năng lực cụ thể mà người học cần phải đạt được; là tập hợp các tiêu chí được cụ thể hóa bằng các chỉ báo, chỉ số, các biểu hiện hành vi có thể quan sát, đo đếm được. Các tiêu chí này thể hiện mức độ đạt được của mục tiêu học tập và được sử dụng để đánh giá và thông báo về sản phẩm, năng lực thực hiện hoặc quá trình thực hiện nhiệm vụ của người học. Dạng công cụ này thường dùng để đánh giá sản phẩm học tập của học sinh, giúp học sinh có thể tự đánh giá sản phẩm học tập của mình và sản phẩm của người khác. Rubric cần được xây dựng dựa trên các tiêu chí: (i) sự hiểu biết về khái niệm khoa học; (ii) tuân thủ các quy trình; (iii) kỹ năng thực hiện; (iv) độ chính xác trong việc thu thập dữ liệu; (v) khả năng phân tích dữ liệu; (vi) làm việc nhóm và cộng tác (Shadle *và cs.*, 2012; Pols *và cs.*, 2022). Với mỗi tiêu chí,

giáo viên cần mô tả kỹ các mức độ biểu hiện để đánh giá đúng năng lực của học sinh.

3.4.2. Câu hỏi

Câu hỏi là một trong các công cụ khá phổ biến được dùng trong kiểm tra, đánh giá. Câu hỏi có thể được sử dụng trong kiểm tra vấn đáp, kiểm tra viết dưới dạng: tự luận, trắc nghiệm, bảng hỏi ngắn… Câu hỏi phải phù hợp với nội dung, chủ đề; với hoàn cảnh, tâm lí, văn hóa, vốn từ, trình độ của người được hỏi. Câu hỏi chính xác, rõ ràng giúp người học đưa ra được câu trả lời đúng, nếu câu hỏi đa nghĩa, phức tạp sẽ gây khó khăn cho sự tư duy của học sinh. Đối với THTN trong cấp tiểu học, giáo viên cần hỏi về các bước thực hiện, kết quả và cách thức học sinh rút kinh nghiệm qua các thí nghiệm... phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của học sinh.

3.4.3. Thang đo

Thang đo là công cụ đo lường mức độ học sinh đạt được ở mỗi đặc điểm, hành vi về một khía cạnh/lĩnh vực cụ thể. Trong đó, mức độ kỹ năng hoặc hành vi thường được lượng hóa bởi các chữ số từ 1 đến 3 hoặc từ 1 đến 5 hay các chữ cái A, B, C... hoặc các từ "giỏi", "khá", "trung bình", "yếu", "kém"… Thông thường ở tiểu học, có các loại thang xếp hạng như: thang số (Numerical Rating Scale), thang xếp hạng đồ họa (Graphic Rating Scale) và thang dạng mô tả. Khi xây dựng các công cụ đánh giá, có thể xây dựng công cụ đánh giá từng thành tố hoặc đồng thời nhiều thành tố của năng lực THTN. Để xây dựng bộ tiêu chí đánh giá kỹ năng thực hành của học sinh, cần dựa vào mục tiêu về kỹ năng mà học sinh cần đạt được trong quá trình thực hiện thí nghiệm.

3.4.4. Đề kiểm tra

Đề kiểm tra hay bài kiểm tra là một công cụ đánh giá, thường sử dụng các loại câu hỏi tự luận hoặc trắc nghiệm khách quan. Học sinh thường làm bài kiểm tra trên giấy hoặc cũng có thể làm trên máy tính hoặc làm trực tiếp, trả lời vấn đáp, từ đó giúp giáo viên thu nhận thông tin làm cơ sở cho quá trình đo lường và đánh giá. Giáo viên cần kết hợp các tình huống thực tế và các yếu tố giải quyết vấn đề nhằm tạo ra các câu hỏi đòi hỏi tư duy phản biện, phân tích dữ liệu và các bước tiến hành thí nghiệm hoặc yêu cầu học sinh giới thiệu và thực hiện lại quy trình nhằm đánh giá toàn diện về sự phát triển kỹ năng của học sinh (Marzano, 2007; Schooner *và cs.*, 2017).

3.4.5. Hồ sơ học tập

Hồ sơ học tập là tập tài liệu về các sản phẩm học tập được lựa chọn một cách có chủ đích của người học trong quá trình học tập môn học, được sắp xếp

có hệ thống và theo một trình tự nhất định. Hồ sơ học tập có thể được sử dụng để xác định và điều chỉnh quá trình học tập của học sinh cũng như để đánh giá hoạt động và mức độ đạt được của học sinh. Trong quá trình THTN, giáo viên có thể đánh giá thông qua các yếu tố như sự tập trung, chất lượng kết quả, khả năng thực hiện an toàn thí nghiệm (Ibáñez *và cs.*, 2014).

3.4.6. Sản phẩm học tập

Sản phẩm học tập là kết quả của hoạt động học tập, là bằng chứng của sự vận dụng kiến thức, kỹ năng mà học sinh đã có. Thông qua sản phẩm học tập, giáo viên đánh giá sự tiến bộ của học sinh, đánh giá quá trình tạo ra sản phẩm và mức độ đạt được các năng lực của học sinh. Dựa trên sản phẩm học tập, giáo viên đánh giá chi tiết về khả năng tuân theo các quy trình, thu thập và phân tích dữ liệu chính xác và đưa ra kết luận hợp lý. Tuy nhiên, giáo viên cần phải kết hợp đa dạng các công cụ vì các sản phẩm học tập có thể không đánh giá toàn diện công việc của học sinh (Glaser *và cs.*, 2001).

4. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ rõ những tiềm năng mà việc sử dụng thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học có thể nâng cao hiệu quả của quá trình dạy và học theo định hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh theo Chương trình GDPT 2018. Sử dụng thí nghiệm trong dạy học môn Khoa học không những giúp cho giáo viên đạt được yêu cầu cần đạt và mục tiêu hình thành và phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù mà còn thúc đẩy học tập đích thực và thay đổi môi trường học tập theo định hướng lấy người học làm trung tâm. THTN có tính thực tiễn, tính tích cực, chủ động và tính khoa học nhằm giúp học sinh có thể phát huy tối đa vai trò của mình. Đồng thời, giáo viên có thể sử dụng thí nghiệm biểu diễn và thí nghiệm tự lực để giảng dạy. THTN có thể được tổ chức thông qua các hình thức như lên lớp (hình thức lớp bài), hình thức dạy học theo nhóm, hình thức tự học. Giáo viên có thể đánh giá học sinh thông qua các công cụ như bảng đánh giá theo tiêu chí, câu hỏi, thang đo, đề kiểm tra, hồ sơ và sản phẩm học tập.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể,* Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*,

Chương trình giáo dục phổ thông Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Công văn số 2345/BGDĐT-GDTH Hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp tiểu học*, Hà Nội.
4. C. Chin (2006), "Classroom interaction in science: Teacher questioning and feedback to students' responses", *International journal of science education*, 28(11), pp. 1315-1346.
5. Cobb, K. Gravemeijer (2014), "Experimenting to support and understand learning processes", *In Handbook of design research methods in education* (86-113). Routledge.
6. M. Gajic, T. B. Miljanovic, S. S. Babic-Kekez, V. D. Županec, T. T. Jovanovic (2021), "Correlations between Teaching Strategies in Biology, Learning Styles, and Student School Achievement: Implications for Inquiry Based Teaching", *Journal of Baltic Science Education*, 20(2), pp. 184-203.
7. Glaser, N. Chudowsky, J. W. Pellegrino (Eds.) (2001), *Knowing what students know: The science and design of educational assessment*, National Academies Press.
8. Hara, P. Solomon, S. L. Kim, D. H. Sonnenwald (2003), "An emerging view of scientific collaboration: Scientists' perspectives on collaboration and factors that impact collaboration", *Journal of the American Society for Information science and Technology*, 54(10), pp. 952-965.
9. Hillmayr, L. Ziernwald, F. Reinhold, S. I. Hofer, K. M. Reiss (2020), "The potential of digital tools to enhance mathematics and science learning in secondary schools: A context-specific meta-analysis", *Computers & Education*, 153, 103897.
10. B. Ibáñez, Á. Di Serio, D. Villarán, C. D. Kloos (2014), "Experimenting with electromagnetism using augmented reality: Impact on flow student experience and educational effectiveness", *Computers & education*, 71, pp. 1-13.
11. Li, F. Gao (2016), "The effect of peer assessment on project performance of students at different learning levels", *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 41(6), 885-900.

12. N. Lunetta, Hofstein (2004), "The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century", *Science Education*, 88(1), pp. 28-54.
13. J. Marzano (2007), *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*, Ascd.
14. Mora, M. T. Signes-Pont, A. Fuster-Guilló, M. L. Pertegal-Felices (2020), "A collaborative working model for enhancing the learning process of science & engineering students", *Computers in Human Behavior*, 103, pp. 140-150.
15. C. F. J. Pols, P. J. J. M. Dekkers, M. J. De Vries (2022), "Defining and assessing understandings of evidence with the assessment rubric for physics inquiry: Towards integration of argumentation and inquiry", *Physical Review Physics Education Research*, 18(1), 010111.
16. Recker (2021), *Scientific research in information systems: a beginner's guide*, Springer Nature.
17. Rivet, J. S. Krajcik (2008), "Contextualizing instruction: Leveraging students' prior knowledge and experiences to foster understanding of middle school science", *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 45(1), pp. 79-100.
18. Schooner, C. Nordlöf, C. Klasander, J. Hallström (2017), "Design, System, Value: The role of problem-solving and critical thinking capabilities in technology education, as perceived by teachers", *Design and Technology Education*, 22(3), n3.
19. E. Shadle, E. C. Brown, M. H. Towns, D. L. Warner (2012), "A rubric for assessing students' experimental problem-solving ability", *Journal of Chemical Education*, 89(3), pp. 319-325.
20. Simon, S. Erduran, J. Osborne (2006), "Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom", *International journal of science education*, 28(2-3), pp. 235-260.
21. Trần Thị Phương Dung, Phạm Nguyễn Song Liên, Trương Vinh, Lưu Tăng Phúc Khang (2024), "Xây dựng khung công cụ đánh giá năng lực giải quyết vấn đề thông qua hoạt động STEM trong môn Khoa học 4 cho học sinh tiểu học", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên*, 229(04), tr. 389-396.

CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN VIỆC PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC GIẢI QUYẾT VẤN ĐỀ CHO HỌC SINH TRONG GIÁO DỤC STEM

Nguyễn Thị Châu Giang[1,*], Nguyễn Thị Diệp Chi [2]

[1] Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

[2] Lớp 12A6, Trường THPT chuyên Phan Bội Châu, Nghệ An

TÓM TẮT

Năng lực giải quyết vấn đề là một trong những năng lực quan trọng. Trong giáo dục STEM, vấn đề phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh thu hút sự quan tâm của đông đảo các nhà nghiên cứu và giáo viên. Nghiên cứu này khám phá các nhân tố ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM. Phương pháp phân tích nhân tố khám phá được sử dụng, với 25 câu hỏi được thiết kế và gửi đến giáo viên tiểu học thông qua Google form. Dựa vào kết quả từ 278 đối tượng khảo sát và các dữ liệu được phân tích thông qua phần mềm IBM SPSS Statistics 20, 4 nhân tố ảnh hưởng đã được xác định. Kết quả của bài viết góp phần gợi mở cho các nhà nghiên cứu mới về việc đề xuất các biện pháp dạy và học ở trường phổ thông đạt hiệu quả.

Từ khóa: *Năng lực; giải quyết vấn đề; học sinh; giáo dục STEM; nhân tố ảnh hưởng*

1. Giới thiệu

Thế giới vốn dĩ không có giới hạn, được đặc trưng bởi những thay đổi liên tục và luôn phải đối mặt với vô số vấn đề. Những trở ngại nảy sinh không thể được xử lý bởi một cá nhân. Do vậy, có thể khẳng định tầm quan trọng của năng lực giải quyết vấn đề và hợp tác. Tuy nhiên, để sáng tạo và giải quyết các vấn đề từ nhiều góc độ khác nhau, hệ thống giáo dục cần tích hợp các thực tiễn đa ngành[1]. Trong khi đó, giáo dục STEM không chỉ giới hạn là một lĩnh vực nghiên cứu, mà còn được xem như là phương pháp dạy và học nhằm giải quyết các vấn đề trong thế giới thực[2]. Thông qua chủ đề STEM, học sinh tham gia giải quyết các vấn đề học tập, tạo ra giải pháp và cách thức để tiếp cận chúng, phát triển kiến thức toàn diện để có thể áp dụng trong thực tiễn. Năng lực giải quyết vấn

[1] I. K. Amalina, T. Vidákovich (2022), "An integrated STEM-based mathematical problem-solving test: Developing and reporting psychometric evidence", *Journal on Mathematics Education,* 13(4), pp. 587-604.

[2] G. B. T. Usman, M. N. Ali, M. Z. Ahmad (2023), "Effectiveness of STEM problem-based learning on the achievement of biology among secondary school students in Nigeria", *Journal of Turkish Science Education,* 20(3), pp. 453-467.

đề là một trong những năng lực quan trọng nhất, giúp phát triển con người về thái độ, giá trị niềm tin, hiểu biết và điều kiện xã hội[1]. Trong hệ thống giáo dục, điều quan trọng là phải tập trung vào việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh, một trong những năng lực học tập của thế kỷ 21. Do đó, việc thực hiện các hoạt động học tập một cách tích cực, bắt nguồn từ chủ đề STEM có thể được coi là một trong những giải pháp để phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh[2],[3],[4].

Các nghiên cứu về giáo dục STEM đã tăng mạnh trong những năm gần đây và có mối liên hệ tích cực đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh. Nó cũng cho biết rằng, xem xét giáo dục STEM từ góc độ cơ sở lý thuyết, chương trình dạy học, tổ chức hoạt động dạy học, công cụ học tập, yếu tố ảnh hưởng là những xu hướng cần có các nghiên cứu đề cập để phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh. Cụ thể hơn, bài viết này cố gắng trả lời câu hỏi: *Những yếu tố nào ảnh hưởng đến phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM?* sử dụng phương pháp phân tích nhân tố phát hiện (EFA).

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Các nhân tố ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM được khảo sát thông qua 25 câu hỏi được thiết kế trên Google form và gửi đến giáo viên ở các vùng miền khác nhau của Việt Nam. Thời gian khảo sát từ ngày 20/4/2024 đến 5/5/2024. Tham gia khảo sát có 278 giáo viên, trong đó có 56 câu trả lời đã được loại bỏ vì không hợp lệ (chỉ chọn duy nhất một phương án hoặc các phương án giống nhau trong suốt qúa trình trả lời khảo sát). Như vậy, tổng số dữ liệu đưa vào phân tích là 222 (79,9%). Thông tin đối tượng khảo sát thể hiện ở Bảng 1.

[1] A. Isatunada, S. Haryani (2021), "Development of science learning tools using the STEM approach to train problem solving ability and students activeness in global warming material", *Indonesian Journal of Science Education*, 9(3), pp. 363-375.

[2] T. T. Gai, N. T. Nhi (2020), "Develop the collaboration problem solving competence of students through STEM education in teaching of natural sciences in Vietnam secondary schools", *European Journal of Education and Applied Psychology*, (2), pp. 8-17.

[3] A. Rasyid, R. Rinto, M. Susanti (2023), "Project-based learning through the STEM approach in elementary schools: How to improve problem-solving ability", *Journal of Education for Sustainable Innovation*, 1(1), pp. 1-8.

[4] P. Nuangchalerm, V. Prachagool, T. Prommaboon, J. Juhji, I. Imroatun, K. Khaeroni (2020), "Views of primary Thai teachers toward STREAM education", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), pp. 987-992.

Bảng 1. *Thông tin về đối tượng khảo sát*

Thông tin về đối tượng khảo sát		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	20	7,2
	Nữ	258	92,8
Số năm giảng dạy	1 – 5 năm	176	63,3
	6 – 10 năm	42	15,1
	11 – 15 năm	22	7,9
	Trên 15 năm	38	13,7
Dạy cấp học	Tiểu học	104	37,4
	Trung học cơ sở	82	29,5
	Trung học phổ thông	92	33,1
Vùng sinh sống	Thành phố trực thuộc Trung ương	65	23,4
	Thành phố trực thuộc tỉnh	38	13,7
	Trung tâm thị trấn, thị xã	66	23,7
	Nông thôn, miền núi	98	35,3
	Vùng sâu, vùng xa	11	3,9
Tổng cộng		**278**	**100**

2.2. Công cụ khảo sát

Bộ câu hỏi khảo sát được xây dựng trên cơ sở tham khảo các bộ câu hỏi về năng lực giải quyết vấn đề và giáo dục STEM của các tác giả khác nhau (Bảng 2). Thang điểm Likert được sử dụng, gồm 1 - Hoàn toàn không đồng ý, 2 - Không đồng ý, 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý, 5 - Hoàn toàn đồng ý.

Bảng 2. *Câu hỏi khảo sát (n = 25)*

Q1	Bài dạy tốt và dễ hiểu sẽ giúp học sinh tích cực giải quyết vấn đề trong thực hành giáo dục STEM
Q2	Tổ chức bài dạy STEM thú vị giúp học sinh sáng tạo trong giải quyết vấn đề
Q3	Lựa chọn phương pháp dạy học dựa vào vấn đề STEM là cần thiết trong việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh
Q4	Thường xuyên động viên, khích lệ học sinh trong tổ chức thực hành giáo dục STEM đã tạo động lực học tập, giải quyết vấn đề cho các em
Q5	Đánh giá, nhận xét chính xác, rõ ràng các sản phẩm STEM giúp học sinh nhìn nhận lại quá trình giải quyết vấn đề

Q6	Có niềm tin khi đứng trước vấn đề STEM là yếu tố quyết định khả năng giải quyết vấn đề của học sinh
Q7	Học sinh có nhu cầu được tạo động lực và niềm tin cho các em khi đứng trước vấn đề STEM
Q8	Học sinh có niềm tin trong học tập các môn học sẽ giải quyết tốt vấn đề STEM
Q9	Hầu hết học sinh tập trung tốt khi giải quyết các vấn đề STEM
Q10	Chăm chỉ giải quyết vấn đề STEM nhằm cải thiện thành tích học tập
Q11	Phần đông học sinh thảo luận tích cực, sôi nổi về các vấn đề học tập trong giáo dục STEM
Q12	Công nghệ thông tin và thiết bị công nghệ hỗ trợ hiệu quả việc giải quyết vấn đề của học sinh
Q13	Học sinh luôn cố gắng giải quyết các vấn đề STEM cho dù có khó khăn
Q14	Đam mê sáng tạo là động cơ thúc đẩy học sinh giải quyết vấn đề STEM
Q15	Động cơ về thành tựu STEM ảnh hưởng đến khả năng giải quyết vấn đề của học sinh
Q16	Hứng thú giải quyết vấn đề STEM giúp học sinh phát triển bản thân
Q17	Giải quyết vấn đề STEM giúp cuộc sống của các em có ý nghĩa hơn
Q18	Mất tự tin trước vấn đề STEM là một lý do khiến học sinh không giải quyết được vấn đề
Q19	Học sinh tích cực tư duy toán học trong môi trường giáo dục STEM giúp phát triển năng lực giải quyết vấn đề
Q20	Tạo môi trường lớp học hỗ trợ học sinh trong các hoạt động STEM sẽ thúc đẩy năng lực giải quyết vấn đề của học sinh
Q21	Sự quan tâm của phụ huynh đối với giáo dục STEM tác động đến việc hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh
Q22	Sách hướng dẫn giáo dục STEM có nội dung phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh
Q23	Nhận thức nghề nghiệp là một động lực quan trọng giúp học sinh giải quyết hiệu quả các vấn đề STEM
Q24	Định hướng khối ngành Kỹ thuật là động cơ giúp học sinh giải quyết tốt các vấn đề STEM
Q25	Tạo ra các điều kiện thể chất và tinh thần thoải mái trong giáo dục STEM để phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh

2.3. Phân tích các nhân tố khám phá

Trong nghiên cứu này, phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA) được dùng để phân tích dữ liệu, giúp nhóm nhiều biến quan sát thành các nhân tố chính ảnh hưởng đến một sự việc, hiện tượng nào đó (Hair, 2009). Trước khi thực hiện EFA, thông qua việc sử dụng thống kê mô tả để đánh giá sự phù hợp của phép đo đối với 25 mục khảo sát. Trong bảng thống kê mô tả, giá trị trung bình của tất cả các câu trả lời và độ lệch chuẩn (SD) trên mỗi câu hỏi đã được tính toán. Nếu ý nghĩa của một câu được tìm thấy gần bằng 1 hoặc 5, nhóm nghiên cứu đã loại bỏ câu trả lời đó khỏi bảng vì nó có thể làm giảm tiêu chuẩn tương quan giữa các mục còn lại (Kim, 2011).

3. Kết quả và thảo luận

EFA được thực hiện trên 25 câu hỏi với 28 vòng quay Varimax, được xử lý từ phần mềm IBM SPSS Statistics 20. Phép đo Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) đã xác minh tính thích hợp của việc lấy mẫu cho phép phân tích với giá trị là 0,927, cao hơn đề xuất của Kaiser (1974) là 0,7 và Kim & Mueller (1978) là 0,6, đồng thời cũng cao hơn đề xuất của Netemeyer *và cs.* (2003) trong phạm vi từ 0,7 - 0,8, đủ cho phân tích đầu ra EFA.

Sig Bartlett's Test = 0,000 < 0,05, như vậy phân tích EFA là phù hợp. Có 4 nhân tố được trích với tiêu chí giá trị riêng lớn hơn 1 với tổng phương sai tích lũy là 58,21%. Tuy nhiên, theo đề xuất của Hair (2009), với số mẫu hơn 200 thì tương ứng hệ số tải là 0,5, các biến quan sát có giá trị nhỏ hơn 0,55 nên bị loại bỏ. Do vậy, sau khi loại đi các biến đó, thực hiện lại phân tích các nhân tố qua phần mềm SPSS được kết quả như Bảng 3.

Bảng 3. *Kết quả kiểm định KMO và Bartlett*

Kaiser-Meyer-Olkin		0,927
Kiểm định Bartlett	Kiểm định Bartlett	1520,775
	df	153
	Sig.	0,000

Phép đo KMO đạt giá trị 0,927, đạt yêu cầu của việc phân tích EFA. Kiểm định Bartlett cho giá trị Sig = 0,000 nhỏ hơn 0,05, như vậy phương pháp phân tích là phù hợp.

Dữ liệu trong bảng 4 cho thấy có bốn nhân tố chính được tạo lập bởi 18 câu hỏi với giá trị đặc trưng khởi tạo lớn hơn 1. Trong 18 câu hỏi này giải thích 58,21% các nhân tố chính ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn

đề cho học sinh trong giáo dục STEM, còn lại là các nhân tố khác. Tỷ lệ phần trăm giải thích các nhân tố ảnh hưởng cụ thể như sau: nhân tố 1 (39,825%), nhân tố 2 (6,516%), nhân tố 3 (6,204%) và nhân tố 4 (5,665%).

Bảng 4. *Các nhân tố chính*

Nhân tố	Giá trị đặc trưng khởi tạo			Tổng bình phương của hệ số tải nhân tố			Tổng bình phương của hệ số tải nhân tố xoay		
	Tổng	% Phương sai	% Tích lũy	Tổng	% Phương sai	% Tích lũy	Tổng	% Phương sai	% Tích lũy
1	7,169	39,825	39,825	7,169	39,825	39,825	3,641	20,226	20,226
2	1,173	6,516	46,341	1,173	6,516	46,341	2,989	16,608	36,834
3	1,117	6,204	52,546	1,117	6,204	52,546	1,999	11,106	47,940
4	1,020	5,665	58,210	1,020	5,665	58,210	1,849	10,270	58,210
5	0,864	4,798	63,008						

Bảng 5 biểu diễn hệ số tải của mỗi biến trong mỗi nhóm nhân tố. Hệ số tải trong bảng được thiết lập là cao hơn 0,4 với số lượng mẫu là 222. Trong bảng này cũng cho thấy: nhân tố 1 gồm 9 biến, nhân tố 2 có 3 biến, nhân tố 3 có 3 biến và nhân tố 4 cũng có 3 biến.

Bảng 5. *Bảng ma trận nhân tố xoay*

	Nhân tố			
	1	2	3	4
Q15	0,732			
Q17	0,665			
Q6	0,614			
Q24	0,605			
Q14	0,554			
Q18	0,548			
Q19	0,526			
Q23	0,522			
Q7	0,521			
Q12		0,779		
Q22		0,741		
Q21		0,620		
Q2			0,739	

	Nhân tố			
	1	2	3	4
Q1			0,711	
Q25			0,505	
Q9				0,745
Q10				0,604
Q11				0,549

Các nhân tố được đặt tên dựa vào các biến có hệ số tải cao nhất (Bảng 6) (Hair, 2009)

Bảng 6. *Đặt tên các nhân tố chính*

Biến quan sát		Hệ số tải
Nhân tố 1. Động lực giải quyết vấn đề		
Q15	Động cơ về thành tựu STEM ảnh hưởng đến khả năng giải quyết vấn đề	0,732
Q17	Giải quyết vấn đề STEM giúp cuộc sống của các em có ý nghĩa hơn	0,665
Q6	Niềm tin khi đứng trước vấn đề STEM là yếu tố quyết định	0,614
Q24	Định hướng khối ngành Kỹ thuật là động cơ giúp giải quyết tốt vấn đề	0,605
Q14	Đam mê sáng tạo là động cơ thúc đẩy giải quyết vấn đề STEM	0,554
Q18	Mất tự tin trước vấn đề STEM khiến học sinh không giải quyết được vấn đề	0,548
Q19	Học sinh tích cực tư duy toán học trong môi trường giáo dục STEM giúp phát triển năng lực giải quyết vấn đề	0,526
Q23	Nhận thức nghề nghiệp là động lực quan trọng giúp giải quyết hiệu quả vấn đề	0,522
Q7	Học sinh có nhu cầu được tạo động lực và niềm tin khi đứng trước vấn đề STEM	0,521
Nhân tố 2. Môi trường dạy học		
Q12	Công nghệ thông tin và thiết bị công nghệ hỗ trợ hiệu quả việc giải quyết vấn đề	0,779

Biến quan sát		Hệ số tải
Q22	Hướng dẫn giáo dục STEM phù hợp với yêu cầu phát triển năng lực	0,741
Q21	Sự quan tâm của phụ huynh tác động đến việc hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh	0,620
Nhân tố 3. Hoạt động giảng dạy của giáo viên		
Q2	Tổ chức bài dạy STEM thú vị giúp học sinh sáng tạo trong giải quyết vấn đề	0,739
Q1	Bài dạy tốt và dễ hiểu sẽ giúp học sinh tích cực giải quyết vấn đề	0,711
Q25	Tạo ra các điều kiện thể chất và tinh thần thoải mái trong giáo dục STEM để phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh	0,505
Nhân tố 4. Thái độ học tập		
Q9	Hầu hết học sinh có sự tập trung tốt khi giải quyết các vấn đề STEM	0,745
Q10	Chăm chỉ giải quyết vấn đề STEM nhằm cải thiện thành tích học tập	0,604
Q11	Học sinh thảo luận tích cực sôi nổi về các vấn đề học tập trong giáo dục STEM	0,549

Từ sự phân tích để xác định các nhân tố như trên, một số khuyến nghị được đưa ra nhằm góp phần nâng cao hiệu quả giáo dục STEM như sau: *Thứ nhất*, tạo động cơ giải quyết vấn đề cho học sinh trong hoạt động STEM thông qua các tình huống học tập gắn với nhận thức nghề nghiệp, khơi gợi niềm tin, sự đam mê khoa học, kỹ thuật và tư duy toán học. *Thứ hai*, nhà trường và giáo viên cần tạo dựng một môi trường học tập kích hoạt niềm tin cho học sinh, coi trọng các tài liệu hướng dẫn bài học STEM, công nghệ thông tin và thiết bị công nghệ hỗ trợ hiệu quả việc giải quyết vấn đề cho học sinh. *Thứ ba*, tạo ra các điều kiện thể chất và tinh thần thoải mái, những bài dạy STEM thú vị sẽ giúp học sinh say mê sáng tạo và hoạt động giải quyết vấn đề. Do vậy, giáo viên cần không ngừng trau dồi kiến thức về STEM và phương pháp dạy học thu hút sự tham gia của học sinh trong quá trình học tập. *Thứ tư*, nâng cao kết quả học tập, tư duy sáng tạo, khả năng giải quyết vấn đề cho học sinh… đi từ mức độ đơn giản đến phức tạp, để học sinh luôn có thái độ học tập tích cực đối với các nhiệm vụ STEM.

Một số hạn chế còn tồn tại trong nghiên cứu này, thứ nhất, EFA là một phương pháp thống kê được sử dụng để kiểm tra tính hợp lệ về cấu trúc và tính chất đo lường tâm lý của một tập hợp các thước đo. Tuy nhiên, do không phải là một công cụ đủ mạnh để kiểm tra các cơ sở lý thuyết nên EFA cần được sử dụng trong các nghiên cứu tiếp theo để kiểm tra nền tảng lý thuyết. Hạn chế thứ hai, có thể có nhiều nhân tố khác ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM chưa được quan sát và đo lường.

4. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm tìm ra các nhân tố ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM. Kết quả phân tích EFA xác định được có bốn nhân tố chính ảnh hưởng đến việc phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong giáo dục STEM: Nhân tố 1 - Động lực giải quyết vấn đề; Nhân tố 2 - Môi trường dạy học; Nhân tố 3 - Hoạt động giảng dạy của giáo viên; Nhân tố 4 - Thái độ học tập. Kết quả nghiên cứu này có thể trở thành tài liệu tham khảo cho các nghiên cứu khác liên quan, đặc biệt là các nghiên cứu đề xuất chiến lược giáo dục STEM nhằm đạt hiệu quả cao hơn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. K. Amalina, T. Vidákovich (2022), "An integrated STEM-based mathematical problem-solving test: Developing and reporting psychometric evidence", *Journal on Mathematics Education*, 13(4), pp. 587-604.
2. T. T. Gai, N. T. Nhi (2020), "Develop the collaboration problem solving competence of students through STEM education in teaching of natural sciences in Vietnam secondary schools", *European Journal of Education and Applied Psychology*, (2), pp. 8-17.
3. J. F. Hair, W. C. Black, B. J. Babin, R. E. Anderson (2009), *Multivariate data analysis*.
4. A. Isatunada, S. Haryani (2021), "Development of science learning tools using the STEM approach to train problem solving ability and students activeness in global warming material", *Indonesian Journal of Science Education*, 9(3), pp. 363-375.
5. H. F. Kaiser (1974), "An index of factorial simplicity", *Psychometrika*, 39(1), pp. 31-36.

6. J. O. Kim, C. W. Mueller (1978), *Factor analysis: Statistical methods and practical issues* (Vol. 14), Sage.
7. J. Kim (2011), "Developing an instrument to measure social presence in distance higher education", *British Journal of Educational Technology*, 42(5), pp. 763-777.
8. R. G. Netemeyer, W. O. Bearden, S. Sharma (2003), *Scaling procedures: Issues and applications*, Sage publications.
9. P. Nuangchalerm, V. Prachagool, T. Prommaboon, J. Juhji, I. Imroatun, K. Khaeroni (2020), "Views of primary Thai teachers toward STREAM education", *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 9(4), pp. 987-992.
10. A. Rasyid, R. Rinto, M. Susanti (2023), "Project-based learning through the STEM approach in elementary schools: How to improve problem-solving ability", *Journal of Education for Sustainable Innovation*, 1(1), pp. 1-8.
11. G. B. T. Usman, M. N. Ali, M. Z. Ahmad (2023), "Effectiveness of STEM problem-based learning on the achievement of biology among secondary school students in Nigeria", *Journal of Turkish Science Education*, 20(3), pp. 453-467.

TĂNG CƯỜNG ỨNG DỤNG CÁC PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC MẦM NON TIÊN TIẾN TRÊN THẾ GIỚI TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG LAI CHÂU ĐÁP ỨNG YÊU CẦU ĐỔI MỚI GIÁO DỤC

Lê Thị Hà Giang, Đào Thanh Huyền
Khoa Sư phạm, Trường Cao đẳng Lai Châu

TÓM TẮT

Môi trường học tập của thế kỷ XXI đang thay đổi rất nhanh với các sáng kiến và các phương pháp, mô hình, cách tiếp cận giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới được cập nhật, vận dụng thường xuyên ở nhiều quốc gia trên thế giới. Thành công của những cải cách, đổi mới trong giáo dục liên quan trực tiếp và gắn liền với hoạt động đào tạo giáo viên, vì chỉ thông qua giáo viên, người học mới được truyền thụ kiến thức từ một nền tảng học thuật bài bản, chính thống. Bài viết phân tích việc tăng cường ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu để đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc ứng dụng những phương pháp này trong đào tạo giáo viên. Bài viết đánh giá thực trạng tại Trường Cao đẳng Lai Châu, chỉ ra những bước tiến trong việc tích hợp các phương pháp vào giáo trình và thực hành giảng dạy, đồng thời cũng nêu rõ những thách thức và đề xuất một số biện pháp nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Từ khoá: *Phương pháp giáo dục mầm non; đào tạo giáo viên; đổi mới giáo dục*

1. Giới thiệu

Đối với giáo dục mầm non, bậc học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, mục tiêu đặt ra là "*Giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời*"[1]. Để thực hiện

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

được mục tiêu này, giáo viên mầm non phải không ngừng đổi mới về phương pháp, hình thức và cách tiếp cận để giúp trẻ tiệm cận với các yêu cầu về kĩ năng của công dân thế kỉ XXI. Một số các cách tiếp cận, phương pháp dạy học hiện đại, tích hợp được nhiều giáo viên và cơ sở giáo dục mầm non lựa chọn để thực hiện chương trình giáo dục mầm non hiện nay là Phương pháp Montessori; Mô hình giáo dục STEM; hướng tiếp cận Reggio Emilia…

Để đáp ứng được xu thế hiện nay cũng như nhu cầu của nhà tuyển dụng, Trường Cao đẳng Lai Châu đã có những giải pháp cụ thể trong việc tìm hiểu về những phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến đang được áp dụng trên thế giới, vận dụng, tích hợp vào chương trình đào tạo nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Qua đó, làm nổi bật hơn tầm quan trọng của việc đổi mới phương pháp giáo dục trong việc nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non và phát triển toàn diện cho trẻ em.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận về phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới vận dụng trong đào tạo giáo viên mầm non hiện nay

2.1.1. Các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới hiện nay

Các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới đã bắt đầu được triển khai phổ biến ở Việt Nam trong những năm gần đây, dưới sự ảnh hưởng của xu hướng toàn cầu và nhu cầu phát triển giáo dục chất lượng cao trong nước. Dưới đây là một số phương pháp, mô hình, hướng tiếp cận được áp dụng và phổ biến tại các cơ sở giáo dục mầm non ở Việt Nam:

Phương pháp Montessori: Được sáng lập bởi bác sĩ và nhà giáo dục người Ý Maria Montessori (1870 - 1952). Phương pháp giáo dục Montessori chuyên áp dụng cho trẻ từ 2 - 6 tuổi dựa trên các bản năng và sự nhạy cảm của lứa tuổi này đối với môi trường xung quanh. Đây là phương pháp giáo dục giúp thúc đẩy tiềm năng của trẻ thông qua việc tạo ra môi trường học tập thân thiện, chuyên nghiệp với những giáo cụ học tập riêng biệt. Tiến trình giáo dục của phương pháp Montessori được xây dựng xoay quanh các cảm giác và cảm quan của trẻ. Đặc biệt, phương pháp đề cao việc tôn trọng tính riêng biệt của mỗi trẻ em. Quá trình học tập của mỗi trẻ là độc lập, trẻ tự mình phát triển không hề bị bị gián đoạn (Lý Lợi, 2019).

Hướng tiếp cận Reggio Emilia: Xuất phát từ thành phố cùng tên của Ý, được phát triển bởi nhà Tâm lý học Loris Malaguzzi (1920 - 1994). Hướng tiếp cận giáo dục Reggio Emilia đặt trẻ làm trung tâm và tin rằng trẻ em có khả năng thể hiện suy nghĩ, óc sáng tạo của mình theo nhiều cách khác nhau thông qua

hơn một trăm ngôn ngữ. Đây là một cách tiếp cận giáo dục mầm non đầy cảm hứng, dựa trên hình ảnh một đứa trẻ mạnh mẽ, giàu năng lực và kiên cường, khao khát học hỏi kiến thức. Hướng tiếp cận cho phép trẻ em được khám phá thế giới xung quanh trong một môi trường học tập mở, được xây dựng dựa trên việc thực sự lắng nghe và thấu hiểu nhu cầu của trẻ. Trẻ được khuyến khích đặt câu hỏi, tò mò và khám phá về môi trường xung quanh để cảm nhận được sự biến đổi không ngừng của thế giới, tham gia các hoạt động dựa trên sự tự nguyện, tự giác và tích cực. Thông qua tiếp cận theo triết lý giáo dục Reggio Emilia, trẻ có thể giải quyết các vấn đề tốt hơn, nâng cao kĩ năng ngôn ngữ, vận động, tính trách nhiệm, sự tự tin và khả năng làm việc nhóm… (Nguyễn Thị Thành, 2022).

Mô hình giáo dục STEAM: Đang được áp dụng ngày càng phổ biến trong giáo dục mầm non, nơi mà các hoạt động học tập được thiết kế để tích hợp cả năm lĩnh vực Science (Khoa học), Technology (Công nghệ), Engineering (Kỹ thuật), Arts (Nghệ thuật) và Mathematics (Toán học). Sự kết hợp này tạo ra một môi trường học tập đa chiều, khuyến khích sự sáng tạo, tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề cho trẻ mầm non. Trong giáo dục mầm non, STEAM không chỉ là việc truyền đạt kiến thức mà còn là việc khơi gợi sự tò mò, khám phá và sáng tạo từ các hoạt động thực hành. Các trường mầm non thường tổ chức các hoạt động như xây dựng mô hình, thí nghiệm khoa học, tạo hình nghệ thuật, sáng tạo công nghệ đơn giản, và các hoạt động tương tác khác để khuyến khích sự tham gia tích cực của trẻ. Việc áp dụng STEAM trong giáo dục mầm non không chỉ giúp trẻ hiểu về thế giới xung quanh một cách sâu sắc hơn mà còn phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, và giải quyết vấn đề. Đồng thời, STEAM cũng giúp mở rộng tư duy logic và sự sáng tạo, chuẩn bị cho trẻ một cơ sở vững chắc cho hành trang học tập và sự phát triển trong tương lai (Nguyễn Thành Hải, 2019).

Các phương pháp, mô hình, hướng tiếp cận này không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mầm non ở Việt Nam mà còn thúc đẩy sự phát triển toàn diện của trẻ em, từ trí óc đến tinh thần và sự phát triển xã hội. Đồng thời, việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến cũng đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho trẻ em trở thành công dân toàn cầu trong tương lai.

2.1.2. Sự cần thiết ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo tạo giáo viên mầm non

Thứ nhất, các phương pháp này đã được kiểm chứng qua nhiều nghiên cứu và thực tiễn trên toàn thế giới, chứng minh hiệu quả trong việc phát triển

toàn diện cho trẻ, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục mầm non và đảm bảo trẻ được học tập và phát triển trong một môi trường tối ưu.

Thứ hai, giáo dục mầm non hiện nay đang đối mặt với nhiều thách thức và yêu cầu đổi mới để phù hợp với xu hướng phát triển của xã hội. Việc áp dụng các phương pháp tiên tiến giúp các trường đào tạo giáo viên mầm non như Trường Cao đẳng Lai Châu đáp ứng được các yêu cầu đổi mới này, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo và giảng dạy.

Thứ ba, các phương pháp giáo dục tiên tiến cung cấp cho giáo viên mầm non những kiến thức và kỹ năng cần thiết để tạo ra một môi trường học tập hiệu quả và sáng tạo cho trẻ, giúp họ nắm vững các kỹ thuật giảng dạy hiện đại, phát triển khả năng quan sát, đánh giá và điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp với từng trẻ.

Thứ tư, việc áp dụng các phương pháp giáo dục mới mẻ và sáng tạo giúp giáo viên cảm thấy hứng thú và có động lực hơn trong công việc giảng dạy, tạo cơ hội cho họ tiếp cận với những ý tưởng và phương pháp mới, không ngừng học hỏi và phát triển bản thân.

Thứ năm, các phương pháp giáo dục tiên tiến thường chú trọng đến sự tương tác và kết nối giữa giáo viên và trẻ, giúp họ biết cách tạo ra môi trường học tập thân thiện, gần gũi, nơi trẻ cảm thấy an toàn và được khuyến khích phát triển toàn diện.

Thứ sáu, trong bối cảnh toàn cầu hóa, việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến giúp giáo viên mầm non nắm bắt được những xu hướng giáo dục mới nhất trên thế giới, từ đó có thể so sánh, học hỏi và áp dụng những điều tốt nhất cho giáo dục mầm non trong nước, góp phần nâng cao vị thế và uy tín của các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non trong bối cảnh hội nhập quốc tế.

Như vậy, việc ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo giáo viên mầm non không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non mà còn đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, phát triển kỹ năng chuyên môn cho giáo viên, tạo động lực và sự hứng thú trong giảng dạy, tăng cường sự tương tác và kết nối với trẻ, đồng thời phù hợp với xu hướng hội nhập quốc tế.

2.2. Thực trạng ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu hiện nay

2.2.1. Quá trình khảo sát thực trạng

Mục đích khảo sát: Xây dựng cơ sở thực tiễn để đề xuất các biện pháp tăng cường ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Nội dung khảo sát: Việc vận dụng, triển khai các phương pháp giảng dạy tiên tiến hiện đại tại các đơn vị thực hành và Trường Cao đẳng Lai Châu; Thuận lợi, khó khăn trong quá trình thực hiện; Đề xuất một số giải pháp triển khai các phương pháp giảng dạy tiên tiến trong đào tạo giáo viên mầm non đối với Trường Cao đẳng Lai Châu trong thời gian tới.

Phương pháp khảo sát, cách cho điểm và thang đánh giá: Sử dụng phương pháp khảo sát thông qua hệ thống câu hỏi trên biểu mẫu Google Form sau đó tổng hợp thông tin, số liệu.

Cách đánh giá và thang đánh giá: Mỗi lựa chọn trong câu hỏi khảo sát được đánh giá theo tiêu chí với các mức độ được mã hoá ở Bảng 1.

Bảng 1. *Cách cho điểm và thang đánh giá trong khảo sát*

Điểm	**Tiêu chí và Chuẩn đánh giá**	**Mức độ**			
1	Yếu: < 1,75	Không tự tin	Không thường xuyên	Rất khó khăn	Không cần thiết
2	Trung bình: 1,75 - 2,49	Bình thường	Chưa thường xuyên	Khó khăn	Ít cần thiết
3	Khá: 2,5 - 3,24	Tự tin	Thường xuyên	Ít khó khăn	Cần thiết
4	Tốt: 3,25 - 4,0	Rất tự tin	Rất thường xuyên	Không khó khăn	Rất cần thiết

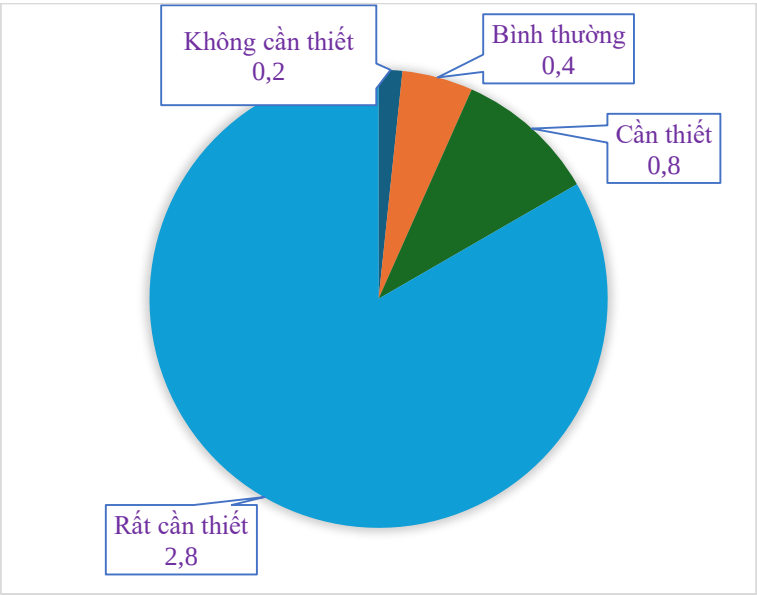
Mẫu khảo sát và địa bàn khảo sát: Chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến của Ban giám hiệu, giáo viên mầm non, gia đình trẻ và các lực lượng xã hội khác của 3 trường mầm non trên địa bàn Thành phố Lai Châu có sinh viên tham gia thực hành, thực tập, gồm các trường mầm non Bình Minh, Tân Phong và Đoàn Kết.

Bảng 2. *Mẫu khách thể khảo sát thực trạng*

TT	Đối tượng khảo sát	Số lượng	Tỷ lệ
1	Giáo viên mầm non	40	34,78%
2	Cán bộ quản lý trường mầm non	21	18,26%
3	Gia đình và các lực lượng xã hội	54	46,96%
Tổng chung		**115**	**100%**

2.2.2. Thực trạng ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo tạo giáo viên mầm non tại trường Cao đẳng Lai Châu

a. Thực trạng khảo sát về mức độ cần thiết của việc triển khai, hướng dẫn các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến cho sinh viên (khảo sát từ đơn vị thực hành, thực tập, sinh viên trường cao đẳng Lai Châu).



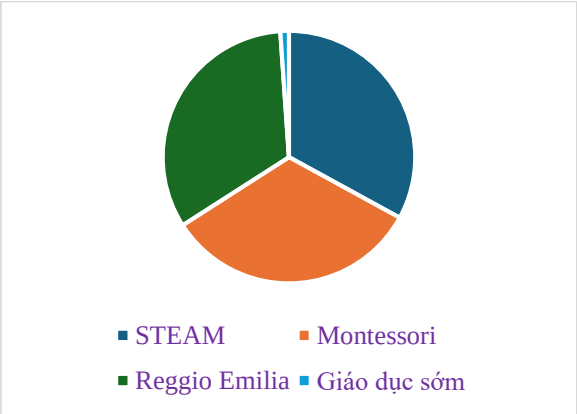
Hình 1. *Mức độ cần thiết của việc triển khai các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến*

Hình 1 cho thấy điểm trung bình về mức độ rất cần thiết là 2,8; mức độ cần thiết là 0,8; bình thường là 0,4 và không cần thiết là 0,2 điều này đã cho thấy việc triển khai các phương pháp dạy học hiện đại cho sinh viên là vô cùng cần thiết. Phần lớn giảng viên tại trường đã nhận thức được tầm quan trọng của việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến như Montessori, Reggio Emilia, STEAM….. Giảng viên đã có sự chủ động trong việc tìm hiểu và tham gia các khóa học nâng cao chuyên môn để áp dụng, lồng ghép, tích hợp các phương pháp này vào giảng dạy học phần. Khi thiết kế chương trình đào tạo cần chú trọng tăng cường các học phần đến cập nhật các phương pháp giáo dục mầm non hiện đại trên thế giới, các môn học chuyên ngành rèn luyện nghiệp vụ vào trong quá trình học của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy việc hướng dẫn các phương pháp mầm non trên thế giới cho sinh viên là cần thiết. Thực tế 12 trường mầm

non trên địa bàn Thành phố Lai Châu đang giảng dạy ứng dụng các phương pháp trên.

Bản thân sinh viên ngành giáo dục mầm non được giới thiệu và học về các mô hình, cách tiếp cận, phương pháp giáo dục tiên tiến ngay từ các môn học cơ bản. Tuy nhiên, do thời lượng học tập các học phần đối với hệ cao đẳng còn hạn chế, sinh viên thường gặp khó khăn trong việc nắm bắt đầy đủ các kỹ thuật và lý thuyết của từng phương pháp và vận dụng trong thực tế giảng dạy.

b. Thực trạng triển khai các phương pháp dạy học hiện đại được giảng dạy trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu



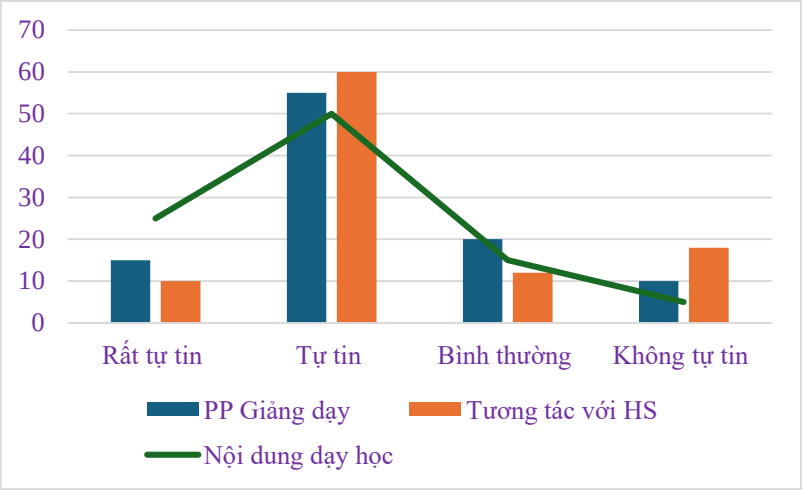
Hình 2. *Các phương pháp dạy học hiện đại được giảng dạy trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu*

Hình 2 cho thấy Trường cao đẳng Lai Châu đã tích cực triển khai các phương pháp, cách tiếp cận, mô hình dạy học hiện đại: STEAM, Reggio Emilia, Montesseri… thông qua các môn học lý thuyết và thực hành. Sinh viên được học về lý thuyết, nguyên lý và các kỹ thuật giảng dạy của từng phương pháp, mô hình cụ thể: học phần đổi mới trong giáo dục mầm non, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên và các bộ môn nghiệp vụ nhằm khắc sâu kiến thức cho trẻ, rèn kĩ năng cho sinh viên cũng như trang bị kiến thức lý luận ngay từ khi các em còn ngồi trên ghế nhà trường. Kết nối giáo dục nhà trường với thực tiễn, đào tạo giáo viên mầm non có kiến thức, có tay nghề, đáp ứng được yêu cầu đổi mới và nhu cầu của nhà tuyển dụng cũng như nhu cầu của xã hội. Sinh viên có cơ hội thực hành các phương pháp, mô hình, cách tiếp cận này trong các buổi kiến tập, thực hành, thực tập tại trường mầm non liên kết với nhà trường. Tuy nhiên, do sự khác biệt giữa lý thuyết và thực tế, việc áp dụng vẫn còn nhiều hạn chế và cần được cải thiện.

Để thực hiện nhiệm vụ đổi mới ngành học cũng như chất lượng giảng dạy nhà trường đã đầu tư nâng cấp cơ sở vật chất, tạo ra môi trường học tập hiện đại

và thuận lợi cho việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến. Các phòng học được trang bị đầy đủ thiết bị hỗ trợ giảng dạy. Tuy nhiên, một số phương pháp như Montessori yêu cầu nhiều học cụ đặc thù, giá thành cao nên vẫn còn thiếu hụt về tài liệu và học cụ so với nhu cầu học tập thực tế, chủ yếu học cụ do giáo viên và sinh viên tự làm nên ít nhiều cũng ảnh hưởng đến hiệu quả giảng dạy.

c. Thực trạng về việc ứng dụng các phương pháp dạy học hiện đại của sinh viên



Hình 3. *Khảo sát về việc ứng dụng các phương pháp dạy học hiện đại của sinh viên*

Hình 3 cho thấy: Việc giảng dạy kiến thức lý thuyết về triển khai các phương pháp dạy học tiên tiến tại nhà trường có vai trò nền tảng, giúp các em liên kết đơn vị kiến thức xây dựng bài học, hoạt động thực tiễn tại nhà trường. Tỷ lệ sinh viên cảm thấy tự tin khi giảng dạy chiếm đa số, có thể nói đây chính là những thành công bước đầu trong việc triển khai các phương pháp dạy học này tới sinh viên và sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo với đơn vị sử dụng lao động. Để tiếp tục rèn luyện tay nghề đến cấp độ cao hơn (rất tự tin) đòi hỏi quá trình tự học tự nghiên cứu, ý thức rèn luyện tay nghề của sinh viên nhiều hơn. Đặc thù của sinh viên Khoa Sư phạm - Trường Cao đẳng Lai Châu có 87% là người dân tộc thiểu số nên trong quá trình thực hiện không tránh khỏi có những em sinh viên còn nhút nhát, rụt rè trong triển khai, tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ…

Bản thân giảng viên, giáo viên hướng dẫn, phụ huynh và sinh viên đã có những phản hồi tích cực về việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến. Họ nhận thấy sự khác biệt rõ rệt trong cách tiếp cận và phương pháp giảng dạy, giúp nâng cao chất lượng đào tạo và giảng dạy. Tuy nhiên vẫn còn một số giảng viên và sinh viên gặp khó khăn, lúng túng trong việc áp dụng các phương pháp giáo

dục tiên tiến do sự khác biệt về văn hóa, điều kiện kinh tế xã hội của địa phương, và sự thiếu hụt về tài liệu, học cụ.

Nhìn chung trong những năm qua Trường Cao đẳng Lai Châu đã đạt được những kết quả tích cực trong việc ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến vào chương trình đào tạo giáo viên mầm non. Tuy nhiên, để nâng cao hơn nữa hiệu quả và chất lượng đào tạo, nhà trường cần tiếp tục đầu tư vào cơ sở vật chất, tài liệu học tập, và tổ chức thêm các khóa đào tạo, hội thảo chuyên sâu cho giảng viên và sinh viên.

2.2.3. Thực trạng đánh giá phản hồi từ các cơ sở thực hành, thực tập trong đào tạo giáo viên mầm non tại trường Cao đẳng Lai Châu

Bảng 3. *Mức độ thực hiện phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới tại các trường mầm non tại Thành phố Lai Châu*

TT	Nội dung	Tốt		Khá		Trung bình		Yếu		$\bar{x}$	Thứ bậc
		Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ	Số lượng	Tỷ lệ		
1	Mô hình giáo dục STEAM	40	34,78	55	47,83	13	11,30	7	6,09	3,11	1
2	Phương pháp Montesorri	39	33,91	51	44,35	13	11,30	12	10,43	3,02	2
3	Hướng tiếp cận Reggio Emillia	37	32,17	51	44,35	15	13,04	12	10,43	2,98	3
4	Phương pháp giáo dục sớm	35	30,43	46	40,00	14	12,17	20	17,39	2,83	4
	Trung bình	**38**	**32,83**	**51**	**44,13**	**14**	**11,96**	**13**	**11,09**	**2,99**	**Khá**

Các trường đánh giá cao việc Trường Cao đẳng Lai Châu đã mạnh dạn áp dụng phương pháp, mô hình dạy học tích cực mới, cập nhật hiện hành như STEAM, Montessori, Reggio Emilia…. 100% sinh viên được học tập những phương pháp tiếp cận dạy học tích cực trong chương trình môn học và rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên. Các cơ sở thực hành, thực tập cũng cho rằng các phương pháp này đã tạo ra một môi trường học tập sôi nổi và kích thích sự

sáng tạo của học sinh. Giáo sinh mầm non thực tập đã thể hiện sự tự tin hơn trong giảng dạy và có khả năng tương tác tốt hơn với học sinh.

Triển khai các phương pháp giáo dục mầm non trên thế giới giúp sinh viên nắm bắt và áp dụng những kỹ thuật, phương pháp hiện đại, tiên tiến. Điều này giúp cải thiện chất lượng giảng dạy, thúc đẩy sự phát triển toàn diện của trẻ. Sinh viên được trang bị các kỹ năng và kiến thức mới ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường giúp nâng cao năng lực sư phạm, từ đó tự tin hơn trong công việc sau này. Tiếp cận với nhiều phương pháp giáo dục khác nhau giúp sinh viên mở rộng tầm nhìn, phát triển tư duy sáng tạo và khả năng đổi mới trong quá trình giảng dạy.

Các phương pháp giáo dục mầm non hiện đại thường tập trung vào việc phát triển kỹ năng tương tác và giao tiếp của trẻ. Khi được đào tạo theo các phương pháp này, sinh viên cũng sẽ học được cách tương tác hiệu quả hơn với trẻ và phụ huynh. Việc triển khai các phương pháp giáo dục đa dạng giúp giáo viên có thể đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập của từng trẻ, hỗ trợ sự phát triển cá nhân hóa và khuyến khích trẻ phát triển theo tiềm năng của mình. Việc triển khai các phương pháp giáo dục mầm non từ các quốc gia phát triển giúp trường Cao đẳng, trường mầm non bắt kịp với xu hướng giáo dục quốc tế, từ đó nâng cao vị thế và uy tín của nhà trường.

Hạn chế: Các phương pháp giáo dục tiên tiến trên thế giới khi tích hợp vào chương trình GDMN của Việt Nam đều có những ưu điểm và hạn chế riêng vì vậy việc áp dụng máy móc có thể dẫn đến hiệu quả không cao, gây khó khăn trong quá trình giảng dạy và học tập. Nhiều phương pháp giáo dục tiên tiến đòi hỏi cơ sở vật chất và trang thiết bị hiện đại, trong khi đó, nhiều trường mầm non của Lai Châu chưa đủ điều kiện để đáp ứng. Điều này gây khó khăn trong việc triển khai các phương pháp mới một cách hiệu quả. Vì vậy, việc vận dụng linh hoạt kết hợp với khai thác học liệu từ văn hoá địa phương, các bậc phụ huynh và lực lượng xã hội khác là vô cùng cần thiết.

Lai Châu là một tỉnh có nền kinh tế xã hội còn khó khăn nên nhận thức của một số phụ huynh có thể không đồng tình với việc áp dụng các phương pháp giáo dục mới do không hiểu rõ về lợi ích hoặc do quá quen thuộc với phương pháp truyền thống. Điều này có thể tạo ra áp lực và trở ngại cho các trường khi triển khai.

Việc thiếu nguồn tài liệu và hướng dẫn cụ thể về cách triển khai các phương pháp giáo dục mới có thể gây khó khăn cho giáo viên trong việc áp dụng vào thực tế giảng dạy. Các phương pháp giáo dục tiên tiến thường được phát

triển dựa trên các nghiên cứu và lý thuyết. Tuy nhiên, khi áp dụng vào thực tiễn, giáo viên có thể gặp khó khăn do sự chênh lệch giữa lý thuyết và thực tiễn giáo dục tại địa phương.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Việc triển khai các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non

Giáo dục mầm non đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng nền tảng phát triển toàn diện cho trẻ nhỏ. Bối cảnh xã hội và công nghệ ngày càng phát triển đòi hỏi các nhà giáo phải áp dụng những phương pháp giáo dục tiên tiến để đáp ứng nhu cầu ngày càng đa dạng của trẻ em. Qua việc chủ động nghiên cứu, tiếp cận và được sự đồng thuận của lãnh đạo Nhà trường, Khoa Sư phạm đã xác định và triển khai các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non:

- *Phù hợp với xu hướng toàn cầu*: Các phương pháp, mô hình giáo dục tiên tiến được phát triển và áp dụng trên toàn thế giới dựa trên nền tảng của nghiên cứu khoa học và kinh nghiệm thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục mầm non. Các phương pháp này không chỉ là sản phẩm của sự nghiên cứu chuyên sâu từ các nhà giáo dục, nhà nghiên cứu, mà còn phản ánh xu hướng phát triển của xã hội, văn hóa và công nghệ. Việc đưa những phương pháp giáo dục tiên tiến này vào chương trình đào tạo chính thống của Trường Cao đẳng Lai Châu giúp các giáo viên mầm non tương lai không chỉ nắm bắt được những xu hướng mới nhất trong lĩnh vực giáo dục mầm non trên toàn cầu mà còn biết cách áp dụng chúng một cách linh hoạt và hiệu quả vào thực tiễn giảng dạy. Điều này giúp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên mầm non tại trường, góp phần đổi mới giáo dục mầm non cho tỉnh.

- *Tạo điều kiện cho sự phát triển toàn diện*: Tạo điều kiện cho sự phát triển toàn diện của trẻ em trong giáo dục mầm non đòi hỏi một cách tiếp cận đa chiều và cân nhắc đến mọi khía cạnh của phát triển cá nhân. Các phương pháp giáo dục tiên tiến không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức mà còn nhấn mạnh vào việc phát triển các kỹ năng, tư duy và phẩm chất đạo đức cho trẻ em.

- *Phát triển kỹ năng:* Các hoạt động học tập được thiết kế để khuyến khích trẻ em phát triển các kỹ năng như giao tiếp, làm việc nhóm, tự chủ và giải quyết vấn đề. Thông qua việc tham gia vào các hoạt động thực hành và tương tác với bạn bè, trẻ em có cơ hội rèn luyện và phát triển những kỹ năng quan trọng cho sự thành công trong cuộc sống.

- *Tư duy và logic*: Các hoạt động học tập được thiết kế để khuyến khích trẻ em suy luận, phân tích và giải quyết vấn đề một cách logic và sáng tạo. Qua việc thực hiện các dự án và thí nghiệm, trẻ em học cách tìm hiểu và đưa ra những giải pháp cho các vấn đề phức tạp.

- *Phẩm chất đạo đức*: Giáo viên không chỉ là người truyền đạt kiến thức mà còn là người mẫu mực trong việc hướng dẫn trẻ em phát triển phẩm chất đạo đức như lòng tự trọng, trách nhiệm và sự công bằng. Thông qua việc thực hiện các hoạt động và trải nghiệm xã hội, trẻ em học được ý thức về vai trò của mình trong cộng đồng và xã hội.

Bằng cách tạo ra một môi trường học tập tích cực, thú vị và đa dạng, các phương pháp giáo dục tiên tiến không chỉ giúp trẻ em phát triển toàn diện trí tuệ, thể chất và tinh thần mà còn xây dựng nền tảng vững chắc cho sự thành công và hạnh phúc trong tương lai.

- Tiếp cận công nghệ trong giáo dục: không chỉ là một xu hướng mà còn là một phần không thể thiếu trong quá trình nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển kỹ năng cho trẻ em. Việc áp dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến sẽ giúp các sinh viên tại Trường Cao đẳng Lai Châu không chỉ tiếp cận mà còn sử dụng công nghệ một cách hiệu quả, tạo ra một môi trường học tập hiện đại và tích cực cho trẻ em.

- Tăng cường trải nghiệm học tập: Công nghệ giáo dục mầm non mở ra những cơ hội mới để trải nghiệm học tập cho trẻ em. Sử dụng các ứng dụng, phần mềm giáo dục và multimedia, các sinh viên có thể thiết kế các hoạt động học tập sáng tạo và phong phú, giúp trẻ em khám phá và hiểu biết về thế giới xung quanh một cách sinh động và thú vị.

- Mở rộng phạm vi kiến thức: Các nguồn thông tin trực tuyến cung cấp cho trẻ em một cửa hàng kiến thức đa dạng và phong phú. Sử dụng công nghệ giáo dục mầm non giúp mở ra cánh cửa của kiến thức, khơi dậy sự tò mò và ham muốn học hỏi ở trẻ em, từ đó khuyến khích họ tự tin và sáng tạo trong quá trình học tập. Thông qua việc tích hợp công nghệ vào quá trình giảng dạy và học tập, các sinh viên tại Trường Cao đẳng Lai Châu có thể tạo ra những trải nghiệm học tập đa dạng và phong phú, giúp trẻ em phát triển toàn diện và chuẩn bị cho trẻ một tương lai thành công và hạnh phúc.

3.2. Kết quả triển khai các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu

Việc tăng cường triển khai, ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu đã mang lại những kết quả tích cực.

- Chất lượng đào tạo đã được nâng cao đáng kể. Giảng viên và sinh viên nắm vững hơn các phương pháp, mô hình, cách tiếp cận giáo dục tiên tiến như Montessori, Reggio Emilia, STEAM… Sinh viên có thể áp dụng những kiến thức này vào thực tiễn giảng dạy một cách hiệu quả.

Bảng 4. *Kết quả xếp loại chung học tập qua các năm học*

Xếp loại	2021-2022		2022-2023		2023-2024	
	Số lượng	***Tỷ lệ %***	***Số lượng***	***Tỷ lệ %***	***Số lượng***	***Tỷ lệ %***
Xuất sắc	1	1,05	2	1,8	2	1,9
Giỏi	23	24,2	28	25,2	35	34,3
Khá	69	72,6	80	72	63	61,7
Trung bình khá	2	2,15	1	1	2	2,1

- Kỹ năng giảng dạy của sinh viên cũng được cải thiện rõ rệt, đặc biệt là trong việc tạo môi trường học tập sáng tạo, thân thiện và kích thích sự phát triển toàn diện của trẻ. Sinh viên được tiếp cận với những xu hướng, phương pháp và mô hình giáo dục mầm non mới nhất trên thế giới, giúp họ nắm bắt và hiểu rõ hơn về các tiến bộ trong lĩnh vực này. Việc học về các phương pháp giáo dục mầm non hiện đại giúp sinh viên nâng cao kiến thức chuyên môn và kỹ năng thực hành trong việc giảng dạy và quản lý lớp học. Bên cạnh đó, sinh viên được khuyến khích phát triển tư duy sáng tạo và linh hoạt thông qua việc áp dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến vào các hoạt động thực hành và dự án nghiên cứu sử dụng công nghệ trong giáo dục mầm non để tạo ra môi trường học tập hiện đại và phong phú, từ đó tăng cường sự tương tác và hấp dẫn trong quá trình học. Việc hiểu biết và thực hành các phương pháp và mô hình giáo dục mầm non hiện đại giúp chuẩn bị cho sinh viên một bước vào sự nghiệp giáo viên với sự tự tin và sẵn sàng đối mặt với thách thức trong thực tiễn giảng dạy.

- Môi trường học tập đã được cải thiện rõ rệt với cơ sở vật chất và trang thiết bị được nâng cấp, tạo điều kiện thuận lợi cho việc giảng dạy và học tập. Các phòng học được trang bị tương đối đầy đủ thiết bị hỗ trợ giảng dạy, học cụ và tài liệu học tập. Sinh viên còn có cơ hội thực hành và áp dụng các phương pháp giáo

dục tiên tiến tại các trường mầm non liên kết, giúp các em làm quen với thực tế giảng dạy và phát triển kỹ năng nghề nghiệp. Hơn nữa, sự tương tác, kết nối và hợp tác quốc tế đã được tăng cường đáng kể. Nhà trường tạo điều kiện cho giảng viên và sinh viên tham gia các chương trình trao đổi, học tập kinh nghiệm từ các đối tác quốc tế. Giảng viên và sinh viên cũng tích cực tham gia các hội thảo, hội nghị quốc tế về giáo dục mầm non, giúp giáo viên, sinh viên cập nhật kiến thức mới và chia sẻ kinh nghiệm trong giảng dạy, học tập.

Việc đưa các phương pháp và mô hình giáo dục mầm non hiện đại vào chương trình giảng dạy cho sinh viên ngành học giáo dục mầm non không chỉ giúp nâng cao trình độ chuyên môn mà còn chuẩn bị cho họ một cơ hội thành công trong sự nghiệp giáo viên. Tuy nhiên trong quá trình triển khai vẫn còn một số thách thức và hạn chế như:

- Thiếu hụt tài liệu và học cụ chuyên biệt là một thách thức lớn trong việc ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến tại Trường Cao đẳng Lai Châu. Đối với phương pháp Montessori, yêu cầu nhiều học cụ đặc thù nhưng trường chưa thể trang bị đầy đủ do hạn chế về nguồn lực tài chính. Ngoài ra, tài liệu học tập và sách vở về các phương pháp giáo dục tiên tiến còn rất hạn chế, cần được bổ sung và cập nhật thường xuyên để hỗ trợ tốt hơn cho quá trình giảng dạy và học tập.

- Chênh lệch giữa lý thuyết và thực tiễn: Mặc dù sinh viên được học về các phương pháp giáo dục tiên tiến, việc áp dụng vào thực tế giảng dạy vẫn gặp khó khăn do sự khác biệt giữa lý thuyết và thực tiễn tại địa phương. Hơn nữa, một số trường mầm non đối tác chưa sẵn sàng hoặc thiếu kinh nghiệm trong việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến, gây khó khăn cho sinh viên trong quá trình thực tập và học hỏi từ thực tế.

- Việc đào tạo, bồi dưỡng liên tục cho giảng viên chưa được duy trì và phát triển, do đó việc cập nhật kiến thức và phát triển kỹ năng giảng dạy mới còn hạn chế; chưa tổ chức được các hội thảo chuyên đề sâu đối với từng phương pháp giáo dục tiên tiến.

- Việc đầu tư cơ sở vật chất, tài liệu học tập cho chương trình đào tạo giáo viên mầm non còn chưa thực sự chú trọng; việc xây dựng, thiết kế phòng học mới chỉ dừng lại ở mức tối thiểu, chủ yếu do giáo viên và sinh viên tự thiết kế; chưa huy động được nhiều nguồn lực trong đầu tư cơ sở vật chất phục vụ cho đổi mới ngành học.

- Việc hợp tác, gắn kết giữa Nhà trường với các đơn vị quản lý giáo dục như Sở Giáo dục và Đào tạo; các Phòng Giáo dục và Đào tạo chưa thường xuyên,

có lúc chưa hiệu quả; còn tình trạng thực hiện riêng lẻ tại các trường; đồng thời không đồng bộ và thường xuyên, có năm thực hiện, có năm không thực hiện.

3.3. Biện pháp tăng cường ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới trong đào tạo tạo giáo viên mầm non tại trường Cao đẳng Lai Châu

3.3.1. Nâng cao nhận thức về các phương pháp tiên tiến và năng lực chuyên môn cho giảng viên

Đây là những yếu tố then chốt trong việc cải thiện chất lượng đào tạo giáo viên. Để thực hiện điều này, nhà trường đã tổ chức các buổi hội thảo, chuyên đề, và các khóa học nâng cao chuyên môn định kỳ cho giảng viên về các phương pháp, cách tiếp cận, mô hình giáo dục tiên tiến như Montessori, Reggio Emilia, STEAM… Các chuyên gia giáo dục mầm non hàng đầu từ trong và ngoài nước được mời tham gia chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn. Bên cạnh đó, giảng viên cần được khuyến khích tham gia các khóa học trực tuyến và các chương trình đào tạo quốc tế để cập nhật những phương pháp giáo dục mới nhất; Tạo điều kiện và khuyến khích giảng viên tự học, nghiên cứu và cập nhật kiến thức mới; Cung cấp tài liệu, sách vở và truy cập vào các cơ sở dữ liệu quốc tế về giáo dục mầm non. Nhà trường cần xây dựng một hệ thống đánh giá năng lực và hiệu quả công việc của giảng viên, từ đó đưa ra các kế hoạch phát triển cá nhân hóa phù hợp; Hỗ trợ giảng viên và sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học, phát triển các dự án giáo dục và thử nghiệm các phương pháp giảng dạy mới; Cung cấp kinh phí và tài nguyên cần thiết cho các hoạt động nghiên cứu. Việc nâng cao nhận thức và năng lực chuyên môn sẽ giúp giảng viên có đủ kiến thức và kỹ năng để áp dụng hiệu quả các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

3.3.2. Tham mưu với Hội đồng trường, nhà trường, hội đồng khoa học trong việc tiếp cận, cải tiến chương trình đào tạo

Việc tích hợp các phương pháp giáo dục tiên tiến vào giáo trình giảng dạy nhằm nâng cao chất lượng đào tạo là một ưu tiên hàng đầu. Điều này đòi hỏi xây dựng và cập nhật liên tục giáo trình để đảm bảo rằng cả các môn học lý thuyết và thực hành đều phản ánh đầy đủ các kỹ thuật và nguyên lý của các phương pháp tiên tiến. Bên cạnh đó, việc tăng cường thực hành và trải nghiệm thực tế cho sinh viên cũng là một yếu tố quan trọng. Nhà trường mở rộng thời gian và không gian thực hành, tạo điều kiện cho sinh viên tham gia các dự án giáo dục và thực tập tại các trường mầm non vệ tinh. Điều này giúp sinh viên có cơ hội

áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến vào thực tiễn giảng dạy, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo và khả năng sư phạm của mình.

3.3.3. Đầu tư cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ đổi mới ngành học

Hàng năm nhà trường bổ sung, trang bị tương đối đầy đủ học cụ và tài liệu để đảm bảo có đủ các học cụ đặc thù cần thiết cho việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến bao gồm: tài liệu học tập, sách vở và các công cụ hỗ trợ giảng dạy hiện từ các nguồn đáng tin cậy, đảm bảo rằng sinh viên luôn có được những kiến thức mới nhất và chính xác nhất. Ngoài ra, việc nâng cấp cơ sở hạ tầng cũng rất quan trọng. Nhà trường với phương châm tạo ra một môi trường học tập thân thiện, hiện đại và sáng tạo bằng cách xây dựng các phòng học thực hành chuyên biệt như phòng học STEAM, phòng học Montesseri, khu vực thực hành được phân chia theo mô hình lớp mầm non với không gian học tập, đồ thù cần thiết cho phương pháp giáo dục tiên tiến và đổi mới ngành học.

3.3.4. Hợp tác quốc tế và chia sẻ kinh nghiệm

Để nâng cao chất lượng giáo dục và tiếp cận những phương pháp giảng dạy tiên tiến, việc hợp tác với các tổ chức giáo dục quốc tế và các trường đại học uy tín trên thế giới là rất quan trọng. Thông qua các chương trình trao đổi giảng viên và sinh viên, nhà trường được học hỏi và áp dụng những kinh nghiệm quý báu từ các nước phát triển. Các hội thảo, hội nghị quốc tế cũng là cơ hội tốt để giảng viên và sinh viên cập nhật kiến thức mới, trao đổi ý tưởng và xây dựng mạng lưới quan hệ hợp tác. Đồng thời, việc đón nhận và chia sẻ kinh nghiệm từ các chuyên gia nước ngoài sẽ giúp cải thiện và đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường. Hợp tác quốc tế không chỉ mang lại lợi ích cho giảng viên và sinh viên, mà còn góp phần vào sự phát triển bền vững của ngành giáo dục.

3.3.5. Tiếp tục đổi mới nội dung, hình thức, phương pháp dạy học, đổi mới hình thức và phương pháp thi, kiểm tra đánh giá kết quả học tập

Trước hết, cần thực hiện các cuộc khảo sát, đánh giá và phản hồi định kỳ về hiệu quả ứng dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến trong đào tạo. Dựa trên kết quả đánh giá, chương trình đào tạo có thể được điều chỉnh và cải tiến để đạt hiệu quả cao nhất. Ngoài ra, khoa và nhà trường xây dựng hệ thống giám sát và hỗ trợ giảng viên trong quá trình áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến là cần thiết. Hệ thống này sẽ cung cấp phản hồi kịp thời và giúp giảng viên giải quyết các khó khăn, thách thức trong giảng dạy. Đồng thời, việc thiết lập mối quan hệ hợp tác với các trường mầm non tiên tiến trong và ngoài nước sẽ tạo điều kiện cho sinh viên thực tập và học hỏi kinh nghiệm thực tế. Cuối cùng, nhà

trường cần tham gia các mạng lưới giáo dục quốc tế để cập nhật xu hướng và chia sẻ kinh nghiệm với các trường đại học và tổ chức giáo dục khác, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo.

4. Kết luận

Chất lượng của nguồn nhân lực là yếu tố quyết định nhất cho sự phát triển kinh tế xã hội. Xác định, nhận thức đúng đắn việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực giáo viên mầm non sẽ tạo tiền đề, hướng đi trong xây dựng các chủ trương, chính sách phát triển kinh tế xã hội và phát triển giáo dục mầm non tại địa phương. Việc tăng cường ứng dụng các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến trên thế giới vào đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu đã mang lại những kết quả tích cực và tạo ra nền tảng vững chắc cho sự phát triển chất lượng giáo dục mầm non. Kết quả đạt được không chỉ phản ánh sự cải thiện về kiến thức và kỹ năng của giảng viên và sinh viên mà còn thúc đẩy sự đổi mới trong phương pháp giảng dạy và học tập, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
2. Lý Lợi (2019), *Phương pháp giáo dục Montessori - Thời kỳ nhạy cảm của trẻ*, Nxb Đại học sư phạm, Hà Nội.
3. Nguyễn Thành Hải (2019), *Giáo dục STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.
4. Nguyễn Thị Thành (2022), "Giới thiệu hướng tiếp cận Reggio Emilia và ứng dụng trong bối cảnh đổi mới giáo dục mầm non tại Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục*, Hà Nội.

CHỨC NĂNG GIÁO DỤC TRONG CÁC TRUYỆN THIẾU NHI TỦ SÁCH TUỔI HOA GIAI ĐOẠN 1954 - 1975

Nguyễn Ngọc Đan Giao
Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Những tác phẩm văn xuôi viết cho thiếu nhi của Tủ sách Tuổi Hoa (được thành lập trước năm 1975) đã từng một thời là "món ăn tinh thần" của thanh thiếu niên Việt Nam, vì nó không những giáo dục những đức tính tốt cho con người mà còn giúp bạn đọc có dữ liệu quan trọng để trau chuốt lời văn, học văn tốt hơn. Nghiên cứu này được thực hiện nhằm mang đến những nguồn tư liệu văn học thiếu nhi mới và có giá trị về mặt giáo dục, bồi dưỡng đạo đức cho các em ở độ tuổi thiếu nhi (6 - 10 tuổi) và độ tuổi thanh thiếu niên (10 - 19 tuổi) trong nhà trường. Kết quả của bài viết đóng góp tư liệu cho công tác nghiên cứu và giảng dạy văn học thiếu nhi hệ mầm non và tiểu học ở các trường đại học, cao đẳng.

Từ khóa: *Tủ sách Tuổi Hoa; văn học thiếu nhi; giai đoạn 1954 - 1975; chức năng giáo dục*

1. Giới thiệu

Trong văn học, trẻ em là nhân vật dễ gây chú ý nhất vì chúng thấy rõ nhất hoàn cảnh văn hóa - xã hội, trình độ văn minh của cộng đồng. Mỗi nhà văn đều có cách nhìn nhận riêng về trẻ em, là những đứa trẻ được nhà văn khắc họa trong những sáng tác thiếu nhi. Nó thể hiện cái nhìn của nhà văn về trẻ em, khái quát tính cách, số phận của trẻ em trong đời sống văn hóa, xã hội, lịch sử. Đồng thời, nó cũng phản ánh những quy luật của đời sống và của trẻ thơ trong cuộc sống. Xem việc viết cho trẻ em như để gặp lại quá khứ của chính, Lâm Thị Mỹ Dạ từng nói: *"Với tôi, mỗi em bé là một thế giới lung linh kỳ lạ. Tôi muốn viết về thế giới đó để được sống lại tuổi thơ trong sáng của mình. Tôi rất yêu trẻ con, và tôi viết về các em bằng tất cả tình yêu của tôi*[1]*"*.

Trong giáo trình *Thi pháp văn học thiếu nhi,* tác giả Bùi Thanh Truyền cho rằng một sáng tác văn học thiếu nhi trước hết phải là sáng tác bằng cái nhìn trẻ thơ và phải hướng tới việc giáo dục nhân cách trẻ và thống nhất hai khía cạnh quan trọng của văn học thiếu nhi là thẩm mỹ và giáo dục: *"Văn học thiếu nhi là*

[1] Vân Thanh (2006), *Tác giả văn học thiếu nhi Việt Nam*, Nxb Từ điển Bách khoa Hà Nội, Hà Nội.

những tác phẩm văn học mà nhân vật trung tâm là thiếu nhi hoặc được nhìn bằng "đôi mắt trẻ thơ", với tất cả những tình cảm, xúc cảm , tinh tế, ngây thơ, hồn nhiên được các em thích thú, say mê và có nội dung hướng tới giáo dục, bồi dưỡng tâm hồn, đặt nền móng cho sự hoàn thiện tính cách của các em thuộc những lứa tuổi khác nhau từ ấu thơ cho đến suốt cuộc đời[1]*"*. Từ đó, theo quan niệm của nhà văn Lê Phương Liên, văn học thiếu nhi là "một thể loại văn học đặc thù" và có nhu cầu phục vụ đọc cho mỗi đối tượng khác nhau (Liên, 2020).

Trong vài năm trở lại đây, nhờ sự thay đổi hệ hình tư duy nghiên cứu văn học của thời kỳ đổi mới, đời sống văn học thiếu nhi miền Nam trước 1975 được các nhà nghiên cứu quan tâm, mang đến những giá trị khác ngoài những giá trị mà văn học miền Bắc trước đây đã mang lại, trong đó có sự trở lại của hàng loạt các truyện thiếu nhi của *Tủ sách Tuổi Hoa.* Sự xuất hiện của các tác giả trẻ trong tủ sách và có sự đóng góp của một số nhà văn nổi tiếng đã tạo nên tâm thế vững vàng cho vị thế của tủ sách trong giới bạn đọc. Tủ sách như một sân chơi tâm huyết cho những nhà văn, nhà giáo muốn dẫn dắt lứa độc giả nhỏ tuổi bước vào cuộc sống với lòng yêu thương dành cho cuộc sống, người thân, bạn bè và lớn hơn cả là tình yêu quê hương đang trong khói lửa chiến tranh. Vì vậy, người nghiên cứu đã lựa chọn, giới thiệu một số tác phẩm viết cho thiếu nhi trong *Tủ sách Tuổi Hoa* giai đoạn 1954 - 1975 có nội dung theo sát các chủ điểm quan trọng trong việc sử dụng chức năng giáo dục trong bối cảnh xã hội hiện nay như giáo dục các em về mặt đạo đức trong ứng xử với người thân, bạn bè; bài học về nghị lực, lý tưởng sống vượt qua mọi hoàn cảnh khó khăn và đặc biệt là bài học về tình yêu thiên nhiên, gửi thông điệp bảo vệ môi trường. Bên cạnh đó, tiêu chí đặt ra khi lựa chọn các tác phẩm viết cho thiếu nhi cần phải có là việc sử dụng ngôn ngữ trong lời văn giản dị, dễ hiểu, chú trọng gây được cảm xúc khi các em tiếp nhận.

Lựa chọn nghiên cứu *Chức năng giáo dục trong các truyện thiếu nhi Tủ sách Tuổi Hoa giai đoạn 1954 - 1975,* tác giả mong muốn từ những yếu tố mang tính thời sự nóng hổi, hướng tới nhu cầu giải quyết những vấn đề thực tiễn của đời sống đương đại, với niềm hy vọng những tác phẩm văn học thiếu nhi đầy tính nhân văn là một nhịp cầu dẫn vào thế giới trẻ thơ để hiểu và có ứng xử thích hợp với những công dân tương lai của đất nước.

[1] Bùi Thanh Truyền (Chủ biên) (2014), *Giáo trình Văn học 2: Thi pháp trong văn học thiếu nhi*, Nxb Đại học Huế, Thừa Thiên Huế.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp thống kê, phân loại để khảo sát, chọn ra các tác phẩm có nội dung và hình tượng phù hợp với mục đích nghiên cứu, từ đó xây dựng các luận điểm chính làm nổi bật hình tượng trẻ em. Ngoài ra, phương pháp phân tích, tổng hợp được áp dụng với các yếu tố như bối cảnh xã hội, nếp sống, xã hội vùng miền để đặt cách xây dựng hình tượng của các nhà văn về thế giới trẻ em trên nền các yếu tố đó để đưa ra những bài học về mặt đạo đức phù hợp với từng độ tuổi thiếu nhi mà người nghiên cứu thực hiện.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Về khái niệm "thiếu nhi" (hay "trẻ em")

Xét trên nhiều bình diện, trẻ em không phải là một người lớn thu nhỏ. Trẻ em có những đặc điểm tâm sinh lý riêng và cũng là một phạm trù xã hội lịch sử cụ thể, một phạm trù phức hợp. Thiếu nhi là một giai đoạn phát triển đặc thù trong độ tuổi trẻ em và có ý nghĩa quan trọng trong cuộc đời. Trong một số nước thiếu nhi cũng được gọi là trẻ em hoặc em bé, trẻ em là tương lai đối với mỗi quốc gia và cộng đồng và việc giáo dục và bảo vệ các em thiếu nhi là rất quan trọng để xây dựng một xã hội văn minh, phát triển và hạnh phúc.

Trong quá trình sử dụng, thuật ngữ "thiếu nhi" được dùng với nghĩa tương đương với "trẻ em". Theo công ước quốc tế, từ mới sinh đến 16 tuổi được coi là độ tuổi của trẻ em. Tâm lý học cũng coi 6 đến 16 tuổi là tuổi thiếu nhi, bao gồm tuổi nhi đồng (6 - 10 tuổi) và thiếu niên (11 - 16 tuổi). Trẻ em có những đặc điểm tâm lý đặc thù thay đổi cùng với sự phát triển về thể chất cơ thể. Tuổi nhi đồng là độ tuổi từ 6 - 10 tuổi. Độ tuổi thiếu niên từ 11 đến 16 tuổi có những thay đổi rõ rệt trên tất cả các phương diện từ suy nghĩ cho đến hành động, thái độ, cách cư xử… vì thế chúng thường tách mình ra khỏi bố mẹ để xây dựng cuộc sống cho riêng mình. Cũng trong giai đoạn này, nhân cách của trẻ đã phát triển và hoàn thiện hơn biểu hiện qua thói quen, nếp sống và tư duy.

3.2. Tổng quan về Tủ sách Tuổi Hoa

Vào những năm đầu 60 - 70, các nhà in cho in loại sách của thiếu nhi khá nhiều vì nội dung đề cao lòng nhân ái, giá trị đạo đức con người mà các nhà văn Nhật Tiến, Lê Tất Điều… và còn nhiều tác phẩm khác thuộc *Tủ sách Tuổi Hoa*. Những giá trị tinh thần do *Bán Nguyệt San Tuổi Hoa* và *Tủ sách Tuổi Hoa* mang lại được đón nhận và yêu thích từ giới bạn đọc, đặc biệt là thế hệ thanh thiếu niên. Ngoài sách của Bộ Giáo dục có sách của các nhóm giáo viên có uy tín xuất bản, nội dung phong phú, thầy cô dễ chọn lựa để dạy. Trong sách giáo khoa có các bài văn, thơ nội dung phù hợp với đạo đức, đồng thời có giá trị văn học.

Nhà xuất bản Tuổi Hoa với *Tủ sách Tuổi Hoa*, chủ biên là ông Nguyễn Trường Sơn khai sinh, nuôi dưỡng và phát triển với một nguyệt san ra đời đầu năm 1963, in loại giấy khổ nhỏ để thiếu nhi dễ dàng đọc và cất giữ. *Tủ sách Tuổi Hoa* được chia làm ba loại: Hoa đỏ (phiêu lưu, mạo hiểm, trinh thám), Hoa xanh (tình cảm nhẹ nhàng như tình cảm gia đình, bạn bè), Hoa tím (dành cho 16 - 18 tuổi). Nhóm các tác giả từ *Tủ sách Tuổi Hoa* đã mang đến cho thế hệ mầm non cũng như độc giả lớn tuổi những giá trị tinh thần sâu sắc về mặt giáo dục và phát triển nhân cách cho các em thiếu nhi.

Bảng 1. *Thống kê các tác phẩm được khảo sát có nội dung giáo dục phù hợp với các độ tuổi nghiên cứu trong Tủ sách Tuổi Hoa giai đoạn 1954 - 1975*

TT	Tên tác giả	Tên tác phẩm	Thể loại	Nhà xuất bản/ Năm xuất bản	Độ tuổi phù hợp	
					Nhi đồng	Thiếu niên
1	Bích Thủy	Chú thỏ đế	Truyện dài	Tuổi Hoa/1967		X
2	Hà Châu	Đường vào hang cọp	Truyện dài	Tuổi Hoa số 1/1969	X	
3	Kim Hài	Trông về quê mẹ	Truyện dài	Tuổi Hoa/1971		X
4	Minh Quân	Máu đào nước lã	Truyện dài	Tuổi Hoa/1968		X
5	Nguyễn Thái Hải	Màu xanh học trò	Truyện dài	Tuổi Hoa, số 117-121/1969		
		Hoa tầm gởi	Truyện dài	Tuổi Hoa/1970	X	
		Khu vườn hạnh phúc	Truyện dài	Tuổi Hoa, số 191/1972	X	
6	Nguyễn Trường Sơn	Tiếng chuông dưới đáy biển	Truyện dài	Tuổi Hoa/1968		

3.3. Giáo dục đạo đức trong các truyện thiếu nhi Tủ sách Tuổi Hoa giai đoạn 1954 - 1975

3.3.1. Bài học giáo dục về đạo đức với người thân, bạn bè

Mỗi một câu truyện viết về đề tài gia đình đều đong đầy cảm xúc chân thật, bởi ở đó có tình cảm chân thành giữa các thành viên, được kết nối với nhau bằng hai chữ "ruột thịt". Đó là tình cảm giữa ông bà, cha mẹ, anh chị, dành cho con em của mình và ngược lại. Gia đình là nơi cất lên tiếng nói yêu thương, là nơi thể hiện niềm hạnh phúc vô bờ bến. Niềm vui và hạnh phúc của các em nhỏ là có một gia đình quây quần đông đủ, tuy cũng có những lúc không hài lòng về thành viên mới trong gia đình như khoảng cách giữa Dung Chi và Thu Mai trong truyện *Hoa tầm gửi* của Nguyễn Thái Hải: *"Vì em hiểu, sự hiện diện của em đã gây một thiệt thòi cho nhỏ ấy. Em đã chia xẻ tình thương của nhỏ ấy"* nhưng cũng có sự háo hức, mong chờ được gặp chị Diễm - thượng khách của Hoàng Ngâu (*Ngày tháng nào*, Tôn Nữ Thu Dung). Khi nghe tin chị ra nhà mình trọ học, Hoàng Ngâu chuẩn bị dọn dẹp phòng ốc để chào đón chị Diễm, dẹp bớt những quyển sách không cần thiết ở trên bàn, đặt một chiếc bình hoa với một đóa Thúc Anh bằng vải tím.

Điểm sáng trong các tác phẩm văn xuôi viết cho thiếu nhi của *Tủ sách Tuổi Hoa* giai đoạn 1954 - 1975 chính là lột tả được số phận cuả những đứa trẻ khuyết cha/mẹ. Những đứa trẻ như vậy luôn bị bạn bè, thậm chí là người thân trong gia đình cười chê, mỉa mai là đứa "con hoang". *Máu đào nước lã* là tập truyện dài tự truyện của Minh Quân kể về một cậu bé mồ côi cha mẹ, phải ở nhờ ông cậu ruột. Câu chuyện được kể bằng lời kể của chính nhân vật tên Sinh, một đứa bé nếm trải rất nhiều bất hạnh. Sinh luôn tự nhủ rằng mình phải chăm học vì biết rằng sự học rất quan trọng cho đời mình, rằng một ngày nào đó không xa Sinh sẽ được thoát cũi, sổ lồng, sống cuộc đời của riêng mình:*"Là một đứa trẻ mồ côi cả cha lẫn mẹ, tôi đã từng nếm trải rất nhiều bất hạnh, nhưng tận bây giờ tôi vẫn thấy không bất hạnh nào to lớn quá sức chịu đựng cho bằng chuyện tôi bị rời khỏi ghế nhà trường quá sớm".*

Mặc dù có một số nhân vật người anh tuy không có mối quan hệ ruột thịt với các em thiếu nhi nhưng vì tấm lòng cao cả, bao dung của mình đã chạm đến trái tim của những cô, cậu bé. Bạn đọc sẽ thấy được hình ảnh người anh, người chị vô cùng đảm đang, tháo vát. Và cũng chính từ đó, các em cũng cảm nhận được, trao lại cho các anh, chị một tình yêu thương vô bờ bến. Đó là hình ảnh anh Phong nhắc lại cách đối xử của Dung Chi (*Hoa tầm gửi*, Nguyễn Thái Hải) đối với nhỏ Thu Mai, cách anh dạy cho Dung Chi giữ vững thiện cảm với nhau

chính là nhường nhịn nhau. Khi trẻ con mắc lỗi, là người lớn, anh Phong nghiêm khắc dạy dỗ Dung Chi và Thu Mai, giúp các em nhận ra những điều không nên làm. Vì vậy, gia đình chính là chỗ dựa để các em phát triển tốt cả về mặt thể chất và hoàn thiện nhân cách. Đó còn là tình yêu thương mãi mãi của chị Uyên dành cho Dung Chi *"được tình thương của chị là lòng em thêm sung sướng. Cho dù phải đánh đổi tình thương ấy bằng những hằn học, oán ghét của nhiều người khác"*, sự chăm sóc cẩn thận từng ly từng tý của chị Hằng Thu *"phải chi em được sống bên chị Hằng Thu mãi mãi, có lẽ, em sẽ học được những đức tính tốt và sự đảm đang của chị"*, là món quà ý nghĩ của anh Ân tặng cho cô bé Dung Chi không còn cha mẹ. Và ý nghĩa hơn hết, đó còn là sự nhận lỗi về phần mình của Dung Chi để Thu Mai không bị quở mắng, trách phạt vì Dung Chi biết mình không làm gì sai.

"Trong phép dạy dỗ, anh Phong vẫn hay đặt những câu hỏi tương tự thế. Em cúi đầu. Em không nghĩ về nhỏ Thu Mai và câu chuyện dành áo mưa do nhỏ ấy dựng đứng lên, mà em nghĩ về anh Phong cùng sự lo lắng của anh dành cho em. Em cảm thấy được an ủi rất nhiều vì biết rằng mình còn có anh Phong chăm lo săn sóc, dạy dỗ" (Hoa tầm gởi, Nguyễn Thái Hải*).*

Thậm chí, sau khi cái chết của Thu Mai, Dung Chi cũng không dám để chị Uyên nhận lỗi về phần chị mà để Dung Chi gánh vác thay. Chị Uyên thương Dung Chi, cha mẹ sớm qua đời, sống khổ cực trong cô nhi viện, bây giờ khi được nhận làm con nuôi lại phải chịu đựng với những người không biết cảm thông: *"Chị đừng nói gì nữa cả. Chị chỉ cần biết rằng lúc nào, em cũng thương chị... em chỉ xin chị một điều là chị đừng ghét bỏ em...- Chị sẽ thương em mãi mãi, Dung Chi ạ"*.

Trong chuỗi truyện viết đề tài về gia đình của văn học viết cho thiếu nhi của các tác giả *Tủ sách Tuổi Hoa*, mối quan hệ gia đình thể hiện rõ nhất và sâu sắc nhất chính là tình cảm cha mẹ dành cho con cái. Có thể nói, ở bất cứ đâu, ở đô thị hay nông thôn, dù giàu sang hay nghèo khó, truyền thống gia đình vẫn tồn tại mãi mãi, ba mẹ vẫn dành trọn tình cảm cho con cái từ vật chất đến tinh thần, sẵn lòng hi sinh và dành cho con những điều tốt đẹp nhất. Đó là hình ảnh Lên sẵn sàng từ bỏ cuộc chơi đá banh cuả mình dù biết sẽ bị chúng bạn trách móc, giận hờn để đi mua hụi cho má để má có tiền may đồ mới cho ba: *"nó tưởng tượng ba nó đứng nhìn nó cười. Rồi mấy bữa nữa, nó sẽ nhìn lại ba nó mà cười. Cười vui thấy ba nó có đồ mới"*. Sau đó, vì số hụi mà Lên mua cho má, ước mơ của Lên đã thành hiện thực, ba Lên được mặc đồ mới để hàng xóm không kêu là

"kẻ hà tiện", còn Lên được má mua cho chiếc xe đạp mới mà trước đó ba nó đã hứa mua cho nó từ mấy năm trước.

"Má không thương con thì thương ai bây giờ. Một đời má, má chỉ biết lo cho chồng, cho con… Còn dư nhiều, lại thấy con cứ phải khổ sở vì chiếc xe đạp cũ, nay nổ lốp, mai xì bánh, má mới bàn với ba con mua cho con chiếc xe mới. Cả ba lẫn má cùng chỉ cầu cho con được vui, học hành tấn tới" (*Màu xanh học trò*, Nguyễn Thái Hải). Nhân vật của truyện thiếu nhi Nguyễn Thái Hải là lứa tuổi từ 11 đến 15, đa phần là học trò gia đình nghèo, cùng với một số những mảnh đời bất hạnh như đám bạn của thằng Lên, Lộc, Phu… trong *Màu xanh học trò* nên nội dung trong truyện đều xoay quanh những sự việc xảy ra trong gia đình và nhà trường. Đối với nhà văn, khi viết truyện cho thiếu nhi, ông hướng tới hai mục tiêu chính: kể một truyện hay và nội dung phải hướng tới giáo dục trẻ. Ở đây, Nguyễn Thái Hải đề cao việc giáo dục thiếu nhi không mang tính gượng ép, trực tiếp mà phải nhờ vào tính thẩm mỹ của văn chương, sự hấp dẫn của các loại hình nhân vật thiếu nhi và bối cảnh xã hội để giáo dục các em bài học về ứng xử, xử lý tình huống. Đó là hình ảnh người mẹ tảo tần nuôi heo để dành tiền đón Phiên trở về nhà sau những ngày tháng học hành trên tỉnh. Bà Tư chưa một lần nào xa con, ngày con lên tỉnh học, bà chỉ còn lại một mình. Rồi mỗi đêm bà sẽ cô đơn trằn trọc nhớ con, thương con. Nhưng vì tương lai tươi sáng của con mình, bà phải chấp nhận để Phiên lên tỉnh học hành cho đàng hoàng, tử tế để thay đổi cuộc đời. Cuối cùng, dù có rắn rỏi, chịu đựng đến mấy, dù có đôi lúc tự an ủi bản thân, bà Tư vẫn buồn da diết.

"Dù Phiên chỉ là một đứa bé con, nhưng niềm than thích, sự thương yêu biến Phiên vừa là đứa con trai vừa là người bạn quý. Niềm nhớ xót xa bây giờ đã bắt đầu. Bà Tư thấy mình rã rượi cả người, chân tay như yếu đi" (*Trông về quê mẹ*, Kim Hài).

Ngoài bối cảnh không gian gia đình ở vùng thành thị, các nhà văn *Tủ sách Tuổi Hoa* luôn cố gắng dùng văn chương, ngôn ngữ của mình để nói lên tiếng lòng của những gia đình nghèo khổ mà nỗi thống khổ ấy hiện lên trên gương mặt ngây thơ, non nớt của các em. Đó là nỗi trăn trở của bà Tư khi chưa kịp mua áo mới cho Phiên thì Phiên đã xa mẹ đi lên tỉnh học, nhưng vì ngại giá heo lên cao bà đã góp tiền dành dụm để mua bằng được hai con heo giống. Phiên đã khóc suốt buổi khi thấy giấc mộng được mặc áo mới của mình tan theo mây khói: *"Thôi cũng đành vậy, nghèo phải chịu phận nghèo chớ biết sao bây giờ. Nhờ trời làm ăn nên nỗi may bộ đồ khác cũng không muộn"*.

Bên cạnh mối quan hệ với gia đình, người thân thì mối quan hệ trong môi trường giáo dục với thầy cô, bạn bè cũng là yếu tố quan trọng giúp các em hình thành nhân cách, tâm tư tốt đẹp. Từ ngôi trường thân yêu, lớp học có bè bạn, sự quan tâm và chia sẻ luôn là bản tính tốt đẹp của các em học trò. Đó là sự ra tay nghĩa hiệp khi thấy đứa bạn thân của mình đang bị đánh mặc dù trong lòng Tưởng vẫn còn đang rất giận Lên, trong lòng nó thấy nao nao, cảm thấy không yên trong dạ nhưng vì Lên đã không đến buổi thi đấu đá banh, làm lớp suýt bị thua nên Tưởng giận. *"Thằng Lên bị đấm trúng mặt, đưa tay lên ôm má. Xem dáng, nó như đau đớn lắm… Thằng Tuần thừa thắng xông lại đánh đấm tới tấp. Lên lùi dần, nó chỉ biết cắn răng chống đỡ… Lúc này, thằng Tưởng không nhịn được nữa. Nó lấy đà đu lên thành cửa sổ, nhảy xuống, chạy nhanh ra chỗ hai đứa đang đánh nhau. Thằng Hạ, rồi thằng Hiểu, hành động hệt như Tưởng. Tình bạn dâng cao trong lòng ba đứa"* (*Màu xanh học trò*, Nguyễn Thái Hải).

Ở mọi lứa tuổi, các em luôn sống chan hoà với bạn bè và giàu cảm xúc. Khi thấy bạn mình gặp khó khăn thì sẵn sàng giúp đỡ. Các em không những tự giúp đỡ bạn mà các em còn biết đoàn kết với nhau để vượt qua khó khăn, thử thách. Điều này được thấy trong chuyến đi phiêu lưu thám hiểm của Khôi và Việt, vô tình gặp được Lan. Cả ba cùng tìm cách giải cứu thầy Phong và minh oan cho anh Minh khi anh bị mọi người nghĩ là người xấu. Với việc làm mạo hiểm và đầy ý nghĩa của Khôi,Việt và Lan, bí mật mà bấy lâu nay chú Triều Dương vẫn đi tìm đã được sáng tỏ. Chú đến Phố Hội tìm kiếm thầy Phong và quan trọng hơn là quặng Quassium. Dưới lòng biển, chìm theo với Phố Hội cổ xưa có cả những hầm mỏ, và chắc chắn thầy Phong đã khám phá ra chất quặng hiếm có kia. Nhưng thầy sớm bị cầm tù do bọn người mà thầy gọi là "Tổ chức" bí mật. *"- Cần chi! Tui muốn ở lại cho biết số phận của thầy Phong và cả anh Minh của tui nữa… - Chúng tôi sẽ ở lại giúp chị. - Nếu vậy chúng ta hãy bàn tính ngay cách hành động"* (*Tiếng chuông dưới đáy biển*, Nguyễn Trường Sơn).

3.3.2. Bài học về tình yêu với thiên nhiên

Tuổi nhi đồng là độ tuổi từ 6 - 10 tuổi, đây là một thời kỳ mới mẻ và có thể nói là một bước ngoặt lớn trong cuộc đời của mỗi chúng ta. Khi các em bắt đầu rời xa vòng tay gia đình để bước vào một môi trường mới, các em sẽ được làm quen với thầy cô, bạn bè, làm quen với những con số, chữ cái… và nhiều điều mới mẻ. Các phẩm chất con người của các em đang hình thành và còn chưa ổn định nên dễ dàng bị biến đổi do các tác động khách quan bên ngoài. Bởi vậy giáo dục thiếu nhi là một công việc có ý nghĩa quyết định đối với sự hình thành và phát triển nhân cách của lứa tuổi này. Trong các phương tiện tác động, giáo

dục lứa tuổi thiếu nhi, tác phẩm văn học, thơ ca… là phương tiện quan trọng và có hiệu quả cao nhất với hệ thống đề tài phong phú, đa dạng, ngôn ngữ dễ hiểu lại hàm xúc, biểu cảm, hệ thống các nhân vật điển hình gần gũi với thiếu nhi đã và đang trở thành món ăn tinh thần không thể thiếu được đối với các em. Từ đó, giúp các em hình thành một nhân cách, đạo đức tốt, thói quen và những nếp sống mới, hiểu được những giá trị, phẩm chất và có ý thức phù hợp với các quy tắc và chuẩn mực xã hội. Chẳng hạn, các em đã biết tạo dựng được mối quan hệ thân thiết, hòa hợp, gắn bó với bạn bè, cần giữ thái độ trung thực, thật thà trong mọi tình huống… Đối với trẻ em, những loài động vật xung quanh luôn là thế giới diệu kỳ đầy cuốn hút luôn xuất hiện xung quanh cuộc sống. Chính vì vậy, khi sáng tác tác phẩm văn học cho thiếu nhi, các nhà văn đều dành cho loài vật một địa vị xứng đáng, hoặc với tư cách nhân vật, hoặc là đối tượng trung tâm của hiện thực.

Khu vườn hạnh phúc của nhà văn Nguyễn Thái Hải chỉ là một khu vườn nhỏ, nhưng trong mắt nhà văn, mọi thứ đều mới mẻ và lung linh sắc màu. Một thế giới loài vật sinh động được miêu tả với khung cảnh sinh hoạt chung của các con vật trong khu vườn và không gian sinh hoạt riêng của từng gia đình loài vật. Một góc sân cỏ, cây nhãn lòa xòa với căn nhà gỗ nhỏ xíu của ông Lu Lu cùng Mi Lu Anh và Mi Lu Em-hai chú chó nhỏ dễ thương… Trong vườn, còn có một chuồng chim bồ câu, một đàn gà, cô mèo nhỏ Miu Miu, bướm, đàn kiến, ếch, nhái, gián, rắn, chuột xù, ốc sên, gió và hoa quỳnh… Trong khu vườn xinh đẹp ấy có những cuộc họp của dân làng mỗi khi có việc cần bàn bạc, khu vườn có những kẻ xấu – loài tốt góp phần làm nên một xã hội loài vật phong phú, đa dạng. Bên cạnh đó, tác giả còn miêu tả cảnh sinh hoạt, cách dạy dỗ con… của gia đình các loài vật trong khu vườn ấy. Vì thế mà cuộc sống của loài vật trong truyện có nét gần gũi với đời sống con người.

Thiên nhiên chính là một nhân vật tuyệt đẹp cả về "tâm hồn" và hình dáng, đa dạng với nhiều tính cách khác nhau, là nhân vật không thể thiếu trong văn chương của các em. Bài học về tình yêu với thiên nhiên, trân trọng và có ý thức bảo vệ thiên nhiên cũng là một nội dung hướng tới qua những sáng tác của nhà văn. Để có những tác phẩm đem lại sự thích thú và bổ ích cho trẻ em, bên cạnh tài năng, không thể thiếu tình yêu và sự thấu hiểu trẻ em của các cây bút viết cho thiếu nhi. Thế giới thiên nhiên, loài vật đa dạng và sống động trong thế giới dành riêng cho trẻ em và kể cả người lớn. Nó là tấm gương phản chiếu cuộc sống của con người với bao mối quan hệ, sự đa dạng, ứng xử vả hiện thực cuộc

sống. Khi nhà văn đưa thế giới tự nhiên vào trang sách, thổi hồn cho chúng là các nhà văn đã chắp cánh cho trí tưởng tượng của trẻ em.

Nhà văn Nguyễn Nhật Ánh từng viết: *"Tâm hồn con người ta cũng cần vitamin, và sách - nhất là sách viết về động vật - là loại vitamin tuyệt vời nhất. Vì nếu con người ta biết yêu thương một chú chó thì hiển nhiên người ta sẽ biết yêu thương con người; xã hội nhờ vậy sẽ bớt đi những chuyện đau lòng".* Truyền tình yêu thương loài vật, tình yêu thương cuộc đời đến thiếu nhi, các cây bút thế hệ trẻ tiếp tục đề tài về thế giới muôn loài. *Mật lệnh U - Đỏ* của Hoàng Đăng Cấp kể về một nhóm học trò lêu lổng, chuyên môn phá làng phá xóm gồm Tuấn Khờ, Hương Tẹt, Phát Lém, Minh Lùn, Mai Nhè. Từng chương trong truyện là một nhiệm vụ mà nhóm Tuấn Khờ phải thực hiện khi nhận được mệnh lệnh của U Đỏ và mỗi một hành đồng là một bài học về yêu thương loài vật, thiên nhiên và yêu thương, giúp đỡ những gia đình có hoàn cảnh khó khăn.

Thiên nhiên gợi cho chúng ta bao nhiêu điều suy nghĩ về cuộc sống của con người. Thiên nhiên là lòng rộng rãi, là sự im lặng cho đi mà không cần nhận lại, là sự bao dung đối với con người. *"Tôi sẽ chẳng bao giờ được sắp đi về bốn bận mỗi ngày, lắng tai nghe chim hót trên cành, dõi mắt theo một cánh bướm ngoài nội cỏ"* (*Máu đào nước lã,* Minh Quân). Gặp một cánh đồng xanh tươi mát, một khu rừng đẹp hay một mặt biển ngát xanh có ánh vàng chiếu lấp lánh trên mặt nước, những nỗi buồn phiền muộn trong lòng ta như được an ủi đi phần nào, được lắng nghe những lời khuyên rì rào từ sóng biển, lá cây. Thiên nhiên là sự chống trả bền bỉ của núi, sông đối với nắng, mưa, nóng rét của trời. Thiên nhiên mạnh mẽ hơn bao giờ hết, với sự tự lực tự cường của chính mình, mọc trên các sườn đồi, cát bỏng vẫn vươn thân mình đón ánh nắng rực lửa.

Ngoài bài học về "nhân nghĩa đạo đức" giữa con người với con người, các nhà văn viết cho thiếu nhi còn khai thác thêm đến khía cạnh giữa con người và thiên nhiên, loài vật. Trong mỗi đứa trẻ đều có một tình cảm yêu thương trìu mến dành cho muôn loài. Dạy các em yêu thương loài vật chính là đang dạy các em cách sống hòa thuận với thiên nhiên, nuôi dưỡng tình yêu thương, lòng nhân hậu. Khi một đứa trẻ biết yêu thương những con vật sống xung quanh mình thì cũng sẽ biết yêu thương cha mẹ, anh chị em trong gia đình. Trẻ em nếu được tiếp xúc và được dạy cách đối xử tốt với động vật, thì khi bắt đầu lớn lên, đứa trẻ ấy thường nhạy cảm hơn, biết yêu thương bạn bè và những người yếu thế hơn mình. Không chỉ có các bé học hỏi, quan sát, bắt chước từ hành động của cha mẹ mà cũng có nhiều trường hợp, cha mẹ nhìn thấy cách làm của các con, ngẫm nghĩ lại mình và cũng như xem đó là bài học mà các bậc phụ huynh cũng cần phải học

hỏi. Thiên nhiên trong văn học viết cho thiếu nhi giai đoạn 1954 - 1975 về cơ bản xuất hiện hai dạng thức: thiên nhiên được nhân cách hóa và thiên nhiên xuất hiện như là phương tiện biểu hiện tính cách, tâm hồn con người.

Tiền thân của tờ báo Tuổi Hoa là một quyển truyện mỏng *Đường vào hang cọp* của Hà Châu gồm 4 chương, với nội dung khuyên trẻ em nên biết nghe lời người lớn, những bậc đã có kinh nghiệm trong cuộc sống. Trong truyện ngắn *Đường vào hang cọp,* nhân vật "tôi" - đứa con thứ 4 mà mẹ Bông sinh ra đã thổ lộ tâm sự với con người rằng: *"Chúng tôi là những đứa con thuộc giòng giống tốt. Và nếu bây giờ tôi có dài giòng về chuyện chị tôi cũng là cốt ý khoe với quý vị rằng chúng tôi không thuộc vào loại chó hoang mà người ta thường ghét bỏ và xử tệ"* vì mỗi đứa được mẹ sinh ra đều đã được đặt tên và phân định rõ số phận sẽ đi theo ai và làm gì, tập sống theo hoàn cảnh riêng, rèn luyện thành những con chó tốt. Ngoài những câu chuyện xảy ra xung quanh cuộc sống của gia đình nhà mẹ Bông, khuôn viên trang trại rộng, sân, vườn, bờ bụi của nhà ông chủ còn có thêm anh chị gà, ông Trâu, các chú heo mắt híp bụng phệ.

3.3.3. Bài học giáo dục về nhân cách sống

Nghị lực sống là một yếu tố quan trọng, nó được biểu hiện thông qua ý chí, bản lĩnh vượt qua những khó khăn, gian khổ hay thách thức trong cuộc sống, biết cách vượt qua chính mình, làm cho mình trở nên mạnh mẽ và đấu tranh với nghịch cảnh. Nuôi dưỡng niềm hi vọng, nâng cao sức mạnh tinh thần, chịu trách nhiệm về cuộc sống của mình và biết đứng dậy sau mỗi lần vấp ngã. So với những đứa trẻ ở độ tuổi nhi đồng thì tâm lý trẻ em thiếu niên phức tạp và khó nắm bắt hơn hẳn. Đây là giai đoạn mà trẻ em có nhiều biến động nhất cả về thể chất lẫn tâm sinh lý. Cũng trong giai đoạn này, nhân cách của trẻ đã phát triển và hoàn thiện hơn biểu hiện qua thói quen, nếp sống và tư duy. Một cậu bé chỉ mới mười ba tuổi như Minh (*Chú thỏ đế*, Bích Thủy) đã phải đối mặt với hàng loạt các biến cố: ông bác Lâm Nghị mất, bị ông Toàn Thịnh ghét bỏ và đổ oan mang tiếng kẻ ăn cắp, nghe tin ba má qua đời vì tai nạn đường thuỷ, Minh vẫn giữ cho mình một lòng can đảm, mạnh mẽ tự mình giải quyết vấn đề cá nhân để, "biết cách xoay sở", không làm phiền lòng đến vú Nuôi, anh Lộc và chị Tuyết.

Văn chương đích thực là một trong những hạt giống tâm hồn chữa lành vết thương, làm tươi mát tâm hồn, rũ bỏ bụi và mệt nhọc của cuộc sống. Đồng thời, từ nội dung, ý nghĩa của các tác phẩm cũng là một động lực, hun đúc ý chí, nghị lực vươn lên số phận đối với bạn đọc là lớp thế hệ trẻ, thanh niên nhi đồng. Sáng tác của tác giả viết cho các em thời kỳ này phản ánh khá đậm nét số phận của những đứa trẻ gặp mảnh đời bất hạnh, dù chúng đang sống ở thành thị hay

nông thôn, tất cả đều được phơi bày một cách chân thực nhất. Trong giai đoạn chiến tranh, trẻ em còn là những hiện thực của thời cuộc, cảnh trẻ mồ côi, thiếu vắng cha hoặc mẹ, vì cuốc sống nghèo khổ phải bươn chải với đời khi tuổi còn quá nhỏ: Minh - *Chú thỏ đế*, Sinh - *Máu đào nước lã* chỉ mới 13, 14 tuổi; cảnh bị chèn ép trong cuộc sống khiến số phận họ trở thành mẹ góa con côi; kiếp đi ở của những đứa trẻ, như nhân vật Dung Chi trong *Hoa tầm gửi,* Phiên - *Trông về quê mẹ*... Tuổi thơ của những đứa trẻ ấy là những ngày phải tự kiếm ăn và không có ai bảo vệ. Nỗi vất vả hằn lên trong suy nghĩ, việc làm ở những đứa trẻ "già trước tuổi". Sự già dặn còn thể hiện ở ngay trong lời nói và hành động: "*Không hiểu sự bất hạnh đã khiến tôi hay có những ý tưởng đen tối, hoặc giúp tôi tinh tế hơn trong việc suy đoán ý nghĩ của người khác?".* Các em xa cha mẹ ngay từ khi còn nhỏ, chúng phải chịu những biến cố, va đập từ tác nhân xã hội khiến chúng phải chới với giữa dòng đời. Nhưng không vì những khó khăn, gian khổ đó mà chúng bỏ cuộc, bị quật ngã hay thay đổi bản tính lương thiện của mình. Và đó cũng là mục đích chính của giáo dục trong văn chương, hướng các em tới sự kiên cường, đứng vững trước giông bão và trưởng thành sau những vấp ngả, va đập tàn khốc. Xin trích một đoạn nhỏ nằm ở phần mở đầu của truyện *Máu đào nước lã,* là một lời tâm sự của một đứa trẻ tên Sinh, mồ côi cả cha lẫn mẹ, đã từng nếm trải rất nhiều bất hạnh, mới mười ba tuổi đã thành thạo mọi việc như một người lớn thực thụ. Ở lứa tuổi đó, em cần phải được che chở, bảo ban nhưng chính vì xã hội bất công đã khiến em trở thành đứa trẻ thiếu vắng tình thương của gia đình:

"Trong lúc trẻ khác còn vòi quà mẹ, tôi đã biết thân phận mình: lo lảng tránh mỗi khi mợ phát quà cho các con của mợ. Đi học về, tôi lo cắm cúi rảo bước trước anh Hùng - con của cậu mợ tôi, cùng lớp và cùng tuổi với tôi - để về nhà lau bát, dọn bàn. Ngày nghỉ, tôi lo ra vườn quơ củi để dành thổi nấu trong tuần. Mùa gặt, tôi phải ra ruộng, thức đêm canh lúa y như những người lớn. Tôi không cho là khổ vì phải làm những việc đó, nhưng khổ tâm vì không một ai dành cho tôi chút cảm tình, nên thường nhìn trẻ nghèo khác được cha mẹ thương yêu - dù chúng đói, khổ hơn tôi - một cách thèm thuồng. Làm sao để bạn biết rằng tôi thèm khát đến bậc nào, thiết tha đến bậc nào một ánh mắt dịu dàng, một nụ cười âu yếm, một lời sai bảo từ tốn chứa đầy niềm thân ái, tin yêu?"

Nhà văn đóng vai trò là người dẫn chuyện, tự nhiên bộc lộ những tâm tư, tình cảm của các em nhỏ. Những câu truyện của nhà văn là chuyện bình thường của cuộc sống xung quanh. Trải nghiệm, quan sát và góp nhặt những câu chuyện ấy để tạo nên những bài học giáo dục thực tiễn và sâu sắc. Có thể nói,

sau quá trình nghiên cứu, phân tích hàng loạt đối tượng nhân vật trẻ em thì đối tượng trẻ em bất hạnh, có số phận hẩm hiu chiếm phần lớn nội dung trong các sáng tác của văn học viết cho thiếu nhi: *"Ba má con mất vì vị đạn lạc trong lúc hai bên đang đánh nhau…những hình ảnh ghê rợn, những tiếng đạn vèo inh tai, tiếng kêu thất thanh của má em, cái xác nằm úp sấp của ba em"* (*Hoa tầm gửi*, Nguyễn Thái Hải).

4. Kết luận

Văn học thiếu nhi mục đích chủ yếu là giúp các em biết sống tốt đẹp, biết cảm thông, biết yêu thương, biết quý trọng cái đẹp và hiểu rõ nghĩa vụ làm người nhưng không được quá rập khuôn, thô cứng mà phải là những lời giảng sâu lắng, nhẹ nhàng và giàu tính nhân văn. Những sáng tác cho thiếu nhi ngày ấy có dồi dào màu sắc đến mấy, nhưng cũng trong từng trang viết, trong từng tác phẩm luôn đậm tính hiện thực.

Sự phát hiện mới mẻ về hình tượng trẻ em ở giai đoạn 1954 - 1975 là một bước tiến đột phá trong cách tiếp cận hiện thực và quan niệm về trẻ em. Những sáng tác cho thiếu nhi ngày ấy có dồi dào màu sắc đến mấy, nhưng cũng trong từng trang viết, trong từng tác phẩm luôn đậm tính hiện thực. Các nhà văn tiếp cận trẻ em từ nhiều góc độ và trân trọng các em trong từng mối quan hệ để mang đến những bài học giáo dục đạo đức đối với người thân, bạn bè; bài học về nghị lực, lý tưởng sống vượt qua mọi hoàn cảnh và bài học về tình yêu thiên nhiên. Các loại hình nhân vật được nghiên cứu là kiểu nhân vật khác biệt so với giai đoạn trước 1954 và phù hợp với những vấn đề xã hội như cảnh gia đình bất hoà, loạt tình trạng cha mẹ phải quần quật suốt ngày kiếm bữa ăn vì điều kiện kinh tế, xã hội là những nguyên nhân khiến các em đang ở độ tuổi cần được hướng dẫn nhưng lại không có ai dìu dắt, bị phó mặc. Văn học miền Nam Việt Nam ngay sau 1954, các sáng tác viết cho thiếu nhi tập trung về thân phận trẻ em chưa nhiều, mãi cho đến đầu thập kỉ 60 trở đi mới có sự xuất hiện những cây bút chú tâm đến cuộc đời, số phận của trẻ em.

Qua tình hình nghiên cứu, chúng tôi nhận thấy rõ tiến trình phát triển văn học viết cho thiếu nhi ở hai đầu Tổ quốc có sự khác nhau về hiện thực nhưng tựu chung vẫn thể hiện rõ tinh thần của người cầm bút là viết văn cho thiếu nhi bằng sự tâm huyết, vững vàng trong nghề nghiệp. Ở miền Nam giai đoạn 1954 - 1754, các tác phẩm chủ yếu lấy từ chất liệu cuộc sống, sức hút của đô thị (đường phố, biệt thự, xe hơi…) và đời sống vùng nông thôn (phong tục, thiên nhiên). Từ đời sống thế sự, sinh hoạt đô thị đến phong tục, văn hóa địa phương và số phận, tính cách của những người nông dân chân chất, thật thà sống ở vùng quê nông thôn

và đặc biệt là ảnh hưởng của chiến tranh như một sự bù đắp, vỗ về và chữa lành những vết thương trong tâm hồn các em nhỏ. Với hiện thực trong văn chương viết cho thiếu nhi ở miền Bắc cùng thời, các nhà văn tập trung khai thách nhiều đề tài, trong đó nổi bật ca ngợi anh hùng chiến sĩ nhỏ tuổi, gương người tốt việc tốt (như *Vừ A Dính* của Tô Hoài*, Em bé bên bờ sông Lai Vu* của Vũ Cao, *Hai làng Tà Phình và Động Hía* của Bắc Thôn…); một phần sưu tập các truyện cổ dân gian (đề tài lịch sử như *Lá cờ thêu sáu chữ vàng*, *Kể chuyện Quang Trung* của Nguyễn Huy Tưởng…) và giai đoạn văn học thiếu nhi tham gia vào công cuộc chống Mỹ cứu nước (điển hình như một số cây bút Trần Đăng Khoa, Khánh Chi, Cẩm Thơ, Chu Hồng Quý…). Sự phát triển của văn học thiếu nhi hai miền Nam - Bắc trong đã nói lên những nỗ lực của những người hoạt động văn học thiếu nhi cùng nhau vượt qua lịch sử để hướng tới một khát vọng chung: văn học thiếu nhi Việt Nam hòa nhập với tinh thần nhân văn của văn học thiếu nhi thế giới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Phương Liên (02/06/2020), "Văn học thiếu nhi - Những khởi sắc từ phương Nam", *Tạp chí Người Hà Nội Online*, https://nguoihanoi.com.vn/van-hoc-thieu-nhi-nhung-khoi-sac-tu-phuong-nam_261334.html
2. Vân Thanh (2006), *Tác giả văn học thiếu nhi Việt Nam*, Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa Hà Nội, Hà Nội.
3. Hà Thu Thủy (2021), "Thực trạng và hướng khai thác mảng Văn học thiếu nhi trong thời đại mới", *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, số 47, tr. 14-20.
4. Bùi Thanh Truyền (Chủ biên) (2014), *Giáo trình Văn học 2: Thi pháp trong văn học thiếu nhi*, Nxb Đại học Huế, Thừa Thiên Huế.

MỘT SỐ VẤN ĐỀ VỀ TÍCH HỢP GIÁO DỤC LÝ TƯỞNG CÁCH MẠNG, ĐẠO ĐỨC, LỐI SỐNG TRONG MÔN TIẾNG VIỆT CẤP TIỂU HỌC

Xuân Thị Nguyệt Hà[1], Trần Thị Quỳnh Nga[2]

[1]Vụ Giáo dục Tiểu học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội

[2]Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm Huế

TÓM TẮT

Tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống có vai trò quan trọng đối với sự hình thành, phát triển và hoàn thiện nhân cách của học sinh tiểu học. Dựa trên các quy định chung trong các văn bản chỉ đạo và dựa vào đặc trưng của môn Tiếng Việt, đặc điểm của học sinh tiểu học, bài viết đã phân tích rõ nguyên tắc tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống trong môn Tiếng Việt. Từ đó, bài viết gợi ý cho giáo viên cách thức thực hiện nội dung và hình thức tích hợp trong chương trình và sách giáo khoa môn Tiếng Việt tiểu học mới.

Từ khóa: *tích hợp; lý tưởng cách mạng; đạo đức; lối sống; môn Tiếng Việt*

1. Giới thiệu

Công tác giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống cho thanh niên, thiếu niên, nhi đồng, trong đó có học sinh tiểu học luôn được Đảng, Nhà nước, các bộ, ngành, các gia đình, nhà trường và toàn xã hội quan tâm. Ngày 11/11/2021, Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chương trình "Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống và khơi dậy khát vọng cống hiến cho thanh niên, thiếu niên, nhi đồng giai đoạn 2021-2030". Để thực hiện Chương trình này, cần có các giải pháp nhằm đa dạng hoá nội dung, phương pháp, hình thức giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống và khơi dậy khát vọng cống hiến cho thanh niên, thiếu niên, nhi đồng. Đối với cấp tiểu học, giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống đơn giản là giáo dục đạo đức, pháp luật, làm cho học sinh có tinh thần yêu nước, thật sự say mê học tập, có ý thức tổ chức kỷ luật, kính thầy, yêu bạn, có nếp sống lành mạnh, biết tôn trọng pháp luật. Việc tích hợp có thể thực hiện trong các môn học, hoạt động giáo dục ở tiểu học, trong đó môn Tiếng Việt với mục tiêu trọng tâm phát triển năng lực ngôn ngữ và năng lực văn học, có thể nói là "địa hạt" lý tưởng để tổ chức tích hợp giáo dục lý tưởng

cách mạng, đạo đức lối sống cho học sinh. Bài viết đề cập tới một số vấn đề về nguyên tắc tích hợp, chỉ ra một số địa chỉ trong các bộ sách giáo khoa (SGK) môn Tiếng Việt có thể thực hiện nội dung giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Ngoài ra, bài viết còn đề cập đến một số hình thức tích hợp phù hợp với đặc trưng của môn Tiếng Việt cấp tiểu học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp phân tích, tổng hợp

Tổng hợp các văn bản, tài liệu có liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu như: các văn bản quy phạm pháp luật quy định về giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống cho học sinh; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; phương pháp và hình thức dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học; các bộ SGK môn Tiếng Việt cấp tiểu học… Trên cơ sở đó, phân tích, rút ra nguyên tắc giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt; đề xuất một số nội dung và hình thức giáo dục phù hợp.

2.2. Phương pháp chuyên gia

Trao đổi, xin ý kiến một số chuyên gia giáo dục, cán bộ quản lý, giáo viên tiểu học về nguyên tắc, nội dung và hình thức giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt được đề xuất.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Nguyên tắc tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống trong môn Tiếng Việt cấp tiểu học

3.1.1. Tích hợp giáo dục nhưng không làm thay đổi đặc trưng môn học

Môn Tiếng Việt cấp tiểu học, với những nét khu biệt, đặc thù, luôn là "mảnh đất diệu kỳ" để "ươm mầm" các bài học về lối sống đẹp, về lý tưởng cách mạng... Các ngữ liệu đọc, bản thân nó đã là sự chuyển tải bức tranh đời sống với những thông điệp vô cùng phong phú theo những cách thức rất tinh tế, uyển chuyển, chẳng hạn như: "*Bức tranh bàn tay*"[1] là câu chuyện giản dị về tình yêu và lòng biết ơn cậu học trò nhỏ dành cho cô giáo của mình; "*Quả hồng của thỏ con*"[2] vẽ nên hình ảnh trong trẻo, dáng yêu của chú thỏ bé xinh giàu lòng yêu thương, biết nhường nhịn, lại rất biết cách chia sẻ, bao dung…

Dạy đọc, cùng với luyện viết, nói và nghe luôn dựa trên nền những chất liệu ngôn từ vừa trong sáng, vừa tinh tế, mượt mà đã góp phần tích cực trong việc giáo dục học sinh một cách tự nhiên và hấp dẫn. Tuy vậy, giáo viên cần chú ý làm chủ quá trình tổ chức thực hành các kỹ năng giao tiếp và những đặc trưng

[1] Nguyễn Minh Thuyết (2021), *Tiếng Việt 2 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[2] Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2022), *Tiếng Việt 3 (Kết nối tri thức với cuộc sống)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

riêng của môn Tiếng Việt nói chung, của từng bài học, hoạt động nói riêng, tránh xu hướng nặng nề khi tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Bên cạnh đó, trên nền các chất liệu rèn luyện kỹ năng đọc, viết, nói và nghe, giáo viên cần đảm bảo cài đặt thông điệp giáo dục hoặc đơn giản là một gợi ý về bài học đối nhân xử thế, cách thức điều chỉnh hành vi một cách khéo léo, linh hoạt; cũng có thể khai thác một số câu hỏi, bài tập trong SGK theo chiến lược tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Chẳng hạn, "*Thư của ông Trái Đất gửi các bạn nhỏ*"[1] chuyển tải câu chuyện về những tổn thương mà Trái Đất đang gánh chịu và lời khẩn cầu tha thiết: "*Các bạn nhỏ thân mến của ta ơi! Hãy giúp ta nhé, bắt đầu từ những việc nhỏ thôi, như khoá một vòi nước không dùng đến hay tắt bớt một bóng đèn... Các bạn có thể làm được không?".* Trên nền 5 câu hỏi đọc hiểu đã được đề xuất, giáo viên chỉ cần tạo "điểm nhấn tích hợp" để thông điệp về việc chung tay bảo vệ Trái Đất khỏi những đe doạ của thiên tai, ô nhiễm bằng việc dừng ở câu hỏi 3 và câu hỏi 5. Nếu câu hỏi 3 "*Ông Trái Đất mong muốn điều gì?*" mới chỉ dừng ở mức độ tái hiện lời khẩn cầu đã nêu, giáo viên hoàn toàn có thể đề nghị học sinh phản hồi bằng cách nêu lại câu hỏi "*Các bạn/Các em có thể làm được không*?". Cam kết sẵn sàng hành động đã vô cùng giá trị trong bài học thú vị này. Cũng từ đây, giáo viên kết nối với câu hỏi 5 "*Em có suy nghĩ gì khi đọc bức thư của ông Trái Đất*?" để "tạo sinh" những chia sẻ về thái độ, xúc cảm thẩm mỹ: *lo lắng, đồng cảm, yêu thương, cần hành động vì một Trái Đất xanh, làm những điều ý nghĩa cho Trái Đất như trồng thêm một cây xanh, tái chế các vật dụng cần thiết, nói "không" với túi ni lông...*

Nội dung dạy học môn Tiếng Việt ở các bộ SGK tuy có những khác biệt về sự phân bố và cấu trúc các hoạt động nhưng đều hướng đến rèn các kỹ năng đọc, viết, nói và nghe; mỗi kỹ năng lại gắn với những yêu cầu cần đạt cụ thể, đặc thù. Chẳng hạn, kỹ năng đọc bao gồm luyện kỹ thuật đọc (đọc đúng, đọc nhanh, đọc diễn cảm) và đọc hiểu (đọc hiểu nội dung, đọc hiểu hình thức, liên hệ, so sánh, kết nối, đọc mở rộng). Giáo viên cần dựa trên nền của các hoạt động này để khai thác hiệu quả nội dung giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Ngoài ra, mỗi hoạt động rèn luyện kỹ năng sẽ có những ưu thế riêng trong việc tích hợp giáo dục một nội dung cụ thể nào đó. Bên cạnh việc chú trọng chọn địa chỉ tích hợp, cần tận dụng tối đa tính đặc thù của từng hoạt động để quá trình tích hợp đạt được hiệu quả thực sự.

3.1.2. Tích hợp giáo dục dựa trên nguyên tắc lựa chọn

Để đảm bảo tích hợp hiệu quả, việc lựa chọn nội dung tích hợp, các vấn

[1] Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2022), *Sđd*.

đề theo hướng trọng tâm, cốt lõi, tinh gọn để tích hợp là cần thiết, trong đó cần lưu ý một số điểm cơ bản sau:

- Kiến thức, kỹ năng gắn với mục tiêu giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống khá đa dạng, phong phú; vì vậy cần chọc lọc những nội dung/vấn đề tích hợp có sự kết nối tự nhiên, chặt chẽ với bài học/hoạt động rèn luyện kỹ năng Tiếng Việt. Tránh tình trạng thực hiện tích hợp một cách khiên cưỡng, gượng gạo, máy móc và công thức. Chẳng hạn, trong khi các bài đọc như "*Sông Hương*", "*Mùa thu*", "*Thân thương xứ Vàm*"... đang chuyển tải những bức tranh đẹp về thiên nhiên thì một số giáo viên chọn tích hợp giáo dục về ý thức bảo vệ môi trường, về những chỉ xuất hành vi như không vứt rác bừa bãi trên sông, trên kênh rạch, không hái hoa bẻ cành - thay vì để các em cảm nhận, rung động trước cái đẹp, tự hào về cảnh sắc quê hương Việt Nam ở khắp các vùng miền.

- Nội dung giáo dục cần được lựa chọn dựa trên ngưỡng tiếp nhận, trình độ hiểu biết, tư duy và tâm lý của học sinh. Trong một số trường hợp, cần chú ý thêm cả đặc điểm vùng miền, sự khác biệt về lối sống, cách sinh hoạt... Những trải nghiệm của học sinh cần được xem là một yếu tố tham chiếu quan trọng quyết định đến việc tinh lọc nội dung giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt. Chẳng hạn, một bài đọc như "*Trống đồng Đông Sơn*" có thể gắn với nhiều "đường dẫn" tích hợp giáo dục đạo đức, như: *(i) Niềm tự hào về nền văn hoá Đông Sơn của dân tộc Việt Nam; (ii) Niềm tự hào về giá trị văn hoá, sự tinh tế của những hoa văn tinh xảo có trên trống đồng Đông Sơn; (iii) Bức tranh cuộc sống lao động hiện diện trên hoa văn trống đồng như một lời nhắn nhủ về tình yêu đất nước, cảnh vật, con người trải qua các thời kì lịch sử; (iv) Những khát vọng thể hiện trên nền hoa văn trống đồng Đông Sơn*... Tuy vậy, với đối tượng học sinh lớp 4, khi ngưỡng tiếp nhận của các em vừa đủ để chạm tới những bài học cụ thể, gần gũi, trọng tâm, giáo viên được khuyến nghị chọn nội dung giáo dục (i) và/hoặc (ii). Những thông điệp khác có thể khéo léo lồng ghép vào các phần bình luận để gia tăng giá trị của các nội dung đã chọn.

- Việc lựa chọn nội dung giáo dục cần dựa trên nhu cầu, sự quan tâm của người học. Chỉ những vấn đề thiết thực, mang tính thời sự, nằm trong "vùng quan sát" bằng cả trí tuệ và tâm hồn mới dễ dàng được học sinh tiếp nhận, chuyển hoá thành hành vi mang tính chuẩn mực hay những đóng góp có giá trị cho cộng đồng. Trên mẫu bài đọc "*Một mái nhà chung*" (Nguyễn Minh Thuyết, 2022), cần xuất phát từ trải nghiệm đọc, nhu cầu tiếp cận bài đọc từ góc nhìn chủ điểm "*Ngôi nhà chung*" để đề xuất nội dung tích hợp giáo dục: "*Trong ngôi nhà chung Trái Đất, mọi vật, mọi người đều tươi sáng và bình yên. Vì vậy, hãy cùng hát vang*

câu ca "Một mái nhà chung" bằng tình yêu, lòng tự hào và ước mong gìn giữ những hình ảnh đẹp".

- Trong một tiết học, một hoạt động thực hành Tiếng Việt, không nên đề xuất quá nhiều nội dung tích hợp. Một số giáo viên thường khá ôm đồm hoặc quá nhiều kỳ vọng ở người học, ở khả năng chuyển tải các bài học cuộc sống qua các bài tập luyện đọc, viết, nói, nghe nên giờ học trở nên nặng nề, thiếu sức hấp dẫn. Có khi một hoạt động thực hành Tiếng Việt có đến 3 - 4 điểm tích hợp với những nội dung khác biệt nhau, thiếu sự gắn kết với nhau. Quá nhiều vấn đề được đặt ra trong một lượng thời gian hạn chế sẽ khiến học sinh chán nản, không đủ sức tiếp thu và thẩm thấu.

Bên cạnh đó, cần lưu ý giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt là một hành trình dài, gắn với một chiến lược cụ thể. Do vậy, cần xây dựng kế hoạch đủ để có sự phân bố hợp lý trong từng giai đoạn của năm học, tránh trùng lặp, chồng chéo, lãng phí tài nguyên dạy học. Các nội dung giáo dục đề xuất cũng cần được giáo viên ở từng trường học, lớp học điều chỉnh linh hoạt để tăng cường sự tương tác của học sinh.

3.1.3. Tích hợp giáo dục tạo nên sự kết nối giữa người học với thực tiễn, khơi dậy hứng thú và niềm đam mê học tập

Giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt cần đảm bảo khơi dậy được niềm hứng khởi ở học sinh, khiến các em nhận thấy những giá trị đích thực để sẵn sàng thực hiện. Giáo viên cần làm sao để mỗi vấn đề đặt ra về lý tưởng cách mạng, về bài học làm người, về lẽ ghét - yêu, về khát vọng cống hiến, chia sẻ... tích hợp trong giờ Tiếng Việt đều được học sinh đón nhận bằng sự thích thú, thái độ trân trọng và ý chí sẵn sàng hành động.

Tích hợp đòi hỏi tạo nên sự kết nối chặt chẽ giữa các thông điệp giáo dục với nội dung bài đọc, giữa các định hướng hành động với các hoạt động rèn luyện kỹ năng đọc, viết, nói và nghe. Đồng thời, cũng cần gắn kết chặt chẽ người học với thực tiễn cuộc sống, với những trải nghiệm sống động mà học sinh đã từng hoặc có khả năng tham gia. Cũng theo nguyên tắc này, nội dung giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống được đưa vào bài học, hoạt động Tiếng Việt phải phản ánh bức tranh cuộc sống và tạo nên những ấn tượng cụ thể, trực quan và sâu sắc cho học sinh. Nhà Tâm lý học John Dewey từng nói rằng: "Giáo dục không chỉ để chuẩn bị cho cuộc sống, mà giáo dục chính là cuộc sống. Bởi với mỗi đứa trẻ, mỗi học sinh, học qua trải nghiệm luôn có giá trị sâu sắc". Khi giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống không phải là những lý thuyết khô khan mà gần gũi như chính cuộc sống xung quanh, học sinh sẽ tìm thấy động cơ

để tiếp nhận, lĩnh hội, sẽ có tâm thế tốt để học hỏi và phát triển bản thân.

3.2. Gợi ý nội dung tích hợp giáo dục trong môn Tiếng Việt

Trong các bộ SGK Tiếng Việt cấp tiểu học, có rất nhiều nội dung có thể tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống cho học sinh, dưới đây là một số gợi ý về địa chỉ tích hợp (Bảng 1-3).

Bảng 1. *Gợi ý nội dung tích hợp với Bộ sách Cánh diều Lớp 2*

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
Đọc hiểu: i) Nhận biết được thái độ, tình cảm giữa các nhân vật thể hiện qua hành động, lời thoại; ii) Nêu được nhân vật yêu thích nhất và giải thích được vì sao; iii) Nêu được các thông tin bổ ích đối với bản thân từ văn bản.	- Tập trung khai thác các câu hỏi thuộc bình diện đọc hiểu hình thức (i), liên hệ, so sánh, kết nối (ii) của các văn bản văn học xuyên suốt 2 tập sách, giúp học sinh rèn luyện kỹ năng nhận diện chính xác thái độ, tình cảm của nhân vật trong truyện qua hành động, lời thoại; đồng thời biết nêu được nhân vật yêu thích, giải thích lý do (tương ứng với việc rút ra bài học bổ ích từ các nhân vật). Ví dụ văn bản "Những cây sen đá": Niềm háo hức của cả lớp thể hiện qua việc cố gắng học thật tốt để nhận được quà tặng là một chậu cây nhỏ. Niềm tự hào của Việt khi em đã hết sức nỗ lực để có một cái cây bé xíu mang về nhà. Niềm tự hào và biết ơn của bố Việt thể hiện qua lời nói, trong đó nhắc đến việc làm của thầy giáo - việc làm đã khiến Việt không ngừng cố gắng để vượt qua hạn chế của bản thân… - Có kỹ năng nêu được những thông tin bổ ích (về cuộc sống, về cách ứng xử...) trong văn bản thông tin. Có thể mở rộng thêm bằng câu hỏi về ý tưởng vận dụng thông tin bổ ích đã học vào cuộc sống. Ví dụ văn bản "Ươm mầm": Trải nghiệm với những câu chuyện kể tưởng tượng thời thơ ấu, sự sáng tạo và thói quen ghi chép, lưu giữ thông tin đã góp phần giúp Rô-linh trở thành một nhà văn nổi tiếng…
Viết: i) Viết được 4 - 5 câu tả một đồ vật gần gũi, quen thuộc dựa vào gợi ý; ii) Viết được 4 - 5 câu nói về tình cảm của mình đối	- Khai thác trải nghiệm cảm xúc khi học sinh thực hành viết câu gắn với những đối tượng/sự vật gần gũi, quen thuộc hoặc trực tiếp bộc lộ cảm xúc về một người thân, một sự việc cụ thể. Ví dụ: "Viết về một tiết học em thích", "Viết về thầy cô", "Viết về một ngày đi học của em" ... luôn chú trọng khai thác mạch cảm xúc của học

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
với người thân hoặc sự việc dựa vào gợi ý; iii) Biết viết thời gian biểu, bưu thiếp, tin nhắn, lời cảm ơn, lời xin lỗi.	sinh, điều này không chỉ giúp đoạn văn tạo lập được trở nên chân thật mà còn tạo nhu cầu, hứng thú viết. Các câu hỏi gợi ý định hướng cảm xúc thường là: "Em thích nhất điều gì ở tiết học đó?", "Tình cảm của em với thầy cô/ông bà như thế nào?" … - Các văn bản thông tin như bưu thiếp, lời cảm ơn, lời xin lỗi thường chứa đựng trong đó các chia sẻ về cảm xúc. Cần giúp học sinh cách biểu đạt lời chúc mừng, lời yêu thương hoặc lời cảm ơn, lời xin lỗi một cách chân thành, giản dị để dễ được đón nhận; cũng từ đó hình thành thói quen biểu đạt tình cảm thông qua những phương tiện như bưu thiếp hay một tin nhắn nói lên lòng biết ơn, sự hối lỗi...
Nói và nghe: i) Biết nói và đáp lại lời chào hỏi, chia tay, cảm ơn, xin lỗi, lời mời, lời đề nghị, chúc mừng, chia buồn, an ủi, khen ngợi, bày tỏ sự ngạc nhiên; đồng ý, không đồng ý, từ chối phù hợp với đối tượng người nghe; ii) Biết trao đổi trong nhóm về một vấn đề: chú ý lắng nghe người khác, đóng góp ý kiến của mình, không nói chen ngang khi người khác đang nói.	- Nghi thức lời nói được rèn luyện trong các tiết Nói và nghe như "Chào hỏi, tự giới thiệu", "Nói lời chào, lời chia tay" hoặc tích hợp ở phần Luyện tập. Đây chính là địa chỉ lý tưởng để hướng dẫn học sinh cách nói và đáp lời chào hỏi, chia tay, cảm ơn, xin lỗi, lời mời... một cách lịch sự, phù hợp "vai giao tiếp", tình huống giao tiếp. Cần chú ý thêm cả những tương tác hành vi của học sinh tương ứng với từng nghi thức: vui vẻ, niềm nở khi chào hỏi, chúc mừng; nhẹ nhàng, khéo léo khi đề nghị; đồng cảm, chân thành khi chia buồn, an ủi; dứt khoát, chắc chắn khi đáp lời đồng ý, không đồng ý... - Chủ động hình thành kỹ năng lắng nghe cho học sinh qua các bài học rèn nói nghe tương tác như "Nghe - trao đổi về nội dung bài hát "Bà cháu", "Nghe - trao đổi về nội dung bài hát "Ba ngọn nến lung linh". Có thể kiến tạo các nhóm tương tác, các vòng tròn kết nối để học sinh cùng nghe, cùng trao đổi theo nguyên tắc: lắng nghe để có phản hồi tích cực bằng cách bày tỏ ý kiến bằng 1-2 câu, không chen ngang khi người khác đang trình bày, muốn phát biểu cần phát tín hiệu đề nghị và chờ đến lượt lời của mình mới nói.

Bảng 2. *Gợi ý nội dung tích hợp với Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống Lớp 3*

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
Đọc và đọc hiểu: i) Bước đầu biết đọc diễn cảm các đoạn văn miêu tả, câu chuyện, bài thơ; ii) Lựa chọn một nhân vật trong tác phẩm đã học hoặc đã đọc, nêu tình cảm và suy nghĩ về nhân vật đó; iii) Nêu được những điều học được từ văn bản (văn bản thông tin).	- Ở giai đoạn đầu của luyện đọc diễn cảm, giáo viên chủ yếu hướng dẫn học sinh thể hiện đúng giọng điệu, cảm xúc của nhân vật, ngữ điệu phù hợp, biết nhấn giọng ở các từ ngữ biểu cảm. Chính điều này một mặt giúp học sinh hiểu sâu sắc hơn các thông điệp thẩm mỹ được gửi gắm; mặt khác góp phần tạo điều kiện để học sinh tích lũy các kỹ năng biểu đạt lời nói. Ví dụ: Luyện đọc diễn cảm đoạn 2 văn bản "Đi tìm mặt trời" cần giúp học sinh thấy được "hành trình" của gà trống (bụi mây - rừng nứa - rừng lim - rừng chò - cây chò cao nhất), sự kiên nhẫn và nỗ lực của chú (chờ - suýt ngã - quắp ngón chân thật chặt - chờ mãi, đợi mãi và suy nghĩ về sự thiệt thòi của bạn bè) và tiếng kêu xé tan bầu không gian tối tăm: "Trời đất ơi... ơi...!". - Cảm xúc, suy nghĩ của học sinh về nhân vật cũng là một yếu tố quan trọng góp phần hướng tới đọc diễn cảm, hướng tới nhận thức sâu sắc về hành vi, những điều thiện lương, những nét đẹp của phẩm chất, đạo đức, lý tưởng, lối sống mà nhân vật chuyển tải trong văn bản. Chính vì vậy, yêu cầu cần đạt này cần được chuyển hoá thành các câu hỏi liên hệ, so sánh, kết nối một cách thường xuyên. Với văn bản "Đi tìm mặt trời", mỗi học sinh có thể tự do nói về một điều ở nhân vật gà trống khiến bản thân thấy ấn tượng (tình yêu thương, sự quan tâm dành cho bạn bè; lòng quyết tâm vượt qua mọi gian khó, vất vả để tìm ánh sáng mặt trời...). - Trong dạy đọc hiểu văn bản thông tin, nên thường xuyên yêu cầu học sinh tổng kết bài đọc, tìm được 1-2 điều bổ ích với bản thân. Ví dụ: văn bản "Những ngọn hải đăng" cần được định hướng để hình thành những hiểu biết về hải đăng - đèn biển (lợi ích, cách thắp sáng), về nỗi khó khăn, sự chăm chỉ của những người canh giữ hải đăng…

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
Viết: i) Viết được đoạn văn ngắn nêu tình cảm, cảm xúc về con người, cảnh vật dựa vào gợi ý; ii) Viết được đoạn văn ngắn nêu lý do vì sao mình thích hoặc không thích một nhân vật trong câu chuyện đã đọc hoặc đã nghe; iii) Viết được đoạn văn ngắn giới thiệu về bản thân, nêu được những thông tin quan trọng như: họ và tên, ngày sinh, nơi sinh, sở thích, ước mơ của bản thân.	- Trong chuỗi hoạt động viết đoạn văn biểu cảm gắn với yêu cầu cần đạt (i) và (ii), bộ sách có những chiến lược riêng để rèn luyện kỹ năng biểu đạt cảm xúc theo từng đối tượng cụ thể. Có một số bài tập thực hành viết (như: "Viết 2-3 câu nêu lý do em yêu thích một nhân vật") gắn với một nhiệm vụ cụ thể, chuyên biệt và rất thuận lợi cho việc tích hợp giáo dục cảm xúc thẩm mỹ trước cái đẹp, cái thiện. Chẳng hạn, cùng chọn nhân vật Ông Đùng, bà Đùng nhưng có thể khuyến khích học sinh thể hiện suy nghĩ, cảm xúc với những lý do riêng, điều thật sự khiến học sinh yêu thích, ngưỡng mộ, kính trọng: 1) Ông Đùng, bà Đùng có dáng vẻ cao lớn khác thường nhưng rất hiền hoà, chăm chỉ; 2) Ông Đùng, bà Đùng là người luôn tìm và thử nghiệm những cách khác nhau để cuộc sống của người dân trở nên tốt hơn; 3) Ông Đùng, bà Đùng là những người chăm chi, làm việc không ngơi nghỉ nhưng lúc nào cũng vui vẻ, hiền hoà; 4) Ông Đùng, bà Đùng, theo truyền thuyết, là những người tạo nên sông Đà ngoằn ngoèo và lắm thác ghềnh - một cảnh quan đẹp của đất nước Việt Nam thân yêu. - Khi tổ chức thực hành viết đoạn văn ngắn giới thiệu về bản thân, ngoài các yêu cầu "nêu được những thông tin quan trọng như: họ và tên, ngày sinh, nơi sinh", cần đặc biệt khuyến khích học sinh suy nghĩ về "sở thích, ước mơ" để trình bày. Với tính chất là một văn bản thông tin ngắn, các sở thích, mơ ước được biểu đạt một cách gọn rõ nhưng đó phải là những ước mơ thiết tha nhất, những ước mơ tươi đẹp của mình, những sở thích khiến cho bản thân trở nên tích cực, có ý nghĩa (thích đọc sách, thích thiết kế các đồ dùng đơn giản bằng các chất liệu thân thiện với môi trường...).
Nói và nghe: i) Nói rõ ràng, tập trung vào mục đích nói và đề tài được nói tới; có thái	- Trong luyện nói và nghe cho học sinh, thường xuyên lưu ý việc khai thác hiệu quả của hành vi phi ngôn ngữ kèm lời. Hành vi giao tiếp chuẩn mực, thái độ nhã nhặn, lịch sự là những tiêu chuẩn quan trọng để học sinh tham

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
độ tự tin và có thói quen nhìn vào người nghe, biết tránh dùng từ ngữ kém văn hoá; ii) Biết hỏi và đáp kết hợp với cử chỉ, điệu bộ thích hợp.	gia các cuộc thoại, các hoạt động tương tác. Có thể đề xuất một số tình huống luyện nói và nghe để giúp học sinh biết lựa chọn từ ngữ, tránh các từ ngữ kém văn hoá. - Không chỉ chú trọng sản phẩm lời nói có văn hoá mà còn cần rèn cho các em những cách thức biểu đạt phù hợp chuẩn mực đạo đức: nói có thưa gửi, trao đổi tích cực, thái độ lịch sự, hoà nhã, khi nói và nghe đều thể hiện sự tự tin...

Bảng 3. *Gợi ý nội dung tích hợp với Bộ sách Chân trời sáng tạo Lớp 4*

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
Đọc và đọc hiểu: i) Đọc diễn cảm các văn bản truyện, kịch, thơ, văn bản miêu tả: nhấn giọng đúng từ ngữ; thể hiện cảm xúc qua giọng đọc; ii) Nêu được tình cảm, suy nghĩ của bản thân sau khi đọc văn bản; iii) Nêu được cách ứng xử của bản thân nếu gặp những tình huống tương tự như tình huống của nhân vật trong tác phẩm; iv) Nêu được một vấn đề có ý nghĩa đối với bản thân hay cộng đồng được gợi ra từ văn bản đã đọc (văn bản thông tin).	- Với sự xuất hiện của thể loại kịch, hoạt động luyện đọc diễn cảm trong môn Tiếng Việt ở các bộ sách trở nên đa dạng hơn. Trên cơ sở việc hiểu về nhân vật, tình huống, ý nghĩa, có thể cho học sinh chia sẻ về cảm xúc, thông điệp trước khi thực hành đọc diễn cảm theo nhóm, lớp. Ví dụ về cảm xúc tươi sáng, trong trẻo của bài thơ "Gieo ngày mới" và thông điệp: "Cũng như mọi vật, mọi người, em gieo ngày mới bằng chuỗi cười giòn tan chứa đựng niềm vui". Sau đó đọc trong nhóm để lắng nghe phản hồi và tổ chức đọc trước lớp. - Trong dạy học đọc hiểu, đối với những văn bản đã xác định được vấn đề, nội dung tích hợp, tổ chức cho học sinh chia sẻ tình cảm, suy nghĩ sau khi đọc hoặc nêu cách ứng xử với những tình huống tương tự. Cách hỏi đáp văn bản này bên cạnh việc đáp ứng một loại câu hỏi đọc hiểu cần phải được "gia cố" thêm bởi các chỉ dẫn nội dung giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Chẳng hạn như với việc trả lời câu hỏi 5 trong bài đọc "Lên nương", học sinh chia sẻ những điều mình biết về cuộc sống của các bạn nhỏ vùng cao; từ đó giáo viên khơi gợi để các em "gọi tên cảm xúc": yêu mến, trân trọng, thích thú, ước mong cùng trải nghiệm... Hay khi đọc hiểu bài "Một li sữa", sau khi học sinh rút ra được ý nghĩa của tình yêu thương, lòng biết ơn, cách ứng xử tế

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
	nhị và chân thành, có thể nêu tình huống để học sinh trao đổi về cách ứng xử: i) Khi gặp một người khó khăn, hoạn nạn như Ke-ly; ii) Khi gặp lại người đã từng giúp đỡ mình. - Với sự phân bố khá chặt chẽ các loại và thể loại văn bản, giáo viên và học sinh rất thuận lợi khi nhận diện văn bản thông tin. Với mỗi văn bản chọn để tích hợp giáo dục, cần linh hoạt trong cách đặt vấn đề về điều ý nghĩa đối với bản thân, với cộng đồng. Ví dụ, có thể đặt câu hỏi sau để tích hợp giáo dục khi dạy học đọc bài "Kỳ quan đê biển": "Từ vẻ đẹp ý chí, tài năng, tính kiên trì của con người Hà Lan thể hiện qua kỳ quan đê biển, em học được bài học gì về ý thức cống hiến/xây dựng cộng đồng?". Nhưng với văn bản đọc "Món ngon mùa nước nổi", cần đề xuất câu hỏi để học sinh rút ra bài học/ý nghĩa: "Mỗi miền quê đều gợi nhắc một vài sản vật, món ăn riêng biệt, dù giản dị nhưng gắn bó với đời sống nhân dân và luôn nhắc nhớ yêu thương".
Viết: i) Viết được bài văn thuật lại một sự việc đã chứng kiến (nhìn, xem) hoặc tham gia và chia sẻ suy nghĩ, tình cảm của mình về sự việc đó; ii) Viết được đoạn văn nêu tình cảm, cảm xúc của bản thân về một nhân vật trong văn học hoặc một người gần gũi, thân thiết.	- Thể loại văn thuật tiếp tục được phát triển đến lớp 4 nhưng ở cấp độ cao hơn: cùng với nhiệm vụ thuật lại một sự việc đã chứng kiến (nhìn, xem) hoặc tham gia, cần chia sẻ suy nghĩ, tình cảm của mình về sự việc đó. Vì vậy, bên cạnh các kỹ năng giúp gia tăng vốn sống, sự trải nghiệm để làm giàu cảm xúc, cần lưu ý hướng dẫn và hình thành cho học sinh thói quen trải nghiệm, quan sát, ghi chép và lưu giữ lại các cảm xúc tích cực để thực hiện hiệu quả bài văn. Các yêu cầu thực hành trong bộ sách nhìn chung rất thuận lợi để tích hợp giáo dục, chẳng hạn, kể lại một hoạt động đền ơn đáp nghĩa hoặc một hoạt động thiện nguyện, viết bài văn thuật lại một sự việc để lại cho em nhiều ấn tượng trong Lễ kỷ niệm ngày Nhà giáo Việt Nam 20/11 của trường/lớp em. Suy nghĩ, cảm xúc có thể được chuyển tải bằng các câu văn kết đọng ở cuối bài, cũng có thể được thể hiện xuyên suốt bài văn (với những học sinh có kỹ năng viết tốt).

Yêu cầu cần đạt	Gợi ý nội dung tích hợp
	- Tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong viết đoạn văn biểu cảm tiếp tục thực hiện như các khối lớp trước theo hệ thống bài tập; chú ý khu biệt ở đối tượng biểu cảm (nhân vật trong văn học, người gần gũi, thân thiết).
Nói và nghe: i) Kể lại được một sự việc đã tham gia và chia sẻ cảm xúc, suy nghĩ về sự việc đó; ii) Biết đóng góp ý kiến trong việc thảo luận về một vấn đề đáng quan tâm hoặc một nhiệm vụ mà nhóm, lớp phải thực hiện.	- Cùng với việc kể lại một sự việc đã tham gia, học sinh cần có thói quen chia sẻ cảm xúc, suy nghĩ về sự việc đó. Đây cũng là hành vi có văn hoá mà thông qua dạy học nói và nghe, giáo viên cần tác động đến học sinh. Ví dụ: "Nói về một việc em đã làm cùng bạn bè, người thân... để góp phần giữ gìn nhà cửa, đường phố, trường lớp... xanh - sạch - đẹp". Để thực hành nói và nghe, trước hết, học sinh phải là người trực tiếp trải nghiệm và kể lại bằng chính cảm xúc, suy nghĩ sâu sắc về việc làm của mình và những người xung quanh. Nội dung luyện nói và nghe cũng giúp giáo dục ý thức bảo vệ môi trường, ý thức chung tay vì cộng đồng, vì một không gian sống sạch, xanh và tươi đẹp. - Tương tự những phân tích ở trên, khi tổ chức các hoạt động thảo luận, cần chú ý hình thành ở học sinh ý thức đóng góp ý kiến cho một vấn đề đáng quan tâm, một nhiệm vụ mà nhóm, lớp phải thực hiện. Sự tham gia một cách tích cực của học sinh vào hoạt động trao đổi, ý thức đóng góp ý kiến về một vấn đề đáng quan tâm... cũng là những biểu hiện của tinh thần trách nhiệm, của nỗ lực cống hiến cho tập thể, cho cộng đồng. Trong dạy nói và nghe các bài có yêu cầu thảo luận, cần hướng dẫn học sinh tương tác nhóm để đảm bảo mỗi thành viên có ít nhất một lượt bày tỏ ý kiến. Theo đó, tất cả học sinh đều phải tìm hiểu về vấn đề đưa ra thảo luận để chia sẻ, trao đổi thông tin. Ngoài ra, học sinh cũng học được cách tôn trọng các ý kiến mà mỗi thành viên đề xuất, ghi nhận những điều hay từ các ý kiến đó.

3.3. Một số hình thức tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống cho học sinh tiểu học trong môn Tiếng Việt

3.3.1. Tích hợp giáo dục qua hoạt động rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt

Hình thức này thường được sử dụng trong định hướng chiến lược giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt. Nội dung bài học Tiếng Việt được tích hợp trong một hoặc một số hoạt động rèn luyện kỹ năng đọc, viết, nói và nghe, thông qua hệ thống bài tập thực hành phù hợp. Chẳng hạn, khi tổ chức dạy đọc văn bản "*Cha sẽ luôn ở bên con*"[1], thông điệp giáo dục về tình cảm gia đình, tình cha con thiêng liêng được chọn để tích hợp trong hoạt động đọc hiểu. Tuy nhiên, giáo viên có thể linh hoạt để tạo điểm nhấn tích hợp tại một trong hai câu hỏi sau với những giá trị giáo dục khác nhau: Câu hỏi 2: "*Vì sao người cha vẫn quyết tâm đào bới đống đổ nát khi mọi người không còn hi vọng*?" với thông điệp giáo dục: "*Vì tình yêu thương vô bờ bến và hi vọng mãnh liệt rằng sẽ cứu được con; hơn thế, vì dù có chuyện gì xảy ra chăng nữa, ông cũng sẽ luôn ở bên con*". Câu hỏi 4: "*Chi tiết nào cho thấy cậu con trai rất tin tưởng vào cha mình?*" với thông điệp giáo dục: *"Niềm tin của con dành cho cha mình, niềm tin được kết tinh từ yêu thương, từ sự gắn bó sâu sắc, từ chính lời cha từng chia sẻ: "Dù có chuyện gì xảy ra, cha cũng luôn ở bên con*".

Hình thức tích hợp giáo dục qua hoạt động rèn luyện kỹ năng sử dụng tiếng Việt khuyến nghị về "liều lượng" nội dung giáo dục mà giáo viên chọn để lồng ghép vào hoạt động dạy học, tránh tình trạng dàn trải, thiếu trọng tâm hoặc tản mạn, khiến học sinh cảm thấy mơ hồ, khó nắm bắt. Với mỗi hoạt động rèn luyện kỹ năng, chỉ nên chọn một vấn đề đơn giản, nhẹ nhàng để thực hiện tích hợp giáo dục. Chẳng hạn, với tiết học Nói và nghe "*Những miền quê yêu dấu*"[2], học sinh nhận được yêu cầu "giới thiệu về một miền quê mà em yêu mến". Giáo viên có thể ưu tiên chọn điểm nhấn tích hợp khi khuyến khích học sinh cùng với lời giới thiệu về miền quê, cảnh vật và con người ở miền quê, hãy nói lên những ước mơ, khát vọng về miền quê và điều mình muốn làm cho nơi thân yêu đó.

3.3.2. Tích hợp giáo dục qua hình thức liên hệ, mở rộng bài học Tiếng Việt

Liên hệ, mở rộng là hình thức tích hợp được lựa chọn vận dụng một cách khá thường xuyên trong giờ Tiếng Việt. Sau mỗi hoạt động đọc, viết, nói và nghe (chủ yếu là sau hoạt động đọc), bằng cách đặt các câu hỏi, yêu cầu, đề nghị kết nối thông tin, thông điệp giáo dục trong bài đọc với thực tiễn, giáo viên từng bước giúp học sinh nhận hiểu về lý tưởng, lối sống, về nét đẹp trong các hành vi

[1] Nguyễn Minh Thuyết (2022), *Tiếng Việt 3 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
[2] Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2023), *Tiếng Việt 4 (Kết nối tri thức với cuộc sống)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

đạo đức... Tích hợp giáo dục bằng hình thức liên hệ, mở rộng được thực hiện khá linh hoạt, chú trọng gia tăng cơ hội biểu đạt suy nghĩ, cảm xúc của học sinh trong những tình huống liên hệ bản thân hay đời sống xã hội gần gũi với văn bản đọc, với những tình huống luyện viết, nói và nghe. Tuỳ thuộc vào định hướng giá trị tích hợp giáo dục, giáo viên đề xuất các câu hỏi liên hệ phù hợp. Chẳng hạn, với bài đọc "*Đường đi Sa Pa*"[1], có thể giáo dục tình yêu quê hương, niềm tự hào về những cảnh sắc tươi đẹp của đất nước hoặc những trải nghiệm cảm xúc, những hình dung của bạn đọc - học sinh hay ước vọng gìn giữ vẻ đẹp đặc biệt của Sa Pa qua các câu hỏi liên hệ, mở rộng khác nhau như: *Bài đọc gợi cho em cảm xúc gì về cảnh sắc thiên nhiên Sa Pa - một địa danh nổi tiếng của đất nước Việt Nam? Em thích điều gì nhất trong bài văn (hình ảnh thiên nhiên tươi đẹp, từ ngữ hay, hành trình trải nghiệm thú vị)? Em sẽ làm gì để giới thiệu, lan toả vẻ đẹp của Sa Pa đến bạn bè, người thân hoặc bạn bè quốc tế (nếu có cơ hội)? Nói 1 - 2 từ thể hiện cảm xúc của em trước vẻ đẹp diệu kì của Sa Pa./ Nếu được chọn để nói về một điều ấn tượng nhất về Sa Pa, em sẽ nói gì?*

Mỗi bài đọc, bài học hay hoạt động rèn luyện kỹ năng, theo hình thức tích hợp này, giáo viên nên chọn liên hệ, mở rộng một vấn đề cụ thể; không nên ôm đồm, đặt quá nhiều kì vọng ở học sinh, càng cần phải tránh xu hướng lan man, lạc đề, kết nối khiên cưỡng.

3.3.3. Tích hợp toàn phần qua hoạt động ngoại khoá tiếng Việt

Tích hợp toàn phần thực chất là cách mô tả dạng thức hoạt động mà nội dung giáo dục lý tưởng, đạo đức lối sống gần như trùng khớp với nội dung bài học, hoạt động Tiếng Việt. Trong giờ chính khoá, tích hợp toàn phần khó thực hiện hơn là các hoạt động trải nghiệm, ngoại khoá. Giáo viên có thể đề xuất các hoạt động như "Trải nghiệm đọc trong không gian văn hoá" để việc rèn thói quen đọc, kỹ năng đọc được đặt hoàn toàn trong phông nền, ngữ cảnh, không gian văn hoá địa phương (như *"Trải nghiệm đọc trong không gian văn hoá Huế", "Trải nghiệm đọc trong không gian văn hoá Tây Nguyên", "Trải nghiệm đọc trong không gian văn hoá dân tộc Mường*" ...). Ở quy mô nhỏ hơn, với thời lượng ngắn hơn, một số hoạt động ngoại khoá như tham quan làng nghề và viết đoạn văn thuật một sự việc/viết đoạn văn về thể hiện tình cảm, cảm xúc về một nghệ nhân, một người làm nghệ thuật hay trải nghiệm trò chơi dân gian và luyện nói, viết giới thiệu về các hoạt động vui chơi ở quê hương có thể là sự lựa chọn phù hợp để tích hợp giáo dục lý tưởng, đạo đức lối sống cho học sinh. Một điều cần lưu ý là, đối với hình thức này, giáo viên cần cân đối hài hoà mục tiêu tích hợp giáo

[1] Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2023), *Sđd.*

dục với mục tiêu môn Tiếng Việt để tránh "lệch chuẩn", không đúng với mục tiêu môn học.

4. Kết luận

Bài viết đã trình bày rõ một số nguyên tắc tích hợp lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt, đây là những nguyên tắc then chốt nhằm thực hiện tích hợp hiệu quả, phù hợp với đặc trưng của môn học và đặc điểm tâm sinh lý của học sinh tiểu học, giúp tiếp nhận một cách nhẹ nhàng những bài học, thông điệp về lý tưởng, đạo đức, lối sống. Đặc biệt, bài viết cũng đã đưa ra những gợi ý giúp xác định nội dung và hình thức tích hợp trong chương trình và SGK môn Tiếng Việt. Dựa trên những gợi ý này, giáo viên có thể nghiên cứu chương trình và SGK môn Tiếng Việt ở từng lớp để tìm ra những "địa chỉ" phù hợp tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống. Kết quả nghiên cứu góp phần khẳng định ưu thế của môn Tiếng Việt trong việc tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống cho học sinh tiểu học. Thực hiện tốt việc tích hợp giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống trong môn Tiếng Việt nói riêng, trong các môn học khác nói chung sẽ góp phần thực hiện thực hiện thành công mục tiêu giáo dục toàn diện học sinh tiểu học, đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực học sinh theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*, Hà Nội.
2. Chính phủ (2022), *Quyết định số 1895/ QĐ-TTg về phê duyệt Chương trình "Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống và khơi dậy khát vọng cống hiến cho thanh niên, thiếu niên, nhi đồng giai đoạn 2021-2030",* Hà Nội.
3. Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2022), *Tiếng Việt 3 (Kết nối tri thức với cuộc sống)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Bùi Mạnh Hùng và Trần Thị Hiền Lương (2023), *Tiếng Việt 4 (Kết nối tri thức với cuộc sống)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Nguyễn Thị Ly Kha (2021), *Tiếng Việt 2 (Chân trời sáng tạo)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. Nguyễn Thị Ly Kha và Trịnh Cam Ly (2022), *Tiếng Việt 3 (Chân trời sáng tạo)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

7. Nguyễn Thị Ly Kha và Trịnh Cam Ly (2023), *Tiếng Việt 4 (Chân trời sáng tạo)*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
8. Nguyễn Minh Thuyết (2021), *Tiếng Việt 2 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
9. Nguyễn Minh Thuyết (2022), *Tiếng Việt 3 (Cánh Diều)*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

TĂNG CƯỜNG HOẠT ĐỘNG THỰC HÀNH Ở CÁC HỌC PHẦN VỀ NUÔI DƯỠNG, CHĂM SÓC TRẺ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON CỦA TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM NAM ĐỊNH

Bùi Thu Hà

Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

TÓM TẮT

Trong những năm gần đây, chương trình đào tạo giáo viên mầm non đã có sự điều chỉnh theo hướng giảm bớt lý thuyết hàn lâm, tăng cường nội dung thực hành, thực tế và linh động trong việc tổ chức các hoạt động thực hành ở các học phần thuộc khối kiến thức chuyên ngành, nhằm giúp sinh viên có cơ hội được theo sát thực tiễn nghề nghiệp trong suốt tiến trình đào tạo và đủ năng lực làm việc tốt tại các cơ sở giáo dục mầm non ngay sau khi ra trường. Từ việc nghiên cứu, tìm hiểu thực tiễn về công việc của người giáo viên mầm non và kinh nghiệm thu được qua quá trình giảng dạy, ở nghiên cứu này, chúng tôi trình bày một số biện pháp tăng cường hoạt động thực hành cho sinh viên trong các học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ em thuộc chương trình đào tạo giáo viên mầm non của trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định, theo sát yêu cầu đổi mới giáo dục và thực tiễn giáo dục mầm non.

Từ khóa: *giáo dục mầm non; đào tạo giáo viên; thực hành*

1. Giới thiệu

Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 đã đề ra yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo định hướng *"Phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học, học đi đôi với hành, gắn liền lý thuyết với thực tiễn…"* cùng với thực tiễn phát triển nhanh chóng về mạng lưới và chương trình giáo dục của hệ thống GDMN trên cả nước, đòi hỏi các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non phải có sự đổi mới về chương trình đào tạo (CTĐT) theo hướng tinh giản, cập nhật, bám sát nhu cầu thực tiễn nhằm đáp ứng mục tiêu GDMN trong giai đoạn mới. Cập nhật thực tiễn và theo sát những yêu cầu nêu trên, trường CĐSP Nam Định đã sớm điều chỉnh, xây dựng mới các CTĐT ngành GDMN theo hướng tinh giản thời lượng nhưng vẫn đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo, trên cơ sở giảm tải lý thuyết hàn lâm, tăng cường nội dung thực hành, thực tế trong các học phần thuộc khối kiến thức chuyên ngành, nhằm giúp sinh viên có cơ hội theo sát thực tế nghề nghiệp và tích lũy vốn kiến thức nghiệp vụ nghề của bản thân,

có đủ năng lực làm việc tốt tại các cơ sở GDMN ngay sau khi ra trường.

Theo Chuẩn đầu ra của CTĐT ngành GDMN ở trường CĐSP Nam Định, *"Chăm sóc trẻ"* và *"Tham gia nuôi dưỡng trẻ"* là 2 trong số 3 mục tiêu đào tạo. Việc trang bị những kiến thức và kỹ năng nghề nghiệp cho giáo viên mầm non tương lai thông qua các học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mầm non đóng vai trò rất quan trọng, đặc biệt là những nội dung thực hành chăm, nuôi trẻ. Nội dung bài viết đề cập đến một số biện pháp tăng cường các hoạt động thực hành cho sinh viên ngành GDMN ở những học phần này.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu lý thuyết

Các văn bản pháp lý về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; đào tạo giáo viên mầm non; xây dựng CTĐT tiếp cận phẩm chất, năng lực người học là cơ sở cho phép tác giả đề xuất việc tăng cường nội dung thực hành trong các học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ của CTĐT ngành GDMN ở trường CĐSP Nam Định.

Vai trò của thực hành trong đào tạo nghề nói chung và nghề giáo viên mầm non nói riêng cũng đã được tìm hiểu thông qua một số nghiên cứu của các nhà khoa học giáo dục, làm nền tảng lý luận cho vấn đề nghiên cứu. Đồng thời, việc tìm hiểu nội dung môn học, mục tiêu của CTĐT, kế hoạch đào tạo của các chương trình đã triển khai trong nhà trường và tham khảo một số cơ sở đào tạo giáo viên mầm non khác trên toàn quốc được xác định làm căn cứ chuyên môn trong việc xây dựng các nội dung thực hành theo những học phần chuyên ngành về chăm, nuôi trẻ.

