

Gợi ý cách làm tài liệu tham khảo tự động bằng MS Word

Lê Văn Hiếu*

*TS. Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: This paper introduces an automated method for creating references in Microsoft Word using the “Cross-reference” function. Author outlines the process, from creating a reference list and inserting reference numbers in the text, to sorting and automatically updating the reference indices. This method saves time and reduces errors compared to manual updates of references.

Keywords: References; Automatic references; Automated method for creating references in Microsoft Word

1. Đặt vấn đề

Tài liệu tham khảo (References) là thành tố quan trọng của một công trình nghiên cứu khoa học. Đây là phần bắt buộc và nằm ở vị trí cuối cùng của bài báo (trừ trường hợp một số bài có thêm phần Phụ lục). Một nguyên tắc bất di bất dịch là bất cứ tài liệu nào được trích dẫn trong nội dung bài báo (từ phần Đặt vấn đề đến phần Kết luận) thì đều phải đưa vào Tài liệu tham khảo. Nói cách khác, bất kỳ tài liệu nào xuất hiện trong Tài liệu tham khảo thì phải được sử dụng trong bài viết (Gastel & Day, 2016).

Thực ra, trong Hiện nay có rất nhiều cách làm tài liệu tham khảo theo chế độ tự động bằng Word. Tuy nhiên mỗi cách đều có những thế mạnh và hạn chế riêng: phần mềm Microsoft Word 2007 trở đi đã có hẳn một chức năng làm tài liệu tham khảo nhưng chức năng này không phù hợp với quy định về “chuẩn” quy định về trình bày, trích dẫn tài liệu tham khảo hiện hành ở nước ta; Nếu sử dụng cách làm tài liệu tham khảo trên Bookmark thì vẫn phải sửa lại số thứ tự trong tài liệu tham khảo một cách thủ công. Trong bài viết này, tác giả bài viết xin giới thiệu một trong những cách làm tài liệu tham khảo bằng Word phổ dụng nhất hiện nay. Đó là sử dụng chức năng tham chiếu chéo (Cross-reference) có trong phần mềm Word của Microsoft.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số lý luận về tài liệu tham khảo

2.1.1. Khái niệm về tài liệu tham khảo

* Khái niệm tài liệu tham khảo:

Theo [1]: Tài liệu tham khảo cung cấp thông tin cho độc giả những nguồn tài liệu mà tác giả đã trích dẫn trong bài viết. Phần Tài liệu tham khảo còn giúp bạn tránh được việc đạo văn. Một vấn đề thuộc phạm trù đạo đức nghiên cứu mà tất cả các tác giả cần nắm vững là luôn phải trích dẫn các nguồn tài liệu bạn sử

dụng trong bài viết của mình, kể cả các bài viết của bạn đã từng công bố trước đây. Việc trích dẫn và đưa vào phần Tài liệu tham khảo là một sự ghi nhận tài sản trí tuệ của người khác.

Theo [2]: Tài liệu tham khảo là một thao tác quan trọng bắt buộc phải có khi bạn thực hiện bất cứ văn bản nào mang tính học thuật. Trích dẫn được sử dụng khi bạn dùng ý tưởng của người khác để đưa vào bài viết của mình. Dù là sử dụng theo cách nào thì việc trích dẫn là bắt buộc và cần thiết. Trích dẫn tài liệu tham khảo để tăng tính thuyết phục cho bài viết, văn bản của bạn. Trích dẫn chính là những cơ sở thực tế mà bạn dựa vào, do đó mà người đọc có thể tin tưởng hơn vào những gì mà bạn trình bày. Đồng thời, trích dẫn cũng là căn cứ để người đọc có thể tham khảo thêm về nội dung có trong bài viết của bạn và để kiểm chứng những khi cần thiết.

Từ các quan điểm trên, chúng tôi hiểu: Tài liệu tham khảo là hệ thống các tài liệu mà nhà nghiên cứu sử dụng khi bạn dùng ý tưởng của người khác để đưa vào bài viết của mình nhằm phục vụ mục đích nghiên cứu của của tác giả, đồng thời cung cấp thông tin cho độc giả những nguồn tài liệu mà tác giả đã trích dẫn trong bài viết và đảm bảo đạo đức nghiên cứu, cũng như một sự ghi nhận tài sản trí tuệ của người khác.

Mỗi loại tài liệu khác nhau có những yêu cầu về cách thức trình bày trong Tài liệu tham khảo khác nhau, như bài báo khoa học, bài báo đại chúng, sách, chương sách, báo cáo, luận án, luận văn... . Tuy nhiên, điểm chung nhất là những tài liệu tham khảo này phải thể hiện được: tác giả/các tác giả, tiêu đề của tài liệu, nguồn của tài liệu, năm xuất bản, đường dẫn (URL đối với những tài liệu xuất bản online), mã định danh tài liệu.

2.1.2. Cách trích dẫn tài liệu tham khảo

Hiện tại có nhiều cách trích dẫn và trình bày Tài

liệu tham khảo khác nhau. Phổ biến nhất là APA 7th - American Psychology Association (<https://apastyle.apa.org/>) cho lĩnh vực giáo dục, tâm lý học và khoa học xã hội, IEEE (<https://ieeauthorcenter.ieee.org/>) cho lĩnh vực kỹ thuật, khoa học máy tính và công nghệ thông tin, MLA 8th - Modern Language Association (<https://www.mla.org/>) cho lĩnh vực ngôn ngữ học và nhân văn, và Chicago 17th/Turabian 9th (<https://www.chicagomanualofstyle.org/home.html>) cho lĩnh vực kinh doanh, lịch sử và nghệ thuật (University of Pittsburgh, n.d.). Trong bài viết này, tôi sẽ trao đổi về trích dẫn kiểu IEEE.

Theo , trích dẫn kiểu IEEE có một số đặc điểm cơ bản sau [3] :

- IEEE được viết tắt từ Institute for Electrical and Electronics Engineers (Viện Kỹ sư Điện và Điện tử) - một tổ chức nghề nghiệp thế giới (<https://www.ieee.org>). Kiểu trích dẫn IEEE khá phổ biến trong các lĩnh vực kỹ thuật.

- Nguyên tắc cơ bản của trích dẫn kiểu IEEE (hay còn gọi kiểu “số trong ngoặc vuông”) là:

+ Dẫn nguồn trong nội dung văn bản (bài báo, báo cáo, sách) bằng chữ số đặt trong dấu ngoặc vuông. Số của TLTK là thứ tự xuất hiện của tài liệu trong văn bản.

+ Danh mục TLTK ở cuối văn bản được xếp theo số thứ tự của TLTK đã chú dẫn trong văn bản.

- Một số quy cách trích dẫn trong văn bản:

+ TLTK đã trích dẫn, sau đó được trích dẫn lại thì vẫn giữ nguyên số thứ tự đã dùng ở lần đầu.

+ Chữ số chú dẫn nguồn TLTK được đặt trong 2 dấu ngoặc vuông, nếu nằm ở cuối câu thì đứng trước dấu chấm câu, ví dụ: [1].

+ Khi trích dẫn từ 2 TLTK trở lên, giữa các tài liệu cách nhau bằng dấu phẩy, ví dụ: [2, 10]. Với nhiều tài liệu liên tục, dùng dấu gạch ngang giữa TLTK đầu và cuối, ví dụ: [2-5].

+ Trường hợp trích dẫn trực tiếp nguyên văn hoặc cần thiết chỉ rõ vị trí trích dẫn, ghi thêm số trang vào sau chữ số thứ tự, ví dụ: [4, tr.97].

2.2. Cách làm tài liệu tham khảo bằng sử dụng chức năng tham chiếu chéo (Cross-reference) có trong phần mềm Word của Microsoft.

Trong khi viết các bài báo khoa học hay luận văn tốt nghiệp bằng phần mềm Microsoft Word rất nhiều bạn gặp phải vấn đề sau đây [4], [5], [6], [7] :

Giá sử trong bài viết của các bạn có nội dung như sau:

Vấn đề này đã được tác giả Nguyễn Văn An [1] nghiên cứu,

được phát triển và mở rộng bởi tác giả Trần Thị Điều [3]. Gần đây, tác giả Vũ Văn Bình [2] cũng đã nghiên cứu về vấn đề này.

....

TÀI LIỆU THAM KHẢO (*)

Nguyễn Văn An, *Vấn đề phát triển chi đoàn ở doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...

Vũ Văn Bình, *Xây dựng các tổ chức chính trị trong doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí....

Trần Thị Điều, *Đoàn thanh niên trong doanh nghiệp tư nhân*, Báo

(*) Tất cả các tên tác giả, tài liệu chỉ mang tính chất tham khảo

Sau đó, vì một lí do nào đó ta cần phải bổ sung thêm một tài liệu của tác giả Nguyễn Xuân Đáng nữa.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Nguyễn Văn An, *Vấn đề phát triển chi đoàn ở doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...

Vũ Văn Bình, *Xây dựng các tổ chức chính trị trong doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí....

Nguyễn Xuân Đáng, *Trở lại vấn đề...*

Trần Thị Điều, *Đoàn thanh niên trong doanh nghiệp tư nhân*, Báo

Vậy là, trong bài tất cả những chỗ nào là [3] thì phải sửa lại thành [4], ... Điều này nếu làm thủ công thì mất nhiều thời gian và rất dễ nhầm lẫn. Theo [3], [4], [5], [6], chúng ta sử dụng cách làm tự động như sau:

Bước 1. Tạo tài liệu tham khảo.

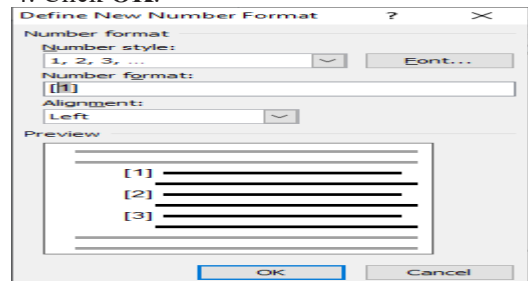
Khi tạo phần tài liệu tham khảo, các bạn phải sử dụng chức năng Bullet and Numbering:

1. Bôi đen toàn bộ phần tài liệu tham khảo.

2. Chọn **Home** → **Numbering** → **Define New Number Format**

3. Trong ô **Number Format**, sửa lại như hình dưới

4. Click **OK**.



TÀI LIỆU THAM KHẢO

[1] Nguyễn Văn An, *Vấn đề phát triển chi đoàn ở doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...

[2] Vũ Văn Bình, *Xây dựng các tổ chức chính trị trong doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí....

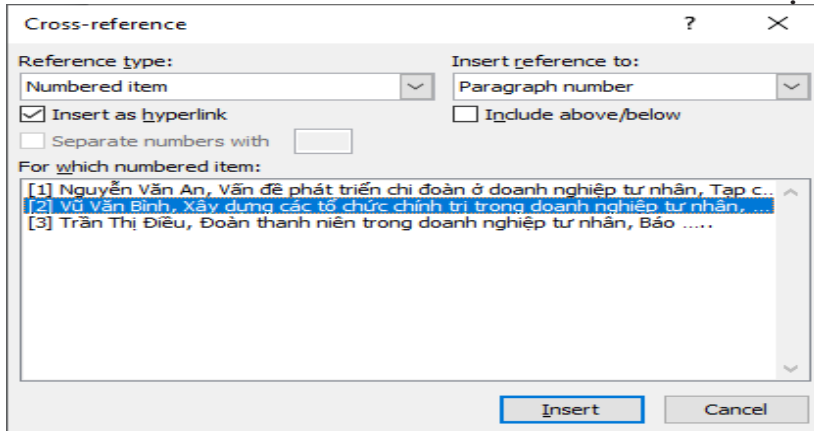
[3] Trần Thị Điều, *Đoàn thanh niên trong doanh nghiệp tư nhân*, Báo

Vậy là ta trình bày xong phần Tài liệu tham khảo

Bước 2. Chèn chỉ số tài liệu tham khảo bằng cách dùng chức năng Cross-reference

Mỗi khi cần chèn chỉ số, ta thực hiện theo các bước sau:

1. Đặt điểm chèn tại vị trí cần chèn chỉ số.
2. Chọn **Insert** → **Cross-referene...**
3. Click **Insert**.



Bước 3. Sửa chữa, bổ sung, sắp xếp.

Việc sửa chữa, bổ sung nội dung trong bài và phần tài liệu tham khảo được tiến hành một cách bình thường. Để có thể sắp xếp nội dung tài liệu tham khảo theo thứ tự ABC của tên tác giả ta thực hiện như theo các bước sau:

1. Nhập thêm tên tác giả ở đầu mỗi tài liệu, đối với một số tên (thường là có chữ cái đầu là kí tự không có trong tiếng anh thì ta nên dùng kí tự tiếng anh và thêm kí tự z. Chẳng hạn:

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] An Nguyễn Văn An, *Vấn đề phát triển chi đoàn ở doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...
- [2] Tinh Vũ Văn Tinh, *Xây dựng các tổ chức chính trị trong doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...
- [3] Dzàng Nguyễn Xuân Đáng, *Trở lại vấn đề...*
- [4] Ezsן Trần Thị Ân, *Đoàn thanh niên trong doanh nghiệp tư nhân*, Báo

2. Bôi đen phần tài liệu tham khảo.

3. Chọn **Home** → **Sort**. Ta được kết quả như hình dưới đây

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] An Nguyễn Văn An, *Vấn đề phát triển chi đoàn ở doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...
- [2] Dzàng Nguyễn Xuân Đáng, *Trở lại vấn đề...*
- [3] Ezsן Trần Thị Ân, *Đoàn thanh niên trong doanh nghiệp tư nhân*, Báo
- [4] Tinh Vũ Văn Tinh, *Xây dựng các tổ chức chính trị trong doanh nghiệp tư nhân*, Tạp chí...

Bước 4. Hoàn thiện.

Trước khi in (hoặc bất cứ khi nào bạn cần) ta phải

cập nhật lại các chỉ số thay đổi bằng cách thực hiện theo các bước sau:

1. Bôi đen toàn bộ tài liệu (bấm tổ hợp phím **Ctrl-A**)
2. Bấm phím **F9** (hoặc bấm nút phải chuột trong tài liệu, chọn **Update Field**)
3. Xoá bỏ tên tác giả (phần gõ thêm để sắp xếp).

Bước 5. Một số lưu ý:

Thứ nhất, theo mặc định, trước khi tiến hành in tài liệu thì Word cũng sẽ nhắc nhở bạn có cập nhật những thay đổi (Update Field) hay không?

Thứ hai, trước khi xoá bỏ tên tác giả (Bước 4.3) nên tạo ra một bản lưu để phòng cần sửa chữa thì các bạn không phải nhập lại tên tác giả.

3. Kết luận

Như vậy, để làm tài liệu tham khảo một cách tự động

bằng Word, các bạn cần tuân thủ các bước sau:

1. Tạo danh mục tài liệu tham khảo (có thể bổ sung sau này).
2. Chèn chỉ số tài liệu tham khảo trong bài.
3. Sắp xếp danh mục tài liệu tham khảo.
4. Cập nhật chỉ số tự động.

Trên đây là một kinh nghiệm nhỏ của tác giả, hy vọng sẽ giúp cho các bạn đơn giản hơn quá trình viết bài báo khoa học hoặc viết luận văn, viết sách chuyên khảo.

Tài liệu tham khảo

[1] Nguyễn Hữu Cương (2021), Nghiên cứu và công bố khoa học, <https://tapchigiaoduc.edu.vn>

[2] Học viện Báo chí và Tuyên truyền (2017), Quy định nghiên cứu khoa học,

Tài liệu nội bộ.

[3] Trích dẫn tài liệu tham khảo kiểu IEEE (2020), <https://www.ieee.org>

[4] *Microsoft Office Word 2003 Help*.

[5] Steve Cummings, *Microsoft Office 2000 Secrets*.

[6] Gary B. Shelly and Misty E. Varmaat, *Microsoft Word 2010 Complete*.

[7] Herb Tyson, *Microsoft Word 2007 Bible*.

Ứng dụng Google form trong dạy học và nghiên cứu khoa học ở trường đại học

Nguyễn Thị Thúy Ngân*

*Trường Đại học Y khoa Vinh

Received: 23/9/2024; Accepted: 2/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: In the era of technology 4.0 with the development of science and technology, the application of technology as a means to improve the quality of university education. Google form is an online survey and data collection tool developed by Google that supports learning, evaluating learning outcomes and scientific research at universities today.

Keywords: Google form, teaching, scientific research.

1. Đặt vấn đề

Internet và công nghệ số ngày càng hiện diện trong mọi hoạt động hàng ngày của chúng ta, công nghệ đóng vai trò hỗ trợ cho giáo dục đại học. Thông qua các nguồn lực công nghệ mới này, có thể thực hiện các hoạt động theo những cách đa dạng nhất, tạo điều kiện thuận lợi, linh hoạt hơn, cải thiện và hợp lý hóa quá trình dạy và học.

Những công nghệ mới này liên quan đến một số lượng lớn các công cụ, trong đó nổi bật là Google form. Google form đảm nhận vai trò hỗ trợ trong giáo dục và quá trình nghiên cứu khoa học. Google form có một số chức năng và nếu được triển khai đúng cách, nó sẽ mang lại kết quả tích cực cũng như tính linh hoạt, thiết thực và bền vững.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về google form

Google forms là một ứng dụng web, cho phép người dùng tạo các bảng khảo sát, thăm dò, bảng câu hỏi,... ngay trên thiết bị di động hoặc trình duyệt web của mình mà không cần phải cài đặt phần mềm chuyên dụng. Tính năng thích hợp cho cả người dùng máy tính và điện thoại, nhưng sẽ tối ưu hơn khi tạo biểu mẫu bằng máy tính.

Người dùng có thể dễ dàng tạo các cuộc khảo sát và bảng câu hỏi tùy chỉnh, lựa chọn từ nhiều loại câu hỏi, bao gồm câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi mở. Những tính năng nổi bật của google forms là cho phép nhiều người cùng tham gia khảo sát, phân tích dữ liệu toàn diện, bao gồm biểu đồ và đồ thị, giúp dễ dàng hình dung và diễn giải các phản hồi. Dữ liệu được thu thập bằng biểu mẫu được lưu trữ trong bảng tính. Mọi người trả lời câu hỏi cần có điện thoại thông minh hoặc máy tính có kết nối mạng internet.

Google forms cho phép người sử dụng đặt câu

hỏi mở và câu hỏi đóng trên phiếu thu thập thông tin trực tuyến, điều mà sẽ bị giới hạn với hình thức thu thập thông tin truyền thống. Các định dạng về câu hỏi trong Google Forms như: (1) Dạng văn bản trả lời ngắn (Text); (2) Dạng văn bản trả lời thành đoạn văn (Paragraph Text); (3) Dạng trắc nghiệm (Multiple Choice); (4) Dạng hộp kiểm (Checkboxes); (5) Dạng Menu thả xuống, chọn từ danh sách (Choose from the list); (6) Dạng thang đo (Scale); (7) Dạng lưới (Grid); (8) Dạng ngày (Date); (9) Dạng thời gian (Time).

Ưu điểm của google form: (1). Công cụ trực tuyến miễn phí; (2) Dễ dàng tạo các cuộc khảo sát, đánh giá nhanh chóng; (3) Xem kết quả, đáp án; (4) Giao diện đơn giản, dễ dàng sử dụng một cách thuận tiện, chuyên nghiệp.

2.2. Ứng dụng google form trong trường đại học

2.2.1. Sử dụng google form để thu thập ý kiến phản hồi từ SV

Việc sử dụng google form cho phép giảng viên (GV) thu thập ý kiến phản hồi từ SV một cách nhanh chóng và dễ dàng. Bằng cách sử dụng các câu hỏi đơn giản, GV có thể biết nhu cầu, mong muốn của SV khi học tập và suy nghĩ về bài giảng của mình.

Từ kết quả trả lời và xem xét phản hồi từ SV, GV có thể biết được sự hài lòng của SV về bài giảng của mình, điều chỉnh kế hoạch giảng dạy cho phù hợp hơn với nhu cầu của SV và nâng cao chất lượng giảng dạy.

Ngoài ra, google form còn được áp dụng để đánh giá khả năng hiểu bài trong môi trường lớp học đảo ngược, ví dụ như video You Tube với các câu hỏi vào biểu mẫu để đánh giá mức độ hiểu bài của SV về bài tập trước lớp. Lợi ích mang lại trong trường hợp này là hỗ trợ phương pháp học đảo ngược và cho phép tích hợp đa phương tiện.

2.2.2. Sử dụng google form để đánh giá SV

Trong bối cảnh dạy học đại học hiện nay, với lớp học thực tế có nhiều SV, GV cần rất nhiều năng lượng và thời gian để đánh giá kết quả học tập của SV. Việc sử dụng google form trong đánh giá thường xuyên ở trên lớp, giúp GV giảm thiểu thời gian và chi phí. Thay vì phải tạo các bài kiểm tra trên giấy, thu thập lại bài và đánh giá các bài trả lời, GV có thể sử dụng google form để tạo và thu thập các bản trả lời trực tuyến một cách nhanh chóng và dễ dàng. Google form tự động chấm điểm cho SV qua các bài thi trắc nghiệm, trả lời ngắn, trả lời bằng đoạn văn,... Đánh giá SV bằng cách sử dụng google form cung cấp điểm số và phản hồi tức thì, giúp SV nhanh chóng ghi nhớ nội dung và thúc đẩy SV tham gia tích cực hơn vào việc học. Trong quá trình kiểm tra hoặc thi online, ứng dụng này có thể ghi nhận lại được thời gian chi tiết nộp bài và số lượng người tham dự kỳ kiểm tra. Hình thức đánh giá SV thông qua google form rất hiệu quả khi dạy học trực tuyến.

Ngoài ra, google form còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc hướng dẫn tự học, cho phép SV nộp bài tập và đánh giá việc tự học.

2.2.3. Sử dụng google form để khảo sát các bên liên quan trong kiểm định chất lượng giáo dục

Trường đại học định kỳ thực hiện khảo sát các bên liên quan để tổng hợp, thống kê, đánh giá và đề xuất giải pháp cải tiến, từng bước nâng cao chất lượng chương trình đào tạo và cơ sở giáo dục đại học. Đồng thời khảo sát các bên liên quan là yêu cầu cần thiết để cung cấp minh chứng khách quan phục vụ công tác kiểm định chất lượng theo yêu cầu.

Các bên liên quan bao gồm: SV, cựu SV, các nhà tuyển dụng, GV, cơ quan quản lý nhà nước,... Dữ liệu thu được từ việc khảo sát được trích xuất nhanh chóng dưới tập exell.

Ví dụ, khảo sát các bên liên quan thông qua công cụ google form với một số đối tượng và các nội dung như sau:

TT	Đối tượng	Nội dung khảo sát
1	SV	<ul style="list-style-type: none"> - Chuẩn đầu ra và nội dung chương trình đào tạo - Tổ chức quản lý và phục vụ đào tạo - CSVC - Các hoạt động hỗ trợ SV - Chất lượng dịch vụ của nhà trường - Hoạt động kết nối và phục vụ cộng đồng

2	Cựu SV	<ul style="list-style-type: none"> - Chất lượng đào tạo; phục vụ - Kết quả đào tạo - Cải tiến kết quả đào tạo - Thông tin việc làm
3	Nhà tuyển dụng	<ul style="list-style-type: none"> - Chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo - Các tiêu chí khi tuyển dụng SV tốt nghiệp - Đánh giá chất lượng của SV sau khi tốt nghiệp
4	GV	<ul style="list-style-type: none"> - Chiến lược phát triển của nhà trường - Thiết kế và rà soát chương trình đào tạo - Thực hiện chương trình đào tạo - Hoạt động nghiên cứu khoa học - Chế độ chính sách - CSVC và trang thiết bị - Các hoạt động hỗ trợ dạy học - Sự hài lòng trong công việc - Chất lượng của Phòng thí nghiệm – Thực hành
5	Cán bộ quản lý	<ul style="list-style-type: none"> - Chiến lược phát triển của nhà trường - Chế độ chính sách - Môi trường làm việc tại đơn vị - Sự thỏa mãn công việc
6	Các cơ sở thực hành, thực tế	<ul style="list-style-type: none"> - Chuẩn đầu ra và chương trình đào tạo

2.2.4. Thu thập dữ liệu trong nghiên cứu khoa học

Khảo sát và bảng câu hỏi qua công cụ google form đóng vai trò then chốt trong nghiên cứu, mang lại những lợi thế khác biệt so với các phương pháp thu thập dữ liệu khác.

Phương pháp này đặc biệt thuận lợi trong các nghiên cứu quy mô lớn, nơi cần tiếp cận nhiều đối tượng vì nó cho phép thu thập dữ liệu từ một số lượng lớn người trả lời một cách hiệu quả. Ngoài ra, bảng câu hỏi rất linh hoạt và có thể được sử dụng để đo lường nhiều biến số, bao gồm thái độ, niềm tin, hành vi.

Google form được coi là nền tảng tốt nhất cho các cuộc khảo sát nghiên cứu do những ưu điểm khác nhau của nó. Nền tảng này miễn phí, mang lại lợi ích cho GV khi ngân sách nghiên cứu khoa học hạn chế. Nó cho phép GV tạo cuộc khảo sát ở nhiều định dạng và thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn khác nhau. Điều này cho phép các GV, SV thu thập dữ liệu từ một mẫu lớn trong thời gian ngắn, là nền tảng khảo sát trực tuyến, google form trở thành một công cụ hiệu quả để thu thập dữ liệu và phân tích dữ liệu miễn phí. Google form là một công cụ có giá trị dành cho GV do tính linh hoạt, khả năng truy cập và sự tiện lợi.

Ngoài ra, các câu hỏi trực tuyến mang lại khả năng ẩn danh cao hơn cho người trả lời, khuyến khích những câu trả lời trung thực và chi tiết hơn, đặc biệt là về các chủ đề nhạy cảm.

Trong nghiên cứu khoa học ở trường đại học, google form được sử dụng trong các đề tài nghiên cứu nhằm thăm dò, mô tả về nhận thức, hành vi, thái độ. Ví dụ nghiên cứu về sự hài lòng của SV về hoạt động giảng dạy của GV (dạy lý thuyết, thực hành, lâm sàng tại các cơ sở thực hành,...); về các hoạt động dịch vụ và đào tạo của nhà trường, hoặc nghiên cứu về tình trạng việc làm của SV sau khi tốt nghiệp,...

Ví dụ: Một dạng thiết kế câu hỏi thiết kế trong google form thường được trả lời bằng thang đo likert (rất không hài lòng, tương đối hài lòng, hài lòng, rất hài lòng,) và các câu hỏi mở khi khảo sát sự hài lòng của các SV về các dịch vụ ở trường đại học.

2.3. Đề xuất một số cách để nâng cao hiệu quả sử dụng google form

- *Sử dụng nhiều loại câu hỏi khác nhau:* Google forms cung cấp nhiều loại câu hỏi, từ trắc nghiệm, hộp kiểm đến thang điểm, câu trả lời mở và xem xét tính dễ sử dụng của người trả lời. Tận dụng các định dạng khác nhau này có thể giúp khảo sát của GV hấp dẫn và cung cấp nhiều dữ liệu hữu ích.

- *Tạo biểu mẫu hấp dẫn về hình ảnh:* Ấn tượng đầu tiên rất quan trọng và sự hấp dẫn về mặt hình ảnh của khảo sát có thể ảnh hưởng đến tỷ lệ hoàn thành. Google Forms cho phép GV tùy chỉnh giao diện khảo sát của mình bằng các chủ đề, màu sắc và hình ảnh phù hợp với thương hiệu hoặc chủ đề khảo sát. Một biểu mẫu hấp dẫn về mặt hình ảnh không chỉ trông chuyên nghiệp mà còn có thể khiến trải nghiệm khảo sát trở nên thú vị hơn đối với người tham gia.

- *Tạo bố cục rõ ràng và sắp xếp câu hỏi logic:* Trình bày câu hỏi rõ ràng, không quá dài dòng và dễ hiểu, sắp xếp các câu hỏi theo trình tự hợp lý, logic để người dùng dễ dàng trả lời.

Một số lưu ý về bố cục:

- Chia thành các phần rõ ràng bằng tiêu đề và chú thích hướng dẫn.

- Sắp xếp logic các câu hỏi theo chủ đề hoặc mức độ quan trọng.

- Sử dụng dấu trang và chân trang để phân biệt các phần và giúp người trả lời dễ theo dõi.

Một số lưu ý khi tạo form khảo sát:

- Quản lý quyền truy cập: Xác định ai có quyền truy cập và chỉnh sửa form.

- Thiết lập thời gian hoàn thành khảo sát: đặt thời gian kết thúc cho cuộc khảo sát

- Tùy chọn hiển thị câu hỏi

- Tích hợp công cụ phân tích: Kết nối form khảo sát với công cụ phân tích dữ liệu

- *Sử dụng các mẫu có sẵn:* Google form có sẵn các mẫu cho mỗi mục đích xây dựng form của người sử dụng, việc chọn một mẫu có sẵn sẽ giúp người sử dụng tiết kiệm thời gian hơn rất nhiều. Các GV chỉ chọn mẫu nào phù hợp với mong muốn của mình và thực hiện chỉnh sửa nội dung lại trên form.

- *Xáo trộn thứ tự câu hỏi:* Để đánh giá đúng SV, bộ câu hỏi của đề thi trong google form cần được xáo trộn thứ tự các câu hỏi cho từng người tham gia, việc này có thể thực hiện trong phần cài đặt biểu mẫu.

3. Kết luận

Google form là một công cụ mạnh mẽ, linh hoạt và hoàn toàn miễn phí, hỗ trợ GV thu thập thông tin, tạo khảo sát, kiểm tra, và quản lý dữ liệu một cách hiệu quả. Từ việc tạo biểu mẫu cơ bản đến những tính năng nâng cao. Google form mang lại nhiều giải pháp cho cá nhân GV và các hoạt động trong trường đại học.

Khoa học không ngừng phát triển trong lĩnh vực giáo dục, các công cụ và kỹ thuật mới đang được phát triển thường xuyên. Bằng cách nắm bắt sự linh hoạt và sáng tạo mà Google forms cung cấp, GV đang mở ra cánh cửa đến với thế giới giáo dục không ngừng mở rộng.

Tài liệu tham khảo

[1]. Ha Nguyen (2018), *Using Google Forms to Inform Teaching Practices*, Proceedings of the Interdisciplinary STEM Teaching and Learning Conference: Vol. 2 , Article 10.

[2]. Cái Quang Kiên, Nguyễn Thu Hà (2016), *Ứng dụng Google form trong khảo sát các bên liên quan nhằm xây dựng và duy trì cơ sở dữ liệu kiểm định chất lượng giáo dục đại học*, Tạp chí Giáo dục, tháng 12.

[3]. Nguyễn Thị Thanh Huyền (2023), *Ứng dụng Google drive và oogle form trong giảng dạy và học tập môn Tư tưởng Hồ Chí Minh tại Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ, số 50

[4]. Mota, J. S. (2019). *Utilizacao do google forms na pesquisa academica*, Revista Humanidades e Inovacao, 6, 372-380.

[5]. Monteiro, R. L. S., & Santos, D. S. (2019). *A utilizacao da ferramenta google forms como instrumento de avaliacao do ensino na escola superior de guerra*, Revista Carioca de Ciência, Tecnologia e Educacao, 4, 28-38.

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) và học máy ML tối vận hành máy công cụ CNC

Ngô Ngọc Sơn*

*ThS. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 26/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Together with the development of science and technology, artificial intelligence (AI) and machine learning represent an important development in computer science and data processing systems that can be used to improve virtually every service, product, and industrial application. In this article, the author presents an overview of (Computer Numerical Control) (CNC) and the impact of ML and AI in the CNC machine tool machining process.

Keywords: Artificial intelligence (AI), machine learning (ML), CNC, industry 4.0

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo AI (Artificial Intelligence) đang là xu thế, xu hướng phát triển của tương lai, AI đã xuất hiện trong mọi lĩnh vực đời sống và điều đó giúp cho con người rất nhiều. Nó làm cho mọi thứ trở nên thuận tiện và dễ dàng. Đặc biệt nó đã có tác động mạnh mẽ tới ngành gia công cơ khí CNC (Computer Numerical Control). Điều đó giúp cho các lĩnh vực cơ khí, công nghiệp trở nên rất phát triển có thể nói là thời kỳ đỉnh cao của ngành công nghiệp.

AI có thể được phân thành ba loại hệ thống khác nhau: AI phân tích, AI lấy cảm hứng từ con người và trí tuệ nhân cách hóa. AI phân tích chỉ có các đặc điểm phù hợp với trí tuệ nhận thức; tạo ra một đại diện nhận thức về thế giới và sử dụng học tập dựa trên kinh nghiệm trong quá khứ để thông báo các quyết định trong tương lai. AI lấy cảm hứng từ con người có các yếu tố từ trí tuệ nhận thức và cảm xúc; hiểu cảm xúc của con người, ngoài các yếu tố nhận thức và xem xét chúng trong việc ra quyết định.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về CNC

Hoạt động gia công CNC là một trong những phương pháp sản xuất bộ phận quan trọng nhất và nó thường được gọi là động cơ của các quy trình sản xuất hiện đại. Các lĩnh vực ô tô và y tế, hàng không vũ trụ, khí đốt và dầu mỏ và dịch vụ kho bãi đang sử dụng các hoạt động gia công CNC để tạo ra các bộ phận trong các ứng dụng khác nhau.

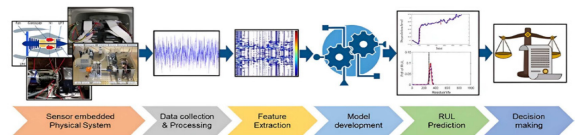
Các hoạt động gia công CNC phải được tối ưu hóa để tiết kiệm thời gian và tiền bạc cũng như tăng lợi nhuận tổng thể trên mỗi giai đoạn sản xuất. AI có thể dự báo thời gian bảo dưỡng và thiết bị của cấu trúc máy công cụ CNC bằng cách liên kết với dữ

liệu sản xuất như hiệu suất máy và tuổi thọ công cụ. Dữ liệu từ AI cũng sẽ cho biết máy có thể hoạt động trong bao lâu trước khi cần bảo trì.

2.2. Ứng dụng AI tới máy công cụ CNC

2.2.1. Giám thời gian dừng máy công cụ

Máy móc phát sinh lỗi do nhiều vấn đề như các bộ phận bị hao mòn, thiết bị không được hiệu chuẩn và đôi khi chúng phát sinh lỗi mà không có lý do. Khi điều đó xảy ra, người vận hành sẽ lãng phí thời gian khi cố gắng xác định nguồn gốc của vấn đề. Bảo trì không tốt, lỗi bộ phận máy công cụ, thay ca nhiều lần và các yếu tố khác có thể gây ra thời gian ngừng hoạt động trong quy trình gia công. Thời gian dừng gia công nên được giảm thiểu để tăng hiệu quả trong quy trình sản xuất chi tiết. Lợi ích chính của việc áp dụng công nghệ AI vào máy CNC là tiết kiệm thời gian bằng cách cho phép tự chẩn đoán, máy tìm hiểu về các hoạt động bình thường của nó. Vì vậy, khi phát sinh lỗi, nó sẽ được phát hiện và phần mềm sẽ cố gắng giải quyết vấn đề. Học máy ML (Machine Learning) và AI có thể diễn giải dữ liệu và hỗ trợ các nhà sản xuất xác định thời gian tối ưu để lên lịch ngừng hoạt động.

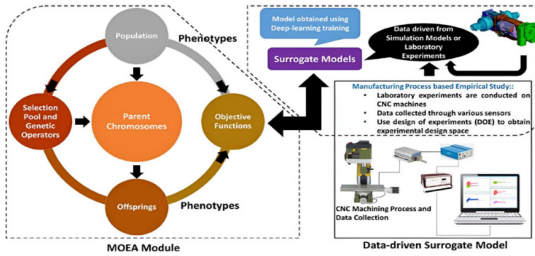


Hình 2.1: Giám thời gian dừng máy dụng cụ[4]

2.2.2. Tối ưu hóa máy công cụ CNC

Tối ưu hóa các hoạt động gia công gần đây được coi là một khía cạnh quan trọng của ML trong các công trình nghiên cứu khác nhau. Các phương pháp tối ưu hóa sử dụng ML được nghiên cứu nhiều hơn khi lượng dữ liệu tăng theo cấp số nhân và độ phức

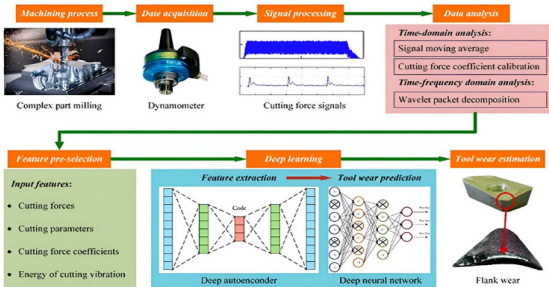
tạp của mô hình tăng lên. Tối ưu hóa gia tăng là trọng tâm của quá trình sản xuất trong tương lai, từ chuỗi cung ứng đến các hạng mục đã hoàn thành. Để nâng cao độ chính xác và hiệu quả của việc sản xuất linh kiện sử dụng các hoạt động gia công CNC, cần phải có các quy trình tối ưu hóa hiệu suất máy công cụ và các thông số gia công CNC. Sử dụng dữ liệu trực tuyến từ quy trình sản xuất, AI và ML có thể giúp việc tối ưu hóa trở nên tự động hơn. Do đó, độ chính xác của bộ phận được gia công và năng suất của quá trình sản xuất bộ phận có thể được tăng lên bằng cách sử dụng các thông số gia công được tối ưu hóa.



Hình 2.2: Tối ưu hóa các công cụ CNC[4]

2.2.3. Dự đoán hao mòn dụng cụ cắt

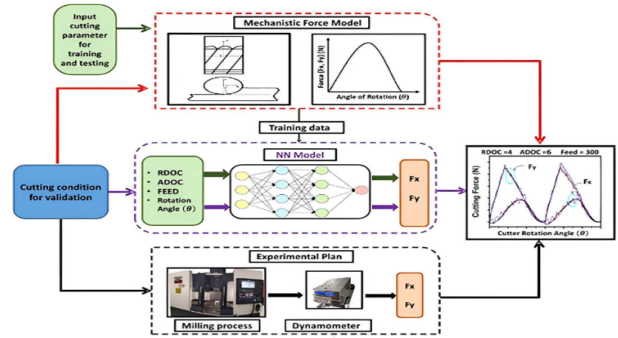
Một nghiên cứu so sánh về các thuật toán ML cho các nhà máy thông minh được thực hiện để dự đoán độ mòn của công cụ trong các hoạt động gia công bằng cách sử dụng rung ngẫu nhiên. Để đánh giá các điều kiện mài mòn của dụng cụ trong quá trình phay trong nhiều tình huống cắt khác nhau với tốc độ phản hồi cao, các tín hiệu sóng âm thanh sử dụng các thuật toán ML tiên tiến được sử dụng. Để dự đoán tiến trình mài mòn của dụng cụ trong quy trình phay lặp đi lặp lại, giám sát tình trạng dụng cụ dựa trên hiệu chuẩn được phát triển. Do đó, tuổi thọ của dụng cụ cắt trong quá trình hình thành phôi của các vật liệu khác nhau của phôi và các thông số gia công có thể được phân tích và nâng cao bằng cách sử dụng các ứng dụng của ML và AI trong quá trình dự đoán độ mòn của dụng cụ trong các hoạt động gia công CNC.



Hình 2.3: Quy trình của phương pháp giảm sự hao mòn[4]

2.2.4. Dự đoán hao mòn dụng cụ cắt

Một kỹ thuật kết hợp của ML là sử dụng phương pháp hồi quy tuyến tính thông thường để ước tính lực cắt trong khi xem xét các điều kiện mài mòn của dụng cụ được nghiên cứu và phát triển để dự đoán chính xác lực cắt dọc theo đường gia công. Phân tích biến đổi gói sóng con của dữ liệu lực cắt để đánh giá kết cấu bề mặt trong hoạt động tiện CNC được phát triển để loại bỏ tiếng ồn và tiếng kêu trong quá trình tạo phôi. Sử dụng các phép đo lực cắt thời gian thực và cách tiếp cận CNC như một hệ thống máy học, việc phân loại độ mài mòn của công cụ trực tuyến trong các nguyên công gia công khô được phát triển. Thần kinh nhân tạo với phân tích hình ảnh phổ tín hiệu sử dụng các hệ thống dự đoán lực cắt được phát triển để xác định mức độ hư hỏng của dụng cụ cắt trong quá trình gia công. Do đó, độ chính xác cũng như tính linh hoạt của các mô hình lực cắt trong các điều kiện khác nhau của hoạt động gia công CNC được phát triển bằng cách sử dụng các ứng dụng của ML và AI trong các phương pháp triệt tiêu lực cắt.

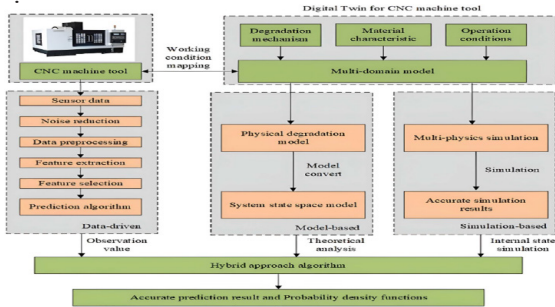


Hình 2.4: Mô hình lực cắt[4]

2.2.5. Dự đoán hao mòn dụng cụ cắt

ML và AI gắn liền với bảo trì máy công cụ, thúc đẩy các phương pháp dự đoán và phòng ngừa nhằm giảm thời gian ngừng hoạt động và cải thiện năng suất. ML có thể dự đoán chính xác khi nào máy công cụ cần được bảo dưỡng và đưa ra thời gian tối ưu để sửa chữa máy công cụ nhằm giảm thiểu thời gian và chi phí bảo trì máy công cụ CNC. Các quy trình bảo trì máy công cụ dự đoán có thể được thực hiện chính xác khi máy được điều khiển bởi dữ liệu về thời gian và điều kiện của máy và người vận hành nhận được các luồng phản hồi dữ liệu theo thời gian thực. Vì vậy, các liên kết nhân quả có thể được tạo bằng cách sử dụng các kết nối của AI và máy công cụ CNC. Do đó, có thể tạo ra nhiều thông tin hơn và ra quyết định tốt hơn cho quy trình sản xuất máy công cụ CNC, nhằm tăng giá trị gia tăng trong quy trình sản xuất linh kiện máy công cụ CNC. Các hệ thống ML tiên

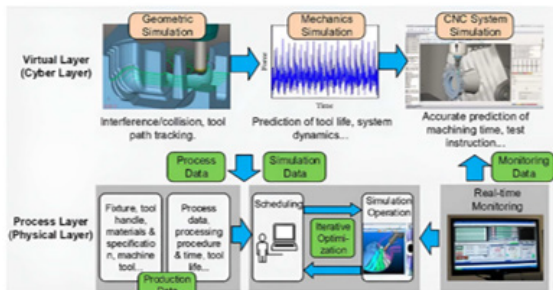
tiến được phát triển để đánh giá các hoạt động bảo trì bao gồm giám sát hao mòn công cụ trong máy công cụ CNC.



Hình 2.5: Phát triển phương pháp tiếp cận bảo trì cho máy CNC[4]

2.2.6. Giám sát hoạt động gia công

Ứng dụng ML trong theo dõi sức khỏe của máy công cụ CNC gần đây đã được phát triển trong kỹ nguyên của hệ thống AI nhằm nâng cao hiệu quả trong sản xuất bộ phận sử dụng các hoạt động gia công. Hệ thống giám sát tình trạng là một bước thiết yếu trong bảo trì máy công cụ CNC để giữ cho hoạt động gia công CNC an toàn và đáng tin cậy. Một cấu trúc kỹ thuật và sản xuất vật lý không gian mạng được trình bày nhằm cung cấp một hệ thống giám sát thông minh cho các công cụ cắt CNC. Một sự kết hợp giữa mô hình vật lý và ảo của quá trình phay trong hệ thống giám sát máy CNC thông minh được tạo ra như hình 2.6.



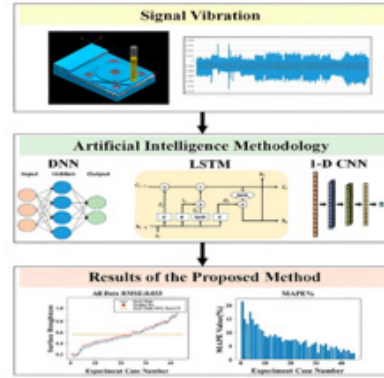
Hình 2.6: Sự kết hợp giữa mô hình vật lý và ảo của quá trình phay trong hệ thống giám sát máy CNC thông minh[4]

Do đó, quy trình thu thập và phân tích dữ liệu thông qua giám sát các hoạt động gia công được phát triển bằng cách sử dụng ML và AI trong quá trình giám sát và ra quyết định nâng cao trong các hệ thống lập kế hoạch quy trình có sự trợ giúp của máy tính.

2.2.7. Dự đoán chất lượng bề mặt

Để dự đoán và phân tích độ hoàn thiện bề mặt của các bộ phận gia công, Mạng nơ-ron bằng cách sử dụng các hệ thống AI tiên tiến được sử dụng. Các

ứng dụng của thuật toán ML trong dự đoán các đặc điểm độ nhám bề mặt được phát triển để dự đoán chính xác chất lượng bề mặt của các bộ phận gia công sử dụng nguyên công tiện. Phương pháp nghiên cứu đã phát triển trong việc ứng dụng AL trong dự đoán độ nhám bề mặt của các bộ phận gia công được thể hiện như hình 2.7.



Hình 2.7: Ứng dụng của AI trong dự đoán độ nhám bề mặt của các bộ phận gia công[4]

3. Kết luận

ML và AI được áp dụng cho các ứng dụng công nghiệp khác nhau nhằm cải thiện hiệu suất của quy trình công nghiệp. Để tăng độ chính xác cũng như hiệu quả trong các hoạt động gia công CNC, các ứng dụng khác nhau của hệ thống ML và AI được nghiên cứu trong các công trình nghiên cứu khác nhau. Giảm thời gian chết máy, tối ưu hóa máy công cụ CNC, dự đoán hao mòn dụng cụ cắt, mô hình lực cắt, bảo trì máy công cụ CNC, giám sát hoạt động gia công, dự đoán chất lượng bề mặt và hệ thống dự đoán năng lượng. Việc ứng dụng công nghệ ML và AI trong các hoạt động gia công CNC thông minh, tạo nên một nền công nghiệp phát triển toàn diện.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Cao Hoàng Trụ (2008), *AI = Thông minh + Giải thuật*. NXB Đại học Quốc Gia TP.HCM.
- [2]. *AI in CNC Machining: How Are Robotics & Automation Shaping the Future of CNC Machine Shops*, Stecker Machine
- [3]. *AI for CNC Machining: How is Artificial Intelligence Impacting the Field*, 由 Joe Lee | 7月 10, 2023 |.
- [4]. Mohsen Soori, Behrooz Arezoo, Roza Dastres, *Machine learning and artificial intelligence in CNC machine tools*, A review, Sustainable Manufacturing and Service Economics, 2023.
- [5]. <https://giacongcnbk.com/loi-ich-cua-tri-tue-nhan-tao-trong-linh-vuc-gia-cong-co-khi/>

Ứng dụng trò chơi công nghệ số trong phát triển năng lực chính tả cho học sinh lớp 3

Võ Đức Quyền*

*Trường Tiểu học Nguyễn Huệ, thành phố Mỹ Tho, tỉnh Tiền Giang

Received: 23/9/2024; Accepted: 2/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: Practicing spelling rules will form students' ability to write correctly. Applying digital technology games in developing spelling skills for students to practice directly is one of the measures to help students become more interested in learning. Through that, students remember correct writing cases, perfect and develop their spelling skills. In the scope of the article, we present the implementation steps and some technology applications in spelling. Through practice, teachers design games using technology combined with the built exercise system that can help consolidate and form solid spelling skills for students.

Keywords: Spelling, digital technology games, elementary school students, grade 3.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ 4.0 hiện nay, việc áp dụng công nghệ thông tin trong giáo dục đã trở thành một xu hướng mạnh mẽ và cấp thiết. Giáo dục không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức mà còn phải tạo ra một môi trường học tập hấp dẫn, sáng tạo và hiệu quả. Việc áp dụng công nghệ vào giảng dạy ngày càng trở nên cần thiết, đặc biệt là trong việc phát triển năng lực (PTNL) chính tả cho học sinh (HS) tiểu học. Chính tả không chỉ là yếu tố quan trọng trong việc học môn Tiếng Việt mà còn là nền tảng để HS giao tiếp hiệu quả trong cuộc sống hàng ngày. Chính tả được hiểu là hệ thống quy tắc về cách viết thống nhất cho các từ của một ngôn ngữ. Việc rèn luyện quy tắc chính tả giúp HS hình thành khả năng viết đúng. Khi HS viết chính xác, HS sẽ có nền tảng vững chắc để học tốt các môn học khác. Từ đó, HS sẽ phát triển kỹ năng (KN) sử dụng tiếng Việt hiệu quả hơn.

Hiện nay, thói quen và năng lực viết chính tả của học sinh tiểu học (HSTH) chưa tốt. Do đó, việc dạy chữa lỗi chính tả là rất cần thiết. Tuy nhiên, nhiều giáo viên (GV) vẫn chưa linh hoạt trong đổi mới phương pháp dạy học, chỉ tập trung truyền đạt lí thuyết trong sách giáo khoa mà thiếu thực hành nên HS còn viết sai nhiều lỗi. Vì vậy, một trong những biện pháp đang được chú ý hiện nay là sử dụng trò chơi (TC) công nghệ số (CNS) làm tăng sự hứng thú của HS giúp HS ghi nhớ các trường hợp viết đúng, hoàn thiện và phát triển KN viết chính tả của mình.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của trò chơi công nghệ số

TC CNS là một hình thức học tập bằng hoạt động tương tác trực tiếp trên nền tảng điện tử như máy tính,

điện thoại thông minh, máy tính bảng... hấp dẫn HS do đó duy trì tốt hơn sự chú ý của HS với bài học. Hình thức sử dụng TC CNS là dạy học thông qua việc tổ chức hoạt động cho HS. Dưới sự hướng dẫn của GV, HS được hoạt động bằng cách tự chơi TC trong đó mục đích của TC chuyển tải mục tiêu của bài học.

TC làm thay đổi hình thức học tập chỉ bằng hoạt động trí tuệ, do đó giảm tính căng thẳng của giờ học, nhất là giúp HS phát huy được tính tự giác, nhanh nhẹn tự tin với bản thân, giúp HS phát triển khả năng tự học. Khi được tự do khám phá và chơi, HS học được cách quản lí thời gian và tự đặt ra mục tiêu cho bản thân, từ đó nâng cao tính tự giác và độc lập trong học tập. Điều này rất quan trọng trong quá trình hình thành thói quen học tập lâu dài.

TC có nhiều HS tham gia sẽ tạo cơ hội rèn luyện KN học tập hợp tác của HS. Với các bài tập chính tả, đây cũng là hình thức phù hợp với đặc điểm HSTH khi mà tư duy của HS đang dần hoàn thiện.

Khi tổ chức các TC học tập, để tránh tình trạng HS nhàm chán với TC, GV cần tổ chức bằng nhiều hình thức và thay đổi để tạo sự hứng thú của HS.

2.2. Quy trình tổ chức TC

Bước 1. Chuẩn bị

- Thiết kế TC:

+ Căn cứ vào tính chất và mục tiêu của bài học, khả năng và kinh nghiệm của HS, phương tiện vật chất cần thiết, quỹ thời gian dành cho hoạt động tương ứng... để xây dựng TC cho phù hợp.

+ Đối với một TC, thông thường, GV cần làm rõ: tên TC, nội dung, người tham gia, cách chơi, cách tiến hành, cách đánh giá, phương tiện phục vụ TC, thời gian.

- Dự kiến những HS tham gia TC: Trong trường hợp cần thiết, GV nên dự kiến trước những HS tham gia, thực hiện TC. Trong đó, ưu tiên cho những HS rụt rè, nhút nhát, chưa có KN tham gia, thực hiện TC. Đối với những TC mang tính đồng đội, GV cần bảo đảm sự cân sức hợp lý giữa các đội chơi và thành phần HS trong đội nên đa trình độ.

- Chuẩn bị phương tiện phục vụ TC

+ Tuỳ tính chất, nội dung TC, điều kiện của trường của lớp,... cần chuẩn bị những phương tiện nhất định để nâng cao hiệu quả của TC. Những phương tiện này có thể do GV chuẩn bị, HS chuẩn bị ở nhà và mang tới lớp, có sẵn ở phòng đồ dùng dạy học...

+ Ngoài ra, GV cần dự kiến khả năng thực hiện của HS, dành thời gian cho TC, những HS làm trọng tài, tham gia Ban giám khảo (nếu cần)...

Bước 2. Thực hiện

Bước này được thực hiện khi GV tổ chức cho HSTH hoạt động tương ứng như đã dự kiến với trình tự như sau:

- GV giúp HS nắm vững TC, như: tên TC, nội dung, cách chơi, cách phân thắng thua...

- GV chọn HS tham gia TC (có thể chọn 2 đội tham gia), giới thiệu trọng tài, Ban giám khảo (nếu có)....

- HS thảo luận với nhau về thực hiện TC.

- TC được tiến hành theo dự kiến.

Bước 3. Tổng kết, đánh giá

- Sau khi TC kết thúc, GV cùng HS đánh giá TC và rút ra kết luận thích hợp.

- GV hướng dẫn HS đánh giá việc thực hiện TC như: TC có thực hiện đúng quy tắc không, có phù hợp với bài học không, có thể rút ra được điều gì qua TC này...

- GV nhận xét, đánh giá chung và tuyên bố nhóm thắng cuộc.

Dựa vào mục tiêu, nội dung bài học; trình độ, khả năng nhận thức của từng HS; đặc điểm tâm lý HS; điều kiện CSVC, thiết bị dạy học, không gian và thời gian, GV tổ chức cho HS tham gia các TC học tập vừa giúp HS tiếp thu bài một cách tự nhiên, nhẹ nhàng vừa rèn cho HS sự mạnh dạn, tích cực tham gia học tập đạt hiệu quả.

2.3. Thiết kế các TC ứng dụng CNS

- Lựa chọn nội dung, chủ đề phù hợp với nội dung bài học

+ Chọn các chủ đề liên quan đến các quy tắc chính tả cơ bản như viết hoa, ngắt câu, viết đúng chính tả các âm tiết, từ, câu.

+ Xây dựng các tình huống, câu đố, TC liên quan

đến việc vận dụng các KN chính tả.

- Thiết kế giao diện, tương tác của TC: GV sử dụng các ứng dụng học từ vựng và chính tả trên thiết bị di động trong các hoạt động trên lớp như: Quizlet, Anki, Kahoot! có các TC và hoạt động hấp dẫn để rèn luyện chính tả. HS có thể tự học, thực hành ở nhà hoặc trong giờ học.

- Tích hợp các hoạt động, nhiệm vụ liên quan đến việc vận dụng kiến thức, KN chính tả:

+ Sử dụng các câu đố, TC điền từ, sắp xếp từ, nhận biết lỗi chính tả,...

+ Tạo cơ hội cho HS tương tác, thử thách, áp dụng các KN chính tả.

+ Thiết kế cơ chế phản hồi, điểm thưởng để thu hút và động viên HS: Hiển thị điểm số, xếp hạng, phần thưởng khi hoàn thành các nhiệm vụ; cung cấp phản hồi, hướng dẫn khi HS mắc lỗi để giúp HS học tập.

- Tích hợp TC vào hoạt động dạy học chính tả (hoạt động viết).

+ Sử dụng TC như một phần của bài học, hoạt động học tập.

+ Khuyến khích HS tự chơi, thực hành để rèn luyện KN chính tả.

+ GV có thể yêu cầu HS viết câu, đoạn văn có sử dụng từ vựng chính tả đã học. Qua đó, GV có thể cung cấp phản hồi và hướng dẫn về chính tả.

- Bên cạnh đó, GV có thể sử dụng video, hoạt hình để dạy chính tả:

Tìm kiếm hoặc tạo các video, hoạt hình từ công nghệ AI về chính tả phù hợp với chương trình. Cho HS xem video, sau đó thảo luận và thực hành.

Hiện nay, có rất nhiều ứng dụng phát triển TC CNS hỗ trợ việc học chính tả cho HS lớp 3, như sau:

- Spelling Bee: TC giúp HS luyện tập chính tả thông qua các câu đố từ. HS sẽ nghe từ và phải gõ lại chính xác, tạo cơ hội cho việc thực hành liên tục.

- Word Search: Trong TC này, HS tìm kiếm từ trong một ma trận chữ cái. Hoạt động này không chỉ giúp HS nhận diện từ mà còn rèn luyện khả năng quan sát và tập trung.

- Hangman: TC này yêu cầu HS đoán từ dựa trên các gợi ý, giúp phát triển từ vựng và củng cố khả năng chính tả thông qua việc ghi nhớ.

- Kahoot!: GV có thể tạo các quiz về chính tả với các câu hỏi trắc nghiệm. HS tham gia bằng cách sử dụng điện thoại hoặc máy tính, giúp HS vừa học vừa thi đua, tạo hứng thú trong việc học chính tả.

- Quizizz: Ứng dụng này cho phép GV tạo quiz về chính tả, HS có thể tham gia trực tuyến và thi đấu với

nhau, tạo sự cạnh tranh lành mạnh.

Ví dụ 1: Ứng dụng Quizlet để học và ôn tập từ vựng chính tả:

- GV tạo các bộ học liệu chính tả trên Quizlet, bao gồm các từ vựng, câu, bài tập.

+ HS có thể truy cập ứng dụng Quizlet trên điện thoại hoặc máy tính bảng để tự học, ôn tập.

+ Các chế độ như *Learn, Flashcards, Match* giúp HS ghi nhớ và luyện tập chính tả.

+ GV có thể sử dụng các bộ học liệu này trong các hoạt động trên lớp

+ HS tự thảo tác chọn đáp án sau đó nhấn nút để kiểm tra

Ví dụ 2: TC: “Vịt bắt chữ”

Trong TC này, HS sẽ thấy một từ được hiển thị và một con vịt di chuyển ngẫu nhiên trên màn hình. HS cần nhấp vào con vịt để hoàn thành từ đó. Nếu bắt đúng, điểm số của HS sẽ tăng lên.

Ví dụ 3: TC: “Đuôi chữ”

HS sẽ thấy một hình ảnh minh họa và một danh sách các từ. Nhiệm vụ của HS là kéo và thả từ đúng vào hình ảnh tương ứng. TC này không chỉ giúp HS luyện tập chính tả mà còn củng cố khả năng nhận biết từ vựng.

Sau khi TC kết thúc, GV sẽ nhận xét, đánh giá chung và tuyên bố nhóm thắng cuộc.

TC CNS do GV thiết kế không chỉ giúp tạo ra một môi trường học tập tương tác mà còn khuyến khích sự sáng tạo và hứng thú trong việc học. Bằng cách tham gia vào các hoạt động thú vị, HS sẽ được luyện tập chính tả một cách tự nhiên thông qua việc nhận diện và ghi nhớ từ vựng. Các TC này thường được xây dựng với nhiều cấp độ khó khác nhau, cho phép HS tiến bộ dần dần, từ đó tạo ra cảm giác thỏa mãn khi đạt được mục tiêu.

Ngoài ra, việc tham gia vào các TC CNS cũng giúp HS phát triển KN phân xạ và khả năng tập trung. Khi phải nhanh chóng nhận diện từ và đưa ra phản ứng, HS không chỉ học cách viết đúng mà còn rèn luyện khả năng tư duy nhạy bén. Điều này đặc biệt quan trọng trong việc hình thành thói quen học tập tích cực và tự tin trong quá trình học.

Hơn nữa, TC CNS còn tạo ra cơ hội cho HS tương tác với nhau, thúc đẩy tinh thần hợp tác và cạnh tranh lành mạnh. Khi chơi cùng bạn bè, HS sẽ dễ dàng chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ lẫn nhau trong việc học. Điều này không chỉ giúp củng cố kiến thức mà còn phát triển KN xã hội, như giao tiếp và làm việc nhóm.

Cuối cùng, việc kết hợp giữa học tập và TC giúp nâng cao hiệu quả giáo dục. HS sẽ không còn cảm thấy áp lực hay nhàm chán khi học chính tả, mà thay

vào đó là sự phấn khởi và mong chờ mỗi giờ học. Nhờ vậy, việc phát triển năng lực chính tả cho HS lớp 3 trở nên thú vị và hiệu quả hơn, giúp HS xây dựng nền tảng ngôn ngữ vững chắc cho tương lai.

Thực tế có rất nhiều TC ứng dụng CNS vào dạy học PTNL chính tả cho HS lớp 3. Việc tạo những TC ứng dụng CNS nhằm giúp HS PTNL chính tả thông qua các tình huống, bài tập đa dạng, HS được tương tác và phản hồi kịp thời, giúp cải thiện năng lực chính tả của bản thân. Từ đó, HS cảm thấy hứng thú và có động lực học tập tốt hơn. GV có thể kết hợp sáng tạo các phương pháp này để nâng cao chất lượng dạy và học.

3. Kết luận

Ứng dụng TC CNS vào học chính tả là một hình thức kích thích sự hứng thú, đưa HS vào hoạt động thực hành nhằm mục đích giúp cho HS có ý thức khi viết chính tả. Muốn đạt hiệu quả cao thì GV phải thường xuyên đa dạng hóa các TC CNS gắn liền với các dạng bài tập, chú trọng yếu tố khắc phục lỗi sai phổ biến về chính tả. Đối với các dạng bài tập chính tả, GV cần căn cứ vào đặc điểm chính tả của HS lớp mình, các nhóm HS có năng lực khác nhau để xây dựng hệ thống bài tập sao cho phù hợp. Từ đó, GV thiết kế các TC ứng dụng CNS gắn với các bài tập chính tả đã xây dựng.

Chính tả ở tiểu học chủ yếu dựa vào thực hành. Để cho hoạt động thực hành trở nên hiệu quả và kích thích sự hứng thú, tò mò của HS thì việc áp dụng TC CNS vào việc PTNL chính tả cho HS lớp 3 là không thể thiếu bởi việc này không chỉ mang lại hiệu quả trong việc cải thiện KN viết mà còn tạo ra một môi trường học tập vui vẻ, sáng tạo và thân thiện. Điều này không chỉ giúp HS nâng cao khả năng ngôn ngữ mà còn chuẩn bị cho HS những KN cần thiết trong cuộc sống hiện đại. Sự kết hợp hài hòa giữa công nghệ và giáo dục chính là chìa khóa để tạo ra những thế hệ HS tự tin, sáng tạo và thành công trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Hoàng Văn Thung, Đỗ Xuân Thảo (2000). *Dạy học chính tả ở Tiểu học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [2]. Hoàng Phê (2005). *Từ điển chính tả*. Trung tâm từ điển học, Hà Nội.
- [3]. Lê Phương Nga (2009). *Bồi dưỡng học sinh giỏi Tiếng Việt ở tiểu học*. NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [4]. Lê A (chủ biên) (2011). *Chữ viết và dạy chữ viết ở Tiểu học*. NXB Đại học sư phạm, Hà Nội.
- [5]. Nguyễn Thị Ly Kha (2009). *Một giải pháp cho chính tả phương ngữ*. Tạp chí Ngôn ngữ, (3), 30-37.

Sử dụng Sơ đồ tư duy để nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học môn Vật lý

Mai Thị Hồng Nhung, Mai Thị Hồng Nhạn

ThS. Trường Đại học Duy Tân

ThS. Trường THCS Vĩnh Ninh

Received: 29/8/2024; Accepted: 4/9/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: For a long time, diagrams have been used in production as well as in learning because of the great effects they bring. Studying the books of Toni Buzan - the father of mind maps, as well as the book “I am talented, you are too” by Adam Khoo and many other books on mind maps and other types of diagrams, teachers have learned a lot to create standard and creative diagrams. However, forcing all students to read and study those books to draw diagrams for their subjects is impossible. We realize that the important role of teachers is to impart the most basic knowledge to students along with inspiration so that they can develop the greatness that mind maps and other diagrams bring to each of them. In this article, we propose the initiative “Effective Physics learning methods with types of diagrams that stimulate thinking” to contribute to improving the quality of Physics teaching at the school where we are teaching.

Keywords: Mind map, creativity, inspiration

1. Đặt vấn đề

Quan trọng nhất của việc dạy học sinh (HS) là sự hào hứng học tập cả khi lên lớp và tự học ở nhà. Nhưng HS dù có hào hứng trên lớp bao nhiêu mà ở nhà không có cách học, thì các kiến thức lại trở nên khó hiểu. HS dễ dàng bị chìm vào thế giới của sự sợ hãi, áp lực với một mớ những công thức, những hiện tượng, những định luật Vật lý như gặp một cơn ác mộng. Với nhiều em, việc tư duy kiến thức vật lý theo lối học thuộc lòng giống như với môn xã hội, kể cả các công thức, nên ghi nhớ lâu và áp dụng là rất khó khăn. Do đó, việc GV định hướng cách học để HS có đủ hứng thú học tại nhà là rất cần thiết. Trong bài viết này nhóm tác giả đưa ra sáng kiến “Sử dụng Sơ đồ tư duy để nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học môn Vật lý”

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu, nhóm tác giả sử dụng PP luận: phép biện chứng duy vật, các quan điểm, chủ trương của Đảng, chính sách của nhà nước về ngành giáo dục, đồng thời kế thừa các kết quả nghiên cứu có liên quan đến bài viết và các PP nghiên cứu cụ thể: phân tích, tổng hợp, đối chiếu so sánh.

2.2. Cơ sở lý luận về Sơ đồ tư duy (SĐTD)

SĐTD hay còn được biết đến với tên tiếng Anh là Mindmap là một công cụ giúp ghi chú thông tin, diễn giải các ý tưởng một cách thông minh, trực quan qua việc sử dụng từ ngữ ngắn gọn cùng hình ảnh bắt mắt.

Từ đây, người xem sẽ dễ dàng tiếp cận và ghi nhớ nội dung truyền tải một cách nhanh chóng.

SĐTD trở thành một hiện tượng thu hút hàng triệu độc giả trên thế giới từ khi Tony Buzan sáng tạo ra nó và quảng bá đến mọi người. Sự hữu ích gần như tuyệt đối của SĐTD đã tạo nên một PP định hình tư duy mới, thay vì những bản kế hoạch khô khan với câu chữ và những con số cứng nhắc. Theo đó, các nguyên tắc hình thành nên SĐTD bao gồm liên tưởng, hình dung, làm nổi bật sự việc, sử dụng màu sắc, suy luận, sử dụng âm điệu và trí tưởng tượng. Đó đó, nó là công cụ tối ưu phát triển cả hai bán cầu não, yếu tố then chốt giúp HS quên đi sự nhàm chán khi học tập.

2.3. Thực trạng vấn đề cần giải quyết

Một trong những nguyên nhân gây nhàm chán ở HS



Hình 1. Chức năng não trái, não phải

90% các môn học thiên về não trái. Những môn học chính như địa lý, toán học, vật lý, hóa học, sinh học, Anh ngữ,..., đều đòi hỏi các chức năng hoạt động từ não trái như tìm hiểu sự kiện, phân tích thông

tin, lập luận, tính toán. Vậy trong khi nào trái phải liên tục làm việc hầu hết thời gian, não phải thiên về sáng tạo, mơ mộng, màu sắc thì hầu nhưng không làm gì nhiều. Nghĩa là não phải không được tận dụng đúng công suất nên cảm thấy rất “nhàm chán” và kết quả là làm sao nâng sự tập trung của HS.

2.4. Biện pháp

a) Cách sử dụng SĐTD

Với một mục tiêu rõ ràng là sau khi học bài xong HS sẽ vẽ được SĐTD hoàn chỉnh, nên việc tập trung học tập trên lớp là vô cùng quan trọng và quý báu để hiểu thông tin.

* Ngoài những hướng dẫn chi tiết thì cần lưu ý những vấn đề sau:

- Khi vẽ SĐTD, HS cần phát huy và sáng tạo thêm nhiều cách viết tắt cho riêng mình. Ví dụ không là gạch chéo X, những là “n”, được là “đc”..., tăng giảm, tương ứng.

- Tốt nhất là phát triển toàn bộ các ý chính và chi tiết hỗ trợ của một tiêu đề phụ trước khi vẽ tiếp các tiêu đề phụ khác. Việc này giúp canh khoảng trống tốt hơn và các nhánh thông tin không bị lẫn lộn vào nhau.

- Vẽ các tiêu đề phụ theo nguyên tắc các nhánh phải được bắt đầu từ góc trên cùng bên tay phải, sau đó di chuyển theo chiều kim đồng hồ.

Ví dụ: Hướng dẫn cách vẽ SĐTD bài cơ học Vật lý 8.

Bước 1. Trước hết, yêu cầu HS đọc toàn bài và dùng bút nhớ tô hoặc gạch chân vào những từ khóa quan trọng, ở đây màu xanh là màu được lựa chọn.

- Khi một vật có khả năng thực hiện công, ta nói vật có cơ năng

Vật có khả năng thực hiện công cơ học càng lớn thì cơ năng của vật càng lớn.

- Cơ năng của vật phụ thuộc vào độ cao của vật so với mặt đất, hoặc so với một vị trí khác được chọn làm mốc để tính độ cao, gọi là thế năng hấp dẫn. Vật có khối lượng càng lớn và ở càng cao thì thế năng hấp dẫn của vật càng lớn. Khi vật nằm trên mặt đất thì thế năng của vật bằng không.

- Lò xo bị nén lại nhờ buộc sợi dây, phía trên đặt một miếng gỗ. Cơ năng của lò xo trong trường hợp này cũng được gọi là thế năng. Lò xo càng bị nén nhiều thì công do lò xo sinh ra càng lớn, nghĩa là thế năng của lò xo càng lớn. Vì thế năng này phụ thuộc độ biến dạng đàn hồi, nên được gọi là thế năng đàn hồi.

- Cơ năng của vật do chuyển động mà có được gọi là động năng. Vật có khối lượng càng lớn và chuyển

động càng nhanh thì động năng càng lớn.

- Động năng và thế năng là hai dạng của cơ năng.

Cơ năng của một vật bằng tổng thế năng và động năng của nó.

Giả sử khi đọc đoạn trên mà bỏ qua các từ không gạch chân, ta có như sau:

... khả năng thực hiện công... có cơ năng... Thực hiện công càng lớn... cơ năng... càng lớn.

- Cơ năng... phụ thuộc... độ cao của vật... so với... chọn làm mốc... là thế năng hấp dẫn. Khối lượng... lớn, ... vật càng cao, ... thế năng hấp dẫn... lớn... Nằm trên mặt đất... thế năng... bằng không.

- Lò xo bị nén... biến dạng đàn hồi, ... cơ năng là... thế năng đàn hồi.

- Cơ năng... do chuyển động... là động năng. Khối lượng... lớn... chuyển động ... nhanh... động năng... lớn.

... Cơ năng... bằng tổng thế năng và động năng...

Rõ ràng những từ khóa này vẫn giúp ta hiểu ý chính của đoạn, và rút ngắn 231 từ cần nhớ còn lại 93 từ.

Bước 2. Vẽ SĐTD

- Bước 2.1. Vẽ chủ đề ở trung tâm trên một mảnh giấy (đặt nằm ngang).

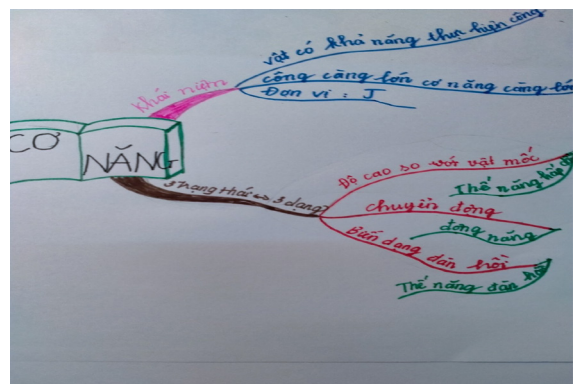
Tên chủ đề trung tâm là “Cơ năng”.

Bước 2.2: Vẽ thêm các tiêu đề phụ, ý chính và các chi tiết hỗ trợ

Tiêu đề phụ 1: khái niệm.

Tiêu đề phụ 2: 3 trạng thái của vật tương ứng 3 dạng cơ năng.

Thông thường ta chọn tiêu đề phụ của cơ năng là động năng và thế năng, nhưng theo cách này khó kích thích được trí tưởng tượng của HS. Nếu đưa tiêu đề phụ như trên với các ý chính là “ở trên cao so với vật mốc, chuyển động, biến dạng đàn hồi” ra trước để suy ra “thế năng hấp dẫn, động năng và thế năng đàn hồi” thì việc ghi nhớ sẽ dễ dàng hơn nhiều.

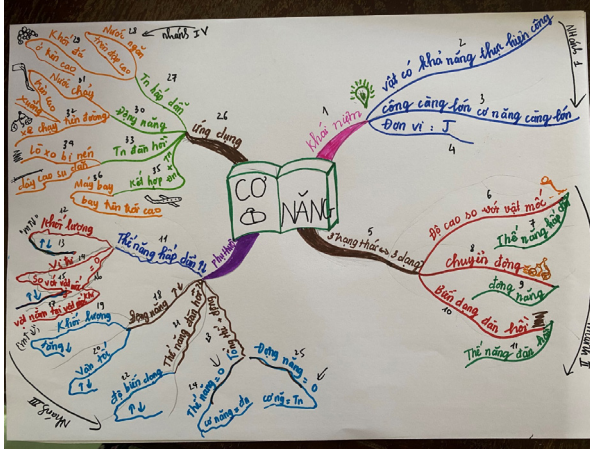


Hình 2. Vẽ hết ý chính của một tiêu đề phụ

Tiêu đề phụ 3: “phụ thuộc”.

Với các ý chính là “Khối lượng và độ cao” liên quan đến thế năng hấp dẫn. “Khối lượng và vận tốc” liên quan đến động năng, “độ biến dạng đàn hồi” liên quan thế năng đàn hồi.

Tiêu đề phụ 4: “ứng dụng” với các ý chính “Thế năng, động năng, kết hợp thế năng và động năng”.



Hình 3. Sơ đồ tư duy của HS

b) Cách ôn tập hiệu quả sau khi sử dụng SĐTD



Hình 4: Thời gian ôn tập

Nghiên cứu cho thấy nếu không ôn bài trong 24 giờ sau khi học, kiến thức vừa học sẽ bị mất 80% vì khả năng nhớ bài thường đạt đỉnh điểm sau khi học 10 phút rồi sau đó giảm từ từ. Vì vậy lần ôn bài đầu tiên nên bắt đầu sau khi học 10 phút. Những lần ôn bài tiếp theo lần lượt diễn ra sau 24 giờ, sau một tuần, một tháng, sau ba đến sáu tháng, và nên lựa chọn thời điểm ôn bài cuối cùng rơi vào trước kì thi.

Cùng với đó, chúng tôi yêu cầu HS trong vòng một tháng (từ tháng 1-2), cập nhật các công cụ tư duy để hệ thống chương I Vật lý 8, 9. Cập nhật một tuần một lần vở ghi và sơ đồ cho GV.

Một trong những bí quyết để phát huy trí nhớ là liên tưởng hình ảnh cho từng ý, sau đó liên kết với nhau để tạo thành một câu chuyện có vẻ nghịch

lý nhưng nhiều màu sắc, hài hước và dễ nhớ. Câu chuyện này sẽ giúp ta nhớ lại kiến thức một cách nhanh chóng khi cần.

Ví dụ: Để ghi nhớ các từ khóa trong SĐTD cơ học trong mục b ở trên, tác giả hướng dẫn HS như sau:

Những từ khóa cần nhớ là thế năng hấp dẫn, động năng, thế năng đàn hồi, độ cao, khối lượng, vận tốc, độ biến dạng đàn hồi sẽ được gán vào câu chuyện: Một cô gái làm món bánh hấp dẫn cần thay thế bột mì bằng bột năng (thế năng hấp dẫn). Cô gái lấy gói bột năng khối lượng lớn ở trên cao (độ cao). Gói bột năng chuyển động rơi (động năng) xuống rất nhanh (vận tốc) trúng vào chiếc nệm đàn hồi làm gói bột bị biến dạng (độ biến dạng đàn hồi- thế năng đàn hồi).

Như vậy, việc học bài cũ không còn là học thuộc lòng nhàm chán, mà là những hành động thực tế, biến kiến thức SGK thành của mình qua những sản phẩm có thẩm mỹ, hài hước. Từ cái đẹp, cái giá trị đó, các em hứng thú hơn với việc hàng ngày tạo ra được sản phẩm. Có nghĩa là giờ học ở nhà của các em cũng luôn có nguồn năng lượng tích cực.

3. Kết luận

PP được áp dụng trong các giờ dạy học Vật lý tại trường đã thổi một làn gió mới, làm thay đổi khả năng tự học của HS. PP đã kích thích được não bộ các em tư duy một cách linh hoạt, sinh động và sâu sắc hơn vấn đề được đặt ra, từ đó gợi mở để các em có hứng thú hơn trong mỗi giờ học tại nhà. Qua đó HS biết cách tự học, hứng thú với việc học ở lớp cũng như ở nhà, mong muốn được tạo ra sản phẩm có giá trị cả mặt thẩm mỹ và kiến thức. HS có ý thức học tập, hăng hái tham gia nhiệm vụ mà GV giao cho. Nhà trường nên bổ sung thêm các đầu sách tham khảo về SĐTD, biểu đồ khái niệm, các loại sơ đồ hỗ trợ học tập, các hiện tượng Vật lý, các nhà khoa học Vật lý, tăng cường các buổi ngoại khóa trao đổi thảo luận về các loại SĐTD, kích thích tính tò mò, ham học hỏi, trao đổi nhóm của HS.

Tài liệu tham khảo

1. Tony Buzan (2010). *Sơ đồ tư duy*. NXBTH TP Hồ Chí Minh.
2. Adam Khoo (2012). *Tôi tài giỏi, bạn cũng thế*. NXPPN Việt Nam. Hà Nội
3. Chương trình “học sao cho tốt” truyền hình VTV7 Đài truyền hình VN.
4. Youtube “Tất tần tật về sơ đồ tư duy” của Linh Phạm.
5. Sách giáo khoa, sách giáo viên, sách bài tập Vật lý 8, 9. NXBGDVN. Hà Nội

Thiết kế và chế tạo mô hình thể hiện mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều giúp học sinh phát triển tư duy Logic trong quá trình học môn Vật lý lớp 11

Đoàn Thị Diễm Thùy

GV Trường THPT Thủ Khoa Huân, Ấp An Thị, xã Mỹ Tịnh An, huyện Chợ Gạo, tỉnh Tiền Giang

Received: 29/8/2024; Accepted: 4/9/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: The model The relationship between harmonic oscillation and uniform circular motion plays an important role in improving the approach to lessons not only for students but also for teachers, providing more or less support in lessons, stimulating students' abilities. observations as well as the curiosity of classmates when having the opportunity to come into closer contact with real models, thereby helping students develop logical thinking during the learning process.

Keywords: Relationship between harmonic oscillation and uniform circular motion.

1. Đặt vấn đề

Quan sát thấy nội dung “Mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều” (Vật lý lớp 11) còn hạn chế khi chưa có mô hình mô tả thực tế và còn khô khan hơn khi chỉ có lý thuyết và hình ảnh 2D, với mô hình “Thiết kế và chế tạo mô hình thể hiện mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều” với mong muốn hỗ trợ việc dạy và học môn Vật Lý 11 Dao động - Dao động điều hoà. Với thời gian, công sức và niềm đam mê học hỏi đặc biệt đối với lĩnh vực Vật Lý, tác giả tin rằng mô hình đáp ứng đầy đủ các yêu cầu cần đạt và thể hiện chính xác kiến thức đã nêu.

Mô hình đóng vai trò quan trọng cải tiến cách tiếp cận bài học không chỉ của học sinh (HS) mà còn là giáo viên (GV), hỗ trợ ít nhiều trong bài giảng, kích thích khả năng quan sát cũng như trí tò mò của HS khi có cơ hội tiếp xúc gần hơn với mô hình thực tế từ đó giúp học sinh phát triển tư duy logic trong quá trình học. Qua mô hình, phần học “Dao động” sẽ trở nên dễ nhớ, bổ ích và thú vị hơn với mọi người, đồng thời mô hình sẽ cho thấy một vài ứng dụng thực tế của “Mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều”. Như đã nói, sản phẩm được chế tạo với độ chính xác cao, sử dụng các động cơ và vật liệu dễ kiếm và thời gian chế tạo ngắn nhưng mang lại hiệu quả học tập cao cũng như nâng cấp trải nghiệm học tập trở nên trực quan hơn là lý thuyết khô khan và hình ảnh minh hoạ trong sách vở.

Xã hội ngày càng phát triển trong mọi lĩnh vực như y tế, khoa học, giáo dục, ...nhiều phát minh tiên tiến thể hiện rõ ràng hơn các hiện tượng, sự vật và sự kiện tự nhiên đã ra đời góp phần xây dựng, phát triển và đổi

mới trong đại đa số các lĩnh vực, bao gồm cả giáo dục. Nhưng hiển nhiên việc phát triển đồng đều về mọi mặt là vô cùng hy hữu đặc biệt nói đến ở đây là trong giáo dục bộ môn Vật Lý học. Theo trải nghiệm cá nhân và quan sát tác giả nhận thấy rằng phần học “Mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều” nhận được ít sự chú ý từ phía các bạn HS, vì đại đa số kiến thức liên quan được truyền tải qua hình thức văn bản - lý thuyết và hình ảnh tĩnh minh hoạ trong sách giáo khoa có phần còn khô khan, không thú vị.

Vì vậy với mong muốn góp phần xây dựng nền giáo dục đang trên đà phát triển của nước nhà, tác giả đưa ra mô hình mô tả dao động này. Mô hình với thiết kế nhỏ gọn nhưng vẫn thể hiện được đầy đủ các yêu cầu của chuyển động chuyên môn kết hợp với công tắc và dây nối là điều cần thiết cho các tiết học ở trường hay buổi tự tìm hiểu trong tương lai bởi tính tiện dụng, dễ mang theo bên mình của thiết bị. Tác giả hy vọng mô hình sẽ là bước đầu đưa các bạn HS đến gần với bộ môn Vật Lý một cách đầy trực quan, sinh động, thực tiễn và tràn đầy đam mê trong tương lai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

2.1.1. Câu hỏi nghiên cứu: Chuyển động tròn đều từ lâu đã là một đề tài quá quen thuộc với HS, vòng quay không lồ ở khu trò chơi là một trong những hình ảnh minh hoạ cho hiện tượng vật lý này. Nhưng sau khi quan sát, ta thấy rằng nếu lấy một ghế ngồi là một điểm, thực hiện quay vòng quay, nó sẽ tạo ra những dao động có độ lớn bằng nhau. Vậy câu hỏi đặt ra ở đây chính là sự chuyển động tròn đều có mối liên hệ gì đến dao động điều hoà? Cơ chế hoạt động ra sao?

2.1.2. *Nội dung nghiên cứu*: Nghiên cứu này sẽ xoay quanh chủ yếu các kiến thức về mối liên hệ của dao động điều hoà và chuyển động tròn đều. Bên cạnh đó, để mô hình hoạt động chính xác tạo nên vấn đề về cơ cấu chuyển động, sự kết hợp hài hoà giữa các bộ phận và sơ đồ mạch điện đơn giản của sản phẩm.

2.1.3. *Giả thiết khoa học*: Dựa trên các lý thuyết cơ bản đã được chứng minh về sự chuyển động, giả thiết được đưa ra rằng: “Mô hình sẽ làm rõ mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều cũng như cơ chế hoạt động của mối quan hệ này”.

2.2. *Thiết kế và phương án nghiên cứu*

2.2.1. *Tiến trình thiết kế dự án*

- Nghiên cứu các kiến thức, công thức liên quan đến mối liên hệ giữa dao động điều hoà và chuyển động tròn đều như: bán kính hình tròn, biên độ dao động, quỹ đạo của chuyển động tròn, công dụng thực tế, ...

- Nghiên cứu nguyên lý hoạt động của mô tơ quay chậm và cách nối điện giữa các phụ kiện.

- Lên ý tưởng, minh hoạ mô hình và vẽ sơ đồ mạch điện đơn giản trên web tinkercad.

- Tiến hành tính toán, đo đạc số liệu và dựng mô hình mẫu.

- Dựng mô hình dựa vào hình ảnh đã thiết kế và đi dây điện cho motor, công tắc và dây cắm.

- Chỉnh sửa, trang trí và hoàn thiện mô hình sao cho tinh gọn, dễ nhìn.

- Vận hành, đánh giá và cải tiến mô hình sao cho khắc phục các lỗi (nếu có) một cách phù hợp.

2.2.2. *Phương pháp nghiên cứu*

- PP nghiên cứu lý thuyết: tìm hiểu về chuyển động tròn đều và dao động điều hoà; nguyên lý hoạt động của motor và cách đi dây điện.

- PP toán học: kết hợp lý thuyết đã tiếp thu cùng các công thức toán học cơ bản tính toán số liệu thực tế của mô hình để dựng hình minh hoạ và mô hình mẫu.

- PP thực nghiệm: dựng mô hình dựa vào số liệu đã tính, chạy thử mô hình, đánh giá, kiểm tra và chỉnh sửa mô hình cho phù hợp, tối ưu.

2.2.3. *Những rủi ro tiềm năng và hạn chế trong quá trình nghiên cứu và sử dụng mô hình*

- Rủi ro tiềm năng:

+ Động cơ motor còn giới hạn trong thời gian hoạt động, nếu để quá lâu sẽ dẫn đến nguy cơ nổ động cơ, ảnh hưởng đến sức khoẻ người nghiên cứu và sử dụng đồng thời cũng ảnh hưởng đến việc nghiên cứu, học hỏi ở thời điểm xảy ra sự cố.

+ Cắm sai nguồn điện (khác 220V) có thể dẫn đến cháy nổ.

- Những cảnh báo an toàn cần thiết:

+ Cắm đúng nguồn điện (220V) để giữ an toàn cho bản thân và những người xung quanh.

+ Lưu ý thời gian chạy mô hình tránh để động cơ quá nóng gây ra cháy nổ hoặc làm hư hao các bộ phận bên trong.

2.3. *Tiến hành nghiên cứu*

2.3.1. *Tiến trình nghiên cứu*

Bước 1: Tìm hiểu tài liệu liên quan đến dự án qua SGK Vật Lý 11 và các trang thông tin khoa học chính thống từ đó đưa ra công thức tính toán số liệu mô hình thực tế.

- Xét một vật chuyển động tròn đều với tốc độ góc là ω trên quỹ đạo tròn bán kính A:

Tại thời điểm ban đầu vật nằm ở vị trí M_0 hợp với phương ngang một góc bằng φ .

Sau khoảng thời gian t vật chuyển động đến vị trí M_1 góc mà nó quét được là $\omega.t$

Hình chiếu của M_1 lên phương ngang:

$$\cos(\omega.t + \varphi) = \frac{OM_1}{OP}$$

$\Rightarrow OP = OM_1 \cdot \cos(\omega.t + \varphi)$ ta có: $R = A = OM_0 = OM_1$ đặt $OP = x$

$$\Rightarrow x = A \cdot \cos(\omega.t + \varphi) (*)$$

Mà (*) là phương trình của dao động điều hoà

Vậy ta nói dao động điều hoà là hình chiếu của chuyển động tròn đều lên một phương xác định.

Hình chiếu của điểm M là điểm P, khi điểm M chuyển động tròn đều, ta thấy điểm P dịch chuyển trên một đoạn thẳng = bán kính đường tròn. Cách chuyển động của điểm P tương đương với dao động điều hoà của chất điểm P trên trục Ox với O là vị trí cân bằng, biên độ = bán kính của đường tròn.

Bước 2: Tìm hiểu kiến thức cơ bản về Điện - Điện từ, motor quay chậm 220V, nối điện công tắc, ổ cắm.

Bước 3: Tính toán, đo đạc các số liệu cần thiết của mô hình, bán kính đường tròn, độ dài thay thế hiện chuyển động tròn đều/dao động điều hoà, ...

Bước 4: Thiết kế bản vẽ 3d mô hình qua trang web tinkercad và vẽ sơ đồ mạch điện đơn giản trên giấy.

Bước 5: Tìm mua các vật liệu cần thiết để xây dựng mô hình.

- Trục quay:

- 01 motor quay chậm 220V

- 01 dây cắm

- 01 công tắc bập bênh tròn, 2 chân

- 01 chụp ống nước 90mm - Thân đỡ:

- 01 tấm mica lục giác

- 01 tấm mica tròn

- 01 dụng cụ đỡ bút

- Đế mô hình:

- 4 thanh nhôm định hình

- 8 ke chữ L (lỗ 2 - 2)

(Xem tiếp trang 47)

Nghiên cứu mô phỏng bộ lọc tích cực trên phần mềm Matlab/Simulink cho giảng dạy môn Chất lượng điện năng

Dương Thị Tuyết Mai*

*ThS. Khoa Điện- Điện tử, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 11/10/2024

Abstract: This article presents a study of active filter simulation using MATLAB/Simulink software for teaching Power Quality. Active filters effectively address various power quality issues, such as harmonic distortion and reactive power compensation. The simulation results illustrate the performance of active filters in improving power factor, reducing harmonics, and ensuring compliance with power quality standards. This educational approach strengthens students' grasp of fundamental concepts and prepares them for real-world applications in power systems.

Keywords: Harmonic, Active Filter, power factor, teaching

1. Đặt vấn đề

Chất lượng điện năng là khái niệm dùng để chỉ mức độ phù hợp của dòng điện và điện áp cung cấp với các yêu cầu kỹ thuật để đảm bảo hoạt động ổn định và hiệu quả của các thiết bị điện. Ngày nay, các máy móc phức tạp sử dụng rộng rãi trong công nghiệp cũng như trong đời sống đòi hỏi chất lượng điện năng ngày càng cao. Trong khi đó, các ngành công nghiệp sử dụng ngày càng nhiều thiết bị bán dẫn như bộ điều chỉnh tốc độ, lò hồ quang, nguồn cung cấp máy tính, máy in... lại là nguồn tạo ra các thành phần sóng hài gây nên sự suy giảm chất lượng điện năng. Sóng hài (harmonics) là các thành phần sóng điện áp hoặc dòng điện có tần số là bội số nguyên của tần số cơ bản của hệ thống điện. Sóng hài gây quá điện áp, méo điện áp lưới, gây quá nhiệt cho các phụ tải. Chúng còn làm tăng dòng điện trung tính, gia tăng tổn hao điện năng và làm giảm hệ số công suất. Thậm chí chúng còn có thể gây ra sự cố truyền thông, sai lệch hệ thống tự động hóa và gia tăng sự hoạt động bất thường của hệ thống điện. Do đó vấn đề quan trọng đặt ra là cần phải giảm thiểu hoặc loại bỏ các sóng hài trong hệ thống điện.

Để xác định mức độ hài của dạng sóng (hoặc mức méo của dạng sóng), thuật ngữ "Tổng các méo sóng hài" (THD- Total Harmonic Distortion) được sử dụng và có thể được áp dụng cho cả điện áp hoặc dòng điện. THD của dòng điện được định nghĩa là:

$$THD_I = \frac{\sqrt{I_2^2 + I_3^2 + \dots + I_n^2}}{I_1} \quad (1)$$

Bộ lọc tích cực (Active Power Filter - APF) là một giải pháp tiên tiến để loại bỏ các sóng hài và cải

thiện chất lượng điện năng trong các hệ thống điện. So với các bộ lọc thụ động (passive filters), bộ lọc tích cực có nhiều ưu điểm vượt trội nhờ khả năng xử lý sóng hài hiệu quả và linh hoạt hơn. Bộ lọc tích cực hoạt động làm việc trên nguyên tắc là kiểm soát lưới, phát hiện sóng hài và khử sóng hài bằng cách bơm vào lưới sóng hài đồng dạng, ngược pha để triệt tiêu sóng hài. Ngoài ra, bộ lọc tích cực còn có nhiều chức năng khác như triệt tiêu sóng hài và nhiễu, điều chỉnh điện áp đầu cực, tránh cộng hưởng.

Để giảng dạy về giải pháp hạn chế sóng hài trong công nghiệp, tác giả nghiên cứu mô phỏng bộ lọc tích cực trên phần mềm Matlab/Simulink, qua đó minh họa cấu trúc, nguyên lý làm việc và tác dụng trong việc cải thiện chất lượng điện năng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cấu trúc và nguyên lý làm việc của bộ lọc tích cực

Với các phụ tải phi tuyến, điện áp điều hòa nhưng dòng điện chứa các thành phần sóng hài bậc cao, để dòng điện lưới trở lại hình sin cần phải triệt tiêu các sóng hài bậc cao đó. Sử dụng phổ biến nhất là bộ lọc tích cực mắc song song, phát ra các sóng hài tương ứng nhưng ngược chiều. Giả sử dòng điện qua tải có dạng:

$$i_L = i_{L1} + \sum I_{Lh} \quad (2)$$

- Với i_{L1} là sóng tần số cơ bản, i_{Lh} là sóng hài bội số của tần số cơ bản.

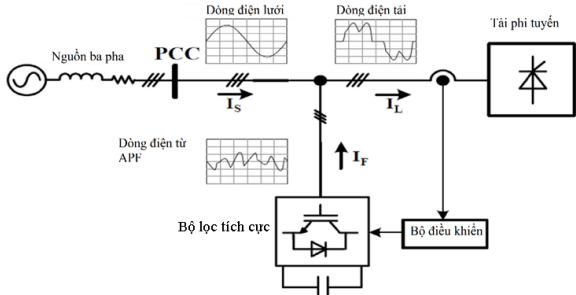
- Nguyên lý làm việc của bộ lọc tích cực mắc song song là tạo ra dòng điện có dạng:

$$i_{APF} = \sum I_{Lh} \quad (3)$$

để triệt tiêu sóng hài đó.

Cấu trúc tổng quan bộ lọc tích cực song song

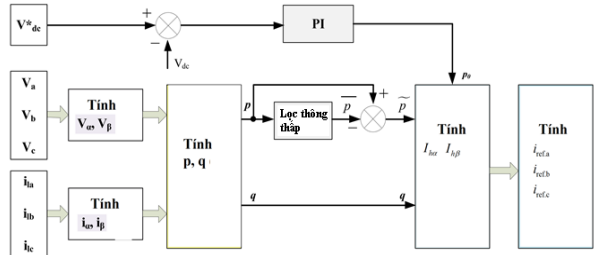
thể hiện trên hình 2.1. Bộ lọc song song có tác dụng như nguồn dòng, bơm dòng điện vào để triệt tiêu các thành phần sóng hài bậc cao.



Hình 2.1. Cấu trúc của bộ lọc tích cực mắc song song

2.2. Điều khiển dòng điện bù
 Bộ điều khiển dòng điện có ảnh hưởng quyết định đến chất lượng dòng điện cung cấp cho lưới, để đảm bảo cung cấp cho dòng điện lưới dạng hình sin với sóng hài nhỏ nhất. Phương pháp điều khiển được sử dụng phổ biến là PI, trong đó thành phần hình sin ba pha qua phép biến đổi Park về hệ tọa độ quay d-q và bộ điều khiển PI được thực hiện trong miền không gian này.

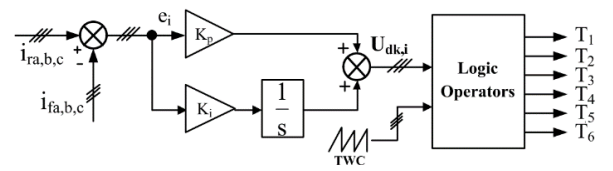
Một giải pháp hay được sử dụng là xác định dòng điện bù theo lý thuyết công suất tức thời [2]. Sơ đồ cấu trúc của bộ xác định dòng điện bù thể hiện trên hình 2.2.



Hình 2.2. Cấu trúc của bộ xác định dòng điện bù
 Hiện nay có rất nhiều phương pháp điều khiển trong đó phương pháp phổ biến nhất là kỹ thuật dùng mạch kích trễ (Hysteresis Current Control) hoặc dùng khâu điều chỉnh dòng điện (Ramp Comparison Current Control). Các cấu trúc điều khiển này đòi hỏi thông tin về dòng điện thực tế.

Phương pháp Hysteresis Current Control có ưu điểm là đơn giản, dễ thực hiện, đáp ứng nhanh. Tuy nhiên, nhược điểm của nó là tần số chuyển mạch của van bán dẫn không xác định và thay đổi theo tải và sai số trong quá độ có thể đạt giá trị lớn. Sai số dòng điện có thể đạt 2 lần giá trị sai số cho bởi mạch tạo

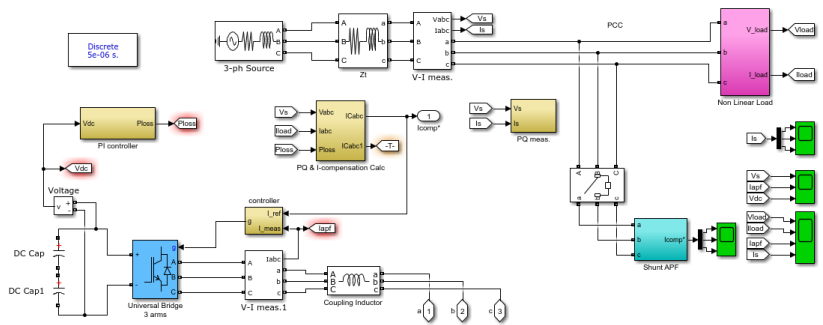
trễ. Các nhược điểm vừa nêu trên làm cho khả năng ứng dụng của phương pháp bị hạn chế đối với các tải công suất lớn.



Hình 2.3. Cấu trúc điều khiển dòng điện sử dụng hiệu chỉnh PI

Phương pháp điều khiển dòng điện sử dụng hiệu chỉnh PI (Ramp Comparison Current Control): thực hiện đóng ngắt các công tắc với tần số cố định (hình 2.3). Do sử dụng mạch điều chế với sóng mang có tần số không đổi nên phương pháp đã loại bỏ một số khuyết điểm của phương pháp điều khiển dùng mạch tạo trễ.

2.3. Mô phỏng bộ lọc tích cực trên Matlab/Simulink



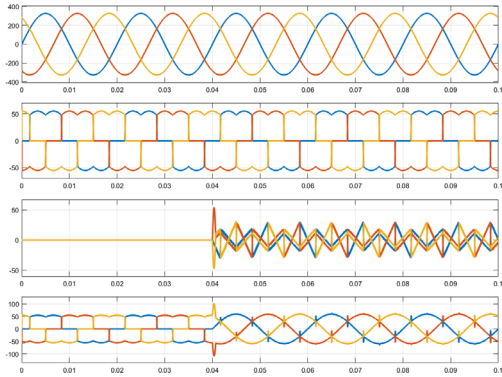
Hình 2.4. Mô phỏng bộ lọc tích cực trên Matlab/Simulink.

Hình 2.4 là mô hình mô phỏng bằng Matlab/Simulink bộ lọc tích cực với thông số cho trong bảng 2.1. Để xem xét tính hiệu quả của bộ lọc tích cực, nó được nối song song với phụ tải qua máy cắt, đóng lại tại thời điểm $t = 0,04$ giây.

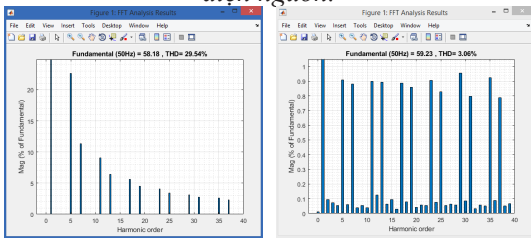
Bảng 2.1. Thông số sơ đồ mô phỏng

Tần số nguồn	50 Hz
Điện áp pha	220 V
Mạch phi tuyến	Chỉnh lưu cầu 3 pha
Cdc	700 V
Vdc	40 μ F
Lf	0,0012 H
PI	Kp = 0,1; Ki = 1

*Trường hợp 1: Tải là điện trở $R=10 \Omega$, $L=0,01H$ qua mạch chỉnh lưu cầu 3 pha.



Hình 2.5. Kết quả mô phỏng cho trường hợp 1, từ trên xuống dưới: Điện áp nguồn, dòng điện phụ tải phi tuyến, dòng điện bù của bộ lọc tích cực, dòng điện nguồn.

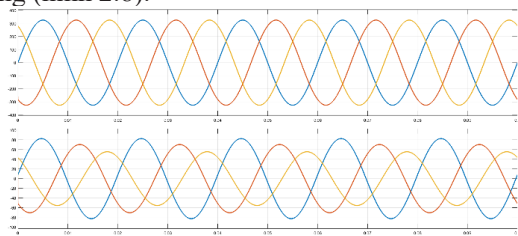


Hình 2.6. Phân tích FFT của dòng điện phụ tải (hình trái) và dòng điện nguồn (hình phải) trường hợp 1.

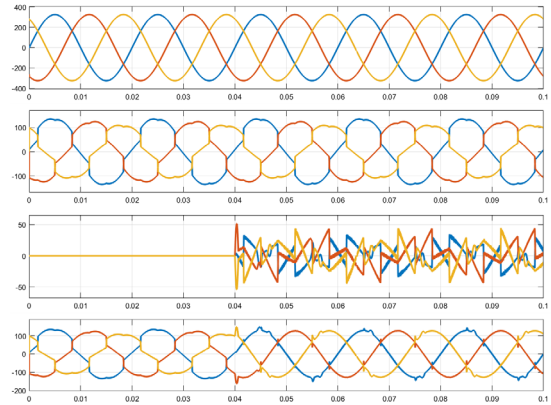
Tải phi tuyến sinh ra dòng điện có chỉ số THD cao lên đến 29,54% (hình 2.6). Bộ lọc tích cực được mô phỏng đóng tại thời điểm 0,04 giây. Kết quả mô phỏng cho thấy, dòng điện nguồn thay đổi khi đóng bộ lọc tích cực (hình 2.5). Khi sử dụng bộ lọc tích cực, chỉ số THD giảm xuống chỉ còn 3,06%, đạt yêu cầu (hình 2.6).

*Trường hợp 2: Tải phi tuyến như trường hợp 1 nhưng mắc song song với phụ tải không cân bằng 3 pha.

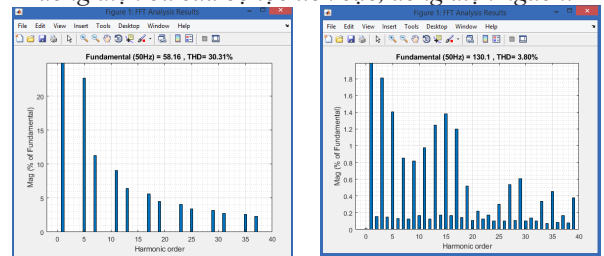
Dòng điện không cân bằng thể hiện trên hình 2.7. Trong trường hợp này, dòng điện phụ tải vừa không cân bằng vừa có sóng hài cao, chỉ số THD lên đến 30,31% (hình 2.9). Khi sử dụng bộ lọc tích cực, không những chỉ số THD giảm xuống còn 3,8% (hình 2.9) mà còn đưa dòng điện về tình trạng cân bằng (hình 2.8).



Hình 2.7. Điện áp nguồn và dòng điện phụ tải không cân bằng 3 pha.



Hình 2.8. Kết quả mô phỏng cho trường hợp 2, từ trên xuống dưới: Điện áp nguồn, dòng điện phụ tải phi tuyến, dòng điện bù của bộ lọc tích cực, dòng điện nguồn.



Hình 2.9. Phân tích FFT của dòng điện phụ tải (hình trái) và dòng điện nguồn (hình phải) trường hợp 2.

3. Kết luận

Bài viết trình bày mô phỏng bộ lọc tích cực sử dụng cấu trúc điều khiển kinh điển PI. Phương pháp này được kiểm chứng qua mô phỏng bằng Matlab/Simulink cho hai trường hợp phụ tải khác nhau. Kết quả mô phỏng cho thấy, bộ lọc tích cực giảm thiểu sóng hài đảm bảo tiêu chuẩn tiêu chuẩn IEEE 519. Thông qua kết quả mô phỏng, SV hiểu rõ cấu trúc và nguyên lý làm việc của bộ lọc tích cực cũng như cách thức hạn chế sóng hài. Mô hình là cơ sở để SV khá giỏi có thể nghiên cứu các phương pháp điều khiển cho bộ lọc.

Tài liệu tham khảo

- [1]. IEEE standard for interconnecting distributed resources with electric power systems. IEEE15471. 2005.
- [2]. Hirofumi Akagi, Edson Hirokazu Watanabe, Mauricio Aredes, “Instantaneous power theory and applications to power conditioning”, IEEE press, ISBN 978-0-470-10761-4. pp. 1-379, 2017.
- [3]. Zammit, D., Spiteri Staines, C., Apap, M., 2014. “Comparison between PI and PR current controllers in grid connected PV inverters”, WASET. Int. J. Electr. Electron. Sci. Eng. 8 (2).

Nâng cao chất lượng dạy học cho sinh viên ngành Công nghệ thông tin với ứng dụng Chat GPT

Phạm Thị Đào*

*ThS. Khoa CNTT, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 8/10/2024; Accepted: 15/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Education is a field that always needs to innovate and apply the latest technologies to optimize the teaching and learning process. In recent years, artificial intelligence (AI) has played an important role in education, with the development of smart chatbot systems used to support lecturers and students in answering questions and providing useful information. In the field of Information Technology (IT) training, the smart chatbot application Chat GPT is one of the most advanced solutions to improve the effectiveness of teaching and learning.

Keywords: Teaching quality, Chat GPT, Information technology, artificial intelligence, smart school.

1. Mở đầu

Chat GPT là một mô hình trí tuệ nhân tạo được phát triển bởi OpenAI. Với khả năng xử lý ngôn ngữ tự nhiên và dữ liệu phong phú, ChatGPT có khả năng tạo ra các nội dung giáo dục phong phú, phù hợp với nhu cầu của từng cá nhân, giúp tìm kiếm thông tin và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Sự ra đời của ChatGPT đang tạo ra sự đổi mới đáng kể trong lĩnh vực giáo dục. Nó không chỉ đơn thuần là một công cụ hữu ích, mà còn là một đối tác đáng tin cậy trong quá trình giảng dạy và học tập. ChatGPT có thể hỗ trợ người dùng xử lý những yêu cầu phức tạp như: trợ giảng, lập kế hoạch, lập trình, viết email, viết bài luận... Do vậy, Chat GPT trở thành cơ hội và thách thức cho giảng dạy đại học nói chung và trong việc giảng dạy công nghệ thông tin (CNTT) nói riêng. Việc sử dụng Chat GPT có thể làm thay đổi phương pháp dạy, học, kiểm tra và đánh giá. Trong dạy học cho đối tượng sinh viên (SV) ngành CNTT, giảng viên (GV) có thể tận dụng lợi thế của công cụ này để tổ chức dạy học một cách hiệu quả.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về Trí tuệ nhân tạo (AI) và Chat GPT

Trí tuệ nhân tạo (AI) là một lĩnh vực công nghệ đầy tiềm năng, nghiên cứu về khả năng của máy tính để thực hiện các tác vụ thông minh. AI là một lĩnh vực khoa học tính toán dựa trên các thuật toán, chương trình và dữ liệu lớn để phát triển các hệ thống thông minh mô phỏng trí thông minh của con người [1]. AI đã thay đổi cách chúng ta sống, làm việc và tương tác. Từ ứng dụng hàng ngày như công nghệ nhận dạng giọng nói và hình ảnh, đến lĩnh vực phức

tạp như tự động hóa và phân tích dữ liệu, AI đang thúc đẩy sự tiến bộ và sáng tạo.

AI có khả năng học tập từ dữ liệu và trải qua quá trình cải tiến liên tục. AI có thể phân tích thông tin, tạo ra dự đoán và đưa ra quyết định dựa trên mô hình học máy. Từ các ứng dụng trong ngành y tế, giao thông, tài chính, đến robot cộng tác và cả trí tuệ nhân tạo mạnh (AGI), AI đã tạo ra những tiến bộ đáng kể và mở ra những triển vọng tương lai đầy hứa hẹn.

Với khả năng tự động hóa và xử lý dữ liệu, AI đang trở thành một công cụ quan trọng trong mọi lĩnh vực, từ kinh doanh đến y tế, từ CNTT đến nghiên cứu khoa học. Với tiềm năng không giới hạn, AI đang thay đổi thế giới và mở ra những cơ hội mới cho sự phát triển và sáng tạo.

ChatGPT là một chatbot được hỗ trợ bởi mô hình ngôn ngữ lớn (LLM) cho phép người dùng trò chuyện về nhiều chủ đề khác nhau với một mô hình trí tuệ nhân tạo (AI) được huấn luyện trên một lượng lớn dữ liệu, bao gồm các bài báo học thuật, sách và tài liệu trực tuyến. Kể từ khi ra mắt vào tháng 11 năm 2022, khả năng đáng chú ý của ChatGPT trong việc trả lời các câu hỏi phức tạp, viết thơ, vượt qua các kỳ thi luật và lập trình máy tính đã thu hút sự chú ý trên toàn thế giới từ cả các nhà nghiên cứu và công chúng [2].

Với ChatGPT, người dùng có thể tận dụng sự thuận tiện và tài nguyên thông tin mà nó mang lại. Tuy nhiên, cần lưu ý rằng ChatGPT là một công cụ tự động và nên được sử dụng với sự cân nhắc. Điều này đảm bảo tính chính xác và đáng tin cậy của thông tin được cung cấp. OpenAI đang nỗ lực liên tục để cải thiện ChatGPT và đảm bảo rằng nó phục vụ tốt nhất

cho nhu cầu của người dùng.

2.2. Hiện trạng ứng dụng Chat GPT trong giáo dục

Một số công trình nghiên cứu về Chat GPT cho giáo dục đã được công bố chỉ ra rằng: với khả năng tạo ra văn bản gần giống với ngôn ngữ của con người và khả năng tham gia nhiều cuộc trò chuyện cùng một lúc, Chat GPT là một công cụ linh hoạt có thể hỗ trợ giáo dục mở bằng cách cung cấp hỗ trợ, chỉ dẫn và phản hồi cá nhân hóa cho SV tự học, từ đó tăng động lực và tương tác. Ngoài ra, trên thế giới, nhiều trường học đã sử dụng Chat GPT để cải thiện trải nghiệm học tập của SV. Các ứng dụng của Chat GPT trong giáo dục bao gồm hỗ trợ giảng dạy và học tập, đặc biệt là trong việc giải đáp thắc mắc cho SV, tăng cường sự tương tác giữa GV với SV và cung cấp cho SV những nội dung học tập phù hợp với nhu cầu của họ.

Ở Việt Nam hiện nay, Chat GPT chưa được nghiên cứu bài bản, chưa được ứng dụng nhiều trong giáo dục. Việc phát triển các ứng dụng Chat GPT trong giáo dục đòi hỏi những kiến thức chuyên sâu về trí tuệ nhân tạo, xử lý ngôn ngữ tự nhiên và máy học. Tuy nhiên, hiện nay Việt Nam vẫn đang thiếu hoặc chưa tập hợp được nguồn nhân lực chuyên môn đủ mạnh trong lĩnh vực này để phát triển. Mặt khác, Chat GPT đang là một công nghệ mới và đòi hỏi nguồn tài nguyên lớn để triển khai. Việc thiếu nguồn tài nguyên là một trong những nguyên nhân khiến việc ứng dụng Chat GPT trong giáo dục tại Việt Nam chưa được phổ biến. Chat GPT vẫn đang trong quá trình phát triển và nghiên cứu, vì vậy các ứng dụng của nó còn hạn chế và chưa được hoàn thiện. Điều này khiến cho việc sử dụng Chat GPT trong giáo dục ở Việt Nam còn khó khăn.

Theo một số nghiên cứu và thử nghiệm, Chat GPT vẫn còn có sai số lớn trong các câu hỏi thuộc lĩnh vực khoa học xã hội và nhân văn. Tuy nhiên, trong lĩnh vực khoa học và công nghệ, đặc biệt là toán học và CNTT, Chat GPT đưa ra kết quả chính xác cao, đặc biệt là các vấn đề liên quan đến tính toán và ngôn ngữ lập trình. Chẳng hạn: Chat GPT giải một bài toán đa thức có thể giải được bằng phương pháp tính toán đại số, kết quả trả về chính xác, hoặc yêu cầu Chat GPT lập trình bằng một ngôn ngữ lập trình cụ thể để giải một bài toán, Chat GPT cũng đưa kết quả chính xác. Vì vậy, ở một số lĩnh vực về khoa học công nghệ, chúng ta có thể tận dụng lợi thế của công cụ này mang lại để ứng dụng trong giảng dạy và

học tập hiệu quả, đặc biệt là ở lĩnh vực CNTT.

2.3. Một số ứng dụng Chat GPT trong đào tạo CNTT

Chat GPT có tác động tích cực đối với giảng dạy CNTT bởi nó là một công cụ hỗ trợ học tập và giảng dạy mạnh mẽ phù hợp với đặc thù của bộ môn. Theo chúng tôi, có một số ứng dụng của Chat GPT đối với việc dạy và học CNTT cho cả người dạy và người học mà nếu biết cách khai thác, chất lượng dạy học sẽ được nâng cao.

2.3.1. Đối với SV CNTT

- Sử dụng Chat GPT để tăng khả năng tự học: Chat GPT có thể cung cấp thông tin và kiến thức cho SV một cách nhanh chóng và dễ dàng thông qua các cuộc trò chuyện giống như với một người bạn thông thạo về lĩnh vực CNTT. Điều này giúp SV có thể tự học một cách hiệu quả hơn, giảm thiểu thời gian và chi phí cho việc tìm kiếm thông tin và tài liệu. SV có thể hỏi về các khái niệm, thuật toán, ngôn ngữ lập trình, hay công nghệ mới mà mình chưa hiểu rõ. Ngoài ra, SV có thể yêu cầu Chat GPT trợ giúp về mã nguồn, cách tối ưu hóa code, hoặc sửa lỗi trong chương trình. SV có thể tiếp cận các tài liệu mới nhất về CNTT bằng tiếng nước ngoài được Chat GPT dịch ra tiếng Việt.

- Hỗ trợ giải đáp thắc mắc, phản hồi về bài tập và sửa lỗi bài tập: Chat GPT có thể giúp SV giải đáp những thắc mắc liên quan đến bài giảng và tài liệu học tập một cách nhanh chóng và chính xác. SV có thể chia sẻ nội dung bài tập và Chat GPT có thể giúp phân tích yêu cầu, đưa ra gợi ý để cải thiện cách giải quyết vấn đề, hoặc hướng dẫn các bước cần thực hiện. Nếu SV gặp lỗi trong mã nguồn, có thể gửi đoạn mã đó và mô tả lỗi. Chat GPT có thể giúp xác định nguyên nhân và đề xuất cách sửa lỗi, hoặc cải thiện mã nguồn để hoạt động hiệu quả hơn.

- Tăng cường kỹ năng giao tiếp: Chat GPT cũng có thể giúp SV nâng cao kỹ năng giao tiếp. Việc trò chuyện với Chat GPT giống như với một người bạn thông thạo về CNTT, giúp SV có cơ hội rèn luyện kỹ năng giao tiếp tiếng Anh và chuyên ngành CNTT. Thảo luận về kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, và quản lý thời gian trong ngành công nghệ.

Như vậy, sử dụng Chat GPT như một công cụ hỗ trợ học tập có thể giúp SV nâng cao kiến thức và kỹ năng một cách nhanh chóng. Chat GPT có thể giúp SV tiết kiệm thời gian và công sức trong việc tìm kiếm thông tin, tài liệu học tập và giải đáp thắc mắc.

Điều này giúp SV tập trung nhiều hơn vào việc học và phát triển kỹ năng của mình.

2.3.2. Đối với giảng viên công nghệ thông tin

- Hỗ trợ giảng dạy: Chat GPT giúp GV tiết kiệm thời gian và năng lực trong việc tạo các nội dung giảng dạy. Nhờ đó, GV có thể tập trung hơn vào việc truyền đạt kiến thức và tương tác với SV hơn. Ví dụ: GV có thể yêu cầu Chat GPT tạo nội dung giảng dạy về Cấu trúc vòng lặp for bằng ngôn ngữ C++, Chat GPT đưa ra nội dung giảng dạy rất chính xác, do đó tiết kiệm thời gian cho GV trong việc tạo nội dung giảng dạy.

- Tạo ra trải nghiệm học tập tốt hơn: Chat GPT có thể được thiết kế để giúp SV học tập, cung cấp các câu hỏi và câu trả lời tùy chỉnh để giúp SV hiểu bài học tốt hơn. Ví dụ: GV có thể yêu cầu Chat GPT tạo ra các bài tập để củng cố kiến thức về cấu trúc vòng lặp for bằng ngôn ngữ C++. Hoặc Chat GPT có thể gợi ý để tạo các bài toán thực tế trong cuộc sống gắn liền với bài học.

- Cải thiện hiệu suất giảng dạy: Chat GPT có thể được sử dụng để tự động đánh giá bài tập, phân tích dữ liệu và cung cấp phản hồi cho SV. Nhờ đó, GV có thể cải thiện hiệu suất giảng dạy và tối ưu hóa quá trình đánh giá. Ví dụ: GV có thể đưa đoạn mã bài tập lập trình của SV để Chat GPT đánh giá, chỉ ra lỗi và sửa lỗi (nếu có), từ đó Chat GPT trở thành trợ lý cho GV trong việc đánh giá bài tập của SV.

- Cập nhật kiến thức mới và hỗ trợ nghiên cứu khoa học: Chat GPT có thể giúp GV cập nhật kiến thức mới nhất, các xu hướng nghiên cứu khoa học mới, đồng thời có thể đưa ra các gợi ý về ý tưởng và chỉ dẫn các tài liệu cần thiết cho việc cập nhật kiến thức và hỗ trợ nghiên cứu khoa học.

Do vậy, bài toán đặt ra là để ứng dụng Chat GPT cho giáo dục ở Việt Nam hiệu quả thì cần phải đầu tư đồng bộ từ nguồn nhân lực chuyên môn về CNTT, nguồn tài nguyên, hệ thống hạ tầng công nghệ điều này cần có sự đồng hành của các tổ chức, các nhà trường và sự vào cuộc của Nhà nước để phát triển đồng bộ.

2.4. Một số hạn chế khi sử dụng Chat GPT

Mặc dù Chat GPT là bước ngoặt trong phát triển AI, mang đến nhiều lợi ích, đặc biệt với lĩnh vực CNTT. Tuy nhiên, theo chúng tôi Chat GPT tồn tại một số tác động tiêu cực nếu lợi dụng nó:

- Sự phụ thuộc vào công nghệ: Nếu GV và SV dựa quá nhiều vào Chat GPT, họ có thể trở nên phụ thuộc vào công nghệ và không còn có khả năng tư

duy và sáng tạo. Ngoài ra, nếu có sự cố với Chat GPT hoặc việc sử dụng Chat GPT không đúng cách, có thể dẫn đến sự cố và gây gián đoạn trong quá trình giảng dạy và học tập.

- Gây ra hiện tượng đạo văn: Chat GPT có khả năng tạo ra văn bản tự động, điều này có thể dẫn đến việc SV sử dụng Chat GPT để sao chép nội dung từ các nguồn khác mà không đưa ra sự suy nghĩ của bản thân, gây ra hiện tượng đạo văn, gian lận trong thi cử.

Do vậy, Chat GPT là công cụ hỗ trợ giáo dục và học tập rất hữu ích. Nó có thể cung cấp các thông tin và lời khuyên hữu ích cho người học tìm kiếm các nguồn tài liệu, giải đáp các thắc mắc, và tăng cường khả năng giải quyết vấn đề. Tuy nhiên, Chat GPT không thể thay thế hoàn toàn vai trò của GV trong quá trình giảng dạy CNTT. GV vẫn cần đóng vai trò quan trọng trong việc truyền đạt kiến thức và kinh nghiệm, hướng dẫn SV thực hành và đưa ra đánh giá và phản hồi để giúp SV cải thiện kỹ năng của mình.

3. Kết luận

Chat GPT là một công nghệ quan trọng giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập của SV, đặc biệt trong lĩnh vực CNTT. Tuy nhiên, Chat GPT không phải là một phương tiện thay thế hoàn toàn cho GV trong giảng dạy. Việc sử dụng Chat GPT chỉ nên được coi là một công cụ hỗ trợ, giúp GV tối đa hóa hiệu quả giảng dạy và tạo ra một môi trường học tập hiệu quả và chất lượng cho SV. Ngoài ra, việc sử dụng Chat GPT cần phải được kết hợp với các phương pháp giảng dạy truyền thống và sự hướng dẫn của GV để đảm bảo hiệu quả trong quá trình học tập của SV.

Tài liệu tham khảo

[1]. Cao Hoàng Trụ (2008), *Trí tuệ Nhân tạo = Thông minh + Giải thuật*. NXB Đại học Quốc Gia TP.HCM.

[2]. Trương Ngọc Sơn (2020), *Giáo trình trí tuệ nhân tạo cơ sở và ứng dụng*, NXB Đại học Quốc Gia TP.HCM

[3] Dương Thanh Linh (2023), *Ứng dụng Chat GPT thúc đẩy dạy và học bậc đại học trong kỷ nguyên trí tuệ nhân tạo*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Trường Đại học Bình Dương, quyền 6, số 2/2023, tr.

[4] Đặng Văn Em, Nguyễn Đình Loan Phương và Nguyễn Thị Hào (2024), *Thực trạng ứng dụng ChatGPT trong việc học tập, nghiên cứu của SV Đại học Quốc gia thành phố Hồ Chí Minh*, Tạp chí Giáo dục, tập 24, số 1, tr. 36-41, 2024.

Thiết kế và tổ chức bài dạy STEM trong Chuyên đề “Công nghệ ENZYME và Ứng dụng” môn Sinh học lớp 10

Phạm Thị Hoài Phương*, Trương Thị Thanh Mai**, Phạm Thị Mỹ**

*Trường THPT Nguyễn Văn Thoại, thành phố Đà Nẵng

**Trường ĐHSP, Đại học Đà Nẵng

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: This article presents issues related to the design and organization of technical STEM lessons in the topic "Enzyme technology and applications" - Biology Grade 10 to develop the ability to apply knowledge and learned skills for students. In addition to the design and organization process, the article also mentions manifestations and criteria for evaluating the ability to apply learned knowledge and skills suitable for 10th-grade students and the content and requirements to be fill topic. These are suggestions to help high school teachers refer to the design and organization of teaching activities to fill the 2018 general education program according to the competency approach.

Keywords: Technical STEM lessons, Ability to apply learned knowledge, Enzyme technology and applications.

1. Mở đầu

Năng lực (NL) vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học (VDKTKNĐH) là một trong ba NL đặc thù của môn Sinh học. Theo đó, NL VDKTKNĐH là khả năng vận dụng được các kiến thức, kỹ năng đã học để giải thích các hiện tượng trong đời sống, có hành vi và thái độ thích hợp trong bảo vệ sức khỏe bản thân, cộng đồng và môi trường.

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 môn Sinh học – lớp 10, chuyên đề (CD) “Công nghệ enzyme và ứng dụng” là một nội dung chuyên sâu, mang tính định hướng nghề nghiệp, cho phép học sinh (HS) vận dụng và mở rộng các kiến thức về enzyme đã được học trong chương trình cốt lõi để nghiên cứu về ứng dụng của công nghệ enzyme trong thực tiễn.

Bài dạy STEM kỹ thuật dựa trên quy trình thiết kế kỹ thuật, tập trung vào việc phát hiện các vấn đề thực tiễn, phân tích và đề xuất giải pháp giải quyết dựa trên việc vận dụng các nguyên lý khoa học, toán học và công nghệ hiện có. Việc xây dựng và tổ chức dạy học chuyên đề này theo các bài học STEM kỹ thuật phù hợp sẽ là cầu nối giữa lý thuyết và thực tiễn, giúp HS tiếp cận và hiểu sâu kiến thức đồng thời vận dụng chúng để đưa ra các giải pháp giải quyết vấn đề trong thực tiễn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tiêu chí đánh giá năng lực vận dụng kiến thức kỹ năng đã học

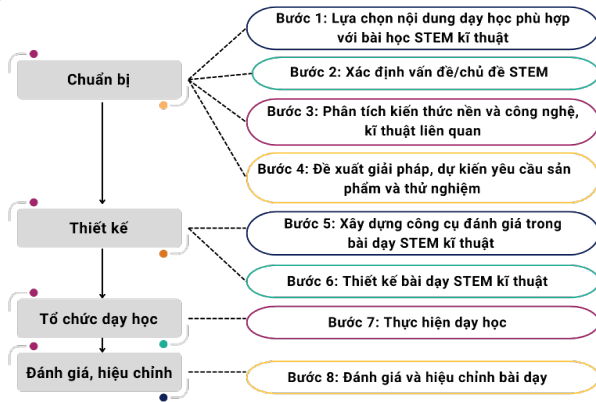
Từ tài liệu [1], [4], chúng tôi đề xuất khung đánh giá NL VDKTKNĐH thông qua bài dạy STEM kỹ thuật như sau.

Bảng 2.1. Tiêu chí và chỉ báo đánh giá NL VDKTKNĐH thông qua dạy học STEM kỹ thuật

Tiêu chí	Chỉ báo hành vi/Kỹ năng
Xác định được vấn đề	Xác định được vấn đề cần giải quyết chủ đề STEM
	Trình bày được nhiệm vụ, sản phẩm cần thực hiện
	Có kiến thức nền về vấn đề liên quan đến chủ đề STEM
Đề xuất và đánh giá các giải pháp chế tạo, thiết kế	Vận dụng được kiến thức nền để giải thích những vấn đề liên quan đến chủ đề STEM
	Đề xuất được giải pháp thiết kế, chế tạo
Lập kế hoạch thực hiện giải pháp	Đánh giá được ưu, nhược điểm của các giải pháp
	Lựa chọn giải pháp phù hợp dựa trên các tiêu chí
	Lập kế hoạch chi tiết các bước cần thực hiện
Thiết kế và chế tạo sản phẩm	Lựa chọn và chuẩn bị các vật liệu, dụng cụ phù hợp cho thiết kế
	Phác thảo được mô hình hoặc sơ đồ của giải pháp liên quan đến chủ đề STEM
	Sử dụng phù hợp, hiệu quả các nguyên vật liệu, dụng cụ đã chuẩn bị
Đánh giá và tối ưu hóa sản phẩm	Thiết kế, chế tạo được sản phẩm
	Đánh giá được sản phẩm dựa trên mức độ đáp ứng với yêu cầu đặt ra
	Nhận diện được các lỗi hoặc vấn đề cần cải thiện
	Đưa ra các điều chỉnh để tối ưu hóa sản phẩm
	Điều chỉnh được sản phẩm

2.2. Quy trình thiết kế và tổ chức bài dạy STEM kỹ thuật theo hướng phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học cho HS

Quy trình thiết kế bài dạy STEM kỹ thuật gồm 4 giai đoạn được chia thành 8 bước như sau:



Hình 2.1. Quy trình thiết kế bài dạy STEM kỹ thuật

Trong quy trình này cần lưu ý: GV phải tự đề xuất giải pháp giải quyết vấn đề đã đặt ra, dự kiến các yêu cầu sản phẩm và tiến hành chế tạo sản phẩm mẫu, sau đó thử nghiệm để đánh giá ưu, nhược điểm của giải pháp, đưa ra phương án cải tiến phù hợp.

2.3. Ví dụ minh họa

Bước 1. Lựa chọn nội dung dạy học phù hợp với bài học STEM kỹ thuật. Phân tích mối liên hệ giữa các YCCĐ của CD với một số ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật trong thực tiễn để xác định nội dung dạy học phù hợp với bài dạy STEM kỹ thuật là: “Ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật”.

Bước 2. Xác định vấn đề/chủ đề STEM. Liên hệ nội dung dạy học với xu hướng tiêu dùng hiện tại và tiến bộ công nghệ enzyme vi sinh vật trong sản xuất Trà Kombucha → xác định chủ đề STEM là “Ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật – Nâng cao hương vị trà Kombucha”

Bước 3. Phân tích kiến thức nền và công nghệ, kỹ thuật liên quan. Khoa học (S): Quá trình lên men, vai trò của enzyme trong quá trình chuyển hóa và trao đổi chất; Công nghệ (T): Công nghệ enzyme; Kỹ thuật (E): Kỹ thuật sản xuất trà Kombucha; Toán học (M): Tính toán tỉ lệ các nguyên liệu và thời gian lên men; tính toán chi phí thực hiện sản phẩm.

Bước 4: Đề xuất giải pháp, dự kiến yêu cầu sản phẩm và thử nghiệm. (1) Đề xuất giải pháp: Làm trà Kombucha ứng dụng công nghệ vi sinh vật. (2) Dự kiến yêu cầu sản phẩm: chất lượng sản phẩm (hương vị, màu sắc, mùi thơm, độ sủi bọt, độ pH, độ đồng nhất); thiết kế bao bì; chi phí; số lượng... → GV xây dựng quy trình và tiến hành chế tạo sản phẩm mẫu → đánh giá sản phẩm theo các tiêu chí đã đặt ra → lưu ý những yếu tố ảnh hưởng và đề xuất các phương án

cải tiến nâng cao chất lượng sản phẩm.

Bước 5: Xây dựng công cụ đánh giá trong bài dạy STEM kỹ thuật

Bảng 2.2. Phiếu đánh giá sản phẩm theo tiêu chí

Tiêu chí	Mô tả chi tiết
Chất lượng sản phẩm	
Hương vị	Hương vị cân bằng, có độ chua vừa phải
Màu sắc	Có màu sắc của loại trái cây được bỏ vào
Mùi thơm	Mùi thơm tự nhiên, dễ chịu
Độ sủi bọt	Có gas
Độ đồng nhất	Không tách lớp
Độ pH	pH của dung dịch sản phẩm từ 6 - 8
Thiết kế bao bì	
Hình thức	Bao bì đóng gói thân thiện, bền vững và dễ sử dụng
Thông tin	Đầy đủ các thông tin và thành phần trên bao bì
Thẩm mỹ	Sản phẩm có thiết kế đẹp mắt, thu hút và dễ nhận biết
Quá trình sản xuất	
Số lượng	Làm được 1 lít trà Kombucha theo yêu cầu
Thời gian lên men	Thời gian lên men phù hợp với loại trà Kombucha đã lựa chọn
Áp dụng công nghệ	Sử dụng enzyme từ vi sinh vật trong lên men để nâng cao chất lượng sản phẩm
Nguồn nguyên liệu	Sử dụng các nguyên vật liệu đơn giản, dễ tìm, rẻ tiền
Giá trị kinh tế	
Chi phí	Tiết kiệm được chi phí sản xuất
Tổng điểm	

Bước 6. Thiết kế hoạt động học tập

- Mục tiêu: (1) Xác định được nhiệm vụ của chủ đề là làm trà Kombucha ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật; (2) Nghiên cứu kiến thức nền về quá trình lên men, các loại enzyme từ vi sinh vật ứng dụng trong quá trình lên men và vai trò của chúng; (3) Đề xuất, đánh giá và lựa chọn được quy trình làm trà Kombucha ứng dụng công nghệ vi sinh vật tối ưu nhất; (4) Thực hiện làm trà Kombucha theo quy trình đã thiết kế; (5) Tiến hành đánh giá chất lượng trà; (6) Giới thiệu sản phẩm; (7) Đặt câu hỏi, phân biệt, tranh luận về sản phẩm, quy trình sản xuất của các nhóm; (8) Đề xuất phương án nâng cao chất lượng sản phẩm.

- Tiến trình dạy học gồm các hoạt động sau: (1) Hoạt động 1: Xác định vấn đề thiết kế, chế tạo; (2) Hoạt động 2: Nghiên cứu kiến thức nền; (3) Hoạt động 3: Đề xuất, lựa chọn giải pháp; (4) Hoạt động 4: Chế tạo sản phẩm, thử nghiệm, đánh giá; (5) Hoạt động 5: Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh thiết kế.

2.4. Kế hoạch cụ thể của một số hoạt động minh họa

2.4.1. Hoạt động 3: Đề xuất, lựa chọn giải pháp

- a. Mục tiêu: (3)
- b. Nội dung: HS lựa chọn làm loại trà Kombucha

từ vị trái cây nhất định; đề xuất, đánh giá và lựa chọn quy trình làm trà Kombucha hiệu quả; sau đó vẽ phát thảo quy trình đó và chuẩn bị bài báo cáo.

c. Dự kiến sản phẩm: Một số quy trình làm trà Kombucha từ các vị trái cây khác nhau.

d. Tổ chức hoạt động

(1) *Chuyển giao nhiệm vụ*: GV chia lớp thành 6 nhóm, tiến hành cho các nhóm thảo luận như mục Nội dung; GV phát tài liệu tham khảo và gợi ý cho HS bằng các câu hỏi: (1) Cần những nguyên vật liệu nào để tạo nên sản phẩm đó? (2) Làm thế nào để đảm bảo về mùi hương và màu sắc? (3) Tỷ lệ giữa các nguyên vật liệu như thế nào?; GV cùng với HS thống nhất phiếu đánh giá theo tiêu chí về sản phẩm và quy trình thực hiện.

(2) *Thực hiện nhiệm vụ*: HS xác nhận nhóm của mình, sau đó tiến hành thảo luận để lựa chọn và đề xuất quy trình thực hiện theo sự hướng dẫn của GV.

(3) *Báo cáo, thảo luận*: GV tổ chức cho từng nhóm HS trình bày bài báo cáo của mình. Các nhóm khác nhận xét, góp ý. GV có thể đưa ra một số câu hỏi thảo luận như sau: (1) Tại sao quá trình lên men lại không đầy kín nắp? (2) Nếu để nước trà đường vừa nấu xong, bỏ SCOBY vào thì có được không? Nếu không, tại sao? (3) Tại sao không đựng dung dịch lên men bằng kim loại? (4) Sản phẩm sau quá trình lên men phải bảo quản như thế nào?

(4) *Kết luận, nhận định*: GV kết luận, chuẩn xác hóa quy trình làm trà Kombucha ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật.

2.4.2. Hoạt động 5: Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh thiết kế

a. Mục tiêu: (6), (7), (8)

b. Nội dung: GV yêu cầu các nhóm trưng bày báo cáo sản phẩm của nhóm mình trong 5 phút về những nội dung sau: Giới thiệu sản phẩm; Tự nhận xét về sản phẩm của nhóm; Trình bày khó khăn, kinh nghiệm khi thực hiện; Giải thích sự thành công, thất bại của sản phẩm và đề xuất phương án cải tiến sản phẩm.

c. Dự kiến sản phẩm: Trà lên men Kombucha đã hoàn thiện, trình bày báo cáo của nhóm.

d. Tổ chức hoạt động

(1) *Chuyển giao nhiệm vụ*: GV chuyển giao nhiệm vụ như mục Nội dung.

(2) *Thực hiện nhiệm vụ*: HS trưng bày sản phẩm và báo cáo.

(3) *Báo cáo, thảo luận*: Các nhóm khác đặt câu hỏi thảo luận cho nhóm trình bày; GV đặt câu hỏi gợi ý cho các nhóm thảo luận theo gợi ý: (1) Giải thích tại sao mùi vị ở nước trà trước và sau khi lên men lại

khác nhau? (2) Nếu quá trình lên men không có bọt khí thì lên men có thành công không? (3) Sản phẩm này có nguy cơ gì khi sử dụng nhiều không hay hoàn toàn tốt?; Các nhóm khác đánh giá chéo sản phẩm và đánh giá phần trình bày của nhóm bằng các phiếu đánh giá theo tiêu chí.

(4) *Kết luận, nhận định*: GV kết luận về vấn đề ứng dụng công nghệ enzyme từ vi sinh vật trong làm trà Kombucha; GV đánh giá tổng kết.

Bước 7: Thực hiện dạy học: GV triển khai bài dạy theo kế hoạch đã thiết kế và đồng hành cùng HS trong suốt quá trình thực hiện nhiệm vụ giải quyết vấn đề.

Bước 8: Đánh giá và hiệu chỉnh bài dạy

Sau khi thực hiện kế hoạch dạy học, GV tiến hành khảo sát để thu thập thông tin phản hồi của HS và tự đánh giá trong quá trình dạy, GV đưa ra các điều chỉnh cụ thể cho kế hoạch bài dạy về nội dung và phương pháp dạy học phù hợp hơn để nâng cao chất lượng giảng dạy.

3. Kết luận

Việc tổ chức bài dạy STEM kỹ thuật trong chuyên đề “Công nghệ enzyme và ứng dụng” môn Sinh học 10 đóng vai trò quan trọng trong việc giúp HS tiếp cận các vấn đề thực tiễn liên quan đến công nghệ enzyme, đồng thời trang bị cho HS khả năng áp dụng kiến thức đã học vào quá trình giải quyết các vấn đề này một cách hiệu quả. HS được tự do sáng tạo và vận dụng linh hoạt các kiến thức khoa học cùng với các kỹ năng liên ngành như kỹ thuật, công nghệ trong giai đoạn đề xuất, lựa chọn giải pháp. Quá trình thực hiện chủ đề STEM giúp HS rèn luyện kỹ năng thực hành, thu thập dữ liệu, phân tích kết quả đến điều chỉnh và hoàn thiện sản phẩm. Đây là những kỹ năng thiết yếu trong việc phát triển NL VDKTKNĐH.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục phổ thông*, Hà Nội.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục môn Sinh học*. Hà Nội.

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý, giáo viên về xây dựng chủ đề giáo dục STEM trong giáo dục trung học*, Hà Nội.

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Tài liệu tập huấn cán bộ quản lý, giáo viên về xây dựng kế hoạch bài dạy STEM trong giáo dục trung học*, Hà Nội.

[5] Lê Chí Nguyễn. (2021). *Thiết kế bài học STEM tiếp cận quy trình thiết kế kỹ thuật*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 47, 18-23.

Năng lực của Hiệu trưởng trong quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường Tiểu học theo hướng xây dựng “Tổ chức biết học hỏi”

Cao Xuân Liễu*;Phạm Thị Thùy Linh**

* Học viện Quản lý giáo dục; ** Trường tiểu học Nhật Tân, Quận Tây Hồ, TP Hà Nội

Received:16/9/2024; Accepted:24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: Professional group activity management is the management of educational activities. PMM in primary schools is of particular importance. Effective PMM will be the driving force to improve the quality of teaching. The article presents PMM in primary schools in the direction of building a “learning organization”

Keywords: Activity management, PMM, Primary school, “learning organization”

1. Đặt vấn đề

Đối với các nhà trường Tiểu học, mục tiêu đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy học (CLDH) luôn là một nhiệm vụ trọng tâm. Tổ chuyên môn (TCM) là nơi trực tiếp triển khai những yêu cầu về DH như đổi mới nội dung, PPDH; trao đổi kinh nghiệm chuyên môn; bồi dưỡng GV... đáp ứng CLDH. Hoạt động của TCM giúp GV có cơ hội trao đổi, hợp tác thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn; cùng nhau chia sẻ những kinh nghiệm hay trong DH, giáo dục. TCM cũng là môi trường giúp cho GV nâng cao kiến thức, học hỏi lẫn nhau, cùng nhau phát triển nghề nghiệp. Một nhà trường phát triển như thế nào phụ thuộc phần lớn vào chất lượng của TCM.

Tổ chức biết học hỏi- TCBHH” là xu thế tất yếu của các tổ chức hiện đại, khuyến khích việc học tập của cá nhân cũng như mọi cấp độ trong tổ chức nhằm phát huy trí thông minh tập thể tạo ra sự thay đổi liên tục và khả năng phát triển của tổ chức để tăng sức cạnh tranh và thích nghi với những thay đổi liên tục. Trong một “tổ chức biết học hỏi” thì các thành viên sẽ không ngừng học tập để phát triển trên tinh thần tự giác, cầu tiến và mang tính đồng đội; người lãnh đạo trong tổ chức biết học hỏi” luôn biết chia sẻ thông tin, ủy quyền, tin tưởng vào nhân viên, khuyến khích tinh thần hợp tác trong công việc, cùng nhau phát triển nghề nghiệp ...

Ở các trường Tiểu học việc QLHĐTCM đã được quan tâm và cũng đã có những tác động tích cực đến CLDH, tuy nhiên những tác động đó chưa thật mạnh mẽ để có thể tạo ra những thay đổi có tính đột phá.

Nếu QLHĐTCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi” sẽ tạo nên những TCM có tính đồng đội cao, các thành viên sẽ không ngừng học tập, hợp tác

giúp đỡ lẫn nhau, dân chủ và đoàn kết... và những điều đó sẽ tạo nên những tác động tích cực, mạnh mẽ đến CLDH ở các trường Tiểu học

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về QLHĐTCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Quản lý hoạt động TCM tại trường TH theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi” được hiểu là quá trình quản lý của Hiệu trưởng dưới sự tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý để tác động đến ĐNGV nhằm đạt được mục tiêu TCM mà nhà trường đề ra. Theo đó Hiệu trưởng quản lý hoạt động tự học, tự bồi dưỡng của GV đến quản lý nội dung SHCM; quản lý thực hiện nội dung chương trình DH và quản lý kế hoạch hoạt động nhóm chuyên môn và quản lý thực hiện quy chế chuyên môn của GV cuối cùng là quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá (KTĐG) kết quả học tập (KQHT) của học sinh quản lý hồ sơ chuyên môn của GV từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy CLDH ở trường TH .

2.2. Mục tiêu, nguyên tắc QLHĐTCM ở các trường Tiểu học theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

QLHĐTCM trong nhà trường nói chung và trường tiểu học nói riêng có tầm quan trọng đặc biệt. QLHĐTCM có hiệu quả sẽ là động lực thúc đẩy nâng cao CLGD.

QLHĐTCM về bản chất là quản lý việc thực hiện mục tiêu, nội dung chương trình, quản lý việc thực hiện quy chế chuyên môn, quản lý sinh hoạt khoa học, đổi mới phương pháp giáo dục và DH, cũng như các giải pháp hỗ trợ khác nhằm góp phần nâng cao CLGD. CBQL nhà trường, đặc biệt là hiệu trưởng có vai trò quan trọng trong quản lý, chỉ đạo hoạt động

của các tổ chuyên môn. Thông qua tổ trưởng và tập thể GV để thúc đẩy các hoạt động nâng cao chất lượng giáo dục cũng như DH trong nhà trường.

QLHĐTCM trong nhà trường nói chung và trường tiểu học nói riêng có tầm quan trọng:

- Giảm thiểu, khắc phục các hạn chế trong hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ;

- Phát huy, khai thác tốt các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ;

- Hoạt động chuyên môn của tổ trở nên khoa học, hiệu quả, góp phần quan trọng trong đảm bảo chất lượng DH.

2.3. Nội dung QLHĐTCM ở các trường Tiểu học theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

2.3.1. Lập kế hoạch QLHĐTCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Trên cơ sở nhiệm vụ của ngành, kế hoạch năm học của hiệu trưởng, tình hình thực tế của tổ, hiệu trưởng hướng dẫn TCM biết cách xác định mục tiêu và nhiệm vụ, đề ra các biện pháp rõ ràng, hợp lý, giúp họ xác định các điều kiện để đạt được những mục tiêu đề ra. Để chỉ đạo việc thực hiện xây dựng kế hoạch của tổ chuyên môn, người hiệu trưởng cần phải thực hiện các biện pháp sau:

- Triển khai các văn bản, chỉ thị, yêu cầu của ngành đến GV và giao nhiệm vụ cụ thể cho từng tổ chuyên môn.

- Hướng dẫn các TCM làm kế hoạch và duyệt kế hoạch của họ.

- Kết hợp với các đoàn thể trong trường để phát động phong trào thi đua, khuyến khích các TCM chủ động sáng tạo xây dựng kế hoạch.

- Tất cả các kế hoạch của TCM đều được thống nhất với nội dung kế hoạch của nhà trường, đảm bảo khả năng phối hợp cao giữa các bộ phận, để cùng thực hiện mục tiêu, nhiệm vụ của nhà trường. Các kế hoạch xây dựng đều được hiệu trưởng hoặc phó hiệu trưởng phê duyệt trước khi thực hiện.

Để đáp ứng yêu cầu của TCBHH, hiệu trưởng cần chỉ đạo TCM XDKH hoạt động theo tuần, tháng, năm học phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, địa phương và khả năng học tập của học sinh và phù hợp với năng lực của GV. Chỉ đạo TCM trên cơ sở kế hoạch chung của tổ, hướng dẫn GV XDKH hoạt động của cá nhân. Đặc biệt chú trọng khâu chuẩn bị kế hoạch DH theo bài học, kế hoạch hoạt động giáo dục, triển khai thực hiện kế hoạch DH, hoạt động giáo dục, KTĐG và điều chỉnh kế hoạch DH, giáo dục, trong đó:

- Căn cứ vào chương trình môn học, sách giáo

khoa, các TCM XDKH môn học.

- GV xây dựng kế hoạch DH với từng bài học trong sách giáo khoa hay từng nội dung môn học, hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của học sinh.

2.3.2. Tổ chức thực hiện hoạt động TCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Tổ chức hoạt động TCM phải động viên được mọi thành viên đóng góp xây dựng vào công việc chung, tạo điều kiện cho mỗi GV làm việc cá nhân với tinh thần trách nhiệm cao để nâng cao chất lượng giờ lên lớp là chủ yếu. Bởi vì: chất lượng đào tạo học sinh về các mặt giáo dục toàn diện về cơ bản tùy thuộc ở chất lượng giờ lên lớp hàng ngày một cách có hệ thống theo đúng nội dung chương trình và vận dụng những phương pháp giảng dạy tối ưu. Tổ chức thực hiện hoạt động TCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

*** Tổ chức đồng bộ việc thực hiện nội dung chương trình**

- Bổ trí dạy thay ở những lớp GV thiếu, vắng, dạy bù những tiết nghỉ thiếu. Những học sinh nghỉ học phải tổ chức phụ đạo để theo kịp chương trình.

- Vai trò của TCM là đảm bảo đồng bộ thực hiện chương trình theo đúng quy định.

- Ngoài những đợt thực tập (thao giảng) chuyên môn. Tổ trưởng tổ chức kiểm tra thăm lớp, dự giờ GV (cùng với 01 đến 02 GV trong tổ) phát hiện những vấn đề cần điều chỉnh chung trong toàn tổ.

*** Tổ chức quá trình giáo dục ở các lớp**

Quá trình giáo dục đối với GV thể hiện ở việc thực hiện đủ và đúng chương trình, chuẩn bị tốt cho giờ lên lớp, tiến hành các khâu soạn giảng, chấm bài, chữa bài, cho điểm theo đúng quy chế chuyên môn, tổ chức và hướng dẫn học sinh học ở nhà, các biện pháp hạn chế học sinh yếu kém, phát hiện và bồi dưỡng học sinh giỏi, rèn đạo đức, nhân cách cho học sinh.

*** Chỉ đạo lớp điểm**

Tổ trưởng cần xác định lớp điểm và xây dựng lớp điểm.

- GV dạy ở lớp điểm: GV tương đối có điều kiện thực hiện tốt quá trình giáo dục, tiếp thu các chuyên đề, nội dung phương pháp mới và vận dụng tốt ở trong tổ, GV có nhiệt tình công tác chuyên môn

- Lớp điểm: là lớp có cơ sở vật chất tương đối hoàn chỉnh, có môi trường giáo dục xung quanh, giáo dục gia đình thuận lợi, có sự ưu tiên đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị DH cho lớp điểm.

- Các chuyên đề và những quy định chung của

tổ khi cần thiết có thể tiến hành chỉ đạo riêng ở lớp điểm. Do đó lớp điểm thường phải đi trước một bước, làm nhiệm vụ trung tâm sư phạm của TCM.

- Xây dựng lớp điểm một cách toàn diện không hạn chế các lớp khác phấn đấu tự xây dựng thành những lớp tiên tiến từng mặt, toàn diện chính là thúc đẩy các GV khác trong tổ không ngừng đổi mới phương pháp giảng dạy và giáo dục trong phong trào thi đua “Hai tốt” của ngành giáo dục.

* Tổ chức sinh hoạt tổ chuyên môn

- Sinh hoạt TCM là một hoạt động chuyên môn không thể thiếu trong hoạt động của nhà trường; là dịp để trao đổi chuyên môn góp phần nâng cao CLDH. Thông qua sinh hoạt TCM sẽ xuất hiện nhiều ý tưởng. Do vậy, tổ trưởng cần tạo điều kiện để GV nói lên ý tưởng, kinh nghiệm của mình. Nội dung sinh hoạt TCM cần đa dạng, phong phú, có thay đổi và phải có chuẩn bị trước về nội dung và cách thức tổ chức thực hiện.

- Thông qua SHCM để thảo luận, đánh giá, thống nhất định hướng nội dung, phương pháp giảng dạy các bài học, có thể góp ý các tiết dạy dự giờ thao giảng đồng nghiệp để học hỏi lẫn nhau, rút kinh nghiệm để nâng cao trình độ chuyên môn, tay nghề.

- Việc sinh hoạt TCM thực hiện theo định kì quy định trong Điều lệ trường TH (2 lần/tháng). Thời gian do Hiệu trưởng quy định và tùy yêu cầu về tính chất, nội dung công việc).

- Nội dung sinh hoạt TCM thực hiện theo nhiệm vụ quy định (tránh việc sinh hoạt chỉ để giải quyết sự vụ, sự việc và hoặc mang tính hành chính).

- Người quản lý nắm bắt thông tin, tình hình của Tổ chuyên môn, kiểm tra biên bản sinh hoạt của TCM để đánh giá hiệu quả SHCM, góp ý kịp thời để khắc phục những tồn tại để từng bước nâng cao chất lượng SHCM.

- Sinh hoạt TCM là một hoạt động cơ bản, chủ yếu, thậm chí không thể thiếu trong hoạt động chung của nhà trường, sinh hoạt TCM sẽ giúp các GV có điều kiện trao đổi, đóng góp ý kiến hay cho mỗi bài dạy.

- Chất lượng và hiệu quả sinh hoạt TCM tỉ lệ thuận với kết quả giảng dạy và giáo dục của nhà trường, chất lượng sinh hoạt TCM sẽ tác động mạnh đến kết quả giảng dạy và giáo dục của nhà trường.

- Thông qua sinh hoạt TCM sẽ xuất hiện nhiều ý tưởng. Vì vậy TTCM cần tập hợp và phân loại ý kiến của các thành viên.

- Trong sinh hoạt TTCM, GV của tổ đóng vai trò chính trong nội dung sinh hoạt, do đó thời gian cần

được phân bổ hợp lí, nội dung sinh hoạt cần chuẩn bị trước.

2.2.3. Chỉ đạo thực hiện hoạt động TCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Chỉ đạo các TCM XDKH chi tiết, sau đó duyệt kế hoạch của TCM vào tuần ba và tuần bốn của tháng 8. Sau khi các kế hoạch của tổ đã được duyệt, sẽ triển khai thực hiện kế hoạch ngay từ tuần đầu tháng 9 cho đến hết năm học, đồng thời thường xuyên theo dõi, rút kinh nghiệm tổng kết.

Chỉ đạo các tổ trưởng chuyên môn thống nhất mẫu giao án chung cho tổ mình. Hiệu trưởng ủy quyền cho tổ trưởng chuyên môn chịu trách nhiệm thường xuyên kiểm tra bài soạn của GV và ký duyệt hàng tuần vào buổi SHCM, đồng thời ủy quyền cho hiệu phó kiểm tra việc ký duyệt giao án của các TTCM.

Chỉ đạo các tổ trưởng chuyên môn trực tiếp dự giờ đột xuất và kiểm tra việc thực hiện chương trình của một số GV theo yêu cầu của Hiệu trưởng

Chỉ đạo TCM kiểm tra đồ dùng DH và lập kế hoạch sử dụng đồ dùng DH của bộ môn. Hiệu trưởng thường xuyên kiểm tra việc sử dụng thí nghiệm ở các TCM thông qua người phụ trách.

Chỉ đạo cho TCM bàn bạc thống nhất chương trình bồi dưỡng HS khá, giỏi, ôn thi đại học

Chỉ đạo các TCM thống nhất nội dung, chương trình ở các khối HS, GV giao cho phó hiệu trưởng và các TTCM thành lập ngân hàng đề thi ngay từ đầu năm học.

- Quản lý sinh hoạt tổ chuyên môn: Sinh hoạt TCM là một hoạt động chuyên môn không thể thiếu trong hoạt động của nhà trường; là dịp để trao đổi chuyên môn góp phần nâng cao CLDH. Thông qua sinh hoạt TCM sẽ xuất hiện nhiều ý tưởng. Do vậy, tổ trưởng cần tạo điều kiện để GV nói lên ý tưởng, kinh nghiệm của mình. Nội dung sinh hoạt TCM cần đa dạng, phong phú, có thay đổi và phải có chuẩn bị trước về nội dung và cách thức tổ chức thực hiện.

2.3.4. KTĐG hoạt động TCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Kiểm tra là quá trình xem xét thực tiễn, đánh giá thực trạng, khuyến khích cái tốt, phát hiện những hạn chế để điều chỉnh đạt mục tiêu đề ra.

Trong nhà trường, kiểm tra, đánh giá chất lượng, hiệu quả giảng dạy, giáo dục của GV là một trong những nhiệm vụ quan trọng của cán bộ quản lý.

KTĐG chất lượng, hiệu quả giảng dạy, giáo dục của GV trong tổ chuyên môn, hiệu trưởng thường chú trọng những nội dung sau:

- Kiểm tra việc lập kế hoạch của TCM.

- Kiểm tra việc thực hiện chương trình DH, phát hiện những vấn đề chưa hợp lý để điều chỉnh.
- Kiểm tra nề nếp, nội dung SHCM.
- Kiểm tra chất lượng giáo án, giờ dạy trên lớp.
- Kiểm tra hồ sơ sổ sách của GV.
- Kiểm tra công tác KTĐG KQHT của học sinh từ khâu ra đề kiểm tra, chấm bài, chữa bài và trả bài cho học sinh.

KTĐG chất lượng giảng dạy, giáo dục của GV phải được tiến hành thường xuyên, có thể thông báo trước hoặc đột xuất; hình thức đa dạng, cần kết hợp và gắn với hình thức khác như: dự giờ, thăm lớp, kiểm tra giáo án, sổ sách chuyên môn. Kiểm tra luôn gắn liền với đánh giá. Trong đánh giá cần chỉ rõ ưu điểm để người được kiểm tra phát huy, chỉ rõ nhược điểm để khắc phục, rút kinh nghiệm kịp thời và giúp GV phấn đấu vươn lên.

Hiệu trưởng quản lý hoạt động KTĐG chất lượng, hiệu quả giảng dạy, giáo dục của GV thông qua việc đánh giá của TCM. Cuối mỗi học kỳ và mỗi năm học, TCM đánh giá, xếp loại chuyên môn GV trình lên hiệu trưởng để ra quyết định đánh giá và xếp loại chính thức.

2.3.5. Quản lý các điều kiện đáp ứng cho hoạt động TCM theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”

Một yếu tố hạn chế hoạt động TCM là thiếu CSVC như máy tính, kết nối mạng. Để hoạt động TCM được tốt không chỉ cần thiết trang bị các phòng bộ môn và tủ đựng hồ sơ từng tổ, trang bị đầy đủ các thiết bị, hoá chất cho phòng thí nghiệm, thực hành. Trang bị các thiết bị trình chiếu và khuyến khích GV ứng dụng CNTT trong DH và cung cấp đồng bộ, đầy đủ các thiết bị như máy tính, kết nối mạng ADSL...

Để đảm bảo hoạt động nhóm chuyên môn thì trong cơ chế quản lý cần giải quyết hợp lý các đề xuất, kiến nghị từ các nhóm chuyên môn, quan tâm đến bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho GV.

Xây dựng bầu không khí tâm lý sư phạm lành mạnh, làm cho mọi người tin tưởng vào sự phát triển của nhà trường để đem hết nhiệt huyết cống hiến cho sự phát triển chung của đơn vị.

CSVC, trang TBDH bao gồm trường sở, thiết bị chung, thiết bị DH bộ môn và thiết bị phục vụ các hoạt động GD khác như GD hướng nghiệp, GD thể chất, GD thẩm mỹ... CSVC, trang TBDH là điều kiện để duy trì các hoạt động GD của nhà trường, là phương tiện hỗ trợ đắc lực cho việc đổi mới PPDH. Đồng thời tạo điều kiện cho HS hứng thú trong học tập và rèn luyện các kỹ năng thực hành, hình thành phương pháp học tập chủ động, linh hoạt, phù hợp

thực tiễn. Quản lý và hiện thực hóa vai trò CSVC, trang TBDH góp phần rèn luyện kỹ năng DH cho GV, là điều kiện cơ bản để hoạt động TCM được hiệu quả.

Sử dụng các chế tài kinh tế và tâm lý xã hội trong hoạt động nhóm chuyên môn. Kích thích bằng kinh tế và động viên bằng tinh thần là một trong những biện pháp quản lý tích cực trong bất kỳ lĩnh vực nào.

Vì vậy, trong quản lý, người lãnh đạo nhà trường cần phải vận dụng một cách khéo léo các biện pháp tài chính, tâm lý để khơi dậy các khả năng tiềm ẩn vốn có của người GV trong việc hoạt động DH nói chung và nâng cao hiệu quả hoạt động nhóm chuyên môn

3. Kết luận

Hoạt động của TCM trong một năm học bao gồm: Xây dựng và thực hiện kế hoạch hoạt động chung của tổ trong năm học; Hướng dẫn xây dựng và quản lý kế hoạch hoạt động của từng tổ viên; Bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho tổ viên; Đánh giá và xếp loại tổ viên; thực hiện nề nếp sinh hoạt.

Có nhiều yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động của TCM, của hiệu trưởng như nhận thức của hiệu trưởng, tổ trưởng chuyên môn, GV về tầm quan trọng của sinh hoạt TCM; Năng lực quản lý của hiệu trưởng và TTCM; Các văn bản, kế hoạch về chỉ đạo hoạt động của tổ chuyên môn; Sự quan tâm của các cấp lãnh đạo; Cơ sở vật chất, phương tiện, điều kiện... cho hoạt động của TCM. Những vấn đề trên là cơ sở lý luận để nghiên cứu thực trạng QLHĐTCM ở một số trường Tiểu học theo hướng xây dựng “tổ chức biết học hỏi”.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Hoàng Anh (2010). *Vận dụng lý thuyết “tổ chức biết học hỏi” vào quản lý sinh viên trong đào tạo theo hệ thống tín chỉ*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Đại học Đà Nẵng, số 5, tr 14-20
2. Ban chấp hành T^ƯĐ^Đ (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW, về “Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội
3. Nguyễn Thị Minh Nguyệt (2014), “Một số vấn đề xây dựng tổ chức biết học hỏi”, Báo cáo trong Hội thảo nghiên cứu khoa học, Khoa Quản lý giáo dục, Trường ĐHSP Hà Nội.
4. Ahmadi, E. (2001), *School Culture and School Effectiveness*, International Journal of management, Vol 5.
5. Argyris, C., & Schön, D. (1978) *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reading, Mass: Addison Wesley.

Nghiên cứu ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong các dịch vụ tài chính phục vụ cho dạy học chuyên ngành

Nguyễn Hải Đăng*, Lê Phú Hưng*

*Khoa CNTT, Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội
Received: 30/9/2024; Accepted: 8/10/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Nowadays, Artificial Intelligence (AI) is being deployed in almost all business functions. Especially in the financial services industry, AI is taking over most of the core functions in finance such as risk assessment, stock trading, and credit lending processes. The implementation of AI does not mean that AI technology will completely take over the work of financial professionals but AI will help financial managers focus on the core and strategic aspects of the company. The article focuses on qualitative research and mainly explains how AI has been deployed in financial services and its impact on financial professionals and business organizations.

Keywords: Artificial Intelligence, Financial Services, Machine Learning

1. Đặt vấn đề

Khái niệm Trí tuệ nhân tạo (AI) lần đầu tiên được nhà khoa học máy tính nổi tiếng người Mỹ McCarthy nêu ra vào năm 1956. Hiện nay, AI được hiểu là khả năng của một máy tính số hóa hoặc rô bốt điều khiển bằng máy tính để hoàn thành các nhiệm vụ thường được liên kết với các sinh vật thông minh hoặc con người. Trong những năm qua, AI đã phát triển khá nhanh và hầu hết các tổ chức kinh doanh lớn đã bắt đầu đồng bộ hóa AI trong công việc kinh doanh hàng ngày của họ. Một số lĩnh vực cốt lõi mà AI đang được sử dụng toàn diện là tài chính, chăm sóc sức khỏe, sản xuất, nguồn nhân lực, kế toán và luật.

AI trong lĩnh vực ngân hàng và tài chính đang biến đổi đáng kể cách chúng ta liên kết với tiền bạc. AI đang giúp ích rất nhiều cho lĩnh vực tài chính trong việc củng cố và tối ưu hóa nhiều quy trình khác nhau, từ giao dịch định lượng, giao dịch thuật toán, quy trình quản lý rủi ro và cả dịch vụ tư vấn tài chính. Theo báo cáo gần đây của PWC, 54% các giám đốc điều hành cho biết AI đã được triển khai trong doanh nghiệp và đã làm tăng đáng kể năng suất của họ so với khi họ không sử dụng công nghệ dựa trên AI. Cũng theo tạp chí kinh doanh Forbes, 70% các công ty tài chính trên toàn cầu đã bắt đầu triển khai AI và 60% các công ty đang sử dụng Xử lý ngôn ngữ tự nhiên (NLP) [1].

Theo Finastra, 94% tổ chức tài chính ở Việt Nam rất hứng khởi với những cơ hội mà AI mang lại cho ngành. Điều đó được thể hiện qua việc triển khai rộng rãi AI trong các ứng dụng ngân hàng điện tử và ví điện tử tại Việt Nam. Ví dụ, TPBank đã triển

khai công nghệ nhận dạng khuôn mặt vào kênh ngân hàng tự động LiveBank của mình, giúp tăng tính bảo mật và thuận tiện cho khách hàng. Ứng dụng AI này có khả năng phân tích 128 tiêu chí để xác định một người trong số hàng triệu người tiêu dùng mà không cần giấy tờ tùy thân. Còn VietinBank sử dụng các ki-ốt nhận dạng FaceID để nhận dạng người tiêu dùng, giúp tiết kiệm 30% thời gian xử lý các giao dịch. Nhiều ngân hàng lớn tại Việt Nam, bao gồm: VPBank, Techcombank, VIB và ACB, đã ứng dụng AI cho nhiều mục đích khác nhau như quản lý tài sản, bảo mật và chống gian lận cũng như sử dụng chatbot để hỗ trợ khách hàng [2]. Ngoài ra, do AI có khả năng phân tích lượng dữ liệu khổng lồ và kết nối dữ liệu đó với các nguồn thông tin mới nên có thể nhận dạng các giao dịch bất thường, hỗ trợ phát hiện các tác nhân lừa đảo nhanh hơn và chính xác hơn, đồng thời ít gây ra rắc rối hơn cho khách hàng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Ứng dụng của trí tuệ nhân tạo trong các dịch vụ tài chính

AI đang chiếm lĩnh lĩnh vực tài chính, hầu hết các công ty trong lĩnh vực công nghệ tài chính đã bắt đầu sử dụng AI để giảm chi phí, tiết kiệm thời gian và cũng tăng thêm giá trị cần thiết cho các sản phẩm của họ. Các chức năng tài chính như dịch vụ cho vay, giao dịch chứng khoán và phát hiện gian lận tài chính là một số trong số nhiều chức năng mà trí tuệ nhân tạo đã được triển khai thành công.

2.1.1. Dịch vụ cho vay

Dịch vụ cho vay là một trong những chức năng chính của Ngân hàng và Các tổ chức tài chính phi

ngân hàng. Dịch vụ này mang lại doanh thu lớn, nhưng các khoản vay không thể được chấp thuận cho bất kỳ ai. Các ngân hàng đã và đang sử dụng dữ liệu từ các nguồn bán cấu trúc như việc sử dụng điện thoại di động, hoạt động tin nhắn và sử dụng phương tiện truyền thông xã hội để nâng cao độ chính xác của xếp hạng các khoản vay. Các công cụ chấm điểm tín dụng trên thị trường hiện nay đang áp dụng các thuật toán học máy (ML) để hỗ trợ việc đánh giá các yếu tố định tính như ý muốn trả nợ của khách hàng và hành vi của người tiêu dùng.

Với AI, các ngân hàng có thể điều tra lượng dữ liệu lớn một cách nhanh chóng, tạo ra các chương trình có khả năng xử lý nhiều loại tín dụng, giảm tổng chi phí đánh giá rủi ro. Các thuật toán ML thông qua phân tích lượng dữ liệu lớn, có thể xác định chi tiết các nhà đầu tư gian lận đang hoạt động trên nhiều tài khoản khác nhau. ML cũng có thể áp dụng trong hệ thống cảnh báo sớm, các ngân hàng và tổ chức tài chính sẽ cải thiện được việc giám sát danh mục đầu tư, báo cáo tự động và tư vấn cho bất kỳ hành động tiềm năng nào.

Khách hàng trong thời đại ngày nay thường có xu hướng mong đợi các ưu đãi được cá nhân hóa mà họ có thể chấp nhận được. Nếu khách hàng chọn đồng ý, thì ngân hàng mà họ tin tưởng có thể đề xuất lựa chọn trước các sản phẩm tín dụng phù hợp bằng cách hợp nhất các công cụ phân tích thông minh. Khi khách hàng đăng ký sản phẩm tín dụng trực tuyến, dữ liệu giao dịch của họ phải được kiểm tra để xác minh khả năng tín dụng của họ. Việc kết hợp AI tại thời điểm này sẽ thêm một bước kiểm tra xem sản phẩm tín dụng khác có phù hợp hơn với họ không và có thể tự động cung cấp sản phẩm thay thế khác.

2.1.2. Giao dịch chứng khoán

Giao dịch thuật toán là tập hợp các thuật toán mà AI sử dụng trong giao dịch chứng khoán để đọc và học tự động hoặc phản hồi và cung cấp nhanh chóng khi một tập hợp các sự kiện nhất định xảy ra. Các thuật toán được thiết kế theo cách mà nó sẽ điều chỉnh thời gian tối ưu để đặt lệnh, điều này sẽ gây ra ít ảnh hưởng nhất đến giá giao dịch. Sự can thiệp của con người hoàn toàn bị loại bỏ và các quyết định do thuật toán đưa ra rất nhanh chóng và chính xác. Các thuật toán sẽ giúp phát hiện bất kỳ khả năng lớn nào để theo dõi lợi nhuận trên thị trường. Trong giao dịch thuật toán, phần mềm máy tính có thể quyết định thay bạn mua và bán cổ phiếu. Ngoài ra, nó cũng có xu hướng sử dụng các mô hình chữ số cao cấp rất

tiên tiến có thể đưa ra các quyết định đúng đắn trên thị trường tài chính [3].

Giao dịch theo thuật toán thường sử dụng ba loại chiến lược là dựa trên hiệu suất, chênh lệch giá thống kê và đầu tư theo động lực. Trong chiến lược dựa trên hiệu suất, chiến lược tập trung vào thực thi các kế hoạch, Nhà đầu tư sẽ chỉ sử dụng loại chiến lược này khi tạo ra các giao dịch mua số lượng lớn. Trong chênh lệch giá thống kê, chiến lược này sẽ xác định chênh lệch chi phí giữa các thiết bị, được báo giá trên các thị trường khác nhau, phân phối các kết nối có thể dự đoán và đã biết với nhau. Chiến lược đầu tư theo động lực phụ thuộc vào động lực trong doanh nghiệp, chiến lược này giúp các nhà giao dịch chứng khoán dự đoán được xu hướng thị trường để ước tính hành động quan trọng [3].

AI trong giao dịch chứng khoán thường sử dụng các kỹ thuật học sâu để nhận ra các mô hình khác nhau trên biểu đồ chứng khoán mà con người có thể không làm được. AI cũng sử dụng dữ liệu trong quá khứ để tìm hiểu cách thị trường phản ứng trong các sự kiện trong quá khứ, dựa trên các phản ứng mà chúng có thể thực hiện theo những cách có thể dự đoán được, do đó khiến chúng đáng tin cậy hơn và chính xác hơn trong quá trình này.

2.1.3. Phát hiện gian lận tài chính

Ngành tài chính đang đứng trước sự chuyển đổi lớn và lực lượng phụ trợ đằng sau nó chính là AI. Một trong những lĩnh vực như vậy đang phát triển mạnh mẽ là phát hiện gian lận tài chính, theo McAfee, tội phạm mạng liên quan đến gian lận tài chính gây thiệt hại cho thế giới khoảng 600 tỷ USD, tương đương 0,8% tổng sản phẩm quốc nội (GDP) của thế giới. Theo báo cáo gần đây của tạp chí Forbes, 80% các chuyên gia phát hiện gian lận tài chính tin rằng công nghệ AI sẽ giúp giảm đáng kể các vụ gian lận liên quan đến thanh toán và tài chính. Khả năng hiểu được thông tin chi tiết dựa trên xu hướng của AI từ các thuật toán ML đang làm giảm tần suất thanh toán liên quan đến gian lận.

Trí tuệ nhân tạo (AI) và học máy sử dụng quy trình phân tích dự đoán để xác định bất kỳ sự bất hợp lý nào trong các tập dữ liệu lớn một cách nhanh chóng. ML càng được cung cấp nhiều dữ liệu thì giá trị dự đoán của nó càng xác thực. Bằng cách kiểm tra dữ liệu lịch sử từ một mạng dữ liệu lớn, các thuật toán ML có khả năng dự đoán và đạt độ chính xác cao. Các ngân hàng lớn cũng có thể sử dụng phần mềm phát hiện gian lận dựa trên phân tích dự đoán để xác định các vụ gian lận trên các miền khác nhau

liên quan đến quá trình xử lý thanh toán tài chính [4].

2.2. Lợi ích của trí tuệ nhân tạo đối với các tổ chức kinh doanh và các chuyên gia tài chính

Trí tuệ nhân tạo (AI) đóng vai trò rất quan trọng trong các chức năng tài chính khác nhau, không chỉ có lợi cho các chuyên gia tài chính mà còn cho các tổ chức và nhân viên.

2.2.1. Các chuyên gia tài chính

Trong thời đại chuyên đổi số, AI trong lĩnh vực kế toán và kiểm toán sẽ giúp các chuyên gia tài chính hợp lý hóa quy trình nhập và phân tích dữ liệu. AI sẽ giúp các chuyên gia tài chính giảm thời gian nắm bắt các giao dịch trong hệ thống. Thay vì dữ liệu tài chính được phân tán trên nhiều tệp PDF, tài liệu và bảng tính, công nghệ ML sẽ tự động phân loại dữ liệu dựa trên danh mục chi tiêu và tạo báo cáo tài chính để phân tích [5]. ML cũng trích xuất những tri thức sâu sắc hơn khi xử lý dữ liệu trong một khoảng thời gian, từ đó các tổ chức kinh doanh có được cái nhìn toàn diện về các mô hình chi tiêu dài hạn và bộ phận kế toán có thể đóng góp giá trị lớn hơn nữa cho các tổ chức kinh doanh bằng cách khuyến nghị khách hàng về dự báo ngân sách lạc quan. Khi dữ liệu tài chính trong tổ chức tăng lên và mở rộng trên các phương thức thanh toán thì rủi ro và gian lận tài chính cũng đồng thời tăng lên. Công nghệ AI có thể dự báo các mô hình và xác định một loạt các bất thường trong dữ liệu tài chính, từ đó giúp các kiểm toán viên và kế toán viên trong quá trình phát hiện gian lận tài chính.

2.2.2. Tổ chức kinh doanh

AI chắc chắn sẽ có tác động rất lớn đến các tổ chức kinh doanh, không chỉ là việc phán đoán kinh doanh, tự động hóa quy trình mà AI sẽ được hầu hết các tổ chức kinh doanh trên toàn thế giới sử dụng để có được những hiểu biết sâu sắc hơn và cũng đạt được lợi thế cạnh tranh. Theo một báo cáo gần đây của Gartner, Đầu tư vào công nghệ dựa trên AI sẽ là một trong năm ưu tiên hàng đầu của các công ty vào năm 2025. Một báo cáo gần đây của Harvard business review cũng cho biết Trí tuệ nhân tạo sẽ bổ sung 13 nghìn tỷ USD vào nền kinh tế thế giới trong mười năm tới.

AI giúp các tổ chức kinh doanh tự động hóa hầu hết các tương tác với khách hàng. AI đang giúp các tổ chức tự động hóa các giao tiếp như trò chuyện trực tuyến, Email, cuộc gọi điện thoại bằng cách phân tích dữ liệu đã tích lũy, cũng có thể lập trình các chatbot dựa trên AI có thể kết nối với số lượng khách hàng lớn cùng một lúc.

Các tổ chức kinh doanh hiện có thể dự đoán kết

quả trong tương lai dựa trên quy trình phân tích dữ liệu. Phân tích dữ liệu khách hàng có thể dự đoán liệu các sản phẩm đang được kiểm tra có dự kiến bán hay không và số lượng là bao nhiêu. Xu hướng này không chỉ hữu ích trong ngành bán lẻ mà AI cũng đang được sử dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau, ví dụ như trong ngành ngân hàng nó có thể dự báo biến động giá cổ phiếu và dự đoán tiền tệ.

3. Kết luận

AI đang tiếp quản hầu hết các chức năng tài chính nhưng không thể thay thế hoàn toàn các chuyên gia tài chính. Phần mềm AI sẽ có thể xử lý hầu hết các nhiệm vụ kế toán và kiểm toán đơn điệu nhanh hơn so với con người nhưng luôn cần con người giải thích dữ liệu được tạo ra từ công nghệ AI. Công nghệ AI sẽ giúp các chuyên gia tài chính nâng cao dịch vụ của họ, AI cũng sẽ hợp lý hóa độ chính xác khi nhập dữ liệu, cải thiện khả năng phát hiện gian lận tài chính và cũng giúp cung cấp dữ liệu theo thời gian thực cho các chuyên gia tài chính và từ đó giúp cung cấp các giải pháp tốt hơn cho khách hàng. Mặc dù có nhiều trở ngại, nhưng hầu hết các công ty tài chính đang nỗ lực rất nhiều để triển khai AI trong các chức năng tài chính vì lợi thế của chúng lớn hơn bất lợi.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Press, G. (2020). *Artificial Intelligence Rapidly Adopted by Enterprises, Survey Says*. Retrieved 16 March 2020, from <https://www.forbes.com/sites/gilpress/2016/07/20/artificial-intelligence-rapidly-adopted-by-enterprisessurvey-says/#4e9531f512da>
- [2]. Nguyễn Hữu Bình và Lê Nguyễn Quỳnh Hương (2022). *Chatbot trong lĩnh vực ngân hàng - Thực trạng và xu hướng ứng dụng tại Việt Nam*. Tạp chí Khoa học và Đào tạo Ngân hàng, Số 236 + 237- Tháng 1 & 2.2022, Học viện Ngân hàng, Hà Nội.
- [3]. Shah, A. (2020). *How AI Transforms the Future of Trading*. Retrieved 18 March 2020, from <https://www.fusioninformatics.com/blog/how-ai-transforms-the-future-of-trading/>
- [4]. Mejia, N. (2020). *AI-Based Fraud Detection in Banking – Current Applications and Trends Emerj*. Retrieved 19 March 2020, from <https://emerj.com/aisector-overviews/artificial-intelligence-fraud-banking/>
- [5]. Vordenbaeumen, H. (2019). *3 ways accountants can implement AI today*. Retrieved 19 March 2020, from <https://www.accountingtoday.com/opinion/3-waysaccountants-can-implement-ai-today>

Nghiên cứu các phương pháp ứng dụng IoT vào quản lý và theo dõi thiết bị trong trường đại học

Nguyễn Hoàng Hà*, Phan Thị Việt Hà*

*ThS. Trường Đại học Công nghiệp Việt - Hưng

Received: 30/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: Internet of Things (IoT) is becoming an increasingly important part of physical asset management at universities. IoT applications help effectively monitor and manage classrooms, devices, and campus security. This not only enhances facilities management but also improves security and saves costs. This article will focus on researching how IoT can be applied to manage and track physical assets in school environments.

Keywords: IoT, asset management, security, classrooms, equipment, higher education

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh chuyển đổi số mạnh mẽ, việc quản lý tài sản (QLTS) vật chất tại các trường đại học đang đối mặt với nhiều thách thức. Truyền thông, việc theo dõi và bảo trì phòng học, thiết bị (TB) và các tài sản khác thường tốn nhiều công sức và thời gian. Tuy nhiên, với sự phát triển của công nghệ IoT, việc quản lý (QL) các tài sản vật chất này có thể trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn rất nhiều. IoT cho phép các TB kết nối với nhau và gửi dữ liệu theo thời gian thực, từ đó giúp giảm thiểu rủi ro và tối ưu hóa quy trình QL. Bài viết đưa ra một số phương pháp ứng dụng IoT vào QL và theo dõi phòng học, TB, và an ninh trong trường đại học hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp ứng dụng IoT trong QL phòng học

Các hệ thống IoT có thể theo dõi việc sử dụng phòng học, tình trạng TB như máy chiếu, điều hòa không khí, đèn chiếu sáng và thông báo khi cần bảo trì. Thông qua các cảm biến được gắn trong phòng học, dữ liệu về số lượng sinh viên, mức độ sử dụng, điều kiện phòng học, điều kiện không khí, nhiệt độ và ánh sáng... Được gửi về hệ thống QL trung tâm, giúp QL tối ưu việc phân bổ phòng và giảm chi phí bảo trì. Cụ thể:

2.1.1. *Cảm biến môi trường:* Theo dõi điều kiện môi trường và đo lường các thông số vật lý hoặc hóa học trong môi trường xung quanh. Chúng thu thập dữ liệu về những yếu tố như nhiệt độ, độ ẩm, chất lượng không khí, ánh sáng, áp suất, mức độ tiếng ồn, hoặc các chất ô nhiễm trong không khí. Các cảm biến này chuyển đổi các dữ liệu đó thành tín hiệu điện tử và gửi về hệ thống xử lý trung tâm, nơi dữ liệu có thể được phân tích và sử dụng cho nhiều mục đích khác nhau.

Cảm biến môi trường thường được sử dụng trong các tòa nhà thông minh, hệ thống điều khiển tự động, và các ứng dụng IoT (Internet of Things) để tối ưu hóa việc QL năng lượng, tạo môi trường an toàn, thoải mái và tiết kiệm chi phí.

2.1.2. *Cảm biến chuyển động:* Sử dụng để phát hiện sự di chuyển hoặc sự thay đổi vị trí của đối tượng trong một khu vực cụ thể. Khi phát hiện có chuyển động, cảm biến sẽ gửi tín hiệu đến một hệ thống điều khiển hoặc TB khác (như đèn chiếu sáng, hệ thống báo động, hoặc camera an ninh) để thực hiện các hành động tự động.

2.1.3. *Dữ liệu sử dụng:* Các cảm biến sẽ ghi lại và truyền dữ liệu về việc sử dụng phòng học như: tần suất sử dụng, thời gian sử dụng, số lượng người sử dụng, mục đích sử dụng theo thời gian thực. Hệ thống QL có thể sử dụng dữ liệu này để tối ưu hóa việc sử dụng không gian, và cải thiện hiệu quả QL tài nguyên như năng lượng, TB, an ninh... Giúp QL lịch trình và điều chỉnh việc phân bổ phòng phù hợp với nhu cầu.

2.2. Phương pháp ứng dụng IoT trong QL TB

Việc QL và bảo trì TB như máy tính, máy in, máy chiếu trong khuôn viên trường đại học là một công việc đòi hỏi nhiều thời gian. Với IoT, các TB này có thể được theo dõi liên tục về tình trạng hoạt động và tuổi thọ. Các cảm biến IoT có thể báo cáo trực tiếp khi TB cần được bảo dưỡng hoặc thay thế, giúp giảm thiểu thời gian chết và tăng cường hiệu suất hoạt động.

Các trường đại học lớn với số lượng TB khổng lồ như phòng thí nghiệm kỹ thuật, phòng máy tính, có thể tận dụng IoT để QL từ xa và giảm thiểu sự cố không mong muốn. Hệ thống IoT không chỉ giúp theo dõi hoạt động mà còn giúp phân tích dữ liệu để đưa ra các quyết định bảo trì thông minh hơn. Phương pháp

ứng dụng bao gồm:

2.2.1. Cảm biến giám sát TB: là các TB cảm biến được sử dụng để theo dõi tình trạng hoạt động của các TB, máy móc, và hệ thống trong thời gian thực. Chúng có khả năng thu thập dữ liệu liên quan đến hoạt động của TB, như nhiệt độ, công suất tiêu thụ, độ rung, tốc độ, và nhiều thông số khác, từ đó phát hiện sớm các dấu hiệu bất thường hoặc sự cố. Thông qua các cảm biến này, hệ thống có thể thông báo cho đội ngũ bảo trì để tiến hành kiểm tra hoặc sửa chữa trước khi sự cố trở nên nghiêm trọng.

2.2.2. Bảo trì dự phòng: Một lợi ích lớn của IoT trong QL TB là khả năng bảo trì dự phòng (predictive maintenance). Thay vì áp dụng phương pháp truyền thống là đợi TB hỏng mới sửa chữa, hệ thống IoT sẽ dựa trên dữ liệu thu thập được để dự báo thời gian bảo trì trước khi xảy ra sự cố nghiêm trọng. Điều này được thực hiện bằng cách phân tích dữ liệu về tình trạng TB và đưa ra dự báo về thời điểm cần bảo dưỡng hoặc thay thế linh kiện. Chẳng hạn, các TB máy tính trong phòng máy có thể được theo dõi về hiệu suất hoạt động. Khi hệ thống nhận thấy sự suy giảm hiệu suất hoặc các dấu hiệu hao mòn trong linh kiện, nó sẽ lên lịch bảo trì trước khi máy tính gặp sự cố lớn. Điều này giúp kéo dài tuổi thọ của TB, giảm thiểu thời gian gián đoạn hoạt động, và tăng cường hiệu suất tổng thể của hệ thống.

2.2.3. Tích hợp dữ liệu: Một phương pháp hiệu quả trong ứng dụng IoT vào QL TB là tích hợp dữ liệu từ các cảm biến lên nền tảng đám mây. Toàn bộ dữ liệu liên quan đến tình trạng và hoạt động của TB sẽ được lưu trữ và QL trên hệ thống đám mây. Điều này cho phép nhà QL truy cập thông tin từ xa và theo dõi tình trạng TB một cách dễ dàng mà không cần phải kiểm tra tại chỗ. Nhờ khả năng truy cập dữ liệu từ mọi nơi, QL có thể đưa ra quyết định nhanh chóng khi cần bảo trì hoặc thay thế TB. Bên cạnh đó, việc lưu trữ lịch sử dữ liệu cũng giúp ích trong việc phân tích và tối ưu hóa các quy trình bảo trì, từ đó cải thiện hiệu quả sử dụng TB trong dài hạn.

2.3. Phương pháp ứng dụng IoT vào tăng cường an ninh khuôn viên trường

IoT có thể đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường an ninh cho trường học. Hệ thống camera giám sát thông minh có thể phát hiện các hoạt động bất thường và thông báo ngay lập tức cho bộ phận an ninh. Việc tích hợp hệ thống QL truy cập với IoT giúp kiểm soát ai ra vào khuôn viên trường, tăng cường bảo mật và hạn chế các rủi ro liên quan đến an ninh. Ví dụ, một hệ thống cửa thông minh có thể ghi nhận và phân tích dữ liệu về việc ra vào của sinh viên, nhân

viên, và khách ra vào trường. Phương pháp cụ thể:

2.3.1. Hệ thống camera giám sát thông minh: Một trong những ứng dụng quan trọng của IoT trong an ninh là hệ thống camera giám sát thông minh. Camera tích hợp IoT có khả năng phân tích hình ảnh theo thời gian thực, từ đó phát hiện và nhận diện các hoạt động bất thường như xâm nhập trái phép, hành vi bạo lực, hoặc những sự cố khác trong khuôn viên trường. Khi hệ thống phát hiện ra các dấu hiệu bất thường, nó có thể ngay lập tức gửi cảnh báo tới bộ phận bảo vệ hoặc nhà QL. Ví dụ, khi có người cố tình vượt qua hàng rào trường học vào ban đêm hoặc có hành vi gây rối, hệ thống sẽ kích hoạt cảnh báo và gửi hình ảnh trực tiếp đến điện thoại hoặc máy tính của đội ngũ bảo vệ, giúp họ có thể phản ứng kịp thời.

2.3.2. Cảm biến truy cập: Cảm biến truy cập tích hợp IoT là giải pháp hiệu quả để kiểm soát ra vào của sinh viên, nhân viên và khách vào khuôn viên trường. Các công ra vào có thể được trang bị cảm biến nhận diện thẻ từ hoặc nhận diện khuôn mặt để ghi nhận thông tin của những người ra vào. Việc này giúp đảm bảo chỉ những người có thẩm quyền mới được phép tiếp cận vào trường hoặc các khu vực quan trọng. Ngoài ra, hệ thống còn có khả năng QL lượng người ra vào theo thời gian thực, từ đó hạn chế được các trường hợp xâm nhập trái phép hoặc người lạ mặt có thể gây nguy hiểm. Thông tin ra vào cũng được lưu trữ và dễ dàng truy cập lại khi cần thiết để phục vụ cho công tác điều tra hoặc QL..

2.3.3. Hệ thống khóa thông minh: Các phòng học, phòng thí nghiệm, hoặc những khu vực quan trọng trong trường có thể được trang bị hệ thống khóa thông minh tích hợp IoT. Hệ thống này chỉ cho phép truy cập đối với những người có thẩm quyền như giảng viên, nhân viên hoặc sinh viên thuộc các bộ phận được chỉ định. Thay vì sử dụng chìa khóa truyền thống, sinh viên và nhân viên có thể sử dụng thẻ từ, mã PIN hoặc hệ thống nhận diện khuôn mặt để mở cửa. Hệ thống khóa thông minh có thể ghi nhận mọi hoạt động truy cập, bao gồm cả thời gian và danh tính của người ra vào. Điều này giúp nhà QL dễ dàng kiểm tra lịch sử truy cập và nhanh chóng giải quyết các sự cố an ninh nếu có.

2.4. Ứng dụng IoT giúp tối ưu hóa chi phí và QL nguồn lực

Việc ứng dụng IoT trong QLTS tại các trường đại học không chỉ cải thiện hiệu quả hoạt động mà còn giúp tiết kiệm đáng kể chi phí. Hệ thống IoT cho phép QLTS và nguồn lực một cách thông minh, giúp giảm chi phí năng lượng, tối ưu hóa quy trình bảo trì và kéo dài tuổi thọ TB, đồng thời giảm thiểu các rủi ro liên

quan đến an ninh và mất mát tài sản. Hơn nữa, các hệ thống IoT có thể tự động hóa nhiều quy trình, giúp giảm bớt khối lượng công việc cho nhân viên QL và tạo điều kiện thuận lợi cho việc ra quyết định dựa trên dữ liệu, từ đó tiết kiệm thời gian và nguồn lực.

2.4.1. Tiết kiệm chi phí vận hành: Hệ thống IoT giúp QLTS như TB, phòng học, và cơ sở hạ tầng một cách thông minh. Các cảm biến IoT có thể thu thập dữ liệu về tình trạng và hiệu suất hoạt động của TB, từ đó xác định thời điểm cần bảo trì. Điều này giúp tránh việc bảo trì quá mức hoặc không cần thiết, giảm thiểu sự cố và kéo dài tuổi thọ của TB. Hệ thống có thể tự động tắt các TB khi không sử dụng, giúp tiết kiệm năng lượng, giảm chi phí điện nước.

2.4.2. QLTS thông minh và bảo mật: IoT cung cấp khả năng theo dõi tài sản trong thời gian thực, giúp phát hiện và ngăn chặn các rủi ro liên quan đến mất cắp hoặc hư hỏng tài sản. Cảm biến có thể theo dõi vị trí, tình trạng sử dụng và bất kỳ hành vi bất thường nào, từ đó đưa ra cảnh báo sớm để bảo vệ tài sản.

2.4.3. Tự động hóa đặt lịch sử dụng phòng học: Một trong những ứng dụng hiệu quả của IoT là khả năng tự động hóa quy trình đặt lịch sử dụng phòng học. Dữ liệu từ các cảm biến có thể thu thập thông tin về số lượng sinh viên sử dụng phòng học, mức độ sử dụng phòng theo từng thời điểm. Từ đó, hệ thống IoT có thể tự động điều chỉnh lịch phân bổ phòng học để đảm bảo rằng không có phòng học nào bị bỏ trống trong khi các phòng khác lại bị quá tải.

2.4.4. Hệ thống báo cáo tự động: IoT không chỉ giúp thu thập dữ liệu mà còn cung cấp các báo cáo chi tiết về tình trạng tài sản, mức tiêu thụ năng lượng, và tình trạng TB. Hệ thống có thể tự động thu thập các thông tin này từ các cảm biến được lắp đặt tại các khu vực khác nhau trong khuôn viên trường và tạo ra các báo cáo định kỳ. Nhà QL có thể dễ dàng truy cập hệ thống để xem các báo cáo chi tiết về việc sử dụng phòng học, tình trạng TB, mức tiêu thụ năng lượng hàng tháng. Điều này không chỉ giúp tiết kiệm thời gian thu thập dữ liệu mà còn giảm thiểu sai sót so với quy trình thu thập thủ công. Đồng thời, các báo cáo này cung cấp cái nhìn tổng thể về mức độ sử dụng nguồn lực, giúp nhà QL đưa ra các quyết định chiến lược hơn trong việc tối ưu hóa chi phí.

2.4.5. Ra quyết định dựa trên dữ liệu: IoT giúp thu thập và tổng hợp dữ liệu một cách chính xác và tự động. Các hệ thống báo cáo tự động có thể cung cấp cái nhìn toàn diện về mức tiêu thụ năng lượng, tình trạng TB và hiệu quả sử dụng tài nguyên. Thay vì dựa trên cảm giác hay kinh nghiệm, nhà QL có thể

dựa trên dữ liệu cụ thể để đưa ra các quyết định tối ưu hóa chi phí, cải thiện hiệu suất và nâng cao chất lượng dịch vụ.

2.4.6. Giảm thiểu sai sót và tăng cường độ chính xác: So với quy trình thu thập dữ liệu và báo cáo thủ công, các hệ thống IoT cung cấp dữ liệu nhanh chóng và chính xác hơn nhiều. Điều này không chỉ giúp giảm sai sót do con người mà còn tiết kiệm thời gian, giúp nhà QL có thể cập nhật và điều chỉnh chiến lược kịp thời.

3. Kết luận

Ứng dụng công nghệ IoT trong QLTS, TB và nguồn lực tại các trường đại học đã mang lại những lợi ích vượt trội, giúp tối ưu hóa quy trình vận hành và tiết kiệm chi phí một cách hiệu quả. Nhờ khả năng kết nối các TB và cảm biến, IoT giúp các trường đại học theo dõi tình trạng sử dụng phòng học, TB, cũng như tình hình an ninh trong thời gian thực. Việc tự động hóa quy trình QL không chỉ giảm bớt gánh nặng cho nhân viên QL mà còn giúp các nhà QL có cái nhìn tổng quan và chính xác hơn về hiệu suất sử dụng tài sản.

Công nghệ IoT còn tạo điều kiện cho việc phân tích dữ liệu chuyên sâu và ra quyết định chiến lược, giúp các trường đại học hiện đại hóa quy trình QL và nâng cao hiệu quả hoạt động tổng thể. Tuy nhiên, để triển khai IoT thành công, các trường đại học cần đầu tư vào hạ tầng công nghệ và đào tạo đội ngũ nhân viên kỹ thuật có khả năng vận hành và bảo trì hệ thống. Với những lợi ích rõ rệt mà IoT mang lại, việc áp dụng công nghệ này không chỉ là xu hướng tất yếu mà còn là giải pháp bền vững cho việc QLTS và nguồn lực trong môi trường giáo dục hiện đại

Tài liệu tham khảo

- [1]. Lee, I., & Lee, K. (2015). The Internet of Things (IoT): Applications, investments, and challenges for enterprises. *Business Horizons*.
- [2]. Atzori, L., Iera, A., & Morabito, G. (2010). The Internet of Things: A survey. *Computer Networks*.
- [3]. Ashton, K. (2009). That 'Internet of Things' Thing. *RFID Journal*.
- [4]. Vermesan, O., & Friess, P. (2013). Internet of Things: Converging technologies for smart environments and integrated ecosystems. *River Publishers*.
- [5]. Zhou, K., Zhang, Y., & Liu, Y. (2020). IoT-based smart campus: Architecture and challenges. *IEEE Access*.
- [6]. Park, S., & Kim, S. (2020). IoT-based smart building environment service for occupants' thermal comfort. *Sensors*.

Nghiên cứu phương pháp học tập dựa trên dự án giúp sinh viên ngành Cơ khí phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề thực tế

Nguyễn Thanh Tùng*

*ThS. Trường Đại học Công nghiệp Việt – Hưng

Received: 29/9/2024; Accepted: 8/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: Project-based learning (PBL) is an effective teaching tool that helps mechanical engineering students develop practical problem-solving skills and apply knowledge to reality projects. This article presents the main benefits of PBL in improving students' professional skills and soft skills. Simultaneously, the article also discusses practical applications of this method, from the design and manufacture of mechanical products to the application of 4.0 technology, maintenance research, and sustainable development. Finally, the article confirms that PBL is an effective teaching method and is a bridge between students and the labor market.

Keywords: Project-based learning, PBL, higher education, mechanical engineering, solve problems, soft skills.

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh ngành công nghiệp cơ khí ngày càng yêu cầu cao về kỹ năng (KN) thực tế và khả năng giải quyết vấn đề (GQVĐ), phương pháp học tập dựa trên dự án (Project-based learning - PBL) đã trở thành một giải pháp giảng dạy hiệu quả. PBL không chỉ mang lại sự kết nối giữa lý thuyết và thực hành mà còn giúp sinh viên (SV) phát triển KN tư duy sáng tạo, phân tích và giải quyết (GQ) các vấn đề (VĐ) thực tế trong quá trình học tập.

PBL là mô hình giáo dục mà SV học tập thông qua các dự án thực tế hoặc giả định. Phương pháp này khuyến khích SV tự nghiên cứu, áp dụng và giải quyết các vấn đề phát sinh từ dự án. Trong lĩnh vực cơ khí, các dự án thường liên quan đến thiết kế, chế tạo, và thử nghiệm các sản phẩm thực tiễn. Khác với giảng dạy truyền thống chỉ chú trọng lý thuyết, PBL yêu cầu SV chủ động áp dụng kiến thức để đối mặt với thử thách thực tế, từ đó rèn luyện khả năng tư duy phân biện sáng tạo và GQVĐ hiệu quả.

2. Lợi ích của phương pháp học tập dựa trên dự án (PBL) đối với SV ngành cơ khí

2.1. Phát triển KN GQVĐ thực tế

PBL giúp SV cơ khí tham gia dự án thực tế, từ đó học cách nhận diện và GQVĐ bằng cách tìm ra, thử nghiệm và tối ưu hóa các giải pháp. Những KN này đóng vai trò nền tảng trong lĩnh vực cơ khí giúp SV thích nghi và làm việc hiệu quả sau khi ra trường.

2.2. Kết nối lý thuyết với thực hành

PBL giúp SV ứng dụng kiến thức lý thuyết vào các

dự án thực tiễn, như thiết kế hệ thống cơ khí, áp dụng các nguyên lý động học, nhiệt động học, và cơ học chất lỏng... Điều này làm cho kiến thức sinh động và dễ hiểu hơn khi sinh viên thấy rõ sự liên kết giữa lý thuyết và thực tế.

2.3. Khả năng làm việc nhóm và giao tiếp

PBL yêu cầu SV làm việc theo nhóm, giúp phát triển kỹ năng giao tiếp, phối hợp và chia sẻ trách nhiệm. Trong môi trường công nghiệp, khả năng làm việc nhóm hiệu quả là rất quan trọng. PBL mô phỏng công việc thực tế, giúp SV rèn luyện khả năng hợp tác và giải quyết mâu thuẫn để đạt kết quả tốt nhất.

2.4. Tăng cường khả năng tự học và quản lý thời gian

PBL trao cho SV quyền tự kiểm soát việc học, yêu cầu họ tự nghiên cứu và áp dụng kiến thức vào dự án. Điều này phát triển kỹ năng tự học và khả năng quản lý thời gian, rèn luyện tính kỷ luật và khả năng tổ chức tổ chức công việc hiệu quả.

2.5. Đánh giá toàn diện và đa chiều

Không giống như các bài kiểm tra truyền thống, PBL cung cấp cách đánh giá toàn diện hơn. SV không chỉ được đánh giá qua sản phẩm cuối cùng mà còn qua quá trình làm việc, khả năng hợp tác và cách đối mặt với thách thức trong suốt dự án. Cách đánh giá này giúp SV cơ khí nhận ra điểm mạnh, yếu của mình và từ đó tự điều chỉnh để phát triển tốt hơn trong tương lai.

3. Ứng dụng phương pháp học tập dựa trên dự án (PBL) cho SV ngành cơ khí

3.1. Thiết kế và chế tạo sản phẩm thực tế

Một ứng dụng phổ biến của PBL trong ngành cơ khí là cho phép SV tham gia vào các dự án thiết kế và chế tạo sản phẩm cơ khí thực tế. Ví dụ, SV có thể được giao nhiệm vụ thiết kế một hệ thống nâng hạ, một robot công nghiệp, hoặc các chi tiết máy phức tạp. Thông qua quá trình này, SV không chỉ áp dụng kiến thức lý thuyết mà còn học cách xử lý các VĐ thực tiễn liên quan đến vật liệu, chi phí, và khả năng sản xuất.

3.2. Phân tích và tối ưu hóa hệ thống cơ khí

Một ứng dụng khác của PBL là SV có thể thực hiện các dự án phân tích và tối ưu hóa các hệ thống cơ khí. Chẳng hạn, họ có thể nghiên cứu và cải thiện hiệu suất của động cơ, hệ thống truyền động, hoặc hệ thống làm mát. Thông qua các dự án này, SV sẽ áp dụng các công cụ tính toán, phần mềm mô phỏng như MATLAB hoặc ANSYS, giúp họ nâng cao KN sử dụng công nghệ trong việc GQ các VĐ kỹ thuật.

3.3. Ứng dụng công nghệ 4.0 trong sản xuất thông minh

Với sự phát triển của công nghiệp 4.0, SV cơ khí có thể tham gia vào các dự án liên quan đến hệ thống sản xuất thông minh (smart manufacturing). Chẳng hạn, họ có thể thiết kế các hệ thống tự động hóa dựa trên cảm biến, kết nối IoT để giám sát và điều khiển quá trình sản xuất. Việc tham gia vào các dự án này giúp SV làm quen với các công nghệ tiên tiến và nâng cao khả năng thích ứng với xu hướng công nghiệp hiện đại.

3.4. Giải quyết các VĐ bảo trì và vận hành thiết bị

Trong môi trường đại học, SV có thể tham gia vào các dự án liên quan đến bảo trì và vận hành các hệ thống cơ khí phức tạp. Ví dụ, một nhóm SV có thể được giao nhiệm vụ phân tích và tối ưu hóa quy trình bảo trì thiết bị trong các nhà máy, nhằm giảm thiểu chi phí và tăng hiệu suất hoạt động. Điều này giúp SV có trải nghiệm thực tiễn về các thách thức liên quan đến việc duy trì hoạt động ổn định của hệ thống cơ khí trong môi trường công nghiệp.

3.5. Phát triển các sản phẩm cơ khí phục vụ xã hội

SV có thể tham gia vào các dự án phát triển sản phẩm cơ khí nhằm GQ các VĐ xã hội. Ví dụ, họ có thể thiết kế các thiết bị hỗ trợ người khuyết tật, máy nông nghiệp tiết kiệm năng lượng, hoặc các hệ thống xử lý nước sạch. Những dự án này không chỉ mang lại giá trị thực tiễn mà còn giúp SV hiểu rõ hơn về tác động xã hội của ngành cơ khí và trách nhiệm của người kỹ sư.

3.6. Hợp tác với doanh nghiệp trong các dự án thực tế

Đại học có thể kết hợp với các doanh nghiệp để tạo

ra các dự án thực tế mà SV có thể tham gia. Điều này cho phép SV trải nghiệm quá trình làm việc trong môi trường công nghiệp, từ việc GQ các yêu cầu kỹ thuật cụ thể cho đến việc đáp ứng các mục tiêu kinh doanh. Các dự án này thường mang tính ứng dụng cao, giúp SV chuẩn bị tốt hơn cho công việc sau khi tốt nghiệp.

3.7. Nghiên cứu phát triển bền vững trong cơ khí

SV có thể tham gia vào các dự án nghiên cứu phát triển các giải pháp cơ khí bền vững, chẳng hạn như nghiên cứu và phát triển vật liệu tái chế, thiết kế hệ thống tiết kiệm năng lượng, hoặc chế tạo các thiết bị hỗ trợ năng lượng tái tạo. Các dự án này giúp SV nắm bắt được các xu hướng mới trong ngành và cách áp dụng kiến thức cơ khí để GQ các VĐ toàn cầu như biến đổi khí hậu và cạn kiệt tài nguyên.

4. Những thách thức và giải pháp trong việc áp dụng phương pháp học tập dựa trên dự án (PBL) với SV ngành cơ khí

4.1. Yêu cầu về CSVC và trang thiết bị

Để áp dụng PBL hiệu quả, các trường đại học cần cung cấp đầy đủ CSVC và thiết bị như phòng thí nghiệm, công cụ thiết kế, máy móc, phần mềm mô phỏng, và công nghệ tiên tiến như in 3D, IoT hoặc các hệ thống tự động hóa. Việc này đòi hỏi nguồn ngân sách lớn và sự hỗ trợ từ nhiều phía, bao gồm cả hợp tác với doanh nghiệp để tận dụng nguồn tài nguyên. Giải pháp:

- *Hợp tác với doanh nghiệp:* Các trường đại học có thể hợp tác với các doanh nghiệp cơ khí để tận dụng các nguồn lực công nghiệp như máy móc, công nghệ và CSVC. Điều này giúp giảm bớt áp lực tài chính cho nhà trường và tạo điều kiện cho SV trải nghiệm thực tế.

- *Tìm kiếm nguồn tài trợ:* Nhà trường có thể xin các khoản tài trợ từ chính phủ hoặc các tổ chức giáo dục quốc tế để đầu tư vào cơ sở hạ tầng và trang thiết bị.

- *Tối ưu hóa thiết bị có sẵn:* Sử dụng công nghệ mô phỏng và phần mềm thiết kế giúp SV thực hành mà không cần phải phụ thuộc quá nhiều vào thiết bị thực tế.

4.2. Đòi hỏi về thời gian và nguồn lực

PBL thường đòi hỏi nhiều thời gian hơn so với phương pháp giảng dạy truyền thống. SV cần thời gian để nghiên cứu, thực hiện và thử nghiệm dự án, trong khi GV cũng phải dành nhiều thời gian hơn để hỗ trợ SV và đánh giá toàn bộ quá trình. Việc cân bằng thời gian giữa dự án và các hoạt động học tập khác gây áp lực cho cả hai bên. Vì vậy cần có các giải pháp sau:

- *Tích hợp thời gian hợp lý:* Tái cơ cấu lịch trình học để tích hợp thời gian dành cho PBL. Ví dụ, điều

chính số lượng bài giảng lý thuyết để SV có thêm thời gian làm dự án thực tế.

- *Hỗ trợ học tập qua nhóm*: Tạo ra các nhóm với sự phân công nhiệm vụ rõ ràng, giúp GV có thể theo dõi và hướng dẫn SV một cách hiệu quả hơn, đồng thời giảm bớt áp lực về nguồn lực.

- *Đào tạo quản lý thời gian*: Tổ chức các buổi hướng dẫn SV về cách quản lý thời gian và nguồn lực khi thực hiện các dự án, giúp họ tự điều phối công việc một cách hiệu quả hơn.

4.3. Khó khăn trong việc đánh giá hiệu quả

Đánh giá SV trong PBL cần xem xét cả quá trình, từ hợp tác nhóm đến sáng tạo và tư duy phản biện, không chỉ dựa vào kết quả cuối cùng. Mặc dù các tiêu chí cần rõ ràng và công bằng, việc đánh giá toàn diện vẫn gặp khó khăn do sự đa dạng và phức tạp của các dự án. Giải pháp:

- *Xây dựng tiêu chí đánh giá rõ ràng*: Thiết lập các tiêu chí đánh giá đa dạng và rõ ràng, bao gồm đánh giá quá trình làm việc, khả năng làm việc nhóm, sự sáng tạo và tư duy phản biện, không chỉ tập trung vào sản phẩm cuối cùng.

- *Sử dụng đánh giá liên tục*: Thực hiện đánh giá liên tục trong suốt quá trình làm dự án, thay vì chỉ chấm điểm sản phẩm cuối cùng, giúp phản ánh đầy đủ sự phát triển của SV.

- *Đánh giá đa chiều*: Kết hợp tự đánh giá, đánh giá nhóm và đánh giá của GV để có cái nhìn toàn diện về quá trình và kết quả học tập của SV.

4.4. Sự đa dạng về năng lực SV

PBL đòi hỏi tinh thần tự học, làm việc độc lập và kỹ năng quản lý dự án, nhưng không phải SV nào cũng đáp ứng được. Sự chênh lệch về năng lực giữa các SV có thể ảnh hưởng đến kết quả học tập và gây khó khăn cho GV trong việc tổ chức, quản lý lớp học. Giải pháp:

- *Chương trình đào tạo KN bổ trợ*: Cung cấp các khóa học ngắn hạn về KN làm việc nhóm, quản lý dự án, và tư duy sáng tạo cho SV trước khi tham gia vào các dự án PBL.

- *Hỗ trợ cá nhân hóa*: Tạo điều kiện cho SV được hỗ trợ cá nhân hóa, như bổ sung thêm giờ giảng dạy hoặc hướng dẫn riêng cho những SV gặp khó khăn, nhằm nâng cao năng lực của tất cả SV trong nhóm.

- *Khuyến khích tinh thần hợp tác*: Tạo ra môi trường học tập khuyến khích SV hỗ trợ lẫn nhau, giúp giảm sự chênh lệch về năng lực giữa các thành viên trong nhóm.

4.5. Khả năng hợp tác giữa các ngành liên quan

PBL trong ngành cơ khí yêu cầu sự phối hợp với các ngành như công nghệ thông tin, vật liệu, và tự động hóa, nhưng sự khác biệt về quy trình và mục

tiêu học tập có thể gây khó khăn. Điều này làm chậm tiến độ dự án và đòi hỏi GV và SV phải linh hoạt thích ứng. Giải pháp:

- *Xây dựng nhóm liên ngành*: Khuyến khích sự tham gia của GV và SV từ nhiều ngành khác nhau để tạo ra các nhóm liên ngành, giúp SV hiểu rõ hơn về vai trò của các lĩnh vực khác nhau trong dự án.

- *Tăng cường sự giao tiếp và kết nối*: Tạo các buổi hội thảo, thảo luận giữa các ngành liên quan để thảo luận và thống nhất về quy trình làm việc và mục tiêu học tập, từ đó tạo sự đồng thuận trong quá trình thực hiện dự án.

- *Phát triển chương trình học tập đa ngành*: Thiết kế các môn học hoặc chương trình học tập đặc biệt, kết hợp giữa nhiều ngành khác nhau, giúp SV từ nhiều lĩnh vực có thể hợp tác hiệu quả hơn trong các dự án.

5. Kết luận

Phương pháp học tập dựa trên dự án (PBL) mang lại nhiều lợi ích cho SV ngành cơ khí, đặc biệt trong việc phát triển KN GQVĐ thực tế và thích ứng với môi trường công nghiệp hiện đại. Qua các dự án thực tiễn, SV vừa nắm vững lý thuyết, vừa áp dụng kiến thức vào tình huống cụ thể, giúp họ linh hoạt và sáng tạo hơn. PBL còn rèn luyện kỹ năng mềm như làm việc nhóm, quản lý thời gian và tự học – những yếu tố quan trọng cho sự nghiệp kỹ sư. Việc áp dụng PBL trong giảng dạy giúp SV làm quen với công nghệ mới, quy trình làm việc thực tế và chuẩn bị tốt cho thách thức tương lai.

Tài liệu tham khảo

[1]. Terrón-López, M.J., (2024). *Project-Based Learning (PBL) as an Experiential Pedagogical Methodology in Engineering Education*. MDPI Educational Sciences.

[2]. Hõbesaar, A., Baraškova, T., & Shirokova, V. (2021). *Experience in an Application of Project-Based Learning to Teaching of Mechanical Engineering and Energy Technology Processes Control*. Advances in Intelligent Systems and Computing.

[3]. Guerra, A. & Kolmos, A. (2020). “Challenges of Project-Based Learning (PBL) in Engineering Education”. *MDPI Educational Sciences*.

[4]. Salimi, A., & Ramezani, S. (2019). Project-based learning as a tool to enhance students' understanding and creativity in mechanical engineering education. *Journal of Engineering Science and Technology*.

[5]. Walker, M., & Leary, H. (2018). A meta-analysis of project-based learning in undergraduate mechanical engineering education. *Educational Technology Research and Development*.

Tích hợp giáo dục môi trường trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Nguyễn Thị Diệu Phương*, Mai Thị Thủy**

*Khoa Sinh, Đại học sư phạm, Đại Học Huế

**Trường Tiểu học Hải Ninh, Quảng Bình

Received: 29/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: At primary school, especially in Grade 4, integrating environmental education into Science subject not only helps students form correct awareness of the environment but also develop their ability to apply knowledge to protect and improve the surrounding environment. This article proposes a process of integrating environmental education in teaching Science subject in Grade 4 towards developing cognitive and knowledge-application competencies on environmental protection. Then, the process was applied to design activities to integrate environmental education in teaching the topics “Substances” and “Plants and animals”.

Keywords: Integration, environmental education, Science.

1. Mở đầu

Thực trạng ô nhiễm môi trường ở Việt Nam và trên toàn thế giới hiện đang là vấn đề cấp bách và đe dọa nghiêm trọng đến chất lượng cuộc sống của nhân loại. Việc giáo dục môi trường (GDMT) đóng vai trò cốt yếu nhằm thay đổi nhận thức, hành vi và thúc đẩy ý thức trách nhiệm của con người đối với thiên nhiên. Học sinh (HS) được coi là nhóm đối tượng quan trọng trong quá trình này vì các em là thế hệ tương lai của đất nước, những người sẽ kế thừa và duy trì, nỗ lực bảo vệ môi trường (BVMT) trong những thập kỷ tới.

Ở Tiểu học, GDMT không tách thành một môn học riêng mà chủ yếu được lồng ghép, tích hợp vào nội dung các môn học, đặc biệt môn Khoa học là môn học khá thuận lợi trong việc tích hợp GDMT cho đối tượng HS lớp 4 và 5. Việc lồng ghép, tích hợp GDMT cho HS lớp 4 là cần thiết và phù hợp, bước đầu giúp HS có được những kiến thức cơ bản về môi trường, ô nhiễm môi trường, những tác động của con người đối với môi trường. Tiếp đến hình thành ở HS những kỹ năng ứng xử, thái độ tôn trọng và BVMT một cách thiết thực. Hướng đến rèn luyện cho HS năng lực (NL) nhận thức và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng để BVMT. Bài này tập trung xác định những hình thức, nội dung tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học 4 theo một quy trình phù hợp nhằm đạt được mục tiêu dạy học môn học, đồng thời hình thành cho HS NL nhận thức khoa học về các vấn đề GDMT và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Môi trường và giáo dục môi trường

Khái niệm môi trường trong Luật bảo vệ môi trường đã được Quốc hội nước ta thông qua ngày 29 tháng 11 năm 2005 (Điều 5): “*MT bao gồm các yếu tố tự nhiên và vật chất nhân tạo bao quanh con người, có ảnh hưởng đến đời sống, sản xuất, sự tồn tại, phát triển của con người và sinh vật*”[6, tr.1]. Gần đây khái niệm môi trường được mở rộng theo hướng “*Môi trường và phát triển bền vững*”. Khái niệm này nhấn mạnh đến việc giải quyết mâu thuẫn giữa sự phát triển kinh tế - xã hội đi đôi với việc BVMT phát triển bền vững.

Hội nghị quốc tế về GDMT trong Chương trình đào tạo của trường học do IUCN/UNESCO tổ chức tại Nevada (Mỹ) năm 1970 đã thông qua định nghĩa về GDMT như sau: “*Giáo dục môi trường là quá trình nhận ra các giá trị và làm rõ khái niệm để xây dựng những kỹ năng và thái độ cần thiết, giúp hiểu biết và đánh giá đúng mối tương quan giữa con người với nền văn hóa và môi trường vật lý xung quanh. Giáo dục môi trường cũng tạo cơ hội cho việc thực hành để ra quyết định và tự hình thành quy tắc ứng xử trước những vấn đề liên quan đến chất lượng môi trường*” (dẫn theo Lê Văn Khoa, 2006)[3, tr.5].

Theo tổ chức UNESCO – UNEP (1977), tại Hội nghị quốc tế về GDMT ở Tbilisi (Georgia) đã cho rằng: GDMT không phải là một môn riêng biệt đưa thêm vào chương trình giáo dục, cũng không phải là một chủ đề nghiên cứu mà là một đường hướng nội nhập vào trong chương trình đó. GDMT là kết quả

của một sự định hướng và sắp xếp lại những bộ môn khác nhau, những kinh nghiệm khác nhau (KHTN, khoa học xã hội, văn hoá nghệ thuật,...) và nó cung cấp một nhận thức toàn diện về môi trường [5].

Như vậy, GDMT cho HS được hiểu “Là quá trình nhằm phát triển ở HS những hiểu biết về môi trường, quan tâm đến các vấn đề môi trường phù hợp với lứa tuổi được thể hiện qua kiến thức, thái độ, kỹ năng, hành vi của HS đối với môi trường xung quanh. Giúp HS nhận thức, hiểu biết và hình thành thói quen BVMT trong cuộc sống hàng ngày”.

2.2. Tích hợp và dạy học tích hợp (DHTH)

2.2.1. Khái niệm tích hợp và DHTH:

Theo Từ điển Tiếng Việt (1993): “Tích hợp là sự kết hợp những hoạt động, chương trình hoặc các thành phần khác nhau thành một khối chức năng. Tích hợp có nghĩa là sự thống nhất, sự hoà hợp, sự kết hợp”[7].

Theo Humphreys (1981): “DHTH là một hình thức giảng dạy mà trẻ em được thỏa thích khám phá tri thức trong các môn học khác nhau liên quan đến một số khía cạnh của môi trường xung quanh chúng”. Tác giả đã chỉ ra mối liên hệ giữa KHTN, khoa học xã hội nhân văn cũng như nghệ thuật giao tiếp và âm nhạc. Đồng thời, DHTH là dựa trên phù hợp về tri thức kỹ năng của các lĩnh vực học tập, tạo nên sự hứng thú, say mê đối với người học [9].

Theo tác giả Trần Bá Hoàn (2022) “Việc tổ chức DHTH ở các trường học phổ thông không chỉ tích hợp trong nội dung kiến thức chương trình mà còn đòi hỏi thay đổi cả về cách thức tổ chức dạy học, phương pháp dạy học và cách thức kiểm tra đánh giá” [2]. Bởi vì ngoài nội dung kiến thức, chương trình giáo dục còn nhiều nội dung giáo dục cần đưa vào nhà trường như: môi trường, phòng chống thiên tai, dân số, phòng chống tệ nạn xã hội, an toàn giao thông, pháp luật nhưng không thể tạo riêng một môn học mà phải tích hợp ghép vào các môn học có sẵn. Mặt khác, vấn đề DHTH nhằm phát triển NL cho HS luôn được đặt ra. Trong DHTH, giáo viên (GV) tổ chức HS thực hiện việc chuyển đổi liên tiếp các thông tin từ ngôn ngữ của môn học này sang ngôn ngữ của môn học khác; HS học cách sử dụng phối hợp những kiến thức, những kỹ năng và những thao tác để giải quyết một tình huống phức hợp - thường là gắn với thực tiễn. Chính nhờ quá trình đó, HS nắm vững kiến thức, hình thành khái niệm, phát triển NL và các phẩm chất cá nhân [4]. Như vậy, DHTH là việc định hướng cho HS phát triển NL toàn diện, phát triển khả năng huy động, tổng hợp kiến thức,

kỹ năng... ở nhiều lĩnh vực khác nhau, HS hứng thú nghiên cứu bài học, vận dụng vào thực tế.

2.2.2. Các hình thức DHTH:

Có nhiều cách phân chia các hình thức và mức độ tích hợp trong dạy học. Trên cơ sở phân tích và đánh giá cách phân loại của các tác giả trong và ngoài nước, chúng tôi vận dụng quan niệm về các hình thức tổ chức DHTH của D'hainaut, l. (1980) cụ thể [8]: (1) *Tích hợp nội môn*: Gộp lại các kiến thức từ hai hay nhiều nội dung trong một môn học (bằng cách liên hệ; lồng ghép bộ phận hoặc toàn phần); giúp HS tổng hợp hiểu biết và khả năng vận dụng kiến thức từ nhiều phần riêng biệt. (2) *Tích hợp liên môn*: Dạy học thông qua các kiến thức có sự tương đồng của hai môn hoặc nhiều hơn. Từ các kiến thức của môn này, HS có thể ứng dụng cho các môn khác. (3) *Tích hợp đa môn*: Dạy học tiếp cận theo từng môn khác nhau và dạy cùng lúc nhằm đạt chuẩn của mỗi môn đó; tạo điều kiện cho người học vận dụng tổng hợp những kiến thức của các môn học có liên quan. (4) *Tích hợp xuyên môn*: Dạy học một nội dung vượt khỏi phạm vi một môn học, tập trung vào việc giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống; giúp HS phát triển khả năng tư duy tổng hợp, sáng tạo và vận dụng kiến thức từ nhiều lĩnh vực khác nhau.



Hình 2.1. Các hình thức tổ chức DHTH (D'hainaut, l.,1980)

2.3. Đặc điểm chương trình môn Khoa học lớp 4 và các địa chỉ có thể tích hợp giáo dục môi trường

Môn Khoa học ở cấp Tiểu học trong đó có Khoa học lớp 4, góp phần hình thành và phát triển ở HS NL khoa học, giúp HS có những hiểu biết ban đầu về thế giới tự nhiên, bước đầu có kỹ năng tìm hiểu môi trường và khả năng vận dụng kiến thức để giải thích các sự vật, hiện tượng, mối quan hệ trong tự nhiên, giải quyết các vấn đề đơn giản trong cuộc sống, ứng xử phù hợp bảo vệ sức khoẻ của bản thân và những người khác, bảo vệ tài nguyên thiên nhiên và môi trường. Từ đó giúp HS hình thành nền tảng tư duy và kỹ năng học tập khoa học cho các lớp cao hơn [1].

Phân tích hệ thống yêu cầu cần đạt (YCCĐ) của các mạch nội dung trong Chương trình môn Khoa học lớp 4, chúng tôi đã xác định các “địa chỉ” có thể

tích hợp GDMT theo hình thức tích hợp nội môn với các mức độ liên hệ, lồng ghép bộ phận hoặc lồng ghép toàn phần.

Bảng 2.1. Các địa chỉ có thể tích hợp GDMT trong môn Khoa học lớp 4

Nội dung	Yêu cầu cần đạt	Tích hợp nội môn
CHẤT		
Nước		
Ô nhiễm và BVMT nước	- Nêu được và liên hệ thực tế ở gia đình và địa phương về: nguyên nhân gây ra ô nhiễm nguồn nước; sự cần thiết phải bảo vệ nguồn nước và phải sử dụng tiết kiệm nước.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ
Làm sạch nước; nguồn nước sinh hoạt	- Trình bày được một số cách làm sạch nước; liên hệ thực tế về cách làm sạch nước ở gia đình và địa phương; - Thực hiện được và vận động những người xung quanh cùng bảo vệ nguồn nước và sử dụng nước tiết kiệm.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ
Không khí		
Ô nhiễm và BVMT không khí	- Giải thích được nguyên nhân gây ra ô nhiễm không khí; sự cần thiết phải bảo vệ bầu không khí trong lành; - Thực hiện được việc làm phù hợp để bảo vệ bầu không khí trong lành và vận động những người xung quanh cùng thực hiện.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ
NĂNG LƯỢNG		
Ánh sáng		
Ánh sáng và bảo vệ mắt	- Biết tránh ánh sáng quá mạnh chiếu vào mắt; không đọc, viết dưới ánh sáng quá yếu; thực hiện được tư thế ngồi học phù hợp để bảo vệ mắt.	
Âm thanh		
Chống ô nhiễm tiếng ồn	- Trình bày được tác hại của tiếng ồn và một số biện pháp chống ô nhiễm tiếng ồn; - Thực hiện các quy định giữ trật tự nơi công cộng; biết cách phòng chống ô nhiễm tiếng ồn trong cuộc sống.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ
THỰC VẬT VÀ ĐỘNG VẬT		
Nhu cầu sống của thực vật và động vật		
Ứng dụng thực tiễn về nhu cầu sống của thực vật, động vật trong chăm sóc cây trồng và vật nuôi	- Vận dụng được kiến thức về nhu cầu sống của thực vật và động vật để đề xuất việc làm cụ thể trong chăm sóc cây trồng và vật nuôi, giải thích được tại sao cần phải làm công việc đó; - Thực hiện được việc làm phù hợp để chăm sóc cây trồng (ví dụ: tưới nước, bón phân,...) và (hoặc) vật nuôi ở nhà.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ
NẤM VÀ 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.	Lồng ghép bộ phận; Liên hệ
CON NGƯỜI VÀ SỨC KHỎE		
Sinh dưỡng ở người		
Một số bệnh liên quan đến dinh dưỡng	- Nêu được tên, dấu hiệu chính và nguyên nhân của một số bệnh do thiếu hoặc thừa chất dinh dưỡng; - Trình bày được một số biện pháp phòng, tránh một số bệnh liên quan đến dinh dưỡng và vận động mọi người trong gia đình cùng thực hiện.	Lồng ghép bộ phận; Liên hệ

An toàn trong cuộc sống: Phòng tránh đuối nước	- Nêu được những việc nên và không nên làm để phòng tránh đuối nước; - Thực hành luyện tập kỹ năng phân tích và phán đoán tình huống có nguy cơ dẫn đến đuối nước và thuyết phục, vận động các bạn tránh xa những nguy cơ đó; - Cam kết thực hiện các nguyên tắc an toàn khi bơi hoặc tập bơi.	Liên hệ bộ phận; Liên hệ
SINH VẬT VÀ MÔI TRƯỜNG		
Vai trò của thực vật trong chuỗi thức ăn	- Trình bày được vai trò quan trọng của thực vật đối với việc cung cấp thức ăn cho con người và động vật; - Thực hiện được một số việc làm giữ cân bằng chuỗi thức ăn trong tự nhiên và vận động gia đình cùng thực hiện.	Lồng ghép toàn phần; Liên hệ

2.4. Quy trình tích hợp giáo dục môi trường trong dạy học môn Khoa học lớp 4

2.4.1. Quy trình chung

Chúng tôi xác định quy trình tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hình thức tích hợp nội môn với các mức độ liên hệ, lồng ghép bộ phận hoặc lồng ghép toàn phần, nhằm phát triển NL nhận thức khoa học về các vấn đề GDMT và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT.



Hình 2.2. Quy trình tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học lớp 4

2.4.2. Ví dụ minh họa quy trình tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hình thức tích hợp nội môn với mức độ lồng ghép toàn phần

Mạch nội dung Chất – Chủ đề Nước, Bài 1. Tính chất của nước và nước với cuộc sống, có thể thực hiện tích hợp nội môn lồng ghép toàn phần với Bài 3. Sự ô nhiễm và bảo vệ nguồn nước-Một số cách làm sạch nước (sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*),

Bước 1: Phân tích, xác định mục tiêu, nội dung bài/chủ đề

Mục tiêu Bài 1: Phát hiện và nêu được một số tính chất của nước; Vận dụng được tính chất của nước trong một số trường hợp đơn giản; **Nêu được ứng dụng một số tính chất của nước và vai trò của nước trong đời sống, sản xuất và sinh hoạt đồng thời liên hệ thực tế ở gia đình và địa phương.**

Mục tiêu Bài 3: Nêu được nguyên nhân gây ra ô nhiễm nguồn nước, liên hệ thực tế ở gia đình và địa phương; Nêu được sự cần thiết phải bảo vệ nguồn nước và phải sử dụng tiết kiệm nước; **Vận động được mọi người cùng bảo vệ nguồn nước; Sử dụng tiết kiệm nước; Trình bày được một số cách làm sạch nước, liên hệ thực tế về cách làm sạch nước ở gia đình và địa phương.**

Đối sánh mục tiêu 2 bài trên, chúng tôi lựa chọn

tích hợp lồng ghép toàn phần mục tiêu và nội dung GDMT của Bài 3 khi dạy Bài 1.

Bước 2: *Xác định kiến thức GDMT tích hợp trong bài/chủ đề*

GV xác định các kiến thức GDMT có thể tích hợp nội môn với mức độ lồng ghép toàn phần: Nguyên nhân gây ô nhiễm nguồn nước; Bảo vệ nguồn nước; Sử dụng tiết kiệm nước; Một số cách làm sạch nước.

Bước 3: *Lựa chọn phương pháp phù hợp để tổ chức DHTH*

GV có thể lựa chọn phương pháp dạy học khám phá, giải quyết vấn đề, hợp tác, dự án... để tổ chức các hoạt động dạy học bài 1 tích hợp với bài 3 nhằm đạt được mục tiêu ở bước 1.