2.2. Nghiên cứu thực tiễn

Phương pháp khảo sát, điều tra bằng phiếu hỏi và phỏng vấn trực tiếp được áp dụng với các cán bộ quản lý, giáo viên đang công tác tại một số trường mầm non công lập và tư thục trên địa bàn các tỉnh Nam Định, Hưng Yên, Hà Nội; kết hợp với thu thập ý kiến phản hồi của các sinh viên từ K38 đến K41 trường CĐSP Nam Định qua các đợt thực tập. Từ đó xác định cơ sở lý thuyết trọng tâm và các nội dung thực hành cần tăng cường cho sinh viên, đảm bảo bám sát thực tiễn công việc của người giáo viên tại các cơ sở GDMN.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở pháp lý của vấn đề nghiên cứu

Những quan điểm trọng tâm có tính định hướng về đổi mới được thông qua tại Hội nghị Trung ương 8 (khóa IX); Thông tư 26/2018/TT-BGDĐT ban hành Quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non; Luật Giáo dục

số 43/2019/QH14; Văn bản hợp nhất 01/VBHN-BGDĐT năm 2021 hợp nhất Thông tư về Chương trình GDMN do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành… là những căn cứ pháp lý quan trọng trong việc điều chỉnh các CTĐT ngành GDMN của trường CĐSP Nam Định. Trên cơ sở đó, CTĐT đã được chỉnh sửa, xây dựng theo hướng tăng cường các nội dung thực hành, thực tập cho sinh viên trong toàn bộ tiến trình đào tạo.

3.2. Vai trò của thực hành đối với đào tạo nghề giáo viên mầm non

Từ những nghiên cứu đã được công bố, vai trò của công tác thực hành trong quá trình đào tạo nghề nói chung và nghề Giáo viên mầm non nói riêng đã được nêu rõ:

- Một trong những yếu tố quyết định chất lượng đào tạo là công tác thực hành, thực tập. Thông qua đó sinh viên được kiểm nghiệm và lĩnh hội kiến thức, kinh nghiệm một cách sâu sắc hơn, làm rõ thêm mối quan hệ giữa kiến thức lý thuyết hàn lâm trên giảng đường với kiến thức, nghiệp vụ được áp dụng trong trường mầm non (Trần Quốc Tuấn, 2019).

- Thực hành giúp rèn luyện nghiệp vụ để phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên, giúp tích lũy kinh nghiệm và tạo niềm tin khi làm nghề (Nguyễn Thị Hương, 2016).

- Thực hành nghề giúp vận dụng lý thuyết vào thực tiễn, nhận dạng trên thực tế, tìm hiểu một cách cụ thể, sinh động kiến thức đã học, làm phong phú vốn hiểu biết của người học bằng kinh nghiệm và sáng tạo từ thực tiễn. Công tác thực hành sư phạm thường xuyên cần được xem là trọng tâm của việc thực hiện CTĐT giáo viên mầm non (Cẩn & Tú, 2023).

Cùng với nhiều công trình nghiên cứu khác, có thể khẳng định thực hành nghề là yếu tố quyết định trong việc rèn luyện năng lực nghề nghiệp, giúp người học hiểu rõ về nghề, nhanh chóng tiếp cận và bắt kịp với công việc sau quá trình đào tạo, sớm xây dựng niềm tin và thái độ đúng đắn đối với công việc của nghề đang theo học.

3.3. Vai trò của các học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mầm non theo mục tiêu đào tạo giáo viên mầm non của Trường CĐSP Nam Định

Trong CTĐT ngành GDMN của Trường CĐSP Nam Định, nội dung về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mầm non được giảng dạy chủ yếu thông qua các học phần:

(1) Sự phát triển thể chất trẻ em (2 tín chỉ)

(2) Vệ sinh - Dinh dưỡng (3 tín chỉ)

(3) Phòng bệnh và đảm bảo an toàn cho trẻ (3 tín chỉ)

4) Giáo dục dinh dưỡng và vệ sinh an toàn thực phẩm (2 tín chỉ)

Trong đó: (1), (2), (3) thuộc nhóm các học phần đào tạo bắt buộc; (4) là học phần tự chọn, thay thế cho khóa luận tốt nghiệp, được phân bổ từ kỳ 1 - 5 của thời gian đào tạo toàn khóa (6 kỳ). Tổng thời lượng đào tạo 4 học phần gồm 10/105 tín chỉ, chiếm tỉ lệ 9,5% CTĐT. Số tiết thực hành được đề xuất là 73/150 tiết, chiếm 48,6% thời lượng học.

Căn cứ *Chuẩn đầu ra* của các CTĐT nêu trên, các học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mầm non cần đảm bảo thực hiện được 2 trong số 3 mục tiêu đào tạo: Chăm sóc trẻ và Tham gia nuôi dưỡng trẻ, với các mức độ từ *Hiểu* đến *Vận dụng* (về kiến thức) và *Tự làm* tới *Chuẩn xác* (về kỹ năng); đồng thời bồi dưỡng các phẩm chất: tuân thủ pháp luật, giữ gìn đạo đức nhà giáo và yêu nghề, yêu trẻ, kiên trì, trách nhiệm trong công việc của người giáo viên mầm non. Biểu hiện cụ thể trong mỗi học phần như sau:

- Học phần *Sự phát triển thể chất trẻ em* trang bị cho người học những kiến thức nền tảng về đặc điểm phát triển thể chất của cơ thể trẻ em giai đoạn mầm non, từ đó hiểu cơ sở khoa học và biết cách vận dụng vào việc nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ đúng đắn, khoa học. Kiến thức học phần đồng thời là điều kiện tiên quyết để học tập các học phần kế tiếp.

- Học phần *Vệ sinh - Dinh dưỡng* giúp người học hiểu cơ sở khoa học của công tác vệ sinh, dinh dưỡng ở trường mầm non. Từ đó vận dụng được vào công tác vệ sinh trường mầm non, vệ sinh chăm sóc trẻ em; biết xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch nuôi dưỡng trẻ; biết thiết kế và tổ chức các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khoẻ cho trẻ.

- Học phần *Phòng bệnh và đảm bảo an toàn cho trẻ* cung cấp những kiến thức cơ bản về bệnh trẻ em, nhận biết được một số bệnh thường gặp ở trẻ, hiểu và vận dụng được những kỹ năng chăm sóc sức khỏe và đảm bảo an toàn cho trẻ, phòng tránh tai nạn, biết phát hiện bệnh sớm, biết xử lý ban đầu và chăm sóc khi trẻ bị ốm, bị tai nạn; đồng thời biết lồng ghép các kiến thức về phòng bệnh và đảm bảo an toàn vào các hoạt động giáo dục trẻ.

- Học phần tự chọn *Giáo dục dinh dưỡng và vệ sinh an toàn thực phẩm* bổ sung những kiến thức, kỹ năng về tổ chức dinh dưỡng tốt cho trẻ theo độ tuổi, cách sử dụng và chế biến các loại thực phẩm; các kiến thức vệ sinh an toàn thực phẩm; biết phát hiện và phòng tránh tích cực một số bệnh do dinh dưỡng không hợp lý gây ra cho trẻ.

3.4. Mức độ đáp ứng công việc của sinh viên tốt nghiệp

Để tìm hiểu mức độ đáp ứng công việc về công tác nuôi dưỡng, chăm sóc

sức khỏe cho trẻ của sinh viên mới tốt nghiệp ngành GDMN, nghiên cứu đã tiến hành điều tra, thu thập ý kiến của cán bộ quản lý, giáo viên đang công tác tại một số trường mầm non trên địa bàn tỉnh Nam Định, Hưng Yên, Hà Nội bằng phiếu hỏi (30 phiếu) và phỏng vấn trực tiếp; đồng thời thu nhận ý kiến sinh viên từ K38 đến K41 của trường CĐSP Nam Định qua các đợt thực tập ở các trường trên địa bàn tỉnh Nam Định. Số liệu thu được thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Kết quả khảo sát mức độ đáp ứng công việc của sinh viên tốt nghiệp*

Tiêu chuẩn/tiêu chí		**Mức độ thực hiện**							
		Tốt		**Khá**		**Đạt**		**Chưa đạt**	
		n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Kiến thức	Về phát triển thể chất của trẻ	4	*13,3*	4	*13,3*	19	*63,4*	3	*10*
	Về vệ sinh cá nhân, vệ sinh môi trường và giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ	5	*16,7*	7	*23,3*	14	*46,7*	4	*13,3*
	Về dinh dưỡng, an toàn thực phẩm và giáo dục dinh dưỡng cho trẻ	4	*13,3*	7	*23,3*	16	*53,3*	3	*10*
	Về một số bệnh thường gặp ở trẻ, cách phòng bệnh và xử lý ban đầu	2	*6,7*	2	*6,7*	21	*7,0*	5	*16,6*
Kỹ năng	Đánh giá sự phát triển thể chất của trẻ	0	*0*	3	*10*	22	*73,4*	5	*16,6*
	Lập kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ	0	*0*	2	*6,7*	20	*66,7*	8	*26,6*
	Tổ chức thực hiện kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ	0	*0*	3	*10*	18	*60*	9	*30*
	Tích hợp giáo dục ý thức vệ sinh, dinh dưỡng, phòng bệnh cho trẻ trong các hoạt động giáo dục	0	*0*	1	*3,3*	20	*66,7*	9	*30*

Kết quả phân tích dữ liệu từ phiếu hỏi và thông tin thu thập qua trao đổi trực tiếp với giáo viên và sinh viên cho phép rút ra những nhận định như sau:

- Hầu hết sinh viên có tư cách đạo đức tốt, cầu thị, có trách nhiệm với công việc, tuân thủ tốt các quy định của trường trong thời gian thực tập cũng như

quá trình làm việc.

- Về kiến thức: Nhìn chung sinh viên đạt yêu cầu về các kiến thức nuôi dưỡng và chăm sóc trẻ, trong đó tỷ lệ *Đạt* chiếm số lượng cao nhất; tỷ lệ *Chưa đạt* là 12,5%.

- Về kỹ năng: Không có sinh viên nào được đánh giá mức *Tốt* ở tất cả các tiêu chí đưa ra. Tuy số lượng mức *Đạt* chiếm tỉ lệ cao nhưng mức *Chưa đạt* cũng còn khá lớn (25,8%), đặc biệt ở các kỹ năng về tổ chức thực hiện kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ và tổ chức các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khoẻ cho trẻ. Kết quả này cũng phù hợp với kết quả trao đổi cùng các giáo viên quản lý và phụ trách nhóm lớp tại các trường mầm non, khi đa số đều nhận xét sinh viên còn lúng túng, thao tác chưa chuẩn xác, lập kế hoạch chưa linh hoạt và chưa biết xử lý một số tình huống khi các cháu bị đau, các kỹ năng về sơ cấp cứu ban đầu cho trẻ còn hạn chế.

3.5. Tăng cường thực hành trong một số học phần về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ

3.5.1. Điều chỉnh nội dung học phần theo hướng tăng cường thực hành

Việc tăng cường hoạt động thực hành trong phạm vi thời lượng đào tạo (số tín chỉ) của học phần được tiến hành theo định hướng chung như sau:

- Tinh giản lý thuyết: lược bỏ kiến thức hàn lâm, kiến thức trùng lặp giữa các học phần, kiến thức đã được trang bị ở bậc học phổ thông hoặc kiến thức không có nhiều giá trị sử dụng trong thực tế công việc. Ví dụ: một số kiến thức dàn trải về cấu tạo giải phẫu hệ sinh dục, các tuyến nội tiết của cơ thể người (đã được học trong môn Sinh học và Khoa học tự nhiên lớp 8); kiến thức trùng lặp về vi sinh vật và ký sinh trùng gây bệnh giữa các học phần Vệ sinh - Dinh dưỡng, Phòng bệnh và đảm bảo an toàn cho trẻ… Những kiến thức đã có trong chương trình phổ thông có thể tiến hành tổ chức cho sinh viên ôn tập, tìm hiểu dưới hình thức thảo luận, tự học, giảng viên hỗ trợ và chuẩn hóa kiến thức thông qua hệ thống câu hỏi định hướng và khâu đánh giá báo cáo kết quả tự học của sinh viên.

- Cập nhật những kiến thức mới của GDMN trên thế giới và Việt Nam đến thời điểm hiện tại. Ví dụ: dinh dưỡng trẻ em; kỹ năng phòng tránh một số tai nạn cho trẻ…

- Tăng cường các nội dung tự học, thảo luận, các hoạt động thực hành, thực tập rèn nghề trong nội dung giảng dạy.

- Có hình thức đánh giá khách quan kỹ năng thực hành của người học ngay trong quá trình học; đa dạng hóa hình thức đánh giá.

Quy trình điều thực hiện như sau:

Bước 1- Nghiên cứu các văn bản pháp lý: Cần nghiên cứu quan điểm chỉ đạo của Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo cũng như quan điểm của Ban Chỉ đạo điều chỉnh và xây dựng mới CTĐT trường CĐSP Nam Định để nắm rõ những yêu cầu về đổi mới chương trình và nội dung các học phần.

Bước 2 - Nghiên cứu mục tiêu, nội dung, cấu trúc học phần: Từ những học phần đã giảng dạy trong các CTĐT trước đây, nhóm giảng viên phụ trách chuyên môn cần tiến hành rà soát mục tiêu, thời lượng, cấu trúc, nội dung giảng dạy của mỗi học phần; đối chiếu với yêu cầu của CTĐT mới để xác định phạm vi điều chỉnh.

Bước 3 - Khảo sát yêu cầu thực tiễn: Là bước có ý nghĩa đặc biệt quan trọng, quyết định những nội dung cần thay đổi. Nội dung khảo sát gồm: yêu cầu, mức độ của những công việc về nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ được tiến hành tại các trường mầm non; mức độ đáp ứng công việc của sinh viên thực tập và giáo viên mới vào nghề; ý kiến đánh giá nội dung các học phần đã được đào tạo tại trường với thực tiễn công việc đòi hỏi. Đối tượng khảo sát là cán bộ quản lý, giáo viên có kinh nghiệm công tác, giáo viên là cựu sinh viên mới vào nghề và sinh viên đang học tại trường CĐSP Nam Định. Ngoài ra, có thể tham khảo thêm một số CTĐT và đề cương học phần tương ứng đang được sử dụng của các cơ sở đào tạo giáo viên mầm non khác để học hỏi kinh nghiệm, chắt lọc những nội dung có giá trị.

Bước 4 - Điều chỉnh nội dung học phần: Trên cơ sở phân tích dữ liệu thu được, giảng viên/nhóm giảng viên sẽ đề xuất những nội dung cần thay đổi, xác định những nội dung cần tinh giản và những nội dung thực hành cần bổ sung, tăng cường. Từ đó biên soạn đề cương chi tiết học phần và thông qua tổ chuyên môn, hội đồng thẩm định đánh giá chất lượng nội dung được điều chỉnh.

3.5.2. Xây dựng nội dung và lập kế hoạch thực hành trong mỗi học phần

Từ cơ sở những nội dung thực hành đã được đề xuất điều chỉnh, tiến hành xây dựng nội dung, thời lượng, lập kế hoạch tổ chức cho sinh viên thực hành trong quá trình học. Với các học phần về chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ thuộc CTĐT ngành GDMN của trường CĐSP Nam Định, kế hoạch được tóm lược trong Bảng 2.

Bảng 2. *Kế hoạch thực hành các học phần nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mầm non*

Học phần	Nội dung	Số tiết	Hình thức	Địa điểm
Sự phát triển	Đo thân nhiệt, nhịp tim, huyết áp của cơ thể	1	Nhóm	Phòng thực
	Đánh giá hoạt động của hệ hô hấp qua	1		

Học phần	Nội dung	Số tiết	Hình thức	Địa điểm
thể chất trẻ em	đo nhịp thở, dung tích sống			hành
	Quan sát hoạt động của các cơ quan thuộc hệ tiêu hoá và tìm hiểu thời gian tiêu hóa một số loại thức ăn	1		
	Quan sát, xem video một số hoạt động phát triển hệ vận động cho trẻ theo độ tuổi	1		
	Tìm hiểu khoảng tập trung theo độ tuổi của trẻ và những hoạt động tăng cường khả năng tập trung, chú ý cho trẻ mầm non	1		
	Quan sát, xem video các hoạt động nhằm phát triển các giác quan cho trẻ mầm non	1		
	Khám phá phản xạ có điều kiện và tìm hiểu sự hình thành thói quen ở trẻ	1		
Vệ sinh - Dinh dưỡng	Vệ sinh các loại đồ dùng, dụng cụ, đồ chơi	2	Nhóm	Phòng thực hành
	Vệ sinh trường, lớp mầm non	1		
	Tổ chức chế độ sinh hoạt cho trẻ ở trường mầm non	3	Nhóm/ Lớp	Trường mầm non
	Tổ chức giáo dục thói quen vệ sinh cho trẻ mầm non	2		
	Đánh giá chế độ sinh hoạt của trẻ ở trường mầm non	1		
	Phát hiện tư thế sai lệch của trẻ mầm non	1		
	Tổ chức vệ sinh trường mầm non, lớp học	2		
	Pha: sữa các loại, nước hoa quả, sữa đậu nành	1	Nhóm	Phòng thực hành
	Nấu bột và cháo với một số loại thực phẩm	2		
	Chế biến các món ăn mặn với cơm, canh	2		
	Tham quan bếp điển hình	2	Nhóm/	Trường

Học phần	Nội dung	Số tiết	Hình thức	Địa điểm
	Tổ chức bữa ăn cho trẻ tại lớp	2	Lớp	mầm non
Phòng bệnh và đảm bảo an toàn cho trẻ	Nhận biết triệu chứng một số bệnh thường gặp ở trẻ	2	Nhóm	Trên lớp
	Nhận biết triệu chứng một số bệnh chuyên khoa ở trẻ	2		
	Nhận biết triệu chứng một số bệnh truyền nhiễm ở trẻ	2		
	Nhận biết một số loại thuốc thường dùng; thực hành trang bị và sắp xếp tủ thuốc	2	Nhóm/ Lớp	Trường mầm non
	Luyện tập kỹ năng phòng và xử trí ban đầu một số bệnh thường gặp ở trẻ	6	Nhóm	Trên lớp
	Nhận biết một số tình huống dễ xảy ra tai nạn cho trẻ	2		
	Tìm hiểu và phân tích nguyên nhân một số tình huống tai nạn đã xảy ra đối với trẻ trong thực tế.	2		
	Luyện tập kỹ năng phòng và xử trí ban đầu một số tai nạn thường gặp ở trẻ	4		
	Quan sát một số hoạt động giáo dục trẻ biết cách đề phòng và giữ gìn an toàn ở trường mầm non	2	Nhóm/ Lớp	Trường mầm non
	Xây dựng giáo án và đề xuất phương án tổ chức một số hoạt động giáo dục trẻ giữ gìn an toàn ở trường MN.	2	Cá nhân	Trên lớp
Giáo dục dinh dưỡng và Vệ sinh an toàn	Xây dựng khẩu phần và thực đơn cho trẻ ăn bán trú ở trường mầm non	2	Cá nhân	Trên lớp
	Thực hành một số biện pháp đảm bảo vệ sinh an toàn thực phẩm trong chuẩn bị và chế biến ở trường mầm non: Đánh giá điều kiện vệ sinh khu bếp; Thực hành lựa chọn một số loại thực phẩm an toàn	3	Nhóm	Phòng thực hành
	Hướng dẫn thực hành xử lý ngộ độc thực	2	Cá	Trên

Học phần	Nội dung	Số tiết	Hình thức	Địa điểm
thực phẩm	phẩm		nhân	lớp
	Điều tra tỉ lệ trẻ bị mắc các bệnh ở trường mầm non	2	Nhóm/ Lớp	Trường mầm non
	Đề xuất một số thực đơn cho trẻ có bệnh do dinh dưỡng không hợp lý (thừa cân, béo phì, suy dinh dưỡng…)	2	Nhóm	Trên lớp
	Thực hành xây dựng nội dung giáo dục dinh dưỡng - sức khỏe theo hướng tích hợp	2		
	Điều tra khẩu phần ăn của trẻ theo các lứa tuổi nhà trẻ, mẫu giáo trên cơ sở thực tế số lượng lương thực, thực phẩm trong từng ngày.	2	Nhóm/ Lớp	Trường mầm non
	Tham quan bếp điển hình của trường chuẩn quốc gia.	2		
	Tổ chức hoạt động giáo dục dinh dưỡng cho trẻ trong chế độ sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non.	2		



Hình 1. *Sinh viên tại phòng thực hành và tham gia Hội thi "Bữa cơm cho bé"*



Hình 2. *Phòng thực hành Vệ sinh - Dinh dưỡng*

3.5.3. Tổ chức giảng dạy học phần

Trong quá trình học, việc giảng dạy kiến thức lý thuyết luôn cần phải song hành với các nội dung thực hành, hoặc hướng dẫn sinh viên tiếp cận lý thuyết thông qua thực hành: Thực hành trên lớp trong giờ học lý thuyết; thực hành tại phòng thực hành; thực hành trong các hoạt động thi đua của nhà trường (thi nghiệp vụ sư phạm, thi nấu ăn…); thực hành tại cơ sở GDMN trong các chương trình giao lưu - kết nối - trải nghiệm… Điều này vừa góp phần thúc đẩy sinh viên nâng cao tay nghề, vừa tạo không khí học tập hứng khởi, thu hút sinh viên tham gia tích cực vào quá trình học, hỗ trợ sinh viên tiếp cận sớm với môi trường làm việc thực tiễn ngay trong thời gian học tập ở trường (Hình 1).

Bên cạnh đó, việc xây dựng phòng thực hành đạt chuẩn, theo sát môi trường làm việc thực tế cũng là một trong những điều kiện góp phần phát huy rất tốt kỹ năng nghề nghiệp, bám sát thực tế cho sinh viên trong quá trình đào tạo. Vì vậy, trường CĐSP Nam Định đã tạo điều kiện cho giảng viên xuống tham quan, tìm hiểu các phòng chức năng về chăm, nuôi trẻ tại một số trường mầm non chất lượng cao, đạt chuẩn trên địa bàn thành phố Nam Định để vận dụng trong công tác xây dựng các phòng thực hành của nhà trường (Hình 2).

Tuy nhiên, thực tế giảng dạy cho thấy, hình thức thực hành có ý nghĩa lớn nhất trong việc rèn nghề chính là tổ chức cho sinh viên tham gia thực hành, thực tập tại các cơ sở GDMN ngay trong quá trình học tập học phần chứ không phải

chỉ trong các đợt thực tập theo từng kỳ học; bởi thực hành trên đối tượng trẻ ở trường mầm non sẽ giúp sinh viên được tập dượt, làm quen với bối cảnh thực, với rất nhiều tình huống phát sinh trong công việc thực tế và được tham khảo trực tiếp cách thức xử lý của các giáo viên có kinh nghiệm đang phụ trách lớp, nhờ đó sẽ hiểu rõ hơn những vấn đề liên quan tới nội dung môn học. Việc tiếp cận trực tiếp với trẻ cũng sẽ giúp sinh viên phát triển tình cảm yêu thương, gắn kết, bồi dưỡng lòng yêu nghề, mến trẻ cho các em.

4. Kết luận

Cùng với sự phát triển kinh tế - xã hội, GDMN ngày càng nhận được sự quan tâm của phụ huynh, người chăm sóc, các thành phần, tổ chức khác nhau trong xã hội. Đó là thuận lợi đồng thời cũng là áp lực không nhỏ đối với nghề giáo viên mầm non. Nhu cầu giáo viên mầm non hiện tại rất lớn nhưng đòi hỏi người giáo viên phải có kiến thức và kỹ năng vững vàng ngay từ khi bắt đầu công việc. Tăng cường thực hành, thực tập, tạo điều kiện cọ sát với thực tiễn nghề nghiệp trong quá trình đào tạo ở các trường sư phạm có vai trò rất quan trọng để thực hiện được mục tiêu đổi mới giáo dục toàn diện, nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng chuẩn nghề nghiệp trong thời kỳ mới.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. H. An (2022), "Đào tạo giáo viên và vấn đề đảm bảo chất lượng GDMN hiện nay", *Tạp chí Giáo dục Thủ đô*, Hà Nội.
2. L. T. L. Anh (2022), "Xây dựng nội dung giảng dạy học phần Vệ sinh - Dinh dưỡng nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định", *Đề tài nghiên cứu khoa học - Trường CĐSP Nam Định*, Nam Định.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 26/2018/TT-BGDDT Ban hành quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non,* Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Văn bản hợp nhất số 01/VBHN-BGDĐT Ban hành Chương trình GDMN,* Hà Nội.
5. Quốc hội (2019), *Luật số 43/2019/QH14, Luật Giáo dục*.
6. D. H. Cẩn, L. H. C. Tú (2023), "Xây dựng mô hình rèn luyện, thực hành nghề nghiệp cho sinh viên trong đào tạo giáo viên mầm non giữa trường sư phạm với trường mầm non", *Tạp chí Khoa học Đại học Đồng Tháp*, 12(3).
7. Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW "Về đổi mới căn*

bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; đáp ứng nhu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế".

8. N. C. Hoàn (1996), *Quy trình rèn tay nghề cho sinh viên khoa Giáo dục Mầm non,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
9. N. T. Hương (2016), "Trao đổi về vấn đề quản lý nề nếp thực hành sư phạm thường xuyên cho học sinh, sinh viên khoa Sư phạm Mầm non", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, Số 129, tr. 53.
10. V. Q. Khánh (2023), "Xây dựng nội dung học phần 'Sự phát triển thể chất trẻ em mầm non' nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra cho ngành Giáo dục mầm non, Trường CĐSP Nam Định", *Đề tài nghiên cứu khoa học - Trường CĐSP Nam Định,* Nam Định.
11. C. T. H. Nhung (2021), "Đào tạo giáo viên mầm non ở một số nước trên thế giới và Việt Nam trong giai đoạn hiện nay", *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm Hà Nội, Khoa học Giáo dục*, Số 66, tr. 84-94.

SỬ DỤNG TRÒ CHƠI HỌC TẬP ĐỂ NÂNG CAO HIỆU QUẢ GIÁO DỤC DINH DƯỠNG SỨC KHỎE CHO TRẺ MẪU GIÁO 5 - 6 TUỔI

Trần Thị Minh Hằng, Nguyễn Thị Đoan Trang
Khoa Sư phạm, Trường Cao đẳng Huế

TÓM TẮT

Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo là một trong những vấn đề quan trọng được xã hội quan tâm hàng đầu. Bài viết đề cập đến giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi, trò chơi học tập và mối liên hệ giữa trò chơi học tập với việc giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi, thực trạng sử dụng trò chơi học tập trong các hoạt động giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ trong các trường mầm non trên địa bàn thành phố Huế. Bài viết này cũng chỉ ra cách sử dụng trò chơi học tập nhằm nâng hiệu quả giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi như: xác định đúng mục đích, yêu cầu của hoạt động; lựa chọn các trò chơi học tập phù hợp với từng yêu cầu cụ thể của nội dung hoạt động; sử dụng các tình huống có vấn đề để đưa trò chơi học tập vào hoạt động một cách cụ thể; tổ chức cho trẻ chơi và đánh giá kết quả sử dụng trò chơi học tập trong việc giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ.

Từ khóa: *Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe; trò chơi học tập; trẻ mẫu giáo; dinh dưỡng; sức khỏe*

1. Mở đầu

Dinh dưỡng là nhu cầu thiết yếu không thể thiếu của con người. Nếu người lớn cần dinh dưỡng để duy trì sự sống và làm việc thì trẻ em cần dinh dưỡng để phát triển thể chất và trí tuệ, do đó, giáo dục dinh dưỡng sức khỏe là một nội dung luôn được đặt lên hàng đầu trong tiến trình nuôi dưỡng, chăm sóc trẻ mẫu giáo[1]. Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của giáo viên và những người nuôi dưỡng đến tình cảm, lý trí của trẻ ở độ tuổi mẫu giáo 5- 6 tuổi nhằm hình thành cho trẻ nhận thức, thái độ và hành động để có thể tự giác thực hiện vấn đề ăn uống và chăm lo cho sức khoẻ của bản thân mình[2]. Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe (GDDDSK) cho trẻ mẫu giáo có thể được thực hiện thông qua nhiều hoạt động với nhiều hình thức phong phú và đa dạng khác nhau

[1] Phạm Mai Chi, Vũ Yến Khanh, Nguyễn Thị Hồng Thu (2015), *Các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khỏe cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
[2] Lê Thị Mai Hoa (2018), *Giáo trình Vệ sinh - Dinh dưỡng*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

như: hoạt động đón – trả trẻ, hoạt động học, hoạt động vui chơi, hoạt động ăn, hoạt động chiều…, và một trong những hình thức quan trọng đó là thông qua việc tổ chức các trò chơi mà tiêu biểu là trò chơi học tập.

Trò chơi học tập (TCHT) từ lâu được ví như là "*trường học đặc thù của trẻ*" khi tham gia vào trò chơi này, trẻ không những phát huy được tính tích cực, năng động, thỏa mãn trí tò mò, thích khám phá của mình… mà còn đưa trí tuệ của trẻ vào khuôn phép, tập cho trẻ tư duy lô gíc… Đặc thù của trẻ mầm non là "*Học bằng chơi, chơi mà học*" nên TCHT đã thực sự mang đến cho trẻ sự hứng thú, trẻ được thỏa mãn nhu cầu tìm hiểu, khám phá các sự vật, hiện tượng trong cuộc sống, và nhờ vậy, vốn kiến thức về dinh dưỡng sức khỏe (DDSK) của trẻ cũng được tăng lên đáng kể[1].

Hiện nay, tình trạng suy dinh dưỡng cũng như thừa cân béo phì ở trẻ em đang là vấn đề được xã hội quan tâm. Do đó, nếu giáo viên tiến hành tổ chức TCHT với nội dung giáo dục dinh dưỡng sức khỏe một cách khéo léo, sinh động, hấp dẫn, phù hợp với độ tuổi sẽ giúp cho trẻ có ý thức hơn trong việc lựa chọn và sử dụng các loại thực phẩm; giữ gìn sức khỏe cho bản thân… như thế sẽ tăng thêm ý nghĩa và hiệu quả của hoạt động GDDDSK cho trẻ.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để xây dựng cơ sở lý luận, chúng tôi sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, so sánh, hệ thống hóa những tài liệu có liên quan đến đề tài nghiên cứu.

Để điều tra thực trạng sử dụng TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ 5-6 tuổi trên địa bàn thành phố Huế, chúng tôi sử dụng phiếu điều tra để trưng cầu ý kiến của 46 giáo viên trên địa bàn thành phố Huế (trường mầm non (MN) Họa Mi, trường MN Thuận Lộc, trường MN Phú Cát, trường MN 8-3, trường MN Phước Vĩnh, MN Happy Kids) về vấn đề sử dụng TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Trao đổi, trò chuyện với giáo viên để thấy được nhận thức của giáo viên về vấn đề GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi thông qua TCHT; Quan sát các giờ dạy và các hoạt động chơi có sử dụng TCHT để GDDDSK của giáo viên; Thu thập, nghiên cứu, phân tích một số kế hoạch hoạt động, tổ chức tổ chức các TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Ghi chép lại làm cơ sở để đánh giá thực trạng tổ chức việc GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi thông qua TCHT ở trường mầm non..

Để đánh giá mức độ hiểu biết của trẻ về dinh dưỡng sức khỏe, chúng tôi

[1] Nguyễn Thị Hòa (2009), *Phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong trò chơi học tập*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

đã sử dụng các bài tập để đánh giá mức độ hiểu biết về dinh dưỡng sức khỏe của trẻ (135 trẻ ở các trường MN trên), sau đó phân tích và đánh giá kết quả các tư liệu thu thập được từ các phiếu đánh giá và các biên bản quan sát biểu hiện của trẻ trong việc tổ chức trò chơi học tập thông qua các hoạt động. Chúng tôi sử dụng một số công thức thống kê toán học nhằm phân tích số liệu, đánh giá hiệu quả của các biện pháp nâng cao hiệu quả GDDDSK cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TCHT ở trường mầm non.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Trò chơi học tập với việc giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

3.1.1. Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe là biện pháp can thiệp nhằm thay đổi những tập quán thói quen và các hành vi liên quan đến dinh dưỡng, nhằm cải thiện tình trạng dinh dưỡng sức khỏe trong quá trình phát triển kinh tế xã hội. Bản thân quá trình GDDDSK trong nhà trường nói chung và với trẻ mầm non nói riêng phải nằm trong một chiến lược phát triển của toàn xã hội mà nó là một quá trình liên tục, không ngừng. GDDDSK đòi hỏi sự tham gia của toàn xã hội đặc biệt là các ngành giáo dục, truyền thông, ngành sức khỏe cộng đồng và dinh dưỡng[1].

Trường mầm non là nơi chăm sóc - giáo dục trẻ một cách khoa học, giúp trẻ phát triển toàn diện về nhận thức, tình cảm, ngôn ngữ, thể chất, thẩm mỹ. Giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ ở trường mầm non là một trong hai nội dung của lĩnh vực phát triển thể chất, không đơn thuần chỉ là việc cung cấp cho trẻ thông tin, sự hiểu biết về những loại thực phẩm cần thiết để phát triển thể chất, trí tuệ, mà còn bao gồm việc giáo dục và hướng dẫn trẻ về các thói quen ăn uống lành mạnh, cân đối ngay từ giai đoạn đầu của cuộc sống. Do đó, việc đưa các nội dung GDDDSK vào chương trình chăm sóc giáo dục từ lứa tuổi mầm non là một việc làm rất cần thiết, tạo ra sự liên thông về GDDDSK cho trẻ ở lứa tuổi mầm non cho đến lứa tuổi học đường.

Trẻ em lứa tuổi mẫu giáo 5- 6 tuổi rất nhạy cảm và mau chóng tiếp thu những kiến thức học được và trẻ ghi nhớ rất lâu. Vì vậy việc tiến hành GDDDSK ngay từ lứa tuổi này sẽ góp phần quan trọng trong chiến lược phát triển con người, tạo ra một lớp người có sự hiểu biết nhất định về dinh dưỡng, có sự lựa chọn thông minh và tự giác trong ăn uống để bảo vệ sức khoẻ cho chính bản thân mình. Thông qua việc GDDDSK, trẻ được cung cấp những kiến thức về dinh dưỡng như tên gọi, các

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

đặc điểm, nguồn gốc, giá trị dinh dưỡng và lợi ích của các loại thực phẩm đối với cơ thể con người, góp phần trang bị cho trẻ những hiểu biết cần thiết về dinh dưỡng và biết vận dụng những hiểu biết đó vào thực tế cuộc sống như trẻ biết tên các món ăn quen thuộc và gần gũi, đồng thời bước đầu biết cách chế biến chúng. Trên cơ sở đó, hình thành ở trẻ thái độ đúng đắn đối với vấn đề dinh dưỡng và sức khoẻ của bản thân mình, trẻ tích cực và hứng thú trong ăn uống, ăn một cách vui vẻ, tự giác, đảm bảo vệ sinh góp phần phát triển thể chất cho trẻ. Bên cạnh đó GDDDSK còn hình thành cho trẻ một số kỹ năng và thói quen vệ sinh văn minh trong ăn uống, giúp trẻ có được các kỹ năng tự phục vụ, lòng yêu thích lao động và thái độ trân trọng người lao động và sản phẩm lao động.

GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi bao gồm các nội dung: Nhận biết một số món ăn, thực phẩm thông thường và ích lợi của chúng đối với sức khỏe; Tập làm một số việc tự phục vụ trong sinh hoạt; Giữ gìn sức khỏe và an toàn[1].

GDDDSK cho trẻ mầm non nói chung và GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi nói riêng đều thể hiện ở ba mặt: Kiến thức, kỹ năng và thái độ:

[1] *Về kiến thức:* Trẻ biết về 4 nhóm thực phẩm cơ bản; giá trị dinh dưỡng của một số thực phẩm thông thường; cách chế biến đơn giản một số thực phẩm; ích lợi của ăn uống đối với sức khỏe; sử dụng một số đồ dùng ăn uống; ăn uống hợp lý để phòng ngừa bệnh tật; một số bệnh liên quan đến dinh dưỡng.

[2] *Về kỹ năng:* phân loại thực phẩm theo nguồn gốc và giá trị dinh dưỡng; sử dụng một số đồ dùng trong ăn uống và chế biến thực phẩm; vệ sinh văn minh trong ăn uống; chế biến một số món ăn đơn giản; nhận biết những nơi và những vật dụng gây nguy hiểm.

[3] *Về thái độ:* Trẻ hứng thú với vấn đề ăn uống; hứng thú với việc chế biến các món ăn; thích tìm hiểu và chia sẻ những hiểu biết về dinh dưỡng; biết yêu quý và tôn trọng người lao động và sản phẩm lao động[2].

3.1.2. Trò chơi học tập của trẻ mẫu giáo

Có nhiều quan điểm khác nhau về trò chơi học tập (TCHT), E.I.Tikheeva cho rằng, trò chơi được gọi là TCHT (trò chơi tổ chức hoạt động học tập) là vì trò chơi đó gắn liền với một mục đích tổ chức hoạt động học tập nhất định và đòi hỏi phải có tài liệu phù hợp kèm theo. P.G.Xamarucova cho rằng, trò chơi được

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

xem là TCHT là những trò chơi có nhiệm vụ chủ yếu là giáo dục và phát triển trí tuệ cho trẻ em[1].

Trong thuật ngữ đã được công nhận, TCHT hướng tới việc giáo dục và phát triển trí tuệ của trẻ. Trong lý luận dạy học, tất cả những trò chơi gắn liền với việc dạy học như là phương pháp, hình thức tổ chức và tập luyện cho trẻ, không tính đến nội dung và tính chất của trò chơi đều gọi là TCHT.

Trò chơi học tập là trò chơi có luật và nội dung cho trước, là trò chơi của sự nhận thức, hướng đến sự mở rộng, chính xác hóa, hệ thống hóa các biểu tượng đã có, nhằm phát triển các năng lực trí tuệ, giáo dục lòng ham hiểu biết cho trẻ - trong đó có nội dung học tập được kết hợp với hình thức chơi. Đó là phương tiện hiệu quả để phát triển trí thông minh và là con đường độc đáo giúp trẻ nhận thức thế giới xung quanh một cách nhẹ nhàng, hào hứng và có hiệu quả[2].

Trò chơi học tập cho trẻ mẫu giáo rất phong phú và đa dạng, chúng thường có những đặc điểm sau: Trò chơi được quy định rõ ràng bởi luật chơi, và luật chơi này thường do người lớn nghĩ ra nhằm mục đích giáo dục trí tuệ và nhân cách cho trẻ.; Khi tham gia vào TCHT, vị thế của mọi đứa trẻ đều như nhau, không có sự phân biệt hay thiên vị cho bất cứ một trẻ nào; Tên gọi của TCHT thường phản ánh nội dung chơi và khơi dậy hứng thú của trẻ đối với trò chơi; TCHT được tổ chức để dạy học và nhằm mục đích huy động trí óc của trẻ làm việc thực sự trong khi giải quyết nhiệm vụ nhận thức, phát triển trí thông minh; Các hoạt động và mối quan hệ của người chơi đều được chỉ đạo bằng luật chơi của trò chơi học tập; TCHT bao giờ cũng có kết quả nhất định[3].

3.1.3. Trò chơi học tập với việc giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Trò chơi học tập là một trong những trò chơi được sử dụng thường xuyên trong các hoạt động giáo dục trẻ ở trường mầm non. TCHT khác với tiết học, nó là trò chơi phát triển trí tuệ cho trẻ nhưng nó không mang màu sắc của việc dạy học và học mà hoàn toàn là hoạt động vui chơi, hoạt động mang tính thi đua rõ nét. Khi tổ chức TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ, trẻ sẽ không cảm thấy gò bó, nhàm chán, trẻ được trực tiếp trải nghiệm các hoạt động về dinh dưỡng sức khỏe, do đó những kiến thức về dinh dưỡng sức khỏe đến với trẻ một cách tự nhiên và giúp trẻ nhớ lâu hơn[4].

---

[1] Nguyễn Thị Hòa (2009), *Phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong trò chơi học tập*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
[2] Nguyễn Thị Hòa (2009), *Sđd.*
[3] Nguyễn Thị Hòa (2009), *Sđd.*
[4] Hoàng Thị Hải Quế (2011), *Sưu tầm và thiết kế một số TCHT nhằm khám phá thiên nhiên vô sinh*, Luận văn Thạc sỹ.

Trong hoạt động GDDDSK cho trẻ, TCHT đóng vai trò rất quan trọng, giúp trẻ tiếp thu nhanh kiến thức, cũng cố các kĩ năng về dinh dưỡng sức khỏe, đồng thời tạo cho trẻ một sự hưng phấn, tích cực khi tham gia vào hoạt động. Khi GDDDSK cho trẻ, sử dụng TCHT là con đường cung cấp những biểu tượng mới, tri thức mới và củng cố biểu tượng, tri thức đã biết về dinh dưỡng sức khỏe. Ví dụ như trong trò chơi "*Chiếc túi kì diệu*" ngoài việc trẻ biết được một số loại quả quen thuộc qua xúc giác như xoài, cam, ổi, táo, thanh long…; giáo viên vừa có thể ôn tập củng cố các dấu hiệu mà trẻ đã biết về các loại quả: màu sắc, mùi vị … vừa cung cấp cho trẻ những kiến thức mới như phân loại quả, cách ăn một số loại quả…

Khi tham gia vào TCHT, các khái niệm và những kiến thức cơ bản về dinh dưỡng sức khỏe đến với trẻ một cách rất tự nhiên đồng thời làm thỏa mãn các nhu cầu của trẻ như: giao tiếp, khám phá thế giới xung quanh, chứng tỏ bản thân…

Qua TCHT, trẻ biết phân tích, so sánh, khái quát các sự vật, hiện tượng theo một vài dấu hiệu, như "*Rau ăn lá, rau ăn củ, rau ăn quả*", "*các hành động đúng-sai trong vệ sinh, ăn uống*"…. Từ đó, trẻ sẽ đón nhận những kiến thức về DDSK một cách dễ dàng hơn.

Việc sử dụng TCHT trong hoạt động GDDDSK giúp cho trẻ tiếp nhận các kiến thức về DDSK dưới hình thức chơi nhẹ nhàng, không bị áp đặt, nâng cao hứng thú nhận thức của trẻ, phát triển các quá trình tâm lí nhận thức (cảm giác, tri giác, tư duy, ý chí…), ngôn ngữ, phát triển năng lực tập trung chú ý đảm bảo việc lĩnh hội tri thức, kỹ năng về dinh dưỡng sức khỏe một cách tốt hơn[1].

Khi sử dụng TCHT trong GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, trẻ tham gia vào hoạt động một cách tích cực, hứng thú, do đó các kiến thức và kỹ năng về dinh dưỡng sức khỏe được được tiếp thu, hoàn thiện, củng cố, đồng thời, trẻ có cơ hội vận dụng, cải biến những kiến thức, kĩ năng về dinh dưỡng sức khỏe phù hợp với hoàn cảnh mới[2].

3.2. Thực trạng việc sử dụng trò chơi học tập trong giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Để tìm hiểu thực trạng việc sử dụng TCHT nhằm nâng cao hiệu quả GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi, chúng tôi tiến hành điều tra bằng phiếu hỏi trên 46 giáo viên đã và đang dạy tại các lớp mẫu giáo 5-6 tuổi tại một số trường MN trên địa bàn thành phố Huế (Trường THMN Họa Mi, trường MN Tây Lộc, trường MN Phước Vĩnh, MN Happy Kids, trường MN Phú Cát, trường MN Thuận Lộc, trường MN 8-3). Nội dung khảo sát thực trạng việc GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 -

[1] Phạm Thị Thu Thủy, Lê Thị Hồng Nhung (2018), "Một số biện pháp giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo thông qua trò chơi vận động", *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt kì 2 tháng 5, tr. 133-137.
[2] Phạm Mai Chi, Vũ Yến Khanh, Nguyễn Thị Hồng Thu (2015), *Các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khỏe cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

6 tuổi thông qua TCHT ở trường MN gồm: Nhận thức của giáo viên về việc sử dụng TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi; Thực trạng việc GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi thông qua TCHT ở trường mầm non; Các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi thông TCHT ở trường mầm non; Các khó khăn giáo viên gặp phải trong việc GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi thông qua TCHT ở trường mầm non.

Kết quả khảo sát cho thấy, đa số giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của việc GDDDSK cho trẻ 5- 6 tuổi thông qua TCHT, các giáo viên cho rằng GDDDSK đạt hiệu quả thì mới góp phần phát triển thể chất cho trẻ, và nếu trẻ có cơ thể khỏe mạnh thì mới giáo dục các nội dung khác một cách dễ dàng; Việc sử dụng TCHT trong hoạt động GDDDSK đã góp phần hình thành kiến thức, phát triển các kĩ năng, thái độ đúng đắn của trẻ đối với DDSK; Giáo viên thường xuyên tổ chức GDDDSK thông qua nhiều hình thức khác nhau như tích hợp vào các hoạt động trong chế độ sinh hoạt hàng ngày của trẻ, tổ chức các hoạt động trải nghiệm… với nhiều nội dung GDDDSK được lựa chọn. Nhưng trong quá trình thực hiện giáo viên còn gặp nhiều khó khăn như: lớp học chật, số trẻ lại đông, chương trình tài liệu hướng dẫn không đầy đủ, giáo viên chưa có nhiều cơ hội để học tập và nâng cao trình độ chuyên môn trong việc tiếp cận đổi mới thường xuyên cũng như việc chăm sóc và nuôi dưỡng trẻ..., đây chính là áp lực lớn đối với giáo viên trong quá trình tổ chức GDDDSK thông qua TCHT.

Tuy nhiên, qua quan sát quá trình tổ chức các hoạt động GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, chúng tôi nhận thấy, TCHT được giáo viên tổ chức ở chủ yếu ở hoạt động khám phá khoa học về môi trường xung quanh, thỉnh thoảng được tổ chức ở hoạt động vui chơi ngoài trời và hoạt động chiều. Khi tổ chức TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, một số giáo viên chỉ chú trọng dạy trẻ "*nhận biết một số món ăn, thực phẩm thông thường và ích lợi của chúng đối với sức khỏe*" mà chưa quan tâm đến nội dung "*tập làm một số công việc tự phục vụ*" và "*giữ gìn sức khỏe và an toàn*". Giáo viên còn sử dụng các phương pháp hướng dẫn đồng loạt, làm mẫu quá nhiều, còn áp đặt trẻ theo ý muốn chủ quan của mình… chính cách học đó làm trẻ mệt mỏi, chán nản, không tập trung, trẻ ít có cơ hội được thực hành, trải nghiệm. Kết quả điều tra cũng cho thấy, nguồn TCHT để GDDDSK cho trẻ được GV khai thác chủ yếu vẫn là những trò chơi có sẵn và phụ thuộc vào tài liệu vì học cho rằng đó là cách thông dụng và hiệu quả bởi không muốn mất nhiều thời gian và công sức chuẩn bị.

Ngoài ra, để tìm hiểu hiệu quả GDDDSK cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua TCHT ở trường MN, chúng tôi tiến hành điều tra 135 trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi ở các trường

mầm non trên, các cháu tham gia vào nghiên cứu đều có thể lực và khả năng nhận thức tốt. Chúng tôi tiến hành quan sát và đánh giá trẻ thông qua các hoạt động: hoạt động học (các TCHT gồm*"Chọn quả", "Chọn nhanh thực phẩm cùng nhóm", "Người tiếp phẩm tốt", "Tìm nguồn gốc thực phẩm", "Gắn nhanh gắn đúng", "Bé hành động đúng", "Tháp dinh dưỡng");* hoạt động chơi ở góc học tập (gồm các trò chơi *"Tìm đường về nhà", "Ai tinh mắt", "Bù chỗ thiếu", ""Xây tháp dinh dưỡng");* hoạt động chiều và hoạt động đón trả trẻ (gồm các trò chơi*"Kể đủ 3 thứ", "Các đầu bếp tài ba", "Lựa chọn thông minh").*

Mặc dù khi tham gia vào các TCHT, trẻ rất tích cực, hứng thú, tuy nhiên hiệu quả GDDDSK thông qua các trò chơi này chưa cao, kiến thức, kĩ năng, thái độ về DDSK của trẻ vẫn còn nhiều hạn chế; số trẻ đạt mức độ tốt, khá, chưa nhiều mà chủ yếu là ở mức độ trung bình và yếu.

3.3. Sử dụng trò chơi học tập để nâng cao hiệu quả giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

3.3.1. Yêu cầu khi sử dụng trò chơi học tập

Để nâng cao hiệu quả GDDDSK cho trẻ thông qua TCHT, giáo viên cần phải đáp ứng những yêu cầu sau:

- Thu thập, xây dựng ngân hàng TCHT để khi tổ chức các hoạt động giáo dục dinh dưỡng sức khỏe, giáo viên có thể dễ dàng lựa chọn trò chơi học tập phù hợp với các tình huống, các hoạt động GDDDSK khác nhau[1].

- Sử dụng TCHT phải phù hợp với chủ đề, với mục đích, nội dung GDDDSK, phù hợp với đặc điểm nhận thức của trẻ.

- Khi tổ chức TCHT, giáo viên cần hướng dẫn trò chơi tỉ mỉ, cụ thể để trẻ biết cách chơi, đem lại hiệu quả cao.

- Tăng dần độ khó của các TCHT (về yêu cầu, luật chơi, hành động chơi…) để tránh sự nhàm chán của trẻ.

- Sử dụng các TCHT một cách phong phú, đa dạng, linh hoạt (trò chơi dùng lời, trò chơi sử dụng đồ vật…; chơi theo cá nhân, nhóm, cả lớp).

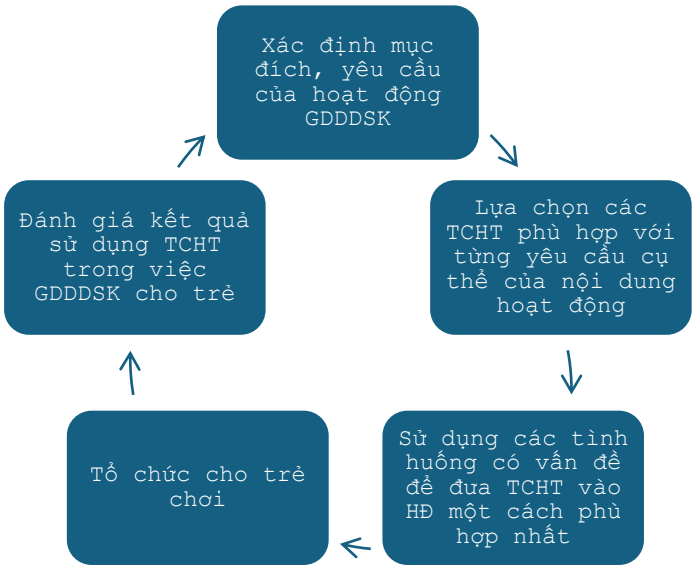
- Khi tổ chức TCHT, giáo viên phải biết cách lôi cuốn, thu hút trẻ vào các trò chơi bằng các lời động viên, khuyến khích, giải thích luật chơi hấp dẫn…, khi chơi phải tạo không khí thi đua, hào hứng để trẻ thể hiện hết khả năng của mình.

- Tạo môi trường chơi đảm bảo an toàn, không gian thoáng đãng, đồ chơi phong phú, nhiều màu sắc, hình dạng, không khí vui vẻ…

[1] La Thị Bích Ngọc, Hoàng Quý Tĩnh (2020), "Một số biện pháp giáo dục dinh dưỡng cho trẻ 5-6 tuổi thông qua trò chơi học tập", *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kì 1 tháng 5, tr. 43-46.

3.3.2. Cách sử dụng trò chơi học để nâng cao hiệu quả giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo5 - 6 tuổi

Để sử dụng hiệu quả TCHT trong hoạt động GDDDSK cho trẻ mẫu giáo, giáo viên mầm non cần thực hiện theo trình tự như sau:



***Bước 1**: Xác định mục đích, yêu cầu của hoạt động GDDDSK*

Việc xác định đúng mục đích, yêu cầu của hoạt động giúp giáo viên không bị nhầm lẫn, đảm bảo cho việc giáo dục vừa sức, khoa học, logic trong việc GDDDSK cho trẻ. Để xác định đúng mục đích, yêu cầu của hoạt động giáo viên cần phải làm những việc sau:

- Nghiên cứu kĩ *Chương trình giáo dục mầm non* hiện hành, tìm hiểu nội dung GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

- Sau khi đã có nội dung, cần có kế hoạch phân bổ nội dung vào các hoạt động cho trẻ theo các chủ đề cho cả năm học.

- Xác định mục đích, yêu cầu phù hợp cho từng hoạt động cụ thể.

Sau khi đã xác định được mục đích, yêu cầu của hoạt động, cần xác định mục đích, yêu cầu sử dụng TCHT nhằm GDDDSK trong các hoạt động. Xem xét TCHT nhằm GDDDSK được sử dụng như một phương tiện, phương pháp hay hình thức tổ chức tổ chức hoạt động học tập. TCHT nhằm GDDDSK được sử dụng để cung cấp kiến thức mới hay ôn tập các kiến thức, kĩ năng, thái độ về DDSK đã học. Cần đặc biệt lưu ý rằng nội dung chơi phải trùng với nội dung học tập của trẻ để tránh nhầm lẫn trong việc GDDDSK cho trẻ[1].

[1] Đinh Thị Thu Hằng (2014), "Thiết kế và tổ chức TCHT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non", *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và giáo dục*, Đại học Đà Nẵng, Vol.4, No1, tr. 76-81.

***Bước 2**: Lựa chọn các trò chơi học tập phù hợp với từng yêu cầu cụ thể của nội dung hoạt động*

Để thuận tiện trong việc lựa chọn các TCHT phù hợp với từng yêu cầu cụ thể của nội dung hoạt động GDDDSK, giáo viên cần sưu tầm, xây dựng hệ thống ngân hàng TCHT chơi phong phú, đa dạng. Việc sưu tầm TCHT có thể thực hiện bằng các cách sau:

- Khai thác, tìm kiếm từ tài liệu tham khảo trong và ngoài nước: tuyển tập trò chơi cho trẻ lứa tuổi mẫu giáo, các trò chơi phát triển tư duy cho trẻ mẫu giáo… về nội dung GDDDSK, đây là những nguồn cung cấp dồi dào về TCHT phục vụ cho trẻ mầm non.

- Kiếm tìm TCHT từ Internet và các phần mềm trò chơi dành cho trẻ mẫu giáo, đây có thể coi là nguồn khá ưu việt và luôn được cập nhật, làm mới liên tục. Các trò chơi này rất phong phú, sinh động cả về nội dung và hình ảnh nên hấp dẫn, gây hứng thú cao đối với trẻ. Bên cạnh đó các trò chơi trên mạng còn có chỉ dẫn rất cụ thể nên khi đưa vào sẽ giúp giáo viên nhanh chóng nắm được cách tổ chức, hướng dẫn trẻ chơi hiệu quả. Tuy nhiên, khi sử dụng nguồn TCHT này, GV cần lưu ý phải đọc kĩ mục đích, yêu cầu cũng như nội dung của TCHT, chỉ lựa chọn những TCHT phù hợp với nội dung GDDDSK và phù hợp với tình hình thực tế ở địa phương, điều kiện cơ sở vật chất của trường lớp, phù hợp với khả năng sử dụng của trẻ và cách hướng dẫn của giáo viên.

- Khai thác từ bạn bè, đồng nghiệp: Giáo viên thường xuyên trao đổi, tham khảo lấy ý kiến đồng nghiệp về các TCHT để GDDDSK. Qua đó giáo viên vừa nắm bắt được ý tưởng, vừa có thể cộng tác để sưu tầm thêm được những TCHT phù hợp.

***Bước 3:** Sử dụng các tình huống có vấn đề để đưa TCHT vào hoạt động một cách phù hợp nhất (sử dụng TCHT nhằm GDDDSK trong hoạt động học tập)*

Khi tổ chức hoạt động GDDDSK cho trẻ, giáo viên cần biết vận dụng các tình huống sư phạm hoặc tạo ra các tình huống có vấn đề để đưa TCHT vào một cách tự nhiên, gợi lên ở trẻ thái độ, hành vi tích cực trong việc chăm lo cho sức khỏe và an toàn của bản thân cũng như những người xung quanh[1], giúp trẻ dễ dàng hơn trong việc tiếp thu những kiến thức về dinh dưỡng sức khỏe.

Để sử dụng tình huống có vấn đề đạt hiệu quả, giáo viên nên dành thời gian cho trẻ quan sát, xem xét, phỏng đoán, so sánh, sử dụng câu hỏi gợi mở, câu

[1] Phạm Mai Chi, Vũ Yến Khanh, Nguyễn Thị Hồng Thu (2015), *Các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khỏe cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

hỏi kích thích trẻ tư duy nhằm dẫn dắt trẻ suy nghĩ và giúp trẻ nói lên được về những gì chúng đang nhìn thấy, giáo viên gợi ý cho trẻ chia sẻ, bày tỏ ý kiến của mình, cùng nhau trao đổi để tìm hiểu, khám phá đối tượng. Bên cạnh đó giáo viên cần tạo cho trẻ môi trường hoạt động phong phú, hấp dẫn với các đồ dùng, đồ chơi và các nguyên vật liệu khác nhau để kích thích hứng thú khám phá của trẻ[1].

Giáo viên chỉ lựa chọn và sử dụng những tình huống có vấn đề phù hợp với nội dung hoạt động, không sử dụng những tình huống quá phức tạp hoặc những tình huống không liên quan đến nội dung hoạt động, vì như vậy có thể làm cho trẻ nhanh chán, hiệu quả đem lại sẽ không cao.

Bước 4*: Tổ chức cho trẻ chơi*

Để tổ chức TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, đầu tiên, cần xây dựng môi trường chơi phù hợp, từ việc lựa chọn đồ dùng đồ chơi đến bố trí không gian cho trẻ hoạt động.

- Lựa chọn đồ dùng, đồ chơi: tùy vào nội dung của trò chơi mà giáo viên lựa chọn đồ dùng đồ chơi phù hợp. Đồ dùng đồ chơi có thể là vật thật (đối với các loại rau, củ, quả…), có thể là mô hình hoặc vật thay thế (đối với các con vật, các đồ dùng trong gia đình, đồ dùng khám chữa bệnh…) hoặc cũng có thể là những hình ảnh mang tính khái quát về dinh dưỡng sức khỏe. Giáo viên thường xuyên thay đổi đồ dùng, đồ chơi để tạo sự mới lạ, hấp dẫn với trẻ, đồ chơi cần đa dạng có tính thẩm mĩ, đảm bảo an toàn, sắp xếp đồ dùng đồ chơi hợp lý, thuận tiện cho quá trình tổ chức trò chơi.

- Bố trí không gian cho trẻ hoạt động: Các TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ có thể được tổ chức trong lớp học hoặc ngoài trời. Dù là trong lớp học hay ngoài trời thì khi tổ chức trò chơi, không gian chơi cho trẻ phải đảm bảo an toàn, vệ sinh và rộng rãi, đủ cho tất cả trẻ hoạt động. Trên các mảng tường của không gian chơi cần được trang trí bằng các bức tranh, ảnh đẹp có màu sắc tươi sáng, hài hòa, bố cục cân đối, nội dung minh họa phù hợp với nội dung hoạt động GDDDSK cho trẻ. Nếu TCHT được tổ chức ở ngoài trời, cần bố trí không gian chơi, đồ dùng đồ chơi hợp lý với hoạt động, thuận tiện để tất cả trẻ đều có thể tham gia trò chơi và sử dụng đồ chơi một cách dễ dàng.

- Chuẩn bị tâm thế sẵn sàng cho trẻ: giáo viên cần tạo bầu không khí vui vẻ để trẻ hứng khởi, thích thú khi tham gia vào trò chơi. Giáo viên luôn động viên, khích lệ trẻ trong quá trình trẻ chơi để tăng thêm sự tự tin cho trẻ, đồng thời

[1] Lê Thị Nhung (2015), "Xử lý tình huống sư phạm trong hoạt động giáo dục mầm non", *Tạp chí Giáo dục Mầm non*, No1, tr. 28-31. http://www.cdsptw-tphcm.vn/45_112_1638_xu-ly-tinh-huong-su-pham-trong-hoat-dong-giao-duc-mam-non.html

phải luôn đảm bảo công bằng, bình đẳng với tất cả các trẻ trong quá trình tổ chức trò chơi.

Sau khi xây dựng môi trường chơi phù hợp, giáo viên tổ chức cho trẻ chơi. Để tổ chức các TCHT nhằm GDDDSK cho trẻ, giáo viên cần tiến hành theo trình tự sau:

[1] *Giới thiệu tên trò chơi*:

Giáo viên có thể trực tiếp giới thiệu tên trò chơi cho trẻ, chẳng hạn như "*Hôm nay lớp chúng ta sẽ chơi trò chơi "Tháp dinh dưỡng""*, hoặc cũng có thể sử dụng các câu đố, lời kể, những tình huống để dẫn dắt trẻ vào trò chơi (*hôm nay bạn Thỏ được mẹ nhờ ra chợ mua một số loại rau, nhưng bạn ấy không biết loại nào là rau ăn lá, loại nào là rau ăn củ, loại nào là rau ăn quả, nên chúng ta cùng giúp đỡ bạn Thỏ nhé…).* Việc giới thiệu trò chơi một cách trực tiếp hay gián tiếp không ảnh hưởng đến nội dung chơi, giáo viên cần linh hoạt sử dụng để phù hợp với hoàn cảnh chơi.

[2] *Giới thiệu nhiệm vụ chơi*: để giới thiệu nhiệm vụ chơi cho trẻ, giáo viên có thể thức hiện theo một trong hai cách sau:

+ Cách 1: Có thể đưa ra cho trẻ từng phần của nhiệm vụ và trình tự hành động để đi đến giải quyết một nhiệm vụ cụ thể trong tổng thể (ví dụ: lấy đồ dùng theo yêu cầu của cô, vượt chướng ngại vật để lựa chọn thực phẩm/ tranh ảnh theo yêu cầu...). Hướng này có thể giúp trẻ thành công trong nhiệm vụ tương đối phức tạp, song trẻ thực hiện một cách máy móc.

+ Cách 2: Giao cho trẻ toàn bộ nhiệm vụ, gợi ý có thể sử dụng nhiều phương thức hành động khác nhau, khuyến khích sáng kiến của trẻ (chẳng hạn như các trò chơi phân nhóm các loại thực phẩm, trò chơi tháp dinh dưỡng, trò chơi ghép hình...). Hướng này tạo điều kiện cho trẻ tự do hành động theo cách suy nghĩ của mình nên nó thúc đẩy trí thông minh của của trẻ phát triển mạnh mẽ (Nguyễn Thị Hòa, 2009).

[3] *Giải thích luật chơi*

+ Đối với những trò chơi cũ (những trò chơi trẻ thường chơi hoặc những trò chơi có nội dung tương tự nhau: trò chơi "*Gieo hạt*", "*Chiếc túi kì diệu- chọn đúng loại quả*"...), giáo viên có thể yêu cầu trẻ nhắc lại luật chơi.

+ Đối với những trò chơi mới, trẻ ít được chơi hoặc những trò chơi có nhiều hành động chơi, giáo viên giải thích luật chơi cho trẻ một cách ngắn gọn, rõ ràng, dễ hiểu để trẻ nắm được luật chơi.

[4] *Hướng dẫn cho trẻ cách chơi:*

Khi phổ biến cách chơi, giáo viên cần nói một cách ngắn ngọn, theo thứ tự từng hành động một, có thể nhắc lại cách chơi kết hợp với chơi mẫu cho trẻ xem. Đối với những trò chơi trẻ đã quen thuộc thì giáo viên chỉ cần cho trẻ nhắc lại cách chơi và yêu cầu một vài trẻ lên chơi thử (ví dụ như trò chơi "*chiếc túi kì diệu-đoán các loại quả",* trò chơi "*thi ai nhanh- nhìn hình ảnh đoán hành động đúng sai"*…)

[5] *Tổ chức cho trẻ chơi*: Sau khi đã phổ biến cách chơi, luật chơi và hướng dẫn trò chơi thì giáo viên tiến hành cho trẻ chơi. Trong quá trình trẻ chơi, giáo viên không được can thiệp thô bạo vào hoạt động chơi của trẻ mà chỉ nên khuyến khích động viên trẻ, tạo điều kiện để trẻ được thể hiện tính độc lập, tính quyết đoán. Đồng thời giáo viên cần phải quan sát, bao quát trẻ để đánh giá được những hành vi chưa đúng luật chơi và có những hướng xử lý phù hợp.

Tùy thuộc vào nhu cầu, hứng thú, khả năng và mức độ nhận biết của trẻ mà giáo viên tổ chức các trò chơi với số lần lặp lại thích hợp. Chẳng hạn với TCHT đã tổ chức một vài lần nhưng trẻ vẫn còn hứng thú hay nội dung nhận thức về dinh dưỡng sức khỏe vẫn còn nhiều thì giáo viên có thể tăng số lần lặp lại nhưng mức độ yêu cầu khác nhau với sự thay đổi về nhiệm vụ chơi, luật chơi để tăng độ khó và tạo ra một diện mạo mới và sức hấp dẫn của trò chơi.

[6] *Kết thúc trò chơi:* Khi kết thúc TCHT, giáo viên cần tạo cho trẻ một tâm thế phấn khởi (dù kết quả chơi như thế nào) để trẻ có tâm thế chờ đợi, được chơi những trò chơi tiếp theo. Để làm được điều đó, giáo viên cần động viên, khích lệ trẻ, đặc biệt là đối với những trẻ còn rụt rè, nhút nhác, thiếu tự tin để trẻ có thể mạnh dạng tham gia vào các hoạt động sau.

Bước 5*: Đánh giá kết quả sử dụng TCHT trong việc GDDDSK cho trẻ*

Việc đánh giá đúng của GV trong tổ chức TCHT sẽ thấy được sự tiến bộ cũng như hạn chế của trẻ, thấy được sự hợp lý hoặc chưa hợp lý của kế hoạch và việc thực hiện kế hoạch GDDDSK. Từ đó giáo viên sẽ tiếp tục phát huy những ưu điểm và khắc phục những thiếu xót và loại bỏ cái chưa hợp lý nhằm mang lại hiệu quả GDDDSK cao nhất cho trẻ

Để đánh giá việc chơi của trẻ, trước hết, giáo viên phải xác định rõ yêu cầu với từng trẻ (sự tiến bộ của trẻ phải được hiểu là sự nâng cao từ mức độ hiểu biết, kĩ năng này sang mức độ hiểu biết, kĩ năng khác). Vì thế, khi đánh giá kết quả chơi của trẻ cần phải thu thập thông tin xác định những hiểu biết, kĩ năng chơi của trẻ về dinh dưỡng sức khỏe; so sánh kiến thức và kĩ năng về dinh dưỡng sức khỏe hiện tại của trẻ với mức độ trước đó; so sánh kiến thức và kĩ năng về

dinh dưỡng sức khỏe hiện tại của trẻ với mục tiêu, yêu cầu cần đạt ở độ tuổi của trẻ.

4. Kết luận

GDDDSK có vai trò quan trọng đối với trẻ mẫu giáo, đặc biệt là trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Thông qua GDDDSK giúp trẻ có những hiểu biết đúng đắn về DDDK để từ đó vận dụng những hiểu biết đó vào thực tế cuộc sống và tự giác chăm lo sức khỏe cho bản thân. Việc GDDDSK cho trẻ mẫu giáo có thể tiến hành trên cơ sở lồng ghép, tích hợp vào các hoạt động ở trường mầm non, trong đó, hoạt động vui chơi đặc biệt là TCHT là phương tiện hữu hiệu để GDDDSK cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

Sử dụng trò chơi học tập một cách linh hoạt để GDDDSK sẽ kích thích được sự ham hiểu biết và khả năng tìm tòi khám phá của trẻ, cung cấp cho trẻ những kiến thức nhất định về vấn đề dinh dưỡng sức khỏe như trẻ nhận biết được các loại thực phẩm, các món ăn sẵn có tại địa phương, phân loại thực phẩm theo nhóm và giá trị dinh dưỡng của chúng, biết được cách chế biến một số món ăn đơn giản, nhận biết và sử dụng một số đồ dùng trong ăn uống...

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
2. Phạm Mai Chi, Vũ Yến Khanh, Nguyễn Thị Hồng Thu (2015), *Các hoạt động giáo dục dinh dưỡng - sức khỏe cho trẻ mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Đinh Thị Thu Hằng (2014), "Thiết kế và tổ chức TCHT cho trẻ mẫu giáo ở trường mầm non", *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và giáo dục,* Đại học Đà Nẵng, Vol.4, No1, tr. 76-81.
4. Lê Thị Mai Hoa (2018), *Giáo trình Vệ sinh - Dinh dưỡng*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
5. Nguyễn Thị Hòa (2009), *Phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong trò chơi học tập*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.
6. La Thị Bích Ngọc, Hoàng Quý Tĩnh (2020), "Một số biện pháp giáo dục dinh dưỡng cho trẻ 5-6 tuổi thông qua trò chơi học tập", *Tạp chí Giáo dục*, Số đặc biệt kì 1 tháng 5, tr. 43-46.

7. Lê Thị Nhung (2015), "Xử lý tình huống sư phạm trong hoạt động giáo dục mầm non", *Tạp chí Giáo dục Mầm non*, No1, tr. 28-31. http://www.cdsptw-tphcm.vn/45_112_1638_xu-ly-tinh-huong-su-pham-trong-hoat-dong-giao-duc-mam-non.html
8. Hoàng Thị Hải Quế (2011), *Sưu tầm và thiết kế một số TCHT nhằm khám phá thiên nhiên vô sinh*, Luận văn Thạc sỹ.
9. Phạm Thị Thu Thủy, Lê Thị Hồng Nhung (2018), "Một số biện pháp giáo dục dinh dưỡng sức khỏe cho trẻ mẫu giáo thông qua trò chơi vận động", *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt kì 2 tháng 5, tr. 133-137.

VẬN DỤNG QUY TRÌNH KIẾN TẠO 5E NHẰM PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CẢM XÚC - XÃ HỘI CHO HỌC SINH

Lê Văn Hiền
Trường Đại học FPT, Đà Nẵng

TÓM TẮT

Nghiên cứu đánh giá thực trạng năng lực cảm xúc - xã hội và chỉ ra quy trình kiến tạo 5E nhằm phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh. Bằng việc đưa ra một kế hoạch giáo dục cụ thể, nghiên cứu này đề xuất các khuyến nghị nhằm tối ưu hóa việc sử dụng quy trình 5E trong quản lý cảm xúc cho học sinh trung học cơ sở. Điều này nhằm mục đích cải thiện và phát triển kỹ năng cảm xúc - xã hội cho học sinh, đồng thời nâng cao chất lượng giáo dục tại cấp trường trung học cơ sở.

Từ khóa: *Quy trình 5E; năng lực cảm xúc - xã hội; trung học cơ sở*

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc phát triển toàn diện cho học sinh không chỉ dừng lại ở việc trang bị kiến thức học thuật mà còn bao gồm việc rèn luyện các kỹ năng sống và năng lực cảm xúc - xã hội (Social and Emotional Learning - SEL). SEL là một khía cạnh quan trọng giúp học sinh không chỉ đạt được thành tích học tập cao hơn mà còn biết cách xây dựng mối quan hệ lành mạnh, quản lý cảm xúc và đối phó với các tình huống căng thẳng (CASEL, 2020).

Mô hình dạy học kiến tạo 5E, với các bước Khởi động (Engage), Khám phá (Explore), Giải thích (Explain), Mở rộng (Elaborate) và Đánh giá (Evaluate), đã chứng minh được hiệu quả trong việc nâng cao khả năng tư duy phê phán và sáng tạo của học sinh (Bybee *và cs.*, 2006). Tuy nhiên, vận dụng mô hình này vào phát triển năng lực cảm xúc - xã hội vẫn còn là một lĩnh vực cần được nghiên cứu và ứng dụng sâu rộng (Durlak *và cs.*, 2011).

Bài viết nhằm mục đích khám phá và trình bày cách vận dụng quy trình 5E để phát triển SEL cho học sinh. Việc hình thành SEL thông qua việc áp dụng quy trình 5E, là một phương pháp giảng dạy tích cực, giúp học sinh không chỉ nắm vững kiến thức mà còn trở thành những cá nhân tự tin, có khả năng điều chỉnh cảm xúc và xây dựng các mối quan hệ xã hội tích cực (Mahoney *và cs.*, 2018). Nghiên cứu này sẽ tập trung vào việc phân tích thực trạng SEL ở học sinh

trên địa bàn thành phố Đà Nẵng, chỉ ra các hoạt động cụ thể trong từng bước của quy trình 5E, từ đó đưa ra những đề xuất và biện pháp khả thi để tích hợp các kỹ năng cảm xúc - xã hội vào chương trình học. Kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp cái nhìn tổng quan về hiệu quả của phương pháp này, đồng thời đề xuất những hướng đi mới trong việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho học sinh.

2. Cở sở lý luận

2.1. Năng lực cảm xúc - xã hội

2.1.1. Khái niệm

SEL là một quá trình trong đó trẻ em và người lớn thu nhận và áp dụng hiệu quả các kiến thức, thái độ và kỹ năng cần thiết để hiểu và quản lý cảm xúc, đặt và đạt được các mục tiêu tích cực, cảm nhận và thể hiện sự đồng cảm đối với người khác, thiết lập và duy trì các mối quan hệ lành mạnh, và đưa ra các quyết định có trách nhiệm (CASEL, 2020).

2.1.2. Các thành phần của năng lực cảm xúc - xã hội

SEL được cấu thành từ năm yếu tố chính:

Tự nhận thức: Khả năng nhận biết và hiểu rõ cảm xúc, suy nghĩ và giá trị của bản thân, cũng như tác động của chúng đối với hành vi.

Tự quản lý: Khả năng điều chỉnh cảm xúc, suy nghĩ và hành vi trong các tình huống khác nhau; quản lý căng thẳng, kiểm soát xung đột và thúc đẩy bản thân.

Nhận thức xã hội: Khả năng hiểu và đồng cảm với người khác, đặc biệt là những người đến từ các hoàn cảnh khác nhau; nhận biết và sử dụng các nguồn lực gia đình, trường học và cộng đồng.

Kỹ năng quan hệ: Khả năng thiết lập và duy trì các mối quan hệ lành mạnh và bổ ích với các cá nhân và nhóm khác; giao tiếp rõ ràng, lắng nghe tích cực và hợp tác.

Quyết định có trách nhiệm: Khả năng đưa ra các quyết định xây dựng về hành vi cá nhân và xã hội, dựa trên các tiêu chuẩn đạo đức, các chuẩn mực xã hội và sự cân nhắc về hậu quả của các hành động.

2.1.3. Tầm quan trọng của năng lực cảm xúc - xã hội

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng phát triển SEL có tác động tích cực đến thành tích học tập, hành vi và cảm xúc của học sinh. Theo một phân tích tổng hợp của Taylor *và cs.* (2017), các chương trình SEL hiệu quả có thể cải thiện thành tích học tập, kỹ năng xã hội, và hành vi của học sinh. Nghiên cứu này cũng cho thấy rằng học sinh tham gia các chương trình SEL có ít hành vi tiêu cực và vấn đề cảm xúc hơn so với nhóm đối chứng. Một nghiên cứu khác của Oberle &

Schonert-Reichl (2016) nhấn mạnh rằng việc tích hợp SEL vào chương trình giảng dạy không chỉ giúp cải thiện kỹ năng xã hội và cảm xúc của học sinh mà còn tạo ra một môi trường học tập tích cực hơn, giảm bớt các vấn đề hành vi và tăng cường sự gắn kết học tập.

2.2. Quy trình kiến tạo 5E

2.2.1. Khái niệm và lịch sử quy trình kiến tạo 5E

Quy trình kiến tạo 5E là một mô hình giảng dạy dựa trên phương pháp kiến tạo, được phát triển bởi Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) vào những năm 1980. Quy trình này được thiết kế nhằm giúp học sinh xây dựng kiến thức mới dựa trên những hiểu biết và kinh nghiệm đã có, tạo điều kiện cho quá trình học tập sâu sắc và bền vững (Bybee *và cs.*, 2006).

2.2.1. Các bước của quy trình 5E

- Engage (Khởi động)**:** Thu hút sự chú ý và kích thích sự hứng thú của học sinh đối với chủ đề học tập. Giáo viên có thể sử dụng các câu hỏi gợi mở, câu chuyện, hình ảnh, hoặc video để kích thích sự tò mò và quan tâm của học sinh. Ví dụ, đặt câu hỏi tình huống hoặc yêu cầu học sinh chia sẻ kinh nghiệm cá nhân liên quan đến chủ đề.

- Explore (Khám phá)**:** Tạo cơ hội cho học sinh tự khám phá và tìm hiểu về chủ đề. Học sinh tham gia vào các hoạt động thực hành, thí nghiệm, hoặc dự án nhỏ để tự thu thập dữ liệu và quan sát. Giáo viên hỗ trợ, hướng dẫn và cung cấp các tài liệu cần thiết.

- Explain (Giải thích): Giúp học sinh hệ thống hóa và hiểu rõ hơn về kiến thức đã khám phá. Học sinh trình bày, thảo luận và giải thích những gì họ đã tìm hiểu được. Giáo viên cung cấp thêm thông tin, khái niệm và lý thuyết liên quan để hỗ trợ quá trình hiểu biết của học sinh.

- Elaborate (Mở rộng): Áp dụng kiến thức đã học vào tình huống mới và mở rộng sự hiểu biết của học sinh. Học sinh tham gia vào các hoạt động mở rộng như dự án ứng dụng, nghiên cứu sâu hơn hoặc bài tập tình huống để áp dụng kiến thức vào các ngữ cảnh khác nhau.

- Evaluate (Đánh giá): Đánh giá mức độ hiểu biết và kỹ năng của học sinh. Sử dụng các phương pháp đánh giá đa dạng như bài kiểm tra, bài thuyết trình, dự án nhóm, hoặc tự đánh giá để đo lường sự tiến bộ của học sinh.

2.2.3. Tầm quan trọng của quy trình 5E

Quy trình 5E không chỉ giúp học sinh nắm vững kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng tư duy phản biện, giải quyết vấn đề và hợp tác. Theo nghiên cứu của Bybee (2014), mô hình 5E giúp học sinh: **Phát triển kỹ năng tư duy**

phản biện: Học sinh được khuyến khích đặt câu hỏi, tìm kiếm câu trả lời và tự mình giải quyết vấn đề. **Tăng cường khả năng hợp tác**: Thông qua các hoạt động nhóm, học sinh học cách làm việc cùng nhau, chia sẻ ý tưởng và hỗ trợ lẫn nhau. **Xây dựng sự tự tin và độc lập trong học tập**: Học sinh được trao cơ hội tự mình khám phá và xây dựng kiến thức, từ đó phát triển sự tự tin và khả năng học tập suốt đời.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Khách thể nghiên cứu

Số lượng mẫu khảo sát được tính theo công thức không biết quy mô tổng thể:

$$n = \frac{z^2(p.q)}{e^2}$$

trong đó n là cỡ mẫu; z là phân vị chuẩn = 1,96 ứng với mức độ tin cậy 95%; p là xác suất chọn 0,5 tương ứng 50%; q = (1-p) = 0,5 tương ứng 50%; e = 0,05 ứng với sai số cho phép là 5%. Từ đó, ta có số mẫu cần điều tra tối thiểu là 385.

Dựa trên phương pháp chọn mẫu thuận tiện, mẫu của nghiên cứu được lựa chọn từ học sinh của 6 trường trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Đà Nẵng. Tổng số phiếu được phát tra là 650, thu về 637, loại các phiếu trả lời không đạt yêu cầu và làm sạch dữ liệu, mẫu nghiên cứu còn lại đưa vào phân tích là 605 với một số đặc điểm: Trong số 605 mẫu nghiên cứu, 379 (62,6%) thuộc vào loại trường công lập, trong khi 226 mẫu (37,4%) là của các trường ngoài công lập. Phân bố giới tính gần như cân bằng, với 306 nam (50,6%) và 299 nữ (49,4%). Các mẫu nghiên cứu được lựa chọn từ các khối học khác nhau, với số lượng biến động từ 108 (17,8%) trong khối 9 lên đến 214 (35,4%) trong khối 8. Về học lực, tỷ lệ phân bổ gần như đồng đều giữa các nhóm, với 136 mẫu (22,5%) được phân vào hạng mức trung bình/yếu, 225 mẫu (37,2%) đạt hạng khá, và 244 mẫu (40,3%) ở hạng giỏi/tốt.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận: Tổng quan các tài liệu liên quan đến quy trình kiến tạo 5E, năng lực cảm xúc xã hội, đánh giá tầm quan trọng của việc áp dụng quy trình kiến tạo 5E nhằm phát triển SEL cho học sinh.

Nghiên cứu thực trạng: Tập trung vào việc đánh giá thực trạng SEL của học sinh trung học cơ sở tại Đà Nẵng. Trên cơ sở đó nghiên cứu chỉ ra quy trình 5E trong việc phát triển năng lực này cho học sinh trên địa bàn thành phố Đà Nẵng.

3.3. Công cụ nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng bảng hỏi Social Emotional Competence Questionnaire - SECQ do Zhou & Ee (2012) xây dựng, được Dinh *và cs.* (2021) thích nghi tại Việt Nam. Thang đo gồm 25 câu hỏi, được thiết kế theo thang Likert 6 bậc, từ 1 (hoàn toàn không đúng với tôi) đến 6 (rất đúng với tôi). Điểm càng cao chứng tỏ SEL càng cao. Thang đo bao gồm 5 mặt biểu hiện: (1) Năng lực tự quản lý; (2) Năng lực tự nhận thức; (3) Năng lực nhận thức xã hội; (4) Năng lực thiết lập và duy trì mối quan hệ xã hội; (5) Năng lực ra quyết định có trách nhiệm. Tổng điểm trong toàn thang đo sẽ trong khoảng 25 - 150 điểm. SECQ được Việt hóa và kiểm định về độ tin cậy, tính hiệu lực trên mẫu trẻ vị thành niên Việt Nam. Theo Ngọc Huy & Thanh Trà (2021), đánh giá tổng điểm SEL dựa vào mô hình chuỗi liên tục, mức độ SEL được phân chia thành 5 mức độ được thể hiện ở Bảng .

Bảng 1. *Phân loại tổng điểm năng lực cảm xúc - xã hội*

Tổng điểm 5 mặt	Mức độ
≤ 50	Rất thấp
51 - 75	Thấp
76 - 100	Trung bình
101 - 125	Khá
> 125	Cao

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Thực trạng SEL ở học sinh trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Đà Nẵng

Kết quả khảo sát 605 học sinh trung học cơ sở tại Đà Nẵng cho thấy, điểm trung bình tổng SEL của học sinh đạt 95,75 điểm, ở mức trung bình. Phân tích chi tiết cho thấy, học sinh đánh giá SEL của mình chủ yếu ở mức trung bình, với 239 học sinh (chiếm 39,5%), tiếp theo là mức độ khá với 177 học sinh (chiếm 29,3%).

Bảng 2. *Mức độ SEL của học sinh trung học cơ sở trên địa bàn thành phố Đà Nẵng*

Mức độ	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Rất thấp	11	1,8
Thấp	107	17,7
Trung bình	239	39,5
Khá	177	29,3
Cao	71	11,7
Điểm trung bình tổng năng lực cảm xúc - xã hội	95,75	
Độ lệch chuẩn	22,136	

Kết quả nghiên cứu cho thấy các năng lực thành phần của SEL ở học sinh trung học cơ sở tại Đà Nẵng được đánh giá ở các mức độ khác nhau. Trong đó, năng lực tự quản lý được đánh giá cao nhất, tiếp theo là năng lực ra quyết định có trách nhiệm, năng lực thiết lập và duy trì quan hệ xã hội, năng lực tự nhận thức, và cuối cùng là năng lực nhận thức xã hội.

Bảng 3. *Các năng lực thành phần của SEL ở học sinh*

Năng lực thành phần	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
Năng lực tự nhận thức	3,71	1,12
Năng lực tự quản lý	4,00	1,02
Năng lực nhận thức xã hội	3,62	1,10
Năng lực thiết lập và duy trì quan hệ xã hội	3,87	1,02
Năng lực ra quyết định có trách nhiệm	3,94	1,04
Năng lực cảm xúc - xã hội	**3,83**	**0,89**

4.2. Vận dụng quy trình 5E nhằm phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh

Nghiên cứu minh hoạ 1 kế hoạch bài dạy vận dụng quy trình kiến tạo 5E nhằm phát triển SEL cho học sinh.

Chủ đề: Hiểu về cơn giận

Thời gian: 45 phút

Đối tượng: Học sinh lớp 6

I. Mục tiêu

1. Kiến thức

- Học sinh nhận biết những dấu hiệu của cảm xúc tức giận ở cơ thể.
- Học sinh nhận biết được các nguyên tắc ứng xử khi xuất hiện cơn tức giận.

2. Năng lực, phẩm chất

- Học sinh phát triển năng lực tự quản lý cảm xúc, giúp kiểm soát và xử lý hiệu quả cơn tức giận.
- Rèn luyện cho học sinh sự kiên nhẫn, kiểm soát bản thân, và khả năng lắng nghe và hiểu biết người khác trong tình huống căng thẳng.

II. Tiến trình bày dạy

Quy trình 5E	Các hoạt động	Hoạt động của giáo viên	Hoạt động

			của học sinh
Engage (Khởi động)	Hoạt động 1: Khởi động Trò chơi: Chanh chua, muối mặn, cua kẹp. **Mục đích:** Gây hứng thú cho học sinh khi bắt đầu khám phá chủ đề mới.	Lớp tập hợp thành 1 vòng tròn, giáo viên vào giữa đứng. - Yêu cầu học sinh tay trải của bạn này phải của bạn đứng cạnh mình. - Hướng dẫn và cho học sinh tham gia trò chơi: Giáo viên ra khẩu lệnh: Chanh; Học sinh đáp lại: Chua; Giáo viên bảo: Muối; Học sinh đáp lại: mặn; Giáo viên bảo: Cua; Học sinh đáp: Kẹp. Đồng thời tay phải của mình phải kẹp được tay trái của bạn đứng bên cạnh. Học sinh nào bị kẹp tay sẽ được mời vào vòng tròn. - Tổ chức trò chơi từ 3 - 5 lần. - Phỏng vấn những bạn bị kẹp tay: Hỏi về cảm giác như thế nào? tay có bị đau không? - Dẫn bài: Kẹt vào tay bạn sẽ khiến bạn cảm thấy đau. Vậy khi mình tức giận có làm người khác bị tổn thương bản thân mình hoặc người khác không? Làm gì khi chúng mình tức giận nhỉ ? Mời các bạn đến với bài học hôm nay.	Lắng nghe giáo viên phổ biến. - Tham gia trò chơi. - Cùng giáo viên dẫn nhập vào bài.
Explore (Khám phá)	**Hoạt động 2: Biểu hiện cơn giận** Mục đích: Giúp học sinh khám phá các đặc điểm của bản thân khi tức giận thông qua hoạt động vẽ sáng tạo.	+ Chuẩn bị giấy A4 cứng có in hình tròn. + Phát cho mỗi học sinh 1 tờ A4. + Yêu cầu học sinh vẽ hình bàn tay mình lên giấy, mỗi ngón tay các em ghi một biểu hiện của cơn tức giận. Kết luận: Mỗi ngón tay biểu hiện một biểu hiện của cơn giận. Nhìn vào "bàn tay tức giận" của mình, các em có thể thấy được cảm xúc của mình	- Lắng nghe hướng dẫn. - Tham gia vào hoạt động. - Cùng giáo

		khi tức giận. Việc nhận ra và hiểu được cảm xúc này là rất quan trọng. Hãy nhớ cố gắng kiểm soát cảm xúc của mình một cách lành mạnh.	viên rút ra kết luận.
Explain (Giải thích)	**Hoạt động 3: Quản lý cơn giận** Mục đích: Giúp học sinh giải thích được về hậu quả quản lý cơn giận không đúng cách và cách nguyên tắc gì xuất hiện cảm xúc tức giận.	- Cho học sinh xem đoạn phim: Cậu bé và những vết đinh. - Đặt câu hỏi: Người cha dạy con trai kiểm soát nóng tính bằng cách nào? Khi cậu bé đã kiềm chế được tính nóng nảy, người cha bảo cậu làm gì? Em rút ra được điều gì về quản lý cảm xúc trong câu chuyện này? Kết luận: Tức giận là cảm xúc bình thường xảy ra ở mỗi chúng ta. Nhưng khi tức giận, hãy nhớ nguyên tắc 3 không khi xuất hiện cơn giận: - Không làm đau bản thân. - Không làm đau/tổn thương người khác. - Không làm hư đồ vật.	- Lắng nghe hướng dẫn. - Xem phim. - Trả lời câu hỏi. - Cùng giáo viên rút ra kết luận.
Elaborate (Mở rộng)	**Hoạt động 4:** Các bước quản lý cơn giận **Mục đích:** Giúp học sinh mở rộng vấn đề để biết được mô hình quản lý cơn giận.	**Cách tiến hành:** Mô hình SOS (Stop, Observe, Strategize) là một phương pháp quản lý cơn giận mà bạn có thể sử dụng để kiểm soát cảm xúc tức giận của mình một cách tích cực. Dừng lại (Stop): Khi bạn cảm thấy tức giận, hãy dừng lại và không phản ứng ngay lập tức. Điều này giúp bạn tránh hành động bất cẩn và tổn thương người khác hoặc bản thân mình. Quan sát (Observe): Nhận biết và quan sát cảm xúc của mình. Hãy nhận ra những dấu hiệu cơ thể và tâm trạng khi bạn tức giận. Điều này giúp bạn	- Lắng nghe hướng dẫn. - Tham gia vào hoạt động. - Cùng giáo viên rút ra kết luận.

		hiểu rõ hơn về nguyên nhân của cơn giận. Phát triển chiến lược (Strategize): Dựa trên quan sát của mình, xác định các cách để quản lý cơn giận một cách tích cực. Thở sâu, tìm kiếm sự hỗ trợ từ người khác, hoặc tạo ra thời gian cho bản thân để suy nghĩ và thư giãn. **Kết luận:** Mô hình SOS giúp bạn kiểm soát cảm xúc tức giận của mình một cách hiệu quả và lành mạnh, giúp bạn xây dựng mối quan hệ tốt hơn với người khác và bản thân.	
Evaluate (Đánh giá)	**Hoạt động 5: Chân dung cảm xúc tức giận.** **Mục đích:** Giúp học sinh ôn lại các kiến thức đã học ở chủ đề.	- Hướng dẫn học sinh ôn lại các kiến thức bằng cách làm sơ đồ tư duy trong đó cần thể hiện các mục: Các biểu hiện của cơn tức giận? Các nguyên tắc khi gặp cơn tức giận? Các bước để quản lý cơn giận? - Cùng học sinh tổng kết bài học.	- Lắng nghe hướng dẫn. - Làm nhiệm vụ. -Cùng giáo viên tổng kết bài học

5. Kết luận

Kết quả khảo sát cho thấy điểm trung bình tổng SEL của học sinh ở mức trung bình. Các năng lực thành phần của SEL ở học sinh trung học cơ sở tại Đà Nẵng được đánh giá ở các mức độ khác nhau. Trong đó, năng lực tự quản lý được đánh giá cao nhất, tiếp theo là năng lực ra quyết định có trách nhiệm, năng lực thiết lập và duy trì quan hệ xã hội, năng lực tự nhận thức, và cuối cùng là năng lực nhận thức xã hội.

Nghiên cứu minh hoạ 1 kế hoạch bài dạy vận dụng quy trình kiến tạo 5E nhằm phát triển SEL cho học sinh. Để ứng dụng quy trình 5E nhằm phát triển năng lực cảm xúc - xã hội cho học sinh, nhà giáo dục cần:

- Có kiến thức sâu sắc về khái niệm, thành phần và tầm quan trọng của SEL để có thể thiết kế các hoạt động phù hợp.

- Hiểu rõ về các bước của quy trình à cách thực hiện chúng trong giáo dục.

- Lên kế hoạch cụ thể về những tài nguyên và hoạt động sẽ được sử dụng trong mỗi giai đoạn của quy trình 5E, đảm bảo phản ánh mục tiêu học tập và mục tiêu phát triển SEL.

- Tạo ra một môi trường học tập thoải mái và an toàn để học sinh có thể tham gia hoạt động một cách tự nhiên và không gò ép.

- Theo dõi và đánh giá sự tiến triển của học sinh đối với SEL. Điều này giúp điều chỉnh hoạt động và cải thiện quá trình giảng dạy.

- Có thể cần hợp tác với các chuyên gia tâm lý, giáo viên chuyên môn, hoặc các tổ chức có kinh nghiệm trong việc phát triển SEL để có sự hỗ trợ và tư vấn khi cần thiết.

- Quy trình 5E cần được thực hiện định kỳ và nhất quán.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. R. W. Bybee (2014), "The BSCS 5E instructional model: Personal reflections and contemporary implications", *Science and Children*, 51(8), pp. 10-13.
2. R. W. Bybee et al. (2006), *The BSCS 5E Instructional Model: Origins and Effectiveness*, Colorado Springs, CO: BSCS.
3. CASEL (2020), *What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*. Truy cập từ: https://casel.org/what-is-sel/
4. J. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, K. Schellinger (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, 82, pp. 405-432.
5. Võ Văn Ngọc Huy, Kiều Thị Thanh Trà (2021), "Mối liên hệ giữa năng lực cảm xúc -xã hội và nguy cơ rối loạn tâm thần ở sinh viên", *Tạp chí Khoa học Xã hội, Nhân văn và Giáo dục*, 11(1), pp. 157-162.
6. J. L. Mahoney, J. A. Durlak, R. P. Weissberg (2018), "An update on social and emotional learning outcome research", *Phi Delta Kappan*, 100(4), pp. 18-23.

7. E. Oberle, K. A. Schonert-Reichl (2017), “Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools”, In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (175-197), Springer International Publishing/Springer Nature, DOI: 10.1007/978-3-319-64592-6_11
8. R. D. Taylor, E. Oberle, J. A. Durlak, R. P. Weissberg (2017), “Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects”, *Child Development*, 88(4), pp. 1156-1171.

TIẾP CẬN "WELL-BEING" TRONG GIÁO DỤC: HƯỚNG ĐẾN TRƯỜNG HỌC HẠNH PHÚC CHO HỌC SINH

Lê Văn Hiền
Trường Đại học FPT, Đà Nẵng

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm khảo sát vai trò của "well-being" trong giáo dục và đề xuất các chiến lược để xây dựng một môi trường học tập hạnh phúc cho học sinh. Phương pháp nghiên cứu sử dụng phân tích tài liệu nghiên cứu trước đây và các báo cáo quốc tế từ UNESCO để khuyến nghị các biện pháp thúc đẩy "well-being" trong trường học. Kết quả cho thấy rằng, việc tạo một môi trường học tập thân thiện và hỗ trợ có thể làm giảm căng thẳng trong học tập, nâng cao hiệu quả học tập và cải thiện sức khỏe tâm lý của học sinh. Kết quả nghiên cứu nhấn mạnh tầm quan trọng của "well-being" không chỉ trong giáo dục mà còn trong xây dựng một xã hội phát triển bền vững, đồng thời khuyến khích các nhà quản lý giáo dục và giáo viên nâng cao chất lượng giáo dục thông qua việc thúc đẩy hạnh phúc và sự phát triển toàn diện cho học sinh.

Từ khóa: *well-being; trường học hạnh phúc; học sinh; giáo dục*

1. Giới thiệu

Giáo dục không chỉ là việc truyền đạt kiến thức mà còn là nền tảng để phát triển toàn diện cho con người (Huppert *và cs.*, 2013). "Well-being" là một sự tổng hòa của cảm xúc hạnh phúc, trạng thái thăng hoa của sức khỏe tinh thần, trạng thái khỏe mạnh của sức khỏe thể chất, cùng với đó là sự hài lòng đối với cuộc sống. "Well-being" không chỉ liên quan đến sức khỏe thể chất mà còn bao gồm cả sức khỏe tinh thần, cảm xúc và mối quan hệ xã hội. Một môi trường học tập nơi mà học sinh và giáo viên đều cảm thấy hạnh phúc và được hỗ trợ sẽ tạo ra điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện.

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự hạnh phúc có mối quan hệ chặt chẽ với hiệu quả học tập, kỹ năng xã hội và sức khỏe tâm lý (Waters, 2011). Học sinh có mức độ hạnh phúc cao thường xuất sắc hơn trong học tập, ít gặp vấn đề hành vi và có khả năng giải quyết xung đột tốt hơn. Đối với giáo viên, sự hạnh phúc giúp giảm thiểu kiệt sức, tăng cường hiệu quả giảng dạy và duy trì sự nhiệt huyết trong nghề nghiệp (Seligman, 2011; Huppert & So, 2013).

Tuy nhiên, việc xây dựng một trường học hạnh phúc không phải là điều dễ dàng. Điều này yêu cầu sự cam kết và hợp tác từ nhiều bên liên quan, từ các nhà quản lý giáo dục, giáo viên, phụ huynh đến học sinh. Bài báo này sẽ trình bày về tầm quan trọng của "well-being" trong giáo dục, đồng thời đề xuất những chiến lược cụ thể để xây dựng một môi trường học tập hạnh phúc và hỗ trợ toàn diện cho học sinh và giáo viên.

Việc nghiên cứu và áp dụng các biện pháp thúc đẩy "well-being"trong trường học không chỉ giúp nâng cao chất lượng giáo dục mà còn góp phần xây dựng một xã hội phát triển bền vững, nơi mà mỗi cá nhân đều có cơ hội phát triển toàn diện và hạnh phúc.

2. Cở sở lý luận

2.1. Tiếp cận "well-being" trong giáo dục

Thuật ngữ "Well-being" đã được định nghĩa là sự kết hợp giữa cảm giác tốt và hoạt động tốt; trải nghiệm của các cảm xúc tích cực như hạnh phúc và hài lòng cũng như sự phát triển của tiềm năng cá nhân, có một số kiểm soát trong cuộc sống, có mục tiêu rõ ràng và trải nghiệm các mối quan hệ tích cực (Huppert, 2009). Thuật ngữ này đồng nghĩa với sức khỏe tinh thần tích cực. Nó được hiểu là "trạng thái hạnh phúc trong đó cá nhân nhận ra khả năng của chính mình, có thể đối phó với những căng thẳng thông thường trong cuộc sống, có thể làm việc năng suất và hiệu quả, và có thể tạo ra những điều tốt đẹp và sự đóng góp cho cộng đồng của mình" (WHO, 2021).

Thuật ngữ "well-being" trong giáo dục bao gồm nhiều khía cạnh quan trọng nhằm đảm bảo sự phát triển toàn diện của học sinh. Đầu tiên, sức khỏe tinh thần và cảm xúc của học sinh đóng vai trò then chốt trong việc thúc đẩy kết quả học tập và sự hạnh phúc cá nhân (Seligman, 2011). Một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ có thể giúp giảm thiểu căng thẳng và lo âu, từ đó nâng cao hiệu suất học tập và khả năng tương tác xã hội của học sinh (Durlak *và cs.*, 2011). Thứ hai, việc xây dựng các kỹ năng xã hội và cảm xúc, như khả năng quản lý cảm xúc, giải quyết xung đột và làm việc nhóm, cũng là một phần không thể thiếu của "well-being" trong giáo dục (Zins *và cs.*, 2004). Cuối cùng, giáo dục thể chất và chế độ dinh dưỡng hợp lý góp phần quan trọng vào việc duy trì sức khỏe thể chất, tạo điều kiện cho học sinh phát triển một cách cân bằng và lành mạnh (Janssen & LeBlanc, 2010). Những khía cạnh này kết hợp lại giúp tạo nên một môi trường học tập toàn diện, nơi học sinh có thể phát triển cả về mặt học thuật lẫn cá nhân.

2.2. Trường học hạnh phúc

Xây dựng các "Trường học hạnh phúc" đã trở thành một chủ đề được quan tâm rộng rãi, đặc biệt là sau tác động của đại dịch COVID-19. Một báo cáo của UNESCO vào năm 2023 nhấn mạnh rằng việc tạo ra môi trường học tập hạnh phúc không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn nâng cao sức khỏe tâm lý của học sinh (UNESCO, 2023). Báo cáo này giới thiệu khung "Trường học hạnh phúc" bao gồm bốn trụ cột chính: con người, quá trình, nơi chốn, và nguyên tắc, với 12 tiêu chí cao cấp để hướng dẫn việc tích hợp hạnh phúc vào hệ thống giáo dục.

Thêm vào đó, một báo cáo khác của UNESCO vào năm 2024 chỉ ra rằng các trường học cần phải ưu tiên hạnh phúc trong chính sách giáo dục và thực hành giảng dạy. Mô hình này không chỉ tập trung vào thành tích học tập mà còn coi hạnh phúc như một công cụ quan trọng để nâng cao trải nghiệm và kết quả học tập (UNESCO, 2024). Báo cáo này nhận được sự quan tâm ngày càng tăng từ các nhà hoạch định chính sách, nhà nghiên cứu, và các bên liên quan trên toàn thế giới. Hơn nữa, một hội thảo trực tuyến về "Trường học hạnh phúc" được tổ chức vào năm 2024 đã nhấn mạnh tầm quan trọng của việc áp dụng các phương pháp học tập vui vẻ và thân thiện, nhằm tạo ra môi trường học tập tích cực và khuyến khích sự phát triển toàn diện của học sinh (UNESCO, 2024).

Tóm lại, việc xây dựng "Trường học hạnh phúc" là một hướng đi quan trọng trong việc cải thiện chất lượng giáo dục và sức khỏe tâm lý của học sinh, được hỗ trợ bởi các nghiên cứu và sáng kiến toàn cầu của UNESCO.

2.3. Tiếp cận "well-being" trong giáo dục: hướng đến trường học hạnh phúc cho học sinh

Tiếp cận "well-being" trong giáo dục ngày càng trở thành một chủ đề quan trọng, đặc biệt khi mục tiêu của giáo dục không chỉ là truyền đạt kiến thức mà còn là phát triển toàn diện học sinh, hướng đến một trường học hạnh phúc. White & Kern (2018) đã chỉ ra rằng giáo dục tích cực, một nhánh của tâm lý học tích cực, có thể tác động tích cực đến học sinh, giáo viên và cộng đồng giáo dục, tuy nhiên cần có sự kết hợp giữa các phương pháp học tập dựa trên bằng chứng, chiến lược toàn trường và đánh giá định kỳ. Lillard *và cs.* (2021) đã khám phá mối liên hệ giữa giáo dục Montessori và mức độ hạnh phúc ở người trưởng thành, cho thấy rằng các đặc điểm như tự chủ trong học tập, hoạt động có ý nghĩa và sự ổn định xã hội trong môi trường Montessori có thể nâng cao sự hạnh phúc sau này. Thêm vào đó, nghiên cứu của Waters (2022) đã phân tích tác động của các chương trình giáo dục tích cực trong việc cải thiện sức khỏe tâm lý và cảm xúc

của học sinh, từ đó khẳng định tầm quan trọng của việc áp dụng các chiến lược này để xây dựng một môi trường học tập hạnh phúc và bền vững.

3. Các biện pháp tiếp cận "well-being" trong giáo dục

Để tiếp cận "well-being" trong giáo dục và tạo ra trường học hạnh phúc cho học sinh, các biện pháp có thể thực hiện như sau:

3.1. Biện pháp 1: Tạo môi trường học tập thân thiện nhằm hướng đến xây dựng trường học hạnh phúc cho học sinh

Mục đích:

- Tạo ra một môi trường học tập mà học sinh cảm thấy chào đón, an toàn và tôn trọng.

- Xây dựng một cộng đồng học tập hỗ trợ và đoàn kết.

Nội dung:

- Tạo không gian học tập thoải mái, trang nhã và an toàn, với cơ sở vật chất đáp ứng các yêu cầu về sức khỏe và an toàn.

- Khuyến khích mối quan hệ tích cực giữa học sinh và giáo viên, cũng như giữa các học sinh, bằng cách tạo ra cơ hội cho sự giao tiếp và hợp tác xã hội trong các hoạt động học tập và ngoại khóa.

- Xây dựng văn hóa trường học tích cực bằng cách định rõ các giá trị, quy tắc và kỳ vọng mà mọi thành viên trong cộng đồng trường học cần tuân thủ, và khuyến khích sự tôn trọng, trách nhiệm và hỗ trợ lẫn nhau.

Cách tiến hành:

- Tổ chức các hoạt động xã hội và tương tác nhóm để khuyến khích sự giao tiếp và kết nối giữa học sinh, cũng như giữa học sinh và giáo viên.

- Thiết kế không gian học tập linh hoạt và có tính tương tác, bao gồm các khu vực học nhóm và không gian ngoài trời, để khuyến khích sự sáng tạo và hợp tác.

Điều kiện thực hiện:

- Sự hỗ trợ và cam kết từ phía ban quản lý trường học, đảm bảo rằng các chính sách và quy định được thúc đẩy và thực thi một cách hiệu quả.

- Sự hợp tác từ cộng đồng giáo viên, học sinh và phụ huynh, đảm bảo rằng mọi người đều chia sẻ và thực hiện các giá trị và mục tiêu chung của môi trường học tập.

- Tài nguyên vật chất và tài chính đủ để xây dựng và duy trì môi trường học tập thân thiện, bao gồm cả việc cung cấp các phương tiện và thiết bị phù hợp cho các hoạt động và không gian học tập.

Thảo luận biện pháp: Roffey (2012) chỉ ra rằng môi trường học tập tích cực không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn giảm thiểu các vấn đề về hành vi và tăng cường sức khỏe tinh thần của học sinh . Một môi trường thân thiện thúc đẩy học sinh cảm thấy an toàn, được chào đón, và khuyến khích sự tham gia tích cực, qua đó nâng cao sự tự tin và khả năng hợp tác trong lớp học. Durlak *và cs.* (2011) cũng cho thấy rằng khi môi trường học tập thân thiện được thiết lập, học sinh sẽ phát triển tốt hơn về kỹ năng xã hội và cảm xúc, đồng thời giảm đáng kể các triệu chứng lo âu và trầm cảm. Điều này không chỉ nâng cao hiệu quả học tập mà còn đóng góp vào sự phát triển toàn diện của học sinh, giúp họ xây dựng các mối quan hệ xã hội tích cực và phát triển các kỹ năng cần thiết cho cuộc sống.

3.2. Biện pháp 2: Phát triển chương trình học tập toàn diện nhằm hướng đến xây dựng trường học hạnh phúc cho học sinh

Mục đích:

- Tạo ra một chương trình giáo dục có tâm, tập trung vào sự phát triển toàn diện của học sinh, không chỉ là kiến thức học thuật mà còn là sự phát triển về mặt tinh thần, cảm xúc và xã hội.

- Khuyến khích sự phát triển cá nhân và giúp học sinh khai phá và phát triển tối đa tiềm năng của mình.

Nội dung:

- Thiết kế các chương trình học tập phong phú và đa dạng, bao gồm cả khía cạnh về sức khỏe tinh thần, kỹ năng sống và phát triển cá nhân.

- Đảm bảo rằng nội dung học tập được thiết kế linh hoạt và linh hoạt, phản ánh nhu cầu và mong muốn của học sinh và cộng đồng giáo viên.

Cách tiến hành:

- Xây dựng và triển khai các chương trình học tập có cấu trúc linh hoạt và đa mức độ, khuyến khích sự tương tác và tham gia của học sinh.

- Đánh giá và điều chỉnh chương trình học tập theo phản hồi từ học sinh và giáo viên, để đảm bảo rằng chúng liên tục được cập nhật và cải tiến.

Điều kiện thực hiện:

- Sự cam kết và hỗ trợ từ phía ban quản lý trường học, bao gồm việc cung cấp nguồn lực và tài trợ cho việc phát triển và triển khai chương trình học tập.

- Sự hợp tác tích cực từ cộng đồng giáo viên, học sinh và phụ huynh, để đảm bảo rằng chương trình học tập phản ánh và đáp ứng nhu cầu của tất cả các bên liên quan.

- Sự đầu tư và phát triển liên tục về tài nguyên và năng lực giáo viên, để họ có thể thúc đẩy và hỗ trợ việc triển khai chương trình học tập một cách hiệu quả.

Thảo luận về các biện pháp: Theo Greenberg *và cs.* (2003), các chương trình giáo dục toàn diện giúp học sinh phát triển không chỉ về mặt học thuật mà còn cả về kỹ năng xã hội và cảm xúc. Điều này đặc biệt quan trọng khi học sinh phải đối mặt với những thách thức trong cuộc sống, giúp họ có được sự tự tin và khả năng đối phó với các tình huống khó khăn. So với các chương trình giáo dục truyền thống, chương trình học tập toàn diện không chỉ tập trung vào kiến thức mà còn mở rộng để phát triển các khía cạnh khác như tư duy phản biện, quản lý cảm xúc và kỹ năng sống. Taylor *và cs.* (2017) cũng cho thấy rằng giáo dục toàn diện góp phần giảm thiểu các hành vi tiêu cực, tăng cường sự gắn kết xã hội và cải thiện kết quả học tập một cách tổng thể.

3.3. Biện pháp 3: Tổ chức các hoạt động tâm lý học đường nhằm hướng đến xây dựng trường học hạnh phúc cho học sinh

Mục đích:

- Cung cấp các dịch vụ tư vấn và hỗ trợ tâm lý cho học sinh, giúp họ xử lý các vấn đề cá nhân một cách hiệu quả.
- Tạo ra một môi trường hỗ trợ cho sức khỏe tinh thần của học sinh.

Nội dung:

- Tổ chức các buổi tư vấn cá nhân và nhóm để hỗ trợ học sinh xử lý các vấn đề tâm lý và xã hội, bao gồm cả vấn đề stress, lo âu, áp lực học tập và quan hệ giữa bạn bè.
- Tổ chức các hoạt động như thiền và yoga để giúp học sinh giảm stress và cải thiện sức khỏe tinh thần, đồng thời tạo ra cơ hội cho sự thư giãn và tái tạo năng lượng.

Cách tiến hành:

- Phối hợp với các chuyên gia tâm lý và các tổ chức ngoại vi để cung cấp dịch vụ tư vấn chất lượng và hiệu quả, đảm bảo rằng các hoạt động được thiết kế và triển khai đúng cách để đáp ứng nhu cầu của học sinh.
- Xây dựng và triển khai các chương trình giáo dục về sức khỏe tinh thần và kỹ năng sống cho học sinh, giúp họ hiểu và phản ứng một cách tích cực đối với các thách thức tâm lý và xã hội.

Điều kiện thực hiện:

- Sự hỗ trợ và cam kết từ phía ban quản lý trường học, bao gồm việc cung cấp tài nguyên và nguồn lực để triển khai các hoạt động.

- Sự hợp tác và sự đồng thuận từ cộng đồng giáo viên, học sinh và phụ huynh, để đảm bảo rằng các hoạt động được thực hiện một cách hiệu quả và mang lại kết quả tích cực cho học sinh.

- Tài nguyên và nguồn lực đủ để triển khai và duy trì các hoạt động tâm lý học đường, bao gồm cả việc cung cấp đủ nhân lực và không gian để tổ chức các buổi tư vấn và hoạt động tâm lý.

Thảo luận về các biện pháp: Weare & Nind (2011) nhấn mạnh rằng sự hỗ trợ tâm lý trong trường học là cần thiết để giảm thiểu các vấn đề về stress, lo âu và trầm cảm ở học sinh. Các hoạt động này giúp học sinh học cách quản lý cảm xúc và phát triển các kỹ năng đối phó với áp lực. Jones & Bouffard (2012) cho thấy rằng các chương trình thiền và yoga trong trường học có thể cải thiện đáng kể sức khỏe tinh thần và khả năng tập trung của học sinh. Điều này không chỉ giúp học sinh giảm căng thẳng mà còn tăng cường khả năng học tập và sự tham gia tích cực trong các hoạt động xã hội.

3.4. Biện pháp 4: Xây dựng văn hóa trường học tích cực nhằm hướng đến xây dựng trường học hạnh phúc cho học sinh

Mục đích:

- Tạo ra một môi trường học tập nơi mà giá trị tích cực được tôn trọng và khuyến khích, giúp học sinh phát triển tốt hơn cả về mặt cá nhân và học tập.

- Xây dựng một cộng đồng học tập đoàn kết và hỗ trợ, nơi mà sự tôn trọng, trách nhiệm và hợp tác được đánh giá cao.

Nội dung:

- Thiết lập và thúc đẩy các giá trị tích cực như sự tôn trọng, trách nhiệm và lòng biết ơn trong môi trường học tập.

- Khuyến khích và tạo điều kiện cho sự tham gia và hợp tác giữa các thành viên trong cộng đồng trường học, bao gồm cả học sinh, giáo viên và phụ huynh.

- Xây dựng một môi trường học tập an toàn và hỗ trợ, nơi mà mọi người đều cảm thấy được chào đón và được tôn trọng.

Cách tiến hành:

- Tổ chức các buổi họp và sự kiện với cộng đồng trường học để thảo luận và xác định các giá trị và mục tiêu chung của văn hóa trường học.

- Phát triển và thực thi các chính sách và quy định hợp lý để bảo vệ và thúc đẩy các giá trị tích cực trong môi trường học tập.

- Tạo ra các cơ hội cho sự thể hiện và ghi nhận những hành động tích cực và thành tựu của học sinh và các thành viên khác trong cộng đồng trường học.

Điều kiện thực hiện:

- Sự hỗ trợ và cam kết từ phía ban quản lý trường học, đảm bảo rằng các chính sách và quy định được thực thi một cách công bằng và hiệu quả.

- Sự hợp tác tích cực từ cộng đồng giáo viên, học sinh và phụ huynh, để đảm bảo rằng mọi người đều chia sẻ và thực hiện các giá trị và mục tiêu chung của văn hóa trường học.

- Tài nguyên về thời gian, nguồn lực và sự hỗ trợ từ cộng đồng để triển khai và duy trì các hoạt động xây dựng văn hóa trường học tích cực.

Thảo luận về biện pháp: Theo Thapa *và cs.* (2013), văn hóa trường học tích cực không chỉ cải thiện môi trường học tập mà còn giảm thiểu các vấn đề liên quan đến hành vi và tăng cường sự tham gia của học sinh vào các hoạt động giáo dục. Học sinh trong môi trường này có xu hướng phát triển các giá trị cá nhân và xã hội mạnh mẽ, điều này rất quan trọng cho sự phát triển toàn diện của họ. Bradshaw *và cs.* (2012) đã chỉ ra rằng khi học sinh tham gia tích cực vào việc xây dựng và duy trì văn hóa trường học, họ sẽ có cảm giác gắn kết hơn với cộng đồng học đường, điều này giúp họ phát triển sự tự tin và kỹ năng lãnh đạo.

4. Kết luận

Trên cơ sở các nghiên cứu và những xu hướng quốc tế về "well-being" trong giáo dục, bài báo đã trình bày một số chiến lược quan trọng để tiếp cận và xây dựng một môi trường học tập hạnh phúc cho học sinh. Việc đảm bảo "well-being" không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập mà còn ảnh hưởng đến sự phát triển toàn diện của cá nhân, từ khả năng quản lý cảm xúc đến kỹ năng xã hội và sức khỏe tinh thần. Các biện pháp được đề xuất, bao gồm tạo môi trường học tập thân thiện, phát triển chương trình học tập toàn diện, tổ chức các hoạt động tâm lý học đường và xây dựng văn hóa trường học tích cực, đã được chứng minh là hiệu quả trong nhiều nghiên cứu và được UNESCO cũng như các tổ chức quốc tế đánh giá cao. Để thành công, các biện pháp này cần sự hỗ trợ chặt chẽ từ các nhà quản lý giáo dục, sự tham gia tích cực của giáo viên và phụ huynh, cùng với sự hợp tác của toàn bộ cộng đồng giáo dục.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C. P. Bradshaw, T. E. Waasdorp, P. J. Leaf (2012), "Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems", *Pediatrics*, 130(5), e1136-e1145.
2. A. Durlak, R. P. Weissberg, A. B. Dymnicki, R. D. Taylor, K. B. Schellinger (2011), "The impact of enhancing students' social and

emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, 82(1), pp. 405-432.
3. T. Greenberg et al. (2003), "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional, and Academic Learning", *American Psychologist*, 58, pp. 466-474. American Psychological Association (APA).
4. A. Huppert (2009), "Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences", *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), pp. 137-164.
5. M. Jones, S. M. Bouffard (2012), "Social and emotional learning in schools: From programs to strategies and commentaries", *Journal of School Psychology*, 50(3), pp. 299-312.
6. Lillard, M. J. Meyer, D. Vasc (2021), "An Association Between Montessori Education in Childhood and Adult Wellbeing", *Frontiers in Psychology*.
7. S. Roffey (2012), "Developing positive relationships in schools", In S. Roffey (Ed.), *Positive relationships: Evidence based practice across the world* (pp. 145–162). Springer Science + Business Media.
8. D. Taylor, E. Oberle, J. A. Durlak, R. P. Weissberg (2017), "Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects", *Child Development*, 88(4), pp. 1156-1171.
9. Thapa, J. Cohen, S. Guffey, A. Higgins-D'Alessandro (2013), "A review of school climate research", *Review of Educational Research*, 83(3), pp. 357-385.
10. UNESCO (2023), *Why the world needs "Happy Schools"*.
11. UNESCO (2024), *Global report on happiness in and for learning*.
12. UNESCO (2024), *Webinar on Happy Schools*.
13. Waters (2022), "Implementing Positive Education in Schools: A Review of Policy, Practice, and Evidence", *Frontiers in Education*.
14. Weare, M. Nind (2011), "Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?", *Health Promotion International*, 26 Suppl 1, i29-i69.
15. A. White, M. L. Kern (2018), *Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery*, *International Journal of Wellbeing*.

TỔNG QUAN VỀ GIÁO DỤC STEM VÀ TÍNH CẤP THIẾT CỦA VIỆC XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC DẠY HỌC STEM CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Dương Thị Minh Hoàng[1],
Phan Đức Duy[2], Nguyễn Thị Diệu Phương[2]
[1] Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm Huế
[2] Khoa Sinh học, Trường Đại học Sư phạm Huế

TÓM TẮT

Bài viết trình bày nghiên cứu tổng quan về giáo dục STEM và tính cấp thiết của việc xây dựng khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Với vai trò nền tảng của cấp tiểu học trong hệ thống giáo dục phổ thông, việc đổi mới giáo dục cần bắt đầu từ bậc tiểu học, bao gồm việc áp dụng STEM vào các môn học phù hợp. Hiện nay, hầu hết giáo viên tiểu học chưa hình thành và phát triển được năng lực dạy học STEM, do đó, việc đào tạo giáo viên tiểu học có năng lực dạy học STEM từ các cơ sở đào tạo là cấp thiết. Bài viết đã khái quát quá trình hình thành, phát triển và nêu bật tầm quan trọng của giáo dục STEM. Khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học được đề xuất gồm 4 thành phần năng lực và 13 tiêu chí tương ứng.

Từ khóa: *giáo dục STEM; dạy học STEM; khung năng lực; sinh viên Giáo dục Tiểu học*

1. Giới thiệu

Ngày nay, nghiên cứu về giáo dục STEM đang dần trở nên quan trọng trên phạm vi quốc tế. Việc tập hợp và phân tích tài liệu trong cơ sở dữ liệu ISI từ năm 1992 đến 2013 đã cho thấy rằng từ năm 2008, nghiên cứu về giáo dục STEM đã phát triển mạnh mẽ, với số lượng bài báo tăng từ khoảng 15 bài năm 2008 lên gần 100 bài vào năm 2013. Trong giai đoạn này, Mỹ dẫn đầu với 200 công trình (chiếm 52%), tiếp theo là Anh với 36 công trình (9,35%). Hà Lan và Úc mỗi nước có 16 công trình (4,16%), còn lại các quốc gia như Tây Ban Nha, Israel, Thổ Nhĩ Kỳ, Canada, Đức và Đài Loan có tổng số công trình là 67. Các quốc gia khác trên thế giới đã đóng góp 50 công trình nghiên cứu (Yu *và cs.*, 2016). Trong vòng 18 năm từ 2000 đến 2018, đã có 798 bài báo về giáo dục STEM được công bố trên 36 tạp chí (Li *và cs.*, 2020). Một nghiên cứu tổng quan đã chỉ ra rằng giáo dục STEM ngày càng được tập trung nhằm tăng cường kiến thức về lĩnh vực

STEM và phát triển kỹ năng cho học sinh thông qua các khóa học, chương trình và nhiều trải nghiệm học tập (Li *và cs.*, 2020).

Ở Việt Nam, Tiểu học đã được xác định là cấp học nền tảng, bắt buộc trong hệ thống giáo dục phổ thông (GDPT). Vì vậy, việc đổi mới giáo dục muốn thành công thì phải được tiến hành ngay từ bậc Tiểu học. Dạy học STEM cũng không phải là một trường hợp ngoại lệ, phải bắt đầu từ bậc học nhỏ nhất với tính chất bắt buộc, đó là cấp Tiểu học.

Giáo dục STEM được áp dụng vào môn Tự nhiên và Xã hội hay môn Khoa học với các chủ đề Khoa học, liên quan đến yếu tố đầu tiên của STEM là yếu tố "S" (Sciences) là hợp lý, khả thi và có tính hiệu quả cao. Để thực hiện được điều đó thì cần thiết phải có sự đầu tư về cả vật chất lẫn yếu tố con người. Tuy nhiên, hầu hết giáo viên tiểu học hiện nay vẫn chưa được trang bị những kỹ năng này và tất nhiên là họ không thể tự hình thành được kỹ năng này khi chỉ được tiếp cận với vấn đề thông qua một vài buổi tập huấn đơn thuần. Muốn đạt đến mức độ đó, giáo viên cần phải được đào tạo theo một chương trình bài bản, chất lượng từ các tổ chức có uy tín, đi từ lí thuyết đến thực hành và có những trải nghiệm thực tiễn. Do đó, việc đào tạo giáo viên tiểu học đạt chuẩn và có được năng lực dạy học STEM ngay từ các cơ sở đào tạo giáo viên là cấp thiết.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phân tích và tổng hợp lý thuyết được sử dụng để thu thập và phân tích thông tin từ các công trình tiêu biểu trong và ngoài nước về giáo dục STEM. Quy trình nghiên cứu cụ thể như sau:

(1) Tuyển chọn tài liệu: Các tài liệu được tuyển chọn từ các nguồn uy tín bao gồm các tạp chí khoa học, sách, và báo cáo nghiên cứu. Quy trình tuyển chọn bao gồm việc xác định các tiêu chí lựa chọn như độ tin cậy của nguồn, năm xuất bản, và mức độ liên quan đến chủ đề nghiên cứu.

(2) Lọc tài liệu: Sau khi tuyển chọn, các tài liệu sẽ được lọc để loại bỏ những bài viết không phù hợp. Tiêu chí lọc bao gồm việc kiểm tra tính hợp lệ của phương pháp nghiên cứu, độ tin cậy của dữ liệu, và sự phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của bài báo.

(3) Phân tích và tổng hợp: Các tài liệu phù hợp sẽ được phân tích và tổng hợp để rút ra những điểm chung và độc đáo về giáo dục STEM. Quá trình này bao gồm việc xác định quá trình hình thành và phát triển, tầm quan trọng của giáo dục STEM, và việc xây dựng khung năng lực dạy học STEM.

(4) Phân loại và hệ thống hóa: Sắp xếp và khái quát hóa các mốc thời gian phát triển của giáo dục STEM theo từng nội dung đã đề cập. Điều này giúp dễ dàng nhận biết, lựa chọn và vận dụng các kiến thức đã tổng hợp.

(5) Đề xuất và thảo luận: Dựa trên kết quả phân tích, bài báo đề xuất khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành giáo dục Tiểu học gồm các thành phần năng lực và những tiêu chí tương ứng. Phương pháp này sẽ được duy trì suốt quá trình nghiên cứu để phân tích, lý giải và bàn luận về kết quả thu được.

Với cách tiếp cận này, bài viết không chỉ cung cấp cái nhìn tổng quan về giáo dục STEM mà còn đề xuất các hướng nghiên cứu mới phù hợp với thực tiễn tại Việt Nam.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Sự phát triển và tầm quan trọng của giáo dục STEM

3.1.1. Trên thế giới

Khái niệm về STEM không phải là thuật ngữ quá mới mẻ. Trong thời kỳ đỉnh cao của cuộc đua không gian năm 1958, từ những nỗ lực về mặt giáo dục, ý niệm STEM đã bắt đầu xuất hiện. Vào những năm 1990, các nhà quản lý khoa học tại Quỹ Khoa học Quốc gia Hoa Kỳ (NSF) đã lần đầu tiên sử dụng thuật ngữ SMET để viết tắt cho các lĩnh vực "Khoa học, Toán học, Kĩ thuật, Công nghệ". Đến năm 2001, thuật ngữ này được thay đổi thành STEM (Sanders, 2009).

Trong các ngữ cảnh cụ thể, thuật ngữ STEM thường được sử dụng cùng với các thuật ngữ khác như giáo dục STEM, chiến lược STEM, nghề nghiệp STEM... Khái niệm về giáo dục STEM đã thu hút sự chú ý của nhiều nhà nghiên cứu. Một số nghiên cứu tập trung vào việc cải thiện trình độ khoa học và toán học cho học sinh nhưng ít chú ý đến công nghệ và kỹ thuật (Sanders, 2009; Wang *và cs.*, 2011; Breiner *và cs.*, 2012). Mặc dù những tác giả này coi giáo dục STEM là phương pháp tích hợp các môn học thuộc STEM nhưng mục đích chính vẫn là nâng cao năng lực khoa học và toán học. Tuy nhiên, một số nghiên cứu khác đã chú trọng hơn đến công nghệ và kỹ thuật (Bybee, 2010; Hoachlander & Yanofsky, 2011). Theo quan điểm này, giáo dục STEM không chỉ cải thiện trình độ khoa học mà còn phát triển năng lực công nghệ và kỹ thuật, thiết kế, thậm chí còn đề cập đến sáng tạo và nghệ thuật. Tầm quan trọng của việc ứng dụng thực tế trong giáo dục STEM cũng được nhấn mạnh (Tsupros & Hallinen, 2009; Kelley & Knowles, 2016). Những kết quả nghiên cứu phong phú này đã làm sáng tỏ các khía cạnh của giáo dục STEM như khái niệm, hình thức tổ chức và hiệu quả của nó trong từng bối cảnh và môn học, góp phần phát triển năng lực của học sinh.

Ở Mỹ, kế hoạch chiến lược năm 2018 đã trình bày một tầm nhìn cho tương lai, trong đó mọi người dân Mỹ sẽ có quyền tiếp cận suốt đời với giáo dục STEM chất lượng cao và Mỹ sẽ duy trì vị trí dẫn đầu toàn cầu về sự hiểu biết, sự đổi mới sáng tạo và việc làm trong lĩnh vực STEM. Kế hoạch tập trung vào ba mục tiêu tổng quát như sau: (1) Xây dựng nền tảng vững chắc cho sự hiểu biết về STEM bằng cách đảm bảo rằng mọi người dân Mỹ đều có cơ hội nắm vững các khái niệm cơ bản về STEM và trở nên thành thạo về kỹ thuật số; (2) Tăng cường sự đa dạng, công bằng và hòa nhập trong lĩnh vực STEM bằng cách cung cấp cho mọi người dân Mỹ quyền tiếp cận suốt đời với giáo dục STEM chất lượng cao; (3) Chuẩn bị lực lượng lao động STEM cho tương lai (White House Office, 2023). Sau đó, những chương trình giáo dục tập trung vào STEM đã được phổ biến và mở rộng sang nhiều quốc gia khác. Tùy vào đặc thù của từng nền giáo dục ở mỗi quốc gia mà khái niệm về giáo dục STEM được đề xuất theo nhiều cách khác nhau.

Tại Úc, giáo dục STEM được hiểu là một phương pháp học tập và phát triển dựa trên sự tích hợp các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Ngoài ra, các thuật ngữ như STEAM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Nghệ thuật và Toán học) và STEM-HASS (Nhân văn, Nghệ thuật, Khoa học Xã hội) cũng được sử dụng nhằm mở rộng phạm vi của giáo dục STEM (Government of Western Australia, 2020).

Tại Pháp, giáo dục STEM được tích hợp ở mọi cấp học. Ở Tiểu học: Học sinh học Toán, Khoa học Tự nhiên và Công nghệ, tham gia các hoạt động nghiên cứu nhằm thúc đẩy sự quan tâm và phát triển tư duy phê phán. Từ Tiểu học đến Trung học cơ sở (THCS), học sinh có 78 giờ thí nghiệm khoa học mỗi năm. Ở THCS, học sinh học Toán, Khoa học (Vật lý, Hóa học, Khoa học Sự sống và Trái đất), Công nghệ theo định hướng giải quyết vấn đề và nghiên cứu. Ở Trung học phổ thông (THPT), học sinh học Toán 4 giờ/tuần, Vật lý, Hóa học, Thể thao, Vũ trụ 3 giờ/tuần, và ½ giờ/tuần cho Khoa học Đời sống và Trái đất. Các môn học được dạy tích hợp và học sinh tham gia vào các chủ đề khám phá liên quan đến STEM như Công nghệ sinh học, Y tế, Phát minh và đổi mới công nghệ. Hiện nay, chương trình học tích hợp Khoa học và Công nghệ đang triển khai với nội dung không dạy riêng lẻ mà được tích hợp vào một chương trình chung (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2012).

Giáo dục STEM ở Anh đã trở thành chương trình quốc gia với mục tiêu tạo ra nguồn nhân lực khoa học chất lượng cao, tập trung vào 04 lĩnh vực chính: tuyển dụng và nâng cao trình độ giáo viên, cải tiến chương trình, và phát triển cơ

sở vật chất. Giáo viên các môn hợp tác xây dựng bài giảng tích hợp, giúp học sinh áp dụng kiến thức liên môn để giải quyết vấn đề (Windale, 2016). Chương trình học được làm phong phú trong và ngoài lớp học, với sự đầu tư từ nhà nước và tư nhân. Trải nghiệm STEM được lồng ghép vào chương trình giảng dạy chính khóa, coi STEM là phương pháp tiếp cận, không phải môn học riêng biệt. Các cách tiếp cận bao gồm: dự án STEM trong một môn học, trong nhiều môn học với các giáo viên khác nhau dạy cùng chủ đề từ góc độ chuyên môn của mình, phối hợp nhiều môn học, và song song với chương trình học để học sinh áp dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề thực tế (Hardman & West, 2016).

Theo báo cáo của Quỹ KOFAC, các nhà nghiên cứu Hàn Quốc đã đưa ra khái niệm về giáo dục STEM sau khi kết hợp với yếu tố nghệ thuật như là mô hình giáo dục nhằm tăng cường sự quan tâm và hiểu biết của sinh viên về công nghệ khoa học, đồng thời phát triển kiến thức STEAM dựa trên công nghệ khoa học và khả năng giải quyết các vấn đề trong thế giới thực (KOFAC, 2019).

Giáo dục STEM ở Singapore phát triển mạnh mẽ với sự tham gia tích cực của Bộ Giáo dục và các tổ chức công, tư nhân. Chương trình học tập ứng dụng (ALP) khởi xướng năm 2013 cung cấp trải nghiệm học tập thực tiễn cho học sinh từ tiểu học đến trung học, được hỗ trợ bởi STEM Inc., cung cấp các gói bài học và buổi học tại trường hoặc Trung tâm Khoa học Singapore. Các trường STEM chuyên biệt như NUS High (2005) và SST (2010) cung cấp các chương trình toán học và khoa học nâng cao, tập trung vào công nghệ thông tin và truyền thông. Một số trường như Hwa Chong Institution và Raffles Institution có chương trình nghiên cứu độc lập dưới sự giám sát của nhà khoa học hoặc giảng viên đại học. Chương trình STEM phi chính thức như Shell Singapore: The Bright Ideas Challenge và Drone Odyssey Challenge khuyến khích học sinh phát triển kỹ năng kỹ thuật và tư duy phản biện, trong khi Maker Faire Singapore là sự kiện nơi các nhà sáng tạo trình bày sản phẩm đổi mới. Trường Đại học Công nghệ và Thiết kế Singapore (SUTD) và Viện Giáo dục Kỹ thuật (ITE) cung cấp các khóa học liên ngành về STEM. Trung tâm Nghiên cứu và Giáo dục STEM tại NIE (meriSTEM@NIE), thành lập năm 2018, nâng cao chất lượng giáo dục STEM thông qua nghiên cứu, giảng dạy và các hoạt động cộng đồng. Nhờ các sáng kiến này, Singapore xây dựng nền giáo dục STEM toàn diện, giúp học sinh phát triển kỹ năng cần thiết cho thế kỷ 21 (Tang, 2018).

Tại Malaysia, chương trình giảng dạy đã xây dựng dựa trên bối cảnh và vấn đề, cùng với việc phát triển nguồn lực dạy và học về STEM một cách toàn diện (Lim, 2014).

Ngoài những nghiên cứu để khám phá lịch sử, quá trình phát triển của giáo dục STEM còn có thêm hướng nghiên cứu về vai trò và tầm quan trọng của giáo dục STEM. Trong bối cảnh Công nghiệp 4.0, giáo dục STEM đóng vai trò then chốt, hướng đến việc đạt được các mục tiêu phát triển bền vững. Nhiều nghiên cứu cho rằng để giải quyết các thách thức toàn cầu hiện nay, đòi hỏi một lực lượng lao động đa ngành trong lĩnh vực khoa học, được trang bị những kỹ năng công nghệ tiên tiến và tư duy liên ngành. Điều này đòi hỏi sự tích hợp của nhiều khái niệm STEM để tìm ra giải pháp (Wang *và cs.*, 2011). Một số nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đào tạo và chuẩn bị một lực lượng lao động hiểu biết về STEM, đặc biệt là trong thế giới công nghệ (Merchant & Khanbilvardi, 2011).

Một số tác giả khác tập trung nghiên cứu về các hình thức tổ chức và phương pháp dạy học trong giáo dục STEM. Họ đã chỉ ra các phương pháp dạy học tích cực được sử dụng chủ yếu trong giáo dục STEM là dạy học dự án, dạy học giải quyết vấn đề, dạy học khám phá (Kelley & Knowles, 2016; Higgins, 2016). Bên cạnh đó còn có một số công trình đưa ra những hướng dẫn thiết kế một chủ đề STEM cho những đối tượng người học cụ thể. Chẳng hạn như: để giải quyết các vấn đề thực tiễn trong môn Toán học, Nadelson *và cs.* (2015) đã tổ chức cho học sinh xác định vấn đề, mô hình hóa và đưa ra các lập luận thông qua quy trình thiết kế kỹ thuật, hay là với việc sử dụng ba loại trò chơi mô phỏng (ô nhiễm nước, ký hiệu hóa học, phương trình và công thức hóa học) trong 6 tuần liên tục Afuwape & Olatoye (2017) đã chứng minh được tính hiệu quả trong dạy học khoa học có tích hợp công nghệ và toán học. Ngoài ra, Capraro *và cs.* (2016) đưa ra các kế hoạch dạy học chủ đề STEM để giáo viên có thể tham khảo và thay đổi tùy thuộc từng điều kiện dạy học cụ thể.

3.1.2. Ở Việt Nam

Từ năm 2006, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Intel và Vifotec đã có bước chuẩn bị đầu tiên để nghiên cứu, triển khai Hội thi Intel ISEF tại Việt Nam. Sự chuẩn bị này đã đánh dấu cho những manh nha đầu tiên của giáo dục STEM ở Việt Nam (Trung tâm truyền thông giáo dục, 2021). Đến đầu năm 2010, giáo dục STEM được đưa vào Việt Nam thông qua một số các doanh nghiệp về lĩnh vực giáo dục như Liên doanh DTT - EDUSPEC, công ty Endeavor Learning Institute và Học viện sáng tạo S3… Sau đó giáo dục STEM được đưa vào dạy ngoại khóa tại một số trường phổ thông ở những thành phố lớn thông qua Liên doanh DTT - EDUSPEC phối hợp với Trường Icarnegie - Hoa Kỳ trên nền tảng là hai môn học Công nghệ thông tin và Robotics cho khối phổ thông từ lớp 1 đến lớp 12.

Mô hình đã được mở rộng triển khai thí điểm tại các trường phổ thông ở các thành phố Hà Nội, Đà Nẵng và Hồ Chí Minh. Các nội dung chương trình STEM được triển khai theo chuẩn quốc tế và phù hợp với mục tiêu của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tuy nhiên, các hoạt động giáo dục STEM này chưa phải là hoạt động chính thức trong các trường phổ thông mà chỉ là các hoạt động độc lập của các công ty giáo dục như là một mảng kinh doanh và hoạt động truyền thông cộng đồng (Hà Thị Lan Hương, 2020).

Nhận thấy vai trò của giáo dục STEM như là một giải pháp quan trọng và hiệu quả trong việc đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục Việt Nam sau năm 2015, trong hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục Trung học năm học 2014 - 2015, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã nhấn mạnh việc vận dụng dạy học giải quyết vấn đề, các phương pháp thực hành, dạy học theo dự án trong các môn học; tích cực ứng dụng Công nghệ thông tin phù hợp với nội dung bài học. Quán triệt tinh thần giáo dục tích hợp GD STEM trong việc thực hiện chương trình GDPT ở những môn học liên quan (Hà Thị Lan Hương, 2020). Ngày 06/5/2015, ngày hội STEM quy mô quốc gia lần đầu tiên được tổ chức. Từ thời điểm này, phong trào xã hội hóa hoạt động giáo dục STEM chính thức được khởi động và dần phát triển một cách rộng rãi (Phạm Trần Lê, 2015). Năm 2016, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã phối hợp với Hội Đồng Anh triển khai chương trình thí điểm về giáo dục STEM cho 14 trường THCS và THPT tại các tỉnh thành như Hà Nội, Hải Dương, Hải Phòng, Quảng Ninh và Nam Định. Đây là những bước đi quan trọng nhằm phát triển một chương trình giáo dục theo định hướng STEM mang tầm quốc gia (Hà Thị Lan Hương, 2020).

Nhận thức được tầm quan trọng của giáo dục STEM, gần đây vào ngày 08/3/2023, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Công văn số 909/BGDĐT-GDTH về việc hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong Giáo dục Tiểu học. Trong chương trình GDPT 2018, giáo dục STEM không chỉ nhằm mục đích đào tạo nguồn nhân lực cho các ngành nghề liên quan đến STEM mà còn thể hiện hướng giáo dục tích hợp, giúp phát triển cả năng lực và phẩm chất của học sinh. Theo chiều hướng đổi mới đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo còn đẩy mạnh chỉ đạo các trường đại học tổ chức biên soạn các tài liệu tập huấn, giáo trình về hướng dẫn hoạt động STEM để tập huấn cho đội ngũ giảng viên.

Khi bắt đầu xuất hiện ở Việt Nam, đã có nhiều công trình nghiên cứu liên quan đến giáo dục STEM để có thể áp dụng một cách hiệu quả. Không chỉ xây dựng một số chủ đề STEM trong dạy học môn Công nghệ ở phổ thông, Lê Xuân Quang (2017) còn xây dựng quy trình dạy học theo định hướng STEM đối với

môn học này, đây được xem là đề tài luận án đầu tiên về giáo dục STEM ở trường trung học. Các nghiên cứu khác chủ yếu tập trung theo hướng xây dựng các chủ đề STEM trong một số môn học (Nguyễn Thị Hằng, 2020; Đặng Minh Tuấn *và cs.*, 2020; Khuất Thị Thanh Huyền *và cs.*, 2020). Một số khác nghiên cứu theo hướng xây dựng các tài liệu hướng dẫn hỗ trợ việc dạy học STEM (Nguyễn Thanh Nga *và cs.*, 2017; Nguyễn Thành Hải, 2019; Nguyễn Văn Biên *và cs.*, 2019).

Từ những nỗ lực nghiên cứu và phát triển trong lĩnh vực STEM, chúng ta kỳ vọng sẽ chứng kiến sự tiến bộ liên tục trong việc nâng cao chất lượng giáo dục, thúc đẩy phát triển bền vững và đáp ứng các thách thức của thế giới hiện đại. Tuy nhiên, ngoài việc chỉ ra tầm quan trọng của giáo dục STEM hoặc cung cấp các kế hoạch bài dạy mẫu về các chủ đề/bài học STEM sẽ không thể giải quyết được gốc rễ của vấn đề. Điều cốt lõi người giáo viên cần phải nắm đó là phương pháp để thiết kế và tổ chức một chủ đề/bài học STEM một cách hiệu quả để có thể tự mình thiết kế và tổ chức hoạt động giáo dục STEM tùy thuộc vào đối tượng học sinh, điều kiện thực tiễn giảng dạy. Như vậy, ngoài việc bồi dưỡng giáo viên thường xuyên, cần phải đào tạo một cách bài bản các thế hệ sinh viên sư phạm để có thể phát triển năng lực dạy học STEM cho các đối tượng này, đặc biệt là cấp học khởi đầu, nền tảng - giáo dục tiểu học.

3.2. Phát triển năng lực dạy học STEM

3.2.1. Trên thế giới

Trên Thế giới có một số công trình nghiên cứu về vấn đề đào tạo giáo viên để đáp ứng nhu cầu của giáo dục STEM. Từ việc nghiên cứu để đánh giá sự hiểu biết của giáo viên (Bell, 2016), của sinh viên sư phạm dạy các môn Khoa học (Çinar, 2016) về giáo dục STEM sau khi tham gia các khóa học, hay việc mô tả về một chương trình đào tạo giáo viên tiểu học dạy học STEM lớp 5 có tích hợp môn Kĩ thuật một cách thích hợp (Basilone, 2011), đến việc đề xuất những giải pháp cụ thể để đào tạo giáo viên dạy học STEM hiệu quả như: cung cấp lí thuyết tổng thể, mô tả sự cần thiết của việc thực hiện giáo dục STEM và đưa ra những ví dụ thực tế cho giáo viên (Roberts, 2012), hay là cung cấp nội dung tích hợp STEM cho các giáo viên tiểu học để xây dựng và thực hiện được hệ thống các bài học STEM (Daugherty, 2014). Ngoài ra, Afuwape & Olatoye (2017) còn đề xuất thêm một hướng nghiên cứu mới nữa về vấn đề phát triển tài liệu và đào tạo giáo viên, lập kế hoạch dạy học, thực hiện dạy học STEM.

Bên cạnh đó cũng có một số tác giả đã đưa ra khung năng lực của giáo viên dạy học STEM hỗ trợ cho việc đánh giá chính xác năng lực dạy học STEM

của giáo viên. Yu *và cs.* (2021) đã đưa ra 7 năng lực thành phần để đánh giá năng lực dạy học STEM của giáo viên môn Kĩ thuật lớp 6. Còn Wilson (2016) thì cho rằng giáo viên dạy học STEM phải đảm bảo hai tiêu chí là có kiến thức nền cơ bản (Khoa học và Toán học) và có kiến thức về phương pháp dạy học. Ngoài ra, còn có bộ tiêu chí đánh giá năng lực giảng dạy trong giáo dục STEAM ở Hàn Quốc với khá nhiều tiêu chí và năng lực thành phần được phát triển bởi Kim (2016), cụ thể là 35 tiêu chí thuộc 7 thành phần năng lực. Đặc biệt phải kể đến là khung năng lực dạy học STEM dành cho giáo viên do Song (2017) đề xuất một cách ngắn gọn hơn so với các nghiên cứu trước đó, bao gồm chỉ 3 năng lực thành phần là: (1) các đặc trưng nhận thức, (2) các kỹ năng giảng dạy và (3) các đặc điểm thái độ và kèm theo đó là 21 tiêu chí tương ứng.

3.2.2. Ở Việt Nam

Ở Việt Nam cũng đã có một số nghiên cứu về khung năng lực dạy học STEM (Hoàng Thị Chiên, 2019; Nguyễn Thị Thùy Trang, 2021). Nếu như Hoàng Thị Chiên chỉ đưa ra 3 năng lực thành phần dựa trên trình tự thực hiện dạy học STEM thì Nguyễn Thị Thùy Trang đã đánh giá đúng tầm quan trọng của năng lực nhận thức, tức là vấn đề lí luận về dạy học STEM. Do đó, tác giả này đã bổ sung thêm vào khung năng lực dạy học STEM thành 04 NL thành phần, bao gồm: năng lực nhận thức chung về dạy học STEM; năng lực thiết kế chủ đề STEM qua dạy học Hoá học; năng lực tổ chức thực hiện chủ đề STEM qua dạy học Hoá học; năng lực đánh giá trong dạy học chủ đề STEM theo định hướng phát triển năng lực. Mặc dù khung năng lực do Nguyễn Thị Thùy Trang đề xuất đã được đưa vào thực nghiệm và mang lại hiệu quả cao trong quá trình đào tạo nhưng đối tượng sinh viên ngành Sư phạm Hóa học không giống với sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học. Do đó, khung năng lực này chưa phù hợp với đối tượng nghiên cứu trong bài báo này. Nguyễn Hữu Hiếu *và cs.* (2022) đã nghiên cứu về cấu trúc kĩ năng thiết kế hoạt động giáo dục STEM cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học với 5 kĩ năng thành phần là: Xác định chủ đề giáo dục STEM; Xác định cách thức tạo ra sản phẩm STEM; Xác định mục tiêu giáo dục STEM; Xây dựng tiến trình tổ chức hoạt động giáo dục STEM; Xác định phương pháp, công cụ đánh giá trong hoạt động giáo dục STEM. Mặc dù vậy, đây chỉ mới là một phần trong năng lực dạy học STEM, đồng thời các tiêu chí còn mang tính chung chung về giáo dục STEM, chưa xoáy sâu vào hình thức dạy học chủ đề STEM.

Nguyễn Quang Linh *và cs.* (2023) đã chỉ ra 09 năng lực mà giáo viên còn yếu, cần được bồi dưỡng để triển khai thành công dạy học theo định hướng giáo

dục STEM ở trường phổ thông. Tuy nhiên, đối tượng của nghiên cứu này là giáo viên dạy môn Vật lý, Hóa học, Sinh học, Toán, Tin học và Công nghệ ở trường phổ thông tại tỉnh Thái Nguyên. Đồng thời, nghiên cứu này vẫn chưa đề xuất các tiêu chí hay biểu hiện tương ứng với mỗi loại năng lực kể trên. Ngoài ra, năng lực dạy học STEM còn được Nguyễn Thị Thu Thủy (2023) chi tiết hóa với 04 thành phần năng lực và 23 tiêu chí tương ứng. Tuy nhiên, cấu trúc năng lực này được đề xuất dành cho đối tượng giáo viên THCS.

Gần đây, Nguyễn Hữu Hiếu (2023) đã có những cải tiến trong việc đề xuất khung năng lực dạy học STEM dành cho giáo viên tiểu học với 04 năng lực thành phần: (1) nhận thức chung về giáo dục STEM cấp tiểu học, (2) xây dựng kế hoạch bài dạy STEM, (3) tổ chức thực hiện bài dạy STEM và (4) đánh giá trong dạy học STEM, kèm theo đó là 10 tiêu chí tương ứng. Tuy nhiên, ở năng lực thành phần thứ 3 (tổ chức thực hiện bài dạy STEM) chỉ bao gồm 1 tiêu chí: Tổ chức dạy học các hoạt động của bài học STEM theo kế hoạch đã thiết kế. Tiêu chí này vẫn còn mang tính chung chung nên sẽ khó áp dụng trong thực tế. Hơn nữa, bản chất của dạy học STEM là khuyến khích tính sáng tạo, tư duy phản biện của học sinh nên trong quá trình tổ chức dạy học, cần tạo điều kiện và cơ hội phát huy hết khả năng sáng tạo và rèn luyện tư duy nhạy bén cho học sinh. Điều này có nghĩa là sẽ có thể có nhiều tình huống phát sinh ngoài kế hoạch bài dạy nên người dạy cần linh hoạt nắm bắt và vận dụng các phương pháp và kỹ thuật dạy học, ứng dụng công nghệ thông tin tốt, quản lý và làm chủ lớp học… Và sau đó giáo viên cần phải có quá trình rút kinh nghiệm, điều chỉnh kế hoạch bài dạy cho phù hợp với tình huống thực tế. Đây là những biểu hiện cần thiết để đánh giá sự thành công của một bài dạy STEM nhưng chưa thấy xuất hiện trong khung năng lực kể trên. Do đó, cần thiết phải bổ sung các chỉ tiêu kể trên để hoàn thiện hơn cho khung năng lực dạy học STEM dành cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học.

3.3. Tính cấp thiết của việc xây dựng khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học

3.3.1. Tính cấp thiết

(1) Xuất phát từ yêu cầu của chương trình GDPT 2018: Giáo dục STEM là một cách tiếp cận liên ngành trong quá trình dạy học, trong đó các khái niệm học thuật mang tính nguyên tắc được lồng ghép với các bài học trong thế giới thực, ở đó học sinh áp dụng các kiến thức trong khoa học (S), công nghệ (T), kỹ thuật (E) và toán học (M) vào các bối cảnh cụ thể, giúp kết nối giữa trường học, cộng đồng, nơi làm việc và các tổ chức toàn cầu để từ đó phát triển

các năng lực trong lĩnh vực STEM và khả năng cạnh tranh trong nền kinh kế mới. Qua khái niệm như trên thì Sinh học chính là một lĩnh vực thuộc yếu tố Khoa học, là yếu tố đầu tiên của STEM. Thông qua dạy học STEM, học sinh được học và vận dụng mảng kiến thức về Sinh học có tích hợp với Toán học, Công nghệ, Kĩ thuật và các môn Khoa học khác để giải quyết các vấn đề trong bối cảnh thực tiễn. Đồng thời, thông qua đó, học sinh còn được trải nghiệm, tương tác với xã hội… Điều này sẽ góp phần kích thích sự hứng thú, tự tin, chủ động trong học tập của học sinh, hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù, xa hơn nữa là tạo ra các sản phẩm giáo dục đáp ứng với nhu cầu của nguồn nhân lực hiện đại. Như vậy, việc đưa STEM vào chương trình GDPT là cần thiết. Tuy nhiên, bất cứ một mô hình nào muốn triển khai thành công đều phải có tính đồng bộ, phải đi từ đơn giản đến phức tạp, từ các bậc học thấp đến các bậc học cao hơn. Do đó, việc đưa giáo dục STEM vào chương trình phổ thông ngay từ cấp tiểu học là hoàn toàn hợp lý.

(2) Xuất phát từ thực tế triển khai thực hiện dạy học STEM ở cấp tiểu học: Mặc dù tư tưởng về giáo dục STEM đã được lồng ghép vào trong chương trình GDPT 2018 nhưng thực tế việc đưa STEM vào dạy học ở các trường phổ thông nói chung và ở các trường Tiểu học nói riêng vẫn chưa được phổ biến rộng rãi. Cụ thể là vào ngày 06/07/2022, Bộ Giáo dục và Đào tạo chỉ vừa mới tổ chức Hội nghị triển khai thực hiện thí điểm giáo dục STEM ở cấp Tiểu học với 07 tỉnh tham gia thí điểm bao gồm: Lào Cai, Hà Nội, Nam Định, Thừa Thiên Huế, Đắk Lắk, Cần Thơ, Đồng Tháp. Mỗi tỉnh chọn 5 đơn vị cấp huyện, mỗi đơn vị cấp huyện chọn 2 trường tiểu học để tham gia tập huấn, tổ chức triển khai thực hiện xây dựng mô hình giáo dục STEM cấp Tiểu học. Đến thời điểm hiện tại, tất cả các cơ sở giáo dục Tiểu học trên địa bàn 7 tỉnh kể trên đã triển khai nội dung giáo dục STEM theo công văn Số 909/BGDĐT-GDTH (08/3/2023) của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Tuy nhiên, để có thể triển khai giáo dục STEM một cách đại trà, ngoài sự chuẩn bị về cơ sở vật chất thì yếu tố con người mới là điểm mấu chốt cần được chú trọng. Do đó, việc đào tạo nên một đội ngũ giáo viên tương lai có đầy đủ các phẩm chất và năng lực dạy học STEM được xem như là một điều tất yếu.

Tính đến thời điểm hiện tại, trong khi các giáo viên ở THCS và THPT đã bắt đầu tìm hiểu và triển khai những bài dạy STEM thì đa số giáo viên tiểu học cũng như các sinh viên ngành giáo dục tiểu học vẫn chưa có năng lực dạy học STEM. Cụ thể là họ chưa hiểu được một cách rõ ràng về dạy học STEM, chưa phân biệt được các khái niệm, chưa lên được ý tưởng STEM, điều đó cũng có

nghĩa là họ vẫn chưa có năng lực thiết kế kế hoạch bài dạy và năng lực tổ chức dạy học STEM một cách đúng nghĩa. Thêm vào đó, trong chương trình đạo tạo giáo viên tiểu học ở các trường hiện nay vẫn chưa có các học phần riêng về giáo dục STEM hoặc chưa có nội dung giáo dục STEM trong các học phần có liên quan, hoặc một số ít trường hợp nếu có thì nó chỉ là một học phần tự chọn hoặc nó chỉ chiếm một phần nhỏ trong các học phần về phương pháp dạy học. Từ thực tế này, chúng ta có thể thấy được tầm quan trọng của việc hình thành và phát triển năng lực dạy học STEM cho đội ngũ giáo viên tiểu học.

3.3.2. Đề xuất khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học

Để xây dựng được một chương trình đào tạo phù hợp với việc phát triển cho sinh viên giáo dục Tiểu học về năng lực dạy học STEM, việc đưa ra một khung năng lực dạy học STEM với cấu trúc cụ thể là điều quan trọng. Từ đó, người dạy có thể chủ động đưa ra được các biện pháp triển khai, xây dựng các tài liệu hỗ trợ, thiết kế những tiêu chí đánh giá phù hợp với đối tượng người học. Đồng thời, người học cũng có thể dựa vào đó để tự đánh giá mức độ phát triển của bản thân trong quá trình rèn luyện.

Dựa trên cơ sở của việc nghiên cứu về giáo dục STEM và kế thừa từ các khung năng lực dạy học STEM đã được công bố trước đây, chúng tôi đề xuất một khung năng lực dạy học STEM dành cho đối tượng là sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học với 4 năng lực thành phần và 13 thành tố tương ứng (Bảng 1).

Bảng 1. *Khung năng lực dạy học STEM đề xuất*

TT	Năng lực thành phần	Các thành tố
1	1. Năng lực nhận thức chung về giáo dục STEM ở cấp Tiểu học.	1.1. Nhận thức về khái niệm, mục tiêu, phân loại, chu trình của giáo dục STEM.
		1.2. Nhận thức về các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực, đánh giá trong dạy học chủ đề/bài học STEM.
		1.3. Nhận thức về nguyên tắc, quy trình xây dựng và thiết kế kế hoạch dạy học chủ đề/bài học STEM và định hướng giáo dục STEM trong chương trình GDPT cấp Tiểu học.
	2. Năng lực thiết kế kế hoạch dạy học chủ đề/bài học STEM.	2.1. Xác định vấn đề thực tiễn cần giải quyết, bối cảnh cụ thể có liên hệ với các nội dung kiến thức trong các môn học cấp tiểu học thuộc lĩnh vực STEM để xây dựng chủ đề/bài học STEM.

		2.2. Xác định tên và thời lượng tổ chức dạy học chủ đề/bài học STEM.
		2.3. Xác định mục tiêu của chủ đề/bài học STEM.
		2.4. Xác định nội dung dạy học chủ đề/bài học STEM.
		2.5. Xây dựng khung kế hoạch dạy học chủ đề STEM.
		2.6. Thiết kế các hoạt động dạy học cụ thể cho chủ đề/ bài học STEM.
3	3. Năng lực tổ chức dạy học chủ đề/bài học STEM.	3.1. Thực hiện các hoạt động dạy học theo kế hoạch dạy học chủ đề/bài học STEM đã thiết kế.
		3.2. Quản lí lớp học, tạo cơ hội cho học sinh phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo, phản ứng với các tình huống phát sinh trong quá trình thực hiện dạy học chủ đề/bài học STEM.
4	4. Năng lực đánh giá trong triển khai dạy học chủ đề/bài học STEM.	4.1. Thiết kế và sử dụng các công cụ đánh giá học sinh qua dạy học chủ đề/bài học STEM và xử lí số liệu thu được.
		4.2. Tự đánh giá và điều chỉnh kế hoạch dạy học và quá trình tổ chức dạy học chủ đề/bài học STEM.

4. Kết luận

Nghiên cứu này đã chỉ ra sự cấp thiết của việc xây dựng khung năng lực dạy học STEM cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục tại cấp học nền tảng này. Giáo dục STEM là một yếu tố then chốt trong việc chuẩn bị cho tương lai của học sinh, giúp học sinh phát triển những kỹ năng cần thiết như tư duy logic, khả năng giải quyết vấn đề và sáng tạo. Mặc dù vậy, hiện nay, sự hình thành và phát triển năng lực dạy học STEM của đa số giáo viên tiểu học còn hạn chế, Do đó, việc đào tạo sinh viên Giáo dục Tiểu học - đội ngũ giáo viên tiểu học của tương lai từ các cơ sở giáo dục trở thành một ưu tiên cấp thiết. Bài báo đã dùng phương pháp nghiên cứu phân tích và tổng hợp lý thuyết từ các nghiên cứu trong và ngoài nước để phác thảo và nhấn mạnh vai trò quan trọng của giáo dục STEM. Đồng thời, bài báo cũng đề xuất một khung

năng lực dạy học STEM gồm 4 thành phần năng lực và 13 tiêu chí tương ứng, nhằm cung cấp một hướng đi rõ ràng và cụ thể cho các chương trình đào tạo giáo viên tiểu học trong tương lai.

Lời cảm ơn: Dương Thị Minh Hoàng được tài trợ bởi Chương trình học bổng đào tạo thạc sĩ, tiến sĩ trong nước của Quỹ Đổi mới sáng tạo Vingroup (VINIF), mã số VINIF.2023.TS.040. Sự hỗ trợ này đã tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện và hoàn thành nghiên cứu.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Basilone (2011), *Methods used to integrate STEM subjects into K-12 technology education classrooms*, OTS Master's Level Projects & Papers, 41.
2. Bell (2016), "The reality of STEM education: Design and technology teachers' perceptions: A phenomenographic study", *International Journal of Technology and Design Education*, 26, pp. 61-79.
3. Breiner, M. Harkness, C. C. Johnson, C. Koehler (2012), "What is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships", *School Science and Mathematics*, 112(1), pp. 3-11.
4. Bybee (2010), "Advancing STEM education: A 2020 vision", *Technology and Engineering Teacher*, 70(1), pp. 30-35.
5. Çınar, N. Pırasa, N. Uzun, S. Erenler (2016), "The effect of STEM education on pre-service science teachers' perception of interdisciplinary education", *Journal of Turkish Science Education*, 13(1), pp. 118-142.
6. J. Higgins (2016), *Teacher training and development to inspire STEM education. The Global Challenge*, British Council.
7. K. Daugherty, V. Carter, L. Swagerty (2014), "Elementary STEM education: The future for technology and engineering education?", *Journal of STEM Teacher Education*, 49(1), pp. 45-55.
8. Đặng Minh Tuấn, Nguyễn Vân Anh, Nguyễn Thị Phương Anh, Lê Quang Đạt, Nguyễn Thị Kim Huệ (2020), "Xây dựng và sử dụng chủ đề STEM trong dạy học Vật lý ở trường Trung học phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt kì 2, pp. 102-107.

9. H. Lim (2014), "Giáo dục ICT và giáo dục STEM qua kinh nghiệm của Malaysia", Hội thảo giáo dục STEM trong chương trình giáo dục phổ thông của một số nước và vận dụng vào điều kiện của Việt Nam, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
10. Government of Western Australia (n.d.), *What is STEM*. Retrieved June 5, 2024, from https://www.education.wa.edu.au/en/what-is-stem
11. Hà Thị Lan Hương (2020), "Giáo dục STEM ở nhà trường phổ thông và những vấn đề đặt ra trong việc xây dựng khung NL giáo dục STEM cho sinh viên sư phạm", *Tạp chí Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 65(4C), pp. 196-2037.
12. Hardman, A. West (2016), *Phương pháp giáo dục theo định hướng STEM*. Available at https://vn.live.solas.britishcouncil.digital/sites/default/files/stem_approach_adapted_for_leaders_fri.pdf
13. Hoàng Thị Chiên (2019), "Designing a competencies framework for STEM teaching for pre-teachers of chemistry in the University of Education for meeting the new demands of current teacher training", *Tạp chí Khoa học, Giáo dục và Công nghệ*, 8(2).
14. Hoachlander, D. Yanofsky (2011), "Making STEM real: By infusing core academics with rigorous real-world work, linked learning pathways prepare students for both college and career", *Educational Leadership*, 68(6), pp. 60-65.
15. R. Kelley, J. G. Knowles (2016), "A conceptual framework for integrated STEM education", *International Journal of STEM Education*, 3(11).
16. Khuất Thị Thanh Huyền và cs. (2020), "Tổ chức dạy học Vật lý ở trường Trung học phổ thông theo định hướng giáo dục STEM nhằm phát triển năng lực sáng tạo của học sinh", *Tạp chí Giáo dục*, số đặc biệt kì 2, pp. 108-113.
17. B.-H. Kim, J. Kim (2016), "Development and validation of evaluation indicators for teaching competency in STEAM education in Korea", *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 12(6).
18. Korea Foundation for the Advancement and Creativity - KOFAC (2019), *About STEAM*. Retrieved June 5, 2024, from https://steam.kofac.re.kr/?page_id=11269

19. Lê Xuân Quang (2017), *Dạy học môn công nghệ phổ thông theo định hướng giáo dục STEM* (Doctoral dissertation), Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
20. Nadelson, A. Seifert, J. K. Hendricks (2015), "Are we preparing the next generation? K-12 teacher knowledge and engagement in teaching core STEM practices", In *ASEE Annual Conference and Exposition, Teacher Education and Leadership Faculty*, Utah State University.
21. Windale (2016), "Giáo dục STEM bồi dưỡng những nhà đổi mới, sáng tạo trong tương lai", Hội thảo Vai trò của nhà nước và các tổ chức cá nhân có liên quan trong việc xây dựng chiến lược phát triển giáo dục STEM, Bộ Giáo dục và Đào tạo - Hội đồng Anh.
22. Merchant, R. Khanbilvardi (2011), "A national framework to integrate remote sensing sciences in STEM education and training", In *2011 Integrated STEM Education Conference (ISEC)*, Ewing, NJ, USA, 6B-1-6B-4.
23. O. Afuwape, R. Olatoye (2017), "Using simulation game-assisted instruction to modify students' attitude towards integrated science", *British Journal of Education*, 5(5), pp. 83-95.
24. Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse (2012), *L'enseignement des Sciences de la Maternelle au Baccalauréat*. Available at https://www.education.gouv.fr/l-enseignement-des-sciences-7076
25. Nguyễn Hữu Hiếu, Trương Thị Thanh Mai, Nguyễn Thị Hải Yến (2022), "Đề xuất cấu trúc kĩ năng thiết kế hoạt động giáo dục STEM cho sinh viên ngành giáo dục tiểu học", *Tạp chí Giáo dục và Xã hội*, 134(195), pp. 17-22.
26. Nguyễn Hữu Hiếu (2023), "Đề xuất khung năng lực dạy học STEM cho giáo viên tiểu học", *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học quốc gia Phát triển năng lực giáo viên trong bối cảnh chuyển đổi số*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
27. Nguyễn Quang Linh, Vũ Thị Thanh Yến, Dương Văn Tuấn, Nông Minh Ấn (2023), "Những năng lực giáo viên cần được bồi dưỡng để triển khai thành công dạy học theo định hướng giáo dục STEM: Nghiên cứu trường hợp tại tỉnh Thái Nguyên", *Tạp chí Giáo dục*, 23(6), pp. 51-57.

28. Nguyễn Thanh Nga và cs. (2017), *Thiết kế và tổ chức chủ đề giáo dục STEM cho học sinh THCS và THPT*, Nxb Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
29. Nguyễn Thành Hải (2019), *Giáo dục STEM/STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.
30. Nguyễn Thị Hằng (2020), "Thiết kế và tổ chức hoạt động học trải nghiệm trong dạy học chủ đề 'Sinh trưởng và phát triển ở động vật' (Sinh học 11) theo định hướng giáo dục STEM", *Tạp chí Giáo dục*, 488 (Kì 2 - 10/2020), pp. 24-30.
31. Nguyễn Thị Thu Thủy (2023), *Bồi dưỡng năng lực dạy học tích hợp STEM của giáo viên THCS,* Luận án Tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
32. Nguyễn Thị Thùy Trang (2021), *Phát triển năng lực dạy học STEM cho sinh viên Sư phạm Hóa học,* Luận án Tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
33. Nguyễn Văn Biên và cs. (2019), *Giáo dục STEM trong nhà trường phổ thông*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
34. Phạm Trần Lê (2015), *Ngày hội STEM lần thứ nhất*, Retrieved June 5, 2024, from https://tiasang.com.vn/-tin-tuc/ngay-hoi-stem-lan-thu-nhat-8621
35. Roberts (2012), "A justification for STEM education", *Technology and Engineering Teacher*, 72(1), pp. 1-5.
36. Sanders (2009), "STEM, STEM education, STEM mania", *The Technology Teacher*, 68(4), pp. 20-26.
37. Song (2017), "Teaching integrated STEM in Korea: Structure of teacher competence", *Science and Technology Education*, 2(4), pp. 61-72.
38. T. Tang (2018), "STEM education landscape: The case of Singapore", In *International Annual Meeting on STEM Education (I AM STEM) 2018*, IOP Conference Series: Journal of Physics: Conference Series, 1340, 012002.
39. Tsupros, J. R. Hallinen (2009), *STEM education: A project to identify the missing components*, Intermediate Unit 1 and Carnegie Mellon, Pennsylvania.
40. Trung tâm Truyền thông Giáo dục (2021), "Bảy dự án của học sinh Việt Nam tham gia Hội thi Khoa học kỹ thuật quốc tế 2021". Retrieved June

5, 2024, from https://moet.gov.vn/tintuc/Pages/tin-tong-hop.aspx?ItemID=7319

41. Wang, T. J. Moore, G. H. Roehrig, M. S. Park (2011), "STEM integration: Teacher perceptions and practice", *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 1(2), Article 2. DOI: 10.7771/2157-9288.1041
42. Y. Li, K. Wang, Y. Xiao, J. E. Froyd (2020), "Research and trends in STEM education: A systematic review of journal publications", *International Journal of STEM Education*, 7(11).
43. M. M. Capraro, J. G. Whitfield, M. J. Etchells, R. M. Capraro (2016), *A companion to interdisciplinary STEM project-based learning*, Rotterdam: Sense Publishers.
44. Y.-C. Yu, S.-H. Chang, L.-C. Yu (2016), "An academic trend in STEM education from bibliometric and co-citation method", *International Journal of Information and Education Technology*, 6(2), pp. 113-116.
45. H. Yu, L. Yi, S. Yan, S. Johannes (2012), "A conceptual K-6 teacher competency model for teaching STEM", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 56, pp. 243-252.
46. White House Office (2023), *2022 progress report on the implementation of the federal STEM education strategic plan*. Retrieved from https://www.whitehouse.gov/ostp/office-of-science-technology-policy/
47. M. Wilson (2016), *Measuring the quantity and quality of the K-12 STEM teacher pipeline*, SRI Education White Paper, Menlo Park, CA: SRI International.

PHÁT HUY TÍNH TÍCH CỰC CỦA HỌC SINH TRONG DẠY HỌC MÔN TOÁN Ở TIỂU HỌC

Kiều Mạnh Hùng, Nguyễn Tiên Hoàng
Khoa Giáo dục Tiểu học,
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Sự bùng nổ của khoa học và công nghệ đã tạo ra những phương tiện, phương pháp dạy học giúp tăng khả năng, hiệu quả cho việc học tập, tạo cơ hội cho mọi người có thể được học tập dưới nhiều hình thức, phù hợp với khả năng và điều kiện khác nhau. Trong bối cảnh trên, bài viết nhằm đề xuất một số biện pháp phát huy tính tích cực của học sinh trong dạy học môn Toán ở tiểu học. Với cách tiếp cận theo phương pháp nghiên cứu định tính, bài viết giới thiệu ba phương pháp tổ chức hoạt động dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh trong dạy học môn Toán nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Toán nói riêng, chất lượng dạy học và giáo dục ở Tiểu học nói chung.

Từ khóa: *Tính tích cực; dạy học; môn Toán; tiểu học*

1. Giới thiệu

Điều 30, Luật Giáo dục 2019 có nêu *"Phương pháp giáo dục phổ thông phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh phù hợp với đặc trưng từng môn học, lớp học và đặc điểm đối tượng học sinh; bồi dưỡng phương pháp tự học, hứng thú học tập, kỹ năng hợp tác, khả năng tư duy độc lập…"*[1]. Phát huy tính tích cực của học sinh trong dạy học được xem như một nguyên tắc, là chìa khóa của quá trình dạy học đảm bảo chất lượng và hiệu quả Kharlamop đã chứng minh rằng muốn phát huy tính tích cực nhận thức của học sinh trong học tập, giáo viên phải có phương pháp tác động không những vào tư duy của trẻ, mà còn tác động đến cả lĩnh vực xúc cảm bên trong (Kharlamop, 2019). Nhóm tác giả Nguyễn Lăng Bình - Đỗ Hương Trà (2021) đã phân tích một số phương pháp dạy học nhằm phát huy và tạo dựng được tư duy thành công cho học sinh, giúp học sinh không thụ động trong tiếp nhận kiến thức mà là người chủ động học, đồng thời trực tiếp thực hiện các thực hành và trải nghiệm, do đó sẽ luôn cảm thấy hứng thú khi tham gia hoạt động học tập. Trong nghiên cứu của mình nhóm tác giả Тагаева, Махкамова and Маматмусаева (2022) cho rằng

[1] Chính phủ (2019), *Luật Giáo dục*, Hà Nội

cách tiếp cận dựa trên năng lực là cách thức cơ bản và hiện đại nhất để đạt được chất lượng giáo dục cho học sinh lứa tuổi tiểu học. Nhóm nghiên cứu này khẳng định năng lực của học sinh tiểu học có thể được xem như một hệ thống các phẩm chất và khả năng giáo dục chung phổ quát, các em luôn có nhu cầu áp dụng năng lực của bản thân vào thực tế. Mục tiêu và kết quả dạy học sẽ đạt được khi phát huy tính tích cực của học sinh qua việc tạo cơ hội áp dụng kiến thức vào các lĩnh vực khác nhau trong thực tiễn.

Drew và Madelyn khẳng định tầm quan trọng khi giáo viên biết cách khơi gợi và diễn giải chính xác những suy nghĩ của học sinh. Công trình cũng đã đưa ra những cách thức giúp giáo viên phát triển năng lực khơi gợi và diễn giải suy nghĩ chính xác của học sinh có học lực yếu ở tiểu học. Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng khi giáo viên có kỹ năng đặt câu hỏi hợp lý, học sinh sẽ tiếp thu kiến thức một cách nhanh chóng (Drew & Madelyn, 2021).

Dựa trên đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học, đặc điểm môn Toán ở tiểu học, nghiên cứu đã đề xuất ba biện pháp giúp giáo viên áp dụng trong dạy học nhằm phát huy tối đa tính tích cực của học sinh.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phối hợp các phương pháp sau: Thứ nhất, phân tích và tổng hợp lý luận về các tài liệu liên quan đến dạy học tích cực, phát huy tính tích cực trong dạy học phổ thông. Thứ hai, vận dụng phương pháp tiếp cận hệ thống bằng cách tích hợp các nội dung các môn khoa học để tạo nguồn thông tin đa dạng, phong phú về các kiến thức liên quan đến biện pháp dạy học cho học sinh tiểu học trong môn Toán.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Tính tích cực học tập của học sinh

Xu hướng hội nhập toàn cầu về mọi mặt của đời sống xã hội đòi hỏi mỗi cá nhân phải không ngừng tích cực, năng động, sáng tạo và luôn xây dựng ý thức và kỹ năng hợp tác trong tập thể. Muốn đạt được điều này, mọi cá nhân phải được tập dượt kỹ năng phát hiện và giải quyết các vấn đề nảy sinh trong đời sống thực tiễn, được rèn luyện phương pháp tự học để có thể học tập suốt đời.

Mặc dù Chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đã được triển khai gần 6 năm qua, các bộ sách giáo khoa mới cơ bản hoàn thiện, tuy nhiên qua tìm hiểu thực tế chúng tôi nhận thấy, phần lớn các tiết dạy trong môn Toán được triển khai chủ yếu dựa vào nội dung sách giáo khoa một cách rập khuôn, chủ yếu sử dụng phương pháp diễn giảng kết hợp với đàm thoại. Các hoạt động khởi động, khám phá có tổ chức nhưng hiệu quả chưa cao. Cách kiểm tra, đánh giá chủ yếu

sử dụng câu hỏi tái hiện, ít có câu hỏi tổng hợp, vận dụng, đòi hỏi sự hiểu biết và nắm vững kiến thức của học sinh. Phần lớn các bài giảng còn theo lối dạy học truyền thống, chưa phát huy được tính tích cực chủ động sáng tạo của người học.

Trong dạy học môn Toán, để đạt được hiệu quả cao nhất thì người học phải có kỹ năng kết nối nhiều khái niệm từ các chủ đề toán học khác nhau. Khi kết nối được nhiều khái niệm, các em có thể nhận biết và áp dụng kiến thức toán học trong các tình huống ngoài toán học. Trong mỗi tiết học, học sinh được hoạt động, được tham gia tích cực vào quá trình học tập, có cơ hội làm việc, thảo luận và chia sẻ ý kiến với bạn học và với giáo viên. Từ đó thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng như tư duy phản biện, giao tiếp, giải quyết vấn đề và tư duy sáng tạo. Bên cạnh đó, môi trường học tập dựa trên hoạt động sẽ cung cấp cho người học cơ hội tiếp thu các kỹ năng như kết nối, biểu diễn, giao tiếp và suy luận, từ đó mang đến cho người học cơ hội hình thành kiến thức mới.

Phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực giúp học sinh nâng cao năng lực liên hệ - kết nối trong học tập. Liên hệ - kết nối trong học tập nói chung, trong môn Toán nói riêng được hiểu là các mạng lưới, các liên kết mà người học tạo ra giữa các khái niệm và chủ đề toán học (các kết nối nội môn học), giữa toán học và các lĩnh vực khác (các kết nối ngoài toán học), và giữa toán học với thế giới thực hoặc cuộc sống hàng ngày (các kết nối ngoài toán học). Khi có năng lực liên hệ, người học có thể nhận biết và kết nối các ý tưởng toán học, hiểu cách thức các khái niệm toán học quan hệ với nhau và xây dựng dựa vào nhau để tạo ra một tổng thể mạch lạc thống nhất. Học sinh có kỹ năng kết nối toán học có thể đưa ra những quan sát có liên quan hoặc liên kết các khái niệm trong quá trình giải quyết vấn đề. Các em có thể giải một bài toán thành công khi kết nối được nó với một mạng lưới các khái niệm hiện có trong tri thức của mình. Mạng lưới các ý tưởng toán học được tạo ra khi học sinh kết hợp các khái niệm mới vào kiến thức hiện có. Có như vậy, học sinh mới hình thành, hiểu, ghi nhớ sâu sắc và lâu dài vấn đề. Tuy nhiên, học sinh tiểu học lại thường gặp khó khăn trong việc kết nối các khái niệm khi giải bài toán.

3.2. Thang đánh giá mức độ tích cực trong học tập của học sinh

Tính tích cực của một cá nhân được biểu hiện thông qua việc chủ động thực hiện hoạt động của cá nhân đó. Đối với học sinh, tính tích cực được biểu hiện trong hoạt động chủ đạo là học tập, ngoài ra còn biểu hiện trong lao động, thể dục thể thao, vui chơi giải trí, hoạt động xã hội… Tính tích cực học tập của học sinh đặc trưng bởi sự khát vọng tìm tòi, cố gắng chiếm lĩnh tri thức. Theo Sukina (1979), tính tích cực học tập biểu hiện ở những dấu hiệu sau (dẫn theo

Nguyễn Bích Ngân (2009):

- Hăng hái trả lời các câu hỏi, bổ sung câu trả lời của bạn, thích được phát biểu ý kiến của mình về vấn đề nêu ra.

- Hay nêu thắc mắc, đòi hỏi giải thích cặn kẽ những vấn đề chưa rõ.

- Chủ động vận dụng linh hoạt những kiến thức, kỹ năng đã học để nhận thức vấn đề mới.

- Mong muốn được đóng góp những thông tin mới lấy từ những nguồn khác nhau, có khi vượt ra ngoài phạm vi bài học, môn học.

Ngoài những biểu hiện dễ nhận thấy trên, còn có những biểu hiện về mặt xúc cảm, khó nhận thấy, như: thờ ơ/hào hứng, phớt lờ/ngạc nhiên, hoan hỉ/buồn chán trước một nội dung nào đó của bài học, hoặc khi tìm ra lời giải cho một bài tập.

Bảng 1. *Thang đánh giá mức độ tích cực trong tập môn Toán của học sinh tiểu học*

Biểu hiện	**Mức độ 1: Bắt chước**	**Mức độ 2: Tìm tòi**	**Mức độ 3: Sáng tạo**
Khao khát học tập	Học sinh tích cực bắt chước hoạt động của giáo viên, của bạn bè.	Học sinh tìm cách độc lập giải quyết bài tập nêu ra, mò mẫm những cách giải khác nhau để tìm ra lời giải hợp lý nhất.	Học sinh nghĩ ra cách giải mới độc đáo, đề xuất những giải pháp có hiệu quả, có sáng kiến lắp đặt những thí nghiệm để chứng minh bài học.
Hay nêu câu hỏi, thắc mắc	Học sinh bắt chước đưa ra được câu hỏi tương tự của giáo viên, của bạn bè.	Học sinh đề xuất được câu hỏi có nội dung độc lập.	Học sinh nghĩ ra những câu hỏi, những thắc mắc độc đáo, những thắc mắc có thể thay đổi kết quả của bài toán.
Chủ động vận dụng	Học sinh bắt chước vận dụng theo những tình huống mà giáo viên và bạn bè đã vận dụng	Học sinh biết cách vận dụng vào các tình huống độc lập.	Học sinh liệt kê được hết các tình huống có thể vận dụng kiến thức, phân tích các khía cạnh khi vận dụng kiến thức vào tình huống.

Dancop (1979) đã đưa ra 5 nguyên tắc cơ bản để phát huy tính tích cực học tập của học sinh (dẫn theo Nguyễn Bích Ngân (2009), gồm:

- Việc dạy học phải được tiến hành ở mức độ khó khăn cao.

- Việc yêu cầu nắm vững kiến thức lý thuyết phải chiếm ưu thế. Trong quá trình dạy học, phải duy trì nhịp độ khẩn trương của việc nghiên cứu tài liệu, còn những kiến thức đã lĩnh hội sẽ được củng cố khi nghiên cứu kiến thức mới.

- Trong dạy học, phải tích cực chăm lo cho sự phát triển của tất cả các học sinh, dù loại giỏi hay loại yếu.

- Quá trình dạy học phải làm cho học sinh ý thức được bản thân quá trình học tập, nắm vững các phương pháp làm việc trí tuệ để hiểu, ghi nhớ tài liệu học tập, hình thành kỹ năng, kỹ xảo và thực hiện việc tự kiểm tra sự lĩnh hội kiến thức.

Tuy nhiên, việc giảng dạy và học tập theo hướng phát huy tính chủ động và tích cực của học sinh ở tiểu học nói chung và trong môn Toán nói riêng hiện nay còn nhiều bất cập. Để có cơ sở đánh giá mức độ tích cực trong học tập, chúng tôi đề xuất thang đánh giá với các biểu hiện ứng với ba mức độ (Bảng 1).

3.3. Đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học

Học sinh tiểu học có độ tuổi từ 6 - 11 tuổi, đây là giai đoạn hình thành những đặc trưng tâm sinh lý. Mặc dù các em chưa hoàn thiện kỹ năng, ý thức để đối phó với những biến động của cuộc sống, tuy nhiên nhiệm vụ của người giáo viên là trao đổi, theo dõi, chỉ dạy, dìu dắt để các em vượt qua giai đoạn nhạy cảm với nhiều biến đổi, phát triển nhanh chóng về cảm xúc, trí tưởng tượng. Trong giai đoạn này, học sinh tiểu học bắt đầu tiếp cận với thế giới xung quanh thông qua lý trí với cách suy nghĩ và nhìn nhận riêng của mình, khả năng kiểm soát cảm xúc chưa hoàn thiện, dễ giận hờn, dễ xúc động, dễ vui buồn, thiếu kiên nhẫn và chưa hiểu một cách rõ ràng về sự vật, hiện tượng. Hầu hết thường tò mò, thích khám phá điều mới, mong muốn tìm hiểu sự vật, hiện tượng qua những câu hỏi, thắc mắc để qua đó các em phát triển tư duy, phát triển toàn diện. Đây cũng là giai đoạn các em thích được khen ngợi nhất. Khi được khen, khích lệ, các em sẽ cảm thấy thành công, thấy hào hứng và phấn khích. Nắm đặc điểm này trong dạy học và giáo dục, giáo viên nên dành tặng học sinh những lời khen tặng chân thành để kịp thời động viên, khích lệ các em tiếp tục cố gắng, phấn đấu trong học tập.

Một đặc điểm khá nổi bật đối với học sinh tiểu học là khả năng bắt chước. Trong giai đoạn này trẻ thường thích bắt chước hành vi của người lớn, những người xung quanh, nhân vật trong bộ phim yêu thích… Đây là đặc điểm thuận lợi để giáo viên khai thác trong quá trình triển khai hoạt động dạy học.

Tóm lại, đặc điểm tâm lý của học sinh tiểu học có nhiều thuận lợi cho việc

áp dụng phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực trong quá trình dạy học. Giáo viên cần khai thác, tác động các biện pháp dạy học hiệu quả đến quá trình học tập, giúp học sinh từ việc học tập thụ động sang chủ động, tích cực, tự giác, năng động, sáng tạo.

3.4. Đặc điểm phương pháp dạy học phát huy tính tích cực học tập của học sinh

Khi áp dụng phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của học sinh, học sinh sẽ cuốn hút vào các hoạt động học tập, qua đó tự khám phá kiến thức mới, chứ không phải thụ động tiếp thu những tri thức đã được sắp đặt. Được đặt vào những tình huống của đời sống thực tế, người học trực tiếp quan sát, thảo luận, trải nghiệm, giải quyết vấn đề đặt ra. Từ đó, học sinh vừa nắm được kiến thức kỹ năng mới, vừa nắm được phương pháp chiếm lĩnh kiến thức, kỹ năng đó. Với cách tiếp cận này, giáo viên không chỉ đơn giản truyền đạt lại tri thức mà còn đóng vai trò hướng dẫn (Nguyễn Bích Ngân, 2009).

Để phát huy tính tích cực của học sinh trong quá trình dạy học, cần chú trọng rèn luyện phương pháp tự học, tăng cường học tập cá thể, phối hợp với học tập hợp tác, kết hợp việc kiểm tra đánh giá của giáo viên và hoạt động tự đánh giá của học sinh.

3.5. Biện pháp phát huy tính tích cực của học sinh trong dạy học môn Toán ở tiểu học

3.5.1. Vận dụng phương pháp vấn đáp trong dạy học môn Toán

Qua việc sử dụng hệ thống câu hỏi ngụ ý nêu vấn đề yêu cầu học trả lời, học sinh nhận được kiến thức cần truyền đạt. Biện pháp này thích hợp sử dụng khi tổ chức hoạt động "khởi động" hoặc hoạt động "khám phá, hình thành kiến thức mới". Cách thức tiến hành gồm các bước sau:

Bước 1. Xác định yêu cầu cần đạt của hoạt động: Giáo viên cần xác định rõ khi kết thúc hoạt động học tập này, học sinh nắm được kiến thức gì, có năng lực và phẩm chất gì?

Bước 2. Phân tích chi tiết nội dung kiến thức cần truyền tải: Giúp giáo viên hình dung được kiến thức cần truyền đạt với trình độ hiện có của học sinh, từ đó đặt ra những câu hỏi nhằm kích thích suy nghĩ tích cực của học sinh.

Bước 3. Xây dựng hệ thống câu hỏi từ dễ đến khó: Hệ thống câu hỏi được xây dựng nhằm thông qua việc trả lời, buộc học sinh phải nhớ lại kiến thức đã có; sử dụng các thao tác tư duy phân tích, tổng hợp, so sánh, khái quát hoá… để lĩnh hội kiến thức mới.

Ví dụ minh họa: Bài Luyện tập 5 (Bài 71, Toán 4, tập 2, Bộ Kết nối tri

thức với cuộc sống): *Người ta dùng loại gạch men hình vuông có cạnh 50 cm để lát nền một phòng học hình chữ nhật có chiều dài 8 m, chiều rộng 6 m. Hỏi cần bao nhiêu viên gạch men loại đó để vừa đủ lát kính nền phòng học? (Diện tích phần mạch vữa không đáng kể)* (Hà Huy Khoái, 2023).

Phân tích: Sau khi học sinh đã tóm tắt đề bài toán và nắm được dữ kiện, yêu cầu cần tìm, giáo viên có thể sử dụng phương pháp vấn đáp để hướng dẫn tính số viên gạch men để vừa đủ lát kính nền phòng học qua hệ thống câu hỏi:

- Viên gạch có dạng là hình gì? (Hình vuông)
- Công thức tính diện tích hình vuông là? (S = a × a)
- Diện tích mỗi viên gạch hình vuông cạnh a là bao nhiêu? (50 × 50 = 2.500 cm^2)
- Nền phòng học có dạng là hình gì? (Hình chữ nhật)
- Công thức tính diện tích hình chữ nhật có chiều dài a, chiều rộng b là? (S = a × b)
- Diện tích nền phòng học là bao nhiêu? (8 × 6 = 48 m^2)
- Một mét vuông bằng bao nhiêu căng ti mét vuông? (1 m^2 = 100 cm^2)
- Đổi 48 m^2 bằng bao nhiêu cm^2 (Đổi 48 m^2 = 480.000 cm^2)
- Số viên gạch dùng để lát kín nền phòng học là? (480.000 : 2.500 = 192 (viên).

Lời giải mong đợi:

Diện tích mỗi viên gạch hình vuông là:

50 × 50 = 2 500 (cm^2)

Diện tích nền phòng học là:

8 × 6 = 48 (m^2)

Đổi 48 m^2 = 480.000 cm^2

Số viên gạch dùng để lát kín nền phòng học là:

480.000 : 2.500 = 192 (viên gạch)

Đáp số: 192 viên gạch.

Lưu ý khi thực hiện: Cần xây dựng hệ thống đảm bảo tính vừa sức, tránh những câu hỏi có đáp án dạng "đúng/sai", "có/không". Hệ thống câu hỏi phải thể hiện được kiến thức cần truyền đạt. Câu hỏi đặt ra phải rõ ràng, chính xác.

3.5.2. Vận dụng phương pháp dạy học hợp tác trong hoạt động nhóm

Thông qua sự thảo luận, cộng tác, hợp sức của các thành viên trong nhóm, học sinh ôn lại kiến thức, tư duy, suy luận tìm hướng giải quyết vấn đề. Biện pháp này sẽ tạo điều kiện cho học sinh hoạt động, trao đổi, khám phá, thu nhận tri thức, đồng thời phát huy tính tích cực, sáng tạo, độc lập, tự chủ và khả năng

ghi nhớ của học sinh. Cách thức tiến hành gồm các bước sau:

Bước 1. Xác định nhiệm vụ: Đảm bảo vừa sức và thời gian để giải quyết vấn đề.

Bước 2. Tổ chức nhóm, giao nhiệm vụ: Mỗi nhóm nên từ 4 đến 6 học sinh trong đó nên có thành viên là cán bộ lớp đóng vai trò nhóm trưởng, có sự đồng đều về học lực, về giới tính giữa các nhóm.

Bước 3. Hướng dẫn thảo luận nhóm: Giáo viên có thể giao nội dung thảo luận trước; yêu cầu học sinh ghi chép, tự giác và tích cực chia sẻ đóng góp ý kiến, lắng nghe khi người khác trình bày, có tinh thần học hỏi.

Ví dụ minh họa: Xét bài toán trong Luyện tập 3 (Hà Huy Khoái, 2021): *Ngày thứ nhất Rô-bốt làm được 20 cái bánh giầy. Ngày thứ hai, Rô-bốt là được nhiều hơn ngày thứ nhất 4 cái bánh. Hỏi trung bình mỗi ngày Rô-bốt làm được bao nhiêu cái bánh giầy?*

Phân tích: Để tính trung bình mỗi ngày Rô-bốt làm được bao nhiêu cái bánh giầy, học sinh phải vận dụng một số kiến thức như sau:

- Toán nhiều hơn, ít hơn một số đơn vị (để tìm số bánh ngày thứ hai làm được).

- Tính số trung bình cộng của hai số.

Khi triển khai hoạt động giải bài toán này, nên tổ chức cho học sinh thảo luận nhóm (mỗi nhóm từ 5 - 6 học sinh) để cùng trao đổi, bổ sung kiến thức cho nhau. Để các nhóm làm việc hiệu quả, trước khi thảo luận giáo viên cần hướng dẫn cách thức, bầu nhóm trưởng, thư ký và quy định thời gian. Giáo viên hướng dẫn các nhóm thảo luận bằng cách nhóm trưởng lần lượt nêu câu hỏi, gọi thành viên trả lời. Nếu câu trả lời được cả nhóm tán thành thì thư ký ghi vào phiếu, nếu câu trả lời chưa phù hợp thì mời thành viên khác.

Trong quá trình các nhóm thảo luận, giáo viên theo dõi và kịp thời giúp đỡ khi thấy các nhóm gặp khó khăn. Để tổ chức hoạt động nhóm thành công, giáo viên cần chuẩn bị hệ thống câu hỏi gợi ý phù hợp. Để phát huy tính tích cực của học sinh thì hệ thống câu hỏi cần được thiết kế từ dễ đến khó.

Lời giải mong đợi:

Ngày thứ hai Rô-bốt làm được số cái bánh giầy là:

$$20 + 4 = 24 \text{ (cái bánh)}$$

Trung bình mỗi ngày Rô-bốt làm được số cái bánh giầy là:

$$(20 + 24) : 2 = 22 \text{ (cái bánh)}$$

Đáp số: 22 cái bánh giầy.

Lưu ý khi thực hiện: Do đặc trưng của thảo luận nhóm là hoạt động mang

tính tập thể nên cần giám sát để đảm bảo các thành viên trong nhóm không lơ là, bỏ bê. Cần chú ý phân công công việc cho các thành viên trong nhóm, tránh trường hợp sản phẩm của nhóm là sản phẩm của cá nhân.

3.5.3. Sử dụng tình huống có vấn đề trong dạy học môn Toán

Biện pháp nhằm thông qua tình huống có vấn đề, buộc học sinh suy nghĩ, tìm tòi, huy động kiến thức để giải quyết. Từ đó phát huy được sự chủ động, năng động của bản thân. Biện pháp này giúp giáo viên biết cách xây dựng tình huống có vấn đề, nêu lên những nghi vấn nhằm định hướng tư duy của học sinh theo mục tiêu đã định ra, trên cơ sở đó học sinh tự kiến tạo kiến thức khi tiến hành giải quyết các tình huống có vấn đề đó. Cách thức tiến hành gồm các bước sau:

Bước 1. Xây dựng tình huống: Sử dụng câu hỏi, bài toán, vấn đề mang tính thực tiễn, giáo viên yêu cầu học sinh phát hiện vấn đề, đề xuất câu trả lời, hướng giải quyết.

Bước 2. Nghiên cứu vấn đề: Chia nhóm, phát phiếu học tập và giao nhiệm vụ.

Bước 3. Báo cáo, đánh giá: Tiến hành bốc thăm, lựa chọn nhóm báo cáo và dựa vào tiêu chí đã xây dựng sẵn để tiến hành đánh giá.

Ví dụ minh họa 1: Ở lớp 2, học sinh đã biết thế nào là bảng nhân và biết cách xây dựng bảng nhân 2, bảng nhân 5. Đến lớp 3, giáo viên có thể tạo tình huống để học sinh tự lập bảng nhân 3, đây là vấn đề mới cần giải quyết. Học sinh sẽ dựa vào cách lập bảng nhân trước đó để tự lập bảng nhân 3.

Ví dụ minh họa 2: Trong dạy học Bài 10: *Phép cộng phạm vi 10* (Hà Huy Khoái, 2021), giáo viên có thể chia mỗi nhóm 6 học sinh thành hai đội, mỗi đội có 2 học sinh, 1 thư ký chung và 1 trưởng nhóm, sử dụng hai con xúc sắc. Đội 1 quay con xúc sắc thứ nhất, đội 2 quay con xúc sắc còn lại. Yêu cầu nhóm viết tổng số chấm xuất hiện trên mặt hai con xúc sắc. Chẳng hạn, khi mặt xúc sắc của đội 1 xuất hiện lên một chấm, xúc sắc của đội 2 xuất hiện lên hai chấm thì thư ký viết 1 + 2 = 3. Tuần tự như thế, học sinh tự thiết kế bảng cộng trong phạm vi 10 mà không cần sự thuyết giảng của giáo viên. Giáo viên chỉ điều chỉnh khi cần thiết. Ví dụ khi xảy ra trường hợp xuất hiện mặt 5 chấm và 6 chấm, giáo viên sẽ cho một trong hai đội tung lại xúc sắc. Như vậy qua dạy học theo tình huống có vấn đề, học sinh là chủ thể tạo ra tri thức, tự tin và hứng thú khi tự tìm cách giải quyết tình huống.

Lưu ý khi thực hiện: Cần lựa chọn tình huống gần với nội dung bài học và tình huống phải gây được hứng thú cho học sinh. Cần theo dõi, bám sát quá trình

thảo luận tìm hướng giải quyết tình huống của học sinh, tránh trình trạng lớp đông, nhiều nhóm gây lộn xộn, mất trật tự trong tiết học.

4. Kết luận

Vận dụng các phư ơng pháp dạy học theo hướng phát huy tính cực của học sinh trong dạy học môn Toán ở tiểu học là thực sự cần thiết. Các biện pháp được đề xuất giúp giáo viên định hướng cũng như triển khai hiệu quả các hoạt động dạy học cụ thể trong từng tiết học. Chẳng hạn, giáo viên thiết kế được hệ thống câu hỏi có ngụ ý nêu vấn đề yêu cầu học sinh trả lời; giáo viên tổ chức được hoạt động nhóm theo hướng thảo luận, cộng tác, hợp sức của các thành viên trong nhóm; giáo viên xây dựng được các tình huống có vấn đề buộc học sinh suy nghĩ, tìm tòi, huy động kiến thức để giải quyết. Bằng những biện pháp này, học sinh phát huy tính chủ động, năng động và tích cực trong học tập môn Toán. Phát huy tính tích cực trong học tập môn Toán ở tiểu học giúp nâng cao chất lượng dạy học môn Toán nói riêng, chất lượng dạy học ở tiểu học nói chung. Đồng thời, góp phần đào tạo ra người lao động với đức tính tích cực, năng động, sáng tạo và hợp tác.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Nguyễn Lăng Bình (chủ biên), Đỗ Hương Trà (2021), *Dạy và học tích cực - Một số phương pháp dạy và kỹ thuật dạy học*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán*, Hà Nội.
3. Chính phủ (2019), *Luật Giáo dục*, Hà Nội.
4. Drew, W. C. Madelyn (2021), "Developing Elementary Education Candidates' Skills to Elicit and Interpret Student Thinking through a Mathematics Tutoring Clinical Experience", *Early Childhood Education Journal* (Springer Netherlands), pp. 1-10.
5. Y. Ety, D. N. Sri (2023), "Disposition analysis of elementary school students in mathematical problem solving", *Jurnal Pendidikan Guru Sekolah*, Vol. 12, pp. 147-147.
6. Kharlamop (201), *Phát huy tính tích cực học tập của học sinh như thế nào*, Tập 1, 2 (Đỗ Thị Trang, Nguyễn Ngọc Quang dịch), Nxb Giáo dục, Hà Nội.

7. Hà Huy Khoái (Tổng chủ biên) (2021), *Toán 1, tập 1, Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
8. Hà Huy Khoái (Tổng chủ biên) (2023), *Toán 4, tập 2, Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
9. Nguyễn Bích Ngân (2009), *Phát huy tính tích cực của học sinh trong dạy học môn Sinh học lớp 11*, Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Giáo dục, Hà Nội.
10. Д. Тагаева, З. Махкамова, Ф. Маматмусаева (2022), "Formation of key competences in teaching mathematics in primary school", *Образование, Наука И Инновации*, Vol.

XÂY DỰNG KHUNG NĂNG LỰC SỐ CỦA GIÁO VIÊN VÀ SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH 2018

Nguyễn Trung Kiền*, Nguyễn Thị Kỳ,
Nguyễn Thị Anh Thư, Lê Anh Yến Thanh,
Hồ Vương Phương Linh,
Đào Thị Trà Giang, Nguyễn Thị Thuyên
Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Dựa trên Chương trình Giáo dục phổ thông môn Tin học, bài viết đã phân tích và đối sánh sự tương đồng về yêu cầu cần đạt đối với năng lực Tin học của học sinh tiểu học so với khung năng lực số toàn cầu và khung năng lực số của học sinh phổ thông Việt Nam. Trên cơ sở đó, dựa vào khung năng lực số của các nhà giáo dục châu Âu, chúng tôi bước đầu đề xuất những yêu cầu cần đạt làm căn cứ xây dựng khung năng lực số và thiết kế chương trình bồi dưỡng, đào tạo, phát triển năng lực số cho giáo viên và sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *Khung năng lực số; Giáo dục Tiểu học; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 môn Tin học*

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển của khoa học công nghệ với sự xuất hiện của các thiết bị số hiện đại đã đưa nhân loại bước vào một kỷ nguyên mới - kỷ nguyên số. Điều này đặt ra một vấn đề trong công tác giáo dục là cần hình thành cho người học năng lực số - năng lực cốt lõi của kỷ nguyên số. Việc bồi dưỡng năng lực số ở trường tiểu học và trung học là điều hết sức cần thiết (Kallas & Pedaste, 2022).

Năng lực số đã được nhiều tổ chức và cá nhân quan tâm nghiên cứu trên nhiều khía cạnh, trong đó các tác giả đã đề cập đến khung năng lực số cho nhiều đối tượng, có thể kể đến như: Khung năng lực số châu Âu cho người dân (DigComp) (Vuorikari *và cs.*, 2022); Khung năng lực số toàn cầu (DLGF) của UNESCO (2018); Khung năng lực số cho nhà giáo dục châu Âu (DigcompEdu) (UNICEF, 2022)... Ở Việt Nam, một số nghiên cứu ban đầu cũng đã làm rõ khái niệm năng lực số và đề xuất khung năng lực số cho học sinh phổ thông và sinh viên, như: Khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam (Vinh *và cs.*, 2021); Khung năng lực số cho sinh viên (Hùng *và cs.*, 2021)…

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) tổng thể và chương trình GDPT môn Tin học định hướng 5 phẩm chất và 10 năng lực trong đó có năng lực tin học được mô tả chi tiết cho học sinh các cấp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Tuy nhiên, theo những nghiên cứu của tác giả, việc làm rõ mối liên hệ giữa năng lực tin học và năng lực số của học sinh tiểu học thì chưa có nghiên cứu nào đề cập đến, bên cạnh đó việc đề xuất khung năng lực số cụ thể cho đối tượng là giáo viên tiểu học và sinh viên ngành giáo dục tiểu học (GDTH) cụ thể thì chưa có công trình nào công bố.

Trên cơ sở phân tích năng lực tin học trong chương trình GDPT 2018 môn Tin học và các khung năng lực số hiện hành trên thế giới cũng như ở Việt Nam, bài viết làm rõ hơn khái niệm năng lực số, tìm mối liên quan giữa năng lực tin học và năng lực số của học sinh tiểu học, đồng thời đề xuất các thành tố năng lực số của giáo viên, sinh viên ngành GDTH và các yêu cầu cần đạt được mô tả chi tiết, rõ ràng của từng thành tố.

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện bằng phương pháp phân tích và tổng hợp các tài liệu trong và ngoài nước của các tác giả về năng lực số và khung năng lực số của công dân và học sinh phổ thông, tài liệu trong nước về chương trình GDPT tổng thể và chương trình GDPT môn Tin học năm 2018. Trên cơ sở đó, tác giả so sánh, đối chiếu sự tương đồng giữa năng lực tin học và năng lực số của học sinh tiểu học và đề xuất các yêu cầu cần đạt về năng lực số làm cơ sở xây dựng khung năng lực số cho giáo viên và sinh viên ngành GDTH trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

3. Nội dung nghiên cứu

3.1. Khái niệm năng lực số

Sánchez-Caballé *và cs.*(2020) cho thấy năng lực số có thể có nhiều tên gọi khác nhau như: kỹ năng/năng lực công nghệ thông tin và truyền thông (ICT), kỹ năng công nghệ, kỹ năng công nghệ thông tin, hiểu biết về thông tin, hiểu biết về kỹ thuật số và kỹ năng số. Theo UNESCO, năng lực số là khả năng truy cập, quản lý, hiểu, tích hợp, giao tiếp, đánh giá và tạo thông tin một cách an toàn và phù hợp thông qua các công nghệ kỹ thuật số cho việc làm và khởi nghiệp. Năng lực này bao gồm các năng lực được gọi chung là hiểu biết về máy tính, hiểu biết về công nghệ thông tin, hiểu biết về thông tin và hiểu biết về truyền thông (UNESCO, 2018). Tang & Chaw (2016) đưa ra định nghĩa năng lực số là nhận thức, thái độ và khả năng của mỗi cá nhân sử dụng hợp lý các công cụ và cơ sở vật chất kỹ thuật số để xác định, truy cập, quản lý, kết hợp, đánh giá, phân tích

và tổng hợp tài nguyên số, xây dựng kiến thức mới, tạo biểu thị truyền thông và giao tiếp với người khác, trong các tình huống đời sống cụ thể, nhằm thực hiện hành động xã hội mang tính xây dựng và để phản tư về quá trình này. *Cazco và cs. (2016)* cho rằng năng lực số là giá trị, niềm tin, kiến thức, khả năng và thái độ sử dụng công nghệ một cách thích hợp, bao gồm máy tính cũng như nhiều phần mềm khác nhau và mạng Internet, cho phép nghiên cứu, truy cập, tổ chức và sử dụng thông tin để hình thành kiến thức.

Qua phân tích các khái niệm năng lực số của các tổ chức và tác giả trên, chúng tôi đưa ra một định nghĩa tổng quát về năng lực số như sau: Năng lực số là khả năng mà người học hiểu biết và sử dụng thành thạo về các phương tiện công nghệ số, biết tìm kiếm, khai thác, đánh giá và sử dụng hợp lý thông tin từ môi trường số, có khả năng chia sẻ, trao đổi thông tin, giao tiếp và hợp tác hiệu quả với người khác trên nền tảng công nghệ số, biết thể hiện vai trò, thái độ, trách nhiệm của cá nhân cũng như khả năng nhận biết, đánh giá và giải quyết các vấn đề, đảm bảo sự an toàn cho bản thân và người khác từ môi trường số đồng thời linh hoạt nắm bắt xu thế để phát triển bản thân trong thời đại số.

3.2. Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và yêu cầu cần đạt về năng lực số của học sinh tiểu học

Chương trình GDPT tổng thể và chương trình GDPT các môn học/hoạt động giáo dục được ban hành năm 2018 đã tạo sự một sự đổi mới căn bản, toàn diện trong giáo dục và đào tạo ở các cấp học. Chương trình hướng tới hình thành cho học sinh 5 phẩm chất và 10 năng lực, trong đó có năng lực tin học là một trong những năng lực đặc thù, gồm các thành phần: *sử dụng và quản lý các phương tiện công nghệ thông tin và truyền thông; ứng xử phù hợp trong môi trường số; giải quyết vấn đề với sự hỗ trợ của công nghệ thông tin và truyền thông; ứng dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong học và tự học; hợp tác trong môi trường số*[1].

Bảng 1. *Sự tương đồng giữa biểu hiện năng lực tin học của học sinh tiểu học với khung năng lực số toàn cầu DLGF và khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam*

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tin học*, Hà Nội.

Lĩnh vực năng lực số	Khung năng lực số công dân toàn cầu (DLGF)	Khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam	Biểu hiện yêu cầu cần đạt về năng lực tin học của học sinh tiểu học
Vận hành thiết bị và công cụ số	Xác định và sử dụng các công cụ và công nghệ phần cứng. Xác định và sử dụng các chức năng và tính năng của các công cụ và công nghệ phần cứng.	Lựa chọn và sử dụng được thiết bị, công nghệ một cách hợp lý trong những tình huống cụ thể của đời sống.	Nhận diện, phân biệt được hình dạng và chức năng của các thiết bị kỹ thuật số thông dụng. Thực hiện được một số thao tác cơ bản với phần mềm hỗ trợ học tập, vui chơi, giải trí trên một số thiết bị kĩ thuật số quen thuộc.
Hiểu biết về thông tin và dữ liệu	Làm rõ nhu cầu thông tin, định vị và truy xuất dữ liệu, thông tin và nội dung số. Phán xét mức độ liên quan của nguồn gốc và nội dung của nó. Lưu trữ, quản lý và tổ chức dữ liệu, thông tin và nội dung số.	Tìm kiếm, đánh giá, lưu trữ và quản lý thông tin cần thiết, địa chỉ nguồn dữ liệu, thông tin và nội dung số, sử dụng chúng hiệu quả.	Nhận biết và nêu được nhu cầu tìm kiếm thông tin từ nguồn dữ liệu số khi giải quyết công việc, tìm được thông tin trong máy tính và trên Internet theo hướng dẫn;.
Giao tiếp và cộng tác	Tương tác, truyền thông và cộng tác qua các công nghệ số trên cơ sở nhận thức được sự đa dạng về văn hóa và thế hệ. Tham gia vào hoạt động xã hội thông qua các dịch vụ số công và	Tương tác, giao tiếp và hợp tác thông qua các công nghệ số để tham gia vào xã hội và quản lý thông tin cá nhân	Sử dụng được các công cụ kỹ thuật số thông dụng theo hướng dẫn để chia sẻ, trao đổi thông tin với bạn bè và người thân.

Lĩnh vực năng lực số	Khung năng lực số công dân toàn cầu (DLGF)	Khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam	Biểu hiện yêu cầu cần đạt về năng lực tin học của học sinh tiểu học
	tư và quyền của công dân tham gia. Quản lý sự hiện diện, danh tính và danh tiếng, uy tín của một cá nhân.		
Sáng tạo nội dung số	Tạo lập và sửa đổi nội dung số. Cải tiến và tích hợp thông tin và nội dung trong khi hiểu cách thức bản quyền và các giấy phép sẽ được áp dụng. Biết cách để đưa ra các lệnh có thể hiểu được cho một hệ thống máy tính.	Tạo ra, biên tập, cải tiến, tích hợp thông tin và nội dung số vào hệ thống.	Sử dụng được một số phần mềm trò chơi hỗ trợ học tập, phần mềm học tập; tạo được các sản phẩm số đơn giản để phục vụ học tập và vui chơi. Biết và thực hiện được quyền sở hữu trí tuệ ở mức đơn giản.
An toàn	Bảo vệ các thiết bị, nội dung và dữ liệu và quyền riêng tư của cá nhân trong môi trường số. Bảo vệ sức khỏe vật chất và tinh thần, nhận thức về công nghệ số đối với phúc lợi xã hội và sự hòa nhập xã hội. Nhận thức về tác động môi trường	Bảo vệ được thiết bị, nội dung, dữ liệu cá nhân và quyền riêng tư trong môi trường số; bảo vệ thể chất và tinh thần và hòa nhập xã hội; nhận thức được tác động xã hội của công nghệ số và việc sử dụng chúng.	Nêu được sơ lược lý do cần bảo vệ và biết bảo vệ thông tin số hoá của cá nhân. Biết bảo vệ sức khoẻ khi sử dụng thiết bị kỹ thuật số (thao tác đúng cách, bố trí thời gian vận động và nghỉ xen kẽ...)

Lĩnh vực năng lực số	Khung năng lực số công dân toàn cầu (DLGF)	Khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam	Biểu hiện yêu cầu cần đạt về năng lực tin học của học sinh tiểu học
	của các công nghệ sô và việc sử dụng chúng.		
Giải quyết vấn đề	Xác định các nhu cầu, vấn đề, giải quyết vấn đề, khái niệm và tình huống có vấn đề trong môi trường số. Sử dụng các công cụ để đổi mới các quy trình và sản phẩm. Luôn cập nhật với sự tiến hóa số.	Xác định được các nhu cầu và vấn đề, giải quyết các tình huống có vấn đề trong môi trường số; sử dụng được các công cụ số cải tiến quy trình và sản phẩm; cập nhật được sự phát triển của công nghệ số mới.	Biết sử dụng tài nguyên thông tin và kỹ thuật của ICT để giải quyết một số vấn đề phù hợp với lứa tuổi. Diễn đạt được các bước giải quyết vấn đề theo kiểu thuật toán (quy trình gồm các bước có thứ tự để giải quyết được vấn đề).

Đối sánh các biểu hiện năng lực tin học của học sinh tiểu học với khung năng lực số toàn cầu DLGF (UNESCO, 2018) và khung năng lực số cho học sinh phổ thông Việt Nam do nhóm tác giả Lê Anh Vinh và cs. (2021) xây dựng, chúng tôi thấy có nhiều điểm tương đồng, điều này chứng tỏ năng lực tin học của chương trình GDPT cũng chính là năng lực số (Bảng 1).

Như vậy, có thể thấy năng lực tin học của học sinh tiểu học trong chương trình GDPT về cơ bản đều ánh xạ đến các thành phần của khung năng lực số DLGF và khung năng lực số học sinh phổ thông Việt Nam.

3.3. Năng lực số của giáo viên và sinh viên ngành Giáo dục tiểu học đáp ứng đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Năng lực số cho học sinh tiểu học chủ yếu được hình thành và phát triển qua môn Tin học. Bên cạnh đó, việc ứng dụng tin học trong các môn học và hoạt động giáo dục khác cũng góp phần quan trọng. Như vậy, không chỉ giáo viên tin

học mà giáo viên tiểu học dạy các môn văn hoá cũng đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển năng lực số cho học sinh. Điều này đòi hỏi sinh viên ngành GDTH cũng cần có những nền tảng về năng lực số. Trên cơ sở các yêu cầu cần đạt về năng lực số của học sinh tiểu học cùng với việc tham khảo các khung năng lực số hiện hành trên thế giới và ở Việt Nam, nhóm tác giả đề xuất các yêu cầu cần đạt về năng lực số đối với giáo viên và sinh viên ngành GDTH như Bảng 2.

Bảng 2. *Yêu cầu cần đạt về năng lực số của giáo viên và sinh viên ngành GDTH*

Các thành tố năng lực	**Các yêu cầu cần đạt**
1. Vận hành thiết bị và công cụ số	
1.1. Vận hành phần cứng	- Xác định được cấu trúc, chức năng và nguyên lý hoạt động các bộ phận của thiết bị số. - Xử lý các vấn đề kỹ thuật thông dụng khi vận hành và sử dụng thiết bị số.
1.2. Vận hành công cụ số	- Hiểu biết chức năng và vận hành được các công cụ số trên các thiết bị số. - Xử lý những vấn đề hoặc lỗi phát sinh.
2. Khai thác thông tin và dữ liệu số	
2.1. Tìm kiếm và chọn lọc thông tin số	- Xác định mục đích và nhu cầu thông tin tìm kiếm. - Xác định từ khoá để tìm kiếm thông tin. - Sử dụng các công cụ số sẵn có để tìm kiếm thông tin.
2.2. Đánh giá, phản hồi thông tin số	- Xác định tính chính xác, độ tin cậy và tính cập nhật của các nguồn thông tin thu thập được. - Phân loại, tổng hợp thông tin thu thập thành nội dung mới theo nhu cầu.
2.3. Quản lý và lưu trữ thông tin số	- Thành thạo một số công cụ để quản lý và lưu trữ thông tin. - Sắp xếp và lưu trữ thông tin theo cây thư mục một cách có hệ thống và dễ dàng truy xuất.
2.4. Sử dụng và chia sẻ thông tin số	- Sử dụng và chia sẻ thông tin cho mục đích học tập hoặc công việc của bản thân theo đúng quy định pháp luật và chuẩn mực đạo đức.
3.Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số	

Các thành tố năng lực	Các yêu cầu cần đạt
3.1. Xây dựng chuẩn mực giao tiếp và hợp tác	- Xây dựng chuẩn mực giao tiếp trên cơ sở pháp luật (Luật An ninh mạng) và đạo đức trong môi trường số.
3.2. Giao tiếp và hợp tác trong môi trường số	- Sử dụng công cụ số để thực hiện các hoạt động giao tiếp phù hợp với các đối tượng trong môi trường số. - Sử dụng công cụ số để thực hiện các hoạt động hợp tác, làm việc nhóm trong môi trường số. - Chia sẻ và lan toả các chuẩn mực giao tiếp và hợp tác phù hợp với đạo đức và pháp luật trong môi trường số. - Xử lý được các vấn đề nảy sinh liên quan.
3.3. Tham gia và vận hành các nhóm mạng xã hội	- Tham gia và phát triển nhóm cộng đồng trực tuyến phù hợp với nhu cầu cá nhân và quy định pháp luật. - Vận dụng những hiểu biết từ nhóm cộng đồng vào thực tiễn. - Xử lý được các vấn đề nảy sinh liên quan.
4. Sáng tạo sản phẩm số	
4.1. Sáng tạo sản phẩm số	- Hình thành ý tưởng và lập kế hoạch sáng tạo sản phẩm số phù hợp đạo đức và pháp luật. - Sử dụng cộng cụ số để thực hiện sáng tạo sản phẩm số. - Đánh giá hiệu quả, chất lượng theo tiêu chí và cải tiến sản phẩm số. - Sử dụng, chia sẻ sản phẩm phù hợp mục đích cá nhân/phục vụ cộng đồng.
4.2. Bản quyền số	- Hiểu biết về sở hữu trí tuệ, tôn trọng bản quyền tác giả và quy trình đăng ký bản quyền tác giả.
5. An toàn không gian số	
5.1. Bảo vệ thiết bị và dữ liệu cá nhân	- Sử dụng các biện pháp an toàn để bảo vệ thiết bị và dữ liệu cho bản thân và người khác: đặt mật khẩu, thiết lập tường lửa, lưu trữ đám mây…

Các thành tố năng lực	Các yêu cầu cần đạt
5.2. Bảo vệ thông tin cá nhân và quyền riêng tư	- Hiểu biết về danh tính số, dấu chân số, cách thức kiểm soát và đảm bảo an toàn danh tính số, dấu chân số. - Phân biệt các mối nguy cơ trong đánh cắp thông tin cá nhân và cách thức bảo vệ.
5.3. Bảo vệ sức khoẻ tinh thần và thể chất	- Hiểu tác động của công nghệ số tới sức khoẻ thể chất và tinh thần. - Đảm bảo an toàn sức khoẻ thể chất và tinh thần.
5.4. Bảo vệ môi trường	- Hiểu biết tác động của công nghệ số tới môi trường và lựa chọn thiết bị, công cụ số phù hợp có khả năng sử dụng lâu dài.
6. Phát triển năng lực khởi nghiệp số	
6.1. Phát triển năng lực khởi nghiệp số	- Xây dựng ý tưởng, lập kế hoạch khởi nghiệp phù hợp với pháp luật. - Lựa chọn các công cụ số triển khai kế hoạch khởi nghiệp. - Tổ chức, điều hành hoạt động khởi nghiệp trong môi trường số. - Phát triển thương hiệu cá nhân trong môi trường số. - Giải quyết các vấn đề liên quan đến khởi nghiệp trong môi trường số.
7. Phát triển năng lực nghề nghiệp số	
7.1. Phát triển năng lực khai thác tài nguyên số	- Sử dụng công cụ số trong khai thác nguồn tài nguyên số phục vụ dạy học và giáo dục tiểu học.
7.2. Phát triển năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động giáo dục số	- Sử dụng công cụ số trong thiết kế sản phẩm giáo dục tiểu học. - Sử dụng công cụ số trong tổ chức các hoạt động giáo dục tiểu học.
7.3. Phát triển năng lực quản lý lớp học số	- Sử dụng công cụ số trong thiết lập, tổ chức và quản lý lớp học số.
7.4. Phát triển năng lực quản lý hồ sơ số	- Sử dụng công cụ số trong quản lý thông tin lý lịch, quá trình và kết quả học tập, rèn luyện của học sinh tiểu học.

Các thành tố năng lực	Các yêu cầu cần đạt
7.5. Phát triển năng lực giao tiếp nghề nghiệp số	- Sử dụng công cụ số trong giao tiếp với các bên liên quan (học sinh, đồng nghiệp, phụ huynh, lực lượng xã hội).
7.6. Phát triển năng lực giải quyết vấn đề liên quan đến nghề nghiệp số	- Giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thiết kế sản phẩm, tổ chức hoạt động giáo dục, quản lý lớp học, quản lý hồ sơ, kết quả của học sinh tiểu học và giao tiếp các bên liên quan trong môi trường số.

4. Kết luận

Trên thế giới và ở Việt Nam đã có nhiều nghiên cứu các khía cạnh khác nhau về năng lực số, tuy có những cách tiếp cận khác nhau nhưng đều có những điểm thống nhất về khái niệm năng lực số, các thành tố của năng lực số và biểu hiện của các thành tố đó. Phân tích chương trình GDPT 2018 và các khung năng lực số hiện hành cho thấy sự tương đồng về biểu hiện các thành tố của năng lực tin học và năng lực số số đối với học sinh phổ thông nói chung và học sinh tiểu học nói riêng. Đây là cơ sở để xác định các yêu cầu cần đạt và đề xuất khung năng lực số cho người làm công tác giáo dục cấp tiểu học đồng thời cũng là căn cứ để các cơ sở giáo dục đại học đổi mới chương trình đào tạo theo định hướng phát triển năng lực số cho sinh viên đại học ngành GDTH. Trong tương lai, năng lực số sẽ là một năng lực nghề nghiệp cốt lõi, do đó ngay từ bây giờ, cần phải có lộ trình để đưa năng lực này là một phần trong công tác bồi dưỡng giáo viên cũng như đào tạo nghề cho sinh viên sư phạm nói chung và sinh viên ngành GDTH nói riêng.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tin học*, Hà Nội.
2. H. O. Cazco, M. C. González, F. M. Abad, J. E. D. Altamirano, M. E. S. Mazón (2016), "Determining factors in acceptance of ICT by the university faculty in their teaching practice", *ACM International Conference Proceeding Series*, 02-04-Nove, pp. 139-146.

3. Kallas, M. Pedaste (2022), “How to improve the digital competence for e-learning?”, *Applied Sciences (Switzerland)*, 12(13).
4. Sánchez-Caballé, M. Gisbert-Cervera, F. Esteve-Mon (2020), “The digital competence of university students: A systematic literature review”, *Aloma*, 38(1), pp. 63-74.
5. Tang, L. Y. Chaw (2016), “Digital literacy: A prerequisite for effective learning in a blended learning environment?”, *Electronic Journal of e-Learning*, 14(1), pp. 54-65.
6. UNESCO (2018), *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2. Information Paper No51*, 51, p. 146.
7. UNICEF (2022), *Educators’ Digital Competency Framework*, European Union.
8. Vuorikari, S. Kluzer, Y. Punie (2022), *DigComp 2.2. The digital competence framework for citizens. With new examples of knowledge, skills and attitudes*, Publications Office of the European Union.

NÂNG CAO VĂN HÓA ĐỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG NHA TRANG

Nguyễn Thế Lâm

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Nha Trang, Khánh Hòa

TÓM TẮT

Bài viết tập trung vào việc tìm hiểu thực trạng văn hóa đọc của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Nha Trang. Kết quả cho thấy, thực trạng văn hóa đọc của sinh viên chưa cao: chỉ có 11,8% sinh viên thường xuyên đến Trung tâm thư viện đọc sách; 53,9% sinh viên đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi; 55% sinh viên dành thời gian từ 30 phút đến 1 giờ trong một ngày cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu; 59,3% sinh viên đọc từ 5 - 10 cuốn sách, tài liệu trong một năm. Điều này cho thấy, đa số sinh viên còn thụ động trong việc đọc và nghiên cứu tài liệu để tìm kiếm thông tin, trau dồi kiến thức phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu khoa học. Sự thụ động trong đọc sách đã và đang làm văn hóa đọc của sinh viên ngày càng giảm sút. Vì thế, việc nâng cao văn hóa đọc cho sinh viên là rất cần thiết, nhằm góp phần xây dựng văn hóa chất lượng Nhà trường trong bối cảnh hiện nay.

Từ khóa: *văn hóa đọc; sinh viên; giáo dục mầm non*

1. Giới thiệu

Nhà tâm lý học người Pháp Gustavơ Lebon đã từng nói rằng: "*Một cuốn sách hay cho ta một điều tốt, một người bạn tốt cho ta một điều hay*". Văn hóa đọc có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong quá trình học tập, nghiên cứu của sinh viên trong các trường đại học. Việc đọc tài liệu không chỉ dừng ở mức độ hình thành thói quen đọc, đọc hiểu tài liệu mà phải đạt ở trình độ cao hơn: tiếp thu tri thức trong tài liệu một cách có phê phán và vận dụng tri thức trong học tập, nghiên cứu khoa học và ứng dụng vào thực tiễn một cách sáng tạo.

Trong những năm gần đây, vấn đề văn hóa đọc của sinh viên được nhiều tác giả quan tâm (Phạm Văn Phê, 2023; Nguyễn Chí Trung, 2020). Mặc dù có nhiều bài viết về văn hóa đọc của sinh viên nhiều chuyên ngành ở các góc độ khác nhau nhưng lại chưa thấy có bài viết nghiên cứu về văn hóa đọc của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non (GDMN). Việc tìm hiểu đúng thực trạng, từ đó đề ra những biện pháp phù hợp nhằm tạo hứng thú và thói quen đọc, nghiên cứu

tài liệu cho sinh viên ngành GDMN là cần thiết. Vì thế, bài viết này trình bày kết quả nghiên cứu về nâng cao văn hóa đọc cho sinh viên ngành GDMN, Trường Cao đẳng Sư phạm (CĐSP) Trung ương Nha Trang. Trong đó, bài viết tập trung khảo sát thực trạng văn hóa đọc của 280 sinh viên năm thứ 2 ngành GDMN, sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng câu hỏi trắc nghiệm trực tuyến trên Google Form để thu thập các thông tin và số liệu cần thiết.

2. Một số vấn đề chung về văn hóa đọc

2.1. Khái niệm văn hóa đọc

Văn hóa là khái niệm rộng, đa nghĩa và có nhiều cách phát biểu khác nhau, nhưng đều có điểm tương đồng ở chỗ coi văn hóa là thước đo sức mạnh bản chất người kết tinh trong quá trình hoạt động và được đo bằng mức độ sáng tạo của con người bắt nguồn từ kiến thức và tư duy. Hoạt động đọc xuất phát từ nhu cầu đọc của con người với mục đích giải mã và lĩnh hội thông tin trong tài liệu. Tùy vào trình độ và năng lực tư duy, mỗi người sẽ hiểu văn bản theo những mức độ khác nhau, từ đó hình thành nên văn hóa đọc của mỗi cá nhân. Có nhiều định nghĩa khác nhau về văn hóa đọc. Tùy theo hướng tiếp cận mà có những quan điểm xung quanh khái niệm văn hóa đọc. Trong bài viết này, tác giả nêu lên hai cách tiếp cận chính như sau:

Theo nghĩa rộng, văn hóa đọc là một lớp văn hóa trong tiến trình lịch sử phát triển của nhân loại, có vai trò quan trọng trong giai đoạn mà việc đọc và viết trở thành phương tiện truyền tin chủ yếu trong xã hội loài người (Trần Thị Minh Nguyệt, 2009).

Theo nghĩa hẹp, văn hóa đọc được coi là văn hóa hành vi của mỗi cá nhân hay nhóm cá nhân trong xã hội. Tuy nhiên, tiếp cận với góc độ văn hóa hành vi của mỗi cá nhân, chúng ta thấy cũng có khá nhiều công trình đề cập đến theo nhiều hướng tiếp cận: có quan điểm nhấn mạnh năng lực định hướng đọc (nhu cầu, thói quen đọc, năng lực tìm kiếm tiếp cận tài liệu) như là yếu tố cốt lõi của văn hóa đọc; có quan điểm nhấn mạnh năng lực lĩnh hội tri thức trong quá trình đọc là yếu tố cốt lõi của văn hóa đọc. Tùy theo từng đối tượng nghiên cứu, hoàn cảnh cụ thể và cách tiếp cận khác nhau của văn hóa hay hoạt động đọc mà các quan điểm được phát biểu theo những cách khác nhau.

Trong bài viết này, đứng trên quan điểm xuyên suốt về văn hóa và hoạt động đọc, chúng tôi thấy văn hóa đọc là tổng thể các năng lực đọc của mỗi cá nhân, là thước đo sự sáng tạo trong quá trình đọc của con người (Trần Thị Minh Nguyệt, 2016). Đối với sinh viên các trường đại học, các năng lực được biểu hiện bao gồm: năng lực định hướng tới đối tượng đọc (nhu cầu và khả năng tìm

kiếm thông tin), năng lực lĩnh hội tài liệu (kỹ năng đọc và khả năng vận dụng vào thực tiễn) và thái độ ứng xử đối với tài liệu (sự tôn trọng bản quyền).

2.2. Sự cần thiết phải phát triển văn hóa đọc cho sinh viên

Triển khai tổ chức đào tạo theo hệ thống tín chỉ đòi hỏi phải đổi mới phương pháp dạy - học; chuyển từ cách dạy truyền thống thầy đọc - trò ghi sang tích cực hóa quá trình dạy học, trong đó giảng viên trình bày những nội dung cơ bản của học phần và hướng dẫn cho **sinh viên** phương pháp tự học, tự nghiên cứu. Để giải quyết tốt những yêu cầu trên, sinh viên cần được trang bị kiến thức sử dụng thông tin, có phương pháp đọc sách và tự nghiên cứu sách, bởi đọc sách chính là cách học tập tốt nhất, là phương tiện cần thiết và hiệu quả nhất để tạo cho sinh viên một cơ sở học vấn vững vàng (Lê Thị Thúy Hiền, 2010). Tuy nhiên, một thực trạng đáng báo động trong những năm gần đây đó là xu hướng lười đọc sách, ngại đọc sách và sự "phai nhạt" thói quen đọc sách của sinh viên ngày càng rõ nét. Mặt khác, với sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin, truyền thông, văn hóa đọc đã bị lấn át bởi sự lôi cuốn của việc sử dụng mạng internet và các phương tiện nghe, nhìn. Văn hóa đọc trong nhà trường bị suy giảm và có những thay đổi. Vì vậy, có thể thấy phát triển văn hóa đọc cho sinh viên trong các trường cao đẳng, đại học là một vấn đề có ý nghĩa chiến lược của ngành Giáo dục và Đào tạo để góp phần thực hiện mục tiêu nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài cho đất nước (Trần Thị Minh Nguyệt, 2016).

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, các phương pháp nghiên cứu lý luận, phương pháp nghiên cứu thực tiễn, phương pháp thống kê toán học đã được sử dụng, cụ thể:

- *Phương pháp nghiên cứu lý luận:* Đọc, nghiên cứu và phân tích các tài liệu có liên quan đến vấn đề nghiên cứu để hệ thống và tổng hợp một số vấn đề lý luận liên quan đến vấn đề nghiên cứu.

- *Phương pháp nghiên cứu thực tiễn:* Điều tra khảo sát bằng phiếu hỏi kết hợp quan sát, trò chuyện để tìm hiểu thông tin về thực trạng về văn hóa đọc của sinh viên như: Mức độ đến thư viện đọc sách; Việc đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi; Thời gian dành cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu trong một ngày; Mục đích đọc tài liệu; Loại hình tài liệu thường sử dụng; Số lượng sách báo đọc trong một năm; Thói quen tìm kiếm thông tin.

- *Phương pháp thống kê toán học:* Thu thập, xử lý số liệu từ các phương pháp nghiên cứu thực tiễn để làm sáng tỏ nội dung nghiên cứu của vấn đề.

Phạm vi tiến hành khảo sát: Chúng tôi tiến hành khảo sát 280 sinh viên năm thứ hai (M27) ngành GDMN, Trường CĐSP Trung ương Nha Trang. Sử

dụng phương pháp khảo sát bằng bảng câu hỏi trắc nghiệm trực tuyến trên Google Form để thu thập các thông tin và số liệu cần thiết.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Thực trạng văn hóa đọc của sinh viên

4.1.1. Mức độ đến thư viện đọc sách

Bảng 1. *Mức độ đến thư viện đọc sách của sinh viên*

Mức độ	Số lượng	Tỷ lệ %
Thường xuyên	33	11,8
Thỉnh thoảng	196	70
Rất ít khi	41	14,6
Không bao giờ	10	3,6

Kết quả ở Bảng 1 cho thấy: Mức độ đến thư viện thường xuyên để đọc sách của sinh viên còn thấp, chỉ có 11,8%. Hầu như sinh viên đến thư viện đọc sách ở mức độ thỉnh thoảng, không thường xuyên chiếm 70,0%. Tỷ lệ sinh viên rất ít khi đến thư viện chiếm 14,6%, và con số 3,6% sinh viên không bao giờ đến thư viện cũng là vấn đề đáng phải suy nghĩ. Có thể thấy, tỷ lệ sinh viên đến thư viện đọc sách thường xuyên vẫn còn thấp, đại bộ phận các em thỉnh thoảng đến thư viện đọc sách và mức độ đến thư viện khác nhau ở các thời điểm khác nhau. Đọc sách chưa trở thành thói quen thường xuyên, chưa trở thành phương pháp tự học có hiệu quả trong sinh viên. Vì vậy, cần có biện pháp phù hợp để kích thích, thu hút và tạo thói quen cho sinh viên đến thư viện đọc sách, nghiên cứu tài liệu thường xuyên hơn.

4.1.2. Việc đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi

Bảng 2. *Việc đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi của sinh viên*

TT	Nội dung	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Đọc, nghiên cứu tài liệu	151	53,9
2	Đọc sách/truyện giải trí	47	16,8
3	Truy cập mạng xã hội	195	69,6
4	Nghe nhạc, xem phim	179	63,9
5	Tham gia các hoạt động phong trào, câu lạc bộ	85	30,3
6	Đi làm thêm	110	39,3
7	Chơi thể thao	58	20,7
8	Đi mua sắm	32	11,4

Kết quả cho thấy, số lượng sinh viên đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi không cao, chỉ chiếm 53,9%. Tuy nhiên, thời gian dành cho việc truy cập mạng xã hội lại rất cao, chiếm 69,6%; thời gian xem phim, nghe nhạc chiếm 63,9%. Trong thời gian rảnh rỗi, có 39.3% sinh viên đi làm thêm, số lượng sinh viên tham gia các hoạt động ngoại khóa (thể thao, các câu lạc bộ) cũng không nhiều, chỉ chiếm khoảng 20 - 30%. Kết quả này cho thấy, sinh viên chưa thật sự dành nhiều thời gian cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu trong thời gian rảnh rỗi nhưng lại dành khá nhiều thời gian cho việc truy cập mạng xã hội và xem phim. Đây là điều không hợp lý bởi đối với sinh viên, nhiệm vụ chính là học tập và rèn luyện. Vì vậy, mỗi sinh viên cần tạo thói quen đọc sách bằng cách lập kế hoạch đọc sách khoa học cho bản thân.

4.1.3. Thời gian dành cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu

Bảng 3. *Thời gian dành cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu của sinh viên*

TT	Thời gian đọc	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Dưới 30 phút	89	31,8
2	Từ 30 phút đến 1 tiếng	154	55
3	Từ 1 đến 2 tiếng	30	10,7
4	Từ 2 đến 3 tiếng	5	1,8
5	Từ 3 đến 4 tiếng	2	0,7
6	Từ 4 tiếng trở lên	0	0

Kết quả khảo sát cho thấy, số sinh viên dành thời gian từ 30 phút đến 1 tiếng cho việc đọc, nghiên cứu tài liệu chiếm tỷ lệ cao nhất (55%); có 31,8 sinh viên dành thời gian dưới 30 phút/ ngày để đọc tài liệu; số sinh viên dành 1 đến 2 tiếng/ngày để đọc không cao, chỉ chiếm 10,7%; Số sinh viên đọc, nghiên cứu tài liệu từ 2 tiếng trở lên rất thấp và hoàn toàn không có sinh viên nào dành thời gian đọc, nghiên cứu tài liệu từ 4 tiếng trở lên. Kết quả này cho thấy, thời gian sinh viên dành cho việc đọc sách trong ngày là rất ít. Đặc thù của ngành GDMN cần nghiên cứu và nắm vững lý thuyết để soạn kế hoạch và vận dụng lý thuyết vào việc thực hành, vì vậy, sinh viên phải đọc rất nhiều sách, tài liệu để giải quyết các nhiệm vụ học tập của các học phần. Nhưng với thời gian đọc như trên, rất ít sinh viên có thể giải quyết các nhiệm vụ học tập của giảng viên bộ môn.

4.1.4. Mục đích đọc tài liệu

Bảng 4. *Mục đích đọc tài liệu của sinh viên*

TT	Mục đích	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Phục vụ học tập	230	82,1

2	Nghiên cứu khoa học	35	12,5
3	Giải trí	15	5,4

Kết quả cho thấy, 82,1% sinh viên cho rằng việc đọc tài liệu nhằm mục đích phục vụ học tập; 12,5% sinh viên đọc để nghiên cứu khoa học; số sinh viên đọc để nhằm mục đích giải trí chiếm tỷ lệ rất nhỏ, chỉ 5,4%. Kết quả này cho thấy, đa số sinh viên đều nhận thức đúng mục đích của việc đọc sách, tài liệu là để phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu khoa học.

4.1.5. Loại hình tài liệu

Bảng 5. *Loại hình tài liệu sinh viên thường sử dụng*

TT	Loại hình	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Giáo trình, bài giảng	221	79
2	Báo, tạp chí	71	25,4
3	Kỷ yếu khoa học	9	3.2
4	Khóa luận/ Đề tài nghiên cứu khoa học	55	19,6
5	Sách tham khảo/chuyên khảo	98	35

Kết quả cho thấy, đa số sinh viên sử dụng giáo trình, bài giảng trong quá trình học tập, nghiên cứu, chiếm 79%; có 35% sinh viên sử dụng các sách tham khảo/chuyên khảo để phục vụ cho việc học tập; số sinh viên sử dụng báo, tạp chí cũng rất thấp, chỉ chiếm 25,4%. Kết quả này cho thấy, việc đa dạng các loại giáo trình, bài giảng là rất cần thiết vì đây là nguồn tài liệu sinh viên có nhu cầu sử dụng cao để phục vụ quá trình học tập.

4.1.6. Số lượng tài liệu

Bảng 6. *Số lượng sách báo sinh viên đọc trong một năm*

TT	Loại hình	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Dưới 05 cuốn	85	30,4
2	Từ 5 – 10 cuốn	166	59,3
3	Từ 11 – 15 cuốn	27	9,6
4	Từ 16 cuốn trở lên	2	0,7

Số liệu ở Bảng 6 và thống kê đối sánh tại module quản lý mượn/trả - phần mềm Quản lý hệ thống của Trung tâm Thông tin - Thư viện cho thấy: Mức độ đọc sách của sinh viên còn thấp. Trong một năm học, 59,3% sinh viên chỉ đọc từ 05 - 10 cuốn đứng; sinh viên đọc dưới 05 cuốn/năm chiếm 30,4%, thậm chí có

sinh viên chỉ đọc 3 - 5 cuốn/ năm. Chỉ có 9,63% sinh viên đọc từ 11 - 15 cuốn và số sinh viên đọc từ 16 cuốn trở lên chỉ chiếm 1,4%. Kết quả này cho thấy, số lượng sách báo sinh viên đọc trong một năm là không nhiều. Vì thế, việc tìm ra biện pháp phù hợp để kích thích sinh viên có thói quen đọc sách nhằm hỗ trợ tốt nhất cho việc học tập là vô cùng cần thiết.

4.1.7. Thói quen tìm kiếm thông tin

Bảng 7. *Nguồn tìm kiếm thông tin*

TT	Nguồn tìm kiếm	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Hỏi thầy cô, bạn bè	44	15,7
2	Đọc sách, tài liệu	32	11,4
3	Tìm kiếm trên mạng Internet	204	72,9

Từ Bảng 7 cho thấy, khi muốn tìm kiếm thông tin, chỉ có 15,7% sinh viên hỏi thầy cô, bạn bè; 11,4% sinh viên tìm kiến thông tin thông qua đọc sách, tài liệu; đặc biệt có đến 72,9% sinh viên tìm kiếm thông tin trên mạng Internet. Tỷ lệ này cho thấy sự tiện lợi của mạng Internet thu hút sinh viên hơn nhiều so với việc tìm sách đọc. Việc đọc sách để tìm kiếm thông tin ít được sinh viên chú trọng. Khi muốn biết điều gì, sinh viên thường tìm kiếm trên mạng Internet, mặc dù sách, giáo trình, tài liệu tham khảo tại thư viện có nhiều ưu thế so với thông tin sinh viên tìm kiếm trên mạng Internet: sách tại thư viện được tuyển chọn; các giáo trình, tài liệu đã được thẩm định bởi các hội đồng khoa học, hàm chứa lượng thông tin lớn và đa dạng, nội dung phù hợp, thường xuyên đổi mới, cập nhật, đảm bảo theo danh mục các học phần được xác định trong chương trình đào tạo của Nhà trường, đáp ứng đầy đủ mục đích nghiên cứu, học tập hiệu quả cho sinh viên.

Thực trạng trên cho thấy thói quen đọc sách của sinh viên ngành GDMN ở Trường CĐSP Trung ương Nha Trang bị hạn chế và văn hóa đọc của sinh viên có xu hướng giảm sút. Một số đánh giá chung về kết quả khảo sát thực trạng văn hóa đọc của sinh viên trường CĐSP Trung ương Nha Trang như sau:

- Trong thời gian qua, Nhà trường đã tạo môi trường đọc khá thuận lợi cho sinh viên với hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị tương đối đồng bộ. Số lượng giáo trình, sách tham khảo cũng được bổ sung tương đối đa dạng về chủng loại, phong phú về nội dung. Điều này đã đáp ứng cơ bản nhu cầu đọc của cán bộ, giảng viên và sinh viên Nhà trường. Trung tâm Thông tin - Thư viện đã tổ chức Ngày Sách và Văn hóa đọc Việt Nam nhằm tuyên truyền giới thiệu các

cuốn sách hay, thiết thực tới cán bộ giảng viên và sinh viên, góp phần thúc đẩy phong trào sưu tầm, đọc sách trong toàn trường như: thi xếp sách nghệ thuật, thi giới thiệu sách hay, nghe chuyên đề "Mật mã của sách". Một số sinh viên có nhu cầu đọc cao đối với các tài liệu chuyên môn và biết sử dụng nguồn tra cứu đa dạng, hiện đại (chủ yếu là từ Internet). Với mục đích đọc sách, tài liệu chủ yếu là phục vụ nhu cầu học tập và mở rộng kiến thức nên nhu cầu đọc của sinh viên hướng vào các loại sách chuyên ngành theo các dạng tài liệu trên giấy và điện tử.

- Kết quả phỏng vấn sinh viên về vai trò, tầm quan trọng của việc đọc sách, tài liệu trong quá trình học tập cho thấy, đa số ý kiến đều cho rằng việc đọc sách, nghiên cứu tài liệu có vai trò rất quan trọng. Tuy nhiên, kết quả khảo sát ở trên cho thấy rất nhiều hạn chế như: sinh viên chưa có thói quen đọc sách thường xuyên; chưa dành nhiều thời gian cho việc đọc; chưa có phương pháp tự học, tự nghiên cứu có hiệu quả thông qua việc đọc sách; số lượng sách, tài liệu sinh viên đọc trong một năm còn hạn chế; chưa đánh giá được đúng mức về nguồn tìm kiếm tài liệu, chủ yếu tìm thông qua internet; không có ý thức lập kế hoạch đọc, còn đọc tùy hứng… Nguyên nhân chính dẫn đến thực trạng này là tâm lý học đối phó, chỉ học và đọc sách, nghiên cứu tài liệu khi các kỳ thi đã tới gần, chỉ đọc khi giảng viên yêu cầu hoặc sắp làm bài kiểm tra, thi kết thúc học phần hay thực hiện bài tập thu hoạch, khóa luận tốt nghiệp. Tức là chỉ khi bị áp chế, bắt buộc thì sinh viên mới có ý thức đọc và việc đọc mang tính tạm thời. Điều đó đã khiến sinh viên không tạo được tính chủ động tích cực trong học tập, nghiên cứu và tạo thói quen đọc sách. Vì thế, sinh viên trở nên thụ động trong việc đọc và nghiên cứu tài liệu, sách báo để tìm kiếm thông tin, trau dồi kiến thức phục vụ cho việc tự học và nghiên cứu khoa học. Sự thụ động đó làm cho văn hóa đọc của sinh viên ngày càng giảm sút.

4.2. Một số giải pháp nâng cao văn hóa đọc cho sinh viên

4.2.1. Tăng cường tổ chức các hoạt động liên quan đến văn hóa đọc

- Nhằm nâng cao hơn nữa nhận thức về văn hóa đọc cho sinh viên, Nhà trường tiếp tục tăng cường tổ chức các hoạt động tuyên truyền để nâng cao nhận thức và phát triển văn hóa đọc cho sinh viên như tổ chức các chuyên đề, cuộc thi về sách; khuyến khích sinh viên tham gia nghiên cứu khoa học, hoặc có sáng kiến, sáng tạo trong quá trình học tập. Thông qua việc tìm kiếm tài liệu, thu thập và xử lý thông tin, dần dần sinh viên hình thành thói quen đọc, thói quen đến thư viện. Để làm tốt điều này, Đoàn Thanh niên, Hội sinh viên tiếp tục phối hợp với các đơn vị chức năng trong Nhà trường tăng cường tổ chức các hoạt động tuyên

truyền giáo dục nhằm nâng cao nhận thức về văn hóa đọc và phát triển văn hóa đọc cho sinh.

- Tăng cường các hoạt động tuyên truyền giáo dục, hưởng ứng Ngày sách và bản quyền thế giới 23/4, Trung tâm Thông tin - Thư viện tăng cường tổ chức các hoạt động hưởng ứng ngày sách và bản quyền thế giới để tôn vinh sách, tác giả, tác phẩm, tôn vinh những người làm việc ở lĩnh vực xuất bản, phát hành, thư viện và tuyên truyền tới công chúng. Các hoạt động có thể tổ chức như: triển lãm sách, báo, tạp chí; tổ chức hội nghị bạn đọc; thi đọc sách, xếp sách, thuyết trình, giới thiệu về sách; phối hợp với các nhà xuất bản, nhà sách tặng sách và bán sách trợ giá, giảm giá cho sinh viên … nhằm khuyến khích, đưa phong trào đọc sách, báo trở thành nét đẹp văn hóa trong Nhà trường.

4.2.2. Xây dựng thói quen đọc sách

Để định hướng được nhu cầu và thói quen đọc cho sinh viên, cần giúp sinh viên biết chọn lọc nội dung tài liệu cần đọc sao cho phù hợp cho nhu cầu của bản thân, biết lĩnh hội nội dung đã đọc, biết vận dụng các kỹ thuật đọc, quan sát và ghi chép, hệ thống nội dung để vận dụng vào thực tiễn những kiến thức đọc được. Giải pháp tạo thói quen đọc sách cho sinh viên sẽ giúp sinh viên chủ động học tập, nghiên cứu và rèn luyện bản thân trong quá trình học tập. Để làm tốt điều này, cần có sự phối hợp đồng bộ của các đơn vị chức năng trong Nhà trường, đặc biệt là vai trò của đội ngũ cố vấn học tập, các giảng viên bộ môn, các cán bộ quản lý Trung tâm Thông tin - Thư viện và đặc biệt là của bản thân mỗi sinh viên.

4.2.3. Hướng dẫn và tạo điều kiện cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu có hiệu quả thông qua việc đọc sách

Mỗi giảng viên bộ môn thông qua các học phần trong chương trình đào tạo, chọn lọc, định hướng cho sinh viên những giáo trình, tài liệu tham khảo cần thiết; tăng cường nội dung tự học, yêu cầu sinh viên phải đọc giáo trình, tài liệu tham khảo để bổ sung, tích lũy kiến thức đáp ứng chuẩn đầu ra của môn học nhằm hình thành thói quen đọc cho sinh viên. Mặt khác, cán bộ giảng viên tham gia nhiều hơn đến các hoạt động của thư viện như góp ý, đề xuất bổ sung tài liệu, khai thác nguồn tài liệu của thư viện và khuyến khích sinh viên sử dụng tài liệu của thư viện góp phần phát triển văn hóa đọc cho sinh viên.

Trung tâm Thông tin - Thư viện tổ chức thực hiện chương trình hướng dẫn kỹ năng đọc sách, tra cứu tìm kiếm thông tin và sử dụng thư viện cho sinh viên vào đầu năm học, tạo điều kiện, phục vụ tốt nhất để sinh viên được tiếp xúc với sách nhanh chóng, đáp ứng nhu cầu đọc của người đọc.

Có sự phối hợp giữa giảng viên và bộ phận thư viện trong công tác giới thiệu sách cho sinh viên, giúp sinh viên biết lựa chọn nội dung cần đọc; biết định hướng nguồn tài liệu cần thiết cho bản thân; biết tiếp thu nội dung đã đọc; biết vận dụng các kỹ thuật đọc như ghi chép, tóm tắt nội dung; biết vận dụng vào thực tiễn những nội dung đọc và qua đó phát triển nhu cầu và kỹ năng đọc cho sinh viên.

4.2.4. Đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, hiện đại hóa Trung tâm Thông tin – Thư viện

Đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, hiện đại hóa Trung tâm Thông tin – Thư viện là điều kiện quan trọng trong đáp ứng yêu cầu đổi mới phương pháp dạy - học, là yếu tố không thể thiếu để nâng cao văn hóa đọc cho sinh viên. Hiện tại, Trung tâm Thông tin - Thư viện Nhà trường mặc dù đã đáp ứng được phần lớn nhu cầu sách, giáo trình cho sinh viên, nhưng việc phát triển nguồn lực thông tin, hoạt động chia sẻ nguồn lực thông tin vẫn chưa đủ mạnh, số lượng và chất lượng nguồn tin trao đổi chưa thật cao. Vì vậy, cần đa dạng hóa nguồn tư liệu thư viện điện tử, liên kết hoạt động, thực hiện chia sẻ nguồn lực với các thư viện khác nhằm tăng cường nguồn tài nguyên thông tin nhằm đáp ứng, thỏa mãn nhu cầu đọc sách, tra cứu tài liệu, tìm kiếm thông tin của sinh viên. Không ngừng bổ sung đa dạng các tài liệu, giáo trình, sách chuyên ngành cho hoạt động dạy và học của giảng viên và sinh viên.

5. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù sinh viên có nhận thức được tầm quan trọng của việc đọc sách, tài liệu để phục vụ cho việc học tập và nghiên cứu, tuy nhiên đa số các sinh viên vẫn chưa có thói quen đọc sách thường xuyên vào những lúc rảnh rỗi; chưa dành nhiều thời gian cho việc đọc; chưa có phương pháp tự học, tự nghiên cứu có hiệu quả thông qua việc đọc sách; số lượng sách, tài liệu sinh viên đọc trong một năm còn hạn chế. Xuất phát từ thực trạng trên, một số biện pháp đã được đề xuất nhằm nâng cao văn hóa đọc cho sinh viên ngành GDMN: Tăng cường tổ chức các hoạt động liên quan đến văn hóa đọc; xây dựng thói quen đọc sách cho sinh viên; hướng dẫn và tạo điều kiện cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu có hiệu quả thông qua việc đọc sách; đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị, hiện đại hóa Trung tâm Thông tin – Thư viện. Với các biện pháp này, chúng tôi hy vọng sẽ góp phần nâng cao văn hóa đọc của sinh viên trong Nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Lê Thị Thúy Hiền (2010), *Thực trạng văn hóa đọc của sinh viên chuyên ngành Thư viện Thông tin, trường Đại học Văn hóa Hà Nội*. Truy cập tại http://dlib.huc.edu.vn.
2. Trần Thị Minh Nguyệt (2009), "Văn hóa đọc trong xã hội thông tin", *Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật*, 297, tr. 29-31.
3. Trần Thị Minh Nguyệt (2016), "Giáo dục văn hóa đọc trong thư viện trường tiểu học ở Hà Nội", *Tạp chí Thư viện Việt Nam*, Tập 61 (5), tr. 6-13.
4. Phạm Văn Phê (2023), "Xây dựng văn hóa đọc cho sinh viên đại học, cao đẳng trong kỷ nguyên số", *Tạp chí Văn hóa Nghệ thuật*, số 536.
5. Nguyễn Chí Trung (2020), "Thực trạng văn hóa đọc của sinh viên Đại học Quốc gia Hà Nội", *Tạp chí Thông tin và Tư liệu*, số 4.

ỨNG DỤNG PHƯƠNG PHÁP GHI NHỚ TỪ KHOÁ VÀO DẠY HỌC TIẾNG VIỆT Ở CẤP TIỂU HỌC

Hoàng Thị Hiền Lê

Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Vinh, Nghệ An

TÓM TẮT

Phương pháp ghi nhớ từ khoá lâu nay thường được sử dụng trong việc học ngôn ngữ thứ hai, mà chưa được chú trọng trong việc học ngôn ngữ mẹ đẻ. Với việc phát triển năng lực, phẩm chất đặc thù của người học trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, chúng tôi đề xuất ứng dụng phương pháp ghi nhớ từ khoá vào dạy học Tiếng Việt bậc tiểu học trên cơ sở phân tích ngữ liệu sách giáo khoa mới, phân tích tương quan giữa bốn kĩ năng đọc, viết, nói, nghe để xác định mối liên kết đặc trưng. Thông qua hệ thống từ khoá được thiết lập, quá trình dạy học bốn kĩ năng sẽ có sự xâu chuỗi liền mạch, người dạy và người học cũng làm chủ được quá trình phân tích, tiếp nhận và tái lập văn bản. Từ đó, các kĩ năng mở rộng vốn từ, tìm chủ đề, phát hiện cấu trúc ngữ pháp, tập làm văn, liên hệ bài học sẽ trở nên khoa học hơn.

Từ khoá: *Ghi nhớ; từ khoá; Tiếng Việt; tiểu học*

1. Giới thiệu

1.1. Cơ sở tiếp cận

Với việc phát triển phẩm chất, năng lực đặc thù của người học trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, các phương pháp dạy và học môn tiếng Việt trên cả bốn kĩ năng vẫn thường xuyên được nghiên cứu, đổi mới. Có thể kể đến các công trình về phương pháp dạy tiếng Việt như "*Bàn về dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học theo hướng tiếp cận năng lực"* của Trần Thế Sơn trên website của Bộ giáo dục và đào tạo, "*Phương pháp dạy học ngôn ngữ sử dụng tình huống"* của Đào Duy Tùng (2016), các công trình nghiên cứu về từng kỹ năng cụ thể như "*Định hướng đánh giá năng lực viết của học sinh tiểu học"* của Lê Ngọc Tùng Khanh (2015)*, hay "Định hướng dạy học đọc hiểu văn bản văn học cho học sinh lớp 1 trong bộ sách Kết nối"* của Vũ Thị Thương (2021). Từ nhiều phương pháp tiếp cận, trên cơ sở kinh nghiệm đã áp dụng vào quá trình dạy học ngoại ngữ hai, chúng tôi đề xuất phương pháp ghi nhớ từ khoá trong việc giảng dạy môn tiếng Việt tiểu học. Lý thuyết này đã bắt đầu được đề cập trong Atkinson & Raug (1975). Phương pháp ghi nhớ từ khoá là một cách thức

để lưu trữ và tìm kiếm thông tin dựa trên việc được gắn từ khóa với nội dung cần lưu trữ. Phương pháp này giúp tăng cường khả năng ghi nhớ và tìm kiếm thông tin một cách hiệu quả. Phương pháp ghi nhớ từ khoá dựa trên một số nguyên lý của tâm lý học nhận thức, đặc biệt là lý thuyết về bộ nhớ và học tập của con người. Các lý thuyết chính bao gồm: Lý thuyết mã hoá kép (Dual-coding Theory**)** được phát triển bởi Allan Paivio, lý thuyết này cho rằng thông tin được mã hoá trong bộ nhớ theo hai cách là ngôn ngữ (verbal) và hình ảnh (visual). Nếu chúng ta sử dụng cả hai phương thức này cùng lúc sẽ cải thiện khả năng ghi nhớ và hồi tưởng thông tin. Lý thuyết ghi nhớ hoạt động (Active Memory Theory): Lý thuyết này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc học tập tích cực, nơi học sinh tham gia vào quá trình học tập thông qua các hoạt động như viết, nói, hoặc vẽ, giúp củng cố kiến thức trong bộ nhớ dài hạn.

Phương pháp ghi nhớ từ khoá là một chiến lược học tập trung vào việc sử dụng từ khoá để giúp học sinh ghi nhớ thông tin một cách hiệu quả. Đây là một kỹ thuật thường được sử dụng trong việc học ngôn ngữ và có thể được áp dụng trong việc dạy và học tiếng Việt ở cấp tiểu học. Phương pháp này giúp học sinh nhớ từ vựng, cấu trúc câu và các kiến thức ngôn ngữ khác một cách dễ dàng hơn thông qua việc liên kết từ khoá với hình ảnh, âm thanh hoặc các tình huống cụ thể.

1.2. Cách thức gọi tên "từ khoá"

Trong việc học ngoại ngữ thứ hai, tính hiệu quả của phương pháp ghi nhớ từ khoá đã được khẳng định và phổ biến rộng rãi. Bắt đầu từ năm 1975, phương pháp này với những nguyên lý cơ bản đã chính thức được đặt tên là Keyword Method bởi hai nhà nghiên cứu Atkinson & Raugh (1975). Dựa vào những nguyên lý trong quá trình học ngoại ngữ hai, chúng tôi đã phân tích thử nghiệm để hoạt động phù hợp với việc học tiếng Việt - ngôn ngữ mẹ đẻ. Tầm quan trọng của từ khóa đã được thể hiện ngay từ tên của phương pháp này. Nguyên tắc đầu tiên người sử dụng cần tuân thủ là từ khóa được chọn phải là từ mà người học có thể dễ dàng truy xuất từ bộ nhớ sau quá trình tiếp cận văn bản, đề bài và sử dụng một cách logic, khoa học. Đó là những từ dễ thuộc, dễ nhớ để hiểu biết về văn bản. Đồng thời, đó cũng là những từ gợi ra định hướng để liên hệ, mở rộng bài học đã cho.

Chúng ta có thể lấy ví dụ với chủ điểm *"Uống nước nhớ nguồn",* đề tập làm văn *"Kể lại câu chuyện về một nhân vật lịch sử mà em đã đọc, đã nghe"* (trang 45, SGK Tiếng Việt 4, tập 2, bộ Kết nối tri thức với cuộc sống, NXB Giáo dục Việt Nam). Trước khi lập dàn ý hay viết bài theo yêu cầu, người dạy có thể

hướng dẫn học sinh tìm các từ khoá liên quan đến chủ đề này theo tư duy suy luận: *Nhân vật lịch sử → anh hùng → chiến tranh → hoà bình → khâm phục → biết ơn → "uống nước nhớ nguồn"*.

Như vậy, từ yêu cầu của đề, người học đã có thể hình dung được những ý sẽ triển khai theo tư duy từ khoá đã được liệt kê, đồng thời hiểu được mối liên kết khoa học và chặt chẽ giữa kĩ năng viết và kĩ năng đọc hiểu, nói nghe có chủ đề chung là "uống nước nhớ nguồn".

Điều quan trọng của phương pháp ghi nhớ từ khoá nằm ở việc cung cấp cho người sử dụng một kết nối mật thiết giữa từ trong văn bản khóa và từ khoá, từ đó làm dày hơn các dấu hiệu trong trí nhớ (mental clues) dẫn họ đến các nội dung liên quan cần triển khai. Vì vậy, so với phương pháp lập dàn ý truyền thống, phương pháp này hoàn toàn có thể đẩy nhanh quá trình người học đưa từ khoá hiệu quả vào bộ nhớ, truy xuất từ thành các ý cụ thể với các dấu hiệu sẵn có trong não bộ. Bên cạnh đó, phương pháp ghi nhớ từ khoá cho ra các kết quả rất khả quan khi kiểm tra tính ứng dụng của phương pháp trong khả năng ghi nhớ các loại từ: danh từ, động từ, tính từ… rất tích cực. Vì vậy, có thể thấy rằng phạm vi sử dụng của phương pháp ghi nhớ từ khoá là không giới hạn và có thể áp dụng được cho nhiều loại từ.

2. Phương pháp tiếp cận

Phương pháp ghi nhớ từ khoá là một công cụ hữu ích trong việc dạy và học tiếng Việt ở tiểu học. Bằng cách sử dụng các liên kế giữa hình ảnh và âm thanh, học sinh có thể ghi nhớ từ vựng và cấu trúc ngữ pháp một cách dễ dàng và lâu dài. Tuy nhiên, để áp dụng thành công phương pháp này, cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng và sự phối hợp chặt chẽ giữa giáo viên, học sinh và phụ huynh. Việc kết hợp phương pháp ghi nhớ từ khoá với các phương pháp giảng dạy khác sẽ giúp nâng cao chất lượng giáo dục và phát triển toàn diện kỹ năng ngôn ngữ của học sinh. Bài viết sử dụng các phương pháp phân tích, tổng hợp, hệ thống hóa, khái quát hóa các tài liệu lý luận có liên quan đến nội dung nghiên cứu. Đồng thời, chúng tôi cũng sử dụng phương pháp quan sát, tổng kết kinh nghiệm, nghiên cứu sản phẩm hoạt động nhằm tìm hiểu thực tiễn về việc sử dụng từ khoá trong quá trình dạy học môn tiếng Việt để có những đề xuất phù hợp với việc dạy và học.

3. Nội dung nghiên cứu

Phương pháp ghi nhớ từ khoá không chỉ hỗ trợ trong việc học từ vựng mà còn có thể áp dụng hiệu quả trong việc phát triển năng lực đọc hiểu và kỹ năng

viết cho học sinh tiểu học. Dưới đây là nội dung cụ thể trong quá trình vận dụng từ khoá ở từng kỹ năng.

3.1. Phương pháp ghi nhớ từ khoá trong việc phát triển năng lực đọc hiểu

Đọc hiểu là năng lực nhận thức yêu cầu khả năng tích hợp thông tin trong văn bản với tri thức người đọc, cũng là quá trình tương tác giữa một người đọc với một văn bản (Võ Thị Thương, 2021). Đây là một quá trình tư duy có chủ tâm, trong quá trình này, ý nghĩa được kiến tạo thông qua sự tương tác giữa văn bản và người đọc". Trong các năng lực văn học, năng lực đọc hiểu được xem là quan trọng nhất vì tất cả các năng lực khác đều liên quan đến đọc hiểu, được phát triển trên nền tảng của đọc hiểu văn bản. Mục tiêu trọng tâm trong dạy học Tiếng Việt ở cấp tiểu học là phát triển kỹ năng đọc- hiểu, từ đó mới hình thành nền tảng tốt cho kỹ năng viết (bao gồm viết chính tả và làm văn).

Năng lực đọc hiểu văn bản là vấn đề đã được nghiên cứu nhiều nhưng vẫn cần được nhìn nhận sâu và kĩ hơn nữa. Bám sát mục tiêu phát triển năng lực của chương trình giáo dục phổ thông môn ngữ văn năm 2018, tác giả đề xuất sử dụng từ khoá trong quá trình đọc hiểu để giúp học sinh hình thành tư duy logic, khả năng chủ động trong phát triển các kĩ năng của bản thân.

Trước hết, khi nhận thức được từ khoá trong văn bản, học sinh sẽ tăng cường vốn từ vựng tiếng Việt cần thiết. Từ khoá giúp người học nhận diện và hiểu nghĩa của các từ quan trọng trong văn bản. Khi gặp một từ mới trong khi đọc, học sinh có thể tạo ra một từ khoá dễ nhớ liên quan đến từ đó bằng cách liên kết với hình ảnh hoặc một tình huống cụ thể. Chẳng hạn như, với văn bản "Khu bảo tồn động vật hoang dã Ngô Rông Gô Rô" trong SGK Tiếng Việt 4, tập 2 (Bộ Kết nối tri thức), trang 113, người học sẽ bắt gặp các từ "bảo vệ", "động vật",…; giáo viên có thể hướng dẫn các bạn liên kết những từ đó với hình ảnh về thiên nhiên hoang dã, động vật trong rừng hay một bức tranh về sự tàn phá động vật. Qua những liên kết, học sinh sẽ tìm được các từ vựng liên quan như: bảo tồn tự nhiên, vẻ đẹp nguyên sơ… đây chính là những từ mới thú vị, ý nghĩa phát triển tư duy ngôn ngữ.

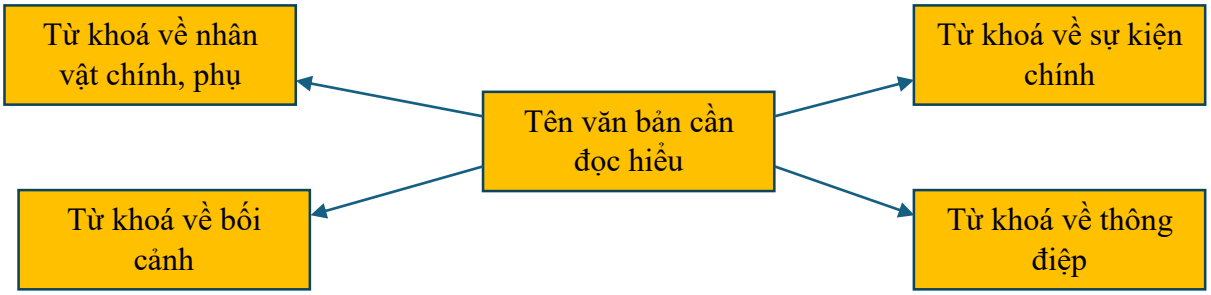
Ngôn ngữ là công cụ của giao tiếp và tư duy. Dạy học tiếng Việt ở trường tiểu học trước hết là dạy cho học sinh có khả năng sử dụng công cụ ấy một cách hiệu quả nhất trong học tập và đời sống… Nếu hướng dẫn được học sinh kĩ năng nêu từ khoá, xác định từ khoá, phát triển từ khoá…; giáo viên sẽ yên tâm về tư duy ngôn ngữ, học sinh có thể tự tin ứng dụng ngôn ngữ ấy vào các môi trường khác nhau.

Vai trò thứ hai của việc sử dụng từ khoá trong bài đọc hiểu đó là khả năng hiểu và nhớ ý chính của văn bản. Qua các từ khoá tìm được, học sinh có thể tóm tắt ý chính của đoạn văn, đoạn thơ. Ngoài ra, học sinh cũng có thể tạo ra một danh sách các từ khoá quan trọng để tóm tắt nội dung của từng đoạn hoặc cả bài đọc. Ví dụ trong bài đọc "Tình bạn", trang 68, sách Tiếng Việt 5 tập 1 bộ sách Cánh diều, các từ khoá liệt kê được là: tình bạn, mùa hè, quê hương, biển xanh, ô nhiễm… với nội dung là sự gắn kết của hai bạn nhỏ từ một tình yêu chung với môi trường, quê hương (rừng, biển). Qua đó, giáo viên có thể định hướng các từ khoá liên quan như "bảo vệ môi trường", "vẻ đẹp của biển", "tình bạn đẹp" giúp học sinh dễ dàng nhớ lại nội dung chính của bài.

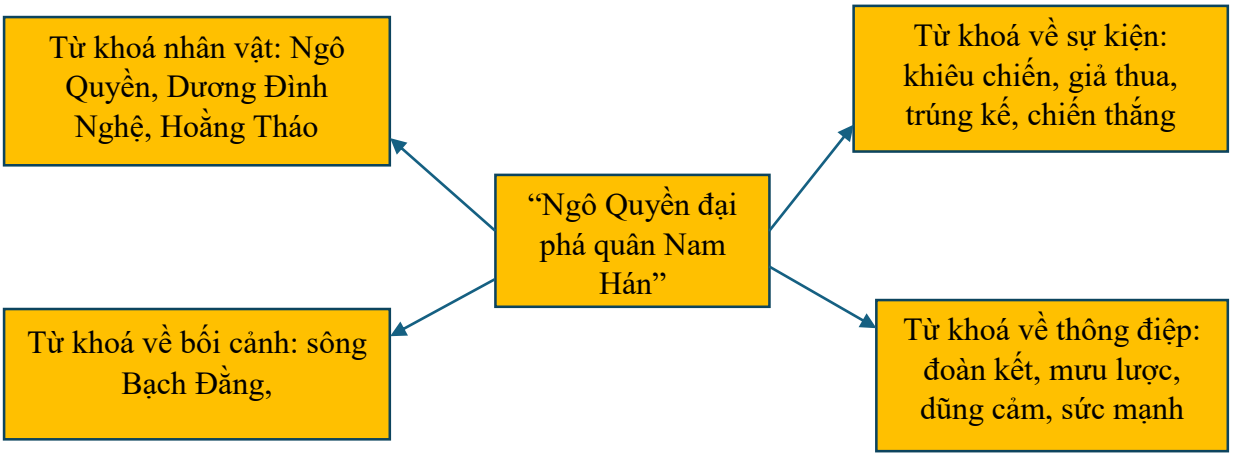
Ở năng lực đọc hiểu của học sinh tiểu học, ngoài việc tập đọc và hiểu văn bản về nội dung, nghệ thuật; người dạy cũng cần định hướng cho học sinh bước đầu mở rộng chủ đề, có những bài học liên hệ, nâng cao. Đây là nền tảng quan trọng để lứa tuổi tiểu học có thể tiếp cận tốt bài đọc hiểu phức tạp hơn ở bậc Trung học cơ sở. Trong quá trình bồi dưỡng năng lực đọc hiểu, thông qua việc nhận thức bằng từ khoá, học sinh sẽ nối từ viết thành câu văn hay, đoạn văn ý nghĩa. Bởi vậy, đọc hiểu là một quá trình nhận biết thông tin từ những góc nhìn tinh tế thông qua quan sát, cảm nhận, hiểu biết của bản thân. Đọc hiểu cũng cần đến sự nhạy cảm của tâm hồn để cảm nhận hết tư tưởng, tình cảm mà tác giả gửi gắm qua văn bản. Qua đó người đọc thấy được cái hay, hiểu được tác phẩm và cảm nhận được vẻ đẹp của nội dung, nghệ thuật được gửi gắm.

Qua kĩ năng gọi tên từ khoá, học sinh bắt đầu phát triển vốn từ vựng, hình thành khả năng hiểu, nhớ ý chính văn bản và cuối cùng là suy luận, kết nối thông tin trong - ngoài văn bản. Khi đọc đoạn văn, câu chuyện hay tác phẩm văn học, người học có thể sử dụng từ khoá để xác định nhân vật chính, bối cảnh, sự kiện quan trọng, từ đó suy luận ra thông điệp chính của câu chuyện. Văn bản đọc hiểu là một tập hợp kí hiệu (hình thức) để biểu đạt một ý nghĩa, hàm chứa một thông điệp (nội dung). Quá trình tiếp nhận văn bản là quá trình người đọc sử dụng thao tác tư duy để kiến tạo ý nghĩa văn bản. Các thao tác được sử dụng rất đa dạng, phong phú trên kiến thức nền của người đọc. Những từ khoá về kiến thức nền chính là những kinh nghiệm, kiến thức về thế giới, kiến thức về cấu trúc tổng thể của văn bản, kiến thức về ngôn ngữ đích mà người đọc có thể vận dụng khi tiếp cận văn bản.

Với thao tác này, ta có thể hình dung sơ đồ từ khoá như sau:



Chẳng hạn đối với bài đọc "Ngô Quyền đại phá quân Nam Hán", SGK tiếng Việt 4 tập hai bộ sách Cánh Diều, trang 49:



Sơ đồ này cung cấp định hướng để học sinh gọi tên được những từ khoá ngắn gọn, dễ hiểu và liên quan đến các nội dung quan trọng của văn bản. Như vậy, không chỉ khả năng vốn từ được nâng cao, mà kĩ năng suy luận, tư duy khoa học cũng sẽ được phát triển. Dựa vào các vai trò của phương pháp ghi nhớ từ khoá trong phát triển năng lực đọc hiểu, chúng tôi lần lượt tiến hành các bước ở văn bản cụ thể trong SGK Tiếng Việt 5 xuất bản năm 2024 bộ Kết nối tri thức tập 2, Bài 21 tuần 12 chủ đề "*Trên con đường học tập*" (Huệ Triệu), trang 105:

Văn bản *"Thế giới trong trang sách"* Bước 1: Từ khoá tìm được trong văn bản *(Những từ được đánh dấu)*	**Bước 2: Từ khoá suy luận được**	**Bước 3: Ý chính của văn bản**	**Bước 4: Liên hệ từ văn bản**
Trang sách mở ra thế giới diệu kì: Trên bầu trời những vì sao lấp lánh	Đẹp đẽ Mới lạ	→ Cuộc sống thật đẹp đẽ, mới lạ đằng sau	- Bài học làm người.

Văn bản *"Thế giới trong trang sách"* Bước 1: Từ khoá tìm được trong văn bản *(Những từ được đánh dấu)*	**Bước 2: Từ khoá suy luận được**	**Bước 3: Ý chính của văn bản**	**Bước 4: Liên hệ từ văn bản**
Mặt biển xanh, cánh buồm nâu trong nắng Sau cơn mưa hiện bảy sắc cầu vồng. Trang sách trả lời câu hỏi tuổi thơ Vũ trụ bao la bao điều bí mật Trái đất rộng có chân người chinh phục Mặt trăng hiền giấu chú Cuội ở đâu? Trang sách thắp lên ngọn lửa khát khao Những ước mơ có dáng hình xứ sở Những ước mơ tuổi thơ luôn rộng mở Con đường dài tít tắp đợi mong ta. Bài học nào trong trang sách thiết tha Nhân nghĩa bao đời cha ông gìn giữ Như dòng sông sẽ chảy về biển cả Lớn khôn rồi vẫn nhớ tiếng mẹ ru.	Khám phá Rực rỡ Ấu thơ Kì lạ Mộng mơ Khát vọng Tương lai Thế hệ Biết ơn Tiếp nối Phát huy	những trang sách. -> Tuổi ấu thơ của mỗi người đã lớn lên cùng trang sách. → Sách sẽ theo mỗi người để chắp cánh những ước mơ của tương lai, để gìn giữ và phát huy những giá trị bền vững của các thế hệ.	- Giá trị sâu sắc. - Nuôi dưỡng tâm hồn. - Tầm quan trọng của trang sách.

Phương pháp nâng cao năng lực đọc hiểu của học sinh tiểu học thông qua dạng thức từ khoá sẽ giúp học sinh ghi nhớ bằng tư duy logic, tránh được việc học vẹt, học thuộc mà không hiểu; phù hợp với định hướng phát triển năng lực và phẩm chất của người học ở Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 hiện nay. Vận dụng được phương pháp này trong học tiếng Việt nói chung sẽ cải thiện được cả năng lực giao tiếp của người học.

3.2. Phương pháp ghi nhớ từ khoá trong việc phát triển kỹ năng viết

Bên cạnh kỹ năng đọc hiểu, viết là một trong những kĩ năng quan trọng để hình thành tư duy ngôn ngữ cho học sinh tiểu học. Viết giữ vai trò chủ chốt trong đánh giá kết quả học tập tiếng Việt vì sản phẩm viết phản ánh quá trình học tập tổng thể của học sinh, liên quan đến kết quả biết sử dụng ngôn từ, biết vận dụng vào các môn học khác. Thông qua sản phẩm viết, học sinh còn thể hiện những suy nghĩ, thái độ, tình cảm, quan điểm của mình đối với cuộc sống xung quanh (Lê Ngọc Tường Khanh, 2015).

Sử dụng từ khoá để phát triển kĩ năng viết bao gồm viết từ, viết câu, viết đoạn sẽ thể hiện tổng hợp những năng lực học sinh đã được hình thành và rèn luyện trong các phân môn Tiếng Việt. Ngoài ra, kết quả học tập của các môn học khác cũng có thể được phản ánh thông qua việc viết. Khi học sinh thực hiện một văn bản viết chính là lúc các em thể hiện kĩ năng tạo lập văn bản, kĩ năng tổng hợp kiến thức, kĩ năng tìm kiếm thông tin, kĩ năng giao tiếp, kĩ năng hợp tác… Chúng tôi đề xuất lần lượt các bước vận dụng từ khoá để hoàn thiện kĩ năng viết: lập kế hoạch, phát triển ý tưởng, tiến hành viết câu, đoạn và kiểm tra, chỉnh sửa.

Bước 1 - Lập kế hoạch viết: Học sinh tạo ra danh sách các từ khoá liên quan đến chủ đề viết (yêu cầu của đề bài) từ khái quát đến chi tiết, từ đó định hình cấu trúc bài biết và phát triển thành các luận điểm nhỏ.

Bước 2 - Phát triển ý tưởng: Triển khai mở rộng các từ khoá đặc sắc từ những từ khoá ban đầu ở bước 1. Những từ ngữ chất lượng có thể kích thích trí tưởng tượng và giúp học sinh phát triển ý tưởng viết. Liên kết các từ khoá với các hình ảnh hoặc câu chuyện cụ thể có thể giúp học sinh mở rộng ý tưởng và tạo ra nội dung phong phú hơn.

Bước 3 - Viết câu đoạn từ từ khoá: Suy nghĩ và tiến hành viết câu văn đúng, đoạn văn hay từ những từ khoá đã có (cũng là những ý có thể triển khai). Cuối cùng là sử dụng từ khoá để kiểm tra và chỉnh sửa bài viết. Sau khi hoàn thành bài viết, học sinh có thể xem lại danh sách từ khoá để đảm bảo rằng tất cả các ý chính đã được trình bày đầy đủ và rõ ràng.

Dựa vào các bước như trên, chúng tôi sẽ tiến hành phương pháp ghi nhớ với một vài từ khoá khi luyện tập đề bài sau: *Tả một cảnh biển đảo em đã được thấy tận mắt hoặc xem trên phim ảnh*. (SGK Tiếng Việt 5, tập 1, bộ Kết nối tri thức, trang 67).

Yêu cầu đề	**Bước 1: Kế hoạch viết qua từ khoá**	**Bước 2: Phát triển ý tưởng**	**Bước 3: Viết và kiểm tra, chỉnh sửa**
Tả một cảnh biển đảo em đã được thấy tận mắt hoặc xem	- Biển xanh, du lịch, mùa hè…	- Êm đềm, thơ mộng, hoang sơ, ấn tượng…	→ Mỗi mùa hè đến, cả gia đình em lại được cùng nhau du lịch đến những vùng đất thú vị trên dải đất hình chữ S. Một trong những địa điểm để lại ấn tượng lớn trong em chính là biển xanh thơ mộng, êm đềm nơi Nha Trang tươi đẹp.

Yêu cầu đề	Bước 1: Kế hoạch viết qua từ khoá	Bước 2: Phát triển ý tưởng	Bước 3: Viết và kiểm tra, chỉnh sửa
trên phim ảnh.	- Thời tiết, khung cảnh, bầu trời, cơn gió, hiện tượng khác…	- Yên bình, vắng vẻ trong xanh, mát mẻ, sạch sẽ, hài hoà…	→ Ở Nha Trang, bầu trời trong xanh không một gợn mây. Với thời tiết chỉ hai mùa dễ chịu, khung cảnh biển Nha Trang lúc nào cũng mát mẻ, không khí trong lành sạch sẽ.
	- Màu sắc, sự vật, cát biển… - Bình minh, hoàng hôn…	- Trắng xoá, vì sao lấp lánh, bức tranh đẹp đẽ… - Tia nắng, dịu nhẹ, rực rỡ…	→ Những bãi cát mịn trắng xoá nhấp nhô bên bờ biển dài màu xanh ngọc tạo nên một bức tranh hài hoà, đẹp đẽ. → Lần đầu tiên, em đã được ngắm bình minh trên biển từ lúc 5h sáng với những tia nắng đầu tiên trong ngày thật dịu nhẹ.

Trên đây là mô hình sơ lược khi chúng ta vận dụng việc gọi tên, tìm đúng từ khoá hiệu quả trong kĩ năng viết. Người dạy có thể áp dụng mô hình này trong việc hướng dẫn học sinh lập dàn ý khái quát, chi tiết. Mỗi ý lớn, ý nhỏ sẽ có những từ khoá tương ứng. Từ đó, việc viết câu, đoạn theo các luận điểm sẽ trở nên dễ dàng, khoa học. Chúng ta cần khuyến khích người học tự nghĩ các từ khoá của mình để hình thành các ý tưởng đa dạng với những câu văn phong phú, tránh xa các kiểu làm văn mẫu rập khuôn phụ thuộc vào giáo viên.

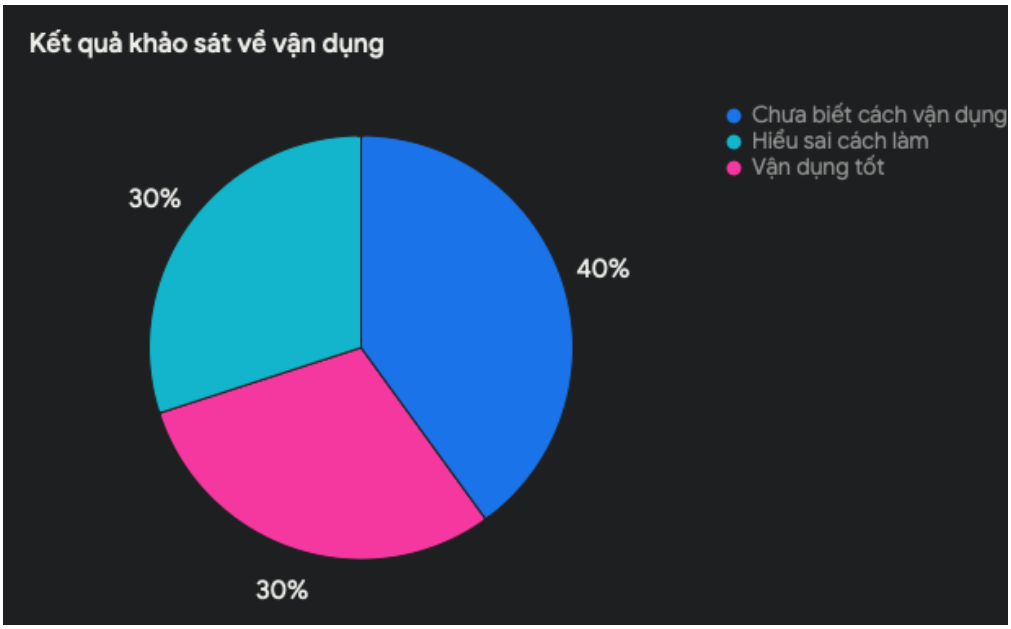
Viết là một kĩ năng ngôn ngữ, được xem là kĩ năng sáng tạo và mang tính chất tổng hợp cao. Vì thế, người dạy cần phát huy những ý tưởng sáng tạo, cách nhìn cuộc sống riêng của học sinh. Khi rèn luyện tư duy bằng từ khoá, học sinh học cách "sưu tập" thông tin, lựa chọn chúng để phản ánh những suy nghĩ và quan điểm của mình. Để làm được điều này, người học cần được rèn luyện tư duy hình tượng, óc quan sát, trí tưởng tượng; cần học cách sắp xếp những điều thu nhận được thành một hệ thống; khả năng tái hiện thông tin và diễn đạt chúng thông qua sự logic về từ khoá.

3.3. Khảo sát sự hiểu biết và vận dụng từ khoá trong quá trình dạy học

Đối tượng khảo sát: Chúng tôi đã tiến hành khảo sát 40 thầy cô dạy tiểu học trên địa bàn Thành phố Hà Nội (Trường Liên cấp Newton, Trường Marie Cuire Hanoi school, Trường Tiểu học Hoàng Mai).

Cách thức khảo sát thực trạng: Chúng tôi gửi phiếu đến từng thầy cô để thực hiện khảo sát. *Nội dung*: Yêu cầu thầy cô vận dụng kĩ thuật từ khoá trong việc tóm tắt văn bản đọc hiểu trong SGK Tiếng Việt lớp 5 Tập 1 (Bộ Cánh diều) trang 96: *"Cây phượng xóm Đông"*, sau đó viết câu văn, đoạn văn có chủ đề liên quan đến văn bản đó.

Kết quả thu được như sau:



Qua khảo sát, chúng tôi nhận thấy có 30% các thầy cô đã sử dụng khá tốt phương thức ghi nhớ văn bản bằng từ khoá trong quá trình dạy học, số thầy cô còn lại vẫn làm khá thô sơ hoặc chưa gọi tên nhuần nhuyễn, cô đúc và khoa học từ khoá liên quan đến văn bản, cũng như chưa viết những câu văn, đoạn văn hay để mở rộng thêm chủ đề của văn bản cho học sinh.

4. Kết luận

Phương pháp ghi nhớ từ khoá dù đã được sử dụng trong việc học ngoại ngữ hai từ lâu, nhưng việc áp dụng trong việc học tiếng Việt hay tiếng mẹ đẻ thì cần thời gian triển khai và đồng bộ hơn. Chúng tôi mong muốn đề xuất thử nghiệm phương pháp này trong quá trình giảng dạy chương trình sách giáo khoa mới cho học sinh tiểu học, đặc biệt với đối tượng lớp 5 mới bắt đầu từ tháng 9/2024. Việc tìm từ, đánh dấu, mở rộng vốn từ vốn đã quen thuộc với người dạy và người học; nhưng chúng ta cùng tạo thói quen gọi đó là những từ khoá

(keywords) sẽ mang đến tư duy khoa học, ý thức nhận diện văn bản có logic, chiều sâu. Đồng thời, hiểu đúng về "từ khoá" cũng sẽ giúp chúng ta gọi tên được ngôn ngữ chính xác, nâng cao được chất lượng các loại từ, mở ra kho từ đa dạng và phong phú nhất có thể. Thông qua kho tàng từ ngữ được đúc kết hay mở rộng, việc rèn luyện kĩ năng viết cho học sinh tiểu học sẽ trở nên dễ dàng và khoa học hơn. Học sinh cũng cảm thấy hứng thú, yêu thích môn tiếng Việt hơn.

Phương pháp ghi nhớ từ khoá là một công cụ hữu ích và hiệu quả trong việc phát triển năng lực đọc hiểu và kỹ năng viết đoạn văn, bài văn cho học sinh tiểu học. Bằng cách tạo ra các liên kết từ khoá, học sinh không chỉ cải thiện khả năng ghi nhớ từ vựng mà còn phát triển các kỹ năng tư duy, tổ chức ý tưởng và diễn đạt một cách mạch lạc và rõ ràng. Việc áp dụng phương pháp này đòi hỏi sự sáng tạo và linh hoạt từ phía giáo viên, cùng với sự kiên nhẫn và thực hành đều đặn từ phía học sinh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Richard C. Atkinson, Michael R. Raugh (1975), "An Application of the Mnemonic Keyword Method to the Acquisition of a Russian Vocabulary", *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory,* Vol. 104, No. 2/ 1975, pp. 126-133.
2. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) (2023), *Sách giáo khoa Tiếng Việt 4,* 2 tập, bộ "Kết nối tri thức với cuộc sống", Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Bùi Mạnh Hùng (Tổng Chủ biên) (2024), *Sách giáo viên Tiếng Việt 5,* 2 tập, bộ "Kết nối tri thức với cuộc sống", Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Lê Ngọc Tường Khanh (2015), "Định hướng đánh giá năng lực viết của học sinh tiểu học", *Tạp chí Khoa học Đại học Sư phạm TP HCM*, số 6 (71)/ 2015, tr. 177-185.
5. Trần Thế Sơn (2017), "Bàn về dạy học môn Tiếng Việt ở tiểu học theo hướng tiếp cận năng lực", 25/03/2017 (online), Available: https://moet.gov.vn/giaoducquocdan/giao-duc-tieu-hoc/Pages/default.aspx?ItemID=4553.
6. Nguyễn Minh Thuyết (Tổng Chủ biên kiêm Chủ biên) (2024), *Sách giáo khoa Tiếng Việt 5*, 2 tập, bộ "Cánh diều", Nxb Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

7. Nguyễn Minh Thuyết (Tổng Chủ biên kiêm Chủ biên) (2023), *Sách giáo khoa Tiếng Việt 4*, 2 tập, bộ "Cánh diều", Nxb Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
8. Vũ Thị Thương (2021), "Định hướng dạy học đọc hiểu văn bản văn học cho học sinh lớp 1 trong bộ sách Kết nối", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Thủ đô*, số 55/ 2021, tr. 59-68.
9. Đào Duy Tùng (2016), "Phương pháp dạy học ngôn ngữ sử dụng tình huống", *Tạp chí Đại học Cửu Long*, số 03/2016, tr. 33-39.

THIẾT KẾ TRÒ CHƠI PHÁT TRIỂN KỸ NĂNG SỬ DỤNG LỜI NÓI TRONG CUỘC SỐNG HÀNG NGÀY CHO TRẺ 3 - 6 TUỔI

Hoàng Thị Ngọc Mai[1], Nguyễn Hoa Phương[2*]

[1]Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

[2]Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Bài viết này nghiên cứu cơ sở lý luận và thực tiễn của việc thiết kế và sử dụng trò chơi dạy học nhằm phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ 3 - 6 tuổi. Thực trạng tổ chức hoạt động phát triển lời nói cho trẻ ở một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh được khảo sát và đánh giá. Các trò chơi được thiết kế trên cơ sở lý luận về trò chơi dạy học, nội dung, nhiệm vụ và phương pháp phát triển lời nói hàng ngày cho trẻ. Đồng thời theo sát chương trình giáo dục mầm non hiện hành, kết hợp với cơ sở thực tiễn.

Từ khóa: *Trẻ 3 - 6 tuổi; trò chơi giáo dục; kỹ năng sử dụng lời nói; phát triển ngôn ngữ*

1. Đặt vấn đề

Phát triển ngôn ngữ là một trong những nhiệm vụ quan trọng trong chương trình giáo dục mầm non. Nhờ ngôn ngữ, con người có thể giao lưu, trò chuyện với nhau. Thông qua đó, con người phát triển về tư duy, nhận thức, tình cảm, kỹ năng xã hội. Trong chương trình giáo dục mầm non, phát triển ngôn ngữ đóng vai trò là một nhiệm vụ cơ bản mà ở đó sẽ có những nội dung nhất định cho các lứa tuổi. Những nội dung này không thể dạy riêng lẻ hay tách thành những nội dung riêng, cũng không thể dạy trên lí thuyết mà cần phải vận dụng và kết hợp kiến thức vào thiết kế trò chơi nhằm giúp trẻ lĩnh hội kiến thức được dễ dàng. Do đó, việc xây dựng các trò chơi nhằm giúp trẻ phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày là một biện pháp tích cực, phù hợp trong việc phát triển ngôn ngữ cho trẻ.

Tình hình tổ chức trò chơi trong các hoạt động giáo dục trẻ ở TP. HCM diễn ra như thế nào? Dưới các hình thức nào? Cán bộ quản lý và giáo viên nhận thức như thế về nội dung giúp trẻ nói câu đúng hoàn cảnh giao tiếp? Việc tổ chức trò chơi có mang lại hiệu quả cao không? Đây là những câu hỏi cần được quan tâm, đánh giá và phân tích. Trên cơ sở đánh giá thực trạng, các trò chơi sẽ được thiết kế nhằm giúp trẻ 3-6 tuổi phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày. Đây cũng là nội dung chính trong nghiên cứu này.

2. Thực trạng tổ chức trò chơi phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ

2.1. Đối tượng và địa bàn khảo sát

Theo Niên giám thống kê năm 2022, tổng số giáo viên và cán bộ quản lý trên địa bàn TP. HCM trong năm học 2022 - 2023 là 25.217 người. Tuy nhiên, trong giới hạn của bài viết, chúng tôi đã chọn ra một số trường mầm non phân bố ở các quận/huyện để thực hiện khảo sát, cụ thể như ở Bảng 1.

2.2. Số lượng mẫu khảo sát

Số lượng mẫu được xác định dựa theo công thức của (Yamane, 1967): $n = \frac{N}{1+Ne^2}$, với n là số lượng mẫu cần xác định; N là số giáo viên/cán bộ quản lý đang công tác trên địa bàn khảo sát (Bảng 1); e là sai số cho phép, ở đây chọn $e = \pm 0{,}05$ (5%). Kết quả tính được số mẫu cần khảo sát là 378. Từ đó, xác định số đối tượng cần khảo sát như ở Bảng 2.

Bảng 1. *Số lượng giáo viên/cán bộ quản lý trên địa bàn TP. Hồ Chí Minh năm học 2022 - 2023*

TT	Quận/Huyện	Số lượng trường	Số lượng giáo viên/cán bộ quản lý
1	Quận 6	56	616
2	Quận 8	50	1.020
3	Quận 1	23	475
4	Bình Tân	101	1.941
5	Tân Phú	56	1.279
6	Bình Chánh	68	1.512
Tổng cộng		**354**	**6.843**

Bảng 2. *Số lượng giáo viên/cán bộ quản lý được khảo sát*

TT	Quận/Huyện	Số lượng trường	Số lượng giáo viên/cán bộ quản lý
1	Quận 6	1	30
2	Quận 8	1	30
3	Quận 1	1	26
4	Bình Tân	2	56
5	Tân Phú	1	26
6	Bình Chánh	1	30
Tổng cộng			**198**

2.3. Khảo sát thử

Khảo sát thử nhằm xác định độ tin cậy của bảng hỏi để làm cơ sở điều chỉnh những nội dung khảo sát chưa đạt yêu cầu. Đối tượng khảo sát thử sẽ chiếm 20% số lượng cần khảo sát thực. Kết quả khảo sát được xử lý bằng phần mềm SPSS.

2.4. Tiến hành khảo sát

Trong nghiên cứu này, 360 phiếu đã được phát cho các đối tượng khảo sát, là các giáo viên mầm non, cán bộ quản lý đang công tác tại một trong các trường mầm non trên địa bàn TP. HCM. Thời gian thực hiện khảo sát từ tháng 03/2024 đến tháng 05/2024 với các phương pháp điều tra bằng bảng hỏi và phỏng vấn sâu. Ngoài ra, để thu thập thông tin về nội dung, kế hoạch tổ chức trò chơi cho trẻ, phương pháp nghiên cứu hồ sơ được thực hiện với đối tượng là các kế hoạch tháng, tuần, giáo án… khi tổ chức hoạt động cho trẻ phát triển ngôn ngữ. Phương pháp quan sát cũng được sử dụng để đánh giá thực trạng tổ chức trò chơi cho trẻ 3 - 6 tuổi. Khả năng tiếp thu kiến thức, thái độ của trẻ khi tham gia vào trò chơi sẽ được quan sát trực tiếp. Địa điểm được lựa chọn là các trường mầm non Bến Thành (Quận 1), Rạng Đông (Quận 6), Trúc Đào (Bình Tân), Thiên Tuế (Bình Tân), Hướng Dương (Bình Chánh), Vàng Anh (Tân Phú) và trường 19/5 (Quận 8).

Các thông tin ghi nhận được qua các buổi dự giờ, quan sát sẽ được mô tả, ghi lại ngắn gọn và ghi hình nếu được phép. Các dữ liệu phỏng vấn sẽ được chuyển thành văn bản, phân tích nội dung để phân loại ý, một số nội dung sẽ được trích dẫn nguyên văn trong những trường hợp cần thiết. Thông tin phỏng vấn sẽ được dùng vào việc đối chiếu, so sánh để làm rõ kết quả điều tra. Đối với số liệu điều tra bằng bảng hỏi: Số liệu thu thập được trong quá trình điều tra sẽ được xử lý bằng phần mềm SPSS và phân tích, thống kê nhằm đánh giá về mặt định lượng và định tính, đảm bảo độ tin cậy của các kết quả thu được.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng tổ chức trò chơi cho trẻ nhằm phát triển kỹ năng sử dụng lời nói

Nhận thức của giáo viên mầm non về việc thiết kế, tổ chức trò chơi để phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ 3 - 6 tuổi đã được khảo sát. Số lượng phiếu khảo sát là 40 phiếu. Kết quả thể hiện ở Bảng 3.

Bảng 3. *Nhận thức về mức độ cần thiết của sử dụng trò chơi để phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ*

Mức độ	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Rất cần thiết	34	85%
Cần thiết	6	15%
Không cần thiết	0	0%

Kết quả trên cho thấy toàn bộ ý kiến khảo sát đề nhận thức được tầm quan trọng của việc phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ thông qua trò chơi. Trong đó, 85% ý kiến cho rằng việc phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ là rất cần thiết. 15% giáo viên còn lại nhận định là cần thiết. Không có ý kiến nào đánh giá "không cần thiết". Như vậy giáo viên mầm non nhìn nhận và đánh giá cao tính cần thiết của việc thông qua trò chơi để phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ 3 - 6 tuổi tại trường. Lý giải cho kết quả này, các ý kiến trực tiếp thông qua phỏng vấn như sau: phương pháp sử dụng trò chơi là phù hợp với đặc điểm tâm lý, khả năng hoạt động của trẻ. Các hoạt động được tổ chức có thể gây hứng thú vì được tổ chức trên cơ sở "học mà chơi – chơi mà học"; có thể giúp trẻ phát triển một cách toàn diện thông qua chủ đề; giáo viên có thể chủ động trong việc lập kế hoạch và sử dụng những phương pháp dạy học tích cực khiến cho tiết học không bị nhàm chán mà còn giúp trẻ không chỉ tìm hiểu một khía cạnh của vấn đề mà còn được mở rộng ở các lĩnh vực kiến thức khác.

Đối với việc khảo sát những ưu điểm của việc tổ chức trò chơi, 100% ý kiến khảo sát đều đồng ý rằng việc phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ thông qua trò chơi mang lại hiệu quả cao. Tìm hiểu nguyên nhân về nhận định này, thông qua phỏng vấn, các ý kiến lý giải như sau: Vì trẻ sẽ được thoải mái, chủ động trong các hoạt động; Có thể giúp trẻ phát triển một cách toàn diện vì ở đây trẻ được xem là trung tâm; Trẻ được thực hành trải nghiệm nhiều hơn nên có thể tạo được nhiều hứng thú giữa cô và trẻ; Trẻ được học trong mọi không gian, mọi thời gian khi có điều kiện giáo dục.

Khảo sát các hình thức phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ 3 - 6 tuổi trong trường mầm non, kết quả ghi nhận được ở Bảng 4.

Bảng 4. *Hình thức phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ*

TT	Các hình thức hoạt động	Mức độ sử dụng					
		Thường xuyên	Tỷ lệ (%)	Thỉnh thoảng	Tỷ lệ (%)	Chưa bao giờ	Tỷ lệ (%)

1	Hoạt động học tập	33	82,5	6	15	1	2,5
2	Hoạt động vui chơi	34	85	5	12,5	1	2,5
3	Hoạt động ngoài trời	29	72,5	10	25	1	2,5
4	Hoạt động tham quan	20	50	18	45	2	5
5	Hoạt động lao động	16	40	23	57,5	1	2,5
6	Hoạt động lễ hội	18	45	20	50	2	5
7	Các hình thức khác	10	25	26	65	4	10

Khi tiến hành phỏng vấn, một số ý kiến cho rằng việc phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ ở độ tuổi 3 - 6 tuổi có thể tổ chức linh hoạt, không cố định hình thức nào hoặc phối hợp các hình thức với nhau đều được. Có nhiều hình thức tổ chức khác nhau như: Các hoạt động thể chất; Hoạt động phối hợp với phụ huynh; Trò chuyện đầu ngày và các trò chơi; Qua các hoạt động khám phá, thí nghiệm; Hoạt động góc.

Về các loại trò chơi thường được sử dụng ở trường mầm non, kết quả khảo sát được trình bày ở Bảng 5 dưới đây.

Bảng 5. *Các loại trò chơi thường sử dụng để phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ*

TT	Loại trò chơi	Mức độ sử dụng					
		Thường xuyên	Tỷ lệ (%)	Thỉnh thoảng	Tỷ lệ (%)	Chưa bao giờ	Tỷ lệ (%)
1	Đóng vai	36	90	4	10	0	0
2	Học tập	35	87,5	5	12,5	0	0
3	Xây dựng	25	62,5	15	37,5	0	0
4	Vận động	20	50	20	50	0	0
5	Trò chơi khác	16	40	22	55	2	5

Khi tiến hành phỏng vấn, kết quả cho thấy đa dạng các loại trò chơi được sử dụng để phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ. Một số giáo viên cho rằng "*Trò chơi đóng vai là trò chơi dễ sử dụng để cung cấp kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ, trẻ có thể biết được một từ nào đó thông qua việc chơi cùng bạn*", *"Việc lựa chọn trò chơi nào còn phụ thuộc vào điều kiện cơ sở vật chất của trường"* .Một số trò chơi khác có thể là: Trò chơi trên bảng tương tác; Ai đoán đúng; Nấu ăn, thí nghiệm; Trò chơi làm quen với chữ viết; Tạo hình, kỹ năng sống; Các trò chơi dân gian, trò chơi có luật; Trò chơi học tập, trò chơi sáng tạo...

3.2. Thiết kế trò chơi phát triển kỹ năng sử dụng lời nói cho trẻ

Xây dựng trò chơi phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ 3 - 6 tuổi đảm bảo các nguyên tắc cần thiết như: Tính mục đích, tính chất của hoạt động chơi, tính đa dạng, tính hệ thống và tính phát triển. Cấu trúc chung của trò chơi được xác định theo gồm có các thành tố: Tên trò chơi - Mục đích chơi - Hành động chơi - Luật chơi - Hướng dẫn cho trẻ chơi (Đặng Thành Hưng, 2002).

Trong Chương trình Giáo dục mầm non hiện hành, các nội dung giáo dục thuộc lĩnh vực phát triển ngôn ngữ đã được xác định rõ, gồm: nghe, nói và làm quen với đọc - viết. Ở nội dung giáo dục phát triển kỹ năng nói, kết quả mong đợi đạt được chủ yếu là phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày. Có thể nhận thấy, ở độ tuổi 3 - 4 tuổi, 4 - 5 tuổi thì kết quả mong đợi là giúp trẻ trả lời và đặt câu hỏi: ai/cái gì/ở đâu/khi nào là nội dung chính. Ở độ tuổi 5 - 6 tuổi, kết quả mong đợi đạt được là giúp trẻ nói câu đúng mục đích giao tiếp. Sử dụng các từ: cảm ơn, xin lỗi, xin phép... phù hợp với tình huống giao tiếp. Giúp trẻ biết điều chỉnh giọng nói phù hợp với ngữ cảnh.

Trên cơ sở lý luận, cơ sở thực tiễn đã được xác định, bám sát nội dung chương trình giáo dục mầm non hiện hành, tổng cộng 16 trò chơi nhằm phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ 3 - 6 tuổi đã được thiết kế. Trong khuôn khổ bài viết, chúng tôi chỉ giới thiệu một vài trò chơi điển hình dưới đây.

3.2.1. Trò chơi phát triển kỹ năng đặt câu, trả lời: ai/con gì/làm gì/như thế nào/ở đâu/khi nào?

Trò chơi: Con gì? Đối tượng: trẻ 4 - 5 tuổi

(1) Mục đích: Giúp trẻ đặt câu, trả lời câu hỏi: Con gì?

2. Chuẩn bị: Tranh vẽ không có màu (con vịt), mô hình con gà, đất nặn, các mảnh xếp hình con chó, bài hát con vịt… Hình thức tổ chức lớp học: Chia trẻ thành 3 nhóm, mỗi nhóm 4 bạn.

3. Luật chơi: Nhóm nào hoàn thành xong nhiệm vụ trước và trả lời đúng câu hỏi sẽ là nhóm thắng.

4. Cách chơi:

- Bước 1: Chia trẻ thành từng nhóm và yêu cầu trẻ vào chơi từng góc của nhóm mình.

+ Nhóm 1: Góc tô màu. Trẻ tô màu con vịt trên bức tranh cô chuẩn bị sẵn.

+ Nhóm 2: Góc nặn hình. Trẻ nặn hình con gà mẫu mà cô đã chuẩn bị.

+ Nhóm 3: Góc xếp hình: Trẻ xếp hình con chó từ các mảnh ghép.

- Bước 2: Giáo viên đi đến từng nhóm và yêu cầu trẻ nói về nhóm của mình.

• Nhóm 1:

+ Chào các con, cô mời bạn A, con có thể đại diện nhóm giới thiệu các thành viên của nhóm mình được không?

+ Các con đang làm gì?

+ Các con đang tô con gì vậy?

+ Các con tô vào đâu đấy?

+ Chân con vịt nằm ở đâu?

• Nhóm 2:

+ Các con có thể giới thiệu cho cô biết nhóm mình có những ai không?

+ Các con đang nặn con gì?

+ Đầu con gà nặn như thế nào?

+ Cái cánh con gà đặt ở đâu?

Nhóm 3:

+ Các con hãy tự giới thiệu bản thân?

+ Các con đang xếp hình con gì vậy?

+ Các con đã thấy con chó ở đâu chưa?

+ Con chó sủa như thế nào? Khi nào thì nó sủa?

- Bước 3 : Cho trẻ đổi nhóm để quan sát và nhận xét bài của nhóm bạn.

+ Bây giờ ta cùng đổi nhóm, nhóm 1 qua nhóm 2, nhóm 2 qua nhóm 3, nhóm 3 qua nhóm 4.

+ Nhóm 1 thấy bài của nhóm 2 như thế nào?

+ Nhóm 3 đang làm về con gì?

5. Hướng dẫn sử dụng trò chơi: Có thể sử dụng trò chơi trong các hoạt động: Làm quen với môi trường xung quanh; Giáo dục phát triển cảm xúc âm nhạc; Kỹ năng tạo hình; Kỹ năng làm việc nhóm; Phát triển thể chất.

3.2.2. Trò chơi phát triển kỹ năng nói câu chào, câu cảm ơn, câu xin lỗi

Trò chơi: Nghe điện thoại. Đối tượng chơi: trẻ 3 - 4 tuổi

1. Mục đích: Phát triển kỹ năng giao tiếp. Giúp trẻ đặt câu chào, câu cảm ơn.

2. Chuẩn bị: Điện thoại đồ chơi, tấm vải màn che ngăn cách.

3. Luật chơi: Trẻ không trả lời được câu hỏi của người gọi sẽ mất lượt và đến người tiếp theo.

4. Cách chơi: Giáo viên giả vờ là người gọi điện đến nhà và bé nghe máy. Cô nên bắt đầu bằng những câu hỏi dễ với trẻ để trẻ làm quen. Một số

câu nên bắt đầu cho trò chơi rèn kỹ năng (đầu tiên là chào, sau đó là câu hỏi thông tin, sau cùng là cảm ơn với thông tin nhận được). Ví dụ:

- Alo, cho hỏi có phải A đang nghe máy không ạ? Tôi là.....

- Vâng, con chào cô ạ, con là A ạ!

- Cho cô hỏi mẹ của con đi đâu rồi?

- Dạ, mẹ của con đi chợ rồi ạ!

- Khi nào mẹ về con nói với mẹ: hãy gọi lại cho cô nhé !

- Vâng ạ, con chào cô!

- Cô cảm ơn con, chào con nhé!

5. Hướng dẫn sử dụng trò chơi: Giáo viên sử dụng trò chơi với mục đích củng cố và phát triển kỹ năng sử dụng câu trong mục đích giao tiếp: nói câu chào, câu cám ơn, câu xin lỗi. Khi tổ chức trò chơi, giáo viên nên cho trẻ ngồi hình vòng cung, số lượng từ 2 trẻ/lượt chơi. Khi trẻ đóng vai, giáo viên có thể chuẩn bị thêm tình huống khác liên quan để cung cấp thêm cho trẻ vốn từ. Nên tổ chức chơi theo nhóm nhỏ để trẻ được nói nhiều hơn. Nếu lớp chơi thành thạo, có thể tổ chức chơi nhóm lớn. Trò chơi được sử dụng trong góc phân vai hoặc trong một hoạt động của giờ sinh hoạt chủ đích.

4. Kết luận

Đa số nhận thức của giáo viên mầm non về quan điểm tổ chức trò chơi cho trẻ đều đạt được mức chuẩn, các ý kiến cho rằng việc xây dựng hệ thống trò chơi phải nằm ở mức độ cần thiết với những lý giải như: phù hợp với đặc điểm tâm lý, sinh lý, khả năng hoạt động của trẻ; các hoạt động được tổ chức có thể gây hứng thú vì được tổ chức trên cơ sở "học mà chơi - chơi mà học"; giáo viên có thể chủ động trong việc lập kế hoạch và sử dụng những phương pháp dạy học tích cực khiến cho tiết học không bị nhàm chán; trẻ không chỉ tìm hiểu một khía cạnh của vấn đề mà còn được mở rộng ở các lĩnh vực kiến thức khác. Đa số giáo viên và cán bộ quản lý đã có nhận thức đầy đủ và phù hợp với quan điểm nghiên cứu của tác giả, điều này cũng chứng tỏ được rằng kết quả khảo sát có đóng góp ý nghĩa trong quá trình nghiên cứu. Trên cơ sở lý luận và thực tiễn, hệ thống trò chơi đã được thiết kế nhằm phát triển kỹ năng sử dụng lời nói trong cuộc sống hàng ngày cho trẻ 3 - 6 tuổi. Kết quả nghiên cứu của bài viết giúp giáo viên mầm non nâng cao hiệu quả trong tổ chức các hoạt động phát triển ngôn ngữ cho trẻ.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Thông tư Ban hành Chương trình Bồi dưỡng Thường xuyên Giáo viên mầm non*, 12/2019/TT-BGDĐT, Hà Nội.
3. Lưu Thị Thu Hằng (2020), *Giáo dục kỹ năng hợp tác cho trẻ 4 - 5 tuổi ở trường mầm non*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
4. Trương Thị Xuân Huệ (2004), *Xây dựng và sử dụng trò chơi phát triển nhằm hình thành biểu tượng toán ban đầu cho trẻ 5 - 6 tuổi*, Luận án tiến sĩ giáo dục, Hà Nội.
5. Đặng Thành Hưng (2002), *Dạy học hiện đại - Lý luận, biện pháp, kỹ thuật*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
6. Ngô Tấn Tạo (1996), *100 trò chơi sinh hoạt*, Nxb TP. Hồ Chí Minh, TP. Hồ Chí Minh.
7. Nguyễn Ánh Tuyết (2000), *Trò chơi trẻ em*, Nxb Phụ nữ, TP. Hồ Chí Minh.
8. Trần Thị Kim Yến (2020), *Giáo dục kỹ năng hoạt động nhóm cho trẻ 5 - 6 tuổi trong trò chơi đóng vai theo chủ đề ở trường mầm non*, Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

GIÁO DỤC NGHỆ THUẬT CHO TRẺ EM MẦM NON THEO ĐỊNH HƯỚNG TIẾP CẬN NĂNG LỰC TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON MỚI

Vũ Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Trang
Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội

TÓM TẮT

Giáo dục nghệ thuật cho trẻ em mầm non hướng tới việc nuôi dưỡng ở trẻ khả năng cảm nhận và khám phá các giá trị thẩm mỹ bằng tâm hồn nhạy cảm của trẻ thơ, cung cấp cho trẻ cơ hội thể hiện cảm xúc và ý tưởng, làm phong phú trí tưởng tượng và khả năng sáng tạo theo cách riêng tiềm ẩn trong mỗi đứa trẻ. Chương trình Giáo dục mầm non mới đang được triển khai xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực. Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu lý luận là trọng tâm, phát triển lý thuyết về giáo dục theo định hướng tiếp cận năng lực một cách phù hợp với trẻ mầm non để luận bàn một số vấn đề về giáo dục nghệ thuật cho trẻ mầm non theo định hướng tiếp cận năng lực trong định hướng của Chương trình Giáo dục mầm non; chỉ ra 3 nhóm năng lực nghệ thuật (cảm thụ nghệ thuật, hoạt động nghệ thuật, sáng tạo nghệ thuật) dựa trên cấu trúc các thành tố về sự phát triển năng lực nghệ thuật nói chung của con người với tư cách chủ thể thẩm mỹ, đồng thời đảm bảo tính liên thông với các năng lực nghệ thuật của học sinh được xác định trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 cấp tiểu học. Bài viết cung cấp thông tin hữu ích cho công tác triển khai giáo dục nghệ thuật cho trẻ em lứa tuổi mầm non theo quan điểm của Chương trình Giáo dục mầm non mới.

Từ khóa: *Chương trình Giáo dục mầm non mới; tiếp cận năng lực; giáo dục nghệ thuật; trẻ em mầm non*

1. Giới thiệu

Con người vừa là chủ thể của quá trình thưởng thức nghệ thuật, đồng thời sử dụng nghệ thuật như là phương tiện để thể hiện tình cảm, sự hiểu biết và thái độ của bản thân đối với thế giới xung quanh. Lứa tuổi mầm non là giai đoạn thuận lợi để phát triển năng lực nghệ thuật và thời thơ ấu là khoảng thời gian đáng chú ý để phát triển khả năng sáng tạo (Nikkola et al, 2024).

Nghệ thuật có thể khuyến khích các cá nhân và xã hội thay đổi quan điểm và giúp trẻ em nhìn thế giới theo những cách mới. Nghệ thuật đồng thời cũng

cung cấp cho trẻ một thứ ngôn ngữ riêng, mang dấu ấn của cá nhân để mỗi đứa trẻ thể hiện hiểu biết về thế giới. Mặc dù vậy, nghệ thuật sẽ gợi lên nhiều cảm xúc khác nhau trong đó có thể có cảm giác khó chịu, nhưng sự khó chịu của trẻ khi trải nghiệm nghệ thuật có thể trở thành chất xúc tác để phát triển sự đồng cảm, lòng trắc ẩn và hành động. Điều đó là cần thiết trong quá trình giáo dục hình thành nhân cách con người. Nghệ thuật góp phần cung cấp cho trẻ những cách thể hiện cảm xúc sâu sắc và nhìn thế giới theo những cách mới mẻ, sáng tạo (Chapman & O'Gorman, 2022).

Chương trình GDMN của các quốc gia hiện nay coi nghệ thuật là một lĩnh vực học tập thiết yếu cho trẻ nhỏ. Trong bối cảnh quốc tế đó, Chương trình GDMN mới của Việt Nam đang được Bộ Giáo dục và đào tạo triển khai nghiên cứu xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực *(theo kế hoạch, Chương trình sẽ được thí điểm từ năm học 2025-2026 và ban hành vào năm học 2029-2030).* Từ quan điểm tiếp cận của Chương trình GDMN mới, phần tiếp theo sẽ bàn thảo sâu hơn về giáo dục nghệ thuật theo định hướng tiếp cận năng lực và nghệ thuật sẽ đóng góp ý gì vào quá trình phát triển năng lực của trẻ theo mục tiêu của Chương trình GDMN mới.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận là phương pháp chủ đạo được sử dụng. Tác giả tổng quan tài liệu liên quan đến vấn đề nghiên cứu, thu thập thông tin từ các công bố khoa học trong và ngoài nước, các báo cáo nghiên cứu. Tài liệu sau khi tìm kiếm sẽ được phân loại, chỉ giữ lại các công bố khoa học trên các Tạp chí chuyên ngành hoặc báo cáo nghiên cứu. Quá trình đọc, hồi cứu và thông tin được tổng hợp, phân tích theo khung với các vấn đề mà bài viết đề cập, để làm sáng rõ vấn đề giáo dục nghệ thuật cho trẻ theo định hướng tiếp cận năng lực trong chương trình GDMN mới.

3. Kết quả và thảo luận

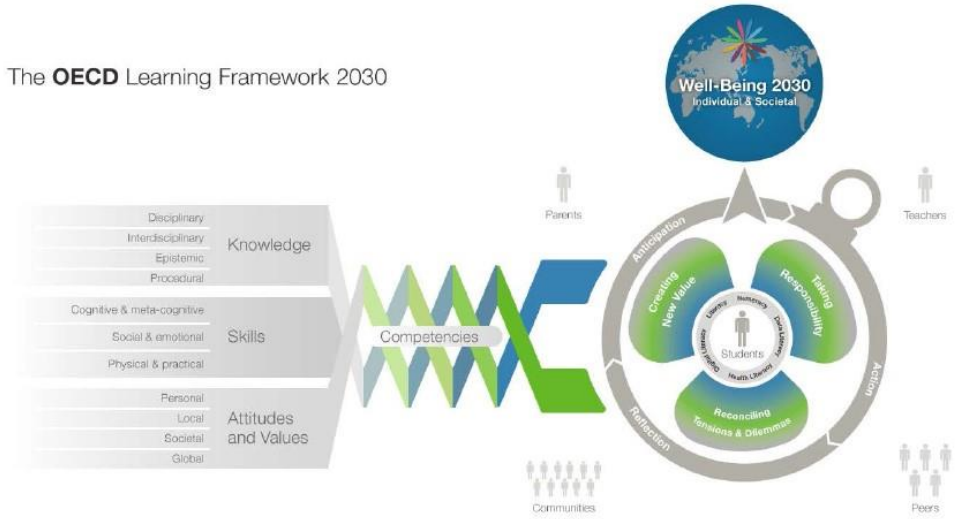
3.1. Định hướng tiếp cận năng lực trong Chương trình Giáo dục mầm non mới khiến các nhà giáo dục nghĩ về cách trẻ em học nhiều hơn là nội dung dạy cho trẻ

3.1.1. Trẻ cần gì để thích ứng với cuộc sống trong thế kỷ 21?

Thế kỷ 21 là thế kỷ của sự đổi mới, phát triển, trí tưởng tượng và sáng tạo không giới hạn. Các ngành trong xã hội đang có xu hướng tự động hóa với sự ảnh hưởng ngày càng mạnh mẽ hơn của công nghệ số. Trong bối cảnh đó, giáo dục như một phương tiện quan trọng giúp chúng ta chuẩn bị cho một tương lai bền vững hơn (Holfelder, 2019), trong đó sự chuẩn bị cho người học các kỹ năng

cần thiết mà thế kỷ 21 đòi hỏi là vô cùng quan trọng. Một câu hỏi được đặt ra là: *GDMN cần chuẩn bị gì cho trẻ để chúng thích ứng tốt với cuộc sống ở thế kỷ 21?* "Kỹ năng thế kỷ 21" đã trở thành một phần từ vựng trong giáo dục. Có nhiều quan niệm khác nhau về kỹ năng thế kỷ 21 đã được các tổ chức như Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa Liên hợp quốc (UNESCO), Tổ chức Hợp tác và Phát triển Kinh tế (OECD, 2018), Tổ chức Đối tác Kỹ năng Thế kỷ 21 (P21) (Nikkola *và cs.*, 2024) đề xuất. Điểm chung trong tất cả đề xuất đều đặt việc học tập cá nhân của mỗi người học vào trung tâm của các kỹ năng của thế kỷ 21 với các khả năng về khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học; kỹ năng đa văn hóa, kỹ năng hợp tác, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, sáng tạo và đổi mới, chuẩn bị cho người học bước vào thời đại kỹ thuật số.

Kỹ năng thế kỷ 21 gồm ba lĩnh vực chính: Kỹ năng học tập và đổi mới (giao tiếp, hợp tác, tư duy phê phán và sáng tạo), kỹ năng đọc viết kỹ thuật số và kỹ năng sống cá nhân và nghề nghiệp (González-Salamanca *và cs.*, J, 2020). Khung học tập của OECD 2030 đề xuất vấn đề về dạy học theo tiếp cận năng lực với 3 khía cạnh chính về kiến thức, kỹ năng, thái độ và những giá trị cần hình thành ở người học trong bối cảnh giáo viên, cha mẹ, cộng đồng và những đối tác khác cùng tham gia vào quá trình giáo dục, tạo nên bầu không khí dân chủ, cảm giác hạnh phúc, thoải mái được tự tin phát triển của mỗi cá nhân người học.



Hình 1. *Khung học tập của OECD 2030 (Berg và cs., 2021)*

Kỹ năng thế kỷ 21 đòi hỏi các nhà trường tổ chức việc học ở thế kỷ 21 như thế nào? OECD trong các nghiên cứu về giáo dục đến 2030 đã xác định 5 thách thức chung đối với hệ thống trường học gây cản trở hoặc hạn chế việc chuyển những năng lực của người học vào thực tiễn giáo dục, đó là: 1) Sự quá

tải của chương trình giáo dục, 2) Độ trễ về thời gian giữa cải cách của chương trình với việc thực hiện chương trình giáo dục; 3) Chất lượng của chương trình; 4) Thiếu công bằng/bình đẳng trong giáo dục và 5) Sự không phù hợp của phương pháp giáo dục và đánh giá trong giáo dục (Berg *và cs.*, 2021).

Đối với GDMN, với quan điểm "giáo dục lấy trẻ làm trung tâm", "Giáo dục không chỉ là sự chuẩn bị cho cuộc sống, giáo dục chính là cuộc sống", lớp học ở thế kỷ 21 phải được tổ chức để tạo nên môi trường hiệu quả trong đó:

- ***Trẻ em là trung tâm:*** Một lớp học thế kỷ 21 là nơi mà trẻ đóng vai trò tích cực, chủ động, giáo viên hỗ trợ trẻ tư duy phản biện, khám phá và có thêm hiểu biết mới. Lợi ích của trẻ luôn được đặt lên đầu, chú trọng vào nhu cầu, khả năng và phong cách học của mỗi trẻ. Trẻ có thể phát triển các kỹ năng cần thiết cho cuộc sống, dựa trên điểm mạnh của bản thân và giáo viên sẽ là "thang đỡ", dẫn dắt cho quá trình học tập đó. Trọng tâm của lớp học thế kỷ 21 là tạo ra các cơ hội trẻ được trải nghiệm trong môi trường đa dạng và phát triển kỹ năng tư duy, kỹ năng xã hội, khả năng sử dụng công nghệ (một cách phù hợp với trẻ và bối cảnh nơi quá trình giáo dục diễn ra) và các kỹ năng khác cần thiết của thế kỷ 21. Quá trình học phải do chính trẻ thực hiện, trải nghiệm theo tốc độ học, cách học của trẻ, với sự hỗ trợ tích cực từ giáo viên.

- ***Giáo viên là người hỗ trợ cho việc học của trẻ:*** Giáo viên chính là chìa khóa mang lại những thay đổi trong lớp học. Giáo viên liên tục suy ngẫm, điều chỉnh phương pháp sư phạm theo hướng tích cực, đặt trẻ vào trung tâm của một quá trình dựa trên lý thuyết về việc học tập của trẻ. Giáo viên cần tôn trọng, đặt niềm tin và khả năng của trẻ. Tận dụng chơi và các trải nghiệm gắn với cuộc sống thực của trẻ để làm bối cảnh diễn ra việc dạy và học dựa trên quan điểm xuyên suốt rằng: học tập, vui chơi và phát triển là Quyền của mỗi trẻ em. Giáo viên cũng thừa nhận rằng, để phát triển đầy đủ và hài hòa nhân cách của mình, trẻ cần được lớn lên trong môi trường gia đình, trong bầu không khí hạnh phúc, yêu thương và cảm thông.

- Chú trọng dạy trẻ "cách" học và tận hưởng những trải nghiệm trong quá trình khám phá thế giới xung quanh: Thay vì cung cấp thật nhiều, coi việc học như là quá trình "rót" càng nhiều càng tốt, làm đầy bình kiến thức, thì việc học trong thế kỷ 21 chuyển trọng tâm sang tổ chức quá trình hướng dẫn trẻ cách tìm tòi, khám phá, tư duy để có thêm hiểu biết, kỹ năng và thái độ; đồng thời vận dụng những hiểu biết để giải quyết các tình huống thực của cuộc sống xung quanh trẻ.

3.1.2. Chương trình Giáo dục mầm non theo tiếp cận năng lực - minh họa từ Chương trình Giáo dục mầm non của một số quốc gia và Chương trình Giáo dục mầm non mới của Việt Nam

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau: (1) *Chương trình GDMN theo tiếp cận nội dung:* Theo tiếp cận này, nội dung dạy trẻ được quan tâm (trả lời câu hỏi dạy cho trẻ cái gì?). Thiết kế của chương trình thường bắt đầu từ mục tiêu - nội dung giáo dục (có thể mức độ chi tiết khác nhau, mức chi tiết nhất là đến từng "bài", "hoạt động" hoặc "nội dung" rất cụ thể) - kết quả đầu ra của quá trình giáo dục. (2) *Chương trình GDMN theo tiếp cận giá trị/năng lực:* Giáo dục dựa trên năng lực là một quan điểm tiếp cận dẫn đến phương pháp dạy học quan tâm đến quá trình học, những gì người học biết và có thể làm; giúp người học chuyển trọng tâm từ quá trình tích lũy kiến thức đã được xác định sang bình diện hình thành và phát triển năng lực thực tiễn, vận dụng sáng tạo những kiến thức và kinh nghiệm thu được trong các tình huống khác nhau (Chappell *và cs.*, 2020). Chương trình giáo dục dựa trên năng lực nhấn mạnh những gì người học có thể làm từ những kiến thức, kỹ năng đã học (Hà, 2022); Các hoạt động dạy học được thiết kế tạo cơ hội cho người học áp dụng kiến thức, kỹ năng vào những tình huống trong cuộc sống (Açıkgöz *và cs.*, 2021).

Chương trình GDMN của Singapore: Trọng tâm của chương trình hướng vào phát triển năng lực cảm xúc và xã hội cho trẻ mẫu giáo trong những năm đầu đời. Chương trình nhấn mạnh rằng "GDMN nên chuẩn bị cho trẻ em học tập suốt đời chứ không chỉ là chuẩn bị cho việc học ở tiểu học". Khung chương trình nêu rõ các nguyên tắc và hướng dẫn chung về phương pháp sư phạm cho trẻ. Các kỹ năng xã hội và cảm xúc được nhấn mạnh, gồm: 1/Nhận thức bản thân, 2/ Làm chủ bản thân, 3/Nhận thức xã hội, 4/ Làm chủ các mối quan hệ, 5/ Ra quyết định có trách nhiệm. Các năng lực được cho là rất cần thiết cho mỗi công dân trong thời đại thế giới toàn cầu gồm: Kiến thức công dân, nhận thức toàn cầu và kỹ năng giao thoa văn hóa; Tư duy phê phán và sáng tạo; Kỹ năng giao tiếp, hợp tác và thông tin. Chương trình gồm 6 lĩnh vực học tập: Thẩm mĩ và biểu hiện sáng tạo, Khám phá thế giới, Ngôn ngữ và khả năng đọc viết, Phát triển kỹ năng vận động, Số, Phát triển tình cảm và xã hội.

Chương trình GDMN của Phần Lan, tại Thành phố Helsinki: Các giá trị nền tảng được xác định trong Chương trình Quốc gia về GDMN và các giá trị của Thành phố Helsinki (Helsinki, 2019). Trong tất cả các giá trị và năng lực cần hình thành ở người học, GDMN ở đây đặt trọng tâm vào **sự trung thực, công bằng, đối xử bình đẳng và cởi mở.**

Chương trình GDMN của Úc: Chương trình GDMN của Úc hướng đến **03 giá trị trụ cột** cần hình thành ở trẻ, **05 năng lực cốt lõi** (Trẻ có ý thức mạnh mẽ về bản thân; Trẻ được kết nối và đóng góp cho thế giới xung quanh của chúng; Trẻ có cảm giác khỏe mạnh, hạnh phúc; Trẻ tự tin và chủ động tham gia học tập; Trẻ là người giao tiếp hiệu quả). Ở mỗi năng lực cốt lõi đều có các năng lực thành phần dưới dạng các chỉ số cụ thể.

***Chương trình GDMN mới của Việt Nam**:* Chương trình GDMN mới của Việt Nam đang trong quá trình xây dựng. Theo kế hoạch của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Chương trình dự kiến sẽ được thí điểm trong 3 năm học (bắt đầu từ năm học 2025-2026) tại một số tỉnh/thành phố mang tính đại diện cho các vùng miền, lãnh thổ của Việt Nam. Chương trình dự kiến được ban hành chính thức vào năm học 2029-2030. Chương trình GDMN mới có đặc điểm:

- Đáp ứng yêu cầu đổi mới theo Nghị quyết số 29/NQ- TW của Đảng về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu của thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế và yêu cầu về Chương trình GDMN được quy định tại Luật Giáo dục, quy định về quyền trẻ em tại Luật Trẻ em và những cam kết thực hiện các công ước quốc tế của Chính phủ. Chương trình theo định hướng tiếp cận năng lực, tạo nền móng cho việc hình thành phát triển các giá trị cốt lõi của con người Việt Nam (hệ giá trị con người Việt Nam); liên thông với Chương trình GDPT 2018.

- Thể hiện quan điểm tiếp cận hội nhập quốc tế và quan điểm tiếp cận văn hoá, liên/đa văn hoá, phát huy các giá trị văn hóa của địa phương, cộng đồng nơi trẻ em sinh sống và thích ứng, hòa hợp đa văn hóa, bảo tồn giá trị truyền thống tốt đẹp, đa dạng, góp phần giữ gìn bản sắc văn hóa của địa phương và những giá trị truyền thống của Việt Nam.

- Chú ý/quan tâm đến các vấn đề thời sự của cuộc sống hiện nay và tương lai trong xu thế phát triển của thời đại và hội nhập quốc tế như: giáo dục kĩ năng sống cho trẻ, công nghệ số, quyền trẻ em, bình đẳng giới, giáo dục bảo vệ môi trường, ứng phó với biến đổi khí hậu/dịch bệnh…

- Tiếp tục định hướng xây dựng chương trình GDMN là chương trình khung quốc gia, tăng cường tính "mở" của Chương trình.

Theo định hướng tiếp cận năng lực, Chương trình GDMN mới đặt ra mục tiêu giáo dục phát triển ở trẻ: **4 phẩm chất:** Yêu thương, tôn trọng, trung thực, trách nhiệm; **5 năng lực:** Giao tiếp, hợp tác, giải quyết vấn đề, thích ứng, tự lực.

Do đó Chương trình gồm **6 lĩnh vực học**: Thể chất, toán, khoa học và công nghệ, khám phá xã hội, ngôn ngữ, nghệ thuật.

3.2. Giáo dục nghệ thuật cho trẻ mầm non theo định hướng tiếp cận năng lực trong Chương trình Giáo dục mầm non mới

3.2.1. Nghệ thuật và giáo dục nghệ thuật cho trẻ

Nghệ thuật là hình thức quan trọng để con người cảm nhận, thể hiện và sáng tạo thẩm mỹ. Con người vừa thưởng thức nghệ thuật, đồng thời sử dụng nghệ thuật như là phương tiện để thể hiện tình cảm, sự hiểu biết và thái độ đối với thế giới xung quanh. Lứa tuổi mầm non là giai đoạn thuận lợi để phát triển năng lực nghệ thuật và sáng tạo.

Giáo dục nghệ thuật cho trẻ mầm non nhằm nuôi dưỡng khả năng cảm thụ nghệ thuật; giáo dục thái độ tôn trọng những giá trị văn hoá, nghệ thuật truyền thống của dân tộc/địa phương; làm giàu cho trẻ một số hiểu biết và kỹ năng để trẻ có thể sử dụng nghệ thuật như là phương tiện thể hiện bản thân với thế giới xung quanh; làm phong phú trí tưởng tượng, giúp trẻ thể hiện sự sáng tạo nghệ thuật theo cách riêng của bản thân; chuẩn bị sẵn sàng cho trẻ học tốt môn nghệ thuật ở bậc tiểu học và cho việc phát triển năng lực nghệ thuật nói chung ở người công dân Việt Nam.

Trong Chương trình GDMN mới, lĩnh vực giáo dục nghệ thuật nhằm hướng tới đạt mục tiêu về giáo dục phát triển Thẩm mĩ trong cấu trúc nhân cách của người học. Giáo dục nghệ thuật được thực hiện thông qua nhiều nội dung, hoạt động, hình thức, phương tiện giáo dục. Dựa vào đặc điểm phát triển của trẻ em lứa tuổi mầm non, kinh nghiệm của chương trình một số nước trên thế giới, trong xu hướng của Chương trình GDMN mới, 3 loại hình hoạt động nghệ thuật chính được sử dụng như là phương tiện để giáo dục nghệ thuật cho trẻ, gồm: 1/Âm nhạc và vận động;2/ Tạo hình; 3/ Kịch.

Âm nhạc và vận động: Trẻ khám phá các thể loại âm nhạc và vận động khác nhau, hát các bài hát và chơi với các loại nhạc cụ. Trẻ thể hiện ý tưởng và cảm xúc của mình bằng cách nói chuyện, chia sẻ về âm nhạc, các bài hát và vận động với chúng. Trẻ khám phá, thể hiện sự trân trọng đối với các loại hình nghệ thuật âm nhạc và vận động của Việt Nam và thế giới. Các hoạt động Âm nhạc và vận động cũng giúp trẻ phát triển khả năng thể hiện bản thân, sự tự tin thông qua việc biểu diễn trước những người khán giả (người thân, thầy cô, bạn bè...).

Tạo hình: Trẻ tìm tòi và thể hiện bản thân một cách sáng tạo thông qua các kỹ thuật, các cách tiếp cận nghệ thuật khi trải nghiệm với màu sắc, đường nét, hình dạng và các chất liệu. Trẻ thể hiện sự hiểu biết và học cách phát triển

khả năng phản hồi về tác phẩm nghệ thuật với sự tôn trọng. Trẻ kết nối, liên hệ kinh nghiệm cá nhân để thể hiện trong tác phẩm tạo hình. Trẻ có thể vận dụng những cảm xúc và trải nghiệm nghệ thuật của bản thân để tạo ra sản phẩm tạo hình như là một phương tiện nghệ thuật mang dấu ấn cá nhân sâu sắc.

Kịch: Thông qua các trải nghiệm với hoạt động kịch phù hợp với trẻ em lứa tuổi mầm non (kịch vải, kịch sáng tạo…), các trò chơi và hoạt động được sân khấu hóa (trò chơi đóng kịch, nhạc kịch…) sẽ phát triển ở trẻ nhận thức về bản thân, trải nghiệm cảm xúc, sự sáng tạo, khám phá các mối quan hệ với cộng đồng và thế giới xung quanh. Kịch và các hoạt động được sân khấu hóa sẽ giúp trẻ phát triển trí tưởng tượng, sáng tạo, tư duy bằng ngôn ngữ hình ảnh, ánh sáng, màu sắc… bằng cách tạo ra bối cảnh, sử dụng các đạo cụ, công cụ và nhập mình vào vai chơi hoặc nhân vật trong thể loại kịch nào đó.

3.2.2. Mục tiêu và các năng lực đặc thù của lĩnh vực giáo dục nghệ thuật cần hình thành cho trẻ lứa tuổi mầm non

- *Mục tiêu:* Chương trình GDMN hướng tới: *Phát triển ở trẻ năng lực nhận biết và cảm thụ cái đẹp, các giá trị phong phú về tinh thần và sự nhạy cảm trong tâm hồn của trẻ; Giúp trẻ khám phá ra các phương tiện khác nhau cách để giao tiếp, thể hiện bản thân và sáng tạo.* Mục tiêu được cụ thể hóa ở từng lứa tuổi trong Chương trình giáo dục nhà trẻ và Chương trình giáo dục mẫu giáo.

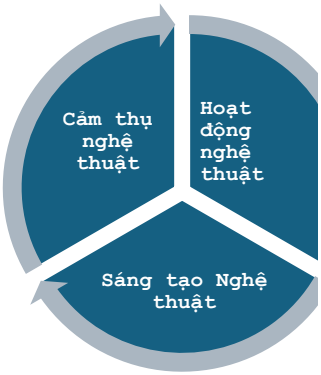
- *Năng lực của lĩnh vực giáo dục Nghệ thuật cho trẻ mầm non* được xác định dựa trên cấu trúc các thành tố về sự phát triển năng lực nghệ thuật nói chung của con người với tư cách chủ thể thẩm mĩ, đồng thời đảm bảo tính liên thông với các năng lực nghệ thuật của học sinh được xác định trong Chương trình GDPT 2018, cấp tiểu học, cụ thể gồm:

(1) Năng lực "*Cảm thụ nghệ thuật*" - quá trình cảm nhận vào bên trong, biểu hiện ở trẻ: Trẻ thể hiện khả năng cảm thụ vẻ đẹp trong cuộc sống (vẻ đẹp của sự vật, hiện tượng hoặc cảm nhận giá trị về tinh thần, ví dụ bầu không khí tích cực, vui vẻ, mang lại cho trẻ cảm giác dễ chịu) và vẻ đẹp trong nghệ thuật (các tác phẩm/sản phẩm nghệ thuật).

(2) Năng lực "H*oạt động nghệ thuật":* Về bản chất chính là việc trẻ được sử dụng các kĩ năng trong từng hoạt động nghệ thuật (âm nhạc, tạo hình, kịch…) trên cơ sở năng lực nhận thức thẩm mĩ và trải nghiệm nghệ thuật của bản thân, biến các hoạt động đó trở thành những phương tiện nghệ thuật để giao tiếp với thế giới bên ngoài.

(3) Năng lực "*sáng tạo nghệ thuật"* - quá trình biểu đạt ra bên ngoài và thể hiện dấu ấn riêng của trẻ. Biểu hiện ở trẻ: Trẻ thể hiện cái riêng/dấu ấn cá

nhân trong quá trình tham gia (chú ý đến quá trình) và có thể tạo ra sản phẩm (chú ý đến kết quả). Với trẻ mầm non, cảm xúc và quá trình trẻ tham gia hoạt động được đặc biệt coi trọng.



Hình 2: *Khung năng lực Nghệ thuật của trẻ mầm non*



Hình 3: *Sự đóng góp của lĩnh vực Nghệ thuật với việc hình thành 4 phẩm chất và 5 năng lực chung của trẻ trong Chương trình GDMN mới*

3.2.3. Kết quả mong đợi thuộc lĩnh vực nghệ thuật trong Chương trình Giáo dục mầm non mới

- Về nội dung của các chỉ số phản ánh kết quả mong đợi: Chỉ số đầu ra xoay quanh 3 nhóm năng lực sau: (i) Phát triển cảm xúc và sự phong phú về tâm hồn của trẻ; Phát triển sự nhạy cảm về nghệ thuật và cái đẹp trong nghệ thuật, trong cuộc sống. (ii) Khả năng của mỗi trẻ trong việc thưởng thức, đánh giá nghệ thuật, đồng thời sử dụng các hoạt động nghệ thuật như là phương tiện để mỗi trẻ thể hiện bản thân mình với thế giới. (iii) Sự sáng tạo. Đây cũng chính là các thành tố cơ bản của giáo dục nghệ thuật cho trẻ.

- Trong các chỉ số kết quả mong đợi, có sự xuất hiện của chỉ số liên quan đến hiểu biết của trẻ về nghệ thuật truyền thống của quốc gia/địa phương, thể hiện quan điểm tiếp cận văn hoá, liên/đa văn hoá, phát huy các giá trị văn hóa của địa phương, cộng đồng nơi trẻ em sinh sống và thích ứng, hòa hợp đa văn hóa, bảo tồn giá trị truyền thống tốt đẹp, góp phần giữ gìn bản sắc văn hóa của địa phương và những giá trị nghệ thuật truyền thống của Việt Nam.

3.2.4. Cấu trúc trình bày của lĩnh vực nghệ thuật trong Chương trình Giáo dục mầm non mới

Chương trình giáo dục nhà trẻ và Chương trình giáo dục mẫu giáo đều theo cấu trúc giống nhau gồm:

Mục tiêu: Đảm bảo tính đồng tâm phát triển, có sự phân hóa theo từng lứa tuổi phù hợp với tiếp cận của chương trình và đặc điểm của trẻ.

Kết quả mong đợi: Được trình bày dưới dạng các chỉ số (định lượng và định tính), phản ánh các kết quả mong muốn trẻ em mầm non có thể đạt được dưới tác động của Chương trình giáo dục (và hỗ trợ của các môi trường giáo dục khác như ở gia đình, cộng đồng…). Các kết quả mong đợi được xây dựng từ sự nhìn nhận và quan điểm tôn trọng ý tưởng và tiếng nói của trẻ em trong lĩnh vực nghệ thuật, chú trọng sự sáng tạo và thể hiện của trẻ, cùng với mối liên hệ chặt chẽ giữa hoạt động nghệ thuật và đời sống hàng ngày của trẻ.

Định hướng nội dung giáo dục nghệ thuật: Định hướng nội dung giáo dục góp phần thực hiện để đạt được kết quả mong đợi, từ đó góp phần đạt được mục tiêu của lĩnh vực, tích lũy cho quá trình hình thành các năng lực nghệ thuật nói riêng và đóng góp vào quá trình hình thành phẩm chất, năng lực của trẻ được đề cập ở mục tiêu của chương trình GDMN.

3.2.5. Phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động giáo dục nghệ thuật

Giáo dục nghệ thuật cho trẻ em liên quan đến ba khía cạnh:

- Giáo dục **trong** môi trường văn hóa nghệ thuật, bằng các sản phẩm nghệ thuật.

- Giáo dục **về** nghệ thuật và các phương thức biểu cảm bằng ngôn ngữ nghệ thuật.

- Giáo dục **qua** các hình thức hoạt động trải nghiệm và sáng tạo nghệ thuật. Trẻ được cung cấp những trải nghiệm học tập vui vẻ và phù hợp; chú ý đến sự khác biệt của cá nhân trẻ và tôn trọng cách trẻ thể hiện bản thân qua phương tiện nghệ thuật (sử dụng nghệ thuật như là một "loại ngôn ngữ" để thể hiện bản thân). Trẻ được thỏa sức thể hiện trí tưởng tượng, sáng tạo của mình bằng nhiều cách khác nhau, với nhiều chất liệu, nguyên vật liệu, hình thức học đa dạng…

Điều này khá tương đồng với Chương trình GDMN của Trung Quốc và của Úc, khi mà đều tập trung mạnh vào việc học "thông qua" nghệ thuật, bao gồm một khía cạnh của việc học "trong" nghệ thuật, trong đó các phẩm chất thẩm mỹ nghệ thuật như cái đẹp, sự thích thú, sự tự do biểu đạt và cảm xúc thẩm mỹ của trẻ được đề cao.

Các phương thức học trong nghệ thuật, học về nghệ thuật và học qua nghệ thuật liên quan đến sự tham gia tích cực vào việc trải nghiệm, tự học, kết hợp cảm xúc, trí tuệ với hoạt động của cơ thể. Nhờ được trải nghiệm trong môi trường nghệ thuật, được học về nghệ thuật và các phương thức biểu cảm bằng ngôn ngữ nghệ thuật, được tham gia vào các hoạt động nghệ thuật và sáng tạo, trẻ em không chỉ lĩnh hội được các giá trị liên quan đến đạo đức, thẩm mỹ mà mục đích cuối cùng của giáo dục là hướng con người đến những điều tốt đẹp cho bản thân và xã hội. Tất cả các hình thức hoạt động, tất cả các khía cạnh của chương trình giáo dục nghệ thuật tạo thành các bộ phận tổng hợp hữu cơ nội tại bên trong của giáo dục nghệ thuật cho trẻ em, đồng thời tất cả các lĩnh vực học khác trong chương trình (thể chất, toán, ngôn ngữ, tình cảm - xã hội, khoa học và công nghệ) đều được tích hợp và kết hợp với nhau tạo thành một thể thống nhất để cùng góp phần đạt được các mục tiêu về giáo dục phát triển ở trẻ 5 năng lực (giao tiếp, hợp tác, thích ứng, tự lực, giải quyết vấn đề) và 4 phẩm chất (yêu thương, tôn trọng, trung thực, trách nhiệm). Theo chương trình GDMN mới, quá trình giáo dục và sự phát triển của trẻ phải được tích hợp và toàn diện.

Các phương thức thực hiện quá trình giáo dục trẻ em thông qua nghệ thuật: Phối hợp hài hòa hai khía cạnh:

- Thông qua sự tiếp xúc tích cực với các sự vật, hiện tượng chứa đựng các yếu tố thẩm mỹ (cái đẹp) trong hiện thực thiên nhiên, xã hội xung quanh và với các tác phẩm nghệ thuật để tăng cường khả năng nhận thức thẩm mỹ, cảm thụ thẩm mỹ, hình thành vốn hiểu biết về văn hóa - nghệ thuật và thái độ thẩm mỹ.

- Thông qua sự tham gia, trải nghiệm trong các hình thức hoạt động có liên quan tới nghệ thuật (Hoạt động tạo hình, Âm nhạc và vận động, kịch và hoạt động sân khấu hóa, học tập tích hợp nghệ thuật), hoạt động vui chơi, sinh hoạt văn hóa xã hội để làm giàu kinh nghiệm xã hội và những trải nghiệm nghệ thuật, tích cực tìm kiếm các phương tiện biểu cảm nghệ thuật trong các hoạt động thể hiện sáng tạo.

3.2.6. Đánh giá hoạt động nghệ thuật

Đánh giá năng lực, cảm xúc và kỹ năng của trẻ em trong hoạt động nghệ thuật là một cơ hội cùng trẻ thư giãn và tận hưởng cái hay, cái thú vị của quá trình nhận thức thẩm mỹ và hoạt động sáng tạo nghệ thuật. Việc tiếp nhận đánh giá của giáo viên và tự đánh giá kết quả hoạt động của mình sẽ giúp trẻ:

- Cảm nhận niềm vui thành công trong hoạt động nghệ thuật.

- Trẻ hiểu nhau hơn và hiểu chính mình. Tự tin với cách thể hiện và sáng tạo mang tính sáng tạo, "riêng" của bản thân.

- Học hỏi, chia sẻ và vận dụng kinh nghiệm từ hoạt động nghệ thuật vào các hoạt động khác.

Đối tượng đánh giá: Đối với trẻ, xúc cảm, tình cảm nghệ thuật và sáng tạo bộc lộ rõ nét ở sự hình thành và *quá trình thực hiện* những ý tưởng chứ *không chỉ ở kết quả cuối cùng*. Bởi vậy, đánh giá hoạt động nghệ thuật của trẻ cần quan tâm nhiều đến ***quá trình và những trải nghiệm của trẻ*** hơn là tập trung nhiều vào ***sản phẩm*** của hoạt động. Đánh giá hoạt động nghệ thuật thông qua quan sát trẻ hằng ngày và theo quá trình, dựa trên cảm giác thoải mái và sự tham gia của trẻ ở mỗi hoạt động không chỉ dựa trên sản phẩm/kết quả mà trẻ làm được.