Bước 4: *Thiết kế các HĐ DHTH để GDMT*

- **Hoạt động 2:** *Hình thành kiến thức mới:* Hoạt động 2.1: Tính chất của nước; Hoạt động 2.2: Tìm hiểu các vận dụng về tính chất của nước; Hoạt động 2.3: Vai trò của nước trong đời sống, sản xuất và sinh hoạt

- **Hoạt động 3:** *Luyện tập, thực hành:* Yêu cầu HS vẽ sơ đồ tư duy về vai trò của nước

- **Hoạt động 4:** *Vận dụng, trải nghiệm (tích hợp lồng ghép toàn phần GDMT)*

+ **Hoạt động 4.1:** *Tìm hiểu và xác định được sự an toàn của nguồn nước (thực hiện tại lớp):*

Vận dụng phương pháp đặt và giải quyết vấn đề, GV cho HS quan sát một video ngắn về những con sông bị ô nhiễm do rác thải gây ra (nguồn video: <https://www.youtube.com/watch?v=2D89d74ZM2Q>). Hỏi HS: (1) Em nhận thấy điều gì bất thường về nguồn nước trong đoạn video không?; (2) Vì sao nguồn nước lại bị ô nhiễm như vậy? (3) Em còn biết thêm các nguyên nhân gây ô nhiễm nào (liên hệ ở địa phương)? Nó ảnh hưởng như thế nào đến môi trường nước?

GV hướng dẫn HS tổng kết lại các nguyên nhân chính gây ô nhiễm nước và nhấn mạnh vai trò của con người và hoạt động sản xuất để phát triển kinh tế đối với ô nhiễm môi trường nước.

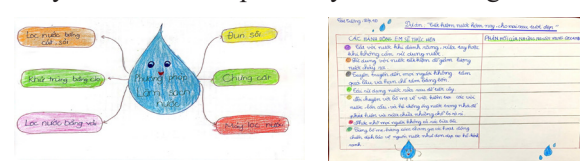
+ **Hoạt động 4.2:** *Bảo vệ và làm sạch nguồn nước (thực hiện tại lớp):*

Vận dụng phương pháp dạy học hợp tác, tổ chức cho HS thảo luận kết hợp vẽ sơ đồ tư duy và trình bày về một số cách làm sạch nước (*phát triển NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT*). HS sẽ trả lời một số câu hỏi: (1) Nước chúng ta uống hàng ngày có sạch không? (2) Làm thế nào để biết nước đó có an toàn? (3) Em thử đề xuất các phương pháp để làm sạch nước chưa?

+ **Hoạt động 4.3:** *Sử dụng tiết kiệm nước (thực hiện ở nhà):*

GV có thể tổ chức HS thực hiện dự án để xây dựng kế hoạch hành động ở nhà với thông điệp: “Tiết kiệm nước hôm nay, cho mai sau giàu đẹp!” HS lên ý tưởng cho dự án của mình bằng cách ghi lại cụ thể các hành động mà mình sẽ thực hiện để khuyến khích mọi người bảo vệ nguồn nước và sử dụng tiết kiệm (ví dụ: nói chuyện với bố mẹ về việc tắt vòi nước khi không sử dụng, nhắc nhở bạn bè, mọi người xung quanh không xả rác bừa bãi...). Đồng thời, đề xuất thêm một số cách làm sạch nước ở địa phương.

HS sẽ thực hiện kế hoạch mà mình đã lập ra và ghi chép lại phản hồi của những người xung quanh. Trong tuần tới, HS sẽ chia sẻ với lớp về trải nghiệm của mình trong việc vận động người thân bảo vệ nguồn nước. Qua đó, tuyên dương, động viên và khuyến khích HS tiếp tục duy trì hành động BVMT.



Hình 2.3. Hình ảnh minh họa các sản phẩm của hoạt động tích hợp lồng ghép GDMT trong bài 1 và bài 3, môn Khoa học 4

Bước 5: *Kiểm tra, đánh giá kết quả tích hợp GDMT*

Thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá như câu hỏi, bài tập, rubric đánh giá quá trình và kết quả các hoạt động học tập của HS. Xây dựng tiêu chí đánh giá NL nhận thức khoa học về các vấn đề GDMT và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT.

2.4.3. *Ví dụ minh họa quy trình tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hình thức tích hợp nội môn với mức độ liên hệ*

Khi dạy Chủ đề Thực vật và động vật - Bài 17. Chăm sóc cây trồng, vật nuôi, môn Khoa học lớp 4 (*sách Kết nối tri thức với cuộc sống*).

Bước 1: *Phân tích, xác định mục tiêu, nội dung bài/chủ đề*

(1) Nhận biết được các yếu tố ảnh hưởng đến cây trồng; (2) Nêu được tầm quan trọng của cây trồng trong hệ sinh thái. (*NL nhận thức về GDMT*); (3) Vận dụng được kiến thức về nhu cầu sống của thực vật để thực hiện hành động BVMT: trồng, chăm sóc cây trồng; sử dụng vật liệu tái chế... và hiểu được tầm quan trọng của việc trồng cây để BVMT (*NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT*).

Bước 2: Xác định kiến thức GDMT tích hợp trong bài/chủ đề

GV xác định các kiến thức GDMT có thể tích hợp nội môn với mức độ liên hệ: Lợi ích của cây xanh mang lại cho môi trường; Ý nghĩa của việc chăm sóc cây trồng đúng cách; Tiết kiệm tài nguyên (đất, nước, phân bón) khi chăm sóc cây trồng.

Bước 3: Lựa chọn phương pháp phù hợp để tổ chức DHTH

GV có thể lựa chọn phương pháp dạy học khám phá, giải quyết vấn đề, dạy dự án để tổ chức các hoạt động dạy học Bài 17 nhằm đạt mục tiêu ở bước 1.

Bước 4: Thiết kế các HĐ DHTH để GDMT

Minh họa hoạt động vận dụng để đạt mục tiêu số 3: GV tổ chức HS thực hiện dự án “Ngày hội trồng cây”.

**Giai đoạn xác định nhiệm vụ và lập kế hoạch của dự án:*

- GV định hướng cho HS xác định được mục tiêu của việc thực hiện dự án “Ngày hội trồng cây”, từ đó HS xác định được các nhiệm vụ cụ thể của dự án.

- GV hướng dẫn HS lập kế hoạch thực hiện dự án: (1) Chuẩn bị dụng cụ, nguyên vật liệu cho các nhóm gồm: Hạt giống, chậu cây tái chế từ chai nhựa, vỏ lon, hộp carton, đất sạch, phân bón hữu cơ, dụng cụ trồng cây; Xác định thời gian, địa điểm thực hiện dự án. (3) Xác định cách thức tiến hành trồng cây, kỹ thuật chăm sóc cây; (4) Xác định các điều kiện hỗ trợ để thực hiện nhiệm vụ của dự án.

**Giai đoạn thực hiện dự án:*

- HS thực hành trồng cây vào các chậu làm từ vật liệu tái chế; thu dọn vệ sinh sạch sẽ sau khi trồng cây.

- Mỗi HS hoặc nhóm HS chăm sóc cây và thực hiện các nhiệm vụ như: tưới nước tiết kiệm, sử dụng phân bón hữu cơ, chăm sóc và kiểm tra cây hàng ngày.

- HS chăm sóc cây trồng và ghi chép, cập nhật quá trình phát triển của cây theo mỗi tuần.

- GV có thể tổ chức cho HS thảo luận, chia sẻ về lợi ích của việc tái chế đồ dùng thành chậu cây và cách trồng cây xanh giúp giảm thiểu ô nhiễm không khí hay ý nghĩa của việc chăm sóc cây trồng đúng cách.

**Giai đoạn báo cáo kết quả dự án:*

- GV tổ chức HS chia sẻ kinh nghiệm và báo cáo kết quả và sản phẩm của dự án; HS đem cây về nhà chăm sóc và mở rộng mô hình trồng cây xanh tại gia đình; HS hình thành ý thức về các biện pháp BVMT trong mọi hoạt động đời sống, từ hoạt động chăm sóc cây trồng.



Hình 4. Hình ảnh về sản phẩm của dự án “Ngày hội trồng cây”

Bước 5: Kiểm tra, đánh giá kết quả tích hợp GDMT

Thiết kế và sử dụng công cụ đánh giá như câu hỏi, bài tập, rubric đánh giá quá trình và kết quả các hoạt động học tập của HS. Xây dựng tiêu chí đánh giá NL nhận thức khoa học về các vấn đề GDMT và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT.

3. Kết luận

Môn Khoa học ở lớp 4 là môn học có nhiều thuận lợi để tích hợp nội dung GDMT cho HS Tiểu học. Nghiên cứu này đã xác định quy trình tích hợp GDMT trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo logic chặt chẽ 5 bước và bám sát định hướng phát triển NL nhận thức khoa học về các vấn đề GDMT và NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để BVMT cho HS. Qua nghiên cứu cơ sở lý luận kết hợp với thực tiễn giảng dạy cho thấy, nếu vận hành theo đúng quy trình trên sẽ góp phần đáp ứng mục tiêu dạy học môn Khoa học và nâng cao hiệu quả dạy GDMT cho HS Tiểu học.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BG&ĐT ngày 26/12/2018 Chương trình Giáo dục phổ thông - Môn Khoa học*. Hà Nội.
- [2]. Trần Bá Hoành (2002), DHTH, *Tạp chí khoa học giáo dục*, số 12/2002, Hà Nội.
- [3]. Lê Văn Khoa và cs, 2006. *Khoa học môi trường*. NXB Giáo dục.
- [4]. Đỗ Hương Trà (Cb) (2015), *DHTH phát triển năng lực học sinh*, NXB ĐHSP, Hà Nội.
- [5]. UNEP (1977). *Hội nghị liên chính phủ về giáo dục môi trường*, Tbilisi, Liên Xô, 14–26 tháng 10 năm 1977.
- [6]. Quốc hội nước CHXHCN Việt Nam, khóa XI (2010), *Luật bảo vệ môi trường*, NXB Chính trị quốc gia, Hà Nội.
- [7]. Nguyễn Như Ý và tgc (1993), *Từ điển Tiếng Việt*, NXBVăn hoá, Hà Nội.
- [8]. D'hainaut, I. (1980). *Des fins aux objectifs de l'éducation*. Brussels, Labor; Paris, Nathan, (1977), 2nd
- [9]. Humphreys, A. - Post, T. - Ellis, A (1981). *Interdisciplinary Methods: Monica, A CA: Thematic Approach*, Santa Goodyear Publishing Company. Edition (1980), p445.

Ứng dụng giảng giải ẩn dụ ý niệm làm tăng hiệu quả học từ vựng trong lớp học tiếng Anh

Vũ Thị Sâm*

*TS, Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông.

Received: 29/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: According to Kövecses [3: p.3], conceptual metaphor is “a systematic set of similar attributes, or mappings, between two domains of experience”. The Source domain is formed mainly by human experience through activities of perceiving the surrounding space, affecting objects and perceiving the objective world. Therefore, the images (a specific name for concepts) of the Source domain can be understood as things that are familiar, tangible, and perceptible by the senses. The Target domain is a domain that lacks concreteness, such as thoughts, emotions, time, life, death, knowledge, etc. Concepts belonging to the Target domain are often not perceptible by the senses, we can only feel and perceive them by thinking and mind.

Keywords: Conceptual metaphor

1. Đặt vấn đề

Ẩn dụ ý niệm là một phần tự nhiên trong tư duy con người, còn ẩn dụ ngôn ngữ học là một phần tự nhiên của ngôn ngữ con người. Bản chất của ẩn dụ là hiểu và trải nghiệm loại sự vật này trên cơ sở loại sự vật khác [4, tr.5]. Do vậy việc nắm bắt được bản chất của các ẩn dụ, hiểu về nguồn gốc của ẩn dụ và cơ sở của tri nhận sẽ làm cho quá trình hiểu ngôn ngữ diễn ra một cách tự nhiên hơn và thấu đáo hơn. Ngôn ngữ học tri nhận cho rằng tinh thần của chúng ta được thể hiện thông qua việc các hệ thống ý niệm đều phụ thuộc vào: (1) những thuộc tính riêng của cơ thể con người, và (2) những yếu tố đặc thù trong môi trường vật chất và văn hóa. Do đó, các ẩn dụ ý niệm có nguồn gốc từ cơ thể con người và môi trường văn hóa. Thứ nhất, dù khác biệt về chủng tộc, con người vẫn có một cấu trúc cơ thể về căn bản giống nhau, cùng chia sẻ nhiều trải nghiệm thể chất và chức năng cơ thể giống nhau. Do có nền tảng tri nhận chung về bản thân nên các ngôn ngữ dù khác nhau cũng sẽ có những ẩn dụ ý niệm tương đương. Thứ hai, ngược lại một số ẩn dụ lại không có tính phổ niệm. Chúng ta có thể lý giải rằng dù các ánh xạ ẩn dụ phần lớn bắt nguồn từ trải nghiệm thể chất thì việc lựa chọn trải nghiệm thể chất nào lại phụ thuộc vào tri thức và cách lý giải của từng nền văn hóa. Như vậy các trải nghiệm thể chất chung đã được “lọc” bởi văn hóa trước khi có thể phát sinh và chiếu xạ ẩn dụ lên những khái niệm trừu tượng. Nói tóm lại, ẩn dụ có cơ sở từ trải nghiệm thể chất nhưng lại được định hình bằng yếu tố văn hóa với chức năng là bộ lọc để

chọn ra những khía cạnh trải nghiệm cảm giác và kết nối chúng với những trải nghiệm chủ quan đồng thời đánh giá xem ánh xạ ẩn dụ nào phù hợp.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giảng giải Ẩn dụ ý niệm trong quá trình giảng dạy từ vựng

Như trên đã nêu, một trong những lý do tại sao người học ngoại ngữ cần phải nhận thức về ẩn dụ là vì ẩn dụ mang dấu ấn riêng biệt về văn hóa. Deignan và các đồng tác giả [6] cho rằng ngôn ngữ nói của người học ngoại ngữ nghe không giống người bản ngữ là do họ không sử dụng ẩn dụ. Xét trên bình diện dạy học, nếu người học được hướng dẫn rõ ràng về ẩn dụ trong tiếng Anh, bao gồm việc so sánh đối chiếu về nguồn gốc văn hóa của ẩn dụ tiếng Anh với ẩn dụ có trong tiếng mẹ đẻ, thì khả năng học từ vựng, khả năng đọc hiểu và khả năng nhớ từ của người học sẽ được cải thiện rõ rệt. Các công trình của Boers [1], Littlemore và các tác giả [6] đã chứng minh cho luận điểm này.

Thực tế việc giảng dạy và học tiếng Anh hiện nay hầu hết gắn việc giảng dạy từ mới theo cụm hoặc theo chuỗi từ, và nhấn mạnh và cấu trúc sử dụng cùng với thực hành, mà bỏ qua không nhắc đến các bình diện văn hóa của một yếu tố ngôn ngữ, không đề cập đến các yếu tố mang tính hệ thống gắn với yếu tố ngôn ngữ ấy. Chính vì thế mà khi gặp khó khăn, thì người học ngoại ngữ ở trình độ thấp thường bỏ qua, còn người học có trình độ cao thường có xu hướng tham khảo các từ điển đồng nghĩa, những thường cũng không có kết quả tích cực vì các mục giải thích

thường được trình bày không có trật tự và có tính hệ thống. Bên cạnh đó, các tài liệu giảng dạy tiếng Anh cơ bản đều hầu như không đề cập đến cơ sở ý niệm của đơn vị ngôn ngữ trong bài học; các tác giả cũng ít cố gắng giải thích mối liên hệ hoặc sự khác biệt giữa các yếu tố ngôn ngữ. Theo Low [5], hậu quả là, người học không được hướng dẫn lúc nào có thể sử dụng một biểu thức ngôn ngữ, không được giải thích về khả năng mở rộng hay tính chất hạn định của biểu thức ấy, hay không nhận thức được các bình diện nào của lĩnh vực đích được lĩnh vực nguồn làm nổi bật. Tóm lại, ẩn dụ vẫn chưa có được sự quan tâm đúng mức trong lĩnh vực giảng dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ.

2.2. Một số phương pháp đề xuất nhằm nâng cao hiệu quả học từ vựng trên cơ sở ADYN

ADYN là sự phản ánh của một loạt các mô hình tư duy mang tính đồ chiếu của con người, sử dụng những kiến thức thực tế và trải nghiệm, từ đó phản ánh lại trong ngôn ngữ. Do đó khi giảng dạy, giáo viên có thể cung cấp trước một số mô hình đồ chiếu phổ biến như “up is more, down is less”, “up is better, down is worse”; “sweet is good, bitter is bad”... nhằm giúp người học tập tư duy theo ADYN, từ đó dễ dàng tìm ra nghĩa của từ.

Ví dụ 1: trong các bài học về ngữ động từ (phrasal verb) trong tiếng Anh, các tài liệu hoặc sách giáo trình thường chỉ đưa ra giải thích ngắn gọn bằng một cụm từ dễ hiểu hơn cùng với một ví dụ, và giáo viên thường thuật lại bằng tiếng Việt:

—They put up the price on that model by five dollars. (Họ tăng giá mẫu hàng đó thêm 5 đôla).

—They brought their children up in the countryside. (Họ nuôi lớn bọn trẻ ở quê).

—Production went up at the plant by 15 percent. (Sản xuất của nhà máy tăng 15%).

—The car sped up and passed the slow driver. (Chiếc xe tăng tốc và vượt qua tên tài xế chậm chạp).

—Turn down that horrible music! (Tắt cái thứ nhạc kinh khủng đó đi!).

—Please keep the noise down in this room! (Làm ơn bớt ồn ào một chút trong phòng).

—It's really cooled down these past few days. (Mấy ngày vừa rồi trời mát thật).

—Computer prices have really come down recently. (Giá máy tính gần đây đã xuống nhiều)

Trong các ví dụ trên, có thể thấy rõ tiêu từ “up” và “down” trong tổ hợp từ luôn có nghĩa là tăng hay giảm về kích cỡ, số lượng hay sức mạnh, và đó chính là cơ sở mapping (đồ chiếu/ánh xạ) của ADYN “

more is up – less is down”. Như vậy, giáo viên chỉ cần giải thích cho học viên hiểu ẩn dụ ý niệm “more is up – less is down” và cung cấp một số ví dụ chứng minh thì học viên sẽ không cần phải nhớ thuộc lòng nghĩa của các tổ hợp này nữa. Ngoài ra khi gặp các ngữ động từ khác cũng có tiêu từ “up” hay “down” thì khả năng suy luận của học viên để hiểu đúng về nghĩa của cụm từ cũng tăng lên nhiều. Người dạy có thể cung cấp cho người học những cặp câu song ngữ Anh-Việt có chứa những cấu trúc ẩn dụ để người học nhìn ra sự tương đồng và khác biệt trong hai ngôn ngữ và nghiệm ra các nghĩa của từ đó. Sau đó người dạy hướng cho người học tìm ra những sự chuyển di ý niệm để ghi nhớ nghĩa của từ tốt hơn.

Ngoài ra, để khuyến khích người học suy nghĩa về nghĩa của từ dựa trên ý nghĩa văn hóa, giáo viên cũng cần cung cấp tri thức văn hóa và sơ đồ tư duy để dễ dàng cho quá trình ánh xạ ý niệm.

Ví dụ 2: sơ đồ tư duy của ánh xạ ý niệm SỰ NGHIỆP LÀ CÔNG TRÌNH XÂY DỰNG có thể được mô phỏng như sau:

CÔNG TRÌNH	ĐƯỜNG ĐI CỦA ÁNH XẠ	SỰ NGHIỆP
Được xây dựng	>>>>>>>	Hình thành sự nghiệp (build up)
Sụp đổ	>>>>>>>	Thất bại (ruin, collapse)
Mở rộng	>>>>>>>	Phát triển (expand)
Nền móng công trình	>>>>>>>	Nền tảng sự nghiệp
Nóc, trần của tòa nhà	>>>>>>>	Đỉnh cao của sự nghiệp
VD: Trong tiếng Anh	Tạm dịch tiếng Việt	
Her career was in ruins	Sự nghiệp của bà ấy đã sụp đổ/ đổ vỡ	
Government grants have enabled a number of the top names in British sport to build up successful careers	Những khoản trợ cấp của chính phủ đã cho phép những tên tuổi đỉnh cao trong làng thể thao nước Anh được phát triển sự nghiệp rực rỡ	
His career suddenly collapsed because of the corruption affair..	Sự nghiệp của anh ấy bỗng chốc sụp đổ vì vụ bê bối tham nhũng	

Điều này đặc biệt hữu ích đối với những từ /ngữ/ thành ngữ có tính đặc thù văn hóa cao. Trong một số trường hợp do sự khác biệt ngay trong miền ý niệm nguồn xuất phát từ những khác biệt về văn hóa, học viên sẽ gặp khó khăn hơn nhiều so với những thành ngữ mà miền ý niệm nguồn giống nhau giữa hai nền văn hóa. Chính vì vậy, việc giáo viên dạy ngoại ngữ cung cấp thêm tri thức văn hóa về những lĩnh vực mà học viên của mình không biết sẽ giúp học viên đáng kể.

Ví dụ 3: Đa số người Việt học tiếng Anh sẽ hiểu được ý nghĩa của cụm từ “ceiling tax”, vì nó tương đương về mặt tư duy với từ “giá trần” trong tiếng

Việt. Tuy nhiên, học sinh không dễ dàng hiểu được ý nghĩa của thành ngữ “on the cloud nine nếu không được giải thích về căn nguyên văn hóa: Theo truyền thuyết, tầng mây thứ 9 là nơi cao nhất và hạnh phúc nhất trên Thiên đường. Chính vì vậy, on cloud nine nghĩa là hạnh phúc ngập tràn, cảm giác thỏa mãn, vui vẻ khiến người nói như đang bay trên chín tầng mây!

Ever since Mary got her promotion at work, she's been on cloud nine. (Từ khi Mary được thăng chức, cô ấy hạnh phúc như đang trên chín tầng mây vậy.)

Từ đó cho thấy, nếu được giảng giải về các cấu trúc ý niệm nằm sau các cấu trúc thành ngữ thì người học sẽ có khả năng suy nghĩa và nhớ những từ, ngữ hoặc thành ngữ lâu hơn. Bên cạnh đó, các phương pháp giảng dạy dựa trên cơ sở khai thác ẩn dụ ý niệm không chỉ giúp học viên học từ vựng tốt hơn mà còn giúp cho hoạt động học tập trở nên hứng thú hơn và hiệu quả hơn.

3. Kết luận

Tóm lại, việc tăng cường sự quan tâm của các giáo viên ngoại ngữ đối với tầm quan trọng của ẩn dụ ý niệm trong quá trình giảng dạy là một việc cần thiết. Bài viết này dựa trên trải nghiệm cá nhân của tác giả, vì những giá trị mà ẩn dụ ý niệm đem lại trong cách mà người học tư duy về ngôn ngữ nói chung và ngoại ngữ nói riêng, cũng như những áp dụng trong quá trình giảng dạy thực tế. Tác giả từ đó

mong muốn sẽ có những thay đổi về cách dạy ngoại ngữ qua việc phân tích ADYN nhằm nâng cao nhận thức của người học về vốn từ vựng, vốn kiến thức văn hóa nâng cao khả năng đọc hiểu và sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên của người học. Trên một bình diện rộng hơn, việc tích hợp giảng dạy ẩn dụ trong các chương trình học ngoại ngữ sẽ có thể nâng cao khả năng phát triển năng lực ý niệm và năng lực giao tiếp của người học.

Tài liệu tham khảo

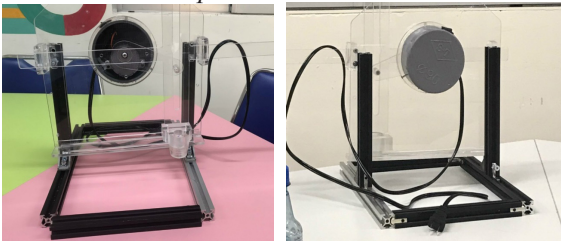
1. Boers, F. (2000). “Metaphor Awareness and Vocabulary Retention”, *Applied Linguistics*, 21.4: 553–571.
2. Kövecses, Z. (2010), *Metaphor: A practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press
3. Lakoff, G. & M. Johnson (1980), *Metaphors We Live by*. London: University of Chicago Press.
4. Low, G. (1988), “On teaching metaphor”, *Applied Linguistics*, 9, 2: 125-147
5. Littlemore, J. (2001), “The Use of Metaphor in University Lectures and the Problems that it Causes for Overseas Students”, *Teaching in Higher Education*, 6, 3: 333–349
6. Lê Lâm Thi, Đỗ Thị Xuân Dung (2022), *Ẩn dụ ý niệm “CÔNG TRÌNH XÂY DỰNG” trong tiếng Anh và tiếng Việt*. *Ngôn ngữ và Đời sống*, số 2 (322)-2022, trang 29-40.

Thiết kế và chế tạo mô hình thể hiện... (tiếp theo trang 17)

Bước 6: Lắp ráp các bộ phận để tạo thành mô hình hoàn chỉnh.

Bước 7: Chạy lần cuối và chỉnh sửa các chi tiết.

2.3.2. Mô hình sản phẩm



https://youtu.be/7mG32_yW40o?si=CtYVV7i2eHeAs-Fe

3. Kết luận

3.1. Kết luận khoa học về câu hỏi nghiên cứu:

Vận chuyển động tròn đều có mối liên hệ chặt chẽ với dao động điều hòa. Khi chuyển động tròn càng nhanh, các dao động sẽ nhanh hơn, hình thành nên một đồ thị tọa độ đẹp mắt. Cơ chế của mô hình khi vật thực hiện được các vòng quay sẽ được phản chiếu qua dao

động của bi quay.

3.2. Kết luận khoa học về vấn đề nghiên cứu:

Vấn đề nghiên cứu đưa ra được làm rõ bằng các tài liệu về chuyển động tròn đều và giao động điều hòa.

3.3. Kết luận khoa học về giả thuyết:

Mô hình đã mô tả được mối liên hệ của chuyển động tròn đều và dao động điều hòa một cách trực quan, sinh động giúp học sinh cấp 3 hiểu rõ hơn về chủ đề này.

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Nguyễn Thành Vinh (2023). *Sách giáo khoa Vật Lý 11*. NXBGDVN. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Sách giáo khoa công nghệ 9*. NXBGDVN. Hà Nội
3. NVH_creation (2021) (*Khám Phá & Sáng Tạo*) - *Tận dụng mô tơ quay chậm 220v*.
4. Vũ Văn Hùng (2018); *Sách giáo khoa chuyên đề Vật Lý 10*. NXBGDVN. Hà Nội
5. Vật lý phổ thông (2023), *Giao động điều hòa và chuyển động tròn đều*. NXBGDVN. Hà Nội

Vai trò của kỹ năng số đối với sinh viên ngành Ngôn ngữ Anh

Mai Thị Thanh*

*Trường ĐH Tài Nguyên và Môi trường Hà Nội

Abstract: In the era of the 4.0 industrial revolution, digital skills are very important for students. Training digital skills for students will help them gain more knowledge to apply in life, study, and practice so that they can be confident when they graduate and work. Understanding the role of digital skills for students in general and English language students in particular, training institutions need to coordinate training and learning to improve digital skills right at school. At the same time, improve students' understanding of the nature of digital skills. However, there are still many limitations in terms of facilities to help students access digital skills.

Keywords: Digital skills, student.

1. Đặt vấn đề

Trong Cách mạng công nghiệp (CMCN) 4.0 thì kỹ năng số (KNS) là nội dung rất quan trọng đối với mỗi chúng ta, đặc biệt là sinh viên (SV). Rèn luyện KNS cho SV sẽ giúp các em có thêm kiến thức vận dụng vào đời sống, học tập, rèn luyện để từ đó vững vàng khi ra trường làm việc. Vì vậy, rèn luyện KNS là nội dung sẽ được SV thực hiện thường xuyên, liên tục. Đây là những thách thức đối với SV nói chung và SV ngành Ngôn ngữ Anh nói riêng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

Theo định nghĩa của UNESCO, KNS là “một loạt các khả năng sử dụng các thiết bị kỹ thuật số, ứng dụng truyền thông và mạng để truy cập, quản lý và chia sẻ thông tin”. Những kỹ năng (KN) này cho phép chúng ta tạo và chia sẻ nội dung số, giao tiếp, cộng tác và giải quyết các vấn đề để tự hoàn thiện bản thân trong cuộc sống, học tập, công việc và các hoạt động xã hội.

Hiểu một cách đơn giản, KNS bao gồm mọi khả năng giúp chúng ta làm việc hiệu quả trong thế giới số. Ví dụ, biết cách gửi email hoặc tải tệp lên bộ lưu trữ đám mây là những KNS cơ bản. Trong bối cảnh hiện nay, các công ty không chỉ yêu cầu nhân viên biết một vài KNS mà cần có một bộ KN toàn diện. Khi công nghệ trở thành phần cốt lõi của cuộc sống, KNS đã trở thành yêu cầu bắt buộc để đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động.

Hiện T.Ư Đoàn đã tham mưu Chính phủ xây dựng Đề án “Nâng cao năng lực số cho thanh thiếu niên Việt Nam”, trong đó, xác định 5 nhóm KNS các bạn trẻ cần có, gồm: năng lực sử dụng thiết bị phần mềm; khai thác sử dụng dữ liệu đảm bảo an toàn thông tin; năng lực giao tiếp trên môi trường mạng; năng lực học tập trên môi trường số và năng lực sáng tạo trên không gian số.

Ngày nay, các KNS cần thiết ở nơi làm việc đã tiên tiến hơn rất nhiều và các công ty mong đợi đại đa số nhân viên của mình có được tất cả chứ không chỉ một số ít được chọn. Công nghệ là trung tâm cuộc sống của chúng ta và khi sự phụ thuộc của chúng ta vào internet và truyền thông kỹ thuật số ngày càng tăng, lực lượng lao động phải theo kịp nhu cầu KN ngày càng tăng.

2.2. Những KNS dành cho SV như:

Phần mềm văn phòng số. Thành thạo các phần mềm văn phòng số như Microsoft Word, Excel, PowerPoint, Google Docs, Sheets, Slides,... giúp nhân viên tăng năng suất làm việc, cải thiện khả năng giao tiếp, truy cập và quản lý thông tin hiệu quả, đồng thời giải quyết vấn đề một cách sáng suốt. KN quan trọng này mở ra nhiều cơ hội việc làm hấp dẫn trong thị trường lao động hiện nay.

Phân tích dữ liệu. Giải thích dữ liệu từ nguồn tài liệu phong phú cũng là một KNS quan trọng đối với nhân viên. Trong khi các nhà bán lẻ có thể tập trung vào việc diễn giải dữ liệu từ hệ thống điểm bán hàng hoặc các ưu đãi như phiếu giảm giá hoặc chương trình khen thưởng, thì các công ty cung cấp dịch vụ có thể tập trung vào các số liệu như lượng khách hàng tiềm năng và lưu lượng truy cập trang web. Các ngành sử dụng phân tích dữ liệu để tạo chiến lược cho các lĩnh vực như dịch vụ khách hàng hoặc quảng cáo, năng lực về KN này có thể tăng cơ hội việc làm sử dụng khoa học dữ liệu của nhân viên.

Tiếp thị nội dung số. Trong môi trường số hiện đại, tiếp thị nội dung số đóng vai trò then chốt trong việc thu hút khách hàng tiềm năng, xây dựng thương hiệu và thúc đẩy doanh số. KN này giúp nhân viên tạo nội dung hấp dẫn, phân phối hiệu quả, tương tác đúng cách và đo lường kết quả chính xác. Nhờ vậy, doanh nghiệp có thể gia tăng nhận thức thương hiệu, thu hút khách hàng tiềm năng, tối ưu hóa tỷ lệ chuyển

đổi và tiết kiệm chi phí marketing.

Tiếp thị qua email. Hiểu cách sử dụng liên lạc qua email trong kinh doanh là một KN kỹ thuật số quan trọng trong nhiều ngành. Các vị trí dịch vụ khách hàng, tiếp thị và lãnh đạo đều có thể sử dụng các KN giao tiếp mạnh mẽ để kết nối với khách hàng hiện tại và tiềm năng bằng cách sử dụng các bản tin kỹ thuật số, ưu đãi và cập nhật sản phẩm được gửi qua phần mềm email. Học các kỹ thuật để chia sẻ ưu đãi với người tiêu dùng và tâm lý liên quan đến việc thu hút sự chú ý của khách hàng là một phần của KN này.

Quản lý dự án kỹ thuật số. Với sự phát triển bùng nổ của công nghệ và sự phụ thuộc ngày càng tăng vào các nền tảng kỹ thuật số, nhu cầu quản lý hiệu quả các dự án liên quan đến công nghệ ngày càng cao. KN quản lý dự án kỹ thuật số cung cấp cho cá nhân khả năng lên kế hoạch, tổ chức, điều phối và kiểm soát các dự án kỹ thuật số một cách hiệu quả, đảm bảo hoàn thành mục tiêu đúng thời hạn, ngân sách và chất lượng.

Thương mại điện tử. Sự gia tăng cơ hội bán lẻ trực tuyến cho người tiêu dùng đã dẫn đến nhu cầu cần thêm nhân viên có KN thương mại điện tử. Tìm hiểu các sắc thái của giao dịch kinh doanh trực tuyến là một khả năng quan trọng đối với những nhân viên làm việc trong lĩnh vực thiết kế phần mềm, trải nghiệm người dùng, tiếp thị và dịch vụ khách hàng. Thương mại điện tử cũng đã trở thành một phần thiết yếu của ngành tài chính với sự gia tăng ứng dụng công nghệ cho các dịch vụ ngân hàng và đầu tư trực tuyến.

Thiết kế trải nghiệm người dùng. Nền tảng kỹ thuật số ngày càng đóng vai trò quan trọng trong mọi khía cạnh đời sống, từ giao tiếp, mua sắm đến học tập và làm việc. Để tạo ra những trải nghiệm trực tuyến hiệu quả và thu hút người dùng, việc thiết kế UX đóng vai trò then chốt trong việc thấu hiểu hành vi, nhu cầu và mong muốn của người dùng, từ đó tạo ra các giao diện và tương tác dễ sử dụng, thân thiện và đáp ứng nhu cầu của họ. Vì vậy, việc trang bị KN thiết kế UX là vô cùng quan trọng cho bất kỳ ai muốn thành công trong môi trường số hiện nay.

Lập trình máy tính cơ bản. Kiến thức cơ bản về các ngôn ngữ mã hóa máy tính phổ biến là KN được nhiều nhà tuyển dụng yêu cầu. Học cách viết mã cho các ứng dụng web và lập trình máy tính có thể giúp mỗi cá nhân tìm thấy cơ hội trong nhiều ngành khác nhau và nâng cao giá trị của mình với tư cách là một ứng viên xin việc. Mã hóa cũng là một phần quan trọng của các công nghệ mới nổi như trí tuệ nhân tạo và thực tế tăng cường. Điều này có thể khiến nó trở thành một KN có lợi cho các cơ hội nghề nghiệp trong tương lai, bởi sự phát triển phần mềm ngày càng vượt trội trong nhiều

ngành công nghiệp.

Điện toán đám mây. Nền tảng đám mây cho phép doanh nghiệp thu thập, lưu trữ và chia sẻ lượng lớn dữ liệu. Nhân viên cũng sử dụng hệ thống phần mềm dựa trên đám mây để cộng tác từ xa. Phát triển năng lực sử dụng nền tảng đám mây là một khả năng quan trọng ở nơi làm việc thuộc nhiều ngành. Điện toán đám mây chuyên sâu là một cấp độ KN khác để nhân viên công nghệ thông tin phát triển.

Video. Video đã phát triển từ một hình thức giải trí đơn thuần thành một phương tiện truyền tải nội dung chính trên mạng xã hội. YouTube hiện là một nền tảng mạnh mẽ và có sức ảnh hưởng, trong khi các mạng như TikTok và Instagram đã cải tiến video cho phép những nhà sáng tạo nội dung thỏa sức phát triển. Tại sao video lại phổ biến đến vậy? Với việc người dùng điện thoại thông minh ngày càng trẻ hơn, video cũng là nội dung dễ tiêu thụ hơn các định dạng khác, ví dụ như một bài đăng trên blog. Nó cũng thú vị hơn và hấp dẫn với thế hệ Millennials. Bằng cách kết hợp sức mạnh cảm xúc của video trên mạng xã hội với phạm vi tiếp cận và phạm vi của quảng cáo kỹ thuật số, có thể khai thác thị trường ngày càng gia tăng của những người tiêu dùng gắn kết.

2.3. Tầm quan trọng của KNS đối với SV ngành ngôn ngữ Anh

Cuộc CMCN 4.0 đang diễn ra với tốc độ nhanh chóng, mang lại nhiều cơ hội giúp doanh nghiệp phát triển vượt bậc. Lúc này, các nhà lãnh đạo có thể nhìn thấy những tác động tích cực từ việc chuyển đổi số, đặc biệt là nguồn nhân lực số rõ ràng hơn bao giờ hết. Đặc biệt, dưới “cú hích” của đại dịch COVID-19, việc thay đổi môi trường làm việc đã gia tăng nhu cầu về lực lượng lao động có khả năng ứng dụng công nghệ linh hoạt. Bởi nhờ đó, các doanh nghiệp mới có thể đứng vững và phát triển, bất chấp những biến động lớn trên thị trường. Tầm quan trọng của KNS có thể thấy cụ thể như:

Nâng cao khả năng tiếp cận thông tin. Nhờ KNS, mỗi cá nhân có thể dễ dàng tiếp cận kho tàng thông tin khổng lồ trên internet. Thay vì phụ thuộc vào sách vở truyền thống, họ có thể tìm kiếm thông tin qua các công cụ tìm kiếm như Google, Bing, Yahoo,... chỉ với vài cú nhấp chuột. KNS cũng giúp đánh giá độ tin cậy của thông tin thông qua việc phân tích nguồn gốc, so sánh với các nguồn khác và kiểm tra tính xác thực.

KNS cho phép sử dụng thông tin một cách hiệu quả. Mọi người có thể lưu trữ thông tin quan trọng, chia sẻ thông tin hữu ích với người khác và tạo ra nội dung mới dựa trên nền tảng kiến thức đã thu thập.

Giao tiếp và kết nối. KNS giúp thu hẹp khoảng cách địa lý, kết nối con người với nhau dễ dàng hơn

thông qua mạng xã hội, email, tin nhắn,... Việc giao tiếp thuận lợi giúp duy trì mối quan hệ với bạn bè, gia đình, đồng nghiệp, mở rộng mạng lưới quan hệ và tạo cơ hội cho sự hợp tác, chia sẻ.

Nâng cao năng suất làm việc. Trong môi trường làm việc số, việc sử dụng thành thạo các công cụ và phần mềm tin học để tự động hóa các tác vụ, giúp tiết kiệm thời gian và nâng cao hiệu quả công việc. Nhờ vậy, nhân viên có thể tập trung vào những công việc đòi hỏi tư duy sáng tạo và chuyên môn cao hơn.

Tham gia vào nền kinh tế số. KN quan trọng này là yếu tố tiên quyết để hòa nhập vào nền kinh tế số. Nhờ KNS, con người có thể truy cập các dịch vụ công trực tuyến, thanh toán hóa đơn, mua sắm, giải trí và tận dụng nhiều tiện ích khác mà nền kinh tế số mang lại. Thiếu hụt KNS sẽ khiến cá nhân bị lạc hậu, bỏ lỡ cơ hội và gặp khó khăn trong việc hòa nhập vào dòng chảy phát triển của nền kinh tế số.

Phát triển bản thân. Nhờ internet, mỗi người có thể tiếp cận kho tàng tri thức khổng lồ với chi phí thấp và thời gian linh hoạt. Việc học tập trực tuyến, tham gia các khóa học online, hay tự nghiên cứu qua các tài liệu số giúp nâng cao trình độ chuyên môn, cập nhật xu hướng mới, bồi dưỡng kiến thức cho bản thân.

Sử dụng thành thạo các công cụ văn phòng, phần mềm chuyên dụng và nền tảng giao tiếp trực tuyến cũng giúp cá nhân hoàn thành công việc nhanh chóng, chính xác, chuyên nghiệp hơn. KNS cũng hỗ trợ làm việc nhóm hiệu quả, quản lý thời gian hợp lý, tự động hóa các tác vụ đơn giản, tiết kiệm thời gian và công sức.

Hội nhập quốc tế. KNS góp phần giúp xóa nhòa rào cản ngôn ngữ và văn hóa, kết nối con người trên toàn thế giới với nhau. Thông qua đó, mỗi cá nhân có thể giao tiếp, hợp tác và mở rộng cơ hội học tập, làm việc, phát triển bản thân trong môi trường quốc tế.

2.4. Một số giải pháp nhằm phát triển KNS đối với SV ngành ngôn ngữ Anh.

Trong bối cảnh cả thế giới và Việt Nam đang tiến vào cuộc CMCN 4.0, thì những SV đang ngồi trên ghế giảng đường, những người đang nỗ lực chuẩn bị hành trang kiến thức để lập thân, lập nghiệp không thể đứng ngoài cuộc. Theo các chuyên gia, cuộc CMCN 4.0 sẽ biến đổi cách sống, làm việc và giao tiếp của toàn nhân loại theo hướng hoàn toàn mới. Trung tâm của cuộc CMCN 4.0 là công nghệ thông tin (bản chất là trí tuệ nhân tạo) và Internet kết nối vạn vật, không chỉ giúp con người giao tiếp với con người, mà còn là con người giao tiếp với máy, con người giao tiếp với đồ vật và đồ vật giao tiếp với nhau. Vì thế, ngay từ trên giảng đường đại học, SV phải chủ động tích lũy tri thức về công nghệ thông tin, chủ động cập nhật kịp thời và ứng dụng những tiến bộ khoa học kỹ thuật

mới nhất của thế giới vào học tập, cuộc sống. Đặc biệt, việc rèn luyện KNS phải được trau dồi thường xuyên và liên tục, qua đó rèn luyện bản thân mỗi ngày, như vậy mới có cơ hội cạnh tranh việc làm sau khi ra trường và mở ra cánh cửa khi bước vào sân chơi toàn cầu hóa.

Các trường đại học cần không ngừng nâng cao KN, văn hóa ứng xử và phản ứng với các tình huống khác nhau trên môi trường internet. Qua đó, rèn luyện cho SV luôn có ý thức khi tham gia môi trường Internet với nguyên tắc: Không nên lập nhóm, hội để nói xấu, công kích lẫn nhau; Không đăng tải, chia sẻ thông tin có thể gây xúc phạm, làm mất uy tín, danh dự cá nhân của người khác hoặc làm ảnh hưởng quyền và lợi ích hợp pháp của tổ chức, cá nhân; Không khai thác trái phép dữ liệu cá nhân của người khác cho mục đích thương mại, hoặc các mục đích khác. Đặc biệt là không hòa theo đám đông chia sẻ, nhận xét, phê bình trước một thông tin, sự kiện khi chưa hiểu rõ về vụ việc đó, hoặc không có căn cứ để khẳng định sự kiện đó là có thật; Không cổ xúy, tiếp tay cho các trào lưu lệch lạc, thiếu văn hóa, gây phản cảm, bị xã hội lên án...

Bên cạnh đó, SV cũng thường xuyên được rèn luyện KN tìm kiếm thông tin trên Internet. Các thông tin này rất đa dạng và có thể đúng, cũng có thể sai hoặc chưa đầy đủ, do đó cần phải tìm kiếm thông tin từ nhiều nguồn khác nhau và sau đó mới so sánh, tổng hợp để có được kết quả như mong muốn. Chính vì thế, phương pháp tìm kiếm thông tin trên Internet được xem là một KN vô cùng quan trọng.

3. Kết luận

Trong thời đại CMCN 4.0 thì KNS là nội dung rất quan trọng đối với những SV. Rèn luyện KNS cho SV sẽ giúp các em có thêm kiến thức vận dụng vào đời sống, học tập, rèn luyện để từ đó vững vàng khi ra trường làm việc. Nắm bắt được vai trò của KNS với SV nói chung và SV ngành ngôn ngữ Anh nói riêng, các cơ sở đào tạo cần phối hợp rèn luyện, học tập nâng cao KNS ngay trên ghế nhà trường. Đồng thời, nâng cao sự hiểu biết cho SV về bản chất của KNS.

Tài liệu tham khảo

1. Học viện quản lý Pace (2024), *KNS là gì? Vai trò & 12 cách nâng cao KNS*, <https://www.pace.edu.vn/tin-kho-tri-thuc/ky-nang-so-la-gi>
2. Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn (2021), *Ra mắt khung năng lực số dành cho SV*, <https://ussh.vnu.edu.vn/vi/news/khoa-hoc/ra-mat-khung-nang-luc-so-danh-cho-sinh-vien-20961.html>
3. Duy Nguyễn (2019), *Rèn luyện KNS cho SV*, Báo Lâm Đồng online, <https://baolamdong.vn/xahoi/201911/ren-luyen-ky-nang-so-cho-sinh-vien-2972054/>

Giải pháp góp phần đảm bảo chất lượng đào tạo thông qua hoạt động dạy học đối với Học phần Ngữ âm - Âm vị tiếng Anh

Nguyễn Thị Sang*

*Trường Đại học Bạc Liêu

Received: 24/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 11/10/2024

Abstract: The training quality has become more and more significant needs in the Educational environment, especially at universities. In addition to learning environment in the suitable training curriculum, learning from well-qualified and experienced lecturers, learners need proper learning ways, awareness and attitudes inside and outside the classroom. However, during the process of teaching English Phonetics and Phonology for English - majored students, the author has some suggests enhancing training quality through teaching and learning activities in the module "English Phonetics and Phonology" for the students majored in English linguistics, the Education faculty.

Keywords: Training quality, teaching- learning activities, English phonetics- Phonology , students of English Linguistics.

1. Mở đầu

Chất lượng trong giáo dục đại học luôn là mối quan tâm hàng đầu của các cơ sở giáo dục và tùy thuộc nhiều yếu tố. Trong đó, nhân tố người dạy có quan hệ chặt chẽ và góp phần nâng cao chất lượng giáo dục. Ở môi trường đại học, giảng viên (GV) là chủ thể của hoạt động dạy. Họ lựa chọn nội dung dạy học, phương pháp, hoạt động dạy học phù hợp và giữ vai trò chủ đạo trong việc điều khiển, hướng dẫn các hoạt động học của sinh viên (SV). Từ đó đảm bảo cho SV thực hiện đầy đủ và có chất lượng những yêu cầu đã được GV quy định phù hợp với mục đích dạy học ở nhà trường. SV vừa là đối tượng của hoạt động dạy, vừa là chủ thể của hoạt động nhận thức có tính chất nghiên cứu. SV là chủ thể của hoạt động tích cực, độc lập, sáng tạo nhằm chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo có liên quan đến nghề nghiệp tương lai của mình. Ở môi trường đại học, dưới sự tổ chức, điều khiển, hoạt động học của GV, SV tự tổ chức, tự điều khiển hoạt động nhận thức của bản thân.

Quá trình dạy học ở trường đại học bao gồm các hoạt động dạy (hoạt động tổ chức, điều khiển của GV) và hoạt động học (hoạt động tự tổ chức, tự điều khiển của SV). Do đó, GV phải có cách thức dạy và SV phải có cách thức học, tự nghiên cứu.

Học phần Ngữ âm- Âm vị (NA- AV) là một trong những học phần bắt buộc theo chương trình đào tạo ngành Ngôn ngữ Anh (NNA). Học phần được giảng dạy trong 3 tín chỉ, nhằm giúp cho SV hiểu sâu hơn về hệ thống NA và AV tiếng Anh [3], hệ thống phiên âm quốc tế IPA; giúp SV phân biệt được sự khác nhau

giữa cách viết, NA và AV của tiếng Anh mặc dù người học ngoại ngữ thường bị ảnh hưởng bởi hệ thống NA của tiếng mẹ đẻ [2]. Đồng thời, học phần cung cấp cho người học kiến thức và luyện tập và phát âm các yếu tố AV đoạn tính và siêu đoạn tính như nhấn trọng âm trong từ và trong câu, dạng yếu, nhịp điệu, các khía cạnh siêu phân đoạn. Kết thúc học phần người học có khả năng phát âm đúng các âm, từ, các câu, đọc đúng chuẩn các mẫu hội thoại ngắn và vận dụng các yếu tố AV siêu đoạn tính trong câu nói theo chuẩn của người Anh. Phần lớn SV đạt được những kiến thức và kỹ năng theo yêu cầu. Tuy nhiên, trong quá trình giảng dạy học phần này, tác giả nhận thấy vẫn còn nhiều hiện tượng đáng lưu ý và xin chia sẻ giải pháp của mình nhằm nâng cao chất lượng đào tạo SV chuyên ngành NNA tại Trường Đại học Bạc Liêu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

- *Đối tượng nghiên cứu:* Tác giả khảo sát 37 SV học Học phần NA- AV, ở 2 lớp 15DTA1 và 15DTA2 tiếng Anh năm thứ ba - ngành NNA tại Trường Đại học Bạc Liêu.

- *Phương pháp thu thập dữ liệu:* Bài viết sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng thông qua bảng hỏi. Sau đó áp dụng các thủ pháp xử lý số liệu bao gồm thủ pháp thống kê toán học với công cụ bảng tính Excel, tổng hợp phân tích dữ liệu văn bản.

2.2. Phân tích kết quả nghiên cứu

2.2.1. *Thực trạng khả năng phát âm tiếng Anh của SV năm thứ ba ngành NNA Trường Đại học Bạc Liêu*
a. *Thực trạng nhận thức của SV NNA về tầm quan*

trọng của môn NA-AV đối với việc học tiếng Anh: Nhìn chung, phần lớn SV được khảo sát cho rằng môn NA-AV có vai trò rất quan trọng trong việc học tiếng Anh (khoảng 59.4 %), số còn lại cho rằng môn NA-AV có vai trò quan trọng (khoảng 32,4 %) và một phần nhỏ SV trong khảo sát đưa ra ý kiến môn NA-AV có vai trò bình thường (8,2 %) trong tiếng Anh.

b. Thực trạng rèn luyện môn NA và khía cạnh siêu đoạn tính trong AV tiếng Anh của SV năm thứ ba, ngành NNA Trường Đại học Bạc Liêu. Kết quả cho thấy, có khoảng 32,5% số SV được hỏi có rèn luyện NA ở mức độ rất thường xuyên, có 43,2% SV thường xuyên luyện tập môn NA-AV, có 21,6% SV chỉ thỉnh thoảng rèn luyện NA-AV. Có 3,7% số SV trong khảo sát hiếm khi rèn luyện NA.

c. Thực trạng lý do và mục đích học tập, rèn luyện môn NA- AV của SV năm thứ ba ngành NNA. Khi khảo sát về mục đích học phát âm tiếng Anh của SV, kết quả cho thấy: có 51.4% số SV trong khảo sát lựa chọn phương án “giúp bản thân giao tiếp tiếng Anh hiệu quả hơn”, có 26,2% SV lựa chọn “giúp bản thân cảm thấy tự tin hơn khi nói tiếng Anh”, có 13,5% SV trong khảo sát lựa chọn mục đích “giúp hiểu thêm đặc tính của lời nói tiếng Anh”, có 8,1% SV tham gia khảo sát chọn phương án “hiểu rõ hơn yếu tố NA ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp của người học ngôn ngữ”.

d. Hoạt động giảng dạy của GV: Tại bảng hỏi dành cho SV về mức độ thường xuyên trong việc sửa lỗi NA của GV đối với SV tại các tiết học tiếng Anh mà họ đã tham gia từ trước đến nay. Kết quả thu được như sau: Có 8 SV (chiếm 21,6 %) SV chọn phương án GV “rất thường xuyên”, 27 SV (chiếm 71,1%) cho rằng GV “thường xuyên” sửa lỗi NA trong quá trình học và 2 SV (chiếm 5.4%) cho rằng GV “thỉnh thoảng” sửa lỗi. Không có SV cho rằng “GV hiếm khi” sửa lỗi phát âm của SV.

e. Mức độ hài lòng của SV về PPGD của GV

Khi khảo sát SV về mức độ hài lòng đối với các phương thức GV đánh giá trong học phần. Phần lớn 32/37 SV (chiếm 86,5%) hài lòng cao với hình thức thuyết giảng của GV (chiếm 56%). Có 30/37 SV (chiếm 81,1%) thích hoạt động làm bài tập SV ở cuối mỗi chương, có 28/37 SV (chiếm 75,7%) hài lòng với hoạt động SV thuyết trình của SV, và có 22/ 37 SV (chiếm 59,5%), hài lòng cao với hoạt động thảo luận của SV.

2.2.2. Những khó khăn thách thức trong giảng dạy NA-AV cho SV năm thứ ba ngành NNA tại Trường Đại học Bạc Liêu

a. Khó khăn thách thức khi học NA-AV

Khi được hỏi câu hỏi về những vướng mắc thường gặp của 37 SV khi học NA-AV, phần lớn SV (31/37 SV) cho rằng họ chưa vận dụng tốt yếu tố nói âm khi nói. Có 28/37 SV chưa vận dụng âm yếu và âm tiết được nhấn trong câu nói. Có 22/37 SV còn phát âm sai một số âm không có trong tiếng mẹ đẻ; Có 14/37 SV chưa đọc tốt nhóm chùm phụ âm cuối và có 10/37 SV diễn tả chưa đúng ngữ điệu.

b. Khó khăn thách thức đến từ đặc tính môn học

Một trong hình thức đánh giá là yêu cầu nhóm SV thuyết trình 1 trong những chủ đề của môn học. Kết quả cho thấy có 21/37 SV (chiếm 56,8 %) gặp khó khăn trong hiểu nội dung viết trong giáo trình. Có 24,3% SV không biết tổng hợp để thuyết minh cho SV khác và phần còn lại là 18,9 % (7SV) không tự tin khi nói tiếng Anh sử dụng thuật ngữ chuyên ngành NA- AV.

2.3. Giải pháp và kiến nghị

Từ kết quả thực tiễn giảng dạy và kết quả khảo sát qua bảng hỏi SV, tác giả đưa ra một số giải pháp sau về phía nhà trường, GV và SV như sau:

2.3.1. Về phía nhà trường

- Tiếp tục áp dụng chính sách nâng cao chất lượng đào tạo, chất lượng chuyên môn cũng như tăng tính tích cực, sáng tạo, tinh thần hăng hái, trách nhiệm của GV.

- Thường xuyên đánh giá, đổi mới chương trình đào tạo, nội dung giáo trình, bài giảng áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực nhằm nâng cao chất lượng đào tạo và năng lực nghiên cứu khoa học của người học;

- Khoa quản lý chuyên môn tham mưu và đề xuất với Ban Giám hiệu nâng cao chất lượng, cơ sở thiết bị máy móc, máy chiếu... cho hoạt động giảng dạy

- Tạo điều kiện cho GV tiếng Anh tham gia nhiều buổi hội thảo, giao lưu với các trường đại học khác nhằm học hỏi kinh nghiệm trong giảng dạy, và nâng cao chất lượng dạy học Ngoại ngữ, vì thực tế GV ít được tham gia lớp học chuyên sâu về NA nào ngoài chương trình đào tạo cử nhân và thạc sỹ. Không ai trong số họ từng tham gia một khóa học chuyên sâu về NA từ trước tới nay.

2.3.2. Về phía GV

Thứ nhất, về trình độ GV đảm nhận môn học đặc thù này cần được đào tạo thường xuyên thông qua các khóa tập huấn, nâng cao năng lực. Trong bối cảnh hiện nay, người dạy cần nắm được nhiều phương thức giảng dạy hiện đại, linh hoạt trong việc lựa chọn phương thức và kỹ thuật giúp bài giảng đạt hiệu quả

cao nhất phù hợp với ngữ cảnh và mục tiêu học môn học. Bản thân GV không ngừng rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp (kỹ năng giao tiếp, kỹ năng tổ chức hoạt động dạy học, kỹ năng nghiên cứu khoa học...) và tâm huyết với nghề; biết lựa chọn, khai thác chuẩn thông tin để đưa vào bài giảng phù hợp.

Thứ hai, GV xây dựng đề cương môn học cho môn NA-AV theo đúng mẫu; có mục tiêu cụ thể cần đạt được sau mỗi chương: mục tiêu nhận thức thuộc kiến thức, kỹ năng về môn học, rèn luyện các kỹ năng tư duy như đọc, ghi chú, phân tích, tổng hợp, phương pháp giảng dạy và đánh giá phù hợp. GV chuẩn bị các câu hỏi để hỏi SV ở trên lớp, ngoài lớp học trao đổi, thảo luận trong nhóm để giải quyết và thực hành.

Thứ ba, xây dựng, thu thập, phân loại, hướng dẫn sử dụng các học liệu/ tài liệu phục vụ cho việc tự học, tự nghiên cứu của SV đối với môn NA - AV; Lựa chọn và chuyển tải nội dung trình bày trên lớp, nội dung cốt lõi cần trình bày, nội dung, vấn đề để SV trình bày và thảo luận trên lớp; hay làm việc theo nhóm ...

- *Thứ tư*, để tạo động lực học tập cho SV, GV cần có những quy định khen thưởng, xử phạt rõ ràng trong quá trình dạy học. Xử lý nghiêm trường hợp SV vào lớp không đọc bài và chuẩn bị bài trước, có thể tính vào điểm chuyên cần.

2.3.3. Về phía SV

Thứ nhất, SV cần nắm rõ kỹ năng phát âm là kỹ năng giao tiếp bằng lời quan trọng nhất của tiếng Anh nói riêng, cần biết tầm quan trọng của môn học, mối liên hệ giữa các mục tiêu đào tạo tiếng Anh với yêu cầu và đòi hỏi của chương trình, thực tế học tập và làm việc sau này để có động cơ, nhu cầu học tập tích cực, đúng định hướng.

Thứ hai, SV cần chủ động tham gia vào bài giảng trên lớp. NA-AV là môn học chuyên ngành, rèn luyện những kỹ năng cần thiết và có mức độ rèn luyện thường xuyên. Bên cạnh việc nắm rõ các quy tắc NA căn bản, SV cần chủ động tích cực luyện tập dưới sự hướng dẫn của GV và sự quan sát góp ý từ bạn học.

Thứ ba, SV cần lập kế hoạch chi tiết để thực hiện tất cả các nhiệm vụ đối với từng giờ học mà GV giao: tìm, đọc, ghi chép những tài liệu liên quan, hoàn thành bài tập, chuẩn bị bài trình bày tại các buổi thảo luận, chuẩn bị các nội dung làm việc theo nhóm, các vấn đề cần hỏi để trao đổi với GV, ôn bài, đọc bài mới, ... Trước khi đến lớp, SV cần xem xét lại việc hoàn thành kế hoạch học tập của mình để chắc chắn đã hoàn thành “khối lượng kiến thức” mà GV đã yêu cầu hoặc các vấn đề cần trao đổi nhằm giải đáp những

khúc mắc, chưa rõ; và người học cần có cách ghi chép trên lớp hiệu quả như mục tiêu, cấu trúc của nội dung bài học.

Thứ tư, trong hoạt động nhóm, nhóm trưởng phân công cho từng thành viên với nhiệm vụ, thời gian hoàn thành, nguồn tài liệu tham khảo, lịch họp nhóm theo kế hoạch. Chủ động thực hiện các nhiệm vụ đặt ra của buổi thảo luận nhóm nhận nhiệm vụ, thời hạn hoàn thành, mẫu báo cáo hoạt động theo nhóm; lập báo cáo, thông qua toàn nhóm trước khi nộp cho GV.

3. Kết luận

Với mục đích khảo sát, đánh giá thực trạng dạy và học môn NA-AV tiếng Anh cho SV năm thứ ba Ngành NNA tại Trường Đại học Bạc Liêu, đồng thời tìm hiểu những khó khăn của SV khi học Học phần này, từ đó tìm ra những giải pháp giúp GV vượt qua thách thức trong quá trình giảng dạy, nhằm hoàn thiện và nâng cao hiệu quả giờ giảng, đáp ứng được nhu cầu rèn luyện và phát triển khả năng phát âm tiếng Anh của SV chuyên ngữ Anh, bài viết đã thu được các kết quả như sau:

Thứ nhất, tác giả đã tổng quan được thực trạng giảng dạy môn NA- AV tại Trường Đại học Bạc Liêu. Nghiên cứu cũng đưa ra các khái niệm chung về NA-AV trong tiếng Anh. Bên cạnh đó, nghiên cứu cũng tìm hiểu các khái niệm về vai trò của môn NA-AV việc học tiếng Anh, cũng như tầm quan trọng của việc phát âm chuẩn trong quá trình học và sử dụng tiếng Anh.

Thứ hai, thông qua công cụ bảng hỏi, tác giả đã khảo sát, phân tích và làm rõ thực trạng khả năng học và vận dụng NA trong lời nói của SV năm thứ ba Ngành NNA tại Trường Đại học Bạc Liêu, cũng như những khó khăn, thách thức mà GV gặp phải khi tham gia giảng dạy môn NA thực hành cho SV này.

Thứ ba, căn cứ trên thực trạng giảng dạy và học tập môn NA- AV cho SV được khảo sát, cũng như những phân tích tổng hợp các khó khăn, thách thức trong việc dạy và học NA-AV cho nhóm SV này, tác giả đã gợi ý một số giải pháp liên quan đến nhà quản lý giáo dục, đối tượng dạy và học.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (1994). *Về hệ thống tin chỉ học tập* (tài liệu sử dụng nội bộ). Hà Nội
- [2]. Đoàn Thiện Thuật (1999), *Ngữ âm tiếng Việt*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3]. Peter, P. (1991) *English Phonetics and Phonology- A Practical Course*. (Ngữ âm học và Âm vị học tiếng Anh – Khóa học thực hành). Cambridge, Cambridge University Press.

Tích hợp giảng dạy văn hóa trong giảng dạy tiếng Anh: Lợi ích và thách thức

Trần Như Quỳnh*

*Trường Cao đẳng Sư phạm Kiên Giang

Received: 2/10/2024; Accepted: 10/10/2024; Published: 18/10/2024

Abstract: Learning a new language goes beyond mastering vocabulary and grammar; it also requires a deep understanding of the culture associated with that language. Integrating culture into English teaching helps learners not only improve their language skills but also develop intercultural competence. This is especially important in the context of globalization, where communication extends beyond national borders to the entire world.

Keywords: Culture, cultural integration, English teaching

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại toàn cầu hóa, việc học tiếng Anh không chỉ dừng lại ở ngữ pháp và từ vựng, mà còn yêu cầu người học hiểu biết sâu sắc về văn hóa (VH) của các quốc gia nói tiếng Anh. Sự tích hợp VH vào giảng dạy tiếng Anh đã trở thành xu hướng quan trọng nhằm giúp người học giao tiếp hiệu quả và thấu hiểu, tôn trọng sự đa dạng VH. Bài viết khám phá những lợi ích mà việc tích hợp VH mang lại cho người học, cùng với những thách thức mà giáo viên (GV) có thể gặp phải trong quá trình thực hiện. Ngoài ra, bài viết cũng đề cập đến những góc nhìn mới và gợi ý thiết thực nhằm cải thiện chất lượng giảng dạy tiếng Anh, góp phần xây dựng môi trường học tập toàn diện và phong phú hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về VH trong giảng dạy ngôn ngữ

VH trong giảng dạy ngôn ngữ được hiểu là những giá trị, niềm tin, phong tục, và lối sống của một cộng đồng ngôn ngữ, được truyền tải thông qua ngôn ngữ đó. Việc tích hợp VH vào giảng dạy ngôn ngữ không chỉ giúp người học nắm vững ngôn ngữ mà còn hiểu rõ hơn về ngữ cảnh và cách sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống giao tiếp thực tế. VH không chỉ là nền tảng của ngôn ngữ mà còn là chất xúc tác giúp người học hiểu sâu hơn về cách tư duy và hành xử của người bản xứ. Bên cạnh đó, VH và ngôn ngữ có mối quan hệ tương hỗ, cụ thể, VH ảnh hưởng đến cách diễn đạt và ngược lại, ngôn ngữ phản ánh VH của cộng đồng người sử dụng nó.

Việc tích hợp VH vào giảng dạy ngôn ngữ đòi hỏi GV phải hiểu biết sâu rộng về các khía cạnh VH của ngôn ngữ mà họ đang dạy, đồng thời phải có khả năng truyền đạt những kiến thức đó một cách sinh động và hấp dẫn. Byram (1997) nhấn mạnh rằng việc

giảng dạy ngôn ngữ cần bao gồm cả việc phát triển năng lực giao tiếp liên VH, giúp người học không chỉ hiểu ngôn ngữ mà còn biết cách sử dụng ngôn ngữ đó một cách thích hợp trong các bối cảnh VH khác nhau.

2.2. Lợi ích của việc tích hợp VH trong giảng dạy tiếng Anh

2.2.1. Cải thiện kỹ năng giao tiếp

Tích hợp VH vào giảng dạy tiếng Anh đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện kỹ năng giao tiếp của người học. Thông qua việc hiểu rõ hơn về ngữ cảnh VH, người học có khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách tự nhiên và hiệu quả hơn. Điều này bao gồm việc lựa chọn từ ngữ phù hợp với từng tình huống và điều chỉnh cách biểu đạt cảm xúc theo ngữ cảnh VH cụ thể. Nguyễn Quang (2006) nhấn mạnh rằng việc hiểu biết về VH không chỉ giúp người học tiếp thu ngôn ngữ tốt hơn mà còn tăng cường khả năng giải mã các hành vi giao tiếp phức tạp. Điều này đặc biệt quan trọng trong các tình huống giao tiếp đa VH, khi người học phải đối mặt với sự khác biệt trong hành vi và ngôn ngữ. Hơn nữa, khi học cách giao tiếp thông qua bối cảnh VH, người học sẽ hiểu rõ hơn về các quy tắc xã hội, phong cách giao tiếp, và cách người bản xứ sử dụng ngôn ngữ trong thực tế, từ đó nâng cao sự tự tin và khả năng ứng xử linh hoạt trong giao tiếp.

2.2.2. Mở rộng tầm nhìn VH

Tiếp xúc với các nền VH khác nhau thông qua việc học tiếng Anh giúp người học mở rộng tầm nhìn và làm phong phú kiến thức về thế giới xung quanh. Khi người học được tiếp xúc với các giá trị, phong tục và truyền thống của các nền VH khác nhau, họ có khả năng phát triển tư duy linh hoạt, đa chiều và sẵn sàng tiếp nhận những quan điểm khác nhau. Theo Lê

Sỹ Tiên (2011), việc đưa yếu tố VH quốc tế vào giảng dạy ngôn ngữ không chỉ giúp người học nâng cao năng lực ngôn ngữ mà còn mở rộng hiểu biết về thế giới, phát triển khả năng phân biệt và tư duy sáng tạo. Việc khám phá các quan điểm VH khác nhau không chỉ làm phong phú thêm kiến thức của người học mà còn giúp họ hình thành cách nhìn nhận linh hoạt, sẵn sàng tiếp nhận sự đa dạng và khác biệt VH trong giao tiếp hằng ngày.

2.2.3. Tăng cường động lực học tập

Khi người học nhận thấy sự liên kết giữa ngôn ngữ và VH, họ có xu hướng cảm thấy học ngôn ngữ trở nên hấp dẫn và có mục đích rõ ràng hơn. Việc tích hợp VH vào giảng dạy có thể giúp người học cảm thấy hứng thú hơn khi họ được học về các khía cạnh VH thực tế của ngôn ngữ đang học, chẳng hạn như phong tục, lễ hội, hay các câu chuyện VH đặc trưng. Theo Trần Thị Bích Thủy (2021), việc sử dụng các tài liệu VH như phim ảnh, bài viết, và các hoạt động thực tế trong lớp học không chỉ làm tăng sự hứng thú mà còn kích thích động lực học tập của học sinh, giúp họ nỗ lực hơn để đạt được mục tiêu học tập. Khi người học thấy mình có thể sử dụng ngôn ngữ để khám phá VH, họ cảm thấy học tiếng Anh không chỉ là việc học một công cụ giao tiếp mà còn là con đường để mở rộng kiến thức và hòa nhập với thế giới.

2.2.4. Phát triển kỹ năng xã hội

Hiểu biết về VH không chỉ giúp người học giao tiếp tốt hơn mà còn giúp họ phát triển các kỹ năng xã hội cần thiết để tương tác với những người đến từ các nền VH khác nhau. Việc nắm vững các quy tắc và phong tục VH giúp người học tránh được những hiểu lầm trong giao tiếp và xử lý tốt hơn các tình huống giao tiếp phức tạp. Nguyễn Quang (2006) cũng nhấn mạnh rằng việc có sự nhạy cảm về VH sẽ giúp người học điều chỉnh hành vi và phong cách giao tiếp một cách linh hoạt, từ đó tránh được các mâu thuẫn và xung đột không cần thiết. Điều này đặc biệt quan trọng trong môi trường quốc tế, nơi người học có thể đối mặt với những thách thức về sự khác biệt trong hành vi và phong cách giao tiếp. Nhờ việc tích hợp VH vào giảng dạy, người học không chỉ phát triển khả năng ngôn ngữ mà còn được trang bị các kỹ năng xã hội cần thiết để trở thành những công dân toàn cầu.

2.3. Thách thức của việc tích hợp VH trong giảng dạy tiếng Anh

2.3.1. Khó khăn trong việc lựa chọn nội dung phù hợp

Lựa chọn nội dung VH phù hợp với trình độ và sở thích của người học không phải lúc nào cũng dễ

dàng. GV phải đảm bảo rằng nội dung không chỉ hấp dẫn mà còn phù hợp với mục tiêu học tập. Tomlinson (2003) cho rằng tài liệu giảng dạy phải được thiết kế dựa trên nhu cầu và sở thích của người học để tối đa hóa hiệu quả. Tuy nhiên, điều này đòi hỏi GV cần hiểu biết sâu về các nền VH khác nhau và linh hoạt trong việc điều chỉnh nội dung. Việc lựa chọn nội dung cần được xem xét trong bối cảnh cụ thể của người học, đảm bảo tính tương thích với các chuẩn mực VH để tránh sự phản cảm.

2.3.2. Sự khác biệt về VH

Một số nội dung VH có thể gây ra tranh cãi hoặc xung đột quan điểm. GV cần nhạy bén xử lý tình huống để giữ không khí tôn trọng trong lớp. Byrd (2013) khuyến nghị rằng GV nên hiểu và tôn trọng các giá trị, niềm tin khác nhau của học viên, đồng thời tạo các cuộc thảo luận mang tính xây dựng nhằm tạo môi trường học tập tôn trọng, không phán xét để người học cảm thấy an toàn khi thảo luận về các chủ đề VH nhạy cảm. Các phương pháp như thảo luận nhóm, đóng vai giúp tạo điều kiện cho người học hiểu sâu hơn về các quan điểm VH đa dạng.

2.3.3. Thiếu tài liệu và nguồn tư liệu

Một thách thức khác là thiếu tài liệu VH phong phú. Nhiều nền VH không được đại diện đầy đủ trong các tài liệu giảng dạy, đặc biệt là những cộng đồng ít được biết đến. Boud (2001) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc sử dụng các tài liệu VH chính xác và toàn diện để cung cấp cho người học cái nhìn chân thực. GV cần mở rộng nguồn tài liệu qua việc tìm kiếm trên các cơ sở dữ liệu, liên hệ với chuyên gia VH, hoặc tự nghiên cứu để thu thập thông tin phù hợp.

2.3.4. Thách thức trong việc đánh giá

Đánh giá năng lực hiểu biết và ứng dụng VH là một thách thức. Fantini (2009) cho rằng việc đánh giá năng lực liên VH đòi hỏi các phương pháp phức tạp hơn bài kiểm tra truyền thống, bao gồm cả các hoạt động thực tiễn và phản hồi liên tục. Các hình thức như dự án nhóm, thuyết trình, và nhật ký học tập là những phương pháp đánh giá hiệu quả. Bên cạnh đó, phương pháp đánh giá cần linh hoạt để phản ánh quá trình phát triển liên tục của người học, đồng thời cung cấp phản hồi mang tính xây dựng để hỗ trợ họ cải thiện.

2.4. Một số gợi ý cho việc tích hợp VH hiệu quả trong giảng dạy tiếng Anh

Một là, sử dụng phương pháp giảng dạy đa dạng. Việc áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy khác nhau là yếu tố quan trọng giúp người học tiếp cận

nội dung VH một cách sinh động và hiệu quả. Kết hợp các hình thức như kể chuyện, thảo luận nhóm, và đóng vai, cùng với việc sử dụng phương tiện truyền thông như video, âm nhạc và hình ảnh, không chỉ tạo ra một không gian học tập hấp dẫn mà còn khuyến khích người học tương tác trực tiếp với VH. Theo Richards và Rodgers (2014), sự đa dạng trong chiến lược giảng dạy không chỉ làm tăng sự tham gia của học viên mà còn hình thành một môi trường học tập tích cực hơn. Khi người học được tiếp xúc với ngôn ngữ thực tế và biểu hiện VH qua các phương tiện truyền thông, họ có khả năng phát triển kỹ năng nghe và hiểu biết VH một cách tự nhiên hơn, từ đó nâng cao khả năng giao tiếp trong thực tế.

Hai là, tạo môi trường học tập liên VH. Tạo dựng một môi trường học tập liên VH cũng là điều thiết yếu. Khuyến khích người học chia sẻ VH của bản thân và tìm hiểu về VH của bạn bè trong lớp giúp phát triển năng lực giao tiếp liên VH. Sự tương tác này không chỉ nâng cao khả năng hiểu và tôn trọng sự đa dạng VH mà còn tạo ra một không khí học tập thân thiện và hòa nhập. Byram (1997) đã nhấn mạnh rằng các hoạt động ngoại khóa và giao lưu VH đóng vai trò quan trọng trong việc ứng dụng kiến thức vào thực tiễn, từ đó củng cố sự gắn kết và hiểu biết lẫn nhau trong cộng đồng học tập. Những hoạt động này giúp học viên xây dựng mối liên hệ chặt chẽ hơn và thực hành kỹ năng giao tiếp một cách tự nhiên.

Ba là, phát triển tài liệu giảng dạy phong phú. Giáo viên cần tìm kiếm và phát triển tài liệu giảng dạy phong phú và đa dạng về VH, bao gồm sách, bài báo, phim ảnh, và tài liệu trực tuyến. Tomlinson (2003) khuyến nghị rằng tài liệu giảng dạy cần hấp dẫn và phù hợp với nhu cầu của người học, đồng thời khuyến khích sự tham gia tích cực. Việc sử dụng các phương tiện kỹ thuật số không chỉ giúp người học tiếp cận thông tin nhanh chóng mà còn tạo ra các tình huống thực tế, giúp họ liên kết ngôn ngữ với các ngữ cảnh VH cụ thể. Điều này không chỉ làm phong phú thêm trải nghiệm học tập mà còn giúp người học phát triển tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề.

Bốn là, đánh giá linh hoạt và sáng tạo. Cuối cùng, áp dụng các phương pháp đánh giá linh hoạt và sáng tạo là rất cần thiết. Thay vì dựa vào các bài kiểm tra truyền thống, giáo viên có thể áp dụng các phương pháp như dự án nhóm, thuyết trình, và nhật ký học tập. Brown (2004) cho rằng những phương pháp này cung cấp cái nhìn toàn diện về khả năng hiểu và ứng dụng VH của người học. Việc đánh giá thực tiễn không chỉ giúp giáo viên nhận biết năng lực ngôn ngữ

và VH của học viên mà còn phát triển kỹ năng hợp tác và giải quyết vấn đề. Những phương pháp này khuyến khích người học tự phản ánh, phát triển tư duy phản biện, và quản lý học tập hiệu quả hơn. Khi học viên có cơ hội thể hiện hiểu biết và khả năng của mình qua các hoạt động thực tiễn, họ sẽ tự tin hơn trong giao tiếp và tương tác trong môi trường đa VH.

3. Kết luận

Tích hợp VH trong giảng dạy tiếng Anh là một hướng đi quan trọng và cần thiết trong bối cảnh toàn cầu hóa. Việc này không chỉ giúp nâng cao hiệu quả giao tiếp mà còn mở rộng tầm nhìn VH và tăng cường động lực học tập cho người học. Tuy nhiên, để đạt được hiệu quả cao nhất, GV cần phải đổi mới và vượt qua những thách thức trong việc lựa chọn nội dung, xử lý sự khác biệt VH, tìm kiếm tài liệu, và đánh giá khả năng của người học. Qua đó, sẽ góp phần vào việc cải thiện chất lượng giảng dạy tiếng Anh, xây dựng một môi trường học tập toàn diện và phong phú hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Boud, D. (2001). Using Journal Writing to Enhance Reflective Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001(90), 9-18.
2. Brown, H. D. (2004). *Language Assessment: Principles and Classroom Practices*. Pearson Education.
3. Byrd, D. R. (2013). *Teaching Culture in the Foreign Language Classroom*. Yale University Press.
4. Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
5. Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). SAGE Publications.
6. Lê Sỹ Tiến. (2011). *Vị trí của tiếng Anh trong hệ thống giáo dục Việt Nam từ sau Đổi Mới*. Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 10(3), 22-28.
7. Nguyễn Quang. (2006). *Giao tiếp xuyên VH*. Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Hà Nội.
8. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press.
9. Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. Continuum.
10. Trần Thị Bích Thủy. (2021). *Tích hợp VH vào giảng dạy ngôn ngữ: Một cách tiếp cận từ các tài liệu VH*. VNU Journal of Foreign Studies, 37(6), 65-75. <https://doi.org/10.25073/2525-2445>

Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ tại một số trường đại học ở Việt Nam

Đoàn Tường Loan*

*ThS, Khoa Ngoại ngữ Kinh tế - Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: This study investigates the factors influencing the work motivation of foreign language lecturers at selected universities in Vietnam. Using a mixed-methods approach, data were collected from 150 lecturers through surveys and interviews. The analysis identifies five primary factors that significantly impact motivation: opportunities for professional development, work environment, salary, job security, and institutional support. The study concludes that these factors should be the focus of institutional policy changes to enhance lecturers' motivation and improve overall academic quality.

Keywords: Lectures, working motivation, career development

1. Đặt vấn đề

Động lực làm việc của giảng viên đóng vai trò thiết yếu trong việc đảm bảo chất lượng giảng dạy và nâng cao hiệu quả đào tạo tại các trường đại học. Đặc biệt, giảng viên ngoại ngữ, với nhiệm vụ trang bị cho sinh viên khả năng giao tiếp bằng ngôn ngữ khác, cần phải có động lực mạnh mẽ để cập nhật phương pháp giảng dạy và phát triển kỹ năng chuyên môn. Tuy nhiên, động lực làm việc của họ hiện đang chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, bao gồm cơ hội phát triển nghề nghiệp, điều kiện làm việc, mức lương và an ninh nghề nghiệp.

Tại Việt Nam, nhu cầu học ngoại ngữ ngày càng tăng cao, đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc nâng cao chất lượng giảng dạy. Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu này, các trường đại học cần tập trung vào việc thúc đẩy động lực làm việc của giảng viên thông qua các chính sách phù hợp. Nghiên cứu này tập trung vào việc phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ, nhằm cung cấp các cơ sở lý thuyết và thực tiễn cho việc xây dựng chính sách quản lý nhân sự hiệu quả.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ là một chủ đề phức tạp, chịu sự tác động của nhiều yếu tố, cả bên trong lẫn bên ngoài. Nhiều lý thuyết quản lý và tâm lý học đã cung cấp các khung lý thuyết quan trọng để hiểu cách những yếu tố này ảnh hưởng đến sự hài lòng và động lực làm việc của giảng viên.

Lý thuyết hai yếu tố của Herzberg (1966) là một trong những lý thuyết đầu tiên phân biệt rõ ràng giữa các yếu tố tạo động lực và các yếu tố duy trì trong

môi trường làm việc. Theo Herzberg, các yếu tố tạo động lực, như cơ hội phát triển nghề nghiệp, sự công nhận, và trách nhiệm trong công việc, có liên quan đến sự thỏa mãn trong công việc và thúc đẩy cá nhân làm việc tích cực hơn. Ngược lại, các yếu tố duy trì như mức lương, điều kiện làm việc, và an ninh nghề nghiệp chỉ giúp ngăn ngừa sự không hài lòng nhưng không trực tiếp tạo ra động lực. Trong bối cảnh giảng viên ngoại ngữ, cơ hội tham gia nghiên cứu khoa học và phát triển nghề nghiệp thường đóng vai trò như các yếu tố tạo động lực quan trọng, trong khi mức lương và môi trường làm việc đóng vai trò là các yếu tố duy trì.

Lý thuyết nhu cầu của Maslow (1943) nhấn mạnh rằng động lực của con người phụ thuộc vào việc đáp ứng một loạt các nhu cầu từ cơ bản đến cao cấp. Theo Maslow, các nhu cầu này được sắp xếp theo một hệ thống phân tầng, từ nhu cầu sinh lý, an ninh, xã hội, đến nhu cầu được tôn trọng và tự hoàn thiện. Trong môi trường giáo dục, giảng viên có thể có động lực làm việc cao hơn khi các nhu cầu cơ bản như an ninh nghề nghiệp và mức lương được đảm bảo, đồng thời họ có cơ hội để phát triển và thể hiện bản thân trong công việc thông qua các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và hợp tác quốc tế.

Lý thuyết kỳ vọng của Vroom (1964) cũng là một lý thuyết quan trọng trong việc hiểu động lực làm việc. Lý thuyết này cho rằng động lực của một cá nhân phụ thuộc vào ba yếu tố chính: kỳ vọng (việc cá nhân tin rằng nỗ lực của họ sẽ dẫn đến hiệu suất tốt), phương tiện (niềm tin rằng hiệu suất tốt sẽ dẫn đến kết quả mong muốn), và giá trị (mức độ cá nhân đánh giá cao kết quả đó). Đối với giảng viên ngoại

ngữ, nếu họ tin rằng nỗ lực của mình trong giảng dạy và nghiên cứu sẽ được ghi nhận và mang lại các cơ hội thăng tiến hoặc sự công nhận từ đồng nghiệp, họ sẽ có động lực làm việc cao hơn. Tuy nhiên, nếu nỗ lực không mang lại những kết quả xứng đáng, động lực làm việc của họ có thể giảm sút.

Lý thuyết công bằng của Adams (1965) đưa ra khái niệm về công bằng trong môi trường làm việc, nhấn mạnh rằng động lực làm việc của một cá nhân bị ảnh hưởng bởi sự so sánh giữa những gì họ đầu tư và những gì họ nhận lại so với người khác. Nếu giảng viên cảm thấy rằng họ đang đầu tư nhiều công sức vào công việc nhưng nhận được ít phần thưởng hơn so với đồng nghiệp, họ có thể cảm thấy không công bằng, từ đó làm giảm động lực làm việc. Điều này có thể xảy ra trong bối cảnh giảng viên ngoại ngữ tại các trường đại học, khi mức lương và các phúc lợi không đồng đều giữa các trường hoặc giữa các vị trí giảng viên khác nhau.

Ngoài các lý thuyết kinh điển này, các nghiên cứu trước đây về động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ cũng đã chỉ ra rằng môi trường làm việc tích cực và các cơ hội phát triển nghề nghiệp đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao động lực làm việc. Chẳng hạn, nghiên cứu của Nguyễn (2018) cho thấy rằng giảng viên ngoại ngữ tại các trường đại học ở Việt Nam có động lực làm việc cao hơn khi được tham gia các chương trình nâng cao chuyên môn, tiếp cận với các tài liệu giảng dạy mới, và có cơ hội học tập ở nước ngoài. Nghiên cứu của Trần (2020) cũng nhấn mạnh rằng các chính sách hỗ trợ từ nhà trường, chẳng hạn như tài trợ cho nghiên cứu và tham gia hội thảo quốc tế, có thể giúp tăng cường động lực làm việc của giảng viên.

Tóm lại, các lý thuyết về động lực như của Herzberg, Maslow, Vroom và Adams, cùng với các nghiên cứu thực nghiệm, chỉ ra rằng động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ chịu sự ảnh hưởng của nhiều yếu tố khác nhau. Các yếu tố này không chỉ bao gồm điều kiện vật chất như mức lương và phúc lợi mà còn liên quan đến sự công nhận, cơ hội phát triển nghề nghiệp và sự công bằng trong tổ chức. Những yếu tố này, nếu được chú trọng và cải thiện, có thể giúp các trường đại học tạo ra một môi trường làm việc tích cực, thúc đẩy giảng viên ngoại ngữ làm việc hiệu quả và gắn bó lâu dài với nghề.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp hỗn hợp bao gồm cả định lượng và định tính để thu thập dữ liệu từ giảng viên ngoại ngữ tại năm trường đại học lớn ở Hà

Nội và TP. Hồ Chí Minh. Dữ liệu định lượng được thu thập qua bảng câu hỏi khảo sát với 150 giảng viên. Bảng câu hỏi sử dụng thang đo Likert 5 điểm để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố khác nhau đến động lực làm việc của giảng viên.

Dữ liệu định tính được thu thập thông qua các cuộc phỏng vấn sâu với 20 giảng viên có kinh nghiệm làm việc từ 10 năm trở lên. Các câu hỏi phỏng vấn tập trung vào việc hiểu rõ hơn những yếu tố thúc đẩy hoặc làm giảm động lực làm việc của giảng viên.

Phân tích dữ liệu định lượng được thực hiện bằng phần mềm SPSS, trong khi dữ liệu định tính được mã hóa và phân tích chủ đề bằng phần mềm NVivo. Các phân tích này nhằm xác định những yếu tố chính ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ và mức độ quan trọng của từng yếu tố.

2.3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ tại các trường đại học bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi năm yếu tố chính: (1) cơ hội phát triển nghề nghiệp, (2) môi trường làm việc, (3) mức thu nhập, (4) an ninh nghề nghiệp, và (5) chính sách hỗ trợ từ nhà trường. Dưới đây là bảng tóm tắt các số liệu từ khảo sát:

Bảng 2.1: Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố tới động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ

Yếu tố	Mức độ ảnh hưởng (%)	Tỷ lệ giảng viên hài lòng (%)	Tỷ lệ giảng viên không hài lòng (%)
Cơ hội phát triển nghề nghiệp	85%	80%	20%
Môi trường làm việc	78%	75%	25%
Mức thu nhập	72%	65%	35%
An ninh nghề nghiệp	68%	70%	30%
Chính sách hỗ trợ từ nhà trường	60%	55%	45%

2.3.1. Cơ hội phát triển nghề nghiệp

Bảng 1 cho thấy 85% giảng viên tham gia khảo sát coi cơ hội phát triển nghề nghiệp là yếu tố quan trọng nhất ảnh hưởng đến động lực làm việc của họ. Cụ thể, 80% giảng viên cảm thấy hài lòng với các cơ hội hiện có như tham gia các chương trình đào tạo nâng cao chuyên môn, hội thảo khoa học, và cơ hội học tập ở nước ngoài. Tuy nhiên, 20% giảng viên cảm thấy không hài lòng vì cho rằng các cơ hội này chưa đủ hoặc thiếu sự hỗ trợ tài chính từ nhà trường để tham gia.

2.3.2. Môi trường làm việc

Môi trường làm việc được đánh giá là yếu tố ảnh hưởng thứ hai, với 78% giảng viên cho rằng nó có tác động đáng kể đến động lực làm việc của họ. Trong số đó, 75% giảng viên hài lòng với không khí làm việc

thân thiện, sự hợp tác giữa các đồng nghiệp, và sự hỗ trợ từ các bộ phận liên quan trong trường. Những giảng viên làm việc tại các trường có môi trường làm việc năng động, cởi mở và khuyến khích sự sáng tạo thường có động lực làm việc cao hơn. Tuy nhiên, 25% giảng viên cho rằng môi trường làm việc còn nhiều hạn chế, như thiếu không gian làm việc phù hợp hoặc áp lực từ khối lượng công việc quá lớn.

2.3.3. Mức thu nhập

Mức thu nhập là một yếu tố quan trọng khác, với 72% giảng viên cho rằng nó có ảnh hưởng lớn đến động lực làm việc của họ. Tuy nhiên, chỉ có 65% giảng viên cảm thấy hài lòng với mức lương hiện tại. Một số giảng viên công tác tại các trường tư thục hoặc có hợp đồng giảng dạy ngắn hạn cho rằng mức thu nhập chưa tương xứng với khối lượng công việc họ phải đảm nhiệm. Trong khi đó, giảng viên tại các trường công lập thường cảm thấy mức lương và phúc lợi xã hội ổn định nhưng lại mong muốn có thêm các khoản thưởng hoặc hỗ trợ tài chính khác để khuyến khích tinh thần làm việc.

2.3.4. An ninh nghề nghiệp

68% giảng viên đánh giá an ninh nghề nghiệp là yếu tố quan trọng đối với động lực làm việc. Trong đó, 70% giảng viên hài lòng với hợp đồng lao động dài hạn và sự ổn định về vị trí công tác. Những giảng viên có hợp đồng giảng dạy dài hạn hoặc được bổ nhiệm vào các vị trí cao thường cảm thấy động lực làm việc cao hơn vì họ không phải lo lắng về tương lai nghề nghiệp của mình. Tuy nhiên, 30% giảng viên, đặc biệt là những người có hợp đồng ngắn hạn hoặc không có các phúc lợi xã hội đầy đủ, cảm thấy lo lắng về sự ổn định nghề nghiệp, dẫn đến động lực làm việc giảm sút.

2.3.5. Chính sách hỗ trợ từ nhà trường

Chính sách hỗ trợ từ nhà trường là yếu tố cuối cùng trong danh sách, với 60% giảng viên cho rằng nó ảnh hưởng đến động lực làm việc của họ. Trong số này, chỉ có 55% giảng viên cảm thấy hài lòng với các chính sách hỗ trợ hiện tại. Các chính sách hỗ trợ bao gồm cung cấp ngân sách cho nghiên cứu khoa học, hỗ trợ tài chính khi tham gia hội thảo quốc tế, và các chính sách ưu đãi khác. Tuy nhiên, 45% giảng viên cảm thấy không hài lòng vì cho rằng sự hỗ trợ này chưa đáp ứng đầy đủ nhu cầu của họ, đặc biệt là trong việc phát triển nghiên cứu khoa học và tiếp cận các nguồn tài trợ bên ngoài. Phân tích hồi quy cho thấy mối quan hệ mật thiết giữa các yếu tố này. Cơ hội phát triển nghề nghiệp và môi trường làm việc có tác động lớn nhất đến sự hài

lòng và động lực làm việc của giảng viên, trong khi mức thu nhập và an ninh nghề nghiệp đóng vai trò hỗ trợ nhưng không phải là yếu tố duy nhất quyết định. Điều này gợi ý rằng việc tạo ra một môi trường làm việc tích cực và thúc đẩy các cơ hội phát triển chuyên môn có thể tạo động lực cho giảng viên nhiều hơn là chỉ tăng thu nhập.

Bảng 2.2 dưới đây tóm tắt kết quả phân tích hồi quy về mức độ tác động của từng yếu tố đến động lực làm việc của giảng viên:

Bảng 2.2: Hệ số hồi quy của các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc

Yếu tố	Hệ số hồi quy
Cơ hội phát triển nghề nghiệp	0.45
Môi trường làm việc	0.40
Mức thu nhập	0.30
An ninh nghề nghiệp	0.25
Chính sách hỗ trợ từ nhà trường	0.20

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ tại các trường đại học ở Việt Nam bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi nhiều yếu tố khác nhau. Trong đó, cơ hội phát triển nghề nghiệp, môi trường làm việc, mức thu nhập và an ninh nghề nghiệp là những yếu tố có ảnh hưởng lớn nhất. Tuy nhiên, các yếu tố như môi trường làm việc tích cực và cơ hội phát triển chuyên môn lại có ảnh hưởng mạnh hơn đến động lực làm việc của giảng viên so với các yếu tố tài chính.

Từ những phát hiện này, các trường đại học cần tập trung vào việc cải thiện các điều kiện làm việc và xây dựng các chính sách hỗ trợ giảng viên tham gia vào các chương trình phát triển nghề nghiệp. Đồng thời, việc tăng cường sự ổn định về mặt hợp đồng và chính sách phúc lợi cũng có thể giúp tăng cường động lực làm việc cho giảng viên, đặc biệt là trong bối cảnh cạnh tranh nhân sự giữa các trường công lập và tư thục.

Tài liệu tham khảo

1. Herzberg, F. (1966). *Work and the Nature of Man*. World Publishing Company.
2. Nguyen, T. (2018). Motivating Factors for EFL Teachers in Vietnamese Universities. *Journal of Language and Education*, 4(3), 56-67.
2. Tran, H. (2020). The Role of Work Environment in Enhancing EFL Teachers' Motivation in Vietnam. *Education and Society*, 25(2), 98-112.

Một số phương pháp nâng cao hiệu quả tự học tiếng Anh cho sinh viên

Nguyễn Thị Nga*

*Học viện An ninh nhân dân.

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: The problem of self-studying foreign languages still exists many “challenges” for both students and lecturers in universities. The method that learners actively maintain their own learning to achieve high achievements in the future is called the term “self-study”. Self-study methods can be applied to foreign language learning: taking advantage of the opportunities brought by the 4.0 era such as computers, smartphones, electronic dictionaries. The article presents some solutions to improve the effective English self-study method for students - finding opportunities in challenges.

Keywords: Method, self-study, effectiveness, opportunity.

1. Đặt vấn đề

Vấn đề học tự học ngoại ngữ vẫn đang tồn tại rất nhiều “thách thức” đối với cả sinh viên (SV) và giảng viên (GV) trong các trường đại học. Phương pháp (PP) người học tự chủ động duy trì việc học của bản thân để đạt được những thành tích cao trong tương lai được gọi với thuật ngữ “tự học”. Bởi GV chỉ có thể hướng dẫn trên lớp, qua online nhưng nếu chỉ vậy chưa thể giúp SV thật sự giỏi tiếng anh. Phần lớn phụ thuộc vào thời gian tự học của SV là chủ yếu. Những PP tự học có thể được áp dụng đối với học tiếng Anh : tận dụng các cơ hội mà thời đại 4.0 mang đến như: máy tính, điện thoại thông minh, từ điển điện tử. Sau đây là chia sẻ kinh nghiệm giúp các SV vượt qua chướng ngại tâm lý, tự tin chinh phục tiếng Anh cho chính mình.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những yếu tố cản trở việc tự học tiếng Anh

-Tâm thái “nhanh thích, nhanh chán”. Đây là yếu tố cản trở nhiều bạn mắc phải nhất. Khởi đầu rất hào hứng, phấn khích, đề ra mục tiêu lớn, xa nhưng đi chưa được bao nhiêu chặng đường thì tụt mood, lười biếng, chán nản và giậm chân tại chỗ không phát triển thêm. Học ngoại ngữ không phải ngày một ngày hai, không phải lúc nào cũng dễ dàng. Mà xuyên suốt đó là cả một quá trình rèn luyện nghiêm túc. Lão tử câu nói rất nổi tiếng là “ đường ngàn dặm, bắt đầu từ bước đầu tiên” ý nghĩa là một con đường chỉ có thể từng bước đi tới mới có thể đến đích. GV thường xuyên tạo động lực, khích lệ SV chinh phục mục tiêu tự học tiếng Anh.

Ngại nói: càng ngại nói thì con đường chinh phục

ngôn ngữ mới càng xa vời. Giữa kĩ năng (KN) viết và nói thì KN sử dụng nhiều nhất và hằng ngày là KN nói. Chỉ khi nói và nói thường xuyên thì học tiếng Anh mới tiến bộ, đi đến thông thạo ngôn ngữ này. Chẳng có con đường đi tắt nào giúp bạn cả, chỉ có thực hành nói vượt qua ngưỡng ngại nói, sợ nói, không dám nói... Rất nhiều SV mang tâm lý cầu toàn muốn nói ra là phải đúng, phải tốt, phải chính xác thực tế là chẳng ai làm lần đầu tiên một điều gì mới lạ mà đúng hoàn thiện từ lần đầu tiên cả. Đó là cả trình nói, biết sai, biết sửa, lại tiếp tục nói và hoàn thiện mỗi ngày.

Nghe không đủ: Trước khi nói hay bắt chước để nói như những trẻ nhỏ thì người tự học tiếng Anh cũng cần luyện nghe thật nhiều. Tuy nhiên nghe cái gì? Nghe ở đâu? Thì cũng cần được lưu tâm. Bởi nếu chúng ta nghe bởi những người phát âm sai thì sau này sửa lại cũng thật sự là cả một vấn đề lớn đấy!. Lời khuyên cho các bạn rèn luyện kĩ năng nghe là các bạn không sống ở nước ngoài thì có thể học tiếng anh qua các bài hát, chương trình TV và các bộ phim nói bằng tiếng anh. Vừa nghe, vừa lặp lại càng thường xuyên càng tốt.

Quá lệ thuộc vào từ điển: Bắt gặp từ mới mỗi ngày là điều khó tránh khỏi trong quá trình học tiếng Anh. Thói quen cứ gặp từ mới là dùng từ điển để tra ý nghĩa bann đầu có thể hữu ích, tuy nhiên về lâu dài thì mang đến cho người tự học sự lệ thuộc, thiếu sáng tạo. Không chỉ tiếng Anh hay ngôn ngữ nước ngoài khác, tiếng Việt cũng vậy. Cùng một từ nhưng theo ngữ cảnh khác nhau sẽ mang ý nghĩa khác nhau. Lời khuyên cho bạn là đừng giữ cho mình quá lệ thuộc vào từ điển, hãy tìm một bài hát, hoặc văn bản

ngoại ngữ nào đó mà bạn đang học tiến hành việc đoán nghĩa trong ngữ cảnh, chắc chắn sẽ giúp bạn rất nhiều trong quá trình chinh phục việc tự học tiếng Anh.

- Quá cứng nhắc một PP học duy nhất: Theo nghiên cứu thì mỗi người phù hợp với cách học khác nhau. Ví dụ một số SV thích học với PP nghe và nhắc lại. Một số bạn khác lại cần cuốn sách giáo trình ngữ pháp để tìm hiểu ý nghĩa của tiếng nước ngoài. Có SV lại phù hợp học qua các trò chơi kích thích não bộ tiếp nhận từ mới, có bạn lại phù hợp học qua video, hình ảnh... Mỗi PP đều mang lại kết quả tốt nếu phù hợp đúng với mỗi người. Tuy nhiên sẽ là sai lầm khi bạn chỉ dựa vào một PP duy nhất để tự học tiếng Anh hay bất kì ngôn ngữ nào khác. Có lời khuyên từ các SV và GV dạy PP tự học tiếng Anh là: người tự học cần sử dụng nhiều PP học khác nhau để thực hành các KN khác nhau và xem những khái niệm được giải thích theo nhiều góc độ khác nhau. Bên cạnh đó, sự đa dạng có thể tránh cho người tự học bị nhàm chán, và rơi vào mê cung của việc tự học. Thời đại 4.0 mở ra nhiều lựa chọn học hấp dẫn cho SV tự học, các ứng dụng được lộ trình hỗ trợ sẵn, thiết bị di động thông minh giúp người tự học được mọi lúc mọi nơi.

- Tự ti về tuổi tác: Có nhiều quan điểm rằng học ngôn ngữ nói chung và tiếng Anh nói riêng chỉ phù hợp với những người trẻ tuổi. Thật ra học ngoại ngữ có thể ở bất cứ độ tuổi nào, chỉ cần bạn xác định rõ mục tiêu, duy trì lòng quyết tâm, thái độ kiên trì thì việc chinh phục tiếng Anh hay bất kì ngôn ngữ nào đều nằm trong tầm tay. Nếu bạn lớn tuổi hãy đăng kí lớp cho người trưởng thành, hiện nay có rất nhiều trung tâm mở từ lớp cho thiếu nhi, SV, người đi làm và ngay cả cho người trung niên.

- Quá kì vọng rồi thất vọng khi không tiến bộ như mong đợi: Nhận thấy một trong những trở ngại mà nhiều người gặp phải nữa là quá sốt ruột. Bạn nên nhớ là “dục tốc bất đạt” điều này còn thể hiện rõ hơn trong tự học tiếng Anh. Bởi đơn giản học tiếng Anh là một quá trình lâu dài, cần nhiều thời gian để ngấm vào trong tiềm thức, phản xạ tự nhiên của bạn.

Những điều sau cần loại bỏ ngay, tránh sự thất vọng: Tránh đổ lỗi cho năng khiếu ngoại ngữ của mình; Tránh gói gọn việc học tiếng Anh trong một khuôn khổ giờ trên lớp mà thôi, hãy học mọi lúc mọi nơi; Tránh đặt mục tiêu quá cao so với năng lực hiện tại của bản thân, tâm thái tốt hơn 1% của ngày hôm qua thời gian bạn đã vượt xa mức ban đầu rất nhiều rồi; Tránh chủ nghĩa hoàn hảo: không gì là hoàn hảo

cả, nếu vậy thì đã không có thuyết tương đối của Albert Einstein. Vì vậy hãy bắt đầu học với tinh thần thoải mái nhất.; Tránh lười biếng và thiếu kiên nhẫn. Tóm lại là duy trì thái độ học đúng đắn suốt chặng đường chinh phục mục tiêu tự học tiếng Anh là điều cần thiết.

Bị hồng kiến thức nền: Đây cũng là một trong những điều các SV tự học tiếng Anh cần lưu ý. Việc bổ sung kiến thức nền rất quan trọng đặc biệt là những SV đã lâu không đụng vào tiếng Anh, hoặc ám ảnh môn tiếng Anh.

Có 3 nền tảng tiếng Anh là:

+Phát âm: Với 44 âm tiếng Anh cơ bản có lẽ đây là trở ngại lớn nhất, dẫn đến những lỗi như phát âm sai, ngữ điệu ngang không có trọng âm ngữ điệu, không truyền tải được cảm xúc trong lời nói. Ví dụ như 8 âm Anh Mỹ quan trọng bạn cần nắm được trước khi luyện các âm khác đó là: /i:/, /ɜ:/, /ɑ:/, /ɔ:/

/dʒ/, /j/, /θ/, /l/ 8 âm này xuất hiện trong 80% các từ tiếng Anh. Các âm này rất mạnh, tạo ra trọng âm của từ, giúp giọng nói tiếng Anh của bạn nghe rất Tây. Nếu không nắm vững cách phát âm thì khó để giao tiếp đúng tiếng Anh. Một số tài liệu tham khảo để luyện bằng cách nghe và bắt chước các tài liệu nước ngoài như: VOA Special English, CNN, Ted talks, How I met your mother, hay các seri Tiếng Anh ở Việt Nam khá hay như 8 IELTS.

+Từ vựng: Không có từ vựng thì không thể học tiếng Anh được. Nên bổ sung làm giàu vốn từ vựng là điều cần thiết. Tài liệu đề nâng cao từ vựng khá nhiều, nhưng được nhiều người ưa sử dụng nhất là cuốn Cambridge Vocabulary For IELTS, có kèm với flashcard nên rất dễ học. Sau khi học xong cuốn này bạn đã sở hữu 2.000 từ thông dụng hằng ngày. Có thể viết lên giấy nhớ và dán những nơi dễ nhìn để từ mới xuất hiện tần số nhiều nhất có thể. Từ từ từ vựng sẽ hằn sâu vào bộ nhớ của bạn nếu đủ lâu.

+Ngữ pháp: rất nhiều bạn nghĩ rằng nói sao cho người khác hiểu được rồi, học ngữ pháp mất thời gian, gò bó... Tuy nhiên nếu bạn thật sự muốn học tiếng Anh giao tiếp như người bản xứ, biến tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai của mình thì học ngữ pháp là điều bắt buộc. Ví dụ: I am in love with her – I was in love with her. Sự khác biệt rất nhỏ (am – was), nhưng “her” trong từng câu đã có mối quan hệ rất khác với người nói rồi. Nếu thiếu ngữ pháp thì bạn dễ lắm sẽ không thể hiểu, hiểu sai ý người nói, thậm chí không thể diễn tả đúng ý của mình muốn nói. Tài liệu được nhiều GV khuyên dùng để bổ sung

lại kiến thức về ngữ pháp là cuốn English Grammar In USE – của Raymond Murphy – 400 trang và hơn 100 chủ đề ngữ pháp trong tiếng Anh. Tuy nhiên SV chỉ cần nắm chắc khoảng 30 chủ đề ngữ pháp cơ bản là đủ. Bổ sung thêm hỗ trợ các SV tự học về nguyên tắc ngữ pháp:

Tập trung nắm chắc cấu trúc thông dụng nhất: 4 yếu tố (chủ ngữ - vị ngữ - Verb – mạo từ), 4 thì chính (hiện tại đơn, quá khứ đơn, tương lai đơn và hiện tại hoàn thành).

Dùng tư duy tiếng Việt để học tiếng Anh là hoàn toàn không phù hợp.

Không làm quá nhiều bài tập mà không có đáp án, giải thích.

+ Tâm lý đợi chờ, ra trường rồi tính tiếp: đây là quan niệm vô cùng sai lệch. Hãy học tiếng Anh càng sớm càng tốt. Nếu bạn đã bỏ lỡ suốt thời gian tiểu học, THCS sở rồi THPT, thì những năm đầu đại học chính thời gian lý tưởng để học vì các bạn chưa bận rộn để học chuyên ngành và lượng kiên thức còn ít. Nên nhớ bắt đầu càng sớm thì con đường sự nghiệp của bạn trong tương lai càng rộng mở.

2.2. Một số phương pháp nâng cao hiệu quả tự học tiếng Anh của SV

Ngôn ngữ đứng thứ 2 trên thế giới về số lượng người sử dụng 1.5 tỷ người đang nói tiếng Anh, 1 tỷ người khác đang trong quá trình học tiếng Anh. Có 60 trên tổng số 196 quốc gia xem tiếng Anh là ngôn ngữ chính thức. Tiếng Anh được sử dụng trong ngoại giao toàn cầu, là thứ tiếng chính thức cho các tổ chức quốc tế như Liên minh Châu Âu, Liên hợp Quốc, khối Nato, Hiệp hội thương mại tự do châu Âu

Tiếp xúc một kho kiến thức đồ sộ của thế giới từ xa xưa đến hiện đại. Không chỉ văn học, 95% cái bài viết kiến thức khoa học từ cổ chí kim là dùng bằng tiếng Anh. Hiện 55% website trên thế giới viết bằng tiếng Anh.

Ứng tuyển đi học tại các trường đại học hàng đầu thế giới.

1001 cơ hội việc làm với thu nhập khá khẩm khi có vốn tiếng Anh tốt.

Cơ hội tham gia các sự kiện quốc tế hoàn toàn miễn phí.

Phá bỏ những giới hạn của bản thân.

Sau đó xây dựng lộ trình tự học với PP phù hợp.

2.2.1. Tham gia các lớp học từ thực tế đến online. Dù tự học thì SV cũng luôn cần cho mình 1 GV để

hướng dẫn, chỉnh lỗi sai và hỗ trợ khi cần. Thường xuyên tương tác với GV, làm bài tập khi được giao

2.2.2. Tham gia các câu lạc bộ tiếng Anh trong trường học, hoặc bên ngoài để có cơ hội cọ sát và tìm cho mình những người bạn cùng tiến động viên nhau khi gặp khó khăn và nản lòng khi học.

2.2.3. Xây dựng kế hoạch phân bố thời gian học tiếng Anh mỗi ngày.

Biến tiếng Anh thành một phần cuộc sống hàng ngày như: đọc báo, nghe radio, BBC, CNN, DISCOVERY CHANNEL, CARTOON, NETWORK, viết nhật ký, trò chuyện càng nhiều bằng tiếng Anh càng tốt.....Tạo niềm vui khi học tập bằng các trò chơi, giải câu đố, hát hò.

2.2.4. Kết bạn với người bản xứ: Người nước ngoài đến du lịch, lưu trú, làm việc tại Việt Nam không còn hiếm hoi như trước đây. Cơ hội gặp, giao lưu, kết bạn không còn quá khó, các SV có thể đến các tụ điểm du lịch để làm tình nguyện viên, hay tham gia câu lạc bộ, trang mạng xã hội cho người nước ngoài để tìm người muốn trao đổi ngôn ngữ.

2.2.5. Luyện nghe thường xuyên như người bản xứ: xem phim, nghe nhạc không phụ đề, lần đầu sẽ đây sự khó khăn nhưng đừng ngại nghe đi nghe lại nhiều lần.

3. Kết luận

Dù biết rằng việc tự học tiếng Anh có nhiều khó khăn, đòi hỏi nhiều lòng quyết tâm, tuy nhiên trong giai đoạn công nghệ như hiện nay nhiều cơ hội cho các SV chinh phục tiếng Anh. Ứng dụng mới ra đời mỗi ngày như Cake, ELSA Speak, Simpler, Poro English,... đáp ứng được rất nhiều cho nhu cầu học tiếng Anh của SV. Bên cạnh đó GV cũng thường xuyên update những PPDH mới để giúp SV dễ dàng hơn trong quá trình học trên lớp và tự học ở nhà.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Hướng dẫn dạy học theo chương trình GDPT mới những vấn đề chung* (Tài liệu bồi dưỡng GV và CBQLGD). Hà Nội

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về ban hành Chương trình GDPT 2018*. Hà Nội

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Tài liệu tìm hiểu Chương trình GDPT mới*. Hà Nội.

4. Mác, Angghen, Lênin (1962), *Bản về ngôn ngữ*, NXB Sự thật, Hà Nội.

5. Wilhelm von Humboldt (1984), *Ngôn ngữ học: Khuyh hướng, Lĩnh vực, Khái niệm* (tập 1), NXB KHXH, Hà Nội.

Phát triển kỹ năng ghi chú trong việc nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên

Lê Thu Hương

*Trường Đại học Kinh tế Quốc dân

Received: 14/9/2024; Accepted: 28/9/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: Nowadays, English is considered a widely used language all over the world. In Vietnam, English proficiency allows individuals to communicate effectively in both scientific and working environments. Among the English proficiency skills, listening is an important but challenging skill, requiring learners to effectively use note-taking skills and strategies. The purpose of this paper is to identify the current difficulties that students are facing in taking notes in listening comprehension tasks and to propose appropriate note-taking methods that can help learners improve their listening skills.

Keywords: Listening skills; note-taking skills; note-taking methods; listening comprehension, students

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng nghe hiểu được coi là một kỹ năng quan trọng nhưng đem lại nhiều thử thách và khó khăn cho người học ngoại ngữ. Mendelsohn [1] cho rằng hoạt động nghe chiếm từ 40% đến 50% các hoạt động giao tiếp hàng ngày; trong khi nói chiếm từ 25 đến 30%; đọc là từ 11 đến 16%; và viết chỉ khoảng 9%. Vì thế, nếu không hoàn thiện kỹ năng nghe hiểu, người học khó có thể giao tiếp hiệu quả.

Trong đó, một trong những kỹ năng phụ không thể thiếu giúp cho sinh viên cải thiện khả năng nghe hiểu là phát triển kỹ năng ghi chú một cách hiệu quả. Castallo [2] đã nhận định ghi chú là quá trình yêu cầu người học phải nghe, nắm bắt thông tin quan trọng và viết ra hay trình bày những thông tin đó một cách có tổ chức. Fajardo [3] cũng chỉ ra rằng “ghi chú là sự kết hợp các kỹ năng khác nhau như đọc hoặc nghe, lựa chọn, tóm tắt và viết”, trong đó người học phải biết phân loại thông tin chính, quan trọng với những thông tin không quan trọng.

Đối với việc nghe hiểu tiếng Anh, kỹ năng ghi chú là một kỹ năng phụ rất hữu ích giúp sinh viên ghi nhớ được thông tin nghe được trong bài. Ngay cả với sinh viên có trí nhớ tốt, khi nghe thông tin nhưng không áp dụng kỹ năng ghi chú thì cũng không thể lưu lại thông tin. Khi học kỹ năng nghe, các sinh viên không chuyên gặp vấn đề lớn với nhận ra các ý chính hay nắm bắt từ khóa trong bài do việc học cách ghi chú và phát triển kỹ năng này chưa hiệu quả. Hiểu được sự cần thiết của kỹ năng ghi chú đối với việc học và phát triển kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên để cải thiện khả năng giao tiếp bằng tiếng

Anh.

Bài viết này tập trung vào các nội dung: tìm hiểu những khó khăn sinh viên gặp phải khi ghi chú và giới thiệu một số phương pháp ghi chú hiệu quả giúp sinh viên cải thiện khả năng nghe hiểu của bản thân.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa về Nghe hiểu

Nghe hiểu là kỹ năng mang tính tiếp nhận (receptive skill). Nghe hiểu đòi hỏi người học thực hiện một quá trình chủ động tìm hiểu nội dung những gì họ nghe được.

Hiện nay, học kỹ năng nghe chiếm một thời lượng lớn trong lớp học tiếng Anh dành cho sinh viên vì nếu không có kỹ năng nghe thì người học sẽ bị thiếu hụt đầu vào ngôn ngữ, đồng thời dẫn đến hiện tượng khuyết thiếu nền tảng cho kỹ năng nói. Đối với người học không chuyên có mục đích học tiếng Anh để giao tiếp và hỗ trợ cho chuyên ngành chính cũng như công việc sau này, kỹ năng nghe hiểu giúp các sinh viên củng cố phát âm, từ vựng, cấu trúc và hiểu được lời nói từ phía đối phương.

2.2. Định nghĩa kỹ năng ghi chú trong nghe hiểu

Ghi chú là việc người học viết ra hoặc ghi chép lại những nội dung chính, những ý chính của nguồn đầu vào. Ghi chú gồm hai giai đoạn: giai đoạn thứ nhất bắt đầu từ khi người học ghi lại những gì tiếp nhận được từ việc nghe các tư liệu học tập; giai đoạn thứ hai là khi người học sử dụng những gì ghi lại để phân tích, tìm hiểu nội dung mình vừa tiếp nhận trước đó.

Ghi chú giúp người học tăng cường khả năng nghe hiểu được nội dung đầu vào bởi người học cần

tập trung cao độ vào tư liệu học tập. Ngoài ra, ghi chú giúp người học lưu lại những ý chính, từ khóa, đồng thời giảm thiểu tình huống người học bị bỏ lỡ những chi tiết quan trọng trong bài nghe.

2.3. Những khó khăn chính trong việc ghi chú của sinh viên khi học kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh

Đối với sinh viên, việc ghi chú ý chính, từ khóa, các nội dung chi tiết khi học kỹ năng nghe gặp nhiều khó khăn.

Nổi bật nhất là vấn đề sinh viên cảm thấy không có đủ thời gian để vừa nghe vừa tóm tắt lại các thông tin quan trọng. Bên cạnh đó, việc thiếu hụt từ vựng khiến cho sinh viên một mặt không bắt được từ khóa trong bài nghe, một mặt khó khăn khi dùng từ thích hợp để tóm tắt lại những câu dài, những chi tiết phức tạp chứa nhiều nhóm từ vựng khác nhau.

Khả năng ghi nhớ ngắn hạn khi tiếp cận tiếng Anh - một ngoại ngữ cũng là một phần khiến sinh viên gặp khó khăn khi ghi chép những thông tin quan trọng. Thông thường, con người sử dụng trí nhớ ngắn hạn khi tiếp nhận thông tin dưới dạng âm thanh. Khi nghe một câu dài, các sinh viên thường giữ thói quen tự nhiên là ghi nhớ toàn bộ câu nói trong đầu mà không có thao tác ghi chép lại; vì vậy, khi bắt đầu làm quen với việc ghi chú, sinh viên thường dễ quên nội dung vừa nghe được và cảm thấy không đủ thời gian đáp ứng được việc viết ra những nội dung đó.

Ngoài ra, không thể không kể đến yếu tố văn hóa trong nghe hiểu và ghi chú lại những thông tin liên quan đến nền văn hóa sản sinh ra ngôn ngữ Anh. Tên người, tên địa danh, các kiến thức về lịch sử và các sự kiện đã và đang diễn ra có thể quen thuộc với những người học có chuyên ngành tiếng Anh, được trau dồi và hỗ trợ thông qua các bộ môn chuyên ngành liên quan nhưng lại là những kiến thức không quá quen thuộc với sinh viên. Tất cả những điều này có thể khiến người học nghe do dự, ngừng nghe và cố gắng nghĩ về những gì đã được nói trong khi bài nghe tiếp tục. Kết quả là người nghe sẽ không ghi chép được và không ghi nhớ được nội dung cần thiết.

2.4. Những nội dung và phương pháp ghi chú sinh viên sử dụng trong quá trình học và luyện tập nghe hiểu tiếng Anh

Thông qua khảo sát và tìm hiểu, phần lớn sinh viên khi ghi chú trong khi nghe sẽ tập trung vào những từ khóa hoặc những từ và cụm từ sinh viên cho rằng là từ khóa quan trọng. Bên cạnh đó, không ít người học có thói quen ghi lại những ý chính hoặc

những từ, cụm từ và câu có thể nghe được trong quá trình tiếp nhận nguồn thông tin đầu vào.

Thông thường, người học thực hiện thao tác ghi chú bằng cách viết ra những từ khóa quan trọng, với điều kiện là trước khi nghe, giảng viên đã có những câu hỏi gợi mở, dành thời gian cho sinh viên đọc trước yêu cầu của bài nghe, tìm hiểu và dự đoán những nội dung, ý chính có thể xuất hiện dựa trên những dữ kiện đã có. Từ đó, sinh viên có thể nắm bắt được những từ khóa. Ngoài ra, đa phần các bạn sinh viên vì chưa có phương pháp cụ thể để chọn lọc và ghi nhớ nên có thói quen viết ra bất kỳ từ, cụm từ hay câu ngắn có thể nghe được trong bài.

2.5. Những phương pháp ghi chú cải thiện kỹ năng ghi chú của sinh viên khi nghe hiểu tiếng Anh

Thực tế cho thấy với một giáo trình phù hợp, học liệu mang tính trực quan và những bài tập thích hợp với trình độ của sinh viên, ghi chú một cách khoa học và hiệu quả sẽ cải thiện năng lực nghe hiểu của người học. Dưới đây là một số những phương pháp luyện tập ghi chú có thể thực hiện trong các buổi học nghe hiểu tiếng Anh không chuyên:

Sử dụng hoạt động trước khi nghe (Pre-listening activities): Mặc dù đây không được xem là kỹ năng ghi chú nhưng lại là tiền đề cho bất kỳ hoạt động nghe hiểu tiếng Anh nào. Thực tế trong cuộc sống, con người không tiếp cận với thông tin dạng âm thanh, cụ thể là bước một buổi họp, lắng nghe một bài giảng hay một bài diễn văn mà không hề có ý tưởng gì về những gì họ sắp tiếp nhận. Nếu người học không chuyên tiếng Anh tiếp cận với bài nghe đột ngột hoặc giảng viên bắt đầu bài nghe mà không có những hoạt động khai thác trước đó thì người học sẽ gặp khó khăn khi xác định bối cảnh, từ khóa, ý chính của bài nghe. Việc cung cấp cho người học những thông tin cơ bản, bao gồm từ vựng theo chủ đề, khám phá kiến thức và tạo điều kiện cho sinh viên tự dự đoán, phân tích chủ đề hay đọc những đoạn ngắn có liên quan đến chủ đề, đồng thời ghi chú lại tất cả những nội dung của hoạt động trước khi nghe sẽ giúp sinh viên không rơi vào tình thế bị động, bị choáng ngợp bởi lượng thông tin mới và cảm thấy lúng túng, không kịp ghi chú.

Tập trung vào các ý chính và từ khóa: Nhiều sinh viên có xu hướng đánh đồng việc ghi chú với viết chính tả và cố gắng viết từng từ hoặc viết ra bất kỳ từ hay cụm từ có thể nghe được - đây là điều không thể xảy ra ngay cả với người sử dụng tiếng Anh như

tiếng mẹ đẻ. Vì thế, giảng viên cần thiết kế những hoạt động tập trung vào việc xác định các ý chính và các từ, cụm từ thể hiện nội dung chính nhằm giải quyết tình trạng sinh viên viết chính tả cũng như cải thiện trí nhớ ngắn hạn khi nghe. Để nâng cao khả năng nhận biết từ khóa và ý chính, cũng như làm quen dần với tốc độ nói của bài nghe, giảng viên có thể khuyến khích sinh viên truy cập và tiếp cận với những nguồn tư liệu nghe hiểu thực tế (authentic listening comprehension material), ví dụ: *VOA Learning English - English in a Minute*: Chuyên mục tiếng Anh giao tiếp trong một phút là chương trình luyện nghe ngắn, có kèm video và nội dung liên quan trực tiếp đến những sự kiện xã hội hiện nay, có transcript chạy bên dưới video nên SV có thể dễ dàng luyện tập ghi chú bằng việc xác định và viết ra những từ khóa trong các câu.

BBC 6-minute English: Đây là một chương trình dài kỳ, đa dạng về chủ đề và độ khó của bài nghe. Sau mỗi video, sinh viên có thể làm bài tập trực tiếp để ôn tập về những từ khóa quan trọng trong bài và sử dụng các từ vựng trong bối cảnh thích hợp.

Breaking News English: Đây là một website sử dụng tư liệu nghe hiểu thực tế, bao gồm các bản tin thời sự, các bài báo và nghiên cứu ngắn từ các nguồn chính thống, đa dạng các loại bài tập nghe hiểu với nhiều cấp độ, cụ thể bài tập nghe và tìm thông tin cụ thể, nghe điền từ sẽ hỗ trợ nhiều cho sinh viên trong việc ghi chú ý chính và từ khóa.

Xây dựng hệ thống ghi chép bằng cách kết hợp nhiều phương pháp: Khi sinh viên muốn sắp xếp những thông tin xuất hiện trong bài nghe, thiết lập một mạng lưới thông tin có tổ chức là điều cần thiết. Để thực hiện điều này trong quá trình ghi chú, sinh viên có thể lập một dàn ý hay một sơ đồ tư duy. Phương pháp ghi chú Cornell cũng là một cách giúp sinh viên thiết kế một hệ thống nhất định để tóm gọn và sử dụng các ghi chú được viết ra từ nguồn thông tin đầu vào. Phương pháp này yêu cầu người học phải ghi lại ý chính và từ khóa xuất hiện trong bài nghe, tóm tắt nội dung chính và các chi tiết cụ thể từ các câu dài, đoạn dài; sau khi kết thúc bài nghe, sinh viên sẽ dựa vào những ghi chú đó để tiếp tục hoàn thiện ghi chú Cornell bằng việc ghi lại nhận xét từ giảng viên, câu hỏi mở rộng hoặc suy nghĩ cá nhân. Từ đó, sinh viên có cái nhìn tổng quan, đồng thời dễ dàng

2.6. Những lưu ý dành cho sinh viên luyện tập kỹ năng ghi chú trong quá trình phát triển khả năng nghe hiểu tiếng Anh

Sử dụng ký hiệu và các từ viết tắt: sinh viên khi mới luyện tập thao tác ghi chú nên sử dụng những từ viết tắt và ký hiệu vốn đã được công nhận và sử dụng rộng rãi để tiết kiệm thời gian và dễ dàng tóm tắt được nội dung quan trọng

Chỉ viết các từ và cụm từ, không viết câu hoàn chỉnh: sinh viên có thể bỏ qua những từ không liên quan đến nội dung trọng tâm hay không cung cấp thêm thông tin gì và chỉ tập trung vào những từ và cụm từ thể hiện chủ đề hoặc những từ vựng chuyên ngành.

Diễn giải nội dung theo cách hiểu cá nhân và các từ vựng đồng nghĩa: Diễn giải bằng từ ngữ của mình giúp cho sinh viên hiểu sâu và ghi nhớ những gì nghe được. Ngoài ra, việc diễn giải giúp sinh viên tăng tốc độ suy luận và mở rộng vốn từ khi ghi chú.

3. Kết luận

Kỹ năng ghi chú là một kỹ năng cơ bản trong nghe hiểu và rất cần thiết cho sinh viên không chuyên trong việc học tập và ứng dụng sử dụng tiếng Anh để giao tiếp. Ghi chú cải thiện khả năng nghe hiểu của sinh viên, tăng cường sự tập trung và thúc đẩy sinh viên tìm tòi, mở rộng kiến thức. Mặc dù vậy, sinh viên không chuyên gặp phải một số khó khăn khi sử dụng cũng như áp dụng kỹ năng ghi chú, điểm mấu chốt là sinh viên chưa tìm thấy một phương pháp thích hợp. Chính vì vậy, sinh viên cần khám phá những phương pháp hữu ích để khắc phục. Cùng với sinh viên, giảng viên cần cung cấp cho sinh viên cơ hội thực hành việc ghi chú dưới sự hướng dẫn chi tiết và phù hợp với trình độ để người học không chuyên có thể ứng dụng kỹ năng ghi chú cũng như phát triển kỹ năng nghe hiểu trong nhiều môi trường, dù đó là học thuật hay trong những tình huống thực tế. Hy vọng những giải pháp cho việc luyện tập và sử dụng kỹ năng ghi chú được trình bày trong bài viết này có thể phát huy hiệu quả khi người học sử dụng đúng cách và giảng viên có thể cân nhắc điều chỉnh cho phù hợp với lớp học của mình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Mendelsohn, D. J. (1994). Learning to listen: A strategy-based approach for the second language learner. San Diego: Dominic Press.
- [2]. R. Castalod. (1976). Listening guide - A first step toward note-taking and listening skills. Journal of Reading, vol. 19(4).
- [3]. C. P. Fajardo. (1996). Note-taking: A useful device. English Teaching Forum, vol. 34(2).

Các lỗi thường gặp và cách sửa lỗi trong giờ học nói tiếng Anh

Nguyễn Thị Thuý Huyền*, Nguyễn Thị Hồng Tuyên*, Phạm Thanh Tâm*

GV Trường Đại học Hoa Lư

Received: 29/9/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: This paper explores the definition of speaking English, errors and error correction. It also focuses on the various categories of mistakes learners tend to make during English-speaking lessons, such as grammatical, lexical, vocabulary and pronunciation errors. Besides, emphasis is placed on the two methods of error correction and the appropriate timing to do. The study partly somewhat alludes the importance of creating a supportive environment that encourages risk-taking while promoting language development.

Keywords: Speaking English, errors, error correction, methods, timing

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, với chính sách mở cửa nền kinh tế và hội nhập quốc tế, việc dạy và học tiếng Anh ở Việt Nam được đặc biệt quan tâm, đã có rất nhiều các đề án mang tầm quốc gia để phát triển về khả năng sử dụng tiếng Anh của người Việt Nam. Tuy nhiên, để việc dạy và học tiếng Anh đạt hiệu quả cao thì các nhà quản lý giáo dục cũng như những người làm công tác giảng dạy phải xét đến tất cả những vấn đề gây trở ngại cho quá trình học tiếng Anh của người học. Trong đó, việc phát hiện lỗi và nguyên nhân gây lỗi khi thực hành các kỹ năng (KN), đặc biệt là KN nói (Speaking) có thể xem là một trong những vấn đề then chốt nhất của người học. Đối với hầu hết các giáo viên và giảng viên (GV) dạy ngôn ngữ, việc chữa lỗi nói cho học sinh/sinh viên là một trong những nhiệm vụ quan trọng vì nó giúp người học có thể nói đúng từ đó có thể giao tiếp một cách hiệu quả.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về kỹ năng nói

Nói là “một quá trình tương tác kiến tạo ngữ nghĩa liên quan đến việc sản xuất, tiếp nhận và xử lý thông tin” (Brown, 1994). Hình thức và ý nghĩa của nó phụ thuộc vào bối cảnh mà nó diễn ra, bao gồm cả bản thân những người tham gia, những trải nghiệm chung của họ, môi trường vật lý, và các mục đích của việc nói. Nói thường mang tính tự phát, mở, và tiến triển.

Việc nói yêu cầu người học không chỉ biết làm thế nào để sản xuất các vấn đề cụ thể của ngôn ngữ như ngữ pháp, phát âm, hay từ vựng (“năng lực ngôn ngữ”), mà họ còn phải hiểu khi nào, tại sao, và bằng những cách nào để tạo ra ngôn ngữ (“năng lực ngôn

ngữ xã hội”). Một người nói tốt biết tổng hợp những kỹ năng này cùng với kiến thức để thành công trong việc thực hiện một hành động nói. Nhìn chung, có ít nhất năm yếu tố cấu thành kỹ năng nói liên quan đến hiểu, ngữ pháp, phát âm, từ vựng và sự lưu loát.

2.2. Khái niệm về lỗi và chữa lỗi trong giờ học nói tiếng Anh

*Khái niệm về lỗi

Theo quan điểm của Krashen (1982), lỗi chính là sự sai lệch trong việc lựa chọn cách diễn đạt ngôn ngữ dù các đặc điểm hay nguyên nhân của sự sai lệch đó có thể là gì. Bên cạnh đó, một định nghĩa khác khá cụ thể được rút ra bởi Hendrickson (1978) như sau: “Lỗi chính là các cách nói, hình thức hay cấu trúc mà một giáo viên ngôn ngữ đặc biệt cho rằng không thể chấp nhận được vì cách sử dụng không phù hợp hay không được sử dụng trong diễn ngôn thực tế.”

Từ các định nghĩa về lỗi có thể rút ra một số các lỗi thường gặp trong giờ học nói tiếng Anh như lỗi ngữ pháp, lỗi diễn đạt, lỗi phát âm, lỗi từ vựng, lỗi trọng âm...

Lỗi ngữ pháp

Lỗi ngữ pháp thường xảy ra do yêu cầu sự chính xác về ngữ pháp đặc biệt trong quá trình nói nên thường gây trở ngại lớn khiến sinh viên sợ nói tiếng Anh cũng như sợ nói sai ngữ pháp.

Thực tế cho thấy, do nhiều nguyên nhân có GV dường như sao nhãng việc sửa lỗi cho người học khiến SV không biết mình nói sai vì vậy lâu dài sẽ trở thành thói quen rất khó sửa, có trường hợp SV được GV sửa sai rồi thấy xấu hổ và ngại nói vì sợ bị phát hiện mình nói sai. Điều này đương nhiên sẽ ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp của SV.

Lỗi diễn ngôn

Lỗi diễn ngôn thường phụ thuộc vào sự tuân thủ các nguyên tắc nói cũng như phản ánh khả năng sử dụng ngôn ngữ mang tính văn hóa và gắn với thực tế của người học. Để tránh được lỗi này đòi hỏi người học vừa phải nắm vững ngữ pháp cũng như kiến thức xã hội.

Khi đề cập đến diễn ngôn trong nói thì một điều cần bản thân là thời điểm nên chữa lỗi cho hiệu quả mà người nói vẫn cảm thấy hoàn toàn tự tin là khi nào; và phương pháp chữa lỗi phù hợp nhất cần áp dụng là gì. Một điều dễ nhận thấy là sẽ rất khó nếu một cuộc hội thoại hay một cuộc giao tiếp đang diễn ra thì đột ngột bị chen ngang chỉ với mục đích sửa sai. Điều này không những giảm đi sự hứng thú trong giao tiếp mà còn tạo cảm giác sợ hãi, mất tự tin với người tham gia giao tiếp.

Lỗi từ vựng

Lỗi từ vựng cũng là một lỗi phổ biến gây khó hiểu cũng như cản trở khả năng giao tiếp. Khi đã mắc lỗi về từ vựng thì thường sẽ có liên quan đến một số các lỗi khác như lỗi ngữ pháp, lỗi diễn đạt... Lỗi này đòi hỏi được sửa một cách có hệ thống nên đôi khi phải xoay quanh nhiều vấn đề về ngôn ngữ. Tuy nhiên để giảm bớt được lỗi này đòi hỏi thời gian, cách thức sửa thật hợp lý.

Lỗi phát âm

Lỗi âm vị là một lỗi đặc thù trong các giờ nói vì nó có liên quan đến các lỗi về phát âm cũng như lỗi về ngữ điệu. Nếu mắc phải lỗi này thì người nghe dường như không hiểu điều người nói diễn đạt đôi khi có thể hiểu nhầm sang ý khác. Chính vì thế mà GV cần thiết phải sửa lỗi âm vị cho sinh viên trong các giờ học nói tiếng Anh.

***Khái niệm về sửa lỗi**

Đã có rất nhiều nghiên cứu về vấn đề chữa lỗi. Theo Richards và Lockharts (1996), việc “chữa lỗi” trong giảng dạy kỹ năng nói được xem là “sự phản hồi cả về mặt nội dung lẫn hình thức ngôn ngữ trong phát ngôn của SV.” Tương tự, Chaudron (1986) cũng đã đưa ra khái niệm chữa lỗi là “bất kỳ phản hồi nào của giáo viên mà biến đổi hành vi hoặc ngôn ngữ của một học sinh”.

Trong một cái nhìn thực tế hơn, Edge (1989) nêu rõ rằng việc chữa lỗi không có nghĩa là luôn luôn làm cho mọi thứ trở nên chính xác một cách tuyệt đối mà nó nhằm giúp cho người học biết cách tự diễn đạt một cách chính xác hơn. Tóm lại, chữa lỗi liên quan đến sự hỗ trợ từ phía giáo viên, bạn bè, hoặc từ chính bản thân có liên quan đến các lỗi trong ngôn ngữ đích của người học.

2.3. Các phương pháp sửa lỗi

Có nhiều phương pháp chữa lỗi trong đó hai phương pháp chữa lỗi ngầm và chữa lỗi rõ ràng rất hữu ích cho những người học ngôn ngữ thứ hai.

2.3.1. Chữa lỗi rõ ràng

Hendrickson (1978) thấy rằng “chữa lỗi rõ ràng, cụ thể hơn là chữa lỗi trực tiếp, thể hiện bằng việc giáo viên đưa ra cho học viên các hình thức hoặc cấu trúc đúng của những lời mà họ đã nói sai”. Theo Fanselow (1977), phương pháp chữa lỗi phổ biến nhất của GV là đưa ra các câu trả lời đúng.

Đó chính là phương pháp chữa lỗi rõ ràng. Lợi ích của phương pháp này là khi GV đưa ra câu trả lời đúng cho học sinh mắc lỗi, học sinh có thể sẽ không bị nhầm lẫn. Họ trực tiếp nhận ra câu trả lời của họ là sai. Tuy nhiên, Norrish (1983) khẳng định rằng việc chữa lỗi rõ ràng không chỉ gây cản trở cho việc cải thiện năng lực giao tiếp mà còn tạo ra những hậu quả tiêu cực đối với người học.

2.3.2. Sửa lỗi ngầm

Ferris & Hedgcock (1998) định nghĩa rằng “chữa lỗi ngầm là sự điều chỉnh gián tiếp, GV chỉ ra sự hiện diện của một lỗi hoặc đưa ra một số đầu mối và để cho học sinh tìm ra và chữa nó”. Bằng cách này, sau khi chỉ ra các lỗi và đưa ra những gợi ý để chữa lỗi, giáo viên cho học sinh bắt đầu tự chữa lỗi hoặc yêu cầu bạn học giúp đỡ. Học sinh phải tự tìm ra các hình thức hoặc cấu trúc đúng để phát ngôn chính xác.

Do đó, các gợi ý ẩn của giáo viên được đánh giá là hữu ích hơn việc chữa lỗi rõ ràng (Hammerly, 1991). Một số gợi ý chi tiết được giáo viên đưa ra sẽ dẫn đến tỷ lệ người học tự sửa lỗi cao hơn và do đó, năng lực ngôn ngữ của họ sẽ được cải thiện. Phương pháp chữa lỗi được khuyến khích rộng rãi và được chấp nhận trong dạy học ngôn ngữ giao tiếp là chữa lỗi ngầm vì nó không ảnh hưởng đến việc giao tiếp.

Trong khi có xu hướng khuyến khích sử dụng phương pháp chữa lỗi ngầm thì cũng có những trường hợp mà việc đưa ra các hình thức đúng lại phù hợp hơn. Trên thực tế, một số lỗi chi phối theo quy tắc có thể được chữa ngầm, trong khi những lỗi không thể xử lý lại yêu cầu phải được chữa chi tiết hơn. Do đó, mức độ rõ ràng của việc chữa lỗi phải khác nhau tùy thuộc vào loại lỗi được chữa.

Tóm lại, không có phương pháp chữa lỗi riêng lẻ nào có hiệu quả đối với tất cả các loại lỗi cho dù đó là phương pháp chữa lỗi rõ ràng hoặc chữa lỗi ngầm bởi mỗi phương pháp đều có những lợi thế và bất lợi riêng. Theo Vigil và Oller (1976, Brown trích dẫn, 1994) việc chữa lỗi phải được tối ưu để có hiệu quả.

Do đó, GV ngôn ngữ phải sử dụng các phương pháp chữa lỗi khác nhau tùy thuộc vào loại lỗi, cá nhân người học và bối cảnh dạy và học ngôn ngữ. Vì vậy, những chiến lược thích hợp là rất cần thiết cho việc chữa lỗi.

2.4. Thời điểm chữa lỗi

Việc chữa lỗi cho phép SV đạt được các hình thức đúng của ngôn ngữ đích. Tuy nhiên, chữa lỗi vào lúc nào là một trong những nhiệm vụ quan trọng nhất trong các lớp học ngôn ngữ. Allan (1991) cho rằng sự thất bại của GV trong việc chữa lỗi nói vào thời điểm không thích hợp có thể dẫn đến một phản ứng tiêu cực đối với việc học ngoại ngữ nói chung và đối với việc chữa lỗi nói riêng.

2.4.1. Sửa lỗi ngay lập tức

Skinner (1957) thấy rằng việc chữa lỗi ngay lập tức giúp GV thu hút sự chú ý của học sinh đối với các vấn đề trong khi chúng vẫn còn mới trong tâm trí của họ. Tuy nhiên, nó lại làm gián đoạn bài nói của họ. Hendrickson (1980) cho thấy rằng người học không thích được chữa lỗi trong khi họ đang nói bởi vì việc chữa lỗi, trong phạm vi nào đó, làm cho họ cảm thấy lo lắng và mất tự tin.

Với quan điểm tương tự, Hammerly (1991) khẳng định rằng việc chữa lỗi ngay lập tức khiến người học bị gián đoạn và có thể dẫn đến việc họ cảm thấy bị mất mặt, điều này có thể khiến họ mất can đảm để nói tiếp. Hơn nữa, việc chữa lỗi ngay lập tức có thể khiến những đứa trẻ nhạy cảm dễ nảy sinh hành vi hung hăng đối với các bạn cùng lớp hoặc GV của chúng. Như vậy, việc chữa lỗi ngay lập tức không nên được áp dụng trừ khi lỗi đó gây cản trở giao tiếp.

Điều quan trọng là giáo viên cần hiểu rằng tất cả các lỗi xét thấy là nghiêm trọng không cần phải được chữa ngay lập tức. Trên thực tế, việc cố gắng chữa tất cả các lỗi ngay lập tức thường là phản tác dụng. Nhận thức được điều này, GV nên khoan dung hơn đối với các lỗi mà người học mắc phải vì tốt hơn là để người học nói và mắc một số lỗi thay vì chờ đợi cho đến khi họ có thể nói chính xác. Cụ thể hơn, việc giao tiếp mới là quan trọng trong các giờ học nói.

2.4.2. Sửa lỗi không ngay lập tức

Việc hoãn chữa lỗi sang một thời gian về sau sẽ khiến nó trở nên ít hiệu quả hơn, vì thời gian trôi qua giữa thời điểm mắc lỗi và thời điểm chữa lỗi (Chaudron, 1986). Tuy nhiên, điều này có thể là cần thiết, đặc biệt nếu đó là lỗi chung của cả lớp (Holley & King, 1974). GV có thể ghi chú lại các lỗi và xử lý chúng sau này, hoặc ở cuối hoạt động, cuối bài học, cuối ngày, hoặc trong buổi học sau. Điều này cũng

có thể giúp GV có thời gian để thiết kế các hoạt động thực hành hiệu quả và tạo cho người học có cơ hội lớn hơn để tự chữa lỗi, đồng thời giúp phát triển các quá trình kiểm soát tự trị.

Quyết định có nên sửa chữa ngay lập tức hay không có thể phụ thuộc vào nhiều yếu tố bao gồm cả sự nhạy cảm của người học, tình huống học tập, mục đích và loại hoạt động học tập. Về trọng tâm bài học, GV phải quyết định xem trọng tâm bài học là sự chính xác hay sự trôi chảy để từ đó thiết kế các hoạt động giúp sinh viên phát ngôn chính xác và thoải mái thể hiện mình nhằm nâng cao độ trôi chảy. GV được khuyến khích không nên xử lý các lỗi nói khi học sinh đang tập luyện trôi chảy.

Sự am hiểu khi nào thì chữa lỗi sẽ mang lại hiệu quả cao nhất. Một khi chúng ta đã xác định được một lỗi, chúng ta cần phải xác định thời điểm tốt nhất để chữa lỗi đó sao cho việc chữa lỗi trở nên hữu ích đối với người học.

3. Kết luận

Bài báo này đã đi qua các loại lỗi phổ biến mà SV thường gặp trong quá trình học nói tiếng Anh, bao gồm lỗi ngữ âm, ngữ pháp, từ vựng và diễn đạt ý. Những lỗi này không chỉ ảnh hưởng đến khả năng giao tiếp của SV mà còn có thể gây trở ngại trong việc truyền đạt thông điệp một cách hiệu quả.

Để nâng cao kỹ năng nói của SV, việc chữa lỗi một cách có hệ thống và nhạy bén là vô cùng quan trọng. Các GV cần lưu ý đến những điểm cụ thể khi chữa lỗi, như cách thức và thời điểm cung cấp phản hồi, nhằm tạo ra môi trường học tập tích cực và khuyến khích SV tự tin hơn trong việc giao tiếp.

Cuối cùng, việc nhận thức và xử lý lỗi không chỉ giúp SV cải thiện kỹ năng ngôn ngữ mà còn tạo điều kiện cho họ phát triển tư duy phản biện và khả năng tự học trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

1. Allan, D. (1991). Tape Journal: Bridging the Gap Between Communication and Correction. *English Teaching Journal*, 45 (1), pp.61-66
2. Brown, H.D (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
3. Chaudron, C. (1986). Teachers' Priorities in Correcting Learners' Errors in French Immersion Classes. In R. Day (Ed.), *Talking to Learn: Conversation in SLA*. Rowley, MA: Newbury House.
4. Fanselow, J. F. (1977). The Treatment of Error in Oral Work. *Foreign Language Annals*, 10(5), pp. 583-593. TESOL.

Đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học: thực trạng và giải pháp

Đinh Thị Huệ* Phạm Thị Huyền*

*Khoa Kinh tế, Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Making English the second language in schools is an urgent task for fundamental and comprehensive innovation in education and training, meeting the requirements of industrialization and modernization in the context of a socialist-oriented market economy and international integration. However, the roadmap and methods to implement this task are posing many challenges to all educators. Some solutions have been proposed in this article to promote the making of English the second language in schools.

Keyword: English, second language, educational innovation

1. Đặt vấn đề

Kết luận số 91-KT/TW của Bộ Chính trị đề ra nhiệm vụ mang tính đột phá trong việc dạy và học tiếng Anh với nội dung trọng tâm: “Tập trung nâng cao năng lực ngoại ngữ của học sinh, sinh viên, từng bước đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ 2 trong trường học...”. Kế hoạch nhiệm vụ, giải pháp trọng tâm năm học 2024 - 2025 của ngành Giáo dục cũng đặt ra yêu cầu: “Nghiên cứu và xây dựng đề án, kế hoạch từng bước đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ 2 trong trường học”. Đây là chủ trương đúng đắn, phù hợp với điều kiện Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa. Nhưng nhìn từ thực trạng hiện nay thì chủ trương này sẽ gặp không ít thách thức cần được hóa giải.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng tiếng Anh trong trường học hiện nay

Không thể phủ nhận, những năm gần đây, việc dạy và học tiếng Anh ngày càng được quan tâm không chỉ với những cơ sở giáo dục mà lan tỏa tính tích cực đến với học sinh, phụ huynh bởi đều nhận thức được rằng ngôn ngữ này sẽ trở thành một công cụ trong tương lai chứ không chỉ là một môn học đơn thuần.

Theo chia sẻ của TS. Đàm Quang Minh, Phó Tổng Giám đốc Tập đoàn EQuest tại buổi Toạ đàm “Làm thế nào đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học?” do Báo Đại biểu Nhân dân tổ chức, trình độ tiếng Anh của Việt Nam đã có những bước tiến đáng kể trong thời gian qua. Điểm IELTS 5.5 - 6.5 trước đây được xem là rất giỏi, thì nay đã trở nên phổ biến. Thậm chí, số lượng học sinh đạt IELTS 9.0 cũng ngày càng nhiều. Cũng tại tọa đàm,

PGS.TS Hà Lê Kim Anh, Phó Hiệu trưởng Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội, nhấn mạnh những chuyển biến tích cực trong giảng dạy tiếng Anh 10 năm trở lại đây, đặc biệt là sự ra đời của nhiều khung pháp lý, chương trình đào tạo bài bản và các hoạt động tập huấn giáo viên (Trang Hà, 2024).

Tuy vậy, để tiếng Anh có thể trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học cũng đặt ra không ít khó khăn, thách thức.

Nhận định về thực trạng dạy và học tiếng Anh ở các trường học hiện nay, các chuyên gia cho rằng, vị thế của môn học dù đã được tăng đáng kể với bước chuyển vượt bậc, nhưng môn tiếng Anh nói riêng và môn học ngoại ngữ nói chung vẫn là “điểm trũng” của đa số học sinh tại các địa phương, đặc biệt là miền núi, dân tộc. Trong nhiều năm qua tiếng Anh luôn là môn học đã được đưa vào tất cả các trường từ tiểu học đến trung học, đại học, thậm chí là trong các trường mầm non ở một số địa phương nhưng hiệu quả chủ yếu vẫn tập trung ở các thành phố lớn, nơi có điều kiện giảng dạy tốt hơn, cơ hội tiếp cận với những phương pháp tiên tiến hơn. Tại các khu vực có điều kiện thuận lợi, người học có giáo viên, sách vở, thời gian học tiếng Anh, trong khi các khu vực khó khăn lại không có đủ giáo viên hay tư liệu học tập.

Mặt khác, thời lượng giảng dạy tiếng Anh ở nhiều trường vẫn còn quá ít và chỉ mang tính “cưỡi ngựa xem hoa” hay đối phó tại các kỳ thi chứ không mang tính thực chất khiến cho học sinh không có đủ thời gian để “thấm thấu” các kiến thức ngôn ngữ và không thể sử dụng được trên thực tế. Nhiều học sinh, sinh viên tốt nghiệp trung học phổ thông hay

đại học ra trường vẫn còn rất hạn chế trong khả năng giao tiếp bằng tiếng Anh. Kết quả thi môn tiếng Anh trong các kỳ thi tốt nghiệp THPT gần đây cho thấy, dù điểm thi trung bình đã được cải thiện, song vẫn là môn có số học sinh đạt điểm dưới trung bình nhiều nhất so với các môn thi khác, đặc biệt có sự phân hóa lớn theo khu vực, tỉnh thành. Trong khi ở các tỉnh, thành phố lớn, việc học tiếng Anh và thi các chứng chỉ ngoại ngữ trở thành phong trào nở rộ, thì ở các khu vực vùng sâu, vùng xa vẫn còn thiếu giáo viên, thiếu cơ sở vật chất cũng như học sinh chưa được tiếp cận với các phương pháp giảng dạy mới (Vy Anh, 2024).

Trình độ tiếng Anh của học sinh, xã hội và giáo viên trong mặt bằng Việt Nam tăng đáng kể nhưng so với thế giới vẫn còn khiêm tốn. Theo Bảng xếp hạng Chỉ số thành thạo tiếng Anh toàn cầu năm 2023 của Tổ chức giáo dục Education First (EF), Việt Nam đạt 505/800 điểm, xếp thứ 58 trên tổng số 113 quốc gia và vùng lãnh thổ, và nằm trong nhóm có mức độ thành thạo trung bình. Cách đây 2 năm, Việt Nam chỉ đạt 486 điểm và nằm trong nhóm các quốc gia có mức độ tiếng Anh thành thạo thấp. Năm nay, mức độ thành thạo tiếng Anh của người Việt đã tăng 9 điểm. Về thứ hạng, Việt Nam xếp thứ 7 trong khu vực châu Á, cao hơn điểm số của Ấn Độ (hạng 60), Trung Quốc (hạng 82), Nhật Bản (hạng 87). Trong khu vực Đông Nam Á, Việt Nam đang xếp vị trí thứ 4, sau Singapore (hạng 2), Philippines (hạng 20) và Malaysia (hạng 25) (Trọng Nhân, 2023).

Ở một số trường, trong khi đa số học sinh rất giỏi tiếng Anh, tỉ lệ giao tiếp lưu loát tiếng Anh tốt thì ở phía ngược lại, đội ngũ giáo viên - những người sẽ trực tiếp thực hiện chủ trương đưa tiếng Anh thành ngôn ngữ thứ hai trong nhà trường - lại có tỉ lệ rất thấp thành thạo giao tiếp bằng tiếng Anh. Giáo viên có đầy đủ bằng cấp, chứng chỉ tiếng Anh theo quy định nhưng phần lớn qua thời gian, giáo viên sử dụng tiếng Anh để giao tiếp trở nên ít ỏi. Môi trường làm việc không cần tiếng Anh đã bào mòn khả năng sử dụng tiếng Anh trong thực tế của mỗi giáo viên.

Cùng với vấn đề thiếu giáo viên, nhận thức của học sinh cũng đang là trở ngại trong việc dạy và học ngoại ngữ. Thực tế cho thấy, việc học tiếng Anh của nhiều học sinh vẫn còn nặng tư duy điểm số, học để thi, học sinh có thể thi được điểm cao về ngữ pháp nhưng lại chưa tự tin giao tiếp như một ngôn ngữ thứ hai.

2.2. Một số giải pháp để thúc đẩy việc đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học

Để thúc đẩy việc đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học theo tinh thần của Kết luận 91 của Bộ Chính trị, một số giải pháp có thể được triển khai, bao gồm:

Thứ nhất, cần hoàn thiện hành lang pháp lý với những quy định rõ ràng, cụ thể hơn về việc triển khai các chương trình đào tạo tiếng Anh, đặc biệt là chương trình song ngữ. Cơ chế, chính sách liên quan cần được rà soát, hoàn thiện, tháo gỡ những điểm nghẽn, trong đó sớm xây dựng Luật về nhà giáo, Luật về học tập suốt đời, Chiến lược phát triển giáo dục... một cách khoa học, đồng bộ, liên thông, phù hợp với quá trình hội nhập và thực tiễn. Chẳng hạn, trong Luật Giáo dục phải có quy định tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai trong nhà trường.

Ngoài ra, cần tăng cường xã hội hóa giáo dục, có chế độ đãi ngộ để thu hút giáo viên, tháo gỡ những khó khăn cho trường công lập khi tuyển dụng giáo viên nước ngoài. Các cơ quan nghiên cứu cơ chế, chính sách điều động, luân chuyển giáo viên giữa các địa phương để giải quyết căn bản việc thừa, thiếu cục bộ và nâng cao chất lượng giáo dục cho các vùng khó khăn. Ngoài ra, việc đổi mới quản lý nhà nước với nhà giáo cần làm đồng bộ, thực hiện chủ trương lương của nhà giáo được ưu tiên xếp cao nhất trong hệ thống thang bậc lương hành chính sự nghiệp và có thêm phụ cấp tùy theo tính chất công việc, theo vùng.

Thứ hai, cần có sự đầu tư bài bản, đồng bộ vào việc đào tạo giáo viên, nâng cao chất lượng chương trình, tài liệu giảng dạy và cơ sở vật chất. Để đưa tiếng Anh là ngôn ngữ thứ hai, không đơn thuần là dạy ngoại ngữ, mà cần có giáo viên dạy song ngữ cho những môn khoa học cơ bản trong nhà trường. Đây mới là cái khó, bởi ngoài các trường ngoài công lập, hầu như trường công lập không có đội ngũ này. Giải quyết bài toán trên, trước hết cần bắt đầu từ việc đầu tư cho các cơ sở đào tạo giáo viên. Đó không chỉ là các trường sư phạm, mà phải mở ra các khoa ở trường đào tạo khoa học cơ bản. Khi đó, họ có kiến thức về Toán, Vật lý, Hóa học với các môn khoa học cơ bản khác nhưng sẽ được học thêm ngoại ngữ để có thể trở thành giáo viên dạy trong trường phổ thông. Muốn vậy, phải có đề án, chiến lược rõ, với sự chuẩn bị kỹ càng.

Ngành giáo dục cần bồi dưỡng liên tục trình độ tiếng Anh cho giáo viên, có thể tổ chức học tập trung trong ba tháng, sáu tháng và bồi dưỡng thường xuyên để đạt được trình độ quy định, họ sẽ có khả

năng để dạy chuyên môn tốt. Các trường cần phát triển chuyên môn, đào tạo đội ngũ giáo viên cốt cán bằng cách tạo điều kiện cho giáo viên tham gia các khóa tập huấn, hội thảo và đào tạo từ xa để cập nhật phương pháp giảng dạy mới, nâng cao kỹ năng cá nhân và sẵn sàng chia sẻ kinh nghiệm, phối hợp cùng đồng nghiệp để cải thiện phương pháp dạy học bằng những bài giảng trực quan, sinh động, hấp dẫn, phù hợp với học sinh và điều kiện địa phương, nhà trường.

Cần có chính sách đầu tư cho trường sư phạm có chương trình đào tạo giáo viên bằng tiếng Anh như vậy để chuẩn hóa chất lượng và bảo đảm nguồn nhân lực giáo viên có thể dạy học chuyên môn bằng tiếng Anh từ mầm non đến THPT. Một cách khác là có thể tuyển dụng thêm giáo viên bản ngữ lưu loát tiếng Anh, giáo viên nước ngoài để đảm nhận một phần các môn học hay hoạt động giáo dục ở nhà trường, nhằm dần cải thiện và nâng cao khả năng giao tiếp tiếng Anh. Mặt khác cũng có thể kết hợp “cặp giáo viên Việt Nam - giáo viên nước ngoài” tùy vào tình hình thực tế dạy học trong mỗi nhà trường.

Cần thay đổi cách kiểm tra đánh giá theo hướng thiên về kỹ năng thay vì chỉ tập trung vào kiến thức ngôn ngữ để học sinh nhận thấy được hiệu quả của chương trình mà cơ bản nhất là nghe và nói được tiếng Anh theo năng lực của mình.

Thứ ba, xây dựng môi trường, phong trào học tiếng anh cho học sinh. Nhà trường nên khuyến khích các em học tiếng Anh từ nhỏ, xây dựng tình yêu ngôn ngữ và giúp các em hiểu được lợi ích của việc sử dụng tiếng Anh, để học sinh không cảm thấy “sợ” môn Anh văn. Một số phương pháp có thể áp dụng như: Tổ chức sinh hoạt câu lạc bộ tiếng Anh một cách đều đặn và hiệu quả, Tổ chức các hoạt động ngoài giờ lên lớp bằng tiếng Anh, Tạo môi trường trong lớp học bằng cách tổ chức các hoạt động dạy và học trong lớp học đa dạng (ví dụ như trò chơi, bài hát, đồ vui,...), Tạo không gian lớp học tiếng Anh (ví dụ góc thư viện, góc trang trí theo chủ đề bằng tiếng Anh), Tạo không gian trực quan tiếng Anh ngoài lớp học (ví dụ như những hình ảnh trực quan bằng tiếng Anh ở hành lang, cầu thang, thư viện cầu thang, thư viện xanh, hàng cây,...), Giao tiếp với bạn bè, thầy cô bằng tiếng Anh nhiều nhất có thể. Ngoài ra, cũng nên ứng dụng công nghệ, khuyến khích sử dụng các nền tảng công nghệ trong dạy và học tiếng Anh, đặc biệt là ở vùng sâu, vùng xa.

Cuối cùng, cần tăng cường hợp tác quốc tế, hợp

tác công - tư, thúc đẩy việc chia sẻ kinh nghiệm và mô hình đào tạo tiếng Anh hiệu quả giữa các trường công lập - tư thực, các trường trong nước và trên thế giới. Các cơ sở giáo dục và đào tạo trong nước được khuyến khích liên kết, hợp tác với các cơ sở tiên tiến trên thế giới, đồng thời xây dựng cơ chế, chính sách đột phá để thu hút, sử dụng chuyên gia, nhà khoa học nước ngoài và người Việt Nam ở nước ngoài về giảng dạy, nghiên cứu và làm việc tại các cơ sở giáo dục và đào tạo trong nước; khuyến khích, thu hút học sinh, sinh viên nước ngoài đến học tập tại Việt Nam; thu hút các cơ sở giáo dục đại học uy tín trên thế giới mở phân hiệu tại Việt Nam.

3. Kết luận

Trước yêu cầu từ Kết luận 91 của Bộ Chính trị “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hoá, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”, việc đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong nhà trường không chỉ là một mục tiêu xa vời mà đã trở thành nhiệm vụ cấp bách. Tuy nhiên, lộ trình và cách thức để thực hiện nhiệm vụ này đang đặt ra nhiều thách thức với tất cả những người làm giáo dục. Một số giải pháp được đề xuất để thúc đẩy việc đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học bao gồm: Hoàn thiện hành lang pháp lý; Đào tạo giáo viên, nâng cao chất lượng chương trình, tài liệu giảng dạy và cơ sở vật chất; Xây dựng môi trường, phong trào học tiếng anh cho học sinh; và Tăng cường hợp tác quốc tế, hợp tác công - tư.

Tài liệu tham khảo

1. Trang Hà (2024), *Đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học: Cần giải pháp đồng bộ*, Báo Lao động, <https://laodong.vn/giao-duc/dua-tieng-anh-tro-thanh-ngon-ngu-thu-hai-trong-truong-hoc-can-giai-phap-dong-bo-1405459>. ldo
2. Trọng Nhân (2023), *Chỉ số thành thạo tiếng Anh của Việt Nam đứng thứ 58 trên 113 quốc gia, vùng lãnh thổ*, Báo Tuổi trẻ, <https://tuoitre.vn/chi-so-thanh-thao-tieng-anh-cua-viet-nam-dung-thu-58-tren-113-quoc-gia-vung-lanh-tho-20231211101303861.html>
3. Vy Anh (2024), *Để tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ 2 trong trường học*, Báo điện tử Đảng Cộng sản Việt Nam, <https://dangcongsan.vn/giao-duc/de-tieng-anh-tro-thanh-ngon-ngu-thu-2-trong-truong-hoc-679272.html>

Ứng dụng công nghệ thông tin để nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Anh tại Trường Đại học Hoa Lư

Nguyễn Thị Mỹ Hạnh*, Mai Thị Thu Hân*

*ThS. Trường Đại học Hoa Lư

Received: 29/8/2024; Accepted: 4/9/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: In the context of globalization and rapid technological advancement, learning English has become essential for individuals across society. This study examines the state and challenges of English self-study among first-year students at Hoa Lu University, particularly focusing on the integration of information technology (IT) in their learning. Despite the availability of various online tools, many students struggle with effective self-study and utilizing IT to enhance their English skills. Through surveys and interviews with students and faculty, the research identifies key factors influencing self-study practices and highlights the benefits and obstacles associated with technology use. The findings emphasize the need for targeted solutions to improve self-study effectiveness, including raising students' awareness of the importance of self-learning and IT applications. Ultimately, this study aims to develop more effective self-study strategies, promoting lifelong learning skills in a digital world.

Keywords: Self-study, Information Technology (IT)

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin (CNTT), học tiếng Anh (TA) đã trở thành nhu cầu thiết yếu cho mọi người trong xã hội. Tiếng Anh không chỉ là ngôn ngữ giao tiếp quốc tế mà còn là cầu nối văn hóa và cơ hội nghề nghiệp. Tại Việt Nam, TA được giảng dạy từ tiểu học đến đại học. Tuy nhiên, việc học không chỉ dừng lại ở lớp học; sinh viên (SV) cần khả năng tự học để nâng cao trình độ. CNTT hiện nay mở ra nhiều cơ hội tự học qua các ứng dụng và tài liệu trực tuyến. Mặc dù Trường Đại học Hoa Lư đã chú trọng ứng dụng CNTT trong dạy và học TA, việc sử dụng CNTT trong tự học của SV năm nhất vẫn chưa đạt hiệu quả như mong đợi. Bài viết này sẽ phân tích thực trạng sử dụng CNTT trong tự học TA của SV và đề xuất giải pháp cụ thể để nâng cao hiệu quả ứng dụng CNTT.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ

CNTT được định nghĩa là “tập hợp các phương pháp khoa học, công nghệ và công cụ kỹ thuật hiện đại để sản xuất, truyền đưa, thu thập, xử lý, lưu trữ và trao đổi thông tin số” (Luật CNTT Việt Nam, 2006). Theo Golonka (2014), CNTT trong dạy học ngoại ngữ có thể được chia thành nhiều loại khác nhau, phục vụ cho cả hoạt động dạy và học. Đối với hoạt động dạy, các công nghệ như hệ thống quản lý khóa học (CMS), bảng tương tác và ePortfolio đã được áp dụng, giúp GV quản lý lớp học và theo dõi sự tiến bộ của SV

một cách hiệu quả hơn. Đối với hoạt động học, các công cụ tự học, mạng xã hội, và thiết bị di động như máy tính bảng và điện thoại thông minh đã trở thành những công cụ chủ yếu giúp SV trong việc học tập. Việc sử dụng các ứng dụng học tập trực tuyến không chỉ giúp SV tiếp cận kiến thức một cách nhanh chóng mà còn tạo điều kiện cho việc tương tác và trao đổi giữa SV với nhau cũng như với GV. Thực tế này cho thấy CNTT không chỉ là một phương tiện hỗ trợ mà còn là yếu tố then chốt trong việc cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập.

2.2. Hoạt động tự học của SV

Theo giáo sư Nguyễn Cảnh Toàn, tự học là “tự mình động não, suy nghĩ, và sử dụng các năng lực trí tuệ để chiếm lĩnh một lĩnh vực hiểu biết nào đó.” Hoạt động tự học của SV không chỉ là hoàn thành bài tập mà còn bao gồm sự chủ động và tích cực trong việc lập kế hoạch học tập. N.A. Rubakin phân loại tự học thành nhiều hình thức, từ tự mày mò đến tự học có sách và có hướng dẫn trực tiếp. Giáo sư Đặng Vũ Hoạt cũng nhấn mạnh rằng tự học là hình thức tổ chức dạy học cơ bản ở đại học, giúp sinh viên nắm vững tri thức và KN.

Trong bối cảnh chuyển đổi sang học chế tín chỉ, tự học càng trở nên quan trọng. Hệ thống này yêu cầu SV tự lựa chọn môn học và lập kế hoạch học tập, khuyến khích sự chủ động và phát triển kỹ năng quản lý thời gian. Nghị quyết số 29-NQ/TW cũng khẳng định tầm quan trọng của năng lực tự học, đồng thời quy chế

43/2007/QĐ-BGD&ĐT quy định tự học là phần bắt buộc, yêu cầu SV dành ít nhất 30 giờ chuẩn bị cá nhân cho mỗi tín chỉ.

Hoạt động tự học của SV bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, chia thành hai nhóm: yếu tố chủ quan và khách quan. Yếu tố chủ quan bao gồm ý thức và động cơ học tập, KN lập kế hoạch, và thái độ tích cực đối với tự học. Những SV có động cơ học tập mạnh mẽ thường chủ động hơn trong tổ chức hoạt động tự học. Yếu tố khách quan như yêu cầu từ xã hội và môi trường học tập cũng tác động lớn đến tự học. Môi trường hiện đại và yêu cầu cập nhật nhanh chóng trong CNTT đòi hỏi SV tự học để đáp ứng nhu cầu thực tiễn. Nội dung chương trình và PPDH cần đổi mới để khuyến khích tự học. CSVC và thiết bị học tập cũng rất quan trọng, cùng với nhận thức và năng lực của GV trong việc hướng dẫn SV. Cuối cùng, quản lý hoạt động tự học từ phía nhà trường và GV cần được chú trọng để tạo điều kiện cho SV phát triển khả năng tự học hiệu quả.

2.3. Lợi ích và hạn chế của việc sử dụng CNTT trong hoạt động tự học tiếng Anh của SV

2.3.1. Lợi ích

Công nghệ tạo ra tính tiện lợi đáng kể, cho phép SV học mọi lúc, mọi nơi chỉ với thiết bị kết nối Internet. Điều này giúp họ chủ động hơn trong việc lựa chọn hình thức và thời gian học. Ngoài ra, nguồn tài liệu trực tuyến phong phú và đa dạng giúp SV dễ dàng tiếp cận kiến thức thực tế, từ đó nâng cao khả năng nghe nói nhờ vào việc học với ngữ liệu thực tế từ người bản ngữ. Bên cạnh đó, công nghệ thúc đẩy sự tương tác giữa người học và tài liệu. SV có thể lưu trữ, xem lại và nghiên cứu tài liệu một cách dễ dàng, giúp họ ôn tập hiệu quả hơn. Những ứng dụng học tập hấp dẫn với hình ảnh, video và tài liệu tương tác không chỉ làm cho bài học trở nên sinh động mà còn tạo sự hứng thú trong việc học. Nhờ đó, quá trình tự học trở thành một trải nghiệm thú vị và phong phú. Theo nghiên cứu của Shadieva và Yang (2017), công nghệ không chỉ giúp cải thiện sự tương tác giữa người học và tài liệu mà còn thúc đẩy việc học tập theo cách thú vị và hấp dẫn hơn. Những ứng dụng học tập hấp dẫn với hình ảnh, video và tài liệu tương tác không chỉ làm cho bài học trở nên sinh động mà còn tạo sự hứng thú trong việc học.

2.3.2. Hạn chế

Tuy nhiên, việc sử dụng công nghệ cũng gặp phải một số hạn chế. Đầu tiên, sự sẵn có của thông tin trực tuyến có thể khiến nhiều SV trở nên lười biếng và phụ thuộc quá nhiều vào Internet. Họ thường tìm kiếm câu trả lời một cách nhanh chóng mà không suy nghĩ sâu, dẫn đến việc lãng phí cơ hội học hỏi và bỏ qua những

kiến thức cơ bản. Thứ hai, công nghệ có thể gây sao nhãng. Nhiều SV dễ dàng bị phân tâm bởi các trang web không liên quan, khiến họ khó tập trung vào việc học. Thiết bị di động và máy tính thường được coi là công cụ giải trí hơn là công cụ học tập, dẫn đến việc SV không tận dụng hết tiềm năng của công nghệ trong học tập. Ngoài ra, những khó khăn liên quan đến kết nối Internet và các vấn đề kỹ thuật có thể làm gián đoạn quá trình học. KN tìm kiếm và chọn lọc thông tin của sinh viên cũng chưa được tốt, khiến họ dễ bối rối trước lượng thông tin khổng lồ trên mạng và khó xác định độ tin cậy của thông tin. Cuối cùng, việc sử dụng công nghệ liên tục trong thời gian dài có thể ảnh hưởng đến thị giác của SV, tạo ra những vấn đề sức khỏe không mong muốn.

2.4. Biện pháp nâng cao kỹ năng nói tiếng Anh cho SV chuyên ngành Sư phạm Văn Trường ĐH Hoa Lư

Nghiên cứu tại Trường Đại học Hoa Lư cho thấy SV năm thứ nhất khóa D16 dành thời gian cho việc tự học tiếng Anh không đồng đều. Cụ thể, 32-43% sinh viên cho biết họ chỉ dành từ 30 phút đến 1 giờ mỗi tuần cho việc tự học. Chỉ một tỷ lệ nhỏ, khoảng 15-19%, cho biết họ có thể dành trên 1 giờ mỗi tuần cho việc tự học, trong khi 3-6% sinh viên cho biết thời gian tự học của họ vượt quá 2 giờ. Những con số này cho thấy một sự thiếu hụt trong việc thực hiện yêu cầu tối thiểu cho các học phần tiếng Anh, mà theo quy định, SV cần dành ít nhất 6 giờ mỗi tuần cho việc tự học.

Về hình thức tự học, 78.4% sinh viên chọn học theo nhóm, điều này cho thấy họ có xu hướng ưa thích sự hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập. Chỉ 39.2% SV cho biết họ tự học một mình, trong đó 2% chưa bao giờ tự học một mình. Tỷ lệ 12.5% SV chưa bao giờ tham gia vào các hoạt động học nhóm cho thấy rằng việc học tập hợp tác vẫn chưa được phát huy một cách tối đa. Điều này có thể do nhiều yếu tố, bao gồm cả thói quen học tập từ trước và sự thiếu tự tin trong việc sử dụng tiếng Anh.

Địa điểm tự học chủ yếu của SV là tại chỗ ở, chiếm 65.5% tổng số SV khảo sát. Chỉ 10.2% SV thường xuyên tự học tại các địa điểm như quán cà phê hoặc không gian làm việc yên tĩnh. Thư viện, nơi lý tưởng cho việc học tập, chỉ thu hút dưới 14% SV, cho thấy sự thiếu tự giác trong việc sử dụng nguồn tài liệu sẵn có tại trường. Một yếu tố quan trọng khác là phương tiện hỗ trợ tự học; 100% SV sử dụng Internet, với 83.5% cho biết họ sử dụng thường xuyên. Sách và tài liệu học tập đứng thứ hai với tỷ lệ 45.5%.

Việc sử dụng CNTT trong tự học đã trở thành một

phần không thể thiếu trong quá trình học tập của SV, nhưng đồng thời cũng đặt ra nhiều thách thức. SV nhận thấy rằng việc học qua Internet mang lại nhiều lợi ích, như khả năng tiếp cận tài liệu phong phú và sự đa dạng trong PP học. Tuy nhiên, không ít SV than phiền về việc quá tải thông tin và khó khăn trong việc chọn lọc tài liệu hữu ích. Sự sẵn có của thông tin trực tuyến cũng có thể khiến nhiều SV trở nên lười biếng và phụ thuộc quá nhiều vào Internet. Họ thường tìm kiếm câu trả lời một cách nhanh chóng mà không suy nghĩ sâu, dẫn đến việc lãng phí cơ hội học hỏi và bỏ qua những kiến thức cơ bản. Ngoài ra, SV cũng gặp khó khăn trong việc duy trì động lực học tập. Nhiều SV cho biết họ cảm thấy đơn điệu trong quá trình tự học, thiếu sự hỗ trợ từ bạn bè và GV. Điều này dẫn đến việc họ không tận dụng được những lợi ích của việc học nhóm hay trao đổi, thảo luận với nhau. Tình trạng này không chỉ ảnh hưởng đến tinh thần học tập mà còn làm giảm chất lượng và hiệu quả của việc tự học.

2.5. Giải pháp nâng cao hiệu quả sử dụng CNTT trong tự học tiếng Anh của SV

Để nâng cao hiệu quả sử dụng công nghệ vào hoạt động tự học tiếng Anh, cần có một số giải pháp cụ thể và đồng bộ. Trước hết, nhà trường cần tổ chức các buổi hội thảo và tọa đàm nhằm nâng cao nhận thức cho SV về vai trò của tự học và công nghệ thông tin. Những hoạt động này không chỉ giúp SV hiểu rõ hơn về PP tự học hiệu quả mà còn tạo cơ hội để họ giao lưu, trao đổi kinh nghiệm học tập. Việc mời các chuyên gia trong lĩnh vực GD và CNTT tham gia chia sẻ kinh nghiệm sẽ tạo thêm động lực cho SV.

Thứ hai, cần có những chương trình đào tạo cho SV về cách sử dụng CNTT một cách hiệu quả trong việc tự học. Những khóa học ngắn hạn về kỹ năng tìm kiếm thông tin, phân tích và đánh giá độ tin cậy của nguồn tài liệu sẽ giúp SV tự tin hơn trong việc khai thác tài nguyên trực tuyến. Bên cạnh đó, việc đào tạo GV về PP hướng dẫn SV tự học cũng rất quan trọng. GV cần được trang bị KN tổ chức và quản lý hoạt động tự học, từ đó có thể hỗ trợ SV trong việc khai thác CNTT trong hoạt động tự học một cách hiệu quả.

Một giải pháp quan trọng khác là tạo ra môi trường học tập tích cực và hỗ trợ. Trường cần đầu tư vào CSVC và thiết bị học tập, đảm bảo rằng SV có thể tiếp cận tài liệu và công cụ hỗ trợ học tập một cách dễ dàng và thuận tiện. Việc này không chỉ tạo điều kiện cho SV mà còn khuyến khích họ tham gia vào các hoạt động học tập một cách chủ động. Sự tổ chức và quản lý hoạt động tự học cần được thực hiện một cách bài bản, với sự hỗ trợ từ GV trong việc xây dựng kế hoạch

học tập cá nhân và thường xuyên đánh giá tiến độ học tập thông qua các bài kiểm tra, thảo luận nhóm và các hoạt động tương tác khác.

Cuối cùng, đổi mới nội dung và PP giảng dạy, đánh giá là yếu tố quan trọng để nâng cao hiệu quả học tập, đặc biệt trong bối cảnh CNTT ngày càng nổi bật. Để khuyến khích SV ứng dụng công nghệ vào tự học, GV cần tích hợp các công cụ và tài liệu trực tuyến vào chương trình giảng dạy. Việc áp dụng PPDH kết hợp lý thuyết và thực hành, cùng với các nền tảng học tập trực tuyến, sẽ giúp sinh viên chủ động hơn trong việc tiếp thu kiến thức. Bên cạnh đó, KTĐG cũng cần đổi mới với các hình thức đa dạng như bài tập nhóm trực tuyến hay dự án nghiên cứu. Những PP này không chỉ đánh giá kiến thức mà còn khuyến khích SV sử dụng công nghệ trong quá trình tự học, phát triển KN giao tiếp và làm việc nhóm.

3. Kết luận

Thực trạng sử dụng CNTT trong việc tự học tiếng Anh của SV năm nhất khóa D16 tại Trường ĐHHL cho thấy một tín hiệu tích cực: SV không chỉ yêu thích mà còn nhận thức rõ ràng về lợi ích của CNTT trong việc nâng cao KN ngôn ngữ. Tuy nhiên, thời gian dành cho việc tự học vẫn còn hạn chế, và không ít SV gặp khó khăn trong việc áp dụng công nghệ một cách hiệu quả.

Để cải thiện tình hình, nhà trường cần chú trọng hơn đến việc quản lý hoạt động tự học ngoại ngữ, đồng thời đổi mới PP dạy học và đầu tư mạnh mẽ vào CSVC. GV cũng cần tích cực tham gia bồi dưỡng chuyên môn, hỗ trợ SV trong quá trình tự học. Ngoài ra, SV nên nâng cao ý thức tự học, chủ động sử dụng các ứng dụng CNTT, và tích cực tham gia các hoạt động ngoại khóa nhằm phát triển KN tiếng Anh một cách hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (1994), *Lý luận dạy đại học*, NXBĐHSP. Hà Nội
2. Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). *Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. Computer Assisted Language Learning, 27(1), 70-105.*
3. N.A Rubakin (1982), *Tự học như thế nào*, NXB Thanh niên. Hà Nội
4. Nguyễn Cảnh Toàn (1997), *Quá trình dạy - Tự học*, NXBGD. Hà Nội
6. Shadiev, R., & Yang, M. (2020). *Review of studies on technology-enhanced language learning and teaching.*

Nghiên cứu mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy Đọc tiếng Hàn theo định dạng đề thi TOPIK I: Trường hợp của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng

Đỗ Thị Quỳnh Hoa*

*ThS. Khoa Ngôn ngữ và Văn hoá Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 11/10/2024

Abstract: This study aims to present a Blended learning model of teaching Reading based on TOPIK I (Test of Proficiency in Korean) exam format for students majoring in Korean Language at University of Foreign Language Studies, The University of Danang (UFLS-UD). To accomplish the research goal, this study analyzed the current situation of teaching and learning Korean Reading at UFLS-UD and presented blended learning model in teaching Reading using TOPIK I exam format for first-year students in Korean Language major. The results of this study contribute to improving the quality of teaching and learning Korean Reading for students majoring in Korean Language to meet the output standards of the training program.

Keywords: Reading education, TOPIK I, elementary Korean, Blended learning

1. Mở đầu

Nghiên cứu này trình bày mô hình học tập kết hợp (Blended learning) trong giảng dạy đọc theo định dạng đề thi năng lực tiếng Hàn TOPIK I dành cho SV Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng (Trường ĐHNN, ĐHĐN) để giúp SV rèn luyện kỹ năng giải đề TOPIK I đáp ứng yêu cầu về chuẩn đầu ra tiếng Hàn.

Mô hình học tập kết hợp (Blended learning) là “việc kết hợp phương thức học tập điện tử (e-Learning) với phương thức dạy - học truyền thống (theo đó người dạy và người học cùng có mặt) nhằm nâng cao hiệu quả công tác đào tạo và chất lượng giáo dục” (Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT). Theo An Hee Eun (2020, tr.1880), các nghiên cứu về mô hình học tập kết hợp đã được thực hiện trong lĩnh vực giáo dục tiếng Hàn, tuy nhiên hầu hết các nghiên cứu đều tập trung vào giảng dạy nói, nghe, viết tiếng Hàn, có rất ít nghiên cứu về giảng dạy đọc.

Nghiên cứu về phương án giảng dạy đọc TOPIK dựa theo khảo sát ý kiến của người học Việt Nam chỉ có 2 nghiên cứu của Đỗ Thị Quỳnh Hoa (2022), Park Su Yeon và cộng sự (2023). Tuy nhiên các nghiên cứu này được thực hiện trên đối tượng người học có trình độ trung - cao cấp. Vì vậy, cần có các nghiên cứu về phương pháp giảng dạy đọc theo định dạng đề thi TOPIK I dành cho người học Việt Nam trình độ sơ cấp.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để thực hiện mục tiêu nghiên cứu, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau: Phương pháp thu thập và phân tích tài liệu để tìm hiểu tổng quan tình hình nghiên cứu và cơ sở lý luận. Phương pháp điều tra bằng bảng hỏi để khảo sát thực trạng học đọc tiếng Hàn của SV năm thứ nhất. Phương pháp nghiên cứu thực nghiệm để đánh giá tính khả thi của phương pháp giảng dạy đã đề xuất. Phương pháp xử lý số liệu thống kê bằng excel.

2.2. Thực trạng dạy và học đọc tiếng Hàn tại Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng

2.2.1. Thực trạng dạy đọc tiếng Hàn

Theo quy định của Trường ĐHNN, ĐHĐN về chuẩn đầu ra trình độ ngoại ngữ, từ khóa tuyển sinh 2022, người học tốt nghiệp Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc phải đạt bậc 5/6 theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam hoặc cấp 5/6 trong Kỳ thi năng lực tiếng Hàn TOPIK hoặc các chuẩn tương đương khác theo quy định. Tuy nhiên, Chương trình đào tạo Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc không có học phần luyện thi TOPIK nên GV thường dạy các bài tập theo định dạng đề thi TOPIK trong các học phần kỹ năng tiếng. Nhưng các học phần như Nghe, Đọc thường chỉ có 2 tín chỉ nên với thời lượng 100 phút trên lớp, GV không đủ thời gian để vừa dạy nội dung theo giáo trình chính, vừa dạy thêm kỹ năng giải đề thi TOPIK. Vì vậy, cần tìm phương pháp hiệu quả

để vừa giúp SV làm quen với cấu trúc đề thi TOPIK, vừa giúp GV giảm tải áp lực phải truyền tải khối lượng kiến thức lớn với thời gian eo hẹp trên lớp.

2.2.2. *Thực trạng học đọc tiếng Hàn*

Để tìm hiểu thực trạng học đọc của SV, chúng tôi đã khảo sát bằng bảng hỏi dựa trên đối tượng là 62 SV năm nhất Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc khóa tuyển sinh 2023 tại lớp học phần “Đọc 2-01” và “Đọc 2-02”. Trong đó có 19 SV lớp 23CNH01 (30.6%), 24 SV lớp 23CNH02 (38.7%), 19 SV lớp 23CNH03 (30.6%).

Đối với câu hỏi về tầm quan trọng của học phần Đọc, 50% SV trả lời “Rất quan trọng”, 46.8% SV trả lời “Quan trọng”, 1.6% SV trả lời “Bình thường”, 1.6% SV trả lời “Ít quan trọng”, không có SV trả lời “Không quan trọng”. Qua đó có thể thấy rằng hầu hết SV năm nhất đều đánh giá cao tầm quan trọng của học phần Đọc.

Đối với câu hỏi về thời gian tự luyện đọc tiếng Hàn ngoài giờ học trên lớp, câu trả lời chiếm tỉ lệ cao nhất là “Mỗi ngày khoảng 30 phút” (chiếm 45.2%). Tiếp theo “Mỗi ngày khoảng 15 phút” chiếm 35.5%, “Mỗi ngày khoảng 60 phút” chiếm 9.7%, “Mỗi ngày khoảng 90 phút” chiếm 8.1%, “Không luyện đọc” chiếm 1.6%. Không có SV lựa chọn “2 tiếng trở lên” và “Ý kiến khác”. Như vậy, đa số SV đều có ý thức luyện đọc ngoài giờ học chính quy với thời gian luyện tập trung bình khoảng 30 phút mỗi ngày.

Trả lời câu hỏi về yếu tố gây nhiều khó khăn nhất khi đọc hiểu tiếng Hàn (có thể chọn nhiều đáp án), kết quả lần lượt như sau: “Từ vựng” 87.1%, “Ngữ pháp” 50%, “Độ dài của văn bản” 35.5%, “Kiến thức nền” 21%, “Chủ đề” 17.7%. Không có SV lựa chọn “Ý kiến khác”. Qua đó, có thể thấy “Từ vựng” là yếu tố gây nhiều khó khăn nhất cho người học khi đọc hiểu tiếng Hàn. Do đó, GV cần lưu ý khi giảng dạy để giúp người học nắm vững các từ vựng đã học.

Đối với câu hỏi “Trong giờ học “Đọc 1”, bạn đã từng học các dạng bài tập Đọc theo định dạng đề thi TOPIK I chưa”, có 53.2% SV trả lời chưa từng học và 46.8% SV trả lời đã từng học. Học phần “Đọc 1” trong học kỳ trước có 3 lớp và GV phụ trách các lớp học phần khác nhau. Đó là lý do có lớp học phần đã từng học TOPIK nhưng cũng có lớp học phần chưa từng được học TOPIK do hạn chế về thời gian học trên lớp.

Chúng tôi đã hỏi SV xem có cần học thêm các dạng bài tập đọc TOPIK I trong giờ học “Đọc 2” không. Kết quả 100% SV đều trả lời “Có”, qua đó có thể thấy được tất cả SV năm nhất đều mong muốn

được học các dạng bài tập đọc TOPIK I. Do đó, GV cần xây dựng kế hoạch giảng dạy phù hợp nhằm đáp ứng nhu cầu của người học, đồng thời đáp ứng chuẩn đầu ra của CTĐT.

2.3. *Nghiên cứu mô hình học tập kết hợp (Blended learning) trong giảng dạy đọc theo định dạng đề thi TOPIK I*

2.3.1. *Cơ sở lý luận về mô hình học tập kết hợp*

Nam Shin Hye (2019) đã trình bày thực tế áp dụng mô hình học tập kết hợp thông qua nền tảng web trong giảng dạy đọc tiếng Hàn dành cho người học tiếng Hàn theo mục đích học thuật. Tác giả đã trình bày mô hình học tập kết hợp theo các giai đoạn đọc cụ thể như sau.

Bảng 2.1. *Thiết kế mô hình học tập kết hợp theo các giai đoạn đọc*

Giai đoạn trước khi đọc	Giai đoạn trong khi đọc	Giai đoạn sau khi đọc
<ul style="list-style-type: none"> Luyện tập kỹ năng đọc có mục tiêu Học và kiểm tra từ vựng mục tiêu Vận dụng kiến thức nền về nội dung đọc 	<ul style="list-style-type: none"> Thực hiện các hoạt động đọc Hoạt động đọc theo nhóm Đọc thầm và đọc thành tiếng 	<ul style="list-style-type: none"> Kiểm tra kỹ năng đọc có mục tiêu Kiểm tra sự hiểu nội dung Mở rộng từ vựng và biểu hiện
Trực tiếp + Trực tuyến	Trực tiếp	Trực tiếp + Trực tuyến

Nguồn: Nam Shin Hye (2019, tr.257)

Chúng tôi đã tham khảo mô hình học tập kết hợp theo các giai đoạn đọc của Nam Shin Hye (2019, tr.257) để áp dụng trong giảng dạy học phần Đọc nhằm giải quyết vấn đề thiếu thời gian dạy tại lớp và đáp ứng nhu cầu học TOPIK của SV.

2.3.2. *Áp dụng mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy học phần “Đọc 2”*

Trong học kỳ 2 năm học 2023-2024, chúng tôi đã áp dụng mô hình học tập kết hợp cho lớp học phần “Đọc 2-01” và “Đọc 2-02” tại Trường ĐHNH, ĐHDN. Học phần “Đọc 2” bao gồm 2 tín chỉ, đây là học phần kỹ năng tiếng được thiết kế cho SV năm nhất vào học kỳ 2. Theo đề cương chi tiết Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc năm 2022, học phần “Đọc 2” có các mục tiêu sau: (1) Thuộc ý nghĩa 800 từ vựng liên quan đến các chủ đề đã học và hiểu được ý nghĩa của 80 cấu trúc ngữ pháp cơ bản trong tiếng Hàn; (2) Nhớ được những kiến thức cơ bản về đất nước, con người và văn hoá Hàn Quốc thông qua các chủ đề đã học; (3) Vận dụng được các từ vựng và ngữ pháp cơ bản trong tiếng Hàn để đọc hiểu nội dung đoạn văn;

(4) Phân biệt được các dạng bài tập đọc hiểu trong bài thi chuẩn đầu ra ngoại ngữ TOPIK trình độ sơ cấp (cấp 2); (5) Chủ động tìm hiểu và học thêm các từ vựng, biểu hiện tiếng Hàn liên quan đến nội dung bài học ở các nguồn tham khảo khác.

Giáo trình chính của học phần “Đọc 2” là giáo trình “New Yonsei Korean: Listening and Reading” tập 2 và “New Yonsei Korean: Vocabulary and Grammar” tập 2. Ngoài ra, chúng tôi đã tham khảo các giáo trình luyện thi TOPIK I như: 한국어능력시험 한 권으로 합격하기 핫토픽 I 읽기 của Kim Soonlye, Kim Arera & Kim Hana (2016), 토픽 I 단기완성 của Kim Myung Jun (2020), 토픽 I 한 번에 통과하기 của Hội nghiên cứu đề thi năng lực tiếng Hàn (2020) để xây dựng nội dung giảng dạy TOPIK I với 8 dạng câu hỏi sau:

- [31-33] Dạng 1: Chọn chủ đề
- [34-39] Dạng 2: Chọn từ phù hợp điền vào chỗ trống
- [40-42] Dạng 3: Chọn câu khác với nội dung đoạn văn
- [43-45] Dạng 4: Chọn câu giống với nội dung đoạn văn
- [46-48] Dạng 5: Chọn nội dung trọng tâm
- [49-56] Dạng 6: Đọc đoạn văn và trả lời 2 câu hỏi (phần 1) bao gồm các dạng câu hỏi như: chọn từ phù hợp điền vào chỗ trống (câu 49, 51, 53, 55), chọn câu giống với nội dung đoạn văn (câu 50, 54, 56), chọn chủ đề của đoạn văn (câu 52)
- [57-58] Dạng 7: Sắp xếp câu theo thứ tự
- [59-70] Dạng 8: Đọc đoạn văn và trả lời 2 câu hỏi (phần 2) bao gồm các dạng câu hỏi như: điền câu vào chỗ trống trong đoạn văn (câu 59), suy luận nội dung điền vào chỗ trống (câu 61, 65, 67, 69), suy luận ý đồ/ mục đích của tác giả (câu 63), chọn câu giống với nội dung đoạn văn (câu 60, 62, 64, 66, 68, 70)

Chúng tôi đã sử dụng MS Teams làm công cụ chính để chia sẻ tài liệu và giao bài tập Quiz TOPIK I nhằm tăng cường thời gian luyện tập ngoài giờ học chính quy cho SV. Thông thường sau buổi học trên lớp 1~2 ngày chúng tôi giao bài tập TOPIK qua phần mềm MS Teams và SV có khoảng 3~4 ngày để hoàn thành bài tập trên MS Teams. Chúng tôi thiết lập thời gian làm bài tập qua MS Teams trong khoảng 15 phút đến 40 phút tùy vào số lượng câu hỏi và độ khó của câu hỏi mỗi tuần. Sau khi hết hạn nộp bài tập, chúng tôi trả kết quả bài tập để SV xem lại bài trước khi đến buổi học tiếp theo. Thông qua đó giúp SV nắm được những dạng câu hỏi mình thường làm sai để xây dựng

kế hoạch học tập hiệu quả hơn. Đồng thời, chúng tôi đã hướng dẫn SV sử dụng chuyên mục STUDY TOPIK trên trang chủ của TOPIK. Người học có thể sắp xếp thời gian linh hoạt tùy theo nhu cầu của mình để luyện giải câu hỏi nghe và đọc, luyện thi nói, tài đề thi hoặc thi thử trên trang chủ của TOPIK. Ngoài ra, chúng tôi sử dụng thêm phần mềm Quizizz để tổ chức trò chơi trực tuyến tại lớp nhằm giúp SV học tập hứng thú và hiệu quả hơn, đồng thời có thể kiểm tra kiến thức của SV về các nội dung đã học. Thông thường chúng tôi thiết lập thời gian trung bình cho mỗi bài tập Quizizz khoảng 3 phút. Sau khi SV làm bài xong thì GV sửa bài trực tiếp tại lớp trong khoảng 10 phút.

Để đáp ứng mục tiêu của học phần và đáp ứng nhu cầu học TOPIK của SV, chúng tôi đã xây dựng kế hoạch và nội dung giảng dạy của học phần “Đọc 2” (xem bảng 2.2). Nội dung giảng dạy được chia theo 2 hình thức: học trực tiếp là hình thức học tại lớp theo thời khóa biểu; học trực tuyến không đồng bộ là hình thức SV có thể sắp xếp thời gian linh hoạt để làm bài tập theo thời hạn quy định và tự học theo nhu cầu và khả năng của mình tại nhà.

Bảng 2.2. Kế hoạch và nội dung giảng dạy của học phần “Đọc 2”

Tuần	Nội dung giảng dạy	
	Học trực tiếp	Học trực tuyến không đồng bộ
1	Giới thiệu về học phần + Kiểm tra đầu vào (Câu 31-56)	
2	Bài 1 + bài 2	
3	Bài 2 + bài 3	Giao bài tập qua MS Teams Dạng câu hỏi 1-5. Mỗi dạng 6 câu hỏi, tổng 30 câu
4	TOPIK I Dạy chiến lược giải dạng câu hỏi 1-5 và sửa bài tập	
5	TOPIK I + bài 4 + bài 5 Luyện tập dạng câu hỏi 1-2 qua phần mềm Quizizz	Giao bài tập qua MS Teams Luyện tập dạng câu hỏi 3-5. Tổng 10 câu
6	TOPIK I + bài 5 + bài 6 Sửa bài tập dạng câu hỏi 3-5	Giao bài tập qua MS Teams Dạng câu hỏi 6-7. Tổng 10 câu
7	TOPIK I + bài 7 + bài 8 Dạy chiến lược giải các dạng câu hỏi 6-7 và sửa bài tập	Giao bài tập qua MS Teams Luyện tập dạng câu hỏi 6-7. Tổng 10 câu

8	TOPIK I + bài 8 + bài 9 Sửa bài luyện tập dạng câu hỏi 6-7	Tự học: Làm bài thi thử trên trang chủ của TOPIK
9	Kiểm tra giữa kỳ + bài 9	
10	TOPIK I + bài 10 + bài 11 Luyện tập phó từ liên kết qua phần mềm Quizizz	Tự học: Làm bài thi thử trên trang chủ của TOPIK
11	TOPIK I + bài 11 + bài 12 Luyện tập từ vựng qua phần mềm Quizizz	Giao bài tập qua MS Teams Dạng 8. Tổng 12 câu
12	TOPIK I + bài 13 + bài 14 Dạy chiến lược giải dạng câu hỏi 8 và sửa bài tập	Tự học: Làm bài thi thử trên trang chủ của TOPIK
13	Bài 14 + bài 15 + bài 16 Luyện tập từ vựng qua phần mềm Quizizz	Giao bài tập qua MS Teams Dạng 8. Tổng 12 câu
14	TOPIK I + bài 16 + bài 17 Sửa bài luyện tập dạng câu hỏi 8	Giao bài tập qua MS Teams Ôn tập dạng câu hỏi 1-8. Tổng 22 câu
15	TOPIK I + bài 18 Sửa bài ôn tập dạng câu hỏi 1-8	Tự học: Bài 19 + bài 20 Làm bài thi thử trên trang chủ của TOPIK

2.3.3. Đánh giá hiệu quả của mô hình học tập kết hợp

Trong quá trình áp dụng mô hình học tập kết hợp trong dạy và học học phần “Đọc 2”, chúng tôi thấy đa số SV đều tích cực làm bài tập trên phần mềm MS Teams và Quizizz. Dựa vào điểm bài kiểm tra đầu vào và điểm bài tập TOPIK I trên MS Teams qua các tuần, chúng tôi nhận thấy sự tiến bộ của SV sau khi áp dụng mô hình học tập kết hợp. Điểm bài tập trên MS Teams là điểm trung bình tích lũy được tính tự động thông qua bài tập được giao vào tuần 3, tuần 5, tuần 6, tuần 7, tuần 11, tuần 13, tuần 14. Kết quả điểm trung bình của 2 lớp học phần “Đọc 2-01” và “Đọc 2-02” cụ thể như sau:

Bảng 2.3. So sánh điểm trung bình của bài kiểm tra đầu vào và bài tập trên MS Teams (tỉ lệ %)

Lớp học phần	Bài kiểm tra đầu vào	Bài tập trên MS Teams
Đọc 2-01	67.2	73.9
Đọc 2-02	68.7	75.2
Điểm trung bình của 2 lớp	68.0	74.6

Nhìn vào bảng trên có thể thấy điểm trung bình bài kiểm tra đầu vào của 2 lớp vào tuần 1 là 68% và điểm trung bình bài tập trên MS Teams qua các tuần của 2 lớp là 74.6%. Trong đó, bài kiểm tra đầu vào

bao gồm câu 31-56 trong đề thi TOPIK I, còn các bài tập TOPIK I trên MS Teams đã có sự tăng dần mức độ khó qua các tuần, đặc biệt là các tuần từ sau kiểm tra giữa kỳ bao gồm các dạng câu hỏi có mức độ khó trong đề thi TOPIK I (câu 59-70). Qua đó, có thể thấy là người học đã có sự tiến bộ nhất định sau quá trình áp dụng mô hình học tập kết hợp.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã phân tích thực trạng dạy và học đọc tiếng Hàn tại Trường ĐHNN, ĐHĐN, từ đó áp dụng mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy học phần “Đọc 2” nhằm khắc phục hạn chế của lớp học truyền thống và đáp ứng nhu cầu học TOPIK của SV. Thông qua mô hình học tập kết hợp, SV năm thứ nhất Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc được làm quen với định dạng đề thi TOPIK I và nắm được chiến lược giải đề qua các dạng câu hỏi. Kết quả nghiên cứu góp phần nâng cao chất lượng dạy và học đọc tiếng Hàn cho SV Trường ĐHNN, ĐHĐN nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

**Bài viết được phát triển từ báo cáo tác giả viết khi tham gia Chương trình tập huấn dành cho nhà nghiên cứu tiếng Hàn tại nước ngoài năm 2023 do Viện Quốc ngữ quốc gia Hàn Quốc tổ chức (이 논문은 2023년 국립국어원 국외 한국어 연구자 배움이음터에 참여하여 작성한 연구물을 발전시킨 것임을 밝힌다).*

Tài liệu tham khảo

- [1]. An Hee Eun (2020), 블렌디드 러닝의 한국어 읽기 수업 모형 연구, The Journal of Humanities and Social science 21, 11(5).
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), Thông tư số 12/2016/TT-BGDĐT ngày 22/4/2016 về Quy định ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý, tổ chức đào tạo qua mạng, Hà Nội.
- [3]. Đỗ Thị Quỳnh Hoa (2022), TOPIK II 읽기 문항 유형 분석 및 베트남 학습자 요구분석을 통한 읽기 능력 향상 방안 연구, Kỳ yếu Hội nghị quốc tế Hàn Quốc học toàn quốc tại Việt Nam năm 2022.
- [4]. Khoa Ngôn ngữ và Văn hóa Hàn Quốc (2022), Chương trình đào tạo Ngành Ngôn ngữ Hàn Quốc, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng.
- [5]. Nam Shin Hye (2019), 블렌디드러닝을 활용한 학문목적 한국어 읽기 수업 모형, Korean Association for Literacy 10(5).
6. Park Soo Yeon, Lee Eun Kyeong, Yoon Kyeong Won, Kwon Jee Un, Ji Hyeon Jin (2023), 한국어 숙달도 평가 동영상 강의 콘텐츠 개발 연구: 한국어능력시험(TOPIK) II를 중심으로, Language Facts and Perspectives 58..

Improving english speaking skills for the first year students at thai nguyen university of agriculture and forestry through out- of-class activities

*Van Thi Quynh Hoa **, *Nguyen Lan Huong*

Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry

Received:16/9/2024; Accepted:4/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: *The study was conducted at Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry during the first semester of the school year 2024-2025. The main purpose is to improve speaking skills for the first-year students through out-of-class activities. The survey questionnaires, pretest, and posttest were used as the major instruments to collect data. The subjects involved in the study were 29 students in class K55 Animal Husbandry. They participated in the survey questionnaire, pretest, and posttest to help the researcher do better in this research. The results of the study showed that the out-of-class activities have a positive influence on the development of students' speaking skills and the potential to help students deal with some challenges that they may encounter in speaking lessons. Based on the findings, some suggestions were given to both students and teachers to cooperate to improve students' speaking skills.*

Keywords: *Speaking skills, improve, students, out-of-class activities, Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry*

1. Introduction

Speaking is a language skill that has to be mastered by students in learning a language because the objective of learning a language is communication. In speaking we tend to be getting something done, exploring ideas, working out some aspects of the world, or simply being together. Speaking English well also helps students access up to date information in fields including science, technology, and health. The students have to master all components of speaking skills [1].

Out-of-class project work addresses multiple needs and interests of students and creates a variety of authentic English language inputs [2]. Project Work presents various project activities on different scales. Some can be carried out within one class period; some require weeks. The adoption of project work “[encourages] students to move out of the classroom and into the world” and “helps to bridge the gap between language study and language use” [3]. Project-based learning allows teachers and students to move beyond the limitations of a traditional English curriculum. Engaging students in out-of-class projects offers the significant benefit of expanding the student learning environment. Realizing that their normal surroundings and activities offer meaningful opportunities to learn English is likely to spark interest and increase

motivation to learn. Out-of-class activities are also linked with real life applications; this connection is key to fostering more authentic language usage and autonomy [4].

During the teaching process, the researcher also found that out-of-class activities in English are considered one of the effective tools to create a positive English practice environment for students, increase interaction between lecturers and students, between students or encourage students to acquire language and cultural knowledge.

Therefore, based on the aforementioned reasons, the researcher determines to carry out the research on “Improving English speaking skills for the first- year students at Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry through English out-of-class activities”.

2. Subjects and research method

2.1. Subjects of study: The participants are 29 students in class K55 Animal Husbandry.

2.2. Research method: This study employed action research. Action research is a research method that aims to simultaneously investigate and solve an issue. In other words, as its name suggests, action research conducts research and takes action at the same time [5]. In order to achieve the research objective and answer research questions, both qualitative and quantitative research methodology is used. There are two research instruments: questionnaires and tests.

The data collected through the questionnaire and the two tests were analyzed using Microsoft Excel application. The results were analyzed with the support of figures, tables, and charts.

3. Results and discussion

3.1. Analysis of the information collected from the survey questionnaires

Table 1: The number and percentage of the students' attitudes toward the in-class activities

N	Items	Strongly disagree		Disagree		Neutral		Agree		Strongly agree	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1	I like learning through out-of-class activities.	0	0.00	6	20	3	10	10	35	10	35
2	The presentation format of the lessons and practice exercises with out-of-class activities are appropriate.	0	0.00	2	6	4	14	13	45	10	35
3	When I take part in out-of-class activities, I feel better able to enhance my speaking.	0	0.00	0	0.00	5	17	16	55	8	28
4	When I speak in an out-of-class activity, I can learn and recall more words.	0	0.00	3	10	6	20	9	31	11	38
5	After learning through out-of-class activities, I am more interested in speaking English.	1	3	0	0.00	2	6	11	38	15	53

Table 1 shows the number and percentage of the students' attitudes towards the out-of-class activities. As we can see in the table, each shown in the table was applied by a different number of students.

Referring to item number 1 "I like learning through out-of-class activities.", 10 students (35%) strongly agreed, 10 students (35%) agreed, 3 students (10 %) didn't give their opinions, only 6 students (20%) disagreed and no student (0%) strongly disagreed. For item number 2 "The presentation format of the lessons and practice exercises with out-of-class activities are appropriate", 13 students

(45%) agreed and 10 students (35%) strongly agreed. Only 4 students chose to be neutral. For item number 3 "When I take part in out-of-class activities, I feel better able to enhance my speaking", we can see that most students felt that they felt better when taking part in out-of-class activities. We can all analyze the data in the agreed and strongly agreed columns which accounted for a lot of percentages (the total percentage of 2 columns is 83%). For the remaining percentage, students chose to be neutral; No student chose to disagree and strongly disagreed.

For item number 4 "When I speak in an out-of-class activity, I can learn and recall more words.", most of the students commented that when they spoke in out-of-class activities, they could learn and recall more words. However, 3 students disagreed with this item (10%). For item number 5 "After learning through out-of-class activities, I am more interested in speaking English", in this section, one student chose to strongly disagree; the students chose to be neutral at 6% (2 students). And the number of students who chose to agree was 11 students and 15 students chose to strongly agree (the total of students is 91%).

In general, the majority of students chose to agree or strongly agree for a high percentage. Through statistics, we can see that the application of the out-of-class activities in teaching English speaking, helped students receive knowledge and interact with each other with enthusiasm. Findings from the questionnaire highlight that the students illustrated the highest level of agreement and the results may be explained by the fact that learners are more interested in new teaching methods. Based on the result of the questionnaire, the writer concluded that the majority of the students viewed the out-of-class activities positively. The percentages of positive responses for each questionnaire statement were higher. In conclusion, the students generally valued the out-of-class activities as a helpful and fun learning method in English-speaking lessons.

3.2. Analysis of the information collected from Pre-test and Posttest

3.2.1. Distribution of Pretest Scores

Table 2: Distribution of Pretest Scores

Score	Frequency	Percent
3	1	3.2
3.5	1	3.20
4	2	7.00
4.5	3	10.00

5	6	23.00
5.5	2	7.00
6	4	13.00
6.5	3	10
7	3	10.00
7.5	2	7.20
8	1	3.20
8.5	1	3.2
	29	100.00

In Table 2, we can see the students' Pretest scores. None of the students scored 9 or 10. There were one student (3.2%) who got 8.5 and one who got 8. The average scores (5, 5.5, 6, 6.5, 7, 7.5) were 20 (70%). The rest with scores below average (3, 3.5, 4, 4.5) were 7 students (24 %). The number of students with high scores was less than the number of students with average scores. It is not surprising because most of the students only focused on learning English grammar and neglected to improve their vocabulary, and they did not like to speak English and have the skills to solve the speaking activities, so their scores were low.

3.2.2. Distribution of Posttest Scores

Table 3: Distribution of Posttest Scores

Score	Frequency	Percent
4	1	3.20
5	7	24.30
6	7	24.30
6.5	1	3.20
7	8	28.40
7.5	1	3.20
8	2	7.00
8.5	1	3.20
9.5	1	3.20
	29	100.00

As we can see in Table 3 after applying the out-of-class activities in speaking lessons, the students seemed to get improvement in speaking skills and get better marks in the Posttest. It can be seen that students' results in the posttest were partly improved. There were no students who got a mark of 3 compared with the Pretest results. The total number of the students who got marks below-average mark 4 was only one student (3.2 %), much less in comparison with that of the Pretest. The number of students achieving mark 7 (17 %) and surprisingly, there were 4 students getting marks 8, 8.5 and 9.5.

3.2.3. Comparison of Data on the Pretest and Posttest Scores of the Students

Table 4 shows the distribution of the pretest and posttest scores of the students. It is evident that the scores in the posttest have increased as compared with the scores in the pretest. The highest score which used to be 8.5 has increased to 9.5 and the lowest score which used to be 3 has also increased to 4. The findings in Table 4 also demonstrated that there was a statistically significant difference in the mean scores of the study samples in the pretest and posttest, which were 5.6 and 6.2, respectively. This indicates that the students have acquired learning based on the out-of-class activities.

3.2.4. Test of Difference between the Pretest and Posttest Scores of the Students

Table 5: Test of Difference between the Pretest and Posttest Scores of the students

Students	Mean Average Scores	Mean Difference	t _{computed}	t _{tabulated}	Remarks
Pretest Posttest	5.6 6.2	0.05	3.9	2.04	Significant

Table 5 shows the comparison of the mean score of students in the Pretest and Posttest. The difference between the means in Pretest and Posttest is significant when tested at $\alpha = 0.05$. The computed value of t is equal to 3.9 which was higher than the tabulated t-value which was equal to 2.04. Therefore, with 95% level of confidence, it can be implied that the mean score of students in the Pretest was lower than the Posttest using the out-of-class activities or there is a significant difference between the mean scores of students in the Pretest and Posttest $\alpha = 0.05$. This indicates that the students have gained mastery of the subject matter when exposed to these activities. The increased level of performance of the students in the Posttest scores also shows that there are improvements in the amount of learning and retention. The concepts of verbs were not only re-learned, moreover, using the out-of-class activities, the students were able to practice and rehearse the application of the principles through the drill activities. In accordance with the present results, previous studies conducted, have demonstrated that the out-of-class activities have resulted in the development of learners' speaking performance. In other words, the test was successful as it was able to identify students who performed better after the intervention.

(Xem tiếp trang 96)

Students' perceptions towards lecturers' code-switching in english classroom setting

Nguyen Thi Xuan Chi

ThS. Trường Đại học Tài chính - Marketing

Received: 20/9/2024; Accepted: 25/9/2024; Published: 4/10/2024

Abstract: Language code switching (CS), the shift from the target language to learners' mother tongue is a quite common teaching practice nowadays where English is used as a medium of instruction in classroom. This study aims to search for the perceptions of the non-majored students at University of Finance and Marketing towards the practice of code-switching by their lecturers in English classes. The survey involving 78 students from four different faculties revealed that the students had a positive perception towards their lecturers' code-switching as they felt more relaxed with less anxiety, learned in an interactive environment, enjoyed the class better, and made progress and improvement thanks to lecturers' code-switching practice since they could notice their mistakes, acquired more new lexis and be able to give responses to lecturers' questions. More importantly, they did not perceive that their lecturers switched code quite occasionally because of their limited English proficiency but for academic purposes: facilitating students' comprehensions and clarifications of the lesson.

Keywords: Code switching, language perceptions, English - Vietnamese code switching

1. Introduction

Code-switching (CS), a situation when a person swaps languages, usually one's first and second language interchangeably, for different intentions (Gumperz, 1982) has been a topical debate among scholars. Research on CS reveals that the use of more than one language in English classroom is a common phenomenon in a bilingual class. CS has been employed by instructors not only to instruct learners to do classroom tasks but also give them encouragement to get them involved in learning activities to complete the tasks. Nguyen et al (2016) and Van (2024) find that English-Vietnamese code-switching can facilitate the teaching and learning of general English in Vietnam. Thus, CS is a common teaching method in their EFL/ESL classes.

However, many advocates of English-only policy or monolingual approach in EFL/ESL education believe that language code-switching is a hindrance in second language acquisition. One reason is that it cut down the amount of the target language exposure which is the main source of linguistic input in English classes for students. Lecturers' CS practice also shows the lecturers lack credibility and language competence which might result on negative attitudes among learners.

In light of the debates surrounding lecturers' code switching, educators and researchers have different

opinion on lecturers' Cs, then do the learners have the same ideas as them? There is a need to examine students' perceptions towards their lecturers' CS practice in English classes.

Research question: *What are the students' perceptions towards their lecturers' CS in English classes?*

2. Content

2.1. Literature review on language code switching

2.1.1. Code switching

The term CS has been defined in different ways by researchers. According to Myers (1990) and Wardhaugh (2010), code-switching is the alternate employment of two or more language varieties inside the same utterance or within the same exchange. Sharing the same idea, Bailey (1999) states that when bilingual or multilingual speakers utilize two or more languages in a single verbal encounter, this is known as code-switching. Language changes can happen within turns, between turns, and between sentence components. Gumperz's also defines CS as "the juxtaposition within the same speech exchange of passages of speech belonging to two different grammatical systems of subsystems."

2.1.2. Code switching in EFL classes

CS has been a controversial topic among researchers and educators, especially those who focus on second language learning. Many agree that

teachers employ CS to help students learn second languages. According to Wooland (2004) there are three major reasons why CS is used in English language instruction: pedagogical, administrative, and interactional purposes.

With regard to educational goals, there is consensus regarding the usefulness of CS in pedagogy. Specifically, CS is used to make instructions clear, to translate challenging words or phrases, and to clarify complex grammar points, new terms or vocabulary. In terms of administration, CS has been found to be a useful tactic for controlling the classroom. Lecturers use CS practice in class to draw learners' attention or give feedback on their misbehavior. In addition, code-switching has been employed for interactional goals and regarded as a communication technique to foster good relationship between instructors and students. It can create a learning environment with familiarity, less stress and anxiety in the classroom so that learners are able to learn in an effective and successful way.

2.1.3. Students' attitudes towards lecturers' code-switching practice

Despite the belief held by some that code-switching is a restriction to language acquisition, its benefits to students are undeniable. A study from Schweers (1999) reveal that a larger number of students believe that their mother tongue should be utilized in their English classes, especially for making clarifications for complex ideas, presenting new materials, defining unfamiliar words, and clarifying the connection between English and their mother tongue language.

Similarly, previous research has shown that ESL learners have positive attitudes towards code switching. They hold a view that lecturers' CS facilitates them in understanding the target language, helps them to learn a language in a better way, and they give more respect to the teachers who switch code between the English and mother tongue during lectures.

2.2. The study

2.2.1. Respondents

The respondents in this study involved 78 non-English majored students from four different faculties of University of Finance and Marketing, and of mixed genders and ages ranging from 18 to 20 years old. They had already taken a general course in English from previous semester

2.2.2. Data collection

The data was collected from a survey which consisted of a questionnaire with questions grouped into four themes (1) respondents' profile, including gender, subject, faculty and current semester, (2) students' opinion on lecturers' code-switching practice in classroom. (3) their feelings towards lecturers' CS, (4) their opinion on how lecturers' code-switching impacts their understanding of the lesson. The statements in themes 3 and 4 used a four-scale Likert: strongly agree, agree, disagree, strongly disagree while the statements in theme 1 employed a four-point Likert scale: always, often, sometimes, seldom. The responses from the respondents were then analyzed by using Excell to count percentages and frequencies in order to illustrate the learners' perceptions towards lecturers' code-switching.

2.3. Findings and discussions

The respondents in this study consisted of 23 males (36%) and 55 females (64%) from four different faculties including, Business administration, Accounting, International Business, and Logistics. All of them were taking a second general English course in their third semester.

2.3.1. Students' opinion on lecturers' CS practice

The respondents' responses revealed that the lecturers used CS in English classes quite frequently for various purposes, with explaining grammatical rules (72.7%) explaining the meaning of new words (71,3%), clarifying challenging concepts (60.4% for often and 15.6% for sometimes), giving instructions to classroom tasks and activities (69.4%). The other purposes including checking students' understanding, maintaining class disciplines accounted for around 57% for *often* frequencies and slightly under 10% for *sometimes*.

At tertiary level, lecturers shift between English and Vietnamese quite frequently in English classes because they believe it can help students' learning process. They actually want to ensure learners' understanding of the lesson. However, they do not overuse CS, they code switch when necessary. Common occasions that lecturers use CS in language classroom are mainly for explaining grammatical points, new words and sentences, clarifying the difficult concepts, giving instructions to classroom tasks and activities, checking learners' comprehension and managing classroom.

2.3.2. Learners' feelings about lecturers' CS

The results from the study showed that a large number of students agreed they felt relaxed and

comfortable to learn in the class when their lecturers used CS (77.8%), they felt easier to take part in class activities (76.7%), they gained useful information (74.2%), it made the learning more interactive (67%), it created a close relationship between lecturers and students (69.5%) they enjoyed the class (70.6%) and they would love their lecturers to still use CS in class (65%), All in all, a high percentage of respondents (82.2%) agreed that they did not doubt their English instructor's language competence when they code switch in class.

When teaching English to college students, it's important to provide them a relaxing learning environment that motivates them to learn, especially when they have difficulty understanding the language. If the content of the lesson is not easy for them to comprehend, they might lose their interest and feel lost behind. By using language code switching, it can produce a comfortable environment for learning, make the understanding process of the subject matter less burdensome and thus boost the learners' capacity to understand the lesson content. And when they feel comfortable with this learning mode, they get motivated to get engaged in class activities and enjoy learning. In addition, lecturers' CS creates a closer relationship between teachers and students, making them feel at ease to comprehend the lesson

2.3.3. Learners' opinion on effect of lecturers' CS on their understanding of the lesson

Majority of respondents agreed that due to their lecturers' code switching, they better comprehended the lesson (73.6%), they were able to deliver answers to the questions from their teachers (67.4%) and they acquired more lexical items (70%). They also benefited from the lecturer's explanations for challenging concepts and recognized their misunderstanding (59%). Moreover, they strongly agree that they made progress thanks to lecturers' CS practice (75.9%).

Thanks to lecturers' shifting between the target language to learners' mother tongue for different purposes, learners believe that they can better understand the lesson. Specifically, they acquire more vocabulary, getting excited to engage in class activities by giving responses asked by their lecturers. They also think that they are able to learn a lot from the lecturers' explanations for difficult concepts and know how to notice their mistakes pointed out by their lecturers, thus enabling them to correct them.

All in all, the students enjoy the classes which gives them motivation to learn and thus improve their achievement. This suggests that a positive influence on learners' comprehension level is stimulated by lecturers swapping between English and Vietnamese in class.

3. Conclusions

The study discussing lecturers' CS in English classes at University of Finance and Marketing found that CS was an advantageous tool for language teaching. From the study scope, it is concluded that CS was employed quite occasionally by lecturers as a language strategy to facilitate learning and teaching process for it provided plenty of pedagogical advantages. It was in agreement with numerous previous research that CS has been a universal phenomenon because it helps to facilitate the teaching and learning process rather than a restriction in language acquisition. The results revealed that students had positive perceptions towards CS practiced by their lecturers in class.

They believed that their lecturers' CS had positive impact on their comprehension level of the lesson content and academic performance. However, the research only focused on the perceptions of students and lecturer's opinions were not part of the study. Thus, it is suggested that research on teachers' perceptions towards CS be conducted to in order to get a comprehensive conclusion.

References

1. Bailey, S. J. (1999). *Local government economics: principles and practice*. Macmillan International Higher Education.
2. Chowdhury N. (2012). *Classroom code switching of English language teachers at tertiary level: A Bangladeshi perspective*. *Stamford Journal of English*7:40-61
3. Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition (2 nd Edition)*. Oxford: Oxford University Press.
4. Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Liu D, Ahn GS, Baek KS, Han NO. (2004). *South Korean high school English teachers' code switching: Questions and challenges in the drive for maximal use of English in teaching*. *Tesol Quarterly*. 2004;38(4):605-38.
6. Nguyen, T. Q. (2012). *English-Vietnamese code-switching in tertiary educational context in Vietnam*. In *Asian Englishes*, 15(2), 4-29.

Exploring linguistic features in Vietnamese rap songs to support music education in schools

Nguyễn Thùy Linh*, Nguyễn Thị Thúy Huệ*

*ThS. Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Received: 10/10/2024; Accepted: 18/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: This paper explores the linguistic devices employed by Vietnamese rap artists to create their unique musical style. With the growing number of rap enthusiasts and supporters in Vietnam, artists like Binz, Karik, and Wowy have gained widespread recognition across the country. One of the distinctive features of Vietnamese rap songs is their language use, including rhyming patterns, wordplay, and code-switching. This paper analyzes the lyrics of some of the most popular Vietnamese rap songs to gain a deeper understanding of the language used in this fresh and dynamic music genre. The findings of this study provide deeper insights into how Vietnamese artists convey their messages and connect with audiences through their linguistic choices.

Keywords: Rhyming, wordplay, code-switching

1. Introduction

As a relatively new genre in Vietnamese arts, rap has undergone a unique development process and carries its own distinctive features. Besides catchy rhythms and creative rhyming patterns, another distinctive characteristic of Vietnamese rap songs is their language use. In this paper, we will explore some key linguistic features in Vietnamese rap, examining how artists use linguistic devices such as metaphors and wordplay to convey messages and connect with audiences. Through analyzing lyrics from some of the most popular Vietnamese rap songs, we hope to gain a deeper understanding of the language of this rapidly growing and dynamic music genre.

2. Content

2.1. Literature Review

Rap music in Vietnam has become increasingly popular over the past decade, with a unique style characterized by language use and how artists employ it to convey their messages. This Literature Review will examine some of the linguistic devices used by artists in Vietnamese rap songs, aiming to gain insights from scholars and researchers in this field.

2.1.1. Rhyme

A linguistic device commonly used in Vietnamese rap songs is rhyme, which is defined as the repetition of similar sounds in the final syllables of different words in Cambridge Dictionary. In Vietnamese rap songs, rhyming is often used to create catchy rhythms and emphasize the main themes and ideas of the song. According to Hoang (2017) and Trinh (2019),

Vietnamese rap songs typically employ two types of rhymes: perfect rhymes and assonance. Perfect rhymes involve the repetition of both vowels and consonants at the end of two words, while assonance involves the repetition of only vowels.

2.1.2. Wordplay

Wordplay is another linguistic device frequently used in Vietnamese rap songs. Wordplay can take many forms, including puns, metaphors, and compound word formations. As suggested by Smith (2018), wordplay in Vietnamese rap songs is often used to convey deeper meanings or to add a layer of complexity to the lyrics. For instance, in the song “Chạy” by Karik and Orange, the artists use wordplay to create compound words with “chạy”, which means both “run” and “avoid”. The artists use this form of wordplay to convey messages about the struggle for survival in a rapidly changing society.

2.1.3. Code-switching

Research on code-switching has been developed by many linguists, with significant contributions from Myers-Scotton (1993) and Auer (1998). Myers-Scotton developed the Matrix Language Frame Model, suggesting that in code-switching there is a dominant language (matrix language) and an inserted language (embedded language). Meanwhile, Auer (1998) focused on studying code-switching in conversation and emphasized the role of communicative context in analyzing this phenomenon.

Code-switching in Vietnamese rap songs involves the combination and use of multiple languages or

dialects within a song. Code-switching is a common feature of Vietnamese rap music where artists often incorporate English, French, and other languages into their lyrics. Code-switching allows artists to convey a sense of internationalism and connect with international audiences.

2.2. Research Methodology

This paper employs qualitative research methods to explore the linguistic devices used by artists in Vietnamese rap songs. The data collected consists of lyrics from popular rap songs in Vietnam over the past decade. The selection of songs will be based on their popularity, relevance to Vietnamese rap music, and availability of lyrics. The lyrics will be analyzed using content analysis methods to identify the most commonly used linguistic devices such as rhyming, wordplay, code-switching tools, and social commentary.

2.3. Research Results

2.3.1. Rhyme

In his song “Đưa Nhau Đi Trốn”, Đen Vâu uses perfect double rhyming to create a captivating and memorable chorus: “*Mình rời thành phố chật chội náo nức / Nơi mà cả việc thở cũng làm ta lao lực*”. “*Náo nức*” and “*lao lực*” represent an interesting double rhyming pattern that emphasizes the suffocation and constraints of urban life that inspire the author’s desire to escape. Perfect rhyming occurs when a word has an ending identical to other words. Additionally, with the tonal characteristics of Vietnamese, perfect rhyming is considered to require matching tones. For example, in Đen Vâu’s song “*Hai triệu năm*”, we also have rhyme at the end of each line:

*Anh cũng cần em nhưng không biết em sao
Anh không care lắm và anh quyết đem trao
Cho em hết nắng cho em hết đêm sao
Nhìn mặt anh đi, em nghĩ anh tiếc em sao?*

The unique triple rhyming pattern alongside his slow, straightforward narrative voice is also an interesting attraction for Đen Vâu’s listeners, demonstrating this rap artist’s skillfulness in using Vietnamese language. In “*Trốn tìm*”, Đen Vâu writes: “*Hồi đó anh Rút rè như đám cây mắc cỡ/ Gắn em làm anh hồi hộp tới mức gây tắc thở/ Ta đều không biết có điều gì sau đám mây sắp nở/ Trò chơi trốn tìm ngày đó, sau này đầy trắc trở*”. The phrases “*cây mắc cỡ*”, “*gây tắc thở*”, “*mây sắp nở*”, “*đầy trắc trở*” flow rhythmically as the author expresses the first stirrings of pure love, still filled with the shyness and

hesitation of youth.

Besides Đen Vâu, we can also find many other Vietnamese rap artists who have the ability to incorporate rhyming into their rap verses, such as DSK, Suboi, or Datmaniac. In “*Ngày tàn*”, DSK writes: “*Ngày tàn, có một anh nghệ sĩ nghèo ngồi gầy đàn, lấy le / Với cô bé, trèo cây me, một hạnh phúc, nhỏ bé / Chút may mắn, nhỏ lẻ / Hôm đây cô ấy thỏ thẻ...*”. The ending words of the rap verses above are identical to the ending words of the remaining lines, creating a chain of gentle melody in DSK’s narrative with “*lấy le*”, “*nhỏ bé*”, “*nhỏ lẻ*” and “*thỏ thẻ*”.

2.3.2. Wordplay

In the song “*Giàu vì bạn, sang vì vợ*”, RPT MCK uses wordplay to create a clever and humorous lyric: “*Nhà nào mà chẳng có mái / Không phải là sợ đó là tôn trọng*”. The use of the word “*mái*” in this context can be understood both as a roof of a house, or “*mái*” as the word indicating the female gender in Vietnamese (as in “*trông-mái*” meaning male-female). Thus, “*mái*” is a playful and gentle wordplay, comparing women to the roof of a house that protects happiness and peace in any family.

Similarly, in the song “*Chạy*” (Run) by Karik and Orange, the artists use wordplay with the word “*chạy*”, which can mean both “*to run*” and “*to avoid*”. The artists use this form of wordplay to convey a message about the struggle for survival in a rapidly changing society.

2.3.3. Code-switching

The combination of Vietnamese and English in Vietnamese rap songs brings diversity and depth to the lyrics, creating richness in language and music, while also demonstrating the global nature of rap in a culturally diverse context like Vietnam. This language mixing not only creates a unique style but also reflects the contemporary culture of Vietnamese youth - where language boundaries are increasingly blurred, while simultaneously showcasing Vietnamese hip-hop’s ability to integrate internationally while maintaining its distinct identity.

Đen Vâu is one of the rappers who uses code-switching between Vietnamese and English in his songs creatively and subtly. He skillfully combines the sound of falling rain with love emotions through the line “*Lộp độp, lộp độp/ Falling in love theo cách bộp chộp*” (“*Mưa trên những mái tôn*”), creating an interesting resonance between sound and meaning. The song “*Ghé thăm*” is a typical example of language intersection when combining Đen’s

Vietnamese rap part “*Chạm vào làn tóc rối, đôi má em ửng hồng/ Anh thức giấc trên bàn em pha sẵn ly trà xanh/ Kèm một vệt son đỏ rồi em sẽ lại đến thăm anh*” with Kimmese’s English lyrics “*Thought you’re seeking for something calls love/ Thing calls love...*”, showing the natural blend between the two languages in contemporary culture.

The song “*Hit Me Up*” by Binz is a typical example of code-switching in contemporary Vietnamese rap. The artist has skillfully mixed Vietnamese and English at different levels. At the individual vocabulary level, he naturally uses English words in Vietnamese sentences like “*phone*” instead of “*gọi điện*” in “*Phone cho anh những lúc em một mình*”, or the word “*feeling*” in “*Không ai mang cho em feeling nhiều vậy*”. Notably, the song features a complete English verse “*Hit me up when no one’s around and we gonna do things you already know/ Ain’t nobody ever gave you this kinda love...*”, then smoothly transitions back to Vietnamese. This language switching not only creates an engaging melody but also reflects the language usage trends of modern Vietnamese youth, where mixing two languages has become a natural part of daily communication. Binz also cleverly uses terms familiar to young people like “*sexy girl*”, “*next to me*” and naturally combines them with Vietnamese, creating a work that is both modern and relatable to listeners.

Similarly, in Suboi’s song “*N-Sao?*”, the lyrics switch between Vietnamese and English when describing the artist’s perspective on many frustrating social situations such as arguments between strangers on the Internet, discrimination against single people: “*N-sao mà thời bây giờ FA (Forever Alone) là nhúc nhĩ nà?/ N-sao mà giải thích chuyện mình cho người ta nà?*” Through this, the rapper conveys the message: Be true to yourself.

3. Conclusion

The results of this study show that Vietnamese rap songs employ various linguistic tools, including rhyming, wordplay, and code-switching, to convey messages and create a unique musical style. Rhyming is considered the most commonly used linguistic tool to create engaging rhythm and emphasize key themes and ideas in their songs. Wordplay is also frequently employed, with puns, metaphors, and compound words being used to convey deeper meanings and add layers of complexity to the lyrics. Additionally, the use of code-switching, combining

multiple languages or dialects within a song, is also a common feature of Vietnamese rap music, allowing artists to convey a sense of internationalism and connect with international audiences.