4. Kết luận

Bài báo đã luận bàn về giáo dục nghệ thuật cho trẻ trong xu hướng của Chương trình GDMN mới theo tiếp cận đề cao giá trị của mỗi người học, tiếp cận năng lực trẻ, xuất phát từ việc nhìn nhận bối cảnh giáo dục nói chung và GDMN nói riêng đã có những thay đổi đáng kể trong thế kỉ 21. Kết quả nghiên cứu đã khẳng định mạnh mẽ hơn các thành tựu đã có khi tiếp tục thừa nhận rằng mỗi thời kỳ của tuổi thơ đều tạo ra những điều kiện thuận lợi đặc biệt cho sự bộc lộ và phát triển các năng lực. Theo một cách tự nhiên, nghệ thuật thu hút sự tham gia một cách đầy hứng khởi và sáng tạo của mọi trẻ em lứa tuổi mầm non. Nghệ thuật vừa là nội dung, đồng thời được sử dụng như là phương tiện hiệu quả trong quá trình giáo dục, góp phần quan trọng vào việc hình thành thế giới quan đạo đức, thẩm mỹ và hình thành nhân cách cho trẻ. Tôn trọng sự phát triển của mỗi cá nhân, tạo ra sự công bằng và bình đẳng trong giáo dục để có những trải nghiệm nghệ thuật thú vị dựa trên đặc điểm riêng của mỗi trẻ chính là giáo dục theo tiếp cận quyền trẻ em trong xu hướng của Chương trình GDMN mới, để mang lại tuổi ấu thơ hạnh phúc. Bởi vì hơn hết, giáo dục nghệ thuật cho trẻ em mầm non là "để thúc đẩy sự phát triển của tính sáng tạo và trí tưởng tượng và tạo điều kiện cho sự thay đổi xã hội". Sau 3 năm thử nghiệm Chương trình, những điều chỉnh sẽ là hoạt động tiếp nối vô cùng cần thiết để trẻ em có thể được học tập, vui chơi và thụ hưởng những gì tốt đẹp nhất - vì đó là Quyền của mọi trẻ em.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Açıkgöz, T., & Babadoğan, M. C. (2021), *Competency-based education: Theory and practice*.
2. Berg, T. B., Achiam, M., Poulsen, K. M., Sanderhoff, L. B., & Tøttrup, A. P. (2021), "The role and value of out-of-school environments in

science education for 21st century skills", *In Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 674541), Frontiers Media SA.
3. Chappell, C., Gonczi, A., & Hager, P. (2020), *Competency-based education*, In *Understanding adult education and training* (pp. 191-205), Routledge.
4. Chapman, S. N., & O'Gorman, L. (2022), "Transforming learning environments in early childhood contexts through the arts: Responding to the United Nations Sustainable Development Goals", *International Journal of Early Childhood*, 54(1), pp. 33-50.
5. González-Salamanca, J. C., Agudelo, O. L., & Salinas, J. (2020), "Key competences, education for sustainable development and strategies for the development of 21st century skills: A systematic literature review", *Sustainability*, 12(24), 10366.
6. Hà, N. T. T. (2022), "Quan điểm tiếp cận năng lực trong xây dựng Chương trình Giáo dục mầm non", *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18, tr. 64-70.
7. Helsinki (2019), *Helsinki's curriculum for early childhood education and care*, Publisher City of Helsinki, Education Division.
8. Karuppiah, N. (2022), *Pre-school Teacher Education in Singapore: Developments and Challenges*.
9. Nikkola, T., Kangas, J., & Reunamo, J. (2024), "Children's creative participation as a precursor of 21st century skills in Finnish early childhood education and care context", *Learning and Individual Differences*, 111, 102437.
10. OECD (2018), *The Future We Want. The Future of Education and Skills: Education 2030*. https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf (Accessed January 21, 2021).

ỨNG DỤNG GIÁO DỤC STEAM VÀO THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON TẠI TRƯỜNG MẦM NON THỰC HÀNH ĐẠI HỌC VINH

Dương Thị Nga
Giảng viên Khoa Giáo dục Mầm non,
Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh

TÓM TẮT

STEAM là phương pháp giáo dục tiếp cận liên môn, với các môn học: Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Toán và Mỹ thuật. Phương pháp giáo dục STEAM giúp cho các bài học, kiến thức sinh động, hấp dẫn, học sinh hứng thú và tập trung hơn, học sinh được tham gia các hoạt động trải nghiệm, thực hành để tích luỹ những kinh nghiệm. Điều này cho thấy rõ, giáo dục STEAM có sự tương quan nhất định với quan điểm giáo dục tích hợp, phương pháp học qua chơi, qua trải nghiệm trong giáo dục mầm non. Hiện nay, ứng dụng giáo dục STEAM vào tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non đã và đang được nhiều địa phương nghiên cứu áp dụng trong các cơ sở giáo dục mầm non, trong đó có tỉnh Nghệ An. Trường Mầm non Thực hành Đại học Vinh là một trong những đơn vị đầu tiên của tỉnh Nghệ An tiếp cận, học tập, bồi dưỡng các kiến thức về giáo dục STEAM và ứng dụng nó vào phát triển, thực hiện chương trình nhà trường. Việc xây dựng chương trình nhà trường lồng ghép các hoạt động, các dự án STEAM tạo nên những thay đổi rõ nét trong phát triển chương trình; ứng dụng giáo dục STEAM vào xây dựng môi trường giáo dục. Tổ chức các hoạt động giáo dục và tổ chức các chương trình STEAM đã mang lại nhiều kết quả giáo dục tích cực ở trẻ, góp phần thực hiện tốt, có hiệu quả Chương trình Giáo dục mầm non.

Từ khóa: *STEAM; giáo dục STEAM; Chương trình Giáo dục mầm non; ứng dụng*

1. Giới thiệu

"Giáo dục STEAM là một cách tiếp cận liên ngành trong quá trình học, trong đó các khái niệm học thuật mang tính nguyên tắc được lồng ghép với các bài học trong thế giới thực, ở đó các học sinh áp dụng các kiến thức trong khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán vào trong các bối cảnh cụ thể..." (National Science Teachers Asociation – NSTA).

Mục tiêu của giáo dục mầm non (GDMN) là giúp trẻ phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mĩ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách...(Chương trình GDMN kèm theo Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/04/2021), mục tiêu này thể hiện mong muốn phát triển toàn diện các mặt đức, trí, thể, mỹ cho trẻ nhằm tạo tiền đề tốt cho quá trình phát triển tiếp theo của trẻ. Yêu cầu về phương pháp GDMN tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ với phương châm "chơi mà học, học bằng chơi" ...(Chương trình GDMN kèm theo Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/04/2021). Vì thế, nhiều nghiên cứu trước đây đã chỉ ra: giáo dục STEAM phù hợp với phương pháp học tập của trẻ mầm non, kích thích được sự tập trung, hứng thú tham gia hoạt động của trẻ, điều đó tác động mạnh mẽ lên các mặt phát triển của trẻ (Ata-Aktürk và Demircan, 2021), tiếp cận giáo dục STEAM ở cấp học mầm non có thể hỗ trợ tích cực cho việc thực hiện mục tiêu Chương trình GDMN (DeJarnette, 2018).

Trong những năm gần đây, có khá nhiều bài báo nghiên cứu về STEAM, ứng dụng STEAM trong GDMN, hầu hết các bài báo trong nước tập trung vào các hướng nghiên cứu về: Cách tiếp cận STEAM cho trẻ mầm non (Hương, 2019; Phương, 2020); nhận thức, năng lực, kỹ năng của giáo viên mầm non trong tiếp cận STEAM (Nhi và nnk, 2020), (Phượng và Tỉnh, 2020), tổ chức hoạt động giáo dục theo hướng STEAM (Phượng, 2021). Bài viết này nghiên cứu, đi sâu vào vấn đề ứng dụng STEAM vào thực hiện chương trình nhà trường tại Trường mầm non thực hành Đại học Vinh, cụ thể: Lồng ghép các hoạt động, dự án STEAM vào chương trình giáo dục nhà trường; ứng dụng giáo dục STEAM vào các hoạt động giáo dục; ứng dụng giáo dục STEAM vào thiết kế môi trường; tổ chức các chương trình STEAM cho trẻ. Nghiên cứu đã mang lại những ý nghĩa khoa học và thực tiễn.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu lí thuyết: phân tích và tổng hợp lý thuyết, phân loại và hệ thống hoá lý thuyết, trên cơ sở dữ liệu, thông tin về giáo dục STEAM tại các văn bản tài liệu, bằng các thao tác tư duy logic để rút ra kết luận khoa học cần thiết cho vấn đề nghiên cứu; các phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Phương pháp chuyên gia, nhằm tiếp cận, học tập trí tuệ của các chuyên gia về giáo dục STEAM để trích luỹ kiến thức; phương pháp quan sát khoa học nhằm quan sát, đánh giá các hoạt động của trẻ trước và sau khi ứng dụng phương pháp STEAM; phương pháp thực nghiệm khoa học, triển khai xây dựng các hoạt động mẫu có ứng dụng giáo dục STEM và đưa vào thực nghiệm

tại một số lớp đại diện cho các độ tuổi trước khi ứng dụng đại trà cho tất cả các lớp; sử dụng phương pháp định tính nhằm tìm hiểu, phân tích những phản ứng từ trong suy nghĩ, tình cảm, hứng thú, tập trung của trẻ khi tham gia các hoạt động có ứng dụng giáo dục STEAM.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Xây dựng chương trình giáo dục nhà trường kết hợp các hoạt động, dự án STEAM thông qua các chủ đề

Chương trình GDMN chỉ ra cụ thể yêu cầu về phương pháp giáo dục đối với trẻ mẫu giáo tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ với phương châm "chơi mà học, học bằng chơi" (Chương trình GDMN kèm theo Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/04/2021). Với phương pháp giáo dục này thì cần xây dựng các nội dung trong chương trình mang tính chất khảm phá, trải nghiệm và thử nghiệm. Những nội dung được thực hiện qua các hoạt động, dự án STEAM luôn mang đến cho trẻ một tâm thế hứng thú, chủ động khám phá, tìm hiểu và yêu thích sự trải nghiệm để tự tích luỹ kinh nghiệm. Vấn đề đặt ra, chúng ta không thể tự đưa ra các nội dung, các hoạt động, dự án STEAM để làm tăng thêm khối lượng nội dung so với Chương trình GDMN đã định hướng, vì như vậy sẽ là quá sức với trẻ mầm non và vượt thời lượng dạy học so với yêu cầu. Theo tác giả Hoàng Thị Phương, 2020 "Với sự hạn chế về nhận thức, trẻ không thể tiếp nhận các thành tố STEAM như người lớn hoặc học sinh phổ thông" nên rõ ràng chúng ta cần xác định rõ mức độ nội dung của các thành tố STEAM phù hợp với trẻ để giúp trẻ dễ dàng tiếp cận với giáo dục STEAM. Cần nghiên cứu kỹ Chương trình GDMN, về kết quả mong đợi, nội dung chương trình của từng độ tuổi khác nhau và dựa trên khả năng, năng lực, hứng thú tìm hiểu và các sự kiện sảy ra gần gũi với trẻ để xây dựng vào chương trình các cơ sở GDMN những hoạt động, dự án STEAM phù hợp với trẻ từng độ tuổi và đảm bảo lượng kiến thức, kĩ năng phù hợp với nhu cầu tìm hiểu và nhận thức của trẻ.

Ngay từ đầu năm học các cơ sở GDMN nên thành lập Ban xây dựng chương trình riêng của từng trường, trong đó giao trách nhiệm cho một phó hiệu trưởng trực tiếp chủ trì, các thành viên liên quan là các tổ trưởng chuyên môn, giáo viên cốt cán và những giáo viên có năng lực phát triển chương trình cùng họp bàn và xây dựng chương trình nhà trường dành cho từng độ tuổi, trong đó cụ thể bám sát vào mục tiêu của từng lĩnh vực để xây dựng các nội dung, đặc biệt tăng cường xây dựng các hoạt động và dự án STEAM phù hợp với nội dung trong Chương trình GDMN.

Với trẻ nhà trẻ, các hoạt động STEAM còn ở dạng sơ khai, đơn giản, phù hợp với kĩ năng và năng lực của trẻ, như một số hoạt động: Làm chú gà con từ quả cà pháo; chấm màu bông hoa từ các loại rau, củ; in hình con cá từ vân tay…Quan trọng nhất ở lứa tuổi này, nên tập trung cho trẻ được cảm nhận các chất liệu từ các vật liệu trực quan khác nhau để trẻ cảm nhận được độ mềm, dẻo, cứng, trơn, sù sì… từ đó biết cách lựa chọn các nguyên vật liệu phù hợp cho các hoạt động và dự án STEAM ở độ tuổi lớn hơn.

Với trẻ mầu giáo, khi kĩ năng, năng lực hoạt động độc lập, thích khám phá tìm hiểu của trẻ phát triển mạnh mẽ hơn, khả năng tự lực cũng phát triển thì các hoạt động, dự án STEAM luôn mang đến cho trẻ hứng thú, thích tham gia, thích tự hoạt động và tự chiếm lĩnh các tri thức, kĩ năng cần thiết. Vì thế khi xây dựng chương trình, cần tăng cường các nội dung thí nghiệm, trải nghiệm, thiết kế, chế tạo, như: Thí nghiệm pháo hoa nổ trong nước, chủ đề Tết và Mùa Xuân; thí nghiệm về lực hút của nam châm, chủ đề hiện tượng tự nhiên; núi lửa phun trào, chủ đề hiện tượng tự nhiên; chế tạo slam, chủ đề nghề nghiệp; thiết kế các mô hình từ que xiên/que kem, chủ đề nghề nghiệp; thiết kế lăng Bác Hồ; thiết kế là cờ đỏ sao vàng chủ đề quê hương, đất nước, Bác Hồ; thiết kế trang phục hoá trang từ hoạ báo và các phế liệu chủ đề nghề nghiệp…; các dự án STEAM như: Cây lớn lên như thế nào? dự án âm thanh, dự án vật nuôi cần gì để sống? dự án tái chế rác thải nhựa; dự án "vì môi trường trong xanh"…Các dự án, hoạt động STEAM khi xây dựng xuất phát nhu cầu, hứng thú của trẻ, các sự kiện diễn ra và bám sát vào mục tiêu của từng độ tuổi, đưa chúng vào các chủ đề phù hợp, tránh sự chồng chéo giữa nội dung giáo dục STEAM và nội dung trong Chương trình GDMN. Cụ thể một vài ví dụ về cách đưa các hoạt động, dự án STEAM vào chương trình giáo dục của nhà trường như sau:

Bảng 1. *Hoạt động, dự án STEAM dành cho trẻ 3 – 4 tuổi*

TT	Chủ đề	Mục tiêu chương trình	Hoạt động, dự án STEAM
1	Trường Mầm non	- Sử dụng các nguyên vật liệu tạo hình để tạo ra sản phẩm theo sự gợi ý, các sản phẩm *STEAM* đơn giản - Nói được tên đồ chơi, đồ dùng trong lớp khi được hỏi trò chuyện.	- STEAM Engineering: Làm đu quay
			- STEAM Engineering: Làm mặt nạ.
			- STEAM art: Trang trí đèn lồng
2	….		

Bảng 2. *Hoạt động, dự án STEAM dành cho trẻ 4-5 tuổi*

TT	Chủ đề	Mục tiêu chương trình	Nội dung
…..			
	Những con vật quanh bé	- Thu thập thông tin về các loài động vật - Phối hợp nguyên vật liệu tạo hình, nguyên vật liệu thiên nhiên để tạo ra sản phẩm.	- STEAM Science: Vòng đời phát triển của ếch/gà con/muỗi
			- STEAM Engineering: chế tạo chuồng vật nuôi
			- STEAM art: Làm con cá từ vỏ sò và lá cây khô”
….	….		

Bảng 3. *Hoạt động, dự án STEAM dành cho trẻ 5-6 tuổi*

TT	Chủ đề	Mục tiêu chương trình	Nội dung
….	….		
	Nước và hiện tượng tự nhiên	- Trẻ biết phối hợp các giác quan để quan sát, tìm hiểu, thảo luận về các hiện tượng xung quanh. - Trẻ nhận ra sự thay đổi của một số hiện tượng tự nhiên. - Biết sử dụng các vật liệu khác nhau để làm một sản phẩm đơn giản.	- STEAM Science: Cầu vồng đi bộ trong nước.
			STEAM – Science: Thí nghiệm “Pháo hoa nổ trong nước”
			- STEAM - Engineering: “làm nhà nổi chống lũ”
			- Dự án STEAM: Ánh sáng
….	…..		

Giáo dục STEAM chú trọng đến quá trình tổ chức hoạt động cho trẻ theo hướng tích cực trải nghiệm, tìm tòi, khám phá nhằm giúp trẻ rèn luyện lỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng hoạt động nhóm, kỹ năng thuyết trình..., tạo dựng môi trường cho trẻ được hoạt động tích cực. Cho nên việc ứng dụng giáo dục STEAM trong thực hiện Chương trình GDMN không làm thay đổi chương trình hay đòi hỏi phải có thêm một chương trình mới (Huế và nnk., 2022). Các cơ sở GDMN hoàn toàn chủ động đưa giáo dục STEAM áp dụng vào chương trình tại nhà

trường bằng hình thức lồng ghép đan xen, nhằm thực hiện hiệu quả các mục tiêu cho từng độ tuổi trẻ.

3.2. Ứng dụng giáo dục STEAM vào xây dựng môi trường giáo dục cho trẻ

Môi trường giáo dục là điều kiện cần thiết cho các hoạt động giáo dục trẻ mầm non, nó tác động trực tiếp lên nhu cầu, hứng thú, tính tích cực hoạt động của trẻ. Trẻ mầm non học qua chơi, học qua trực quan là chủ đạo nên một môi trường lớp học, môi trường nhà trường được thiết kế theo hướng mở, theo hướng tăng cường hoạt động trải nghiệm sẽ là một môi trường phù hợp, thúc đẩy tính tích cực hoạt động của trẻ. Cần chú trọng các yếu tố trực quan, yếu tố thực hành, yếu tố trải nghiệm. Thiết kế môi trường theo hướng tiếp cận giáo dục STEAM sẽ là hướng thiết kể mở và tăng cường các hoạt động tư duy, trải nghiệm, sáng tạo.

Đối với môi trường ngoài lớp học, cần nghiên cứu kĩ diện tích, khuôn viên của nhà trường; định hướng các khu vực hoạt động của trẻ một cách hợp lí, khoa học, thuận tiện cho cô và trẻ ở các độ tuổi khác nhau cùng hoạt động. Các khu vực như thể dục sáng, khu vực đồ chơi cho lứa tuổi nhà trẻ; khu vực đồ chơi cho lứa tuổi mẫu giáo; khu vực trải nghiệm; khu vực trồng vườn rau, vườn hoa, cây ăn quả; khu vực cho một số vật nuôi quen thuộc...được bố trí, phân chia một cách hợp lí, hài hoà, đa dạng và đảm bảo an toàn tuyệt đối cho trẻ. Hệ thống các biển báo, biển hình, biển chỉ dẫn, các hình ảnh hỗ trợ cho việc tuyên truyền, giáo dục trẻ được thiết kế chuẩn chỉnh về nội dung, hình ảnh phù hợp, thẩm mỹ và an toàn; cách bố trị sắp xếp hợp lí, khoa học, thu hút được tầm nhìn và hứng thú của trẻ.

Khu vực trải nghiệm là khu vực luôn thu hút sự quan tâm và nhu cầu chơi, hoạt động và trải nghiệm của trẻ. Nên việc ứng dụng giáo dục STEAM vào thiết kế các mảng trải nghiệm trong khu vực này sẽ tạo nên sự đa dạng, phong phú cho môi trường nhà trường và thoả mãn hứng thú, đam mê của trẻ với các hoạt động chơi, trải nghiệm ngoài trời. Khu vực trải nghiệm thường bao gồm các mảng hoạt động sau: Trải nghiệm với cát, sỏi; trải nghiệm với nước; trải nghiệm với âm thanh; trải nghiệm với các mảng nghệ thuật (tô tượng, nặn, vẽ màu nước, vẽ sỏi...); trải nghiệm với hoat động mua bán tại các quầy hàng tí hon...; trải nghiệm với các bài tập vận động tinh, vận động thô...Tuỳ mỗi trường khác nhau, diện tích khuôn viên trường để nhà trường xây dựng và tổ chức các mảng trải nghiệm khác nhau. Các mảng trải nghiệm cần được thiết kế theo hướng mở, thường xuyên thay đổi và có độ bền nhất định. Các hoạt động trải nghiệm như: Bức tường âm nhạc, được sáng chề từ các đồ dùng, vật liệu có âm thanh, cùng

với bộ gõ âm thanh, các con sẽ tự sáng tạo cho mình những tiết tấu khác nhau cho một bản nhạc; hay các bộ trống được thiết kế từ các vỏ hộp bánh, nắp nồi để trẻ được thử sức làm các chú nhạc công; mảng cảm nhận chất liệu được thiết kế trên mảng tường để trẻ được sờ, cảm nhận được chất liệu khác nhau giúp trẻ nhiều kinh nghiệm trong việc lựa chọn vật liệu phù hợp để thực hiện các hoạt động, các dự án STEAM theo hướng chế tạo, thiết kế kỹ thuật. Các trò chơi vận động tinh, vận động thô cần xây dựng, thiết kế dựa trên phương pháp STEAM tái chế để tạo ra nhiều trò chơi vận động hấp dẫn và sáng tạo. Những mảng hoạt động trải nghiệm có sự đầu tư như: Trải nghiệm với giàn phun nước; trải nghiệm bắt cá, trải nghiệm với vườn rau có hệ thống nước tưới tự động, vườn cây thuỷ canh...chính là những khu vực trải nghiệm phát huy tốt nhận thức, tư duy, các ý tưởng sáng tạo của trẻ gắn với các hoạt động thực tiễn mà STEAM đề cập đến.

Môi trường trong lớp học đóng vai trò vô cùng quan trọng trong quá trình thực hiện Chương trình GDMN. Việc ứng dụng giáo dục STEAM vào thiết kế môi trường tại các góc hoạt động sẽ là hướng đi mới, giúp giáo viên mầm non giảm tải sức lao động và kinh phí rất nhiều, cụ thể giáo dục STEAM sẽ giúp giáo viên thay đổi tư duy trong quá trình thiết kế, việc lên ý tưởng thiết kế xây dựng chủ yếu từ ý tưởng, mong muốn của trẻ và trẻ là chủ thể của quá trình thiết kế đó bằng cách tận dụng các sản phẩm STEAM từ các hoạt động của trẻ để thiết kế, trưng bày và tạo thành đồ dùng, đồ chơi tại các góc chơi, việc này khiến trẻ hứng thú hơn khi thực hiện các nhiệm vụ, trò chơi tại các góc chơi và chúng dễ dàng nhận diện ra sản phẩm của mình chế tạo được các bạn tôn trọng và sử dụng nó vào các nhiệm vụ, trò chơi khác. Các góc không còn yếu tố đầu tư mang tính chất trang trí cho thẩm mỹ mà thiên về thiết kế để cho trẻ được hoạt động, trải nghiệm nên giáo viên không còn mất nhiều thời gian, thay vào đó giáo viên, phụ huynh và trẻ tập trung chủ yếu vào việc tìm kiếm các nguyên vật liệu như: đá, sỏi, hột hạt, bông, rơm, que khô, thùng giấy, bìa catton, lá cây tươi, lá cây khô, chai, lọ, hộp, bình nhựa/giấy, đĩa giấy... cùng đa dạng các nguyên vật liệu tạo hình khác nhau để trẻ có thể tự trải nghiệm, sáng tạo và thiết kế, chế tạo ra các sản phẩm STEAM đa dạng. Nếu như trước đây, các nguyên vật liệu chủ yếu tập trung vào Góc chơi nghệ thuật thì việc ứng dụng giáo dục STEAM sẽ tạo ra sự đa dạng các nguyên vật liệu tại nhiêu góc chơi khác nhau, như vậy ngoài việc nhập vai chơi và thực hiện nhiệm vụ tại các góc chơi thì trẻ còn thoả sức đam mê, sáng tạo với các vật liệu để thực hiện các ý tưởng STEAM phù hợp với từng góc chơi: Góc học tập: Chế tạo robot/các toà lâu đài từ các khối hộp giấy qua đó nhận biết rõ đặc điểm các khối và tính ứng dụng của nó vào thực tiễn cuộc sống;

lắp ghép các chữ cái, chữ số, các hình hình học từ hột hạt, vỏ sò....; Góc sách truyện, trẻ tự thiết kế các sách tranh, sách truyện, all bum về chủ đề với đa dạng mẫu mã và sáng tạo; Góc khoa học, trẻ thoả sức khám phá, thí nghiệm, thực hiện các ý tưởng STEAM như: Pháo hoa nổ trong nước, núi lửa phun trào, pha màu nước, hoa đổi màu, cây thuỷ canh, lực hút của nam châm...và nhiều ý tưởng, thí nghiệm khoa học đầy thú vị khác; Góc đóng vai, thay vì việc chúng ta sử dụng chủ yếu trò chơi mô phỏng thì việc ứng dụng giáo dục STEAM sẽ định hướng giúp giáo viên tăng cường các vật liệu thật để trẻ được trải nghiệm và cảm nhận các vật liệu, chất liệu khác nhau trong cuộc sống.

Ứng dụng giáo dục STEAM vào thiết kế môi trường nhà trường, môi trường nhóm lớp sẽ tạo ra môi trường giáo dục sáng tạo, đa dạng các hoạt động trải nghiệm kích thích hứng thú, đam mê của trẻ trong các hoạt động khám phá, trải nghiệm, thiết kế, chế tạo nhằm rèn luyện trí tưởng tượng, khả năng sáng tạo, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng thuyết trình, khả năng trình bày ý kiến, cải tiến sản phẩm và biết ứng dụng các sản phẩm STEAM trong thực tiễn cuộc sống.

3.3. Ứng dụng giáo dục STEAM vào tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non

Việc ứng dụng giáo dục STEAM trong thực hiện Chương trình GDMN, có thể tiến hành ở mức độ đơn lẻ đến đồng bộ, ứng dụng một phần hay ứng dụng toàn phần tuỳ thuộc vào nguồn nhân lực, cơ sở vật chất của nhà trường, cũng như bối cảnh địa phương (Phương, 2020; Hân, 2021; Hồng và nnk., 2022; Huế và nnk., 2022). Xem xét trên nhiều yếu tố như nguồn nhân lực, cơ sở vật chất, mô hình hoạt động, nhu cầu phụ huynh...và dựa vào quá trình thí điểm ứng dụng giáo dục STEAM thành công, cùng với hiệu quả trên trẻ, Trường mầm non Thực hành Đại học Vinh đã ứng dụng giáo dục STEAM vào xây dựng, phát triển chương trình nhà trường và triển khai ứng dụng tại hầu hết các hoạt động giáo dục trong nhà trường.

3.3.1. Hoạt động học

Dựa vào mục tiêu của chương trình nhà trường, từ đầu năm học, các nội dung cần tìm hiểu được thiết kế dưới hình thức hoạt động STEAM cụ thể để lồng ghép vào trong các chủ đề một cách linh hoạt, hiệu quả nhất, bám sát chủ đề. Tham gia vào các hoạt động STEAM được triển khai qua hình thức hoạt động học, giúp trẻ được phát huy hết khả năng của bản thân, trẻ biết giải quyết vấn đề, có mạch tư duy logic và phát huy trí tưởng tượng sáng tạo. Hoạt động học được tổ chức dưới dạng hoạt động STEAM nhằm đổi mới, cải tiến hình thức dạy học phù hợp với quan điểm trẻ là trung tâm, giáo viên chỉ đóng vai trò là người điều

phối, dẫn dắt, mọi hoạt động đều do trẻ tự trải nghiệm, tự khám phá và rút ra những kinh nghiệm cho bản thân.

Hoạt động STEAM thường yêu cầu trẻ làm việc theo nhóm hoặc cá nhân, trên cơ sở vận dụng kiến thức của các bài học của nhiều lĩnh vực để cùng tạo ra một sản phẩm gắn liền với thực tế. Chẳng hạn, các bài học về thực vật được phát triển thành hoạt động STEAM "trồng cây thuỷ canh", "lá cây", "làm sinh tố hoa quả"... Tùy theo mức độ nhận thức của trẻ mà các hoạt động STEAM có thể đi từ đơn giản đến những hoạt động, dự án phức tạp. Để thực hiện các hoạt động STEAM thông qua hoạt động học, giáo viên cần vận dụng theo hai quy trình 5E bao gồm: Engage (Gắn kết), Explore (Khảo sát), Explain (Giải thích), Elaborate (Áp dụng cụ thể), và Evaluate (Đánh giá), và Quy trình thiết kế kỹ thuật (EDP - Engineering Desigs Process). Mô hình dạy học 5E thường áp dụng cho các nội dung nghiên cứu, tìm hiểu, trải nghiệm để tìm hiểu, khám phá các kiến thức từ môi trường xung quanh trẻ, Quy trình thiết kế kỹ thuật thường áp dụng cho các hoạt động tạo ra sản phẩm. Việc vận dụng giáo dục STEAM vào hoạt động học như sau:

** Hoạt động khám phá khoa học:*

Khám phá khoa học là tiền đề để thực hiện STEAM, nó giúp trẻ tìm kiếm, khám phá đặc tính, đặc điểm của các chất liệu, vật liệu khác nhau, của các đối tượng khác nhau để từ đó trẻ có thể vận dụng vào trong các hoạt động STEAM. Bản chất của STEAM đã bao gồm các phần khám phá nên ứng dụng STEAM trong khám phá khoa học sẽ mang lại hiệu qua tốt. Thông thường các tiết học khám phá chỉ có phần khám phá đơn điệu, trẻ chỉ được thực hành thụ động qua phần hướng dẫn của giáo viên, chủ yếu trả lời các câu hỏi, các nhiệm vụ giáo viên giao, tính chủ động của trẻ ít có cơ hội thể hiện. Các đề tài khám phá khoa học chủ yếu xuất phát từ giáo viên, hệ thống câu hỏi xuất phát từ giáo viên và các ý tưởng cũng chủ yếu từ giáo viên. Trẻ hầu như chỉ thực hiện theo một khuôn hình mà cô định sẵn. Còn khi ứng dụng giáo dục STEAM thì giáo viên căn cứ vào nhu cầu cần tìm hiểu của trẻ để hình thành nên các hoạt động STEAM. Giáo viên cùng trẻ bàn bạc và thảo luận về cách thức khám phá, từ đó sẽ thống nhất với trẻ cách giải quyết vấn đề. Như vậy với các hoạt động STEAM trẻ được tự quyết nội dung tìm hiểu, cách thức tìm hiểu, khám phá, tự trải nghiệm, thử nghiệm đúng - sai và tự tìm kiếm được các cách thức giải quyết vấn đề khác nhau. Rõ ràng với giáo dục STEAM trẻ sẽ tích cực, hứng thú và chủ động hơn rất nhiều trong hoạt động, điều đó hoàn toàn phù hợp với quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm.

Ví dụ: Hoạt động STEAM: "Pháo hoa nổ trong nước" (áp dụng mô hình 5E)

Chuẩn bị: cốc đo dung tích, cốc thực hành thí nghiệm, dầu ăn, C sủi, màu nước và nước.

+ Bước 1. Gắn kết: Trẻ chủ động tìm hiểu các kiến thức liên quan qua nhiều kênh khác nhau.

+ Bước 2. Khảo sát: Giáo viên triển khai thí nghiệm, cung cấp cho trẻ kiến thức cơ bản.

+ Bước 3. Giải thích: trao đổi, trò chuyện, làm rõ các vấn đề trẻ đang thắc mắc về thí nghiệm.

+ Bước 4. Áp dụng cụ thể: Các nhóm thực bàn bạc về cách thức giải quyết vấn đề và tiến hành thí nghiệm "pháo hoa nổ trong nước".

+ Bước 5. Đánh giá: Trẻ trình bày kết quả thí nghiệm, tự đánh giá về kết quả hoạt động của nhóm, giáo viên quan sát, đánh giá và gợi mở để trẻ có ý tưởng thay đổi, phát triển thí nghiệm.

** Hoạt động tạo hình*:

Trong giáo dục STEAM, hoạt động nghệ thuật được định hướng rõ ràng, cởi mở, cung cấp rất nhiều cơ hội, phát triển khả năng đưa ra lựa chọn, đi đến kết luận cho trẻ. Trẻ sẽ linh hoạt, sáng tạo, giàu trí tưởng tượng. Khi càng có nhiều trải nghiệm với các chất liệu và hoạt động nghệ thuật, trẻ sẽ phát triển nhiều khả năng thử nghiệm kết hợp các ý tưởng mới lạ với nhau.

Nếu như trước đây khi tổ chức hoạt động tạo hình, trình tự hoạt động bao gồm xem vật mẫu, vẽ theo mẫu, sử dụng chất liệu rập khuôn và nhận xét sản phẩm, chỉ ra lỗi sai của trẻ. Khi ứng dụng giáo dục STEAM thì hoạt động tạo hình vẫn giữ được cốt lõi của nó nhưng có thêm vào các yếu tố như sau:

- Thứ nhất, đôi khi các hoạt động STEAM trẻ có thể được xem vật mẫu hoặc không.

- Thứ hai, trẻ quan sát sản phẩm và bắt tay vào vẽ bản thiết kế để thể hiện rõ ý tưởng.

- Thứ ba, các nguyên vật liệu được chuẩn bị đa dạng và việc lựa chọn nguyên vật liệu gì để tạo ra sản phẩm hoàn toàn quyền quyết định là ở trẻ.

Cuối cùng, khi đánh giá sản phẩm của trẻ, giáo viên không chỉ ra lỗi sai mà thay vào đó đặt câu hỏi giúp trẻ lên ý tưởng thay đổi cách làm, cải tiến sản phẩm được tốt hơn, sáng tạo hơn.

Ví dụ: Dự án "Thiết kế trang phục hoá trang" (áp dụng Quy trình thiết kế kỹ thuật)

Chuẩn bị: các tấm bìa, các nguyên vật liệu như: len, bông, vải nỉ, hồ dán, ke dán, keo sữa, kéo, súng bắn keo….

+ Bước 1. Hỏi: Xuất phát từ ý tưởng muốn có những trang phục hoá trang các nhân vật trong khi đóng kịch thì dự án "Thiết kế trang phục hoá trang" được hình thành.

+ Bước 2. Tưởng tượng: Giới thiệu, trò chuyện về các đồ dùng, nguyên liệu thiết kế và trao đổi với trẻ về các cách thức để triển khai thiết kế "trang phục hoá trang", từ đó trẻ giải quyết vấn đề của mình.

+ Bước 3. Lập kế hoạch: Sau khi thống nhất được ý kiến, trẻ vẽ thiết kế trang phục hoá trang theo ý tưởng và nhóm lựa chọn ra 1 thiết kế ưng ý để thực hiện.

+ Bước 4. Sáng tạo: Thực hành thiết kế "trang phục hoá trang". Quá trình thực hiện trẻ có thể sáng tạo thêm một số chi tiết để bản thiết kế trang phục được hoàn thiện.

+ Bước 5. Cải tiến: Sau khi thực hành thiết kế, giáo viên cho trẻ thuyết trình sản phẩm thiết kế, và tạo cơ hội cho trẻ được tự cải tiến sản phẩm để sản phẩm được hoàn chỉnh hơn.

* *Hoạt động làm quen với toán*:

Trong giáo dục STEAM đã bao gồm toán học. Toán học đối với trẻ mầm non không phải là những vấn đề quá trừu tượng mà nó chỉ xoay quanh các nội dung toán học mang tính biểu tưởng như số lượng – tập hợp – phép đếm, hình dạng, kích thước, không gian, thời gian... toán học xuất hiện trong tất cả các hoạt động STEAM. Đặc biệt, toán học được lồng ghép trong các hoạt động STEAM một cách nhẹ nhàng, hiệu quả. Ở hoạt động "Thiết kế ống nghe điện thoại", yếu tố toán học được thể hiện rõ nhất trong hoạt động này là đo các đối tượng: Trẻ đo chiều dài của sợi dây bằng một đối tượng cụ thể và đếm kết quả đo; đo kích thước của ống nghe và đếm số lượng dây dẫn, số lượng ống nghe. Tiết học này giúp trẻ hiểu được, nếu như sợi dây dẫn càng dài thì âm thanh càng bẹt và khó nghe, còn sợi dây dẫn càng ngắn thì âm thanh càng rõ và khoảng cách quyết định đến hiệu quả, chất lượng của sản phẩm.

Đối với các đề tài toán học, chúng ta có thể tổ chức được dưới hình thức hoạt động STEAM. Điều quan trọng là giáo viên cần lựa chọn đề tài nào chứ không phải bất cứ nội dung nào chúng ta cũng thực hiện được dưới hoạt động STEAM. Có rất nhiều nội dung chúng ta có thể chuyển đổi từ Chương trình GDMN thành những hoạt động STEAM rất hấp dẫn: Lập trình diễu binh của chú bộ đội (ứng dụng robot để thiết kế lập trình qua sơ đồ) nhằm củng cố nội dung: phía trái, phải, trước, sau của bản thân; thực hành đo độ dài các đồ chơi ngoài sân trường, cũng cổ kiến thức đo độ dài các đối tượng; chế tạo các khối từ nguyên

vật liệu nhằm giúp trẻ ôn tập các kiến thức về các khối và vận hành các khối vào thiết kế các mô hình liên quan...

** Hoạt động làm quen với tác phẩm văn học:*

Có rất nhiều tác phẩm văn học đã bao hàm yếu tố STEAM, trong đó nhấn mạnh đến các yếu tố kỹ thuật, khoa học, công nghệ, nghệ thuật, như: Câu chuyện "tự làm sân chơi", "Cuộc đua kỳ thú", "sửa Robot", "đi dã ngoại thật vui", "trang trí quầy bánh" của Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam... Nếu chúng ta biết cách lựa chọn các tác phẩm có yếu tố STEAM để vận hành và khai thác nội dung tác phẩm văn học đó theo hướng STEAM thì hoạt động này sẽ rất nhẹ nhàng, có tính liên kết môn học và hình thành tư duy logic cho trẻ rất tốt. Từ những tác phẩm văn học giúp khơi nguồn ý tưởng ban đầu của các hoạt động STEAM và tất cả những câu chuyện trong chương trình được chọn lọc và mang ý nghĩa giáo dục cho trẻ. Ở mỗi câu chuyện đều có thể giáo dục cho trẻ tình yêu với gia đình, trường học, thiên nhiên, yêu động vật,...cũng như các kỹ năng cần thiết trong cuộc sống cho trẻ. Và đây là cơ hội để cô khơi gợi lên cảm xúc của trẻ, cho trẻ mong muốn được thể hiện tình cảm, tư duy sáng tạo của mình thông qua việc tạo ra những sản phẩm phù hợp theo nội dung của từng chủ đề mà cô giáo mong muốn. Như vậy văn học hoàn toàn có thể xây dựng ý tưởng STEAM. Câu chuyện "Ba chú lợn nhỏ" thay vì chỉ giáo dục trẻ về tình cảm anh em, thì giáo viên sẽ đi sâu thêm về việc các nhân vật trong câu chuyện lựa chọn những nguyên vật liệu gì, tính chất của các nguyên vật liệu đó và khi lựa chọn nguyên vật liệu đó thì độ bền của các ngôi nhà khác nhau… điều này sẽ giúp trẻ có những bài học và kinh nghiệm để áp dụng vào lựa chọn vật liệu trong các hoạt động STEAM.

Mặt khác, chúng ta hoàn toàn có thể đưa những tác phẩm văn học có yếu tố STEAM vào các dự án để thực hiện, như câu chuyện "Ba chú lợn nhỏ" sẽ được đưa vào thực hiện dự án STEAM "thiết kế ngôi nhà"; câu chuyện "Trang trí quầy hàng" sẽ đưa vào dự án "Sáng tạo với siêu thị tí hon", câu chuyện "cuộc đua kỳ thú" đưa vào dự án "lực"… Đưa hoạt động làm quen tác phẩm văn học vào dự án STEAM là một trong những điểm nhấn khi cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học, giúp trẻ hứng thú, yêu thích, tăng cường tính tập trung trong hoạt động.

3.2. Ứng dụng giáo dục STEAM vào chơi, hoạt động ở các góc.

Chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mầm non, thông qua chơi trẻ học được rất nhiều kiến thức, kỹ năng. Vận dụng giáo dục STEAM vào chơi, hoạt động ở các góc sẽ làm mới các hoạt động, tạo hứng thú và khơi gợi sự sáng tạo, tôn trọng các cách giải quyết vấn đề của trẻ. Mặt khác tăng tính trải nghiệm với các vật

liệu, chất liệu khác nhau, tạo ra các sản phẩm theo ý tưởng, sáng tạo riêng của trẻ. Tại "Góc phân vai", các trò chơi như nấu ăn, bé làm bác sĩ, bán hàng thường được trẻ thực hiện với những đồ chơi mô phỏng, các thao tác lặp đi lặp lại giữa những lần chơi và giữa các chủ đề nên trẻ nhanh chán và ít hứng thú. Việc ứng dụng giáo dục STEAM vào thiết kế môi trường trong nhóm/lớp tạo tiền đề cho trẻ được thực hiện nhiều hoạt động STEAM sôi nổi như: Chế biến các món ăn từ hoa quả, làm bánh pizza, dưa món, nước ép hoa quả, bánh nướng, bánh kem sinh nhật…trẻ tự quyết định món ăn, bàn bạc về công thức chế biến và tiến hành chế biến dưới sự hướng dẫn và giám sát của giáo viên; bán các mặt hàng thật như rau củ quả, các đồ dùng học tập, trang phục tại góc bán hàng, việc này sẽ tăng tiếp xúc của trẻ với các chất liệu, giúp trẻ nắm rõ tính chất của các chất liệu khác nhau, làm tiền đề tốt cho việc lựa chọn đúng chất liệu cho các hoạt động, dự án STEAM. Cũng tại trò chơi bán hàng, giáo viên cung cấp cho trẻ nhiều nguyên vật liệu để ngoài việc bán hàng trẻ còn trải nghiệm các hoạt động như: gói quà, gói hoa, bó rau, đóng hộp…các mặt hàng đề bán. Tại trò chơi "Bác sĩ" tổ chức hoạt động hoạt động có tính ứng dụng thực tiễn như: thiết kế khẩu trang, làm tấm kính chắn giọt bắn trong mùa dịch Covid, xây dựng phác đồ điều trị…là những hoạt động trẻ hứng thú và đổi mới cho trò chơi này. Tại "Góc Xây dựng – lắp ghép" trẻ là người quyết định ý tưởng xây dựng phù hợp chủ đề, trẻ vẽ bản thiết kế cho ý tưởng của góc chơi, trẻ cùng bạn trao đổi, lựa chọn nguyên vật liệu xây dựng thực hiện ý tưởng, trẻ tự đối chiếu, sửa sai, cải tiến mô hình thiết kế của nhóm mình. Tại "Góc học tập", từ các bìa cát tông, trẻ sẽ thiết kế thành các hình khối, các mô hình; từ các bộ đồ dung học toán trẻ thiết kế ra trò chơi tạo nhóm, thêm bớt, chia tách; từ các hột hạt, viên sỏi trẻ xếp thành các chữ cái, chữ số yêu thích… trẻ vừa thiết kế trò chơi, vừa tham gia chơi vừa giúp trẻ tránh sự nhàm chán, mà trẻ hoạt động hứng thú hơn, giáo viên tiết kiệm được nhiều thời gian và kinh phí khi thiết kế các bài tập mở như trước đây. Những sản phẩm sáng tạo trong quá trình chơi còn được tái sử dụng vào những góc chơi khác. Như vậy, tính liên kết giữa các góc chơi cũng được thể hiện rất tốt. Giáo viên có thể bố trí thêm một góc nhỏ trưng bày các dụng cụ thí nghiệm và không gian để trẻ thực hiện các thí nghiệm khoa học đơn giản, an toàn, hiệu quả cho trẻ. Việc thực hiện các thí nghiệm này giúp bé tìm hiểu, học hỏi những điều bổ ích về thế giới tự nhiên dễ dàng nhất. Góc chơi "nghệ thuật" sẽ là nơi trẻ được thoả sức với những hoạt động STEAM nổi bật như: Chế tạo nhạc cụ, làm tranh từ nguyên vật liệu thiên nhiên, thiết kế trang phục…

Ứng dụng giáo dục STEAM vào chơi, hoạt động tại các góc chơi luôn mang đến cho trẻ nhiều hứng thú, tập trung, trẻ được chơi, được trải nghiệm, được thử sai và làm lại theo ý tưởng riêng. Qua đó cũng rèn luyện cho trẻ kỹ năng tự giải quyết vấn đề, kỹ năng hoạt động nhóm, kỹ năng thuyết trình, đánh giá.

3.3. Ứng dụng giáo dục STEAM vào hoạt động chơi ngoài trời

Chơi ngoài trời luôn được trẻ chào đón, chờ đợi và hứng thú tham gia. Thông qua hoạt động chơi ngoài trời, trẻ được hít thở không khí trong lành, quan sát thế giới xung quanh, khám phá những điều mới lạ giúp trẻ tăng thêm vốn sống.

Với việc thiết kế môi trường theo hướng STEAM, nhiều trò chơi, hoạt động trải nghiệm sẽ giúp trẻ thoả sức được vui chơi, trải nghiệm với nhiều hoạt động ngoài trời: Cảm nhận chất liệu, sáng tạo âm thanh với bức tường âm nhạc; gieo hạt, chăm sóc và theo dõi quá trình phát triển của cây; các hoạt động trải nghiệm tô màu, tô tượng; bán hàng; thiết kế các trang phục dân tộc, trải nghiệm bắt cá, tắm mưa…luôn khiến trẻ thích thú, đam mê và tập trung tự tìm trải nghiệm, khám phá.

Các hoạt động STEAM luôn chú trọng các kĩ năng thực hành và trải nghiệm thực tế. Các hoạt động cũng xuất phát từ các vấn đề trong thực tiễn xung quanh trẻ. Hoạt động ngoài trời giúp trẻ được tiếp túc trực tiếp với thiên nhiên nên cũng từ đây nhiều hoạt động STEM được hình thành ý tưởng và triển khai như: Dự án STEAM lá cây; dự án ánh sáng, hoạt động STEAM "chế tạo đồ chơi tạo hình bong bóng"; dự án "hoa khô"…lồng ghép vào từng chủ để của chương trình của nhà trường, ở mỗi một độ tuổi khác nhau, giáo viên sẽ đưa vào từng chủ đề nhánh với các hoạt động phù hợp nhằm tạo hứng thú, tính tập trung và hình thành ở trẻ kĩ năng học tập, kĩ năng trải nghiệm, giải quyết vấn đề.

3.4. Tổ chức chương trình hoạt động trải nghiệm với giáo dục STEAM cho trẻ toàn trường/khối

Chương trình STEAM vừa mang tính chất báo cáo các sản phẩm STEAM cho một giai đoạn trẻ được tham gia trải nghiệm với các hoạt động và dự án STEAM, vừa là sân chơi bổ ích để tất cả trẻ thể hiện các ý tưởng STEAM cho tất các các mảng hoạt động kỹ thuật, khoa học, toán học, nghệ thuật và cộng nghệ. Chương trình này sẽ được tổ chức với quy mô lớn cho trẻ toàn trường được trải nghiệm. Tại đây trẻ và phụ huynh được quan sát các sản phẩm STEAM do chính tay trẻ thực hiện và tạo thành sản phẩm, bên cạnh đó phụ huynh cũng được chứng kiến những ý tưởng sáng tạo, kỹ năng, kỹ thuật tuyệt vời, kỹ năng làm

việc nhóm và đặc biệt là kỹ năng giải quyết vấn đề của trẻ trong quá trình thực hiện với các hoạt động STEAM cụ thể như: Chế tạo đố chơi slam, thử nghiệm với núi lửa phun trào; lắp ráp các mô hình từ que kem, que xiên; chế biến các món ăn hấp dẫn: pizza, nước ép, hoa quả dầm; tham gia vào các hoạt động nghệ thuật như: tạo hình bóng bay, tô tượng, bột sắc màu, mê cung hội hoạ; hay tham gia vào hoạt động kỹ thuật như: thiết kế trang phục từ phế liệu, lắp ráp robot từ thùng bìa cát tông, lắp ghép các mô hình từ các chi tiết; trẻ được tiếp cận với công nghệ với "sáng tạo với robot" trẻ tự điều khiển robot thực hiện các lệnh theo lập trình đường đi… những hoạt động STEAM sáng tạo này luôn kích thích hứng thú, đam mê của trẻ.

4. Kết luận

Ứng dụng giáo dục STEAM vào thực hiện chương trình GDMN tại Trường Mầm non thực hành Đại học Vinh đã mang lại những hiệu quả tích cực trong quá trình thực hiện nhiệm vụ chăm sóc và giáo dục trẻ. Các hoạt động có ứng dụng STEAM đã mang đến sự đổi mới trong phương pháp, hình thức thực hiện các hoạt động, kích thích hứng thú, tập trung, tích cực tham gia vào hoạt động của trẻ. Trẻ mạnh dạn, tự tin khám phá, trải nghiệm, tự tích luỹ kinh nghiệm cho bản thân, qua đó hình thành ở trẻ khả năng tư duy logic, kỹ năng giải quyết vấn đề, kỹ năng tham gia hoạt động, lãnh đạo nhóm; phát huy trí tưởng tượng, khả năng sáng tạo và năng lực cá nhân của mỗi trẻ. Đối với giáo viên mầm non, STEAM đã giúp giáo viên của trường mở rộng kiến thức, hiểu biết về phương pháp dạy học tiên tiến; giáo viên biết trao cơ hội học tập, trải nghiệm cho trẻ; giáo viên có nhiều ý tưởng hơn trong xây dựng môi trường giáo dục và khoa học hơn trong cách quản lý, điều hành, tổ chức lớp học. Với, đội ngũ quản lý của Nhà trường được lãnh đạo các cấp và phụ huynh đánh giá năng động, sáng tạo, dám đi đầu, dám đổi mới và quan trọng là ứng dụng STEAM vào thực hiện chương trình GDMN tại Trường một cách linh hoạt, sáng tạo và có hiệu quả. Nghiên cứu có tính khoa học và thực tiễn, có nhiều điểm mới, không tốn kém quá nhiều kinh phí nên hoàn toàn áp dụng được cho tất cả các loại hình của các cơ sở GDMN thuộc các vùng miền khác nhau. Khi áp dụng cần lưu ý tính vừa sức với trẻ, tránh thổi phồng vai trò của STEAM và xem nhẹ Chương trình GDMN; trao quyền hoạt động cho trẻ; giáo viên chỉ thực hiện vai trò điều phối; tôn trọng quyết định và kết quả của trẻ… Điều quan trọng là cần biết cách ứng dụng khéo léo tính ưu việt của giáo dục STEAM để làm mới phương pháp, hình thức, tổ chức các hoạt động giáo dục, mang đến cho trẻ sự mới mẻ, sáng tạo,

khoa học và phù hợp, góp phần làm tăng tính hiệu quả cho việc thực hiện Chương trình GDMN.

Tuyên bố về xung đột lợi ích tiềm ẩn: Tác giả khai báo không có xung đột lợi ích.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ata-Aktürk, A., & Demircan, H. Ö. (2021), "Supporting Preschool Children's STEM Learning with Parent-Involved Early Engineering Education", *Early Childhood Education Journal*, 49, pp. 607-621. https://doi.org/10.1007/s10643-020-01100-1
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. DeJarnette, N. K. (2018), "Implementing STEAM in the Early Childhood Classroom", *European Journal of STEM Education*, 3(3), 18. https://doi.org/10.20897/ejsteme/3878
4. Trần Nguyên Hân (2021), "Ứng dụng giáo dục STEAM trong hoạt động khám phá khoa học cho trẻ mầm non", *Kỷ yếu Hội thảo Khoa học quốc tế "Thực trạng thiết kế trò chơi cho trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi ở Thành phố Hồ Chí Minh theo cách tiếp cận STEAM"*.
5. Hồ Lam Hồng, Trịnh Thị Xim, Nguyễn Thị Thanh Huyền, Lê Thị Thu Huyền, Đinh Thị Bích Thuỷ, & Triệu Thanh Huyền (2022), *Tài liệu tập huấn: Ứng dụng phương pháp giáo dục quốc tế trong thực hiện Chương trình Giáo dục mầm non*.
6. Trần Thị Minh Huế, Vũ Thị Thuỷ, Nguyễn Thị Hà, & Phan Thị Thu Hằng (2022), *Phát triển chương trình giáo dục trẻ 3 – 6 tuổi theo tiếp cận STEAM*, tài liệu bồi dưỡng, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên.
7. Nguyễn Thị Thanh Hương (2019), "STEAM education in Vietnamese preschool: From Children's Fascination with world to language development", *Proceedings of the first international conference on teaching education renovation - ICTR 2018*, ISBN: 978-604915759-2, 349-357.
8. Bùi Thị Lâm, Nguyễn Thị Luyến, Trần Viết Nhi, Nguyễn Thị Thanh Hương, Đặng Út Phượng, Nguyễn Mạnh Tuấn, & Trần Thị Thắm (2022),

"Thực trạng kiến thức và thực hành của giáo viên khu vực miền trung về giáo dục STEAM cho trẻ mẫu giáo", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*.

9. Trần Viết Nhi, Nguyễn Tuấn Vĩnh, & Nguyễn Thị Bích Thảo (2020), "Bồi dưỡng năng lực giáo dục STEAM cho giáo viên mầm non", *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, số 65, tr. 117-124.
10. Hoàng Thị Phương (2020), "Đặc trưng của giáo dục STEAM cho trẻ mầm non - Khả năng tích hợp vào Chương trình Giáo dục mầm non", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*.
11. Đặng Út Phượng, & Hoàng Quý Tỉnh (2020), "Năng lực nhận biết về giáo dục STEAM của giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục", *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, số 65, tr. 125-135.

THIỀN CHO TRẺ EM: MỘT GIẢI PHÁP GIÁO DỤC HÒA NHẬP CHO TRẺ TỰ KỶ Ở TRƯỜNG MẦM NON

Hoàng Thị Kim Ngân
Trường Đại học Yersin, TP. Đà Lạt

TÓM TẮT

Hiện nay, số trẻ tự kỷ ở Việt Nam ngày càng tăng cao (trên 10‰). Giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ không chỉ là nhu cầu, mà là vấn đề bắt buộc được quy định trong Luật Giáo dục, trong Chương trình Giáo dục mầm non do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành và các văn bản quản lý chỉ đạo khác của ngành Giáo dục. Nhà nước cần có chính sách hỗ trợ thực hiện giáo dục hòa nhập cho người học là trẻ em có hoàn cảnh đặc biệt như trẻ tự kỷ. Bài viết đã trình bày kết quả khảo sát trẻ tự kỷ (từ 2 - 6 tuổi) phối hợp với người chăm sóc trẻ tự kỷ và giáo viên mầm non ở các tỉnh Khánh Hòa, Ninh Thuận và Bình Thuận để nghiên cứu trẻ tự kỷ với "*Thiền thở; Thiền hành; Thiền hoa sen và Thiền bàn tay sao biển"*. Thang điểm CARS được sử dụng để đánh giá mức độ của trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ. Sau thời gian dùng phương pháp "*Thiền cho trẻ em*", tác giả nhận thấy có kết quả bước đầu là một trong những liệu pháp làm giảm các khiếm khuyết trong sự tương tác và giao tiếp xã hội của trẻ.

Từ khóa: *Trẻ tự kỷ; giáo dục hòa nhập; thiền cho trẻ em*

1. Đặt vấn đề

Tự kỷ còn gọi là rối loạn phổ tự kỷ, là khuyết tật phát triển suốt đời, đặc trưng do những khiếm khuyết trong sự tương tác và giao tiếp xã hội, sự hạn chế và lặp đi lặp lại các ham thích, hành vi (Centers for Disease Control, 2012). Số lượng trẻ tự kỷ ngày càng tăng cao trong cộng đồng xã hội. Trên thế giới, năm 2013 khi DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th Edition) được ban hành thì có đến khoảng 10‰ trẻ tự kỷ (năm 1960 tỷ lệ nầy chỉ 0,4‰) (American Psychiatric Association, 2013). Lê Thị Vui (2019) khi nghiên cứu về dịch tễ học rối loạn phổ tự kỷ ở trẻ 18 - 30 tháng và rào cản tiếp cận dịch vụ chẩn đoán, can thiệp rối loạn phổ tự kỷ tại Việt Nam, cho kết quả tỷ lệ trẻ mắc tự kỷ là 7,58‰.

Liên hợp quốc đã lấy ngày 02/4 hàng năm làm "Ngày thế giới ý thức về tự kỷ" (World Autism Awareness Day), đã đưa ra khái niệm tự kỷ như sau: "*Hội chứng tự kỷ là hiện tượng rối loạn não bộ phức tạp, ảnh hưởng đến nhiều người*

trên khắp các châu lục. Nó hạn chế khả năng của cá nhân đối với việc giao tiếp và phát triển các mối quan hệ xã hội và hội chứng tự kỷ thường kèm theo những hành vi bất thường ở mức độ cao" (United Nations, 2008).

Hội thảo "Phát hiện sớm, can thiệp giáo dục sớm trẻ rối loạn lan tỏa phổ tự kỷ ở tuổi mầm non" do Hiệp hội vì giáo dục cho mọi người Việt Nam và Viện nghiên cứu giáo dục phát triển tiềm năng con người đã được tổ chức tại Hà Nội ngày 9/11/2023 với sự tham gia của nhiều chuyên gia hỗ trợ, can thiệp trẻ tự kỷ trên cả nước đã đưa ra kiến nghị: "*Cần cơ chế thúc đẩy giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ ở bậc mầm non"*. Thực trạng này đặt ra một nhu cầu cấp thiết cho ngành giáo dục là phải tổ chức các chương trình giáo dục, hỗ trợ cho trẻ tự kỷ tham gia học tập để có thể phát triển tốt và hòa nhập vào cộng đồng xã hội, có cuộc sống tự lập, giảm bớt gánh nặng cho gia đình cũng như cho xã hội.

Theo tổ chức UNESCO: "*Giáo dục hòa nhập có nghĩa là tất cả học sinh đều được hưởng lợi từ cùng những hệ thống giáo dục giống nhau, cùng những trường học như nhau. Phương pháp học tập và tài liệu giảng dạy hướng đến đáp ứng nhu cầu của tất cả học sinh đang học trong cùng một hệ thống giáo dục, từ đó, những rào cản gây ra nguy cơ hạn chế sự tham gia được loại bỏ*"[1].

Nghiên cứu về giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ lứa tuổi mầm non nếu được thực hiện tốt sẽ cung cấp các cơ sở xây dựng chính sách về giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ trong cơ sở giáo dục mầm non, giúp trẻ mắc hội chứng tự kỷ phát triển hài hòa trong môi trường giáo dục và có cuộc sống an toàn, hạnh phúc.

Từ các quan điểm nêu trên và qua khảo sát thực tế, tác giả đề xuất 6 giải pháp giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ ở trường mầm non:

(1) Nâng cao nhận thức của giáo viên và phụ huynh học sinh về hội chứng tự kỷ;

(2) Tạo điều kiện để trẻ tự kỷ được học hòa nhập và tạo cơ hội cho trẻ giao lưu, tiếp xúc với cộng đồng;

(3) Đào tạo bồi dưỡng để nâng cao kiến thức, kỹ năng cho các nhà quản lý, giáo viên mầm non trong quá trình chăm sóc, can thiệp và giáo dục trẻ tự kỷ;

(4) Xây dựng nội dung, chương trình giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ;

(5) Phối hợp với cha mẹ (vai trò người đồng hành) trong giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ;

(6) Phát triển môi trường giáo dục hòa nhập cho trẻ tự kỷ với hình thức "bè bạn thân ái".

[1] UNESCO (2019), *On the road to inclusion*, UNESCO.

Hiện nay, có đến 91 % dân Mỹ thực hành "Chánh niệm" vì họ cảm thấy bị căng thẳng. Thiền chánh niệm giúp Hayden gia tăng sự tập trung chú ý và có thái độ hài hòa điềm đạm với mọi người. Ở các trường mẫu giáo trong vùng Boston (Mỹ), mỗi buổi sáng trẻ thực hành thiền chánh niệm trong 10 phút. Giây phút kỳ diệu là ở chỗ, các em không còn cần phải quan tâm đến việc tập trung chú ý. Đó cũng là cơ hội mà trẻ kiểm soát việc đi quá đà như nhảy vọt trên bàn ghế hoặc đánh nhau. Không thể thiếu một cuộc cách mạng chánh niệm trong trường học vì thiền giúp các em tăng trưởng lòng từ bi và an lạc hơn (Patel, 2020). Lợi ích của phương pháp luyện tập tâm trí bằng "Thiền cho trẻ em" có thể kể đến như: Thư giãn cơ thể; Nâng cao sự tập trung; Kiểm soát quá trình suy nghĩ tốt hơn; Nâng cao sự yên tĩnh và khả năng đối mặt với căng thẳng; Nâng cao hiểu biết về bản thân; Nâng cao suy nghĩ sáng tạo và Cải thiện trí nhớ (Hồng Quang, 2018).

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Đối tượng

Trẻ tự kỷ được đánh giá theo bộ công cụ gồm: 5 dấu hiệu cờ đỏ, M-CHAT, thang điểm CARS và DSM-5 (Nguyễn Tấn Đức, 2022). Tác giả lựa chọn trẻ từ 2 - 6 tuổi tại thời điểm nghiên cứu với lý do: Rối loạn phổ tự kỷ mặc dù là bệnh lý xuất hiện từ rất sớm ở thời thơ ấu nhưng các triệu chứng thường điển hình và có thể chẩn đoán chính xác khi trẻ đủ 24 tháng tuổi (American Psychiatric Association, 2013). Việc can thiệp trẻ rối loạn phổ tự kỷ sau 72 tháng tuổi sẽ ít có hiệu quả hơn (Centers for Disease Control, 2012). Tuy nhiên, đối tượng trẻ 2 - 6 tuổi còn quá nhỏ, chưa thể chủ động trả lời nội dung các phiếu điều tra. Vì vậy, tác giả phải thông qua người chăm sóc trẻ.

Nghiên cứu khảo sát mẫu n= 96 trẻ tự kỷ phối hợp với 96 người giám hộ trẻ và 96 giáo viên mầm non các tỉnh Khánh Hòa, Ninh Thuận và Bình Thuận.

2.2. Phạm vi và phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu khảo sát 4 phương pháp: *Thiền thở; Thiền hành; Thiền hoa sen và Thiền bàn tay sao biển* (Patel, 2020). Mỗi phương pháp thực hiện 45 lần (mỗi lần 30 - 60 phút tùy tuổi của trẻ). Mỗi trẻ có một giáo viên mầm non và cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ đi theo với trẻ khi thực hành Thiền.

2.2.2. Phương pháp nghiên cứu

Thang điểm CARS (Childhood Autism Rating Scale) được sử dụng để đánh giá mức độ rối loạn phổ tự kỷ. Theo Volkmar (2005), thang điểm CARS được sử dụng rộng rãi trong nhiều môi trường lâm sàng và nhiều nghiên cứu để

đánh giá mức độ nặng của rối loạn phổ tự kỷ dựa trên sự quan sát đánh giá trẻ. Thang điểm CARS đánh giá hành vi trong 14 lãnh vực mà thường bị ảnh hưởng bởi các vấn đề nghiêm trọng ở trẻ rối loạn phổ tự kỷ, cộng với một thể loại nói chung của những ấn tượng về rối loạn phổ tự kỷ. Thang điểm CARS đánh giá với 15 nội dung: (1) Quan hệ với mọi người; (2) Khả năng bắt chước; (3) Thể hiện tình cảm; (4) Các động tác cơ thể; (5) Sử dụng đồ vật; (6) Thích ứng với sự thay đổi; (7) Phản ứng bằng thị giác; (8) Phản ứng bằng thính giác; (9) Phản ứng vị, khứu và xúc giác; (10) Sợ hãi và hồi hộp; (11) Giao tiếp bằng lời; (12) Giao tiếp không lời; (13) Mức độ hoạt động; (14) Mức độ nhất quán của phản xạ thông minh; (15) Ấn tượng chung về mức độ rối loạn phổ tự kỷ.

Các giám định số điểm từ 1 - 4 cho từng hạng mục: 1 điểm cho biết hành vi phù hợp với độ tuổi, trong khi 4 điểm chỉ ra sự lệch lạc nghiêm trọng đối với các hành vi bình thường cho độ tuổi. Điểm các mục được cộng lại thành tổng số điểm, kết quả xác định như sau: không rối loạn phổ tự kỷ (<30 điểm), rối loạn phổ tự kỷ nhẹ hoặc vừa (30 - 36,5 điểm), rối loạn phổ tự kỷ nặng (≥ 37 - 60 điểm). Chẩn đoán rối loạn phổ tự kỷ nặng thích hợp nếu các mục ít nhất là 5 điểm.

Phương pháp thống kê được sử dụng để đánh giá từng phương pháp thiền cho trẻ em và xử lý kết quả nghiên cứu bằng SPSS (Hoàng Ánh & Nguyễn Sum, 2023): Trung bình cộng $\bar{x}$ và phương sai S^2 (Độ lệch chuẩn: S) tính theo công thức dưới đây (x_i là các dữ liệu từ 1 đến n):

$$\bar{x} = \frac{1}{n}\sum_{i=1}^{n} x_i$$

$$S^2 = \frac{1}{n-1}\left[\sum_{i=1}^{n}(x_i)^2 - \frac{1}{n}\left(\sum_{i=1}^{n} x_i\right)^2\right]$$

Dùng thống kê kiểm định t để đánh giá so sánh trung bình tổng thể với trị μ_0 nào đó:

$$t = \frac{\bar{x} - \mu_0}{\frac{S}{\sqrt{n}}} = \frac{(\bar{x} - \mu_0)\sqrt{n}}{S}$$

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Khái niệm về Thiền cho trẻ em

Thiền định là một phương pháp chữa lành tâm hồn rất tốt, có thể giúp trẻ kiểm soát cảm xúc, phát triển trí tuệ vô cũng hiệu quả vì não bộ của trẻ rất khác biệt với người lớn. Trẻ vẫn còn cần hòa quyện với thế giới bên trong và thế giới

bên ngoài xung quanh thành một thể thống nhất. Do vậy, trẻ chưa cần đòi hỏi phải ngồi yên lắng quá lâu, hoặc bị hạn chế sở thích tò mò muốn biết và khám phá thế giới ngoại tại. Với trẻ từ 3 đến 4 tuổi trở lên, nên chỉ tập các loại thiền: *Thiền ngắm hoa; Thiền tô màu; Thiền thở; Thiền hành; Thiền hoa sen; Thiền bàn tay sao biển*… Qua quan sát thực tế tại các trường mầm non có áp dụng Thiền cho trẻ em, tác giả nghiên cứu bốn loại thiền: *Thiền thở; Thiền hành; Thiền hoa sen và Thiền bàn tay sao biển*. Với bốn lại thiền nầy, qua thực tế và khảo sát, tác giả thấy có kết quả làm giảm bớt các khiếm khuyết trong sự tương tác và giao tiếp xã hội của trẻ tự kỷ.

3.2. Các loại thiền ưu tiên áp dụng cho trẻ tự kỷ:

3.2.1. Thiền thở

Trẻ được hướng dẫn dõi theo: "*Hơi thở vào và Hơi thở ra*". Không gian ngồi thiền cần phải đảm bảo tiêu chí thanh tịnh, yên lặng và mát mẻ. Cha, mẹ của trẻ sẽ là "tấm gương tốt" trong việc ngồi thiền cho trẻ noi theo.

Bảng 1. *Hiệu quả cải thiện thang điểm CARS trung bình sau 45 lần Thiền thở (can thiệp): T45*

Phân loại	**Điểm CARS trung bình cộng ($\overline{x}$)** (Phương sai: S^2)			p (t-test) giữa T0 và T45 của nhóm can thiệp
	T0	**T45**	**Điểm cải thiện**	
Nhóm chứng (n=12)	39,89 (37,04)	39,44 (36,98)	0,45	P < 0,01 (t = -2,83)
Nhóm can thiệp (n=12)	41,02 (37,12)	34,09 (35,12)	6,93	

T0: Điểm CARS trung bình chưa Thiền thở; T45: Điểm CARS trung bình khi Thiền 45 phút. Trong 24 trẻ rối loạn phổ tự kỷ chọn ngẫu nhiên 12 trẻ đối chứng và 12 trẻ can thiệp.

Sau 45 lần can thiệp (áp dụng Thiền thở) kết quả ở Bảng 1: Thang điểm CARS trung bình (nói chung) ở nhóm chứng và nhóm can thiệp ban đầu T0 không khác nhau, có ý nghĩa thống kê (t = - 0,45; p>0,05). Ở nhóm can thiệp (Thiền thở) giảm 6,93 điểm (từ 41,02 xuống 34,09), sự khác biệt về cải thiện (nói chung) giữa 2 nhóm có ý nghĩa thống kê (t = -2,83; p < 0,01). Như vậy, khi tham gia Thiền thở các trẻ tự kỷ có kết quả cải thiện.

3.2.2. Thiền hành

Chúng ta có thể nắm tay một em bé trong khi đi. Em bé sẽ tiếp nhận được định lực và sự vững chãi của chúng ta; chúng ta cũng nhận được sự tươi mát, thơ ngây của em. Chúng ta có thể đi với chúng, nhắc nhở em chú tâm vào nơi mỗi bước chân. Khi thở vào ta có thể nói: "*Trân quý, trân quý, trân quý*"; khi thở ra: *"Biết ơn, biết ơn, biết ơn*" … Chọn môi trường trong lành, tươi đẹp như công viên; suối trong xanh ... giữa lòng thiên nhiên thanh thoát.

Bảng 2. *Hiệu quả cải thiện thang điểm CARS trung bình sau 45 lần Thiền hành (can thiệp) T45*

Phân loại	**Điểm CARS trung bình cộng ($\bar{x}$)** (Phương sai S^2)			p (t- test) giữa T0 và T45 nhóm can thiệp
	T0	**T45**	**Điểm cải thiện**	
Nhóm chứng (n=12)	38,25 (36,14)	39,00 (36,18)	0,75	P < 0,05 (t = -2,52)
Nhóm can thiệp (n=12)	39,40 (37,02)	33,14 (37,01)	6,26	

Sau 45 lần can thiệp (áp dụng đi Thiền hành): Thang điểm CARS trung bình (nói chung) ở nhóm chứng và nhóm can thiệp ban đầu T0 không khác nhau, có ý nghĩa thống kê (t = -0,47; p > 0,05). Ở nhóm can thiệp (đi Thiền hành) giảm 6,26 điểm (từ 39,40 xuống 33,14), sự khác biệt về cải thiện giữa 2 nhóm có ý nghĩa thống kê (t=-2,52; p<0,05). Như vậy, khi tham gia đi Thiền hành, các trẻ tự kỷ có kết quả cải thiện (nói chung) vừa phải.

3.2.3. Thiền hoa sen

Các em được nghe diễn tả hoa sen mọc lên từ bùn nhơ, nhưng nó không dính mùi hôi của bùn, trái lại chúng có mùi thơm. Các em thử tưởng tượng mình cũng như hoa sen vươn lên từ bùn; từ môi trường đang bị ô nhiễm nhưng em không bị ô nhiễm bởi mùi hôi của bùn từ khói bụi của không khí chung quanh. Mỗi em là mỗi hoa sen tuyệt vời, đẹp và tỏa ngát hương thơm. Thực tế, trẻ nhỏ cũng có nhiều tâm sự, phiền muộn muốn bài tỏ. Vì vậy, để hỗ trợ trẻ học thiền tốt hơn, bạn hãy lắng nghe trẻ thường xuyên. Việc tâm sự cùng con mỗi ngày không chỉ giúp chúng giải quyết được những rắc rối, khó khăn, nỗi sợ trong học tập, cuộc sống mà còn giúp chúng dễ dàng hướng đến chánh niệm hơn.

Bảng 3. *Hiệu quả cải thiện thang điểm CARS trung bình sau 45 lần Thiền hoa sen (can thiệp): T45*

Phân loại	Điểm CARS trung bình cộng ($\overline{x}$) (Phương sai S^2)			p (t- test) giữa T0 và T45 nhóm can thiệp
	T0	**T45**	**Điểm cải thiện**	
Nhóm chứng (n=12)	39,12 (36,81)	39,34 (36,95)	0,45	P < 0,05 (t = -2,43)
Nhóm can thiệp (n=12)	39,21 (36,42)	33,23 (36,11)	5,98	

Sau 45 lần can thiệp (áp dụng Thiền hoa sen): Thang điểm CARS trung bình (nói chung) ở nhóm chứng và nhóm can thiệp ban đầu T0 không khác nhau, có ý nghĩa thống kê (t=- 0,04; p>0,05). Ở nhóm can thiệp (Thiền hoa sen) giảm 5,98 điểm (từ 39,21 xuống 33,23), sự khác biệt về cải thiện giữa 2 nhóm có ý nghĩa thống kê (t=-2,97; p<0,01). Như vậy, khi tham gia Thiền hoa sen, các trẻ tự kỷ có kết quả cải thiện (nói chung) vừa phải.

3.2.4. Thiền bàn tay sao biển

Thiền bàn tay sao biển là phương pháp thở "bàn tay sao biển": Cho trẻ ngồi thư giãn trong một căn phòng yên tỉnh. Đôi mắt của trẻ khép hờ. Giữ một tay trước mặt, lòng bàn tay hướng lên trời và mở rộng các ngón tay như sao biển (xem 5 ngón tay là năm ngón chân của sao biển). Đặt ngón trỏ của bàn tay kia vào gốc (phần chân) ngón cái. Khi hít vào, di chuyển ngón trỏ từ chân đến đầu ngón cái, chú ý đến cảm giác; khi thở ra, từ từ đưa ngón tay xuống mạng nhỏ giữa ngón cái và ngón trỏ của bàn tay "sao biển". Trẻ được hướng dẫn lặp lại động tác này với từng ngón trong số bốn ngón tay còn lại: Hít vào, đưa ngón trỏ lên đầu ngón tay; Thở ra, từ từ di chuyển ngón tay đó xuống màng giữa các ngón tay. Trẻ có thể để ngón tay đó nán lại một hoặc hai giây trước hơi thở tiếp theo nếu muốn. Khi chạm đến đầu ngón út, lần thở ra cuối cùng sẽ đưa ngón trỏ xuống nơi bàn tay chạm vào cổ tay. Nếu thích, trẻ có thể lặp lại với tay kia.

Bảng 4. *Hiệu quả cải thiện thang điểm CARS trung bình sau 45 lần Thiền sao biển (can thiệp): T45*

Phân loại	Điểm CARS trung bình cộng ($\overline{x}$) (Phương sai S^2)			p (t- test) giữa T0 và T45 nhóm can thiệp
	T0	**T45**	**Điểm cải thiện**	
Nhóm chứng (n=12)	39,92 (36,64)	39,34 (36,95)	0,45	P < 0,01 (t = -2,94)
Nhóm can thiệp (n=12)	39,41 (35,97)	32,29 (32,43)	7,12	

Sau 45 lần can thiệp (áp dụng Thiền sao biển): 1. Thang điểm CARS trung bình (nói chung) ở nhóm chứng và nhóm can thiệp ban đầu T0 không khác nhau, có ý nghĩa thống kê (t=0,21; p>0,05). Ở nhóm can thiệp giảm 7,12 điểm (từ 39,41 xuống 32,29), sự khác biệt về cải thiện giữa 2 nhóm có ý nghĩa thống kê (t=-2,94; p<0,01). Như vậy, khi tham gia Thiền sao biển, các trẻ tự kỷ có kết quả cải thiện (nói chung).

4. Kết luận

Thiền giúp trẻ em làm giải tỏa sự nhút nhát và lo lắng cũng như làm giảm sự hung hăng và hiếu động. Thiền có tác dụng giúp trẻ em tăng cường sức khỏe; Phát triển tâm thức; Làm tăng khả năng tập trung, sáng tạo và Cân bằng cảm xúc. Thiền là công cụ tốt để trẻ ứng xử với áp lực ở nhà và ở trường. Kết quả nghiên cứu 4 loại thiền cho trẻ em bị tự kỷ từ 2 - 6 tuổi, gồm *Thiền Thở; Thiền hành; Thiền Hoa Sen và Thiền Bàn tay sao biển* đã có một số cải thiện bước đầu. Như vậy Thiền là một trong những liệu pháp làm giảm phần nào các khiếm khuyết trong sự tương tác và giao tiếp xã hội của trẻ tự kỷ. Tuy nhiên, cỡ mẫu còn bé (n=12) do số trẻ bị tự kỷ hiện nay còn ít, thời gian can thiệp còn hạn chế (45 lần tập Thiền). Do đó, cần phải tiếp tục nghiên cứu: Tăng độ lớn của mẫu lên n ≥30; đánh giá kết quả can thiệp sau sau 3 tháng; sau 6 tháng và sau 1 năm với nhiều loại thiền khác nhau. Ngoài ra, phải đánh giá kết quả giáo dục hoà nhập cho trẻ tự kỷ ở trường mầm non với 6 giải pháp đã nêu. Đó là nội dung tác giả tiếp tục nghiên cứu trong thời gian tới.

Lời cám ơn: *Tác giả trân trong cám ơn các giáo viên mầm non và gia đình có trẻ tự kỷ cũng như trẻ tự kỷ đã phối hợp với tác giả thực hiện nghiên cứu đề tài!*

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. American Psychiatric Association (2013), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th edition), American Psychiatric Publishing, Arlington, VA, USA.
2. Bạch Ngọc Hoàng Ánh, Nguyễn Sum (2023), *Phương pháp nghiên cứu trong kinh doanh và kinh tế ứng dụng thống kê*, Nxb Lao động, Hà Nội.
3. Centers for Disease Control (2012), *CDC's Autism and Developmental Disabilities Monitoring (ADDM) Network*, National Center on Birth Defects and Developmental Disabilities.

4. Nguyễn Tấn Đức (2022), *Nghiên cứu tỷ lệ trẻ rối loạn phổ tự kỷ và hiệu quả chương trình can thiệp dựa vào cộng đồng tại tỉnh Quảng Ngãi*, Luận án Tiến sỹ Y học, Trường Đại học Y - Dược Huế, Thừa Thiên Huế.
5. Patel, T. V. (2020), *Meditation for Kids: 40 Activities to Manage Emotions, Ease Anxiety, and Stay Focused*, Amazon.com.
6. Hồng Quang (2018), *Thiền, sức khỏe, hạnh phúc và thăng tiến xã hội*, Nxb Hồng Đức, TP. Hồ Chí Minh.
7. UNESCO (2019), *On the road to inclusion*, UNESCO.
8. United Nations (2008), *United Nations marks first World Autism Awareness Day today*, Truy xuất từ www.un.org.
9. Lê Thị Vui (2020), *Dịch tễ học rối loạn phổ tự kỷ ở trẻ 18-30 tháng và rào cản tiếp cận dịch vụ chẩn đoán, can thiệp rối loạn phổ tự kỷ tại Việt Nam,* Luận án tiến sĩ Y tế công cộng, Trường Đại học Y tế công cộng, Hà Nội.

THIẾT KẾ TRÒ CHƠI LÀM QUEN VỚI CHỮ VIẾT TIẾNG VIỆT THEO QUAN ĐIỂM DẠY HỌC TÍCH HỢP

Huỳnh Thanh Nhàn[1], Nguyễn Hoa Phương[2*]

[1] Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

[2] Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Nghiên cứu này tập trung vào việc thiết kế trò chơi giúp trẻ làm quen với chữ viết tiếng Việt theo quan điểm dạy học tích hợp. Các trò chơi được thiết kế trên cơ sở lý luận dạy học theo quan điểm tích hợp và cơ sở thực tiễn của việc tổ chức các hoạt động làm quen với chữ viết ở một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả của nghiên cứu này giúp giáo viên mầm non thực hiện tốt nhiệm vụ hướng dẫn trẻ làm quen với việc đọc - viết theo nội dung và kết quả mong đợi trong chương trình giáo dục mầm non như: nhận biết một số ký hiệu thông thường; làm quen với các nét của chữ cái; sao chép tên/tiếng/từ/câu; làm quen với chữ cái. Các trò chơi này có thể sử dụng tích hợp trong hoạt động hướng dẫn trẻ làm quen với tác phẩm văn học, làm quen với toán, làm quen với môi trường xung quanh, hoạt động góc và hoạt động vui chơi ngoài trời…

Từ khóa: *Trò chơi; làm quen với chữ viết; phát triển ngôn ngữ*

1. Giới thiệu

Trong chương trình giáo dục mầm non (GDMN), cho trẻ làm quen chữ viết là một nhiệm vụ cơ bản và không thể thiếu. Những nội dung trong hoạt động làm quen chữ viết phải được kết hợp và vận dụng các kiến thức, kỹ năng từ nhiều lĩnh vực khác nhau. Việc tích hợp các nội dung khác trong chương trình GDMN với hoạt động cho trẻ làm quen chữ viết là một hướng hợp lý, phù hợp và mang tính tích cực.

Theo xu hướng phát triển và đổi mới liên tục về các yêu cầu đối với chương trình GDMN, việc giáo dục tích hợp theo chủ đề đã phần nào đáp ứng được các điều cơ bản cần có. Dựa trên quan điểm lấy trẻ làm trung tâm nhằm đào sâu về nhận thức và khai thác tiềm năng vốn có của trẻ, việc tổ chức các hoạt động theo quan điểm tích hợp xoay quanh một chủ đề sẽ giúp trẻ tiếp nhận kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm… một cách tốt nhất trên tinh thần tự do, tự nguyện, chủ động và tích cực tham gia các hoạt động. Việc tổ chức hoạt động làm quen

chữ viết cho trẻ cũng không ngoại lệ. Từ chủ đề đã được chọn, trẻ cùng nhau tiến hành các hoạt động tìm hiểu, khám phá, phát hiện và thu thập thông tin dưới sự trợ giúp của giáo viên nhằm lĩnh hội về các biểu tượng của chữ cái và một số nội dung khác trong hoạt động làm quen chữ viết. Các hoạt động phải được tổ chức và diễn ra một cách hài hòa, tự nhiên, phù hợp với từng cá nhân và đặc biệt là phải có khả năng áp dụng vào thực tế. Các hoạt động luôn xoay quanh nội dung của một chủ đề nhất định đã được lên kế hoạch từ trước, từ đó giáo viên sẽ lồng ghép thiết kế các hoạt động có liên quan nhằm vừa truyền tải kiến thức và kỹ năng về làm quen chữ viết, đồng thời đạt được một số yêu cầu khác trong chương trình giáo dục nhằm giúp trẻ phát triển một cách toàn diện.

Có hai hình thức tổ chức hoạt động theo hướng tích hợp theo chủ đề. Một là, tổ chức hoạt động có sự hướng dẫn của giáo viên và được diễn ra theo một tiến trình cụ thể. Hai là, các hoạt động sẽ được tổ chức dựa trên các nhu cầu, hứng thú của trẻ và trẻ cũng có thể chủ động đề xuất các hoạt động phù hợp với sở thích và khả năng của bản thân để hình thành những năng lực chung. Hai hình thức trên được thực hiện theo cá nhân hay theo nhóm là còn tùy thuộc vào mục đích của giáo viên. Hoạt động cá nhân được sử dụng nhằm mục đích giúp trẻ đạt được kiến thức, kỹ năng nhất định phù hợp với mục đích giáo dục. Hoạt động cá nhân sẽ giúp giáo viên có thể quan sát, đánh giá, thiết kế hoạt động một cách phù hợp với cá nhân trẻ. Hoạt động theo nhóm được sử dụng để cung cấp các kiến thức mới, tạo ra môi trường học tập lẫn nhau đồng thời tạo điều kiện cho trẻ thảo luận, trao đổi và đặc biệt là rèn cho trẻ một số kỹ năng hoạt động nhóm. Kích thích trẻ tìm tòi, khám phá và đôi khi sẽ có những trải nghiệm "phát sinh" tạo cơ hội cho trẻ tiếp thu kiến thức và rèn luyện các kỹ năng được nhiều hơn.

2. Phương pháp nghiên cứu và nguồn tư liệu

Cơ sở lý thuyết liên quan đến nghiên cứu này bao gồm một số vấn đề cơ bản về trò chơi và trò chơi dạy học, phân loại trò chơi, nguyên tắc thiết kế trò chơi dựa theo quan điểm của tác giả Đặng Thành Hưng (2002). Quan điểm tích hợp trong dạy học và tổ chức hoạt động giáo dục trẻ mầm non dựa trên cơ sở lý luận của tác giả Nguyễn Thị Hòa (2010).

Phương pháp nghiên cứu lý luận được sử dụng để hệ thống hóa các lý thuyết có liên quan đến việc thiết kế trò chơi làm quen với chữ viết tiếng Việt theo quan điểm tích hợp. Phương pháp quan sát, phương pháp phỏng vấn, phương pháp điều tra bằng bảng hỏi, phương pháp nghiên cứu hồ sơ, phương pháp xử lý số liệu được phối kết hợp sử dụng, trong đó, phương pháp quan sát

và phương pháp phỏng vấn là phương pháp chính, các phương pháp còn lại là phương pháp hỗ trợ.

Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi được dùng để thu thập các dữ liệu để chứng minh cho giả thiết nghiên cứu và điều tra thực trạng, khó khăn và thuận lợi của giáo viên khi tổ chức hoạt động làm quen với chữ viết cho trẻ 5 - 6 tuổi ở một số trường mầm non trên địa bàn thành phố Hồ Chí Minh, cụ thể: Mầm non Họa Mi 1 (Quận 5); Mầm non Sao Vàng (Thủ Đức); Mầm non Sơn Ca 3 (Thủ Đức); Mầm non 27 (Bình Thạnh); Mầm non 7 (Quận 3); Mầm non 19/5 (Quận 7) và Mầm non Tân Xuân (Hóc Môn). Đối tượng chọn khảo sát là giáo viên có kinh nghiệm giảng dạy và cán bộ quản lý.

Các số liệu thu thập được trong quá trình điều tra sẽ được xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS và phân tích, thống kê nhằm đánh giá về mặt định lượng và định tính, đảm bảo độ tin cậy của các kết quả thu được.

3. Kết quả nghiên cứu

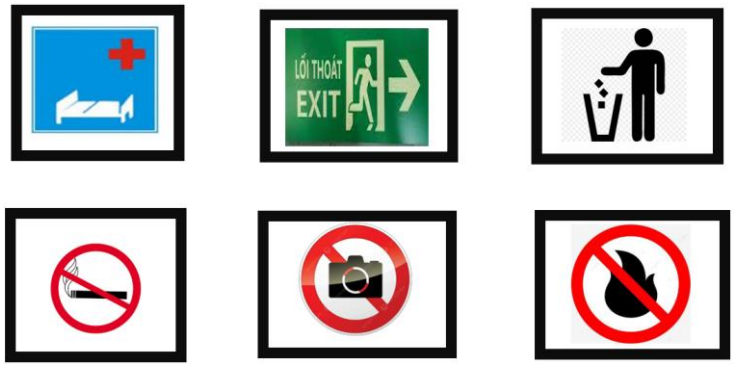
Trò chơi được thiết kế theo nguyên tắc đảm bảo tính mục đích, đảm bảo tính chất của hoạt động chơi, đảm bảo tính hệ thống, tính phát triển và đảm bảo tính đa dạng, đồng thời đảm bảo nguyên tắc dạy học tích hợp.

3.1. Trò chơi nhận biết một số ký hiệu thông thường trong cuộc sống

3.1.1. Một số ký hiệu thông thường trong cuộc sống

Giáo viên tổ chức cho trẻ tập sao chép các ký hiệu mà trẻ đã được làm quen trong hoạt động đọc như ký hiệu nhà vệ sinh, lối ra, cấm lửa, biển báo giao thông… Khi hoạt động sao chép được đặt trong hoạt động làm quen với viết thì yêu cầu cơ bản là trẻ cần nhận diện được về chiều và hướng cơ bản để tạo nét (từ trên xuống dưới, từ trái sang phải).

Một số ký hiệu thông thường được chọn cho trẻ làm quen như ở Hình 1.



Hình 1. *Một số ký hiệu thông thường được chọn cho trẻ nhận biết*

3.1.2. Trò chơi tích hợp với hoạt động hướng dẫn trẻ sao chép

- Mục đích: Giúp trẻ nhận biết được một số ký hiệu quen thuộc nơi công cộng như: Cấm lửa, lối thoát hiểm, nhà vệ sinh, nơi nguy hiểm… và biết được ý nghĩa của chúng. Hoạt động này có thể tích hợp với nội dung cho trẻ sao chép từ ngữ bên dưới các ký hiệu đó. Về kỹ năng, hoạt động này nhằm rèn trẻ ngồi đúng tư thế khi sao chép chữ, rèn trẻ cầm bút đúng, rèn kỹ năng sao chép từ theo đúng quy tắc. Về thái độ, trẻ hào hứng, tích cực tham gia vào các hoạt động và có ý thức giữ gìn các vật dụng học tập. Dưới đây là trò chơi được thiết kế tích hợp nội dung nhận biết một số ký hiệu thông thường trong cuộc sống kết hợp với nội dung sao chép từ ngữ bên dưới các ký hiệu.

- Chuẩn bị: Các biển báo được tạo hình bằng cách dán băng keo màu dưới sàn lớp học. Giấy A4 in hình các biển báo để trẻ sao chép từ ngữ có bên dưới biển báo. Bút sáp màu, đất sét và các vật liệu tạo hình khác… được chuẩn bị để trẻ tạo hình các biển báo.

- Cách chơi: Chia trẻ thành 2 nhóm. Từng trẻ của mỗi nhóm lần lượt thực hiện tìm đường đến nơi an toàn. Khi di chuyển, gợi ý cho trẻ nhận biết ý nghĩa chỉ dẫn của các biển báo. Trẻ có nhiệm vụ khéo léo vượt qua thử thách và tìm đúng đường đến nơi an toàn. Khi vượt qua thử thách, nơi an toàn là không gian giáo viên đã chuẩn bị để trẻ tiến hành hoạt động sao chép và tạo hình các biển báo chỉ dẫn.

- Luật chơi: Trong quá trình di chuyển nếu trẻ đi sai đường thì xem như trẻ chưa hoàn thành được nhiệm vụ và phải bắt đầu lại từ đầu. Nhóm nào di chuyển đến nơi an toàn trước và hoàn thành việc sao chép từ ngữ bên dưới biển báo và tạo hình các biển báo trước thì nhóm đó thắng.

- ***Tiến trình***: Trẻ được xem một số hình ảnh về các ký hiệu gần gũi quen thuộc ở nơi công cộng. Giáo viên đàm thoại để khai thác sự hiểu biết của trẻ như: Các bạn đã được nhìn thấy ký hiệu này ở đâu? Ký hiệu này có ý nghĩa là gì? Vì sao cần phải có những ký hiệu này trong cuộc sống và tại sao chúng ta phải biết chúng?

Giáo viên dán lần lượt từng hình ảnh của ký hiệu lên và kèm theo đó là tên của ký hiệu ở phía dưới. Giáo viên vừa giải thích lại ý nghĩa và vừa chỉ vào tên gọi của chúng cho trẻ xem. Sau đó giáo viên chia hình ảnh và chữ viết thành 2 cột không tương thích với nhau về ý nghĩa. Trẻ sẽ được giao nhiệm vụ tìm và nối các hình ảnh với tên gọi sao cho chính xác. Tiếp theo, trẻ được hướng dẫn cách sao chép lại tên của các ký hiệu: Lần 1: Giáo viên sao chép và không giải

thích; Lần 2: Giáo viên vừa sao chép vừa giải thích về các quy tắc sao chép cho trẻ; Lần 3: Trẻ thực hiện sao chép.

Giáo viên quan sát trẻ sao chép tên các ký hiệu. Chú ý chỉnh sửa cách cầm bút, tư thế ngồi cho trẻ. Nhận xét và khen ngợi trưng bày sản phẩm của trẻ.

3.2. Trò chơi sao chép tên/tiếng/từ/câu

3.2.1. Trò chơi tích hợp với nội dung phát triển nhận thức qua thực hành trải nghiệm

Trò chơi: Sao chép chữ cái qua gương.

- Mục đích: Trẻ biết cách cầm bút đúng để sao chép từ. Trẻ nhận biết và phát âm đúng tên chữ cái.

- Chuẩn bị: Gương, bút lông, từ mẫu để sao chép, nguyên vật liệu mở.

- Tiến hành: Giáo viên cho trẻ sao chép từ trên mặt gương, khi sao chép xong trẻ có thể xóa đi và sao chép lại từ khác. Sau quá trình sao chép trẻ có thể sử dụng các nguyên vật liệu mở xếp khít vào nhau trên chữ cái đã sao chép.

3.2.2. Trò chơi tích hợp với nội dung phát triển kỹ năng tạo hình

Trò chơi: Sao chép chữ trên quả địa cầu.

- Mục đích: Trẻ biết cách sao chép chữ cái. Trẻ biết được vị trí của các quốc gia trên quả địa cầu.

- Chuẩn bị: Quả địa cầu, giấy, bút, kính lúp.

- Tiến hành: Giáo viên cần tổ chức cho trẻ tập sao chép các từ đơn giản, gần gũi. Chú ý để trẻ nhận biết được tên của mình hay các từ gần gũi, quen thuộc.

+ Giáo viên cho trẻ quan sát quả địa cầu và tìm ra đất nước mà trẻ biết, trẻ yêu thích hoặc đất nước mà trẻ đã từng được ghé thăm.

+ Trẻ tiến hành sao chép tên của đất nước đó vào giấy, nếu chữ trên quả địa cầu nhỏ thì giáo viên có thể cho trẻ sử dụng kính lúp để quan sát.

+ Giáo viên có thể hướng dẫn cho trẻ vẽ lại hình dạng của một số đất nước trên quả địa cầu hoặc cho trẻ scan hình trực tiếp (cho trẻ đặt giấy lên quả địa cầu sau đó scan hình theo mẫu).

3.3. Trò chơi nhận biết các nét của chữ cái tiếng Việt

3.3.1. Trò chơi tích hợp với nội dung phát triển nhận thức qua thực hành trải nghiệm

Trò chơi: Nhìn bóng đoán nét.

- Chuẩn bị: Một chiếc thùng giấy bị rọc mất 2 đầu sau đó lấy giấy bóng kiếng bọc lại 1 đầu. Tiếp theo dùng đèn pin chiếu vào phần giấy bóng kiếng và tắt hết đèn của lớp học để phản chiếu lên tường của lớp học.

- Cách chơi: Giáo viên lấy bút lông lần lượt viết từng nét móc trên và nét móc dưới sau đó cho trẻ đoán. Nếu trẻ nào đoán được sớm nhất giáo viên đang viết nét gì thì sẽ được giáo viên mời lên viết lại các nét cho các bạn cùng đoán.

3.3.2. Trò chơi tích hợp với nội dung phát triển kỹ năng vận động tinh

Trò chơi: Tìm đường về nhà.

- Chuẩn bị: Nét khuyết trên và nét khuyết dưới được tạo hình bằng cách dán băng keo màu dưới sàn lớp học, muỗng, bóng, nhà của thỏ.

- Cách chơi: Giáo viên chia trẻ thành 2 nhóm. Từng trẻ của mỗi nhóm lần lượt thực hiện tìm đường về nhà cho bạn thỏ. Đường về nhà Thỏ là hướng viết đúng của nét khuyết trên và nét khuyết dưới. Trong quá trình di chuyển trẻ cầm muỗng, trên muỗng có chứa quả bóng. Trẻ có nhiệm vụ khéo léo vượt qua thử thách và tìm đúng đường về nhà cho bạn thỏ. Chơi lần 2 có thể đổi nét của 2 đội cho nhau.

- Luật chơi: Trong quá trình di chuyển nếu trẻ làm rớt bóng hoặc đi sai đường thì xem như trẻ chưa hoàn thành được nhiệm vụ và phải bắt đầu lại từ đầu.

3.3.3. Trò chơi tích hợp với nội dung phát triển kỹ năng vận động, kỹ năng tạo hình

Trò chơi: Nét dưới ánh nắng.

- Mục đích: Trẻ nhận biết và phát âm đúng tên của một số nét; biết được dưới ánh nắng nét sẽ có bóng như thế nào; Trẻ được trải nghiệm cách đồ nét dựa trên bóng của nét.

- Chuẩn bị: Mẫu nét, phấn.

- Tiến hành: Trẻ tìm những góc sân trường có nắng sau đó điều chỉnh nét sao cho xuất hiện bóng của chúng xuống sân. Trẻ dùng phấn đồ theo các dạng hình nét và sau đó phát âm chúng cho giáo viên nghe.

3.4. Trò chơi nhận biết chữ cái tiếng Việt

3.4.1. Trò chơi tích hợp với nội dung tạo hình

Trò chơi: Ai nhanh tay.

- Mục đích: Giúp trẻ làm quen với nhóm chữ cái tích hợp với nội dung phát triển kỹ năng tạo hình cho trẻ. Về kiến thức, giúp Trẻ nhận biết và phân biệt được 3 chữ cái "l, m, n" trong các từ. Trẻ biết đặc điểm, cấu tạo, cách phát âm "l, n, m" trong tiếng và từ trọn vẹn. Trẻ biết chơi trò chơi. Về kỹ năng, phát triển kỹ năng tạo hình, rèn kỹ năng chơi và phản xạ nhanh thông qua các trò chơi, trẻ có kỹ năng trả lời câu hỏi to rõ ràng, mạch lạc đủ câu, giúp trẻ phát triển ngôn

ngữ. Về thái độ, trẻ hào hứng trong giờ học, thích chơi trò chơi với các chữ cái. Có tinh thần, thái độ tích cực khi làm việc nhóm.

- **Chuẩn bị:** Giáo viên chuẩn bị bài hát "Quả gì"; 03 tấm A4 có chứa hình các chữ cái l, m, n (chữ in thường có màu); Giấy A4 không màu gồm: 1 tấm chữ m, 1 tấm chữ n, 1 tấm chữ l; 03 tấm ảnh có chứa hình các chữ cái l, m, n (chữ in thường, in hoa và chữ viết thường); Cánh hoa giấy, 16 cái rổ, 8 chai hồ; Ảnh màu A4 các loại quả (quả nho, quả mít, quả lê...); Mỗi loại 04 tấm ảnh màu (quả na, quả nhãn, măng cụt, lựu, cam, chuối…). Một số dụng cụ để tổ chức trò chơi "Đi tìm chữ cái", "Tạo hình chữ cái".

Xây dựng 3 góc/nhóm cho hoạt động, bao gồm: Góc/nhóm (1) trưng bày các loại quả, đồ vật, con vật mà trong tên gọi của nó có chứa chữ l. Góc/nhóm (2) trưng bày các loại quả, đồ vật, con vật mà trong tên gọi của nó có chứa chữ m. Góc/nhóm (3) trưng bày các loại quả, đồ vật, con vật tên gọi của nó có chứa chữ n.

- Chuẩn bị nguyên vật liệu cho 3 góc: Góc/nhóm (1) tạo hình chữ cái (nặn đất sét, rắc kim tuyến màu, tô màu, uốn kẽm...); Góc/nhóm (2) xếp hình các con vật, đồ vật, quả... theo nhóm chữ cái l, m, n; Góc/nhóm (3) tìm chữ cái còn thiếu.

- **Tiến hành:** ***Giới thiệu làm quen chữ cái mới:*** Giáo viên dạy chữ l, m, n trong các tranh/ảnh đã chuẩn bị. ***Trẻ chơi tự do theo góc "làm quen với chữ cái":*** Giáo viên đến từng góc chơi và định hướng cho trẻ chơi:

+ **Góc tạo hình chữ cái (nặn đất sét, rắc kim tuyến màu, tô màu, uốn kẽm...):** Ở góc này, trẻ sẽ tạo hình các chữ cái l, m, n mà trẻ vừa được học. Trẻ sẽ lấy các nguyên vật liệu để cùng nhau tạo hình các chữ cái l, m, n vừa được học.

+ **Góc xếp hình các con vật, đồ vật, quả... theo nhóm chữ cái l, m, n:** Trẻ sắp xếp phân loại hình con vật, đồ vật thành 3 nhóm: Những đồ vật, con vật, hoa quả nào có chữ l thì để vào một nhóm chữ l. Những đồ vật, con vật, hoa quả nào có chữ m thì để vào một nhóm chữ m. Những đồ vật, con vật, hoa quả nào có chữ n thì để vào một nhóm chữ n.

+ Góc tìm chữ cái còn thiếu: Ở nhóm này có những bức tranh, bên dưới các bức tranh có các từ. Trong các từ này còn thiếu chữ cái. Trẻ tìm và dán chữ cái còn thiếu vào các bức tranh. Giáo viên cho thời gian để trẻ chơi tự do ở các góc. Hết thời gian chơi, giáo viên yêu cầu trẻ đến tham quan góc/nhà của các nhóm khác. Hoạt động này tích hợp nội dung làm quen chữ cái với nội dung phát triển kỹ năng nói cho trẻ. Giáo viên yêu cầu trẻ giới thiệu với các nhóm khác về góc/nhà của mình. Các nhóm nhận xét về góc/nhà của bạn.

3.4.2. Trò chơi tích hợp với phát triển nhận thức thông qua thực hành trải nghiệm

Trò chơi: Ảo thuật "Chữ trên khăn giấy".

- Mục đích: Giúp trẻ nhận biết chữ cái tích hợp với phát triển nhận thức thông qua thực hành trải nghiệm: Trẻ nhận biết, phát âm và gọi đúng tên của các từ, chữ cái; nhận biết khăn giấy có khả năng thấm nước.

- Chuẩn bị: Khăn giấy đã có những chữ cái trẻ viết sẵn ở hoạt động "Sao chép chữ trên khăn giấy", thau nước.

- Tiến hành: (1) Giáo viên làm ảo thuật cho trẻ xem trước về khăn giấy bình thường khi nhúng vào nước → không thấy hình ảnh gì xuất hiện. (2) Giáo viên lấy tờ giấy đã viết sẵn chữ cái sau đó giấu mặt có viết chữ cái vào trong. Rồi thả xuống nước cho trẻ thấy điều kỳ diệu là chữ cái hiện lên. (3) Trẻ phát âm theo chữ cái mà giáo viên đã viết sẵn. (4) Giáo viên lấy khăn giấy mà trẻ đã sao chép chữ cái và cho lần lượt trẻ thực hiện thí nghiệm. (5) Trẻ phát âm chữ cái có trong khăn giấy và tìm ra bạn đã sao chép.

3.4.3. Trò chơi tích hợp với phát triển nhận thức qua thực hành trải nghiệm và phát triển kỹ năng tạo hình

Trò chơi: Ảo thuật chữ cái.

- Mục đích: Giúp trẻ nhận biết chữ cái tích hợp với phát triển nhận thức thông qua hoạt động thực hành trải nghiệm và phát triển kỹ năng tạo hình: Trẻ nhận biết và phát âm đúng tên chữ cái; biết cách sao chép chữ cái; biết đặc tính của bút sáp màu là không thấm nước.

- Chuẩn bị: Bút sáp màu trắng, màu nước, cọ, giấy.

- Tiến hành: (1) Giáo viên lấy bút sáp màu trắng viết chữ cái lên giấy (sẽ không thấy được có chữ cái gì). (2) Giáo viên làm ảo thuật tô màu nước lên chữ đã viết lúc đó chữ màu trắng sẽ xuất hiện. (3) Giáo viên giải thích hiện tượng cho trẻ nghe. (4) Giáo viên viết thêm một số chữ và gợi ý cho trẻ đoán (về hình dạng, tên gọi). Sau đó giáo viên cho trẻ xem kết quả có đúng hay không. (5) Giáo viên cho trẻ tự thực hiện khám phá.

3.4.4. Trò chơi tích hợp với phát triển vận động tinh

Trò chơi: Chữ cái, từ biến mất.

- Mục đích: Trẻ nhận biết và phát âm đúng tên chữ cái. Trẻ được rèn vận động tinh (thao tác bóp vòi xịt).

- Chuẩn bị: Bảng, phấn, bình xịt nước.

- Tiến hành: Giáo viên viết các chữ cái hoặc các từ trẻ vừa được học lên bảng. Sau đó khi giáo viên nhắc đến chữ cái nào hoặc từ nào thì trẻ dùng bình

xịt nước xịt vào đúng vị trí để chữ cái và từ biến mất. Vừa xịt trẻ vừa phát âm tên chữ cái, từ.

3.5. Trò chơi nhận biết chữ cái mọi nơi, mọi lúc tích hợp vào các hoạt động trong sinh hoạt hàng ngày

3.5.1. Trò chơi: Món ăn yêu thích (Nui chữ sắc màu)

- Mục đích: Trẻ nhận biết và phát âm đúng được tên chữ cái. Trẻ biết chữ cái có thể tạo từ nhiều nguyên vật liệu khác nhau. Trẻ cảm thấy hứng thú hơn khi tham gia giờ ăn.

- Hình thức tích hợp: Giờ ăn.

- Chuẩn bị: Hộp nui có dạng các chữ cái.

- Tiến hành: Để thay đổi không khí cho bữa ăn, thay vì sử dụng các loại nui thông thường, giáo viên có thể sử dụng các loại nui có dạng chữ cái. Trẻ có thể ăn trước các chữ cái mà trẻ yêu thích hoặc ăn những chữ cái theo gợi ý. Hoạt động này sẽ giúp cho trẻ cảm thấy hứng thú hơn không chỉ trong giờ ăn mà cũng như trong việc lồng ghép, tích hợp các hoạt động làm quen chữ viết cho trẻ.

3.5.2. Trò chơi: Viết chia sẻ

- Mục đích: Trẻ biết được có thể sử dụng chữ viết thay cho lời nói để diễn đạt suy nghĩ và cảm xúc. Trẻ biết cách viết từ có ý nghĩa. Trẻ biết cách chia sẻ cảm xúc với mọi người xung quanh.

- Chuẩn bị: Bảng, bút lông.

- Hình thức tích hợp: Giờ sinh hoạt sáng, chiều.

- Tiến hành: Giáo viên có thể thực hiện hoạt động này vào các giờ như sinh hoạt sáng, chiều. Giáo viên cho trẻ kể những câu chuyện vui hoặc những chuyện buồn mà trẻ muốn chia sẻ, rồi sau đó vừa thuật lại và vừa viết lên bảng câu chuyện của trẻ một cách ngắn gọn, có thể kết hợp hướng dẫn cho trẻ một số kỹ năng viết. Đến cuối ngày giáo viên có thể đặt tấm bảng câu chuyện của trẻ ở cửa lớp cho ba mẹ cùng xem.

3.6. Trò chơi nhận biết chữ cái tích hợp trong hoạt động ổn định, gây hứng thú

Trò chơi: Ghế chữ cái*.*

- Mục đích: Trẻ nhận biết được các chữ cái. Rèn trẻ khả năng sáng tạo khi biết tạo dáng thành các chữ cái. Phát triển khả năng vận động tinh.

- Chuẩn bị: Những chiếc ghế có dán chữ cái ở mặt sau lưng ghế.

- Tiến hành: (1) Giáo viên xếp ghế có dán sẵn các chữ cái thành 1 vòng tròn. (2) Khi nghe nhạc trẻ sẽ đi thành 1 vòng tròn (đi cùng 1 chiều với nhau). (3) Khi nhạc tắt là lúc trẻ đứng lại, trẻ đứng ở vị trí có chiếc ghế chữ cái nào thì phải tạo dáng giống như các chữ cái được dán trên ghế đó. Trẻ có thể giải thích

về cách tạo dáng của mình. (4) Trẻ nào tạo dáng chưa ra hình chữ cái thì sẽ phải dừng cuộc chơi. Cứ thế trò chơi được diễn ra đến khi tìm được người chiến thắng. Lưu ý: Nếu trẻ dừng lại nhiều lần ở cùng 1 chữ cái thì lần tạo dáng sau phải khác với lần tạo dáng trước.

4. Kết luận

Những nội dung trong hoạt động làm quen chữ viết phải được kết hợp và vận dụng các kiến thức, kỹ năng từ nhiều lĩnh vực khác nhau. Do đó, việc tích hợp các nội dung khác trong chương trình giáo dục mầm non với hoạt động cho trẻ làm quen chữ viết là một hướng hợp lý, phù hợp và mang tính tích cực. Trên cơ sở lý luận và thực tiễn, kết quả của nghiên cứu đã thiết kế được một số trò chơi làm quen chữ viết theo hướng tích hợp như: tích hợp theo chủ đề; tích hợp trong một hoạt động có chủ định (mức độ lồng ghép/liên hệ); tích hợp trong các trò chơi; tích hợp mọi lúc, mọi nơi trong sinh hoạt hằng ngày. Việc cho trẻ làm quen chữ viết cũng giống như việc đọc, nghe, nói, là các yếu tố cấu thành tạo nên tính trọn vẹn của kinh nghiệm ngôn ngữ. Trẻ sống, học tập và phát triển trong môi trường sống tích hợp với các yếu tố xã hội, tự nhiên và khoa học đan quyện vào nhau.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đặng Thành Hưng (2002). *Dạy học hiện đại - Lý luận, biện pháp, kỹ thuật*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
2. Đinh Hồng Thái (2014). *Hình thành khả năng đọc viết ban đầu cho trẻ em tuổi mầm non,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
3. Đinh Hồng Thái (2015). *Giáo án mầm non, hoạt động làm quen với chữ viết,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Hòa (2010). *Giáo trình giáo dục tích hợp ở bậc học mầm non,* Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội.

QUẢN LÝ HOẠT ĐỘNG PHỐI HỢP GIỮA NHÀ TRƯỜNG VÀ GIA ĐÌNH TRONG CHĂM SÓC, GIÁO DỤC TRẺ Ở CÁC TRƯỜNG MẦM NON THÀNH PHỐ CAO BẰNG, TỈNH CAO BẰNG

Nguyễn Đỗ Hồng Nhung
Khoa Tâm lý - Giáo dục,
Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Trong bối cảnh hiện đại, giáo dục mầm non đóng vai trò then chốt trong việc phát triển toàn diện cho trẻ em. Tuy nhiên, sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác chăm sóc và giáo dục trẻ tại các trường mầm non vẫn gặp nhiều khó khăn và thách thức. Sự phối hợp này không chỉ đóng góp vào việc nâng cao chất lượng giáo dục mà còn giúp trẻ phát triển toàn diện về thể chất, trí tuệ và tình cảm. Qua khảo sát thực tế tại 05 trường mầm non trên địa bàn thành phố Cao Bằng với mẫu khảo sát định lượng gồm 70 cán bộ quản lý, giáo viên mầm non, kết quả cho thấy hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình đã đạt được một số kết quả tích cực. Tuy nhiên, vẫn tồn tại nhiều hạn chế như thiếu sự thống nhất trong phương pháp giáo dục, thiếu thông tin và sự trao đổi giữa giáo viên và phụ huynh. Bài viết này tập trung đề xuất một số biện pháp quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc giáo dục trẻ ở trường mầm non tại thành phố Cao Bằng, tỉnh Cao Bằng.

Từ khóa: *biện pháp; quản lý; phối hợp; chăm sóc giáo dục trẻ em; giáo dục mầm non*

1. Giới thiệu

Công tác phối hợp giữa nhà trường và gia đình là một thành phần thiết yếu của mọi cộng đồng giáo dục. Đây là một quá trình đa chiều trong đó trường học, gia đình và cộng đồng tham gia vào các hành động chung để đảm bảo thành công về mặt học tập, xã hội và cảm xúc của trẻ (Alton-Lee *và cs.*, 2009; Meece & Eccles, 2010). Trong hệ thống giáo dục Việt Nam, cấp học đầu tiên đặt nền móng cho sự phát triển thể chất, nhận thức, tình cảm xã hội và thẩm mỹ cho trẻ là giáo dục mầm non. Bởi lẽ đó, phát triển giáo dục mầm non, tăng cường tính sẵn sàng đi học là yếu tố nhân lõi trong việc chuẩn bị cho trẻ vào lớp 1 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2008, 2021). Việc giáo dục, bồi dưỡng, rèn luyện các phẩm chất và năng lực nhằm giúp trẻ phát triển nhân cách một cách toàn diện là một quá

trình lâu dài liên tục, diễn ra ở nhiều môi trường khác nhau, liên quan rất nhiều đến các mối quan hệ xã hội phức tạp. Công tác phối hợp giữa nhà trường và gia đình cũng được thể hiện trong các văn bản của Đảng và Nhà nước (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2011, 2020; Quốc hội, 2019).

Trong những năm qua, hoạt động phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong việc quản lý, giáo dục học sinh tại các trường học nói chung và các trường mầm non nói riêng đã được các cấp ủy Đảng, chính quyền, tổ chức chính trị, xã hội, ngành giáo dục, phụ huynh quan tâm và đạt được những kết quả bước đầu. Đây là một trong những biện pháp quan trọng để quản lý, giáo dục toàn diện học sinh. Tuy nhiên, hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong giáo dục học sinh ở các nhà trường nói chung và các trường mầm non nói riêng vẫn còn nhiều bất cập trong quá trình tổ chức thực hiện như: tại một số nhà trường vẫn còn một bộ phận cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh chưa có nhận thức đúng đắn, đầy đủ về ý nghĩa, vai trò của công tác phối hợp giữa nhà trường, gia đình trong việc quản lý, giáo dục học sinh hiện nay. Công tác phối hợp các môi trường giáo dục ở một số nhà trường còn mang tính hình thức, chưa có chiều sâu, thiếu bền vững, hiệu quả hạn chế, ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục trẻ toàn diện (Hoàng Hải Quế, 2018). Bên cạnh đó trong thực tế, trong môi trường xã hội mà trẻ sống, học tập và phụ huynhát triển, bên cạnh các mặt tác động tốt, các ảnh hưởng tích cực luôn luôn tồn tại, hàm chứa các yếu tố có thể gây nguy hại đến sự phát triển nhân cách của trẻ và với đặc điểm hiếu động và ít vốn sống lại trẻ dễ bắt chước theo, dần dần trở thành thói quen xấu, tác động tiêu cực đến sự phát triển nhân cách của trẻ. Đặc biệt, khi không có sự phối hợp đúng đắn và nhất quán giữa nhà trường và gia đình trong việc giáo dục, có thể dẫn đến những hậu quả tiêu cực. Nếu không được khắc phục kịp thời, những hậu quả này có thể trở nên rất nghiêm trọng.

2. Phương pháp nghiên cứu

Công cụ khảo sát là một phiếu hỏi dành cho 70 cán bộ quản lý và giáo viên mầm non đang công tác tại 5 trường mầm non trên địa bàn thành phố Cao Bằng. Phiếu hỏi gồm ba phần: mục đích khảo sát; phần thông tin cá nhân và biện pháp khảo sát. Phần biện pháp khảo sát được cấu trúc gồm 2 câu hỏi: Câu 1: Tìm hiểu tính cần thiết của các biện pháp nâng cao chất lượng công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ; Câu 2: Tìm hiểu tính khả thi của các biện pháp nâng cao chất lượng công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Tất cả các biện pháp đưa ra khảo sát đều có 05 mức độ và người trả lời chỉ được

chọn một mức độ duy nhất. Sau khi thu về phiếu thăm dò ý kiến, sử dụng phần mềm SPSS đế tiến hành thống kê: tính điểm trung bình (ĐTB) cho tất cả các biện pháp khảo sát. Mặt khác còn tiến hành tính tỷ lệ phần trăm cho mỗi mức độ của từng biện pháp đã đề xuất.

Bảng 1. *Cách quy đổi điểm các mức độ cho thang đo*

Thang điểm	Mức độ	
	Cần thiết	**Khả thi**
1,00 < ĐTB <1,80	Không cần thiết	Không khả thi
1,81 < ĐTB < 2,60	Ít cần thiết	Ít khả thi
2,61 < ĐTB < 3,40	Phân vân	Phân vân
3,41 < ĐTB < 4,20	Cần thiết	Khả thi
4,21 < ĐTB < 5,00	Rất cần thiết	Rất khả thi

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Các nguyên tắc đề xuất biện pháp

Việc đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ dựa trên các nguyên tắc đảm bảo tính mục đích; đồng bộ; khả thi; kế thừa và hiệu quả. Trong quá trình thực hiện, không được coi nhẹ nguyên tắc nào, bởi các nguyên tắc này có mối quan hệ biện chứng với nhau.

3.2. Một số biện pháp quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ ở các trường mầm non thành phố Cao Bằng, tỉnh Cao Bằng

3.2.1. Biện pháp 1: Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ trẻ về hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ

- Mục tiêu của biện pháp: Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ trẻ hiểu rõ và đầy hơn về bản chất, sự cần thiết, vai trò và mục đích của hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ để từ đó chủ động, tích cực trong việc phối hợp để cùng nhau chăm sóc, giáo dục trẻ. Có nhận thức đúng đắn và đầy đủ về hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ sẽ giúp nhà quản lý đưa ra những quyết sách đúng về hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình, từ đó giúp giáo viên và phụ huynh có những việc làm cụ thể, phù hợp để thực hiện tốt công tác phối hợp. Mặt khác, yếu tố nhận thức còn là cơ sở để nhà quản lý tập hợp sức mạnh của tập thể, phát huy tính chủ động và tích cực của giáo viên, cha mẹ trẻ

trong hành động hướng tới mục tiêu chung. Đây được coi là biện pháp tiên phong cho những biện pháp khác.

- Nội dung của biện pháp: Tổ chức hoạt động tuyên truyền, giáo dục nhằm nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, cha mẹ trẻ về bản chất, sự cần thiết, vai trò và mục đích của hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ; Quản lý tốt các hoạt động, nội dung tuyên truyền của nhà trường, giáo viên đối với phụ huynh; Lập trang website, trang fanpage của nhà trường; phân công nhân sự phụ trách cập nhật thông tin về các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường. Kịp thời phản hồi, giải đáp các câu hỏi, khúc mắc của phụ huynh; thiết kế các tờ rơi, tài liệu về nội dung, phương pháp giáo dục trẻ, những việc cần phụ huynh phối hợp trong chăm sóc, giáo dục trẻ, sự cần thiết của công tác phối hợp đối với sự phát triển của trẻ; các nội dung gửi đến phụ huynh qua sổ liên lạc (sổ bé ngoan) cần cụ thể theo đặc điểm, tâm lý của từng trẻ. Từ đó sẽ giúp nhà trường thông tin đến phụ huynh một cách nhanh chóng, kịp thời, giúp tăng cường mối liên kết chặt chẽ nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ, đông thời đáp ứng được nhu cầu của phụ huynh và nhu cầu của xã hội. Qua đó giáo viên và phụ huynh sẽ hiểu rõ hơn về mục đích, vai trò của công tác phối hợp, những ích lợi mà công tác phối hợp đem lại; Tổ chức các buổi đối thoại theo chủ đề, nói chuyện, trao đổi, thảo luận với phụ huynh về công tác phối hợp, các nội dung cần phối hợp trong chăm sóc, giáo dục trẻ.

3.2.2. Biện pháp 2: Xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ

- Mục tiêu của biện pháp: Giúp nhà quản lý xác định được mục tiêu, mức độ ưu tiên, nội dung thực hiện hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình nhằm đảm bảo tính hệ thống, tính định hướng của các hoạt động, tránh sự tùy tiện khi thực hiện; Xây dựng kế hoạch phối hợp sẽ giúp cho công tác này được thực hiện một cách khoa học và trở thành một hoạt động thường xuyên của nhà trường. Thông qua việc khảo sát tình hình thực tế của nhà trường và phụ huynh khi xây dựng kế hoạch, cán bộ quản lý sẽ có cái nhìn tổng thể những điểm tích cực và hạn chế của nhà trường, về phụ huynh để từ đó giúp nhà trường xác định và nhất quán trong các hoạt động phối hợp; Kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ là căn cứ để từng bộ phận, từng giáo viên xây dựng, kế hoạch phối hợp cụ thể với phụ huynh tại lớp nhằm thực hiện tốt mục tiêu chăm sóc, giáo dục trẻ đã đề ra; Việc xây dựng

kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp càng chi tiết, rõ ràng, chính xác và hiệu quả thì việc thực hiện các chức năng sau sẽ dễ dàng và đạt hiệu quả cao.

- Nội dung của biện pháp: Kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình là tiền đề cho việc thực hiện các chức năng quản lý và việc thực hiện các biện pháp khác một cách khoa học; Xây dựng chiến lược phát triển của nhà trường với tầm nhìn 3-5 năm nhằm định hướng rõ ràng trong việc triển khai các hoạt động của nhà trường phát triển theo đúng hướng, đạt một tầm cao mới. Trong kế hoạch chiến lược cần lấy tầm nhìn và sứ mạng của nhà trường để làm tôn chỉ cho mọi hoạt động. Căn cứ vào chiến lược phát triển, nhà quản lý xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình theo từng năm học để phù hợp với tình hình thực tế của từng năm; Xác định rõ các văn bản quy phạm pháp luật về giáo dục để làm căn cứ xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Trong kế hoạch cần xác định mục tiêu cần đạt, hình thức, phương pháp phối hợp, nội dung phối hợp, nhiệm vụ cụ thể cho từng bộ phận và nguồn lực để thực hiện.

Đối với cán bộ quản lý: Triển khai kế hoạch phối hợp đến toàn thể cán bộ, giáo viên, nhân viên trong hội đồng nhà trường; chỉ đạo, hướng dẫn giáo viên thực hiện lập kế hoạch Hoạt động phối hợp cho các lớp; cung cấp các tài liệu cần thiết cho giáo viên, phụ huynh; công khai lịch tiếp dân; giải đáp các thắc mắc của phụ huynh kịp thời; tổ chức đa dạng các hoạt động để thu hút sự tham gia của phụ huynh vào các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường; tham mưu với cấp trên để bổ sung cơ sở vật chất phục vụ cho công tác phối hợp; phối hợp cùng Ban đại diện cha mẹ trẻ xây dựng kế hoạch hoạt động của Ban đại diện cha mẹ trẻ...

Đối với giáo viên: lập kế hoạch hoạt động phối hợp giữa giáo viên tại lớp với phụ huynh trong chăm sóc, giáo dục trẻ; thường xuyên trao đổi với phụ huynh để nắm được tâm tư của trẻ, từ đó có kế hoạch giáo dục phù hợp cho từng trẻ; phối hợp với phụ huynh trong việc tổ chức các ngày lễ hội, sinh nhật cho trẻ; định kỳ thông báo tình hình của trẻ khi ở trường cho phụ huynh; tư vấn hỗ trợ phụ huynh những kiến thức về Chăm sóc, giáo dục trẻ; hướng dẫn và đồng hành với phụ huynh trong việc hình thành các kỹ năng, thói quen học tập tốt cho trẻ...

Đối với nhân viên trong trường: giao tiếp lịch sự với phụ huynh; sẵng sàng hỗ trợ phụ huynh khi phụ huynh có thắc mắc, khó khăn; hỗ trợ giúp hình thành các thói quen tốt cho trẻ trong trường…

Đối với Ban đại diện cha mẹ trẻ: tích cực tham gia các hoạt động Chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường; hỗ trợ giải thích, vận động các phụ huynh trong

trường tham gia các hoạt động của nhà trường; cung cấp các tài liệu về chăm sóc, giáo dục trẻ... (nếu có).

3.2.3. Biện pháp 3: Đổi mới việc tổ chức, chỉ đạo hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ

- Mục tiêu của biện pháp: Đối mới việc tổ chức, chỉ đạo hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình; nhằm phân công nhiệm vụ phù hợp, hướng dẫn cách thức thực hiện các hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ với từng thành viên trong trường; nhằm kịp thời điều chỉnh những vấn đề bất hợp lý và những vấn đề phát sinh trong quá trình thực hiện sao cho phù hợp với mục tiêu đã đề ra; đồng thời nhằm xây dựng các mối quan hệ phối hợp đa chiều trong việc chăm sóc, giáo dục trẻ. Nhà trường tổ chức đa dạng các hoạt động phối hợp với vai trò chủ đạo sẽ làm phong phú, tăng cường mối liên kết và thu hút sự quan tâm của phụ huynh đến các hoạt động của nhà trường nói chung và hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ nói riêng, từ đó góp phần nâng cao nhận thức và sự quan tâm của phụ huynh đến hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường; nâng cao nhận thức của đội ngũ giáo viên về tầm quan trọng của hoạt động phối hợp; thông qua công tác phối hợp, nhà trường có thể tận dụng được các nguồn lực từ phụ huynh nhằm nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường.

Mặt khác biện pháp này giúp hoàn thiện lại bộ máy tổ chức trong hoạt động quản lý hoạt động phối hợp để thực hiện mục tiêu, kế hoạch đề ra. Một bộ máy đồng bộ và vững mạnh thì mới có thể tổ chức công việc có hiệu quả dựa trong sự phân công nhiệm vụ hợp lý của người quản lý. Đồng thời công tác chỉ đạo có vai trò theo dõi, giám sát việc thực hiện kế hoạch trong quản lý hoạt động phối hợp đối với các bộ phận và cá nhân trong việc chăm sóc, giáo dục trẻ. Từ đó, tạo ra "cầu nối" giữa lãnh đạo nhà trường - giáo viên - cha mẹ trẻ. Các cầu nối này sẽ giúp các đối tượng trao đổi thông tin, phản ánh những khó khăn, đề xuất các biện pháp... góp phần nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ.

- Nội dung của biện pháp: Phân công nhiệm vụ phù hợp với từng thành viên trong trường ngay từ đầu năm học; Hướng dẫn giáo viên, các bộ phận cách thức thực hiện các hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ; Nhà trường triển khai kế hoạch, theo dõi quá trình thực hiện và kịp thời điều chỉnh những vấn đề bất hợp lý và những vấn đề phát sinh trong quá trình thực hiện cho phù hợp với mục tiêu đã đề ra; Nhà trường chủ động tổ chức

các hoạt động phối hợp nhằm thu hút sự quan tâm của gia đình đối với công tác chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường; Thường xuyên đổi mới hình thức tổ chức hoạt động tạo điều kiện cho phụ huynh tham gia các hoạt động ở trường cùng trẻ; Tổ chức báo cáo các chuyên đề về phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ và phụ huynh phối hợp nhà trường, gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Tổ chức đối thoại với phụ huynh về các nội dung liên quan đến chăm sóc, giáo dục trẻ; Nâng cao hiệu quả việc thực hiện hòm thư góp ý của nhà trường: Nếu thực hiện tốt đây sẽ là một kênh thông tin để giúp nhà trường có những ý tưởng mới khi thực hiện, khắc phục được những hạn chế trong tổ chức hoạt động. Vì thực tế có những điều sẽ khó nói và khó góp ý trực tiếp khi trao đổi; Vận động nguồn nhân lực, tài lực, sáng kiến của phụ huynh trong tổ chức các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ cho trẻ.

3.2.4. Biện pháp 4: Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ

- Mục tiêu của biện pháp: Kiểm tra, đánh giá là hoạt động không thể thiếu trong công tác quản lý của nhà quản lý. Kiểm tra, đánh giá hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ sẽ giúp nhà quản lý đánh giá được hiệu quả của kế hoạch phối hợp, thực hiện công tác phối hợp của giáo viên-nhân viên, từ đó điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp và làm tiền đề cho các hoạt động tiếp theo; Tổng kết, đánh giá sát sao sẽ giúp Hiệu trưởng điều chỉnh những điểm chưa tốt, những khâu hạn chế trong công tác phối hợp với gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Đồng thời khen ngợi, động viên kịp thời những cá nhân thực hiện tốt để tạo động lực giúp cho đội ngũ nhà trường hoàn thành tốt nhiệm vụ chăm sóc, giáo dục trẻ, giúp nâng cao vị thế của Nhà trường; Khi công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phối hợp với phụ huynh được nâng cao hiệu quả sẽ giúp cho chất lượng hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ cũng được nâng cao, được thực hiện theo đúng kế hoạch, mục tiêu đã đề ra.

- Nội dung của biện pháp: Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch kiểm tra, đánh giá thường xuyên và theo định kỳ về hoạt động phối hợp với phụ huynh trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Kế hoạch bao gồm: mục tiêu kiểm tra, nội dung, thời gian kiểm tra và nhân sự tham gia kiểm tra, đánh giá. Tổ chức nghiêm túc kế hoạch đã xây dựng; Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá đội ngũ giáo viên, nhân viên trong việc thực hiện hoạt động phối hợp với gia đình. Thực hiện sơ kết, tổng kết đánh giá về hiệu quả Hoạt động phối hợp để thấy được những điểm mạnh và điểm yếu kém trong quá trình thực hiện. Từ đó, đề ra các biện pháp điều chỉnh,

khắc phục yếu điểm trong công tác phối hợp với gia đình, đồng thời phát huy những yếu tố thuận lợi và nhân rộng các trường hợp làm tốt trong công tác phối hợp; Có biện pháp động viên, khen thưởng kịp thời những cá nhân thực hiện tốt.

3.2.5. Biện pháp 5: Đảm bảo các điều kiện hỗ trợ công tác quản hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ

- Mục tiêu của biện pháp: Tạo ra các điều kiện, môi trường để hỗ trợ công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ diễn ra thuận lợi, đúng mục tiêu và đạt hiệu quả cao; Nhằm đảm bảo các điều kiện hỗ trợ công tác quản lý hoạt động phối hợp được trơn tru, khắc phục những điểm hạn chế gây tác động xấu đến công tác trong quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ qua thực tiễn khảo sát các điều kiện thực tế của nhà trường và phụ huynh đã thể hiện cũng như động viên tinh thần, trình độ của đội ngũ cán bộ - giáo viên - nhân viên nhà trường trong công tác phối hợp với gia đình trẻ một cách hiệu quả.

- Nội dung của biện pháp: Xây dựng và ban hành hệ thống các văn bản về Hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ đảm bảo tính thống nhất, thực tiễn và khả thi; Tăng cường cơ sở vật chất của nhà trường, triển khai ứng dụng công nghệ thông tin vào công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Đảm bảo chất lượng hệ thống đường truyền mạng thông suốt để nhà quản lý điều hành, xử lý các văn bản, hồ sơ một cách nhanh chóng hơn; Thực hiện tốt công tác xã hội hóa để huy động nguồn kinh phí cho hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Sử dụng có hiệu quả và đúng mục đích nguồn kinh phí huy động được; Thực hiện bồi dưỡng nâng cao nhận thức, năng lực cho đội ngũ cán bộ - giáo viên - nhân viên trong thực hiện công tác phối hợp với gia đình trẻ; Có chính sách hỗ trợ tập nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho giáo viên, nhân viên nhằm đáp ứng yêu cầu công việc, đồng thời có chế độ đãi ngộ, khuyến khích, khen thưởng kịp thời đối với giáo viên, nhân viên thực hiện tốt công tác phối hợp với gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ; Tạo môi trường làm việc thuận lợi, đáp ứng đủ và cao hơn những điều kiện công việc cho đội ngũ cán bộ - giáo viên - nhân viên. Xây dựng các quy tắc, quy định về ứng xử, sử dụng và bảo quản tài sản công. Tạo môi trường làm việc tinh thần lành mạnh, đoàn kết, yêu thương, tôn trọng và ghi nhận, từ đó truyền được cảm hứng, nâng cao hiệu suất làm việc cho các thành viên trong trường; Lựa chọn những phụ huynh có hiểu biết, nhiệt tình để bầu Ban đại diện cha mẹ trẻ nhà trường, của lớp để hỗ trợ nhà trường trong công tác phối hợp.

3.3. Mối quan hệ giữa các biện pháp đề xuất

Trong năm biện pháp đã đề xuất thì *"Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ trẻ về hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ"* là biện pháp mở đường cho việc thực hiện những biện pháp khác vì yếu tố nhận thức luôn là yếu tố nền tảng. Biện pháp *"Xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình"* sẽ giúp người quản lý chủ động trong công tác phối hợp, biết mình sẽ làm gì, cần làm gì và làm như thế nào để đạt kết quả tốt nhất. Biện pháp *"Đổi mới việc tổ chức, chỉ đạo hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ"* sẽ giúp cho hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình phong phú, tăng cường mối liên kết và thu hút sự quan tâm của phụ huynh đến các hoạt động của nhà trường nói chung và hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ nói riêng, từ đó góp phần nâng cao nhận thức và thu hút sự quan tâm của phụ huynh đến hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ của nhà trường, nâng cao nhận thức của đội ngũ giáo viên về tầm quan trọng của Hoạt động phối hợp qua việc thực hiện các hoạt động phối hợp. Biện pháp *"Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ"* giúp nhà quản lý xác định lại nhận thức, thái độ của đội ngũ nhà trường đối với công tác phối hợp với gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ, đảm bảo việc thực hiện các kế hoạch, các hoạt động phối hợp được diễn ra theo đúng tiến độ và điều chỉnh kịp thời những điểm chưa hợp lý. *"Đảm bảo các điều kiện hỗ trợ công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ ở các trường mầm non"* là biện pháp nhằm động viên, nâng cao tinh thần, trình độ của đội ngũ cán bộ, giáo viên, nhân viên góp phần thực hiện tốt các nhiệm vụ về công tác phối hợp với gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ.

Các biện pháp trên có mối quan hệ chặt chẽ, thống nhất, bổ sung, hỗ trợ lẫn nhau tạo thành những mắt xích kết nối chặt chẽ ở các khâu, các công đoạn của quá trình quản lý; không có biện pháp nào là toàn diện vì vậy mà người quản lý phải linh hoạt, sáng tạo khi vận dụng, kết hợp các biện pháp nhằm đem lại hiệu quả quản lý tốt nhất. Bởi vậy, khi sử dụng các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ người quản lý cần vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo tùy vào điều kiện thực tiễn của nhà trường và đối tượng tác động nhằm tạo ra hiệu quả cao nhất, tạo điều kiện thuận lợi giúp trẻ phát triển toàn diện. Do đó, trình độ, năng lực và khả năng vận dụng của người quản lý sẽ quyết định rất nhiều đến mức độ thực hiện và hiệu quả của các biện pháp.

3.4. Khảo nghiệm về tính cần thiết và mức độ khả thi của các biện pháp

Để tiến hành khảo sát tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp nâng cao chất lượng công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ, chúng tôi đã nghiên cứu tổng số 70 khách thể là cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên tại 5 trường mầm non thành phố Cao Bằng, trong đó chúng tôi lựa chọn theo các tiêu chí về chức vụ đảm nhận, trình độ chuyên môn và thâm niên công tác. Một số thông tin cụ thể về mẫu khảo sát được thể hiện ở Bảng 2. **Kết quả khảo sát được thể hiện ở Bảng 3 & 4.**

Bảng 2. *Vài nét về khách thể tham gia khảo sát*

Đặc điểm		**Tần số**	**Tỷ lệ (%)**
Vị trí đảm nhận	Hiệu trưởng	5	7,1
	Phó hiệu trưởng	10	14,3
	Tổ trưởng chuyên môn	**10**	14,3
	Giáo viên	45	64,3
Trình độ hoc vấn	Trung cấp	1	1,4
	Cao đẳng	6	8,6
	Đại học	62	88,6
	Sau đại học	1	1,4
Thâm niên công tác	Dưới 5 năm	3	4,3
	Từ 6 -10 năm	22	31,4
	Từ 11 -15 năm	18	25,7
	Trên 15 năm	27	38,6

Bảng 3. *Mức độ cần thiết của một số biện pháp*

Biện pháp	**Mức độ cần thiết**					**ĐTB**
	Không cần thiết	**Ít cần thiết**	**Phân vân**	**Cần thiết**	**Rất cần thiết**	
Biện pháp 1	-	-	1,2%	32,6%	66,3%	4,65
Biện pháp 2	-	-	-	36,0%	64,0%	4,64
Biện pháp 5	-	-	-	48,8%	51,2%	4,51
Biện pháp 3	-	-	-	54,7%	45,3%	4,45
Biện pháp 4	-	-	-	57,0%	43,0%	4,43
Điểm trung bình chung						**4,54**

Kết quả thống kê Bảng 3 có điểm trung bình chung là 4,54, ứng với mức rất cần thiết theo thang đo đã xác lập. Kết quả này cho phép khẳng định rằng các

biện pháp đề xuất thực sự rất cần thiết trong hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ ở các trường mầm non thành phố Cao Bằng hiện nay. Với kết quả này, đây sẽ là những biện pháp rất cần thiết cho công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ đáp ứng đáp ứng nhu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục mầm non ở các trường thành phố Cao Bằng mà những người lãnh đạo, những cá nhân có trách nhiệm cần quan tâm thực hiện.

Bên cạnh việc khảo sát tính cần thiết của một số biện pháp nâng cao chất lượng công tác quản lý hoạt động phối hợp, chúng tôi cũng tiến hành khảo sát tính khả thi để tìm ra các con số định lượng giúp cán bộ quản lý cân nhắc ưu tiên áp dụng từng biện pháp và có thể chủ động hơn trong quá trình thực hiện tại đơn vị. Kết quả nghiên cứu tính khả thi của một số biện pháp quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ được thể hiện ở Bảng 4.

Bảng 4. *Mức độ khả thi của một số biện pháp*

Biện pháp	Mức độ khả thi					ĐTB
	Không khả thi	Ít khả thi	Phân vân	Khả thi	Rất khả thi	
Biện pháp 1	-	-	**4,45**	**54,7%**	**45,3%**	**4,45**
Biện pháp 5	-	-	**4,28%**	**69,8%**	**29,1%**	**4,28**
Biện pháp 2	-	2,3%	**4,20**	**70,9%**	**25,6%**	**4,20**
Biện pháp 3	1,1%	2,3%	**4,13**	**66,3%**	**25,6%**	**4,13**
Biện pháp 4	-	3,5%	**4,09**	**66,3%**	**23,3%**	**4,09**
Điểm trung bình chung						**4,23**

Kết quả thống kê bảng Bảng 4 về tính khả thi của các biện pháp đề xuất có ĐTB trải dài từ 4,09 đến 4,45, ứng từ mức khả thi đến rất khả thi theo thang đo đã xác lập. Theo số liệu cho thấy thì có những biện pháp được đánh giá là khả thi rất cao nhưng cũng có biện pháp vẫn còn một lượng nhất định người trả lời còn phân vân, đắn đo về tính khả thi của nó.

Để khắc phục những tồn tại trong công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ trong thời gian qua, nhằm đáp ứng các yêu cầu ngày càng cao của việc đổi mới căn bản, toàn diện của Giáo dục và Đào tạo trong những năm tới, việc "Tăng cường công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ" là rất cần thiết. Ở một khía cạnh khác, việc kiểm tra, đánh giá được

xem là chức năng cuối cùng trong bốn chức năng quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Biện pháp này giúp người quản lý đối chiếu với kế hoạch ban đầu đề ra từ đó tạo tiền đề cho một quy trình quản lý mới (kế hoạch hoá). Tuy nhiên, khi khảo sát về tính khả thi thì biện pháp này được đánh giá ở mức khả thi và có điểm số hạn chế nhất so với các biện pháp đã phân tích. Xem xét dưới góc độ tỷ lệ phần trăm cho thấy, có 7,0% ý kiến lựa chọn mức ít khả thi, mức không khả thi chiếm 3,5%. Kết quả này cho chúng ta thấy được về sự thiếu "tin tưởng" của hơn 1/10 mẫu khảo sát về tính khả thi của biện pháp trên. Do đó, chúng tôi, các cấp quản lý cũng như các cá nhân có liên quan cần xem xét để nâng cao tính khả thi của biện pháp này.

Nhìn chung, các biện pháp đề xuất đều được đánh giá từ mức cần thiết và khả thi trở lên. Đây được xem như là điều kiện cần và đủ để vận dụng vào công tác quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ. Điều quan trọng là vận dụng "mềm dẻo" như thế nào để các biện phát huy tối đa hiệu quả của nó. Điều đó phụ thuộc vào năng lực và kỹ năng của người cán bộ làm công tác quản lý tại các trường mầm non.

4. Kết luận

Các biện pháp đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ ở các trường mầm non thành phố Cao Bằng có ý nghĩa quan trọng và thực tiễn. Bởi lẽ: việc nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên và cha mẹ trẻ về tầm quan trọng của sự phối hợp này sẽ tạo ra sự đồng thuận và cam kết chung, đảm bảo rằng mọi bên đều có cùng mục tiêu và phương pháp trong việc chăm sóc và giáo dục trẻ; Lập kế hoạch quản lý chi tiết và khoa học giúp định hướng rõ ràng các hoạt động, phân công trách nhiệm cụ thể, từ đó tạo nền tảng vững chắc cho việc thực hiện các hoạt động phối hợp một cách hiệu quả; Đổi mới trong tổ chức và chỉ đạo giúp cập nhật và áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến, phù hợp với thực tế, nâng cao chất lượng giáo dục và chăm sóc trẻ; Tăng cường công tác kiểm tra và đánh giá giúp giám sát, điều chỉnh kịp thời các hoạt động phối hợp, đảm bảo chất lượng và hiệu quả của các chương trình giáo dục và chăm sóc trẻ; Đảm bảo các điều kiện hỗ trợ như cơ sở vật chất, trang thiết bị, nguồn lực tài chính và nhân lực tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện và duy trì các hoạt động phối hợp.

Để các biện pháp này phát huy tối đa hiệu quả, các trường mầm non cần thực hiện đồng bộ và liên tục. Cán bộ quản lý cần có chiến lược triển khai rõ ràng, linh hoạt điều chỉnh theo tình hình thực tế của từng trường. Sự phối hợp

chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình không chỉ cải thiện chất lượng giáo dục mầm non mà còn góp phần xây dựng một môi trường giáo dục toàn diện, lành mạnh cho trẻ phát triển. Việc triển khai thành công các biện pháp này sẽ tạo ra một mô hình mẫu về quản lý hoạt động phối hợp giữa nhà trường và gia đình, có thể được áp dụng rộng rãi tại các địa phương khác, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non trên toàn quốc.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Alton-Lee, R., & Hohepa, L. (2009), "Creating educationally powerful connections with family, whānau, and communities", *School Leadership and Student Outcomes: Identifying What Works and Why*, 142-170.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Chỉ thị số 71/2008/CT-BGDĐT ngày 23 tháng 12 năm 2008 về tăng cường phối hợp nhà trường, gia đình và xã hội trong công tác giáo dục trẻ em, học sinh, sinh viên*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Thông tư số 55/2011/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 11 năm 2011 về ban hành điều lệ Ban đại diện cha mẹ học sinh*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Quyết định số 26/2018/QĐ-BGDĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018 quy định về chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non*.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Thông tư số 12/2019/TT-BDGĐT ngày 26 tháng 8 năm 2019 về ban hành chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non*.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT ngày 31 tháng 12 năm 2021 về Ban hành điều lệ trường mầm non*.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình Giáo dục mầm non*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.
8. Meece, J. L., & Eccles, J. S. (2010), *Handbook of research on schools, schooling and human development*, 1-515. DOI: 10.4324/9780203874844.
9. Hoàng Hải Quế (2018), "Phối hợp giữa nhà trường, gia đình và xã hội trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non", *Tạp chí Giáo dục Trường Cao đẳng Sư phạm Nghệ An*, số đặc biệt kỳ 1 tháng 5 năm 2018, tr. 138-142.
10. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục, số 43/2019/QH14 ngày 14 tháng 6 năm 2019*.

KHÓ KHĂN CỦA GIÁO VIÊN Ở CÁC TRƯỜNG TIỂU HỌC TỈNH NGHỆ AN TRONG THỰC HIỆN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG 2018, CÁC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI

Nguyễn Thị Phương Nhung[1*], Phạm Xuân Sơn[2]

[1] Khoa Giáo dục tiểu học, Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh*

[2] Khoa Sư phạm Ngoại ngữ, Trường Đại học Vinh

TÓM TẮT

Để nâng cao chất lượng triển khai chương trình giáo dục, cần hiểu rõ những thách thức thực tế của giáo viên trong triển khai các hoạt động dạy học. Nghiên cứu này được thiết kế để thu thập và chỉ ra những khó khăn, vướng mắc của giáo viên khi triển khai, thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018. Phương pháp nghiên cứu định tính được áp dụng với sự tham gia của 256 giáo viên, cán bộ quản lý ở các trường tiểu học tại tỉnh Nghệ An. Số liệu được thu thập thông qua khảo sát trực tuyến sử dụng Google Form. Kết quả cho thấy, hầu hết giáo viên đã nỗ lực để đổi mới nâng cao hiệu quả dạy học, tuy nhiên họ vẫn đang đối mặt với những thách thức như: (a) hiểu biết về yêu cầu mới của chương trình dạy học; (b) phát triển chương trình; (c) lựa chọn và sử dụng các phương pháp, hình thức dạy học tích cực; (d) cách thức kiểm tra đánh giá năng lực học sinh; (e) ứng dụng công nghệ trong dạy học. Các ý kiến khảo sát đều bày tỏ mong muốn được hỗ trợ phát triển chuyên môn như: 1) tăng cường dự giờ trải nghiệm, giao lưu chia sẻ giữa các đồng nghiệp, có các chuyên gia huấn luyện triển khai các nghiệp vụ; 2) giáo viên có xu hướng tìm kiếm các khoá huấn luyện thực hành, chia sẻ kinh nghiệm thực tiễn nhiều hơn, mong muốn các hoạt động phát triển chuyên môn diễn ra liên tục, thường xuyên, không chỉ là các đợt tập huấn thời vụ; 3) hỗ trợ ứng dụng công nghệ trong dạy học. Đây chính là căn cứ cần thiết để cán bộ quản lý và cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên có những chính sách và cách thức hỗ trợ cần thiết cho giáo viên - yếu tố quyết định hiệu quả giáo dục hiện nay.

Từ khoá: *khó khăn; giáo viên tiểu học; Chương trình Giáo dục phổ thông 2018; môn Tự nhiên và Xã hội*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh một số quốc gia đang phát triển, đặc biệt là tại châu Á, một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng các giáo viên gặp những khó khăn nhất định trong việc triển khai đổi mới giáo dục (M. K. Al Salami và cộng sự, 2017). Việc nghiên

cứu những trở ngại, thách thức của giáo viên trong thực tiễn rất cần thiết để các nhà quản lý giáo dục, các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đổi mới, nâng cao hiệu quả công tác này.

Giáo viên tiểu học phải dạy nhiều môn, họ quen với việc chuyển tải nội dung sách giáo khoa tới người học, vì vậy họ gặp nhiều khó khăn trong lựa chọn và thiết kế các nội dung tích hợp gắn với giải quyết các vấn đề thực tiễn. Nhận thức được rằng đổi mới dạy học theo định hướng phát triển năng lực học sinh là một xu hướng tất yếu, hầu hết giáo viên sẵn sàng tham gia vào quá trình đổi mới. Tuy nhiên, rào cản lớn mà giáo viên gặp phải là vừa phải dạy học phát triển năng lực học sinh lại vừa phải tập trung dạy học để học sinh đạt được điểm cao trong các kỳ thi học kì môn Toán và Tiếng Việt và các cuộc thi học sinh giỏi. Vì vậy, giáo viên gặp nhiều lúng túng trong giải quyết bài toán dạy học phát triển năng lực (coi trọng quá trình phát triển) với đánh giá kết quả dạy học hiện nay (lấy kết quả đánh giá thành tích học sinh). Nghiên cứu này ủng hộ ý tưởng rằng phát triển chuyên môn của giáo viên là chìa khóa trong việc thúc đẩy các phương pháp thực hành theo định hướng cải cách (J. E. Hart, O. Lee, 2003). Vì vậy, cần thiết đổi mới chương trình đào tạo, bồi dưỡng cho giáo viên trong phát triển chuyên môn giảm thiểu lý thuyết, tăng cường thực hành, tạo điều kiện giáo viên học hỏi và chia sẻ với đồng nghiệp, dành toàn bộ thời gian cho nội dung đào tạo.

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 với định hướng phát triển năng lực người học đang đặt ra những yêu cầu, thách thức mới cho đội ngũ giáo viên tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Các môn Tự nhiên và Xã hội có đặc trưng tích hợp liên môn, có nhiều đổi mới, vì vậy trong thực tiễn triển khai, giáo viên gặp nhiều khó khăn. Việc đánh giá được những khó khăn, trở ngại cũng như nhu cầu phát triển chuyên môn của giáo viên từ tiếng nói của họ trong nỗ lực thích ứng với những yêu cầu ngày càng cao của hoạt động nghề nghiệp có ý nghĩa lý luận và thực tiễn. Hiện nay, có khá nhiều nghiên cứu về thách thức của giáo viên trong dạy học, nhưng số lượng công trình khảo sát đánh giá thách thức và khó khăn của giáo viên trong triển khai một môn học cụ thể chưa nhiều. Vì vậy, bài viết tập trung nghiên cứu một số vấn đề bao gồm:

(1) Những trở ngại và khó khăn của giáo viên trong tổ chức dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội theo định hướng phát triển năng lực học sinh.

(2) Giáo viên tiểu học có nhu cầu như thế nào trong phát triển chuyên môn liên tục để đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình giáo dục phổ thông 2018?

(3) Các cơ quan quản lý, cơ sở đào tạo giáo viên cần làm gì để hỗ trợ giáo viên phát triển năng lực chuyên môn, đáp ứng yêu cầu mới của chương trình dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp lấy mẫu có chủ đích được sử dụng để thu thập dữ liệu nhằm phục vụ mục đích nghiên cứu. Công cụ Google Form được sử dụng để khảo sát trực tuyến. Đối tượng khảo sát được lựa chọn là giáo viên đang tham gia giảng dạy ở các trường tiểu học ở tỉnh Nghệ An, những người tham gia khảo sát được chọn ngẫu nhiên và thông qua ý kiến đồng ý. Nghiên cứu đã tiến hành thu thập ý kiến, lấy mẫu kết quả trên 256 phiếu. Bảng hỏi khảo sát bao gồm 4 câu hỏi để thu thập thông tin nhân khẩu học của những người tham gia, và 12 câu hỏi cho nghiên cứu dựa trên thang điểm Likert bốn điểm (1 = Không đồng ý, 2 = Trung lập, 3 = Đồng ý, 4 = Rất đồng ý) để xem xét mức độ thách thức, khó khăn của giáo viên trong triển khai dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội. Ngoài ra, các giáo viên và cán bộ quản lý cũng được phỏng vấn sâu để thu thập thông tin về những khó khăn, nhu cầu của giáo viên trong triển khai thực hiện chương trình dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội.

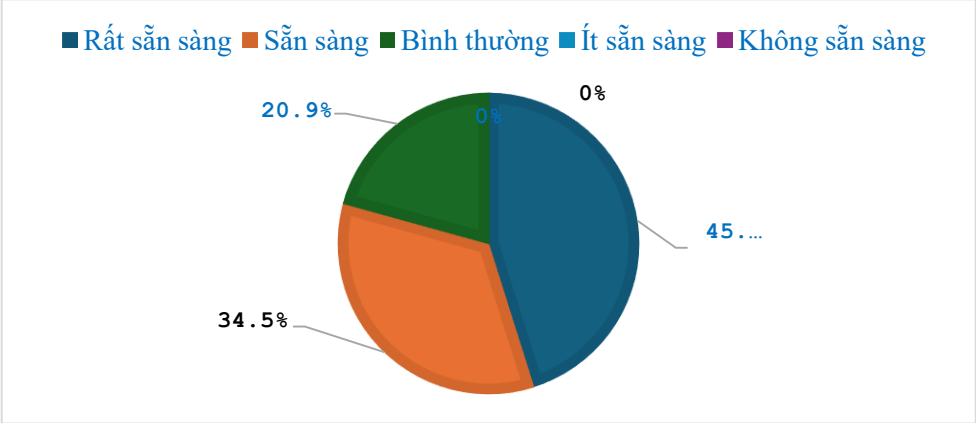
Bảng 1. *Thông tin chung về mẫu khảo sát*

Tiêu chí	Thể loại	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới	Nam	73	28,5
	Nữ	183	71,5
Trình độ	Đại học	191	74,6
	Sau đại học	38	14,8
	Khác	27	10,6
Kinh nghiệm	Ít hơn 5 năm	41	16
	Từ 5-10 năm	73	28,5
	Từ 10-15 năm	62	24,2
	Trên 15 năm	80	31,3
Vị trí công tác	Giáo viên	243	94,5
	Cán bộ quản lí	13	5,5
Nơi sống	Thành phố	75	29,3
	Thị trấn	94	36,7
	Miền núi	87	34
Tổng		**454**	**100**

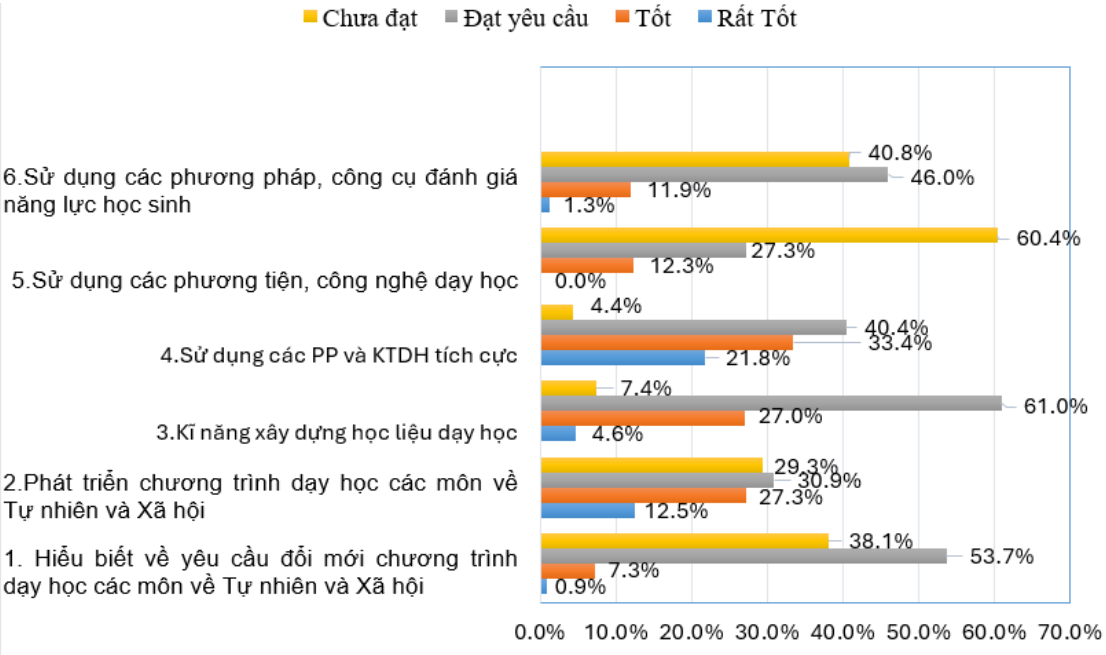
3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

3.1. Những thách thức về năng lực chuyên môn của giáo viên

Trước tiên, để có cơ sở thực hiện các khảo sát những thách thức về năng lực chuyên môn trong tổ chức dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội, các giáo viên được khảo sát ý kiến về mức độ sẵn sàng tham gia đổi mới tổ chức dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội theo định hướng phát triển năng lực học sinh. Kết quả thể hiện ở Hình 1, cho thấy mức độ rất sẵn sàng và sẵn sàng lần lượt là 45,6% và 34,5%. Các ý kiến còn lại cho thấy tỷ lệ 20,9% những người được khảo sát cho biết họ khá bình thường khi thực hiện các hoạt động dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội. Không có ý kiến nào lựa chọn Ít sẵn sàng/Không sẵn sàng.



Hình 1. *Mức độ sẵn sàng tham gia đổi mới dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội*



Hình 2. *Hiểu biết của giáo viên về những yêu cầu đổi mới chương trình dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội*

Bảng 3 thể hiện kết quả khảo sát hiểu biết của giáo viên về những yêu cầu đổi mới chương trình dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội, cho thấy 8,2 % GV xác nhận mức độ rất tốt và tốt, 53,7% GV nhận ở mức đạt yêu cầu, 38,1% GV cho rằng chưa tốt. Khi phỏng vấn sâu, một số ý kiến cho biết, thực hiện chương trình mới (nhất là khối 1, 2, 3) đúng vào thời điểm dịch Covid 19 xảy ra, nên điều kiện giáo viên được tham gia tập huấn, bồi dưỡng hiểu biết sâu về chương trình chưa đầy đủ, chủ yếu thông qua hình thức seminar bộ môn, tự học và tự bồi dưỡng tại chỗ.

Về năng lực phát triển chương trình môn học, nhiều giáo viên cho biết họ còn gặp lúng túng phát triển các yêu cầu cần đạt khi triển khai dạy học các đơn vị bài học trong chương trình các môn Tự nhiên và Xã hội, thể hiện ở tỷ lệ chỉ hơn 12,5% chọn mức rất tốt, 27,3 % chọn tốt và 30,9% chọn mức đạt yêu cầu, 29,3% chọn mức chưa đạt yêu cầu. Một số cán bộ quản lý cho biết, hiện còn nhiều giáo viên chưa xác định được yêu cầu cần đạt của một bài học, còn phụ thuộc vào sách giáo khoa. Do đó việc phát triển yêu cầu cần đạt trong quá trình dạy học phù hợp với đối tượng học sinh còn nhiều hạn chế. Trong xây dựng kế hoạch dạy học môn học, các tổ chuyên môn chưa sử dụng hết các quyền tự chủ của mình để lựa chọn, thay thế, phát triển ngữ liệu sách giáo khoa phù hợp với điều kiện dạy học thực tiễn và trình độ nhận thức học sinh.

Về kỹ năng lựa chọn và xây dựng học liệu dạy học, tỷ lệ chọn mức rất tốt và tốt là 4,6% và 27,0%; 61,0% chọn mức đạt yêu cầu, 7,4 % chọn mức chưa đạt. Nhiều bài dạy trong chương trình các môn Tự nhiên và Xã hội có thời lượng 2-3 tiết, giáo viên gặp khó khăn trong xây dựng và thiết kế thêm học liệu để củng cố mở rộng hoặc nâng cao hơn yêu cầu cần đạt của bài. Đồng thời giáo viên còn phụ thuộc sách giáo khoa, dạy hết ngữ liệu sách giáo khoa, chưa chủ động để lựa chọn, bổ sung phát triển ngữ liệu đa dạng đáp ứng yêu cầu cần đạt.

Về khả năng lựa chọn và sử dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học tích cực, 21,8% chọn mức rất tốt, 33,4% tốt và 40,4% chọn mức đạt yêu cầu, 4,4 % lựa chọn mức chưa đạt yêu cầu. Qua phỏng vấn sâu nhận thấy giáo viên rất tích cực đổi mới phương pháp dạy học, tuy nhiên tỷ lệ lựa chọn mức tốt và rất tốt chủ yếu ở vùng thành phố, tỷ lệ lựa chọn mức độ đạt yêu cầu chủ yếu ở những vùng khó khăn, điều này cho thấy việc đổi mới chưa đồng đều, trong đó có nguyên nhân từ điều kiện dạy học và đối tượng học sinh.

Nhiều giáo viên chia sẻ thêm về trở ngại "hiểu biết công nghệ" để có thể tổ chức các hoạt động dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội. Cụ thể, có ý kiến bày tỏ lo lắng về "sự lạc hậu" về ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học.

Hiện nay công nghệ số tác động mạnh mẽ đến việc tổ chức dạy học từ thiết kế học liệu, tổ chức dạy học, lưu trữ hồ sơ, kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Chỉ 12,3% giáo viên chọn mức tốt, 27,3 % chọn mức đạt yêu cầu, phần lớn tự nhận chưa đạt yêu cầu 60,4%.

Phát hiện có ý nghĩa nhất là giáo viên có "sự khủng hoảng" về xử lý bài toán dạy các kiến thức môn học đáp ứng kỳ thi khảo sát chất lượng (điểm số, chú trọng ghi nhớ học thuộc, vận dụng kiến thức) và thời gian, dung lượng tổ chức kiểm tra đánh giá thường xuyên tập trung vào phát triển các chỉ số năng lực (đánh giá quá trình, chú trọng sự tiến bộ các chỉ số năng lực thực hiện). Hiện nay, chất lượng giảng dạy của giáo viên được đánh giá chủ yếu thông qua thành tích học tập (thông qua bài kiểm tra) một số môn cơ bản Toán, Tiếng Việt, Khoa học, Lịch sử và Địa lý… Vì vậy, giáo viên ưu tiên thời gian và nguồn lực cho các đợt luyện thi để học sinh đạt kết quả cao, kiểm tra đánh giá thường xuyên chủ yếu thông qua quan sát, nhận xét, còn việc lưu trữ hồ sơ, giám sát các chỉ số đầu ra bám vào các yêu cầu cần đạt của chương trình chưa được quan tâm thỏa đáng.

Một thách thức khác, đó là năng lực thiết kế và tổ chức kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh (1,3% chọn rất tốt, 11,9% chọn tốt). Nhiều giáo viên gặp khó khăn khi thiết kế bộ tiêu chí đánh giá, công cụ đánh giá năng lực phù hợp với từng cá nhân học sinh (27,3% chọn mức đạt yêu cầu, 69,4% chọn mức chưa đạt yêu cầu). Giáo viên cũng bày tỏ mối quan ngại, nhấn mạnh rằng mỗi học sinh đều thể hiện mức độ tham gia, gắn kết, nhiệt tình và khả năng khác nhau trong hoạt động học, giáo viên chưa biết cách để định lượng mức độ tham gia của học sinh trong các hoạt động.

3.2. Nhu cầu của giáo viên về hỗ trợ phát triển chuyên môn

Kết quả được tóm tắt trong Bảng 2 cho thấy các nội dung có thể triển khai để thúc đẩy chuyên môn cho giáo viên, đó là tăng cường trải nghiệm thực tế (71,2% rất đồng ý và 28,3% đồng ý); sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học (63,5% rất đồng ý, 31,5% đồng ý). Kết quả cũng cho thấy sự nghi ngại chất lượng các buổi hội thảo, tập huấn đồng loạt để nâng cao chuyên môn (45,6% không đồng ý, 15,3 % trung lập). Mô hình huấn luyện chuyên gia về giáo dục được đánh giá cao (63,4% rất đồng ý và 32,8 % đồng ý), tương tự là giao lưu chia sẻ chuyên môn giữa các trường (45% rất đồng ý, 27,8% đồng ý). Có 37,4% đồng ý mức độ cao và 51% đồng ý cần thiết thay đổi niềm tin và sự sẵn sàng thay đổi của giáo viên. Ngoài ra có trên 78 % giáo viên lựa chọn cần gia tăng thời gian cộng tác và lập kế hoạch giữa các giáo viên giảng dạy trong các khối lớp.

Bảng 2. *Làm thế nào để cải thiện việc phát triển chuyên môn cho giáo viên?*

Nội dung	Rất đồng ý	Đồng ý
Tăng cường dự giờ trải nghiệm	71,02%	28,3%
Hội thảo tập huấn	15,6%	23,5%
Giao lưu chia sẻ chuyên môn giữa các trường	45%	27,8%
Chuyên gia huấn luyện sâu về kĩ năng	63,4%	32,8%
Sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học	68,3%	31,5%
Tăng cường đánh giá chuyên môn	35,3%	45%
Thay đổi niềm tin cho giáo viên	37,4%	51%
Tăng cường cộng tác, thúc đẩy thành lập các nhóm chuyên môn	40,5%	34%
Gia tăng thời gian cộng tác và lập kế hoạch của giáo viên	41,5%	36,7%
Tổ chức hội thảo định kì	28%	38,5%

4. Kết luận

Các nhà quản lí giáo dục, các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên cần thúc đẩy và tạo điều kiện cho GV phát triển chuyên môn liên tục để đáp ứng yêu cầu đổi mới chương trình GDPT 2018 như sau:

1) Thúc đẩy, khích lệ sự đổi mới, tạo điều kiện cho GV tham gia các diễn đàn, các hoạt động nâng cao nghiệp vụ chuyên môn.

2) Tăng cường nâng cao nhận thức chuyên môn cho giáo viên trong tổ chức dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội, tổ chức các chuyên đề sinh hoạt chuyên môn vào các vấn đề được xem là "điểm nghẽn", "thách thức" của giáo viên ở trên: hiểu biết về những yêu cầu mới trong chương trình dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội; cách phát triển chương trình dạy học (cấp độ bài học, chủ đề, chương trình môn học); cách dạy học phát triển năng lực học sinh; cách kiểm tra đánh giá năng lực học sinh; cách ứng dụng công nghệ trong hoạt động dạy học.

3) Thay đổi phương pháp đào tạo, bồi dưỡng giáo viên trong đó quan tâm đến một số chiến lược được GV quan tâm như tăng cường trải nghiệm thực tiễn (dự giờ, trao đổi chuyên môn, huấn luyện chuyên gia, sinh hoạt chuyên môn theo nghiên cứu bài học…).

4) Nhà trường cần tăng cường đầu tư cơ sở vật chất phục vụ hoạt động dạy học, trong đó, quan tâm triển khai hệ thống các không gian trải nghiệm khoa

học công nghệ giúp học sinh trải nghiệm và hiện thực hóa các ý tưởng sáng tạo. Giảm sĩ số lớp học, giáo viên cho rằng trình độ nhận thức và mức độ chủ động tham gia các hoạt động của học sinh ảnh hưởng lớn đến hiệu quả học tập.

Mặc dù kết quả của nghiên cứu này được rút ra từ dữ liệu thu thập trên một mẫu nhỏ giáo viên, nhưng nghiên cứu này góp phần bổ sung thêm tài liệu và cơ sở khoa học để các nhà quản lí và cơ sở đào tạo có những hỗ trợ cần thiết cho giáo viên. Do những khảo sát của chúng tôi dựa trên các câu trả lời ngắn và phỏng vấn bằng lời với giáo viên, chưa đánh giá một cách chính xác hiệu quả thực tế và thách thức thực tiễn của giáo viên tiểu học hiện nay. Cần thêm những nghiên cứu định lượng về hiệu quả thực tiễn hoạt động dạy học của giáo viên tiểu học để cung cấp bằng chứng khoa học vững chắc hơn về khó khăn, vướng mắc giáo viên gặp phải trong công cuộc nâng cao chất lượng dạy học các môn về Tự nhiên và Xã hội, góp phần thực hiện thành công Chương trình giáo dục phổ thông 2018.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. K. Al Salami, C. J. Makela, M. A. de Miranda (2017), "Assessing changes in teachers' attitudes toward interdisciplinary Education in Asia Pacific: Challenges and Development teaching", *International Journal of Technology Design and Education, 27*, pp. 63–88.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), "Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*"*, *Ban hành theo thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), "Chương trình Giáo dục phổ thông- môn Lịch sử và Địa lý, Khoa học, Tự nhiên và Xã hội*", Ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Hướng dẫn dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông mới - những vấn đề chung*.
5. J. E. Hart, O. Lee (2003), "Teacher professional development to improve the science and literacy achievement of English language learners", *Bilingual Research Journal*, *27*, pp. 475-501.

ĐÁNH GIÁ VỀ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC NHẬN DIỆN VÀ BIỂU HIỆN CẢM XÚC CỦA TRẺ MẪU GIÁO 3 - 6 TUỔI Ở TRƯỜNG MẦM NON

Nguyễn Thị Nhung[1], Nguyễn Hồng Ngọc[2]
[1] Đại học Y Đài Bắc, Đài Loan
[2] Đại học Thủ đô Tokyo, Nhật Bản

TÓM TẮT

Trong bài viết này, chúng tôi tổng hợp các nghiên cứu liên ngành tâm lý - giáo dục - não bộ về Giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc - một khía cạnh quan trọng trong sự phát triển toàn diện của trẻ. Chúng tôi cũng sử dụng phương pháp khảo sát sơ bộ khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc ở 243 trẻ mầm non, sử dụng phương pháp phân tích phương sai ANOVA để đánh giá sự khác biệt về mức độ biểu hiện các cảm xúc và hành động liên quan giữa các nhóm. Kết quả cho thấy, có sự khác biệt trong năng lực này của trẻ ở các môi trường học tập khác nhau và các lứa tuổi khác nhau. Nghiên cứu cũng đưa ra đề xuất về việc nghiên cứu và theo dõi sự phát triển của trẻ đa chiều với sự tham gia, hỗ trợ của các cơ quan, tổ chức và cá nhân liên quan.

Từ khóa: *Giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc; tổng hợp các nghiên cứu liên ngành; trẻ mầm non; khoa học não bộ*

1. Giới thiệu

1.1 Giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc và giáo dục mầm non

Nhiều nghiên cứu đã trực tiếp khẳng định vai trò của giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc cho trẻ ở lứa tuổi mầm non, ví dụ nghiên cứu về sự ảnh hưởng tích cực đối với kết quả học tập của trẻ và khả năng thực hiện các hành vi tốt của trẻ (Alzahrani *và cs.*, 2019; Nix *và cs.*, 2013); ảnh hưởng tới sự phát triển của trẻ trong tương lai trên nhiều lĩnh vực giáo dục, việc làm, hoạt động tội phạm, việc sử dụng chất gây nghiện và sức khỏe tinh thần (Jones *và cs.*, 2015). Ngược lại, nếu năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ bị thiếu hụt mà không được nuôi dưỡng, giáo dục, can thiệp phù hợp, trẻ có thể bộc lộ cảm xúc thành hành vi tiêu cực. Schmidt *và cs.* (2002) đã kết luận rằng những đứa trẻ kém an toàn hơn sẽ hung hăng hơn và kém năng lực xã hội hơn ở trường mẫu giáo, và những đứa trẻ gặp nhiều căng thẳng gia đình hơn trong những năm mẫu giáo sẽ hung hăng, lo lắng và kém năng lực xã hội hơn ở trường mẫu giáo so với các bạn cùng lứa trải qua ít căng thẳng gia đình hơn trong cùng những năm đó.

Các nghiên cứu khoa học về não bộ cũng đã chỉ ra rằng, giai đoạn mầm non là giai đoạn phát triển mạnh mẽ nhất của não bộ (Leisman *và cs.*, 2015; Shonkoff *và cs.*, 2000). Các kết nối thần kinh được hình thành và củng cố với tốc độ nhanh chóng, tạo nền tảng cho các kỹ năng tư duy, học tập và giải quyết vấn đề sau này. Do đó, việc giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc cần được tiến hành từ sớm (giai đoạn giáo dục mầm non).

1.2. Tình hình nghiên cứu giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc

Có thể nói, nghiên cứu về năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ mầm non là lĩnh vực nghiên cứu quan trọng, nhưng các nhà nghiên cứu trên thế giới cũng đã chỉ trích về sự mất vị thế của nghiên cứu về năng lực xã hội và cảm xúc trong chương trình và đánh giá giáo dục (Denham, 2006). Chỉ tới vài năm gần đây, nghiên cứu về năng lực xã hội và cảm xúc mới nhận được nhiều sự chú ý vì chúng rất quan trọng đối với sức khỏe tâm thần và sức khỏe tâm thần hiện tại và sau này cũng như thành công trong học tập của trẻ.

Tại Việt Nam, nghiên cứu về năng lực xã hội và cảm xúc vẫn còn khá mới mẻ, chưa thể hiện rõ ràng trong các quy định của chính sách, trong chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non và trong chuẩn đầu ra của các chương trình đào tạo giáo viên mầm non (Hoàng, 2023). Nhóm tác giả thấy rằng các nghiên cứu đánh giá năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ mẫu giáo chưa được thực hiện. Các nghiên cứu liên quan được thực hiện tại Việt Nam chủ yếu được thực hiện ở đối tượng sinh viên sư phạm mầm non (Huyền, 2023), giáo viên mầm non (Huyền, 2021), hoặc nghiên cứu về hoạt động giảng dạy trẻ mầm non (Trần & Nguyễn, 2023)… Trong đó, tác giả Hoàng (2023) đã đặt ra vấn đề hiện nay chưa có nghiên cứu đánh giá toàn diện về thực trạng năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ.

1.3. Mục đích nghiên cứu

Bài viết này nhằm: (1) Trình bày tổng quan giáo dục mầm non tại Việt Nam theo dòng lịch sử; và tổng quan các lý thuyết và nghiên cứu về năng lực xã hội và cảm xúc cho trẻ mầm non từ lăng kính não bộ - tâm lý học; (2) Trình bày kết quả nghiên cứu sơ bộ về năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ mầm non và đề xuất các định hướng nghiên cứu và giải pháp phát triển năng lực xã hội và cảm xúc cho trẻ mầm non.

2. Giáo dục mầm non từ xưa đến nay ở Việt Nam

2.1. Giáo dục mầm non xưa

Tuy khái niệm năng lực xã hội và cảm xúc mới được hình thành trong giáo dục mầm non hiện đại, nhưng giáo dục mầm non xưa đã đề cập và chú trọng tới điều này. Nhận thức cảm xúc cũng được đề cập trong sách Tam tự kinh (cuốn

sách dành cho trẻ 5-9 tuổi): "Viết hỉ nộ, viết ai cụ, ái ố dục, thất tình cụ" *(mừng, giận, bi thương, sợ, yêu, ghét, ham muốn là bảy thái độ tình cảm mà mỗi một người đều có).* Ngoài Tam tự kinh, một số tài liệu như Ấu học ngũ ngôn thi, Thiên tự văn, Hiếu kinh, Trung kinh, Tam thiên tự, Khải đồng thuyết ước, Chu tử gia chính cũng là những cuốn sách xây dựng nền tảng nghĩa lý, đạo đức quan trọng cho trẻ (Tuấn Cường & Tú Mai, 2020). Trong hồi ký "Học vỡ lòng", Đặng Thai Mai (1985) cho biết, việc học chữ và nghĩa trong Tam tự kinh ban đầu đối với trẻ con là rất khó khăn, tuy nhiên, việc học thuộc lòng từ một hai câu rồi học nhiều dần rất hữu ích cho trí nhớ.

Trong giai đoạn bút chiến Đông - Tây những năm 1920, nhiều ý kiến phê bình lối học xưa là "văn lý cao xa, từ nghĩa sâu sắc, đều là những điều trẻ con không thể hiểu được. Cho nên dù có công ba bốn năm đọc sách nhưng không có cái học vấn ứng dụng trong cuộc sống." (Bài luận về Ấu học của Nguyễn Bá Học, trong Tạp chí Nam Phong số 54, tháng 12/1921, trang 214-215, bản dịch của Tuấn Cường & Tú Mai, 2020). Tuy nhiên, lời phê bình này không phải là sự phủ định hoàn toàn việc dạy triết học, đạo đức sâu xa cho trẻ lứa tuổi mầm non. Đây là những phê bình gay gắt trong bối cảnh các học giả cho rằng nếu chỉ học triết lý, đạo đức phương Đông thì không đủ để tổng hợp Đông - Tây.

Sau giai đoạn bút chiến Đông - Tây, các học giả đã đánh giá lại hiệu quả của giáo dục xưa. Dương Quảng Hàm cho rằng, lúc nhỏ tuy trẻ em chưa hiểu hết chữ và ý nghĩa những câu được dạy, "nhưng đến lúc lớn, nhớ ra, ôn lại, thời dần dần cũng vỡ vạc thấm thía các nghĩa lý ấy mà coi những câu ấy như những câu châm ngôn để tu thân xử thế, thật rất có ảnh hưởng về đường tinh thần luân lý vậy". Trần Huy Liệu khẳng định giá trị của Tam tự kinh rất lớn đối với giáo dục nhân sinh quan và xã hội quan cho trẻ nhỏ: "Bằng mấy câu "Nhân chi sơ, tính bản thiện, tính tương cận, tập tương viễn", người ta đã dạy cho chúng tôi cả một thiên triết lý về nhân sinh quan và xã hội quan". Nguyễn (2004) cũng cho rằng lối học kinh điển có những hạn chế nhất định về nhận thức của người học, làm trở ngại một phần về việc tiếp thu kiến thức của học trò, nhưng việc hiểu biết kinh điển từ từ thâm nhập vào tình cảm và trí tuệ con người. Như vậy, có thể nói rằng giáo dục mầm non xưa cũng đã đặt những nền móng cơ bản về giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc cho trẻ.

2.2. Phát triển giáo dục mầm non hiện đại

Khi chuyển từ giáo dục truyền thống sang giáo dục hiện đại, giáo dục mầm non tập trung vào phát triển toàn diện năng lực của trẻ. Nhung (2014) đã nghiên cứu về sự phát triển của giáo dục mầm non qua các giai đoạn, từ những

năm 80 của thế kỉ XX, có thể thấy rằng việc giáo dục tình cảm - xã hội bắt đầu được đưa vào từ khoảng những năm 1995.

Bảng 1. *Sự phát triển của giáo dục mầm non qua các giai đoạn (Nhung, 2014)*

Giai đoạn	Cơ sở lý thuyết/ Mục tiêu giáo dục	Nội dung/ Phương pháp
1976 - 1986	Dựa trên khoa học giáo dục mầm non, nhằm mục tiêu phát triển trí tuệ, ngôn ngữ và hình thành nhân cách ban đầu cho trẻ	Hoạt động vui chơi phù hợp với từng lứa tuổi cũng bắt đầu được đưa vào thực hiện
1987 - đầu thập kỉ 90	Kế thừa thành tựu tiến bộ của nền giáo dục Đông Âu và Liên Xô, kết hợp hài hòa giữa nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục để trẻ phát triển toàn diện các mặt: đức, trí, thể, mĩ	3 hoạt động: vui chơi, học tập và lao động tự phục vụ
1995 - 2002	Phát triển tổng thể các mặt: thể lực, ngôn ngữ, nhận thức, tình cảm, xã hội	Tích cực hóa hoạt động tư duy của trẻ; Học qua chơi, học qua thực hành
2009 đến nay	Chương trình dựa trên Luật Giáo dục 2009, kế thừa ưu điểm chương trình cũ, hướng đến sự phát triển toàn diện của trẻ, tạo điều kiện cho trẻ phát triển liên tục	Phát triển thể chất, nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm – xã hội và thẩm mĩ

Như vậy, việc giáo dục tình cảm - xã hội bắt đầu được đưa vào chương trình từ khoảng những năm 1995. Điều này cũng đặt ra một câu hỏi: Liệu thế hệ phụ huynh/ giáo viên mầm non sinh trước 1995 - giai đoạn chưa được bồi dưỡng kỹ năng cảm xúc xã hội từ lứa tuổi mẫu giáo, họ có gặp khó khăn gì trong việc hỗ trợ con phát triển năng lực cảm xúc xã hội hay không?

3. Phát triển năng lực xã hội và cảm xúc

3.1. Tổng quan về năng lực xã hội và cảm xúc

Năng lực xã hội và cảm xúc được định nghĩa là tập hợp các năng lực bao gồm các kỹ năng nhận thức về cảm xúc của bản thân và người khác, quản lý cảm xúc, khả năng xây dựng mối quan hệ tích cực, và kỹ năng đưa ra quyết định và giải quyết vấn đề hiệu quả. Những kỹ năng này không chỉ hỗ trợ cho sự thành công học thuật, mà còn ảnh hưởng đến sự thích nghi xã hội và thành công nghề nghiệp về lâu dài. Nhận thức về cảm xúc là một khía cạnh quan trọng của năng

lực xã hội và cảm xúc, và nó đóng một vai trò thiết yếu trong khả năng của một cá nhân để hiểu và điều chỉnh cảm xúc của bản thân và người khác. Nhận thức về cảm xúc bao gồm khả năng nhận diện, đánh giá và phản ứng đối với cảm xúc một cách hiệu quả. Có thể chia nhận thức về cảm xúc thành các cấp độ khác nhau, từ cơ bản đến phức tạp, mỗi cấp độ đều có những yếu tố quan trọng đối với sự phát triển cá nhân và xã hội (Lane *và cs.*, 2010). Nhóm nghiên cứu cho rằng các nghiên cứu này là tiền đề quan trọng để xây dựng chương trình phát triển năng lực xã hội và cảm xúc.

Để phát triển năng lực xã hội và cảm xúc, Hoàng (2023) đưa ra 5 đề xuất bao gồm: Phát triển các chương trình đào tạo năng lực cảm xúc - xã hội cho giáo viên mầm non; Xây dựng môi trường giáo dục an toàn và thân thiện; Thúc đẩy sự tham gia của gia đình và cộng đồng; Nghiên cứu và áp dụng các mô hình giáo dục tiên tiến; Đo lường và đánh giá hiệu quả các chương trình giáo dục cảm xúc - xã hội. Tuy nhiên về nghiên cứu này chưa chỉ rõ được ứng dụng của các cấp độ của nhận thức về cảm xúc và nhận diện cảm xúc trong việc thực hiện các đề xuất cho giáo dục cảm xúc cho trẻ em ở lứa tuổi mẫu giáo (3 - 6 tuổi).

3.2. Các cấp độ nhận thức về cảm xúc

Trong bài viết này, các cấp độ nhận thức về cảm xúc được chia thành 4 cấp độ như sau (Bajgar *và cs.*, 2005):

Nhận diện cảm xúc: Đây là cấp độ cơ bản nhất, chỉ khả năng nhận biết cảm xúc của chính mình và người khác, bao gồm khả năng nhận ra các dấu hiệu vật lý và biểu hiện cảm xúc qua khuôn mặt, giọng nói và ngôn ngữ cơ thể.

Hiểu cảm xúc: Cấp độ này mở rộng khả năng nhận diện bằng cách hiểu nguyên nhân tại sao một cảm xúc xuất hiện và tác động của các cảm xúc đến hành vi.

Quản lý cảm xúc: Đây là khả năng điều chỉnh cảm xúc của mình và ảnh hưởng đến cảm xúc của người khác một cách có ý thức. Quản lý cảm xúc bao gồm việc tìm ra cách thức để duy trì cảm xúc tích cực hoặc giảm bớt cảm xúc tiêu cực, giúp cho các tương tác xã hội diễn ra suôn sẻ hơn.

Sử dụng cảm xúc để thúc đẩy hành động và quyết định: Cấp độ cao nhất của nhận thức về cảm xúc liên quan đến việc sử dụng hiểu biết về cảm xúc để hỗ trợ quyết định và hành động. Cảm xúc có thể được sử dụng để định hướng các mục tiêu cá nhân, thúc đẩy sự sáng tạo, và ưu tiên hành động trong các tình huống cụ thể.

3.3. Các bước nhận diện cảm xúc

1 - Nhận ra cảm xúc: Cảm nhận được dấu hiệu vật lý báo hiệu rằng một cảm xúc đang xuất hiện hoặc sự thay đổi trong trạng thái tinh thần của bản thân, như sự thay đổi nhịp tim, sự căng thẳng trong cơ bắp, hoặc một cảm giác nào đó trong bụng.

2 - Gọi tên cảm xúc: Việc đặt tên chính xác cho cảm xúc giúp chúng ta hiểu rõ hơn về nguồn gốc và bản chất của cảm xúc, cũng như cách chúng ảnh hưởng đến suy nghĩ và hành động của mình.

3 - Phản ứng với cảm xúc: Có thể chọn cách phản ứng một cách ý thức để đảm bảo phù hợp với hoàn cảnh và mục tiêu cá nhân. Việc gọi tên và có hành động phù hợp với cảm xúc được coi như là bước đầu trong nhận diện cảm xúc.

3.4. Sáu loại cảm xúc cơ bản của Paul Ekman

Theo Ekman (Tracy & Randles, 2011), sáu cảm xúc cơ bản là vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên và ghê tởm. Đây là một trong những nghiên cứu đột phá trong lĩnh vực tâm lý học cảm xúc, và đã có ảnh hưởng sâu rộng trong việc hiểu biết và giảng dạy về cảm xúc trên toàn thế giới. Tuy nhiên, trong thông tư ban hành giáo dục mầm non của Bộ Giáo dục Việt Nam năm 2021, "xấu hổ" được thay cho "ghê tởm". Điều này có thể phản ánh sự thích nghi văn hóa trong việc giảng dạy và nhận thức về cảm xúc.

3.5. Mô hình trí nhớ mã hóa - bảo trì - truy xuất

Cảm xúc cũng là một loại thông tin và cơ chế xử lý thông tin này cũng giống như cơ chế xử lý các thông tin thông thường khác. Vì vậy, nhóm nghiên cứu cho rằng mô hình trí nhớ cung cấp một cái nhìn toàn diện về cách thông tin được xử lý và lưu trữ trong bộ nhớ người (Govoni *và cs.,* 2016). Quá trình mã hóa là bước đầu tiên trong việc học và nhớ thông tin. Trong giai đoạn này, thông tin cảm giác được chuyển hóa thành dạng mà bộ nhớ có thể lưu trữ. Việc mã hóa có thể được cải thiện thông qua các kỹ thuật như lặp lại, tạo liên kết với kiến thức đã có, hoặc sử dụng hình ảnh, âm thanh hoặc cảm xúc để làm cho thông tin trở nên sinh động và dễ nhớ hơn.

Sau khi thông tin được mã hóa, nó cần được bảo trì trong bộ nhớ để không bị quên đi. Việc bảo trì này thường liên quan đến việc ôn tập và lặp lại thông tin. Quá trình ôn tập có thể bao gồm việc đọc lại ghi chú, thảo luận về chủ đề, hoặc thực hiện các bài tập liên quan. Việc thực hành lặp đi lặp lại đặc biệt quan trọng trong giai đoạn này, vì nó giúp củng cố kết nối thần kinh và làm cho việc lưu trữ thông tin trở nên vững chắc hơn.

Truy xuất là khả năng truy cập và sử dụng lại thông tin đã được lưu trữ trong bộ nhớ. Kỹ năng này được cải thiện khi cơ sở dữ liệu trong bộ nhớ được củng cố qua việc lặp lại và bảo trì hiệu quả. Các kỹ thuật như thi cử, thực hành dựa trên kịch bản, hoặc sử dụng các câu hỏi kích thích suy nghĩ đều có thể giúp cải thiện khả năng truy xuất thông tin. Việc thực hành lặp đi lặp lại không chỉ giúp bảo trì thông tin trong bộ nhớ ngắn hạn mà còn thúc đẩy sự chuyển giao thông tin đó vào bộ nhớ dài hạn, nơi nó có thể được truy xuất một cách dễ dàng hơn trong tương lai.

Trong việc giáo dục cảm xúc, quá trình này có thể bao gồm việc tạo ra các hoạt động thực hành cảm xúc, nơi trẻ được khuyến khích nhận diện, gọi tên và thảo luận về cảm xúc của mình. Thông qua việc lặp lại các hoạt động này, trẻ sẽ cải thiện khả năng nhận thức và quản lý cảm xúc của mình. Đồng thời, việc sử dụng các câu chuyện, trò chơi, và các hoạt động tương tác cũng có thể giúp trẻ hiểu rõ hơn về các cảm xúc khác nhau và cách ứng xử phù hợp trong các tình huống xã hội.

3.6. Ứng dụng mô hình trí nhớ vào quản lý cảm xúc

Giáo dục cảm xúc từ sớm giúp trẻ phát triển khả năng kiểm soát và điều chỉnh cảm xúc, một kỹ năng quan trọng cho sự phát triển cá nhân và hòa nhập xã hội. Việc ứng dụng của mô hình trí nhớ vào quản lý cảm xúc có thể cải thiện khả năng nhận diện, hiểu và quản lý cảm xúc một cách hiệu quả hơn. Đầu tiên là mã hóa cảm xúc hay thu nhận thông tin về cảm xúc bằng việc nhận diện cảm xúc - đây là bước đầu tiên, tương tự như giai đoạn mã hóa trong mô hình trí nhớ. Ở bước này, chúng ta cần nhận biết và ghi nhận các cảm xúc đang trải qua. Điều này bao gồm việc chú ý đến các dấu hiệu vật lý như nhịp tim, sự căng thẳng trong cơ bắp, hoặc cảm giác trong bụng. Bước tiếp theo là gọi tên cảm xúc: gọi tên chính xác giúp mã hóa thông tin cảm xúc vào bộ nhớ một cách rõ ràng và có tổ chức. Bước lưu trữ thông tin (có thể gọi cách khác là bảo trì cảm xúc) gồm: Hiểu cảm xúc - đây là giai đoạn duy trì thông tin trong bộ nhớ, tương tự như việc ôn tập và lặp lại thông tin để không bị quên. Hiểu được nguyên nhân và tác động của cảm xúc giúp củng cố kiến thức này trong bộ nhớ dài hạn. Việc thường xuyên suy ngẫm về cảm xúc, viết nhật ký, hoặc thảo luận với người khác có thể giúp duy trì và làm sâu sắc hiểu biết về cảm xúc. Cuối cùng tới bước quản lý cảm xúc - là giai đoạn điều chỉnh và duy trì trạng thái cảm xúc một cách có ý thức. Việc tìm ra các phương pháp duy trì cảm xúc tích cực hoặc giảm thiểu cảm xúc tiêu cực, như thiền định, tập thể dục, hoặc tham gia các hoạt động thư giãn, giúp cho các tương tác xã hội diễn ra suôn sẻ hơn. Trong bước truy xuất thông tin (hay có

thể gọi là truy xuất cảm xúc), chúng ta sử dụng cảm xúc để thúc đẩy hành động và quyết định. Giai đoạn này liên quan đến việc truy xuất thông tin cảm xúc từ bộ nhớ và sử dụng nó để định hướng hành động và quyết định. Khi gặp tình huống cần quyết định, việc truy xuất và áp dụng những hiểu biết về cảm xúc giúp đưa ra các quyết định phù hợp và hiệu quả. Việc thực hành lặp đi lặp lại cách xử lý cảm xúc trong các tình huống khác nhau giúp cải thiện khả năng này.

Việc gọi tên và có hành động phù hợp với cảm xúc được coi như là bước đầu trong nhận diện cảm xúc (Kensinger & Ford, 2020; R. D. Lane *và cs.,* 2015). Đây là nền tảng quan trọng để phát triển các kỹ năng quản lý cảm xúc phức tạp hơn và nâng cao năng lực xã hội và cảm xúc. Làm chủ những điều này ngay cả với trẻ ở lứa tuổi mầm non không chỉ giúp trẻ em xây dựng các mối quan hệ xã hội tích cực mà còn giảm thiểu xung đột và tăng cường sự thích nghi và thành công trong tương lai.

4. Giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc trong chương trình của Bộ Giáo dục và Đào tạo

Theo Thông tư Ban hành Chương trình Giáo dục mầm non Số 01/VBHN-BGDĐT (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017), một trong những nhiệm vụ của giáo dục cho trẻ mầm non 3-6 tuổi là giáo dục phát triển tình cảm và kỹ năng xã hội, cụ thể ở Bảng 2.

Bảng 2. *Mục tiêu nhận biết và thể hiện cảm xúc, tình cảm (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017)*

3-4 tuổi	4-5 tuổi	5-6 tuổi
Nhận ra cảm xúc vui, buồn, sợ hãi, tức giận qua nét mặt, giọng nói, qua tranh ảnh.	Nhận biết cảm xúc vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên qua nét mặt, giọng nói, qua tranh ảnh.	Nhận biết cảm xúc vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên, xấu hổ qua nét mặt, giọng nói, qua tranh ảnh.
Biết biểu lộ cảm xúc vui, buồn, sợ hãi, tức giận.	Biết biểu lộ một số cảm xúc: vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên.	Biết biểu lộ một số cảm xúc: vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên, xấu hổ.

Hoàng (2023) cho rằng, một số văn bản như Công ước Liên Hiệp quốc về Quyền Trẻ em (2010), Luật Trẻ em (2016), Nghị quyết Số 29-NQ/TW về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Luật Giáo dục (2019) đã xác định năng lực xã hội và cảm xúc là một thành phần năng lực cần thiết trong quá trình giáo dục mầm non. Tuy nhiên, khái niệm này chưa hệ thống và nhất quán, chưa

thể hiện rõ trong các quy định liên quan đến Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non và chuẩn đầu ra trong đào tạo giáo viên mầm non.

Chúng tôi quan sát thấy rằng, gần đây, các cơ sở giáo dục mầm non cũng có sự quan tâm tới việc bồi dưỡng kỹ năng cảm xúc xã hội cho trẻ, có đăng tải các thông tin về nâng cao năng lực xã hội và cảm xúc trên website đơn vị (MN Đồng Thịnh, 2023; Nguyễn Thị Tuyết, 2023)… Tuy nhiên, các nghiên cứu, báo cáo, bài viết về việc triển khai bồi dưỡng kỹ năng cảm xúc xã hội cho trẻ mầm non chưa được thực hiện/công bố.

5. Khảo sát về khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc của trẻ mầm non

5.1. Phương pháp khảo sát

Như đã trình bày ở trên, nghiên cứu này nhằm khảo sát khả năng gọi tên cảm xúc của trẻ mẫu giáo từ 3 đến 6 tuổi. Việc gọi tên cảm xúc đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển năng lực xã hội và cảm xúc của trẻ em. Để hiểu rõ hơn về khả năng này, một khảo sát trực tuyến được thiết kế qua Google Form với lời dẫn chi tiết, nhắm đến các bậc phụ huynh có con trong độ tuổi mẫu giáo.

Đối tượng tham gia khảo sát là phụ huynh có con từ 36 tháng đến 6 tuổi, quốc tịch Việt Nam, nói tiếng Việt. Hình thức: Khảo sát trực tuyến ẩn danh. Nội dung khảo sát bao gồm 4 câu hỏi liên quan đến năm sinh của trẻ, nơi trẻ học, trẻ có nói ra được tên của 6 cảm xúc cơ bản và trẻ có hành động biểu hiện được 6 cảm xúc cơ bản. Thời gian thu thập từ ngày 7 đến ngày 27/5/2024.

5.2. Phương pháp phân tích dữ liệu

Sau 20 ngày thu thập số liệu có 243 phiếu được ghi nhận, sau khi làm sạch số liệu có 228 phiếu hỏi được sử dụng để phân tích, bao gồm việc xác định các xu hướng chung, điểm mạnh và điểm yếu trong khả năng gọi tên cảm xúc của trẻ, và đề xuất các biện pháp can thiệp giáo dục phù hợp.

Kiểm định giả thuyết bằng phép phân tích ANOVA được sử dụng để đánh giá sự khác biệt về mức độ biểu hiện các cảm xúc và hành động liên quan giữa các nhóm. Các cảm xúc được xét đến bao gồm: vui, buồn, sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên, xấu hổ. Các hành động tương ứng với cảm xúc này cũng được phân tích.

5.3. Kết quả khảo sát

Bảng 3: *Tỷ lệ trẻ gọi tên các cảm xúc (N=288) (Đơn vị: %)*

Khả năng gọi tên cảm xúc				**Vui**	**Buồn**	**Sợ hãi**	**Tức giận**	**Ngạc nhiên**	**Xấu hổ**
Nơi học	Tư thục	Năm sinh	2018	100,00	100,00	100,00	85,00	80,00	85,00
			2019	93,75	90,63	93,75	68,75	53,13	62,50
			2020	98,11	96,23	88,68	73,58	49,06	54,72

			2021	97,30	83,78	72,97	45,95	35,14	35,14
	Công lập	Năm sinh	2018	90,91	90,91	96,97	81,82	69,70	84,85
			2019	88,24	76,47	76,47	58,82	52,94	52,94
			2020	100,00	92,86	85,71	64,29	57,14	50,00
			2021	80,00	80,00	60,00	20,00	0,00	40,00

Bảng 4. *Tỷ lệ trẻ biểu hiện được cảm xúc (N=288) (Đơn vị: %)*

Khả năng biểu hiện cảm xúc				**Vui**	**Buồn**	**Sợ hãi**	**Tức giận**	**Ngạc nhiên**	**Xấu hổ**
Nơi học	Tư thục	Năm sinh	2018	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00
			2019	100,00	100,00	100,00	96,88	87,50	87,50
			2020	100,00	98,11	96,23	92,45	88,68	79,25
			2021	97,30	94,59	91,89	89,19	78,38	81,08
	Công lập	Năm sinh	2018	100,00	100,00	96,97	93,94	87,88	93,94
			2019	100,00	91,18	82,35	82,35	67,65	64,71
			2020	100,00	100,00	85,71	78,57	85,71	78,57
			2021	100,00	100,00	100,00	80,00	60,00	80,00

Khi xem xét ảnh hưởng của các nhóm năm sinh tới khả năng gọi tên cảm xúc và khả năng biểu hiện cảm xúc thu được: khả năng gọi tên cảm xúc Sợ hãi $F(3,220) = 4,243$, $p = 0,006$; Tức giận $F(3,220) = 5,509$, $p = 0,001$; Ngạc nhiên $F(3,220)=6,332$, $p = 0,000$; $F(3, 220) = 6,332$, $p = 0,000$; Xấu hổ $F(3,220) = 6,285$, $p = 0,000$; khả băng biểu hiện cảm xúc Ngạc nhiên $F(3,220) = 3,026$, $p = 0,030$; khả năng biểu hiện cảm xúc Xấu hổ $F(3,220) = 3,274$, $p = 0,022$.

Khi xem xét ảnh hưởng của các nhóm nơi học tới khả năng gọi tên cảm xúc và khả năng biểu hiện cảm xúc: Vui $F(1,220) = 3,973$, $p = 0,047$; khả năng biểu hiện Tức giận $F(1,220) = 5,023$, $p = 0,026$; khả năng biểu hiện Ngạc nhiên $F(1,220) = 4,712$, $p = 0,03$. Và xem xét cả hai nơi học và năm sinh thì không có tương tác nào được tìm thấy có ý nghĩa về mặt thống kê. Kết quả này cho thấy rằng những cảm xúc nhất định và hành động liên quan của chúng bị ảnh hưởng đáng kể bởi năm sinh và nơi học tập, với những khác biệt đáng chú ý về nỗi sợ hãi, tức giận, ngạc nhiên và xấu hổ cũng như hành động của chúng. Phân tích Post Hoc bằng phương pháp Bonferroni đã phát hiện sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm năm sinh cho các biến phụ thuộc Sợ hãi, Tức giận, Ngạc nhiên, Xấu hổ, và hành động liên quan đến Xấu hổ. Cụ thể, sự khác biệt trung bình giữa năm sinh 2018 và 2021 cho biến Sợ hãi là -0,27 ($p = 0,001$), cho biến

Tức giận là -0,40 (p < 0,001), và cho biến Ngạc nhiên là -0,43 (p < 0,001). Đối với biến Xấu hổ, sự khác biệt trung bình giữa năm sinh 2018 và 2019 là -0,27 (p = 0,012), giữa năm 2018 và 2020 là -0,31 (p = 0,002), và giữa năm 2018 và 2021 là -0,49 (p < 0,001). Ngoài ra, hành động liên quan đến Xấu hổ cũng cho thấy sự khác biệt trung bình giữa năm 2018 và 2019 là -0,20 (p = 0,020). Những kết quả này cho thấy năm sinh có ảnh hưởng đáng kể đến các cảm xúc và hành vi liên quan đến cảm xúc của các cá nhân, đặc biệt là giữa các năm sinh 2018 và 2021 tức là trẻ càng lớn tuổi năng lực gọi tên cảm xúc và biểu hiện càng tốt, điều này phù hợp với sự phát triển bộ não và nhận thức của trẻ.

6. Kết luận và kiến nghị

6.1. Hiện trạng về khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc của trẻ

Theo kết quả khảo sát sơ bộ, có thể thấy rằng trẻ mầm non có khả năng nhận diện cảm xúc, khả năng này phát triển đáng kể theo tuổi và chịu ảnh hưởng bởi môi trường học tập. Trẻ lớn tuổi hơn có khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc tốt hơn, điều này phản ánh sự phát triển nhận thức và cảm xúc của trẻ. Trẻ ở các môi trường học tập khác nhau cũng có khả năng nhận diện và biểu hiện cảm xúc khác nhau, đặc biệt là các cảm xúc như Vui, Tức giận và Ngạc nhiên. Tuy nhiên, không có tương tác đáng kể giữa năm sinh và môi trường học tập về khả năng này, cho thấy mỗi yếu tố ảnh hưởng độc lập đến sự phát triển cảm xúc của trẻ.

6.2. Đề xuất thực hiện

Dựa trên nghiên cứu tổng quan tài liệu và nghiên cứu sơ bộ về khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc của trẻ, chúng tôi đề xuất các biện pháp cụ thể để nâng cao khả năng gọi tên và biểu hiện cảm xúc của trẻ như sau:

- Hiện tại, các nghiên cứu về giáo dục năng lực xã hội và cảm xúc mới chủ yếu được thực hiện với đối tượng giáo viên mầm non, sinh viên sư phạm mầm non. Chúng tôi cho rằng cần tiếp tục nghiên cứu và phát triển các phương pháp phát triển năng lực xã hội và cảm xúc trong giáo dục mầm non, thực hiện ở cả đối tượng học sinh mầm non và người trực tiếp chăm sóc trẻ. Ngoài ra, cần nghiên cứu về việc tích hợp những giá trị của tài liệu, phương pháp giáo dục mầm non truyền thống (ví dụ Tam tự kinh) với giáo dục mầm non hiện đại.

- Cần có phương pháp theo dõi sự phát triển của trẻ đa chiều (y tế, giáo dục…) bằng nhiều phương tiện nhưng chung một kênh giao tiếp, tham khảo nghiên cứu về đánh giá và thực tiễn thực hiện ở các nước khác (ví dụ sổ theo dõi sức khoẻ tổng thể như ở Đài Loan, Nhật…) để tiện theo dõi lịch sử phát triển của trẻ. Sổ theo dõi sức khoẻ tổng thể cần đưa thước đo về kỹ năng cảm xúc xã hội

ở trẻ mẫu giáo vì theo Jones *và cs.* (2015) thước đo này hữu ích trong việc đánh giá liệu trẻ em có nguy cơ bị thiếu hụt các kỹ năng phi nhận thức sau này trong cuộc sống hay không và do đó, giúp xác định những trẻ cần can thiệp sớm.

- Kêu gọi sự hợp tác và hỗ trợ từ các cơ quan, tổ chức và cá nhân trong việc thực hiện các chương trình phát triển năng lực xã hội và cảm xúc cho trẻ mầm non. Do đặc thù xã hội hiện đại có nhiều gia đình bố mẹ bận đi làm xa hoặc tan làm muộn, những người trực tiếp tiếp xúc, chăm sóc trẻ có thể là ông, bà… vì vậy việc phát triển năng lực xã hội và cảm xúc cần tham gia của các cấp, các ngành để nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của phát triển năng lực xã hội và cảm xúc ở những phụ huynh/người trực tiếp chăm sóc trẻ, đặc biệt là những người sinh ở giai đoạn chuyển giao giữa giáo dục mầm non truyền thống và giáo dục mầm non hiện đại chưa đưa nội dung phát triển năng lực xã hội và cảm xúc vào chương trình (phụ huynh/người chăm sóc trẻ sinh trước năm 1995).

Lời cảm ơn

Chúng tôi xin cảm ơn các phụ huynh trẻ mầm non đã cộng tác thực hiện khảo sát này và những người đã giúp chúng tôi gửi đường link khảo sát tới các phụ huynh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. Alzahrani, M. Alharbi, A. Alodwani (2019), "The effect of social-emotional competence on children academic achievement and behavioral development", *International Education Studies*, *12*(12), pp. 141-149.
2. J. Bajgar, J. Ciarrochi, R. Lane, F. P. Deane (2005), "Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C)", *British Journal of Developmental Psychology*, *23(4),* pp. 569-586.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư Ban hành Chương trình Giáo dục mầm non Số 01/VBHN-BGDĐT*.
4. C. Govoni, N. Benjamin, Anderson (2016), "The effects of divided attention on encoding and retrieval processes in human memory", *In Memory, Attention, and Aging.* Routledge.
5. S. A. Denham (2006), "Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?", *Early education and development*, *17(1),* pp. 57-89.

6. T. H. Hoàng (2023), "Nghiên cứu về năng lực cảm xúc - xã hội trong giáo dục mầm non trên thế giới và khuyến nghị cho Việt Nam", *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, *19(03).*
7. H. T. Huyền (2023), "Năng lực cảm xúc xã hội của sinh viên đại học ngành Giáo dục mầm non", *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, 19(S3).
8. N. T. T. Huyền (2021), "Biện pháp bồi dưỡng trí tuệ cảm xúc cho giáo viên mầm non trong hoạt động nghề nghiệp ở trường mầm non", *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam*, *41*, tr. 29-32.
9. D. E. Jones, M. Greenberg, M. Crowley (2015), "Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness", *American Journal of Public Health*, *105(11)*, pp. 2283-2290.
10. E. A. Kensinger, J. H. Ford (2020), "Retrieval of emotional events from memory", *Annual Review of Psychology*, *71(1),* pp. 251-272.
11. J. D. Lane *et al.* (2010), "Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood", *British Journal of Developmental Psychology*, *28(4),* pp. 871-889.
12. R. D. Lane, L. Ryan, L. Nadel, L. Greenberg (2015), "Memory reconsolidation, emotional arousal, and the process of change in psychotherapy: New insights from brain science", *Behavioral and Brain Sciences*, *38*, e1.
13. G. Leisman, R. Mualem, S. K. Mughrabi (2015), "The neurological development of the child with educational enrichment in mind", *Psicología Educativa*, *21*(2), pp. 79-96.
14. MN Đồng Thịnh (2023), *Chuyên đề 6: Bồi dưỡng năng lực giáo dục cảm xúc xã hội cho trẻ trong cơ sở giáo dục mầm non,* http://mndongthinh.vinhphuc.edu.vn/chuyen-muc/chuyen-de-6-boi-duong-nang-luc-giao-duc-cam-xuc-xa-hoi-cho-tre-trong-co-so-giao-c3747-807534.aspx
15. Q. T. Nguyễn (2004), *Khoa cử và giáo dục* (4th ed.), Nxb Tổng hợp TP. Hồ Chí Minh.
16. Nguyễn Tuấn Cường, Nguyễn Thị Tú Mai (2020), *Người xưa dạy trẻ: Tam tự kinh và giáo dục ngữ văn ở Việt Nam*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.

17. Nguyễn Thị Tuyết (2023), "*Đặc điểm cảm xúc xã hội của trẻ mầm non*", http://mnbongsen.vinhphuc.edu.vn/chuyen-muc/dac-diem-cam-xuc-xa-hoi-cua-tre-mam-non-c3547-779643.aspx
18. C. T. H. Nhung (2014), "Tình hình đổi mới giáo dục mầm non tại Việt Nam qua các giai đoạn", *Tạp chí Khoa học*, *57*, tr. 91.
19. R. L. Nix, K. L. Bierman, C. E. Domitrovich, S. Gill (2013), "Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from head start REDI", *Early education and development*, *24(7),* pp. 1000-1019.
20. M. Schmidt, E. Demulder, S. Denham (2002), "Kindergarten social-emotional competence: Developmental predictors and psychosocial implications", *Early child development and care*, *172(5),* pp. 451-462.
21. J. P. Shonkoff, D. A. Phillips, N. R. Council (2000), "The developing brain. In From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development*"*, *National Academies Press (US)*.
22. J. L. Tracy, D. Randles (2011), "Four models of basic emotions: A review of Ekman and Cordaro, Izard, Levenson, and Panksepp and Watt", *Emotion Review*, *3(4),* pp. 397-405.
23. T. N. Trần, T. M. T. Nguyễn (2023), "Sử dụng tác phẩm văn học dân gian trong giáo dục năng lực cảm xúc-xã hội cho trẻ mầm non", *Tạp chí Giáo dục*, *23(24),* tr. 1-6.

THIẾT KẾ VÀ THỰC NGHIỆM TRÒ CHƠI PHÁT TRIỂN VỐN TỪ CHO TRẺ 5 - 6 TUỔI TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH *(THEO HƯỚNG LIÊN THÔNG VỚI VỐN TỪ TRONG SÁCH GIÁO KHOA TIẾNG VIỆT LỚP 1)*

Nguyễn Thị Thanh Nơ[1], Phạm Thị Bích Huyền[2*]

[1]Học viên Cao học Giáo dục Mầm non,
Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh
[2] Học viên cao học Ngôn ngữ học,
Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Nghiên cứu này tập trung vào việc xác lập cơ sở lý luận và thực tiễn để thiết kế trò chơi phát triển vốn từ cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng liên thông với Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn 2018 (trên ngữ liệu vốn từ ngữ sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1. Dựa trên kết quả khảo sát, đánh giá thực trạng, xác định những yếu tố ảnh hưởng, những khó khăn trong việc tổ chức, thiết kế trò chơi phát triển vốn từ cho trẻ 5 - 6 tuổi, chúng tôi tiến hành thiết kế được 16 trò chơi với lượng vốn từ đa dạng được chọn lọc từ 4 bộ sách Tiếng Việt lớp 1 do Bộ Giáo dục và Đào tạo xuất bản. Kết quả thực nghiệm cho thấy mức độ phát triển vốn từ tăng lên rõ rệt. Điều này khẳng định tính khả thi và hiệu quả của các trò chơi đã được thiết kế.

Từ khóa: *phát triển vốn từ; trẻ 5 - 6 tuổi; trò chơi cho trẻ; phát triển ngôn ngữ*

1. Mở đầu

Một trong những nhiệm vụ quan trọng đặc biệt của phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non là PTVT. Để có thể giao tiếp với mọi người xung quanh, bộc lộ suy nghĩ, thể hiện ý kiến của mình một cách hiệu quả, vốn từ của trẻ phải đa dạng và phong phú. Vốn từ vựng phong phú sẽ giúp cho trẻ rất nhiều trong giao tiếp, nắm bắt lấy mọi thứ nghe được từ thế giới xung quanh. Hoạt động vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mẫu giáo, trong đó trò chơi đóng vai trò quan trọng nhất. Trẻ tiếp thu kiến thức và phát triển trí tuệ thông qua trò chơi. Qua đó trẻ được nhận biết, cung cấp từ, tập phát âm, tập nói. Từ đó phát triển khả năng qua sát, tư duy và liên kết sự phát triển vận động tinh và vận động thô, tăng khả năng

tương tác và thiết lập mối quan hệ với người xung quanh, phát triển được kỹ năng giao tiếp.

Phát triển ngôn ngữ cho trẻ là khâu chủ yếu của hoạt động trong trường mẫu giáo (Tikheeva, 1977). Mặt khác, khi hết tuổi mẫu giáo trẻ sẽ chuyển lên cấp Tiểu học, đây là bước ngoặt quan trọng. Trẻ được thay đổi vị trí xã hội với những quan hệ mới của một học sinh thực thụ. Sự thay đổi đó đòi hỏi trẻ phải có những điều kiện tâm lý cần thiết để có thể thích nghi bước đầu với các điều kiện học tập có hệ thống ở phổ thông. Hiện nay, chương trình Giáo dục phổ thông mới cấp tiểu học đã được đưa vào giảng dạy từ năm học 2020 - 2021. Tuy nhiên chưa có tài liệu hướng dẫn nào cho giáo dục mầm non liên quan đến việc phát triển ngôn ngữ nói chung và PTVT trẻ 5 - 6 tuổi nói riêng theo hướng liên thông với Chương trình Tiếng Việt lớp 1 tiểu học.

Từ những lý do trên, đồng thời để đảm bảo nguyên tắc tích hợp theo trục dọc nhằm đảm bảo kế thừa và phát triển có tính tiếp nối giữa giáo dục mầm non và giáo dục tiểu học, nghiên cứu này tập trung vào việc khảo sát thực trạng sử dụng trò chơi trong hoạt động PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi ở thành phố Hồ Chí Minh (TP. HCM). Sau khảo sát, đánh giá, trò chơi PTVT cho trẻ theo hướng liên thông với chương trình Ngữ văn 2018 (Trên ngữ liệu vốn từ trong sách giáo khoa Tiếng Việt lớp 1) được thiết kế và thực nghiệm.

2. Cơ sở lý thuyết và phương pháp nghiên cứu

2.1. Các khái niệm công cụ

"Vốn từ" hay còn gọi là "từ vựng", trong đó từ "vựng" có nghĩa là cái kho, nơi chứa đựng (theo tiếng Hán). Vốn từ là kho từ, vốn từ của một ngôn ngữ bao gồm các từ và các đơn vị tương đương với từ. Vốn từ của một cá nhân một bộ phận quan trọng của ngôn ngữ, phát triển liên tục theo tuổi tác và theo sự phát triển của xã hội. Vốn từ của một người được tích lũy, phát triển phụ thuộc vào sự phát triển trí tuệ, nhận thức, văn hóa của chính cá nhân đó. Dựa vào tần số sử dụng các từ vựng trong cuộc sống hàng ngày, người ta chia vốn từ thành hai loại: Vốn từ tích cực và vốn từ thụ động. Vốn từ tích cực là những từ ngữ trẻ hiểu và sử dụng được trong giao tiếp một cách chủ động linh hoạt, tích cực. Vốn từ thụ động là những từ trẻ mới lĩnh hội, chưa sử dụng chúng trong giao tiếp, chưa hiểu rõ nghĩa của từ nên chưa sử dụng được.

PTVT được hiểu như một quá trình lâu dài của việc lĩnh hội vốn từ mà con người đã lĩnh hội được trong lịch sử. Nó bao gồm hai mặt: tích lũy số lượng (tăng dần số từ tích cực) và nâng cao chất lượng (lĩnh hội dần dần nội dung xã hội tích lũy trong từ, nó là sự phản ánh kết quả của nhận thức). Tác giả Nguyễn

Thị Phương Nga (2006) cho rằng: "PTVT cho trẻ là hoạt động có chủ đích, có kế hoạch, nhằm giúp trẻ lĩnh hội vốn từ có hiệu quả". PTVT cho trẻ được hiểu như là một quá trình lâu dài trẻ tích lũy vốn từ, hiểu nghĩa của từ và hình thành cách sử dụng từ trong các ngữ cảnh giao tiếp khác nhau. Trẻ lĩnh hội nghĩa của từ khi từ được sử dụng trong câu, trong lời nói. Vì vậy, việc PTVT cần thực hiện chặt chẽ với việc phát triển lời nói mạch lạc. Một mặt, lời nói tạo điều kiện cho trẻ lựa chọn từ ngữ có nghĩa phù hợp; mặt khác vốn từ là cơ sở cho ngôn ngữ mạch lạc. Như vậy, PTVT cho trẻ là quá trình cung cấp vốn từ về mặt số lượng, giúp trẻ hiểu nghĩa của từ và biết dùng từ phù hợp trong ngữ cảnh giao tiếp.

2.2. Phương pháp nghiên cứu và nguồn số liệu

Phương pháp nghiên cứu lý luận: Hệ thống hóa lý thuyết có liên quan nhằm xây dựng cơ sở lý luận, định hướng cho việc thiết kế công cụ nghiên cứu và quá trình điều tra thực tiễn.

Phương pháp nghiên cứu thực tiễn: Điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu, quan sát, thực nghiệm sư phạm, trong đó, phương pháp quan sát là phương pháp chính. Nội dung quan sát gồm: Quan sát trẻ trong quá trình chơi, trong đó đặc biệt chú ý đến vốn từ trẻ sử dụng; Quan sát những thay đổi về lượng vốn từ của trẻ khi có tác động sư phạm; Quan sát việc sử dụng các trò chơi để giúp trẻ tăng vốn từ, học tập kinh nghiệm, phát hiện khó khăn, thuận lợi và những hạn chế của giáo viên.

Phương pháp thực nghiệm: Kiểm chứng mức độ khả thi của trò chơi PTVT theo hướng liên thông với Chương trình Tiếng Việt lớp 1 cho trẻ 5 - 6 tuổi tại trường mầm non. Quá trình thực nghiệm được triển khai tại trường Mầm non Thiên Tuế (Quận Bình Tân) từ tháng 2 - 5 năm 2023 với 20 trẻ tham gia. Nhóm đối chứng bao gồm 20 trẻ ở trường mầm non Măng Non II (Quận 10). Qua tìm hiểu và quan sát, trẻ ở nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm được nhận thấy có sự phát triển nhận thức, tâm sinh lý, điều kiện giáo dục bình thường, đảm bảo đủ điều kiện tham gia vào quá trình thực nghiệm. Nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm được lựa chọn trên cơ sở tương đồng nhau về các mặt: trình độ giáo viên - thâm niên công tác, trẻ có sự phát triển ngôn ngữ tương đồng nhau về vốn từ trước thực nghiệm. Trẻ ở nhóm đối chứng được giáo viên sử dụng trò chơi PTVT theo cách của giáo viên. Trẻ ở nhóm thực nghiệm sử dụng các trò chơi PTVT được thiết kế theo hướng liên thông với Chương trình Tiếng Việt lớp 1.

Quá trình thực nghiệm được tiến hành theo 3 giai đoạn sau:

Giai đoạn 1: Đo đầu vào trước khi thử nghiệm.

Giai đoạn 2: Với nhóm đối chứng, giáo viên tiến hành tổ chức các trò chơi PTVT theo cách thông thường. Với nhóm thực nghiệm, giáo viên được cung cấp tài liệu về cơ sở lý luận, cách triển khai các trò chơi, đồ dùng, đồ chơi cần chuẩn bị… để tiến hành thực nghiệm vào các giờ sinh hoạt trong ngày của trẻ.

Giai đoạn 3: Đánh giá quá trình thử nghiệm: Đánh giá định tính: Tổng hợp, phân tích, nhận xét và đánh giá mức độ PTVT của trẻ dựa theo các tiêu chí đã xây dựng và đánh giá các loại từ mà trẻ thường hay sử dụng. Đánh giá định lượng: Dựa vào cách thức xây dựng bài tập khảo sát thực trạng mức độ PTVT của trẻ 5 - 6 tuổi, các bài tập khảo sát mức độ PTVT được thiết kế để đo mức độ của cả 2 nhóm sau khi thực nghiệm.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thiết kế trò chơi PTVT theo hướng liên thông với môn Tiếng Việt 1

3.1.1. Cơ sở định hướng thiết kế

- Đặc điểm phát triển ngôn ngữ của trẻ 5 - 6 tuổi.

- Thực trạng sử dụng trò chơi PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi tại một số trường mầm non trên địa bàn TP. HCM.

- Chương trình Giáo dục mầm non về PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi.

- Chương trình môn Tiếng Việt 1.

3.1.2. Nguyên tắc thiết kế

- Tính mục đích: Mục đích của trò chơi là PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng liên thông với chương trình môn Ngữ văn 2018 (môn Tiếng Việt 1). Vì vậy nhiệm vụ chơi, luật chơi, hành động chơi đặt ra trong trò chơi yêu cầu trẻ sử dụng ngôn ngữ tích cực và PTVT cho trẻ.

- Tính phù hợp: Phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý, đặc điểm ngôn ngữ của trẻ.

- Tính đa dạng: Trò chơi được thiết kế đa dạng, phong phú với nhiều hình thức chơi (cá nhân, nhóm, tập thể). Trò chơi PTVT được sử dụng trong nhiều hoạt động (giờ hoạt động có chủ đích, giờ chơi, giờ sinh hoạt…)

- Trò chơi hấp dẫn, duy trì sự hứng thú của trẻ khi chơi.

- Trò chơi có ý nghĩa giáo dục.

3.1.3. Quy trình thiết kế

Bước 1: Lựa chọn trò chơi phù hợp với lứa tuổi, chọn lọc vốn từ trong Chương trình môn Tiếng Việt lớp 1 và sắp xếp phù hợp với chủ đề trong Chương trình Giáo dục mầm non để thiết kế trò chơi phù hợp cho trẻ 5 - 6 tuổi.

Bước 2: Xác định nội dung chơi.

Bước 3: Xác định đồ dùng, đồ chơi cần chuẩn bị.

Bước 4: Xác định rõ luật chơi, cách chơi.

Bước 5: Thiết kế trò chơi.

Trên cơ sở định hướng, nguyên tắc và quy trình thiết kế ở trên, chúng tôi thiết kế 16 trò chơi để tiến hành thực nghiệm. Dưới đây là một trong những trò chơi đã được thiết kế.

Trò chơi: NÓI TỪ TRÁI NGHĨA

Mục đích: Trẻ nói được các cặp từ trái nghĩa liên quan đến đối tượng. Cung cấp thêm một số vốn từ trái nghĩa cho trẻ.

Chuẩn bị: 10 thẻ hình, mỗi thẻ chứa 1 sự vật, hiện tượng.

Luật chơi: Trẻ nói được bao nhiêu cặp từ trái nghĩa liên quan đến thẻ hình thì được bấy nhiêu bông hoa. Trẻ nào được nhiều hoa nhất là người thắng cuộc.

Cách chơi: Giáo viên trải úp 10 thẻ hình và trẻ rút 1 thẻ. Trẻ có 10 giây suy nghĩ về các cặp từ trái nghĩa liên quan đến thẻ hình. Hết 10 giây, trẻ đưa ra câu trả lời. Trẻ nói được bao nhiêu cặp từ trái nghĩa thì được thưởng số hoa tương ứng. Trẻ khác có thể bổ sung, nếu đúng sẽ được nhận hoa. Kết thúc trò chơi, trẻ nào nhiều hoa nhất sẽ thắng.

Hướng dẫn sử dụng trò chơi: Trò chơi nhằm củng cố và cung cấp vốn từ trái nghĩa liên quan đến chủ đề đang thực hiện hoặc kết hợp nhiều chủ đề để tăng vốn từ trái nghĩa cho trẻ. Khi tổ chức trò chơi, giáo viên nên cho trẻ ngồi hình vòng cung, số lượng từ 2 - 3 trẻ/lượt chơi. Khi trẻ nói các cặp từ trái nghĩa đã biết tương ứng với thẻ hình, giáo viên có thể chuẩn bị thêm các cặp từ liên quan để cung cấp cho trẻ nếu trẻ chưa nói được. Nên tổ chức chơi theo nhóm nhỏ để trẻ được nói từ trái nghĩa nhiều hơn. Nếu lớp chơi thành thạo, có thể tổ chức chơi nhóm lớn. Trò chơi được sử dụng trong góc làm quen chữ viết hoặc trong một hoạt động của giờ sinh hoạt chủ đích…

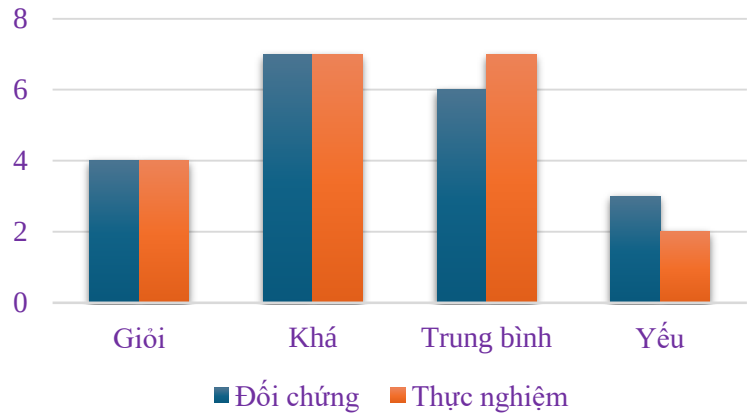
3.2. Phân tích kết quả thực nghiệm

3.2.1. Khảo sát mức độ vốn từ của trẻ trước khi tiến hành thực nghiệm

Trước khi tiến hành thực nghiệm, đầu vào của cả hai nhóm đối chứng và thực nghiệm được khảo sát với các bài tập, hình ảnh và thu được kết quả thể hiện ở Bảng 1, được khái quát ở biểu đồ Hình 1, trong đó ĐTB: Điểm trung bình; ĐLC: Độ lệch chuẩn.

Bảng 1. *Mức độ PTVT ở trẻ trước thực nghiệm*

Nhóm trẻ	Mức độ vốn từ ở trẻ								ĐTB	ĐLC	Sig.
	Giỏi		Khá		Trung bình		Yếu				
	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)			
Đối chứng	4	20%	7	35%	6	30%	3	15%	2,60	0,99	0,87
Thực nghiệm	4	20%	7	35%	7	35%	2	10%	2,65	0,93	



Hình 1. *Mức độ vốn từ ở trẻ trước khi tiến hành thực nghiệm*

Kết quả trên cho thấy, mức độ vốn từ của trẻ 5 - 6 tuổi ở hai nhóm trẻ có sự chênh lệch rất thấp. Mức độ trẻ giỏi và khá có lượng vốn từ ngang nhau. Ở mức độ trung bình và yếu, tỷ lệ chênh lệch nhỏ trước khi tiến hành thực nghiệm.

Phép kiểm nghiệm T-Test được sử dụng để xem xét sự khác biệt giữa hai nhóm trẻ trước thực nghiệm với hệ số Sig = 0,87, cho thấy không có nhiều sự khác biệt giữa hai nhóm trẻ. Cụ thể, khi đo đầu vào, mức độ giỏi ở cả hai nhóm trẻ đều là 20%, mức độ khá cũng có cùng tỷ lệ 35%. Trong khi đó, mức độ thực hiện các bài kiểm tra chiếm tỷ lệ thấp ở mức yếu (nhóm thực nghiệm: 10%, nhóm đối chứng 15%), sự chênh lệch này không đáng kể. Tỷ lệ tương tự được ghi nhận ở mức độ trung bình, với nhóm đối chứng đạt 30%, nhóm thực nghiệm đạt 35%.

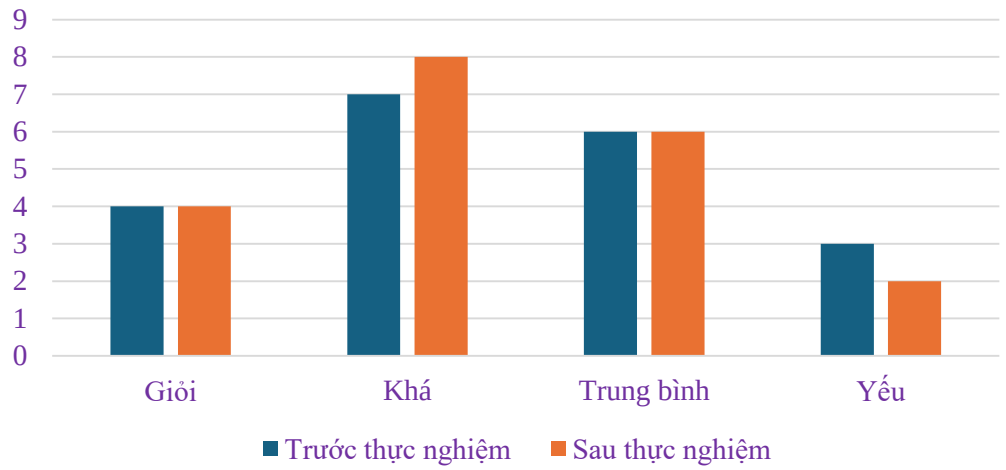
3.2.2. Khảo sát mức độ PTVT của trẻ ở nhóm đối chứng

Kết quả khảo sát thể hiện ở Bảng 2 và biểu đồ Hình 2. Kết quả cho thấy, mức độ PTVT của trẻ ở nhóm đối chứng không có sự thay đổi nhiều trước và sau khi tiến hành thực nghiệm. Mức độ giỏi và trung bình vẫn giữ nguyên tỷ lệ

(20% giỏi và 30% trung bình) so với trước khi thực nghiệm. Mức độ khá tăng 5% so với trước khi thực nghiệm và mức độ yếu giảm 5% so với thời điểm trước khi thực nghiệm.

Bảng 2. *Mức độ PTVT ở trẻ ở nhóm đối chứng sau thực nghiệm*

Thời điểm	Mức độ PTVT của trẻ							
	Giỏi		Khá		Trung bình		Yếu	
	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Trước thực nghiệm	4	20%	7	35%	6	30%	3	15%
Sau thực nghiệm	4	20%	8	40%	6	30%	2	10%



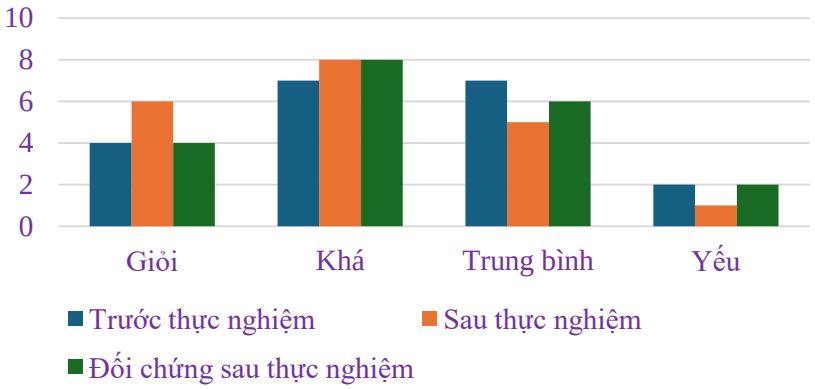
Hình 2. *Mức độ PTVT của trẻ ở nhóm đối chứng*

3.2.3. Khảo sát mức độ PTVT của trẻ ở nhóm thực nghiệm

Kết quả khảo sát thể hiện ở Bảng 3 và biểu đồ Hình 3. Kết quả cho thấy, tất cả các mức độ đều thay đổi so với trước khi thực nghiệm và so với nhóm đối chứng sau khi thực nghiệm. Mức độ khá, so với trước khi thực nghiệm tăng 5%, chiếm tỷ lệ 40% và bằng tỷ lệ khá của nhóm đối chứng sau thực nghiệm. Đối với nhóm mức độ trung bình, tỷ lệ giảm 10% so với trước khi thực nghiệm, chiếm 25%, thấp hơn so với nhóm đối chứng (30%). Mức độ yếu có tỷ lệ giảm sau thực nghiệm chiếm 5%. Cụ thể, sau khi thực nghiệm mức độ giỏi chiếm 30%, tăng 10% so với trước khi thực nghiệm và so với nhóm đối chứng sau thực nghiệm.

Bảng 3. *Mức độ PTVT của trẻ ở nhóm thực nghiệm*

Thời điểm	Mức độ PTVT của trẻ							
	Giỏi		Khá		Trung bình		Yếu	
	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Trước thực nghiệm	4	20%	7	35%	7	35%	2	10%
Sau thực nghiệm	6	30%	8	40%	5	25%	1	5%
Nhóm đối chứng sau thực nghiệm	4	20%	8	40%	6	30%	2	10%



Hình 3. *Mức độ PTVT của trẻ ở nhóm thực nghiệm*

3.2.4. Kết quả thực nghiệm trò chơi PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng liên thông với Chương trình Tiếng Việt lớp 1 với từng trò chơi

Bảng 4. *Tổng hợp mức độ PTVT ở trẻ 5 - 6 tuổi nhóm thực nghiệm sau khi thực nghiệm các trò chơi thiết kế*

TT	Trò chơi	Mức độ								Tổng cộng	
		Giỏi		Khá		Trung bình		Yếu		Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	Tìm từ chứa chữ	5	25%	8	40%	4	20%	3	15%	20	100%
2	Lật thẻ nhanh	6	30%	7	35%	5	25%	2	10%	20	100%

3	Đoán xem là gì	7	35%	9	45%	4	20%	0	0%	20	100%
4	Nói từ trái nghĩa	7	35%	8	40%	4	20%	1	5%	20	100%
5	Tìm ai	6	30%	5	25%	7	35%	2	10%	20	100%
6	Chiếc túi thần kỳ	8	40%	8	40%	4	20%	0	0%	20	100%
7	Đi tìm đồng đội	5	25%	8	40%	6	30%	1	5%	20	100%
8	Nghe truyện điền từ	6	30%	7	35%	6	30%	1	5%	20	100%
9	Tôi là gì	7	35%	8	40%	4	20%	1	5%	20	100%
10	Nhìn hình đoán từ	5	25%	10	50%	5	25%	0	0%	20	100%
11	Nối từ	6	30%	9	45%	4	20%	1	5%	20	100%
12	Bé đi chợ	7	35%	7	35%	6	30%	0	0%	20	100%
13	Thi xem ai nhanh	7	35%	8	40%	5	25%	0	0%	20	100%
14	Ai giống tôi	6	30%	9	45%	4	20%	1	5%	20	100%
15	Bé biết nghề gì	5	25%	8	40%	5	25%	2	10%	20	100%
16	Câu chuyện thú vị	7	35%	6	30%	5	25%	2	10%	20	100%

Bảng 4 cho thấy thực nghiệm thiết kế các trò chơi PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng liên thông với Chương trình môn Tiếng Việt 1 thu được những kết quả: Trước thực nghiệm: Mức độ ngôn ngữ ở cả hai nhóm đối chứng và thực nghiệm không có sự chênh lệch nhiều (gần như bằng nhau). Sau thực nghiệm: Cả hai nhóm trẻ đều phát triển về mặt số lượng vốn từ. Song ở nhóm đối chứng, mức độ PTVT của trẻ không đáng kể. Ở nhóm thực nghiệm thấy rõ kết quả mức độ PTVT tăng lên rõ rệt. Số lượng trẻ giỏi và khá tăng lên ở nhóm thực nghiệm và số lượng trẻ trung bình, yếu giảm đi trong nhóm này. Kết quả này cho thấy

tính khả thi và hiệu quả của một số trò chơi đã thiết kế. Kết quả này cũng cho thấy giả thiết khoa học đưa ra trong nghiên cứu này là phù hợp.

4. Kết luận

Trên cơ sở lý luận và thực tiễn, chúng tôi đã thiết kế được 16 trò chơi với lượng vốn từ đa dạng được chọn lọc từ 4 bộ sách Tiếng Việt 1: *Chân trời sáng tạo; Kết nối tri thức với cuộc sống; Cùng học để phát triển năng lực; Vì sự bình đẳng và dân chủ trong giáo dục.* Vốn từ trong những bộ sách này phần lớn là đa dạng, gần gũi cả về từ loại lẫn số lượng từ và vốn từ này còn khá mới mẻ với trẻ. Đối với nhóm thực nghiệm, kết quả sau thực nghiệm cao hơn so với trước khi thực nghiệm. Điều đó chứng tỏ trẻ có sự tiến bộ rõ rệt, mức độ vốn từ của trẻ tăng lên ở nhóm giỏi và khá, nhóm trẻ trung bình và yếu có tỷ lệ giảm đáng kể. Kết quả thực nghiệm đã cho thấy kết quả khả quan. Nội dung, nhiệm vụ và hình thức các trò chơi đã thiết kế đáp ứng với yêu cầu độ tuổi, phù hợp với đặc điểm lứa tuổi cũng như sự hứng thú của trẻ. Đối với các trò chơi không sử dụng hình ảnh minh họa, trẻ khó hình dung ra từ và âm để chơi. Ban đầu trẻ hơi lúng túng và chưa hiểu cách chơi, vì vậy khi tổ chức cho trẻ chơi, giáo viên cần chuẩn bị đầy đủ dụng cụ/từ gợi ý/phương tiện hỗ trợ để giúp trẻ hình dung ra được từ mới.

So sánh kết quả ở hai nhóm trẻ, nhận thấy: nhóm đối chứng được tổ chức hoạt động PTVT theo những trò chơi có sẵn của giáo viên, nên kết quả sau thời gian thực nghiệm trên nhóm thực nghiệm, trẻ hầu như không có sự thay đổi rõ rệt. Tuy nhiên, trẻ ở nhóm thực nghiệm có sự tiến bộ rõ rệt. Giáo viên ở nhóm thực nghiệm đã hỗ trợ, giúp đỡ và thực hiện rất tốt những trò chơi thiết kế, trẻ hào hứng hơn bởi những trò chơi mới lạ, hấp dẫn. Như vậy kết quả cho thấy những trò chơi đã thiết kế có tính khả thi và mang lại hiệu quả tích cực, góp phần xây dựng và PTVT cho trẻ 5 - 6 tuổi theo hướng liên thông với Chương trình Tiếng Việt 1, giúp trẻ chuẩn bị sẵn sàng tâm thế khi bước vào cấp học tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. I. Tikheeva (1977), *Phát triển ngôn ngữ trẻ em,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
2. Nguyễn Thị Phương Nga (2006), "*Giáo trình phương pháp phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT - Ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non.*

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục trong các cơ sở giáo dục mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Chương trình giáo dục mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. Đinh Hồng Thái (2019), *Giáo trình phát triển ngôn ngữ tuổi mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
7. Đinh Thanh Tuyển (2001), *Lý luận và phương pháp tổ chức hoạt động phát triển ngôn ngữ tuổi mầm non,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

TĂNG CƯỜNG CƠ HỘI THỰC HÀNH NGHỀ CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON

Hoàng Thanh Phương[1*], Nguyễn Thị Hồng Vân[1],
Bùi Thị Phương Liên[1], Đinh Thị Lan Hương[2*]
[1] Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Hùng Vương, Phú Thọ
[2] Khoa Giáo dục Tiểu học và Mầm non, Trường Đại học Hải Phòng

TÓM TẮT

Ngành Giáo dục Mầm non đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho trẻ em. Tuy nhiên, chương trình đào tạo hiện hành còn nhiều hạn chế về thực hành rèn nghề, dẫn đến sinh viên còn thiếu hụt kỹ năng thực tế khi ra trường. Trên cơ sở phân tích những lợi ích của mô hình liên kết giữa trường cao đẳng, đại học và các trường mầm non thực hành, bài viết đề xuất một số giải pháp liên kết giữa các trường đại học, cao đẳng đào tạo giáo viên mầm non với các mạng lưới trường thực hành gắn lý thuyết và thực tiễn, tạo cơ hội rèn luyện kỹ năng mềm và chuyên môn cần thiết thông qua trải nghiệm thực tế tại trường mầm non, dựa trên sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo và hệ thống trường mầm non.

Từ khóa: *Giáo dục mầm non; thực hành rèn nghề; trường mầm non thực hành*

1. Giới thiệu

GDMN là bậc học đầu tiên của hệ thống giáo dục quốc dân, có nhiệm vụ chăm sóc nuôi dưỡng trẻ mầm non. Điều này đòi hỏi giáo viên mầm non ngoài năng lực chung còn cần có những năng lực đặc thù, phù hợp với yêu cầu của nghề. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc khóa XIII của Đảng đã nhấn mạnh "Chú trọng giáo dục phẩm chất, năng lực sáng tạo và các giá trị cốt lõi, nhất là giáo dục tinh thần yêu nước, tự hào, tự tôn dân tộc, khơi dậy khát vọng phát triển, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc" (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2021). Để đạt được mục tiêu đó, các cơ sở đào tạo sư phạm cần phải chú trọng kết hợp rèn kỹ năng thực hành với giảng dạy lý thuyết để người học có khả năng hành nghề và phát triển nghề nghiệp theo yêu cầu của từng công việc (Quốc hội, 2019). Hiện nay, nhiều sinh viên ngành GDMN còn gặp khó khăn trong việc thích ứng nghề nghiệp sau khi ra trường. Những hạn chế có thể kể đến là khả năng ứng dụng kiến thức, thiếu kinh nghiệm xử lý các tình huống sư phạm, khả năng quản lý

lớp học chưa tốt, chưa biết cách xây dựng mối quan hệ với phụ huynh, dễ bị ảnh hưởng bởi áp lực công việc. Đào tạo giáo viên mầm non cần tăng cường thời lượng thực hành, tạo cơ hội để sinh viên áp dụng kiến thức đã học vào môi trường giảng dạy thực tế.

Trong phạm vi bài viết, chúng tôi tập trung phân tích lợi ích của mô hình liên kết giữa trường đại học, cao đẳng đào tạo giáo viên mầm non và các trường mầm non thực hành. Bài viết đề xuất một số giải pháp xây dựng chương trình đào tạo kết hợp lý thuyết và thực tiễn, tạo cơ hội rèn luyện kỹ năng mềm và chuyên môn cần thiết thông qua trải nghiệm thực tế dựa trên sự phối hợp chặt chẽ giữa cơ sở đào tạo và hệ thống trường mầm non thực hành.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu và nội dung thực hành nghề cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non

- *Về mục tiêu:* Mục tiêu thực hành nghề cho sinh viên ngành GDMN nhằm đảm bảo sinh viên được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cần thiết. Cụ thể:

+ Giúp sinh viên hiểu hơn về lý thuyết, chủ động, sáng tạo trong việc vận dụng kiến thức tâm lý học, GDMN và các kiến thức chuyên ngành vào thực tiễn, làm giàu vốn kinh nghiệm thực tế về phương pháp chăm sóc và giáo dục trẻ. Từ đó, sinh viên có cách nhìn tổng quát về các hoạt động của trường mầm non, về các mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và xã hội, về nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm của giáo viên mầm non và những yêu cầu cần phải phấn đấu để trở thành giáo viên mầm non.

+ Phát triển kỹ năng chuyên môn và nghề nghiệp như kỹ năng lập kế hoạch, kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục phù hợp với độ tuổi, kỹ năng quản lý lớp học, kỹ năng quan sát và đánh giá trẻ từ đó biết điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp.

+ Tăng cường kỹ năng mềm, sự tự tin, kỹ năng giải quyết vấn đề và xử lý các tình huống nảy sinh trong quá trình tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ. Bồi dưỡng phẩm chất nghề nghiệp, lòng yêu nghề, mến trẻ; có thái độ thân thiện, tích cực, hòa nhã trong giao tiếp; hòa nhập và gắn bó với cộng đồng, phấn đấu trở thành người giáo viên mầm non đáp ứng được các yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục hiện nay.

+ Việc thực hành thường xuyên giúp đánh giá và điều chỉnh chương trình đào tạo qua việc thu thập phản hồi từ sinh viên, cơ sở thực hành về chương trình

đào tạo với thực tiễn GDMN. Thúc đẩy các hoạt động nghiên cứu và phát triển phương pháp giảng dạy mới dựa trên kinh nghiệm thực tế.

Những mục tiêu này không chỉ giúp sinh viên trở thành những giáo viên mầm non chuyên nghiệp mà còn góp phần vào sự phát triển bền vững và toàn diện của ngành GDMN.

- *Về nội dung:* Thực hành nghề cho sinh viên ngành GDMN bao gồm một loạt các nội dung phong phú và đa dạng, nhằm giúp sinh viên phát triển đầy đủ các kỹ năng, kiến thức và kinh nghiệm cần thiết. Nội dung này được xây dựng dựa trên thực tiễn và hướng tới Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non trong giai đoạn hiện nay (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018; Quốc hội, 2019) cụ thể như sau: Năng lực chuyên môn: Những hiểu biết cơ bản về đặc điểm tâm lý, sinh lý trẻ lứa tuổi mầm non; giáo dục hòa nhập trẻ tàn tật, khuyết tật; chương trình GDMN; kiến thức về đánh giá sự phát triển của trẻ; Kiến thức về chăm sóc sức khỏe trẻ lứa tuổi mầm non: Những kiến thức về vệ sinh cá nhân, vệ sinh môi trường, kỹ năng tự phục vụ cho trẻ; hiểu biết về dinh dưỡng, an toàn thực phẩm và giáo dục dinh dưỡng cho trẻ; có kiến thức về một số bệnh thường gặp ở trẻ, cách phòng bệnh và xử lý ban đầu; Kiến thức cơ sở chuyên ngành: Những kiến thức về phát triển thể chất; kiến thức về hoạt động vui chơi; kiến thức về tạo hình, âm nhạc và văn học; kiến thức môi trường tự nhiên, môi trường xã hội và phát triển ngôn ngữ; Kiến thức về phương pháp giáo dục trẻ lứa tuổi mầm non: Những kiến thức về phương pháp phát triển thể chất cho trẻ; phương pháp phát triển ngôn ngữ, phát triển nhận thức và của trẻ; phương pháp phát triển tình cảm - xã hội và thẩm mỹ cho trẻ; kiến thức về phương pháp tổ chức hoạt động chơi cho trẻ; Kiến thức về sử dụng một số phương tiện thiết bị trong giáo dục: kiến thức về công nghệ thông tin, ngoại ngữ để vận dụng trong chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ. Ngoài ra, những hiểu biết về chính trị, kinh tế, văn hoá xã hội; kiến thức về giáo dục bảo vệ môi trường, giáo dục an toàn giao thông, phòng chống một số tệ nạn xã hội…

Năng lực sư phạm: Năng lực lập kế hoạch chăm sóc, giáo dục trẻ; Năng lực lập kế hoạch chăm sóc, giáo dục trẻ theo năm học; theo tháng, tuần thể hiện mục tiêu và nội dung chăm sóc, giáo dục trẻ của lớp mình phụ trách; Năng lực lập kế hoạch hoạt động một ngày theo hướng tích hợp, phát huy tính tích cực của trẻ; Năng lực lập kế hoạch phối hợp với cha mẹ của trẻ để thực hiện mục tiêu chăm sóc, giáo dục trẻ; Năng lực tổ chức thực hiện các hoạt động chăm sóc sức khoẻ cho trẻ; Năng lực phòng tránh và xử trí ban đầu một số bệnh, tai nạn thường gặp đối với trẻ; Năng lực quan sát, đánh giá trẻ và có phương pháp chăm sóc,

giáo dục trẻ phù hợp; Năng lực giao tiếp, ứng xử với trẻ, đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng hướng tới phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng.

2.2. Vị trí, vai trò của các trường mầm non trong thực hành rèn nghề cho sinh viên

Mô hình liên kết giữa trường cao đẳng, đại học với các trường mầm non thực hành mang lại nhiều lợi ích đa dạng cho cả sinh viên, giảng viên, và các trường mầm non.

- *Đối với sinh viên*: Sinh viên có cơ hội áp dụng lý thuyết vào thực tiễn, nâng cao kỹ năng chuyên môn, kỹ năng mềm như giao tiếp, kỹ năng quản lý thời gian và kỹ năng giải quyết vấn đề. Qua việc thực hành tại các trường mầm non, sinh viên có thể xây dựng mối quan hệ với các giáo viên, phụ huynh và nhà quản lý, mở ra cơ hội nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp.

- *Đối với các trường cao đẳng, đại học*: Giảng viên có thể quan sát và tham gia vào các hoạt động tại trường mầm non, từ đó sẽ cập nhật được kiến thức thực tế, điều chỉnh nội dung giảng dạy sao cho phù hợp với thực tiễn. Ngoài ra, khi liên kết với các trường mầm non sẽ giúp các trường đại học mở rộng mạng lưới đối tác, tạo điều kiện cho việc hợp tác nghiên cứu khoa học, trao đổi kinh nghiệm và chia sẻ nguồn nhân lực. Việc sử dụng cơ sở vật chất và trang thiết bị của các trường mầm non còn giúp các trường cao đẳng, đại học tiết kiệm chi phí đầu tư cho cơ sở hạ tầng. Mặt khác, khi đưa sinh viên xuống các cơ sở thực hành giảng viên có cơ hội thực hiện các nghiên cứu như khảo sát thực trạng, tổ chức thực nghiệm, từ đó đóng góp vào sự phát triển của ngành GDMN.

- *Đối với trường mầm non*: Sự tham gia của sinh viên, giảng viên từ các trường cao đẳng, đại học sẽ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và rèn kỹ năng nghề cho giáo viên mầm non. Đây cũng là cơ hội trao đổi chuyên môn, tạo sự gắn kết giữa lý thuyết và thực hành. Ngoài ra các trường còn có thêm nguồn nhân lực hỗ trợ từ sinh viên thực tập, giúp giảm bớt áp lực công việc cho giáo viên chính thức. Mở ra cơ hội hợp tác giúp các trường tiếp cận với những phương pháp giáo dục tiên tiến, cũng như đội ngũ giáo viên có chuyên môn cao. Các trường có thể cập nhật chương trình giáo dục theo xu hướng mới nhất, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục. Giảm chi phí tuyển dụng giáo viên vì khi liên kết với các trường cao đẳng, đại học sẽ giúp các trường mầm non có nguồn cung ứng giáo viên chất lượng cao và ổn định. Nâng cao uy tín của các trường mầm non từ đó sẽ thu hút được phụ huynh và trẻ.

Như vậy, sự phối hợp và gắn kết giữa trường cao đẳng, đại học và các trường mầm non thực hành mang lại nhiều lợi ích thiết thực, đóng góp vào việc nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo giáo viên, đồng thời đáp ứng nhu cầu của xã hội trong việc phát triển toàn diện cho trẻ em.

2.3. Giải pháp tăng cường sự phối hợp giữa trường cao đẳng, đại học với các trường mầm non thực hành tạo cơ hội thực hành nghề cho sinh viên ngành Giáo duc mầm non

Trong công tác đào tạo, việc rèn luyện nghiệp vụ bồi dưỡng tay nghề là một nhiệm vụ rất quan trọng, đòi hỏi phải được thực hiện một cách khoa học, linh hoạt, mềm dẻo và sáng tạo trong chương trình đào tạo nói chung và hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên nói riêng ngay từ những ngày đầu bước chân vào trường. Để công tác này đạt hiệu quả, cần có những điều chỉnh về mục tiêu, nội dung chương trình, tổ chức thực hiện và kiểm tra đánh giá, đặc biệt là tăng cường sự phối hợp giữa các cơ sở thực hành, các trường mầm non trong mạng lưới thực hiện nhiệm vụ đào tạo rèn nghề cho sinh viên với các trường cao đẳng, đại học. Xuất phát từ thực tiễn đó chúng tôi đưa ra một số cách thức nhằm tăng cường sự phối hợp giữa trường cao đẳng, đại học với các trường mầm non thực hành tạo cơ hội thực hành nghề cho sinh viên ngành GDMN.

Thứ nhất, *xây dựng chương trình học kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.* Chương trình đào tạo cần được thiết kế theo mô hình "học đi đôi với hành": Sinh viên được học lý thuyết song song với thực hành, giúp họ liên kết kiến thức học được với thực tế công việc. Tăng cường số lượng và thời lượng các môn học thực hành, nội dung thực hành cần bám sát thực tế nhằm đảm bảo sinh viên có đủ thời gian để rèn luyện kỹ năng và tích lũy kinh nghiệm.

Giảng viên cần thiết kế những hoạt động rèn nghề để sinh viên cần được tham gia rèn nghề một cách chủ động như: Các tình huống giả định để sinh viên được rèn luyện kỹ năng giao tiếp và xử lý tình huống với trẻ, với phụ huynh và đồng nghiệp, kỹ năng tổ chức các hoạt động thực hành chăm sóc giáo dục trẻ, kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin... Ngoài ra, giảng viên cần kết hợp lý thuyết và thực hành trong các môn học lý thuyết bằng cách đưa ra các ví dụ minh họa, khuyến khích sinh viên thảo luận và chia sẻ kinh nghiệm thực tế. Đa dạng hóa các hình thức thực hành truyền thống như thông qua các học phần phương pháp, qua các đợt thực hành thường xuyên, kết hợp các hình thức thực hành mới như: Thực hành qua dự án: Sinh viên được giao thực hiện các dự án giáo dục mầm non thực tế, ví dụ như: thiết kế giáo án, tổ chức hoạt động ngoại khóa, xây dựng môi

trường giáo dục; Thực hành qua mô phỏng: Sinh viên tham gia các hoạt động mô phỏng các tình huống thực tế như: xử lý tình huống trẻ em hóc dị vật, giải quyết mâu thuẫn giữa trẻ em, tư vấn cho phụ huynh; Thực hành qua nghiên cứu: Sinh viên thực hiện các nghiên cứu khoa học về GDMN, ví dụ như nghiên cứu về hiệu quả của một phương pháp giáo dục mới, nghiên cứu về tâm lý trẻ.

Tăng cường trải nghiệm thực tế tại trường mầm non: Sinh viên cần được dành nhiều thời gian thực hành tại trường mầm non để rèn luyện kỹ năng và tích lũy kinh nghiệm. Một số hoạt động có thể tổ chức như: Giao cho sinh viên thực hiện các nhiệm vụ thực tế như: lập kế hoạch giảng dạy theo các chủ đề đang tiến hành ở trường mầm non, xây dựng môi trường trong và ngoài lớp học, tổ chức các hoạt động ngoại khóa cho trẻ ở trường mầm non. Khuyến khích sinh viên tham gia các hoạt động tình nguyện ở các trường mầm non, trung tâm bảo trợ trẻ em, từ đó sinh viên có cơ hội cọ xát thực tế và rèn luyện phẩm chất đạo đức của giáo viên mầm non.

***Thứ hai**, xây dựng mạng lưới các trường thực hành có điều kiện trang thiết bị đáp ứng nhu cầu thực tập.* Nâng cao chất lượng cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ thực hành là một yếu tố quan trọng giúp cải thiện chất lượng giáo dục và đào tạo, đặc biệt trong ngành GDMN. Dưới đây là một số gợi ý về cách việc nâng cao chất lượng cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ cho hoạt động rèn nghề:

Cải thiện phòng học và không gian học tập: Phòng học hiện đại: Trang bị các phòng học với bàn ghế linh hoạt, bảng trắng và bảng tương tác thông minh để sinh viên có thể thực hành giảng dạy và sử dụng các công cụ hiện đại.

Trang bị đồ chơi và tài liệu giáo dục: Đồ chơi giáo dục: Đầu tư vào các loại đồ chơi giáo dục an toàn và phong phú, bao gồm đồ chơi xây dựng, đồ chơi ghép hình, và các dụng cụ học tập giúp phát triển kỹ năng tư duy và sáng tạo của trẻ. Ví dụ: Trang bị các bộ đồ chơi giáo dục đa dạng và các công cụ học tập thực hành như bộ xếp hình, bộ đồ chơi học số và chữ cái, giúp sinh viên thực hành và sáng tạo các hoạt động giảng dạy cho trẻ.

Thư viện và tài nguyên học liệu: Thư viện điện tử: Cung cấp thư viện điện tử với nhiều tài liệu, sách điện tử, và bài giảng trực tuyến liên quan đến giáo dục mầm non, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận và nghiên cứu tài liệu.

Sân chơi và khu vui chơi ngoài trời: Khu vui chơi ngoài trời: Thiết kế và trang bị các khu vui chơi ngoài trời với các thiết bị an toàn và phù hợp cho trẻ em, giúp sinh viên thực hành tổ chức và giám sát các hoạt động ngoài trời. Ví dụ: Mô hình của Trường Đại học Sư phạm Đà Nẵng đầu tư xây dựng khu vui

chơi ngoài trời với các thiết bị như xích đu, cầu trượt, và khu vườn nhỏ, giúp sinh viên thực hành các hoạt động vui chơi và học tập ngoài trời cho trẻ.

Công nghệ và thiết bị hỗ trợ giảng dạy: Thiết bị công nghệ hỗ trợ giảng dạy như máy tính, máy chiếu, bảng tương tác và phần mềm giảng dạy, giúp sinh viên làm quen và sử dụng hiệu quả trong giảng dạy.

Việc nâng cao chất lượng cơ sở vật chất và trang thiết bị không chỉ giúp sinh viên có môi trường học tập và thực hành tốt hơn mà còn tạo điều kiện cho các em phát triển toàn diện về kỹ năng và kiến thức cần thiết trong ngành GDMN.

***Thứ ba**, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên, giáo viên hướng dẫn thực hành.* Đây là một yếu tố then chốt để cải thiện chất lượng đào tạo sinh viên ngành GDMN. Cần lựa chọn đội ngũ giáo viên có kinh nghiệm thực tế, dày dặn kinh nghiệm trong công tác chăm sóc giáo dục trẻ để hướng dẫn thực hành cho sinh viên. Tổ chức các khóa học nâng cao, hội thảo và các chương trình đào tạo liên tục để giảng viên cập nhật kiến thức mới, phương pháp giảng dạy hiện đại và kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp, giải quyết xung đột, quản lý thời gian và kỹ năng lãnh đạo cho giảng viên và giáo viên hướng dẫn. Thiết lập mối quan hệ hợp tác với các trường đại học, tổ chức giáo dục quốc tế để giảng viên có cơ hội học hỏi, trao đổi kinh nghiệm và nâng cao trình độ chuyên môn. Cung cấp các khoản tài trợ, học bổng và các nguồn lực cần thiết để giảng viên thực hiện các dự án nghiên cứu khoa học, phát triển phương pháp giảng dạy mới. Xây dựng hệ thống đánh giá định kỳ về hiệu quả giảng dạy của giảng viên và giáo viên hướng dẫn, sử dụng phản hồi từ sinh viên và đồng nghiệp để cải thiện chất lượng giảng dạy.

Cải thiện môi trường làm việc, cung cấp đầy đủ trang thiết bị và tài liệu giảng dạy, tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên và giáo viên hướng dẫn phát triển nghề nghiệp. Khuyến khích giảng viên và giáo viên hướng dẫn tham gia các hội nghị, hội thảo chuyên ngành để cập nhật kiến thức mới và xây dựng mạng lưới chuyên nghiệp. Tạo các nhóm và cộng đồng học tập để giảng viên có thể chia sẻ kinh nghiệm, tài liệu giảng dạy và các phương pháp giảng dạy hiệu quả. Biện pháp này không chỉ giúp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên và giáo viên hướng dẫn mà còn góp phần cải thiện chất lượng GDMN, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội.

***Thứ tư**, tăng cường công tác đánh giá chất lượng hoạt động thực hành của sinh viên.* Đây là một yếu tố quan trọng để đảm bảo cho sinh viên được trang bị đầy đủ kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm cần thiết. Để nội dung này được hiệu quả có thể thực hiện những nội dung sau:

Xây dựng tiêu chí đánh giá rõ ràng và **cụ thể** bao gồm các kỹ năng giảng dạy, quản lý lớp học, kỹ năng giao tiếp, và khả năng xử lý tình huống. Kết hợp đánh giá từ giáo viên hướng dẫn, giảng viên phụ trách và tự đánh giá của sinh viên. Thực hiện đánh giá định kỳ trong suốt quá trình thực tập thay vì chỉ đánh giá vào cuối kỳ.

Giáo viên hướng dẫn và giảng viên phụ trách cần gặp mặt định kỳ với sinh viên để trao đổi và phản hồi cụ thể về hiệu quả giảng dạy, kỹ năng quản lý lớp học và giao tiếp với phụ huynh. Việc phản hồi kết quả thực hành rèn nghề sẽ giúp sinh viên nhận biết được điểm mạnh, điểm yếu của bản thân và có hướng cải thiện.

Tập huấn cho giảng viên, giáo viên và sinh viên về phương pháp đánh giá, tiêu chí và kỹ thuật đánh giá. Sử dụng nhật ký thực tập hoặc các bảng tự đánh giá để sinh viên ghi chép lại quá trình thực tập, những điều đã học được, và các mặt cần cải thiện. Tổ chức các buổi thảo luận nhóm để sinh viên chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau và nhận phản hồi từ đồng nghiệp. Thiết lập mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với các trường mầm non nơi sinh viên thực tập, đảm bảo sự phối hợp và đồng nhất trong đánh giá.

Cần khen thưởng và động viên sinh viên có thành tích tốt trong thực hành rèn nghề để sinh viên có thêm động lực để học tập và rèn luyện. Quá trình đánh giá cần đảm bảo tính khách quan, giúp sinh viên hiểu rõ điểm mạnh và điểm yếu của mình để có những điều chỉnh phù hợp.

3. Kết luận

Hoạt động rèn nghề giúp cho sinh viên hình thành hệ thống các kỹ năng nghề nghiệp trên cơ sở vận dụng, củng cố, mở rộng, đào sâu những tri thức về chuyên môn, nghiệp vụ, nâng cao tinh thần trách nhiệm và bồi dưỡng tình cảm nghề nghiệp. Việc tăng cường sự phối hợp giữa các trường cao đẳng, đại học với các trường mầm non thực hành để tạo cơ hội thực hành nghề cho sinh viên ngành GDMN là một hướng đi chiến lược và cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện nay. Sự liên kết này mang lại nhiều lợi ích thiết thực, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, chuẩn bị cho sinh viên hành trang trước khi bước vào môi trường làm việc thực tế. Sự phối hợp này là yếu tố then chốt, là con đường quan trọng để phát triển chất lượng GDMN.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào (2018), *Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non*.

2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc khóa XIII*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
3. Hồ Lam Hồng (2012), *Nghề giáo viên mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
4. Chính phủ (2021), *Quyết định số 2239/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ: Phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045.*
5. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14 tháng 6 năm 2019.*

DẠY CÂU KỂ *AI THẾ NÀO*? VÀ CÂU KỂ *AI LÀM GÌ*? TRONG CHƯƠNG TRÌNH TIẾNG VIỆT Ở TIỂU HỌC

Nguyễn Thị Phượng
Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Hải Dương

TÓM TẮT

Nhận diện và phân biệt hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* luôn là vấn đề được các thầy cô dạy tiểu học quan tâm. Đã có rất nhiều bài viết trao đổi về vấn đề này, tuy nhiên, các tiêu chí đã được đưa ra còn khá mơ hồ, những trường hợp lưỡng phân còn chưa được lí giải và giải quyết triệt để. Bài viết này cung cấp một cái nhìn khái quát hơn, triệt để hơn về vấn đề mà các thầy cô đang quan tâm. Bài viết đưa ra những tiêu chí nhận diện đơn giản, rõ ràng và chính xác, cũng đưa ra hướng giải quyết hợp lí cho những tình huống lưỡng phân vốn gây tranh cãi.

Từ khóa: *câu kể; mẫu câu; ai thế nào? ai làm gì? đặc điểm; hoạt động*

1. Giới thiệu

Nội dung kiến thức về câu kể *Ai làm gì?* câu kể *Ai thế nào?* là một trong những nội dung kiến thức được đưa vào giảng dạy trong chương trình môn Tiếng Việt ở Tiểu học. Tùy vào khối lớp mà mức độ khó dễ của các mẫu câu này được đưa ra khác nhau. Về cơ bản, nội dung kiến thức liên quan đến câu kể *Ai thế nào?* và *Ai làm gì?* được đưa vào chương trình môn học Tiếng Việt khá cơ bản, dễ tiếp nhận đối với học sinh tiểu học. Tuy nhiên, trong quá trình thực hành đặt câu theo mẫu, học sinh vẫn có sự nhầm lẫn giữa hai mẫu câu này. Thậm chí, giáo viên khi đứng trước một số câu mà học sinh đặt ra cũng bối rối trong việc phân định xem nó thuộc mẫu câu nào trong hai kiểu câu *Ai thế nào? Ai làm gì?*

Cũng chính vì sự dễ nhầm lẫn giữa hai kiểu câu này mà trong quá trình giảng dạy đã có nhiều thầy cô đưa vấn đề nhận diện hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* ra để bàn luận. Việc nhận diện câu kể *Ai thế nào?* và câu kể *Ai làm gì?* là vấn đề gây lúng túng cho giáo viên tiểu học trực tiếp giảng dạy và học sinh khi gặp phải những tình huống câu lưỡng phân. Tuy nhiên, với các nhà nghiên cứu, thực chất đây là vấn đề khá đơn giản. Chính vì vậy, viết về vấn đề này chủ yếu là các thầy cô bằng kinh nghiệm giảng dạy thực tiễn của mình đã đưa vấn đề ra để trao đổi và bàn bạc. Có thể nói, gần như chưa có một bài báo khoa học chính thức nào của các nhà nghiên cứu bàn về vấn đề này. Năm 2020, tác giả

Nguyễn Thị Phượng, trong cuốn sách "*Bổ trợ và nâng cao kiến thức luyện từ và câu dành cho học sinh tiểu học"* có dành một phần viết về vấn đề này, nhưng cũng chưa đưa ra cái nhìn toàn diện về vấn đề. Năm 2021, trong cuốn "*Sổ tay kiến thức tiếng Việt tiểu học*", hai tác giả Nguyễn Thanh Lâm, Nguyễn Tú Phương cũng có đề cập đến việc nhận diện hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* nhưng cũng rất chung chung.

Qua kinh nghiệm thực tiễn hỗ trợ giáo viên tiểu học xử lí các tình huống lưỡng phân và qua thực tiễn 5 năm giảng dạy môn học Tiếng Việt cho học sinh trường Tiểu học thực hành Chu Văn An, trong bài viết này, tác giả sẽ trình bày những vấn đề lí thuyết về hai kiểu câu *Ai làm gì?* và *Ai thế nào?* đưa ra những đặc điểm để nhận diện, phân biệt hai kiểu câu này. Bài viết cũng sẽ đưa ra những bàn luận về một vài trường hợp lưỡng phân nhằm giúp người đọc có cái nhìn toàn diện về hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* và giúp giáo viên tiểu học có thêm tư liệu để tìm hiểu khi giảng dạy những bài học có liên quan đến hai kiểu câu này.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện bài viết, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp phân tích tài liệu, phương pháp tổng hợp, thống kê, phương pháp điều tra, phương pháp so sánh, phương pháp thực nghiệm, cụ thể: Phương pháp phân tích tài liệu: thông qua việc tiếp xúc những tài liệu sẵn có để có thể nắm bắt một phần nội dung liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Phương pháp tổng hợp, thống kê: được sử dụng để hệ thống hóa các bài học liên quan đến nội dung câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* trong các bộ sách giáo khoa Tiếng Việt ở tiểu học. Phương pháp điều tra: được sử dụng để nắm bắt thực trạng dạy câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* trong trường tiểu học. Phương pháp so sánh: được sử dụng để đưa ra các tiêu chí phân biệt hai kiểu câu kể. Phương pháp thực nghiệm: được sử dụng trong việc vận dụng các tiêu chí nhận diện để hướng dẫn giáo viên và học sinh phân biệt một cách linh hoạt câu *Ai làm gì? Ai thế nào?*

3. Nội dung

3.1. Sơ lược về câu kể Ai thế nào? Ai làm gì? trong chương trình môn Tiếng Việt ở tiểu học và thực trạng giảng dạy câu kể Ai thế nào? Ai làm gì? trong trường tiểu học hiện nay

3.1.1. Sơ lược về câu kể Ai thế nào? Ai làm gì? trong chương trình môn Tiếng Việt ở tiểu học

Chương trình môn Tiếng Việt ở tiểu học đã đươc xây dựng với những tiêu chí rất rõ ràng về yêu cầu cần đạt và nội dung kiến thức. Trong những yêu cầu

cần đạt và nội dung kiến thức đó có nội dung liên quan đến câu kể *Ai làm gì*? và *Ai thế nào*? (Bảng 1).

Bảng 1. *Yêu cầu cần đạt và nội dung kiến thức liên quan đến câu kể Ai làm gì? và Ai thế nào?*

Yêu cầu cần đạt	Nội dung kiến thức
- Biết nêu và trả lời câu hỏi về một số chi tiết nội dung trong văn bản như: *Ai? Cái gì? Làm gì? Như thế nào?...* - Biết nêu và trả lời câu hỏi về một số chi tiết nổi bật của văn bản như: *Ai? Cái gì? Làm gì? Như thế nào?*	- Từ chỉ sự vật, hoạt động, đặc điểm gần gũi - Từ chỉ sự vật, hoạt động, tính chất - Sơ giản về câu kể

Như vậy, nội dung liên quan đến câu kể *Ai thế nào? Ai làm gì?* được đưa vào chương trình môn Tiếng Việt ngay ở giai đoạn 1 của cấp học với yêu cầu cần đạt và nội dung kiến thức khá cơ bản. Những yêu cầu và nội dung này được hiển thị trong các bộ Sách giáo khoa có khác nhau, tuy nhiên vẫn đảm bảo theo chương trình chung và được phân bố chủ yếu trong chương trình môn Tiếng Việt ở lớp 2, 3. Trong bộ Kết nối tri thức với cuộc sống, tập thể tác giả không sử dụng thuật ngữ câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* mà sử dụng thuật ngữ *Câu nêu đặc điểm, Câu nêu hoạt động*. Và nội dung này được đưa vào chương trình môn Tiếng Việt lớp 2 (kì 1, kì 2) và lớp 3 (kì 1). Trong bộ Cánh diều và Chân trời sáng tạo, tập thể tác giả sử dụng thuật ngữ câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* Nội dung này trong bộ Cánh diều được đưa vào chương trình môn Tiếng Việt ở lớp 2 (kì 1, kì 2) và lớp 3 (kì 1). Trong bộ Chân trời sáng tạo, nội dung về câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào*? được đưa vào chương trình lớp 2 (kì 1, kì 2).

Bảng 2. *Tên bài học và nội dung liên quan đến Ai thế nào? Ai làm gì?*

Tên bài học	Nội dung
Tiếng Việt lớp 2, tập 1 bộ Cánh Diều	
Bài 5. Bài đọc 1 Cái trống trường em - phần Luyện tập (tr.41)	Từ chỉ hoạt động, tình cảm, cảm xúc
Bài 5. Bài đọc 2 Trường em - phần Luyện tập (tr. 44)	Bộ phận câu trả lời câu hỏi Làm gì?
Bài 6. Em yêu trường em - Bài đọc 1 Sân trường em – phần Luyện tập (tr. 50)	Bộ phận trả lời câu hỏi Ai? câu hỏi Làm gì? Đặt câu nói về hoạt động.

Bài 7. Thầy cô của em - Bài đọc 1 Cô giáo lớp em - phần Luyện tập (tr. 58)	Từ chỉ hoạt động. Bộ phận trả lời câu hỏi Ai? làm gì?
Bài 8. Em yêu thầy cô - Bài đọc 1 Bức tranh bàn tay - phần Luyện tập (tr. 67)	Bộ phận trả lời câu hỏi Là gì? Là ai? Làm gì?
Bài 9. Ôn tập giữa HK2 - Tiết 7, 8 - Bài 5, 6	Từ chỉ sự vật, từ chỉ hoạt động. Đặt câu theo mẫu Ai làm gì?
Bài 10. Vui đến trường - Bài đọc 1 Bài hát tới trường - phần Luyện tập (tr. 81)	Từ chỉ đặc điểm, từ chỉ sự vật. Bộ phận câu trả lời câu hỏi Thế nào?
Bài 12. Vòng tay yêu thương - Bài đọc 1 Bà kể chuyện - phần Luyện tập (tr. 97)	Từ ngữ chỉ đặc điểm. Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào?
Bài 13 Yêu kính ông bà - Bài đọc 2 Vầng trăng của ngoại - phần Luyện tập (tr. 108)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kể Ai thế nào?
Bài 14. Công cha nghĩa mẹ - Bài đọc 2 Con nuôi - phần Luyện tập (tr. 117)	Câu kể Ai thế nào? Đặt câu theo mẫu Ai thế nào?
Bài 15. Con cái thảo hiền - Bài đọc 1 Nấu bữa ơm đầu tiên - phần Luyện tập (tr. 121)	Xác định câu theo mẫu Ai thế nào? Ai làm gì?
Bài 15. Con cái thảo hiền - Bài đọc 2 Sự tích cây vú sữa - phần Luyện tập (tr. 124)	Câu kể Ai thế nào? Hỏi đáp theo mẫu câu Ai thế nào?
Bài 16. Anh em thuận hòa - Bài đọc 1 Để lại cho em - phần Luyện tập (tr. 128)	Câu kể Ai thế nào? Hỏi đáp về đặc điểm của sự vật.
Bài 16. Anh em thuận hòa - Bài đọc 2 Đón em - phần Luyện tập (tr. 131)	Câu kể Ai thế nào? Nói về đặc điểm của một người
Bài 17. Chị ngã em nâng - phần Chia sẻ (tr. 135)	Hỏi đáp theo mẫu câu kể Ai thế nào? Câu kể Ai làm gì?
Bài 17. Chị ngã em nâng - Bài đọc 1 Tiếng võng kêu - phần Luyện tập (tr. 136)	Từ ngữ chỉ hoạt động, tình cảm. Đặt câu với từ chỉ hoạt động, tình cảm.
Bài 18. Ôn tập cuối HK1 - Tiết 7,8	Câu kể Ai là gì? Ai làm gì? Ai thế nào?
Bài 18. Ôn tập cuối HK1 - Tiết 9,10	Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào?
Tiếng Việt lớp 2, tập 2 bộ Cánh Diều	

Bài 19. Bạn trong nhà - Bài đọc 1 Đàn gà mới nở - phần Luyện tập (tr. 5)	Từ chỉ đặc điểm. Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào?
Bài 19. Bạn trong nhà - Bài đọc 2 Bồ câu tung cánh - phần Luyện tập (tr.7)	Bộ phận trả lời câu hỏi Ai? câu hỏi Thế nào? Hỏi đáp theo mẫu Ai (cái gì, con gì) thế nào?
Bài 20. Gắn bó với con người - Bài đọc 1 Con trâu đen lông mượt - phần Luyện tập (tr. 13)	Từ chỉ đặc điểm, từ chỉ sự vật.
Bài 20. Gắn bó với con người - Bài đọc 2 Con chó nhà hàng xóm - phần Luyện tập (tr. 16)	Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào? Đặt câu theo mẫu Ai thế nào?
Bài 27. Ôn tập giữa HK2 - Tiết 5, 6 (tr. 76)	Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào? Làm gì? Đặt câu theo mẫu Ai thế nào?
Bài 27. Ôn tập giữa HK2 - Tiết 9, 10 (tr. 78)	Bộ phận trả lời câu hỏi Ai? câu hỏi Làm gì?
Bài 28. Các mùa trong năm - Bài đọc 2 Buổi trưa hè - phần Luyện tập (tr. 85)	Từ chỉ hoạt động, từ chỉ đặc điểm. Đặt câu theo mẫu Ai thế nào?
Bài 29. Con người với thiên nhiên - Bài đọc 2 Mùa nước nổi - phần Luyện tập (tr. 93)	Bộ phận trả lời câu hỏi Thế nào? Đặt câu theo mẫu Ai thế nào?
Tiếng Việt lớp 3, tập 1 bộ Cánh Diều	
Bài 1. Chào năm học mới - Bài đọc 1 Ngày khai trường - phần Luyện tập (tr. 7)	Từ chỉ sự vật, chỉ hoạt động, chỉ đặc điểm. Đặt câu nói về hoạt động.
Bài 4. Mái ấm gia đình - Bài đọc 3 Quạt cho bà ngủ - phần Luyện tập (tr. 53)	Đặt câu nói về việc đã làm. Câu vừa đặt thuộc mẫu câu nào?
Bài 4. Mái ấm gia đình - Bài đọc 4 Ba con búp bê - phần Luyện tập (tr. 56)	Từ ngữ chỉ người, đồ dùng, tình cảm. Đặt câu nói về hoạt động.
Bài 6. Yêu thương, chia sẻ - Bài đọc 3 Chia sẻ niềm vui - phần Luyện tập (tr. 75)	Từ ngữ chỉ tình cảm. Đặt câu với từ ngữ chỉ tình cảm. Câu vừa đặt thuộc mẫu câu nào?
Tiếng Việt lớp 2, tập 1 bộ Chân trời sáng tạo	

Tuần 2 - Bài 3 (tr. 20)	Từ chỉ sự vật. Câu kiểu Ai là gì?
Tuần 3 - Bài 1 (tr. 28)	Từ chỉ hoạt động. Câu kiểu Ai làm gì?
Tuần 5 - Bài 1 (tr. 44)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 6 - Bài 3 (tr. 52)	Từ chỉ sự vật
Tuần 7 - Bài 1 (tr. 60)	Từ chỉ hoạt động. Câu kiểu Ai làm gì?
Tuần 8 - Bài 3 (tr. 68)	Từ chỉ hoạt động, chỉ tình cảm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 10 - Bài 1 (tr. 84)	Từ chỉ đặc điểm
Tuần 11 - Bài 3 (tr. 92)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 12 - Bài 1 (tr. 100)	Từ chỉ đặc điểm
Tuần 13 - Bài 3 (tr. 108)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 14 - Bài 1 (tr. 116)	Từ chỉ sự vật. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 15 - Bài 3 (tr. 124)	Từ chỉ sự vật
Tiếng Việt lớp 2, tập 2 bộ Chân trời sáng tạo	
Tuần 19 - Bài 1 (tr. 12)	Từ chỉ người, từ chỉ hoạt động
Tuần 20 - Bài 3 (tr. 20)	Từ chỉ sự vật
Tuần 21 - Bài 1 (tr. 28)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 22 - Bài 3 (tr. 36)	Từ chỉ đặc điểm
Tuần 23 - Bài 1 (tr. 44)	Từ chỉ sự vật. Câu kiểu Ai làm gì?
Tuần 24 - Bài 3 (tr. 52)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 25 - Bài 1 (tr. 60)	Từ chỉ hoạt động
Tuần 26 - Bài 3 (tr. 68)	Từ chỉ sự vật, chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 28 - Bài 1 (tr. 84)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 29 - Bài 3 (tr. 92)	Từ chỉ tình cảm. Câu kiểu Ai làm gì? Ai thế nào?
Tuần 30 - Bài 1 (tr. 100)	Từ chỉ sự vật, chỉ đặc điểm
Tuần 31 - Bài 3 (tr. 108)	Từ chỉ sự vật, chỉ hoạt động. Câu kiểu Ai làm gì?
Tuần 32 - Bài 1 (tr. 116)	Từ chỉ đặc điểm. Câu kiểu Ai thế nào?
Tuần 34 - Bài 5 (tr. 132)	Từ chỉ sự vật, chỉ hoạt động. Câu kiểu Ai làm gì?

Nhìn vào nội dung bài học liên quan đến câu *Ai thế nào? Ai làm gì?* ta thấy, tuy hai bộ sách có cấu trúc các bài học khác nhau nhưng cả hai đều có điểm đồng nhất, đó là cung cấp cho học sinh những hiểu biết về từ ngữ chỉ đặc điểm,

từ ngữ chỉ tình cảm, từ ngữ chỉ hoạt động rồi mới đi đến nội dung về câu *Ai thế nào? Ai làm gì?* Và những yêu cầu, những bài tập được đặt ra trong hai bộ sách khá cơ bản.

3.1.2. Thực trạng giảng dạy câu kể Ai thế nào? Ai làm gì? trong trường tiểu học hiện nay

Như đề cập ở trên, nội dung bài học về câu kể *Ai thế nào? Ai làm gì?* khá cơ bản, dễ hiểu và được thiết kế qua hệ thống bài tập. Từ việc thực hành các bài tập, học sinh sẽ có những hiểu biết sơ giản về hai kiểu câu này và rút ra được những dấu hiệu nhận diện đầu tiên để phân biệt hai kiểu câu. Tuy nhiên, các bộ sách đều không đưa ra lí thuyết chung, thống nhất về hai kiểu câu *Ai thế nào? Ai làm gì?* Sách giáo viên cũng chỉ đưa ra hướng dẫn các bước để giáo viên triển khai bài học mà không đưa lí thuyết về hai kiểu câu và cách nhận diện chúng. Do đó, việc giúp học sinh nhận diện câu *Ai làm gì?* câu *Ai thế nào?* và dấu hiệu phân biệt hai kiểu câu hoàn toàn do hiểu biết, nhận thức và kinh nghiệm của mỗi giáo viên.

Bằng kiến thức tích lũy trong quá trình học tập tại các trường sư phạm và bằng kinh nghiệm giảng dạy thực tiễn, nhìn chung các thầy cô tiểu học đều giúp học sinh nhận diện được câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* bộ phận trả lời câu hỏi *Làm gì?* câu hỏi *Thế nào?* Tuy nhiên, hầu hết thầy cô mới chỉ chú trọng vào dấu hiệu hình thức để hướng dẫn học sinh nhận diện và phân biệt. Và với dấu hiệu hình thức này, đa số các câu học sinh gặp trong sách giáo khoa, học sinh đều có thể nhận diện. Nhưng khi học sinh thực hành đặt câu theo mẫu, luôn xuất hiện những câu, nếu chỉ nhìn vào dấu hiệu hình thức để nhận diện sẽ đưa ra kết luận không chính xác. Và những tình huống câu lưỡng phân này luôn luôn là vấn đề gây lúng túng cho học sinh và giáo viên, thậm chí gây tranh cãi giữa các giáo viên.

3.2. Nhận diện câu kể Ai thế nào? Câu kể Ai làm gì?

3.2.1. Câu kể Ai làm gì?

- Câu kể *Ai làm gì?* dùng để kể về hoạt động của người hoặc hoạt động của vật khi vật được nhân hóa. Câu kể *Ai làm gì?* là câu được dùng để nêu hoạt động. Ví dụ: *Các nàng hoạ mi đang ca hát vang cả góc sân. Lúa đã chen vai đứng cả dậy.*

- Câu kể *Ai làm gì?* có hai bộ phận: bộ phận *Ai?* (*Con gì?)* và bộ phận *Làm gì?* Trong đó, bộ phân *Ai?* nêu đối tượng được đề cập đến trong câu, còn bộ phận *Làm gì?* biểu thị nội dung thông báo về đối tượng. Bộ phận *Làm gì?* trong câu *Ai làm gì?* thường dùng để thông báo về hoạt động của đối tượng (Bộ phận *Làm gì*? dùng để nêu hoạt động).

- Bộ phận *Làm gì?* trong câu *Ai làm gì?* thường bắt đầu bằng từ ngữ chỉ hoạt động.

3.2.2. Câu kể Ai thế nào?

- Câu kể *Ai thế nào?* dùng để miêu tả đặc điểm, tính chất hoặc trạng thái tình cảm của người hoặc vật. Ví dụ: Căn phòng của cô bé lộng lẫy như phòng của các cô công chúa trong truyện cổ tích.

- Câu kể *Ai thế nào?* có hai bộ phận: bộ phận *Ai?(Cái gì?, Con gì?, Cây gì?,...)* và bộ phận *Thế nào?* Trong đó, bộ phân *Ai?* nêu đối tượng được đề cập đến trong câu, còn bộ phận *Thế nào?* biểu thị nội dung thông báo về đối tượng. Bộ phận *Thế nào?* trong câu *Ai thế nào?* thường dùng để thông báo về đặc điểm, tính chất hoặc trạng thái tình cảm của đối tượng.

Ví dụ: *Hai chân chích bông* / *xinh xinh, nhỏ nhắn*.

Cái gì? Thế nào?

- Bộ phận *Thế nào?* trong câu *Ai thế nào?* thường bắt đầu bằng từ ngữ chỉ đặc điểm, tính chất, trạng thái tình cảm.

3.2.3. Phân biệt câu kể Ai thế nào? và câu kể Ai làm gì?

Về cơ bản, câu kể *Ai làm gì?* và câu kể *Ai thế nào*? có thể được phân biệt dựa vào một số tiêu chí liên quan đến hai bộ phận tạo nên hai kiểu câu này.

- Để phân biệt câu kể *Ai thế nào?* và câu kể *Ai làm gì?* trước tiên ta cần nhìn thấy sự khác biệt giữa hai bộ phận *Thế nào?* và *Làm gì?*

Thế nào?	*Làm gì?*
- Nêu thông báo về *đặc điểm, tính chất* hoặc *trạng thái tình cảm* của người hoặc vật.	- Nêu thông báo về *hoạt động* của người hoặc của vật được nhân hoá.
- Thường được đảm nhận bởi các *từ/ cụm từ chỉ đặc điểm, chỉ tính chất, chỉ tình cảm*	- Thường được đảm nhận bởi các *từ/ cụm từ chỉ hoạt động*
Ví dụ: Cô ấy *vui như bắt được vàng*.	Ví dụ: Cô ấy *đang dọn dẹp nhà cửa*.

- Bộ phận trả lời câu hỏi *Ai?* trong câu *Ai thế nào?* và *Ai làm gì?* cũng có điểm khác biệt cần lưu ý.

Ai – thế nào?	*Ai – làm gì?*
Bộ phận *Ai* trong câu *Ai thế nào?* là từ chỉ *người, đồ vật, con vật, cây cối...*	Bộ phận *Ai* trong câu *Ai làm gì?* là từ chỉ *người, con vật* hoặc chỉ *đồ vật, cây cối... được nhân hóa*.

Ví dụ: *Chiếc bàn học của em* mới đẹp làm sao!	Ví dụ: *Chú mèo mướp* đang nằm phơi nắng trước hiên; *Những chị liễu* đang nghiêng mình soi bóng xuống hồ.

Như vậy, câu kể *Ai thế nào?* và câu kể *Ai làm gì?* có thể được nhận diện qua 2 yếu tố: dấu hiệu hình thức và nội dung biểu thị.

	Câu *Ai làm gì?*	**Câu *Ai thế nào?***
Nội dung biểu thị	Câu *Ai làm gì?* biểu thị *hoạt động* của đối tượng.	Câu *Ai thế nào?* biểu thị *đặc điểm* của đối tượng.
Dấu hiệu hình thức	Đứng sau bộ phận *Ai* là *từ chỉ hoạt động.*	Đứng sau bộ phận *Ai* là *từ chỉ đặc điểm, tính chất, tình cảm.*

Với đối tượng học sinh lớp 2,3, thực tế khi giảng dạy, để nhận diện hai kiểu câu này giáo viên thường hướng dẫn học sinh chú ý đến dấu hiệu hình thức nhiều hơn. Và với đa số các câu học sinh gặp phải, dựa vào dấu hiệu hình thức, học sinh có thể nhận diện được chúng thuộc mẫu câu nào.

3.3. Những trường hợp lưỡng phân - cách phân biệt

Xét về lí thuyết, chúng ta có thể phân biệt câu kể *Ai thế nào*? và câu kể *Ai làm gì*? dựa vào 2 yếu tố là nội dung biểu thị và dấu hiệu hình thức như đã nêu ở trên. Tuy nhiên, không phải lúc nào sự phân biệt cũng có thể được tiến hành một cách đơn giản và thuận lợi. Trong thực tế, khi học sinh thực hành đặt câu theo mẫu đã nảy sinh những tình huống câu có vấn đề lưỡng phân. Đó là trường hợp của những câu, nếu xét về dấu hiệu hình thức để nhận diện thì nó thuộc kiểu câu *Ai làm gì?* (có từ chỉ hoạt động đứng ngay sau bộ phận *Ai*), nhưng nếu xét về nội dung biểu thị thì câu lại không biểu thị hoạt động mà biểu thị đặc điểm của hoạt động và có xu hướng biểu thị đặc điểm của chủ thể *Ai.* Ví dụ: *Bạn Lan đang hát. Bạn ấy* ***hát rất hay****.* Rõ ràng, câu "*Bạn ấy hát rất hay*.", bộ phận "*hát rất hay*" được dùng để biểu thị một đặc điểm của bạn Lan. Với những trường hợp như ví dụ vừa nêu, việc xác định câu thuộc kiểu câu *Ai thế nào?* hay câu *Ai làm gì?* gây ra lúng túng cho học sinh và thậm chí gây tranh cãi trong giáo viên.

Chúng ta hãy xét tiếp một vài ví dụ khác để làm rõ điều này. Ví dụ: *Bạn Hùng chạy rất nhanh.* Câu "*Bạn Hùng chạy rất nhanh*." nếu xét về hình thức, đứng sau bộ phận "Ai – Bạn Hùng" là từ chỉ hoạt động *"chạy*", vậy câu này thuộc câu *Ai làm gì*? Nhưng nếu xét theo nội dung biểu thị thì câu "*Bạn Hùng chạy rất nhanh*." có phải được dùng để biểu thị hoạt động "*chạy*" của chủ thể "*Ai – Bạn Hùng*"? hay được dùng để biểu thị một đặc điểm của bạn Hùng là

"*chạy rất nhanh*"? Rõ ràng, trong trường hợp này, nội dung biểu thị đặc điểm hợp lí hơn. Và như vậy, xét theo nội dung biểu thị thì câu "*Bạn Hùng chạy rất nhanh*." thuộc kiểu câu *Ai thế nào*? Như vậy, xét về dấu hiệu nhận diện, câu kể "*Bạn Hùng chạy rất nhanh*." thuộc mẫu câu *Ai làm gì*? nhưng xét về nội dung biểu thị, nó thuộc mẫu câu *Ai thế nào*? Vậy chúng ta sẽ xếp câu này và những câu tương tự như vậy vào mẫu câu nào?

Trong thực tế, khi giáo viên cho học sinh thực hành đặt câu theo mẫu *Ai thế nào?* để nói về đặc điểm của một người hoặc một con vật, ngoài những câu rất rõ ràng như: *Bạn Lan rất chăm chỉ. Bạn Mai rất chịu khó. Bạn Vân rất hiền dịu. Bạn Hải rất dũng cảm. Bạn Dũng rất thật thà. Bé Na rất đáng yêu…* chúng ta còn gặp những câu như: *Mẹ em nấu ăn rất khéo. Bạn An cười rất duyên. Bạn Thanh viết rất đẹp. Bạn My múa rất dẻo. Bà kể chuyện rất tự nhiên. Bà em khâu vá rất khéo léo. Ông em nặn tò he rất nhanh. Ông em múa võ rất đẹp. Anh em nấu ăn rất ngon. Trâu cày rất khỏe. Chim công múa rất đẹp. Mèo ăn rất ít. Chim khuyên hót rất hay. Cá bơi rất giỏi. Vẹt bắt chước rất giỏi. Dế đực chọi nhau rất hăng. Gà mẹ ấp trứng rất khéo…* Điều đó có thể thấy, với những câu lưỡng phân như thế này, việc xếp chúng vào kiểu câu *Ai thế nào*? dựa theo nội dung biểu thị sẽ hợp với tư duy của học sinh.

Ngoài những trường hợp lưỡng phân như đã nói ở trên, cũng còn một số trường hợp khiến học sinh và thậm chí cả giáo viên băn khoăn, lúng túng khi phân định. Đó là trường hợp của những câu có chứa những từ chỉ đặc điểm, tính chất đi kèm theo từ chỉ hoạt động. Ví dụ: (1) *Đàn trâu thong dong gặm cỏ. (2) Chị Mai thẹn thùng vén tà áo. (3) Bạn Cường chạy thục mạng. (4) Nghe Hoa nói, Lan bật cười ha hả. (5) Cà cuống, niềng niễng bò nhộn nhạo. (6) Bé và Cún tung tăng nhảy nhót.*

Với hai câu (1) và (2), nhiều học sinh và một số giáo viên sẽ cho đây là câu *Ai thế nào?* vì từ "thong dong" và "thẹn thùng" được đảo lên trước từ chỉ hoạt động. Bởi khi đảo những từ này lên trước, thì nó sẽ có tác dụng nhấn mạnh vấn đề từ đó biểu thị; câu (1) nhấn mạnh sự "thong dong", câu (2) nhấn mạnh sự "thẹn thùng". Tuy nhiên, nếu xét nội dung biểu thị của bộ phận đứng sau bộ phận "Ai", thì "thong dong gặm cỏ", "thẹn thùng vén tà áo" vẫn biểu thị hoạt động của chủ thể "Đàn trâu" và chủ thể "Chị Mai" tại thời điểm hoạt động diễn ra, chứ không biểu thị đặc điểm của chủ thể. Khi này "thẹn thùng" và "thong dong" dùng để biểu thị đặc điểm của hành động "gặm cỏ" và hành động "vén tà áo"; còn "thong dong gặm cỏ" biểu thị hoạt động của "Đàn trâu", "thẹn thùng vén tà áo"

biểu thị hoạt động của "Chị Mai". Như vậy, hai câu (1) và (2) thuộc mẫu câu *Ai làm gì*? Tương tự, câu (3), (4), (5), (6) cũng thuộc kiểu câu *Ai làm gì?*

Chúng tôi đã đưa vấn đề về hai yếu tố dấu hiệu hình thức và nội dung biểu thị của câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* trong bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên cho giáo viên trường Tiểu học Chu Văn An (trường thực hành của Trường Đại học Hải Dương). Sau tập huấn, bồi dưỡng, các thầy cô đã không còn lúng túng trong việc xử lí các tình huống câu lưỡng phân. Các thầy cô cũng đã vận dụng một cách linh hoạt kiến thức về vấn đề này trong việc hướng dẫn học sinh khi thực hành đặt câu.

Trong chuyên đề "*Bồi dưỡng kiến thức chuyên môn môn Tiếng Việt cấp tiểu học đáp ứng yêu cầu chương trình GDPT 2018*" cho giáo viên tiểu học tỉnh Hải Dương hè 2022, chúng tôi cũng đã có những trao đổi, thảo luận và hướng dẫn các thầy cô về các tiêu chí nhận diện và phân biệt hai kiểu câu kể *Ai làm gì? Ai thế nào?* Nội dung trao đổi đã nhận được phản hồi và đánh giá tích cực từ giáo viên tham gia lớp bồi dưỡng.

4. Kết luận

Nội dung về câu kể *Ai thế nào?* và câu kể *Ai làm gì?* trong chương trình môn Tiếng Việt ở tiểu học về cơ bản phù hợp với nhận thức của học sinh. Việc nhận diện hai kiểu câu này cũng có những tiêu chí khá rõ ràng để học sinh dễ tiếp nhận, gồm hai tiêu chí: *yếu tố hình thức và nội dung biểu thị*. Với những trường hợp lưỡng phân, việc nhận diện tuy có khó khăn hơn, tuy nhiên, chỉ cần giáo viên hướng dẫn tỉ mỉ và học sinh xem xét câu một cách cẩn thận là có thể nhìn nhận và phân biệt. Tóm lại, với những câu rõ ràng, chúng ta có thể dựa vào dấu hiệu hình thức để nhận diện hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào*? còn với những câu có vấn đề lưỡng phân, chúng ta cần dựa vào nội dung biểu thị để nhận diện.

Với những phân tích, bàn luận được đưa ra trong bài viết này, thầy cô và học sinh sẽ có cái nhìn toàn diện về hai kiểu câu *Ai làm gì? Ai thế nào?* Từ đó có thể dễ dàng nhận diện và phân biệt hai kiểu câu này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Mai Thị Xinh (2022), *Phân biệt và sử dụng linh hoạt 3 kiểu câu: Ai làm gì? Ai thế nào? Ai là gì? trong phân môn Luyện từ và câu lớp 4,* sangkienkinhnghiem.org.

2. Nguyễn Thị Phượng (2020), *Bổ trợ và nâng cao kiến thức luyện từ và câu dành cho học sinh tiểu học*, Nhà xuất bản Hà Nội.
3. Nguyễn Thanh Lâm, Nguyễn Tú Phương (2021), *Sổ tay kiến thức tiếng Việt tiểu học*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
4. Nguyễn Thị Thành (2023), *Phân biệt và sử dụng linh hoạt 3 kiểu câu: Ai làm gì? Ai thế nào? Ai là gì? qua tiết 6 - ôn tập Tiếng Việt lớp 4*, sangkienkinhnghiem.net.

MỐI QUAN HỆ GIỮA CÁC THÀNH TỐ CỦA NGUỒN LỰC TRÍ TUỆ TRONG ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON

Đặng Út Phượng, Nguyễn Thanh Huyền
Khoa Sư phạm, Đại học Thủ đô Hà Nội

TÓM TẮT

Trong nghiên cứu này, mối quan hệ giữa ba thành tố then chốt của nguồn lực trí tuệ trong đào tạo giáo viên mầm non đã được phân tích, gồm: nguồn lực trí tuệ của tổ chức và thành viên; công nghệ sản xuất; và văn hóa tổ chức xã hội. Từ đó cho thấy nguồn lực trí tuệ đóng vai trò quan trọng trong mọi khía cạnh của giáo dục mầm non, từ đào tạo giáo viên đến việc sử dụng giáo viên trong thực tế giảng dạy. Bởi vậy, cần có sự phối hợp chặt chẽ giữa các thành tố nguồn lực trí tuệ để tạo ra môi trường giáo dục mầm non hiệu quả và chất lượng cao. Việc phát triển và sử dụng hiệu quả nguồn lực trí tuệ sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non, tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển của trẻ em.

Từ khóa: *Nguồn lực trí tuệ; giáo viên mầm non; đào tạo; văn hóa tổ chức; công nghệ giáo dục*

1. Giới thiệu

Nhà tương lai học Alvin Toffler từng khẳng định: "Tiền bạc tiêu mãi cũng hết, quyền lực rồi sẽ mất; chỉ có trí tuệ của con người thì khi sử dụng không những không mất đi mà còn lớn lên". Điều này cho thấy, bất kể thời đại nào, hay hình thái kinh tế - xã hội nào, yếu tố trí tuệ luôn đóng vai trò quyết định, tác động trực tiếp đến tiến trình phát triển của lịch sử xã hội (Gallagher, 1985). Đặc biệt, trong bối cảnh Cách mạng công nghiệp 4.0 diễn ra mạnh mẽ, nguồn nhân lực trí tuệ đóng vai trò then chốt. Đây là chìa khóa để tiếp cận, ứng dụng khoa học, công nghệ vào sản xuất, kinh doanh, góp phần thúc đẩy đổi mới, sáng tạo và nâng cao năng suất lao động.

Nguồn nhân lực quyết định sự phát triển của mỗi quốc gia. Giáo dục và đào tạo đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng con người, chuẩn bị cho sự phát triển bền vững. Đảng ta đã xác định giáo dục và đào tạo là "quốc sách hàng đầu nhằm nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài" (Đỗ Minh Cương, 2001). Giáo dục và đào tạo được coi là con đường cơ bản để phát triển nguồn lực con người, tăng cường năng lực nội sinh để công nghiệp hóa, hiện đại hóa thành công.

Trong hệ thống giáo dục, giáo dục mầm non là bậc học đầu tiên, đóng vai trò nền tảng cho sự phát triển toàn diện của trẻ em, đặt nền móng cho những thành công trong tương lai. Chất lượng giáo dục mầm non phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó nguồn lực trí tuệ đóng vai trò then chốt. Nguồn lực trí tuệ trong giáo dục mầm non bao gồm kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm và năng lực của đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên trong các cơ sở giáo dục mầm non, cũng như các công cụ, phương pháp và kỹ thuật giảng dạy được sử dụng, và môi trường văn hóa tổ chức.

Một số nghiên cứu tập trung vào tầm quan trọng của kiến thức chuyên môn, trong khi các nghiên cứu khác lại nhấn mạnh vào kỹ năng sư phạm hoặc năng lực sáng tạo: Shulman (1987) đã chỉ ra rằng kiến thức chuyên môn và kỹ năng sư phạm của giáo viên là hai yếu tố cơ bản ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy. Darling-Hammond (2000) và Craft (2005) đã khẳng định vai trò của kỹ năng sư phạm và năng lực sáng tạo trong việc nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập. Điều này đặt ra câu hỏi về mối quan hệ và sự tương tác giữa các thành phần của nguồn trí tuệ trong đào tạo giáo viên mầm non. Cũng có nghiên cứu đã chỉ ra mối quan hệ mật thiết giữa các thành tố nguồn lực trí tuệ và chất lượng giáo dục mầm non. OECD (2019) cho thấy rằng đội ngũ giáo viên có năng lực sư phạm và chuyên môn cao, được đào tạo bài bản, có kỹ năng ứng dụng công nghệ giáo dục hiệu quả và làm việc trong môi trường văn hóa tổ chức tích cực sẽ góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non.

Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào các khía cạnh riêng lẻ của từng thành tố nguồn lực trí tuệ. Hiện nay, vẫn còn thiếu những nghiên cứu về mối quan hệ tương tác và tác động qua lại giữa ba thành tố nguồn lực trí tuệ trong đào tạo giáo viên mầm non. Việc hiểu rõ mối quan hệ này là vô cùng quan trọng để xây dựng chiến lược phát triển nguồn lực trí tuệ hiệu quả cho đào tạo giáo viên mầm non. Nghiên cứu này nhằm mục đích: Phân tích mối quan hệ giữa ba thành tố nguồn lực trí tuệ trong đào tạo, sử dụng giáo viên mầm non; Làm sáng tỏ cách thức ba yếu tố này tác động và hỗ trợ lẫn nhau trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, sử dụng giáo viên.

2. Nội dung

2.1. Khái niệm nguồn lực trí tuệ

Nguồn lực trí tuệ là một khái niệm đa chiều, được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau. Nguồn lực trí tuệ là khái niệm mô tả một nguồn lực đặc biệt của con người, đó là trí tuệ. Trí tuệ được hiểu như khả năng nhận thức, tư duy, sáng tạo và giải quyết vấn đề. Nguồn lực trí tuệ thể hiện trình độ phát triển của hoạt

động tư duy, đóng vai trò quan trọng trong việc mang lại tri thức mới và sử dụng tri thức hiệu quả trong các hoạt động sống, có khả năng tạo ra giá trị, thúc đẩy sự phát triển và thành công của một tổ chức.

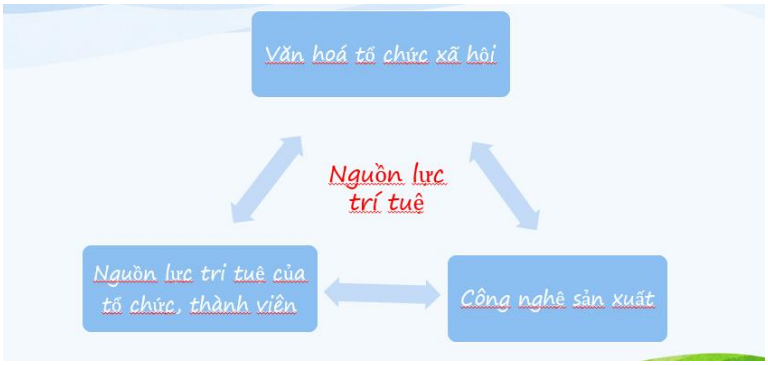
Nguồn lực trí tuệ được thể hiện qua năng lực thực hiện quá trình nhận thức và giải quyết hiệu quả các vấn đề phát sinh trong hoạt động. Năng lực nhận thức bao gồm khả năng tiếp nhận thông tin, xử lý thông tin, lưu trữ thông tin và sử dụng thông tin để giải quyết vấn đề (Nguyễn Quang Uẩn, 2005). Năng lực giải quyết vấn đề bao gồm khả năng xác định vấn đề, phân tích vấn đề, đưa ra giải pháp và thực hiện giải pháp (Nguyễn Thị Mỹ Linh, 2022; Trần Thị Quỳnh Trang, 2023).

Để xác định bản chất của nguồn lực trí tuệ, cần có cách tiếp cận lịch sử, xem xét nó như một trong những nhân tố quan trọng trong tiến trình lịch sử nhân loại (Nguyễn Thị Ngọc Hương, 2012). Trí tuệ của con người đã không ngừng phát triển qua các thời đại, góp phần thúc đẩy sự phát triển của xã hội. Tuy nhiên, việc hiện thực hóa nguồn lực trí tuệ đòi hỏi phải xem xét mối quan hệ của nó với các nguồn lực khác của con người như nguồn lực tinh thần và nguồn lực vật chất. Nguồn lực tinh thần bao gồm các giá trị đạo đức, văn hóa, niềm tin, lý tưởng... Nguồn lực vật chất bao gồm các tài nguyên thiên nhiên, cơ sở vật chất, công nghệ... Việc kết hợp hiệu quả các nguồn lực này sẽ tạo điều kiện để phát huy tối đa tiềm năng của nguồn lực trí tuệ.

2.2. Một số vấn đề lý luận chung về mối quan hệ giữa các thành tố của nguồn lực trí tuệ

Đối với lĩnh vực giáo dục mầm non, việc phát triển nguồn nhân lực được hiểu là quá trình tạo ra sự tăng trưởng bền vững về hiệu năng của mỗi thành viên, bao gồm trẻ mầm non, cán bộ, giáo viên và nhân viên tại các cơ sở quản lý, đào tạo và giáo dục mầm non. Quá trình này gắn liền với việc không ngừng nâng cao số lượng và chất lượng đội ngũ, đồng thời cải thiện chất lượng cuộc sống cho họ.

Trong ba thành tố cơ bản của nguồn nhân lực là nguồn lực vật chất, nguồn lực trí tuệ và nguồn lực tinh thần, nguồn lực trí tuệ đóng vai trò then chốt. Nội tại bên trong nguồn lực trí tuệ bao gồm ba thành tố cơ bản có liên quan mật thiết với nhau (Hình 1).



Hình 1. *Mối quan hệ giữa các thành tố của nguồn lực trí tuệ*

Nguồn lực trí tuệ đóng vai trò then chốt trong hoạt động sống thực tiễn của con người, thể hiện qua mối liên hệ mật thiết với các nguồn lực khác. Mối liên hệ này được biểu hiện rõ nét nhất thông qua khả năng nhận thức lý luận và giải quyết vấn đề của con người: từ quá trình tiếp nhận, phân tích thông tin đối tượng, đến việc áp dụng những thông tin đã có để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong cuộc sống một cách hiệu quả.

Nguồn lực trí tuệ là tài sản của cộng đồng, bao gồm nhiều cá nhân. Vì vậy, nguồn lực trí tuệ được hình thành từ tổng hợp năng lực trí tuệ và trí tuệ cá nhân của các thành viên trong cộng đồng, bao gồm cả trí tuệ của tổ chức và cá nhân (Phạm Thị Hạnh, 2020; Nguyễn Thị Ngọc Hương, 2012). Mỗi cộng đồng có các hoạt động trí tuệ đặc thù tạo nên trí tuệ đặc trưng cho cộng đồng đó. Tổng hợp nguồn lực trí tuệ của các cộng đồng sẽ có được nguồn lực trí tuệ chung của toàn xã hội.

Năng lực trí tuệ của cá nhân là khái niệm chỉ khả năng nhận thức và lĩnh hội thông tin của mỗi người. Năng lực này chịu ảnh hưởng từ nhiều yếu tố, bao gồm di truyền, sinh học và môi trường sống, như điều kiện giáo dục, sinh hoạt, vật chất, chính trị, văn hóa và xã hội. Quan trọng hơn, năng lực trí tuệ còn bị ảnh hưởng bởi chính các hoạt động và suy nghĩ của cá nhân đó.

Ngày nay, sự phát triển của khoa học, công nghệ, kỹ thuật và kinh tế đã mang lại cho con người một cuộc sống đầy đủ và thoải mái hơn về cả vật chất lẫn tinh thần. Đây là những yếu tố thuận lợi để mỗi cá nhân phát huy và bộc lộ toàn bộ tiềm năng, năng lực trí tuệ của mình, từ đó sáng tạo ra những thông tin mới và áp dụng vào lĩnh vực hoạt động của mình. Khi đối mặt với những vấn đề mới, chưa có thông tin, chúng ta có thể dễ dàng sử dụng nguồn lực công nghệ khoa học kỹ thuật để tìm kiếm thông tin cần thiết từ nhiều nguồn đa dạng trên khắp thế giới. Các cách tiếp cận và quan điểm khác nhau giúp xem xét vấn đề từ góc độ và lĩnh vực, từ đó chọn lọc và xác định hướng đi phù hợp để giải quyết vấn đề. Để tiếp nhận và phát triển được một khối lượng tri thức khổng lồ, mỗi cá

nhân phải tự nỗ lực và cố gắng, đồng thời cần có sự hỗ trợ từ các điều kiện cần thiết như môi trường văn hóa xã hội. Đây là nhân tố quan trọng, góp phần phát triển trí tuệ cá nhân, tăng cường nguồn lực trí tuệ xã hội cả về số lượng lẫn chất lượng. Điều này cũng là cơ sở để hình thành, phát triển và tồn tại của nền kinh tế tri thức và xã hội thông tin.

Từ những phân tích ở trên, có thể thấy nguồn lực trí tuệ còn thể hiện ở công nghệ sản xuất. Công nghệ sản xuất là sản phẩm của nguồn lực trí tuệ: Con người sử dụng trí tuệ để sáng tạo ra các công cụ, phương pháp và kỹ thuật mới, giúp nâng cao hiệu quả sản xuất và ngược lại quá trình sản xuất giúp con người tích lũy kiến thức, kinh nghiệm và kỹ năng, góp phần nâng cao nguồn lực trí tuệ. Nhu cầu ngày càng cao về chất lượng và hiệu quả sản xuất đòi hỏi con người phải không ngừng nâng cao nguồn lực trí tuệ để sáng tạo ra các công nghệ sản xuất mới, tiên tiến hơn. Trong số đó, phải kể đến những thành tựu khoa học kỹ thuật, trí tuệ nhân tạo (AI) làm thay đổi bộ mặt của thế giới, con người, mở ra khả năng to lớn cho sự phát triển tinh thần theo các hướng khác nhau.

Tuy nhiên, tiến bộ trong kỹ thuật chưa đồng nghĩa với tiến bộ trong lĩnh vực tinh thần và đạo đức, thậm chí nó có thể gây ra những tác động phức tạp và tiêu cực hơn so với những gì đã từng xảy ra. Do đó, các nhà hoạch định chính sách, nhà phát triển và những bên liên quan cần có sự cân nhắc về các vấn đề đạo đức và công bằng trong sở hữu trí tuệ (Abdallah, 2024). Các tiến bộ này có thể tạo ra nguy cơ thực sự, đặc biệt là khi con người đặt niềm tin quá nhiều vào sức mạnh tuyệt đối của những thành tựu kỹ thuật. Điều này có thể dẫn đến nguy cơ mất mát các giá trị nhân văn, như khả năng thấu hiểu và đồng cảm với những người xung quanh, khái niệm về đạo đức và các khái niệm căn bản về đúng và sai. Những hệ quả tiêu cực này có thể gây ra sự suy thoái về mặt nhân văn trong quan hệ xã hội và trong các mối quan hệ cá nhân. Nguy cơ này hoàn toàn có thể xảy ra nếu thiếu sự cân bằng hợp lý giữa các nguồn lực.

Bên cạnh đó, văn hóa tổ chức xã hội đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và định hướng nhân văn của nguồn lực trí tuệ. M. Crozier, một nhà xã hội học nổi tiếng người Pháp, đã phân tích văn hóa tổ chức để hiểu sự phát triển của xã hội đương đại. Ông nhấn mạnh rằng khủng hoảng xã hội đương đại thường liên quan đến khủng hoảng trong các cơ chế quản lý quyền lực. Ông cho rằng một khía cạnh quan trọng của khủng hoảng xã hội hiện đại là khủng hoảng trong cơ chế giám sát xã hội và các cơ chế điều tiết hành chính của nhà nước đối với xã hội (Nguyễn Thị Ngọc Hương, 2012).

Từ thế kỷ 20, Bogdanov đã cho rằng nếu xã hội được coi như một cơ thể hoàn chỉnh có sự tiến hóa lịch sử, việc chỉ rõ cấu trúc và quá trình tương tự như sự lựa chọn tự nhiên là chưa đủ để giải thích động thái tiến hóa của nó (Kleiner, 2023; Walicki, 1990). Con người không chỉ là một thực thể xã hội có tổ chức cơ thể gồm hai thành phần, mà còn là một thực thể tự tái sản xuất và phát triển theo hai chương trình di truyền khác nhau - một mã sinh học (bao gồm toàn bộ thông tin di truyền sinh học) và một mã xã hội (bao gồm toàn bộ kinh nghiệm lịch sử - xã hội). Các hoạt động, hành vi và giao tiếp của con người được tái hiện và biến đổi phù hợp với kinh nghiệm này và những thay đổi của nó, ảnh hưởng đến việc tái sản xuất và phát triển của các hình thái xã hội tương ứng (Nguyễn Thị Ngọc Hương, 2012; Phạm Thị Hạnh, 2020).

Như vậy, thành phần của nguồn lực trí tuệ tương tác chặt chẽ với thông tin, tri thức và công nghệ, cũng như liên quan đến giới tinh hoa chính trị và cấu trúc tổ chức của nhà nước. Nguồn lực này có vai trò quan trọng trong thành công hay thất bại của quá trình đổi mới và hiện đại hóa quốc gia. Các biểu hiện tiêu cực trong hoạt động của các tầng lớp đại diện cho nguồn lực trí tuệ này có thể có những hệ quả không thể đoán trước được. Nguồn lực trí tuệ chỉ có thể phát huy tối đa hiệu quả khi nó được hiểu là sức mạnh toàn diện của trí tuệ con người, khi nó trở thành sự kết hợp của trí tuệ khoa học của cộng đồng và được sử dụng bởi những người mang trong mình lý tưởng xã hội cao đẹp và lòng nhân ái, vì lợi ích chung của nhân loại và sự tiến bộ của xã hội.

2.3. Mối quan hệ giữa các thành tố của nguồn lực trí tuệ trong đào tạo giáo viên mầm non

Để phát triển nguồn nhân lực trong giáo dục mầm non, việc phát triển nguồn lực trí tuệ là yếu tố cốt lõi. Do đó, quá trình đào tạo giáo viên mầm non cần được thực hiện một cách toàn diện, cảm nhận sâu sắc và tổng quát trên mọi phương diện và thành phần của phát triển nguồn nhân lực trí tuệ giáo dục mầm non, và đặt các thành phần này vào mối quan hệ tương tác chặt chẽ với nhau. Trong quá trình đào tạo, người dạy cần "lấy người học làm trung tâm", hướng đến việc trang bị những *năng lực nhận thức lý luận cần thiết về giáo dục mầm non* và giúp cho người học có năng lực giải quyết các vấn đề nảy sinh trong quá trình hoạt động nghề nghiệp của mình sau này (Đinh Lan Anh và cộng sự, 2023; Nguyễn Thị Hạnh, 2019). Đó là *nhận thức được đối tượng hoạt động* của mình sau này trọng tâm là *trẻ mầm non* - những trẻ có độ tuổi từ 0 đến 60 tháng tuổi còn rất nhiều hạn chế về nhận thức, khả năng vận động, ngôn ngữ, giao tiếp, tự ý thức (Nguyễn Thị Ánh Tuyết, Nguyễn Thị Như Mai, 2003)... Chính vì vậy để

làm tốt việc chăm sóc, giáo dục trẻ, cần nắm được những đặc trưng của lứa tuổi, từ đó mới có những cách thức tổ chức và hướng giải quyết vấn đề nảy sinh một cách hiệu quả. Trong quá trình đào tạo cần giúp cho người học hiểu rằng giáo viên là người quyết định trực tiếp chất lượng đào tạo ở bậc học mầm non. Sự phát triển tâm lý, nhân cách của trẻ phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố trong đó yếu tố nhân cách của giáo viên chiếm một vị trí quan trọng (Jamil et al., 2018). Do đó, trong việc phát triển nguồn lực trí tuệ cho giáo viên mầm non, việc nâng cao nhận thức và trình độ chuyên môn cần phải được kết hợp chặt chẽ với việc trau dồi và phát triển nhân cách của từng cá nhân từ giai đoạn đầu của khi còn là những sinh viên ngồi trên ghế là trường.

Trong quá trình đào tạo, cần chú ý đến khả năng lĩnh hội tri thức của mỗi sinh viên mầm non (năng lực trí tuệ của cá nhân) (Trần Viết Nhi, 2021). Bởi mỗi cá nhân đều có khả năng nhận thức riêng, có những hoàn cảnh sống riêng với những nét tính cách riêng biệt, vì vậy cần tôn trọng những nét riêng đó, cần có sự đánh giá khách quan trong quá trình giảng dạy và cần chấp nhận ưu điểm, hạn chế của sinh viên để có những cách thức tác động thích hợp. Bản thân giảng viên cần động lực giảng dạy cho chính bản thân mình, nhưng phải phát huy được năng lực của người học. Mối quan hệ giữa giảng viên và sinh viên có tác động qua lại, khi yêu công việc của mình, giảng viên sẽ truyền được sự nhiệt huyết đến cho sinh viên, ngược lại, khi được tôn trọng, sinh viên sẽ hào hứng hơn trong quá trình lĩnh hội tri thức.

Quá trình đào tạo không chỉ thuần tuý cung cấp kiến thức, kỹ năng, mà còn giúp sinh viên có cái nhìn khái quát và năng lực tự học, tự tìm kiếm nguồn tư liệu liên quan đến ngành học. Hiện nay, cách mạng công nghệ số giúp mọi người có thể gần nhau hơn, cũng giúp tìm kiếm nguồn tri thức cần thiết một cách tốt hơn. Tuy nhiên, để nhận biết tính đúng đắn, khoa học, mang giá trị sử dụng cao của từng nguồn tri thức trong kho tàng tri thức khổng lồ đó thì cần sự định hướng của giảng viên, bởi sự phát triển của công nghệ cũng là con dao hai lưỡi khi sinh viên mầm non chất lượng đầu vào chưa cao, việc nhìn nhận vấn đề vẫn còn nhiều thiếu sót, rất dễ dẫn đến những suy nghĩ, tư duy không đúng. Chính vì vậy, bản thân sinh viên phải tự mình trau dồi tri thức, cố gắng nỗ lực để hoàn thiện bản thân bên cạnh sự định hướng, giúp đỡ của giảng viên và những điều kiện môi trường vật chất (trang thiết bị, cơ sở vật chất, học liệu, thư viện… được trang bị), môi trường văn hoá (những sân chơi mang tính chất học thuật…).

Trong quá trình giảng dạy, giảng viên cần có sự tiếp cận mang tính chất đổi mới, để giúp sinh viên tích cực hơn trong quá trình học tập, từ việc thay đổi

mục tiêu học phần, nội dung, phương pháp giảng dạy hướng đến sự phát triển năng lực của sinh viên đáp ứng được nhu cầu xã hội, nhu cầu về nguồn nhân lực giàu trí tuệ, sáng tạo, thích ứng (Đặng Út Phượng, 2021; Nguyễn Thị Mỹ Trinh, 2016). Từ sự biến đổi về lượng, sự ham học hỏi, kiên trì sẽ dẫn đến sự biến đổi về chất trong chính nội tại giảng viên, sinh viên, từ đó sẽ tạo ra những con người mới năng động, có ích cho xã hội. Đương nhiên rằng, để làm được điều này thì yếu tố văn hoá tổ chức xã hội cũng là điều cần nhắc đến. Các nhà hoạch định chính sách, những nhà lãnh đạo đầu tàu của ngành giáo dục mầm non sẽ phải đưa con tàu giáo dục mầm non phát triển và đi đúng hướng. Ở các cơ sở giáo dục đại học/cao đẳng, gần sát nhất với sinh viên trước tiên là giảng viên, các tổ chuyên môn, khoa/viện/trường, Ban giám hiệu nhà trường… tất cả đều là một thể thống nhất. Muốn phát triển được, trước tiên mỗi cá nhân, mỗi tập thể, tổ chức cần ý thức được trách nhiệm của mình, cũng như tạo được mối liên kết bền chặt trong hệ thống nguồn nhân lực giáo dục mầm non.

Để đảm bảo chất lượng, chương trình đào tạo cần phải phù hợp với các yêu cầu và nhu cầu thực tiễn của xã hội. Việc xây dựng chương trình đào tạo giáo viên mầm non cần dựa trên thực tế của giáo dục mầm non để thiết lập các mục tiêu và nội dung khoa học phù hợp. Đồng thời, cần xem xét cẩn trọng sự ảnh hưởng của nguồn lực trí tuệ đến quá trình đào tạo từ giai đoạn nhập học cho đến đầu ra, nhằm tối ưu hóa việc tổ chức quá trình đào tạo, thúc đẩy những yếu tố tích cực và hạn chế những yếu tố tiêu cực, khai thác tối đa tiềm năng của người học để đáp ứng yêu cầu thực tiễn.

2.4. Mối quan hệ giữa các thành tố của nguồn lực trí tuệ

Trong lĩnh vực giáo dục mầm non, nguồn nhân lực trí tuệ của người giáo viên được thể hiện ở việc lập kế hoạch và triển khai tổ chức các hoạt động chăm sóc, giáo dục và đánh giá trẻ. Giáo viên sử dụng các kiến thức, hiểu biết của mình về lĩnh vực khoa học giáo dục mầm non, các kỹ năng nghiệp vụ sư phạm như: kỹ năng dạy học, kỹ năng giáo dục và kỹ năng giao tiếp để tiến hành quá trình giáo dục trẻ. Vậy làm sao để sử dụng hiệu quả nguồn lực trí tuệ của giáo viên mầm non, yếu tố đầu tiên đó là phải có được những hiểu biết, những nhu cầu, mong muốn nguyện vọng của giáo viên, từ đó chúng ta mới phát huy được toàn bộ nguồn lực tri thức của lực lượng này.

Để phát triển ngành giáo dục mầm non, cần có những thay đổi căn bản trong tư duy, cách thức quản lý và đào tạo giáo viên, cũng như trong việc sử dụng giáo viên trong thiết kế và triển khai chương trình giáo dục thực tiễn. Điều này đòi hỏi có các cơ chế và chính sách tạo động lực, khuyến khích giáo viên phát

huy khả năng của mình trong công tác chăm sóc và giáo dục trẻ, đặc biệt là trong việc đổi mới nội dung và phương pháp chăm sóc giáo dục. Cần tạo cơ hội thăng tiến và phát triển nghề nghiệp cho giáo viên (Đỗ Minh Cương, 2002). Bên cạnh nhu cầu vật chất, nhu cầu được ghi nhận, tôn trọng, và tự khẳng định vị thế của giáo viên cũng vô cùng quan trọng. Việc tổ chức bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên để nâng cao trình độ và nghiệp vụ cho giáo viên là cần thiết (Bùi Thị Lâm và cộng sự, 2023), đặc biệt là trong việc đổi mới nội dung và phương pháp chăm sóc giáo dục trẻ. Kế hoạch kiểm tra và đánh giá trình độ chuyên môn và nghiệp vụ cần được thực hiện thường xuyên, công bằng và công khai để kích thích nỗ lực hoạt động của giáo viên. Đối với giáo viên, việc không ngừng trau dồi nhân cách nghề nghiệp là vô cùng quan trọng, bởi vì dạy học chính là "dùng nhân cách để tác thành nhân cách". Giáo viên cần liên tục tự học, tự bồi dưỡng để mở rộng tri thức và nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ, đồng thời tích cực đổi mới nội dung và phương pháp chăm sóc giáo dục trẻ. Sẵn sàng ủng hộ và thúc đẩy sự đổi mới của đồng nghiệp cũng là một trong những yếu tố quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục.

Từ những phân tích trên, chúng ta nhận thấy rằng việc đào tạo và sử dụng giáo viên mầm non cần hướng đến việc duy trì và phát huy những nguồn lực trí tuệ của cá nhân, tổ chức, và giá trị văn hoá truyền thống, đồng thời bổ sung những giá trị mới và cách thức sản xuất của cải phù hợp với yêu cầu của xã hội hiện đại. Ngoài việc phát huy các mặt tích cực, chúng ta cũng cần nhìn nhận và vượt qua các rào cản tồn tại trong thực tiễn giáo dục mầm non, những rào cản thường không rõ ràng và khó thay đổi. Điều này yêu cầu sự đồng lòng và quyết tâm đổi mới tư duy cũng như cách làm trong tổ chức và quản lý hoạt động giáo dục tại các cơ sở mầm non. Mỗi giáo viên, cá nhân, tổ chức, và cơ quan trong nguồn nhân lực giáo dục mầm non cần tự nhận thức và tự khắc phục những hạn chế của mình trong thực tiễn. Đây là một công việc không đơn giản, nhưng hoàn toàn có thể thực hiện được nếu tất cả chúng ta, từ người đào tạo giáo viên, người sử dụng giáo viên đến bản thân giáo viên, đều có kiến thức, mong muốn và sẵn sàng cho sự thay đổi.

3. Kết luận

Để thành công trong nhiệm vụ phát triển và nâng cao chất lượng giáo dục mầm non, cần phải xem xét và kết hợp một cách cân bằng giữa các thành tố quan trọng. Đầu tiên, nguồn lực trí tuệ, bao gồm kiến thức chuyên môn, kỹ năng sử dụng công nghệ và khả năng nhận thức, là nền tảng để giáo viên có thể hiệu quả trong công việc giảng dạy và chăm sóc trẻ. Ngoài ra, đạo đức và nhân văn, được

xem như nét đẹp tinh thần và lòng nhiệt thành trong nghề giáo, cũng cần được đề cao và thực hành trong môi trường giáo dục mầm non. Điều này giúp đảm bảo rằng giáo viên không chỉ đáp ứng được yêu cầu nghiệp vụ mà còn xây dựng mối quan hệ tốt đẹp với trẻ và phụ huynh. Cuối cùng, việc thúc đẩy sự đổi mới và nâng cao chất lượng giáo dục mầm non đòi hỏi sự hòa nhập linh hoạt giữa các thành phần trên, từ đó tạo ra môi trường giáo dục thân thiện, đáp ứng được đa dạng các nhu cầu phát triển của trẻ. Sự kết hợp chặt chẽ giữa kiến thức chuyên môn, đạo đức nhân văn và sự sáng tạo là yếu tố quyết định thành công của các chương trình đào tạo giáo viên mầm non.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. M. Abdallah (2024), "Artificial Intelligence and Intellectual Properties: Legal and Ethical Considerations", *International Journal of Intelligent Systems and Applications in Engineering*, *12(1)*, pp. 368-376.
2. Bùi Thị Lâm, Lê Minh Nguyệt, Hồ Thị Thanh Hương, Đinh Thị Hương, Võ Thị Quỳnh Hoa, Vũ Ngọc Dự (2023), *Tài liệu tập huấn: Bồi dưỡng năng lực đổi mới sáng tạo cho giáo viên trong thực hiện Chương trình Giáo dục mầm non.*
3. A. Craft (2005), "Creativity in Schools: Tensions and Dilemmas", *New York: Routledge*.
4. Đặng Út Phượng (2021), "Nâng cao chất lượng giảng dạy các học phần liên quan đến nội dung chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ mầm non trại trường Đại học Thủ đô Hà Nội", *Tạp Chí Khoa học,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 66(4), tr. 186-196.
5. L. Darling-Hammond (2000), "Teacher Quality and Student Achievement:, *Education Policy Analysis Archives*, *8(1)*.
6. Đinh Lan Anh và cộng sự (2023), "Phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non trường Đại học Thủ đô Hà Nội", *Đại học Thủ đô Hà Nội,* 4(1).
7. Đỗ Minh Cương (2002), *Một số vấn đề phát triển nguồn nhân lực ở nước ta hiện nay, từ chiến lược phát triển giáo dục đến chính sách phát triển nguồn nhân lực*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
8. Đỗ Minh Cương, Nguyễn Thị Doan (2001), *Phát triển nguồn nhân lực giáo dục đại học Việt Nam*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
9. J. J. Gallagher (1985), "The Conservation of Intellectual Resources", *Gifted International*, *3(2),* pp. 7-16.
10. F. M. Jamil, S. M. Linder, D. A. Stegelin (2018), "Early Childhood Teacher Beliefs About STEAM Education After a Professional

Development Conference", *Early Childhood Education Journal*, *46(4),* pp. 409-417.
11. G. B. Kleiner (2023), "Alexander Bogdanov's system methodology from the perspective of the modern economic worldview", *Voprosy Ekonomiki*, *3*, pp. 24-39.
12. Nguyễn Quang Uẩn (2005), *Tâm lý học đại cương*, Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
13. Nguyễn Thị Ánh Tuyết và cộng sự (2003), *Tâm lý học trẻ em lứa tuổi mầm non*, Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
14. Nguyễn Thị Hạnh (2019), "Năng lực giải quyết vấn đề cho sinh viên chuyên ngành giáo dục mầm non: Thực trạng và giải pháp", *Tạp Chí Khoa Học Giáo Dục*, *1*, tr. 48–54.
15. Nguyễn Thị Mỹ Linh và cộng sự (2022), "Năng lực giải quyết vấn đề trong các tương tác xã hội của học sinh trung học phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 67(5), tr. 141-149.
16. Nguyễn Thị Mỹ Trinh và cộng sự (2016), *Thực trạng công tác đào tạo, bồi dưỡng giáo viên mầm non thực hiện nuôi, dạy trẻ dưới 36 tháng tuổi ở Việt Nam*.
17. Nguyễn Thị Ngọc Hương (2012), "Nguồn lực trí tuệ và mối quan hệ giữa các thành tố của nguồn lực trí tuệ", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học Mở TP. Hồ Chí Minh, 7(1), tr. 101-110.
18. OECD (2019), "Providing quality early childhood education and care", *OECD,* DOI: 10.1787/301005d1-en
19. Phạm Thị Hạnh (2020), "Phát triển, nâng cao nguồn nhân lực trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư", *Tạp chí Cộng sản*.
20. L. Shulman (1987), "Knowledge and Teaching:Foundations of the New Reform", *Harvard Educational Review*, *57(1),* pp. 1-23. DOI: 10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411.
21. Trần Thị Quỳnh Trang (2023), *Năng lực hợp tác giải quyết vấn đề của học sinh trung học cơ sở*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
22. Trần Viết Nhi và cộng sự (2021), "Giáo dục STEAM trong chương trình đào tạo giáo viên mầm non", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 66(4C), tr. 3-14.
23. A. S. Walicki (1990), "Alexander Bogdanov and the Problem of the Socialist Intelligentsia", *Russian Review*, *49(3),* 293. DOI: 10.2307/130155.

PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC KHOA HỌC CHO HỌC SINH QUA HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI Ở TIỂU HỌC

Nguyễn Phan Lâm Quyên

Trường Đại học Sư Phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Trong bối cảnh đổi mới Chương trình Giáo dục phổ thông hiện nay, việc tổ chức hoạt động trải nghiệm cần được chú trọng như là một hình thức dạy học hiệu quả hướng đến phát triển năng lực cho học sinh. Bài báo tìm hiểu một số vấn đề chung về phát triển năng lực khoa học cho học sinh thông qua hoạt động trải nghiệm, từ đó đề xuất quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở bậc tiểu học. Kết quả nghiên cứu là tài liệu tham khảo hỗ trợ giáo viên thiết kế và tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội đáp ứng mục tiêu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Từ khóa: *hoạt động trải nghiệm; tiểu học; Tự nhiên và Xã hội; Chương trình Giáo dục phổ thông*

1. Giới thiệu

Mỗi hoạt động trải nghiệm (HĐTN) đều tổng hợp của nhiều lĩnh vực giáo dục, kiến thức, kỹ năng khác nhau. Đây là một hoạt động dạy học quan trọng đối với chương trình cấp tiểu học nói chung và môn Tự nhiên và Xã hội (TN&XH) nói riêng (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b). Mặc khác, theo Kolb, "Học tập là quá trình mà kiến thức được tạo ra thông qua việc chuyển đổi kinh nghiệm" (D. Kolb, 2014). Vì vậy, tổ chức HĐTN trong dạy học chính là quá trình giáo viên tổ chức các hoạt động học tập để tạo cơ hội cho học sinh tự tìm kiếm, khám phá kiến thức, rèn luyện kỹ năng để phát triển năng lực, đạt được mục tiêu học tập. Tuy nhiên, thực tế cho thấy vẫn còn nhiều giáo viên có quan niệm chưa đúng về tổ chức HĐTN trong dạy học các môn học ở tiểu học (Ngọ & Nguyệt, 2017).

Việc tổ chức HĐTN trong dạy học đã được quan tâm bởi nhiều nhà nghiên cứu về các vấn đề như: quy trình tổ chức HĐTN trong dạy học môn Khoa học (Ngân, 2020); phát triển năng lực khoa học tự nhiên cho học sinh theo phương thức trải nghiệm (Ánh Nguyệt và cộng sự, 2022); phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 11 qua HĐTN trong môn Ngữ văn (Ngọc & Nam, 2024)… Nhìn chung, đa số những nghiên cứu trên chỉ tập trung vào việc phát triển một số năng lực cho các môn học và cấp học khác. Một số bài viết có nghiên cứu về tổ chức HĐTN trong dạy học môn TN&XH ở cấp tiểu học, tuy

vậy các vấn đề lý luận vẫn chưa được làm rõ, chưa tạo nền tảng cho việc phát triển năng lực khoa học thông qua HĐTN của học sinh, đặc biệt trong môn TN&XH. Vì vậy, bài viết trình bày kết quả nghiên cứu về vấn đề phát triển năng lực khoa học cho học sinh thông qua HĐTN, từ đó đề xuất quy trình tổ chức HĐTN trong dạy học môn TN&XH.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý luận và phương pháp xin ý kiến chuyên gia được sử dụng nhằm khai thác, thu thập những thông tin khoa học về vấn đề nghiên cứu. Cụ thể, tác giả dựa trên tài liệu của Kolb (2014) và một số tài liệu khác để phân tích và tổng hợp các nội dung liên quan đến: trải nghiệm, chu trình học tập trải nghiệm, HĐTN, phát triển năng lực khoa học cho học sinh thông qua HĐTN, quy trình tổ chức HĐTN. Nghiên cứu cũng căn cứ vào Chương trình GDPT tổng thể 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a), Chương trình môn TN&XH (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b). Ngoài ra, tác giả cũng tiến hành xin ý kiến một số chuyên gia có kinh nghiệm và trình độ chuyên môn cao để thu thập những ý kiến đánh giá về quy trình tổ chức HĐTN trong dạy học môn TN&XH.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Các khái niệm cơ bản

- Trải nghiệm

Theo J. Dewey (2012), trải nghiệm là các hành động có tính thử nghiệm của cá nhân trong những tình huống nhất định, làm biến đổi cá nhân nhờ hành động đó. Như vậy, trải nghiệm là hành động mang tính cá nhân, có đặc trưng như:

+ Dựa vào kinh nghiệm đã có, liên tục được tái cấu trúc và bổ sung kinh nghiệm hiện tại và hướng tới tương lai; chuyển tri thức lý luận thành tri thức có nội dung thực tiễn.

+ Diễn ra trong tình huống xác định.

+ Sản phẩm của hành động trải nghiệm là sự thay đổi cá nhân.

+ Tính chủ thể.

Theo tác giả Đào Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Hằng (2018), trải nghiệm là quá trình tiếp xúc trực tiếp, chiêm nghiệm, quan sát, tương tác với môi trường, sự vật, hiện tượng một cách tích cực, chủ động của con người bằng các tri thức, kinh nghiệm... để tiếp nhận tri thức mới.

Như vậy, trải nghiệm được hiểu là cá nhân trải qua một hành động, một tình huống cụ thể, từ đó hành động và thu được kết quả kèm theo kinh nghiệm. Tuy nhiên, có thể thấy rằng cách hiểu như vậy có phần đúng nhưng chưa đầy đủ

về các bước của HĐTN xét theo chu trình học thông qua trải nghiệm của D. Kolb, nhất là khi vận dụng vào tổ chức HĐTN trong dạy học các môn học.

- Hoạt động trải nghiệm trong dạy học các môn học

Theo Trần Thị Gái & Phan Thị Thanh Hội (2017), HĐTN trong dạy học là nhiệm vụ học tập trong đó học sinh được độc lập thực hiện hoặc tham gia vào tất các khâu từ hình thành ý tưởng, thiết kế, lập kế hoạch, tổ chức thực hiện và đánh giá kết quả. Qua đó, học sinh vừa thu nhận kiến thức mới vừa hình thành và phát triển các kỹ năng và phẩm chất cá nhân cần thiết. Ở đây, giáo viên thực hiện vai trò tạo động lực cho học sinh.

Các HĐTN thường được tổ chức theo một chu trình gồm: trải nghiệm cụ thể, quan sát phản ánh, trừu tượng hóa khái niệm, thử nghiệm tích cực (Kolb, 1984). Ở giai đoạn bắt đầu, học sinh phải giải quyết vấn đề được đặt ra bằng kinh nghiệm của bản thân, đã được hình thành từ các môn học và cấp học trước đó. Kết thúc HĐTN, học sinh có khả năng vận dụng các kiến thức và kinh nghiệm đã được trang bị để ứng phó với thực tiễn đời sống và xã hội một cách linh hoạt, chủ động và sáng tạo. Như vậy những kiến thức và kinh nghiệm thu được sau khi HĐTN sẽ được chuyển hóa thành kiến thức và kinh nghiệm mới (Hoàng Phi Hải, 2021).

3.2. Chu trình học thông qua trải nghiệm của D. Kolb

Kolb đã phát triển lý thuyết hiện đại về học thông qua trải nghiệm, từ đó làm rõ mối quan hệ giữa học tập và kinh nghiệm (Kolb, 2014). Theo Kolb, HĐTN thông thường diễn ra theo chu trình: Trải nghiệm cụ thể; Quan sát phản ánh; Trừu tượng hóa khái niệm; Thử nghiệm tích cực. Việc học chỉ đạt hiệu quả khi người học tham gia cả 4 giai đoạn này (Kolb, 2014). Ngoài ra, Kolb cũng đề xuất các đặc điểm chính của quá trình học thông qua trải nghiệm, gồm: (1) Chú trọng đến quá trình chứ không phải kết quả; (2) HĐTN là một quá trình liên tục trên nền tảng kinh nghiệm; (3) HĐTN đòi hỏi việc giải quyết xung đột giữa mô hình lý thuyết với thực tiễn; (4) HĐTN là quá trình thích ứng toàn diện với thực tiễn; (5) HĐTN là sự kết nối giữa cá nhân với môi trường; (6) HĐTN là quá trình kiến tạo ra tri thức, là sự chuyển hóa giữa kiến thức xã hội và kiến thức cá nhân (Ngọ & Nguyệt, 2017).

3.3. Biểu hiện của năng lực khoa học trong môn Tự nhiên và Xã hội

Nội dung giáo dục môn TN&XH được tổ chức theo các chủ đề khác nhau, được tổ chức dạy học theo hướng tích cực hóa hoạt động của học sinh thông qua việc tổ chức HĐTN; tổ chức hoạt động tìm hiểu, điều tra, khám phá; hướng dẫn học sinh học tập cá nhân và làm việc nhóm; khuyến khích học sinh vận dụng

kiến thức, kỹ năng đã được trang bị vào thực tiễn (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b).

Các thành phần năng lực khoa học được hình thành và phát triển ở học sinh trong môn học này bao gồm: nhận thức khoa học, tìm hiểu môi trường TN&XH xung quanh, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được học. Biểu hiện của năng lực khoa học của học sinh được trình bày ở Bảng 1.

Bảng 1. *Biểu hiện của năng lực khoa học trong môn TN&XH*

Thành phần	**Biểu hiện**
Nhận thức khoa học	- Nêu, nhận biết được ở mức độ đơn giản một số sự vật, hiện tượng, mối quan hệ thường gặp như về mối quan hệ của học sinh với bạn bè, gia đình, nhà trường, cộng đồng… - Mô tả được một số sự vật, hiện tượng TN&XH xung quanh. - Trình bày được đặc điểm, vai trò của một số sự vật, hiện tượng thường gặp. - So sánh, lựa chọn, phân loại được các sự vật, hiện tượng đơn giản theo một số tiêu chí.
Tìm hiểu môi trường xung quanh	- Đặt được các câu hỏi đơn giản về một số sự vật, hiện tượng, mối quan hệ thường gặp trong môi trường xung quanh. - Quan sát, thực hành đơn giản để tìm hiểu được về sự vật, hiện tượng, mối quan hệ thường gặp trong môi trường xung quanh. - Nhận xét được những đặc điểm bên ngoài, so sánh các sự vật, hiện tượng xung quanh và sự thay đổi của chúng theo thời gian một cách đơn giản thông qua quan sát, thực hành.
Vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được học	- Giải thích được ở mức độ đơn giản một số sự vật, hiện tượng, mối quan hệ thường gặp trong môi trường xung quanh. - Phân tích được tình huống liên quan đến sức khoẻ, an toàn của bản thân, những người thân như gia đình, bạn bè… cũng như môi trường sống xung quanh. - Ứng xử phù hợp trong các tình huống nhất định ở mức độ đơn giản; trao đổi, chia sẻ với những người xung quanh cùng thực hiện; nhận xét về cách ứng xử trong mỗi tình huống.

3.4. Mối quan hệ của tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội với sự phát triển năng lực khoa học cho học sinh tiểu học

Trong dạy học các môn học nói chung và môn TN&XH nói riêng, HĐTN có vai trò rất quan trọng, giúp tăng cường tính chủ động, độc lập, tự tin của người học, đồng thời củng cố kiến thức mới được hình thành trong quá trình học. Khi được chủ động tìm tòi và khám phá tri thức khoa học, học sinh sẽ hứng thú và nuôi dưỡng, phát triển niềm say mê khám phá các tri thức khoa học mới mẻ và hấp dẫn. Ở đây, đối tượng học tập trong môn TN&XH là những sự vật, hiện tượng hết sức gần gũi. Do vậy học sinh có nhiều kinh nghiệm về nội dung bài học. Việc tổ chức HĐTN trong dạy học môn TN&XH sẽ giúp huy động kinh nghiệm, vốn sống đã có của học sinh vào giải quyết các nhiệm vụ học tập, góp phần hình thành, phát triển tình yêu con người, thiên nhiên; trí tưởng tượng khoa học, hứng thú tìm hiểu thế giới tự nhiên; ý thức bảo vệ sức khoẻ của bản thân, gia đình, cộng đồng; ý thức tiết kiệm và bảo vệ tài nguyên thiên nhiên; tinh thần trách nhiệm với môi trường sống. Khi thực hiện đầy đủ các bước theo chu trình HĐTN, thông qua các hoạt động học tập (thực hành, thảo luận, quan sát, so sánh, phân loại, thu thập thông tin…), học sinh sẽ được trang bị thêm các kiến thức khoa học và các năng lực nhận thức khoa học, năng lực tìm hiểu môi trường tự nhiên – xã hội một cách vững chắc. Đứng trước những tình huống cụ thể, được giả định trong quá trình học tập, học sinh sẽ nhận định, phân tích, từng bước đưa ra cách giải quyết vấn đề và rút ra các nhận xét về cách xử lý của những người xung quanh cũng như của bản thân. Đây chính là quá trình hiện thực hóa kiến thức (đã có - đã được trang bị) vào giải quyết vấn đề thực tiễn cuộc sống. Từ đó phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã được học, một năng lực thành phần quan trọng của năng lực khoa học.

3.5. Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội theo hướng phát triển năng lực khoa học

3.5.1. Quy trình tổ chức hoạt động trải nghiệm

Căn cứ vào các kết quả nghiên cứu bởi các nhà khoa học giáo dục, tác giả đề xuất quy trình thiết kế và tổ chức HĐTN trong dạy học môn TN&XH ở tiểu học nhằm phát triển năng lực khoa học cho học sinh cụ thể như sau (T. T. Gái & P. T. T. Hội, 2017; N. H. Tuyến, 2020; H. P. Hải, 2021; Đ. T. Ngân, 2020):

Bước 1: Lựa chọn nội dung: Đây là bước khá quan trọng, trong đó nội dung chương trình môn học cần được nghiên cứu kỹ để xác định mục tiêu, yêu cầu cần đạt của các chủ đề/mạch nội dung cụ thể, phân tích và đánh giá các điều kiện thực tiễn để tổ chức HĐTN. Từ đó, lựa chọn được các bài học/chủ đề phù

hợp, đảm bảo tính khả thi và hiệu quả phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh.

Bước 2: Thiết kế kế hoạch tổ chức HĐTN: Căn cứ vào mục tiêu, nội dung chủ đề/bài học, các nguồn lực hỗ trợ, kinh nghiệm thực tiễn và năng lực của học sinh để lựa chọn các phương pháp, hình thức tổ chức… phù hợp. Có thể tổ chức riêng rẽ các HĐTN hoặc tổ chức như một hoạt động học tập trong quá trình dạy - học. Sau khi đã thiết kế các hoạt động cơ bản, giáo viên xác định mục tiêu, phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả của HĐTN.

Bước 3: Tổ chức HĐTN môn học: Hoạt động mở đầu có thể được tổ chức nhằm giới thiệu tổng quan về các hoạt động để định hướng học sinh. Trong quá trình tổ chức, cần sử dụng đa dạng các phương pháp, hình thức tổ chức tích cực nhằm tổ chức, triển khai chuỗi HĐTN theo chu trình trải nghiệm đạt hiệu quả. Khi học sinh thực hiện hoạt động, giáo viên cần quan sát để hỗ trợ khi cần thiết. Cuối mỗi hoạt động, giáo viên cần đưa ra có nhận xét, chốt lại các nội dung cốt lõi.

Bước 4: Đánh giá HĐTN: Việc kiểm tra, đánh giá được thực hiện xuyên suốt quá trình tổ chức hoạt động. Các bộ công cụ đánh giá cần được xây dựng cụ thể cho từng hoạt động và cho các loại hình đánh giá khác nhau như: Giáo viên đánh giá học sinh, học sinh tự đánh giá… Sự sáng tạo trong hình thức đánh giá sẽ kích thích sự tham gia hoạt động của học sinh. Các hình thức đánh giá cần được thay đổi, tạo hứng thú nhưng vẫn phải đảm bảo mục tiêu đánh giá. Ngoài ra, cần đảm bảo rõ ràng và công bằng trong quá trình đánh giá. Các ý kiến phản hồi của học sinh cần được lắng nghe và lưu ý bởi giáo viên, từ đó sử dụng phân tích để đánh giá hiệu quả HĐTN và rút kinh nghiệm cho các HĐTN tiếp theo.

3.5.2. Ví dụ minh hoạ: Kế hoạch tổ chức hoạt động trải nghiệm môn Tự nhiên và Xã hội - Lớp 2

Tên chủ đề: **Hoạt động mua bán hàng hóa** (2 tiết). Đồ dùng dạy học bao gồm: Một số hàng hoá rau củ, trái cây, thịt cá, đồ gia dụng; Phiếu học tập, phiếu đánh giá; Các dụng cụ học tập cần thiết (bút, bút màu, keo dán, kéo, bìa caton). Các hình thức tổ chức gồm: cá nhân, nhóm, lớp và các hoạt động trò chơi, thảo luận nhóm, thực hành, hỏi đáp. Yêu cầu cần đạt của chủ đề được thể hiện ở Bảng 2.

Bảng 2. *Yêu cầu cần đạt của chủ đề* ***Hoạt động mua bán hàng hóa***

Thành phần	Yêu cầu cần đạt
Năng lực nhận thức khoa học	- Kể được tên một số hàng hóa cần thiết cho cuộc sống hằng ngày;

	- So sánh, lựa chọn, phân loại được một số hàng hoá cần thiết cho cuộc sống hằng ngày theo một số tiêu chí.
Năng lực tìm hiểu môi trường xung quanh	- Đặt được các câu hỏi đơn giản về một số hàng hóa cần thiết cho cuộc sống hằng ngày. - Quan sát, thực hành đơn giản cách mua, bán hàng hoá.
Năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng	- Thực hiện được việc mua bán hàng hoá theo yêu cầu. - Giải thích được lý do vì sao phải lựa chọn hàng hóa trước khi mua.
Năng lực giao tiếp và hợp tác	Thảo luận để thực hiện phân loại, trưng bày, lựa chọn hàng hóa.
Phẩm chất	Trách nhiệm: Sử dụng tiền hợp lý, mua hàng hóa phù hợp với giá cả, không lãng phí.

Các bước tổ chức HĐTN cho chủ đề **Hoạt động mua bán hàng hóa** được thực hiện như sau:

(1) Hoạt động Mở đầu: Nhằm tạo hứng thú, tâm lý vui vẻ, từ đó dẫn dắt học sinh vào chủ đề của HĐTN. Trước tiên, giáo viên giới thiệu trò chơi *"Bà ba đi chợ",* đồng thời phổ biến luật chơi như sau: Cả lớp sẽ đi nối tiếp nhau thành vòng tròn lớn xung quanh giáo viên. Khi giáo viên hô "Bà ba đi chợ", cả lớp sẽ hô "Mua gì? mua gì?". Khi giáo viên nêu một món đồ, học sinh dùng tay để biểu thị món đồ đó và thực hiện hành động theo yêu cầu của giáo viên. Sau khi kết thúc trò chơi Mở đầu, giáo viên sẽ nhận xét, tuyên dương và dẫn dắt học sinh vào HĐTN.