In general, the results of this study demonstrate that linguistic tools are an integral part of Vietnamese rap music, allowing artists to convey messages and connect with their audience on a deeper level. The use of these tools reflects the experiences and perspectives of Vietnamese youth while highlighting the role of rap music as a means of cultural and social expression in Vietnam.

References

1. Akande, A. T. (2012). *Globalization and English in Africa: Evidence from Nigerian hip-hop*. New York: Nova Publishers.
2. Alim, S. H. (2004). *Hip-hop Nation Language*. In E. Finegan, & J. R. Rickford, *Language in the USA: Themes for the Twenty-first Century*. Cambridge: Cambridge University.
3. Auer, P. (Ed.) (1998). *Code-switching in conversation: Language, Interaction and Identity*. Routledge.
4. Hoang, S., (2017). *5 Thuật ngữ về rap để không ngỡ ngàng khi xem Rap Việt*. Tạp chí Vietcetera.
5. Myers-Scotton, C. (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford University Press.
6. Trinh, N. A. (2019). *Các kỹ năng (skill) trong rap*. Bách khoa Hip Hop Việt Nam. Hà Nội
7. Rickford, J. R., & Rickford, R. J. (2000). *Spoken Soul: The Story of Black English*. New York: John Wiley & Sons.
8. Vietnamnet. (2020). *Rap makes its way to national TV*. Retrieved from <https://vietnamnet.vn/en/rap-makes-its-way-to-national-tv-665785.html>
9. Vo, N. V. (2020). *Rap Việt tỏa rộng với giấc mộng bền lâu*. Retrieved from <https://thanhnien.vn/vanhua/rap-viet-toa-rong-voi-giac-mong-ben-lau-1304901.html>
10. Vu, T., & Le, H. (2021). *Hành trình 2 thập niên Rap Việt*. Retrieved from <https://tuoitre.vn/hanh-trinh-2-thap-nien-rap-viet-20210114102319066.htm>
11. Wingood, M. G., DiClemente, R., Bernhardt, J., Harrington, K., Davies, S., & 12. Robillard, A. (2003). *A prospective study of exposure to rap music videos and African-American female adolescents health*. American Journal of Public Health, 93, 437–439.

Microsoft Teams as a powerful tool to optimize English study experiences for B1-level non-majors at Academy of Journalism and Communication: An effective approach to improve students' vocabulary skills

Vũ Ngọc Long*

*ThS. Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Received: 10/10/2024; Accepted: 18/10/2024; Published: 28/10/2024

Abstract: Among the abundance of apps that have been developed to allow for e-education to happen, Microsoft Teams is a giant. For teaching staff from Foreign Language Department at Academy of Journalism and Communication, it is a wise choice to help students hone their vocabulary skills.

It is also crucially important to notice that the software itself is now becoming increasingly popular in Vietnamese university as it is almost free and user-friendly, which makes it highly accessible to all students. Additionally, a majority of university lecturers have considered it as an indispensable means of teaching English because Microsoft never ceases to develop it, improve it and popularize it. With new applications being made available every several months, English teachers as well as lecturers have been totally interested in how versatile and helpful it can be. This article also brings a deep insight into some common and highly effective functions that are both known by or still new to most students and even educators. It also attempts to show some evidence of how this means of language education elevate students at Academy of Journalism and Communication, making them confident English language users.

Keywords: Software, accessible, means of teaching

1. Introduction

Across universities in Vietnam, Microsoft Teams has become a widely used AI tool that aids English education for so many years now. In the case of Academy of Journalism and Communication, it has been used for over 7 years.

Learning a new language has long been realized as a challenging and time-consuming job, especially for non-native English speakers in Vietnam. The main reason for this is that they lack tools that aid them effectively in the long and demanding process of English study. Additionally, in spite of advancements in technology and innovative teaching methodologies, many students still grapple with learning and mastering the English language in the new context where too many AI tools are introduced at the same time. Ridiculously enough, it normally takes a huge amount of time for individuals to get themselves used to a single AI tool. This prompts the writer to introduce his students Microsoft Teams as the most versatile technology for several reasons:

*Students at Academy of Journalism and Communication have been used to this app for years

now, especially since the Covid-19 global epidemics.

*It is compulsory that online lessons are taught every semester and up to 30% of the total amount of time allocated to teaching and learning via Microsoft Teams.

*Both students and teachers show a deep interest in distance education for a wide variety of reasons, but they all agree that this form of education boosts study effectiveness immensely.

*Microsoft Teams is free to use and extremely user-friendly. Therefore, all the parties concerned find it comfortable to exploit this tool. In other words, it does not require its users to spend long hours to study it before using it.

2. Content

2.1. An overview of Microsoft Teams

It was officially introduced to students at this institution in 2019 when the global pandemic Covid-19 meant that everybody had to stay home. They were strictly prohibited from going out of their own place. Then, people started to realize that Microsoft Teams is a powerful tool for language learning, allowing you to connect with English-

speaking teachers and students around the world. Here are some detailed steps you can take to use Microsoft Teams to learn English:

Find a language learning group or teacher on Microsoft Teams: You can search for language learning groups or teachers on the Microsoft Teams platform. Joining a language learning group or connecting with a language teacher is a great way to start using Teams to learn English.

Join or create a channel: Once you've found a language learning group or teacher, you can join a channel. A channel is a dedicated area within a team where you can communicate with other team members. You can also create your own channel if you want to connect with other English learners.

Participate in conversations: Once you're in a channel, you can start participating in conversations with other English learners. This is a great way to practice your speaking, listening, reading, and writing skills. You can also ask questions and get feedback from other learners.

Use the chat feature: Microsoft Teams has a chat feature that you can use to communicate with other English learners. You can use this feature to have one-on-one conversations with other learners, share resources, or practice your writing skills.

Share files and resources: You can use Microsoft Teams to share files and resources with other English learners. This could include vocabulary lists, grammar exercises, or reading materials. Sharing resources is a great way to learn new words and phrases and practice your English skills.

Use video conferencing: Microsoft Teams also has a video conferencing feature that you can use to connect with other English learners face-to-face. This is a great way to practice your speaking and listening skills and get feedback from other learners.

Attend virtual language classes: Many language teachers offer virtual language classes on Microsoft Teams. You can attend these classes to get more structured learning and practice your English skills in a more formal setting.

Therefore, Microsoft Teams is a versatile platform that can be used for language learning. By finding a language learning group or teacher, joining or creating a channel, participating in conversations, using the chat feature, sharing files and resources, using video conferencing, and attending virtual language classes, you can use Microsoft Teams to

improve your English skills.

2.2. *Some applications*

Using Microsoft Teams to enhance students' language skills

Teams is an all-encompassing tool that evens the playing field for English Language Learners because it offers a wide range of functions that allows them to practice studying vocabulary in a way that is highly engaging: multitality.

+ Immersive Reader and Reading Coach: These allow students to practise pronunciation with any words/ sentences/ texts that they wish to. There are a lot of choices to make when it comes to voices and accents. This saves them a lot of time and energy as looking up words with dictionaries can be boring and make the learning experience less interesting.

+ Immersive Reader as well as its amazing features all at the push of a button: This includes the Picture Dictionary, line focus, read aloud, and the ability to translate their work into over 59 languages. The writer can assign tasks in English, and allow students to translate the assignment into their first language. This is a great help for self-study learners. They can translate the prompts and questions without needing to open a translation tool. While translating is not always necessary for higher level students, B1-learners benefit greatly from this function as only understanding what tasks ask them to do means they are able to show what they know.

+ Teams also improves the ability of teamwork, which has always been a much-needed life skill for all students, but used to be ignored in the past as a result of lack of supporting tools. Students now do not need to commute to university to meet up with their classmates. They can have a dialogue with people of their groups at their fingertips. Clearly, studying vocabulary with friends contributes significantly to their success. They can achieve a lot by simply reading aloud a short text to friends and listening to their comments.

2.3. *Using Microsoft Teams to manage in-class activities*

This app also allows lecturers to take control of their classes far more effectively than in a traditional classroom, which inevitably leads to higher learning quality. To begin with, students must take part in by their cameras and they have to pay attention all the time. This means lecturers can easily notice who are watching their lessons attentively or not. They can

ask anyone to answer their questions, or they can check student's attention. This is much better than teaching in a lecture hall because students can easily play tricks on their lecturers when sitting next to each other. For example, the crowd psychology says that gathering together may give students a strong feeling of getting more power over lecturers. They often feel comfortable chatting with each other, helping their classmates answer any questions and therefore, lecturers cannot make sure of every one of their students are following their lessons. However, teaching online means that students often sit at home and many academically ambitious students love it because they can totally focus on their learning without being distracted by weaker ones. It also means that students are not crowding or trying to exploit the teamwork to cope with their lecturers. It mostly means that every single individual has to make efforts on their own and differences in performances are easily seen.

For English learners at this institution in particular, Microsoft Teams can enable them to produce good spoken language. As regular practice is vitally important in the process of English learning, using this software can lead to students being more confident in exchanging conversation even with natives. The first application to mention is Immersive Reader that helps students to practice pronunciation – the one area of English study that most students at this institution find most challenging. Immersive Reader can broaden their horizons at any levels, from word pronunciation to sentence and paragraph pronunciation. It is specially designed to students can customize their learning needs; for example, they can choose to begin with pronouncing just a list of individual words that they want. They can also practice anytime and anywhere as long as they have an internet-connected device.

Even more useful than Immersive Reader, a recently integrated app is Reading Coach, which shows students if they are pronouncing a word or sentence wrong or right. It demonstrates errors by providing a detailed table of what has been done well and what needs to improve. It gives them plenty of chances to practice and overcome their weaknesses. It never complains if they do not do so well or make silly mistakes. It does not care about the length of inputs. You can add a lengthy document or more

wisely a short version of a reading part, or you can only give it some words. The app can work highly efficient and extremely easy to use.

Lecturers have been used to giving homework assignments with Microsoft Teams for a long time. It helps them to keep track of students' work. Those who hand in their work and who do not can be easily found out. This makes assessment and marking extremely doable for lecturers. Fairness, therefore, is ensured better.

3. Conclusion

The results have been so positive, with lectures helping satisfying all learner's needs. Obviously with the wide use of technology, both lecturers and students benefit immensely. The burden of workloads is relieved for lecturers and this also means less stress. It is inevitable that the effectiveness of English education is brought to a new level, which without AI tools could have been reached.

In addition, apart from their lecturers, Microsoft Teams can be a great coach or language trainer. 61% students in an interview in 2023 said that their learning experience got so satisfying with greater confidence in engaging in English conversations with others all over the world. Also, they studied this language with greater achievements such as higher scores since they knew and made use of Microsoft Teams. It also leads to them being more committed to their homework assignments: They never forget to do their homework because it can act like a work reminder.

Teachers all state that assessment has been fairer and more precise than ever as everything is saved and proofs for assessing students are still there. This reduces the chance of making errors in assessment from 66% to merely 21%, especially when it comes to subjectivity. This clearly leads to a much healthier education environment.

References

1. Fahad H. Aljumah (January, 2023). *The Effects of Using Microsoft Teams on Improving EFL Learners' Speaking Abilities at Unaizah High School Students*
2. Mohd, L. B. M. Khidir (May, 2022). *Effectiveness of online learning with Microsoft Teams in Polimas*
3. Naimah S. H. (2017). *The importance of classroom interaction in the teaching of reading*

Application of ai in english teaching: using elsa pro to improve pronunciation in ielts classes

Pham Thi Ha*

*M.A. Academy of Journalism and Communication

Received: 10/10/2024; Accepted: 18/10/2024; Published: 28/10/2024

Abstract: This study investigates the integration of AI-powered tools, specifically the ELSA Speak application, in improving English pronunciation among students preparing for the IELTS exam. AI in language learning offers personalized feedback, a crucial aspect often limited in traditional classroom settings. Thirteen students participated in a 3-month study where they used ELSA to practice pronunciation outside of class. Both quantitative and qualitative methods were employed, analyzing students' daily scores and pre- and post-course assessments, alongside teacher observations. Findings showed significant improvements in pronunciation, fluency, and intonation. The personalized feedback from ELSA enabled students to address specific pronunciation challenges, achieving marked progress. This study highlights the potential of AI applications to enhance language learning by providing effective, individualized support, suggesting a complementary role for AI in traditional teaching methods for optimized learning outcomes.

Keywords: AI-powered pronunciation training, personalized feedback, Elsa Pro

1. Introduction

1.1. Application of AI in Language Teaching

In the current digital era, artificial intelligence (AI) plays a pivotal role in innovating and enhancing the quality of education. AI not only helps teachers optimize the teaching process but also provides personalized learning experiences for students. With its ability to analyze data and continuously learn, AI assists teachers in tracking students' progress, identifying weaknesses, and suggesting appropriate teaching methods.

In the field of English language teaching, AI is increasingly asserting its position through applications that support both teachers and learners of the language. AI tools aid English learning by offering personalized exercises on pronunciation, vocabulary, and grammar. These tools help students practice and improve their language skills effectively and flexibly, while also providing immediate feedback so that students can make timely adjustments.

1.2. Introduction to ELSA Pro Application

ELSA (English Language Speech Assistant) was first launched in 2015. The application was developed by Van Dinh Hong Vu, a Vietnamese founder and CEO, along with her colleagues in Silicon Valley. ELSA is an AI-powered English learning app designed to help learners improve their pronunciation and intonation skills. ELSA uses advanced speech recognition technology to analyze and evaluate users' speech.

ELSA provides personalized pronunciation and vocabulary exercises, helping learners identify and correct specific pronunciation errors. The app offers immediate and detailed feedback on learners' pronunciation, allowing them to adjust and improve effectively. With a variety of exercises and flexible learning methods, ELSA helps learners progress quickly and become more confident in using English.

One standout feature of ELSA is its ability to personalize the learning program based on the learner's ability and needs. The app tracks learning progress and continuously adjusts exercises to match the user's improvement level. This optimizes the learning process and ensures that learners achieve the best possible results.

1.3. Using ELSA in IELTS Classes

In the current context of English teaching, teachers often face difficulties in helping students improve their pronunciation skills. For IELTS classes, this challenge becomes even more pronounced due to the complexity of the pronunciation requirements in the exam. Teachers often have to correct individual pronunciation mistakes for students, a time-consuming task that can be difficult to balance with other parts of the curriculum. The limited time and resources in traditional classrooms make it hard to provide detailed, personalized feedback for each student.

To address this issue, teachers have turned to artificial intelligence technology to support the

teaching process, with one prominent solution being the use of the ELSA (English Language Speech Assistant) application. This app allows students to practice and improve their pronunciation effectively outside of classroom hours.

The ELSA application was integrated into a 3-month basic IELTS course. Students were provided with the ELSA app to improve their pronunciation through a personalized learning plan. They submitted their daily practice results to a group, enabling teachers to identify the issues students were facing and provide timely support.

2. Content

2.1. Literature Review

Pronunciation has always been an important yet challenging aspect of language learning, especially in preparation for standardized exams like IELTS. According to Derwing and Munro (2015), accurate pronunciation is essential for comprehension and effective communication. However, traditional classrooms often do not provide enough personalized attention to address pronunciation errors due to time constraints and large class sizes (Levis, 2005). Teachers face difficulties in thoroughly correcting each student's pronunciation mistakes without compromising other important areas of the curriculum, such as reading, writing, and listening skills.

The emergence of artificial intelligence (AI)-based applications offers a promising solution to these challenges. Liakin, Cardoso, and Liakina (2015) emphasize the potential of mobile applications in language learning, particularly their accessibility and ability to offer personalized learning experiences. ELSA, with its advanced AI-based speech recognition technology, is a prime example of this trend, providing instant feedback on pronunciation tailored to the learner's individual needs (Fryer, 2018).

ELSA offers a range of features designed to improve pronunciation skills. The application uses advanced AI algorithms to analyze speech patterns, identify errors, and provide immediate feedback. A study by Neri et al. (2008) highlights that instant feedback is crucial for effective pronunciation learning. ELSA's personalized approach aligns with Vygotsky's (1978) concept of the Zone of Proximal Development, where learners achieve better outcomes when guided through tailored feedback.

Several studies have examined the effectiveness of ELSA in language learning contexts. Research by Luo, Cao, and Zhang (2019) found that students using ELSA showed significant improvement in

pronunciation accuracy compared to those relying solely on traditional methods. Similarly, Nguyễn and Newton (2020) noted that ELSA users demonstrated greater confidence and fluency in communication due to the continuous practice and feedback provided by the app. Becker and Edalatishams (2018) indicated that ELSA helps English learners reduce their local accents. Liakin and Cardoso (2015) pointed out that mobile language learning applications, including ELSA, enhance learners' pronunciation skills through instant feedback and personalized practice.

2.2. Research Methodology

The study was conducted on 13 students over a period of 3 months, from April to June 2024. These students participated in an IELTS course, using ELSA Speak, an AI-powered English pronunciation training application, to improve their pronunciation outside of classroom hours.

This study employs a combination of quantitative and qualitative research methods. For quantitative data, the researcher collected daily practice scores from the students on the ELSA app by asking them to capture and send their daily results, starting from April 1, 2024. Additionally, the researcher gathered data from the students' pre-test and post-test pronunciation assessments on the ELSA platform. The researcher used mean and standard deviation measurements to assess score fluctuations and trends.

For qualitative data, the researcher conducted direct observations during the teaching process to record the students' progress and kept a teaching journal to track each student's daily improvement. This journal helped identify issues that the students were facing, allowing for appropriate support and adjustments.

2.3. Findings and discussion

The study examined the progress of 13 students over three months using the ELSA Speak application, an AI-powered tool for improving English pronunciation, as part of their IELTS preparation. Data collected included daily practice scores and pre- and post-course pronunciation assessments. The results demonstrated significant improvements in students' pronunciation, fluency, and intonation.

2.3.1. Daily Practice Scores

The daily practice scores from April to June showed a consistent upward trend in student performance, with all participants demonstrating steady improvement. Although there were fluctuations in scores, the general trajectory was positive, reflecting the students' persistence and effort. For instance, students like Bao Han and An saw their scores rise

from approximately 50-60% in April to around 90% by June. The improvement across all participants indicates that consistent use of ELSA contributed to their progress.

2.3.2. Pre- and Post - course Assessment Results

The pre- and post-course assessments evaluated students on pronunciation, fluency, and intonation. Pronunciation showed the most significant improvement, with students like An improving from 76% to 90% and Bao Han from 72% to 85%. Fluency also saw marked progress, with students like Phuong and Bao Han increasing their scores by 10-22%. Although intonation improved more slowly, students still made notable strides, such as Minh Ngoc improving from 53% to 82% and Khanh Ngoc from 65% to 85%.

2.3.3. Teacher Observations and Journal Entries

Teachers closely observed students' progress throughout the course, noting improvements in pronunciation confidence and accuracy, particularly with difficult sounds such as /θ/ and /ð/. Days when students scored lower than average were typically linked to struggles with these specific sounds, while higher scores were associated with greater mastery and confidence in pronunciation. Teacher feedback and one-on-one consultations helped tailor instruction to address individual challenges, further enhancing student outcomes.

The use of ELSA Speak, combined with teacher support and daily practice, resulted in significant improvements in students' pronunciation, fluency, and intonation. The personalized feedback provided by the app, along with consistent practice, helped students gain confidence and control over their pronunciation. These advancements reflect the effectiveness of integrating AI tools like ELSA into IELTS preparation and language learning courses.

3. Conclusion

This study highlights the significant impact of integrating AI-powered tools like ELSA Speak into language learning, particularly in the context of IELTS preparation. Over the course of three months, 13 students demonstrated marked improvements in their pronunciation, fluency, and intonation, as evidenced by their daily practice scores and pre- and post-course assessments. The personalized feedback provided by the ELSA app, coupled with consistent practice and targeted teacher support, enabled students to address specific pronunciation challenges and build their confidence in speaking English.

The findings suggest that AI applications like ELSA

offer a promising solution to the challenges faced by traditional language teaching methods, especially when it comes to providing personalized instruction and timely feedback. The consistent upward trend in student performance indicates that technology can effectively complement classroom teaching, allowing students to practice and improve their language skills in a flexible and self-directed manner.

In conclusion, the use of AI-based tools such as ELSA Speak can significantly enhance the learning experience for students, providing them with the resources and support necessary to develop their pronunciation and communication skills. As AI continues to evolve, its role in language education will likely expand, offering further opportunities to optimize the learning process and achieve more personalized and efficient outcomes for students.

References

1. Becker, K., & Edalatshams, I. (2018). ELSA Speak – Accent reduction [Review]. *Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Proceedings*, 10(1).
2. Derwing, T. M., & Munro, M. J. (2015). *Pronunciation Fundamentals: Evidence-based perspectives for L2 teaching and research*. John Benjamins Publishing Company.
3. Fryer, L. K. (2018). Enhancing language learning motivation through a mobile application. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(1), 1-12.
4. Hubbard, P. (2009). *Computer Assisted Language Learning: Critical Concepts in Linguistics*. Routledge.
5. Liakin, D., Cardoso, W., & Liakina, N. V. (2015). The effectiveness of mobile applications in language learning. *Computer Assisted Language Learning*, 28(5), 409-425.
6. Luo, B., Cao, Y., & Zhang, L. (2019). The impact of mobile apps on language learning: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 26, 106-117.
7. Neri, A., Cucchiari, C., & Strik, H. (2008). The effectiveness of computer-based speech correction: A systematic review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 51(5), 1308-1320.
8. Nguyễn, H. T., & Newton, J. (2020). Mobile-assisted pronunciation training: An investigation into the effectiveness of ELSA Speak. *Language Learning & Technology*, 24(2), 1-21.
9. Saito, K. (2012). Effects of instruction on L2 pronunciation development: A synthesis of 15 quasi-experimental intervention studies. *TESOL Quarterly*, 46(4), 842-854.

An analysis of errors of English letters written by first-year English major students at Hanoi University of Natural Resources and Environment

Triệu Thùy Hương*

*ThS. Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: This study aims to identify and analyze the common errors found in the English letters written by first-year English major students at Hanoi University of Natural Resources and Environment. The analysis focuses on errors at both the sentence and word levels, such as punctuation, subject-verb agreement, articles, and spelling. The data were collected from 24 written letters, and the findings reveal that most errors stem from interlingual interference, intralingual interference, limited knowledge of English grammar and vocabulary, and carelessness. The study provides pedagogical implications for improving students' writing skills, emphasizing the need to address both linguistic knowledge and writing habits.

Keywords: Error analysis, English letter writing, first-year students, EFL learners

1. Introduction

Writing in English is often considered one of the most challenging skills for EFL learners, particularly among the four core language skills. In the context of Vietnamese higher education, first-year English major students at Hanoi University of Natural Resources and Environment (HUNRE) face significant challenges when learning to write formal letters. Despite being introduced to letter writing in their first semester, many students struggle with grammatical accuracy, vocabulary use, and organizing their ideas effectively. These difficulties lead to incoherent and unclear writings, as students lack sufficient opportunities to practice writing, which is crucial for developing proficiency.

Research has consistently shown that errors in writing are common among EFL learners and that understanding the sources of these errors can inform better pedagogical approaches. Given this context, this study aims to analyze the errors found in the English letters written by first-year English major students enrolled in the Reading and Writing 1 course during the 2023–2024 academic year at HUNRE. The study seeks to provide insights that can help educators refine their teaching practices and enable students to improve their writing skills.

2. Literature review

2.1. Error Analysis (EA)

Error Analysis (EA) examines language forms that deviate from the target language. Corder (1967)

categorizes EA into theoretical, which explores how learners acquire a language, and applied, which aims to enhance learning effectiveness. EA involves five stages: collecting, identifying, describing, explaining, and evaluating errors. Ultimately, EA helps teachers understand error patterns and guide students toward more accurate language use.

2.2. Sources of Errors

Errors generally stem from two main sources: interlingual and intralingual interference (Richards, 1974). Interlingual errors occur when learners apply rules from their native language to the target language. Intralingual errors arise from learners overgeneralizing target language rules based on incomplete knowledge.

2.3. Previous studies

The recent studies provide a foundational understanding of common errors in EFL learners' writing and form the basis for identifying, analyzing, and addressing errors in the present study. Lin (2002) highlighted four key areas where errors occur most frequently: sentence structure, verb forms, sentence fragments, and word usage. This framework for analyzing the grammatical and structural issues in writing provides a clear basis for categorizing errors made by first-year English major students at HUNRE.

Al-Khasawneh's (2010) focus on vocabulary, organization, grammar, and spelling challenges supports the comprehensive nature of error analysis

at both the sentence and word levels. His findings suggest that EFL learners may struggle with organizing their ideas and using accurate vocabulary, both of which are critical components of coherent letter writing.

Liu (2013) draws attention to the significant influence of first-language transfer, particularly when learners face difficulties with articles, word order, and punctuation. This study demonstrates that errors in writing are not only due to language interference but also due to incomplete mastery of the target language itself, referred to as intralingual interference.

3. Research methodology

3.1. Research questions

The present study aims at finding the answers to the following questions:

1. *What types of errors are found in first-year students' English letters at HUNRE?*
2. *What are the sources of errors?*

3.2. Participants

The participants of the study were 24 first-year English major students at an English-majored class at HUNRE. They are 3 males and 21 females. They have learned English as a foreign language for at least seven years.

3.3. Data collection procedures

All 24 participants were given a 30-minute writing assignment requiring them to write a complaint letter about a product they purchased online, with a minimum word count of 100 words.

3.5. Data analysis

All pieces of the student's written work were marked by the researcher. Each sentence was examined word by word. Each error was recorded according to its type.

4. Findings

The analysis of errors in first-year English major students' writing at HUNRE reveals several patterns of mistakes, particularly at the sentence and word levels. Sentential errors commonly included punctuation, subject-verb agreement, and capitalization. For instance, students often omitted or added punctuation incorrectly, as seen in the example: *"Last week I bought a camera at your company"* (corrected: *"Last week, I bought a camera at your company"*). Similarly, subject-verb agreement issues were frequent, such as *"I have to say that this headset*

don't work" (corrected: *"I have to say that this headset doesn't work"*). Careless capitalization was another common mistake, for example, *"I bought this camera on saturday"* (corrected: *"I bought this camera on Saturday"*).

At the word level, students frequently misused articles, prepositions, and word choices. For example, the sentence *"Shop gave me size 37, and it did not fit me"* should be corrected to *"The shop gave me size 37, and it did not fit me."* Spelling mistakes were also prominent, such as *"Curently, this camera is not working"* (corrected: *"Currently, this camera is not working"*).

The main sources of these errors were identified as interlingual interference, intralingual interference, limited grammar and vocabulary knowledge, and carelessness. Interlingual interference, where students transferred Vietnamese language structures into English, was a major cause, as in *"My name is Truong Quyen, who purchased online a shoes from your shop"* (corrected: *"My name is Truong Quyen, who purchased a pair of shoes from your shop"*). Intralingual errors occurred when students overgeneralized English rules, leading to mistakes such as *"Please exchange another crate for me, if you can't please refund my money"* (corrected: *"Please exchange another crate for me. If you can't, please refund my money"*). Limited grammar and vocabulary knowledge contributed to these mistakes, while carelessness, such as forgetting capitalization or spelling rules, further exacerbated the issue. Raising students' awareness of these errors and focusing on language instruction targeting both grammatical and structural differences between English and Vietnamese would help reduce these mistakes.

5. Pedagogical implication

The findings from this project offer several pedagogical implications for improving writing instruction. Learners' errors serve as key indicators of their language learning progress and can reveal serious writing issues that need to be addressed. Teachers can utilize these errors as opportunities to help students refine their writing skills. The first language plays a significant role in language development, influencing students' writing habits both positively and negatively. Therefore, it is

essential to evaluate the differences and similarities between the learner's first language and the target language. The study also highlights the importance of grammar and vocabulary knowledge in producing coherent writing. The analysis suggests that a lack of proficiency in these areas is the primary barrier preventing students from writing effectively in English. Consequently, well-structured courses that focus on common errors in grammar and vocabulary can substantially improve students' writing skills. Finally, students' carelessness, which often leads to avoidable mistakes, should be addressed in English writing lessons to encourage more accurate and thoughtful writing.

References

1. Al-Khasawneh, S.M.F. (2010). Writing for Academic Purposes: Problems Faced by Arab

Postgraduate Students of the College of Business. *ESP World*, 9(2), 28.

2. Corder, S.P. (1967). The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.

3. Lin, S., (2002). A Case Study of English Writing Competence of Students at the Mei Ho Institute of Technology. *Journal of Mei Ho Institute of Technology*, 20, pp. 180-206.

4. Liu, M. (2013). An investigation of syntactic errors in Chinese undergraduate EFL learners' compositions: A cohort study. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 2, 182-191.

5. Richards, J. C. (1974). *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*. London: Longman

Improving english speaking skills for the first... (tiếp theo trang 81)

4. CONCLUSIONS AND SUGGESTIONS

4.1. Conclusions

The data that collected from T-test has clarified the impacts of the out-of-class activities on students' speaking skills. The benefits were shown through the marks compared in T-test. Before applying the out-of-class activities, the low scores were much, the high scores were little. However, after applying the out-of-class activities, the problem became different because of the increase in average marks and good marks and the decrease in bad marks. The implementation of the out-of-class activities has proved to make positive.

Based on the findings of the students' surveys, this activity received positive replies, and they appreciated speaking courses using out-of-class activities because they could communicate their thoughts, were daring to talk, and could practice English well. Furthermore, several students said that they had overcome their fear of speaking since they had spent a significant amount of time just speaking in the target language.

According to the research results, students have received a lot of positive results, providing interesting experiences, such as teacher-student interaction, collaborative work, discussion, and teacher evaluation. It can be argued that being guided through the use of the out-of-class activities can help students learn English faster, especially

with more time to study theory and practice revision exercises. and build for students the spirit of independent research in knowledge compared to normal classroom teaching methods. Therefore, the writer concludes that the out-of-class activities have a significant positive effect on the speaking ability of students at Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry.

References

[1]. Richards, J. 2008. *Teaching Listening and Speaking from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

[2]. Bas, G. (2008). *Implementation of multiple intelligences supported project-based learning in EFL/ESL classrooms*. Retrieved from <http://www3.telus.net/linguisticsissues/mi>

[3]. Fried-Booth, D. L. (2002). *Project work*. Oxford, England: Oxford University Press.

[4]. Pearson, N. (2004). *The idiosyncrasies of out-of-class language learning: A study of mainland Chinese students studying English at tertiary level in New Zealand. Proceedings of the Independent Learning Conference, 2003*. Available from www.independentlearning.org/ila03/ila03_pearson.pdf

[5]. George, T. (2023, January 27). *What Is Action Research? | Definition & Examples*. Scribbr. Retrieved March 6, 2023, from <https://www.scribbr.com/methodology/action-research/>.

Enhancing the learning engagement of first-year EFL students through the integration of quizlet in vocabulary learning

Lâm Mỹ An

HCMC University of Foreign Languages - Information Technology (HUFLIT)

Received: 19/09/2024; Accepted: 25/09/2024; Published: 30/09/2024

Abstract: In the field of English as a Foreign Language (EFL) education, fostering students' engagement is a crucial factor in promoting effective learning outcomes. Educators are constantly seeking innovative approaches and resources to help learners become more engaged and motivated within the EFL classroom. One such tool that has gained popularity is Quizlet, an online learning platform that offers a variety of interactive and gamified features for vocabulary learning. The purpose of this study is to investigate the advantages and drawbacks of using Quizlet in language learning. The findings are expected to contribute to the current body of knowledge on technology integration and offer practical guidance to EFL teachers, helping them make informed choices about its use and tackle any possible challenges. In the end, the study aims to enhance vocabulary learning methods and foster a more engaging and interactive learning experience for first-year EFL students.

Keywords: Learning engagement, quizlet, first-year EFL students, vocabulary learning

1. Introduction

I noticed that my first-year EFL students are reluctant to learn new words in English. It made me wonder if digital tools could make these students more motivated and engaged in the classroom. Therefore, I'd like to investigate the effectiveness of using Quizlet in enhancing students' learning engagement during their process of acquiring vocabulary.

1.1. Context of the study

English is widely recognized as a bridge that connects Vietnam to the global community, providing access to numerous opportunities (Tran & Tanemura, 2020). Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004) argue that engaged first-year EFL students show heightened attention, improved comprehension, and better language performance due to their commitment to learning. These scholars highlight the cognitive, emotional, and behavioral advantages of student engagement, which encourages learners to be more stimulated, actively participate, and persist in their studies. Given that English proficiency is essential in academic, professional, and social contexts (Crystal, 2003), it is crucial to boost the learning engagement of first-year EFL students, particularly in vocabulary acquisition. Learning engagement is a complex concept involving a student's motivation, interest, active participation, and emotional investment in the learning process (Nunan, 2012; Lamb, 2017).

While learning engagement is not a new concept and has been explored in various educational studies (Krashen, 1982; Ellis, 2003; Benson, 2013), there has been limited focus on the use of web-based tools and their practical application. Nation (2003) highlights the role of technology in vocabulary acquisition, such as employing corpora and digital resources for vocabulary learning. Therefore, there is a need to explore this area further. Quizlet, in particular, is regarded as a valuable tool for both teachers and first-year students in enhancing the learning experience and achieving academic goals (Wang et al., 2014; Nguyen & Van, 2023). This study focuses on a group of thirty first-year EFL students and three lecturers from a private university in District 10, Ho Chi Minh city.

1.2. Research questions:

Following a thorough examination of the primary issues, the following two research questions act as guiding principles to ensure the project's objective orientation:

How does the integration of Quizlet in vocabulary learning enhance the overall learning engagement of EFL first-year students? (main question)

What are the potential disadvantages of employing Quizlet in the EFL classroom? (sub question)

1.3. Aim, Objectives and Outcomes

The aim of this research is to investigate how

using Quizlet in vocabulary learning can facilitate active participation among first-year EFL students and explore potential drawbacks of this digital tool in classroom settings. To achieve this aim, the study focuses on the following objectives.

Firstly, it aims to evaluate the overall impact of integrating Quizlet on students' engagement levels during vocabulary learning activities. Specifically, it will assess whether incorporating Quizlet positively affects students' motivation, interest, and active involvement in the learning process, as well as examine changes in students' attitudes and behaviors toward acquiring new vocabulary as a result of using Quizlet.

Secondly, the study will explore the types of vocabulary learning activities enabled by Quizlet that promote participation and interaction among students. It will focus on how interactive features like flashcards, quizzes, and collaborative learning options help foster active engagement in vocabulary acquisition.

Lastly, the research will examine any potential disadvantages or challenges associated with using Quizlet in the classroom.

By addressing these objectives, this research is expected to provide empirical evidence on the impact of integrating Quizlet into first-year EFL classrooms. It aims to highlight the effectiveness of Quizlet in enhancing learning engagement and promoting active participation in vocabulary learning. The findings will contribute to the existing body of knowledge in EFL education, offering practical insights and recommendations for educators on how to effectively incorporate Quizlet into their vocabulary instruction. The study primarily investigates the impact of Quizlet on first-year students' engagement levels and their participation in vocabulary learning activities. Particularly, it emphasizes the integration of Quizlet as the digital learning platform for vocabulary acquisition.

2. Literature Review

2.1. The definition of learning engagement

Grasping the concept of learning engagement is crucial for developing effective teaching strategies and promoting successful language acquisition. Learning engagement has been widely studied, with various universal definitions emerging over the years. Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004) offer a thorough definition, emphasizing its three key dimensions: behavioral, emotional, and cognitive

engagement. They suggest that when learners actively participate, are emotionally invested, and apply cognitive processes to make sense of the material, their language learning experience becomes more impactful and effective.

2.2. The importance of learning engagement in language learning

2.2.1. Enhancing autonomy learning

Learning engagement is crucial to nurturing self-directedness and empowering attitudes required for autonomous language learning. Benson (2013) also contends that learning engagement in language education is closely tied to the concept of learner autonomy, and this process happens when learning is personalized to first-year students' interests, needs, and learning styles (Lamb, 2017; Nunan, 2012).

2.2.2. Enhancing Motivation

Reeve (2012) emphasizes that when first-year EFL students experience autonomy, competence, and relatedness in the classroom, as outlined by Ryan and Deci (2000), they demonstrate increased intrinsic motivation and actively seek opportunities to practice language and develop their skills. This can lead to students taking ownership of their learning, setting personal language goals, and engaging in self-directed language activities outside the classroom. Moreover, Lamb (2017) identifies motivation as central to engaging learners since it energizes first-year students to participate actively and persist through challenges. As a result, high anxiety, lack of confidence or motivation erect an affective filter that hinders engagement, lowering the filter helps acquisition and better learning outcomes (Krashen, 1982).

2.3. The relationship between vocabulary learning and engagement in the classroom context

Vocabulary learning is a crucial component of language acquisition, and the degree of learning engagement among EFL learners plays a vital role in their vocabulary development. Researchers have examined the connection between vocabulary learning and engagement, highlighting how increased engagement positively influences and enhances the process of vocabulary acquisition. Nation (2003) introduces the concept of vocabulary size and argues that a learner's vocabulary knowledge is a key determinant of their language proficiency and engagement. He stresses the importance of learners actively participating in vocabulary learning activities, such as extensive reading and deliberate

vocabulary practice, to improve their language skills. Furthermore, Zhang and Rahimi (2014) claim that EFL-engaged learners are more likely to employ effective vocabulary learning strategies, such as using context clues, creating associations, and engaging in extensive reading. These strategies facilitate deeper processing of vocabulary items and enhance their retention. Learning engagement encourages the use of active and effective vocabulary learning strategies (Schmitt, 2008).

2.4. Web-based tools used in language learning

Web-based tools have become powerful resources for increasing excitement and motivation, encouraging first-year students to actively engage with and explore learning materials. Godwin-Jones (2018) emphasizes the interactive and multimodal nature of web-based tools, such as online vocabulary games, flashcards, and digital resources, which capture students' attention and promote active participation. These tools often offer immediate feedback, scaffolded learning experiences, and opportunities for self-directed exploration, helping learners engage more deeply in vocabulary acquisition. However, there are potential challenges and limitations associated with web-based tools. Issues such as the digital divide, internet access, and the need for effective pedagogical integration can hinder their use (Warschauer, 1996). For instance, aligning tasks with learning objectives, choosing appropriate tools, and providing students with guidance on how to effectively navigate web-based resources are essential considerations (Godwin-Jones, 2018).

2.5. Using Quizlet in the classroom

The use of vocabulary tools on mobile devices has grown considerably among learners (Ma, 2017), and Quizlet is no exception to this trend. Aksel (2021) claims that the game-like modes provided interactive, competitive ways to review vocabulary that first-year students found very engaging. Secondly, Quizlet contributed to improving vocabulary acquisition among EFL learners. The repetitive practice facilitated by Quizlet's flashcards and games helped first-year students reinforce and retain wordy items more effectively (Wang et al., 2014). Another key finding of this study is that using Quizlet in the classroom enhanced first-year students' autonomy (Nation & Nation, 2001) by offering a tool that was easily accessible both during and outside of class. This accessibility encouraged voluntary

engagement, enabling students to take more control over their learning process (Kálecký, 2016).

2.6. Disadvantages and limitations of Quizlet

While Quizlet offers several advantages, some scholars have also explored potential limitations that educators should consider to ensure its effective use with EFL learners. A study by Kessler and Bikowski (2010) points out some limitations of Quizlet in promoting language production skills, noting that the platform primarily emphasizes receptive vocabulary learning, such as reading and recognition, rather than productive skills like speaking and writing. Additionally, other researchers have raised concerns about the potential lack of customization and contextualization in Quizlet. For instance, Quizlet's study sets may not always cater to learners' specific needs, contexts, or language proficiency levels. The study's findings stress the importance of guiding learners in selecting or creating study sets that are relevant and appropriate for their language learning objectives.

3. Research methodology

3.1. Action Research Design/ Methodology

An action research approach has been utilized in this project to address the research questions. Action research focuses on offering recommendations and practical solutions to address challenging issues or generate new knowledge by adjusting certain elements of the process (Denscombe, 2010, as cited in Bell & Waters, 2014). Indeed, by conducting an action research, teachers get the chance to reflect on their own teaching methods as well as try to address particular educational issues or challenges (Mills, 2013). Besides, I decide to implement the qualitative approach in action research, which helps researchers gain a deep understanding of the educational context, explore diverse perspectives, and generate insights to inform practice.

3.2. Participants:

There were thirty tertiary students and three colleagues involved in this study. The English proficiency is mostly at pre-intermediate (A2) level. In other words, they can understand and use common everyday expressions, basic phrases, and simple sentences related to familiar topics. However, they are often get bored or overwhelmed due to their short attention span (Brown & Lee, 2015).

3.3. Data collection

Research Instruments and methods

To address the two research questions, various

methods have been employed to evaluate the effectiveness of integrating Quizlet for vocabulary learning and to identify its potential drawbacks in the EFL classroom. One widely used method involves comparing the results of a vocabulary test taken at the beginning of the study with those taken after a set period of time (usually seven to ten weeks), allowing researchers to assess changes in vocabulary acquisition. This is achieved by employing pre-tests and post-tests (Avisteva & Halimi, 2021; Lin & Yu, 2017). Furthermore, since action research seeks to provide solutions to real-world problems (Lufungulo, Mambwe & Kalinde, 2021), this suggests that the current study is most effectively carried out in a practical educational setting.

3.4. Data collection procedure

During the first four weeks, participants were given clear explanations of the study's objectives and procedures, and informed consent letters were distributed. Lessons were conducted as usual before the observation process began. In week 5, students were guided on how to access and use Quizlet for vocabulary learning and actively participated in the process. To gather insights on effective Quizlet implementation, I conducted semi-structured interviews with three EFL teachers who had used Quizlet in their classrooms. Each interview lasted 20 minutes, took place in the teachers' offices, and was audio-recorded for transcription.

4. Findings and Discussion

The findings indicate a positive impact on EFL students' learning engagement when integrating Quizlet into vocabulary learning. First, interactive activities such as games and quizzes increased students' interest and enjoyment during lessons, fostering a positive attitude toward the subject. Second, the repetition and reinforcement provided by flashcards and review features enhanced students' ability to retain vocabulary. Third, Quizlet's accessibility and user-friendly interface supported self-directed learning, empowering students to take control of their learning process by allowing them to learn at their own pace and independently review vocabulary. However, the interviews revealed some minor disadvantages associated with its use.

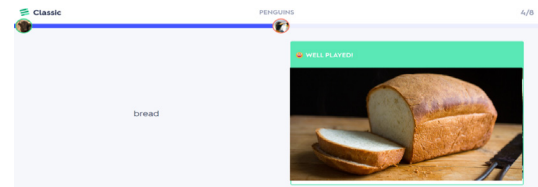
4.1 Advantages of employing Quizlet in the classroom

4.1.1. Interactive games and quizzes promote positive emotions

The interactive activities, including games and

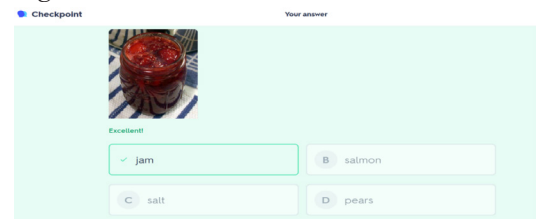
quizzes, proved to be successful in boosting students' interest and enjoyment during the lessons. Students participated actively in the Quizlet exercises. All three teachers interviewed agreed that the interactive games and quizzes on Quizlet kept students highly engaged. They noted that students were "excited and eager" to join, particularly in "Classic Live" (Figure 1) and "Check Point" (Figure 2) activities.

Figure 1



In-class activity - Classic Live

Figure 2

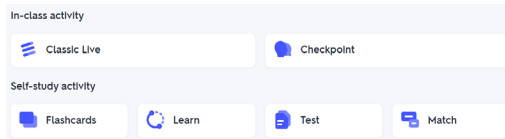


In-class activity - Checkpoint

By integrating elements of competition, immediate feedback, and visual aids, Quizlet effectively captured students' attention and encouraged active participation in vocabulary learning. This positive outcome aligns with Deci and Ryan's (1985) findings, which suggest that when students perceive an activity as intrinsically motivating and enjoyable, they are more likely to engage with it willingly and develop a positive attitude toward the subject. The interactive nature of Quizlet activities leverages students' intrinsic motivation, as they enjoy the challenges, sense of accomplishment, and social interactions involved in the vocabulary learning process.

4.1.2. Accessibility Enhances Self-Directed Learning

Observations revealed that 23 out of 30 students independently used Quizlet during recess and after school on their personal devices to review flashcards, play games, or take self-quizzes at their own pace. Field notes highlighted that students confidently navigated Quizlet's user-friendly interface for self-study, empowering them to take control of their learning through the accessibility of Quizlet on mobile devices.



Studying sets of In-class activity and Self-study activity

4.2. Several disadvantages of employing Quizlet in the classroom

While numerous benefits of Quizlet integration were observed, some drawbacks also surfaced. Firstly, technological issues posed distractions during learning. In particular, during observations, 5 students encountered login problems, which disrupted their engagement for around 10 minutes until the issues were resolved. Also, one limitation identified by teachers was that Quizlet tends to focus on isolated terms and their definitions, rather than offering contextualized language learning experiences. Learning vocabulary in isolation may not fully equip students to grasp the appropriate usage, collocations, or nuances of words in real-life contexts. This limitation can affect students' ability to effectively apply and transfer their vocabulary knowledge in authentic language situations. As a result, educators need to be aware of these limitations and take steps to mitigate them to maximize the benefits of Quizlet integration. To address technological challenges, providing clear guidance to learners before lessons and having alternative backup plans in place are essential.

5. Conclusion

In conclusion, this study found that the strategic use of Quizlet can significantly enhance student engagement in vocabulary learning through its interactive games and support for self-directed study. Teacher interviews and classroom observations indicated that these features increased student interest, enjoyment, and vocabulary retention. However, the study also highlighted some challenges, such as occasional technical difficulties, the potential for over-reliance on entertainment over learning, and the risk of disengagement without proper guidance. Educators should be mindful of these limitations and adopt a balanced approach to vocabulary instruction, integrating a range of strategies and materials to optimize learning outcomes. Additionally, future studies could investigate strategies to mitigate the limitations identified, such as the lack of contextualized language learning and potential

over-reliance on entertainment. Research could also focus on how to better integrate Quizlet with other instructional tools to create a more holistic language learning experience.

References

1. Aksel, A. (2021). Vocabulary learning with Quizlet in higher education. *Language Education and Technology, 1*(2), 53-62.
2. Avisteva, R. T., & Halimi, S. S. (2021). The Use of Quizlet as a Vocabulary Acquisition Learning Media for Eleventh Grade Students. *In International University Symposium on Humanities and Arts 2020 (INUSHARTS 2020)* (pp. 254-260). Atlantis Press.
3. Bell, J., & Waters, S. (2014). *Doing your research project: A guide for first time researchers* (6th ed.). Open University Press.
4. Benson, P. (2013). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Routledge.
5. Brown, H. D. and Lee, H. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Pearson Education, New York.
6. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality, 19*(2), 109-134.
7. Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford university press.
8. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research, 74*(1), 59-109.
9. Godwin-Jones, R. (2018). Contextualized vocabulary learning.
10. Kálecký, R. (2016). *Quizlet vs. vocabulary notebook: The impact of different methods of storing and revising vocabulary on students' progress, retention, and autonomy*. Masaryk University.
11. Kessler, G., & Bikowski, D. (2010). Developing collaborative autonomous learning abilities in computer mediated language learning: Attention to meaning among students in wiki space. *Computer Assisted Language Learning, 23*(1), 41-58.
12. Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition.
13. Lamb, M. (2017). The motivational dimension of language teaching. *Language Teaching, 50*(3), 301-346.

(Xem tiếp trang 107)

Exploring Vietnamese university students' lexical richness in different types of efl essay writing

Nguyen Thuc Nhi*

*University of Foreign Languages and International Studies, Hue University

Received: 9/10/2024; Accepted: 16/10/2024; Published: 23/10/2024

Abstract: This study examines how different task types impact lexical richness in Vietnamese EFL students' writing. It focuses on lexical diversity, density, and sophistication in opinion and compare/contrast essays. Results show significant differences in these lexical aspects between essay types. Opinion essays exhibit higher lexical diversity and density, while Compare/contrast essays use more academic vocabulary, indicating distinct lexical sophistication levels.

Keywords: Lexical richness, EFL essay writing, Vietnamese EFL students

1. Introduction

Writing is one of the four main skills in language learning, alongside reading, speaking, and listening. It is regarded as the most challenging and sophisticated language skill as it engages extensive thinking processes and perception. Since writing is the primary means of communication, students who want to succeed academically and in the workforce need to have strong writing abilities.

Sufficient vocabulary knowledge is a precondition for effective language use and comprehension of texts. The ability to use vocabulary extensively and diversely is regarded as a necessary first step toward producing qualified writing. The quality of L2 writing is significantly influenced by lexical richness. Lexical richness refers to the quality of vocabulary in a language sample.

As each genre of writing requires a diverse set of abilities and information, assigning writers to only one sort of genre or assignment cannot accurately reflect the language user's entire writing expertise. However, research related to how students display their lexical richness in Opinion essays and Compare/contrast essays has yet to be explored. These two types of writing genres are chosen because they are incorporated in the target writing course at a university in Vietnam. Therefore, this research was conducted with the aim of exploring how different task types affect lexical richness in EFL Writing.

2. Methodology

2.1. Participants

100 second-year students majoring in English at a university in Vietnam are the participants in this study. Participants were from two classes of "Writing

4" with the same teacher, one of the final writing courses offered by their university. As participants all passed the previous writing course, they were at least at the B1 level of the Common European Framework of Reference (CEFR). These two classes were called Class A and Class B in this research to ensure confidentiality.

2.2. Data collection

Students were required to handwrite one opinion and one compare/contrast essay on the same topic of Education as summarized below:

- Opinion essay: Express a viewpoint on whether homeschooling is more effective than traditional schooling or not

- Compare/contrast essay: Compare and contrast homeschooling and traditional schooling

The impacts of genres will only be evaluated within the same topic due to the possibility that topics' effects may compound those of genres. Students were required to handwrite 250 words for each essay without using any resources (e.g., dictionaries, teacher/peer help). According to Laufer and Nation (1995), texts should be at least 200 words in length in order to produce accurate data about vocabulary use. The time allotted for each essay was 50 minutes. There was a one-week interval between each essay to avoid the variables associated with being educated or self-taught over long periods of time (Nguyen, Newton, & Tran, 2022).

Class A will write the opinion essay first and then write the compare/contrast essay one week later. Meanwhile, Class B will follow the opposite pattern, which means the compare/contrast essay will take place prior to the opinion essay. In this way, this

research will follow a counterbalanced design, thus diminishing practice effects of topic familiarity.

2.3. Data analysis

2.3.1. Data distribution analysis

The Kolmogorov-Smirnov (K-S) test of normality was used with the software SPSS before the data was analyzed to determine whether it was distributed normally, which is a need for the statistical tests that were applied later. In SPSS, a distribution is not considered normal if the Sig. value is less than 0.05. If not, the data can be thought of as roughly regularly distributed.

2.3.2. Students' writings analysis

After being collected, students' writings were de-identified, typed, and saved as doc. files. Writing below 200 words or with unreadable handwriting was eliminated. Different tools appropriate for computing each feature were employed in order to assess various aspects of lexical richness, notably lexical diversity, complexity, density, and errors in students' written performances.

Lexical diversity was measured by using an online freeware D_Tools design by Meara and Miralpeix (2015). To indicate the level of lexical diversity, the program reports a value of D, which may vary between 1 and 120. Lexical sophistication was analyzed by utilizing a program called AntWordProfiler (Anthony, 2014). It is a program that analyzes the vocabulary load in a text. This software allows users to generate a profile of the vocabulary in a text by comparing the vocabulary in the text against three default vocabulary lists, GSL1000, GSL2000 (West, 1953), and Academic Word List (AWL) (Coxhead, 2000). Lexical density was measured by calculating the percentage of content words (nouns, verbs, adjectives, and adverbs) over total ones (Ure, 1971). To obtain this, TagAnt, developed by Anthony (2015), was used. This program, a tagging tool based on TreeTagger, classifies words in a text into different content or functional word types by giving a Part-Of-Speech (POS) tagger to each word.

3. Result and discussion

To explore the differences between lexical richness in Opinion and Compare/contrast essays, data from aspects of lexical richness, namely lexical diversity, lexical density, and lexical sophistication, in the writings from Class 1 and Class 2 are reported as follows.

3.1. Lexical Diversity

Opinion essays have a mean D value of $M = 105.06$ and a standard deviation of $SD = 22.07$, suggesting that Opinion writings have a greater lexical diversity

overall. The comparatively moderate standard deviation indicates that although there is considerable variability in the lexical diversity of Opinion essays, it is not too significant.

In contrast, the Mean D value for Compare/Contrast essays is $M = 80.64$, much less than the mean value for Opinion essays. The standard deviation of Compare/Contrast essays is slightly higher than that of Opinion essays, with $SD = 22.90$. This implies that while the average level of lexical diversity in Compare/contrast essays is lower, there is a slightly higher range of diversity within these essays.

In order to examine the effects of task types on lexical diversity, a paired-sample t-test was performed for the normally distributed data (KS test, $p > .05$). The results of the paired-sample t-test show that $t = 7.955$. With a significance value of $p = 0.000$, the lexical diversity of two writing task types differs significantly from one another, as indicated by the p-value being considerably below the 0.05 threshold.

In conclusion, the lexical diversity of Opinion and Compare/contrast essays differs significantly. In particular, lexical diversity in Opinion essays is noticeably larger than in Compare/contrast essays, with the greater mean D value in Opinion essays and the statistically significant difference in the paired-sample t-test findings supporting this conclusion.

3.2. Lexical Density

For Opinion essays, the mean lexical density value is $M = 57.40$, and the standard deviation is $SD = 4.31$. This indicates that Opinion essays typically have a high average lexical density, while there may be considerable variance in the degree of lexical density between writings. The standard deviation suggests moderate variability in lexical density among the Opinion essays.

The mean lexical density for Compare/Contrast essays is $M = 55.92$, with a standard deviation of $SD = 3.21$, which is rather lower than the other writing task types. This implies that lexical density in Compare/Contrast essays is often lower than that of Opinion essays. Furthermore, compared to Opinion essays, the lexical density in Compare/Contrast essays is slightly more consistent and varies less between essays, as indicated by the smaller standard deviation.

A paired-sample t-test (KS test, $p > .05$) was conducted for the normally distributed data to investigate the impact of task types on lexical density. The paired-sample t-test yields a t-value of $t = 2.550$ and a significance value of $p = 0.013$, below the standard alpha threshold of 0.05. This suggests that, while it is not as noticeable as the difference in lexical

diversity, the lexical density difference between Opinion and Compare/Contrast essays is statistically significant.

In summary, Opinion essays differ statistically significantly from Compare/contrast essays in that they have a slightly higher lexical density. Despite the minor mean difference in lexical density, the significance level indicates that this difference is unlikely to be the result of chance.

3.3. Lexical Sophistication

The GSL2000 (Sig. = .200) and AWL (Sig. = .200) have p-values greater than 0.05, indicating a normal distribution across the entire population (Field, 2005). As a result, paired-sample t-tests were conducted to compare the effects of task types on these constructs for the normally distributed data. For constructs in Class 1 where $p \leq 0.05$, such as GSL1000 (Sig. = .005) and NIL (Sig. = .004), Wilcoxon Signed Rank Tests were applied instead of paired-sample t-tests.

Regarding GSL1000, Opinion essays had a mean score of $M = 79.06$, which is nearly equal to Compare/Contrast essays ($M = 79.38$). This indicates that both task types used similar amounts of the most common 1000 words from the General Service List (GSL). The comparable standard deviations ($SD = 4.64$ for Opinion essays and $SD = 4.43$ for Compare/Contrast essays) suggest similar variability in the use of these frequent words. The Wilcoxon Signed Rank Test ($Z = 0.258$, $p = 0.797$) further supports that there is no significant difference in the use of GSL1000 words between the two essay types. Thus, both tasks demonstrate equal lexical sophistication in their use of the most frequent English words.

Concerning GSL2000, Opinion essays showed a slightly higher mean score ($M = 4.65$) compared to Compare/Contrast essays ($M = 4.09$), indicating more frequent use of the second 1000 most common words in Opinion essays. Standard deviations reveal slightly lower variability in Opinion essays ($SD = 1.34$) than in Compare/Contrast essays ($SD = 1.47$). The paired-sample t-test ($t = 2.345$, $p = 0.022$) confirmed that this difference is statistically significant, suggesting a higher level of lexical sophistication in Opinion essays for the GSL2000.

For AWL, Compare/Contrast essays had a higher mean score ($M = 9.33$) than Opinion essays ($M = 8.47$), reflecting greater use of academic vocabulary in Compare/Contrast essays. Both essay types had similar variability ($SD = 2.69$ for Compare/Contrast essays and $SD = 2.83$ for Opinion essays). The paired-sample t-test ($t = -2.241$, $p = 0.029$) indicated a statistically significant difference, showing that

Compare/Contrast essays display greater lexical sophistication in academic word use.

Regarding NIL, Opinion essays had a slightly higher mean score ($M = 7.82$) compared to Compare/Contrast essays ($M = 7.33$), implying the use of more uncommon words in Opinion essays. The variability was higher in Compare/Contrast essays ($SD = 3.16$) than in Opinion essays ($SD = 2.29$). The Wilcoxon Signed Rank Test ($Z = -2.062$, $p = 0.039$) confirmed this difference, suggesting that Opinion essays may use more distinctive or less frequent vocabulary than Compare/Contrast essays.

4. Conclusion

In conclusion, Opinion and Compare/Contrast essays differ significantly in terms of lexical sophistication. Compared to Compare/Contrast essays, Opinion essays tend to use more words from the second tier of common words (GSL2000) and less common vocabulary (NIL). Compare/Contrast essays, on the other hand, use a higher level of academic vocabulary (AWL) than Opinion essays. However, the most frequent 1000 words (GSL1000) are used equally in both essay formats. These results indicate that although the most common words used in both writing task types are comparable, their approach to less common and academic vocabulary is different, indicating different levels of lexical sophistication.

References

- [1]. Anthony, L. (2014). *AntWordProfiler* (Version 1.4.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
- [2]. Anthony, L. (2015). *TagAnt* (Version 1.2.0) [Computer Software]. Tokyo, Japan: Waseda University.
- [3]. Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213-238.
- [4]. Laufer, B., & Nation, P. (1995). Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), 307-322.
- [5]. Meara, P., & Miralpeix, I. (2015). *D_Tools* (Version 2.0) [Computer Software]. Swansea University.
- [6]. Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. In G. E. Perren & J. L. M. Trimm (Eds.), *Applications of linguistics: Selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguistics* (pp. 443-452). Cambridge University Press.
- [7]. Nguyen, B. T. T., Newton, J., & Tran, Q. P. N. (2022). The effect of topic on EFL writing by Vietnamese tertiary students: Insights from combining a lexical richness analysis with student self-reports. *Language Related Research*, 13(5), 18-36.

Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp dạy học đạo hàm nhằm phát triển năng lực giao tiếp toán học của học sinh

Vương Vĩnh Phát*

*Trường Đại học An Giang - Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: *Mathematical communication competence is one of the five core components of mathematical competence that need to be developed for students. Developing mathematical communication competence for students in teaching Mathematics is very necessary because it is consistent with the general mathematics curriculum in 2018 and educational trends around the world. This study proposes some solutions for teaching derivatives to develop students' mathematical communication competence.*

Keywords: *Teaching derivatives, competence, mathematical communication competence .*

1. Đặt vấn đề

Giải tích bao gồm dãy số, giới hạn, liên tục, đạo hàm, tích phân và vi phân. Các nội dung của giải tích là các đối tượng toán học được giảng dạy và nghiên cứu ở bậc phổ thông và bậc đại học. Đạo hàm là một nội dung quan trọng của giải tích và có nhiều ứng dụng trong Vật Lý, Kỹ Thuật, Kinh Tế,... Trong Chương trình Giáo dục Phổ thông môn Toán năm 2018, nội dung đạo hàm được đưa vào chương trình lớp 11, học kì 2 và những ứng dụng của đạo hàm để khảo sát sự biến thiên và vẽ đồ thị của hàm số ở lớp 12, học kì 1. Vì đạo hàm của một hàm số có thể giải thích thông qua biểu thức đại số, bảng biến thiên hoặc đồ thị nên việc dạy học đạo hàm có nhiều tiềm năng phát triển năng lực giao tiếp toán học (NLGTTH) của HS. Trong bài báo này, sau phần trình bày khái niệm NLGTTH, tác giả đề xuất một số giải pháp dạy học đạo hàm nhằm phát triển NLGTTH của học sinh (HS).

2. Nội dung nghiên cứu

Giao tiếp đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học bởi thông qua giao tiếp, HS có thể chia sẻ các ý tưởng với HS, với giáo viên (GV). Theo Hội đồng Quốc gia GV Toán của Hoa Kỳ (The National Council of Teachers of Mathematics) gọi tắt là NCTM, giao tiếp toán học trong quá trình dạy học Toán bao gồm chia sẻ các ý tưởng, làm rõ sự hiểu biết bằng lời và bằng văn bản cần rõ ràng, thuyết phục, phù hợp khi sử dụng ngôn ngữ toán học (NCTM, 2000).

NLGTTH là một trong năm thành phần cốt lõi của năng lực toán học cần được phát triển cho học sinh. Việc phát triển NLGTTH trong dạy học đạo hàm là rất cần thiết, bởi nó giúp HS vừa hiểu sâu khái niệm đạo hàm vừa phát triển khả năng trao đổi, chia sẻ các ý tưởng toán học.

Khi nghiên cứu đạo hàm, Orton (1983) là một trong những người đầu tiên nghiên cứu khó khăn của HS với đạo hàm. Mặc dù các HS thành thạo tính toán đạo hàm, nhưng ông đã tìm thấy những hiểu lầm đáng kể về đạo hàm như tốc độ thay đổi và biểu diễn đồ thị của đạo hàm. Orton cho rằng nguyên nhân là ở cách hiểu của người học về giới hạn cũng như về tỉ số và tỉ lệ của sự thay đổi. Byerley và các cộng sự (2012) đã nghiên cứu khó khăn của HS trong việc nhận ra thương số như một thước đo kích thước tương đối, khía cạnh tỉ số và tỉ lệ của sự thay đổi cản trở sự hiểu biết đạo hàm của HS

Baker và các cộng sự (2002) nhấn mạnh sự khó khăn của HS trong việc kết hợp kiến thức về đạo hàm cấp hai vào việc vẽ đồ thị của hàm số. Các tác giả phỏng đoán rằng điều này có thể phát sinh từ việc thiếu công nhận đạo hàm như một hàm số.

Nghiên cứu của Haciomeroglu (2007) cho thấy rằng kiến thức của những HS tham gia có liên quan chặt chẽ với quá trình biểu diễn toán học, suy nghĩ của họ chỉ tập trung một khía cạnh hoặc quá tin cậy vào một loại biểu diễn làm trở ngại hiểu biết đồ thị đạo hàm của họ.

Các tác giả Hoa Ánh Tường (2014) và Vũ Thị Bình (2016) dựa trên nghiên cứu bài học, nghiên cứu bài toán kết thúc mở và biểu diễn toán học để phát triển NLGTTH bằng ngôn ngữ viết cho HS. Tác giả Nguyễn Ái Quốc (2022) cũng dựa trên hình thức dạy học Toán thông qua tranh luận khoa học để phát triển các thành tố của NLGTTH cho HS. Tác giả Vương Vĩnh Phát (2021) còn nghiên cứu đánh giá NLGTTH bằng ngôn ngữ viết và bằng lời của HS.

2.1. Năng lực giao tiếp toán học

Theo NCTM (2000), NLGTTH là khả năng của

HS trình bày, diễn đạt, giải thích, chia sẻ các nội dung toán học và khả năng tiếp nhận phần trình bày, diễn đạt, giải thích, chia sẻ các nội dung toán học.

Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán đã nêu bốn thành tố của năng lực giao tiếp toán học của HS: (1) Khả năng nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép thông tin toán học; (2) Khả năng trình bày, diễn đạt; (3) Khả năng sử dụng NNTH, ngôn ngữ tự nhiên; (4) Sự tự tin trong giao tiếp.

Như vậy, chương trình giáo dục phổ thông môn Toán (2018) đã mô tả NLGTTH thông qua các thuật ngữ như: nghe hiểu, đọc hiểu; ghi chép được; trình bày, diễn đạt (nói hoặc viết) được; sử dụng hiệu quả ngôn ngữ khi trình bày, giải thích và đánh giá các ý tưởng toán học (Đỗ Đức Thái et al., 2020, tr.16).

2.2. Một số giải pháp dạy học đạo hàm nhằm phát triển năng lực giao tiếp toán học của học sinh

a) Khuyến khích thảo luận toán học

- Thảo luận nhóm: Tổ chức HS thành các nhóm nhỏ để các em cộng tác giải quyết vấn đề đạo hàm. Điều này thúc đẩy thảo luận và chia sẻ các phương pháp giải khác nhau.

- Suy nghĩ – Nhóm đôi – Chia sẻ: Yêu cầu cá nhân HS suy nghĩ về bài toán đạo hàm, thảo luận suy nghĩ của mình với bạn học, sau đó chia sẻ với cả lớp.

Để giúp HS suy nghĩ và thảo luận nhóm, GV cần thiết kế quy trình dạy học phù hợp. Chẳng hạn: Giai đoạn 1: Làm việc cá nhân; Giai đoạn 2: Làm việc nhóm đôi; Giai đoạn 3: Làm việc nhóm bốn; Giai đoạn 4: Tổng kết.

b) Sử dụng nhiều biểu diễn toán học khác nhau

GV có thể dùng nhiều biểu diễn khác nhau và chuyển đổi giữa các hình thức biểu diễn đó. Chẳng hạn: HS cần biết cách xác định đạo hàm, dấu của đạo hàm khi hàm số có thể cho dưới dạng một công thức, một bảng biến thiên hay đồ thị.

GV cũng có thể cho các tình huống thực tiễn, như xác định vận tốc, gia tốc của chuyển động để giúp HS giao tiếp sự hiểu biết của họ thông qua các tình huống thực tiễn.

c) Tập trung vào từ vựng và ngôn ngữ toán học

- Từ vựng toán học: GV giới thiệu và củng cố các từ vựng liên quan đến đạo hàm như giới hạn, hệ số góc, tốc độ thay đổi tức thời để giúp HS diễn đạt suy nghĩ của mình một cách rõ ràng.

- Cung cấp một câu trả lời ngắn để HS diễn đạt lý lẽ của mình. Chẳng hạn, “Đạo hàm của hàm số tại biểu thị ...” hay “Đạo hàm của hàm số tại là giới hạn của...”.

d) Khuyến khích giải thích bằng văn bản

- Giải thích các chiến lược giải: GV yêu cầu HS trình bày các lời giải bằng văn bản khi giải các bài toán đạo hàm. Điều này giúp các em diễn đạt suy nghĩ của mình.

- GV yêu cầu HS ghi lại những lưu ý và kinh nghiệm vượt qua thử thách đã gặp phải khi giải bài toán đạo hàm.

e) Sử dụng công nghệ và công cụ

- HS có thể sử dụng phần mềm như GeoGebra để vẽ đồ thị và đồ thị đạo hàm trên cùng hệ trục tọa độ, từ đó mô tả những gì họ quan sát được.

f) Sử dụng câu hỏi kết thúc mở

Câu hỏi kết thúc mở trong giáo dục toán là một câu hỏi có: Nhiều câu trả lời đúng và nhiều cách để đi đến câu trả lời đúng. Khi đặt câu hỏi kết thúc mở, GV không những yêu cầu HS tính được kết quả mà GV còn yêu cầu HS giải thích câu trả lời của các em. Điều này giúp các em hiểu sâu khái niệm toán học và thúc đẩy giao tiếp toán học.

g) Đánh giá NLGTTH

- Xây dựng một bảng các tiêu chí đánh giá NLGTTH của HS khi học đạo hàm: Xây dựng các tiêu chí đánh giá không chỉ tính chính xác của đạo hàm mà còn cả tính rõ ràng và mạch lạc của các giải thích do HS đưa ra.

- Phản hồi của bạn học cùng lớp: Kết hợp các cơ hội đánh giá của các bạn, HS có thể đưa ra nhận xét về lời giải thích và lập luận của các bạn khác.

h) Tạo môi trường học tập thân thiện

- Khuyến khích chấp nhận sai lầm: Môi trường học tập thân thiện, khuyến khích HS chia sẻ ý tưởng của mình, ngay cả ý tưởng chưa hoàn chỉnh hoặc sai lầm. GV nhấn mạnh sai lầm là một phần quan trọng của việc học.

- Khen ngợi các phương pháp tiếp cận khác nhau khi giải quyết vấn đề đạo hàm, HS có thể đưa ra nhiều cách giải khác nhau để đi đến kết quả.

3. Kết luận

Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp khi dạy học đạo hàm của hàm số đã chỉ ra nhiều giải pháp khác nhau giúp GV có thể dạy học đạo hàm nhằm phát triển NLGTTH của HS. GV có thể tích hợp các chiến lược này vào phương pháp giảng dạy của mình để nâng cao NLGTTH của HS khi các em học về đạo hàm. Kết quả nghiên cứu không chỉ giúp các em hiểu sâu hơn về khái niệm mà còn chuẩn bị cho các em khả năng diễn đạt tư duy toán học của mình trong nhiều bối cảnh khác nhau.

Tuy nhiên, tác giả cũng nhận thấy việc thiết kế và áp dụng quy trình dạy học cần được chuẩn bị công

phu. Hơn nữa, các tiêu chí đánh giá NLGTTT của HS khi học đạo hàm cũng cần chuẩn bị khá chi tiết và bám sát các yêu cầu cần đạt trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018. Việc dạy học môn Toán nói chung và dạy học đạo hàm nói riêng, GV cần quan tâm đúng mức đến sự phát triển NLGTTT của HS.

Tài liệu tham khảo

1. Baker, M. J, Quignard, M. & Lund, K. (2002). *Designing a computer-supported collaborative learning situation for broadening and deepening understanding of the space of debate*. Proceedings of the Fifth International Conference of the International Society for the Study of Argumentation (ISSA 2002), Amsterdam, June 2002. Amsterdam: Sic Sat Publications.
2. Vũ Thị Bình. (2016). Bồi dưỡng năng lực biểu diễn toán học và năng lực giao tiếp toán học cho học sinh trong dạy học môn Toán lớp 6, lớp 7. Luận án tiến sĩ, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán*. Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
4. Byerley, C., Hatfield, N., & Thompson, P. W. (2012). Calculus students' understandings of division and rate. In S. Brown, S. Larsen, K. Marrongelle, & M. Oehrtman(Eds.), *Proceedings of the 15th Annual Conference on Research in Undergraduate Mathematics Education* (pp.358–363). Portland, OR: SIGMAA/RUME.
5. Haciomeroglu, E. S. (2007). *Calculus students' understanding derivative graphs: problems of representations in Calculus*. A Dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy at the Florida State University.
6. National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and Standards for School mathematics*. Reston, VA: Author.
7. Orton, A. (1983). Students' understanding of differentiation. *Educational Studies in Mathematics*, 14, 235–250.
8. Vương Vĩnh Phát. (2021). *Phát triển năng lực giao tiếp toán học của học sinh bằng hình thức tranh luận khoa học trong dạy học giải tích ở trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ, Trường Đại học Sư phạm TPHCM.

Enhancing the learning engagement of... (tiếp theo trang 101)

14. Lufungulo, E. S., Mambwe, R., & Kalinde, B. (2021). The meaning and role of action research in education. *Multidisciplinary Journal of Language and Social Sciences Education* (2664-083X, Online ISSN: Print ISSN: 2616-4736), 4(2), 115-128.
15. Ma, Q. (2017). A multi-case study of university students' language-learning experience mediated by mobile technologies: A socio-cultural perspective. *Computer Assisted Language Learning*, 30(3–4), 183–203.
16. Mills, G. E. (2013). *Action Research: A guide for the teacher researcher* (5th ed.). Boston: Pearson.
17. Nation, I. S., & Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language* (Vol. 10). Cambridge: Cambridge university press.
18. Nation, P. (2003). The role of the first language in foreign language learning.
19. Nunan, D. (2012). *Learner-centered English language education: The selected works of David Nunan*. Routledge.
20. Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). Boston, MA: Springer US.
21. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
22. Schmitt, C. (2008). *The Leviathan in the state theory of Thomas Hobbes: meaning and failure of a political symbol*. University of Chicago Press.
23. Tran, P. M., & Tanemura, K. (2020). English in Vietnam. *World Englishes*, 39(3), 528–541.
24. Wang, C. Y., Shen, H. Y., & Chen, Y. L. (2014). The effects of Quizlet on English vocabulary learning for junior high school students. *Educational Technology & Society*, 17(2), 392-402.
25. Warschauer, M. (1996). Computer-assisted language learning: An introduction. *Multimedia language teaching*, 320.
26. Zhang, L. J., & Rahimi, M. (2014). EFL learners' anxiety level and their beliefs about corrective feedback in oral communication classes. *System*, 42, 429-439.

Thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên cho bài toán lấy mẫu ngẫu nhiên trong hình học tính toán

Nguyễn Khắc Quốc*, Ngô Thanh Huy*

*Khoa Kỹ thuật và Công nghệ; Trường Đại học Trà Vinh

Received: 16/8/2024; Accepted: 26/8/2024; Published: 06/9/2024

Abstract: Computational geometry often suffers from problems of complexity and computing efficiency, particularly in multidimensional space. Situated in a geometric context, the paper focuses on random sampling algorithms for geometric optimization, including convex hulls, Delaunay triangles, and Voronoi diagrams. Using a random sample incremental technique, the author optimize the partition of space to represent a set of points in two- and three-dimensional space.

Keyword: Algorithms, randomized incremental, random sampling, computational geometry

1. Đặt vấn đề

Vấn đề lấy mẫu ngẫu nhiên là một chủ đề cơ bản trong hình học tính toán với nhiều ứng dụng, từ hệ thống thông tin địa lý đến đồ họa máy tính. Để giải quyết hiệu quả vấn đề lấy mẫu ngẫu nhiên, một thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên được trình bày trong nghiên cứu này. Các thuật toán ngẫu nhiên cung cấp các đảm bảo xác suất có thể dẫn đến các giải pháp hiệu quả hơn. Công trình trước đây trong lĩnh vực này bao gồm các thuật toán xây dựng bao lồi, tam giác phân chia Delaunay, tìm kiếm láng giềng gần nhất được sử dụng để đơn giản hóa vấn đề và cải thiện hiệu suất. Tuy nhiên, cần có một cách tiếp cận tổng quát hơn có thể áp dụng cho nhiều vấn đề hình học khác nhau.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên

2.1.1. Mô tả thuật toán

Thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên (*Random Sampling Algorithms - RSA*) là một nhóm các phương pháp sử dụng kỹ thuật ngẫu nhiên hóa để giải quyết các bài toán hình học. Một số thuật toán ngẫu nhiên kinh điển như: Thuật toán Las Vegas điển hình là thuật toán QuickSort với pivot được chọn ngẫu nhiên, hoặc thuật toán tìm kiếm cực đại, cực tiểu trong đồ thị. Thuật toán ngẫu nhiên luôn cho kết quả chính xác nhưng thời gian chạy có thể thay đổi [1].

2.1.2. Ưu điểm của thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên

Các thuật toán thường đơn giản và dễ hiểu, không yêu cầu kiến thức chuyên sâu về toán học; Hiệu quả tính toán cao, có thể cho kết quả nhanh hơn các phương pháp định lượng truyền thống; Có thể áp

dụng cho nhiều loại bài toán và lĩnh vực khác nhau.

2.1.3. Hạn chế của thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên

Kết quả có thể chỉ mang tính xấp xỉ và độ chính xác phụ thuộc vào số lượng mẫu; Kết quả và thời gian chạy có thể thay đổi giữa các lần thực hiện khác nhau; Để đạt độ chính xác cao, đôi khi cần số lượng mẫu lớn, dẫn đến tăng chi phí tính toán.

2.1.4. Một số thuật toán điển hình

Trong hình học, Monte Carlo được dùng trong các bài toán như tích phân đa chiều hay ước lượng thể tích của các hình dạng phức tạp [2]. Thuật toán RANSAC (*RANdom SAMple Consensus*) là một thuật toán được sử dụng rộng rãi trong xử lý ảnh và thị giác máy tính [3]. RANSAC có thể được dùng để tìm đường thẳng hoặc đường cong trong tập hợp các điểm dữ liệu bị nhiễu [4].

Thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên tuần tự (*Sequential Random Sampling*). Đây là một kỹ thuật lấy mẫu nơi các điểm được chọn lần lượt từ tập dữ liệu. Mỗi điểm mới được chọn sao cho cải thiện dần độ chính xác của mô hình hoặc bài toán đang giải quyết [5]. Thuật toán lấy mẫu ngẫu nhiên có trọng số (*Weighted Random Sampling*). Trong một số trường hợp, các điểm trong không gian hình học có trọng số khác nhau và được chọn theo các trọng số này [6]. Thuật toán đo đạc hình học ngẫu nhiên (*Randomized Geometric Measurements*). Phương pháp này được dùng để đo lường các thuộc tính hình học của các hình dạng phức tạp thông qua các phép đo ngẫu nhiên [7].

2.2. Thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên cho hình học tính toán

2.2.1. Mô tả thuật toán

Thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên là một kỹ thuật thường được sử dụng trong hình học tính toán để tạo ra các cấu trúc hoặc mô hình từ một điểm ban đầu, bằng cách thêm các phần tử mới vào cấu trúc hiện có theo cách ngẫu nhiên nhưng có kiểm soát. Các bước cơ bản của thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên:

Khởi tạo: Bắt đầu với một điểm hoặc một tập hợp điểm ban đầu là hạt nhân của sự tăng trưởng.

Vùng phát triển: Xác định vùng không gian trong đó sự tăng trưởng có thể xảy ra.

Thêm phần tử mới: Chọn vị trí ngẫu nhiên; Kiểm tra điều kiện. Các điều kiện này bao gồm khoảng cách tới các phần tử hiện có, hình dạng của cấu trúc hoặc các ràng buộc vật lý.

Lặp lại: Lặp lại quá trình chọn vị trí và thêm phần tử mới đến khi đạt được cấu trúc mong muốn.

2.2.2. Phân tích và đánh giá thuật toán

Giả sử cho một tập S với n số và tìm câu trả lời những truy vấn lân cận: một truy vấn sẽ là một số và có hay không số đó là lân cận của S . Chúng ta đặt một mẫu R ngẫu nhiên của r số trong tập S , với r là hằng số được chọn. Sắp xếp các phần tử của R (trong một hằng thời gian) và sau đó phân hoạch $S \setminus R$ (trong thời gian O) vào tập con $r + 1$; ở bước thứ i tập con chứa các phần tử này của $S \setminus R$ là chắc chắn lớn hơn i phần tử của R . Gọi mẫu R là tốt nếu với mỗi kết quả của tập con $r + 1$ của $S \setminus R$ có kích cỡ $(an \log r)/r$, xác định hằng số a thích hợp. Cho một mẫu R , có thể kiểm tra nó có tốt hay không trong thời gian O . Thật vậy, trong thời gian O có thể tìm ra một mẫu tốt (bằng việc lặp lại tiến trình lấy mẫu bất cứ khi nào cũng cho được mẫu là không tốt). Với mỗi tập con chứa nhiều hơn b phần tử, giá trị hằng số $b > r$, chọn ngẫu nhiên lại một tập con của r phần tử từ nó và cứ như thế. Tiến trình này suy ra kiểu tìm kiếm tự nhiên trên cây và tiến trình tìm kiếm cho một truy vấn là rõ ràng. Cho truy vấn q , đồng nhất một trong những tập con $r + 1$ của S và tiếp tục tìm kiếm q và tìm kiếm lại trên cây con kết hợp với tập con này. Gọi Q là đánh giá của việc tìm kiếm trong một tập chứa n phần tử. Chúng ta có:

$$Q(n) \leq c + Q\left(\frac{an \log \log r}{r}\right)$$

Với a là nhỏ so với $r / \log r$ và c là một hằng số biểu diễn bậc giảm dần của cây. Dễ dàng nhìn thấy kết quả là $Q = O(\log n)$.

Việc sắp xếp các điểm cục bộ: Gọi L là tập n

đường trong mặt phẳng. Các đường trong L phân hoạch mặt phẳng thành $O(n^2)$ miền đa giác lồi là không có đường biên. Ở đây chúng ta chỉ quan tâm đến việc sắp xếp của các đường trong tam giác τ cố định, chứa phần trong tất cả các điểm của giao giữa các đường trong L . Với mỗi điểm tại vị trí mà 2 đường gặp nhau là đỉnh của đồ thị (phần dư này không có 3 đường của L gặp nhau tại một điểm). Hơn nữa, cũng có một đỉnh cho mỗi điểm tại vị trí mà một đường của L giao với đường biên của τ . Một cạnh giữa 2 đỉnh tương ứng trong phương tự nhiên, đến một đoạn giữa 2 đỉnh lân cận trong việc sắp xếp này. Mỗi mặt của đồ thị phẳng này là một trong các miền thuộc đa giác τ là đã được phân hoạch bởi các đường trong L .

Cho điểm truy vấn q trong mặt phẳng, mỗi mặt của đồ thị phẳng sẽ là một tam giác phân. Chúng ta sẽ qui nó về như là việc sắp xếp tam giác của các đường trong L và nó được chứa bởi T . Khi cấu trúc hình học có độ chính xác là T phụ thuộc vào tam giác lớn bên trong, nơi chứa các điểm giao của các đường trong L . Tuy nhiên, số lượng xuất hiện của mỗi vùng với lý do sau:

(i) Bài toán điểm cục bộ, đồng nhất các mặt bên trong nơi mà một điểm không bị ảnh hưởng bởi việc chọn của đường biên tam giác, chấp nhận hình dạng biến thiên của các mặt.

(ii) Cho hầu hết các phần chứa tam giác sẽ bị ẩn và duy nhất.

Trong bài toán điểm cục bộ việc sắp xếp các tam giác phân của các đường T . Thuật toán và cấu trúc dữ liệu như sau:

(i) Chọn mẫu ngẫu nhiên R của các đường r từ L , r thích hợp là một hằng số lớn. Xây dựng cách sắp xếp $T(R)$, số các mặt trong $T(R)$ là $O(r^2)$, như là một hằng số.

(ii) Mỗi mặt f trong $T(R)$ xác định tập các đường của $L \setminus R$ giao với f , tập các đường này chứa L_f . Thuật toán có thể chạy trong $O(nr^2)$. Với mỗi mặt f của $T(R)$ với $|L_f| > b$, b là một hằng số. Thuật toán lặp lại tiến trình này, ghi lại các bước và duy trì một con trỏ từ mỗi mặt f .

Phân tích thời gian chạy của cấu trúc thủ tục trên và giải thích tiến trình tìm kiếm. Cho một điểm truy vấn q , chúng ta xác định (trong thời gian $O(I)$) một mặt f của $T(R)$ chứa q .

Chúng ta tiếp tục gọi lại việc tìm kiếm trong phạm vi $T(L_r)$.

Chúng ta biết rằng $|L_f| \leq (an \log \log r)/r$ tìm trực tiếp trong thời gian Q . Vì vậy $Q = O(\log n)$.

2.2.3. Chứng minh

Gọi S chứa một tập tất cả các điểm, một đường của L giao với đường biên tam giác. Gọi Δ chứa một tập tất cả bộ 3 điểm từ S . Xác suất để một tam giác được xác định bởi một bộ 3 từ Δ xảy ra trong $T(R)$ và được giao bởi nhiều hơn $(an \log r)/r$ đường của L .

Cho bộ 3 $\delta \in \Delta$, gọi $I(\delta)$ chứa một tập các đường của L giao với tam giác xảy ra bởi δ . Gọi $G(\delta)$ chứa các đường của L dạng các điểm trong δ (rõ ràng). Cận xác suất một bộ 3 δ xác định một mặt của $T(R)$, chúng ta ghi ra kết quả của hai xác suất sau: Gọi $\varepsilon_1(\delta)$ bao hàm ngay cả các đường của $G(\delta)$ là trong R , và $\varepsilon_2(\delta)$ bao hàm ngay cả không có các đường $I(\delta)$ trong R . Rõ ràng, cả hai $\varepsilon_1(\delta)$ và $\varepsilon_2(\delta)$ phải gọi lại trong trật tự δ để xác định một mặt của R . Khi đó:

Xuất hiện $Pr[\delta]$ một mặt của

$$T(R) \leq Pr[\varepsilon_1(\delta)]Pr[\varepsilon_2(\delta)]\varepsilon_1(\delta)$$

Bây giờ đường biên $Pr[\varepsilon_2(\delta)|\varepsilon_1(\delta)]$ đã được chọn các đường trong $G(\delta)$. Chúng ta quan tâm đến cái gì đã xảy ra trong sự còn lại các đường vẽ $r - |G(\delta)|$ của R . Đặc biệt, quan tâm là xác suất không còn lại đường vẽ $r - |G(\delta)|$ nào, chọn bất kỳ đường nào trong $I(\delta)$. Cận này là:

$$\prod_{i=0}^{r-|G(\delta)|-1} \left(1 - \frac{|I(\delta)|}{n - |G(\delta)| - i}\right) \leq \left(1 - \frac{|I(\delta)|}{n}\right)^{r-|G(\delta)|} \leq e^{-r|I(\delta)|/2n}$$

Cho bất kỳ giá trị $r > 12$ (khi $|G(\delta)| \leq 6$). Chúng ta chỉ giao được trong δ như $I(\delta) > (an \log \log r)/r$; gọi là các bộ 3 lớn. Thật vậy, với các bộ 3 lớn chúng ta có $Pr[\varepsilon_2(\delta)] < r^{a/2}$. Khi đó:

Pr một bộ 3 lớn xuất hiện như một mặt của $T(R) \leq r^{-a/2} \sum Pr[\varepsilon_1(\delta)]$ các bộ 3 lớn.

Tóm lại, trong phần này kỳ vọng của các bộ 3 lớn chắc chắn trong R . Ngay khi R là một sự sắp xếp các đường r , và với mỗi điểm của các bộ 3 là được tạo thành bởi hầu hết 2 đường, hệ quả sau chỉ ra tổng này không bao giờ lớn hơn r^6 , khi với $a > 12$. Như vậy, thời gian xây dựng đủ để suy ra:

$$T(n) \leq n^2 + cr^2 T\left(\frac{an \log \log r}{r}\right)$$

Với c là một hằng số và $T(k)$ chứa đường biên

trên trong kỳ vọng đánh giá của việc xây dựng cấu trúc dữ liệu sắp xếp của k đường. Kết quả giải ra ta được $T = O(n^{2+\varepsilon(r)})$ với $\varepsilon(r)$ là một hằng số xác định trở nên nhỏ hơn khi r lớn hơn.

3. Kết luận

Thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên được trình bày trong bài báo, cung cấp một giải pháp hiệu quả cho vấn đề lấy mẫu ngẫu nhiên trong hình học tính toán. Nhờ tính đơn giản, hiệu quả và khả năng mở rộng, thuật toán này trở thành một công cụ hữu ích cho nhiều ứng dụng hình học khác nhau. Thuật toán cải thiện hiệu suất và độ chính xác, vượt trội so với các phương pháp truyền thống. Khả năng linh hoạt và thích ứng của nó cho phép áp dụng vào các vấn đề hình học phức tạp hơn và mở rộng sang các lĩnh vực khác, cung cấp các giải pháp hiệu quả và đáng tin cậy.

Tài liệu tham khảo

- [1] Rajeev Motwani, Prabhakar Raghavan, *Randomized Algorithms*, Stanford University, 2012.
- [2] S. K. Mangla, P. Kumar, M. K. Barua, *Monte Carlo Simulation Based Approach to Manage Risks in Operational Networks in Green Supply Chain* Procedia Eng., vol. 97, pp. 2186–2194, 2014.
- [3] WEI, Tong, et al. *Generalized differentiable RANSAC*. In: *Proceedings of the IEEE/CVF International Conference on Computer Vision*, pp. 17649-17660, 2023
- [4] Martínez-Otzeta, José María, et al. *Ransac for robotic applications: A survey*, 2022.
- [5] Shekelyan, M., & Cormode, G. Sequential random sampling revisited: hidden shuffle method. In *International Conference on Artificial Intelligence and Statistics*, pp. 3628-3636. PMLR, 2021.
- [6] Lehmann, Hans-Peter, *Weighted Random Sampling*, 2020.
- [7] IMAI, Satoya. *Randomized measurements as a tool in quantum information processing*, 2023.
- [8] Clarkson, K. L., & Shor, P. W., *Applications of random sampling in computational geometry*, II. *Discrete & Computational Geometry*, pp. 387-421, 1989.
- [9] Lagae, A., & Dutr'e, P., *A comparison of methods for generating Poisson disk distributions*, *Computer Graphics Forum*, pp. 114-129, 2008.

Áp dụng phương pháp dự án trong giảng dạy Phân tích thiết kế và thuật toán cho sinh viên trường Đại học Vinh

Phạm Thị Thu Hiền*

*ThS. Khoa Tin học, Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Currently, the project-based learning (PBL) method is gaining increasing attention and being widely adopted by educators. This paper introduces the PBL method and discusses its application in teaching a specific topic in the Design and Analysis of Algorithms course. The aim is to build a teaching model that enables students to grasp theoretical concepts and enhance essential practical skills.

Keywords: Project, the project-based learning method, design and analysis of algorithms, divide and conquer.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, việc nâng cao chất lượng đào tạo ngành sư phạm là một yêu cầu quan trọng và cấp thiết. Học phần Phân tích và thiết kế thuật toán thuộc vào học kỳ 4 của sinh viên sư phạm Tin học. Học phần này cung cấp cho sinh viên kiến thức về kỹ thuật phân tích thuật toán, cách đánh giá độ phức tạp và một số kỹ thuật thiết kế thuật toán như quy hoạch động, chia để trị và quay lui; rèn luyện các kỹ năng phân tích, thiết kế và cài đặt thuật toán, kỹ năng ứng dụng các ngôn ngữ lập trình để cài đặt, kỹ năng nghiên cứu độc lập bằng tài liệu, kỹ năng tìm kiếm thông tin và tài liệu liên quan đến học phần.

Bài viết này tập trung vào việc tìm hiểu và áp dụng phương pháp dự án vào giảng dạy chủ đề “Kỹ thuật chia để trị” trong học phần *Phân tích và thiết kế thuật toán* tại Trường Đại học Vinh. Mục tiêu của nghiên cứu là thực hiện một mô hình giảng dạy hiệu quả, giúp sinh viên nắm vững kiến thức lý thuyết, có thể phát triển các kỹ năng thực hành cần thiết đối với sinh viên sư phạm Tin học. Trong đó yêu cầu sản phẩm dự án có cả kế hoạch dạy học đề tài theo công văn số 5512/BGDĐT-GDTrH, slide bài giảng đề tài.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm dự án và phương pháp dự án

Trong giáo dục, dự án học tập là một hoạt động học tập có mục tiêu, được sinh viên thực hiện theo cách chủ động và độc lập, thường theo hướng dẫn của giáo viên bộ môn.

Phương pháp dự án là một phương pháp dạy học tích cực, trong đó sinh viên được tham gia vào các hoạt động thực tế, giải quyết vấn đề một cách độc lập hoặc theo nhóm. Dạy học theo dự án là phương

pháp tổ chức quá trình học tập thông qua các hoạt động thực tế, giúp sinh viên chủ động, sáng tạo và rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề. Giáo viên đóng vai trò hướng dẫn và hỗ trợ sinh viên.

2.2. Chuẩn đầu ra, nội dung giảng dạy và kế hoạch giảng dạy học phần “Phân tích thiết kế và thuật toán” theo phương pháp dự án

Nội dung chuẩn đầu ra (CLO), phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá học phần và mức độ năng lực chuẩn đầu ra CDR học phần của sinh viên cần đạt được thể hiện ở Bảng 2.1 [2].

Bảng 2.1: Nội dung chuẩn đầu ra và phương pháp dạy học, phương pháp đánh giá

CDR học phần (CLO)	TĐNL CDR học phần	Mô tả CDR học phần	Phương pháp dạy học	Phương pháp đánh giá
CLO1.1	K4	Phân tích thời gian và độ phức tạp thuật toán, phân tích bài toán nhằm tìm ra kỹ thuật thiết kế tương ứng	Thuyết trình Làm việc nhóm	Bài tập
CLO2.1	K4 S3	Áp dụng được các kỹ thuật thiết kế thuật toán đối với một số bài toán.	Thuyết trình Thực hành	Thực hành
CLO2.2	S4 S4	Phân tích bài toán nhằm tìm ra kỹ thuật thiết kế thuật toán tương ứng.	Thực hành Làm việc nhóm	Thực hành Bảo vệ đồ án
CLO3.1	S3 S4	Triển khai các thuật toán đối với một số bài toán bằng ngôn ngữ lập trình cụ thể.	Thực hành Làm việc nhóm	Thực hành Bảo vệ đồ án
CLO4.1	S4	Thể hiện kỹ năng viết báo cáo và thuyết trình vấn đề thuyết phục.	Dạy học theo đồ án	Bảo vệ đồ án

Phương pháp đánh giá học tập bao gồm việc thực hiện đánh giá thường xuyên và đánh giá cuối kỳ của học phần, tỷ lệ phân bố được thể hiện trong bảng 2.2 [2].

Bảng 2.2: Hình thức và tỷ lệ đánh giá học phần

Bài đánh giá	Hình thức đánh giá và lưu hồ sơ	Công cụ đánh giá	CDR học phần	Tỷ lệ cho bài đánh giá	Tỷ lệ cho học phần
A1. Đánh giá thường xuyên					50%
A1.1	Chuyên cần: Điểm danh, Quan sát.	Rubric 1		100%	10%
A1.2	Thực hành: Làm bài tập thực hành và nộp lên hệ thống LMS	Rubric 2	CLO3.1	100%	20%
A1.3	Bảo cáo kế hoạch đồ án: Nộp kế hoạch đồ án trên LMS; Báo cáo kế hoạch đồ án theo nhóm.	Rubric 3	CLO3.1	50%	20%
			CLO4.1	50%	
A2. Đánh giá cuối kỳ					50%
A2.1	Sản phẩm đồ án học phần: Đánh giá chung của hội đồng đánh giá đồ án	Rubric 4	CLO3.1	50%	50%
			CLO4.1	50%	
Điểm tổng kết học phần: $A = A1 * 0.5 + A2 * 0.5$					

Theo bảng 2.1 và bảng 2.2, các yêu cầu đặt ra cho sinh viên ở cấp độ cơ bản về thuật toán, vừa rèn luyện kỹ năng lập trình và làm việc nhóm, giúp sinh viên làm quen với phương pháp dự án. Để tạo động lực học tập và thu hút sự quan tâm của sinh viên, nội dung giảng dạy được thiết kế theo hướng kết hợp lý thuyết và thực hành (Bảng 2.3). Việc này không chỉ giúp sinh viên nắm chắc kiến thức mà còn tạo cơ hội để khám phá và sáng tạo, từ đó nâng cao hiệu quả học tập. Tuy nhiên, việc thực hiện phương pháp dự án cũng đặt ra phương thức tối ưu nhất như quản lý thời gian, đánh giá kết quả dự án và đảm bảo đánh giá công bằng giữa các nhóm.

Bảng 2.3: Nội dung giảng dạy của học phần

Lý thuyết	Thực hành
Chương 1. Phân tích thuật toán	Nội dung 1: So sánh thời gian thực hiện 1 số chương trình
Chương 2. Kỹ thuật Quy hoạch động	Nội dung 2: Cấu trúc dữ liệu
Chương 3. Kỹ thuật chia để trị	Nội dung 3: Thuật toán tìm kiếm
Chương 4. Kỹ thuật quay lui	Nội dung 4: Thuật toán sắp xếp
	Nội dung 5: Kỹ thuật quy hoạch động
	Nội dung 6: Kỹ thuật chia để trị
	Nội dung 7: Kỹ thuật quay lui

Phân kế hoạch giảng dạy được thiết kế theo một tiến trình khoa học, bao gồm các giai đoạn lý thuyết, thực hành và đồ án (Bảng 2.4). Việc sắp xếp tuần tự này giúp sinh viên tiếp thu kiến thức một cách hệ thống và tiến trình thực hiện đồ án hiệu quả nhất.

Bảng 2.4: Kế hoạch giảng dạy của học phần

Tín chỉ	Nội dung thực hiện	Tuần 1-3	Tuần 4-8	Tuần 9-15	Số tiết/tuần

Tín chỉ 1	Lý thuyết và elearning	x	x		2 tiết/tuần
Tín chỉ 2	Thực hành	x	x	x	2 tiết/tuần
Tín chỉ 3	Làm việc nhóm thực hiện Đồ án		x	x	2 tiết/tuần

2.3. Thuận lợi và khó khăn trong dạy học “Phân tích thiết kế và thuật toán” theo phương pháp dự án

Thuận lợi: Sinh viên sẽ trực tiếp tham gia vào quá trình giải quyết vấn đề, từ đó tăng cường khả năng tư duy độc lập và sáng tạo. Được rèn luyện kỹ năng viết mã, gỡ lỗi, phân tích hiệu suất của thuật toán và làm việc nhóm. Việc được tự đề xuất lựa chọn đề tài và làm việc theo nhóm giúp tăng hứng thú học tập và tạo ra một môi trường học tập tích cực, đặc biệt là phát triển kỹ năng mềm.

Khó khăn: Sinh viên cần chuẩn bị nhiều thời gian, cùng với hỗ trợ hướng dẫn của giáo viên.

Nhiều sinh viên chưa có kinh nghiệm làm dự án, cần được hướng dẫn kỹ năng về tiếp cận và giải quyết vấn đề. Sinh viên chưa được tìm hiểu làm kế hoạch dạy học đề tài theo công văn số 5512/BGDĐT-GDTrH và slide bài giảng đề tài.

Giáo viên sẽ gặp khó khăn trong việc đánh giá công việc: Đánh giá một dự án không chỉ dựa trên kết quả cuối cùng mà còn cần phải đánh giá cả quá trình làm việc, khả năng tư duy và kỹ năng làm việc nhóm. Khác nhau về khả năng hỗ trợ sinh viên: phải có phương pháp hỗ trợ phù hợp cho từng nhóm sinh viên.

2.4. Áp dụng phương pháp dự án vào giảng dạy chủ đề “Kỹ thuật chia để trị”

Chủ đề “Kỹ thuật chia để trị” thuộc chương 3 của học phần Phân tích và thiết kế thuật toán. Kỹ thuật chia để trị là một phương pháp giải quyết bài toán bằng cách chia nhỏ thành các bài toán nhỏ hơn, đơn giản hơn, rồi giải quyết từng bài toán đó. Sau khi giải quyết xong các bài toán nhỏ, kết hợp lại để đưa ra giải pháp cho bài toán ban đầu.

Nguyên lý hoạt động:

Chia nhỏ bài toán: Bài toán ban đầu được chia thành các bài toán nhỏ có cùng dạng nhưng quy mô nhỏ hơn.

Giải quyết các bài toán: Các bài toán có thể được giải quyết bằng cách đệ quy hoặc trực tiếp nếu đủ nhỏ.

Kết hợp: Kết quả của các bài toán được kết hợp lại để tạo ra lời giải cho bài toán ban đầu.

Ưu điểm: Kết quả rất hiệu quả cho các bài toán có thể chia nhỏ các vấn đề độc lập. Dễ thiết kế thuật toán và phát triển mã khai báo. Các thuật toán chia

đề trị có thể được tái sử dụng cho nhiều bài toán khác nhau.

Sau đây là triển khai phương pháp dự án cho chủ đề “Kỹ thuật chia đề trị”:

1. Xác định mục tiêu học tập

Kiến thức: Sinh viên hiểu khái niệm, nguyên lý hoạt động của kỹ thuật chia đề trị.

Kỹ năng: Xác định các bài toán có thể áp dụng kỹ thuật chia đề trị. Thiết kế và phát triển thuật toán chia đề trị bằng C++/ Python. Minh họa thuật toán bằng sơ đồ và mã giả. Phân tích đánh giá độ phức tạp của thuật toán. So sánh độ phức tạp giữa các thuật toán khác nhau.

Thái độ: Có tư duy thuật toán tốt. Chủ động tìm kiếm, khám phá và làm việc nhóm hiệu quả.

2. Chọn đề tài đồ án

Sinh viên được đề xuất đề tài, hoặc giáo viên phân. Các đề tài liên quan đến kỹ thuật chia đề trị và có ứng dụng trong thực tế. Có thể đưa ra các đề tài có độ khó khác nhau phù hợp với từng nhóm sinh viên.

Ví dụ đề tài có cấp độ cơ bản: Viết thuật toán sắp xếp nhanh (Quick Sort) và so sánh hiệu quả với các thuật toán khác; Viết thuật toán sắp xếp trộn (Merge sort) và so sánh hiệu quả với các thuật toán khác; Tính số Fibonacci bằng kỹ thuật đệ quy và không đệ quy; Chia đề trị trong bài toán cực đại và cực tiểu của một mảng; Bài toán nhân các số nguyên lớn. Đề tài nâng cao cấp độ: Giải bài toán tháp Hà Nội bằng đệ quy; Tìm kiếm nhị phân trong một mảng đã sắp xếp; Các thuật toán duyệt cây, Cây cân bằng, Các thuật toán tìm đường đi ngắn nhất, Các thuật toán tô màu đồ thị, Thuật toán Strassen nhân ma trận, Thuật toán FFT (Biến đổi Fourier nhanh), Bài toán tìm kiếm đường chéo lớn nhất trong ma trận, Giải bài toán tìm kiếm gần đúng (xấp xỉ hàng xóm gần nhất).

3. Quá trình thực hiện Đồ án

Hình thành nhóm: 2 - 3 sinh viên/ nhóm.

Yêu cầu sản phẩm: Kế hoạch thực hiện đồ án, báo cáo đồ án, kế hoạch dạy học đề tài, slide bài giảng đề tài, slide báo cáo đồ án, video minh chứng quá trình làm việc nhóm thực hiện đồ án (3 phút).

Phân công công việc: Mỗi thành viên trong nhóm có nhiệm vụ cụ thể như viết code, tìm tài liệu tham khảo, làm các sản phẩm đồ án.

Thực hiện: Nghiên cứu tài liệu, tìm hiểu về thuật toán đề tài; viết code bằng C++/Python; kiểm tra và sửa lỗi (có thể dùng leetcode.com); chuẩn bị các tài liệu.

Trình bày và bảo vệ: Nhóm thuyết trình kết quả đồ án trước lớp bằng slide.

4. Đánh giá dự án

Tiêu chí đánh giá: Độ chính xác của thuật toán, hiệu suất của thuật toán, Code chất lượng, khả năng thể hiện của nhóm (theo Rubric 4 [2] được công bố cho sinh viên biết ngay từ khi bắt đầu học).

Hình thức đánh giá: Đánh giá quá trình làm việc của nhóm, đánh giá các sản phẩm cuối cùng, hỏi đáp.

5. Hỗ trợ của giáo viên

Giáo viên hướng dẫn sinh viên về cách tiếp cận bài toán, cách sử dụng các công cụ cài đặt và tư vấn cho sinh viên khi gặp khó khăn trong quá trình làm đồ án. Ngoài ra cần hướng dẫn sinh viên làm kế hoạch dạy học đề tài theo công văn số 5512/BGDĐT-GDTrH, slide bài giảng đề tài. Suốt quá trình làm việc của sinh viên, giáo viên đưa ra những lời khuyên và khích lệ để đồ án hoàn thành đúng thời gian qui định.

Kỹ thuật chia đề trị phù hợp với các bài toán có thể chia nhỏ các vấn đề tương tự, dễ giải quyết hơn và kết quả có thể kết hợp được. Tuy nhiên, không phải bài toán nào cũng áp dụng được và chi phí chia nhỏ cũng cần được cân nhắc. Đây là một công cụ mạnh trong thiết kế thuật toán.

3. Kết luận

Phương pháp dự án đang trở thành một xu hướng quan trọng trong đào tạo đại học. Từ các kết quả thu được trong quá trình giảng dạy, việc áp dụng phương pháp dự án vào học phần *Phân tích và thiết kế thuật toán* sẽ giúp sinh viên chủ động học tập, nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề và có những trải nghiệm thực tế với lập trình và thiết kế thuật toán. Phương pháp này giúp đảm bảo sinh viên có thể đạt được CDR của học phần, tạo ra một môi trường học tập năng động, khuyến khích sự sáng tạo.

Tài liệu tham khảo

[1] Nguyễn Văn Cường (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.

[2] Khoa Tin học - Trường Sư phạm, Trường Đại học Vinh (2021), *Bài giảng Phân tích và thiết kế thuật toán; Đề cương chi tiết học phần Phân tích và thiết kế thuật toán*.

[3] Lê Thị Kiều Nhi, Nguyễn Trương Trường (2020), *Tổ chức dạy học theo dự án trong dạy học “Lập trình hướng đối tượng” cho sinh viên cao đẳng nghề Tin học ứng dụng tại Trường Cao đẳng Sư phạm Quảng Trị*, Tạp chí Giáo dục, số 474, tr 43-47.

[4] Kilpatrick W.H. (1918), *The project method: The use of the purposeful act in the education process*, New York: Teachers College, Columbia University.

Nghiên cứu phương pháp giải một số loại bài tập tính sai số trong phép đo

Phạm Thị Trang*

*ThS. Khoa Khoa học Đại cương, Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Physics is an experimental science. Physical laws are often established and tested by collecting and comparing experimental data. In experiments, to determine the value of a physical quantity, we need to measure many times and there are errors. Therefore, the theory and practice of calculating errors are included in the curriculum. In the process of doing exercises to calculate errors, students often encounter difficulties and cannot apply the theoretical knowledge they have learned to the exercises. With the desire to help students absorb and self-study more easily, after each lesson, I often give a general method of solving exercises. In the scope of this article, I introduce the method of solving exercises to find errors in measurement in general physics.

Keywords: The method of solving exercises, to find errors in measurement

1. Đặt vấn đề

Vật lý là một ngành khoa học thực nghiệm. Đa số các định luật vật lý đều được thiết lập và kiểm tra bằng cách thu thập và so sánh các số liệu thực nghiệm. Trong thực nghiệm, để xác định giá trị của đại lượng vật lý nào đó, chúng ta cần tiến hành đo nhiều lần và có những sai số. Vì vậy, lý thuyết và thực hành tính sai số được đưa vào giảng dạy. Trong quá trình làm các bài tập tính sai số, nhiều SV thường gặp khó khăn là không tìm ra được phương pháp giải quyết vấn đề, không vận dụng được kiến thức lý thuyết đã học vào bài tập. Bởi vậy, với mong muốn có một phương pháp dạy đơn giản, dễ hiểu để những SV đại trà có thể tiếp thu và tự học được vật lý dễ dàng hơn, sau mỗi phần học, tôi thường đưa ra một phương pháp chung về cách giải quyết tốt bài tập phần đó. Trong phạm vi bài báo này, tôi giới thiệu phương pháp giải bài tập cách tìm sai số phần đo lường thuộc vật lý đại cương.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về phương pháp đo lường trong vật lý

a) Phương pháp đo lường trong vật lý:

Khi nghiên cứu các hiện tượng tự nhiên, trong Vật lý học, người ta thường tiến hành các phép đo các đại lượng vật lý đặc trưng cho hiện tượng, xác định mối liên hệ giữa chúng, từ đó rút ra quy luật vật lý. Vì vậy, việc đo lường các đại lượng vật lý là một lĩnh vực quan trọng không thể thiếu được trong nghiên cứu vật lý. Đo lường một vật là so sánh vật cần đo với một vật chuẩn gọi là đơn vị. Đo một đại lượng vật lý nghĩa là so sánh nó với đại lượng cùng loại mà ta quy ước chọn làm đơn vị.

Có 2 phép đo chính trong vật lý là phép đo trực tiếp và phép đo gián tiếp.

+ Phép đo trực tiếp: Đọc kết quả ngay trên thang đo (hoặc trên bộ hiển thị số) của dụng cụ đo

+ Phép đo gián tiếp: Xác định đại lượng cần đo thông qua các phép đo trực tiếp các đại lượng liên quan trong các hàm với đại lượng cần đo.

Chúng ta có thể dùng các phương pháp này để đo lường độ dài, khối lượng, thời gian và năng lượng, v.v... bằng các thiết bị đo lường trong vật lý như cân, thước, đồng hồ, máy đo nhiệt độ, v.v...

Các đơn vị đo các đại lượng vật lý trong hệ SI là: Mét, kilogram, giây và joule...

b) Sai số của phép đo: Khi đo đạc nhiều lần một đại lượng nào đó, dù cẩn thận đến mấy, vẫn thấy các kết quả giữa các lần đo được hầu như đều khác nhau. Điều đó chứng tỏ rằng trong kết quả đo được luôn luôn có sai số và kết quả chúng ta nhận được chỉ là giá trị gần đúng của nó mà thôi. Có nhiều nguyên nhân gây nên sai số, nhưng chủ yếu là các nguyên nhân sau: Do máy móc và dụng cụ đo thiếu chính xác, thiếu tinh vi; do người đo với trình độ tay nghề chưa cao, khả năng các giác quan bị hạn chế; do điều kiện ngoại cảnh bên ngoài tác động tới, như thời tiết thay đổi, mưa gió, nóng lạnh bất thường,... Vì vậy người ta phân loại các sai số như sau:

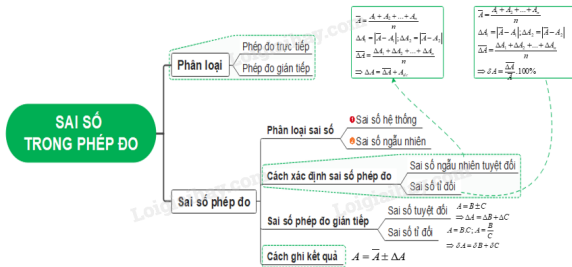
- Sai số hệ thống: Luôn sai về một hướng
- Sai số ngẫu nhiên: Mỗi lần đo sai số khác nhau
- Sai số dụng cụ: Độ chính xác của dụng cụ giới hạn

- Sai số thô đại: Do người đo

3) Xác định sai số của phép đo

- Giá trị trung bình của n lần đo: $\bar{A} = \frac{A_1 + A_2 + \dots + A_n}{n}$
- Sai số tuyệt đối của mỗi lần đo là trị tuyệt đối của hiệu giữa giá trị trung bình và giá trị của mỗi lần đo $\Delta A_1 = |A - A_1|$; $\Delta A_2 = |A - A_2|$; $\Delta A_n = |A - A_n|$;
- Sai số tuyệt đối trung bình của n lần đo: $\overline{\Delta A} = \frac{\Delta A_1 + \Delta A_2 + \dots + \Delta A_n}{n}$
- Sai số tuyệt đối của phép đo là tổng sai số ngẫu nhiên và sai số dụng cụ $\Delta A = \overline{\Delta A} + \Delta A'$
- Cách viết kết quả đo: Kết quả đo đại lượng A được viết dưới dạng: $A = \bar{A} \pm \Delta A$
- Sai số tương đối (sai số tỉ đối) của phép đo là tỉ số giữa sai số tuyệt đối và giá trị trung bình của đại lượng đo tính bằng phần trăm $\delta A = \frac{\Delta A}{A}$

4) sai số phép có thể biểu diễn đo bằng sơ đồ tư duy sau:



2.2. Phương pháp giải tổng quát bài tập tính sai số phép đo

Để giải được bài toán sai số trong phép đo, ta có thể thực hiện các giai đoạn sau:

Giai đoạn 1: Tóm tắt bài toán. Lưu ý đơn vị đã cho của các đại lượng phù hợp.

Giai đoạn 2: Giải bài toán:

Thường thì các bài toán đo lường phần này bắt tính sai số tuyệt đối và sai số tương đối của phép đo sau đó viết kết quả đo được. Muốn tính sai số tuyệt đối của phép đo thì chúng ta phải tính được sai số ngẫu nhiên và sai số dụng cụ trong đó $\Delta A = \overline{\Delta A} + \Delta A'$ trong đó $\overline{\Delta A}$ là sai số ngẫu nhiên và $\Delta A'$ là sai số dụng cụ. Thông thường thì bài toán đã cho biết sai số dụng cụ $\Delta A'$. Để tính sai số ngẫu nhiên, chúng ta cần tính sai số tuyệt đối trung bình của n lần đo $\overline{\Delta A} = \frac{\Delta A_1 + \Delta A_2 + \dots + \Delta A_n}{n}$, trong đó chúng ta phải tính

được sai số tuyệt đối của mỗi lần đo và giá trị trung bình của n lần đo (\bar{A}). Khi tìm được sai số tuyệt đối của phép đo, ta viết được kết quả đo là: $A = \bar{A} \pm \Delta A$.

Giai đoạn 3: Kết luận

2.3. Các bài tập vận dụng

Bài tập vật lý chọn làm mẫu cho SV phải có tính tổng quát, đi từ đơn giản đến phức tạp, đảm bảo cũng cố bổ sung và hoàn thiện tri thức đã học, qua đó cung cấp cho SV những hiểu biết về thực tế, kỹ thuật có liên quan đến kiến thức lý thuyết đã học.

Bài 1: Thực hiện phép đo đường kính hình trụ trong 5 lần và được bảng kết quả sau:

Lần đo	D (mm)
1	22,5
2	22,4
3	22,4
4	22,6
5	22,5

Cho biết sai số dụng cụ là 0,1 mm. Tính giá trị sai số tuyệt đối và tương đối của phép đo?

Ghi kết quả đo được

Giải: **Giai đoạn 1:** Cho biết:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{lần đo 1: } 22,5 \text{ mm} \\ \text{lần đo 2: } 22,4 \text{ mm} \\ \text{lần đo 3: } 22,4 \text{ mm} \\ \text{lần đo 4: } 22,6 \text{ mm} \\ \text{lần đo 5: } 22,5 \text{ mm} \\ \Delta A' = 0,1 \text{ mm} \end{array} \right. \text{ Tìm: } \left\{ \begin{array}{l} a) \Delta A = ?; \delta A = ? \\ b) A = ? \end{array} \right.$$

Giai đoạn 2: Giải bài toán:

a) Sai số tuyệt đối của phép đo: $\Delta l = \overline{\Delta l} + (\Delta l)_{dc}$ trong đó $(\Delta l)_{dc}$ là sai số dụng cụ đã biết đã biết. Để tính $\overline{\Delta l}$, đầu tiên ta cần tính giá trị trung bình của 5 lần đo: $\bar{l} = \frac{l_1 + l_2 + l_3 + l_4 + l_5}{5} = \frac{22,5 + 22,4 + 22,4 + 22,6 + 22,5}{5} = 22,48 \text{ mm}$

Tiếp đến tính sai số tuyệt đối của mỗi lần đo:

$$\Delta l_1 = |22,48 - 22,5| = 0,02 \text{ mm}; \Delta l_2 = |22,48 - 22,4| = 0,08 \text{ mm};$$

$$\Delta l_3 = |22,48 - 22,4| = 0,08 \text{ mm}$$

$$\Delta l_4 = |22,48 - 22,6| = 0,12 \text{ mm}; \Delta l_5 = |22,48 - 22,5| = 0,02 \text{ mm}$$

→ Sai số tuyệt đối của phép đo:

$$\Delta l = \overline{\Delta l} + (\Delta l)_{dc} = 0,064 + 0,1 = 0,164 \text{ mm}$$

▪ Sai số tương đối của phép đo:

$$\delta = \frac{\Delta l}{\bar{l}} \cdot 100\% = \frac{0,164}{22,48} = 0,729\%$$

b) Kết quả phép đo: $l = \bar{l} \pm \Delta l = (22,48 \pm 0,164) \text{ mm}$

$$\left\{ \begin{array}{l} a) \Delta l = 0,164; \delta l = 0,729\% \\ b) l = (22,48 \pm 0,164) \text{ mm} \end{array} \right.$$

Bài 2: Thời gian một vật rơi giữa hai điểm cố định như sau:

Cho sai số dụng cụ $(\Delta t)_{dc}$ là $5 \cdot 10^{-3} \text{ s}$.

a, Tính giá trị trung bình của thời gian rơi?

b, Tìm sai số tuyệt đối và sai số tương đối của phép đo?

c, Ghi kết quả sai số của phép đo?

Giai đoạn 1: Cho biết:

Lần đo	Thời gian t (s)
1	0,3027
2	0,3024
3	0,3023
4	0,3023
5	0,3022

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{lần đo 1: } 0,3027 \text{ s} \\ \text{lần đo 2: } 0,3024 \text{ s} \\ \text{lần đo 3: } 0,3023 \text{ s} \\ \text{lần đo 4: } 0,3023 \text{ s} \\ \text{lần đo 5: } 0,3022 \text{ s} \\ \Delta A = 5.10^{-3} \text{ s} \end{array} \right. \quad \text{Tìm: } \left\{ \begin{array}{l} a) \bar{t} = ? \\ b) \Delta t = ?; \delta t = ? \\ c) t = ? \end{array} \right.$$

Giai đoạn 2: Giải bài toán:

Giá trị trung bình của thời gian rơi:

$$\bar{t} = \frac{t_1 + t_2 + t_3 + t_4 + t_5}{5} = \frac{0,3027 + 0,3024 + 0,3023 + 0,3023 + 0,3022}{5} = 0,3024 \text{ s}$$

b) Sai số tuyệt đối của phép đo: $\Delta l = \overline{\Delta l} + (\Delta l)_{dc}$

▪ Sai số tuyệt đối của mỗi lần đo:

$$\Delta t_1 = |t_1 - \bar{t}| = |0,3024 - 0,3027| = 3.10^{-4} \text{ s};$$

$$\Delta t_2 = |t_2 - \bar{t}| = |0,3024 - 0,3024| = 0 \text{ s};$$

$$\Delta t_3 = |t_3 - \bar{t}| = |0,3024 - 0,3023| = 10^{-4} \text{ s};$$

$$\Delta t_4 = |t_4 - \bar{t}| = |0,3024 - 0,3023| = 10^{-4} \text{ s}$$

$$\Delta t_5 = |t_5 - \bar{t}| = |0,3024 - 0,3022| = 2.10^{-4} \text{ s};$$

▪ Sai số tuyệt đối trung bình của 5 lần đo:

$$\overline{\Delta t} = \frac{\Delta t_1 + \Delta t_2 + \Delta t_3 + \Delta t_4 + \Delta t_5}{5} = \frac{3.10^{-4} + 0 + 10^{-4} + 10^{-4} + 2.10^{-4}}{5} = 1,4.10^{-4} \text{ s}$$

→ Sai số tuyệt đối của phép đo:

$$\Delta t = 1,4.10^{-4} + 5.10^{-3} = 0,0052 \text{ s}$$

▪ Sai số tương đối của phép đo:

$$\delta t = \frac{\Delta t}{t} \cdot 100\% = \frac{0,0052}{0,3024} = 1,72 \%$$

b) Kết quả phép đo: $t = (\bar{t} \pm \Delta t) = (0,2024 \pm 0,0052) \text{ s}$

Giai đoạn 3: Kết luận $\left\{ \begin{array}{l} a) \Delta t = 0,0052; \delta t = 1,72\% \\ b) t = (0,2024 \pm 0,0052) \text{ s} \end{array} \right.$

Bài 3: Một người mua khoai ở siêu thị. Sau khi mua thì người đó cân lại và thấy sau 4 lần cân túi thu được các giá trị như sau: $m_1 = 980\text{g}; m_2 = 1050\text{g}; m_3 = 1020\text{g}; m_4 = 970\text{g}$. Hỏi các túi khoai ở siêu thị được cân với sai số bao nhiêu phần trăm?

Giai đoạn 1:

$$\text{Cho biết: } \left\{ \begin{array}{l} \text{lần cân 1: } 980 \text{ g} \\ \text{lần cân 2: } 1050 \text{ g} \\ \text{lần cân 3: } 1020 \text{ g} \\ \text{lần cân 4: } 970 \text{ g} \end{array} \right. \quad \text{Tìm } \{ \delta m = ? \}$$

Giai đoạn 2: Giải bài toán:

Để tính được sai số tương đối, chúng ta cần tính được giá trị trung bình của các lần cân và sai số tuyệt đối của phép cân: $\delta m = \frac{\Delta m}{m}$

Giá trị trung bình của các lần cân:

$$\bar{m} = \frac{m_1 + m_2 + m_3 + m_4}{4} = \frac{980 + 1050 + 1020 + 970}{4} = 1005 \text{ g}$$

▪ Sai số tuyệt đối của mỗi lần đo:

$$\Delta m_1 = |\bar{m} - m_1| = |1005 - 980| = 25 \text{ g}; \Delta m_2 = |\bar{m} - m_2| = |1005 - 1050| = 45 \text{ g};$$

$$\Delta m_3 = |\bar{m} - m_3| = |1005 - 1020| = 15 \text{ g}; \Delta m_4 = |\bar{m} - m_4| = |1005 - 970| = 35 \text{ g}$$

▪ Sai số tuyệt đối trung bình của 4 lần đo:

$$\overline{\Delta m} = \frac{\Delta m_1 + \Delta m_2 + \Delta m_3 + \Delta m_4}{4} = \frac{25 + 45 + 15 + 35}{4} = 30 \text{ g}$$

Túi khoai ở siêu thị được cân với sai số:

$$\delta m = \frac{\overline{\Delta m}}{m} \times 100\% = \frac{30}{1005} \times 100\% = 2,3\%$$

Giai đoạn 3: Kết luận: vạy túi khoai ở siêu thị được cân với $\delta m = 2,3\%$

2.4. Kết quả vận dụng phương pháp đề xuất:

Việc chọn phương pháp giải bài tập phù hợp với đối tượng SV đại trà đã mang lại hiệu quả đáng kể. Cụ thể qua khảo sát ở các lớp thực dạy ở trường ĐH Tài nguyên và Môi trường Hà Nội (Trong phạm vi bài báo, chỉ đưa ra khảo sát bài tập phần đo lường), kết quả như sau:

Lớp	Số SV	Số SV làm được bài tập đã giao	
		Khi chưa sử dụng phương pháp phù hợp	Khi đã sử dụng phương pháp phù hợp
ĐH13QĐ4	60	20	40
ĐH13QM2	47	10	37
ĐH13QM1	46	10	36

Kết quả khảo sát cho thấy rõ sự tiến bộ của SV trong việc sử dụng phương pháp dạy phù hợp.

3. Kết luận

Việc hệ thống hóa kiến thức giúp SV sử dụng được các nguồn tài liệu đa dạng, phát triển tư duy logic, tư duy hình tượng, tư duy biện chứng. Qua việc hệ thống hóa kiến thức, SV được rèn luyện khả năng khái quát hoá. Khái quát hóa, đặc biệt hóa và tương tự hóa, đó là những thao tác tư duy có vai trò rất quan trọng trong quá trình dạy học. Khái quát hóa, đặc biệt hóa, tương tự hóa là phương pháp giúp SV dự đoán để tìm lời giải của bài toán, mở rộng, đào sâu, hệ thống hoá kiến thức và góp phần quan trọng trong việc hình thành những phẩm chất trí tuệ cho SV. Việc hệ thống hóa và gợi ý cho SV phương pháp giải tổng quát các bài tập tính sai số phép đo đã giúp SV nắm vững kiến thức dễ dàng sâu sắc hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Ngọc Hợi, Phạm Ngọc Thiều (2009). *Tập 1: Cơ học và Nhiệt học - Vật lý đại cương các nguyên lý và ứng dụng*. NXB Giáo dục Việt Nam

Vận dụng mô hình hóa Toán học vào dạy học Ứng dụng đạo hàm lớp 12

Trần Khánh Như*, Bùi Anh Kiệt**

* HVCH khoá 29 ngành Lý luận dạy học và PPDH môn Toán, trường Đại học Cần Thơ

** TS. Khoa Sư phạm, Trường Đại học Cần Thơ

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: Mathematical modeling equips students with the competency to use math as a tool to solve problems that arise in real-life situations. Mathematical modeling competency is one of the competencies that need to be achieved during the learning process according to the new educational program. For grade 12 math, applying derivatives to investigate functions is one of the cores. Therefore, applying mathematical modeling to teaching applied derivatives for grade 12 helps students solve real-life problems using mathematical methods; develop mathematical skills and understand the usefulness of mathematics in practice.

Keywords: Modeling, modeling process, real-life problems, applications of derivative, mathematical competency.

1. Đặt vấn đề

Năm 2018, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã xác định rõ năng lực mô hình hóa (NLMHH) là một trong những năng lực cốt lõi, đặc thù cần hình thành cho học sinh trong quá trình dạy học. Các nghiên cứu về mô hình hóa (MHH) đã xuất hiện khá lâu và đa dạng trong quá trình giáo dục; do đó người dạy cần thay đổi phương pháp dạy một cách trực quan, định hướng học sinh (HS) lĩnh hội kiến thức một cách chủ động, tích cực và phù hợp với thực tiễn. Việc vận dụng mô hình hóa toán học (MHHTH) vào dạy học cũng là một trong những vấn đề tất yếu, giúp giáo viên (GV) xây dựng bài học theo hướng tiếp cận thực tiễn, đúng tiêu chí “lí luận gắn liền với thực tiễn”. Trong bài báo này chúng tôi đề xuất quy trình mô hình hóa toán học và tình huống dạy học ứng dụng đạo hàm vào bài toán hàm số lớp 12, một trong những nội dung quan trọng trong chương trình THPT, góp phần phát triển NLMHH và nâng cao chất lượng dạy học ở trường phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về Mô hình hóa Toán học

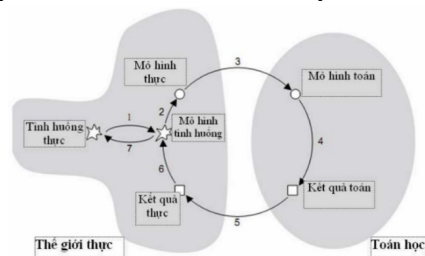
Mô hình hóa toán học là quá trình chuyển đổi một vấn đề thực tế sang một vấn đề toán học (TH) bằng cách thiết lập và giải quyết các MHHTH, thể hiện và đánh giá lời giải trong ngữ cảnh thực tế, cải tiến mô hình nếu cách giải quyết không thể chấp nhận. Như vậy, MHHTH được hiểu là sử dụng các công cụ TH để mô tả các tình huống thực tiễn, thể hiện các tình huống đó dưới dạng ngôn ngữ TH, đưa bài toán thực tiễn thành bài toán TH phù hợp. Quá trình chuyển đổi

giữa tình huống thực tiễn và tình huống TH tuân theo một quy trình nhất định với những quy tắc đặc biệt để xây dựng giả thuyết TH từ đó học sinh có thể dễ dàng nhìn nhận các vấn đề thực tiễn.

2.2. Dạy học mô hình hoá Toán học

Dạy học MHHTH là dạy học cách thức xây dựng mô hình toán học của thực tiễn, nhằm trả lời cho những câu hỏi, vấn đề nảy sinh từ thực tiễn. Dạy học bằng MHHTH là dạy học toán thông qua dạy học MHH. Như vậy, tri thức toán học cần giảng dạy sẽ nảy sinh qua quá trình giải quyết các vấn đề thực tiễn. Ở đây, MHHTH được hiểu là sự giải thích toán học cho một hệ thống ngoài toán học nhằm trả lời cho những câu hỏi mà người ta đặt ra trên hệ thống này. Dạy học MHH và dạy học bằng MHH cho thấy ý nghĩa của việc học toán do HS thấy được ứng dụng của kiến thức toán trong thực tiễn. Dạy học MHH chỉ là sự áp dụng tri thức đã có, trong khi đó, dạy học bằng MHH cho phép tri thức toán nảy sinh qua quá trình MHHTH để giải quyết một vấn đề thực tiễn.

2.3. Quy trình mô hình hóa Toán học



Quy trình mô hình hóa toán học được hiểu là quá

trình thu thập, hiểu và phân tích các thông tin toán học và áp dụng toán học để mô hình hóa các tình huống thực tiễn. Có nhiều quy trình mô hình hóa phát triển theo nhiều thời đại, tuy nhiên không thể không nhắc đến các quy trình kinh điển như *Mô hình của Bloom và Leib (2006)*, mô hình này được xem là cơ sở cho tất cả các hoạt động MHH và những thay đổi của các chu trình MHH ngày nay.

Theo Swetz và Hatler, quy trình MHH bao gồm 4 giai đoạn chủ yếu sau đây (Swetz, F., & Hartzler, J. S. Eds., 1991). Giai đoạn 1: Quan sát hiện tượng thực tiễn, xây dựng tình huống, tìm các yếu tố trọng tâm có ảnh hưởng đến vấn đề thực tiễn. Giai đoạn 2: Lập giả thuyết về mối quan hệ giữa các yếu tố dùng ngôn ngữ toán học. Dựa vào đó, xây dựng bài mô hình toán học tương ứng. Giai đoạn 3: Vận dụng các phương pháp và công cụ toán học phù hợp với tình huống thực tiễn để MHH bài toán và phân tích mô hình. Giai đoạn 4: Đưa ra kết quả, đối chiếu mô hình với thực tiễn và rút ra kết luận

Stillman và cộng sự (2008) đã đưa ra quy trình MHHTH gồm 6 bước: - Bước 1: Hiểu tình huống đã cho, đưa ra các điều kiện và giả thiết phù hợp để tạo ra một mô hình thực tế của tình huống; - Bước 2: Xây dựng mô hình toán biểu diễn cho mô hình thực tế; - Bước 3: Làm việc trong môi trường toán học để thu được kết quả toán học; - Bước 4: Thể hiện kết quả trong ngữ cảnh thực tế; - Bước 5: Xem xét tính hợp lý, thỏa đáng của kết quả thực tế hay quyết định thực hiện lại quá trình lần 2; - Bước 6: Trình bày cách giải quyết vấn đề.

Sau khi nghiên cứu các quy trình MHH toán học và đặc biệt là quy trình MHH của Swetz và Hartzler (1991), chúng tôi đề xuất một quy trình MHH gồm 4 bước để vận dụng vào dạy học nội dung “Ứng dụng đạo hàm lớp 12” như sau:

• **Bước 1:** Dựa vào các yếu tố thực tiễn và liên hệ đến các yếu tố toán học. Từ đó đưa bài toán thực tiễn thành bài toán toán học tương ứng.

• **Bước 2:** Vận dụng các phương pháp và công cụ toán học phù hợp với tình huống thực tiễn để MHH bài toán và phân tích mô hình. Xác định vấn đề cần giải quyết trong toán học.

• **Bước 3:** Giải quyết bài toán.

• **Bước 4:** Đưa ra kết quả, đối chiếu mô hình với thực tiễn, nếu không phù hợp ta thực hiện lại bước 1. Nếu kết quả phù hợp ta kết luận.

2.4. Thực nghiệm sư phạm

2.4.1. Mục đích, đối tượng và phương pháp thực nghiệm

- **Mục đích thực nghiệm:** Kiểm nghiệm tính khả thi của quy trình MHH toán học trong việc xây dựng tình huống dạy học nội dung Ứng dụng đạo hàm lớp 12.

- **Đối tượng thực nghiệm:** 30 học sinh lớp 12A năm học 2023-2024 trường THCS- THPT Thời Thạnh, Ô Môn, TP Cần Thơ (lớp thực nghiệm) và 30 học sinh lớp 12A trường THPT Mỹ Xuyên, TP Sóc Trăng (lớp đối chứng). Hai lớp có học lực tương đồng ở mức khá- giỏi.

- **Phương pháp thực nghiệm:** GV giao nhiệm vụ giải quyết bài toán thực tế bằng quy trình MHHTH (GV đã hướng dẫn về quy trình đối với lớp thực nghiệm), HS suy nghĩ và làm việc cá nhân trong thời gian 45 phút. Sau đó, chúng tôi sử dụng phương pháp định tính để phân tích bài làm của HS bằng quy trình MHHTH và dữ liệu định lượng thu được.

2.4.2. Vận dụng quy trình thiết kế tình huống dạy học mô hình hóa giải bài toán thực tiễn trong dạy học nội dung “Ứng dụng đạo hàm tìm GTLN-GTNN của hàm số” (Toán 12)

Tình huống 1: Một sợi dây dài 6m được chia thành hai phần. Phần thứ nhất được uốn thành hình tam giác đều, phần còn lại được uốn thành hình vuông. Hỏi độ dài cạnh của hình tam giác bằng bao nhiêu để tổng diện tích hai hình là nhỏ nhất (làm tròn đến chữ số thập phân thứ hai)?

Dụng ý sư phạm: GV hướng dẫn HS thực hiện bài toán dựa trên 4 bước đã đề xuất của quy trình MHHTH, nhằm giúp học sinh tiếp cận quy trình, nắm rõ công đoạn và tiếp cận yếu tố thực tiễn trong bài toán, bài toán thực tiễn ở đây thường là bài toán tìm GTLN, GTNN, tìm cực trị hàm số.

• **Bước 1:** Đưa bài toán thực tiễn thành bài toán toán học tương ứng hay còn gọi là mô hình hóa lại bài toán thực tiễn về bài toán toán học, học sinh tiến hành mô hình lại bằng hình vẽ



• **Bước 2:** Xác định vấn đề cần giải quyết trong toán học.

Học sinh tiến hành xác định mục đích của bài toán toán học là tìm độ dài cạnh của hình tam giác đều sao cho tổng diện tích hai hình là nhỏ nhất từ đó xác định đối tượng cần tìm trong bài toán toán học.

Gọi độ dài hai phần lần lượt là $x; y(m) \Rightarrow x + y = 6$.

Suy ra độ dài cạnh hình vuông và cạnh tam giác lần lượt là $\frac{x}{4}; \frac{y}{3}$, diện tích hai hình

$$S = \frac{x^2}{16} + \frac{y^2\sqrt{3}}{36} = \frac{(6-y)^2}{16} + \frac{y^2\sqrt{3}}{36}. \text{ Ta cần tìm } y \text{ để}$$

hàm số đạt giá trị nhỏ nhất.

• **Bước 3:** Giải quyết bài toán toán học

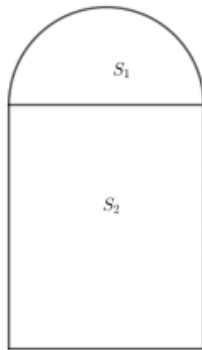
$$S'(y) = \frac{y-6}{8} + \frac{y\sqrt{3}}{18}, S' = 0 \Rightarrow y = \frac{54}{9+4\sqrt{3}}.$$

Lập bảng biến thiên trên đoạn $[0;6]$ ta có

$$S_{\min} = S\left(\frac{54}{9+4\sqrt{3}}\right). \text{ Vậy hàm số đạt GTNN tại}$$

$$\frac{y}{3} = \frac{18}{9+4\sqrt{3}} \approx 1,13(m)$$

• **Bước 4:** Đưa ra kết quả, đối chiếu mô hình với thực tiễn, nếu không phù hợp ta thực hiện lại bước 1. Nếu kết quả phù hợp ta kết luận. Đối chiếu lại bài toán thực tiễn, kết quả tìm được hợp lý với nội dung và yêu cầu đề bài nên chấp nhận kết quả. Kết luận độ dài của hình tam giác sẽ là 1,13m.



Tình huống 2.: Cần

phải làm cái cửa sổ mà phía trên là hình bán nguyệt, phía dưới là hình chữ nhật, có chu vi là 15m (chu vi hình bán nguyệt cộng với chu vi hình chữ nhật trừ đi đường kính của hình bán nguyệt). Hãy xác định đường kính của hình bán nguyệt để diện tích cửa sổ là lớn nhất (làm tròn kết quả đến chữ số thập phân thứ hai). Đối với ví dụ này, GV chia lớp thành 8 nhóm, các bạn làm việc nhóm và trình bày trước lớp, một học sinh tiến hành giải như sau

• **Bước 1:** HS vẽ lại hình mô phỏng nội dung bài toán như sau

• **Bước 2:** Sau khi vẽ HS tiến hành xác định các đối tượng cần tìm, gọi $x(x > 0)$ là đường kính của hình bán nguyệt, cần xác định x sao cho diện tích cả hai hình là lớn nhất. HS tiếp tục đặt chiều dài còn lại của hình chữ nhật là $y(y > 0)$. Chu vi cửa sổ là

$$15 = \pi \frac{x}{2} + 2y + x \Rightarrow x = \frac{15}{2} - \frac{x}{2} \left(\frac{\pi}{2} + 1 \right)$$

Diện tích cửa sổ là

$$f(x) = xy + \frac{1}{2} \pi \frac{x^2}{4} = \frac{15x}{2} - \frac{x^2(\pi+4)}{8}. \text{ Vậy cần tìm } x$$

để hàm số đạt giá trị lớn nhất.

• **Bước 3:** Đạo hàm và lập bảng biến thiên ta

$$\text{được hàm số đạt GTLN khi } x = \frac{30}{\pi+4} \approx 4,2(m)$$

• **Bước 4:** Đưa ra kết quả, đối chiếu mô hình với thực tiễn ta thấy kết quả này hợp lý và kết luận.

Trong quá trình thảo luận, GV cần có các gợi ý để học sinh tiến hành mô hình hóa và tìm đối tượng cần tính trong bài toán thực tiễn, từ đó HS tự tìm tòi đưa ra hướng giải quyết bài toán toán học. Các nhóm lần lượt trình bày và nhận xét, GV chính xác hóa bài toán.

3. Kết luận

Phương pháp MHH đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học môn toán ở trường phổ thông, giúp HS khám phá thế giới xung quanh, giải quyết các bài toán thực tế bằng phương pháp toán học; giúp HS hiểu sâu, nắm chắc các kiến thức toán học và phát triển các kỹ năng toán học. Quá trình và kết quả thực nghiệm cho thấy các hoạt động được thiết kế giúp HS tích cực hơn, chủ động hơn trong tiếp thu kiến thức, từ đó hiệu quả học tập được nâng cao, góp phần phát triển năng lực mô hình hóa toán học của HS. Sau khi thực nghiệm từ kết quả cho thấy các tình huống có tính khả thi, quy trình được đề xuất có thể áp dụng vào dạy và học theo định hướng phát triển năng lực đáp ứng yêu cầu cần đạt của CT GDPT 2018 môn Toán.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán* (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
- [2] Biembengut, M. S. & Hein, N, (2007). *Modelling in engineering: Advantages and difficulties, Proceedings of International Conference on the Teaching of Mathematical Modelling and Application, Horwood Publishing.*
- [3] Nguyễn Thị Tân An (2010). *Sự cần thiết của mô hình hóa trong dạy học toán*, Tạp chí Khoa học giáo dục Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh, số 37, tr 114 – 127.
- [4] Nguyễn Danh Nam (2015). *Nghiên cứu quy trình mô hình hóa trong dạy học Toán ở trường phổ thông*. Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội, 31(3),1-10.
- [5] Niss, M., & Blum, W. (2020). *The Learning and Teaching of Mathematical Modelling*. Routledge Publisher. London.
- [6] Lê Thị Hoài Châu (2014). *Mô hình hóa trong dạy học khái niệm đạo hàm*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh, 65, 5-14.

Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học toán lớp 4

Phạm Thị Kim Châu, Huỳnh Thị Yến Nhi

Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: Practical situations create opportunities for students to actively develop their creativity, create knowledge, skills and discover new knowledge. This article introduces the process of designing and using practical situations in teaching Grade 4 Mathematics, contributing to improving the quality of teaching primary mathematics.

Keywords: Tình huống thực tiễn

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục ngày nay với những đòi hỏi ngày càng nâng cao về chất lượng đào tạo và đổi mới phương pháp giáo dục theo hướng phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học thì việc dạy học không chỉ cung cấp kiến thức cho học sinh (HS) mà phải dạy cho HS con đường tìm ra kiến thức. Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn (THTT) trong dạy học Toán 4 là tạo môi trường để kích thích sự tìm tòi, khám phá, tự chiếm lĩnh tri thức của HS, góp phần nâng cao hiệu quả học tập.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tình huống thực tiễn trong dạy học Toán

Đã có rất nhiều nghiên cứu về THTT, tùy mục đích nghiên cứu khác nhau mà quan niệm có khác nhau. Trong phạm vi bài báo này, chúng tôi quan niệm rằng: “THTT là những tình huống xuất phát từ thực tiễn, có mặt trong đời sống hằng ngày của HS, ẩn chứa các nội dung hoặc mối quan hệ toán học được giáo viên quan sát, phát hiện và thiết kế lại cho phù hợp với nhu cầu học tập của HS, cần HS phải hành động giải quyết các vấn đề xuất hiện trong đó”.

2.2. Một số định hướng thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học Toán 4

Việc thiết kế các THTT phải bám sát chương trình sách giáo khoa hiện tại và phù hợp với đối tượng HS tiểu học hiện nay. Chúng tôi đưa ra những định hướng sau đây:

Định hướng 1: Đảm bảo phù hợp nội dung chương trình và yêu cầu cần đạt môn Toán lớp 4

Định hướng 2: Đảm bảo tính vừa sức và chú ý đến đặc điểm nhận thức, tâm sinh lý của HS

Định hướng 3: Đảm bảo khơi gợi sự tò mò, hứng thú của học sinh

Định hướng 4: Đảm bảo tính thực tiễn

Định hướng 5: Đảm bảo dạy học dựa trên các hoạt động

2.3. Quy trình thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học Toán 4

Hiện nay có nhiều nghiên cứu về quy trình thiết kế THTT, tùy vào mục tiêu nghiên cứu khác nhau mà quy trình cũng khác nhau. Để phù hợp hướng nghiên cứu, chúng tôi đưa ra quy trình thiết kế THTT gồm 4 bước như sau:

Bước 1: Xác định yêu cầu cần đạt

- Xác định yêu cầu cần đạt của bài học là căn cứ, định hướng để thiết kế tình huống thực tiễn. Việc xác định yêu cầu cần đạt cần bám sát mục tiêu Chương trình môn Toán lớp 4 (Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018). Đồng thời giáo viên (GV) cần xét tới điều kiện thực tế của trường, của địa phương, cũng như đặc điểm của HS để thiết kế THTT.

- Xác định mục tiêu thiết kế THTT: GV cần xác định rằng THTT sẽ sử dụng vào mục tiêu nào của bài học cũng như xác định rằng THTT sẽ nhằm mục đích gì trong quá trình dạy học (để hình thành kiến thức, kỹ năng mới hay để củng cố kiến thức, kỹ năng vừa được học).

Bước 2: Xác định bối cảnh thực tiễn: Bối cảnh được lựa chọn phải liên quan đến các vấn đề thực tiễn gần gũi với HS. Khi xác định bối cảnh thực tiễn, GV cần nắm đặc điểm nhận thức, tâm sinh lý cũng như vốn sống, vốn kinh nghiệm, vốn văn hóa, xem xét lựa chọn bối cảnh thuận lợi với thực tế, điều kiện dạy học ở thời điểm hiện tại để thiết kế THTT cho phù hợp.

Bước 3: Viết thành THTT: Sau khi xác định bối cảnh thực tiễn, các thông tin, dữ liệu phục vụ cho tình huống, GV tiến hành thiết kế THTT sao cho nội dung ngắn gọn, súc tích, dễ hiểu và HS cảm thấy

quen thuộc trong đời sống hàng ngày. THPT này sẽ tốt hơn nếu nó đem đến cho HS một giá trị nào đó đối với cuộc sống hàng ngày (kiến thức về đời sống thực tiễn, giáo dục kỹ năng sống cho HS...)

Bước 4: Đánh giá và điều chỉnh THPT nếu chưa phù hợp

- Đánh giá tình huống:

+ Về chức năng của tình huống: Tình huống sử dụng vào giai đoạn nào của hoạt động dạy học: Mở đầu, Hình thành kiến thức mới, Luyện tập – Thực hành, Vận dụng – Trải nghiệm.

+ Về vai trò hình thành và phát triển năng lực HS: Việc sử dụng tình huống THPT sẽ tạo cơ hội cho HS được hình thành và phát triển một hay một số năng lực toán học nào đó. GV cần phải dự kiến được những năng lực này để lựa chọn cách sử dụng tình huống tương ứng với năng lực cần phải hướng tới trong bài học.

+ Giáo dục kỹ năng sống và hiểu biết cho HS: GV lồng ghép giáo dục kỹ năng sống, hiểu biết xã hội vào tình huống thực tiễn.

- Lấy ý kiến của đồng nghiệp: GV có thể chia sẻ THPT mình vừa xây dựng với các đồng nghiệp, chuyên gia về những vấn đề có liên quan như: Tình huống có làm sáng tỏ ý nghĩa của tri thức cần dạy? Tình huống có phù hợp với HS tiểu học (đặc biệt là đối với HS lớp 4)?, Phạm vi kiến thức HS đã học có đủ để giải quyết vấn đề được nêu trong THPT không?

- Thử nghiệm tình huống: GV tiến hành thử nghiệm tình huống trên một nhóm HS. Trong quá trình thử nghiệm, GV cần quan sát để trả lời các câu hỏi: HS có hiểu tình huống không? HS có hứng thú với tình huống cần giải quyết không? HS giải quyết được những yêu cầu nào của tình huống? HS có dễ dàng chuyển tình huống sang mô hình toán không? HS có hiểu được những tri thức toán ẩn chứa trong tình huống không?... Từ đó xem xét tính khả thi của tình huống.

- Điều chỉnh tình huống: Sau khi thảo luận, lấy ý kiến của đồng nghiệp, chuyên gia và thử nghiệm đối với HS thì GV sẽ tiến hành điều chỉnh THPT nếu cần thiết. Trong trường hợp nếu không sử dụng được THPT đã xây dựng, GV cần làm lại quy trình từ Bước 1.

2.4. Ví dụ minh họa

Theo công văn số 2345/BGDĐT – GDTH ngày 07/06/2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành khung kế hoạch bài dạy phát triển năng lực cho HS, trong đó các hoạt động dạy học chủ yếu bao gồm:

Hoạt động Mở đầu (khởi động, kết nối); hoạt động Hình thành kiến thức mới; hoạt động Luyện tập, thực hành và hoạt động Vận dụng, trải nghiệm (nếu có). Mỗi hoạt động có đặc trưng riêng, không mất tính tổng quát, chúng tôi minh họa quy trình thiết kế THPT nêu trên ở hoạt động hình thành kiến thức mới như sau:

Ví dụ: Trong bài dạy “Phân số bằng nhau”, Toán 4, tập 2, trang 47, bộ sách Chân trời sáng tạo (Trần Nam Dũng, 2022).

Bước 1: Xác định yêu cầu cần đạt

- Sau khi học bài “Phân số bằng nhau”, HS đạt được các yêu cầu sau:

+ Nhận biết được tính chất cơ bản của phân số, từ đó nhận biết các phân số bằng nhau; xác định được các phân số bằng nhau.

+ Có cơ hội hình thành và phát triển các năng lực tư duy và lập luận toán học; giao tiếp toán học; mô hình hóa toán học; sử dụng công cụ, phương tiện học toán; giải quyết vấn đề toán học và các phẩm chất nhân ái, trung thực.

- Mục tiêu thiết kế tình huống thực tiễn: Để hình thành kiến thức mới “nhận biết các phân số bằng nhau”.

Bước 2: Xác định bối cảnh thực tiễn: Hoạt động chia bánh trung thu trong lớp học.

Bước 3: Viết thành THPT: Tình huống “Chia bánh Trung Thu”

“Vào dịp Tết Trung Thu, cả lớp tổ chức liên hoan. Cô lấy hai chiếc bánh Trung Thu bằng nhau, cô sẽ cắt cho bạn Ngọc $\frac{1}{2}$ chiếc bánh thứ nhất và cắt cho bạn Quân $\frac{2}{4}$ chiếc bánh thứ hai. Vậy phần bánh nào nhiều hơn?”.

Bước 4: Đánh giá và điều chỉnh THPT nếu chưa phù hợp

- Đánh giá tình huống: Tình huống này có thể sử dụng vào các hoạt động dạy học: Hình thành kiến thức mới, Thực hành – Luyện tập, Vận dụng – Trải nghiệm. Các năng lực có cơ hội hình thành và phát triển: Năng lực tư duy và lập luận toán học; giao tiếp toán học; mô hình hóa toán học; năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán; giải quyết vấn đề toán học. Thông qua tình huống, GV giáo dục HS biết chia sẻ với bạn bè và những người xung quanh.

- Điều chỉnh tình huống: Cần có sự tham khảo ý kiến của GV tiểu học và chuyên gia, thử nghiệm trên tiết dạy cho HS để điều chỉnh tình huống.

(Xem tiếp trang 220)

Rèn luyện kỹ năng tính toán cho học sinh lớp 1 qua dạy học nội dung số và phép tính

Lê Duy Cường*, Nguyễn Thị Trà Giang**

*Trường Đại học Đồng Tháp, Tác giả liên hệ

**HVCH Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 23/9/2024; Accepted: 2/10/2024; Published: 11/10/2024

Abstract: Calculation skills are one of the skills that need to be trained for students in the process of teaching Mathematics. This article presents some issues about calculation skills, identifies the manifestations of calculation skills, and then proposes some measures to train calculation skills for first grade students through teaching number content and calculation.

Keywords: Skills, math skills, grade 1 math

1. Đặt vấn đề

Dạy học Toán ở lớp 1 ngoài việc giúp học sinh (HS) đạt được các yêu cầu cần đạt của chương trình, hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực thì cần quan tâm đến việc rèn luyện kỹ năng tính toán (KNTT) cho HS. Những kiến thức, KN cơ bản về nội dung số và phép tính trong chương trình môn Toán lớp 1 là cơ sở không thể thiếu được để chuẩn bị cho HS tiếp tục thực hiện thành thạo các phép tính cộng, trừ ở các lớp trên [3].

Qua dự giờ và khảo sát hoạt động dạy học môn Toán lớp 1 chúng tôi nhận thấy giáo viên (GV) khá coi trọng rèn luyện KNTT cho HS. Tuy nhiên, do HS lớp 1 còn nhỏ, sức tập trung chưa cao nên thường không cẩn thận, tính toán thiếu chính xác và mắc nhiều sai lầm trong quá trình tính. Chính vì vậy, trong quá trình dạy học môn Toán cho HS lớp 1 GV cần có những biện pháp rèn luyện KNTT cho HS góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Toán ở tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm kỹ năng (KN) và KN tính toán

Theo Trần Trọng Thủy (1997) quan niệm “KN là mặt kỹ thuật của hoạt động, con người nắm được cách hành động tức là có kỹ thuật hành động, có KN.” [4]. Các tác giả Nguyễn Quang Uân, Nguyễn Ánh Tuyết, Ngô Công Hoàn, Trần Quốc Thành... quan niệm “KN là năng lực của con người khi thực hiện một công việc có kết quả trong những điều kiện nhất định, trong một khoảng thời gian tương ứng.” [1].

Tính toán là tiền hành một hệ thống hành động có mục đích do đó chủ thể tính toán cần phải nắm vững các tri thức về hành động, thực hiện hành động theo các yêu cầu cụ thể của tri thức đó, biết hành động có kết quả trong những điều kiện khác nhau. Có thể hiểu

“KN tính toán là khả năng vận dụng kiến thức toán học vào thực hiện các phép tính trong khi giải toán hoặc giải quyết các tình huống thực tiễn”.

2.2. Một số KNTT và biểu hiện KNTT của HS qua học tập nội dung số và phép tính Toán lớp 1

2.2.1. Một số KNTT cần rèn luyện cho HS qua dạy học nội dung số và phép tính Toán lớp 1

a) *KN phân biệt phép cộng và phép trừ:* Ngay khi bắt đầu dạy các bài phép cộng, phép trừ GV luôn chú ý HS nhớ rằng “cộng là thêm vào, gộp lại; trừ là bớt đi, lấy ra”. Vì vậy, trong quá trình tổ chức hoạt động dạy học GV cần rèn luyện KN phân biệt phép cộng và phép trừ cho HS thông qua quan sát tranh, tình huống thực tiễn để lựa chọn phép cộng, phép trừ phù hợp với tranh minh họa, tình huống thực tiễn.

b) *KN tính nhẩm:* Rèn KN tính nhẩm không chỉ giúp tìm kết quả phép tính một cách nhanh, chính xác mà còn góp phần phát triển tư duy cho HS. Với mỗi phép tính GV cần yêu cầu HS học thuộc các bảng tính. Khi học đến dạng bài nào GV củng cố chắc các dạng đó cho HS thông qua một số hình thức như: thi đua nhóm đôi; gọi HS lên bảng đọc; hỏi bất kì phép tính nào trong bảng; yêu cầu HS kiểm tra nhau hoặc đối nhau phép tính, cho HS quan sát, nhận xét các số hạng trong phép tính, tìm ra những điểm phù hợp khi ghép lại với nhau được số tròn chục.

c) *KN đặt tính và tính:* Để tìm kết quả phép tính ngoài các nhẩm trong quá trình dạy Toán cho HS lớp 1 GV cần hướng dẫn HS thao tác đặt tính và tính và hướng dẫn HS thành thạo hai thao tác này trong quá trình tính. Trước khi hướng dẫn HS đặt tính GV cần hướng dẫn HS xác định chục và đơn vị của số. Sau đó hướng dẫn HS đặt tính sao cho đơn vị thẳng cột với đơn vị, chục thẳng cột với chục. Tiếp theo, GV


hướng dẫn HS thao tác tính (cộng, trừ) theo thứ tự từ phải sang trái (cộng, trừ đơn vị xong rồi đến cộng, trừ số chục).

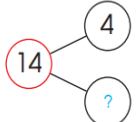
2.2.2. Biểu hiện KNNT của HS qua học tập nội dung số và phép tính Toán lớp 1


Căn cứ vào nội dung và yêu cầu cần đạt trong chương trình Toán lớp 1, tham khảo luận án của Nguyễn Thị Kiều Oanh (2016) [3] của chúng tôi xác định các biểu hiện của KNNT của HS lớp 1 qua dạy học nội dung Số và phép tính gồm 3 biểu hiện như sau:

Biểu hiện	Nội dung cụ thể
1) Thực hiện thành thạo phép tính cộng, trừ.	- Nhận biết được phép cộng, phép trừ, hiểu ý nghĩa các phép cộng và phép trừ. - Hiểu được tính chất của phép cộng, phép trừ và mối quan hệ giữa phép cộng và phép trừ. - Thành thạo KNNT (vận dụng bảng tính, tính viết, tính nhẩm, tính nhanh) - Biết ước lượng trong những trường hợp đơn giản.
2) Sử dụng chính xác ngôn ngữ toán học	- Hiểu và sử dụng được những thuật ngữ, kí hiệu toán học liên quan đến phép tính cộng, trừ. - Nói, viết được tình huống liên quan đến phép cộng, phép trừ dựa vào tranh minh họa.
3) Biết suy luận logic để giải quyết vấn đề liên hệ toán học.	- Phát hiện/xác định rõ vấn đề cần giải quyết, chuyển vấn đề thực tiễn thành dạng bài toán cộng, trừ. - Thu thập thông tin và phân tích, đưa ra các phương án giải quyết vấn đề liên quan đến phép tính. - Chọn phương án tối ưu và hành động theo phương án đã chọn để giải quyết vấn đề. - Đề xuất thêm được giải pháp giải quyết vấn đề mới, sáng tạo.

Mai có 14 con sao biển.
Mai cho bạn 4 con.
Hỏi Mai còn lại bao nhiêu con sao biển?







Trả lời: Mai còn lại ? con sao biển.

Ví dụ: Bài tập 4, trang 145, Bộ Chân trời sáng tạo HS đọc bài toán và nhận biết tình huống xuất hiện trong bài toán. Xác định được cái đã cho (Mai có 14 con sao biển, Mai cho bạn 4 con sao biển), xác định được vấn đề cần giải quyết (Mai còn lại bao nhiêu con sao biển?)

Để viết được phép tính thích hợp (theo yêu cầu của đề bài), HS phải nhận biết “cho” là “bớt đi, trừ ra”, từ đó chọn phép tính trừ (biểu hiện 1), (biểu hiện 3) của KNNT.

- Sử dụng ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để diễn tả tình huống ấy: sử dụng số 14, số 4, dấu “-”, dấu “=” để thiết lập phép tính $14 - 4 = 10$ (biểu hiện 2).

- Thực hiện phép tính trừ $14 - 4 = 10$ (biểu hiện 1), biểu hiện 3)

- Phát biểu kết quả: “Mười bốn trừ bốn bằng mười” (biểu hiện 2). Trả lời Mai còn 10 con sao biển.

- Trả lời cho bài toán là dùng phép trừ $14 - 4 = 10$ cho tình huống và viết phép tính vào ô trống (biểu hiện 3).

2.3. Rèn luyện KNNT cho HS qua dạy học nội dung số và phép tính Toán lớp 1

2.3.1. Biện pháp 1: Rèn cho HS lựa chọn đúng phép tính và nêu câu trả lời cho tình huống xuất hiện qua bài toán thực tiễn

Trong quá trình dạy học các phép tính ở giai đoạn cuối lớp 1, HS được vận dụng các phép tính cộng, trừ giải quyết các bài toán gắn với thực tế cuộc sống của HS. Trong quá trình dạy học, GV cần chú ý tập cho HS tìm hiểu bài toán, hiểu ý nghĩa về cách diễn đạt bằng ngôn ngữ thông thường trong bài toán. Từ đó tập cho HS từng bước tự chuyển sang trình bày, diễn đạt bằng ngôn ngữ toán học, sử dụng các từ khóa (thuật ngữ), kí hiệu toán học để diễn đạt nội dung, ý tưởng của bài toán, giúp HS lựa chọn đúng phép tính giải bài toán và nêu câu trả lời phù hợp với tình huống trong bài .

Khi hướng dẫn HS giải quyết các bài toán gắn với thực tiễn, GV cần hướng dẫn HS thực hiện theo các bước sau: đọc kĩ đề bài, xác định các từ khóa, lựa chọn phép tính, tìm kết quả phép tính và trả lời câu hỏi của bài toán. GV cần tạo cơ hội để HS vận dụng kiến thức, vốn sống, kinh nghiệm sống của HS trong học tập. Tạo ra các tình huống để HS được trao đổi, học tập lẫn nhau và góp phần phát triển KNNT cho HS.

Ví dụ: Bài toán “An nhặt được 5 vỏ ốc, Hòa nhặt được 4 vỏ ốc. Hỏi cả hai bạn nhặt được bao nhiêu vỏ ốc” (Toán 1, CTST, Trang 53) [2].

- GV yêu cầu HS đọc và tìm hiểu bài toán, xác định cái đã cho, cái phải tìm và trả lời các câu hỏi: Bài toán cho biết gì? (An nhặt được 5 vỏ ốc, Hòa nhặt được 4 vỏ ốc) Bài toán hỏi gì? (Hỏi cả hai bạn nhặt được bao nhiêu vỏ ốc).

- HS nhận thấy để tìm cả hai bạn nhặt được bao nhiêu vỏ ốc thì cần “gộp” số vỏ ốc của 2 bạn lại, từ đó HS lựa chọn phép tính cộng và trình bày bài giải: $5 + 4 = 9$ (vỏ ốc). Trả lời: Cả hai bạn nhặt được 9 vỏ ốc.

Như vậy khi rèn cho HS KNNT trong thực hành giải quyết vấn đề thực tiễn GV cần rèn cho HS KNNT qua thực hành giải quyết vấn đề liên quan đến ý nghĩa các phép tính nhất là vận dụng được kiến thức đã học vào cuộc sống, bên cạnh đó chú trọng hơn đến rèn KN thực hiện phép tính cho HS.

2.3.2. Biện pháp 2: Rèn KN tính viết cho HS trong dạy học môn Toán lớp 1

Kỹ thuật tính viết đòi hỏi HS phải thực hiện thành thạo hai thao tác đặt tính và tính. Trong mỗi thao tác GV cần hướng dẫn HS thực hiện một cách cẩn thận và không quên kiểm tra lại để phát hiện sai lầm khi đặt tính rồi tính. Trong quá trình thực hiện tính viết, HS kết hợp cả KN tính nhẩm và đòi hỏi phải thuộc các bảng tính cộng, trừ trong phạm vi 10.

Khi học phép cộng, phép trừ GV cần hướng dẫn để HS nắm vững các kiến thức về đọc, viết các số tự nhiên, xác định cấu tạo thập phân của số (nhận biết chục và đơn vị của số có 2 chữ số), thực hiện thành thạo phép cộng trong phạm vi 10. Khi hướng dẫn HS đặt tính cần lưu ý đặt tính sao cho đơn vị thẳng cột với đơn vị, số chục thẳng cột với số chục. Khi thực hiện tính cần thực hiện theo thứ tự từ phải sang trái (cộng, trừ đơn vị trước sau đó cộng, trừ số chục). Viết kết quả cần viết thẳng cột đơn vị và chục.

Vi dụ: Bài “*Các phép tính dạng $34 + 23$; $57 - 23$* ” (Toán 1, Chân trời sáng tạo, trang 120) [2].

Trước khi hướng dẫn HS thao tác đặt tính và tính, GV cần hướng dẫn HS xác định chục và đơn vị của số 34 và 23.

- Số 34 gồm mấy chục và mấy đơn vị? (3 chục và 4 đơn vị).

- Số 23 gồm mấy chục và mấy đơn vị? (2 chục và 3 đơn vị)

Sau khi HS xác định chục và đơn vị GV hướng dẫn HS:

- Đặt tính: Đặt tính theo cột, số đơn vị thẳng cột đơn vị, số chục thẳng cột với chục.

- Tính: Thực hiện tính theo thứ tự từ phải sang trái: Cộng số đơn vị rồi đến cộng số chục.

Đối với phép trừ $57 - 23$ GV cũng hướng dẫn tương tự nhưng thay dấu cộng thành dấu trừ.

2.3.3. Biện pháp 3: Rèn KN TT cho HS thông qua tổ chức trò chơi học tập

Để tiến hành rèn KN TT, GV có thể tổ chức các trò chơi học tập cho HS như một phương tiện để phát triển KN TT. Trong quá trình tổ chức trò chơi học tập, phải khai thác được vốn sống, kinh nghiệm sống và kiến thức đã có của HS, góp phần củng cố kiến thức đã học, phát triển KN TT.

GV cần có một bộ sưu tập các trò chơi khác nhau để rèn luyện và phát triển KN TT cho HS. GV nên để HS phân tích và thảo luận cách chơi, ghi lại các bước đi và kết quả trong mỗi trò chơi. Tổ chức các trò chơi học tập cho HS qua hoạt động khởi động sẽ tạo được hứng thú học tập, tạo tâm thế tốt cho HS khi chuẩn bị vào hoạt động khám phá. Từ những hoạt động này cho thấy sự cần thiết phải tăng cường

những tình huống thực tế trong dạy học các phép tính với số tự nhiên để HS thấy được ý nghĩa thực tế của các tri thức toán học, khắc sâu kiến thức đã học và có niềm tin, sự hứng thú trong học tập môn Toán.

Vi dụ: Để rèn luyện, củng cố KN tính nhẩm các phép cộng, trừ các số tròn chục trong phạm vi 100 GV tổ chức cho HS tham gia trò chơi “Kết bạn”.

GV chuẩn bị từ 8 đến 10 tấm bìa hình chữ nhật, có dây đeo, mỗi tấm đều ghi một phép tính hoặc kết quả tương ứng như sau:

20 + 40	60	30 + 50	80
70	80 - 10	60 - 40	20

Cách chơi: HS xung phong lên rút thẻ của mình sau đó cả đội tập hợp thành vòng tròn, các em đeo thẻ trước ngực, mỗi HS tự quan sát thẻ của mình và thẻ của các bạn, tự tính nhẩm kết quả phép tính tương ứng. Khi GV hô “Tìm bạn! Tìm bạn!” HS phải nhanh chóng tìm và chạy về với bạn đeo thẻ có kết quả hoặc phép tính tương ứng với thẻ của mình. Những ai tìm đúng, tìm nhanh bạn mình nhất thì ghi được điểm. Bạn nào tính sai phải tự nhẩm lại để tìm đúng bạn mình. Sau một lượt GV đổi thẻ lẫn lộn rồi tiếp tục cho HS chơi.

3. Kết luận

KNTT là một KN quan trọng cần rèn luyện cho HS trong quá trình dạy học Toán ở tiểu học. Trong quá trình rèn luyện KNTT HS hình thành tư duy giải quyết vấn đề. Vì vậy, khi dạy nội dung số và phép tính Toán lớp 1 GV cần tạo cơ hội cho HS có nhiều thời gian thực hành, rèn luyện và nâng dần KNTT của bản thân. GV cần thiết kế các hoạt động học tập, tình huống học tập để HS được rèn KNTT khi thực hành giải quyết vấn đề. Từ đó, HS có khả năng vận dụng vào cuộc sống hàng ngày.

Tài liệu tham khảo

[1]. Hoàng Thị Anh (1992), *KN giao tiếp sư phạm của sinh viên*, Luận án tiến sĩ Tâm lý học, Đại học sư phạm Hà Nội 1.

[2]. Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên), Khúc Thành Chính (Chủ biên) và cộng sự (2022). *Toán 1 (Chân trời sáng tạo)*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

[3]. Nguyễn Thị Kiều Oanh (2016), *Dạy học bốn phép tính với số tự nhiên trong môn toán ở tiểu học theo hướng phát triển năng lực*, Luận án tiến sĩ LL và PPDH bộ môn Toán, Viện khoa học giáo dục Việt Nam, Hà Nội

[4]. Trần Trọng Thủy (1997), *Tâm lý học lao động*, NXB Giáo dục, Hà Nội

Phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh thông qua dạy học chủ đề “Các phép đo” (môn Khoa học tự nhiên lớp 6)

Lương Thị Tú Oanh*

*Trường Cao đẳng Sư phạm Nghệ An

Received: 29/9/2024; Accepted: 8/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: The ability to apply physics knowledge into practice is one of the important abilities that need to be formed for learners, and at the same time, it is also a means to evaluate the effectiveness of the physics teaching process in high schools. However, many teachers have not really paid attention or are still confused in cultivating this ability for students. The article proposes two measures to develop students' ability to solve practical problems.

Keywords: Competence, problem solving capacity, problem solving capacity development.

1. Đặt vấn đề

Khi học tập nghiên cứu các kiến thức về vật lí, ngoài việc có sự hiểu biết về các công thức, khái niệm, học sinh (HS) còn phải có sự trải nghiệm nhất định. Dạy học gắn với thực tiễn, giáo viên (GV) không những làm cho HS thấy được những ứng dụng của kiến thức mình đã học, những ứng dụng trong khoa học kỹ thuật và trong đời sống mà còn hình thành ở HS niềm say mê khoa học, sự hứng thú trong tìm tòi, giải thích những sự thay đổi xung quanh, hình thành động cơ học tập đúng đắn.

Chủ đề dạy học gắn với thực tiễn được thiết kế dựa trên vấn đề thực tiễn kết hợp với chuẩn kiến thức, kỹ năng môn học. Trong quá trình dạy học, GV tổ chức cho HS giải quyết vấn đề (GQVĐ) thông qua các nhiệm vụ học tập tại lớp kết hợp với nhiệm vụ học tập tại nhà, kết hợp lý thuyết với thực hành, thực tiễn và gần gũi HS. Kết quả học tập là hình thành năng lực (NL) GQVĐ thực tiễn cho HS.

Với sự quan trọng của việc phát triển năng lực (PTNL) GQVĐ cho HS, đồng thời để đảm bảo mục tiêu môn học và để mỗi giờ dạy môn Vật lí hấp dẫn, sôi nổi hơn, HS hoạt động tích cực, HS mạnh dạn trình bày ý kiến của mình, ... nhằm đạt được mục tiêu giáo dục đề ra về kiến thức, kỹ năng và những NL cần hình thành cho HS sau mỗi bài học. Bài viết này đưa ra các biện pháp cụ thể để PTNL GQVĐ thực tiễn cho HS thông qua dạy học chủ đề “các phép đo” (môn KHTN lớp 6).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.2.1. Phát triển NL GQVĐ gắn với thực tiễn trong dạy học

Theo dự thảo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể: “NL là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một bối cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... NL của cá nhân được đánh giá qua phương thức và kết quả hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề của cuộc sống”; “NL hiểu theo nghĩa chung nhất là khả năng mà cá nhân thể hiện khi tham gia một hoạt động nào đó ở một thời điểm nhất định”; “NL là khả năng thực hiện hiệu quả một nhiệm vụ/một hành động cụ thể, liên quan đến một lĩnh vực nhất định dựa trên cơ sở hiểu biết, kỹ năng, kĩ xảo và sự sẵn sàng hành động”.

NL của HS là khả năng làm chủ những hệ thống kiến thức, kỹ năng, thái độ,... phù hợp với lứa tuổi và vận hành (kết nối) chúng một cách hợp lý vào thực hiện thành công nhiệm vụ học tập, giải quyết hiệu quả những vấn đề đặt ra cho HS trong cuộc sống.

2.1.2. Năng lực giải quyết vấn đề

NL GQVĐ là NL hoạt động trí tuệ của con người trước những vấn đề, những bài toán cụ thể, có mục tiêu và có tính hướng đích cao, đòi hỏi phải huy động khả năng tư duy tích cực và sáng tạo nhằm tìm ra lời giải cho vấn đề.

NL GQVĐ có thể được hiểu là khả năng của con người phát hiện ra vấn đề cần giải quyết và biết vận dụng những kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm của bản thân, sẵn sàng hành động để giải quyết tốt vấn đề đặt ra.

NL GQVĐ là tổ hợp các NL thể hiện ở các kỹ năng (thao tác tư duy và hoạt động) trong hoạt động nhằm giải quyết có hiệu quả những nhiệm vụ của vấn đề.

NL GQVĐ là khả năng cá nhân sử dụng hiệu quả các quá trình nhận thức, hành động và thái độ, động cơ, xúc cảm để giải quyết những vấn đề mà ở đó không có sẵn quy trình, thủ tục, giải pháp thông thường. Tám NL GQVĐ của HS trong dạy học được thể hiện qua các hoạt động của quá trình GQVĐ. Có thể được hiểu đây là NL vận dụng một cách linh hoạt, sáng tạo những kiến thức, kỹ năng và những kinh nghiệm thực tiễn của bản thân để giải quyết một vấn đề, tình huống nào đó khi gặp phải.

2.1.3. Năng lực GQVĐ gắn với thực tiễn

Vấn đề thực tiễn đối với HS phổ thông là một bài toán nảy sinh từ tình huống thực tiễn, đặt ra một tình huống có vấn đề cần giải quyết, đòi hỏi HS phải huy động các kiến thức và kỹ năng để giải quyết.

- HS biết phát hiện, xác định rõ vấn đề cần giải quyết; chuyển vấn đề thực tiễn thành dạng có thể khám phá, giải quyết (bài toán khoa học).

- Thu thập thông tin và phân tích; Đưa ra (các) phương án giải quyết.

- Chọn phương án tối ưu và đưa ra ý kiến cá nhân về phương án lựa chọn.

- GQVĐ theo phương án đã chọn.

- Đánh giá cách làm của mình và đề xuất những cải tiến mong muốn.

2.1.4. Phát triển NL GQVĐ gắn với thực tiễn trong dạy học Vật lý

Trong dạy học Vật lý, NL GQVĐ gắn với thực tiễn có thể phát triển thông qua giải các bài tập vật lý có nội dung gắn với thực tiễn, thông qua hoạt động khởi động, hoạt động vận dụng, hoạt động tìm tòi mở rộng hay hoạt động trải nghiệm sáng tạo của HS. Cấu trúc của NL GQVĐ gắn với thực tiễn của HS trong dạy học môn Vật lý gồm có 04 NL thành tố sau:

- Tìm hiểu vấn đề: Thu nhận được thông tin từ tình huống thực tiễn, nghĩa là nhận biết các dữ kiện đã cho (liên quan đến yếu tố cần tìm) và yếu tố cần tìm của bài toán.

- Thiết lập mô hình vật lý: Chuyển đổi thông tin từ tình huống thực tiễn về mô hình vật lý.

- Lập kế hoạch và thực hiện giải pháp: lựa chọn, sử dụng phương pháp và công cụ toán học phù hợp để GQVĐ đã được thiết lập dưới dạng mô hình; trình bày lời giải, lập luận chặt chẽ, logic.

- Đánh giá và phản ánh giải pháp: xem xét, lựa chọn kết quả đã tìm được thông qua giải quyết mô hình toán học phù hợp với đặc điểm tình huống trong bài.

2.1.5. Phát triển NL GQVĐ gắn với thực tiễn cho HS thông qua việc sử dụng bài tập vật lý có nội dung gắn với thực tiễn

Bài tập có nội dung gắn với thực tiễn là loại bài tập có liên quan trực tiếp tới đời sống thực tế, kỹ thuật sản xuất, các hiện tượng thiên nhiên và đặc biệt là thực tế lao động, sinh hoạt hàng ngày mà HS thường gặp, do đó nó có tác dụng rất lớn về mặt giáo dục và giáo dục kỹ thuật tổng hợp.

Bài tập vật lý có nội dung gắn với thực tiễn là những câu hỏi liên quan đến vấn đề rất gần gũi với thực tế đời sống mà khi trả lời HS không những phải vận dụng linh hoạt các khái niệm, quy tắc, định luật vật lý mà còn phải nắm chắc và vận dụng tốt các hệ quả của chúng. Các bài tập vật lý có nội dung gắn với thực tiễn chú trọng đến việc chuyển tải kiến thức từ lý thuyết sang những ứng dụng kỹ thuật đơn giản tương ứng trong thực tiễn.

2.1.6. Phát triển NL GQVĐ thực tiễn cho HS thông qua các hoạt động khởi động, hoạt động vận dụng và hoạt động tìm tòi mở rộng trong tiến trình dạy học

*Hoạt động khởi động rất cần thiết trong dạy học nhằm PTNL cho HS, PTNL tư duy nêu đề GQVĐ. Hoạt động này cần tạo ra những tình huống, những vấn đề ở đó người học cần được huy động tất cả các kiến thức hiện có, những kinh nghiệm, vốn sống của mình để cố gắng nhìn nhận và giải quyết theo cách riêng của mình và cảm thấy thiếu hụt kiến thức, thông tin để giải quyết. Một khởi động bài học hiệu quả trước hết phải tạo được hứng thú cho HS. Hứng thú có một vai trò quan trọng trong quá trình hoạt động học tập của HS, nó là động cơ thúc đẩy HS tham gia tích cực vào quá trình lĩnh hội kiến thức cũng như vận dụng kiến thức, kỹ năng để giải quyết các vấn đề gắn với thực tiễn.

*Đối với hoạt động vận dụng, việc sử dụng các bài tập có nội dung thực tiễn mang lại hiệu quả cao trong việc PTNL GQVĐ cũng như vận dụng kiến thức vào thực tiễn. HS phải kết hợp vận dụng kiến thức vừa mới học với những kiến thức đã học trước đó để giải quyết các bài tập, qua đó HS sẽ củng cố kiến thức một cách vững chắc.

*Đối với hoạt động tìm tòi mở rộng HS có thể tự đặt ra các tình huống có vấn đề nảy sinh từ nội dung bài học, từ thực tiễn cuộc sống, vận dụng các kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết bằng những cách khác nhau.

2.2. Các biện pháp để PTNL GQVĐ thực tiễn cho HS thông qua dạy học chủ đề “Các phép đo” (môn KHTN lớp 6)

2.2.1. Biện pháp 1. Xây dựng các câu hỏi có nội dung thực tiễn vào trong các bài học

Các câu hỏi có thể được thể hiện trong các hoạt

động dạy học khác nhau như hoạt động khởi động, hình thành kiến thức mới, củng cố, vận dụng kiến thức, ôn tập, kiểm tra đánh giá...

Có thể cần các yêu cầu như:

+ Yêu cầu HS phải vận dụng kiến thức để đưa ra một phương án giải quyết, cách làm đáp ứng được yêu cầu đề ra.

+ Yêu cầu HS phải nhận biết kiến thức có liên quan và sử dụng để giải thích các sự vật hiện tượng...

2.2.2. Biện pháp 2. Xây dựng các bài tập, tình huống có nội dung thực tiễn vào trong bài học

- HS thông qua các bài tập, tình huống được tự mình trải nghiệm, lĩnh hội kiến thức và GQVĐ thực tiễn thông qua kiến thức đã học, qua đó vừa chiếm lĩnh được kiến thức khoa học, vừa có thể giải thích được các vấn đề thực tiễn địa phương liên quan hoặc đánh giá các vấn đề thực tiễn, đề xuất các biện pháp khả thi để GQVĐ.

- GV cần sử dụng đa dạng các phương pháp dạy học mà ở đó HS được đặt vào tình huống thực tiễn.

- Sử dụng các phương pháp, hình thức tổ chức dạy học giúp HS nắm vững kiến thức, hình thành các kỹ năng trong học tập khoa học.

2.3. Ví dụ minh họa cho PTNL GQVĐ thực tiễn cho HS thông qua dạy học chủ đề “Các phép đo” (môn KHTN lớp 6)

2.3.1. Ví dụ xây dựng các câu hỏi có nội dung thực tiễn vào trong bài học

Chủ đề: Các phép đo

Bài 4: Đo chiều dài

? Để so sánh chiều cao của các bạn trong lớp, em cần làm thế nào?

? Mô tả cách đo, tiến hành đo chiều dài quyển vở của em và so sánh kết quả đo được với kết quả ước lượng của em.

? Hãy thực hiện đo chiều dài của một vật bất kỳ?

Bài 5: Đo khối lượng

? Hãy kể tên những đơn vị đo khối lượng mà em biết?

? Nêu đơn vị đo khối lượng trong hệ thống đo lường của nước ta và các ước số và bội số thường dùng của đơn vị này.

? Mô tả cách đo, tiến hành đo khối lượng của một vật bất kỳ và so sánh kết quả đo được với kết quả ước lượng của em.

Bài 6: Đo thời gian

? Để đo thời gian của vận động viên chạy 500m người ta thường sử dụng loại đồng hồ gì? Vì sao?

? Em hãy thực hiện đo lần lượt thời gian di chuyển của hai bạn HS khi đi từ cuối lớp học tới bục giảng.

Bài 7: Thang nhiệt độ Celsius. Đo nhiệt độ
? Để so sánh độ “nóng” hay “lạnh” của các vật, người ta dùng dụng cụ nào?

2.3.2. Ví dụ dạy học bằng tình huống có vấn đề:

Bài 4: Các phép đo

? Em hãy quan sát từ xa khoảng cách những cây cột đèn hoặc những hàng cây, em có nhận xét gì về khoảng cách giữa chúng? Sau đó em chọn lựa một dụng cụ đo và tiến hành đo khoảng cách giữa những cây cột đèn hoặc hàng cây đó. Từ đó rút ra kết luận.

? Hãy tìm cách đơn giản để đo gần đúng chiều dài quãng đường từ cuối lớp đến bục giảng.

Bài 7: Thang nhiệt độ Celsius. Đo nhiệt độ

? Tại sao chỉ có nhiệt kế thủy ngân, nhiệt kế rượu mà không có nhiệt kế nước?

? Khi sờ trán bạn A thì bạn B nói bạn A sốt rồi vì sờ trán thấy nóng. Để biết chính xác bạn A có bị sốt không thì ta nên làm thế nào?

2.3.3. Ví dụ dạy học bằng bài tập thực nghiệm

Bài 4. Đo chiều dài: “Đo chiều dài lớp học – Ước lượng chính xác”

Cho HS ước lượng chiều dài lớp học. Vận dụng những điều đã được học, được biết, các nhóm xây dựng kế hoạch và trực tiếp đến đo chiều dài lớp học, sau đó so sánh ước lượng trước khi đo của các nhóm xem nhóm nào chính xác nhất.

3. Kết luận

Việc tăng cường ứng dụng kiến thức vật lý vào thực tiễn trong dạy học vật lý đã góp phần PTNL GQVĐ gắn với thực tiễn cho HS. Phương pháp dạy học này đã làm cho HS hiểu rõ hơn bản chất của kiến thức vật lý và ý nghĩa của nó đối với đời sống; từ đó, bồi dưỡng sự say mê, hứng thú và ý thức tự giác học tập của HS. Góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả dạy học; hình thành và phát triển giáo dục toàn diện cho HS, góp phần tạo ra nguồn nhân lực mới đáp ứng nhu cầu xã hội.

Tài liệu tham khảo

[1]. Lâm Quang Thiệp (2012), *Đo lường và đánh giá hoạt động học tập trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

[2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2013), *Tài liệu tập huấn thi điểm phát triển Chương trình Giáo dục nhà trường phổ thông*, Dự án Phát triển GV trung học phổ thông và trung cấp chuyên nghiệp, Hà Nội.

[3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình tổng thể*, Hà Nội.

[4]. Vũ Văn Hùng (Tổng Chủ biên) (2021), *KHTN 6*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

Mô phỏng và phân tích mạch R-C với nguồn xung trong giảng dạy lý thuyết mạch

Nguyễn Anh Tuấn*

*ThS. Khoa Điện- Điện tử, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 26/9/2024; Accepted: 03/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: Nowadays, pulse signals are widely used in various fields of digital and electronic engineering. Therefore, it is necessary to supplement knowledge of circuit analysis with the source as a pulse signal. This article presents the process of analyzing and simulating R-C circuits with rectangular pulse sources. Mathematical model is used for analysis and ATPDraw software is used for simulation. Some applications of R-C circuits in generating spike and sawtooth pulses are also mentioned.

Keywords: ATPDraw software, pulse signals, circuit analysis.

1. Đặt vấn đề

Lý thuyết mạch điện là một môn học quan trọng trong lĩnh vực Điện, Điện tử-Viễn thông, Tự động hóa. Lý thuyết mạch cung cấp kiến thức cơ bản để xây dựng, phân tích và giải quyết các vấn đề liên quan đến mạch điện, điện tử. Đó không chỉ là nền tảng vững chắc cho các học phần chuyên ngành, mà còn là cơ sở để thúc đẩy sự phát triển và ứng dụng của công nghệ điện, điện tử trong đời sống hàng ngày.

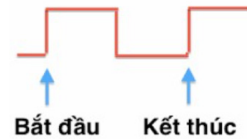
Trong lý thuyết mạch cũng như trong thực tế, thường gặp mạch điện với nguồn điện là một chiều hoặc xoay chiều có dạng hàm sin. Do đó, các giáo trình biên soạn chỉ tập trung vào các mạch điện này. Tuy nhiên, ngày nay, các tín hiệu xung được sử dụng rộng rãi trong những lĩnh vực khác nhau của kỹ thuật số nói riêng và kỹ thuật điện tử nói chung, ví dụ trong truyền thông hữu tuyến và vô tuyến, trong ra đa, mạch điện tử, trong đo lường điều khiển số... Trong khi phần lớn các giáo trình về lý thuyết mạch không trình bày mạch điện với nguồn xung [1, 4, 5] hoặc trình bày sơ lược [2] còn giáo trình về xung số [3] thì không trình bày cơ sở lý thuyết để phân tích mạch với nguồn xung. Điều này sẽ gây khó khăn cho SV khi tiếp thu các học phần chuyên ngành như kỹ thuật xung số, điện tử tương tự. Bài viết này góp phần đi sâu phân tích mạch điện R-C với dạng xung phổ biến nhất là xung hình chữ nhật trong nội dung môn Lý thuyết mạch. Đáp ứng mạch R-C sẽ được phân tích trên cơ sở định luật Kirchhoff và biểu diễn sự biến thiên qua phương trình toán học, sau đó được minh họa và kiểm chứng qua sự mô phỏng trên phần mềm ATPDraw.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tín hiệu xung

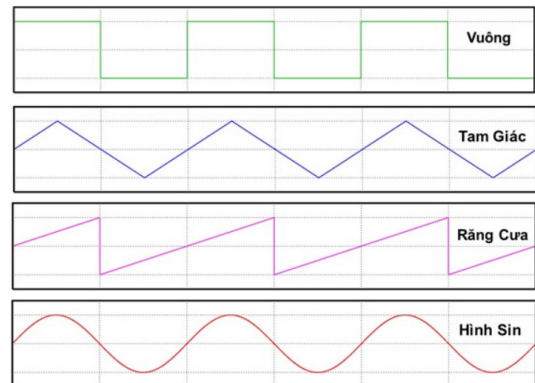
Xung là đại lượng điện chuyển đột ngột từ giá trị

nghe (thường là 0) đến một giá trị khác rồi sau một khoảng thời gian tương ứng với độ dài xung lại trở về giá trị ban đầu (hình 2.1).



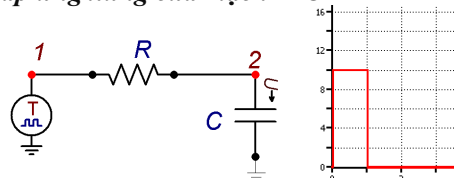
Hình 2.1. Tín hiệu xung.

Kỹ thuật xung hiện nay không chỉ tạo ra những mạch phát xung đơn mà còn có các mạch cho ra một dãy xung liên tiếp. Một số tín hiệu xung thường gặp bao gồm: xung vuông (hoặc hình chữ nhật), xung tam giác, xung răng cưa, xung hình sin, minh họa trên hình 2.2.



Hình 2.2. Một số dạng tín hiệu xung thường gặp.

2.2. Đáp ứng xung của mạch R-C



Hình 2.3. Mạch R-C với nguồn là xung chữ nhật.

Xét mạch R-C với nguồn là xung chữ nhật lý tưởng có biên độ E_m , độ rộng xung T_x (hình 2.3). Cần phân tích điện áp trên tụ điện, điện áp trên điện trở.

Áp dụng định luật Kirchhoff:

$$C \frac{du_2}{dt} + \frac{u_2 - e}{R} = 0 \quad (1)$$

Rút ra:

$$u_2 + RC \frac{du_2}{dt} = e \quad (2)$$

Với nguồn là xung có biên độ E_m , từ 0 đến T_x , $t < T_x$:

$$\frac{du_2}{dt} = \frac{E_m - u_2}{RC} \quad (3)$$

Giải phương trình vi phân (3), có nghiệm là:

$$u_2(t) = E_m \cdot (1 - A \cdot e^{-\frac{t}{RC}}) \quad (4)$$

Với $\tau = RC$ là hằng số thời gian.

Để tìm hằng số A, cần lưu ý điện áp tụ điện ban đầu là 0 hay $u_2(0) = 0$.

Do đó: $A = 1$ và

$$u_2(t) = E_m \cdot (1 - e^{-\frac{t}{RC}}) \quad (5)$$

Bây giờ cần nghiên cứu tính chất của mạch với thời gian $t > T_x$. Khi đó, nguồn E về 0, phương trình (2) trở thành:

$$u_2 + RC \frac{du_2}{dt} = 0 \quad (6)$$

Nghiệm tổng quát có dạng:

$$u_2(t) = B \cdot e^{-\frac{t}{RC}} \quad (7)$$

Để xác định hằng số B, chỉ cần dựa vào tính chất liên tục của điện thế tụ điện tại thời điểm T_x .

$$u_2(T_x) = E_m \cdot (1 - e^{-\frac{T_x}{RC}}) = B \cdot e^{-\frac{T_x}{RC}} \quad (8)$$

Từ đó xác định biểu thức điện áp khi $t > T_x$.

$$u_2(t) = E_m \cdot (e^{\frac{T_x}{RC}} - 1) \cdot e^{-\frac{t}{RC}} \quad (9)$$

Điện áp trên điện trở và dòng điện xác định theo:

$$u_R(t) = E - u_2(t); \quad i(t) = \frac{E - u_2(t)}{R}$$

Với $t < T_x$:

$$u_R(t) = E_m - E_m \cdot e^{-\frac{t}{RC}}; \quad i(t) = \frac{E_m \cdot e^{-\frac{t}{RC}}}{R} \quad (10)$$

Với $t > T_x$, $E = 0$

$$u_R(t) = -E_m \cdot (e^{\frac{T_x}{RC}} - 1) \cdot e^{-\frac{t}{RC}}; \quad (11)$$

$$i(t) = \frac{-E_m \cdot (e^{\frac{T_x}{RC}} - 1) \cdot e^{-\frac{t}{RC}}}{R}$$

Như vậy, với $t > T_x$, $u_R < 0$.

2.3. Mô phỏng đáp ứng xung của mạch R-C

Xét mạch điện R-C với nguồn là xung chữ nhật, có thông số: $E_m = 10V$, $T_x = 0,01$ giây, $R = 100 \Omega$. Xét 3 trường hợp:

a) $C = 10 \mu F$ ($R.C \ll T_x$)

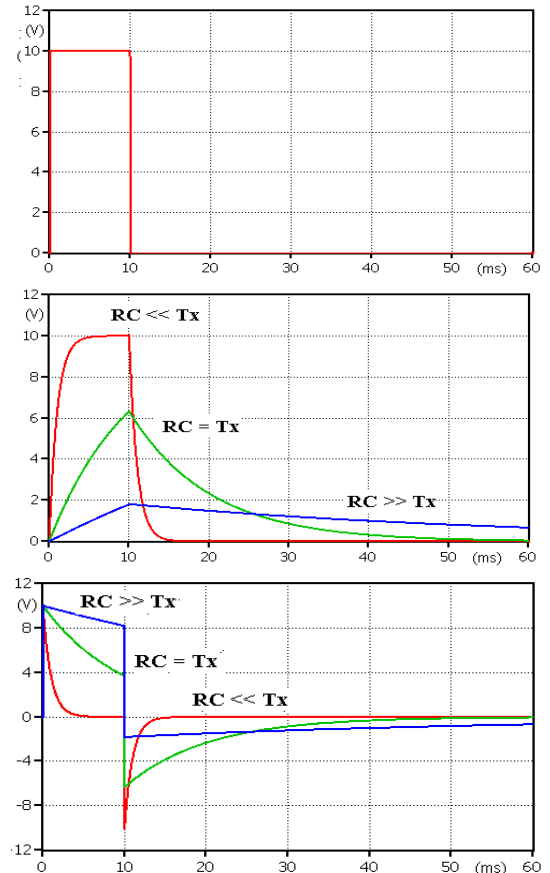
b) $C = 100 \mu F$ ($R.C = T_x$)

c) $C = 1000 \mu F$ ($R.C \gg T_x$)

Thay các tham số vào biểu thức (5), (9)

Điện áp trên tụ với $C = 10 \mu F$:

$$u_2(t) = \begin{cases} u_2(t) = 10 \cdot (1 - e^{-1000t}), & t \leq 0,01 \\ 10 \cdot (e^{10} - 1) \cdot e^{-1000t}, & t > 0,01 \end{cases}$$



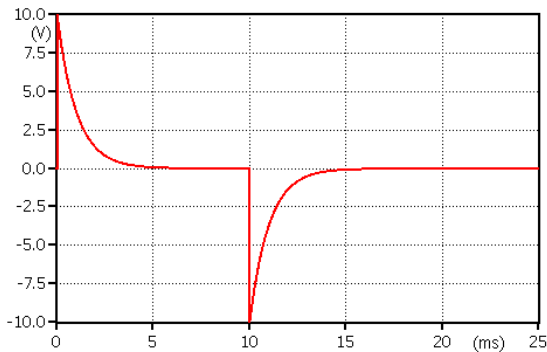
Hình 2.4. Từ trên xuống: Nguồn xung chữ nhật, điện áp trên tụ điện và điện áp trên điện trở cho 3 trường hợp.

Để kiểm nghiệm kết quả, cũng để hiển thị đồ thị, phần mềm ATPDraw được sử dụng để mô phỏng. Kết quả mô phỏng điện áp trên tụ, điện áp trên điện trở cho 3 trường hợp thể hiện trên hình 2.4. Đồ thị phù hợp với kết quả phân tích từ phương trình.

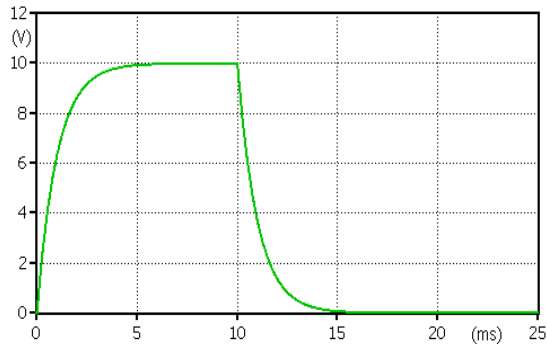
Trường hợp $R.C \ll T_x$, tụ điện nạp đầy điện áp, bằng với biên độ nguồn điện, điện áp trên tụ có dạng gần với xung chữ nhật lý tưởng. Trường hợp $R.C = T_x$, tụ điện chỉ nạp được một phần, khi hết điện áp xung, tụ xả điện tạo nên điện áp trên tụ dạng xung

rằng của. Trường hợp $R.C \gg T_x$, tụ điện chỉ nạp được một phần nhỏ, khi hết điện áp xung, tụ xả điện chậm.

Một ứng dụng quan trọng khác của mạch R-C là để tạo các *xung đỉnh*. Điện áp trên điện trở có dạng xung đỉnh dương (ứng với thời gian độ rộng xung: $t < T_x$), âm (ngoài thời gian độ rộng xung $t > T_x$) với độ rộng đáy xung 3τ ($\tau = RC$), tín hiệu điện áp gián đoạn tại $t = T_x$. Nếu độ rộng xung $T_x > 3\tau$ thì điện áp trên điện trở sẽ cho hai xung đỉnh dương và âm ứng với sườn lên và xuống của xung vào (hình 2.5).



(file rangcua.pl4; x-var t) v:1 -2

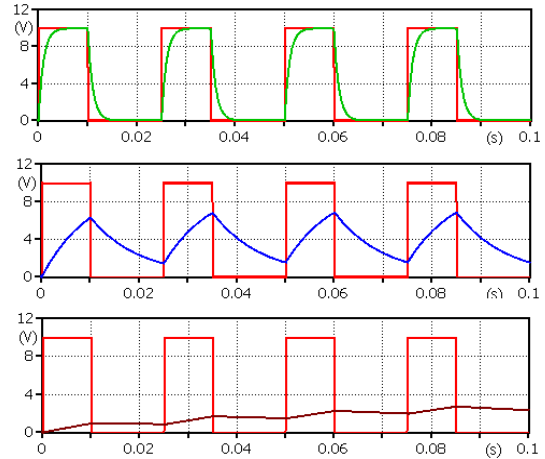


(file rangcua.pl4; x-var t) v:2

Hình 2.5. Ứng dụng R-C làm mạch tạo xung đỉnh, từ trái qua phải: điện áp trên điện trở và điện áp trên tụ.

2.4. Mô phỏng đáp ứng của mạch R-C với nguồn xung chu kỳ

Trong thực tế, nguồn xung không phải chỉ là 1 xung đơn lẻ mà tín hiệu xung gồm rất nhiều xung có chu kỳ, đặc trưng bởi tần số (là số lần lặp lại trong 1 đơn vị thời gian, đơn vị Hz) hoặc chu kỳ T (là khoảng thời gian giữa hai lần lặp lại liên tiếp của một sự việc, hay thời gian để kết thúc một vòng quay, một chu trình). Lúc này điện áp trên tụ, điện áp trên điện trở của mạch RC cũng biến thiên theo chu kỳ. Tiến hành khảo sát cho mạch R-C ở trên với tín hiệu xung: $E_m = 10V$, $T_x = 0,01$ giây, $T = 0,025$ giây, $R = 100 \Omega$.



Hình 2.6. Kết quả mô phỏng đáp ứng của mạch R-C với nguồn xung chu kỳ: Xung nguồn và điện áp trên tụ trong ba trường hợp: $C = 10 \mu F$, $C = 100 \mu F$, $C = 1000 \mu F$.

Kết quả mô phỏng trên hình 2.6 cho thấy, điện áp trên tụ có dạng xung gián đoạn hay liên tục phụ thuộc vào giá trị C, độ rộng và chu kỳ của xung. Tương tự, có thể tạo dãy xung đỉnh từ điện áp trên điện trở.

3. Kết luận

Mô phỏng và phân tích mạch R-C với nguồn xung cung cấp một phương pháp hiệu quả để giảng dạy các khái niệm cơ bản trong lý thuyết mạch. Bằng cách sử dụng mô phỏng trên phần mềm ATPDraw, sinh viên có thể hiểu sâu hơn về phản ứng tức thời, hằng số thời gian và hành vi của mạch trong các điều kiện đầu vào khác nhau. Phương pháp này cho phép người học hình dung tác động của đầu vào xung lên mạch RC, nâng cao cả kiến thức lý thuyết và kỹ năng ứng dụng thực tế. Hơn nữa, việc kết hợp các nguồn xung vào mô phỏng mạch RC mang lại trải nghiệm học tập năng động, khuyến khích sinh viên khám phá, củng cố tư duy phân tích và khả năng giải quyết vấn đề ở sinh viên kỹ thuật điện.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Lê Văn Bằng (2002), *Giáo trình lý thuyết mạch điện*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [2]. Hồ Văn Sung (2012). *Cơ sở kỹ thuật điện tập 1*. NXB Khoa học & Kỹ thuật, Hà Nội.
- [3]. Lương Ngọc Hải (2019), *Giáo trình kỹ thuật xung số*. NXB Khoa học & Kỹ thuật, Hà Nội.
- [4]. John Bird (2018), *Electrical Circuit Theory and Technology*, NXB Newnes, 2018, ISBN: 0 7506 57847.
- [5]. J. David Irwin, Robert M. Nelms (2011), *Basic Engineering Circuit Analysis*, NXB Wiley, 2011. ISBN-13 978-1-118-53929-3.

Thiết kế hoạt động dạy học môn Toán lớp 1 theo hướng tích hợp

Trần Thị Hà Vân*, Lê Duy Cường**

*Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

**Trường Đại học Đồng Tháp, Tác giả liên hệ

Received: 29/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: Integrated teaching is an inevitable trend in modern teaching that has been applied in Vietnam in recent years. Integrated teaching will contribute to developing special capacity, especially problem-solving capacity for students. The article presents some theoretical issues on integrated teaching. On that basis, the author proposes a process of designing integrated teaching activities for grade 1 mathematics, contributing to improving the quality of teaching mathematics in primary schools.

Keywords: Integrated teaching, teaching activity design, Math 1

1. Đặt vấn đề

Dạy học tích hợp (DHTH) là một trong các phương thức dạy học theo hướng phát triển năng lực (PTNL) được xác định trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018. Trong Chương trình môn Toán lớp 1 với hai nội dung Số và phép tính, Hình học và đo lường có nhiều chủ đề, bài học có thể thiết kế các hoạt động dạy học theo hướng tích hợp (TH) với hình thức TH liên môn với các môn: Tự nhiên và Xã hội, Mỹ thuật, Tiếng Việt, Đạo Đức... góp phần thực hiện mục tiêu phát triển toàn diện theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. Dạy học TH

Chương trình GDPT 2018 xác định DHTH là định hướng dạy học giúp học sinh (HS) phát triển khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng (KN)... thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết 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 KN; phát triển được những năng lực (NL) cần thiết, nhất là NL giải quyết vấn đề (GQVĐ) [1].

2.1.2. Dạy học môn Toán theo hướng TH

Dạy học môn Toán theo hướng TH là quá trình GV thiết kế, tổ chức và hướng dẫn HS biết huy động tổng hợp các kiến thức, KN thuộc nhiều môn học, nhiều lĩnh vực khác nhau nhằm giải quyết các nhiệm vụ toán học; thông qua đó hình thành những kiến thức và KN mới; phát triển những NL cần thiết, nhất là NL GQVĐ trong học tập và thực tiễn cuộc sống [4].

Dạy học môn Toán theo hướng TH tạo được sự liên kết giữa các nội dung học tập, giúp người học

hiểu sâu sắc hơn các nội dung ấy, PTNL làm việc và thấy được ứng dụng của kiến thức trong thực tiễn.

2.2. Đặc điểm dạy học môn Toán theo hướng TH

Theo Nguyễn Thị Châu Giang, Trần Anh Tuấn và Trịnh Công Sơn (2018) [3] thì dạy học môn Toán theo hướng TH có các đặc điểm cơ bản sau:

a) *Về mục tiêu:* TH một cách hợp lý mục tiêu môn Toán với mục tiêu của các môn học khác. Qua đó phát triển các phẩm chất và NL cần thiết cho HS, đặc biệt là NL vận dụng mối liên hệ giữa tri thức toán học với tri thức thuộc các lĩnh vực của các môn học khác để GQVĐ.

b) *Về nội dung:* Cung cấp cho HS các thông tin của nhiều lĩnh vực, gắn liền với đời sống thực tiễn, tạo ra được môi trường thuận lợi để HS huy động tổng hợp các kiến thức, KN của nhiều môn học để giải quyết các vấn đề học tập.

c) *Về phương pháp, hình thức tổ chức dạy học:* Hình thức tổ chức thường được sử dụng là tổ chức hoạt động nhóm. Đồng thời GV thường sử dụng kết hợp phương pháp dạy học môn Toán với các phương pháp dạy học bộ môn liên quan nhằm giúp HS chủ động, tích cực phát huy được vốn kinh nghiệm của bản thân trên nhiều lĩnh vực trong quá trình giải quyết các vấn đề học tập, qua đó đạt được mục tiêu dạy học.

d) *Về phương pháp và công cụ kiểm tra, đánh giá:* GV chủ yếu sử dụng các phương pháp đánh giá quá trình, các công cụ có thể thu thập được nhiều dạng thông tin, dữ liệu khác nhau.

2.3. Quy trình thiết kế hoạt động dạy học môn Toán lớp 1 theo hướng TH

- *Bước 1:* Lựa chọn bài dạy TH: Khi lập kế hoạch

dạy học môn Toán ở đầu năm học GV cần rà soát nội dung chương trình, yêu cầu cần đạt với các môn học khác để lựa chọn bài dạy TH. Chọn một bài dạy môn Toán làm “xương sống” cho bài dạy TH, từ đó các ý tưởng TH sẽ được phát triển từ nội dung chính này.

- **Bước 2: Xác định yêu cầu cần đạt:** Việc xác định yêu cầu cần đạt bài dạy TH cần xuất phát từ ý tưởng trung tâm để thiết kế hoạt động dạy học TH. Ngoài yêu cầu cần đạt về kiến thức, KN liên quan đến môn Toán, GV cần xác định thêm mục tiêu của nội dung TH trong kế hoạch bài dạy.

- **Bước 3: Lựa chọn hoạt động trong kế hoạch bài dạy để TH:** Theo công văn 2345/BGDĐT - GDTH thì kế hoạch bài dạy bao gồm 4 hoạt động: Mở đầu (Khởi động), Hình thành kiến thức mới, Luyện tập – Thực hành và Vận dụng. Tuy nhiên không phải hoạt động nào cũng có thể thiết kế các hoạt động dạy học TH. Vì vậy, sau khi chọn được bài học TH để làm “xương sống” cho bài dạy TH, GV cần lựa chọn hoạt động dạy học để thiết kế các hoạt động TH.

- **Bước 4: Xác định phương pháp, hình thức tổ chức dạy học:** GV cần lựa chọn phương pháp, hình thức dạy học phù hợp để đảm bảo đạt được các yêu cầu cần đạt đã xác định của kế hoạch bài dạy. GV cần sử dụng phối hợp các phương pháp, hình thức dạy học sao cho HS chủ động, tích cực thể hiện những hiểu biết của bản thân về những vấn đề sẽ được tìm hiểu trong bài học từ đó lĩnh hội kiến thức và vận dụng kiến thức giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống.

- **Bước 5: Thiết kế các hoạt động dạy học:** Thiết kế các hoạt động dạy học là khâu quan trọng nhất của quá trình dạy học vì trong quá trình này, GV phải thiết kế các hoạt động giúp HS khai thác kiến thức của các môn học để tìm tòi, khám phá tri thức, thực hành luyện tập và vận dụng tri thức của các môn học để giải quyết các tình huống trong học tập môn Toán từ đó góp phần hình thành và PTNL cho HS.

2.4. Ví dụ minh họa: Thiết kế hoạt động thực hành và trải nghiệm “Em đi bộ theo luật giao thông” [2] ở hoạt động thực hành bài tập 1, 2 (Toán 1, Bộ Chân trời sáng tạo, trang 78 – 80) theo hướng TH như sau:

Bước 1: Lựa chọn bài dạy TH: Qua rà soát nội dung chương trình và yêu cầu cần đạt của các môn học lớp 1 nhận thấy bài tập 1, 2 trong hoạt động thực hành và trải nghiệm “Em đi bộ theo luật giao thông” có cơ hội TH với các môn như sau:

- Môn Tự nhiên và xã hội: Bài “Đi đường an toàn” (TN&XH1, Bộ CTST, Trang 60)

- Môn Đạo đức: Bài “Phòng, tránh tai nạn giao

thông” (Đạo đức 1, Bộ CTST, Trang 59)

- Môn Mỹ thuật: Vẽ (tô màu) các biển báo giao thông hoặc sưu tầm các biển báo giao thông.

- TH giáo dục quyền con người: Chấp hành luật giao thông đường bộ.

Bước 2: Xác định yêu cầu cần đạt. Qua hoạt động HS cần đạt các yêu cầu sau:

- Nhận biết và xác định được vị trí, số thứ tự qua hình ảnh minh họa.

- Nhận biết và gọi đúng tên hình tam giác, hình vuông, hình tròn.

- Nêu được tên và ý nghĩa của các biển báo giao thông.

- Nhận biết được sự cần thiết của việc chấp hành nghiêm chỉnh luật giao thông.

- Biết hậu quả khi không chấp hành các quy định về an toàn giao thông.

Bước 3: Lựa chọn hoạt động trong kế hoạch bài dạy để TH: Hoạt động luyện tập, thực hành (Bài tập 1, 2 trang 79) và hoạt động vận dụng.

Bước 4: Xác định phương pháp, hình thức tổ chức dạy học: Sử dụng phương pháp trực quan, phương pháp hỏi – đáp, thực hành, thảo luận nhóm.

Bước 5: Thiết kế các hoạt động dạy học

a) **Hoạt động khởi động:** GV tổ chức cho HS tham gia trò chơi “Đèn xanh, đèn đỏ”.

- GV chia lớp làm 4 nhóm. Mỗi nhóm xếp thành 1 hàng dọc tạo thành đoàn tàu đang di chuyển, bạn đầu tiên sẽ làm tài xế để điều khiển đoàn tàu của nhóm mình.

- GV hô: Đoàn tàu xuất phát. Các con phải thực hiện động tác lái tàu và kêu bimbim.

- GV hô: Đèn vàng, đèn vàng. Bạn điều khiển đoàn tàu ra hiệu cho các bạn di chuyển chậm lại.

- GV hô: Đèn đỏ, đèn đỏ. Bạn điều khiển đoàn tàu ra hiệu cho các bạn dừng lại.

- GV hô: Đèn xanh, đèn xanh. Bạn điều khiển ra hiệu cho đoàn tàu tiếp tục chạy.

Qua trò chơi các con cần làm gì khi tham gia giao thông? (Thực hiện nghiêm các quy định đèn tín hiệu giao thông khi tham gia giao thông).

b) **Hoạt động luyện tập – thực hành (TH kiến thức môn TN&XH; Đạo đức và TH giáo dục quyền con người)**

Bài tập 1: GV tổ chức cho các nhóm quan sát tranh (nhóm đôi) đọc yêu cầu và thảo luận để trả lời hai câu hỏi của bài tập 1:

a) Tính từ phải sang trái, bạn thứ năm mặc áo màu gì?

b) Bạn mặc áo đỏ ở vị trí nào trong hàng?

Thực hành và trải nghiệm

- Kết thúc thảo luận GV yêu cầu trình bày kết quả làm việc của nhóm trước lớp. Cả lớp nhận xét.

- GV cho các nhóm đổ nhau về vị trí của các bạn trong hàng. (Ví dụ: Tính từ phải sang trái (hay từ trái sang phải), bạn thứ ba (thứ sáu, thứ hai) mặc áo màu gì?)

- GV TH kiến thức liên quan đến an toàn giao thông ở môn TN&XH, môn Đạo đức qua các câu hỏi:

+ Khi tham gia giao thông các con cần đi bên nào? (Đi bên phải).

+ Khi đi bộ các con đi như thế nào để an toàn? (Đi trên vỉa hè bên phải phần đường dành cho người đi bộ).

+ Khi qua ngã tư, ngã ba đường có đèn tín hiệu giao thông, các con cần làm gì? (Tuân thủ theo hiệu lệnh đèn tín hiệu giao thông).

+ GV cho HS mô tả hình dạng, màu sắc của đèn tín hiệu giao thông cho người đi bộ và đi xe).

+ Khi qua đường có vạch kẻ đường các con cần làm gì? (Đi đúng phần có vạch kẻ đường dành cho người đi bộ và khi qua đường cần quan sát trước, sau và hai bên đường).

+ Quan sát tranh cho biết các bạn nhỏ trong tranh tham gia giao thông đúng không? Vì sao con biết?

Bài tập 2: GV nêu câu hỏi: Con đã từng gặp những biển báo giao thông nào? Các biển báo giao thông con gặp có màu gì? Có hình dạng nào?



Giao nhau với đường sắt không có rào chắn



Cầu vượt qua đường cho người đi bộ



Cấm đi xe đạp

- GV cho HS quan sát 3 biển báo giao thông và thảo luận (nhóm đôi) trả lời 2 câu hỏi:

a) Hình dạng, màu sắc của mỗi biển báo?

b) Ý nghĩa của mỗi biển báo.

- GV khuyến khích HS sử dụng các hình đã học để mô tả hình dạng của các biển báo. Tổ chức cho các nhóm trình bày kết quả làm việc của nhóm trước lớp. Cả lớp nhận xét.

- GV TH kiến thức liên quan đến an toàn giao thông ở môn TN&XH, môn Đạo đức qua các câu hỏi:

+ Trên đường đi khi gặp những biển báo giao thông con cần làm gì? (Chấp hành theo quy định của biển báo)

+ Nếu khi tham gia giao thông mà bố, mẹ hoặc người thân chưa chấp hành các quy định biển báo giao thông con cần làm gì? (Đưa ra lời khuyên để mọi người chấp hành nghiêm các quy định của biển báo).

+ Con hãy cho biết những hậu quả khi không chấp hành các quy định giao thông? (Bị thương, hư hao tài sản thậm chí dẫn tới tử vong)

c) Hoạt động vận dụng (TH kiến thức môn mỹ thuật)

- GV cho HS vẽ (tô màu) một số biển báo giao thông thường gặp.

- Suy tầm các biển báo giao thông qua tranh, ảnh, sách, báo.

3. Kết luận

DHTH là định hướng dạy học góp phần PTNL HS và là biện pháp hữu hiệu để tiết kiệm thời gian và giảm tải kiến thức. Tuy nhiên, trong quá trình áp dụng GV cần lựa chọn được nội dung TH, đồng thời lồng ghép các nội dung TH vào các hoạt động dạy học môn Toán cho HS lớp 1 một cách hợp lý để giúp HS lĩnh hội tri thức và biết cách khai thác kiến thức của các môn học để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn cuộc sống.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán*. Hà Nội.

[2]. Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên) và cộng sự (2023). *Toán 4*. NXB Giáo dục Việt Nam

[3]. Nguyễn Thị Châu Giang và Trịnh Công Sơn (2018). *Khai thác tình huống dạy học toán ở tiểu học theo định hướng TH*. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, số 63, 5/2018, tr. 9-17.

[4]. Đỗ Đức Thái, Đỗ Tiến Đạt (2016). *Dạy học TH trong môn Toán ở trường phổ thông*. Tạp chí Khoa học giáo dục, Số 129.

Applying artificial intelligence (AI) to create intrinsic motivation for engineering students at Vinh Long University of Technology Education

Phan Huỳnh Nhật Thanh*, Nguyễn Ngọc Phương Vy*

*Vinh Long University of Technology Education, Vietnam

Received: 27/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: The study made an investigation on what challenges VLUTE students encounter and the reasons why they are motivated or demotivated from learning English. The research was conducted with the participation of 77 non-majored students, who were studying English at the level of A2-B1. At the end of the research, a questionnaire is given to students so that they can state their opinion on how much interest they have for sitting in the English classes and whether the technique can help them improve their interests. The study is aimed at contributing a voice to the existing literature in relation to the benefits of this method and more importantly, its aim is to find out how AI and Tech aids can advantage its participants and whether it should be expanded or not to improve learners' language learning results in general.

Keywords: Intrinsic motivation, EFL classroom, AI

1. Introduction

In Vietnam, foreign languages play a very important role within the curriculum. From elementary to college and university levels, they are integral parts of the educational policy.

At Vinh Long University of Technology Education, the lecturers at the Foreign Language Division of The Faculty of Fundamental Sciences are deeply committed to enhancing the quality of English instruction for their students. They actively engage in professional development opportunities, attending various training sessions and courses to refine their skills and teaching methods. Furthermore, the center consistently updates and innovates its teaching materials and approaches to facilitate effective English language learning.

However, despite these efforts, instructors encounter a big challenge is that most non-majored English students meet the training standards at a low level. The majority of students have an amount of accumulated knowledge that is not commensurate with the amount of English they have learned in high school English teaching programs. The gap in students' basic knowledge of vocabulary and grammar is relatively large. Language skills are very limited, especially Writing, Listening and Speaking skills, which are mostly average or below average. Many students find it difficult to comprehend even basic questions posed by their teachers.

The questions then arises: (1) What are the underlying causes of this issue? (2) What strategies can be implemented to help non-majored English students achieve higher academic performance in English language acquisition process?

2. Background of the study

Students enrolling in Bachelor or Engineering Programs at Vinh Long University of Technology Education are typically aged 18, up to 21. Many of them have been exposed to English language education from an early age, consistently studying it from the third grade through to the completion of their high school education in the twelfth grade. They share common characteristics as described:

2.1. Diverse Academic Disciplines: The students are enrolled in various academic disciplines, indicating a wide range of interests and areas of study. This diversity suggests that the English language course is likely to have students from different academic backgrounds, and each brings their own perspectives and knowledge.

2.2. Mixed Levels of English Proficiency: The students have various degrees of proficiency in English. This is a crucial point for teaching context as it implies the need for differentiated instructions and possibly individualized learning plans to accommodate these various levels.

2.3. Mandatory English Curriculum: Despite their primary focus being on different fields, English is

a compulsory subject in their university education. To meet graduation requirements, they must attain a proficiency level of A2 or B1, depending on their major. This highlights the importance of English language skills in their overall educational experience and possibly in their future professional lives.

2.4. Course Structure and Duration: The primary coursebook is “Objective PET” by Louise Hashemi and Barbara Thomas. This is an integrated coursebook that emphasizes on four key skills - Listening, Speaking, Reading, and Writing and along with a focus on exam skills. For General English 1, 2 and 3 students are required to cover 16 units within a total time frame of 150 periods.

3. Current situation

Drawing from teaching experience, several primary reasons can be outlined:

Firstly, the English proficiency levels among students vary widely. Typically, a class consists of students ranging from elementary to intermediate levels. Urban students often possess stronger English skills compared to their rural counterparts due to greater exposure and earlier initiation into English learning. This diversity in proficiency levels poses difficulties for instructors in effectively managing the class and catering to the needs of all learners. Focusing on fundamental concepts can aid weaker or average students in understanding the lessons, however, it might bore good students and slow their progress since they require more advanced instructions.

Secondly, the high school English learning environment often leads to a significant challenge for many students when they enter university. The English curriculum in high school tends to be overly demanding. From grade 6 to grade 12, students typically have 10-12 lessons per school year covering various topics. However, the content of the program is overloaded compared to the time available. This leaves teachers with insufficient time to cover all four language skills effectively. As a result, students mainly focus on grammar and vocabulary, with little practice in listening, speaking, and writing. Consequently, when students move on to university-level studies, they often face difficulties in these areas.

In addition to the objective reasons outlined earlier, subjective factors originating from the students also have a significant impact on their foreign language learning.

Firstly, many students attend English classes with a mindset of simply getting through, driven by a fear of receiving poor grades or failing exams. As a result, they may not fully engage with the lessons or the teacher’s instructions. This leads to taking exams many times and getting low scores in the end. This can also create a misconception among some students that exam questions are too difficult, when in reality, all exam content is covered in the English curriculum they were taught in the lessons and throughout their academic journey.

Another important factor that affects how well learners learn in general, and languages in particular is their attitude and motivation. These two factors are closely connected. We surveyed 77 students, including 27 in A2 exam preparation, 30 in class AV3 (General English 3), and 20 in class AV2 (General English 2), course 65. Of these, 47 students (about 61%) study English because they have to - it’s a requirement. Another 20 students (about 26%) learn English because they want to get a good job after they finish school. Only 10 students (about 13%) study English because they enjoy it and want to communicate better and learn about English-speaking cultures. Dornyei (1994) says motivation is really important in learning a new language. If learners aren’t motivated, they won’t make much effort to do the tasks needed to learn the language. Due to a lack of proper motivation for learning, certain students tend to have a passive approach.

4. Feasible solutions

4.1. From the students’ point of view: They should adjust their attitude and study methods for learning English. This adaptation will help them strengthen their English skills, pass their final exams, and earn certificates with good grades. Achieving high results can then make English a useful tool for their future work. For weak students, they need to actively engage in learning English from the beginning to build a base, then learn to develop and improve their Listening - Speaking - Reading - Writing skills. For students at an intermediate level, it’s important to join courses to strengthen and enhance Listening, Speaking, Reading, and Writing skills, with a focus on listening and speaking. To achieve this, we should promote initiatives that motivate students to engage in self-study.

4.2. Regarding the lectures’ role: Lectures should improve the use of technology in teaching, continuously learn and enhance teaching skills, share

knowledge with colleagues inside and outside the school. To encourage creativity and help students discover new knowledge, they should also instruct their students how to learn English effectively.

4.3. Let take these tools as great examples:

4.3.1. Microsoft Copilot: This AI tool has become popular and highly regarded in Singapore. It assists teachers with lesson planning by proposing or drafting activities, resources, and assessments that match learning goals. Additionally, Copilot can facilitate personalized learning by helping create customized content, feedback, and support for students according to their unique needs and learning preferences.

4.3.2. Chat GPT: The authors of this paper apply Chat GPT to help students receive feedback for their writings automatically. It is beneficial for them to save time, and it is also labor-saving for teachers. However, Chat GPT will never be specific like an authentic teacher. In addition, this AI tool is also good for brainstorming ideas before writing, and scoring with a sample and a rubric too.

4.3.3. Capcut: CapCut serves as an effective resource in educational environments. For example, students can produce video projects that capture experiments or field trips, while teachers can create captivating summaries of lessons. According to the SAMR model (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), CapCut can be applied across all stages, enriching and transforming the educational experience.

4.3.4. Wordwall, Quiziz, Padlet, Kahoot!, etc: Game-based learning encourages active engagement by placing learners in interactive and stimulating game scenarios. Research indicates that such game-based methods significantly boost cognitive abilities, including problem-solving, critical thinking, and decision-making (Mao et al., 2021).

4.3.5. Duolingo: Duolingo is an online language learning platform that incorporates game-like elements. It provides a digital method for users of all ages and skill levels to learn a wide range of languages. With the help of advanced algorithms, it can tailor the experience to assist individual learners in areas where they need improvement.

4.3.6. Grammarly: Grammarly is an intelligent English writing assistant that uses AI to help users improve their writing skills.

4.3.7. Main features:

- Checks and corrects grammar, spelling,

punctuation, and word usage errors.

- Offers suggestions to improve sentence structure, making writing clearer and more understandable.

- Analyzes writing style and recommends changes to suit the purpose and audience of the text.

4.4. In terms of the university's board: English classes should be designed to match the learners' levels. Class sizes ideally range from 20 to 25 students per class. After assessing students' English proficiency, classes should be organized according to students' ability to ensure more suitable and effective teaching and learning approaches. Additionally, the school should provide specialized classrooms equipped with English teaching materials. Regular English activities organized by the school will give students opportunities to practice their language skills.

5. Conclusions and limitations of the study

English is considered an easy and accessible language, yet a lack of learning motivation and proper studying techniques can hinder progress. Moreover, learning English requires continuous practice and improvement. While support from the school and lectures is beneficial, students who are dedicated to daily self-study and practice achieve success in their English learning journey.

Although this action research achieved positive results to somewhat extent, some limitations still exist. The number of participants is limited (77) and the time conducting is quite short (3 months). Therefore, future researches are suggested to examine in a larger group of students in a longer time to have more robust findings.

References

- [1]. Dornyei, Z. (2001), *Motivational strategies in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [2]. Dornyei, Z. (2001), *Teaching and Researching motivation*. New York: Longman
- [3]. Li, R. (2020, November). *Using artificial intelligence in learning English as a foreign language: an examination of IELTS LIULISHUO as an online platform*. In Conference Proceedings. Innovation in Language Learning 2020.
- [4]. Oletić, A., & Ilić, N. (2014). *Intrinsic and extrinsic motivation for learning English as a foreign language*. *Elta Journal*, 2(2), 23-38.
- [5]. Purnama, N. A., Rahayu, N. S., & Yugafiati, R. (2019). *Students' motivation in learning English*. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 2(4), 539.

Nghiên cứu một số ứng dụng của trí tuệ nhân tạo trong việc nghiên cứu khoa học của sinh viên kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Võ Thị Kim Hoa*

*ThS. Khoa CNTT, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 8/10/2024; Accepted: 15/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Artificial Intelligence (AI) is a field of computational science based on algorithms, programs and big data to develop intelligent systems that simulate human intelligence. With unlimited potential, AI is changing the world and opening up new opportunities for development and innovation. In that context, AI has opened up new opportunities for education, helping to improve the quality of teaching and scientific research. In particular, for vocational education, the application of AI in scientific research can increase efficiency, helping to shorten the gap between training and social needs.

Keywords: Artificial Intelligence, Scientific Research, Vocational Education, Creativity, Labor Market

1. Mở đầu

Trí tuệ nhân tạo (AI) là một lĩnh vực công nghệ đầy tiềm năng, nghiên cứu về khả năng của máy tính để thực hiện các tác vụ thông minh. AI là một lĩnh vực khoa học tính toán dựa trên các thuật toán, chương trình và dữ liệu lớn để phát triển các hệ thống thông minh mô phỏng trí thông minh của con người [1]. AI đã thay đổi cách chúng ta sống, làm việc và tương tác. Từ ứng dụng hàng ngày như công nghệ nhận dạng giọng nói và hình ảnh, đến lĩnh vực phức tạp như tự động hóa và phân tích dữ liệu, AI đang thúc đẩy sự tiến bộ và sáng tạo. Với khả năng tự động hóa và xử lý dữ liệu, AI đang trở thành một công cụ quan trọng trong mọi lĩnh vực, từ kinh doanh đến y tế, từ công nghệ thông tin đến nghiên cứu khoa học (NCKH). Với tiềm năng không giới hạn, AI đang thay đổi thế giới và mở ra những cơ hội mới cho sự phát triển và sáng tạo. Trong bối cảnh đó, AI đã mở ra cơ hội mới cho giáo dục, giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và NCKH. Đặc biệt, đối với giáo dục nghề nghiệp, việc vận dụng AI trong NCKH có thể tăng hiệu quả, giúp rút ngắn khoảng cách giữa đào tạo và nhu cầu xã hội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Yêu cầu của NCKH trong dạy học kỹ thuật

NCKH là một hình thức tổ chức dạy học đặc thù ở bậc đại học, có tác dụng giúp sinh viên (SV) chủ động học tập, tìm tòi sáng tạo; giúp phát triển tối ưu tư duy sáng tạo, kỹ năng (KN), kĩ xảo NCKH của SV trong quá trình tiếp nhận tri thức, từ đó sử dụng chúng vào giải quyết một số vấn đề lí luận và thực tiễn. Hoạt động NCKH là cơ hội để SV tự thể hiện

nhân cách của mình và hình thành năng lực làm việc nhóm. Phát triển năng lực NCKH của SV góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường.

Dạy học kỹ thuật là một lĩnh vực có đặc thù riêng, trong đó cần đảm bảo các yêu cầu về tính cập nhật, linh hoạt, phù hợp yêu cầu của thực tiễn cuộc sống, đáp ứng các điều kiện đặt hàng của danh nghiệp. NCKH giúp giảng viên (GV) và SV nắm bắt những tiến bộ mới nhất trong lĩnh vực kỹ thuật, từ đó cải thiện nội dung giảng dạy. Tham gia vào các dự án NCKH giúp SV phát triển KN nghiên cứu, phân tích và giải quyết vấn đề, những KN quan trọng trong lĩnh vực kỹ thuật. NCKH khuyến khích tư duy sáng tạo và đổi mới, giúp SV tìm ra giải pháp cho các vấn đề thực tiễn. Thông qua NCKH, SV có thể áp dụng các kiến thức lý thuyết vào thực tiễn, từ đó nâng cao khả năng ứng dụng. NCKH cũng giúp thúc đẩy hợp tác, tạo cơ hội cho SV làm việc nhóm và phát triển KN giao tiếp cho SV. Ngoài ra, nó còn tạo động lực học tập, kích thích sự tò mò và đam mê học hỏi của SV, tạo động lực cho họ trong quá trình học tập.

Đặc biệt, với hướng đào tạo tiếp cận CDIO (viết tắt của cụm từ tiếng Anh Conceive - Design - Implement - Operate, có nghĩa là hình thành ý tưởng, thiết kế, triển khai và vận hành), thì việc NCKH của SV cần phải đáp ứng được đòi hỏi của doanh nghiệp. Việc thiết kế các khối kiến thức, KN phải nhằm vào 4 năng lực cốt lõi cần thiết của SV tốt nghiệp, đó là: Hình thành ý tưởng - Thiết kế - Triển khai - Vận hành sản phẩm, hệ thống, quy trình đối với đối tượng nghề nghiệp; phù hợp với bối cảnh của xã hội, được tích hợp trong chương trình

khóa học, chương trình môn học. Để đáp ứng yêu cầu của hướng đào tạo theo CDIO, người kỹ sư tương lai phải luôn nghiên cứu, tìm tòi nhằm áp dụng lý thuyết vào thực tiễn một cách hiệu quả nhất. SV khi được đào tạo theo CDIO sau khi tốt nghiệp sẽ có đầy đủ cả kiến thức và KN cần thiết, đáp ứng yêu cầu của xã hội và bắt kịp với những thay đổi nhanh chóng của thời đại. Nhờ việc ứng dụng phương pháp CDIO, các cơ sở giáo dục, hay trung tâm đào tạo có thể tạo ra những thành công vượt bậc khi gắn liền chất lượng đầu ra của người học với nhu cầu của nhà tuyển dụng. Như vậy, việc NCKH đáp ứng nhu cầu thực tiễn sẽ rút ngắn khoảng cách từ nhà trường với những đòi hỏi của xã hội về chất lượng nguồn nhân lực.

Như vậy, NCKH tại các trường kỹ thuật không chỉ giúp cải thiện chất lượng giáo dục kỹ thuật mà còn chuẩn bị cho SV sẵn sàng đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động.

2.2. Thực trạng NCKH tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh có 11 khoa, 1 bộ môn trực thuộc và 5 trung tâm. Đào tạo 4 ngành thạc sỹ; 12 ngành đại học; 26 ngành cao đẳng ở các lĩnh vực: *Cơ khí chế tạo, Cơ khí Động lực, Công nghệ Thông tin, Điện, Điện tử, Kỹ thuật Công nghiệp, Kinh tế*. Trường đang phân đầu đào tạo GV dạy nghề (GVĐN) đạt trình độ khu vực và quốc tế, trước mắt 4 ngành nghề đạt đẳng cấp quốc tế, 5 ngành nghề đạt đẳng cấp khu vực ASEAN và các ngành nghề còn lại đạt đẳng cấp Quốc gia. Trường đã được Tổng cục dạy nghề cấp giấy phép đánh giá KN nghề quốc gia từ bậc 1 đến bậc 4.

Chất lượng đào tạo GVĐN và nhân lực KHCN của nhà trường luôn được các cơ sở dạy nghề và các đơn vị sử dụng nhân lực đánh giá cao. Vì vậy, hầu hết SV của trường tốt nghiệp đều có việc làm đúng chuyên môn và thu nhập ổn định. Hiện nay, trường đã ký kết hợp tác với các công ty và tập đoàn lớn như: Tập đoàn Hồng Hải (Foxconn); Tập đoàn Fosmosa; Công ty TOYOTA; Tổng công ty lắp máy (LILAMA); Tổng công ty Sông Đà; Tổng công ty lắp máy 451, TP Hồ Chí Minh, Thủy điện Bán vẽ, Công ty TNHH Radiant Opto – Electronics Việt Nam Nghệ An... để đào tạo nhân lực kỹ thuật trình độ cao và công nhân kỹ thuật có tay nghề.

Trường hiện có hệ thống phòng học, thí nghiệm, xưởng thực hành với 124 phòng học lý thuyết; 40 phòng thí nghiệm; 88 phòng thực hành cùng trang thiết bị hiện đại đồng bộ đáp ứng yêu cầu đào tạo và NCKH.

Trường luôn đề cao tính ứng dụng vào thực tiễn. SV sẽ được thực tập, rèn luyện kinh nghiệm trong môi trường làm việc thực tế và tích lũy đủ KN mềm và KN chuyên môn phù hợp với nghề nghiệp để triển khai các công việc thực tế sau khi ra trường.

Nhận thấy tầm quan trọng của hoạt động khoa học và công nghệ (KH&CN) trong trường đại học, Đảng ủy, Giám hiệu Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh đã xây dựng chiến lược phát triển nhà trường trong từng giai đoạn, xây dựng riêng Chương trình hành động về hoạt động KH&CN, đầu tư cho hoạt động KH&CN theo sứ mạng, nguồn lực và định hướng phát triển nhà trường; Ban hành các văn bản để tổ chức và quản lý tốt, hiệu quả hoạt động KH&CN trong trường như: Quy chế hoạt động KH&CN, Quy định về NCKH của SV,...; Xây dựng chính sách hỗ trợ cho cán bộ, GV tham dự hội nghị, hội thảo khoa học quốc gia và quốc tế; Xây dựng cơ chế, chính sách phù hợp, tạo điều kiện thuận lợi cho chủ nhiệm thực hiện thành công đề tài, dự án NCKH và phát triển công nghệ; hỗ trợ kinh phí cho các bài báo khoa học công bố quốc tế, đặc biệt là các bài báo đăng trên tạp chí quốc tế uy tín, có chỉ số cao ISI/ Scopus; Gắn kết quả NCKH với bình xét thi đua hàng năm.

Tuy nhiên, các nghiên cứu của nhà trường đang tập trung vào lý thuyết cơ bản hoặc những sản phẩm phục vụ cho đào tạo mà chưa có giá trị thực tiễn sản xuất nên các công nghệ để chuyển giao còn rất khiêm tốn. Một số mô hình được triển khai áp dụng chủ yếu trên cơ sở cá nhân GV hợp tác với một số đối tác khác để nghiên cứu và thực hiện. Vì vậy, cần áp dụng các hình thức tiên tiến để nâng cao chất lượng NCKH của nhà trường, đặc biệt ở mảng công nghệ.

2.3. Đề xuất một số hình thức ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong việc nâng cao hiệu quả NCKH của SV kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

2.3.1. Ứng dụng AI trong việc phân tích dữ liệu

AI có thể giúp SV xử lý và phân tích lượng lớn dữ liệu nhanh chóng, từ đó tìm ra các mẫu và xu hướng mà có thể khó nhận diện bằng phương pháp truyền thống. SV có thể sử dụng các công cụ để phân tích dữ liệu lớn. Các thư viện như Pandas và Scikit-learn trong Python cho phép SV xử lý và phân tích dữ liệu một cách hiệu quả. Ví dụ, một nghiên cứu về tối ưu hóa quy trình sản xuất có thể sử dụng các thuật toán học máy để phân tích dữ liệu từ các cảm biến, từ đó phát hiện ra những bất thường trong quy trình. Bên cạnh đó, SV có thể áp dụng các thuật toán học máy

để dự đoán xu hướng dựa trên dữ liệu lịch sử, từ đó đưa ra các đề tài NCKH tiếp cận các xu hướng mới.

2.3.2. Ứng dụng AI trong Mô hình hóa và Mô phỏng

Các công cụ của AI có thể được sử dụng để mô phỏng các hệ thống phức tạp, từ đó giúp SV hiểu rõ hơn về các hiện tượng kỹ thuật. SV có thể sử dụng các phần mềm như MATLAB hoặc Simul8 để mô phỏng các hệ thống phức tạp. AI có thể được áp dụng để tự động tối ưu hóa các tham số trong mô hình, giảm thời gian và chi phí nghiên cứu. AI có thể tối ưu hóa các tham số trong mô hình để đạt được kết quả tốt nhất. Ngoài ra, SV cũng có thể tạo ra mô hình hóa 3D tự động từ các bản vẽ 2D hoặc dữ liệu khác.

2.3.3. Ứng dụng AI trong hỗ trợ thiết kế

AI có thể tối ưu hóa quy trình thiết kế sản phẩm, giúp SV phát triển các giải pháp sáng tạo hơn và giảm thời gian thiết kế. SV có thể dùng ứng dụng Generative Design, phần mềm CAD để tạo ra nhiều phương án thiết kế tối ưu dựa trên các tiêu chí nhất định như trọng lượng và chi phí. SV cũng có thể sử dụng AI để tự động tạo ra nhiều phương án thiết kế dựa trên CAD với AI: Tích hợp AI vào phần mềm CAD để tự động phát hiện lỗi thiết kế và đề xuất cải tiến.

2.3.4. Ứng dụng AI trong hợp tác nghiên cứu

Nền tảng AI có thể kết nối SV với các nhà nghiên cứu và chuyên gia trong cùng lĩnh vực, hoặc các nhà đầu tư, các chủ doanh nghiệp tiêu thụ sản phẩm, tạo cơ hội hợp tác và chia sẻ kiến thức. Các nền tảng như ResearchGate hoặc Academia.edu cho phép SV chia sẻ nghiên cứu và nhận phản hồi từ cộng đồng. Đặc biệt, với SV ngành kỹ thuật, các NCKH cần mang tính ứng dụng thực tế, đáp ứng được chuẩn đầu ra của sản phẩm dựa trên các đòi hỏi của thị trường.

Như vậy, bằng các hình thức trên, AI có thể hỗ trợ SV nâng cao khả năng nghiên cứu, phát triển ý tưởng sáng tạo, và có cơ hội tạo ra những đóng góp giá trị cho lĩnh vực của họ.

Do sự phát triển mạnh mẽ của KH&CN, khối lượng tri thức ngày càng lớn, trong khi đó, thời gian đào tạo không tăng, chương trình đào tạo còn đang thay đổi và hoàn thiện nên đòi hỏi người học phải tăng cường tự học, tự nghiên cứu. AI chỉ là công cụ, không thể thay thế được các năng lực và phẩm chất của người học. Ngoài ra, năng lực của GV đóng vai trò quan trọng trong giảng dạy và nghiên cứu, giúp SV hiểu biết được giá trị và lợi ích của việc học tập, NCKH của họ. Từ đó sẽ làm gia tăng sự thích thú của SV trong quá trình học tập, nghiên cứu, nghĩa là gia

tăng động cơ và kiến thức thu nhận của SV.

2.4. Những hạn chế khi sử dụng AI trong NCKH

Tương lai của giáo dục đại học đặt trong bối cảnh trí tuệ nhân tạo là một phần cấu trúc của các trường đại học. Tuy nhiên, cần nhận diện đúng và nhìn nhận thẳng thắn các tác động của AI đến hoạt động NCKH của người học trong đó ảnh hưởng tích cực và tiêu cực. Sử dụng AI làm gia tăng sự ỷ lại, lười nhác của SV; tính không kiểm chứng trong tri thức do AI cung cấp cho người học; tính “liêm chính” trong những bài làm thực chất của SV và những bài làm do trí tuệ nhân tạo làm.

3. Kết luận

Phát triển KN NCKH trong dạy học kỹ thuật là phát triển cả hệ thống đào tạo nghề nghiệp thể hiện từ đường lối, quan điểm đến cơ sở vật chất của cơ sở đào tạo, đội ngũ GV, chương trình, giáo trình nhưng tập trung vào người học trong quá trình đào tạo. Các biện pháp đề xuất chính là các phương pháp dạy học tích cực, có mối liên hệ với nhau và tác động đồng thời vào các KN NCKH của SV trong dạy học các học phần trong chương trình đào tạo. Để tạo môi trường thuận lợi trong phát triển NL NCKH của SV trước hết cần làm cho các lực lượng có nhận thức đúng đắn về vị trí, vai trò của hoạt động NCKH và phát triển NL NCKH của SV. Tập trung tổ chức tốt các hoạt động thu hút, khuyến khích SV tham gia. Bảo đảm cơ sở vật chất, tài liệu và chính sách phù hợp cho nhiệm vụ trước mắt và lâu dài theo hướng hiện đại, thiết thực, hiệu quả và đồng bộ.

AI mang lại nhiều cơ hội cho SV kỹ thuật trong NCKH, nhưng cũng đặt ra những thách thức như sự cần thiết phải học hỏi và cập nhật công nghệ mới. Việc áp dụng AI một cách hiệu quả có thể tạo ra những bước tiến lớn trong nghiên cứu và phát triển kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh.

Tài liệu tham khảo

[1]. George F.Luger William A. Stubblefield (2001), *Trí tuệ nhân tạo tập 2*, NXB Thống kê, Hà Nội.

[2]. Nguyễn Đình Thúc (2002), *Trí tuệ nhân tạo máy học*, NXB Lao động – Xã hội, Hà Nội.

[3]. Nguyễn Văn Tuấn (2012). *Phương pháp dạy học chuyên ngành kỹ thuật*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

[4]. Trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật Vinh, (2023), *Báo cáo tổng kết các hoạt động khoa học - công nghệ năm 2023 và phương hướng nhiệm vụ năm 2024*. Nghệ An.

Dạng toán thực tế trong đề thi tuyển sinh lớp 10

Nguyễn Vũ Vân Trang*

*ThS, Khoa Sư Phạm, Trường ĐH Thủ Dầu Một

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: In this article, we present some common Mathematical knowledge that is often applied to solve common practical problems in 10th grade entrance exams and give some specific examples of applying that knowledge.

Keywords: Real mathematics problem, mathematical applications.

1. Giới thiệu

Trong những năm gần đây, đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán tại Việt Nam đã tích hợp các bài toán thực tế nhằm giúp học sinh áp dụng kiến thức vào các tình huống thực tế trong đời sống, từ đó nâng cao khả năng tư duy và giải quyết vấn đề. Mặc dù mang lại nhiều lợi ích, xu hướng này cũng đòi hỏi học sinh phải nắm vững kiến thức đa lĩnh vực và giáo viên cần đầu tư nhiều hơn vào việc giảng dạy. Bài báo sẽ trình bày các dạng bài toán thực tế phổ biến trong đề thi tuyển sinh lớp 10 và cách thức áp dụng các lý thuyết toán học vào giải quyết các bài toán này.

2. Nội dung

2.1. Các khái niệm, tính chất

Định nghĩa 2.1. Bài toán thực tế là những bài toán phản ánh tình huống cụ thể từ cuộc sống hoặc các lĩnh vực chuyên môn, nhằm giúp học sinh áp dụng lý thuyết toán học vào thực tiễn.

Định nghĩa 2.2. Phương trình bậc nhất hai ẩn x và y là hệ thức dạng $ax + by = c$ trong đó a, b, c là các số đã biết ($a \neq 0$ hoặc $b \neq 0$)

Định nghĩa 2.3. Hệ hai phương trình bậc nhất hai ẩn: Cho hai phương trình bậc nhất hai ẩn $ax + by = c$ và $a'x + b'y = c'$. Khi đó, ta có hệ hai phương trình bậc nhất hai ẩn:

$$\begin{cases} ax + by = c \\ a'x + b'y = c' \end{cases} \quad (I)$$

Nếu hai phương trình ấy có nghiệm chung (x_0, y_0) thì (x_0, y_0) được gọi là một nghiệm của hệ (I)

Tính chất 2.4. Phương pháp giải hệ phương trình bậc nhất hai ẩn:

- Phương pháp thế: Giải một phương trình trong hệ để tìm một ẩn số, sau đó thay giá trị tìm được vào phương trình còn lại để tìm ẩn số kia.

- Phương pháp cộng đại số: Nhân hai phương trình với các số thích hợp để loại bỏ một trong hai ẩn số, rồi giải phương trình còn lại để tìm giá trị của ẩn số kia.

Định nghĩa 2.5. Phương trình bậc hai

Dạng tổng quát: $ax^2 + by + c$ ($a \neq 0$)

Công thức nghiệm: $x_1 = \frac{-b + \sqrt{\Delta}}{2a}; x_2 = \frac{-b - \sqrt{\Delta}}{2a}$
với $\Delta = b^2 - 4ac$

Tính chất 2.6. Các bước giải bài toán bằng cách lập phương trình:

Bước 1: Lập phương trình

- Chọn ẩn số và đặt điều kiện cho ẩn.

- Biểu diễn các đại lượng chưa biết theo ẩn và các đại lượng đã biết.

- Lập phương trình biểu thị mối liên hệ giữa các đại lượng.

Bước 2: Giải phương trình

Bước 3: Trả lời: Kiểm tra xem trong các nghiệm của phương trình, nghiệm nào thỏa mãn điều kiện của ẩn, nghiệm nào không, rồi kết luận.

Định nghĩa 2.7. Chu vi hình chữ nhật $P = 2(a + b)$

Diện tích hình chữ nhật $S = ab$, với a là chiều dài hình chữ nhật, b là chiều rộng hình chữ nhật.

Định nghĩa 2.8. Hàm số

Nếu đại lượng y phụ thuộc vào đại lượng thay đổi x sao cho với mỗi giá trị của x ta luôn xác định được chỉ một giá trị tương ứng của y thì y được gọi là hàm số của x và x được gọi là biến số.

Tính chất 2.9.

Muốn tìm $\frac{m}{n}$ của một số b cho trước, ta tính $b \cdot \frac{m}{n}$, ($m, n \in \mathbb{N}; n \neq 0$)

Định nghĩa 2.10. Biểu thức đại số là biểu thức gồm các số và các ký hiệu toán học (phép toán cộng, trừ, nhân, chia) dùng để biểu diễn một bài toán thực tế.

2.2. Một số bài toán thực tế trong đề thi tuyển sinh lớp 10

Bài 2.2.1. Bài toán ứng dụng về quy hoạch, xây dựng (Đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán tỉnh Bình Dương năm học 2024 - 2025)

Một khu vườn hình chữ nhật có chu vi 200m. Do mở rộng đường giao thông nông thôn nên chiều dài khu vườn giảm 8m. Tính chiều dài và chiều rộng của khu vườn ban đầu, biết diện tích đất còn lại để trồng cây là 2080m².

Nhận xét. Áp dụng 2.2, 2.3, 2.4, 2.5, 2.6, 2.7

Giải.

Cách 1: Sử dụng phương trình bậc hai.

Gọi x (m) là chiều dài ban đầu của khu vườn ($8 < x < 100$)

Nửa chu vi của khu vườn: $200 : 2 = 100$ m

Chiều rộng ban đầu của khu vườn: $100 - x$ (m)

Chiều dài khu vườn sau khi giảm 8m: $x - 8$ (m)

Diện tích còn lại của khu vườn là:

$$(x - 8) \cdot (100 - x) = 2080$$

Theo đề bài ta có phương trình:

$$(x - 8)(100 - x) = 2080$$

$$\Leftrightarrow -x^2 + 108x - 800 = 2080$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x = 48 \text{ (l)} \\ x = 60 \end{cases}$$

Vậy chiều dài ban đầu của khu vườn là 60 m, chiều rộng ban đầu của khu vườn là 40 m.

Cách 2: Sử dụng hệ phương trình.

Gọi x (m) là chiều dài ban đầu của khu vườn, y (m) là chiều rộng ban đầu của khu vườn. ($8 < x < 100, x > y$)

Nửa chu vi của khu vườn: $x + y = 200 : 2 = 100$ (m)

Chiều dài của khu vườn sau khi giảm 8m: $x - 8$ (m)

Diện tích của còn lại của khu vườn là:

$$(x - 8) \cdot y = 2080 \text{ (m}^2\text{)}$$

Ta có hệ phương trình:
$$\begin{cases} x + y = 100 \\ (x - 8)y = 2080 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x = 100 - y \\ (100 - y - 8)y = 2080 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 100 - y \\ y^2 - 92y + 2080 = 0 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} x = 60 \\ y = 40 \\ x = 48 \\ y = 52 \end{cases} \text{ (l)}$$

Vậy chiều dài ban đầu của khu vườn là 60m, chiều rộng ban đầu của khu vườn là 40m.

Bài 2.2.2. Bài toán chiết khấu và giảm giá (Đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán tỉnh Bình Dương năm học 2023 – 2024)

Bác Tư đến siêu thị mua một cái quạt máy và một ấm đun siêu tốc với tổng số tiền theo giá niêm yết là

630 000 đồng. Tuy nhiên, trong tuần lễ tri ân khách hàng nên siêu thị đã giảm giá quạt máy 15% và giảm giá ấm đun siêu tốc 12% so với giá niêm yết của từng sản phẩm. Nên Bác Tư chỉ phải trả 543 000 đồng khi mua 2 sản phẩm trên. Hỏi giá niêm yết (khi chưa giảm giá) của một cái quạt máy và một ấm đun siêu tốc là bao nhiêu?

Nhận xét. Áp dụng 2.2, 2.3, 2.4, 2.6, 2.9

Giải.

Gọi giá niêm yết của 1 cái quạt máy và 1 cái ấm đun siêu tốc lần lượt là x, y (đồng) ($0 < x, y < 630\ 000$)

Vì tổng số tiền mua 2 sản phẩm theo giá niêm yết là 630 000 đồng nên ta có: $x + y = 630\ 000$ (1)

Số tiền thực tế mua quạt là: $0,85x$ (đồng)

Số tiền thực tế mua ấm đun siêu tốc là: $0,88y$ (đồng)

Bác Tư chỉ trả 543000 đồng nên ta có:

$$0,85x + 0,88y = 543\ 000 \text{ (2)}$$

Từ (1) và (2) ta có hệ phương trình:

$$\begin{cases} x + y = 630\ 000 \\ 0,85x + 0,88y = 543\ 000 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} 0,85x + 0,85y = 535\ 500 \\ 0,85x + 0,88y = 543\ 000 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} 0,03y = 7\ 500 \\ 0,85x + 0,88y = 543\ 000 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} y = 250\ 000 \\ 0,85x + 0,88y = 543\ 000 \end{cases}$$

$$\Leftrightarrow \begin{cases} y = 250\ 000 \\ x = 380\ 000 \end{cases} \text{ (n)}$$

Vậy giá niêm yết của 1 cái quạt là 380 000 đồng, giá niêm yết của 1 cái ấm đun siêu tốc là 250 000 đồng.

Bài 2.2.3. Bài toán tối ưu hóa chi phí (Đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán Thành phố Hồ Chí Minh năm học 2024 – 2025)

Một cửa hàng xe máy điện cung cấp gói thuê pin theo tháng cho khách hàng dưới hai hình thức như sau:

Gói linh hoạt: mức giá là 189 000 đồng/tháng, cho phép xe di chuyển tối đa 400km. Nếu vượt số kí-lô-mét này, người dung sẽ trả thêm 374 đồng cho mỗi kí-lô-mét vượt.

Gói cố định: mức giá là 350 000 đồng/tháng, không giới hạn số kí-lô-mét di chuyển.

Trung bình mỗi tháng anh Tâm di chuyển 800km bằng xe máy điện. Hỏi anh Tâm nên thuê pin theo hình thức nào thì tiết kiệm hơn? Và tiết kiệm được

bao nhiêu tiền mỗi tháng?

Nhận xét. Áp dụng 2.10

Giải.

Nếu mua gói linh hoạt, do xe chỉ di chuyển được tối đa 400km và khi vượt số kí-lô-mét này người dùng sẽ trả thêm 374 đồng cho mỗi kí-lô-mét vượt, nên số tiền anh Tâm cần phải trả là: $189\,000 + (800 - 400) \cdot 374 = 338\,600$ (đồng)

Nếu mua gói cố định số tiền anh Tâm cần phải trả là: 350 000 (đồng)

Như vậy, vì $338\,600 < 350\,000$ nên anh Tâm mua gói linh hoạt sẽ tiết kiệm hơn. Khi đó sẽ tiết kiệm được $350\,000 - 338\,600 = 11\,400$ đồng/tháng so với khi mua gói cố định.

Bài 2.2.4. Bài toán về công việc (Đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán Hà Nội năm học 2024 – 2025)

Đề chờ 15 tấn thiết bị phục vụ Lễ kỷ niệm 70 năm chiến thắng Điện Biên Phủ, một đội vận chuyển dự định sử dụng các loại xe tải loại nhỏ. Do thay đổi kế hoạch, đội vận chuyển quyết định chỉ sử dụng các xe tải loại lớn. Vì vậy, số xe tải sử dụng giảm đi 2 xe so với dự định và mỗi xe tải loại lớn chở nhiều hơn mỗi xe tải loại nhỏ là 2 tấn. Hỏi đội vận chuyển sử dụng bao nhiêu xe tải loại lớn? (Biết mỗi xe tải cùng loại đều chở số tấn thiết bị bằng nhau).

Nhận xét. Áp dụng 2.5, 2.6

Giải.

Gọi số xe tải loại lớn đội vận chuyển sử dụng là x (xe) ($x \in \mathbb{N}^*$)

Mỗi xe tải loại lớn chở được: $\frac{15}{x}$ (tấn)

Mỗi xe tải loại nhỏ chở được: $\frac{15}{x+2}$ (tấn)

Ta có phương trình: $\frac{15}{x} - \frac{15}{x+2} = 2$

Giải phương trình ta được hai nghiệm:

$$x_1 = 3; x_2 = -5$$

Kiểm tra điều kiện ta được: $x = 3$

Vậy đội vận chuyển sử dụng 3 xe tải loại lớn.

Bài 2.2.5. Bài toán về lãi suất đơn (Đề thi tuyển sinh lớp 10 môn Toán Hải Phòng năm học 2024 – 2025)

Ông An vay ngân hàng 50 000 000 đồng với lãi suất ngân hàng là 6,5% một năm theo thể thức lãi suất đơn (tiền lãi không cộng chung với tiền vay ban đầu để tính lãi cho năm sau). Gọi y (đồng) là tổng số tiền ông An nợ ngân hàng (bao gồm cả tiền vay ban đầu và tiền lãi) sau x (năm).

Lập công thức tính y theo x .

Sau 5 năm, tổng số tiền ông An nợ ngân hàng là bao nhiêu?

Nhận xét. Áp dụng 2.8, 2.9

Giải.

a) Số tiền lãi sau 1 năm của ông An là: $50\,000\,000 \cdot 6,5\% = 3\,250\,000$ (đồng)

Sau x năm, số tiền lãi của ông An là: $3\,250\,000x$ (đồng)

Tổng số tiền ông An nợ ngân hàng (bao gồm tiền vay ban đầu và tiền lãi) sau x năm là: $y = 50\,000\,000 + 3\,250\,000x$ (đồng)

b) Sau 5 năm, tổng số tiền ông An nợ ngân hàng là:

$$y = 50\,000\,000 + 3\,250\,000 \cdot 5 = 66\,250\,000 \text{ (đồng)}$$

Vậy sau 5 năm, tổng số tiền ông An nợ ngân hàng là 66 250 000 (đồng)

3. Kết luận

Bài viết giới thiệu một vài ví dụ thú vị về dạng toán thực tế trong phạm vi đề thi tuyển sinh lớp 10 những năm gần đây. Đặc biệt là áp dụng của các định nghĩa và tính chất toán học vào giải quyết các bài toán liên quan đến dạng toán thực tế một cách chính xác và hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

[1] NCTM. (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. National Council of Teachers of Mathematics.

[2] Phan Đức Chính (Tổng chủ biên), Tôn Thân (Chủ biên), Nguyễn Huy Đoan, Phạm Gia Đức, Trương Công Thanh, Nguyễn Duy Thuận (2011), *Toán 9 - tập 2*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[3] Phan Đức Chính (Tổng chủ biên), Tôn Thân (Chủ biên), Nguyễn Huy Đoan, Lê Văn Hồng, Trương Công Thành, Nguyễn Hữu Thảo (2011), *Toán 8 - Tập 2*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[4] Phan Đức Chính (Tổng chủ biên), Tôn Thân (Chủ biên), Trần Đình Châu, Trần Phương Dung, Trần Kiều, Huỳnh Ngọc Thanh (2011), *Toán 7 - Tập 2*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[5] Phan Đức Chính (Tổng chủ biên), Tôn Thân (Chủ biên), Phạm Gia Đức (2011), *Toán 6 - Tập 2*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[6] <https://thi.tuyensinh247.com/dap-an-de-thi-vao-lop-10-mon-toan-hai-phong-2024-c29a81533.html>

[7] <https://thuvienphapluat.vn/chinh-sach-phap-luat-moi/vn/ho-tro-phap-luat/tu-van-phap-luat/65071/dap-an-de-thi-mon-toan-vao-lop-10-tai-ha-noi-nam-2024>

Một số ứng dụng thú vị của logarit trong thực tiễn

Ngô Lê Hồng Phúc*

*ThS, Khoa Sư Phạm, Trường ĐH Thủ Dầu Một

Received: 16/08/2024; Accepted: 26/08/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: In this article, we present some applications of logarithms to represent very different sound intensity levels in everyday life (from soft sounds like whispers to loud sounds like engine noise) in a manageable range and the application of logarithms in noise reduction.

Keywords: Logarithm, decibel, volume, sound intensity

1. Đặt vấn đề

Logarit là một khái niệm quan trọng trong toán học, thường được coi là công cụ mạnh mẽ giúp đơn giản hóa các phép toán phức tạp. Bên cạnh vai trò then chốt trong toán học lý thuyết, logarit còn có nhiều ứng dụng thực tiễn vô cùng thú vị và đa dạng. Trong lĩnh vực xử lý âm thanh, logarit đóng vai trò quan trọng trong việc tối ưu hóa và quản lý tín hiệu âm thanh. Bài viết này sẽ đi sâu vào ứng dụng của logarit trong việc điều chỉnh mức độ âm thanh và các kỹ thuật giảm thiểu tiếng ồn, đồng thời giải thích tại sao logarit là công cụ không thể thiếu trong công nghệ âm thanh hiện đại.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Định nghĩa ([1]). Logarit của một số là lũy thừa mà một giá trị cố định, gọi là cơ số, phải được nâng lên để tạo ra số đó. Tổng quát hơn, nếu $x = a^y$ ($a \neq 1$) thì y được gọi là logarit cơ số a của x , kí hiệu là $y = \log_a(x)$

Logarit cơ số 10 được gọi là logarit thập phân, kí hiệu là $\lg(x)$.

Tính chất ([1]). Nếu $a > 0$, $a \neq 1$ và $x, y > 0$ thì

$$\log_a(xy) = \log_a(x) + \log_a(y)$$

2.2. Ứng dụng của logarit trong lĩnh vực âm lượng

Trong quá trình viết nội dung này tác giả có tham khảo các tài liệu [2][3][4].

Trong lĩnh vực âm thanh, logarit được sử dụng để đo lường và biểu diễn âm lượng một cách hiệu quả. Dưới đây là một số ứng dụng của logarit trong việc tính toán âm lượng:

✓ Sự cảm nhận âm lượng của con người:

Chúng ta biết rằng, tai người có thể cảm nhận âm thanh từ âm thanh yếu nhất có thể nghe được (khoảng) đến mức có thể gây đau (khoảng 1). Phạm vi rộng này khiến việc sử dụng thang đo tuyến

tính trở nên không thực tế. Cụ thể con người cảm nhận âm lượng không theo tuyến tính mà theo dạng logarit. Điều này có nghĩa là âm thanh có cường độ lớn gấp đôi không được coi là “to gấp đôi”. Thay vào đó, cần phải tăng cường độ khoảng mười lần để âm thanh được coi là to gấp đôi. Thang đo logarit (decibel) phản ánh mối quan hệ nhân, nó giúp nén phạm vi lớn của cường độ thành một định dạng số dễ quản lý hơn. Ví dụ, thay vì xử lý các số từ đến 1, thì thang đo decibel dao động từ 0dB (ngưỡng nghe) đến khoảng 120dB (ngưỡng đau), giúp việc xử lý dễ dàng hơn. Do đó, thang đo logarit là lý tưởng để phản ánh cách chúng ta cảm nhận âm lượng thực tế.

✓ Đo cường độ âm thanh (Decibel - dB)

Cường độ âm thanh là đại lượng đặc trưng cho độ to của âm so với âm chuẩn. Cường độ âm thanh thường được thể hiện bằng hàm logarit của cường độ thực tế của chúng và được đo bằng đơn vị decibel (dB), một thang đo logarit. Công thức tính cường độ âm thanh là:

$$L = 10 \lg\left(\frac{I}{I_0}\right)$$

Trong đó, L là mức cường độ âm thanh (dB), I là cường độ âm thanh thực tế và I_0 là cường độ âm thanh tham chiếu, thường là cường độ nhỏ nhất mà tai vẫn nghe được âm thanh (khoảng 10^{-12} W/m^2).

Với công thức trên người ta tính được âm lượng chịu đựng được của con người là:

10^{-12}	10^{-10}	10^{-8}	10^{-6}	10^{-4}	10^{-2}	10^0	10^2
Ngưỡng con người nghe dễ chịu				Ngưỡng hơi khó chịu	Ngưỡng khó chịu	Ngưỡng đau	
0	20	40	60	80	100	120	140

Một âm thanh có cường độ lớn hơn 10 lần so với ngưỡng nghe được I_0 sẽ có mức cường độ khoảng 10 dB. Nếu lớn hơn 100 lần thì sẽ là 20 dB và nếu tăng đến 1000 lần so với I_0 thì sẽ có mức cường độ âm thanh là

140dB.

Ví dụ. Chúng ta có thể tính toán mức decibel của âm thanh có cường độ 10^{-6} W/m^2 là

$$L = \lg\left(\frac{10^{-6}}{10^{-12}}\right) = 60\text{dB},$$

khi đó chúng ta biết đây là mức cường độ âm thanh của người đang nói chuyện bình thường. Dựa vào công thức, ta cũng có thể tính được cường độ âm thanh mà tai nghe được với những người có ngưỡng nghe 100dB như sau:

$$L = 10\lg\left(\frac{I}{10^{-12}}\right) = 100$$

$$\text{Do đó } 10^{10} = I/10^{-12}$$

$$\text{Hay } I = 10^{10} \cdot 10^{-12} = 10^{-2} \text{ W/m}^2$$

Ví dụ. Giả sử âm lượng của một người đang nói chuyện là 28dB, thì âm lượng của một hội trường chứa 1000 người đang nói chuyện sẽ là bao nhiêu?

Về mặt lý thuyết, ta giả sử 1000 giọng nói ở đây hoàn toàn giống nhau và chiếm cùng không gian vật lí. Chúng ta phải lưu ý rằng khi kết hợp hai nguồn âm thanh giống hệt nhau thì sẽ tăng gấp đôi tổng công suất đầu ra, do đó nếu công suất của một người là P và âm lượng của một người là 30dB, thì ta tính được âm lượng tổng L của 1000 người đang nói chuyện như sau:

$$L = 10\lg(1000P) = 10\lg(1000) + 10\lg(P) = 30 + 28 = 58\text{dB}$$

✓ Ứng dụng trong giảm thiểu tiếng ồn

Như đã trình bày ở trên, thính giác của con người có đặc tính cảm thụ cường độ âm thanh theo hàm logarit. Vì thế, cường độ âm thanh tăng 100 lần thì người ta chỉ thấy tiếng ồn to gấp đôi. Ví dụ, một cuộc trò chuyện bình thường có mức độ lớn âm thanh khoảng 60dB, trong khi một buổi hòa nhạc rock có thể dễ dàng vượt qua 110 dB. Khi hiểu về thang đo decibel, người ta có thể đưa ra những cách phù hợp để bảo vệ thính giác và tạo ra các môi trường âm thanh tốt. Vì vậy, trong lĩnh vực kiểm soát tiếng ồn, logarit được sử dụng để tính toán hiệu quả của các biện pháp giảm tiếng ồn. Hơn nữa, thang đo decibel cho phép chúng ta định lượng và so sánh các nguồn âm thanh khác nhau một cách trực quan hơn. Điều này rất quan trọng trong các lĩnh vực như kỹ thuật âm thanh, nơi việc thiết kế không gian để giảm thiểu tiếng ồn không mong muốn và thúc đẩy chất lượng âm thanh tốt là rất cần thiết, cho dù là trong các phòng hòa nhạc, trường học hay môi trường làm việc.

Khi tính toán hiệu quả của một biện pháp giảm tiếng ồn, như sử dụng vật liệu cách âm hoặc thiết

bị giảm âm, người ta sử dụng công thức logarit để tính toán mức giảm âm (noise reduction). Công thức logarit này thường được sử dụng trong âm học để tính mức giảm âm (âm lượng) theo dB (decibel). Đây là cách diễn tả sự thay đổi về mức độ của âm thanh khi năng lượng âm thay đổi.

Mức giảm âm thường được biểu diễn theo đơn vị decibel (dB), được tính bằng công thức:

$$L = 10\lg\left(\frac{I_1}{I_2}\right)$$

Trong đó:

- L là mức giảm âm (tính bằng decibel - dB),
- I_1 là cường độ âm thanh sau khi giảm hoặc cường độ cuối cùng,
- I_0 là cường độ âm thanh ban đầu

Công thức này dựa trên sự so sánh giữa công suất âm của hai điểm khác nhau trong không gian hoặc trước và sau khi áp dụng biện pháp giảm tiếng ồn.

Ví dụ. Giả sử ban đầu một nguồn âm phát ra với cường độ $I_0 = 1 \text{ W/m}^2$, và sau khi qua một vật cản, cường độ âm giảm xuống còn $I_1 = 0.1 \text{ W/m}^2$. Chúng ta sẽ tính được mức giảm âm theo công thức trên là:

$$L = 10\lg_{10}\left(\frac{0.1}{1}\right) = -10\text{dB}$$

Điều này có nghĩa là mức cường độ âm thanh đã giảm 10dB sau khi qua vật cản (tức là cường độ âm thanh giảm xuống còn 1/10 so với cường độ ban đầu chưa có vật cản).

Như vậy, logarit là công cụ quan trọng trong việc mô tả và tính toán cường độ âm thanh và mức giảm tiếng ồn, giúp người thiết kế và kỹ sư âm học tối ưu hóa các biện pháp kiểm soát tiếng ồn một cách hiệu quả.

3. Kết luận

Bài viết trình bày một vài ứng dụng của logarit trong việc tính toán về lĩnh vực âm lượng giúp chúng ta hiểu rõ hơn cách âm thanh được đo đạc, cảm nhận, và quản lý trong các tình huống thực tế hàng ngày. Hi vọng rằng, bài viết sẽ góp phần giúp người đọc đam mê hơn với việc học Toán.

Tài liệu tham khảo

[1] Hà Huy Khoái (tổng Chủ biên), Cung Thế Anh, Trần Văn Tấn và cộng sự (2024). *Toán 11, tập 2*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[2] Nguyễn Thế Khôi (tổng Chủ biên), Vũ Thanh Khiết (Chủ biên), Nguyễn Đức Hiệp và cộng sự (2024). *Vật lí 12 nâng cao*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[3] Nguyễn Huy Sinh (2020). *Cơ và nhiệt học đại cương*, NXB ĐHQG Hà Nội

[4] <https://en.wikipedia.org/wiki/Decibel>

Xây dựng hệ thống bài tập tu từ nhân hóa theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 4

Dương Hồng Phương Dung*, Trần Hoàng Anh**

*Học viên cao học, Trường Đại học Đồng Tháp

**TS. Trường Đại học Đồng Tháp, Tác giả liên hệ

Received: 7/10/2024; Accepted: 14/10/2024; Published: 21/10/2024

Abstract: The article focuses on building a system of figurative personification exercises toward capacity development for 4th grade students. Based on the theoretical basis of capacity development, the article offers creative exercises in game building. These exercises help students understand more about the rhetoric of personification and improve their thinking and creativity in using language. Exercises are also documents that contribute to improving teachers' teaching effectiveness.

Keywords: Exercise system, capacity development, figurative personification

1. Đặt vấn đề

Giáo dục hiện đại không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức mà còn chú trọng vào việc phát triển năng lực (PTNL) toàn diện cho học sinh (HS). Trong đó, năng lực ngôn ngữ, đặc biệt là khả năng sử dụng từ ngữ một cách chính xác, là một trong những yếu tố quan trọng cần được phát triển. Để đạt được mục tiêu này, việc xây dựng các bài tập tu từ nhân hóa theo hướng phát triển năng lực cho HS là cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn cao.

Tuy nhiên, qua thực tế giảng dạy hiện nay, chúng tôi thấy HS gặp nhiều khó khăn trong việc nhận biết, phân biệt, sử dụng biện pháp nhân hóa. Hệ thống bài tập tu từ nhân hóa chưa phong phú, đa dạng, chưa phù hợp với năng lực HS. Việc dạy học các biện pháp tu từ chủ yếu theo hướng lý thuyết, HS chưa được thực hành nhiều. Giáo viên (GV) đôi khi còn lúng túng trong lựa chọn các bài tập tu từ nhân hóa. Một số em chưa biết cách sử dụng biện pháp tu từ nhân hóa một cách hiệu quả trong viết sáng tạo, viết tập làm văn cũng như sáng tác văn bản. Việc nghiên cứu và áp dụng các bài tập này không chỉ góp phần nâng cao chất lượng dạy học tiếng Việt mà còn thúc đẩy sự phát triển toàn diện của HS trong quá trình học tập.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Dạy học theo hướng phát triển năng lực

Dạy học theo định hướng PTNL là một xu hướng giáo dục tiên tiến trên thế giới. Trong đó, mục tiêu giáo dục không dừng lại ở những kiến thức và kỹ năng mà đặc biệt chú trọng đến năng lực HS – khả năng thực hiện thành công các hoạt động trong bối cảnh thực tiễn cuộc sống vận dụng không chỉ kiến thức, kỹ năng mà còn bày tỏ cả thái độ, tình cảm và

những phẩm chất tâm lý [5].

Như vậy, dạy học theo hướng PTNL là quá trình chuyển trọng tâm từ trang bị, cung cấp cho người học nắm vững tri thức có tính lý luận sang dạy học giúp người học vận dụng tri thức vào thực tiễn. Từ đó, người học vừa nắm vững tri thức, vừa có năng lực thực tiễn, vận dụng các kiến thức đã học để giải quyết các vấn đề nảy sinh trong thực tiễn.

2.2. Hệ thống bài tập tu từ nhân hóa cho HS lớp 4 theo hướng PTNL

Trong hệ thống bài tập tu từ nhân hoá, chúng tôi đưa ra những bài tập sáng tạo theo kiểu *Xây dựng trò chơi*. Các dạng bài tập này có thể sử dụng bất kì lúc nào thấy cần thiết.

2.2.1. Cách thực hiện bài tập

Bước 1: Đọc kĩ yêu cầu

Bước 2: GV hướng dẫn xác định lại luật chơi

Bước 3: HS thực hiện cá nhân hoặc theo nhóm

Bước 4: GV nhận xét và đánh giá

Hệ thống bài tập

Bài 1: Trò chơi: “Cặp đôi hoàn hảo”

a. Chuẩn bị:

Các tấm thẻ ghi từ ngữ (đồ vật, hiện tượng tự nhiên, con vật, cây cối).

Mặt trời	Gió	Mưa	Cây
Hoa	Sóng biển	Con mèo	
Con chó	Ngôi nhà	Chiếc đèn	

- Các tấm thẻ ghi hành động hoặc tính cách thường được nhân hóa.

Hát

Vui vẻ

Ngủ

Thối

Chạy

Mỉm cười

Thì thầm

Nhảy múa

Buồn bã

Thức dậy

- Bảng lớn hoặc giấy để ghi câu văn.

b. Luật chơi:

1. Chia nhóm: Chia lớp thành các nhóm nhỏ từ 3-5 HS.

2. Phát thẻ từ ngữ và hành động: Mỗi nhóm nhận được một bộ thẻ từ ngữ (đồ vật, hiện tượng tự nhiên, con vật, cây cối) và một bộ thẻ hành động/tính cách.

3. Ghép thẻ và viết câu: Mỗi nhóm bốc một thẻ từ ngữ và một thẻ hành động/tính cách, sau đó phải sử dụng hai thẻ này để viết một câu văn sử dụng biện pháp nhân hóa. Ví dụ, nếu nhóm bốc được thẻ “Mặt trời” và “mỉm cười”, câu văn có thể là “Mặt trời mỉm cười với những cánh đồng xanh mượt.”

4. Chia sẻ và thảo luận: Sau khi hoàn thành, các nhóm sẽ lần lượt đọc câu văn của mình trước lớp. Các nhóm khác sẽ nhận xét và bổ sung ý kiến.

5. Tạo đoạn văn: Sau khi tất cả các nhóm đã hoàn thành câu văn của mình, mỗi nhóm sẽ chọn ra 2-3 câu văn hay nhất từ các nhóm khác và sử dụng những câu đó để viết một đoạn văn ngắn, tạo thành một câu chuyện có sử dụng biện pháp nhân hóa.

6. Trình bày và bình chọn: Các nhóm trình bày đoạn văn của mình trước lớp. HS sẽ bình chọn cho đoạn văn hay nhất, sáng tạo nhất.

c. Gợi ý đáp án:

Ví dụ câu văn:

1. Mặt trời mỉm cười với những cánh đồng xanh mượt.

2. Gió hát những bài ca dịu dàng qua những ngọn cây.

3. Mưa thì thầm những câu chuyện bí ẩn của trời cao.

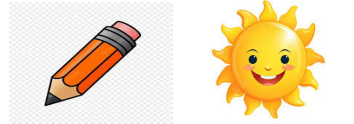
Ví dụ đoạn văn: “Mỗi buổi sáng, khi mặt trời mỉm cười với những cánh đồng xanh mượt, gió hát những bài ca dịu dàng qua những ngọn cây. Mưa thì thầm những câu chuyện bí ẩn của trời cao, làm cho cây cối thêm phần tươi tốt. Ngôi nhà nhỏ nhắn cũng thức dậy, vui vẻ chào đón một ngày mới đầy nắng.”

Bài 2: Trò chơi: “Đoán nhân vật”

a. Chuẩn bị:

- Hình ảnh các nhân vật: Lựa chọn các nhân vật đa dạng, có thể là sự vật, hiện tượng trong tự nhiên (mặt

trời, mây, mưa, gió...), đồ vật (chiếc bút, quyển sách, chiếc đồng hồ...) hoặc các con vật.



- Các câu hỏi gợi ý: Chuẩn bị một số câu hỏi mở để giúp HS đưa ra những phỏng đoán chính xác hơn, ví dụ: Nhân vật này có đặc điểm gì nổi bật? Nhân vật này thường làm gì? Nhân vật này cảm thấy như thế nào?

b. Luật chơi:

- Chia lớp thành các nhóm nhỏ: Mỗi nhóm có khoảng 4-5 bạn.

- Chọn đại diện: Mỗi nhóm cử một bạn lên bảng để làm người đưa ra câu đố.

- Đưa ra câu đố: Bạn đại diện sẽ miêu tả nhân vật mình đã chọn bằng cách sử dụng biện pháp tu từ nhân hóa. Câu miêu tả nên sinh động, gợi hình và có sử dụng những từ ngữ giàu cảm xúc.

Ví dụ: “Tôi luôn thức dậy sớm mỗi ngày để đánh thức mọi người. Tôi có mái tóc vàng óng ả và đôi mắt sáng long lanh. Tôi rất thích chơi trốn tìm với những đám mây trắng.” (Đáp án: Mặt trời)

- Các bạn còn lại tham gia đoán: Các bạn trong các nhóm còn lại sẽ lắng nghe câu đố và đưa ra những phỏng đoán của mình.

- Nhóm nào đoán đúng trước sẽ được thưởng điểm: Nhóm nào đưa ra đáp án chính xác và nhanh nhất sẽ được 1 điểm.

- Tiếp tục cho đến khi hết lượt: Các nhóm sẽ lần lượt thay phiên nhau đưa ra câu đố và đoán. Nhóm nào đạt nhiều điểm nhất sẽ là nhóm chiến thắng: Nhóm có số điểm cao nhất sẽ được nhận phần thưởng.

Bài 3: Trò chơi: “Ai nhanh hơn”

a. Chuẩn bị:

- Các thẻ bài: Trên mỗi thẻ ghi một từ hoặc một hình ảnh đại diện cho một sự vật, hiện tượng.

- Giấy, bút: Để các bạn ghi lại câu trả lời của mình.

b. Luật chơi:

- Chia lớp thành các nhóm nhỏ: Mỗi nhóm có khoảng 4-5 bạn.

- GV lần lượt đưa ra các thẻ bài hoặc hình ảnh.

- Các thành viên trong mỗi nhóm sẽ thi nhau nghĩ ra câu nói miêu tả sự vật, hiện tượng đó bằng cách sử dụng biện pháp tu từ nhân hóa.

- Bạn nào đưa ra câu trả lời hay, sáng tạo và nhanh nhất sẽ được 1 điểm.

- Nếu có nhiều bạn đưa ra câu trả lời giống nhau, GV sẽ chọn câu trả lời hay nhất để trao điểm.

Sau khi hết các thẻ bài, GV sẽ tổng kết điểm của các nhóm và trao giải thưởng cho nhóm chiến thắng.

c. Gợi ý đáp án:

- Thẻ bài: Mặt trời

- Câu trả lời của HS:

- Mặt trời thức giấc, vươn vai cái rắc, nòng nài tươi cười.

- Mặt trời lười biếng trốn sau đám mây, khiến cả bầu trời trở nên u ám.

2.3. Định hướng sử dụng hệ thống bài tập tu từ nhân hóa theo hướng phát triển năng lực cho HS lớp 4

2.3.1. Sử dụng bài tập để khởi động, kết nối vào bài học mới

Trong quá trình dạy học biện pháp tu từ nhân hóa, việc khởi động và kết nối bài mới là hai giai đoạn quan trọng giúp HS lớp 4 tiếp cận và hiểu sâu hơn về biện pháp tu từ này.

Trong phần kết nối bài mới, giáo viên cần giúp HS liên hệ kiến thức về nhân hóa với những gì các em đã học trước đó. Để làm điều này, giáo viên có thể sử dụng các bài tập thực hành mà HS đã quen thuộc để hướng dẫn các em cách áp dụng nhân hóa vào các tình huống mới.

2.3.2. Sử dụng bài tập để khám phá, hình thành kiến thức mới

Hoạt động khám phá là giai đoạn mà HS được khuyến khích tìm hiểu và làm quen với khái niệm nhân hóa thông qua các trải nghiệm thực tế và tương tác. Để tạo điều kiện cho HS khám phá một cách hiệu quả, giáo viên có thể bắt đầu bằng việc cung cấp các bài tập nhận diện biện pháp nhân hóa trong các đoạn văn, bài thơ hoặc hình ảnh. Qua đó, HS không chỉ nhận diện được nhân hóa mà còn biết cách vận dụng nhân hóa trong các tình huống khác nhau.

2.3.3. Sử dụng bài tập trong hoạt động vận dụng

Để HS có thể áp dụng biện pháp tu từ nhân hóa một cách hiệu quả, giáo viên cần thiết kế các hoạt động vận dụng liên quan đến các tình huống thực tế và gần gũi với đời sống của HS thông qua nhóm bài tập vận dụng. Hoạt động này không chỉ giúp HS áp dụng nhân hóa mà còn phát triển khả năng quan sát và diễn đạt của các em.

Việc vận dụng biện pháp tu từ nhân hóa có thể được kết hợp với các hoạt động học tập khác như đọc

hiểu, viết sáng tạo và thảo luận nhóm. Giáo viên nên tích hợp các bài tập vận dụng nhân hóa vào các bài học văn học, các hoạt động viết sáng tạo, và các buổi thảo luận nhóm để giúp HS thấy được sự liên kết giữa các kỹ năng ngôn ngữ và ứng dụng của nhân hóa.

2.3.4. Sử dụng bài tập trong kiểm tra, đánh giá

Trong quá trình dạy và học, kiểm tra, đánh giá là hoạt động không thể thiếu. GV có thể tổ chức kiểm tra theo 2 hình thức: Kiểm tra thường xuyên và kiểm tra định kì thông qua các phương pháp như vấn đáp, viết,... Mỗi hình thức cần được vận dụng vào từng thời điểm thích hợp theo yêu cầu được đặt ra.

Khi tiến hành kiểm tra, giáo viên có thể sử dụng hệ thống bài tập về biện pháp tu từ nhân hóa mà chúng tôi xây dựng để đánh giá kết quả học tập của HS theo từng giai đoạn, giúp HS củng cố và mở rộng thêm kiến thức đã học, tạo tiền đề để các em học tập ở những lớp tiếp theo.

3. Kết luận

Việc xây dựng và áp dụng các bài tập tu từ nhân hóa theo hướng PTNL trong dạy học cho HS lớp 4 là một hướng đi đúng đắn trong giáo dục tiểu học. Các bài tập này không chỉ giúp HS hiểu biết về biện pháp tu từ nhân hóa mà còn giúp phát triển toàn diện năng lực ngôn ngữ, từ đó giúp HS tự tin hơn trong giao tiếp và học tập.

GV nên áp dụng dạng bài tập này trong giảng dạy để giúp HS phát triển toàn diện kỹ năng ngôn ngữ. Bên cạnh đó, GV cũng cần theo dõi và đánh giá thường xuyên để điều chỉnh nội dung bài tập sao cho phù hợp với trình độ và nhu cầu của HS. Ngoài ra, chúng ta cần tiếp tục nghiên cứu và phát triển thêm các dạng bài tập mới để đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng cao của HS.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Công Thông tin điện tử Bộ Giáo dục và Đào tạo.

[2]. Đỗ Ngọc Thống (2015), *Xây dựng chương trình giáo dục phổ thông theo hướng tiếp cận NL*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[3]. Hoàng Phê (2021), *Từ điển Tiếng Việt*, NXB Hồng Đức.

[4]. Nguyễn Minh Thuyết (Tổng Chủ biên kiêm Chủ biên), *Tiếng Việt 4 (Tập 1, 2)*, NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.

[5]. Nguyễn Hữu Hợp (2016), *Hướng dẫn dạy học theo định hướng PTNL HS tiểu học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

[6]. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm.

Thực trạng văn hoá đọc của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương - Nha Trang

Hà Ý Nhi*

*SV Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương – Nha Trang

Received: 01/7/2024; Accepted: 20/7/2024; Published: 31/7/2024

Abstract: Reading culture is extremely important in learning and research process of students. The reading of students does not only form a habit of reading and reading comprehension, but also reach a higher level in critically reading and applying their knowledge in learning. In this article, author analyzes the situation and draw basic remarks about the reading culture of students at Nha Trang National College of Pedagogy.

Keywords: Reading culture, students, Nha Trang National College of Pedagogy

1. Mở đầu

Đối với sinh viên (SV) ngành Giáo dục mầm non (GDMN), việc tìm tòi, tiếp thu và lĩnh hội tri thức không chỉ nhằm trau dồi, nâng cao kiến thức nghề nghiệp mà còn là bồi dưỡng văn hoá và hoàn thiện nhân cách bản thân. Hiện nay, có nhiều phương tiện và hình thức giáo dục để người học tiếp thu nền tri thức, trong đó văn hoá đọc được xem là yếu tố không thể thiếu trên con đường học tập, nghiên cứu của mỗi SV.

Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương - Nha Trang (CĐSP TUNT) là cơ sở đào tạo giáo viên mầm non (GVMN) trình độ Cao đẳng với hơn 30 năm xây dựng và phát triển ở khu vực miền Trung và Tây Nguyên. Chất lượng đào tạo SV ngành GDMN của nhà trường luôn được xã hội đánh giá cao trên mọi phương diện nhờ vào sự chú trọng nâng cao công tác đào tạo chuyên môn; khuyến khích tinh thần tự học, tự nghiên cứu và xây dựng văn hoá đọc cho SV trong nhà trường. Tuy nhiên, hiện nay không phải tất cả SV đều đã hình thành thói quen đọc, cũng như không phải tất cả SV đáp ứng được các yêu cầu về kỹ năng làm việc với tài liệu. Điều này ảnh hưởng không nhỏ đến chất lượng học tập của SV nói riêng và chất lượng đào tạo của nhà trường nói chung. Do đó, việc nghiên cứu về văn hoá đọc của SV tại Trường CĐSP TUNT là cần thiết để làm căn cứ cho Ban Giám hiệu nhà trường xây dựng kế hoạch và đề xuất các giải pháp cần thiết giúp văn hoá đọc của SV ngày một tốt hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

Văn hoá là một hệ thống các giá trị chuẩn mực xã hội biểu hiện ra trong mọi lối sống, nếp sống vật chất và tinh thần của một cộng đồng người hay một quốc gia [1].

Văn hoá đọc: Là một khái niệm có hai nghĩa, một nghĩa rộng và một nghĩa hẹp. Văn hoá đọc, theo nghĩa rộng, đó là nền văn hoá đọc của mỗi quốc gia thể hiện qua chủ trương, đường lối, chính sách của Nhà nước, của cộng đồng và ý thức của mỗi thanh niên trong xã hội về xây dựng phát triển CSVN (thư viện, phòng đọc; xuất bản phát hành sách, tài liệu...) nhằm phát triển văn hoá đọc. Văn hoá đọc, theo nghĩa hẹp là đọc có văn hoá, đó là ứng xử đối với việc đọc: thể hiện qua thói quen đọc, sở thích đọc, kỹ năng đọc của mỗi người đọc [2].

2.2. Thực trạng văn hoá đọc của SV Trường CĐSP Trung ương - Nha Trang

Để có cơ sở đánh giá thực trạng văn hoá đọc của SV Trường CĐSP TUNT, chúng tôi đã tiến hành khảo sát 1013 SV, 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.

Thực trạng văn hoá đọc của SV Trường CĐSP TUNT được phân tích trên những nét cơ bản sau:

2.2.1. Việc sử dụng quỹ thời gian cho việc đọc của SV

Bảng 2.1. Hoạt động chủ yếu trong thời gian nhàn rỗi của SV

TT	Loại hoạt động	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Truy cập mạng xã hội	33,2
2	Học bài, đọc nghiên cứu tài liệu	10,1
3	Đọc sách/truyện giải trí	12,2
4	Xem tivi, nghe nhạc	7,3
5	Tham gia hoạt động ngoại khoá, CLB	21
6	Đi làm thêm	4,5
7	Chơi thể thao	8,4
8	Đi mua sắm, tán gẫu	1,7
9	Khác (chơi game, đi biểu diễn...)	1,4

Kết quả khảo sát bảng 2.1 cho thấy, tỷ lệ SV sử

dụng thời gian nhàn rỗi ngoài giờ học vào việc truy cập mạng xã hội là cao nhất (chiếm 33,2%), tiếp đó là tham gia hoạt động ngoại khóa – CLB (chiếm 21%), kế đến là đọc sách/truyện giải trí (chiếm 12,2%), tiếp theo là học bài – nghiên cứu tài liệu (chiếm 10,1%). Như vậy, chúng tôi nhận thấy SV đã bị văn hóa nghe nhìn lôi cuốn mạnh hơn là văn hóa đọc trong khi đó văn hóa nghe nhìn thường chỉ nặng về tính thông tin và giải trí và nhẹ về tính giáo dục, bồi dưỡng tri thức.

Bảng 2.2. Thời gian trung bình dành cho việc đọc của SV

TT	Thời gian trung bình	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Dưới 30 phút	32,2
2	Từ 30 phút - 1 tiếng	55,2
3	Từ 1 tiếng đến 2 tiếng	10,1
4	Từ 2 tiếng đến 3 tiếng	2,4
5	Từ 4 tiếng trở lên	0

Kết quả khảo sát bảng 2.2 cho thấy, tỷ lệ SV dành thời gian từ 30 phút đến 1 tiếng cho việc đọc chiếm tỷ lệ cao nhất (chiếm 55,2%), dưới 30 phút (chiếm 32,2%). Số SV dành thời gian đọc từ 2 – 3 tiếng chiếm tỷ lệ rất thấp là 2,4% và hoàn toàn không có SV nào dành 4 tiếng trở lên cho việc đọc. Như vậy, chúng tôi nhận thấy SV Trường CĐSP TUNT đang dành rất ít thời gian cho việc đọc, chỉ từ 30 phút đến 1 tiếng.

2.2.2. Khả năng định hướng trong việc đọc của SV

Bảng 2.3. Mục đích đọc của SV

TT	Mục đích đọc	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Phục vụ học tập	48,3
2	Giải trí	4,9
3	Mở rộng thêm kiến thức	45,8

Kết quả khảo sát bảng 2.3 cho thấy, mục đích đọc sách để phục vụ học tập chiếm tỷ lệ cao nhất là 48,3% , đọc để mở rộng kiến thức (chiếm 45,8%). Như vậy, chúng tôi nhận thấy, mục đích đọc của SV Trường CĐSP TUNT là nhằm phục vụ cho hoạt động học tập, mở rộng kiến thức và ít xem việc đọc như một phương tiện giải trí.

Bảng 2.4. Thể loại đọc của SV

TT	Thể loại sách	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Tiểu thuyết	29,3
2	Sách chuyên ngành	49
3	Sách kiến thức phổ thông	21,7

Kết quả khảo sát bảng 2.4 cho thấy, loại sách mà SV chọn đọc nhiều nhất là sách chuyên ngành (chiếm 49%); loại sách kiến thức phổ thông không chiếm tỉ lệ cao, chỉ đạt 29,3%. Qua khảo sát, chúng tôi thấy SV Trường CĐSP TUNT chủ yếu đọc sách,

tài liệu liên quan đến chuyên ngành gắn liền với việc học của bản thân và ít quan tâm đến những dòng sách kiến thức phổ thông hướng đến việc trau dồi thêm đa dạng các hiểu biết về nhiều lĩnh vực đời sống xã hội và con người.

Bảng 2.5. Tiêu chí lựa chọn sách, tài liệu của SV

TT	Tiêu chí lựa chọn sách	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Uy tín của tác giả	7,3
2	Tên tài liệu	10,5
3	Thời gian xuất bản	1
4	Nhà xuất bản	2,8
5	Nội dung phù hợp với nhu cầu	72
6	Nội dung có tính khoa học	6,6

Kết quả khảo sát bảng 2.5 cho thấy, việc lựa chọn sách theo nội dung phù hợp với nhu cầu chiếm tỉ lệ 71%, tên tài liệu chiếm 10,5%, uy tín tác giả chiếm 7,3%; một tỉ lệ nhỏ SV chú ý đến thời gian xuất bản và nhà xuất bản. Như vậy, một cách rõ ràng, tiêu chí đầu tiên lựa chọn sách của đa số SV Trường CĐSP TUNT là hướng đến tìm kiếm nội dung sách phù hợp với nhu cầu đọc của bản thân.

Bảng 2.6. Cách thức đọc của SV

TT	Cách thức đọc	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Đọc từ đơn giản đến phức tạp	49,6
2	Đọc những vấn đề hứng thú trước tiên	22,4
3	Chỉ đọc phần liên quan đến nội dung nghiên cứu	28

Kết quả khảo sát bảng 2.6 cho thấy, cách thức đọc được SV lựa chọn nhiều nhất là đọc từ đơn giản đến phức tạp (chiếm 49,6%), chỉ đọc phần liên quan đến nội dung nghiên cứu (chiếm 28%), có một nhóm SV chọn đọc những vấn đề hứng thú trước tiên (chiếm 22,4%). Như vậy, có thể thấy, số đông SV Trường CĐSP TUNT thường thích đọc sách từ nội dung đơn giản đến nội dung phức tạp. Cách đọc sách này thể hiện thao tác tư duy lựa chọn có tính hệ thống và liên tục của người đọc. Bên cạnh đó cũng có một bộ phận SV khác thích tập trung đọc những phần trọng tâm, đọc nội dung chính mà mình cần nghiên cứu hoặc ưu tiên chọn đọc những nội dung hấp dẫn để khơi gợi cảm hứng đọc.

2.2.3. Thái độ của SV với việc đọc

Bảng 2.7. Mức độ hoàn thành việc đọc của SV

TT	Mức độ trung bình hoàn thành việc đọc	Tỉ lệ phần trăm (%)
	Đọc hết sách	23,8
	Đọc được 70% nội dung	33,6
	Đọc được 50% nội dung	37
	Đọc không quá 30% nội dung	5,6

Kết quả khảo sát bảng 2.7 cho thấy, số lượng SV đọc được 50% nội dung chiếm tỉ lệ cao nhất là 37%; đọc được 70% nội dung chiếm 33,6%; kể đến là đọc hết sách chiếm 23,8% và cuối cùng là đọc không quá 30% nội dung chiếm 5,6%. Như vậy, chúng tôi nhận thấy, mức độ trung bình hoàn thành việc đọc một cuốn sách của phân đông SV Trường CĐSPTUNT chỉ đạt được 50-70% nội dung sách. Đây là một vấn đề đáng quan ngại cho thấy thái độ chưa tích cực của SV với việc đọc sách. Nếu điều này kéo dài có thể hình thành nên một thói quen không tốt với việc đọc.

Bảng 2.8. Đánh giá mức độ quan trọng của việc đọc đối với SV

STT	Mức độ quan trọng của việc đọc	Tỉ lệ phần trăm (%)
1	Rất cần thiết	45,8
2	Cần thiết	50
3	Bình thường	3,5
4	Không cần thiết	0,7

Kết quả khảo sát bảng 2.8 cho thấy, trong số các SV tham gia khảo sát, có 50% SV cho rằng đọc sách là cần thiết; có 45,8% SV cho là rất cần thiết; có 3,5% SV cho là bình thường và 0,7% SV cho là không cần thiết. Như vậy, có thể thấy, hầu hết SV Trường CĐSPTUNT đã có nhận thức đúng mực về tầm quan trọng của việc đọc và chỉ một bộ phận nhỏ SV chưa nhận thấy sự cần thiết của việc đọc.

2.3. Một số nhận xét

2.3.1. Điểm mạnh

- SV có nhu cầu đọc cao đối với các tài liệu chuyên môn và ưu tiên lựa chọn sách phù hợp với nhu cầu đọc của bản thân.

- 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 SV hướng vào các loại sách chuyên ngành.

- Đa số SV xem trọng tầm quan trọng và việc cần thiết phải đọc sách.

2.3.2. Điểm yếu

- Mặc dù SV đánh giá cao tầm quan trọng của việc đọc, song thời gian SV dành thời gian cho việc đọc còn rất ít. Các hoạt động giải trí (truy cập mạng xã hội; đọc sách/truyện giải trí) và tham gia các hoạt động ngoại khoá vẫn chủ yếu được SV lựa chọn trong thời gian nhàn rỗi.

- SV chưa có ý thức lập kế hoạch đọc, còn đọc tùy hứng dẫn đến tình trạng không đọc được hết sách.

- Một bộ phận SV chưa biết khai thác và trau dồi mở rộng kiến thức đời sống, xã hội, con người từ đa dạng thể loại sách khác nhau ngoài sách học tập chuyên ngành.

2.4. Biện pháp nâng cao văn hoá đọc của SV Trường CĐSP Trung ương - Nha Trang

Đối với một SV GDMN, việc đọc sách là một điều cần thiết, bởi vì kiến thức thu được có thể sử dụng cho việc học các môn chuyên ngành, làm nghiên cứu khoa học, thậm chí còn hỗ trợ cho việc tự nghiên cứu khi đi làm sau này. Chính vì vậy, cần phải có những động thái để thúc đẩy SV Trường CĐSPTUNT đọc nhiều hơn nữa. Bài viết đề ra một số giải pháp như sau:

- Giảng viên giao cho SV đọc những tài liệu liên quan đến môn học và những tài liệu khác không liên quan đến môn học nhưng có hữu ích trong công việc sau này.

- Định hướng cách đọc cho SV, có thể đặt ra những câu hỏi trước bắt buộc SV phải đọc sách, tài liệu mới trả lời được.

- Có thể gợi ý nguồn tài liệu để SV tìm kiếm.

- Đoàn Thanh niên - Hội SV tổ chức các hoạt động thi đọc sách, viết cảm tưởng về sách hoặc tổ chức các trò chơi Quizz đó về một cuốn sách được chọn (tổ chức 2 – 3 lần/học kì).

- Bản thân SV cũng phải nỗ lực thay đổi thói quen đọc, trau dồi kĩ năng và phương pháp để có cách đọc hiệu quả, biết tóm tắt và rút ra ý nghĩa cho mỗi nội dung đọc được.

3. Kết luận

Việc hình thành văn hoá đọc đối với SV Trường CĐSPTUNT rất cần sự nỗ lực cố gắng không chỉ của SV mà còn là của các thầy cô ở các khoa. Muốn nâng cao chất lượng đào tạo và tri thức chuyên ngành, giúp SV có kiến thức sâu rộng và ngày càng nâng cao qua từng khoá thì việc thúc đẩy văn hoá đọc là điều vô cùng cần thiết. Mong rằng với kết quả chỉ ra của khảo sát này đã phần nào giúp cho Ban Giám hiệu nhà trường và các khoa làm căn cứ trong việc xây dựng kế hoạch và sự hỗ trợ cần thiết giúp văn hoá đọc của SV Trường CĐSPTUNT ngày một tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

[1]. Trường CĐSP Trung ương - Nha Trang (2018), *Cơ sở văn hóa Việt Nam (Tài liệu học tập – lưu hành nội bộ)*, Nha Trang

[2]. Nguyễn Hữu Viêm (2009), *Văn hoá đọc và phát triển văn hoá đọc ở Việt Nam*. Tra cứu từ: <http://www.nlv.gov.vn/nlv/index.php/20091119239/Van-hoa-doc/Van-hoa-doc-va-phat-trien-van-hoa-doc-o-Viet-Nam.html>

[3] Trần Thị Minh Nguyệt (2009), *Văn hoá đọc trong xã hội thông tin*, Tạp chí Văn hoá Nghệ thuật (297), tr. 29-31.

Phát triển các thao tác tư duy cho học sinh lớp 5 qua dạy học nội dung số và phép tính

Lê Duy Cường*, Ngô Thị Hào**

*Trường Đại học Đồng Tháp, Tác giả liên hệ

**Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 12/10/2024

Abstract: Developing thinking operations for students is an important task in the process of teaching Mathematics in primary school. This article proposes some measures to develop thinking operations for students through teaching numerical content and calculation in Grade 5 Math to contribute to improving the quality of teaching Mathematics at primary school level.

Keywords: Thinking, thinking operations, mathematical thinking, math 5

1. Đặt vấn đề

Dạy học không chỉ dừng lại ở việc trang bị tri thức, kỹ năng cho HS mà còn phải dạy cho các em cách suy nghĩ, cách tư duy để các em có thể tìm được cách giải quyết các vấn đề gặp phải trong quá trình học tập cũng như trong cuộc sống. Phát triển tư duy cho HS là việc làm quan trọng và cần thiết trong dạy học môn Toán [3]. Nội dung Số và phép tính trong chương trình Toán lớp 5 không những giúp HS luyện tập, củng cố, vận dụng kiến thức đã học mà còn là cơ hội tốt trong việc rèn luyện và phát triển các thao tác tư duy.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm tư duy và các thao tác cơ bản của tư duy

2.1.1. *Khái niệm tư duy:* Theo Từ điển Tiếng Việt: “*Tư duy là giai đoạn cao của quá trình nhận thức, đi sâu vào bản chất và phát hiện ra tính quy luật của sự vật bằng những hình thức như biểu tượng, khái niệm, phán đoán, suy lý*” [2]. Tác giả Trần Thúc Trình (2003) cho rằng “*Tư duy là quá trình nhận thức, phản ánh những thuộc tính bản chất, những mối quan hệ có tính quy luật của sự vật và hiện tượng mà trước đó chưa ai biết*” [5].

2.1.2. Các thao tác cơ bản của tư duy

- *Phân tích:* Là quá trình dùng trí óc để phân chia đối tượng nhận thức thành các bộ phận, các thành phần khác nhau từ đó vạch ra được những thuộc tính, những đặc điểm của đối tượng nhận thức hay xác định các bộ phận của một tổng thể bằng cách so sánh, phân loại, đối chiếu, làm cho tổng thể được hiển mình.

- *Tổng hợp:* Là quá trình dùng trí óc để hợp nhất, sắp xếp hay kết hợp những bộ phận, những thành phần, những thuộc tính của đối tượng nhận thức đã

được tách rời nhờ sự phân tích thành một chỉnh thể để từ đó nhận thức đối tượng một cách bao quát, toàn diện hơn.

- *So sánh:* Là thao tác tư duy nhằm xác định sự giống nhau hoặc khác nhau, sự đồng nhất hoặc không đồng nhất, sự bằng nhau hoặc không bằng nhau,... giữa các đối tượng toán học hay giữa các thuộc tính, các quan hệ, các bộ phận của đối tượng toán học.

- *Tương tự:* Tương tự là từ chỗ hai đối tượng giống nhau ở một số dấu hiệu có thể rút ra kết luận rằng các đối tượng đó cũng giống nhau ở dấu hiệu khác. Trong dạy học toán, tương tự được coi là hình thức suy luận dựa trên sự giống nhau về tính chất hay quan hệ của các đối tượng toán học khác nhau.

- *Trừu tượng hóa:* Là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể dùng trí óc gạt bỏ những thuộc tính, những bộ phận, những quan hệ,... không cần thiết về một khía cạnh, phương diện nào đó và chỉ giữ lại những yếu tố cần thiết để tư duy.

- *Khái quát hóa:* Là thao tác trí tuệ trong đó chủ thể dùng trí óc để bao quát nhiều đối tượng khác nhau thành một nhóm trên cơ sở chúng có một số đặc điểm chung và bản chất của chúng.

2.2. Biểu hiện các thao tác tư duy của HS lớp 5 qua học tập nội dung Số và phép tính Toán lớp 5

- *Vận dụng thành thạo những kiến thức, kỹ năng đã biết vào giải bài toán cụ thể:* Biểu hiện này là việc HS biết khai thác những tri thức đã học để giải quyết các bài toán, biết biến đổi những tình huống cụ thể vào hoàn cảnh mới dựa trên cơ sở HS xác định được những cái đã biết, cái cần tìm để từ đó đề xuất cách giải quyết tình huống, giải bài toán một cách dễ dàng, đồng thời HS thể hiện được tính sáng tạo khi giải quyết những tình huống, những bài toán đó.

- *Phát triển, đề xuất cái mới từ một vấn đề quen thuộc*: Khi đứng trước một bài toán, HS nhận ra được vấn đề mới trong các điều kiện, vấn đề quen thuộc, từ đó tránh được sự rập khuôn máy móc, dễ dàng điều chỉnh được hướng giải, đây cũng là biểu hiện tạo điều kiện cho HS rèn luyện tính mềm dẻo của tư duy.

- Vận dụng, tổng hợp nhiều kiến thức để giải quyết một bài toán: Đứng trước một bài toán mang tính sáng tạo, đòi hỏi HS phải vận dụng rất nhiều kiến thức, phương pháp và cách giải khác nhau. Đồng thời HS cũng phải biết phối hợp các kiến thức và phương pháp, huy động những kỹ năng, kinh nghiệm của bản thân cộng với sự nỗ lực, phát huy khả năng tư duy sáng tạo của cá nhân để tìm tòi, giải quyết vấn đề.

- Đề xuất được nhiều cách giải khác nhau đối với bài toán đã cho: Đây là biểu hiện của HS khi đứng trước những bài toán có những quan hệ có thể xem xét dưới nhiều khía cạnh khác nhau. Đứng trước những bài toán này, HS biểu hiện khả năng chuyển từ hoạt động trí tuệ này sang hoạt động trí tuệ khác, thể hiện khả năng nhìn một đối tượng toán học dưới nhiều khía cạnh khác nhau.

2.3. Biện pháp phát triển các thao tác tư duy cho HS lớp 5 qua dạy học nội dung Số và phép tính Toán lớp 5

2.3.1. Sử dụng hệ thống câu hỏi để phát triển cho HS thao tác phân tích và tổng hợp

Muốn có được hoạt động tư duy cần có sự tác động từ phía GV thông qua hệ thống câu hỏi. Các câu hỏi hướng vào quá trình phân tích, tổng hợp trong quá trình dạy học thường có dạng như: Yếu tố nào đã cho? Yếu tố nào phải tìm? Yếu tố nào có thể suy ra hoặc tìm được? Cần xuất phát từ yêu cầu nào của bài toán hay từ những dữ kiện đã cho nào trong bài toán để tìm đáp án? Có thể quy bài toán về dạng quen thuộc nào không? Có thể vận dụng công thức, quy tắc nào vào giải bài toán?... Hãy tóm tắt lại câu hỏi, diễn đạt lại câu hỏi, bài tập, sơ đồ hóa bài toán, đưa ra nhận xét cách giải, rút ra kết luận chung cho một số mẫu bài toán cụ thể, đặt các bài toán, câu hỏi tương tự...

Ví dụ: Bài toán “*Có hai thùng dầu, thùng thứ nhất có 21,5 lít dầu, thùng thứ hai có nhiều hơn thùng thứ nhất 8 lít dầu. Người ta chia số dầu này vào các chai như nhau, mỗi chai có 0,75 lít dầu. Hỏi có tất cả bao nhiêu chai dầu?*”

Bước 1. Tổ chức để HS phân tích, tìm hiểu bài toán để xác định cái đã cho, cái cần tìm trong bài toán.

- Bài toán cho biết gì: (Thùng thứ nhất có 21,5 lít dầu, thùng thứ hai có nhiều hơn thùng thứ nhất 8 lít

dầu. Mỗi chai chứa 0,75 lít dầu). Bài toán yêu cầu tìm gì? (Có tất cả bao nhiêu chai dầu?)

Bước 2. Gọi ý để HS suy luận tìm cách giải bài toán và trình bày bài giải

GV đưa ra hệ thống câu hỏi dẫn dắt HS tìm hướng giải và cách giải bài toán.

- Muốn biết có tất cả bao nhiêu chai dầu ta cần biết gì? (Tổng số lít dầu ở hai thùng và số lít dầu trong 1 chai).

- Số lít dầu trong 1 chai biết chưa? (Đã biết, mỗi chai 0,75 lít dầu)

- Tổng số lít dầu ở hai thùng biết chưa? (Chưa biết). Muốn tìm số lít dầu cả hai thùng cần biết gì? (Số lít dầu ở thùng thứ nhất và thùng thứ hai)

- Số dầu ở thùng thứ nhất biết chưa? (Biết rồi: 21,5 lít)

- Số dầu ở thùng thứ hai biết chưa? (Chưa biết, cần tìm)

- Muốn tìm số dầu ở thùng thứ hai ta làm thế nào? (Lấy $21,5 + 8$)

- Muốn biết có tất cả bao nhiêu chai dầu ta làm thế nào? (Lấy tổng số lít dầu ở cả hai thùng chia cho số lít dầu trong 1 chai)

Từ câu hỏi gợi ý của giáo viên HS lập kế hoạch giải như sau:

Số lít dầu ở thùng thứ hai là: $21,5 + 8 = 29,5$ (lít)

Số lít dầu của cả hai thùng là: $21,5 + 29,5 = 51$ (lít)

Số chai dầu sau khi chia là: $51 : 0,75 = 68$ (chai)

Đáp số: 68 chai.

2.3.2. Tập cho HS lập sơ đồ phân tích để định hướng giải toán

Bên cạnh kết hợp sử dụng hệ thống câu hỏi để giúp HS tìm hiểu và giải bài toán, GV tổ chức để HS lập sơ đồ phân tích để hệ thống hóa kiến thức, xác định quan hệ các đối tượng trong bài để hình thành kiến thức mới cũng như tìm ra cách giải cho bài toán. Sử dụng sơ đồ phân tích gồm những bước sau: Bước 1: Tìm hiểu bài toán → Bước 2: Vẽ sơ đồ phân tích định hướng tìm cách giải bài toán → Bước 3: Giải bài toán dựa vào sơ đồ vừa lập.

Ví dụ: Bài toán “*Nhân và Hiền đi mua vở. Nhân mua 5 quyển vở loại 2 hết 65000 đồng và 3 quyển vở loại 1 hết 57000 đồng. Hiền mua 8 quyển vở loại 2. Hỏi cả hai bạn mua vở hết bao nhiêu tiền?*” (Bài 2 - Trang 27 - Toán 5 - Tập 1 CTST) [1].

Bước 1: Tìm hiểu bài toán

- Bài toán cho biết gì? Bài toán hỏi gì?

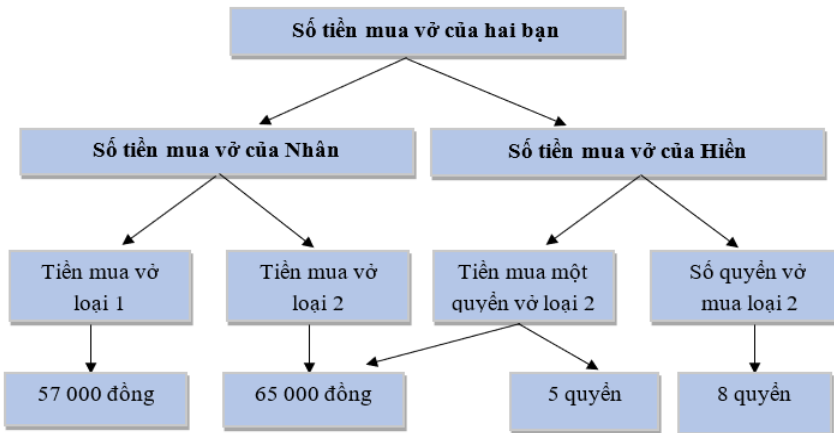
- Muốn biết cả hai bạn mua hết bao nhiêu tiền ta cần biết gì? (Biết số tiền mua vở của mỗi bạn).

- Muốn biết số tiền mua vở của Nhân ta làm thế

nào? (Cộng số tiền mua vở loại 1 và loại 2).

- Muốn biết số tiền mua vở của Hiền ta làm thế nào? (Tìm giá tiền 1 quyển vở loại 2 rồi tìm số tiền mua vở loại 2 của Hiền).

Bước 2: Vẽ sơ đồ phân tích định hướng tìm cách giải bài toán



Bước 3: Giải bài toán dựa vào sơ đồ

Số tiền mua vở của Nhân là: $57000 + 65000 = 122000$ (đồng)

Số tiền mua 1 quyển vở loại 2 là: $65000 : 5 = 13000$ (đồng)

Số tiền Hiền mua 8 quyển vở loại 2 là: $13000 \times 8 = 104000$ (đồng)

Cả 2 bạn mua vở hết số tiền là: $122000 + 104000 = 226000$ (đồng)

Đáp số: 226000 (đồng)

2.3.3. Tập cho HS chiêm nghiệm lại kiến thức đã học để phát triển thao tác so sánh – tương tự

Các bước để thực hiện:

Bước 1: Nhắc lại kiến thức đã học

Bước 2: So sánh, đối chiếu kiến thức đã học và kiến thức đang học để nhận ra được điểm giống và khác nhau.

Bước 3: Tìm ra những điểm tương tự để giải quyết vấn đề bài toán.

Bước 4: Kiểm chứng bài toán.

Ví dụ: Dạy hình thành kiến thức bài “Trừ hai số thập phân” (Toán 5, CTST) [1].

- *Bước 1:* GV cho HS nhắc lại cách trừ 2 số tự nhiên đã học.

- *Bước 2:* Cho HS so sánh điểm giống và khác nhau giữa trừ 2 số tự nhiên và 2 số thập phân.

- *Bước 3:* HS tìm ra những điểm tương tự khi thực hiện trừ 2 số tự nhiên và trừ 2 số thập phân.

- *Bước 4:* Ghi nhớ được cách trừ hai số thập phân và vận dụng làm bài tập.

2.3.4. Tập cho HS biết tổng hợp lại mối liên hệ giữa các kiến thức thông qua thao tác trừ tương tự hóa – khái quát hóa.

Các bước để thực hiện:

Bước 1: Giao nhiệm vụ học tập và yêu cầu HS nhận xét.

Bước 2: Khái quát kiến thức cần ghi nhớ.

Bước 3: Kiểm nghiệm lại kiến thức.

Ví dụ: Khi dạy câu a bài 1- Trang 75 – Toán 5 - Tập 1 CTST [1].

Bước 1: Yêu cầu HS thực hiện các phép tính:

$$6,4 \times 7 = 44,8$$

$$7 \times 6,4 = 44,8$$

$$5,3 \times 8,2 = 43,46$$

$$8,2 \times 5,3 = 43,46$$

HS nhận xét: $6,4 \times 7 = 7$

$$\times 6,4; 5,3 \times 8,2 = 43,46$$

Bước 2: GV yêu cầu HS khái quát hóa kiến thức cần ghi nhớ: Phép nhân hai số thập phân có tính chất giao hoán.

Bước 3: Kiểm nghiệm lại kiến thức

- GV cho HS thêm 1 bài tương tự để HS áp dụng kiến thức vừa học được làm bài.

3. Kết luận

Phát triển các thao tác tư duy cho HS qua dạy học nội dung số và phép tính Toán lớp 5 là việc làm quan trọng nhưng để đạt kết quả tốt cần kết hợp nhiều biện pháp khác nhau. Những biện pháp đã đề xuất ở trên nhằm góp phần phát triển các thao tác tư duy cho HS tiểu học. Tuy nhiên, để đạt được mục tiêu giáo dục hiện nay, GV cần sử dụng linh hoạt các phương pháp dạy học phù hợp với từng nội dung dạy học nhằm phát triển phẩm chất, năng lực HS; đồng thời qua đó góp phần phát triển các thao tác tư duy cho HS tiểu học, nâng cao chất lượng dạy học ở tiểu học.

Tài liệu tham khảo

[1]. Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên), Khúc Thành Chính (Chủ biên) và cộng sự (2023). *Toán 5 (Chân trời sáng tạo)*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

[2]. Vũ Dũng (chủ biên) (2000), *Từ điển tâm lý*, NXB Khoa học xã hội

[3]. Đỗ Tùng (2014), *Hình thành kỹ năng tư duy cho HS lớp 4, lớp 5 thông qua dạy học giải toán*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Trường ĐHSP Hà Nội

[4]. Trần Thúc Trinh (2003), *Rèn luyện tư duy trong dạy học toán*, Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội

Thách thức và giải pháp phát triển hệ thống điều khiển tự động cho máy CNC trong giảng dạy và đào tạo kỹ thuật viên

Nguyễn Anh Thụy*

*ThS. Trường Đại học Công nghiệp Việt – Hưng

Received: 29/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: The article focuses on the research of the application of CNC (Computer Numerical Control) to improve training efficiency. CNC helps optimize manufacturing processes and provides students with essential practical skills. Research and develop automatic control systems and design a curriculum that combines theory with practice, and modern methods such as project-based learning and simulation. The main challenges are investment costs and lack of lecturers, but solutions include cooperation with businesses and continuous training to improve the quality of education.

Keywords: Control system, CNC machine, technical training

1. Đặt vấn đề

Công nghệ CNC (Computer Numerical Control – Điều khiển số bằng máy tính) đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng đào tạo kỹ thuật, giúp sinh viên (SV) không chỉ nắm vững lý thuyết mà còn thành thạo trong thực hành. Điều này là vô cùng quan trọng trong bối cảnh công nghiệp hiện đại, nơi mà yêu cầu về kỹ năng (KN) vận hành máy móc tự động hóa ngày càng cao. Bằng cách trang bị cho SV những KN thực tế và hiện đại, chương trình (CT) đào tạo CNC giúp họ sẵn sàng và tự tin hơn khi bước vào thị trường lao động, từ đó tăng cơ hội việc làm và khả năng cạnh tranh.

Tuy nhiên, quá trình triển khai CNC vào giáo dục không phải là một nhiệm vụ dễ dàng. Bài viết chỉ ra những thách thức lớn như chi phí đầu tư cao, sự thiếu hụt GV có chuyên môn, khó khăn trong việc thiết kế CT giảng dạy cân bằng giữa lý thuyết và thực hành, cũng như việc duy trì và cập nhật công nghệ thường xuyên. Để giải quyết những vấn đề này, cần có những giải pháp chiến lược như hợp tác với doanh nghiệp (DN) để tận dụng nguồn lực và kiến thức chuyên môn, sử dụng phần mềm mô phỏng để giảm thiểu chi phí và rủi ro, cũng như tổ chức các khóa đào tạo liên tục cho GV để nâng cao chất lượng giảng dạy.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tầm quan trọng của CNC trong đào tạo kỹ thuật

CNC là một công nghệ tiên tiến được ứng dụng rộng rãi trong ngành công nghiệp chế tạo và gia công kim loại. CNC đã cách mạng hóa các quy trình sản xuất (SX), từ việc tự động hóa các thao tác đơn giản đến thực hiện những công đoạn phức tạp với độ chính xác cao. Do đó, công nghệ CNC ngày càng

trở thành yếu tố cốt lõi trong các ngành công nghiệp SX hiện đại. Việc đưa CNC vào CT đào tạo kỹ thuật đóng vai trò rất quan trọng, không chỉ giúp sinh viên (SV) làm quen với công nghệ hiện đại mà còn trang bị cho SV các KN thực tiễn cần thiết để đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động.

2.1.1. CNC nâng cao chất lượng đào tạo kỹ thuật

Việc tích hợp CNC vào đào tạo kỹ thuật giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Thay vì học các lý thuyết về cơ khí và gia công truyền thống, SV có cơ hội tiếp cận trực tiếp với các máy móc hiện đại, được lập trình và điều khiển tự động. Điều này giúp SV hiểu sâu hơn về quy trình SX, cũng như cách thức áp dụng công nghệ vào thực tế. Sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành sẽ giúp SV phát triển các KN tư duy logic, KN giải quyết vấn đề và sự tự tin khi tiếp cận công việc sau khi tốt nghiệp.

2.1.2. Đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động hiện đại

Thị trường lao động trong các ngành SX và chế tạo hiện nay đang có nhu cầu rất lớn về nguồn nhân lực có KN sử dụng máy CNC. Các DN SX luôn tìm kiếm những lao động có khả năng vận hành và lập trình các hệ thống CNC để tối ưu hóa quy trình SX và giảm thiểu sai sót. Do đó, SV tốt nghiệp từ các CT đào tạo có ứng dụng CNC thường có nhiều cơ hội nghề nghiệp hơn, đồng thời có khả năng tiếp cận những vị trí việc làm với thu nhập cao hơn. Đưa CNC vào CT đào tạo kỹ thuật giúp SV không chỉ có kiến thức cơ bản về cơ khí, mà còn phát triển KN lập trình và điều khiển máy móc hiện đại – một yêu cầu ngày càng quan trọng trong nền công nghiệp 4.0.

2.1.3. Thúc đẩy quá trình chuyển giao công nghệ và đổi mới sáng tạo

Việc đào tạo CNC trong môi trường giáo dục không chỉ dừng lại ở việc giúp SV học cách vận hành máy móc, mà còn tạo điều kiện thúc đẩy quá trình chuyển giao công nghệ từ nhà trường sang DN. Khi SV thành thạo trong việc sử dụng CNC, họ có thể đóng góp vào quá trình đổi mới sáng tạo tại các DN, từ đó giúp nâng cao năng lực cạnh tranh cho ngành SX trong nước. SV sau khi ra trường có thể tham gia vào quá trình cải tiến quy trình SX, phát triển các sản phẩm mới, hoặc thậm chí khởi nghiệp trong lĩnh vực chế tạo. Việc thành thạo công nghệ CNC là một yếu tố quan trọng trong việc thúc đẩy sự sáng tạo và áp dụng công nghệ mới vào SX.

2.1.4. Đáp ứng xu hướng hội nhập công nghiệp 4.0

Trong bối cảnh hội nhập công nghiệp 4.0, các DN trên toàn thế giới đang áp dụng ngày càng nhiều các công nghệ tự động hóa và số hóa trong SX. CNC là một phần không thể thiếu trong hệ sinh thái công nghiệp 4.0, khi nó giúp tối ưu hóa quy trình SX, tiết kiệm thời gian và chi phí, đồng thời tăng độ chính xác và hiệu suất. Việc đào tạo CNC không chỉ giúp SV làm chủ các công nghệ hiện tại, mà còn chuẩn bị cho họ khả năng thích nghi với những tiến bộ công nghệ trong tương lai. SV được trang bị kiến thức về CNC sẽ có lợi thế hơn trong việc tham gia vào thị trường lao động toàn cầu, nơi công nghệ tự động hóa đang trở thành tiêu chuẩn mới.

2.1.5. Phát triển KN sáng tạo và khả năng tự học

Một trong những lợi ích lớn của việc học CNC là khả năng phát triển KN sáng tạo và tự học ở SV. Khi làm việc với các hệ thống CNC, SV phải tự tìm hiểu và lập trình các mã lệnh điều khiển để máy móc thực hiện các nhiệm vụ gia công cụ thể. Điều này không chỉ đòi hỏi khả năng lập trình mà còn khuyến khích SV tư duy sáng tạo để tìm ra những giải pháp tối ưu nhất cho các vấn đề SX. Bên cạnh đó, CNC cũng yêu cầu SV có KN phân tích, hiểu biết về cơ học, và khả năng tự học để không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn.

Việc tích hợp CNC vào CT đào tạo kỹ thuật không chỉ cung cấp cho SV các KN cần thiết để làm việc trong môi trường SX hiện đại, mà còn giúp SV phát triển tư duy sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề. CNC không chỉ là một công cụ mạnh mẽ trong công nghiệp, mà còn là nền tảng vững chắc cho sự phát triển của những kỹ sư và chuyên gia trong tương lai. Điều này làm cho CNC trở thành một yếu tố quan trọng trong đào tạo kỹ thuật, giúp các cơ sở giáo dục đáp ứng tốt hơn với nhu cầu của thị trường lao động

và xu hướng phát triển của ngành công nghiệp.

Việc triển khai công nghệ CNC vào CT giảng dạy kỹ thuật mang lại nhiều lợi ích thiết thực, giúp SV tiếp cận công nghệ hiện đại và nâng cao KN thực hành. Tuy nhiên, quá trình này cũng đối mặt với nhiều thách thức từ việc đầu tư CSVC, quản lý thiết bị đến đào tạo GV. Để đạt được hiệu quả tối ưu, các trường cần đưa ra những giải pháp sáng tạo và thực tiễn để khắc phục các khó khăn này.

2.2. Thách thức và giải pháp trong việc triển khai CNC vào giáo dục

Việc triển khai công nghệ CNC vào CT giảng dạy kỹ thuật mang lại nhiều lợi ích thiết thực, giúp SV tiếp cận công nghệ hiện đại và nâng cao KN thực hành. Tuy nhiên, quá trình này cũng đối mặt với nhiều thách thức từ việc đầu tư CSVC, quản lý thiết bị đến đào tạo GV. Để đạt được hiệu quả tối ưu, các trường cần đưa ra những giải pháp sáng tạo và thực tiễn để khắc phục các khó khăn này. Dưới đây là những thách thức chính và các giải pháp khả thi cho việc triển khai CNC vào giáo dục.

2.2.1. Về CSVC và thiết bị

a. Thách thức: Chi phí đầu tư lớn: Máy CNC và các thiết bị phụ trợ có giá thành rất cao, đặc biệt là khi các trường đại học và cao đẳng kỹ thuật cần trang bị nhiều loại máy khác nhau như máy phay CNC, máy tiện CNC, và máy cắt laser CNC. Ngoài ra, việc bảo trì và nâng cấp các thiết bị này cũng tốn kém, đòi hỏi nguồn ngân sách liên tục.

b. Giải pháp: Để giảm bớt gánh nặng về chi phí đầu tư, các cơ sở giáo dục có thể thiết lập mối quan hệ hợp tác với các DN trong ngành công nghiệp. Các DN có thể tài trợ thiết bị, cung cấp máy móc cũ hoặc hỗ trợ bảo trì. Ngoài ra, các trường cũng có thể xin tài trợ từ các tổ chức phi lợi nhuận hoặc tham gia các dự án hợp tác quốc tế để nhận hỗ trợ về trang thiết bị. Các phòng thí nghiệm chia sẻ giữa nhiều cơ sở đào tạo cũng là một giải pháp khả thi, giúp tối ưu hóa việc sử dụng tài nguyên.

2.2.2. Về đào tạo GV

a. Thách thức: Việc vận hành và giảng dạy về CNC đòi hỏi GV phải có kiến thức chuyên sâu và KN thực hành tốt. Tuy nhiên, không phải GV nào cũng có kinh nghiệm thực tế với các hệ thống CNC phức tạp. Điều này dẫn đến khó khăn trong việc truyền đạt kiến thức và KN cho SV.

b. Giải pháp: Các trường cần tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu cho GV về công nghệ CNC, bao gồm cả việc lập trình, vận hành và bảo trì máy.

Những khóa học này có thể được thực hiện thông qua hợp tác với các chuyên gia hoặc DN SX CNC. Việc đưa GV đi thực tập tại các nhà máy SX có sử dụng CNC sẽ giúp họ nắm bắt được công nghệ thực tế và cập nhật kiến thức mới nhất. Đào tạo liên tục và phát triển chuyên môn cho GV là điều kiện cần thiết để đảm bảo chất lượng giảng dạy.

2.2.3. Về CT giảng dạy

a. Thách thức: Khó khăn trong việc thiết kế CT học phù hợp. Việc xây dựng CT giảng dạy CNC cần đảm bảo sự cân bằng giữa lý thuyết và thực hành. Tuy nhiên, việc phát triển một CT học tập trung vào CNC có thể gặp khó khăn do thiếu kiến thức chuyên sâu về công nghệ, hoặc do hạn chế về thời gian và CSVC để thực hành.

b. Giải pháp: Để khắc phục vấn đề này, các trường cần thiết kế CT học linh hoạt, bao gồm cả lý thuyết và thực hành. Các phần mềm mô phỏng CNC có thể được sử dụng trong giai đoạn đầu để SV làm quen với quá trình lập trình và vận hành mà không cần sử dụng trực tiếp máy móc thật. Các trường cần phát triển các bài học thực tế theo từng giai đoạn, từ cơ bản đến nâng cao, và có thể điều chỉnh CT dựa trên phản hồi của SV và GV.

2.2.4. Về việc tiếp cận công nghệ

a. Thách thức: Một thách thức phổ biến trong các trường đại học và cao đẳng kỹ thuật là số lượng máy CNC thường không đủ đáp ứng nhu cầu thực hành của tất cả SV. Điều này dẫn đến việc SV phải chia nhóm lớn để thực hành, làm giảm cơ hội tiếp cận và trải nghiệm trực tiếp với máy CNC.

b. Giải pháp: Để khắc phục hạn chế về số lượng máy móc, các trường có thể sử dụng các phần mềm mô phỏng CNC để SV có thể thực hành lập trình và kiểm tra mã G-code trước khi thực hành trên máy thật. Ngoài ra, việc quản lý thời gian sử dụng máy một cách hiệu quả, như lập lịch thực hành cụ thể theo nhóm nhỏ và tăng cường giờ thực hành ngoài giờ học, cũng sẽ giúp tối đa hóa việc sử dụng thiết bị và tạo điều kiện cho nhiều SV có cơ hội tiếp cận hơn.

2.2.5. Thách thức về hứng thú học tập của SV

a. Thách thức: Khó khăn trong việc thu hút sự hứng thú của SV: Vì CNC là một công nghệ phức tạp, SV có thể gặp khó khăn trong giai đoạn đầu học lập trình và vận hành máy. Điều này có thể làm giảm sự hứng thú học tập, đặc biệt khi SV gặp phải các lỗi kỹ thuật hoặc cảm thấy quá tải với kiến thức.

b. Giải pháp: Tích hợp phương pháp học tập dựa trên dự án và khuyến khích sáng tạo.

Để tạo động lực cho SV, các trường nên tích hợp phương pháp học tập dựa trên dự án (Project-Based Learning - PBL). Thay vì chỉ học lý thuyết khô khan, SV có thể được giao các dự án thực tế như thiết kế và gia công các sản phẩm cụ thể bằng CNC. Việc hoàn thành các dự án thực tế sẽ giúp SV cảm thấy hứng thú hơn và nhận thấy ứng dụng thực tiễn của CNC trong đời sống và công nghiệp. Ngoài ra, khuyến khích sự sáng tạo và thử nghiệm trong quá trình học cũng sẽ giúp SV tự tin hơn khi đối mặt với các thử thách.

3. Kết luận

Mặc dù có nhiều thách thức cần vượt qua, việc nghiên cứu và phát triển hệ thống điều khiển tự động cho máy CNC trong giảng dạy và đào tạo kỹ thuật mang lại những lợi ích to lớn không chỉ cho SV mà còn cho toàn bộ hệ thống giáo dục và ngành công nghiệp. Bằng cách thực hiện các giải pháp và chiến lược đã đề xuất, các cơ sở giáo dục có thể tạo ra một môi trường học tập hiện đại, hiệu quả và phù hợp với xu hướng phát triển của thời đại công nghiệp 4.0. Điều này không chỉ giúp nâng cao chất lượng nguồn nhân lực kỹ thuật mà còn đóng góp vào sự phát triển bền vững của nền kinh tế và xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nguyễn Văn Thành (2017). *Công nghệ CNC – Cơ sở lý thuyết và ứng dụng*. NXB Khoa học và Kỹ thuật.
- [2]. Trần Văn Bình (2018). *Lập trình và vận hành máy CNC*. NXB Bách Khoa Hà Nội.
- [3]. Lê Quốc Hùng (2019). *Hệ thống điều khiển tự động CNC*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- [4]. Groover, M. P. (2016). *Automation, Production Systems, and Computer-Integrated Manufacturing*. Pearson Education.
- [5]. Kalpakjian, S., & Schmid, S. R. (2013). *Manufacturing Engineering and Technology*. Pearson.
- [6]. Sahu, J. P. (2019). *CNC Programming: Principles and Applications*. McGraw-Hill Education.
- [7]. El-Mounayri, H., & Shankar, S. (2016). *Computer Numerical Control Programming: Concepts and Applications*. Cengage Learning.
- [8]. Gupta, K., Laubscher, R. F., & Hashmi, S. (2021). *Advanced Machining and Manufacturing Processes*. Springer.
- [9]. Bouchard, J., & Ranta, M. (2019). *CNC Fundamentals and Programming by CAD/CAM*. Delmar Cengage Learning.

Ảnh hưởng của các thông số chế độ cắt (F và V) tới độ nhám bề mặt của chi tiết gia công trên máy Phay CNC EMCO MILL 755 với vật liệu thép C45

Nguyễn Chương Đạo*, Nguyễn Chung**, Trần Văn Giang*, Đậu Tấn Cường*

*ThS, **TS. Khoa Cơ khí chế tạo, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 3/10/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: The article presents the influence of cutting parameters (F, V) on machined surface roughness (Ra) determined when milling C45 steel with a face milling cutter mounted on a piece of hard alloy. By experimental research, a regression model of roughness was built as an exponential function of the cutting parameters (cutting speed, feed amount). This regression model has been tested using mathematical statistical tools with a reliability greater than 94.9%. In addition, the influence of cutting parameters on surface roughness during machining has also been determined. In particular, when increasing the feed rate (F) and cutting depth (t), the roughness (Ra) increases, and when increasing the cutting speed

Keywords: Affect, Cutting mode, Surface quality, Emco Mill 750 milling machine

1. Đặt vấn đề

Trong gia công phay CNC, năng suất và chất lượng gia công phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố, ảnh hưởng của các yếu tố vật liệu dụng cụ cắt và thông số hình học của dụng cụ đã được hãng chế tạo dụng cụ cắt nghiên cứu và chứng minh [1]. Đối với một hệ thống công nghệ nhất định thì năng suất hay chất lượng bề mặt phụ thuộc chủ yếu vào thông số chế độ cắt được cài đặt. Vì vậy, điều khiển thông số chế độ cắt là phương pháp cơ bản và hiệu quả để kiểm soát chất lượng gia công và nâng cao hiệu quả sử dụng thiết bị. Thực tế cho thấy chất lượng của bề mặt gia công của chi tiết không những phụ thuộc vào tính chất cơ lý của vật liệu, mà còn phụ thuộc vào trạng thái của lớp bề mặt, các chi tiết được chế tạo từ một loại vật liệu như nhau nhưng theo các phương pháp công nghệ và chế độ cắt khác nhau sẽ có tính chất của lớp bề mặt khác nhau, và độ nhám bề mặt là một trong các chỉ tiêu đánh giá chất lượng bề mặt đặc trưng cho tính chất hình học của bề mặt gia công [2]. Trong công nghệ chế tạo máy, việc nghiên cứu về độ nhám bề mặt luôn là một vấn đề cấp thiết mà rất nhiều các nhà khoa học quan tâm vì mỗi điều kiện gia công và vật liệu gia công khác nhau thì độ nhám bề mặt lại có các kết quả không giống nhau. Các nghiên cứu của các tác giả Nguyễn Thanh Bình (và cộng sự) [3], Phạm Minh Huệ (và cộng sự) [6] đã tìm ra được mô hình hồi quy của độ nhám và đánh giá được ảnh hưởng của chế độ cắt đến độ nhám bề mặt khi phay và tiện thép không gỉ SUS 304.

2. Nội dung nghiên cứu

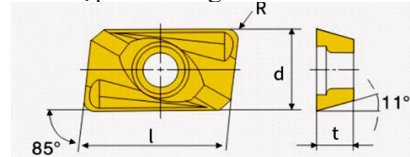
2.1. Thiết bị, dụng cụ và phối thực nghiệm

Để đánh giá ảnh hưởng của các thông số chế độ cắt là vận tốc cắt (V) và lượng chạy dao (F) đến độ nhám bề mặt khi phay CNC, nghiên cứu đã được tiến hành trên mẫu thép C45, máy phay CNC Emcomill 750 và sử dụng dụng cụ đo độ nhám chuyên dùng TR200 của hãng Time Group Inc, xuất xứ Trung Quốc, sử dụng đầu dò cơ học, chọn khoảng dò chuẩn L=3mm, đường kính đầu dò 1 μ m, kết quả đo lấy theo tiêu chuẩn ISO. Hình ảnh máy và hình ảnh quá trình đo được mô phỏng trên hình 2.1 và hình 2.2 của phòng thí nghiệm đo lường Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh.



Hình 2.1. Máy đo độ nhám TR200

Dụng cụ cắt được sử dụng là dao phay mặt đầu có gắn mảnh hợp kim cứng APMT 1604 PDER LH102



l	d	t	R
16.5	9.525	4.76	0.8

Hình 2.2. Thông số kỹ thuật chip APMT 1604 PDER LH102

Trong quá trình phay cao tốc, dụng cụ cắt được bôi trơn làm mát bằng cách dùng dung dịch tưới nguội Emunxi 4%, lưu lượng 20 lít/ phút phun trực tiếp vào vùng đang gia công.

Vật liệu và phối thực nghiệm: Vật liệu được sử dụng trong thí nghiệm là thép C45 tiêu chuẩn, có thành phần hóa học của thép khi ra lò phù hợp với các chỉ tiêu ghi trong bảng 2.1.

Bảng 2.1. Thành phần hóa học của thép 45 [4]

Mác thép	Hàm lượng của các nguyên tố(%)						
	Carbon	Silic	Mangan	Phốt pho	Lưu huỳnh	Crom	Niken
C45	0.42-0.50	0.17-0.37	0.50-0.80	≤ 0.40	≤ 0.40	≤ 0.25	≤ 0.25

Phôi thí nghiệm có kích thước dài × rộng × cao là: 50 × 50 × 30 (mm) như trên hình 2.3.



Hình 2.3. Hình ảnh phôi thực nghiệm

2.2. Thiết kế ma trận thực nghiệm

- Sử dụng phương pháp phay mặt phẳng bằng dao phay mặt đầu để làm thực nghiệm, căn cứ vào chế độ cắt khi gia công [2, 5] ta lựa chọn chế độ cắt thực nghiệm như sau:

+ Vận tốc cắt khi gia công trên máy phay CNC ứng với vật liệu làm dao và vật liệu gia công là: $V = 200 - 300$ (m/phút).

+ Chiều sâu cắt tinh: 0,2 (mm).

+ Bước tiến dao: 0,05 - 0,1 (mm/răng). Theo qui hoạch thực nghiệm [6] ta chọn miền nghiên cứu thực nghiệm là: $V_{max} = 300$ (m/phút); $F_{max} = 0,1$ (mm/răng); $V_{min} = 200$ (m/phút); $F_{min} = 0,05$ (mm/răng). Sử dụng phương pháp quy hoạch thực nghiệm để nghiên cứu và xử lý số liệu thực nghiệm.

Xây dựng ma trận quy hoạch thực nghiệm

+ Các thông số đầu vào được mã hóa là: $X_1 = S$, $X_2 = V$. Khi đó số điểm thí nghiệm cần thiết N là: $N = 2^n$.

+ Trong đó n là thông số đầu vào, $n=2$, do đó $N = 2^2 = 4$ (điểm). Từ đó ta tiến hành thí nghiệm với kết quả sau.

Bảng 2.2. Kết quả đo 4 mẫu thí nghiệm.

Mẫu	Thông số đầu vào		Kết quả đầu ra
	S(mm/r)	V(m/p)	Ra(μm)
1	0,05	200	0,19

2	0,1	200	0,2
3	0,05	300	0,16
4	0,1	300	0,3

Bảng 2.3. Ma trận thực nghiệm.

Số TN	Thông số đầu vào (đang mã hóa)		Thông số đầu vào (Giá trị thực)		Thông số đầu ra
	X_1	X_2	S(mm/r)	V(mm/P)	Ra(μm)
1	-1	-1	0,05	200	0,19
2	1	-1	0,1	200	0,2
3	-1	1	0,05	300	0,16
4	1	1	0,1	300	0,3

Xử lý số liệu bằng phần mềm Matlab

+ Phương trình biểu hiện mối quan hệ kết hợp giữa các thông số đầu vào và thông số đầu ra có dạng phương trình: $R_a = C.S^x.V^y$. (2.1)

+ Ta lấy ln cả 2 vế của phương trình (3.1) ta có: $\ln R_a = \ln C + x \cdot \ln S + y \cdot \ln V$ (2.2)

Đặt: $\ln R_a = Y$; $\ln C = a_0$; $\ln S = X_1$; $\ln V = X_2$

+ Phương trình (3.2) trở thành: $Y = a_0 + a_1 \cdot X_1 + a_2 \cdot X_2$ (3.3)

Như vậy, Y quan hệ với X_1, X_2 theo dạng hàm số có nhiều biến số. Để xác định a_0, a_1, a_2 ta áp dụng phương pháp BPNN.

Ma trận chế độ cắt S, V (ma trận thông số đầu vào) và ma trận ln của chế độ cắt lnS, V.

$$S, V = \begin{bmatrix} 0,05 & 200 \\ 0,05 & 300 \\ 0,1 & 200 \\ 0,1 & 300 \end{bmatrix} \quad \ln S, V = \begin{bmatrix} 5,2983 & -2,9957 \\ 5,7038 & -2,2036 \\ 5,2983 & -2,9957 \\ 5,7038 & -2,2036 \end{bmatrix}$$

Từ đó có ma trận tham số X

$$X = \begin{bmatrix} 1 & 5,2983 & -2,9957 \\ 1 & 5,7038 & -2,2036 \\ 1 & 5,2983 & -2,9957 \\ 1 & 5,7038 & -2,2036 \end{bmatrix};$$

$$X^T = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 1 & 1 \\ 5,2983 & 5,7038 & 5,2983 & 5,7038 \\ -2,9957 & -2,2036 & -2,9957 & -2,2036 \end{bmatrix}$$

Ma trận $M = X^T \cdot X$

$$M = \begin{bmatrix} 4,0000 & 22,0042 & -10,4022 \\ 22,0042 & 121,2105 & -56,8819 \\ -10,4022 & -56,8819 & 27,6601 \end{bmatrix};$$

$$M^{-1} = \begin{bmatrix} 0,7581 & -137,4196 & 0,8816 \\ -164,7846 & 2,5137 & 0,1602 \\ -82,5129 & 14,9640 & -0,0776 \end{bmatrix}$$

Ma trận đầu ra (R_a) và ma trận $\ln R_a$ được xác định như sau:

$$R_a = \begin{bmatrix} 0,19 \\ 0,2 \\ 0,16 \\ 0,30 \end{bmatrix} \quad Y = \ln R_a = \begin{bmatrix} -1.6607 \\ -1.6094 \\ -1.8326 \\ -1.2040 \end{bmatrix}$$

Từ đó ta có ma trận hệ số được xác định như sau:
 $a = M^{-1} \cdot M^T \cdot Y$

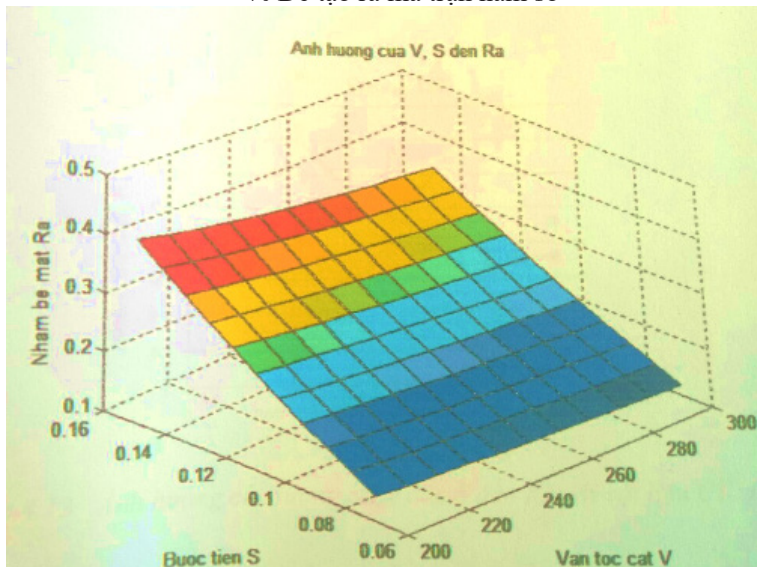
$$a = \begin{bmatrix} 4,5596 \\ -0,5764 \\ 1,4652 \end{bmatrix}$$

Với $a_0 = 4,559 \Rightarrow C = e^{a_0} = 2,7183^{4,55} = 86,2914$

Thay các giá trị C, a_1, a_2 vào biểu thức (3.1) ta có quan hệ giữa độ nhám bề mặt và chế độ cắt thực nghiệm là: $R_a = 94,6352 \cdot V^{-0,5764} \cdot S^{1,4652}$

Các kết quả trên được tính toán bằng phần mềm matlab 7.9.0 với chương trình sau:

```
>> % chương trình hệ số quan hệ
>> SV = [ ]; % Nhập ma trận chế độ cắt
>> lnSV = log ( SV); % Lấy ln ma trận chế độ cắt
>> Mos = ones (4,1); % Tạo ma trận đơn vị 1 cột
4 hàng
>> X = [ Mot ln SV]; % Gộp ma trận đơn vị
và ma trận lnSV
% Để tạo ra ma trận tham số
>> XT = X-1; % Chuyển vị ma trận tham số
>> M = XT* X; % Tạo ma trận M
>> M1 = M-1; % Ma trận nghịch đảo ma trận M
>> Ra = [ ]; % Nhập ma trận độ nhám
>> Y = log(Ra); % Lấy ln của ma trận độ nhám
% Để tạo ra ma trận hàm số
```



Hình 2.4. Ảnh hưởng của S, V đến nhám bề mặt Ra

3. Kết luận

Bằng thực nghiệm, nghiên cứu đã xây dựng thành

công mô hình hồi quy của độ nhám bề mặt gia công (R_a) phụ thuộc vào 2 thông số chế độ cắt (V, S) khi phay cao tốc thép C45 trên máy phay CNC Emcomill 750. Mô hình hồi quy của độ nhám đã được xây dựng thành công là một hàm mũ của các thông số chế độ cắt (vận tốc cắt, lượng tiến dao). Mô hình hồi quy này đã được kiểm tra thành công bằng công cụ thống kê toán học với độ tin cậy lớn hơn 94,9%. Ảnh hưởng của một số thông số chế độ cắt đến độ nhám bề mặt gia công đã được xác định. Trong đó, khi tăng lượng chạy dao thì độ nhám bề mặt gia công (R_a) tăng. Ngược lại, cùng với một lượng chạy dao và chiều sâu cắt (t) không đổi thì khi tăng vận tốc cắt (V) độ nhám bề mặt (R_a) lại giảm. Đây chính là ưu điểm của gia công cao tốc, khi tăng vận tốc cắt vừa tăng được năng suất cắt và lại tăng được độ bóng bề mặt. Kết quả nghiên cứu có thể làm cơ sở cho việc lựa chọn chế độ cắt hợp lý, tận dụng được khả năng và công suất hữu ích của máy khi gia công cao tốc trên máy phay CNC và tiến tới tối ưu hóa quá trình phay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Technical Guide of Sandvik (2014). *Metal cutting technology*. Truy cập từ <<https://www.sandvik.coromant.com/in/pages/metal-cuttingtechnology-at-pune0530-2145.aspx>>.
- [2]. Trần Văn Địch, Nguyễn Trọng Bình, Nguyễn Thế Đạt, Nguyễn Việt Tiếp, Trần Xuân Việt (2006). *Công nghệ chế tạo máy 1*. NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Thanh Bình, Phạm Văn Bồng, Phạm Văn Đông & Nguyễn Chí Bảo (2015). *Nghiên cứu ảnh hưởng của chế độ cắt đến nhám bề mặt khi gia công SUS 304 trên trung tâm gia công CNC TC500*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Công nghiệp Hà Nội, 31, 28-33.
- [4]. Tiêu chuẩn Quốc gia TCVN 1766: 1975 (2008). *Thép carbon kết cấu chất lượng tốt - Mác thép và yêu cầu kỹ thuật*.
- [5]. Trần Văn Địch (2003). *Nghiên cứu độ chính xác gia công bằng thực nghiệm*. NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [6]. Phạm Thị Minh Huệ & Phạm Minh Thế (2017). *Nghiên cứu sự ảnh hưởng của chế độ cắt đến độ nhám bề mặt khi tiện vật liệu SUS 304*. Tạp chí Khoa học và Công nghệ Xây dựng, 11(3), 83-89.

Giải pháp xây dựng xã hội học tập số ở Việt Nam hiện nay

Nguyễn Gia Quang Đăng*, Mai Huệ Thu**, Cao Hồng Vân***

*Trường Cao đẳng Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh

**Trường Đại học Công nghiệp Việt-Hung

***Trường Cao đẳng Nghề Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 9/10/2024; Accepted: 15/10/2024; Published: 21/10/2024

Abstract: Building a digital learning society is a key strategy to promote digital transformation in education and various sectors in Vietnam. This is a necessary step to enhance the quality of education and develop a workforce that meets the demands of the Fourth Industrial Revolution. However, this process faces challenges such as underdeveloped IT infrastructure, limited technological workforce capacity, and insufficient awareness of lifelong learning. This article analyzes the current state and proposes solutions, including developing comprehensive IT infrastructure, improving workforce training quality and shifting public perception towards lifelong learning, aiming to build a sustainable digital learning society.

Keywords: Digital learning society, digital technology, Industrial Revolution 4.0, Vietnam

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển mạnh mẽ của cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, xây dựng một xã hội học tập (XHHT) số trở thành yếu tố quyết định để Việt Nam tận dụng cơ hội, vượt qua thách thức và phát triển bền vững. XHHT là một mô hình tổ chức hiện đại của xã hội; trong đó giáo dục được giao cho trọng trách làm động lực để thúc đẩy xã hội tiến lên, đồng thời xã hội đó cam kết rằng mọi tổ chức, mọi thiết chế xã hội phải cùng tham gia cung cấp dịch vụ cho giáo dục để mọi thành viên trong xã hội được học tập suốt đời. XHHT là một xã hội có trách nhiệm cung cấp cho con người đầy đủ các điều kiện, các cơ hội để học tập, phát triển; đảm bảo cho con người luôn có được các phẩm chất trí tuệ, kỹ năng, thái độ thích ứng đòi hỏi của một xã hội luôn biến đổi [3]. Số hóa là quá trình chuyển đổi hình thức thể hiện từ dạng vật lý, thủ công sang dạng kỹ thuật số thông qua ứng dụng công nghệ kỹ thuật số. Như vậy, xây dựng XHHT số là xây dựng một hệ thống giáo dục trên cơ sở ứng dụng công nghệ kỹ thuật số và hệ thống internet thông qua các cơ chế, chính sách tương ứng. Nhằm nâng cao chất lượng học tập, trải nghiệm và mở rộng khả năng tiếp cận đảm bảo cho mọi công dân đều được học tập suốt đời.

XHHT số không chỉ dừng lại ở việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giáo dục và đào tạo mà còn tạo ra một môi trường học tập suốt đời, nơi mọi người có thể dễ dàng tiếp cận kiến thức, kỹ năng và công nghệ bất cứ lúc nào. Việt Nam đang chuyển mình từ xã hội truyền thống sang xã hội số, kết nối mọi khía cạnh của đời sống xã hội trên nền tảng công nghệ

hiện đại. Đây là xu hướng phát triển tất yếu trong thời kỳ số hóa toàn cầu. Tuy nhiên, để xây dựng một XHHT số hiệu quả, Việt Nam đang phải đối mặt với nhiều thách thức. Hạ tầng công nghệ thông tin vẫn chưa hoàn thiện, đặc biệt ở các khu vực nông thôn và vùng sâu, vùng xa. Chất lượng nhân lực công nghệ chưa đáp ứng được yêu cầu ngày càng cao, và nhận thức về học tập suốt đời trong cộng đồng vẫn chưa đủ sâu rộng. Trước tình hình này, cần có những giải pháp đồng bộ và hiệu quả để thúc đẩy quá trình xây dựng XHHT số, bao gồm nâng cao hạ tầng công nghệ, đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao và thay đổi nhận thức của người dân về tầm quan trọng của học tập suốt đời trong môi trường kỹ thuật số.

Bài viết phân tích thực trạng xây dựng XHHT số tại Việt Nam trong thời gian qua, từ đó đề xuất một số giải pháp nhằm hỗ trợ phát triển XHHT số hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và thúc đẩy sự phát triển bền vững của Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng xây dựng XHHT số tại Việt Nam trong thời gian qua

2.1.1. Kết quả đạt được

Thứ nhất, Đảng và Nhà nước đã chú trọng thúc đẩy xây dựng XHHT và XHHT số, với nhiều chính sách định hướng rõ ràng cho tương lai. Cụ thể là Thủ tướng Chính phủ đã ban hành Quyết định số 1373/QĐ-TTg ngày 30/07/2021 phê duyệt Đề án “Xây dựng XHHT số giai đoạn 2021-2030” nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, xóa mù chữ, và tạo cơ hội cho người dân tiếp cận giáo dục. Việc ứng dụng công nghệ số trong giáo dục đã được triển khai theo định

hướng này. Tiếp đó là Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/11/2022 về việc tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và chuyển đổi số trong giáo dục giai đoạn 2022-2025, định hướng đến 2030. Quyết định này không chỉ giúp đưa công nghệ mới vào giảng dạy mà còn thúc đẩy mạnh mẽ việc xây dựng XHHT số, hỗ trợ phát triển giáo dục và đào tạo toàn diện trong bối cảnh hiện đại.

Thứ hai, việc ứng dụng công nghệ thông tin và công nghệ số vào giảng dạy đã được triển khai mạnh mẽ ở nhiều cấp học, đặc biệt phổ biến trong giới trẻ như học sinh, sinh viên - những đối tượng tiếp cận công nghệ nhanh và hiệu quả. Nhiều trường học đã áp dụng nền tảng số vào giảng dạy với kết quả tích cực. Ví dụ như Trường Tiểu học Lê Văn Tám (Hà Nội) sử dụng thiết bị EyePro Smart Class để đo cảm xúc học sinh, giúp thay đổi phương pháp dạy và cho phép học sinh tự học dưới sự hỗ trợ của trí tuệ nhân tạo (AI). Điều này không chỉ giúp học sinh tiếp thu kiến thức mới mẽ mà còn tạo động lực học tập, nâng cao hiệu quả giảng dạy [1].

Thứ ba, hệ thống giáo dục và đào tạo đang được đổi mới để đáp ứng yêu cầu của XHHT số. Các chương trình giáo dục hiện nay chú trọng cập nhật nội dung mới và áp dụng phương pháp giảng dạy hiện đại, phát triển mạnh mẽ giáo dục trực tuyến. Trong bối cảnh dịch Covid-19, giáo dục trực tuyến trở thành lựa chọn tối ưu, giúp duy trì việc dạy và học qua các nền tảng như Zoom, Google Meet. Các chương trình này không chỉ giúp người học tiếp cận kiến thức dễ dàng hơn mà còn thúc đẩy quá trình xây dựng XHHT số.

Thứ tư, giáo dục 5.0 đang dần trở thành hiện thực với trí tuệ nhân tạo và công nghệ số đóng vai trò chủ đạo. Tính đến năm 2023, hơn 80% dân số Việt Nam đã có kết nối internet băng thông rộng, tạo điều kiện thuận lợi cho việc tiếp cận các thành tựu công nghệ [4]. Nền giáo dục 5.0 khuyến khích học sinh học tập chủ động, sáng tạo, hợp tác và áp dụng kiến thức vào thực tiễn, đồng thời sử dụng AI và các công cụ hiện đại như ChatGPT để nâng cao chất lượng học tập và giảng dạy [2].

2.1.2. Hạn chế

Một là, dù đã có các quy định về xây dựng XHHT số, quá trình triển khai vẫn chưa thực sự đồng bộ và hiệu quả. Sự chênh lệch về việc áp dụng công nghệ giáo dục giữa các vùng miền còn rất lớn, đặc biệt ở các khu vực biên giới và hải đảo, nơi mà hạ tầng công nghệ còn yếu kém. Người dân tại những khu vực này chưa quen với việc sử dụng thiết bị công

nhệ, gây cản trở cho việc thúc đẩy XHHT số một cách toàn diện và hiệu quả.

Hai là, nhiều người dân, đặc biệt là người lớn tuổi, gặp khó khăn trong việc tiếp thu các thành tựu công nghệ. Sự chênh lệch về nhận thức và tuổi tác đã khiến cho việc tiếp cận công nghệ trở nên hạn chế, làm tăng khoảng cách số trong xã hội. Theo số liệu của Bộ Công an, tính đến ngày 01/12/2023, Thành phố Hồ Chí Minh có 1.338.680 người trên 60 tuổi, chiếm 12,24% dân số [6]. Nhiều người trong số họ cảm thấy lo ngại khi phải học trực tuyến, dẫn đến nguy cơ bị bỏ lại phía sau trong bối cảnh XHHT số đang ngày càng phát triển.

Ba là, một số cán bộ quản lý vẫn thiếu nhận thức và kinh nghiệm trong việc triển khai XHHT số. Họ chưa có chiến lược rõ ràng và tầm nhìn dài hạn để phát triển mô hình này. Sự thiếu chủ động trong việc tìm kiếm giải pháp và nguồn lực đã làm chậm quá trình đổi mới giáo dục, cản trở sự phát triển của XHHT số, và làm mất đi cơ hội nâng cao chất lượng giáo dục trên diện rộng.

Bốn là, sự quan tâm, chú trọng đến việc phát triển nguồn nhân lực số và tri thức số vẫn chưa được đầy đủ. Đây là nguồn lực cốt lõi để xây dựng XHHT số và chính phủ số trong tương lai. Thiếu sự chú trọng và đầu tư vào nguồn nhân lực này sẽ ảnh hưởng nghiêm trọng đến tiến trình phát triển XHHT số nói chung và xã hội số nói riêng. XHHT số cần tạo ra những đội ngũ tri thức có khả năng tiếp thu nhanh chóng các thành tựu khoa học và công nghệ, đặt nền tảng vững chắc cho tương lai số hóa của Việt Nam.

2.1.3. Nguyên nhân của hạn chế

Thứ nhất, việc trang bị cơ sở hạ tầng phục vụ cho công tác giảng dạy áp dụng công nghệ số vẫn đang còn vướng phải khó khăn, chưa triển khai hiệu quả. Xuất phát từ điều kiện vật chất, còn khiến chúng ta gặp sự cản trở về đầu tư các trang thiết bị công nghệ số cho công tác giảng dạy và học tập.

Thứ hai, người dân còn thiếu kỹ năng về ứng dụng công nghệ số trong chương trình học của mình. Điều này, có thể gây khó khăn cho việc sớm tiếp thu những kiến thức giảng dạy, thông qua các dụng trên không gian mạng về chương trình giáo dục hiện nay.

Thứ ba, nhận thức của người dân về XHHT số, về ứng dụng công nghệ vào giáo dục vẫn còn chưa cao. Đây là nguyên nhân chủ yếu ảnh hưởng đến công tác triển khai hiệu quả về việc phát triển XHHT số hiện nay. Sự nhận thức đúng đắn là điều kiện quan trọng giúp cho XHHT số có cơ hội phát triển mạnh mẽ, lan rộng đến toàn dân.

Thứ tư, thiếu sự định hướng trong việc ứng dụng các công nghệ thông tin một cách phù hợp, điều này là nguyên nhân khiến cho việc tiếp cận XHHT số của người dân gặp phải những khó khăn nhất định. Việc định hướng phải xuất phát từ các cơ quan có thẩm quyền, cơ quan chuyên môn, đưa ra nhiều nội dung mới áp dụng cho việc học, góp phần nâng cao việc xây dựng XHHT số.

2.2. Một số giải pháp xây dựng xã hội học tập số ở Việt Nam hiện nay

Một là, phát triển hạ tầng công nghệ thông tin. Xây dựng một XHHT số đòi hỏi cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin vững chắc và hiện đại. Tại Việt Nam, Chính phủ đã triển khai nhiều dự án quan trọng như chương trình “Internet đến trường học” và “Chương trình mục tiêu quốc gia về xây dựng nông thôn mới”, giúp mở rộng mạng lưới internet băng thông rộng tới các khu vực nông thôn và vùng sâu, vùng xa [5].

Hai là, chú trọng nâng cao và bồi dưỡng đội ngũ nhân lực số đây là nguồn lực cơ bản để xây dựng một XHHT số. Nguồn nhân lực đóng vai trò then chốt trong việc dẫn dắt và hỗ trợ quá trình học tập số của toàn xã hội. Hỗ trợ các nghiên cứu về ứng dụng công nghệ số vào giáo dục và học tập số, khuyến khích đội ngũ nhân lực số phát triển các giải pháp sáng tạo để giải quyết các thách thức trong giáo dục số. Đội ngũ nhân lực số có năng lực sẽ giúp nâng cao hiệu quả ứng dụng công nghệ số vào giáo dục, từ đó góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo. Ngoài ra, nguồn nhân lực số còn là yếu tố quyết định cho việc xây dựng một xã hội mà trong đó Nhà nước ta đang hướng đến là Chính phủ số và nền kinh tế số, mang lại giá trị lớn về mặt số hóa ở các ngành, các lĩnh vực trong xã hội.

Ba là, tăng cường các lớp đào tạo kỹ năng số cho người dân. Để xây dựng một XHHT số, người dân cần được trang bị các kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cơ bản và nâng cao. Nhiều chương trình đào tạo kỹ năng số đã được triển khai rộng rãi ở Việt Nam. Ví dụ, chương trình “Make in Vietnam” của Bộ Thông tin và Truyền thông đã tổ chức hàng loạt các khóa đào tạo kỹ năng số cho hàng chục nghìn người lao động trong các doanh nghiệp, giúp họ nâng cao khả năng sử dụng công nghệ trong công việc hàng ngày. Các khóa học này không chỉ tập trung vào kỹ năng cơ bản mà còn đào tạo chuyên sâu về các lĩnh vực như lập trình, phân tích dữ liệu và trí tuệ nhân tạo.

Bốn là, nâng cao nhận thức và tạo động lực học tập. Một yếu tố quan trọng trong việc xây dựng

XHHT số là nâng cao nhận thức và tạo động lực học tập cho người dân. Việt Nam đã thực hiện nhiều chiến dịch truyền thông nhằm phổ biến lợi ích của việc học tập suốt đời và học tập trực tuyến. Các phương tiện truyền thông đại chúng như truyền hình, đài phát thanh và báo chí thường xuyên đưa tin về các chương trình học tập số, khuyến khích người dân tham gia. Ngoài ra, việc tổ chức các sự kiện như “Ngày hội Công nghệ” và “Hội thảo Kỹ năng Số” cũng đã tạo ra môi trường tích cực, khuyến khích người dân tìm hiểu và tham gia vào quá trình học tập số.

3. Kết luận

Xây dựng XHHT số tại Việt Nam là mục tiêu chiến lược quan trọng trong phát triển kinh tế - xã hội, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển bền vững của đất nước. Để thực hiện thành công nhiệm vụ trọng tâm này thì cần có sự phối hợp đồng bộ từ cả hệ thống chính trị, cơ sở giáo dục, doanh nghiệp và cộng đồng xã hội. Việc triển khai hiệu quả các giải pháp sẽ giúp Việt Nam xây dựng một XHHT số hiện đại, đáp ứng xu hướng công nghệ và đóng góp quan trọng vào sự phát triển chung. XHHT số không chỉ nâng cao tri thức mà còn xây dựng một xã hội công bằng, nơi mọi người đều có cơ hội học tập và phát triển. Đây là chiến lược dài hạn cho sự phát triển toàn diện và bền vững của Việt Nam với sự hợp tác từ tất cả các bên.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Hòa Thái (2023). *Đẩy mạnh chuyển đổi số vào ứng dụng công nghệ thông tin trong giáo dục - đào tạo ở thành phố Hà Nội*. Tạp chí Cộng sản. <https://bom.so/7EDrng>
- [2]. Minh Nhật (2024). *Giáo dục 5.0 - Thách thức và cơ hội cho sinh viên*. Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam. <https://bom.so/8Zvfy1>
- [3]. Nguyễn Minh Tuấn (2020). *Phát huy vai trò của trung tâm học tập cộng đồng trong việc xây dựng XHHT và xây dựng nông thôn mới*. Tạp chí Giáo dục, 486(Kỳ 2 – 9/2020), 1-6.
- [4]. Trung tâm Truyền thông Giáo dục (2020). *Day học trực tuyến: Nỗ lực và quyết tâm từ những địa phương khó khăn*. <https://bom.so/Bxm0aL>
- [5]. Trung tâm Truyền thông Giáo dục (2020). *Day học trực tuyến: Công cụ, phương thức không thể thiếu!*. <https://bom.so/qM2TJ8eO>
- [6]. Vân Kim. (2024). *Người cao tuổi ở TP.HCM tăng rất nhanh. Báo Sức khỏe và Đời sống*. <https://bom.so/YBBK1U>

Thiết kế bài học STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh

Nguyễn Thị Diệu Phương*, Nguyễn Thị Kim Trang**

*Khoa Sinh học, Đại học Sư phạm, Đại học Huế

** Trường Tiểu học An Bình, Thành phố Thủ Đức

Received: 30/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: The concept of STEM learning is integrating intra-subjects or multidisciplinary subjects to create something greater than the sum of its individual parts. This dissertation proposes designing STEM lessons according to the instructional model in teaching Science for Grade 4 students to develop the problem-solving competency. Applying the process to design and illustrate STEM projects such as the “Thermos flask” when teaching the lesson “Heat transfer and thermal conductors” in the unit “Energy”.

Keywords: Science, STEM education, problem-solving competency

1. Mở đầu

Giáo dục STEM chính là cách tiếp cận theo định hướng dạy học tích hợp và hướng tới việc phát triển phẩm chất, năng lực (NL) học sinh (HS). Ở cấp Tiểu học, dạy học theo giáo dục STEM được triển khai qua các môn học tích hợp như môn Khoa học. GV tổ chức cho HS giải quyết vấn đề thực tiễn ở mức độ đơn giản thông qua việc thực

hiện được các nhiệm vụ được giao trong các bài học hay hoạt động trải nghiệm STEM, từ đó HS sẽ từng bước phát triển các NL chung và NL đặc thù của các môn học này [1]. Chủ đề STEM là cơ sở để triển khai các hoạt động giáo dục STEM ở cấp Tiểu học theo nhiều hình thức tổ chức khác nhau: (1) Dạy học các môn học theo bài học STEM; (2) Tổ chức hoạt động trải nghiệm STEM; (3) Tổ chức hoạt động nghiên cứu khoa học, kỹ thuật. Trong nghiên cứu này tập trung vào hình thức dạy học các môn học theo bài học STEM cụ thể là dạy học môn Khoa học lớp 4 nhằm phát triển năng lực (PTNL) giải quyết vấn đề (GQVĐ) cho HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giáo dục STEM và bài học STEM trong môn Khoa học lớp 4

Giáo dục STEM là mô hình giáo dục dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp HS áp dụng các kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể [2].

Môn Khoa học lớp 4 cấp Tiểu học phản ánh thành phần S (Science) là thành tố đầu tiên của STEM, lại được xây dựng trên quan điểm dạy học tích hợp, tổ chức cho HS tìm hiểu, nhận thức các kiến thức khoa

học có tính nguyên lý, làm cơ sở cho quy trình ứng dụng khoa học vào thực tiễn. Ngoài ra còn có sự tương đồng về phương pháp, hình thức tổ chức dạy học giữa môn Khoa học và bài học STEM, đó là chú trọng vào tìm tòi, khám phá, hoạt động, thực hành, trải nghiệm để phát huy tối đa thành phần NL GQVĐ.

2.2. Năng lực giải quyết vấn đề

“Năng lực giải quyết vấn đề là khả năng cá nhân huy động kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm bản thân để phát hiện vấn đề, tìm ra giải pháp và thực hiện GQVĐ một cách hiệu quả” [3].

Mục tiêu của Chương trình GDPT 2018 là hình thành và phát triển cho HS 3 NL chung trong đó có NL GQVĐ. Cấu trúc NL GQVĐ của HS cấp Tiểu học bao gồm 4 thành tố sau [2]:

Bảng 2.1. Cấu trúc của NL GQVĐ cấp Tiểu học (4 thành tố với 7 chỉ số xác định NL)

Các thành tố của NL GQVĐ	Chỉ số xác định NL
Phát hiện và làm rõ vấn đề	(1) Thu nhận, làm rõ thông tin từ các nguồn tài liệu theo định hướng của GV; (2) Nhận ra những vấn đề đơn giản và đặt được câu hỏi.
Đề xuất các giải pháp	(3) Dự đoán, mô tả được những kết quả (nêu giả thuyết). (4) Xác định nội dung, cách thức hoạt động để đạt mục tiêu đặt ra theo hướng dẫn của GV.
Lựa chọn và thực hiện giải pháp	(5) Tiến hành GQVĐ theo hướng dẫn của GV.
Kết luận, đánh giá được vấn đề	(6) Kết luận được vấn đề; (7) Nhận xét được ý nghĩa của các hoạt động.

2.3. Xác định các bài học STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4

Phân tích chương trình môn Khoa học lớp 4, chúng tôi đề xuất một số bài học STEM như sau:

Bảng 2.2. Định hướng một số bài học STEM trong môn Khoa học lớp 4

Bài học	Nội dung	Bài học STEM
Chất		
Bài 2. Sự chuyển thể của nước	Nước có thể tồn tại dưới ba thể khác nhau là rắn, lỏng và khí; nước có thể chuyển từ thể này sang thể khác.	Mô hình vòng tuần hoàn của nước; Chế tạo rau cầu; Mứt dưa sạch.
Bài 3. Ô nhiễm và bảo vệ nguồn nước	Nguyên nhân gây ra ô nhiễm nguồn nước; Sự cần thiết phải bảo vệ vệ nguồn nước và sử dụng tiết kiệm nguồn nước.	Bình lọc nước sạch; Dùng phèn chua lọc nước sạch; Bộ sưu tập tranh tuyên truyền bảo vệ nguồn nước.
Bài 5. Gió, bão	Không khí chuyển động gây ra gió và nguyên nhân làm không khí chuyển động; Một số việc cần làm để phòng tránh bão.	Lồng đèn kéo quân; Đồ chơi chong chóng; Mô hình thuyền buồm; Mô hình mũi tên chỉ hướng gió.
Bài 6. Ô nhiễm không khí và bảo vệ môi trường không khí	Nguyên nhân gây ra ô nhiễm không khí; Sự cần thiết phải bảo vệ bầu không khí trong lành; Việc làm phù hợp để bảo vệ bầu không khí trong lành và vận động những người xung quanh cùng thực hiện.	Khẩu trang tiện dụng; Album ảnh tuyên truyền về việc làm bảo vệ môi trường; Bộ sưu tập tranh tuyên truyền về việc làm bảo vệ môi trường.
Năng lượng		
Bài 10. Âm thanh	Vật rung động khi phát ra âm thanh; Âm thanh có thể truyền qua chất khí, chất lỏng, chất rắn; Độ lớn của âm thanh khi lại gần hoặc ra xa nguồn âm.	Ống nghe điện thoại; Ống nghe y tế; Chế tạo đồ chơi: Chiếc kèn lá dừa.
Bài 11. Âm thanh trong đời sống	Ích lợi của âm thanh trong cuộc sống; Tác hại của tiếng ồn và một số biện pháp chống ô nhiễm tiếng ồn.	Tập làm nhạc cụ; Tai nghe chống ồn.
Bài 13. Sự truyền nhiệt và vật dẫn nhiệt	Nhiệt truyền từ vật nóng hơn sang vật lạnh hơn; Các vật dẫn nhiệt tốt hoặc kém.	Bình giữ nhiệt.
Thực vật và Động vật		
Bài 15. Thực vật cần gì để sống và phát triển?	Các yếu tố cần cho sự sống và phát triển của thực vật; Quá trình sự trao đổi khí, nước, chất khoáng của thực vật với môi trường.	Chậu cây trang trí lớp; Album ảnh về động vật và thức ăn của nó; Mô hình quang hợp của cây.
Bài 16. Nhu cầu sống của động vật	Các yếu tố cần cho sự sống và phát triển của động vật; Quá trình sự trao đổi khí, nước, chất khoáng của động vật với môi trường.	Mô hình sự trao đổi các chất giữa ĐV với môi trường; Bộ sưu tập tranh ảnh các loài ĐV quý hiếm.
Nấm		
Bài 20. Nấm ăn và nấm men trong đời sống	Một số đặc điểm (hình dạng, màu sắc) của nấm được dùng làm thức ăn; Tên, đặc điểm và món ăn được chế biến từ nấm; Ích lợi một số nấm men trong chế biến thực phẩm.	Cầm nang hướng dẫn chế biến thực phẩm từ nấm; Bánh bao ngọt; Chế biến cơm rượu
Con người và sức khỏe		

Bài 23. Các nhóm chất dinh dưỡng có trong thức ăn	Các nhóm chất dinh dưỡng có trong thức ăn; Vai trò các nhóm chất dinh dưỡng với cơ thể.	Mô hình tháp dinh dưỡng bằng sáo; Sô tay nấu ăn
Bài 25. Ăn, uống khoa học để cơ thể khỏe mạnh	Sự cần thiết phải ăn phối hợp nhiều loại thức ăn, ăn nhiều rau, hoa quả và uống đủ nước mỗi ngày; Ăn uống cân bằng.	Cầm nang thực đơn dinh dưỡng; Mô hình bữa ăn dinh dưỡng (làm bằng đất sét)
Sinh vật và môi trường		
Bài 30. Chuỗi thức ăn trong tự nhiên	Mối liên hệ giữa các sinh vật trong tự nhiên thông qua chuỗi thức ăn.	Mô hình chuỗi thức ăn.

2.4. Thiết kế bài học STEM trong môn Khoa học lớp 4 theo hướng PTNL QGVĐ

2.4.1. Quy trình thiết kế bài học STEM môn Khoa học lớp 4 theo hướng PTNL QGVĐ

Để xây dựng bài học STEM theo hướng PTNL QGVĐ cần thực hiện các bước và hoạt động hướng đến phát triển 4 thành tố của NL QGVĐ cho HS như sau:

Bảng 2.3. Quy trình thiết kế bài học STEM trong môn Khoa học lớp 4 nhằm PTNL QGVĐ

Bài học STEM	Phát triển chỉ số của NL QGVĐ
Bước 1. Tìm ý tưởng cho chủ đề STEM; Bước 2. Xây dựng tình huống có vấn đề; Bước 3. Xây dựng tiêu chí sản phẩm/giải pháp giải quyết vấn đề; Bước 4. Thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động bài học STEM theo hướng PTNL QGVĐ, gồm: Hoạt động 1. Xác định vấn đề	(1) Thu nhận, làm rõ thông tin từ các nguồn tài liệu theo định hướng của GV; (2) Nhận ra những vấn đề đơn giản và đặt được câu hỏi.
Hoạt động 2: Nghiên cứu kiến thức nền, kỹ năng	(1) Thu nhận, làm rõ thông tin từ các nguồn tài liệu theo định hướng của GV; (2) Nhận ra những vấn đề đơn giản và đặt được câu hỏi; (3) Dự đoán, mô tả được những kết quả (nếu giả thuyết).
Hoạt động 3: Tìm giải pháp, chế tạo và chia sẻ: a) Đề xuất và lựa chọn giải pháp; b) Chế tạo sản phẩm, thử nghiệm và đánh giá; c) Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh	(4) Xác định nội dung, cách thức hoạt động để đạt mục tiêu đặt ra theo hướng dẫn của GV; (5) Tiến hành giải quyết vấn đề theo hướng dẫn của GV; (6) Kết luận được vấn đề; (7) Nhận xét được ý nghĩa của các hoạt động

2.4.2. Vận dụng quy trình thiết kế bài học STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hướng PTNL QGVĐ - Bài học STEM “Bình giữ nhiệt” (Bài 13. Sự truyền nhiệt và dẫn nhiệt” - Khoa học 4, sách giáo khoa Chân trời sáng tạo)

Bước 1: Tìm ý tưởng cho bài học STEM: Vận dụng được kiến thức nhiệt truyền từ vật nóng hơn sang vật lạnh hơn để giải thích, đưa ra cách làm vật nóng lên hay lạnh đi trong tình huống đơn giản. HS sẽ làm một chiếc bình giữ nhiệt giúp giữ được độ

nóng hoặc lạnh của nước trong một thời gian nhất định.

Bước 2. Xác định vấn đề cần giải quyết: GV dẫn dắt tình huống: Vào những ngày hè nóng bức, để có được một ly nước mát lạnh mà chúng ta có thể đem theo bất cứ nơi nào. Vậy đồ vật gì có thể giúp chúng ta điều này? Bài học hôm nay sẽ giúp chúng ta tạo ra một chiếc bình “Bình giữ nhiệt” đơn giản và tiện lợi.

Bước 3: Xây dựng tiêu chí sản phẩm/giải pháp QGVĐ: Bình có nắp chắc chắn, chứa được nước khoảng 300ml; Bình có thể giữ nóng hoặc giữ lạnh thức uống chứa trong nó; Màu sắc tươi sáng, hài hòa; Thuận tiện sử dụng hàng ngày, mọi lúc, mọi nơi.


Bước 4: Thiết kế tiến trình tổ chức hoạt động dạy học

- **Hoạt động 1. Xác định vấn đề:** GV sử dụng mẫu vật bình chứa nước của cá nhân kết hợp phương pháp nêu vấn đề để tổ chức HS xác định nhiệm vụ học tập cùng nhau tìm hiểu và nghiên cứu bài học STEM: “Làm bình giữ nhiệt”.

- **Hoạt động 2. Nghiên cứu kiến thức nền:** GV tổ chức cho HS nghiên cứu và hình thành nội dung kiến thức mới của bài với các hoạt động cụ thể: Tìm hiểu về vật dẫn nhiệt tốt và vật dẫn nhiệt kém; Tìm hiểu ứng dụng dẫn nhiệt.

- **Hoạt động 3: Tìm giải pháp, chế tạo và chia sẻ**
a) Đề xuất và lựa chọn giải pháp: GV yêu cầu các nhóm thảo luận và chia sẻ ý tưởng làm bình giữ nhiệt theo những gợi ý sau:

Cùng vẽ ý tưởng của nhóm



1. Vật sử dụng làm bình giữ nhiệt:
2. Vật liệu sử dụng làm các lớp bọc bình, trang trí bình:
3. Mô tả phương án thiết kế (vẽ, viết,...) bình giữ nhiệt

Lựa chọn dụng cụ và vật liệu



Chai thủy tinh có nắp, Giấy nhôm, Giấy báo hoặc giấy màu trang trí, Tăm xốp bọc, Xốp hơi bọc, Kéo, Băng keo

GV có thể định hướng để HS tham khảo các bước gợi ý khi làm bình giữ nhiệt:



b) Chế tạo, thử nghiệm và đánh giá: HS thực hiện làm sản phẩm theo nhóm, GV quan sát và hỗ trợ các nhóm, yêu cầu các nhóm đã hoàn thành kiểm tra sản

phẩm đã đúng với ý tưởng thiết kế ban đầu chưa và cho HS thử nghiệm sản phẩm.

c) Chia sẻ, thảo luận, điều chỉnh: Các nhóm trưng bày sản phẩm và báo cáo; GV kết hợp đặt câu hỏi làm rõ vấn đề như: Giải thích cách để giữ nhiệt cho bình nước mà nhóm đã làm?; GV cho HS thử nước lạnh hoặc nước nóng và kiểm tra khả năng giữ nhiệt của bình.

GV đánh giá và tổ chức HS tham gia đánh giá chéo sản phẩm các nhóm, phân thuyết trình của các nhóm theo phiếu đánh giá đã được thiết kế: Phiếu đánh giá NL QGVĐ của HS; Phiếu đánh giá sản phẩm; Phiếu đánh giá NL hợp tác và tự chủ của HS trong quá trình hoạt động.

3. Kết luận

Việc thiết kế các bài học STEM trong môn Khoa học lớp 4 nhằm PTNL QGVĐ cần bám sát định hướng: HS có cơ hội khám phá và vận dụng các kiến thức, kỹ năng trong môn học để giải quyết các vấn đề thực tiễn. Nội dung có sự tích hợp tối thiểu hai thành tố trong STEM, bám sát chương trình các môn học ở cấp Tiểu học. Phương pháp dạy học trong bài học STEM đưa HS vào hoạt động tìm tòi và khám phá, định hướng hành động, trải nghiệm, thực hành thí nghiệm và thực hiện, chế tạo sản phẩm.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Tài liệu tập huấn triển khai thực hiện giáo dục STEM cấp Tiểu học tiếp cận theo CT GDPT 2018*, Lâm Đồng.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.

[3] Phan Thi Thanh Hoi, Dinh Quang Bao, Phan Khắc Nghe, Nguyen Thi Hang Nga, 2018. Developing Problem-Solving Competency for Students in Teaching Biology at High School in Vietnam, *American Journal of Educational Research*, 6(5), 539-545. DOI: 10.12691/education-6-5-27.

Nhận thức của sinh viên về tình yêu đôi lứa

Nguyễn Thị Huỳnh An*

*ThS. Khoa Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành

Received: 27/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: This study seeks to elucidate students' current perceptions of love, the factors influencing love, and how love affects their quality of life and academic performance. The findings reveal that students have a somewhat vague understanding of love and tend to believe that being in a romantic relationship does not negatively impact their academic performance. Based on these findings, we advocate for educational initiatives designed to provide students with a robust knowledge base about love and marriage before they embark on romantic relationships.

Keywords: Romantic Love, students' perceptions of Romantic Love

1. Đặt vấn đề

Lứa tuổi sinh viên (SV) có thể nói là giai đoạn thanh xuân nhất của đời người^[4]. Độ tuổi này mang những nét đặc trưng riêng mà các giai đoạn tuổi trước chưa có được. Cụ thể là, các thanh niên trẻ cần ra sức học tập, phát triển bản thân, chuẩn bị cho mình một tương lai vững chắc về sự nghiệp. Bên cạnh đó, còn có một nhiệm vụ cũng mang tính thách thức nữa, đó là học cách tạo dựng mối quan hệ thân mật để chuẩn bị cho đời sống cặp đôi sau này^[2]. Có thể nói đời sống vợ chồng là một quá trình phát triển lâu dài và nhiều biến động^[1]. Nên, nhiệm vụ chuẩn bị cho sự tạo dựng gia đình riêng này có được tốt đẹp hay không phụ thuộc rất lớn vào nhận thức của chính giới trẻ về tình yêu đôi lứa.

Kết quả cho thấy SV hiện nay tuy chưa thật sự nhận thức sâu về tình yêu đôi lứa nhưng lại có những quan điểm tương đối đúng đắn, phù hợp về chủ đề này. Đây có thể xem như là một tín hiệu đáng mừng bởi vì nhiệm vụ đặc biệt này không chỉ ảnh hưởng đến việc hình thành những gia đình hạt nhân chất lượng cho xã hội, mà còn tác động trực tiếp đến đời sống tinh thần của giới trẻ. Điển hình cho kết luận này có thể kể đến công trình nghiên cứu của các nhà nghiên cứu Lois Verbrugge và James House từ Đại học Michigan chỉ ra rằng những cuộc hôn nhân không hạnh phúc có thể làm tăng khả năng nhiễm bệnh của một người lên đến 35% và có thể giảm trung bình 4 năm tuổi thọ^[3].

Những phát hiện trong nghiên cứu này sẽ giúp những nhà giáo dục hiểu rõ hơn về SV của mình. Từ đó, có những định hướng hoạt động thiết thực giúp SV nâng cao nhận thức đúng đắn về tình yêu. Chuẩn bị đủ đầy cho SV trước ngưỡng cửa trưởng thành.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết

Nhận thức là điểm đặc trưng trong hoạt động ở con người. Ở mức độ thấp là nhận thức cảm tính và ở mức độ cao là nhận thức lý tính^[5]. Cụ thể hơn chính là tất cả những quá trình cảm giác, tri giác, tư duy và tưởng tượng về sự vật hiện tượng. Nhờ có các quá trình nhận thức này con người mới có thể thích nghi và cải thiện chất lượng cuộc sống ở mọi mặt, bao gồm cả tình yêu đôi lứa^[7].

Lý thuyết tam giác tình yêu của Robert Sternberg cho rằng, tình yêu không chỉ đơn thuần là một cảm xúc mà còn là một cấu trúc phức hợp bao gồm ba yếu tố: (a) Thân mật, (b) Đam mê và (c) Quyết định/Cam kết. Theo đó, (a) sự thân mật bao gồm cảm giác gần gũi, kết nối và gắn bó được trải nghiệm trong các mối quan hệ yêu đương; (b) đam mê bao gồm các động lực dẫn đến sự lãng mạn, hấp dẫn về thể xác và sự viên mãn về tình dục; và (c) quyết định/cam kết bao gồm, trong ngắn hạn, quyết định rằng một người yêu một người khác, và trong dài hạn, cam kết duy trì tình yêu đó [6].

Như vậy, có thể hiểu “tình yêu đôi lứa” là tình cảm yêu thích, muốn gắn bó và đồng hành với một người khác. Ở tình cảm này, cần phải có tối thiểu đủ cả ba yếu tố bao gồm: (a) Thân mật – bao gồm các cảm giác gần gũi gắn bó về cả thể xác lẫn tâm hồn; (b) Đam mê – cần có những động lực thúc đẩy hướng đến sự lãng mạn và viên mãn về thể chất, cảm xúc và tình dục; và (c) Quyết định/Cam kết với quyết định gắn bó với một người và động lực kiên trì để duy trì tình yêu.

Từ các định nghĩa trên, có thể kết luận rằng “Nhận thức về tình yêu đôi lứa ở SV” là tất cả những quá trình bao gồm cảm giác, tri giác, tư duy và tưởng tượng (gọi chung là nhận thức) trong mối quan hệ

tình yêu đôi lứa giữa hai cá nhân của những người trẻ đã hoàn thành tối thiểu chương trình đào tạo phổ thông hoặc tương đương để trở thành SV.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Dựa trên các lý thuyết đã thu thập, chúng tôi đã thiết kế bảng khảo sát nhận thức về cả mặt cảm tính lẫn lý tính, đồng thời thiết kế thêm một bảng hỏi liên quan đến thực trạng tình yêu của SV hiện nay. Trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi đã sử dụng các phương pháp sau: nghiên cứu tài liệu, khảo sát bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu và thống kê toán học.

- Phương pháp nghiên cứu tài liệu: Phương pháp này dựa trên việc thu thập và phân tích thông tin từ các tài liệu đã được công bố, như sách, báo, bài báo khoa học, và các nguồn trực tuyến đáng tin cậy. Qua việc đọc, so sánh và tổng hợp thông tin, người nghiên cứu xây dựng nền tảng lý thuyết vững chắc cho đề tài của mình.

- Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi: Đây là một phương pháp phổ biến để thu thập dữ liệu từ một số lượng lớn người tham gia. Bằng cách thiết kế một bảng hỏi có cấu trúc rõ ràng, người nghiên cứu đưa ra các câu hỏi cụ thể để thu thập thông tin về quan điểm, thái độ, hành vi của người tham gia.

- Phương pháp phỏng vấn sâu: Phương pháp này cho phép người nghiên cứu khám phá sâu vào suy nghĩ, cảm xúc và trải nghiệm của từng cá nhân. Qua các cuộc đối thoại mở, người nghiên cứu có thể thu thập được những thông tin chi tiết và chất lượng cao, đặc biệt là những thông tin mang tính chủ quan.

- Phương pháp thống kê toán học: Sau khi thu thập dữ liệu từ các phương pháp trên, người nghiên cứu sẽ tiến hành phân tích dữ liệu để tìm ra các mẫu hình, xu hướng và mối liên hệ, được thực hiện trên phần mềm SPSS.

2.3. Kết quả nghiên cứu về nhận thức tình yêu đôi lứa của SV

2.3.1. Đặc trưng khách thể nghiên cứu

Bảng hỏi được phát ra với số lượng SV tham gia khảo sát là 149 SV. Với tỷ lệ nữ : nam là 3:2 (91-58). Độ tuổi SV thực hiện phiếu trong khoảng từ 18 đến

Bảng 2.1. Các đặc điểm của khách thể nghiên cứu

Statistics												
		A1.SEX	A2.YRS_OLD	A3.YRS	A4.ADDRESS	A5		A6	A7	A8	A9	A10
N	Valid	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149	149
	Missing	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Mean	1.61	20.51	2.81	1.51	1.46		1.74	1.57	1.89	2.12	1.38
	Median	2.00	20.00	3.00	2.00	1.00		1.00	2.00	2.00	1.00	1.00
	Mode	2	20	3	2	1		1	2	2	1	1
	Std. Deviation	.489	1.308	.741	.502	.500		1.327	.497	.351	1.380	.904
	Minimum	1	18	1	1	1		1	1	1	1	1
	Maximum	2	27	4	2	2		7	2	3	4	4

27, đa số là trong độ tuổi từ 20 đến 22 (SV ở độ tuổi 20: 84 SV; SV ở độ tuổi 21: 35 SV; SV ở độ tuổi 22: 10 SV). Với độ tuổi chiếm đa số là 20 – 22. Chỉ có 2 SV tại thời gian thực hiện phiếu khảo sát đang là SV năm thứ 1. Trong tổng số SV được khảo sát, số SV đang còn độc thân là 85 SV (chiếm 57%) và số SV đang trong mối quan hệ yêu đương là 64 SV (chiếm 43%).

2.3.2. Nhận thức về tình yêu đôi lứa ở SV

a. nhận thức của SV về khái niệm và các yếu tố của tình yêu đôi lứa

Bảng 2.2. Nhận thức của SV về khái niệm và các yếu tố của tình yêu đôi lứa

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	10	6.7	6.7
	2	77	51.7	51.7
	3	33	22.1	80.5
	4	18	12.1	92.6
	5	11	7.4	100.0
	Total	149	100.0	100.0

Chúng tôi đã khảo sát 149 SV thì có 77 SV (51.67%) cho rằng bản thân mình “Biết một chút” về tình yêu và các yếu tố quan trọng. Nhóm thứ hai chiếm 22.14% (33SV) cho rằng mình “Biết khá rõ”. Với 18 SV ở mức độ “Biết rõ” và 11 SV cho rằng mình “Biết rất rõ”. Mức độ thấp nhất là hoàn toàn không biết về khái niệm và các yếu tố của tình yêu đôi lứa chiếm 6.7% (10 SV). Như vậy, nhìn tổng quan có thể thấy SV chưa thật sự có nhận thức đầy đủ về tình yêu lứa đôi.

b. Nhận thức của SV về yếu tố quan trọng nhất trong tình yêu

Bảng 2.3. Nhận thức của SV về yếu tố quan trọng nhất trong tình yêu

SB1.3 Frequencies		
	Responses	Percent of Cases
	N	Percent

Yếu tố QT trong tình yêu ^a	Thời gian bên nhau	64	7.7%	43.0%
	Giá trị tình cảm	108	13.0%	72.5%
	Giá trị vật chất	62	7.5%	41.6%
	Sự cam kết	76	9.1%	51.0%
	Sự quan tâm	122	14.7%	81.9%
	Sự thấu hiểu	138	16.6%	92.6%
	Sự chia sẻ	123	14.8%	82.6%
	Sự lắng nghe	128	15.4%	85.9%
	Khác	10	1.2%	6.7%
Total		831	100.0%	557.7%

Kết quả bảng 2.3 cho thấy, đa số SV đều chọn đáp án “Sự thấu hiểu” với số phiếu là 138/149 SV (chiếm tỷ lệ phần trăm trên tổng số phiếu là 16.6% và chiếm 92,6% trên tổng số SV thực hiện phiếu). Đứng thứ 2 là yếu tố “Sự lắng nghe” với số phiếu được chọn là 128 (tức là có 128 SV chọn yếu tố là “Sự lắng nghe”). Nhìn chung, SV có nhận thức tương đối đầy đủ về các yếu tố quan trọng để tạo nên một mối quan hệ trọn vẹn, gồm: hiểu, đam mê, cam kết. Trong đó, SV đề cao yếu tố hiểu nhau trong tình yêu.

c. Nhận thức của SV về sự ảnh hưởng của gia đình lên quan điểm tình yêu

Bảng 2.4. nhận thức của SV về sự ảnh hưởng của gia đình lên quan điểm tình yêu

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	6	4.0	4.0	4.0
	2	10	6.7	6.7	10.7
	3	36	24.2	24.2	34.9
	4	59	39.6	39.6	74.5
	5	38	25.5	25.5	100.0
	Total		149	100.0	100.0

Kết quả bảng 2.4 cho thấy khi được hỏi về ảnh hưởng của gia đình đến việc hình thành quan điểm về tình yêu thì đáp án được chọn nhiều nhất là “đồng ý”, có điểm trung bình Mean=3,76 và độ lệch chuẩn: 1.04 (cho thấy được phần lớn SV đều đồng tình với quan điểm trên).

Như vậy đa số SV nhận thấy rằng gia đình có tác động không hề nhỏ đến việc hình thành quan niệm về tình yêu của mình.

d. Nhận thức của SV về ảnh hưởng của tình yêu làm phân tâm việc học

Bảng 2.5. Nhận thức của SV về ảnh hưởng của tình yêu làm phân tâm việc học

B2.9					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	24	16.1	16.1	16.1
	2	32	21.5	21.5	37.6

	3	62	41.6	41.6	79.2
	4	25	16.8	16.8	96.0
	5	6	4.0	4.0	100.0
	Total	149	100.0	100.0	

Bảng 2.5 cho thấy, với câu hỏi khảo sát “Việc yêu đương khiến tôi phân tâm khỏi việc học”, đáp án xuất hiện nhiều nhất là “Trung lập” (41.6%), đứng thứ 2 là “Không đồng ý” (21.5%). Điều này cho thấy phần lớn SV vẫn còn khá phân vân, liệu rằng tình yêu có ảnh hưởng tốt hay xấu đến việc học hay không.

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy đúng với hiện trạng của SV hiện nay. Đa phần các bạn đều tập trung vào việc học để phát triển bản thân mà chưa chú trọng lắm đến việc xây dựng mối quan hệ. Nên những nhận thức về mảng nhiệm vụ thứ hai của tuổi thanh niên còn mơ hồ, chưa hệ thống. Nhưng bù lại, những yếu tố quan trọng trong tình yêu, hoặc những ảnh hưởng liên quan đến chủ đề này phần nhiều SV lại có góc nhìn đúng đắn.

Để đảm bảo cho SV hoàn thành tốt cả hai nhiệm vụ từ khi còn ngồi ghế nhà trường và cũng là để tránh những hệ lụy ảnh hưởng đến sức khỏe tinh thần, đến việc học tập của SV từ việc thiếu hiểu biết khi bước vào mối quan hệ yêu đương, các nhà giáo dục cần đẩy mạnh việc giáo dục tiền hôn nhân gia đình. Giúp SV nhận ra được tầm quan trọng của việc học cách tạo mối tương quan thân mật với người khác và có hệ thống kiến thức nền tảng để chuẩn bị thật tốt cho những sự phát triển kế tiếp.

**Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được hỗ trợ bởi đề tài có mã số 2023.01.88 của Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, Thành Phố Hồ Chí Minh*

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bùi Ngọc Oánh (2006), tr.110 Phạm Minh Hạc (1993), *Tâm lý học trong giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội
- [2]. Grace J. Gaig, Don Baucum (2004), *Tâm lý học phát triển*. Bản dịch từ tiếng Nga. Matxcova.
- [3] John M. Gottman, Nan Silver, 2016, tr10
- [4]. Nguyễn Văn Đồng (2012), *Tâm lý học phát triển*. NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5]. Nguyễn, Q. U. (Chủ biên) (2007), *Giáo trình Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội
- [6]. Steinberg, R. J. (1986), *A triangular theory of love* - American Psychological Association, Inc.
- [7]. Tiến, G., Anh, V., & Thành, C. (2007), *Từ điển Tiếng Việt thông dụng*, Nhà sách Đình Tiên Hoàng.

Giải pháp nâng cao kỹ năng thực hành cho sinh viên thông qua các phòng thí nghiệm ảo

Nguyễn Thị Thu Thủy*

*ThS. Trường Đại học Công nghiệp Việt – Hung

Received: 25/9/2024; Accepted: 03/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: Virtual laboratories are becoming an effective solution to help students improve practical skills in many fields of study, especially science and technology. These labs provide opportunities to experience and practice hands-on skills without the need for traditional facilities. This article will research solutions for applying virtual laboratories to higher education, thereby providing suggestions to improve practical skills for students, while optimizing training in the context of digital transformation now.

Keywords: Virtual laboratories, practical skills, higher education, technology, digital transformation.

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh chuyển đổi số ngày càng phát triển, giáo dục đại học đang đối mặt với nhiều thách thức, đặc biệt là trong việc cung cấp đủ cơ sở vật chất (CSVC) và môi trường thực hành cho sinh viên (SV). Các phòng thí nghiệm truyền thống thường tốn kém, đòi hỏi đầu tư lớn về thiết bị và bảo trì, cũng như có những hạn chế về thời gian và không gian. Do đó, phòng thí nghiệm ảo (TNA) đang nổi lên như một giải pháp tối ưu, mang đến cơ hội học tập linh hoạt và hiệu quả hơn.

Phòng TNA là môi trường trực tuyến, nơi SV có thể thực hiện các thí nghiệm và bài tập thực hành thông qua máy tính và các thiết bị điện tử. Với công nghệ này, SV có thể trải nghiệm các thí nghiệm giống như trong phòng thí nghiệm thực tế, đồng thời có thể lặp lại nhiều lần mà không sợ hư hỏng thiết bị hay tốn kém chi phí.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lợi ích của phòng TNA trong việc nâng cao kỹ năng thực hành

2.1.1. Tính linh hoạt và tiện lợi

Phòng TNA cho phép SV truy cập bất kỳ lúc nào, từ bất kỳ đâu, chỉ cần có kết nối internet. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập và thực hành ngoài giờ học chính khóa. SV có thể lặp lại các thí nghiệm nhiều lần mà không cần lo lắng về chi phí phát sinh, giúp họ nắm vững kiến thức và kỹ năng thực hành một cách hiệu quả.

2.1.2. Tăng cường kỹ năng tự học và giải quyết vấn đề

Thông qua các phòng TNA, SV được khuyến khích tự khám phá và giải quyết các tình huống trong môi trường thí nghiệm. Các bài tập được thiết kế linh

hoạt, từ dễ đến khó, giúp SV phát triển kỹ năng phân tích, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề, những yếu tố quan trọng trong học tập và công việc tương lai.

2.1.3. Môi trường an toàn để thực hành

Trong một số lĩnh vực như hóa học, sinh học, hoặc cơ khí, các thí nghiệm có thể tiềm ẩn nguy hiểm nếu không được thực hiện đúng cách. Phòng TNA giúp giảm thiểu rủi ro, tạo điều kiện cho SV thực hành các kỹ thuật mà không lo gặp phải nguy cơ về an toàn hoặc làm hỏng thiết bị đắt tiền.

2.1.4. Tiết kiệm chi phí

Đối với các trường đại học có nguồn ngân sách hạn chế, việc thiết lập phòng thí nghiệm truyền thống với đầy đủ thiết bị có thể rất tốn kém. Phòng TNA giúp tiết kiệm chi phí đầu tư ban đầu và chi phí bảo trì, đồng thời vẫn đảm bảo chất lượng giảng dạy và thực hành cho SV.

2.2. Ứng dụng phòng TNA trong các lĩnh vực

2.2.1. Khoa học tự nhiên (vật lý, hóa học, sinh học)

Các phòng TNA trong lĩnh vực KHTN giúp SV thực hiện các thí nghiệm từ cơ bản đến phức tạp như đo lường các định luật vật lý, phân tích phản ứng hóa học, hoặc quan sát quá trình sinh học trong cơ thể sống. Chẳng hạn, SV vật lý có thể đo lường các định luật như định luật Newton hay định luật bảo toàn năng lượng trong môi trường ảo mà vẫn đảm bảo tính chính xác cao. Đối với SV hóa học, phòng TNA cung cấp khả năng tiến hành các phản ứng hóa học, từ đó quan sát hiện tượng một cách an toàn mà không phải lo lắng về rủi ro khi xử lý các chất độc hại. SV sinh học có thể phân tích và quan sát các quá trình phức tạp như sự phân chia tế bào hoặc cấu trúc ADN thông qua mô phỏng 3D mà không cần thiết bị như kính hiển vi điện tử.

2.2.2. Kỹ thuật và công nghệ

Trong các ngành kỹ thuật và công nghệ, phòng TNA đóng vai trò cung cấp nền tảng thực hành về các quy trình sản xuất, lập trình, và thiết kế kỹ thuật mà không cần phải tiếp cận trực tiếp với các hệ thống phức tạp hoặc môi trường công nghiệp thật sự. SV kỹ thuật có thể sử dụng các phần mềm mô phỏng để xây dựng các mạch điện tử, lập trình robot, hoặc thiết kế và kiểm tra các hệ thống cơ khí. Điều này giúp họ hiểu rõ hơn về quy trình hoạt động và phát triển kỹ năng thực hành, đồng thời không phải đối mặt với các nguy cơ như tai nạn lao động hoặc thiệt hại cho máy móc. Ví dụ, SV ngành cơ điện tử có thể sử dụng phần mềm mô phỏng để xây dựng và thử nghiệm các mạch điện phức tạp. Thay vì phải mua sắm các linh kiện thật, họ có thể tạo ra các mạch này trong môi trường ảo và kiểm tra hiệu suất, từ đó rút ra những kinh nghiệm quý báu cho quá trình học tập thực tế sau này.

2.2.3. Y tế và dược phẩm

Trong lĩnh vực y tế và dược phẩm, phòng TNA không chỉ cung cấp môi trường học tập an toàn mà còn giúp SV y học và dược phẩm tiếp cận với các tình huống giả lập thực tế mà họ có thể gặp phải trong quá trình hành nghề. SV y học có thể thực hiện các ca phẫu thuật giả lập, sử dụng các thiết bị y tế, hoặc học cách phân tích mẫu sinh học mà không cần tiếp xúc trực tiếp với bệnh nhân thật. Điều này giảm áp lực lên hệ thống y tế thực tế, đồng thời giúp SV có cơ hội rèn luyện kỹ năng mà không gây ra rủi ro cho người bệnh.

Ví dụ, một SV y khoa có thể học cách thực hiện phẫu thuật tim trong môi trường giả lập trước khi làm việc trên bệnh nhân thật sự. Những thao tác phức tạp có thể được thực hiện đi thực hiện lại nhiều lần để hoàn thiện kỹ năng mà không lo ngại về nguy cơ đối với bệnh nhân. Tương tự, SV ngành dược có thể phân tích cách các loại thuốc tác động đến cơ thể thông qua các mô phỏng tương tác, giúp họ hiểu rõ hơn về dược lý và hiệu quả của thuốc trước khi áp dụng vào thực tế.

2.3. Giải pháp nâng cao hiệu quả của phòng TNA trong giáo dục

2.3.1. Xây dựng nội dung thí nghiệm đa dạng và phong phú

Để tăng cường hiệu quả của phòng TNA trong giáo dục, một trong những yếu tố quan trọng là xây dựng nội dung thí nghiệm đa dạng và phong phú, giúp SV dễ dàng tiếp thu và áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực hành. Phòng TNA cần được thiết kế sao

cho không chỉ hấp dẫn mà còn kết nối chặt chẽ với chương trình học trực tuyến hoặc các khóa học trực tiếp. Việc tạo sự liên kết giữa các bài học lý thuyết và phòng TNA sẽ giúp SV hiểu sâu hơn về môn học và phát triển kỹ năng thực hành một cách toàn diện.

Các trường đại học, cao đẳng và các tổ chức giáo dục cần hợp tác để phát triển và cung cấp các bài TNA phong phú, phù hợp với từng chuyên ngành. Điều này đòi hỏi sự đầu tư vào nghiên cứu, phát triển nội dung, và phối hợp giữa các nhà khoa học, giáo viên, và chuyên gia công nghệ. Để tối ưu hóa hiệu quả của các bài TNA, các yếu tố quan trọng sau cần được chú trọng:

- *Sự mô phỏng chính xác*: Phòng TNA cần tái hiện chân thực và chi tiết các quy trình thực tế mà SV sẽ gặp phải trong công việc tương lai. Điều này bao gồm mô phỏng chính xác các thiết bị, công cụ, và cách thức vận hành mà SV sẽ tiếp xúc, từ thao tác cơ bản đến phức tạp. Những thí nghiệm này không chỉ mang tính giáo dục mà còn tạo điều kiện cho SV rèn luyện kỹ năng xử lý tình huống trong môi trường an toàn và không có rủi ro.

- *Cấp độ từ cơ bản đến nâng cao*: Để đảm bảo sự tiến bộ liên tục, các bài TNA cần được xây dựng ở nhiều cấp độ khác nhau, từ cơ bản đến phức tạp. Ban đầu, SV có thể tiếp cận các bài thí nghiệm đơn giản để hiểu rõ nguyên lý hoạt động và thao tác cơ bản. Khi đã nắm vững kiến thức nền tảng, họ có thể tiếp tục với các thí nghiệm nâng cao đòi hỏi sự phân tích sâu hơn, kỹ năng phức tạp hơn. Việc chia cấp độ rõ ràng này giúp SV tự tin trong quá trình học tập và không cảm thấy quá tải.

- *Liên kết giữa lý thuyết và thực hành*: Mỗi bài TNA cần kèm theo các phần lý thuyết liên quan, giúp SV hiểu rõ nguyên lý trước khi thực hiện thí nghiệm. Việc này tạo nên mối liên hệ chặt chẽ giữa lý thuyết và thực hành, giúp SV vừa có thể nắm vững kiến thức lý thuyết, vừa áp dụng được vào các tình huống thực tế. Khi thực hiện thí nghiệm, SV có thể thấy rõ mối quan hệ giữa những gì họ đã học và cách nó được triển khai trong môi trường TNA. Điều này giúp củng cố kiến thức và làm cho quá trình học tập trở nên sinh động, thú vị hơn.

2.3.2. Ứng dụng công nghệ thực tế ảo và thực tế tăng cường (VR/AR)

Sự phát triển của công nghệ thực tế ảo (VR) và thực tế tăng cường (AR) đang mang lại cơ hội cải tiến mạnh mẽ cho phòng TNA. VR có thể tạo ra môi trường 3D chân thực, nơi SV có thể tương tác với các vật thể và môi trường giống như trong thế giới thực.

AR có thể giúp kết hợp giữa mô phỏng ảo và thực tế, cho phép SV thực hiện các thí nghiệm trực tiếp trong môi trường thực tế mà vẫn nhận được hỗ trợ từ công nghệ.

Sử dụng công nghệ thực tế ảo (VR) và thực tế tăng cường (AR) là các giải pháp tiên tiến có thể nâng cao trải nghiệm của SV trong phòng TNA. Một số giải pháp gồm:

- *Mô phỏng 3D*: Thông qua kính VR hoặc phần mềm AR, SV có thể tương tác trực tiếp với mô hình 3D của các thiết bị thí nghiệm. Điều này giúp họ hình dung rõ ràng hơn về các chi tiết và quy trình thực tế.

- *Môi trường TNA đa chiều*: SV có thể di chuyển xung quanh, xem xét các thiết bị từ nhiều góc độ khác nhau, giúp họ nắm bắt tốt hơn về cấu trúc và cách hoạt động của các công cụ trong phòng thí nghiệm.

2.3.3. Xây dựng các hệ thống đánh giá tự động và phản hồi tức thì

Để giúp SV theo dõi tiến trình học tập của mình, các phòng TNA cần tích hợp hệ thống đánh giá tự động và phản hồi tức thì. Giải pháp cụ thể bao gồm:

- *Chấm điểm tự động*: Sau mỗi bài thí nghiệm, hệ thống có thể tự động chấm điểm và cung cấp phản hồi về các bước mà SV đã thực hiện đúng hoặc sai.

- *Hệ thống gợi ý và hướng dẫn*: Khi SV gặp khó khăn trong một bước nào đó, hệ thống có thể cung cấp gợi ý hoặc video hướng dẫn để hỗ trợ.

2.3.4. Tăng cường hợp tác và chia sẻ trong môi trường ảo

Phòng TNA không chỉ là công cụ cá nhân mà còn có thể trở thành nơi giúp SV hợp tác và chia sẻ với nhau. Các giải pháp như:

- *Tính năng thí nghiệm theo nhóm*: Các SV có thể tham gia cùng nhau trong một thí nghiệm, mỗi người đảm nhận một vai trò khác nhau, từ đó phát triển kỹ năng làm việc nhóm.

- *Chia sẻ kết quả thí nghiệm*: SV có thể chia sẻ kết quả, so sánh và thảo luận các giải pháp khác nhau với bạn bè hoặc giảng viên (GV) để rút ra bài học kinh nghiệm.

2.3.5. Phát triển các khóa đào tạo kỹ năng công nghệ cho GV

Để phát huy tối đa hiệu quả của phòng TNA, GV cần được đào tạo đầy đủ về công nghệ và phương pháp sử dụng các công cụ này trong giảng dạy. Điều này đảm bảo rằng GV có thể hỗ trợ SV trong quá trình học tập và biết cách lồng ghép các TNA vào bài giảng một cách phù hợp. Một số giải pháp bao gồm:

- *Khóa học nâng cao kỹ năng công nghệ*: Tổ chức các khóa học hoặc hội thảo cho GV về cách thiết kế, hướng dẫn và quản lý các bài TNA.

- *Phát triển tài liệu hướng dẫn*: Cung cấp tài liệu, video hướng dẫn chi tiết về cách sử dụng và khai thác các công cụ phòng TNA trong giảng dạy.

2.3.6. Hỗ trợ SV tiếp cận công nghệ

Để đảm bảo SV có thể sử dụng phòng TNA một cách hiệu quả, các trường cần hỗ trợ SV về công nghệ, bao gồm:

- *Cung cấp thiết bị*: Đối với SV gặp khó khăn về kinh tế, trường có thể hỗ trợ mượn hoặc thuê thiết bị như kính VR, máy tính cấu hình cao để thực hiện các thí nghiệm.

- *Hỗ trợ kỹ thuật*: Thành lập các bộ phận hỗ trợ kỹ thuật cho SV khi họ gặp khó khăn trong quá trình cài đặt hoặc sử dụng các phần mềm phòng TNA.

3. Kết luận

Phòng TNA là một giải pháp tiềm năng trong việc nâng cao kỹ năng thực hành cho SV, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi số của giáo dục đại học. Những lợi ích về tính linh hoạt, tiết kiệm chi phí, và an toàn mà công nghệ này mang lại giúp SV có thể tiếp cận kiến thức và kỹ năng một cách hiệu quả hơn. Tuy nhiên, để phát huy tối đa tiềm năng của phòng TNA, cần có sự đầu tư đúng đắn vào công nghệ và đào tạo cho GV, cũng như lồng ghép một cách khoa học vào chương trình đào tạo.

Tài liệu tham khảo

[1]. Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2018). *Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education*. Computers & Education.

[2]. Potkonjak, V., Gardner, M., Callaghan, V., Mattila, P., Guetl, C., Petrović, V. M., & Jovanović, K. (2019). *Virtual laboratories for education in science, technology, and engineering: A review*. Computers & Education.

[3]. Zhou, Y., & Shao, X. (2020). *The integration of virtual reality into STEM education in China: The exploration and experiment of a virtual laboratory in a middle school*. Journal of Computers in Education.

[4]. Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training. Education and Information Technologies.

[5]. Ibáñez, M. B., & Delgado-Kloos, C. (2018). *Augmented reality for STEM learning: A systematic review*. Computers & Education.

[6]. Jensen, L., & Konradsen, F. (2018). *A review of the use of virtual reality head-mounted displays in education and training*. Education and Information Technologies.

Khoa kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh trước yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong giai đoạn mới

Nguyễn Thị Trâm*

*TS. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 3/10/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Fundamental and comprehensive innovation in education and training means innovating major, core, and urgent issues, from perspectives and guiding ideas to goals, content, methods, mechanisms, policies, and conditions to ensure implementation; innovation from the Party's leadership, the State's management to the governance activities of education and training institutions and innovation at all levels of education, especially at the university to create strong transforms from a training process that mainly equips knowledge to develop creative capacity, practical skills, professional ethics and social understanding, gradually approaching advanced levels of science and technology of the world. Within the scope of the article, from clogging teaching and learning methods and testing and evaluating the quality of economic training, the author proposes some recommendations to improve training quality to meet current socio-economic development needs

Keywords: Resolution 29 -NQ/TW; Fundamental innovation; Higher education

1. Đặt vấn đề

Đổi mới, căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo được Đảng xác định là một tất yếu khách quan xuất phát từ bối cảnh đất nước, đặc biệt là xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng. Để phấn đấu giáo dục đào tạo đại học đạt trình độ tiên tiến trong khu vực, Nghị quyết 29-NQ/TW tiếp tục “đổi mới căn bản và toàn diện” những vấn đề lớn, cốt lõi, cấp thiết từ quan điểm, tư tưởng chỉ đạo đến mục tiêu, phương pháp, cơ chế, chính sách; đổi mới ở tất cả các bậc học, ngành học; các giải pháp phải đồng bộ, khả thi, có trọng tâm, trọng điểm, lộ trình và bước đi phù hợp. Đầu tư cho giáo dục là đầu tư cho sự phát triển, nhằm tạo sự chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả giáo dục, đào tạo, đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu học tập của nhân dân. Giáo dục con người Việt Nam phát triển toàn diện và phát huy tốt nhất tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân. Xây dựng nền giáo dục mở, thực học, thực nghiệp, dạy tốt học tốt, quản lý tốt, có cơ cấu và phương thức giáo dục hợp lý, gắn với xây dựng xã hội học tập, đảm bảo các điều kiện nâng cao chất lượng, chuẩn hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế.

Thực hiện chủ trương đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục - đào tạo, Khoa Kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh đã và đang tích cực từng bước hoàn thiện, đổi mới các khâu trong quá trình tổ chức thực hiện và quản lý quá trình đào tạo nhằm đạt

mục tiêu đổi mới, nâng cao chất lượng theo hướng đào tạo gắn với sử dụng, đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội. Đề hường ứng chủ trương của Đảng, bài viết đề cập một số hiện trạng và giải pháp nhằm đổi mới và phát triển sự nghiệp giáo dục và đào tạo tại Khoa Kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh trước yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo hiện nay”,

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đổi mới chương trình đào tạo

Đổi mới chương trình đào tạo nhằm tạo sự chuyển biến tích cực để đào tạo ra đội ngũ cử nhân kinh tế có chất lượng tốt hơn, đáp ứng yêu cầu của các doanh nghiệp. Chương trình mới, thay vì trình bày dàn trải kiến thức, chỉ cần tập trung giới thiệu kiến thức cốt lõi, chỉ ra phương pháp tiếp cận, cách tìm tài liệu, tự cập nhật kiến thức; tổ chức hoạt động học với nhiều học phần thực hành, thực tập thực tế tại các đơn vị, từ đó sinh viên (SV) có cơ hội tích hợp kiến thức, kỹ năng, thái độ vào thực tế. Việc đổi mới chương trình đào tạo tiến hành theo hướng “tinh giản, hiện đại, thiết thực”; điều chỉnh giảm tỷ lệ khối kiến thức giáo dục đại cương, tăng khối kiến thức giáo dục chuyên ngành; rút ngắn thời gian lên lớp, tăng thời gian thực hành, tự học, tự nghiên cứu. Đặc biệt cập nhật, đưa vào nội dung đào tạo những vấn đề mới về kinh tế, đảm bảo nội dung đào tạo phù hợp với trình độ đào tạo và bậc học, sát với đối tượng SV kinh tế.

Năm 2023, khoa Kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh đã xây dựng 03 chương trình trình độ đại học chuyên ngành Quản trị kinh doanh, Thương mại điện tử và Kế toán theo định hướng tiếp cận CDIO nhằm đào tạo SV biết bao quát việc hình thành ý tưởng (Conceive), thiết kế (Design), triển khai (Implement) và vận hành (Operate) các sản phẩm và hệ thống có tính phức tạp, có giá trị gia tăng, trong môi trường hiện đại, làm việc theo nhóm. Quá trình xây dựng thẩm định, các thành viên Hội đồng đã làm việc nghiêm túc, khách quan, chỉ rõ những ưu điểm và hạn chế của chương trình đào tạo đang thực hiện cũng như chương trình mới xây dựng. Hội đồng đã quyết định cắt giảm bớt và tách, ghép một số học phần theo hướng giảm tải lý thuyết, tăng thời gian thực hành, làm bài tập, thảo luận v.v...phát huy tính tích cực, chủ động của SV. Trong chương trình đào tạo giảng dạy sâu hơn, sát thực hơn các kiến thức cơ sở ngành và chuyên ngành, bám sát thực tế các tổ chức kinh tế xã hội sau khi SV tốt nghiệp.

2.2. Đổi mới căn bản phương pháp giảng dạy, hình thức thi, kiểm tra và đánh giá kết quả đào tạo, bảo đảm phát triển phẩm chất, năng lực của người học

Trên cơ sở mục tiêu đổi mới giáo dục và đào tạo, nhà trường hướng dẫn khoa xác định rõ và công khai mục tiêu, chuẩn đầu ra của từng trình độ, từng học phần, chương trình, ngành và chuyên ngành đào tạo. Coi đó là cam kết bảo đảm chất lượng của khoa, là căn cứ để giám sát, đánh giá chất lượng đào tạo. Đổi mới công tác tuyển dụng giảng viên (GV) theo hướng thi giảng để lựa chọn những GV có đủ năng lực, trình độ và phẩm chất đạo đức nghề nghiệp, đáp ứng yêu cầu dạy và học. Đẩy mạnh việc triển khai thực hiện hỗ trợ khởi nghiệp đối với SV. Tập trung đầu tư CSVC, hệ thống phòng thực hành, phần mềm, máy tính, máy chiếu, thiết bị dạy học. Tiếp tục thực hiện đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng phát huy tính chủ động của người học, coi trọng việc vận dụng kiến thức và kỹ năng học được. Người học sẽ được dạy cách học, cách nghĩ, tăng cường khả năng tự học để có thể tự phát triển kỹ năng, năng lực, tăng cường giáo dục kiến thức, kỹ năng kết hợp với các hoạt động xêmina, làm việc nhóm, thảo luận, hoạt động xã hội, hoạt động ngoại khóa và nghiên cứu khoa học (NCKH). Ứng dụng công nghệ thông tin hiện đại vào phương pháp giảng dạy và học tập. Nội dung các môn học được tinh giản, cơ bản, hiện đại, giảm tính hàn lâm. Tính thực hành và vận dụng kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn. Thống nhất trong toàn

khoa về biên soạn bài giảng, kế hoạch bài giảng, tổ chức giảng mẫu. Mặt khác, khoa chú trọng đổi mới phương pháp học của SV, biến quá trình đào tạo trở thành quá trình tự đào tạo.

Đồng thời đổi mới hình thức thi, kiểm tra giảm thi vấn đáp, kiểm tra tự luận, lấy điểm tập bài thay thế cho kiểm tra định kỳ, bổ sung hình thức thi trắc nghiệm và chú trọng rèn luyện kỹ năng của SV. Từ việc tổ chức quy trình coi thi, chấm thi độc lập đến công bố kết quả thi. Đáp ứng các yêu cầu cơ bản, bảo đảm quyền cũng như nguyện vọng học tập và thi cử của SV.

Thực hiện tốt việc tổ chức thi, kiểm tra và đánh giá chất lượng đào tạo theo quy trình ISO, theo các văn bản của Bộ. Đổi mới phương thức tuyển sinh theo hướng kết hợp sử dụng kết quả học tập ở phổ thông và yêu cầu của ngành, nghề đào tạo. Đánh giá kết quả đào tạo theo hướng chú trọng năng lực phân tích, sáng tạo, tự cập nhật, đổi mới kiến thức; đạo đức, nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu và ứng dụng khoa học, công nghệ, năng lực thực hành, năng lực tổ chức.

2.3. Đổi mới căn bản công tác quản lý đào tạo, phát triển đội ngũ GV và cán bộ quản lý (CBQL)

Đảm bảo dân chủ, thống nhất, tăng quyền tự chủ và trách nhiệm của GV. Coi trọng quản lý chất lượng, Nâng cao vai trò, trách nhiệm quản lý nhà nước về giáo dục và đào tạo theo ngành, nhất là về công tác nhân sự, nhiệm vụ chuyên môn. Đẩy mạnh việc phân cấp quản lý, nâng cao trách nhiệm và tạo động lực, tính chủ động, sáng tạo của GV. Phát huy vai trò hiệu quả của quản lý nhà nước về chương trình, nội dung và chất lượng đào tạo. Phát huy vai trò của công nghệ thông tin và các thành tựu khoa học công - nghệ hiện đại trong quản lý khoa, quản lý ngành nghề và triển khai công tác đào tạo. Đổi mới cơ chế tiếp nhận và xử lý thông tin trong quản lý giáo dục, đào tạo theo hướng liên thông, kịp thời, không trùng lặp, chồng chéo. Phát huy vai trò của Hội đồng đào tạo của khoa. Tăng cường công tác thanh tra, giám sát đào tạo, kiểm tra việc triển khai thực hiện kế hoạch giảng dạy, kỷ luật lao động, dự giờ, thăm lớp đảm bảo dân chủ, công khai, minh bạch.

Yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo còn đòi hỏi có đội ngũ CBQL đủ năng lực đáp ứng nhiệm vụ trong bối cảnh mới. Đội ngũ GV và CBQL có vai trò quyết định đối với việc đổi mới giáo dục, đào tạo đại học. Thực hiện phát triển đội ngũ GV và CBQL trước hết cần có kế hoạch đào

tao, bồi dưỡng, chuẩn hóa, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ đối với đội ngũ GV ở từng chuyên ngành. Để phát triển đội ngũ GV phải có cơ chế để tuyển chọn những người có năng lực, phẩm chất. Thực hiện chuẩn hóa đội ngũ GV theo từng trình độ đào tạo. Tiên tới năm 2030 có 35-40% GV có trình độ tiến sĩ, có năng lực chuyên môn tương ứng với trình độ và ngành nghề đào tạo. Cùng với việc khuyến khích những người có năng lực, tiếp tục đổi mới nội dung, phương pháp đào tạo, đánh giá kết quả đào tạo đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng, trách nhiệm và năng lực của nhà giáo. Việc tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ, tôn vinh nhà giáo được thực hiện trên cơ sở đánh giá thực tế năng lực, đạo đức nghề nghiệp và hiệu quả công tác. Việc đổi mới công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ CBQL cần thực hiện một cách có hệ thống, từ mục tiêu, nội dung, chương trình đến phương thức đào tạo, bồi dưỡng theo hướng phát triển năng lực thực hiện nhiệm vụ.

Nâng cao chất lượng đội ngũ CBQL cần bảo đảm thực hiện tốt quy trình đào tạo, bồi dưỡng gồm bốn bước cơ bản là: Xác định nhu cầu; lập kế hoạch; thực hiện kế hoạch và đánh giá chất lượng đào tạo, bồi dưỡng. Tuy nhiên có một loạt các yếu tố liên quan và ảnh hưởng trực tiếp đến quy trình này như thể chế, ngân sách đào tạo, bồi dưỡng, chương trình tài liệu, giáo viên và năng lực tổ chức đào tạo, bồi dưỡng, CSVCS, trang thiết bị hỗ trợ giảng dạy của khoa đào tạo cũng như năng lực và động lực học tập của SV. Cần xác định nhu cầu đào tạo, bồi dưỡng là bước cơ bản, quan trọng để xác định xem đào tạo, bồi dưỡng cái gì, loại năng lực nào cần và loại nào không cần đào tạo, bồi dưỡng. Cách thức đánh giá nhu cầu đào tạo là dựa trên sự so sánh giữa mức độ thành thạo công việc của CBQL với mức độ quan trọng của công việc mà họ đảm nhận. Chương trình đào tạo, bồi dưỡng cần phải dựa trên thực tế công việc của CBQL và quy trình đào tạo, bồi dưỡng cần phải bắt đầu từ các bản mô tả công việc của CBQL.

2.4. Nâng cao chất lượng, hiệu quả nghiên cứu và ứng dụng khoa học, công nghệ vào trong công tác đào tạo, quản lý

Nên có cách nhìn đúng đắn trong việc xác định vị trí trọng tâm của NCKH trong khoa và trường đại học. Cần có sự chỉ đạo sát sao từ trường, khoa trong việc hoạch định chiến lược NCKH phục vụ giảng dạy và nhu cầu xã hội.

NCKH không chỉ bó hẹp trong trường mà cần có những đề tài “liên khoa”, “liên trường”, “liên quốc

gia”. Như vậy sẽ tập hợp được đông đảo các nhà nghiên cứu có năng lực tham gia những công trình khoa học lớn.

Bên cạnh đó, cần thay đổi tiêu chí đánh giá GV. Nên lấy hai tiêu chí cơ bản: Giảng dạy và NCKH để đánh giá hàng năm.

Nội dung của hoạt động NCKH và chuyển giao công nghệ cần được mở rộng ở nhiều lĩnh vực;

+ Nghiên cứu cơ bản: Phục vụ cho công tác dạy học ở khoa và góp phần xây dựng chủ trương, chính sách của nhà nước...

+ NCKH giáo dục: Đổi mới mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp giảng dạy ở các ngành của khoa theo định hướng ứng dụng đáp ứng yêu cầu của xã hội và hướng chuẩn hóa, hiện đại hóa giáo dục đào tạo.

+ Nghiên cứu ứng dụng khoa học: Góp phần giải quyết các nhu cầu cấp thiết phục vụ kế hoạch phát triển kinh tế, xã hội của đất nước.

+ Gắn kết các doanh nghiệp đào tạo nguồn nhân lực, áp dụng các đề tài NCKH phục vụ sản xuất, dịch vụ.

3. Kết luận

Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo là trách nhiệm hàng đầu, là sứ mệnh của mỗi cán bộ GV của khoa và nhà trường trong sự nghiệp đào tạo. Khắc phục khó khăn, nỗ lực tự vượt lên chính mình, thi đua hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ, đáp ứng yêu cầu của công cuộc đổi mới. Với sự quan tâm, lãnh đạo của Đảng ủy, Ban Giám hiệu nhà trường, sự phối hợp đồng thuận của các phòng khoa, sự nỗ lực, quyết tâm của đội ngũ CBQL, giáo viên và học sinh SV, Khoa Kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh nhất định sẽ thực hiện thắng lợi mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội.

Tài liệu tham khảo

[1]. Ban Chấp hành TƯ (2021), *Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII*. NXB Chính trị Quốc gia – Sự thật. Hà Nội.

[2]. Trịnh Quang Từ (2009), *Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu CNH, HĐH*. Tạp chí Khoa học Giáo dục số 51. Tháng 12 – 2009.

[3]. [Http://vnExpress.net](http://vnExpress.net) tin nhanh Việt Nam.

[4]. Malmqvist, J. (2015). *Applying the CDIO approach to non-engineering education*. CDIO Asian Regional Meeting, Ho Chi Minh City.

Chuyển đổi số giáo dục đại học tại các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất: kinh nghiệm cho Việt Nam

Nguyễn Trọng Tuấn Anh*

*ThS. Viện Nghiên cứu Nam Á, Tây Á và Châu Phi

Received: 3/10/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Digital transformation is an inevitable trend in higher education and an important task for Vietnam, as outlined in the National Digital Transformation Program to 2025, with a vision toward 2030. The United Arab Emirates is currently a leading country in this field and has many collaborations with Vietnam. Therefore, this article focuses on studying the digital transformation experience in higher education in the UAE, comparing it with Vietnam, and offering suggestions to help improve the overall quality of education in Vietnam.

Keywords: Vietnam, UAE, Digital Transformation, Higher Education.

1. Đặt vấn đề

UAE đang thúc đẩy ứng dụng công nghệ số (CNS) trong giáo dục đặc biệt giáo dục đại học (GDĐH) nhằm chuyển đổi sang nền kinh tế tri thức và bắt kịp với cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0. Bằng cách tận dụng các nền tảng trực tuyến, công cụ trí tuệ nhân tạo (AI) và học tập ảo, quốc gia này hướng đến việc trang bị cho lực lượng lao động các kỹ năng (KN) số cần thiết cho các ngành đang phát triển như AI, robot và công nghệ tài chính (fintech). Quá trình chuyển đổi số (CĐS) này khuyến khích học tập suốt đời và đổi mới sáng tạo, đảm bảo lực lượng lao động cạnh tranh và có trình độ cao cho phát triển kinh tế.

Đề phù hợp với các chiến lược quốc gia, UAE đã tập trung vào giáo dục số nhằm kết nối giáo dục truyền thống với các yêu cầu của nền kinh tế hiện đại. Bài viết này khám phá hành trình CĐS của UAE trong GDĐH, tác động của nó đến kết quả học tập của sinh viên (SV) và sự phát triển của giảng viên (GV), qua đó đưa ra những bài học hữu ích cho Việt Nam. Bằng cách so sánh hệ thống giáo dục của hai quốc gia, qua đó làm nổi bật các chiến lược mà Việt Nam có thể áp dụng để nâng cao hệ thống GDĐH của mình và phát triển nguồn nhân lực lao động có KN số.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chuyển đổi số trong giáo dục ở các Tiểu Vương quốc Ả Rập Thống nhất (UAE)

- *Chiến lược quốc gia:* UAE có một chiến lược quốc gia rõ ràng về CĐS toàn diện, với mục tiêu cụ thể và lộ trình thực hiện chi tiết. Với Chiến lược Chính phủ Số UAE 2025 nhằm tập trung vào việc

tích hợp yếu tố số vào các lĩnh vực của hoạt động chính phủ, nhấn mạnh tính bao trùm, phục hồi, sẵn sàng kỹ thuật số và sự chủ động. Chiến lược này nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ, quản trị và tạo ra một chính phủ linh hoạt, đáp ứng nhanh chóng nhu cầu số hóa. Bên cạnh đó, Chiến dịch 300 tỷ tận dụng công nghệ 4IR để thúc đẩy CĐS trong ngành công nghiệp, hướng đến nâng cao năng suất và khả năng cạnh tranh toàn cầu, giúp UAE trở thành trung tâm công nghiệp và quản trị số hàng đầu.

Cùng với đó UAE đã triển khai một loạt các chính sách tiên tiến để thúc đẩy CĐS trong giáo dục, đảm bảo hệ thống giáo dục của mình thích ứng với những yêu cầu ngày càng thay đổi của thời đại số.

- *Chiến lược Quốc gia về GDĐH 2030:* Chiến lược này nhằm trang bị cho các thế hệ tương lai những KN kỹ thuật và thực tiễn cần thiết để thúc đẩy nền kinh tế. Chiến lược này tập trung vào việc đảm bảo các tiêu chuẩn học thuật và chuyên môn cao thông qua các sáng kiến như Khung Chất lượng Quốc gia và Phân loại Minh bạch kết quả đầu ra. Các yếu tố chính bao gồm tích hợp công nghệ tiên tiến như AI vào chương trình học, tạo ra môi trường học tập thông minh với các công cụ kỹ thuật số, và tập trung vào các KN thực tiễn, phù hợp với công việc. Chiến lược cũng khuyến khích học tập liên tục để theo kịp sự tiến bộ công nghệ và hợp tác với ngành công nghiệp để đảm bảo các chương trình giáo dục đáp ứng nhu cầu của nền kinh tế số. Bằng cách ưu tiên chất lượng, đổi mới và các tiêu chuẩn toàn cầu, chiến lược này nhằm định vị UAE trở thành quốc gia dẫn đầu về giáo dục và CĐS (UAE Government, 2023).

Một trong những sáng kiến quan trọng nhất là Sáng kiến Học tập Thông minh Mohammed bin Rashid, được khởi động vào năm 2012. Sáng kiến này nhằm tạo ra một môi trường giáo dục hiện đại bằng cách giới thiệu các lớp học thông minh, phân phát máy tính bảng cho học sinh và trang bị cho các trường học mạng internet tốc độ cao. Đây là cam kết mạnh mẽ trong việc tích hợp công nghệ vào học tập hàng ngày, giúp giáo dục trở nên tương tác, hấp dẫn và phù hợp hơn với xu hướng số toàn cầu.

Hơn nữa, việc tích hợp CNS vào GDĐH được coi là động lực chính cho sự tăng trưởng kinh tế bền vững, đặc biệt trong các lĩnh vực quan trọng như kinh tế tri thức và khởi nghiệp. Các nỗ lực hợp tác giữa các cơ sở GDĐH và khu vực tư nhân cũng được khuyến khích nhằm đảm bảo kết quả giáo dục đáp ứng nhu cầu ngày càng thay đổi của thị trường lao động, đồng thời hỗ trợ phát triển quốc gia (UAE Government, 2024).

Chiến lược Thu hút và Giữ chân Nhân tài của UAE nhằm thu hút nhân tài toàn cầu bằng cách tạo môi trường thuận lợi cho đổi mới và phát triển nghề nghiệp, xây dựng một lực lượng lao động đa dạng và năng động để thúc đẩy CDS. Kết hợp với Chương trình Quốc gia về KN nâng cao, UAE đảm bảo lực lượng lao động sẵn sàng cho tương lai thông qua học tập suốt đời và trang bị các KN số cần thiết, tạo ra văn hóa học tập liên tục và thích ứng nhanh chóng (Human Resources Development, 2024).

Cuối cùng, Chương trình SkillUp là phản ứng trực tiếp trước nhu cầu ngày càng tăng về KN số. Sáng kiến này cung cấp các khóa đào tạo chuyên biệt về các công nghệ mới nổi nhằm chuẩn bị cho lực lượng lao động đối mặt với những thách thức của nền kinh tế số, đảm bảo rằng mọi người có các KN cần thiết để thành công trong thế giới công nghệ ngày càng phát triển (Human Resources Development, 2024). Các chính sách và chương trình này cùng nhau tạo ra một khung phát triển nguồn nhân lực mạnh mẽ, đưa UAE trở thành nhà lãnh đạo trong CDS.

- *Sự đầu tư của UAE*: Chính phủ các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất (UAE) đang tích cực đầu tư vào quá trình CDS trong lĩnh vực GDĐH, tập trung vào việc tích hợp các công nghệ tiên tiến và chuẩn bị một lực lượng lao động sẵn sàng cho tương lai. Các sáng kiến quan trọng bao gồm Sáng kiến Học tập Thông minh Mohammed bin Rashid, ra mắt vào năm 2012, tích hợp các lớp học thông minh, cung cấp máy tính bảng cho học sinh và thiết lập mạng 4G tốc độ cao. Chương trình Quốc gia dành cho Lập

trình viên, một phần của “Dự án của 50 năm”, nhằm thu hút 5.000 lập trình viên để hỗ trợ phát triển công nghệ trong các lĩnh vực như Trí tuệ nhân tạo và khoa học dữ liệu. Bộ Giáo dục UAE cũng đã thành lập Ủy ban CDS để giám sát những nỗ lực này và hợp tác với các công ty công nghệ, chẳng hạn như Huawei, nhằm tích hợp AI và công nghệ Thực tế tăng cường vào hệ thống giáo dục.

- *Tích hợp công nghệ vào mọi khía cạnh của giáo dục*

Các trường đại học ở UAE dẫn đầu trong việc tích hợp các tài liệu học tập kỹ thuật số vào hệ thống giáo dục của mình, sử dụng sách điện tử, bài giảng video, bài tập và đánh giá trực tuyến để nâng cao việc học tập và nghiên cứu của SV. Việc sử dụng rộng rãi các Hệ thống Quản lý Học tập (LMS) như Blackboard và Moodle giúp phân phối các tài liệu này và theo dõi tiến độ của SV. Ngoài ra, các công cụ tương tác như Thực tế Tăng cường (AR) và Thực tế Ảo (VR) tạo ra các trải nghiệm học tập sống động, làm cho giáo dục trở nên hấp dẫn và hiệu quả hơn. Các trường đại học như Đại học Thông minh Hamdan Bin Mohammed (HBMSU) và Đại học Sharjah là những trường đi đầu trong việc này để tăng cường sự tham gia của SV và học tập thực tiễn. Cách tiếp cận sáng tạo này đã tạo ra môi trường học tập tương tác và hấp dẫn hơn (Mohamed Hashim et al., 2022).

Bên cạnh hỗ trợ SV, CNS đã hỗ trợ GV cải thiện KN và phát triển chuyên qua việc quyền truy cập vào nhiều tài nguyên trực tuyến, tạo điều kiện cho việc phát triển chuyên môn liên tục thông qua các khóa học và hội thảo trên web, đồng thời cho phép hợp tác với đồng nghiệp trên toàn cầu. Những công nghệ này cũng nâng cao phương pháp giảng dạy thông qua học tập kết hợp và đánh giá tương tác, cải thiện cơ chế phản hồi và cung cấp thông tin chi tiết dựa trên dữ liệu về hiệu suất học tập của SV. Việc tích hợp này giúp GV luôn cập nhật, hoàn thiện chiến lược giảng dạy và liên tục nâng cao năng lực chuyên môn của họ (Muammar et al., 2023).

2.2. Khó khăn, hạn chế trong CDS tại giáo dục bậc cao ở Việt Nam

Tiến trình áp dụng CNS trong lĩnh vực GDĐH của Việt Nam đã đạt được những bước tiến đáng kể nhưng cũng gặp không ít thách thức. Trong những năm gần đây, các trường đại học và cao đẳng ở Việt Nam ngày càng nhận thức rõ tầm quan trọng của CDS để nâng cao chất lượng và khả năng tiếp cận giáo dục. Trên thực tế, nhiều lĩnh vực đã được ứng dụng công nghệ thông tin, nhưng việc sử dụng vẫn

còn rời rạc, tách biệt. Quá trình kết nối giữa các hệ thống phải thực hiện thủ công, chưa có sự đồng bộ về dữ liệu, dẫn đến tình trạng dư thừa và lãng phí. Việc thiếu các tiêu chuẩn chung về dữ liệu cũng gây khó khăn cho công tác tổng hợp, phân tích và báo cáo (Phong Vũ, 2023).

Một trong những trở ngại chính là cơ sở hạ tầng kỹ thuật số không đầy đủ. Nhiều cơ sở giáo dục vẫn gặp khó khăn với phần cứng lỗi thời và băng thông internet không đủ, việc số hóa học liệu còn có tính riêng lẻ, tự phát, chưa thành hệ thống, khó kiểm tra chất lượng và thiếu sự gắn kết chia sẻ giữa các trường, điều này cản trở việc triển khai hiệu quả các công cụ và nền tảng kỹ thuật số. Hạn chế này đặc biệt rõ rệt ở các khu vực nông thôn, nơi các vấn đề kết nối nghiêm trọng hơn. Do đó, khoảng cách kỹ thuật số giữa các cơ sở giáo dục ở thành thị và nông thôn vẫn là một rào cản lớn đối với tiến trình đồng đều (Quy et al., 2023).

Hạn chế về tài chính cũng đóng vai trò quan trọng trong việc làm chậm quá trình CDS. Việc triển khai các giải pháp kỹ thuật số toàn diện đòi hỏi đầu tư đáng kể, điều mà nhiều trường đại học và cao đẳng gặp khó khăn trong việc đảm bảo. Ngân sách hạn chế thường có nghĩa là các sáng kiến kỹ thuật số chỉ được triển khai một phần hoặc bị trì hoãn, ảnh hưởng đến tốc độ chuyển đổi tổng thể. Áp lực tài chính này càng trở nên nghiêm trọng hơn bởi nhu cầu bảo trì và nâng cấp liên tục các hệ thống kỹ thuật số.

Một thách thức đáng kể khác là thiếu nguồn nhân lực: Có một khoảng cách đáng kể trong việc cung cấp nhân sự được đào tạo về công nghệ thông tin có thể quản lý và vận hành hiệu quả các CNS. Cùng với đó đội ngũ GV thường thiếu đào tạo và KN cần thiết khi sử dụng công nghệ thông tin, làm việc trên môi trường số, dẫn đến việc sử dụng chưa hiệu quả các công cụ kỹ thuật số hiện có.

Mặc dù gặp nhiều thách thức, vẫn có những phát triển tích cực. Một số trường đại học đã thí điểm thành công các sáng kiến kỹ thuật số. Tuy nhiên, để những thành công này được nhân rộng trên quy mô lớn hơn, cần có nỗ lực phối hợp để giải quyết các thách thức cơ bản.

Dựa trên kinh nghiệm của UAE, một số khuyến nghị có thể được đưa ra để thúc đẩy quá trình CDS trong hệ thống GDĐH của Việt Nam. Trước hết, chính phủ Việt Nam cần đóng vai trò quan trọng bằng cách thiết lập một khung chính sách vững chắc hỗ trợ cho quá trình CDS. Các chính sách rõ ràng từ phía chính phủ, bao gồm việc cung cấp đủ ngân sách

cho hạ tầng số, sẽ đảm bảo rằng các cơ sở giáo dục có đủ nguồn lực để triển khai hiệu quả học tập số. Hơn nữa, việc thúc đẩy KN số trong mọi cấp học là điều cần thiết để chuẩn bị cho SV và GV sẵn sàng cho một tương lai công nghệ.

Đầu tư vào hạ tầng kỹ thuật số là một ưu tiên hàng đầu. Nâng cấp hệ thống công nghệ, bao gồm mạng internet tốc độ cao và các hệ thống quản lý học tập hiện đại (LMS), sẽ tạo nền tảng cho môi trường học tập số hiệu quả. Song song với đó, các chương trình đào tạo nhân lực công nghệ, nâng cấp KN phổ quát công nghệ thông tin cho người dạy và học sẽ giúp họ tích hợp công cụ kỹ thuật số vào quá trình giảng dạy, học tập một cách hiệu quả, qua đó nâng cao trải nghiệm học tập.

3. Kết luận

Bằng cách học hỏi kinh nghiệm CDS từ UAE, Việt Nam có thể nâng cao hiệu quả chiến lược CDS trong GDĐH. Việc áp dụng những công nghệ tiên tiến và cải thiện hạ tầng số, đồng thời chú trọng đào tạo và phát triển nguồn nhân lực, sẽ giúp Việt Nam xây dựng một hệ thống giáo dục hiện đại, toàn diện và sẵn sàng cho tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Mohamed Hashim, M. A., Tlemsani, I., & Matthews, R. (2022). *Higher education strategy in digital transformation*. Education and Information Technologies, 27, 3171–3195. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10739-1>
- [2]. Muammar, S., Hashim, K. F. Bin, & Panthakkan, A. (2023). *Evaluation of digital competence level among educators in UAE Higher Education Institutions using Digital Competence of Educators (DigComEdu) framework*. Education and Information Technologies, 28(3), 2485–2508. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11296-x>
- [3]. Phong Vũ. (2023). *CDS tại các trường đại học, cao đẳng: Thực trạng và giải pháp*. Tạp Chí Khoa Học và Công Nghệ Việt Nam.
- [4]. Quy, V. K., Thanh, B. T., Chehri, A., Linh, D. M., & Tuan, D. A. (2023). *AI and Digital Transformation in Higher Education: Vision and Approach of a Specific University in Vietnam*. Sustainability, 15(14), 11093. <https://doi.org/10.3390/su151411093>
- [5]. UAE Government. (2023, June 14). *National Strategy for Higher Education 2030*. <https://u.ae/en/about-the-uae/strategies-initiatives-and-awards/strategies-plans-and-visions/human-resources-development-and-education/national-strategy-for-higher-education-2030>.

Nghiên cứu ứng dụng công nghệ GNSS động (GNSS RTK) kết hợp toàn đạc điện tử trong thành lập bản đồ phục vụ đào tạo sinh viên Ngành Trắc địa – Quản Lý Đất Đai

Nguyễn Văn Quang*, Nguyễn Thanh Tùng*

*Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 24/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 11/10/2024

Abstract: This article investigates the application of GNSS RTK technology in combination with electronic total stations in the cadastral surveying practice course for map creation. The objective of the study is to enhance the quality of training and improve practical skills for students majoring in Geodesy and Land Management (GLM). The results show that the adoption of modern technology has brought significant efficiency and time savings in the training process.

Keywords: GNSS RTK, Total Stations, surveying

1. Đặt vấn đề

Việc ứng dụng công nghệ GNSS RTK và toàn đạc điện tử là rất cần thiết để trang bị cho sinh viên (SV) những kỹ năng thực hành hiệu quả. Công nghệ GNSS RTK cho phép SV thực hiện đo đạc với độ chính xác cao trong thời gian thực, giúp SV hiểu rõ cách thức hoạt động của hệ thống định vị toàn cầu và cách ứng dụng trong các dự án thực tế. Bên cạnh đó, máy toàn đạc điện tử cung cấp cho SV đo các đại lượng về góc và khoảng cách, từ đó hình thành kỹ năng xử lý và phân tích dữ liệu địa lý. Sự kết hợp giữa hai công nghệ này không chỉ giúp SV nắm vững lý thuyết mà còn tạo cơ hội cho SV thực hành trong các tình huống thực tế, chuẩn bị tốt hơn cho công việc sau khi ra trường.

Địa điểm nghiên cứu là khu đất giá 2,5ha tại phường Phúc Diễn, quận Bắc Từ Liêm, thành phố Hà Nội. Khu vực có địa hình bằng phẳng, thuận lợi cho việc đo đạc và thu thập dữ liệu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Công nghệ GNSS RTK

2.1.1. Khái niệm công nghệ GNSS RTK

Công nghệ GNSS RTK (Real – Time Kinematic) là một phương pháp định vị vệ tinh sử dụng các hệ thống định vị toàn cầu (Global Navigation Satellite Systems) như GPS, Glonass, Galileo hay Beidou để cung cấp thông tin vị trí với độ chính xác cao trong thời gian thực.

Nguyên lý hoạt động của GNSS RTK dựa trên việc sử dụng một trạm tham chiếu cố định (trạm gốc) và một hoặc nhiều thiết bị di động (rover), cả hai đều nhận tín hiệu vệ tinh và so sánh chúng để cải thiện độ

chính xác vị trí. Trạm tham chiếu cố định truyền các tín hiệu hiệu chỉnh đến thiết bị di động qua sóng vô tuyến hoặc kết nối dữ liệu di động. Thiết bị di động sau đó sử dụng những hiệu chỉnh này để cải thiện độ chính xác của vị trí đo được, thường đạt đến mức centimet. Do đó, công nghệ GNSS RTK trở thành một công cụ rất hữu ích trong các lĩnh vực như trắc địa, xây dựng hay quản lý đất đai.

2.1.2. Công thức cơ bản tính khoảng cách từ vệ tinh đến thiết bị đo:

Khoảng cách ρ_i từ vệ tinh thứ i đến thiết bị đo (rover) được biểu diễn dưới dạng [1]:

$$\rho_i = c \cdot (t_{Ri} - t_{Si}) + \Delta\rho \quad (1)$$

Trong đó: c là tốc độ ánh sáng (khoảng $3 \cdot 10^8$ m/s)

$t_{Ri} - t_{Si}$ là thời gian lan truyền tín hiệu từ vệ tinh i đến thiết bị đo

$\Delta\rho$ là các sai số do tầng đối lưu, tầng điện ly và các yếu tố môi trường.

GNSS RTK sử dụng tín hiệu pha sóng mang để tính khoảng cách chính xác hơn giữa vệ tinh và thiết bị đo (rover). Pha sóng mang ϕ_i của tín hiệu từ vệ tinh i đến thiết bị đo được mô tả theo công thức [1]:

$$\Phi_i = \frac{1}{\lambda} \cdot \rho_i + N_i \quad (2)$$

Trong đó: λ là bước sóng của tín hiệu sóng mang ρ_i là khoảng cách từ vệ tinh i đến thiết bị đo (rover) theo công thức trên.

N_i là số chu kỳ pha ban đầu chưa biết.

Do khoảng cách từ vệ tinh đến thiết bị thu lớn, sai số lan truyền tín hiệu ảnh hưởng đến cả trạm gốc và trạm rover. Khi trạm gốc (Base Station) tính được sai

số $\Delta\rho$, nó sẽ truyền thông tin này đến trạm rover. Sai số $\Delta\rho_b$ được tính tại trạm gốc:

$$\Delta\rho_b = \rho_b - \widehat{\rho}_b$$

Trong đó: ρ_b là khoảng cách từ vệ tinh đến trạm gốc

$\widehat{\rho}_b$ là khoảng cách chính xác đã biết của trạm gốc

Rover sẽ nhận thông tin sai số này và hiệu chỉnh khoảng cách tính toán của nó:

$$\widehat{\rho}_r = \rho_r - \Delta\rho_b$$

Trong đó: $\widehat{\rho}_r$ là khoảng cách đã được sửa lỗi cho rover

ρ_r là khoảng cách tính toán ban đầu từ vệ tinh đến rover.

2.1.3. Công thức tính vị trí trong GNSS RTK

Vị trí của rover có thể được xác định bằng cách sử dụng tọa độ từ nhiều vệ tinh và kết hợp với thông tin sửa lỗi từ trạm gốc. Vị trí X_r của rover được xác định thông qua hệ phương trình sau [1]:

$$X_r = X_b + \sum_{i=1}^n (X_i - X_b) \quad (3)$$

Trong đó: X_r là tọa độ của rover cần tìm

X_b là tọa độ của trạm gốc (đã biết),

X_i là tọa độ của vệ tinh thứ i

n là số lượng vệ tinh được sử dụng để tính toán.

2.2. Toàn đạc điện tử

Máy toàn đạc điện tử là một thiết bị đo đạc hiện đại, kết hợp giữa máy đo khoảng cách điện tử (EDM) và máy kinh vĩ (theodolite) để đo khoảng cách, góc và tọa độ của các điểm trên bề mặt đất. Dưới đây là các công thức chính để mô tả nguyên lý hoạt động của máy toàn đạc điện tử:

2.2.1. Công thức tính khoảng cách nghiêng

Máy toàn đạc đo khoảng cách nghiêng D_s giữa hai điểm (trạm đo và mục tiêu) bằng sóng ánh sáng hoặc sóng vô tuyến theo công thức [2]:

$$D_s = \frac{c \cdot \Delta t}{2} \quad (4)$$

Trong đó: D_s là khoảng cách nghiêng

c là tốc độ ánh sáng (hoặc tốc độ sóng tín hiệu)

Δt là thời gian tín hiệu của sóng trong không gian.

2.2.2. Công thức tính khoảng cách ngang

Khoảng cách ngang được tính theo công thức [2]:

$$D_h = D_s \cdot \cos(\theta) \quad (5)$$

Trong đó: D_h là khoảng cách ngang

θ là góc đứng của máy đo được

2.2.3. Công thức tính chênh cao

Máy toàn đạc cũng cho phép tính toán chênh cao

giữa trạm đo và mục tiêu. Chênh cao ΔH được tính theo công thức [2]:

$$\Delta H = D_s \cdot \sin(\theta) \quad (6)$$

Trong đó: ΔH là chênh cao giữa trạm đo và mục tiêu

D_s là khoảng cách nghiêng

θ là góc nghiêng

2.2.4. Công thức tính tọa độ

Từ các phép đo khoảng cách ngang D_h , góc phương vị ngang α và tọa độ của trạm đo, có thể tính tọa độ của các điểm đo (X_i ; Y_i ; Z_i) theo hệ tọa độ Đề - các:

- Tính tọa độ X_i ; Y_i

$$X_i = X_0 + D_h \cdot \sin(\alpha) \quad (7)$$

$$Y_i = Y_0 + D_h \cdot \cos(\alpha)$$

Trong đó: X_i ; Y_i là tọa độ điểm đo

X_0 ; Y_0 là tọa độ điểm trạm đo

D_h là khoảng cách ngang

α là góc phương vị ngang

- Tính tọa độ Z_i

$$Z_i = Z_0 + \Delta H \quad (8)$$

Trong đó Z_i là độ cao điểm đo

Z_0 là độ cao điểm trạm đo

ΔH là chênh cao đo tính theo công thức trên.

2.3. Nghiên cứu ứng dụng công nghệ GNSS động (GNSS RTK) kết hợp toàn đạc điện tử trong thành lập bản đồ phục vụ đào tạo sinh viên Ngành Trắc địa – Quản Lý Đất Đai

2.3.1. Lập kế hoạch thực địa

- **Chọn địa điểm:** Khu đất giá 2,5ha, phường Phúc Diễn, quận Bắc Từ Liêm, Hà Nội, được chọn vì tính đa dạng địa hình và sự cần thiết trong việc lập bản đồ.

- **Thiết lập lưới đo:** Sử dụng máy GNSS RTK tạo lưới đo gồm 12 điểm đường chuyền kinh vĩ, phân bố đều để đảm bảo độ phủ và độ chính xác của dữ liệu.

2.3.2. Sử dụng thiết bị

GNSS RTK EFIX F7+: Triển khai trạm gốc và trạm di động. Đảm bảo thiết bị được hiệu chuẩn và cài đặt đúng thông số trước khi bắt đầu đo đạc.

- **Máy toàn đạc điện tử TOPcon 220:** Được sử dụng để đo các điểm trong lưới, thu thập dữ liệu về địa chính và các cấu trúc có liên quan.

Trong những năm qua, sinh viên ngành Trắc địa và Quản lý đất đai, trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội đã ứng dụng thiết bị trong thực tế và làm được những sản phẩm đúng, chất lượng. Dưới đây là một số hình ảnh đo đạc thực tế của SV ngành Trắc địa – Quản lý đất đai và kết quả xử lý.



Hình 2.1. Do GNSS RTK tại khu vực thực nghiệm



Hình 2.2. SV tham gia thực tập

2.3.3. Xử lý dữ liệu

(1). Thu thập dữ liệu đo

Dữ liệu thu thập bằng máy GNSS RTK EFIX F7+ được xử lý bằng phần mềm chuyên dụng. Kết quả xử lý là tọa độ của 12 điểm khống chế mặt bằng và độ cao.

Bảng 2.1. Tọa độ sau bình sai và sai số vị trí điểm Hệ tọa độ VN2000 – Múi chiếu 3⁰. Kinh tuyến trục 105⁰Đ

TT	Tên điểm	X (m)	Y (m)	H (m)	M _x (m)	M _y (m)	M _{xy} (m)	M _H (mm)
1	GT1	2328221.866	2328154.209	4.654	0.001	0.001	0.001	3.0
2	GT2	2328228.483	475014.990	4.856	0.001	0.001	0.001	2.8
3	GT3	2328161.751	474945.278	4.891	0.000	0.000	0.000	2.9
4	GT4	2328117.866	474892.398	4.772	0.000	0.000	0.000	3.5
5	GT5	2328059.412	474999.918	4.864	0.000	0.000	0.000	3.4
6	GT6	2328093.708	475024.355	4.838	0.000	0.000	0.000	3.6
7	GT7	2328130.363	475024.355	4.658	0.001	0.000	0.001	3.1
8	GT8	2328154.209	475054.054	4.780	0.001	0.001	0.001	2.7
9	KV1	2328183.017	475060.391	4.764	0.010	0.003	0.010	3.4
10	KV2	2328185.980	475039.638	4.812	0.010	0.010	0.014	3.6
11	KV3	2328171.173	475016.428	4.685	0.009	0.010	0.014	3.3
12	KV4	2328135.100	474977.838	4.738	0.006	0.008	0.010	3.5

Đối chiếu với quy phạm thành lập lưới khống chế mặt bằng hạng IV và lưới thủy chuẩn kỹ thuật, thấy kết quả hoàn toàn phù hợp làm cơ sở để đo vẽ chi tiết thành lập bản đồ bằng máy toàn đạc điện tử.

(2). Biên tập bản đồ bằng Phần mềm MicroStation SE

Số liệu đo bằng máy Toàn đạc điện tử được trút và biên tập bằng phần mềm chuyên dụng.

Dưới đây là bảng minh họa dữ liệu trạm đo và dữ liệu đo chi tiết một trạm.

```

nhom1 chuan - Notepad
File Edit Format View Help
TR DC19 2328352.181 578989.318 4.511
TR DC08 2328397.406 578943.644 4.319
TR CP09 2328355.640 578905.400
TR CP10 2328306.005 578905.658
TR CP16 2328265.819 578911.579
TR CP19 2328379.819 578998.027

TR DC08
DKD DC09
1 253°28'12'' 13.8
2 245°50'12'' 17.3
3 242°32'54'' 23.5
Ln 25, Col 1 100% Windows (CRLF) UTF-8
    
```

Hình 2.3: File số liệu đo chi tiết được sử dụng để biên tập bản đồ

Tiếp theo, dữ liệu được biên tập trên phần mềm Famis chạy trên nền MicroStation SE. Kết quả là bản đồ hoàn chỉnh có thể được sử dụng trong các công việc tiếp theo.



Hình 2.4. Trích bản đồ được biên tập bằng phần mềm MicroStation SE

2.3.4. Đánh giá kết quả: So sánh độ chính xác: Đánh giá độ chính xác của bản đồ thành lập bằng cách so sánh với các bản đồ hiện có, phân tích sai số và độ tin cậy của dữ liệu thu thập.

2.4. Kết quả và thảo luận. Kết quả từ quá trình thực hiện cho thấy:

- **Độ chính xác:** Công nghệ GNSS RTK kết hợp với toàn đạc điện tử đã giúp giảm sai số đo đạc xuống dưới 5 cm, đảm bảo độ chính xác cao cho bản đồ.

- **Thời gian thu thập dữ liệu:** Thời gian thực hiện đo đạc được rút ngắn đáng kể so với phương pháp truyền thống, cho phép SV có nhiều thời gian thực hành hơn.

- **Nâng cao kỹ năng:** SV đã có cơ hội thực hành với thiết bị hiện đại, từ việc thiết lập thiết bị đến xử lý dữ liệu, giúp họ nắm vững quy trình đo đạc và ứng dụng thực tiễn.