(2) Hoạt động 1 (Bước 1: Kinh nghiệm cụ thể): *Quan sát video Cảnh mua bán hàng hóa.* Hoạt động này nhằm giúp học sinh kể tên được một số hàng hóa thiết yếu, thường gặp trong cuộc sống hàng ngày. Trước khi quan sát video cảnh mua bán hàng hóa ở siêu thị/chợ, giáo viên sẽ đưa ra các câu hỏi để định hướng quan sát cho học sinh như: Kể tên và giá tiền các loại hàng hóa được mua bán trong video; Kể tên các loại hàng hóa có giá trị tương đương nhau. Trong hoạt động này, học sinh cần được tạo điều kiện chia sẻ các ý kiến cá nhân về nội dung các câu hỏi, giáo viên sẽ ghi nhận, nhận xét về các ý kiến chia sẻ, không nhận xét đúng sai.

(3) Hoạt động 3 (Bước 2: Quan sát, phản ánh): *Thảo luận nhóm cách mua bán hàng hóa.* Mục tiêu của hoạt động này là giúp học sinh phân loại và nhận biết được giá trị các nhóm hàng hóa cần thiết cho cuộc sống hàng ngày. Hoạt động này yêu cầu học sinh thảo luận theo nhóm, kèm theo phiếu học tập được

phát cho mỗi nhóm. Nhiệm vụ thảo luận được nêu ra gồm: Thực hiện phân loại các nhóm hàng hóa đã quan sát được trong video trên (Thực phẩm; đồ uống, đồ dùng học tập, đồ gia dụng…); Kể thêm một số hàng hóa cần thiết khác và vai trò của chúng trong gia đình; Nêu lại cách mua và bán hàng hóa ở siêu thị. Học sinh sẽ tham gia thảo luận nhóm, thống nhất ý kiến trong từng nhóm.

(4) Hoạt động 3 (Bước 3: Trừu tượng hóa khái niệm): *Cùng chia sẻ cách mua bán hàng hoá*. Hoạt động này nhằm giúp học sinh: Nêu được một số hàng hóa cần thiết và vai trò một số hàng hóa cần thiết trong gia đình; Trình bày được cách mua bán hàng hóa ở chợ; Giải thích được lý do cần lựa chọn hàng hóa trước khi mua. Để đạt được mục tiêu đó, từng đại diện nhóm sẽ trình bày nội dung thảo luận của nhóm. Các bài trình bày sẽ được tổ chức nhận xét, góp ý, bổ sung bởi các nhóm còn lại. Giáo viên quan sát và đưa ra các nhận xét cần thiết để bổ sung kiến thức, củng cố kiến thức và kỹ năng cần thiết cho học sinh.

Trong hoạt động này, giáo viên có thể tổ chức trò chơi Hỏi nhanh - đáp gọn: Kể tên các hàng hóa cần thiết trong gia đình em. Nếu thiếu các hàng hóa đó, cuộc sống của em và gia đình sẽ bị ảnh hưởng như thế nào? Làm thế nào để mua một số loại hàng hóa cần thiết ở chợ truyền thống? Vì sao cần lựa chọn hàng hóa trước khi mua?...

(5) Hoạt động 4 (Bước 4: Thử nghiệm tích cực): *Cuộc thi "Đi chợ giúp mẹ"*. Mục tiêu của hoạt động này là hình thành và phát triển khả năng thực hiện được việc mua bán hàng hóa theo yêu cầu ở học sinh thông qua cuộc thi *"Đi chợ giúp mẹ"*. Các nhóm học sinh được giao nhiệm vụ chuẩn bị các sản phẩm mô hình hàng hóa trước khi lên lớp. Các nhóm sẽ được lần lượt giới thiệu về sản phẩm của nhóm, gồm các thông tin như tên, số lượng, giá tiền dự kiến của sản phẩm. Học sinh được yêu cầu thảo luận theo nhóm, mỗi nhóm tự đặt tên gian hàng của nhóm mình và thống nhất ý tưởng trang trí gian hàng. Tiếp theo, sau khi hoàn thành trang trí gian hàng của các nhóm, giáo viên sẽ phát cho mỗi nhóm một số tờ tiền, mỗi tờ mua được 1 hàng hóa. Giáo viên phát mỗi nhóm 1 phiếu ghi tên các hàng hóa cần mua.

Giáo viên phổ biến luật cuộc thi: Mỗi nhóm cử ra 2 thành viên đóng vai bố và mẹ, các thành viên còn lại là con. Bố mẹ thực hiện đọc tên các hàng hóa trong phiếu hàng hóa đã phát để con đi chợ thay mình mua và sau đó kiểm tra các hàng hóa mà các người con đi mua. Nhóm nào hoàn thành nhanh và mua được đúng và chất lượng hàng hoá nhất thì nhóm đó sẽ giành chiến thắng.

(6) Hoạt động Tổng kết: Nhằm giúp học sinh tự mình rút ra các bài học kinh nghiệm cho bản thân về việc mua bán hàng hóa. Thông qua ý kiến của một

số học sinh về các nội dung hoạt động đã được tham gia trải nghiệm, các bài học kinh nghiệm về mua bán hàng hóa mà bản thân đã thu nhận được sau các hoạt động, các học sinh còn lại sẽ đưa ra các nhận xét, bổ sung. Cuối cùng, giáo viên là người nhận xét, tổng hợp các nội dung chính của HĐTN, hệ thống lại các nội dung kiến thức, kỹ năng cần thiết cho học sinh.

4. Kết luận

Việc vận dụng chu trình học thông qua trải nghiệm của D. Kolb trong tổ chức HĐTN môn TN&XH ở tiểu học sẽ tạo cơ hội phát triển năng lực khoa học cho học sinh. Quá trình tổ chức HĐTN có thể linh hoạt nhưng cần đảm bảo đầy đủ các yếu tố của học tập trải nghiệm. Đồng thời, trong các bước tổ chức trải nghiệm, giáo viên sẽ tham gia với vai trò là người hướng dẫn, thúc đẩy quá trình học tập; học sinh cần được tự trải nghiệm; từ đó, đúc kết nên kinh nghiệm mới và phát triển năng lực nói chung và năng lực khoa học nói riêng cho bản thân.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), "Chương trình giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể", Ban hành kèm theo *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), "Chương trình môn Tự nhiên và Xã hội", Ban hành kèm theo *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018.*
3. J. Dewey (2012), *Kinh nghiệm và Giáo dục* (người dịch Phạm Anh Tuấn), Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.
4. T. T. Gái, P. T. T. Hội (2017), "Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học Sinh học ở trường phổ thông", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, 144, tr. 59-64.
5. H. P. Hải (2021), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh trung học cơ sở qua môn Giáo dục công dân*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
6. D. A. Kolb (2014), "Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development (2nd Edition)", *Pearson FT Press*.
7. N. T. A. Mai (2022), *Phát triển năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học ở các trường Đại học khu vực Tây Nguyên*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

8. Đ. T. N. Minh, N. T. Hằng (2018), "Học tập trải nghiệm - lý thuyết và vận dụng vào thiết kế, tổ chức hoạt động trải nghiệm trong môn học ở trường phổ thông", *Tạp chí Giáo dục*, *433*, tr. 36-40.
9. Đ. T. Ngân (2020), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Khoa học cho học sinh tiểu học theo định hướng phát triển năng lực học sinh*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm Kĩ thuật - TP. Hồ Chí Minh.
10. P. T. Ngọ, L. M. Nguyệt (2017), "Kinh nghiệm và học trải nghiệm trong dạy học", *Tạp chí Khoa học giáo dục*, *số 146*.
11. Đ. K. Ngọc, N. T. H. Nam (2024), "Phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh lớp 11 qua hoạt động trải nghiệm trong môn Ngữ văn", *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ*, *60(1C).*
12. Đ. T. A. Nguyệt và cộng sự (2022), "Phát triển năng lực khoa học tự nhiên cho học sinh trong dạy học chủ đề "Thực vật và Động vật" (môn Khoa học 4) theo phương thức trải nghiệm", *Tạp chí Khoa học,* Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, số 12.
13. N. H. Tuyến (2020), *Tổ chức hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán ở trường trung học cơ sở*, Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Thái Nguyên.

THỰC TRẠNG VÀ GIẢI PHÁP THỰC HIỆN GIÁO DỤC TIỂU HỌC LÀ GIÁO DỤC BẮT BUỘC Ở VIỆT NAM

Thái Văn Tài, Nguyễn Đức Mạnh

Vụ Giáo dục Tiểu học, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội

TÓM TẮT

Bài viết này đề cập đến cơ sở pháp lý thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học, giáo dục bắt buộc và trình bày tổng quan về thực trạng, điều kiện đảm bảo thực hiện giáo dục bắt buộc, tạo cơ sở thực hiện giáo dục bắt buộc ở Việt Nam. Trên cơ sở đó, đề xuất một số định hướng xây dựng các chính sách, cách thức tổ chức thực hiện để mọi công dân trong độ tuổi quy định bắt buộc phải học tập và đạt được trình độ học vấn tối thiểu theo quy định của pháp luật và được Nhà nước bảo đảm điều kiện để thực hiện.

Từ khóa: *giáo dục tiểu học; phổ cập giáo dục tiểu học; giáo dục bắt buộc*

1. Đặt vấn đề

Ngày 12/8/1991, Luật Phổ cập Giáo dục Tiểu học (GDTH) được thông qua, là bộ luật đầu tiên trong lĩnh vực giáo dục của Việt Nam, khẳng định cam kết của Chính phủ về một nền GDTH cưỡng bách và miễn phí cho tất cả trẻ em. Trong đó xác định rõ phổ cập GDTH là mục tiêu xuyên suốt của cấp tiểu học. Sau 10 năm triển khai thực hiện, đến tháng 6/2000, cả nước đã đạt chuẩn phổ cập GDTH - chống mù chữ. Đây là một thành tựu to lớn mà Đảng, Nhà nước và nhân dân Việt Nam đã kiên trì, nỗ lực phấn đấu, vượt qua bao gian nan, thử thách để đạt được.

Ngày 23/6/1999, Quyết định số 28/1999/QĐ-BGD&ĐT được ban hành, quy định kiểm tra, đánh giá và công nhận phổ cập GDTH đúng độ tuổi, trong đó quy định một đơn vị cấp xã đạt chuẩn phổ cập GDTH đúng độ tuổi phải có ít nhất 95% số trẻ em 6 tuổi được huy động vào học lớp 1; 80% số trẻ em 11 tuổi tốt nghiệp tiểu học; số còn lại đang học ở các lớp tiểu học. Một đơn vị cấp huyện, cấp tỉnh đạt chuẩn nếu có ít nhất 90% số đơn vị cấp xã đạt chuẩn. Phổ cập GDTH đúng độ tuổi là mức độ cao hơn, nhằm mục đích củng cố vững chắc phổ cập và nâng cao chất lượng GDTH. Quyết định số 28/1999/QĐ-BGD&ĐT được thay thế bởi Thông tư số 36/2009/TT-BGDĐT ngày 04/12/2009 về quy định kiểm tra, công nhận phổ cập GDTH, phổ cập GDTH đúng độ tuổi. Thời điểm tháng 12/2010, có 57/63 tỉnh, thành phố được kiểm tra và công nhân đạt chuẩn phổ cập

GDTH đúng độ tuổi. Ngày 05/12/2011, Chỉ thị số 10-CT/TW của Bộ Chính trị khóa XI được ban hành về việc phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ 5 tuổi, củng cố kết quả phổ cập GDTH và trung học cơ sở (THCS), tăng cường phân luồng học sinh sau THCS và xóa mù chữ cho người lớn.

Tiếp tục hiện thực hoá quan điểm của Đảng và Nhà nước về việc "Giáo dục là quốc sách hàng đầu", Quốc hội đã thông qua Hiến pháp năm 2013, trong đó có nêu *"bảo đảm GDTH là bắt buộc"*. Ban Chấp hành Trung ương (khóa XI) đã ban hành Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, trong đó đã nêu định hướng sau năm 2020 thực hiện giáo dục bắt buộc cấp THCS. Thực hiện Chỉ thị 10-CT/TW và Nghị quyết số 29-NQ/TW, Chính phủ đã ban hành Nghị định số 20/2014/NĐ-CP về thực hiện chính sách phổ cập giáo dục, xóa mù chữ trên địa bàn cả nước nhằm tiếp tục đẩy mạnh công tác phổ cập giáo dục, xóa mù chữ. Trong đó quy định rõ về điều kiện bảo đảm, trách nhiệm của các cơ quan; tiêu chuẩn, thẩm quyền và hồ sơ công nhận đạt chuẩn phổ cập giáo dục mầm non cho trẻ em 5 tuổi, phổ cập GDTH, phổ cập giáo dục THCS và xóa mù chữ. Thực hiện Nghị định của Chính phủ, Thông tư số 07/2016/TT-BGDĐT được ban hành ngày 22/3/2016 quy định nội dung, thủ tục, quy trình kiểm tra công nhận đạt chuẩn phổ cập giáo dục, xóa mù chữ và các tỉnh đều thành lập Ban Chỉ đạo phổ cập giáo dục, xóa mù chữ ở cả 3 cấp (tỉnh, huyện, xã).

Nhiều năm qua Đảng, Nhà nước đặc biệt quan tâm ưu tiên cho công tác giáo dục và đào tạo, trong đó ban hành nhiều chính sách như: Chính sách ưu đãi đối với cán bộ quản lý và nhà giáo công tác ở vùng dân tộc (Nghị định số 61/2006/NĐ-CP ngày 20/6/2006 của Chính phủ); Chính sách ưu đãi đối với học sinh dân tộc thiểu số (Quyết định số 152/2007/QĐ-TTg ngày 14/9/2007 của Thủ tướng Chính phủ); Chính sách miễn, giảm học phí, hỗ trợ chi phí học tập và cơ chế thu, sử dụng học phí đối với cơ sở giáo dục thuộc hệ thống giáo dục quốc dân từ năm học 2010 - 2011 đến năm học 2014 - 2015 (Nghị định số 74/2013/NĐ-CP ngày 15/7/2013 sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 49/2010/NĐ-CP ngày 14/5/2010 của Chính phủ); Chính sách đối với Nhà giáo, cán bộ quản lý giáo dục công tác ở trường chuyên biệt, ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn (Nghị định số 19/2013/NĐ-CP ngày 23/02/2013 sửa đổi, bổ sung một số điều Nghị định số 61/2006/NĐ-CP ngày 20/6/2006 của Chính phủ); Chính sách hỗ trợ học sinh và trường phổ thông ở xã, thôn đặc biệt khó khăn (Nghị định số 116/2016/NĐ-CP, ngày 18/07/2016 của Chính phủ)…

Ngoài ra, ngành Giáo dục đã thực hiện các Chương trình mục tiêu Quốc gia giáo dục và đào tạo như: Dự án Hỗ trợ giáo dục miền núi, vùng dân tộc thiểu số và vùng có nhiều khó khăn; Dự án giáo dục tiểu học cho trẻ em có hoàn cảnh khó khăn... Trang thiết bị giáo dục được ưu tiên đầu tư, như trang thiết bị phục vụ giảng dạy và học tập, cấp sách giáo khoa, hỗ trợ học phẩm tối thiểu cho học sinh nghèo, học sinh có hoàn cảnh khó khăn. Các chủ trương, chính sách, chương trình, dự án đó đã góp phần động viên đội ngũ nhà giáo yên tâm công tác, cống hiến; tạo điều kiện cho học sinh đến trường, nâng cao chất lượng học tập.

Trên cơ sở sự phát triển kinh tế, xã hội của đất nước, các chính sách đã dần phủ khắp các đối tượng người học và các điều kiện đã dần được đảm bảo, Quốc hội đã thông qua Luật Giáo dục 2019, trong đó "giáo dục bắt buộc" được quy định tại các điều, khoản sau:

- Điều 5: *"Giáo dục bắt buộc là giáo dục mà mọi công dân trong độ tuổi quy định bắt buộc phải học tập để đạt được trình độ học vấn tối thiểu theo quy định của pháp luật và được Nhà nước bảo đảm điều kiện để thực hiện";*

- Điều 14: *"GDTH là giáo dục bắt buộc".*

- Điều 99*: "Học sinh tiểu học trong cơ sở giáo dục công lập không phải đóng học phí; ở địa bàn không đủ trường công lập, học sinh tiểu học trong cơ sở giáo dục tư thục được Nhà nước hỗ trợ tiền đóng học phí, mức hỗ trợ do Hội đồng nhân dân cấp tỉnh quyết định".*

Từ những quy định trên, có thể hiểu: *"GDTH là giáo dục mà mọi công dân trong độ tuổi quy định bắt buộc phải học tập để đạt được trình độ học vấn tối thiểu theo quy định của pháp luật và được Nhà nước bảo đảm điều kiện để thực hiện"*. Như vậy, theo các quy định tại Luật trẻ em và các văn bản pháp quy liên quan, một số nội dung được quy định tại Luật Giáo dục 2019 được hiểu như sau:

- *GDTH* là giai đoạn giáo dục đầu tiên của giáo dục cơ bản và được thực hiện trong 05 năm học, từ lớp một đến hết lớp năm. Độ tuổi tiểu học từ 6 - 14 tuổi.

- *Công dân* là cá nhân có năng lực pháp lý và năng lực hành vi, có các quyền và nghĩa vụ theo các quy định pháp luật của một quốc gia. Căn cứ pháp lý để xác định công dân của một quốc gia là quốc tịch của người đó.

- *Trình độ học vấn tối thiểu đối với GDTH* của cá nhân học tập trong cơ sở giáo dục phổ thông (GDPT) là hoàn thành chương trình GDPT cấp tiểu học.

- *Điều kiện để thực hiện GDTH* được hiểu là điều kiện cơ bản nhất để tổ chức dạy học giúp cá nhân hoàn thành được chương trình GDPT cấp tiểu học, chẳng hạn như: trường, lớp, sách giáo khoa, thiết bị dạy học, giáo viên, hỗ trợ về kinh phí…

2. Thực trạng thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học và giáo dục bắt buộc

2.1. Thực trạng và kết quả thực hiện phổ cập giáo dục tiểu học

2.1.1. Công tác chỉ đạo và thực hiện nhiệm vụ ưu tiên giai đoạn hiện nay

Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 07/2016/TT-BGDĐT ngày 22/3/2016 quy định nội dung, thủ tục, quy trình kiểm tra công nhận đạt chuẩn phổ cập giáo dục, xóa mù chữ thay thế các văn bản trước đây; Thông tư số 35/2017/TT-BGDĐT ngày 28/12/2017 quy định về quản lý, vận hành và sử dụng hệ thống thông tin quản lý phổ cập giáo dục, xoá mù chữ và hệ thống văn bản về nâng cao chất lượng dạy và học, xây dựng đội ngũ giáo viên, biên chế giáo viên và đội ngũ quản lý, cơ sở vật chất, chương trình kiên cố hóa trường, lớp học và nhà công vụ giáo viên, xây dựng trường chuẩn quốc gia, trường học thân thiện học sinh tích cực... Triển khai các dự án về giáo dục, chủ yếu tập trung cho các vùng khó khăn, góp phần quan trọng xây dựng cơ sở vật chất trường, lớp theo hướng kiên cố, chuẩn hoá, hiện đại hoá; đào tạo, bồi dưỡng giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục tiểu học; hỗ trợ cho các đối tượng phổ cập có hoàn cảnh khó khăn.

Bộ Giáo dục và Đào tạo thường xuyên tổ chức Hội nghị về công tác phổ cập GDTH giúp các địa phương làm tốt công tác duy trì và công nhận kết quả phổ cập GDTH; hỗ trợ kỹ thuật, tập huấn cho cán bộ quản lý và giáo viên về công tác phổ cập GDTH, về dạy học theo chuẩn kiến thức, kỹ năng và theo yêu cầu cần đạt đối với Chương trình GDPT 2018, đổi mới phương pháp dạy học, hình thức tổ chức và phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học sinh nhằm nâng cao chất lượng GDTH cho các vùng khó khăn. Chỉ đạo thực hiện các giải pháp bồi dưỡng nâng cao trình độ đào tạo, năng lực đội ngũ giáo viên về chuẩn nghề nghiệp và khả năng tự bồi dưỡng của đội ngũ giáo viên các tỉnh miền núi; chỉ đạo các đơn vị cấp tỉnh xây dựng quy hoạch mạng lưới trường, lớp, quy hoạch nguồn nhân lực giáo dục tại địa phương.

2.1.2. Về kiểm tra công nhận đạt chuẩn cho các đơn vị cấp xã đến tỉnh

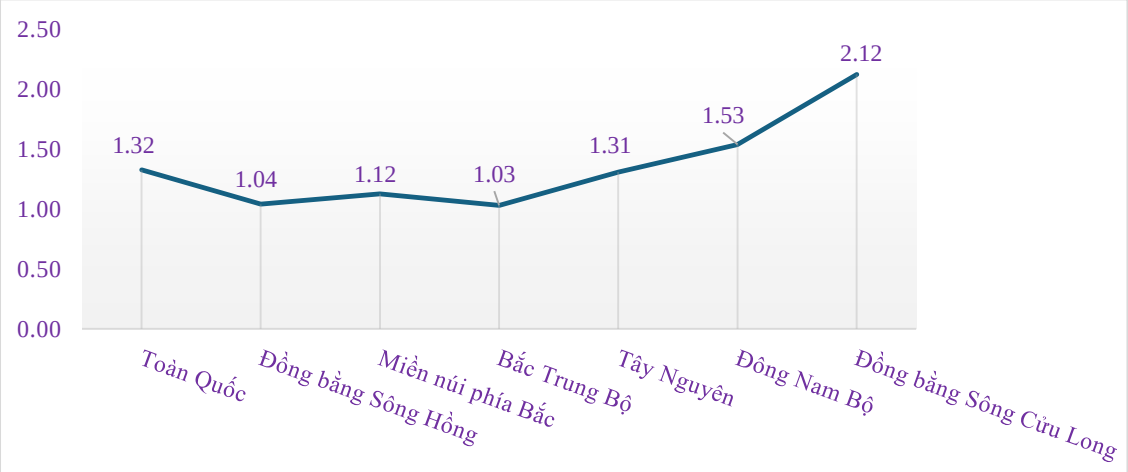
Thực hiện Nghị định số 20/2014/NĐ-CP, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã chỉ đạo, tổ chức kiểm tra, đánh giá kết quả phổ cập GDTH theo quy trình 4 bước: xã, huyện, tỉnh, quốc gia. Tổ chức kiểm tra công nhận các đơn vị cấp tỉnh đạt chuẩn phổ cập GDTH theo các mức độ qua việc kiểm tra đánh giá kết quả của địa phương (3 cấp: xã, huyện, tỉnh); qua việc kiểm tra, hỗ trợ kĩ thuật; kiểm tra hồ sơ thực hiện; kiểm tra số liệu trên hệ thống thông tin quản lý và hồ sơ công nhận đạt chuẩn; tổ chức các Đoàn kiểm tra, công nhận nâng chuẩn mức độ 3 cho các tỉnh. Đến nay, toàn quốc có 63/63 đơn vị cấp tỉnh đạt mức độ 2; 35/63 (đạt tỷ lệ 56%, tăng 8%

so với năm 2023) đơn vị cấp tỉnh đạt chuẩn phổ cập GDTH mức độ 3. Số đơn vị cấp xã đạt chuẩn phổ cập GDTH mức độ 1 là 100%; đạt chuẩn phổ cập GDTH mức độ 2 là 97,08%; đạt chuẩn phổ cập GDTH mức độ 3 là 91,18%.

2.1.3. Về mạng lưới trường, lớp

Bước đầu mạng lưới trường, lớp được quy hoạch phù hợp hơn cho việc trẻ em đến trường, trình độ chuẩn đào tạo và nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên dần được nâng cao, cơ sở vật chất ngày càng được hoàn thiện và tăng cường góp phần nâng cao chất lượng GDTH. Năm học 2023-2024 toàn quốc có 14.545 cơ sở giáo dục thực hiện Chương trình GDPT cấp tiểu học (giảm 123 cơ sở giáo dục so với năm học 2022-2023) với 15.268 điểm trường (giảm so với 249 điểm trường so với năm học 2022-2023); tỷ lệ bình quân 1,37 cơ sở giáo dục tiểu học/đơn vị hành chính cấp xã, tỷ lệ điểm trường/cơ sở giáo dục tiểu học là 1,05, trong đó nhiều cơ sở GDTH có từ 3-5 điểm trường (chủ yếu ở các vùng, khu vực miền núi).

Trong thời gian qua, các địa phương đã tích cực thực hiện sắp xếp lại mạng lưới, quy mô trường, lớp một cách phù hợp để tạo thuận lợi cho người dân, đảm bảo quyền lợi học tập của học sinh; chú trọng duy trì, mở rộng số lượng lớp học và bổ sung phòng học kiên cố, bán kiên cố và giảm số phòng học tạm/mượn đáp ứng các yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục hiện hành, nhu cầu phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, sẵn sàng thực hiện Chương trình GDPT 2018 ở cấp tiểu học. Trung bình toàn quốc tỷ lệ phòng học/lớp là 1,32, trong đó phòng học kiên cố đạt 71%; phòng học bán kiên cố đạt 25%; phòng học tạm, mượn chiếm 0,9%; số phòng học đang học nhờ, mượn là 11.931 phòng; về cơ bản giữ ổn định so với năm học trước, cụ thể ở Hình 1.



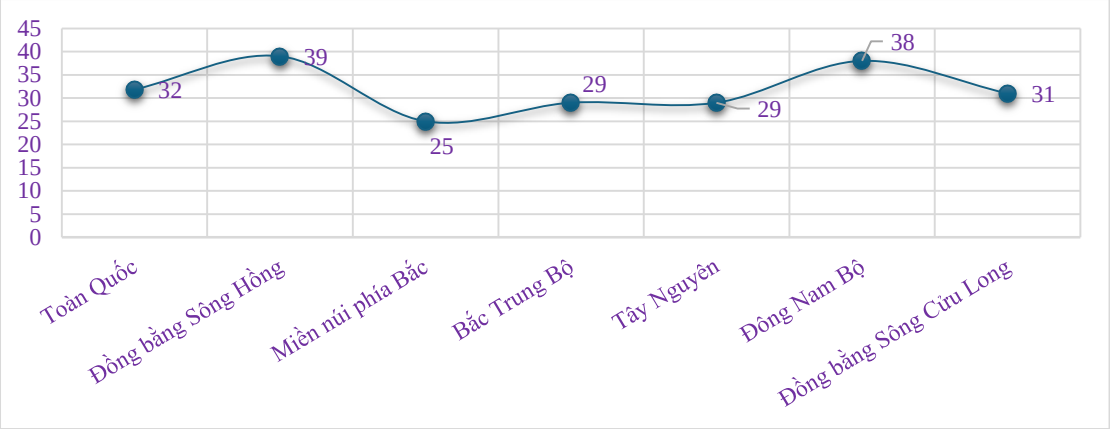
Hình 1. *Tỷ lệ phòng học/lớp ở cấp tiểu học năm học 2023-2024 (nguồn: Hệ thống cơ sở dữ liệu toàn ngành)*

Tuy nhiên, sau khi sắp xếp, sáp nhập, quy hoạch, tại một số địa bàn dân cư phân tán, giao thông bị chia cắt, ảnh hưởng đến việc đi học của học sinh, một số trường gặp khó khăn do việc giải quyết chế độ, chính sách cho cán bộ quản lý, đội ngũ nhân viên văn phòng, kế toán... dôi dư sau sáp nhập, chưa có giải pháp khắc phục hiệu quả.

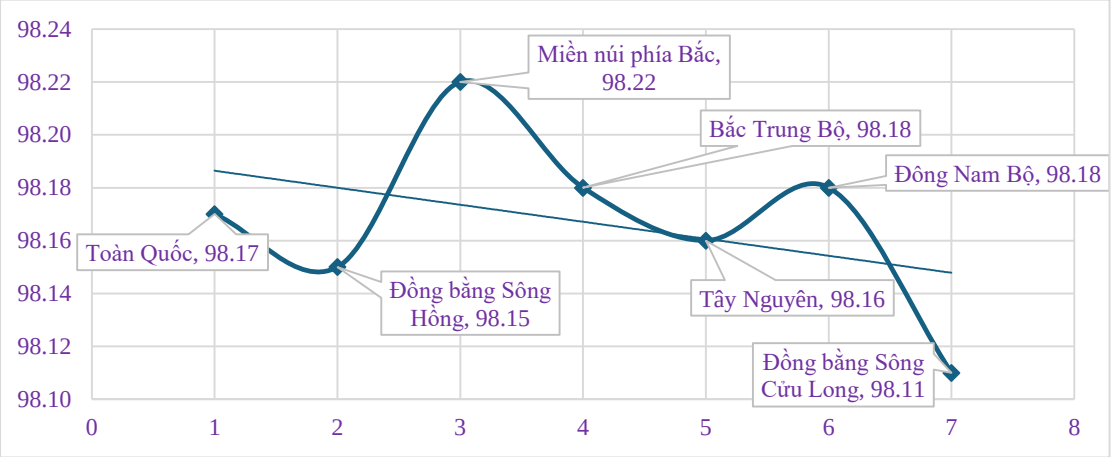
2.1.4. Về học sinh và tỉ lệ huy động nhập học

Năm học vừa qua, toàn quốc có tổng số học sinh tiểu học là 8.919.198 (giảm 313.518 học sinh so với năm học trước); tổng số lớp là 281.611 (giảm 5.804 lớp so với năm học trước); tỷ lệ trung bình học sinh/lớp là 32, ổn định so với năm học trước. Các địa phương đã làm tốt công tác điều tra phổ cập, dự báo được tình hình tăng/giảm học sinh tại các địa bàn, vì thế số học sinh tăng nhưng các địa phương đã đáp ứng được các điều kiện về cơ sở vật chất và giáo viên để thực hiện tổ chức dạy học đúng quy định của chương trình, đảm bảo số lượng học sinh/lớp theo đúng quy định tại Điều lệ trường tiểu học. Tuy nhiên, một số địa phương, khu đô thị và các thành phố lớn do áp lực tăng dân số cơ học quá nhanh dẫn đến sĩ số học sinh/lớp vượt tỉ lệ quy định như: Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, Hải Phòng, Bình Dương… và một số thành phố, trung tâm của các tỉnh (Hình 2).

Các địa phương đã làm tốt công tác huy động học sinh nhập học đúng độ tuổi. Đầu năm học 2023-2024, tỷ lệ này đạt 1.703.686/1.708.813 (đạt 99,7%). Việc thực hiện đánh giá học sinh dần đi vào thực chất, không vì thành tích và xem việc nâng cao chất lượng giáo dục học sinh là nhiệm vụ ưu tiên hàng đầu. Đến hết năm học 2023-2024, tỷ lệ học sinh hoàn thành chương trình tiểu học chiếm 98,17%, phản ánh thực chất chất lượng giáo dục nói chung trên bình diện toàn quốc (Hình 3). Các cấp ủy Đảng, Chính quyền địa phương đã phối hợp, chỉ đạo từng cơ sở giáo dục, cán bộ, giáo viên bám sát địa bàn, nắm chắc tình hình, hoàn cảnh mỗi gia đình, tâm sinh lý mỗi học sinh để tham mưu, thực hiện các giải pháp nhằm đưa các em ngoài nhà trường quay trở lại lớp và giảm thiểu tình trạng học sinh bỏ học sau hè. Năm học vừa qua, số lượng học sinh tiểu học bỏ học chiếm tỷ lệ 0,03%.



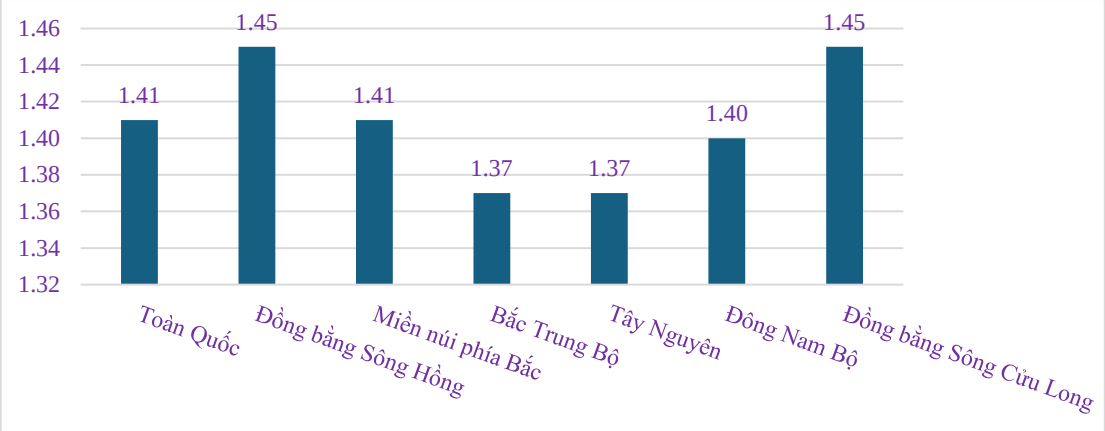
Hình 2. *Tỷ lệ học sinh/lớp năm học 2023-2024 (nguồn: hệ thống cơ sở dữ liệu toàn ngành)*



Hình 3. *Tỷ lệ học sinh hoàn thành chương trình lớp học năm học 2023-2024 (nguồn: hệ thống cơ sở dữ liệu toàn ngành)*

2.1.5. Về đội ngũ giáo viên tiểu học

Năm học 2023-2024, toàn quốc có 485.200 cán bộ quản lý, giáo viên và nhân viên trong các trường tiểu học, trong đó có 393.096 giáo viên (giảm 755 giáo viên so với năm học 2022-2023), tỷ lệ trung bình giáo viên/lớp ở cấp tiểu học là 1,41. Nhìn chung, đội ngũ giáo viên tiểu học cơ bản đủ để thực hiện dạy học 2 buổi/ngày (Hình 4). Các địa phương cần tăng cường tuyển mới giáo viên, chú trọng đến giáo viên các môn học mới ở cấp tiểu học khi thực hiện chương trình mới như Tiếng Anh, Tin học.



Hình 4. *Tỷ lệ giáo viên/lớp năm học 2023-2024 (nguồn: Hệ thống cơ sở dữ liệu toàn ngành)*

2.1.6. Về xây dựng trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia

Đến nay, tỷ lệ trung bình trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia trên toàn quốc đạt 62,4% (tăng gần 0,4% so với cùng thời điểm năm trước), trong đó cả nước có 2.311 trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia mức độ 2 đạt tỷ lệ 15,8% 14,2% (tăng 1,6% so với cùng thời điểm năm trước). Tuy nhiên, việc duy trì, nâng cao chất lượng phổ cập GDTH và xây dựng trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia chưa thật sự đồng đều giữa các tỉnh, thành phố. Do những điều kiện đặc thù về kinh tế - xã hội giữa các khu vực, vùng miền khác nhau nên công tác này ở các địa phương cũng có những thuận lợi, khó khăn khác nhau. Ở các thành phố lớn có thể thuận lợi về công tác phổ cập GDTH nhưng lại rất khó khăn về tiêu chuẩn cơ sở vật chất (khuôn viên, diện tích) trong việc xây dựng trường tiểu học đạt chuẩn quốc gia và ở các tỉnh miền núi, vùng nhiều đồng bào dân tộc thiểu số thì ngược lại, công tác phổ cập GDTH sẽ có nhiều bất cập. Từ thực tế trên, các địa phương cần có những giải pháp thiết thực, hiệu quả để phát huy những thế mạnh và khắc phục những khó khăn, bất cập. Trong đó việc tham mưu của ngành giáo dục về công tác quy hoạch cơ sở mạng lưới trường lớp ở các địa phương có vai trò rất quan trọng.

2.1.7. Về đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp dạy học nhằm nâng cao chất lượng phổ cập giáo dục tiểu học

GDTH tiếp tục thực hiện đổi mới hình thức tổ chức, phương pháp dạy học và hình thức tổ chức, phương pháp đánh giá học sinh; chuyển từ truyền thụ kiến thức sang tổ chức hoạt động học nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học sinh. Tiếp tục triển khai hiệu quả chương trình, sách giáo khoa mới; sử dụng hợp lý các hình thức dạy học trực tuyến trên cơ sở ứng dụng công nghệ

thông tin và truyền thông; tăng cường các hoạt động trải nghiệm để học sinh vận dụng kiến thức, phát triển phẩm chất, năng lực...

2.2. Một số hạn chế, nguyên nhân và những bài học kinh nghiệm

2.2.1. Một số hạn chế

a) Về phía địa phương

- Một số địa phương nhận thức chưa thật đầy đủ về tầm quan trọng và vai trò của công tác phổ cập GDTH đúng độ tuổi, mới chỉ quan tâm đến mục tiêu trước mắt là phấn đấu đạt chuẩn, hài lòng với thành tựu đạt được mà xao nhãng nhiệm vụ hết sức quan trọng và thường xuyên là xây dựng kế hoạch củng cố, duy trì và nâng cao kết quả phổ cập GDTH. Hoạt động của một số Ban chỉ đạo phổ cập giáo dục, xóa mù chữ chưa thường xuyên và chưa thực sự hiệu quả.

- Chất lượng phổ cập còn thấp và chưa vững chắc ở một số địa phương. Do sức ép về tiến độ và số lượng, một số địa phương cố thực hiện kế hoạch trong khi điều kiện chưa thật đầy đủ, nên quan tâm chưa đúng mức đến chất lượng phổ cập, chất lượng đạt được chưa cao, chưa bền vững, có thể dẫn tới mất chuẩn.

- Ở một số tỉnh khó khăn, số học sinh lưu ban và bỏ học vẫn còn là một thách thức. Các giải pháp nâng cao Tiếng Việt cho học sinh dân tộc thiểu số hiệu quả còn hạn chế.

- Các trường sư phạm còn nhiều bất cập; chất lượng một bộ phận nhà giáo và cán bộ quản lý chưa đáp ứng thực tiễn; giáo viên còn thừa thiếu cục bộ, chưa đồng bộ về cơ cấu.

- Nhiều trường tiểu học còn thiếu các phòng chức năng tối thiểu; thiếu sân chơi, bãi tập; thiếu khu vệ sinh, nếu có thì chưa đảm bảo theo tiêu chuẩn quy định. Một số xã thuộc các tỉnh Tây bắc, Đồng bằng Sông Cửu long, Tây nguyên tồn tại nhiều điểm trường, vẫn còn tình trạng lớp ghép.

b) Về phía Trung ương

- Đã thực sự quan tâm thông qua việc ban hành nhiều cơ chế chính sách, nhưng chưa hoàn toàn bao phủ tới tất cả các đối tượng hoặc chưa tương xứng với khối lượng công việc đặt ra, đặc biệt đối với vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc thiểu số, vùng đặc biệt khó khăn và vùng sông nước. Một số chính sách có hiệu lực chưa đủ lớn, chế độ đãi ngộ dành cho người làm công tác phổ cập giáo dục còn rất hạn chế và còn đang giữ vai trò kiêm nhiệm.

- Một số yếu tố mang tính kỹ thuật còn gây khó khăn khách quan cho người làm công tác phổ cập, chẳng hạn việc sử dụng các phần mềm phổ cập còn chậm, thời gian nhập số liệu còn hạn chế, gấp gáp; công tác hỗ trợ cho địa phương

xử lý kỹ thuật chưa kịp thời, chưa giải quyết dứt điểm từng vấn đề; việc kiểm tra, công nhận lại đối với các địa phương chưa được nhìn nhận đúng, đi vào thực chất do gặp phải một số vướng mắc trong hệ thống quản lý.

2.2.2. Nguyên nhân

a) Về phía địa phương

- Do nhận thức chưa đầy đủ về vai trò và tầm quan trọng của công tác phổ cập GDTH, một số ít địa phương triển khai chưa quyết liệt, còn chờ đợi sự hỗ trợ của Trung ương; chưa chủ động tìm giải pháp tháo gỡ khó khăn để thực hiện kế hoạch phổ cập.

- Điều kiện thực hiện các mục tiêu phổ cập còn nhiều khó khăn: *Về huy động đối tượng phổ cập:* Hầu hết trẻ em thất học hiện nay đều sống ở các vùng hoặc thuộc các nhóm dân cư có điều kiện khó khăn về kinh tế - xã hội. Đó là những trẻ em khó tiếp cận giáo dục nhất, xét trên các khía cạnh cả về khoảng cách địa lý và khả năng học tập. Giao thông phức tạp ở nhiều vùng: đồi núi cao, kênh rạch, sông nước, lũ lụt, trường học xa, việc đi lại của học sinh rất khó khăn nhất là thời kỳ có mưa lớn, lũ quét. *Cuộc sống của một bộ phận* cha mẹ học sinh di cư, không ổn định, chi phí trực tiếp mà cha mẹ học sinh phải trả vượt quá khả năng tài chính và gây cản trở cho việc đi học. Đời sống khó khăn về nhiều mặt, nhiều nơi thiếu lương thực, thiếu nước trầm trọng trong mùa khô, ảnh hưởng lớn đến đời sống, sinh hoạt; lo về "tồn tại" nhiều hơn "học chữ". *Về cơ sở vật chất trường, lớp học:* Nhiều vùng còn rất khó khăn: nơi ở xa trường học; nhiều trường tiểu học có nhiều điểm trường nhỏ, lẻ xa nhau; còn có lớp nhô, lớp ghép trong một trường, khó khăn trong quản lý, điều hành. *Đội ngũ giáo viên* nhiều nơi còn thừa thiếu cục bộ, chưa đồng bộ về cơ cấu, đặc biệt ở các vùng khó khăn. Đời sống tinh thần, vật chất, đi lại gặp nhiều trở ngại, khí hậu khắc nghiệt ảnh hưởng nhiều đến sức khoẻ, cuộc sống hàng ngày. Giáo viên người địa phương ở các vùng khó khăn chiếm tỷ lệ thấp nên tính ổn định không cao. Giáo viên dạy vùng dân tộc, ít biết tiếng dân tộc, nên khó khăn trong giao tiếp, trong dạy học. *Một số địa phương có tình trạng di cư tự nhiên* nên số đối tượng phổ cập thay đổi chỗ cư trú lớn và phức tạp, khai sinh chậm, không đầy đủ thông tin, tục lệ xây dựng gia đình sớm, khó khăn cho cập nhật số liệu và duy trì sĩ số học sinh, chỉ quản lý số học sinh đi học chưa quản lý số trẻ được sinh ra hàng năm tại địa phương.

- Một số địa phương triển khai thực hiện cơ chế chính sách chưa kịp thời, đồng bộ và chưa thật phù hợp với vùng miền và chưa đủ lớn; đầu tư cho giáo dục, cho công tác phổ cập, đặc biệt đầu tư cho các vùng khó khăn còn hạn hẹp.

Đầu tư chưa phù hợp với điều kiện thực tế của các vùng miền; hỗ trợ cho các địa phương khó khăn còn chậm, hạn chế.

b) Về phía Trung ương

- Bộ phận tham mưu để ban hành chính sách về công tác phổ cập giáo dục còn chưa quyết liệt, chẳng hạn hầu hết các địa phương đều đề xuất mỗi đơn vị cấp cơ sở cần có biên chế chính thức cho người làm công tác phổ cập giáo dục và có cơ chế độ đãi ngộ tương xứng với công việc được giao. Tuy nhiên, vấn đề này đến nay chưa được cải thiện một cách quyết liệt.

- Công tác tuyên truyền, giáo dục, nâng cao nhận thức, ý nghĩa, vai trò và tầm quan trọng của công tác phổ cập giáo dục triển khai chưa thực sự đạt hiệu quả.

2.2.3. Những bài học kinh nghiệm

- Phổ cập giáo dục, xóa mù chữ là chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước trong Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội đất nước, trong chương trình mục tiêu xây dựng nông thôn mới cần được thể hiện trong các Nghị quyết, Chỉ thị, Chương trình hành động của cấp uỷ Đảng, Hội đồng nhân dân, Uỷ ban nhân dân các cấp. Các cấp uỷ Đảng, Chính quyền phải chỉ đạo trực tiếp, phân định rõ trách nhiệm của từng cơ quan, ban, ngành, đoàn thể trong quá trình thực hiện công tác phổ cập giáo dục, xóa mù chữ.

- Phổ cập giáo dục, xóa mù chữ là nhiệm vụ của toàn Đảng, toàn dân trong đó ngành giáo dục - đào tạo phải giữ vai trò nòng cốt, là đầu mối và chịu trách nhiệm chính trong quá trình triển khai thực hiện. Xây dựng kế hoạch thực hiện phải gắn liền với kế hoạch phát triển kinh tế, xã hội và sát với điều kiện thực tế của địa phương. Chủ động tham mưu với UBND tỉnh, trích từ ngân sách địa phương và huy động các nguồn kinh phí khác để thực hiện công tác phổ cập giáo dục, xóa mù chữ. Chủ động phối hợp với các ban, ngành, đoàn thể, các tổ chức chính trị - xã hội trong tỉnh để tạo sự đồng thuận và tham gia tích cực, có hiệu quả.

- Thực hiện phổ cập giáo dục, xóa mù chữ, nâng cao dân trí là điều kiện quan trọng để phát triển kinh tế, xoá đói giảm nghèo, nâng cao chất lượng cuộc sống; do đó phải làm tốt và kịp thời công tác tuyên truyền cho các tầng lớp nhân dân có nhận thức đúng đắn về vai trò và tầm quan trọng của phổ cập giáo dục, xóa mù chữ.

- Thực hiện phổ cập giáo dục, xóa mù chữ cũng là nâng cao chất lượng giáo dục vì vậy phải làm thực chất từ việc xác định mục tiêu, xây dựng kế hoạch, đảm bảo các điều kiện đến quy trình kiểm tra, đánh giá, công nhận kết quả. Huy động học sinh, tổ chức giáo dục chống lưu ban, bỏ học... Quy hoạch, mở rộng

mạng lưới trường, lớp, tăng cường đầu tư xây dựng cơ sở vật chất trường học. Xây dựng đội ngũ giáo viên đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đảm bảo về chất lượng với tinh thần trách nhiệm cao là yếu tố có tính chất quyết định chất lượng phổ cập giáo dục, xóa mù chữ. Tạo điều kiện kịp thời, đầy đủ về kinh phí triển khai thực hiện.

- Phải có chính sách hỗ trợ đặc biệt cho các địa bàn khó khăn. Phát triển các trường dân tộc nội trú, lớp nội trú dân nuôi, lớp bán trú đối với các xã vùng núi, vùng sâu, vùng xa; có chính sách hỗ trợ cao hơn đối với học sinh gia đình nghèo, gia đình thuộc diện chính sách xã hội; phải đặc biệt quan tâm hỗ trợ kinh phí thực hiện công tác phổ cập giáo dục, xóa mù chữ ở các vùng khó khăn. Tăng cường giáo viên và quan tâm đặc biệt đến đời sống vật chất, tinh thần cho giáo viên vùng cao, vùng sâu, vùng xa, vùng khó khăn.

- Đối với cấp Trung ương cần tích cực bám sát tình hình thực tế, tiến hành khảo sát, đánh giá đúng thực trạng, nhu cầu của cơ sở để ban hành chính sách sao cho đạt hiệu quả, đi vào thực tiễn. Tiếp tục coi công tác tuyên truyền là nhiệm vụ chính trị để thực hiện nghiêm túc, bài bản nhằm giúp xã hội hiểu và cùng đồng hành trong công tác này, góp phần nâng cao dân trí, phát triển kinh tế - xã hội toàn diện.

3. Giải pháp và nhiệm vụ chủ yếu thực hiện giáo dục tiểu học là giáo dục bắt buộc

3.1. Xây dựng, ban hành cơ sở pháp lý để thực hiện giáo dục bắt buộc

- Tham khảo kinh nghiệm triển khai giáo dục bắt buộc của các nước trên thế giới, trong khu vực, đặc biệt quan tâm đến các quốc gia tương đồng về điều kiện kinh tế, chính trị - xã hội và đề xuất chính sách, mô hình tổ chức thực hiện GDTH là giáo dục bắt buộc tại Việt Nam. Trên cơ sở đó, khảo sát, tổ chức các hội thảo lấy ý kiến các chuyên gia để làm sáng tỏ về đối tượng, phạm vi, cách thức tổ chức, điều kiện thực hiện, trách nhiệm của các bên liên quan để đảm bảo tất cả các đối tượng trong độ tuổi tiểu học hoàn thành được trình độ học vấn tối thiểu theo quy định; xây dựng chính sách, đánh giá tác động và đề xuất Chính phủ ban hành nghị định quy định về giáo dục bắt buộc đảm bảo khả thi, hiệu quả khi triển khai trên thực tiễn.

- Tổ chức rà soát, nghiên cứu sửa đổi, bổ sung hoặc thay thế một số văn bản hiện hành nhằm thực hiện theo các quy định tại Luật Giáo dục 2019, trong đó đảm bảo thực hiện được GDTH là giáo dục bắt buộc.

3.2. Chuẩn bị các điều kiện thực hiện giáo dục bắt buộc

- Nghiên cứu, tham mưu Chính phủ bổ sung các đề án, dự án nhằm tăng cường các điều kiện đảm bảo về cơ sở vật chất, đội ngũ giáo viên, các chính sách đối với học sinh có hoàn cảnh khó khăn để thực hiện hiệu quả giáo dục bắt buộc.

- Tiếp tục tham mưu Chính phủ thực hiện đổi mới chính sách tài chính; thực hiện tốt cơ chế, chính sách tài chính phù hợp với các loại hình trường; tập trung đầu tư vào vùng khó khăn bảo đảm chất lượng giáo dục phù hợp cho đối tượng người học.

3.3. Tiếp tục củng cố, nâng cao kết quả đạt được từ công tác phổ cập GDTH

- Tiếp tục quán triệt sâu sắc các Nghị quyết, Chỉ thị của Đảng, chính sách của Nhà nước về công tác phổ cập giáo dục nói chung và công tác giáo dục bắt buộc nói riêng, nâng cao năng lực hiệu quả quản lý nhà nước và tăng cường sự lãnh đạo của các cấp uỷ đảng; phối hợp liên ngành, phát huy hiệu quả hoạt động của các tổ chức trong hệ thống chính trị; đẩy mạnh công tác tuyên truyền về giáo dục, vận động nâng cao nhận thức của toàn xã hội; biểu dương người tốt việc tốt, những địa phương làm tốt công tác giáo dục tiểu học; kiện toàn và phát huy hiệu quả Ban chỉ đạo phổ cập giáo dục, giáo dục bắt buộc và xóa mù chữ.

- Ngành giáo dục tiếp tục chủ động tham mưu các cấp ủy đảng, chính quyền về công tác giáo dục, thực hiện các hoạt động giáo dục theo hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo, chủ trì triển khai trực tiếp công tác giáo dục nói chung và công tác giáo dục bắt buộc nói riêng: tạo điều kiện tăng tỷ lệ huy động học sinh đi học, giảm tỷ lệ lưu ban, bỏ học và tăng hiệu quả đào tạo để đảm bảo "mọi công dân trong độ tuổi tiểu học đạt được trình độ học vấn tối thiểu"; đảm bảo tiêu chí giáo viên, tăng cường công tác bồi dưỡng, quy hoạch đào tạo đội ngũ giáo viên, bổ sung biên chế; về tiêu chí cơ sở vật chất, sử dụng hiệu quả nguồn lực của Chính phủ, địa phương, đóng góp của nhân dân, doanh nghiệp, chương trình kiên cố hóa trường lớp học, nhà công vụ giáo viên, các dự án, mở rộng mạng lưới trường, lớp tiểu học, nội trú, bán trú tạo cơ hội học tập cho các đối tượng thực hiện phổ cập giáo dục và giáo dục bắt buộc.

- Đổi mới công tác quản lý, xác định công việc phổ cập giáo dục và giáo dục bắt buộc là công việc thường xuyên. Hàng năm các địa phương có kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện, tổ chức rút kinh nghiệm đề ra giải pháp phù hợp. Ứng dụng phần mềm để quản lý dữ liệu phổ cập, giáo dục bắt buộc từ xã, huyện, tỉnh, trung ương. Thực hiện quy trình chặt chẽ trong việc điều tra chính xác đối tượng phổ cập giáo dục và giáo dục bắt buộc; xây dựng, quản lý hồ sơ đầy đủ, khoa học.

- Ngành giáo dục nghiên cứu xây dựng chương trình, sách giáo khoa và phương pháp dạy học phù hợp với đối tượng học của từng dân tộc, từng vùng trên cơ sở tiếng, chữ viết phổ thông và tiếng, chữ viết riêng của từng dân tộc; đồng thời phù hợp đối tượng học sinh khuyết tật nhằm đảm bảo tất cả công dân đạt được trình độ học vấn tối thiểu. Đào tạo được đội ngũ giáo viên là người dân tộc thiểu số tại chỗ có trình độ về sư phạm và kiến thức cho từng vùng và từng dân tộc. Bên cạnh việc đào tạo, cần xây dựng chế độ đãi ngộ và sử dụng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục cho phù hợp để họ yên tâm gắn bó với sự nghiệp "trồng người" ở chính quê hương của họ. Qua đó, dần thu hẹp dần khoảng cách chênh lệnh về chất lượng giáo dục giữa các vùng.

- Tăng nguồn đầu tư cho công tác phát triển giáo dục, trong đó chú trọng vùng biên giới, vùng sâu, vùng xa, vùng dân tộc thiểu số có dân số ít. Phải có sự phối hợp đồng bộ giữa chính sách của Đảng, Nhà nước với hoạt động của ngành giáo dục và sự đóng góp của toàn dân cho sự nghiệp giáo dục. Thực hiện xã hội hóa giáo dục để toàn dân cùng quan tâm đóng góp một cách thiết thực là một trong những biện pháp hết sức cần thiết trong giai đoạn hiện nay để đạt thực hiện được giáo dục bắt buộc.

- Tiếp tục củng cố, duy trì và nâng cao kết quả phổ cập GDTH đã đạt được bảo đảm tính vững chắc kết quả của các đơn vị đã đạt chuẩn theo các mức độ; phấn đấu đến hết năm 2025 có ít nhất 40/63 tỉnh/thành phố (trên 63%) và đến năm 2030 có ít nhất 55/63 tỉnh/thành phố (trên 87%) đạt chuẩn phổ cập GDTH mức độ 3.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Quốc hội (1991), *Luật Phổ cập Giáo dục tiểu học số 56-LCT/HĐNN8 ngày 12/08/1991*.
2. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục số 43/2019/QH14 ngày 14/6/2019*.
3. Chính phủ (2014), *Nghị định số 20/2014/NĐ-CP ngày 24/3/2014 về phổ cập giáo dục, xóa mù chữ*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Thông tư số 07/2016/TT-BGDĐT ngày 22/3/2016 quy định nội dung, thủ tục, quy trình kiểm tra công nhận đạt chuẩn Phổ cập giáo dục, xóa mù chữ*.

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC NHÀ TRƯỜNG THEO TIẾP CẬN DẠY HỌC DỰ ÁN ĐÁP ỨNG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MẦM NON MỚI

Nguyễn Thị Thành[1], Trịnh Thị Xim[1], Lê Thị Diệu Thủy[2]

[1]Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Hà Nội

[2]Sở Giáo dục và Đào tạo Đà Nẵng

TÓM TẮT

Giáo dục Việt Nam đang trong bối cảnh đổi mới mạnh mẽ, xuất phát từ yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện đối với giáo dục và đào tạo theo Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 14/3/2013. Bậc học mầm non cũng đang trong giai đoạn có những chuyển đổi mang tính then chốt, đó chính là việc Chương trình Giáo dục mầm non mới chuẩn bị được ban hành thay thế cho Chương trình giáo dục mầm non 2009. Yêu cầu đặt ra cho ngành Giáo dục mầm non trong giai đoạn này là cần có những bước đột phá, đặc biệt cần đổi mới trong phát triển chương trình giáo dục nhà trường và cách tiếp cận các hoạt động giáo dục cho trẻ. Vì vậy, các cơ sở giáo dục mầm non cần có những bước chuẩn bị cho sự thay đổi của Chương trình trong tương lai gần. Các cơ sở giáo dục mầm non thông qua phát triển giáo dục mầm non nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án, trong đó chú trọng đến xu hướng giáo dục trải nghiệm, lấy trẻ làm trung tâm nhằm đổi mới, nâng cao chất lượng giáo dục mầm non trong giai đoạn hiện nay.

Từ khóa: *giáo dục mầm non; phát triển chương trình; dạy học dự án*

1. Giới thiệu

Sự nghiệp phát triển giáo dục Việt Nam đang nhận được sự quan tâm sâu sắc của Đảng và Nhà nước. Điều đó được thể hiện trong các văn bản chỉ đạo như: Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương (2013) về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD&ĐT), Luật giáo dục (Quốc hội, 2019) cũng nhấn mạnh về chương trình giáo dục mầm non (GDMN) được thống nhất trong cả nước và được tổ chức linh hoạt, phù hợp với điều kiện cụ thể của địa phương và cơ sở GDMN. Mặt khác, sự phát triển của khoa học công nghệ và những biến đổi của đời sống kinh tế xã hội có sự tác động mạnh mẽ đến sự phát triển của trẻ em. Vì thế, phát triển chương trình giáo dục (CTGD) nhà trường cần được thúc đẩy để kịp thời điều chỉnh, cập nhật các nội dung kiến thức và kỹ năng cho trẻ trong giai đoạn mới. Phát triển chương

trình giáo dục (CTGD) nhà trường cần được diễn ra thường xuyên, liên tục và là một vấn đề quan trọng được các nhà giáo dục nghiên cứu, phân tích (Nguyễn Đức Chính, 2015; Trần Thị Minh Huế, 2017; Hoàng Thị Dinh *và cs.*, 2019; Nguyễn Bá Minh *và cs.*, 2021; Nguyễn Thị Ngọc Tâm, 2023).

Phát triển chương trình theo tiếp cận dạy học dự án trở thành một xu thế phù hợp với bối cảnh giáo dục hiện nay, khi dạy học dự án cho thấy tính ưu việt trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ mầm non (Nguyễn Thị Bích Thủy, Nguyễn Thị Hoàng Hà, 2023). Các hoạt động giáo dục theo dự án mang tính tích hợp về nhiều nội dung kiến thức, tạo nên môi trường học tập đa dạng, phát huy được những tiềm năng của cá nhân cũng như phát huy khả năng làm việc nhóm của trẻ, thông qua các hoạt động diễn ra trong dự án học tập giúp cho trẻ phát triển đầy đủ, toàn diện các lĩnh vực của mỗi cá nhân trẻ theo độ tuổi (Nguyễn Thị Thành *và cs.*, 2024).

Tại Việt Nam, phát triển CTGD nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án còn là điều khá mới mẻ, đặc biệt đối với hệ thống các trường công lập. Vì vậy, để phát triển CTGD nhà trường theo tiếp cận dự án trong GDMN có hiệu quả, CBQL và GV mầm non cần phải có kiến thức đầy đủ về phát triển chương trình và dạy học dự án để có năng lực hướng dẫn và thực hiện phát triển CTGD nhà trường từ xây dựng mục tiêu, nội dung, phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục tại cơ sở GDMN.

Từ một số vấn đề lí luận, bài báo đề xuất quy trình phát triển chương trình giáo dục nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án và những yêu cầu đối với thiết kế nội dung chương trình giáo dục theo tiếp cận dạy học dự án, đóng góp về mặt lí luận cho chủ đề nghiên cứu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận

2.1.1. Phát triển chương trình giáo dục tại cơ sở giáo dục mầm non

Phát triển CTGD Nhà trường dựa trên khung chương trình quốc gia thuộc một ngành học, bậc học cụ thể là quá trình nghiên cứu, phân tích, thiết kế mục tiêu; nội dung; hình thức tổ chức; triển khai và đánh giá các kết quả học tập của học sinh tại một trường học (Quốc hội, 2009). Căn cứ vào chương trình GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành, các cơ sở giáo dục và đào tạo, phòng Giáo dục và Đào tạo hướng dẫn các cơ sở GDMN xây dựng kế hoạch năm học tổ chức thực hiện phát triển chương trình GDMN phù hợp với văn hóa điều kiện của địa phương của nhà trường khả năng và nhu cầu của trẻ [1]. Phát triển CTGD nhà trường trong cơ sở GDMN là quá trình cụ thể hoá chương trình GDMN quốc gia do Bộ

GD&ĐT ban hành tại mỗi cơ sở GDMN, làm cho chương trình GDMN quốc gia phù hợp ở mức cao nhất với thực tiễn của cơ sở GDMN (Hoàng Thị Dinh *và cs.*, 2019).

Trong thực tiễn của ngành GDMN các nước trên thế giới nói chung đều có chương trình GDMN quốc gia, thậm chí có chương trình GDMN cho cả khối như khối Châu Âu. Các cơ sở GDMN dựa trên chương trình GDMN quốc gia để xây dựng CTGD nhà trường. Trong chương trình GDMN quốc gia của các nước quy định mục tiêu, các lĩnh vực học tập, năng lực/kết quả học tập mong đợi, nội dung cốt lõi. Các cơ sở GDMN căn cứ vào chương trình GDMN quốc gia xây dựng chương trình chi tiết và chiến lược giảng dạy của riêng mình tùy theo điều kiện địa phương. Theo Brady (1995), việc thực hiện phát triển chương trình giảng dạy dựa vào trường học bị chi phối không chỉ bởi mức độ quy định trong chương trình quốc gia, mà còn bởi nhiều yếu tố hệ thống và trường học và ngay cả với quy định nghiêm ngặt nhất thì GV sẽ tiếp tục điều chỉnh để đạt được một chương trình giảng dạy phù hợp với người học.

Như vậy, phát triển CTGD nhà trường được căn cứ theo chương trình khung do Bộ GD&ĐT ban hành. Trên cơ sở nghiên cứu, đánh giá, phân tích các yếu tố thuộc về địa phương; nhà trường; người học; phụ huynh và cộng đồng để thiết kế mục tiêu, nội dung, hình thức, phương pháp tổ chức và đánh giá kết quả người học. Phát triển CTGD nhà trường là một quá trình xây dựng, triển khai, đánh giá và cải tiến liên tục để chất lượng CTGD nhà trường được cải thiện tích cực.

2.1.2. Dạy học dự án

Thuật ngữ dự án được hiểu theo nghĩa phổ thông là một đề án, một dự thảo hay một kế hoạch, cần được thực hiện nhằm đạt mục đích đề ra. Khái niệm dự án được sử dụng phổ biến trong hầu hết các lĩnh vực kinh tế - xã hội và trong nghiên cứu khoa học. Theo Cutche (2013), học tập dựa trên dự án được sử dụng như một cách tiếp cận để định hình các cuộc học tập, điều tra lấy học sinh làm trung tâm.

Các nghiên cứu dạy học dự án (dạy học - học tập dựa trên dự án, phương pháp dự án trong GDMN) đã cho thấy cách trẻ hoạt động tại đây là khác biệt *"Dạy học dự án là dựa trên tính tò mò tự nhiên và mong muốn học hỏi của trẻ, giúp trẻ học hỏi thông qua tương tác, đặt câu hỏi, kết nối, giải quyết vấn đề, giao tiếp và phản ánh. Đó là một hình thức học tập đích thực tạo nên sự kết nối với gia đình và cộng đồng của trẻ. Nó định vị trẻ em là những người học tích cực"* (Lindsay, 2020). Edwards *và cs.* (2012) cho rằng, trẻ có vai trò chủ động và được

khuyến khích tự thể hiện thông qua nhiều hình thức ngôn ngữ, khoa học, nghệ thuật và sáng tạo: "*Làm việc dự án được thiết kế để giúp trẻ nhỏ có những cảm nhận sâu hơn, đầy đủ hơn về các sự kiện và hiện tượng trong môi trường của chúng và những kinh nghiệm đáng giá cho sự thu hút của trẻ*". Tính toàn diện và tích hợp của các hoạt động giáo dục bên trong dự án Reggio Emilia được thiết kế để khám phá nhiều lĩnh vực kiến thức và kỹ năng, từ nghệ thuật, ngôn ngữ, toán học, khoa học đến xã hội. Theo Hatice *và cs.*, các dự án thường được tích hợp các hoạt động với nhau và kết nối với các lĩnh vực khác, tạo ra một trải nghiệm học tập toàn diện và liên quan đến thực tế. Các dự án do trường mầm non Reggio Emilia phát triển cho thấy trẻ mẫu giáo sử dụng nhiều kỹ năng khoa học cơ bản trong quan sát và phân loại các dự án nghệ thuật của chúng, cũng như trong các dự án khoa học của trẻ cũng sử dụng nhiều kiến thức, kinh nghiệm, kỹ năng của nghệ thuật thị giác như hội họa và sáng tạo (Nguyễn Thị Thành *và cs.,* 2024). "*Sự hiểu biết của các GV Reggio Emilia về nghệ thuật và cách khoa học tự nhiên được lồng ghép vào nghệ thuật đã khai sáng cho các nhà giáo dục về cách tạo ra một môi trường trong đó trẻ em có thể tạo ra các dự án độc đáo liên quan đến thế giới tự nhiên. Những dự án đó phản ánh mối liên hệ với khoa học tự nhiên cũng như nghệ thuật. Có thể nói rằng các hoạt động nghệ thuật đã ăn sâu vào các dự án khoa học của trẻ mẫu giáo"* (Inan, 2009).

Dạy học dự án cho trẻ mầm non là hình thức giáo dục tập trung vào các hoạt động trải nghiệm thuộc về các lĩnh vực như khám phá khoa học - công nghệ, phát triển ngôn ngữ, toán, âm nhạc, tạo hình, đóng kịch, Dạy học dự án có những đặc điểm sau:

- *Trải nghiệm thực tế:* Hoạt động dự án liên quan đến cuộc sống thực tế và mang lại giá trị học tập đáng kể cho trẻ. Nó không chỉ là học lý thuyết mà còn là việc áp dụng kiến thức vào thực tế;

- *Tính toàn diện:* Dự án thường không tập trung vào một lĩnh vực cụ thể mà tích hợp nhiều lĩnh vực hoạt động và kỹ năng, giúp trẻ em phát triển một cách toàn diện;

- *Tính cá nhân hóa:* Trẻ em thường được chọn chủ đề, phương pháp làm việc và định hình quá trình học tập của mình theo cách phù hợp nhất, nhằm bộc lộ tiềm năng cá nhân của trẻ;

- *Tính hợp tác và làm việc nhóm:* Hoạt động dự án thường đòi hỏi hợp tác và làm việc nhóm, giúp trẻ phát triển kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm và giải quyết vấn đề;

- *Khả năng tự quản lý học tập:* Trẻ học cách tự quản lý thời gian, tài

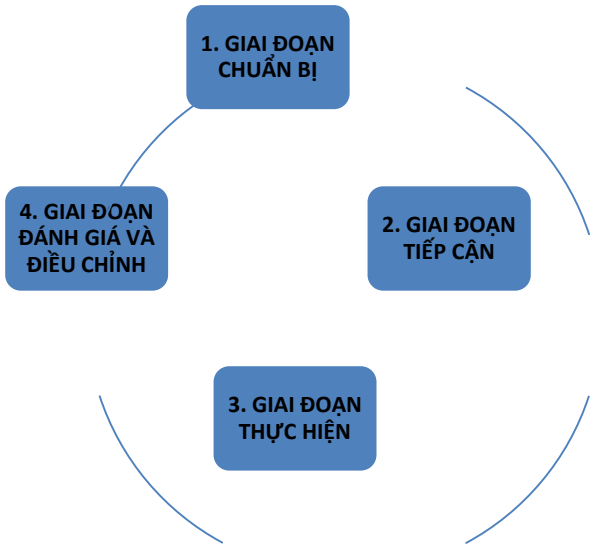
nguyên và quá trình học tập của mình trong dự án, từ việc lập kế hoạch đến việc đánh giá và cải thiện kết quả;

- *Tính sáng tạo và tư duy logic:* Hoạt động dự án học tập khuyến khích trẻ phát triển tư duy logic và sáng tạo thông qua việc giải quyết các vấn đề và tìm kiếm giải pháp mới;

- *Sự phản hồi và điều chỉnh:* Trẻ thường nhận được phản hồi và đánh giá thường xuyên từ GV để cải thiện quá trình làm việc của mình và của nhóm trong quá trình thực hiện các hoạt động của dự án;

- *Sự tham gia của cộng đồng:* Hoạt động dạy học dự án khuyến khích sự cộng tác của phụ huynh và các tổ chức xã hội tại địa phương hỗ trợ các hoạt động học tập của trẻ nhằm tạo điều kiện tốt nhất cho sự phát triển toàn diện của trẻ.

Dạy học/Học tập theo dự án đã được nhiều tác giả trong nước nghiên cứu vận dụng vào quá trình dạy học ở phổ thông. Đối với GDMN, Nguyễn Tuấn Vĩnh *và cs.* (2018) đã chỉ ra mục đích, đặc trưng cơ bản, các ưu điểm của dạy học theo dự án đối với trẻ mầm non, quy trình dạy học theo dự án cho trẻ mầm non. Tuy nhiên các công trình trên nghiên cứu một cách độc lập hai vấn đề: phát triển CTGD nhà trường và tiếp cận dự án học tập, chưa đi sâu vào nghiên cứu việc phát triển CTGD nhà trường theo tiếp cận các dự án học tập cho GDMN.



Hình 1. *Quy trình xây dựng dự án học tập*

Có thể thấy, dạy học dự án là các hoạt động học tập hoặc nghiên cứu được thiết kế để đạt được một mục tiêu học tập cụ thể. Dạy học dự án thường bao gồm việc nghiên cứu, xây dựng kiến thức, phân tích thông tin và thực hiện các nhiệm vụ cụ thể liên quan đến một chủ đề hoặc một loạt các chủ đề. Dạy học dự án có thể diễn ra ở nhiều mức độ khác nhau về thời gian, quy mô, đối tượng.

2.1.3. Quy trình thiết kế dự án

- *Giai đoạn chuẩn bị.* Giai đoạn này GV xác định các mục tiêu mà dự án cần đạt, gồm các mục tiêu chung của dự án và mục tiêu cụ thể cho từng hoạt động. Các mục tiêu này có thể điều chỉnh trong quá trình triển khai nếu có những phát sinh do nhu cầu của trẻ. GV cùng phụ huynh đảm bảo đủ tài nguyên, vật liệu và công cụ cần thiết để trẻ em có thể sử dụng trong quá trình làm việc để đạt mục tiêu. Lập kế hoạch chung đồng thời dự kiến các hoạt động cụ thể gắn với các hoạt động như khám phá khoa học, phát triển ngôn ngữ, âm nhạc, tạo hình, toán,… đồng thời xác định thời gian triển khai dự án.

Ví dụ: Dự án tìm hiểu về một số loài động vật sống dưới nước, cần xác định rõ mục tiêu của dự án, chẳng hạn như giúp trẻ nhận biết các loài động vật dưới nước, phát triển tình yêu thiên nhiên, khuyến khích tư duy sáng tạo và khám phá…; nguồn tài nguyên, học liệu cần chuẩn bị có thể là các tài liệu học tập phù hợp với trẻ mầm non, như sách tranh, video, hình ảnh minh họa, mô hình động vật, các tài liệu tương tác; xác định địa điểm, thời gian tổ chức dự án và dự kiến các hoạt động cụ thể…

- *Giai đoạn tiếp cận.* Tổ chức thảo luận, mở dự án, GV khuyến khích trẻ quan sát thực tế, xem video và tài liệu về động vật sống dưới nước. Tổ chức các buổi thảo luận trong nhóm, khuyến khích trẻ chia sẻ ý kiến, suy nghĩ và thông qua câu hỏi, khám phá các đặc điểm của các loài động vật trẻ quan tâm. Nghiên cứu, quan sát các tài liệu, sách, hình ảnh, video hoặc tạo ra các hoạt động tương tác để trẻ nghiên cứu về động vật và mở rộng kiến thức. Trẻ trao đổi về những hiểu biết của mình, đồng thời đưa ra các câu hỏi, thắc mắc, những điều trẻ muốn biết và cả những điều trẻ cần biết về nội dung này. Trên cơ sở đó GV đánh giá những nhóm vấn đề trẻ quan tâm, muốn biết và những vấn đề trẻ cần biết để tiến hành xây dựng kế hoạch cụ thể theo các nhóm vấn đề.

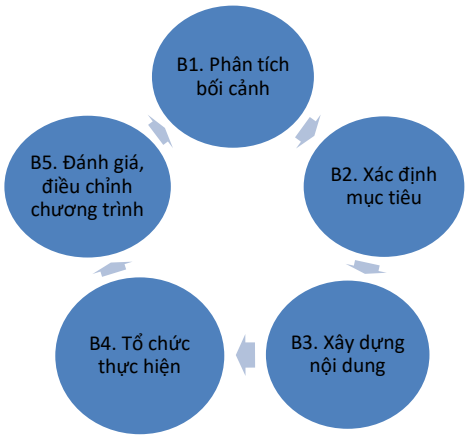
- *Giai đoạn thực hiện.* Tổ chức các hoạt động khám phá, tìm hiểu, nghiên cứu về động vật theo các nhóm vấn đề ở phần thảo luận mở dự án đã tổng hợp. Giai đoạn này GV và trẻ lựa chọn các hình thức cho hoạt động khám phá khoa học bằng cách tìm hiểu, đọc sách, lên intrernret về môi trường sống, thức ăn, cấu trúc cơ thể; hoạt động tạo hình, mô tả lại các loài động vật thông qua vẽ, nặn, vẽ phác thảo, làm sơ đồ, làm các con vật rối que…; phát triển ngôn ngữ qua thảo luận về chủ đề của nhóm thông qua mô tả đặc điểm riêng, trẻ cùng cô và cha mẹ đọc các câu chuyện, dùng các nhân vật rối que kể chuyện qua sân khấu bóng và ánh sáng,…; hoạt động toán bằng cách phân loại động vật, tính số lượng, đo kích thước,…; các hoạt động âm nhạc thông qua hát, múa và vận động sáng tạo hình

dáng, tiếng kêu động vật, cách bơi,…

Cung cấp cho trẻ các vật liệu phong phú như đất sét, giấy, các vật liệu tái chế và dụng cụ để thực hiện các hoạt động trong dự án động vật. Khích lệ trẻ sử dụng các kỹ năng để sáng tạo, thực hiện các công đoạn, các sản phẩm theo dự kiến, phác thảo, mô tả. Khuyến khích trẻ trình bày ý tưởng về quá trình làm việc và các sản phẩm của cá nhân, của nhóm trước lớp và cộng đồng. Có thể tổ chức buổi triển lãm hoặc các hoạt động trình diễn để trẻ có cơ hội chia sẻ và giao lưu với nhau.

Các hoạt động khám phá, thiết kế, mô tả, phác thảo, xây dựng, làm các mô hình, kể chuyện, đóng kịch, múa hát, biểu diễn,… có tính tích hợp để trẻ được tìm hiểu kiến thức, trải nghiệm các kỹ năng, làm rõ các vấn đề trẻ thắc mắc, trẻ muốn học hỏi, từ đó trẻ lời được những câu hỏi thắc mắc về những điều trẻ muốn biết, những điều trẻ cần biết qua hoạt động dự án, từ đó đạt được mục tiêu dự án đề ra nhằm phát triển thể chất; nhận thức, thẩm mỹ, phát triển ngôn ngữ và tình cảm xã hội của trẻ.

- *Giai đoạn đánh giá và điều chỉnh chương trình.* GV và nhà trường cũng như phụ huynh có thể đánh giá việc đạt được mục tiêu dự án, sự phát triển của trẻ và các khía cạnh khác nhau của dự án thông qua quan sát, khảo sát, qua sản phẩm của trẻ, những tài liệu được ghi chép, quay chụp lại. Triển lãm hoặc trưng bày các sản phẩm trong quá trình dự án trong một không gian trưng bày hoặc lớp học. Khuyến khích trẻ chia sẻ với gia đình, bạn bè và cộng đồng về quá trình và thành quả của dự án. Thu thập phản hồi từ các bên liên quan như trẻ em, gia đình và cộng đồng về dự án. Đánh giá kết quả và học hỏi từ kinh nghiệm này để cải thiện quy trình triển khai dự án tương lai. Đánh giá thực chất được diễn ra trong nhiều thời điểm khác nhau của dự án, song giai đoạn cuối có nhiều cơ hội, nhiều sản phẩm của trẻ giúp cho việc quan sát, đánh giá dễ dàng hơn, để từ đó GV, CBQL và phụ huynh đưa ra các nhận định để điều chỉnh các hoạt động dự án, khắc phục hạn chế và rút kinh nghiệm cho các dự án tiếp theo (Trịnh Thị Xim *và cs.*, 2023).



Hình 2. *Quy trình phát triển CTGD nhà trường theo TCDA*

2.2. Quy trình phát triển chương trình giáo dục nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án

2.2.1. Phân tích bối cảnh địa phương và nhà trường

Phân tích bối cảnh địa phương và nhà trường để thực hiện phát triển CTGD theo dự án cho trẻ bao gồm việc đánh giá nguồn lực nhân sự, như giáo viên, chuyên gia hỗ trợ, và khả năng tham gia của phụ huynh, cũng như cơ sở vật chất, trang thiết bị sẵn có. Việc này giúp xác định những điểm mạnh và hạn chế, từ đó đề ra kế hoạch phù hợp và hiệu quả, đảm bảo dự án mang lại lợi ích tốt nhất cho trẻ.

Đặc điểm kinh tế - xã hội địa phương là một yếu tố cần xem xét kỹ, mỗi địa phương có những điều kiện về phát triển kinh tế, văn hóa và xã hội khác nhau tạo nên nhưng nét văn hóa riêng biệt, nhưng đòi hỏi thích ứng môi trường sống, những kinh nghiệm từ thực tiễn bối cảnh của trẻ để nhà trường và các bên tham gia, đặc biệt là các nhà nghiên cứu giáo dục sẽ có những đánh giá những điểm quan trọng mà trẻ cần có, nên có và quan trọng phải có về kiến thức, kỹ năng, thái độ sẽ được thể hiện trong nội dung giáo dục của chương trình nhà trường (Nguyễn Vũ Bích Hiền, 2015). Nguồn lực con người, cơ sở vật chất phục vụ dạy học hiện có trong nhà trường là yếu tố quan trọng cần xem xét, đánh giá. Nhà trường đánh giá đầy đủ, khách quan các yếu tố liên quan đến đội ngũ cán bộ, công chức nhà trường về năng lực, độ tuổi, thái độ tích cực và sự thích ứng đổi mới; đánh giá về cơ sở vật chất, trang thiết bị, phòng học nhà trường, … để làm cơ sở cho việc thiết kế chương trình phù hợp với năng lực và định hướng phấn đấu của nhà trường theo mục tiêu, sứ mạng, tầm nhìn (Hoàng Thị Dinh *và cs.*, 2019).

2.2.2. Xác định mục tiêu

Xác định mục tiêu tổng thể của một trường trong bối cảnh đổi mới và phát triển của giáo dục cũng như sự thích ứng và phát triển của trẻ trong tương lai, mục tiêu mà trẻ mầm non sẽ đạt được trong khoảng thời gian cụ thể theo các lĩnh vực phát triển của trẻ. Mục tiêu CTGD được cụ thể hóa trong các lĩnh vực kiến thức, kỹ năng, thái độ, mô tả cụ thể những gì trẻ theo độ tuổi có thể thực hiện được sau khi học xong một bậc học hay môn học. Có mục tiêu chung cho một bậc học và mục tiêu đặc thù cho từng môn học, từng dự án. Mục tiêu chương trình giáo dục từng lĩnh vực, từng dự án đều hướng tới thực hiện các mục tiêu cụ thể và kết quả mong đợi theo độ tuổi trong chương trình GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành.

2.2.3. Xây dựng nội dung Chương trình giáo dục nhà trường

- *Kế hoạch giáo dục năm học.* Kế hoạch giáo dục năm học cho trẻ mầm non bao gồm các lĩnh vực phát triển của trẻ với phát triển thể chất; phát triển nhận thức; phát triển ngôn ngữ; phát triển tình cảm - kỹ năng xã hội; phát triển thẩm mỹ. Các hoạt động được xây dựng thành hệ thống 35 tuần, tương ứng mỗi tuần là một hoạt động giáo dục có chủ đích như giáo dục thể chất, khám phá KH-CN; toán; phát triển ngôn ngữ; âm nhạc; tạo hình, đóng kịch…

Xác định các nội dung cho CTGD năm học cho trẻ mầm non bao gồm việc xác định những nội dung trẻ mầm non sẽ hoạt động trong các lĩnh vực phát triển. Xác định hệ thống các mảng nội dung phù hợp với trẻ theo độ tuổi, trên cơ sở đó xây dựng ngân hàng dự án làm cơ sở cho những nội dung giáo dục sẽ được triển khai cho trẻ trong cả năm học, nhằm đạt mục tiêu chương trình GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành.

Xây dựng ngân hàng dự án theo nhiều chủ đề đa dạng, phù hợp với hiểu biết và hứng thú của trẻ. Ví dụ: *Dự án môi trường:* Môi trường nước, Không khí, bảo tồn động vật, xây dựng môi trường xanh; *Dự án khám phá, tìm hiểu về con người:* Khám phá về bản thân Tôi là ai?, Gia đình của bé; *Tìm hiểu về văn hóa truyền thống địa phương:* Di tích văn hóa, Làng nghề truyền thống, Văn hóa dân gian; *Danh nhân văn hóa:* Hình tượng Bác Hồ, Các anh hùng dân tộc; *Các lĩnh vực nghề nghiệp:* giáo viên, bác sỹ, ca sỹ, họa sỹ; *Tìm hiểu các nền văn hóa:* Văn hóa các dân tộc Việt Nam, Các di sản văn hóa,...

Quá trình xây dựng ngân hàng dự án đòi hỏi sự lựa chọn cẩn thận để đảm bảo nội dung dự án phản ánh mục tiêu CTGD nhà trường, cũng như đáp ứng nhu cầu và mức độ phát triển của trẻ MN. Việc này liên quan đến sắp xếp cấu trúc các hoạt động một cách có tổ chức, logic và khoa học để đảm bảo tính tích hợp, đồng tâm về nội dung của các độ tuổi đảm bảo rằng trẻ mầm non được phát triển

hài hòa và toàn diện.

- *Kế hoạch giáo dục tháng.* Trên cơ sở kế hoạch năm học với các hệ thống dự án, nhà trường cùng các khối trưởng, GV mầm non mỗi khối đánh giá các yếu tố liên quan, tính khả thi, tính logic,… để xác định nhánh các dự án và thời gian dự kiến cho mỗi dự án. Xác định chủ đề nhánh cho dự án: Ngay từ đầu nhà trường cần xây dựng được một ngân hàng dự án phong phú, phù hợp độ tuổi, tâm lý, nhận thức, sở thích của trẻ, các dự án được sắp xếp đan xen. Các GV dựa trên cơ sở đó để xây dựng các nội dung nhánh cho từng dự án. Thông qua thảo luận với trẻ và thảo luận giữa các GV trong khối lớp để lựa chọn các nội dung nhỏ hơn, cụ thể hơn trong dự án đó. Mỗi dự án có thể xác định thành 3 hoặc 4 nhánh trong dự án, tìm kiếm những khía cạnh thú vị, hấp dẫn và có tính khả thi với năng lực, nguồn lực của nhà trường, sự hỗ trợ của các phụ huynh.

- *Thiết kế mạng lưới hoạt động giáo dục cụ thể.* Trên cơ sở lựa chọn dự án học tập, GV thảo luận với trẻ, sau đó các GV cùng lớp thảo luận, diễn giải mối quan tâm của trẻ về các nhánh chủ đề dự án, trên cơ sở đó lựa chọn xây dựng mạng lưới các hoạt động của mỗi lĩnh vực giáo dục trong dự án. Đối với thiết kế mạng lưới hoạt động dự án, GV cần thực hiện các bước: + Xem xét mục tiêu chung của dự án trong tháng; + Xác định mục tiêu cụ thể cho mạng lưới các hoạt động sẽ thiết kế, thực hiện một phần mục tiêu chung của dự án; + Xác định nguồn lực: môi trường, vật liệu, sự hỗ trợ của các bên liên quan; + Xác định hình thức tổ chức: Bên trong lớp, bên ngoài lớp, ngoài trường; + Hình thức đánh giá kết quả đối chiếu với mục tiêu; + Xác định mạng lưới hoạt động đưa vào từng tuần, bao gồm đầy đủ các lĩnh vực và các môn học như thể chất, âm nhạc, khám phá khoa học - công nghệ, ngôn ngữ, đóng kịch, tạo hình, toán,… Cách lựa chọn hoạt động cần hài hòa, tạo sự đa dạng, hấp dẫn, phù hợp nhu cầu của trẻ, các nội dung đều hướng tới các trải nghiệm và khám phá.

2.2.4. Tổ chức thực hiện

Căn cứ vào thực tế hiệu quả triển khai dự án được xây dựng trong quá trình thực nghiệm ở các cơ sở GDMN (Nguyễn Thị Thành, 2022; Phạm Thị Kim Huê, 2023), có thể tổ chức thực hiện theo các bước sau:

- *Bước 1. Thảo luận.* GV tổ chức thảo luận, khảo sát cùng trẻ để bước đầu xác định: *Trẻ đã biết gì? Trẻ muốn biết gì?* Thông qua các hoạt động trao đổi với trẻ trong lớp học, ra ngoài thực tiễn cùng trẻ quan sát, học hỏi, trao đổi,... Thảo luận là hoạt động thường diễn ra vào đầu các buổi sáng giữa GV với trẻ em và xen kẽ vào các thời điểm khác nhau trong ngày, trong tuần.

- *Bước 2. Xác định mục tiêu/kết quả mong đợi.* Đặt ra kết quả mong đợi

của một quá trình hoạt động, trải nghiệm và nghiên cứu của trẻ. Kết quả/mục tiêu dự án học tập của trẻ không phải là những yêu cầu cố định đặt ra từ đầu đến kết thúc dự án mà có thể điều chỉnh theo bối cảnh thực tiễn.

Bước 3. Phát triển ý tưởng. Các ý tưởng phát triển trong dự án được đưa ra căn cứ vào nội dung thảo luận của trẻ với GV và thảo luận giữa các GV trong lớp. Họ có những nhận định, đánh giá và cùng GV đưa ra các tình huống dự kiến. Các tình huống này sẽ được gợi ý với trẻ trong các cuộc thảo luận để đánh giá mức độ quan tâm, hứng thú của trẻ.

Bước 4. Xây dựng môi trường: Xây dựng các góc hoạt động trong lớp học với vật liệu đa dạng và dụng cụ cần thiết. Chú trọng đến việc bố trí không gian và trưng bày các vật liệu một hấp dẫn để khuyến khích trẻ tham gia. Xây dựng các góc hoạt động phù hợp, trong đó chú trọng góc sáng tạo, đa năng, nơi trẻ có thể trải nghiệm. Cung cấp các bàn làm việc, ghế, bảng để trẻ có thể học tập, nghiên cứu như thông qua làm sơ đồ, phác thảo, làm mô hình, in, vẽ, sơn, dán,,… đây là góc thường xuyên cho các hoạt động nghiên cứu của trẻ. Đồng thời trong lớp học cần thiết kế một khu vực trưng bày để trẻ có thể trưng bày các sản phẩm và chia sẻ với phụ huynh, cộng đồng.

Bước 5. Triển khai hoạt động. Mỗi lĩnh vực giáo dục được thực hiện thông qua mạng lưới một hoặc nhiều hoạt động theo mức độ sâu hoặc rộng tùy theo hứng thú và năng lực của trẻ. GV mầm non lựa chọn hoạt động cho phù hợp với nội dung giáo dục và cơ hội học tập, phát triển của trẻ. Để lựa chọn được những hoạt động thích hợp cần dựa vào các căn cứ sau:

+ Sự hứng thú, mối quan tâm và mức độ phát triển của trẻ;

+ Các điều kiện cơ sở vật chất của nhóm/lớp, của cơ sở GDMN;

+ Hoạt động phát triển cho trẻ nhiều khả năng; ở nhiều lĩnh vực;

+ Hoạt động thu hút sự tham gia của cha mẹ và cộng đồng.

- *Bước 6. Tư liệu hóa hoạt động giáo dục* là cách GVMN làm cho quá trình hoạt động của trẻ trở nên trực quan. Trong quá trình tổ chức, GV cần ghi chép, lưu giữ quá trình cũng như kết quả hoạt động của trẻ. Tài liệu này được coi như là một công cụ để đánh giá, tự đánh giá chất lượng giáo dục trẻ và năng lực GV. Các tài liệu sư phạm phản ánh quá trình học hỏi, sự sáng tạo, phát triển về mọi mặt của từng trẻ cũng như cả một nhóm làm việc, rất có giá trị trong việc giúp các GV, các phụ huynh, cộng đồng đánh giá được đầy đủ những mặt phát triển của trẻ, nhìn nhận được những tiềm năng nổi bật, những đam mê, hứng thú của trẻ (Nguyễn Thị Thành, 2022).

2.2.5. Đánh giá, điều chỉnh chương trình

Quy trình phát triển chương trình giáo dục nhà trường theo tiếp cận dự án học tập đến bước triển khai thì cũng là lúc công tác đánh giá, điều chỉnh CTGD được thực hiện. Việc đánh giá nên được thực hiện theo hai hình thức cơ bản: thường xuyên và định kỳ. Thời gian quy định cho mỗi đợt kiểm tra, đánh giá định kỳ có thể tùy thuộc vào sự chủ động và sắp xếp của nhà trường 1 học kỳ hoặc hết 1 năm học. Những kết quả trong công tác đánh giá sẽ là căn cứ, cơ sở để thực hiện việc điều chỉnh CTGD nhà trường ở giai đoạn tiếp theo, tạo ra vòng xoắn ốc của sự phát triển CTGD.

2.3. Yêu cầu đối với thiết kế nội dung chương trình giáo dục theo tiếp cận dạy học dự án

- *Đảm bảo tính pháp lý:* Nội dung giáo dục được xây dựng dựa trên các căn cứ pháp lý, các kế hoạch, như: hướng dẫn nhiệm vụ năm học của phòng GD&ĐT, Khung chương trình các lĩnh vực, hoạt động giáo dục của nhà trường, nội dung giáo dục của địa phương;…

- *Đảm bảo mục tiêu của Chương trình giáo dục*: Nội dung phải đáp ứng mục tiêu chương trình GDMN do Bộ GD&ĐT ban hành, trên cơ sở Luật Giáo dục 2019, đồng thời nội dung cần phải đảm bảo thực hiện mục tiêu Chương trình giáo dục nhà trường và giáo dục địa phương.

- *Đảm bảo tính khả thi:* Khi xây dựng nội dung giáo dục cần dựa trên việc phân tích đặc điểm tình hình của địa phương, nhà trường, năng lực trẻ em theo độ tuổi, vùng miền và các thành phần liên quan như phụ huynh và cộng đồng.

- *Đảm bảo tính logic:* Cần đảm bảo tính logic của mạch kiến thức và tính thống nhất trong và giữa các lĩnh vực, môn học và hoạt động giáo dục. Nội dung giáo dục theo từng lĩnh vực, môn học, theo từng khối lớp/độ tuổi, lựa chọn các nội dung phù hợp đặc điểm tâm - sinh lý của trẻ, chú trọng đến sự thống nhất với các môn học và hoạt động giáo dục khác về khung thời gian, bố trí thời gian hoạt động và đánh giá phù hợp với kế hoạch chung của nhà trường.

- *Đảm bảo tính linh hoạt:* Nội dung giáo dục là bản kế hoạch chi tiết 35 tuần để thực hiện trong năm học. Tuy vậy, trong các trường hợp cần thiết do sự thay đổi từ tình hình thực tiễn, do nhu cầu học tập cuả trẻ, kế hoạch này có thể được điều chỉnh, kể cả về mặt nội dung và thời gian thực hiện.

- *Đảm bảo tính tích hợp:* Cần đảm bảo tính tích hợp các nội dung giáo dục theo các dự án học tập, là các vấn đề gần gũi, phù hợp, có ý nghĩa đối với trẻ nhằm phát triển kiến thức, kỹ năng ở nhiều lĩnh vực khác nhau của người học (Trịnh Thị Xim *và cs.*, 2023).

3. Kết luận

Phát triển CTGD theo tiếp cận dạy học dự án là một hướng đi còn mới mẻ đối với phần lớn các cơ sở GDMN. Vì thế để thực hiện được đòi hỏi phía nhà trường, các cán bộ quản lý trực tiếp cần có định hướng rõ ràng trong chiến lược phát triển CTGD nhà trường, đồng thời cần tập hợp đội ngũ GV có năng lực, phát huy được vai trò của cộng đồng, các phụ huynh hỗ trợ để có thể phát triển CTGD nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án. Việc bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn cho đội ngũ CBQL và GV tại cơ sở GDMN cũng là yếu tố cần được chú trọng. Bản thân các GVMN cần tự học hỏi, nghiên cứu tài liệu, tham gia các lớp tập huấn để có kiến thức về phát triển CTGD và dạy học dự án cho trẻ mầm non. Các bậc phụ huynh cần chung tay đồng hành cùng nhà trường trong việc phát triển CTGD và triển khai dự án trong thực tế. Để việc phát triển CTGD nhà trường theo tiếp cận dạy học dự án được thực thi và đạt mục tiêu Chương trình GDMN đề ra.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2023 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế.*
2. Bộ GD-ĐT (2021), "Chương trình giáo dục mầm non", Ban hành kèm theo *Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021* của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
3. Brady, L. (1995), *"*School-based curriculum development and the national curriculum: Can they coexist?", *Curriculum and Teaching, 10(1),* pp. 47-54.
4. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (2012), "The hundred languages of children - The Reggio Emilia Experience in Transformation (3rd ed.)", *Santa Barbara, CA: Prager Press.*
5. Cutche, A. (2013), "Art Spoken Here: Reggio Emilia for the Big Kids", *International Journal of Art & Design Education, 32(3).*
6. Hoàng Thị Dinh *và cs.* (2019), *Hướng dẫn phát triển chương trình giáo dục nhà trường theo quan điểm toàn diện, tích hợp, lấy trẻ làm trung tâm,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
7. Inan, H. Z. (2009), *"*Integrated Disciplines: Understanding the Role of Art in Science Education in a Preschool Hatice"*, Journal of Applied Sciences Research, 5(10)*, pp. 1375-1380.

8. Lindsay, G. (2020), "The Arts and project-based learning", *University of Gollongong Australia*.
9. Nguyễn Bá Minh (chủ biên), Trần Thị Ngọc Trâm, Nguyễn Thị Cẩm Bích, Hoàng Thị Dinh, Vũ Thị Ngọc Minh (2021), *Hướng dẫn phát triển chương trình giáo dục nhà trường trong các cơ sở giáo dục mầm non* (Dành cho cán bộ quản lí và giáo viên mầm non), Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
10. Nguyễn Đức Chính (2015), *Phát triển chương trình giáo dục,* Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
11. Nguyễn Thị Bích Thủy, Nguyễn Thị Hoàng Hà (2023), "Một số vấn đề về dạy học dự án trong giáo dục mầm non và quy trình triển khai chủ đề giáo dục theo tiếp cận dạy học dự án", *Tạp chí Giáo dục, 9/2023*.
12. Nguyễn Thị Ngọc Tâm (2023), "Các yếu tố ảnh hưởng đến phát triển chương trình giáo dục trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi theo tiếp cận trải nghiệm tại thành phố Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương", *Tạp Chí Giáo dục*, *23*(24), tr. 30-35.
13. Nguyễn Thị Thành (2022), "Giới thiệu hướng tiếp cận Reggio Emilia và ứng dụng trong bối cảnh đổi mới giáo dục mầm non Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục, 3/2022*.
14. Nguyễn Thị Thành, Nghiêm Thị Đương, Bùi Thị Hoàng Mai (2024), "Giáo dục thẩm mĩ đối với sự phát triển toàn diện của trẻ mầm non", *Tạp Chí Giáo dục*, *24(11)*, tr. 8-13.
15. Nguyễn Tuấn Vĩnh, Tạ Thị Kim Nhung, Lê Thị Nhung (2018), "Tổ chức hoạt động giáo dục lấy trẻ làm trung tâm ở trường mầm non thông qua dạy học theo dự án", *Tạp chí Giáo dục, 428,* tr. 17-20.
16. Nguyễn Vũ Bích Hiền (chủ biên, 2015), *Phát triển và quản lí chương trình giáo dục,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.
17. Phạm Thị Kim Huê (2023), "Phương pháp dạy học theo dự án cho trẻ mầm non tại Trường Mầm non Thực Hành Hoa Sen - Các bước thực hiện và hiệu quả đạt được", *Kỷ yếu hội thảo khoa học "Tổ chức hoạt động theo dự án cho trẻ mầm non",* Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, tr. 78-86.
18. Quốc hội (2009), *Luật Giáo dục*, Ban hành ngày 14/6/2019.
19. Trần Thị Minh Huế (2017), *Phát triển chương trình giáo dục mầm non,* Nxb Đại học Thái Nguyên.

20. Trịnh Thị Xim, Nguyễn Thị Thành, Hồ Thị Tường Vân (2023), *Phát triển chương trình nhà trường theo tiếp cận tham gia*, Bộ Giáo dục và Đào tạo.

21. UNESCO (2005), *How can participatory processes of curriculum development impact on the quality of teaching and learning in developing countries?*

XÂY DỰNG BÀI HỌC STEM VÀO DẠY HỌC MẠCH NỘI DUNG THỦ CÔNG - KỸ THUẬT Ở TIỂU HỌC

Hồ Văn Thùy
Trường Đại học sư phạm Huế

TÓM TẮT

Tích hợp giáo dục STEM vào dạy học là một phương pháp giáo dục nhằm kết nối các lĩnh vực khoa học, toán học và công nghệ, kỹ thuật thực hành. Thông qua hoạt động thực hành và trải nghiệm, thiết kế, sử dụng các loại vật liệu, học sinh phát triển kỹ năng làm việc nhóm, giao tiếp và hợp tác với bạn bè. Trên cơ sở mạch nội dung Thủ công - Kỹ thuật, giáo dục STEM được tích hợp bằng cách xây dựng bài học cụ thể và xác định mục đích yêu cầu cần đạt cho mỗi bài học STEM nhằm nâng cao năng lực sáng tạo cho học sinh, làm phong phú thêm chương trình giảng dạy, giúp học sinh hứng thú hơn với việc học tập và chuẩn bị tốt hơn cho những cấp học tiếp theo.

Từ khóa: *Giáo dục STEM; công nghệ; dạy học thủ công - kỹ thuật; giáo dục phổ thông; tích hợp*

1. Giới thiệu

Giáo dục STEM hiện nay đang ngày càng được chú trọng và phát triển. Tuy nhiên, để thực sự phát huy hiệu quả, cần có sự đầu tư đúng mức từ các cơ quan giáo dục, sự hỗ trợ từ cộng đồng và sự sáng tạo, nhiệt huyết của các giáo viên. Giáo dục STEM tạo cơ hội để học sinh tích hợp kiến thức, kỹ năng ở các môn học đặc thù như: Tự nhiên - Xã hội, Khoa học, Toán, Mỹ thuật, Công nghệ, từ đó học sinh tiếp nhận, vận dụng hiệu quả những kiến thức, kỹ năng có được để giải quyết các vấn đề sáng tạo ở mỗi chủ đề giáo dục STEM. Nhờ vậy, học sinh có cơ hội trải nghiệm, khám phá thực tế cuộc sống, có những hiểu biết ban đầu liên quan đến lĩnh vực STEM (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a).

Dạy học công nghệ ở tiểu học nhằm: (1) giúp học sinh làm quen với các khái niệm cơ bản về công nghệ, bước đầu hình thành và phát triển năng lực công nghệ trên cơ sở 2 mạch nội dung: Công nghệ và đời sống, Thủ công - Kỹ thuật; (2) khơi gợi sự hứng thú ở học sinh phát triển tư duy, giải quyết vấn đề và sáng tạo; (3) Học sinh sử dụng được một số sản phẩm công nghệ thông dụng trong gia đình đúng cách, an toàn; (4) thiết kế được sản phẩm thủ công đơn giản, trao đổi

được một số thông tin về các sản phẩm công nghệ trong phạm vi gia đình, nhà trường (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b).

Trên cơ sở mạch nội dung Thủ công - Kỹ thuật (lớp 4), chúng tôi mạnh dạn đề xuất xây dựng bài học STEM và xác định yêu cầu cần đạt của bài học, đáp ứng yêu cầu khoa học của bộ môn, nội dung bài học, phù hợp với đối tượng, đem lại sự hứng thú và tích cực cho học sinh.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu tài liệu

Để thực hiện bài viết, chúng tôi đã tìm hiểu các tài liệu liên quan đến chủ đề nghiên cứu bao gồm bài báo, sách, bài báo khoa học, tài liệu điện tử, các tài liệu khác. Trên cơ sở phân tích và tổng hợp để có nhận định và kết luận.

2.2. Phỏng vấn khảo sát

Để đảm bảo cơ sở thực tiễn cho quá trình nghiên cứu, chúng tôi chọn 2 trường trên địa bàn của địa phương là Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TP. Huế; Trường Tiểu học Vỹ Dạ, TP. Huế. Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn, trao đổi, chia sẻ với giáo viên để hiểu rõ hơn về quan điểm và kinh nghiệm, kết hợp phân tích dữ liệu phỏng vấn.

2.3. Thực nghiệm, đánh giá

Tiến thành thực nghiệm thông qua dạy học trên lớp, thử nghiệm phương pháp giảng dạy, dụng cụ, vật liệu, tổ chức hoạt động… thực hiện điều chỉnh cần thiết từ những phản hồi của giáo viên học sinh để tối ưu hoá tài liệu, kế hoạch bài dạy. Kết quả thực nghiệm là cơ sở xác định tính khả thi của việc xây dựng bài học STEM vào dạy học mạch nội dung Thủ công - Kỹ thuật (môn Công nghệ), từ đó xem xét khả năng triển khai ở các lớp học khác.

Thông tin về quá trình và kết quả học tập của học sinh được thu thập và phân tích nhằm xem xét mức độ mà học sinh đã đạt được các mục tiêu học tập. Việc x**ác định điểm mạnh và điểm yếu** sẽ giúp giáo viên và học sinh nhận ra những điểm cần cải thiện. Từ đó đưa ra phản hồi kịp thời và cụ thể để cung cấp thông tin cho việc ra quyết định về mức độ phù hợp, yêu cầu cần đạt của bài học STEM.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Quan hệ giữa môn Công nghệ với các môn học khác

Bản thân môn Công nghệ kết nối với các môn học khác giúp tạo ra một trải nghiệm học tập toàn diện và hỗ trợ sự phát triển đa chiều của học sinh trong nhiều lĩnh vực khác nhau. Những liên kết này giúp tăng cường sự hấp dẫn và hiệu quả của quá trình học tập, đồng thời giúp học sinh hiểu rõ hơn về cách công

nghệ ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh của cuộc sống hàng ngày, tạo ra một môi trường học tập đa dạng và phong phú. Dưới đây là một số cách mà môn Thủ công - Kỹ thuật có thể kết nối với các môn học khác:

Toán học: Trong quá trình thiết kế và xây dựng các sản phẩm thủ công, học sinh có thể áp dụng kiến thức toán học để đo lường, tính toán diện tích, chu vi, tỷ lệ và kích thước. Ví dụ, khi vẽ hình, gấp, cắt dán, hoặc xây dựng các mô hình, học sinh có thể áp dụng các khái niệm toán học cơ bản.

Khoa học: Trong quá trình làm việc với các vật liệu khác nhau và thực hiện các thí nghiệm đơn giản, học sinh có thể hiểu cấu trúc vật liệu, vật liệu tự nhiên, vật liệu công nghiệp, vật liệu tái sử dụng, tái chế… tìm hiểu các nguyên lý khoa học cơ bản, chẳng hạn như hiệu ứng nhiệt, các yếu tố ngoại cảnh tác động đến cây trồng… Trong các nội dung bài học: Hoa và cây cảnh đối với đời sống con người; Trồng hoa hoa và cây cảnh trong chậu, học sinh cần phải liên tưởng và vận dụng kiến thức của các môn học Tự nhiên xã hội, Khoa học… như vậy Công nghệ có thể hỗ trợ việc thực hành và thí nghiệm trong các bài học khoa học và ngược lại.

Tin học: Học sinh có thể sử dụng máy tính hoặc thiết bị di động để tìm kiếm thông tin, xem video, tài liệu, thao tác các phầm mềm trong hoạt động học tập.

Ngôn ngữ: Môn Thủ công - Kỹ thuật cung cấp cơ hội cho học sinh thực hành kỹ năng giao tiếp và mô tả thông qua việc giải thích quá trình làm việc và kết quả của học tập. Học sinh có thể học cách sử dụng ngôn ngữ mô tả ý tưởng, màu sắc, hình dạng, và chất liệu khi mô tả các sản phẩm.

Mỹ thuật: Thủ công - Kỹ thuật và Mỹ thuật thường có mối quan hệ mật thiết. Học sinh có thể áp dụng các kỹ thuật và nguyên liệu từ môn Thủ công - Kỹ thuật vào việc tạo ra các tác phẩm nghệ thuật đa dạng, từ việc vẽ hình, trang trí, làm móc đan, đến việc xây dựng các sản phẩm 3D.

Giáo dục STEM: Môn Công nghệ ở trường phổ thông có mối quan hệ với nhiều lĩnh vực giáo dục khác, góp phần thúc đẩy giáo dục stem ở phổ thông, xu hướng đang được coi trọng ở nhiều quốc gia trên thế giới (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b).

3.2. Vị trí, vai trò của Thủ công - Kỹ thuật trong giáo dục STEM

Quá trình tạo sản phẩm của môn học Công nghệ, nội dung Thủ công - Kỹ thuật, luôn mang tính tích hợp, gắn với thực tiễn, liên hệ chặt chẽ với toán học và khoa học. Sản phẩm thường là các đồ vật trang trí, đồ chơi thủ công, hoặc các vật dụng nhỏ, mô hình đơn giản có tính thực tiễn. Đặc điểm này là cơ sở để tăng

cường ngay trong dạy học môn Công nghệ dựa vào hoạt động thiết kế kỹ thuật, hoạt động nghiên cứu khoa học kỹ thuật. Trong môn Công nghệ, giáo dục STEM được thực hiện thông qua dạy học các chủ đề, mạch nội dung, chuyên đề học tập như: Mô hình điện gió, ngôi nhà thông minh, các mô hình khoa học, các thiết kế kỹ thuật và công nghệ cho các vấn đề cụ thể, các dự án nghiên cứu khoa học kỹ thuật. Sản phẩm có thể đa dạng hơn, không chỉ là vật thể vật lý mà còn là các báo cáo nghiên cứu, các bài thuyết trình hoặc các mô hình số học.

Tự thân môn Công nghệ đã phản ánh 2 lĩnh vực công nghệ và kỹ thuật, hơn nữa trong quá trình dạy học luôn tích hợp gắn với thực tiễn, có liên hệ chặt chẽ với toán học và khoa học. Ngoài ra, với đặc thù của kỹ thuật, công nghệ là hoạt động thiết kế, giải quyết vấn đề và sáng tạo về kiểu mẫu, kiểu dáng màu sắc và trang trí làm đẹp sản phẩm. Môn công nghệ có lợi thế trong việc giáo dục hướng nghiệp, trong đó có định hướng nghề STEM. Dạy học Công nghệ quan tâm định hướng hành động, thực hành, sản phẩm.

Dạy học môn Công nghệ với mạch nội dung Thủ công - Kỹ thuật đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển giáo dục STEM vì những lý do sau đây:

3.2.1. Vị trí của môn Thủ công - Kỹ thuật trong giáo dục STEM

Trong ngữ cảnh giáo dục, STEM chú trọng đến dạy học các môn học thuộc lĩnh vực STEM theo tiếp cận tích hợp liên môn, gắn với thực tiễn, hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực người học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018c).

- Thủ công - Kỹ thuật là một phần cốt lõi của giáo dục STEM: Do đặc thù của môn học, nội dung Thủ công - Kỹ thuật là một phần không thể thiếu của giáo dục STEM vì chúng cung cấp những kỹ năng thực tiễn cần thiết cho học sinh trong quá trình học tập và phát triển.

- Kết nối lý thuyết với thực hành: Các hoạt động thủ công và kỹ thuật giúp học sinh áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực tế, thông qua thực hành từ đó củng cố và mở rộng hiểu biết về các khái niệm trong khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học.

3.2.2. Vai trò của môn Thủ công - Kỹ thuật trong giáo dục STEM

- Phát triển kỹ năng thực hành và tư duy sáng tạo: Học sinh có cơ hội thực hành những kỹ năng thủ công, kỹ thuật như cắt, dán, lắp ráp, thiết kế và xây dựng. Những hoạt động này khuyến khích sự sáng tạo và khả năng tư duy độc lập.

- Khuyến khích giải quyết vấn đề: Thông qua các dự án và bài tập kỹ thuật, học sinh phải tìm cách giải quyết các vấn đề thực tế, từ đó phát triển khả năng tư duy phân tích và sáng tạo.

- Tăng cường kỹ năng làm việc nhóm: Nhiều hoạt động thủ công và kỹ thuật yêu cầu học sinh làm việc theo nhóm, giúp phát triển kỹ năng giao tiếp và hợp tác, điều này rất quan trọng trong môi trường làm việc thực tế hiện nay.

- Kích thích sự hứng thú và đam mê với các hoạt động STEM: Các hoạt động thủ công và kỹ thuật thường hấp dẫn và thú vị, giúp học sinh yêu thích và đam mê học tập các môn học STEM hơn.

- Chuẩn bị cho tương lai nghề nghiệp: Việc học các kỹ năng kỹ thuật từ sớm giúp học sinh có nền tảng vững chắc để theo đuổi các ngành nghề liên quan đến STEM trong tương lai.

- Phát triển tư duy hệ thống và kỹ năng quản lý dự án: Học sinh học cách lập kế hoạch, quản lý tài nguyên và thời gian để hoàn thành các dự án thủ công và kỹ thuật, giúp phát triển tư duy hệ thống và kỹ năng quản lý dự án.

Vì những đặc điểm đặc thù nói trên, môn Công nghệ với mạch nội dung Thủ công - Kỹ thuật có một vị trí đặc biệt và đóng vai trò thiết yếu trong việc thúc đẩy giáo dục STEM. Chúng không chỉ cung cấp kỹ năng thực hành mà còn kích thích sự sáng tạo, phát triển tư duy giải quyết vấn đề và chuẩn bị cho học sinh những kỹ năng cần thiết trong thế kỷ 21 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2023).

3.3. Thực tiễn tích hợp giáo dục STEM vào dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở tiểu học

Việc tích hợp giáo dục STEM vào dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở bậc tiểu học đang trở thành một xu hướng giáo dục đang phát triển mạnh mẽ tại Việt Nam, mang lại nhiều lợi ích cho học sinh. Mặc dù đã đạt được những kết quả đáng kể, nhưng quá trình này vẫn đang đối mặt với nhiều thách thức và hạn chế. Dưới đây là một số đặc điểm cụ thể của thực trạng này:

3.3.1. Nhận thức và hiểu biết về giáo dục STEM

Nhiều giáo viên và nhà quản lý giáo dục ở bậc tiểu học đã nhận thức rõ hơn tầm quan trọng của việc tích hợp giáo dục STEM vào dạy học Thủ công - Kỹ thuật. Họ hiểu rằng việc này sẽ giúp học sinh phát triển toàn diện các kỹ năng cần thiết trong bối cảnh xã hội ngày nay. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều giáo viên chưa nắm vững được khái niệm và cách thức tích hợp giáo dục STEM một cách hiệu quả. Mức độ phổ biến của giáo dục STEM không đồng đều, chủ yếu tập trung ở các thành phố lớn và các trường tư thục. Ở vùng nông thôn và các trường công lập, việc triển khai giáo dục STEM còn gặp nhiều khó khăn.

3.3.2. Chương trình giảng dạy

Nhiều trường tiểu học đã bắt đầu thử nghiệm và triển khai chương trình, nội dung giảng dạy phù hợp với xu hướng STEM, đặc biệt tích hợp STEM trong môn Thủ công - Kỹ thuật. Các bài học được thiết kế để kết hợp các yếu tố khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học. Tuy nhiên, chương trình giáo dục STEM trong dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở nhiều trường học chưa tích hợp đầy đủ một cách liền mạch vào chương trình giảng dạy hiện có, chưa được triển khai đồng bộ và phổ biến rộng rãi ở tất cả các trường tiểu học. Các hoạt động STEM thường được tổ chức như các hoạt động ngoại khóa thay vì là một phần chính thức của chương trình học.

3.3.3. Phương pháp giảng dạy

Các phương pháp giảng dạy tiên tiến theo hướng tích hợp STEM được áp dụng như học qua dự án, học qua trải nghiệm, và làm việc nhóm đã được áp dụng để hỗ trợ việc tích hợp STEM trong dạy học Thủ công - Kỹ thuật. Những phương pháp này giúp học sinh hứng thú hơn phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề, khả năng tư duy sáng tạo và hợp tác. Tuy nhiên, không phải tất cả giáo viên đều được đào tạo bài bản để áp dụng các phương pháp này một cách hiệu quả. Nhiều giáo viên vẫn sử dụng phương pháp giảng dạy truyền thống, chưa phong phú, thiếu các hoạt động thực hành và trải nghiệm thực tế, làm giảm hiệu quả của giáo dục STEM.

3.3.4. Cơ sở vật chất và trang thiết bị

Một số trường tiểu học, đặc biệt là ở các thành phố lớn, đã được trang bị các phòng thí nghiệm, thiết bị kỹ thuật và công nghệ cần thiết cho việc giảng dạy STEM. Tuy nhiên, nhiều trường ở vùng nông thôn và các khu vực khó khăn, cơ sở vật chất và trang thiết bị còn thiếu. Nhiều trường học thiếu các phòng thí nghiệm, dụng cụ và thiết bị cần thiết để thực hiện các bài học và hoạt động STEM. Tài liệu giảng dạy và học liệu STEM hiện tại còn hạn chế, đặc biệt là những tài liệu được thiết kế phù hợp với học sinh tiểu học.

3.3.5. Đào tạo và phát triển chuyên môn cho giáo viên

Một số chương trình đào tạo và bồi dưỡng giáo viên về giáo dục STEM đã được tổ chức, giúp nâng cao kiến thức và kỹ năng giảng dạy tích hợp STEM, nhưng chưa phổ biến, chưa đáp ứng nhu cầu. Mặc dù một số địa phương đã tổ chức các khóa đào tạo ngắn hạn, tuy nhiên, các khóa học này thường không đủ để cung cấp đầy đủ kỹ năng và kiến thức cần thiết. Các chương trình này chưa phổ biến và chưa đáp ứng đủ nhu cầu của tất cả giáo viên tiểu học. Cần có nhiều hơn các khóa đào tạo chuyên sâu và liên tục để đảm bảo giáo viên có thể thực

hiện tốt nhiệm vụ của mình. Nhiều giáo viên tiểu học chưa được đào tạo bài bản về phương pháp giảng dạy STEM. Họ thường thiếu kiến thức chuyên môn và kỹ năng cần thiết để thiết kế và thực hiện các bài học STEM.

Tích hợp giáo dục STEM vào dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở bậc tiểu học là một hướng đi đúng đắn và cần thiết. Để đạt được hiệu quả cao, cần có sự đồng bộ trong chính sách, đầu tư về cơ sở vật chất, và đào tạo đội ngũ. Các trường và nhà quản lý giáo dục cần nỗ lực hơn để khắc phục các thách thức và tận dụng tối đa tiềm năng của giáo dục STEM.

3.4. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Công nghệ ở tiểu học

Chương trình được thiết kế trên cơ sở 2 mạch nội dung chính sau đây:

(1) Công nghệ & Đời sống

- Khái niệm về công nghệ, ứng dụng của công nghệ trong đời sống hàng ngày.

- Các thiết bị, dụng cụ thường dùng trong gia đình và cách sử dụng chúng an toàn.

- Những nguyên tắc cơ bản về an toàn khi sử dụng điện và các thiết bị gia đình.

- Nhận biết và phòng tránh các nguy cơ có thể xảy ra khi sử dụng công nghệ và các thiết bị hàng ngày.

(2) Thủ công - Kỹ thuật

- Các hoạt động thủ công cơ bản: Gấp, cắt dán giấy, làm các sản phẩm đơn giản từ giấy và các vật liệu khác.

- Sử dụng các dụng cụ và vật liệu đơn giản để làm các sản phẩm thủ công.

- Lắp ghép mô hình kỹ thuật.

- Những kiến thức cơ bản về trồng hoa và cây cảnh trong chậu, chăm sóc cây trồng.

Chương trình Công nghệ ở tiểu học không chỉ nhằm giúp học sinh làm quen với những kiến thức cơ bản về công nghệ và kỹ thuật, phát triển tư duy kỹ thuật, tư duy sáng tạo, và thái độ tích cực đối với công việc, đồng thời giúp học sinh có cái nhìn tổng quát về vai trò của công nghệ trong cuộc sống. Các hoạt động thực hành là phần quan trọng để học sinh có thể trải nghiệm và áp dụng kiến thức vào thực tế và phát triển ở cấp học cao hơn.

Bảng 1. *Chương trình môn Công nghệ ở tiểu học*
(Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b)

Nội dung	Lớp		
	3	4	5
Công nghệ và đời sống			
Bản chất của công nghệ	×		
Vai trò của công nghệ		×	×
Sản phẩm công nghệ	×	×	×
An toàn với công nghệ	×	×	×
Thiết kế và đổi mới công nghệ			
Thủ công kỹ thuật	×	×	×
Ngôn ngữ kỹ thuật			
Thiết kế kỹ thuật			×
Đổi mới công nghệ			

3.4.1. Nội dung mạch thiết kế và đổi mới công nghệ (lớp 4) và ứng dụng dạy học STEM

Trên cơ sở nội dung và yêu cầu cần đạt của môn học, chúng tôi xác định nội dung chủ đề và mục tiêu bài học STEM cần tích hợp. Nội dung chủ đề phù hợp với lứa tuổi và khả năng của học sinh tiểu học sẽ tạo hứng thú, quan tâm và có thể liên hệ với cuộc sống hàng ngày. Chủ đề nên đủ rộng để tích hợp các yếu tố của STEM nhưng cũng đủ cụ thể để có thể triển khai trong một khoảng thời gian ngắn, phù hợp, ví dụ: Làm đồ chơi từ vật liệu tái chế, thiết kế và lắp ráp mô hình đơn giản, hoặc làm các sản phẩm thủ công hữu ích. Những chủ đề này, bài học này không chỉ giúp học sinh hiểu về các khái niệm STEM cơ bản mà còn kích thích sự sáng tạo và khả năng làm việc nhóm. Việc sử dụng vật liệu có sẵn giúp học sinh thấy rằng khoa học và công nghệ không nhất thiết phải phức tạp hay đắt đỏ, mà có thể bắt đầu từ những điều đơn giản. Trong phạm vi bài viết, chúng tôi chỉ nêu ra nội dung chủ đề và yêu cầu cần đạt của lớp 4 như là một ví dụ minh hoạ.

Bảng 2. *Nội dung chương trình, yêu cầu cần đạt môn Công nghệ lớp 4 và bài học STEM tích hợp*

TT	Nội dung	Yêu cầu cần đạt	Bài học stem
I	**Công nghệ & Đời sống**		
1	**Hoa và cây cảnh trong**	- Nêu được lợi ích của hoa và cây cảnh. - Nhận biết được một số loại hoa và cây cảnh gần gũi trong gia đình.	

	đời sống	- Có ý thức trồng, chăm sóc và bảo vệ hoa và cây cảnh trong đời sống.	
2	**Trồng hoa và cây cảnh trong chậu**	- Trình bày được đặc điểm của một số loại chậu trồng hoa và cây cảnh. - Nêu được một số loại giá thể dùng để trồng hoa và cây cảnh trong chậu. - Tóm tắt được các bước gieo hạt, trồng cây con trong chậu. - Mô tả được các công việc chủ yếu để chăm sóc một số loại hoa và cây cảnh phổ biến. - Trồng và chăm sóc được một số loại hoa và cây cảnh trong chậu.	**Chậu cây thân thiện (từ vật liệu tái chế)** **Chậu cây thân thiện (bằng vật liệu tự nhiên)**
II	**Thủ công kỹ thuật**		
1	**Lắp ghép mô hình kỹ thuật**	- Nhận biết được tên gọi, hình dạng, số lượng các chi tiết của bộ lắp ghép mô hình kỹ thuật. - Lựa chọn và sử dụng được một số dụng cụ cầm tay để lắp ghép được một số mô hình kỹ thuật đơn giản theo hướng dẫn.	**Làm xích đu (Sử dụng vật liệu tái chế)** **Làm robot (bằng vật liệu hộp giấy)**
2	**Lắp ráp mô hình điện**	- Kể tên, nhận biết được hình dạng, số lượng các chi tiết của bộ lắp ghép mô hình điện. - Lựa chọn được chi tiết, lắp ráp mạch đèn chiếu sáng dùng nguồn pin. - Trình bày được ý tưởng bố trí đèn chiếu sáng trong phòng học hoặc ngôi nhà. - Lắp ráp được đèn chiếu sáng đơn giản theo ý tưởng riêng của bản thân.	**Ngôi nhà thông minh (bằng vật liệu có sẵn)**
3	**Làm đồ chơi dân gian**	- Theo hướng dẫn, làm được đồ chơi dân gian trong mùa hè. - Làm được đồ chơi dân gian phổ biến tại địa phương, phù hợp với lứa tuổi.	**Chong chóng của em (từ vật liệu tái sử dụng và vật liệu tự nhiên)** **Đèn lồng (vật liệu có sẵn)**

3.4.2. Bài học STEM và xác định yêu cầu cần đạt

Trên cơ sở nội dung chủ đề bài học STEM gợi ý ở Bảng 2, cần phải xác định mục tiêu, yêu cầu cần đạt của bài học:

Bảng 3. *Bài học STEM và xác định yêu cầu cần đạt*

Bài học	Xác định yêu cầu cần đạt
Chậu cây thân thiện (từ vật liệu tái chế)	- Có ý thức bảo vệ môi trường thông qua tái chế và sử dụng lại các vật liệu. - Nhận biết các loại vật liệu có thể tái sử dụng để làm chậu cây. - Trình bày và giải thích được các bước làm chậu cây từ vật liệu tái sử dụng. - Biết lựa chọn vật liệu phù hợp và sử dụng cụ để làm chậu cây từ vật liệu tái sử dụng. - Làm được chậu bằng vật liệu tái sử dụng đáp ứng yêu cầu kỹ thuật và thẩm mỹ. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức/môn học nào, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm chậu cây thân thiện.
Chậu cây thân thiện (bằng vật liệu thiên nhiên)	- Có thái độ tích cực đối với việc bảo vệ môi trường và yêu quý thiên nhiên. - Biết được các loại vật liệu tự nhiên có thể sử dụng để làm chậu cây… - Trình bày và giải thích được các bước làm chậu cây từ vật liệu tự nhiên. - Biết lựa chọn vật liệu phù hợp và sử dụng cụ để làm chậu cây từ vật liệu tự nhiên. - Làm được chậu bằng vật liệu tự nhiên đáp ứng yêu cầu kỹ thuật và thẩm mỹ. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức khoa học, kỹ thuật, mỹ thuật và ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm chậu cây thân thiện.
Làm xích đu (bằng vật liệu có sẵn)	- Có thái độ bảo vệ môi trường thông qua việc tái sử dụng các vật liệu cũ. - Nhận biết được kiểu dáng, cấu tạo một số loại xích đu thông dụng. - Hiểu biết nguyên lý hoạt động của xích đu. - Nhận biết các loại vật liệu có sẵn có thể làm xích đu.

	- Trình bày và giải thích được các bước làm xích đu từ vật liệu có sẵn. - Biết lựa chọn vật liệu và dụng cụ phù hợp để làm xích đu từ vật liệu có sẵn. - Làm được xích đu bằng vật liệu tái sử dụng đáp ứng yêu cầu kỹ thuật và thẩm mỹ. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức/môn học nào, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm xích đu.
Làm robot (bằng vỏ hộp giấy)	- Hình thành thái độ tích cực đối với việc bảo vệ môi trường bằng cách tái chế và tái sử dụng vật liệu. - Nhận biết các loại vật liệu có thể tái chế và tái sử dụng. - Nắm vững các bước cơ bản để tạo ra một mô hình robot đơn giản từ vỏ hộp giấy. - Làm được sản phẩm robot. Rèn luyện kỹ năng cắt, dán, lắp ráp. - Phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo thông qua việc thiết kế và trang trí robot. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức khoa học, kỹ thuật, mỹ thuật, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện.
Ngôi nhà thông minh (bằng vật liệu phế thải)	- Khuyến khích sự sáng tạo và ý thức bảo vệ môi trường qua việc sử dụng vật liệu tận dụng. - Biết cách tận dụng các vật liệu phế thải để tạo ra mô hình ngôi nhà thông minh. - Tư duy sáng tạo, tưởng tượng và thiết kế ngôi nhà thông minh từ những vật liệu phế thải. - Sử dụng dụng cụ và vật liệu an toàn, lắp ráp các bộ phận ngôi nhà. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức khoa học, kỹ thuật, mỹ thuật, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm.
Chong chóng của em (từ vật liệu tái sử	- Giáo dục ý thức bảo vệ môi trường qua việc sử dụng vật liệu tự nhiên và tận dụng. - Hiểu về nguyên lý hoạt động của chong chóng. - Biết các loại vật liệu tự nhiên và vật liệu tận dụng có thể sử dụng. - Nắm vững các bước cơ bản để tạo ra chong chóng. - Làm được sản phẩm đáp ứng yêu cầu về kỹ thuật và thẩm mỹ

dụng/vật liệu tự nhiên)	- Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức khoa học, kỹ thuật, mỹ thuật, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm.
Đèn lồng (vật liệu có sãn)	- Giáo dục ý thức bảo vệ môi trường bằng cách tái chế các vật liệu sẵn có. - Biết cách thiết kế và làm một chiếc đèn lồng đơn giản. - Biết các loại vật liệu tận dụng có thể sử dụng. - Nắm vững các bước cơ bản để tạo ra đèn lồng bằng vật liệu tái sử dụng. - Làm được sản phẩm đáp ứng yêu cầu về kỹ thuật và thẩm mỹ. - Trình bày và giải thích được tích hợp, vận dụng kiến thức khoa học, kỹ thuật, mỹ thuật, ý tưởng sáng tạo trong quá trình thực hiện sản phẩm.

Tuy nhiên, cần phải phân biệt rõ thế nào là dạy học Thủ công - Kỹ thuật và thế nào là giáo dục STEM? Mục tiêu chính của dạy học Thủ công - Kỹ thuật thường là phát triển kỹ năng thủ công gấp/cắt dán, thiết kế đồ dùng học tập, đồ chơi đơn giản, sử dụng dụng cụ và các loại vật liệu phù hợp, thông dụng và áp dụng chúng trong cuộc sống hàng ngày. Với giáo dục STEM, mục tiêu chính là phát triển kỹ năng toán học, khoa học, kỹ thuật và logic. Các hoạt động STEM thường tập trung vào việc khám phá, tạo ra và giải quyết vấn đề sử dụng các nguyên lý khoa học và kỹ thuật, sáng tạo và áp dụng kiến thức liên ngành vào các tình huống thực tế.

Việc tích hợp xây dựng bài học STEM trong dạy học Thủ công - Kỹ thuật đòi hỏi cần làm rõ những vấn đề sau:

- Tính ứng dụng thực tiễn: Những sản phẩm như đồ chơi, đồ dùng học tập, làm thiệp chúc mừng, sản phẩm trang trí… tất cả trên cơ sở đáp ứng nhu cầu thiết thực từ thực tế cuộc sống đời thường của các em.

- Tính tích hợp: Trong quá trình thực hiện sản phẩm STEM, học sinh luôn vận dụng và sử dụng kiến thức, kỹ năng liên môn cho việc thiết kế, lập kế hoạch, đồ án, xây dựng mô hình… Vậy trong quá trình thực hành học sinh phải trình bày, phân tích được những kiến thức, kỹ năng của môn học, lĩnh vực, học thuật nào trong quá trình thực hiện tạo ra sản phẩm.

- Tính sáng tạo: Là một thuộc tính đòi hỏi cao ở sản phẩm STEM. Để tìm tòi, phát hiện sáng tạo cái mới lạ, cái chưa có là không dễ dàng đối với học sinh, tuy nhiên sự sáng tạo cũng có nhiều mức độ. Ví dụ: Sự tìm tòi thể nghiệm về lựa

chọn vật liệu phù hợp cho sản phẩm, sự sáng tạo về cách làm, cách thực hiện tạo tra sản phẩm, cách vận hành sử dụng sản phẩm hay cách trang trí làm đẹp sản phẩm là những yếu tố cần được khuyến khích. Như vậy sản phẩm cần thể hiện tính sáng tạo, mang lại các giải pháp mới hoặc cải tiến so với các phương pháp hiện có. Khuyến khích tư duy sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề theo những cách mới. Luôn tìm kiếm cách cải tiến và tối ưu hóa sản phẩm.

Như vậy, trên cơ sở xây dựng những bài học STEM với tên gọi cụ thể và xác định những yêu cầu cần đạt cho mỗi bài học, giáo viên có thể triển khai dạy học theo hướng mở linh hoạt, đem lại sự sáng tạo trong dạy và học. Học sinh có cơ hội trải nghiệm, thử nghiệm, khám phá tìm kiếm vật liệu phù hợp, tìm tòi lựa chọn màu sắc, cách trang trí khác nhau. Sản phẩm của học sinh đa dạng hơn về kiểu dáng, về vật liệu, về màu sắc và trang trí. Không cứng nhắc với bài học thủ công kỹ thuật đơn thuần với sản phẩm cùng một loại vật liệu và phải đảm bảo yêu cầu về kỹ thuật (kích thước, tỉ lệ và hình dáng).

Dù có những điểm tương đồng, dạy học Thủ công - Kỹ thuật và giáo dục Stem có sự khác biệt rõ rệt về mục tiêu và phương pháp, với dạy học Thủ công - Kỹ thuật chuyên về việc sử dụng và hiểu biết công nghệ cụ thể, còn giáo dục Stem mang tính liên ngành và tập trung vào phát triển kỹ năng toàn diện. Cả hai lĩnh vực đều quan trọng và có giá trị riêng, nhưng chúng phục vụ các mục tiêu giáo dục khác nhau và phát triển các kỹ năng khác nhau cho học sinh.

4. Kết luận

Việc tích hợp giáo dục STEM vào dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở tiểu học không chỉ giúp học sinh tiếp cận với những kiến thức hiện đại mà còn phát triển nhiều kỹ năng cần thiết. Sự hứng thú, sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề sẽ được nuôi dưỡng ngay từ những năm tháng đầu đời, giúp các em có nền tảng vững chắc để phát triển trong các lĩnh vực Khoa học và Công nghệ sau này. Các bài học tích hợp STEM thường thú vị và gắn liền với thực tiễn, giúp học sinh thấy rõ mục đích và ứng dụng của kiến thức. Như vậy mối quan hệ giữa giáo dục STEM và dạy học Thủ công - Kỹ thuật ở tiểu học là một mối quan hệ tương hỗ, trong đó cả hai lĩnh vực này kết hợp để cung cấp cho học sinh một nền tảng giáo dục toàn diện và phong phú.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), "Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể", *Ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), "Chương trình giáo dục phổ thông 2018 môn Công nghệ ở tiểu học", *Ban hành theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018c), *Mô đun 1: Hướng dẫn thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, môn Công nghệ*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Công văn 909 về việc Hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục STEM trong giáo dục tiểu học*.

TIẾP CẬN QUAN ĐIỂM HỌC QUA CHƠI NHẰM PHÁT TRIỂN NGÔN NGỮ VÀ NĂNG LỰC GIAO TIẾP CHO TRẺ TRONG GIÁO DỤC MẦM NON PHẦN LAN

Vũ Thị Diệu Thúy[1], Lương Thị Hà[1],
Đinh Thị Lan Hương[2], Hoàng Thanh Phương[3]
[1] Trường Đại học Hoa Lư, Ninh Bình
[2] Trường Đại học Hải Phòng, Hải Phòng
[3] Trường Đại học Hùng Vương, Phú Thọ

TÓM TẮT

Học thông qua trò chơi, trải nghiệm và dự án là một trong những ưu thế của giáo dục mầm non ở Phần Lan, nó không chỉ cung cấp kiến thức mà còn tạo môi trường giáo dục thân thiện, gần gũi, giúp trẻ hoàn thiện cả về thể chất và tinh thần. Giáo dục mầm non ở Việt Nam đang không ngừng đổi mới để tạo cơ hội phát triển tối đa các năng lực của trẻ và bắt kịp xu hướng giáo dục tiên tiến trên thế giới. Bài viết giới thiệu quan điểm giáo dục qua chơi nhằm phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ mầm non của Phần Lan và đề xuất một số gợi ý ứng dụng tại Việt Nam. Bài viết nhằm định hướng việc ứng dụng quan điểm giáo dục qua chơi trong các nội dung: Khái quát một số vấn đề về phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ; Giới thiệu một số hoạt động phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ mầm non ở Phần Lan; và bước đầu định hướng cách ứng dụng trong các hoạt động ở trường mầm non ở Việt Nam.

Từ khóa: *Ngôn ngữ; năng lực giao tiếp; giáo dục mầm non; Phần Lan*

1. Giới thiệu

Giáo dục qua chơi là quan điểm giáo dục đặc biệt phù hợp với trẻ lứa tuổi mầm non. Vui chơi giúp trẻ phát triển toàn diện về tình cảm và kỹ năng xã hội, nhận thức, ngôn ngữ, vận động và thẩm mỹ đồng thời phát triển nhân cách như rèn luyện ý chí, tập trung chú ý, hợp tác, trách nhiệm, phát triển tưởng tượng, sáng tạo, tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề (Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 2023). Bên cạnh đó, việc học của trẻ sẽ trở nên hiệu quả hơn khi trẻ thấy vui vẻ, an toàn, được tôn trọng, được làm điều mình thích, được trải nghiệm theo cách riêng của mình. Một số nhà giáo dục ở Phần Lan đã cụ thể hoá một số phương thức tổ chức các hoạt động giáo dục phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ qua vui chơi (Quế Dung & Minh Tâm, 2023), phù hợp với nhu

cầu và khả năng học tập của trẻ. Hiện nay, việc thực hiện chương trình Giáo dục mầm non ở nước ta đang được khuyến cáo thực hiện theo quan điểm giáo dục phát triển năng lực của trẻ qua chơi và trải nghiệm. Tuy vậy, một số giáo viên còn gặp khó khăn trong việc tổ chức các hoạt động giáo dục nói chung và phát triển ngôn ngữ, giao tiếp cho trẻ nói riêng dưới dạng trò chơi nên chưa thực sự phát huy năng lực giao tiếp của trẻ. Do vậy, bài viết giới thiệu một số quan điểm giáo dục phát triển ngôn ngữ, năng lực giao tiếp và một số năng lực học tập khác cho trẻ mầm non qua vui chơi của hai nhà giáo dục Phần Lan là Salonen và Karvonen, từ đó đưa ra một số gợi ý cho việc ứng dụng phương thức phát triển ngôn ngữ này vào một số hoạt động giáo dục trẻ mầm non ở Việt Nam.

2. Nội dung

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết đã sử dụng một số phương pháp nghiên cứu lý luận, trong đó: Tổng hợp, hệ thống hóa lý thuyết để khái quát một số vấn đề về phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ. Bên cạnh đó, bài viết sử dụng phương pháp giả thuyết để định hướng việc ứng dụng quan điểm giáo dục qua chơi trong mỗi nội dung lý luận và bước đầu định hướng cách ứng dụng trong các hoạt động ở trường mầm non Việt Nam như hoạt động vui chơi, chơi trong giờ đón/trả trẻ, hoạt động tạo hình, dạy trẻ kể chuyện sáng tạo, làm quen với chữ cái, làm quen với toán, khám phá khoa học, khám phá xã hội, phát triển tình cảm hoặc kỹ năng sống, hoạt động ngoài trời…

2.2. Một số vấn đề lý luận về phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ mầm non ở Phần Lan

2.2.1. Phát triển ngôn ngữ của trẻ

Theo Cơ quan Giáo dục Quốc gia Phần Lan, quá trình phát triển ngôn ngữ của trẻ gồm 6 lĩnh vực chính:

- *Kỹ năng tương tác*: **Là việc chủ thể sử dụng lời nói, hành động tác động đến người khác tạo sự phản ứng, kết nối với người đó. Kỹ năng tương tác của trẻ thể hiện ở việc t**rẻ lắng nghe và nhận phản hồi cho các ý tưởng của mình bằng biểu hiện hành động phi ngôn ngữ và/hoặc thể hiện bằng lời nói. Các nhà giáo dục cần khuyến khích trẻ giao tiếp với các bạn và người khác, kể các câu chuyện của chính mình, đặt câu hỏi và bình luận về một sự kiện, hiện tượng… (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

- *Kỹ năng hiểu ngôn ngữ*: Hiểu ngôn ngữ là trẻ hiểu những điều người khác nói hoặc hành động. Hiểu ngôn ngữ có thể là ngôn ngữ có lời hoặc không lời. Hiểu ngôn ngữ luôn đi trước diễn đạt ngôn ngữ. Diễn đạt ngôn ngữ là cách

trẻ giao tiếp với mọi người xung quanh. Diễn đạt ngôn ngữ có thể bằng điệu bộ, tranh ảnh hoặc thể hiện từ vựng, ngữ pháp, độ dài câu nói, cách trẻ dùng ngôn ngữ. Sự phát triển vốn từ vựng của trẻ liên quan đến việc diễn đạt bằng lời nói của người xung quanh. Hình ảnh, các đồ vật và cử chỉ hỗ trợ sự phát triển khả năng hiểu ngôn ngữ của trẻ: hình ảnh giúp trẻ thể hiện nhu cầu, mong muốn của mình (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

- *Kỹ năng nói*: Là kỹ năng tạo âm thanh qua bộ máy phát âm để diễn tả ý nghĩ của mình nhằm mục đích bày tỏ ý kiến, trò chuyện, giao tiếp với người khác. Năng lực nói sẽ xảy ra khi người nói có khả năng giao tiếp bằng cách trao đổi thông tin một cách chính xác và trôi chảy với cách lựa chọn và sử dụng từ vựng và cấu trúc phù hợp. Nói là khả năng thể hiện một điều gì đó bằng cách sắp xếp ý tưởng thành lời để mọi người hiểu được thông điệp được truyền tải; là khả năng thực hiện kiến thức ngôn ngữ trong giao tiếp thực tế để thể hiện ý tưởng, cảm giác, suy nghĩ và nhu cầu của một người (Ngô Thị Hòa, 2023). Mục tiêu của phát triển kỹ năng nói là tăng cường và củng cố năng lực sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống khác nhau. Nhà giáo dục cần tạo bầu không khí tích cực, cởi mở, nhất là qua hoạt động vui chơi để trẻ cảm thấy được khuyến khích và củng cố lòng tự tôn (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

- *Năng lực sử dụng ngôn ngữ*: Đây là năng lực hiểu và năng lực sử dụng, thể hiện ngôn ngữ để đạt được mục tiêu trong giao tiếp. Khi người lớn đọc cho trẻ nghe một văn bản, trẻ có thể phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ, phân biệt được ngôn ngữ nói (người lớn đọc) và ngôn ngữ viết (chữ trong văn bản). Đọc kể diễn cảm càng có ý nghĩa trong việc hình thành và phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ cho trẻ (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

- *Trí nhớ về ngôn ngữ và từ vựng*: Salonen & Karvonen cho rằng nhà giáo dục cần sử dụng các vần điệu của lời hát ru, bài hát, trò chơi ngôn ngữ, trò chơi trí nhớ và sử dụng từ ngữ minh hoạ để kích thích sự phát triển trí nhớ ngôn ngữ và từ vựng của trẻ. Các hoạt động thảo luận, đọc kể diễn cảm tác phẩm văn học trong bầu không khí thoải mái giúp trẻ tăng khả năng nghe hiểu, suy ngẫm ý nghĩa của các từ ngữ và văn bản, hình thành các khái niệm đơn giản (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

- *Nhận diện ngôn ngữ*: Nhận diện ngôn ngữ bao gồm việc nghe, hiểu tiếng nói, nói và làm quen với chữ cái, chữ số. Nhà giáo dục trò chuyện, cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học, chơi các trò chơi trong đó quan tâm đến trò chơi dân gian có các bài đồng dao, khuyến khích trẻ kể chuyện sáng tạo bằng cách ghi chép lại và biểu diễn. Những trải nghiệm vui vẻ và chủ động với hoạt động phát triển

ngôn ngữ thúc đẩy trẻ quan tâm đến đọc, viết, làm quen chữ cái, chữ số. Việc tạo cơ hội cho trẻ khám phá, quan sát từ, chữ cái và âm thanh, nhận thức âm vị học (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

2.2.2. Năng lực giao tiếp

Giao tiếp là sự tiếp xúc tâm lý giữa người và người, thông qua đó con người trao đổi với nhau về thông tin, về cảm xúc, tri giác lẫn nhau, ảnh hưởng tác động qua lại với nhau. Hay nói cách khác, giao tiếp xác lập và vận hành các quan hệ người - người, hiện thực hoá các quan hệ xã hội giữa chủ thể này với chủ thể khác. Ngô Công Hoàn (2001) coi năng lực giao tiếp là khả năng tri giác hiểu được những biểu hiện bên ngoài cũng như những diễn biến bên trong của các hiện tượng, trạng thái, phẩm chất tâm lý của đối tượng giao tiếp. Năng lực giao tiếp của con người không chỉ phụ thuộc vào phương tiện giao tiếp mà nó phụ thuộc khá nhiều vào vốn sống, vốn kinh nghiệm của cá nhân, phụ thuộc vào những nét văn hóa đặc trưng vùng miền mà người đó sinh sống, có khi còn chịu ảnh hưởng của sự giáo dục, quản lý của gia đình.

Vậy, năng lực giao tiếp là năng lực thực hiện có hiệu quả hành động giao tiếp trên cơ sở vận dụng tri thức, lời nói, chữ viết hoặc cử chỉ điệu bộ để trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm với đối tượng giao tiếp phù hợp với điều kiện hoàn cảnh của con người. Trẻ mầm non chủ yếu sử dụng lời nói và/hoặc cử chỉ điệu bộ để thực hiện hành vi giao tiếp. Năng lực giao tiếp giúp con người có thể đánh giá tình huống giao tiếp và điều chỉnh cách giao tiếp một cách phù hợp, hiệu quả, cởi mở, bày tỏ suy nghĩ, cảm xúc nhưng không làm hại, gây tổn thương cho người khác, qua đó xây dựng và duy trì các mối quan hệ xã hội, mang lại niềm vui trong cuộc sống (Hoàng Thanh Phương *và cs.*, 2021).

2.3. Các hoạt động phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ mầm non ở Phần Lan

2.3.1. Tạo cơ hội cho trẻ phát triển ngôn ngữ thông qua trò chơi và hoạt động chơi

Cũng như quan điểm giáo dục trẻ mầm non ở các nước khác, vui chơi là hoạt động quan trọng trong giáo dục mầm non ở Phần Lan. Các nghiên cứu đều khẳng định là khi vui chơi, trẻ hào hứng học được nhiều kỹ năng, nó giúp trẻ phát triển, học tập và hạnh phúc.

Ngôn ngữ vừa là đối tượng của quá trình học vừa là phương tiện cho quá trình học của trẻ. Vui chơi có tác động tích cực tới sự phát triển ngôn ngữ ở trẻ, nó làm rõ các khái niệm và từ vựng mới, thúc đẩy việc sử dụng ngôn ngữ qua đó trẻ phát triển tư duy. Nhà giáo dục nên phát triển tư duy cho trẻ bằng trò chơi dưới dạng

câu chuyện để trẻ hình thành khái niệm và hiểu biết môi trường xung quanh (Quế Dung & Minh Tâm, 2023). Ví dụ, khi cho trẻ chơi trò chơi *Gieo hạt*, cô và trẻ vừa làm động tác minh hoạ trên nền nhạc cổ điển, vừa đọc:

Mẹ em xới đất
Gieo những mầm xanh
Mặt trời long lanh
Toả tia nắng ấm
Mây đen cùng sấm
Gửi mưa mát lành
Em gửi mầm xanh
Yêu thương che chở
Phập phồng nhịp thở
Tách vỏ trồi lên
Chơi với ốc sên
Cùng ong và bướm
Mầm reo sung sướng
Vươn những lá xanh
Thời gian trôi nhanh
Đơm hoa kết trái…
(Sưu tầm)

Qua trò chơi, trẻ không chỉ phát triển ngôn ngữ mà còn nhận biết về quá trình gieo trồng, điều kiện để hạt nảy mầm và cây phát triển, quá trình phát triển của cây, đồng thời giáo dục trẻ yêu quý, sẵn sàng chăm sóc, bảo vệ cây. Tương tự như vậy, chơi trò chơi *Chú sâu nhỏ*, trẻ vừa phát triển ngôn ngữ, vừa biết về quá trình phát triển từ sâu thành kén, thành bướm; biết thức ăn, nơi sống, số lần sâu lột xác để lớn lên, cách di chuyển và cả thời gian nhiều loài bướm xuất hiện là mùa xuân. Ngoài ra, trẻ còn được phát triển đồng thời cả vận động của đôi tay và khả năng cảm thụ âm nhạc, thực hiện vận động theo nhạc:

Có chú sâu nhỏ
Bụng đói cồn cào
Đi tìm lá non
Gặm ăn vội vã.
Vỏ này chật quá
Lột xác lớn lên
Lột đến năm lần
Sâu ta đã lớn.
Lại chơi trò mới
Cuộn lá làm nhà
Rồi nằm ngân nga
Chìm vào giấc ngủ.
Một ngày nắng rủ
Sâu à, dậy thôi
Mùa xuân đến rồi
Mau mau thức dậy.
Sâu bèn cựa quậy
Khẽ tỉnh giấc mơ
Muốn biết thì giờ
Chui ra khỏi kén
Thấy mình bẽn lẽn
Hoá thành bướm xinh
Trong nắng bình minh
Chao mình bay liệng.
(Sưu tầm và bổ sung)

Các nhà giáo dục Phần Lan là Salonen & Karvonen cũng đề cao việc cho trẻ vui chơi trong khi học ngôn ngữ, họ cho rằng các năng lực giao tiếp và kỹ

năng đọc mới hình thành thông qua các trò chơi với từ vựng, giáo viên nên tạo các tình huống để trẻ quan sát các văn bản viết ở môi trường xung quanh trẻ giúp trẻ làm quen chữ cái, âm thanh, từ và câu một cách có ý thức hơn, trò chơi với tên của trẻ giúp trẻ nhận biết tên mình, tên các bạn… Từ đó trẻ dễ dàng chơi với các chữ cái, âm thanh, từ và cụm từ (Quế Dung & Minh Tâm, 2023). Ví dụ: Cho trẻ chơi trò chơi *Tên của bé*, giáo viên chuẩn bị các thẻ tên trẻ, cho trẻ ngồi vòng tròn, lần lượt xem từng thẻ tên, hỏi trẻ xem đó là tên ai, nếu trẻ không biết, giáo viên hướng dẫn trẻ đọc theo hướng chỉ của ngón tay. Các thẻ tên được để trên sàn để cả lớp nhìn rõ rồi tìm ra thẻ tên của mình, sau đó giáo viên mời trẻ lần lượt nói tên mình và dùng ngón tay chỉ theo hướng đọc đúng. Khi trẻ chơi thành thạo, giáo viên xếp ngược thẻ tên, trẻ nhặt thẻ và tìm đưa cho bạn có tên trên thẻ đó. Có thể nâng cao hơn bằng cách cho mỗi trẻ một số khối Lego, một thẻ số có con số tương ứng với số chữ cái có trong tên trẻ, thẻ tên của trẻ đó; trẻ ngồi trên sàn, đặt mỗi khối Lego dưới mỗi chữ cái của tên mình, phía dưới là thẻ số theo thứ tự chữ cái trong tên trẻ; có thể chơi với tên bạn khác (Quế Dung & Minh Tâm, 2023). Chẳng hạn, thẻ tên của trẻ là Đỗ Lan Thoa, trẻ sẽ có 8 khối Lego, thẻ số từ 1 đến 8, trẻ xếp chữ "đ" lên sàn, dưới chữ "đ" có khối Lego, dưới khối Lego có thẻ số 1; trẻ xếp chữ "t" lên sàn, dưới chữ t có khối Lego, dưới khối Lego có thẻ số 6… Ngoài hoạt động chơi tự do, giáo viên có thể tổ chức cho trẻ chơi trò chơi này trong hoạt động Làm quen với chữ cái, Làm quen với toán…

2.3.2. Phát triển ngôn ngữ cho trẻ thông qua việc tương tác xây dựng câu chuyện

Theo Salonen & Karvonen, vận dụng phương pháp xây dựng câu chuyện là một trong những đổi mới của giáo dục mầm non và giáo dục tiểu học ở Phần Lan. Nhà giáo dục xây dựng các câu chuyện dựa trên sự tương tác và lắng nghe của người tham gia với người kể chuyện trong nhiều hoạt động ở trường học. Tham gia những hoạt động này, trẻ sử dụng từ ngữ của mình để trình bày mạch lạc một chủ đề mà trẻ quan tâm. Với phương pháp này trẻ được trao quyền, khi quen với việc trình bày ý tưởng, trẻ chủ động và tích cực hơn khi tham gia hoạt động, giáo viên cũng dễ dàng quan sát và đánh giá sự phát triển của trẻ để điều chỉnh cách tương tác giúp trẻ càng có nhiều cơ hội để tham gia. Việc xây dựng câu chuyện được thực hiện theo trình tự sau:

Bước 1: Tường thuật: Nhà giáo dục yêu cầu trẻ kể một câu chuyện tuỳ chọn. Trẻ dùng ngôn ngữ của mình để thể hiện bản thân và nói về vấn đề trẻ quan tâm. Việc kể chuyện này có thể thực hiện với từng cá nhân hoặc nhóm trẻ. Nếu tổ chức cho nhóm trẻ kể chuyện, nhà giáo dục khơi gợi cho trẻ xây dựng câu chuyện dựa trên cách tiếp cận nhóm và suy ngẫm về câu chuyện của từng thành

viên để liên kết các mẩu chuyện thành câu chuyện có tín logic với nút thắt hợp lý. Trong nhóm, trẻ nhận ra mỗi thành viên có diễn giải và góc nhìn riêng, tất cả các yếu tố này cần được lắng nghe và cân nhắc.

Bước 2: Ghi chép nguyên văn: Nhà giáo dục (giáo viên, cha mẹ trẻ…) ghi chép nguyên văn câu chuyện theo những gì trẻ kể với những từ ngữ, cấu trúc và dạng ngữ âm mà người kể chuyện đã sử dụng. Nhà giáo dục không đặt câu hỏi, yêu cầu giải thích hoặc đề xuất chỉnh sửa mà chỉ theo dõi và ghi chép lại. Nếu trẻ chưa thể xây dựng câu chuyện thì nhà giáo dục có thể yêu cầu trẻ vẽ câu chuyện trên giấy rồi sau đó kể chuyện dựa trên bản vẽ.

Bước 3: Đọc câu chuyện: Khi trẻ đã kết thúc câu chuyện, giáo viên đọc to câu chuyện và trẻ có thể thay đổi và chỉnh sửa nếu muốn. Thông thường, trẻ muốn đọc to câu chuyện của mình cho bạn và cha mẹ, nhưng nếu trẻ không muốn thì việc này không cần thiết.

Bước 4: Chỉnh sửa theo yêu cầu của người kể chuyện: Nếu trẻ yêu cầu bất kỳ chỉnh sửa hoặc thay đổi nào đối với câu chuyện mà trẻ đã kể, giáo viên sẽ thực hiện chỉnh sửa.

Bước 5: Xuất bản truyện: Trẻ sở hữu bản quyền đối với câu chuyện, vì vậy truyện chỉ có thể xuất bản khi có sự đồng ý của trẻ (Quế Dung & Minh Tâm, 2023). Hoạt động này không chỉ phù hợp với giờ dạy trẻ kể chuyện sáng tạo mà còn có thể vận dụng trong giờ khám phá khoa học, khám phá xã hội, phát triển tình cảm hoặc kỹ năng sống…

2.3.3. Phát triển ngôn ngữ cho trẻ thông qua việc vận dụng phương pháp làm truyện tranh ngắn

Salonen & Karvonen giới thiệu cách vận dụng phương pháp làm truyện tranh ngắn trong trường mầm non ở Phần Lan dựa trên quan điểm và cách làm của Eeva Liisa Peltrola - một giáo viên giáo dục đặc biệt mầm non trong dự án *Người kể chuyện*: *Niềm vui và trò chơi ngôn ngữ, vận động và đếm* (Karvonen, 2009), với mục tiêu giáo dục phát triển ngôn ngữ. Thực hiện phương pháp này, trẻ được kể về cuộc sống hàng ngày, được trải nghiệm các kỹ năng thể hiện cảm xúc.

Trẻ không có sẵn các kỹ năng để kiểm soát cảm xúc mà để hình thành các kỹ năng đó, trẻ cần có sự giúp đỡ từ người lớn. Kiểm soát cảm xúc là một phần của kỹ năng tự điều chỉnh ở mỗi cá nhân trẻ. Bằng cách sử dụng truyện tranh ngắn, trẻ khám phá ý nghĩa của các biểu cảm khác nhau, cảm nhận của người khác hoặc cách ứng phó với một cảm xúc. Xung đột giữ các trẻ mang lại một trải nghiệm mệt mỏi, vì vậy kết thúc tốt đẹp, mang tính xây dựng sẽ cho trẻ cảm thấy

trẻ có thể sống sót trong mọi tình huống đồng thời giúp trẻ phát triển kỹ năng xây dựng tình bạn.

Tranh ảnh và hình vẽ khơi gợi sự tò mò ở trẻ. Vì vậy sử dụng tranh ảnh, hình vẽ… giúp trẻ phát triển kỹ năng nói. Điều này cũng phù hợp với lối tư duy trực quan của trẻ. Giáo viên có thể hướng dẫn trẻ học hiệu quả hơn với việc vẽ các hình minh hoạ làm rõ một vấn đề cần tìm hiểu, tạo môi trường học tập trực quan với tranh ảnh và hình vẽ. Sử dụng tranh ảnh và hình vẽ dưới dạng truyện tranh làm rõ quá trình diễn ra sự kiện, quy trình hay mối quan hệ nhân quả. Truyện tranh có thể minh hoạ, ví dụ chuỗi sự kiện hoặc khoảnh khắc của cá nhân trong một ngày…

Salonen & Karvonen coi trọng việc tạo môi trường an toàn tạo động lực và sự chú ý của trẻ, giúp trẻ nâng cao kỹ năng xử lý cảm xúc, giải quyết vấn đề và giải quyết tranh cãi. Họ cho rằng thảo luận về các tình huống trong truyện tranh đặc biệt có hiệu quả, ví dụ giúp trẻ đối phó với cảm xúc hay hành vi dựa trên cách thức ứng phó của một nhân vật trong bầu không khí xây dựng và tích cực. Trẻ suy ngẫm về các tình huống với sự giúp đỡ của giáo viên, qua đó trẻ có trải nghiệm tích cực về hoà nhập, được lắng nghe và được nhìn nhận; trẻ cũng học được kinh nghiệm từ giáo viên - người muốn lắng nghe và thực sự chú ý đến trẻ.

Ngoài hình vẽ, các hình thức khác như hình ảnh kỹ thuật số, hình từ internet… cũng phù hợp để làm truyện tranh. Lời dẫn truyện, lời thoại được thêm vào hình vẽ sẽ khợi gợi sự quan tâm của trẻ vào văn bản viết. Cách tiếp cận đa chiều đối với việc giảng dạy này rất hữu ích với trẻ, đặc biệt là trẻ gặp khó khăn trong nhìn nhận, đánh giá các tình huống xã hội hoặc khó khăn trong liên quan đến kỹ năng hiểu ngôn ngữ.

Ví dụ làm truyện tranh *Đi chơi công viên.* Cô thông báo với trẻ về việc hôm nay lớp sẽ đi chơi công viên, gợi ý cho trẻ suy nghĩ về những việc cần làm trước khi khởi hành. Trong khi vẽ, cô viết và nói rõ nội dung từng bức tranh, sau đó tre đề xuất thêm các ý tưởng khác cho chuyến đi.

- Đầu tiên, chúng cháu đi vệ sinh (vẽ hình ảnh trẻ đi vệ sinh và ghi: Đi vệ sinh).

- Tiếp theo, chúng cháu mặc quần áo ấm (hình ảnh trẻ mặc quần áo, ghi: Mặc quần áo).

- Hình 3: Chúng cháu đi đường đến công viên (hình ảnh trẻ đang nắm tay nhau đi trên đường, ghi: Đi bộ tay trong tay).

- Hình 4: Chúng cháu không được đi, chạy dưới lòng đường (hình ảnh gạch chéo màu đỏ trên hình trẻ đi ở lòng đường, ghi: Không đi ở lòng đường).

- Hình 5: Chúng cháu vui chơi ở công viên (hình ảnh công viên với những trò chơi khác nhau trong khu vui chơi, ghi: Chơi tại công viên).

- Hình 6: Chúng cháu ăn trưa (hình ảnh cái ba lô và hộp đồ ăn trưa và ghi: Ăn trưa).

- Hình 7: Chúng cháu về trường mình, cùng đi bộ vai mang ba lô (hình ảnh trẻ đang nắm tay nhau đi trên đường, ghi dòng chữ: Trở về trường mầm non).

- Hình cuối: Chúng cháu rất vui khi đi công viên (hình vẽ những khuôn mặt tươi cười và dòng chữ: Chuyến đi chơi hạnh phúc).

Sau chuyến đi, các sự kiện xảy ra trong chuyến đi, những quan sát từ môi trường tự nhiên hay xã hội đều có thể trở thành chủ đề để cùng nhau thảo luận. Giáo viên vẽ ra những quan sát này của trẻ trên bảng hoặc máy tính.

Nếu có tranh chấp giữa hai hoặc nhiều trẻ, những người có liên quan đều cần có mặt để trao đổi tình hình với giáo viên. Giáo viên không phán xét, buộc tội bất kỳ trẻ nào mà bình tĩnh hỏi trẻ về nguyên nhân gây ra tranh chấp, giúp trẻ có thời gian và cơ hội để vẽ lại những gì đã xảy ra. Giáo viên hỏi trẻ xem liệu hình vẽ có miêu tả tình huống đã xảy ra hay cảm xúc của trẻ không. Mỗi trẻ đều có quyền bày tỏ cảm xúc của mình về tranh chấp. Giáo viên vẽ một vài trẻ giận dữ và tiếp tục minh hoạ tình huống dựa vào câu chuyện của trẻ sau đó mọi người cùng nhau tìm giải pháp phù hợp với mong muốn của trẻ. Khi trẻ cảm thấy bản vẽ phù hợp, giải pháp sẽ xuất hiện. Đôi khi, dù trẻ rất tức giận cũng có thể bình tĩnh và hứng thú hơn sau khi quan sát giáo viên vẽ. Trẻ cũng có thể đưa ra hướng dẫn hoặc tự mình tham gia vào quá trình vẽ. Tuy nhiên, trong hầu hết các trường hợp, giáo viên nên chờ đợi để trẻ bình tĩnh lại (Quế Dung & Minh Tâm, 2023).

Hoạt động làm truyện tranh có thể thực hiện trong các giờ hoạt động tạo hình, khám phá khoa học, khám phá xã hội, phát triển tình cảm hoặc kỹ năng sống…

2.3.4. Phát triển ngôn ngữ cho trẻ thông qua trò chơi nhập vai dựa trên câu chuyện

Salonen & Karvonen đề cập đến xu hướng đổi mới hình thức tổ chức vui chơi cho trẻ ở các nước Thụy Điển, Serbia, Nhật, Mỹ và Phần Lan trong đó giáo viên tham gia vào trò chơi tưởng tượng cùng trẻ, gọi là "thế giới tưởng tượng". Trò chơi nhập vai là cách thức học tập trong đó trẻ và giáo viên cùng tạo ra thế giới tưởng tượng dựa trên những câu chuyện mà trẻ đã nghe trước đó. Quá trình này tạo nên môi trường học tập lẫn nhau dựa trên sự ứng biến mà cả cô và trẻ cùng chủ động, không ai đoán trước được trò chơi kết thúc như thế nào. Thế giới tưởng tượng này được chia sẻ giữa những người cùng tham gia chơi, cùng phiêu

lưu và giải câu đố mà người chơi tương tác với nhau qua các vai diễn và nhân vật mà họ đóng.

Trò chơi nhập vai và khái niệm học thông qua kể chuyện và các hướng dẫn được ghi chép trong dự án quốc tế *Kể chuyện qua chơi và học* từ năm 2015 đến 2017. Trò chơi nhập vai sử dụng kể chuyện, kịch nghệ và trí tưởng tượng trong học mà chơi với nhiều chủ đề khác nhau. Những câu chuyện và cuộc phiêu lưu lồng ghép cùng kỹ năng giải quyết vấn đề trong các tình huống đa dạng mà ở đó trí tò mò của trẻ là nền tảng cho việc học. Hoạt động trong thế giới tưởng tượng thu hút sự quan tâm và cam kết của trẻ, giúp trẻ tìm thấy ý nghĩa và niềm vui trong vui chơi, chơi được lâu hơn. Thái độ của trẻ trong trò chơi nhập vai khác với trong các hoạt động học tập truyền thống. Sự khác biệt cơ bản ở đây là trẻ bị hấp dẫn và khích lệ bởi khía cạnh tưởng tượng của trò chơi, thường không có trong các bài học truyền thống. Trẻ phát triển cả ngôn ngữ và nhận thức mạnh mẽ trong môi trường tưởng tượng của câu chuyện, trò chơi tiếp diễn cả sau khi vấn đề được giải quyết mà không cần đến các công cụ. Trò chơi đặt ra khía cạnh đạo đức để trẻ suy ngẫm về xung đột giữa thiện với ác mà bài học truyền thống thường hoặc tình huống giải quyết vấn đề hay ít đặt ra. Ví dụ, trẻ được giao nhiệm vụ giúp đỡ ai đó hoặc chiến đấu với các thế lực xấu… Trò chơi nhập vai được thực hiện theo trình tự sau:

1. Giáo viên chọn một truyện để kể cho trẻ nghe, chia sẻ cảm xúc của mình giúp trẻ dần hình dung ra hoạt động, những trải nghiệm của các nhân vật trong truyện. Ví dụ, cô kể chuyện *Hành trình nguy hiểm* của Tove Jansson.



Hình 1. *Minh hoạ truyện Hành trình nguy hiểm của Tove Jansson*[1]

2. Tổ chức cho trẻ chơi nhập vai: Tạo tình huống hấp dẫn để khuyến khích hoạt động chung giữa trẻ em và người lớn: Nhân vật mèo - cô khác đóng vai - trốn thoát khỏi nhà hát, cô và trẻ cần phải quyết định cần làm gì tiếp theo để tìm chú mèo. Điều này mở ra cánh cửa kỳ diệu để trẻ bước vào thế giới tưởng tượng

[1] Nguồn Internet

từ thế giới thực. Trẻ tương tác, chia sẻ với nhau về kế hoạch, cách thực hiện tìm kiếm mèo, nơi cần đi tìm… Trẻ bò dưới rèm (rèm có hình ảnh những ngôi nhà thân yêu) để di chuyển sang sân sau đi tìm mèo… Những buổi tiếp theo, giáo viên chơi và nói chuyên với trẻ để hiểu được những suy nghĩ của trẻ về câu chuyện, các chủ đề và nhận vật của câu chuyện. Tình tiết truyện và diễn biến của trò chơi phát triển trong quá trình tương tác với trẻ nhằm phát triển trí tưởng tượng và thực hành kỹ năng biểu đạt ngôn ngữ của trẻ. Các nhân vật và thế giới vay mượn từ câu chuyện có thể được kết hợp trong hoạt động chung của giáo viên và trẻ dựa theo phương pháp sư phạm kịch nghệ và nguyên tắc chơi.

Việc lập kế hoạch cho buổi học tiếp theo dựa trên đánh giá ý tưởng và sáng kiến do trẻ đề xuất, nên giúp trẻ đặt mục tiêu cho nhóm và cho mỗi cá nhân trẻ. Như vậy, cơ sở của trò chơi tưởng tượng dựa theo những câu chuyện của trẻ do chính trẻ kể và là kết quả của những buổi trao đổi giữa trẻ và giáo viên.

Trong trò chơi, giáo viên có thể có 3 vai trò: *Thứ nhất* - Giáo viên là một nhân vật, nhận một vai cụ thể trong thế giới tưởng tượng, có trách nhiệm chính là triển khai cốt truyện và dàn xếp các vấn đề đặt ra, tuân theo quy tắc của thế giới tưởng tượng, mô tả cách các nhân vật này hoạt động giúp trẻ tưởng tượng, xác định và đồng cảm với các hoạt động khác nhau. *Thứ hai* - Giáo viên là một nhà đồng thám hiểm, chơi cùng trẻ nhưng không nhập vai rõ ràng để tổ chức chuẩn bị trước khi chơi, cùng chơi và thoát ra khỏi thế giới tưởng tượng. Giáo viên có thể hỏi trẻ những câu hỏi cụ thể để thúc đẩy câu chuyện, khuyến khích trẻ nói lên ý nghĩ của mình, quan sát phản ứng của trẻ, duy trì hứng thú cho trẻ. *Thứ ba* - Giáo viên là người quan sát hoạt động của trẻ, ghi chép hoặc chụp ảnh làm tài liệu cho việc lập kế hoạch qua việc xác định điểm mạnh, điểm yếu của từng trẻ (Quế Dung & Minh Tâm, 2023). Trò chơi đóng vai đặc biệt phù hợp với giờ dạy trẻ đóng kịch, ngoài ra có thể sử dụng để giáo dục kỹ năng sống cho trẻ, tổ chức hoạt động vui chơi trong sinh hoạt hàng ngày ở trường mầm non.

3. Kết luận

Các phương thức giáo dục trẻ mầm non của Salonen & Karvonen không chỉ giúp trẻ phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp mà còn phát triển các năng lực học tập như đếm, tạo hình, vận động theo nhạc, phát triển kỹ năng sống… và hơn hết là tạo cảm xúc bình an, thoải mái, vui vẻ, hạnh phúc cho trẻ khi đến trường mầm non. Ngoài ra, các phương thức giáo dục này phát huy tinh thần phối kết hợp giáo dục trẻ giữa gia đình và nhà trường để các lực lượng giáo dục cùng chung tay tạo cho trẻ môi trường giáo dục an toàn cả về thể chất và tâm lý, thúc đẩy trẻ tích cực thể hiện các năng lực học hỏi, sự tự tin, sáng tạo của bản thân các em. Vì vậy,

nó phù hợp với xu thế phát triển ngành Giáo dục mầm non của nước ta trong giai đoạn hiện nay. Các nhà giáo dục mầm non nên tìm hiểu và ứng dụng quan điểm phát triển ngôn ngữ và năng lực giao tiếp cho trẻ giúp các bé thực sự được học qua chơi để cảm nhận trọn vẹn niềm vui mỗi ngày đến trường.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Hoàng Thanh Phương, Kim Thị Hải Yến, Lê Thị Hồng Chi, Bùi Thị Loan (2021), *Giáo trình Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non,* Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
2. Karvonen (2009), "Tarinan kertojat - Iloa ja leikkia kieleen, liikkumiseen ja laskemiseen", *Erilaisten oppijoiden liitto. Jyvaskyla: Gummerus*.
3. Ngô Công Hoàn (2001), *Giao tiếp ứng xử của cô giáo với trẻ em*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 1.
4. Ngô Thị Hòa (2023), "Dạy kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên Trường ĐHSP Nghệ thuật TW thông qua hoạt động lồng tiếng cho phim", *Tạp chí Giáo dục Nghệ thuật số 47,* tr. 98-101.
5. Quế Dung, Minh Tâm (dịch) (2023), *Học thông qua chơi trong giáo dục mầm non Phần Lan*, Nxb Phụ nữ Việt Nam, Hà Nội.
6. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội (2023), *Tài liệu Tập huấn Học qua chơi của trẻ mầm non*.

VẬN DỤNG LÍ THUYẾT DIỄN NGÔN ĐA PHƯƠNG THỨC TRONG DẠY HỌC ĐỌC HIỂU CHO HỌC SINH LỚP 1

Trần Thị Lam Thủy, Nguyễn Thị Thu Hằng
Trường Đại học Sài Gòn, TP. Hồ Chí Minh

TÓM TẮT

Dạy học đọc hiểu là một trong những nội dung quan trọng của dạy học Tiếng Việt ở bậc tiểu học, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục phổ thông theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Bằng phương pháp phân tích diễn ngôn đa phương thức và nghiên cứu thực tiễn, bài viết tìm hiểu khả năng và cách thức vận dụng lý thuyết diễn ngôn đa phương thức vào việc dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1. Kết quả cho thấy, việc kết hợp nhiều phương tiện biểu đạt trong một diễn ngôn (chữ viết, hình ảnh, màu sắc, âm thanh, video) có thể đem đến hiệu quả giáo dục cao hơn so với cách dạy truyền thống.

Từ khóa: *bài giảng; diễn ngôn đa phương thức; dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1*

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ số và đặc biệt là sự bùng nổ của công nghệ AI vài năm trở lại đây, điều kiện để thiết kế bài giảng thông minh cho giáo viên vô cùng thuận lợi. Chỉ cần một chiếc máy tính, một tài khoản AI là giáo viên có thể mang cả thế giới vào lớp học, thu hút học sinh từng phút trong từng giờ học. Tuy nhiên, cần phải thiết kế bài giảng như thế nào? Tạo sự chú ý của học sinh như thế nào để các em ham học và bài giảng đạt được mục tiêu? Đây là những câu hỏi mà chỉ biết sử dụng công nghệ thôi thì chưa đủ, cần hơn nữa chính là kiến thức chuyên môn và sự lựa chọn cách trình bày kiến thức sao cho phù hợp với đối tượng người học và nội dung cần chuyển tải.

Văn bản đa phương thức đã được quan tâm nghiên cứu từ cuối thế kỉ XX đầu thế kỉ XXI, xuất phát từ những nghiên cứu của Kress & Leeuwen (1996, 2006) về ngữ pháp của hình ảnh, văn bản đa phương thức đã được quan tâm giảng dạy tại nhiều quốc gia khác nhau từ cấp Tiểu học đến Đại học. Nhiều nhà nghiên cứu đã quan tâm xác lập khái niệm, đặc điểm văn bản đa phương thức, từ đó đề xuất phương pháp tiếp cận và chiến lược giảng dạy phù hợp, hiệu quả thông qua sự hỗ trợ của các công cụ đa phương tiện (Walsh, 2017; Trần Văn Cảnh, 2023).

Ở Việt Nam, nghiên cứu về văn bản đa phương thức, đặc biệt là việc dạy học đọc hiểu văn bản đa phương thức. Trần Thị Lam Thủy *và cs.* (2020, 2022) với các đề tài nghiên cứu tại Đại học Sài Gòn đã vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức vào dạy học Tập đọc cho học sinh lớp 5. Tuy nhiên đến nay, Tiếng Việt 1 chưa được quan tâm nghiên cứu.

Sách giáo khoa Tiếng Việt theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được thiết kế tích hợp với nhiều phương thức: chữ viết, hình ảnh, màu sắc... Có thể nói, các tác giả biên soạn sách đã chú ý vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức trong quá trình biên soạn và thiết kế nội dung bài học. Điều này cho phép giáo viên có nhiều cách thức truyền tải kiến thức, thu hút học sinh vào bài học hơn; học sinh có nhiều kênh tiếp nhận kiến thức đồng thời cùng một lúc để ghi nhớ sâu sắc hơn.

Qua khảo sát thực trạng dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1 tại một số trường tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh, chúng tôi nhận thấy việc vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức vào thiết kế bài giảng tuy đã được thực hiện song vẫn còn gặp nhiều khó khăn. Chính vì vậy, bài viết này đề xuất thêm một số nội dung vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức vào việc thiết kế bài dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1 nhằm giúp giáo viên tạo ra một phương tiện dạy học (bài giảng) thông minh, vừa hấp dẫn người học, vừa đạt được mục tiêu của bài học.