3. Kết luận

Nghiên cứu khẳng định rằng việc ứng dụng công nghệ GNSS RTK kết hợp với toàn đạc điện tử trong thành lập bản đồ tại khu đất giá 2,5ha, phường Phúc Diễn là rất hiệu quả. Công nghệ hiện đại không chỉ nâng cao chất lượng bản đồ mà còn tạo điều kiện cho SV phát triển kỹ năng thực hành, góp phần chuẩn bị cho chính SV trong môi trường làm việc thực tế sau khi ra trường.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đặng Nam Chinh, Đỗ Ngọc Đường (2012), *Định vị vệ tinh*, NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
- [2]. Nguyễn Trọng Sang và nnk (2017) *Trắc địa cơ sở*, NXB Xây dựng, Hà Nội.
- [3]. Hồ Việt Hoàng và nnk (2021), *Ứng dụng GPS động và máy toàn đạc điện tử xây dựng lưới khống chế phục vụ lập bản đồ trích đo địa chính tại viện nghiên cứu và phát triển*, Trường Đại học Nông Lâm, Đại học Huế, Tạp chí Khoa học và công nghệ nông nghiệp, tập 5 (2) – 2021.

Nghiên cứu lựa chọn một số bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên Câu lạc bộ Bóng rổ Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Xuân Hiệp*, Huỳnh Minh Cường*

*ThS. Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông Cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 25/9/2024; Accepted: 2/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: Through the research process, the results obtained 4 evaluation criteria and 15 speed endurance development exercises suitable for male students of the Basketball Club at the Academy of Posts and Telecommunications Technology, Ho Chi Minh City. After 3 months of experimentation, the selected exercises showed that the speed endurance of male students of the Basketball Club in the experimental group achieved a clear growth rate in 4/4 tests (at $p < 0.05$), proving that the effectiveness of the exercises and the initial training plan have achieved good results, to be researched and applied to the teaching practice of the subject.

Keywords: Speed endurance, student, Basketball, Posts and Telecommunications Institute of Technology.

1. Đặt vấn đề

Bóng rổ (BR) là môn thể thao phát triển rộng khắp trên thế giới và là môn thể thao đòi hỏi người chơi phải có thể lực, chiều cao, sức bật tốt, đồng thời phải có sự phối hợp thống nhất với nhau. Xu thế BR hiện đại, trận đấu được diễn ra với tốc độ nhanh và quyết liệt, do đó tần suất hoạt động của người chơi rất cao. Vì vậy, yếu tố sức bền tốc độ (SBTD) đóng vai trò rất quan trọng trong thi đấu.

Qua quan sát thực tiễn thi đấu và tập luyện của sinh viên (SV) Câu lạc bộ Bóng rổ (CLBBR) Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông (HVCNBCVT) Cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh, nghiên cứu nhận thấy tố chất SBTD còn hạn chế, thể hiện qua các động tác nhồi bóng tốc độ, duy trì tốc độ trong trận đấu, các động tác chạy tốc độ, nước rút...

Thông qua sử dụng các phương pháp nghiên cứu tin cậy, nghiên cứu này xác định mục đích là lựa chọn các bài tập (BT) phát triển SBTD có hiệu quả nhất cho nam SV CLBBR tại HVCNBCVT, góp phần nâng cao hiệu quả tập luyện và thi đấu của SV CLBBR.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết các nhiệm vụ, nghiên cứu sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau: Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, Phỏng vấn tọa đàm, Quan sát sự phạm, Kiểm tra sự phạm, Thực nghiệm sự phạm và Toán học thống kê.

2.2. Xây dựng tiêu chuẩn và đánh giá thực trạng SBTD cho nam SV CLBBR tại HVCNBCVT

Để đánh giá đối tượng, nghiên cứu tiến hành lựa chọn các tiêu chí đánh giá. Thông qua tổng hợp và

phân tích tài liệu, nghiên cứu lựa chọn được 8 test chuyên môn phù hợp với nghiên cứu và đối tượng. Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 15 nhà chuyên môn và quyết định lựa chọn các test có tỷ lệ lựa chọn mức rất thường xuyên sử dụng $\geq 80\%$, cụ thể gồm 4 test: Test 1) Chạy drill test; Test 2) Test chạy cây thông; Test 3) Chạy ném rổ năm vị trí trong 1p (quả); Test 4) Dẫn bóng số 8 lên rổ nguyên sân trong 1p (quả).

Để đánh giá thực trạng năng lực SBTD cho nam SV CLBBR tại HVCNBCVT, nghiên cứu tiến hành lấy số liệu của 16 SV qua các test đã được lựa chọn. Kết quả ở bảng 2.1.

Bảng 2.1. Bảng Kết quả kiểm tra trình độ SBTD cho nam SV CLB BR tại HVCNBCVT ($n=16$)

Test		σ	Cv%	ϵ
Test 1	30.52	0.94	3.06	0.02
Test 2	25.41	0.81	3.17	0.02
Test 3	5.19	0.40	7.77	0.04
Test 4	6.31	0.48	7.58	0.04

Qua bảng 2.1 cho thấy: Drill test : Có giá trị trung bình là $=30.52 \pm 0.94$, $C_v = 3.06\% < 10\%$, chứng tỏ năng lực SBTD của nam SV CLBBR tại HVCNBCVT khá đồng đều. Sai số trung bình $= 0.02 < 0.05$, đảm bảo tính đại diện của tập mẫu; Test chạy cây thông : Có giá trị trung bình là $= 25.41 \pm 0.81$, $C_v = 3.17\% < 10\%$, chứng tỏ năng lực SBTD của đối tượng khá đồng đều. Sai số trung bình $= 0.02 < 0.05$, đảm bảo tính đại diện của tập mẫu; Chạy ném rổ năm vị trí trong 1p (quả): Có giá trị trung bình là $= 5.19 \pm 0.40$, $C_v = 7.77\% < 10\%$, chứng

tỏ năng lực SBTĐ của đối tượng khá đồng đều. Sai số trung bình $=0.04 < 0.05$, đảm bảo tính đại diện của tập mẫu; Dẫn bóng số tám lên rổ nguyên sân trong 1p (quả): Có giá trị trung bình là $=6.31 \pm 0.48$, $C_v = 7.58\% < 10\%$, chứng tỏ năng lực SBTĐ của đối tượng khá đồng đều. Sai số trung bình $=0.04 < 0.05$, đảm bảo tính đại diện của tập mẫu.

Tóm lại: Qua kết quả kiểm tra ban đầu cho thấy, thực trạng năng lực SBTĐ cho nam SV CLB BR tại HVCNBCVT còn hạn chế về thành tích nhưng tương đối đồng đều, có tính đại diện cho tập hợp mẫu, vì có $C_v < 10\%$, $\epsilon < 0.05$. Như vậy, vấn đề đặt ra cho đề tài là làm sao lựa chọn được các BT để phát triển SBTĐ cho nam SV CLB BR tại HVCNBCVT.

2.3. Lựa chọn BT phát triển SBTĐ cho cho nam SV CLB BR tại HVCNBCVT

Nguyên tắc lựa chọn BT: Để có thể lựa chọn được BT phát triển SBTĐ cho nhóm đối tượng, nghiên cứu xác định các nguyên tắc lựa chọn gồm: (1) Các BT phải phù hợp với đối tượng tập luyện về tâm lý, trình độ, điều kiện tập luyện,...; (2) Các BT lựa chọn phải có chỉ tiêu cụ thể, có số lượng đo lường chính xác, hình thức tập luyện đơn giản, dễ thực hiện, nhưng phong phú về nội dung và hình thức.

Cơ sở lý luận và thực tiễn lựa chọn BT: (1) Các BT phải đảm bảo phù hợp với đặc điểm cấu trúc cơ thể lứa tuổi, phù hợp với mục đích huấn luyện, thời gian và chương trình giảng dạy môn học; (2) Các BT phải phù hợp với điều kiện thực tiễn của chương trình giảng dạy tại đơn vị nghiên cứu; (3) Các BT phải mang tính đặc trưng để giải quyết vấn đề nghiên cứu.

Thông qua phân tích và tổng hợp tài liệu, đối chiếu thực tế, nghiên cứu đã lựa chọn ra được 22 BT phù hợp. Để đảm bảo giá trị tin cậy của các BT, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 15 nhà chuyên môn, các huấn luyện viên, các giảng viên,... tại HVCNBCVT. Kết quả ở bảng 2.2.

Bảng 2.2. Bảng kết quả phỏng vấn mức độ sử dụng các BT để phát triển năng lực SBTĐ (n=15)

TT	BT	Thường xuyên		Không thường xuyên		Không sử dụng	
		n/Σ	%	n/Σ	%	n/Σ	%
BT không bóng							
1	Chạy 200m	6/15	40	6/15	40	3/15	20
2	Chạy 400m	6/15	40	7/15	46.67	2/15	13.33
3	Chạy 800m	14/15	93.33	1/15	6.67	0/15	0
4	Chạy việt dã 1500m	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0
5	Chạy Drill Test	15/15	100	0/15	0	0/15	0
6	Chạy cây thông	14/15	93.33	1/15	6.67	0/15	0
7	Chạy tốc độ 100m 5 lần nghỉ giữa 30s	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0

8	Trượt ngang phòng thủ 1p x 5 tổ	12/15	80	1/15	6.67	2/15	13.33
9	Bật nhảy nâng cao đùi, thời gian 60s 2 lần nghỉ giữa 2-3'	13/15	86.67	2/15	13.33	1/15	6.67
10	Bật cao chạm bảng 15 lần	3/15	20	3/15	20	9/15	60
11	Bật cao liên tục tại chỗ 20 lần x3 tổ, nghỉ giữa 30-60s	12/15	80	1/15	6.67	1/15	6.67
12	Chạy biển tốc 200m nhanh-200m chậm 3 lần x2 tổ, nghỉ giữa 4-5', các tổ 7-10'	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0
13	Chạy biển tốc 50m nhanh-50m chậm 4 lần x 3 tổ nghỉ giữa 2-3', các tổ 5-7'	12/15	80	3/15	20	0/15	0
14	Nằm sấp chống đẩy trong vòng 60s	10/15	66.67	3/15	20	2/15	13.33
15	Nằm ngửa gấp cơ bụng thời gian 60s	6/15	40	4/15	26.67	5/15	33.33
BT với bóng							
16	Nhồi bóng đi 2 bước lên rổ nguyên sân trong vòng 60s (quả)	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0
17	Chạy ném rổ năm vị trí trong vòng 60s (slvr)	14/15	93.33	1/15	6.67	0/15	0
18	Nhồi bóng số 8 lên rổ nửa sân 5 quả vào	15/15	100	0/15	0	0/15	0
19	Chuyền bóng vào mục tiêu thời gian 60s (lần)	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0
20	Nhồi bóng luân cộc ném rổ cự li trung bình 10 quả liên tiếp	13/15	86.67	2/15	13.33	0/15	0
21	Nhảy bắt bóng bật bảng 15 lần	11/15	73.33	4/15	26.67	0/15	0
22	Ném rổ khu vực 3 điểm 30 lần (slvr)	6/15	40	7/15	46.67	2/15	13.33

Qua bảng 2.2, nghiên cứu đã lựa chọn được 15 BT có tỉ lệ số phiếu tán thành cao $\geq 80\%$ để đưa vào kế hoạch huấn luyện, nhằm phát triển năng lực SBTĐ cho nam SV CLB BR tại HVCNBCVT gồm các BT: (1) Chạy 800m ; (2) Chạy việt dã 1500m ; (3) Chạy biển tốc 50m nhanh, 50m chậm 4 lần x3 tổ, nghỉ giữa 2-3' các tổ 5-7'; (4) Chạy biển tốc 200m nhanh, 200m chậm 3 lần x2 tổ, nghỉ giữa 4-5' các tổ 7-10'; (5) Chạy tốc độ 100m 5 lần nghỉ giữa 30s; (6) Chạy cây thông ; (7) Chạy Drill Test ; (8) Trượt ngang phòng thủ 1' x5 tổ ; (9) Bật cao liên tục tại chỗ 20 lần x3 tổ, nghỉ giữa 30-60s; (10) Bật nhảy nâng cao đùi, thời gian 60s 2 lần nghỉ giữa 2-3'; (11) Chuyền bóng vào mục tiêu thời gian 60s (lần); (12) Nhồi bóng luân cộc ném rổ cự li trung bình 10 quả liên tiếp; (13) Nhồi bóng số 8 lên rổ nửa sân 5 quả vào ; (14) Chạy ném rổ năm vị trí trong vòng 60s (slvr); (15) Nhồi bóng đi 2 bước lên rổ nguyên sân, trong vòng 60s (quả).

2.4. Tổ chức thực nghiệm và đánh giá kết quả

Thời gian thực nghiệm là 3 tháng. Đối tượng thực nghiệm là 16 nam SV CLBRR tại HVCNBCVT. Chương trình thực nghiệm thực hiện tuần 3 buổi, mỗi buổi tập là 40-45p vào cuối mỗi buổi tập luyện, tổng thời gian gồm 36 giáo án, tức 12 tuần tập luyện. Đối tượng chia thành 2 nhóm gồm nhóm đối chứng (NĐC; 8 SV tập luyện theo giáo án biên soạn của CLB) và nhóm thực nghiệm (NTN; 8 SV thực hiện theo kế hoạch và BT mà nghiên cứu đưa ra). Trước khi tiến hành thực nghiệm, nghiên cứu tiến hành kiểm tra SBTĐ ở NTN và NĐC bằng các test đã lựa chọn, thời điểm kiểm tra là đầu kỳ II năm 2023-2024, kết quả ở bảng 2.3.

Bảng 2.3. Kết quả kiểm tra SBTĐ cho nam SV CLB RR tại HVCNBCVT của 2 nhóm trước thực nghiệm
($n_{NTN} = n_{NDC} = 8, t_{0.05} = 2.365, t_{0.05} = 2.145$)

Test kiểm tra	NTN				NĐC				t	p
	σ	Cv%	\mathcal{E}		σ	Cv%	\mathcal{E}			
Test 1	30.62	1.04	3.41	0.03	30.43	0.87	2.87	0.02	0.40	>0.05
Test 2	25.19	0.69	2.72	0.02	25.63	0.90	3.50	0.03	1.09	>0.05
Test 3	5.13	0.35	6.89	0.06	5.25	0.46	8.82	0.07	0.58	>0.05
Test 4	6.25	0.46	7.41	0.06	6.38	0.52	8.12	0.07	0.52	>0.05

Bảng 2.3 cho thấy: Ở cả 4 test đều thu được $t_{\text{tính}} < t_{\text{bảng}}$ tại $p > 0.05$, do đó sự khác biệt về thành tích giữa các nhóm là không có ý nghĩa thống kê. Như vậy trước thực nghiệm trình độ SBTĐ các nhóm tương đương nhau, thỏa mãn điều kiện khoa học để tiếp tục tiến hành nghiên cứu. Sau thực nghiệm nghiên cứu tiến hành kiểm tra tra lại đối tượng nhằm đánh giá hiệu quả thực nghiệm, kết quả ở bảng 2.4.

Bảng 2.4. Kết quả kiểm tra SBTĐ cho nam SV CLB RR của 2 nhóm sau thực nghiệm ($n_{NTN} = n_{NDC} = 8, t_{0.05} = 2.365, t_{0.05} = 2.145$)

Test kiểm tra	NTN				NDC				t	p
	σ	Cv%	\mathcal{E}		σ	Cv%	\mathcal{E}			
Test 1	29.43	0.72	2.46	0.02	29.98	0.43	1.42	0.01	2.15	<0.05
Test 2	24.22	0.57	2.37	0.02	25.40	1.02	4.01	0.03	2.85	<0.05
Test 3	6.38	0.52	8.12	0.07	5.75	0.71	12.30	0.10	2.52	<0.05
Test 4	7.38	0.74	10.09	0.08	6.63	0.74	11.23	0.06	2.24	<0.05

Bảng 2.4 cho thấy:

Test Chạy drill test : NTN thu được =29.43, $\sigma=0.72$, Cv%=2.46% và NĐC là =29.98, $\sigma=0.43$, Cv%=1.42%, vậy NTN phát triển hơn NĐC vì $t_{\text{tính}} = 2.15 > t_{\text{bảng}} = 2.145$. Sự khác biệt này có ý nghĩa xác suất tại $p < 0.05$. Thêm vào đó, sau thực nghiệm NTN tăng trưởng thành tích 3.96%, NĐC chỉ =1.49%.

Test chạy cây thông : NTN thu được =24.22,

$\sigma=0.57$, Cv%=2.37% và NĐC là =25.40, $\sigma=1.02$, Cv%=4.01%, vậy NTN phát triển hơn NĐC vì $t_{\text{tính}} = 2.85 > t_{\text{bảng}} = 2.145$. Sự khác biệt này có ý nghĩa xác suất tại $p < 0.05$. Thêm vào đó, sau thực nghiệm NTN tăng trưởng thành tích 3.93%, NĐC chỉ =0.90%.

Test Chạy ném rổ năm vị trí trong 1p (quả): NTN thu được =6.38, $\sigma=0.52$, Cv%=8.12% và NĐC là =5.75, $\sigma=0.71$, Cv%=12.30%, vậy NTN phát triển hơn NĐC vì $t_{\text{tính}} = 2.52 > t_{\text{bảng}} = 2.145$. Sự khác biệt này có ý nghĩa xác suất tại $p < 0.05$. Thêm vào đó, sau thực nghiệm NTN tăng trưởng thành tích 12.49%, NĐC chỉ =9.09%.

Test Dẫn bóng số tám lên rổ nguyên sân trong 1p (quả): NTN thu được =7.38, $\sigma=0.74$, Cv%=10.09% và NĐC là =6.63, $\sigma=0.74$, Cv%=11.23%, vậy NTN phát triển hơn NĐC vì $t_{\text{tính}} = 2.24 > t_{\text{bảng}} = 2.145$. Sự khác biệt này có ý nghĩa xác suất tại $p < 0.05$. Thêm vào đó, sau thực nghiệm NTN tăng trưởng thành tích 16.58%, NĐC chỉ =3.84%.

Tóm lại: Kết quả thực nghiệm sự phạm trên đối tượng nam SV CLBRR, cho thấy: Ở NTN đã có sự phát triển rõ rệt về SBTĐ ở cả 4/4 test, có sự khác biệt ứng với $p < 0.05$ vì $t_{\text{tính}} > t_{0.05} = 2.145$; Ở NĐC, các BT cũng có sự tăng tiến nhưng chưa có sự khác biệt, ứng với $p < 0.05$ vì $t_{\text{tính}} < t_{0.05} = 2.145$. ngoài ra, nhịp tăng trưởng ở cả 4 test thu được ở NTN đều tốt hơn hẳn so với NĐC.

3. Kết luận

Thông qua quá trình nghiên cứu, kết quả đã thu được 4 chỉ tiêu đánh giá và 15 BT phát triển SBTĐ phù hợp cho nam SV CLBRR tại HVCNBCVT. Qua 3 tháng thực nghiệm các BT đã được lựa chọn cho thấy, SBTĐ của nam SV CLBRR trong NTN thu được nhịp tăng trưởng rõ rệt ở 4/4 test, chứng tỏ hiệu quả các BT cùng kế hoạch tập luyện bước đầu đã đạt kết quả tốt, để nghiên cứu ứng dụng vào thực tiễn giảng dạy của bộ môn.

**Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông trong đề tài 07-2024-HV-CB2*

Tài liệu tham khảo

- [1]. Aulic.I.V (1982), *Đánh giá trình độ tập luyện thể thao*, NXB TĐTT, Hà Nội.
- [2]. Lê Bửu, Dương Nghiệp Chí, Nguyễn Hiệp (1983), *Lý luận và phương pháp huấn luyện thể thao*, NXB TĐTT, TP.HCM.
- [3]. Lê Bửu, Nguyễn Thế Truyền (1986), *Kiểm tra năng lực thể chất và thể thao*, NXB TĐTT, TP.HCM.
- [4]. Lê Bửu, Nguyễn Thế Truyền (1991), *Lý luận và phương pháp thể thao trẻ*, NXB TĐTT, TP.HCM.

Thiết kế hoạt động giáo dục STEM trong dạy học Toán lớp 1

Phan Thị Cẩm Nhung*, Lê Duy Cường**

*Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

**Trường Đại học Đồng Tháp, Tác giả liên hệ

Received: 27/9/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: In the process of teaching Mathematics, identifying and selecting integrated content with other subjects to design teaching according to the STEM education orientation will help students see the meaning of applying the knowledge and skills they have learned to solve practical problems. The article presents some issues about STEM education and proposes steps to design STEM educational activities in teaching Mathematics 1, contributing to improving the quality of teaching Mathematics in primary schools.

Keywords: Activity design, STEM education, Teaching Math 1.

1. Đặt vấn đề

Một trong những quan điểm xây dựng Chương trình Giáo dục (GD) phổ thông môn Toán là chương trình rất chú trọng việc hướng dẫn cho học sinh (HS) thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống, đặc biệt không thể thiếu vai trò của GD STEM. Trong đó môn Toán là một trong các thành tố quan trọng cấu thành GD STEM, tác giả Schmidt và Houang cho rằng: “Toán học là nền tảng của các môn học khác của STEM vì nó hoạt động như một ngôn ngữ của tất cả các lĩnh vực khác nhau như Khoa học, Kỹ thuật và Công nghệ” [5]. Nội dung môn Toán thường mang tính logic, trừu tượng, khái quát, do đó, để hiểu và học Toán một cách thú vị và hiệu quả cần bảo đảm sự cân đối giữa “học” và “vận dụng” kiến thức vào giải quyết vấn đề cụ thể. Chính vì thế việc thiết kế các hoạt động GD STEM trong dạy học môn Toán rất có ý nghĩa và rất quan trọng, đặc biệt là đối với việc dạy Toán cho HS lớp 1.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề về GD STEM

2.1.1. *GD STEM*: STEM là thuật ngữ viết tắt của các từ Science (Khoa học), Technology (Công nghệ), Engineering (Kỹ thuật), Mathematics (Toán học). Chương trình GD phổ thông 2018 mô tả GD STEM như sau: “GD STEM là mô hình GD dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp HS áp dụng các kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào giải quyết một số vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể [1].

2.1.2. *Các hình thức tổ chức GD STEM*: Các hình thức tổ chức GD STEM được đề xuất bao gồm: (1) Bài học STEM; (2) Hoạt động trải nghiệm STEM; (3) Làm quen với nghiên cứu, khoa học kỹ thuật. Việc

triển khai các hình thức này sẽ giúp HS có cơ hội tiếp cận và áp dụng kiến thức khoa học vào thực tiễn, góp phần nâng cao năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và đóng góp vào sự phát triển của đất nước [3].

2.2. Dạy học môn Toán ở tiểu học theo định hướng GD STEM

GD STEM trong dạy học môn Toán thường được tiếp cận dưới góc độ khai thác các yếu tố thực tiễn thông qua dạy học một số bài học, chủ đề hoặc hoạt động trải nghiệm toán học, từ đó hướng đến phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho HS [4].

Theo tác giả Vũ Đình Chinh và Trần Thị Thu Hiền (2023) [4] dạy học môn Toán ở tiểu học theo định hướng GD STEM có các đặc trưng sau:

- Mục tiêu dạy học thường được mô tả một cách chi tiết, rõ ràng, có thể quan sát và đánh giá được, chú trọng nhiều đến các mục tiêu của GD STEM.

- HS được củng cố, mở rộng kiến thức, kỹ năng của các môn học: Tự nhiên và Xã hội (Khoa học), Tin học và Công nghệ, Mĩ thuật và Toán học.

- HS hiểu rõ hơn về vai trò của toán học đối với các môn học khác và trong thực tiễn cuộc sống.

- Tổ chức dạy học môn Toán dựa trên định hướng hành động và định hướng sản phẩm.

- Tư tưởng của quá trình dạy học là dạy học tích hợp liên môn và theo định hướng vận dụng các kiến thức, kỹ năng của các môn học vào giải quyết vấn đề thực tiễn.

- Đánh giá trong dạy học theo định hướng GD STEM sẽ tập trung vào đánh giá quá trình và đánh giá sản phẩm.

2.3. Thiết kế hoạt động GD STEM trong dạy học môn Toán 1

2.3.1. Quy trình thiết kế hoạt động GD STEM trong dạy học môn Toán 1

Bước 1: Xác định chủ đề STEM và yêu cầu cần đạt

Chủ đề STEM thường xuất phát từ các tình huống thực tế mà HS có thể gặp phải. Điều này giúp HS thấy được mối liên hệ giữa kiến thức toán học và thực tiễn cuộc sống. Các chủ đề cần có tính thách thức để khơi dậy sự tò mò của HS.

Dựa vào chủ đề STEM và sản phẩm mà HS sẽ làm ra, GV cần xác định yêu cầu cần đạt của môn học chủ đạo và môn học tích hợp. Sản phẩm phải vận dụng được một số kiến thức liên quan **đã học**, vừa gần gũi vừa mang ý nghĩa GD cho HS.

Bước 2: Xây dựng nội dung bài học/chủ đề STEM

GV tiến hành làm thử sản phẩm để dự đoán những vật liệu nào phục vụ. Quan trọng là dự đoán được cách thức giải quyết vấn đề của HS, HS sẽ gặp khó khăn ở đâu, từ đó GV có thể đưa các biện pháp hỗ trợ.

Xây dựng phiếu học tập, các câu hỏi định hướng, hướng dẫn thực hành, cách sử dụng thiết bị, dự kiến tiêu chí đánh giá sản phẩm, xây dựng danh sách các loại vật liệu, dụng cụ, thiết bị mà HS có thể sử dụng làm sản phẩm để HS lựa chọn.

Bước 3: Thiết kế tiến trình tổ chức dạy học. GV thiết kế tiến trình tổ chức dạy học thông qua các hoạt động sau:

- Hoạt động 1 (Xác định vấn đề): GV khơi dậy sự tò mò của HS về chủ đề STEM sắp được học. Đối với lớp 1 GV cần nêu vấn đề tường minh, gợi ý cụ thể để HS xác định được vấn đề. Có thể cho HS thảo luận để hiểu rõ vấn đề và phân tích các yếu tố liên quan.

- Hoạt động 2 (Nghiên cứu kiến thức nền): Nếu là bài mới thì GV hướng dẫn bài, cho HS thảo luận hoặc thông qua các hoạt động thực hành nhỏ như thí nghiệm, mô phỏng để HS tiếp thu kiến thức mới. Đối với bài ôn tập, luyện tập GV tổ chức cho HS chơi trò chơi, đặt và trả lời câu hỏi... để HS ôn lại kiến thức.

- Hoạt động 3 (Đề xuất và lựa chọn giải pháp): HS làm việc nhóm để tìm các giải pháp, sau đó đánh giá các giải pháp này dựa trên các tiêu chí như tính khả thi, hiệu quả và chi phí. Cuối cùng, thống nhất chọn ra giải pháp tốt nhất để tiến hành thực hiện.

- Hoạt động 4 (Chế tạo, thử nghiệm và đánh giá): HS sử dụng các công cụ và vật liệu để chế tạo sản phẩm, mô hình dựa trên giải pháp đã chọn. Sau khi hoàn thành, HS tiến hành thử nghiệm để kiểm tra xem sản phẩm có đáp ứng được các tiêu chí đặt ra ban đầu không. Dựa trên kết quả thử nghiệm, HS đánh giá

những ưu điểm và nhược điểm của sản phẩm.

- Hoạt động 5 (Chia sẻ, thảo luận và điều chỉnh): HS chia sẻ quá trình làm việc, sản phẩm cuối cùng và kết quả thử nghiệm trước lớp. Sau khi nhận được phản hồi từ GV và các bạn, HS thảo luận và điều chỉnh giải pháp để tối ưu hóa hiệu quả. Quá trình này giúp HS phát triển kỹ năng giao tiếp, phản biện và hợp tác.

Bước 4: Tổ chức thực hiện và điều chỉnh: Tổ chức dạy học theo kế hoạch bài dạy đã đặt ra chú ý các điểm còn hạn chế sau khi tiến hành bài dạy. Từ đó điều chỉnh phương án, thiết bị, vật liệu, đồ dùng dạy học cho phù hợp với các lớp khác và năm tiếp theo.

2.3.2. Ví dụ minh họa: Thiết kế hoạt động trải nghiệm STEM: Làm tranh con vật từ hình phẳng

Bước 1: Xác định chủ đề STEM và yêu cầu cần đạt

Những hình phẳng mà HS đã được học như hình tròn, hình tam giác, hình vuông, hình chữ nhật có thể sắp xếp, lắp ghép để tạo ra những con vật đơn giản nhưng đầy sáng tạo và đẹp mắt. Để phát triển tư duy và khả năng thẩm mỹ của HS, giúp HS nhận dạng một cách chính xác về các hình phẳng đã học. GV tổ chức cho HS làm sản phẩm tranh con vật từ hình phẳng.

Yêu cầu cần đạt của chủ đề:

- Môn Toán: Nhắc lại được tên được các hình đã học; Sắp xếp, lắp ghép các hình đã học để tạo hình các con vật từ đó tạo ra bức tranh con vật.

- Môn Mĩ thuật: Tạo được tranh con vật mang tính thẩm mỹ và sáng tạo; Trưng bày và giới thiệu được sản phẩm.

- Môn Tự nhiên và Xã hội: Biết được tên và ghép được hoàn chỉnh các bộ phận cơ bản của một số con vật và biết được môi trường sống của chúng.

- Góp phần phát triển phẩm chất và năng lực:

+ Phẩm chất: Có trách nhiệm hoàn thành tốt nhiệm vụ cá nhân, làm tốt sản phẩm.

+ Năng lực chung: Thảo luận với bạn bè để đề xuất, lựa chọn ý tưởng và cách làm.

+ Năng lực toán học: Biết lựa chọn được các hình đã học, dựa vào gợi ý hoặc sáng tạo trong lắp ghép các hình để tạo thành con vật. Trình bày, chia sẻ ý tưởng trước lớp.

Bước 2: Xây dựng nội dung hoạt động trải nghiệm STEM

- GV làm thử trước một số tranh con vật từ hình phẳng. Dự đoán những khó khăn của HS. Ví dụ như: HS không nghĩ ra mô hình sản phẩm, làm sao để lắp

ghép các hình cho giống con vật nhất... Xây dựng phiếu học tập, các câu hỏi định hướng hỗ trợ HS khi tổ chức các hoạt động dạy học.

- Lựa chọn các vật liệu là giấy bìa màu loại mỏng,... Các vật dụng như kéo, thước kẻ, bút màu, hồ dán,...

Bước 3: Thiết kế tiến trình tổ chức dạy học

*Hoạt động 1: Xác định vấn đề

- Tổ chức cho HS hát và vận động theo bài hát “*Hình khối*”. Cho HS kể tên những hình nào được nhắc đến trong bài hát (hình tròn, hình tam giác, hình vuông, hình chữ nhật...).

- GV giới thiệu tranh một số con vật được sắp xếp, ghép từ các hình đã học và nêu nhiệm vụ: Trong bài học ngày hôm nay, chúng ta cùng nhau làm các sản phẩm trang trí lớp học từ các hình đã học nhé.

- Sản phẩm đảm bảo các yêu cầu sau:

1) Được tạo hình bởi hình tròn, hình tam giác, hình vuông, hình chữ nhật.

2) Trang trí đẹp, sáng tạo, chắc chắn.

*Hoạt động 2: Ôn lại tên gọi của các hình

- GV chuẩn bị các hình, yêu cầu học sinh quan sát và gọi tên các hình. Cho HS quan sát tranh con cá, con cua, con rùa... Hỏi: Tranh trên được ghép từ những hình nào? Các bộ phận của con vật có dạng hình gì?

- HS sử dụng bộ đồ dùng học toán lớp 1 hoặc các mảnh bìa có dạng hình tròn, hình tam giác, hình vuông, hình chữ nhật để lắp ghép thành hình con vật em thích.

*Hoạt động 3: Đề xuất ý tưởng và cách làm tranh các con vật

a) Thảo luận và chia sẻ ý tưởng làm tranh hình các con vật

- Chia lớp thành các nhóm, mỗi nhóm 4 – 6 HS. Yêu cầu các nhóm thảo luận và chia sẻ ý tưởng làm bức tranh các con vật trang trí lớp học theo các tiêu chí: 1) Được tạo hình bởi hình tròn, hình tam giác, hình vuông, hình chữ nhật; 2) Trang trí đẹp, sáng tạo, chắc chắn.

- Tổ chức cho HS thảo luận và chia sẻ ý tưởng làm tranh theo các tiêu chí đã nêu. GV có thể gọi ý: Em sẽ tạo hình con vật gì? Em trang trí như thế nào?

b) Lựa chọn ý tưởng và đề xuất cách làm tranh con vật: Đại diện các nhóm lên trình bày ý tưởng về tranh của nhóm mình.

*Hoạt động 4. Làm tranh con vật từ hình phẳng

a) Lựa chọn dụng cụ và vật liệu: GV yêu cầu các nhóm lấy dụng cụ và vật liệu mà GV đã chuẩn bị sẵn.

b) Thực hành làm tranh và trang trí: HS thực hành làm tranh theo ý tưởng của nhóm. GV theo dõi

và hỗ trợ khi cần. Nhắc nhở HS làm xong sản phẩm, tự đối chiếu kiểm tra lại theo các tiêu chí để hoàn thiện tốt nhất.

*Hoạt động 5: Sử dụng sản phẩm

a) Trưng bày sản phẩm: Đại diện các nhóm lên trưng bày và giới thiệu sản phẩm. HS cần nêu rõ các hình được làm từ vật liệu gì, các bộ phận của con vật được ghép từ những hình nào, nhóm đã trang trí thêm những chi tiết gì cho bức tranh...

b) *Tổ chức trang trí*: GV hỗ trợ để các nhóm đưa tranh vào khung tranh và treo lên tường; Cho HS trình bày cảm xúc sau khi hoàn thành bức tranh.

- HS tự đánh sản phẩm của nhóm mình và đánh giá làm việc nhóm theo các tiêu chí mà GV đã xác định.

Bước 4: Tổ chức thực hiện và điều chỉnh: Trong quá trình thực hiện, GV cần theo dõi, giúp đỡ HS khi cần thiết, không làm thay cho HS. Nếu gặp khó khăn, GV nên gợi ý để HS phát huy khả năng thiết kế, sáng tạo sản phẩm để khác sản phẩm mẫu. Từ đó điều chỉnh phương án, thiết bị, vật liệu, đồ dùng dạy học cho phù hợp với các lớp khác và năm tiếp theo.

3. Kết luận

GD STEM đóng vai trò quan trọng trong dạy học môn Toán cho HS lớp 1, giúp HS phát triển toàn diện về kiến thức, kỹ năng, phẩm chất và năng lực. Nhờ vào các hoạt động STEM, HS có cơ hội khám phá, thử nghiệm và sáng tạo thông qua các dự án thực tế và các tình huống học tập có liên quan trực tiếp đến cuộc sống, từ đó phát triển kỹ năng tư duy logic, giải quyết vấn đề và khả năng làm việc nhóm ở HS.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình GD phổ thông tổng thể*. Hà Nội.

[2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình GD phổ thông môn Toán*. Hà Nội.

[3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023). *Công văn 909/BGDĐT-GDTH ngày 08 tháng 03 năm 2023 về hướng dẫn tổ chức hoạt động GD STEM trong GD Tiểu học*. Hà Nội

[4]. Vũ Đình Chinh và Trần Thị Thu Hiền (2023). *Tổ chức dạy học môn Toán ở tiểu học theo định hướng GD STEM nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo cho học sinh*. Tạp chí GD (2023), 23(11), trang 6 - 11

[5]. Schmidt, W.H., Houang, R.T., (2007). *Lack of focus in the mathematics curriculum: A symptom or a cause? in Lessons learned: What international assessments tell us about math achievement, T. Loveless, Washington: Brookings Institution Press. p.65-84*

Xây dựng chiến lược dạy học phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và Chuyển hoá năng lượng” môn Khoa học tự nhiên lớp 7

Trần Huyền My*, Trương Thị Thanh Mai**

*Trường THCS Đỗ Đăng Tuyển, thành phố Đà Nẵng

**Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

Received: 2/10/2024; Accepted: 14/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: This article presents issues related to building teaching strategies to develop critical thinking for 7th grade students in the process of teaching the topic "Metabolism and energy conversion" - Natural Science subject. Besides the design process, the article also mentions the manifestations and criteria for evaluating critical thinking capacity through skills suitable for 7th-grade students and the content and requirements of the topic. These are suggestions for secondary school teachers to refer to in designing and organizing teaching activities to meet the 2018 general education program according to the competency approach

Keywords: Teaching strategies, critical thinking, skill, metabolism and energy conversion

1. Mở đầu

Năng lực (NL) tư duy phản biện (TDPB) là tập hợp các kỹ năng vận dụng tư duy để hình thành và đưa ra các ý kiến, lập luận của bản thân nhằm giải quyết các vấn đề trong giao tiếp. Trong quá trình dạy học, việc rèn luyện và phát triển năng lực TDPB giúp học sinh (HS) vượt ra khỏi cách suy nghĩ theo khuôn mẫu, thoát khỏi lối mòn của tư duy, thôi thúc HS đặt ra câu hỏi và trả lời theo cách nghĩ riêng của mình. Hoặc khi phản bác ý kiến của người khác, HS sẽ biết cách trình bày ý kiến của mình bằng những lập luận mang tính thuyết phục, thái độ ôn hòa, cử chỉ đúng mực, tạo được môi trường tranh biện hào sảng.

Khoa học tự nhiên (KHTN) là môn học có nội dung liên quan chặt chẽ đến những vấn đề thực tiễn trong cuộc sống. Chủ đề “Trao đổi chất và Chuyển hoá năng lượng” gồm các kiến thức cơ bản về cách cơ thể sống tương tác với môi trường để duy trì cuộc sống và cung cấp năng lượng. Chiến lược dạy học (CLDH) là sự vận dụng tổng hợp phương pháp, kỹ thuật dạy học, phương pháp, công cụ đánh giá theo một kế hoạch nhất định dựa trên tiếp cận dạy học tích cực nhằm thúc đẩy quá trình học tập bền vững, giúp HS phát triển một mối quan hệ khác biệt với môi trường thông qua tư duy phản biện và tự cường hóa bản thân, đạt được mục tiêu dạy học. Việc xây dựng CLDH phù hợp giúp HS thông qua quá trình tiếp cận và giải quyết các vấn đề học tập sẽ phát triển được TDPB.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm cơ bản

2.1.1. Chiến lược dạy học

Từ việc nghiên cứu các khái niệm và mô tả khác nhau về CLDH của Ada R. Davis (1988), Wilbert J. McKeachie (2010), Pfeffer (2012) có thể nhận thấy CLDH là sự vận dụng tổng hợp phương pháp, kỹ thuật dạy học, phương pháp, công cụ đánh giá theo một kế hoạch nhất định dựa trên tiếp cận dạy học tích cực nhằm thúc đẩy quá trình học tập bền vững, giúp HS phát triển một mối quan hệ khác biệt với môi trường thông qua tư duy phản biện và tự cường hóa bản thân, đạt được mục tiêu dạy học.

2.1.2. Tư duy phản biện

Theo Đặng Thị Dạ Thủy và Nguyễn Thị Diệu Phương (2020): TDPB là một quá trình tư duy biện chứng được hình thành và phát triển qua quá trình rèn luyện trí tuệ về các khả năng: phân tích thực tiễn, tổng quan và hệ thống tổ chức các ý tưởng, nhận thức và cân nhắc thận trọng một sự kiện, một hiện tượng; lập luận kết hợp với chứng minh đầy đủ để có sức thuyết phục cao, để đánh giá các suy nghĩ, đưa ra phán đoán, rút ra kết luận, tự đánh giá và tự điều chỉnh nhằm vươn tới sự hoàn thiện mình.

2.2. Tiêu chí đánh giá NL tư duy phản biện

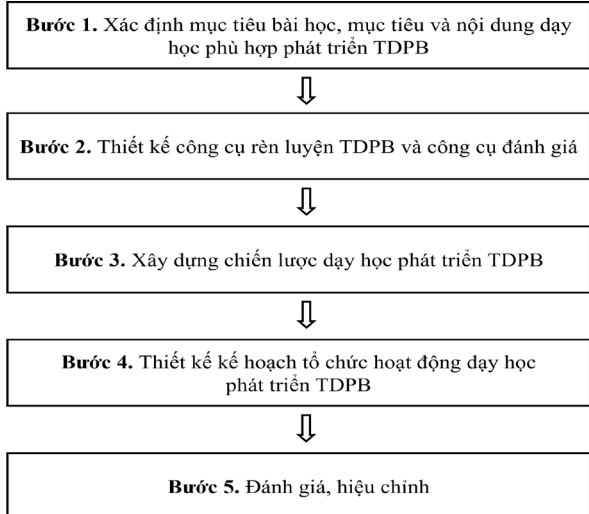
Từ sự phân tích của Facione (2015, tr 9) và kế thừa kết quả nghiên cứu của Phan Thị Thanh Hội và Nguyễn Thị Bích Ngọc (2020), trong phạm vi nghiên cứu chúng tôi đề xuất các biểu hiện của kỹ năng (KN) tư duy phản biện như bảng sau:

Bảng 2.1. Tiêu chí đánh giá NL TDPB

TT	KN	Biểu hiện
1	KN đặt câu hỏi	Đặt được câu hỏi với các mức độ tư duy khác nhau liên quan đến vấn đề.
2	KN thu thập và phân tích thông tin	- Tìm kiếm được thông tin, liên quan đến việc giải quyết vấn đề. - Phân tích được các thông tin đã thu thập, lựa chọn và sắp xếp các thông tin làm minh chứng để chứng minh cho vấn đề học tập.
3	KN giải thích và rút ra kết luận	- Đề xuất được kết luận hoặc đưa ra một lựa chọn thay thế cho kết quả bị bác bỏ - Đưa ra luận cứ chứng minh kết quả. - Biện luận về quy trình; tranh luận về các kết quả đã trình bày.
4	KN đánh giá và tự điều chỉnh	- Đánh giá độ tin cậy của tuyên bố và chất lượng của các luận cứ. - Tự đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ học tập của bản thân. - Điều chỉnh lại cho đúng.

2.3. Quy trình xây dựng chiến lược phát triển TDPB trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và Chuyển hoá năng lượng” môn KHTN lớp 7

Từ việc phân tích nội dung chương trình và yêu cầu cần đạt trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và Chuyển hoá năng lượng”, phân tích cấu trúc của NL TDPB, nguyên tắc xây dựng CLDH phát triển TDPB cho HS, và tham khảo quy trình rèn luyện TDPB của Phan Thị Thanh Hội và Lê Thanh Oai (2020), chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng CLDH phát triển NL tư duy phản biện thông qua việc rèn luyện các kỹ năng: đặt câu hỏi, thu thập và phân tích thông tin; phân tích thông tin; giải thích và rút ra kết luận; đánh giá và tự điều chỉnh như sau:



Hình 2.1. Quy trình xây dựng chiến lược phát triển TDPB trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng” môn KHTN lớp 7

Trong qui trình này cần lưu ý một số điểm sau: (1) Cần khảo sát mức độ NL TDPB của HS trước khi bước vào quá trình rèn luyện nhằm xác định mức độ hiện có để xây dựng CLDH phù hợp; (2) Quá trình rèn luyện cần đi từ dễ đến khó, từ cụ thể đến khái quát, từ rèn luyện KN đơn lẻ đến rèn luyện KN phức hợp; (3) Tích hợp mềm dẻo việc rèn luyện TDPB với việc phát triển NL KHTN cho HS.

2.4. Ví dụ minh họa

Bước 1. Xác định mục tiêu bài học, xác định mục tiêu và nội dung phù hợp phát triển TDPB

- NL KHTN: (1) Nêu được vai trò của lá cây phù hợp với chức năng quang hợp; (2) Nêu được khái niệm, nguyên liệu, sản phẩm của quang hợp; Viết được phương trình quang hợp (dạng chữ); (3) Vẽ được sơ đồ diễn tả quang hợp diễn ra ở lá cây, qua đó nêu được quan hệ giữa trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng; (4) Phân tích, thảo luận, so sánh để rút ra được kết luận về các yếu tố chủ yếu ảnh hưởng đến quang hợp; (5) Giải thích được ý nghĩa thực tiễn của việc trồng cây và bảo vệ cây xanh.

- Mục tiêu phát triển TDPB: (6) Đặt được các câu hỏi hay liên quan đến quang hợp ở thực vật để tìm hiểu về vai trò của lá cây, khái niệm, nguyên liệu, sản phẩm của quang hợp; (7) Thu thập và phân tích được các thông tin liên quan đến quá trình quang hợp ở cây xanh từ các nhiều nguồn thông tin đa dạng, đáng tin cậy; (8) Giải thích được các vấn đề thực tiễn liên quan đến quang hợp ở thực vật bằng các luận điểm, luận cứ rõ ràng và chặt chẽ; (9) Tự đánh giá được các ý kiến của bản thân đưa ra liên quan đến vấn đề quang hợp ở thực vật, cởi mở, linh hoạt trong việc tiếp thu và chỉnh sửa các lập luận sai lệch.

Bước 2. Thiết kế công cụ rèn luyện TDPB và công cụ đánh giá. Để rèn luyện NL TDPB cho HS trong bài học nói trên có thể sử dụng câu hỏi và bài tập dưới đây:

Câu hỏi: (1) Vì sao nói: “Trong quá trình quang hợp trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng luôn diễn ra đồng thời?; (2) Tại sao khi trời nắng, đứng dưới bóng cây thường có cảm giác dễ chịu hơn khi sử dụng ô để che?

Bài tập thực tiễn: (1) Lá cây có bản dẹt, phiến lá rộng giúp thu nhận được ánh sáng để thực hiện chức năng quang hợp. Tuy nhiên trong thực tế, có nhiều loài cây lá bị tiêu biến thì những loại cây này sẽ quang hợp bằng bộ phận nào? Giải thích vì sao. (2) Thanh long vào vụ từ tháng 4 tới tháng 10 hằng năm. Do đó, để đảm bảo thanh long đạt năng suất, người ta thường dùng đèn chiếu sáng vào ban đêm. Em hãy giải thích tại sao người ta lại làm như vậy?

- Công cụ đánh giá là rubric được xây dựng từ tiêu chí đánh giá NL TDPB

Bước 3. Xây dựng chiến lược dạy học phát triển TDPB

Hoạt động	Mục tiêu	Thời lượng	PP/ KTDH	Kế hoạch đánh giá	
				PP, công cụ rèn luyện và đánh giá TDPB	Thời điểm đánh giá
<i>Hoạt động 1.</i> Mỗi quan hệ giữa trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng	(3), (6), (7), (8), (9)	10 phút	Dạy học hợp tác	Câu hỏi/ Phiếu học tập giai đoạn đầu rèn luyện.	Trước hoạt động 1
<i>Hoạt động 2.</i> Vai trò của lá cây với chức năng quang hợp.	(1), (6), (7), (8), (9)	25 phút	Giải quyết vấn đề/ Khảo tra bản	Bài tập tình huống/ Phiếu học tập giai đoạn đầu rèn luyện.	Sau hoạt động 1,2
<i>Hoạt động 3.</i> Các yếu tố chủ yếu ảnh hưởng đến quang hợp.	(4), (5), (6), (7), (8), (9)	45 phút	Giải quyết vấn đề/ Tranh biện	Bài tập thực nghiệm/ Phiếu học tập giai đoạn giữa rèn luyện.	Sau hoạt động 3

Bước 4. Thiết kế kế hoạch tổ chức hoạt động dạy học phát triển TDPB. Ví dụ cụ thể cho Hoạt động 1: Tìm hiểu mối quan hệ giữa trao đổi chất và chuyển hoá năng lượng.

Mục tiêu: (3), (6), (7), (8), (9)

(2) Tổ chức thực hiện:

- Chuyển giao nhiệm vụ: GV yêu cầu HS thảo luận cặp đôi và hoàn thành phiếu học tập như mục nội dung.

Nội dung: HS trả lời câu hỏi “Tại sao khi trời nắng, đứng dưới bóng cây thường có cảm giác dễ chịu hơn khi sử dụng ô để che? Vẽ sơ đồ diễn tả quang hợp diễn ra ở lá cây” tương ứng với các yêu cầu trong phiếu học tập: Nội dung phiếu học tập: (1) Để giải thích câu hỏi nói trên, em sẽ đặt ra những câu hỏi tìm hiểu nào?; (2) Để hoàn thành bài tập nói trên, em sẽ sử dụng những nguồn tài liệu nào dưới đây?; (3) Từ tài liệu đã lựa chọn, em sử dụng thông tin nào để hoàn thành bài tập?; (4) Em đưa ra kết luận như thế nào cho hiện tượng trên? Hãy xác định luận điểm, luận cứ trong kết luận của mình.

- Thực hiện nhiệm vụ: HS thảo luận cặp đôi, GV quan sát, hướng dẫn cụ thể đối với các nhóm còn lúng túng trong quá trình thực hiện.

- Báo cáo, thảo luận: GV mời đại diện HS trình bày kết quả HS khác nhận xét, bổ sung nếu có. GV đặt câu hỏi phân biệt: Vì sao khi đứng dưới bóng cây, nhiệt độ lại thấp hơn so với nơi không có cây? Vì sao cảm thấy không khí trong lành hơn?

- Kết luận, nhận định: GV chính xác hoá kiến thức như mục sản phẩm. Yêu cầu HS đánh giá và điều chỉnh kết quả thực hiện nhiệm vụ của bản thân

Sản phẩm: Khi trời nắng, đứng dưới bóng cây thường có cảm giác dễ chịu hơn khi sử dụng ô để che vì cây thực hiện chức năng quang hợp giải phóng khí oxygen và lá cây thoát hơi nước thường xuyên làm hạ nhiệt độ môi trường xung quanh tán lá. HS tự đánh giá lại câu trả lời để có điều chỉnh về quan điểm của mình.

Sơ đồ diễn tả quang hợp ở lá cây:

$$\text{Carbondioxide} + \text{Nước} \xrightarrow[\text{Chất diệp lục}]{\text{Ánh sáng}} \text{Glucose} + \text{Oxygen}$$

Bước 5. Đánh giá, hiệu chỉnh: Sau khi thực hiện kế hoạch dạy học phát triển TDPB cho HS, GV thực hiện khảo sát để thu thập thông tin phản hồi từ HS, từ đó đánh giá và rút kinh nghiệm, điều chỉnh kế hoạch bài dạy sao cho phù hợp.

3. Kết luận

Hình thành và phát triển NL TDPB cho HS là nhiệm vụ quan trọng của GV trong việc thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018. Thiết kế CLDH phù hợp và tổ chức hoạt động rèn luyện KN TDPB một cách hiệu quả sẽ phát triển được NL TDPB cho HS trong dạy học chủ đề “Chuyển hóa vật chất và NL” – môn KHTN lớp 7. Thông qua quá trình rèn luyện TDPB, HS có cơ hội nhận diện các vấn đề thực tiễn, huy động kiến thức, KN đã học một cách phù hợp, khoa học, logic để giải quyết các vấn đề nảy sinh từ thực tiễn, qua đó hình thành nhận thức, thái độ đúng đắn và tình yêu đối với môn học.

Tài liệu tham khảo

[1]. Davis, A.R., *Developing teaching strategies based on new knowledge*. J Nurs Educ, 1988. 27(4): p. 156-60.

[2]. Phan Thị Thanh Hội, Lê Thanh Oai (2020), *Rèn luyện kỹ năng tư duy phân biệt cho học sinh trong dạy học sinh học trung học phổ thông*, Báo cáo khoa học về Nghiên cứu và giảng dạy sinh học ở Việt Nam, (6), 1020-1027.

[3]. Nguyễn Thị Bích Ngọc, Phan Thị Thanh Hội (2020), *Rèn luyện kỹ năng tư duy phân biệt cho học sinh trong chương “Chuyển hoá vật chất và năng lượng” (Sinh học 11)*, Tạp chí Giáo dục, (487), 34-39.

[4]. Pfeffer, C.A. and C.L. Rogalin, *Three Strategies for Teaching Research Methods: A Case Study*. Teaching Sociology, 2012. 40(4): p. 368-376.

[5]. Đặng Thị Dạ Thủy, Nguyễn Thị Diệu Phương (2020), *Thiết kế câu hỏi rèn luyện tư duy phân biệt cho học sinh trong dạy học phần “Sinh thái học” (Sinh học 12)*, Tạp chí Giáo dục, (Đặc biệt tháng 4), 143-148.

Đề xuất mô hình xây dựng hệ thống giám sát năng lượng mặt trời dựa trên IoT

Trịnh Thị Lý*, Mai Tiến Dũng*, Nguyễn Thị Phương*

*Khoa CNTT, Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội
Received: 24/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: In this article, the author builds an application to develop a solar energy monitoring system through the Internet of Things (IoT), allowing effective remote monitoring and management of the solar energy conversion process into electricity. The system uses voltage and current sensors to continuously monitor solar panel performance, ensuring that energy is produced and stored optimally. Through Wi-Fi connectivity and the Thingspeak platform, real-time data on voltage and current will be transmitted to the cloud, allowing users to access and monitor from anywhere in the world.

Keywords: IoTs, wireless transmission, solar monitoring, Thingspeak.

1. Giới thiệu

Khi lắp đặt một hệ thống năng lượng mặt trời, chúng ta cần giám sát nếu hệ thống cung cấp công suất tối ưu. Điều này giúp xác định hệ thống có hoạt động hiệu quả hay không. Hệ thống giám sát mà tác giả giới thiệu sẽ giúp giám sát dữ liệu thời gian thực của tấm pin mặt trời lắp đặt tại nhà hoặc nơi làm việc. Có nhiều tính ưu việt từ hệ thống này, trong phần giới thiệu này, tôi tập trung nêu một số lý do tại sao chúng ta cần hệ thống. Hệ thống giám sát dựa trên IoT thực sự giúp kiểm tra xem tấm pin mặt trời có hoạt động đúng cách và hiệu quả hay không. Chẳng hạn, nếu có quá nhiều bụi bám trên tấm pin mặt trời hoặc nó không lưu trữ năng lượng mặt trời một cách chính xác, hoặc nếu có lỗi, hệ thống sẽ cung cấp các chỉ số khác so với bình thường. Hệ thống tự động này có thể được vận hành và giám sát từ bất kỳ đâu trên thế giới thông qua internet. Các thành phần và hệ thống được sử dụng trong bài báo này mà tác giả đề xuất sẽ liên tục giám sát tấm pin mặt trời và, thông qua IoT, liên tục tải các chỉ số thời gian thực lên môi trường mạng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Internet of things

Internet of Things (IoT) là biến các thiết bị không kết nối internet trở nên thông minh hơn và có thể kết nối với internet. Tấm pin mặt trời, vốn được biết đến là hệ thống dựa trên phần cứng, có thể được biến đổi thành một hệ thống thông minh bằng cách kết nối nó với internet thông qua IoT [2],[3]. Điều quan trọng ở đây là sử dụng IoT để kết nối bất kỳ đối tượng nào với internet thông qua các phương thức

không dây. Ví dụ như các thiết bị trong cuộc sống hàng ngày: thiết bị gia dụng, xe hơi và các đồ dùng khác. Những vật dụng này có thể được tích hợp với các cảm biến và các thành phần khác để kết nối với internet. Với IoT, các mạng cảm biến không dây như GSM, GPRS, Wi-Fi, và các vi điều khiển, vi xử lý đã phát triển mạnh mẽ [5]. Khi sử dụng IoT, chúng ta cần đảm bảo rằng hệ thống đủ an toàn. Nếu không đảm bảo an toàn cho hệ thống IoT, người khác có thể xâm nhập và gây hại cho hệ thống. Một trong những lợi ích lớn của IoT là cho phép chúng ta giám sát hệ thống từ bất kỳ đâu trên thế giới và có được dữ liệu thời gian thực về những gì đang xảy ra với hệ thống.

2.2. Cách tiếp cận

Một hệ thống giám sát và kiểm soát trực tuyến cho các nguồn năng lượng tái tạo phân tán có thể được thực hiện thông qua nền tảng Android và các nền tảng khác[6]. Phương pháp sử dụng nền tảng Bluetooth để tạo liên kết truyền thông giữa phần cứng và đơn vị điều hòa năng lượng.

Có nhiều phương pháp khác nhau để giám sát hệ thống phát điện năng lượng tái tạo. Các mô-đun truyền thông như Bluetooth và Wi-Fi giúp chia sẻ dữ liệu thời gian thực được thu thập từ hệ thống phần cứng.

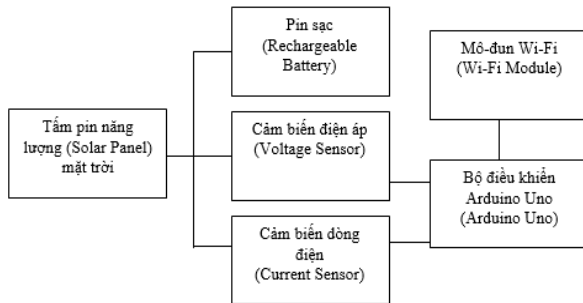
Phát triển một hệ thống giám sát tức thời cho các nguồn năng lượng tái tạo bao gồm các tấm pin mặt trời và đo lường dòng điện, điện áp của từng nguồn tin cậy. Các giá trị liên quan được đo lường bởi cảm biến dòng điện và cảm biến điện áp, được xử lý bởi Arduino hoặc các vi điều khiển khác và truyền qua mô-đun Wi-Fi lên nền tảng trực tuyến. Hệ thống này

có thể được giám sát qua máy tính cá nhân và dữ liệu có thể được lưu trữ trong cơ sở dữ liệu hoặc giám sát thời gian thực.

Ngoài các tấm pin mặt trời, còn có những người đã thử tạo ra hệ thống giám sát cho các cối xay gió, một nguồn năng lượng tái tạo khác. Các cối xay gió cũng được điều khiển thông qua IoT. Hệ thống giám sát này giúp chúng ta giám sát quá trình truyền dữ liệu thời gian thực và kiểm tra nếu có bất kỳ vấn đề nào với hệ thống.

2.3. Xây dựng mô hình đề xuất

2.3.1. Mô hình đề xuất



Hình 2.1: Mô hình đề xuất sơ đồ khối của hệ thống giám sát năng lượng mặt trời

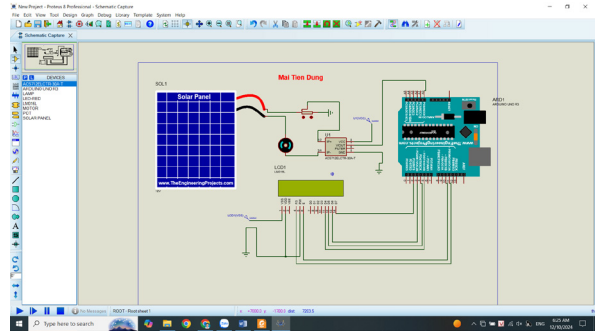
Trong hệ thống đề xuất này, chúng ta có một tấm pin mặt trời hấp thụ năng lượng mặt trời và chuyển đổi nó thành điện năng, sau đó điện năng sẽ được lưu trữ trong một pin sạc. Sẽ có kết nối giữa tấm pin mặt trời và pin sạc, và hai cảm biến sẽ được kết nối giữa tấm pin và pin sạc: cảm biến điện áp và cảm biến dòng điện. Cảm biến điện áp và cảm biến dòng điện được sử dụng để đo lường lượng điện áp và dòng điện mà tấm pin mặt trời tạo ra và lưu trữ trong pin sạc. Cảm biến điện áp và cảm biến dòng điện sẽ được kết nối với Arduino UNO, cùng với một mô-đun Wi-Fi để truyền tải dữ liệu thời gian thực lên mạng Thingspeak. Nền tảng Thingspeak được sử dụng để truyền tải dữ liệu thời gian thực, và chúng ta có thể truy cập dữ liệu từ bất kỳ thiết bị nào như điện thoại Android, máy tính để bàn hoặc laptop

2.3.2. Các thành phần của mô hình

Tấm pin mặt trời (loại nhỏ); Arduino UNO; ESP8266 (mô-đun Wi-Fi); Cảm biến điện áp; Cảm biến dòng điện; Pin sạc; Dây nối; Bảng mạch (Breadboard)

2.3.3. Thiết kế mạch điện mô phỏng

Để thiết kế mạch mô phỏng cho hệ thống, chúng ta cần một số thành phần: Tấm pin mặt trời; Arduino UNO; ESP8266 (mô-đun Wi-Fi); Cảm biến dòng điện; Pin sạc; Động cơ; Biến trở; Màn hình LCD



Hình 2.2: Mô phỏng mạch điện trên phần mềm Protues

2.4. Kết quả thực nghiệm hoạt động của hệ thống

2.4.1. Mô tả mạch điện: Chúng tôi đã sử dụng phần mềm Proteus Professional, chủ yếu dùng để thiết kế và mô phỏng mạch điện ảo. Trong Proteus, chúng tôi có thể nhập thêm các tệp thư viện cho các thành phần cụ thể. Chúng tôi đã nhập thư viện tấm pin mặt trời và thư viện Arduino Uno.

2.4.2. Các kết nối

-Chân 2, 3, 4, 5 của Arduino được kết nối với chân 14, 13, 12, 11 của màn hình LCD, là các chân dữ liệu 7, 6, 5, 4.

-Chân 10, 11 của Arduino được kết nối với chân 6, 4 của màn hình LCD, là các chân RS (tín hiệu đăng ký) và Enable (chế độ kích hoạt).

-Chân A0 của Arduino (ngõ vào analog) được kết nối với chân 7 của cảm biến dòng điện ACS712, chính là ngõ ra analog từ cảm biến dòng điện ACS712.

-Chân 8 của ACS712 được kết nối với nguồn DC 5V, và chân 5 được kết nối với đất (GROUND).

-Cực dương của tấm pin mặt trời được kết nối với đầu dương của biến trở, và cực âm của tấm pin mặt trời được kết nối với một đầu của động cơ DC.

-Đầu kia của động cơ DC được kết nối với chân 3/4 (IP-) của ACS712, và chân 1/2 (IP+) của ACS712 được kết nối với phần biến thiên của biến trở, cuối cùng đầu còn lại của biến trở được kết nối với đất.

7. Chân 1 của màn hình LCD (VSS) được kết nối với DC 5V, chân 2 (VDD) và chân 5 (RW - đọc/ghi) được kết nối với đất (GROUND).

2.4.3. Mô tả hoạt động: Tấm pin mặt trời 24V cung cấp dòng điện thông qua biến trở đến cảm biến dòng điện ACS712. Cảm biến dòng điện sẽ ghi nhận giá trị dòng điện trong khoảng 0-1024 (giá trị tương tự). Cảm biến dòng điện ACS712 được kết nối với nguồn DC 5V bổ sung. Chân IP- của ACS712 sau đó truyền dòng điện này tới động cơ DC, và đầu kia của động cơ DC được kết nối với cực âm của tấm pin mặt trời.

Trong phần mã lệnh, chúng ta cần nhập thư viện LiquidCrystal.h vì có đã sử dụng màn hình LCD. Sau

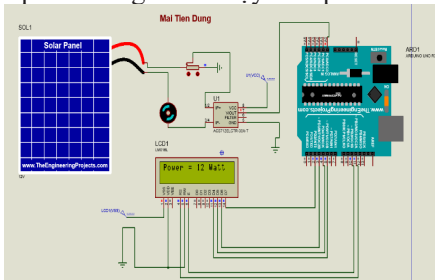
đó, cần tạo một thể hiện của lớp LiquidCrystal, chẳng hạn như: cpp Sao chép mã LiquidCrystal lcd(11, 10, 5, 4, 3, 2); Phần quan trọng nhất là phần tính toán. Biết rằng cảm biến dòng điện ACS712 hoạt động với điện áp DC 5V, vì vậy, khi không có dòng điện chạy qua các chân IP+ và IP- của cảm biến, điện áp ngõ ra tại chân VIOOUT của ACS712 là 2.5V. Điều này có nghĩa là chúng ta cần trừ 2.5V khỏi điện áp đo được tại chân A0 của Arduino.

Công thức: $P = VI^2$ và $V = IR$

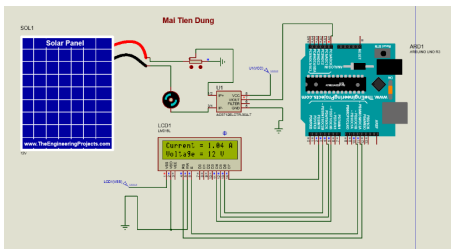
Trong đó, độ nhạy (sensitivity) là điện trở nội bộ của cảm biến dòng điện ACS712_30A.

```
1 #include<liquidCrystal.h>
2 LiquidCrystal lcd(11,10,5,4,3,2);
3 const int currentPin = A0;
4 int sensitivity = 66;
5 int adcValue = 0;
6 int offsetVoltage = 2500;
7 double adcVoltage = 0;
8 double currentValue = 0;
9 void setup() {
10 | lcd.begin(16,2);
11 }
12 void loop(){
13 | adcValue = analogRead(currentPin); // 0-1024
14 | adcVoltage = (adcValue / 1024.0) * 5000;
15 | currentValue = ((adcVoltage - offsetVoltage) / sensitivity);
16 | int loadVoltage = currentValue * 12;
17 | int power = loadVoltage*currentValue*currentValue;
18 | lcd.print("Current = ");
19 | lcd.print(currentValue,2);
20 | lcd.print(" A");
21 | lcd.setCursor(0,1);
22 | lcd.print("Voltage = ");
23 | lcd.print(loadVoltage);
24 | lcd.print(" V");
25 | lcd.setCursor(0,0);
26 | delay(800);
27 | lcd.print("Power = ");
28 | lcd.print(power);
29 | lcd.print(" Watt");
30 | lcd.setCursor(0,1);
31 | lcd.print(" ");
32 | lcd.setCursor(0,0);
33 | delay(1000);}
--
```

Hình 2.3: Code Arduino mô phỏng
Kết quả chương trình chạy trên phần mềm



Hình 2.4: Kết quả hiển thị đo Công suất điện



Hình 2.5: Hiển thị kết quả dòng điện và điện áp

Và thực hiện kết nối IoT trên Thingspeak để giám sát Công suất điện, dòng điện và điện áp



Hình 2.6: Kết quả giám sát IoT trên Thingspeak

3. Kết luận

Trong bài báo này chúng tôi đã sử dụng thiết bị Wi-Fi trong mô hình của mình, nhưng gần như không thể thực hiện được trong môi trường ảo mà không có thiết bị mạng vật lý. Để hoàn thành kết nối IoT, chúng tôi đã sử dụng ESP8266 và tải dữ liệu thời gian thực lên đám mây bằng Thingspeak. Hướng phát triển kế tiếp, tác giả mong muốn hoàn thiện dự án này thành một dự án IoT đầy đủ sử dụng ESP8266 và làm cho tấm pin mặt trời xoay theo hướng ánh sáng mặt trời.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Trần Thị Mai (2023), *Ứng dụng IoT và công nghệ không dây trong giám sát hiệu suất tấm pin năng lượng mặt trời*, Tạp chí Điện tử và Tự động hóa, vol. 14, pp. 90–105, 2023.
- [2]. T. Huynh, P. Tran, and V. Pham (2024), *Optimizing Solar Panel Output Using IoT and Machine Learning*, Vietnam Journal of Science and Technology, vol. 15, no. 1, pp. 65–76, 2024.
- [3]. J. Smith, A. Johnson, and R. Davis, "Enhanced IoT-Based Solar Energy Monitoring Using AI Algorithms," IEEE Access, vol. 12, pp. 45678–45690, 2023.
- [4]. M. Patel, S. Kumar, and L. Chen (2024), *Real-Time Monitoring of Solar Power Systems Using Edge Computing*, Sensors, vol. 23, no. 3, 2024.
- [5]. S. Roy, A. Chatterjee, and P. Gupta (2023), *IoT-Integrated Photovoltaic Systems for Real-Time Energy Management*, Renewable Energy Journal, vol. 200, pp. 150–162, 2023
- [6]. R. Brown and M. Green (2024), *Cloud-Based IoT Platform for Renewable Energy Monitoring*, IEEE Internet of Things Journal, vol. 11, no. 2, pp. 890–902, 2024.

Nghiên cứu công nghệ thu thập và quy trình xử lý dữ liệu ảnh viễn thám phục vụ đào tạo ngành Kỹ thuật Trắc địa - Bản đồ

Vương Thị Hòe*, Nguyễn Văn Quang*

*Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 2/10/2024; Accepted: 10/10/2024; Published: 17/10/2024

Abstract: Remote sensing images play a crucial role in the field of Technical Surveying and Mapping, helping to improve the accuracy and efficiency in the collection and processing of spatial data. Specific applications of remote sensing images in this field include: spatial data collection, map and geographic data updating, map calibration and optimization, terrain analysis and modeling, land use management and planning, disaster detection and monitoring, etc. This article provides an overview of the technology for collecting and processing remote sensing image data in the field of geodesy and cartography. From there, it evaluates the role of training human resources in the field of geodesy and cartography in collecting and processing remote sensing images to serve the activities of the Ministry of Natural Resources and Environment.

Keywords: DEM (Digital Elevation Models), GIS (Geographic Information Systems), GNSS (Global Navigation Satellite System), SAR (Synthetic Aperture Radar), UAV (Unmanned Aerial Vehicle), LIDAR (Light Detection and Ranging).

1. Đặt vấn đề

Ảnh viễn thám cho phép thu thập dữ liệu không gian trên các khu vực rộng lớn trong thời gian ngắn mà không cần phải trực tiếp đo đạc tại hiện trường. Ảnh viễn thám có khả năng cung cấp hình ảnh liên tục và thường xuyên, giúp duy trì và cập nhật các thông tin địa lý một cách nhanh chóng, theo dõi sự thay đổi của địa hình, cơ sở hạ tầng, hay các yếu tố tự nhiên khác theo thời gian. Ảnh viễn thám qua xử lý được tích hợp với các hệ thống GIS để cải thiện chất lượng và độ chi tiết của bản đồ. Ảnh viễn thám có thể được sử dụng để xây dựng các mô hình số địa hình từ đó giúp phân tích độ cao, độ dốc của địa hình phục vụ cho các dự án xây dựng hạ tầng hoặc quy hoạch đô thị. Ảnh viễn thám còn giúp phân tích sự thay đổi của lớp phủ đất, theo dõi việc sử dụng đất và đánh giá tác động của con người đối với môi trường. Viễn thám cũng giúp giám sát các hiện tượng thiên tai như lũ lụt, động đất, sạt lở đất, theo dõi đánh giá tình trạng môi trường, sự thay đổi sinh thái,...

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Công nghệ thu thập ảnh viễn thám

Công nghệ thu thập dữ liệu ảnh viễn thám hiện nay đã phát triển mạnh mẽ, sử dụng nhiều thiết bị và phương pháp tiên tiến để cung cấp thông tin không gian chính xác và đa dạng. Dưới đây là một số công nghệ thu thập dữ liệu ảnh viễn thám phổ biến:

2.1.1. Vệ tinh viễn thám: Các vệ tinh viễn thám là công cụ quan trọng nhất trong việc thu thập dữ liệu không gian từ bề mặt Trái đất. Các vệ tinh này được trang bị cảm biến quang học và radar, có thể chụp ảnh trên các dải sóng từ ánh sáng khả kiến đến tia hồng ngoại và radar. Có hai loại vệ tinh chính: Vệ tinh quang học, Vệ tinh radar.

2.1.2. Thiết bị UAV: UAV ngày càng trở nên phổ biến trong thu thập dữ liệu viễn thám do tính linh hoạt, khả năng chụp ảnh độ phân giải cao và chi phí thấp. UAV có thể bay ở độ cao thấp để chụp ảnh chi tiết và chính xác hơn so với vệ tinh. Một số UAV có thể kể đến như: MD-100 (Bi), Trimble UX5 (Hoa Kỳ), Phantom 4 (Trung Quốc),...

2.1.3. Công nghệ LIDAR: LIDAR là công nghệ đo khoảng cách bằng cách sử dụng tia laser. Thiết bị LIDAR thường được gắn trên máy bay, drone hoặc vệ tinh. Công nghệ này giúp tạo ra các mô hình số địa hình (DEM) rất chính xác.

2.1.4. Máy bay có người lái (Aerial Imagery): Máy bay truyền thống được trang bị các hệ thống cảm biến, camera quang học và radar để thu thập dữ liệu không gian chi tiết về các khu vực nhất định. Phương pháp này có thể được sử dụng cho những nhiệm vụ thu thập dữ liệu khu vực nhỏ với độ chi tiết cao hơn vệ tinh.

2.1.5. Cảm biến đa phổ và siêu phổ (Multispectral

& *Hyperspectral Sensors*): Cảm biến đa phổ và siêu phổ có khả năng chụp ảnh ở nhiều dải sóng khác nhau, bao gồm cả những dải không nhìn thấy bằng mắt thường như hồng ngoại, tử ngoại. Công nghệ này cho phép phân tích chi tiết về loại thực vật, khoáng sản, và thành phần đất đá.

2.1.6. Công nghệ SAR: SAR là một dạng radar có khả năng tạo ra hình ảnh chi tiết của bề mặt Trái đất bằng cách phát sóng radar và thu lại sóng phản xạ từ bề mặt. Công nghệ này rất hữu ích trong việc quan sát địa hình, giám sát biến động mặt đất, và đặc biệt là trong điều kiện thời tiết xấu hoặc ban đêm khi công nghệ quang học không hoạt động hiệu quả.

2.1.7. Hệ thống GNSS: Hệ thống GNSS không chỉ cung cấp tọa độ chính xác của các điểm trên bề mặt Trái đất mà còn có thể kết hợp với dữ liệu ảnh viễn thám để tăng độ chính xác trong phân tích không gian. GNSS thường được sử dụng trong các thiết bị thu thập dữ liệu di động như UAV và máy bay có người lái.

2.1.8. Vệ tinh siêu nhỏ (CubeSats) và Cảm biến hyperspectral

- Vệ tinh siêu nhỏ là các vệ tinh có kích thước nhỏ và chi phí thấp, được phóng theo cụm để cung cấp dữ liệu viễn thám chi tiết và cập nhật thường xuyên hơn.

- Cảm biến hyperspectral cho phép thu thập dữ liệu với độ chi tiết cực cao, giúp cải thiện khả năng phân loại vật liệu và phân tích chi tiết hơn về thành phần đất, thực vật, và nước.

2.2. Các bước chính trong quy trình xử lý ảnh viễn thám

Bước 1: Thu thập dữ liệu: Ảnh viễn thám được thu thập từ các vệ tinh viễn thám, UAV, LiDAR, Máy bay có người lái,... Thời gian thu thập phải phù hợp để đảm bảo tính chính xác và độ tin cậy của dữ liệu.

Bước 2: Tiền xử lý: Chỉnh sửa ảnh để loại bỏ nhiễu và lỗi trong ảnh. Điều chỉnh độ sáng, độ tương phản và màu sắc để làm nổi bật các đối tượng trong ảnh.

Đồng bộ hóa nhằm đảm bảo rằng các ảnh từ nhiều nguồn khác nhau có thể so sánh được về mặt hình học. Căn chỉnh không gian các tấm ảnh kiểm soát vị trí địa lý cho các đối tượng trên ảnh.

Bước 3: Phân tích dữ liệu: Phân loại tự động hoặc thủ công các đối tượng trong ảnh (ví dụ: nước, rừng, đô thị,...). Trích xuất thông tin địa lý như: diện tích, hình dạng và vị trí của các đối tượng.

Bước 4: Tạo bản đồ và mô hình: Sử dụng dữ liệu đã xử lý để tạo ra bản đồ địa lý, bản đồ sử dụng đất, hoặc bản đồ địa hình. Tạo ra các mô hình 3D từ dữ liệu ảnh để trực quan hóa thông tin không gian.

Bước 5: Lưu trữ và chia sẻ dữ liệu: Dữ liệu ảnh viễn thám đã qua xử lý được lưu trữ trong các cơ sở dữ liệu địa lý hoặc hệ thống quản lý dữ liệu. Dữ liệu sau đó sẽ được cung cấp cho các tổ chức, nhà nghiên cứu hoặc cá nhân có nhu cầu sử dụng thông tin.

2.3. Một số phần mềm xử lý ảnh viễn thám

Có nhiều phần mềm hỗ trợ xử lý ảnh viễn thám có thể kể đến như:

- QGIS: Là phần mềm mã nguồn mở, QGIS hỗ trợ nhiều định dạng dữ liệu và có thể tích hợp các plugin để xử lý ảnh vệ tinh. Nó cho phép người dùng thực hiện phân tích không gian và tạo bản đồ.

- ENVI: Được sử dụng rộng rãi trong lĩnh vực xử lý ảnh vệ tinh, ENVI cung cấp nhiều công cụ chuyên dụng cho phân tích hình ảnh, từ phân loại đến phân tích quang phổ.

- ERDAS IMAGINE: Được sử dụng cho xử lý ảnh viễn thám và phân tích GIS. Nó cung cấp nhiều công cụ cho phân loại, phân tích hình ảnh và xử lý dữ liệu không gian.

- ArcGIS: Là một phần mềm thương mại phổ biến được sử dụng trong lĩnh vực GIS, ArcGIS cung cấp nhiều công cụ để xử lý và phân tích ảnh vệ tinh, bao gồm chia sẻ thông tin và tạo bản đồ.

- Google Earth Engine: Nền tảng này cho phép người dùng phân tích lượng lớn dữ liệu hình ảnh viễn thám trong môi trường đám mây. Google Earth Engine rất hữu ích cho các nghiên cứu về môi trường và phát triển bền vững.

- Pix4D mapper: Là một phần mềm xử lý ảnh chuyên nghiệp, chủ yếu được sử dụng để tạo ra các mô hình 3D và bản đồ từ hình ảnh chụp từ UAV hoặc các thiết bị khác như máy bay có người lái và vệ tinh.

- Agisoft Metashape: Là phần mềm chuyên xử lý ảnh chụp từ UAV hoặc các thiết bị khác như máy bay có người lái và vệ tinh. Chức năng cũng tương tự như phần mềm Pix4D mapper.

2.4. Thực nghiệm xử lý ảnh UAV

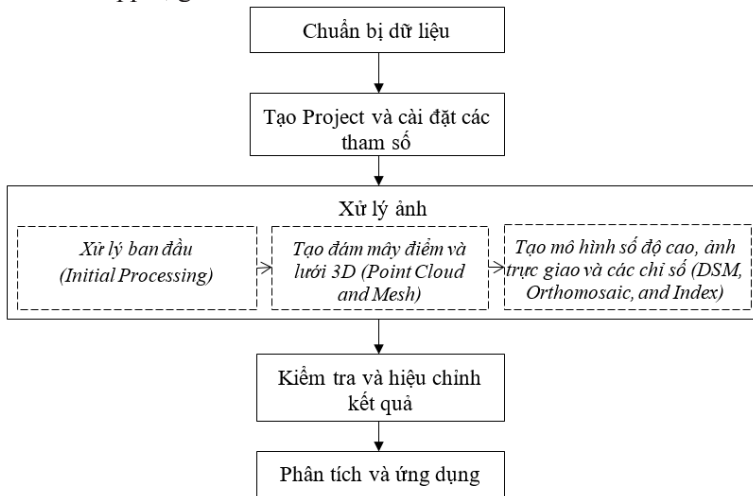
Dữ liệu thực nghiệm là ảnh UAV được thu thập tại xã Vật Lại, huyện Ba Vì, thành phố Hà Nội bằng thiết bị UAV MD-1000 với số lượng 75 tấm ảnh.



Hình 2.1: Thiết bị UAV MD-1000

Hình 2.2: Tấm ảnh đơn thu nhận

Thực nghiệm xử lý dữ liệu ảnh UAV bằng phần mềm Pix4D Mapper, gồm 5 bước chính như sau:

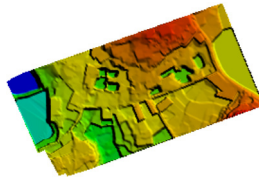


Hình 2.3: Quy trình xử lý ảnh bằng phần mềm Pix4D Mapper

Quá trình xử lý ảnh UAV ta nhận được gồm: bình đồ ảnh trực giao, mô hình số độ cao địa hình (DEM) khu vực.

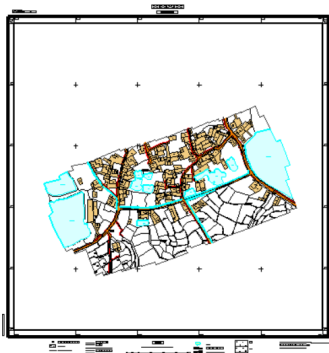


Hình 2.4: Bình đồ ảnh trực giao

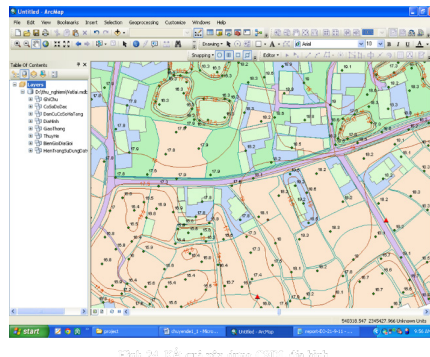


Hình 2.5: Mô hình số độ cao địa hình (DEM)

Kết quả quá trình sau xử lý ảnh UAV bằng phần mềm Pix4D mapper được sử dụng cho mục đích thành lập bản đồ địa hình và xây dựng cơ sở dữ liệu địa lý khu vực như hình 2.6 và hình 2.7.



Hình 2.6: Bản đồ địa hình



Hình 2.7: Cơ sở dữ liệu địa lý

3. Kết luận

Bài báo đã tổng quan nghiên cứu về công nghệ thu nhận ảnh viễn thám, quy trình xử lý và phần mềm xử lý cũng như một số sản phẩm tạo ra sau khi xử lý dữ liệu ảnh. Việc đào tạo cho sinh viên để làm chủ được những kiến thức trên sẽ tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng nhu cầu cho ngành kỹ thuật Trắc địa bản đồ để thu nhận và xử lý dữ liệu ảnh viễn thám phục vụ các lĩnh vực hoạt động của Bộ Tài nguyên và Môi trường hiện nay và trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

[1]. Lê Đại Ngọc, Hoàng Văn Anh (2014). *Ứng dụng thiết bị bay không người lái Microdrone MD4-1000 trong thành lập bản đồ 3D-độ chính xác cao*. Tuyến tập báo cáo Hội nghị khoa học ngành Địa hình quân sự.

[2]. Lê Huy Nam (2014). *Nghiên cứu thiết bị bay không người lái Trimble UX5 và khả năng ứng dụng trong công tác thành lập bản đồ*. Tuyến tập báo cáo Hội nghị khoa học ngành Địa hình quân sự.

[3]. Đỗ Văn Dương (2017). *Nghiên cứu phương pháp nhận dạng tự động một số đối tượng và xây dựng cơ sở dữ liệu 3D bằng dữ liệu ảnh thu nhận từ thiết bị bay không người lái*. Luận án tiến sĩ Kỹ thuật Trắc địa.

[4]. Bộ Tài nguyên và Môi trường (2021), *Thông tư số 07/2021/TT-BTNMT “Quy định kỹ thuật thu nhận và xử lý ảnh số từ tàu bay không người lái phục vụ xây dựng, cập nhật cơ sở dữ liệu nền địa lý quốc gia tỷ lệ 1:2000, 1:5000 và thành lập bản đồ địa hình 1:500, 1:1000”*.

[5]. <http://rsc.gov.vn/>

[6]. <https://viet-thanh.vn/cac-phan-mem-xu-ly-anh-vien-tham-gioi-thieu/>

[7]. Cary, Leslie; Coyne, James (2011), “ICAO Unmanned Aircraft Systems (UAS), Circular 328”, 2011-2012 UAS Yearbook - UAS: The Global Perspective - 9th.

[8]. Ram Avtar, Mozhdah Shahbazi, Xuan Zhu (2022), “Unmanned Aerial Vehicles Applications in Geoinformatics”,

ISSN: 1687-8086 (Print); ISSN: 1687-8094 (Online); DOI: 10.1155/7074.

Biện pháp nâng cao hứng thú nghề nghiệp của sinh viên Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Vũ Thùy Hương*

*ThS. Học viện BC&TT

Received: 16/9/2024; Accepted: 24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: The study used questionnaire surveys to research on 234 students of the Academy of Journalism and Communication to find out the current state of their interested in career, thereby proposing recommendations. help increase the career interest of them in the current period.

Keywords: Interesting; Students' interested in career; Academy of Journalism and Communications.

1. Mở đầu

Hứng thú nói chung và hứng thú nghề nghiệp (HTNN) nói riêng là một yếu tố có ý nghĩa rất quan trọng. Nó làm cho con người say mê, kích thích sự sáng tạo ở con người, tăng nghị lực vượt khó cho con người. Từ đó, con người yêu nghề và nỗ lực hơn trong công việc của mình, hầu đạt được những hiệu quả cao nhất: “HTNN là động lực quan trọng để con người gắn bó với nghề. HTNN là cơ sở tâm lí hình thành lòng yêu nghề. Chỉ có hứng thú, công việc mới được nâng lên đỉnh cao sáng tạo. Lòng yêu nghề thường bắt nguồn từ hứng thú với nghề đó. Nhiều khi gặp rất nhiều khó khăn trở ngại trong lao động nghề nghiệp, nhưng hứng thú đã giúp con người vượt qua”[2]. Hơn nữa, HTNN được hình thành ngay trong trường chuyên nghiệp góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nghề nghiệp cho sinh viên (SV). Do đó, nghiên cứu HTNN của sinh viên đại học như ở Học viện BC&TT làm cơ sở khoa học đề xuất các biện pháp hình thành và nâng cao HTNN cho các em, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục đại học là có ý nghĩa và cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận về HTNN của sinh viên

* *Hứng thú nghề nghiệp:*

Theo [1], [2], [3], [4], chúng tôi hiểu: HTNN là thái độ đặc thù của cá nhân đối với nghề nghiệp chuyên môn, do nhận thức được ý nghĩa của nghề trong đời sống nên nó có sức hấp dẫn về mặt tình cảm, lôi cuốn hoạt động.

* *Khái niệm sinh viên:*

Theo [3], [5], chúng tôi hiểu: sinh viên là những người đang theo học tại các trường đại học, cao đẳng chuyên nghiệp, có giới hạn về độ tuổi thanh niên từ 17,18 đến 24 tuổi. Họ có sự trưởng thành về mặt cơ thể, tâm lí và xã hội, định hình về nhân cách, những

người đang tích cực học tập rèn luyện để chuẩn bị hoàn thiện tích lũy các kiến thức chuyên môn - nghiệp vụ theo chương trình xác định.

* *HTNN của sinh viên:*

Từ khái niệm HTNN và khái niệm sinh viên, chúng tôi hiểu: HTNN của sinh viên là thái độ đặc thù của cá nhân sinh viên đối với nghề nghiệp chuyên môn, do nhận thức được ý nghĩa của nghề trong đời sống nên nó có sức hấp dẫn về mặt tình cảm, lôi cuốn hoạt động.

HTNN của SV được biểu hiện ở [4], [6]:

Mặt nhận thức: Tâm quan trọng của hứng thú nghề nghiệp; Ý nghĩa và vai trò của hứng thú nghề nghiệp; Giá trị nghề nghiệp SV chọn.

Mặt thái độ: Yêu thích chuyên ngành đang theo học; Hải lòng với chuyên ngành đang học; Thích thú khi nghĩ đến nghề mình chọn; Quyết tâm theo đuổi nghề đã chọn; Hào hứng trong các giờ học; Nuối tiếc khi phải nghỉ buổi học.

Mặt hành vi: Đi học đúng giờ; Chú ý nghe giảng; Ghi chép bài đầy đủ; Hay phát biểu ý kiến; Nói với người khác về nghề mình học; Sưu tầm những tài liệu có liên quan đến nghề của mình; Đọc, tìm nhiều thông tin về nghề của mình; Gặp gỡ những người đã làm nghề mình đang theo học; Tham gia các ngày hội việc làm; Liên hệ với các công ty giới thiệu việc làm; Tham gia các cuộc hội thảo hướng nghiệp.

2.2. Phương pháp nghiên cứu và khách thể nghiên cứu

* *Phương pháp nghiên cứu:*

Chúng tôi sử dụng phương pháp điều tra viết là phương pháp nghiên cứu chính để phát hiện thực trạng mức độ, biểu hiện, cũng như các yếu tố ảnh hưởng đến HTNN của SV Học viện BC&TT với các câu hỏi Likert 3 mức độ. Căn cứ vào điểm trung bình (ĐTB) các biểu hiện, HTNN của SV Học viện BC&TT

được đánh giá 3 mức độ: $1 \leq \text{ĐTB} \leq 1.67$: Thấp; $1.67 < \text{ĐTB} \leq 2.34$: Trung bình (TB); $2.34 < \text{ĐTB} \leq 3$: Cao.

* Khách thể nghiên cứu:

234 SV Học viện Báo chí và Tuyên truyền (BC&TT) đang theo nhiều chuyên ngành khác nhau được chúng tôi chia thành hai nhóm ngành học: Nhóm ngành lí luận và nhóm ngành báo chí và truyền thông

2.3. Thực trạng và các yếu tố ảnh hưởng đến HTNN của sinh viên Học viện BC&TT

2.3.1 Thực trạng HTNN của sinh viên Học viện BC&TT

Kết quả đánh giá chung về thực trạng HTNN của SV Học viện BC&TT được thể hiện ở bảng 2.1.

Bảng 2.1: Kết quả đánh giá chung về thực trạng HTNN của sinh viên Học viện BC&TT

Biểu hiện của hứng thú nghề nghiệp	Nhóm ngành học				Giới tính				Chung	
	Lí luận chính trị		Báo chí và truyền thông		Nữ		Nam			
	ĐTB	Mức	ĐTB	Mức	ĐTB	Mức	ĐTB	Mức		
Nhận thức	2.36	Cao	2.52	Cao	2.45	Cao	2.43	Cao	2.44	Cao
Thái độ	2.28	Trung bình	2.44	Cao	2.37	Cao	2.35	Cao	2.36	Cao
Hành vi	2.27	Trung bình	2.44	Cao	2.35	Cao	2.36	Cao	2.36	Cao
Chung	2.30	Trung bình	2.47	Cao	2.39	Cao	2.38	Cao	2.39	Cao

Kết quả bảng trên cho thấy, HTNN của SV Học viện BC&TT ở mức cao (ĐTB=2.39). Trong đó, mặt nhận thức của HTNN của SV (ĐTB = 2.44) cao hơn mặt thái độ (ĐTB = 2.36) và mặt hành vi (ĐTB = 2.36), nhưng kết quả kiểm định cho thấy sự khác biệt này không có ý nghĩa (Sig = 0.2703).

HTNN của SV Học viện BC&TT sự khác biệt giữa các nhóm ngành học. HTNN của SV thuộc nhóm ngành Báo chí và truyền thông (ĐTB = 2.47) cao hơn SV thuộc nhóm ngành Lí luận chính trị (ĐTB = 2.30). Trong đó, HTNN của SV thuộc nhóm ngành Báo chí và truyền thông cao hơn SV thuộc nhóm ngành Lí luận chính trị ở cả ba mặt: nhận thức, thái độ và hành vi. Kết quả kiểm định cho thấy sự khác biệt này có ý nghĩa (Sig = 0.0318). Điều này cho thấy, nhóm ngành học ảnh hưởng gì đến HTNN của SV Học viện BC&TT.

Có sự khác biệt về giới tính trong HTNN của SV Học viện BC&TT: HTNN của nam SV (ĐTB = 2.38) cao nữ SV (ĐTB = 2.39). Tuy nhiên, kết quả kiểm định cho thấy sự khác biệt này không có ý nghĩa (Sig = 0.317). Điều này cho thấy, giới tính không ảnh hưởng gì đến HTNN của SV Học viện BC&TT.

2.3.2 Các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng HTNN của sinh viên Học viện BC&TT

Qua khảo sát cho thấy, có nhiều yếu tố ảnh hưởng ở mức độ cao tới thực trạng HTNN của SV Học viện BC&TT, trong đó các yếu tố “Thu nhập của nghề nghiệp”, “Cơ hội việc làm”, “Hiểu biết về nghề”, “Ước muốn của bản thân”, “Cơ hội thăng tiến của nghề nghiệp” có ảnh hưởng nhiều nhất và các yếu tố “Tình trạng sức khỏe”, “Cơ sở vật chất và điều kiện, phương tiện học tập”, “Thái độ của của xã hội với nghề nghiệp” có ảnh hưởng ít hơn. Đây là thông tin quan trọng giúp Học viện, cố vấn học tập,... có quyết định phù hợp để tạo ra HTNN của SV.

2.4. Đề xuất biện pháp nâng cao HTNN của sinh viên Học viện BC&TT

2.4.1. Nâng cao nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng, vị trí, chức năng của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT

- Mục tiêu của biện pháp giúp SV có nhận thức đúng đắn về chức năng, vai trò và ý nghĩa của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT đang theo học. Từ đó, hình thành ở SV ý thức, động cơ và thái độ tích cực trong học tập chuyên ngành đào tạo mà các em đang theo học.

- Nội dung của biện pháp:

+ Trang bị cho SV chương trình đào tạo, chuẩn đầu ra... của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT.

+ Trang bị cho SV những kiến thức vai trò, ý nghĩa, giá trị về ngành nghề đang được đào tạo tại Học viện.

- Cách thức thực hiện biện pháp:

+ Tổ chức buổi tọa đàm, thảo luận về vai trò của ngành nghề SV đang theo học tại Học viện.

+ Giảng viên giới thiệu cho SV chương trình đào tạo chi tiết, chuẩn đầu ra của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT và tổ chức thảo luận để các em hiểu rõ, nắm vững.

+ Có chế độ khen thưởng và kỉ luật kịp thời đối với những SV có kết quả học tập tốt.

+ Tổ chức các cuộc thi tìm hiểu, giới thiệu các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT.

+ Khuyến khích SV thực hiện các nghiên cứu khoa học về ngành nghề đang được đào tạo tại Học viện.

- Điều kiện thực hiện biện pháp:

+ SV tích cực, chủ động, tự giác tham gia.

+ Bảo đảm về cơ sở vật chất, phương tiện phục vụ thực hiện biện pháp.

2.4.2 Hình thành và phát triển HTNN SV thông qua các hoạt động ngoại khoá hoặc hoạt động trải nghiệm

- *Mục tiêu biện pháp*: Góp phần nâng cao nhận thức, tạo cơ hội cho SV vận dụng hiểu biết của mình vào thực tiễn để hình thành và phát triển HTNN của SV. Hình thành thái độ tích cực, chủ động trong hình thành và phát triển HTNN của SV.

- *Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp*:

+ Xác định các hoạt động ngoại khoá hoặc trải nghiệm có thể lồng ghép việc hình thành và phát triển HTNN của SV.

+ Phối hợp với Đoàn trường, Hội Sinh viên... tuyên truyền vai trò của HTNN tới hoạt động học tập của SV dưới nhiều hình thức như bản tin, các hoạt động của Đoàn trường, Hội Sinh viên...

+ Phối hợp với Đoàn trường, Hội Sinh viên, các khoa lồng ghép hình thành và phát triển HTNN của SV trong các hoạt động giáo dục thường xuyên, đợt xuất của Đoàn trường, Hội Sinh viên, các khoa.

+ Phối hợp với cơ quan, đơn vị ngoài Học viện tổ chức cho SV tham quan, thực tế nghề nghiệp được đào tạo của SV.

2.4.3. Đánh giá tính cần thiết và khả thi của của các biện pháp

Bảng 2.3. Tính cần thiết và tính khả thi của các biện pháp hình thành và phát triển HTNN của SV Học viện BC&TT

Biện pháp	Tính cần thiết		Tính cần thiết	
	Mức	Mức	ĐTB	ĐTB
Nâng cao nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng, vị trí, chức năng của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT	2.45	Cao	2.39	Cao
Hình thành và phát triển HTNNSV thông qua các hoạt động ngoại khoá hoặc hoạt động trải nghiệm	2.43	Cao	2.38	Cao

Kết quả bảng trên cho thấy, các chuyên gia của Học viện BC&TT đánh giá cả hai biện pháp hình thành và phát triển HTNN của SV Học viện BC&TT đều có tính cần thiết và tính khả thi cao. Đây là cơ sở tích cực cho việc triển khai các biện pháp này vào thực tiễn trong thời gian tới

3. Kết luận và kiến nghị

3.1. Kết luận

HTNN của SV Học viện BC&TT ở mức cao (ĐTB=2.39)

HTNN của SV thuộc nhóm ngành Báo chí và truyền thông cao hơn SV thuộc nhóm ngành Lí luận chính trị ở cả ba mặt: nhận thức, thái độ và hành vi. Kết quả kiểm định cho thấy sự khác biệt này có ý nghĩa (Sig = 0.0318). Điều này cho thấy, nhóm ngành học ảnh hưởng gì đến HTNN của SV Học viện BC&TT.

Các yếu tố “Thu nhập của nghề nghiệp”, “Cơ hội việc làm”, “Hiểu biết về nghề”, “Ước muốn của bản thân”, “Cơ hội thăng tiến của nghề nghiệp” có ảnh hưởng nhiều nhất và các yếu tố “Tình trạng sức khỏe”, “Cơ sở vật chất và điều kiện, phương tiện học tập”, “Thái độ của của xã hội với nghề nghiệp” có ảnh hưởng ít hơn.

Hai biện pháp: Nâng cao nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng, vị trí, chức năng của các ngành đào tạo tại Học viện BC&TT và Hình thành và phát triển HTNNSV thông qua các hoạt động ngoại khoá hoặc hoạt động trải nghiệm đều có tính cần thiết và tính khả thi cao đối với sự phát hình thành và phát triển HTNN của SV Học viện BC&TT

3.2. Kiến nghị

* Đối với Học viện BC&TT

Cần có bộ phận chuyên trách tư vấn hướng nghiệp giúp các học viên nhận thức được hứng thú nghề nghiệp của bản thân cũng như cung cấp thông tin thị trường lao động.

Cần nâng cấp cơ sở vật chất, máy móc thiết bị nhằm tạo cho các học viên có được môi trường học tập tốt nhất, góp phần hình thành và phát triển HTNN của SV.

Tiếp tục nâng cao chất lượng chương trình đào tạo, cải tiến phương pháp dạy học tích cực để phát triển HTNN của SV.

* Đối với bản thân mỗi sinh viên

- Nhận thức, thái độ và hành vi đúng đắn trong học tập chuyên ngành đang theo học nhằm hình thành hứng thú nghề nghiệp.

- Thường xuyên ý thức tự giác nâng cao trình độ và năng lực nhận thức nhằm đáp ứng tốt yêu cầu hoạt động học tập ở Học viện.

Tài liệu tham khảo

- [1] Covaliop, A.G. (1971). *Tâm lý học cá nhân*, tập 1. Nxb Giáo dục Hà Nội.
- [2] Nguyễn Quang Uẩn. (2005). *Giáo trình Tâm lý học Đại cương*. Nxb ĐHSP Hà Nội.
- [3] Phạm Minh Hạc. (2013). *Từ điển Bách khoa Tâm lý học Giáo dục học Việt Nam*. Nxb Giáo dục.
- [4] Đỗ Thị Coóng (2003), *Nghiên cứu HTNN môn tâm lý học của sinh viên ĐHSP Hải Phòng*, luận án tiến sĩ Tâm lý học, ĐHSP Hà Nội.
- [5] Lê Văn Hồng (chủ biên) (1998), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Trần Thu Hương (2007), *HTNN của sinh viên trường Đại học KHXH&NV*, Tạp chí Tâm lý học, Số 10, tr.54 – 58.

Tổng quan một số chính sách lao động nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên trong các cơ sở giáo dục phổ thông

Trịnh Vân Hà*

*Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam, Email: hatv@vnies.edu.vn

Received: 16/9/2024; Accepted: 24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: The labor policy of teachers in general education institutions is a system of regulations and measures to manage, support, and develop their careers. This policy aims to ensure the sustainable development of educational human resources, improve teaching quality and create good working conditions for teachers. However, the implementation process at many educational institutions still faces difficulties and inadequacies including labor norms, environment, working regime, physical and mental health of teachers... The article analyzes and evaluates the results of implementing professional labor policies for teachers in general education establishments.

Keywords: The labor policy, teaching staff, general education

1. Đặt vấn đề

Đội ngũ giáo viên (ĐNGV) phổ thông là nhân tố không thể thiếu, thực hiện sứ mệnh đào tạo giáo dục thế hệ trẻ không chỉ về kiến thức, kỹ năng còn hình thành nhân cách người học, cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu của xã hội. LĐNN của giáo viên phổ thông (GVPT) được xác định bởi những đặc thù riêng và diễn ra theo một chu trình kéo dài, trong đó đối tượng chính là học sinh, sản phẩm cuối cùng của hoạt động là sự phát triển về phẩm chất và năng lực người học. Với đặc thù nêu trên, lao động nghề nghiệp (LĐNN) của ĐNGV cần có một hành lang pháp lý, một môi trường làm việc đầy đủ, tạo điều kiện cho các thầy, cô phát triển năng lực bản thân, yên tâm công tác, đồng thời ghi nhận, tôn vinh những đóng góp. Tuy nhiên, hiện nay, ở các cơ sở giáo dục, GVPT đang chịu áp lực từ nhiều phía bao gồm hệ thống quản lý giáo dục, học sinh, phụ huynh, đồng nghiệp, nghề nghiệp, xã hội... Hầu hết GVPT quá tải về thời lượng, ngoài những tiết dạy theo phân công trên trường, giáo viên phải dành nhiều thời gian soạn giáo án, chuẩn bị bài sau giờ học, một GVPT có thể kiêm nhiệm nhiều đầu việc khác, chế độ làm việc căng thẳng, thu nhập của nhà giáo chưa đảm bảo được cuộc sống. Đặc biệt sau khi ban hành Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, một số quy định, quy chế, nội dung, phương pháp... giáo dục đã có nhiều sự thay đổi, điều này đặt ra thách thức không nhỏ đối với hệ thống giáo dục nói chung cũng như bản thân giáo viên trong quá trình thực hiện giảng dạy tại nhà trường nói riêng. Vì vậy, công tác nghiên cứu tổng quan các chính sách LĐNN của giáo viên trong các cơ sở GDPT là rất cần thiết, làm cơ sở để đề xuất những điều chỉnh, những kiến nghị chính sách đảm bảo cho việc thực hiện các

quy định về chế độ làm việc, định mức lao động.

Bài viết tập trung tổng quan chính sách của Đảng và Nhà nước về LĐNN của ĐNGV trong các cơ sở GDPT, làm rõ những yêu cầu những quy định về LĐNN của giáo viên, từ đó đề xuất kiến nghị tiếp tục hoàn thiện hệ thống chính sách pháp luật về LĐNN của giáo viên.

Bài báo là kết quả nghiên cứu của Nhiệm vụ thường xuyên theo chức năng năm 2024: Nghiên cứu một số chính sách về LĐNN của đội ngũ nhà giáo trong các cơ sở GDPT, mã số V2024-01TX.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chính sách LĐNN của ĐNGV trong các cơ sở GDPT

2.1.1. Chính sách về vị trí việc làm

Trước Chương trình GDPT 2018, các chính sách về vị trí việc làm được thể hiện thông qua Nghị định 41/2012/NĐ-CP ngày 08 tháng 5 năm 2012 quy định về vị trí việc làm trong đơn vị sự nghiệp công lập, Thông tư 16/2017/TT-BGDĐT ngày 12 tháng 7 năm 2017 hướng dẫn danh mục khung vị trí việc làm và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GDPT công lập... Gần đây nhất, căn cứ Nghị định 106/2020/NĐ-CP [4] quy định khung vị trí việc làm bao gồm 4 nhóm là i) vị trí việc làm lãnh đạo, quản lý; ii) Vị trí việc làm chức danh nghề nghiệp chuyên ngành; iii) vị trí việc làm chức danh nghề nghiệp chuyên môn dùng chung (hành chính, tổng hợp, quản trị văn phòng, tổ chức cán bộ...) và iv) vị trí việc làm hỗ trợ, phục vụ. Căn cứ vào đặc điểm từng cấp học cũng như loại hình trường mà từng cơ sở sẽ có định mức vị trí việc làm đặc thù. Tuy nhiên, các vị trí việc làm giáo vụ, thư viện, thiết bị thí nghiệm, hỗ trợ giáo dục người khuyết tật điều chỉnh từ nhóm vị trí việc

làm gắn với công việc hỗ trợ, phục vụ sang nhóm vị trí việc làm chức danh nghề nghiệp chuyên ngành. Vị trí việc làm y tế chuyển sang nhóm vị trí việc làm hỗ trợ, phục vụ và vị trí việc làm công nghệ thông tin được thay bằng vị trí việc làm quản trị công sở. Ngoài ra, các cơ sở GDPT được bổ sung thêm 1 vị trí việc làm tư vấn học sinh, thực hiện các nhiệm vụ liên quan đến công tác tư vấn tâm lý học đường, điều này thể hiện sự quan tâm đặc biệt đến những bất ổn, những tiêu cực đang xảy ra đối với học sinh trong bối cảnh hiện nay.

Căn cứ xác định vị trí việc làm, số lượng người làm việc được quy định tại Điều 4 Nghị định 106/2020/NĐ-CP ngày 10 tháng 9 năm 2020 [4]:

1. Căn cứ xác định vị trí việc làm bao gồm: a) Chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, cơ cấu tổ chức của đơn vị sự nghiệp công lập; b) Mức độ phức tạp, tính chất, đặc điểm, quy mô hoạt động; phạm vi, đối tượng phục vụ; quy trình quản lý chuyên môn, nghiệp vụ theo quy định của pháp luật chuyên ngành.

2. Căn cứ xác định số lượng người làm việc bao gồm:

a) Vị trí việc làm và khối lượng công việc thực tế tại từng vị trí việc làm của đơn vị sự nghiệp công lập; b) Mức độ hiện đại hóa công sở, trang thiết bị, phương tiện làm việc và ứng dụng công nghệ thông tin; c) Thực trạng quản lý, sử dụng số lượng người làm việc được giao của đơn vị.

3. Căn cứ xác định cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp bao gồm: a) Danh mục vị trí việc làm; b) Mức độ phức tạp của công việc của vị trí việc làm; c) Tiêu chuẩn, chức danh nghề nghiệp viên chức tương ứng với vị trí việc làm.

Đối với những vị trí việc làm không đủ biên chế, cơ sở giáo dục có thể thực hiện hợp đồng lao động hoặc kiêm nhiệm. Đối với những vị trí có khối lượng công việc không đáp ứng đủ thời gian theo quy định của 1 giáo viên, nhà trường có thể thực hiện việc kiêm nhiệm. Tuy nhiên tất cả các cá nhân nêu trên sẽ cần phải đảm bảo về mặt chuyên môn, nghiệp vụ của vị trí được phụ trách.

2.2.2. Chính sách về định mức lao động

Đối với chính sách định mức lao động, Thông tư 15/2017/TT-BGDĐT ngày 09 tháng 06 năm 2017 sửa đổi, bổ sung một số điều của quy định chế độ làm việc đối với giáo viên phổ thông ban hành kèm Thông tư số 28/2009/TT-BGDĐT ngày 21/10/2009 của Bộ Giáo dục và Đào tạo quy định về thời gian làm việc, định mức tiết dạy, chế độ giảm định mức tiết dạy và quy đổi các hoạt động chuyên môn đối với đội ngũ nhà giáo. Hiện tại, định mức tiết dạy của giáo viên tiểu học là 23 tiết/tuần, giáo viên trung học cơ sở là 19 tiết/tuần và giáo viên trung học phổ thông là 17 tiết/tuần. Ngoài ra,

giáo viên còn tham gia vào nhiều hoạt động khác như soạn giáo án, quản lý học sinh, chấm bài, dự giờ, coi thi, chấm bài...trung bình một lớp có 35 HS đối với tiểu học, 45 HS đối với THCS và THPT.

Số lượng giáo viên trong cơ sở giáo dục cũng là yếu tố ảnh hưởng thời gian lao động của một người. Căn cứ vào Thông tư 20/2023/TT-BGDĐT hướng dẫn về vị trí việc làm, cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GDPT và các trường chuyên biệt công lập quy định [2]:

+ Trường tiểu học được bố trí tối đa 1,5 giáo viên/lớp đối với lớp học 2 buổi/ngày, bố trí tối đa 1,2 giáo viên/lớp đối với lớp học 01 buổi/ngày (Mỗi ngày không quá 7 tiết, mỗi tiết học 35 phút)

+ Trường THCS được bố trí tối đa 1,9 giáo viên/lớp (Mỗi ngày học 1 buổi, mỗi buổi không quá 5 tiết, mỗi tiết 45 phút)

+ Trường THPT được bố trí tối đa 2,25 giáo viên/lớp (Mỗi ngày học 1 buổi, mỗi buổi không quá 5 tiết, mỗi tiết 45 phút)

2.2.3. Chính sách về bồi dưỡng giáo viên

Bồi dưỡng ĐNGV là yêu cầu cấp thiết và vô cùng quan trọng giúp nâng cao chất lượng giáo dục Việt Nam. Trong nhiều năm qua, Đảng, Nhà nước, Chính phủ đã ban hành nhiều văn bản về vấn đề này như Nghị định số 101/2017/NĐ-CP; Nghị định số 89/2021/NĐ-CP; Quyết định số 1659/QĐ-TTg, Thông tư số 36/2018/TT-BTC, Thông tư số 83/2021/TT-BTC, Thông tư 17/2019/TT-BGDĐT ban hành Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên cơ sở GDPT bao gồm Chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ năm học đối với các cấp học của GDPT, Chương trình bồi dưỡng cập nhật kiến thức, kỹ năng chuyên ngành thực hiện nhiệm vụ phát triển GDPT theo từng thời kỳ của mỗi địa phương và Chương trình bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp theo yêu cầu vị trí việc làm. Việc ban hành Chương trình nhằm bồi dưỡng theo yêu cầu của vị trí việc làm; bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành bắt buộc hàng năm đối với giáo viên cơ sở GDPT; là căn cứ để quản lý, chỉ đạo, tổ chức và biên soạn tài liệu phục vụ công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng. Bên cạnh ĐNGV, các cán bộ quản lý cũng có chính sách bồi dưỡng đặc thù được quy định tại Thông tư 18/2019/TT-BGDĐT... Bên cạnh các văn bản quy phạm pháp luật, các địa phương cũng có các chính sách nâng cao nhận thức, đạo đức nghề nghiệp, trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ CBQL, GV. Nhiều nội dung, phương pháp, hình thức đã được áp dụng trong thực tiễn, đáp ứng yêu cầu giảng dạy trong giai đoạn mới như vừa học vừa làm,

tập trung dài hạn hoặc ngắn hạn hoặc từ xa, bồi dưỡng thường xuyên hoặc bồi dưỡng theo nhu cầu...tại các địa điểm khác nhau. Ngoài ra, chi phí dành cho công tác bồi dưỡng cũng được áp dụng tương đối linh hoạt. Điều này tạo ra cơ hội vô cùng lớn cho đội ngũ CBQL, GV trong việc mở rộng hiểu biết, nâng cao năng lực, rèn luyện kỹ năng, được học hỏi và tiếp cận với nhiều thành tựu giáo dục trên thế giới cũng như ở Việt Nam.

2.2.4. Chính sách đãi ngộ

2.2.4.1. Chính sách lương, phụ cấp

Ngạch và bậc lương của giáo viên được quy định tại các Thông tư số 01, 02, 03, 04/2021/TT-BGDĐT ngày 02/02/2021 và được sửa đổi, bổ sung theo Thông tư 08/2023/TT-BGDĐT ngày 14/4/2023 do Bộ GDĐT [3] ban hành. Như vậy, áp dụng theo các quy định về ngạch, bậc lương giáo viên theo các Thông tư nêu trên, lương giáo viên tại các cấp học được cụ thể tại bảng sau:

Bảng 2.1. Quy định về ngạch bậc lương của giáo viên theo quy định mới

Mã	Giáo viên các cấp	Hạng	Bậc 1	Bậc 2	Bậc 3	Bậc 4	Bậc 5	Bậc 6	Bậc 7	Bậc 8	Bậc 9	Bậc 10
V.07.03.29	Giáo viên tiểu học	III	2,34	2,67	3,00	3,33	3,66	3,99	4,32	4,65	4,98	
V.07.03.28	Giáo viên tiểu học	II	4,00	4,34	4,68	5,02	5,36	5,70	6,04	6,38		
V.07.03.27	Giáo viên tiểu học	I	4,40	4,74	5,08	5,42	5,76	6,10	6,44	6,78		
V.07.04.32	Giáo viên THCS	III	2,34	2,67	3,00	3,33	3,66	3,99	4,32	4,65	4,98	
V.07.04.31	Giáo viên THCS	II	4,00	4,34	4,68	5,02	5,36	5,70	6,04	6,38		
V.07.04.30	Giáo viên THCS	I	4,40	4,74	5,08	5,42	5,76	6,10	6,44	6,78		
V.07.05.15	Giáo viên THPT	III	2,34	2,67	3,00	3,33	3,66	3,99	4,32	4,65	4,98	
V.07.05.14	Giáo viên THPT	II	4,00	4,34	4,68	5,02	5,36	5,70	6,04	6,38		
V.07.05.13	Giáo viên THPT	I	4,40	4,74	5,08	5,42	5,76	6,10	6,44	6,78		

Nghị định 73/2024/NĐ-CP ngày 30/6/2024 [5] quy định mức lương cơ sở và chế độ tiền thưởng đối với cán bộ, công chức, viên chức và lực lượng vũ trang. Theo đó, từ ngày 1/7/2024, mức lương cơ sở là 2,34 triệu đồng/tháng thay cho mức 1,8 triệu đồng/tháng. Trong đó lương cơ bản chiếm 70% tổng quỹ tiền lương, các khoản phụ cấp chiếm 30%, bao gồm (1) Phụ cấp kiêm nhiệm; (2) Phụ cấp thâm niên vượt khung; (3) Phụ cấp khu vực; (4) Phụ cấp trách nhiệm công việc; (5) Phụ cấp lưu động; (6) Phụ cấp ưu đãi theo nghề; (7) Phụ cấp công tác ở vùng có điều kiện kinh tế - xã hội đặc biệt khó khăn; (8) Phụ cấp theo phân loại đơn vị hành chính và theo phân hạng đơn vị sự nghiệp công lập theo Nghị quyết 27-NQ/TW ngày 21/5/2018.

2.2.4.2. Chính sách thi đua, khen thưởng

Kể từ ngày 01/01/2024, Luật thi đua khen thưởng số 06/2022/QH15 ban hành nhiều điểm mới, cụ thể, các căn cứ và tiêu chí để xét thi đua khen thưởng sẽ được điều chỉnh, tinh gọn để sát với thực tế nhất. Ngoài tiêu chí cũ theo quy định pháp luật hiện hành, các cán bộ cần phải được đánh giá hoàn thành tốt/xuất

sắc nhiệm vụ, được bình bầu “Chiến sĩ thi đua cấp cơ sở” theo số năm quy định, hoặc cần có sáng kiến kinh nghiệm hoặc đề tài khoa học các cấp tương đương khi được xét tặng các danh hiệu thi đua cấp Nhà nước cũng như nhận bằng khen cấp Tỉnh/Bộ và bằng khen của Thủ tướng Chính phủ.

Việc thực hiện các chính sách tôn vinh, khen thưởng đội ngũ nhà giáo đã được các địa phương, các cơ sở giáo dục, đào tạo thực hiện, đảm bảo công khai, dân chủ, đúng người, đúng thành tích, chú trọng khen thưởng giáo viên trực tiếp đứng lớp, người lao động trực tiếp có nhiều sáng kiến, cải tiến kỹ thuật, giải pháp công tác đem lại hiệu quả cao. Do đó, đã tạo động lực quan trọng thúc đẩy đội ngũ nhà giáo không ngừng đổi mới, sáng tạo, vươn lên hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

2.2.5. Chính sách về điều kiện làm việc

Theo học thuyết của Maslow về nhu cầu con người được chia thành hai cấp độ bao gồm các chức năng sinh học, an toàn, sự quan tâm của xã hội là bậc

thấp nhất, sau đó đến những nhu cầu về sự phong phú trong cả mặt xã hội và vật chất. Chính vì vậy, chính sách đảm bảo an toàn, sức khỏe nghề nghiệp của giáo viên là hết sức cần thiết, các chính sách

này sẽ xây dựng môi trường làm việc an toàn, không xuất hiện những nguy hiểm tiềm ẩn ảnh hưởng đến cả vật chất lẫn tinh thần cũng như hạn chế tối đa những tác động tiêu cực từ bên ngoài nhà trường như bạo lực học đường....

Chính sách về cơ sở vật trang thiết bị phục vụ quá trình dạy và học của giáo viên, cụ thể như không gian lớp học, hệ thống bảng, phấn, các thiết bị, đồ dùng, máy chiếu, sách vở... để giáo viên có thể thực hiện bài giảng một cách hiệu quả hơn, phù hợp với nội dung dạy học hơn.

Chính sách về môi trường tâm lý có tác động quan trọng đến hiệu quả giảng dạy, sức khỏe tinh thần, cũng như sự hài lòng và phát triển nghề nghiệp. Những yếu tố này không chỉ ảnh hưởng đến năng suất làm việc mà còn tác động đến cân bằng cuộc sống, động lực và sự gắn bó với nghề. Môi trường tâm lý bao gồm nhiều khía cạnh như áp lực công việc và quản lý căng thẳng, sự quan tâm, động viên của các cấp quản lý, mối quan hệ giữa GV – HS, GV – GV và GV- CMHS và cơ hội học tập, cống hiến, sáng tạo theo đúng chuyên môn, nghiệp vụ của bản thân.

Nhìn chung, tất cả các nội dung này đều được lồng ghép vào những quy định, những văn bản quy phạm pháp luật: Luật Giáo dục 2019, Điều lệ trường học, Bộ quy tắc ứng xử trong trường học... Tuy nhiên, để có một chính sách quy định cụ thể hóa từng vấn đề nêu trên vẫn còn là bài toán khó đặt ra cho những nhà lãnh đạo, nhà làm quản lý để đảm bảo tối đa quyền lợi của ĐNGV.

2.2. Mục tiêu của chính sách LĐNN của ĐNGV trong các cơ sở GDPT

Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng và quản lý nhà nước đối với công tác phát triển đội ngũ nhà giáo, xây dựng các tiêu chuẩn về đạo đức, phong cách nhà giáo thành quy phạm pháp luật, đồng thời làm rõ vai trò, sứ mệnh vô cùng quan trọng trong sự nghiệp giáo dục của nhà giáo là đào tạo và bồi dưỡng những tài năng trẻ trở thành nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu của xã hội.

Xây dựng hành lang pháp lý, giải quyết những bất cập đang tồn tại trong công tác tuyển dụng, sử dụng và quản lý đội ngũ nhà giáo tại các cơ sở giáo dục, đảm bảo tất cả người được chọn tham gia vào hệ thống giáo dục dân đều đáp ứng đủ điều kiện, tiêu chuẩn cần thiết, có thể cung cấp giáo dục chất lượng đến người học.

Chú trọng công tác đào tạo, bồi dưỡng, phát triển trình độ chuyên môn nghiệp vụ cho đội ngũ nhà giáo đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục cũng như hội nhập quốc tế trong bối cảnh hiện nay. Nhà trường cần quan tâm, tạo điều kiện cho nhà giáo tự do học thuật, trau dồi năng lực cá nhân và thường xuyên học hỏi, hợp tác với những cá nhân, đơn vị, tổ chức khác trong nước cũng như quốc tế.

Xác định, chuẩn hóa các vấn đề trong chính sách đãi ngộ, tôn vinh, khen thưởng đối với đội ngũ nhà giáo, tạo động lực thu hút những nhà giáo giỏi, có năng lực, uy tín tham gia vào công cuộc xây dựng con người, đồng thời giữ chân đội ngũ nhà giáo đang công tác tại các cơ sở giáo dục có thêm sức mạnh để tiếp tục cống hiến, tận tâm với nghề.

2.3. Kết luận

Nhìn chung, hệ thống văn bản quy phạm pháp luật về LĐNN của đội ngũ nhà giáo dục đã được ban hành khá đầy đủ, tạo hành lang pháp lý cho quá trình triển khai tại các cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, trong thực tiễn việc thực hiện các chính sách vẫn còn tồn tại hạn chế. Một số quy định có thể chưa phù hợp với thực tiễn, thiếu linh hoạt hoặc khó áp dụng trong các điều kiện khác nhau, đặc biệt là tại các vùng sâu, vùng xa. Bên cạnh đó, việc cập nhật và điều chỉnh các văn bản pháp luật để bắt kịp xu hướng giáo dục hiện đại đòi hỏi

chưa kịp thời, dẫn đến khó khăn cho các cơ sở giáo dục và ĐNGV trong việc thực hiện các quy định.

Trên cơ sở đó, cần cụ thể hóa quy trình tuyển dụng, sử dụng, quản lý đội ngũ nhà giáo phù hợp với đặc thù hoạt động nghề nghiệp, đặc biệt là chế độ làm việc và định mức lao động, trên cơ sở đó xác định điều kiện, quy định về đánh giá, xếp loại cũng như chế độ đãi ngộ, phúc lợi nhà giáo phù hợp với năng lực, cống hiến.

Xây dựng các chương trình đào tạo, bồi dưỡng liên tục để nâng cao năng lực chuyên môn, kỹ năng sư phạm, đảm bảo giáo viên được tiếp cận với phương pháp giảng dạy hiện đại và kiến thức mới. Quy định rõ trách nhiệm của các cơ quan trong xây dựng quy hoạch đào tạo, bồi dưỡng nhà giáo.

Xây dựng môi trường làm việc an toàn, thân thiện, đủ các điều kiện cần thiết phục vụ công tác giảng dạy và nghiên cứu. Song song với đó, giảm thiểu gánh nặng hành chính để giáo viên có thời gian tập trung vào giảng dạy và phát triển chuyên môn

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, Hà Nội.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), Thông tư số 20/2023/TT-BGDĐT hướng dẫn về vị trí việc làm, cơ cấu viên chức theo chức danh nghề nghiệp và định mức số lượng người làm việc trong các cơ sở GDPT và các trường chuyên biệt công lập

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), Thông tư số 08/2023/tt-bgdđt sửa đổi, bổ sung một số điều của các thông tư số 01/2021/tt-bgdđt, 02/2021/tt-bgdđt, 03/2021/tt-bgdđt, 04/2021/tt-bgdđt ngày 02 tháng 02 năm 2021 của bộ giáo dục và đào tạo quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và bổ nhiệm, xếp lương viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục mầm non, phổ thông công lập

4. Chính phủ (2020), Nghị định số 106/2020/NĐ-CP về vị trí việc làm và số lượng người làm việc trong đơn vị sự nghiệp công lập

5. Chính phủ (2024), Nghị định số 73/2024/NĐ-CP quy định quy định mức lương cơ sở và chế độ tiền thưởng đối với cán bộ, công chức, viên chức và lực lượng vũ trang

6. Trần Thị Tâm Đan (2011), Thực trạng tác động chế độ, chính sách đối với giáo viên phổ thông, Kỷ yếu Hội thảo Khoa học “Các giải pháp đổi mới chế độ, chính sách đối với giáo viên phổ thông”

7. Nguyễn Tiến Hùng (2017), Phát triển khung năng lực của đội ngũ công chức, viên chức ngành Giáo dục, Tạp chí Khoa học giáo dục, số 142.

Ứng dụng khoa học thần kinh trong nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng khả năng tập trung của sinh viên trong quá trình đọc hiểu khoa học

Nguyễn Hiền Thi¹, Huỳnh Thị Yến Nhi¹, Nguyễn Thị Hiền Thảo¹,
Ngô Thị Phương², Trần Ngọc Huy^{1*}

¹Khoa Vật lý, Trường Đại học Sư phạm, Tp Hồ Chí Minh, Việt Nam

²Khoa Giáo dục tiểu học, Trường Đại học Sư phạm, Tp Hồ Chí Minh, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Trần Ngọc Huy, huytn@hcmue.edu.vn, 0908423208

Received: 16/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: The goal of this study is to apply neuroscience to analyze the influence of factors on students' ability to concentrate when reading science literacy. The study used the Muse 2 device, documents, scientific articles and informational tests to collect brain electrical data from participants. The research team collected and analyzed opinion survey data of 214 students and electroencephalographic data of 127 students at Ho Chi Minh City University of Education. Research results show that concentration has a certain influence on students' reading comprehension results. Besides, students at Ho Chi Minh City University of Education have the right opinion about the appropriate reading environment. From the results of this study, the research team proposed an environment with appropriate light intensity and noise intensity factors to improve students' ability to concentrate on reading.

Keywords: Neuroscience; concentration; reading science literacy.

1. Mở đầu

Thông qua nghiên cứu, người ta đưa ra kết luận rằng sự tập trung giữ một vai trò quan trọng đối với việc học tập của SV. Theo Hariyanto (2021), nếu người học thật sự tập trung thì người học sẽ theo dõi và thực hiện tốt các hoạt động học tập. Nếu tập trung tốt trong giờ học, SV có thể dễ dàng giải quyết tất cả các vấn đề liên quan đến học tập như đọc hiểu tài liệu học tập, giải bài tập, thực hiện nhiệm vụ về nhà.

Phạm vi đọc của SV đại học rộng và mang tính học thuật cao. Đọc hiểu khoa học ở cấp độ đại học có xu hướng phức tạp, có mục đích và phản biện, yêu cầu người đọc phải diễn giải và tổng hợp văn bản dày đặc thông tin đề cập đến các chủ đề riêng biệt (Sengupta, 2002). Đối với SV học các môn khoa học, kỹ năng đọc hiểu khoa học là một kỹ năng quan trọng để nghiên cứu tài liệu, nắm vững kiến thức. Tuy nhiên, hiện nay, vẫn còn ít nghiên cứu quan tâm đến kỹ năng cần thiết này.

Trong những năm gần đây, sự tập trung trong học tập là một trong các chủ đề được thảo luận và nghiên cứu rộng rãi trong lĩnh vực khoa học thần kinh (Lindsay, 2020). Khác với lĩnh vực tâm lý học, nghiên cứu về sự tập trung thông qua phân tích các biểu hiện hành vi của con người trong các hoàn cảnh khác nhau,

ở lĩnh vực khoa học thần kinh, sự tập trung được cho là biểu hiện thông qua sự biến đổi cục bộ của mức tăng thần kinh và nghiên cứu về sự tập trung được thực hiện thông qua phân tích sự biến đổi của biểu đồ điện não (Eldar và cộng sự, 2013; Lindsay, 2020). Những nghiên cứu khoa học ở lĩnh vực này cũng đưa ra những kết luận rất khả quan về sự ảnh hưởng của các tác động bên ngoài đối với sự tập trung của con người (Posner và cộng sự, 2014; Hanh Vy Le, 2021).

Nhận thấy được tầm quan trọng của việc duy trì sự tập trung đối với quá trình học tập của người học và tầm quan trọng của kỹ năng đọc khoa học, những nhà nghiên cứu và chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục, cần hiểu rõ các yếu tố chủ quan và khách quan có thể ảnh hưởng đến quá trình tập trung của người học. Từ đó, có thể đưa ra những thay đổi, điều chỉnh để quá trình đọc hiểu khoa học đạt được kết quả tốt nhất. Muốn làm được điều đó cần có sự hỗ trợ đặc biệt quan trọng của khoa học thần kinh trong việc thu thập các thông tin thay đổi của não bộ và đưa ra các kết luận liên quan.

Từ những vấn đề trên, thông qua phân tích thống kê mô tả biểu đồ điện não của SV thu được bằng thiết bị Muse 2, trong báo cáo này, nhóm nghiên cứu đề cập đến các yếu tố môi trường ảnh hưởng đến sự tập

trung của SV trong quá trình đọc hiểu khoa học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu lý thuyết: Nhóm nghiên cứu tìm hiểu và tổng hợp các thông tin liên quan. Trên cơ sở đó, hình thành hệ thống cơ sở lý thuyết gắn với đề tài. Dựa trên các nghiên cứu liên quan, nhóm nghiên cứu lựa chọn phương pháp, công cụ và đối tượng nghiên cứu phù hợp.

Phương pháp thu thập dữ liệu: Nhóm nghiên cứu sử dụng bảng hỏi thu thập ý kiến của người tham gia về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tập trung học tập.

Phương pháp phân tích, tổng hợp: Từ các dữ liệu thu thập, nhóm nghiên cứu sử dụng công cụ phân tích để phân tích kết quả và sắp xếp mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tập trung học tập của người tham gia. Trong đó, kết quả phân tích sẽ gồm ba phần: mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tập trung học tập theo ý kiến của người tham gia, mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tập trung học tập theo kết quả dữ liệu sóng não, mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến sự tập trung học tập theo kết quả bài kiểm tra kiến thức. Trên cơ sở kết quả phân tích dữ liệu, nhóm nghiên cứu tổng hợp kết quả và đưa ra các so sánh, nhận xét phù hợp.

2.2. Kết quả thu được từ form khảo sát ý kiến của SV trường

Nhóm nghiên cứu tiến hành thu thập ý kiến của 214 SV trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh và thu được kết quả được trình bày ở các bảng 2.1 đến bảng 2.3.

Bảng 2.1. Bảng thống kê độ tuổi của SV tham gia khảo sát về mức độ tập trung khi đọc hiểu khoa học

	N	Tuổi nhỏ nhất	Tuổi lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tuổi	214	18	23	19.42	1.289

SV thực hiện khảo sát có độ tuổi từ 18 đến 23.

Bảng 2.2. Thống kê đánh giá về các yếu tố môi trường ảnh hưởng đến khả năng tập trung của SV khi đọc hiểu khoa học

Yếu tố	Số lượng	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Yếu tố ánh sáng					
Ánh sáng tự nhiên	214	1	5	3.42	.930
Ánh sáng đèn	214	1	5	3.24	.932
Ánh sáng kết hợp	214	1	5	3.51	.923
Yếu tố cường độ sáng					
Cường độ sáng đủ	214	1	5	4.08	.824
Cường độ sáng yếu	214	1	5	2.25	1.084

Yếu tố không gian					
Không yên tĩnh	214	1	5	2.57	1.168
Yên tĩnh và riêng tư	214	1	5	3.88	.974
Yên tĩnh	214	1	5	4.02	.961
Yếu tố thiết bị điện tử					
TBĐT của bạn	214	1	5	2.37	1.030
TBĐT của người khác	214	1	5	2.61	1.090
Không có TBĐT	214	1	5	3.86	1.054

Yếu tố loại ánh sáng: Kết quả khảo sát ý kiến thu được cho thấy điểm thang đo mức độ tập trung của SV khi học tập trong môi trường ánh sáng tự nhiên kết hợp với ánh sáng đèn (điểm đánh giá là 3,51) cao hơn so với khi học tập trong môi trường chỉ có ánh sáng tự nhiên (điểm đánh giá là 3,42) và cao hơn so với khi học tập trong môi trường chỉ có ánh sáng đèn (điểm đánh giá là 3,24).

Yếu tố cường độ ánh sáng: Kết quả khảo sát ý kiến thu được cho thấy điểm thang đo mức độ tập trung của SV khi học tập trong môi trường có cường độ ánh sáng đủ (điểm đánh giá là 4,08) cao hơn so với khi học tập trong môi trường có cường độ ánh sáng yếu (điểm đánh giá là 2,25).

Yếu tố không gian: Kết quả khảo sát ý kiến thu được cho thấy điểm thang đo mức độ tập trung của SV khi học tập trong môi trường yên tĩnh (điểm đánh giá là 4,02) cao hơn so với khi học tập trong môi trường yên tĩnh, riêng tư (điểm đánh giá là 3,88) và cao hơn so với khi học tập trong môi trường yên tĩnh (điểm đánh giá là 2,57).

Yếu tố thông báo từ thiết bị điện tử: Kết quả khảo sát ý kiến thu được cho thấy điểm thang đo mức độ tập trung của SV khi học tập trong môi trường không có thiết bị điện tử (điểm đánh giá là 3,86) cao hơn so với khi học tập trong môi trường có thông báo từ thiết bị điện tử của người khác (điểm đánh giá là 2,61) và cao hơn so với khi học tập trong môi trường có thông báo từ thiết bị của bản thân (điểm đánh giá là 2,37).

Bảng 2.3. Thống kê đánh giá về phương pháp ghi chép ảnh hưởng đến khả năng tập trung của SV

	Tần số	Phần trăm
Truyền thống	62	26.2
Sơ đồ tư duy	25	10.5
Cả hai	22	9.3
Phương pháp khác	105	44.3
Total	214	90.3

Về yếu tố phương pháp ghi chép, kết quả khảo sát ý kiến thu được cho thấy 49,1% người tham gia khảo sát ghi chép theo phương pháp khác, 29% người tham gia khảo sát chọn ghi chép theo phương pháp truyền thống, 11,7% người tham gia khảo sát chọn ghi chép

theo phương pháp sơ đồ tư duy và 10,3% người tham gia khảo sát chọn ghi chép theo cả hai phương pháp truyền thống và sơ đồ tư duy.

2.3 Kết quả thu được từ việc thu dữ liệu tập trung sóng não bằng thiết bị Muse 2

Nhóm nghiên cứu thực hiện thu dữ liệu điện não trên 127 mẫu và thu được kết quả được trình bày ở các bảng từ bảng 2.4 đến bảng 2.8.

Bảng 2.4. Bảng thống kê độ tuổi, giới tính, sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần, điểm các đề A, B, C, D của SV tham gia đo sóng não khi đọc hiểu khoa học

	Số lượng	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Tuổi	127	18	22	19.92	.822
Giới tính	Nữ	61			
	Nam	66			
Sức khoẻ thể chất	127	2	5	3.34	.633
Sức khoẻ tinh thần	127	2	5	3.32	.576
A	35	2.0	15.0	9.257	2.4536
B	29	4.0	16.0	9.207	2.5408
C	39	5.0	16.0	9.513	3.2434
D	24	5.5	16.5	9.487	2.9696

SV tham gia nghiên cứu có độ tuổi từ 18 đến 22.

Số lượng SV nam và SV nữ tham gia đo sóng não tương đối bằng nhau (61 SV nam và 66 SV nữ).

Sức khoẻ thể chất có giá trị trung bình 3,34 và sức khoẻ tinh thần có giá trị tinh thần 3,32. Các mức độ thang đo về yếu tố sức khoẻ thể chất và sức khoẻ tinh thần của các sinh tham gia đo sóng não đều đạt thang đo ở mức bình thường. Điều này đảm bảo kết quả đo sóng não chính xác hơn do không bị ảnh hưởng bởi các yếu tố chủ quan như SV đang bị bệnh, SV đang bị lo lắng, căng thẳng,...

Các đề A, B, C, D được giao ngẫu nhiên cho SV tham gia. Kết quả phân tích cho thấy điểm trung bình của các đề A, B, C, D lần lượt là 9,257; 9,207; 9,513; 9,487.

Bảng 2.5. Kiểm định phân phối chuẩn của giá trị điểm bài kiểm tra của các đề A, B, C, D

Kiểm định phân phối chuẩn				
	Đề	Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.
Điểm	A	.974	37	.536
	B	.976	28	.734
	C	.964	35	.292
	D	.926	27	.055

Vì cỡ mẫu của các đề nhỏ hơn 50 nên dùng kiểm định Shapiro-Wilk với đề A, B, C, D có Sig. lần lượt

bằng 0.536; 0.734; 0.292; 0.055 (đều lớn hơn 0,05). Chúng tỏ phân phối của điểm ứng với các đề là phân phối chuẩn.

Bảng 2.6. Thống kê điểm ứng với giới tính của SV tham gia đo sóng não khi đọc hiểu khoa học

Giới tính	Điểm trung bình	Số lượng	Độ lệch chuẩn
Nữ	9.411	61	2.7822
Nam	9.327	66	2.8439

Điểm trung bình bài kiểm tra của các mẫu của SV nữ (điểm trung bình là 9,411) không có sự chênh lệch nhiều với điểm trung bình bài kiểm tra của các mẫu của SV nam (điểm trung bình là 9,327). Như vậy, yếu tố giới tính không có sự ảnh hưởng nhiều đến kết quả đọc hiểu khoa học của các SV tham gia nghiên cứu. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của T. I. Eze và các cộng sự (2021) khi cho rằng giới tính không ảnh hưởng kết quả học tập.

Bảng 2.7. Thể hiện sự tương quan giữa sự tập trung và điểm số của SV tham gia đo sóng não khi đọc hiểu khoa học

		Điểm	Độ tập trung (dữ liệu sóng não)
Điểm	Tương quan Pearson	1	.702
	Sig. (2-tailed)		.000
	Số lượng	127	127
Tập trung	Tương quan Pearson	.702	1
	Sig. (2-tailed)	.000	
	Số lượng	127	127

Phân tích về sự tương quan giữa sự tập trung và điểm số cho kết quả tương quan bằng 0,702. Từ kết quả đó, ta thấy sự tập trung và điểm số có mối tương quan thuận, mức độ tương quan cao (thuộc nhóm từ 0,6 đến 0,8). Kết quả này phù hợp với nghiên cứu trước đó của Erwiza và cộng sự (2019) khi cho rằng kết quả học tập phụ thuộc vào sự tập trung của người học.

Yếu tố cường độ ánh sáng: Kiểm tra về khác biệt phương sai, vì Sig. của điểm số bài kiểm tra (Sig.=0.594) và dữ liệu tập trung sóng não (Sig.=0.438) đều lớn hơn 0.05 nên không có sự khác biệt phương sai một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm giá trị. Sử dụng kết quả kiểm định t ở hàng chấp nhận các biến bằng nhau. Kiểm tra về khác biệt trung bình giữa hai yếu tố, vì Sig. của điểm số bài kiểm tra (Sig.=0.001) và dữ liệu tập trung sóng não (Sig.=0.000) đều nhỏ hơn 0.05 nên có sự khác biệt trung bình một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm yếu tố về cường độ ánh sáng.

Yếu tố cường độ tiếng ồn: Kiểm tra tương tự như trên, sử dụng kết quả kiểm định t ở hàng chấp nhận

các biến bằng nhau cho điểm bài kiểm tra và sử dụng kết quả kiểm định t ở hàng bác bỏ các biến bằng nhau cho dữ liệu tập trung sóng não. Kiểm tra về khác biệt trung bình giữa hai yếu tố, vì Sig. của điểm số bài kiểm tra (Sig.=0.000) và dữ liệu tập trung sóng não (Sig.=0.000) đều nhỏ hơn 0.05 nên có sự khác biệt trung bình một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm yếu tố về cường độ tiếng ồn.

Bảng 2.8. Kiểm định Independent T – test về điểm bài kiểm tra và dữ liệu sóng não tập trung khi so sánh sự khác biệt của các yếu tố cường độ ánh sáng, cường độ tiếng ồn, thông báo từ thiết bị điện tử và phương pháp ghi chép

			Kiểm định Levene về phương sai		Kiểm định T – test về giá trị trung bình				
			F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Chênh lệch trung bình	Độ lệch chuẩn
Cường độ ánh sáng	Điểm	Chấp nhận các biến bằng nhau	.285	.594	3.487	125	.001	1.7334	.4971
		Bác bỏ các biến bằng nhau			3.462	94.335	.001	1.7334	.5008
	Tập trung	Chấp nhận các biến bằng nhau	.605	.438	4.020	125	.000	.035595	.008854
		Bác bỏ các biến bằng nhau			4.138	105.256	.000	.035595	.008602
Cường độ tiếng ồn	Điểm	Chấp nhận các biến bằng nhau	2.023	.157	5.200	125	.000	2.4446	.4701
		Bác bỏ các biến bằng nhau			5.033	89.288	.000	2.4446	.4857
	Tập trung	Chấp nhận các biến bằng nhau	6.114	.017	6.139	125	.000	.050421	.008213
		Bác bỏ các biến bằng nhau			5.795	82.069	.000	.050421	.008701
Thông báo từ thiết bị điện tử	Điểm	Chấp nhận các biến bằng nhau	.372	.543	1.589	125	.115	.8704	.5478
		Bác bỏ các biến bằng nhau			1.659	73.970	.101	.8704	.5245
	Tập trung	Chấp nhận các biến bằng nhau	.682	.411	1.560	125	.121	.015448	.009903
		Bác bỏ các biến bằng nhau			1.686	80.279	.096	.015448	.009161
Phương pháp ghi chép	Điểm	Chấp nhận các biến bằng nhau	.177	.675	.733	108	.465	.4251	.5797
		Bác bỏ các biến bằng nhau			.728	65.312	.469	.4251	.5839
	Tập trung	Chấp nhận các biến bằng nhau	.046	.830	.806	108	.422	.008455	.010489
		Bác bỏ các biến bằng nhau			.784	62.189	.436	.008455	.010781

Yếu tố thông báo từ thiết bị điện tử: Kiểm tra tương tự như trên, sử dụng kết quả kiểm định t ở hàng chấp nhận các biến bằng nhau. Tiếp đến, kiểm tra về khác biệt trung bình giữa hai yếu tố, vì Sig. của điểm số bài kiểm tra (Sig.=0.115) và dữ liệu tập trung sóng não (Sig.=0.121) đều lớn hơn 0.05 nên nghĩa là không có sự khác biệt trung bình một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm yếu tố về thông báo từ thiết bị điện tử.

Yếu tố phương pháp ghi chép: Kiểm tra tương tự như trên, sử dụng kết quả kiểm định t ở hàng chấp nhận các biến bằng nhau. Kiểm tra về khác biệt trung bình giữa hai yếu tố, vì Sig. của điểm số bài kiểm tra (Sig.=0.465) và dữ liệu tập trung sóng não (Sig.=0.422) đều lớn hơn 0.05 nên nghĩa là không có sự khác biệt trung bình một cách có ý nghĩa thống kê giữa hai nhóm yếu tố về phương pháp ghi chép.

Yếu tố cường độ ánh sáng: Quan điểm của SV cho rằng đọc hiểu khoa học trong môi trường có cường độ ánh sáng đủ (điểm đánh giá là 4.20) sẽ có sự tập trung cao hơn môi trường có cường độ ánh sáng yếu (điểm đánh giá là 2.16). Kết quả nghiên cứu thu được cho

thấy, khi người tham gia đọc hiểu khoa học trong môi trường có cường độ ánh sáng đủ có giá trị tập trung trung bình (bằng 0.24385) và giá trị điểm số trung bình (bằng 10.031) cao hơn so với khi đọc hiểu khoa học trong môi trường có cường độ ánh sáng yếu (giá trị tập trung trung bình bằng 0.20826 và giá trị điểm số trung bình bằng 8.298). Với kiểm định Independent T test có ý nghĩa, kết quả thu được từ nghiên cứu

giống với quan điểm của SV là phù hợp với nghiên cứu trước đó của Gilavand và cộng sự (2016), Fouladi và cộng sự (2017), các nghiên cứu đã chỉ ra rằng học tập trong môi trường ánh sáng kém có mối liên hệ trực tiếp với thành tích và kết quả học tập của học sinh.

Yếu tố cường độ tiếng ồn: Quan điểm của SV cho rằng đọc hiểu khoa học trong môi trường yên tĩnh (điểm đánh giá là 4.03) sẽ có sự tập trung cao hơn môi trường ồn ào (điểm đánh giá là 2.83). Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy, khi người tham gia đọc hiểu khoa học trong môi trường có cường

độ tiếng ồn dưới 50 dB có giá trị tập trung trung bình (bằng 0.26204) và giá trị điểm số trung bình (bằng 10.910) cao hơn so với khi đọc hiểu khoa học trong môi trường có cường độ tiếng ồn trên 50 dB (giá trị tập trung trung bình bằng 0.21162 và giá trị điểm số trung bình bằng 8.466). Với kiểm định Independent T test có ý nghĩa, kết quả thu được từ nghiên cứu giống với quan điểm của SV và phù hợp với quan điểm của Hội phòng chống tiếng ồn và điếc thê giới, tiếng ồn dưới mức 50 dB đảm bảo cho học tập, tiếp thu tốt; Tiếng ồn 70 dB ảnh hưởng đến tư duy, học tập.

Yếu tố thông báo từ thiết bị điện tử: Quan điểm của SV cho rằng đọc hiểu khoa học trong môi trường không có thiết bị điện tử (điểm đánh giá là 4.02) sẽ có sự tập trung cao hơn môi trường có thông báo từ thiết bị điện tử (điểm đánh giá là 2.21). Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy, khi người tham gia đọc hiểu khoa học trong môi trường có thông báo từ thiết bị điện tử có giá trị tập trung trung bình (bằng 0.23518) và giá trị điểm số trung bình (bằng 9.643) cao hơn so với khi đọc hiểu khoa học trong môi trường không có thông

báo từ thiết bị điện tử (giá trị tập trung trung bình bằng 0.21973 và giá trị điểm số trung bình bằng 8.773). Với kiểm định Independent T test không có ý nghĩa, bác bỏ giả thuyết có sự khác biệt về tập trung và điểm giữa môi trường có thông báo từ thiết bị điện tử và môi trường không có thông báo từ thiết bị điện tử.

Yếu tố phương pháp ghi chép: Quan điểm của SV cho rằng đọc hiểu khoa học kết hợp ghi chép truyền thống (45 lựa chọn) sẽ có sự tập trung cao hơn khi đọc hiểu khoa học kết hợp ghi chép sơ đồ tư duy (5 lựa chọn). Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy, khi người tham gia đọc hiểu khoa học kết hợp ghi chép truyền thống có giá trị tập trung trung bình (bằng 0.23523) và giá trị điểm số trung bình (bằng 9.648) cao hơn so với khi đọc hiểu khoa học trong kết hợp ghi chép sơ đồ tư duy (giá trị tập trung trung bình bằng 0.22677 và giá trị điểm số trung bình bằng 9.223) và cao hơn so với khi đọc hiểu khoa học không ghi chép (giá trị tập trung trung bình bằng 0.21865 và giá trị điểm số trung bình 8.594). Với kiểm định Independent T test không có ý nghĩa, bác bỏ giả thuyết có sự khác biệt về tập trung và điểm giữa các phương pháp ghi chép.

3. Kết luận

Qua nghiên cứu, nhóm nghiên cứu đã chỉ ra rằng sự tập trung và kết quả điểm số của SV khi đọc hiểu khoa học có mối tương quan thuận, mức độ tương quan cao, có nghĩa là sự tập trung có ảnh hưởng thật sự lớn đối với quá trình đọc hiểu khoa học của SV. Đồng thời, quan điểm của các SV trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh giống với kết quả phân tích sóng não thu được. Như vậy, SV trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh đã có nhận thức đúng trong việc lựa chọn môi trường phù hợp khi đọc hiểu khoa học. Từ những kết quả nghiên cứu được, nhóm nghiên cứu đề xuất môi trường phù hợp giúp SV đạt sự tập trung cao khi đọc hiểu khoa học là môi trường có: Cường độ ánh sáng từ 300 đến 500 lux và cường độ tiếng ồn dưới 50 dB.

Trong quá trình thực hiện nghiên cứu, thiết bị Muse 2 cảm biến chưa ổn định. Sự tập trung của SV khi không có thông báo từ thiết bị điện tử và khi có thông báo từ thiết bị điện tử; khi ghi chép bằng các phương pháp khác nhau không có sự khác biệt về ý nghĩa nên cần được kiểm tra, nghiên cứu thêm.

Tài liệu tham khảo

1. Eldar, E., Cohen, J. D., & Niv, Y. (2013). The effects of neural gain on attention and learning. *Nature Neuroscience*, 16(8), 1146–1153. <https://doi.org/10.1038/nn.3428>
2. Eze, T. I., Onwusuru, I. M., & Ginigeme,

- O. O. (2021). Gender-relative Effect of Project-Based Learning Method on Academic Achievement AND retention of Technical College Students in Basic Electricity. *NAU Journal of Technology and Vocational Education*, 6(1), 85-93.

3. Fouladi, B., Mosavianasl, Z., Shegerd, M., Pores, K., & Hanan, S. A. R. I. (2019). The Intensity of Elementary Schools' Lighting in Ahvaz City Compared with the Standard Values in 2017. *Occupational Hygiene and Health Promotion*.

4. Gilavand, A., Gilavand, M., & Gilavand, S. (2016). Investigating the impact of lighting educational spaces on learning and academic achievement of elementary students. *International Journal of Pediatrics*, 4(5), 1819-1828.

<https://doi.org/10.22038/ijp.2016.6768>.

5. Hariyanto. (2021). Benefits Of Student Attention in The Implementation of Learning. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 12(3), 3616–3630.

6. Le, H. V. (2021). An investigation into factors affecting concentration of university students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(6), 07-12.

7. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 14–17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.003>

8. Erwiza, E., Kartiko, S., & Gimin, G. (2019). Factors affecting the concentration of learning and critical thinking on student learning achievement in economic subject. *Journal of Educational Sciences*, 3(2), 205-215.

9. Sengupta, S. (2002). Developing academic reading at tertiary level: A longitudinal study tracing conceptual change. *The Reading Matrix*, 2(1).

10. Lindsay, G. W. (2020). Attention in psychology, neuroscience, and machine learning. *Frontiers in Computational Neuroscience*, 14.

11. Eldar, E., Cohen, J. D., & Niv, Y. (2013). The effects of neural gain on attention and learning. *Nature Neuroscience*, 16(8), 1146–1153. <https://doi.org/10.1038/nn.3428>

12. Posner, M. I., & Rothbart, M. K. (2014). Attention to learning of school subjects. *Trends in Neuroscience and Education*, 3(1), 14–17. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2014.02.003>

13. Le, H. V. (2021). An investigation into factors affecting concentration of university students. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3(6), 07-12.

Phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng của học sinh qua bài tập có nội dung thực tế trong dạy học chủ đề “Khối lượng riêng và áp suất” Khoa học tự nhiên lớp 8

Đinh Thị Minh Thu*

*Học viên Cao học chuyên ngành Lý luận và PPDH bộ môn Vật lý -K31- Trường ĐHSP, Đại học Huế
Received:16/9/2024; Accepted:4/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: In the context of educational reform aimed at developing students' personalities and competencies, the teaching of subjects in general education must focus on fostering both general and specific competencies in students, including within the subject of Natural Sciences. In this subject, the ability to apply acquired knowledge and skills is one of the key components of Natural Sciences Competency that should be cultivated and developed in students. The topic “Density and Pressure” in the 8th-grade Natural Sciences curriculum, under the section “Energy and Transformation” is highly relevant to real-world applications and has numerous uses in technology, production, and everyday life, which plays a role as a resource for teachers to exploit a variety of real-world-based exercises, for organizing instruction that approaches students' competencies. Through this, students are offered numerous opportunities to explore, investigate, and apply the knowledge and skills they have learned to practical contexts. This study presents an approach to using reality-based exercises in teaching the topic “Density and Pressure” to enhance students' ability to apply acquired knowledge and skills effectively.

Keywords: Competence; Competency in applying knowledge and skills; Practical exercises; Natural Sciences.

1. Đặt vấn đề:

Giáo dục đứng trước một thử thách là tri thức của loài người tăng ngày càng nhanh nhưng cũng nhanh chóng lạc hậu. Do đó, giáo dục phải hướng tới việc phát triển tư duy, phát triển phẩm chất và năng lực cho HS (HS) được xem là chìa khóa cốt lõi nhằm tạo ra lực lượng lao động chất lượng cao, sẵn sàng thích nghi với những thay đổi nhanh chóng của xã hội. Với nền tảng vững chắc này, người lao động sẽ nắm bắt kiến thức mới nhanh chóng, biết áp dụng một cách sáng tạo vào thực tế.

Tư tưởng được quán triệt trong chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 là: “Chương trình GDPT bảo đảm phát triển phẩm chất và năng lực người học thông qua nội dung giáo dục với những kiến thức, kỹ năng cơ bản, thiết thực, hiện đại; hài hoà đức, trí, thể, mỹ; chú trọng thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống;...”[2]. Trong đó cũng đã xác định đối với giáo dục KHTN: “Bên cạnh vai trò góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung cho HS, ... Giáo dục KHTN giúp HS dần hình thành và phát triển năng lực KHTN qua quan sát và thực nghiệm, vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống;...”[3]

Chương trình giáo dục tổng thể nói chung và môn

KHTN nói riêng là bước chuyển từ chương trình tiếp cận nội dung sang tiếp cận phát triển phẩm chất, năng lực người học; từ chỗ quan tâm đến việc HS học được gì đến chỗ quan tâm HS làm được gì từ cái đã biết. Bên cạnh vai trò phát triển các năng lực chung, năng lực đặc thù của môn KHTN ở THCS trong đó có năng lực (NL) vận dụng kiến thức, kỹ năng (VDKTKN) đã học là một trong những NL quan trọng, cần phải được hình thành và phát triển trong các hoạt động dạy học bộ môn KHTN.

Chủ đề “Khối lượng riêng và áp suất” KHTN lớp 8 phần “Năng lượng và sự biến đổi” có nội dung rất gần gũi thực tế và có rất nhiều ứng dụng trong kỹ thuật, sản xuất và đời sống, là nguồn đề GV khai thác bài tập có nội dung thực tế (BTCNDTT) trong tổ chức DH chủ đề theo hướng tiếp cận năng lực của HS, qua đó HS có nhiều cơ hội khám phá, tìm tòi và vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn. Thông qua việc sử dụng BTCNDTT trong DH chủ đề “Khối lượng riêng và áp suất”, giúp HS hiểu sâu hơn kiến thức lý thuyết đã được học, qua đó có thể vận dụng để giải quyết những vấn đề trong thực tiễn sản xuất, đời sống và trong học tập.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học

2.1.1. Khái niệm

Theo [3], NL vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học là một thành tố của NL KHTN.

Ở một số nghiên cứu trước đó, tác giả Trần Thị Ngọc Ánh, Lê Công Triêm (2016) đề cập đến NL vận dụng kiến thức vào thực tiễn “là khả năng của bản thân người học huy động, sử dụng những kiến thức, kỹ năng đã học trên lớp hoặc học qua trải nghiệm thực tế của cuộc sống để giải quyết những vấn đề đặt ra trong những tình huống đa dạng và phức tạp của đời sống một cách hiệu quả và có khả năng biến đổi nó. NL vận dụng kiến thức thể hiện phẩm chất, nhân cách của con người trong quá trình hoạt động để thỏa mãn nhu cầu chiếm lĩnh tri thức” [1]. Còn theo Nguyễn Thị Thu Hằng, Phan Thị Thanh Hội (2018), “NL vận dụng kiến thức là khả năng chủ thể phát hiện được vấn đề thực tiễn, huy động được các kiến thức liên quan hoặc tìm tòi, khám phá các kiến thức nhằm thực hiện giải quyết các vấn đề thực tiễn đạt hiệu quả” [6].

Từ những quan niệm trên, trong môn KHTN, chúng tôi cho rằng, NL VDKTKN đã học là khả năng người học kết hợp linh hoạt KT, KN đã được lĩnh hội, hình thành trong các chủ đề môn học để giải quyết hiệu quả các tình huống, vấn đề thực tiễn gắn với tìm hiểu thế giới tự nhiên.

2.1.2. Cấu trúc, biểu hiện hành vi và các mức độ của năng lực VDKTKN đã học trong DH môn KHTN 8

Theo [3], biểu hiện của NL VDKTKN đã học ở môn KHTN là sự vận dụng KT, KN về KHTN để giải thích những hiện tượng thường gặp trong tự nhiên và trong đời sống; những vấn đề về bảo vệ môi trường và phát triển bền vững; ứng xử thích hợp và giải quyết những vấn đề đơn giản liên quan đến bản thân, gia đình, cộng đồng. Các biểu hiện cụ thể:

- Nhận ra, giải thích được vấn đề thực tiễn dựa trên kiến thức KHTN.
- Dựa trên hiểu biết và các cứ liệu điều tra, nêu được các giải pháp và thực hiện được một số giải pháp để bảo vệ tự nhiên; thích ứng với biến đổi khí hậu; có

hành vi, thái độ phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững.

Trên cơ sở đó, chúng tôi đưa ra cấu trúc, những biểu hiện hành vi và mức độ của NL VDKTKN đã học trong DH phần Năng lượng và sự biến đổi của môn KHTN 8 như sau:

NL thành tố	Hành vi	Mức độ biểu hiện
Vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học	HV1. Nhận ra, giải thích được vấn đề thực tiễn dựa trên kiến thức KHTN.	M1. Nhận ra được một vấn đề thực tiễn liên quan đến kiến thức KHTN thường gặp nhưng chưa giải thích được.
		M2. Nhận ra và giải thích được một vấn đề thực tiễn liên quan đến kiến thức KHTN đơn giản thường gặp.
		M3. Nhận ra và giải thích được một vấn đề thực tiễn có tính mới liên quan đến kiến thức KHTN.
	HV2. Dựa trên hiểu biết và các cứ liệu điều tra, nêu được các biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp để bảo vệ tự nhiên; thích ứng với biến đổi khí hậu.	M1. Nêu được các biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp đơn giản, phù hợp bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu dựa trên hiểu biết và dữ liệu nhưng chưa đầy đủ.
		M2. Nêu được các biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu phù hợp dựa trên hiểu biết và dữ liệu có sẵn và cần sự tính toán hoặc giải thích trên cơ sở khoa học.
		M3. Phân biệt được về giải pháp bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu phù hợp dựa trên hiểu biết các cứ liệu điều tra.
	HV3. Dựa trên hiểu biết và các cứ liệu điều tra, thực hiện được biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp để bảo vệ tự nhiên; thích ứng với biến đổi khí hậu; có hành vi, thái độ phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững.	M1. Thực hiện được biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp cơ bản để bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu dựa trên hiểu biết và cứ liệu điều tra nhưng chưa đầy đủ.
		M2. Thực hiện được biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp khoa học bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu; có hành vi, thái độ phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững dựa trên hiểu biết và phù hợp cứ liệu điều tra.
		M3. Biết điều chỉnh linh hoạt biện pháp kỹ thuật hoặc một số giải pháp bảo vệ tự nhiên, thích ứng với biến đổi khí hậu; có hành vi, thái độ phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững dựa trên hiểu biết và phù hợp cứ liệu điều tra.

2.1.3. Ý nghĩa của việc phát triển NL VDKTKN đã học của HS trong dạy học KHTN

Học đi đôi với hành là một quan điểm xuyên suốt trong giáo dục. Do đó phát triển NL VDKTKN đã học cho HS là thực sự cần thiết và phù hợp với xu thế đổi mới giáo dục theo định hướng tiếp cận phẩm chất và NL của HS. Việc phát triển NL VDKTKN đã học của HS trong DH KHTN có ý nghĩa quan trọng, đó là:

- Giúp HS đào sâu kiến thức KT, rèn luyện KN đáp ứng mục tiêu DH bộ môn; từ đó HS có thể linh hoạt liên hệ, liên kết các kiến thức với những vấn đề thực tiễn trong khám phá thế giới tự nhiên, kể cả tích hợp được các kiến thức liên môn các lĩnh vực của bộ môn KHTN trong tình huống, vấn đề thực tiễn;
- Xây dựng thái độ học tập đúng đắn, đó là, học đi đôi với hành, chủ động giải quyết những vấn đề đặt ra trong lao động, đời sống một cách tích cực, sáng tạo, đem lại niềm vui hứng thú trong học tập;
- Hình thành tư duy làm việc khoa học, phương pháp NCKH, phát triển kỹ năng tự học và học tập suốt đời, phát huy tiềm năng của bản thân.

2.2. Bài tập có nội dung thực tế

2.2.1. Khái niệm

Theo từ điển Tiếng Việt do Hoàng Phê chủ biên

(2000), “Bài tập là bài giao cho HS làm để vận dụng những điều đã học” [4].

Bài tập có nội dung thực tế trong môn KHTN là BT có nội dung thuộc lĩnh vực KHTN, có điều kiện và yêu cầu xuất phát từ các vấn đề đời sống về hiện tượng thiên nhiên, các kỹ thuật trong lao động, sản xuất, sinh hoạt trong đời sống hàng ngày ... xây ra xung quanh HS cần huy động kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết.

Trong chủ đề “Khối lượng riêng và áp suất” thuộc phần “Năng lượng và sự biến đổi” KHTN 8, ngoài những BTCNDTT về lĩnh vực Vật lí, còn có thể tích hợp các nội dung liên quan lĩnh vực Sinh học và Hóa học, khi đó đòi hỏi HS huy động các kiến thức liên môn, kỹ năng tổng hợp để giải quyết vấn đề thực tiễn trong bài tập, qua đó góp phần phát triển NLVD KT, KN đã học cho HS.

2.2.2. Phân loại BTCNDTT

Phân loại nói chung và phân loại BT nói riêng có nhiều cách phân loại khác nhau khi dựa vào những dấu hiệu khác nhau để phân loại. Trong nghiên cứu này, chúng tôi dựa vào phương pháp giải để phân loại BT. Với cách phân loại này BTCNDTT có các loại sau:

- * BT định tính có nội dung thực tế;
- * BT định lượng có nội dung thực tế;
- * BT thí nghiệm có nội dung thực tế.

2.3. Xây dựng và sử dụng BT có nội dung thực tế trong DH chủ đề “Khối lượng riêng và áp suất”

2.3.1. Quy trình xây dựng

Trong DH có thể sử dụng BT trên nguồn tài liệu DH có sẵn hoặc sử dụng các bối cảnh, ngữ liệu để xây dựng, thiết kế một bài tập mới theo các tiêu chí về mức biểu hiện năng lực VD KT, KN của HS. Việc xây dựng BT CNDTT có thể tiến hành theo quy trình như sau:

Bước 1: Nghiên cứu mục tiêu, nội dung bài học/chủ đề. Xây dựng bài tập phải bám sát mục tiêu bài học/chủ đề. Qua nghiên cứu nội dung bài học/chủ đề nhằm xác định những đơn vị kiến thức có thể sử dụng BT CNDTT. Ngoài ra, cần xác định rõ mục đích sử dụng BT trong tiến trình DH: BT để đặt vấn đề, khởi động; BT dùng trong quá trình hình thành kiến thức mới, luyện tập trên lớp, bài tập giao về nhà...

Bước 2: Căn cứ biểu hiện năng lực VDKT, KN và YCCĐ của nội dung môn KHTN và chủ đề cụ thể nhằm lựa chọn đơn vị kiến thức gắn với thực tiễn gần gũi với HS và cộng đồng, phù hợp với nhận thức của HS, phát huy được tư duy, khắc phục những sai lầm về nhận thức vốn có của HS về các hiện tượng thực tế.

Bước 3: Xây dựng bài tập

- Tìm hiểu, nghiên cứu thực tế, thu thập thông tin có liên quan đến bài tập cần xây dựng. Tìm kiếm, lựa chọn các hiện tượng trong thực tế, các bài báo thông tin khoa học, vấn đề thực tiễn trên các kênh thông tin chính thống...

- Xây dựng bối cảnh và điều kiện của đề bài làm xuất hiện vấn đề cần giải quyết gắn với thực tiễn. Chẳng hạn, bối cảnh cần kiểm tra trọng tải của xe chở gỗ trước khi lưu thông qua cầu trên đường bộ theo qui định.

- Dựa vào tiêu chí NL cần đánh giá và mức độ biểu hiện của NL đã mô tả để đề xuất yêu cầu trong bài tập, chẳng hạn đưa ra yêu cầu: “Làm cách nào mà chỉ cần một thước cuộn để xác định khối lượng gỗ trên xe và xe có đảm bảo lưu thông qua cầu hay không?”

Bước 4: Xây dựng đáp án, dự kiến lời giải và các tình huống đưa ra phương án giải quyết của HS.

Tùy vào mức độ trả lời giải quyết BT, ta đánh giá mức độ biểu hiện NL VDKTKN của HS để qui ra điểm đánh giá NL qua BTCNDTT dựa trên các chỉ số hành vi và các mức độ đã xây dựng ở mục 2.1.2.

Bước 5: Chỉnh sửa, hoàn thiện BT: GV cần rà soát lại hệ thống các yêu cầu trong BTCNDTT sử dụng trong quá trình DH đã đảm bảo được sự cân đối về số lượng, nội dung kiến thức, chức năng, nhiệm vụ với hệ thống bài tập chung hay chưa. Chú ý tới sự cân đối về mức độ khó của các loại bài tập từ đơn giản, nâng cao tới sáng tạo trong phân phối bài tập ở từng giờ DH.

2.3.2. Sử dụng BTCNDTT trong dạy học

* BTCNDTT có thể được sử dụng trong tất cả các hoạt động của quá trình DH. Tùy theo nội dung cụ thể của từng bài của chủ đề, GV có thể lựa chọn thời điểm và hình thức sử dụng BTCNDTT thích hợp để đạt được hiệu quả DH cao nhất. Như, sử dụng BTCNDTT để khởi động bài học, hay hình thành kiến thức mới; sử dụng BTCNDTT trong luyện tập, vận dụng, mở rộng hoặc giao nhiệm vụ về nhà.

Ví dụ, với nội dung thông tin và câu hỏi 1, GV có thể sử dụng trong tạo tình huống để giao nhiệm vụ cho HS. Sau đó, tổ chức HS hoạt động nhóm tiến hành thực hành để xác định KLR của khối gỗ hình hộp. Câu hỏi 2, 3, GV sẽ sử dụng trong luyện tập, vận dụng.

* Các bước cụ thể của tiến trình sử dụng BT trong dạy học:

- **Bước 1:** GV giao BTCNDTT cho HS và nêu rõ nhiệm vụ HS phải thực hiện trong quá trình giải quyết BTCNDTT.

- **Bước 2:** Tổ chức thực hiện giải quyết BTCNDTT: GV hướng dẫn phương pháp giải quyết BTCNDTT và tổ chức cho HS giải quyết BTCNDTT theo nhiều hình thức khác nhau.

(Xem tiếp trang 276)

Đẩy mạnh bồi dưỡng lý tưởng cách mạng, giáo dục đạo đức lối sống, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão và khát vọng vươn lên cho thế hệ trẻ trong giai đoạn hiện nay

Nguyễn Thị Hương*; Lê Dung Nhi**

*TS, **ThS, Trường ĐHSP, ĐH Thái Nguyên

Received: 16/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: The young generation (centered on union members and youth) is the future owner of the country, the leading force in building and protecting the homeland, and is placed at the center of the strategy of fostering and promoting human factors. Fostering revolutionary ideals, educating lifestyle ethics, nurturing dreams, ambitions, aspirations to rise, and a sense of responsibility for the young generation. That is both a goal and a driving force to ensure stability and sustainable development of the country, which is a matter of survival for the nation. Therefore, there needs to be a solution to take care of political training for the young generation of Vietnam in the current period.

Keywords: Revolutionary ideals, lifestyle ethics, dreams and ambitions, desire to rise, and sense of responsibility.

1. Mở đầu

Trong Tư tưởng Hồ Chí Minh, vấn đề bồi dưỡng lý tưởng cách mạng (BDLTCM), giáo dục đạo đức lối sống (GDĐLGS), nuôi dưỡng ước mơ hoài bão, khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ là vô cùng quan trọng. Điều này đã được thể hiện rõ trong Di chúc của Người. Theo Chủ tịch Hồ Chí Minh, Đảng cần quan tâm giáo dục đạo đức cách mạng, đào tạo họ trở thành người thừa kế xây dựng chủ nghĩa xã hội vừa “hồng” vừa “chuyên môn hóa”, nuôi dưỡng tinh thần chủ nghĩa xã hội [5, tr 622]

Có thể thấy, BDLTCM cho thế hệ sau là một điều hết sức quan trọng và cần thiết, đặc biệt trong giai đoạn hiện nay. Trong xu hướng hội nhập quốc tế sâu rộng cùng với sự phát triển nhanh chóng của KHCN. Trước những tác động tiêu cực của nền kinh tế thị trường, phải trau dồi đạo đức cách mạng cho mình để thích ứng với sự phát triển của thế giới.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của công tác GDLTCM, đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ

Chỉ thị số 42-CT/TW Ban Bí thư TƯ Đảng khẳng định: “Công tác GDLTCM, đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ phải được tiếp tục tăng cường và nâng cao về chất lượng, nhằm góp phần xây dựng thế hệ trẻ Việt Nam giàu lòng yêu nước, tự cường dân tộc, kiên định lý tưởng độc lập dân tộc và CNXH có đạo đức trong sáng, ý thức tuân thủ pháp luật; có năng lực, bản lĩnh trong hội nhập quốc tế; có sức khỏe, tri thức, kỹ năng lao động, trở thành những công dân tốt, tích cực tham

gia vào sự nghiệp đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN” [1].

Trong giai đoạn hiện nay, trước những tác động tiêu cực của cơ chế thị trường, sự phát triển như vũ bão của CNTT, các thế lực thù địch đang tận dụng tài liệu có nội dung phản động, thông tin lập lờ, suy diễn, không đúng bản chất, với dụng ý xấu, như: phủ nhận những thành quả của đất nước, dân tộc cả trong quá khứ, hiện tại cũng như vị thế uy tín của Việt Nam trên trường quốc tế, tạo ra các diễn đàn trên mạng để nhiều người trẻ truy cập và định hướng bình luận theo hướng tiêu cực, nhằm gieo rắc sự hoài nghi, chán nản, dẫn tới mất phương hướng chính trị. Mặt khác, xác định thanh niên là những nhóm xã hội sử dụng nhiều các nền tảng mạng xã hội, các thế lực thù địch đã triệt để lợi dụng các phương tiện truyền thông ra sức phát tán các bài viết, blog, hình ảnh, video clip bịa đặt, xuyên tạc, vu khống trên các kênh Youtube, Facebook,... nhằm bôi nhọ chế độ, lung lạc niềm tin vào con đường đi lên CNXH mà Đảng và nhân dân ta lựa chọn. Chúng thông qua các trang, hội nhóm phản động để lôi kéo dụ dỗ thế hệ trẻ sinh hoạt dần thao túng tâm lý và định hướng tư tưởng theo hướng “sính ngoại, bài nội”.

Bên cạnh đó, vẫn còn một bộ phận cán bộ, đảng viên tham nhũng gây hậu quả nghiêm trọng khiến không ít thanh niên cảm thấy dao động, mất niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng, vào chế độ XHCN. Một bộ phận thanh niên, nhất là học sinh THPT chưa có khả năng phân tích, phân biệt các thông tin chính thống,

đúng sai nên dễ chia sẻ, bình luận, đăng tải nội dung mang tính chất chống đối lại đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước. Một số ít HSSV thanh niên còn bị lôi kéo, kích động dẫn đến có những hành động, việc làm trái pháp luật, chạy theo lối sống thực dụng, sống thử, sống dựa dẫm, thiếu trách nhiệm, thờ ơ với gia đình và xã hội, sa vào nghiện ngập, hút sách, thiếu trung thực, gian lận trong thi cử, đi ngược lại truyền thống, văn hóa của dân tộc. Tất cả điều này đã đặt ra không ít thách thức cho giáo dục, bồi dưỡng thanh niên. Trong giai đoạn hiện nay, việc cần kíp trước hết là mỗi nhà trường cần xây dựng và hoàn thiện được chương trình GDĐĐLS, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão, khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ gắn với đặc thù của nhà trường. Trong đó, cần chú trọng lan tỏa tấm gương người tốt, việc tốt; những hành động đẹp, đáng quý của giáo viên và học sinh. Cần chú trọng tích hợp, lồng ghép vào các nội dung giáo dục với những môn học đặc thù như : GDCD, Lịch sử, Địa lý, Ngữ Văn... hoặc xây dựng thành các chủ đề sinh hoạt trên lớp, sinh hoạt dưới cờ...

2.2. Các giải pháp nâng cao hoạt động BDLTĐĐCM, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão, khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ HSSV

2.2.1. Tăng cường bồi dưỡng LTĐ ĐCM, NDVHB, KVVL lên cho thanh niên Việt Nam.

Trước hết, cần thấy rõ tính cấp bách và tầm quan trọng của GDLTCM cho HSSV thanh niên. HSSV-Thanh niên và công tác thanh niên ngày nay có vai trò, vị trí đặc biệt quan trọng đối với mỗi quốc gia, dân tộc. Đối với nước ta. sự nghiệp đổi mới có thành công, Việt Nam có hội nhập và sánh vai được với các cường quốc năm châu; cách mạng Việt Nam có vững bước theo con đường xã hội chủ nghĩa hay không; một phần lớn là tùy thuộc vào lực lượng thanh niên và phụ thuộc vào việc bồi dưỡng, rèn luyện, đào tạo thế hệ trẻ. Do đó, cấp ủy chính quyền các cấp, nhất là tổ chức Đoàn thanh niên cần phải có nhận thức đầy đủ về vị trí, vai trò của của thế hệ trẻ trong giai đoạn cách mạng mới để phát huy sức trẻ trong quá trình xây dựng và phát triển đất nước. Cần tăng cường công tác tuyên truyền, giáo dục và vận động toàn xã hội thấy được ý nghĩa, vai trò, sự cần thiết trong BDLTĐĐCM, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão, khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ; nhìn nhận đúng thế mạnh, cũng như những hạn chế của giới trẻ Việt Nam, đổi mới nội dung, phương thức giáo dục thế hệ trẻ. Thay đổi những phương thức học tập mang tính lý thuyết, hình thức, sáo rỗng bằng việc tăng cường lồng ghép các thông tin mang tính thời sự, dẫn chứng

cụ thể để giới trẻ có những nhận thức sâu rộng hơn về các chủ trương, chính của Đảng, nhà nước và pháp luật. Lãnh đạo cấp ủy, tổ chức đảng và chính quyền cần tổ chức các cuộc đối thoại, tọa đàm, truyền thông, lấy ý kiến và lắng nghe những tâm tư, tình cảm để kịp thời định hướng tư tưởng; luôn quan tâm, chăm lo, bảo vệ quyền lợi hợp pháp của thế hệ trẻ. Chú trọng tuyên truyền các phong trào thi đua yêu nước, gương người tốt, việc tốt trên các diễn đàn thông tin để lan tỏa và động viên kịp thời. Thường xuyên đấu tranh, phân bác các luận điệu, thông tin sai trái; tăng sức “đề kháng” cho thế hệ trẻ trước âm mưu chống phá của các thế lực thù địch trong khối trường học và các cơ quan đoàn thể.

Xây dựng xã hội văn hóa lành mạnh, trường học thân thiện, tạo điều kiện để thế hệ trẻ học tập, rèn luyện, xây dựng hoài bão ước mơ, khát vọng vươn lên.

Xây dựng xã hội văn hóa lành mạnh, trường học thân thiện là một trong những giải pháp quan trọng, tác động tích cực đến tâm tư, tình cảm và sự nhận thức của thế hệ trẻ. Tổ chức đoàn thanh niên là nơi trực tiếp quản lý, giáo dục ĐVTN. Vì vậy, BDLTCM là một trong những nhiệm vụ hàng đầu. Do vậy, tổ chức đoàn phải thường xuyên đổi mới nội dung, hình thức, phương pháp giáo dục, BDLTCM cho HSSV thanh niên gắn với thực hiện Phong trào thi đua “Học tập và làm theo tấm gương đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh”; vận dụng, ứng dụng công nghệ số trong thực tiễn cuộc sống, góp phần nâng cao năng lực số cho thế hệ trẻ để có đủ bản lĩnh khi tiếp cận các luồng thông tin, hình thành kỹ năng sử dụng mạng xã hội an toàn..

Phát huy tính tích cực, tự giác của thế hệ trẻ trong quá trình tự GDLTĐ ĐCM, xây dựng hoài bão ước mơ và khát vọng vươn lên.

Thế hệ trẻ cần phải nhận thức được tầm quan trọng và sự tự giác, ý thức được trách nhiệm bản thân trong công tác tự tu dưỡng lý tưởng cách mạng, rèn luyện, trau dồi phẩm chất đạo đức, lối sống. Mỗi bạn trẻ cần nâng cao tinh thần tự phê và phê bình để dần loại bỏ tư tưởng, hành vi lệch chuẩn về đạo đức lối sống, tránh xa thói hư tật xấu, tệ nạn xã hội. Biết tự phân biệt các luồng thông tin đúng sai, có ý thức tự tìm hiểu về những chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước để qua đó tuyên truyền, vận động người thân bạn bè cũng thực hiện. Hơn thế nữa, thế hệ trẻ cũng cần có ý thức lên án những hành vi sai trái, xuyên tạc đường lối chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước; bồi đắp những giá trị sống tốt đẹp; có ý thức giữ gìn và phát huy truyền thống văn hóa tốt đẹp của dân tộc; ứng xử văn minh, văn hóa trong môi trường công cộng nhất là trường học.

2.2.2. *Phát huy hơn nữa tinh thần trách nhiệm của thế hệ trẻ với đất nước và xã hội.*

Tiếp tục đổi mới, nâng cao hiệu quả của GDCT, giáo dục ý thức dân tộc để nâng cao tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ. Giáo dục ý thức chính trị và ý thức dân tộc là một trong những nhiệm vụ quan trọng trong việc nâng cao ý thức trách nhiệm cho thanh niên hiện nay. Tinh thần trách nhiệm chỉ được phát huy mạnh mẽ khi lực lượng thanh niên được trau dồi ý thức, xác định được nhiệm vụ quan trọng của mình đối với toàn xã hội. Chính vì vậy GDLTĐĐCM, ý thức chính trị, ý thức dân tộc ngày nay không những cần bám sát nội dung cốt lõi của giáo dục truyền thống yêu nước, tinh thần tự tôn dân tộc mà cần có sự phù hợp với yêu cầu mới của thời đại, đặc biệt là dành cho lứa tuổi thanh niên.

Để nâng cao tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ nhất là đối tượng HSSV thì trách nhiệm trước hết và lớn nhất thuộc về nhà trường. Muốn vậy, nhà trường cần tiếp tục đổi mới PPDH, đổi mới CTĐT, đổi mới cách tiếp cận phù hợp với đối tượng HSSV. Thực sự lấy người học làm trung tâm, phát huy sức sáng tạo và sự nhiệt tình của người học, sử dụng đa dạng các PPDH và tương tác để nâng cao hiệu quả của giáo dục ý thức cho HSSV. Tăng cường các hoạt động ngoại khóa, trải nghiệm, lồng ghép, tích hợp để giáo dục ý thức, trách nhiệm công dân. Ngoài ra, các đoàn thể trong nhà trường nhất là đoàn thanh niên cần tăng cường tổ chức các hoạt động, các chủ điểm giáo dục ý thức chính trị, xây dựng hoài bão ước mơ, khát vọng vươn lên cho ĐVTN tham gia. Biến các hoạt động này thành môi trường “kênh” để ĐVTN rèn luyện và nâng cao tinh thần trách nhiệm bản thân với xã hội.

Tiếp tục đẩy mạnh các hoạt động xã hội, hoạt động tình nguyện vì cộng đồng cho thế hệ trẻ. Qua các hoạt động này, các tổ chức đoàn, hội sẽ thu hút, tập hợp, đoàn kết được đông đảo ĐV, TN tham gia. Chú trọng bồi dưỡng, tập huấn các năng lực xã hội như giao tiếp, hợp tác, làm việc nhóm, xây dựng các mối quan hệ, khả năng ngoại ngữ, tin họccho HSSV thanh niên. Các đơn vị trường học cần thường xuyên tổ chức các hoạt động tuyên dương người tốt việc tốt, thanh thiếu niên tiên tiến làm theo lời Bác. Thực hiện tốt việc nêu gương: đảng viên nêu gương cho đoàn viên, thanh niên; đoàn viên nêu gương cho thanh niên và thiếu niên nhi đồng; thầy cô giáo nêu gương tốt cho học sinh. Đẩy mạnh hoạt động tình nguyện tại trường, tình nguyện địa phương, tạo điều kiện cho thanh, thiếu niên có cơ hội trải nghiệm, đóng góp công sức vào hoạt động chung của tập thể..

Tăng cường phối hợp giữa nhà trường, gia đình

và xã hội trong giáo dục nâng cao tinh thần yêu nước, lòng tự hào dân tộc và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ. Hoạt động giáo dục, bồi dưỡng của gia đình có tác dụng góp phần củng cố những nội dung giáo dục, bồi dưỡng của nhà trường, đặc biệt là đối với nội dung giáo dục, BDLTĐĐCM, lòng yêu quê hương đất nước, đạo lý làm người thông qua tấm gương tốt trong chính gia đình của mình và cách dạy của từng bố mẹ. Chủ động phối hợp với nhà trường và các đoàn thể trong GDLTĐĐCM, tinh thần trách nhiệm cho thanh niên. Gia đình cần cam kết thực hiện đầy đủ nghĩa vụ chăm sóc, giáo dục và tạo môi trường giáo dục tốt nhất triển khai và phát huy có hiệu quả vai trò trong các hoạt động GD&ĐT của nhà trường.

Nhà trường giữ vai trò quan trọng trong giáo dục con người nhưng nhà trường phải gắn liền với thực tế xã hội. Với chức năng, nhiệm vụ của riêng mình, sự kết hợp giữa gia đình, nhà trường và xã hội cần phải nằm trong mối quan hệ thống nhất, tổng thể và cùng thực hiện song song. Nếu buông lỏng hay xem nhẹ bất kỳ một yếu tố nào sẽ ảnh hưởng không nhỏ đến quá trình bồi dưỡng LTĐĐCM, xây dựng khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thanh niên hiện nay.

3.Kết luận

Thế hệ trẻ HSSV, thanh niên là chủ nhân tương lai của đất nước, là lực lượng xung kích trong xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Vì vậy, BDLTĐĐCM, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão, khát vọng vươn lên và tinh thần trách nhiệm cho thế hệ trẻ, vừa là mục tiêu, vừa là động lực bảo đảm cho sự ổn định và phát triển bền vững của đất nước, là vấn đề sống còn của dân tộc, là trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân. Trong thời gian tới, hy vọng công tác này tiếp tục được quan tâm và đầu tư hơn nữa để thế hệ trẻ Việt Nam thực sự trở thành những công dân toàn cầu, “vừa hồng, vừa chuyên” như kỳ vọng của Bác Hồ.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ Đảng (2020), *Chỉ thị số 42-CT/TW*. Hà Nội
2. Đảng Văn kiện Đại hội Đại biểu Cộng sản Việt Nam (2021), *toàn quốc lần thứ XIII, tập I*, NXB Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội.
3. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 5 (2011)*, NXB Chính trị Quốc gia- Sự thật, Hà Nội.
4. Trung ương ĐTN Cộng sản HCM (2004), *Học tập đạo đức cách mạng Hồ Chí Minh*, NXB Thông tấn, Hà Nội.
5. Hồ Chí Minh, *Toàn tập, tập 15*, NXB Chính trị Quốc gia- Sự thật, Hà Nội, tr.622
6. Nguyễn Phú Trọng tại (2022), *Bài phát biểu tại Đại hội Đoàn toàn quốc lần thứ XII, nhiệm kỳ 2022-2027, ngày 15/12/2022.*

Thái độ học tập của sinh viên các khoa lý luận chính trị tại Học viện báo chí và tuyên truyền hiện nay

Lý Thị Minh Hằng*

*TS. Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Received: 02/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Learning attitude is an important factor determining the effectiveness of teaching and learning. Researching the current state of learning attitudes of students in the Department of Political Theory at the Academy of Journalism and Communication to evaluate specific manifestations and identify factors related to learning attitudes. Research results show that the majority of students in political theory departments have good learning attitudes, demonstrating their efforts in studying under the guidance of a team of experienced and highly specialized lecturers. Always thoughtful, dedicated and with a positive working spirit. Besides, there are still some students who do not have the desire to stick with the profession being trained and do not regularly study in the best mood. The research results are the basis for proposing measures to improve the quality of political theory lecturer training at the Academy of Journalism and Communication today.

Keywords: Learning attitude, learning attitudes of students, learning attitudes of students of political theory departments.

1. Đặt vấn đề

Đào tạo đội ngũ cán bộ, GV lý luận chính trị (LLCT) là nhiệm vụ hàng đầu của Học viện Báo chí và Tuyên truyền. SV các khoa LLCT thuộc ngành Triết học, Kinh tế- chính trị, Chủ nghĩa xã hội khoa học, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, Tư tưởng Hồ Chí Minh được trang bị hệ thống tri thức LLCT và kỹ năng nghiệp vụ để trở thành cán bộ, GV công tác tại các cơ quan, ban ngành của Đảng và Nhà nước, các tổ chức đoàn thể chính trị – xã hội ở Trung ương và địa phương,...GV các trường Chính trị, Trung tâm Bồi dưỡng chính trị, các trường Đại học, Cao đẳng,... trên cả nước.

Để có được phẩm chất và năng lực đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp của người cán bộ, GV lý luận chính trị, SV phải có thái độ học tập tốt. Biểu hiện cụ thể ở tính tích cực, chủ động, tự giác trong học tập dưới sự định hướng, tổ chức của GV nhằm rèn luyện bản lĩnh chính trị và kỹ năng nghề nghiệp trong suốt quá trình học tập tại Học viện.

Vì vậy, nghiên cứu về thái độ học tập của SV các khoa LLCT tại Học viện Báo chí và Tuyên truyền (BC&TT) có ý nghĩa thực tiễn cao nhằm đánh giá thực trạng thái độ học tập của SV, trên cơ sở đó tìm ra các giải pháp phù hợp để nâng cao hiệu quả dạy học và chất lượng đào tạo cán bộ, GV LLCT của Học viện BC&TT hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lý luận về thái độ học của SV

* Khái niệm thái độ

W.I.Thomas và F.Znaniacki cho rằng: “Thái độ là trạng thái tinh thần của cá nhân đối với một giá trị”. [1]

Theo Knud S. Larsen và Lê Văn Hào: “Thái độ là một phản ứng mang tính chất đánh giá tích cực hay tiêu cực đối với một đối tượng nào đó thể hiện qua suy nghĩ, xúc cảm hay hành vi dự định”. [2]

Từ các quan niệm trên, chúng tôi hiểu: *Thái độ là sự phản ứng mang tính chất tích cực hoặc tiêu cực của chủ thể với một đối tượng nào đó.*

* Khái niệm học tập của SV

Theo [3]: Hoạt động học tập là mang tính đặc thù của con người được điều khiển bởi mục đích tự giác là lĩnh hội những tri thức, kỹ năng, kỹ xảo mới, những hình thức hành vi và những dạng hoạt động nhất định, những giá trị.

Hoạt động học tập ở bậc đại học là một loại hoạt động tâm lý được tổ chức một cách độc đáo của SV nhằm mục đích có ý thức là chuẩn bị trở thành người chuyên gia phát triển toàn diện, sáng tạo và có trình độ nghiệp vụ cao [4].

Có thể hiểu rằng: Hoạt động học tập của SV là hoạt động nhận thức có mục đích, có tính chủ động, tích cực, tự giác cao của SV nhằm chiếm lĩnh tri thức khoa học của một ngành nghề nhất định, hình thành những kỹ năng, kỹ xảo tương ứng tạo nên những

người chuyên gia phát triển toàn diện và có trình độ nghiệp vụ cao.

* Khái niệm thái độ học tập của SV:

- Từ khái niệm thái độ, học tập của SV, chúng tôi hiểu: *Thái độ học tập của SV là sự phản ứng mang tính chất tích cực hoặc tiêu cực của bản thân các em đối với hoạt động nhận thức (có mục đích, có tính chủ động, tích cực, tự giác cao của SV) nhằm chiếm lĩnh tri thức khoa học của một ngành nghề nhất định.*

- *Thái độ học tập của SV* được biểu hiện như sau: Luôn cảm thấy hứng thú khi học tập tại Học viện; Thường học tập với tâm trạng tốt nhất; Luôn cố gắng rèn luyện kỹ năng để học tập tốt hơn; Luôn cảm thấy được động viên, khích lệ trong học tập; Luôn mong muốn gắn bó với ngành nghề đang được đào tạo tại Học viện.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu chính được sử dụng là bảng hỏi nhằm đánh giá biểu hiện về thái độ học tập của SV và đánh giá các yếu tố có liên quan. Bảng đánh giá được thiết kế theo dạng thang đo với ba mức độ và được tính điểm như sau: 1. Không đồng ý=1 điểm; 2. 3. Đồng ý=3 điểm. Giá trị khoảng cách = (Tối đa - Tối thiểu) / n = (3-1) / 3 = 0,67. Cùng với điểm trung bình (ĐTB) trả lời các câu hỏi, chúng tôi quy ước mức độ về thái độ học tập của SV và các yếu tố của có liên quan đến thái độ học tập của SV: Tốt: $2.35 \leq \text{ĐTB} \leq 3$; Trung bình: $1.68 \leq \text{ĐTB} \leq 2.34$; Kém: $1 \leq \text{ĐTB} \leq 1.67$.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Biểu hiện về thái độ học tập của SV các khoa LLCT

Bảng 2.1. Biểu hiện về thái độ học tập của SV

TT	Biểu hiện	Ý kiến (%)			ĐTB	Thứ bậc
		1	2	3		
1	Luôn cảm thấy hứng thú khi học tập tại Học viện	0	25	75	2.75	2
2	Thường học tập với tâm trạng tốt nhất	19.4	47.2	33.4	2.1	5
3	Luôn cố gắng rèn luyện kỹ năng để học tập tốt hơn	2.7	13.8	83.5	2.8	1
4	Luôn cảm thấy được động viên, khích lệ trong học tập	2.7	27.7	69.6	2.6	3
5	Luôn mong muốn gắn bó với ngành nghề đang được đào tạo tại Học viện	8.3	36.1	55.6	2.4	4
Chung					2.53	

Nhìn chung, SV các khoa LLCT có thái độ học tập tốt (ĐTB= 2.53). Trong đó, thái độ học tập tốt nhất ở các mặt biểu hiện như: Luôn cố gắng rèn luyện kỹ năng để học tập tốt hơn (ĐTB= 2.8); Luôn cảm thấy hứng thú khi học tập tại Học viện (ĐTB=

2.75). Tuy nhiên, tâm trạng học tập đạt mức trung bình (ĐTB= 2.1).

Theo số liệu ở bảng 2.1, hầu hết SV luôn cố gắng rèn luyện kỹ năng để học tập tốt hơn (chiếm 83,5%) và luôn cảm thấy hứng thú khi học tập tại Học viện (chiếm 75%). Nhưng chỉ có số ít SV thường học tập với tâm trạng tốt nhất (chiếm 33,4%). Điều này cho thấy, vẫn còn không ít SV chưa thật sự an tâm, thoải mái khi học tập tại Học viện. Hiện tại, số SV luôn mong muốn gắn bó với ngành nghề đang được đào tạo tại Học viện chiếm 55.6%, có 36.1% số SV còn phân vân, chưa xác định được hướng nghề nghiệp sau này của bản thân.

2.3.2. Các yếu tố liên quan đến thái độ học tập của SV các khoa lý luận chính trị

* Chương trình đào tạo

Bảng 2.2. Đánh giá của SV về Chương trình đào tạo

TT	Chương trình đào tạo	Ý kiến (%)			ĐTB	Thứ bậc
		1	2	3		
1	Nội dung các môn học hữu ích, thú vị, hiện đại, cập nhật, phù hợp với thực tiễn nghề nghiệp	0	2.7	97.3	2.9	1
2	Cấu trúc chương trình học mềm dẻo, linh hoạt	0	5.6	94.4	2.9	1
3	Phương pháp dạy học hiện đại, phát huy được tính tích cực học tập của SV	0	8.4	91.6	2.9	1
4	Hình thức dạy học đa dạng	0	2.7	97.3	2.9	1
5	Phân bổ thời gian hợp lý	0	8.4	91.6	2.9	1
Chung					2.9	

Trong các yếu tố có liên quan đến thái độ học tập của SV, CTĐT được đánh giá tốt nhất (ĐTB=2.9). Nội dung các môn học hữu ích, thú vị, hiện đại, cập nhật, phù hợp với thực tiễn nghề nghiệp và hình thức dạy học đa dạng là hai biểu hiện được SV đánh giá tốt nhất (chiếm 97.3%). Cùng với đó, phương pháp dạy học hiện đại, phát huy được tính tích cực học tập của SV và phân bổ thời gian hợp lý được hầu hết SV đánh giá tốt (chiếm 91.6%). Tất cả biểu hiện (về nội dung, phương pháp, hình thức, cấu trúc, thời gian) trong CTĐT được SV đánh giá tốt (ĐTB=2.9).

* Đội ngũ GV

Bảng 2.3. Đánh giá của SV về đội ngũ GV

TT	Đội ngũ GV	Ý kiến (%)			ĐTB	Thứ bậc
		1	2	3		
1	Chu đáo, tận tình	0	0	100	3.0	1
2	Có kinh nghiệm và chuyên môn cao	0	2.7	97.3	2.9	3
3	Có thái độ làm việc tích cực hướng đến SV	0	2.7	97.3	2.9	3
4	Có kỹ năng truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu	0	0	100	3.0	1
5	Tạo được sự tương tác đa chiều trong lớp học	0	8.4	91.6	2.9	3

6	Cung cấp đầy đủ tài liệu học tập cho SV	0	13.9	86.1	2.8	7
7	Có phản hồi cho SV biết về quá trình và kết quả học tập	2.7	16.8	80.5	2.7	8
8	Đánh giá về quá trình và kết quả học tập khách quan, công bằng	0	8.4	91.6	2.9	3
Chung					2.88	

Theo đánh giá của SV, chất lượng đội ngũ GV đạt mức tốt (ĐTB= 2.88). Xem xét các biểu hiện cụ thể về đội ngũ GV, các phẩm chất và năng lực được SV đánh giá ở mức độ tốt. Đặc biệt, sự chu đáo, tận tình và kỹ năng truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu được 100% SV đồng ý. Về kinh nghiệm và chuyên môn cao, thái độ làm việc tích cực hướng đến SV có 97.3% ý kiến tán thành. Hầu hết SV (chiếm 91.6%) cho rằng GV tạo được sự tương tác đa chiều trong lớp học và đánh giá kết quả học tập khách quan, công bằng. Mặc dù vậy, còn một lượng không ít SV đánh giá chưa tốt đối với phản hồi của GV về quá trình và kết quả học tập (chiếm 19.5%). Đây là một phần lý do chỉ có 69.6% SV cho rằng luôn cảm thấy được động viên, khích lệ trong học tập. Vì vậy, nếu phản hồi của GV thường xuyên và tích cực hơn nữa thì thái độ học tập của SV sẽ được cải thiện hơn.

* Ngành nghề đào tạo

So với chương trình đào tạo và đội ngũ GV, ngành nghề đào tạo được SV đánh giá ở mức thấp hơn (ĐTB=2.6). Ngành đào tạo là tập hợp những kiến thức, kỹ năng chuyên môn liên quan đến một lĩnh vực khoa học hay một lĩnh vực hoạt động nghề nghiệp nhất định. SV đánh giá sự phù hợp của ngành nghề đào tạo đối với bản thân ở mức độ tốt, biểu hiện ở các mặt: Phù hợp với tính cách và năng lực của bản thân, phù hợp với định hướng phát triển trong tương lai, cảm thấy bản thân ngày càng phát triển trong ngành nghề đang được đào tạo. Trong đó, sự phù hợp với tính cách và năng lực của bản thân được SV đánh giá cao nhất (ĐTB= 2.7), cảm thấy bản thân ngày càng phát triển trong ngành nghề đào tạo được đánh giá thấp nhất (ĐTB= 2.5).

Qua khảo sát, một bộ phận SV các khoa LLCT vào học không phải là nguyện vọng đầu tiên. Bên cạnh đó, do đặc thù của ngành học các môn LLCT nên SV gặp không ít khó khăn trong quá trình học. Vì vậy, có một số SV có thể còn mơ hồ với ngành nghề đào tạo, chỉ có 69.6% số SV thấy rằng ngành nghề đang học phù hợp với định hướng phát triển trong tương lai. 72.3% số SV cho rằng ngành nghề đào tạo phù hợp với tính cách và năng lực của bản thân. Sự đánh giá này dựa trên việc trải nghiệm qua quá trình học tập tại Học viện của SV. 25% SV còn phân vân,

chưa xác định rõ ngành nghề đào tạo có phù hợp với tính cách và năng lực bản thân không.

Sau khi tốt nghiệp đại học, SV có thể làm việc tại các cơ quan, ban ngành của Đảng và Nhà nước, các tổ chức đoàn thể chính trị – xã hội ở Trung ương và địa phương...nhưng mục tiêu trở thành GV LLCT là một hướng đào tạo được chú trọng và có hiệu quả tại Học viện. Kết quả khảo sát khi SV bắt đầu học các môn nghiệp vụ sư phạm cho thấy khoảng 3-10% số SV trong mỗi lớp mong muốn trở thành GV lý luận chính trị. Tuy nhiên, số lượng này có thể tăng hoặc giảm sau khi các em tham gia đợt kiến tập tại các cơ sở giáo dục. Đó là thời điểm SV đã được trang bị những kiến thức và kỹ năng thuộc chương trình Nghiệp vụ sư phạm trong Nhà trường, được trải nghiệm sau kỳ kiến tập tại các trường Đại học, trường Chính trị của tỉnh, Trung tâm bồi dưỡng chính trị ở quận, huyện.

3. Kết luận

Nhìn chung, SV các khoa LLCT có thái độ học tập tốt, thể hiện sự nỗ lực cố gắng trong học tập dưới sự hướng dẫn của đội ngũ GV có kinh nghiệm và chuyên môn cao, luôn chu đáo, tận tình và tinh thần làm việc tích cực. CTĐT có nội dung môn học hữu ích, thú vị, hiện đại, cập nhật, phù hợp với thực tiễn nghề nghiệp, hình thức dạy học đa dạng, phương pháp dạy học hiện đại, thời gian phân bổ hợp lý,... đã phát huy được tính tích cực học tập của SV.

Tuy nhiên, vẫn còn bộ phận SV chưa có mong muốn gắn bó với ngành nghề đang được đào tạo và chưa thường xuyên học tập với tâm trạng tốt nhất. Điều này cho thấy, bên cạnh các yếu tố về CTĐT và đội ngũ GV, còn có các yếu tố khác chi phối đến thái độ học tập của SV. Do đó, cần có những nghiên cứu tiếp theo để xác định đầy đủ hơn vấn đề liên quan đến thái độ học tập của SV các khoa LLCT tại Học viện để có các giải pháp toàn diện hơn nhằm nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp giáo dục LLCT ở nước ta hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1] Thomas, I. William and Florian Znaniecki. Edited by Eli Zaretsky, (1997), *The Polish Peasant in Europe and America*, Boston: The Gorham Press
- [2] Larsen Knud S. và Lê Văn Hào (2010), *Tâm lý học xã hội*, Nxb Từ điển Bách khoa.
- [3] Lê Văn Hồng, Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (1998). *Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [4] Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị (2008). *Tâm lý học sư phạm Đại học*. NXB Đại học Sư phạm.

Một số phương pháp đặt câu hỏi hỗ trợ giáo viên trong giảng dạy ngữ văn trung học phổ thông

Mai Nguyễn Thảo Nguyễn*

*Trường Đại học Tây Đô

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: In the process of teaching Literature, teachers are required to actively promote innovation in teaching. Teachers need to pay attention to teaching methods in which questions are used as a main spice to demonstrate students' thinking and creativity. However, how to build and use questions appropriately in Literature lessons is a concern for generations of teachers and brings high efficiency to the subject. There are many forms of questioning methods to exploit knowledge for students. To do that, here we will learn some questioning methods in the aspect of understanding the text: discovery questions, suggestive questions, problem-posing questions, comparison questions, and opinion questions.

Keywords: Discovery questions, suggestive questions, problem-posing questions, comparison questions, opinion questions, high school literature.

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình giảng dạy môn Ngữ văn đòi hỏi người GV phát huy tích cực đổi mới dạy học. GV cần chú trọng đến phương pháp dạy học mà trong đó câu hỏi được vận dụng như là một gia vị chính để thể hiện khả năng tư duy, sáng tạo cho HS. Nhưng làm thế nào để xây dựng và sử dụng câu hỏi sao cho phù hợp trong giờ dạy Ngữ văn đó mới là nỗi lo lắng, trăn trở cho các thế hệ GV và đem lại hiệu quả cao cho môn học.

Xuất phát từ những mục tiêu đổi mới phương pháp dạy học, đây là một vấn đề không xa lạ nhưng dường như không đơn giản với một GV đứng trên bục giảng. GV phải là người hình dung được những phương diện, câu trả lời khác nhau của HS. Từ đó, GV giảng dạy sẽ suy xét được mức độ câu hỏi và trả lời là đủ hay thiếu, là đúng hay sai, là độc đáo hay mới mẻ. Thiết nghĩ người GV cần có những sự hiểu biết cụ thể, tinh tế trong cách trau chuốt, tỉ mỉ để đặt câu hỏi cho hiệu quả trong giảng dạy. GV dạy Ngữ văn có thể nói họ được sống hết mình với nghề, là người chỉ dẫn, cần mẫn. Ngoài việc chuẩn bị bài, soạn bài thì mỗi GV phải chọn phương pháp phù hợp. Phương pháp đặt câu hỏi gắn liền với HS thông qua đọc văn bản, tiếng Việt,... giúp HS không nhàm chán trong giờ học, qua đó, gợi mở suy nghĩ, tìm tòi, phán đoán nhanh nhẹn. Tuy nhiên, từ những điều đó là chưa đủ nếu HS nắm được kiến thức bài học, trọng tâm của vấn đề nhưng không lệ thuộc vào câu hỏi mà GV đặt ra. Vậy GV phải đầu tư, thiết kế hệ thống câu hỏi phù hợp với từng kiểu bài, đơn vị kiến thức và

đối tượng HS.

2. Một số phương pháp đặt câu hỏi

2.1 Câu hỏi phát hiện

Ở dạng câu hỏi này dành cho đối tượng HS yếu, trung bình. Câu hỏi giúp HS không mất thời gian suy nghĩ, tìm hiểu. Bởi nội dung đã có sẵn, HS chỉ việc kiên nhẫn quan sát, theo dõi hoặc chuẩn bị bài ở nhà thì khi vào lớp HS không bị sao nhãng. Biết được điều đó, khi soạn sách giáo khoa, đọc ở những cuối tác phẩm, HS nhận biết được mức độ câu hỏi từ dễ đến khó. Lúc này, GV sẽ là người tác động trực tiếp đến HS, GV biết được trong lớp HS nào phù hợp với dạng câu hỏi này. Từ đó, tác dụng của câu hỏi không làm cho HS phải khó khăn của việc tìm đáp án. Dù là những câu hỏi đơn giản nhưng HS trả lời đúng bản thân các em cảm thấy tự hào, hứng thú học tập. Cho nên, từng bước tiếp cận của GV sẽ từ tạo động lực học tập cho HS đặc biệt là môn Ngữ văn.

Câu hỏi phát hiện sẽ có dạng câu hỏi:

* Hãy tìm trong văn bản những chi tiết, hình ảnh, câu văn thể hiện hoặc nghệ thuật trong đoạn văn nó có tác dụng như thế nào?

- Ví dụ: Khi GV hướng dẫn HS xác định ngôi kể và dấu hiệu nhận biết trong văn bản “*Trao duyên*” (Bài 7, Ngữ văn 11, tập 2, trang 37, sách Chân trời sáng tạo, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam) đặt câu hỏi như sau:

+ Việc “trao duyên” và cuộc trò chuyện giữa hai chị em Thuý Kiều - Thuý Vân được thuật lại theo ngôi kể nào? Những dấu hiệu nào giúp em nhận biết điều đó?

+ Em hãy xác định số dòng thơ biểu đạt lời của mỗi nhân vật. Chỉ ra sự khác biệt về độ dài (tính bằng số dòng thơ) giữa lời thoại của hai nhân vật và giải thích sự khác biệt ấy.

- Từ những câu hỏi cơ bản đó HS có thể dễ dàng trả lời, là nền tảng để GV hướng dẫn HS đi sâu tìm hiểu kiến thức. Bắt nguồn từ câu hỏi phát hiện hình thành nên không khí lớp học sôi nổi, sinh động và tạo tư thế chủ động cho HS.

Tác giả Nguyễn Ái Học đã cung cấp cho người đọc những gợi ý về phương pháp tư duy hệ thống trong giảng dạy TPVH. Đặc biệt trong phần “*Định hướng khai thác cấu trúc truyện ngắn Chí Phèo (Nam Cao)*”, tác giả đã đề cập tới ba loại CH: 1) CH giúp HS tóm tắt tác phẩm, tái tạo thế giới nghệ thuật căn bản. 2) CH phân tích văn bản. 3) CH giúp HS phát hiện, khám phá chỗ sâu sắc độc đáo của tác phẩm [1].

Tất nhiên khi dùng phương pháp câu hỏi phát hiện sẽ mang lại hiệu quả chỉ ở một thời điểm nhất định. GV phải linh hoạt trong cách đặt câu hỏi, không đi theo lối mòn cùng một câu hỏi lặp đi lặp lại. Dần dần HS sẽ mất đi cảm hứng học tập, việc truyền tải kiến thức hạn chế, cảm thụ văn chương sẽ vơi dần. Chính vì vậy, câu hỏi là yếu tố tất yếu và GV phải cân trọng, phù hợp với từng HS.

2.2. Câu hỏi gợi mở

Câu hỏi gợi mở là cách để GV đưa ra mệnh lệnh, yêu cầu cho HS. Nhưng thật ra, đôi khi GV hỏi chỉ để hỏi, nghĩa là GV sẽ trả lời. Nhờ vậy HS sẽ thu hút, lôi cuốn cách truyền đạt của GV. Không nhất thiết GV hỏi, HS trả lời. Có khi GV đặt câu hỏi, HS không trả lời được. Ngay lúc này bản lĩnh sư phạm của một người GV phải khéo léo, uyển chuyển đó chính là việc sử dụng câu hỏi gợi mở.

- Ví dụ: Khi dạy bài “*Ai đã đặt tên cho dòng sông?*” của Hoàng Phủ Ngọc Tường (Bài 1, Ngữ văn 11, tập 1, trang 11, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam, sách Chân trời sáng tạo) GV đặt câu hỏi:

+ Em hãy cho biết chủ đề của văn bản “*Ai đã đặt tên cho dòng sông?*” ?

Với một câu hỏi lớn, bao quát cả văn bản thì khó có thể HS trả lời được thì GV sẽ dùng câu hỏi mở.

+ Em hãy cho biết, để làm nổi bật được vẻ đẹp sông Hương nhà văn đã sử dụng biện pháp nghệ thuật nào? Tác dụng của nghệ thuật đó?

Câu hỏi mở GV hỏi:

● Theo em, bố cục văn bản gồm mấy phần?

● Em hãy cho biết, ở thượng nguồn, sông Hương được tác giả miêu tả như thế nào?

Sau khi gợi mở cho HS, giải đáp được câu hỏi. Từ đó, GV sẽ kết luận, nhận xét, chốt ý về nghệ thuật của văn bản song hành với câu trả lời của HS. Tác giả Nguyễn Trọng Hoàn đã nhấn mạnh đến tầm quan trọng của việc đặt câu hỏi cho HS trong quá trình cảm thụ và tiếp nhận văn học “*các câu hỏi liên tưởng và tưởng tượng trong hệ thống các câu hỏi sáng tạo trong bài học tác phẩm văn chương được xem như một trong các giải pháp liên kết phương hướng triển khai quá trình hình thành kiến thức, góp phần làm phong phú các hướng tiếp nhận tích cực ở HS*” [4].

2.3. Câu hỏi nêu vấn đề

Câu hỏi nêu vấn đề là những tình huống đặt ra trong nội dung câu hỏi đó, nhằm phát huy tích cực, tư duy sáng tạo cho HS. Vấn đề này HS phải tự suy nghĩ, phán đoán bằng bộ não để trả lời câu hỏi. Ở dạng này thường dùng cho HS khá, giỏi thì mới trả lời được.

Cuối năm 2010, tác giả Nguyễn Thanh Hùng công bố bài báo được viết công phu với tiêu đề “*Câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương và những cách nhìn hiện đại*” trên *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, số 60, tháng 9 năm 2010 (từ trang 18 đến trang 23). Ngay từ đầu bài, tác giả đã xem trọng câu hỏi trong dạy học tác phẩm văn chương và mong muốn suy nghĩ mới về câu hỏi để đạt hiệu quả dạy học tốt hơn: “*Hãy đi lại những con đường lịch sử đã qua... để khám phá lại những điều đã cũ hơn là tìm hiểu dở dang những điều mới lạ hoàn toàn. Trọng dụng cái cũ (câu hỏi) không phải là học lấy cái kết luận đúng tương đối, phi tình huống, vô điều kiện mà duyệt soát lại phương pháp tư duy hệ thống tồn tại trong lịch sử, thì cái mới trong từng giai đoạn, thời điểm sẽ là tiền đề cho tư duy đa chiều, mới mẻ hơn với những hệ thống tư duy cụ thể về câu hỏi*” [2].

Trong giờ dạy GV phải xây dựng tình huống linh hoạt, sinh động thông qua đặt câu hỏi có vấn đề. Câu hỏi này tuy có nội dung khá sâu sắc nhưng đòi hỏi lại có mối liên hệ kiến thức chặt chẽ, nhằm sáng tỏ nội dung của tác phẩm. Đồng thời, dạng câu hỏi nêu vấn đề sẽ xảy ra mâu thuẫn giữa cái biết hoặc chưa biết, nhờ vậy HS độc lập trong tư tưởng, bày tỏ quan điểm, chính kiến của mình. Câu hỏi nêu vấn đề sẽ có dạng là:

+ Theo em, nếu sự việc, hiện tượng đó xảy ra (...) hoặc không xảy ra (...) thì chuyện nó sẽ như thế nào? Hoặc:

+ Tại sao không giải quyết theo khía cạnh này mà phải theo khía cạnh khác?

Ví dụ: Khi dạy văn bản “*Vợ chồng A Phủ*” của

Tô Hoài (Ngữ văn 12, tập 2, trang 3 – 15, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam) khi tìm hiểu nguyên nhân Mị bị đẩy vào làm dâu nhà thống lí Pá Tra, GV sẽ đặt câu hỏi như sau:

+ Nguyên nhân nào Mị bị đẩy vào hoàn cảnh làm dâu gạt nợ?

GV sẽ hỏi hoàn cảnh của Mị trước khi về làm dâu nhà thống lí nó đau đớn ra sao và tìm tiếp nguyên nhân?

+ Vậy số phận của Mị khi về làm dâu nhà thống lí Pá Tra như thế nào?

GV sẽ truyền tải, bổ sung cho học về nghịch cảnh của Mị, nó trở trẻ, hẩm hiu, làm con dâu quyền thế nhưng Mị cảm thấy nhục nhã, đau khổ cho thân phận mình.

+ Công việc và thái độ của Mị như thế nào?

+ Nỗi khổ về tinh thần của Mị?

+ Cuộc sống của Mị ở nhà thống lí Pá Tra diễn biến ra sao?

• Không gian sống?

• Nhận thức về thời gian

• Các mối quan hệ của Mị?

+ Theo em, thái độ của Mị với cuộc sống như thế nào?

Khi GV kết hợp việc hỏi sẽ tạo ra sự tương tác giữa dạy và học. Không khí trong giờ học sẽ không nhàm chán, thay vào đó tiết HS động, náo nhiệt. Tuy vào lớp học, đối tượng HS GV sẽ tiết chế, điều khiển để sao cho giá trị, mục đích câu hỏi đưa ra thu hút được HS và hiểu được đặc điểm của nhân vật.

- Ví dụ: Khi dạy văn bản “*Chữ người tử tù*” của Nguyễn Tuân (Ngữ văn 11, tập 1, trang 107 – 115) có thể nêu câu hỏi vấn đề sau:

+ Trong tác phẩm em yêu thích nhân vật nào nhất? Tại sao?

Hoặc: Từ văn bản, em hiểu được gì về cảnh Huân Cao cho chữ viên Quản ngục?

Hay: Cảnh cho chữ em cảm nhận như thế nào trong chốn ngục tù có cái đẹp, cái thiện, cái cao cả đã chiến thắng và tỏa sáng? Liên hệ bản thân?

Với những câu hỏi trên, HS phải tư duy, suy luận, lập luận để có cái nhìn tổng thể vấn đề. Mặt khác, giúp HS khắc sâu kiến thức, HS có cái nhìn đa chiều trong tác phẩm, sáng tạo hơn. GV sẽ dễ dàng nắm rõ bài học, năng lực HS, phát huy khả năng để vận dụng vào bài học. GV tránh lạm dụng quá mức, đặc biệt là đối tượng và kiến thức của HS.

2.4. Câu hỏi so sánh

Dạng câu hỏi so sánh HS thường bắt gặp trong các đề làm văn nghị luận và trong văn bản cũng vậy. So sánh nhằm mục đích chỉ ra những điểm giống và

khác nhau để làm sáng tỏ vấn đề, ý kiến nào đó. Vận dụng câu hỏi sẽ liên hệ được nhiều văn bản khác, nó sẽ phong phú, đa dạng hơn.

- Ví dụ: Khi dạy văn bản “*Chí Phèo*” của Nam Cao (Ngữ văn 11, tập 1, trang 146 – 156) tìm hiểu khi Chí Phèo ăn bát cháo hành của thị Nở GV dùng câu hỏi so sánh để mở rộng vấn đề cho HS:

+ Hình ảnh bát cháo hành của thị Nở trong “*Chí Phèo*” và bát cháo cám trong “*Vợ nhặt*” gợi cho em liên tưởng giống và khác nhau như thế nào? Hay so sánh thân phận người phụ nữ hình tượng người đàn bà hàng chài trong tác phẩm “*Chiếc thuyền ngoài xa*” của Nguyễn Minh Châu và bà cụ Tứ trong tác phẩm “*Vợ nhặt*” của Kim Lân. Từ đó, GV sẽ cho HS nêu lên cảm nghĩ về thân phận người phụ nữ ở chế độ phong kiến và sau chiến tranh 1975.

Ngoài ra, giữa các khổ thơ hoặc các đoạn văn cũng có nhiều điểm tương đồng để HS có thể so sánh, thể hiện tâm trạng của nhân vật.

- Ví dụ: Khi dạy văn bản “*Việt Bắc*” của Tố Hữu (Ngữ văn 12, tập 1, trang 109 – 114, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam) bộc lộ tâm trạng chia ly, thủy chung, bền chặt tiếng lòng của người ở lại nhớ cảnh, nhớ tình thì GV sẽ dùng câu hỏi so sánh:

+ Em hãy so sánh “*cầm tay*” trong bài thơ “*Việt Bắc*” với cụm từ “*cầm tay*” trong bài thơ “*Đất Nước*” của Nguyễn Khoa Điềm?

2.5. Câu hỏi quan điểm

Quan điểm là những suy nghĩ, quan niệm, lập luận hay cách nhận định, đánh giá của một người về một vấn đề nào đó. Hiểu được vấn đề HS sẽ đánh giá và đề xuất phương án khác nhau hoặc lý giải theo cá nhân của mình, trải nghiệm cho HS.

Tác giả Nguyễn Thị Thanh Hương cũng dành sự quan tâm đến vấn đề câu hỏi. Theo tác giả, trong giờ dạy tác phẩm văn chương, giữa GV và HS phải trap đôi đàm luận nhằm tạo không khí văn chương và phát huy khả năng tiếp nhận, sáng tạo của HS. Việc đặt câu hỏi trong giờ văn là biện pháp không thể thiếu nhằm tạo ra sự băn khoăn, buộc HS phải tìm kiếm cách giải quyết [3].

Ví dụ: Khi dạy bài “*Rừng xà nu*” của Nguyễn Trung Thành (Ngữ văn 12, tập 1, trang 37 – 49, sách Chân trời sáng tạo, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam) có thể đặt câu hỏi:

+ Có ý kiến cho rằng: “*Nổi bật trong tác phẩm Rừng xà nu của Nguyễn Trung Thành là hình tượng cây xà nu, đây là một hình tượng nghệ thuật biểu trưng cho sức sống, phẩm chất của người Tây Nguyên thời chống Mỹ*”. Anh (chị) hãy làm sáng tỏ

nhận định trên?

+ Hay: Suy nghĩ của anh (chị) về nhận định sau: “*Tùy bút Người lái đò sông Đà là vẻ đẹp và sức sống của Tây Bắc, con người Tây Bắc được tái hiện bằng một tấm lòng, một tài năng rất Nguyễn Tuân*”.

3. Kết luận

Có thể nói, tùy vào mức độ hiểu biết của HS. GV sẽ lồng ghép câu hỏi trắc nghiệm, trò chơi, điền chữ để HS có cái nhìn khách quan. Đồng thời, tránh tình trạng căng thẳng, mệt mỏi, đảm bảo thời gian quy định giữa GV và HS.

Nhìn chung còn rất nhiều phương pháp đặt câu hỏi đặc biệt là môn Ngữ văn THPT. Vì chương trình sẽ có nhiều mảng kiến thức để GV kết hợp vào việc giảng dạy. Hơn nữa, nâng cao chất lượng chuyên môn, tạo cảm giác hứng thú, say mê học tập cho HS. Bồi đại thi hào Nguyễn Du đã nói “Chữ tâm kia mới bằng ba chữ tài” là vậy. Người thầy phải biết tìm tòi, học hỏi, tìm kiếm những điều bổ ích, rèn luyện, trau

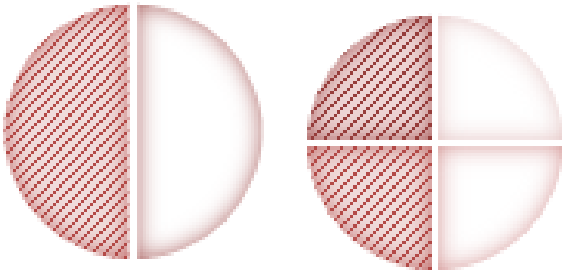
dồi chuyên môn của mình. Còn trò phải tích cực, am hiểu văn chương, biết nhận xét, đánh giá, nêu lên cảm nhận của riêng mình. Song phương pháp đặt câu hỏi là một vấn đề đáng quan tâm, có lẽ nó gần gũi, thiết thực, song hành trực tiếp giảng dạy môn Ngữ văn THPT.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ái Học (2010), *Phương pháp tư duy hệ thống trong dạy học* Văn, NXB Giáo dục Việt Nam. Hà Nội
2. Nguyễn Thanh Hùng, *Câu hỏi trong dạy học TPVC và những cách nhìn hiện đại*. tạp chí KHGD, số 60 tháng 9/2010.
3. Nguyễn Thị Thanh Hương, *Các điều kiện để nâng cao hiệu quả giờ dạy học văn*, Nghiên cứu Giáo dục, số 2 – 1991.
4. Nguyễn Trọng Hoàn (2001), *Rèn luyện tư duy sáng tạo trong dạy học TPVC*, NXB Giáo dục. (trang 21)

Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn... (tiếp theo trang 121)

Giải quyết THPT: Muốn biết 2 phân số nêu trên như thế nào với nhau ta cần so sánh 2 miếng bánh của 2 bạn”:



Phân số chỉ phần bánh bạn Ngọc là $\frac{1}{2}$	Phân số chỉ phần bánh bạn Quân là $\frac{2}{4}$
--	--

HS nhận thấy hai miếng bánh bằng nhau nên hai phân số bằng nhau $\frac{1}{2} = \frac{2}{4}$

THTT này đảm bảo các đặc trưng sau: Địa điểm nảy sinh THPT là trong lớp HS đang học; Bối cảnh chứa yếu tố thực tiễn là hoạt động chia bánh Trung thu gần gũi và quen thuộc với HS lớp 4; THPT này chứa đựng vấn đề cần giải quyết là HS cần phải xem số phần bánh được tô màu trên mô hình để hình thành nên kiến thức hai phân số bằng nhau.

3. Kết luận

Việc thiết kế và sử dụng THPT trong dạy học

Toán 4 không chỉ tạo cơ hội cho HS khám phá kiến thức mà còn là cơ hội cho HS hiểu được toán học gắn liền với thực tiễn, xuất phát từ thực tiễn và quay lại phục vụ thực tiễn. Góp phần nâng cao hiệu quả dạy học Toán 4 nói riêng, toán tiểu học nói chung, phát triển phẩm chất năng lực, đáp ứng yêu cầu của xã hội hiện đại.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Phạm Thị Kim Châu (2019). *Thiết kế và tổ chức các tình huống học tập nhằm đánh giá năng lực tính toán của học sinh cuối cấp tiểu học qua các hoạt động trải nghiệm*. Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục. Trường Đại học Vinh. Nghệ An.
3. Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên), Khúc Hành Chính (Chủ biên), Đinh Thị Xuân Dung, Nguyễn Kính Đức, Đậu Thị Huế, Đinh Thị Kim Lan, Huỳnh Thị Kim Trang (2022). *Sách giáo khoa Toán 4* (Tập 1, 2). Hà Nội: NXB Giáo dục Việt Nam.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021). *Công văn 2345/BGDĐT-GDTH*, Hướng dẫn xây dựng kế hoạch giáo dục của nhà trường cấp tiểu học. (Ban hành ngày 07 tháng 06 năm 2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Tổng quan nghiên cứu về dạy học đạo đức theo hướng trải nghiệm

Nguyễn Lưu Kim Thanh*

*NCS Trường ĐHSP Thái Nguyên

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Research on experientially oriented teaching of Ethics has been implemented in the world and Vietnam according to different approaches: Research on experiential moral education, including methods of teaching ethics and research on teaching ethics and civics as well as other experiential subjects to educate students on ethics. However, there is still a gap in research in that specific procedures and measures have not been found for designing and organizing experiential-oriented Ethics lessons to improve the effectiveness of this activity.

Keywords: Students; teachers; teaching quality; quality of educational development; General education program;

1. Đặt vấn đề

Đức và tài là hai mặt trong cấu trúc nhân cách con người, để hình thành phát triển nhân cách HS một cách toàn diện đòi hỏi nhà trường phổ thông cần tiến hành hai nhiệm vụ cơ bản đó là dạy chữ và dạy người, hai nhiệm vụ trên được thực hiện tích hợp trong nhau, thông qua dạy chữ để dạy người và ngược lại. GDĐĐ cho HS ở trường phổ thông được triển khai bằng nhiều con đường trong đó có con đường tổ chức hoạt động giáo dục, tổ chức DH môn Đạo đức và DH các môn học khác. Nghiên cứu DH môn Đạo đức theo HTN được nhiều nhà nghiên cứu triển khai theo cả hai con đường: Con đường GDĐĐ theo HTN và con đường DH để GDĐĐ cho HS, tuy nhiên còn có những khoảng trống trong nghiên cứu về DH môn Đạo đức ở trường tiểu học theo HTN, những tổng quan nghiên cứu sau sẽ giúp tác giả kế thừa những kết quả nghiên cứu của các công trình đi trước và phát triển các nghiên cứu mới về DH môn Đạo đức theo HTN ở trường tiểu học hiện nay nhằm nâng cao chất lượng DH môn học này.

2. Các kết quả nghiên cứu

2.1. Các nghiên cứu về GDĐĐ theo HTN

Dawson (1994) trong bài viết “Moral Education: A Review of Constructivist Theory and Research” (Giáo dục đạo đức: Một tổng quan về lý thuyết và nghiên cứu của nhà phát triển) [26] nghiên cứu tổng quan nhất về lý thuyết phát triển đạo đức trên thế giới và đánh giá những ảnh hưởng của nó đối với giáo dục đạo đức. Trong đó, tác giả đặc biệt nhấn mạnh ảnh hưởng của môi trường giáo dục đối với sự phát triển đạo đức của thế hệ trẻ. Trong nghiên cứu của mình, tác giả coi trọng môi trường trải nghiệm của

người học và GDĐĐ cho HS thông qua trải nghiệm của người học nhằm chuyên hóa những yêu cầu về thực hiện chuẩn mực đạo đức bên ngoài thành ý thức và hành vi thực hiện của HS.

Nord, W. A., & Haynes, C. C. (1998) nghiên cứu về GDĐĐ theo quan điểm xã hội hóa và phát triển tính tích cực của HS trong quá trình giáo dục đạo đức. Trong cuốn sách nổi tiếng trên thế giới về GDĐĐ có tên “Taking Religion Seriously Across the Curriculum” (tạm dịch: Nhận lấy tôn giáo nghiêm túc qua chương trình đào tạo)[34]. Các tác giả cho rằng, GDĐĐ trong trường học có hai nhiệm vụ quan trọng là: “1/ Xã hội hóa đạo đức (Moral Socialization) - xã hội hóa trẻ em trong những hành vi đạo đức, nuôi dưỡng ở thế hệ trẻ những đức tính và giá trị để trở thành những người tốt; 2/ Cung cấp cho HS những thông tin, tài nguyên trí tuệ để giúp họ đưa ra các phán xét có trách nhiệm về những vấn đề khó khăn có tầm quan trọng đạo đức”. Theo các tác giả để hỗ trợ cho GV trong giảng dạy nhằm thực hiện được cả hai nhiệm vụ nêu trên, đòi hỏi cần phải quán triệt các mục tiêu GDĐĐ, coi trọng GDĐĐ thông qua DH và giáo dục phải phù hợp với thực tiễn, đặc điểm lứa tuổi HS, giáo dục HS ở mọi nơi, mọi chỗ nhằm xã hội hóa nhân cách HS. Những đóng góp trên đây vẫn còn nguyên giá trị trong thực hiện nội dung chương trình giáo dục ở các nhà trường.

Wilson (2000) trong bài viết “Phương pháp luận và GD ĐĐ” đã đề xuất quy trình GDĐĐ cho HS, trong đó có nhấn mạnh đến GDĐĐ cho HS thông qua DH và các phương pháp giáo dục thực tiễn, gắn với trải nghiệm của HS để thực hiện mục tiêu giáo dục.

Devine (2006) nghiên cứu về đạo đức và nội dung

giáo dục đạo đức đã lập luận: “Đạo đức là luôn thay đổi theo sự phát triển của xã hội, nó ảnh hưởng đến nội dung giáo dục đạo đức, quá trình GDĐĐ và cuối cùng là GDĐĐ như một vòng xoắn không bao giờ kết thúc cùng với sự thay đổi của cuộc sống”. Với quan điểm trên tác giả cho rằng mục tiêu, nội dung GDĐĐ phải được xây dựng mang tính đồng tâm và theo hình xoáy tròn ốc ngày càng nâng cao dần để đáp ứng yêu cầu thay đổi của xã hội.