2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp phân tích diễn ngôn được sử dụng để phân tích cách bố trí và phối hợp các phương thức trong bài giảng và bài học của sách giáo khoa. Bên cạnh đó, phương pháp phân tích và tổng hợp cũng được sử dụng để phân tích và tổng hợp các tài liệu liên quan đến việc vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức trong dạy học. Nghiên cứu cũng sử dụng phương pháp nghiên cứu thực tiễn nhằm thu thập thông tin làm cơ sở thực tiễn cho nghiên cứu, bao gồm khảo sát bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu, quan sát và thực nghiệm. Từ đó đề xuất biện pháp và cách thức vận dụng lí thuyết diễn ngôn đa phương thức trong dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Một số vấn đề lí thuyết và thực tiễn liên quan

3.1.1. Về khái niệm "văn bản" và "diễn ngôn"

Văn bản và *diễn ngôn* là hai thuật ngữ tương đương, gần nghĩa; thậm chí, chúng còn được sử dụng thay thế cho nhau trong nhiều trường hợp. Tuy nhiên, giữa *văn bản* và *diễn ngôn* vẫn có sự khác biệt về nội hàm và ngoại diên. Khái

niệm *văn bản* ra đời sớm hơn. Theo Trần Ngọc Thêm (2011), thời kỳ của sự phát triển khái niệm *văn bản* có thể xác định là vào cuối những năm 40 của thế kỷ XX. Trong khi đó, *diễn ngôn* phải đến những năm 60 mới hình thành và trở thành hiện tượng "bùng nổ" từ cuối những năm 1960.

Về khái niệm *văn bản,* Diệp Quang Ban (2009) cho rằng*: "Văn bản là một loại đơn vị được làm thành từ một khúc đoạn lời nói hay lời viết, hoặc lớn hoặc nhỏ, có cấu trúc, có đề tài… như một truyện kể, một bài thơ, một đơn thuốc, một biển chỉ đường…"*. Về khái niệm *diễn ngôn,* Van Dijk cho rằng: *"Diễn ngôn là sự kiện giao tiếp diễn ra giữa người nói và người nghe (người quan sát…) trong tiến trình hoạt động giao tiếp ở một ngữ cảnh thời gian, không gian, hay những ngữ cảnh khác nào đó. Hoạt động giao tiếp này có thể bằng lời nói, bằng văn viết, những bộ phận hợp thành của nó có thể bằng lời và không lời"* (Dẫn theo Jorgensen & Phillips, 2002).

Phân biệt *văn bản* với *diễn ngôn,* Leech & Short cho rằng: "*Diễn ngôn là sự giao tiếp bằng ngôn ngữ, được xem như một sự trao đổi giữa người nói và người nghe, như một hành vi liên cá nhân mà hình thức được xác định bằng mục đích xã hội của nó. Văn bản là sự giao tiếp bằng ngôn ngữ (ngôn ngữ nói hoặc ngôn ngữ viết), được coi như một thông điệp được mã hoá bằng các phương tiện nghe nhìn của nó"* (Dẫn theo Jorgensen & Phillips, 2002).

Như vậy, trong khi *văn bản* được nhận biết bắt đầu bằng mối quan hệ với câu (nhìn từ góc độ cấu trúc) thì *diễn ngôn* được xuất phát từ mối quan hệ với giao tiếp, hành vi... trong sự trao đổi, tương tác của con người (nhìn từ góc độ ngữ dụng). Từ hai góc nhìn này cho thấy, mặc dù *văn bản* và *diễn ngôn* là những thuật ngữ tương đương song ở một góc độ nào đó, các nhà nghiên cứu đã nghiêng về quan niệm văn bản ở dạng viết và diễn ngôn ở dạng nói hoặc bao gồm cho cả hai hình thức giao tiếp này. Nói cách khác, dùng thuật ngữ *văn bản* khi sản phẩm tạo lời ở dạng "tĩnh", còn *diễn ngôn* được chú ý xem xét ở dạng "động" (hội thoại, bài phát biểu, hoặc thậm chí là văn bản trong sự tương tác giữa người viết và người đọc/nghe…). Hiển nhiên là thuật ngữ *diễn ngôn* được sử dụng rộng hơn so với *văn bản*.

Trong bài viết này, chúng tôi thống nhất dùng thuật ngữ *diễn ngôn* cho đối tượng nghiên cứu là bài giảng và sách giáo khoa *Tiếng Việt 1*, *văn bản* cho phần nội dung được trình bày bằng chữ viết trong bài giảng và sách giáo khoa.

3.1.2. Diễn ngôn đa phương thức

Cùng với sự phát triển của khoa học công nghệ, sản phẩm của hành động "tạo lời" của con người cũng ngày càng trở nên phong phú. Theo đó, *diễn ngôn*

được phát triển và sử dụng nhiều phương thức biểu đạt khác nhau. Bên cạnh kênh chữ (ngôn ngữ), một diễn ngôn có thể còn có thêm hình ảnh, âm thanh, phim (video)… và các hình thức biểu đạt khác. Nhờ đó, cùng một lượng kiến thức, thay vì chỉ nghe - nhìn, người tiếp nhận *diễn ngôn* còn được xem - cảm nhận và tiếp thu bằng cả cơ thể. Vì vậy, hiệu quả giao tiếp tăng lên rất nhiều so với diễn ngôn truyền thống trước đây. Vậy, có thể hiểu thế nào là diễn ngôn đa phương thức và vì sao nó có công dụng tuyệt vời như vậy đối với việc tiếp thu thông tin của con người?

Theo Trần Thị Lam Thủy *và cs.* (2020, 2022), *diễn ngôn đa phương thức là loại diễn ngôn không chỉ giới hạn ở hệ thống ngôn ngữ, được xây dựng ý nghĩa trong văn bản tương tác, phụ thuộc vào ảnh hưởng và tác dụng tương hỗ của tài liệu kí hiệu đa phương thức. Một sản phẩm diễn ngôn đa phương thức phải bao gồm ít nhất từ hai trong những thành phần sau trở lên: văn bản (text), hình ảnh tĩnh và đồ họa (still image & graphic), âm thanh (audio), hình ảnh động (video & animation) và gần đây nhất là các chương trình tương tác (interactive program)*.

Để lí giải về công dụng của diễn ngôn đa phương thức, Kress (2010) cho rằng: *"Sử dụng ba chế độ trong một dấu hiệu - chữ viết, hình ảnh và màu sắc - có những lợi ích thực sự. Mỗi chế độ thực hiện một việc cụ thể: hình ảnh hiển thị những gì mất quá nhiều thời gian để đọc và viết tên những gì sẽ khó hiển thị. Màu sắc được sử dụng để làm nổi bật các khía cạnh cụ thể của thông điệp tổng thể*. Do đó, việc xem xét nhiều chế độ cùng một lúc sẽ tạo ra một phân tích phức tạp và nhiều sắc thái hơn, đặc biệt là khi xem xét trên các môi trường trực tuyến.

Trong bài viết này, chúng tôi sẽ xem xét các bài đọc hiểu trong *Tiếng Việt 1* và bài soạn giảng hoạt động đọc hiểu *Tiếng Việt 1* như là những diễn ngôn để xem xét, nghiên cứu.

3.1.3. Đặc điểm tâm sinh lí, khả năng nhận thức của học sinh lớp 1

Đối với học sinh lớp 1 (trẻ 6-7 tuổi) các cơ quan cảm giác như thị giác, thính giác, khứu giác, vị giác, xúc giác đều đang trong quá trình phát triển và hoàn thiện. Tri giác của học sinh tiểu học nói chung còn mang tính đại thể, ít đi vào chi tiết và mang tính không ổn định. Đặc biệt ở lớp 1, tri giác của học sinh thường gắn với hành động trực quan, các em thích quan sát các sự vật hiện tượng có màu sắc sặc sỡ, hấp dẫn. Nhận thức lý tính của học sinh lớp 1 mang đậm màu sắc xúc cảm và chiếm ưu thế ở tư duy trực quan hành động. Giai đoạn này chủ yếu vẫn là tư duy cụ thể, khả năng trừu tượng, khái quát mới hình thành và dần phát triển. Khả năng tưởng tượng của học sinh lớp 1 còn đơn giản, chưa bền

vững và dễ thay đổi. Đặc biệt, tưởng tượng của học sinh trong giai đoạn này bị chi phối mạnh mẽ bởi các xúc cảm, tình cảm, những hình ảnh, sự việc, hiện tượng đều gắn liền với các rung động. Khả năng chú ý có chủ định của học sinh lớp 1 vẫn còn yếu, khả năng kiểm soát, điều khiển chú ý còn hạn chế. Vì vậy, dạy học cho học sinh lớp 1 cần quan tâm chú ý đến việc sử dụng hình ảnh, màu sắc thu hút để tập trung sự chú ý của học sinh. Chính vì vậy, việc thiết kế bài dạy học cho học sinh lớp 1 theo hướng đa phương thức là việc cần thiết và chắc chắn mang lại hiệu quả giáo dục cao hơn.

3.1.4. Về nội dung đọc hiểu cho học sinh trong sách Tiếng Việt 1

Đọc hiểu là mục tiêu quan trọng trong mục tiêu dạy học môn Tiếng Việt của Chương trình giáo dục phổ thông 2018. Không đơn giản như yêu cầu của hoạt động đọc hiểu trong Chương trình giáo dục phổ thông 2006 (đọc hiểu nội dung văn bản để hướng đến những nội dung khác của phân môn Tiếng Việt), đọc hiểu của chương trình sách giáo khoa mới lần này được nâng cao, định hướng cho học sinh đến những phẩm chất và năng lực cần được phát huy như: xây dựng nền tảng kiến thức, phát triển kỹ năng ngôn ngữ, nâng cao kỹ năng tư duy, hình thành kỹ năng giao tiếp, mở rộng kiến thức văn hoá và xã hội…

Nội dung dạy học đọc được thiết kế trong sách giáo khoa *Tiếng Việt 1* bắt đầu dưới dạng các câu ngắn theo âm và vần được học, phát triển dần lên câu dài và đến bài đọc trọn vẹn. *Tiếng Việt 1* (Bộ sách *Cánh diều*) bắt đầu từ tuần 4 bài 19; *Tiếng Việt 1* (Bộ sách *Chân trời sáng tạo*) bắt đầu ngay từ đầu với những câu ngắn và có bài đọc trọn vẹn từ tuần 8 trong bài Ôn tập; *Tiếng Việt 1* (Bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*) xuất hiện câu đọc ngay từ bài học đầu tiên để học sinh nhận biết âm vần. Đến bài 23, phần đọc xuất hiện câu dài, bài 32 xuất hiện bài đọc khá trọn vẹn, đến tuần 17 - Bài 83 bắt đầu xuất hiện yêu cầu phần đọc hiểu. Như vậy, ở cả 03 bộ sách, nội dung đọc trong *Tiếng Việt 1* được định hình và phát triển dần theo một tiến trình song song với tiến trình học chữ, âm, vần… của học sinh.

Quan sát trình bày bài học của cả 03 bộ sách cho thấy, các tác giả soạn sách đều rất chú ý đến trình bày sao cho hấp dẫn, bắt mắt… thu hút được sự chú ý của học sinh. Hầu hết tất cả các bài đọc ngoài chữ viết, các kí hiệu (icon) còn đều có hình ảnh đi kèm. Khảo sát cách trình bày trong 3 bộ sách cho thấy có các cấu trúc như sau:

- Cấu trúc 1: Hình ảnh đặt trước bài đọc.
- Cấu trúc 2: Hình ảnh đặt sau bài đọc.
- Cấu trúc 3: Hình ảnh đặt bên phải bài đọc.

- Cấu trúc 4: Hình ảnh đặt bên trái bài đọc.

- Cấu trúc 5: Hình ảnh đặt hai bên bài học.

Các dạng cấu trúc này được phân loại dựa trên vị trí của hình ảnh minh họa so với bài đọc. Nói cách khác là chúng được xem xét trong mối tương quan giữa kênh hình và kênh chữ. Mặc dù số lượng và vị trí của những minh họa này không được thống nhất, song chúng tạo ra sự hài hòa cho cả diễn ngôn, mang lại sự mới mẻ và độc đáo, đồng thời phản ánh rõ nét nội dung riêng biệt của từng văn bản.

Riêng về nội dung đọc hiểu trong *Tiếng Việt 1,* để phù hợp với đối tượng học sinh, các văn bản đọc hiểu hầu hết đều mang phong cách trẻ thơ, phù hợp với tâm sinh lí và đặc điểm tiếp nhận của các độc giả nhỏ tuổi. Chủ đề của bài đọc hiểu cũng xoay quanh những vấn đề gần gũi như gia đình, quê hương, bạn bè… với các thể loại văn bản: thơ, truyện, văn bản miêu tả, văn bản thông tin; độ dài mỗi văn bản đọc hiểu không quá 70 kí tự (tiếng). Điều này phù hợp với khả năng tiếp nhận và thời lượng luyện tập đọc hiểu cho học sinh trên lớp.

Câu hỏi khai thác khả năng hiểu của học sinh trong diễn ngôn đều được đặt sau bài đọc. Các dạng câu hỏi, bài tập được sử dụng bao gồm: câu hỏi tìm chi tiết trong bài, câu hỏi tìm hiểu về hình thức/thể loại, câu hỏi về nội dung của bài đọc và câu hỏi liên hệ bản thân. Các câu hỏi được thiết kế theo các dạng: câu hỏi gợi mở, câu lệnh, câu hỏi trắc nghiệm nhiều lựa chọn và câu hỏi kết hợp với tranh ảnh minh hoạ (câu hỏi kết nối ngôn ngữ hình ảnh).

3.2. Khảo sát thực trạng dạy học Tiếng Việt 1 theo lí thuyết diễn ngôn đa phương thức

3.2.1. Khảo sát cán bộ quản lý

Trên cơ sở định hướng dạy học từ sách giáo khoa, khi thiết kế dạy học, giáo viên vốn đã được thừa hưởng để có diễn ngôn bài giảng đa phương thức (kênh hình và kênh chữ). Để hiểu thêm về thực trạng dạy học của giáo viên, chúng tôi đã tiến hành khảo sát và lấy ý kiến từ 24 cán bộ quản lí (CBQL) và giáo viên cuả 03 trường tiểu học trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh (Tiểu học Nguyễn Thanh Tuyền - quận Tân Bình, Tiểu học Trần Danh Lâm - Quận 8, Tiểu học Nguyễn Huệ - Quận 1). Cả ba trường đều dạy theo bộ sách *Chân trời sáng tạo.* Kết quả thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Kết quả khảo sát thực trạng dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1*

TT	Nội dung câu hỏi	CBQL		Giáo viên	
		Số lượng	***Tỷ lệ %***	**Số lượng**	***Tỷ lệ %***
1	Thầy/Cô cho biết, trong dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1, (giáo viên trường của) thầy/cô thường gặp khó khăn nhất ở hoạt động *nào?*				
	Giải nghĩa từ khó	1/9	*11,11*	5/15	*33,33*
	Tìm hiểu và trả lời câu hỏi mức nhận biết	3/9	*33,33*	6/15	*40,0*
	Tìm hiểu và trả lời câu hỏi mức thông hiểu	4/9	*44,44*	10/15	*66,67*
	Tìm hiểu và trả lời câu hỏi mức vận dụng	9/9	*100*	15/15	*100*
2	Phương tiện, thiết bị dạy học đọc hiểu của (Trường) Thầy/cô là gì?				
	Máy chiếu	9/9	*100*	15/15	*100*
	Bảng tương tác	3/9	*33,33*	8/15	*53,33*
	Tranh ảnh minh họa	9/9	*100*	15/15	*100*
	Bảng và trực tiếp viết bảng	9/9	*100*	15/15	*100*
3	(Giáo viên của) Thầy/cô có thường yêu cầu học sinh quan sát tranh trong bài đọc để tìm hiểu ý nghĩa không?				
	Có	9/9	*100*	15/15	*100*
	Không	0/9	*0*	0/15	*0*
	Có, nhưng không thường xuyên	0/9	*0*	0/15	*0*
4	Ngoài các hình ảnh trong bài đọc, (giáo viên của) thầy/cô có thường tích hợp thêm các phương thức khác trong bài giảng không?				
	Có	9/9	*100*	15/15	*100*
	Không	0/9	*0*	0/15	*0*
	Có, nhưng không thường xuyên	0/9	*0*	0/15	*0*

5	Nếu có, cho biết phương thức nào dưới đây thường được tích hợp trong quá trình (giáo viên của) thầy/cô dạy học?				
	Tranh ảnh	9/9	*100*	15/15	*100*
	Tệp âm thanh như đọc mẫu, bài hát	7/9	*77,8*	10/15	*66,67*
	Video về nội dung, nhân vật liên quan đến bài đọc	7/9	*77,8*	10/15	*66,67*
6	*Theo quan điểm của thầy/cô, việc sử dụng diễn ngôn đa phương thức có thể giúp học sinh lớp 1 tiếp cận và hiểu sâu hơn với các loại văn bản khác nhau (truyện ngắn, thơ, văn miêu tả...) không?*				
	Có	4/9	*44,44*	15/15	*100*
	Không	4/9	*44,44*	0/15	*0*
	Có, nhưng không thường xuyên	1/9	*11,11*	0/15	*0*
7	*(Giáo viên của) Thầy/Cô có gặp phải khó khăn khi áp dụng phương pháp diễn ngôn đa phương thức trong việc dạy học đọc hiểu không?*				
	Có	6/9	*66,67*	15/15	*100*
	Không	2/9	*22,22*	0/15	*0*
	Có, nhưng không thường xuyên	1/9	*11,11*	0/15	*0*
8	*(Giáo viên của) Thầy/cô thường tích hợp tranh ảnh vào hoạt động nào trong bài đọc hiểu?*				
	Khởi động	8/9	*88,89*	15/15	*100*
	Khám phá	0/9	*0*	10/15	*66,67*
	Vận dụng	1/9	*11,11*	5/15	*33,33*
	Hoạt động nối tiếp sau bài học			3/15	*20*
	Khác			0/15	*0*

Khảo sát cho thấy hiện nay giáo viên đã sử dụng diễn ngôn đa phương thức để dạy học khá phổ biến. Ngoài hình ảnh, nhiều giáo viên còn sử dụng thêm video (ảnh động), âm thanh, sơ đồ tư duy… trong quá trình dạy học. Tuy nhiên, chia sẻ qua phỏng vấn giáo viên trực tiếp dạy học, chúng tôi biết họ còn gặp rất

nhiều khó khăn. *Một là,* việc thiết kế một bài giảng đa phương thức cần sự đầu tư về thời gian, công sức nhưng tài liệu hướng dẫn, tham khảo lại không nhiều. *Hai là,* năng lực tập trung của học sinh lớp 1 còn yếu, các em dễ bị sao nhãng, mất tập trung; khả năng ngôn ngữ cũng yếu nên còn gặp khó khăn khi trả lời câu hỏi, khó khăn trong tìm ý chính của bài, tìm kiếm thông tin trong bài đọc.

3.3. Định hướng thiết kế bài dạy học đọc hiểu Tiếng Việt 1 theo lí thuyết diễn ngôn đa phương thức

3.3.1. Vai trò của ngôn ngữ trong diễn ngôn đa phương thức dạy học đọc hiểu

Đối với các diễn ngôn đọc hiểu trong chương trình tiểu học, dù đã được tích hợp đa phương thức nhưng yếu tố quan trọng nhất vẫn là ngôn ngữ. Chính vì vậy, nhiệm vụ hàng đầu đặt ra ở đây là hình thành và phát huy vai trò của ngôn ngữ trong việc dạy học đọc hiểu.

Thứ nhất, trong hoạt động đọc hiểu diễn ngôn đa phương thức, ngôn ngữ luôn luôn là "hạt nhân" của diễn ngôn; là "chìa khóa" mở ra thế giới tri thức được nói đến trong bài học. Nếu không có ngôn ngữ, hình ảnh, thước phim hay bảng biểu đều chỉ là rỗng và vô hồn. Tuy nhiên, nhờ sự có mặt của các phương thức đi kèm, ngôn ngữ "có mặt" ít hơn, cô đọng hơn, nhờ vậy, người học dễ ghi nhớ hơn.

Thứ hai, trong quá trình đọc hiểu, ngôn ngữ giữ vai trò điều hướng giúp học sinh tiếp nhận văn bản. Nếu ngôn ngữ dễ hiểu, dễ nhớ, việc tiếp nhận văn bản của học sinh sẽ đạt được hiệu quả cao hơn so với việc tiếp nhận văn bản có những từ ngữ khó hiểu, xa lạ.

Thứ ba, khi phát huy được năng lực ngôn ngữ, người học sẽ sử dụng từ ngữ và diễn đạt tốt hơn. Đây là kỹ năng quan trọng trong giao tiếp và hiểu biết văn hoá. Với năng lực này, chúng ta có thể thúc đẩy sự thấu hiểu và gắn kết giữa con người với con người trong xã hội.

Vậy "hạt nhân" ngôn ngữ trong diễn ngôn dạy học đọc hiểu cho học sinh lớp 1 cần khai thác như thế nào?

3.3.2. Phối hợp ngôn ngữ và các phương thức khác để dạy học đọc - hiểu Tiếng Việt 1

Thứ nhất, lấy tiêu đề của bài học làm tiêu điểm, định hướng cho việc khai thác nội dung và tìm cứ liệu cho các phương thức khác. Ví dụ, với bài học *Mâm cơm ngày tết ở Huế* (Chủ đề 23, bài 3, *Tiếng việt 1*, tập 2, trang 49), trước khi chuẩn bị bài dạy, giáo viên phải tự đặt ra và trả lời một số câu hỏi:

- Bữa cơm ngày tết trong gia đình Việt Nam có gì khác với ngày thường? (Tết của Việt Nam là tết đoàn viên, mọi người dù đi xa cũng sẽ trở về đoàn tụ đông đủ).

- Món ăn ngày tết có gì khác với món ăn ngày thường? (có những món ăn truyền thống đậm vị tết như bánh chưng, dưa hành…).

- Không gian ngôi nhà Việt Nam trong những ngày tết có gì khác với ngày thường? (có trang trí thêm các loại hoa như hoa đào, hoa mai, câu đối đỏ…).

Từ những câu hỏi này, giáo viên có thể định hướng để chuẩn bị cho phần *Khởi động* của bài học một "Game mini" hấp dẫn, thu hút học sinh. Ví dụ: cho học sinh chọn nhanh đáp án (A hoặc B) từ các hình ảnh theo các câu hỏi dưới đây (Bảng 2).

Bảng 2. *Mô phỏng Game mini khởi động bài đọc hiểu*

<table>
<tr><td colspan="2">1. Ngôi nhà nào dưới đây là ngôi nhà được trang trí vào ngày tết?</td><td colspan="2">2. Bữa cơm nào dưới đây là bữa cơm ngày tết?</td></tr>
<tr><td>A
  </td><td>B
  </td><td>A
  </td><td>B
  </td></tr>
<tr><td colspan="2">3. Mâm cơm nào là mâm cơm ngày tết? Mâm cơm nào là mâm cơm ngày thường?</td><td colspan="2">4. Địa danh nào trong hình dưới đây là Kinh thành Huế?</td></tr>
<tr><td>A
  </td><td>B
  </td><td>A
  </td><td>B
  </td></tr>
</table>

Sau khi học sinh hoàn thành Game, giáo viên có thể dẫn vào bài học.

Giáo viên cũng có thể tìm video bài hát có cùng từ khóa. Chẳng hạn: "Tết đến rồi", "Ngày tết quê em"… Những bản nhạc này đều có thể dễ dàng tìm thấy trên kênh Youtube.com, giáo viên có thể tải về, sử dụng cho phần *Khởi động* của bài học. Như vậy, nếu biết cách sử dụng và khai thác các phương thức khác để hỗ trợ thì hoạt động khởi động sẽ không dừng lại ở mức thu hút chú ý của học sinh mà còn giúp học sinh chủ động tương tác bước vào bài học mới với sự một

tâm thế chủ động, sẵn sàng để lĩnh hội tri thức mới. Đồng thời qua hình ảnh giáo viên có thể cung cấp thêm cho các em vốn sống, hiểu biết về văn hóa của dân tộc.

Thứ hai, dựa vào nội dung bài đọc (từ ngữ, câu trong bài học) để phối hợp với các phương thức khác giúp học sinh tìm hiểu bài, khắc sâu kiến thức. Hoạt động đọc hiểu ở đây là một quá trình mà trong đó có các hoạt động nhỏ với nhiều hoạt động khác nhau nhưng có một sự liên kết nhất định về nội dung hoặc hình thức. Quy trình này có thể gồm các bước:

(1) Đọc hiểu từ khó - mở rộng vốn từ.

(2) Hướng dẫn đọc hiểu theo hệ thống câu hỏi đọc hiểu bài đọc đưa ra.

(3) Hỗ trợ rút ra ý nghĩa, nêu lên cảm nghĩ, bài học từ nội dung vừa được học.

So với hoạt động khởi động thì ở đây, giáo viên phải biết cách sử dụng hình ảnh một cách linh hoạt, sáng tạo hơn. Việc này giúp học sinh không chỉ nắm được kiến thức giới hạn trong bài học mà còn biết, hiểu hơn về những kiến thức ngoài khuôn khổ có sẵn, điều này giúp các em khắc sâu kiến thức cũng như hình thành tư duy sáng tạo, bổ trợ cho quá trình học tập và rèn luyện của học sinh.

Giáo viên có thể sử dụng hình ảnh được cung cấp trong Sách học sinh để cho các em quan sát và tìm hiểu nội dung bài đọc. Chẳng hạn, yêu cầu học sinh quan sát hình ảnh trong bài học (Hình 1) và trả lời câu hỏi:



Hình 1. *Hình minh họa bài đọc hiểu "Mâm cơm ngày tết"*

(1) Chỉ ra những món ăn có trong mâm cơm ngày tết của xứ Huế mà em thấy trong hình. (Bánh chưng, nem, chả, tôm chua, thịt luộc, gà bóp rau răm, mít trộn, thịt bồ ngâm nước mắm, bánh tráng, rau sống).

(2) Món nào là món ăn đặc biệt của người Huế trong những ngày tết? (thịt bò ngâm nước mắm pha nhạt).

(3) Quan sát những người trong hình, thử đoán đó là những ai trong gia đình? (ông bà, bố mẹ, con gái và con trai).

(4) Em cảm nhận như thế nào về không khí gia đình bên mâm cơm ngày tết? (gia đình đoàn tụ đầm ấm, hạnh phúc).

Thứ ba, phối hợp ngôn ngữ và hình ảnh để ôn luyện, ghi nhớ nội dung bài học cho học sinh. Hoạt động ghi nhớ nội dung bài đọc là việc làm cần thiết giúp khắc sâu kiến thức, biến kiến thức thành kĩ năng, tạo động lực để học sinh vận dụng kiến thức vào thực tế cuộc sống. Vì thế cần sự đầu tư của giáo viên cho bài dạy học. Nếu ở hoạt động này chỉ là câu hỏi để học sinh nhắc lại thì chắc chắn học sinh sẽ nhanh chóng quên mất nội dung bài học. Hình ảnh trực quan, một trò chơi thú vị hay một cuộc đua gay cấn có thể là chất kích thích giúp học sinh ghi nhớ sâu sắc những thông tin cần thiết trong bài học.

Chẳng hạn, với bài đọc *Mâm cơm ngày tết ở Huế,* ngoài những nội dung liên quan, nội dung phần đọc hiểu này phải đạt được mục tiêu:

- Từ việc quan sát tranh minh họa bài đọc, nói về những món ăn ngày Tết.
- Đọc trơn bài đọc, bước đầu biết ngắt nghỉ đúng dấu câu.
- Nhận biết một số món ăn đặc sắc trong ngày Tết ở Huế. Từ đó liên hệ đến những món ăn ngày Tết ở gia đình mình.

Giáo viên cũng có thể tạo thêm một Game mini (tương tự mô phỏng ở Bảng 2) cuối buổi học để giúp học sinh nhận diện các món ăn đặc trưng ngày tết của Huế nói riêng và của Việt Nam nói chung. Game có thể thiết kế như Game ở phần khởi động. Để không lặp lại, giáo viên có thể gia thêm bằng cách tổ chức thành đội thi ai trả lời nhanh hơn.

Thứ tư, phối hợp tệp âm thanh đọc mẫu cho học sinh. Trong thiết bị dạy học của bộ sách *Chân trời sáng tạo*, môn Tiếng Việt không được trang bị âm thanh bài đọc cho giáo viên. Tuy nhiên, tệp âm thanh lại có vai trò vô cùng quan trọng:

Một là, giúp học sinh nghe và luyện đọc ở nhà trước hoặc sau khi học;

Hai là, nếu giọng đọc chuẩn, có thể sẽ giúp giáo viên và học sinh khắc phục được tình trạng phát âm địa phương, khắc phục được một số lỗi phát âm vùng miền;

Ba là, sử dụng tệp âm thanh trong quá trình dạy học có thể giảm bớt áp lực cho giáo viên trong quá trình dạy đọc. Việc trò đọc sai, hướng dẫn đọc đi đọc lại nhiều lần cũng có thể được giảm bớt.

Vì vậy, nếu trong quá trình dạy học, giáo viên có thể tích hợp và cung cấp cho học sinh tệp âm thanh đọc mẫu thì mục đích luyện đọc, luyện phát âm, đọc

trơn chắc chắn đạt được hiệu quả cao. Khó khăn chính là giáo viên phải chủ động, tự mình tìm hiểu và khám phá như tự ghi âm giọng đọc của mình, tìm giọng đọc chuẩn để thu âm, v.v. Tuy nhiên hiện nay, với việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, giáo viên có thể dễ dàng thực hiện thao tác thu âm, đính kèm tệp âm thanh vào bài giảng để mở ra cho học sinh nghe, tập đọc, ghi nhớ... trong quá trình dạy học.

4. Kết luận

Dạy học dựa trên lí thuyết diễn ngôn đa phương thức đã và đang là một trong những lựa chọn phổ biến hiện nay. Không chỉ môn học Tiếng Việt mà hầu hết tất cả các môn học ở tất cả các bậc học, các tác giả đều cố gắng tận dụng những ưu việt của lí thuyết này trong quá trình biên soạn sách. Mặc dù vậy, do hạn chế của tài liệu, sách cho học sinh chủ yếu mới chỉ dừng lại ở việc kết hợp các phương thức chữ viết, hình ảnh và màu sắc. Tuy nhiên, cùng với sự phát triển của công nghệ thông tin, sự quan tâm đầu tư cho giáo dục, việc cung cấp thiết bị dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học đang là cơ hội để giáo viên có thể phát huy trong quá trình dạy học. Với các lớp học có màn hình máy chiếu, bảng tương tác… giáo viên hoàn toàn có thể sử dụng các phần mềm như Powerpoint, Canva… để thiết kế bài giảng đa phương thức, đưa tới cho học sinh những giờ học thú vị, hiệu quả cao.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Diệp Quang Ban (2009), *Giao tiếp diễn ngôn và cấu tạo văn bản*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
2. M. Jorgensen, L. Phillips (2002), "Discourse analysis as a theory and method"*, SAGE Publications Ltd,* pp. 24-35.
3. G. Kress, T. Leeuwen (1996), "Reading images: The grammar of visual design", *Routledge*.
4. G. Kress, T. Leeuwen (2006), "Reading images: The grammar of visual design (2nd ed.)", *Routledge*.
5. G. Kress (2010), "Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication", *Journal of Pragmatics, 43 (14),* pp. 3624-3626.
6. M. Walsh (2017), "Multiliteracies, multimodality, new literacies and... what do these mean for literacy education?", *International Perspectives on Inclusive Education*, *11*, pp. 19-33.

7. Trần Văn Cảnh (2023), “Vận dụng lí thuyết ngoài ngôn ngữ vào đọc hiểu văn bản đa phương thức”, *Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, tập 19, số S2*.
8. Trần Thị Lam Thủy, Nguyễn Thị Thu Hằng, Trịnh Cam Ly, Nguyễn Thụy Nguyên (2022), “Vận dụng lý thuyết diễn ngôn đa phương thức vào việc dạy học tập đọc cho học sinh lớp 5”*, Kỷ yếu Hội thảo "Giáo dục và Quản lí giáo dục trong thời đại 4.0",* Nxb Thông tin và Truyền thông, tr. 210-219.
9. Trần Thị Lam Thủy, Nguyễn Thị Thu Hằng, Trịnh Cẩm Ly, Phạm Kim Oanh (2022), “Vận dụng lý thuyết diễn ngôn đa phương thức vào việc dạy học tập đọc cho học sinh lớp 5”, *Đề tài NCKH tại Đại học Sài Gòn*, mã số: CS2020-54.
10. Trần Ngọc Thêm (2011), “Hệ thống liên kết văn bản tiếng Việt”, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC STEINER VÀ KHẢ NĂNG VẬN DỤNG TẠI CÁC TRƯỜNG MẦM NON TỈNH NAM ĐỊNH

Bùi Thị Thanh Thủy, Phạm Thanh Thủy
Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

TÓM TẮT

Phương pháp giáo dục Steiner là một phương pháp giáo dục tiên tiến với mục tiêu phát triển con người khoẻ mạnh cả về thể chất lẫn tinh thần, tự do trong suy nghĩ, có khả năng tự quyết định và làm chủ cuộc đời mình trong một tinh thần trách nhiệm cao với xã hội. Bằng phương pháp nghiên cứu lý luận, tìm hiểu thực tiễn vận dụng tại Việt Nam, bài viết phân tích các giá trị của phương pháp giáo dục Steiner trong lĩnh vực giáo dục mầm non, chỉ ra những lợi ích của phương pháp này đối với sự phát triển của trẻ em, từ đó đề xuất định hướng vận dụng phù hợp với bối cảnh địa phương. Với tinh thần khẳng định mạnh mẽ hơn quan điểm giáo dục lấy trẻ em làm trung tâm của Chương trình Giáo dục mầm non Việt Nam, Steiner là một trong những phương pháp giáo dục tiên tiến rất đáng được quan tâm nhằm mang lại những môi trường giáo dục mầm non thực sự hạnh phúc - như con đường mà giáo dục Việt Nam đang hướng tới.

Từ khóa: *Phương pháp giáo dục Steiner; giáo dục mầm non; khả năng vận dụng*

1. Mở đầu

Phương pháp giáo dục Steiner được ra đời từ những năm đầu thế kỉ XX. Với hơn 100 năm xây dựng và phát triển, phương pháp giáo dục Steiner đã khẳng định được chỗ đứng trên toàn thế giới. Trong khoảng một thập kỷ gần đây, phương pháp giáo dục Steiner đã đến với Việt Nam, chủ yếu dành cho trẻ mầm non và đang có những bước đầu cho trẻ tiểu học ở thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội và Đà Nẵng. Bài viết này giới thiệu về phương pháp giáo dục Steiner, phân tích những nét đặc trưng cơ bản, từ đó mong muốn giúp người đọc nhận thấy những ưu thế vượt trội của phương pháp giáo dục Steiner cho trẻ mầm non và những lợi ích đối với giáo viên mầm non khi vận dụng phương pháp này. Trên cơ sở đó, nhóm tác giả trình bày những nghiên cứu ban đầu về khả năng vận dụng tại các trường mầm non trên địa bàn của tỉnh Nam Định.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vài nét giới thiệu về Rudolf Steiner, Anthroposophy và phương pháp giáo dục Steiner

Ở hai thập niên cuối thế kỉ XIX, Rudolf Steiner là học giả nổi tiếng với nhiều công trình nổi tiếng về khoa học, văn học và triết học. Bước sang thế kỉ XX, ông bắt đầu phát triển các nguyên tắc triết học trước đây của mình thành một phương pháp tiếp cận để nghiên cứu các hiện tượng tâm lý và tâm linh. Tài năng của ông đã dẫn đến các phương pháp tiếp cận sáng tạo và toàn diện trong y học, khoa học, giáo dục, triết học, tôn giáo, nông nghiệp theo phương pháp bio-dynamic (ông được coi là người đặt nền móng cho nền nông nghiệp hữu cơ hiện đại), kiến trúc, kịch, eurythmy (nghệ thuật chuyển động), ngôn ngữ và các lĩnh vực khác. Năm 1924, ông thành lập Tổng Hiệp hội Nhân linh học (Anthroposophy), có chi nhánh trên toàn thế giới.

Anthroposophy là một triết lý tâm linh được phát triển bởi Rudolf Steiner (Anthroposophy được dịch giả Lê Thanh Cherry dịch là: *Kiến thức về bản chất thực sự của con người*). Đó là triết lý tâm linh hướng về con người và vũ trụ (nhấn mạnh về phần kiến thức chứ không phải về lòng tin), phản ánh và giải quyết những vấn đề liên quan đến đời sống tâm linh cơ bản, những nhu cầu nghệ thuật thiết yếu của con người, nhu cầu kết nối với thế giới bên ngoài bằng thái độ có tính khoa học và nhu cầu phát triển một mối quan hệ hoàn toàn tự do với thế giới, dựa trên những phán đoán và quyết định hoàn toàn mang tính cá nhân. Anthroposophy nỗ lực kết nối 3 lĩnh vực thiết yếu của nhân loại, bao gồm các môn khoa học, các loại hình nghệ thuật và những tôn giáo của con người. Anthroposophy là một động lực để nuôi dưỡng đời sống tâm hồn của mỗi cá nhân và trong toàn xã hội loài người. Đây là một con đường đòi hỏi sự liên hệ mật thiết giữa trái tim, bàn tay, và nhất là khả năng suy nghĩ của con người. Nó dẫn chúng ta đi, như lời Steiner nói, "từ tâm linh con người tới tâm linh vũ trụ" và nhân loại mang trong mình một sự thông thái bẩm sinh để có thể tự chuyển hoá con người mình và thay đổi thế giới. (Patterson & Bradley, 2021; Lê Thanh Cherry, 2022).

Không những là một triết lý, Anthroposophy còn được ứng dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực của đời sống thực tế như giáo dục, y tế, nông nghiệp… Trong giáo dục, việc giáo dục con người dưới ánh sáng của Anthroposophy, người ta gọi là giáo dục Steiner, còn được gọi là giáo dục Waldorf hay giáo dục Steiner - Waldorf. Vào đầu thập niên 1900, Steiner mong muốn tạo nên một hình thức giáo dục mới giúp học sinh đạt được tư duy rõ ràng, cảm xúc tinh tế và ý

chí mạnh mẽ. Sau buổi diễn thuyết của ông, thính giả đã thỉnh cầu ông mở trường học cho con họ, và vào năm 1919, trường học Waldorf đầu tiên được thành lập cho con em những người công nhân làm việc trong nhà máy thuốc lá Waldorf - Astoria ở Stuttgart (Đức). Trường này sau đó trở thành hình mẫu cho phong trào Waldorf, dẫn đến việc xây dựng và phát triển của khoảng hơn 3000 trường mầm non trường phổ thông trên toàn thế giới và có cả những chương trình dành cho người lớn.

2.2. Phương pháp giáo dục Steiner dành cho trẻ mầm non

2.2.1. Khái quát chung về phương pháp

Theo Steiner, nền tảng đúng đắn của giáo dục và giảng dạy chính là nằm ở kiến thức về những quy luật phát triển của bản chất con người. Như vậy, tất cả những giáo viên thực hành phương pháp giáo dục Steiner đều cần *thấu hiểu về bản chất con người* nói chung và *những giai đoạn phát triển của đối tượng mà mình giáo dục*. Theo Steiner, bản chất con người gồm 3 phần chính: cơ thể vật chất, phần tâm hồn và phần tâm linh hay "cái tôi". Cơ thể vật chất là phần con người mà mà ta có thể quan sát qua 5 giác quan thông thường: thị giác, thính giác, khứu giác, xúc giác, vị giác. Tuy nhiên, khi nói đến cơ thể vật chất ta còn đề cập đến một khía cạnh vô hình khác. Đó là cơ thể sức sống của con người. Cơ thể sức sống gồm những sinh lực tiềm tàng lan toả trong khắp cơ thể. Cơ thể vật chất sẽ trở thành một xác chết khi cơ thể sức sống không còn hoạt động trong nó nữa. Sức sống này là một bản thể tâm linh vô hình, tuy nhiên ta có thể quan sát thấy những phát hiện của sức sống qua những hiện tượng vật chất. Ví dụ, một đứa trẻ khoẻ mạnh đầy sức sống sẽ có da mặt hồng hào tươi tỉnh thay vì một làn da nhợt nhạt khi đau ốm. Phần thứ hai của bản chất con người là phần tâm hồn. Phần tâm hồn bao gồm ba khả năng chủ yếu: khả năng tư duy, khả năng tình cảm/cảm xúc và tình cảm xã hội và ý chí. Khả năng tư duy thuộc về hệ thần kinh và não bộ; khả năng tình cảm/cảm xúc thuộc về lĩnh vực của tim, phổi với hệ thống hô hấp và lưu thông máu và với cơ quan nhịp điệu. Còn tứ chi thì liên quan mật thiết tới những hoạt động ý chí của con người, những cử động của cơ thể và hoạt động bên ngoài. Phần thứ ba là "cái tôi", gọi nôm na là cá tính, bản ngã hay "phần tâm linh cá nhân", là yếu tố phát triển cao nhất ở con người. Cái tôi điều khiển và tổ chức các bộ phận cũng như chức năng của từng phần. "Cái tôi" là năng lực quyết định mọi chuyện: "tôi" đứng; "tôi" đi; "tôi" muốn; "tôi" thích/không thích người này; "tôi" suy nghĩ; … "Cái tôi" không những điều khiển và tham gia vào mọi khía cạnh đời sống mà còn phát hiện cá tính độc đáo của cá nhân đó trong từng hoạt động: "tôi" đứng thẳng; "tôi" đi nhanh; "tôi"

muốn khám phá thiên nhiên; "tôi" suy nghĩ kỹ càng; … Cuối cùng, "cái tôi" làm chủ cho đời sống đạo đức của mỗi người: Bạn có phải là một người tốt không? Bạn có thành thực không? …

Với sự hiểu biết bản chất thật sự con người gồm ba phần như vậy, phương pháp giáo dục Steiner hướng tới phát triển mười hai giác quan con người. Tại thời điểm mà Steiner đang quan sát về giác quan và đang tìm cách phân loại các khả năng giác quan của con người, chưa có ai tự hỏi tại sao chỉ có năm giác quan mà thôi. Ở thời đại đó, số lượng giác quan của con người thường được phân loại khác nhau tuỳ thuộc người đưa ra vấn đề thảo luận, và những con số phổ biến nhất là năm, sáu, bảy, mười và mười một. Steiner bắt đầu chương trình nghiên cứu của ông bằng cách phân loại mười giác quan vật lý và ba giác quan siêu cảm. Sau đó ông xác định là, xem con người như có mười hai giác quan tích hợp tất cả các khả năng cơ thể, tâm hồn và tinh thần, sẽ cho ta một phương pháp giáo dục chính xác, hiệu quả và hữu ích hơn. Steiner chia mười hai giác quan thành ba nhóm: Giác quan ý chí, giác quan cảm xúc và giác quan nhận thức. Các giác quan ý chí hay giác quan vật lý, phát hiện chủ yếu trên cơ thể con người, là xúc giác, giác quan đời sống, giác quan vận động và cân bằng. Các giác quan cảm xúc, chủ yếu dùng đề thiết lập mối quan hệ con người với thế giới bên ngoài, bao gồm khứu giác, vị giác, thị giác và giác quan hơi ấm (đồng thời là giác quan về sự ấm áp tinh thần). Các giác quan nhận thức hướng con người đến trải nghiệm bên trong chính bản thân mình cũng như bản thân người khác, đó chính là thính giác, giác quan ngôn ngữ, giác quan nhận thức ý nghĩ của người khác và giác quan nhận thức cái "tôi" của người khác. Một khi đã thấu hiểu được mười hai giác quan này, ta sẽ hiểu được tầm quan trọng của việc bảo vệ và nuôi dưỡng giác quan, nhất là trong những năm đầu đời của trẻ (Steiner, 2021).

Từ định hướng chung nói trên, triết lý của phương pháp giáo dục Steiner được cụ thể như sau:

- *Đánh giá học sinh không nhìn vào thành tích*: Mục tiêu của phương pháp này là tạo nên những công dân tự do, không sợ hãi và luôn sống vui vẻ, hòa đồng. Trong môi trường giáo dục Steiner, thầy cô tuyệt đối không được quyền áp đặt lên học sinh. Giáo viên sẽ đóng vai trò là người dẫn đường cho các em học tập bằng sự yêu mến và bao dung.

- *Không áp đặt uy quyền, không thưởng hay phạt:* Các trường học áp dụng phương pháp Steiner sẽ không có cạnh tranh, thi đua và không thưởng, không phạt. Học sinh đến trường sẽ cảm nhận tình yêu thương, tấm lòng ấm áp từ thầy cô, lớp học.

- *Không phán xét và được nuôi nấng trí tưởng tượng*: Với phương pháp học tập thông qua tự nhiên, học sinh sẽ được tiếp thu kiến thức, trải nghiệm thực tế và vun đắp tình yêu thiên nhiên qua các trò chơi. Từ đó, học sinh sẽ được nuôi dưỡng ý chí, năng lực và ước muốn về tương lai qua từng giai đoạn phát triển.

2.2.2. Đặc trưng của phương pháp giáo dục Steiner cho trẻ mầm non

Phương pháp giáo dục Steiner chú trọng vào toàn bộ đứa trẻ, cân bằng mọi sự phát triển trong con người chứ không chỉ riêng phần trí não với mục tiêu tạo ra một người trưởng thành có đầy đủ những kỹ năng, kiến thức, và giá trị nội tâm mạnh mẽ, một con người hài hòa và cân bằng trong cảm xúc để được tự do lựa chọn tương lai, tự tin và bền bỉ theo đuổi đến cùng những gì đã lựa chọn. Sự kết hợp "vừa học - vừa chơi" trong giáo dục bằng phương pháp Steiner sẽ giúp trẻ tiếp thu kiến thức nhanh hơn, thỏa mãn đam mê sáng tạo và làm tăng trí tưởng tượng cho trẻ. Dưới đây là một số đặc điểm đặc trưng của phương pháp này trong giáo dục trẻ mầm non.

a. Giáo viên là người hướng dẫn cho trẻ

Trong quá trình học tập, trẻ sẽ được làm quen và học hỏi thông qua quan sát hành động mẫu của giáo viên. Từ đây, trẻ sẽ học được cách làm và tự thực hiện tương tự theo những hoạt động đó. Trong phương pháp giáo dục Steiner, giáo viên sẽ là tấm gương cho trẻ noi theo. Vì vậy, giáo viên phải luôn giữ bình tĩnh để giải quyết vấn đề một cách thấu đáo và tinh tế. Hay nói một cách đơn giản, giáo viên phải luôn thể hiện để trở thành "hình mẫu xứng đáng" để trẻ bắt chước.

b. Trẻ sẽ được vui chơi hoàn toàn

Steiner đã nghiên cứu và thấy rằng, vào những năm đầu phát triển của trẻ, cha mẹ trẻ nên để các em được vui chơi thay vì phải học tập thường xuyên. Đây là khoảng thời gian thích hợp cho bé khám phá thế giới và khai phá khả năng tiềm ẩn của bản thân. Trong khi chơi, trẻ học được vô số thứ, từ khả năng ngôn ngữ, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng giải quyết tình huống đến sự cảm thông, nhường nhịn, lắng nghe, kỹ năng hành xử, khả năng kiểm soát bản thân và hợp tác với bạn bè. Bên cạnh đó, trẻ có cơ hội lành mạnh để phát triển sức tưởng tượng, sáng tạo và rèn luyện ý chí của mình. Quan trọng hơn là những điều này thấm vào cả con người trẻ một cách tự nhiên, trong thế giới riêng của trẻ, và trẻ thực sự thỏa mãn.

c. Các hoạt động lặp lại nhiều lần

Các chương trình hoạt động của giáo dục mầm non theo phương pháp Steiner như: các trò chơi ngoài trời, vẽ tranh, làm đồ chơi, múa hát, tưới cây, làm

vườn, dọn dẹp, chuẩn bị thức ăn… đều được lặp lại hàng ngày. Việc lặp đi lặp lại này giúp trẻ hình thành được các thói quen tốt, tạo lập khả năng dự đoán cho những điều có thể xảy ra trong chuỗi hành động.

d. Phát triển trí tưởng tượng và tư duy sáng tạo của trẻ qua học cụ

Đối với các trường áp dụng phương pháp Steiner, học cụ của trẻ thường không quá đa dạng và khá đơn giản nhằm phát triển trí tưởng tượng, sáng tạo tối đa của bé. Những loại đồ chơi tốt nhất là những vật liệu thiên nhiên, đôi khi chỉ là một khối gỗ hoặc những thứ dễ làm bằng tay. Ví dụ, ta có thể làm búp bê cho một đứa trẻ bằng cách gấp một chiếc khăn ăn cũ, tạo hai góc này thành chân, hai góc kia thành tay, thắt nút lại làm đầu và vẽ mắt, mũi cùng miệng là những chấm mực thay vì mua cho đứa trẻ thứ được gọi là một con búp bê "xinh đẹp", có tóc thật và má tô hồng. Vì nếu có trước mặt chiếc khăn được gấp, đứa trẻ phải bổ sung từ trí tưởng tượng của chính mình những gì cần thiết để biến nó trở nên thật và giống người. Công việc này của trí tưởng tượng đúc nặn và xây dựng những hình dạng của bộ não. Não dần phát triển cũng như các cơ tay dần phát triển khi được làm công việc phù hợp với trẻ. Còn khi ta cho đứa trẻ búp bê được gọi là "xinh đẹp", não chẳng còn việc gì để làm. Thay vì mở mang, não sẽ bị chậm phát triển và cằn cỗi hóa.

e. Môi trường giáo dục chân thật và nhẹ nhàng

Steiner đã gọi khoảng thời gian đầu đời của trẻ là "một trạng thái mơ màng". Vì trong giai đoạn này, trẻ chưa nhận thức rõ về bản thân và mọi thứ xung quanh. Điều kiện tốt nhất để trẻ có thể phát triển tự nhiên đó là xây dựng một môi trường lành mạnh, đầy ắp tình yêu thương với các hoạt động gần gũi, nhẹ nhàng như vẽ tranh, nhảy múa, ca hát…

Ví dụ: Khi kết thúc một hoạt động chơi, trẻ sẽ cùng nhau thu dọn đồ chơi, giáo viên sẽ không có những lệnh cứng nhắc hoặc hò hét thu đồ chơi hoặc "lệnh hoá" việc thu dọn đồ chơi bằng một nhịp nhạc nào đó. Giáo viên và trẻ sẽ cùng ngân nga bài hát:

"Xanh xanh trời cao vút đám mây trôi nhẹ trôi
Sum suê vòm cây lá chú chim được chở che
Trong veo hồ nước lớn cá kia nhẹ nhàng bơi
Đồ chơi cũng muốn quay trở về nhà"

Cách làm đó sẽ khiến việc thu dọn đồ chơi không bị gượng ép mà nhẹ nhàng như là vô thức. Điều đó sẽ thấm dần vào trong trẻ, hình thành kỹ luật nội tại của trẻ.

Với những đặc trưng cơ bản trên, có thể thấy trong phương pháp giáo dục

Steiner, quan trọng nhất là chính người giáo viên. Giáo viên cần có tinh thần trách nhiệm sâu sắc và giữ được môi trường cảm xúc tốt trong lớp mầm non. Phải luôn tiếp cận với kiến thức rành mạch về con người ba phần của trẻ, kiến thức này là căn bản để tổ chức những sinh hoạt hàng ngày trong lớp. Phải luôn giữ vững mối liên hệ giữa giáo viên với trẻ, giữa giáo viên với đồng nghiệp. Một khía cạnh của sự mở mang con người giáo viên là việc tự phản ánh, tự hiểu mình. Việc này bao gồm hoạt động quan sát trẻ, quan sát mối liên hệ giữa mình và trẻ một cách khách quan. Để đạt được những mục tiêu nêu trên, giáo viên cần học hỏi và thực hành việc thiền định, lắng nghe trực giác của mình để tìm hiểu trẻ và hiểu cả chính mình cùng vũ trụ xung quanh. Tóm lại, giáo viên cần có tâm trí cởi mở, sẵn sàng đón nhận kiến thức mới mỗi ngày và khuynh hướng có thể biến đổi tri thức tích luỹ thành tiềm lực giúp tâm trí luôn rộng mở đón nhận cái mới. Một trái tim cởi mở đón nhận những thay đổi trong cuộc sống - sự mới mẻ bất ngờ và tiếp diễn của cuộc sống - phải là bản chất và tâm tính cơ bản của một giáo viên trường Steiner - Waldorf (Steiner, 2021).

2.3. Khả năng vận dụng phương pháp giáo dục Steiner tại các trường mầm non trên địa bàn tỉnh Nam Định

Với những giá trị ưu việt trong triết lí giáo dục của mình, hướng tiếp cận của phương pháp giáo dục Steiner có nhiều sự tương đồng với quan điểm giáo dục mầm non của Bộ Giáo dục và Đào tạo là "lấy trẻ làm trung tâm", phù hợp với yêu cầu về phương pháp giáo dục mầm non "tạo điều kiện cho trẻ được trải nghiệm, tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh dưới nhiều hình thức đa dạng, đáp ứng nhu cầu, hứng thú của trẻ theo phương châm "học bằng chơi, chơi mà học"… nhằm kích thích và tạo cơ hội cho trẻ tích cực khám phá, thử nghiệm và sáng tạo ở các khu vực hoạt động một cách vui vẻ, mang lại nhiều lợi ích cho sự phát triển toàn diện của trẻ nhỏ. Nam Định là một tỉnh thuộc khu vực đồng bằng sông Hồng với những điều kiện kinh tế, văn hóa xã hội phù hợp với những đặc trưng của phương pháp giáo dục giáo dục Steiner để triển khai các hoạt động cho trẻ nhỏ. Vì vậy, chúng tôi đề xuất một số hướng vận dụng cụ thể hướng tiếp cận giáo dục Steiner trong giáo dục mầm non ở tỉnh Nam Định như sau:

2.3.1. Cải tạo không gian vật chất trong nhà trường

Đặc trưng của phương pháp giáo dục Steiner là hướng tới môi trường thiên nhiên, môi trường mà bất cứ vật dụng nào, trẻ chạm vào cũng cảm nhận được sức sống và hơi ấm. Đó cũng là những chủ đề, chủ điểm đang thực hiện trong Chương trình giáo dục mầm non. Từ những quan sát thực tế ở một số trường mầm non trong địa bàn tỉnh Nam Định, chúng tôi nhận thấy, các nhà

trường có thể cải tạo cơ sở vật chất để tạo ra những không gian hướng đến thiên nhiên thật sự như:

- Hạn chế việc bê tông hoá cảnh quan: cần có đầy đủ các danh mục khu vui chơi với cát, nước, vườn trường…

- Hạn chế việc sử dụng các vật dụng không thân thiện với môi trường: các chậu hoa bằng nhựa, các đồ chơi bằng nhựa.

- Tăng cường các đồ chơi trẻ tự làm bằng các vật liệu thân thiện với môi trường, có sẵn tại địa phương, như: tận dụng len, vải vụn ở các làng nghề may mặc tại các xã của huyện Mỹ Lộc, những khúc gỗ nhỏ ở làng nghề gỗ của huyện Ý Yên, hay các loại vỏ sò, vỏ ốc ở các vùng ven biển để sáng tạo nên các loại đồ dùng, đồ chơi cho trẻ.

2.3.2. Khai thác một số hoạt động để tiếp cận với phương pháp giáo dục Steiner

- *Hoạt động chơi:* Cần nhấn mạnh "chơi" ở đây là *chơi tự do.* Vui chơi tự do không phải là một thứ "phụ thêm" giữa những hoạt động học, giờ thực hành, giờ xem ti vi và không được tuỳ tiện cắt xén. Vui chơi tự do, có nghĩa là một hoạt động mà những người tham gia chọn lựa và định hướng chơi để mà chơi, chơi không phải vì người lớn sẽ cho trẻ điểm cộng hay khen thưởng mà đây là cái trẻ được sinh ra để làm. Vui chơi tự do dạy cho trẻ cách ra quyết định, giải quyết vấn đề, thực hành việc tự chủ, tuân theo luật lệ, điều hòa các cảm xúc của mình, hòa hợp với người khác, kết bạn, phát triển những sở thích và năng lực của mình. Vì vậy, giáo viên cần tạo ra những không gian chơi tự do cho trẻ.

Trên địa bàn tỉnh Nam Định, đặc biệt là những ngôi trường có diện tích lớn: đầy đủ các khu vui chơi với cát, nước; vườn trường rộng rãi; số lượng học sinh khoảng 20 đến 25 trẻ/lớp có thể khai thác các hoạt động chơi tự do như trình bày ở trên.

- *Hoạt động tham quan, lễ hội:* Theo Steiner, cách tốt nhất kích thích sự phát triển "con người ba phần" của trẻ chính là để trẻ hòa mình vào môi trường tự nhiên, tham gia các lễ hội theo mùa. Trẻ em cần được khuyến khích tham gia vào những những hoạt động làm vườn, khám phá tự nhiên, tìm hiểu về dòng chảy thời gian… Nam Định là địa phương có nhiều địa danh đẹp và các ngày lễ, hội mà trường mầm non nào cũng có thể tổ chức cho trẻ tham quan, trải nghiệm. Trong các buổi ngoại khoá đó, nhà trường nên tổ chức các hoạt động có sự tham gia của cha mẹ trẻ. Các hoạt động vui chơi, dã ngoại hoặc hoạt động thể chất ngoài trời trẻ có thể khám phá thế giới tự nhiên, tạo điều kiện cho trẻ thoải mái sáng tạo, hoạt động để tự do phát triển thể chất, trí tuệ và tâm hồn. Thông qua đó gắn kết tình cảm giữa cha mẹ và con cái cũng như tránh xa các thiết bị điện tử gây hại

cho trẻ.

- *Hoạt động kể chuyện:* Ở lớp học Steiner, không chỉ tập trung vào các môn chính mà trẻ sẽ được học các môn kịch nghệ, hội họa… từ đó tìm ra thế mạnh, đam mê của mình để phát triển. Trong chương trình giáo dục trẻ theo phương pháp của Steiner, nghệ thuật có mặt ở hầu hết các môn học. Những trường mầm non Steiner đã nuôi dưỡng trẻ trong bầu không khí cổ tích nhằm giúp trẻ phát triển tối đa trí tưởng tượng, nuôi dưỡng tình yêu cái đẹp và phát triển tâm hồn, các kỹ năng nghệ thuật. Steiner cho rằng, nếu xem sữa là nguồn dinh dưỡng để nuôi lớn trẻ sơ sinh thì chuyện kể chính là nguồn dinh dưỡng để "nuôi lớn" tâm hồn, bồi đắp trí tưởng tượng của trẻ. Kể chuyện đóng vai trò quan trọng trong hoạt động mỗi ngày của trẻ ở trường Steiner. Thông qua các câu chuyện được nghe, trẻ có thể tưởng tượng ra các nhân vật theo cách của riêng mình chứ không bị bó buộc trong các hình vẽ của các cuốn truyện tranh hoặc các bức tranh minh hoạ. Sự tưởng tượng và trí tưởng tượng từ đó được nuôi dưỡng và phát triển một cách tối ưu nhất. Các loại truyện thường được kể cho trẻ là: truyện cổ tích, truyện "chữa lành", truyện kể ngày sinh nhật… nhằm gieo mầm và khơi mở trí tưởng tượng ở trẻ (Lê Thanh Cherry, 2022).

Steiner rất chú trọng tạo nhịp điệu cuộc sống đều đặn cho trẻ nên mỗi câu chuyện được kể mỗi ngày và lặp đi lặp lại ít nhất trong 3 tuần. Sự lặp lại này sẽ khiến trẻ cảm thấy bình yên, an ổn, ý chí mạnh mẽ hơn, nuôi dưỡng tâm hồn và tình cảm, giúp trẻ hình thành tính cách một cách chắc chắn và lành mạnh. Điều đặc biệt theo phương pháp Steiner, giáo viên rất ít đọc truyện cho trẻ nghe, ít khi cần đến sách, giáo viên thường chỉ kể chuyện, bởi kể chuyện sẽ giúp trẻ được sống cùng với câu chuyện và phát triển trí tưởng tượng. Không gian lớp học được sắp xếp một cách ấm cúng với gam màu hồng nhạt, có một sân khấu nhỏ gồm các dải lụa mềm mại được sắp xếp rất hài hoà, các nhân vật rối, có hoa, lá… Giáo viên chơi vài nốt nhạc và ngân nga một giai điệu nhẹ nhàng: *"Giờ kể chuyện đã đến rồi, em ngồi yên nghe nhé. Câu chuyện ngày xa xưa, giấc mơ đẹp như thơ".* Tất cả đều diễn ra một cách nhẹ nhàng, thư thái. Vì thế, những giờ kể chuyện sẽ có vai trò quan trọng nhằm gieo mầm và khơi mở trí tưởng tượng của trẻ.

Hoạt động này nếu được lồng ghép phù hợp vào chương trình cho trẻ làm quen với văn học ở các độ tuổi trong trường mầm non sẽ làm phong phú thêm nội dung chương trình góp phần giáo dục toàn diện trẻ.

2.3.3. Vận dụng kiến thức về giác quan hơi ấm trong chăm sóc trẻ

Theo Steiner, hơi ấm cơ thể và sự ấm áp về phương diện tinh thần là nền tảng cho sức khoẻ và sự phát triển toàn diện của trẻ. Trong lớp mầm non

Waldorrf, điều rất quan trọng là phụ huynh và giáo viên cần nuôi dưỡng hơi ấm cơ thể và tạo dựng sự ấm áp của tâm hồn (Steiner, 1996; Lê Thanh Cherry, 2022). Sự ấm áp của tâm hồn không phải chỉ người lớn dành cho trẻ nhỏ mà trẻ cần hiểu rằng, mình cùng là người có trách nhiệm cho môi trường sống. Ví dụ, các bé giúp lau chùi, đánh bóng, cọ rửa và sắp xếp phòng lớp gọn gàng, ngăn nắp. Những đồ chơi bị rách hoặc gãy sẽ được sửa lại hoặc vứt đi. Tất cả đều cùng chăm sóc môi trường bên ngoài lớp học nữa - cây cối lớn nhỏ và các con thú bất ngờ gặp thấy trong giờ chơi ngoài sân. Từ những ví dụ này, trẻ học được cách chăm sóc lẫn nhau, bằng cách tiếp thu thái độ ân cần của người khác, nhờ đó trẻ trải nghiệm được sự ấm áp của tâm hồn. Vận dụng điều này, ở Việt Nam, tại các trường mầm non đã và đang xây dựng môi trường an toàn, lành mạnh, thân thiện với trẻ. Tuy nhiên, có một thực tế trẻ mầm non, đặc biệt là ở lứa tuổi nhà trẻ khi mới đến trường hoặc khi giao mùa các bé thường rất hay ốm và phải nghỉ học. Để tránh được điều đó, người giáo viên mầm non cần đặc biệt quan tâm đến việc nuôi dưỡng hơi ấm cơ thể trẻ trước hết là theo nghĩa vật lý. Nếu không có điều kiện lớp học có sàn gỗ, giáo viên cần thường xuyên kiểm tra nhiệt độ cơ thể trẻ (đặc biệt là đối với những trẻ mới đến lớp và thời điểm giao mùa đối với tất cả trẻ) thông qua việc kiểm tra gan bàn tay, bàn chân trẻ. Cần luôn có trong lớp những hộp tinh dầu giữ ấm, khi trẻ có biểu hiện lạnh tay hay chân, trẻ cần được thoa dầu và massage để ấm trở lại. Điều đó, sẽ ngăn chặn được tình trạng trẻ có thể bị ốm. Vận dụng được trong việc nuôi dưỡng được sự ấm áp về cơ thể cũng có nghĩa là tạo dựng được sự ấm áp trong tâm hồn. Khi trẻ cảm nhận được tình yêu thương, sự ấm áp, gần gũi của giáo viên theo nghĩa vật lý đồng thời trẻ sẽ cảm nhận được sự ấm áp trong tâm hồn, vì với cách làm như thế, trẻ sẽ có cảm giác như đang ở nhà. Điều đó, quay ngược trở lại, rất tốt cho sự phát triển thể chất của trẻ.

3. Kết luận

Bài viết đã phân tích các giá trị của phương pháp giáo dục Steiner trong lĩnh vực giáo dục mầm non, những nét đặc trưng và độc đáo của phương pháp này đã mang lại ảnh hưởng tích cực cho sự phát triển toàn diện của trẻ. Trải qua hơn 100 năm xây dựng và phát triển, đến nay, phương pháp giáo dục Steiner là cái đích mà nhiều nền giáo dục hướng đến mà chưa có hoặc khó có điều kiện thực hiện. Giáo dục Steiner tại Việt Nam vẫn còn non trẻ và số trường còn ít nhưng Hiệp hội Giáo dục Steiner Việt Nam nhất quán mục tiêu đào tạo giáo viên kỹ càng thay vì chú trọng số lượng trường được mở ra. Trong bối cảnh Chương trình giáo dục mầm non Việt Nam mới đang hướng tới mục tiêu phát triển năng

lực của trẻ, trong điều kiện giao lưu học hỏi dễ hơn trước, giáo viên mầm non hay các giảng viên đào tạo giáo viên mầm non nên tiếp cận nghiên cứu và trong điều kiện có thể nên tham gia các lớp đào tạo kỹ năng chuyên sâu để có những kỹ năng vận dụng phương pháp giáo dục Steiner cho phù hợp với thực tế của trẻ và của địa phương.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. B. J. Patterson, P. Bradley (Thanh Cherry dịch) (2021), *Bên kia cầu vồng,* Nxb Trẻ, TP. Hồ Chí Minh.
2. Lê Thanh Cherry (2022), "Triết lý và đặc trưng cơ bản của giáo dục Steiner - Áp dụng trong việc rèn luyện nghiệp vụ sư phạm mầm non"*, Kỷ yếu hội thảo quốc tế Trường Cao đẳng sư phạm Trung ương TP. Hồ Chí Minh,* Nxb Đồng Nai.
3. R. Steiner (Nguyễn Hồng dịch) (2021), *Nền tảng tâm linh của giáo dục*, Nxb Tri thức, Hà Nội.
4. R. Steiner (1996), "The education of the child", *Anthroposophic Press*.

THIẾT KẾ WEBSITE GIÁO DỤC GIỚI TÍNH HỖ TRỢ DẠY HỌC NỘI DUNG CON NGƯỜI VÀ SỨC KHOẺ, MÔN KHOA HỌC LỚP 5

Nguyễn Công Thùy Trâm, Nguyễn Thị Hải Yến
Trường Đại học sư phạm, Đại học Đà Nẵng

TÓM TẮT

Tuổi dậy thì ở trẻ em ngày càng đến sớm kéo theo nhiều hệ lụy liên quan đến sức khỏe giới tính và xâm hại tình dục. Do đó, giáo dục giới tính sớm cho học sinh ngay ở tiểu học là một trong những nhiệm vụ quan trọng của Chương trình Giáo dục phổ thông. Bài viết trình bày quy trình thiết kế và xây dựng website giáo dục giới tính hỗ trợ dạy học nội dung "Con người và sức khoẻ", môn Khoa học lớp 5. Website được thiết kế gồm 4 phần: Trang chủ; Nội dung kiến thức; Thông tin liên quan; Giải đáp thắc mắc. Kết quả khảo sát ý kiến của giáo viên tiểu học cho thấy website đảm bảo về hình thức, nội dung, tính khả dụng và có thể khai thác, sử dụng làm nguồn học liệu để dạy và học nội dung "Con người và sức khỏe", môn Khoa học lớp 5.

Từ khóa: *Website; Giáo dục giới tính; Khoa học lớp 5*

1. Giới thiệu

Hiện nay tuổi dậy thì của trẻ em đến sớm hơn so với trước đây (Breehl & Caban, 2018). Trong giai đoạn dậy thì, ở trẻ em xuất hiện những thay đổi về hình thể, tâm sinh lý và thường xuất hiện những cảm xúc mạnh mẽ đặc biệt là tình dục (Đỗ & Phạm, 2018). Đây là một trong những nguyên nhân dẫn đến tình trạng yêu đương và quan hệ tình dục sớm ở trẻ (Wood *và cs.*, 2019). Giáo dục giới tính (GDGT) nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng, thái độ về giới tính, tình dục, mối quan hệ nam nữ và các giá trị cần thiết cho học sinh, giúp cho các em có thể có những định hướng, lựa chọn đúng những vấn đề liên quan đến an toàn sức khỏe của bản thân hay liên quan đến GDGT, tránh những hậu quả đáng tiếc do yêu đương và quan hệ tình dục sớm là cần thiết.

Một trong những cách GDGT cho trẻ là thông qua cha mẹ hoặc những người chăm sóc trực tiếp, tuy nhiên, nhiều phụ huynh còn e ngại khi nhắc về những vấn đề liên quan đến GDGT. Do đó, GDGT thông qua các nội dung các môn học tại trường đóng vai trò quan trọng. Trong Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) năm 2018, nội dung GDGT được đưa giảng dạy trong các môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học và một số môn học khác như Đạo Đức, Hoạt

động trải nghiệm (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018b). Đây là nội dung khá nhạy cảm, cần phải được thiết kế phù hợp với đặc điểm tâm, sinh lý cũng như nhận thức của học sinh, từ đó giúp các em có thể tiếp nhận các nội dung kiến thức GDGT cơ bản, thiết thực. Do đó, việc tìm kiếm các nguồn tài liệu nhằm khai thác trong hoạt động dạy học phần nội dung liên quan GDGT cần được chú trọng. Thông qua việc khai thác các nguồn học liệu liên quan, giáo viên có thể đặt ra các câu hỏi, bài tập, tình huống để học sinh thảo luận, trao đổi và đưa ra được các câu trả lời, các phương án giải quyết phù hợp nhất và thông qua đó hình thành một số kỹ năng mềm liên quan đến GDGT.

Trong thời đại chuyển đổi số trong giáo dục, học sinh ngày càng có cơ hội tiếp xúc với học liệu số trên không gian mạng. Do đó, việc ứng dụng công nghệ thông tin để tạo ra các kênh học tập như website đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ hoạt động GDGT diễn ra dễ dàng và hiệu quả hơn. Chính vì thế, xây dựng website GDGT nhằm mục đích góp phần tạo thêm nguồn học liệu khai thác trong hoạt động dạy học phần nội dung Con người và sức khỏe môn Khoa học lớp 5 là một trong những hướng đi phù hợp.

2. Phương pháp nghiên cứu

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu: các tài liệu là bài báo, công trình khoa học, sách chuyên khảo, các văn bản liên quan đến website học tập, GDGT ở cấp tiểu học được thu thập, phân tích để hệ thống hóa cơ sở lý luận.

- Phương pháp tham vấn chuyên gia: đường link truy cập website GDGT được gửi đến giáo viên giảng dạy môn Khoa học lớp 5 để xin ý kiến về sự phù hợp của nội dung, mức độ hiệu quả và khả thi khi sử dụng website làm nguồn học liệu để tổ chức GDGT nội dung "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Cơ sở của việc xây dựng website giáo dục giới tính làm tư liệu trong dạy học nội dung "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5

3.1.1. Nội dung "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5

Chủ đề "Con người và sức khỏe" trong môn Khoa học lớp 5 gồm ba mạch kiến thức: Sự sinh sản và phát triển ở người; Chăm sóc sức khỏe tuổi dậy thì; An toàn trong cuộc sống: Phòng tránh bị xâm hại. Mỗi mạch kiến thức đặt ra các yêu cầu cần đạt khác nhau mà học sinh cần đạt được như sau (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018a):

- Sự sinh sản và phát triển ở người: nêu được ý nghĩa của sự sinh sản ở người; phân biệt được đặc điểm sinh học và đặc điểm xã hội của nam và nữ, thể

hiện được thái độ và thực hiện tôn trọng các bạn cùng giới và khác giới; sử dụng được sơ đồ và một số thuật ngữ (trứng, tinh trùng, sự thụ tinh...) để trình bày quá trình hình thành cơ thể người; phân biệt được một số giai đoạn phát triển chính của con người (tuổi ấu thơ, tuổi dậy thì, tuổi trưởng thành...).

- Chăm sóc sức khỏe tuổi dậy thì: nêu và thực hiện được những việc cần làm để chăm sóc, bảo vệ sức khoẻ về thể chất và tinh thần ở tuổi dậy thì; giải thích được sự cần thiết phải giữ vệ sinh cơ thể, đặc biệt là ở tuổi dậy thì; Có ý thức và kỹ năng thực hiện vệ sinh cơ thể, đặc biệt là vệ sinh cơ quan sinh dục ngoài.

- An toàn trong cuộc sống: Phòng tránh bị xâm hại: nói được về cảm giác an toàn và quyền được an toàn, bảo vệ sự toàn vẹn của cá nhân và phản đối mọi sự xâm hại; trình bày được nguy cơ dẫn đến bị xâm hại tình dục và cách phòng tránh, ứng phó khi có nguy cơ bị xâm hại; lập được danh sách những người đáng tin cậy để được giúp đỡ khi cần; đưa ra được yêu cầu giúp đỡ khi bản thân hoặc bạn bè có nguy cơ bị xâm hại.

3.1.2. Website hỗ trợ dạy học

Website hỗ trợ dạy học là một nền tảng tương tác khổng lồ cung cấp nhiều thông tin khác nhau cho nhiều đối tượng khác nhau như người học, người dạy, phụ huynh. Website có thể giúp cho người học có thể tiếp cận thông tin, nội dung ở mọi nơi, mọi lúc (Cook, 2007). Tất cả các phần trong website phải được cân đối và sắp xếp logic nhằm giúp cho người dùng có thể dễ dàng tìm thấy những điều mình muốn và cũng thông qua đó quá trình học tập của học sinh được theo dõi một cách rõ ràng (Karakaya *và cs.*, 2023). Để phát triển một trang web giáo dục hiệu quả, Cook (2004) đề xuất các bước cần thực hiện bao gồm: phân tích nhu cầu và xác định mục tiêu; xác định các nguồn lực và nhu cầu kỹ thuật; phát triển nội dung kết hợp chặt chẽ với thiết kế trang web (sử dụng hợp lý đa phương tiện, siêu liên kết và giao tiếp trực tuyến); khuyến khích học tập chủ động (làm cho trang web có thể truy cập và thân thiện với người dùng); chạy thử trang web trước khi triển khai đầy đủ; và lập kế hoạch giám sát và duy trì trang web bằng cách giải quyết các vấn đề kỹ thuật, cập nhật nội dung thường xuyên (Cook & Dupras, 2004).

Theo Hasan (2012), hiệu quả của một website khi sử dụng hỗ trợ dạy học có thể dựa trên các tiêu chí như Bảng 1.

Bảng 1. *Tiêu chí đánh giá website học tập* (Hasan, 2012)

TT	Tiêu chí	Nội dung tiêu chí
1	Điều hướng	- Trang web có bao gồm các công cụ chính hay không (menu điều hướng, công cụ tìm kiếm) . - Các liên kết tạo điều kiện thuận lợi cho người dùng liên kết với các trang web khác.
2	Tổ chức	- Cấu trúc thông tin của trang web có được chia thành nhóm rõ ràng, hợp lý và thông tin liên quan của mỗi nhóm. - Menu đơn giản hay phức tạp.
3	Hình thức	- Trang web thiết kế có hấp dẫn, phù hợp với độ tuổi người sử dụng. - Phong chữ rõ ràng, dễ dọc, hình ảnh, video sử dụng trong có gây rối mắt. - Chính tả và ngữ pháp sử dụng trong văn bản.
4	Nội dung	Nội dung có chứa thông tin yêu cầu của môn học hay không.
5	Tính khả dụng	Trang web dễ sử dụng hay không. Quá trình truy cập, tải thông tin, nội dung từ trang web.

3.2. Thiết kế website giáo dục giới tính sử dụng trong dạy học nội dung "Con người và sức khỏe" môn khoa học lớp 5

3.1.1. Quy trình thiết kế

Việc xây dựng website đảm bảo tuân theo các nguyên tắc sau: tính mục tiêu; tính hệ thống và vừa sức tính thực tiễn và khả thi; kích thích sự hứng thú, nhu cầu học tập của học sinh. Dựa vào các nguyên tắc đó và các bước để thiết lập website học tập của (Cook & Dupras (2004), chúng tôi đề xuất qui trình thiết kế website GDGT theo 03 giai đoạn:

Giai đoạn 1. Chuẩn bị nội dung: Trong giai đoạn này, các tài liệu liên quan đến việc xây dựng website, yêu cầu cần đạt và nội dung phần "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5, nguồn tài liệu sử dụng trong dạy học được thu thập và phân tích để xây dựng nội dung kiến thức về GDGT để tích hợp với website. Tiêu chí lựa chọn tài liệu: phù hợp với lứa tuổi lớp 5; phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý và nhận thức học sinh lớp 5; phù hợp với mục tiêu, yêu cầu cần đạt, nội dung dạy học.

Giai đoạn 2. Thiết kế website: Xây dựng, tìm kiếm nội dung, video, hình ảnh đưa lên giao diện website. Google Sites - ứng dụng trực tuyến miễn phí đã được sử dụng.

Giai đoạn 3. Khảo nghiệm sư phạm và hoàn thiện: Website được gửi đến

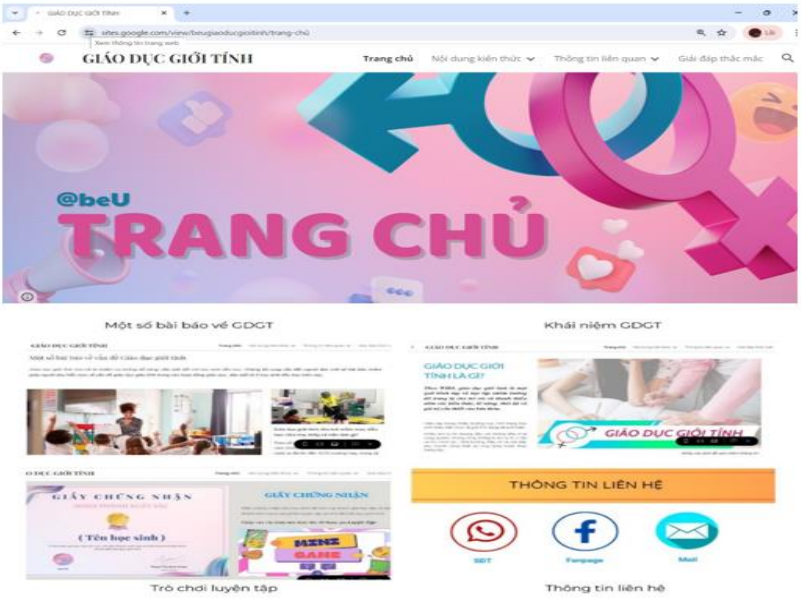
giáo viên dạy môn Khoa học lớp 5 kèm phiếu khảo sát để tham vấn ý kiến về hình thức, nội dung, tính khả thi và hiệu quả khi sử dụng. Các ý kiến được tiếp thu để tiếp tục chỉnh sửa, hoàn thiện website trước khi đưa vào sử dụng.

3.3.2. Nội dung website

Website được thiết kế gồm các phần: Trang chủ; Nội dung kiến thức; Thông tin liên quan; Giải đáp thắc mắc (Hình 1).



Hình 1. *Sơ đồ tổ chức website*

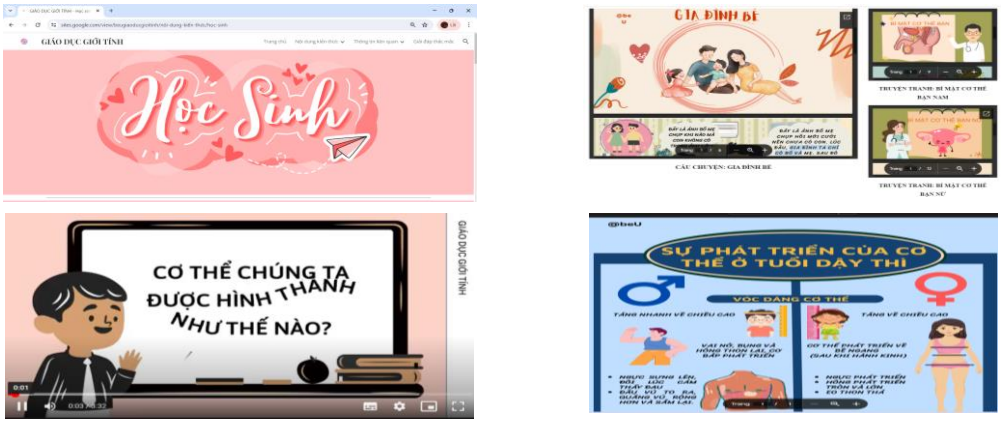


Hình 2. *Trang chủ website*

Giao diện Trang chủ: Trang chủ được thiết kế có tên "Giáo dục giới tính" với giao diện gồm các nội dung: Một số bài báo về vấn đề GDGT; Khái niệm GDGT; Trò chơi luyện tập và Thông tin liên hệ (Hình 2). Từ trang chủ, website điều hướng đến các nội dung của trang khác như: Nội dung kiến thức; Thông tin liên quan; Giải đáp thắc mắc.

Giao diện trang nội dung kiến thức: gồm có các trang Học sinh; Giáo viên; Phụ huynh. Giao diện trang Học sinh và Giáo viên được cấu trúc tương đồng gồm 3 chủ đề: Sự sinh sản và phát triển ở người; Chăm sóc sức khỏe tuổi dậy thì; An toàn trong cuộc sống: Phòng tránh bị xâm hại. Ở trang Học sinh, học liệu bao gồm các truyện tranh, video, infographic… phù hợp với các yêu cầu cần

đạt của các chủ đề. Thông qua các hoạt động khám phá trên trang này, học sinh có thể được cung cấp được những kiến thức cơ bản về sự sinh sản phát triển cơ thể ở người; chăm sóc sức khoẻ tuổi dậy thì và những kiến thức về an toàn trong cuộc sống, phòng tránh xâm hại tình dục (Hình 3).



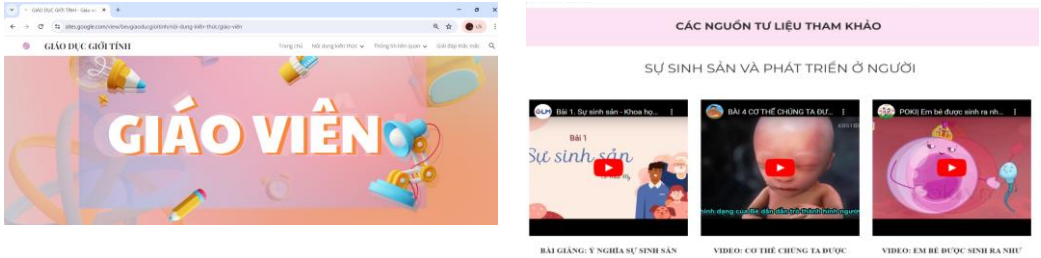
Hình 3. *Trang "Học sinh"*

Ngoài ra, học sinh có thể phát triển được các kỹ năng liên quan đến chăm sóc sức khoẻ tuổi dậy thì và phòng chống xâm hại tình dục thông qua các trò chơi được thiết kế trong trang Học sinh (Hình 4).



Hình 4. *Trò chơi trang Học sinh*

Ở trang Giáo viên, học liệu được sử dụng bao gồm các nguồn tài liệu tham khảo được sưu tầm, chọn lọc và phân loại theo các chủ đề "Sự sinh sản và phát triển ở người"; "Chăm sóc sức khỏe tuổi dậy thì" và "An toàn trong cuộc sống: Phòng tránh bị xâm hại". Bên cạnh đó, một số kế hoạch bài dạy được thiết kế minh hoạ theo Công văn 2345/BGDĐT- GDTH năm 2021 về việc hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp Tiểu học có khai thác nguồn tư liệu trong website.





Hình 5. *Trang Giáo viên*

Trang Phụ huynh được thiết kế đưới dạng dạng trình bày các nguyên nhân cần phải GDGT cho con ngay từ nhỏ; vai trò quan trọng trong việc giải đáp thắc mắc của phụ huynh; những nội dung được giải đáp và cuối cùng là đường link gửi thắc mắc cần được giải đáp đến website.

Giao diện trang "Các thông tin liên quan" gồm các nội dung liên quan đến: Câu chuyện giáo dục, các căn bệnh phụ khoa và tham khảo khác (các công văn liên quan đến quyền trẻ em, quyền sức khỏe sinh sản, tình dục…; các video và các nguồn sách GDGT cho trẻ).

Giao diện trang "Giải đáp thắc mắc": Trang giải đáp thắc mắc được thiết kế dưới dạng đề xuất những thắc mắc mà mọi người thường gặp phải và câu trả lời để giải đáp những thắc mắc.

3.4. Kết quả đánh giá mức độ phù hợp và khả thi khi sử dụng website giáo dục giới tính trong dạy học nội dung "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5

Website được đánh giá các mặt như điều hướng, tổ chức, hình thức, nội dung, tính khả dụng của website. Phần trang chủ, kết quả khảo sát về mặt hình thức, nội dung được thể hiện qua Bảng 2 và Bảng 3.

Bảng 2. *Kết quả khảo sát về mặt hình thức trang chủ*

TT	Nội dung khảo sát	Tiêu chí đánh giá				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Vị trí của menu và các nút điều hướng phù hợp	52,38 %	33,33 %	9,52%	0%	4,77%
2	Bố cục rõ ràng, chi tiết, truy cập thông tin dễ dàng	47,62 %	42,86 %	4,77%	0%	4,77
3	Giao diện đẹp, thú vị, dễ sử dụng	57,14 %	23,81 %	14,29 %	4,77%	0%
4	Hình ảnh và đồ họa sinh	52,38	38,09	4,77%	4,77%	0%

	động	%	%			
5	Nhất quán về màu sắc và font chữ	38,09 %	38,09 %	19,05 %	4,77%	0%

Bảng 3. *Kết quả khảo sát về mặt nội dung trang chủ*

TT	Nội dung khảo sát	Tiêu chí đánh giá				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Các bài báo về vấn đề GDGT được sử dụng đều thiết thực	57,14%	38,09%	0%	0%	4,77%
2	Khái niệm về GDGT được đưa ra cụ thể, rõ ràng	52,38%	33,33%	9,52%	14,77%	0%
3	Mini game được thiết kế phù hợp với đối tượng trẻ em	23,81%	57,14%	14,28%	4,77%	0%
4	Các thông tin liên hệ chi tiết, cụ thể	42,86%	42,86%	9,52%	4,77%	0%

Kết quả cho thấy, đa số giáo viên đều rất hài lòng/Hài lòng về mặt hình thức. 80-90% ý kiến cho rằng vị trí của menu và các nút điều hướng bố trí phù hợp với mục đích của website; giao diện trang chủ được thiết kế đẹp mắt, theo hướng hiện đại, bố cục hợp lý, màu sắc hài hòa làm nổi bật nội dung và tạo được thiện cảm đầu tiên trong mắt mọi đối tượng. Về mặt nội dung, có 85-90 % ý kiến cho rằng trang chủ được trang bị các nội dung phù hợp, các bài báo, khái niệm liên quan đến vấn đề GDGT được đưa ra rõ ràng, phù hợp với thực tế.

Phần nội dung kiến thức, kết quả khảo sát được thể hiện qua Bảng 4-7.

Bảng 4. *Kết quả khảo sát về mặt hình thức ở các trang nội dung*

TT	Nội dung khảo sát	Tiêu chí đánh giá				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*

1	Thiết kế đẹp, thú vị, dễ sử dụng	57,14%	38,09%	0%	4,77%	0%
2	Sử dụng hình ảnh và đồ họa sinh động	47,62%	38,09%	9,52%	4,77%	4,77%
3	Đảm bảo tính nhất quán về màu sắc và font chữ	47,62%	42,86%	4,77%	4,77%	0%
4	Chất lượng video ổn định khi xem.	28,57%	52,38%	14,29%	4,77%	0%

Bảng 5. *Kết quả khảo sát về mặt nội dung ở trang Học sinh*

TT	**Nội dung khảo sát**	**Tiêu chí đánh giá**				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Phù hợp với yêu cầu cần đạt của môn học	52,38%	42,86%	0%	4,77%	0%
2	Phù hợp với lứa tuổi trẻ em	47,62%	38,09%	9,52%	4,77%	0%
3	Hấp dẫn và sinh động	42,86%	38,09%	14,29%	4,77%	0%
4	Đảm bảo chất lượng và đáng tin cậy	38,09%	52,38%	4,77%	4,77%	0%

Bảng 6. *Kết quả khảo sát về mặt nội dung ở trang Giáo viên*

TT	**Nội dung khảo sát**	**Tiêu chí đánh giá**				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Tư liệu phong phú, đa dạng	47,61%	33,33%	19,05%	0%	0%
2	Tư liệu đảm bảo	71,43%	23,81%	4,76%	0%	0%

	được nội dung của hoạt động dạy					
3	Tư liệu có tính ứng dụng trong hoạt động dạy	95,24%	4,76%	0%	0%	0%

Bảng 7. *Kết quả khảo sát về mặt nội dung ở trang Phụ huynh*

TT	Nội dung khảo sát	Tiêu chí đánh giá				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Đề ra các nguyên nhân GDGT cho con ngay từ nhỏ hợp lý	42,86%	52,38%	0%	4,76%	0%
2	Đề ra vai trò quan trọng của việc giải đáp thắc mắc cho phụ huynh hợp lý	33,33%	52,38%	14,29%	0%	0%
3	Đề ra những nội dung được giải đáp phù hợp với mục đích của trang web	33,33%	57,14%	9,52%	0%	0%
4	Thông tin liên hệ chi tiết, cụ thể	38,09%	47,62%	9,52%	4,76%	0%

Về mặt hình thức đa phần giáo viên hài lòng và rất hài lòng về mặt thiết kế (95,83%); hình ảnh và đồ hoạ sử dụng trong các trang nội dung (85,71%); tính nhất quán về màu sắc phông chữ (90,48%); và chất lượng video (80,95%). Về mặt nội dung, trên 80% giáo viên chọn mức độ hài lòng và rất hài lòng đối với các trang Học sinh, Giáo viên, Phụ huynh. Ở trang Học sinh, nội dung hướng tới việc trang bị cho học sinh các kiến thức, kỹ năng, thái độ và giá trị cần thiết để giúp học sinh: nhận thức được sức khoẻ, lợi ích và giá trị con người của bản thân mình; hình thành các mối quan hệ xã hội và quan hệ tình dục trên cơ sở tôn trọng lẫn nhau; nhận thức được lựa chọn của mình ảnh

hưởng tới bản thân và người khác như thế nào; nhận thức cũng như đảm bảo việc bảo vệ các quyền của mình trong suốt cuộc đời. Ở trang Giáo viên, kết quả khảo sát cho thấy các trò chơi, powerpoint, video, inforgraphic đạt tỷ lệ cao hợp lệ. Việc lồng ghép vào nội dung bài học giúp tạo ra những bài học thú vị cho học sinh, đa dạng hoá các phương pháp, kỹ thuật dạy học… Phần trang Phụ huynh, phụ huynh có thể tìm hiểu các vì sao cần GDGT cho trẻ, những giải đáp thắc mắc khác trong việc GDGT cho trẻ... và được đánh giá cao.

Bên cạnh đó, vẫn còn một số ý góp ý nhằm hoàn thiện hơn website như việc cập nhật các số liệu thống kê xuất hiện trên website, sưu tầm thêm các video, truyện tranh để tăng mức hứng thú đối với học sinh, thay đổi font chữ ở trang web Học sinh.

Bên cạnh hình thức và nội dung của các trang trên website, tính khả dụng cũng là một khía cạnh được khảo sát, kết quả thể hiện qua Bảng 8.

Bảng 8. *Tính khả dụng của website*

TT	Nội dung khảo sát	Tiêu chí đánh giá				
		Rất hài lòng	*Hài lòng*	*Bình thường*	*Không hài lòng*	*Rất không hài lòng*
1	Tiện lợi và dễ sử dụng	42,86%	47,62%	4,76%	4,76%	0%
2	Hoạt động ổn định trên các thiết bị và trình duyệt khác nhau	33,33%	47,62%	14,29%	4,76%	0%

Tính khả dụng của một website là điều kiện cần thiết để website tồn tại. Tính khả dụng gắn liền với tính dễ sử dụng và được coi là yếu tố quan trọng để đạt được sự tin tưởng và hài lòng của người sử dụng. Giáo viên đánh giá cao về sự ổn định của website khi sử dụng trên các thiết bị và trình duyệt khác nhau. Như vậy kết quả khảo nghiệm chứng tỏ việc xây dựng website để khai thác, sử dụng trong dạy học phần nội dung "Con người và sức khoẻ" môn Khoa học lớp 5 là cần thiết, góp phần bổ sung nguồn tư liệu GDGT

4. Kết luận

Trên cơ sở hệ thống hóa cơ sở lý luận về website hỗ trợ học tập và phân tích nội dung "Con người và sức khoẻ", chương trình môn Khoa học lớp 5, website GDGT được thiết kế với mục đích bổ sung thêm nguồn tư liệu trong dạy học môn Khoa học lớp 5. Kết quả khảo sát ý kiến từ giáo viên cho thấy website GDGT đáp ứng các tiêu chí đánh giá về mặt hình thức, nội dung và tính khả dụng

của một website học tập và có thể đưa vào làm nguồn học liệu khai thác trong dạy học môn Khoa học lớp 5.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Khoa học*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), *Chương trình tổng thể*.
3. Breehl, O. Caban (2018), *Physiology, puberty*.
4. A. Cook (2007), "Web-based learning: Pros, cons and controversies", *Clinical Medicine, Journal of the Royal College of Physicians of London*, *7(1),* pp. 37-42. DOI: 10.7861/clinmedicine.7-1-37.
5. A. Cook, D. M. Dupras (2004), "A practical guide to developing effective web-based learning", *Journal of General Internal Medicine*, *19(6),* pp. 698-707. DOI: 10.1111/j.1525-1497.2004.30029.x.
6. C. Đỗ, V. Q. Phạm (2018), *Giáo trình Sinh lý học trẻ em lứa tuổi tiểu học*, Nxb Đại học quốc gia Hà Nội.
7. Hasan (2012), "Investigating the relative importance of design criteria in the evaluation of the usability of educational websites from the viewpoint of students", *Lecture Notes in Engineering and Computer Science*, *2198*, pp. 832-837.
8. Y. E. Karakaya, M. Yılmaz, A. Şahin (2023), "Use Of websites with educational content: A study on students of sports sciences", *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *11(1),* pp. 233-242. DOI: 10.18506/anemon.1124345.
9. C. L. Wood, L. C. Lane, T. Cheetham (2019), "Puberty: Normal physiology (brief overview)", *Best practice & research clinical endocrinology & metabolism*, *33(3)*, 101265.

NHẬN THỨC CỦA GIÁO VIÊN VỀ VAI TRÒ STEM TRONG GIÁO DỤC MẦM NON Ở KIÊN GIANG

Nguyễn Khắc Trung[1], Vũ Lê Quỳnh Phương[1], Hoàng Trung Thắng[2]

[1]Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

[2] Trường Đại học Sư phạm, Đại học Thái Nguyên

TÓM TẮT

Trong những năm gần đây, sự phát triển của khoa học công nghệ đã đặt ra yêu cầu là hiện đại hóa phương pháp và phương tiện giáo dục. Một trong những sự đổi mới đó là vận dụng giáo dục STEM vào quá trình giáo dục ở bậc mầm non. Bài viết tìm hiểu nhận thức của giáo viên mầm non về vai trò của STEM trong bậc giáo dục mầm non tại Kiên Giang. Tác giả xem xét các phương pháp sư phạm, kiến thức về STEM và sự hiểu biết về tính hữu ích của giáo dục STEM của giáo viên. Quan điểm của giáo viên có thể ảnh hưởng đến lựa chọn phương pháp giảng dạy, do đó cần thiết phải tìm hiểu để triển khai hoạt động giáo dục và dự báo xu hướng, triển vọng cho trường học tương lai. Nghiên cứu này khảo sát 110 giáo viên mầm non ở Kiên Giang về việc giảng dạy các lĩnh vực STEM (Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Toán học). Kết quả cho thấy giáo viên tiếp cận các lĩnh vực này một cách khác nhau. Toán học được coi là lĩnh vực STEM quan trọng nhất, trong khi Công nghệ và Khoa học ít được tích hợp vào các hoạt động mầm non và giảng dạy Kỹ thuật chỉ được đề cập một cách lý thuyết. Mặc dù không quen thuộc nhiều với các lĩnh vực STEM, họ nhận thức được tầm quan trọng của nó đối với giáo dục mầm non.

Từ khóa: *STEM; giáo dục mầm non; trẻ mầm non*

1. Giới thiệu

Những tiến bộ trong khoa học và công nghệ đã dẫn đến những thay đổi đáng kể trong các lĩnh vực kinh tế, xã hội và y tế, đặc biệt là trong giáo dục. Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI *"Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế"*, mục tiêu giáo dục mầm non (GDMN) được xác định là hình thành năng lực chung cho trẻ để thích ứng với những thay đổi của cuộc sống. Tập trung vào các phương pháp giáo dục mới nhằm hình thành cho mỗi người những kỹ năng cần thiết để tồn tại, phát triển trong một thế

giới nhiều cạnh tranh là cần thiết. Một trong những phương pháp đó là giáo dục STEM, tích hợp các môn Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, Toán học và vận dụng chúng trong cuộc sống hàng ngày (McDonald, 2016).

Giáo dục STEM đã được triển khai rộng rãi ở nhiều quốc gia trên thế giới, từ bậc mầm non đến giáo dục đại học. Các nghiên cứu đã khẳng định rằng giáo dục STEM có thể cải thiện khả năng tích hợp kiến thức và kỹ năng tư duy của học sinh, đồng thời chuẩn bị cho họ những nghề nghiệp trong tương lai (Fan & Yu, 2017). Lứa tuổi mầm non có tầm quan trọng đặc biệt vì nếu trẻ không phát triển các kỹ năng cơ bản và nắm bắt được các khái niệm trong giai đoạn này, thì trẻ sẽ gặp khó khăn trong các giai đoạn học tập và phát triển sau này. Hơn nữa, đây là thời điểm trẻ bắt đầu xác định các môn học yêu thích, các lĩnh vực có năng khiếu, và nghề nghiệp trong tương lai. Một số nghiên cứu chỉ ra rằng, một nửa số học sinh mất hứng thú với các môn khoa học, toán học và kỹ thuật trước khi lên lớp 8 (Allen, 2016), điều này ngăn cản học sinh hướng nghiệp trong những lĩnh vực này (Brophy *và cs.*, 2008). Do đó, trẻ em đều nên sớm được tiếp cận với các môn học STEM, nhằm tăng cường sự quan tâm của trẻ đối với các lĩnh vực môn khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học và cung cấp thông tin về các lựa chọn nghề nghiệp liên quan. Giáo dục STEM cho trẻ mầm non không chỉ giúp trẻ phát triển thái độ tích cực đối với các lĩnh vực STEM mà còn xây dựng nền tảng vững chắc cho sự phát triển toàn diện của trẻ trong tương lai (Gonzalez, 2014).

Bên cạnh đó, trong giai đoạn đầu đời, trẻ học hỏi với sự tò mò và ham hiểu biết sâu sắc, thường xuyên đặt câu hỏi và thiết lập các hiểu biết về mối quan hệ nguyên nhân - kết quả. Do đó, trẻ được coi là những nhà khoa học tiềm năng, có khả năng giải quyết vấn đề một cách sáng tạo (Torres-Crespo *và cs.*, 2014). Giáo dục STEM cho trẻ mầm non có vai trò quan trọng, vì nó kích thích sự tò mò của trẻ (Allen, 2016), giúp trẻ phát triển các kỹ năng nhận thức, tình cảm và vận động (Clements, 2016), nâng cao thành tích học tập của trẻ (Milford & Tippet, 2015), và khuyến khích trẻ thách thức những quan niệm sai lầm về các chuẩn mực giới (Kazakof *và cs.*, 2013).

Thành tích học tập của học sinh phụ thuộc vào năng lực của giáo viên trong việc tổ chức và thực hiện các hoạt động giáo dục STEM hiệu quả (Timur, 2018). Chỉ những giáo viên có kiến thức vững chắc về STEM mới có thể tích hợp và thực hiện thành công các chương trình này (Pang & Good, 2000). Tuy nhiên, giáo viên mầm non thường có kiến thức hạn chế hơn về các lĩnh vực STEM so với giáo viên trung học cơ sở và trung học phổ thông, do họ thường không được đào tạo, bồi dưỡng về STEM trong quá trình chuẩn bị học thuật (DeJarnette, 2018). Để có thể

thực hiện tốt giáo dục STEM, trước tiên họ phải có năng lực vững chắc trong lĩnh vực này.

Tại Việt Nam, việc triển khai giáo dục STEM trong các trường mầm non đã thu hút sự quan tâm của các nhà quản lý giáo dục, giáo viên và phụ huynh. Các hoạt động giáo dục STEM được thiết kế để trẻ có thể quan sát, nhận xét, dự đoán và sử dụng vốn kinh nghiệm sống của mình để đưa ra cách giải quyết phù hợp. Mặc dù việc triển khai này đã đạt được những kết quả nhất định, nhưng vẫn gặp nhiều thách thức. Theo Bùi & Võ (2018), các trường mầm non tại Thành phố Hồ Chí Minh đã tích cực áp dụng các hoạt động giáo dục STEM, giúp trẻ phát triển kỹ năng nhận thức và giải quyết vấn đề. Các hoạt động này thường bao gồm việc tổ chức các buổi khám phá khoa học, trẻ có thể quan sát, nhận xét và dự đoán các hiện tượng xung quanh, từ đó phát triển khả năng tư duy logic và sáng tạo. Tuy nhiên, một số thách thức vẫn tồn tại như sự thiếu hụt về cơ sở vật chất, thiết bị dạy học và nguồn nhân lực chuyên môn cao (Nguyễn, 2022). Vì vậy, giáo viên cần được đào tạo, bồi dưỡng chuyên sâu về phương pháp giáo dục STEM để có thể tổ chức các hoạt động hiệu quả hơn. Đồng thời, cần có sự đầu tư hơn từ phía nhà nước và các tổ chức xã hội để cải thiện cơ sở vật chất và xây dựng các chính sách phù hợp. Ngoài ra, Lê Huy Hoàng (2022) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc tích hợp giáo dục STEM vào chương trình giảng dạy chính khóa nhằm tạo điều kiện cho trẻ phát triển toàn diện. Sự tham gia tích cực của phụ huynh cũng là yếu tố quan trọng để thúc đẩy việc triển khai giáo dục STEM một cách toàn diện và bền vững.

Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu xem xét quan điểm của giáo viên mầm non về tầm quan trọng của giáo dục STEM trong GDMN tại Kiên Giang. Mục đích của nghiên cứu này là khảo sát nhận thức của giáo viên mầm non về vai trò của giáo dục STEM trong GDMN tại Kiên Giang. Đồng thời, nghiên cứu này cũng tìm hiểu những khía cạnh khác nhau của việc triển khai STEM trong GDMN và phục vụ nhiều cho mục đích:

- Điều tra mức độ quen thuộc của giáo viên mầm non với các lĩnh vực STEM.

- Xem xét mức độ thường xuyên mà các thực hành STEM được sử dụng trong lớp học mầm non tại Kiên Giang.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Công cụ nghiên cứu

Google Forms được sử dụng để tạo bảng câu hỏi, gửi đến giáo viên qua email và các phản hồi được ghi lại thông qua nền tảng này. Bảng câu hỏi được

chia thành sáu phần: các biến nhân khẩu học, quan điểm của người tham gia khảo sát về vai trò của giáo viên và STEM (một phần cho mỗi lĩnh vực). Giáo viên trả lời theo thang đo Likert năm mức độ. Cấu trúc của bảng câu hỏi được xác định sau khi xem xét ngắn gọn tài liệu liên quan. Để tạo ra các câu hỏi, dữ liệu được trích từ các chương trình GDMN mới nhằm làm nổi bật tầm quan trọng của STEM, việc giảng dạy các lĩnh vực từ các quan điểm khác nhau về vai trò của STEM, cũng như thực trạng áp dụng nó trong GDMN tại Kiên Giang.

2.2. Giáo viên tham gia khảo sát

Mẫu nghiên cứu bao gồm 110 giáo viên đang giảng dạy tại các trường mầm non ở Kiên Giang. Số lượng mẫu cho thấy nghề này đa số là nữ, độ tuổi của các giáo viên tham gia khảo sát dao động từ "dưới 30" đến "trên 50". Có 63 người có dưới 10 năm kinh nghiệm, chiếm 57,27%, từ 11-20 năm kinh nghiệm là 21 người chiếm tỷ lệ 19,9%, từ 21-30 năm kinh nghiệm là 25 người chiếm 22,72% và chỉ có 1 người trên 30 năm kinh nghiệm, chiếm 0,90%. Trong nghiên cứu này, độ tin cậy của bảng câu hỏi được kiểm tra bằng hệ số Cronbach's Alpha, cho thấy công cụ nghiên cứu này đảm bảo độ tin cậy.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực STEM

Bảng 1. *Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực STEM*

TT	Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Giáo viên quen thuộc với các lĩnh vực liên quan đến STEM	3,01	0,911
2	Môi trường lớp học của tôi phù hợp với chương trình GDMN 2018	4,15	0,498
3	Môi trường lớp học tạo cơ hội cho trẻ học tập thông qua giao tiếp và khám phá	4,30	0,596
4	Làm quen với các khái niệm STEM là hữu ích cho trẻ	4,05	0,606
5	Giáo dục STEM hữu ích, hiệu quả cho trẻ em có khuyết tật học tập	2,75	0,786
6	Giảng dạy các lĩnh vực STEM sẽ thu hút sự chú ý của cả bé trai và bé gái như nhau	3,72	0,752
7	Sẵn sàng tìm kiếm các khóa học để mở rộng kiến thức về các phương pháp giáo dục STEM	3,98	0,923

Bảng 1 cho thấy mức độ nhận thức và quen thuộc của giáo viên mầm non với các lĩnh vực STEM ở mức trung bình (3,01), tuy nhiên vẫn có sự khác biệt giữa các giáo viên với độ lệch chuẩn 0,911. Môi trường lớp học được đánh giá cao về sự phù hợp với chương trình GDMN mới và tạo cơ hội cho trẻ học tập thông qua giao tiếp và khám phá tạo ra môi trường học tập tích cực. Giáo viên đồng ý rằng việc làm quen với các khái niệm STEM là hữu ích cho trẻ, nhưng có sự phân vân khi đánh giá tính hữu ích của STEM đối với trẻ có khuyết tật học tập. Hầu hết tin rằng giảng dạy STEM sẽ thu hút cả bé trai và bé gái và sẵn sàng tìm kiếm các khóa học để mở rộng kiến thức về giáo dục STEM. Những phát hiện này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đào tạo và bồi dưỡng cho giáo viên áp dụng hiệu quả giáo dục STEM trong lớp học, đặc biệt là trong việc giảng dạy cho trẻ có khuyết tật và xây dựng môi trường học tập tích cực.

3.2. Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực công nghệ

Bảng 2 cho thấy giáo viên nhận thức rõ tầm quan trọng của việc tích hợp công nghệ vào chương trình GDMN, đồng thuận cao về sự cần thiết của ứng dụng CNTT trong giảng dạy. Giáo viên đánh giá cao việc sử dụng công nghệ như một công cụ hỗ trợ giảng dạy cũng như tầm quan trọng của công nghệ đối với sự phát triển của trẻ, kỹ năng nhận thức. Tuy nhiên, mức độ đồng thuận giảm khi nói đến sự cần thiết của một số thiết bị công nghệ như sách điện tử và máy ảnh kỹ thuật số. Các ý kiến khảo sát cũng đồng ý rằng việc trẻ tiếp xúc với công nghệ từ sớm là hữu ích nhưng có sự phân vân về việc sử dụng công nghệ thực tế trong giờ chơi. Mặc dù đánh giá cao việc trẻ sử dụng công nghệ để tìm kiếm thông tin, sự phân vân này cho thấy cần có thêm nghiên cứu và hỗ trợ để giáo viên cảm thấy tự tin hơn trong việc tích hợp công nghệ vào những khía cạnh của hoạt động giáo dục.

Bảng 2. *Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực công nghệ*

TT	Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Ứng dụng công nghệ vào chương trình GDMN là cần thiết	4,38	0,698
2	Trong phương pháp giảng dạy, giáo viên coi việc sử dụng công nghệ như một công cụ cho giáo viên là quan trọng	4,26	0,74

3	Trong phương pháp giảng dạy, giáo viên coi việc sử dụng công nghệ như một công cụ cho học sinh là quan trọng	4,01	0,75
4	Sử dụng công nghệ trong trường học là quan trọng cho sự phát triển của trẻ	4,21	0,659
5	Sử dụng công nghệ sẽ tăng cường kỹ năng nhận thức của trẻ	4,32	0,598
6	Thiết bị công nghệ cần thiết sử dụng trong lớp máy tính	4,12	0,898
7	Thiết bị công nghệ cần thiết sử dụng trong lớp là sách điện tử	2,52	1,131
8	Thiết bị công nghệ cần thiết sử dụng trong lớp là máy ảnh kỹ thuật số	2,63	1,122
9	Thiết bị công nghệ cần thiết sử dụng trong lớp là phần mềm giáo dục	3,01	1,111
10	Trẻ em tiếp xúc với công nghệ từ những năm đầu đời là hữu ích	3,92	0,89
11	Trẻ em sử dụng công nghệ thực tế trong giờ chơi là hữu ích	3,01	1,8009
12	Trẻ em sử dụng công nghệ để tìm kiếm thông tin là hữu ích	3,99	0,793

3.3. Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực toán học

Bảng 3 cho thấy mức độ đồng thuận cao của giáo viên về tầm quan trọng của việc tích hợp toán học vào các hoạt động giáo dục. Hầu hết nhận thấy rõ năng lực trong lĩnh vực toán học và coi trọng việc tham gia cùng học sinh vào các hoạt động số học và phép tính. Các hoạt động số học như đo lường và hình học được đồng thuận cao. Mặc dù các hoạt động đại số như so sánh các vật thể và nhận biết mô tả các mẫu hình được đánh giá thấp hơn (điểm trung bình từ 3,89 đến 3,98) nhưng vẫn thể hiện sự quan tâm của giáo viên đối với các lĩnh vực này. Các ý kiến cũng cho rằng việc sử dụng các khái niệm toán học trong cuộc sống hàng ngày và khuyến khích trẻ sử dụng ngôn ngữ toán học là quan trọng, với điểm trung bình lần lượt là 4,21 và 4,12. Những kết quả này cho thấy giáo viên nhận thức rõ tầm quan trọng của việc dạy toán học từ sớm và sử dụng các khái niệm toán học trong thực tế hàng ngày, nhằm phát triển toàn diện khả năng tư duy và kỹ năng của trẻ.

Bảng 3. *Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực toán học*

TT	Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Giáo viên có năng lực lĩnh vực toán học, các hoạt động tham gia cùng trẻ	4,31	0,689
2	Các hoạt động số học và phép tính cho trẻ mầm non là quan trọng, để trẻ học cách:		
	- Biểu diễn và nhận biết số	4,31	0,82
	- Đếm đến 10	4,12	0,798
	- Phân tích và tổng hợp các số đến 10	4,23	0,834
3	Các hoạt động đo lường cho trẻ mầm non là quan trọng để trẻ học:		
	- So sánh kích thước vật thể bằng đơn vị đo lường	4,43	0,823
	- Nhận biết tiền tệ và sử dụng chúng trong cuộc sống hàng ngày	3,98	0,842
	- Hiểu khái niệm thời gian và cách đo lường thời gian	4,12	0,816
4	Các hoạt động hình học cho trẻ MN là quan trọng, để trẻ học cách:		
	- Nhận biết và gọi tên các hình dạng	4,28	0,767
	- Phân biệt các thuộc tính của chúng	4,31	0,858
	- Phân tích và tổng hợp các hình dạng	4,12	0,848
	- Tạo ra các hình dạng	4,31	0,789
5	Các hoạt động đại số cho trẻ mầm non là quan trọng, để trẻ học cách:		
	- So sánh các vật thể dựa trên thuộc tính của chúng	3,98	0,934
	- Nhận biết và mô tả các mẫu hình	3,89	0,89
6	Sử dụng các khái niệm toán học và áp dụng chúng trong cuộc sống hàng ngày là quan trọng đối với trẻ mầm non	4,21	0,723
7	Khuyến khích trẻ sử dụng ngôn ngữ toán học là quan trọng	4,12	0,789

3.4. Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực khoa học

Bảng 4 cho thấy việc tích hợp khoa học vào các hoạt động giáo dục được đánh giá cao. Giáo viên cần có năng lực trong lĩnh vực khoa học và tham gia tích cực cùng học sinh. Trẻ phát triển kiến thức khoa học thông qua thời gian chơi và các hoạt động học tập khác nhau được xem là quan trọng. Giáo viên cho rằng việc tham gia các hoạt động khoa học giúp trẻ học cách quan sát các sự kiện qua góc nhìn khoa học, phát triển kiến thức khoa học, tạo thái độ tích cực đối với STEM và hiểu các khái niệm phức tạp. Giáo viên nhận thức rõ tầm quan trọng của việc dạy khoa học từ sớm. Đặc biệt, hầu hết đánh giá cao việc trẻ thể hiện sự tò mò, phát hiện giả thuyết, tham gia vào các thí nghiệm và chia sẻ kết quả, thực hiện các thí nghiệm và khám phá và tham gia tích cực vào các thí nghiệm cũng như thảo luận về những thất bại của mình. Kết quả này cho thấy giáo viên mầm non không chỉ nhận thức rõ tầm quan trọng của việc dạy khoa học từ sớm mà còn nhấn mạnh sự cần thiết của việc khuyến khích trẻ khám phá và tham gia tích cực vào các hoạt động khoa học. Điều này giúp trẻ phát triển kỹ năng tư duy khoa học, khả năng phân tích và giải quyết vấn đề, cũng như tạo ra thái độ tích cực đối với STEM và học tập suốt đời.

Bảng 4. *Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực khoa học*

TT	Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Giáo viên có năng lực trong lĩnh vực khoa học, các hoạt động mà tôi tham gia cùng học sinh.	3,87	0,782
2	Trẻ phát triển kiến thức khoa học trong lớp học thông qua thời gian chơi và các hoạt động khác là khác nhau.	4,21	0,671
3	Việc tham gia các hoạt động khoa học cho trẻ mầm non là quan trọng, để trẻ:		
	- Học cách quan sát các sự kiện qua góc nhìn khoa học	3,91	0,91
	- Phát triển kiến thức khoa học	3,95	0,925
	- Tạo thái độ tích cực đối với STEM	3,97	0,781
	- Hiểu các khái niệm	4,24	0,767
5	Trẻ có thể thể hiện sự tò mò của mình là quan trọng	4,65	0,689
6	Trẻ có thể phát hiện giả thuyết	4,56	0,68

7	Trẻ có thể tham gia vào các thí nghiệm và chia sẻ kết quả của mình	4,53	0,686
8	Trẻ thực hiện các thí nghiệm và khám phá, sử dụng các vật thể là quan trọng	4,65	0,501
9	Trẻ tham gia tích cực vào các thí nghiệm và thảo luận về những thất bại của là quan trọng	4,76	0,598

3.5. Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực kỹ thuật

Bảng 5. *Vai trò của giáo viên trong lĩnh vực kỹ thuật*

TT	Tiêu chí	Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Ứng dụng kỹ thuật trong chương trình giáo dục hiện đại là quan trọng	3,76	0,767
2	Việc tham gia vào các hoạt động kỹ thuật kết hợp tất cả các lĩnh vực STEM là hữu ích cho trẻ	3,89	0,839
3	Việc tham gia vào các hoạt động yêu cầu tư duy kỹ thuật là quan trọng, để trẻ:		
	- Kết nối các trải nghiệm và ý tưởng	4,23	0,858
	- Điều tra và giải quyết vấn đề	4,43	0,872
	- Tạo ra chiến lược để kiểm tra giả thuyết và giải quyết vấn đề	4,01	0,828
	- Tự phản ánh về hành động của mình	4,2	0,888

Bảng 5 thể hiện mức độ đồng thuận của giáo viên về tầm quan trọng của việc tích hợp kỹ thuật vào chương trình giáo dục hiện đại. Những giáo viên được khảo sát đều nhận thức được sự cần thiết của kỹ thuật trong giáo dục. Sự đồng thuận cao với ý kiến tham gia vào các hoạt động kỹ thuật kết hợp tất cả các lĩnh vực STEM là hữu ích cho trẻ. Đặc biệt, giáo viên đánh giá cao việc tham gia vào các hoạt động yêu cầu tư duy kỹ thuật để trẻ có thể kết nối các trải nghiệm và ý tưởng, điều tra và giải quyết vấn đề, tạo ra chiến lược để kiểm tra giả thuyết và giải quyết vấn đề và tự phản ánh về hành động của mình. Những kết quả này cho thấy giáo viên nhận thức rõ tầm quan trọng của việc dạy kỹ thuật từ sớm và công nhận rằng các kỹ năng tư duy và giải quyết vấn đề mà kỹ thuật mang lại có thể hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ. Tuy nhiên, cần có thêm nỗ lực để nâng cao

nhận thức và bồi dưỡng giáo viên về việc tích hợp kỹ thuật vào chương trình GDMN, nhằm giúp trẻ phát triển các kỹ năng quan trọng cho tương lai.

3.6. Thảo luận

Qua các phản hồi, giáo viên nhìn nhận tích cực về tầm quan trọng của vai trò và trách nhiệm trong lớp học. Mặc dù không quá quen thuộc với các lĩnh vực STEM, giáo viên vẫn tạo ra một môi trường lành mạnh trong lớp học, thúc đẩy sự phát triển của trẻ. Như được đề xuất trong chương trình GDMN mới, giáo viên phải nuôi dưỡng văn hóa học tập để trẻ phát triển thái độ tích cực đối với việc học tập, để giúp trẻ có thể vượt qua các trở ngại gặp phải sau này. Các kỹ năng mà giáo dục STEM hướng đến chủ yếu là khả năng nhận biết, áp dụng và tích hợp các khái niệm từ các lĩnh vực khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học, nhằm đạt được mục tiêu và giải quyết các vấn đề phức tạp bằng sự đổi mới (McClure *và cs.*, 2017). Tuy nhiên, GIÁO VIÊN còn do dự khi truyền đạt kiến thức này thông qua STEM cho học sinh có khuyết tật học tập hoặc cho các bé gái, điều này đòi hỏi cần có sự hỗ trợ và bồi dưỡng thêm để thực hiện và thúc đẩy sự bình đẳng trong giáo dục STEM.

Phân tích về việc tích hợp công nghệ vào GDMN cho thấy giáo viên đánh giá cao vai trò của công nghệ như một yếu tố hỗ trợ quan trọng trong lớp học. Tuy nhiên, giáo viên còn thiếu tự tin khi áp dụng thực tế các công cụ công nghệ này trong hoạt động giảng dạy của mình. Với sự phát triển nhanh chóng của công nghệ, nó không chỉ là công cụ lý thuyết mà còn là công cụ thực tiễn để quản lý và điều chỉnh chức năng xã hội. Do đó, việc đưa công nghệ vào nội dung chương trình GDMN là cần thiết, không chỉ để trẻ có thể tiếp xúc sớm với công nghệ mà còn để hình thành nền tảng vững chắc cho hình thành công dân số và học cách sử dụng công nghệ một cách có hiệu quả (Lindeman, 2013). Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng giáo viên ủng hộ việc sử dụng công nghệ trong một môi trường lớp học được tổ chức tốt. Điều này phù hợp với những gì nghiên cứu về nhu cầu của trẻ em sử dụng kỹ năng và áp dụng kiến thức của mình trong các bối cảnh và môi trường học tập khác nhau (Drigas, 2014).

Kết quả về toán học cho thấy giáo viên tích hợp lĩnh vực STEM này vào lớp học ở mức độ hài lòng. Dạy toán học là rất quan trọng cho trẻ bởi nó cung cấp kiến thức và kỹ năng cho cuộc sống tương lai. Tuy nhiên, giáo viên thường hiểu sai quá trình dạy toán, thường chỉ dừng lại ở việc thực hiện các hoạt động toán học mà chưa tập trung giúp trẻ phát triển tư duy toán học. “M” trong STEM chủ yếu định nghĩa việc giảng dạy các đơn vị toán học, trong đó hình học và số học được giáo viên đánh giá cao. Việc giảng dạy hình học từ sớm là cần thiết cho

sự phát triển các kỹ năng như lý luận không gian và hình dung được liên kết với giáo dục STEM thông qua lĩnh vực Công nghệ (Wang, 2017).

Trong các hoạt động được tổ chức trong lớp học, có thể thấy rằng giáo viên tích hợp lĩnh vực khoa học ít hơn so với toán học và công nghệ, tương đồng với nghiên cứu của McClure (2017). Tuy nhiên, giáo viên vẫn có quan điểm việc giảng dạy khoa học trong các lớp học mầm non được coi là thiết yếu và hữu ích. Trong những năm gần đây, việc giảng dạy khoa học đã được tích hợp vào các chương trình giáo dục hiện đại, vì nó mở ra cơ hội và giúp trẻ theo đuổi các ngành nghề liên quan đến STEM trong tương lai (McClure *và cs.*, 2017). GDMN có lợi cho sự phát triển của trẻ em; tuy nhiên, không dễ giải thích các hiện tượng khoa học cho trẻ mầm non bởi khả năng nhận thức, vốn kinh nghiệm của trẻ còn hạn chế. Giáo viên cho rằng trẻ nên đưa ra giả thuyết, tham gia vào các thí nghiệm và chia sẻ kết quả. Ngoài ra, trẻ cần được khám phá thế giới xung quanh để quan sát và hiểu các đối tượng, hiện tượng và cuộc sống tương lai.

Lĩnh vực kỹ thuật được coi là ít quan trọng nhất trong tất cả các lĩnh vực STEM, mặc dù nó là lĩnh vực kết hợp tất cả các ngành STEM. Hầu hết giáo viên đồng ý với việc tích hợp đổi mới thông qua kỹ thuật, nhưng mức độ đồng thuận không cao như các lĩnh vực STEM khác. Tuy nhiên, nghiên cứu đã chỉ ra tầm quan trọng của kỹ thuật và các kỹ năng quan trọng mà trẻ có thể phát triển thông qua nó. Trẻ mầm non thường gặp các tình huống hàng ngày liên quan đến kỹ thuật, bao gồm giải quyết vấn đề và quy trình xây dựng. Việc giáo dục kỹ thuật giúp trẻ làm quen với thất bại, sai lầm và sử dụng kinh nghiệm để vượt qua các vấn đề trong tương lai. Mặc dù mức độ đồng thuận thấp, giáo viên vẫn ủng hộ việc phát triển kỹ năng kỹ thuật cho trẻ thông qua tư duy kỹ thuật và "thói quen kỹ thuật". Các kết quả này đồng thuận với nghiên cứu trước đó của Lippard *và cs.* (2018).

Tóm lại, thông qua dữ liệu thu thập cho thấy giáo viên có xu hướng trả lời tự tin và đồng thuận cao hơn với các quan điểm liên quan đến các lĩnh vực quen thuộc như khoa học và toán học. Mức độ đồng thuận cao cũng xuất hiện ở các câu hỏi liên quan đến vai trò của giáo viên trong lớp học và các trách nhiệm liên quan. Hầu hết các ý kiến khảo sát có quan điểm tích cực về việc giảng dạy công nghệ và kỹ thuật, nhưng giáo viên không coi là hữu ích như các lĩnh vực Toán và Khoa học. Sự thiếu tự tin trong các câu trả lời của giáo viên có thể do ít kinh nghiệm trong việc tích hợp yếu tố đổi mới vào giáo dục.

4. Kết luận

Trong bối cảnh GDMN tại Kiên Giang, giáo viên có cách tiếp cận khác nhau trong lĩnh vực STEM. Toán học được coi là lĩnh vực quan trọng nhất, trong

khi công nghệ và khoa học ít được tích hợp hơn vào các hoạt động mầm non. Đáng chú ý, kỹ thuật thường chỉ được đề cập một cách lý thuyết và ít thu hút sự chú ý so với các lĩnh vực khác. Mặc dù có sự nhận thức về tầm quan trọng của STEM, giáo viên vẫn chỉ dừng lại về mặt lý thuyết mà còn ít thực hành. Có một khoảng cách rõ rệt giữa lý thuyết và thực tiễn, dựa trên số liệu hạn chế về việc áp dụng công nghệ và phương pháp giảng dạy STEM trong thực tế. Để tối ưu hóa giáo dục STEM, cần phải nhận thức được sự liên kết giữa các lĩnh vực này và quan trọng là phải giảng dạy chúng như một chuỗi liên kết chặt chẽ. Sự dao động trong quan điểm về các lĩnh vực STEM và việc giảng dạy riêng biệt các lĩnh vực này có thể làm gián đoạn chuỗi liên kết này. Tuy nhiên, thái độ tích cực của giáo viên đối với tầm quan trọng của STEM có thể là bước đầu tiên hướng tới việc tích hợp yếu tố đổi mới vào GDMN. Điều này cũng nhấn mạnh tầm quan trọng của việc đào tạo giáo viên một cách toàn diện về STEM.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. C. V. McDonald (2016), "STEM Education: A review of the contribution of the disciplines of science, technology, engineering and mathematics", *Science Education International, 27(4),* pp. 530-569.
2. S. C. Fan, K. C. Yu (2017), "How an integrative STEM curriculum can benefit students in engineering design practices"*, International Journal of Technology and Design Education, 27(1),* pp. 107-129.
3. A. Allen (2016), "Don't fear STEM-you already teach it. School Age/After School Exchange", *September/October*, pp. 56-59.
4. S. Brophy, S. Klein, M. Portsmore, C. Rogers (2008), "Advancing engineering education in P-12 classrooms*, Journal of Engineering Education, 97(3)*, pp. 369-387.
5. M. Gonzalez, C. Freyer (2014), "A collaborative initiative: STEM and universally designed curriculum for at-risk preschoolers"*, National Teacher Education Journal, 7(3),* pp. 21-29.
6. M. N. Torres-Crespo, E. Kraatz, L. Pallansch (2014), "From fearing STEM to playing with it: The natural integration of STEM into Early Childhood Education Journal 1-3 the preschool classroom"*, Journal of the Southeastern Regional Association of Teacher Educators*, *23(2),* pp. 8-16.
7. D. H. Clements, J. Sarama (2016), "Math, science, and technology in the early grades", *The Future of Children, 26(2),* pp. 75-90.

8. T. Milford, C. Tippet (2015), "The design and validation of an early childhood STEM classroom observational protocol", *International Research in Early Childhood Education, 6(1),* pp. 24-37.
9. E. Kazakof, A. Sullivan, M. Bers (2013), "The effect of a classroom-based intensive robotics and programming workshop on sequencing ability in early childhood", *Early Childhood Education Journal, 41(4),* pp. 245-255.
10. B. Timur, E. İnançlı (2018), "Science teacher and teacher candidates' opinions about STEM education", *International Journal of Science and Education*, pp. 48-66.
11. J. Pang, R. Good. (2000), "A review of the integration of science and mathematics: Implications for further research", *School science and mathematics, 100(2),* pp. 73-82.
12. N. K. DeJarnette (2018), "Early childhood STEAM: Reflections from a year of STEAM initiatives implemented in a high-needs primary school", *Education, 139(2),* pp. 96-112.
13. M. T. Nguyễn, T. K. T. Vũ (2022), "Các yếu tố ảnh hưởng đến thực hành giáo dục STEM của giáo viên mầm non: một nghiên cứu định lượng ở Việt Nam", *Tạp chí Giáo dục, 22(17),* pp. 38-44.
14. E. McClure, L. Guernsey, D. Clements, S. N. Bales, J. Nichols, N. Kendall-Taylor, M. Levine (2017), "STEM Starts Early: Grounding Science, Technology, Engineering, and Math Education in Early Childhood", In *Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop*, 1900 Broadway, New York, NY 10023.
15. K. W. Lindeman, M. Jabot, M. T. Berkley (2013), *The role of STEM (or STEAM) in the early childhood setting*, Chap 5, pp. 95-113.
16. A. S. Drigas, G. K. Kokkalia (2014), "ICTs in kindergarten", *International Journal of Emerging Technologies in Learning, 9(2)*, pp. 52-58.
17. M. T. Wang, J. L. Degol (2017), "Gender gap in science, technology, engineering, and mathematics (STEM): Current knowledge, implications for practice, policy, and future directions", *Educational psychology review, 29(1),* pp. 119-140.
18. C. N. Lippard, M. H. Lamm, K. M. Tank, J. Y. Choi (2019), "Pre-engineering thinking and the engineering habits of mind in preschool classroom", *Early Childhood Education Journal, 47(2),* pp. 187-198.

VẬN DỤNG CHUẨN NGHỀ NGHIỆP TRONG PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO GIÁO VIÊN MẦM NON TẠI TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM BÀ RỊA - VŨNG TÀU

Lê Thị Trung, Trần Thu Hiền
Trường Cao đẳng Sư phạm Bà Rịa - Vũng Tàu

TÓM TẮT

Hiện nay, hầu hết các nước trên thế giới, trong đó có Việt Nam đều ban hành khung năng lực hoặc chuẩn nghề nghiệp giáo viên để làm cơ sở cho giáo viên mầm non tự đánh giá về phẩm chất, năng lực của mình và cũng là cơ sở để xây dựng và phát triển chương trình đào tạo, bồi dưỡng. Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng chủ yếu các phương pháp nghiên cứu định lượng (khảo sát, thống kê mô tả và thống kê suy luận) để làm rõ các vấn đề mà nghiên cứu đặt ra. Kết quả cho thấy có mối liên hệ giữa chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non và đào tạo giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp tại các trường đại học, cao đẳng sư phạm nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay.

Từ khóa: *Chuẩn đầu ra; chuẩn nghề nghiệp; cải tiến chương trình; giáo viên mầm non*

1. Giới thiệu

Đào tạo đội ngũ giáo viên có phẩm chất và năng lực đáp ứng yêu cầu đổi mới của ngành học là một xu thế tất yếu để nâng cao chất lượng giáo dục mầm non (GDMN). Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non đã được ban hành theo Thông tư số 26/2018/TT- BGDĐT, "làm căn cứ để giáo viên tự đánh giá phẩm chất, năng lực; xây dựng và thực hiện kế hoạch rèn luyện phẩm chất, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn, nghiệp vụ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục"; "Làm căn cứ để các cơ sở đào tạo, bồi dưỡng giáo viên xây dựng, phát triển chương trình và tổ chức đào tạo, bồi dưỡng".

Sự thay đổi chương trình GDMN có ảnh hưởng sâu sắc đến quá trình đào tạo giáo viên mầm non ở các trường sư phạm. Các trường Cao đẳng sư phạm (CĐSP) hiện nay có nhiệm vụ đào tạo giáo viên với mục tiêu chung là đào tạo đội ngũ GVMN có năng lực chuyên môn, nghiệp vụ, phẩm chất đạo đức nghề nghiệp để thực hiện nhiệm vụ chăm sóc - giáo dục trẻ đáp ứng yêu cầu đổi mới GDMN... Để đáp ứng được mục tiêu trên, quá trình đào phải xuất phát từ Chuẩn nghề nghiệp để thiết kế chuẩn đầu ra (CĐR) và điều chỉnh chương trình đào tạo

(CTĐT) là một việc làm quan trọng và cần thiết. Bài viết trình bày một số khái niệm, chỉ ra mối quan hệ giữa Chuẩn nghề nghiệp, CĐR và CTĐT. Từ đó, tập trung phân tích việc vận dụng Chuẩn nghề nghiệp để xây dựng CĐR và cải tiến CTĐT tại trường CĐSP Bà Rịa - Vũng Tàu (BRVT), cùng với các minh chứng, số liệu liên quan.

2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu tài liệu và phương pháp khảo sát thống kê, suy luận. Phương pháp khảo sát được sử dụng thông qua bảng câu hỏi để thu thập thông tin từ sinh viên đã tốt nghiệp, giảng viên, nhà tuyển dụng về CTĐT. Phương pháp suy luận thống kê được sử dụng để xác định mối quan hệ giữa Chuẩn nghề nghiệp, CĐR và CTĐT.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non

Theo Thông tư 26/2018/TT- BGDĐT: "Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non là hệ thống phẩm chất, năng lực mà giáo viên cần đạt được để thực hiện nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em trong các cơ sở GDMN". Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non gồm 5 tiêu chuẩn (Phẩm chất nhà giáo; Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; Xây dựng môi trường giáo dục; Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng; Sử dụng ngoại ngữ (hoặc tiếng dân tộc), ứng dụng công nghệ thông tin, thể hiện khả năng nghệ thuật trong hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em) và được thể hiện qua 15 tiêu chí.

3.2. Mối quan hệ giữa Chuẩn nghề nghiệp, Chuẩn đầu ra và Chương trình đào tạo

Trường CĐSP BRVT có nhiệm vụ đào tạo sinh viên ngành GDMN có khả năng đáp ứng nhu cầu tuyển dụng của cơ sở GDMN cũng như đáp ứng nhu cầu của sự phát triển ngành GDMN. Như vậy, sinh viên tốt nghiệp cũng phải đạt được các tiêu chí nghề nghiệp về phẩm chất nhân cách và các năng lực tương ứng với chuẩn nghề nghiệp. Từ mục tiêu đó, chương trình đào tạo là một bản thiết kế tổng thể các hoạt động của quá trình đào tạo, trong đó mô tả mục tiêu, các khối kiến thức, năng lực, phẩm chất cụ thể, các phương pháp, hình thức tổ chức, kế hoạch đào tạo, các tiêu chí để kiểm tra, đánh giá chất lượng đào tạo. Các tiêu chí đó chỉ ra những phẩm chất năng lực mà quá trình đào tạo phải đạt được. Để xác định và mô tả nội dung các tiêu chí, chỉ báo cần dựa vào khung năng lực nghề nghiệp giáo viên mầm non đã quy định trong chuẩn. Đó chính là CĐR (chuẩn tốt nghiệp) CĐSP mầm non.

Mặt khác, đào tạo dựa vào CĐR đã, đang và sẽ là xu thế phát triển quan trọng trên thế giới. Ở Việt Nam, từ năm 2010, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã yêu cầu các cơ sở đào tạo triển khai xây dựng và công bố CĐR cho các ngành đào tạo. Trong xu thế tất yếu ấy, CĐSP BRVT xác định việc xây dựng CĐR cho các CTĐT là hết sức cần thiết. Có thể diễn đạt mối quan hệ giữa Chuẩn nghề nghiệp, CĐR (tốt nghiệp) và CTĐT có mối quan hệ biện chứng như sau: Chuẩn nghề nghiệp ↔ CĐR ↔ CTĐT. Theo đó, CTĐT giáo viên phải xuất phát từ Chuẩn nghề nghiệp để xây dựng CĐR, và từ CĐR xây dựng CTĐT cho phù hợp. Hoạt động đào tạo lại diễn ra theo logic ngược lại, bắt đầu từ CTĐT (Đinh Quang Báo, 2016). Sau khi người học tích lũy đủ số tín chỉ theo CTĐT, văn bằng, chứng chỉ… đủ điều kiện tốt nghiệp (đáp ứng chuẩn tốt nghiệp/đầu ra) và bước đầu đáp ứng Chuẩn nghề nghiệp. Từ mối quan hệ logic này có thể xác định được các tiêu chí chất lượng của CĐR trên cơ sở phân tích thấy được mối tương đồng về thành phần và cấu trúc của các tiêu chuẩn phẩm chất và năng lực giữa Chuẩn nghề nghiệp và CĐR. Việc phân tích được mối quan hệ giữa chuẩn nghề nghiệp, CĐR và CTĐT sẽ định hướng cho việc thiết kế chương trình đảm bảo chất lượng của trường sư phạm đáp ứng yêu cầu thực tiễn đổi mới giáo dục hiện nay.

Như vậy, vận dụng chuẩn nghề nghiệp trong việc xác định các tiêu chí chất lượng CĐR của CTĐT cần phải tuân thủ các yêu cầu: Có thành phần và cấu trúc các lĩnh vực tiêu chuẩn phẩm chất và năng lực tương đương với chuẩn nghề nghiệp, tuy nhiên ở một số chỉ báo, mức độ đạt chất lượng các tiêu chí sẽ thấp hơn hoặc có sự khác biệt; CTĐT được thiết kế sao cho sản phẩm đào tạo hội đủ các yếu tố cấu thành phẩm chất năng lực nghề nghiệp; CĐR của CTĐT phải đảm bảo sinh viên khi tốt nghiệp có thể thực hiện công việc của một người giáo viên đạt mức tối thiểu trong thang đánh giá theo Chuẩn nghề nghiệp. Điều này, đòi hỏi các trường phải xác định được những phẩm chất, năng lực nào cần được trang bị trong quá trình đào tạo. Cần đổi mới CTĐT gắn liền với đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp đào tạo nhằm thực hiện đào tạo theo định hướng chuẩn năng lực nghề nghiệp. CTĐT cần được xây dựng hướng vào đào tạo các năng lực nghề nghiệp tương ứng với hệ thống năng lực đã quy định trong chuẩn nghề nghiệp.

3.3. Vận dụng chuẩn nghề nghiệp để thiết kế Chuẩn đầu ra và cải tiến Chương trình đào tạo

3.3.1. Vận dụng chuẩn nghề nghiệp để thiết kế Chuẩn đầu ra

Xuất phát từ Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non, CĐR cho CTĐT ngành GDMN được xây dựng gồm CĐR về kiến thức, kỹ năng, thái độ, năng lực

tự chủ và tự chịu trách nhiệm, được thể hiện qua 16 CĐR. Mối quan hệ này thể hiện ở Bảng 1.

Bảng 1. *Sự liên quan giữa cấu trúc của CĐR ngành GDMN của trường CĐSP BRVT và cấu trúc của Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non*

Chuẩn nghề nghiệp	CĐT CTĐT ngành GDMN
Tiêu chuẩn 1. Phẩm chất nhà giáo	
Tiêu chí 1. Đạo đức nhà giáo *Tiêu chí 2.* Phong cách làm việc	- Chấp hành tốt chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng và pháp luật của Nhà nước; điều lệ, quy chế, quy định của ngành; có ý thức tổ chức kỷ luật - Có lòng yêu nghề, gắn bó với nghề dạy học; có trách nhiệm và ý thức rèn luyện bản thân, có tinh thần học hỏi, tự bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ; giữ gìn phẩm chất, danh dự, uy tín của nhà giáo, của ngành giáo dục; là tấm gương cho trẻ - Tác phong mẫu mực, đoàn kết, làm việc khoa học; có ý thức phấn đấu
Tiêu chuẩn 2. Phát triển chuyên môn, nghiệp vụ	
Tiêu chí 3. Phát triển chuyên môn bản thân *Tiêu chí 4*. Xây dựng kế hoạch nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục theo hướng phát triển toàn diện trẻ em *Tiêu chí 5*. Nuôi dưỡng và chăm sóc sức khỏe trẻ em *Tiêu chí 6.* Giáo dục phát triển toàn diện trẻ em *Tiêu chí 7*. Quan sát và đánh giá sự phát triển của trẻ em *Tiêu chí 8*. Quản lý nhóm, lớp	- Nắm vững kiến thức khoa học cơ bản, chuyên môn về nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ - Xây dựng được kế hoạch chăm sóc, giáo dục trẻ: Kế hoạch năm học, kế hoạch tháng, kế hoạch tuần; kế hoạch hoạt động một ngày, kế hoạch phối hợp với cha mẹ của trẻ để thực hiện mục tiêu chăm sóc, giáo dục trẻ. - Chủ động, linh hoạt điều chỉnh kế hoạch chăm sóc giáo dục hướng tới sự phát triển toàn diện của trẻ phù hợp với điều kiện thực tiễn - Phát triển và tổ chức thực hiện được chương trình GDMN. - Có kỹ năng quan sát, đánh giá trẻ và có phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ phù hợp. - Có kỹ năng quản lý lớp học: Kỹ năng đảm bảo an toàn cho trẻ; xây dựng và thực hiện kế hoạch quản lý nhóm/lớp gắn với kế hoạch hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ; quản lý và sử dụng có hiệu quả hồ sơ,

	sổ sách cá nhân, nhóm, lớp; sắp xếp, bảo quản đồ dùng, đồ chơi, sản phẩm của trẻ phù hợp với mục đích chăm sóc, giáo dục.
Tiêu chuẩn 3. Xây dựng môi trường giáo dục	
Tiêu chí 9. Xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện *Tiêu chí 10.* Thực hiện quyền dân chủ trong nhà trường	- Có kỹ năng tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ theo hướng trải nghiệm, tích hợp, lấy trẻ làm trung tâm, phát huy tính tích cực sáng tạo của trẻ; kỹ năng tổ chức môi trường giáo dục phù hợp với điều kiện của nhóm, lớp; kỹ năng sử dụng hiệu quả đồ dùng, đồ chơi vào việc tổ chức các hoạt động giáo dục trẻ; - Biết và thực hiện các quy định về quyền dân chủ của bản thân trong nhà trường.
Tiêu chuẩn 4. Phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng	
Tiêu chí 11. Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, CS,GD trẻ. *Tiêu chí 12.* Phối hợp với cha, mẹ hoặc người giám hộ trẻ em và cộng đồng để bảo vệ quyền trẻ em	- Có kỹ năng giao tiếp, ứng xử với trẻ, đồng nghiệp, phụ huynh và cộng đồng trong CS,GD trẻ MN. Đối với trẻ là gần gũi, tình cảm; đối với đồng nghiệp là chân tình, cởi mở, thẳng thắn, gần gũi, tôn trọng và hợp tác, chia sẻ; đối với cha mẹ trẻ và cộng đồng là nhã nhặn, chừng mực. - Biết được các quy định về quyền trẻ em. Xây dựng mối quan hệ gần gũi, tôn trọng, hợp tác với cha, mẹ và cộng đồng trong thực hiện các quy định về quyền trẻ em;
Tiêu chuẩn 5. Sử dụng ngoại ngữ (hoặc tiếng dân tộc), ứng dụng công nghệ thông tin, thể hiện khả năng nghệ thuật trong hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em	
Tiêu chí 13. Sử dụng ngoại ngữ (ưu tiên tiếng Anh) hoặc tiếng dân tộc của trẻ em *Tiêu chí 14.* Ứng dụng công nghệ thông tin *Tiêu chí 15.* Thể hiện khả năng nghệ thuật	- Có khả năng sử dụng ngoại ngữ trong một số nhiệm vụ cụ thể được giao. - Có trình độ tin học đạt chuẩn kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cơ bản. Có khả năng ứng dụng công nghệ thông tin trong thực hiện các nhiệm vụ của GVMN.

trong hoạt động nuôi dưỡng, CS,GD trẻ em	- Có khả năng tạo hình, âm nhạc, múa, văn học nghệ thuật trong các hoạt động CS,GD trẻ em ở nhóm, lớp.

3.3.2. Vận dụng chuẩn nghề nghiệp trong việc cải tiến Chương trình đào tạo

Theo yêu cầu đổi mới giáo dục, các trường đại học, cao đẳng trong cả nước được chủ động xây dựng CTĐT riêng và định kỳ điều chỉnh, phát triển phù hợp với điều kiện thực tiễn. Chính vì vậy, trong thời gian qua trường CĐSP BRVT đã rà soát, điều chỉnh CTĐT ngành GDMN, sử dụng chuẩn nghề nghiệp để xây dựng CĐR và cải tiến CTĐT đáp ứng được CĐR về phẩm chất, năng lực của sinh viên tốt nghiệp. Quá trình điều chỉnh, cải tiến CTĐT được thực hiện theo các bước sau:

Bước 1: Thành lập hội đồng tư vấn cải tiến, điều chỉnh chương trình.

Bước 2: Khảo sát sự cần thiết phải cập nhật CTĐT. Đánh giá và xây dựng báo cáo đánh giá về tính hiệu quả của CTĐT đang thực hiện.

Bước 3: Rà soát và hoàn thiện mục tiêu đào tạo theo CĐR. Từ đó liệt kê những công việc chính mà một SV tốt nghiệp có khả năng thực hiện đáp ứng được yêu cầu về phẩm chất và năng lực của người giáo viên mầm non. Viết lại mục tiêu đào tạo theo chuẩn thông qua việc rà soát nội dung đào tạo, phương pháp dạy, kiểm tra đánh giá và các điều kiện để đảm bảo thực hiện CĐR; chuẩn nghề nghiệp của giáo viên mầm non.

Bước 4: Tổ chức cải tiến, điều chỉnh CTĐT.

Bước 5: Kiểm tra, đánh giá, giám sát thực hiện kế hoạch và tổ chức thẩm định, ban hành chuẩn đầu ra và CTĐT.

Bước 6: Tổ chức biên soạn chương trình môn học đáp ứng CĐR.

Để làm cơ sở cho việc điều chỉnh và cải tiến CTĐT, năm 2023, nhà trường tiến hành khảo sát các đối tượng liên quan gồm nhà tuyển dụng, giảng viên, sinh viên năm cuối/cựu sinh viên về CTĐT hiện hành. Cụ thể, khảo sát được 237 nhà tuyển dụng (là các giáo viên và cán bộ quản lý trường mầm non); 76 sinh viên năm cuối và 26 giảng viên tham gia giảng dạy ngành GDMN. Nội dung khảo sát gồm: Câu 1: Đánh giá về tính hiệu quả của CTĐT ngành GDMN với 5 mức độ *(5. Rất đồng ý; 4. Đồng ý; 3. Phân vân; 2. Không đồng ý; 1. Rất không đồng ý)* với với 12 tiêu chí (Bảng 2); Câu 2: CTĐT đáp ứng yêu cầu chuẩn kiến thức, kỹ năng cần thiết cho công việc theo ngành tốt nghiệp với 3 mức độ *(Đáp ứng đầy đủ, đáp ứng một phần, Không đáp ứng)*; Câu 3. Ý kiến về CTĐT *(loại bỏ/thêm*

vào những học phần nào; thay đổi thời lượng (tăng/giảm) của những học phần nào trong CTĐT)

Bảng 2. *Tiêu chí đánh giá CTĐT ngành GDMN tại trường CĐSP BRVT*

TC	Nội dung
1	CTĐT có mục tiêu đào tạo rõ ràng, phù hợp với nhu cầu xã hội
2	CTĐT có cấu trúc hợp lý, được thiết kế một cách có hệ thống
3	CTĐT đáp ứng linh hoạt nhu cầu nhân lực của thị trường lao động
4	Các học phần trong CTĐT tích hợp được các kiến thức và kỹ năng theo chuẩn đầu ra
5	Thời lượng của CTĐT đủ để phát triển kiến thức kỹ năng theo mục tiêu đào tạo
6	Nội dung CTĐT phù hợp với mục tiêu đào tạo thể hiện các học phần trong CTĐT góp phần đạt được mục tiêu CTĐT
7	Số lượng các học phần trong CTĐT phù hợp
8	Tỉ lệ phân bố khối lượng kiến thức giữa lý thuyết và thực hành trong từng học phần là hợp lý
9	Chương trình có nhiều học phần tự chọn đáp ứng nhu cầu của người học
10	Các học phần đào tạo kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, nghiên cứu khoa học… đáp ứng được yêu cầu công việc
11	Các học phần đào tạo ngoại ngữ đủ để đáp ứng yêu cầu công việc
12	CTĐT đảm bảo đủ năng lực liên thông lên chương trình đại học

Kết quả khảo sát thể hiện lần lượt ở Bảng 3-5.

Bảng 3. *Kết quả khảo sát nhà tuyển dụng về CTĐT ngành GDMN*

Tiêu chí	Mức độ									
	5		4		3		2		1	
	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)	Số lượng	Tỷ lệ (%)
1	71	30,0	164	69,2	2	0,8	0	0,0	0	0,0
2	68	28,7	167	70,5	2	0,8	0	0,0	0	0,0
3	67	28,3	163	68,8	7	3,0	0	0,0	0	0,0
4	72	30,4	160	67,5	5	2,1	0	0,0	0	0,0
5	67	28,3	169	71,3	1	0,4	0	0,0	0	0,0
6	70	29,5	164	69,2	3	1,3	0	0,0	0	0,0

7	68	28,7	165	69,6	3	1,3	1	0,4	0	0,0
8	62	26,2	172	72,6	3	1,3	0	0,0	0	0,0
9	67	28,3	170	71,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0
10	62	26,2	168	70,9	7	3,0	0	0,0	0	0,0
11	55	23,2	176	74,3	5	2,1	1	0,4	0	0,0
12	63	26,6	174	73,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0

Bảng 4. *Kết quả khảo sát sinh viên về CTĐT ngành GDMN*

Tiêu chí	**Mức độ**									
	5		**4**		**3**		**2**		**1**	
	Số lượng	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**
1	26	34,2	48	63,2	0	0,0	1	1,3	1	1,3
2	29	38,2	45	59,2	0	0,0	1	1,3	1	1,3
3	27	35,5	46	60,5	1	1,3	1	1,3	1	1,3
4	31	40,8	43	56,6	0	0,0	1	1,3	1	1,3
5	31	40,8	41	53,9	2	2,6	1	1,3	1	1,3
6	30	39,5	44	57,9	0	0,0	1	1,3	1	1,3
7	31	40,8	43	56,6	0	0,0	1	1,3	1	1,3
8	29	38,2	45	59,2	0	0,0	1	1,3	1	1,3
9	30	39,5	43	56,6	1	1,3	1	1,3	1	1,3
10	28	36,8	45	59,2	1	1,3	1	1,3	1	1,3
11	30	39,5	44	57,9	0	0,0	1	1,3	1	1,3
12	33	43,4	41	53,9	0	0,0	1	1,3	1	1,3

Bảng 5. *Kết quả khảo sát giảng viên tham gia giảng dạy ngành GDMN*

Tiêu chí	**Mức độ**									
	5		**4**		**3**		**2**		**1**	
	Số lượng	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**
1	11	42,3	13	50,0	1	3,8	1	3,8	0	0,0
2	8	30,8	16	61,5	1	3,8	1	3,8	0	0,0
3	9	34,6	16	61,5	0	0,0	1	3,8	0	0,0
4	7	26,9	17	65,4	1	3,8	1	3,8	0	0,0
5	6	23,1	18	69,2	2	7,7	0	0,0	0	0,0

6	5	19,2	20	76,9	0	0,0	1	3,8	0	0,0
7	6	23,1	18	69,2	1	3,8	1	3,8	0	0,0
8	4	15,4	18	69,2	4	15,4	0	0,0	0	0,0
9	6	23,1	15	57,7	4	15,4	1	3,8	0	0,0
10	4	15,4	18	69,2	0	0,0	1	3,8	0	0,0
11	5	19,2	15	57,7	5	19,2	1	3,8	0	0,0
12	10	38,5	15	57,7	0	0,0	1	3,8	0	0,0

Với câu hỏi 2 - CTĐT đáp ứng yêu cầu chuẩn Kiến thức, kỹ năng cần thiết cho công việc theo ngành tốt nghiệp, kết quả thu được ở Bảng 6.

Bảng 6. *Kết quả khảo sát CTĐT đáp ứng yêu cầu chuẩn Kiến thức, kỹ năng*

Mức độ đáp ứng	**Nhà tuyển dụng**		**Giảng viên**		**Sinh viên**	
	Số lượng	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**	**Số lượng**	**Tỷ lệ (%)**
Đáp ứng đầy đủ	210	88,6	23	88,5	68	89,5
Đáp ứng một phần	27	11,4	3	11,5	6	7,9
Không đáp ứng	0	0	0	0	2	2,6

Số liệu trên cho thấy: nhà tuyển dụng, sinh viên và giảng viên đều rất đồng ý và đồng ý với CTĐT ngành GDMN của trường CĐSP BRVT. Từ cơ sở đó, CTĐT của ngành GDMN thể hiện tính ổn định kế thừa và có điều chỉnh cho phù hợp.

Dựa trên kết quả khảo sát, ý kiến đề xuất, phản hồi về CTĐT; thông qua những ý kiến góp ý từ các bản báo cáo công tác thực tập sư phạm ở các trường mầm non hàng năm, CTĐT của nhà trường được định kỳ bổ sung, điều chỉnh cho phù hợp. Cụ thể, CTĐT của nhà trường đã trải qua các đợt xây dựng, điều chỉnh (trước 2016, năm 2016, 2020 và 2023) cho phù hợp với yêu cầu thực tiễn từ việc điều chỉnh mục tiêu đào tạo; nội dung CTĐT; điều chỉnh tổng số TC của CTĐT. Tăng cường kiến thức chuyên ngành đáp ứng nhu cầu thực tiễn tuyển dụng tại các cơ sở GDMN, tăng thời lượng thực hành để cải thiện kỹ năng thực hành cho sinh viên. Đặc biệt năm 2022, nhà trường được Trung tâm kiểm định chất lượng Giáo dục - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh đánh giá và cấp giấy chứng nhận Đạt tiêu chuẩn chất lượng giáo dục do Bộ Giáo dục Đào tạo ban hành. Nhà trường tiếp thu các ý kiến đánh giá, góp ý về các CTĐT để xây dựng, điều chỉnh CTĐT năm 2023 một cách bài bản theo các bước đã nêu ở trên. CTĐT

năm 2023 của nhà trường xác định rõ: Mục tiêu, chuẩn đầu ra; Khối kiến thức, thời gian học; Nội dung chương trình; Ma trận đầu ra môn học; Quy trình đào tạo, đánh giá kết quả học tập và điều kiện tốt tốt nghiệp; Phương pháp dạy học và kiểm tra đánh giá; Các chương trình đào tạo trong nước và ngước ngoài tham khảo; Mô tả tóm tắt học phần và hướng dẫn sử dụng chương trình.

4. Kết luận

Đào tạo giáo viên ngành GDMN luôn là thế mạnh của trường CĐSP BRVT trong nhiều năm qua. Chất lượng đào tạo luôn đạt kết quả tốt từ kết quả học tập, rèn luyện, thực tập sư phạm, tốt nghiệp và tỷ lệ việc làm sau khi tốt nghiệp. Có được kết quả đó là do nhà trường đã thực hiện nhiều giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên ngành GDMN. Một trong những giải pháp trọng tâm đó chính là thiết kế, cải tiến CTĐT đáp ứng chuẩn đầu ra về phẩm chất và năng lực mà sinh viên tốt nghiệp đạt được phù hợp với chuẩn nghề nghiệp của giáo viên mầm non, đáp ứng yêu cầu đổi mới và nhu cầu sử dụng lao động của xã hội.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Đinh Quang Báo (2016), *Chương trình đào tạo giáo viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, tr. 41-42.
2. Bộ giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư 26/2018/ BGD-ĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018*, Thông tư ban hành Quy định Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non.
3. Quyết định Số 1677/QĐ-TTg *Phê duyệt Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018 - 2025",* Hà Nội, ngày 03 tháng 12 năm 2018.
4. Cù Thị Thủy (2017), "Năng lực nghề nghiệp của giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục mầm non", *Tạp chí Giáo dục, 419*, tr. 35-38.
5. Cù Thị Thủy, Nguyễn Thị Mỹ Trinh (2023), *Tài liệu hướng dẫn Nâng cao năng lực chuyên môn cho cán bộ quản lý và giáo viên mầm non đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục*.
6. Trường CĐSP BRVT (2023), *Quyết định 179/QĐ-CĐSP của Hiệu trưởng trường CĐSP BRVT ban hành Chương trình đào tạo ngành Giáo dục Mầm non.*
7. Đinh Thanh Tuyến, Nguyễn Thị Hà Linh (2023), "Các yếu tố cấu thành năng lực giáo viên mầm non", *Tạp chí Giáo dục, 23(19)*, tr. 21-27.

PHÁT TRIỂN CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO NGÀNH GIÁO DỤC MẦM NON Ở TRƯỜNG CAO ĐẲNG SƯ PHẠM TRUNG ƯƠNG ĐÁP ỨNG YÊU CẦU HỘI NHẬP QUỐC TẾ

Trịnh Văn Tùng, Nguyễn Thị Mỹ Hạnh

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Hà Nội

TÓM TẮT

Xã hội ngày càng phát triển và luôn thay đổi đặt ra yêu cầu và thách thức đối với mục đích, nội dung, phương pháp, phượng tiện, hình thức tổ chức, điều kiện cơ sở vật chất và đặc biệt là đội ngũ giáo viên mầm non. Do vậy, đội ngũ giáo viên mầm non cần có kiến thức, kỹ năng và năng lực mới để đáp ứng yêu cầu thực hiện chương trình giáo dục mầm non mới là rất cần thiết. Trong đó, việc xây dựng chương trình đào tạo ngành giáo dục mầm non là một nhiệm vụ quan trọng góp phần nâng cao chất lượng giáo dục mầm non, đáp ứng nhu cầu xã hội và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao cho cấp học mầm non.

Từ khóa: *Chương trình đào tạo; giáo dục mầm non; đào tạo giáo viên mầm non; phát triển chương trình giáo dục mầm non*

1. Giới thiệu chung

Theo Nghị quyết của Chính phủ số 29-NQ/TW ngày 14/11/2013 về "Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế" đã đưa ra các quan điểm chỉ đạo, trong đó có nêu: "Phát triển giáo dục và đào tạo là nâng cao dân trí, đào tạo nhân lực, bồi dưỡng nhân tài. Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học. Học đi đôi với hành; lý luận gắn với thực tiễn; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và giáo dục xã hội. Đổi mới hệ thống giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, liên thông giữa các bậc học, trình độ và giữa các phương thức giáo dục, đào tạo. Chuẩn hóa, hiện đại hóa giáo dục và đào tạo. Chủ động, tích cực hội nhập quốc tế để phát triển giáo dục và đào tạo, đồng thời giáo dục và đào tạo phải đáp ứng yêu cầu hội nhập quốc tế để phát triển đất nước".

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương (CĐSPTƯ) từ khi thành lập đến nay, luôn hoàn thành tốt nhiệm vụ đào tạo giáo viên mầm non (GVMN) và đóng góp to lớn cho việc xây dựng, phát triển đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên cấp học mầm non. Đến nay trường đã xây dựng và phát triển được một số mô hình đào tạo: Đào tạo GVMN theo các chuyên ngành; Trung tâm Hỗ trợ và phát

triển Giáo dục hòa nhập; Trung tâm Đào tạo và Bồi dưỡng kiến thức; 03 trường mầm non thực hành trực thuộc trường. Công tác đào tạo luôn được Nhà trường xác định là nhiệm vụ trọng tâm, xây dựng chương trình đào tạo (CTĐT) và thực hiện các hoạt động trong công tác đào tạo luôn được thực hiện nghiêm túc, đúng quy chế, thường xuyên cập nhật, đổi mới nhằm cải tiến chất lượng giáo dục. Nhà trường luôn bám sát những chỉ đạo, định hướng, xây dựng và điều chỉnh chương trình giáo dục mầm non (GDMN) của Bộ Giáo dục và Đào tạo để đảm bảo rằng, khi chương trình GDMN mới được ban hành, sinh viên của Nhà trường tốt nghiệp cùng năm sẽ thực hiện được chương trình đó một cách hiệu quả.

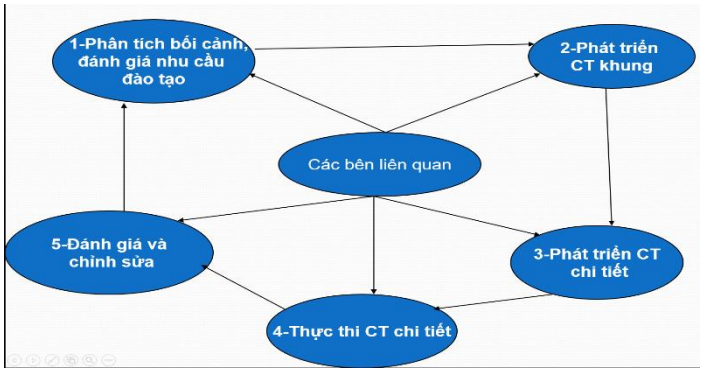
2. Nội dung

2.1. Quy trình phát triển chương trình đào tạo

Phát triển chương trình (CT) theo cách truyền thống gồm 5 bước sau:

- Phân tích tình hình/xác định nhu cầu đào tạo.
- Xác định mục đích chung và mục tiêu.
- Xây dựng/Thiết kế CT.
- Thực thi CT.
- Đánh giá và hoàn thiện.

Theo Nguyễn Văn Khôi (2013), chu trình phát triển của CTĐT được thể hiện theo sơ đồ dưới đây:



2.2. Căn cứ và yêu cầu xây dựng chương trình đào tạo

2.2.1. Căn cứ xây dựng chương trình đào tạo

Khi xây dựng, điều chỉnh chương trình đào tạo (năm 2024) Trường CĐSPTƯ dựa trên các căn cứ sau:

- Các văn bản pháp lí về hướng dẫn xây dựng chương trình đào đại học, cao đẳng: Thông tư số 29/2018/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 12 năm 2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp trình độ cao đẳng nhóm ngành đào tạo giáo viên; quy trình xây dựng, thẩm định và ban hành chương trình đào tạo

trình độ trình độ cao đẳng nhóm ngành đào tạo giáo viên; Văn bản hợp nhất số 17/VBHN-BGDĐT ngày 15 tháng 5 năm 2014 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Qui chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ; Quy định đào tạo liên thông trình độ cao đẳng, đại học ban hành kèm theo Thông tư số 55/2012/TT-BGDĐT ngày 25 tháng 12 năm 2012 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo; Thông tư số 02/2020/TT_BGDĐT ngày 05 tháng 02 năm 2020 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng CTĐT giáo viên trình độ CĐSP và Trung cấp Sư phạm (TCSP).

- Kết quả đánh giá ngoài CTĐT.

- Ý kiến của người học. Đây là một trong những căn cứ thực tiễn quan trọng. Trong công tác chỉnh sửa và xây dựng chương trình năm 2023 -2024, Trường CĐSPTƯ đã tiến hành khảo sát ý kiến người học là sinh viên năm thứ hai, thứ ba.

Đối tượng cho ý kiến: Sinh viên khóa 2021 - 2024, 2022 - 2025 ngành GDMN.

Thời gian: Từ tháng 11/2023 đến tháng 12/2023.

Mẫu điều tra thu được: 1.242 phiếu.

Thang đo: Đánh giá mức độ thu nhận kiến thức, kĩ năng: từ 1 → 5 (*Hoàn toàn không đồng ý - Không đồng ý - Phân vân - Đồng ý - Hoàn toàn đồng ý*). Đánh giá mức độ phù hợp của nội dung thực tập: từ 1 → 4 (*Hoàn toàn không đồng ý - Không đồng ý - Băn khoăn - Đồng ý*). Số phiếu phản hồi thu về 1.242 phiếu, qua số liệu phân tích cho thấy, phần lớn Sinh viên (SV) trả lời tích cực về các lĩnh vực, tiêu chí được hỏi trong thời gian vừa qua học tập tại Trường. Bên cạnh đó, còn một vài ý kiến trái chiều hoặc chưa đồng tình về CTĐT, về quá trình đào tạo, sẽ giúp giảng viên (GV) và Khoa chuyên môn xem xét, điều chỉnh trong các khóa đào tạo của những năm học tiếp theo. Bảng kết quả dưới đây hiển thị số liệu cụ thể về tổng số lượng số phiếu trả lời và tỉ lệ phần trăm đối với các nội dung của phiếu hỏi, từ đó sẽ làm rõ thêm về các nhận định cho các nội dung thể hiện trong báo cáo.

Bảng 1. *Đánh giá của SV về mức độ kiến thức, kỹ năng trong chương trình đào tạo*

Đánh giá	**Mức độ**									
	1		2		3		4		5	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Kiến thức	98	7,89	9	0,72	38	3,06	799	64,33	298	23,99
Kỹ năng	93	7,49	17	1,37	40	3,22	782	62,96	310	24,96

Mức độ đảm bảo đủ kiến thức, kĩ năng trong CTĐT: Tỉ lệ đánh giá tổng cộng hai mức 4 và 5 *("Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý")* về mức độ đảm bảo kiến thức (88,32%) và kĩ năng (87,92%) của SV ngành giáo dục mầm non đối với CTĐT nhìn chung ở mức cao. Điều này cho thấy đa số SV phản hồi tích cực và thể hiện những nhận định khách quan về chính bản thân SV khi tham gia học đã được nhận khá đầy đủ kiến thức, kỹ năng trong quá trình đào tạo. Tuy nhiên cũng có một số câu trả lời ở mức độ đảm bảo kiến thức (3,06%) và kĩ năng (3,22%) còn ở mức "Phân vân". Ở tổng hai mức "Hoàn toàn không đồng ý" và "Không đồng ý" của mức độ đảm bảo kiến thức (8,62%) và kĩ năng (8,86%) đều ở tỉ lệ <10%.

Bảng 2. *Đánh giá của SV về mức độ công tác thực tập trong chương trình đào tạo*

Đánh giá	**Mức độ**							
	1		2		3		4	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Nội dung thực tập	91	7,33	19	1,53	86	6,92	1.046	84,22
Thời lượng thực tập	84	6,76	27	2,17	100	8,05	1.031	83,01
Đánh giá thực tập	89	7,17	23	1,85	89	7,89	1.032	83,09

Về công tác thực tập được lấy ý kiến ở ba khía cạnh: Nội dung thực tập; Thời lượng thực tập; Điểm kiểm tra, đánh giá thực tập. Ở tổng mức đánh giá "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý" của cả ba khía cạnh trên đều có tỉ lệ tương đồng lần lượt là 91,14%, 91,06% và 90,86%. Tổng mức đánh giá "Hoàn toàn không đồng ý" và "Không đồng ý" ở ba khía cạnh hỏi cũng có tỉ lệ tương đồng lần lượt là 8,86%, 8,94%, 9,02%, đều <10%. Kết quả đánh giá cho thấy sự phản hồi về công tác thực tập là rất tốt, nhưng vẫn còn có 1 số ý kiến trong nhóm nhỏ SV thể hiện sự chưa đồng tình, có thể tìm hiểu thêm nhằm mục đích thay đổi trong chương trình đào tạo theo chiều hướng phát triển để phù hợp hơn với thực tiễn.

Bảng 3. *Ý kiến của SV về nội dung cần điều chỉnh trong chương trình đào tạo*

Nội dung cần điều chỉnh	**Số lượng**	**Tỉ lệ (%)**
1. Giảm số tín chỉ	525/1242	42,27
2. Tăng thời gian thực tập	83/1242	6,68
3. Bổ sung các học phần về phương pháp giáo dục tiên tiến	348/1242	28,02
4. Tăng số tín chỉ cho các môn phương pháp	80/1242	6,44
5. Bổ sung các học phần về kĩ năng mềm	534/1242	43,00
Tổng	1570	100%

Khảo sát về nội dung trong chương trình đào tạo cần điều chỉnh, sinh viên có thể chọn đồng thời nhiều phương án, do đó số liệu ở bảng trên tính theo số phiếu lựa chọn ở mỗi phương án và tỉ lệ phần trăm theo tổng số SV trả lời phiếu (1.242 SV). Trong đó "Bổ sung các học phần về kĩ năng mềm" chiếm 43% và "Giảm số tín chỉ" chiếm ~43%, là 2 nhóm có tỉ lệ phiếu cao nhất. Đối với mục "Tăng số tín chỉ cho các môn phương pháp" và "Tăng thời gian thực tập", số liệu thống kê cho thấy có giá trị % thấp nhất trong bảng số liệu thống kê.

- Ý kiến của người dạy: Trong quá trình triển khai CTĐT, cùng với những cập nhật mới về các thành tự GDMN trong nước và trên thế giới, định hướng chương trình GDMN mới, những ý kiến của người dạy đối với CTĐT hiện hành có đóng góp lớn cho việc điều chỉnh, xây dựng CTĐT. Bởi vậy trường CĐSPTƯ đã tiến hành khảo sát ý kiến của giảng viên tham gia giảng dạy CTĐT ngành GDMN về chương trình khung đào tạo ngành GDMN năm 2021.

Số lượng giảng viên (GV) tham gia khảo sát: 52.

Thời gian: Từ tháng 11/2023 đến tháng 12/2023.

Thang đo: từ mức độ 1 → mức độ 5 *(Hoàn toàn không đồng ý - Không đồng ý - Băn khoăn - Đồng ý - Hoàn toàn đồng ý).*

Nội dung đánh giá chương trình khung bao gồm 8 tiêu chí, được thể hiện cụ thể trong bảng dưới, kết quả tổng mức 4 và 5 ở tất cả các tiêu chí khá cao, dao động từ 67,32% đến 92,31%. Trong đó tiêu chí "Kiến thức, kĩ năng và phẩm chất người học trong chuẩn đầu ra phù hợp với yêu cầu của thực tiễn" và "Chương trình đào tạo đảm bảo đáp ứng vị trí việc làm của người học sau tốt nghiệp" tổng trung bình mức 4 và mức 5 đạt tỉ lệ cao nhất 92,31%, tiêu chí "Các học phần trong chương trình đào tạo được tổ chức có hệ thống, phù hợp với thời gian học và khối lượng kiến thức cần đạt được" đạt tỉ lệ thấp nhất 67,32%. Bảng kết quả dưới đây hiển thị số phiếu trung bình và tỉ lệ phần trăm ở mỗi mức đánh giá theo từng tiêu chí đối với nội dung về chương trình khung của phiếu hỏi.

Bảng 4. *Đánh giá của GV về mức độ các yêu cầu trong chương trình đào tạo*

Đánh giá	**Mức độ**									
	1		2		3		4		5	
	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
Chương trình đào tạo có mục tiêu đào tạo rõ ràng, phù hợp với	2	3,85	1	1,92	2	3,85	36	69,23	11	21,15

nhu cầu xã hội thể hiện trong tuyên bố chuẩn đầu ra của ngành.										
Kiến thức, kĩ năng và phẩm chất người học trong chuẩn đầu ra phù hợp với yêu cầu của thực tiễn.	1	1,92	1	1,92	2	3,85	37	71,15	11	21,15
Các học phần trong CTĐT góp phần đạt được mục tiêu CTĐT.	1	1,92	1	1,92	3	5,77	37	71,15	10	19,23
Các học phần trong chương trình đào tạo được tổ chức có hệ thống, phù hợp với thời gian học và khối lượng kiến thức cần đạt được.	1	1,92	1	1,92	13	28,85	26	50,00	9	17,31
Tỉ lệ phân bổ giữa các khối kiến thức - kĩ năng (khối kiến thức – kĩ năng chung,	1	1,92	0	0,00	14	26,92	29	55,77	8	15,38

khối kiến thức - kĩ năng cơ bản, khối kiến thức - kĩ năng chuyên ngành và khối kiến thức - kĩ năng tự chọn) trong chương trình đảm bảo cân đối, phù hợp.										
Chương trình có nhiều học phần tự chọn đáp ứng nhu cầu của người học và thực tiễn xã hội.	2	3,85	2	3,85	4	7,69	32	61,54	13	25,00
Thời lượng thực hành, thực tập hợp lí.	2	3,85	0	0,00	6	11,54	32	61,54	12	23,08
Chương trình đào tạo đảm bảo đáp ứng vị trí việc làm của người học sau tốt nghiệp.	2	3,85	1	1,92	1	1,92	35	67,31	13	25,00

Số liệu trong bảng trên cho thấy phần lớn ý kiến GV đều "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý" với mục tiêu đào tạo và tuyên bố chuẩn đầu ra của ngành, tổng tỉ lệ đạt 90,38%. Một số ít GV khác có ý kiến "Băn khoăn" và chiếm tỉ lệ 3,85%. Trong khi tổng tỉ lệ GV "Không đồng ý" và "Hoàn toàn không đồng ý" khá thấp chỉ là 5,77%. Điều này cho thấy mục tiêu CTĐT là rõ ràng và phù hợp với nhu cầu xã hội.

Dữ liệu phản hồi từ GV cho thấy sự phản hồi tích cực khi tổng % mức "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý" với mục tiêu và chuẩn đầu ra của CTĐT đạt tỉ lệ 92,31%. Trong đó, có 02 GV bày tỏ "Băn khoăn" (3,85%) và 02 GV lựa chọn "Không đồng ý" và "Hoàn toàn không đồng ý" với tổng tỉ lệ thấp (3,84%).

Kết quả số liệu bảng trên cũng thể hiện ý kiến phản hồi từ GV đối với sự góp của các học phần để đạt mục tiêu của CTĐT. Tổng tỉ lệ "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý" đạt 90,38% trong khi tỉ lệ số người bày tỏ "Băn khoăn" (5,77%) và tổng số ý kiến "Không đồng ý" và "Hoàn toàn không đồng ý" chỉ là 3,85%.