Những quan niệm hiện đại về đạo đức và GDĐĐ ở Việt Nam được bắt nguồn từ những tư tưởng về đạo đức của Hồ Chí Minh. Bác nhấn mạnh những nét đạo đức căn bản nhất của cán bộ cách mạng là: Nhân - Nghĩa - Trí - Dũng - Liêm; hay đối với người lao động là: Cần - Kiệm - Liêm - Chính. Bác cho rằng, những nét đạo đức này thì phải trải qua đấu tranh, rèn luyện bền bỉ hàng ngày mà phát triển và củng cố. Bác xem đạo đức là một nguyên lí phải theo trong quan hệ giữa người với người, tức là nó tồn tại ở mặt khách quan và chủ quan. Muốn xây dựng đạo đức mới thì phải: “1/ Tu dưỡng đạo đức bền bỉ thông qua thực tiễn cách mạng; 2/ Nói đi đôi với việc làm; 3/ Đấu tranh với những hiện tượng phi đạo đức”. Như vậy khi sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh đã rất coi trọng GDĐĐ gắn với trải nghiệm thực tiễn và tu dưỡng rèn luyện của con người.

Phạm Việt Thắng (2017), Nghiên cứu về “GDĐĐ cho HS, sinh viên trong bối cảnh toàn cầu hóa” đã chỉ rõ: “Toàn cầu hóa đang đưa lối sống phương Tây vào Việt Nam, điều đó có thể thúc đẩy lối sống thực dụng, coi trọng giá trị vật chất, kinh tế thuần túy. Việc chạy theo lối sống thực dụng, vị kỉ đang gây hại đến đạo đức xã hội. Không ít trường hợp vì đồng tiền mà chà đạp lên các giá trị gia đình, quan hệ thầy trò, đồng chí, đồng nghiệp. Lối sống thực dụng, vị kỉ đang dẫn đến thái độ vô cảm, bàng quan với những người xung quanh, làm suy yếu mối liên kết giữa cá nhân và cộng đồng.....”,

Phạm Thị Vui (2018) nghiên cứu về GDĐĐ cho HS cấp THPT tại các trung tâm giáo dục thường xuyên đã đề cập đến biện pháp GDĐĐ thông qua con đường DH môn học chiếm ưu thế như môn Giáo dục Công dân và gắn với thực tiễn cuộc sống trải nghiệm của HS. [23].

Trần Quang Khánh (2018), GDĐĐ cho HS THCS tại TP Hồ Chí Minh hiện nay đã chỉ ra những hạn chế về nội dung GDĐĐ cho HS ở các trường THCS TP Hồ Chí Minh hiện nay là: Hạn chế trong giáo dục ý thức kỷ luật, tinh thần đoàn kết, giáo dục lòng nhân ái, lòng hiếu thảo... giáo dục lao động”; Hình thức và

PPGD chưa đa dạng, còn cứng nhắc mang tính hàn lâm. Tác giả đề xuất các giải pháp tăng cường vai trò, trách nhiệm của GV, HS trong giáo dục đạo đức, đổi mới nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức GDĐĐ cho HS; Phát triển môi trường văn hóa nhà trường vv... Tuy nhiên chưa đi sâu vào các con đường GDĐĐ cụ thể để nâng cao chất lượng GDĐĐ trong các nhà trường.

Đoàn Kim Thoa, Phạm Việt Thắng (2023) nghiên cứu về GDĐĐ sinh thái cho HS đã khai thác các nội dung giáo dục môi trường, chỉ rõ những hạn chế trong giáo dục môi trường cho HS hiện nay và đưa ra nhận định cần thực hiện các giải pháp.

2.2. Những nghiên cứu về DH theo HTN

Beard, C. and Wilson, J.P (2002) nghiên cứu về DH theo HTN đã tiếp cận dưới góc độ đánh giá về tầm quan trọng của học tập trải nghiệm đối với sự hình thành phát triển nhân cách HS, tác giả đã tổng kết những kinh nghiệm và kết quả đạt được của học tập trải nghiệm ở HS và coi như là cẩm nang trong hỗ trợ giáo viên tham khảo để tổ chức DH. [dẫn theo 1].

Malinen, A. (2000) nghiên cứu về các đặc điểm học tập của người lớn, nguyên tắc DH cho người lớn và làm rõ bản chất học tập và DH cho người lớn là phải gắn với trải nghiệm của người lớn nhằm khai thác vốn sống, vốn kinh nghiệm của người lớn, từ đó đặt ra những yêu cầu đối với dạy và học [33].

Dewey với tư tưởng lãng mạn, tập trung mô tả mối quan hệ biện chứng giữa dân chủ và giáo dục, kinh nghiệm và giáo dục chi phối đến mọi khía cạnh của giáo dục [36]. Ông cho rằng, người học (từ nhà trẻ cho đến đại học) không phải là ngôi nhà trống rỗng chờ đợi được làm đầy kiến thức, mà thay vào đó, họ nhận thức dựa trên thực tế thông qua tư duy lí luận bằng những hoạt động trải nghiệm. Jean Piaget sử dụng khái niệm “đồng hóa” (Assimilation) và “điều ứng” (Accommodation) để giải thích con đường phát triển nhận thức trong từng giai đoạn phát triển của một con người. Ông cho rằng, con người xây dựng sự hiểu biết về thế giới xung quanh, sau đó trải nghiệm sự khác biệt giữa những gì chúng đã biết và những gì chúng khám phá trong môi trường xung quanh. Vì không có một quan điểm tiếp cận chung nên các nhà giáo dục gặp rất nhiều khó khăn khi vận dụng các lí thuyết học tập này vào trong giáo dục.

Tổng kết và kế thừa rất tinh tế những thành tựu nghiên cứu của Vygotsky, John Dewey [36], Kurt Lewin, Jean Piaget về hoạt động trải nghiệm, Kolb đã phát triển một “lí thuyết học tập trải nghiệm” (Experiential Learning Theory) xuất bản năm 1984

để mô tả toàn diện quá trình học tập của con người. Trong lý thuyết của mình, Kolb cho rằng, bản chất của học tập là một quá trình, trong đó kiến thức được tạo ra từ việc sửa đổi kinh nghiệm. Quá trình này liên tục diễn ra khi con người sử dụng kinh nghiệm đã có để tương tác với hoàn cảnh sống.

Kolb xây dựng các nguyên tắc lý luận về học tập trải nghiệm vào trong lĩnh vực sư phạm học (Pedagogy) để cải thiện, nâng cao hiệu quả DH và học tập, ông đề cao “Lý thuyết học tập trải nghiệm” trong tổ chức DH và giáo dục HS trong các nhà trường.

Tại Việt Nam đã có nhiều công trình nghiên cứu đề cập đến tổ chức DH theo HTN hay tiếp cận trải nghiệm:

Doãn Ngọc Anh (2019) nghiên cứu về DH môn Giáo dục học cho sinh viên ĐHSPT theo tiếp cận trải nghiệm dựa vào vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb vào DH môn Giáo dục học ở trường ĐHSPT, tác giả đã đề xuất quy trình DH Giáo dục học cho sinh viên ĐHSPT dựa vào trải nghiệm và tổ chức thực hiện quy trình cùng các điều kiện thực hiện quy trình DH [1].

Nguyễn Thị Hương (2012) nghiên cứu về vận dụng lý thuyết kiến tạo, mô hình học tập trải nghiệm trong DH môn Giáo dục học, đặc biệt là tổ chức hoạt động học theo HTN nghề nghiệp cho sinh viên nhằm phát triển năng lực nghề nghiệp cho sinh viên và nâng cao CLDH môn Giáo dục học. [7]. Tác giả đánh giá cao về vai trò của hoạt động học tập theo HTN và coi đây chính là yếu tố cốt lõi của việc vận dụng thuyết kiến tạo vào trong DH Giáo dục học ở trường Sư phạm và giải pháp nâng cao CLDH môn Giáo dục học.

Mai Thị Lê Hải (2020) nghiên cứu về DH tích hợp Lịch sử, Địa lý địa phương ở trường tiểu học đã khai thác về DH trải nghiệm gắn với tích hợp nhằm nâng cao hiệu quả của DH và thu hút hứng thú của HS vào bài học nhằm tăng hiệu quả DH địa phương ở trường tiểu học.

Bùi Thanh Xuân, Đinh Thị Bích Hậu(2020); Nghiên cứu về DH phát triển năng lực trong DH môn Toán lớp 4 ở tiểu học đã đề xuất cần tăng cường tính trải nghiệm, luyện tập và thực hành vận dụng tạo môi trường cho HS phát triển năng lực Toán học và các năng lực chung.

Hoàng Mai Lê & Nguyễn Văn Minh (2012) nghiên cứu về DH môn Toán lớp 3 theo HTN khám phá để hình thành phát triển năng lực HS vận dụng trong DH phép cộng trong phạm vi 10.000 ở lớp 3.

Đàm Quang Hưng(2020) nghiên cứu vận dụng

lý thuyết DH trải nghiệm trong tổ chức thực hành, thí nghiệm cho HS trong DH môn Khoa học lớp 4,5 ở trường tiểu học, tác giả đề xuất các phương pháp và quy trình tổ chức DH nhằm nâng cao CLDH môn Khoa học ở trường tiểu học, tác giả đề cao vai trò của thực hành, thí nghiệm coi đây là hình thức trải nghiệm của HS trong quá trình học tập để khám phá qua đó hình thành phẩm chất, tri thức, phát triển năng lực. [6].

Đào Thị Ngọc Minh, Nguyễn Thị Hằng (2018) nghiên cứu về học tập trải nghiệm vận dụng vào trong tổ chức DH ở trường tiểu học theo HTN để hình thành phát triển phẩm chất, năng lực HS theo mục tiêu và yêu cầu cần đạt của CTGDPT 2018..

2.3. Nghiên cứu về DH môn Đạo đức theo HTN

Nguyễn Thị Tinh(2010) Nghiên cứu về DH đạo đức ở trường tiểu học, tác giả đã chỉ rõ bản chất của DH đạo đức là thực hiện mục tiêu, nội dung giáo dục các chuẩn mực đạo đức cho HS, quá trình này nhằm chuyển hóa những yêu cầu về thực hiện các chuẩn mực đạo đức thành thói quen, hành vi đạo đức phù hợp ở HS do vậy cần lựa chọn các phương pháp DH nhằm thu hút HS tham gia học tập, trải nghiệm như: Tổ chức trò chơi, DH giải quyết vấn đề, DH thông qua tình huống vv...

Nguyễn Hữu Hợp (2020) nghiên cứu về phương pháp DH môn Đạo đức đáp ứng yêu cầu CTGDPT 2018 đã nêu rõ về những yêu cầu đối với giáo viên về phương pháp DH và hình thức tổ chức DH môn Đạo đức ở trường tiểu học phải tổ chức các hoạt động trải nghiệm, khám phá và thực hành, thực tế để tạo ra môi trường học tập, rèn luyện kỹ năng hành vi, thói quen phù hợp với chuẩn mực đạo đức cho HS.[9].

Đào Đức Doãn và cộng sự(2020) nghiên cứu về “ DH phát triển năng lực môn Đạo đức” đã phân tích mục tiêu cần hình thành về phẩm chất, năng lực của môn Đạo đức ở trường tiểu học và các yêu cầu cần đạt cụ thể đối với từ phẩm chất, năng lực cần đạt được ở HS; cách xây dựng kế hoạch bài dạy và lựa chọn phương pháp DH môn Đạo đức cho HS, trong đó nhóm tác giả có nhấn mạnh về tổ chức trải nghiệm trong giờ học và ngoài giờ học môn Đạo đức cho HS để tạo môi trường HS bộc lộ quan điểm, thái độ và tập luyện thói quen, hành vi Đạo đức[4];

Trần Thanh Du (2021) Tổ chức các HĐTN trong DH môn đạo đức đã phân tích chỉ rõ CTGDPT 2018 môn Đạo đức đã xác định mục tiêu hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực phù hợp và cần thiết cho HS thông qua DH theo định HTN. Đề xuất và thiết lập quy trình thiết kế và tổ chức các HĐTN trong

DH môn Đạo đức. [3].

Đào Đức Doãn và cộng sự (2021) nghiên cứu về “Hướng dẫn DH môn Đạo đức theo CTGDPT 2018” đã chỉ rõ sự cần thiết phải tổ chức hoạt động DH khám phá, trải nghiệm và thực hành luyện tập cho HS trong quá trình tổ chức DH môn Đạo đức để hình thành phẩm chất, năng lực chung và năng lực đặc thù cho HS theo yêu cầu cần đạt, tác giả định hướng cho giáo viên cách thiết kế bài dạy; lựa chọn phương pháp DH và hình thức tổ chức DH theo hướng tăng cường trải nghiệm, thực hành luyện tập cho HS nhằm nâng cao chất lượng DH môn Đạo đức ở trường tiểu học đáp ứng yêu cầu CTGDPT 2018[5]. Tuy nhiên nhóm tác giả mới chỉ hướng dẫn chung về quy trình, cách thiết kế bài học đạo đức mà chưa đi sâu vào phân tích cách thiết kế và tổ chức bài học đạo đức theo HTN.

Môn học Đạo đức ở cấp tiểu học được phát triển ở cấp THCS gọi là môn Giáo dục công dân, Lê Thúy Thom (2019) nghiên cứu về DH môn Giáo dục công dân theo hướng phát triển năng lực thực hiện và xác định nội dung quản lý hoạt động DH môn GDCD theo hướng PTNL thực hiện, tác giả đã chỉ ra những hạn chế bất cập của quản lý DH môn GDCD theo hướng PTNL thực hiện và đề xuất được các biện pháp quản lý hoạt động DH môn GDCD đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay.

Trần Thị Thu Hương (2020) nghiên cứu về quản lý DH môn Đạo đức theo tiếp cận nâng cao năng lực DH cho GV dạy môn Giáo dục công dân, tác giả đã đánh giá thực trạng về DH môn Giáo dục công dân ở các trường hiện nay và chỉ rõ những hạn chế và bất cập trong DH và quản lý DH, hạn chế về năng lực và hoạt động bồi dưỡng năng lực DH môn GDCD cho giáo viên, trên cơ sở đó đề xuất các biện pháp đổi mới quản lý hoạt động bồi dưỡng giáo viên dạy môn GDCD..

Nguyễn Thị Bích Loan (2024) nghiên cứu khảo sát, đánh giá về thực trạng DH môn Giáo dục công dân và thực trạng quản lý hoạt động DH môn GDCD ở các trường THCS chỉ ra những hạn chế của DH và hạn chế của quản lý chưa theo kịp với đổi mới DH môn học theo yêu cầu CTGDPT 2018 đề ra, từ đó đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động DH môn Giáo dục công dân ở các trường THCS trên địa bàn thành phố Huế nhằm nâng cao hiệu quả GDĐĐ cho HS ở trường THCS.[13].

3. Kết luận

Trên thế giới và Việt Nam có nhiều công trình nghiên cứu quan tâm đến GDĐĐ và DH đạo đức theo HTN, các công trình nghiên cứu được tiếp cận theo

các khía cạnh sau đây:

i. Tầm quan trọng của GDĐĐ theo HTN, nội dung, phương pháp, con đường GDĐĐ theo HTN trong đó có con đường DH và môi trường GDĐĐ theo HTN.

ii. Vai trò của các lực lượng tham gia GDĐĐ cho HS trong đó nhấn mạnh vai trò, mối quan hệ phối hợp của các lực lượng gia đình, nhà trường và xã hội trong GDĐĐ cho HS.

iii. DH theo HTN là con đường chiếm ưu thế trong hình thành phát triển phẩm chất đạo đức và năng lực cũng như kỹ năng hành vi đạo đức cho người học ở trường phổ thông và trường chuyên nghiệp.

iv. Một số hướng dẫn về phương pháp, hình thức tổ chức DH đạo đức, DH môn GDCD nhằm phát triển phẩm chất đạo đức, năng lực HS nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động DH đạo đức.

v. Còn thiếu vắng những nghiên cứu chỉ dẫn về DH môn Đạo đức theo HTN ở trường tiểu học một cách cụ thể gắn với quy trình và biện pháp thực hiện mục tiêu và yêu cầu cần đạt của CTGDPT 2018 đề ra và những biện pháp tổ chức hướng dẫn của nhà quản lý để giáo viên thực hiện DH môn Đạo đức theo HTN một cách hiệu quả vì vậy cần có những triển khai nghiên cứu theo hướng này để nâng cao CLDH môn Đạo đức ở trường tiểu học hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Doãn Ngọc Anh. (2019). *DH môn Giáo dục học cho sinh viên đại học sư phạm theo tiếp cận TN – Luận án TS*; Viện KHGD Việt Nam.

2. Trần Thanh Bình. (2021). GDĐĐ thông qua HĐTN ở trường phổ thông. *Tạp chí Khoa học Quản lý giáo dục*.

3. Trần Thanh Du. (2021). *Tổ chức các HĐTN trong DH môn đạo đức*. HNUE Journal of Science, 66(5A), 153-160.

4. Đào Đức Doãn và cộng sự. (2020). *DH phát triển năng lực môn Đạo đức*; Nxb ĐHSP.

5. Đào Đức Doãn và cộng sự. (2021). *Hướng dẫn DH môn Đạo đức theo CTGDPT 2018*; Nxb ĐHSP.

6. Đàm Quang Hưng (2020) nghiên cứu về DH Khoa học lớp 4,5 theo hướng tìm tòi thực nghiệm, Luận án TS, ĐHSP Hà Nội 2

7. Nguyễn Thị Hương (2012), “Từ lý thuyết kiến tạo đến mô hình học tập TN và khả năng ứng dụng trong DH môn Giáo dục học”, *Tạp chí Giáo dục*, Số 291, tr. 27-29.

8. Wilson, J. (2000). *Phương pháp luận và giáo dục đạo đức*.

9. Dawson, L. (1994). *Moral Education: A Review of Constructivist Theory and Research*.

Thực trạng công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường tiểu học Hồng Quang, quận Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng

Phạm Hữu Thật*

*ThS. Khoa Giáo dục thể chất, Đại học Đà Nẵng

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Flexibility is a harmonious combination of speed, flexibility, strength, and the ability to coordinate movements in movement. This is an important element in physical education, helping to comprehensively develop students' physical strength. Flexibility has been integrated into the curriculum from elementary school to help students practice physical fitness and improve their movement skills from an early age. The article presents the current status of flexibility training for martial arts students aged 12-15 practicing at the Vovinam club at Hong Quang Primary School, Lien Chieu District, Da Nang City.

Keywords: Flexibility training, Hong Quang Primary School Club, Flexibility for martial arts students Vovinam.

1. Đặt vấn đề

Vovinam là một môn võ truyền thống của Việt Nam, nổi bật với các thế võ tấn công và phòng thủ linh hoạt, mang đậm tính thực chiến. Các kỹ thuật trong Vovinam thường nhấn mạnh sự phối hợp nhịp nhàng giữa tốc độ, sức mạnh và sự chính xác. Đặc biệt, Vovinam còn nổi tiếng với các đòn bay đá, các thế vật và khóa gỡ đặc sắc, giúp người tập ứng phó nhanh chóng trong các tình huống chiến đấu. Các bài tập bổ trợ dùng để huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh Vovinam do đó cũng được chú trọng và thực hiện một cách toàn diện để đáp ứng yêu cầu kỹ thuật môn võ.

Việc nghiên cứu thực trạng công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam trường Tiểu học Hồng Quang tại Thành phố Đà Nẵng giúp đưa ra đánh giá chính xác về hiệu quả của quá trình huấn luyện, từ đó làm cơ sở cho những điều chỉnh và cải tiến phương pháp huấn luyện tại câu lạc bộ. Xuất phát từ nhu cầu thực tiễn, bài viết nghiên cứu: Thực trạng công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh Vovinam lứa tuổi 12-15 tập luyện tại trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vấn đề nghiên cứu

Thực trạng công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh câu lạc bộ Vovinam lứa tuổi 12-

15 tập luyện tại trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu

2.2.2. Phương pháp phỏng vấn tọa đàm

2.2.3. Phương pháp kiểm tra sự phạm

2.2.4. Phương pháp toán học thống kê

Số liệu Bài báo trích từ đề tài nghiên cứu khoa học cấp Khoa Giáo dục Thể chất, ĐHQĐN.

2.3. Kết quả, ý nghĩa và vấn đề thảo luận

2.3.1. Ý nghĩa và thực trạng huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam trường Tiểu học Hồng Quang

Để tìm hiểu thực tế về vai trò của khả năng linh hoạt trong công tác giảng dạy cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam, Trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng, đề tài tiến hành phỏng vấn các chuyên gia là giảng viên và huấn luyện viên, thời gian phỏng vấn lần 2 cách lần phỏng vấn thứ nhất 7 ngày với các nội dung lặp lại như nhau, cụ thể:

Đối với võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam tại Trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng, việc phát triển khả năng linh hoạt có ý nghĩa thế nào cho việc phát triển thành tích sau này? Trả lời theo 3 mức độ: Rất quan trọng; quan trọng; bình thường.

- Mức độ quan tâm huấn luyện khả năng linh hoạt

cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam tại Trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng? Trả lời theo 3 mức độ: Rất quan tâm; quan tâm; bình thường. Kết quả nghiên cứu được trình bày tại bảng 2.1.

Bảng 2.1. Ý nghĩa và mức độ quan tâm huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng (n = 21)

Nội dung	Kết quả Mức độ	Lần 1 (n=21)		Lần 2 (n=21)		r	P
		Số người	Tỷ lệ %	Số người	Tỷ lệ %		
Phát triển khả năng linh hoạt có ý nghĩa thể nào cho việc phát triển thành tích sau này?	Rất quan trọng	15	71.43	17	80.95	0.98	<0.4
	Quan trọng	5	23.81	3	14.29		
	Bình thường	1	4.76	1	4.76		
Mức độ quan tâm huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh?	Rất quan tâm	18	85.71	19	90.48	0.99	<0.2
	Quan tâm	2	9.52	1	4.76		
	Bình thường	1	4.76	1	4.76		

Kết quả bảng 2.1 cho thấy:

Có đến 95,24% ý kiến cho rằng phát triển khả năng linh hoạt cho võ sinh từ 12-15 tuổi tập luyện tại Câu lạc bộ Vovinam của Trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng là «Quan trọng» đến «Rất quan trọng» trong quá trình phát triển thành tích sau này của võ sinh cho thấy rằng sự linh hoạt không chỉ là yếu tố phụ trợ mà còn đóng vai trò cốt lõi trong việc nâng cao hiệu suất và thành tích thi đấu của các em.

2.3.2. Thực trạng chương trình huấn luyện yếu tố thể lực cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang

Để xác định rõ thực trạng huấn luyện thể lực cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam tại Trường Tiểu học Hồng Quang, đề tài tiến hành xác định thực trạng huấn luyện các tố chất thể lực thông qua kế hoạch và các giáo án huấn luyện của các huấn luyện viên dùng huấn luyện cho võ sinh của câu lạc bộ trong một năm. Kết quả khảo sát được trình bày tại bảng 2.2.

Bảng 2.2. Thực trạng chương trình huấn luyện thể lực cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, Thành phố Đà Nẵng (n = 62)

TT	Nội dung	Số giáo án	Tỷ lệ %	
1.	Sức nhanh	14	22.58	
2.	Sức mạnh	14	22.58	
3.	Sức bền	Chung	8	12.90
		Chuyên môn	7	11.29
4.	Mềm dẻo	10	16.13	
5.	Khả năng phối hợp		9	14.52
		Tổng	62	100

Trong 150 giáo án huấn luyện của các huấn luyện viên dùng huấn luyện cho võ sinh của câu lạc bộ trong một năm, có 62 giáo án có huấn luyện tố chất thể lực cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang, còn lại 88 giáo án huấn luyện kỹ thuật, chiến thuật và thi đấu.

Qua kết quả khảo sát được trình bày trong Bảng 2.2, chúng ta thấy rằng số lượng giáo án huấn luyện thể lực cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang là tương đối phù hợp. Tuy nhiên, một vấn đề đáng lưu ý là mặc dù có 62 giáo án tập trung cho việc huấn luyện thể lực, nhưng thời gian dành cho huấn luyện khả năng linh hoạt chưa thực sự được ưu tiên. Đây là một điểm bất hợp lý, đặc biệt khi xét đến nhu cầu phát triển thể chất của lứa tuổi này.

Lứa tuổi 12-15 là giai đoạn mà các hệ chức năng trong cơ thể, đặc biệt là hệ tuần hoàn và hô hấp, phát triển mạnh mẽ. Đây được coi là thời kỳ “mãn cảm”, tức là thời gian lý tưởng để phát triển khả năng linh hoạt. Việc thiếu sự chú trọng đúng mức vào khả năng linh hoạt trong huấn luyện sẽ làm mất đi cơ hội quan trọng để tối ưu hóa thể chất của võ sinh ở độ tuổi này. Ngoài ra, tỷ lệ huấn luyện mềm dẻo ngang bằng với huấn luyện sức bền là một điều không hợp lý. Ở lứa tuổi này, tố chất mềm dẻo cần được phát triển nhiều hơn so với sức bền, vì đây là thời kỳ mà sự linh hoạt và dẻo dai của cơ bắp có thể phát triển vượt trội, trong khi sức bền có thể phát triển ở những giai đoạn sau. Từ thực trạng trên, đội ngũ huấn luyện viên cần thực hiện các điều chỉnh kịp thời trong giáo án huấn luyện theo hướng tăng cường thời gian huấn luyện khả năng linh hoạt, nhằm phát huy tối đa khả năng phát triển tố chất này ở độ tuổi 12-15. Đồng thời, giảm tỷ lệ huấn luyện sức bền trong giai đoạn này, thay vào đó tập trung hơn vào phát triển các tố chất khác như linh hoạt và mềm dẻo, giúp võ sinh phát

triển toàn diện hơn về thể lực, phù hợp với nhu cầu phát triển tự nhiên của cơ thể trong lứa tuổi này, từ đó đạt được thành tích thi đấu tốt hơn.

2.3.3. Thực trạng sử dụng bài tập phát triển khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang

Để có thể đánh giá được thực trạng sử dụng các bài tập trong huấn luyện khả năng linh hoạt cho lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang, đề tài tiến hành quan sát 9 buổi tập có huấn luyện khả năng linh hoạt đồng thời tham khảo các giáo án huấn luyện của các Huấn luyện viên. Kết quả được trình bày tại bảng 2.3.

Bảng 2.3. Thực trạng sử dụng bài tập huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tại câu lạc bộ Vovinam trường Tiểu học Hồng Quang (n=9)

TT	Bài Tập	Sử dụng		Không sử dụng	
		n	%	n	%
1.	Chạy bước nhỏ	9	100	0	0
2.	Chạy nâng cao đùi	9	100	0	0
3.	Chạy gót chạm hông	9	100	0	0
4.	Chạy đá lăng chân trước	8	88.8	1	11.2
5.	Bật cao ôm gối tại chỗ	8	88.8	1	11.2
6.	Bật cao gót chạm hông	9	100	0	0
7.	Bật cao gập thân	9	100	0	0
8.	Chạy tốc độ 30m	8	88.8	1	11.2
9.	Chạy tốc độ 60m	7	77.7	2	22.3
10.	Đảm bao	4	44.4	5	55.6
11.	Đá bao	4	44.4	5	55.6
12.	Di chuyển đảm dèo	3	33.3	6	66.7
13.	Chạy ziczac	3	33.3	6	66.7
14.	Đảm gió hai tay liên tục	3	33.3	6	66.7
15.	Đá gió hai chân liên tục	2	22.2	7	77.8
16.	Di chuyển đánh đích	2	22.2	7	77.8
17.	Di chuyển luân dây	2	22.2	7	77.8
18.	Di chuyển thang dây	0	0	9	100
19.	Di chuyển đánh vòng tròn	1	11.1	8	88.9
20.	Bật cóc đá vòng trước	2	22.2	7	77.8

21.	Đánh bóng phản xạ	0	0	9	100
22.	Tại chỗ rút gối hai chân liên tục	1	11.1	8	88.9

Kết quả bảng 2.3 cho thấy, các bài tập huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường Tiểu học Hồng Quang có sự đơn điệu, thiếu các bài tập phát triển một cách toàn diện và chênh lệch lớn về tần số sử dụng giữa các bài tập với nhau. Điều này cho thấy sự bất hợp lý trong cách phân bổ và sử dụng đan xen giữa các bài tập nhằm huấn luyện tố chất thể lực. Các bài tập di chuyển thang dây; đánh bóng phản xạ trong kế hoạch huấn luyện và giáo án nhưng không có đủ CSVC để thực hiện.

Mặt khác, việc sử dụng quá nhiều lần lặp lại trong một bài tập hay tổ hợp bài tập có sự trùng hợp và thường xuyên dẫn tới sự nhàm chán trong từng buổi tập dẫn tới buổi tập không đạt được hiệu quả tốt.

3. Kết luận

Công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tại câu lạc bộ Vovinam trường Tiểu học Hồng Quang, Quận Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng còn một số hạn chế cần khắc phục. Số lượng giáo án huấn luyện khả năng linh hoạt trong chương trình huấn luyện thể lực cần được tăng cường; mỗi giáo án huấn luyện cần phải được nghiên cứu và sử dụng số lượng bài tập hợp lý để tạo được cảm giác hưng phấn cho võ sinh khi tiến hành tập luyện, đặc biệt là võ sinh ở lứa tuổi đang có sự biến đổi mạnh về tâm sinh lý và thể chất mà đề tài đang tiến hành nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Trương Phương Uyên (2010). *Nghiên cứu xây dựng hệ thống bài tập và chương trình huấn luyện tính linh hoạt cho VĐV bóng rổ nữ đội dự bị tập trung TP.HCM*, Luận văn cao học, Trường Đại học TDTT TP.HCM.
2. Trịnh Hùng Thanh, Lê Nguyệt Nga (1993). *Cơ sở sinh học và phát triển tài năng thể thao*, NXB TDTT Hà Nội. tr. 47-50.
3. Trịnh Hùng Thanh (1999). *Đặc điểm sinh lý các môn thể thao*, NXB TDTT Hà Nội.
4. Nguyễn Toán, Phạm Danh Tôn (2000). *Lý luận và phương pháp thể dục thể thao*, NXB TDTT, Hà Nội.
5. Bùi Trọng Toại, Nguyễn Đăng Khánh, Nguyễn Quốc Tuấn (2010). *Huấn luyện thể lực các môn võ thuật*, NXB TDTT, Hà Nội.

Thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên cao đẳng sư phạm mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Nha Trang

Nguyễn Đức Thới*

*Th.S Tâm lý học, Trường CĐSP Trung ương - Nha Trang

Received: 16/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: Pedagogical communication is a condition for organizing activities for preschool children. Pedagogical communication orientation skills are one of three groups of skills in the pedagogical communication process. Researching the current status of pedagogical communication orientation skills and proposing solutions to train pedagogical communication skills for students is necessary for the process of training preschool teachers at pedagogical colleges

Keywords: Pedagogical communication; pedagogical communication orientation skills; Skills in understanding children's psychology; Skills to prepare your mood before communicating

1. Mở đầu

Nghiên cứu thực trạng giao tiếp sư phạm của sinh viên có ý nghĩa lớn đối với công tác đào tạo của Trường Cao đẳng sư phạm Trung ương – Nha Trang trong đổi mới chương trình rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ sư phạm. Với phương thức đào tạo tín chỉ, sinh viên phải tiếp thu một lượng lớn tri thức khoa học trong điều kiện quỹ thời gian không nhiều, việc rèn luyện kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên có những hạn chế nhất định. Tìm hiểu thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên ngành giáo dục mầm non Trường Cao đẳng sư phạm Trung ương – Nha Trang từ đó đề xuất giải pháp khắc phục hạn chế, nâng cao kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên là việc làm cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm lý luận

2.1.1. Giao tiếp sư phạm

“Giao tiếp sư phạm là giao tiếp có tính nghề nghiệp giữa giáo viên và học sinh trong quá trình giảng dạy và giáo dục, có chức năng nhất định nhằm tạo ra các tiếp xúc tâm lý, xây dựng bầu không khí thuận lợi cùng các quá trình tâm lý khác (chú ý, tư duy, tưởng tượng...) để tạo ra kết quả tối ưu của quan hệ thầy trò trong nội bộ tập thể học sinh và trong hoạt động dạy cũng như hoạt động học.” [3 trg 23]

2.1.2. Kỹ năng giao tiếp sư phạm

“Kỹ năng giao tiếp sư phạm là khả năng nhận thức nhanh chóng những biểu hiện bên ngoài và những diễn biến tâm lý bên trong của học sinh và của bản thân người giáo viên, là khả năng sử dụng hợp lý các phương tiện ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, biết

cách tổ chức điều khiển, điều chỉnh quá trình giao tiếp nhằm đạt mục đích giáo dục” [4 trg 48].

Căn cứ vào các pha trong giao tiếp sư phạm, kỹ năng giao tiếp sư phạm được chia thành 3 nhóm: Nhóm các kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm; Nhóm kỹ năng định vị; Nhóm kỹ năng tổ chức, điều khiển, điều chỉnh quá trình giao tiếp. Nhóm kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm gồm nhiều kỹ năng khác nhau. Trong phạm vi bài viết này đề cập đến 2 kỹ năng cụ thể: Kỹ năng tìm hiểu tâm lý trẻ; Kỹ năng chuẩn bị tâm lý của bản thân trước khi giao tiếp

Trong một hoạt động sư phạm cụ thể (tổ chức 1 hoạt động cho trẻ), muốn hoạt động sư phạm đạt kết quả tốt thì trước khi thực hiện hoạt động bắt buộc giáo viên - chủ thể của quá trình giao tiếp sư phạm phải có sự chuẩn bị tốt, chu đáo.

Kỹ năng nắm bắt đặc điểm tâm lý của trẻ trước khi giao tiếp: Muốn quá trình giao tiếp diễn ra đạt kết quả tốt giáo viên mầm non phải xác định độ tuổi của trẻ, đặc điểm tâm lý chung của độ tuổi, của nhóm lớp, phải hiểu tâm lý như trình độ nhận thức, khả năng tiếp thu, đặc điểm hoạt động của từng trẻ v.v. Phải kết hợp giữa kiến thức tâm lý trẻ đã học và thực tế quan sát trẻ để xác định khả năng nhận thức chung của nhóm lớp, khả năng riêng, tính cách, nhu cầu mong muốn của trẻ.

Kỹ năng chuẩn bị tâm lý trước khi giao tiếp với trẻ: sau khi đã xác định được mục đích giao tiếp, đã nắm được đặc điểm tâm lý của trẻ v.v... giáo viên mầm non phải chuẩn bị tâm lý giao tiếp. Tâm lý giao tiếp nói lên mức độ sẵn sàng giao tiếp của cô với trẻ. giáo viên mầm non giao tiếp với trẻ tự giác, thoải mái

hay bị ép buộc, miễn cưỡng, gò bó. Khi giáo viên mầm non có sự chuẩn bị tâm lý sẵn sàng giao tiếp sẽ thường vui vẻ, thoải mái, nhẹ nhàng. Ngược lại nếu giáo viên mầm non không sẵn sàng, quá trình giao tiếp sẽ diễn ra gượng ép, kết quả không cao.

2.2. Thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên ngành GDMN trường Cao đẳng sư phạm Trung ương - Nha Trang

2.2.1. Phương pháp nghiên cứu

- Phương pháp quan sát: Quan sát ngẫu nhiên 100 hoạt động do sinh viên tổ chức cho trẻ tại cơ sở thực tập- ghi chép biên bản- nhận xét về kỹ năng định giao tiếp sư phạm của sinh viên.

- Phương pháp điều tra bằng phiếu hỏi: Xây dựng phiếu điều tra 100 giáo viên mầm non hướng dẫn sinh viên tổ chức hoạt động cho trẻ. Tiến hành điều tra- xử lý kết quả điều tra. Xây dựng phiếu điều tra 100 sinh viên thực tập-tiến hành điều tra -xử lý kết quả điều tra

- Phương pháp chuyên gia: Xây dựng hệ thống nội dung 7 vấn đề cần xin ý kiến -Tiến hành xin ý kiến 14 giảng viên trường sư phạm; Lãnh đạo cơ sở thực tập sư phạm) – Sau đó tổng hợp ý kiến của các chuyên gia.

- Phương pháp nghiên cứu sản phẩm của hoạt động: Nghiên cứu 40 giáo án – kế hoạch (GA-KH) của sinh viên khi tổ chức hoạt động (TCHĐ) cho trẻ về kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm thu thập thông tin để nhận xét thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên 2.2.2. Thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên ngành GDMN

1. Kỹ năng tìm hiểu nắm bắt tâm lý của trẻ

Ưu điểm: 100/100 biên bản quan sát dự giờ TCHĐ của sinh viên cho trẻ nhận xét: sinh viên có tìm hiểu, nắm bắt tâm lý của trẻ khi chuẩn bị TCHĐ. Trong đó có 80 nhận xét sinh viên đã tìm hiểu sâu sắc và có hiểu biết nhất định về tâm lý của nhóm trẻ trước khi giao tiếp. sinh viên đã quan tâm đến độ tuổi của nhóm lớp, đặc điểm nhận thức tri giác, tư duy, chú ý, trí nhớ, cảm xúc của trẻ. Căn cứ vào đặc điểm tâm lý của độ tuổi để lựa chọn nội dung, phương pháp TCHĐ. Kết quả dự giờ tương đồng với kết quả điều tra giáo viên mầm non “Câu 2. Sinh viên thực tập tìm hiểu nắm bắt tâm lý của trẻ”: Có 12/ 100 sinh viên được nhận định ở mức: Tìm hiểu và hiểu sâu sắc đặc điểm tâm lý của nhóm trẻ trước khi giao tiếp; có 70/ 100 sinh viên được nhận định ở mức: Tìm hiểu và có hiểu biết nhất định về tâm lý của nhóm trẻ. Kết quả điều tra sinh viên thực tập “Câu 2. Em đã tìm

hiểu nắm bắt tâm lý của trẻ...”: Có đến 85 / 100 sinh viên = 85% sinh viên tự nhận định mình đã có sự tìm hiểu, nắm bắt tâm lý của trẻ một cách sâu sắc, đầy đủ hoặc có tìm hiểu và có hiểu biết nhất định về tâm lý trẻ. Ý kiến của chuyên gia cho rằng: Đa số sinh viên đã xác định được một số đặc điểm tâm lý của trẻ mẫu giáo tại lớp thực tập. sinh viên có quan tâm tìm hiểu nắm bắt khả năng nhận thức, ghi nhớ, chú ý, ngôn ngữ của trẻ. Kết quả nghiên cứu GA – KH TCHĐ của sinh viên cho thấy: tất cả các GA – KH đều xác định rõ độ tuổi của trẻ. sinh viên đã căn cứ vào đặc điểm đặc điểm nhận thức, chú ý, trí nhớ, khả năng ngôn ngữ của trẻ để xây dựng GA-KH.

Hạn chế: Biên bản dự giờ TCHĐ của sinh viên có 20/100 nhận xét sinh viên có tìm hiểu tâm lý của nhóm trẻ nhưng tìm hiểu sơ sài, chung chung, không cụ thể, không đầy đủ. Kết quả điều tra giáo viên mầm non cho thấy: có đến 18 / 100 sinh viên được giáo viên mầm non đánh giá mức c. Tìm hiểu và hiểu biết sơ sài về tâm lý của nhóm trẻ. Những sinh viên này sao chép y nguyên đặc điểm tâm lý đã học, không tìm hiểu thực tế tâm lý của trẻ trong nhóm lớp. Kết quả điều tra sinh viên thực tập có 18 / 100 sinh viên tự nhận đạt mức c. Tìm hiểu và hiểu biết sơ sài về tâm lý của nhóm trẻ. Nghiên cứu GA – KH của sinh viên cho thấy một số GA-KH xác định mục tiêu chưa phù hợp với tâm lý độ tuổi; hệ thống câu hỏi đàm thoại có những câu hỏi, câu đố quá dễ / hoặc quá khó so với nhận thức của lứa tuổi. Ý kiến chuyên gia cũng cho rằng một số sinh viên xác định đặc điểm tâm lý của trẻ chung chung, sơ sài, chưa thật sát với trẻ.

2. Kỹ năng chuẩn bị chuẩn bị tâm lý của bản thân trước khi giao tiếp

Ưu điểm: Qua biên bản quan sát sinh viên TCHĐ cho thấy: Tất cả sinh viên đều có sự chuẩn bị về tâm lý sẵn sàng TCHĐ cho trẻ. Có 73/100 ý kiến nhận xét sinh viên có sự chuẩn bị tốt về tâm thế, bình tĩnh, tự tin TCHĐ. Kết quả điều tra giáo viên mầm non “Câu 5. Chuẩn bị tâm thế của sinh viên ..” 100/100 = 100% sinh viên có sự chuẩn bị về tâm thế. 10/100 ý kiến cho là sinh viên đạt mức: Chuẩn bị rất kỹ càng, tâm trạng rất thoải mái, tự tin; có 58/100 ý kiến cho là sinh viên đạt mức: Chuẩn bị kỹ, tâm trạng thoải mái, tự tin. Kết quả điều tra sinh viên “Câu 5. Em đã chuẩn bị tâm thế của bản thân ..” có 100/100 = 100% sinh viên có sự chuẩn bị về tâm thế 11/100 ý kiến cho là sinh viên đạt mức: Chuẩn bị rất kỹ càng, tâm trạng rất thoải mái, tự tin; 64/100 ý kiến sinh viên đạt mức: Chuẩn bị kỹ, tâm trạng thoải mái, tự tin. Ý kiến chuyên gia nhận định: sinh viên có sự chuẩn bị

về tâm thế thể hiện trong việc chăm chỉ tập tổ chức hoạt động. sinh viên tìm cách tự trấn an, cố gắng rèn luyện trong quá trình tập giảng để kiềm chế, xua đi nỗi lo lắng.

Hạn chế: Có 22/100 biên bản dự giờ TCHĐ nhận xét sinh viên chưa chuẩn bị tốt tâm thế của bản thân, có biểu hiện hồi hộp, lo lắng, chưa bình tĩnh tự tin. sinh viên có biểu hiện nói không lưu loát, không kiểm soát tốt lời nói, nét mặt bộc lộ rõ sự lo âu, hoảng sợ. Số liệu điều tra giáo viên mầm non có 32/100 ý kiến nhận định sinh viên đạt mức “c.Có chuẩn bị nhưng hồi hộp, chưa thoải mái, chưa tự tin”. Số liệu điều tra sinh viên có 25/100 ý kiến nhận định sinh viên đạt mức “c.Có chuẩn bị nhưng hồi hộp, chưa thoải mái, chưa tự tin”. Ý kiến chuyên gia nhận định: “Nhiều sinh viên chuẩn bị tâm lý chưa thật sự tốt, chưa tự tin, còn mất bình tĩnh, run, lời nói chưa thật mạch lạc khi TCHĐ cho trẻ.

2.3. Đề xuất giải pháp nâng cao kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên cao đẳng sư phạm mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Nha Trang

Giải pháp 1: Nâng cao ý thức của sinh viên trong việc rèn luyện kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm: Cần phải tuyên truyền giáo dục sinh viên ý thức nghề nghiệp, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm. Giúp sinh viên hiểu rõ tầm quan trọng vai trò, ý nghĩa của kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm đối với việc TCHĐ cho trẻ.

Giải pháp 2: Nâng cao nhận thức của sinh viên về tâm lý trẻ mầm non: Giúp sinh viên hiểu biết sâu của sinh viên về tâm lý trẻ mầm non, sử dụng được các phương pháp nghiên cứu tâm lý trẻ để phân tích chính xác chân dung tâm lý trẻ trước khi giao tiếp. Phải yêu cầu sinh viên quan sát so sánh kiến thức đã học với tâm lý của những trẻ trong thực tiễn cuộc sống gần gũi xung quanh. Cần phải tăng cường hướng dẫn cho sinh viên thực hành quan sát tâm lý trẻ.

Giải pháp 3: Tăng cường tổ chức các hoạt động ngoại khóa rèn luyện kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm. Tổ chức các hoạt động ngoại khóa chuyên môn giúp sinh viên hình thành thói quen tìm hiểu tâm lý của đối tượng, chuẩn bị tâm thế giao tiếp của bản thân. Phải xác định nội dung hoạt động ngoại khóa cụ thể, tránh tổ chức qua loa đại khái. Hoạt động ngoại khóa phải có nhiều sinh viên cùng tham gia rèn luyện được kỹ năng giao tiếp sư phạm.

Giải pháp 4: Tổ chức hoạt động rèn luyện kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm cho sinh viên trong tổ chức các hoạt động giáo dục cho trẻ. Giảng

viên cần tăng cường giao nhiệm vụ cho sinh viên soạn GA-KH TCHĐ cho trẻ. Khi tổ chức thực tập sư phạm, giảng viên cần yêu cầu sinh viên dự giờ phân tích ưu điểm, hạn chế các kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của giáo viên mầm non trong hoạt động đó.

3. Kết luận

Kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm có vai trò quan trọng ảnh hưởng tới hiệu quả tổ chức hoạt động giáo dục của giáo viên mầm non cho trẻ. Trong kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm có 2 kỹ năng quan trọng nhất là: Tìm hiểu tâm lý trẻ; Chuẩn bị tâm thế của bản thân. sinh viên ngành GDMN trường Cao đẳng sư phạm Trung ương - Nha Trang có nhiều ưu điểm về kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm: Hầu hết sinh viên đều có sự tìm hiểu tâm lý trẻ trước khi giao tiếp, trong đó nhiều sinh viên tìm hiểu ở mức sâu sắc, có tìm hiểu và hiểu biết nhất định về tâm lý trẻ; Hầu hết sinh viên có sự chuẩn bị tâm lý của bản thân trước khi giao tiếp với trẻ. sinh viên đã cố gắng tập luyện giữ bình tĩnh, áp chế nỗi lo lắng trước khi giao tiếp với trẻ. Bên cạnh ưu điểm, sinh viên đã bộc lộ một số hạn chế nhất định: một bộ phận sinh viên chưa quan tâm tìm hiểu tâm lý trẻ, tìm hiểu tâm lý chưa cụ thể, chung chung, sơ sài. Nhiều sinh viên chuẩn bị tâm lý của bản thân chưa tốt còn biểu hiện lo âu, sợ sệt, run, mất bình tĩnh khi chuẩn bị giao tiếp với trẻ.

Để khắc phục những hạn chế trên, cần thực hiện đồng bộ một số giải pháp: Tăng cường giáo dục ý thức rèn luyện kỹ năng giao tiếp sư phạm của sinh viên; Tăng cường tổ chức hoạt động ngoại khóa và khuyến khích sinh viên tự nguyện tham gia ngoại khóa; đổi mới hoạt động rèn luyện kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên trong các tiết học chính khóa các môn phương pháp chuyên ngành và trong thực tập sư phạm. Nếu thực hiện tốt các giải pháp trên, chắc chắn kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên sẽ tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Hoàng Anh, Vũ Kim Thanh (1996) *Giao tiếp sư phạm* (dùng cho các trường ĐHSP và CĐSP)
- [2]. Hoàng Anh (chủ biên) (2003) *Hoạt động – giao tiếp – nhân cách* NXB giáo dục. Hà Nội
- [3]. Vương Đăng Diễn (1998) *Nghiên cứu một số đặc điểm giao tiếp của sinh viên trường CĐSP Đà Lạt – Lâm Đồng*, luận văn Th.sỹ.
- [4] Hồ Lam Hồng (2008), *Nghề Giáo viên mầm non* – NXBGD. Hà Nội

Hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp

Nông Thị Thu Trang*

*TS. Viện Khoa học giáo dục Việt Nam

Received: 16/9/2024; Accepted: 24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: Năng lực là khả năng hoạt động có kết quả những nhiệm vụ, công việc trong một nghề nhất định của con người. Năng lực sư phạm của giáo viên mầm non là một thuộc tính nhân cách, được hình thành trên cơ sở tổ hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ lao động sư phạm và thể hiện ra ở khả năng thực hiện có kết quả hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ em. Chuẩn nghề nghiệp giáo viên mầm non là hệ thống các tiêu chuẩn, tiêu chí về phẩm chất, năng lực nghề nghiệp nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em tại các cơ sở giáo viên mầm non.

Keywords: Bồi dưỡng năng lực sư phạm, giáo viên mầm non, chuẩn nghề nghiệp

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục hiện đại, vai trò của người giáo viên đang có những thay đổi lớn, đó là: có trách nhiệm nặng hơn trong việc lựa chọn nội dung, phương pháp dạy học và giáo dục, chuyên mạnh từ chỗ truyền thụ kiến thức sang tổ chức việc học của học sinh, sử dụng đến mức tối đa những nguồn tri thức trong xã hội, sử dụng rộng rãi hơn những phương tiện dạy học hiện đại ... Vì vậy, UNESCO đã khuyến nghị đối với các quốc gia về chính sách xây dựng đội ngũ giáo viên đủ năng lực đáp ứng yêu cầu phát triển giáo dục. Trong xu thế chung đó, để tổ chức tốt hoạt động nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non, giáo viên mầm non (GVMN) phải được đào tạo, bồi dưỡng về năng lực sư phạm (NLSP), phù hợp với chuẩn nghề nghiệp (CNN) của họ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực sư phạm của giáo viên mầm non

Năng lực sư phạm của GVMN là khả năng huy động và vận dụng tổ hợp các kiến thức, kỹ năng và thái độ của cá nhân vào hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm, đảm bảo cho hoạt động đó đạt tới thành công, đồng thời thúc đẩy sự phát triển chuyên môn của bản thân giáo viên.

Yếu tố điều kiện để GVMN có NLSP là họ phải nắm vững một cách có hệ thống những kiến thức, kỹ năng chuyên môn và có thái độ chuyên nghiệp trong nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em. Những yếu tố điều kiện đó không tồn tại một cách tách rời mà hòa quyện vào nhau, thâm nhập, bổ sung cho nhau tạo thành tổng hòa kiến thức, kỹ năng, thái độ chuyên môn của người GVMN. Tổng hòa các yếu tố đó phải được giáo viên huy động và vận dụng vào thực hiện có

kết quả các công việc, các nhiệm vụ chuyên môn thì mới trở thành NLSP của họ.

Con đường hình thành và phát triển NLSP của GVMN bao gồm: quá trình đào tạo tại trường sư phạm, bồi dưỡng, tự bồi dưỡng và hoạt động nghề nghiệp tại cơ sở GDMN. Theo quan điểm “học tập suốt đời”, đào tạo tại trường sư phạm là khâu chuẩn bị kiến thức, kỹ năng, thái độ cơ bản để khi ra trường GVMN đáp ứng được những đòi hỏi thiết yếu nhất của hoạt động nghề nghiệp. Nhưng để không ngừng nâng cao NLSP, GVMN cần được liên tục bồi dưỡng, rèn luyện trong hoạt động thực tiễn.

2.2. CNN của giáo viên mầm non

GDMN là bậc học đầu tiên trong hệ thống giáo dục ở nhiều quốc gia, có nhiệm vụ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em từ ba tháng tuổi đến sáu tuổi nhằm 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 học tiểu học. Vì vậy, UNESCO đã gọi GVMN là “*giáo viên trước tuổi học*”, họ là những người làm công việc nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ em trong nhà trường, nhà trẻ, nhóm trẻ, lớp mẫu giáo độc lập. Điều đó có nghĩa là GVMN không đơn thuần làm nhiệm vụ dạy học mà phải đồng thời tiến hành việc chăm sóc dinh dưỡng; chăm sóc giấc ngủ; chăm sóc vệ sinh; chăm sóc sức khỏe, đảm bảo an toàn cho trẻ và tổ chức, hướng dẫn trẻ trong các hoạt động chơi; hoạt động học; hoạt động lao động; hoạt động ngày hội, ngày lễ. Để làm tốt các nhiệm vụ đó, GVMN phải được đào tạo cơ bản.

Điều 3 của CNN GVMN, ban hành kèm theo Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT đã chỉ rõ: CNN

GVMN 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.

Vậy có thể nói CNN GVMN là hệ thống tiêu chuẩn, tiêu chí, do cơ quan quản lý có thẩm quyền ban hành, quy định về 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.

Nội dung của “CNN GVMN” bao gồm 5 tiêu chuẩn, đó là: (1) phẩm chất nhà giáo; (2) phát triển chuyên môn, nghiệp vụ; (3) xây dựng môi trường giáo dục; (4) phát triển mối quan hệ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng; (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. Trong mỗi tiêu chuẩn đều có những tiêu chí khác nhau. Mỗi tiêu chí đều xác định cấp độ đạt được theo mức tăng dần: mức đạt, mức khá và mức tốt. Những mức tiêu chí này được sử dụng vào đánh giá và xếp loại giáo viên, trên cơ sở đó tổ chức lựa chọn GVMN cốt cán của cơ sở GDMN.

2.3. Đặc điểm hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non theo CNN

Đào tạo, bồi dưỡng là những khâu quan trọng nhất trong phát triển nguồn nhân lực giáo dục. Đào tạo được hiểu là quá trình dạy học các kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp và giáo dục phẩm chất nghề nghiệp một cách có hệ thống nhằm chuẩn bị cho người được đào tạo khả năng thích ứng với cuộc sống và hoạt động trong một lĩnh vực nghề nghiệp nhất định. Có nhiều dạng đào tạo: đào tạo cơ bản và đào tạo chuyên sâu, đào tạo chuyên môn và đào tạo nghề, đào tạo lại, đào tạo từ xa, tự đào tạo... Dù kinh qua loại hình đào tạo nào, người học cũng chỉ mới được trang bị những kiến thức và kỹ năng cốt lõi, phù hợp với yêu cầu thiết yếu nhất về năng lực nghề nghiệp của họ trong từng lĩnh vực hoạt động cụ thể. Để phát triển trong hoạt động nghề nghiệp, người lao động cần được bồi dưỡng về phẩm chất, kiến thức, kỹ năng, thái độ nghề nghiệp, thông qua đó thực hiện yêu cầu “học suốt đời” nhằm đáp ứng những đòi hỏi ngày càng cao của nghề nghiệp và của xã hội. Vậy, đặc điểm hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non gồm có các đặc điểm sau:

Thứ nhất, hoạt động bồi dưỡng NLSP cho GVMN ở các tỉnh miền núi phía Bắc theo CNN được tổ chức ở những địa phương có môi trường xã hội đa ngôn ngữ, đa văn hóa của đồng bào các dân tộc, nhưng còn khó khăn về đời sống kinh tế.

Thứ hai, giáo viên người DTTS thường chiếm tỷ

lệ cao trong đối tượng bồi dưỡng NLSP cho GVMN ở các tỉnh miền núi phía Bắc theo CNN.

Thứ ba, hoạt động bồi dưỡng NLSP theo CNN diễn ra trong điều kiện hầu hết GVMN ở các tỉnh miền núi phía Bắc đã đạt trình độ đào tạo từ trung cấp trở lên.

Thứ tư, loại hình bồi dưỡng tập trung về NLSP cho GVMN ở các tỉnh miền núi phía Bắc theo CNN thường được tổ chức ở cấp huyện.

Thứ năm, trong hoạt động bồi dưỡng NLSP cho GVMN ở các tỉnh miền núi phía Bắc theo CNN, các dạng năng lực và trình độ năng lực của từng giáo viên thường phát triển không đều.

3. Kết luận

Để hoạt động bồi dưỡng NLSP theo CNN cho GVMN đáp ứng được những đòi hỏi ngày càng cao của sự nghiệp giáo dục, các cấp QLGD phải triển khai nhiều nội dung quản lý, đó là: Tổ chức xác lập mục tiêu, yêu cầu bồi dưỡng; xây dựng và tổ chức thực hiện chương trình, kế hoạch hoạt động; quản lý nguồn nhân lực tham gia; chỉ đạo nội dung, phương pháp, hình thức, phương tiện bồi dưỡng; thúc đẩy bồi dưỡng thường xuyên tại trường và tự bồi dưỡng của GVMN; kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động bồi dưỡng NLSP cho GVMN theo CNN. Làm tốt những nội dung đó, các chủ thể QLGD sẽ đóng góp tích cực vào nâng cao chất lượng nguồn nhân lực GDMN ở từng địa phương cũng như trên cả nước trong thời kỳ mới.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Về xây dựng và nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý cơ sở giáo dục*, Hướng dẫn số 5516/BGDĐT-NGCBQLGD, ngày 19/8/2011.

[2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Quy định CNN giáo viên mầm non*, Thông tư số 26/2018/TT-BGDĐT, ngày 08 tháng 10 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội.

[3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Chương trình bồi dưỡng thường xuyên giáo viên mầm non*, Thông tư số 12/2019/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 08 năm 2019 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, Hà Nội

[4]. Nguyễn Thị Bạch Mai, Ngô Quang Sơn (2014), *Quản lý hiệu quả công tác bồi dưỡng giáo viên mầm non ở các tỉnh Tây Nguyên*, Tạp chí Giáo dục, số (326), kì 2, tháng 1/2014, tr. 18 - 20, 33.

[5]. Thủ tướng Chính phủ (2018), Đề án “*Phát triển Giáo dục mầm non giai đoạn 2018-2025*”, Quyết định Phê duyệt 1677/QĐ-TTg ngày 03-12-2018.

[6]. Nguyễn Ánh Tuyết (2007), *Giáo dục mầm non những vấn đề lý luận và thực tiễn*, Nxb Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.

Giáo dục phẩm chất chính trị cho sinh viên Việt Nam – Vấn đề cần quan tâm hiện nay

Vũ Công Thương

*PGS. TS, Trường Đại học Sài Gòn

Received: 16/9/2024; Accepted: 24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: Students are a social force that plays a huge role in the country's socio-economic development, especially in current conditions. Therefore, along with imparting, forming and improving professional qualifications and creative thinking capacity, political quality education for students is an important and necessary content. Based on the general presentation of the concept; On the importance of political quality education for students, the article proposes some key solutions to improve the effectiveness of political quality education for Vietnamese students today.

Keywords: Politics, education, quality, university, students.

1. Đặt vấn đề

Trong bất cứ giai đoạn lịch sử nào, thanh niên, sinh viên (SV) cũng là lực lượng xã hội quan trọng, một trong những nhân tố quyết định tương lai, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Kế thừa những giá trị của chủ nghĩa Mác - Lênin, trong quá trình tìm đường cứu nước và lãnh đạo cách mạng Việt Nam, Chủ tịch Hồ Chí Minh luôn đề cao vị trí, vai trò của thanh niên, SV trong sự nghiệp cách mạng của Đảng và của dân tộc. Người luôn đặt sự tin tưởng vững chắc vào thế hệ trẻ, là lực lượng cách mạng hùng hậu, bộ phận quan trọng của dân tộc, lớp người kế tục sự nghiệp cách mạng của cha anh. Vì vậy, cùng với việc GD và đào tạo SV có trình độ chuyên môn, nghiệp vụ nhất định, thì GD phẩm chất chính trị (GDPCCT) cho SV ngay từ khi còn đang học ở trường đại học là nội dung rất quan trọng, mang tính chiến lược và có ý nghĩa quyết định đối với sự nghiệp phát triển bền vững của đất nước.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phẩm chất chính trị và GDPCCT cho sinh viên

Phẩm chất chính trị là nhân tố cơ bản, giữ vai trò chủ đạo định hướng sự phát triển nhân cách của mỗi con người. Đó chính là sự nhận thức, ý thức, tình cảm, niềm tin, ý chí trong việc thực hiện chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước. Do đó, trong sự nghiệp GD&ĐT, GDPCCT là một trong những nội dung căn bản của mục tiêu GD con người toàn diện.

GDPCCT cho SV là hoạt động, trong đó các lực lượng GD bằng những cách thức nhất định tác động lên đối tượng giáo dục, nhằm mục đích nâng cao nhận thức, giác ngộ chính trị, hình thành ở họ ý thức, tình cảm, niềm tin và hành động thực tiễn phù hợp với nội dung phẩm chất chính trị được quy định, chế

định trong các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước và truyền thống tốt đẹp của dân tộc Việt Nam. Nội dung GDPCCT cho SV được quán triệt thực hiện đúng theo tinh thần các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước và phải phục vụ nhiệm vụ chính trị mà Đảng Cộng sản Việt Nam đã đề ra.

2.2. Tầm quan trọng của việc GDPCCT cho sinh viên

Hiện nay, do sự phát triển mạnh mẽ của cuộc CMCN 4.0 và hội nhập quốc tế GD càng có vai trò quan trọng đối với việc phát triển nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao. Vì vậy, cùng với GD chuyên môn nghiệp vụ cho SV, thì GDPCCT, đạo đức cho SV vừa là một trong những nội dung cơ bản của GD người SV phát triển toàn diện, vừa có tính chiến lược đối với sự phát triển kinh tế - xã hội, “Xây dựng xã hội trật tự, kỷ cương, an toàn, bảo đảm cuộc sống bình yên, hạnh phúc của nhân dân” [3, tr.217].

SV là một bộ phận quan trọng trong NNL để phát triển đất nước. SV là lớp người giàu tâm huyết, nhiệt tình và say mê với lý tưởng cách mạng, rất nhạy cảm với cái mới, thích nghi nhanh chóng với sự thay đổi của điều kiện và hoàn cảnh sống. Song, do tuổi đời còn trẻ, chưa có nhiều kinh nghiệm trong cuộc sống, điều đó là một trong những yếu tố dễ làm cho SV dao động, vội vàng, nhẹ dạ cả tin khi bị tác động bởi những yếu tố tiêu cực từ mặt trái của kinh tế thị trường. Vì vậy, khi gặp khó khăn là dễ hoang mang, dao động, dễ bị những cảm xúc nhất thời chi phối.

Khi SV được GDPCCT, họ sẽ nâng cao nhận thức, có lập trường, quan điểm, bản lĩnh chính trị vững vàng, không dao động trong bất cứ tình huống nào, kiên định chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí

Mình, mục tiêu, lý tưởng về độc lập dân tộc, chủ nghĩa xã hội và đường lối đổi mới của Đảng. Có tinh thần yêu nước nồng nàn, đặt lợi ích của Đảng, quốc gia - dân tộc, nhân dân, tập thể lên trên lợi ích cá nhân; nỗ lực học tập, rèn luyện, tích cực tham gia các hoạt động CT-XH, sẵn sàng đấu tranh với những hiện tượng tiêu cực, đi ngược lại với đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước.

Thực tế ở nước ta trong thời gian qua cho thấy, kết quả hoạt động GD nói chung, GDPCCT cho SV nói riêng đã góp phần quan trọng trong việc xây dựng động cơ học tập đúng đắn, nâng cao nhận thức, ý thức chính trị cho SV, góp phần quan trọng vào việc xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. SV các cơ sở GD đại học đã tích cực, chủ động học tập và tham gia vào các hoạt động do Đoàn thanh niên, Hội sinh viên nhà trường tổ chức. Nhưng do tác động bởi mặt tiêu cực của kinh tế thị trường và CNTT, nhất là mạng xã hội, một bộ phận SV không nhận thức sâu sắc về phẩm chất chính trị, đạo đức, lối sống văn hóa truyền thống tốt đẹp của dân tộc, nên đã có biểu hiện của lối sống ích kỷ, vô tâm, vô cảm, hành động sai lệch với giá trị tốt đẹp. Điều đó, đã tạo ra kẽ hở cho các thế lực thù địch truyền bá những thông tin xuyên tạc về Đảng và Nhà nước, lôi kéo SV vào những việc làm sai trái, gây ra những hệ lụy khôn lường cho tình hình an ninh xã hội. Chỉ thị số 42-CT/TW, ngày 24-3-2015, của Ban Bí thư, “Về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác GD lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho thế hệ trẻ giai đoạn 2015 - 2030” chỉ rõ: “Một bộ phận giới trẻ giảm sút niềm tin, thiếu ý thức chấp hành pháp luật, sống thực dụng, thiếu lý tưởng, xa rời truyền thống văn hóa tốt đẹp của dân tộc. Một số ít thanh niên bị các thế lực thù địch lôi kéo, kích động chống phá sự nghiệp cách mạng của Đảng và dân tộc ta. Tình trạng tội phạm và tệ nạn xã hội trong giới trẻ diễn biến phức tạp”. Bên cạnh đó, việc GDPCCT cho SV chưa được thực hiện đầy đủ trong nhà trường. Hầu hết, các trường đại học chưa quan tâm thường xuyên đến GDPCCT cho SV, GDPCCT cho SV chỉ được thông qua học chính trị đầu năm học, hoạt động của Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, song các hoạt động đó mới chỉ mang tính chất “thời vụ”, hình thức, phong trào; gia đình chưa quan tâm nhiều đến GDPCCT cho con em mình, nên vẫn còn “Một số ít sinh viên còn thờ ơ về chính trị, sống thiếu lý tưởng, lệch lạc về quan điểm sống, dễ bị ảnh hưởng của những trào lưu không phù hợp với thuần phong mỹ tục, không lành mạnh, mắc các tệ nạn xã hội, vi phạm pháp luật. Không ít sinh viên thiếu ý chí phấn đấu, không tích cực học tập,

thiếu kỹ năng thực hành xã hội, không đáp ứng được yêu cầu của thị trường lao động sau khi ra trường” [4, tr.23].

Hiện nay, toàn cầu hóa và hội nhập kinh tế quốc tế đã đặt ra yêu cầu cho GD&ĐT SV, lực lượng “rường cột” của nước nhà là phải có năng lực chuyên môn nghề nghiệp giỏi, có phẩm chất chính trị vững vàng. Chăm lo, bồi dưỡng, GD SV thành lớp người “vừa hồng”, “vừa chuyên” theo tư tưởng Hồ Chí Minh là trách nhiệm của nhiều lực lượng như: Hệ thống chính trị dưới sự lãnh đạo của Đảng, gia đình, nhà trường và xã hội. Trong đó, nhà trường có vai trò rất quan trọng. Bởi vì, nhiệm vụ quan trọng của trường đại học là “đạy người, dạy chữ, dạy nghề”, trong đó “đạy người” là mục tiêu cao nhất, một mặt, trang bị cho SV hệ thống tri thức khoa học cơ bản của nhân loại - cơ sở để họ thực hành nghề nghiệp và vận dụng vào đời sống xã hội; mặt khác, GD nhằm hình thành phát triển ở họ những phẩm chất chính trị, đạo đức của con người mới xã hội chủ nghĩa.

2.3. Một số giải pháp chủ yếu nâng cao hiệu quả GDPCCT cho sinh viên

2.3.1. Xây dựng môi trường sư phạm lành mạnh tạo điều kiện cho SV học tập, rèn luyện phát huy được năng lực của mình.

Hoàn cảnh, môi trường giữ vai trò đặc biệt quan trọng đối với sự phát triển nhân cách của mỗi con người. Như C. Mác khẳng định: “Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy”. Đối với SV, môi trường nhà trường là tổng hòa các quan hệ CT-XH, đạo đức, lối sống... của các tập thể và cá nhân trong nhà trường, có ảnh hưởng thường xuyên, trực tiếp đến quá trình phát triển nhân cách của SV. Do đó, cần phải xây dựng môi trường sư phạm lành mạnh trong nhà trường bằng việc thường xuyên củng cố và phát triển các mối quan hệ tốt đẹp giữa các cá nhân với các nhân, giữa cá nhân và tập thể nhà trường; xây dựng lối sống, nếp sống văn hóa trong nhà trường; nâng cao hiệu quả hoạt động của các thiết chế và các hoạt động văn hóa, hướng mọi hoạt động văn hóa vào mục tiêu GDPCCT, đạo đức cho SV. Mặt khác, phải kiên quyết đấu tranh chống các hiện tượng tiêu cực, tệ nạn xã hội xâm nhập vào nhà trường.

2.3.2. Phát huy vai trò của các chủ thể GDPCCT cho SV.

Để việc GDPCCT cho SV đạt hiệu quả cao, cần phải tăng cường sự lãnh đạo, quản lý của Ban Giám hiệu nhà trường; phát huy sức mạnh tổng hợp của các lực lượng trong nhà trường như: các phòng, khoa, bộ

môn, trung tâm, Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, nhất là đội ngũ giảng viên nhà trường. Đồng thời, gắn công tác lãnh đạo chính trị, tư tưởng với GD, bồi dưỡng phẩm chất chính trị, tạo điều kiện cho SV biết đánh giá, lựa chọn giá trị đúng đắn trong cuộc sống, tự giác học tập, tu dưỡng, rèn luyện phẩm chất chính trị, không ngừng phấn đấu vươn lên.

2.3.3. Các cơ sở GD đại học cần coi trọng nâng cao chất lượng GD lý luận chính trị cho SV.

Các cơ sở GD đại học cần quan tâm GD lý luận chính trị cho SV. Đổi mới việc dạy và học các môn Lý luận chính trị cho SV. Tiếp tục triển khai, thực hiện tốt Kết luận số 94-KL/TW, ngày 28-3-2014, của Ban Bí thư, “Về việc tiếp tục đổi mới học tập lý luận chính trị trong hệ thống GD quốc dân”, các cơ sở GD đại học cần có biện pháp tổ chức giảng dạy, học tập phù hợp để việc học thực chất, hiệu quả, người học được trang bị những vấn đề cơ bản nhất của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, từ đó, có nhận thức và niềm tin chính trị đúng đắn.

2.3.4. SV tích cực, chủ động, tự giác học tập, nâng cao trình độ chuyên môn và nhận thức chính trị, học tập chủ nghĩa Mác - Lênin, học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh.

Đề GĐPCCT cho SV cần coi trọng tính tích cực, chủ động tự học, tự nghiên cứu. Bởi vì, mục tiêu của quá trình GD là tạo nên khả năng tự GD của mỗi SV, giúp SV tự mình nâng cao nhận thức chính trị, học và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, tránh xa biểu hiện của lối sống lai căng, thực dụng, thờ ơ, vô cảm, xa rời các giá trị đạo đức, văn hóa truyền thống tốt đẹp của dân tộc; tích cực phòng, chống, đấu tranh với các thông tin tiêu cực, xuyên tạc về Đảng, Nhà nước trên nền tảng mạng xã hội, đồng thời, tuyên truyền đến người thân, bạn bè có cách tiếp nhận thông tin đúng đắn, chính xác.

2.3.5. Đa dạng hóa các hình thức GĐPCCT cho SV.

GĐPCCT cho SV thông qua bài giảng các môn học Lý luận chính trị (LLCT), gắn việc giảng dạy và học tập các môn LLCT với rèn luyện kỹ năng sống cho SV nhằm củng cố kiến thức lý luận chính trị đã học trong chương trình, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo trong tìm hiểu kiến thức LLCT và vận dụng lý luận đã học vào thực tiễn cuộc sống; *hai là*, gắn GĐPCCT với nghiên cứu khoa học thực hiện các bài tập, tiểu luận, đề tài nghiên cứu khoa học liên quan đến các lĩnh vực chính trị; *ba là*, GĐPCCT cho SV thông qua hoạt động đối thoại với SV, các hoạt động của tổ chức Đoàn thanh niên, Hội sinh viên; *bốn là*, GĐPCCT cho SV thông qua các phương tiện thông tin

đại chúng, câu lạc bộ... Phải kết hợp chặt chẽ giữa hoạt động truyền thụ kiến thức chuyên môn nghiệp vụ của giảng viên trên lớp với các biện pháp khác như quản lý hành chính, tổ chức tốt việc học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, các phong trào thi đua, diễn đàn, hoạt động ngoại khóa, tọa đàm trao đổi, nêu gương, tham quan thực tế. Ngoài ra, cần kết hợp chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường và xã hội trong GĐPCCT cho SV.

3. Kết luận

Sinh viên - thế hệ trẻ tương lai của đất nước sẽ phát triển như thế nào, có góp phần xứng đáng vào công cuộc xây dựng đất nước hay không, phụ thuộc vào việc GD SV không chỉ về chuyên môn nghiệp vụ, mà việc GĐPCCT cho họ có tầm quan trọng đặc biệt. GĐPCCT cho SV nhằm giúp SV nâng cao nhận thức, ý thức về các giá trị đạo đức, văn hóa truyền thống của dân tộc, ý thức chấp hành các chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, từ đó xây dựng, củng cố lập trường chính trị, lý tưởng cộng sản, niềm tin đối với sự lãnh đạo của Đảng, không ngừng nỗ lực học tập, rèn luyện góp phần vào sự nghiệp đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Đề GĐPCCT cho SV đạt hiệu quả cần quan tâm và thực hiện đồng bộ các giải pháp từ nhận thức đến hành động thực tiễn. Đặc biệt, phát huy tính tích cực, tự nguyện, tự giác của SV trong rèn luyện phẩm chất chính trị.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Bí thư (2015), Chỉ thị số 42-CT/TW, ngày 24-3-2015, “Về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác GD lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho thế hệ trẻ giai đoạn 2015 - 2030”. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), *Quy định về công tác GD phẩm chất chính trị, đạo đức lối sống cho học sinh, sinh viên trong các đại học, học viện, trường đại học, cao đẳng, TCCN* (Quyết định số 50/2007/QĐ-BGDĐT ngày 29 tháng 8 năm 2007). Hà Nội
3. 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.
4. Hội Sinh viên Việt Nam (2018), *Văn kiện Đại hội đại biểu lần thứ X, nhiệm kỳ 2018 - 2023*, Hà Nội.
5. V.I.Lênin (2006), *Toàn tập*, Tập 41, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
6. C.Mác và Ph.Ăngghen (1995), *Toàn tập*, tập 16, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
7. Viện Ngôn ngữ học, Hoàng Phê (Chủ biên) (2000), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng, Trung tâm từ điển học, Hà Nội - Đà Nẵng.

Hiệu quả ứng dụng bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên Đội tuyển Cầu lông Học viện Công nghệ Bưu Chính Viễn thông

Nguyễn Phú Trung*

*ThS Học viện CNBC Viễn Thông - SĐT: 0836925111

Received: 16/9/2024; Accepted: 24/9/2024; Published: 8/10/2024

Abstract: Using routine research methods, the article selected 26 exercises to develop speed endurance for male students of the badminton team at the Posts and Telecommunications Institute of Technology. Building an experimental process and applying exercises during pedagogical experimentation has clearly confirmed the effectiveness in developing speed endurance for research subjects for male students of the badminton team at the Postal Institute of Technology. Main Telecommunications.

Keywords: Exercise, development, speed endurance, badminton, male students

1. Đặt vấn đề

Trong thi đấu Cầu lông, sức bền tốc độ giữ vai trò quan trọng. Nó được thể hiện trong việc duy trì thực hiện các kỹ thuật đập cầu, phong cầu, bạt cầu, sức bật của chân trong suốt thời gian trận đấu. Đây là những nhân tố chủ yếu tấn công đối phương trong quá trình thi đấu.

Trong thực tế, qua quan sát các buổi tập và thi đấu của nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ bưu chính viễn thông (BCVT) chúng tôi thấy rằng, các sinh viên bộc lộ nhiều điểm yếu cơ bản về kỹ - chiến thuật, tâm lý và thể lực đặc biệt là sức bền tốc độ yếu, không đủ khả năng duy trì vận động thi đấu trong các trận đấu căng thẳng kéo dài. Thực tế công tác giảng dạy và huấn luyện sinh viên chuyên sâu cầu lông hiện nay tuy đã được đầu tư đáng kể, nhưng thực chất chưa định hướng rõ vấn đề then chốt cần giải quyết một cách triệt để.

Cho đến nay, ở Việt Nam việc nghiên cứu sâu về tố chất thể lực trong cầu lông và hệ thống các bài tập phát triển tố chất thể lực cho môn cầu lông đã thu hút sự quan tâm nghiên cứu của nhiều nhà khoa học, nhà giáo dục chuyên môn ở nhiều lĩnh vực khác nhau như: Lê Hồng Sơn (1998); Nguyễn Hạc Thuý - Nguyễn Quý Bình (2000); Đào Chí Thành (2001); Lê Hồng Sơn (2006) ..Song các công trình này tiến hành trên các đối tượng, lứa tuổi và địa điểm khác nhau. Mặt khác, về sức bền tốc độ trong Cầu lông chưa có công trình nào tiến hành nghiên cứu cho nam sinh viên đội tuyển Cầu lông Học viện Công nghệ BCVT.

Xuất phát từ những lý do trên, hướng nghiên cứu: **"Hiệu quả ứng dụng bài tập phát triển sức bền tốc**

độ cho nam sinh viên đội tuyển Cầu lông Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông" là vô cùng cấp thiết.

2. Nội dung và kết quả nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu: Để giải quyết các mục tiêu nghiên cứu, bài báo sử dụng các phương pháp sau: phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, phương pháp phỏng vấn, phương pháp quan sát sự phạm, phương pháp kiểm tra sự phạm, phương pháp thực nghiệm sự phạm và phương pháp toán học thống kê.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Lựa chọn bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ BCVT

Qua tham khảo các tài liệu chung và chuyên môn có liên quan đến vấn đề nghiên cứu của các tác giả trong và ngoài nước, qua khảo sát công tác huấn luyện Nam sinh viên đội tuyển cầu lông tại các trường Đại học, Học viện trên địa bàn thành phố Hà Nội, bài báo đã lựa chọn được 31 bài tập chuyên môn ứng dụng trong giảng dạy - huấn luyện nhằm phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ BCVT.

Với mục đích xác định cơ sở thực tiễn của việc lựa chọn hệ thống các bài tập chuyên môn ứng dụng trong huấn luyện phát triển sức bền tốc độ cho đối tượng nghiên cứu, bài báo tiến hành phỏng vấn 30 huấn luyện viên, các chuyên gia, các giáo viên hiện đang làm công tác giảng dạy - huấn luyện môn cầu lông trên phạm vi toàn quốc. Trong đó: (HLV có trình độ trên Đại học: 20 người; Giáo viên, HLV có trình độ Đại học và thâm niên công tác trên 20 năm: 10 người).

Kết quả lựa chọn được 26 bài tập gồm:

BT1. Bật bục cao 40 cm x 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT2. Nhảy dây đơn tốc độ x 60 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút.

BT3. Chạy 30m tốc độ cao x 5 lần x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút.

BT4. Bật cao tại chỗ x 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT5. Bật nhảy một chân mười bước x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút.

BT6. Đạp cầu thuận tay x 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 2 phút

BT7. Bạt cầu x 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 2 phút

BT8. Đẩy cầu x 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 2 phút

BT9. Đạp cầu trái tay x 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 2 phút

BT10. Phông cầu x 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 2 phút

BT11. Phòng thủ thuận, trái tay x 30 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT12. Di chuyển đánh cầu 4 góc trên sân x 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT13. Di chuyển ngang sân đơn 60 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT14. Di chuyển tiến lùi 60 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT15. Di chuyển tiến lùi 60 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT16. Di chuyển lên 2 góc lưới tạt cầu 30 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT17. Di chuyển từ giữa sân ra 6 điểm trên sân 30 giây x 2 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT18. Lùi bật nhảy đập cầu 2 góc cuối sân 20 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT19. Di chuyển từ giữa sân ra 4 góc đập cầu và sủi cầu 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút

BT20. Di chuyển ngang sân bật nhảy đập cầu liên tục 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT21. Di chuyển 3 bước đánh cầu cao xa liên tục 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT22. Di chuyển lùi 3 bước bật nhảy đập cầu 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT23. Di chuyển đánh cầu toàn sân 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 4 phút.

BT24. Di chuyển ngang bạt cầu phải, trái tay liên tục 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT25. Di chuyển lên lưới bỏ nhỏ và lùi về cuối sân đập cầu 15 lần x 3 tổ, nghỉ giữa tổ 3 phút

BT26. Bài tập thi đấu đơn.

2.2.2. Ứng dụng và đánh giá hiệu quả các bài tập đã lựa chọn nhằm phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện CN BCVT.

1. Xác định thông tin xây dựng tiến trình thực nghiệm bài tập phát triển sức bền tốc độ cho đối tượng nghiên cứu

Bảng 2.1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn thông tin xây dựng tiến trình thực nghiệm Bài tập phát triển sức bền tốc độ(n=30)

TT	Nội dung câu hỏi	Kết quả phỏng vấn	
		n lựa chọn	Tỷ lệ %
1	Số buổi tập trong một tuần 2 buổi 3 buổi 4 buổi	0	0
		12	40
		29	96.67
2	Số bài tập trong một buổi 2 – 3 bài tập 3 - 5 bài tập 5 - 7 bài tập	5	16.67
		30	100
		11	36.67
3	Thời gian của mỗi buổi tập là: 20 - 30' 30 - 45' 40 - 45'	1	5
		27	90
		18	60
4	Thời gian tập tối thiểu để thấy được hiệu quả 3 tháng 5 tháng 6 tháng	10	33.33
		14	46.67
		30	100

Kết quả thu được ở bảng 1 cho thấy, phần lớn số ý kiến đồng ý tập luyện bài tập phát triển sức bền tốc độ cho đối tượng nghiên cứu được tiến hành trong thời gian 6 tháng (100%); 4 buổi trong một tuần (96.67%); Tập luyện từ 30-45' phút cho một buổi tập (90%), mỗi buổi tập luyện từ 3-5 bài tập (100%).

2.2.2. Tổ chức thực nghiệm sư phạm

Việc nghiên cứu ứng dụng các bài tập để phát triển sức bền tốc độ cho đối tượng nghiên cứu được tiến hành trong thời gian 06 tháng tại Học viện công nghệ BCVT với 14 nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ BCVT, được chia làm 2 nhóm

- **Nhóm thực nghiệm:** 7 nam SV, áp dụng các bài tập đã lựa chọn

- **Nhóm đối chứng:** 7 nam SV, áp dụng hệ thống các bài tập chuyên môn đã được xây dựng theo chương trình huấn luyện của Học viện công nghệ BCVT xây dựng và vẫn thực hiện từ trước tới nay.

Sau thực nghiệm, bài báo đã sử dụng các test kiểm tra đã dùng trong phân nhóm ban đầu để kiểm tra lại. Các test được sử dụng lựa chọn qua 4 bước: tổng hợp tài liệu, phỏng vấn chuyên gia, đánh giá tính thông báo, độ tin cậy.

Các test gồm: Nhảy dây 60 giây (lần); Di chuyển

ngang sân 6m10, 40 lần ; Di chuyển nhắt đổi cầu 6 điểm trên sân 3 vòng ; Di chuyển tiến lùi 3 bước bật nhảy đập cầu, 20 lần .; Phối hợp đập cầu cuối sân và lên lưới bỏ nhỏ 10 lần

Căn cứ vào chương trình, kế hoạch huấn luyện, bài báo xây dựng chương trình giảng dạy - huấn cho nhóm thực nghiệm như trình bài tại bảng 2.

Bảng 2.2. Tiến trình thực nghiệm bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện CNBCVT cho nhóm thực nghiệm.

Tháng Tuần Nội dung bài tập	I				II				III				IV				V				VI			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
BT1	x				x				x				x				x				x			x
BT2		x								x			x	x		x								
BT3			x			x				x							x							x
BT4				x				x			x								x					x
BT5	x				x				x		x					x					x			x
BT6		x					x						x					x						
BT7			x			x				x									x					x
BT8				x		x				x				x						x				x
BT9	x				x				x				x		x	x					x			x
BT10			x			x				x					x		x							x
BT11		x				x				x					x									x
BT12				x				x			x				x									x
BT13			x			x				x					x									x
BT14	x					x				x					x									x
BT15				x			x				x				x									x
BT16					x		x				x				x									x
BT17	x					x				x					x									x
BT18		x				x				x				x	x									x
BT19			x				x				x				x									x
BT20				x				x							x									x
BT21	x					x				x														x
BT22		x				x				x														x
BT23			x				x				x													x
BT24				x			x				x													x
BT25	x					x					x													x
BT26			x				x																	x

2.2.3. Kết quả thực nghiệm sự phạm

Kết quả kiểm tra trước thực nghiệm

Trước thực nghiệm, chúng tôi tiến hành so sánh thành tích kiểm tra sức bền tốc độ của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm. Kết quả cho thấy, tất cả các test kiểm tra đều có $t_{\text{tính}} < t_{\text{bnagr}}$ ở ngưỡng $P > 0.05$. Chúng tỏ trước thực nghiệm, trình độ SBTĐ của nhóm đối chứng và nhóm thực nghiệm là tương đương nhau.

Sau thực nghiệm, chúng tôi tiếp tục tiến hành kiểm tra trình độ SBTĐ của nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng. Kết quả cho thấy, trình độ SBTĐ của nhóm thực nghiệm đã tốt hơn hẳn nhóm đối chứng ở ngưỡng

$P < 0.05$. Nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm cũng cao hơn hẳn nhóm đối chứng. Có thể thấy rõ điều này qua bảng 2.3.

Bảng 2.3. Kết quả so sánh Nhịp tăng trưởng của hai nhóm trước và sau thực nghiệm sự phạm

TT	Test	Nhóm đối chứng (n = 7)		W(%)	Nhóm thực nghiệm (n = 7)		W(%)
		Trước TN	Sau TN		Trước TN	Sau TN	
1	Nhảy dây 60 giây (lần)	82.26 ± 5.26	83.06 ± 4.25	0.968	82.18 ± 5.87	92.65 ± 3.12	11.977
2	Di chuyển ngang sân 6m10, 40 lần	46.12 ± 3.85	45.75 ± 2.12	-0.805	46.23 ± 3.56	40.72 ± 1.05	-12.674
3	Di chuyển nhắt đổi cầu 6 điểm trên sân 3 vòng	58.77 ± 3.86	57.26 ± 2.22	-2.603	58.75 ± 3.75	51.38 ± 1.25	-13.384
4	Di chuyển tiến lùi 3 bước bật nhảy đập cầu, 20 lần .	75.26 ± 5.28	74.62 ± 2.23	-0.854	75.27 ± 5.42	68.12 ± 2.08	-9.973
5	Phối hợp đập cầu cuối sân và lên lưới bỏ nhỏ 10 lần	39.36 ± 3.25	38.28 ± 2.85	-2.782	39.37 ± 3.66	33.56 ± 1.25	-15.933

Qua bảng 2.3 cho thấy: Diễn biến thành tích đạt được ở các test kiểm tra đánh giá trình độ sức bền tốc độ của nhóm thực nghiệm tăng lớn hơn với nhóm đối chứng, nhịp tăng trưởng của nhóm thực nghiệm cũng lớn hơn so với nhóm đối chứng. Điều đó khẳng định rõ hiệu quả của hệ thống các bài tập chuyên môn ứng dụng trong huấn luyện phát triển tố chất sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ BCVT mà bài báo đã lựa chọn.

3. Kết luận.

Bài báo lựa chọn được 26 bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện Công nghệ BCVT

Quá trình thực nghiệm sự phạm ứng dụng 26 bài tập trên để huấn luyện sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển cầu lông Học viện công nghệ BCVT cho thấy: hiệu quả rõ rệt trong việc phát triển sức bền tốc độ, thể hiện ở sự khác biệt về các test kiểm tra ($t_{\text{tính}} > t_{\text{bảng}}$ ở ngưỡng xác suất $P < 0.05$).

Tài liệu tham khảo

1. Bành Mỹ Lệ, Hậu Chính Khánh (1997), Cầu lông, Dịch: Lê Đức Chương, Nxb TDTT, Hà Nội 2000
2. Novicop - Matveep (1990), Lý luận và phương pháp GDTC, Dịch: Phạm Trọng Thanh, Lê Văn Lắm, Nxb TDTT, Hà Nội
3. Ozolin M.G (1980), Hệ thống huấn luyện thể thao hiện đại, Nxb TDTT, Hà Nội.
4. Nguyễn Hạc Thuý (1995), Những yếu tố chiến thuật của cầu lông nâng cao, Nxb TDTT, Hà Nội
5. Nguyễn Hạc Thuý, Nguyễn Quý Bình (2000), Huấn luyện thể lực cho vận động viên cầu lông, Nxb TDTT, Hà Nội

Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học toán 5

Phạm Thị Kim Châu¹, và Lương Kim Trâm^{2*}

¹Khoa Giáo Dục Tiểu Học - Mầm Non, Trường Sư phạm,
Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

²Học viên cao học, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

*Tác giả liên hệ: Lương Kim Trâm, Email: Luongkimtram.gvth@gmail.com

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: Edward (2004) believes that “The strong development of mathematics over thousands of years has its roots in practice and ultimately serves the extremely rich life of humanity.” Mathematics originates from practice and returns to serve practice. This article proposes some directions for designing and using practical situations in teaching Maths 5 to contribute to developing mathematical capacity for 5th grade students.

Keywords: Design and use practical situations; Teaching Maths 5; Creative horizons.

1. Đặt vấn đề

Edward (2004) cho rằng “Sự phát triển mạnh mẽ của toán học qua hàng ngàn năm đều có nguồn gốc từ thực tiễn và cuối cùng là để phục vụ cho cuộc sống vô cùng phong phú của loài người”. Toán học bắt nguồn từ thực tiễn và quay trở lại phục vụ thực tiễn.

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018 với quan điểm “Bảo đảm tính tinh giản, thiết thực, hiện đại” cũng đã nhấn mạnh “Chương trình môn Toán chú trọng tính ứng dụng, gắn kết với thực tiễn hay các môn học, hoạt động giáo dục khác, đặc biệt với các môn học nhằm thực hiện giáo dục STEM, gắn với xu hướng phát triển hiện đại của kinh tế, khoa học, đời sống xã hội và những vấn đề cấp thiết có tính toàn cầu (như biến đổi khí hậu, phát triển bền vững, giáo dục tài chính,...). Và một trong những mục tiêu mà chương trình Giáo dục phổ thông 2018 môn Toán đã đến cập đến, đó là “...; tạo cơ hội để học sinh được trải nghiệm, áp dụng toán học vào thực tiễn.”

Vì thế, việc dạy học môn toán để học sinh có thể áp dụng vào trong thực tiễn cuộc sống đòi hỏi mỗi giáo viên phải biết liên hệ giữa toán học trong sách giáo khoa với toán học trong cuộc sống. Đây là một thách thức lớn đối với mỗi người giáo viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định hướng thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học toán 5

- Định hướng 1: Đảm bảo các tình huống gắn liền với bối cảnh thực tiễn, gắn gũi với môi trường sống xung quanh.

- Định hướng 2: Đảm bảo tính chính xác, logic; bám sát vào nội dung và yêu cầu cần đạt.

- Định hướng 3: Đảm bảo tính vừa sức và phát triển.

2.2. Đề xuất quy trình thiết kế tình huống thực tiễn trong dạy học toán 5

2.2.1. Đề xuất quy trình thiết kế tình huống thực tiễn

Tác giả Phạm T. K. Châu (2019) đã đưa ra nhận định: “Để thiết kế tình huống thực tiễn, có thể xuất phát từ bối cảnh thực tiễn hoặc từ nội bộ toán học. Nếu xuất phát từ bối cảnh thực tiễn, GV cần mô hình hoá toán học chúng để tạo ra tình huống thực tiễn phù hợp với đặc điểm nhận thức của HS tiểu học.”

Tham khảo các công trình nghiên cứu về đề tài có liên quan, kết hợp với kinh nghiệm giảng dạy thực tế, chúng tôi đề xuất quy trình thiết kế tình huống thực tiễn gồm các bước thực hiện như sau:

Bước 1: Xác định nội dung và yêu cầu cần đạt

Mỗi bài học đều có yêu cầu cần đạt (YCCĐ) riêng, chúng ta cần nghiên cứu kỹ YCCĐ của mỗi bài học, tìm hiểu nội dung bài, lựa chọn những nội dung bài học phù hợp để có thể thiết kế tình huống thực tiễn phục vụ cho YCCĐ của bài học đó.

b) Bước 2: Xác định bối cảnh thực tiễn

Ở tiểu học, bối cảnh trong tình huống thực tiễn (THTT) là bối cảnh gắn gũi với học sinh (HS), gắn liền đời sống sinh hoạt, vui chơi giải trí, học tập của học sinh,.. để khuyến khích học sinh phát huy khả năng sáng tạo, năng lực toán học của bản thân. Chẳng hạn như các bối cảnh về hoạt động vui chơi giải trí, hoạt động buôn bán, hiểu biết số liệu khuyến mãi, sức khoẻ, biến đổi khí hậu, chủ quyền biển đảo,...

c) Bước 3: Xác định thông tin, dữ liệu

Chúng ta có thể thu thập dữ liệu để thiết kế tình huống bằng cách tìm kiếm từ các nguồn như: Từ những mẫu chuyện ngắn trong sách báo, tài liệu tham khảo; Từ các website, các báo điện tử, từ Internet...;

Từ những tin tức, vấn đề, sự kiện nóng hổi đang diễn ra có liên quan đến bài học; Từ những tình huống bất gặp trong cuộc sống hoặc kinh nghiệm bản thân; Từ những kinh nghiệm dân gian trong ca dao, tục ngữ; Từ tranh ảnh minh họa, phim ảnh... Xử lý dữ liệu thu thập được sao cho phù hợp với điều kiện thực tiễn.

d) Bước 4: Viết thành tình huống thực tiễn

Giáo viên (GV) tiến hành thiết kế tình huống trên cơ sở thông tin được thu thập và xử lý được. Giáo viên phải phác họa được vấn đề cần giải quyết có gắn với thực tiễn để HS xử lý vấn đề.

e) Bước 5: Đánh giá, điều chỉnh tình huống thực tiễn

Sau khi thiết kế được một THPT, ta tiến hành bước đánh giá để kiểm tra tính phù hợp và hiệu quả mang lại của tình huống thực tiễn ấy. Từ đó, ta điều chỉnh THPT để được một tình huống thực tiễn hoàn chỉnh. Trong quá trình hoàn thiện tình huống, GV có thể tham khảo thêm ý kiến của đồng nghiệp hay những người có cùng chuyên môn sẽ giúp giáo viên có thêm nhiều kinh nghiệm.

2.2.2. Thiết kế một tình huống thực tiễn cụ thể trong dạy học toán 5

Mỗi hoạt động dạy học, GV đều có thể thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn phục vụ cho hoạt động dạy – học của GV và HS nhằm hướng đến giúp HS hình thành và phát triển năng lực toán học, đưa toán học đến gần hơn với thực tiễn cuộc sống của các em.

Chúng tôi xin minh họa cụ thể bằng ví dụ dưới đây:

Ví dụ: Thiết kế THPT đối với hoạt động Khởi động của bài 13: Héc – ta, tr. 36 – 37.

a) Bước 1: Xác định nội dung và yêu cầu cần đạt của hoạt động Khởi động

- Rèn luyện kỹ năng tư duy cho HS.
- Tạo sự hứng thú, khơi dậy sự tò mò, mong muốn khám phá kiến thức mới của HS về “Héc – ta”.
- Giúp GV dẫn dắt giới thiệu vào bài mới “Héc – ta”.

Bước 2: Xác định bối cảnh thực tiễn

Học tập trên lớp về diện tích tự nhiên của huyện Tháp Mười, tỉnh Đồng Tháp để nhận biết về đơn vị đo diện tích héc – ta và dẫn dắt giới thiệu vào hoạt động Hình thành kiến thức.

Bước 3: Xác định thông tin, dữ liệu

Phát cho HS bản đồ hành chính huyện Tháp Mười và nội dung thông tin chi tiết huyện Tháp Mười. Yêu cầu HS dựa vào bản đồ đó cùng nội dung thông tin được cung cấp để nhận biết đơn vị héc – ta được giới thiệu ở nội dung nào.

Bước 4: Viết thành THPT

Mỗi nhóm HS nhận một bản đồ hành chính huyện Tháp Mười và nội dung thông tin chi tiết huyện Tháp Mười. Hãy thực hiện các yêu cầu sau:

1. Xem bản đồ và đọc nội dung phần thông tin chi tiết để: Tìm xem đơn vị đo diện tích được nhắc đến ở nội dung thông tin nào? Đó là đơn vị gì?
2. Dự đoán xem, bài học hôm nay tìm hiểu về kiến thức gì?
3. Cùng thảo luận với các thành viên trong nhóm: Nêu những hiểu biết ban đầu của em về kiến thức sẽ học mà nhóm em vừa dự đoán.

Giải quyết THPT:

1. Cùng các thành viên trong nhóm xem bản đồ và đọc nội dung phần thông tin chi tiết để trả lời câu hỏi: Đơn vị đo diện tích được nhắc đến ở nội dung thông tin về diện tích tự nhiên. Đó là đơn vị héc – ta.
2. Nhóm em dự đoán bài học hôm nay cùng tìm hiểu về kiến thức đơn vị đo diện tích héc – ta.
3. Những hiểu biết ban đầu về kiến thức mà nhóm em vừa dự đoán là:

- Ở nhà, em thường nghe ông và ba em nhắc đến khi nói về diện tích đất ruộng, đất vườn của gia đình.
- Đơn vị này được dùng để chỉ diện tích của những mảnh đất lớn.

e) Bước 5: Đánh giá, điều chỉnh tình huống thực tiễn

Việc thiết kế tình huống thực tiễn trên cho hoạt động Mở đầu bài học theo chúng tôi là phù hợp vì đã tạo được hoạt động học tập cho HS, cho HS có cơ hội được hoạt động nhóm cùng nhau, kích thích khả năng tư duy của HS xử lý tình huống khi chưa được học kiến thức mới mà phải vận dụng tri thức đã có (kiến thức tổng quát về diện tích) và vốn hiểu biết (nghe nhắc đến đơn vị diện tích héc – ta trong thực tiễn cuộc sống). Bên cạnh đó, tình huống đã giúp HS khơi gợi sự tò mò, hứng thú muốn tìm hiểu về đơn vị diện tích mới, đó là héc – ta (héc – ta là gì? Có đúng như sự hiểu biết ban đầu của HS hay không?).

Tùy vào yếu tố địa phương, GV có thể linh hoạt thay đổi thông tin, dữ liệu cho phù hợp với HS lớp mình.

Tương tự với các bước thực hiện như vậy, GV hoàn toàn có thể thiết kế THPT cho các hoạt động Hình thành kiến thức mới, Thực hành – Luyện có, Vận dụng dựa trên quy trình đã đề xuất.

2.3. Cách sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học toán 5

Thực tế sách giáo khoa Toán 5 đã có nhiều tình huống thực tiễn được thiết kế sẵn mà GV có thể sử

dụng vào trong quá trình giảng dạy của mình giúp HS phát huy năng lực toán học của HS. Tuy nhiên, để linh hoạt hơn, GV có thể thiết kế tình huống thực tiễn khác và những tình huống này có thể sử dụng ở bất kì hoạt động dạy học nào mà GV muốn sử dụng khi cảm thấy phù hợp.

Ví dụ: Sử dụng THPT cho hoạt động Vận dụng khi dạy bài 64: “Mét khối, tr. 41 – 43”.

Để giúp HS vận dụng kiến thức được học vào giải quyết vấn đề đơn giản liên quan đến mét khối và tính ứng dụng của đơn vị đo thể tích này trong cuộc sống. GV có thể sử dụng tình huống thực tiễn sau: *Gia đình em hàng tháng sử dụng ... mét khối nước. Khung giá nước sạch sinh hoạt hiện nay tại khu vực em ở là 12 000 đồng/m³. Số tiền nước sử dụng hàng tháng gia đình em phải chi trả là: đồng.*

Với tình huống thực này, GV đặt ra cho HS ở hoạt động Vận dụng của bài học. GV sẽ phát cho HS một phiếu bài tập có chứa tình huống thực tiễn này và khuyến khích HS về kiểm chứng trong gia đình em và điền kết quả vào chỗ trống.

PHIẾU BÀI TẬP

(Sử dụng tình huống thực tiễn cho hoạt động Vận dụng)

THEO DÕI NƯỚC SẠCH SINH HOẠT CỦA GIA ĐÌNH EM

Bài dạy: *Mét khối*

Họ và tên HS:Lớp:

Tình huống thực tiễn:

Gia đình em hàng tháng sử dụng ... mét khối nước. Khung giá nước sạch sinh hoạt hiện nay tại khu vực em ở là 12 000 đồng/m³. Số tiền nước sử dụng hàng tháng gia đình em phải chi trả là: đồng.

Từ đó, GV tích hợp giáo dục HS phải biết sử dụng hợp lý và tiết kiệm nước.

Thực tế trong quá trình giảng dạy, GV hoàn toàn có thể chủ động và linh hoạt trong việc thiết kế tình huống thực tiễn sử dụng vào trong bài dạy của mình đảm bảo đặc điểm nhận thức của học sinh lớp mình giảng dạy. Và tình huống thực tiễn đó có thể vận dụng ở bất kì hoạt động nào của kế hoạch bài dạy, thậm chí GV còn thể xây dựng tình huống thực tiễn dùng cho các tiết học “Em làm được những gì?” hay “Thực hành và trải nghiệm”, lúc này GV có thể cho HS trải nghiệm một tình huống thực tiễn có thật chứ không còn là những tình huống giả định được học tập trên lớp nữa. Ngoài ra, với hoạt động Vận dụng này, GV có thể khuyến khích các em sau khi học xong bài học hãy áp dụng kiến thức được học vào thực tiễn cuộc sống hằng ngày của các em và có thể ghi nhận lại “Nhật kí xử lí tình huống thực tiễn” của mình. Để từ đó, các em

có thể nhìn nhận lại: Các em đã học được những gì? Và vận dụng kiến thức gì được học vào trong chính cuộc sống của các em? Việc làm này còn giúp các em nhìn thấy tính ứng dụng của môn học Toán trong cuộc sống của các em, giúp các em rèn luyện sự yêu thích, niềm say mê học toán.

3. Kết luận

Từ các lý luận, quan điểm và nghiên cứu trên, không thể phủ nhận tầm quan trọng của các tình huống thực tiễn trong việc phát huy năng lực và phẩm chất của học sinh. Các tình huống này cần gắn liền với thực tế tại địa phương, môi trường sống và học tập của học sinh. Tùy theo từng địa phương mà giáo viên nên linh hoạt thiết kế các tình huống thực tiễn phù hợp.

Mặc dù việc thiết kế một tình huống thực tiễn phù hợp mất nhiều thời gian và công sức, nhưng hiệu quả mang lại là vô cùng quan trọng. Nó tạo hứng thú học tập, niềm say mê với môn Toán, và cho học sinh cơ hội trải nghiệm thực tế, vận dụng kiến thức vào thực tiễn cuộc sống.

Do đó, chúng tôi khẳng định rằng việc nghiên cứu, thiết kế và sử dụng các tình huống thực tiễn trong dạy học Toán là nhiệm vụ cấp bách cần được quan tâm. Giáo viên cần chú trọng sử dụng các phương pháp dạy học tích cực để phát huy tính tích cực của học sinh, góp phần phát triển năng lực toán học của các em.

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 toán (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]. Edward K., Andrzej M. (2004). *Thế giới của các ứng dụng toán học*, (Nguyễn Xuân Quỳnh dịch), NXB Khoa học Kỹ thuật.

[4]. Phạm Thị Kim Châu (2019). *Thiết kế và tổ chức các tình huống học tập nhằm đánh giá năng lực tính toán của học sinh cuối cấp tiểu học qua các hoạt động trải nghiệm*, Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục, Trường Đại học Vinh.

[5]. Trần Nam Dũng (Tổng chủ biên), Khúc Thành Chính (Chủ biên), Đinh Thị Xuân Dung, Nguyễn Kinh Đức, Đậu Thị Huế, Đinh Thị Kim Lan, Huỳnh Thị Kim Trang (2023). *Sách giáo khoa Toán 5 (bộ sách Chân trời sáng tạo)*. Hà Nội: NXB Giáo dục Việt Nam.

Hoàn thiện kỹ năng tự học cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non, Trường Cao đẳng Thái Nguyên trong hoạt động dạy học

Đỗ Thị Hà*, Nguyễn Thị Thu Huyền*

*TS. Trường Cao đẳng Thái Nguyên

Received: 29/9/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: *Preschool Education students play an important role in building a foundation of knowledge and life skills for children. To fulfill this mission well, they need to equip themselves not only with professional knowledge but also with soft skills, including self-study skills. The article analyzes in depth the nature of self-study skills for Preschool Education students, thereby helping them have the right and timely orientation in improving their professional capacity, meeting the increasingly high demands of society.*

Keywords: *Skills; Self-study skills; Self-study skills of pedagogical students*

1. Đặt vấn đề

Trong nhà trường, dạy học (DH) là nhiệm vụ quan trọng nhất nhằm nâng cao trình độ hiểu biết, hình thành kỹ năng (KN) và phát triển nhân cách của người học. Trong DH, giáo viên (GV) giữ vai trò chủ đạo trong việc chuyển tải tri thức, KN cho người học, còn người học là chủ thể tiếp nhận một cách chủ động, tích cực, độc lập với sự tác động của tất cả các yếu tố cấu thành hoạt động DH. Với cách hiểu đó, nhiệm vụ cơ bản của DH trong nhà trường bao gồm không chỉ việc cung cấp một hệ thống tri thức, KN tương ứng với từng môn học, mà còn phải phát huy khả năng tự học, hình thành và hoàn thiện KN tự học ở người học nhằm góp phần tạo dựng nền móng cho họ học tập suốt đời, nâng cao hiệu quả hoạt động đào tạo.

Hoàn thiện KN tự học của sinh viên (SV) là nhu cầu bức thiết của nhà trường chi phối kết quả học tập và trình độ đào tạo của họ, đồng thời còn tác động đến sự phát triển nghề nghiệp trong tương lai của họ, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy và học tập ở trường phổ thông.

Học tập theo học chế tín chỉ đòi hỏi SV phải chủ động, tích cực và độc lập nhiều hơn trong tiếp nhận tri thức và nghiên cứu môn học. Song trên thực tế với nhiều nguyên nhân như: nội dung môn học chưa đáp ứng được những đòi hỏi của việc trang bị tay nghề cho SV; PP dạy học chưa kích thích tính tích cực học tập của họ; phương tiện và các điều kiện DH chưa tạo điều kiện để học tự học hiệu quả; ... Chính bởi vậy, cần thiết phải làm sáng tỏ bản chất của việc hoàn thiện KN tự học cho SV trong DH nhằm giúp cho họ được tham gia tích cực, độc lập, sáng tạo vào quá trình lĩnh hội tri

thức và KN trong quan hệ tương tác với GV, với bạn cùng học và với các điều kiện dạy học nhằm nâng cao chất lượng học tập và qua đó hoàn thiện các KN tự học của bản thân.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm tự học

Xem xét vấn đề tự học (TH) đã được các tác giả trong và ngoài nước nghiên cứu dưới nhiều góc độ khác nhau. Một số tác giả như N.A.Rubakin (7), Thái Duy Tuyên (5), Nguyễn Cảnh Toàn (4), Lê Khánh Bằng (2) đã tiếp cận TH như là một hoạt động độc lập mang đậm sắc thái cá nhân, đòi hỏi sự nỗ lực ý chí cao của người học nhằm chiếm lĩnh tri thức, kinh nghiệm xã hội, hình thành KN, kỹ xảo trong học tập và trong cuộc sống. Theo các tác giả, TH có thể được thực hiện ở trong hoặc ngoài lớp, theo hoặc không theo chương trình và tài liệu học tập đã được ấn định tùy theo hứng thú khoa học, nghề nghiệp, tùy theo trình độ nhận thức, đặc điểm, thói quen làm việc của riêng mình.

Một số tác giả khác lại tiếp cận TH như là một PPDH diễn ra dưới sự hướng dẫn, tổ chức của người GV trong quá trình dạy học. Chẳng hạn tác giả G.D.Sharma, trong cuốn “PPDH ở đại học” đã cho rằng “một PP hiệu quả giúp các cá nhân lĩnh hội được những tri thức và KN khác nhau một cách thỏa đáng gọi là PP tự học”(8). Tuy nhìn nhận TH như là một PPDH nhưng tác giả vẫn đề cao sự nỗ lực hoạt động tích cực, tự giác của người học trong việc hoàn thành các nhiệm vụ học tập với sự thiết kế, tổ chức, hướng dẫn của GV.

Ở VN, một số tác giả quan niệm TH như là một hình thức tổ chức DH quan trọng trong các cơ sở đào tạo. Tác giả Phạm Viết Vượng cho rằng: “TH là hình

thức tổ chức cho HS học tập trong hoặc ngoài giờ lên lớp theo PP tự nghiên cứu bằng nỗ lực của cá nhân, không có GV trực tiếp hướng dẫn”(6).

Theo tác giả Lưu Xuân Mới: “TH là hình thức hoạt động nhận thức của các cá nhân nhằm nắm vững hệ thống tri thức và KN do chính SV tiến hành ở trên lớp, ở ngoài lớp theo hoặc không theo chương trình và SGK đã được quy định. TH là một hình thức tổ chức dạy học cơ bản ở đại học có tính độc lập cao và mang đậm sắc thái cá nhân nhưng có quan hệ chặt chẽ với quá trình DH” (3).

Tác giả Nguyễn Ngọc Bảo đã coi việc chuyển hóa từ DH sang TH là một nguyên tắc quan trọng cần phải đạt được trong DH. Tác giả cho rằng: “Tự học là việc người học có thể tự mình tìm ra kiến thức, khai thác kiến thức bằng hành động của chính mình và hợp tác với các bạn, tự tổ chức hoạt động của mình, tự kiểm tra, tự đánh giá, tự điều chỉnh hoạt động học của mình”. (1)

Nhìn chung, TH là học với sự độc lập, tích cực, chủ động của người học, qua đó họ tự biến đổi mình và tự làm phong phú giá trị của mình nhờ ý chí, nghị lực và sự say mê học tập của bản thân. TH có thể diễn ra ở trên lớp hoặc ngoài giờ lên lớp, khi có mặt trực tiếp hoặc vắng mặt GV. Giữa DH và TH có mối quan hệ mật thiết nhưng tự học mang tính độc lập, thể hiện đậm nét đặc điểm cá nhân của người học. Trong quá trình học tập, SV phải xây dựng cho mình một ý chí và năng lực TH suốt đời để phù hợp với thời đại bùng nổ thông tin ngày nay.

2.2. *Khái niệm kỹ năng tự học*

Để giúp SV thực hiện có chất lượng và hiệu quả mong muốn hoạt động TH, GV cần trang bị cho họ những KN tự học cơ bản để từ đó họ có cơ sở để tự hoàn thiện những KN này phù hợp với các môn học cụ thể. KN tự học là khả năng thực hiện có hiệu quả hoạt động TH đúng như những hiểu biết về hoạt động TH và về KN tự học đã được lĩnh hội trong hoạt động DH. Có nhiều cách phân loại KN tự học:

Nếu dựa trên nhiệm vụ học tập, nhận thức, KN tự học được chia thành bốn nhóm: Nhóm KN tích lũy thông tin; Nhóm KN xử lý thông tin; Nhóm KN xác nhận kết quả TH; Nhóm KN quản lý kế hoạch TH cá nhân. Theo Thái Duy Tuyên, KN tự học được chia thành các nhóm: Nhóm KN tiếp cận thông tin; Nhóm KN xử lý thông tin; Nhóm KN lưu trữ thông tin; Nhóm KN phổ biến thông tin. Các tác giả Hà Thị Đức, Võ Quang Phúc, Trịnh Quang Từ, Nguyễn Thị Tính chia KN tự học thành các loại: KN lập kế hoạch tự học; KN nghe và ghi bài học trên lớp; KN đọc sách.

Từ cách phân loại trên, có thể phân loại KN tự học của SV thành cách nhóm sau:

- Nhóm KN hình thành động cơ, mục đích tự học và tự quản lý kế hoạch tự học của bản thân. - Nhóm KN lĩnh hội tri thức, KN; - Nhóm KN củng cố tri thức, KN; - Nhóm KN luyện tập tri thức, KN; - Nhóm KN tự kiểm tra mức độ lĩnh hội tri thức, KN.

Mỗi nhóm KN nêu trên, căn cứ vào nhiệm vụ học tập mà SV phải hoàn thành lại bao gồm những KN bộ phận, KN cụ thể.

Trong các nhóm KN tự học nêu trên, nhóm KN lĩnh hội tri thức giữ vị trí then chốt bởi các KN tự học được hình thành ở giai đoạn này sẽ tiếp tục được củng cố, hoàn thiện và ảnh hưởng lớn đến các giai đoạn của quá trình học tập. Dưới đây chúng ta sẽ đi sâu tìm hiểu nhóm KN này trong hoạt động tự học của SV.

2.3. *Nhóm các KN tự học của SV trong quá trình dạy học*

a. *Nhóm KN lĩnh hội tri thức bao gồm trong nó các KN thành phần*

- KN tiếp cận thông tin: KN này gồm các KN sử dụng hệ thống thư viện, các phương tiện truyền thông, hệ thống ảo trên mạng Internet và bài ghi ở trên lớp. Trong các nguồn thông tin kể trên, bài ghi, hệ thống TLTK ở thư viện là hai nguồn thông tin chủ yếu được SV khai thác sử dụng trong hoạt động TH các môn học. Do vậy, SV phải có KN sử dụng bài ghi, KN sử dụng catalog và máy tính để tìm kiếm và khai thác những thông tin từ tài liệu do GV giới thiệu.

- Để tích lũy các kiến thức trong bài giảng, SV phải có KN ghi chép bài giảng đồng thời với việc nghe giảng. Khi ghi chép bài giảng, SV có thể thực hiện theo hai cách sau: ghi chép bài giảng theo cấu trúc bài giảng của GV. Cách ghi chép này dùng trong trường hợp SV chưa có những kiến thức cần thiết về những vấn đề được nghe giảng.

Cách ghi chép thứ hai là ghi chép bài giảng dựa trên một cấu trúc đã được xây dựng từ việc đọc trước tài liệu. Thực hiện theo cách này, SV cần qua các bước: đọc trước bài khóa và các tài liệu có liên quan tới bài giảng đồng thời với việc ghi chép những thông tin thu được; ghi lại những thông tin thu được; ghi lại những thông tin mới qua phần giảng giải của GV; chỉnh lý bài ghi của mình để nâng cao giá trị sử dụng các thông tin từ bài ghi vào hoạt động TH.

b. *Nhóm KN xử lý thông tin*

Nhóm KN được sử dụng để nâng cao hiểu biết về những kiến thức đã học, đòi hỏi SV phải nhớ lại thông tin, tập trung vào những ý chính, tổ chức sắp xếp theo một logic cần thiết và liên hệ với những

điều đã biết. Các KN xử lý thông tin sẽ được tiến hành bởi cá nhân, song cũng có thể được sử dụng trong khi làm việc theo nhóm, theo đó SV phải trình bày sự hiểu biết của mình cho các bạn học, giúp họ nâng cao hiểu biết. Để việc diễn đạt ý kiến đạt hiệu quả, SV cần lưu ý một số điểm sau: lập đề cương cho việc trình bày; diễn đạt ý kiến bằng chính ngôn ngữ của mình; sử dụng từ ngữ phù hợp với lĩnh vực nội dung đề cập tới; sử dụng các ví dụ, biểu đồ, để minh hoạt các ý và nguyên tắc trừu tượng.

Để nâng cao hiểu biết môn học, SV phải có được KN hình thành và phát triển câu hỏi. KN này là một yếu tố quan trọng kích thích sự tiến bộ trong học tập nhóm hay trong hoạt động nghiên cứu của cá nhân.

Để hiểu bài sâu sắc hơn, SV phải biết liên kết các phần khác nhau của môn học cũng như liên hệ chúng với các kiến thức của các môn học khác. Muốn thực hiện được công việc này, SV cần có KN lập sơ đồ khái niệm. KN này bao gồm các bước: xác định các khái niệm cần lập biểu đồ; xác định quan hệ nội tại giữa các khái niệm; thiết lập sơ đồ về mối liên quan giữa các khái niệm.

Trong quá trình học tập, SV cần có tư duy logic để sắp xếp các khái niệm theo một hệ thống khoa học phù hợp với nội dung môn học. Điều này sẽ thuận lợi và dễ dàng khi ở SV có được KN sắp xếp các khái niệm thông qua việc sắp xếp các vấn đề theo ma trận hay các bảng tiêu đề để sắp xếp thông tin.

Để giải quyết các nhiệm vụ học tập được giao, SV có thể tự thiết lập một nhóm để thảo luận ở trên lớp hoặc ngoài lớp. Hoạt động của nhóm muốn có hiệu quả mong muốn, mỗi SV cần có KN nghiên cứu theo nhóm. Nhờ nhóm nghiên cứu mà SV có thể vượt qua những khó khăn trong sự hiểu biết một vấn đề, tạo cơ hội cho SV phát triển và cải tiến các PP tự học để chính xác dần sự hiểu biết của cá nhân.

Nhằm chuẩn bị cho SV khả năng tự học, tự nghiên cứu ở trình độ cao, cấu hình thành và rèn luyện cho SV KN giải quyết vấn đề. Với KN này, SV có điều kiện củng cố, hoàn thiện và vận dụng một hệ thống các KN đã được thiết lập vào một tình huống học tập mang tính độc lập nghiên cứu cao. KN này bao gồm các bước cụ thể như: nhận biết tính chất của nhiệm vụ hay vấn đề nghiên cứu; dự kiến trình tự các bước hoàn thành nhiệm vụ; thực hiện các bước dự kiến; kiểm tra kết quả cuối cùng để có sự đánh giá chất lượng và hiệu quả thực hiện nhiệm vụ học tập.

Các KN lĩnh hội tri thức của SV như đã trình bày ở trên không phải ngay một lúc được hình thành và hoàn thiện mà nó phải trải qua những giai đoạn cụ thể sau đây:

- Giai đoạn lĩnh hội KN

Trong giai đoạn này, SV nhận diện, lĩnh hội các tri thức về KN theo sự chỉ dẫn của giáo viên, kinh nghiệm tự học của bạn để từ đó dần thiết lập KN tự học cho chính bản thân mình.

- Giai đoạn luyện tập để nắm bắt và phát triển KN.

Từ những KN đã được hình thành, SV vận dụng chúng vào hoạt động tự học ở những cấp độ khác nhau, nhờ đó mà các KN lĩnh hội và xử lý thông tin được củng cố, hoàn thiện trong quá trình tự học của SV.

- Giai đoạn nâng cao tốc độ và sử dụng chính xác các KN.

Trên cơ sở vận dụng tổng hợp các KN lĩnh hội và xử lý tri thức vào hoạt động tự học, tính độc lập, sáng tạo, tích cực trong việc giải quyết các nhiệm vụ học tập của SV có được hiệu quả cao, các KN một lần nữa được hoàn thiện và hệ thống hóa, việc kiểm tra và đánh giá mức độ hoàn thiện KN tự học của bản thân để có những điều chỉnh hợp lý sẽ được thuận lợi hơn.

3. Kết luận

Tự học là một quá trình không ngừng nghỉ đối với mỗi người, đặc biệt là đối với những người làm nghề giáo. Việc trang bị cho SV sự phạm KN tự học không chỉ giúp họ nâng cao năng lực chuyên môn mà còn góp phần đào tạo nên những GV giỏi, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Có thể nói, việc rèn luyện và hoàn thiện các KN lĩnh hội tri thức cho SV trong dạy học là mục tiêu cần được quan tâm thỏa đáng nhằm giúp SV có cơ sở vững chắc để tự học thường xuyên và tự học suốt đời, tạo điều kiện cho họ chủ động, độc lập, tự chủ cao trong học tập, nghiên cứu khoa học và cuộc sống.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Ngọc Bảo (1995), *Phát triển tích cực, tính tự lực của học sinh trong quá trình dạy học*. NXBGD. Hà Nội
2. Lê Khánh Bằng (1999), *Góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả của quá trình tự học theo quan điểm giáo dục học hiện đại*. Kỷ yếu hội thảo khoa TLGD, ĐHSPT Hà Nội.
3. Lưu Xuân Mới (2000), *Lý luận dạy học đại học*, NXBGD. Hà Nội
4. Nguyễn Cảnh Toàn (1998, chủ biên), *Quá trình dạy học – tự học*, NXBGD. Hà Nội
5. Thái Duy Tuyên (2003), *Bồi dưỡng năng lực tự học cho học sinh*. Tạp chí giáo dục số 74 tháng 12/2003. Hà Nội
6. N.A.Rubakin (2002). *Tự học như thế nào* (Anh Côi dịch), NXB Trẻ.

Nghiên cứu ứng dụng hoa văn nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Phương pháp thiết kế lịch cho ngành Đồ họa Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội

Chu Thị Kim Ngân

ThS. Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội

Received: 10/10/2024; Accepted: 18/10/2024; Published: 28/10/2024

Abstract: Patterns play an important role in graphic design, especially in calendar design, as they provide aesthetic value while reflecting the unique characteristics of Vietnamese culture. The presence of patterns in calendars not only enhances artistic value but also contributes to the preservation and transmission of national cultural identity. Currently, throughout the country, many universities and training centers focus on applied arts, with graphic design being one of the core fields. Therefore, research on patterns and creative practice in calendar design is essential to help students understand the values of both traditional and modern cultures.

Keywords: Patterns, calendar, traditional culture, art, applied arts education.

1. Đặt vấn đề

Việc tích hợp hoa văn (HV) vào giảng dạy thiết kế lịch giúp sinh viên (SV) ngành Đồ họa (ĐH) phát triển khả năng sáng tạo, tôn vinh giá trị văn hóa truyền thống và ứng dụng kiến thức vào thiết kế thực tiễn. Điều này không chỉ làm phong phú nền tảng thẩm mỹ mà còn chuẩn bị cho SV đáp ứng nhu cầu thị trường trong bối cảnh công nghiệp văn hoá phát triển mạnh mẽ. Bên cạnh đó, HV còn vai trò quan trọng trong thiết kế lịch bởi vì nó không chỉ đơn thuần là yếu tố trang trí mà còn mang giá trị văn hóa và nghệ thuật sâu sắc. Việc ứng dụng HV trong thiết kế lịch giúp truyền tải những giá trị văn hóa đặc trưng, đồng thời tạo nên sự kết nối giữa quá khứ và hiện tại; HV không chỉ là một phần của ngôn ngữ thiết kế, mà còn là cầu nối giữa nghệ thuật và đời sống.

Với mục tiêu là xác định các phương pháp tối ưu trong việc ứng dụng HV vào giảng dạy thiết kế lịch. Qua đó, có hướng cải thiện chất lượng học tập, đồng thời thúc đẩy tư duy sáng tạo cho SV ngành ĐH trong quá trình tiếp cận nghệ thuật truyền thống.

Trong hoạt động dạy học, GV thường đặt ra các câu hỏi như: *Làm thế nào để ứng dụng hoa văn giúp nâng cao chất lượng dạy và học môn thiết kế lịch?* Đó là tập trung vào việc khám phá cách ứng dụng HV trong giảng dạy thiết kế lịch nhằm nâng cao chất lượng dạy và học. Cụ thể, sẽ tìm hiểu những PP sử dụng HV có thể thúc đẩy khả năng tư duy sáng tạo, tính thẩm mỹ và sự hứng thú của SV ngành ĐH.

Những PP nào là tối ưu để sinh viên có thể khai thác và sử dụng HV trong thiết kế? Tiếp theo là xác

định các PP tối ưu giúp SV ngành ĐH khai thác và ứng dụng HV một cách hiệu quả trong thiết kế. Việc này bao gồm các kỹ thuật sáng tạo, nguyên tắc sử dụng hình ảnh truyền thống và hiện đại và cách phát triển phong cách cá nhân trong thiết kế lịch.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan vấn đề nghiên cứu

Hoa văn có lịch sử phát triển lâu đời, đóng vai trò quan trọng trong các sản phẩm thiết kế trên thế giới và tại Việt Nam. Trên thế giới, HV thường phản ánh bản sắc văn hóa và tư duy mỹ thuật của từng vùng miền, từ họa tiết hình học, hoa lá, đến các yếu tố biểu tượng dân gian. Tại VN, hoa văn mang đậm dấu ấn văn hóa dân tộc, thể hiện qua các hình ảnh như hoa sen, chim hạc và các họa tiết truyền thống khác, tượng trưng cho sự hài hòa, thiêng liêng và gắn kết với thiên nhiên. Việc nghiên cứu sâu về lịch sử và ý nghĩa HV góp phần nâng cao giá trị văn hóa trong thiết kế đương đại.

Nhiều nghiên cứu đã đề cập đến vai trò của HV trong dạy học, đặc biệt là trong việc phát triển tư duy sáng tạo và khả năng biểu đạt cá nhân của SV. Các trường nghệ thuật trên thế giới đã có những cách tiếp cận sáng tạo trong việc tích hợp HV vào chương trình giảng dạy, nhấn mạnh cả về mặt kỹ thuật và ý nghĩa văn hóa. Một số trường đào tạo SV không chỉ về KN tái hiện HV mà còn về cách sáng tạo, biến đổi và cá nhân hóa chúng, phù hợp với ngữ cảnh hiện đại. Những nghiên cứu này đã tạo nền tảng cho các PP giảng dạy đa dạng, từ nghiên cứu lý thuyết đến thực hành thực tiễn, giúp SV lĩnh hội sâu sắc hơn về HV trong thiết kế.

HV đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển tư duy sáng tạo của SV ngành thiết kế, góp phần không nhỏ trong việc rèn luyện tư duy thẩm mỹ và khả năng sáng tạo. Thông qua việc nghiên cứu và áp dụng HV, SV không chỉ nâng cao KN về hình thức và màu sắc mà còn hiểu sâu sắc hơn về ý nghĩa văn hóa, giá trị lịch sử mà HV truyền tải. Hoa văn cũng tạo ra sự đa dạng trong phong cách và ngôn ngữ thiết kế, giúp SV tự do sáng tạo, phát triển khả năng cá nhân hóa và mở rộng ý tưởng, từ đó tạo ra các sản phẩm thiết kế mang dấu ấn cá nhân và văn hóa.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. PP thu thập dữ liệu

PP nghiên cứu bao gồm ba giai đoạn chính: phỏng vấn, khảo sát, và phân tích mẫu. Đầu tiên, phỏng vấn GV các môn thiết kế đồ họa nhằm thu thập quan điểm chuyên môn về tầm quan trọng và PP tích hợp hoa văn trong giảng dạy. Tiếp theo, tiến hành khảo sát SV ngành ĐH để tìm hiểu nhận thức, hứng thú và những thách thức họ gặp phải khi áp dụng HV trong thiết kế lịch. Cuối cùng, tiến hành phân tích mẫu các thiết kế lịch có sử dụng HV nhằm đánh giá sự sáng tạo, hiệu quả thẩm mỹ và mức độ thể hiện bản sắc văn hóa trong các thiết kế này.

2.2.2. PP quan sát và phân tích sản phẩm thiết kế của SV

PP quan sát và phân tích sản phẩm thiết kế của SV tập trung vào việc đánh giá các yếu tố sử dụng hoa văn trong các thiết kế lịch. Các sản phẩm được phân tích về mặt thẩm mỹ, tính sáng tạo, và mức độ truyền tải văn hóa thông qua HV. PP này giúp xác định cách SV ứng dụng HV trong thiết kế, từ đó làm rõ các yếu tố tác động của HV đến bố cục, màu sắc và phong cách chung của sản phẩm. Qua việc đánh giá này, nghiên cứu cung cấp cái nhìn sâu sắc về vai trò của HV trong việc hình thành phong cách cá nhân và phát triển tư duy sáng tạo của SV.

2.2.3. PP thử nghiệm giảng dạy

PP thử nghiệm giảng dạy bao gồm việc triển khai các bài giảng mẫu về thiết kế lịch với nội dung tích hợp HV truyền thống và hiện đại. Qua các buổi học thử, SV được hướng dẫn và thực hành việc sử dụng hoa văn trong các sản phẩm thiết kế lịch. Sau mỗi buổi học, phản hồi từ sinh viên về hiệu quả và mức độ hứng thú với PP giảng dạy sẽ được thu thập và phân tích. Đồng thời, ý kiến từ GV cũng được đánh giá để kiểm chứng tính khả thi và mức độ hiệu quả của PP. PP này giúp xác định mức độ tác động của việc ứng dụng hoa văn trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn thiết kế lịch.

2.3. Thực hành và ứng dụng HV trong giảng dạy thiết kế lịch

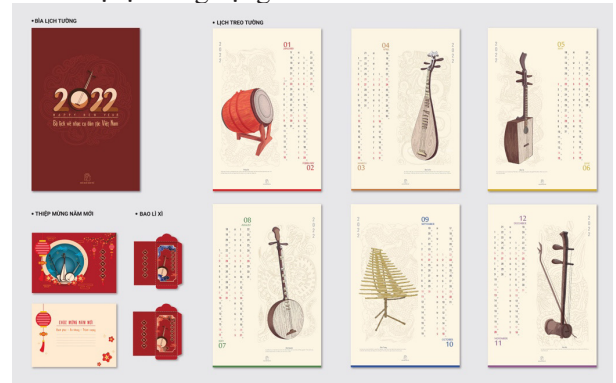
2.3.1. Phân tích HV truyền thống và hiện đại

Việc phân tích HV truyền thống và hiện đại trong giảng dạy thiết kế lịch mang đến sự hiểu biết toàn diện về các giá trị văn hóa và mỹ thuật. HV truyền thống như họa tiết hoa lá, động vật và các họa tiết dân gian không chỉ phản ánh lịch sử và bản sắc văn hóa mà còn giúp SV nắm vững nền tảng mỹ thuật truyền thống. Bên cạnh đó, các yếu tố HV hiện đại mang tính tối giản, hình học và sáng tạo về màu sắc cũng đóng vai trò quan trọng, giúp SV thích ứng với xu hướng thiết kế mới. Sự kết hợp giữa hai loại HV này là yếu tố quan trọng để xây dựng phong cách thiết kế lịch vừa mang đậm bản sắc dân tộc vừa bắt kịp xu hướng hiện đại.

2.3.2. Các kỹ thuật sử dụng HV trong thiết kế lịch

Trong giảng dạy thiết kế lịch, các kỹ thuật sử dụng HV đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng thẩm mỹ và sáng tạo của sản phẩm. Kỹ thuật bố cục giúp SV sắp xếp HV một cách hợp lý, tạo sự cân đối và hài hòa trong từng trang lịch. Phối màu là kỹ thuật quan trọng để làm nổi bật hoa văn, đảm bảo sự hài hòa giữa các gam màu và giữ vững tính thẩm mỹ tổng thể. Kỹ thuật tạo nhịp điệu giúp các chi tiết HV được phân bố nhịp nhàng, dẫn dắt ánh nhìn và tạo sự thu hút liên tục. Những kỹ thuật này giúp SV linh hoạt sáng tạo và áp dụng hoa văn một cách hiệu quả.

Ví dụ lịch ứng dụng HV vào thiết kế



Bài tập Môn thiết kế lịch - SVTH: Nguyễn Quang Huy và Phùng Bảo Ngọc - 19ĐH3 – Bộ môn Đồ họa - Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội.



Lịch của TVSI 2021 do S-River TK

2.4. Đánh giá và thảo luận

2.4.1. Hiệu quả của ứng dụng HV trong học tập

Việc ứng dụng HV vào môn PP thiết kế lịch đã mang lại những hiệu quả tích cực trong phát triển tư duy và KN của SV. Thông qua các bài học tích hợp hoa văn, SV được tiếp cận không chỉ với nền tảng văn hóa mà còn rèn luyện tư duy thẩm mỹ và khả năng sáng tạo trong thiết kế. HV với tính phức hợp và sự phong phú trong họa tiết, giúp SV phát triển khả năng tư duy đa chiều, nâng cao sự linh hoạt trong việc lựa chọn và kết hợp các yếu tố thiết kế. Các KN thẩm mỹ cũng được nâng cao khi sinh viên thực hành bố cục, cân bằng màu sắc và lựa chọn chi tiết phù hợp với nội dung thiết kế. Nhờ đó, SV không chỉ đạt được thành tựu về mặt kỹ thuật mà còn có cơ hội trau dồi cảm quan nghệ thuật, góp phần làm phong phú thêm phong cách thiết kế cá nhân.

2.4.2. Phản hồi từ sinh viên và GV

Phản hồi từ SV và GV cho thấy rằng việc ứng dụng HV trong giảng dạy thiết kế lịch đã đem lại nhiều lợi ích nhưng cũng đi kèm với một số thách thức. Đa phần SV cho rằng HV giúp kích thích sáng tạo và mang lại chiều sâu văn hóa cho các thiết kế, giúp họ hiểu rõ hơn về các yếu tố thẩm mỹ và giá trị văn hóa VN. Bên cạnh đó, GV nhận xét rằng PP giảng dạy này giúp SV dễ dàng tiếp cận với kiến thức thiết kế và áp dụng vào thực tiễn một cách hiệu quả. Tuy nhiên, một số thách thức cũng được ghi nhận, chẳng hạn như SV gặp khó khăn trong việc kết hợp hoa văn truyền thống vào các thiết kế hiện đại mà không làm mất đi tính thẩm mỹ, hoặc cần thêm thời gian để thực sự làm chủ các KN này. Từ đó, các GV đã đề xuất việc linh hoạt hơn trong PP dạy và cung cấp thêm các ví dụ ứng dụng thực tế để hỗ trợ SV.

2.4.3. Khó khăn và hạn chế

Việc triển khai giảng dạy HV trong thiết kế lịch gặp phải một số khó khăn và hạn chế đáng kể. Trước tiên, nguồn tài liệu chuyên sâu về hoa văn VN phục vụ cho lĩnh vực thiết kế đồ họa hiện còn hạn chế, khiến GV và SV gặp khó khăn trong việc nghiên cứu và ứng dụng HV một cách có hệ thống. Thêm vào đó, KN phân tích và hiểu sâu về hoa văn của SV vẫn chưa được phát triển đồng đều, đặc biệt là trong việc nhận diện các đặc trưng văn hóa và phong cách của từng loại HV. Điều này dẫn đến tình trạng áp dụng HV thiếu cân nhắc, có thể ảnh hưởng đến tính thẩm mỹ và ý nghĩa văn hóa trong các thiết kế. Hơn nữa, một số SV gặp khó khăn khi sáng tạo với HV mà vẫn giữ được sự tinh tế và sự hiện đại trong tác phẩm, đòi hỏi GV phải cung cấp thêm thời gian và hướng dẫn bổ sung.

3. Kết luận

Ứng dụng HV trong giảng dạy môn thiết kế lịch giúp nâng cao chất lượng học tập và phát triển tư duy sáng tạo cho SV ngành ĐH. Qua quá trình phân tích và đánh giá, kết quả cho thấy rằng HV không chỉ đóng vai trò là yếu tố trang trí mà còn là phương tiện truyền tải giá trị văn hóa và thẩm mỹ đặc trưng. SV thông qua việc ứng dụng HV đã nâng cao KN sáng tạo và khả năng tư duy thiết kế, đồng thời phát triển nhận thức sâu sắc hơn về văn hóa dân tộc. Những bài giảng tích hợp HV cũng tạo điều kiện cho SV làm quen với các xu hướng thiết kế hiện đại, giúp họ hiểu rõ vai trò của HV trong việc tạo ra các sản phẩm đồ họa vừa có tính nghệ thuật cao vừa mang đậm bản sắc văn hóa.

Để tăng cường hiệu quả ứng dụng HV trong dạy học, nghiên cứu đề xuất một số PP giảng dạy và tài liệu hỗ trợ cho GV. Trước hết, việc phát triển các giáo trình chuyên biệt về HV, với nội dung vừa bao quát lịch sử, ý nghĩa văn hóa vừa cung cấp kỹ thuật thiết kế hiện đại, sẽ giúp SV có nền tảng kiến thức sâu rộng hơn. Ngoài ra, các hoạt động học tập trải nghiệm như việc thực hành phân tích và tái tạo HV truyền thống, kết hợp với các dự án sáng tạo cá nhân và nhóm, có thể giúp SV áp dụng lý thuyết vào thực tế. Việc cung cấp TLTK đa dạng từ các nền văn hóa khác nhau, kèm theo các tài nguyên số, cũng là giải pháp hữu ích cho SV trong việc nghiên cứu và khai thác các xu hướng thiết kế hoa văn. Các đề xuất này không chỉ hỗ trợ GV trong giảng dạy mà còn khuyến khích SV tiếp cận, ứng dụng HV một cách sáng tạo và chuyên sâu hơn.

Hướng nghiên cứu tiếp theo có thể tập trung vào việc khám phá các yếu tố nghệ thuật khác trong thiết kế lịch, chẳng hạn như màu sắc, bố cục... nhằm mở rộng hiểu biết về những yếu tố này trong việc truyền tải văn hóa. Đồng thời, các nghiên cứu có thể tiếp cận mới trong việc khai thác văn hóa VN, không chỉ giới hạn ở HV mà còn ở những biểu tượng văn hóa khác như hình tượng dân gian, truyện kể truyền thống và giá trị thẩm mỹ địa phương. Điều này sẽ giúp xây dựng chương trình giảng dạy đồ họa phong phú, hỗ trợ SV kết hợp văn hóa và sáng tạo vào các sản phẩm thiết kế đồ họa một cách hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Thị Biên (2021), *Mô típ mây trong mỹ thuật truyền thống Việt Nam*, NXB Mỹ thuật. Hà Nội
2. Nguyễn Du Chi (2003), *Hoa văn Việt Nam (từ thời tiền sử đến nửa đầu thời kỳ phong kiến)*, NXB Mỹ thuật. Hà Nội
3. Nhiều tác giả (2000), *Bản rập họa tiết Mỹ thuật Cổ Việt Nam*, Trường ĐH Mỹ thuật Hà Nội - Viện Mỹ thuật. Hà Nội

Nghiên cứu và giảng dạy Văn học Bình Định - Nhìn từ không gian nghệ thuật trong truyện ngắn Nguyễn Mỹ Nữ

Chu Lê Phương*, Hồ Thị Thật**

*Khoa Khoa học XH & NV, Trường Đại học Quy Nhơn

**Trường THCS Hoài Mỹ, Hoài Nhơn, Bình Định

Received: 10/10/2024; Accepted: 18/10/2024; Published: 25/10/2024

Abstract: *Nguyen My Nu is one of the famous short story authors in Binh Dinh. Sensitive to the fluctuations and changes of modern life, Nguyen My Nu has created her own artistic style, thereby successfully conveying artistic concepts and meaningful literary messages. In her works, she always directs his pen towards people and exploits life from many different angles, especially building a very unique artistic space, both closely linked to the character's life, both narrow and wide, both private and public but full of haunting and evocative power.*

Keywords: *Artistic space, short stories, Nguyen My Nu.*

1. Đặt vấn đề

Thế kỷ XX chứng kiến nhiều sự thay đổi và phát triển của lịch sử, xã hội, kinh tế, văn chương nghệ thuật dân tộc trên hầu khắp các vùng miền. Xét riêng về văn chương, lực lượng sáng tác đông đảo, vững vàng tay bút đã giúp văn học Bình Định đạt những bước phát triển vững chắc. Trong số những nhà văn Bình Định viết truyện ngắn, Nguyễn Mỹ Nữ là nhà văn đã gặt hái được nhiều thành công. Bắt đầu sáng tác từ năm 1996, đến nay Nguyễn Mỹ Nữ đã chứng tỏ tài năng, sự nhạy bén trong ngòi bút trước những biến đổi không ngừng của đời sống. Mỗi chặng đường là kết quả của sự tìm tòi thể nghiệm, đổi mới hình thức nghệ thuật, đổi mới cách nhìn nhận. Truyện ngắn của bà gây ấn tượng với người đọc không chỉ ở cách kể, cách nhìn nhận đời sống mà còn ở cách xây dựng những không gian đặc thù, chuyển tải hữu hiệu những thông điệp của tác giả và lột tả sâu sắc bản chất đời giữa một thời đại mới.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Không gian nghệ thuật

Không gian nghệ thuật (KGNT) là một phạm trù trong văn học. KGNT có thể là một tọa độ vật lý, một căn phòng hoặc một miền đất; cũng có thể là một KG trong tâm trí tác giả. Đôi khi, KGNT biểu thị một trạng thái tinh thần, cảm xúc, tạo ra bối cảnh cho câu chuyện. Lê Bá Hán cho rằng: “KGNT là hình thức bên trong của hình tượng nghệ thuật thể hiện tính chính thể của nó.”. Theo Nguyễn Xuân Kính: “KGNT là môi trường hoạt động của nhân vật”. KGNT thuộc về phương diện hình thức bên trong của tác phẩm, là phương thức tồn tại của thế giới hình tượng. Một KGNT được xây dựng thông qua mô tả chi tiết và sử

dụng ngôn ngữ hình ảnh, âm thanh và mùi vị để tạo ra một môi trường sống động. Vì vậy, KGNT có vai trò quan trọng trong việc diễn đạt ý nghĩa của tác phẩm.

2.2. Không gian ngôi nhà

Nhà là mái ấm, là nơi nuôi dưỡng và hình thành nhân cách, nơi gắn bó sâu sắc trong cuộc đời mỗi con người. Nơi đây có những mối quan hệ sâu nặng và cũng là nơi con người luôn muốn trở về sau những áp lực và vấp ngã. Tuy nhiên, nhà đôi khi cũng là nơi nảy sinh nhiều mâu thuẫn khó giải quyết, những tình huống trở trêu. Xét về khía cạnh phạm vi, không gian ngôi nhà (KGNN) là KG hẹp, thích hợp cho những câu chuyện diễn ra trong đời sống thường nhật, những câu chuyện mang tính cá nhân.

Những tác phẩm của Nguyễn Mỹ Nữ (NMN) có xuất hiện KGNN thường viết về chủ đề tình bạn, tình yêu và hôn nhân; gọi cảm giác ám cúng, là nơi con người trao cho nhau những cử chỉ yêu thương, xây đắp nên bao kỉ niệm đẹp mà ai đi xa cũng đau đáu nhớ về. “Tôi” trong Giêng hai vênh một nỗi buồn dù rất muốn buông bỏ người chồng phản bội nhưng lại nặng lòng với tổ ấm thân thương, tuy chỉ là: “*Căn hộ không rộng lắm và chỉ có hai phòng ngủ*” nhưng lại là nơi vun đầy tiếng cười và ấp tràn những kỷ niệm. Người phụ nữ ấy dù có cứng rắn muốn buông bỏ đến đâu cũng không thể phủ nhận tâm hồn mình đã thuộc về nơi đây.

Ngôi nhà nhỏ có người mà cô ấy đã yêu thương quá nhiều và thêm ba đứa con đủ để trọn vẹn chữ “*nhà*”. Lòng tự tôn của một người phụ nữ không đủ để cắt đứt đi những sợi dây ràng buộc thương yêu đã quá dày dặn và vững vàng. Chuyển đi về quê tưởng chừng như dấu hiệu của chia li nhưng vô tình lại là cơ hội

để chị sắp xếp lại mọi thứ còn bề bộn trong lòng, xóc lại tinh thần, vỗ về trái tim đang tổn thương để thêm yêu thương và trân quý tổ ấm của mình. Chị nhận ra mình còn yêu anh và nhớ nhà quá đỗi, càng xót xa khi thấy các con cần mình biết bao. Ở truyện Đốt lá cuối chiều, KGNN gợi nhắc về khoảng thời gian êm đềm bên người vợ cũ khiến nhân vật tôi vô cùng đau đớn khi còn lại một mình.

Tổ ấm đơn sơ trong ngôi nhà nhỏ: “*Có cả một rừng. Rừng xoài. Có cả một khu vườn. Vườn rau. Có cả một nếp nhà. Nhà đất. Nữa chừ: một chái hiên, cái chõng tre, ảng nước... Nữa chừ: mùi lá mục mùa mưa, mùi khói nồng mùa nắng*”. Thấp thoáng trong bức tranh thi vị ấy là bóng dáng Hà - người vợ giáo viên hiền hậu, chăm chỉ, luôn chăm lo cho gia đình và mê đàn hát. Hà giản dị từ hành động, cách nói năng cho đến mong ước trong hôn nhân. Khi Hà ra đi, nhân vật “tôi” mới nhận ra bóng dáng Hà trong ngôi nhà nhỏ này mới đẹp, thân thương và thơ mộng: “*Hà chiều chiều quét lá xoài vun lại thành nhiều đống nhỏ, mỗi lứa và ngồi bên tôi nơi mái hiên nhà trong chập choạng buổi hoàng hôn, ngược mắt dõi theo từng đụn khói. Những sợi khói, vun lên và bay cao. Bay mãi về trời*”.

Đối nghịch với suy nghĩ về nhà trong tâm tưởng mỗi con người, NMN phát hiện ra rằng đôi khi con người cũng cảm thấy lạc lõng, trống trải ngay ở trong chính ngôi nhà của mình. “Tôi” trong truyện Những câu kinh chấp chới là nhân vật điển hình cho trạng thái đó. Từ nhà dòng trở về, vì quen với cuộc sống yên tĩnh, nề nếp nên Thịnh luôn trong tâm thế bơ vơ giữa cảnh nhà buồn bán tấp nập. Anh không thể hòa nhập được vào chính ngôi nhà của mình. Từ đứa bé đến người lớn, ai cũng có việc, mình anh là đảnh đoảng, lúng túng không biết làm gì: “*Những ngày đầu mới về cứ thấy tôi lóng nga, lóng ngóng, hết đi ra lại đi vào, hết lên lầu lại xuống đất, mẹ tôi lộ hẳn về đăm chiêu...*”, “*Tôi nghe hết lời của người thân bàn tán mà nẫu cả ruột*”. Trong Hồi thăm nỗi buồn, ngôi nhà của anh chị sống bấy lâu nay giờ cũng chẳng còn là nơi ươm mầm của hạnh phúc nữa.

Đó là một ngôi nhà cấp bốn kiểu dáng rất lạ, cái công và màu sơn, ở đó có mái hiên nhìn ra khu vườn hoa cỏ nơi nhiều loài chim hay tới ghé thăm. Vì vậy, bạn bè anh rất thích đến chơi. Thời gian trôi đi, tuổi tác càng lớn, tình yêu trong họ dần vơi cạn, sự đồng điệu của hai tâm hồn cũng dần rơi đi những nhịp: “*Và cũng đủ, cho những khác biệt ra mặt hiện hình trong những tích cực quấy đập phá phách. Những đồng cảm, cộng hưởng ngày một thưa thớt, ít ỏi dần rồi mất biến.*

Trong anh vô vàn nỗi mệt mỏi tràn lan và thấm thấu. Bởi luôn phải cố gắng tận lực để thích nghi nhau”. Từ những chuyện vụn vặt, mâu thuẫn nhỏ, cứ tích tụ dần theo năm tháng trở thành những vết nứt lớn làm vỡ vụn tình cảm trong hai trái tim đến khi họ quên rằng nhà là nơi mọi người phải luôn học cách yêu thương nhau, lắng nghe để sống hòa hợp cùng nhau.

Như vậy, từ việc lấy bối cảnh KGNN, tác giả đã mở ra nhiều phương diện của hiện thực. Qua những câu chuyện dung dị, người đọc thấy được nhà vừa là nơi ươm mầm nên những tình cảm tốt đẹp làm hành trang mang theo trong cuộc đời mỗi con người nhưng cũng là nơi thường xảy ra những mâu thuẫn, hiểu lầm, đổ vỡ từ những câu chuyện nhỏ nhặt không đáng có.

2.3. Không gian đô thị

Trong truyện ngắn, không gian đô thị (KGĐT) thường được sử dụng để tạo ra bối cảnh và bộc lộ tính cách nhân vật trong bối cảnh xã hội đó. Xét về phạm vi, nếu ngôi nhà là KG hẹp thì đô thị mở ra những chiều KG rộng lớn hơn. Ở đó, người đọc gặp gỡ nhiều kiểu người, va chạm với những tình huống đặc biệt, con người được đặt trong các mối quan hệ chông chéo buộc phải giải quyết. Nền kinh tế thị trường du nhập thúc đẩy tính cạnh tranh gay gắt giữa con người với con người, làm nảy sinh nhiều mâu thuẫn và xung đột.

Không gian đường phố xuất hiện nhiều trong sáng tác của NMN. Câu chuyện nếu lấy bối cảnh là KGĐT thì dù ít hay nhiều, đều có sự góp mặt của không gian đường phố. Sau chia tay, nhân vật tôi trong *Chim sẻ đã bay đi* nhiều lần tình cờ nhìn thấy Như trên đường phố. Cả hai đều ra đường trong những đêm khuya khoác: “*Chẳng có ai điên gì mà đi ngoài đường vào một buổi tối mùa đông lạnh lẽo như thế này ngoài em*”. Có lẽ, cả hai nhân vật đều đau lòng, tâm trạng nặng nề bởi sự đổ vỡ một cuộc tình vĩnh lịch. “Tôi” và Như đến với nhau, yêu nhau thật lòng trong khi cả hai có quá nhiều điều khác biệt. Như nhạy cảm nên đã phát hiện ra điều đó sớm. Một người con gái nhỏ bé, mỏng manh lại ra đường một mình vào những đêm khuya. Bóng dáng liêu xiêu đầy mệt mỏi và những bước chân cô đơn chậm rãi trên đường chứng tỏ Như cũng đang mang trong lòng rất nhiều tổn thương: “*Rồi một sớm chiều, ngồi uống rượu với Long ở một ngã tư đường, tôi cũng thấy Như lúi thủi một mình và vẫn thế: gầy xiêu và mệt mỏi*”.

Bên cạnh không gian đường phố với những câu chuyện rất đáng suy ngẫm thì quán xá cũng là một trong những nơi tác giả tổ chức và gửi gắm ý tưởng nghệ thuật của mình. Trong truyện “Mơ Mộng” Mưa, KG câu chuyện chủ yếu trong một quán bar. KG nhộn

nhịp của quán bar đối lập hẳn với hình ảnh người đàn ông kì lạ đi xe cánh én năm mươi, tới quán một mình, ngồi một mình, thích nghe nhạc xưa với những câu nói bất cần, khó hiểu. Người đàn ông ấy không có lai lịch rõ ràng nhưng qua lời nói, người đọc cảm nhận được ông mang trong lòng mình quá nhiều nỗi buồn, sống một cách quờ quạng giữa cuộc đời chẳng muốn để tâm đến xung quanh. Quán bar Mơ Mòng trở thành một xã hội thu nhỏ với tiêu điểm là người đàn ông kì lạ này. Mọi người trong quán từ nhạc công, nhân viên phục vụ, pha chế, giữ xe đến quản lí, chủ quán, mỗi người có mỗi cách nhìn nhận, đánh giá và cư xử khác nhau đối với ông. Họ từ chối tiếp nhận những làn gió mới mẻ, ung dung nhăm nháp những giai điệu xưa cũ với thế giới riêng. Sự xuất hiện của người đàn ông trong KG quán bar náo nhiệt là điểm nhấn giàu tính tượng trưng cho bức họa về xã hội hiện đại.

NMN là nhà văn gốc Bắc sinh sống nhiều năm ở Bình Định. Sống ở thành phố biển, NMN như thấm đẫm làn gió mang vị muối mặn mòi với tất cả những gì giản dị, chân chất và đời thường nhất. KG biển xuất hiện nhiều trong các truyện ngắn của nhà văn, hầu hết là nơi để nhân vật giải bày tâm trạng và soi thấu chính mình. Trong truyện ngắn Khẽ và thắm, KG biển luôn là nơi để nhân vật trải lòng mình trong những đắn đo: *“Tôi thường nhìn biển cả đổi rồi mới bước đều, thở sâu. Biển của chút lắng đáy u! Của chút tĩnh. Của trầm âm... Có phải?”*. Nhân vật lắng nghe từng hơi thở của biển, trò chuyện cùng biển như trò chuyện với một người bạn tâm giao gần gũi.

KG biển trong truyện ngắn *Giếng hai vênh một nỗi buồn* xuất hiện dày đặc hơn. Đó là khi hai mẹ con ra biển quê ngoại sau những rạn nứt của anh chị khiến chị uất ức phải bỏ về quê ăn Tết và nằm lì ngoài này. Biển buổi sáng tinh khôi đem lại cho chị sự sáng khoái: *“Thích quá! Không gì sung sướng bằng có những phút giây được nằm giữa biển như thế này. Vút bỏ hết mọi muộn phiền lo âu để cho tâm hồn mình được trôi... bênh bồng.”*. Khi gia đình xảy ra biến cố, trong lòng cất giữ quá nhiều vết thương, chị không chọn cách ủ dột nỗi đau mà dũng cảm bước ra ngoài vòng lẩn quẩn đó để tìm lối thoát. Tâm hồn chị như được chữa lành khi được chìm đắm trong dịu mát của biển.

Đọc tập truyện ngắn Góc phố ba người, tác giả Văn Anh chú ý đến thế giới nghệ thuật của NMN: *“Thế giới nghệ thuật của NMN không sinh ra để hứa hẹn cứu giúp hay sửa chữa ai, sửa chữa cái gì. Nhưng sức sẽ chia nâng đỡ con người của nó thì vô cùng tận.*

Bởi nó có ở mọi nơi, ở trong mỗi con người, thường thì bị khuất đi sau những nhọc nhằn khôn khéo và họ cũng không tự biết”. Để làm được điều đó, tác giả không chỉ sử dụng một KG xuyên suốt, chủ đạo và bao trùm cả câu chuyện, tác giả NMN còn vận dụng việc dịch chuyển nhiều KG, tạo nên sự đa dạng, linh hoạt cho câu chuyện, tăng sức hấp dẫn với độc giả. Truyện như một cuốn phim có nhiều phân cảnh, ở đó, nhân vật xuất hiện ở từng phân cảnh có thể có trạng thái tình cảm và vai trò khác nhau. Ở truyện ngắn Rượu và sương, KG trong truyện theo từng thời điểm trong cuộc đời của “gã”. Ở phần đầu, gã sống hạnh phúc bên người vợ xinh đẹp nên KG đêm khuya với đôi vợ chồng trẻ cũng đẹp một cách thơ mộng làm mê đắm lòng người.

Trong đoạn thứ hai, KG câu chuyện chuyển sang một chỗ ở xập xệ, nhếch nhác của gã với cô gái làng chơi: *“Đêm với gã, thu lu một góc phòng cùng rượu đồ đầy họng ngập ngụa cả người mà vẫn cứ như không. Càng nốc gã càng tỉnh táo với lập lóa hình ảnh người đàn bà đang chung sống cùng mình, hứng trọn sương đêm đợi đón khách”*. Thông qua việc chuyển đổi linh hoạt nhiều KG trong tiến trình phát triển của các sự kiện, tác giả mở rộng thêm biên độ giới hạn của truyện ngắn, bộc lộ rõ hơn tính cách, suy nghĩ, hành động của nhân vật, tạo sự tương tác sâu hơn giữa người đọc và câu chuyện.

3. Kết luận

Nhìn chung, KGNT tạo ra môi trường giữa nhân vật và sự kiện, là nơi nhân vật sinh sống, hành động và giao tiếp. Ở đó diễn ra sự xung đột giữa truyền thống và hiện đại. Trong truyện NMN, không gian đóng vai trò quan trọng trong việc biểu thị ý đồ tác giả và gắn liền với kiểu thể hiện những vấn đề đời sống mới. Dù là không gian chật hẹp, riêng tư như căn nhà hay rộng mở, xa lạ, chen chúc như phố thị, NMN đều gửi gắm vào đó một cái nhìn mang tính khám phá, sâu sát với tâm tư, tình cảm nhân vật, mang theo những sự chiêm nghiệm về một cuộc sống trong hoàn cảnh xã hội đầy biến động đầu thế kỷ XIX. KGNT đã phát huy tối đa dụng ý của nó trong việc tạo nên một thế giới nghệ thuật hoàn chỉnh, đặc sắc của nhà văn.

Tài liệu tham khảo

1. Văn Anh (2009), *“Về một thế giới nghệ thuật - thế giới bình dân Nguyễn Mỹ Nữ”*, Báo điện tử Tổ quốc. Hà Nội
2. Trần Đình Sử, Lê Bá Hán, Nguyễn Khắc Phi (2002), *Từ điển Thuật ngữ văn học*, NXBGD. Hà Nội
3. Nguyễn Xuân Kính (1992), *Thi pháp Ca dao*, NXB KHXH. Hà Nội

Phát huy tính tích cực của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trong học tập học phần Phương pháp dạy học tự nhiên - xã hội ở bậc Tiểu học thông qua kỹ thuật dạy học tích cực

Hoàng Phúc Ngân*, Nguyễn Thị Tố Uyên*

*ThS. Trường Đại học Hoa Lư

Received: 6/10/2024; Accepted: 13/10/2024; Published: 18/10/2024

Abstract: In response to the need for fundamental and comprehensive innovation in education and training, universities, especially teacher training schools, have made many efforts in recent years to innovate teaching methods, applying active teaching techniques to promote the positivity, initiative, self-awareness and creativity of learners. In the scope of this article, we mention the application of the “puzzle” teaching technique and the “tablecloth” technique to promote the active learning of students in teaching the subject of Natural - Social Teaching Methods in primary schools.

Keywords: Positivity, “puzzle” technique, “tablecloth” technique

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, việc phát huy tính tích cực của sinh viên (SV) trong quá trình học tập ngày càng được quan tâm, đặc biệt là đối với ngành Sư phạm Tiểu học. Học phần “Phương pháp dạy học Tự nhiên - Xã hội ở tiểu học” đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc hình thành và phát triển năng lực chuyên môn cho SV. Tuy nhiên, thực tiễn giảng dạy hiện nay cho thấy nhiều SV vẫn còn thiếu sự chủ động, sáng tạo trong quá trình học tập. Điều này đặt ra yêu cầu cần thiết phải áp dụng các kỹ thuật dạy học tích cực trong giảng dạy nhằm khơi dậy và phát huy tối đa tiềm năng của SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tính tích cực trong học tập

Tính tích cực là thái độ, hành vi và cách tiếp cận của con người đối với cuộc sống, công việc hoặc các hoạt động khác nhau một cách chủ động, lạc quan, hướng tới sự cải thiện. Trong bối cảnh giáo dục, tính tích cực đề cập đến việc SV tự giác, chủ động tham gia các hoạt động trong quá trình học tập với tinh thần say mê, đối mặt với mọi thử thách để đạt được mục tiêu.

2.2. Kỹ thuật dạy học tích cực

Để phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học cần sử dụng các PP, kỹ thuật dạy học tích cực. Kỹ thuật dạy học là những biện pháp, cách thức hành động của GV và HS trong các tình huống hành động nhỏ nhằm thực hiện và điều khiển quá trình dạy học. Với các kỹ thuật dạy học tích cực, người giáo viên giữ vai trò tổ chức và định hướng hoạt động, hỗ trợ và đánh giá hoạt động học tập của

HS; còn HS tự giác, tích cực và chủ động tham gia vào các hoạt động học tập, từ đó chiếm lĩnh kiến thức, đồng thời phát triển các KN cũng như hoàn thiện các phẩm chất tốt đẹp.

Theo Nguyễn Lăng Bình, Nguyễn Phương Hồng, Đỗ Hương Trà hiện nay, hệ thống kỹ thuật dạy học bao gồm: kỹ thuật “Khăn trải bàn”, kỹ thuật “Mảnh ghép”, kỹ thuật “Bể cá”, kỹ thuật “Sơ đồ tư duy”, kỹ thuật “Động não”,...

2.3. Thiết kế một số kế hoạch bài học vận dụng kỹ thuật dạy học tích cực nhằm phát huy tính tích cực học tập của SV trong giảng dạy học phần Phương pháp dạy học Tự nhiên – Xã hội (TNXH) ở Tiểu học

2.3.1. Vận dụng kỹ thuật dạy học khăn trải bàn vào dạy học học phần Phương pháp dạy học TNXH ở tiểu học

Kỹ thuật khăn trải bàn là một trong số các kỹ thuật dạy học tích cực, khuyến khích sự tham gia và hợp tác giữa các thành viên trong nhóm. Kỹ thuật này thường được sử dụng để phát triển kỹ năng làm việc nhóm, giao tiếp, tạo môi trường học tập tích cực, thúc đẩy tư duy phân biện của SV.

Cách thực hiện:

Chia HS thành các nhóm và phát cho mỗi nhóm một tờ giấy to (A0)

Trên giấy chia thành các phần, gồm phần chính giữa và các phần xung quanh. Phần xung quanh được chia theo số thành viên của nhóm.

Mỗi cá nhân làm việc độc lập trong khoảng vài phút, tập trung suy nghĩ trả lời câu hỏi/ nhiệm vụ theo cách nghĩ, cách hiểu riêng rồi viết vào phần giấy

của mình trên tờ giấy lớn.

Trên cơ sở ý kiến của mỗi cá nhân, HS thảo luận nhóm, thống nhất ý kiến và viết vào phần chính giữa của tờ giấy.

Báo cáo kết quả: Đại diện nhóm trình bày kết quả thảo luận của nhóm trước cả lớp; Các nhóm khác có thể bổ sung, phản hồi giúp tăng cường khả năng tương tác, học hỏi lẫn nhau; GV nhận xét, kết luận

Lưu ý khi sử dụng

Trong trường hợp nhóm có số SV đông, không đủ chỗ để viết trên khăn trải bàn thì GV có thể phát cho mỗi SV một mảnh giấy nhỏ để các em ghi ý kiến cá nhân, sau đó ghim hoặc dán vào phần xung quanh của khăn trải bàn.

Trong quá trình thảo luận thống nhất ý kiến, những ý kiến trùng nhau có thể ghim, dán chồng lên nhau. Những ý kiến không thống nhất, cá nhân có quyền bảo lưu và được giữ ở phần xung quanh của khăn trải bàn.

Ví dụ minh họa

Vận dụng kỹ thuật dạy học khăn trải bàn trong dạy học nội dung “Định hướng đổi mới các phương pháp dạy học các môn học về TNXH”.

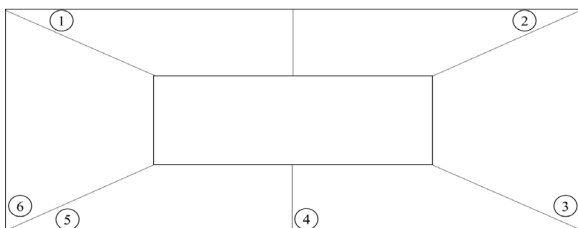
Lớp có 48 SV, chia thành 8 nhóm, mỗi nhóm 6 SV

GV phát cho mỗi nhóm 1 tờ giấy khổ lớn A0 và bút màu

Giao nhiệm vụ cho các nhóm: “Theo em, tại sao phải đổi mới các PP dạy học các môn học về TNXH ở tiểu học?”

GV giải thích kỹ thuật khăn trải bàn: Mỗi SV suy nghĩ cá nhân và ghi câu trả lời của mình vào một góc của tờ giấy khổ A0; Sau thời gian làm việc cá nhân, các nhóm thảo luận, thống nhất đưa ra ý kiến chung và viết vào phần chính giữa của khổ giấy A0.

Tại sao phải đổi mới các phương pháp dạy học các môn học về Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học?



SV làm việc cá nhân trong vòng 7 phút ghi ra ý tưởng của mình vào các góc khác nhau của tờ giấy (mỗi người một góc)

Sau khi kết thúc thời gian làm việc cá nhân, nhóm thảo luận chung để tổng hợp và viết ra ý kiến chung

của nhóm vào phần trung tâm của tờ giấy.

Báo cáo kết quả: Mỗi nhóm cử đại diện lên trình bày; Nhóm khác lắng nghe, bổ sung thêm các ý kiến khác (nếu có).

GV nhận xét, tổng kết và làm rõ các điểm quan trọng.

2.3.2. Vận dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép vào dạy học phân Phương pháp dạy học TNXH ở Tiểu học

Kỹ thuật mảnh ghép là kỹ thuật dạy học mang tính hợp tác kết hợp giữa cá nhân, nhóm và liên kết giữa các nhóm nhằm giải quyết một nhiệm vụ phức hợp. Mỗi nhóm chịu trách nhiệm nghiên cứu và trở thành chuyên gia về một phần của bài học, sau đó chia sẻ kiến thức đó với các nhóm khác. Kỹ thuật này nhằm mục đích khuyến khích sự tham gia tích cực của SV, tăng cường kỹ năng làm việc nhóm và đảm bảo rằng tất cả SV nắm vững nội dung bài học.

Cách tiến hành: Kỹ thuật mảnh ghép được chia làm 2 vòng, cụ thể:

Vòng 1: Nhóm chuyên gia

Chia lớp thành các nhóm nhỏ, số nhóm được chia bằng số nhiệm vụ được giao và số chuyên gia trong mỗi nhóm bằng hoặc lớn hơn số nhóm chuyên gia.

Giao nhiệm vụ cụ thể cho mỗi nhóm (Ví dụ: Nhóm 1 – Nhiệm vụ 1; Nhóm 2 – Nhiệm vụ 2; Nhóm 3 – Nhiệm vụ 3;...).

Mỗi nhóm tập trung nghiên cứu phần nội dung của nhóm mình. Các thành viên trong nhóm trao đổi, thảo luận để hiểu rõ và nắm vững phần nội dung đó.

Vòng 2: Nhóm các mảnh ghép

Sau khi cả nhóm hoàn thiện việc nghiên cứu, HS từ mỗi nhóm sẽ tách ra và tạo thành các nhóm mới. Mỗi nhóm mới sẽ bao gồm một thành viên từ mỗi nhóm ban đầu, đảm bảo rằng mỗi nhóm mới có đủ các “chuyên gia” về tất cả các phần của bài học.

Chia sẻ kiến thức: Trong nhóm mới, các “chuyên gia” lần lượt trình bày phần nội dung mà nhóm mình đã nghiên cứu. Các thành viên khác trong nhóm lắng nghe, ghi chép và đặt câu hỏi nếu cần.

Sau khi chia sẻ thông tin, nhiệm vụ mới sẽ được giao cho nhóm ở vòng 2 để giải quyết (yêu cầu nhiệm vụ mới phải mang tính khái quát, tổng hợp toàn bộ nội dung). Các nhóm mới trình bày, chia sẻ kết quả nhiệm vụ ở vòng 2.

Lưu ý khi sử dụng

GV cần chuẩn bị tài liệu và hướng dẫn cụ thể cho từng phần nội dung. Cần phân chia nhóm hợp lý, đảm bảo sự đồng đều về năng lực giữa các nhóm, sự đa dạng trong mỗi nhóm mới.

Ưu, nhược điểm:

Ưu điểm: phát triển năng lực hợp tác và giao tiếp cho SV, phát huy tính tích cực, chủ động trong học tập, phát triển tư duy phản biện ở người học, tạo được môi trường học tập đa dạng.

Nhược điểm: có thể mất thời gian, công sức đòi hỏi GV phải sắp xếp cẩn thận, kết quả buổi thảo luận phụ thuộc nhiều vào các nhóm chuyên gia

Ví dụ minh họa

Vận dụng kỹ thuật dạy học mảnh ghép trong dạy học nội dung “Một số PP dạy học chủ yếu của các môn TNXH ở tiểu học”

- Vòng 1. Nhóm chuyên gia

GV chia nhóm thành 02 cụm; mỗi cụm 04 nhóm, mỗi nhóm 6 SV (được đánh thứ tự lần lượt từ 1 đến 6), cụ thể: Cụm 1 gồm các nhóm: 1A, 2A, 3A, 4A; Cụm 2 gồm các nhóm 1B, 2B, 3B, 4B.

Giao nhiệm vụ cho từng nhóm, cụ thể:

Nhóm 1A, 1B: Tìm hiểu khái niệm, tác dụng và các bước tiến hành của phương pháp quan sát

Nhóm 2A, 2B: Tìm hiểu khái niệm, tác dụng và các bước tiến hành của phương pháp thảo luận

Nhóm 3A, 3B: Tìm hiểu khái niệm, tác dụng và các bước tiến hành của phương pháp thực hành

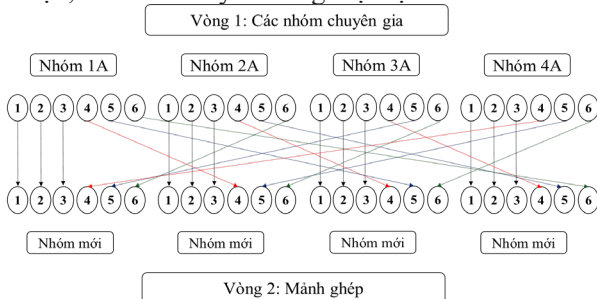
Nhóm 4A, 4B: Tìm hiểu khái niệm, tác dụng và các bước tiến hành của phương pháp giải quyết vấn đề

GV yêu cầu các nhóm thảo luận về nhiệm vụ được giao và ghi thông tin ra giấy. Thời gian hoàn thành 15 phút

- Vòng 2. Nhóm mảnh ghép

Các thành viên của nhóm “chuyên gia” được tách ra để hình thành nhóm nhóm “mảnh ghép”, cụ thể cách chia như sau:

Mỗi cụm chia thành 4 nhóm mới, mỗi nhóm gồm 6 bạn, sơ đồ di chuyển trong một cụm như sau:



Chia sẻ kiến thức: Trong nhóm mới, các “chuyên gia” lần lượt trình bày phần nội dung mà nhóm mình đã nghiên cứu. Các thành viên khác trong nhóm lắng nghe, ghi chép và đặt câu hỏi nếu cần.

Sau khi kết thúc thời gian chia sẻ thông tin, GV yêu cầu các nhóm “mảnh ghép” tiếp tục thảo luận, trả lời 02 câu hỏi sau:

Câu hỏi 1: Trong các PP dạy học trên, em thấy PP nào phù hợp nhất để dạy môn Tự nhiên và Xã hội ở tiểu học? Vì sao?

Câu hỏi 2: Theo em, làm thế nào để kết hợp hiệu quả các PP dạy học khác nhau trong một tiết học môn TNXH ở tiểu học.

Các nhóm “mảnh ghép” chia sẻ kết quả thảo luận nhiệm vụ ở vòng 2; Các nhóm khác lắng nghe, nhận xét, bổ sung.

GV nhận xét, tổng kết kiến thức.

2.4. Thực nghiệm sư phạm

Nhóm tác giả đã tiến hành thực nghiệm giáo án có vận dụng một số kỹ thuật dạy học nhằm phát huy tính tích cực của SV trong dạy học học phần PP dạy học TNXH ở tiểu học. Trong quá trình thực nghiệm, thông qua việc theo dõi, đánh giá quá trình học tập của SV, dựa vào kết quả các bài kiểm tra và kết quả học tập của SV, chúng tôi nhận thấy việc vận dụng một số kỹ thuật dạy học tích cực trong quá trình giảng dạy giúp SV hứng thú trong quá trình học tập, SV được trải nghiệm thực tế để lĩnh hội tri thức, tạo một không khí lớp học sôi nổi, qua đó SV phát huy được tính tích cực, chủ động và sáng tạo trong học tập.

3. Kết luận

Mỗi kỹ thuật dạy học đều có những ưu, nhược điểm riêng song việc vận dụng một số kỹ thuật dạy học vào quá trình giảng dạy học phần PP dạy học TNXH ở tiểu học là rất cần thiết nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của SV; giúp SV hình thành những phẩm chất, KN cần thiết trong môi trường học tập đại học và chuẩn bị tốt cho sự nghiệp tương lai.

Tài liệu tham khảo

[1]. Nguyễn Lăng Bình (2017), *Dạy và học tích cực, một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, NXBGD. Hà Nội

[2]. Nguyễn Lăng Bình, Nguyễn Phương Hồng, Cao Thị Thặng, Đỗ Hương Trà (2010), *Dạy và học tích cực – Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, NXBĐHSP. Hà Nội

[3]. Nguyễn Văn Cường (2020), *Li luận dạy học hiện đại: cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*, NXBĐHSP. Hà Nội

[4] Nguyễn Thị Thu Thủy (2020), “*Thực trạng sử dụng phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực trong dạy học vật lý tại các trường trung học phổ thông tỉnh Hưng Yên*”, Tạp chí Giáo dục. Hà Nội

Phát triển năng lực dạy học Viết chữ đẹp cho học sinh tiểu học

Lê Thị Lan Anh*, Phùng Linh Trinh**

*Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

**Trường Tiểu học Trần Phú, thị xã Sơn Tây, Hà Nội

Received: 20/9/2024; Accepted: 25/9/2024; Published: 30/9/2024

Abstract: Writing is an introductory subject in the learning process to train students in one of the important skills in learning Vietnamese at school. Writing affects the entire learning process, affects the quality of students' learning, so teachers need to develop the ability to teach beautiful handwriting for primary school students. That is the reason we chose this topic to learn about measures to develop the ability to teach beautiful handwriting for primary school teachers in grades 1, 2, 3. We researched the theoretical basis for developing the ability to teach beautiful handwriting, the current status of developing the ability to teach writing for primary school students and we have experimented to verify the feasibility and effectiveness of the measures I have proposed.

Keywords: Developing the ability to teach beautiful handwriting for primary school students.

1. Đặt vấn đề

Chữ viết (CV) được người xưa rất coi trọng. Cha ông ta dùng câu thành ngữ “Văn hay chữ tốt” để khen người chữ đẹp, học rộng tài cao. Đặc biệt cố Thủ tướng Phạm Văn Đồng cũng rất quan tâm đến vấn đề này: “Chữ viết cũng là biểu hiện của nét người. Dạy cho học sinh (HS) viết đúng, viết cẩn thận, viết đẹp là góp phần rèn luyện cho các em tính cẩn thận, tính kỉ luật, lòng tự trọng đối với mình cũng như đối với thầy cô và bạn đọc bài vở của mình”. Điều đó chứng tỏ vấn đề CV được quan tâm như thế nào. Không những CV làm phương tiện giao lưu, học tập, nghiên cứu, truyền thụ tri thức... mà CV còn thể hiện óc sáng tạo, tính thẩm mỹ của con người. Ngày nay mặc dù có nhiều phương tiện in ấn hiện đại song CV vẫn có vai trò vô cùng quan trọng đối với xã hội nhất là đối với công tác giáo dục “Nét chữ - Nét người”. Có nhiều thế hệ thầy cô giáo đã trần trở, suy nghĩ góp nhiều công sức nghiên cứu sáng tạo kiểu chữ, thay đổi mẫu chữ và phương pháp (PP) dạy tập viết với mục đích duy nhất là giúp HS viết đúng, viết đẹp, viết nhanh. Chúng ta đã biết mục tiêu của chương trình Tiếng Việt hiện nay ở các trường tiểu học mà nhất là đối với chương trình thay SGK mới đã đặc biệt chú trọng đến nhiệm vụ hình thành và phát triển các KN sử dụng tiếng Việt (đọc, viết, nói, nghe). Chữ viết của HS chính là một phần kết quả giáo dục không hề nhỏ; góp phần nâng cao chất lượng không chỉ môn Tiếng Việt mà còn ở tất cả các môn học khác. Nhưng trong thực tế, CV của HS cấp Tiểu học nói chung và học sinh lớp 1, lớp 2,

lớp 3 nói riêng có rất nhiều điều cần quan tâm nghiên cứu. Đa số các em chưa có ý thức rèn chữ, giữ vở mà cần đến sự nhắc nhở nhiều của GV.

Dạy học viết không thu hút HS như các môn học khác, đa số HS ngại viết vì khi viết phải có sự tập trung cao độ, mà HS tiểu học có sự tập trung chưa cao. Qua thực tế tổ chức rất nhiều lớp đào tạo về dạy chữ cho GV và HS tiểu học, tôi thấy đa số GV chưa có đủ kinh nghiệm rèn chữ và truyền cảm hứng về nét chữ với HS.

Ngôn ngữ của loài người có hai mặt là âm thanh và CV. CV là một bước tiến văn minh của loài người, khi luyện chữ sẽ luyện cả tính cách và phẩm chất cho HS ngay từ khi còn nhỏ, góp phần hình thành nhân cách, gieo hành vi bạn sẽ gặp thói quen, gieo thói quen bạn sẽ gặp tính cách, gieo tính cách bạn sẽ gặp số phận. Bản thân chúng tôi làm GV tiểu học và rất say mê với CV nên rất mong muốn được đưa các biện pháp để tiếp tục rèn luyện CV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về năng lực dạy học

Vấn đề “Phát triển năng lực dạy học” đã được nhiều tác giả trong và ngoài nước quan tâm. Theo Tạp chí Khoa học giáo dục VN: “Năng lực dạy học là một thành phần của năng lực sư phạm và là năng lực quan trọng nhất của người giáo viên nói chung và giáo viên dạy nghề nói riêng”. Dựa trên các quan điểm của các tác giả, chúng tôi đưa ra khái niệm về năng lực (NL) như sau: NL dạy học là khả năng thực hiện các hoạt động dạy học với chất lượng cao. NL

bộc lộ trong hoạt động và gắn liền với một số KN tương ứng. Tuy nhiên KN có tính riêng lẻ, cụ thể còn năng lực có tính tổng hợp khái quát. KN đạt mức thành thạo thì thành kĩ xảo, năng lực đạt mức cao được xem là tinh thông nghề nghiệp. Ngày nay do yêu cầu đổi mới trong giáo dục, chúng ta phải hiểu năng lực dạy học một cách toàn diện và đầy đủ. Năng lực ấy bao gồm nhiều mặt, nhiều khía cạnh, đa dạng và phong phú.

Phát triển NL dạy học VC đẹp cho HS là một vấn đề vô cùng cần thiết mà chưa được quan tâm chú trọng tại các trường tiểu học. GV cần nắm rõ về chữ chuẩn, chữ đẹp và quy trình VC đẹp, cách sửa chữ viết để giúp HS cải thiện CV sai.

2.2. Thực trạng phát triển năng lực dạy VC đẹp cho HS tiểu học

2.2.1. Về phía GV

Do còn tập trung nhiều vào việc phát triển năng lực chuyên môn, GV chưa chú trọng đến phát triển năng lực dạy học VC đẹp cho HS tiểu học. Nhà trường chưa quan tâm bồi dưỡng tổ chức các buổi tập huấn nhằm phát triển năng lực dạy VC đẹp cho HS tiểu học. GV chưa phát hiện được lỗi sai của HS trong quá trình rèn chữ. Các lỗi thường gặp của HS khi viết nét cơ bản, chữ hoa, chữ thường và khoảng cách.

GV chưa biết cách sửa bút, chọn ngòi sao cho phù hợp với quá trình rèn chữ của HS, không khắc phục được một số lỗi như bút tắc mực, hỏng ngòi, gai ngòi, giấy bị nhoè và thấm dẫn đến chữ của HS không được đẹp.

2.2.2. HS chưa có ý thức tự rèn chữ - giữ vở

Phụ huynh HS chưa thực sự quan tâm đến việc rèn chữ - giữ vở của HS. Thời đại CNTT phát triển, nhiều phụ huynh cho rằng CV tay là không cần thiết do đã có sự thay thế của chữ đánh máy. Lượng kiến thức và bài tập HS cần phải tiếp thu và viết vào vở quá nhiều nên các em không có thời gian để nắm nắn nét chữ viết khi viết bài vào vở. GV thì muốn các con hoàn thành bài tập trong lượng thời gian nhất định vì vậy không chú trọng CV.

2.2.3. Chất lượng HS không đồng đều dẫn đến khó khăn trong việc rèn chữ viết

Muốn dạy được HS viết chữ đẹp thì trước hết GV phải viết chữ chuẩn và rèn HS viết chuẩn, từ cái chuẩn đó HS sẽ có các nét chữ và sự sáng tạo riêng trong nét chữ để tạo nên chữ viết đẹp. Qua thực tế khảo sát về kĩ thuật dạy học VC đẹp cho HS tại 2 Trường Tiểu học Trần Phú và Quang Trung trên địa bàn thị xã Sơn Tây về chữ viết của GV và HS với một số tiêu chí chúng tôi đã nắm bắt được chất lượng của HS.

Khi khảo sát về thực trạng PP dạy học viết chữ đẹp cho HS tiểu học, cả hai trường đều mắc một số lỗi thường gặp như: Vì phải dạy theo đúng nội dung chương trình học nên thời gian để các con nắm vững các nét cơ bản, cách cầm bút, để vở, các khái niệm chưa được khắc sâu, không tập trung sửa các lỗi cơ bản khiến con chữ bị lệch chuẩn. Không rèn luyện cho HS viết đúng từ nét cơ bản mà đã luyện viết câu, biết bài, bắt HS luyện viết bằng cách chép đi chép lại một bài chính tả nhiều lần mà không chỉ ra được lỗi sai trong chữ của HS. Khiến tâm lí HS chán nản, sợ viết, từ đó ảnh hưởng đến quá trình học tập môn Tiếng Việt nói riêng và các môn học khác nói chung.

2.2.4. Chưa có quy trình chấm chữa bài và đánh giá HS phù hợp

Tại lớp, GV có thể chấm điểm từ 5 - 7 bài, tập trung vào chấm điểm của những HS viết đẹp và những HS cần cải thiện. Những bài viết còn lại GV thu về nhà để chấm và sửa chữa trong buổi học tiếp theo.

GV nên chú ý sửa các lỗi phổ biến và hướng dẫn cụ thể cách viết của từng chữ cái để HS hiểu và áp dụng.

Chia sẻ bài viết đẹp trong lớp để tạo động lực và khuyến khích HS cố gắng hơn. Tôn vinh những HS có bài viết xuất sắc nhằm khuyến khích tinh thần.

Chia lớp thành 4 nhóm, tổ chức thi đua giữa các nhóm để kích thích sự cạnh tranh và nỗ lực viết đẹp hơn.

Hàng tháng, GV chấm điểm vở sạch, chữ đẹp và tổng kết các hoạt động thi đua.

Để thực hiện được mục tiêu và nhiệm vụ môn học mà mục đích cuối cùng là giúp HS viết đẹp, viết đúng mẫu chữ - giữ được vở sạch điều đó phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố. Trước hết và chủ yếu phải do việc dạy dỗ công phu của các GV. Về gia đình, có sự kèm cặp sát sao của cha mẹ HS đồng thời bản thân các em phải thực sự nỗ lực trong học tập. Về phía nhà trường cần có sự đầu tư về CSVC như: phòng học đảm bảo ánh sáng, bàn ghế phù hợp với tầm vóc lứa tuổi, đặc điểm phát triển tâm sinh lý học sinh,... là điều kiện vô cùng quan trọng để rèn chữ viết cho HS. Song song với việc rèn chữ viết cho HS là vấn đề rèn giữ vở sạch cho HS có như vậy mới đảm bảo mục tiêu giáo dục toàn diện cho các em những phẩm chất đạo đức như: Tính kiên trì, cẩn thận, tinh thần kỷ luật và óc thẩm mĩ. Chúng tôi tiến hành khảo sát bằng phiếu điều tra.

2.3. Biện pháp phát triển năng lực dạy VC đẹp cho HS tiểu học

2.3.1. Tổ chức các buổi tập huấn về phát triển năng lực dạy VC đẹp cho GV tiểu học

Điều cốt lõi trong việc phát triển năng lực dạy VC đẹp cho HS tiểu học là GV phải là người nắm được kiến thức về chữ chuẩn, chữ đẹp. Tiếp đó là GV phải hiểu được những giá trị của việc viết chữ đẹp, qua đó có PP, hình thức phù hợp để hướng dẫn học sinh cũng như truyền cảm hứng đến HS trong phong trào luyện VC đẹp.

2.3.2. Bồi dưỡng kiến thức về chữ chuẩn cho GV theo một giáo án được xây dựng bài bản

GV hướng dẫn kĩ từng thao tác, KN, hướng dẫn đến đâu HS thực hành đến đó, lặp lại từng động tác nhiều lần cho thành thạo:

* Tư thế ngồi: Ngồi ngay ngắn, lưng thẳng không tì ngực vào bàn, vai thẳng bằng, đầu hơi cúi tự nhiên và nghiêng sang trái, mắt cách vở khoảng 25cm đến 30cm. Tay trái giữ vở, tay phải cầm bút, chân chụm lại để phía trước cho thoải mái.

* Cách để vở: Vở để hoàn toàn trên mặt bàn, để mở không gấp đôi, hơi nghiêng sang trái khoảng 15°

* Cầm bút: Cầm bút bằng 3 ngón tay, ngón cái, ngón trỏ và ngón giữa. Ngón giữa ở dưới, ngón trỏ ở trên, ngón cái ở phía ngoài, bút tiếp xúc ở 3 đầu ngón tay.

* Luyện tay tập một số nét: Kẻ bảng theo ô li trong vở của HS. Giới thiệu quy ước đơn vị chữ (đvc) đường kẻ ngang, dọc, ô li. Đường kẻ (đk) ngang gồm đường kẻ đậm, đường kẻ 1, đường kẻ 2. Khoảng giới hạn giữa hai đường kẻ ngang là một li. Ô giới hạn giữa hai đường kẻ ngang và hai đường kẻ dọc là ô li đơn vị chữ (đvc).

* Viết nét xiên, xô thanh đậm: Điểm đặt bút trên đk đậm ở góc ô đưa lên một nét theo hướng xiên phải đến đk 2 thì kéo xuống nét xô trùng với đk dọc khi đến đk đậm lại đưa xiên lên rồi kéo xuống tiếp tục như vậy cho đến hết dòng.

* Nét khuyết trên: Điểm đặt bút giữa đvc đưa một nét xiên qua điểm giao nhau giữa hai đk lượn dần lên đến độ cao 2,5 đv thì kéo xuống trùng với đk dọc, dừng bút tại đk đậm.

* Nét khuyết dưới: Điểm đặt bút tại đk1 kéo xuống qua đk đậm xuống hết một li dưới đk đậm lượn cong xuống giữa li tiếp rồi đưa nét xiên lên cắt nét kéo xuống tại đk đậm, dừng bút giữa đv chữ. Viết mẫu phân tích kết hợp hỏi HS về chiều cao, rộng hình dáng nét chữ, điểm đặt bút, hướng di chuyển...

* Nét móc hai đầu: Điểm đặt bút giữa đvc thứ nhất (giữa ô li 1) đưa lên theo hướng xiên phải đến gần đk1 lượn cong tròn đầu rồi kéo xuống trùng với đk dọc đến đk đậm thì lượn cong đưa lên, dừng bút

giữa đvc. Viết mẫu trên bảng chậm kết hợp phân tích cho HS quan sát chiều rộng, chiều cao, nét thanh, đậm

* Nét cong kín: Điểm đặt bút trên đk1 giữa hai đk dọc viết một nét cong tròn đều sang trái đến đk đậm lượn cong sang phải đưa lên, điểm dừng bút trùng với điểm đặt bút. Nét cong tròn đều hình ô van, hai đầu thon, ở giữa phình, nét đậm bên trái, rộng $3/4$ đvc. Viết mẫu, phân tích kết hợp hỏi HS về chiều cao, rộng hình dáng chữ, điểm đặt bút, hướng di chuyển...

2.3.3. Tổ chức các cuộc thi chữ đẹp cho GV và HS góp phần thúc đẩy phong trào viết chữ đẹp

Với mục đích duy trì và đẩy mạnh phong trào “Viết chữ đẹp” ở cấp Tiểu học; trau dồi các KN chữ viết và trình bày bài sạch đẹp; góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và giáo dục ở cấp Tiểu học. Phát huy vai trò trách nhiệm của người GV; động viên, khích lệ các GV chăm lo rèn luyện CV và duy trì nền nếp, thói quen tốt trong học tập của HS tiểu học. Huy động sự quan tâm, giúp đỡ của phụ huynh HS và các tổ chức, lực lượng xã hội đối với việc “luyện nét chữ, rèn nét người” cho HS; góp phần giáo dục thái độ quý trọng và giữ gìn sự giàu đẹp, sự trong sáng của tiếng Việt.

3. Kết luận

Bài viết này giúp GV có thêm những kiến thức KN về PP kĩ thuật dạy viết chữ phù hợp với năng lực, nhận thức của HS tiểu học.

Bài viết đã đề xuất được một số biện pháp phát triển năng lực dạy VC đẹp. Chúng tôi mong muốn rằng các biện pháp sẽ được áp dụng rộng rãi trong các trường tiểu học. Nếu được để trở lại vấn đề nghiên cứu này thì chúng tôi sẽ nghiên cứu một cách rộng hơn và sâu hơn, điều này góp phần nâng cao chất lượng dạy học kĩ thuật Viết nói riêng và dạy học môn Tiếng Việt nói chung ở tiểu học.

Tài liệu tham khảo

[1]. Lê A (2002), *Chữ viết và dạy học chữ viết ở Tiểu học*, NXBDHSP. Hà Nội

[2]. Trần Mạnh Hương, Phan Quang Thân, Nguyễn Hữu Cao (2008), *Dạy và học Tập viết ở tiểu học*, NXBGDVN. Hà Nội

[3]. Lê Phương Nga - Đặng Kim Nga (2007), *Phương pháp dạy học tiếng Việt ở tiểu học*, NXBDHSP. Hà Nội

[4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Việt (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

Phát triển kỹ năng viết chính tả cho học sinh lớp 1 ở thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng

Lý Thị Hạnh Nguyễn*, Nguyễn Văn Bản*

*Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 29/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: Developing spelling skills for first grade students brings many practical benefits. Mastering spelling helps children improve their reading and writing skills, increase confidence and develop logical thinking. In addition, practicing spelling also helps students remember vocabulary and prepare for future subjects. More importantly, this skill encourages a love of writing, creating a foundation for children's comprehensive development.

Keywords: Skill development, spelling, grade 1 students, Soc Trang province

1. Đặt vấn đề

Đoạn văn nhấn mạnh tầm quan trọng của chính tả (CT) trong tiểu học, đặc biệt với học sinh (HS) lớp 1, giúp các em viết đúng và hỗ trợ việc học các môn khác. Tuy nhiên, thói quen viết CT của HS hiện nay chưa tốt do giáo viên (GV) chủ yếu truyền đạt lý thuyết mà thiếu phương pháp rèn luyện. Nhiều GV chỉ chú ý đến lỗi CT phổ biến, bỏ qua đặc điểm ngôn ngữ vùng miền. Vì vậy, việc phát triển kỹ năng viết CT cho HS là cần thiết để cải thiện khả năng viết của các em.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vấn đề về chính tả

CT là cách viết đúng theo chuẩn và quy tắc ngôn ngữ. Mặc dù có nhiều nghiên cứu về CT, vẫn còn nhiều vấn đề cần khai thác, như PP dạy hiệu quả, tác động của công nghệ và thách thức cho người học. Nghiên cứu sự thay đổi trong CT theo thời gian cũng quan trọng, giúp nâng cao chất lượng GD và bảo tồn văn hóa ngôn ngữ.

2.2. Biện pháp phát triển kỹ năng (KN) viết chính tả cho HS lớp 1 ở TP Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng

2.2.1. Biện pháp phân tích ngôn ngữ

* Mục đích, ý nghĩa của biện pháp

Phân tích ngôn ngữ trong chính tả lớp 1 giúp HS nắm vững ngữ pháp và CT. Qua việc phân tích âm thanh, chữ cái và cấu trúc câu, các em hiểu quy tắc CT, nâng cao KN viết và đọc, đồng thời phát triển tự tin và hứng thú trong học tập.

* Nội dung và các bước các bước thực hiện

Phát triển ngôn ngữ viết cho HS lớp 1 là quá trình quan trọng để xây dựng KN viết và giao tiếp. HS bắt đầu với việc làm quen chữ cái và âm vị, sau đó viết từ đơn giản và câu ngắn. Cuối cùng, các em tổ chức

ý tưởng thành đoạn văn mạch lạc, thực hành viết về cuộc sống hàng ngày.

Bước 1: Học chữ và âm: Giới thiệu chữ cái và âm qua thẻ chữ, hình ảnh, trò chơi, và thực hành viết. **Bước 2:** Tập viết từ và câu đơn giản: Hướng dẫn viết từ thường gặp và câu ngắn bằng bảng, sách bài tập. **Bước 3:** Thực hành đọc và viết: Khuyến khích viết về chủ đề quen thuộc như gia đình và sở thích. **Bước 4:** Phát triển KN tổ chức ý tưởng: Hướng dẫn viết đoạn văn ngắn và cung cấp phản hồi. **Bước 5:** Khuyến khích đọc và viết sáng tạo: Hướng dẫn viết câu dưới bức tranh để phát triển tư duy độc lập.

* Ví dụ minh họa

Đoạn văn: “Con mèo nhỏ đang chơi trong vườn. Nó chạy nhảy và đuổi theo con bướm. Bướm bay quanh cây xanh.”

* Phân tích ngôn ngữ viết:

Nhận diện câu đơn giản: Giải thích cho HS rằng đoạn văn này gồm ba câu đơn giản. Ví dụ: “Con mèo nhỏ đang chơi trong vườn.” Đây là một câu vì có một chủ ngữ (“Con mèo nhỏ”) và một động từ (“đang chơi”).

* Phân tích từ và nghĩa:

- Từ vựng: Giới thiệu các từ mới và giải thích ý nghĩa của chúng. Ví dụ: “vườn”, “đuổi theo”, “bướm”.

* Chú ý chính tả và ngữ pháp:

- Chính tả: Chỉ ra các từ cần lưu ý và giải thích cách viết đúng. Ví dụ, từ “bướm” có âm cuối là “m”, nên viết là “bướm” chứ không phải “bướ”.

- Dấu câu: Giải thích việc sử dụng dấu chấm ở cuối câu và dấu phẩy khi liệt kê các hành động. Ví dụ: “Con mèo nhỏ đang chơi trong vườn.” kết thúc bằng dấu chấm để chỉ sự kết thúc của câu.

* Thực hành viết: Đề HS viết lại đoạn văn hoặc

tao một đoạn văn tương tự, giúp các em áp dụng các quy tắc CT và cấu trúc câu mà đã học.

*Hoạt động bổ sung: Tổ chức một trò chơi để HS nhận diện và sửa lỗi trong các câu viết sai CT hoặc câu thiếu dấu câu.

* Lưu ý khi vận dụng biện pháp

Khi áp dụng phân tích ngôn ngữ để dạy CT cho HS lớp 1, GV nên bắt đầu với từ và câu cơ bản, sử dụng ví dụ và hình ảnh để HS dễ hiểu; khuyến khích thực hành qua trò chơi và hoạt động nhóm; theo dõi tiến độ học tập và điều chỉnh PP dạy để hỗ trợ HS tiến bộ.

2.2.2. Biện pháp rèn KN ghi nhớ quy tắc chính tả

*Mục đích, ý nghĩa của biện pháp

Ghi nhớ quy tắc CT rất quan trọng cho HS lớp 1, giúp các em áp dụng quy tắc vào viết từ đơn giản, tăng cường sự tự tin và động lực học tập; cải thiện khả năng đọc hiểu và giao tiếp, phát triển thói quen tự kiểm tra và sửa lỗi, nâng cao tính cẩn thận và trách nhiệm trong học tập.

* Nội dung và các bước rèn KN ghi nhớ quy tắc CT cho HS

Rèn KN ghi nhớ quy tắc CT cho HS theo các bước sau:

Bước 1: Nhận diện chữ cái và quy tắc dấu thanh: HS cần học viết và phát âm đúng các chữ cái, cũng như các quy tắc về dấu thanh và âm, thông qua thẻ từ và bài tập. **Bước 2:** Ghép âm và phân biệt từ dễ nhầm lẫn: Rèn luyện cách kết hợp âm và vần để tạo từ, đồng thời giúp HS nhận diện và phân biệt các từ tương tự nhau. **Bước 3:** Cung cấp từ vựng và thực hành viết: HS làm quen với từ vựng thông dụng và thực hành viết từ, câu theo quy tắc đã học thông qua các hoạt động thú vị. **Bước 4:** Kiểm tra và sửa lỗi: GV đánh giá khả năng ghi nhớ và áp dụng quy tắc chính tả, đồng thời phân tích lỗi và giải thích cách sửa chữa.

* Ví dụ minh họa

Quy tắc chính tả g/gh và c/k

Giải thích rõ ràng và minh họa quy tắc g/gh, c/k hiệu quả. Dưới đây là cách làm rõ quy tắc này:

* Quy tắc viết g và gh

- G: Sử dụng chữ “g” trong các trường hợp sau:

- Khi “g” đứng trước các nguyên âm “a”, “o”, “u” (trong âm tiết) như trong từ “gà”, “gom”, “guitar”.

- Trong từ “gai”, “giày”, “gió” (khi âm “g” không có dấu thanh).

Ví dụ: “gà” (trước “a”), “gót” (trước “o”), “gút” (trước “u”).

- Gh: Sử dụng chữ “gh” trong các trường hợp sau:

- Khi “gh” đứng trước các nguyên âm “e”, “i”

như trong từ “ghế”, “ghim”.

- “Gh” thường được sử dụng trong các từ có âm gh đặc biệt không thể thay thế bằng “g”.

Ví dụ: “ghế” (trước “e”), “ghim” (trước “i”).

* Quy tắc viết c và k

- C: Sử dụng chữ “c” trong các trường hợp sau:

- Khi “c” đứng trước các nguyên âm “a”, “o”, “u” (trong âm tiết) như trong từ “cá”, “cốc”, “cuốn”.

- Trong các từ có âm “c” ở giữa hoặc cuối từ, không liên quan đến âm “k” đặc biệt.

Ví dụ: “cá” (trước “a”), “cốc” (trước “o”), “cuốn” (trước “u”).

- K: Sử dụng chữ “k” trong các trường hợp sau:

- Khi “k” đứng trước các nguyên âm “e”, “i” như trong từ “kem”, “kịch”.

- Trong các từ có âm “k” ở giữa hoặc cuối từ khi âm “c” không phù hợp.

Ví dụ: “kem” (trước “e”), “kịch” (trước “i”).

*PP giúp HS ghi nhớ

Sử dụng hình ảnh và ví dụ minh họa: G/gh: Sử dụng hình ảnh minh họa như hình ảnh của con “gà” để nhớ “g”, hoặc hình ảnh của “ghế” để nhớ “gh”. C/k: Sử dụng hình ảnh của các vật quen thuộc như “cá” hoặc “kem” để phân biệt “c” và “k”.

Bảng 2.1. So sánh với các ví dụ cụ thể cho chữ “g” và “gh”, “c” và “k”.

Âm/chữ	Ví dụ
G	gà, gót, gút
Gh	ghế, ghim
C	cá, cốc, cuốn
K	kem, kịch

Sử dụng bài tập và trò chơi:

- Điền từ: Tạo các bài tập điền từ còn thiếu chữ “g/gh” hoặc “c/k” trong các câu ví dụ.

- Trò chơi phân biệt chữ: Tổ chức các trò chơi GD như “Tìm chữ đúng” hoặc “Ghép từ” để HS luyện tập và củng cố quy tắc CT.

Đọc và viết thường xuyên: Khuyến khích HS đọc và viết các từ chứa chữ “g/gh” và “c/k” thường xuyên. Việc này giúp các em nhận diện chữ cái trong ngữ cảnh thực tế và làm quen với cách viết đúng.

Ôn tập và kiểm tra: Thực hiện ôn tập định kỳ về các quy tắc CT đã học để củng cố kiến thức. Tổ chức các bài kiểm tra nhỏ để đánh giá khả năng ghi nhớ và áp dụng quy tắc CT của HS. Để ghi nhớ quy tắc chính tả g/gh và c/k, HS cần phân biệt cách sử dụng, thực hành thường xuyên, và sử dụng hình ảnh, bài tập, trò chơi để củng cố kiến thức.

2.2.3. Biện pháp khuyến khích HS và nêu gương

*Mục đích, ý nghĩa

Biện pháp khuyến khích HS và nêu gương rất quan trọng trong việc thúc đẩy tinh thần học tập và KN viết. Mục tiêu là tạo động lực qua khen ngợi, giúp HS duy trì hứng thú và tự tin. Điều này tạo môi trường học tập tích cực, cải thiện mối quan hệ giữa GV và HS, đồng thời hướng tới sự phát triển toàn diện của các em.

*** Nội dung và các bước thực hiện**

Biện pháp khuyến khích HS và nêu gương nhằm tạo động lực học tập thông qua việc công nhận thành tích, khen ngợi hành vi tích cực và GV làm gương. Nội dung chính của biện pháp này bao gồm: Khen ngợi và công nhận thành tích: Ghi nhận nỗ lực và thành tích của HS giúp các em cảm thấy được trân trọng. Khuyến khích hành vi tích cực: Nhấn mạnh và khen thưởng những hành vi như chăm chỉ, kỷ luật và hợp tác. Nêu gương bằng hành động: GV thể hiện thái độ tích cực và trách nhiệm, giúp HS học hỏi.

Các bước thực hiện:

Bước 1: Xác định tiêu chí khuyến khích: Lựa chọn hành vi và thành tích cụ thể cần khuyến khích. Bước 2: Cung cấp phản hồi tích cực: Khen ngợi cụ thể khi HS đạt kết quả tốt. Bước 3: Tổ chức hoạt động khuyến khích: Tạo ra các buổi lễ khen thưởng để công nhận thành tích. Bước 4: Nêu gương bằng hành động: Thể hiện thái độ tích cực và trách nhiệm trong cuộc sống hàng ngày. Bước 5: Khuyến khích thực hành KN tốt: Hướng dẫn HS áp dụng hành vi tích cực vào thực tế. Bước 6: Theo dõi và đánh giá: Đánh giá sự tiến bộ của HS và điều chỉnh PP khuyến khích. Bước 7: Khuyến khích tự đánh giá: Giúp HS nhận thức về hành vi và thành tích của bản thân.

*** Ví dụ minh họa**

Tình huống: Với bài Nghe - viết một đoạn trong bài Những trò chơi của ông bà ở SGK Tiếng Việt 1 tập 2 trang 59. Xác định tiêu chí khen: HS sẽ được khen khi có tư thế ngồi viết đúng, tốc độ viết phù hợp và viết đúng CT. Cung cấp phản hồi tích cực: GV khen ngợi những HS có tư thế ngồi tốt và trình bày sạch đẹp. Tổ chức hoạt động khuyến khích: HS đạt tiêu chí sẽ nhận quà, điểm thi đua hoặc tham gia “Lễ Khen Thưởng Chính Tả” hàng tuần, nơi những HS xuất sắc được khen thưởng.

2.2.4. Xây dựng bài tập bổ trợ rèn KN viết CT cho HS lớp 1

*** Ý nghĩa bài tập rèn KN viết đúng CT**

Rèn luyện KN viết đúng CT là quan trọng cho sự phát triển ngôn ngữ và giao tiếp, giúp HS áp dụng quy tắc, sử dụng từ vựng chính xác và tránh sai sót.

*** Hệ thống bài tập rèn KN viết đúng CT**

Hệ thống bài tập CT phải được xây dựng dựa trên cơ sở quy tắc CT, các lỗi CT tiếng Việt mà các em mắc phải. Các dạng bài tập được xây dựng từ dễ đến khó, nội dung phải bao quát được các trường hợp có vấn đề về lỗi CT và phù hợp với đặc điểm nhận thức của HS lớp 1 ở TP Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng. Một số dạng bài tập điển hình như sau:

Quy tắc điền dấu thanh. Phân biệt các tiếng có phụ âm đầu, cuối dễ lẫn: ch/tr, x/s, gi/d/, c/q/k,.. Phân biệt thanh: hỏi/ngã. Phân biệt âm chính: o/ô,..

Sau đây là một vài dạng bài tập tiêu biểu:

Dạng 1: Điền âm vào chỗ trống hoặc điền dấu trên chữ chưa đánh dấu thanh trong câu, đoạn văn hoặc bài văn hoàn chỉnh.

Ví dụ 1: Hãy điền vào chỗ chấm “ch” hoặc “t”. Em hãyã lời mẹ một cách lịch sự. Anh chị hãyuần bị tinh thần cho buổi họp ngày mai.

Ví dụ 2: Điền “*dấu hỏi*” hay “*dấu ngã*” thích hợp vào chữ in nghiêng trong đoạn văn sau: *Giữa* mùa mưa, những *bai rom đã nga màu của đất. Rạ hoà trộn vào bùn nhao* nuôi *ương* những mầm lúa xanh mướt.

Dạng 2: Tìm từ trong ngoặc đơn phù hợp trong mỗi chỗ trống

Ví dụ: Chọn từ ngữ trong ngoặc đơn điền vào từng chỗ trống trong câu văn sau cho thích hợp: Cháu bé đang uống (sữa, sữa); Bạn em đi chăn bắt được nhiều ... châu (châu, trâu)

Dạng 3: Điền tiếng vào chỗ trống trong câu

Ví dụ: Tìm tiếng bắt đầu bằng “v” hay “d” điền vào các chỗ trống trong đoạn văn sau:

Chiếc xe đồ từ Sài Gònề làng,ừng trước cửa nhà tôi. Xeừng nhưng máyăn nổ, anh lái xeừa bóp kèn, vừaổ cửa xe, kêu lớn:

- Thăng Nămề.

3. Kết luận

CT rất quan trọng trong tiếng Việt, đặc biệt ở lớp 1. Viết đúng CT giúp HS có nền tảng vững chắc để học tốt các môn khác và giao tiếp hiệu quả. Tuy nhiên, việc rèn luyện cần thực hiện thường xuyên và lâu dài, đòi hỏi sự hợp tác giữa HS và GV để đạt kết quả tốt.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006). *Đổi mới phương pháp dạy học ở tiểu học*. NXB GD. Hà Nội

[2]. Cù Đình Tú, Hoàng Văn Thung, Nguyễn Nguyên Trứ (1978). *Ngữ âm học tiếng Việt hiện đại*. NXBGD. Hà Nội

[3]. Cao Xuân Hạo (1998). *Tiếng Việt - Mấy vấn đề về ngữ âm, ngữ nghĩa, ngữ pháp*. NXBGD. Hà Nội

Nâng cao chất lượng hoạt động dạy học môn Lý luận chính trị tại các trường Công an nhân dân trong bối cảnh hiện nay

Ngô Thị Thu Huyền

ThS. Học viện Cảnh sát nhân dân

Received: 29/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: In the current context in Vietnam, reactionary and hostile forces regularly sabotage the Party's ideological foundation with increasingly sophisticated plots and tricks in all fields, including the field of political theory, aiming to deny Marxism-Leninism and the leadership role of the Communist Party of Vietnam. In order to contribute to protecting the Party's ideological foundation, People's Police schools also regularly improve the quality of political theory teaching, introducing many different methods, including the method of identifying erroneous viewpoints in political theory teaching, thereby contributing to strengthening political capacity, sentiment, belief, communist ideals, and readiness to receive and excellently complete all assigned tasks.

Keywords: Teaching quality, identification, erroneous viewpoints, political theory.

1. Đặt vấn đề

Đảng ta đã khẳng định: “Đất nước ta chưa bao giờ có được cơ đồ, tiềm lực, vị thế và uy tín quốc tế như ngày nay”. Tuy nhiên, bất chấp sự thật lịch sử, với bối cảnh hiện nay, các thế lực thù địch, phản động quốc tế luôn phủ nhận những thành quả của cách mạng, đặc biệt, chúng không ngừng tấn công vào nền tảng tư tưởng của Đảng, vì vậy 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”.

Các trường Công an nhân dân (CAND) là các cơ sở giáo dục đại học (GD ĐH) công lập đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực trong hệ thống GD quốc dân trực thuộc Bộ Công an; có trách nhiệm đào tạo, bồi dưỡng cán bộ có trình độ đại học, thạc sĩ, tiến sĩ; bồi dưỡng chức danh, nghiệp vụ cho lãnh đạo, chỉ huy của lực lượng CAND và Bộ Công an; bồi dưỡng giáo viên (GV) cho các trường CAND; tham gia GD quốc phòng an ninh; thực hiện công tác đối ngoại và hợp tác quốc tế về GD&ĐT theo kế hoạch của Bộ trưởng; là trung tâm nghiên cứu khoa học trong toàn lực lượng; giữ vai trò nòng cốt cho sự phát triển của các trường CAND.

Với yêu cầu, nhiệm vụ ngày càng cao đòi hỏi đổi mới PP giảng dạy lý luận chính trị (LLCT) trong GD ĐH nói chung, các học viện, trường đại học CAND nói riêng để thích ứng tốt với thời đại hiện nay. Trên cơ sở đó, trang bị cho học viên tri thức LLCT mang

tính hệ thống, hiện đại, toàn diện, xây dựng và củng cố bản lĩnh chính trị, tình cảm, niềm tin, lý tưởng cộng sản, sẵn sàng nhận và hoàn thành xuất sắc mọi nhiệm vụ được giao.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận diện một số quan điểm sai trái trong giảng dạy LLCT

Thực hiện Nghị quyết 35-NQ/TW của Bộ Chính trị, 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 quá trình tổ chức giảng dạy các môn LLCT đã lồng ghép một số quan điểm sai trái vào các bài học để học viên phản bác, bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng trong tình hình hiện nay.

Một là, nhận diện các quan điểm xuyên tạc giá trị, tính khoa học, cách mạng của học thuyết Mác - Lênin, nền tảng tư tưởng của Đảng.

Để phủ định học thuyết Mác - Lênin (MLN), có quan điểm cho rằng Chủ nghĩa MLN không phải là sản phẩm của Việt Nam, nó là “ngoại lai”, “ngoại nhập” từ phương Tây, không phù hợp với VN là một xã hội phương Đông, kinh tế lạc hậu; thậm chí có ý kiến nói “du nhập chủ nghĩa MLN vào VN là một sai lầm lịch sử”, do đó “cần phải từ bỏ chủ nghĩa MLN”...“CNXH khoa học không có sức sống”, là “bóng ma ám ảnh châu Âu”, những thất bại của CNXH và CNCS là do “những chính sách MLN bắt nguồn từ một nhận thức sai về lịch sử và về bản chất con người”.

Giảng dạy, nghiên cứu quá trình hình thành và phát triển chủ nghĩa MLN đã chứng minh những quan điểm đó là xuyên tạc và bịa đặt, bởi Học thuyết MLN là học thuyết mở, luôn vận động biến đổi, C.Mác đã viết “lý luận của chúng tôi là lý luận của sự phát triển, chứ không phải là một giáo điều mà người ta phải học thuộc lòng và lặp lại một cách máy móc”. Vì vậy “cần tiếp thu, bổ sung một cách có chọn lọc trên tinh thần phê phán và sáng tạo những thành tựu mới nhất về tư tưởng và khoa học để chủ nghĩa, học thuyết của chúng ta luôn luôn tươi mới, luôn luôn được tiếp thêm sinh lực mới, mang hơi thở của thời đại, không rời vào xơ cứng, trì trệ, lạc hậu so với cuộc sống” [6].

Thực tiễn đã chứng minh tính đúng đắn, khoa học và cách mạng, sự phù hợp với VN của chủ nghĩa MLN và “Kiên định và không ngừng vận dụng phát triển sáng tạo chủ nghĩa MLN, tư tưởng Hồ Chí Minh phù hợp với thực tiễn VN trong từng giai đoạn” [5, tr.180]

Hai là, nhận diện các quan điểm phủ nhận con đường đi lên CNXH ở VN.

Theo lập luận của các thế lực thù địch, họ cho rằng Đảng Cộng sản VN chỉ có vai trò lãnh đạo cách mạng dân tộc dân chủ nhân dân, không đủ khả năng lãnh đạo trong công cuộc phát triển kinh tế-xã hội, vì “những thành tựu đạt được trong công cuộc đổi mới là do các nước tư bản đầu tư vào, chứ không phải do năng lực lãnh đạo của Đảng CSVN”. Không dừng lại ở đó, một số luận điệu còn tinh vi đánh tráo khái niệm, lấy hiện tượng để đánh đồng với bản chất, triệt để lợi dụng sự sụp đổ mô hình CNXH ở Liên Xô và các nước Đông Âu (trước đây) để tuyên truyền “CNXH chỉ là ảo tưởng”...

Sau khi Liên Xô và hệ thống XHCN ở các nước Đông Âu sụp đổ, các thế lực thù địch, phản động đưa ra các quan điểm, luận điệu xuyên tạc, phủ nhận con đường đi lên CNXH ở VN, cho rằng “VN lựa chọn con đường đi lên CNXH là một sai lầm lịch sử”, là “theo vết xe đổ của Liên Xô”.

Tất cả những luận điệu trên với mục đích chính trị phản động của các quan điểm sai trái phủ nhận con đường đi lên CNXH ở VN nhằm gây hoang mang, mất niềm tin, nhằm phủ nhận vai trò lãnh đạo của Đảng CSVN, phủ nhận con đường quá độ bỏ qua chế độ tư bản chủ nghĩa đi lên CNXH hội ở VN. Bởi, qua nghiên cứu giảng dạy lý luận và thực tiễn xây dựng CNXH ở VN cho thấy, con đường đi lên CNXH do Đảng và nhân dân ta lựa chọn là hoàn toàn đúng. Thực tiễn lịch sử cách mạng VN hơn 90 năm qua, đặc biệt gần 40 năm đổi mới đã chứng minh “Đất nước ta chưa bao giờ có được cơ đồ, tiềm lực, vị thế và uy

tín quốc tế như ngày nay... Tiếp tục khẳng định con đường đi lên CNXH của chúng ta là đúng đắn, phù hợp với quy luật khách quan, với thực tiễn VN và xu thế phát triển của thời đại”.

Ba là, nhận diện các quan điểm xuyên tạc vấn đề dân chủ, nhân quyền ở Việt Nam

Trong công tác tổ chức Đảng, các thế lực thù địch, phản động tập trung chống phá các nguyên tắc xây dựng Đảng, đặc biệt là nguyên tắc “tập trung dân chủ”. Chúng thường rêu rao luận điệu: “Thực hiện tập trung dân chủ sẽ dẫn đến mất dân chủ trong Đảng, làm cho Đảng rơi vào độc đoán, chuyên quyền” và tích cực tuyên truyền, khuyến khích thực hiện “dân chủ tuyệt đối”, “dân chủ phi chính trị, họ cho rằng: “Một đảng cầm quyền không thể có dân chủ, chỉ dẫn đến độc tài, trái với nguyên tắc pháp quyền; đất nước rơi vào thế yếu, lạc hậu do sự lãnh đạo sai lầm của Đảng”.

Từ những căn cứ lý luận, thực tiễn giảng dạy về dân chủ và xây dựng nền dân chủ XHCN ở VN, có thể khẳng định những luận điệu trên là xuyên tạc nhằm phủ nhận thành quả dân chủ CNXH ở Việt Nam. Sự phát triển của một quốc gia phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố và chắc chắn không phải phụ thuộc vào chế độ chính trị của nước đó có bao nhiêu đảng. Cho đến nay vẫn không có một cơ sở khoa học nào để khẳng định rằng cứ một đảng lãnh đạo thì cản trở sự phát triển và cũng không phải cứ nhiều đảng tham gia cầm quyền thì quốc gia đó mới phát triển. Chế độ xã hội do một đảng lãnh đạo hay nhiều đảng lãnh đạo nó phụ thuộc vào điều kiện hoàn cảnh lịch sử, chính trị và đường hướng phát triển của nước đó.

Không phải cứ nền kinh tế nhiều thành phần là chính trị phải đa đảng; không phải cứ quan hệ, hợp tác là các nước phải có cùng thể chế chính trị; cũng không phải dân chủ là phải đa đảng, đa nguyên; và càng không phải một đảng lãnh đạo, cầm quyền là cản trở sự phát triển. Chúng ta không tuyệt đối hóa một đảng hay đa đảng, chế độ nào ưu việt hơn chế độ nào. Một đảng nếu chuyên quyền, độc đoán và đa đảng nếu chia rẽ, bè phái, lợi ích nhóm đều là thảm họa cho quốc gia.

VN thúc đẩy, bảo vệ, bảo đảm quyền con người là quan điểm nhất quán, xuyên suốt mọi đường lối chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước VN, coi con người là trung tâm của chiến lược phát triển, đồng thời là chủ thể phát triển. Tôn trọng và bảo vệ quyền con người, gắn quyền con người với quyền và lợi ích dân tộc, đất nước và quyền làm chủ của nhân dân. Đại hội XIII của Đảng xác định “Nhân dân là trung tâm, là chủ thể của công cuộc đổi mới, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; mọi chủ trương, chính sách phải thực sự

xuất phát từ cuộc sống, nguyện vọng, quyền và lợi ích chính đáng của nhân dân, lấy hạnh phúc, ấm no của nhân dân làm mục tiêu phấn đấu”. Theo đó, phải kiên quyết đấu tranh chống các quan điểm, sai trái thù địch, xuyên tạc, vu khống, phủ nhận thành tựu về dân chủ, nhân quyền ở VN.

2.2. Giải pháp tăng cường nhận diện các quan điểm sai trái lồng ghép trong giảng dạy các môn LLCT

Một là, Nhận thức công tác GD, bồi dưỡng LLCT là một bộ phận trong công tác tư tưởng của Đảng. LLCT nhằm nâng cao nhận thức, giác ngộ lý tưởng cách mạng, thống nhất ý chí và hành động cho cán bộ, đảng viên và nhân dân để thực hiện thắng lợi nhiệm vụ cách mạng mỗi thời kì. Các trường CAND cần tiếp tục lãnh đạo, chỉ đạo, quán triệt GV LLCT tích cực nghiên cứu và giảng dạy, xây dựng đề cương, kế hoạch bài giảng để lồng ghép những nội dung liên quan trực tiếp đến bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng, đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch vào trong bài giảng.

Các trường CAND cần tiếp tục quán triệt và chỉ đạo sâu sát nhiệm vụ “đổi mới chương trình, nội dung, PP giáo dục LLCT; kiện toàn đội ngũ GV LLCT

Đây là nhiệm vụ chính trị thường xuyên, liên tục, được nghiên cứu và vận dụng bằng nhiều nội dung, hình thức và phải tạo nên được sự lôi cuốn, hấp dẫn đối với SV, học viên. Trong mỗi chuyên đề cụ thể cần xác định, chỉ rõ những giá trị bền vững cần tiếp tục khẳng định, lan tỏa; những vấn đề cần bổ sung, phát triển cho phù hợp với tình hình mới; những vấn đề thường xuyên bị các thế lực thù địch, chống phá, xuyên tạc, bôi nhọ và cần đấu tranh phản bác.

Hai là, mỗi GV của các trường CAND cần thường xuyên nghiên cứu khoa học, nâng cao trình độ chuyên môn, rèn luyện bản lĩnh chính trị, bản lĩnh nghề nghiệp; cập nhật những kết quả nghiên cứu mới về Đảng; vận dụng linh hoạt, sáng tạo trong giảng dạy LLCT.

Giảng viên LLCT là những người có trình độ, năng lực tư duy lý luận và thực tiễn. Phẩm chất, nhân cách đạo đức, nhất là PP giảng dạy của GV sẽ quyết định đến khả năng tiếp nhận kiến thức LLCT của người học. Cần tiếp tục tập trung bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, đổi mới PP, hình thức nghiên cứu, giảng dạy trên cơ sở làm tốt công tác giáo dục chính trị, tư tưởng cho đội ngũ GV nhận thức sâu sắc về vai trò, trách nhiệm trong tham gia giảng dạy LLCT.

GV cần xác định đây là cuộc đấu tranh vừa thường xuyên, liên tục, cấp bách, vì vậy, họ cần học tập nâng cao trình độ chuyên môn, nghiên cứu khoa

học, tham gia các lớp bồi dưỡng cập nhật kiến thức, nắm chắc các nghị quyết, văn bản mới của Đảng, Nhà nước... để tìm ra luận cứ, luận chứng sắc bén, có giá trị để phản bác các quan điểm sai trái, bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng.

GV cần thường xuyên cập nhật, nghiên cứu, quán triệt các nghị quyết, văn kiện, văn bản mới của Đảng, Nhà nước để đưa vào bài giảng, khắc phục sự hạn chế mang tính khách quan của giáo trình, đồng thời tăng hàm lượng thực tiễn, tính thời sự, tính khoa học, tính hấp dẫn và tính thuyết phục đối với nội dung bài giảng.

Ba là, kết hợp, vận dụng nội dung lồng ghép phù hợp, đáp ứng nhu cầu của đối tượng.

SV, học viên học của các trường CAND đa dạng và phong phú về trình độ, bao gồm các đối tượng học đại học, thạc sĩ, tiến sĩ theo quy định Nhà nước và của Bộ Công an. Về trình độ chuyên môn, nghiệp vụ bao gồm các đã và chưa qua đào tạo cơ bản, trong quá trình đào tạo họ cũng đã được trang bị những kiến thức nền nhất định về LLCT, vì vậy, khi xác định nội dung, vấn đề lồng ghép phải phù hợp với trình độ, nhiệm vụ, vị trí việc làm và đáp ứng được nhu cầu của đối tượng người học.

3. Kết luận

Để nâng cao chất lượng giảng dạy LLCT ở các trường CAND trong bối cảnh hiện nay đòi hỏi sự thích ứng về trình độ chuyên môn, bản lĩnh chính trị và đạo đức nghề nghiệp của mỗi GV. Nhận diện các quan điểm sai trái qua lồng ghép trong giảng dạy các môn LLCT cho các trường CAND là một trong những yêu cầu và nhiệm vụ chính trị rất quan trọng góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy các môn LLCT, bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng hiện nay, đồng thời tạo niềm tin vững chắc về lập trường quan điểm cho lớp lớp thế hệ SV, học viên theo học tại các trường CAND.

Tài liệu tham khảo

1. C.Mác và Ph. Ăngghen (1999) : *Toàn tập, Tập 36*, NXB CTQG-ST. Hà Nội
2. Đảng ủy Công an Trung ương (2020), *Văn kiện Đại hội đại biểu Đảng bộ Công an Trung ương lần thứ VII*, Hà Nội
3. Vũ Văn Hiền (2020), *Một số luận cứ phản bác các quan điểm sai trái, thù địch, chống phá Đại hội XIII của Đảng*, NXBCTQG-ST. Hà Nội
4. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*. NXBCTQG-ST. Hà Nội
5. Nguyễn Phú Trọng (2012): *Xây dựng, chỉnh đốn Đảng - Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXBCTQG - ST. Hà Nội

Nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên Trường Đại học Hải Dương đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nguyễn Thanh Liêm

ThS. Khoa Công nghệ thông tin - Trường Đại học Hải Dương

Received: 29/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: Pedagogical competence is essential for enhancing education quality and fostering students' holistic development. It enables teachers to create scientifically sound lesson plans and adapt their teaching methods to diverse student needs, improving learning effectiveness. This competence focuses on more than just knowledge transmission; it promotes critical thinking, life skills, and character development, supporting students' comprehensive growth. Additionally, it enhances teachers' professionalism, allowing them to serve as mentors and role models while boosting their confidence to innovate in their teaching. When teachers possess strong pedagogical skills, the overall quality of the educational system improves, benefiting both individual students and the learning environment. Consequently, pedagogical competence is crucial for the success of modern education, particularly in the context of the 2018 General Education Program.

Keywords: Application, information technology, teaching, lecturer, Hai Duong University, Pedagogical competence.

1. Đặt vấn đề

Năng lực sư phạm (NLSP) đóng vai trò then chốt trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và sự phát triển toàn diện của học sinh (HS); giúp giáo viên (GV) xây dựng kế hoạch giảng dạy một cách khoa học và lựa chọn phương pháp phù hợp, từ đó cải thiện hiệu quả học tập. GV có NLSP tốt có thể linh hoạt điều chỉnh cách dạy để phù hợp với từng nhóm HS khác nhau, giúp giải quyết các tình huống phát sinh trong quá trình giảng dạy. Bên cạnh đó, năng lực này không chỉ tập trung vào việc truyền đạt kiến thức mà còn chú trọng đến việc phát triển kỹ năng tư duy, kỹ năng sống và nhân cách cho HS, giúp họ phát triển toàn diện. Đối với GV, NLSP còn là yếu tố quyết định sự chuyên nghiệp, cho phép họ trở thành người hướng dẫn, cố vấn, và hình mẫu tích cực trong mắt học sinh. Đồng thời, năng lực này cũng giúp GV tự tin hơn trong việc sáng tạo và đổi mới phương pháp giảng dạy. Khi mỗi GV đều phát triển tốt năng lực sư phạm, chất lượng giáo dục của cả hệ thống sẽ được cải thiện đáng kể. Điều này không chỉ mang lại lợi ích cho từng HS mà còn góp phần tạo ra một môi trường học tập tích cực và bền vững. Chính vì vậy, NLSP có vai trò quan trọng trong việc đảm bảo sự thành công của giáo dục trong thời đại mới. Bài báo cung cấp các năng lực sư phạm cần thiết cho sinh viên (SV) khi thực hiện chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018. Ngày nay, với những biến đổi sâu sắc của nghề dạy

học, các kỹ năng nghiệp vụ sư phạm cần hình thành ở người GV phổ thông rộng hơn so với giai đoạn trước. Việc đổi mới đào tạo trong các trường sư phạm cần nhận thức đúng tầm quan trọng của việc đổi mới theo hướng coi trọng quá trình hình thành, rèn luyện năng lực nghề nghiệp cho SV.

Việc xây dựng hệ thống mục tiêu, chương trình đào tạo cần theo hướng gắn với chuẩn đầu ra của quá trình đào tạo và chuẩn nghề nghiệp của GV. Nội dung, chương trình đào tạo phải phù hợp theo định hướng nội dung, chương trình sách giáo khoa ở nhà trường phổ thông, tức là phù hợp với yêu cầu thực tiễn của ngành giáo dục, đồng thời cần coi trọng và có sự dịch chuyển trọng tâm vào nội dung về khoa học giáo dục, nghiệp vụ sư phạm. Xây dựng chương trình đào tạo cần đảm bảo cân đối, hợp lý giữa các môn học cơ bản với các môn học về kỹ năng sư phạm. Đổi mới chương trình đào tạo GV theo hướng coi trọng hình thành kỹ năng nghề nghiệp và tăng cường công tác rèn luyện năng lực nghề nghiệp cho SV theo mô hình người GV mà thực tiễn đòi hỏi. Cần cập nhật thường xuyên những xu thế thay đổi của GDPT theo hướng đáp ứng tốt những chức năng, nhiệm vụ trong xu thế đổi mới liên tục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Bồi dưỡng Năng lực sư phạm cho SV Trường Đại học Hải Dương

Năng lực sư phạm là khả năng vận dụng tổng hợp

các phẩm chất tâm lý và khả năng chuyên môn của người dạy trong những hoàn cảnh sư phạm cụ thể nhằm thực hiện hiệu quả mục tiêu dạy học và giáo dục [1], [2]. Theo các nghiên cứu trước đây, NLSP và tự đánh giá NLSP của SV đã được xác định trong một số tài liệu, nhưng những yếu tố ảnh hưởng NLSP của SV vẫn chưa được làm sáng tỏ [3], [4], [5], [6]. Nghiên cứu ban đầu cho thấy, “thuyết phục xã hội” là nhân tố ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến tự đánh giá NLSP của GV [7]. Trong bối cảnh Việt Nam, đến nay chưa có nhiều nghiên cứu định lượng chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng NLSP của SV. Kết quả nghiên cứu sẽ giúp xác định có bao nhiêu yếu tố ảnh hưởng và mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố đến NLSP của SV. Ngoài ra, có thể giúp các nhà giáo dục tìm ra chiến lược hiệu quả để cải thiện chất lượng giảng dạy.

Năng lực sư phạm còn là tập hợp các kiến thức, kỹ năng, và phẩm chất cần thiết để một người có thể giảng dạy hiệu quả và giúp học sinh phát triển toàn diện. Đối với SV, đặc biệt là những người đang học ngành giáo dục, phát triển năng lực sư phạm là điều quan trọng để chuẩn bị cho việc dạy học sau này. Dưới đây là một số yếu tố quan trọng để phát triển năng lực sư phạm:

- Kiến thức chuyên môn: Hiểu biết sâu rộng về lĩnh vực mình giảng dạy là cơ bản. SV cần nắm vững nội dung môn học, cũng như các phương pháp (PP) giảng dạy liên quan.

- PP giảng dạy: Nắm vững các PP và kỹ thuật giảng dạy khác nhau để truyền đạt kiến thức một cách hiệu quả, từ PP truyền thống đến các phương pháp hiện đại như giảng dạy tích cực, học qua dự án, hay học qua trải nghiệm.

- Kỹ năng quản lý lớp học: SV cần phát triển khả năng quản lý lớp học, tạo môi trường học tập tích cực, động viên học sinh, và xử lý các tình huống phát sinh trong quá trình giảng dạy.

- Khả năng giao tiếp: Kỹ năng giao tiếp rõ ràng và hiệu quả với HS, phụ huynh, và đồng nghiệp rất quan trọng. Điều này bao gồm cả giao tiếp bằng lời và không lời, cũng như kỹ năng lắng nghe và thấu hiểu.

- Sử dụng công nghệ trong giảng dạy: Sử dụng các công cụ và công nghệ hiện đại để hỗ trợ việc giảng dạy và học tập, đặc biệt là trong thời đại chuyên đổi mới hiện nay.

- Khả năng phản hồi và đánh giá: SV cần học cách đưa ra phản hồi mang tính xây dựng, đánh giá tiến trình học tập của HS một cách công bằng và chính xác.

- Phát triển tư duy phản biện và sáng tạo: Giúp

SV học cách kích thích tư duy phản biện và sáng tạo ở HS, khuyến khích HS tự đặt câu hỏi và giải quyết vấn đề.

- Phẩm chất đạo đức và nghề nghiệp: Bao gồm sự công bằng, kiên nhẫn, trách nhiệm, và đam mê trong công việc giảng dạy.

Những yếu tố này giúp SV không chỉ trở thành những người thầy giỏi về kiến thức mà còn có khả năng truyền đạt, hỗ trợ và phát triển HS một cách toàn diện.

2.2. Giải pháp nâng cao năng lực sư phạm cho SV Trường Đại học Hải Dương

Để nâng cao năng lực sư phạm cho SV, có thể áp dụng một số giải pháp sau:

- **Đào tạo thực tiễn:** Tăng cường các chương trình thực tập sư phạm tại các trường học, giúp SV có cơ hội trải nghiệm thực tế, áp dụng lý thuyết vào thực tiễn giảng dạy. Giải pháp đào tạo thực tiễn là một trong những yếu tố quan trọng giúp SV sư phạm phát triển năng lực giảng dạy một cách toàn diện. Để thực hiện giải pháp này, các trường có thể tổ chức chương trình thực tập kéo dài, cho phép SV tham gia trực tiếp vào các lớp học tại các trường phổ thông, tiểu học, hoặc trung học. Trong quá trình thực tập, SV sẽ có cơ hội được quan sát các GV có kinh nghiệm, từ đó học hỏi cách họ quản lý lớp học, xây dựng giáo án, và xử lý các tình huống sư phạm thực tế. Việc SV tự lên kế hoạch, giảng dạy một số buổi học dưới sự giám sát và phản hồi từ GV hướng dẫn cũng là cách để họ rèn luyện và cải thiện kỹ năng giảng dạy của mình.

- **Khóa học chuyên đề:** Tổ chức các khóa học, hội thảo chuyên đề về các phương pháp giảng dạy hiện đại, kỹ năng quản lý lớp học, và công nghệ trong giáo dục. Những khóa học này nên được giảng dạy bởi các GV có kinh nghiệm và các chuyên gia trong ngành. Nội dung của khóa học có thể bao gồm các phương pháp giảng dạy hiện đại, quản lý lớp học hiệu quả, sử dụng công nghệ giáo dục, đánh giá và phản hồi HS, cũng như phát triển kỹ năng mềm như giao tiếp và lãnh đạo. Để tổ chức khóa học, phương pháp giảng dạy tương tác sẽ được áp dụng, cho phép SV tham gia thảo luận, thực hành và chia sẻ kinh nghiệm.

Các hoạt động thực hành như diễn tập giảng dạy, mô phỏng tình huống trong lớp học, và làm việc nhóm sẽ giúp SV rèn luyện kỹ năng thực tế. Hơn nữa, việc mời các chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục và tổ chức các buổi phân tích tình huống thực tế sẽ mang đến cho SV cái nhìn sâu sắc về nghề giáo. Bằng cách cung cấp cơ hội cho SV nhận xét và phản hồi lẫn nhau, khóa học không chỉ giúp họ nắm vững kiến

thức chuyên môn mà còn trang bị những kỹ năng thực tiễn, từ đó tạo sự tự tin và linh hoạt khi bước vào môi trường giảng dạy. Hơn nữa, việc tham gia các khóa học chuyên đề còn tạo cơ hội cho SV kết nối và xây dựng mạng lưới với các đồng nghiệp và chuyên gia trong ngành giáo dục, góp phần vào sự phát triển bền vững trong nghề nghiệp tương lai.

- **Phát triển kỹ năng mềm:** Tạo cơ hội cho SV phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, lãnh đạo, giải quyết vấn đề, và làm việc nhóm thông qua các hoạt động ngoại khóa, dự án nhóm, và các câu lạc bộ SV. Phát triển kỹ năng mềm là yếu tố quan trọng để nâng cao năng lực sư phạm cho SV, và có thể thực hiện thông qua nhiều giải pháp cụ thể. Trước tiên, tổ chức các hoạt động ngoại khóa như câu lạc bộ giáo dục và workshop về kỹ năng mềm sẽ giúp SV rèn luyện kỹ năng làm việc nhóm, lãnh đạo và giao tiếp hiệu quả. Bên cạnh đó, cung cấp các khóa học chuyên sâu về kỹ năng mềm như giao tiếp, lãnh đạo, và tư duy phản biện, cùng với các tình huống mô phỏng, sẽ giúp SV thực hành trong bối cảnh thực tế. Việc tham gia vào các chương trình thực tập sư phạm cũng là một cách hữu hiệu để SV áp dụng kỹ năng mềm và tương tác với học sinh. Ngoài ra, tổ chức các dự án nhóm, nơi SV phải phân chia công việc và thực hiện cùng nhau, sẽ giúp phát triển khả năng lãnh đạo và làm việc nhóm.

Để nâng cao ý thức về kỹ năng mềm của bản thân, SV nên nhận phản hồi từ đồng nghiệp và thực hiện tự đánh giá qua các bảng kiểm hoặc câu hỏi phản hồi. Việc xây dựng một môi trường học tập tích cực, nơi SV cảm thấy thoải mái khi chia sẻ ý tưởng và thảo luận, cũng rất quan trọng. Cuối cùng, khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động tình nguyện trong cộng đồng sẽ giúp họ phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm, đồng thời tạo ra sự kết nối với xã hội. Những giải pháp này sẽ giúp SV không chỉ phát triển kỹ năng mềm mà còn nâng cao năng lực sư phạm, chuẩn bị tốt hơn cho sự nghiệp giảng dạy trong tương lai.

- **Sử dụng công nghệ giáo dục:** Đào tạo SV về việc sử dụng các công cụ công nghệ giáo dục như phần mềm giảng dạy, ứng dụng học trực tuyến, và các nền tảng học tập tương tác, giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy. Sử dụng công nghệ giáo dục là một giải pháp quan trọng để nâng cao năng lực sư phạm cho SV, giúp họ hiện đại hóa phương pháp giảng dạy và cải thiện hiệu quả học tập. Để áp dụng công nghệ giáo dục một cách hiệu quả, các trường có thể cung cấp các khóa học đào tạo về cách sử dụng các công

cụ công nghệ như phần mềm tạo bài giảng, ứng dụng tương tác, và hệ thống quản lý học tập (LMS).

SV nên được khuyến khích tích hợp công nghệ vào bài giảng của mình, sử dụng video, hình ảnh và bài thuyết trình đa phương tiện để làm cho nội dung trở nên sinh động và dễ hiểu hơn cho học sinh. Bên cạnh đó, việc sử dụng các nền tảng học trực tuyến như Google Classroom hay Moodle sẽ giúp SV quản lý lớp học, chia sẻ tài liệu và giao bài tập một cách hiệu quả. Bằng cách áp dụng những giải pháp này, các trường đào tạo có thể giúp SV nâng cao năng lực sư phạm, từ đó chuẩn bị cho họ trở thành những GV có chất lượng trong tương lai.

3. Kết luận

Việc nâng cao năng lực sư phạm cho SV không chỉ đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho họ trở thành những GV hiệu quả, mà còn góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trong xã hội. Các giải pháp như tăng cường chương trình thực tập sư phạm, tổ chức các khóa học chuyên đề về PP giảng dạy và phát triển kỹ năng mềm, cũng như ứng dụng công nghệ giáo dục đã chứng minh được tính hiệu quả trong việc trang bị cho SV những kiến thức và kỹ năng cần thiết.

Ngoài ra, việc xây dựng môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự tham gia của SV trong các hoạt động ngoại khóa và tình nguyện sẽ giúp họ phát triển toàn diện cả về mặt chuyên môn lẫn kỹ năng xã hội. Hơn nữa, việc liên kết giữa lý thuyết và thực hành thông qua các dự án nhóm và phản hồi từ đồng nghiệp sẽ tạo điều kiện cho SV rèn luyện và hoàn thiện năng lực giảng dạy của mình.

Tóm lại, một hệ thống giáo dục toàn diện, kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, cùng với sự hỗ trợ từ GV và cộng đồng, sẽ giúp SV nâng cao năng lực sư phạm một cách hiệu quả, từ đó chuẩn bị cho họ những bước đi vững chắc trong sự nghiệp giảng dạy tương lai.

Tài liệu tham khảo

[1] Nguyễn Duân, Đinh Thị Hồng Vân, Đặng Thị Dạ Thuý (2016). *Mức độ tích hợp rèn luyện năng lực sư phạm thông qua giảng dạy khoa học cơ bản ở các trường đại học sư phạm*, Tạp chí Giáo dục, số 396(12), tr.61-64. Hà Nội

[2] Nguyễn Văn Thành, Lê Viết Vinh, (2019), *Năng lực sư phạm cần có của giáo viên môn giáo dục thể chất trong trường phổ thông hiện nay*, Tạp chí Giáo dục, số 456(6), tr.47-49. Hà Nội

[3] Anderson, S., & Betz, N, (2001), *Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development*, *Journal of Vocational Behavior*, 58, p.98-117.

Vận dụng Kỹ thuật mảnh ghép trong dạy học môn Sinh học lớp 11

Nguyễn Thị Mỹ*, Bùi Thị Phương*, Lê Thị Thu Thủy*

* Trường Đại học Hoa Lư

Received: 29/9/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: Educational innovation is receiving attention from the whole society. Innovation in teaching methods/techniques in the 2018 General Education Program is aimed at promoting positivity, proactiveness, creativity and application of knowledge; focusing on teaching how to learn, how to think, encouraging self-study, creating a foundation for learners to update and innovate knowledge and skills, thereby forming and developing learners' capacity and qualities. Therefore, innovation in teaching methods/techniques is considered a key and breakthrough solution for implementing this program. In the scope of this article, we mention the process of designing learning activities and the process of organizing teaching using the puzzle technique.

Keywords: Active teaching, active teaching methods/techniques, techniques

1. Đặt vấn đề

Kỹ thuật dạy học (KTDH) là những biện pháp, cách thức hành động của giảng viên (GV) và học sinh (HS) trong các tình huống nhằm thực hiện giải quyết một nhiệm vụ cụ thể. KTDH tích cực là những KTDH có ý nghĩa đặc biệt trong việc phát huy sự tham gia tích cực của HS vào quá trình dạy học, kích thích tư duy, sự sáng tạo và hợp tác làm việc của HS. Kỹ thuật mảnh ghép (KTMG) là một trong số KTDH tích cực đã và đang được áp dụng trong dạy học tạo trường phổ thông.

KTDH mảnh ghép đã được nhiều tác giả đề cập đến trong các nghiên cứu như Nguyễn Lăng Bình, Đỗ Hương Trà [3] trong tài liệu “Dạy và học tích cực – Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học”; Nguyễn Văn Cường [2]; Đặng Thị Hoát, Hà Thị Đức [5], Nguyễn Thanh Hải [4]; Nguyễn Minh Thiên Hoàng [6]; Hoàng Phúc [7]. Bộ giáo dục và đào tạo, tài liệu bồi dưỡng GV về các PP và kỹ thuật dạy học tích cực [1]. Các nghiên cứu này đã trình bày cơ sở lý luận của kỹ thuật mảnh ghép và vận dụng các kỹ thuật này trong dạy học các môn học ở trường phổ thông.

Qua thời gian giảng dạy, nghiên cứu và vận dụng các KTDH tích cực vào trong quá trình giảng dạy. Chúng tôi nhận thấy, khi sử dụng KTDH mảnh ghép giúp HS hứng thú và tích cực hơn trong quá trình học tập, từ đó góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Sinh học

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Kỹ thuật mảnh ghép

* Kỹ thuật mảnh ghép (KTMG) là kỹ thuật dạy học

mang tính hợp tác, kết hợp giữa cá nhân, nhóm và liên kết giữa các nhóm nhằm giải quyết một nhiệm vụ phức hợp [2], [3].

* Cách tiến hành: KTMG được thực hiện qua 02 vòng [1], [3].

Vòng 1: “Nhóm chuyên gia”

Lớp học được chia thành các nhóm. Mỗi nhóm có khoảng từ 03 đến 06 HS (chuyên gia), sao cho số nhóm được chia bằng số nhiệm vụ được giao và số chuyên gia bằng hoặc lớn hơn số nhóm chuyên gia. Ví dụ: có 03 nhiệm vụ học tập là nhiệm vụ A, nhiệm vụ B và nhiệm vụ C thì sẽ có 03 nhóm chuyên gia và số chuyên gia trong mỗi nhóm phải lớn hơn hoặc bằng 03.

Mỗi nhóm được giao một nhiệm vụ (ví dụ: nhóm 1- nhiệm vụ A; nhóm 2 – nhiệm vụ Bcó thể có nhóm cùng nhiệm vụ).

Mỗi cá nhân trong nhóm làm việc độc lập trong một khoảng thời gian để hoàn thành nhiệm vụ GV giao cho nhóm. Cả nhóm thảo luận và thống nhất ý kiến.

Vòng 2: “Nhóm mảnh ghép”

Hình thành nhóm “mảnh ghép” từ nhóm chuyên gia, sao cho các nhóm có tối thiểu một thành viên đến từ mỗi nhóm chuyên gia.

Từng thành viên từ các nhóm “chuyên gia” trong nhóm “mảnh ghép” lần lượt trình bày lại nội dung tìm hiểu của nhóm mình. Đảm bảo tất cả thành viên trong nhóm “mảnh ghép” nắm bắt được đầy đủ toàn bộ nội dung của các nhóm chuyên gia giống như nhìn thấy một “bức tranh” tổng thể.

Sau đó nhiệm vụ mới được giao cho các nhóm “*mảnh ghép*”. Nhiệm vụ này mang tính khái quát, tổng hợp toàn bộ nội dung đã được tìm hiểu từ các nhóm “*chuyên gia*”. GV đánh giá tổng hợp hai vòng thảo luận.

2.2. Thiết kế hoạt động học tập theo KTMG

2.2.1. Nguyên tắc thiết kế hoạt động học tập theo KTMG

Khi thiết kế hoạt động học tập bằng KTMG cần tuân theo các nguyên tắc: Phải bám sát mục tiêu và bảo đảm nội dung bài học; phát huy tính tích cực, chủ động và sáng tạo của HS.

2.2.2. Quy trình thiết kế hoạt động học tập theo KTMG

Quy trình thiết kế gồm 03 bước:

Bước 1: Lựa chọn nội dung dạy học có khả năng áp dụng KTMG

Xác định các nội dung trong một bài học, có thể phân tích cấu trúc nội dung bài học. Mỗi nội dung tương ứng với một đơn vị kiến thức chủ chốt của bài học. Trên cơ sở đó, lựa chọn những nội dung có vận dụng KTMG. Nội dung đó có thể độc lập hoặc liên quan đến nhau.

Bước 2: Xác định mục tiêu của bài học

Mục tiêu của bài học là những yêu cầu đặt ra đối với HS khi thực hiện bài học. Có nhiều yếu tố tác động đến việc xác định mục tiêu như: mục tiêu về kiến thức, mục tiêu về năng lực, mục tiêu về phẩm chất, khả năng nhận thức của HS, năng lực của GV.

Bước 3: Thiết kế nhiệm vụ học tập cho các nhóm “*chuyên gia*” và nhóm “*mảnh ghép*”.

GV xây dựng nhiệm vụ cụ thể thông qua phân giao nhiệm vụ như hoàn thành phiếu học tập, vẽ sơ đồ tư duy... cho từng nhóm chuyên gia.

GV xây dựng nhiệm vụ mới cho nhóm “*mảnh ghép*”, nhiệm vụ mới mang tính khái quát, tổng hợp kiến thức trên cơ sở nội dung kiến thức HS đã nắm từ các nhóm “*chuyên gia*”.

2.2.3. Ví dụ minh họa vận dụng quy trình thiết kế hoạt động dạy học theo KTMG

Vận dụng kĩ thuật mảnh ghép vào bài 26: Sinh sản ở động vật, SGK Sinh học 11, bộ sách Chân trời sáng tạo.

Bước 1: Lựa chọn nội dung dạy học có khả năng vận dụng KTMG

Bài 26: Sinh sản ở động vật có 05 nội dung sau: Sinh sản vô tính; Sinh sản hữu tính; Điều hòa sinh sản ở động vật; Điều khiển sinh sản ở động vật và Sinh đẻ có kế hoạch ở người. Trong 05 nội dung của bài, chúng tôi lựa chọn nội dung: Sinh sản vô tính để thiết kế hoạt động học tập có vận dụng KTMG.

Bước 2: Xác định mục tiêu bài học

* Năng lực đặc thù:

Nhận thức sinh học: Trình bày được các hình thức sinh sản vô tính ở động vật.

Tìm hiểu thế giới sống: Phân biệt được các hình thức sinh sản vô tính ở động vật.

Vận dụng kiến thức đã học: giải thích sự hình thành rạn san hô, phân biệt ong đực, ong chúa và ong thợ ...

* Năng lực chung:

Năng lực tự chủ và tự học: Nghiên cứu thông tin trong SGK, quan sát tranh ảnh ... để hoàn thành nhiệm vụ học tập.

Năng lực giao tiếp và hợp tác: Thảo luận, chia sẻ và làm việc nhóm

Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo: hoàn thành nhiệm vụ học tập mới ở nhóm mảnh ghép.

Bước 3: Thiết kế các nhiệm vụ học tập tương ứng với từng giai đoạn của KTMG

* *Vòng 1: Vòng chuyên gia*

GV chia lớp thành 02 cụm, mỗi cụm có 04 nhóm, mỗi nhóm có 4-5 HS. Cụ thể: Cụm 1 có nhóm 1A, 2A, 3A, 4A và cụm 2 có nhóm 1B, 2B, 3B và 4B. Mỗi nhóm chuyên gia thực hiện một nhiệm vụ học tập: Nghiên cứu thông tin mục I bài 26 – Sinh sản ở động vật, thảo luận nhóm và cho biết đại diện, đặc điểm của các hình thức sinh sản ở động vật, sau đó hoàn thành vào PHT cá nhân nội dung nhóm mình được phân công làm “*chuyên gia*”. Nhiệm vụ cụ thể cho các nhóm: Nhóm 1A & 1B: Sinh sản bằng phân đôi; Nhóm 2A & 2B: Sinh sản bằng nảy chồi; Nhóm 3A & 3B: Sinh sản bằng phân mảnh; Nhóm 4A & 4B: Sinh sản bằng trinh sinh

TÌM HIỂU SINH SẢN VÔ TÍNH Ở ĐỘNG VẬT				
Yêu cầu:				
1. Ở vòng “ <i>chuyên gia</i> ” làm việc nhóm để hoàn thành nội dung hình thức sinh sản của nhóm.				
2. Ở vòng “ <i>mảnh ghép</i> ” thảo luận và hoàn thiện nội dung còn lại của các hình thức sinh sản còn lại và trả lời ý 3 trong PHT cá nhân.				
Phân biệt	Phân đôi	Nảy chồi	Phân mảnh	Trinh sinh
1. Đại diện				
2. Đặc điểm				
3.	(?) Hãy cho biết đặc điểm chung của 04 hình thức sinh sản. (?) Cơ sở khoa học của 04 hình thức sinh sản . (?) Hãy cho biết sinh sản vô tính là gì.			

* *Vòng 2: Vòng mảnh ghép*

Các thành viên của nhóm “*chuyên gia*” được chia ra để hình thành nhóm “*mảnh ghép*”. Mỗi thành viên của nhóm “*chuyên gia*” trong nhóm “*mảnh ghép*” sẽ trình bày lại nội dung mà nhóm mình đã nghiên cứu

ở vòng “chuyên gia” cho các bạn trong nhóm nghe.

Dựa vào kết quả nghiên cứu được thảo luận và trả lời 03 câu hỏi: CH1: Hãy cho biết đặc điểm chung của 04 hình thức sinh sản? CH2: Cơ sở khoa học của 04 hình thức sinh sản? CH3: Hãy cho biết sinh sản vô tính là gì?

2.4. Tổ chức dạy học bằng KTMG

2.4.1. Quy trình tổ chức dạy học bằng KTMG

* Vòng 1: Vòng chuyên gia

Bước 1: GV chia nhóm chuyên gia và giao nhiệm vụ cho nhóm chuyên gia

Lớp học được chia thành các cụm, mỗi cụm được chia thành các nhóm, mỗi nhóm có 3-5 HS. Đảm bảo cho số nhóm “chuyên gia” bằng số nội dung học tập và số thành viên trong nhóm “chuyên gia” phải lớn hơn hoặc bằng số nội dung học tập. Mỗi nhóm “chuyên gia” được yêu cầu tìm hiểu 01 nội dung học tập.

Bước 2: HS nhóm chuyên gia làm việc cá nhân

GV dành thời gian cho HS làm việc cá nhân với nội dung học tập của nhóm được phân công trước khi làm việc nhóm.

Bước 3: HS nhóm chuyên gia thảo luận, thống nhất ý kiến

HS thảo luận nhóm, thống nhất ý kiến để hoàn thành nhiệm vụ học tập của nhóm được phân công; tất cả các thành viên của nhóm đều tham gia thảo luận.

Bước 4: HS nhóm chuyên gia dạy cho nhau

HS trong nhóm “chuyên gia” dạy cho nhau đảm bảo HS nào cũng hiểu rõ nội dung học tập và có thể dạy cho thành viên của nhóm “mảnh ghép”.

* Vòng 2: Vòng mảnh ghép

Bước 5: Tách nhóm chuyên gia. GV có thể sử dụng thẻ màu hoặc đếm số ...

GV cho HS tự đếm số thứ tự trong nhóm “chuyên gia”. Ví dụ lớp có 38 HS chia 02 cụm, mỗi cụm có 04 nhóm và mỗi nhóm có 4-5 HS. Bước 6: Tạo nhóm mảnh ghép bằng cách hướng dẫn HS di chuyển theo sơ đồ. GV chiếu sơ đồ hướng dẫn HS di chuyển tạo nhóm “mảnh ghép” và làm mẫu cho 01 nhóm. Ví dụ: Ở cụm số 01 những HS mang số 01 di chuyển về nhóm mang số 1A, HS mang số 02 di chuyển về nhóm số 2A ...

Bước 7: Chuyên gia chia sẻ

Ở vòng “mảnh ghép” chuyên gia của các nội dung học tập sẽ chia sẻ nội dung nhóm mình phụ trách ở vòng “chuyên gia” cho các thành viên trong nhóm mảnh ghép nghe khi sản phẩm học tập được di chuyển tới. Sau khi các chuyên gia chia sẻ hết nội dung học tập ở nhóm mình phụ trách. Nhóm “mảnh ghép” sẽ

thảo luận để hoàn thành nhiệm vụ học tập mới mà GV giao cho.

Bước 8: Báo cáo trước lớp.

GV gọi ngẫu nhiên nhóm/HS báo cáo bằng thẻ bài hoặc quay số ngẫu nhiên .

Bước 9: GV đánh giá và chốt kiến thức.

2.5. Kết quả nghiên cứu

Kiểm chứng hiệu quả của việc vận dụng KTMG trong dạy học môn Sinh học lớp 11, chúng tôi tiến hành dạy thực nghiệm Bài 26: Sinh sản ở động vật (mục I. Sinh sản vô tính) với HS trường THPT Trảng An: Lớp thực nghiệm là HS lớp 11A (38 HS), lớp đối chứng là HS lớp 11D (38 HS). Chúng tôi đánh giá khả năng lĩnh hội kiến thức và mức độ hứng thú, tích cực của HS.

*Đánh giá khả năng lĩnh hội kiến thức

Sau khi dạy xong, chúng tôi tiến hành cho HS làm bài kiểm tra 15 phút theo hình thức trắc nghiệm. Điểm kiểm tra được xử lý bằng thống kê toán học. Kết quả cho thấy điểm kiểm tra giữa lớp thực nghiệm và lớp đối chứng có sự khác biệt rõ rệt: Ở lớp thực nghiệm, tỉ lệ HS có điểm khá, giỏi cao hơn và tỉ lệ HS có điểm dưới trung bình không có. Từ đó, mặt bằng điểm trung bình của lớp thực nghiệm đạt 100% và cao hơn lớp đối chứng lần 5,3%. HS lớp thực nghiệm lĩnh hội kiến thức sâu sắc hơn so với HS lớp đối chứng. Kết quả một phần chứng tỏ trong dạy học Sinh học có sử dụng KTMG mang lại hiệu quả cao hơn.

*Đánh giá mức độ hứng thú học tập của học sinh

Chúng tôi sử dụng bảng tiêu chí: Đánh giá tính tích cực học tập của các nhóm. Kết quả đánh giá cho thấy ở mức 3 của 6 tiêu chí chiếm từ 50% đến 65,5%. Mức 2 từ 26% đến 42% và mức 1 chiếm tỉ lệ không đáng kể và cao nhất là 13%.

3. Kết luận

Thực nghiệm sư phạm đã chứng minh tính khả thi của việc vận dụng KTMG trong dạy học để góp phần hình thành và phát triển năng lực cho HS đáp ứng được mục tiêu của Chương trình GDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Tài liệu bồi dưỡng giáo viên phổ thông đại trà, Modun 2*. Hà Nội
- [2]. Nguyễn Văn Cường (2020). *Li luận dạy học hiện đại: cơ sở đổi mới mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học*. NXB ĐHSP. Hà Nội
- [3]. Nguyễn Lăng Bình (Chủ biên), Đỗ Hương Trà (2021), *Dạy và học tích cực - Một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, NXBĐHSP. Hà Nội
- [4]. Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức (2019), *Lý luận dạy học đại học*, NXBĐHSP Hà Nội.

Tăng cường công tác giáo dục trách nhiệm xã hội cho thanh niên trong bối cảnh hiện nay

Nguyễn Thị Quỳnh Giang*, Nguyễn Hữu Long**

*Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam

**Trường Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 29/9/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: Youth is a great social force, one of the important factors determining the future and destiny of the nation; is the main force in many fields, undertaking difficult and arduous tasks that require sacrifice, dedication and creativity. Educating social responsibility for youth is extremely important to help youth have revolutionary ideals, beliefs and social responsibility to contribute to building and developing the country. The journal mentions 4 groups of general solutions to improve the effectiveness of educating social responsibility for youth by Party committees at all levels in the current context.

Keywords: Education; Social responsibility; Youth.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Đại hội lần thứ XIII của Đảng đã chỉ rõ: tiếp tục tăng cường, nâng cao vai trò lãnh đạo của các cấp ủy Đảng đối với công tác giáo dục trách nhiệm xã hội (GDTNXH) cho thanh niên không chỉ là yêu cầu khách quan của tình hình thanh niên và yêu cầu phát triển của đất nước, mà còn là yêu cầu cấp thiết của chính công tác xây dựng Đảng, xây dựng hệ thống chính trị. Xây dựng và phát triển thế hệ thanh niên thời kỳ mới “vừa hồng, vừa chuyên” cũng là góp phần quan trọng cho công cuộc đổi mới toàn diện, đồng bộ, trong sự nghiệp xây dựng, phát triển đất nước Việt Nam hùng cường, thịnh vượng.

Trong thời gian qua, công tác giáo dục nói chung và công tác GDTNXH của thanh niên trong bối cảnh hiện nay đặc biệt được coi trọng, nội dung giáo dục (GD) không ngừng được đổi mới, hình thức triển khai công tác GD, nội dung GD cũng được cập nhật bám sát tinh thần của Nghị quyết của Đảng, của Đoàn về công tác Thanh niên trong tình hình mới. Công tác GDTNXH của thanh niên đã được rất nhiều tổ chức, đơn vị và toàn xã hội quan tâm thực hiện trong thời gian qua, tuy nhiên, ở một số đơn vị còn chưa sâu, thiếu cách làm mới, chưa thật sự hấp dẫn, cuốn hút thanh niên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những vấn đề về GDTNXH cho thanh niên

***Công tác GDTNXH cho thanh niên:** Từ nội hàm và bản chất của GD và công tác GD, ta thấy được, để hình thành nên nhân cách của một con người theo đúng như chuẩn mực xã hội, nhà GD phải có cả một hệ thống các phương diện để GD, chính vì vậy,

GD có rất nhiều phương diện hợp thành: GD chính trị, tư tưởng, GD đạo đức, GD pháp luật, GD kinh tế, GD thẩm mỹ, GD thường thức, GD sinh thái, GD về giới... Có thể thấy, GDTNXH cũng là một phương diện hợp thành không thể thiếu khi đào tạo GD một con người. Có thể xác định, công tác GDTNXH cho thanh niên là quá trình tác động vào nhận thức của thanh niên về trách nhiệm xã hội, nghĩa vụ, nhiệm vụ của thanh niên đối với xã hội thông qua một hệ thống biện pháp nhằm từng bước xây dựng hệ nhận thức, ý thức về trách nhiệm xã hội của thanh niên một cách đúng đắn và chủ động.

***Lãnh đạo công tác GDTNXH cho thanh niên của đảng:** Với tinh thần “Xây dựng Đoàn vững mạnh là xây dựng Đảng trước một bước”, có thể thấy Đảng là lực lượng lãnh đạo trực tiếp Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh thông qua các công tác GD, đào tạo, bồi dưỡng, tổ chức thanh niên thành lực lượng hùng hậu, trung thành, kế tục sự nghiệp cách mạng của Đảng và dân tộc. Như vậy, lãnh đạo công tác GDTNXH cho thanh niên của đảng là khái niệm: *chỉ toàn bộ các chức năng, vai trò, nhiệm vụ của đảng liên quan đến việc sử dụng phương thức lãnh đạo của đảng để thể chế hóa, cụ thể hóa các chủ trương, đường lối, nghị quyết, chính sách, pháp luật, chương trình của Đảng, Nhà nước đối với công tác GDTNXH cho thanh niên.*

***Về trách nhiệm xã hội (TNXH) của thanh niên (TN):** Có thể hiểu TNXH là những cam kết, nghĩa vụ của cá nhân, cơ quan, tổ chức trong quá trình thực hiện những nghĩa vụ của họ đối với xã hội. Việc thực hiện TNXH là một vấn đề vô cùng quan trọng, cần

thiết bởi vì nó ảnh hưởng đến quá trình tồn tại, phát triển của đất nước, xã hội. Nếu cơ quan, tổ chức, cá nhân thực hiện TNXH tốt, đúng đắn thì cá nhân, cơ quan, tổ chức đó không chỉ khẳng định được uy tín và vị thế, vai trò của mình đối với xã hội mà còn tạo ra được những giá trị riêng giúp cho những cá nhân, cơ quan, tổ chức đó phát triển hơn.

TNXH bao gồm những vấn đề như thực hiện tốt những nghĩa vụ, trách nhiệm của công dân theo quy định của nhà nước; vấn đề bảo vệ môi trường, bảo vệ những giá trị văn hóa cộng đồng, góp phần phát triển và đóng góp cho cộng đồng, xã hội,...

2.2. Giải pháp nâng cao vai trò lãnh đạo của cấp ủy Đảng đối với công tác GDTNXH cho thanh niên tại TP Hồ Chí Minh

2.2.1. Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ phụ trách công tác TN

Cấp ủy đảng các cấp nhất định phải đào tạo, chọn lựa đội ngũ cán bộ phụ trách công tác TN có uy tín, có chất lượng. Bởi không chỉ xét ở góc độ là cán bộ phụ trách, là đảng viên phải hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao, mà còn là vai trò của những thế hệ đi trước cũng cần có trách nhiệm trao truyền, đào tạo, rèn luyện những giá trị tốt đẹp cho TN.

Trong Di chúc của mình, Chủ tịch Hồ Chí Minh căn dặn Đảng và nhân dân ta: “Bồi dưỡng thế hệ cách mạng cho đời sau là một việc rất quan trọng và rất cần thiết”. Chính vì vậy, các thế hệ đi trước cần quan tâm tới việc đào tạo, rèn luyện, gây ảnh hưởng với TN bằng nhiều phương thức khác nhau, chuẩn bị để họ nhận lãnh trách nhiệm với dân tộc và cộng đồng, kế tục sự nghiệp của các thế hệ đi trước.

Do tầm quan trọng của mối quan hệ liên thế hệ này mà sự giao phó - nhận lãnh, bàn giao - kế tục, trao truyền - tiếp nhận giữa các thế hệ “lớn tuổi” và TN cũng luôn luôn nảy ra những xung đột phức tạp, đôi khi khá gay gắt. Về phía các thế hệ “lớn tuổi”, họ thường có xu hướng trở nên bảo thủ, coi những lựa chọn, những chế định và những mô hình, chính sách, quan niệm... của thế hệ đi trước là tuyệt đối đúng, lo ngại thế hệ kế tục sẽ chỉnh sửa hoặc thay đổi, phủ nhận tất cả, mà quên rằng đó là lựa chọn và quyết định có tính lịch sử của thế hệ của họ mà thôi.

Hơn nữa, cũng có trường hợp họ thường coi TN là những người non nớt, không đủ bản lĩnh và kinh nghiệm để thay thế cho thế hệ của họ, cho dù họ cũng từng trải qua thời TN và ý thức đầy đủ được rằng việc họ nhường chỗ cho thế hệ trẻ hơn là một tất yếu khách quan. Vì vậy, việc lựa chọn một cán bộ, đảng viên phụ trách công tác TN cũng cần có sự cân nhắc,

lựa chọn một cách phù hợp để có sự tham mưu, định hướng phù hợp đối với công tác GDTNXH cho TN.

Để làm được điều này, cấp ủy đảng các cấp cần phải quan tâm hơn nữa việc phát hiện, trọng dụng nhân tài trẻ, tạo bước chuyển có tính đột phá trong bố trí và sử dụng cán bộ trẻ trên tất cả các lĩnh vực, các cấp, các ngành.

Tăng cường công tác lãnh đạo, chỉ đạo xây dựng và triển khai các đề án, chính sách để thu hút, tạo nguồn cán bộ từ SV tốt nghiệp xuất sắc, cán bộ khoa học trẻ để bố trí làm việc tại các cơ quan Đảng, nhà nước. Đồng thời, tạo điều kiện và cơ chế cho TN hoạt động; chú trọng công tác bồi dưỡng, phát huy nguồn nhân lực trẻ tuổi, đánh giá, quy hoạch, đào tạo, tuyển dụng, bố trí, bổ nhiệm, luân chuyển cán bộ Đoàn. Về công tác cán bộ Đoàn, các cấp ủy đảng nên mạnh dạn đề xuất các giải pháp tháo gỡ khó khăn trong công tác tuyển dụng cán bộ làm công tác TN.

2.2.2. Tiếp tục nâng cao hiệu lực, hiệu quả quản lý nhà nước về công tác TN

Các cấp chính quyền và các sở, ngành, địa phương cần tăng cường xây dựng chương trình công tác TN dựa trên chức năng, nhiệm vụ đặc thù của đơn vị; chú ý nâng cao chất lượng các chương trình liên tịch với Đoàn TNCS, quan tâm và kịp thời giải quyết những kiến nghị, đề xuất của Đoàn TN, đặc biệt là trong công tác GDTNXH cho TN.

Tiếp tục tạo cơ chế, chính sách để mọi tài năng trẻ đều được tham gia vào các lĩnh vực của đất nước; mạnh dạn bố trí cán bộ trẻ đảm nhận các vị trí quan trọng trong hệ thống chính trị, nâng cao tỷ lệ cán bộ trẻ trong các cơ quan lãnh đạo, quản lý các cấp, các ngành. Nhờ đó, phát huy sự nỗ lực phấn đấu của mỗi TN trong học tập, lao động và cuộc sống; không ngừng rèn luyện đạo đức, lối sống, hoàn thiện nhân cách, trở thành công dân hữu ích, thành viên tốt trong gia đình, tích cực đóng góp cho sự phát triển nhanh, bền vững của đất nước. Từ đây sẽ tạo môi trường, điều kiện thuận lợi cho TN có cơ hội học tập, nghiên cứu phát huy năng lực, sở trường của bản thân, có cơ hội thực hiện trách nhiệm xã hội của mình.

Tiếp tục đẩy mạnh vai trò nhà nước trong việc thể chế hóa đường lối, chủ trương của Đảng về GDTNXH cho TN thành pháp luật, chính sách, chiến lược, chương trình hành động và cụ thể hóa trong các chương trình, kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội,... Nhà nước cũng cần tăng cường vai trò giám sát, phản biện xã hội của Đoàn TN, UBMTTQ Việt Nam và các đoàn thể chính trị - xã hội; qua đó, huy động sự tham gia của tổ chức đoàn thể, tổ chức kinh

tế, tổ chức xã hội và toàn xã hội trong việc chăm lo, bồi dưỡng, GDTNXH cho TN, chương trình phát triển TN.

Bên cạnh đó, để thực hiện nhiệm vụ quản lý nhà nước về TN một cách trọng tâm và hiệu quả, cần quan tâm đến công tác kiện toàn tổ chức bộ máy thực hiện nhiệm vụ này. Chú trọng công tác đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho đội ngũ thực hiện nhiệm vụ quản lý nhà nước về TN; từ đó nâng cao chất lượng công tác tham mưu các cơ chế, chính sách phù hợp với TN, góp phần nâng cao vai trò lãnh đạo của cấp ủy trong công tác GDTNXH cho TN.

2.2.3. Xây dựng môi trường chính trị, giáo dục, văn hóa, xã hội lành mạnh, tạo điều kiện thuận lợi để TN thực hiện, phát huy TNXH

Đảng, Nhà nước và toàn xã hội luôn chăm lo, tạo điều kiện, môi trường thuận lợi để TN rèn luyện, cống hiến, trưởng thành và sáng tạo; được học tập, được khởi nghiệp, có việc làm, nâng cao thu nhập, có đời sống văn hóa, tinh thần lành mạnh, nhân văn. Để tạo môi trường GDTNXH cho TN, trước hết, cần xây dựng môi trường chính trị trong sạch, phát huy vai trò “nêu gương” trong Đảng; xây dựng môi trường xã hội lành mạnh để TN không bị hiểu sai và bị dẫn dắt bởi các thế lực thù địch.

Phải làm sao để xây dựng một môi trường văn hóa tiên tiến, văn minh; tăng cường công tác giữ gìn và phát huy các giá trị văn hóa tốt đẹp của dân tộc, kế thừa có chọn lọc các giá trị, tinh hoa văn hóa nhân loại. Làm trong sạch môi trường “văn hóa mạng” và những văn hóa độc hại từ “mạng” làm ảnh hưởng tiêu cực đến đạo đức, lối sống, niềm tin và nhận thức và việc thực hiện TNXH của TN hiện nay. Đồng thời, xây dựng môi trường làm việc chuyên nghiệp, dân chủ, kích thích tư duy sáng tạo và phát huy năng lực làm việc cho TN.

Tăng cường xây dựng môi trường phát huy tính tích cực rèn luyện đạo đức, lối sống trong thực hiện trách nhiệm đối với bản thân của TN Việt Nam, đó là lòng yêu nước, tự hào dân tộc; sẵn sàng tình nguyện chiến đấu để bảo vệ Tổ quốc, giữ vững chủ quyền, an ninh quốc gia; sẵn sàng đảm nhận những công việc khó khăn, gian khổ khi Tổ quốc cần. Duy trì các hoạt động này một cách thường xuyên để đảm bảo giúp đỡ, hỗ trợ một cách tốt nhất nhằm đảm bảo an sinh xã hội, trợ giúp khó khăn, hỗ trợ xây dựng các công trình xây dựng nông thôn mới, phát triển kinh tế ở vùng sâu, vùng xa...

Không ngừng tăng cường công tác giáo dục lý tưởng, đạo đức cách mạng, lối sống văn hóa, ý thức

công dân để hình thành thể hệ TN có trách nhiệm, có những phẩm chất tốt đẹp, có khí phách và quyết tâm hành động thực hiện thành công sự nghiệp công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước. Tăng cường giáo dục truyền thống văn hóa, lịch sử của Đảng và dân tộc để không ngừng bồi dưỡng lý tưởng cao đẹp cho TN để phát huy TNXH của bản thân.

2.2.4. Lãnh đạo Đoàn TN đẩy mạnh các phong trào hành động cách mạng, phát huy vai trò xung kích, sáng tạo của tuổi trẻ

Cấp ủy đảng các cấp tiếp tục lãnh đạo Đoàn TN đẩy mạnh các phong trào của tuổi trẻ, các hoạt động tình nguyện vì cộng đồng để thu hút, tập hợp, phát huy năng lực sáng tạo, đoàn kết của đoàn viên, TN. Chú trọng trau dồi các kỹ năng xã hội, năng lực chuyên môn, kỹ năng giao tiếp và khả năng tạo lập các mối quan hệ xã hội cho TN nhằm phát huy lòng nhiệt huyết, tinh thần xung kích, tình nguyện và trách nhiệm xã hội của TN. Từ đó, phát hiện, bồi dưỡng, giới thiệu cho Đảng những đoàn viên ưu tú có đạo đức, trí tuệ, dám nghĩ, dám làm trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hoá, hiện đại hoá đất nước.

Cần tăng cường trách nhiệm của các cấp ủy trong công tác phát triển đảng viên từ đoàn viên ưu tú. Đây cũng chính là lực lượng nòng cốt giúp cấp ủy đảng và các cấp bộ đoàn thực hiện công tác GDTNXH cho TN, để chính TN ưu tú làm mẫu hình cho TN.

3. Kết luận

Những mặt tích cực về công tác GDTNXH cho TN đã mang lại những lợi ích to lớn cho cộng đồng nói chung và cho mỗi cá nhân nói riêng. Tuy nhiên, việc thực hiện công tác GDTNXH cho TN cũng còn tồn tại những hạn chế nhất định, trong đó có vai trò lãnh đạo của các cấp ủy đảng. Để giải quyết được thực trạng này không phải là vấn đề đơn giản, đòi hỏi phải có sự quan tâm, phối hợp từ Đảng, Nhà nước, các bộ, ban, ngành, đến các tổ chức Đoàn, Hội, nhà trường và gia đình nhằm thực hiện đồng bộ các giải pháp cơ bản mới có thể nâng cao công tác GDTNXH cho TN.

Tài liệu tham khảo

1. Học viện Quản lý giáo dục (2022), *Hội thảo khoa học “Trách nhiệm xã hội của thanh niên, sinh viên”*. Hà Nội

2. Nguyễn Văn Kim (2022), “Trách nhiệm xã hội của thanh niên Việt Nam hiện nay: Thực trạng và giải pháp chính sách”.

3. Long, Nguyen Huu and Vien, Nguyen Van (2024), *Empowering youth: strategies for fostering. Social responsibility, RGSA – Revista de Gestão Social e Ambiental, Vol 18, No. 7, e.05984.*

Vận dụng kiến thức Văn hóa tín ngưỡng, phong tục trong giáo dục mầm non cho sinh viên Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Nguyễn Thị Thanh Thủy

ThS. Khoa Khoa học cơ bản, Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Received: 20/9/2024; Accepted: 25/9/2024; Published: 30/9/2024

Abstract: *Fundamentals of Vietnamese Culture is a mandatory module in the training program for students majoring in Nursery Education at Vinh Phuc College. The knowledge of Beliefs and Customs, has a great significance in real life, especially teaching in preschools. Therefore, the article provides an overview of the subject, the knowledge of the Beliefs and Customs section related to the topic of preschool teaching. Besides, instructions are also given on how to apply the topic of Lunar New Year to preschoolers together with suggestions to organize practice sessions for children. From there, students have a better sense of learning and contribute to preserving and promoting traditional culture.*

Keywords: *Basis of Vietnamese culture, Beliefs, Customs, Preschool education, Vinh Phuc College, students.*

1. Đặt vấn đề

Cơ sở văn hoá Việt Nam (VHVN) là học phần bắt buộc thuộc khối kiến thức giáo dục đại cương trong chương trình đào tạo sinh viên (SV) ngành Giáo dục Mầm non (GDMN) của Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc. Nội dung môn học được vận dụng thiết thực trong học tập, cuộc sống và rất hữu ích trong nghề nghiệp tương lai. Đặc biệt, phần kiến thức Tín ngưỡng, Phong tục (TNPT) có ý nghĩa rất lớn trong việc giáo dục trẻ. Tuy nhiên, vận dụng như thế nào để có hiệu quả, làm nền tảng để SV thực tập sư phạm tốt và trở thành người giáo viên (GV) mầm non tương lai vững vàng; góp phần giữ gìn, phát huy văn hóa truyền thống của người Việt.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về môn “Cơ sở văn hoá Việt Nam” và nội dung phần kiến thức TNPT với nội dung vận dụng dạy học ở trường MN.

2.1.1. Tổng quan về môn “Cơ sở văn hoá Việt Nam” và nội dung phần kiến thức TNPT

Cơ sở VHVN là học phần bắt buộc thuộc khối kiến thức Giáo dục đại cương trong Chương trình đào tạo SV ngành GDMN. Thời lượng đào tạo của học phần là 2 tín chỉ (30 tiết). Môn học có nhiều tài liệu giảng dạy, Trường CĐVP lựa chọn giáo trình của tác giả Trần Ngọc Thêm để xây dựng đề cương chi tiết học phần.

Đề cương chi tiết học phần CSVHVN cho ngành GDMN được chia làm 4 bài. Bài 1: Văn hóa học và VHVN- có tính lí luận khái quát chung để tìm hiểu về một nền VH với khái niệm chung, không gian, thời gian, chủ thể VH và tiến trình phát triển của VHVN.

Bài 2- VH nhận thức, gồm 3 lĩnh vực nhận thức về không gian, thời gian và con người. SV vận dụng giáo dục trẻ MN những kiến thức sơ khai, nền tảng về thế giới xung quanh và bản thân của trẻ.

Bài 3- VH tổ chức đời sống, gồm VH tổ chức đời sống tập thể và cá nhân. VH tổ chức đời sống tập thể gồm tổ chức Nông thôn, Quốc gia và Đô thị. Văn hóa tổ chức đời sống cá nhân gồm tín ngưỡng, phong tục, VH giao tiếp, nghệ thuật ngôn từ, nghệ thuật thanh sắc và hình khối VN. Trong đó, nội dung kiến thức TNPT liên quan mật thiết đến chủ đề dạy học ở trường MN mà SV sẽ đảm nhận và có ý nghĩa GD lớn nhất đối với trẻ MN. Tín ngưỡng gồm tín ngưỡng phồn thực, tín ngưỡng sùng bái tự nhiên và tín ngưỡng sùng bái con người. Trong đó, tín ngưỡng sùng bái con người là quan trọng hơn với tín ngưỡng thờ Tổ tiên, thờ Thổ công, thờ Thành Hoàng làng, thờ Vua Hùng. Đó là nội dung GD truyền thống thể hiện sự thành kính, “uống nước nhớ nguồn”, được coi là những nét tinh hoa VH, đậm đà bản sắc dân tộc mà người Việt cần giữ gìn và phát huy nên cần tập trung GD cho trẻ. Nội dung Phong tục gồm phong tục hôn nhân, tang ma, lễ tết, lễ hội truyền thống.

Bài 4- VH ứng xử với môi trường gồm ứng xử với môi trường tự nhiên thể hiện trong VH ăn, mặc, ở, đi lại và ứng xử với môi trường xã hội qua việc tiếp nhận Phật giáo, Nho giáo, Đạo giáo và VHVN.

Trong 4 bài thì bài 3 kiến thức TNPT của phần Văn hóa tổ chức đời sống cá nhân là nội dung chứa đựng nhiều kiến thức vận dụng thực tế nhất đối với SV trong cuộc sống và vận dụng trong GD trẻ MN.

2.1.2. Nội dung vận dụng dạy học ở trường MN

Chương trình GDMN được giảng dạy có tính chất mở. Trong Hướng dẫn nhiệm vụ GDMN năm học 2024- 2025 của Bộ GD & ĐT tạo đề cập: “Tiếp tục đổi mới, nâng cao chất lượng thực hiện Chương trình GDMN..., phát huy tính chủ động của nhà trường trong việc phát triển chương trình GDMN phù hợp với điều kiện của nhà trường, địa phương, khả năng và nhu cầu của trẻ”. Đổi mới PP, hình thức tổ chức các hoạt động GD phát triển toàn diện trẻ em theo Chương trình GDMN, “khuyến khích tổ chức các hoạt động thực hành, trải nghiệm, học thông qua chơi...”.

Nội dung kiến thức Cơ sở VHVN được vận dụng trong GDMN chủ yếu ở khối lớp mẫu giáo, trẻ có lượng từ vựng và hiểu biết nhiều hơn sẽ tiếp thu hiệu quả hơn. Căn cứ vào các chủ đề ở khối lớp mẫu giáo có thể vận dụng kiến thức VH giáo dục trẻ MN tập trung vào 5 chủ đề cơ bản: Bản thân và gia đình thân yêu của bé; Bé với dinh dưỡng, sức khỏe...; Giao thông và bảo đảm an toàn; Ngày tết và mùa xuân (Tết Nguyên đán); Quê hương- Đất nước.... thì kiến thức về văn hóa Tín ngưỡng, Phong tục được vận dụng nhiều nhất và có ý nghĩa lớn nhất ở chủ đề Ngày tết và mùa xuân. SV nên vận dụng mức độ tăng dần lượng kiến thức từ khối lớp mẫu giáo 3- 4 tuổi, 4- 5 tuổi đến 5- 6 tuổi để có hiệu quả nhất.

2.2. Hướng dẫn vận dụng kiến thức Văn hóa TNPT trong GDMN cho SV Trường CĐVP

Chủ đề Tết và mùa Xuân (Tết Nguyên đán) thường được dạy học vào tuần trước khi nghỉ tết âm lịch theo theo lịch trình cụ thể từng năm. Liên hệ trước đó là Tết ông Táo (23 tháng Chạp), nên SV cần nắm chắc kiến thức về Tết ông Táo, nêu qua cho trẻ trước khi tìm hiểu và tổ chức vài hoạt động trải nghiệm Tết Nguyên đán.

***Tết ông Táo** được hình thành trên cơ sở tín ngưỡng thờ Thổ Công. Gia đình nào của người Việt dù có phải cúng giỗ Tổ tiên hay không thì đều thờ Thổ Công. Thổ Công- một dạng của Mẹ Đất, là vị thần trông coi gia cư, định đoạt phúc họa cho một gia đình. Sống ở đâu thì có Thổ Công ở đó: *Đất có Thổ Công, sông có Hà Bá*. Sinh viên đọc truyền thuyết thờ Thổ Công để hiểu thêm về cơ sở hình thành, mà không cần kể câu chuyện đó cho trẻ nghe. Thờ Thổ Công hay còn gọi là Táo Quân, ông Táo. Trong bộ ba Táo Quân gồm **Thổ Công** trông nom việc trong bếp, **Thổ Địa** trông coi việc trong nhà và **Thổ Kỳ** trông coi việc chợ búa. Thổ Công là một câu chuyện chứa đầy ý nghĩa triết lí: Sở dĩ Thổ Công là thần đất mà cũng

là thần bếp là vì đối với người Việt nông nghiệp sống định cư, đất- nhà- bếp và người phụ nữ đồng nhất với nhau, đều tối quan trọng như nhau. Bộ ba thờ Thổ Công tạo nên một bộ tam tài đặc biệt nên khi cúng lễ sẽ gồm bộ 3 đồ mũ cúng, tiền vàng, cá chép... Tết ông Công, ông Táo cúng vào 23 tháng Chạp. Liên hệ cho trẻ ngày nay có nét đẹp VH thả cá chép phóng sinh sau khi cúng, lưu ý không nhất thiết thực hiện nghi thức này và nếu thực hiện nhắc trẻ đảm bảo vệ sinh vứt túi rác vào nơi qui định không thả xuống sông hồ gây ô nhiễm môi trường.

Thổ Công nếu được lập ban thờ riêng thì sẽ thờ gian phía bên trái, phía đông, nhưng đa số người Việt thờ chung cùng ban thờ Tổ tiên. Thổ Công là vị thần quan trọng nhất, nhưng ông bà tổ tiên sinh thành ra ta nên được tôn kính nhất; Để không làm mất lòng ai, người Việt thờ mang tính “phối hưởng”. Mỗi khi cúng Tổ tiên, đều phải khấn Thổ Công trước rồi xin phép Ngài cho ông bà tổ tiên được về cùng hưởng đồ lễ cúng tế.

* **Về Tết Nguyên đán** cần phối kết hợp tốt kiến thức phần tín ngưỡng thờ Tổ tiên và phần lễ tết của Tết Nguyên đán.

Tết Nguyên đán (tết Ta để phân biệt tết Tây, tết Cả là tết to nhất trong một năm): Nguyên là bắt đầu, Đán là buổi sáng; tức là tết bắt đầu buổi sáng đầu tiên của một năm. Khi chia sẻ với trẻ cần cho trẻ biết: Đây là tết kết thúc năm cũ bắt đầu một năm mới theo lịch âm. Tết Nguyên đán của người Việt mang đậm tính truyền thống với nhiều phong tục, thể hiện rất rõ tính cộng đồng tập trung qua việc chuẩn bị tết, ăn tết và tục mừng tuổi.

Chuẩn bị tết, giáo sinh mô tả tỉ mỉ, kết hợp hỏi liên hệ gia đình trẻ chuẩn bị tết năm trước mà trẻ nhớ được và năm nay đã chuẩn bị được những gì sẽ giúp cho nội dung kiến thức gần gũi, trẻ dễ nhớ và tham gia vào bài học hào hứng hơn. Tết Nguyên đán thường được chuẩn bị bắt đầu ngay từ sau tết ông Táo. Giáo sinh có thể hỏi: *Tết gần đến rồi, em nhớ ông bà bố mẹ thường chuẩn bị những thứ gì để đón tết nào?* Gọi trẻ trả lời, sau đó gọi trẻ khác bổ sung hoặc SV tổng hợp bổ sung. Đây là tết to nhất nên gia đình nào cũng chuẩn bị rất nhiều thứ như các loại bánh kẹo, mứt tết, bánh chưng, gà, thịt, giò, mâm ngũ quả.... để cúng tổ tiên và liên hoan dịp tết.

Ăn tết hay đón Tết trong các gia đình là dịp duy nhất trong năm có sự sum họp đầy đủ của gia đình, gia tiên và gia thần. *Gia đình* là tất cả những người thân của chúng ta dù đi học, đi làm xa nhà đến đâu dịp này cũng đều sắp xếp công việc để về sum họp

cùng gia đình đón tết. *Gia tiên* tức là ông bà tổ tiên đã mất của gia đình dịp này đều được con cháu mời về cúng tại bàn thờ của gia đình. SV tổng hợp thêm kiến thức phần tín ngưỡng thờ tổ tiên để giáo dục thêm ý nghĩa, truyền thống cho các em. Tổ tiên là những người thân trong gia đình chúng ta đã khuất. Bàn thờ Tổ tiên bao giờ cũng đặt ở gian giữa hoặc nơi trang trọng nhất của ngôi nhà. Người Việt thường cúng Tổ tiên vào ngày giỗ; ngày mùng 1, ngày rằm; ngày lễ tết và khi gia đình có việc. Tết Nguyên đán là tết to nhất trong năm nên chúng ta sẽ đến mộ- nơi chôn cất những người thân đã mất để mời về ăn tết. Đây là dịp duy nhất trong năm sửa sang lại mộ, dọn dẹp sạch sẽ trước khi mời Tổ tiên. Sau đó, từ 30 Tết gia đình chúng ta bắt đầu cúng Tổ tiên và ăn tết đến hết mùng 3 Tết theo truyền thống. Đồ cúng Tổ tiên dịp Tết ngoài lễ thông thường bằng hương hoa, trà rượu và cả đồ ăn lẫn đồ mặc, đồ dùng tiền nong (làm bằng giấy, gọi là vàng mã). Rượu có thể có hoặc không nhưng li nước lã thì nhất thiết không bao giờ thiếu. Tết các gia đình thường bày cúng mâm ngũ quả theo quan niệm VH truyền thống gồm mãng cầu, sung, dừa, đu đủ, xoài; với ý nghĩa cầu sung (túc) vừa đủ xài. Lưu ý, mâm ngũ quả thực tế tùy từng nơi mà bày các loại hoa quả cho phù hợp với vùng miền, không cứng nhắc gây tốn kém, không phù hợp địa phương. Tết đến mâm cúng tổ tiên còn có bánh chưng, các món ăn truyền thống như nem công, chả phượng, thịt đông, giò, canh măng khô... các loại mứt, bánh kẹo... rất phong phú, đa dạng; tùy theo vùng miền, gia đình.

Tính cộng đồng của Tết còn được bộc lộ đặc biệt qua *Tục mừng tuổi*. Tết đến tất cả mọi người đều được mừng tuổi. Mọi người chúc mừng nhau, nói những lời nói hay với ý nghĩa may mắn. Ngày xưa tết đến mọi người thường tặng nhau những phong giấy đỏ ghi những lời chúc may mắn để lì xì cho nhau. Ngày nay, người Việt vẫn duy trì tục mừng tuổi (tặng lì xì nhau) nhưng quan tâm đến hai đối tượng là người già và trẻ nhỏ (vì thêm tuổi có ý nghĩa quan trọng hơn với hai đối tượng này). Nhưng khi dạy, SV làm sao nhân mạnh và GD được cho trẻ việc mừng tuổi hay lì xì đó chỉ có ý nghĩa tượng trưng thay cho lời chúc may mắn, chứ không phải là giá trị vật chất của đồng tiền, nên càng tiền lẻ có ý nghĩa sinh sôi nảy nở, may mắn thì càng tốt. Do đó, các con không nên chú ý đến tiền lì xì bao nhiêu, mà vui vẻ cảm ơn và đón nhận lì xì với lời chúc may mắn của mọi người dành cho con để con khỏe mạnh, lớn nhanh nhé! Trẻ hiểu được ý nghĩa của tục mừng tuổi thì giá

trị VH của Tết Nguyên đán mới được duy trì và phát triển truyền thống VH tốt đẹp của dân tộc.

Tết cũng là dịp sum họp của *gia thần* tức Thánh thần tề tựu tại các nơi thờ tự nên đình, chùa, đền, miếu cũng được cúng bái và mọi người đi lễ nhiều hơn, đồng thời có tục hái lộc đầu năm đem về nhà là thế. SV vận dụng một phần tín ngưỡng thờ Thần để chia sẻ nhanh, đơn giản cho trẻ hiểu. Mỗi làng hay khu vực thường có Chùa thờ Phật, Đình thờ Thành Hoàng. Cơ sở thờ Thành Hoàng được ví như Thổ Công trong nhà, là vị thần cai quản, che chở, định đoạt phúc họa cho dân làng đó. Mỗi làng có Thành Hoàng khác nhau, thường là người có công đặc biệt hoặc liên quan mật thiết đến làng được dân làng cúng lễ rất to, thường gọi là “tiệc đình”- ngày lễ của cả dân làng. Ngoài ra, thần Thành Hoàng được cúng vào ngày mùng một, ngày rằm, ngày lễ tết và những khi làng có việc. Nên tết đến, ngoài cúng Tổ tiên, chơi tết, các em nên đi lễ dịp này. Còn kiến thức thờ Vua Tổ- Vua Hùng, SV nên chia sẻ cho HS dịp chuẩn bị nghi lễ 10/3. Tín ngưỡng thờ Tứ bất tử chia sẻ ở những phần kiến thức liên quan đến lễ hội trong các chủ đề khác khi có điều kiện.

Thực hiện tốt các hoạt động trên, SV sẽ vận dụng được hiệu quả nội dung kiến thức Tín ngưỡng, Phong tục của học phần Cơ sở VHVN để nâng cao hiệu quả dạy học, GD tốt truyền thống VH cho trẻ MN.

3. Kết luận

Dạy học gắn lí thuyết với thực tế và vận dụng trong nghề nghiệp tương lai là mục tiêu của tất cả các chương trình đào tạo hiện nay. SV ngành GDMN học tốt kiến thức học phần Cơ sở VHVN nói chung, phần TNPT nói riêng thực sự có ý nghĩa để vận dụng trong thực tế cuộc sống và là kiến thức chuyên sâu dạy tốt chủ đề liên quan đến tết Nguyên đán ở trường MN cho trẻ mẫu giáo. Trong quá trình đào tạo SV cần nhận thức rõ nhiệm vụ, có thái độ học tập nghiêm túc và vận dụng linh hoạt, hiệu quả kiến thức mà GV hướng dẫn cho đối tượng trẻ ở trường MN.

Tài liệu tham khảo

- [1] Trần Ngọc Thêm (1998), *Cơ sở văn hoá Việt Nam*, NXBGD. Hà Nội
- [2] Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc (2021) *Đề cương chi tiết học phần Cơ sở văn hóa Việt Nam, Ban hành kèm theo Quyết định số 249/QĐ-CDVP ngày 25 tháng 8 năm 2016 của Hiệu trưởng Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc; điều chỉnh, bổ sung năm 2018.*
- [3] Nguyễn Thị Thanh Thủy (2014), *Tập bài giảng Cơ sở văn hóa Việt Nam (Lưu hành nội bộ)*, Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Sử dụng phương pháp Nêu và giải quyết vấn đề trong dạy học rèn kỹ năng viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do cho học sinh lớp 8

Trịnh Thị Thùy Linh

Trường THCS Nguyễn Thượng Hiền, Ứng Hòa, Hà Nội

Received: 29/9/2024; Accepted: 9/10/2024; Published: 15/10/2024

Abstract: In the 8th grade Literature program, developing expressive writing skills, especially writing a paragraph to record emotions in a free poem, plays an important role, helping students express their feelings and emotions. personal contact; It also demonstrates the process of understanding the work more deeply and thoroughly. However, many students have difficulty identifying and expressing their emotions clearly and logically. Applying the method of raising and solving problems in teaching writing literary paragraphs to record feelings about a free poem is one of many effective solutions, helping students develop thinking and improve language skills. language, creativity; Cultivate self-study skills, improve learners' abilities and qualities.

Keywords: Method of raising and solving problems, Practice writing skills, paragraph to record feelings, free poem

1. Đặt vấn đề

Trong chương trình Ngữ văn lớp 8, phát triển kỹ năng (KN) viết văn biểu cảm, đặc biệt là KN viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do có vai trò quan trọng. KN này không chỉ giúp học sinh (HS) thể hiện được cảm xúc cá nhân mà còn là cách để các em khám phá và hiểu sâu hơn về thế giới xung quanh cũng như cuộc sống nội tâm. Tuy nhiên, thực tế giảng dạy cho thấy nhiều HS gặp khó khăn trong việc xác định cảm xúc; hoặc chưa biết cách trình bày cảm nghĩ một cách rõ ràng, logic và thuyết phục. Vận dụng phương pháp (PP) Nêu và giải quyết vấn đề (NGQVĐ) vào quá trình dạy học viết văn biểu cảm là một giải pháp tích cực và mang lại hiệu quả cao. PP này không chỉ giúp HS phát triển kỹ năng tư duy và diễn đạt mà còn nâng cao khả năng đọc, viết, nói và nghe; góp phần rèn luyện năng lực chung cũng như năng lực Ngữ văn một cách toàn diện.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Dạy học nêu và giải quyết vấn đề

Dạy học NGQVĐ chính là cách thức tổ chức dạy học mà trong đó HS được đặt vào tình huống có vấn đề; định hướng giúp HS phát hiện vấn đề, tổ chức các hoạt động nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS để GQVĐ. Từ đó giúp HS chiếm lĩnh tri thức, rèn luyện KN.

Dạy học NGQVĐ được tiến hành theo các bước sau:

Bước 1: Nhận biết vấn đề cần giải quyết. GV đưa

người học vào tình huống có vấn đề hoặc GV có thể gợi ý để người học tự tạo tình huống có vấn đề. Vấn đề cần giải quyết được phát biểu dưới dạng “mâu thuẫn nhận thức” mà kiến thức, KN đã có không đủ để giải quyết.

Bước 2: Lập kế hoạch GQVĐ. HS đề xuất các cách giải quyết vấn đề, đưa ra các phương án và lập kế hoạch để GQVĐ theo hướng: phân tích vấn đề, đề xuất và thực hiện hướng giải quyết, hình thành giải pháp và chọn lựa giải pháp tối ưu.

Bước 3: Thực hiện kế hoạch giải quyết vấn đề. HS đề xuất các giả thuyết và phương án GQVĐ. GV có thể gợi ý cho HS một cách linh hoạt, phù hợp.

Bước 4: Đánh giá và kết luận. GV tổ chức cho HS rút ra kết luận về cách GQVĐ trong tình huống đã được đặt ra; từ đó HS lĩnh hội được tri thức, KN của bài học hoặc vận dụng được những kiến thức, KN trong môn học để GQVĐ trong thực tiễn.

Ưu điểm của việc sử dụng PP này trong dạy học viết đoạn văn ghi lại cảm xúc về một bài thơ tự do nhằm giúp HS vừa được rèn luyện KN tư duy, hình thành và phát huy các năng lực cần thiết để HS có thể thích ứng nhanh với sự phát triển của xã hội.

2.2. Dạy học viết đoạn văn biểu cảm

Đoạn văn biểu cảm là đoạn văn mà người viết sử dụng ngôn từ diễn đạt cảm xúc và tình cảm của mình về thế giới, sự vật xung quanh. Đoạn văn biểu cảm chú trọng việc truyền tải các cảm xúc nội tại, giúp người viết bộc lộ cái tôi và chia sẻ cảm xúc với người đọc thông qua

lời văn. Đoạn văn biểu cảm có những yêu cầu sau: i) sự chân thành trong cảm xúc; ii) ngôn ngữ giàu tính hình ảnh và tính biểu cảm; iii) sự liên kết chặt chẽ giữa cảm xúc và suy nghĩ nhằm thể hiện quan điểm, tư tưởng và thái độ của người viết; iv) tính gợi mở và khả năng khơi dậy cảm xúc ở người đọc.

Khi thực hiện bài viết trình bày cảm nghĩ về một bài thơ tự do, HS cần thể hiện cảm xúc chân thật của bản thân; cảm xúc này được xuất phát từ sự hiểu biết sâu sắc về bài thơ.

Tiếp đó, HS phát huy khả năng tưởng tượng, liên tưởng và kết nối, liên hệ với thực tiễn cuộc sống. Sự sáng tạo trong liên tưởng sẽ giúp bài viết phong phú, hấp dẫn và mang lại những góc nhìn mới mẻ về tác phẩm.

Hơn nữa, bài viết cần có sự sắp xếp thứ tự rõ ràng và mạch lạc. Lời văn phát biểu cảm nghĩ phải vừa chính xác vừa gợi cảm, giúp người đọc dễ dàng theo dõi và cảm nhận được cảm xúc mà người viết muốn truyền đạt. Một cấu trúc mạch lạc theo đúng thể thức của một đoạn văn kết hợp với lời văn uyển chuyển sẽ tạo sự hấp dẫn cho bài viết, đồng thời làm nổi bật cảm xúc và suy nghĩ của người viết về tác phẩm.

2.3. Vận dụng phương pháp nêu và giải quyết vấn đề trong dạy học Viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do

Khi tổ chức dạy học nội dung *Viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do* cho HS lớp 8, GV có thể thực hiện qua các bước sau:

Bước 1: Nhận biết vấn đề

Với đề bài: *Viết đoạn văn trình bày cảm nghĩ về hình ảnh lá bưởi, lá chanh trong bài thơ Lá bưởi, lá chanh của Lưu Quang Vũ, GV có thể đưa ra tình huống có vấn đề bằng cách nêu câu hỏi yêu cầu HS: i) nhớ lại những kiểu bài viết đoạn văn ghi lại cảm xúc trong bài thơ; ii) các mô hình viết đoạn văn; iii) xác định mâu thuẫn nhận thức giữa tri thức đã biết (về lá bưởi, lá chanh, mô hình viết đoạn văn) và tri thức mới (ý nghĩa biểu tượng của hình ảnh lá bưởi, lá chanh trong bài thơ; bài viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ).*

Bước 2: Lập kế hoạch giải quyết vấn đề

HS tiến hành lập kế hoạch GQVĐ bằng cách đề xuất các giả thuyết và phương án giải quyết vấn đề. GV có thể hỗ trợ HS lập kế hoạch GQVĐ thông qua hệ thống câu hỏi gợi ý như sau:

CH1: Hình ảnh lá bưởi, lá chanh gợi nhớ về điều gì trong đời sống sinh hoạt của con người?

CH2: Tại sao lá bưởi, lá chanh lại được sử dụng trong chiến tranh để ngụy trang?

CH3: Lá bưởi, lá chanh có ý nghĩa gì với người lính và tình cảm quê hương?

CH4: *phân biệt đoạn văn trình bày “cảm xúc” mà các em đã học ở lớp 6, 7 với đoạn văn trình bày “cảm nghĩ” học ở lớp 8.*

HS được hướng dẫn để trả lời các câu hỏi, qua đó từng bước giải quyết được vấn đề:

Trả lời 1: *Hình ảnh lá bưởi và lá chanh gợi nhớ đến những nét quen thuộc, giản dị trong cuộc sống hàng ngày của người dân VN.*

Trả lời 2: *Trong thời kỳ chiến tranh, lá bưởi và lá chanh được sử dụng như một phương tiện ngụy trang tự nhiên. Những loại lá này có sẵn trong môi trường sống. Điều này cũng thể hiện tinh thần chiến đấu kiên cường và sự gắn bó sâu sắc với môi trường xung quanh.*

Trả lời 3: *Lá bưởi, lá chanh không chỉ là những hình ảnh thiên nhiên mà còn mang ý nghĩa tượng trưng sâu sắc về tình cảm quê hương, sự yêu thương và động viên của hậu phương dành cho tiền tuyến.*

Trả lời 4: *Cả hai đoạn văn, dù có sự khác biệt rõ rệt, vẫn có những điểm tương đồng. Về hình thức, chúng đều là đoạn văn chuẩn với cấu trúc rõ ràng, mạch lạc và có ý nghĩa. Về nội dung, cả hai đều trình bày những tình cảm và rung động của bản thân về cái hay, cái đẹp của tác phẩm văn học, thể hiện ở cả hai phương diện nội dung và hình thức, hoặc có thể chỉ một phương diện nào đó.*

Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở mức độ biểu đạt. Ở lớp 6 và lớp 7, việc trình bày “cảm xúc” tập trung vào việc thể hiện những cảm xúc đơn giản, thiên về tình cảm cá nhân như yêu thích, tự hào hay ghét bỏ, và HS thường nêu rõ lý do vì sao họ có những cảm xúc đó. Trong khi đó, ở lớp 8, “cảm nghĩ” là một bước tiến cao hơn, sâu sắc hơn; nó không chỉ đơn thuần là tình cảm mà còn bao gồm suy nghĩ, nhận xét và đánh giá về tác phẩm, cho phép HS đưa ra những lời bình ngắn gọn về tác phẩm.

Bước 3: Thực hiện kế hoạch

GV hướng dẫn HS lập dàn ý và tiến hành viết đoạn văn trình bày cảm nghĩ về hình ảnh lá bưởi, lá chanh trong bài thơ. Dàn ý của bài viết đoạn văn được gợi ý như sau:

- Mở đoạn: Giới thiệu bài thơ và tác giả; nêu cảm nghĩ chung về bài thơ, về hình ảnh lá bưởi, lá chanh.

- Thân đoạn:

+ Trình bày cảm nghĩ về nét độc đáo của bài thơ trên hai phương diện nội dung và nghệ thuật.

+ Nêu ý nghĩa biểu tượng của hình ảnh lá bưởi, lá chanh.

+ Khái quát tác dụng của việc sử dụng hình ảnh biểu tượng trong việc thể hiện mạch cảm xúc, tư tưởng của bài thơ.

- Kết đoạn: Nêu khái quát cảm nghĩ về bài thơ.

Bước 4: Đánh giá và kết luận

GV tổ chức cho HS đọc lại bài viết và chỉnh sửa một số lỗi. GV chỉ ra các lỗi thường gặp cho HS.

Sau khi hoàn thiện bài viết, GV giúp HS tự đánh giá quá trình viết của mình, phát uy những điểm mạnh, hạn chế điểm yếu. GV cũng có thể góp ý để giúp HS hoàn thiện KN viết đoạn văn biểu cảm.

Tóm lại, quy trình viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do cho HS lớp 8 không chỉ giúp các em phát triển khả năng diễn đạt cảm xúc, mà còn nâng cao tư duy phân tích và cảm thụ văn học hướng đến phát triển năng lực văn học cho người học.

3. Kết luận

Sử dụng PP nêu và GQVĐ trong dạy học nhằm rèn KN viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do cho HS lớp 8 có thể xem là một cách thức dạy học mang lại những hiệu quả nhất định. Trước hết, nó giúp HS phát triển khả năng tư duy phân biện và diễn đạt cảm xúc một cách tự nhiên, sáng tạo; giúp HS nâng

cao KN viết, thể hiện suy nghĩ cá nhân. Hơn nữa, PP này tạo điều kiện cho HS phát huy tính chủ động trong học tập, khuyến khích sự tìm tòi, sáng tạo và tương tác nhóm hiệu quả; đóng góp tích cực vào sự phát triển toàn diện về tư duy, KN học tập của HS.

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 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT). Hà Nội

2. 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-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT). Hà Nội

3. Bùi Mạnh Hùng và các cộng sự (2022), *SGK Ngữ văn 8 – Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống tập 2*, NXBGD. Hà Nội

4. Nguyễn Lâm (1989), *Từ điển từ và ngữ Hán Việt (có chú thích giải từ tó)*, NXB TP Hồ Chí Minh.

Phát triển năng lực vận dụng kiến thức... (tiếp theo trang 210)

- Bước 3: HS báo cáo kết quả thực hiện: Đại diện nhóm hoặc cá nhân sẽ trình bày kết quả. GV yêu cầu HS lập luận, giải thích vì sao em chọn cách giải quyết đó để HS trình bày quan điểm của mình. Đó cũng là biện pháp hiệu quả kích thích được chú ý lắng nghe và tích cực tham gia thảo luận của cả lớp. GV nên hướng dẫn HS các hình thức trình bày kết quả giải bài tập, khuyến khích sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông.

- Bước 4: Kết luận về cách giải quyết BT: GV nhận xét, kết luận về cách giải quyết BT hợp lý nhất là cách giải quyết đảm bảo tính khoa học, có tính khả thi, hiệu quả, đáp ứng yêu cầu về an toàn, bảo vệ tự nhiên; thích ứng với biến đổi khí hậu; có hành vi, thái độ phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững và có lời động viên, khuyến khích các em đã tích cực tham gia cùng nhau giải quyết.

3. Kết luận

Trong DH nói chung và phần “Năng lượng và cuộc sống” KHTN 8 nói riêng theo định hướng phát triển phẩm chất, NL của HS qua BTCNDTT đã góp phần phát triển NL KHTN và các NL chung theo mục tiêu CT GDPT 2018. Thực tế DH cho thấy để phát triển NL VDKTKN đã học của HS, ngoài yếu tố đảm bảo tính phù hợp thực tiễn về nội dung, phương pháp và qui trình tổ chức DH với BTCNDTT, cần thực hiện đồng bộ với khâu kiểm tra, đánh giá theo định hướng phát triển NL VDKTKN đã học của HS trong khi vận dụng các KT, KN đã học để giải quyết được các vấn

đề thiết thực trong thực tiễn sản xuất và đời sống. Từ đó, yêu cầu GV tăng cường khai thác, xây dựng và sử dụng BTCNDTT trong DH nói chung và DH môn KHTN nói riêng nhằm phát triển NLVDKTKN đã học cho HS, qua đó góp phần thực hiện mục tiêu CT GDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

[1] Trần Thị Ngọc Ánh, Lê Công Triêm (2016), “Bồi dưỡng năng lực vận dụng kiến thức Vật lí vào thực tiễn thông qua sử dụng phối hợp các loại hình thí nghiệm trong dạy học Vật lí”, Tạp chí khoa học Đại học Huế, tập 61, số 8B, tr 196-202.

[2] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018), *Chương trình GDPT, Chương trình GDPT tổng thể 2018*, Hà Nội.

[3] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông, Chương trình GDPT môn Khoa học tự nhiên (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT - BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018)*, Hà Nội.

[4] Bộ Giáo dục & Đào tạo (2020), *Tài liệu hướng dẫn bồi dưỡng giáo viên phổ thông cốt cán, Mô đun 2 Môn Khoa học tự nhiên*, TP Hồ Chí Minh.

[5] Nguyễn Thúc Cảnh (2018), *Nghiên cứu xây dựng hệ thống bài tập có nội dung thực tế trong dạy Cơ học cho học sinh THPT*, Tạp chí Khoa học và công nghệ, số 183(7), 97-103.

[6] Nguyễn Thị Thu Hằng, Phan Thị Thanh Hội (2018), “Đánh giá năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn của HS trong DH phần Sinh học vi sinh vật – Sinh học 10”, Tạp chí Giáo dục, số 432, 52-56.

Thực trạng hoạt động giáo dục thể chất tại Trung tâm Thể dục thể thao, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Dương Đại Tài*, Cù Văn Hoàng*

*ThS. Trung tâm TDTT, ĐHQG-HCM

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Using regular scientific research methods to evaluate the current state of physical education at the sports center, National University - Ho Chi Minh City as a practical basis for research and propose appropriate solutions. to contribute to improving the effectiveness of physical education at the center.

Keyword: Reality; Physical education work; sports center, National University - Ho Chi Minh City.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất (GDTC) và thể thao trường học là một phần quan trọng trong mục tiêu giáo dục toàn diện của ngành Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản và hình thành thói quen tập luyện thể dục thể thao (TDTT) thường xuyên cho trẻ em, học sinh, sinh viên (SV); gắn GDTC, thể thao trong trường học với giáo dục ý chí, đạo đức, lối sống, kỹ năng sống; đáp ứng nhu cầu vui chơi giải trí lành mạnh cho trẻ em, học sinh, SV, đồng thời, góp phần phát hiện, đào tạo năng khiếu và tài năng thể thao cho đất nước.

Đại học Quốc gia (ĐHQG) -TP.Hồ Chí Minh là cơ sở GD&ĐT nguồn nhân lực có trình độ cử nhân và sau Đại học, là cơ sở đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực với nhiều trường thành viên. Vì vậy, công tác GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh không thể thiếu và nó cũng đóng góp một phần quan trọng trong hình thành phát triển con người toàn diện. Tuy nhiên, trên thực tế hoạt động GDTC của trường còn gặp nhiều khó khăn và hạn chế như: Nội dung chương trình môn học còn chưa hợp lý, cơ sở vật chất (CSVC), sân bãi dụng cụ, các phương tiện dạy học còn chưa đáp ứng được nhu cầu của SV...

Nhận thức được điều đó, xuất phát từ yêu cầu nâng cao chất lượng GDTC cho SV tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh, tác giả tiến hành nghiên cứu đề tài: “Đánh giá thực trạng công tác GDTC cho SV tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh”

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng chương trình môn học GDTC, đội ngũ GV và CSVC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh

2.1.1. Thực trạng chương trình môn học GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh.

Nội dung chương trình môn học GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh được trình bày tại bảng 2.1.

Bảng 2.1. Chương trình môn học GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh (2023 - 2024)

TT	Nội dung giảng dạy	Học kỳ		
		I	II	III
1	Lý thuyết chung	2	2	
2	Lý thuyết chuyên môn	4	4	3
3	Thể dục tay không	4		
4	Sport Aerobic	8		
5	Kỹ thuật đẩy tạ	8		
6	Kỹ thuật nhảy xa		4	
7	Kỹ thuật chạy cự ly ngắn		8	
8	Kỹ thuật chạy cự ly trung bình (800m nữ - 1500m nam)		8	
9	Kỹ thuật bóng chuyền hoặc kỹ thuật cầu lông			24
10	Kiểm tra	4	4	3
	Tổng cộng	30	30	30

Qua bảng 2.1 cho thấy, chương trình môn học GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh đã được thực hiện theo đúng số tiết của Bộ GD&ĐT quy định. Tuy nhiên, các bộ môn thuộc trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh chưa thực hiện một cách triệt để, nhất là việc sắp xếp nội dung môn học ở mỗi học phần. Do vậy, song song với việc đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích cực, cũng như vận dụng công nghệ thông tin trong quá trình dạy và học thì việc đổi mới nội dung, chương trình cần thiết và cấp bách.

2.1.2. Về đội ngũ GV

Thực trạng đội ngũ GV GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh được trình bày ở bảng 2.2.

Bảng 2.2. Thực trạng đội ngũ GV GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh

	Giới tính		Trình độ		Chức danh		Tuổi đời		Đại học chính Quy
	Nam	Nữ	Tiến sĩ	Thạc sĩ	Trợ Giảng	Giảng viên	>40	< 40	
Số lượng	16	4	2	14	1	19	12	8	0

Từ kết quả của bảng 2.2 cho thấy: Số lượng GV GDTC tại trung tâm TDTT, ĐHQG -TP.Hồ Chí Minh vẫn chưa đáp ứng được nhu cầu của nhà trường, mỗi

GV giảng dạy trên 800 tiết/1 năm do đó hiệu quả của chất lượng và yêu cầu về GDTC cho SV tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay là chưa cao. Trình độ của đội ngũ GV có tăng lên nhưng chưa đáp ứng được nhu cầu đòi hỏi của công tác giảng dạy cũng như phong trào TDDT tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh.

2.1.3. Về CSVC

Số lượng và chất lượng CSVC, sân tập, dụng cụ tập luyện TDDT của tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh. Kết quả được trình bày ở bảng 2.3.

Bảng 2.3. Thực trạng CSVC phục vụ công tác GDTC tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh

TT	Loại sân bãi	Số lượng	Chất lượng	Đáp ứng nhu cầu tập luyện
1	Sân bóng đá 60 x 90	01	TB	25%
2	Sân bóng đá mi ni	02	TB	30%
3	Bàn bóng bàn	04	TB	50%
4	Sân bóng chuyền	02	TB	40%
5	Sân cầu lông	04	TB	50%
6	Sân điền kinh	02	Khá	70%
7	Xà lạch, xà kép	08	TB	50%

Từ bảng 2.3 cho thấy: CSVC phục vụ cho việc dạy học GDTC cũng như hoạt động tập luyện và thi đấu của nhà trường còn nhiều hạn chế, nhất là khi số lượng SV đào tạo tăng lên nhanh, mật độ giảng dạy lớn dẫn đến sân bãi, dụng cụ không đáp ứng kịp. Vì vậy cho thấy sự cần thiết phải tăng cường, xây dựng thêm sân bãi để dẫn mật độ giảng dạy, đảm bảo cho SV học tập có kết quả tốt cũng như dành thời gian, sân bãi phục vụ các hoạt động TDDT ngoại khoá của SV.

2.2. Thực trạng kết quả học tập môn GDTC và trình độ thể lực của SV tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh

2.2.1. Về kết quả học tập môn GDTC

Để đánh giá kết quả học tập GDTC của SV tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh, đề tài tiến hành khảo sát và thống kê kết quả học tập năm học 2022-2023 và năm học 2023-2024 của SV. Kết quả trình bày tại bảng 2.4.

Bảng 2.4. Kết quả học tập môn GDTC của SV tại trung tâm TDDT, ĐHQG - TP.Hồ Chí Minh (Đại học Khoa học tự nhiên (KHTN))

Khóa	Năm học	Số lượng	Kết quả							
			Giỏi		Khá		Trung bình		Không đạt	
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%
12	2012 – 2023	2687	167	6.2	895	33.3	1306	48.6	119	11.9
13	2023 – 2024	2823	212	7.5	990	35.1	1347	47.7	274	9.7

Đặc thù của trường ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh đa phần là SV nữ chiếm khoảng 60%

còn lại là SV nam. Thông qua bảng 2.3 và 2.4 nhận thấy tỷ lệ SV có kết quả học tập đạt giỏi chiếm tỷ lệ % còn ít, chiếm tỷ lệ thấp nhất đó là năm học 2022 - 2023, tỷ lệ đạt giỏi chỉ có 6.2%, tỷ lệ đạt khá là 33.3, số SV đạt điểm trung bình chiếm 48.6% và tỷ lệ không đạt chiếm tỷ lệ cao nhất 11.9%. Đến năm học 2023 - 2024 tỷ lệ SV chỉ đạt điểm trung bình vẫn chiếm tỷ lệ cao 47.7%

Như vậy, có thể thấy được số lượng SV đạt điểm từ trung bình trở xuống là tương đối cao. Số SV không đạt vẫn còn nhiều có thể do nhiều nguyên nhân khách quan và chủ quan khác nhau như tình trạng sức khỏe, động cơ tham gia tập luyện TDDT, nhận thức của SV về công tác GDTC và TDDT chưa cao, dẫn đến ý thức kém trong học tập chính khoá và tập luyện ngoại khoá.

2.2.2. Thực trạng thể lực của SV trường ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh.

Để đánh giá thể lực chung của SV Trường ĐH KHTN, ĐHQG TP. Hồ Chí Minh, đề tài sử dụng 4/6 test đánh giá theo tiêu chuẩn đánh giá xếp loại thể lực học sinh, SV theo các quy định tại Quyết định 53/2008/QĐ-BGDĐT ngày 18/9/2008 của Bộ GD&ĐT. Đối tượng kiểm tra là SV nam, nữ của các khoá K13. Kết quả được trình bày ở bảng 2.5 và bảng 2.6.

Bảng 2.5. Thực trạng thể lực của SV ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh.

Giới tính	Nội dung	Chỉ tiêu	Số người đạt	Tỷ lệ %	Số người không đạt	Tỷ lệ %
Nam n=389	Chạy 30m XPC	5.10	318	81.75	71	18.25
	Bật xa tại chỗ (cm)	220	352	90.49	37	9.51
	Chạy con thoi 4x10m	12.50	317	81.49	72	18.51
	Chạy tùy sức 5 phút (m)	860	353	90.75	36	9.25
Nữ n=109	Chạy 30m XPC	5,80	95	87.16	14	12.84
	Bật xa tại chỗ (cm)	167	97	88.99	12	11.01
	Chạy con thoi 4x10m	14.10	66	60.55	43	39.45
	Chạy tùy sức 5 phút (m)	780	82	75.23	27	24.77

Bảng 2.6. Kết quả tổng hợp xếp loại thể lực SV trường ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh.

Giới tính	Giỏi		Khá		Đạt		Không đạt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Nam (n=389)	31	7.97	72	18.51	160	41.13	126	32.39
Nữ (n=109)	9	8.26	17	15.60	53	48.62	30	27.52

Từ kết quả ở bảng 2.5 và bảng 2.6 cho thấy: Nhìn chung, tỷ lệ SV không đạt tiêu chuẩn đánh giá xếp loại thể lực SV còn khá cao chiếm tỷ lệ từ 27.52% đến 32.39%. Điều đó phản ánh một thực tế khách quan rằng: chỉ khi nào SV tham gia học tập GDTC và tập luyện TDDT thì trình độ thể lực được tăng lên và thành tích cũng tăng lên theo.

2.3. Các yếu tố ảnh hưởng tới công tác GDTC của ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh.

Để xác định được các yếu tố chính ảnh hưởng tới hiệu quả GDTC trong ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh, đề tài tiến hành phỏng vấn các giáo viên trực tiếp giảng dạy môn GDTC, các cán bộ quản lý cấp khoa, trường, thông qua các mức độ đối với các yếu tố ảnh hưởng. Kết quả được trình bày tại bảng 2.7.

Bảng 2.7. Các yếu tố ảnh hưởng tới hiệu quả công tác GDTC tại ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh (n=30)

TT	Nội dung	Trả lời	
		n	%
1	Nhận thức về vị trí, vai trò của GDTC trong cán bộ quản lý, GV và SV nhà trường	27	90.00
2	CSVC, sân bãi dụng cụ dành cho GDTC	28	93.33
3	Chất lượng và số lượng đội ngũ GV GDTC	26	86.67
4	Chế độ, chính sách dành cho những người làm công tác GDTC trong nhà trường	25	83.33
5	Nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy môn học	29	96.67
6	Công tác hướng dẫn TDTT ngoại khóa cho SV	24	80.00
7	Kinh phí dành cho các hoạt động tập luyện và thi đấu TDTT	25	83.33
8	Ý thức học tập của SV...	26	86.67

Kết bảng 2.7 cho thấy các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả công tác GDTC cụ thể như sau:

- Nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy môn học (96.6%)
- CSVC, sân bãi dụng cụ dành cho GDTC (93.3%)
- Nhận thức về vị trí, vai trò của GDTC trong cán bộ quản lý, GV, SV (90.0%).
- Ý thức học tập, nhu cầu thái độ của SV (86.67%).
- Chất lượng và số lượng đội ngũ GV GDTC (86.67%)
- Kinh phí dành cho các hoạt động tập luyện và thi đấu TDTT (83.33%)
- Chế độ, chính sách dành cho những người làm công tác GDTC tại trung tâm TDTT thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh (83.33%).
- Công tác hướng dẫn ngoại khóa các môn thể thao cho SV (80.0%)

Qua kết quả phỏng vấn có tỷ lệ chọn rất quan trọng và quan trọng khá cao, đặc biệt là không có lựa chọn không quan trọng. Chứng tỏ các yếu tố trên có ảnh hưởng rất lớn đến hiệu quả hoạt động GDTC, tại trung tâm TDTT thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh, từ đó phân tích thực trạng và định hướng tìm ra được nguyên nhân để khắc phục những khó khăn hạn chế còn tồn tại.

4. Kết luận

- Chương trình môn học GDTC ĐH KHTN thuộc

ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh đã được thực hiện theo đúng quy định của Bộ GD&ĐT. Tuy nhiên, chưa thực hiện một cách triệt để, vì vậy cần có sự đổi mới nội dung, chương trình môn học. Số lượng GV vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu về công tác GDTC của nhà trường trong giai đoạn hiện nay. CSVC phục vụ cho công tác GDTC của nhà trường còn nhiều hạn chế, cần tăng cường, bổ sung thêm sân bãi, dụng cụ học tập để đảm bảo cho SV học tập có kết quả tốt cũng như phục vụ các hoạt động TDTT ngoại khóa của SV.

- Số lượng SV có kết quả học tập môn GDTC và kết quả xếp loại thể lực theo tiêu chuẩn RLTL của Bộ GD&ĐT ở mức trung bình trở xuống là tương đối cao. Nguyên nhân chủ yếu là do: tình trạng sức khỏe, động cơ tham gia tập luyện TDTT, nhận thức của SV về công tác GDTC và TDTT chưa cao.

- Các yếu tố ảnh hưởng tới công tác GDTC ĐH KHTN thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh là: Nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy môn học; CSVC, sân bãi dụng cụ dành cho GDTC; Nhận thức về vị trí, vai trò của GDTC trong cán bộ quản lý, GV, SV; Ý thức học tập, nhu cầu thái độ của SV; Chất lượng và số lượng đội ngũ giáo viên GDTC; Kinh phí dành cho các hoạt động tập luyện và thi đấu TDTT; Chế độ, chính sách dành cho những người làm công tác GDTC tại trung tâm TDTT thuộc ĐHQG – TP.Hồ Chí Minh; Công tác hướng dẫn ngoại khóa các môn thể thao cho SV.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD-ĐT (2022), *Quy chế giáo dục thể chất và thể thao trường học*.
2. Bộ GD-ĐT (2008), “*Quy định tổ chức hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa cho học sinh, SV*”. Ban hành kèm theo Quyết định số 72/2008/QĐ-BGDĐT ngày 23/12/2008 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT.
3. Ủy ban Thể dục thể thao, “*Quyết định số 1589/2003/QĐ-UBTDTT ngày 19/09/2003 về việc ban hành quy chế tổ chức và hoạt động của câu lạc bộ thể dục thể thao ở cơ sở*” của Bộ trưởng, Chủ nhiệm Ủy ban TDTT.
4. Nguyễn Kỳ Anh - Vũ Đức Thu (1994), “*Những giải pháp thực thi nhằm cải tiến nâng cao chất lượng giáo dục thể chất trong các trường đại học*”. Tuyển tập Nghiên cứu khoa học thể dục thể thao. NXB Thể dục thể thao.
5. Lê Trường Sơn Chân Hải (2003), “*Tổ chức hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa các môn thể thao như một biện pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho SV Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*”. Luận án tiến sĩ Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

Phân tích mục tiêu của trò chơi vận động trong giờ học giáo dục thể chất tại trung tâm Thể dục thể thao, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh

Phạm Thị Dịu*, Lê Xuân An*

ThS. Trung tâm TĐTT, ĐHQG-TP.Hồ Chí Minh

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Recognize and clearly identify the goals of movement games related to the main motivational issues, described in the game rules and which participants will try to solve during the performance. out game. The goals of sports games can be: 1) Allow us to understand traditional Sports and games based on their internal logic; 2) Allows classification of traditional Sports and games based on classification criteria and that can be useful to design and organize appropriate Physical Education activities; 3) Allows a deeper understanding of Sports movement games and their applicability to school Physical Education. Practical value is identified in proposing increasingly specific organizational and play participation goals related to game selection, while also proposing a network model of play intentions to understand motivation of games and the design of learning tasks.

Keywords: Movement games, participation goals, participation motivation, Physical Education.

1. Đặt vấn đề

Áp dụng trò chơi vận động (TCVD) trong giờ học giáo dục thể chất (GDTC) trong đời sống phổ biến và có nhiều tác dụng. Tuy nhiên cũng tồn tại nhiều yếu tố về mặt lý thuyết và cơ sở cần được chú ý làm rõ [1, 2]. So với mô hình giảng dạy GDTC thì TCVD có hiệu quả cao hơn hẳn trong việc nâng cao hứng thú, trang bị kiến thức linh hoạt và sự gắn kết của đối tượng tham gia với nội dung hoạt động và học tập. Các TCVD trong giờ học GDTC thường được tổ chức theo nhiều hình thức, phổ biến trong đó là giải trí, phương pháp thực hành có mục tiêu, phương pháp tiếp cận dựa trên ràng buộc, phương pháp tiếp cận lấy TCVD làm trung tâm, cảm giác TCVD liên quan đến yếu tố cạnh tranh thi đấu thể thao. Nhằm đảm bảo giá trị ứng dụng và hiệu quả, TCVD trong các giờ học GDTC cần phải được hướng theo mục tiêu tham gia TCVD thể thao để hướng người học (HS-SV) vào giải quyết các vấn đề thể thao cụ thể.

Về bản chất TCVD được xác định là một quá trình học khám phá, trải nghiệm thể thao dựa trên các tình huống vận động giống mô hình TCVD. Đặc tính này xác định TCVD thuộc nhóm các phương pháp giảng dạy tích cực và định hướng lấy HS làm trung tâm [2]. Về vấn đề nội dung thực hiện, TCVD có nhiều hình thức, điểm chung là các TCVD đều có liên quan nhất định đến các dạng vận động thể thao với các quy trình thiết kế và động lực hoạt động riêng nhưng tương đối thống nhất [2]. Thông qua TCVD giáo viên có thể hình thành và phát triển nhận thức và khả năng ghi

nhớ các cấu trúc cũng như nguyên tắc của từng loại hình cạnh tranh mô phỏng thể thao và sử dụng các quy tắc này trong các hoạt động thể thao.

Mục đích của nghiên cứu này là xem xét, đánh giá các góc nhìn ứng dụng của TCVD trong các kế hoạch GDTC trường học từ cách tiếp cận theo hướng mục tiêu của TCVD và đưa ra các luận giải về khả năng ứng dụng thực tiễn.

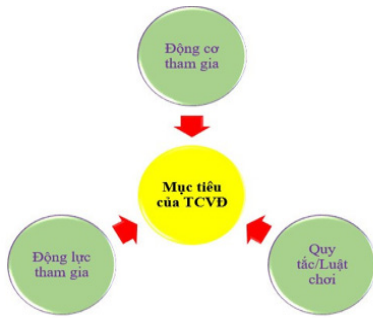
2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu của TCVD

Mục tiêu của TCVD là một thành phần bên trong của trò chơi và được xác định là trạng thái công việc cần đạt được (đạt được mục tiêu) khi tham gia TCVD [3]. Về bản chất, TCVD là những hoạt động hướng tới mục tiêu. Mỗi quá trình tham gia TCVD, cần xác định cơ bản có 02 mục tiêu là chiến thắng và/hoặc đạt được các mục tiêu. Theo đó, các lợi thế trong TCVD cũng được xác định là những công việc cụ thể mà người tham gia chơi đang cố gắng đạt được. Trong hoạt động thường nhật, TCVD là những hành vi vận động có thể thực hiện nhưng thêm yếu tố và các điều kiện ganh đua giữa các cá nhân hoặc nhóm tham gia. Vậy mục tiêu hấp dẫn người tham gia trong điều kiện tổ chức là ganh đua để đạt được mục tiêu/chiến thắng.

Đối với hành vi vận động, mục tiêu vận động là một yếu tố thuộc logic bên trong của TCVD và TCVD thể thao và thuộc hoạt động thiết kế/tổ chức TCVD và liên quan đến các lý thuyết động lực, nhận thức, chú ý và sự hứng thú trong TCVD. Mục tiêu của TCVD là vấn đề mà người chơi phải giải quyết trong các điều

kiện cạnh tranh công bằng và có tính chất vui vẻ hơn so với thể thao.



Hình 2.1. Đặc điểm xác định mục tiêu của TCVĐ

Tóm lại, mục tiêu của TCVĐ là những vấn đề cần giải quyết liên quan đến động cơ, tuân thủ các quy tắc/luật chơi và diễn ra với các động lực thúc đẩy nội tại của người tham gia TCVĐ. Có thể lấy mục tiêu của TCVĐ làm tiêu chí phân loại các hình thức vận động theo môn thể thao và TCVĐ truyền thống được không? Việc xây dựng một phân loại cụ thể trong GDTC dựa trên tiêu chí mục tiêu đòi hỏi phải phân biệt rõ ràng các loại mục tiêu TCVĐ trong TCVĐ thể thao và TCVĐ truyền thống, đồng thời xác định các vấn đề về động cơ chính có thể tìm thấy trong luật thể thao và các TCVĐ truyền thống.

Theo Parlebas [4] mục tiêu của TCVĐ truyền thống và các môn thể thao được gọi là TCVĐ thể thao và được xét thuộc loại không gian vận động. Theo quan điểm này, xác định các mục tiêu không gian là các cực mà các hành động của TCVĐ thu hút người tham gia. Mục tiêu của TCVĐ trong các TCVĐ thể thao được tổng hợp ở mục vượt qua không gian vận động.

Xem xét từ hành vi vận động, Mateu và Bortoleto [5] đã đề xuất các hình thức vận động, trong đó nêu rõ mục đích của hành động vận động được định hướng bởi việc tạo ra ý nghĩa từ các đặc điểm hình thái động học. Điều này được sử dụng trong việc xác định các mục tiêu của TCVĐ thể thao và các TCVĐ truyền thống theo hướng biểu thị cảm xúc và các giá trị thẩm mỹ. Mục tiêu của TCVĐ đơn thuần biểu hiện vận động được tóm tắt đã thu hoạch/nhận được các lợi ích từ việc tham gia tích cực các hoạt động có ý định và được sắp đặt hướng tới một mục tiêu thứ hai liên quan trực tiếp đến hình thức tổ chức đã/sẽ diễn ra của người chơi.

Các quan điểm nghiên cứu về thể thao theo tư duy đánh giá hình thức vận động cũng phân biệt TCVĐ thành hai loại lớn. Kretchmar [6] cho rằng, TCVĐ được xác định là một hành vi hoạt động vận động có tổ chức để hướng tới các mục tiêu kép trên cơ sở động

cơ kích thích nội tại và các giá trị hứng thú, thẩm mỹ. Mục tiêu của TCVĐ cho phép phân biệt, đánh giá tổng thể về TCVĐ và hình thức vận động thể thao mà nó mô phỏng. Sự phân biệt các hình thái vận động theo hướng TCVĐ truyền thống và TCVĐ Thể thao được tổng hợp như trong bảng 2.1:

Bảng 2.1. Phân biệt theo mục tiêu của TCVĐ Thể thao và TCVĐ truyền thống

Nội dung TCVĐ Thể thao	Thể loại	
	TCVĐ truyền thống và biểu cảm	
Mục tiêu	Vượt qua yếu tố không gian và tăng cường hứng thú, động cơ hoạt động	Tăng cường khả năng vận động thông qua đa dạng hóa các hình thức và biểu cảm trong hành vi vận động
Ví dụ	TCVĐ truyền thống: Người thừa thứ 3, bắt bóng, cướp cờ, bóng chuyền 6, tranh ghế ngồi,...	Các TCVĐ truyền thống biểu cảm: Nhảy dây, đấu tăng, con quay, pháo đất,...
	TCVĐ Thể thao: Bóng rổ, bóng đá, bóng chuyền, quần vợt, bóng né kumite (Karate-do),...	TCVĐ Thể thao hướng thẩm mỹ: Thể dục nghệ thuật, khiêu vũ thể thao, nhảy cầu, dance sport,...

2.2. Mục tiêu của TCVĐ làm sâu sắc thêm sự hiểu biết về Thể thao, TCVĐ truyền thống và TCVĐ thể thao trong GDTC

Theo Kretchmar [7] các vấn đề mục tiêu của TCVĐ bao gồm hai thành phần: Quá trình vận dụng các phương tiện và mục đích theo hướng phù hợp và hướng vào giải quyết vấn đề đã đặt ra. Về mặt lý thuyết, các hạn chế liên quan đến biện pháp thực hiện nhằm đạt được tính phù hợp và hướng mục tiêu bằng cách loại trừ các can thiệp hỗ trợ từ bên ngoài quá trình thực hiện TCVĐ. Việc bổ sung các phương tiện và điều kiện để vượt qua yếu tố không gian vận động sẽ tạo ra những vấn đề mới, cụ thể hơn, tức là các mục tiêu cụ thể hơn của TCVĐ. Cần phân biệt rõ ràng trong TCVĐ thể thao giữa khoảng cách di chuyển và mục tiêu cần đạt được.

Sự kết hợp giữa khoảng cách di chuyển và mục tiêu cần đạt được sẽ được phân loại thành các loại nhỏ hơn gồm: 1) Người tham gia vượt qua các yếu tố không gian, động cơ để đạt được mục tiêu; 2) Người tham gia vượt qua không gian vận động giữa những người tham gia chơi; 3) Người tham gia vượt qua không gian chuyển động của các dụng cụ (tĩnh) để đến đạt được mục tiêu; 4) Người tham gia vượt qua không gian chuyển động của các dụng cụ (động) nhằm hướng đến mục tiêu.

Để hiểu sâu hơn về các TCVĐ và thể thao truyền thống cần phải suy ra mục tiêu của TCVĐ với mức độ cụ thể cao hơn. Vì mục đích này, nhiều điều kiện hơn sẽ được thêm vào bốn mục tiêu của TCVĐ. Cụ thể gồm: 1) Thay đổi yếu tố tĩnh hoặc động; 2) Liên hệ giá

trị đích hướng đến về mặt thành tích ganh đua; 3) Đặt các giá trị giới hạn liên quan đến Luật chơi; 4) Mức độ tương tác giữa những người tham gia với nhau, dụng cụ với nhau, người và dụng cụ với nhau.

Theo hướng này, các TCVD được phân loại cụ thể như sau:

- Các TCVD vượt qua các yếu tố không gian và động cơ để đạt được mục tiêu gồm: 1) Các TCVD thi chạy (có sự ngăn cản); 2) Các TCVD vượt qua các mốc đánh dấu (Nhảy cao, xa,...); 3) Các TCVD chiếm đoạt không gian hoặc vị trí (Cuớp cờ, lên núi hái củi,...).

- Các TCVD vượt qua không gian vận động giữa những người tham gia để đạt được mục tiêu gồm: 1) Các TCVD đánh/chạm vào người khác và ngăn cản đối phương làm điều đó (Quyền anh, đấu kiếm, Taekwondo), trò chơi đuổi bắt (Săn bắt cướp); 2) Các TCVD hạn chế đối phương và ngăn chặn đối thủ làm như vậy (Judo, đấu vật, thả đĩa ba ba,...); 3) Các TCVD loại trừ người khác khỏi một khoảng trống và ngăn cản đối thủ làm điều đó (Nhảy bước); 4) Các TCVD kết nhóm (có thể và/hoặc ngăn chặn đối thủ làm như vậy) (Người thừa thứ 3, tạo nhóm,...).

- Các TCVD vượt qua không gian và động cơ liên quan đến dụng cụ để đạt được mục tiêu gồm: 1) Các TCVD đặt, chuyển dụng cụ chuyển động vào đích hoặc ngăn chặn đối thủ làm điều đó (Bóng đá, bóng chuyền, công an bắt gián điệp); 2) Các TCVD ngăn chặn đối thủ lấy, chuyển tiếp vật thể đến đích (Cuớp cờ, quần vợt); 3) Các TCVD ném, bắn hoặc đánh chính xác vật thể chuyển động về phía mục tiêu (Bắn bi, ném vòng); 4) Các TCVD ném, đánh vật chuyển động ở xa (Ném còn, đập niêu); 5) Các TCVD nâng hoặc kéo đồ vật (Kéo co, cồng bạn chạy).

Việc phân loại mục tiêu của các TCVD này có ba mức độ cụ thể, nhưng cũng có thể tăng mục tiêu của TCVD để mở rộng hiểu biết, kỹ năng. Ví dụ: Trò chơi Cuớp cờ, khi bắt đầu có thể thay đổi và tăng tiến các yêu cầu số người tham gia (trong cả cướp cờ và ngăn chặn đối thủ tiến hành cướp cờ). Cũng có thể giới hạn/hoặc thay đổi các yếu tố yêu cầu như chỉ cướp/hoặc chỉ chặn đối với bên còn lại.

3.3. Ý nghĩa của việc xác định các mục tiêu của TCVD đối với GDTC

Mục tiêu của TCVD cho phép hiểu sâu hơn về các TCVD thể thao từ logic bên trong của chúng [5], nghĩa là từ logic của thiết kế (các quy tắc của TCVD) và từ logic của động lực của TCVD. Các tài liệu đã đào sâu logic thiết kế các môn Thể thao và TCVD truyền thống thông qua các mục tiêu của TCVD.

Theo quan điểm tiếp cận từ hành vi vận động, việc

tham gia chơi một TCVD là cố gắng đạt được các mục tiêu của TCVD đó. Tuy nhiên, trong vai trò người học tập GDTC tham gia chơi TCVD, khẳng định có tồn tại các giá trị động lực thúc đẩy và các ý định tham gia chơi của HS. Cả hai yếu tố này có thể được thúc đẩy hoặc hình thành từ các mục tiêu của TCVD. Thêm vào đó, nhiệm vụ học tập gắn liền với từng mục đích vui, chơi. Các mức độ ý định chơi khác nhau cho phép chúng ta tạo ra các nhiệm vụ cho các cấp độ học tập khác nhau.

Liên quan đến GDTC, sự tương đồng giữa mục đích chơi của hai/hoặc nhiều TCVD cho thấy quá trình giảng dạy có tính liên kết giữa các nội dung và tính kế thừa trong việc tổ chức các TCVD trong hoạt động giảng dạy thực tế. Sự khác biệt đáng chú ý giữa động cơ, ý định chơi của HS cho thấy cách dạy khác biệt về những trò chơi đó.

4. Kết luận

Mục tiêu của TCVD đề cập đến một vấn đề về động cơ chính và được xác định có liên quan mật thiết đến các quy định, luật hoạt động của các môn Thể thao được mô phỏng và các TCVD truyền thống. Quá trình chơi TCVD, những người tham gia được thu hút và cố gắng giải quyết mục tiêu thông qua sự tác động từ động lực của bản thân liên quan đến TCVD. Mục tiêu của TCVD là một khái niệm cho phép hiểu sâu hơn về Thể thao và các TCVD truyền thống nhưng trước đây nó chưa được áp dụng cho môn GDTC hoặc được áp dụng nhưng chưa thỏa mãn các điều kiện khoa học trong việc phát triển các mục tiêu GDTC bền vững.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Xuân Điệp (2009), *Nghiên cứu ứng dụng TCVD nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động giảng dạy môn GDTC*, Luận văn Thạc sĩ Giáo dục học, Trường Đại học TDTT Bắc Ninh-Việt Nam, Học viện TDTT Thượng Hải-Trung Quốc.
2. Huỳnh Trọng Khải (2022), *Giáo trình TCVD*, NXB ĐHQG TP.HCM.
3. Parlebas P (2001). *Jeux, sports et sociétés. Lexique de praxéologie motrice*. Paris: INSEP.
4. Parlebas P (2003). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Instituto Andaluz del Deporte.
5. Mateu M, Bortoleto MA (2011). *La lógica interna y los dominios de acción motriz de las situaciones motrices de expresión (SME)*. Emancipação. 11(1):129-42.
6. Kretchmar S (1989). *On beautiful games*. J Philos Sport. 16(1):34-43.
7. Kretchmar S (2019). *A revised definition of games: an analysis of grasshopper errors, omissions, and ambiguities*. Sport Ethics Philos. 13(3-4):277-92.

Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên Trường Đại học Mở Hà Nội

Lê Mạnh Hùng*

*ThS. Trung tâm TĐTT Trường Đại học Mở Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Based on theory and practice, the study selected and developed the content of a number of solutions to improve the quality of physical education for students at Hanoi Open University. Through testing, it has been shown that the solutions selected and developed by the study ensure necessity and feasibility, allowing practical application to improve the quality of physical education for school students.

Keywords: Quality; Solution; Physical development; Student; Hanoi Open University.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất (GDTC) và thể thao trường học là một phần quan trọng trong mục tiêu giáo dục toàn diện của ngành Giáo dục và Đào tạo (GD&ĐT), nhằm trang bị kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản và hình thành thói quen tập luyện thể dục thể thao (TĐTT) thường xuyên cho học sinh, sinh viên (SV); gắn GDTC, thể thao trong trường học với giáo dục ý chí, đạo đức, lối sống, kỹ năng sống; đáp ứng nhu cầu vui chơi giải trí lành mạnh cho học sinh, SV, đồng thời, góp phần phát hiện, đào tạo năng khiếu và tài năng thể thao cho đất nước.

Trong những năm qua, trường Đại học Mở Hà Nội là một trong những lá cờ đầu về phong trào TĐTT SV Thủ đô và Toàn quốc. Tuy nhiên, công tác GDTC trong Trường Đại học Mở Hà Nội trong nhiều năm qua kết quả đạt được còn rất khiêm tốn, chưa tương xứng với quy mô cũng như tiềm năng của nhà trường.

Xuất phát từ yêu cầu nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội, tác giả tiến hành nghiên cứu: “Giải pháp nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội”

2. Nội dung nghiên cứu

2.2. Nguyên nhân ảnh hưởng tới hiệu quả công tác GDTC của trường Đại học Mở Hà Nội

Nghiên cứu tiến hành điều tra, phỏng vấn 30 người trong Ban giám hiệu (BGH), Công đoàn, Đoàn thanh niên, GV GDTC nhà trường. Kết quả được trình bày ở bảng 2.1.

Bảng 2.1. Nguyên nhân ảnh hưởng tới chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội (n = 30)

TT	Nguyên nhân	Đồng ý	Tỷ lệ %
1	Nhận thức về công tác GDTC và hoạt động TĐTT trường học	26	86.7

2	GV ít được bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên	28	93.3
3	Thiếu cơ sở vật chất, kỹ thuật, dụng cụ, tập luyện	29	96.7
4	Đội ngũ GV còn thiếu	30	100.0
5	Nội dung chương trình không thích hợp	13	43.3
6	Môn học không được coi trọng	25	83.3

Qua bảng số liệu trên cho thấy công tác GDTC chịu tác động của nhiều yếu tố. Tuy nhiên mức độ ảnh hưởng không như nhau, chủ yếu là do đội ngũ GV còn thiếu, cơ sở vật chất, dụng cụ giảng dạy và học tập còn hạn chế, môn học chưa được coi trọng, GV ít được bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên và nhận thức về công tác GDTC và hoạt động TĐTT trường học. Những tồn tại, khó khăn đó đã dẫn đến những hạn chế trong công tác GDTC ở trường Đại học Mở Hà Nội. Thực tế này đòi hỏi các cấp lãnh đạo có liên quan nhanh chóng tìm ra giải pháp khắc phục và nâng cao hiệu quả của mặt giáo dục này.

2.2. Xây dựng nội dung các giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội

2.2.1. Giáo dục nâng cao nhận thức về vị trí và vai trò của công tác GDTC trong trường học.

- Tăng cường sự quan tâm lãnh đạo của các cấp uỷ đảng, chính quyền, đoàn thể về tầm quan trọng của rèn luyện thể lực, tập luyện TĐTT trong nhà trường. Thường xuyên làm tốt công tác giáo dục chính trị tư tưởng cho đội ngũ cán bộ GV, SV trong nhà trường.

- Tuyên truyền nâng cao nhận thức về tác dụng của tập luyện TĐTT, các loại hình hoạt động thể thao nội khoá, ngoại khoá, tuyên truyền vận động SV tham gia tập luyện các môn thể thao, mỗi SV chọn cho mình một môn thể thao thích hợp để tập luyện.

- Bám sát sự chỉ đạo của Đảng uỷ, BGH, thành lập các câu lạc bộ thể thao gồm có các thành viên, có quy chế, chương trình hoạt động cụ thể.

- Tổ chức các hoạt động ngoại khoá, góp phần hoàn thiện các nội dung học tập của giờ học chính

khoá và rèn luyện thể lực.

- Tổ chức xây dựng các câu lạc bộ thể thao toàn trường và các câu lạc bộ thể thao theo các khoá học.

- Tăng cường, đẩy mạnh công tác phát hiện, huấn luyện thể lực chung và chuyên môn cho SV có năng khiếu các môn thể thao.

- Tổ chức hướng dẫn các hoạt động ngoại khoá, tự tập luyện, rèn luyện thể lực.

- Mở rộng và tăng cường các hoạt động thi đấu thể thao cho SV, lôi cuốn đông đảo SV tham gia và cổ vũ. Xây dựng các đội tuyển đại biểu tập luyện và thi đấu thường xuyên.

- Tham gia thi đấu giao lưu, cọ sát nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, kinh nghiệm thi đấu.

* **Tổ chức thực hiện**

- Đối với câu lạc bộ cấp trường thì do đại diện BGH là chủ tịch, các phòng chức năng, Công Đoàn, Đoàn thanh niên, GV môn GDTC là thành viên. Bộ môn GDTC là thường trực tổ chức, điều hành trực tiếp các câu lạc bộ.

- Thời gian tiến hành vào các buổi chiều từ 17h – 19h00 ngày thứ 2 thứ 4 và thứ 6 hàng tuần (nhà trường bố trí các tiết cuối buổi chiều không có giờ học chính khoá để phục vụ cho các hoạt động ngoại khoá), các buổi chiều, các ngày nghỉ trong tuần hoặc vào buổi tối các ngày trong tuần.

- Số lượng buổi tập 3 buổi/tuần, thời gian tập là từ 45 - 60 phút (có hướng dẫn, tổ chức tập luyện của giảng viên GDTC).

- Đối tượng tham gia tập luyện là những SV có ham thích tập luyện các môn thể thao và SV có năng khiếu.

2.3.2. Đầu tư mua sắm, xây dựng cơ sở vật chất, trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho việc dạy và học môn GDTC.

- Tiến hành cải tạo, sửa chữa nâng cấp cơ sở tập luyện: sân bãi, nhà tập... để có thể tận dụng tối đa điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường phục vụ giảng dạy chính khoá và hoạt động tập luyện ngoại khoá.

- Xây dựng phương án sử dụng sân bãi, nhà tập theo từng đối tượng tập luyện, quy chế sử dụng trang thiết bị.

- Kiến nghị nhà trường trong quy hoạch xây dựng nhà trường, đảm bảo có kế hoạch xây dựng mới, cải tạo, nâng cấp các sân bãi tập luyện hiện có của nhà trường.

- Sửa chữa, mua mới trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho giảng dạy và tập luyện môn GDTC trong giờ học chính khoá, cũng như ngoại khoá đủ về số lượng và đảm bảo tiêu chuẩn chất lượng.

- Thường xuyên kiểm tra, sửa chữa hệ thống điện chiếu sáng cho các nhà tập, các sân bãi tập luyện

khác...

- Tạo điều kiện cho mượn dụng cụ, phương tiện tập luyện... để SV có điều kiện tập luyện thoải mái trong thời gian rảnh rỗi.

- Việc áp dụng những phương tiện kỹ thuật trong quá trình tập luyện và thi đấu là một giải pháp rất cần thiết để thu nhận những tài liệu khách quan về số lượng và chất lượng động tác. Nhờ phương tiện kỹ thuật HLV, GV có thể bồi dưỡng chuyên môn cho SV trong tập luyện và thi đấu một cách dễ dàng hơn. Đối với SV thì điều đó lại càng quan trọng.

* **Tổ chức thực hiện:**

- Ban giám hiệu nhà trường chỉ đạo xét duyệt đề án.

- Các Phòng, Ban chức năng triển khai thực hiện sau khi BGH quyết định.

- Bộ môn GDTC, các đơn vị chức năng chức năng và các câu lạc bộ quản lý, vận hành, khai thác và sử dụng.

2.3.3. Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, GV.

* **Nội dung giải pháp**

- Xây dựng cơ cấu tổ chức quản lý bộ môn GDTC, phân công trách nhiệm cho từng nhóm, từng cán bộ giảng dạy, đảm bảo hoàn thành các nhiệm vụ, chức trách của GV là giảng dạy nội khoá, xây dựng kế hoạch phát triển phong trào TDTT của nhà trường. Tổ chức hướng dẫn phong trào tập luyện ngoại khoá của SV và huấn luyện các đội đại biểu tham gia các giải thể thao các cấp.

- Tăng cường công tác giáo dục tư tưởng, nâng cao ý thức trách nhiệm của cán bộ, GV đối với việc nâng cao chất lượng GDTC của SV và phong trào TDTT của nhà trường. Tổ chức các hoạt động sinh hoạt chuyên môn nghiệp vụ, cử cán bộ đi học các lớp bồi dưỡng nghiệp vụ chuyên môn thể dục thể thao, khuyến khích GV học tập nâng cao trình độ. Cử các cán bộ tham gia tổ chức, điều hành, trọng tài các cấp để học hỏi kinh nghiệm, giao lưu, trao đổi nâng cao trình độ chuyên môn... Tăng cường công tác quản lý, thanh tra, kiểm tra hồ sơ giảng dạy của GV như: Chương trình, kế hoạch, tiến trình, giáo án giảng dạy của GV, nâng cao chất lượng các giáo trình, giáo án giảng dạy, tăng cường công tác bình giảng, dự giờ...

- Xây dựng kế hoạch tiếp nhận và bồi dưỡng GV trẻ có trình độ lý luận và chuyên môn giỏi, có nhiệt tình ý thức trách nhiệm cao và có khả năng tổ chức các hoạt động thể thao quần chúng, để thay thế kế cận đội ngũ GV lớn tuổi, đáp ứng yêu cầu cần mở rộng và nâng cao chất lượng công tác GDTC và phong trào TDTT của nhà trường trong những năm tới.

* **Tổ chức thực hiện:**

- Đảng uỷ, Hội đồng trường, BGH nhà trường chỉ đạo thực hiện.

- Phòng Tổ chức cán bộ, Bộ môn GDTC, các đơn vị chức năng có liên quan triển khai thực hiện.

2.3.4. Tổ chức hoạt động TDTT ngoại khoá, xây dựng các câu lạc bộ thể thao và tổ chức các giải thể thao.

*** Nội dung giải pháp**

- Tuyên truyền nâng cao nhận thức về loại hình hoạt động tập luyện, thi đấu các môn thể thao ngoại khoá.

- Bám sát sự chỉ đạo của BGH, thành lập Ban chủ nhiệm câu lạc bộ và các thành viên, có quy chế, chương trình hoạt động cụ thể.

- Tổ chức các hoạt động ngoại khoá, góp phần hoàn thiện các nội dung học tập của giờ học chính khoá môn học GDTC và rèn luyện các tiêu chuẩn rèn luyện thể lực.

- Tổ chức xây dựng các câu lạc bộ thể thao cho cán bộ, GV và SV trong toàn trường.

- Tổ chức hướng dẫn các hoạt động tự tập luyện, rèn luyện thân thể.

- Mở rộng và tăng cường các hoạt động thi đấu các môn thể thao cho SV, lôi cuốn đông đảo SV tham gia và cổ vũ. Xây dựng các đội tuyển đại biểu tập luyện và thi đấu thường xuyên.

*** Tổ chức thực hiện**

- Đảng uỷ, Hội đồng trường, BGH nhà trường chỉ đạo thực hiện.

- Bộ môn GDTC, các đơn vị chức năng có liên quan triển khai thực hiện.

- Tổ chức tập luyện tiến hành vào buổi chiều (ngoài giờ học chính khoá) các ngày trong tuần. Số lượng buổi tập 2-3 buổi/tuần, thời gian tập 60 - 120 phút/buổi.

2.4. Kiểm định giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội.

Trên cơ sở các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội đã được xây dựng, nghiên cứu sử dụng phương pháp chuyên gia để kiểm định giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV nhà trường, các giải pháp được đo bằng thang đo Likert 5 mức độ. Kết quả được trình bày tại bảng 2.3.

Bảng 2.3. Kết quả kiểm định giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội (n=30)

TT	Giải pháp	Tính mục tiêu	Tính hệ thống	Tính kế thừa và phát triển	Tính khoa học	Tính thực tiễn và khả thi
1	Giáo dục nâng cao nhận thức về vị trí và vai trò của công tác GDTC trong trường học.	4.05	4.10	4.13	3.85	4.19

2	Đầu tư mua sắm, xây dựng cơ sở vật chất, trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho việc dạy và học môn GDTC.	4.36	4.19	4.32	4.47	4.55
3	Đào tạo, bồi dưỡng nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ cán bộ, GV.	4.44	4.29	4.19	4.36	4.29
4	Tổ chức hoạt động TDTT ngoại khoá, xây dựng các câu lạc bộ thể thao và tổ chức các giải thể thao.	4.22	4.25	4.08	4.11	3.69

Kết quả ở bảng 2.3 cho thấy, các giải pháp ở mức khả thi và rất khả thi ở 5 nguyên tắc: Mục tiêu; Hệ thống; Kế thừa và phát triển; Khoa học và tính thực tiễn, khả thi. Như vậy, các giải pháp đã lựa chọn của đề tài hoàn toàn có khả năng áp dụng vào thực tế và mang lại hiệu quả cao. Tuy nhiên, để thực hiện thành công các giải pháp đã đề xuất, thì rất cần có sự phối hợp đồng bộ các bộ phận chức năng, sự quyết tâm của Nhà trường, sự cộng tác, giúp đỡ và tạo điều kiện của các bên có liên quan.

3. Kết luận

- Nguyên nhân chủ yếu ảnh hưởng tới chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội là: Đội ngũ GV còn thiếu; Cơ sở vật chất, dụng cụ giảng dạy và học tập còn hạn chế; Môn học chưa được coi trọng; GV ít được bồi dưỡng chuyên môn thường xuyên và nhận thức về công tác GDTC và hoạt động TDTT trường học.

- Trên cơ sở lý luận và thực tiễn, nghiên cứu đã lựa chọn được 04 giải pháp nhằm nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội.

- Qua quá trình kiểm định cho thấy, các giải pháp mà nghiên cứu đã lựa chọn hoàn toàn có khả năng áp dụng vào thực tế và mang lại hiệu quả cao trong việc nâng cao chất lượng công tác GDTC cho SV trường Đại học Mở Hà Nội.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TW Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4 tháng 11 năm 2013 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. Chính phủ (2015), *Nghị định số 11/2015/NĐ-CP, ngày 31 tháng 01 năm 2015 Quy định về giáo dục thể chất và hoạt động thể thao trong nhà trường.*

3. Chính phủ (2016), *Quyết định số 1076/QĐ-TTg ngày 17 tháng 6 năm 2016 Phê duyệt Đề án tổng thể phát triển giáo dục thể chất và thể thao trường học giai đoạn 2016-2020, định hướng đến năm 2025.*

4. Nguyễn Đại Dương (2015), *Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo Đại học của trường Đại học TDTT Bắc Ninh, Đề tài khoa học và công nghệ cấp cơ sở, Trường Đại học TDTT Bắc Ninh.*

Thực trạng sử dụng hệ thống bài tập phát triển sức mạnh cho sinh viên tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Văn Thắng*

*ThS. Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường thành phố Hồ Chí Minh

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: In the history of human development, every nation has the need for physical development and personality formation, because these are two inseparable aspects of a physical education process. Physical education is very important, indispensable and is an aspect of comprehensive education including: Moral Education, Intellectual Education, Physical Education, Aesthetic Education. Over time, sports have increasingly developed and become a bridge of peace between nations in the world. The article focuses on analyzing the current situation of using the system of strength development exercises for students at the University of Natural Resources and Environment, Ho Chi Minh City.

Keywords: Exercises, strength development, power, physical fitness level, Ho Chi Minh City University of Natural Resources and Environment

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất (GDTC) trong các trường đại học là một bộ phận hữu cơ của hệ thống Giáo dục và Đào tạo Việt Nam. Mục đích của GDTC là củng cố và tăng cường sức khỏe, phát triển năng lực thể chất của con người, hình thành và hoàn thiện các kỹ năng vận động để chuẩn bị sẵn sàng xây dựng và bảo vệ tổ quốc. Trong nhiều năm giảng dạy bộ môn GDTC tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường (ĐH TN&MT) thành phố Hồ Chí Minh tác giả nhận thấy kết quả kiểm tra sức mạnh của sinh viên (SV) trong trường còn thấp. Sức mạnh là một tố chất quan trọng, chiếm tỷ lệ cao nhất trong các bài test kiểm tra, đánh giá thể lực SV do Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành. Muốn nâng cao sức mạnh cho SV việc đánh giá các bài tập được sử dụng trong giảng dạy, lựa chọn và ứng dụng các bài tập mới có ý nghĩa rất quan trọng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng hệ thống các bài tập phát triển sức mạnh cho SV tại Nhà trường

Tác giả đã thống kê các bài tập trong giáo án giảng dạy chung của bộ môn và thông qua thống kê các bài tập đã được GV sử dụng trong quá trình lên lớp.

- **Bài tập phát triển sức mạnh chi dưới:** Chạy 30m xuất phát cao (s). Chạy nâng cao đùi (lần). Bật co gối liên tục 30 lần. Bật xa tại chỗ (cm). Bật cao tại chỗ (cm). Bật cao có đà (cm) Bật cao dạng chân (lần/30s). Bật bực 2 chân liên tục 30 s. Bật bực liên tục 30 s. Đứng gánh tạ (lần). Nhảy chũr thập (lần/30s). Nhảy lò cò chân thuận tính (m). Nhảy lò cò chân nghịch tính (m). Leo bậc thang (lần/30s).

- **Bài tập phát triển sức mạnh Cơ thân trên:** Co tay xà đơn (lần). Lực bóp tay thuận (kg). Nắm gờng đây tạ (lần/30s). Nắm sấp chống đây (lần/30s).

Từ kết quả thống kê các bài tập trong giáo án chung của bộ môn, qua các phiếu quan sát và ghi nhận các bài tập mà GV đã sử dụng trong các giờ dạy cho thấy: Các bài tập đang sử dụng để phát triển sức mạnh cho SV còn hạn chế, thể hiện ở các điểm sau: Hệ thống bài tập phát triển sức mạnh sử dụng để giảng dạy học phần chưa phong phú, số lượng bài tập ít. Thời lượng thực hiện các bài tập trong giáo án giảng dạy còn ít, khoảng 10 phút/tiết giảng. Các bài tập thiên về phát triển sức mạnh chi dưới là chủ yếu, chưa có nhiều bài tập phát triển sức mạnh cơ thân trên.

2.2. Đánh giá, xếp loại sức mạnh cho SV Trường ĐH TN&MT thành phố Hồ Chí Minh

Để xác định chỉ tiêu đánh giá sức mạnh SV năm thứ nhất Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh, tác giả tiến hành theo các bước sau:

- Bước 1: Thu nhập và nghiên cứu các tài liệu liên quan làm cơ sở lựa chọn các test phù hợp.

- Bước 2: Tiến hành phỏng vấn 2 lần các chuyên gia, GV, quản lý Bộ môn

- Bước 3: Xác định độ tin cậy của các chỉ tiêu ở mức tán đồng cao qua 2 lần phỏng vấn.

Qua quá trình tìm hiểu, phân tích và tổng hợp tài liệu có liên quan, qua quan sát các buổi tập, qua thực tế tập luyện, đề tài đã chọn lựa được 20 bài test được sử dụng phổ biến để đánh giá sức mạnh cho đối tượng tương ứng:

- **Test sức mạnh chi dưới:** 1. Chạy 30m xuất phát

cao (s). 2. Chạy nâng cao đùi (lần). 3. Bật co gối (lần). 4. Bật xa tại chỗ (cm). 5. Bật cao tại chỗ (cm). 6. Bật cao dạng chân (lần/30s). 7. Bật cóc 3 tổ x 10 lần. 8. Bật cao 1 chân 2 chân (30s/lần). 9. Nhảy chữ thập (lần/30s). 10. Bật bục (30s/lần).

- **Test sức mạnh Cơ thân trên:** 11. Lực bóp tay thuận (kg). 12. Co tay xà đơn (lần). 13. Leo dây (lần). 14. Nằm sấp chống đẩy (lần/30s). 15. Nằm ngửa gập bụng trong 30s (lần). 16. Đẩy tạ (lần). 17. Duỗi lưng (lần/30s). 18. Nằm ngửa đẩy tạ tối đa (kg). 19. Đẩy xe cút kít. 20. Chống đẩy xà kép (lần).

Sau khi chọn được 20 bài test, qua tham khảo tài liệu và quan sát huấn luyện đề tài đã tiến hành phỏng vấn các ý kiến chuyên gia, GV, các nhà quản lý chuyên môn để lựa chọn phù hợp.

- Phiếu phỏng vấn được xây dựng theo thang đo 3 mức độ: Không phù hợp: 0 điểm. Phù hợp: 1 điểm. Rất phù hợp: 2 điểm.

Tuy nhiên, để đảm bảo tính khách quan, tránh sai sót khi lựa chọn bài tập, ở mỗi phiếu phỏng vấn vẫn để 1 khoảng bỏ trống cho các chuyên gia, GV có thể bổ sung thêm mà theo họ là cần thiết để phát triển sức mạnh cho SV tại Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh. Kết quả tác giả cũng thu được vài ý kiến bổ sung cho các bài tập nhưng vì thực tế số ý kiến bổ sung quá ít, nên cũng không bổ sung được test nào vào hệ thống test được chọn.

Phiếu phỏng vấn được gửi đi 02 lần tới 15 huấn luyện viên, chuyên gia, giáo viên; mỗi lần cách nhau 1 tháng (lần 1 phát ra 15 phiếu, thu vào 15 phiếu, lần 2 phát ra 15 phiếu thu vào 15 phiếu); giá trị sử dụng các chỉ tiêu được xác định theo tổng điểm cho mỗi chỉ tiêu. Như vậy, tổng điểm tối đa mỗi chỉ tiêu đạt được sẽ là 30 điểm, với nguyên tắc lựa chọn các test có trên 70% điểm tối đa (tương đương 21 điểm trở lên), sẽ được lựa chọn là chỉ tiêu tuyển chọn. Kết quả phỏng vấn được trình bày trong bảng 2.1.

Bảng 2.1: Kết quả phỏng vấn lựa các test đánh giá phát triển sức mạnh tại Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh

TT	Test	MỨC ĐỘ			
		Không phù hợp	Phù hợp	Rất phù hợp	%
1	Chạy 30m xuất phát cao (s)	25	83	25	83
2	Bật xa tại chỗ (cm)	29	97	30	100
3	Lực bóp tay thuận (kg)	28	93	29	97
4	Bật cao tại chỗ (cm)	29	97	29	97
5	Ném bóng không đà (m)	15	50	18	60
6	Lực lưng (kg)	16	53	18	60
7	Lực chân (kg)	19	63	20	67
8	Đẩy tạ (lần)	17	57	18	60
9	Co tay xà đơn (lần)	20	67	20	67

10	Chống đẩy xà kép (lần)	19	63	20	67
11	Nằm ngửa gập bụng trong 30s (lần)	27	90	28	93
12	Duỗi lưng (lần)	19	63	20	67
13	Nằm ngửa đẩy tạ tối đa (kg)	10	33	15	50
14	Đứng gánh tạ (kg)	15	50	18	60
15	Nhảy cao kiểu lưng qua xà (cm)	18	60	19	63
16	Ném bóng rổ (m)	9	30	12	40
17	Bật cao có đà (cm)	19	63	20	67
18	Nhảy lò cò chân thuận tính (m)	18	60	19	63
19	Nhảy lò cò chân nghịch tính (m)	17	57	18	60
20	Nằm sấp chống đẩy (30s/lần)	27	90	27	90

Một test dùng để đánh giá đối tượng nghiên cứu khi và chỉ khi nó đảm bảo độ tin cậy và tính thông báo. Bởi vậy 6 test qua phỏng vấn trước hết cần phải được tiến hành kiểm tra độ tin cậy của chúng. Đề tài tiến hành kiểm định Wilcoxon để đảm bảo có sự đồng nhất ý kiến giữa 2 lần phỏng vấn. Kết quả kiểm định được trình bày qua bảng 2.2.

Bảng 2.2: Kết quả kiểm định Wilcoxon giữa 2 lần phỏng vấn test

Test Statistics ^b	Phỏng vấn Test lần 2 - Phỏng vấn Test lần 1
Z	-1.532 ^a
Asymp. Sig. (2-tailed)	0.268

a. Based on negative ranks.

b. Wilcoxon Signed Ranks Test

Giả thiết H0: Hai trị trung bình của 2 tổng thể là như nhau.

Từ kết quả trên, ta thấy mức ý nghĩa quan sát của kiểm định giữa 2 lần phỏng vấn test là sig. = 0.268 > 0.05 (ngưỡng xác suất thống kê có ý nghĩa tại P = 0.05). Do đó ta chấp nhận giả thiết H0. Kết luận rút ra: Theo kiểm định Wilcoxon, có tính trùng hợp và ổn định giữa 2 lần phỏng vấn. Ở hai lần phỏng vấn, những chỉ tiêu nào trong phỏng vấn lần thứ nhất được đánh giá cao thì lần thứ hai cũng được đánh giá cao. Trái lại, những chỉ tiêu nào được đánh giá thấp trong lần đầu thì lần sau cũng được đánh giá thấp.

Tác giả tiến hành lựa chọn các Test có trên 70% tổng điểm tối đa để đánh giá bài tập phát triển sức mạnh tại Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh, bao gồm 6 test: Test đánh giá sức mạnh: 1. Chạy 30m xuất phát cao (s). 2. Bật xa tại chỗ (cm). 3. Bật cao tại chỗ (cm). 4. Nằm ngửa gập bụng trong 30s (lần). 5. Nằm sấp chống đẩy (30s/lần). 6. Lực bóp tay thuận (kg). Kết quả như sau:

Bảng 2.3: Kết quả kiểm tra sức mạnh của nam SV năm thứ nhất Trường ĐH TN&MT TP. Hồ Chí Minh

Test và chỉ số	Đối tượng nam			Xếp loại		
	\bar{X}	δ	Cv %	Tốt %	Đạt %	Không đạt %

Lực bóp tay thuận (kg)	38.01	4.68	12.31	0	26.33	73.67
Nằm ngửa gập bụng (lần)	14.84	1.16	7.82	1.67	0	98.33
Chạy 30m xuất phát cao (s)	5.30	0.70	13.208	12.00	47.00	41.00
Bật xa tại chỗ (cm)	205	12.66	6.176	0	29.33	70.67
Nằm sấp chống đẩy (30s/lần)	9.20	1.15	12.55			
Bật cao tại chỗ	38.99	1.90	4.86			

Qua bảng 2.3, cho thấy:

- *Test lực bóp tay thuận (kg)*: Trung bình là 38.01kg, độ lệch chuẩn là ± 4.68 , hệ số biến sai $C_v = 12.31\% > 10\%$ cho thấy số liệu là không đồng đều. Xếp loại 0% tốt, có 26.33% đạt, còn 73.67% không đạt. Thấp hơn so với thực trạng thể chất người Việt Nam cùng lứa tuổi (44.44 ± 6.129 kg)

- *Test nằm ngửa gập bụng (lần/30giây)*: Trung bình là 14.84 lần, độ lệch chuẩn là ± 1.16 , hệ số biến sai $C_v = 7.82\% < 10\%$ cho thấy số liệu là tương đối đồng đều. Xếp loại 1.67% tốt, có 0% đạt, còn 98.33% không đạt. Thấp hơn so với thực trạng thể chất người Việt Nam cùng lứa tuổi (20 ± 3.597 lần)

- *Test bật xa tại chỗ (cm)*: Trung bình là 199.77cm, độ lệch chuẩn là ± 12.66 , hệ số biến sai $C_v = 6.34\% < 10\%$ cho thấy số liệu là tương đối đồng đều. Xếp loại 0 tốt, 29.33% đạt, còn 70.67% không đạt. Thấp hơn so với thực trạng thể chất người Việt Nam cùng lứa tuổi (218 ± 20.706)

- *Test chạy 30m XPC (giây)*: Trung bình là 5.47 giây, độ lệch chuẩn là ± 0.70 , hệ số biến sai $C_v = 12.86 > 10\%$ cho thấy số liệu là không đồng đều. Xếp loại 12% tốt, có 47% đạt, còn 41% không đạt. Thấp hơn so với thực trạng thể chất người Việt Nam cùng lứa tuổi (4.85 ± 0.498 giây)

- *Nằm sấp chống đẩy (30s/lần)*: Trung bình là 9.20, độ lệch chuẩn là ± 1.15 , hệ số biến sai $C_v = 12.55\% > 10\%$ cho thấy số liệu là không đồng đều.

- *Bật cao tại chỗ*: Trung bình là 38.99, độ lệch chuẩn là ± 1.90 , hệ số biến sai $C_v = 4.86 < 10\%$ cho thấy số liệu là tương đối đồng đều.

Kết quả đánh giá, xếp loại thể lực của nam SV khóa 3 (hệ Đại học) Trường ĐHTN&MT thành phố Hồ Chí Minh theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo cho thấy trong số 400 SV nam được đánh giá, xếp loại Tốt có 14 em, tỉ lệ 3.5%; xếp loại Đạt có 102 em, chiếm tỉ lệ 25.5%; số Chưa đạt rất lớn gồm 284 em, chiếm tỉ lệ 71.0%.

Từ kết quả thống kê các bài tập trong giáo án chung của bộ môn, qua các phiếu quan sát và ghi nhận các bài tập mà GV đã sử dụng trong các giờ dạy tổng số bài tập phát triển sức mạnh là 18 bài cho thấy: Hệ thống bài tập phát triển sức mạnh sử dụng để giảng dạy học phần chưa phong phú. Số lượng các bài tập trong Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh là 18, nhưng thực tế vận dụng các bài tập trong các

buổi học chỉ khoảng 10 bài. Việc bố trí thời gian cho các bài tập chưa hợp lý, các bài tập chủ yếu là phát triển sức mạnh chi dưới, chưa có nhiều bài tập phát triển sức mạnh cơ thân trên. Phân bổ thời gian các bài tập chỉ 10 phút trong một tiết giảng nên chưa đủ để phát triển sức mạnh cho SV trong trường. Các bài tập không được bố trí tập luân phiên, xen kẽ mà thực hiện liên tục làm cho SV cảm thấy mệt mỏi sau mỗi buổi học. Việc giảng dạy học phần GDTC 1 chưa có những bước đột phá trong nghiên cứu ứng dụng bài tập, cải tiến chương trình giảng dạy, các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng môn học... chưa được các GV quan tâm.

Trên cơ sở đánh giá trình độ thể lực chung của nam SV trường Đại học Trường ĐH TN&MT thành Phố Hồ Chí Minh tác giả nhận thấy: Trong số 6 chỉ tiêu khảo sát thì có 3 chỉ tiêu các số liệu thu được khá tập trung ($C_v < 10\%$). Số trung bình của các chỉ tiêu quan sát đều có tính đại diện cho số trung bình tổng thể. Độ lệch chuẩn nói lên sự phân tán của các trị số quanh giá trị trung bình, sai số tương đối của giá trị trung bình đảm bảo tính đại diện của tập hợp mẫu với tổng thể qua giá trị số trung bình.

3. Kết luận

Thành tích trung bình của các test còn thấp chỉ ở mức xấp xỉ đạt và không đạt, hầu như các test đánh giá đều có tỉ lệ tương đối ổn định, nhưng còn thấp so với tiêu chuẩn đánh giá của Bộ Giáo dục và Đào tạo năm 2008. Có thể có nhiều nguyên nhân như là cơ sở vật chất trang thiết bị dụng cụ học tập còn hạn chế, chưa thu hút được sự ham thích tập luyện của các em. Nhưng theo tác giả thì nguyên nhân chính là do trong giờ học môn GDTC giáo viên chưa có một hệ thống bài tập phát triển sức mạnh đa dạng. Do đó, Nhà trường cần quan tâm hơn nữa tới các điều kiện đảm bảo đồng bộ về cán bộ, cơ sở vật chất, tổ chức quản lý cần có công trình nghiên cứu để đưa ra hệ thống các bài tập, phương pháp, hình thức tập luyện giúp phát triển các tố chất thể lực nói chung và tố chất sức mạnh nói riêng nhằm nâng cao hiệu quả môn GDTC.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quyết định số 53/QĐ-BGDĐT, ngày 18/9/2008 về việc đánh giá xếp loại thể lực cho học sinh, SV*, Hà Nội.
2. Lê Thiết Can (2015), *Giáo trình xã hội học Thể dục thể thao*, NXB Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh.
3. Lưu Quang Hiệp, Phạm Thị Uyên (1995), *Sinh lý học thể dục thể thao*, NXB Thể dục thể thao, Hà Nội.
4. Lê Quý Phương, Ngô Đức Nhuận (2009), *Cẩm nang sử dụng test kiểm tra thể lực cho vận động viên*, NXB Thể dục thể thao, Hà Nội.

Vai trò của sinh viên Việt Nam trong ứng phó với biến đổi khí hậu

*Bùi Sỹ Bách**

**Khoa Môi trường, Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội*

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: *Climate change is a global issue that requires everyone's cooperation. Students are a young, dynamic force that plays an important role in responding to climate change. To play their role properly, students need to raise awareness, change their living habits, participate in research and policy advocacy activities, and spread messages about climate change to protect the green planet for future generations.*

Keyword: *Climate change, students, living habits.*

1. Đặt vấn đề

Quyết định số 896/QĐ-TTg về phê duyệt Chiến lược quốc gia về biến đổi khí hậu giai đoạn đến năm 2050 đã đưa ra các quan điểm chủ đạo. Cụ thể: Thích ứng với biến đổi khí hậu và thực hiện mục tiêu phát thải ròng bằng “0” là cơ hội để phát triển bền vững, ưu tiên cao nhất trong các quyết sách phát triển, tiêu chuẩn đạo đức cao nhất của các cấp, các ngành, doanh nghiệp và người dân. Ứng phó với biến đổi khí hậu là trách nhiệm của toàn hệ thống chính trị, của mỗi người dân và toàn xã hội.

Sinh viên là thế hệ tri thức trẻ của mỗi quốc gia, dân tộc; là lực lượng chính trong sự phát triển của nền kinh tế tri thức và ứng dụng thành tựu khoa học kỹ thuật vào cuộc sống nhằm cải thiện, nâng cao mức sống của cá nhân, gia đình và xã hội; là đội ngũ đã có sự chín muồi về tri thức, nhận thức, có đủ khả năng để hành động trước các tình huống xảy ra trong đời sống xã hội một cách khoa học, hợp pháp nhất và là lực lượng lao động trẻ có khả năng thích ứng, ứng phó cao trước các tình huống phức tạp diễn ra xung quanh cuộc sống của họ. Vì vậy, sinh viên phải là một trong những người đóng vai trò quan trọng nhất trong ứng phó với biến đổi khí hậu tại Việt Nam hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận về biến đổi khí hậu

Biến đổi khí hậu là sự thay đổi của hệ thống khí hậu gồm khí quyển, thủy quyển, sinh quyển, thạch quyển hiện tại và trong tương lai bởi các nguyên nhân tự nhiên và nhân tạo trong một giai đoạn nhất định tính bằng thập kỷ hay hàng triệu năm. Sự biến đổi có thể là thay đổi thời tiết bình quân hay thay đổi sự phân bố các sự kiện thời tiết quanh một mức trung bình. Sự biến đổi khí hậu có thể giới hạn trong một vùng nhất định, tuy nhiên, trong những thập niên gần đây,

sự biến đổi khí hậu ngày càng xuất hiện rộng rãi và diễn biến phức tạp trên phạm vi toàn cầu (Lê Huy Bá, Nguyễn Thi Phú, Nguyễn Đức An, 2009).

Trong quá trình phát triển, khí hậu của trái đất đã trải qua nhiều lần biến đổi. Những biến đổi khí hậu xảy ra không chỉ bắt nguồn từ sự biến đổi tự nhiên của quá trình phát triển mà còn có nguyên nhân từ sự tác động của con người. Đặc biệt, biến đổi khí hậu hiện nay có nguyên nhân chủ yếu từ hoạt động của con người (Vũ Đăng Độ, 1999). Hoạt động mưu lợi của con người kéo theo sự làm tổn hại môi trường xung quanh. Mấy chục năm gần đây, với sự phát triển mạnh mẽ của công nghiệp, giao thông, xây dựng; sự tăng dân số và sự tập trung dân số cao độ ở các thành phố và khu công nghiệp; việc sử dụng rộng rãi thuốc trừ sâu và trừ cỏ trong nông nghiệp ... đã đưa đến sự tích lũy trong môi trường xung quanh những lực lượng lớn các chất hóa học, trong đó có nhiều chất độc hại rất độc. Trong thời đại cách mạng khoa học – kỹ thuật, khi hoạt động sản xuất của con người phát triển với qui mô lớn chưa từng thấy, thì vấn đề ô nhiễm môi trường lại càng cấp thiết.

Đến nay, biến đổi khí hậu đang đặt ra nhiều vấn đề đối với sự phát triển hài hòa của môi trường tự nhiên và tính bền vững của xã hội loài người. Trước hết, biến đổi khí hậu đang ngày càng làm cho hệ sinh thái bị phá hủy, trở nên mất cân bằng nghiêm trọng. Nước biển dâng cao, nước mặn xâm nhập sâu vào nội địa làm cho nhiều loài có nguy cơ bị tuyệt chủng tăng cao, con người bị thiếu nước sinh hoạt, đất đai hoang hóa, nhiễm phèn, nhiễm mặn. Các hệ quả kéo theo của biến đổi khí hậu như lũ lụt, hạn hán, cháy rừng, ngập úng, xói mòn, sạt lở đất... dẫn đến sự suy thoái đa dạng sinh học diễn ra nhanh hơn, trầm trọng hơn. Biến đổi khí hậu cũng làm giảm sản lượng của

các ngành kinh tế một cách đáng kể, đặc biệt là trong nông nghiệp dẫn đến sự thiếu hụt lương thực, thực phẩm, các nguồn tài nguyên thiên nhiên bị thu hẹp lại. Nhiệt độ tăng cao, lũ lụt triền miên cùng với rác thải không được xử lý tạo môi trường cho dịch bệnh gia tăng, xuất hiện ngày càng nhiều những căn bệnh mới cho con người. Biến đổi khí hậu còn gây nên những thảm họa thiên tai, đe dọa cuộc sống và tính mạng của con người cũng như gây ra những bất ổn về chính trị và gia tăng xung đột giữa các quốc gia trên thế giới. Tình trạng nghèo đói, mất đất, mất nhà cửa do thảm họa thiên tai ngày càng tăng lên, gây ra các biến động về di dân và dẫn đến một loạt các vấn đề về an ninh, chính trị, xã hội phải đứng trước nguy cơ khủng hoảng nghiêm trọng (Phạm Ngọc Đăng, 1997).

2.2. Vai trò của sinh viên Việt Nam trong ứng phó với biến đổi khí hậu

Sinh viên là lực lượng trẻ trung, năng động, đầy nhiệt huyết và sáng tạo. Chính sinh viên sẽ là những người gánh vác trọng trách xây dựng tương lai cho đất nước. Do vậy, vai trò của sinh viên trong ứng phó với biến đổi khí hậu là vô cùng quan trọng. Sinh viên có thể đóng góp vào công cuộc bảo vệ môi trường bằng nhiều cách, từ những hành động nhỏ nhất trong cuộc sống hàng ngày đến việc tham gia các hoạt động nghiên cứu, vận động chính sách.

Thứ nhất, Nâng cao nhận thức về biến đổi khí hậu

Bước đầu tiên để ứng phó với biến đổi khí hậu là nâng cao nhận thức về vấn đề này. Sinh viên cần trang bị cho mình những kiến thức cơ bản về biến đổi khí hậu, nguyên nhân, hậu quả và giải pháp ứng phó. Những kiến thức này có thể được trang bị thông qua các buổi hội thảo, tọa đàm, đọc sách, xem phim tài liệu về biến đổi khí hậu.

Rất nhiều trường đại học ở Việt Nam hiện nay cũng rất chú trọng đến việc nâng cao nhận thức về biến đổi khí hậu cho sinh viên. Đầu tiên phải kể đến Chương trình “Thanh niên ứng phó với biến đổi khí hậu” do Cục Biến đổi khí hậu và Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường TP. Hồ Chí Minh phối hợp tổ chức. Chương trình kêu gọi đoàn viên thanh niên nghiên cứu và trang bị kiến thức khoa học sớm và đầy đủ nhất về thích ứng với biến đổi khí hậu và giảm nhẹ phát thải khí nhà kính, về các giải pháp năng lượng tái tạo, các công nghệ mới tiết kiệm năng lượng; thay đổi thói quen, lối sống theo hướng tiết kiệm năng lượng bất kể khí nào có thể; thực hiện các giải pháp công trình mềm như trồng cây xanh, trồng rừng, trồng cây ven biển; tình nguyện tham gia các diễn đàn môi trường, các dự án, chương trình về ứng phó với biến đổi khí hậu của các tổ chức phi chính phủ, các tổ chức

xã hội dân sự... (Nguyễn Quỳnh, 2020).

Khoa Kinh tế, Trường Đại học Kinh tế Tài chính cũng đã phối hợp với Tổ chức Climate Fresk (Pháp), Công ty Climate Access và Sustainable Property Development Club thực hiện SPD Workshop Series. Đây là chuỗi hoạt động hội thảo được tổ chức định kỳ 3 tháng 1 lần nhằm mục tiêu thay đổi nhận thức của sinh viên về biến đổi khí hậu và phát triển bền vững (Trường Đại học Kinh tế Tài chính, 2024).

Thứ hai, Thay đổi thói quen sinh hoạt

Mỗi cá nhân có thể góp phần giảm thiểu tác động của biến đổi khí hậu bằng cách thay đổi thói quen sinh hoạt hàng ngày. Việc sử dụng năng lượng tiết kiệm, hạn chế sử dụng túi nilon, phân loại rác thải, trồng cây xanh là những hành động thiết thực giúp bảo vệ môi trường. Sinh viên có thể lan tỏa những thông điệp tích cực về bảo vệ môi trường đến bạn bè, gia đình và cộng đồng. Ví dụ như chương trình Tắt đèn - Bật ý tưởng (BOOVironment): Kể từ khi tham gia Chiến dịch Giờ Trái đất đầu tiên năm 2009, Việt Nam đã hưởng ứng thành công 10 chiến dịch lớn từ sự kiện toàn cầu này, thu hút đông đảo sự ủng hộ của các bạn trẻ trên cả nước. Số lượng thành viên tham gia chiến dịch tăng nhanh qua từng năm. Để chào mừng sự kiện Giờ Trái đất, Chiến dịch Tắt đèn - Bật ý tưởng, một sáng kiến do BOOVironment dẫn đầu, đã có sức lan tỏa rộng rãi, lôi cuốn các nhóm thanh niên trong việc nâng cao nhận thức của cộng đồng về biến đổi khí hậu và lan tỏa thông điệp bảo vệ môi trường đến các bạn trẻ cả nước. 10 chủ đề trong 10 năm, chiến dịch đã thu hút hơn 5.000.000 lượt người ủng hộ, 800 bài báo đưa tin, hơn 20 tỉnh, thành phố có hoạt động ủng hộ, hơn 50 nhóm/CLB/Tổ chức đồng hành cùng chiến dịch và 18.000 cây đã được trồng tại rừng ngập mặn Huế (Xuân Trường, 2022).

Thứ ba, Tham gia các hoạt động nghiên cứu và vận động chính sách

Sinh viên có thể tham gia các hoạt động nghiên cứu về biến đổi khí hậu, tìm kiếm giải pháp ứng phó hiệu quả, các dự án nghiên cứu khoa học, phát triển các công nghệ xanh, ứng dụng năng lượng tái tạo. Ví dụ như Dự án AirSENSE dành cho học sinh, sinh viên phát triển các kỹ năng STEM với tư duy bảo vệ môi trường, hướng tới các hoạt động khoa học công dân và ứng dụng thực tế. AirSENSE bắt nguồn từ dự án nghiên cứu sinh viên phòng thí nghiệm SPARC Lab, Đại học Bách khoa Hà Nội. Lợi thế với nhân lực chất lượng, chuyên sâu, AirSENSE đã hình thành hệ thống đo chất lượng không khí phục vụ giáo dục STEM và giáo dục môi trường. Từ Bách khoa, dự án được triển khai trong một số trường học dưới các hình

thức đa dạng như hội thảo, trao đổi nhóm, hỗ trợ thành lập câu lạc bộ học tập, triển lãm, ngày hội STEM, cuộc thi khoa học. Đề tạo sân chơi lan tỏa, AirSENSE tổ chức Cuộc thi thiết kế kỹ thuật chủ đề Môi trường không khí và Cuộc thi thiết kế kỹ thuật chủ đề giải pháp thông minh trong khoa học môi trường. Với mục tiêu “học hỏi, sáng tạo và phát triển”, cuộc thi tạo ra sân chơi lành mạnh, bổ ích, trí tuệ, cơ hội giao lưu học hỏi cho tất cả các bạn học sinh, sinh viên từ 13- 25 tuổi, có niềm đam mê khoa học và kỹ thuật, thỏa sức sáng tạo, biến những ý tưởng của mình thành sản phẩm hữu ích trong cuộc sống (Đoàn Thanh niên, Đại học Bách Khoa Hà Nội, 2021).

Bên cạnh đó, sinh viên có thể tham gia các hoạt động vận động chính sách, kêu gọi các cơ quan chức năng ban hành những chính sách bảo vệ môi trường hiệu quả. Thanh niên Việt Nam nói chung và sinh viên nói riêng đang ngày càng tích cực hơn trong tham gia xây dựng chính sách và hành động về khí hậu. Các khuyến nghị cụ thể đã được nêu trong Báo cáo đặc biệt về hành động vì khí hậu 2021, trình Chủ tịch Hội nghị các Bên tham gia Công ước Khung của Liên hợp quốc về biến đổi khí hậu lần thứ 26 (COP26) và Báo cáo đặc biệt Thanh niên hành động vì khí hậu 2022 do hai đại diện thanh niên Việt Nam trình bày tại COP27. Tại COP28, Nhóm các thanh niên đi tiên phong về khí hậu đã trình bày Tuyên bố Thanh niên Toàn cầu tới các nhà lãnh đạo thế giới và Tổng Thư ký Liên hợp quốc trong hội nghị bàn tròn về giới trẻ. Tuyên bố Thanh niên Toàn cầu là kết quả của 700 nghìn ý kiến đóng góp từ các hội nghị thanh niên địa phương, trong đó có Việt Nam và từ hơn 50 cuộc thi về chính sách (Nguyễn Hồng Điệp, 2024).

Thứ tư, Lan tỏa thông điệp về biến đổi khí hậu

Sinh viên có thể sử dụng mạng xã hội, các phương tiện truyền thông để lan tỏa thông điệp về biến đổi khí hậu đến cộng đồng thông qua việc chia sẻ những bài viết, video, hình ảnh về biến đổi khí hậu, kêu gọi mọi người chung tay bảo vệ môi trường.

Nhằm kêu gọi mọi người có hành động cụ thể trong việc chung tay chống lại biến đổi khí hậu, các bạn sinh viên trường Đại học Hàng hải Việt Nam luôn chủ động lồng ghép nội dung tuyên truyền về môi trường vào các hoạt động cụ thể trong các chương trình văn nghệ và phong trào tình nguyện, các cuộc thi. Đồng thời, các bạn cũng tổ chức nhiều chiến dịch trồng cây, thu gom rác thải, đi xe đạp vì môi trường... qua đó dần dần thay đổi thói quen văn hóa có lợi với môi trường. Tại Trường Đại học Khoa học Tự nhiên (Đại học Quốc gia Hà Nội), các hoạt động “Sắc xanh Tự nhiên” đã được thành lập mấy năm gần đây, nhắc

nhờ sinh viên ý thức tiết kiệm năng lượng, giữ gìn vệ sinh giảng đường, trồng cây xanh... Trường Đại học Sư phạm (Đại học Thái nguyên) cũng kêu gọi các bạn sinh viên tham gia “Ngày thứ 7 tình nguyện và Ngày Chủ nhật xanh”, nhằm tham gia vào công việc dọn dẹp vệ sinh và tuyên truyền cho sinh viên nâng cao ý thức gìn giữ, bảo vệ môi trường.

3. Kết luận

Biến đổi khí hậu là một vấn đề toàn cầu, đòi hỏi sự chung tay của tất cả mọi người. Sinh viên là lực lượng trẻ trung, năng động, có vai trò quan trọng trong công cuộc ứng phó với biến đổi khí hậu. Để thể hiện đúng vai trò của mình, sinh viên cần nâng cao nhận thức, thay đổi thói quen sinh hoạt, tham gia các hoạt động nghiên cứu và vận động chính sách, lan tỏa thông điệp về biến đổi khí hậu để bảo vệ hành tinh xanh cho thế hệ mai sau.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Huy Bá, Nguyễn Thi Phú, Nguyễn Đức An (2009), *Môi trường khí hậu biến đổi - Mối hiểm họa toàn cầu*, NXB Đại học Quốc gia Tp.HCM.
2. Phạm Ngọc Đăng (1997), *Môi trường không khí*, NXB Khoa học và Kỹ thuật, Hà Nội.
3. Nguyễn Hồng Điệp (2024), *Ứng phó biến đổi khí hậu: Thanh niên góp phần định hình tương lai bền vững*, Thông tấn xã Việt Nam, <https://baotintuc.vn/xahoi/ung-pho-bien-doi-khi-hau-thanh-nien-gop-phan-dinh-hinh-tuong-lai-ben-vung-20240409150201817.htm>
4. Đoàn Thanh niên, Đại học Bách Khoa Hà Nội (2021), *Khám phá mô hình giáo dục STEM tại Bách Khoa*, <https://svbk.hust.edu.vn/vi/news/tin-hoat-dong/kham-pha-mo-hinh-giao-duc-stem-tai-bach-khoa-234424.html>
5. Vũ Đăng Độ (1999), *Hóa học và sự ô nhiễm môi trường*, NXB Giáo dục.
6. Trường Đại học Kinh tế Tài chính (2024), *Giúp UEFers nâng cao nhận thức về biến đổi khí hậu và vai trò của Nhà trường trong công tác ứng phó*, <https://www.uef.edu.vn/tin-tuc-su-kien/giup-uefers-nang-cao-nhan-thuc-ve-bien-doi-khi-hau-va-vai-tro-cua-nha-truong-trong-cong-tac-ung-pho-26100>
7. Xuân Trường (2022), *Thanh niên Việt Nam hành động vì khí hậu*, Tạp chí Tài chính điện tử, <https://tapchitaichinh.vn/thanh-nien-viet-nam-hanh-dong-vi-khi-hau.html>
8. Nguyễn Quỳnh (2020), *Thanh niên ứng phó với biến đổi khí hậu*, Báo điện tử của Bộ Tài nguyên và Môi trường, <https://baotainguyenmoitruong.vn/thanh-nien-ung-pho-voi-bien-doi-khi-hau-314104.html>

Giáo dục ý thức pháp luật phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm cho sinh viên

Nguyễn Đức Dân*

*ThS. Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: The right to protection of life, health, honor and dignity of each individual is guaranteed by our country's law. This is considered one of the most important personal rights associated with each individual and is always protected and cared for by law. However, in recent times, in schools and society, the situation of infringement on life, health, honor and dignity such as insulting, attacking, and violently humiliating others is developing at an extremely complex level and nature. Therefore, raising awareness of the law to prevent crimes against life, health, honor and dignity for students is an urgent and important issue in the current period.

Keywords: Preventing crimes against life, health, honor and dignity,

1. Đặt vấn đề

Quyền được bảo vệ tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của mỗi cá nhân được pháp luật nước ta quy định và bảo đảm thực hiện. Đây được coi là một trong số những quyền nhân thân quan trọng nhất gắn liền với mỗi cá nhân và luôn được pháp luật bảo vệ, quan tâm. Tuy nhiên, thời gian qua, trong nhà trường và xã hội, tình trạng xâm phạm đến tính mạng sức khỏe, danh dự, nhân phẩm như xúc phạm, đả kích, bạo lực làm nhục người khác đang diễn biến với mức độ và tính chất vô cùng phức tạp. Do đó, việc nâng cao nhận thức thức pháp luật phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm cho sinh viên (SV) là vấn đề cấp thiết và quan trọng trong giai đoạn hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm phòng ngừa tội phạm

Phòng ngừa tội phạm được hiểu là hoạt động nhằm không cho tội phạm xảy ra. Phòng ngừa tội phạm khác với chống tội phạm và cũng khác với kiểm soát tội phạm. Nhưng chống tội phạm cũng như kiểm soát tội phạm không phải độc lập hoàn toàn với phòng ngừa tội phạm vì chống tội phạm và kiểm soát tội phạm cũng có mục đích phòng ngừa tội phạm và trong phạm vi nhất định.

Để thực hiện phòng ngừa tội phạm phải loại trừ dần nguyên nhân của tội phạm qua việc chủ động tác động đến các thành tố hợp thành nguyên nhân đó theo hướng giảm thiểu, triệt tiêu các thành tố này hoặc hạn chế tác dụng của nó. Hoạt động này không thể là hoạt động đơn lẻ mà đòi hỏi phải là hoạt động có tính tổng hợp của Nhà nước, của cả xã hội và của mọi công dân. Như vậy, có thể định nghĩa: Phòng ngừa tội phạm là hoạt động của tất cả các cơ quan bảo vệ pháp luật và

Tòa án, các cơ quan Nhà nước và tổ chức xã hội và của mọi công dân trong xã hội áp dụng tổng hợp và đồng bộ các biện pháp khác nhau hướng vào thủ tiêu những nguyên nhân và điều kiện phạm tội, cũng như loại bỏ các yếu tố tiêu cực ảnh hưởng đến quá trình hình thành phẩm chất cá nhân tiêu cực, đồng thời từng bước hạn chế, đẩy lùi và tiến tới loại bỏ tội phạm ra khỏi đời sống xã hội.

2.2. Tội xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm con người

Các tội xâm phạm tính mạng nhân phẩm, danh dự con người là những hành vi được quy định tại chương XIV Bộ luật Hình sự 2015, sửa đổi 2017, do người có năng lực trách nhiệm hình sự thực hiện một cách cố ý, xâm phạm đến quyền được tôn trọng về tính mạng, sức khỏe, nhân phẩm, danh dự của người khác. Để đảm bảo và thực hiện các quyền con người, quyền công dân cơ bản được Hiến pháp năm 2013 thừa nhận, Bộ luật hình sự năm 2015 đã dành một chương riêng – Chương XIV (từ Điều 123 đến Điều 156) quy định về các tội phạm xâm phạm tới quyền sống, quyền được bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, nhân phẩm, danh dự của con người và quy định trách nhiệm hình sự đối với những người thực hiện các hành vi phạm tội này. Trong đó, Bộ luật Hình sự chia ra làm các nhóm tội: tội xâm phạm tính mạng của con người, tội xâm phạm sức khỏe của con người, tội xâm phạm nhân phẩm, danh dự của con người. Đây là cơ sở quan trọng để các cơ quan nhà nước và toàn xã hội bảo vệ tốt các quyền con người, quyền cơ bản của công dân..

2.3. Tình hình tội phạm, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm trong nhà trường

Tội xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm trong nhà trường thường xảy ra trong

hiện tượng bạo lực học đường. Bạo lực học đường được hiểu là hành vi hành hạ, ngược đãi, đánh đập, xâm hại thân thể, sức khỏe, lãng mạ, xúc phạm danh dự, nhân phẩm, cô lập, xua đuổi và các hành vi cố ý khác gây tổn hại về thể chất, tinh thần của người học xảy ra trong cơ sở giáo dục hoặc lớp học lập. Tình trạng bạo lực học đường hiện nay có chiều hướng gia tăng và diễn biến hết sức phức tạp. Hiện tượng bạo lực không phải là hiện tượng mới, song thời gian gần đây hiện tượng này xảy ra liên tục hơn và bộc lộ tính chất nguy hiểm, nghiêm trọng. Điều đáng lo ngại là lý do dẫn đến bạo lực đôi khi rất đơn giản như va chạm trong lúc chơi đùa, trên đường đi học, mâu thuẫn nói xấu nhau trên các diễn đàn, mạng xã hội,... Trên các phương tiện truyền thông đã thông tin nhiều vụ xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm trong nhà trường. Theo thống kê của Bộ Công An mỗi tháng có hơn 1.000 thanh thiếu niên phạm tội. Những vụ việc, số liệu đó cảnh báo cho các gia đình, nhà trường và xã hội, cần quan tâm và có biện pháp thích hợp để đẩy lùi nạn này.

Nguyên nhân dẫn đến tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm trong nhà trường bao gồm:

Thứ nhất, sự phát triển tâm lý, sinh lý lứa tuổi: Do sự phát triển về sinh lý và những xáo trộn trong đời sống tâm lý của lứa tuổi; sự xuất hiện những yếu tố mới của sự trưởng thành, kết quả của sự biến đổi cơ thể, sự tự ý thức, các mối quan hệ với người lớn, với bạn bè, của hoạt động học tập, hoạt động xã hội... hoặc mắc chứng tăng động, khó kiểm soát bản thân, hấp tấp, bốc đồng, có khiếm khuyết về mặt tâm lý (như chứng thiếu chú ý, rối loạn tăng động giảm chú ý, rối loạn thách thức đối lập, rối loạn ứng xử) đã ảnh hưởng lệch chuẩn dẫn đến hành vi vi phạm pháp luật của thanh thiếu niên.

Thứ hai, về tình cảm: Bị các tác động tiêu cực trong đời sống tình cảm (gia đình không hòa thuận, bố mẹ ly hôn, không nơi nương tựa, tình cảm yêu đương...). Tình cảm có tính rung động cao, dễ bị kích động, bùng bột, dễ thay đổi là đặc trưng cơ bản lứa tuổi của những người chưa thành niên phạm tội.

Thứ ba, sự quan tâm giáo dục của gia đình: Nhiều gia đình đã lựa chọn phương pháp quản lý, giáo dục chưa đúng, như đáp ứng đầy đủ yêu cầu vật chất của con cái chưa phù hợp với lứa tuổi hoặc điều kiện kinh tế của gia đình; hoặc đối xử hà khắc, thô bạo của bố, mẹ với con cái. Những việc làm đó đã làm biến đổi nhân cách, gây ra những tình cảm và thói quen xấu. Có những gia đình, bố mẹ chỉ mãi mưu cầu về kinh tế- chính trị mà buông lỏng việc giáo dục, quản lý con cái. Nguy hiểm hơn, có những trường hợp cha mẹ sử

dụng, lợi dụng con cái tham gia thực hiện tội phạm.

Thứ tư, nhà trường vẫn còn quá chú trọng vào việc dạy chữ, chứ chưa chú trọng dạy SV về kỹ năng sống, kỹ năng làm người. Công tác giáo dục pháp luật trong nhà trường được triển khai rộng khắp nhưng phần lớn mang tính hình thức, nên hiệu quả mang lại không cao, SV, SV không nhận thức được nhiều về pháp luật. Việc kết hợp trong giáo dục giữa nhà trường và gia đình để quản lý SV đã được thiết lập, nhưng hiệu quả chưa cao.

Thứ năm, mặt tiêu cực của sự phát triển của kinh tế thị trường và sự tiến bộ của khoa học kỹ thuật dẫn đến việc SV, SV dễ tiếp cận những văn hóa phẩm độc hại thông qua mạng xã hội. Chính quyền các cấp, các đoàn thể chưa thực sự chú ý tới công tác phòng ngừa nên tính chủ động quả không cao.

2.4. Giải pháp phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm tại trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

1) Tăng cường công tác phổ biến, giáo dục pháp luật xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm người khác

Một phần nội dung giáo dục pháp luật xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm người khác đã được đưa vào nội dung chương trình giảng dạy môn GDQP&AN. Vì vậy, trong giảng dạy môn học GDQP&AN, giảng viên cần cung cấp thông tin về tình hình tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm; làm rõ tác hại, hệ lụy của các tội xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm đối với SV nhằm xây dựng ý thức tổ chức kỉ luật, nếp sống tập thể, cùng với các hoạt động khác góp phần đẩy lùi tiêu cực và tệ nạn xã hội. Trong giảng dạy, giảng viên cần cập nhập những thông tin mới về các quy định về pháp luật. Ví dụ: Những năm gần đây pháp luật Việt Nam đã bổ sung thêm một số quy định về bảo vệ danh dự, nhân phẩm của cá nhân trên không gian mạng như: Nghị định số 167/2013/NĐ-CP, Luật An ninh mạng 2018, Nghị định số 15/2020/NĐ-CP... Đồng thời, cũng cần thấy những vấn đề cần phải làm rõ trong quy định của pháp luật. Ví dụ: Trong Bộ luật hình sự 2015 sửa đổi, bổ sung năm 2017, đã có quy định: Người nào xúc phạm nghiêm trọng nhân phẩm, danh dự của người khác, thì bị phạt cảnh cáo, phạt tiền hoặc phạt cải tạo không giam giữ, nhưng để xác định thế nào là “xúc phạm nghiêm trọng” thì chưa có quy định cụ thể, dẫn tới việc phổ biến cũng như áp dụng pháp luật trong thực tiễn còn mơ hồ, chưa rõ ràng.

2) Phối hợp chặt chẽ giữa ban giám hiệu, các phòng ban và các tổ chức đoàn thể trong nhà trường trong công tác phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm tại trường Đại

học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Phòng ngừa tội phạm là hoạt động của tất cả các cơ quan Nhà nước và tổ chức xã hội và của mọi công dân trong xã hội áp dụng tổng hợp và đồng bộ các biện pháp khác nhau hướng vào thủ tiêu những nguyên nhân và điều kiện phạm tội. Vì vậy, Ban giám hiệu, các phòng ban và các tổ chức đoàn thể trong nhà trường cần phối hợp chặt chẽ trong việc tuyên truyền chính sách, quy định của nhà nước về công tác phòng, chống các tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm, phổ biến cho SV về các biện pháp phòng, chống các tội xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm; phối hợp với gia đình, các ngành, các cấp chính quyền trên địa bàn để ngăn chặn, xây dựng kế hoạch phòng chống các tội xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm, nhất là các quy định của pháp luật liên quan đến quyền con người, quyền công dân; các hành vi gây rối trật tự công cộng, cố ý gây thương tích hoặc hành vi làm nhục người khác... Việc lựa chọn những nội dung tuyên truyền pháp luật ngắn gọn, dễ hiểu và thông qua hình thức hấp dẫn như phiên tòa giả định, cuộc thi sân khấu hóa tìm hiểu pháp luật, tờ rơi, tờ gấp, tranh ảnh minh họa, trò chơi tìm hiểu pháp luật hoặc lồng ghép tuyên truyền pháp luật trong sinh hoạt ngoại khóa... sẽ mang lại những kết quả tích cực góp phần nâng cao nhận thức pháp luật trong nhà trường, từ đó hạn chế bạo lực học đường, xây dựng môi trường học tập an toàn, lành mạnh.

3) Trang bị cho SV các kỹ năng ứng xử trong cuộc sống

Ngoài việc lồng ghép, tích hợp nội dung giáo dục đạo đức, lối sống vào nội dung, chương trình môn học nhà trường cần phải trang bị cho SV nhiều kỹ năng sống hơn, đặc biệt là các kỹ năng về quản lý cảm xúc, kỹ năng ứng xử, giải quyết mâu thuẫn, giáo dục kỹ năng sử dụng mạng xã hội và cách ứng xử trên mạng xã hội. Đồng thời tạo cho SV nhiều sân chơi, hoạt động lành mạnh, ý nghĩa và phù hợp với đặc thù lứa tuổi... giúp SV nhận thức được các bài học của lòng nhân ái, bao dung, sự tôn trọng và trách nhiệm của bản thân với những người xung quanh. Tiếp tục đẩy mạnh công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức, trách nhiệm của cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên, gia đình SV và cộng đồng về phòng, chống bạo lực học đường và phát hiện, thông báo, tố giác, ngăn ngừa và can thiệp kịp thời đối với các hành vi bạo lực học đường.

Nhà trường cần có biện pháp giáo dục nâng cao nhận thức, ý thức của SV về hành động, hậu quả của hành động bạo lực. Với những SV cá biệt, thì phải phối hợp cùng gia đình uốn nắn, giúp đỡ, thuyết phục SV tham gia vào các phong trào của lớp, tạo sân chơi

lành mạnh làm cho SV đỡ nhàm chán.

Nhà trường cần chủ động trao đổi thông tin với gia đình các SV và chính quyền địa phương để nắm tình hình, quản lý và giáo dục SV; cần nắm chắc diễn biến tư tưởng của SV, không để các hành vi tiêu cực, bạo lực xảy ra. Các đoàn thể trong trường cần phối hợp giáo dục, rèn luyện kỹ năng sống cho SV, xây dựng môi trường sư phạm thân thiện; trang bị cho SV thức đúng đắn để có hành động đẹp, biết yêu thương, tôn trọng bạn bè.

Ngoài việc lồng ghép, tích hợp nội dung giáo dục đạo đức, lối sống vào nội dung, chương trình môn học Giáo dục quốc phòng & An ninh thì nhà trường tăng cường tư vấn tâm lý, kỹ năng ứng xử, giải quyết mâu thuẫn cho SV, nhất là giáo dục kỹ năng sử dụng mạng xã hội và cách ứng xử trên mạng xã hội. Đồng thời, nhà trường tổ chức các hoạt động văn hóa, văn nghệ, thể dục thể thao, tạo sân chơi lành mạnh, giúp SV hình thành nhân cách nhân ái, bao dung, tôn trọng và trách nhiệm của bản thân với những người xung quanh...

3. Kết luận

Mục tiêu của giáo dục ý thức pháp luật phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm qua học tập môn GDQP&AN tại Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội nhằm đạt được hai yêu cầu cơ bản đó là có được các hiểu biết cơ bản để phòng tránh và có ý thức pháp luật trong các hành vi ứng xử đúng pháp luật, hạn chế tối đa các vi phạm có thể xảy ra. Việc đề xuất một số giải pháp để nâng cao vai trò của nhà trường trong phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm cho SV, đặc biệt là SV mới, tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội nhằm mang lại hiệu quả giáo dục cao, qua đó cũng góp phần hạn chế và đẩy lùi tội phạm trong trường học. Các giải pháp này cần thực hiện đồng bộ, linh hoạt.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ luật Hình sự năm 2015 (sửa đổi, bổ sung năm 2017).
2. Bộ GD&ĐT (2024), *Công văn số 4857/BGDĐT-GDCT HSSV, ngày 29/8/2024, về việc tăng cường công tác tuyên truyền, giáo dục pháp luật về an toàn giao thông, phòng chống ma túy, bạo lực học đường cho SV, SV năm học 2024-2025.*
3. Nguyễn Thị Hoàng Anh (2017). *Vai trò của trường đại học trong giáo dục pháp luật cho sinh viên hiện nay.* Tạp chí Khoa học xã hội, nhân văn và giáo dục, tập 7, số 4.
4. Tường Duy Kiên, Phạm Hoàng Nam (2023). *Nâng cao hiệu quả thi hành pháp luật về quyền con người theo tinh thần Đại hội XIII của Đảng.* Tạp chí Quản lý nhà nước, số 326.

Nghiên cứu tình hình lở đất tại khu vực miền núi Việt Nam và việc phòng ngừa, giảm thiểu phục vụ mục tiêu đào tạo theo định hướng ứng dụng của Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Nguyễn Thu Hiền*

*Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: In recent years, mountainous areas in Vietnam have frequently encountered many types of natural disasters, especially dangerous landslides, with increasing frequency, intensity and speed. Most recently, in early September 2024, after Typhoon Yagi and its remnants caused heavy rain in the northern provinces, flash floods and tornadoes occurred dangerously. A typical case is the flash flood in Nu village (Bao Yen district, Lao Cai province), causing heavy damage to people and property. Therefore, it is necessary to study the situation of landslides in mountainous areas of Vietnam and preventive and mitigation solutions to implement the educational philosophy: "Intensive training, linked to practice, encouraging creativity, international integration, for the quality of life and environmental protection" of the school

Keywords: Landslides, mountainous regions in Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, các vùng miền núi ở Việt Nam thường xuyên phải gặp nhiều loại thiên tai, đặc biệt nguy hiểm là trượt lở đất, với tần suất, cường độ và tốc độ ngày càng tăng. Mới nhất, vào đầu tháng 9 năm 2024, sau cơn bão Yagi và tàn dư của nó gây mưa lớn cho các tỉnh Bắc, lũ quét và lở đất đã xảy ra nguy hiểm. Một trường hợp điển hình là lũ quét tại bản Nù (huyện Bảo Yên, Tỉnh Lào Cai), gây thiệt hại nặng nề về người và tài sản. Do đó, Việc nghiên cứu tình hình sạt lở đất ở vùng núi Việt Nam và các giải pháp phòng ngừa, giảm thiểu để thực hiện triết lý giáo dục: "Đào tạo chuyên sâu, gắn với thực hành, khuyến khích sáng tạo, hội nhập quốc tế, vì chất lượng cuộc sống và bảo vệ môi trường" của nhà trường là cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

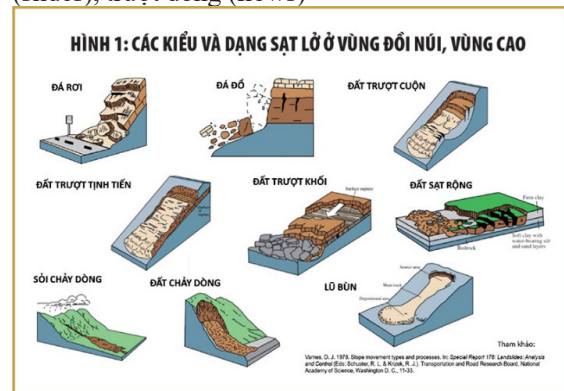
2.1. Hiện tượng trượt lở đất

Hiện tượng trượt lở được hiểu là hiện tượng chuyển dịch của khối đất, đá trên sườn dốc từ trên xuống dưới theo một hoặc vài mặt nào đó (trượt) hoặc rơi tự do (lở, đất, đá đổ, lăn). Trượt lở có thể xảy ra trên sườn dốc tự nhiên hoặc sườn (bờ/mái) dốc nhân tạo dưới tác dụng của trọng lượng khối đất, đá và một số nhân tố khác như: áp lực của nước mặt và nước ngầm, lực địa chấn và một số lực khác. Trượt lở có thể diễn ra ở các quy mô khác nhau: quy mô nhỏ, khối trượt lở chỉ vài m³, quy mô lớn, khối trượt đến hàng nghìn m³ đất

đá. Khi khối trượt dịch chuyển, tổn thất sẽ xảy ra trên khối trượt và cả nơi dồn tụ vật liệu trượt

Có rất nhiều nguyên nhân dẫn đến trượt, lở, như độ bền của đất đá giảm đi, do trạng thái ứng suất ở sườn dốc bị thay đổi. Các yếu tố tự nhiên và nhân tạo có tác dụng hỗ trợ cho quá trình phá hoại sự cân bằng của khối đất, đá xảy ra dễ dàng.

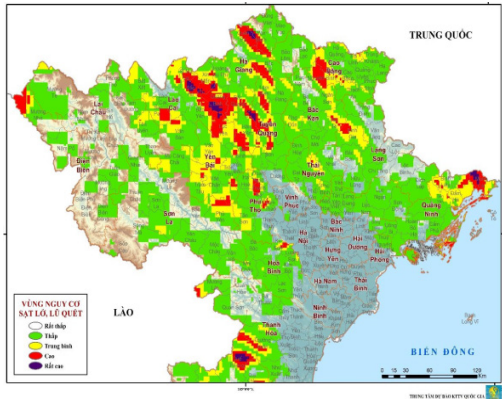
Dựa vào tính chất cơ lý và hình thức vận động, sự dịch chuyển sườn dốc rất đa dạng và có nhiều cách phân loại khác nhau (hình 1): đổ lở (falls), trượt (slides), trượt dòng (flows)



Hình 2.1. Các kiểu và dạng sạt lở ở vùng đồi núi, vùng cao

2.2. Thực trạng nguy cơ trượt lở đất tại khu vực miền núi Việt Nam

2.2.1. Khu vực nghiên cứu



Hình 2.2: Bản đồ phân bố các khu vực có nguy cơ trượt lở đất (Nguồn :TT dự báo Quốc Gia)

So với các tai biến địa chất khác như lũ lụt, xói lở - bồi tụ bờ sông, bờ biển, mức độ điều tra, nghiên cứu trượt lở ở Việt Nam nói chung vẫn còn khá sơ lược. Những năm gần đây, do các hoạt động tai biến địa chất diễn ra ngày càng phức tạp và gây nhiều thiệt hại về người và của cải vật chất, các đề tài nghiên cứu nằm trong tổ hợp đánh giá các loại hình tai biến địa chất nói chung, trong đó có trượt lở cũng được nhà nước đầu tư nghiên cứu. Nhiều chương trình KHCN cấp nhà nước đã được Bộ KH&CN, Bộ Tài nguyên và Môi trường, Bộ Nông nghiệp và Phát triển nông thôn... triển khai qua nhiều giai đoạn, với sự tham gia đông đảo của các nhà khoa học từ các viện nghiên cứu, trường đại học. Có thể kể đến như Viện Địa chất (Viện Hàn lâm KHCN Việt Nam) là một trong những đơn vị đi đầu trong lĩnh vực nghiên cứu về thiên tai. Đặc biệt trong năm 2015, Viện Địa chất đã chủ biên và xuất bản các bản đồ cảnh báo thiên tai và tập Atlas Thiên tai Việt Nam (phần đất liền) thể hiện kết quả nghiên cứu đánh giá 12 loại thiên tai ác liệt nhất, đã, đang và chắc chắn sẽ còn gây nhiều thiệt hại trên đất nước ta: bão, hạn hán, lũ - lụt, trượt - lở, lũ quét - lũ bùn đá, xâm thực nương xói, karst, xói lở bờ sông, xâm nhập mặn, xói lở bờ biển, động đất và nứt đất. Công trình này đã và đang góp phần tích cực trong công tác phòng tránh thiên tai ở Việt Nam. Báo này đi sâu nghiên cứu sạt lở tập trung chủ yếu ở khu vực các tỉnh miền núi Tây Bắc (đặc biệt các tỉnh Lào Cai, Yên Bái, Lai Châu, Sơn La). Đây sẽ là cơ sở để xây dựng các giải pháp phòng tránh và giảm nhẹ thiên tai do trượt lở đất gây ra ở vùng này nói riêng và các vùng khác của Việt Nam như khu vực miền Trung và Tây Nguyên.

2.2.2. Các nguyên nhân trượt lở

Thực tế việc xác định nguyên nhân của trượt lở trong đa số trường hợp là rất khó khăn vì trượt lở xảy

ra có nhiều nguyên nhân. Trong đó phải kể đến các yếu tố: địa chất, kiến tạo, địa hình, địa mạo, thạch học, vỏ phong hóa, thổ nhưỡng, thảm phủ, sử dụng đất, khí tượng, thủy văn... Có thể nói, mùa mưa năm nay, thiên tai địa chất sạt lở ảnh hưởng mạnh tại các tỉnh miền núi. Sau đây là các nguyên nhân chính dẫn đến trượt lở

- Yếu tố khí hậu: Việt Nam với đặc trưng là khí hậu nhiệt đới gió mùa, nắng nóng mưa nhiều. Biên độ nhiệt độ giữa ngày và đêm thay đổi khá lớn làm tăng tốc độ phong hóa của đất đá ở bề mặt địa hình, do đó làm giảm độ bền của đất đá. Vào mùa mưa, lượng mưa lớn kéo dài là nguồn bổ sung quan trọng cho nước dưới đất. Theo thông kê, trượt lở đất xảy ra trong và sau khi có mưa lớn. Thêm vào đó ở miền núi, bề mặt địa hình bị phân cắt mạnh khiến cho sự thay đổi đột ngột độ dốc là một trong những yếu tố có tác động lớn và rất mạnh làm tăng dòng chảy lũ.

- Yếu tố địa hình, địa mạo: Khu vực miền núi phía Bắc có địa hình phức tạp, chủ yếu là các dạng địa hình núi cao. Địa hình ở khu vực này có độ dốc tương đối lớn. Đây là nguyên nhân chính gây trượt lở. Tại khu vực Tây Bắc Việt Nam, trượt lở thường xảy ra ở các khu vực địa hình có sườn dốc trên 25°. Trượt lở xảy ra ít hơn và có quy mô nhỏ hơn ở các vùng địa hình có sườn dốc nhỏ hơn 15°, trượt lở xảy ra rất ít và có nơi hầu như không xảy ra. Địa hình cao và độ phân cắt lớn tạo ra năng lượng địa hình lớn, thuận lợi cho trượt lở có nguồn gốc trọng lực. Có trên 60% số điểm trượt lở phân bố ở các khu vực có độ cao địa hình từ 500 đến 1000m.

Về mặt địa chất, phần lớn khu vực miền núi phía Bắc được cấu tạo bởi các loại đá cổ bị phong hóa mạnh. Lớp vỏ phong hóa bên trên dày từ 10 đến 30m, có cấu tạo chủ yếu là khoáng vật sét, có đặc tính bị trương nở rất mạnh khi ngấm nước. Chính vì điều này quyết định tính dễ biến dạng, gắn kết kém của loại đất này.

- Yếu tố thảm thực vật: Thảm thực vật là nhân tố quan trọng trên các sườn dốc. Trên thực tế, các khu vực mà thảm thực vật đạt được độ che phủ lớn thì hầu như không xảy ra lũ quét. Phần lớn các điểm sạt lở đất quan sát được đều xuất hiện tại các khu vực có thảm thực vật bị phá hủy mạnh hoặc là khu vực đất trồng, đồi trọc. Theo các nghiên cứu tại khu vực Tây Bắc Việt Nam, các khu vực có độ che phủ cao (>50%) hiện tượng trượt lở ít xảy ra, các khu vực có độ che phủ trung bình (30-50%) thường xảy ra trượt lở quy mô nhỏ và thưa. Các khu vực có độ che phủ thấp (<30%) có hiện tượng trượt lở xảy ra mạnh mẽ nhất.

- Các hoạt động của con người: Ảnh hưởng trực

tiếp hoặc gián tiếp gây trượt lở. Hoạt động của con người làm thay đổi các điều kiện tự nhiên, làm cho tai biến trượt lở được kích hoạt và mạnh lên ở một số khu vực. Một trong những ảnh hưởng lớn dễ thấy của con người đến sạt lở đất là nạn phá rừng đầu nguồn và các hoạt động kinh tế như việc khai thác khoáng sản, xây dựng công trình thủy lợi, hồ thủy điện, tuyến đường giao thông miền núi. Đặc biệt là việc xây dựng các tuyến đường miền núi đã tạo ra hàng loạt điểm sạt lở đất trong khu vực nghiên cứu như Quốc lộ 6, Quốc lộ 279, Quốc lộ 1B, Quốc lộ 3, các đường tỉnh lộ và các đường vành đai biên giới.

2.3. Giải pháp chống trượt lở

Đánh giá rủi ro trượt lở để xác định bản chất và quy mô rủi ro thông qua sự phân tích tiềm năng tai biến. Rủi ro trượt lở thường được đánh giá theo công thức sau:

$$LR = HS \cdot VC \cdot A$$

Trong đó: LR: rủi ro trượt lở

HS: khả năng tai biến trượt lở có thể xảy ra

VC: điều kiện có thể gây ra tổn thất

A: giá trị tổn thất

Trên cơ sở khoanh vùng, lập bản đồ rủi ro trượt lở (LR map) nhằm xác định các vùng có khả năng rủi ro cao. Trên cơ sở đó xây dựng hệ thống quan trắc, cảnh báo sớm nguy cơ trượt lở, lắp đặt các trạm quan trắc đơn giản, truyền thông cho người dân địa phương những kiến thức cơ bản để nhận biết, phòng tránh thảm họa. Hiện nay, kỹ thuật phòng chống tai biến trượt lở có hai hướng chính là biện pháp công trình và biện pháp phi công trình.

Các biện pháp công trình có thể gồm:

- Lắp đặt thiết bị quan trắc tự động ghi đo sự dịch chuyển của khối trượt. Khi sự dịch chuyển này vượt quá giới hạn có thể gây thảm họa thì hệ thống sẽ thông báo cho chính quyền và người dân kịp di rời khỏi nơi nguy hiểm. Tuy nhiên hạn chế của phương pháp này đó là trên toàn bộ khu vực miền núi Việt Nam tồn tại vô vàn mái dốc, sườn núi có nguy cơ sạt lở, chúng ta không có đủ kinh phí và nhân lực thực hiện công việc này. Vì vậy, chúng ta có thể đưa ra cảnh báo sớm đơn giản cho bà con, đó là khi quan sát thấy các khe nứt xuất hiện trên đỉnh mái dốc, trong thân mái mà có nước đục chảy ra, cần di dời ngay ra khỏi mái dốc vì mái dốc sắp sụp đổ.

- Các địa phương cần có thống kê tới cấp thôn bản ở miền núi nên số lượng các mái dốc, các con suối có nguy cơ gây ra sạt lở và lũ quét. Công việc này làm được nhờ nghiên cứu xây dựng các bản đồ đánh giá nguy cơ sạt lở và lũ quét xảy ra ở địa phương tỷ lệ 1:5.000 hoặc 1:10.000. Trên bản đồ này sẽ chỉ ra được

từng mái dốc, từng con suối có nguy cơ xảy ra thiên tai, rủi ro của từng ngôi nhà khi thiên tai ập đến. Đồng thời cần thiết quy hoạch các vùng dân cư tránh sạt lở và lũ quét, cụ thể như: Đối với thiên tai sạt lở, nên lựa chọn xây dựng các khu dân cư cách xa ảnh hưởng của mái dốc. Nếu khu dân cư bắt buộc sống gần mái dốc thì mái dốc cần được gia cố bằng tường chắn kiên cố và lắp đặt hệ thống cảnh báo sớm thiên tai sạt lở.

- Làm tăng lực kháng trượt: tăng cường độ ổn định của bờ vách bằng lớp phủ thực vật.

- Đào các rãnh thoát nước để đưa nước chảy theo hướng khác hoặc đẩy nhanh quá trình thoát nước mưa trên bề mặt sườn dốc, nhằm hạn chế quá trình thấm.

- Giảm tải trọng phía trên khối trượt bằng cách đào bỏ một phần đất đá, bạt thoải mái dốc, không xây dựng công trình ở vị trí làm tăng tải trọng trên mái dốc

- Xây dựng hệ thống cảnh báo lũ quét, lũ bùn đá, trượt lở

- Các biện pháp bảo vệ và phát triển hệ thống thảm thực vật: trồng rừng phòng hộ, trồng cỏ phục vụ phát triển chăn nuôi đàn gia súc

Bên cạnh các giải pháp sử dụng kỹ thuật để hạn chế tai biến trượt lở, các giải pháp phi công trình cũng cần được sử dụng như:

- Tuyên truyền cho người dân về nguyên nhân và hậu quả của các tai biến thiên nhiên nói chung, trượt lở nói riêng

- Thành lập các đội phòng chống tai biến và các nhóm tình nguyện viên để đối phó với tai biến có hiệu quả

- Tiến hành nghiên cứu chi tiết và phân vùng trọng điểm trượt lở, đồng thời hạn chế đi lại trên những đoạn đường có mức độ nguy hiểm cao về mùa mưa lũ

3. Kết luận

Thực tế, trong thời gian qua cho thấy trượt lở đất gây thiệt hại về người và tài sản nhiều hơn nhận thức hiện nay của xã hội. Ngoài yếu tố khách quan của tự nhiên thì chúng ta cũng phải chú ý tới hoạt động kinh tế để phát triển bền vững. Cần nhận thức đầy đủ rằng, nhất thiết phải cân bằng lợi ích kinh tế và sự ổn định của môi trường tự nhiên. Vấn đề cấp thiết lúc này là cần đưa ra những giải pháp phòng tránh và giảm thiểu thiệt hại của thiên tai phù hợp với điều kiện kinh tế - xã hội của từng địa phương.

Tài liệu tham khảo

1. Data center for Hydrometeorology, "Hydrometeorological data". [Online]. Available: <http://cmh.com.vn/>. [Accessed Jan 20, 2020].

2. Nguyễn Phương và nnk (2012). Báo cáo nhiệm vụ cấp bộ biên soạn tài liệu "tai biến địa chất" phục vụ giảng dạy học tập ngành kỹ thuật môi trường

Vận dụng dạy học theo dự án các bài chương 1: Trái đất (địa lí lớp 10) Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nguyễn Văn Đông*

*Trường Sư phạm, Đại học Vinh

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: The knowledge about the Earth – its shape, size, rotation around its axis, rotation around the Sun and the consequences of that movement is often very difficult and abstract, taught by teachers. Download to students using many different methods. This article presents the project – based teaching method: the stages of implementation, selection and design of a product applied to teach chapter 1: Earth in the 10th grade geography textbook.

Keywords: Project teaching, Earth revolves around the Sun, product, implementation phase.

1. Đặt vấn đề:

Dạy học theo dự án (DHTDA) là một phương pháp dạy học gắn lí thuyết với thực tiễn, phát huy năng lực giải quyết các vấn đề lớn một cách chủ động, năng lực hợp tác và làm việc nhóm. Thông qua quá trình làm dự án, học sinh (HS) có khả năng đánh giá lẫn nhau giúp nhau phát huy được sở trường cá nhân.

Nội dung sách giáo khoa Địa lí lớp 10 phổ thông cung cấp cho HS những kiến thức về địa lí tự nhiên và địa lí kinh tế xã hội đại cương. Trong đó phần địa lí tự nhiên đại cương, đặc biệt là chương 2 tìm hiểu những kiến thức về Trái Đất, vị trí của nó trong hệ Mặt Trời và Vũ trụ, hình dạng kích thước, các chuyển động tự quay quanh trục và quay xung quanh Mặt Trời sinh ra những hệ quả, hiện tượng tự nhiên. Đây là những kiến thức rất khó và trừu tượng.

Chương trình môn Địa lí chú trọng phát triển năng lực HS, vì vậy cần có các phương tiện dạy học địa lí như: bản đồ; tranh ảnh; mô hình; các dụng cụ (dụng cụ quan trắc thời tiết, dụng cụ đo vẽ địa hình); băng đĩa, video clip; tài liệu, tư liệu; thiết bị công nghệ thông tin và truyền thông. Những nơi có điều kiện có thể xây dựng phòng địa lí, không gian trải nghiệm để tăng cường hoạt động thực hành, thực tế cho HS. Để sử dụng có hiệu quả các phương tiện dạy học địa lí, trong quá trình dạy học, giáo viên (GV) cần tổ chức, hướng dẫn, tạo điều kiện để HS biết tìm tòi, khám phá, khai thác và chiếm lĩnh kiến thức từ các phương tiện dạy học địa lí; qua đó, HS vừa có được kiến thức, vừa được rèn luyện các kĩ năng địa lí và biết cách thức vận dụng kiến thức địa lí vào thực tiễn.

Mặc dù đã có những video clip, những mô hình, các thiết bị dạy học mô phỏng hình dạng và các chuyển động đó của Trái Đất trong vũ trụ nhưng vẫn còn khó khăn cho các em khi tiếp thu. Chính vì vậy, DHTDA, GV và HS cùng nghiên cứu lí thuyết, xây dựng kế

hoạch và thực hiện dự án tạo ra các sản phẩm mô phỏng được hình dạng, kích thước và các vận động của Trái Đất trong hệ Mặt Trời và Vũ trụ là rất quan trọng và thiết thực.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đại cương về DHTDA

2.1.1 *Khái niệm:* Thuật ngữ dự án, tiếng Anh là “Project” được hiểu dưới góc độ là một phương pháp dạy học phức hợp. Theo cách hiểu này thì “Dạy học dự án là một hình thức dạy học hay phương pháp dạy học phức hợp, trong đó dưới sự hướng dẫn của GV, người học tiếp thu kiến thức và hình thành kỹ năng thông qua việc giải quyết một bài tập tình huống (dự án) có thật trong đời sống, theo sát chương trình học, có sự kết hợp giữa lý thuyết với thực hành và tạo ra các sản phẩm cụ thể”.

2.1.2. Đặc điểm của phương pháp DHTDA

DHTDA có nhiều đặc điểm. Tuy nhiên tùy theo mỗi dự án của bài học mà nó thể hiện rõ rệt hay ít nhiều các đặc điểm. Một số đặc điểm này cũng thể hiện ở các phương pháp dạy học khác nhưng không rõ rệt và điển hình bằng DHTDA.

- Tạo ra sản phẩm: Các sản phẩm được tạo ra trong quá trình thực hiện dự án. Sản phẩm của dự án không giới hạn trong những thu hoạch lý thuyết mà trong đa số trường hợp các dự án học tập tạo ra những sản phẩm vật chất của hoạt động thực tiễn, thực hành. Những sản phẩm này có thể sử dụng, công bố, giới thiệu.

Đây được xem là một trong những đặc điểm nổi trội nhất của DHTDA.

- Tính thực tiễn: đặc điểm này cũng điển hình trong DHTDA. Chủ đề của dự án thường xuất phát từ những tình huống của thực tiễn xã hội, thực tiễn nghề nghiệp cũng như thực tiễn đời sống. Nhiệm vụ của dự án còn chứa đựng những vấn đề phù hợp với trình độ và khả

năng của người học.

- Có ý nghĩa thực tiễn xã hội: Các dự án học tập góp phần gắn việc học tập trong nhà trường với thực tiễn đời sống xã hội. Trong những trường hợp lý tưởng, việc thực hiện các dự án có thể mang lại những tác động xã hội tích cực.

- Tính hợp tác nhóm làm việc: Các dự án học tập thường được thực hiện theo nhóm, trong đó có sự cộng tác làm việc và sự phân công công việc giữa các thành viên trong nhóm. DHTDA đòi hỏi và rèn luyện tính sẵn sàng và kỹ năng cộng tác làm việc giữa các thành viên tham gia, giữa HS và GV cũng như với các lực lượng xã hội khác tham gia trong dự án. Đặc điểm này còn được gọi là học tập mang tính xã hội.

- Định hướng hứng thú người học: HS tham gia chọn đề tài, nội dung học tập phù hợp với khả năng và hứng thú cá nhân. Ngoài ra hứng thú của người học còn được tiếp tục phát triển trong quá trình thực hiện dự án.

- Tính độc lập tự chủ, tự lực cao của người học: trong DHTDA, người học cần tham gia tích cực và tự lực vào các giai đoạn của quá trình dạy học. Điều đó cũng đòi hỏi và khuyến khích tính trách nhiệm, sự sáng tạo của người học. GV chủ yếu đóng vai trò tư vấn, hướng dẫn, giúp đỡ. Tuy nhiên mức độ tự lực cần phù hợp với kinh nghiệm, khả năng của HS và mức độ khó khăn của nhiệm vụ.

- Đặc điểm tích hợp: Nội dung dự án có sự kết hợp tri thức của nhiều lĩnh vực hoặc môn học khác nhau nhằm giải quyết vấn đề mang tính phức hợp.

- Định hướng hành động: Trong quá trình thực hiện dự án có sự kết hợp giữa nghiên cứu lý thuyết và vận dụng lý thuyết vào trong hoạt động thực tiễn, thực hành. Thông qua đó, kiểm tra, củng cố, mở rộng hiểu biết lý thuyết cũng như rèn luyện kỹ năng hành động, kinh nghiệm thực tiễn của người học.

2.1.3. Các hình thức dạy học dự án

Mỗi phương pháp dạy học sẽ được phân loại theo những hình thức khác nhau để cụ thể hóa cách thực hiện. Theo đó, hình thức dạy học dự án được chia theo những tiêu chí khác nhau như sau:

a) Theo thời gian thực hiện dự án

• Phân loại theo thời gian sẽ chia phương pháp DHTDA thành 3 mức với lượng thời gian khác nhau:

• Dự án nhỏ: Dự án này sẽ được thực hiện trong 2 đến 6 giờ trong một số giờ học.

• Dự án trung bình: Dự án được thực hiện vài ngày (còn gọi là ngày dự án) với thời lượng 40 giờ học.

• Dự án lớn: Dự án kéo dài trong nhiều tuần với lượng thời gian nhiều.

b) Theo nhiệm vụ:

• Dự án nghiên cứu: Các dự án nghiên cứu sẽ giải

thích các hiện tượng, các vấn đề diễn ra trong cuộc sống và các quá trình diễn ra sự việc.

• Dự án tìm hiểu: Dự án hướng đến khảo sát các đối tượng cụ thể.

• Dự án kiến tạo: Dự án thực hiện các hành động thực tiễn hay các hoạt động nhằm tạo ra các sản phẩm vật chất như trang trí, biểu diễn, sáng tác...

c) Theo mức độ của nội dung học

• Dự án thực hành: Dự án trên cơ sở vận dụng các kiến thức đã học, kiến thức thực tế và kỹ năng cơ bản nhằm tạo ra sản phẩm.

• Dự án tích hợp: Dự án tích hợp nhiều nội dung hoạt động như nghiên cứu lý thuyết, tìm hiểu thực tiễn, giải quyết vấn đề, thực hiện các hoạt động thực hành...

Ngoài các cách phân loại trên, phương pháp DHTDA còn có thể phân loại theo sự tham gia của người học (dự án cá nhân, dự án nhóm, dự án lớp...); phân loại theo chuyên môn (dự án môn học, dự án ngoài môn học, dự án liên môn)...

2.1.4. Quy trình thực hiện của DHTDA

Có thể phân chia DHTDA ra làm 3 giai đoạn chính:

a) Giai đoạn chuẩn bị dự án

- Lựa chọn đề tài: GV và HS cùng nhau nghiên cứu và tìm trong chương trình giảng dạy và học tập những vấn đề liên quan nhiều đến thực tiễn, những vấn đề thời sự mà xã hội đang quan tâm. GV là người giảng dạy lâu năm nên có thể là người chủ động hơn trong bước này.

- Phân chia nhóm: GV phân chia các thành viên trong lớp thành nhiều nhóm. Cần chú ý mỗi nhóm phải đảm bảo được các tiêu chí: số lượng người (3-5 người) có nam và nữ, nhiều trình độ, nếu có cả các em dân tộc thiểu số thì phải chia đều vào các nhóm... Các thành viên trong nhóm đề cử một nhóm trưởng để điều hành và chịu trách nhiệm chính trong quá trình thực hiện dự án.

b) Giai đoạn thực hiện dự án

- Lập kế hoạch cho dự án: Để có được một sản phẩm của dự án các nhóm cần hình dung các công việc cần làm và xây dựng được một đề cương, kế hoạch cụ thể, chi tiết về mục đích, nhiệm vụ, cách tiến hành. Xác định thời gian thực hiện và nguồn kinh phí.

- Thu thập và xử lý thông tin: HS tiến hành thu thập tất cả những thông tin tư liệu liên quan đến dự án có thể phục vụ cho quá trình làm sản phẩm. Tìm hiểu nghiên cứu cấu tạo, các vật liệu, vận hành của một sản phẩm, cách thiết kế... đồng thời nhờ sự giúp đỡ cả GV nếu cần iáo viên có thể liên hệ khách mời cho HS để đem lại kết quả tốt nhất.

- Lập báo cáo và hoàn thiện đề tài báo cáo.

c) Giai đoạn kết thúc dự án:

- Trình bày sản phẩm: HS trình bày giới thiệu kết quả dự án bằng một sản phẩm dưới dạng một bản tin, báo, áp phích, thu hoạch, báo cáo... hoặc được trình bày trên Power Point, thiết kế thành trang Web...

- Đánh giá sản phẩm: HS tự đánh giá chéo về sản phẩm của các nhóm, đánh giá xếp loại các thành viên trong nhóm thông qua quá trình thực hiện các nhiệm vụ được giao.

GV đánh giá kết quả của dự án thông qua buổi báo cáo trình bày của các nhóm và đưa ra những nhận xét, góp ý về chất lượng sản phẩm, cách thức tiến hành và bài học kinh nghiệm cho những dự án tiếp theo.

2.2. Vận dụng phương pháp DHTDA vào chương 1: Trái Đất – Sách giáo khoa Địa lí lớp 10:

Tên dự án: Chế tạo mô hình chuyển động: Mặt Trời – Trái Đất – Mặt Trăng

2.2.1. Tổng quan

- Mục tiêu của dự án:

Về sản phẩm: tạo ra được một mô hình Mặt Trời – Trái Đất – Mặt Trăng thu nhỏ, Trái Đất có thể chuyển động quanh trục và quanh Mặt Trời, Mặt Trăng chuyển động xung quanh Trái Đất.

Về kiến thức: thông qua quá trình làm sản phẩm, HS sẽ nắm rõ được qui luật vận động của Trái Đất, Mặt Trăng và các hệ quả trong tự nhiên.

Về năng lực: phát triển năng lực làm việc nhóm, năng lực tư duy, sáng tạo.

- Thời gian thực hiện: thực hiện trong khoảng thời gian 2 tuần. GV triển khai công việc bắt đầu từ tuần thứ 2 của học kì 1 trong phân phối chương trình giảng dạy.

- Các GV giảng dạy Địa lí, Vật lí... sẽ hỗ trợ các em khi cần thiết.

2.2.2. Nội dung dự án:

- Xác định và giao nhiệm vụ cho từng thành viên trong nhóm. Khâu thiết kế mẫu mã sản phẩm dựa trên qui luật vận động của Trái Đất, lựa chọn các nguyên vật liệu có trong thực tế dễ kiếm và rẻ kết hợp với nguyên lí hoạt động của các thiết bị để chế tạo.

Có thể sử dụng một dải giấy bóng kính rộng 1 cm dán một vòng xung quanh đường xích đạo quả địa cầu và đánh số các múi giờ từ múi giờ số 0 đến múi giờ số 23 để HS xác định múi giờ

Để tạo nên quỹ đạo chuyển động của Trái Đất quanh Mặt Trời chúng ta sử dụng vành xe đạp uốn thành hình elip, mô tơ điện loại 12 V, túp năng quạt, sắt vụn... để tạo bộ máy giúp Trái Đất chuyển động trên quỹ đạo theo hướng từ tây sang đông. Để tạo được Trái đất chuyển động tự quay quanh trục chúng ta sử dụng mô tơ loại 6V và sử dụng pin 6V để cấp điện và dùng một công tắc điện. Để tạo sự chuyển động

của Mặt Trăng quanh Trái Đất chúng ta dùng mô tơ 6V và pin 1,5V để cấp điện và có 1 công tắc điện. Để chế tạo Mặt Trời chúng ta sử dụng một bóng đèn tích điện loại 8W, chụp bóng đèn bằng quả bóng nhựa và 1 công tắc điện.

- Nguồn kinh phí: kinh phí lấy từ quỹ học tập của lớp nhưng cố gắng tận dụng tối đa những thiết bị cũ nhưng vẫn sử dụng được để giảm giá thành.

2.2.3. Báo cáo và đánh giá sản phẩm dự án

Các nhóm lần lượt trình bày sản phẩm của mình. Mỗi nhóm cử một thành viên đại diện nhóm thuyết minh qui trình làm mô hình, các vật liệu được sử dụng. Một thành viên khác vận hành mô hình cho Trái Đất chuyển động và trình bày các hệ quả địa lý sinh ra trong tự nhiên cho cả lớp cùng xem và học.

Các nhóm tự đánh giá sản phẩm của các nhóm theo bộ tiêu chí mà GV đã xây dựng.

GV dựa trên ý kiến đánh giá của các nhóm và kết hợp với kết quả đánh giá của mình để tổng hợp kết quả đánh giá cuối cùng. Sản phẩm phải đảm bảo các nguyên tắc dễ sử dụng, trực quan, sinh động và tạo hứng thú cho người học. Sản phẩm cũng phải đảm bảo tính thẩm mỹ.

3. Kết luận

DHTDA là một trong những phương pháp dạy học phát huy hiệu quả cao trong phần kiến thức về các vận động của Trái Đất. Thông qua quá trình thực hiện dự án này đã rèn luyện cho HS nhiều năng lực đặc biệt là năng lực hợp tác, làm việc nhóm. Đề thiết kế được mô hình Trái Đất quay quanh trục và quay xung quanh Mặt Trời HS phải tìm hiểu kĩ phần lí thuyết nên góp phần củng cố vững chắc hơn kiến thức khoa học. DHTDA cần được vận dụng thêm một số nội dung tiếp theo về các quyển của Trái Đất.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Lăng Bình (chủ biên), Đỗ Hương Trà và ntk (2010), *Dạy và học tích cực – một số phương pháp và kĩ thuật dạy học*, Bộ Giáo dục và Đào tạo, Dự án Việt – Bỉ, NXB ĐHSP. Hà Nội.

2. Trịnh Văn Biều và ntk (2011), *Dạy học dự án - từ lí luận đến thực tiễn*, Tạp chí khoa học ĐHSP TP HCM, Số 28/2011.

3. Nguyễn Văn Cường (2006), *Một số vấn đề chung về đổi mới phương pháp dạy học ở trường Trung học phổ thông- Dự án phát triển GDTHPT*.

4. Viện khoa học giáo dục Việt Nam (2016), *Chương trình tiếp cận năng lực và đánh giá năng lực người học*, NXB Giáo dục Việt Nam.

5. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*.

6. Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Địa lí 2018*.

Một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, trường Đại học Đồng Tháp

Trần Kim Ngọc*

*ThS. Giảng viên Khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, trường Đại học Đồng Tháp

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Over the years, student scientific research activities at the Faculty of Culture - Tourism and Social Work, at Dong Thap University, have continuously developed in both quantity and quality, significantly improving the training quality of both the Faculty and the University. However, student scientific research activities have not yet fully matched the potential. It is necessary to implement comprehensive solutions to promote student scientific research at the Faculty of Culture - Tourism and Social Work, at Dong Thap University, in the near future.

Keywords: Science, scientific research, students.

1. Đặt vấn đề

Nghiên cứu khoa học (NCKH) chiếm một vai trò quan trọng trong đời sống con người nói chung và trong các hoạt động học thuật, tư duy ở môi trường giáo dục. Khoản 2 Điều 28, Khoản 2 Điều 55 và Khoản 2 Điều 39 Luật Giáo dục Đại học năm 2012 quy định một trong các nhiệm vụ và quyền hạn của trường cao đẳng, trường đại học, học viện là “triển khai hoạt động đào tạo, khoa học và công nghệ, hợp tác quốc tế, bảo đảm chất lượng giáo dục đại học”, “Nghiên cứu, phát triển ứng dụng khoa học và chuyển giao công nghệ, bảo đảm chất lượng đào tạo”, “Hình thành và phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho người học”.

Hoạt động NCKH là hoạt động trí tuệ giúp sinh viên (SV) vận dụng phương pháp luận và phương pháp NCKH trong học tập và thực tiễn. Tham gia NCKH, SV bước đầu vận dụng những tri thức đã học để tiến hành hoạt động nhận thức có tính chất nghiên cứu, góp phần giải quyết những vấn đề khoa học do thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp đặt ra, NCKH sẽ rèn luyện cho SV khả năng tư duy sáng tạo, kỹ năng phân tích, phản biện, tư duy logic và các kỹ năng mềm khác trên cơ sở làm việc độc lập hoặc làm việc nhóm nhờ đó chất lượng đào tạo tăng lên.

Trong nhiều năm qua, phong trào SV NCKH của khoa đã không ngừng phát triển về cả số lượng và chất lượng, góp phần quan trọng nâng cao chất lượng đào tạo của Khoa và Nhà trường. Trong bài viết này, tác giả chia sẻ một số quan điểm, nhận định về hoạt động SV NCKH và đề xuất một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động NCKH của SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công

tác xã hội trường Đại học Đồng Tháp trong thời gian tới.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò hoạt động nghiên cứu khoa học của SV ở giảng đường đại học

NCKH và đào tạo là hai trụ cột của trường đại học, SV tham gia hoạt động NCKH không chỉ tạo ra sản phẩm khoa học công nghệ phục vụ cuộc sống mà trước hết là để nâng cao chất lượng đào tạo.

Đối với SV, kết quả NCKH không đòi hỏi phải cao siêu, có tầm vóc... Mục tiêu chính của NCKH ở bậc đại học là trang bị cho SV các kiến thức, kỹ năng nghiên cứu khoa học độc lập để hỗ trợ cho hoạt động học tập, chuẩn bị cho SV hành trang tốt nhất sau khi ra trường. Hoạt động NCKH của SV mang lại những lợi ích thiết thực, cụ thể:

Thứ nhất, là sự gia tăng đáng kể về kiến thức và kinh nghiệm nghiên cứu. Tham gia NCKH giúp SV bổ sung những kiến thức không được học trong chương trình chính khóa, lấp đầy những kiến thức về đời sống xã hội để làm giàu vốn sống cho bản thân.

Thứ hai, thông qua NCKH, SV biết cách thực hiện đề tài mang tính khoa học: lập kế hoạch, bố trí thời gian, phân công nhiệm vụ trong nhóm... Điều này sẽ tạo cho SV tư duy logic, biện chứng và cái nhìn bao quát mọi việc.

Thứ ba, NCKH giúp SV mở rộng mối quan hệ, không chỉ bó hẹp trong phạm vi của một vài lớp học mà còn nhiều bạn bè, anh chị, thầy cô trong các khoa, các đơn vị. Xây dựng được những mối quan hệ tốt đẹp ấy cũng là một lợi thế để các em có thể học hỏi, mở mang kiến thức đa dạng và phong phú hơn.

Thứ tư, NCKH giúp SV cải thiện trình độ ngoại ngữ, có kinh nghiệm trong việc đọc, tìm tài liệu, cách trích dẫn tài liệu, tổng hợp phân tích báo cáo cũng như viết báo cáo, làm đồ án, khóa luận tốt nghiệp khi chuẩn bị ra trường và những kỹ năng viết báo cáo phục vụ công tác sau này. Hoạt động NCKH giúp SV tăng cường các kỹ năng bổ trợ cần thiết cho công việc cuộc sống sau này như: kỹ năng tư duy phân biện, kỹ năng quản lý thời gian, làm việc nhóm, các kỹ thuật tin học.

2.2. Hoạt động nghiên cứu khoa học của SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, trường Đại học Đồng Tháp

2.2.1. Những thành tựu đạt được

Nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động NCKH trong SV, từ khi thành lập Khoa đến nay, Ban chủ nhiệm và toàn thể cán bộ, giảng viên trong Khoa, trong Trường luôn quan tâm, động viên, khuyến khích SV tham gia hoạt động NCKH. Các công trình nghiên cứu của SV luôn nhận được sự quan tâm và hướng dẫn, chỉ bảo nhiệt tình từ các giảng viên hướng dẫn và các thầy cô trong Khoa, trong Trường.

Trong mỗi năm học, khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội đều có SV tham gia đăng ký, tuyển chọn thực hiện các công trình nghiên cứu với các lĩnh vực chuyên ngành như Việt Nam học, Công tác xã hội, Quản lý văn hóa. Nhiều đề tài có tính sáng tạo, ứng dụng cao đã được Nhà trường xét duyệt đề SV thực hiện nghiên cứu. Đa số các đề tài nghiên cứu của SV được thực hiện đúng tiến độ, được hội đồng nghiệm thu đánh giá cao. Nhiều đề tài nghiên cứu của SV có tính ứng dụng cao được chuyển giao đến các địa phương trong và ngoài Tỉnh.

Hàng năm, các đề tài nghiên cứu của SV luôn tăng về số lượng và chất lượng. Năm học 2024 - 2025, khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội hiện có 07 đề tài NCKH của SV đang thực hiện. Điều này cho thấy, hoạt động NCKH trong Nhà trường ngày càng được SV quan tâm, chú trọng và tham gia.

Hội nghị SV NCKH cấp Khoa được tổ chức thường niên. Số lượng bài viết trong các kỳ hội nghị không ngừng tăng lên về số lượng và chất lượng. Các bài viết phản ánh các lĩnh vực thuộc các chuyên ngành được đào tạo ở Khoa như: phát triển du lịch, du lịch xanh, ẩm thực, văn hóa địa phương, tôn giáo, các vấn đề xã hội của người cao tuổi, người khuyết tật, các mô hình công tác xã hội tại bệnh viện hay trong trường học.

Với sự hướng dẫn, dìu dắt của giảng viên trong Khoa, nhiều SV đã mạnh dạn tham gia viết tham luận, chuyên khảo, tạp chí đăng tại các hội nghị, hội thảo trong và ngoài trường, các tạp chí chuyên ngành.

Với những kết quả đạt được, phong trào NCKH trong SV đã thực sự được lan tỏa, tạo được sự quan tâm trong hầu hết SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội nói riêng và SV trường Đại học Đồng Tháp nói chung.

2.2.2. Một số hạn chế

Bên cạnh những kết quả đạt được, hoạt động NCKH của SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, trường Đại học Đồng Tháp vẫn còn tồn tại một số hạn chế:

Tỷ lệ SV tham gia thực hiện đề tài NCKH còn khá ít so với tổng SV của Khoa (dưới 10%). Bước đầu đã có các nhóm nghiên cứu có hiệu quả nhưng trong quá trình thực hiện đề tài, một vài thành viên tham gia không tích cực, thậm chí dừng việc nghiên cứu. Bên cạnh những những đề tài nghiên cứu được nghiệm thu đúng hạn thì vẫn còn không ít đề tài buộc phải gia hạn xin thêm thời gian, thậm chí có nhiều SV khi đã tốt nghiệp đại học vẫn chưa hoàn thành đề tài buộc phải dừng nghiên cứu.

Số lượng đề tài tăng lên nhưng khả năng ứng dụng của các đề tài còn hạn chế, số lượng công trình khoa học trong SV được công bố chưa nhiều. Tỷ lệ SV tham gia nghiên cứu tăng lên nhưng tính thụ động trong học tập và nghiên cứu vẫn chưa được cải thiện đáng kể. Nhiều đề tài tốn rất nhiều thời gian, công sức và chi phí của SV nhưng không được (hay không thể) ứng dụng gây lãng phí.

Dù có nhiều đề tài nghiên cứu của SV được đánh giá cao khi nghiệm thu nhưng SV của Khoa vẫn chưa thật sự tự tin để tham gia các giải thưởng “SV Nghiên cứu khoa học” cấp Bộ, giải thưởng “SV nghiên cứu khoa học-Euréka”, giải thưởng khoa học cấp trường, giải thưởng NCKH của các doanh nghiệp, các cuộc thi học thuật khác.

Hoạt động NCKH SV ở các chuyên ngành trong Khoa chưa đồng đều, các đề tài tập trung hầu hết vào các chuyên ngành như Việt Nam học và Công tác xã hội, trong khi chuyên ngành Quản lý văn hóa số lượng SV đăng ký đề khá ít.

Tỷ lệ SV tham gia viết tạp chí, tham luận cho các hội nghị, hội thảo các cấp tuy có tăng lên về số lượng nhưng vẫn chưa đáp ứng đúng như kỳ vọng. Hoạt động NCKH trong SV ở Khoa vẫn chưa thực sự sôi nổi và còn có nhiều SV chưa thực sự hứng thú đối với hoạt động NCKH, chưa xem trọng lợi ích của việc NCKH trong quá trình phát triển các năng lực tự học, độc lập nghiên cứu.

3. Một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học của SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, trường Đại học Đồng Tháp

NCKH là một hoạt động không thể thiếu trong quá trình đào tạo ở các trường đại học và cao đẳng. Đây cũng là hình thức dạy học đặc thù nhằm nâng cao hiệu quả, chất lượng đào tạo của nhà trường. Để đẩy mạnh hoạt động NCKH của SV Khoa Văn hóa Du lịch và Công tác xã hội, tác giả xin đề xuất một số giải pháp cụ thể sau:

Thứ nhất, tuyên truyền nâng cao nhận thức về hoạt động NCKH ở SV trong Khoa. Hàng năm, các bộ môn nên tổ chức các buổi báo cáo chuyên đề trao đổi phương pháp học tập và NCKH cho SV. Thông qua các buổi báo cáo chuyên đề, giảng viên có kinh nghiệm sẽ truyền thụ những kiến thức, kỹ năng NCKH cơ bản, cần thiết cho SV. Đồng thời, tăng cường hoạt động định hướng, gợi mở những chủ đề cần nghiên cứu, định hướng cho SV nội dung nghiên cứu thuộc các môn học trong chương trình đào tạo mà các em đã và sẽ được học nhằm khuyến khích SV chủ động tìm kiếm những ý tưởng từ đó có thể chủ động liên hệ giảng viên hướng dẫn phù hợp.

Thứ hai, tạo môi trường và các điều kiện phục vụ hoạt động nghiên cứu, Nhà trường cần duy trì và đẩy mạnh hơn nữa việc tạo dựng môi trường NCKH chuyên nghiệp, có tính cạnh tranh dành cho SV, dưới sự hướng dẫn, tạo điều kiện tối đa của giảng viên và Nhà trường; khuyến khích, tạo động lực cho SV tham gia tích cực những hoạt động NCKH thông qua việc tiếp tục biểu dương thành tích tại các cuộc thi, các hội thảo NCKH ở các cấp. Bên cạnh đó, Nhà trường cần tăng cường các điều kiện phục vụ hoạt động NCKH của SV bằng cách tiếp tục đầu tư hệ thống thông tin thư viện, phương tiện kỹ thuật hiện đại để hỗ trợ cho SV trong việc tìm kiếm, thu thập tài liệu, thông tin, tăng cường tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo, hội nghị khoa học nhằm trang bị cho SV phương pháp học tập hiện đại, xây dựng mục tiêu và thái độ nghiên cứu đúng đắn; kết hợp với việc thành lập và duy trì các câu lạc bộ học thuật, sân chơi trí tuệ để thu hút SV tham gia, chia sẻ và học hỏi.

Thứ ba, một số SV đăng ký thực hiện đề tài NCKH nhưng trong quá trình thực hiện lại không đáp ứng đủ các điều kiện để nghiệm thu dẫn đến việc nghiệm thu không đúng tiến độ, điều này cũng ảnh hưởng đến tâm lý của các SV thế hệ kế tiếp (tâm lý e sợ). Thiết nghĩ Nhà trường cần nói lỏng các điều kiện nghiệm thu để SV mạnh dạn tham gia thực hiện đề tài. Việc tăng định mức hỗ trợ khi SV thực hiện đề tài nghiên cứu hay đưa ra các mức thưởng đối với SV thực hiện đề tài đúng tiến độ cũng là động lực thúc đẩy SV tham gia thực hiện đề tài NCKH.