Tương tự như vậy, các ý kiến phản hồi về sự đóng góp của các học phần, khối lượng kiến thức, tỉ lệ phân bổ khối kiến thức và kỹ năng, sự đa dạng của các học phần tự chọn, thời lượng thực hành thực tập cũng như vị trí việc làm của sinh viên tốt nghiệp tỉ lệ % "Đồng ý" và "Hoàn toàn đồng ý" đều đạt ở mức độ cao.

- Ý kiến của người sử dụng lao động: Để đáp ứng những yêu cầu và phát triển của xã hội, trường CĐSPTƯ tiến hành khảo sát ý kiến của cán bộ quản lí và GVMN tại các cơ sở GDMN làm cơ sở điều chỉnh, xây dựng CTĐT ngành GDMN.

Số lượng khảo sát: 87 người (12 cán bộ quản lí và 75 giáo viên tại các cơ sở GDMN).

Thời gian: Từ tháng 11/2023 đến tháng 12/2023.

Bảng 5. *Ý kiến của người sử dụng lao động về nhu cầu trình độ cần tuyển dụng*

Trình độ	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Cao đẳng	48	55,17
Đại học	38	43,68
Trên đại học	1	1,15

Số liệu trong bảng cho thấy, cơ sở tuyển dụng vẫn đánh giá rất cao SV tốt nghiệp trình độ cao đẳng vì kỹ năng nghề được rèn luyện trong quá trình đào tạo tại trường cao đẳng đặc biệt với đặc thù ngành mầm non. Trình độ cao đẳng các trường mầm non muốn tuyển dụng chiếm 55,17% cao hơn trình độ đại học 43,68%.

Bảng 6. *Ý kiến của người sử dụng lao động về mức độ đáp ứng yêu cầu công việc của giáo viên/sinh viên thực tập*

Mức độ đáp ứng	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Chưa đáp ứng	1	1,15
Đáp ứng	32	36,78
Đáp ứng tốt	47	54,02
Đáp ứng rất tốt	7	8,05

Mức độ đáp ứng và đáp ứng tốt công việc của sinh viên trong quá trình thực tập tại cơ sở mầm non thực hành qua đánh giá của nhà tuyển dụng chiếm 90,8%. Điều này cho thấy chuẩn đầu ra CTĐT đã đáp ứng được nhu cầu của nhà tuyển dụng trong việc đánh giá kỹ năng nghề cần có của SV ngành mầm non.

Bảng 7. *Ý kiến của người sử dụng lao động về lĩnh vực cần được bồi dưỡng thêm cho giáo viên/sinh viên thực tập*

Lĩnh vực	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Kĩ năng mềm	65/87	74,71
Tiếng Anh	43/87	49,43
Công nghệ thông tin	56/87	64,37

Đây là câu hỏi tích được nhiều đáp án, cho thấy yêu cầu đối với SV của cơ sở rất cần thiết ở cả 3 lĩnh vực kỹ năng mềm, tiếng anh và công nghệ thông tin. Từ kết quả này cho thấy CTĐT cần tăng cường thêm thời lượng đối với các học phần này.

Bảng 8. *Ý kiến của người sử dụng lao động về lĩnh vực cần được bồi dưỡng thêm cho giáo viên mới đi làm*

Lĩnh vực	Số lượng	Tỉ lệ (%)
Mục tiêu, sứ mệnh của cơ sở	25/87	28,74
Bồi dưỡng kĩ năng mềm	51/87	58,62
Bồi dưỡng năng lực CNTT	46/87	52,87
Bồi dưỡng phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến	64/87	73,56

Tương tự câu hỏi 4, từ kết quả thống kê cho thấy các cơ sở mầm non rất quan tâm đến các phương pháp giáo dục tiên tiến của ngành mầm non. Quan tâm đến lĩnh vực mới để tiếp cận với các yêu cầu của ngành mầm non trên thế giới.

- Kết quả phân tích các chương trình đào tạo bậc cao đẳng, đại học ngành Giáo dục mầm non (GDMN) trong và ngoài nước.

2.2.2. Yêu cầu đối với việc xây dựng chương trình đào tạo

- Tiếp cận phát triển năng lực theo Khung trình độ quốc gia Việt Nam; Quy định tại Thông tư số 29-BGDĐT – 24/12/2018; Quy định tại Thông tư số 24/2019/TT-BGDĐT – 26/12/2019.

- Khối lượng, nội dung kiến thức, kỹ năng phù hợp cho việc liên thông với chương trình đào tạo trình độ đại học, ngành GDMN.

- Kế thừa những ưu điểm của các chương trình đã xây dựng và đang được áp dụng đào tạo tại các trường sư phạm; đồng thời cập nhật những tiến bộ, thành tựu mới mới trong GDMN để đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập quốc tế.

- Phù hợp với quan điểm, nguyên tắc và mục tiêu chương trình GDMN trong định hướng xây dựng Chương trình GDMN mới.

- Hình thức triển khai đào tạo đảm bảo phù hợp với điều kiện thực tiễn và xu hướng hội nhập, phát triển.

2.3. Chương trình đào tạo ngành Giáo dục mầm non của trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương

2.3.1. Chương trình đáp ứng đổi mới trong Giáo dục mầm non và nhu cầu xã hội

Trong những năm 2000 - 2007, Vụ GDMN phối hợp với Trung tâm nghiên cứu GDMN, viện Khoa học Giáo dục đã có những nghiên cứu về đổi mới trong giáo dục mầm non, tiến tới ban hành chương trình khung giáo dục mầm non 2009. Nắm được định hướng chỉ đạo trong phát triển chương trình GDMN, năm 2007 khoa GDMN - Trường CĐSPTƯ đã có những thay đổi mạnh mẽ, đánh dấu bước ngoặt quan trọng xây dựng chương trình đào tạo giáo viên mầm non (GVMN) trình độ cao đẳng với nhiều học phần và chuyên ngành chuyên sâu. Các học phần lần đầu tiên được đưa vào chương trình đào tạo bao gồm: *Thứ nhất*, các học phần bắt buộc: Phát triển và tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non; Quan sát trong giáo dục mầm non; Đánh giá trong giáo dục mầm non. *Thứ hai*, 04 chuyên ngành chuyên sâu tự chọn, mỗi chuyên ngành 05 học phần (05 đơn vị học trình/01 học phần) 05 chuyên ngành bao gồm: Phát triển nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm kỹ năng xã hội; Tổ chức hoạt động âm nhạc trong trường mầm non; Tổ chức hoạt động tạo hình trong trường mầm non; Giáo dục mầm non – Tiếng Anh chuyên ngành. Mục tiêu đầu ra của các học phần là, người học thiết kế và tổ chức có hiệu quả các hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ về: Phát triển nhận thức, ngôn ngữ, tình cảm và kỹ năng xã hội, tổ chức hoạt động âm nhạc, tạo hình, tổ chức các hoạt động cho trẻ làm quen với tiếng Anh trong các cơ sở giáo dục mầm non. Những học phần mới và chuyên ngành chuyên sâu không chỉ đáp ứng những chuyển đổi, đổi mới, nhu cầu của xã hội trong những năm qua mà cả những năm tiếp theo.

Năm 2011, chương trình đào tạo xây dựng học phần Thiết kế và sử dụng môi trường giáo dục trong trường mầm non thay thế học phần Ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục mầm non (mục tiêu của học phần Ứng dụng công nghệ thông tin được lồng ghép thực hiện với các học phần khác trong chương trình đào tạo); Giáo dục kỹ năng sống cho trẻ mầm non bổ sung thêm vào các học phần tự chọn.

Năm 2015 - 2016, bổ sung 03 chuyên ngành chuyên sâu tự chọn gồm: Giáo dục trẻ nhà trẻ; Phương pháp giáo dục Montessori; Dinh dưỡng cho trẻ mầm non. Học phần Các phương pháp giáo dục tiên tiến; Giáo dục sớm cũng được bổ sung làm phong phú thêm các học phần tự chọn trong chương trình đào tạo. Chuyên đề Giáo dục lấy trẻ làm trung tâm; Chăm sóc sức khỏe trẻ em được đưa vào nội dung học tập thay thế cho khóa luận tốt nghiệp.

Năm 2019, thực hiện đề án "Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDMN giai đoạn 2018 - 2025" Trường CĐSPƯT chủ trì xây dựng chương trình đào tạo "Giáo dục mầm non tiên tiến". Để thực hiện tốt nhiệm vụ được giao, trường CĐSPTƯ luôn bám sát các thông tin về quá trình đổi mới chương trình GDMN, tích cực tham gia các hội thảo về điều chỉnh, xây dựng chương trình giáo dục mầm non mới sau năm 2020, nắm bắt được các xu hướng đổi mới, từ đưa vào CTĐT chuên đề "Các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến". Chuyên đề này có 4 học phần, mỗi học phần đề cập đến một mô hình giáo dục tiến tiến trên thế giới gồm: Phương pháp giáo dục Montessori; Tiếp cận Reggio Emilia; Phương pháp STEM và Phương pháp giáo dục Waldorf Steiner.

Năm 2021, 2023, tiếp nối kết quả nghiên cứu từ đề án "Đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo và CBQLGDMN giai đoạn 2018 - 2025" trường đã xây dựng và điều chỉnh CTĐT ngành Giáo dục mầm non chuyên ngành, trong đó 7 chuyên ngành được đưa vào CTĐT nhằm đáp ứng nhu cầu, nguyện vọng, năng lực của sinh viên cũng như đào tạo ra đội ngũ giáo viên mầm non đáp ứng nhu cầu và sự phát triển của xã hội. Các chuyên ngành bao gồm:

- Các phương pháp giáo dục mầm non tiên tiến. Các học phần thuộc chuyên ngành này tập trung vào các phương pháp: Montessori, Reggio Emilia và Giáo dục theo tiếp cận STEAM. Đây là nhóm các học phần có ưu thế trong việc hình thành, phát triển năng lực cho người học sau khi tốt nghiệp đáp ứng những điều chỉnh, định hướng trong chương trình GDMN mới.
- Âm nhạc trong cơ sở giáo dục mầm non.
- Mỹ thuật trong cơ sở giáo dục mầm non.
- Tiếng Anh trong cơ sở giáo dục mầm non.

- Công nghệ thông tin trong cơ sở giáo dục mầm non.

- Giáo dục đặc biệt trong cơ sở giáo dục mầm non.

- Công tác xã hội trong cơ sở giáo dục mầm non.

Với việc điều chỉnh, xây dựng các học phần bổ sung hoặc thay thế một số học phần trong chương trình đào tạo theo định kỳ, đảm bảo rằng sinh viên sau khi tốt nghiệp trở thành giáo viên có kiến thức sâu, rộng về trẻ em, gia đình của trẻ, cộng đồng địa phương và toàn cầu. Trong thời đại hiện nay, khi chúng ta hội nhập quốc tế, thế giới như một ngôi nhà chung, đòi hỏi các giáo viên mầm non cũng cần đa dạng như chính sự đa dạng của trẻ em trong mỗi nhóm/lớp để đáp ứng nhu cầu, năng lực, sở thích, văn hóa… của trẻ em. Làm sao nào để giáo viên mời gọi trẻ em của mọi chủng tộc, nền tảng ngôn ngữ, hoàn cảnh gia đình và các điều kiện kinh tế, văn hóa để phát triển tối đa về tài năng và sở thích của chúng ở trường.

2.3.2. Chương trình đào tạo hướng đến hội nhập quốc tế

Khi xây dựng chương trình đào tạo, khoa GDMN trường CĐSPTƯ đã tham khảo nhiều chương trình của nước ngoài, có thể kể đến như:

- Chương trình đào tạo trường Cao đẳng quốc tế tại bang New South Way, Úc. Sinh viên đươc nhận bằng khi tích luy các tín chỉ thông qua các khóa học từ 18 tháng đến 36 tháng. Hình thức đào tạo gồm cả đào tạo online và Offline. Chương trình đào tạo tập trung vào Công nghệ chăm sóc - giáo dục trẻ mẫu giáo và trẻ nhà trẻ. Nền tảng kiến thức, kĩ năng thực hành, chú trọng các giá trị của nghề GVMN. Sau khi tốt nghiệp sinh viên là GVMN giỏi về công nghệ và kinh nghiệm thực tiễn. Xây dựng các chương trình tham quan học tập (study tour) với một số nước trên thế giới. Chương trình dành thời lượng cho thực tập sư phạm, hình thành năng lực quản trị vững vàng cho sinh viên. Các nội dung tập trung vào việc xây dựng môi trường như người thầy thứ 3, cách thức quản trị các dịch vụ giáo dục, cách lập kế hoạch, quản lí, điều hành và điều chỉnh hành vi ứng xử với trẻ, suy xét và thực hành phát triển nghề nghiệp, đánh giá quá trình học tập (tập trung đánh giá về quan sát, đánh giá kĩ năng thực hành) không tổ chức thi tốt nghiệp.

- Chương trình cử nhân giáo dục mầm non (MBCE) đại học tổng hợp Nam Úc. Chương trình 144 tín chỉ với 4 năm học chính qui hay thời gian tương đương đối với loại hình tại chức. Chương trình bao gồm 3 lĩnh vực chuyên ngành bắt buộc: “Kinh nghiệm nghề nghiệp” (5 học phần); “Chương trình” (10 học phần), “Sự phát triển của trẻ em” (6 học phần). Các học phần liên quan đến các

khoa học về chuyên môn như "Các Khoa học Giáo dục" (10 học phần) cũng là các kiến thức bắt buộc.

- Chương trình đào tạo GVMN của MOE - MCYS Singapore gồm văn bằng GDMN (500 giờ) - dành cho quản lí, 500 giờ - dành cho GVMN và văn băng cho chuyên gia về GDMN (940 giờ). Chất lượng đào tạo tập trung vào 6 tiêu chuẩn bao gồm: Các tiêu chuẩn đầu vào và thực tiễn; điều hành và quản lí khóa học; nội dung khóa học; các hình thức đánh giá và thực hành thực tập; chất lượng của đội ngũ giảng viên; cơ sở vật chất và nguồn tài liệu. Nội dung của khóa học tập trung vào: Kiến thức về sự phát triển tư duy, ngôn ngữ, xã hội và tình cảm của trẻ; các kĩ năng cần có trong các chương trình GDMN; nhận thức và khả năng kích thích việc chơi, học tập sáng tạo, phát triển các kĩ năng giao tiếp xã hội trong quá tập và phát triển của trẻ.

- Chương trình đào tạo giáo viên giáo dục và chăm sóc trẻ của học viện Seed Singapore. Mục tiêu của khóa học giúp người học vận dụng các học thuyết về giáo dục và phát triển trẻ em vào thực tiễn với sự cung cấp các trải nghiệm học tập đa dạng, phong phú, phù hợp với sự phát triển của trẻ nhỏ.

- Chương trình đào tạo cử nhân sư phạm GDMN của Đại học Curtin - Australia. Tham gia chương sinh viên sẽ phát triển các kỹ năng, kiến thức và hiểu biết quan trọng nâng cao liên quan đến phương pháp thực hành tốt nhất trong giáo dục và đáp ứng nhu cầu của trẻ em từ sơ sinh đến 8 tuổi.

Trong quá trình thực hiện chương trình đào tạo, trường CĐSPTƯ đã mời các giảng viên của các nước trong khu vực và quốc tế cùng tham gia giảng dạy một số học phần. Có thể kể đến, giảng viên Hàn Quốc tham gia giảng dạy học phần Khám phá khoa học dành cho sinh viên năm thứ hai; giảng viên Đan Mạch giảng dạy học phần Vệ sinh – Dinh dưỡng.

Trong hơn 10 năm quá (trừ năm 2020 – 2021 do ảnh hưởng của dịch covid 19), hàng năm Trường Cao Đẳng Sư phạm Trung ương (NCE) đón sinh viên từ các trường Đại học thuộc Đan Mạch tới thực tập tốt nghiệp (mỗi năm đón 02 đợt vào tháng 6 và tháng 12. Một đợt thực tập của sinh viên Đan Mạch kéo dài 6 tháng). Trong thời gian sinh viên Đan Mạch thực tập, nhiều hoạt động chuyên môn được diễn ra như: phối hợp tổ chức hội thảo hữu nghị giữa hai trường; hội thảo sinh viên tổ chức báo cáo cuối mỗi đợt thực tập. Các nội dung được chia sẻ và trao đổi trong các kỳ hội thảo rất phong phú. Sinh viên trường CĐSPTƯ có thêm một cơ hội học tập tốt, giảng viên cũng được tiếp cận với nội dung, phương pháp tiến bộ trong đào tạo GVMN.

2.4. Ý nghĩa của việc xây dựng chương trình đáp ứng nhu cầu xã hội và hội nhập quốc tế

2.4.1. Đối với giảng viên

Giảng viên thay đổi tư duy về mục tiêu xây dựng chương trình đào tạo là phải dựa trên nhu cầu, hứng thú, khả năng tìm kiếm việc làm, tăng thu nhập, thăng tiến chuyên môn cho người học. Giảng viên có kĩ năng xây dựng chương trình đáp ứng sự biến đổi nhanh của khoa học công nghệ và các sự dịch chuyển tiến bộ khác trong xã hội. Tạo thách thức trong tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, quan tâm, mong muốn gắn bó với công tác đào tạo góp phần phát triển GDMN.

2.4.2. Đối với sinh viên

Giúp người học năng động trong việc tìm kiếm cơ hội học tập, nhận ra giá trị của ngành học, hướng tới mục tiêu gắn bó với nghề được đào tạo. Phát triển năng lực của người học, linh hoạt và chủ động, thích ứng với sự thay đổi, phát triển không ngừng của xã hội đương thời. Chủ động tự rèn luyện để tinh thông một nghề và có khả năng chuyển đổi nghề gần với chương trình đạo tạo. Với CTĐT trong những năm vừa qua, tạo cho sinh viên niềm yêu thích khám phá, trải nghiệm quá trình học tập và có bản lĩnh trong việc xác định mục đích học tập lâu dài cần thiết cho cuộc sống tương lai.

2.4.3. Đối với xã hội

Xã hội đặt hàng với giáo dục thông qua chương trình đào tạo có chất lượng tạo ra một thế hệ GVMN mới giỏi vê chuyên môn, có trách nhiệm, có hoài bão lớn và thiết tha cống hiến cho công việc được giao. Xã hội đón nhận được một thế hệ có nhiều sáng kiến, dám nghĩ, đương đầu với thách thức, có ý tưởng khởi nghiệp từ những dự án nhỏ về GDMN. Chương trình đào tạo chất lượng cũng đồng nghĩa với việc đỡ hao tổn kinh phí phát triển đội ngũ sau này.

3. Kết luận

Chương trình GDMN mới được đổi mới theo hướng lấy trẻ làm trung tâm, khuyến khích trẻ chủ động khám phá, học hỏi thông qua hoạt động vui chơi. Do vậy, giáo viên cần có kiến thức, kỹ năng và năng lực mới để đáp ứng yêu cầu thực hiện CGDMN mới. Tuy nhiên, đội ngũ giáo viên GDMN hiện nay chưa đáp ứng đầy đủ yêu cầu: Đa số giáo viên GDMN hiện nay được đào tạo theo chương trình cũ, chưa được trang bị đầy đủ kiến thức và kỹ năng cần thiết để thực hiện CTGDMN mới. Do vậy, việc nâng cao trình độ chuyên môn kỹ năng nghề nghiệp đối với đội ngũ GVN là hết sức cần thiết. Để giải quyết vấn đề này trọng tâm là xây dựng CTĐT ngành GDMN đáp ứng được yêu cầu của CTGDMN mới.

CTĐT mới nếu được xây dựng theo hướng chuẩn hóa, chuyên nghiệp hóa, đảm bảo tính khoa học và thực tiễn, phù hợp với điều kiện thực tế của các địa phương và huy động được các bên tham gia sẽ giúp nâng cao chất lượng GDMN, đáp ứng được nguồn nhân lực chất lượng cao cho các cở sở GDMN và nâng cao được vị thế cho GVMN.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 29-BGDĐT ngày 24/12/2018.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Thông tư số 24/2019/TT-BGDĐT ngày 26/12/2019.*
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 02/2020/TT_BGDĐT ngày 05/02/2020*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Thông tư số 23/2022/TT-BGDĐT*.
5. Phạm Hữu Lộc (2016), "Phát triển chương trình đào tạo theo theo tiếp cận CDIO nhằm nâng cao chất lượng đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội", *Tạp chí Giáo dục, số 381,* tr. 28-31.
6. Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, *Chương trình đào tạo ngành Giáo dục mầm non.*
7. Cao đẳng Sư phạm Trung ương (2023), *Căn cứ điều chỉnh CTĐT ngành GDMN năm 2023*.
8. UNESCO (2030), "Khung năng lực giáo viên mầm non khu vực Đông Nam Á"*, Education 2030.*

TRẢI NGHIỆM MÔ HÌNH HÓA TOÁN HỌC CỦA TRẺ MẪU GIÁO 5 - 6 TUỔI QUA HOẠT ĐỘNG LÀM QUEN VỚI TOÁN

Nguyễn Thị Hoàng Vi

Khoa Sư phạm, Trường Đại học Thủ Dầu Một, Bình Dương

TÓM TẮT

Trải nghiệm của trẻ trong hoạt động làm quen với Toán rất quan trọng. Nó không những ảnh hưởng đến hiệu quả của việc hình thành biểu tượng Toán cho trẻ mà còn liên quan đến ý nghĩa của việc giáo dục Toán học trong trường mầm non. Những trải nghiệm đó nên xuất phát từ nhu cầu chinh phục kiến thức, tạo cho trẻ hứng thú tham gia, huy động vốn kinh nghiệm để giải quyết vấn đề, thực hành các kỹ năng phân tích, suy luận… để hiểu sâu vấn đề trong thế giới thực. Thông qua trải nghiệm một nhiệm vụ mô hình hóa trong hoạt động làm quen với Toán, trẻ được kết nối với tình huống có ý nghĩa Toán học là: "Thiết kế mô hình bố trí cây ở hai bên đường dẫn vào trường". Công cụ đã được kiểm chứng "Đánh giá quá trình mô hình hóa Toán học" (REMMP) được sử dụng để quan sát và phân tích trải nghiệm của trẻ. Kết quả nhận thấy trải nghiệm của trẻ rất tích cực và khả quan trong việc nâng cao hiệu quả của hoạt động làm quen với Toán.

Từ khóa: *Mô hình hóa; mô hình hóa Toán học; trải nghiệm; làm quen với Toán*

1. Đặt vấn đề

Trong vài năm gần đây, việc nghiên cứu áp dụng mô hình hóa toán học trong giáo dục trẻ mầm non đã dần tăng lên do tính hiệu quả của nó (Vi, 2024). Đây là quá trình sử dụng toán học để biểu diễn, phân tích, đưa ra dự đoán hoặc cung cấp thông tin về các hiện tượng trong thế giới thực (Blum & Borromeo, 2009). Trẻ sẽ được trải nghiệm các giai đoạn (1) Nhận diện vấn đề; (2) Lập mô hình toán học ban đầu: Trẻ liên hệ các yếu tố cốt lõi của vấn đề với các biểu tượng toán để ký hiệu, biểu diễn bằng ngôn ngữ toán học (ký hiệu, hình vẽ, sơ đồ); (3) Tương tác với mô hình toán học: Trẻ lựa chọn phương tiện, công cụ để thực hiện (đo, đếm, so sánh, phân loại…) và tìm ra câu trả lời phù hợp; (4) Trình bày kết quả: Trẻ trình bày quá trình hình thành ý tưởng, lập luận, lựa chọn và giải thích cách giải quyết vấn đề bằng mô hình toán học (Vi, 2024). Bài viết trình bày trải nghiệm của trẻ trong nhiệm vụ "Thiết kế mô hình bố trí cây ở hai bên

đường dẫn vào trường" và có những phân tích để thấy trải nghiệm tham gia hoạt động này của trẻ là hiệu quả và có ý nghĩa.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Sơ lược về các nghiên cứu liên quan

Các nhà nghiên cứu, tổ chức chuyên nghiệp và các tiêu chuẩn giáo dục toán học đã nhấn mạnh sự cần thiết và phù hợp của mô hình hóa toán học và đặc biệt là trong những năm học đầu đời (Niss, 2003; NCTM, 2000). Các nghiên cứu gần đây chỉ ra rằng trẻ mẫu giáo có thể tham gia thực hiện các nhiệm vụ mô hình hóa (Papic và cộng sự, 2011; Ruiz-Higueras và cộng sự, 2011; Alsina & Salgado, 2021; Toalongo và cộng sự, 2022; Salgado & Alsina, 2023). Các nghiên cứu này đều thống nhất quan điểm rằng giáo dục toán học phải cung cấp cho trẻ cơ hội "được hướng dẫn" để "sáng tạo lại" toán học thông qua thực hành, điều này hàm ý cách tiếp cận toán học không phải như một hệ thống khép kín (tức là học để ghi nhớ các biểu tượng toán đã có sẵn) mà như một quá trình toán học hóa.

Trường mầm non là môi trường giáo dục đầu tiên của trẻ, nơi trẻ nên được bắt đầu với quy trình và thực hành mô hình hóa toán học. Thuật ngữ "toán học không chính thức" đã được sử dụng để chỉ về toán sơ đẳng ban đầu mà trẻ dùng để diễn giải về môi trường xung quanh (Alsina & León, 2016). Hội đồng giáo viên Toán học Quốc gia (NCTM) tại Hoa Kỳ cũng đề cập đến toán học trực quan và toán học không chính thức, cho rằng chúng là một cơ sở cần thiết để tiếp cận toán học chính thức hơn (NCTM, 2000). Niss (2003) đã chỉ ra sự cần thiết phải định hướng chương trình giảng dạy dựa trên tình huống có vấn đề trong bối cảnh và tiến hành phát triển các quá trình toán học dẫn đến việc hình thành kỹ năng, năng lực toán học. Alsina (2012) cũng khẳng định rằng việc phát triển các quy trình toán học cần được thực hiện một cách có hệ thống trong giáo dục toán học cho trẻ. Các giai đoạn giáo dục toán học được xác định trong tiêu chuẩn NCTM là: giải quyết vấn đề; lý luận và chứng minh; giao tiếp; trình bày; kết nối (NCTM, 2000). Các giai đoạn này nên được thực hiện trong hoạt động giáo dục toán học cho trẻ hướng đến phát triển năng lực toán học. Kilpatrick (2010) nhấn mạnh rằng quy trình mô hình hóa toán học đóng vai trò trung tâm trong việc phát triển năng lực toán học nên được áp dụng vào mọi hoạt động học và dạy. Việc nâng cao năng lực toán học có khả năng thay đổi cách học và phát triển các biểu tượng toán cho trẻ nhưng đòi hỏi sự thay đổi trong phương pháp giáo dục, chương trình giảng dạy, môi trường và các phương tiện hỗ trợ (Anthony & Walshaw, 2007).

Các nghiên cứu đã chỉ rõ ưu thế của việc kết nối trẻ với các tình huống có ý nghĩa toán học, tạo cho trẻ nhu cầu giải quyết vấn đề bằng các yếu tố toán học.

Quá trình đó cần diễn ra theo các giai đoạn: xác định vấn đề; đơn giản tình huống thành các yếu tố toán học; sử dụng các kỹ năng đếm, đo, so sánh, phân loại… để tìm ra cách giải quyết vấn đề; xem xét tính khả thi hoặc hiệu quả của cách giải quyết so với bối cảnh thực; cuối cùng chia sẻ lại cách thực hiện và giải pháp của bản thân, của nhóm. Ở giai đoạn cuối này, trẻ trải nghiệm lắng nghe, quan sát và có thể học hỏi ý tưởng từ các nhóm khác để tự chỉnh sửa lại sản phẩm của nhóm mình hướng đến mô hình khái quát thể hiện tính hợp lý cao nhất.

Ở Việt Nam, các tài liệu về giáo dục toán học cho trẻ mẫu giáo đa số sử dụng các thuật ngữ "cho trẻ làm quen với toán", "hình thành biểu tượng sơ đẳng về toán" và cũng đã xác nhận khả năng mô hình hóa của trẻ mẫu giáo. Tuy nhiên chưa có tài liệu nào nghiên cứu và trình bày chính thống về việc áp dụng mô hình hóa toán học với ý nghĩa tạo cơ hội cho trẻ sử dụng toán học để biểu diễn, phân tích, đưa ra dự đoán hoặc cung cấp thông tin về các hiện tượng trong thế giới thực cũng như sử dụng mô hình đó để đưa ra quyết định. Do đó tác giả đã nghiên cứu và thiết kế hoạt động mô hình hóa cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi, phân tích các trải nghiệm của trẻ, từ đó đề xuất những ý tưởng áp dụng quy trình mô hình hóa vào giáo dục toán học cho trẻ nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động này.

2.2. Khái niệm mô hình hóa Toán học

Theo Griesel (2005), mô hình hóa là quá trình khai triển một mô hình dựa trên việc ứng dụng và sử dụng nó để giải quyết vấn đề. Theo Greefrath (2016), xem xét trong môi trường toán học và cho thấy mô hình hóa là một chu trình chuyển dịch qua lại giữa thực tế và toán học. Theo Nguyễn Danh Nam (2016), mô hình hóa là quá trình tạo ra các mô hình để giải quyết các vấn đề toán học.

Mô hình hóa toán học là quá trình chuyển đổi một vấn đề thực tế sang một vấn đề toán học bằng cách thiết lập và giải quyết các mô hình toán học, thể hiện và đánh giá lời giải trong ngữ cảnh thực tế, cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không thể chấp nhận. Cụ thể hơn, đó là toàn bộ quá trình chuyển đổi vấn đề thực tế sang vấn đề toán học và ngược lại cùng với mọi thứ liên quan đến quá trình đó, từ bước xây dựng lại tình huống thực tế, quyết định một mô hình toán phù hợp, làm việc trong môi trường toán, giải thích đánh giá kết quả liên quan đến tình huống thực tế và đôi khi cần phải điều chỉnh các mô hình, lặp lại quá trình nhiều lần cho đến khi đạt được một kết quả hợp lý (Meerschaert, 2013). Như vậy, mô hình hóa toán học chính là mô tả các hiện tượng thực tiễn, trả lời cho những vấn đề trong thế giới thực, giải thích các hiện tượng thực tiễn, kiểm tra các ý tưởng, dự đoán về thế giới thực. Thế giới thực được đề cập liên quan đến các vấn đề mà trẻ gặp phải trong cuộc sống hằng ngày. Có thể nói một cách

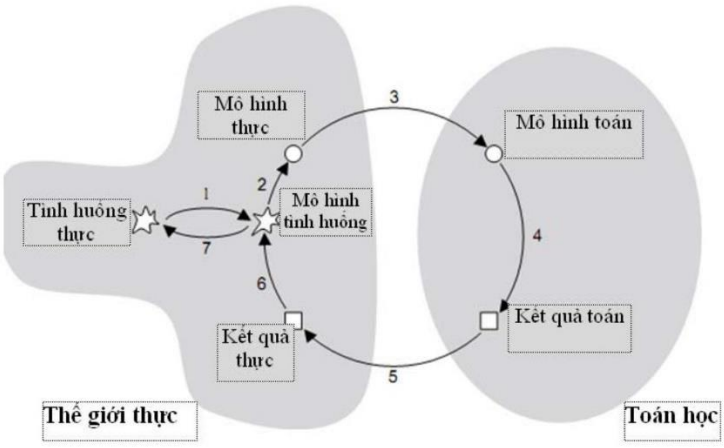
ngắn gọn hơn mô hình hóa toán học là quá trình giải quyết các vấn đề thực tiễn bằng phương tiện toán học.

Với mô hình hóa toán học áp dụng cho trẻ mẫu giáo, Alsina và Salgado (2020) đưa ra khái niệm mô hình hóa toán học ban đầu như một quá trình, trong khuôn khổ giải quyết các vấn đề thực tế, giúp tạo ra các mô hình đầu tiên để phân tích, giải thích và hiểu thực tế từ kiến thức toán học mà trẻ mẫu giáo tự huy động. Theo đó thì mô hình hóa toán học là quá trình giải quyết vấn đề trong thực tế bằng cách sử dụng mô hình toán học để mô tả tình huống trong bối cảnh thực và thực hành các kỹ năng toán học để tìm ra giải pháp phù hợp. Cũng có thể hiểu đó là quá trình xây dựng mô hình, từ một tình huống thực tế đến một mô hình toán học, hoặc toàn bộ quá trình áp dụng mô hình toán học để giải quyết vấn đề, hoặc để kết nối thế giới thực với toán học.

Từ các phân tích trên, tác giả đề xuất khái niệm mô hình hóa toán học áp dụng cho trẻ mẫu giáo: Là toàn bộ quá trình chuyển đổi qua lại giữa thực tế và toán học để giải quyết vấn đề dựa trên vốn kinh nghiệm, khả năng nhận thức của bản thân.

2.3. Quá trình trải nghiệm mô hình hóa Toán học của trẻ trong hoạt động làm quen với toán

2.3.1. Định hướng quan sát quá trình trải nghiệm của trẻ



Hình 1. *Quy trình mô hình hóa toán học* (Blum và Leiβ, 2007)

Để quan sát và đánh giá quá trình mô hình hóa toán học của trẻ, Toalongo-Guamba và cộng sự (2021) đã thiết kế và xác nhận công cụ *"Đánh giá quá trình mô hình hóa toán học"* (REMMP), cho phép phân tích quy trình mô hình hóa toán học của trẻ từ 3 đến 18 tuổi dựa trên 07 yếu tố tương ứng với các giai đoạn khác nhau của quy trình do Blum và Leiß (2007) đề xuất (Hình 1). Các yếu tố

này là các thành phần của phiếu đánh giá, mỗi thành phần bao gồm các chỉ số khác nhau cho các mục tiêu giáo dục khác nhau ở các cấp học, từ đó định hướng quan sát và đánh giá quá trình trải nghiệm của trẻ. Theo đó REMMP giúp nhà giáo dục xem xét toàn bộ quá trình mô hình hóa toán học, trong khuôn khổ giải quyết các vấn đề thực tế, giúp tạo ra các mô hình đầu tiên để phân tích, giải thích và hiểu thực tế. Dựa trên quá trình mô hình hóa toán học, ngầm hiểu rằng trẻ mầm non đã vận dụng các bước theo quy trình để chuyển dịch liên tục giữa bối cảnh thực tế và toán học (Alsina & Salgado, 2020, 2022). Cụ thể, trong quá trình chuyển dịch giữa bối cảnh thế giới thực và toán học, 07 thành phần/giai đoạn được xác định:

1). Hiểu biết: Trẻ liên kết nội dung của tình huống với kiến thức trước đó của bản thân, đặt câu hỏi về vấn đề, thể hiện giải pháp mà vấn đề sẽ tạo ra, trình bày các đặc điểm chính và diễn đạt vấn đề với các bạn trong lớp và giáo viên.

2). Cấu trúc: Trẻ xác định dữ liệu của vấn đề và xác định những dữ liệu có thể biết và những dữ liệu chưa biết, từ đó đưa ra các đề xuất đơn giản hóa vấn đề.

3). Toán học hóa/lập mô hình toán học: Trẻ thay thế các yếu tố của ngữ cảnh thực bằng các đối tượng toán học và giải thích việc sử dụng chúng. Bên cạnh đó, trẻ lập luận cho việc sử dụng các yếu tố toán học này dựa trên các đặc điểm của vấn đề và xác định tất cả các yếu tố toán học có trong vấn đề và mối quan hệ giữa chúng.

4). Làm việc toán học: Trẻ sử dụng các đối tượng và chiến lược toán học để giải quyết vấn đề được đặt ra với mô hình toán học ban đầu. Ngoài ra, tùy thuộc vào độ tuổi, trẻ hoạt động với các đối tượng để đạt được mục đích của vấn đề đã đặt ra.

5). Giải thích: Trẻ so sánh kết quả thu được với vấn đề ban đầu và lập luận về tính hợp lệ của các kết quả đó. Cụ thể, kiểm tra tính phù hợp của giải pháp toán học được đưa vào bối cảnh thực tế ban đầu và xác định các hạn chế hoặc ưu thế.

6). Kiểm chứng: Trẻ biện minh cho mô hình được đề xuất bằng cách sử dụng các lập luận hợp lệ và đánh giá xem liệu nó có cung cấp giải pháp một phần hay toàn bộ cho vấn đề ban đầu. Ngoài ra, trẻ xác định xem mô hình luôn hợp lệ hay cần thay đổi để có thể khái quát hóa mô hình cho các tình huống mới.

7). Triển lãm/thuyết trình: Trẻ trình bày các quyết định được đưa ra trong suốt quá trình lập mô hình và áp dụng mô hình thu được vào bối cảnh thực, sử dụng ngôn ngữ hoặc các hình thức biểu diễn khác nhau tùy theo mức độ (hình

vẽ, sơ đồ, bảng số, đồ thị, ký hiệu). Ngoài ra, trẻ lắng nghe những chia sẻ hoặc gợi ý từ các bạn cùng lớp và giáo viên, phân tích chúng một cách nghiêm túc và phản hồi một cách thích hợp.

2.3.2. Các giai đoạn trải nghiệm mô hình hóa Toán học của trẻ

Giai đoạn 1. Nhận diện vấn đề: Xác định yếu tố bản chất của vấn đề. Trong giai đoạn này giáo viên tạo tình huống kết nối trẻ với tình huống có ý nghĩa toán học để ở trẻ xuất hiện nhu cầu thực hiện nhiệm vụ. Với nhiệm vụ "Thiết kế mô hình bố trí cây ở hai bên đường dẫn vào trường", cần cho trẻ làm việc theo nhóm để tiến hành thảo luận nhóm về cách bố trí cây, tiến hành thử nghiệm nếu cần thiết. Trong giai đoạn này, trẻ xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc bố trí cây như: số lượng, chiều cao, vị trí sắp xếp…

Giai đoạn 2. Lập mô hình toán học ban đầu: Trẻ liên hệ các yếu tố cốt lõi của vấn đề với các biểu tượng toán để biểu diễn bằng ngôn ngữ toán học (ký hiệu, hình vẽ, sơ đồ, mô hình). Giai đoạn này trẻ đã lấy cây về và bắt đầu bố trí cây (chú ý đến các yếu tố toán học trong quá trình bố trí cây).

Giai đoạn 3. Tương tác với mô hình toán học: Trẻ lựa chọn phương tiện, công cụ để thực hiện (đo, đếm, cân, so sánh, phân loại…) và tìm ra câu trả lời phù hợp. Ở giai đoạn này, sau khi đã có mô hình bố trí cây theo ý tưởng ban đầu thì các nhóm bắt đầu thảo luận, chia sẻ suy nghĩ và tiến hành điều chỉnh theo ý kiến thống nhất của cả nhóm.

Giai đoạn 4. Trình bày kết quả: Trẻ trình bày quá trình hình thành ý tưởng, lập luận, lựa chọn và giải thích cách giải quyết vấn đề bằng mô hình toán học. Các nhóm sẽ chia sẻ ý tưởng bố trí cây của nhóm mình cho cô và các bạn trong lớp nghe, từ đó học hỏi và nảy sinh thêm ý tưởng chỉnh sửa, hoàn thiện mô hình ban đầu.

Qua trải nghiệm, tác giả quan sát và nhận thấy trẻ tham gia rất tích cực với các hoạt động do bản thân đề xuất và trong quá trình thảo luận nhóm. Bước đầu trẻ đã xác định được vấn đề, nhận diện bản chất của vấn đề, sử dụng vốn kinh nghiệm của bản thân để giải quyết vấn đề. Các biểu tượng toán mà trẻ đã huy động được bao gồm: số lượng, tập hợp, kích thước, vị trí trong không gian. Các biểu tượng này được vận dụng vào giải quyết vấn đề, sản phẩm thu được (mô hình) được trao đổi, thảo luận, tự đánh giá và điều chỉnh mô hình khi phát hiện có những điểm chưa hợp lý. Trẻ cũng chủ động thực hành các kỹ năng như đếm, đo, so sánh, phân loại, xác định vị trí tương ứng trong không gian… để giải quyết vấn đề.

Mô hình bố trí cây sau khi đã thống nhất trong nhóm được trẻ trình bày

trước cả lớp và giáo viên, giải thích ý tưởng và thuyết trình về mô hình của nhóm. Qua đó trẻ học hỏi được lẫn nhau, từ đó hình thành ý tưởng điều chỉnh mô hình sao cho hợp lý và hoàn thiện hơn. Quá trình đó được lặp đi lặp lại để hiểu sâu sắc hơn về tình huống có vấn đề toán học, thực hành các kỹ năng đếm, so sánh, sắp xếp, phân loại… Quan trọng hơn, trải nghiệm của trẻ trong quá trình chuyển đổi liên tục giữa thế giới thực và toán học cho thấy những dấu hiệu rất khả quan. Trẻ hứng thú tham gia và thực hiện rất hiệu quả việc sử dụng các biểu tượng, kỹ năng toán học, trong đó các biểu tượng toán trở thành đối tượng khám phá sâu của trẻ để giải quyết vấn đề.

3. Kết luận

Kết quả hoạt động trải nghiệm của trẻ khi thực hiện nhiệm vụ "Thiết kế mô hình bố trí cây hai bên đường dẫn vào trường" cho thấy trẻ có thể tham gia hoạt động mô hình hóa toán học, qua đó khám phá sâu các biểu tượng toán học. Hoạt động trải nghiệm đã thể hiện tính hiệu quả trong việc rèn luyện kỹ năng áp dụng các biểu tượng toán của trẻ, thực hành các kỹ năng toán học. Thông qua trải nghiệm mô hình hóa trong hoạt động làm quen với toán, trẻ được kết nối với tình huống có ý nghĩa toán học. Kết quả quan sát và phân tích trải nghiệm của trẻ cho thấy trẻ rất tích cực và khả quan trong việc nâng cao hiệu quả của hoạt động làm quen với toán.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Á. Alsina, N. León (2016), "Acciones matemáticas de 0 a 3 años a partir de instalaciones artísticas", *Educatio Siglo XXI, 34(2 Julio),* pp. 33-62, DOI: 10.6018/j/263801
2. Á. Alsina, M. Salgado (2020), "Early mathematical modelling: first steps in the process of translation between real-world contexts and mathematics", *Artículo Entregado Para Su Publicación*.
3. Á. Alsina, M. Salgado (2021), "Prácticas de medida en Educación Infantil desde la perspectiva de la Educación Matemática Realista", *Edma 0-6: Educación Matemática En La Infancia*, *7(2),* pp. 24-37, DOI: 10.24197/edmain.2.2018.24-37
4. Á. Alsina, M. Salgado (2022), "Orientaciones didácticas para introducir la modelización matemática temprana en Educación Infantil", *Modelling in Science Education and Learning*, *15(2),* pp. 83-110, DOI: 10.4995/msel.2022.17226

5. À. Alsina i Pastells (2012), "Más allá de los contenidos, los procesos matemáticos en Educación Infantil", In *Edma 0-6: Educación Matemática en la Infancia*, (Vol. 1, Issue 1, pp. 1-14, DOI: 10.24197/edmain.1.2012.1-14
6. G. Anthony, M. Walshaw (2007), "Characteristics of Effective Teaching of Mathematics: An Evidential Synthesis", *American Educational Research Association*.
7. W. Blum, R. Borromeo (2009), "Mathematical Modelling: Can It Be Taught And Learnt?", *Journal of Mathematical Modelling and Application*, *1(1),* pp. 45-58.
8. W. Blum, D. Leiß (2007), "How do Students and Teachers Deal with Modelling Problems?", *In Mathematical Modelling* (Issue 1-997, pp. 222-231, Elsevier, DOI: 10.1533/9780857099419.5.221
9. G. Greefrath, V. Katrin (2016), "Teaching and learning Mathematical modelling: Approaches and developments from from German speaking countries"*, ICME-13 Topical Surveys, Springer Open*.
10. H. Griesel (2005), "Modelle und Modellieren", *Mathematikunterricht Im Spannungsfeld von Evolution Und Evaluation, Festschrift Für Werner Blum*, pp. 61-70.
11. J. Kilpatrick (2010), "Adding It Up: Helping Children Learn Mathematics Jeremy", In *Academic Emergency Medicine, 17(12).*
12. M. Meerschaert (2013), "Mathematical modeling", *Academic press*.
13. NCTM - National Council of Teachers of Mathematics (2000), Principles and standards for school mathematics, 419, DOI: 10.5951/MT.43.5.0224
14. Nguyễn Danh Nam (2016), *Phương pháp mô hình hóa trong dạy học môn Toán ở trường phổ thông,* Nxb Đại học Thái Nguyên.
15. Nguyễn Thị Hoàng Vi (2024), "Thiết kế hoạt động làm quen với toán cho trẻ mẫu giáo theo hướng mô hình hóa", *Tạp chí Giáo dục*, *24(2),* tr. 17-21.
16. M. Niss (2003), "Mathematical competencies and the learning of mathematics: the Danish Kom Project", *In Proceedings of the 3rd Mediterranean Conference on Mathematical Education*, pp. 115-124.
17. M. M. Papic, J. T. Mulligan, M. C. Mitchelmore (2011), "Assessing the Development of Preschoolers' Mathematical Patterning", *Journal for Research in Mathematics Education*, *42(3),* pp. 237-268.

18. L. Ruiz-Higueras, Francisco Javier García García (2011), “Análisis de praxeologías didácticas en la gestión de procesos de modelización matemática en la escuela infantil”, *Revista Latinoamericana de Investigacion En Matematica Educativa*, *14(1),* pp. 41-70.
19. M. Salgado, Á. Alsina (2023), “Niños de 3 años empezando a desarrollar la competencia matemática a través de la modelización matemática temprana”, *Revista científica ecociencia, 10(3),* pp. 22-50. DOI: 10.21855/ecociencia.103.777
20. X. Toalongo, C. Trelles (2022), “Design, Construction and Validation of a Rubric to Evaluate Mathematical Modelling in School Education”, *Mathematics*, *10(24).* DOI: 10.3390/math10244662
21. X. Toalongo-Guamba, C. Trelles, A. Angel (2021), “Creando los primeros modelos matemáticos: análisis de un ciclo de modelización a partir de un problema real en Educación Infantil”, *Creando Los Primeros Modelos Matemáticos: Análisis de Un Ciclo de Modelización a Partir de Un Problema Real En Educación Infantil*, pp. 81-98.

RÈN KỸ NĂNG KIỂM TRA ĐÁNH GIÁ TRONG DẠY HỌC MÔN TỰ NHIÊN VÀ XÃ HỘI, MÔN KHOA HỌC CHO SINH VIÊN NGÀNH GIÁO DỤC TIỂU HỌC

Nguyễn Thị Tường Vi[1], Phan Nữ Phước Hồng[2]
[1]Khoa Giáo dục Tiểu học, Đại học Sư phạm, Đại học Huế
[2]Trường Cao đẳng Sư phạm Huế

TÓM TẮT

Với mục tiêu rèn kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thuộc cơ sở đào tạo của trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, chúng tôi đã rèn cho sinh viên 8 kĩ năng, đó là: (1) Thiết kế bài tập sơ đồ tư duy trên giấy; (2) Thiết kế bài tập điền từ thích hợp vào sơ đồ tư duy trên phần mềm Powerpoint tích hợp ClassPoint; (3) Thiết kế bài tập trắc nghiệm kiểm tra đánh giá trên giấy; (4) Thiết kế các dạng câu hỏi trắc nghiệm trên phần mềm Violet; (5) Thiết kế ma trận đề; (6) Thiết kế câu hỏi trắc nghiệm trên phần mềm Violet dạng trò chơi có chấm điểm; (7) Thiết kế trò chơi học tập trên phần mềm trực tuyến; (8) Thiết kế bài tập kiểm tra đánh giá trên phần mềm Plickers. Kết quả cho thấy sinh viên có thể sử dụng hiệu quả các phần mềm để hỗ trợ việc dạy học và kiểm tra đánh giá trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1 - 3, môn Khoa học lớp 4 - 5.

Từ khóa: *kiểm tra; đánh giá; giáo dục tiểu học; Tự nhiên và Xã hội; khoa học*

1. Giới thiệu

Kiểm tra đánh giá là một khâu quan trọng trong quá trình dạy học. Vì vậy trong quá trình đào tạo cử nhân ngành Giáo dục Tiểu học, chúng tôi rất quan tâm đến phát triển kĩ năng kiểm tra đánh giá cho sinh viên.

Mục tiêu nghiên cứu của đề tài là rèn luyện cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thuộc cơ sở đào tạo của trường Đại học Sư phạm Huế kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học một cách hiệu quả trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học. Chương trình môn Tự nhiên và Xã hội ở lớp 1, 2, 3 và môn Khoa học lớp 4, 5 đều được thiết kế với sáu chủ đề có tính đồng tâm và phát triển nhằm góp phần hình thành năng lực khoa học (*nhận thức khoa học; tìm hiểu môi trường tự nhiên và xã hội xung quanh; vận dụng kiến thức, kĩ năng đã học),* các phẩm chất và năng lực chung (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

Theo thông tư của Bộ Giáo dục và Đào tạo về kiểm tra đánh giá thì kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học là quá trình thu thập, xử lý thông tin thông qua các hoạt động quan sát, theo dõi, trao đổi, kiểm tra, nhận xét quá trình học tập, rèn luyện của học sinh; tư vấn, hướng dẫn, động viên học sinh; diễn giải thông tin định tính hoặc định lượng về kết quả học tập, rèn luyện, sự hình thành và phát triển một số phẩm chất, năng lực của học sinh tiểu học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2020). Theo quy định chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học, trong phạm vi bài viết, chúng tôi rèn luyện sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học đáp ứng tiêu chí 6 (*Kiểm tra, đánh giá theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh*) trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1, 2, 3 và môn Khoa học lớp 4, 5.

Chúng tôi đã tiến hành tổ chức cho sinh viên tìm hiểu chương trình môn Tự nhiên và Xã hội, chương trình môn Khoa học, phương pháp dạy học, phương tiện dạy học, xây dựng kế hoạch môn học, thiết kế kế hoạch bài dạy, thiết kế nội dung kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực.

Chúng tôi đã hướng dẫn sinh viên tiếp cận hoạt động đánh giá kết quả học tập bằng nhiều phương pháp như: quan sát, vấn đáp, bài kiểm tra viết, thực hành, tổ chức cho học sinh tự đánh giá kết quả học tập; tổ chức cho học sinh đánh giá kết quả học tập của bạn học (đánh giá đồng đẳng) và kết hợp các lực lượng giáo dục trong đánh giá.

Ngoài ra, chúng tôi còn hướng dẫn sinh viên xây dựng công cụ kiểm tra đánh giá kết quả học tập và sự tiến bộ của học sinh tiểu học về phẩm chất và năng lực đối với môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học. Đó là thiết kế các dạng câu hỏi trắc nghiệm (đúng sai, nhiều lựa chọn, ghép đôi, điền khuyết), các dạng bài tập (bài tập thực hành, bài tập tình huống) trên các phần mềm như Violet, Plickers, Blooket, Wordwall và ClassPoint. Một số kết quả nghiên cứu đã được chúng tôi công bố trên tạp chí chuyên ngành (Phạm Thị Bắc *và cs.*, 2023); Trần Minh Châu *và cs.*, 2023).

Chúng tôi cũng định hướng sinh viên nghiên cứu quy trình thiết kế thang đo đánh giá năng lực, rèn kĩ năng thiết kế ma trận đề, xây dựng kế hoạch đánh giá trong một bài học, trong một chủ đề của môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học. Nghiên cứu đường phát triển năng lực đối với môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học, phân tích kết quả đánh giá theo đường phát triển năng lực đối với môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học, sử dụng kết quả đánh giá theo đường phát triển năng lực để ghi nhận sự tiến bộ của học sinh và hiệu quả của việc sử dụng

các phương pháp dạy học, phương pháp kiểm tra đánh giá có sử dụng các phần mềm công cụ.

Kết quả nghiên cứu đã được áp dụng hiệu quả trong dạy học học phần Phương pháp dạy học Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học của khoa Giáo dục Tiểu học, học phần Ứng dụng công nghệ thông tin thiết kế trò chơi học tập trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội ở trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo giáo viên tiểu học dạy học chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

2. Phương pháp nghiên cứu

Yêu cầu cơ bản về kĩ năng sư phạm của sinh viên trước khi tham gia nội dung rèn luyện kĩ năng kiểm tra đánh giá trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học ở tiểu học là kĩ năng thiết kế kế hoạch bài dạy theo hướng phát triển phẩm chất năng lực; kĩ năng thiết kế ma trận đề kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kỳ của môn học.

Để thiết kế nội dung rèn kĩ năng kiểm tra đánh giá thường xuyên, có ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học ở tiểu học, chúng tôi đã tiến hành điều tra thực trạng các kĩ năng trên và kĩ năng ứng dụng công nghệ thông tin thông qua phương pháp thăm dò, điều tra bằng phiếu, trực tiếp thông qua hệ thống câu hỏi và phần đánh giá kết quả thực hành từ các bài tập đo lường ban đầu của cá nhân hoặc nhóm.

Cụ thể, việc khảo sát bằng phiếu được tiến hành trên 500 sinh viên thuộc các hệ đào tạo chính quy, bằng 2, liên thông về các hiểu biết về: mục tiêu, yêu cầu cần đạt, năng lực đặc thù cần hình thành và phát triển cho học sinh trong các chủ đề thuộc môn học; các yêu cầu về kiểm tra đánh giá theo thông tư 27 của Bộ Giáo dục và Đào tạo; kĩ năng thiết kế ma trận đề kiểm tra đánh giá thường xuyên và định kì của môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1, 2 và 3; môn Khoa học lớp 4 và 5; khảo sát năng lực sử dụng phần mềm trong thiết kế các phương án kiểm tra đánh giá và lưu trữ minh chứng bài kiểm tra của học sinh. Từ đó, chúng tôi đã lên phương án rèn luyện cho sinh viên kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học.

Chương trình đào tạo ngành Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế có học phần bắt buộc: Phương pháp dạy học Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học, học phần tự chọn: Ứng dụng Công nghệ thông tin thiết kế trò chơi học tập môn Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học rất thuận lợi để thực hiện các mục tiêu nghiên cứu của đề tài. Thông qua việc dạy học trực tiếp và dạy học trực tuyến các học phần này, chúng tôi thiết kế hệ thống câu hỏi khảo sát để có các thông

tin về thực trạng kĩ năng cũng như tiếp cận công nghệ vào dạy học của sinh viên. Đồng thời, thông qua các bài tập thực hành đánh giá ban đầu là dẫn liệu quan trọng để chúng tôi thiết kế các nhiệm vụ và kiểm tra đánh giá kĩ năng của sinh viên.

Chúng tôi đã sử dụng phương pháp nghiên cứu các phần mềm có thể thiết kế bài giảng có tích hợp câu hỏi kiểm tra đánh giá, các phần mềm kiểm tra đánh giá bằng trò chơi và có lưu trữ minh chứng kết quả làm bài kiểm tra.

Chúng tôi đã sử dụng phương pháp thuyết trình để hướng dẫn sinh viên tiếp cận phần lí thuyết về chương trình môn Tự nhiên và Xã hội, chương trình môn khoa học, phương pháp dạy học, kĩ thuật dạy học, phương tiện dạy học, kiểm tra đánh giá, thiết kế kế hoạch bài dạy.

Chúng tôi đã sử dụng phương pháp thực nghiệm sư phạm để rèn kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học thông qua việc giao các nhiệm vụ cho sinh viên và kiểm tra đánh giá sinh viên như sau:

Nhiệm vụ 1. Thiết kế sơ đồ tư duy cho một nội dung bài học theo nhóm (3 sinh viên/nhóm) trên giấy A3, chụp ảnh và gởi trên trang Padlet của lớp.

Kiểm tra 1. Chúng tôi thiết kế bài tập điền từ thích hợp vào sơ đồ tư duy trên phần mềm ClassPoint với tính năng Kéo thả các thành tố. Chúng tôi chiếu từng bài tập và gọi từng nhóm sinh viên sử dụng chuột không dây để làm bài. Như vậy, chúng tôi đánh giá được kĩ năng nghiên cứu bài học, kĩ năng thiết kế sơ đồ tư duy và hướng dẫn thiết kế bài tập kéo thả thành tố trên ClassPoint.

Nhiệm vụ 2. Xem phim một tiết dạy và thiết kế bài tập trắc nghiệm kiểm tra đánh giá học sinh sau khi học xong tiết học đó trên giấy A4.

Kiểm tra 2. Chúng tôi thiết kế đề thi trắc nghiệm trực tuyến trên trang Violet cá nhân cũng với nội dung bài học đã xem phim tiết dạy. Sinh viên đăng kí tài khoản Violet và đăng nhập cá nhân làm bài. Điểm làm bài hiển thị công khai.Như vậy, chúng tôi đánh giá được kĩ năng nghiên cứu bài học, kĩ năng thiết kế các dạng câu hỏi trắc nghiệm (đúng/sai, nhiều lựa chọn, ghép đôi, kéo thả) và hướng dẫn thiết kế câu hỏi trắc nghiệm, bài tập kiểm tra trên phần mềm Violet.

Nhiệm vụ 3. Mỗi nhóm nghiên cứu nội dung 1 chủ đề và thiết kế ma trận đề cho chủ đề đó với 10 câu hỏi (bao gồm 4 câu hỏi ở mức độ biết, 4 câu hỏi ở mức độ hiểu và 2 câu hỏi ở mức vận dụng).

Kiểm tra 3. Chúng tôi thiết kế mỗi bài là 10 câu hỏi trắc nghiệm trên phần mềm Violet, dạng trò chơi có chấm điểm. Điểm làm bài hiển thị công khai. Như vậy, chúng tôi đánh giá được kĩ năng nghiên cứu chủ đề, kỹ năng thiết kế ma trận

đề và hướng dẫn thiết kế câu hỏi trắc nghiệm trên phần mềm Violet dạng game Cóc vàng tài ba, game Sút luân lưu, game Đua xe, game Tìm cặp giống nhau.

Nhiệm vụ 4. Thiết kế trò chơi kiểm tra đánh giá một chủ đề của môn Tự nhiên và Xã hội trên một phần mềm tự chọn. Các nhóm sẽ lần lượt tổ chức cho cả lớp cùng tham gia. Như vậy, chúng tôi đánh giá được các phần mềm được sử dụng hiệu quả trong tổ chức trò chơi và kiểm tra đánh giá.

Kiểm tra 4. Chúng tôi thiết kế 2 gói câu hỏi trên phần mềm Plickers (5 câu/gói), lập danh sách sinh viên theo thứ tự thẻ Plickers và tiến hành kiểm tra đánh giá về hiểu biết của sinh viên về nội dung dạy học trong chương trình môn Tự nhiên và Xã hội lớp 1, 2, 3 và môn Khoa học lớp 4.

3. Kết quả và thảo luận

Trong ba năm học 2020-2021, 2021-2022 và 2022-2023, chúng tôi đã rèn cho sinh viên kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội thuộc chương trình giáo dục phổ thông 2018 và năm 2023-2024, chúng tôi tiếp tục rèn kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học trong dạy học môn Khoa học lớp 4 chương trình giáo dục phổ thông 2018 thông qua việc giao các nhiệm vụ cho sinh viên và kiểm tra đánh giá sinh viên. Chúng tôi đánh giá ở 3 mức: chưa hoàn thành, hoàn thành và hoàn thành tốt. Chúng tôi có kết quả nghiên cứu như sau:

Kĩ năng 1. Thiết kế bài tập sơ đồ tư duy cho một nội dung bài học trên giấy. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 50%.

Kỹ năng 2. Thiết kế bài tập điền từ thích hợp vào sơ đồ tư duy trên phần mềm Powerpoint có tích hợp ClassPoint với tính năng Kéo thả các thành tố. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 60%.

Kỹ năng 3. Thiết kế bài tập trắc nghiệm kiểm tra đánh giá học sinh sau khi học xong tiết học trên giấy. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 60%.

Kỹ năng 4. Kĩ năng thiết kế các dạng câu hỏi trắc nghiệm (đúng/sai, nhiều lựa chọn (một phương án đúng, nhiều phương án đúng), ghép đôi, kéo thả trên phần mềm Violet. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 50%.

Kỹ năng 5. Kĩ năng thiết kế ma trận đề cho một chủ đề với 4 câu hỏi ở mức độ biết, 4 câu hỏi ở mức độ hiểu và 2 câu hỏi ở mức vận dụng. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 70%.

Kỹ năng 6. Thiết kế câu hỏi trắc nghiệm trên phần mềm Violet dạng Game Cóc vàng tài ba, game Sút luân lưu, game Đua xe, game Tìm cặp giống nhau. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 50%.

Kĩ năng 7. Thiết kế trò chơi kiểm tra đánh giá một chủ đề của môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học trên một phần mềm tự chọn. Chúng tôi đánh giá được các phần mềm được sinh viên lựa chọn sử dụng thiết kế trò chơi và kiểm tra đánh giá: Quizizz (50%); Blooket (30%); Kahoot (5%); Wordwall (5%); Educaplay (2%); Nearpod (2%); Violet (2%); Baamboozle (2%); Liveworksheets (2%). Tỉ lệ hoàn thành tốt là 90%.

Kĩ năng 8. Thiết kế bài tập kiểm tra đánh giá trên phần mềm Plickers. Chúng tôi chỉ hướng dẫn sử dụng phần mềm Plickers cho khoảng 50% sinh viên. Những sinh viên này được học trong chuyên đề tự chọn về Ứng dụng công nghệ thông tin thiết kế trò chơi học tập trong môn Tự nhiên và Xã hội. Tỉ lệ hoàn thành tốt là 90%.

Như vậy, những nghiên cứu của chúng tôi nhằm hướng đến việc rèn kĩ năng kiểm tra đánh giá cho sinh viên, thể hiện qua thiết kế các phương án kiểm tra thường xuyên trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội và môn Khoa học ở tiểu học, từ đó có thể đánh giá nhanh mục tiêu bài học đã được giáo viên tổ chức dạy học đạt hiệu quả như thế nào. Nội dung rèn luyện chú trọng đến việc chuyển thể các phương án kiểm tra trên theo các hướng phù hợp điều kiện cơ sở vật chất thực tế của trường và đặc điểm học sinh tiểu học. Đặc biệt chúng tôi hướng đến việc tiếp cận công nghệ trong dạy học đáp ứng mục tiêu chương trình giáo dục phổ thông 2018.

4. Kết luận

Chúng tôi đã rèn cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học thuộc cơ sở đào tạo của trường Đại học Sư phạm Huế (chính quy, liên thông, bằng 2) kĩ năng kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học một cách hiệu quả trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội, môn Khoa học theo hướng phát triển phẩm chất và năng lực. Những phần mềm mà chúng tôi đã sử dụng hiệu quả trong thiết kế trò chơi để củng cố kiến thức, đánh giá năng lực nhận thức khoa học, năng lực tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác của học sinh là Blooket, Wordwall và Educaplay. Những phần mềm hiệu quả trong việc tổ chức làm bài tập cá nhân có minh chứng kiểm tra đánh giá rất tốt, đó là Plickers và Wordwall. Ngoài ra, những phần mềm tích hợp thiết kế câu hỏi trắc nghiệm, bài tập, game và bài giảng e-learning là Violet và Powerpoint có tích hợp ClassPoint. Những phần mềm này được chúng tôi nhận định là dễ sử dụng, học sinh hứng thú với kiểm tra đánh giá bằng trò chơi học tập. Đặc biệt là tính năng chia sẻ hệ thống câu hỏi đã thiết kế trên các phần mềm cho đồng nghiệp là rất nhanh chóng và hiệu quả.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Văn bản Chương trình giáo dục phổ thông môn Tự nhiên và Xã hội*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Văn bản Chương trình Giáo dục phổ thông môn Khoa học*.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT Quy định đánh giá học sinh tiểu học*.
4. Bộ Giáo dục và Đào Tạo (2018), *Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên tiểu học.*
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo - RGEP (2020), *Module 3.0, Tài liệu bồi dưỡng Kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực*.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo - RGEP (2020), *Module 3.6, Tài liệu bồi dưỡng Kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực, môn Tự nhiên và Xã hội*.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo - RGEP (2020), *Module 3.9, Tài liệu bồi dưỡng Kiểm tra đánh giá học sinh tiểu học theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực, môn Khoa học.*
8. Phạm Thị Bắc, Nguyễn Thị Tường Vi (2023), "Sử dụng phần mềm Plickers thiết kế hệ thống câu hỏi và bài tập kiểm tra đánh giá môn Khoa học", *Tạp chí Khoa học và Quản lí Công nghệ, số 27,* Quý IV/2023, tr. 70.
9. Trần Minh Châu, Nguyễn Thị Tường Vi (2023), "Sử dụng phần mềm ClassPoint tổ chức hoạt động khám phá trong dạy học môn Khoa học", *Tạp chí Khoa học và Quản lí Công nghệ, số 27/* Quý IV/2023, tr. 48.

GIÁO DỤC TÀI CHÍNH TRONG CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC MÔN TOÁN CẤP TIỂU HỌC

Thái Huy Vinh
Hội Toán học Nghệ An

TÓM TẮT

Hiểu biết về tài chính có mối quan hệ chặt chẽ đến phương diện tình cảm, xã hội, kinh tế và việc làm của mỗi cá nhân. Năng lực tài chính được xem là một kỹ năng sống rất cần thiết và ngày càng trở nên quan trọng hơn khi con người đang phải đối mặt với những quyết định tài chính ngày càng phức tạp, trong bối cảnh thế giới có nhiều thay đổi hiện nay. Các nội hàm của giáo dục tài chính được tích hợp vào các môn học và các hoạt động giáo dục ngay từ tiểu học. Bài viết nhằm góp phần làm sáng tỏ thêm một số vấn đề cụ thể như: khái niệm, mục tiêu, nội dung về giáo dục tài chính trong Chương trình Giáo dục môn Toán cấp Tiểu học. Từ đó, đề xuất một số biện pháp thực hiện giáo dục tài chính cho học sinh trong dạy học môn Toán ở Tiểu học hiện nay.

Từ khóa: *tài chính*; *giáo dục tài chính; Chương trình Giáo dục môn Toán cấp Tiểu học*

1. Giới thiệu

Trên thế giới đã và đang có nhiều tổ chức, cá nhân nghiên cứu về giáo dục tài chính (GDTC). Theo khảo sát của OECD, đã có 59 nước xây dựng chiến lược quốc gia về GDTC. Khu vực Đông Nam Á, Nhật Bản đã đưa ra chính sách tiết kiệm thông qua các tổ chức ngân hàng trẻ em và tiết kiệm bưu điện từ những năm 1950; các nước Hàn Quốc, Singapore, Trung Quốc, Malaysia… cũng đã thực hiện chính sách xúc tiến tiết kiệm tương tự và hiện nay đã đưa chương trình GDTC vào trong nhà trường. Nhiều nước đã tích hợp GDTC vào các chủ đề của các môn học, như: New Zealand từ 2007, Ấn độ từ 2015, Nga từ 2022… Và từ năm 2012 kiến thức về GDTC đã được OECD chính thức đưa vào chương trình để đánh giá học sinh quốc tế (PISA) (OECD INFE, 2012). Gần đây ở Việt Nam cũng đã có nhiều nghiên cứu về GDTC (Đỗ Đức Thái, 2018; Đỗ Đức Thái & Đỗ Tiến Đạt, 2016; Trần Cường & Nguyễn Tiến Đạt, 2012; Trần Thúy Ngà, 2021; Nguyễn Minh Giang, 2020…).

Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 đã quan tâm xây dựng "chiến lược" GDTC một cách bài bản, hệ thống, nhất quán từ lớp 1 đến lớp 12 và được

tích hợp trong các môn học, các hoạt động giáo dục (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018 a). Ở cấp tiểu học, GDTC được tích hợp chủ yếu vào 6 môn học và hoạt động giáo dục, bao gồm: Toán, Ngữ văn, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội (lớp 1, 2, 3) / Khoa học (lớp 4, 5), Lịch sử và Địa lý, Tin học và Công nghệ và các hoạt động giáo dục bắt buộc (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018 b). Trong đó, môn Toán là môn học công cụ góp phần tích cực hình thành, phát triển năng lực tính toán, là cơ sở nền tảng của GDTC, giúp học sinh hiểu biết được những vấn đề tài chính cốt lõi, thể hiện trong Chương trình giáo dục môn Toán và đã được cụ thể hóa trong nội dung các bộ sách giáo khoa (SGK) môn Toán tiểu học. Năm 2018, ngân hàng thế giới WB cũng đã xây dựng Chương trình GDTC, phối hợp với Bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức tập huấn giáo viên để thực hiện triển khai Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (World Bank, 2018). Đối với cộng đồng, doanh nghiệp…, Chính phủ đã phê duyệt "Chiến lược tài chính toàn diện quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030" theo Quyết định số 149/QĐ-TTg ngày 22 tháng 01 năm 2020 của Thủ Tướng Chính phủ (Chính phủ, 2020).

Hiện nay các trường đã và đang thực hiện Chương trình giáo dục phổ thông 2018, trong đó, GDTC là vấn đề được quan tâm, đổi mới và đã đạt được hiệu quả bước đầu. Tuy nhiên, GDTC cho học sinh tiểu học trong dạy học môn Toán vẫn là đang vấn đề mới mẻ. Nhiều cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh hoc sinh, cũng như các em chưa nhận thức đầy đủ về vấn đề này. Trong dạy học môn Toán, một số giáo viên đang nặng về kiến thức, chưa thực sự quan tâm đúng mức việc tích hợp trong dạy học để GDTC và ngược lại, từ thực tiễn về tài chính để dạy học các nội dung, kiến thức Toán học, nhằm gắn Toán học với cuộc sống. Nhiều học sinh cuối cấp tiểu học vẫn chưa biết cách sử dụng đồng tiền một cách phù hợp, chưa hiểu tiền từ đâu đến, chưa biết giá trị của đồng tiền, chưa biết quý trọng sức lao động của người lớn để làm ra đồng tiền… Kết quả còn nhiều bất cập so với mục tiêu về GDTC trong Chương trình giáo dục môn Toán cấp Tiểu học.

Tài chính và quản lý tài chính là vấn đề hết sức cần thiết đối với sự tồn tại của mọi người, mọi nhà, mọi quốc gia… nhất là trong bối cảnh hội nhập, phát triển hiện nay. Cần tiếp tục nghiên cứu, chỉ đạo, thực hiện GDTC cho mọi người ngay từ khi còn nhỏ. "Tại Israel, đất nước dân tộc Do Thái này, trẻ em được GDTC ngay từ khi lên 3 tuổi cho đến lớn" (Nguyễn Minh Giang, 2018). Vì vậy, trong bài viết này, tác giả muốn làm rõ hơn về một số nội dung cơ bản của GDTC, từ đó đề xuất một số biện pháp thực hiện GDTC trong Chương trình giáo dục môn Toán cấp Tiểu học.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu lý luận

Tác giả đã sưu tầm và nghiên cứu một số tài liệu trong và ngoài nước liên quan đến vấn đề GDTC, nhất là các tài liệu tham khảo liên quan trực tiếp đến nội dung bài viết. Đồng thời nghiên cứu Chương trình giáo dục phổ thông 2018 và nội dung GDTC trong SGK môn Toán tiểu học mới từ lớp 1 đến lớp 5 của các bộ sách Cánh Diều, Kết nối tri thức với cuộc sống, Chân trời sáng tạo, Bình minh và Cùng khám phá…

2.2. Phương pháp nghiên cứu thực tiễn

Tác giả đã tìm hiểu, trao đổi, phỏng vấn, khảo sát thực tế về nhận thức của cán bộ quản lý, giáo viên, phụ huynh và học sinh về GDTC. Từ đó xác định những thời cơ, thách thức và các biện pháp thực hiện GDTC trong Chương trình giáo dục môn Toán 2018 cấp Tiểu học.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Giáo dục tài chính

Theo OECD (2015), GDTC là một quá trình trong đó cá nhân/doanh nghiệp/nhà đầu tư tăng cường hiểu biết của mình về các khái niệm và sản phẩm tài chính, thông qua việc tiếp nhận thông tin/hướng dẫn/tư vấn để phát triển các kỹ năng, nhận thức rõ hơn các rủi ro và cơ hội tài chính. Từ đó có thể đưa ra các quyết định xác thực, tìm kiếm hỗ trợ và có thể hành động một cách hiệu quả để cải thiện tình trạng tài chính của mình.

GDTC có vai trò rất quan trọng, cần thiết đối với mỗi cá nhân hiểu biết sản phẩm tài chính, cơ hội và rủi ro tài chính, cải thiện năng lực ra quyết định, tăng cường phúc lợi gia đình, bảo vệ người tiêu dùng... Đối với xã hội, GDTC là yếu tố then chốt để thúc đẩy phổ cập tài chính, phát triển thị trường tài chính, tăng trưởng kinh tế, xoá đói giảm nghèo, giảm bất bình đẳng (Đỗ Đức Thái, 2018).

3.2. Giáo dục tài chính ở cấp Tiểu học

Theo World Bank (2018), Đỗ Đức Thái (2018), đối với GDTC ở cấp Tiểu học cần quan tâm 3 vấn đề như sau:

3.2.1. Mục tiêu giáo dục tài chính

GDTC ở tiểu học nhằm giúp cho HS: Có thái độ đúng đắn đối với tài chính và tiền tệ, có tinh thần trách nhiệm và tính trung thực trong tất cả các vấn đề tài chính; Nắm được một số thông tin cơ bản và cách tiếp cận các vấn đề liên quan đến tài chính và tiền tệ; Bước đầu hiểu được bản chất, vai trò và giá trị của đồng tiền, sự cần thiết phải quản lý tiền để có thể đưa ra quyết định phù hợp; Có

một số kiến thức và hiểu biết sơ đẳng về lĩnh vực kinh tế và tài chính.

3.2.2. Năng lực tài chính

- *Kiến thức và hiểu biết về tài chính*: Học sinh có kiến thức và hiểu biết ban đầu về tiền tệ và cách thức sử dụng tiền; có kỹ năng cần thiết để giải quyết các vấn đề tài chính trong cuộc sống; đồng thời giúp làm quen với việc đưa ra những quyết định tài chính cá nhân phù hợp.

- *Kỹ năng và hành vi tài chính*: Học sinh hình thành và áp dụng các kiến thức, kỹ năng vào các vấn đề tài chính hàng ngày, lập kế hoạch tài chính cho tương lai trong nhiều bối cảnh và tình huống khác nhau có thể xảy ra trong thực tế. Có thể xác định và giải quyết các vấn đề với sự tự tin và có thể xử lý các tình huống liên quan đến tài chính một cách hiệu quả.

- *Thái độ và giá trị về tài chính*: Học sinh hiểu, nhận thức được tác động của tiền và bước đầu biết chi tiêu của cá nhân. Điều này đóng vai trò quan trọng không chỉ đối với tương lai của một cá nhân, mà còn ở mức độ lớn hơn là đối với gia đình, cộng đồng và xã hội. Học sinh bước đầu nhận thức được rằng các quyết định tài chính liên quan chặt chẽ với các giá trị xã hội, đạo đức, thẩm mỹ, văn hoá, môi trường cũng như kinh tế.

3.2.3. Nội dung giáo dục tài chính

- *Lớp 1 - 3*: Bước đầu hiểu được vai trò của tiền và đưa ra được lựa chọn thực tế trong việc chi tiêu, phân biệt được nhu cầu và mong muốn, chi tiêu và tiết kiệm tiền trong thực tế. Học sinh giải được các bài toán về số liên quan đến tiền tệ. Đồng thời nhận thức được rằng mọi người có thể có những lựa chọn khác nhau về việc tiêu tiền, nhận thức được các vấn đề xã hội và đạo đức của việc sử dụng tiền trong cuộc sống hàng ngày.

- *Lớp 4-5*: Thực hiện một số quyết định tài chính đơn giản; Nhận ra rằng các nguồn lực có thể được phân bổ khác nhau và những quyết định này có những ảnh hưởng đến cá nhân, xã hội và môi trường; Hiểu rằng nhu cầu và mong muốn trong tương lai có thể được đáp ứng nhờ việc tiết kiệm; Mọi người có hoàn cảnh tài chính khác nhau, mức sống khác nhau, có thể thay đổi theo thời gian và địa điểm; Giải thích được các giá trị và thái độ khác nhau của con người có liên quan đến tiền; Giải quyết được một số vấn đề thực tiễn liên quan đến tiền.

3.3. Một số biện pháp thực hiện GDTC trong dạy học môn Toán cấp Tiểu học

3.3.1. Theo Chương trình giáo dục môn Toán 2018 cấp Tiểu học

Trong chương trình giáo dục môn Toán tiểu học, GDTC không được thiết kế thành một chủ đề độc lập mà được thể hiện ở mạch kiến thức Đo lường và tích hợp với các mạch kiến thức Toán, liên môn, hoạt động thực hành và trải

nghiệm, những vấn đề thực tiễn bắt đầu từ lớp 2 đến lớp 5 với yêu cầu cần đạt cụ thể đối với học sinh như sau (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018):

Lớp 2: Nhận biết được tiền Việt Nam thông qua hình ảnh một số tờ tiền.

Lớp 3**:** Nhận biết được mệnh giá của các tờ tiền Việt Nam; nhận biết được tờ tiền hai trăm nghìn đồng và năm trăm nghìn đồng. Thực hành tính toán, đổi tiền, giải quyết một số vấn đề thực tiễn liên quan.

Lớp 4: Thực hiện được việc chuyển đổi, tính toán, giải quyết được một số vấn đề thực tiễn liên quan đến tiền.

Lớp 5: Thực hiện tính toán về tỷ số phần trăm của hai số; tìm giá trị phần trăm của một số cho trước… Sử dụng được một số dụng cụ thông dụng để thực hành cân, đo, đong, đếm, xem thời gian… mua bán với các đơn vị đo đại lượng liên quan đến tiền tệ.

Muốn thực hiện GDTC có hiệu quả, trước hết phải giúp học sinh nhận biết được các mệnh giá, giá trị của các tờ tiền, có kỹ năng về đổi tiền; viết, đọc, so sánh số tiền đến lớp triệu; tính toán cộng, trừ, nhân, chia…; tổ chức hoạt động trải nghiệm, giải quyết các vấn đề thực tế liên quan đến tiền.

Tiền Việt Nam là 1 trong 10 đại lượng đo lường được dạy học ở tiểu học. Tiền là đại lượng cơ sở nền tảng, cốt lõi, là phương tiện, công cụ để thực hiện về GDTC. Vừa tổ chức dạy học những kiến thức, kỹ năng cơ bản của chương trình giáo dục môn Toán vừa tích hợp để GDTC, đồng thời qua các tình huống dạy học GDTC để hình thành kiến thức, kỹ năng toán. Đây là hai mặt của một vấn đề, nó liên quan chặt chẽ, hữu cơ, tác động lẫn nhau. “Dạy học tích hợp GDTC cũng có thể bắt đầu bằng ngữ cảnh của cuộc sống thực liên quan đến tài chính mà để giải quyết nó học sinh phải vận dụng các kiến thức Toán học” (Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt, 2016).

Ngoài ra, cơ hội tích hợp GDTC ở học sinh tiểu học còn có thể được thực hiện ở các nội dung Số và Phép tính, Hình học và Đo lường, Thống kê và xác suất cũng như các hoạt động trải nghiệm như: Số và cấu tạo thập phân của số; Đọc, mô tả biểu đồ thống kê; Hình thành và giải quyết vấn đề đơn giản xuất hiện từ các số liệu và biểu đồ thống kê; Thực hiện giải quyết những vấn đề thực tiễn liên quan đã học… (Trần Thúy Ngà, 2021.

3.3.2. Dạy học tích hợp GDTC thông qua các tình huống trong SGK

Trong Chương trình giáo dục môn Toán 2018 cấp Tiểu học, nội dung GDTC được xây dựng cơ bản đầy đủ, phù hợp, hệ thống, logic từ lớp 2 đến lớp 5. Giáo viên cần biết khai thác hướng dẫn, mở rộng những hiểu biết cho học sinh,

giới thiệu thêm về một số thuật ngữ, ý nghĩa của đồng tiền, mua bán thông minh… Chẳng hạn:

Ví dụ 1. a) Quan sát và gọi tên tờ tiền của mỗi quốc gia sau (Hình 1):



Hình 1. *Đồng tiền của một số quốc gia*

b) Hãy chia sẽ với bạn về tờ tiền của một quốc gia khác mà em biết *(Bài 3, tr.103, Toán 3-Cánh diều, tập 2)*

Qua bài này giáo viên giới thiệu thêm cho học sinh tờ tiền của một số quốc gia (ngoại tệ). Học sinh bắt đầu hiểu biết mỗi nước có một tờ tiền khác nhau và giá trị cùng một tờ tiền các nước khác nhau thì có giá trị khác nhau. Vậy tờ tiền Việt Nam có quy đổi được sang tờ tiền các nước không? Đổi ở đâu? Đổi cách nào?...

Ví dụ 2. Hình 2 dưới đây cho biết giá tiền của một món đồ.

a) Mai mua một đôi dép và một hộp đồ chơi xếp hình, Mai đưa cho cô bán hàng một tờ tiền 200.000 đồng. Hỏi cô bán hàng phải trả lại cho Mai bao nhiêu tiền?

b) Chọn câu trả lời đúng. Với số tiền 200.000 đồng. Mai đủ mua được ba món đồ nào dưới đây?

1. Cái mũ, đôi dép, hộp đồ chơi xếp hình
2. Cái mũ, đôi dép, gấu bông
3. Cái mũ, hộp đồ chơi xếp
4. Đôi dép, hộp đồ chơi xếp hình, gấu bông

(Bài 3, tr.119; Toán 4 - Kết nối tri thức với cuộc sống - tập 1)



Hình 2. *Giá cả một số đồ vật*

Đối với bài này, giáo viên có thể hỏi thêm: Em hãy cho biết món đồ nào là nhiều tiền nhất? Món nào ít tiền nhất? Theo em, bán theo giá như thế này thì đắt hay rẻ? Em có thể mua những món đồ này ở đâu?... Qua bài này, học sinh được rèn luyện đọc, viết, so sánh, tính toán tiền Việt Nam với số tự nhiên có nhiều chữ số trong phạm vi lớp triệu; kỹ năng mua bán, giá cả, đắt, rẻ, mua ở đâu?...

Ví dụ 3. Lớp 4E có 1.872.000 đồng từ việc trồng rau và thu gom rác tái chế. Các bạn dự định dùng 1.200.000 đồng để mua quà tặng các bạn vùng cao, 3/4 số tiền còn lại để giúp đỡ các bạn trong lớp có hoàn cảnh khó khăn, sau đó còn bao nhiêu tiền dùng để liên hoan. Tính số tiền dành cho việc liên hoan *(Bài 4, tr. 69, Toán 4 - Chân trời sáng tạo, tập 2).*

Ví dụ này tiếp tục rèn luyện kỹ năng đọc, viết, tính toán số tiền với số tự nhiên trong phạm vi lớp triệu. Giúp học sinh biết tiền có từ đâu? Giáo viên có thể đặt thêm câu hỏi: Bằng cách nào có thể làm ra được tiền? Bố mẹ làm ra tiền bằng cách nào? Làm ra đồng tiền có vất vả không? Tại sao phải tiết kiệm, quản lý tài chính chi tiêu hợp lý? Đồng thời giáo dục học sinh về vệ sinh môi trường; làm công tác từ thiện, có tư duy về ý nghĩa của quà tặng, giá trị của những món quà...

3.3.3. Dạy học tích hợp giáo dục tài chính trong hoạt động thực hành và trải nghiệm

Chương trình giáo dục môn Toán 2018 cấp Tiểu học dành một thời lượng khoảng 5% tương tương khoảng 8 tiết/năm/lớp cho các hoạt động thực hành và trải nghiệm, bao gồm:

Hoạt động 1: Nhà trường tổ chức cho một số hoạt động thực hành ứng dụng các kiến thức Toán học vào thực tiễn; nội dung này đã được thể hiện cụ thể ở các bộ SGK Toán tiểu học.

Hoạt động 2: Nhà trường tổ chức các hoạt động ngoài giờ chính khóa liên quan đến những vấn đề ôn tập, cũng cố các kiến thức cơ bản.

Hoạt động 3: Đối với học sinh lớp 4, 5 (nếu nhà trường có điều kiện thực hiện) tổ chức giao lưu học sinh có năng khiếu Toán trong toàn trường và trường bạn.

Trong Chương trình giáo dục môn Toán cấp Tiểu học, hoạt động thực hành và trải nghiệm về tiền tệ là cơ hội tốt nhất GDTC cho học sinh.

Ví dụ 1. Dự án nhỏ*: Hãy cùng gia đình bạn Lan lập kế hoạch đi du lịch.*

(Em vui học Toán, tr.113-114, Toán 4 - Cánh diều, tập 1)

Giáo viên cần hướng dẫn cho học sinh tự xây dựng kế hoạch, nghiên cứu từng chi tiết cụ thể: gia đình bạn Lan có mấy người? Đi du lịch ở đâu? Đi bằng phương tiện gì? Đi du lịch mấy ngày? Tìm hiểu thông tin, thiết kế hành trình, tính toán chi phí... Truy cập internet, đọc báo và tạp chí, xem bản đồ, xác định đường đi... Tìm hiểu thực tế lập kế hoạch chi tiêu cụ thể: tiền xăng xe, tiền phòng ngủ ở khách sạn, tiền ăn, chi phí tham quan… Chọn phương án tối ưu nhất và tiết kiệm nhất.

GDTC trong dạy học môn Toán đối với học sinh lớp 4, 5 ngoài việc dạy học tích hợp trong các bài học, câu hỏi/bài tập trong SGK, cần tăng cường thêm các câu hỏi/bài tập giải quyết các vấn đề thực tế, tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm.

Ví dụ 2. Chúng em đi chợ (Bài 101. Tr.21, Toán 5- Bình minh, tập 2).

i) *Mục tiêu*: Giúp học sinh tính được số tiền của một số mặt hàng sau khi giảm giá một số phần trăm; lựa chọn được cách mua hàng hợp lý.

ii) *Chuẩn bị*: Một số thẻ tiền mệnh giá từ 1.000 đồng đến 500.000 đồng; Một số vật thật hoặc mô hình để làm mặt hàng; Biển ghi thông tin giảm giá, khuyến mại; Phiếu mua hàng…

iii) *Các hoạt động*

Hoạt động 1. Trưng bày các gian hàng, thực hiện theo nhóm: trưng bày gian hàng, mỗi mặt hàng đều gắn với giá tiền; gắn biển, ghi thông tin khuyến mại. Có thể chuẩn bị tờ rơi quảng cáo, giới thiệu sản phẩm, chương trình khuyến mại…

Hoạt động 2. Tiến hành mua bán: thực hiện theo nhóm; mỗi nhóm nhận một số tiền như nhau; phân công người ở lại bán, người đi mua hàng. Bộ phận mua hàng: thảo luận để lựa chọn mặt hàng cần mua; tính tiền của chúng sau khi giảm giá; lựa chọn mua hàng hợp lý… Bộ phận bán hàng: có thể tổ chức hoạt động giới thiệu sản phẩm, chương trình khuyến mại… để thu hút khách hàng. Lưu ý: Học sinh có thể đổi vị trí người bán hàng, người mua hàng. Cuối cùng là giao lưu - chia sẻ: giới thiệu các chương trình khuyến mại; lý giải việc lựa chọn cách mua hàng hợp lý…

Ngoài ra, tùy điều kiện cụ thể của từng trường, có thể tổ chức cho học sinh lớp 4, 5 đi dã ngoại, thực hành, trải nghiệm, như: thăm quan bảo tàng, địa danh lịch sử; cắm trại… Có thể tổ chức giao lưu hoạt động với các trường bạn về các cuộc thi, như: câu lạc bộ Toán tuổi thơ, văn nghệ, thể dục - thể thao… Giáo viên cần hướng dẫn cho học sinh lập kế hoạch tổ chức thực hiện; dự toán kinh phí…

"Trẻ em ngày nay phải đối mặt với những lựa chọn tài chính, vượt ngoài những gì mà các thế hệ trước đã trải qua khi cùng một độ tuổi" (Đỗ Đức Thái, 2018), cho nên cần khuyến khích các trường, các phòng giáo dục phối hợp với các tổ chức, như tổ chức phi chính phủ, ngân hàng, nhà xuất bản… khởi động các sự kiện GDTC với những chủ đề, chẳng hạn, như: "Đi tìm cửa hàng hạnh phúc", "Thông minh tài chính, khéo khôn với tiền - tránh ưu phiền"… Qua đó, có thể giới thiệu thêm cho học sinh về một số thuật ngữ, như: tiền điện tử, ngân hàng điện tử, thương mại điện tử, lạm phát, lãi suất… nhằm trang bị cho học sinh những kiến thức cơ bản về tài chính, tiền tệ, đáp ứng sự phát triển không ngừng của cuộc sống hàng ngày, biết trân trọng giá trị của sức lao động, có thái độ đúng đắn với việc kiếm tiền, tiêu tiền…

3.3.4. Thiết kế một số tình huống thực tiễn giáo dục tài chính trong dạy học môn Toán tiểu học

a. Chỉnh sửa, bổ sung một số tình huống trong SGK cho phù hợp với GDTC và đảm bảo tính thực tiễn, thiết thực gần gũi với học sinh

Hầu hết các tình huống trong SGK môn Toán ở tiểu học là những tình huống giả định. Cho nên trong quá trình dạy học môn Toán giáo viên luôn suy nghĩ có thể bổ sung câu hỏi, hay chỉnh sửa nội dung, văn phong, bối cảnh của các tình huống liên quan vấn đề GDTC một cách hấp dẫn, gần gũi với cuộc sống hằng ngày của trẻ. Chẳng hạn:

Ví dụ 1. Bài học số 3. Số chẵn, số lẻ (tr. 12, Toán 4 - Kết nối tri thức với cuộc sống, tập 1).

Ở phần khám phá, SGK đã đưa ra tình huống các nhà một bên phố ghi các số là: 10, 14, 16, 18… các nhà bên còn lại ghi các số: 11, 13, 15, 17… để hình thành số chẵn, số lẻ. Tuy nhiên, nếu tình huống này đưa ra trong quá trình dạy học ở vùng nông thôn, miền núi… thì học sinh có thể thấy xa lạ, khó hình dung. Khi đó giáo viên có thể thay tình huống khác, chẳng hạn: Chợ quê ở địa phương em họp vào những ngày mấy trong tháng (2, 4, 6, 8... ngày chẵn), các ngày nào trong tháng chợ ấy không họp (1, 3, 5… ngày lẻ) để hình thành số chẵn, số lẻ trong bối cảnh liên quan đến vấn đề chợ, họp chợ, mua, bán…

Ví dụ 2. Bài toán: Bình A có dung tích 210 lít. Bình B có dung tích bằng 4/5 dung tích bình A. Hãy tính dung tích bình B. *(Bài 5, tr.87, SGK Toán 4 - Bình minh, tập 2).*

Từ một bài toán giả định khô khan, giáo viên có thể bổ sung câu hỏi liên quan vấn đề GDTC. Chẳng hạn, như: nếu mua nước khoáng đổ đầy bình B hết 67.200 đồng (không kể tiền công vận chuyển) thì mỗi lít nước khoáng bán tại

chỗ bao nhiêu tiền? Nhà bạn Minh Thư mỗi tháng dùng hết một khối nước khoáng, dành để uống trực tiếp, nấu cơm và thức ăn. Nếu tính cả tiền công vận chuyển 15% thì mỗi tháng nhà bạn Minh Thư phải trả hết bao nhiêu tiền?...

b. Thiết kế một số bài toán giải quyết những vấn đề thực tiễn tích hợp giáo dục tài chính

Khi kiểm tra, đánh giá năng lực tài chính của học sinh khi giải quyết các vấn đề thực tiễn, không nên dùng những bài toán mang tính chất giả định, chung chung, mà cần thiết kế các bài toán (câu hỏi, bài tập) mang tính GDTC sâu sắc và đảm bảo tính thực tiễn trong bối cảnh thực.

Ví dụ. Bài toán lớp 5, như sau: Lúa xay được sáu thành rưỡi. Một yến gạo hiện nay bán được 180.000 đồng. Hỏi mỗi tạ lúa như thế hiện nay có giá bao nhiêu tiền?

Đây là một bài toán thực tiễn liên quan đến GDTC; HS dễ dàng tính được mỗi tạ thóc có giá 117.000 đồng. Nhưng nếu phân tích ta thấy đây là bài toán giả định GDTC chưa sâu sắc, chưa phù hợp với cơ chế thị trường hiện nay. Mỗi tạ thóc 117.000 đồng là chưa tính công phơi, công và tiền xay lúa… nếu bài toán thực tiễn thực về GDTC phải tính thật chi tiết, cụ thể.

Hay như: nếu bạn Vinh mua 1 quyển vở thì sẽ khác với mua 100 quyển vở (không phải số tiền phải gấp lên 100 lần), thực tế nếu mua 100 quyển vở chắc chắn sẽ được giảm giá? Hay cùng một đồ vật thì giá bán lẻ chắc chắn sẽ đắt hơn giá bán sĩ...

Trong quá trình dạy học nếu có nhiều bài toán giải quyết các vấn đề thực tiễn giả định chung chung, không phù hợp thực tế, lâu dần có thể góp phần đào tạo ra một thế hệ học sinh giỏi về Toán học đơn thuần, chứ năng lực tài chính sẽ có nhiều hạn chế, khiếm khuyết. Do vậy, chúng ta cần có những bài toán về GDTC cập nhật sát với cuộc sống, đảm bảo tính thực tiễn và nhân bản.

Khi xây dựng đề bài kiểm tra định kỳ hoặc khảo sát năng lực của họ sinh, giáo viên nên tìm tòi chế biến, hoặc sáng tác những bài toán giải quyết những vấn đề thực tiễn liên quan đến tài chính phù hợp. Chẳng hạn:

Bài 1. Du lịch sinh thái

Khu du lịch Đảo Ngư - Cửa Lò vừa mới khai trương, gồm nhiều dịch vụ giải trí hấp dẫn. Lãnh đạo khu du lịch phát hành các loại thẻ ưu đãi khách hàng để trở thành khách hàng thân thiết. Thẻ có giá 150.000 đồng đối với mỗi gia đình (không phụ thuộc vào số lượng thành viên trong gia đình). Khi dùng thẻ này, một gia đình được hưởng giảm giá cho năm loại hoạt động. Chế độ ưu đãi với các dịch vụ cụ thể như sau:

Bảng 1. *Giá cả các loại dịch vụ*

Loại dịch vụ		**Giá tiền/người (đồng)**	
		Người lớn và trẻ em từ 15 tuổi trở lên	*Trẻ em dưới 15 tuổi*
Câu cá	Giá chưa được giảm Giá khi sử dụng thẻ	45.000 đồng 25.000 đồng	30.000 đồng 20.000 đồng
Chèo thuyền	Giá chưa được giảm Giá khi sử dụng thẻ	50.000 đồng 35.000 đồng	35.000 đồng 22.000 đồng
Xem phim 3D	Giá chưa được giảm Giá khi sử dụng thẻ	55.000 đồng 30.000 đồng	30.000 đồng 20.000 đồng
Tắm biển nhân tạo	Giá chưa được giảm Giá khi sử dụng thẻ	50.000 đồng 35.000 đồng	20.000 đồng Miễn phí
Thăm sở thú	Giá chưa được giảm Giá khi sử dụng thẻ	30.000 đồng Miễn phí	15.000 đồng Miễn phí

a. Năm nay bạn Huy Anh 12 tuổi. Gia đình Huy Anh quyết định không mua thẻ ưu đãi của khu dụ lịch. Mẹ và Huy Anh vào khu dụ lịch thì dịch vụ nào sẽ tốn ít tiền nhất?

A. Câu cá B. Chèo thuyền C. Xem phim 3D D. Tắm biển nhân tạo

b. Ông, Bà và hai cháu Huy Anh (12 tuổi), Huy Tài (10 tuổi), nếu không mua thẻ ưu đãi của khu du lịch mà muốn đi thăm sở thú thì cả 4 người phải trả hết bao nhiêu tiền?

c. Ông, Bà và hai cháu Huy Anh, Huy Tài, nếu mua thẻ ưu đãi cho một lần vào khu du lịch và sử dụng dịch vụ chèo thuyền, xem phim 3D, thăm sở thú thì cả 4 người phải trả bao nhiêu tiền?

d. Cho 2 cháu (Huy Anh, Huy Tài) tự chọn 3 trong 5 loại dịch vụ trên và mua thẻ ưu đãi thì cả 4 người (ông, bà và 2 cháu) hết bao nhiêu tiền? (Cho các cháu tự tính để trả tiền).

Qua bài này giáo dục học sinh bước đầu hiểu biết về các dịch vụ, cách thức kinh doanh, tính toán về tiền, ý thức tiết kiệm, có câu hỏi mở để học sinh tự giải quyết vấn đề…

Bài 2. Giảm giá ở siêu thị

Siêu thị đang mùa giảm giá, đồ gia dụng được giảm 30%, thực phẩm được giảm 20% trên giá niêm yết, thiết bị điện tử được tặng 340.000 đồng cho mỗi loại. Minh Phương cùng chị gái đi mua sắm cuối tuần. Minh Phương đi đến quầy

thực phẩm và đã mua 1,5 kilogam thịt bò với giá niêm yết là 168.000 đồng/kg; một bộ cốc uống nước có giá niêm yết là 160.000 đồng và một quạt điện có giá niêm yết là 1.750.000 đồng.

a. Giá một kilogam thịt bò được đọc là:...

b. Số gam thịt bò mà Minh phương đã mua là:

A. 15 B. 150 C. 1500 D. 15000

c. Ở quầy bán hoa quả, Minh Phương thấy quảng cáo là mua 3 quả cam tặng thêm 1 quả. Hỏi nếu cần 16 quả cam thì Minh Phường chỉ cần bỏ tiền ra mua mấy quả?

d. Tính tổng số tiền mà Minh Phương phải trả cho siêu thị.

Bài này cho các em biết mua hàng ở siêu thị, rèn luyện kỹ năng mua bán, tính toán…

Bài 3. Tiêu thụ điện

Giá điện tiêu thụ cho các hộ gia đình do Nhà nước quy định được tính theo chỉ số tiêu thụ điện trên đồng hồ, tại thời điểm tháng 6/2024, như sau:

50 chỉ số đầu: 1.806 đồng 50 chỉ số tiếp theo: 1.866 đồng 100 chỉ số tiếp theo: 2.167 đồng 100 chỉ số tiếp theo: 2.729 đồng 100 chỉ số tiếp theo: 3.050 đồng …	Em hiểu như thế nào về cách tính tiền điện tiêu thụ điện? Giá điện cho 50 chỉ số đầu tiên là bao nhiêu? Tháng 6/2024 gia đình bạn Vĩnh Hùng sử dụng hết 280 chỉ số, thì phải trả hết bao nhiêu tiền? Tháng 6/2024 gia đình nhà em tiêu thụ hết bao nhiêu điện? Nếu tính cả thuế, người tiêu thụ điện phải trả thêm 10% thuế có giá trị gia tăng. Em thử tính gia đình nhà em trong tháng 6 này trả hết bao nhiêu tiền điện?

Bài này giới thiệu cho học sinh biết tính toán tiền điện hàng tháng (theo thuế lũy tiến tăng dần theo từng bậc từ thấp đến cao); giáo dục ý thức tiết kiệm điện và có câu hỏi mở để phát triển năng lực, nhất là năng lực giải quyết vấn đề…

Với quan điểm này giáo viên có thể thiết kế nhiều bài toán thực tiễn liên quan đến GDTC hấp dẫn, lý thú đối với học sinh, vừa rèn luyện, nâng cao kiến thức Toán học, vừa kết hợp GDTC là cơ hội tốt để phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh.

4. Kết luận

GDTC trong dạy học môn Toán tiểu học là hết sức cần thiết, nhằm gắn Toán học với thực tiễn cuộc sống và là cơ hội tích cực để phát triển phẩm chất, năng lực cho học sinh. Bài viết đã đưa ra những vấn đề cơ bản về khái niệm, mục tiêu, nội dung và các biện pháp thực hiện GDTC trong dạy học môn Toán ở tiểu học, từ góc nhìn thực tiễn, chương trình và SGK hiện nay. Thực tế cho thấy các biện pháp GDTC trong chương trình giáo dục môn Toán 2018 cấp Tiểu học nêu trên đã được đa số giáo viên đồng tình, áp dụng và thực hiện bước đầu có hiệu quả. Tuy nhiên, việc này đòi hỏi đội ngũ cán bộ quản lý, giáo viên phải tâm huyết, trách nhiệm, nhận thức đầy đủ tầm quan trọng, sự cần thiết về GDTC cho học sinh tiểu học.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), "Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể", *Ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo,* Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018b), "Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán", *Ban hành kèm theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo),* Hà Nội.
3. Chính phủ (2020), "Phê duyệt chiến lược tài chính toàn diện Quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030", *Quyết định số 149/QĐ-TTg của Thủ tướng ngày 22 tháng 01 năm 2020,* Hà Nội.
4. Trần Cường, Nguyễn Tiến Đạt (2021), "Tăng cường yếu tố tài chính trong giáo dục Toán phổ thông một tiếp cận lý thuyết RME", *Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Giáo dục Toán học - IWME 2021 - Giáo dục Toán học trong thế giới thay đổi,* Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Nguyễn Minh Giang (2020), "Thực trạng giáo dục tài chính cho học sinh tiểu học ở thành phố Hồ Chí Minh", *Tạp chí Giáo dục, số 481*, tr. 43-48.
6. Trần Thúy Ngà (2021), "Tích hợp Giáo dục tài chính trong dạy học môn Toán ở trường tiểu học theo định hướng Giáo dục phổ thông 2018"*, Kỷ yếu Hội thảo quốc tế Giáo dục Toán học - IWME 2021 - Giáo dục Toán học trong thế giới thay đổi, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam*.
7. Đỗ Đức Thái (2018), *Hướng dẫn tích hợp Giáo dục tài chính trong môn Toán*, Tài liệu tập huấn giáo viên phổ thông về tích hợp Giáo dục tài chính, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

8. Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt (2016), "Một số vấn đề dạy tích hợp trong môn Toán ở trường phổ thông", *Tạp chí Khoa học Giáo dục, số 129,* tr. 15-19.
9. OECD INFE (2012), "OECD/INFE High-Level Principles on national Strategies for Financial Education", *OECD Pulishing*.
10. OECD (2015), "National Strategies for Financial Education - OECD/INFE Policy Handbook*, OECD Pulishing*.
11. World Bank (2018), *Chương trình Giáo dục tài chính, Tài liệu tập huấn giáo viên phổ thông về Giáo dục tài chính trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*, Bộ Giáo dục và Đào tạo - Ngân hàng Thế giới, Hà Nội.

MỘT SỐ BIỆN PHÁP KHẮC PHỤC LỖI CHÍNH TẢ CHO HỌC SINH TIỂU HỌC Ở HUYỆN KỲ ANH - HÀ TĨNH

Đặng Thị Yến, Nguyễn Văn Tịnh
Trường Đại học Hà Tĩnh, Hà Tĩnh

TÓM TẮT

Ngôn ngữ tồn tại ở hai dạng: nói và viết. Nếu ngôn ngữ nói giúp con người có thể trao đổi thông tin, tư tưởng, tình cảm một cách trực tiếp thì ngôn ngữ viết có chức năng lưu giữ và truyền tin. Để mọi người có thể tiếp nhận thông tin chính xác, việc viết đúng chính tả là yêu cầu bắt buộc. Vì vậy, dạy học sinh viết đúng chính tả là nhiệm vụ hết sức quan trọng. Dựa trên những nghiên cứu về thực trạng, nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh - Hà Tĩnh, bài viết của chúng tôi đưa ra một số biện pháp góp phần giúp các em khắc phục lỗi chính tả.

Từ khóa: *Lỗi chính tả; học sinh tiểu học; huyện Kỳ Anh; nguyên nhân; biện pháp khắc phục lỗi*

1. Giới thiệu

Chữ viết là một hình thức tồn tại của ngôn ngữ, qua chữ viết thể hiện được những nét văn hóa đặc sắc của cá nhân và cộng đồng. Vì vậy việc viết đúng chính tả thể hiện ý thức giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt và bản sắc văn hóa của người Việt. Thế nhưng, thực trạng viết sai chính tả trong sử dụng tiếng Việt hiện nay đang gióng lên hồi chuông báo động. Việc viết sai chính tả không chỉ xuất hiện ở học sinh mà còn ở cả giáo viên và những người có trình độ học vấn cao. Lỗi chính tả xuất hiện ở khắp nơi, trong bài viết của học sinh, sinh viên, trên bảng hiệu quảng cáo… thậm chí xuất hiện nhiều ở báo chí truyền thông (Thịnh, 2010). Nguyên nhân của việc viết sai chính tả có thể nói là rất nhiều, nhưng tựu trung lại có ba nhóm nguyên nhân chính: Lỗi chính tả do không nắm được quy tắc chính tả hiện hành, quy tắc viết chữ Quốc ngữ; lỗi chính tả do ảnh hưởng của cách phát âm địa phương; lỗi chính tả do không nắm được nghĩa của từ (Lê Phương Nga, Đặng Kim Nga, 2007). Để tạo nên một thế hệ người Việt biết yêu quý, giữ gìn sự trong sáng tiếng mẹ đẻ, việc dạy chính tả cần phải được đặc biệt quan tâm từ cấp tiểu học. Đây là bậc học nền tảng góp phần quan trọng xây dựng và phát triển tình cảm, đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ, thể chất của trẻ em. Việc dạy học sinh viết đúng chính tả không chỉ có ý nghĩa hình thành năng lực viết cho

học sinh mà còn góp phần bồi dưỡng tình yêu tiếng mẹ đẻ, thói quen sử dụng ngôn ngữ trong sáng, có văn hóa. Dạy Chính tả là dạy cho học sinh tri thức và kỹ năng chính tả, phát triển năng lực sử dụng ngôn ngữ ở dạng thức viết. Chữ viết là ký hiệu bằng hình ảnh thị giác ghi lại tiếng nói, mỗi hình nét tương ứng với một đoạn âm thanh có ý nghĩa của tiếng nói. Chính tả thực hiện những quy ước của xã hội đối với chữ viết, đề phòng, ngăn ngừa sự vận dụng tuỳ tiện, vi phạm các quy ước, làm trở ngại cho việc tri giác ngôn ngữ trong quá trình giao tiếp.

Để dạy học sinh viết đúng chính tả, các chuyên gia giáo dục đã chú trọng từ việc xây dựng nội dung chương trình, nội dung sách giáo khoa (SGK) đến các biện pháp và hình thức dạy học theo hướng đổi mới, đặc biệt là theo hướng mở - trao quyền chủ động cho địa phương, cho giáo viên trong việc lựa chọn nội dung, phương pháp, hình thức dạy học… sao cho phù hợp với đối tượng học sinh ở từng vùng miền (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Vì vậy, muốn dạy chính tả có hiệu quả, giáo viên cần tuân thủ nguyên tắc dạy chính tả theo khu vực. Nghĩa là phải xuất phát từ tình hình thực tế mắc lỗi chính tả của học sinh ở từng khu vực, từng vùng miền để hình thành nội dung giảng dạy, phải xác định được trọng điểm chính tả cần dạy cho học sinh ở từng khu vực, từng địa phương. Như vậy, trước khi dạy, giáo viên cần tiến hành điều tra cơ bản để nắm lỗi chính tả phổ biến của học sinh từ đó lựa chọn nội dung giảng dạy thích hợp. Để giúp giáo viên tiểu học trên địa bàn huyện Kỳ Anh dạy chính tả theo khu vực có hiệu quả, chúng tôi đã tiến hành tìm hiểu, phân tích các nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh tiểu học Kỳ Anh, trên cơ sở đó đề xuất một số biện pháp giúp các em khắc phục lỗi chính tả.

2. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện báo cáo này, chúng tôi đã sử dụng dụng phương pháp thu thập các tài liệu có liên quan đến chính tả tiếng Việt và dạy học Chính tả ở tiểu học. Ngoài ra, chúng tôi còn sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi và phỏng vấn giáo viên tiểu học Kỳ Anh về lỗi chính tả và nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh. Bên cạnh đó, chúng tôi cũng sử dụng phương pháp khảo sát để khảo sát các lỗi chính tả cụ thể trên sản phẩm bài viết của học sinh. Cuối cùng, chúng tôi sử dụng phương pháp phân loại, phân tích, tổng hợp và đánh giá các lỗi chính tả của học sinh. Trên cơ sở đó, chúng tôi đề xuất một số biện pháp khắc phục lỗi chính tả cho học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh.

3. Kết quả và thảo luận

3.1. Thực trạng mắc lỗi chính tả của học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh

Để phát hiện các lỗi chính tả và tìm hiểu nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh tiểu học ở huyện Kỳ Anh, nhóm nghiên cứu đã tiến hành khảo sát 480 học sinh ở ba trường trên địa bàn huyện Kỳ Anh (Trường Tiểu học Kỳ Thư, Trường Tiểu học Kỳ Thọ và Trường Tiểu học Kỳ Khang 1) bằng phiếu bài tập. Đồng thời nghiên cứu cũng khảo sát ý kiến của 30 giáo viên tiểu học ở huyện Kỳ Anh về lỗi chính tả và nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh. Kết quả thu được như sau:

3.1.1. Các lỗi chính tả học sinh huyện Kỳ Anh thường mắc phải

Bảng 1. *Lỗi chính tả học sinh thường mắc phải (theo ý kiến của giáo viên)*

Các lỗi chính tả học sinh thường mắc phải	**Số lượng giáo viên xác nhận**
(1) Lỗi viết hoa	10/30 (33,3 %)
(2) Lỗi phân biệt các phụ âm đầu	16/30 (53,3 %)
(3) Lỗi về âm chính, âm cuối	9/30 (29,9%)
(4) Lỗi về thanh điệu	12/30 (40%)
Ý kiến khác: - Các em thường hay mắc những lỗi chính tả khi dùng c/ k/ qu; g/gh. - Lỗi chính tả s/x, tr/ch. - Các vần có âm đệm (uyên, uy, uyu, uyt, uỳnh, uya...) - Các tiếng có thanh ngã và thanh hỏi. - Lỗi viết thiếu nét, viết sai cỡ chữ, khoảng cách giữa các chữ.	

Kết quả khảo sát cho thấy, tình trạng mắc lỗi chính tả của học sinh còn phổ biến. Các lỗi chủ yếu lẫn lộn các phụ âm đầu (tr/ch, , c/k/q, s/x, g/gh...), các vần có âm đệm, thanh điệu, viết hoa...

Để có thêm cơ sở xác định các lỗi chính tả mang tính khu vực vùng miền, đặc trưng đối với học sinh huyện Kỳ Anh, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 480 bài viết chính tả của học sinh từ lớp 1 đến lớp 5 của ba trường tiểu học trên địa bàn huyện Kỳ Anh. Từ kết quả khảo sát trên bài viết của 480 học sinh, chúng tôi nhận thấy đa phần các em mắc lỗi chính tả trong khi viết hoặc làm bài tập, nhất là khi thực hiện bài tập *Nghe - Viết*. Ngoài các lỗi chính tả chung của học sinh cả nước (viết sai các phụ âm đầu được biểu thị bằng nhiều ký hiệu (chữ cái), như *k, c, q; g, gh; ng, ngh...*, lỗi viết hoa, viết các tiếng chứa vần khó…) và lỗi chính tả của học sinh khu vực miền Trung (lỗi lỗi viết *dấu hỏi/ngã;* viết sai các phụ âm cuối *t - c; n - ng…),* học sinh huyện Kỳ Anh còn mắc thêm những lỗi chính tả

đặc thù do ảnh hưởng của cách phát âm địa phương. Cụ thể: lỗi viết các phụ âm đầu *b - p, h - qu;* lỗi viết phần vần *an - oan, ang - oang, uê - uêu, ong - ông, uya - uê, uyên - uên, uyu - iu.*

3.1.2. Nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh

Chúng tôi đã tiến hành khảo sát giáo viên bằng bảng hỏi về nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh, kết quả thu được ở Bảng 2.

Bảng 2. *Nguyên nhân mắc lỗi chính tả của học sinh*

Nguyên nhân	**Số lượng giáo viên xác nhận**
(1) Do ảnh hưởng của cách phát âm địa phương	14/30 (46,7 %)
(2) Do chưa nắm và áp dụng được quy tắc chính tả	14/30 (46,7 %)
(3) Do không nắm được nghĩa của từ	13/30 (43,3 %)
(4) Do không nhận biết được các từ có tiếng chứa vần khó	6/30 (20 %)
(5) Do ý thức HS	5/30 (16,7 %)

3.2. Nhóm các biện pháp khắc phục lỗi chính tả cho học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh

3.2.1. Khắc phục lỗi chính tả do ảnh hưởng của cách phát âm địa phương

a) Luyện phát âm đúng cho thầy và trò

Chữ viết tiếng Việt là chữ ghi âm (ghi âm vị). Vì vậy, giữa cách đọc (cách phát âm) và cách viết có sự thống nhất với nhau, đọc thế nào viết thế ấy. Trong giờ Chính tả *Nghe - Viết*, học sinh sẽ xác định được cách viết đúng bằng việc tiếp nhận chính xác âm thanh của lời nói. Cơ chế của cách viết đúng là xác lập được mối quan hệ giữa âm thanh và chữ viết. Do đó, cần phải kết hợp với việc luyện phát âm đúng của cả thầy và trò. Muốn học sinh viết đúng chính tả, giáo viên phải là người phát âm rõ tiếng, đúng chuẩn. Việc rèn phát âm không chỉ được thực hiện trong giờ *Nghe - Viết*, mà cần được thực hiện ở mọi nơi, mọi lúc, trong tất cả các giờ học khác, đặc biệt là giờ Tập đọc. Ở giờ Tập đọc, việc lựa chọn các tiếng khó đọc cho học sinh huyện Kỳ Anh luyện tập phải xuất phát từ thực trạng mắc lỗi phát âm của chính học sinh nơi đây. Cụ thể, khi phát âm, học sinh tiểu học huyện Kỳ Anh thường phát âm lẫn lộn giữa các tiếng chứa các âm, vần sau: *an* phát âm sang *oan; ang - oang; ong - ông; uê - uêu; uya - uê; uyên - uên; uyu - iu; b - p; h - qu…*

Về cách thức thực hiện, giáo viên nên sử dụng phương pháp luyện phát âm theo mẫu kết hợp với phương pháp miêu tả cấu âm. Phương pháp luyện phát

âm theo mẫu được dùng nhiều ở lớp 1 thông qua dạy *Học vần*. Thông thường, thầy cô phát âm mẫu và học sinh nhắc lại. Bên cạnh đó, luyện phát âm theo mẫu còn được thực hiện ở các lớp 2, 3, 4, 5 thông qua giờ Tập đọc (ở bước luyện đọc tiếng khó). Giáo viên cần luyện kỹ năng phát âm chuẩn cho học sinh ngay từ những ngày đầu học chữ cái. Muốn học sinh phát âm chuẩn, trước hết giáo viên phải phát âm chuẩn, phải biết cách lắng nghe và quan sát cách phát âm của từng học sinh để nhanh chóng nhận ra lỗi phát âm của các em cũng như nguyên nhân của lỗi phát âm đó. Từ đó giáo viên lập kế hoạch hướng dẫn cho các em phát âm theo mẫu.

Mỗi một âm trong tiếng Việt đều có cấu âm về mặt sinh học khác nhau. Đó là sự khác nhau về hình dáng, vị trí của môi, răng, lưỡi khi phát âm. Vì vậy, đối với những trường hợp học sinh luyện đọc theo mẫu không hiệu quả, giáo viên cần mô tả cấu tạo của âm đó và yêu cầu học sinh làm chậm bằng cách đặt đúng vị trí môi, răng, lưỡi để phát âm đúng. Cách thức này phù hợp với học sinh lớp 1 (Đó là khối lớp bắt đầu học các âm, các vần).

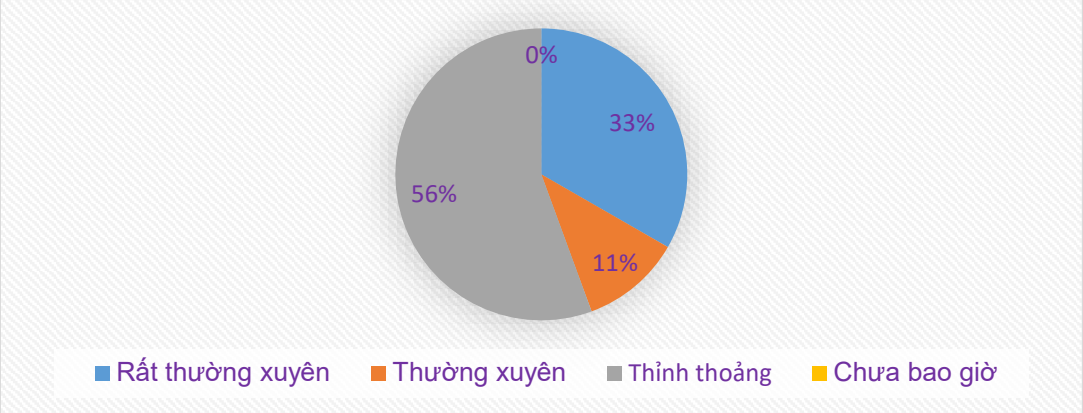
b) Xây dựng, bổ sung các bài tập chính tả phù hợp với hiện tượng mắc lỗi của học sinh huyện Kỳ Anh

Trong SGK Tiếng Việt ở tiểu học, bài Chính tả gồm 2 phần:

- Chính tả đoạn bài: Đây là bài viết chính tả có nội dung theo chủ điểm học của tuần. Bài viết có thể là trích đoạn của bài tập đọc đã học, hoặc được soạn lại từ một bài tập đọc cho phù hợp với mục tiêu dạy học, hoặc cũng có thể là một bài viết được chọn ở ngoài SGK Tiếng Việt. Dung lượng của bài viết được quy định phù hợp với học sinh mỗi khối lớp.

- Chính tả Âm - vần: gồm các bài tập luyện kỹ năng chính tả cho học sinh. Căn cứ vào hình thức, bài tập chính tả Âm- vần được phân thành nhiều loại, như: điền vào chỗ trống, bài tập tìm từ, bài tập tìm tiếng, bài tập giải câu đố, bài tập lựa chọn…

Qua khảo sát ý kiến của giáo viên tiểu học ở huyện Kỳ Anh, khi được hỏi mức độ của việc xây dựng các bài tập chính tả để thay thế các bài tập chính tả trong SGK chưa phù hợp với học sinh của mình, kết quả thu được ở Hình 1.



Hình 1. *Mức độ xây dựng các bài tập chính tả để thay thế các bài tập chính tả trong SGK khi chưa phù hợp với học sinh*

Có thể thấy, trong SGK (cũ và mới), các bài tập lựa chọn đã được xây dựng theo hướng mở để phù hợp với đối tượng học sinh từng vùng miền. Tuy nhiên, nếu trường hợp bài tập trong SGK không có ý nghĩa thiết thực cho việc khắc phục lỗi chính tả đối với học sinh nơi địa phương mình đang giảng dạy, giáo viên có quyền xây dựng, bổ sung, thay thế các bài tập đó. Các bài tập chính tả thay thế các bài tập trong SGK khi chưa phù hợp với đối tượng học sinh của mình cần được thực hiện theo các bước sau:

- Nắm được yêu cầu cần đạt về lĩnh vực chính tả được quy định cho từng khối lớp trong Chương trình môn Ngữ văn 2018.

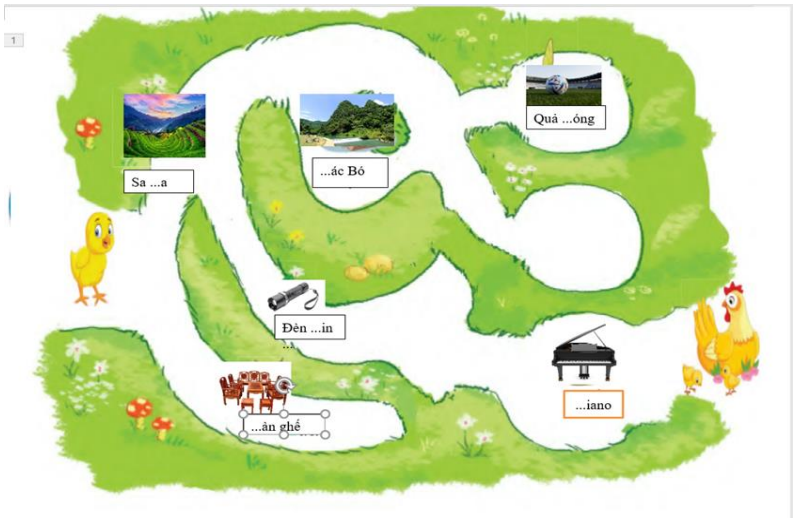
- Khảo sát lỗi chính tả do ảnh hưởng cách phát âm địa phương của học sinh và tìm hiểu những khó khăn của học sinh khi viết.

- Xây dựng các bài tập phù hợp với sự hình thành và phát triển năng lực cho học sinh, đảm bảo tính vừa sức và đặc điểm nhận thức của học sinh.

- Đa dạng về hình thức bài tập để tạo hứng thú cho học sinh.

- Các bài tập phải được thông qua tổ chuyên môn để nhận được sự góp ý của đồng nghiệp, hoàn thiện và đưa vào sử dụng chung.

Ví dụ về bài tập được xây dựng để khắc phục lỗi không phân biệt được "p" - "b" khi viết: **Tìm đường về với mẹ:** Em chọn chữ "**p** hoặc "**b"** phù hợp vào chỗ chấm để giúp gà con tìm đường về với mẹ, biết rằng đường về được đánh dấu bằng các tiếng bắt đầu bằng chữ **p** (Hình 2).



Hình 2. *Bài tập được xây dựng để khắc phục lỗi không phân biệt được "p" - "b" khi viết*

3.2.2. Khắc phục lỗi chính tả do học sinh chưa nắm và áp dụng được quy tắc chính tả

a) Giúp học sinh ghi nhớ quy tắc chính tả

Quy tắc chính tả là các quy định, chuẩn mực, hoặc các công thức, kết luận tổng quát buộc mọi người phải tuân theo trong việc viết các âm vị, âm tiết, từ, cách dùng các kí tự dấu câu thể hiện, lối viết hoa…

- *Giúp học sinh nắm vững quy tắc viết hoa:* So với chương trình 2006, chương trình mới 2018 đã quy định học sinh lớp 1 được làm quen với chữ hoa (chưa dạy các em cách viết hoa). Như vậy, chữ viết hoa đã được quan tâm và chú trọng ngay từ lớp 1. Việc sửa cho học sinh lỗi viết hoa cần thông qua các bài tập chính tả và đưa ra các quy tắc giúp các em nhớ và viết hoa một cách có hệ thống. Bên cạnh sửa lỗi viết hoa trong giờ *Chính tả*, giáo viên cần chú trọng sửa lỗi viết hoa cho học sinh qua giờ *Tập làm văn.* Trong khi chấm bài làm văn của học sinh, giáo viên sửa lỗi viết hoa bằng cách gạch mực đỏ dưới chữ viết hoa sai và sửa lại đúng chữ đó ở bên lề tương ứng hoặc sửa trực tiếp trên chữ sai. Ngoài ra, trong các tiết *Trả bài tập làm văn*, đối với những bài văn mắc nhiều lỗi viết hoa, giáo viên có thể gọi học sinh lên bảng viết lại những chữ viết hoa mà học sinh đã viết sai trong bài.

- *Giúp học sinh nắm vững quy tắc viết chữ Quốc ngữ:* Chữ Quốc ngữ - chữ Việt là chữ ghi âm (ghi âm vị). Nguyên tắc âm vị học trong chữ viết yêu cầu giữa âm và chữ phải có quan hệ tương ứng "1-1". Để đảm bảo nguyên tắc này, chữ Quốc ngữ phải thỏa mãn ít nhất 2 điều kiện:

- Mỗi âm chỉ do một ký hiệu biểu thị.

- Mỗi ký hiệu luôn luôn chỉ có một giá trị, tức biểu thị một âm duy nhất ở mọi vị trí.

Xét theo nguyên tắc âm vị học trong chữ viết, chữ Quốc ngữ vẫn tồn tại hạn chế, đó là một âm nhưng được biểu thị bằng nhiều hình thức ký hiệu (chữ cái). Tuy nhiên, những bất cập này đã được khắc phục bằng những quy tắc bổ sung. Vì vậy, để giúp học sinh viết đúng các âm có nhiều hình thức chữ cái biểu thị, giáo viên cần giúp học sinh nắm vững các quy tắc viết chữ Quốc ngữ.

Khi học bài học mới, nếu trong bài học xuất hiện luật chính tả, giáo viên cần cho các em nhắc đi, nhắc lại nhiều lần để ghi nhớ.

b) Giúp học sinh ghi nhớ mẹo luật chính tả

Mẹo luật chính tả là những cách thức đơn giản, dễ nhớ về cách viết do các nhà ngôn ngữ, hoặc người sử dụng ngôn ngữ đúc rút được thông qua việc quan sát, trải nghiệm về hoạt động sử dụng ngôn ngữ trong giao tiếp. Mẹo chính tả giúp cho người viết dễ dàng tìm ra cách viết đúng một cách nhanh nhất mà không cần phải tra cứu từ điển.

Một số mẹo có thể sử dụng để giúp học sinh khắc phục lỗi chính tả, như:

* *Mẹo phân biệt âm đầu* ***tr/ch:*** Những danh từ (hay đại từ) chỉ quan hệ thân thuộc trong gia đình chỉ viết với "ch" (không viết "tr"): *cha, chú, cháu, chị, chồng, chàng, chút, chắt…;*Những danh từ chỉ đồ vật thường dùng trong nhà chỉ viết với "ch": *chạn, chum, chén, chai, chõng, chiếu, chăn, chảo, chổi…;* Từ có ý nghĩa phủ định chỉ viết với "ch": *chẳng, chưa, chớ, chả…*

* *Mẹo phân biệt âm đầu* ***s/x****:* Đa số các từ chỉ tên cây và tên con vật đều bắt đầu bằng "s" (*sắn, sung, sầu riêng, sứ, sả, sim, sậy, sẻ,…; sáo, sên, sâu, sán, sóc, sói…).*

* Mẹo phân biệt thanh ngã/hỏi: Các hư từ trong tiếng Việt được viết dấu ngã (*đã, cũng, hãy, những, sẽ, vẫn*); luật trầm bổng trong từ láy (Chị **Huyền** mang **nặng ngã** đau/ Anh **không sắc** thuốc **hỏi** đâu mà lành). Mẹo luật trầm bổng này giúp học sinh viết đúng trong những trường hợp các em đang còn băn khoăn không biết viết dấu ngã hay dấu hỏi. Đối với trường hợp này, giáo viên hướng dẫn các em hãy tạo ra một từ láy bằng tiếng đó, nếu tiếng láy được tạo ra mang thanh nặng, hoặc thanh huyền thì tiếng gốc sẽ mang thanh ngã (*vững vàng, vẽ vời…, đẹp đẽ, nhẹ nhõm*); còn các tiếng láy được tạo ra mang thanh ngang (không dấu) hoặc thanh sắc thì tiếng gốc sẽ mang thanh hỏi (*vui vẻ, lẻ loi… vắng vẻ, mát mẻ…*). Khi vận dụng luật trầm bổng, cần chú ý các trường hợp ngoại lệ không tuân theo luật trầm bổng, như: *ngoan ngoãn, khe khẽ*...

3.2.3. Khắc phục lỗi chính tả do không nắm được nghĩa của từ

a) Phân tích so sánh và giải nghĩa từ

Chính tả tiếng Việt là chính tả ngữ âm học, nhưng trong thực tế, muốn viết đúng chính tả, việc nắm nghĩa của từ rất quan trọng. Hiểu nghĩa của từ là một trong những cơ sở giúp học sinh viết đúng chính tả. Vì vậy, việc đặt một hình thức ngữ âm nào đó trong từ (mỗi từ gắn với một nghĩa xác định) sẽ giúp học sinh dễ dàng viết đúng chính tả. Xét ở gốc độ này, chính tả tiếng Việt còn là chính tả ngữ nghĩa. Vì vậy, hiểu được nghĩa từ (trong câu, đoạn, văn bản) là một trong những cơ sở giúp người viết viết đúng chính tả.

Khi cần xác định chính tả ở những trường hợp mà hai hoặc nhiều cách viết đều có thể chấp nhận về ngữ âm và chữ viết, thì việc viết theo cách nào lại phải căn cứ vào ngữ nghĩa của từ hay tiếng cần biểu đạt mà lựa chọn cách viết cho thích hợp.

Ví dụ: Cùng phát âm, chúng ta có thể viết "dành" hoặc "giành" nhưng viết theo cách nào lại hoàn toàn tùy thuộc vào nghĩa. Đối với những trường hợp này, giáo viên cần tiến hành so sánh, đối chiếu nghĩa của các tiếng, từ và đặt từ và ngữ cảnh sử dụng để lựa chọn cách viết đúng với nội dung người viết muốn diễn đạt. Cụ thể, nếu muốn biểu thị một hoạt động "cố dùng sức lực để đạt được, để lấy về được cho mình, không thể bị chiếm mất", người viết phải viết là "giành" (*giành* độc lập, tranh *giành*…), còn muốn biểu thị hoạt động "giữ lại để sau này dùng; hoặc để riêng cho ai cho việc gì" thì phải viết là "dành" (*dành* tiền tiết kiệm để mua xe; *dành* thời gian chăm sóc con cái…).

Có nhiều cách để giải nghĩa từ cho học sinh: Giáo viên có thể cho học sinh đọc chú giải, đặt câu (nếu học sinh đặt câu đúng tức là học sinh đã hiểu nghĩa từ), tìm từ đồng nghĩa, trái nghĩa, miêu tả đặc điểm hoặc sử dụng vật thật, mô hình, tranh ảnh… Với những từ nhiều nghĩa, giáo viên phải đặt từ đó trong văn cảnh cụ thể để giải nghĩa từ.

b) Hình thành thói quen tra từ điển cho học sinh

Bên cạnh sử dụng cách đối chiếu, so sánh nghĩa của các từ cùng âm, khác nghĩa, giáo viên cần hình thành cho học sinh thói quen sử dụng Từ điển tiếng Việt. Giáo viên cần nhắc nhở các em: khi gặp từ khó, chưa xác định được rõ nghĩa cũng như hình thức chữ viết, các em nên tra Từ điển. Việc hình thành thói quen và kỹ năng tra Từ điển có nghĩa rất quan trọng giúp học sinh sử dụng từ ngữ một cách chính xác. Với tầm ý nghĩa đó, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã đưa ra yêu cầu cần đạt về năng lực sử dụng Từ điển cho học sinh tiểu

học (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Đây là một trong những nội dung mới so với Chương trình giáo dục Tiểu học 2006.

3.2.4. Khắc phục lỗi chính tả do không nhận biết được các từ có tiếng chứa vần khó

a) Dạy viết các tiếng có vần khó thông qua giờ Chính tả, Tập viết

Tiếng chứa vần khó thường là các tiếng có vần chứa nguyên âm đôi (*uôi, ươi, uyên, uyết*, *uya*…); hoặc các vần ít xuất hiện (*oằn - oèo* (ngoằn ngoèo), *oong* (cái xoong), *uyu* (khuỷu tay)… Trong tiết dạy *Chính tả*, *Tập viết*, với những tiếng khó, giáo viên nên cho học sinh luyện viết vào bảng con. Cần áp dụng biện pháp phân tích cấu tạo tiếng hoặc so sánh với những tiếng dễ lẫn, nhấn mạnh những điểm khác nhau để học sinh ghi nhớ. Khi học sinh không thể phân biệt từ khó dựa vào phát âm hay phân tích cấu tạo tiếng, giáo viên cần kết hợp giải nghĩa từ để học sinh dễ hình dung, dễ nhớ.

b) Dạy viết các tiếng có vần khó thông qua giờ Tập đọc

Khi dạy Tập đọc, nếu bài đọc có những tiếng chứa vần khó, giáo viên cho học sinh xác định tiếng khó đọc để luyện đọc, đồng thời viết lên bảng. Cách làm đó không chỉ giúp các em đọc đúng, mà còn giúp các em tri giác chữ viết một cách chính xác.

3.2.5. Khắc phục lỗi chính tả do ý thức của học sinh

a) Nâng cao nhận thức cho học sinh về việc viết đúng chính tả

Để nâng cao nhận thức và hình thành thói quen viết đúng chính tả, giáo viên phải giúp học sinh hiểu được sự cần thiết của việc viết đúng chính tả. Viết đúng mới đọc đúng, nói đúng được. Vì vậy, không chỉ trong giờ *Chính tả, Tập làm văn*, giáo viên mới nhắc nhở các em viết đúng chính tả, mà cần thường xuyên nhắc nhở điều đó với các em ở trong tất cả các giờ học khác. Điều đó sẽ giúp các em hình thành thói quen viết đúng chính tả, góp phần giữ gìn sự trong sáng của tiếng Việt.

b) Đa dạng hóa hình thức dạy học Chính tả, đặc biệt là vận dụng trò chơi

Trò chơi học tập không chỉ giúp học sinh thực hành rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết, mà còn giúp các em tiếp thu kiến thức môn học một cách tự giác và sáng tạo. Tham gia vào các trò chơi học tập, học sinh được rèn luyện, phát triển cả về trí tuệ, thể lực và nhân cách, đáp ứng mục tiêu nói chuẩn, viết chuẩn tiếng phổ thông hướng tới đáp ứng mục tiêu môn học.

c) Biểu dương, khen thưởng học sinh kịp thời

Biểu dương, khen thưởng được xem là một phương pháp tinh thần hiệu quả tạo động lực cho các em nỗ lực học tập tốt hơn. Trong các tiết học, giáo viên cần kịp thời biểu dương những học sinh luôn viết đúng, viết tốt, không sai chính

tả, đồng thời nhắc nhở học sinh thường xuyên trau dồi chữ viết của mình. Có nhiều hình thức biểu dương, khen thưởng như: viết tên lên bảng, cộng điểm thi đua, cộng sao, tặng quà nhỏ...

d) Xây dựng phong trào "Giữ vở sạch - viết chữ đẹp"

Để góp phần giúp học sinh có ý thức trong viết chính tả, ngay từ đầu năm học, giáo viên cần phát động phong trào "Giữ vở sạch - viết chữ đẹp". Đồng thời, giáo viên cần phải kiểm tra, đánh giá, tổng kết phong trào theo tháng, theo kỳ và cuối năm để khen thưởng, biểu dương kịp thời.

4. Kết luận

Trong quá trình dạy *Tiếng Việt* nói chung, dạy *Chính tả* nói riêng, việc phát hiện lỗi chính tả, tìm nguyên nhân viết sai chính tả của học sinh để từ đó sử dụng các biện pháp thích hợp giúp các em khắc phục lỗi là nhiệm vụ cấp thiết, quan trọng đối với giáo viên. Và để khắc phục lỗi chính tả cho học sinh có hiệu quả, giáo viên cần phải phối hợp một cách linh hoạt, đồng bộ tất cả các biện pháp trên. Trong quá trình giúp học sinh sửa lỗi chính tả, nhiều học sinh sẽ tiến bộ nhanh, nhưng cũng có những học sinh chậm tiến bộ. Vì vậy, giáo viên cần phải có sự tỉ mỉ, tận tâm và kiên nhẫn.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Quyết định ban hành quy định về Chính tả trong chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*.
3. Hoàng Văn Chung, Đỗ Xuân Thảo (2000), *Dạy học chính tả ở Tiểu học,* Nxb Giáo dục, Hà Nội.
4. Lê Phương Nga, Đặng Kim Nga (2007), *Giáo trình phương pháp dạy học Tiếng Việt ở Tiểu học,* Nxb Đại học Quốc gia, Hà Nội.
5. Phạm Thịnh (2010), "Giật mình thực trạng lỗi chính tả tiếng Việt"*, Báo điện tử VTC News*. https://vtcnews.vn/giat-minh-thuc-trang-loi-chinh-ta-tieng-viet-ar14133.html.

RÈN LUYỆN KỸ NĂNG TỰ PHỤC VỤ CHO TRẺ RỐI LOẠN PHỔ TỰ KỶ THEO PHƯƠNG PHÁP GIÁO DỤC MONTESSORI

Phạm Thị Yến [1,*], Trần Thị Thúy Nga[2],
Nguyễn Thị Hồng Thu[3], Trần Thị Nguyệt[4]
[1] Trường Đại học Quảng Bình, Quảng Bình
[2] Trường Đại học Vinh, Nghệ An
[3] Trường Mầm non Mậu Đức, Con Cuông, Nghệ An
[4] Trường Mầm non Quỳnh Lâm, Quỳnh Lưu, Nghệ An

TÓM TẮT

Trẻ có nhu cầu đặc biệt nói chung hay trẻ tự kỷ nói riêng đa số đều gặp những khó khăn nhất định trong sinh hoạt thường ngày. Mục tiêu can thiệp cho trẻ hướng tới việc trẻ có thể sống một cuộc sống tự lập. Chính vì thế, rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ luôn được ưu tiên lựa chọn là một trong số các mục tiêu dành cho trẻ tự kỷ. Bài viết tập trung trình bày về vai trò và các giai đoạn hình thành kỹ năng tự phục vụ đối với trẻ rối loạn phổ tự kỷ, biện pháp rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ theo phương pháp giáo dục Montessori.

Từ khóa: *Kỹ năng tự phục vụ; rối loạn phổ tự kỷ; phương pháp Montessori; trẻ tự kỷ*

1. Đặt vấn đề

Rối loạn phổ tự kỷ là các rối loạn về tâm lý, thần kinh, đặc trưng bởi sự suy giảm tương tác và khả năng giao tiếp xã hội. Rối loạn phổ tự kỷ đang trở thành một vấn đề đáng lo ngại đối với nhiều gia đình và xã hội, do sự gia tăng nhanh chóng về số lượng và ảnh hưởng của rối loạn này đến nhiều lĩnh vực phát triển cũng như khả năng hòa nhập cộng đồng của trẻ. Trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ thường gặp khó khăn trong nhiều lĩnh vực phát triển, bao gồm hành vi, khả năng giao tiếp và tương tác xã hội. Một trong những thách thức đáng lưu ý là sự thiếu hụt kỹ năng tự phục vụ, cụ thể là khả năng chăm sóc bản thân. Hầu hết đều gặp khó khăn trong việc tự chăm sóc, dẫn đến nhiều vấn đề trong cuộc sống hàng ngày của trẻ. Do đó, việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ cần được chú trọng.

Kỹ năng tự phục vụ là những thói quen sinh hoạt thường ngày trong giao tiếp và ứng xử của trẻ đối với bản thân và những người xung quanh. Rèn luyện

những kỹ năng sống, kỹ năng tự phục vụ cho trẻ, từng bước hình thành nhân cách sống cho trẻ là một trong những nhiệm vụ trọng tâm cần được đưa lên hàng đầu. Đối với trẻ bị rối loạn phổ tư kỷ thì việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ chính là điều quan trọng cần thiết đối với sự phát triển và hỗ trợ điều trị đối với trẻ. Bởi, trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ thường có xu hướng sống khép kín hơn so với những đứa trẻ bình thường khác. Các kỹ năng tự phục vụ bản thân là tiền đề để trẻ có thể phát triển tiếp ở những giai đoạn sau của cuộc đời.

Trong số nhiều quan điểm và triết lý khác nhau về việc phát triển kỹ năng tự phục vụ ở trẻ em, quan điểm giáo dục Montessori nổi bật với một lý thuyết quan trọng. Theo Montessori, *"Trẻ em tự rèn luyện mình thông qua sự tương tác với môi trường"* (Ngô Hiểu Huy, 2013). Có nghĩa là những gì mà trẻ có được phải *"thông qua hoàn cảnh sống bên ngoài"*, thông qua hoạt động tương tác trực tiếp với môi trường. Một trong những tư tưởng triết lý của Montessori là chúng ta *"không nên coi trọng trí óc hơn là đôi tay, mà phải kết hợp cả hoạt động của trí óc với đôi tay tạo thành một hoạt động sáng tạo song hành"* (Lillard, 1996). Montessori gọi đôi tay là công cụ của trí tuệ và nhận định *"đôi tay phối hợp với bộ não để tạo nên trí thông minh của trẻ"*. Như vậy, rèn luyện kỹ năng tự phục vụ theo quan điểm Montessori nhấn mạnh việc học được thực hiện thông qua các tương tác với môi trường bằng sự kết hợp của nhận thức cảm tính và lý tính (sự phối hợp của đôi tay và trí óc), đó là một phần không thể thiếu để trẻ phát triển và hoàn thiện.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu về ứng dụng phương pháp Montessori trong giáo dục trẻ rối loạn phổ tự kỷ

Phương pháp Montessori, được đặt tên theo tiến sĩ Maria Montessori (1870 - 1952), là một phương pháp giáo dục khoa học, hiện đại và tiên tiến. Phương pháp này đã đạt được những thành tựu đáng kể trong lĩnh vực giáo dục trẻ mầm non, đặc biệt là trẻ em mắc rối loạn phổ tự kỷ.

Nghiên cứu của Hilsen (2016) về chương trình giảng dạy ABA cho trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ đã cung cấp một cách tiếp cận có hệ thống để can thiệp và giáo dục. Nghiên cứu bao gồm ba phần chính: (1) Tổng quan về rối loạn phổ tự kỷ và nguyên tắc ABA; (2) Phân loại kỹ năng cần can thiệp. Hilsen đã phân chia chương trình giảng dạy thành các lĩnh vực kỹ năng cụ thể: Kỹ năng giao tiếp, kỹ năng xã hội, kỹ năng tự chăm sóc, kỹ năng học tập; (3) Hướng dẫn về việc triển khai chương trình giảng dạy ABA, bao gồm: Đánh giá ban đầu, xây dựng mục tiêu can thiệp, thiết kế hoạt động giảng dạy, đánh giá tiến triển. Kết

quả nghiên cứu đã góp phần chuẩn hóa phương pháp can thiệp ABA cho trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ, cung cấp một khung làm việc có cấu trúc cho các nhà giáo dục và chuyên gia can thiệp sớm.

Lane (2023), Hudson, & Lambert (2019) đã nghiên cứu tổng quan về tác động của phương pháp Montessori trong giáo dục trẻ em và đánh giá kết quả thực nghiệm từ việc áp dụng phương pháp này trong môi trường giáo dục thực tế, cung cấp bằng chứng thực tiễn về hiệu quả của cách tiếp cận Montessori đối với sự phát triển và học tập của trẻ rối loạn phổ tự kỷ. Baumgartner và Odom (2010) đã nghiên cứu tổng quan có hệ thống về việc áp dụng phương pháp Montessori trong giáo dục trẻ em mắc chứng tự kỷ, với mục tiêu nghiên cứu bao gồm: (1) Các nguyên lý cơ bản của phương pháp Montessori và phân tích khả năng ứng dụng trong giáo dục trẻ em; (2) Khảo sát các đặc điểm của chứng tự kỷ và xác định những thách thức chính mà trẻ mắc chứng tự kỷ gặp phải trong quá trình học tập và phát triển; (3) Tổng hợp và đánh giá các nghiên cứu thực nghiệm về hiệu quả của phương pháp Montessori trong việc cải thiện kỹ năng xã hội, tự chăm sóc và học tập của trẻ mắc chứng tự kỷ; (4) Đề xuất các chiến lược can thiệp cụ thể dựa trên phương pháp Montessori cho trẻ mắc chứng tự kỷ; (5) Cung cấp các khuyến nghị thực tiễn cho giáo viên và phụ huynh trong việc áp dụng phương pháp Montessori cho trẻ mắc chứng tự kỷ.

Đoàn Thị Thu (2019) đã xác định các tiêu chí đánh giá và tiến hành đánh giá kết quả của việc sử dụng phương pháp Montessori trong việc phát triển khả năng chú ý cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ từ 7 - 15 tuổi. Kết quả cho thấy rằng phương pháp Montessori không chỉ nâng cao khả năng chú ý của trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ mà còn giúp trẻ phát huy tính sáng tạo, khả năng làm việc độc lập và tăng cường khả năng nhận thức về thế giới xung quanh thông qua việc rèn luyện các giác quan. Hơn nữa, phương pháp này cũng giúp trẻ học cách điều tiết cảm xúc và trở nên bình tĩnh hơn. Do đó, việc áp dụng phương pháp Montessori trong giảng dạy và duy trì phương pháp này một cách thường xuyên, kết hợp với các phương pháp giáo dục khác, đã chứng minh được tính hiệu quả trong việc phát triển khả năng chú ý và nhận thức tổng thể cho trẻ.

2.2. Vai trò của kỹ năng tự phục vụ đối với trẻ rối loạn phổ tự kỷ

Kỹ năng tự phục vụ là hiểu và thực hiện có hiệu quả những hành động nào đó để phục vụ cho nhu cầu của bản thân bằng cách vận dụng những biểu biết qua thực tế, giúp con người có tính độc lập, tự tin vào công việc mà mình thực hiện nhằm chăm sóc cho bản thân; là điều kiện cơ bản để duy trì cuộc sống thực hiện các chức năng của cơ thể và thích nghi với nền văn hóa. Các kỹ năng tự

phục vụ gồm những nhiệm vụ cơ bản mang tính chu trình nhằm duy trì sức khỏe và vệ sinh cá nhân (Nguyễn Thị Loan, 2017).

Kỹ năng tự phục vụ đóng vai trò rất quan trọng trong việc hỗ trợ trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ. Việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ có thể hỗ trợ trẻ rối phổ tự kỷ những vấn đề sau:

- Tăng tính tự tin và độc lập: Kỹ năng tự phục vụ giúp trẻ tự thực hiện các hoạt động cơ bản như ăn, mặc quần áo, vệ sinh cá nhân… Thành công trong các hoạt động tự phục vụ này không chỉ cải thiện khả năng tự quản lý trong các nhiệm vụ hàng ngày mà còn góp phần nâng cao sự tự tin và độc lập của trẻ. Điều này giúp trẻ cảm nhận được sức mạnh và tự tin hơn về năng lực của chính mình.

- Tăng cường tư duy, tập trung và giảm sự căng thẳng: Việc thực hiện các hoạt động tự phục vụ yêu cầu trẻ phải tập trung và phối hợp giữa các thao tác, điều này góp phần nâng cao khả năng tập trung và kiểm soát tư duy. Đối với trẻ tự kỷ, các hoạt động tự phục vụ có thể tạo ra một môi trường tích cực, giúp trẻ cảm thấy an toàn và giảm mức độ căng thẳng, từ đó cải thiện sự tự tin và khả năng điều chỉnh cảm xúc.

- Phát triển các kỹ năng xã hội và hỗ trợ hoạt động học tập của trẻ: Khi tham gia vào các hoạt động tự phục vụ, trẻ tương tác với người khác và tham gia vào các hoạt động xã hội. Đồng thời, có thể tạo ra một cơ sở cho việc học các kỹ năng học tập khác, như quản lý thời gian, sắp xếp công việc, và tự quản lý.

Rèn luyện kỹ năng tự phục vụ là quá trình giúp trẻ tự chăm sóc bản thân và thực hiện các hoạt động sinh hoạt hàng ngày mà không phụ thuộc vào sự hỗ trợ của người lớn. Để phát triển kỹ năng này, cần có sự hỗ trợ và hướng dẫn từ gia đình, giáo viên và các chuyên gia chăm sóc sức khỏe. Tuy nhiên, yếu tố quan trọng nhất là việc cá nhân hóa phương pháp hỗ trợ, vì mỗi trẻ là một cá nhân độc lập với nhu cầu và đặc điểm riêng biệt

2.3. Các giai đoạn hình thành kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ

Các nhà khoa học đã đưa ra nhiều phân chia khác nhau về mức độ hình thành kỹ năng nói chung và kỹ năng tự phục vụ nói riêng. Tuy nhiên, nhìn chung mức độ hình thành kỹ năng đều được phân chia từ những kỹ năng ban đầu cho đến kỹ năng đạt ở mức độ cao. Nguyễn Thị Ngọc Hành (2018) dẫn lại rằng kỹ năng được hình thành qua 5 mức độ: (1) Có kỹ năng sơ đẳng, hành động được thực hiện theo cách thử và sai dựa trên vốn hiểu biết và kinh nghiệm; (2) Biết cách thực hiện hành động nhưng không đầy đủ; (3) Có kỹ năng chung nhưng còn mang tính chất rời rạc, riêng lẻ; (4) Có những kỹ năng chuyên biệt để hành động; (5) Vận dụng sáng tạo những kỹ năng trong các tình huống khác. Theo Phạm

Minh Hạc (1988), quá trình hình thành kỹ năng diễn ra qua 3 bước: (1) Nhận thức đầy đủ về mục đích, cách thức và điều kiện hành động; (2) Quan sát mẫu và làm thử theo mẫu; (3) Luyện tập để tiến hành các hành động đúng theo yêu cầu, điều kiện hành động nhằm đạt được mục đích đề ra. Nguyễn Thị Loan (2017) cho rằng việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ của trẻ diễn ra thông qua 4 giai đoạn: (1) Giai đoạn nhận thức: Giai đoạn này trẻ nhận thức đầy đủ về mục đích, cách thức và điều kiện hành động; (2) Làm thử: là giai đoạn bắt đầu hành động theo mẫu dựa trên sự nhận thức đầy đủ về mục đích, cách thực, điều kiện hành động, giai đoạn này hành động của trẻ vẫn còn sai sót, các thao tác vẫn còn lúng túng, kết quả hoạt động thấp; (3) Kỹ năng bắt đầu hình thành: Giai đoạn này trẻ có thể hành động độc lập, ít sai sót, các thao tác thuần thục hơn, có kết quả tốt hơn; (4) Kỹ năng hoàn thiện: đây là giai đoạn các hành động được thực hiện một cách hiệu quả trong các điều kiện khác nhau, các thao tác trở nên thuần thục hơn.

2.4. Các yếu tố ảnh hưởng đến rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ

Khi phát triển các can thiệp nhằm nâng cao kỹ năng tự chăm sóc cho trẻ em mắc rối loạn phổ tự kỷ, cần xem xét các yếu tố sau đây:

Mức độ khuyết tật: Mức độ biểu hiện và cường độ của rối loạn phổ tự kỷ thể hiện sự đa dạng đáng kể giữa các cá nhân. Việc phát triển kỹ năng tự chăm sóc ở trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ là một quá trình phức tạp. Một số trẻ có thể thể hiện khả năng tự chăm sóc từ giai đoạn đầu, trong khi những trẻ khác có thể đòi hỏi can thiệp chuyên biệt để hình thành các kỹ năng này. Do đó, việc đánh giá mức độ nghiêm trọng của rối loạn phổ tự kỷ cho phép gia đình, nhà giáo dục, cơ sở giáo dục và chuyên gia y tế đưa ra chẩn đoán chính xác hơn, xây dựng kế hoạch can thiệp hiệu quả, đồng thời giúp người chăm sóc hiểu rõ hơn về biểu hiện lâm sàng và nhu cầu cụ thể của từng cá nhân.

Sự hỗ trợ từ gia đình: Gia đình đóng vai trò quan trọng trong việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ. Đây là môi trường gần nhất của trẻ, mọi thành viên trong gia đình đều tiếp xúc với trẻ hàng ngày, kích thích sự phát triển về mọi mặt ở trẻ đặc biệt là vấn đề hành vi và kỹ năng nhận biết về môi trường xung quanh. Đồng thời, các thành viên gia đình có thể hiểu và đáp ứng những nhu cầu riêng biệt của trẻ, tạo cơ hội giúp trẻ hình thành, phát triển các hành vi và quan hệ xã hội. Vì vậy, sự tham gia của gia đình vào các hoạt động can thiệp sớm nói chung và hình thành kỹ năng phục vụ nói riêng cùng với nhà trường đóng vai trò quan trọng. Cho nên, gia đình có thể sử dụng các phương

pháp giao tiếp thay thế như hình ảnh, biểu tượng hoặc ngôn ngữ hỗ trợ để giúp trẻ hiểu và giao tiếp hiệu quả hơn; hỗ trợ và khuyến khích sở thích và tài năng đặc biệt của trẻ; hợp tác chặt chẽ với trường học và chuyên gia để đảm bảo rằng trẻ được cung cấp các dịch vụ và hỗ trợ giáo dục phù hợp với nhu cầu của họ; hỗ trợ trẻ tham gia vào các hoạt động xã hội và tương tác với bạn bè; kiểm tra sức khỏe thường xuyên và hỗ trợ từ các chuyên gia về trẻ rối loạn phổ tự kỷ; phối hợp với cộng đồng, bạn bè và các nhóm hỗ trợ để giúp giảm bớt căng thẳng và cung cấp hỗ trợ cần thiết; tạo ra một môi trường yêu thương, chấp nhận đồng hành cùng với trẻ giúp trẻ có cảm giác an toàn và tôn trọng…

Giáo viên và môi trường lớp học: Trường học có thể cung cấp một môi trường lý tưởng để rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ. Các chương trình giáo dục cá nhân hóa và hỗ trợ từ giáo viên và nhân viên trường có thể giúp trẻ phát triển kỹ năng tự phục vụ. Mặt khác, năng lực chuyên môn, kỹ năng sư phạm và đạo đức nghề nghiệp của giáo viên là yếu tố quyết định chất lượng và hiệu quả của quá trình phát triển của trẻ. Vì vậy, giáo viên và môi trường lớp học cần tạo ra kế hoạch học tập cá nhân hóa, tập trung vào sở thích, năng lực và cách học của từng trẻ; hỗ trợ và giám sát đặc biệt cho trẻ, tạo điều kiện phát triển kỹ năng giao tiếp và tương tác xã hội cho trẻ thông qua các hoạt động nhóm, trò chơi và bài học kỹ năng xã hội; linh hoạt và thích ứng để đáp ứng nhu cầu đặc biệt của từng trẻ; sẵn lòng điều chỉnh kế hoạch và phương pháp giảng dạy để đảm bảo sự tiến bộ của trẻ; hợp tác chặt chẽ với phụ huynh và các chuyên gia khác như nhà trường, nhà tâm lý học, nhà trị liệu nói chuyện, để cung cấp sự hỗ trợ toàn diện cho trẻ….

Sự hỗ trợ chuyên môn: Các chuyên gia đa ngành, bao gồm nhà tâm lý học, nhà giáo dục đặc biệt và nhà trị liệu hành vi, đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp can thiệp dựa trên bằng chứng và hỗ trợ chuyên môn cho trẻ em mắc rối loạn phổ tự kỷ. Các can thiệp này nhằm mục đích phát triển kỹ năng tự phục vụ và cải thiện chức năng tổng thể. Quy trình can thiệp thường bao gồm (Nguyễn Thị Hoàng Yến, 2015): (1) Đánh giá và chẩn đoán: Tiến hành đánh giá toàn diện để xác định mức độ nghiêm trọng của trẻ rối loạn phổ tự kỷ và các lĩnh vực cần can thiệp; (2) Lập kế hoạch điều trị: Phát triển kế hoạch can thiệp cá nhân hóa dựa trên kết quả đánh giá và nhu cầu phát triển cụ thể của trẻ; (3) Đào tạo phụ huynh/người chăm sóc: Cung cấp hướng dẫn về các chiến lược giao tiếp và tương tác hiệu quả với trẻ; (4) Can thiệp giáo dục: Triển khai các chương trình giáo dục cá nhân hóa phù hợp với khả năng nhận thức và học tập của trẻ; (5) Quản lý hành vi: Áp dụng các kỹ thuật điều chỉnh hành vi để giải quyết các hành vi thách thức

như cơn giận dữ, hành vi gây hấn hoặc các hành vi lặp đi lặp lại; (6) Hòa nhập giáo dục: Hỗ trợ quá trình hòa nhập của trẻ vào môi trường giáo dục chính quy bằng cách cung cấp nguồn lực và hướng dẫn cho nhân viên nhà trường; (7) Hỗ trợ gia đình: Cung cấp tư vấn tâm lý và các chiến lược quản lý căng thẳng (stress) cho các thành viên trong gia đình, đồng thời thúc đẩy sự tham gia vào các nhóm hỗ trợ cộng đồng; (8) Quản lý sức khỏe tổng thể: Giải quyết các vấn đề liên quan đến dinh dưỡng, giấc ngủ và sức khỏe tâm thần thông qua cách tiếp cận đa chuyên ngành. Các can thiệp này nhằm tối ưu hóa kết quả phát triển và cải thiện chất lượng cuộc sống cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ và gia đình của trẻ.

2.5. Rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ theo Montessori

Các nghiên cứu gần đây cho thấy phương pháp Montessori có thể là một trong những cách tiếp cận hiệu quả để phát triển và củng cố kỹ năng tự phục vụ, không chỉ đối với trẻ em phát triển bình thường mà còn đặc biệt có lợi cho trẻ em mắc rối loạn phổ tự kỷ. Theo lý thuyết Montessori, trẻ em tiếp thu thông tin từ môi trường xung quanh một cách toàn diện và đa chiều. Giả thuyết này đề xuất rằng quá trình học tập của trẻ không giới hạn ở các kênh cảm nhận riêng lẻ, mà là sự tích hợp của nhiều nguồn kích thích đa dạng. Khi quan sát thấy trẻ lặp đi lặp lại một hoạt động cụ thể, các nhà nghiên cứu Montessori đề xuất rằng đây có thể là biểu hiện của quá trình phát triển thần kinh nội tại. Giả thuyết này cho rằng hành vi lặp lại có thể đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành và củng cố các mạch thần kinh cơ bản, tạo nền tảng cho sự phát triển nhận thức và hành vi trong tương lai. Montessori luôn tin tưởng ở mỗi trẻ đều có một sự nhạy cảm đặc biệt nào đó, nó dẫn dắt trẻ tiếp nhận tất cả mọi thứ từ môi trường xung quanh của trẻ, từ đó cho phép trẻ thích nghi dần với cuộc sống. Phòng học Montessori được thiết kế để kích thích sự độc lập và sáng tạo, với đồ đạc và đồ chơi được sắp xếp để khuyến khích sự tự quản lý và tập trung. Điều này có thể giúp trẻ tăng cường khả năng tập trung và tương tác. Mặt khác, Montessori rất chú ý đến phát triển cá nhân và tôn trọng việc tham gia vào các các hoạt động của trẻ. Bà cho rằng việc tham gia vào hoạt động của trẻ là nhằm hướng vào việc hoàn thành một mục tiêu nào đó, quá trình này tạo ra một cá nhân độc lập, sẵn sàng để sống trong môi trường và nền văn hóa xã hội mà trẻ đang sinh sống. Phương pháp Montessori khuyến khích sự tự chủ và tự lập, điều này có thể giúp trẻ phát triển kỹ năng tự quản lý và thực hiện các nhiệm vụ hàng ngày một cách độc lập. Môi trường Montessori tạo ra một không gian chấp nhận sự đa dạng, có thể giúp trẻ cảm thấy chấp nhận và tích cực tham gia vào cộng đồng. Ở mỗi độ tuổi và mỗi giai đoạn, trẻ em có mối quan tâm đặc biệt, có sự nhạy cảm tới các vấn đề khác

nhau. Người lớn cần tôn trọng và tuân theo trẻ, khi nào trẻ quan tâm tới lĩnh vực gì thì khuyến khích trẻ phát triển các hoạt động trong suốt thời kỳ nhạy cảm đó (Quốc Tú Hoa, 2014; Ngô Hiểu Huy, 2013). Vì vậy, hình thành và rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ theo phương pháp Motessori mang lại nhiều lợi ích thiết thực.

Thứ nhất: *Lựa chọn nội dung công việc phù hợp với nhu cầu và khả năng của trẻ*

Đối với trẻ rối loạn phổ tự kỷ, người lớn có thể bắt đầu lựa chọn những công việc đơn giản, cụ thể và có mục đích rõ ràng, có quy trình dễ hiểu từ diểm bắt đầu đến khi kết thúc. Các hoạt động phải diễn ra một cách tự nhiên để trẻ có thể thấy được, phù hợp với nhu cầu của bản thân trẻ, thao tác dễ dàng thông qua các dụng cụ, đồ dùng gần gũi trong cuộc sống hàng ngày của trẻ như: áo quần, giầy dép, bàn chải đánh răng… Hàng ngày, cần tạo cơ hội cho trẻ tập tham gia thực hiện một số công việc đơn giản như giúp mẹ lấy hoặc cất đồ, lau bàn, nhặt rau… Giống như những trẻ bình thường khác, trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ cũng luôn có nhu cầu khẳng định mình, thích tự làm mọi việc. Vì thế, người lớn cần xác định nhu cầu và lựa chọn các công việc phù hợp với khả năng của trẻ. Các nhóm kỹ năng tự phục vụ cần rèn luyện cho trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ gồm: (1) Kĩ năng đi lại: đi tới, đi lui, đi trong đường hẹp, đường gồ ghề…; (2) Kỹ năng ăn uống: cầm bát, thìa, cầm đũa… ; (3) Kỹ năng vệ sinh cá nhân: rửa tay, lau mặt..; (4) Kỹ năng đi giầy dép, mặc quần áo.

Thứ hai: Thiết kế môi trường hoạt động cho trẻ

Môi trường trải nghiệm cần đảm bảo các yêu cầu chung của "môi trường được chuẩn bị" theo Montessori cũng như phù hợp với môi trường và điều kiện thực tiễn ở trường, lớp mẫu giáo. Căn cứ vào mục tiêu đã xác định, yêu cầu và nội dung hoạt động để thiết kế môi trường hoạt động cho trẻ. Không gian phòng học cần thoáng mát, thân thiện, có cây xanh tạo cho trẻ cảm giác vui vẻ, thoải mái và gần gũi. Chuẩn bị đối tượng cho trẻ tương tác phù hợp với mục tiêu, nội dung bài học, đẹp, sinh động, màu sắc thu hút trẻ; các dụng cụ, đồ dùng đủ về số lượng, an toàn và đảm bảo tính thẩm mĩ phục vụ cho các hoạt động của trẻ. Các dụng cụ, đồ dùng có kích thước vừa với tay cầm của trẻ và được sắp xếp ở một vị trí nhất định vừa tầm với của trẻ, tránh làm phân tán sự tập trung chú ý của trẻ.

Trong môi trường gia đình: Đối với trẻ rối loạn phổ tự kỷ, sự tham gia của cha mẹ vào quá trình can thiệp và giáo dục ngày càng quan trọng và được đề cao hơn. Không thể phủ nhận được vai trò của cha mẹ trong việc cung cấp những

thông tin về trẻ tại môi trường gia đình và cộng đồng, cũng không thể phủ nhận vai trò của cha mẹ trong can thiệp sớm và xây dựng kế hoạch giáo dục cá nhân cho trẻ như khâu phát hiện điểm mạnh, nhu cầu của trẻ, đặt mục tiêu, lên kế hoạch, thực hiện kế hoạch… Gia đình cần có sự hiểu biết về trẻ rối loạn phổ tự kỷ, phải quan tâm, kiên nhẫn hướng dẫn, giúp đỡ trẻ. Tránh tư tưởng chấp nhận sự tồn tại của trẻ như một gánh nặng hoặc vì nghĩ con đang chịu thiệt thòi nên nuông chiều trẻ.

Trong môi trường bạn bè: Tình bạn là yếu tố rất quan trọng để giúp trẻ rối loạn phổ tự kỷ hòa nhập vào cuộc sống. Vì vậy, cần giúp trẻ được chung sống trong môi trường bạn bè thân thiết, yêu thương và chia sẻ. Người lớn cần giúp trẻ hiểu được những hành vi nào là tốt cần được học và những hành vi nào xấu không nên học. Cần xây dựng "vòng tay bạn bè" trong môi trường lớp học, tạo ra sự tôn trọng và công nhận trẻ trong nhóm bạn bè, hình thành thái độ tích cực, biết thông cảm, biết chia sẻ, không kỳ thị và mong muốn giúp đỡ bạn khi bạn gặp khó khăn.

Trong môi trường nhóm/lớp học: Giáo viên cần chú trọng tạo dựng bầu không khí vui tươi, hòa nhã, thái độ tích cực và đối xử công bằng với tất cả trẻ; tôn trọng, công nhận và chú ý đến những nhu cầu đặc biệt của trẻ; quản lý, giám sát hành vi; xây dựng chương trình giáo dục cá nhân hóa để đáp ứng nhu cầu cụ thể của từng trẻ; sắp xếp các điều kiện vật chất và tổ chức các hoạt động phù hợp để giúp trẻ hòa nhập vào môi trường nhóm/lớp. Các phương pháp giảng dạy phải được điều chỉnh để phản ánh sự đa dạng trong cách trẻ học.

Các yếu tố trên cho thấy, yếu tố giáo dục có ảnh hưởng rất lớn đến việc rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ. Tất cả những yếu tố này cần được tích hợp và xem xét cẩn thận để tối ưu hóa quá trình rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ.

Thứ ba: Hướng dẫn trẻ hoạt động

Để rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ mắc rối loạn phổ tự kỷ, người lớn cần kiên trì, nhẫn nại và tỉ mỉ trong từng chi tiết của hành động. Các thao tác phải tuân theo một trình tự logic nhất định nhằm giúp trẻ có thể quan sát và thực hiện theo một cách hiệu quả. Trong các hoạt động sinh hoạt hàng ngày, người lớn cần hướng dẫn trẻ cách sắp xếp và tự quản lý không gian cá nhân của trẻ. Tạo nhiều cơ hội cho trẻ được tự thực hiện các hoạt động tự phục vụ như: tự lấy dép, cất dép, tự bỏ quần áo bẩn vào thùng, bỏ rác vào thùng rác, tự lấy balo đi học, tự đánh răng, đi vệ sinh... Người lớn cần phải kiên nhẫn chờ đợi trẻ thực hiện, không nên nóng vội làm thay, làm hộ. Trẻ bị rối loạn phổ tự kỷ thường gặp

nhiều khó khăn trong việc điều khiển hành vi của bản thân. Vì vậy, người lớn cần nên chia một hoạt động ra thành nhiều bước nhỏ để trẻ thực hiện từng bước đến khi thành thạo. Sau đó khi trẻ thực hiện tốt các bước thì nên để trẻ tự mình làm. Nếu như trẻ bình thường chỉ cần quan sát đã có thể tự học hỏi thì đối với trẻ đặc biệt cần được bố mẹ hoặc người chăm sóc hướng dẫn tỉ mỉ từng bước nhỏ một. Ví dụ khi dạy trẻ đánh răng thì cần chia nhỏ thành từng bước theo mức độ và khả năng của trẻ: Bước 1: Lấy cốc, lấy bàn chải; Bước 2: Làm ướt bàn chải; Bước 3: Lấy kem đánh răng; Bước 4: Chải răng; Bước 5: Xúc miệng, nhổ nước.

Mặt khác, để rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ thì người lớn cần làm mẫu cho trẻ quan sát, vừa làm vừa nói cho trẻ nghe. Lời nói phải ngắn gọn, rõ ràng và dễ hiểu bởi trẻ rối loạn phổ tự kỷ thường gặp khó khăn trong ngôn ngữ. Khi trẻ chưa thể tự thực hiện hướng dẫn bằng lời, người lớn có thể hỗ trợ thể chất bằng cách cầm tay của trẻ để giúp trẻ thực hiện. Sau khi trẻ đã quen dần bố mẹ chỉ hỗ trợ khi cần bằng lời và cuối cùng là để trẻ tự làm. Tận dụng cơ hội học hỏi từ môi trường xung quanh và tạo ra các hoạt động thực tế để phát triển kỹ năng sống. Tạo ra một lịch trình rõ ràng để giúp trẻ tự quản lý thời gian và công việc hàng ngày. Các kỹ năng này cần được tập luyện một cách thường xuyên, lặp đi lặp lại nhiều lần thông qua nhiều hoạt động khác nhau trong cuộc sống của trẻ để tạo lập những thói quen tốt, trở thành thuộc tính tâm lý bền vững phục vụ cho cuộc sống của trẻ.

Trong quá trình tham gia vào các hoạt động, trẻ cần được giám sát chặt chẽ nhằm hiểu rõ nhu cầu và khả năng của từng cá nhân. Người lớn đóng vai trò lắng nghe, khích lệ và khen ngợi khi trẻ tham gia tích cực vào các hoạt động, đồng thời cung cấp sự hỗ trợ kịp thời khi trẻ gặp khó khăn. Sự khuyến khích và động viên không chỉ làm cho trẻ tự kỷ cảm thấy vui vẻ trong các hoạt động mà còn giúp tăng cường khả năng giao tiếp, từ đó cải thiện kỹ năng tự phục vụ. Hơn nữa, người lớn cần đặt niềm tin vào trẻ, công nhận và đánh giá cao sự nỗ lực và cố gắng của trẻ trong quá trình tham gia các hoạt động. Việc tạo ra các tình huống giáo dục, nơi trẻ có thể tự giải quyết vấn đề và đưa ra quyết định, là yếu tố quan trọng trong việc giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ.

3. Kết luận

Rèn kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ là một quá trình quan trọng nhằm giúp trẻ tự chủ hơn trong việc thực hiện các nhiệm vụ hàng ngày, từ đó tăng cường sự tham gia vào các hoạt động cùng người khác, tạo cơ hội cho trẻ tương tác xã hội và phát triển các mối quan hệ. Việc rèn luyện các kỹ năng tự phục vụ sớm cho trẻ là rất cần thiết. Một trong những phương pháp hiệu quả và

phù hợp nhất để rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỷ là phương pháp Montessori. Phương pháp này cho phép trẻ có sự tự do đi kèm với trách nhiệm, từ đó phát triển sự tự tôn, an toàn và sáng tạo. Điều này dẫn đến sự hợp tác và cộng tác, đồng thời tạo cho trẻ ý thức độc lập, tự giác, động lực tập trung và nhạy bén với mọi thứ xung quanh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. J. J. Baumgartner, S. L. Odom (2010), "The use of Montessori methods with children with autism: A review of the literature", *Infants & Young Children, 23(1)*, pp. 3-23.
2. Phạm Minh Hạc (1988) (chủ biên), *Tâm lý học*, tập 1, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. C. Fisher, H. K. Ury (2011), "Using the Montessori approach for students with autism spectrum disorders in elementary education", *Intervention in School and Clinic, 46(2)*, pp. 108-115.
4. Nguyễn Thị Ngọc Hành (2018), *Kỹ năng giải quyết xung đột tâm lý trong giao tiếp với bạn bè của học sinh trung học cơ sở tại TP. Hồ Chí Minh*, Luận văn thạc sĩ tâm lý, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
5. Quốc Tú Hoa (2014), *Cẩm nang nuôi dạy con theo phương pháp Montessori,* Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
6. Ngô Hiểu Huy (2013), *Phương pháp giáo dục Montessori - Phương pháp giáo dục tối ưu dành cho trẻ 0 - 6 tuổi,* Nxb Phụ nữ, Hà Nội.
7. S. A. Hudson, L. M. Lambert (2019), "The efficacy of the Montessori method: A systematic review", *Children and Youth Services Review, 100*, pp. 220-228.
8. J. D. Lane (2003), "A case study: Using the Montessori approach to educate children with autism", *Intervention in School and Clinic, 39(4),* pp. 225-233.
9. Nguyễn Thị Loan (2017), "Rèn luyện kỹ năng tự phục vụ cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ 3 - 4 tuổi", *Tạp chí Giáo dục, số 11/2017*, tr. 72-75.
10. P. P. Lillard (Nguyễn Thúy Uyên Phương dịch) (1996), *Phương pháp Montessori ngày nay*, Nxb Khoa học Xã hội, Hà Nội.
11. J. Ricks, K. J. Wing (1975), "The Montessori method and the autistic child", *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia, 5(2),* pp. 163-172.

12. Đoàn Thị Thu (2019), "Sử dụng phương pháp Montessori để phát triển khả năng chú ý cho trẻ rối loạn phổ tự kỉ (7 - 15 tuổi)", Kỷ yếu Hội thảo quốc gia *Phát triển năng lực chuyên môn và đổi mới quản lý trong hoạt động can thiệp trẻ có rối loạn phát triển,* Hội Khoa học Tâm lý - Giáo dục Việt Nam, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, tr. 95-104.
13. Nguyễn Thị Hoàng Yến (2015), *Tự kỷ - những vấn đề lý luận và thực tiễn,* Nxb Đại học Sư phạm, Hà Nội.

9 786049 238260

SÁCH KHÔNG BÁN