Thứ tư, về năng lực nghiên cứu, bản thân mỗi

SV cần tích cực và chủ động trong việc lên kế hoạch, xác định mục tiêu, tìm kiếm cơ hội cũng như lựa chọn cho mình một phương pháp học tập phù hợp và hiệu quả. Đối với SV được giao nhiệm vụ nghiên cứu khoa học, để hoạt động NCKH đạt hiệu quả và chất lượng thì cần chú ý một số vấn đề sau:

- Khi định hướng về nội dung nghiên cứu, SV cần xác định rõ mục tiêu, đối tượng nghiên cứu phù hợp, phạm vi và thời gian nghiên cứu cụ thể.

- Xây dựng đề cương vấn đề cần nghiên cứu thật chi tiết; chủ động liên hệ, gặp gỡ giảng viên hướng dẫn thường xuyên để trao đổi, giải quyết những khó khăn, vướng mắc nếu có. Tăng cường thảo luận, tích cực trình bày quan điểm và tranh luận.

- Nghiên cứu tài liệu, tham gia viết bài báo đăng trên các hội thảo, hội nghị của Khoa, Trường tổ chức, ngoài điều kiện đảm bảo cho công tác nghiệm thu thì đây cũng là một cách để SV làm quen các kỹ năng NCKH. Tăng cường việc tự học, tự nghiên cứu ở nhà, ở thư viện để mở rộng và đào sâu tri thức, trong đó kỹ năng tự đọc tài liệu rất quan trọng.

4. Kết luận

Thực tiễn cho thấy, số lượng và chất lượng hoạt động NCKH của SV ngày càng được nâng cao và đã mang lại hiệu quả rõ rệt trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Tuy nhiên, hoạt động NCKH của SV là chưa tương xứng với tiềm năng hiện có của khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội. Với những giải pháp cụ thể nêu trên, hy vọng công tác NCKH của SV khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội trong thời gian tới gặt hái được nhiều thành quả cao hơn, nhằm giúp SV vận dụng các phương pháp NCKH để giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống và nâng cao năng lực nghề nghiệp của bản thân, đáp ứng nhu cầu của xã hội./.

Tài liệu tham khảo

1. Bùi Ngọc Hà Duy, *Thuận lợi và khó khăn của SV khi nghiên cứu khoa học*, ngày đăng 21/02/2023, Trường Đại học Khánh Hòa, link: <https://ukh.edu.vn/vi-vn/>
2. Vũ Cao Đàm (2017), *Phương pháp luận nghiên cứu khoa học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.
3. Lê Thị Thu Hà, *Nâng cao hiệu quả hoạt động nghiên cứu khoa học của SV trường Đại học Tân Trào*, Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào, Số 7 - Tháng 3 năm 2018, trang 91-96.
4. Luật Giáo dục Đại học năm (được Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam khóa XIII, kỳ họp thứ 3 thông qua ngày 18 tháng 6 năm 2012), Thư viện pháp luật, đường link: <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-Giao-duc-dai-hoc-2012-142762.aspx>

Nghiên cứu một số nội dung phối hợp với gia đình trẻ trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non ở một số trường mầm non trong thành phố Nam Định

Vũ Thị Oanh*

*ThS. Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: Our Party has affirmed that “Education is the cause of all people”. That means all people have the responsibility to participate in the educational process. Implementing the Party’s policy, all levels and sectors of education have concretized it into specific normative documents, programs and plans. The article presents a number of contents of coordination with young families in the care and education of preschool children in some kindergarten in Nam Dinh city.

Keywords: School education combines with family and social education, Nam Dinh city, kindergarten.

1. Đặt vấn đề

Đảng ta đã khẳng định “Giáo dục là sự nghiệp của toàn dân”. Thực hiện chủ trương của Đảng, các cấp, ngành giáo dục đã cụ thể hóa thành những văn bản quy phạm, chương trình, kế hoạch cụ thể. Nghị quyết số 29-NQ/TW 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 đã khẳng định: “Giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và xã hội”. Trẻ em là hạnh phúc, tương lai của gia đình, xã hội. Được đi học, được đến trường là một trong những quyền của trẻ em phải được hưởng. Những gì trẻ học được trong những năm tháng tuổi thơ sẽ tạo một nền tảng vững chắc cho trẻ khi trưởng thành, điều này cho chúng ta thấy ý nghĩa lớn lao và tầm quan trọng của giáo dục mầm non. Bài viết đưa ra số nội dung phối hợp với gia đình trẻ trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non ở một số trường mầm non trong thành phố Nam Định.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của gia đình trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non

Gia đình là tế bào của xã hội, nơi đây lưu giữ, bảo tồn ra sản phẩm văn hóa cần thiết cho sự tồn tại, phát triển của mỗi cá nhân cộng đồng xã hội. Giáo dục trong nhà trường chỉ là một phần, còn cần có sự giáo dục ngoài xã hội và trong gia đình để giúp cho việc giáo dục trong nhà trường được tốt hơn. Trẻ em được sinh ra, lớn lên, hoạt động tích cực trong nền văn hóa gia đình. Giáo dục trong nhà trường dù tốt đến mấy,

nhưng thiếu giáo dục trong gia đình và ngoài xã hội thì kết quả cũng không hoàn toàn. Không ai có thể hiểu rõ một đứa trẻ tốt hơn cha mẹ của chúng và họ cũng là những người có thể hỗ trợ tốt nhất trong sự phát triển toàn diện của trẻ đặc biệt ở độ tuổi mầm non. Gia đình luôn giữ vai trò hàng đầu trong việc chăm sóc, giáo dục trẻ em. Gia đình là môi trường đầu tiên trẻ được nuôi dưỡng, tiếp xúc, học hỏi; ảnh hưởng trực tiếp đến sự phát triển nhân cách, lối sống, thể chất, sức khỏe của trẻ em. Chăm sóc gắn liền với bảo vệ, phải xác định gia đình chính là nơi an toàn nhất cho trẻ em. Khi thực hiện việc chăm sóc, giáo dục trẻ em, gia đình không thể tách rời những yếu tố khác là nhà trường và cộng đồng; không chỉ quan tâm tới những vấn đề của trẻ em khi sinh hoạt với gia đình mà còn phải biết được những hoạt động của các em tại trường học, tại những nơi sinh hoạt cộng đồng để kịp thời ngăn chặn những tiêu cực có thể xảy ra. Nhà trường, gia đình và cộng đồng có mối quan hệ mật thiết với nhau trong việc chăm sóc, giáo dục toàn diện và bảo vệ trẻ em trước những rủi ro, nguy cơ bị xâm hại, bạo lực trong gia đình, nhà trường và cộng đồng.

Chương VI, Luật Giáo dục năm 2019 nêu rõ trách nhiệm của từng môi trường trong việc giáo dục học sinh như sau: Điều 89 về trách nhiệm của nhà trường: Nhà trường có trách nhiệm thực hiện kế hoạch phổ cập giáo dục, quy tắc ứng xử; chủ động phối hợp với gia đình và xã hội để tổ chức hoặc tham gia các hoạt động giáo dục theo kế hoạch của nhà trường, bảo đảm an toàn cho người dạy và người học; thông báo về kết quả học tập, rèn luyện của học sinh cho cha mẹ hoặc người giám hộ. Điều 90 về trách nhiệm của gia

đình: Cha mẹ hoặc người giám hộ có trách nhiệm nuôi dưỡng, giáo dục và chăm sóc, tạo điều kiện cho con hoặc người được giám hộ được học tập, thực hiện phổ cập giáo dục, hoàn thành giáo dục bắt buộc, rèn luyện, tham gia các hoạt động của nhà trường; tôn trọng nhà giáo, không được xúc phạm nhân phẩm, danh dự, xâm phạm thân thể nhà giáo. Các thành viên trong gia đình có trách nhiệm xây dựng gia đình văn hóa, tạo môi trường thuận lợi cho việc phát triển toàn diện về đức, trí, thể, mỹ của con em, người lớn tuổi có trách nhiệm giáo dục, làm gương cho con em, cùng nhà trường nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục. Điều 93 về trách nhiệm của xã hội: Cơ quan, tổ chức, cá nhân có trách nhiệm sau đây: Hỗ trợ, hợp tác với nhà trường tổ chức các hoạt động giáo dục và nghiên cứu khoa học; tạo điều kiện cho nhà giáo và người học tham quan, hoạt động trải nghiệm, thực tập, nghiên cứu khoa học. Tham gia xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, ngăn chặn hoạt động có ảnh hưởng xấu đến người học. Tạo điều kiện để công dân trong độ tuổi quy định thực hiện nghĩa vụ học tập để thực hiện phổ cập giáo dục, hoàn thành giáo dục bắt buộc để người học được vui chơi, hoạt động văn hóa, thể dục, thể thao lành mạnh. Hỗ trợ các nguồn lực cho phát triển sự nghiệp giáo dục theo khả năng của mình. Mặt trận Tổ quốc Việt Nam và các tổ chức thành viên của Mặt trận có trách nhiệm động viên toàn dân chăm lo cho sự nghiệp giáo dục. Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh có trách nhiệm phối hợp với nhà trường giáo dục, vận động thanh niên, thiếu niên và nhi đồng gương mẫu trong học tập, rèn luyện và tham gia phát triển sự nghiệp giáo dục. Như vậy, nhà trường có trách nhiệm thực hiện kế hoạch phổ cập giáo dục, quy tắc ứng xử; chủ động phối hợp với gia đình để tổ chức hoặc tham gia các hoạt động giáo dục theo kế hoạch của nhà trường, để thực hiện mục tiêu giáo dục.

2.2. Ý nghĩa của nội dung phối hợp với gia đình trẻ trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non ở một số trường mầm non trong thành phố Nam Định

Nội dung phối hợp nhà trường với gia đình nhằm tuyên truyền, phổ biến kiến thức chăm sóc, giáo dục trẻ em sâu rộng tới cha mẹ, mọi tầng lớp trong cộng đồng, các tổ chức xã hội. Gia đình là môi trường xã hội đầu tiên, kiến thức về chăm sóc, giáo dục trẻ của cha mẹ có ảnh hưởng quan trọng đến việc chăm sóc, giáo dục trẻ. Thực tế hiện nay, còn nhiều cha mẹ (nhất là ở vùng nông thôn, vùng xa xôi hẻo lánh, vùng đồng bào dân tộc thiểu số...) còn thiếu kiến thức và phương

pháp chăm sóc, giáo dục trẻ theo khoa học, hơn ai hết, cán bộ quản lý, giáo viên mầm non cần tuyên truyền, phổ biến tới cha mẹ những kiến thức về bảo vệ quyền trẻ em, chăm sóc, giáo dục cho trẻ mầm non để nâng cao hiểu biết của các thành viên trong gia đình.

Nội dung phối hợp nhà trường với gia đình để thống nhất công việc, yêu cầu và phương pháp giáo dục trẻ. Sự thống nhất công việc, phương pháp giáo dục trẻ giữa nhà trường với gia đình và cộng đồng là cần thiết, giúp cho quá trình thu nhận kiến thức, kỹ năng của trẻ diễn ra thuận lợi, nhanh chóng, bền vững, giúp trẻ học được những nội dung thiết thực, đạt được mục tiêu giáo dục.

Nội dung phối hợp nhà trường với gia đình để thực hiện tốt chương trình giáo dục mầm non của Bộ Giáo dục và Đào tạo; nội dung của chương trình giáo dục mầm non nhằm giáo dục phát triển trẻ toàn diện theo các lĩnh vực phát triển của trẻ. Sự phối hợp giúp nội dung bảo vệ quyền trẻ em được thường xuyên, điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện cho phù hợp với sự phát triển của mỗi trẻ em; giúp cho tất cả các trẻ đều được giáo dục một cách tốt nhất; góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trẻ, đạt được mục tiêu giáo dục đã đề ra.

Phối hợp nhà trường với gia đình và cộng đồng nhằm nâng cao trách nhiệm của gia đình, tăng cường mối quan hệ để tranh thủ sự ủng hộ, giúp đỡ của phụ huynh cho các hoạt động giáo dục của nhà trường. Thực tế cho thấy còn không ít phụ huynh chưa hiểu hết tầm quan trọng cũng như trách nhiệm của gia đình trong việc phối hợp với nhà trường, cộng đồng để giáo dục trẻ; một số phụ huynh còn phó mặc toàn bộ việc dạy dỗ trẻ, bảo vệ quyền trẻ em cho nhà trường, nhận thức chưa đúng này ảnh hưởng không tốt đến trẻ. Làm tốt phối hợp nhà trường với gia đình và cộng đồng là thường xuyên trao đổi thông tin về trẻ, kết hợp tuyên truyền, phổ biến kiến thức khoa học về nuôi dưỡng, chăm sóc, bảo vệ quyền trẻ em để xử lý kịp thời các vấn đề liên quan đến giáo dục trẻ em, giúp trẻ em phát triển toàn diện.

2.3. Nội dung phối hợp với gia đình trẻ trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non ở một số trường mầm non trong thành phố Nam Định

- *Sử dụng bảng thông báo hay góc “Tuyên truyền cho cha mẹ” của nhà trường hoặc tại mỗi lớp mầm non để thông báo cho cha mẹ về những nội dung của hoạt động giáo dục trẻ như chủ đề trẻ đang học, nội dung chủ đề, mục tiêu đạt được trên trẻ theo các lĩnh vực phát triển... hay tuyên truyền, phổ biến về cách bảo vệ quyền trẻ em hoặc thông báo với phụ huynh về*

các kết quả kiểm tra của nhà trường như kiểm tra sức khỏe, kết quả đánh giá trẻ: Khám sức khỏe, theo dõi sức khỏe của trẻ; chia sẻ, trao đổi kiến thức chăm sóc sức khỏe cho trẻ; phòng chống suy dinh dưỡng và béo phì cho trẻ, những hoạt động để chăm sóc đối với trẻ suy dinh dưỡng; phối hợp kiểm tra, đánh giá công tác chăm sóc, nuôi dưỡng trẻ của trường/lớp mầm non.

Giáo viên thực hiện hàng ngày việc trao đổi với gia đình trong thời gian đón, trả trẻ: giáo viên tranh thủ trao đổi nhanh với phụ huynh về tình hình của trẻ, hỏi phụ huynh về vấn đề sức khỏe, ăn uống của trẻ lúc ở nhà xem có gì cần lưu ý, thông báo với phụ huynh nội dung trẻ đã học, những điều trẻ đã biết thêm...

Nhà trường chủ động phối hợp với cha mẹ trẻ để nâng cao chất lượng nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ, bảo vệ quyền trẻ em. Có Ban đại diện cha mẹ trẻ em theo quy định tại Điều lệ trường mầm non. Huy động phụ huynh và cộng đồng tham gia và ủng hộ các phong trào của trường có các biện pháp và hình thức phù hợp để tuyên truyền, hướng dẫn cha mẹ trẻ nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ khi ở nhà.

- *Trong giáo dục trẻ:* Giáo viên mầm non cần phối hợp với gia đình và cộng đồng trong các hoạt động giáo dục trẻ như: giải thích cho cha mẹ về tầm quan trọng của việc đọc sách và nói chuyện với con cái hàng ngày...

- *Trong tổ chức hoạt động ngày hội, ngày lễ, các hoạt động trải nghiệm cho trẻ:* Nhà trường huy động gia đình, các tổ chức xã hội tham gia ngày hội, lễ của lớp, trường, tham gia biểu diễn văn nghệ trong ngày lễ hội, tham gia dạy năng khiếu... Đưa trò chơi dân gian, hát dân ca và các loại hình sinh hoạt văn hóa dân gian khác vào dạy trẻ một cách tự nhiên, nhẹ nhàng theo truyền thống địa phương.

- *Trong xây dựng cơ sở vật chất nhà trường:* Nhà trường huy động gia đình trẻ, cộng đồng tham gia xây dựng cơ sở vật chất để chăm sóc, giáo dục trẻ, tham gia làm đồ dùng, đồ chơi cùng với giáo viên, trang trí lớp học... Tổ chức một số hoạt động mà phụ huynh có thể tham gia được như phong trào đóng góp, làm đồ dùng đồ chơi cho trẻ, vận động phụ huynh cùng tham gia tổ chức các hoạt động cho trẻ như đi tham quan công trình hay di tích lịch sử, đi trải nghiệm, phụ huynh cùng tham gia với nhà trường vào các hoạt động lễ hội của địa phương.

- *Thăm hỏi gia đình trẻ:* Nhà trường thường xuyên liên hệ với gia đình để thông báo tình hình của trẻ ở trường: xác định cho gia đình trẻ rõ việc cung cấp một số thông tin cần thiết về trẻ ở gia đình (như về cá tính, về sở thích ăn uống, về đặc điểm sức khỏe cũng như

hoạt động của trẻ) là để giúp nhà trường có phương pháp giáo dục phù hợp với trẻ, đây là trách nhiệm quan trọng của gia đình đối với nhà trường và cũng là quan tâm đến giáo dục trẻ.

- *Nhà trường thường xuyên giữ mối liên hệ với gia đình để tìm hiểu sinh hoạt của trẻ ở gia đình, thông tin cho cha mẹ biết về tình hình của trẻ ở lớp, những thay đổi của trẻ (nếu có) để có biện pháp tác động giáo dục phù hợp. Thống nhất quan điểm, nội dung, phương pháp giáo dục, chăm sóc trẻ mầm non của nhà trường với gia đình và cộng đồng. Nhà trường căn cứ vào điều kiện, hoàn cảnh của từng gia đình để có hình thức phối hợp phù hợp và mang lại hiệu quả cao nhất.*

- *Nhà trường, giáo viên có thông tin phản hồi cho cha mẹ trẻ:* Giáo viên nhận xét về công tác phối hợp chăm sóc, giáo dục trẻ với gia đình: những gì đã thực hiện được, những gì còn tồn tại; từ đó rút kinh nghiệm, đưa ra hướng giải quyết. Động viên, khuyến khích tinh thần tích cực của phụ huynh trong việc phối hợp chăm sóc, giáo dục trẻ. Rút kinh nghiệm và điều chỉnh một số nội dung, hoạt động khi cần thiết nhằm phát huy tinh thần của phụ huynh, tăng cường tích cực chủ động của nhà trường để tiến tới đạt kết quả của hoạt động được tốt.

3. Kết luận

Kết hợp chặt chẽ giữa gia đình, nhà trường trong chăm sóc, giáo dục trẻ là rất cần thiết. Gia đình, nơi sinh ra con người, nơi chăm sóc, nuôi dưỡng và hình thành những nền tảng nhân cách của con người. Tiếp sau đó là nhà trường, nhà trường là môi trường xã hội đầu tiên (sau gia đình), là trung tâm văn hóa đỉnh cao của xã hội, nơi mà các nội dung tri thức, khoa học, trí tuệ của loài người, tinh hoa văn hóa nhân loại được các thầy cô giáo là tấm gương sáng, mẫu mực về nhân cách con người truyền tải kiến thức, tổ chức tốt hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ. Với ý nghĩa đó, giáo dục của gia đình không thể thiếu được sự nối tiếp định hướng, chuyển giao nền văn hóa xã hội cho thế hệ trẻ của nhà trường; nhà trường kết hợp với gia đình để củng cố, duy trì các nội dung chăm sóc, giáo dục của nhà trường cho đứa trẻ.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ GD&ĐT (2021), *Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13/4/2021 ban hành Chương trình giáo dục mầm non.*

[2] Vũ Lệ Hoa (2015), *Phối hợp với gia đình trẻ em trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

[3] Nguyễn Thị Sinh Thảo (2014), *Phối hợp với gia đình để giáo dục trẻ em*, NXB Giáo dục Việt Nam.

Phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường trung học cơ sở nhằm đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nguyễn Phạm Thành Nghĩa*

*Học viên lớp Cao học CH22QL01. Trường Đại học Thủ Dầu Một – Bình Dương

Received: 18/9/2024; Accepted: 26/9/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: *Experiential activities are one of the important educational activities in the lower secondary education program, contributing to realizing the goal of educating students to be Autonomous, Independent, and Responsible. Experiential activities help students understand and effectively apply academic knowledge to real life, while forming specific groups of competencies unique to experiential activities. The content of the article presents methods to organize experiential activities for students in middle school. This is the basis for junior high school teachers to base their experiential activities to contribute to the goal of developing learners' qualities and abilities, meeting the requirements of the general education program 2018.*

Keywords: *Experiential activities, students, organizational methods, middle school.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục Việt Nam đã và đang vững bước trên con đường cách mạng của Đảng vạch ra. Năm 2021, Nghị quyết Đại hội Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XIII, nêu rõ: Phải tiếp tục đổi mới đồng bộ mục tiêu, nội dung, chương trình, phương thức, phương pháp GD&ĐT theo hướng hiện đại, hội nhập quốc tế, phát triển con người toàn diện, đáp ứng những yêu cầu mới của phát triển kinh tế - xã hội, khoa học và công nghệ, thích ứng với cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2021). Trong hệ thống GD quốc dân GDPT cấp THCS có vai trò quan trọng, được xem là cấp GD cơ bản, có nhiệm vụ cung cấp nhu cầu học vấn cơ sở cho toàn dân. Ngày 26/12/2018, Bộ GD&ĐT ban hành thông tư 32/2018/TT – BGDĐT về chương trình GDPT, trong đó đã chỉ ra mục tiêu chung của chương trình các môn học và hoạt động (HĐ) GD của cấp THCS là: HĐ trải nghiệm giúp học sinh (HS) khám phá bản thân và thế giới xung quanh, phát triển đời sống tâm hồn phong phú, biết rung cảm trước cái đẹp của thiên nhiên và tình người, có quan niệm sống và ứng xử đúng đắn, đồng thời bồi dưỡng cho HS tình yêu đối với quê hương, đất nước... (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018).

HĐ trải nghiệm giữ vị trí đặc biệt quan trọng trong quá trình rèn luyện nhân cách, năng lực cho HS. HĐ trải nghiệm đối với HS THCS có nhiều thú vị nhưng cũng không ít phức tạp, đòi hỏi phải có sự khéo léo, kịp thời, đúng đắn, lôi cuốn các em tham gia HĐ, nhằm phát huy khuynh hướng tự lập, sáng tạo, tinh

thần tập thể, ý thức tổ chức kỷ luật... Việc tổ chức HĐ trải nghiệm cần sử dụng nhiều phương thức thích hợp để giúp người học sẵn sàng tham gia trải nghiệm tích cực; giúp người học suy nghĩ về những gì trải nghiệm; giúp người học dựa vào những kinh nghiệm sẵn có của mình để giải quyết các tình huống có vấn đề.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. HĐ trải nghiệm

Trải nghiệm là quá trình HĐ của cá nhân khi tham gia vào HĐ thực tiễn. Trong quá trình đó, mỗi cá nhân sẽ sử dụng các giác quan của mình để quan sát, cảm nhận về sự vật hiện tượng và đúc kết thành kinh nghiệm cho bản thân họ. Trải nghiệm là quá trình HS bằng HĐ của mình tham gia vào các mối quan hệ xã hội, thực hiện những thao tác, HĐ nhất định tác động vào thế giới xung quanh (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014).

HĐ trải nghiệm là HĐ giáo dục, trong đó, dưới sự hướng dẫn của nhà giáo dục, từng cá nhân HS được tham gia trực tiếp vào các HĐ khác nhau của đời sống nhà trường cũng như ngoài xã hội với tư cách là chủ thể của HĐ, qua đó phát triển năng lực thực tiễn, phẩm chất nhân cách và phát huy tiềm năng sáng tạo của cá nhân mình (Đinh Thị Kim Thoa, 2015).

2.1.2. HĐ trải nghiệm ở trường Trung học cơ sở

Tổ chức HĐ trải nghiệm ở trường THCS là quá trình sư phạm được tổ chức có mục đích, kế hoạch hướng vào sự hình thành phát triển nhân cách người học, đặc biệt là năng lực nhận thức, năng lực hành

động được hình thành và phát triển trong quá trình HS tham gia, trải nghiệm tri thức, kỹ năng, thái độ trong mối quan hệ với các em HS khác với giới hạn phạm vi HĐ mà các em được tham gia (Nguyễn Quốc Vương, 2018).

2.2. Phương thức tổ chức HĐ trải nghiệm cho HS ở trường Trung học cơ sở nhằm đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018

Phương thức tổ chức HĐ đa dạng, phong phú, mềm dẻo, linh hoạt, mở về không gian, thời gian, quy mô, đối tượng và số lượng... HS có nhiều cơ hội trải nghiệm. Ở trường THCS có thể tổ chức HĐ trải nghiệm cho HS thông qua các phương thức sau:

2.2.1. HĐ câu lạc bộ: HĐ của câu lạc bộ tạo cơ hội để HS được chia sẻ những kiến thức, hiểu biết của mình về các lĩnh vực mà các em quan tâm, qua đó phát triển các kỹ năng của HS như: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lắng nghe và biểu đạt ý kiến, kỹ năng trình bày suy nghĩ, ý tưởng, kỹ năng viết bài, kỹ năng chụp ảnh, kỹ năng hợp tác, làm việc nhóm... Thông qua HĐ của các câu lạc bộ, nhà giáo dục hiểu và quan tâm hơn đến nhu cầu, nguyện vọng mục đích chính đáng của các em. Câu lạc bộ HĐ theo nguyên tắc tự nguyện, thống nhất, có lịch sinh hoạt định kỳ.

2.2.2. Tổ chức trò chơi: Trò chơi là một loại hình HĐ giải trí, thư giãn không thể thiếu được trong cuộc sống con người nói chung, đối với HS nói riêng. Trò chơi là hình thức tổ chức các HĐ vui chơi với nội dung kiến thức thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau, có tác dụng giáo dục “chơi mà học, học mà chơi”. Trò chơi giúp phát huy tính sáng tạo, hấp dẫn và gây hứng thú cho HS; giúp HS dễ tiếp thu kiến thức mới; giúp chuyển tải nhiều tri thức của nhiều lĩnh vực khác nhau; tạo được bầu không khí thân thiện; tạo cho các em tác phong nhanh nhẹn...

2.2.3. Tổ chức diễn đàn: Diễn đàn là một hình thức tổ chức HĐ được sử dụng để thúc đẩy sự tham gia của HS thông qua việc các em trực tiếp, chủ động bày tỏ ý kiến của mình với đồng đẳng bạn bè, nhà trường, thầy cô giáo, cha mẹ và những người lớn khác có liên quan. Thông qua diễn đàn, HS có cơ hội bày tỏ suy nghĩ, ý kiến, quan niệm hay những câu hỏi, đề xuất của mình về một vấn đề nào đó có liên quan đến nhu cầu, hứng thú, nguyện vọng của các em. Đây cũng là dịp để các em biết lắng nghe ý kiến, học tập lẫn nhau. Diễn đàn thường được tổ chức rất linh hoạt, phong phú và đa dạng với những hình thức HĐ cụ thể, phù hợp với từng lứa tuổi HS. Mục đích của việc tổ chức diễn đàn là để tạo cơ hội, môi trường cho HS được bày tỏ ý kiến về những vấn đề các em quan tâm, giúp các em khẳng

định vai trò và tiếng nói của mình, đưa ra những suy nghĩ và hành vi tích cực để khẳng định vai trò và tiếng nói của mình.

2.2.4. Sân khấu tương tác

Sân khấu tương tác là một hình thức nghệ thuật tương tác dựa trên HĐ diễn kịch, trong đó vở kịch chỉ có phần mở đầu đưa ra tình huống, phần còn lại được sáng tạo bởi những người tham gia. Phần trình diễn chính là một cuộc chia sẻ, thảo luận giữa những người thực hiện và khán giả, trong đó đề cao tính tương tác hay sự tham gia của khán giả. Mục đích của HĐ này là nhằm tăng cường nhận thức, thúc đẩy để HS đưa ra quan điểm, suy nghĩ và cách xử lý tình huống thực tế gặp phải trong bất kỳ nội dung nào của cuộc sống. Thông qua sân khấu tương tác, sự tham gia của HS tạo cơ hội cho HS rèn luyện những kỹ năng như: kỹ năng phát hiện vấn đề, kỹ năng phân tích vấn đề, kỹ năng ra quyết định và giải quyết vấn đề, khả năng sáng tạo khi giải quyết tình huống và khả năng ứng phó với những thay đổi của cuộc sống...

2.2.5. Tham quan, dã ngoại: Tham quan, dã ngoại là một hình thức tổ chức học tập thực tế hấp dẫn đối với HS. Mục đích của tham quan, dã ngoại là để các em HS được đi thăm, tìm hiểu và học hỏi kiến thức, tiếp xúc với các di tích lịch sử, văn hóa, công trình, nhà máy... ở xa nơi các em đang sống, học tập, giúp các em có được những kinh nghiệm thực tế, từ đó có thể áp dụng vào cuộc sống của chính các em. Nội dung tham quan, dã ngoại có tính giáo dục tổng hợp đối với HS như: giáo dục lòng yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước, giáo dục truyền thống cách mạng, truyền thống lịch sử, truyền thống của Đảng, của Đoàn, của Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh.

2.2.6. Hội thi/ cuộc thi

Hội thi/cuộc thi là một trong những hình thức tổ chức HĐ hấp dẫn, lôi cuốn HS và đạt hiệu quả cao trong việc tập hợp, giáo dục, rèn luyện và định hướng giá trị cho tuổi trẻ. Hội thi mang tính chất thi đua giữa các cá nhân, nhóm hoặc tập thể luôn HĐ tích cực để vươn lên đạt được mục tiêu mong muốn thông qua việc tìm ra người/đội thắng cuộc. Chính vì vậy, tổ chức hội thi cho HS là một yêu cầu quan trọng, cần thiết của nhà trường, của giáo viên trong quá trình tổ chức HĐ trải nghiệm. Mục đích tổ chức hội thi/cuộc thi nhằm lôi cuốn HS tham gia một cách chủ động, tích cực vào các HĐ giáo dục của nhà trường; đáp ứng nhu cầu về vui chơi giải trí cho HS; thu hút tài năng và sự sáng tạo của HS; góp phần bồi dưỡng cho các em động cơ học tập tích cực, kích thích hứng thú trong quá trình nhận thức.

2.2.7. *HD giao lưu*: Giao lưu là một hình thức tổ chức giáo dục nhằm tạo ra các điều kiện cần thiết để cho HS được tiếp xúc, trò chuyện và trao đổi thông tin với những nhân vật điển hình trong các lĩnh vực HD nào đó. Qua đó, giúp các em có tình cảm và thái độ phù hợp, có được những lời khuyên đúng đắn để vươn lên trong học tập, rèn luyện và hoàn thiện nhân cách. HD giao lưu có một số đặc trưng sau: Phải có đối tượng giao lưu (là những người có những thành tích xuất sắc trong các lĩnh vực nào đó); Thu hút sự tham gia đồng đạo và tự nguyện của HS, được HS quan tâm; Phải có sự trao đổi thông tin, tình cảm hết sức trung thực, chân thành và sôi nổi giữa HS với người được giao lưu.

2.2.8. *HD chiến dịch*: HD chiến dịch là hình thức tổ chức không chỉ tác động đến HS mà tới cả các thành viên cộng đồng. Nhờ các HD này, HS có cơ hội khẳng định mình trong cộng đồng, qua đó hình thành và phát triển ý thức “mình vì mọi người, mọi người vì mình”. Việc HS tham gia các HD chiến dịch nhằm tăng cường sự hiểu biết và sự quan tâm của HS đối với các vấn đề xã hội như vấn đề môi trường, an toàn giao thông, an toàn xã hội, vì sự phát triển cộng đồng... giúp HS có ý thức hành động vì cộng đồng; tập dượt cho HS tham gia giải quyết những vấn đề xã hội; phát triển ở HS một số kỹ năng cần thiết như kỹ năng hợp tác, kỹ năng thu thập thông tin, kỹ năng đánh giá và kỹ năng ra quyết định.

2.2.9. *HD nhân đạo*: HD nhân đạo là HD tác động đến trái tim, tình cảm, sự đồng cảm của HS trước những con người có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn. Thông qua HD nhân đạo, HS biết thêm những hoàn cảnh khó khăn của người nghèo, người nhiễm chất độc da cam, trẻ em mồ côi, người tàn tật, khuyết tật, người già cô đơn không nơi nương tựa, người có hoàn cảnh đặc biệt khó khăn, những đối tượng dễ bị tổn thương trong cuộc sống,... để kịp thời giúp đỡ, giúp họ từng bước khắc phục khó khăn, ổn định cuộc sống, vươn lên hòa nhập với cộng đồng. HD nhân đạo giúp các em HS được chia sẻ những suy nghĩ, tình cảm và giá trị vật chất của mình với những thành viên trong cộng đồng, giúp các em biết quan tâm hơn đến những người xung quanh từ đó giáo dục các giá trị cho HS như: tiết kiệm, tôn trọng, chia sẻ, cảm thông, yêu thương, trách nhiệm, hạnh phúc,...

3. Kết luận

Nghị quyết số 29-NQ/TW Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI đã nhấn mạnh: Giáo dục phải thực hiện các mục tiêu lớn: học để biết, học để làm, học để làm người, học để cùng chung sống và tự khẳng định. Chuyên 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. Muốn thế, con người phải không ngừng trau dồi, rèn luyện kiến thức, kinh nghiệm và kỹ năng của bản thân thông qua các HD thực tiễn, cụ thể là HD trải nghiệm (Đảng Cộng sản Việt Nam, 2013).

HD trải nghiệm tạo cơ hội cho HS 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 đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, 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.

Với các phương thức tổ chức HD trải nghiệm cho HS ở trường Trung học cơ sở nhằm đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018, tác giả mong muốn cán bộ quản lý, giáo viên ở các trường THCS trên địa bàn thành phố Thuận An, tỉnh Bình Dương sẽ vận dụng các phương thức trên một cách linh hoạt, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, để nâng cao chất lượng tổ chức HD trải nghiệm cho HS ở các trường THCS đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018./

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2014). *Kỹ yếu hội thảo: Tổ chức HD trải nghiệm sáng tạo cho HS phổ thông và mô hình trường phổ thông gắn với sản xuất, kinh doanh tại địa phương*.

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Thông tư số 32/2018 -TT -BGDDT ban hành chương trình giáo dục phổ thông*. Ngày 26/12/2018. Hà Nội.

[3] Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013). *Nghị quyết hội nghị trung ương 8 khóa XI, 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*, Hà Nội.

[4] Đảng Cộng sản Việt Nam. (2021). *Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng*. Ngày 1 tháng 2 năm 2021. Hà Nội.

[5] Đinh Thị Kim Thoa . (2015). *Kỹ năng xây dựng và tổ chức các HD trải nghiệm sáng tạo trong trường Tiểu học*. Nhà xuất bản ĐHSP Hà Nội.

[6] Nguyễn Quốc Vương. (2018). *HD trải nghiệm dành cho HS THCS*. NXB Đại học sư phạm. Hà Nội.

Tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh các trường tiểu học thực hành thuộc Trường Đại học Sư phạm Hà Nội theo tiếp cận phối hợp

Nguyễn Thuỳ Linh*

*HVCH, Trường ĐH Sư phạm Hà Nội

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: In order to meet the integration trend of the country in the current period in general and the development of schools in particular, the organization of financial management skills development for primary school students of the Practical Primary Schools of Hanoi National University of Education requires effective management measures to develop financial management skills in order to continuously improve the comprehensive education quality of the school.

Keywords: Organization, financial skills, development

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại toàn cầu, kỹ thuật số và hiện đại này, hiểu biết về tài chính đã trở thành một kỹ năng không chỉ cần thiết đối với người lớn mà còn rất quan trọng để dạy trẻ ngay từ khi còn nhỏ. Phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh tiểu học trong thế kỷ 21 là cần thiết vì nó cung cấp nền tảng vững chắc cho sự phát triển bền vững của học sinh. Trước yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, hội nhập hoá nền kinh tế, song song với dạy học các kiến thức, nội dung môn học, việc dạy học kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh tiểu học là việc làm cần thiết và vô cùng quan trọng để xây dựng và hình thành cho thế hệ trẻ kỹ năng quản lý tài chính, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, góp phần đào tạo nguồn nhân lực đáp ứng nhu cầu của xã hội hiện đại. Điều này giúp học sinh tự tin trong việc đối mặt với tình huống khẩn cấp và thiết lập mục tiêu dài hạn. Hơn nữa, sự hiểu biết về tài chính từ lúc nhỏ sẽ phát triển một tư duy tài chính thông minh, đóng góp vào sự ổn định kinh tế của cá nhân và toàn xã hội.

Thực tế việc quản lý giáo dục kỹ năng quản lý tài chính của các trường Tiểu học Thực hành thuộc Đại học Sư phạm Hà Nội trong những năm qua đã có nhiều đổi mới. Hiệu trưởng các trường tiểu học Thực hành Nguyễn Tất Thành đã nhận thức rõ ý nghĩa, vai trò của việc giáo dục kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh, tích cực quản lý giáo dục kỹ năng quản lý tài chính, ghi nhận những thành tựu đáng kể. Trường Tiểu học Thực hành Nguyễn Tất Thành đã mở rộng việc phát triển giáo dục kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh cụ thể là đang được lồng ghép, tích hợp vào một số môn học: Toán, Đạo đức, Tự nhiên và xã hội,

Hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên hiện tại, việc triển khai này chưa thể đạt được hiệu quả cao như mong muốn do một số vấn đề quan trọng.

Nhằm đáp ứng xu hướng hội nhập của đất nước trong giai đoạn hiện nay nói chung và sự phát triển của nhà trường nói riêng, công tác tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh tiểu học của các trường Tiểu học Thực hành thuộc Đại học Sư phạm Hà Nội đòi hỏi phải có các biện pháp quản lý hiệu quả việc phát triển kỹ năng quản lý tài chính nhằm không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm Phát triển kỹ năng quản lý tài chính theo tiếp cận phối hợp

“Phát triển kỹ năng quản lý tài chính theo tiếp cận phối hợp” là một quá trình đòi hỏi sự hợp tác chặt chẽ giữa nhiều bên liên quan như nhà trường, gia đình, các chuyên gia tài chính, và cộng đồng. Mô hình này thể hiện ở việc sử dụng các nguồn lực từ nhiều lĩnh vực khác nhau để cùng tạo ra những chương trình giáo dục tài chính hiệu quả, với mục tiêu đảm bảo rằng học sinh không chỉ tiếp thu kiến thức lý thuyết mà còn biết cách ứng dụng những gì chúng học được vào cuộc sống hàng ngày.

2.2. Biện pháp tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh ở các trường tiểu học thực hành thuộc Đại học Sư phạm Hà Nội theo tiếp cận phối hợp

2.2.1. Chỉ đạo sử dụng các kết quả đánh giá quá trình phát triển kỹ năng quản lý tài chính của học sinh để cải tiến việc dạy học của giáo viên

Hiệu trưởng tổ chức các buổi đào tạo nâng cao

nhận thức của tổ chuyên môn, GV về ý nghĩa và tầm quan trọng, chức năng và yêu cầu sư phạm của quá trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS nhằm kịp thời phát hiện trình độ và năng lực của HS, giúp GV nhận xét, đánh giá, xác định kết quả đã đạt được, khẳng định những hạn chế và tìm ra nguyên nhân chủ quan, khách quan ảnh hưởng đến hoạt động học tập của HS. Mặt khác, GV và các cấp quản lý căn cứ vào kết quả đánh giá để kịp thời khắc phục những yếu kém, kịp thời điều chỉnh những cách thức giảng dạy chưa phù hợp, chưa đạt hiệu quả trong quá trình dạy học.

- Hiệu trưởng xây dựng kế hoạch đánh giá kết quả học tập kỹ năng quản lý tài chính của HS theo phân phối chương trình, nêu rõ mục đích, phương pháp, hình thức, đánh giá và xếp loại mức đạt được của HS; truyền thông đến GV qua các buổi đào tạo trực tiếp hoặc trực tuyến, họp hội đồng, sinh hoạt chuyên môn nhằm xác định GV nắm rõ và hiểu đúng cách thức và quy trình đánh giá kết quả học tập kỹ năng quản lý tài chính trên hệ thống đánh giá không gian số.

- Hiệu trưởng tổ chức cho GV thu thập minh chứng đánh giá trong quá trình học tập của HS qua các phương pháp đánh giá (quan sát, portfolio, kết quả học tập không gian số,...) nhằm tạo căn cứ, tư liệu để đánh giá môn học.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV thực hiện, thao tác quy trình đánh giá theo từng chuẩn môn học trên hệ thống đánh giá không gian số, ghi rõ minh chứng đánh giá mức đạt được của HS theo từng chuẩn, nhận xét, thông báo kết quả đánh giá đến HS, giải thích mức đánh giá cho HS.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV và tổ chuyên môn tổng hợp đánh giá kết quả học tập kỹ năng quản lý tài chính của HS theo từng khối, viết báo cáo và phân tích các chuẩn có số lượng HS đạt mức cao và thấp, thống kê các số liệu và lưu trữ, từ đó xác định nguyên nhân và biện pháp cải thiện, tập trung nhiều vào thay đổi phương pháp và hình thức giảng dạy trên lớp, dạy học phân hóa với những HS có mức đạt được tương đương nhau, thiết kế các tài liệu tự học hỗ trợ cho HS nhằm nâng cao kết quả đạt được chuẩn ở kì đánh giá sau.

- Hiệu trưởng kiểm tra và phân tích báo cáo, phê duyệt những đề xuất cải thiện và tạo điều kiện thuận lợi cho GV thực hiện những đề xuất đưa ra.

2.2.2. Tổ chức phối hợp giữa giáo viên và phụ huynh học sinh trong việc phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh

Xây dựng quy ước về sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong việc giúp đỡ HS học tập kỹ năng

quản lý tài chính, Chỉ đạo GV có những biện pháp giúp đỡ cha mẹ HS tổ chức tốt việc học tập ở nhà cho HS, nâng cao trách nhiệm trong việc học của con em họ. Cụ thể:

- Hiệu trưởng xây dựng quy ước về sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong việc giúp đỡ HS học tập kỹ năng quản lý tài chính: GV thông báo quá trình và kết quả học tập theo nhiệm vụ tự học cho cha mẹ HS thông qua báo cáo kết quả học tập và rèn luyện hàng tháng với tần suất 1 lần/ tháng, trong nhận xét tháng cần nêu rõ bài học, mức đạt được mục tiêu bài của HS, các kỹ năng HS đã đạt được, các lưu ý khi rèn luyện thêm ở nhà, giao các nhiệm vụ, tài liệu tự học trên không gian số để cha mẹ HS nắm được quá trình học tập của con em mình.

- Hiệu trưởng tổ chức các buổi giới thiệu, truyền thông, họp định hướng đầu năm về kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh cho cha mẹ HS.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV truyền thông cách thức liên lạc, trao đổi giữa GV, nhà trường với cha mẹ HS trong các cuộc họp đầu năm, GV tổ chức tốt kì họp cha mẹ HS đầu năm nhằm thông báo rõ ràng mục đích, nội dung, phương pháp, hình thức, cách đánh giá, phương thức trao đổi, liên lạc trong quá trình học kỹ năng quản lý tài chính để cha mẹ HS nắm và hiểu được tầm quan trọng của môn học, nâng cao trách nhiệm của gia đình.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV tổ chức tốt buổi họp phụ huynh định kì giữa diễn ra vào cuối học kì I về kết quả đánh giá việc phát triển kỹ năng quản lý tài chính của HS đó, phân tích rõ các chuẩn môn học HS đã hình thành và đạt được, chỉ ra các chuẩn đang hình thành hoặc chưa đạt, đề xuất các biện pháp GV hỗ trợ trên lớp và các hình thức cha mẹ HS hỗ trợ con em ở nhà, đặc biệt chú trọng hoạt động tự học của HS trên không gian số.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV trao đổi, hướng dẫn cha mẹ HS những công việc cần thực hiện ở nhà như đảm bảo chỗ học đúng quy cách lứa tuổi, thời gian học, đôn đốc, kiểm tra bài tập trên không gian số của con ở nhà. GV cũng cần trao đổi các hình thức khen thưởng và động viên đối dành cho HS nếu thực hiện tốt và đưa ra các hình thức cảnh cáo, kỉ luật nếu thực hiện chưa tốt nhiệm vụ học tập.

- Hiệu trưởng đánh giá hiệu quả việc phối hợp giữa nhà trường và cha mẹ học sinh, dựa trên kết quả đánh giá, cần có những điều chỉnh kịp thời để nâng cao hiệu quả phối hợp.

2.2.3. Chỉ đạo các hoạt động sinh hoạt chuyên môn đối với việc phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh

- Lãnh đạo, chỉ đạo, ban hành các kế hoạch về việc xây dựng và triển khai các chuyên đề giáo dục kỹ năng quản lý tài chính; hỗ trợ chuyên môn, tạo điều kiện cho GV tham gia, cung cấp tài liệu đào tạo cho GV trong việc xây dựng và triển khai các chuyên đề giáo dục kỹ năng quản lý tài chính; đảm bảo chất lượng, thẩm định, giám sát việc triển khai, đánh giá hiệu quả và khen thưởng GV có thành tích trong việc xây dựng và triển khai các chuyên đề giáo dục kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng chỉ đạo Hiệu phó phụ trách chuyên môn và tổ chuyên môn lập kế hoạch xây dựng và triển khai các chuyên đề môn học, xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho giáo viên về phương pháp giảng dạy môn học, phân công nhiệm vụ cho các tổ chuyên môn, GV trong việc xây dựng và triển khai các chuyên đề, kiểm tra, đánh giá hiệu quả việc xây dựng và triển khai các chuyên đề kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng hỗ trợ chuyên môn thông qua tạo điều kiện cho giáo viên tham gia các hoạt động bồi dưỡng về phương pháp giảng dạy; cung cấp tài liệu, học liệu cho giáo viên trong việc xây dựng và triển khai các chuyên đề; tổ chức các hội thảo, tập huấn; phối hợp với các cơ quan, tổ chức liên quan trong việc bồi dưỡng giáo viên về kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng tạo điều kiện phát huy, khuyến khích sự tham gia của GV vào việc xây dựng các chuyên đề giáo dục kỹ năng quản lý tài chính, khuyến khích giáo viên sáng tạo, đổi mới trong việc giảng dạy môn học; tạo môi trường học tập thân thiện, cởi mở cho GV sẵn sàng chia sẻ và học hỏi chuyên môn; phối hợp với cha mẹ học sinh trong việc giáo dục kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng tham gia vào việc thẩm định các chuyên đề kỹ năng quản lý tài chính do giáo viên xây dựng, giám sát việc triển khai các chuyên đề môn học của tổ khối trong nhà trường, đánh giá hiệu quả việc dạy chuyên đề, khen thưởng giáo viên có thành tích trong việc xây dựng và triển khai các chuyên đề giáo dục kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng chỉ đạo tuyên truyền về tầm quan trọng của giáo dục kỹ năng quản lý tài chính đối với việc phát triển toàn diện học sinh, giới thiệu các chuyên đề môn học Giáo dục kỹ năng – phẩm chất hay, sáng tạo được giáo viên xây dựng, khuyến khích học sinh tham gia tích cực vào các hoạt động học tập kỹ năng quản lý tài chính.

2.2.4. Xây dựng các quy định khen thưởng tạo động lực cho học sinh phát triển kỹ năng quản lý tài chính.

Xây dựng các quy định và hình thức khen thưởng cho HS học tập tích cực kỹ năng quản lý tài chính, chỉ

đạo thực hiện, áp dụng các hình thức khen thưởng cho HS học tập tích cực kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng chỉ đạo ban hành kế hoạch định hướng về việc xây dựng quy định và thực hiện các hình thức khen thưởng cho học sinh học tập kỹ năng quản lý tài chính.

- Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ cụ thể cho tổ chuyên môn, GV phối kết hợp với tổng phụ trách và ban thiếu nhi trong việc xây dựng các hình thức khen thưởng cho học sinh học tập kỹ năng quản lý tài chính. Các hình thức khen thưởng trong kỹ năng quản lý tài chính có thể là: Khen thưởng bằng lời nói; Khen thưởng bằng hình thức phi vật chất; Khen thưởng bằng hình thức vật chất; Khen thưởng sáng tạo: Điểm cộng trên phần mềm Class Dojo hoặc Bee class: Cộng điểm và đổi quà từ điểm cộng để ghi nhận những biểu hiện tích cực trong giáo dục kỹ năng quản lý tài chính. Khi học sinh tích lũy đủ điểm sẽ được đổi quà hoặc tham gia vào các hoạt động đặc biệt.

- Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chuyên môn, GV thực hiện kế hoạch, các hình thức khen thưởng đặt ra thường xuyên, liên tục, xuyên suốt quá trình học tập của HS.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV đánh giá, đề xuất khen thưởng cho HS.

3. Kết luận

Các biện pháp trên đều mang tính cấp thiết và khá thi cao và đều có mối quan hệ gắn bó chặt chẽ với nhau, tác động và bổ trợ cho nhau. Vì vậy khi thực hiện các biện pháp tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh thì BGH cần phải thực hiện đồng thời các biện pháp trên không nên tuyệt đối hóa một biện pháp nào. Có như vậy việc tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh ở các trường tiểu học thực hành thuộc Đại học Sư phạm Hà Nội theo tiếp cận phối hợp sẽ thực hiện tốt hơn. Qua đó góp phần nâng cao chất lượng quản lý và giáo dục của nhà trường.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Đại Nghĩa (2018), “*Thực trạng giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học phổ thông chuyên khu vực bắc miền trung Việt Nam qua hoạt động trải nghiệm*”, Tạp chí Giáo dục, số 436 (kì 2 – tháng 8/2018), 11-15.

2. Phạm Quỳnh và cộng sự . (2020). *Giáo dục kỹ năng Quản lý tài chính cho học sinh Tiểu học*. Hà Nội: NXB Giáo dục Việt Nam.

3. Trần Thanh Thu và Đào Hồng Nhung. (2022). *Chương trình giáo dục tài chính quốc gia trong bối cảnh số hóa ngành Tài chính: Kinh nghiệm và đề xuất cho Việt Nam*.

Những thành quả trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023 và vai trò đối với đất nước

Nguyễn Toàn Trí*

*ThS. Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh

Received: 18/03/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: This study was conducted to evaluate the Vietnamese Government's inflation control in 2023, focusing on the achievements, including good control of food prices; flexible exchange rate management; Domestic energy prices decreased; inflation expectations for credit institutions and foreign bank branches are kept stable at a low level compared to the target set by the National Assembly. In addition, the article also presents the role of achievements in inflation control in 2023 for the country's development in the process of international integration.

Keywords: Inflation, CPI, monetary policy, fiscal policy.

1. Đặt vấn đề

Năm vừa qua, thị trường hàng hóa toàn cầu đã chứng kiến nhiều biến động đến từ sự ảnh hưởng của các nhân tố tự nhiên, chính trị, kinh tế và xã hội. Tình trạng hạn hán kéo dài trên diện rộng, lũ lụt và hiện tượng thời tiết cực đoan xảy ra ở nhiều khu vực, vùng lãnh thổ trên thế giới khiến cho sản xuất và tiêu dùng lương thực rơi vào tình cảnh mất cân đối. Căng thẳng ngày một leo thang tại khu vực Trung Đông. Cuộc chiến giữa Nga và Ukraine, xung đột Israel – Hamas vẫn chưa có hồi kết. Kinh tế thế giới trên đà tăng trưởng chậm, tổng cầu suy giảm đáng kể. Thị trường tài chính tiền tệ, thị trường bất động sản ở nhiều quốc gia đối mặt với không ít rủi ro, thách thức. Do vậy, nhiều nước đã chọn giải pháp thực thi chính sách tiền tệ thắt chặt. Đồng thời, để kiềm chế tình trạng lạm phát, nhiều quốc gia trên thế giới đã đồng loạt tiến hành tăng lãi suất. Tại Mỹ, trong suốt nhiều tháng liền, cục dự trữ liên bang FED đã chọn giải pháp duy trì ổn định lãi suất cơ bản ở mức 5,25% - 5,5% - vốn được xem là mức cao nhất trong suốt 22 năm qua. Vì thế, tình hình lạm phát trên thế giới đã có xu hướng giảm đi kể từ đầu năm đến nay. Cụ thể, lạm phát tháng 11 năm 2023 của Pháp, Đức, Mỹ và khu vực đồng tiền chung châu Âu lần lượt tăng 3,5%, 3,2%, 3,1%, 2,4% so với cùng kỳ năm trước. Ở khu vực châu Á, trong khi lạm phát tháng 11 năm 2023 của một số quốc gia như Lào, Ấn Độ, Philippines vẫn còn ở mức cao khi lần lượt tăng 25,24%, 5,55% và 4,1% thì Việt Nam chỉ tăng 3,45% so với cùng kỳ năm trước. Tính chung cả năm 2023,

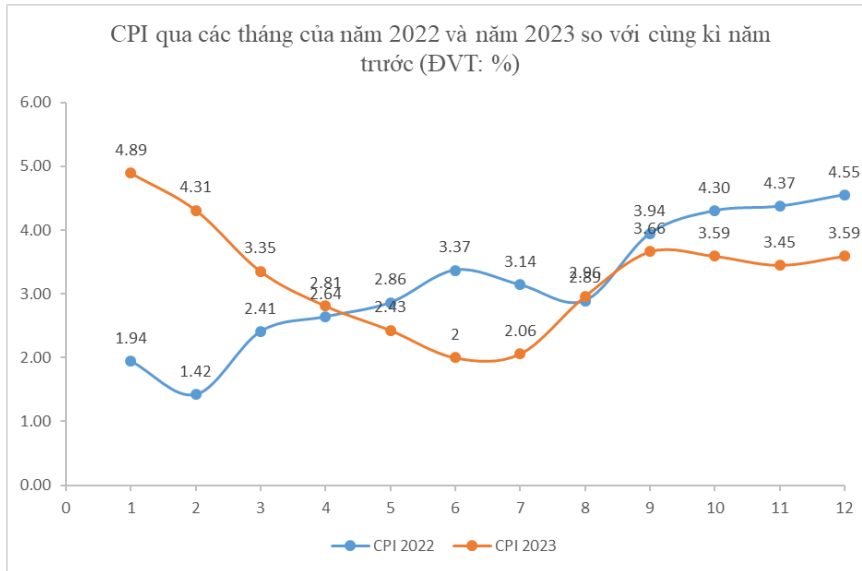
lạm phát trung bình của Việt Nam đạt mức 3,25%. Có thể thấy, Việt Nam đã thành công trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023. Do đó, bài viết này sẽ trình bày những thành quả trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023 của Việt Nam và vai trò đối với sự phát triển của đất nước.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận định chung về tình hình lạm phát của Việt Nam năm 2023

Trong năm 2023, tình hình lạm phát của Việt Nam diễn biến qua hai giai đoạn rõ rệt. Cụ thể, trong giai đoạn 6 tháng đầu năm, Việt Nam phải đối mặt với áp lực lạm phát rất lớn vào tháng 1 năm 2023 khi CPI tăng 4,89% so với cùng kỳ năm 2022 (Xem hình vẽ). Tuy nhiên, sau đó, áp lực đã giảm dần dần về mức 2% vào tháng 6 năm 2023. Ở giai đoạn nửa cuối năm 2023, lạm phát có xu hướng tăng trở lại. Đáng chú ý là chỉ số giá tiêu dùng trong tháng 8, tháng 9 có mức tăng đột biến lần lượt 0,96% và 1,66% so với tháng 6 năm 2023, sau đó đạt mức tăng 3,59% vào tháng 12 năm 2023 so với cùng kỳ năm trước. Mặc dù, tình hình lạm phát của 6 tháng cuối năm có xu hướng tăng nhưng do sự sụt giảm của lạm phát trong 6 tháng đầu năm nên tính chung cả năm 2023, lạm phát trung bình đạt mức 3,25%. Đây là mức thấp hơn nhiều so với mục tiêu 4,5% mà chính phủ đã đặt ra. Như vậy, Việt Nam tiếp tục giữ vững thành tích là một trong những quốc gia kiểm soát tốt lạm phát.

CPI qua các tháng của năm 2022 và năm 2023 so với cùng kỳ năm trước.



Theo nhận định của tác giả, nguyên do khiến tình trạng lạm phát của nước ta ở giai đoạn nửa đầu năm 2023 giảm mạnh so với cùng kì năm 2022 là bởi sự suy yếu của tổng cầu. Điều đó được thể hiện rõ qua mức tăng trưởng GDP rất khiêm tốn trong quý 1 và quý 2 năm 2023 với 3,41% và 4,25%. Ngoài ra, sự suy giảm của lạm phát cũng đến từ việc giá của các mặt hàng cơ bản trên thế giới, trong đó có dầu, bị giảm mạnh. Bên cạnh đó, tốc độ tăng trưởng của cung tiền trong năm 2022 chỉ đạt mức 3,8% và sáu tháng đầu năm 2023 đạt mức 2,7% trong khi lãi suất thực cho vay tính đến thời điểm tháng 06 năm 2023 vẫn ở mức cao 6,9% cũng được xem là một trong những nguyên nhân làm cho lạm phát giảm đi so với cùng kì năm trước.

Riêng đối với sự gia tăng trong lạm phát ở nửa cuối năm 2023, theo đánh giá của tác giả, nguyên nhân là do sự tăng trở lại của giá dầu, tăng trưởng kinh tế của quý 3 và quý 4 cao hơn so với hai quý đầu năm, lãi suất cho vay và lãi suất huy động giảm mạnh, sự tăng lên của cung tiền và tín dụng. Ngoài ra, việc nhà nước điều chỉnh giá của các mặt hàng do nhà nước quản lí đã góp phần làm cho lạm phát nửa cuối năm dần tăng trở lại.

2.2. Những thành quả đã đạt được trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023

Năm 2023 trở thành năm thứ mười hai liên tiếp Việt Nam thành công trong kiểm soát lạm phát theo mục tiêu kể từ năm 2012. Những thành tựu nổi bật trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023:

Giá thực phẩm, lương thực trong nước được kiểm

soát tốt: Trong rổ hàng hóa tiêu dùng để tính chỉ số CPI, trọng số của nhóm các mặt hàng cơ bản như thực phẩm, lương thực chiếm tỷ lệ cao. Do vậy, những thay đổi lớn từ giá của các mặt hàng này sẽ gây áp lực đáng kể lên lạm phát. Trong năm 2023, giữa lúc giá thực phẩm, lương thực ở nhiều nước trên thế giới đang tăng cao, chẳng hạn Pháp tăng 7,8%, Nhật tăng 8,6%, Ấn Độ tăng 6,6%, khu vực Châu Âu tăng 7,5% thì

Việt Nam vẫn duy trì kiểm soát tốt giá thực phẩm, lương thực. Trong đó, nhóm hàng ăn và dịch vụ ăn uống chỉ tăng 3,44%. Có thể thấy, để duy trì sự ổn định trong giá thực phẩm - lương thực, các mặt hàng được đảm bảo nguồn cung dồi dào. Điều này có được là do các nhân tố như sức cầu trong nước tăng không đáng kể, thời tiết năm qua thuận lợi, giá nguyên liệu thức ăn chăn nuôi giảm so với 2022, giá phân bón ổn định, sản xuất thành công vắc xin phòng bệnh dịch tả lợn châu Phi...Nhu vậy, việc kiểm soát tốt giá thực phẩm, lương thực trong nước đã hỗ trợ rất đáng kể cho công tác kiểm soát lạm phát của nước ta.

Ngân hàng nhà nước điều hành tỷ giá linh hoạt: Việt Nam là quốc gia có đóng góp không nhỏ vào chuỗi cung ứng toàn cầu cùng với sự hội nhập quốc tế sâu rộng, độ mở thương mại lớn nên việc tỷ giá tăng cao hoặc sự mất giá mạnh của đồng nội tệ sẽ làm cho chi phí nhập khẩu hàng hóa tăng lên dẫn đến chi phí sản xuất và chi phí tiêu dùng trong nền kinh tế tăng cao, từ đó tạo áp lực cho nhập khẩu lạm phát. Năm qua, đồng Việt Nam bị mất giá 2,9% so với đô la Mỹ trong khi ở nhiều quốc gia lớn, giá trị đồng tiền bị mất giá hơn 10%. Việc giữ cho đồng tiền quốc nội được ổn định, ít bị mất giá đã góp phần không nhỏ trong việc hạn chế áp lực nhập khẩu lạm phát. Có được điều này là do chính sách điều hành tỷ giá linh hoạt của ngân hàng nhà nước và sự can thiệp kịp thời của ngân hàng nhà nước nhằm hạn chế những thay đổi lớn trong ngắn hạn của tỷ giá hối đoái, góp phần ổn định thị trường ngoại tệ.

(Xem tiếp trang 338)

Biên pháp Giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học hòa nhập

Nguyễn Thị Luyện*

*HVCH, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: The current social skills education for students with autism spectrum disorder at the beginning of primary school is still facing many difficulties. Teachers have not been trained in depth in educating students with autism spectrum disorder, so they are still confused and do not have much experience in implementing social skills education for students with autism spectrum disorder. The time dedicated to students with autism spectrum disorder in class is not much, so the quality of social skills education for students with autism spectrum disorder is not high. In addition, students with autism spectrum disorder have many difficulties in social skills but there is no solution.

Therefore, the study of “Measures for social skills education for students with autism spectrum disorder at the beginning of primary school” is important and urgent.

Keywords: Social skills, autism spectrum disorder

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đang là một trong những vấn đề được quan tâm hàng đầu trong những năm qua, mọi người trong xã hội đều cần được quan tâm giáo dục, trong đó có trẻ khuyết tật (Education for All). Có nhiều vấn đề đặt ra cho giáo dục trẻ khuyết tật, trong đó giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh khuyết tật nói chung, học sinh có rối loạn phổ tự kỉ nói riêng là vấn đề quan trọng và cấp thiết không chỉ ở Việt Nam mà còn của cả thế giới.

Học sinh rối loạn phổ tự kỉ (RLPTK) đầu cấp tiểu học là học sinh độ tuổi từ 6 -7 tuổi có RLPTK có thể học hòa nhập tại trường tiểu học. Đây là một môi trường mới lạ đối với trẻ tự kỉ vốn quen ở môi trường nhỏ hẹp luôn có sự quan tâm, kèm cặp đặc biệt vì trẻ có những thói quen sinh hoạt riêng. Đến trường tiểu học, trẻ thường gặp khó khăn do lớp học đông, giáo viên phải quản lý cả lớp, không thể tập trung giúp đỡ mình trẻ được. Bị thay đổi môi trường, thay đổi nề nếp và những thói quen đã định hình, trẻ lại thiếu những kỹ năng xã hội cần thiết nên trẻ khó tự hòa nhập được, bị bạn bè trêu chọc hoặc xa lánh, trẻ bị cô lập dẫn đến không tự tin, có thể càng khép kín hơn.

Việc giáo dục (Kỹ năng xã hội) KNXH cho HS rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học học hòa nhập hiện nay còn gặp khá nhiều khó khăn, GV chưa được đào tạo chuyên sâu về giáo dục cho học sinh RLPTK nên còn lúng túng và chưa có nhiều kinh nghiệm trong việc thực hiện giáo dục KNXH cho học sinh có RLPTK, thời gian dành riêng cho HS có RLPTK trên lớp là không nhiều nên chất lượng giáo dục KNXH

cho học sinh có RLPTK còn chưa cao. Bên cạnh đó HS RLPTK có rất nhiều khó khăn về kỹ năng xã hội nhưng chưa có hướng giải quyết.

Chính vì vậy, việc nghiên cứu “**Biên pháp Giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học học hòa nhập**” là quan trọng và cấp thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm rối loạn phổ tự kỉ

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về khái niệm RLPTK

Tự kỉ xuất phát từ tiếng Hy Lạp: Autism nghĩa là tự động, tự thân trong tâm thần học, được Bleuler sử dụng lần đầu để chỉ một triệu chứng cơ bản của bệnh tâm thần phân liệt.

Hiện nay, có nhiều khái niệm khác nhau về Rối loạn phổ tự kỉ, có thể kể ra đây một số khái niệm được sử dụng khá phổ biến như sau:

Năm 1999, tại Hội nghị toàn quốc về tự kỉ ở Mỹ, các chuyên gia đã đưa ra định nghĩa về tự kỉ như sau: “*Tự kỉ là một dạng khuyết tật trong nhóm rối loạn phát triển lan tỏa, ảnh hưởng đến nhiều mặt của sự phát triển nhưng ảnh hưởng nhiều nhất đến KNGT và quan hệ xã hội*”.

Theo Autism Society of America (2005), “*tự kỉ được hiểu là một rối loạn phát triển có ảnh hưởng trầm trọng trong suốt cuộc đời của một cá nhân. Tự kỉ thường xuất hiện trong ba năm đầu đời của trẻ*”.

Theo Liên hiệp quốc (năm 2008), “*Tự kỉ là một dạng khuyết tật phát triển tồn tại suốt cuộc đời, thường xuất hiện trong 3 năm đầu đời. Tự kỉ là do rối loạn*

thần kinh gây ảnh hưởng đến chức năng hoạt động của não bộ. Tự kỷ có thể xảy ra ở bất cứ cá nhân nào không phân biệt giới tính, chủng tộc hoặc điều kiện kinh tế - xã hội. Đặc điểm của tự kỷ là những khiếm khuyết về tương tác xã hội, giao tiếp ngôn ngữ - phi ngôn ngữ và có hành vi, sở thích, hoạt động mang tính hạn hẹp, lặp đi lặp lại”.

Trong phạm vi nghiên cứu của bài báo, trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu đã có, khái niệm RLPTK được hiểu như sau: “*RLPTK là một dạng khuyết tật phát triển tồn tại suốt cuộc đời với những khiếm khuyết cốt lõi về tương tác và giao tiếp xã hội, các hành vi rập khuôn định hình, sự quan tâm hạn hẹp làm hạn chế và suy giảm chức năng hàng ngày. RLPTK bao gồm các rối loạn có đặc điểm chung song có sự khác*

2.2. Biện pháp Giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỷ đầu cấp tiểu học hòa nhập

2.2.1. Xây dựng vòng tay bè bạn để phát triển kỹ năng xã hội cho HS RLPTK

Tại lớp học GV lựa chọn một nhóm HS cùng học, cùng vui chơi sinh hoạt hằng ngày với HS trong lớp học hòa nhập ở trường tiểu học. Nhóm HS này có thể tự chơi với nhau hoặc GV định hướng. Trong các hoạt động giao tiếp các bạn trong nhóm này có thể tạo thành một nhóm để cùng thực hiện một nhiệm vụ. Trong hoạt động giao tiếp, GV vẫn là người hướng dẫn và nhận xét các hoạt **động**.

Biện pháp này được tiến hành bằng cách GV quan sát các hoạt động của HS hằng ngày tại lớp học để nhận biết những bạn nào thường chơi chung với HS. Hoặc GV có thể lựa chọn 4-5 HS có khả năng, biết hòa đồng với các bạn khác tạo thành nhóm với HS RLPTK. Trong quá trình tham gia hoạt động GV phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng thành viên trong nhóm hoặc giao nhiệm vụ chung cho nhóm và nhóm tự phân công cho nhau nếu các thành viên có khả năng. Trong quá trình hoạt động GV là người quan sát, hỗ trợ (nếu cần) và nhận xét kết quả của nhóm.

2.2.2. Khuyến khích và tạo cơ hội cho các nhóm HS cùng nhau hợp tác trong học tập, hướng HS đến hoạt động nhóm

Trong trường tiểu học, hoạt động học tập, bạn bè là hoạt động chủ đạo của HS. GV khuyến khích HS cùng nhau làm đồ chơi tự tạo phục vụ cho quá trình chơi. Quá trình làm đồ chơi là quá trình lao động tạo ra sản phẩm, không chỉ khiến HS trân trọng sản phẩm tự tay làm ra nhiều hơn là đồ chơi mua sẵn, mà còn tạo điều kiện để HS nhìn nhận được kết quả hành động của mình, tự đánh giá, thẩm định kết quả của hành động. Trong quá trình hoạt động nhóm HS sẽ cùng nhau bàn bạc, chia sẻ, trao đổi ý tưởng cùng nhau thực

hiện nhiệm vụ để đạt được kết quả cuối cùng, đó chính là sản phẩm đồ chơi.

Chương trình dạy hợp tác làm việc nhóm phải đảm bảo theo mục tiêu giáo dục, phải giúp HS phát triển trí tưởng tượng, kích thích tính độc lập, sáng tạo, phù hợp với đặc điểm HS RLPTK và đảm bảo sự an toàn cho HS.

- GV có thể tạo ra những tình huống, chứa đựng nhiệm vụ và yêu cầu HS thực hiện

2.2.3. Ủng hộ, khích lệ HS RLPTK chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng học tập, chơi cùng nhau

Với HS em, mọi hoạt động học tập, chơi đều phải chứa đựng trong đó yếu tố kích thích, hứng thú. Đặc trưng độ tuổi HS tiểu học trong sự hình thành nhận thức rõ rệt về hành động và các vai hành động, HS đầu cấp trong vị thế tự chủ, được quyết định và tự làm việc. Khi tham gia học tập, chơi cùng bạn, HS luôn mong muốn được mọi người tôn trọng mình, được thể hiện tính tự nguyện, độc lập, sáng tạo, tự nói ra ý tưởng và kinh nghiệm chơi... HS hứng thú và say mê khi được chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng của bản thân cho các bạn của mình trong một môi trường phong phú đầy tính kích thích, không gian hoạt động nhiều màu sắc. Tất cả những điều đó đã tạo nên sự phấn chấn ở HS khi tham gia hoạt động nhóm, giúp HS tích cực chủ động tham gia vào hoạt động học tập, cố gắng nỗ lực thực hiện của mình, thoả thích bày tỏ mơ ước của bản thân. Đây cũng là điều kiện thuận lợi biểu lộ một cách thực tế những chuẩn mực và quy tắc hành vi HS đã được lĩnh hội, phát huy và bộc lộ kỹ năng hợp tác trong tập thể bạn cùng tuổi.

Có thể thấy, nếu GV không tôn trọng, luôn áp đặt theo ý tưởng của mình thì sẽ làm mất đi hứng thú và lòng say mê khám phá nơi các em, gây phản tác dụng của biện pháp giáo dục. GV khích lệ HS bộc lộ mình trong trò chơi, tuy nhiên luôn có sự quan sát, điều phối và định hướng, để điều chỉnh những hành động và thái độ tiêu cực ở HS. Cố gắng thể hiện mình trong không có nghĩa là khẳng định cá nhân, mà là thể hiện sức mạnh của tập thể mình, tăng tính cộng đồng của HS RLPTK. Đây là biện pháp đầu tiên trong nhóm các biện pháp mà chúng tôi sẽ áp dụng nhằm phát triển kỹ năng hợp tác của HS RLPTK. Từ việc xây dựng và thực hiện biện pháp này, sẽ tạo điều kiện để các biện pháp sau được thực hiện một cách thuận lợi hơn.

Trong quá trình tổ chức hoạt động học tập cho HS, GV cần làm cho HS cảm nhận mình là người đặc biệt và quan trọng đối với các bạn, không áp đặt HS chơi theo ý tưởng của cô, tôn trọng và tạo điều kiện thuận lợi nhất để HS được chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng chơi cùng nhau trong các buổi chơi. Đây là điều kiện quan

trọng để HS có thể bộc lộ và phát triển kỹ năng hợp tác của mình.

Sau khi đã ổn định HS, GV cần dành một khoảng thời gian ngắn trò chuyện với HS về chủ đề học tập, nội dung học tập,... Đưa ra cho HS chủ đề chung và định hướng ban đầu của học tập, GV đặt câu hỏi, gợi mở và lắng nghe ý kiến của HS đặc biệt là các ý tưởng chơi và kinh nghiệm của HS để tạo điều kiện tổ chức cho HS học tập một cách hiệu quả.

2.2.4. Xây dựng môi trường gia đình tích cực

- Cung cấp kiến thức và kỹ năng thiết lập các mối quan hệ tích cực giữa bố mẹ với con cái.

- Thái độ, kì vọng và cách ứng xử của gia đình đối với việc học tập của HS có vai trò không nhỏ đối với xúc cảm ở các em trong học tập. Đối với HS RLPTK, sự chú ý, giúp đỡ kịp thời, động viên và tạo mọi điều kiện thuận lợi của gia đình góp phần kích thích, động viên các em có xúc cảm tích cực với hoạt động học tập và đạt kết quả tốt. Khi cha mẹ bày tỏ xúc cảm tích cực, con cái ít có khả năng tức giận hoặc thất vọng, và ít có khả năng phản ứng mạnh mẽ, ngay cả khi nhu cầu không được đáp ứng.

+ Làm cha mẹ tích cực: “Làm cha mẹ tích cực” là một thuật ngữ được sử dụng để mô tả các tương tác giữa cha mẹ với con có tầm quan trọng trong phát triển khả năng điều chỉnh xúc cảm ở HS. Nó bao gồm một số nội dung: cha mẹ chia sẻ với kỹ năng xã hội của HS, thể hiện tình cảm yêu thương, âm áp và hướng dẫn HS quản lý xúc cảm.

Cha mẹ quan tâm đến kỹ năng xã hội của HS có thể phát triển ở HS sự quan tâm đối với những người khác, tư duy linh hoạt và kỹ năng giải quyết vấn đề. Làm cha mẹ tích cực, thể hiện mối quan hệ bạn bè với con là yếu tố quan trọng ảnh hưởng mạnh mẽ đến xúc cảm của HS tiểu học.

Các yếu tố tích cực của cha mẹ ảnh hưởng đến khả năng điều chỉnh xúc cảm ở HS: Chia sẻ những khó khăn và hỗ trợ về mặt xúc cảm với HS; Thể hiện sự âm áp, thương yêu; Cùng hoạt động với HS; Biểu hiện tâm trạng tích cực trong gia đình; Khuyến khích HS thể hiện xúc cảm phù hợp với tình huống; Định hướng giải quyết vấn đề cho HS trong các tình huống; Sử dụng câu hỏi mở, các từ biểu hiện “xúc cảm” với HS; và giải thích tình huống tiêu cực và dạy HS một số cách tự điều chỉnh xúc cảm.

Biểu hiện xúc cảm tích cực trong gia đình: Khi cha mẹ bày tỏ xúc cảm tích cực, HS thường ít có biểu hiện tiêu cực (tức giận, thất vọng...).

Nói chuyện với HS về xúc cảm: GV chia sẻ đến CMHS khuyến khích con cái nói về xúc cảm của mình có tác dụng giúp HS điều chỉnh xúc cảm. Cha mẹ có

thể ảnh hưởng đến khả năng điều chỉnh xúc cảm của con cái tùy thuộc vào việc có thảo luận hay không thảo luận về các xúc cảm và trải nghiệm tình cảm với HS. Khi một cuộc thảo luận của cha mẹ với một đứa HS liên quan đến việc hỗ trợ và giải quyết vấn đề đã tạo điều kiện cho HS phát triển khả năng biểu hiện và điều chỉnh xúc cảm. Các bà mẹ có thể trả lời các câu hỏi về xúc cảm và câu chuyện của HS, qua đó có thể dạy con về những thay đổi tinh tế trong xúc cảm.

Cha mẹ phản ứng tiêu cực đối với xúc cảm của HS có ảnh hưởng năng lực xúc cảm của HS. Ảnh hưởng này đặc biệt gây tổn hại cho HS có khí chất mạnh và trải nghiệm xúc cảm sâu sắc. Khi cha mẹ biểu hiện tức giận đối với con của họ và đưa ra phản hồi tiêu cực theo thời gian, những phản ứng này kết hợp với những trải nghiệm phản ứng tiêu cực làm cho HS dễ bị trầm cảm. Ngược lại, khi cha mẹ luôn tự điều chỉnh xúc cảm và có phản ứng tích cực với HS trong gia đình, kết quả sẽ phát triển xúc cảm tích cực ở HS. Các bậc cha mẹ thừa nhận cấu gât, tức giận của HS, hướng dẫn HS cách ứng phó và giải quyết vấn đề, điều này giúp HS phát triển các kỹ năng điều chỉnh xúc cảm. Trong các nghiên cứu trên HS RLPTK cho thấy: cha mẹ hướng dẫn các kỹ năng bày tỏ cấu gât, tức giận cùng với sự giúp đỡ giải quyết vấn đề giúp ngăn chặn những kỹ năng xã hội ở HS.

3. Kết luận

Học sinh RLPTK đầu cấp tiểu học học hòa nhập gặp rất nhiều khó khăn trong giao tiếp, tương tác xã hội. Nếu đề xuất được biện pháp giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học học hòa nhập sẽ giúp học sinh RLPTK đầu cấp tiểu học có thể giao tiếp và tương tác xã hội tốt hơn, trẻ có thể tham gia vào các hoạt động nhóm, tạo sự kết nối với bạn bè, xây dựng một mạng lưới xã hội đáng tin cậy và hòa nhập có hiệu quả trong trường tiểu học.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Giáo dục và Đào tạo ngày 26/12/2018 về việc: Ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*, Hà Nội, <https://moet.gov.vn/>.

2. Trung tâm chuyên biệt, Viện Khoa học Giáo dục (1998), *Giáo dục hòa nhập ở Việt Nam – báo cáo đánh giá chương trình, do Rađa Barnen tài trợ*, Nxb Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

3. Nguyễn Minh Tấn (2006), *Hòa nhập học sinh có nhu cầu đặc biệt vào trong các trường học*, NXB Chính trị Quốc gia Hà Nội.

4. Nguyễn Xuân Hải (2008), *Dạy học cho học sinh chậm phát triển trí tuệ hòa nhập ở tiểu học*, *Tạp chí Khoa học Giáo dục*, Số 34, Trang 14 – 16

Biện pháp xây dựng học liệu số ở Trường sĩ quan chính trị hiện nay

Nguyễn Văn Vĩ *

*Thiếu tá, Học viên, Hệ Đào tạo sau đại học, Học viện Chính trị
Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: Building digital learning materials at Political Officer School has become a mandatory need to meet the requirements of digital transformation and the development trend of modern education today. Within the framework of the article, the author presents basic theoretical issues from concept to content, the role of digital teaching and measures to build digital learning materials at Political Officer School today.

Keywords: Digital learning materials, Political Officer School

1. Đặt vấn đề

Để tiến hành đổi mới căn bản toàn diện giáo dục, đào tạo hiện nay thì chuyển đổi số trong giáo dục là một yêu cầu cấp thiết. Thực hiện 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”; của Thủ tướng Chính phủ một hệ thống toàn diện và đồng bộ các giải pháp đã được đưa ra, trong đó nội dung giải pháp: “Phát triển các kho học liệu số (HLS), học liệu mở chia sẻ dùng chung toàn ngành giáo dục” (1) được quan tâm triển khai thực hiện. Thực hiện kế hoạch chuyển đổi số của Bộ Quốc phòng, Trường sĩ quan Chính trị (SQCT) đã đẩy mạnh triển khai, thực hiện; trong đó xác định nội dung đột phá trong thực hiện chuyển đổi số năm 2024 là: “Mở rộng hạ tầng mạng nội bộ, phát triển dữ liệu số, nâng cao hiệu quả công tác chỉ huy - điều hành, giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học” (2). Vì vậy xây dựng HLS là một trong những giải pháp quan trọng nhằm đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số trong giáo dục ở nhà trường hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

Trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay, việc xây dựng HLS là một phương tiện quan trọng để nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo của các nhà trường. Thông tư 21/2017/TT-BGDĐT ngày 06/9/2017 của Bộ Giáo dục và Đào tạo 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 (Khoản 2, điều 2) quy định về HLS như sau:

HLS (hay học liệu điện tử) là tập hợp các phương tiện điện tử phục vụ dạy và học, bao gồm: Giáo trình điện tử, sách giáo khoa điện tử, tài liệu tham khảo điện tử, bài kiểm tra đánh giá điện tử, bản trình chiếu, bảng dữ liệu, các tệp âm thanh, hình ảnh, video, bài

giảng điện tử, phần mềm dạy học, thí nghiệm mô phỏng và các học liệu được số hóa khác (3).

Như vậy có thể hiểu, HLS là tập hợp các tài liệu, phương tiện giáo dục được số hóa, lưu trữ và sử dụng trong quá trình dạy và học. HLS có thể được sử dụng trên các thiết bị kỹ thuật số như máy tính, điện thoại thông minh, máy tính bảng,...

2.1. Các thành phần cơ bản của HLS

Giáo trình, sách điện tử: là nguồn tài liệu được sử dụng để hướng dẫn học viên trong quá trình học. Thông thường, giáo trình, sách điện tử được định dạng dưới dạng PDF, ebook hoặc HTML, giúp học viên có thể tiếp cận từ các thiết bị di động, máy tính bảng hoặc máy tính cá nhân. Đặc điểm nổi bật của giáo trình, sách điện tử là tính tương tác cao, bao gồm liên kết nội dung, đồ họa và các công cụ hỗ trợ học tập.

Bài giảng điện tử: là một dạng tài liệu trực quan, thường được tạo ra dưới dạng video hoặc slide trình bày. Bài giảng điện tử cung cấp thông tin chi tiết và dễ hiểu thông qua các giải thích, ví dụ và minh họa trực quan. Một ưu điểm của bài giảng điện tử là học viên có thể xem lại nhiều lần để nắm bắt sâu hơn về chủ đề đang học. Ngoài ra giảng viên có thể sử dụng câu hỏi trắc nghiệm, bài tập thảo luận, hoạt động để tạo tính tương tác cho bài giảng.

Phần mềm dạy học: được thiết kế để hỗ trợ việc giảng dạy và học tập trong môi trường giáo dục. Các tính năng của phần mềm dạy học bao gồm quản lý lớp học, đánh giá, truy cập tài liệu, tạo bài kiểm tra và đặt câu hỏi.

Tệp âm thanh, hình ảnh, video: HLS cung cấp không chỉ thông qua văn bản, mà còn bao gồm các tệp âm thanh, hình ảnh và video nhằm minh họa, giải thích và thực hành kiến thức đã học. Tệp âm thanh, tệp hình ảnh và video thường được sử dụng để tạo

hình ảnh ví dụ, minh họa các kỹ thuật, quá trình hoặc thực hành. Những phương tiện này mở ra cơ hội cho học viên tiếp cận một lượng lớn kiến thức trong HLS và cung cấp sự phong phú, đa dạng, tăng tính thú vị cho quá trình học tập.

Ngoài các dạng thức phổ biến trên, HLS còn có một số dạng thức khác để hỗ trợ quá trình học tập. Chẳng hạn như các tài liệu lịch sử, kinh tế, xã hội, văn hóa, nghệ thuật được trình bày dưới dạng phim, sách điện tử hay các tư liệu điện tử khác.

2.2. Đặc điểm của HLS trong giáo dục

Thứ nhất, HLS cho phép giảng viên và học viên tiếp cận nguồn tài liệu một cách nhanh chóng và dễ dàng khi người dung có các thiết bị điện tử kết nối internet như: máy tính cá nhân, điện thoại di động, máy tính bảng, hoặc có thể tải học liệu về sử dụng khi không có kết nối internet... Giảng viên, học viên có thể dễ dàng học tập ở bất kỳ đâu, bất kỳ lúc nào.

Thứ hai, HLS tạo ra môi trường học tập linh hoạt và thú vị, khuyến khích tính tích cực chủ động, sáng tạo của học viên thông qua việc giảng viên sử dụng các video, âm thanh, hình ảnh, phần mềm dạy học, các bài tập tình huống trong học tập.

Thứ ba, HLS sử dụng kỹ thuật, công nghệ để tạo ra các tài liệu học tập đa dạng; chúng có thể bao gồm hình ảnh, video, âm thanh, hoặc kết hợp các dạng trên,... để giảng viên truyền đạt kiến thức một cách sinh động và thú vị hơn.

Thứ tư, HLS dễ dàng cập nhật những thay đổi mới nhất trong nội dung chương trình học tập. Giúp học viên và giảng viên luôn tiếp cận với kiến thức đa dạng và mới nhất, phát huy tư duy sáng tạo trong học tập.

Thứ năm, sử dụng HLS giúp tiết kiệm kinh phí in ấn tài liệu của nhà trường; giúp việc quản lý, bảo quản tài liệu được dễ dàng hơn.

2.3. Biện pháp xây dựng HLS ở Trường sĩ quan chính trị hiện nay

2.3.1. Xây dựng kế hoạch về phát triển HLS

Đây là giải pháp quan trọng hàng đầu, là một bước đi quan trọng và cần thiết của Nhà trường trong việc xây dựng HLS. Xây dựng kế hoạch sẽ giúp cho các chủ thể quản lý điều hành, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra được thống nhất, chặt chẽ và hiệu quả.

Để xây dựng kế hoạch phát triển HLS ở SQCT các chủ thể quản lý cần phân tích đánh giá thực trạng, rà soát, phân tích các học liệu hiện có của Nhà trường, xác định những điểm mạnh, điểm yếu, những thách thức đặt ra. Trên cơ sở đó xây dựng mục tiêu rõ ràng về số lượng, chất lượng và loại hình HLS cần phát triển trong từng năm học, từng giai đoạn. Nhà trường

tiến hành xây dựng kế hoạch phát triển HLS trong toàn trường; các cơ quan chức năng và các khoa giáo viên trên cơ sở kế hoạch của nhà trường xây dựng kế hoạch, triển khai chi tiết cụ thể như: nội dung, nguồn lực, thời gian thực hiện và phương pháp tiến hành.

2.3.2. Đầu tư cơ sở vật chất và công nghệ, tài chính

Để xây dựng HLS, Nhà trường cần phải đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại và đồng bộ phục vụ cho việc xây dựng, quản lý, khai thác và sử dụng HLS. Một số vật chất đảm bảo chủ yếu như: máy tính, máy ảnh, máy scan, máy quay phim, phần mềm chỉnh sửa video, âm thanh... Ngoài ra cần xây dựng hạ tầng mạng Internet, mạng nội bộ đảm bảo kết nối ổn định, tốc độ cao để lưu trữ và chia sẻ học liệu trong Nhà trường. Việc trang bị cơ sở vật chất phải có kế hoạch, lộ trình cụ thể theo hướng hiện đại, đảm bảo tính khoa học; đồng bộ, hiệu quả; thiết thực. Thường xuyên duy trì chế độ bảo quản, bảo trì, cập nhật thường xuyên để các thiết bị luôn luôn hoạt động tốt; có kế hoạch khai thác, sử dụng các thiết bị đúng mục đích, hiệu quả. Bên cạnh đó, việc xây dựng HLS có thể đòi hỏi một nguồn tài nguyên đáng kể, điều này bao gồm cả chi phí cho việc mua sắm và quản lý các thiết bị và phần mềm cần thiết để xây dựng và duy trì quản lý, cũng như chi phí cho việc cập nhật và bảo trì. Do đó ngoài nguồn ngân sách của Nhà nước cấp, Nhà trường cũng nên cân nhắc sử dụng các phần mềm miễn phí hoặc mã nguồn mở để giảm thiểu chi phí tuy nhiên phải có sự hướng dẫn của các cơ quan chức năng cấp trên để bảo đảm an toàn, an ninh mạng.

2.3.3. Nâng cao năng lực của đội ngũ cán bộ, giảng viên trong Nhà trường

Nguồn nhân lực xây dựng HLS ở Trường SQCT gồm: giảng viên, cán bộ quản lý, học viên, các lực lượng kỹ thuật hỗ trợ khác. Vì vậy, chất lượng nguồn nhân lực quyết định đến hiệu quả quá trình xây dựng HLS. Do đó Nhà trường cần tổ chức các khóa tập huấn về kỹ năng xây dựng HLS, kỹ năng số hóa học liệu sử dụng các công cụ thiết kế, phần mềm chỉnh sửa, đăng tải, chia sẻ học liệu. Cung cấp hỗ trợ kỹ thuật thường xuyên để giải đáp các thắc mắc và khó khăn trong quá trình xây dựng học liệu ở các cơ quan, khoa, đơn vị. Tạo môi trường làm việc khuyến khích sáng tạo, chia sẻ kinh nghiệm giữa các lực lượng trong Nhà trường. Giúp các giảng viên có thể chủ động xây dựng HLS; tạo ra bài giảng số trực quan, sinh động; tối ưu hóa quá trình dạy học, giúp học viên tiếp thu kiến thức hiệu quả hơn; bổ sung nguồn học liệu phục vụ cho công tác dạy học trong Nhà trường.

2.3.4. Xây dựng nguồn học liệu đa dạng

Nguồn HLS đa dạng mang lại vô vàn lợi ích cho cả người dạy và người học, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường trong thời đại số. Do đó nhà trường cần căn cứ vào kế hoạch đã xây dựng; triển khai đồng bộ phát triển các loại học liệu đa dạng. “Tăng cường biên soạn giáo trình điện tử, giáo trình thực hành, phim giáo khoa; số hóa giáo trình tài liệu, phát triển cơ sở dữ liệu bài giảng điện tử, HLS trên mạng truyền số liệu quân sự...” (4) Việc xây dựng HLS cần thực hiện đúng quy trình sau: Bước 1: Thành lập Tổ chuyên môn biên soạn HLS ở các khoa chuyên ngành. Hợp tổ chuyên môn thống nhất danh mục HLS, phân công giảng viên thực hiện. Trình danh mục HLS để Ban Giám hiệu phê duyệt. Bước 2: Chuẩn bị tư liệu để xây dựng HLS. Bước 3: Tiến hành xây dựng nội dung học liệu. Bước 4: Tổ chức họp tổ chuyên môn lấy ý kiến đóng góp và hoàn thiện. Bước 5: Thẩm định chuyên môn nội bộ và thẩm định bên ngoài về nội dung học liệu. Bước 6: Số hóa, biên tập hoàn thiện học liệu. Bước 7: Phê duyệt HLS và đăng tải lên hệ thống quản lý của Nhà trường. Trong đó, việc xây dựng HLS phải có sự kiểm duyệt chặt chẽ thông qua hội đồng giáo dục, đào tạo của các khoa, đơn vị và sự kiểm tra, thẩm định của các cơ quan chức năng trước khi được đưa vào sử dụng trong nhà trường. Đồng thời nội dung HLS phải thường xuyên được cập nhật để đảm bảo tính thời sự, tính thực tiễn và phù hợp với chương trình đào tạo cho từng đối tượng trong nhà trường. Xây dựng một nền tảng HLS thống nhất, dễ sử dụng, tích hợp nhiều tính năng như quản lý, chia sẻ, tương tác.

2.3.5. Xây dựng hệ thống các cơ chế, chính sách liên quan đến xây dựng, khai thác, sử dụng HLS

Một trong những thách thức lớn nhất liên quan đến việc xây dựng HLS là vấn đề bản quyền và pháp luật. Khi xây dựng kho HLS, nhà trường cần phải đảm bảo rằng các tài liệu được sử dụng và chia sẻ đều có sự cho phép của chủ sở hữu bản quyền. Để giải quyết vấn đề bản quyền và pháp luật, Nhà trường cần giao cho cơ quan chức năng (Ban Khảo thí và bảo đảm chất lượng giáo dục, đào tạo, Phòng Đào tạo, Phòng Khoa học quân sự) phối hợp kiểm tra và xác nhận các tài liệu trước khi được thêm vào kho dữ liệu số để đảm bảo tính hợp lệ và đúng luật. Thường xuyên theo dõi các quy định pháp luật mới nhất liên quan đến bản quyền và pháp luật để tuyên truyền, hướng dẫn cho các lực lượng trong quá trình triển khai, thực hiện.

Với đặc thù là Nhà trường trong quân đội. Vì vậy, vấn đề bảo đảm an toàn an ninh mạng phải được coi trọng và kiểm soát chặt chẽ trong quá trình sử dụng. Để đảm bảo tính bảo mật, Nhà trường cần phải sử

dụng các công nghệ lưu trữ và bảo mật phù hợp để ngăn chặn việc truy cập trái phép hoặc mất mát dữ liệu; nhưng cũng cần phải thiết kế sao cho dễ sử dụng và truy cập đối với người sử dụng. Ngoài ra, phải thường xuyên đánh giá hiệu quả của HLS đối với quá trình dạy và học, thu thập ý kiến phản hồi từ giảng viên và học viên để cải tiến học liệu cho phù hợp và có các cơ chế, chính sách động viên, khen thưởng kịp thời đối với các tập thể và cá nhân có thành tích tiêu biểu trong việc xây dựng HLS nhằm phát huy tính tích cực, sáng tạo của các tổ chức, cá nhân trong Nhà trường. Ngoài ra cần tăng cường hợp tác và chia sẻ nguồn HLS với các đơn vị, nhà trường trong quân đội thông qua việc tổ chức các cuộc thi, hội thảo, tập huấn, tham quan, xây dựng phát triển phần mềm thư viện số kết nối với mạng truyền số liệu quân sự; từ đó hình thành cộng đồng chia sẻ HLS trong toàn quân.

3. Kết luận

Việc xây dựng HLS ở Trường SQCT hiện nay có vị trí vai trò, tầm quan trọng rất lớn và đem lại nhiều lợi ích trong hoạt động giáo dục và đào tạo của Nhà trường. Trên cơ sở phân tích, làm rõ khái niệm, cấu trúc, đặc điểm của HLS; từ thực tiễn của Nhà trường, tác giả đã đề xuất một số biện pháp xây dựng HLS ở Trường SQCT hiện nay. Xây dựng HLS là một công việc không hề dễ dàng, cần một tầm nhìn chiến lược, dựa trên xu hướng phát triển của công nghệ và các yêu cầu cấp thiết của việc chuyển đổi số trong giáo dục hiện nay; vì vậy, cần phát huy tốt vai trò của các tổ chức, các lực lượng sư phạm trong Nhà trường để triển khai thực hiện đạt chất lượng, hiệu quả cao nhất.

Tài liệu tham khảo

(1) Thủ tướng Chính phủ, *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25 tháng 01 năm 2022 về 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”*, Hà Nội, 2022.

(2) Trường Sĩ quan Chính trị, *Kế hoạch số 720/KH-SQCT ngày 06/3/2024 về “Chuyển đổi số trong Trường Sĩ quan Chính trị năm 2024”*, Hà Nội, 2024.

(3) Bộ Giáo dục và Đào tạo, *Thông tư 21/2017/TT-BGDĐT ngày 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*, Hà Nội, 2017.

(4) Đảng ủy Trường Sĩ quan Chính trị, *Nghị quyết số 563-NQ/ĐU ngày 08/3/2023 về tiếp tục đổi mới công tác giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong tình hình mới ở Đảng bộ Trường Sĩ quan Chính trị*, Hà Nội, 2023.

Xây dựng hệ thống phát hiện xâm nhập và giám sát mạng nội bộ

Kiều Đức Hồng*

*ThS, Trường đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: This paper presents an approach in order to build an intrusion detection and monitor system for a local network area (LAN). This system is designed to monitor network and system activities for malicious or unwanted behavior and can react, in real-time, to block or prevent those activities. When an attack is detected, it can drop the offending packets and bring the message to network administrator.

Keywords: System monitoring and administration, network intrusion

1. Đặt vấn đề

Trong một hệ thống mạng, các máy chủ thường là mục tiêu chính trong các cuộc tấn công, truy cập trái phép. Một hệ thống mạng phải được bảo vệ theo nhiều tầng để tăng cường khả năng bảo vệ hệ thống [1,2,3]. Hiện nay, các chương trình bảo mật, phòng chống virus bảo vệ hệ thống (BKIS, Kaspersky Anti-Virus, BitDefender Antivirus, ...) đều có giá thành cao và chủ yếu được phát triển ở nước ngoài. Ngoài ra, các chương trình firewall bảo vệ mạng hiện nay hầu hết được tích hợp trong các thiết bị phần cứng của mạng. Bên cạnh đó, các chương trình được phát triển riêng lẻ với các tính năng tương đối độc lập với nhau cho nên việc khai thác các chức năng của các chương trình này nhằm phục vụ công việc giám sát và quản trị hệ thống bị hạn chế.

Xuất phát từ nhu cầu thực tiễn trên, chúng tôi tìm hiểu xây dựng một chương trình tích hợp nhiều chức năng hỗ trợ giám sát hệ thống mạng và phát hiện các xâm nhập trái phép có nhằm giúp cho công việc quản trị mạng được tập trung và đạt hiệu quả cao. Báo cáo này trình bày những vấn đề chủ yếu liên quan đến hệ thống này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các phương thức xâm nhập mạng và cách phòng chống

2.1.1. Các kỹ thuật cơ bản xâm nhập một hệ thống mạng

Một số hình thức cơ bản tấn công xâm nhập mạng phổ biến như [1]: FootPrinting, Scanning, Enumeration, Gaining Access, Escalating Privileges, Pilfering, Covering Tracks, Denial of Service (DoS). Ngoài ra còn có một số hình thức tấn công khác như: tấn công không qua chứng thực (Deauthentication attack), tấn công truyền lại (Replay Attack), tấn công

dựa trên sự cảm nhận sóng mang lớp vật lý, giả mạo địa chỉ MAC, ...

2.1.2. Tấn công từ chối dịch vụ và phòng chống

Tấn công từ chối dịch vụ (DoS) là các cuộc tấn công trên hệ thống mạng nhằm ngăn cản những truy xuất tới một dịch vụ bằng cách làm tràn ngập số lượng kết nối, quá tải server hoặc chương trình chạy trên server, tiêu tốn tài nguyên của server, hoặc ngăn chặn người dùng hợp lệ truy cập tới dịch vụ mạng. Có 3 phương pháp tấn công DoS chủ yếu: Smurf hay Fraggle, SYN Flood và DNS attack [1,3,4].

Các biện pháp cơ bản phòng ngừa tấn công DoS như sau:

- Phòng ngừa các điểm yếu của ứng dụng (Application Vulnerabilities).
- Phòng ngừa việc khai thác sử dụng các zombie.
- Ngăn ngừa sử dụng công cụ tạo các kênh phát động tấn công.
- Ngăn chặn tấn công trên băng thông.
- Ngăn chặn tấn công qua SYN.
- Phát hiện và ngăn chặn tấn công tới hạn số kết nối.

Mục tiêu của việc phát hiện xâm nhập là xác định các hoạt động trái phép, dùng sai, lạm dụng đối với hệ thống máy tính gây ra bởi cả người dùng trong hệ thống lẫn người xâm nhập ngoài hệ thống. Đây là một công việc đầy khó khăn do ảnh hưởng của sự tăng trưởng nhanh chóng các kết nối mạng, môi trường máy tính không đồng nhất, nhiều giao thức truyền thông, ... Việc phát hiện xâm nhập được xây dựng chủ yếu dựa trên sự khác biệt ứng xử của kẻ xâm nhập so với người dùng hợp lệ.

2.2. Thiết kế xây dựng chương trình

Hệ thống chương trình được phân tích, thiết kế bao gồm nhiều mục tiêu như giám sát lưu thông gói tin IP,

theo dõi các tiến trình hệ thống đang hoạt động, các user đăng nhập trên hệ thống, phát hiện và cảnh báo các nguy cơ tấn công hay xâm nhập vào hệ thống trên máy chủ từ đó có thể tác động lên chương trình để bảo vệ thông tin mạng. Ngoài ra, chương trình còn có các công cụ và tiện ích mạng giúp cho người quản trị có thể thao tác quản lý tập trung. Với mục tiêu như vậy, hệ thống có những chức năng chính sau:

- Giám sát gói tin ra/vào trên hệ thống,
- Lọc gói tin từ nguồn đến đích dựa theo danh sách từ khóa cho trước để phát hiện thông tin không hợp pháp.
- Kiểm soát và phòng chống các cuộc tấn công DoS, DDoS, các hành vi tạo ra backdoor vào hệ điều hành của server.
- Kiểm tra các tiến trình, số hiệu tiến trình, cổng dịch vụ đang hoạt động trên Server để tìm ra các dịch vụ không hợp pháp.
- Quản lý các user hệ thống.
- Thông báo email cảnh báo cho các người sử dụng liên quan.

2.2.1. Chức năng lọc gói tin

Chức năng lọc gói tin (Packet Filtering) là cho phép phân tích các gói tin lưu thông trên máy chủ (máy nằm giữa mạng nội bộ và mạng công cộng) thành các thông tin trực quan hơn: IP đích, IP nguồn, Port đích, Port nguồn, giao thức... Trên cơ sở này, chúng ta có thể kiểm soát được các kết nối, nguy cơ tấn công hay xâm nhập vào trong mạng của chúng ta thông qua các tham số lọc gói tin. Các tham số lọc gói tin sẽ giúp chúng ta tính toán được những con số cụ thể từ đó đưa ra cảnh báo về nguy cơ bị tấn công DoS.

Chức năng lọc gói tin bao gồm 2 mô đun chính:

Mô đun Packet: Cho phép định nghĩa cho gói tin,

bao gồm các trường trong cấu trúc gói tin IP [4] như VER, IHL, Type of Service, Total Leng, Identification, ... Gói tin chính là các luồng bit dữ liệu, mô đun Packet sẽ phân tích các luồng dữ liệu bit này thành các trường tương ứng. Từ đó ta sẽ truy cập và xử lý đến các trường dữ liệu một cách dễ dàng.

b. Mô đun

PacketMonitor: Class định nghĩa cơ chế lấy dữ liệu các gói tin đi qua các giao diện.

2.2.2. Chức năng cảnh báo khả năng bị tấn công DDoS

Tấn công từ chối dịch vụ DDoS DDOS (Distributed Denial of Service attack) là hành động gây quá tải hệ thống hoặc băng thông của một máy tính, thường là các máy chủ Web, làm cho tài nguyên của một máy tính không thể sử dụng. Dựa vào các tham số lọc gói tin (giao thức, địa chỉ, tần số gửi,...), ta có thể đưa ra các qui tắc để cảnh báo máy có bị tấn công giúp cho người quản trị mạng có những biện pháp đối phó kịp thời.

Giải thuật cảnh báo tấn công DDoS như sau:

1. Tính toán các tham số lọc gói tin.
2. Kiểm tra các tham số lọc gói tin.
3. Nếu các tham số vượt ngưỡng cho phép thì thực hiện cảnh báo tấn công DDoS.
4. Ngược lại thông báo tình trạng hoạt động bình thường của hệ thống.

Các tham số lọc gói tin bao gồm: tổng số gói tin TCP, UDP, ICMP đến máy chủ, lưu lượng TCP, UDP, ICMP đến máy trong 1 phút.

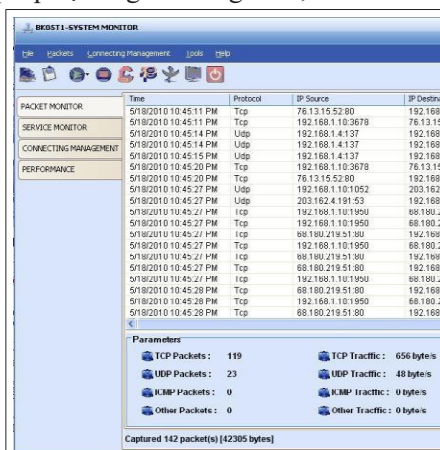
2.2.3. Chức năng giám sát dịch vụ mạng (Services Monitor)

Services Monitor có chức năng quản lý các dịch vụ chạy trên Server, cho phép người quản trị giám sát, tắt / mở các dịch vụ đang chạy trên hệ thống. Qua đó cho phép nhận dạng những tiến trình hoạt động bất hợp pháp.

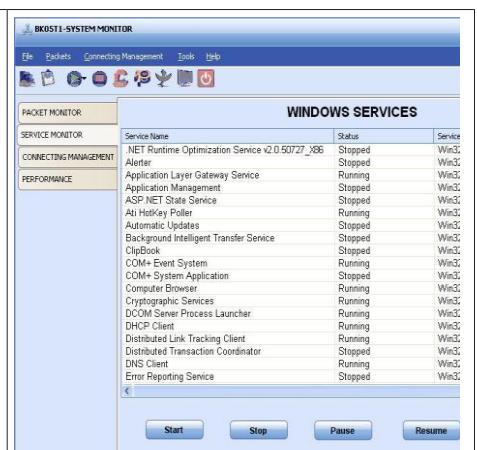
2.2.4. Giám sát hiệu suất mạng

Việc giám sát hiệu suất mạng thông qua việc đo lưu lượng gói tin vào/ra mạng và thể hiện kết quả ở dạng biểu đồ phản ánh trực quan.

Một số giao diện minh họa các kết quả thực hiện chương trình như sau:



Hình 2.1. Chức năng lọc gói tin.



Hình 2.2. Chức năng quản lý các dịch vụ.

Xem tiếp trang 345

Dạy học tích hợp theo định hướng giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi bằng mô hình 6E

Ninh Thị Thúy Nga*

*Thạc sĩ Khoa Sư Phạm, trường Đại học Thủ Dầu Một, tỉnh Bình Dương

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: Integrated teaching oriented towards STEM education using the 6E model is an integrated, interdisciplinary teaching method, emphasizing Science, Technology, Engineering and Mathematics. This article presents a summary of the 6E teaching model, giving illustrative examples of applying the 6E model to the organization of integrated teaching in the direction of STEM education for 5-6 year old preschoolers in kindergartens to improve teaching effectiveness, contributing to the goal of comprehensive educational innovation.

Keywords: Integrated teaching, STEM education, 6E model

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây, việc giáo dục đào tạo kiến thức và kỹ năng tích hợp, liên môn về STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics: Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật, và Toán học) đã được đưa vào giảng dạy từ bậc học mầm non cho đến bậc phổ thông ở nhiều tỉnh thành phố trên cả nước. Trong giáo dục STEM, quy trình 6E là sự phát triển của quy trình 5E, là sự nhấn mạnh yếu tố thiết kế kỹ thuật. Quy trình này đã bước đầu được áp dụng ở Việt Nam với nhiều chủ đề STEM. Đây là quy trình rõ ràng, đầy đủ, giúp việc dạy học STEM đạt hiệu quả cao. Tuy nhiên, những nghiên cứu về mô hình 6E được tiếp cận và vận dụng trong tổ chức hoạt động giáo dục STEM ở bậc học mầm non chưa nhiều. Bài viết này trình bày tóm tắt mô hình dạy học 6E, đưa ra ví dụ minh họa vận dụng mô hình 6E vào tổ chức dạy học tích hợp theo hướng giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở các trường mầm non.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Dạy học tích hợp theo định hướng giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi

Dạy học tích hợp: là dạy học xung quanh một chủ đề đòi hỏi sử dụng kiến thức, kỹ năng, phương pháp của nhiều môn học trong tiến trình tìm tòi nghiên cứu. Điều này tạo thuận lợi cho việc trao đổi và làm giao thoa các mục tiêu dạy học của các môn học khác nhau. Vì thế, tổ chức DHTH mở ra triển vọng cho việc thực hiện dạy học theo tiếp cận năng lực (Đỗ Hương Trà và cộng sự, 2016)

Giáo dục STEM: Giáo dục STEM trong hoạt động học ở trường mầm non là việc GV áp dụng các lý thuyết về cách tiếp cận “tích hợp”, “liên môn” thuộc các lĩnh vực: Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật,

và Toán học vào tổ chức hoạt động học tập cho trẻ 5-6 tuổi thông qua các thí nghiệm đơn giản dưới hình thức chơi nhẹ nhàng, thoải mái nhằm phát triển tư duy và kỹ năng giải quyết vấn đề cho trẻ (Vũ Thị Kiều Trang, 2022).

Như vậy, Dạy học tích hợp theo định hướng giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi là mô hình triển khai các hoạt động, chủ đề giáo dục dựa trên cách tiếp cận tích hợp (từ hai lĩnh vực trở lên) giúp trẻ áp dụng kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học vào giải quyết một số vấn đề trong bối cảnh cụ thể, gắn gũi với cuộc sống thực của trẻ.

2.3. Mô hình 6E trong việc tổ chức hoạt động giáo dục STEAM cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Tiền đề của mô hình dạy học 6E là mô hình dạy học 5E. Mô hình 6E một mô hình dạy học tích cực, được phát triển bởi tiến sĩ Rodger W. Bybee tại Đại học Washington vào năm 1987 và được các nền giáo dục tiên tiến áp dụng rộng rãi đến ngày nay. 6E là viết tắt của 6 chữ E, đó cũng chính là 6 giai đoạn áp dụng vào thiết kế tiến trình dạy học, bao gồm Engage - Tạo hứng thú, Explore - Khám phá, Explain - Giải thích, Enrich - Mở rộng, Evaluate - Đánh giá. Mô hình 6E nhấn mạnh việc khuyến khích học sinh tham gia tích cực vào quá trình học tập thông qua hoạt động thực hành, khám phá và áp dụng kiến thức vào thực tế giúp học sinh phát triển các kỹ năng quan trọng như giải quyết vấn đề, tư duy sáng tạo và làm việc nhóm. Mô hình này, được thể hiện trong hoạt động giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5- 6 tuổi như sau:

Explore (tìm tòi, khám phá): GV đóng vai trò là người hỗ trợ, cung cấp nguồn tư liệu, dụng cụ, hướng dẫn trẻ chủ động tìm tòi, khám phá ra các vấn đề cần thiết liên quan đến bài học bằng nhiều phương thức

khác nhau. Giai đoạn này trẻ được chia sẻ, giao tiếp, thúc đẩy mong muốn giải quyết vấn đề, tìm giải pháp để giải quyết vấn đề.

Explain (giải thích): Trẻ sẽ áp dụng những kiến thức, kỹ năng mới được tìm hiểu vào giải thích các vấn đề trong tự nhiên và cuộc sống theo suy nghĩ của bản thân. Đây là giai đoạn trẻ được trình bày những gì đã tìm hiểu thông qua những hoạt động, những trải nghiệm khám phá bằng cách trao đổi với bạn bè và cô giáo. GV sẽ khéo léo chuyển hướng với những quan niệm chưa chuẩn xác.

Engineer (thiết kế, chế tạo): Trẻ được huy động những kiến thức, kỹ năng mà mình đã tìm hiểu được để đưa ra giải pháp. Trẻ sẽ trình bày những giải pháp của mình thông qua lời nói/ qua mô hình/ bản thiết kế... Sau đó bắt tay vào việc chế tạo, thử nghiệm cho các giải pháp của mình. Đây được coi là giai đoạn thực hiện giải pháp.

Enrich (mở rộng, đào sâu): Trẻ được tìm hiểu, khám phá sâu hơn, được khơi gợi, đưa đến những ứng dụng mới, tình huống mới, hoặc cải tiến, chỉnh sửa lại phương án để sản phẩm trở nên tốt hơn.


Evaluate (đánh giá): GV và trẻ cùng nhau nhìn lại, đánh giá các hoạt động, quá trình học tập, trải nghiệm mình đã đi qua. GV đặt câu hỏi để trẻ nhắc lại kiến thức bài học. Từ đó, GV đánh giá mức độ nắm bắt kiến thức của trẻ qua bài học. Quá trình này diễn ra liên tục trong cả quá trình thực hiện.

2.3. Ví dụ dạy học tích hợp theo định hướng giáo dục STEM bằng mô hình 6E cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi.

Đề tài: Tìm hiểu về lực kéo, lực đẩy

Độ tuổi: 5 - 6 tuổi

Các pha E	Mô tả	Hoạt động tương ứng
E1: Engage (kết nối)	<ul style="list-style-type: none"> GV kể chuyện “Nhỏ củ cải” cho trẻ, kết nối trẻ với vấn đề: tác dụng của lực kéo, lực đẩy trong cuộc sống. Gửi gmail thông điệp: “chúng ta cần giúp đỡ người khác khi họ gặp khó khăn” tới trẻ. 	Hoạt động 1: Kể câu chuyện “nhỏ củ cải” và gợi mở vấn đề bài học
E2: Explore (tìm tòi, khám phá)	<ul style="list-style-type: none"> GV hướng dẫn trẻ tìm tòi, khám phá ra các vấn đề: <ul style="list-style-type: none"> Những hành động sử dụng lực kéo, lực đẩy trong cuộc sống Vai trò của lực kéo, lực đẩy trong cuộc sống Trẻ trình bày khái niệm lực đẩy, lực kéo theo ý hiểu, sau đó GV đưa ra khái niệm 	Hoạt động 2: Trò chơi kéo co Hoạt động 3: trò chơi Đẩy hộp
E3: Explain (giải thích)	<ul style="list-style-type: none"> GV cho trẻ chơi trò chơi kéo co nhằm giải thích hành động sử dụng lực kéo trong cuộc sống. GV cho trẻ chơi trò chơi Đẩy hộp nhằm giải thích hành động sử dụng lực đẩy trong cuộc sống. 	Hoạt động 2: Trò chơi kéo co Hoạt động 3: trò chơi Đẩy hộp

E4: Engineer (thiết kế, chế tạo)	GV khơi gợi cho trẻ chế tạo đồ chơi kéo dây theo quy trình: <ol style="list-style-type: none"> Hỏi: Tạo tình huống đồ chơi kéo dây bị hỏng – trẻ cần làm gì? Trình bày giải pháp, Lựa chọn phương án giải quyết và dự kiến các nguyên vật liệu sử dụng Tiến hành chế tạo sản phẩm 	Hoạt động 4: Chế tạo đồ chơi kéo, dây 
E5: Enrich (mở rộng, đào sâu)	GV tổ chức cho trẻ trò chơi kéo của một số thành viên trong lớp bằng dây cao su. Đây đồng thời là hoạt động tích hợp toán về số đếm, so sánh 2 số và đo đạc ở mức đơn giản	Hoạt động 5: Ai mạnh hơn ai?
E6: Evaluate (đánh giá)	- GV đặt câu hỏi để trẻ nhắc lại kiến thức bài học. Từ đó, GV đánh giá mức độ nắm bắt kiến thức của trẻ qua bài học	Hoạt động 6: Tổng kết – Đánh giá

(Hiệu chỉnh từ nguồn: Bộ giáo án STEAM của học viện Sáng tạo S3)

3. Kết luận

Để tổ chức được dạy học tích hợp giáo dục STEM bằng mô hình 6E hấp dẫn phù hợp với đặc điểm lứa tuổi trẻ 5-6 tuổi, GV mầm non phải nắm chắc, nắm rõ, hiểu sâu, hiểu đúng để lựa chọn các nội dung, quy trình và cách tổ chức các hoạt động giáo dục STEM phù hợp nhất đến với trẻ. Trong đó, việc lựa chọn mô hình tổ chức cũng là một trong những yếu tố quan trọng, việc lựa chọn mô hình 6E sẽ phụ thuộc nhiều vào đặc trưng, mục tiêu của hoạt động mà GV mầm non muốn tổ chức. Để làm được điều này, cũng cần có những lộ trình rõ ràng, nhằm nâng cao nhận thức của GV mầm non nói riêng và chất lượng của ngành Giáo dục mầm non nói chung trên xu thế hội nhập quốc tế, góp phần thực hiện mục tiêu đổi mới toàn diện giáo dục.

Tài liệu tham khảo

1. Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A., & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness. (Mô hình giảng dạy BSCS 5E: Nguồn gốc và tính hiệu quả)*. Colorado Springs, Co: BSCS, 5, 88-98.

2. Đỗ Hương Trà (chủ biên), Nguyễn Văn Biên, Trần Khánh Ngọc, Trần Trung Ninh, Trần Thị Thanh Thủy, Nguyễn Công Khanh, Nguyễn Vũ Bích Hiền (2016). *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh (Khoa học tự nhiên, quyển 1)*. NXB Đại học Sư phạm

3. Vũ Thị Kiều Trang. (2022). Thực trạng giáo dục STEAM cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở một số trường mầm non tại thành phố Tuyên Quang, tỉnh Tuyên Quang. Tạp chí Giáo dục, 22(8), 19-24.

Bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4

Phan Thanh Tú*

*Học viên cao học QLGD, Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: The team of teachers of grade 4 plays a decisive role in ensuring the quality of education. Therefore, the implementation of the 2018 General Education Program for grade 4 teachers is one of the most important issues in schools in general and primary schools in particular. Managing the implementation of the 2018 General Education Program for grade 4 teachers is an urgent requirement today, which needs to be thoroughly resolved in both theory and practice. The article analyzes the 2018 General Education Program for grade 4 and the training requirements for implementing the 2018 General Education Program for grade 4 teachers and the current status of training for implementing the 2018 General Education Program for grade 4 teachers, thereby making recommendations to improve the quality of this training activity.

Keywords: Training, general education, grade 4 teachers.

1. Đặt vấn đề

Trong chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, yêu cầu đổi mới chương trình và sách giáo khoa chuyển từ cách tiếp cận nội dung sang phát triển phẩm chất và năng lực sẽ là tiền đề cho công cuộc đổi mới căn bản và toàn diện GDPT.

Để đạt được mục tiêu trên, chương trình GDPT 2018 đã được đổi mới theo hướng thiết thực, hiện đại, tinh giản, phù hợp với định hướng nghề nghiệp, trình độ và lứa tuổi học sinh (HS). Chương trình này phân hóa dần ở các lớp học trên, tích hợp cao ở các lớp học dưới và tăng cường thực hành, ứng dụng kiến thức vào thực tiễn. Do đó, việc bồi dưỡng giáo viên (GV) nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển phẩm chất, năng lực của HS, thực hiện hiệu quả mục tiêu giáo dục của cấp học, có vai trò rất quan trọng trong sự nghiệp đổi mới giáo dục của địa phương.

Công tác bồi dưỡng GV đã được chính đội ngũ GV, các trường học và các cơ quan quản lý chú trọng và thực hiện thường xuyên. Khi chương trình GDPT 2018 được áp dụng cho lớp 4 từ năm học 2023-2024, sự chuẩn bị về đội ngũ thực hiện chương trình càng trở nên quan trọng. Tuy nhiên, do chương trình môn học còn mới mẻ, việc bồi dưỡng một số lượng lớn GV lớp 4 để thích ứng với định hướng dạy học mới cùng các phương pháp dạy học và hình thức đánh giá, kiểm tra sẽ gặp nhiều khó khăn và thách thức.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chương trình giáo dục phổ thông 2018 lớp 4 và các yêu cầu bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4

Mục tiêu chung của chương trình GDPT 2018 là giúp HS tự học suốt đời, vận dụng hiệu quả kỹ năng và kiến thức đã học vào cuộc sống, làm chủ kiến thức phổ thông, xây dựng và phát triển hài hòa các mối quan hệ xã hội. Bên cạnh đó, chương trình cũng hướng tới việc giúp HS có định hướng nghề nghiệp phù hợp, phát triển nhân cách, cá tính và đời sống tâm hồn phong phú, từ đó góp phần tích cực vào sự phát triển của nhân loại và đất nước, cũng như có được cuộc sống đầy ý nghĩa.

Yêu cầu bồi dưỡng cho GV lớp 4 thực hiện chương trình GDPT 2018 nhấn mạnh cần tổ chức bồi dưỡng kiến thức chuyên môn, đặc biệt là những kiến thức mới so với chương trình GDPT 2006. Cụ thể, điều này bao gồm kiến thức về các hoạt động giáo dục mới/môn học (Công nghệ, Tin học, Khoa học tự nhiên, Lịch sử - Địa lý, Hoạt động trải nghiệm) và chuyên đề học tập của các môn học.

Cần tiếp tục bồi dưỡng cho GV lớp 4 trong quá trình thực hiện chương trình GDPT 2018 về kỹ thuật, phương pháp dạy học phát triển phẩm chất, năng lực HS (nhất là quan tâm đến các môn học mới theo từng lớp); xây dựng công cụ đánh giá trong dạy học các môn tích hợp, về đánh giá, kiểm tra phẩm chất, năng lực HS. Cũng cần tiếp tục bồi dưỡng GV về chuyển đổi số trong dạy học và giáo dục, thiết kế kế hoạch giáo dục môn học; kỹ năng quản lý lớp học, phát triển phẩm chất, năng lực HS.

Bồi dưỡng giúp GV tiểu học thực hiện hiệu quả việc tạo động lực học tập, hỗ trợ, tư vấn cho HS trong quá trình dạy học và giáo dục, lựa chọn và sử

dụng học liệu dạy học, nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, tư vấn hướng nghiệp, giáo dục kỹ năng sống, giá trị sống cho HS.

Đối với nhiệm vụ dạy học, GV cần chú trọng đặc biệt đến các kỹ năng: Xây dựng kế hoạch bài dạy, giáo dục tổ chuyên môn, tổ chức hoạt động dạy học, đánh giá, kiểm tra và phân tích rút kinh nghiệm bài học.

Yêu cầu bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 về lý thuyết và thực tiễn là rất lớn. Để thực hiện bồi dưỡng năng lực cho GV lớp 4 ở các trường tiểu học theo chương trình GDPT 2018, phải xác định nhu cầu bồi dưỡng thực tế.

2.2. Thực trạng bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

2.2.1. Giới thiệu về khảo sát: (về địa bàn, số lượng khách thể KS)

Tiến hành khảo sát ở 10 trường tiểu học trường trên địa bàn quận Hà Đông, thành phố Hà Nội: Phú Lâm, Phú Lương 1, Phú Lương 2, Yên Kiêu, Yên Nghĩa, Phú Cường, Kiến Hưng, Lê Lợi, Lê Trọng Tấn, Mậu Lương.

Khảo sát được thực hiện với các khách thể sau: Cán bộ quản lý: 10 hiệu trưởng, hiệu phó, 10 tổ trưởng chuyên môn; 70 GV lớp 4.

2.2.2. Thực trạng bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

2.3.2. Thực trạng thực hiện mục tiêu bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Qua khảo sát cho thấy, ĐTB chung của các nội dung đánh giá của CBQL và GV về thực hiện mục tiêu bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 đạt mức trung bình: 3.09 điểm. ĐTB của các nội dung dao động trong khoảng từ 2.43 đến 3.18 điểm, cho thấy sự không đồng đều trong mức độ đánh giá các nội dung của các khách thể. CBQL và GV chưa có mức độ nhận thức cao của mục tiêu bồi dưỡng bởi các mức điểm này đều ở mức trung bình.

Mức độ khá nhất “Giúp GV nâng cao năng lực dạy học, khắc phục các hạn chế về kỹ năng giảng dạy học của GV lớp 4 CT GDPT2018” là 3.77 điểm. Như vậy mục tiêu bồi dưỡng hướng tới nhận thức của GV trong bối cảnh thực hiện chương trình GDPT 2018.

Mức độ yếu là “Giúp GV cập nhật nội dung kiến thức mới theo định hướng đổi mới” là 2.43 điểm. Nguyên nhân theo cô G.P.K (Tổ trưởng chuyên môn) cho rằng: “Chương trình bồi dưỡng có thể không đáp

ứng đúng nhu cầu thực tiễn của GV, chưa gắn liền với các xu hướng đổi mới giáo dục, mặt khác, một số GV có thể chưa được trang bị đủ kỹ năng CNTT để tiếp cận và áp dụng các công cụ mới trong giảng dạy”.

Như vậy, kết quả khảo sát thể hiện nhận thức về các mục tiêu bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 chưa thực sự bám sát chất lượng giáo dục, đối tượng bồi dưỡng, nhu cầu bồi dưỡng của nhà trường.

2.2.3. Thực trạng triển khai nội dung bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Qua khảo sát cho thấy, thực trạng triển khai nội dung bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 thực hiện mức trung bình 3.26 điểm. Khá nhất là nội dung “bồi dưỡng kiến thức về chương trình dạy học” (3.74 điểm), mức trung bình thấp nhất là nội dung “bồi dưỡng năng lực đánh giá, kiểm tra học sinh tiểu học theo hướng phát triển năng lực, phẩm chất” (2.84 điểm).

Phân tích thực trạng cho thấy rằng, mặc dù việc triển khai nội dung bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 nhằm thích ứng với các yêu cầu của chương trình và được đánh giá là nội dung cốt lõi trong quá trình đổi mới giáo dục, nhưng việc bồi dưỡng này vẫn gặp nhiều hạn chế do các yếu tố chủ quan và khách quan. Những điều kiện này đã ảnh hưởng đến hiệu quả của việc triển khai nội dung bồi dưỡng cho GV lớp 4.

Trao đổi với bà H.T.M - Hiệu trưởng trường, cho biết: “Chúng tôi cần thường xuyên hơn nữa, nhiều hơn nữa những Chương trình bồi dưỡng sâu, theo kiểu “cầm tay chỉ việc về năng lực xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển Phẩm chất, năng lực học sinh tiểu học và bồi dưỡng năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh tiểu học trong hoạt động giáo dục và dạy học”.

2.2.4. Thực trạng triển khai các hình thức và phương pháp bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Qua khảo sát cho thấy, thực trạng thực hiện phương pháp, hình thức bồi dưỡng thực hiện mức trung bình 3.3 điểm, kết quả đánh giá khác nhau trong đó kết quả đánh giá dao động từ 2.74 điểm đến 3.86 điểm cụ thể như sau:

Các phương pháp như phương pháp nêu vấn đề, phương pháp thuyết trình và hình thức bồi dưỡng thông qua xêmina, hội nghị, hội thảo; bồi dưỡng trực tiếp, tập trung thường xuyên thực hiện, điểm dao

động từ 3.48 đến 3.86 điểm. Vẫn có các phương pháp như phương pháp thảo luận nhóm, phương pháp tổ chức bằng tình huống và các hình thức như thông qua sinh hoạt tổ chuyên môn, bồi dưỡng tại chỗ chưa thường xuyên thực hiện. nguyên nhân của thực trạng này do một số GV chưa biết nhiệm vụ phải làm gì khi thực hiện chương trình GDPT 2018; nhiều GV chưa tích cực thảo luận, trao đổi với các GV khác yêu cầu về năng lực mình cần có; còn thụ động nghe giảng trong các lớp bồi dưỡng.

Bên cạnh đó, một số GV chưa nhận thức về ý nghĩa, vai trò của thực hiện chương trình GDPT 2018, do vậy họ không nỗ lực tự bồi dưỡng kiến thức, thiếu nhiệt tình về thực hiện chương trình GDPT 2018. GV cho biết: *“Áp lực thực hiện nội dung chương trình giáo dục chính khóa mất nhiều thời gian, do vậy, trong công việc nên không tự bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 thì một bộ phận GV ngại thiếu sáng tạo, đổi mới”*. Ngoài ra, còn có một số hình thức tổ chức được các khách thể kể tới như hình thức bồi dưỡng thông qua sinh hoạt tổ/nhóm chuyên môn, dự giờ đồng nghiệp, ...

2.2.5. Thực trạng các điều kiện và các lực lượng tham gia bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4 ở các trường tiểu học quận Hà Đông, thành phố Hà Nội

Qua khảo sát cho thấy: thực trạng các nguồn lực phục vụ bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho thấy mức độ đáp ứng mức TB 3.29 điểm, cán bộ các giảng viên, các chuyên gia, các cấp quản lý đáp ứng mức Khá (3.47 điểm). Nhà trường thường xuyên mời các chủ thể giảng dạy các lớp/khóa bồi dưỡng, đó là các chủ thể: chuyên viên của Phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng các trường tiểu học, Chuyên viên sở GD&ĐT, GV đã đạt danh hiệu GV dạy giỏi cấp Quận.

Tuy nhiên, CSVC, tài liệu học tập về thực hiện chương trình GDPT 2018 chưa đáp ứng, được đánh giá mức trung bình, điều này cho thấy CBQL nhà trường chưa thường xuyên quan tâm tới hoạt động bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018. Tài liệu bồi dưỡng, thiết bị phục vụ như máy chiếu, máy tính, hệ thống âm thanh, mạng internet, các slide, video và phần mềm bồi dưỡng, clip, hình vẽ, sơ đồ,... Tuy nhiên, một số trường việc truy cập thông tin còn gặp khó khăn, nhiều GV giảng dạy không có thiết bị hỗ trợ minh họa.

3. Kết luận

Kết quả bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 cho thấy, với mục tiêu giúp GV

nâng cao thực hiện chương trình GDPT 2018, khắc phục các hạn chế về kỹ năng giảng dạy học của GV lớp 4 CT GDPT2018 được quan tâm thực hiện. Bồi dưỡng năng lực xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực học sinh tiểu học và bồi dưỡng năng lực tư vấn và hỗ trợ học sinh tiểu học trong hoạt động giáo dục và dạy học... là rất cần thiết, đây là nội dung nhiều GV quan tâm tìm hiểu. Nguyên nhân do GV nâng cao nhận thức về thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 của mình.

Để thích ứng với những yêu cầu của Chương trình GDPT mặc dù các triển khai nội dung bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 đánh giá là nội dung bồi dưỡng cốt lõi trong thực hiện đổi mới giáo dục song do những điều kiện chủ quan và khách quan, việc bồi dưỡng triển khai nội dung bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018 cho GV lớp 4 này cho GV còn rất nhiều hạn chế. Vẫn có các phương pháp như phương pháp tổ chức bằng tình huống, phương pháp thảo luận nhóm và các hình thức như bồi dưỡng tại chỗ, thông qua sinh hoạt tổ chuyên môn chưa thường xuyên thực hiện.

Nhà trường thường xuyên mời các chủ thể giảng dạy các lớp/khóa bồi dưỡng, đó là các chủ thể: chuyên viên của Phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng các trường tiểu học, Chuyên viên sở GD&ĐT, GV đã đạt danh hiệu GV dạy giỏi cấp Quận. Tuy nhiên, cơ sở vật chất, tài liệu học tập về thực hiện chương trình GDPT 2018 chưa đáp ứng, được đánh giá mức trung bình, điều này cho thấy CBQL nhà trường chưa thường xuyên quan tâm tới hoạt động bồi dưỡng thực hiện chương trình GDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

1. Bùi Minh Đức, Đào Thị Việt Anh, Hoàng Thị Kim Huyền (2012), *“Đổi mới mô hình đào tạo GV trong các trường DHSP theo hướng tiếp cận NL”*, Tạp chí GD (số 2), tr.34-37
2. Nguyễn Thị Tuyết (2015), *“Nội dung quản lý hoạt động bồi dưỡng NL DH cho GV đáp ứng yêu cầu đổi mới GD”*, Tạp chí giáo chức (số 114), tr.14-16
3. Thái Duy Tuyên, Nguyễn Hồng Sơn (2018), *“BD đội ngũ GV nhằm tích cực phục vụ sự nghiệp đổi mới căn bản, toàn diện GD”*, Tạp chí GD (số 321), tr.13-14
4. Nguyễn Văn Toàn (2016), *“Quản lý hoạt động bồi dưỡng GV trung học phổ thông khu vực Đông Nam Bộ trong bối cảnh đổi mới GD”*, Luận án tiến sĩ, Đại học Vinh

Biện pháp nâng cao chất lượng chấp hành kỷ luật của học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở ở Trường Quân sự Quân khu 5

Võ Thành Trung *

*Hệ sau Đại học, Học viện Chính trị, Bộ Quốc phòng

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: The discipline of the Vietnam People's Army includes the overall provisions of the Constitution and the State's laws; the Army's orders, charters, regimes and regulations; directives and orders of commanders and charters, statutes and regulations of organizations in the Army, it is mandatory for soldiers and military collectives to abide by self-discipline and strictness, in order to create a high unity of awareness and actions of the Army in all activities.

Keywords: Army; Military Discipline; Students;

1. Đặt vấn đề

Chấp hành nghiêm kỷ luật là một đòi hỏi bắt buộc, là một nguyên tắc trong xây dựng Quân đội cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, từng bước hiện đại, bảo đảm cho Quân đội luôn luôn có sự tập trung thống nhất cao về ý chí và hành động, hoàn thành thắng lợi mọi nhiệm vụ được giao, đồng thời cũng là một trong những yếu tố cơ bản tạo nên sức mạnh chiến đấu của Quân đội nhân dân Việt Nam. Bản chất của kỷ luật trong Quân đội ta là kỷ luật tự giác, nghiêm minh, trong đó lấy yếu tố tự giác làm chủ đạo, vì vậy nhu cầu chấp hành kỷ luật của mọi quân nhân là động lực thúc đẩy bên trong giúp họ vượt qua mọi khó khăn, vượt qua gian khổ, loại bỏ những thói quen không phù hợp để thực hiện đầy đủ và nghiêm túc những quy định của kỷ luật Quân đội. Chất lượng chấp hành kỷ luật của quân nhân vừa là phẩm chất đặc biệt của mọi quân nhân, vừa là chỉ số không thể thiếu khi đánh giá kết quả rèn luyện kỷ luật ở đơn vị hiện nay.

Nhận thức rõ vấn đề này, những năm qua, cấp ủy, chỉ huy các cơ quan, đơn vị trong các Nhà trường đã tập trung lãnh đạo, chỉ đạo, triển khai toàn diện, đồng bộ các giải pháp, nâng cao chất lượng công tác giáo dục, quản lý kỷ luật, giáo dục nâng cao ý thức chấp hành pháp luật Nhà nước, kỷ luật Quân đội cho mọi cán bộ, chiến sĩ trong toàn Nhà trường. Trong đó, nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác giáo dục chính trị, tuyên truyền, phổ biến pháp luật, quản lý tư tưởng, duy trì nghiêm lễ tiết tác phong quân nhân, các chế độ, nền nếp chính quy trong cơ quan, khoa giáo viên, đơn vị luôn được chú trọng, đã tạo nhiều chuyên biến tích cực, góp phần hoàn thành tốt nhiệm vụ chính trị trung tâm.

Đồng thời, chấp hành nghiêm các quy tắc, quy định bảo đảm an toàn trong huấn luyện, diễn tập, tham gia giao thông; phát huy hiệu quả vai trò của các cấp, các ngành và tổ chức, lực lượng trong công tác tuyên truyền, phòng ngừa, đấu tranh ngăn chặn các tiêu cực, các tệ nạn xã hội tác động vào Nhà trường và các đối tượng học viên, đặc biệt là học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở hiện nay. Tuy nhiên, công tác quản lý giáo dục, rèn luyện học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở có thời điểm còn hạn chế, một số ít cán bộ quản lý, học viên còn vi phạm kỷ luật phải xử lý.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số biện pháp nâng cao chất lượng chấp hành kỷ luật của học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở ở Trường quân sự Quân khu 5 hiện nay.

2.2.1. Thường xuyên giáo dục chính trị tư tưởng, đạo đức, pháp luật bằng nhiều hình thức phong phú để nâng cao nhận thức, ý nghĩa của hành vi kỷ luật cho mỗi học viên trong suốt quá trình đào tạo.

Trong quá trình giáo dục đào tạo cần kết hợp hài hòa giữa giáo dục chính trị tư tưởng với trang bị cho học viên những kiến thức pháp luật của Nhà nước, điều lệnh, điều lệ Quân đội, quy định của đơn vị đồng thời làm rõ những chuẩn mực đạo đức xã hội, khơi dậy tinh thần tự giác, ý thức tập thể, tình thương yêu đồng chí đồng đội, quý trọng giúp đỡ, quan hệ quân với dân đúng mực. Trong tiến hành giáo dục với phân tích làm rõ ý nghĩa giá trị của nó. Đồng thời kiên quyết đấu tranh với các hành vi sai phạm kỷ luật, làm rõ tác hại và từng bước xóa bỏ dần những thói quen tiêu cực không phù hợp với chuẩn mực đạo đức, pháp luật và điều lệnh, điều lệ Quân đội.

Trong quá trình tiến hành các hoạt động giáo dục

chủ nghĩa Mác Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quan điểm của Đảng ta, phải tổ chức cho học viên học tập về hiến pháp, pháp luật, kỷ luật Quân đội, quy chế, quy định của Nhà trường. Bằng các hình thức phong phú, sinh động giảng giải, thuyết phục, nêu gương, dẫn chứng minh họa... Làm cho học viên thấy rõ vai trò ý nghĩa của kỷ luật quân đội. Đồng thời, có được sự hiểu biết cần thiết về một số nội dung cơ bản của pháp luật quy định như hiến pháp, luật nghĩa vụ quân sự, luật dân quân tự vệ, luật sĩ quan quân đội nhân dân Việt Nam, điều lệnh, điều lệ quân đội... chú ý cập nhật những nội dung mới ban hành hoặc sửa đổi. Trên cơ sở đó, giúp cho học viên có được sự nhận thức đúng đắn, thấy được trách nhiệm trong rèn luyện các hành vi kỷ luật trở thành các thói quen và coi đó là một yếu tố trong phẩm chất nhân cách người cán bộ, đảng viên và những cán bộ sau này về công tác tại địa phương.

2.2.2. Thông qua các hoạt động dạy học, các hoạt động ngoại khóa để hình thành, rèn luyện thói quen hành vi kỷ luật cho học viên.

Đây là một biện pháp quan trọng, bởi hình thành nhu cầu chấp hành kỷ luật cho học viên không phải một sớm một chiều đã có được mà là một quá trình lâu dài, phức tạp phối hợp đồng bộ của các lực lượng làm công tác giáo dục đào tạo. Phẩm chất về tính kỷ luật, nhu cầu chấp hành kỷ luật của học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở ở Trường Quân sự Quân khu 5 chỉ có thể hình thành, củng cố và phát triển trong hoạt động quân sự gắn với đời sống xã hội. Chính vì vậy, phải gắn kết các nhiệm vụ huấn luyện giáo dục, với việc duy trì nền nếp chế độ, rèn luyện kỷ luật cho học viên.

Quá trình dạy học ở nhà trường chính là quá trình kết hợp dạy chữ, dạy người, dạy nghề. Quá trình này không chỉ diễn ra trên giảng đường, mà còn diễn ra trên thao trường, bãi tập và được tiến hành trên mọi địa hình ở trong huấn luyện dã ngoại với những điều kiện khác nhau... do đó sẽ tạo nên những áp lực tâm lý hết sức nặng nề cho người học trong những tình huống khó khăn, căng thẳng sát thực tế chiến đấu, thậm chí cả sự nguy hiểm đến tính mạng. Vì vậy, trong quá trình huấn luyện phải tuân thủ nghiêm ngặt nền nếp quy chế, quy định, kỷ luật quân sự.

2.2.3. Giáo dục hình thành nhu cầu chấp hành kỷ luật, ngăn ngừa dẫn đến vi phạm kỷ luật Quân đội.

Đây là giải pháp cơ bản để nâng cao nhu cầu chấp hành kỷ luật cho học viên. Vì một trong những nguyên nhân dẫn đến vi phạm kỷ luật là do một bộ phận học viên chưa coi chấp hành kỷ luật là một nhu cầu, một bước tiến trong xây dựng giá trị nhân cách và cũng là sự đòi hỏi tất yếu của quân nhân cách mạng. Họ coi

kỷ luật chỉ thuần túy là sự bắt buộc, áp đặt đối với mỗi cá nhân, từ đó chấp hành kỷ luật không tích cực, tự giác, thực hiện điều lệnh, điều lệ, các chế độ quy định một cách hình thức, chiếu lệ. Bởi vậy, muốn đạt được hiệu quả cao trong phòng, chống vi phạm kỷ luật thì cần phải có nhiều nội dung, hình thức giáo dục để mỗi quân nhân có nhu cầu tự thân, thực sự phấn đấu trong rèn luyện, tự giác, nghiêm minh trong chấp hành kỷ luật Quân đội.

Trong Nhà trường thời gian qua cho thấy, các cấp ủy và người chỉ huy đều có sự thống nhất cao ở biện pháp: muốn ngăn chặn có hiệu quả vi phạm kỷ luật nghiêm trọng, phải tích cực ngăn chặn các hành vi vi phạm kỷ luật thông thường. Bởi vì, các hành vi vi phạm kỷ luật thông thường là “mầm mống” dẫn đến vi phạm kỷ luật nghiêm trọng. Ranh giới giữa vi phạm kỷ luật thông thường và vi phạm kỷ luật nghiêm trọng rất mỏng manh. Cho nên, nếu người quân nhân mắc những sai phạm tuy chưa đến mức phải xử lý kỷ luật nhưng không được nhắc nhở và sửa chữa kịp thời, đó sẽ là “mầm mống” vi phạm kỷ luật nghiêm trọng. Lãnh đạo, chỉ huy đơn vị phải kiên quyết khắc phục tư tưởng chủ quan, coi thường những vi phạm nhỏ của quân nhân, phải tìm hiểu rõ nguyên nhân và có biện pháp hữu hiệu ngăn chặn mọi hành vi vi phạm kỷ luật thông thường trong đơn vị.

2.2.4. Phát huy vai trò của tập thể tạo môi trường văn hóa lành mạnh để hình thành, rèn luyện thói quen hành vi kỷ luật cho học viên.

Tập thể học viên ở đại đội, tiểu đoàn trong Nhà trường là môi trường gần gũi, thuận lợi để mỗi học viên học tập, rèn luyện trưởng thành. Với việc duy trì, quản lý, thực hiện tốt các quy định, các mặt hoạt động trong tập thể, sẽ từng bước tạo ra nhu cầu sống có kỷ luật, hình thành động cơ hành vi kỷ luật cho học viên, trình độ tự giác của học viên ngày càng được nâng cao, nhu cầu chấp hành kỷ luật được hình thành và ngày càng được củng cố vững chắc. Được sống trong môi trường có chế độ học tập, rèn luyện, sinh hoạt hợp lý khoa học sẽ làm cho học viên có sự thoải mái về tư tưởng, tình cảm, có trách nhiệm cao với đồng chí đồng đội, loại bỏ các thói hư, tật xấu không phù hợp với hoạt động quân sự của người học viên. Tập thể học viên vững mạnh sẽ góp phần định hướng điều chỉnh cho mỗi cá nhân sống có trật tự, nền nếp, biết phân biệt rõ đúng, sai; đảm bảo vệ cái đúng, kiên quyết đấu tranh với các hành vi vi phạm các chuẩn mực quy định.

Cùng với quá trình xây dựng và phát huy vai trò của tập thể trong hình thành, rèn luyện, củng cố các

nhu cầu chấp hành kỷ luật cho học viên, thi xây dựng cảnh quan môi trường văn hóa tốt đẹp, lành mạnh. Đó là môi trường sống cụ thể, hàng ngày gắn bó mật thiết với quá trình học tập, rèn luyện của người học viên nói chung và đối với rèn luyện, hình thành các nhu cầu chấp hành kỷ luật nói riêng. Bởi vì, đó chính là toàn bộ cơ sở hạ tầng, điều kiện nơi ăn ở, sinh hoạt, học tập, huấn luyện của bộ đội tạo nên bộ mặt của đơn vị. Hiện nay, cảnh quan môi trường văn hóa trong toàn trường đã có nhiều thay đổi, điều kiện ăn ở, học tập, công tác ngày càng được bảo đảm tốt hơn. Điều này không có nghĩa là như thế đã tạo ra và hình thành được ở học viên những thói quen tốt đẹp trong sinh hoạt, học tập và công tác, trong thực hiện chính quy và chấp hành kỷ luật. Mà phải trên cơ sở những điều kiện thuận lợi đó tiến hành các hoạt động nhằm hình thành nhu cầu, hứng thú và niềm yêu thích cho học viên, xây dựng thành nếp sống, thành nền nếp, thành thói quen cho học viên, nhất là những thói quen trong chấp hành kỷ luật.

2.2.5 Thường xuyên tổ chức tốt các hoạt động ở đơn vị, thực hành kỷ luật nghiêm minh nhằm hình thành ở học viên kỹ xảo, kỹ năng và các nhu cầu chấp hành kỷ luật đối với học viên.

Việc tổ chức thường xuyên tốt các hoạt động, duy trì nghiêm túc, chặt chẽ các chế độ nề nếp hàng ngày theo yêu cầu, đòi hỏi của điều lệnh quản lý bộ đội, của kỷ luật quân đội có ý nghĩa đối với sự phát triển bền vững tính kỷ luật của học viên, tạo điều kiện cho học viên rèn luyện kỹ xảo, kỹ năng, thói quen hành vi kỷ luật một cách thuận lợi. Rõ ràng là hoạt động thực tiễn, nhất là hoạt động CTĐ, CTCT, hoạt động hành chính quân sự tại đơn vị có ảnh hưởng rất lớn tới sự hình thành và phát triển tính tự giác, ý thức tổ chức kỷ luật của học viên. Phải chú ý hướng vào việc hình thành cho học viên những kỹ xảo, kỹ năng, thói quen hành vi kỷ luật đúng đắn. Các chế độ, nề nếp hoạt động trong đơn vị phải được tổ chức tốt và được duy trì nghiêm ngặt từ việc tổ chức ăn, ở sinh hoạt học tập, nghỉ ngơi, tập thể dục, vệ sinh cá nhân, doanh trại, mang mặc theo lễ tiết tác phong quân nhân đến việc thực hiện lối sống, ứng xử có văn hoá... trong đơn vị.

Cần chú trọng vào các chế độ thường xuyên hoạt động của đơn vị như học tập, trực ban, giờ nghỉ ngày nghỉ đều phải được cán bộ chỉ huy quan tâm mọi hành động của học viên nhất là những học viên cá biệt trong các giờ nghỉ, ngày nghỉ phải được quản lý chặt chẽ, không để tồn tại những sơ hở làm nảy sinh các hành vi vi phạm kỷ luật Quân đội.

Cần tổ chức tốt các hoạt động, đặc biệt là các hoạt

động ngoại khoá thực hành CTĐ, CTCT trong giờ nghỉ, ngày nghỉ để cho các hành vi kỷ luật trở thành thói quen do có điều kiện được lặp đi lặp lại trong hành động của mỗi học viên. Hơn nữa, việc thực hiện các hoạt động đó phải đem lại cho học viên sự thoải mái về cảm xúc - trí tuệ, tình cảm. Việc hình thành các nhu cầu chấp hành kỷ luật có quan hệ mật thiết với việc khắc phục triệt để các thói quen hành vi tiêu cực ở học viên. Trong các hoạt động cần định hướng chính xác vào các quy tắc, chuẩn mực hành vi được nêu trong điều lệnh, điều lệ quân đội, luật pháp của Nhà nước, chẳng hạn như các động tác đội ngũ, các tác phong hành vi giải quyết các mối quan hệ, các yêu cầu về lễ tiết tác phong quân nhân... Tăng dần tình huống nhiệm vụ luyện tập nâng cao dần các đòi hỏi về tính đúng đắn chính xác của hành động gắn với các hoàn cảnh có biến đổi làm cho thói quen hành vi kỷ luật được hình thành và có độ bền vững.

3. Kết luận

Nâng cao chấp hành kỷ luật của học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở ở Trường Quân sự Quân khu 5 hiện nay là vấn đề mang tính cấp thiết, có ý nghĩa thực tiễn to lớn nhằm góp phần nâng cao hơn nữa chất lượng quá trình giáo dục, đào tạo sĩ những cán bộ cho các xã, phường có trình độ Trung cấp, Cao đẳng và Đại học, đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ xây dựng Nhà trường trong giai đoạn hiện nay. Các giải pháp trên phản ánh vấn đề mang tính quy luật dựa trên kinh nghiệm thực tiễn hoạt động quân sự ở Nhà trường, mỗi biện pháp có vị trí, vai trò chức năng riêng. Tuy nhiên, chúng có mối quan hệ mật thiết với nhau, bổ sung hỗ trợ nhau. Do vậy, các lực lượng làm công tác giáo dục phải phối hợp, hiệp đồng chặt chẽ, tác động đồng bộ trên các mặt công tác và trong các hoạt động thì quá trình hình thành và củng cố các nhu cầu chấp hành kỷ luật cho học viên mới mang lại hiệu quả cao, đáp ứng tốt mục tiêu yêu cầu đào tạo của Nhà trường trong giai đoạn hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Quốc phòng, *Điều lệnh kỷ luật quân đội nhân dân Việt Nam*, Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội, 1981.
- [2]. Bộ Quốc phòng, *Điều lệ công tác nhà trường Quân đội nhân dân Việt Nam*, Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội, 2016.
- [3]. Bộ Quốc phòng (2023), *Thông tư 143/2023/TT-BQP Quy định xử lý kỷ luật trong Quân đội Nhân dân Việt Nam*, Hà Nội.
- [4]. C.Mác và Ph. Ăngghen, *Toàn tập*, tập 15, Nxb Chính trị Quốc Gia, Hà Nội.

Tiếp cận năng lực trong dạy học và đổi mới phương pháp dạy học ở Trường Cao đẳng Công nghiệp Quốc phòng theo hướng phát triển năng lực cho học viên

Nguyễn Ích Cừ*

* Hệ Đào tạo Sau đại học, Học viện Chính trị - BQP

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: Innovating teaching methods in the direction of capacity development is an urgent requirement, which is the concretization of the trend of approaching competence in teaching in the current military education environment. Within the framework of this article, the author presents basic theoretical issues from the concept of competency approach in teaching and innovation of teaching methods, determining the content and factors affecting the innovation of teaching methods at the National Defense Industry College in the direction of capacity development for students.

Keywords: Capacity access; Teaching methods; Students; Capacity development.

1. Đặt vấn đề

Tiếp cận năng lực trong dạy học và đổi mới phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực là một chủ trương giải pháp quan trọng trong đổi mới căn bản, toàn diện công tác giáo dục, đào tạo ở Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng hiện nay. Nó không chỉ giúp cải thiện hiệu quả giảng dạy mà còn tạo động lực học tập cho học viên, khuyến khích sự sáng tạo, tính chủ động và tinh thần tự học. Đồng thời giúp giảng viên thay đổi vai trò từ người truyền đạt kiến thức sang người hướng dẫn, đồng hành cùng học viên trong quá trình học tập và phát triển. Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng lần thứ IX, nhiệm kỳ 2020 - 2025 xác định: “tiếp tục đổi mới quy trình, nội dung, phương pháp giảng dạy, kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học viên” (1). Vì vậy đòi hỏi nhà trường phải tiến hành đổi mới toàn diện các yếu tố của quá trình dạy học, trong đó việc thay đổi phương pháp giảng dạy theo hướng phát triển năng lực là một nhiệm vụ cấp bách hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tiếp cận năng lực trong dạy học

* Năng lực

Dưới góc độ khoa học giáo dục, theo Từ điển Giáo dục học: “Năng lực là khả năng được hình thành hoặc phát triển cho phép một con người đạt thành công trong một hoạt động thể lực, trí lực hoặc nghề nghiệp. năng lực được thể hiện vào khả năng thi hành một hoạt động, thực hiện một nhiệm vụ”.

Cấu trúc của năng lực bao gồm 4 năng lực thành phần cơ bản: năng lực chuyên môn; năng lực phương

pháp; năng lực xã hội và năng lực cá thể (2).

* Tiếp cận năng lực trong dạy học

Tiếp cận năng lực trong dạy học (Competency-based education) là định hướng hiện đại trong dạy học, tập trung vào việc phát triển năng lực tổng thể của người học. Dạy học không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức lý thuyết mà còn chú trọng đến khả năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn.

2.2. Đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực của HV

* Phương pháp dạy học theo hướng phát triển năng lực người học

PPDH theo hướng phát triển năng lực người học là sự phối hợp thống nhất, tác động qua lại giữa PPDH của người dạy và phương pháp học của người học nhằm phát huy vai trò chủ thể của người học trong việc hình thành và phát triển các năng lực cần thiết theo mục tiêu đào tạo.

Mục tiêu dạy học theo hướng phát triển năng lực nhằm trang bị cho người học những năng lực cần thiết cho hoạt động nghề nghiệp và phát triển cá nhân vì vậy sự tương tác giữa người dạy và người học phải giúp người học áp dụng hiệu quả những kiến thức đã học vào việc giải quyết linh hoạt, sáng tạo các vấn đề thực tiễn.

Bản chất của PPDH theo hướng phát triển năng lực người học là phát huy những tiềm năng tiềm ẩn của người học. Điều này không chỉ giúp bồi dưỡng niềm say mê khám phá tri thức mà còn phát triển phương pháp học tập sáng tạo, biến người học thành chủ thể tích cực trong việc tự tìm kiếm, nắm bắt và vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng và thái độ vào

thực tiễn cuộc sống và nghề nghiệp.

** Quan niệm đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực của học viên*

Đổi mới phương pháp dạy học ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực học viên là quá trình cải tiến, phát triển, sáng tạo các cách thức phối hợp, tương tác giữa giảng viên với học viên nhằm tạo ra môi trường học tập thuận lợi, giúp học viên chiếm lĩnh có hiệu quả hệ thống kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp, hình thành phương pháp học tập, tư duy linh hoạt, sáng tạo và phát triển phẩm chất, năng lực của người nhân viên chuyên môn kỹ thuật theo mục tiêu, yêu cầu đào tạo.

Đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực người học thực chất là việc coi sự phát triển năng lực của học viên là mục tiêu chính của đổi mới. Điều này có nghĩa rằng tất cả các hoạt động đổi mới, từ PPDH của GV đến phương pháp học của HV, cũng như việc cải tiến trang thiết bị dạy học đều phải có tác động tích cực đến việc phát triển nhận thức, năng lực thực hành, năng lực tư duy sáng tạo, và phương pháp tự học suốt đời của người học. Mục tiêu cuối cùng là phát triển năng lực hành động trong thực tiễn nghề nghiệp của HV sau khi tốt nghiệp, để họ trở thành những nhân viên chuyên môn kỹ thuật có chất lượng, năng lực và phẩm chất đáp ứng tốt yêu cầu nhiệm vụ được giao.

** Nội dung đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực của HV*

Một là, hình thành nhận thức và quan điểm đúng đắn về xu thế đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực của HV. PPDH luôn tồn tại ở nhiều tầng bậc khác nhau, với tầng cao nhất là quan điểm hoặc cách tiếp cận đối tượng; tầng thứ hai là lý luận về phương pháp; tầng thứ ba là hệ thống biện pháp kỹ thuật; và cuối cùng là các thủ pháp nghệ thuật trong dạy học. Từ cách tiếp cận này, rõ ràng rằng đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực của HV cần phải được tiến hành đồng bộ ở mọi tầng bậc để đạt được mục tiêu phát triển năng lực của người học.

Hai là, vận dụng các PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng nhằm phát huy tính tích cực nhận thức và phát triển năng lực trong quá trình dạy học. Với cách tiếp cận này, người dạy cần lựa chọn và khai thác ưu thế của các phương pháp tích cực phù hợp với mục tiêu phát triển năng lực của người học, đồng thời thiết kế hoạt động dạy học theo nguyên tắc tăng cường vai trò của người học và giảm dần vai

trò của người dạy. HV cần học một cách chủ động, sáng tạo, sử dụng đa dạng các phương pháp và hình thức học tập khác nhau, trong đó tự học đóng vai trò trung tâm; cần kết hợp chặt chẽ với các thành viên khác trong việc tiếp cận, khám phá và tìm kiếm tri thức mới.

Ba là, tăng cường các hoạt động thực hành, rèn luyện kỹ năng và áp dụng kiến thức để giải quyết các tình huống liên quan đến chức trách và nhiệm vụ của người nhân viên chuyên môn kỹ thuật. Để phát triển năng lực, việc thực hành là điều không thể thiếu, vì nó không chỉ giúp người học áp dụng kiến thức vào thực tiễn mà còn giúp họ rút ra kinh nghiệm để bổ sung cho lý thuyết. Do đó, người học cần đa dạng hóa cả về nội dung và hình thức, với phương pháp dạy học thực hành gắn liền với chức trách và nhiệm vụ sau khi tốt nghiệp.

Bốn là, kết hợp đổi mới PPDH với việc tăng cường sử dụng phương tiện kỹ thuật dạy học hiện đại và ứng dụng CNTT trong quá trình dạy học. Trong quá trình dạy học tại trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng, việc ứng dụng CNTT và nghiên cứu, xây dựng các thiết bị mô phỏng đặc thù cùng với việc trang bị các phương tiện kỹ thuật hiện đại sẽ tạo ra cơ hội lớn để hỗ trợ tìm kiếm tri thức và đổi mới phương pháp dạy học.

Năm là, đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập. Để phát triển năng lực cho học viên trong quá trình dạy học, cần phải đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá. Cần tập trung thay đổi từ cách đánh giá truyền thống sang đánh giá theo năng lực, từ đánh giá cuối kỳ sang đánh giá liên tục trong quá trình dạy học, và từ đánh giá kiến thức sang đánh giá khả năng áp dụng kiến thức trong các tình huống thực tiễn. Đồng thời, cần chú trọng phát triển kỹ năng tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau giữa các học viên.

2.3. Các yếu tố tác động đến đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực của học viên

** Tác động từ sự phát triển của cuộc cách mạng khoa học công nghệ hiện nay*

Trong thế kỷ XXI, cuộc CMCN 4.0 cùng với xu thế toàn cầu hóa đã đặt ra nhiều thách thức cho lĩnh vực giáo dục. Đồng thời, yêu cầu từ thị trường lao động trong nền kinh tế tri thức đối với người lao động ngày càng cao, đòi hỏi họ không chỉ có khả năng thực hành mà còn phải sáng tạo, có trách nhiệm và biết hợp tác giải quyết vấn đề thực tiễn. Sự phát triển của khoa học và công nghệ, cùng với các yêu cầu từ thị trường lao động, đang tác động mạnh mẽ đến quá trình giáo dục và đào tạo tại các cơ sở giáo dục, trong

đó có đổi mới PPDH ở trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng.

* Tác động từ mục tiêu và nội dung giáo dục của nhà trường

Theo Nghị quyết số 1657/NQ-QUTW của Quân ủy Trung ương xác định: “Đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ, nhân viên chuyên môn kỹ thuật có bản lĩnh, chính trị vững vàng, tuyệt đối trung thành với Đảng, Tổ quốc, Nhân dân và chế độ xã hội chủ nghĩa; có phẩm chất đạo đức cách mạng; có kiến thức, năng lực toàn diện, chuyên nghiệp theo yêu cầu nhiệm vụ; có khả năng tự học tập, nghiên cứu, đổi mới sáng tạo và thích ứng” (3). Điều này dẫn đến yêu cầu đào tạo kép: vừa phải đáp ứng chức danh nhiệm vụ vừa cần có trình độ học vấn tương ứng. Điều này, đã trực tiếp tác động đến phương pháp dạy học, để người học vừa nắm vững, làm chủ và vận hành hiệu quả hệ thống kiến thức, kỹ năng vào thực tiễn, vừa không bị lạc hậu trước sự phát triển của nội dung dạy học, đòi hỏi phương pháp dạy học phải được đổi mới theo hướng kết hợp chặt chẽ giữa trang bị kiến thức, kỹ năng với định hướng vận dụng vào giải quyết các vấn đề nảy sinh từ thực tiễn, đồng thời giúp người học hình thành phương pháp tự học, để họ tự hoàn thiện phẩm chất và năng lực bản thân.

* Tác động từ yêu cầu xây dựng Quân đội tinh, gọn, mạnh

Việc xây dựng Quân đội nhân dân Việt Nam với mô hình “tinh, gọn, mạnh” đòi hỏi các sĩ quan, quân nhân, nhân viên kỹ thuật phải có đủ phẩm chất, năng lực chuyên môn đáp ứng được yêu cầu nhiệm vụ trong bối cảnh hiện đại, linh hoạt và hiệu quả. Điều này tác động sâu sắc đến công tác đào tạo tại trường Cao đẳng Công nghiệp Quốc phòng. Vì vậy, phương pháp dạy học ở nhà trường phải được đổi mới theo hướng phát triển năng lực toàn diện của học viên, từ tư duy phản biện đến kỹ năng giải quyết vấn đề cho học viên.

* Tác động từ trình độ và năng lực của đội ngũ giảng viên

Đội ngũ GV của nhà trường là một yếu tố quyết định trong việc thực hiện đổi mới PPDH. Sự hiểu biết và năng lực chuyên môn của họ sẽ tạo điều kiện thuận lợi cho việc áp dụng các PPDH mới và sáng tạo. Đội ngũ GV có trình độ chuyên môn cao sẽ có khả năng áp dụng các PPDH tiên tiến, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển năng lực cho học viên.

* Tác động từ tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HV

HV trường Cao đẳng Công nghiệp Quốc phòng

đóng vai trò quan trọng trong quá trình dạy học. Tính tích cực, hứng thú và động cơ học tập của HV ảnh hưởng lớn đến kết quả học tập. Khi HV tham gia chủ động vào quá trình học, họ sẽ dễ dàng tiếp thu và vận dụng kiến thức. Do đó, để đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực, GV cần khơi dậy và phát huy tính tích cực của HV, giúp họ trở thành những người học tự chủ và sáng tạo.

* Tác động từ điều kiện cơ sở vật chất và môi trường giáo dục

Cơ sở vật chất và thiết bị dạy học ảnh hưởng lớn đến chất lượng giáo dục của nhà trường. Việc đầu tư vào trang thiết bị hiện đại và CNTT có thể giúp nâng cao chất lượng đào tạo và tạo ra môi trường học tập tích cực. Môi trường giáo dục bao gồm cả yếu tố vật chất và tinh thần, quyết định đến sự hình thành nhân cách và năng lực của HV. Môi trường học tập tích cực, thân thiện và khuyến khích sự sáng tạo sẽ giúp HV thoải mái và tự tin hơn trong việc tham gia vào quá trình học tập. Ngoài ra, sự phối hợp chặt chẽ giữa các bộ phận trong trường, như bộ phận quản lý, bộ phận giảng dạy và bộ phận hỗ trợ cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thực hiện đổi mới PPDH

3. Kết luận

Đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực của HV ở Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng được xem là con đường tối ưu nhằm đào tạo đội ngũ nhân viên chuyên môn kỹ thuật có đủ phẩm chất và năng lực để đáp ứng yêu cầu trong hoạt động nghề nghiệp. Qua đó, giúp nâng cao năng lực tư duy, năng lực nhận thức, năng lực vận dụng và năng lực hành động và vận dụng các năng lực đó vào việc giải quyết các tình huống trong thực tiễn. Vì vậy, để đổi mới PPDH ở Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng theo hướng phát triển năng lực HV cần phát huy tốt vai trò của các tổ chức, các lực lượng sư phạm trong Nhà trường để triển khai thực hiện đạt chất lượng, hiệu quả cao nhất.

Tài liệu tham khảo

(1) Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng (2020), *Văn kiện Đại hội đại biểu đảng bộ Trường Cao đẳng Công nghiệp quốc phòng lần thứ IX*, Hà Nội.

(2) Johanna Kramer (2009), *Workplace-oriented competence development A case study at the Institute for Systemic Consulting*, Wiesloch, Diploma thesis, University of Bamberg.

(3) Quân ủy Trung ương (2022), *Nghị quyết 1657-NQ/QUTW ngày 20/12/2022 về đổi mới công tác giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ xây dựng Quân đội trong tình hình mới*, Hà Nội.

Nhu cầu tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam

Hoàng Bào Trường*, Lê Thị Thu Phương**, Phan Thị Ánh Hồng***

*Khoa Công tác xã hội, Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam, Email: truongHB@hvpnv.edu.vn

**Khoa Công tác xã hội, Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam, Email: phuonglth@hvpnv.edu.vn

***Bộ môn Quản trị dịch vụ du lịch và Lữ hành, Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam,

Email: PTAnhHong@hvpnv.edu.vn

Received: 19/09/2024; Accepted: 25/09/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: The research shows that the majority of students at the Vietnam Women's Academy Ho Chi Minh City Campus are well aware of the benefits of participating in social activities, with 97% giving positive feedback. These activities help develop soft skills, expand social relationships and build a sense of responsibility. Students primarily engage in activities organized by the school due to the convenience and good support, while participation in external activities remains limited. There is a need to enhance collaboration with external organizations and create programs that encourage students to participate more.

Keywords: Social activity participation needs; Soft skills; Social responsibility; Personal development; Volunteering

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, việc tham gia các hoạt động xã hội không chỉ mang lại giá trị cộng đồng mà còn đóng vai trò quan trọng trong phát triển toàn diện sinh viên. Thông qua các hoạt động này, sinh viên có cơ hội rèn luyện kỹ năng mềm, phát triển mối quan hệ xã hội, và nâng cao ý thức trách nhiệm đối với cộng đồng. Tuy nhiên, thực tế cho thấy sự tham gia vào các hoạt động ngoài trường học vẫn còn hạn chế do yếu tố thời gian và áp lực học tập.

Nghiên cứu này tập trung khảo sát nhu cầu và thực trạng tham gia hoạt động xã hội của sinh viên tại Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam. Mục tiêu là tìm hiểu nhận thức, mức độ tham gia và các yếu tố ảnh hưởng đến sự tham gia của sinh viên, từ đó đề xuất các biện pháp thúc đẩy sinh viên tích cực tham gia hơn vào các hoạt động này, cả trong và ngoài nhà trường. Việc hiểu rõ nhu cầu và rào cản sẽ giúp các bên liên quan xây dựng chính sách và chương trình hỗ trợ phù hợp, tạo điều kiện để sinh viên phát triển toàn diện.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm liên quan

Sinh viên là người học tại các cơ sở giáo dục bậc đại học và cao đẳng, bao gồm cả các chương trình đào tạo chính quy và ngoài chính quy (Quốc Hội, 2012).

Hoạt động xã hội là các hoạt động tình nguyện và công ích, được thực hiện bởi cá nhân hoặc nhóm

nhằm phục vụ cộng đồng, cải thiện xã hội và phát triển kỹ năng cũng như nhận thức tư tưởng của người tham gia, đặc biệt là sinh viên (Hà Mỹ Hạnh, 2015; Wang, 2022). Những hoạt động này bao gồm chăm sóc đối tượng yếu thế, bảo vệ môi trường, hỗ trợ giáo dục và tham gia các chương trình phát triển cộng đồng (Đại học Đà Nẵng, 2020; Học viện Chính sách & Phát triển, 2021).

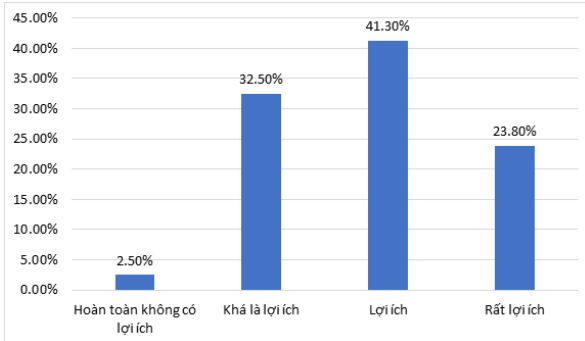
Sự tham gia là quá trình tương tác, hợp tác giữa các nhóm, nhằm đạt được các quyết định hài hòa với lợi ích chung (Ông Thị Mai Thương, 2019).

Sinh viên có nhu cầu phát triển kỹ năng xã hội, thể hiện trách nhiệm xã hội, nâng cao nhận thức và đóng góp cho cộng đồng thông qua các hoạt động tình nguyện và công ích.

2.2. Thực trạng tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên

2.2.1. Nhận thức của sinh viên về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động xã hội trong môi trường đại học

Trong môi trường giáo dục đại học, các hoạt động xã hội đóng vai trò quan trọng giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng mềm, giao tiếp và làm việc nhóm, đồng thời góp phần định hình nhân cách cũng như tinh thần trách nhiệm đối với cộng đồng. Mức độ nhận thức của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động xã hội thông qua biểu đồ 2.1 như sau:



Biểu đồ 2.1. Mức độ nhận thức của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động xã hội (Nguồn: Kết quả khảo sát nhóm nghiên cứu, 2024)

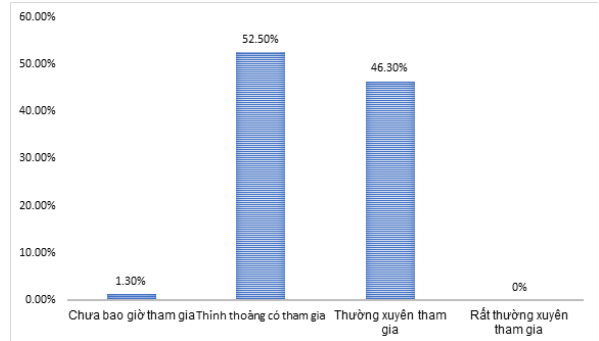
Theo khảo sát, 41.30% sinh viên đánh giá việc tham gia các hoạt động xã hội là có lợi ích, nhận thấy những hoạt động này giúp họ mở rộng mối quan hệ, học hỏi kỹ năng mềm và tích lũy kinh nghiệm thực tế, yếu tố mà các nhà tuyển dụng rất coi trọng. Bên cạnh đó, 32.50% sinh viên cho rằng các hoạt động xã hội mang lại “khá là lợi ích,” tuy nhiên, nhóm này chưa có cơ hội tham gia nhiều để thấy rõ toàn bộ giá trị. Đặc biệt, 23.80% sinh viên đánh giá các hoạt động xã hội là “rất lợi ích,” nhận thức sâu sắc về tầm quan trọng của chúng trong việc phát triển bản thân và sự nghiệp.

Tuy nhiên, một tỷ lệ nhỏ 2.50% sinh viên cho rằng các hoạt động xã hội “không có lợi ích” phản ánh sự thiếu thông tin hoặc chưa có cơ hội tham gia đủ để nhận thấy giá trị thực sự của các hoạt động này. Điều này gợi mở nhu cầu cần thêm các chương trình và hội thảo khuyến khích sự tham gia của nhóm này.

Nhìn chung, hơn 97% sinh viên đánh giá tích cực về lợi ích của các hoạt động xã hội, cho thấy tầm quan trọng của chúng trong việc phát triển kỹ năng mềm và tinh thần trách nhiệm cộng đồng. Tuy nhiên, vẫn cần có biện pháp để khuyến khích những sinh viên còn chưa nhận thức đầy đủ về giá trị của các hoạt động xã hội, thông qua các chương trình chia sẻ, hội thảo và định hướng. Đồng thời thiết kế hoạt động phù hợp hơn với nhu cầu và định hướng phát triển cá nhân của từng sinh.

2.2.2. Mức độ tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam

Biểu đồ 2.2 phản ánh mức độ tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam. Kết quả khảo sát cho thấy rằng phần lớn sinh viên đã có ít nhất một lần tham gia vào các hoạt động xã hội, tuy nhiên, mức độ tham gia của họ có sự phân hóa đáng kể.



Biểu đồ 2.2. Mức độ tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam (Nguồn: Kết quả khảo sát nhóm nghiên cứu, 2024)

Chỉ có 1.30% sinh viên cho biết các em chưa bao giờ tham gia các hoạt động xã hội, cho thấy đây là nhóm nhỏ, thể hiện rằng phần lớn sinh viên đều có nhận thức về sự quan trọng của việc tham gia các hoạt động này. Phần lớn sinh viên, chiếm 52.50%, thừa nhận rằng các em thỉnh thoảng có tham gia các hoạt động xã hội. Đây là nhóm sinh viên có xu hướng tham gia ở mức độ không quá thường xuyên, thường chỉ tham gia khi điều kiện thời gian và hứng thú cho phép. Đây cũng có thể là nhóm sinh viên đang dần quen thuộc với các hoạt động xã hội hoặc chưa có động lực tham gia đều đặn.

Đáng chú ý, 46.30% sinh viên đánh giá rằng các em thường xuyên tham gia các hoạt động xã hội. Đây là một tỷ lệ cao, cho thấy một phần lớn sinh viên có sự quan tâm và ý thức rõ ràng về vai trò của các hoạt động này đối với quá trình phát triển bản thân, đặc biệt là kỹ năng mềm và trải nghiệm thực tế. Các em nhận thức được rằng việc tham gia đều đặn các hoạt động xã hội không chỉ mang lại lợi ích cá nhân mà còn góp phần tích cực cho cộng đồng xung quanh.

Tuy nhiên, không có sinh viên nào đánh giá mình rất thường xuyên tham gia các hoạt động xã hội. Điều này phản ánh thực trạng rằng sinh viên, dù nhận thức rõ tầm quan trọng của các hoạt động này, vẫn gặp phải nhiều rào cản về thời gian, áp lực học tập hoặc các yếu tố khác làm hạn chế tần suất tham gia liên tục và thường xuyên.

Kết quả khảo sát cho thấy phần lớn sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam đã tham gia vào các hoạt động xã hội, với 52.5% sinh viên thỉnh thoảng tham gia và 46.3% thường xuyên tham gia. Chỉ có 1.3% sinh viên chưa từng tham gia, cho thấy sự nhận thức cao về tầm quan trọng của các hoạt động này. Tuy nhiên, không có sinh viên nào tham gia rất thường xuyên, phản ánh rằng sinh viên vẫn

gặp rào cản về thời gian và áp lực học tập trong việc duy trì sự tham gia liên tục.

2.2.3. Các hoạt động xã hội mà sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam đã tham gia trong môi trường đại học

Sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam chủ yếu tham gia vào các hoạt động xã hội do nhà trường tổ chức, với 75.3% sinh viên tham gia các hoạt động tình nguyện trong trường so với chỉ 23.5% từ bên ngoài. Tương tự, 88.9% sinh viên tham gia câu lạc bộ học thuật của nhà trường, trong khi chỉ 9.9% tham gia các câu lạc bộ bên ngoài. Hoạt động văn hóa và thể thao trong trường cũng chiếm ưu thế, với lần lượt 76.5% sinh viên tham gia trong trường và chỉ 22.2% tham gia bên ngoài.

Các sự kiện cộng đồng do nhà trường tổ chức cũng thu hút 72.8% sinh viên, trong khi 25.9% tham gia từ bên ngoài, cho thấy mức độ quan tâm đến việc kết nối cộng đồng đang tăng. Hội thảo và khóa học ngoại khóa trong trường chiếm ưu thế với 85.2% sinh viên tham gia so với 13.6% từ bên ngoài. Hoạt động nghệ thuật và giải trí trong trường thu hút 75.3% sinh viên, cao hơn hẳn so với 23.5% từ bên ngoài. Tương tự, 88.9% sinh viên tham gia các tổ chức sinh viên trong trường, trong khi chỉ 9.9% tham gia từ các tổ chức bên ngoài.

Kết quả này phản ánh sự thuận tiện và môi trường hỗ trợ từ nhà trường, giúp sinh viên dễ dàng tham gia các hoạt động xã hội trong khuôn viên. Tuy nhiên, sự tham gia vào các hoạt động bên ngoài vẫn còn hạn chế, chủ yếu do yếu tố thời gian, địa điểm, và sự thiếu kết nối.

2.2.4. Thực trạng đánh giá của sinh viên về các hoạt động xã hội đã tham gia

Thực trạng đánh giá của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam đối với các hoạt động xã hội mà các em đã tham gia được cụ thể tại bảng 2.1 như sau:

Bảng 2.1. Thống kê kết quả đánh giá của sinh viên Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam về các hoạt động xã hội đã tham gia

		Tình nguyện	Học thuật	Văn hoá	Thể thao	Cộng đồng	Hội thảo	Nghệ thuật	Tổ chức dành cho SV
N	Valid	80	80	80	80	80	80	80	80
	Missing	1	1	1	1	1	1	1	1
	Mean	3.988	3.813	3.875	3.775	3.863	4.013	3.775	3.838
	Std. Error of Mean	.0950	.0797	.0964	.1037	.0937	.0933	.0889	.0998
	Median	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000	4.000
	Mode	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0	4.0
	Std. Deviation	.8493	.7132	.8624	.9274	.8381	.8343	.7952	.8922
	Variance	.721	.509	.744	.860	.702	.696	.632	.796
	Range	4.0	3.0	3.0	3.0	4.0	3.0	3.0	3.0

Minimum	1.0	2.0	2.0	2.0	1.0	2.0	2.0	2.0
Maximum	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0	5.0
Sum	319.0	305.0	310.0	302.0	309.0	321.0	302.0	307.0

(Nguồn: Kết quả khảo sát nhóm nghiên cứu, 2024)

Sinh viên đánh giá rất cao tính hữu ích của các hoạt động xã hội, đặc biệt là các hoạt động tình nguyện, với giá trị trung bình gần mức 4.0, Mode và Median đều đạt 4.0. Điều này cho thấy phần lớn sinh viên nhận thức rõ về lợi ích của các hoạt động này trong việc phát triển kỹ năng và trách nhiệm xã hội, mặc dù có một số ý kiến khác biệt do trải nghiệm không đồng nhất (Std. Deviation = 0.8493).

Câu lạc bộ học thuật cũng nhận được sự đánh giá tích cực với giá trị trung bình là 3.813 và độ lệch chuẩn thấp hơn (0.7132), cho thấy sự đồng thuận cao về tính hữu ích trong việc phát triển kỹ năng chuyên môn.

Hoạt động văn hóa được đánh giá với giá trị trung bình là 3.875, tuy nhiên, một số ý kiến khác biệt do trải nghiệm không đồng đều (Std. Deviation = 0.8624). Hoạt động thể thao có giá trị trung bình thấp hơn là 3.775, với sự phân tán cao hơn trong quan điểm (Std. Deviation = 0.9274).

Sự kiện cộng đồng có giá trị trung bình là 3.863 và độ lệch chuẩn 0.8381, phản ánh sự đồng thuận tương đối về tính hữu ích. Hội thảo và khóa học ngoại khóa được đánh giá cao nhất với giá trị trung bình trên 4.0 và độ lệch chuẩn thấp (0.8343), cho thấy sinh viên rất tích cực hưởng ứng các hoạt động này.

Hoạt động nghệ thuật và giải trí có giá trị trung bình là 3.775, với sự phân tán lớn hơn trong quan điểm (Std. Deviation = 0.7952). Các tổ chức sinh viên cũng được đánh giá tích cực với giá trị trung bình là 3.838 và độ lệch chuẩn 0.8922.

Nhìn chung, sinh viên đánh giá cao các hoạt động phát triển kỹ năng và học thuật hơn so với thể thao và nghệ thuật. Việc tăng cường các hoạt động sinh viên ưa thích, đồng thời cải thiện các chương trình ít được ưa chuộng, sẽ nâng cao hiệu quả hoạt động xã hội trong nhà trường.

3. Kết luận và kiến nghị

3.1. Kết luận: Sinh viên tại Phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam nhìn nhận tích cực về tầm quan trọng của việc tham gia các hoạt động xã hội. Đa số sinh viên nhận thấy các hoạt động xã hội mang lại nhiều lợi ích, bao gồm phát triển kỹ năng mềm, mở rộng mối quan hệ xã hội và rèn luyện tinh thần trách nhiệm với cộng đồng. Tuy nhiên, sự tham gia vào các hoạt động xã hội vẫn còn hạn chế do rào cản về thời gian, áp lực học tập và thiếu sự kết nối với các tổ chức bên ngoài. Kết quả khảo sát cho thấy tỷ lệ sinh viên tham

gia các hoạt động xã hội do nhà trường tổ chức cao hơn so với các hoạt động từ bên ngoài.

3.2. Kiến nghị

(1). Nhà trường nên tổ chức thêm các buổi hội thảo và chương trình định hướng để giúp sinh viên hiểu rõ hơn về lợi ích và giá trị của các hoạt động xã hội.

(2). Mở rộng sự hợp tác với các đơn vị bên ngoài để sinh viên có thêm cơ hội tham gia các hoạt động xã hội phong phú và đa dạng, tạo điều kiện để họ có thêm trải nghiệm thực tế.

(3). Các hoạt động xã hội cần được tổ chức một cách linh hoạt, phù hợp với nhu cầu, thời gian và định hướng cá nhân của sinh viên, để giúp họ cân bằng giữa học tập và tham gia xã hội.

(4). Cần có các biện pháp hỗ trợ về tài chính và điều chỉnh thời gian hợp lý để giúp sinh viên có thể tham gia nhiều hơn vào các hoạt động xã hội.

Tài liệu tham khảo:

1. Đại học Đà Nẵng. (2020). *Quy định về việc tham gia hoạt động cộng đồng của sinh viên đại học Đà Nẵng* (Quyết định số 2900/QĐ-ĐHĐN).

2. Hà, M. H. (2015). *Phát triển năng lực hoạt động xã hội cho sinh viên các trường đại học sư phạm khu vực miền núi phía Bắc trong đào tạo theo học chế tín chỉ*. Đại học Thái Nguyên.

3. Học viện Chính sách & Phát triển. (2021). *Quy định về tham gia thực hiện ngày công tác xã hội đối với sinh viên đại học hệ chính quy tại Học viện Chính sách và Phát triển* (Quyết định số 643/QĐ-HVCSPT).

4. Ông, T. M. T. (2019). Khái niệm tham gia xã hội. *Khoa học xã hội Việt Nam*, (3), 2019.

5. Quốc Hội. (2012). *Luật Giáo dục Đại học*.

6. Wang, Y. (2022). A study on the construction of a long-term mechanism for college students' voluntary service in the new era. *Academic Journal of Humanities Social Sciences*, 5(1).

Những thành quả trong công tác kiểm soát... (tiếp theo trang 315)

Kết quả điều tra kỳ vọng lạm phát đối với các tổ chức tín dụng và chi nhánh ngân hàng nước ngoài tại Việt Nam: Thống kê của Ngân hàng nhà nước Việt Nam cho thấy kỳ vọng CPI của các tháng trong năm 2023 cũng như kỳ vọng CPI bình quân năm 2023 so với CPI năm 2022 luôn được neo giữ trong phạm vi 3,4% - 4%, thấp hơn nhiều so với mục tiêu 4% - 4,5% do Quốc hội đặt ra.

Sự sụt giảm của giá năng lượng trong nước: trong năm 2023, giá xăng dầu và giá gas thế giới được điều chỉnh giảm kéo theo giá năng lượng trong nước cũng sụt giảm. Cụ thể, chỉ số giá xăng dầu trong nước và chỉ số giá gas trong nước lần lượt giảm 11,02% và 6,94% so với 2022, dẫn đến chỉ số giá tiêu dùng nói chung lần lượt giảm 0,4 điểm phần trăm và 0,1 điểm phần trăm.

2.3. Vai trò của công tác kiểm soát lạm phát đối với sự phát triển của đất nước

Những thành quả trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023 đã thể hiện năng lực quản lý, thực thi chính sách kinh tế vĩ mô của Chính phủ và sự điều hành chính sách tiền tệ của Ngân hàng nhà nước. Việc kiểm soát lạm phát thành công đã góp phần không nhỏ vào quá trình ổn định kinh tế vĩ mô, củng cố niềm tin của nhân dân và doanh nghiệp, tạo nền tảng vững chắc để phục hồi và phát triển kinh tế trong những năm tiếp theo. Gần đây, tổ chức xếp hạng tín nhiệm Fitch Ratings đã nâng xếp hạng tín

hiệm đối với Việt Nam từ BB lên BB⁺. Nhờ vậy, thị trường Việt Nam càng trở nên hấp dẫn với nhà đầu tư nước ngoài.

3. Kết luận

Bài viết đã trình bày những thành tựu trong quá trình kiểm soát lạm phát năm 2023 của chính phủ. Những thành quả này không chỉ cho thấy vai trò lãnh đạo nòng cốt của chính phủ trong quá trình đổi mới, phát triển đất nước mà còn tạo đà tăng trưởng mạnh mẽ trong tương lai, góp phần thu hút nhà đầu tư nước ngoài, tăng uy tín trên trường quốc tế. Tuy nhiên, trước những diễn biến khó lường của tình hình kinh tế, chính trị, xã hội trên thế giới, các cơ quan quản lý của Nhà Nước, các Bộ, Ngành cần xây dựng kịch bản sát với thực tiễn, phối hợp một cách linh hoạt, thận trọng các chính sách kinh tế vĩ mô nhằm tận dụng các lợi thế vốn có, vượt qua thách thức để tăng trưởng bền vững.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Như Ý, Trần Thị Bích Dung (2010), *Giáo trình kinh tế vĩ mô*, Nhà xuất bản kinh tế TpHCM.

2. <https://www.gso.gov.vn/du-lieu-va-so-lieu-thong-ke/>

3. <https://www.gso.gov.vn/so-lieu-thong-ke/>

4. https://www.sbv.gov.vn/webcenter/portal/vi/menu/rm/cpi?_afrLoop=45982554458450023#%40%3F_

Giáo dục di sản văn hoá Lai Châu trong ngành học hướng dẫn du lịch tại Trường Cao đẳng Lai Châu

Nguyễn Thị Huệ

Khoa Kinh tế tổng hợp – Trường Cao đẳng Lai Châu

Received: 10/10/2024; Accepted: 15/10/2024; Published: 21/10/2024

Abstract: In the context of integration and globalization, cultural heritage is an important factor in preserving the cultural diversity of communities. The article focuses on Lai Chau cultural heritage, exploring its potential from the perspective of heritage education. The study is based on relevant documents to analyze the role of heritage education in preserving, developing and promoting cultural values. The article also proposes educational solutions at Lai Chau College to raise awareness and honor the cultural heritage of the Northwest ethnic community, helping the heritage adapt and develop in the era of cultural industry. chemistry.

Keywords: Cultural heritage; heritage education; Lai Chau....

1. Đặt vấn đề

Lai Châu là vùng đất giàu bản sắc văn hóa với các giá trị lịch sử, truyền thống dân tộc đặc trưng, nơi tập trung nhiều dân tộc thiểu số như Thái, H'Mông, Dao, Hà Nhì, mỗi dân tộc mang đến những nét văn hóa, phong tục tập quán đa dạng và độc đáo khác nhau. Các di sản văn hóa như lễ hội, nghệ thuật dân gian, kiến trúc truyền thống và những câu chuyện huyền thoại đã tạo nên sự đa dạng và phong phú về bản sắc văn hóa của Lai Châu. Di sản văn hóa không chỉ có vai trò lưu giữ và truyền lại những giá trị quý báu của cha ông, mà còn là yếu tố quan trọng trong việc phát huy và quảng bá các giá trị địa phương, góp phần xây dựng du lịch bền vững và thu hút khách du lịch đến khám phá, tìm hiểu về những nét đẹp văn hóa đặc sắc nơi đây.

2. Nội dung

2.1. Tầm quan trọng của giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch

Lai Châu có 5 di sản văn hóa phi vật thể quốc gia: múa xòe, kéo cò của người Thái, lễ Tủ Cải của người Dao, lễ hội Gầu Tào của người Mông, và nghệ thuật thổi cầm của dân tộc Lự. Giáo dục di sản văn hóa giúp sinh viên ngành Du lịch không chỉ nắm kiến thức mà còn hiểu sâu về bản sắc địa phương, nhận diện giá trị văn hóa, lịch sử độc đáo. Điều này nuôi dưỡng niềm tự hào, trách nhiệm bảo tồn, nâng cao nhận thức về giá trị truyền thống, và phát triển kỹ năng du lịch bền vững. Nhờ đó, sinh viên biết cách sáng tạo trong việc quảng bá và bảo vệ di sản, góp phần phát triển kinh tế du lịch địa phương.

2.2. Thực trạng giáo dục di sản văn hóa tại trường Cao đẳng Lai Châu

Trường Cao đẳng Lai Châu chú trọng giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch, tích hợp các môn học như Địa lý và tuyến, điểm du lịch Việt Nam (60 tiết) và Văn hóa bản địa (75 tiết) để sinh viên nắm bắt đặc trưng văn hóa địa phương, hiểu rõ hệ thống du lịch, di sản văn hóa của các dân tộc. Chương trình giúp sinh viên nhận thức giá trị văn hóa, tự hào về truyền thống và sứ mệnh bảo tồn. Nhà trường đã tổ chức tham quan bảo tàng, các di tích và bản văn hóa cộng đồng để sinh viên trải nghiệm thực tế. Tuy nhiên, giáo dục di sản văn hóa gặp thách thức do thiếu tài liệu phù hợp, phương pháp giảng dạy còn nặng lý thuyết, kinh phí hạn chế, và thiếu kết nối với các tổ chức văn hóa. Điều này đòi hỏi cải tiến giảng dạy và đầu tư nguồn lực để nâng cao chất lượng ngành học.

2.3. Các biện pháp tăng cường giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch tại trường Cao đẳng Lai Châu

2.3.1. Đưa di sản văn hóa vào các hoạt động giảng dạy, thực tế và ngoại khóa.

Để tăng cường giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch tại trường Cao đẳng Lai Châu, cần tích hợp nội dung di sản vào các môn học và sử dụng phương pháp giảng dạy sáng tạo với tài liệu minh họa thực tế. Nhà trường nên tổ chức các buổi ngoại khóa, tham quan di tích, bảo tàng, và lễ hội để sinh viên trải nghiệm thực tế. Ngoài ra, có thể đưa các dự án bảo tồn di sản vào chương trình học, khuyến khích sinh viên nghiên cứu và tham gia phục dựng di sản. Việc hợp tác với các cơ quan văn hóa, cộng đồng địa phương và ứng dụng công nghệ như VR, AR giúp nâng cao hiệu quả giảng dạy, tạo hứng thú cho sinh viên và góp phần đào tạo nhân lực chất lượng cho ngành Du lịch bền vững.

2.3.2. Phối hợp với cộng đồng và các cơ quan bảo tồn để tổ chức các chương trình học tập thực tế.

Phối hợp với cộng đồng và các cơ quan bảo tồn để tổ chức các chương trình học tập thực tế là một trong những biện pháp quan trọng nhằm tăng cường giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch tại trường Cao đẳng Lai Châu. Việc này không chỉ giúp sinh viên tiếp cận trực tiếp với các giá trị di sản mà còn tạo điều kiện cho họ tham gia vào các hoạt động bảo tồn và phát huy văn hóa địa phương. Nhà trường có thể xây dựng mối quan hệ hợp tác chặt chẽ với các cơ quan quản lý di tích, bảo tàng, trung tâm văn hóa, và các tổ chức phi chính phủ về bảo tồn di sản để tạo ra những chương trình học tập thực tế hấp dẫn và phong phú.

Các hoạt động này có thể bao gồm việc tổ chức các chuyến tham quan, thực địa tại các địa điểm di sản như đền, chùa, làng cổ, hoặc các khu vực có lễ hội văn hóa đặc trưng. Trong những chuyến đi này, học sinh có thể tìm hiểu về lịch sử, truyền thống và ý nghĩa văn hóa của các di sản dưới sự hướng dẫn của các chuyên gia hoặc nghệ nhân địa phương. Thêm vào đó, nhà trường có thể phối hợp với cộng đồng để học sinh tham gia các dự án bảo tồn thực tế, chẳng hạn như phục dựng di tích, số hóa các giá trị văn hóa phi vật thể, hoặc tổ chức các hoạt động quảng bá di sản thông qua sự kiện, triển lãm. Những trải nghiệm này không chỉ giúp sinh viên có thêm kiến thức chuyên môn và kỹ năng thực tế, mà còn giúp họ nhận thức sâu sắc hơn về trách nhiệm bảo tồn và phát huy di sản văn hóa.

Việc phối hợp với cộng đồng và các cơ quan bảo tồn còn tạo ra môi trường học tập đa dạng, giúp sinh viên hiểu rõ hơn về mối liên hệ giữa giáo dục di sản văn hóa và phát triển du lịch bền vững, từ đó có thể áp dụng kiến thức vào thực tiễn, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho ngành Du lịch của địa phương.

2.3.3. Áp dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo, sử dụng công nghệ và tài liệu số hóa.

Áp dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo, sử dụng công nghệ và tài liệu số hóa là một biện pháp quan trọng để nâng cao hiệu quả giáo dục di sản văn hóa trong ngành Du lịch tại trường Cao đẳng Lai Châu. Thay vì chỉ giảng dạy lý thuyết truyền thống, nhà trường có thể áp dụng các phương pháp giảng dạy tương tác, khuyến khích sinh viên tham gia vào các hoạt động trải nghiệm và thảo luận về các giá trị văn hóa. Ví dụ, phương pháp dạy học theo dự án có thể được sử dụng để sinh viên tự nghiên cứu, tìm hiểu về các di sản văn hóa cụ thể và trình bày kết quả bằng hình thức sáng tạo như làm video, tái hiện các lễ hội, phục dựng mô hình nhà truyền thống của các dân tộc,

thiết kế ấn phẩm quảng bá, hoặc xây dựng kế hoạch du lịch văn hóa...

Việc sử dụng công nghệ hiện đại cũng là một yếu tố quan trọng giúp sinh viên tiếp cận kiến thức dễ dàng và sinh động hơn. Công nghệ thực tế ảo (VR) hoặc thực tế tăng cường (AR) có thể được áp dụng để tái hiện lại các di sản văn hóa, giúp học sinh “tham quan” các di tích mà không cần phải đi chuyển thực tế. Công nghệ này không chỉ làm cho bài giảng trở nên sống động hơn, mà còn giúp sinh viên có cái nhìn trực quan về cấu trúc, kiến trúc và lịch sử của các di sản. Bên cạnh đó, các tài liệu số hóa như sách điện tử, video tài liệu, hình ảnh 3D, và kho tư liệu trực tuyến cũng nên được sử dụng để hỗ trợ giảng dạy và học tập, giúp học sinh dễ dàng tiếp cận thông tin và tài liệu cần thiết.

Ngoài ra, nhà trường có thể tận dụng các nền tảng học tập trực tuyến để tổ chức các buổi học tương tác, webinar với các chuyên gia, hoặc chia sẻ tài liệu học tập. Điều này không chỉ tạo điều kiện cho sinh viên tiếp cận nguồn kiến thức phong phú mà còn khuyến khích học tập chủ động, tự nghiên cứu. Sự kết hợp giữa phương pháp giảng dạy sáng tạo, công nghệ và tài liệu số hóa sẽ mang lại hiệu quả cao trong giáo dục di sản văn hóa, giúp sinh viên không chỉ nắm vững kiến thức mà còn phát triển các kỹ năng cần thiết để đáp ứng yêu cầu của ngành Du lịch hiện đại.

2.3.4. Đổi mới hình thức kiểm tra và đánh giá học phần/modul đào tạo ngành học Du lịch

Để đổi mới hình thức kiểm tra và đánh giá học phần/modul đào tạo ngành học Du lịch, việc chuyển từ kiểm tra kiến thức đơn thuần sang đánh giá dựa trên năng lực thực tế của sinh viên là một yếu tố quan trọng. Thay vì chỉ sử dụng các bài kiểm tra viết truyền thống, phương pháp đánh giá đa dạng, như thuyết trình, phân tích tình huống và viết báo cáo dự án, sẽ giúp sinh viên rèn luyện tư duy phản biện, kỹ năng giao tiếp và khả năng phân tích thực tiễn. Ngoài ra, việc ứng dụng công nghệ trong đánh giá qua video, hình ảnh, hoặc bản đồ kỹ thuật số giúp sinh viên có thể trình bày về các di sản văn hóa Lai Châu một cách sáng tạo và chuyên nghiệp, đồng thời phát triển kỹ năng sử dụng công nghệ. Đánh giá qua hoạt động nhóm cũng là một cách hữu hiệu để sinh viên có thể học hỏi, trao đổi kinh nghiệm và phát triển kỹ năng làm việc nhóm. Bên cạnh đó, việc phản hồi liên tục và kiểm tra định kỳ từ giảng viên sẽ giúp sinh viên kịp thời điều chỉnh, cải thiện và phát triển tư duy phản biện, tạo điều kiện để họ nắm vững kiến thức và kỹ năng cần thiết cho ngành du lịch.

2.3.5. Tiếp tục đầu tư có chiều sâu về cơ sở vật chất đào tạo ngành học Du lịch

Để tiếp tục đầu tư có chiều sâu về cơ sở vật chất đào tạo ngành học Du lịch, Trường Cao đẳng Lai Châu cần triển khai một số biện pháp quan trọng. Trước tiên, việc xây dựng các phòng học mô phỏng và phòng thực hành chuyên dụng là cần thiết, nhằm tạo môi trường học tập thực tế cho sinh viên với các tình huống giả lập như phòng hướng dẫn du lịch ảo, phòng tiếp tân khách sạn, và phòng trưng bày di sản văn hóa Lai Châu. Tiếp đó, đầu tư vào công nghệ hiện đại như thực tế ảo (VR), thực tế tăng cường (AR) sẽ giúp sinh viên khám phá di sản văn hóa địa phương một cách sinh động, đồng thời phát triển khả năng sáng tạo và thích ứng công nghệ trong ngành. Ngoài ra, không gian thực hành ngoài trời và các chuyến thực địa đến các điểm di sản và thắng cảnh của Lai Châu sẽ là điều kiện lý tưởng để sinh viên tiếp cận với môi trường làm việc thực tế. Để nâng cao chất lượng tài liệu học tập, thư viện cần được số hóa và bổ sung thêm các tài liệu chuyên sâu về văn hóa và lịch sử địa phương, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận thông tin và nghiên cứu hiệu quả. Cùng với đó, việc phát triển các không gian cho hoạt động nhóm và hội thảo nhằm rèn luyện kỹ năng mềm như giao tiếp, thuyết trình, làm việc nhóm là rất quan trọng, giúp sinh viên phát triển toàn diện năng lực cần thiết trong ngành du lịch. Hơn nữa, hợp tác với các doanh nghiệp và điểm du lịch địa phương sẽ tạo điều kiện để sinh viên thực tập và làm quen với ngành nghề thực tế, đồng thời củng cố mối quan hệ giữa nhà trường và các đối tác du lịch trong tỉnh. Những biện pháp này không chỉ đảm bảo cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu học tập mà còn trang bị cho sinh viên hành trang kiến thức và kỹ năng cần thiết để góp phần bảo tồn và phát huy di sản văn hóa Lai Châu trong tương lai.

2.4. Định hướng phát triển giáo dục di sản văn hóa tại trường Cao đẳng Lai Châu

Định hướng phát triển giáo dục di sản văn hóa tại trường Cao đẳng Lai Châu nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu phát triển của ngành Du lịch và góp phần bảo tồn, phát huy các giá trị văn hóa địa phương. Trước hết, cần đề xuất cải tiến chương trình học, đưa vào các nội dung chuyên sâu về di sản văn hóa Lai Châu để giúp sinh viên có cái nhìn toàn diện và sâu sắc hơn. Chương trình nên tăng cường các môn học liên quan đến lịch sử văn hóa, phong tục tập quán, và các giá trị di sản của các dân tộc tại Lai Châu, kết hợp với các phương pháp giảng dạy thực hành để sinh viên có cơ hội tham gia trải nghiệm và nghiên cứu thực tế.

Bên cạnh đó, việc tăng cường hợp tác với các tổ

chức bảo tồn văn hóa là một định hướng quan trọng. Nhà trường cần phối hợp chặt chẽ với các cơ quan văn hóa, bảo tàng, trung tâm nghiên cứu để tổ chức các hoạt động học tập thực tế, dự án bảo tồn di sản và chương trình giao lưu văn hóa. Sinh viên có thể tham gia vào các dự án phục hồi di tích, tư liệu hóa các giá trị văn hóa phi vật thể, hoặc hỗ trợ tổ chức các sự kiện văn hóa địa phương. Việc này không chỉ giúp học sinh tích lũy kinh nghiệm thực tế mà còn tạo cơ hội cho họ đóng góp vào việc bảo tồn và phát huy các giá trị di sản văn hóa.

Cuối cùng, cần kết hợp du lịch văn hóa với các hoạt động kinh tế để tạo ra giá trị kinh tế từ di sản văn hóa và nâng cao thu nhập cho cộng đồng. Các dự án du lịch bền vững có thể được xây dựng dựa trên việc khai thác các lễ hội truyền thống, làng nghề, và phong cảnh tự nhiên của Lai Châu, kết hợp với các sản phẩm đặc trưng của địa phương như đồ thủ công mỹ nghệ, ẩm thực dân tộc. Nhà trường có thể hỗ trợ sinh viên phát triển các ý tưởng khởi nghiệp trong lĩnh vực du lịch văn hóa, tổ chức các khóa học kỹ năng kinh doanh du lịch, và tạo điều kiện để sinh viên thực hiện các dự án thực tế nhằm mang lại lợi ích cho cả cộng đồng và sinh viên. Những định hướng này sẽ góp phần xây dựng một nền giáo dục di sản văn hóa chất lượng, gắn kết chặt chẽ với thực tiễn và thúc đẩy sự phát triển bền vững của địa phương.

3. Kết luận

Giáo dục di sản văn hóa đóng vai trò quan trọng trong ngành Du lịch, giúp sinh viên hiểu rõ giá trị văn hóa địa phương và trang bị nền tảng kiến thức vững chắc. Việc tích hợp di sản vào chương trình giảng dạy thúc đẩy ý thức bảo tồn và xây dựng ngành Du lịch bền vững, gắn kết với cộng đồng và phát triển kinh tế địa phương. Để đạt được mục tiêu này, cần tiếp tục cải tiến chương trình đào tạo, kết hợp giáo dục sáng tạo và thực hành, đồng thời tăng cường hợp tác với các tổ chức văn hóa để sinh viên có cơ hội tham gia bảo tồn thực tế.

Tài liệu tham khảo

- [1]. “Bảo tồn và phát huy di sản văn hóa Việt Nam”- Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch
- [2]. “Giáo dục di sản trong đào tạo ngành Du lịch” - Nguyễn Thị Thu Hương (2019)
- [3]. “Văn hóa các dân tộc thiểu số ở Tây Bắc Việt Nam” - Viện Dân tộc học (2018)
- [4]. “Phát triển du lịch bền vững gắn với bảo tồn di sản văn hóa” - Tạp chí Du lịch Việt Nam (2020)
- [5]. “Ứng dụng công nghệ trong bảo tồn và phát huy di sản văn hóa” - Phạm Quang Minh (2021)

Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục cho người bệnh tại bệnh viện tuyến Trung ương ở Hà Nội phục vụ đào tạo ngành Công tác xã hội tại Học viện Khoa học Xã hội

Hà Thị Thu*, Nông Thị Nhung*

*Tiến sĩ, Giảng viên, Học viện Khoa học xã hội

Received: 19/09/2024; Accepted: 25/09/2024; Published: 16/10/2024

Abstract: In Vietnam, there is currently a basic legal framework system to organize social work activities in hospitals, focusing on developing social work in the health sector in the period 2021-2030 and this decision emphasizes the development goal social work services in health facilities nationwide (including medical examination and treatment establishment and preventive health establishment). Reality also shows that central hospitals are the last line of treatment for people with serious and chronic illnesses, so almost all central hospitals are overloaded with examining and treating patients. This puts great pressure on both hospitals, medical staff as well as patients and their families. In the process of providing each service, there are many factors that impact the effectiveness and quality of the service. Therefore, research on factors affecting information, communication, and education services to improve patient understanding is very necessary. This research serves the teaching of social work at Vietnam Academy of Social Sciences.

Keywords: Social work services, information provision, communication, education to improve understanding, patients at central hospitals;

1. Đặt vấn đề

Trong nghiên cứu này về các yếu tố ảnh hưởng đến dịch vụ thông tin, truyền thông và giáo dục nâng cao hiểu biết cho bệnh nhân tại bệnh viện tuyến trung ương tại Hà Nội, chúng tôi tiến hành khảo sát trên 400 bệnh nhân có độ tuổi từ đủ 16 trở lên, đang điều trị nội trú và đang sử dụng dịch vụ công tác xã hội (CTXH) tại bệnh viện tại 4 Bệnh viện tuyến Trung Ương (2 bệnh viện đa khoa và 2 bệnh viện chuyên khoa) trên địa bàn thành phố Hà Nội (Bệnh viện Bạch Mai, Bệnh viện K Tân Triều, Bệnh viện Huyết học và truyền máu Trung Ương; Bệnh viện E). Kết quả dựa trên các lát cắt về các yếu tố ảnh hưởng như *đặc điểm nhân khẩu của người bệnh*; *yếu tố nhân viên CTXH*; và *yếu tố văn bản, chính sách về CTXH* trong bệnh viện

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Yếu tố liên quan đến đặc điểm nhân khẩu của người bệnh

Phân tích yếu tố đặc điểm nhân khẩu của người bệnh ảnh hưởng đến dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục nâng cao hiểu biết. Chúng ta có các yếu tố ảnh hưởng như giới tính, học vấn - giáo dục, hoàn cảnh kinh tế,

Bảng 2.1. Yếu tố đặc điểm nhân khẩu của người bệnh ảnh hưởng dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và nâng cao hiểu biết

Yếu tố ảnh hưởng	Hệ số ảnh hưởng					
	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
<i>Giới tính</i> ("nam" – nhóm tham chiếu = 1)						
Nữ	-,709	,356	3,963	1	,046	,492
<i>Học vấn - giáo dục</i> ("Đại học trở lên" – nhóm tham chiếu = 1)						
THCS trở xuống	2,375	,438	29,432	1	,000	10,746
THPT	3,382	,528	41,084	1	,000	29,432
<i>Hoàn cảnh kinh tế</i> ("Hộ khá giả" – nhóm tham chiếu = 1)						
Hộ nghèo	,715	,637	1,259	1	,262	2,044
Hộ cận nghèo	2,724	,625	18,968	1	,000	15,241
Hộ trung bình	,636	,642	,981	1	,322	1,889
<i>Bảo hiểm y tế</i> ("Không có bảo hiểm y tế" – nhóm tham chiếu = 1)						
,786	,466	2,849	1	,091	2,196	
1,707	,497	11,804	1	,001	5,514	

Bảng số liệu 2.1 cho thấy: Về giới tính, kết quả cho thấy yếu tố giới tính có ảnh hưởng đến khả năng sử dụng dịch vụ (hệ số B = -0,709, Sig = 0,046, Giá trị Exp(B) = 0,492). Theo đó, phụ nữ có xác suất sử dụng dịch vụ thấp hơn so với nam giới (nhóm tham chiếu). Đối với học vấn – giáo dục, nhóm người bệnh có mức độ được giáo dục và hiểu biết ở trình độ THCS trở

xuống ($B = 2,357$, $Sig. = 0,000$, $Exp(B) = 10,746$) có khả năng tiếp cận dịch vụ cao hơn so với người có trình độ đại học trở lên. Ở nhóm người có trình độ THPT cũng có khả năng cao hơn nhóm đại học trở lên ($B = 3,82$, $Sig. = 0,000$, $Exp(B) = 29,342$). Điều này có thể lý giải là do nhu cầu hiểu biết muốn được tiếp cận thông tin, dịch vụ trực tiếp tại bệnh viện nhóm này là cao hơn, có thể do những rào cản về kiến thức khiến họ khó có thể tiếp cận từ các nguồn khác như tài liệu học thuật hay thông tin trên internet mà cần tư vấn trực tiếp nhiều hơn. Ngoài ra, đối tượng bệnh nhân có trình độ học vấn thấp có thể là đối tượng mà các chương trình truyền thông giáo dục hoặc đội ngũ nhân viên CTXH quan tâm hơn về giáo dục nâng cao hiểu biết cho bệnh nhân để giúp họ nâng tiếp cận thông tin, dịch vụ trong bệnh viện ngày một đầy đủ hơn so với nhu cầu. Xét theo hoàn cảnh kinh tế, chỉ có nhóm hộ cận nghèo có ý nghĩa thống kê với $B = 2.724$, $Sig = 0.000$ và $Exp(B) = 15.241$, cho thấy khả năng sử dụng dịch vụ của nhóm này cao hơn so với nhóm hộ khá giả. Điều này có thể là do nhóm hộ cận nghèo, nghèo có thể có nhu cầu cao hơn đối với các dịch vụ cung cấp thông tin và truyền thông để tìm kiếm các hỗ trợ chăm sóc y tế. Bên cạnh đó, đây là nhóm đối tượng được các chương trình chính sách xã hội ưu tiên tiếp cận thông tin và các dịch vụ công. Về mức độ sử dụng bảo hiểm y tế, so với nhóm tham chiếu, nhóm có bảo hiểm y tế tự nguyện không có sự khác biệt mang ý nghĩa thống kê ($Sig. > 0,05$). Tuy nhiên, nhóm có bảo hiểm khác (có thể là bảo hiểm y tế bắt buộc, bảo hiểm từ công ty, hoặc bảo hiểm nhà nước hỗ trợ) có khả năng tiếp cận dịch vụ cung cấp thông tin và truyền thông cao hơn so với nhóm không có bảo hiểm y tế (Hệ số $B = 1,707$, $Sig. = 0,001$, giá trị $Exp(B) = 5,514$). Điều này có thể giải thích rằng những người có bảo hiểm y tế ổn định (ví dụ, bảo hiểm từ công ty hoặc bảo hiểm y tế nhà nước) thường tiếp cận dịch vụ tốt hơn, có thể do họ thuộc các nhóm đối tượng có điều kiện kinh tế tốt hơn hoặc có các điều kiện tiếp cận tốt hơn với các dịch vụ công cộng.

2.2. Yếu tố liên quan đến nhân viên CTXH

Nhân viên CTXH thường đóng vai trò là người kết nối, hỗ trợ các đối tượng dễ bị tổn thương, đặc biệt là những người gặp khó khăn về tài chính, học vấn – giáo dục hoặc khả năng tiếp cận thông tin giáo dục nâng cao hiểu biết về lĩnh vực y tế, đảm bảo quyền lợi cho người bệnh. Trong bệnh viện, nhân viên CTXH đã cung cấp các dịch vụ hoặc thông tin giúp người bệnh, người nhà bệnh nhân dễ dàng tiếp cận với các nguồn thông tin, các hoạt động truyền thông giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh.

Bảng 2.2. Yếu tố liên quan đến nhân viên CTXH ảnh hưởng dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh

Yếu tố ảnh hưởng	Hệ số ảnh hưởng					
	B	S,E,	Wald	df	Sig,	Exp(B)
Yếu tố liên quan đến nhân viên CTXH trong bệnh viện	1,044	,410	6,488	1	,011	2,842

Kết quả từ bảng 2.2 cho thấy, yếu tố liên quan đến nhân viên CTXH có hệ số hồi quy $B = 1,004$, $Sig. = 0.011$ và tỷ lệ odds ($Exp(B)$) là 2, 842. Điều này có nghĩa là những người nhận được sự hỗ trợ hoặc can thiệp từ nhân viên CTXH có khả năng tiếp cận dịch vụ thông tin, truyền thông và giáo dục cao hơn 1,004 đơn vị so với những người không có nhận được sự hỗ trợ từ nhân viên CTXH. Mức ý nghĩa thống kê nhỏ hơn 0.05 cho thấy yếu tố này có ý nghĩa thống kê rất cao. Do đó, có thể kết luận rằng yếu tố liên quan đến nhân viên CTXH thực sự có ảnh hưởng đáng kể đến khả năng tiếp cận dịch vụ. Điều đáng nói là, những người được hỗ trợ bởi nhân viên CTXH có khả năng tiếp cận dịch vụ cao hơn 2,842 lần so với người không được hỗ trợ. Kết quả này, càng khẳng định vai trò rất quan trọng của nhân viên CTXH tại bệnh viện trong hoạt động hỗ trợ thông tin, và giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh đối với người bệnh.

2.3. Yếu tố thuộc về văn bản, chính sách về CTXH trong bệnh viện

Bảng 2.3. Yếu tố văn bản, chính sách về CTXH trong BV ảnh hưởng dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục

Yếu tố ảnh hưởng	Hệ số ảnh hưởng					
	B	S,E,	Wald	df	Sig,	Exp(B)
Văn bản, chính sách liên quan CTXH trong bệnh viện	,930	,536	3,013	1	,083	2,536
Công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH trong bệnh viện	,510	,508	1,006	1	,316	1,665
Hằng số	-13,900	1,821	58,290	1	,000	,000

Kết quả từ bảng 2.3 cho thấy, yếu tố văn bản, chính sách liên quan đến CTXH có các thông số như sau: Hệ số $B = 0,393$, $Sig. = 0,083$, Giá trị $Exp(B) = 1,481$, cho thấy rằng khi có chính sách liên quan đến CTXH, khả năng tiếp cận dịch vụ cung cấp thông tin và truyền thông giáo dục tăng gấp 1, 481 lần so với khi không có chính sách liên quan. Mặc dù giá trị kiểm định chưa đạt mức ý nghĩa thống kê (0,083), nhưng xu hướng cho thấy một ảnh hưởng tiềm năng và tích cực của chính sách này. Hệ số B dương (0.393) cho thấy rằng sự tồn tại của các chính sách liên quan đến CTXH có tác động tích cực đến khả năng tiếp cận các dịch vụ

cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh của người bệnh. Điều này có nghĩa là khi chính sách CTXH được thực hiện, khả năng tiếp cận của người dân đối với các dịch vụ này sẽ được cải thiện. Thông qua chính sách, người dân cũng như người bệnh được giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh, nhận thức đầy đủ hơn về các dịch vụ CTXH trong bệnh viện. Có thể thấy, chính sách cũng tạo điều kiện đầu tư các phương tiện, thiết bị kỹ thuật phục vụ, nâng cao chất lượng giáo dục cho các hoạt động CTXH. Như vậy, chính sách có xu hướng hỗ trợ tích cực cho việc tiếp cận các dịch vụ thông tin, truyền thông và giáo dục, mặc dù tác động chưa thực sự mạnh mẽ trong nghiên cứu này. Việc tăng cường hiệu quả thực hiện chính sách và nâng cao nhận thức của người dân về các quyền lợi từ các chính sách liên quan đến CTXH có thể giúp cải thiện khả năng tiếp cận dịch vụ, góp phần nâng cao chất lượng cuộc sống của các nhóm yếu thế trong xã hội.

2.4. Yếu tố liên quan đến công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH

Bảng 2.4. Yếu tố công tác quản lý và tổ chức ảnh hưởng tới dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục

Yếu tố ảnh hưởng	Hệ số ảnh hưởng					
	B	S,E,	Wald	df	Sig,	Exp(B)
Công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH trong bệnh viện	,510	,508	1,006	1	,316	1,665

Tương tự như yếu tố văn bản, chính sách liên quan đến CTXH, yếu tố liên quan đến công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH không có ý nghĩa thống kê rõ ràng (Sig = 0.316), cho thấy rằng yếu tố này có thể không ảnh hưởng mạnh đến việc tiếp cận dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông của người bệnh. Điều này cho thấy rằng mặc dù công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH có tác động, nhưng ảnh hưởng của nó không rõ ràng và đáng kể về mặt thống kê, hoặc có thể còn phụ thuộc vào các yếu tố khác chưa được kiểm soát trong mô hình. Mặt khác, có thể chất lượng quản lý không đồng đều giữa các bệnh viện nên dẫn đến việc người dân khó tiếp cận dịch vụ. Một số cơ sở cung cấp dịch vụ CTXH có thể đối mặt với tình trạng thiếu nhân lực hoặc tài chính, dẫn đến việc tổ chức và quản lý kém hiệu quả. Việc thiếu hụt nguồn lực khiến cho các dịch vụ không đáp ứng đủ nhu cầu của người dân, làm giảm khả năng tiếp cận. Ngoài ra, người dân có thể chưa nhận thức đầy đủ về các dịch vụ xã hội có sẵn, dù các dịch vụ này đã được tổ chức tốt. Việc thiếu thông tin, chưa được truyền thông giáo dục nâng cao

sự hiểu biết về cách tiếp cận các dịch vụ cũng có thể là nguyên nhân khiến yếu tố này không có ảnh hưởng mạnh trong mô hình.

3. Kết luận và kiến nghị

Kết quả nghiên cứu đã khẳng định vai trò quan trọng của nhân viên CTXH khi họ đóng vai trò cầu nối giữa bệnh nhân và các dịch vụ hỗ trợ. Họ cũng nhà giáo dục giúp bệnh nhân và gia đình nâng cao hiểu biết, nhận thức rõ hơn các quyền lợi, chế độ bảo hiểm, và các dịch vụ y tế có sẵn. Điều này đặc biệt quan trọng với các nhóm bệnh nhân có hoàn cảnh khó khăn, ít hiểu biết về quy trình khám chữa bệnh. Khi người bệnh nhận được sự hỗ trợ từ nhân viên CTXH thì họ có khả năng tiếp cận dịch vụ cao hơn (Exp(B) = 2,842). Điều này khẳng định vai trò quan trọng của họ trong việc cải thiện chất lượng tiếp cận dịch vụ cho bệnh nhân.

Chính sách CTXH tạo khung pháp lý và chuẩn hóa các hoạt động cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục tại bệnh viện. Những văn bản chính sách này đặt ra các quy định và nguyên tắc rõ ràng để nhân viên CTXH thực hiện đúng vai trò của mình trong việc hỗ trợ giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh, kết nối cho bệnh nhân tiếp cận các thông tin cần thiết về các dịch vụ y tế, quyền lợi bảo hiểm, cũng như các chương trình hỗ trợ cộng đồng. Do đó, việc phát triển và đồng bộ hóa chính sách là cần thiết để đảm bảo mọi bệnh nhân, đặc biệt là những đối tượng dễ bị tổn thương như người nghèo, người ít học, có thể tiếp cận thông tin dễ dàng hơn. Phát triển và đồng bộ hóa các chính sách về CTXH không chỉ là một giải pháp mang tính chiến lược trong việc nâng cao chất lượng dịch vụ y tế mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc đảm bảo thông tin y tế và truyền thông giáo dục nâng cao hiểu biết về khám chữa bệnh cho bệnh nhân được truyền tải một cách hiệu quả, dễ tiếp cận, và phù hợp với nhu cầu của mọi đối tượng bệnh nhân. Việc thực thi chính sách đồng bộ sẽ giúp tối ưu hóa việc cung cấp thông tin, giúp bệnh nhân nắm bắt được quyền lợi và dịch vụ hỗ trợ tốt nhất.

Công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH ảnh hưởng trực tiếp đến việc cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục cho bệnh nhân trong bệnh viện. Một hệ thống quản lý tốt đảm bảo rằng các dịch vụ thông tin được cung cấp nhất quán, kịp thời và đúng đối tượng, hoạt động giáo dục giúp bệnh nhân nâng cao hiểu biết, hiểu rõ hơn quyền lợi và các chương trình hỗ trợ mà họ có thể tiếp cận. Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng công tác quản lý và tổ chức dịch vụ CTXH hiện tại có xu hướng tích cực nhưng chưa đạt được ý nghĩa thống kê rõ ràng (Sig. > 0.05). Điều này chỉ ra

ràng mặc dù quản lý tốt có thể mang lại lợi ích, nhưng hiện tại chưa được thực hiện đầy đủ, dẫn đến sự hạn chế trong khả năng tiếp cận dịch vụ của bệnh nhân.

Những nhóm như hộ nghèo, cận nghèo, và người có trình độ học vấn – giáo dục thấp thường gặp khó khăn trong việc tiếp cận thông tin và dịch vụ y tế. Báo cáo cho thấy rằng các nhóm này có khả năng tiếp cận dịch vụ cao hơn nhờ các chương trình hỗ trợ tài chính, đặc biệt là nhóm hộ cận nghèo ($Exp(B) = 15, 241$). Điều này chỉ ra rằng hoạt động cung cấp thông tin, giáo dục kiến thức trong lĩnh vực y tế và hỗ trợ tài chính cho các nhóm này là cần thiết để giúp họ vượt qua các rào cản về tài chính và tiếp cận dịch vụ y tế một cách hiệu quả hơn. Một trong những yếu tố chính ảnh hưởng đến khả năng tiếp cận dịch vụ là khả năng tài chính của bệnh nhân. Các nhóm yếu thế không chỉ gặp khó khăn trong việc chi trả cho dịch vụ y tế mà còn thiếu các kiến thức và phương tiện để tiếp cận thông tin về các chương trình hỗ trợ tài chính và bảo

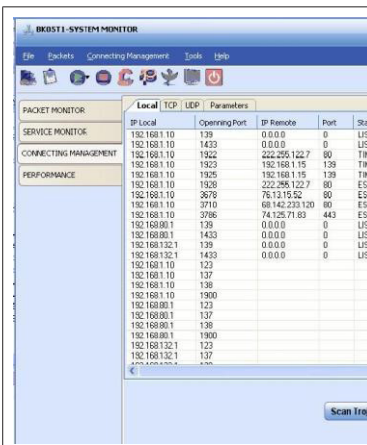
hiểm y tế.

Tóm lại, việc tăng cường hỗ trợ tiếp cận thông tin, truyền thông và giáo dục về dịch vụ y tế nói chung và dịch vụ CTXH trong bệnh viện nói riêng dành cho các nhóm yếu thế không chỉ giúp họ tiếp cận dễ dàng hơn với dịch vụ y tế và thông tin, mà còn góp phần giảm bớt sự bất bình đẳng trong hệ thống y tế. Việc đầu tư vào các chương trình hỗ trợ tài chính và mở rộng các dịch vụ y tế sẽ mang lại lợi ích lâu dài cho cả người bệnh và hệ thống y tế, giúp nâng cao chất lượng dịch vụ y tế toàn diện.

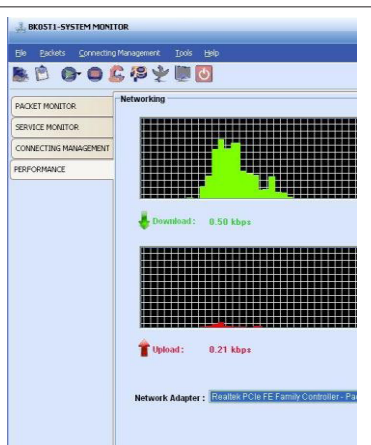
Tài liệu tham khảo

1. Quyết định số 712/QĐ-BYT về Ban hành Kế hoạch phát triển CTXH trong ngành y tế giai đoạn 2021-2030
2. Hà Thị Thu (chủ nhiệm đề tài), Viện Hàn Lâm Khoa học xã hội Việt Nam, Dịch vụ CTXH cho người bệnh trong bệnh viện ở Hà Nội, Đề tài Khoa học cấp Bộ năm 2023-2024.

Xây dựng hệ thống phát hiện... (tiếp theo trang 323)



Hình 2.3. Quản lý các kết nối hệ thống.



Hình 2.4. Giám sát lưu lượng mạng.

3. Kết luận

Thông thường phải sử dụng nhiều kỹ thuật bảo mật đi kèm với các mạng để bảo đảm tính an toàn cho mạng. Giám sát an ninh mạng nói chung, các hoạt động vào ra của gói tin và kết nối nói riêng đóng một khâu then chốt trong chiến lược bảo mật của một hệ thống mạng máy tính. Cùng với các thành phần bảo vệ mạng, máy chủ khác, chương trình phát hiện xâm nhập và bảo vệ mạng cung cấp các chức năng quản lý tập trung, hỗ trợ cho các quản trị mạng khả năng giám sát gói tin, quản lý các kết nối dịch vụ, cảnh báo các tiềm năng tấn công DoS, Trojan, chương trình được

xây dựng dựa trên công nghệ lập trình mạng của .NET Framework, là môi trường tích hợp trong các phiên bản Windows hiện nay. Trong tương lai, chương trình sẽ được phát triển theo hướng đưa ra các phương án phát hiện Trojan tối ưu, đa dạng hóa các cảnh báo tấn công DoS, thiết lập các thông số tối ưu hiệu suất mạng dựa trên tình hình thực tiễn, ...

Tài liệu tham khảo

1. Kaufman, C., Perlman, R., Speciner, M.. *Network security. Private communication in a public worlds*, Prentice Hall, 2022.
2. Stallings, W., *Cryptography and Network Security. Principles and Practice*, 3rd edition, Prentice Hall, 2012.
3. S.Bellovin and W.Chesvick. *Internet Security and Firewalls*, Second Edition, Addison-Wesley, Reading, 2018.
4. Tanenbaum, A.S., *Computer Networks*, 4th edition, Prentice Hall, 2003.
5. Bach, E., Shallit, J., *Algorithmic Number Theory*, Vol. I: Efficient Algorithms, 2nd printing, MIT Press, 2017.
6. <http://www.codeproject.com>

Vai trò của các nước đang phát triển trong quản trị tài chính toàn cầu tại các diễn đàn đa phương

Phan Lộc Kim Phúc*, Trương Tô Khánh Linh* và nhóm các tác giả¹, Vũ Thành Đạt*

*Trường Đại học Kinh doanh

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: This paper analyzes one important major trends in global financial system governance, focusing on the rising role and influence of developing countries on shaping the current financial governance dynamism on international fora. The paper provides insights into the changing of the global dynamism where developing countries are transitioning from a silent majority to the awaken factors that requires a certain voice in the global financial landscape and how such landscape is translated into the structure and trends in global finance. The paper also offers adaptation strategies for developing countries like Viet Nam in this new landscape.

Keywords: Financial governance, developing countries, global south, globalization, financial structure reform, economic integration.

1. Đặt vấn đề

Hệ thống tài chính toàn cầu từng trải qua các giai đoạn quan trọng như hệ thống bản vị vàng, hệ thống Bretton Woods và sự bùng nổ của toàn cầu hóa vào cuối thế kỷ 20. Qua 80 năm kể từ khi thành lập hệ thống quản trị tài chính toàn cầu Bretton Woods (1944), những thay đổi nhanh chóng về công nghệ, địa chính trị và khí hậu đã định hình cục diện kinh tế - chính trị - xã hội mới trên toàn thế giới. Các nước đang phát triển, các nước mới nổi, đặc biệt là các nước BRICS, tăng trưởng mạnh mẽ, dần xác lập vai trò quan trọng là động lực của tăng trưởng của kinh tế thế giới. Bên cạnh đó, các yếu tố mới như các thách thức an ninh truyền thống và phi truyền thống diễn biến phức tạp, công nghệ số và biến đổi khí hậu đang làm thay đổi sâu sắc hệ thống tài chính toàn cầu. Tương quan lực lượng, bối cảnh mới tạo ra các xu hướng mới của tài chính quốc tế từ cách thức, nội dung trong hoạt động quản trị toàn cầu, điều hướng ưu tiên các dòng tài chính toàn cầu, cách thức xử lý nợ công/ra quyết định cho vay, cải cách hệ thống thuế toàn cầu...

Những xu hướng quản trị tài chính nổi bật được thảo luận tại các khuôn khổ đa phương và khu vực (LHQ, G77, G20, OECD, các cuộc họp tại IMF, WB...) đặt ra nhiều hàm ý chính sách cho các nước, đặc biệt khi một số nội dung thảo luận trở thành chính sách chung hoặc xu hướng chủ đạo sẽ tác động mạnh mẽ đến quá trình hình thành chính sách và ưu tiên

tài chính của các nước, trong đó có Việt Nam. Bài nghiên cứu này nhìn nhận vấn đề dưới góc độ chính trị ngoại giao, giúp nhận diện các xu hướng lớn của tài chính toàn cầu và quan điểm của các nhóm nước khác nhau, từ đó giúp đề ra chủ trương, lập trường của ta trong thảo luận, thúc đẩy các nội dung hợp tác tài chính toàn cầu phù hợp với lợi ích, quan tâm của ta tại các khuôn khổ đa phương, giúp ta chủ động tận dụng cơ hội, triển vọng phát triển, vừa phòng ngừa rủi ro, hạn chế tác động không thuận đối với hệ thống tài chính của ta.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Bối cảnh toàn cầu

* Sự thay đổi tương quan lực lượng kinh tế toàn cầu

Sự phát triển của các nền kinh tế mới nổi như BRICS (Brazil, Nga, Ấn Độ, Trung Quốc, Nam Phi) đã thay đổi mạnh mẽ tương quan lực lượng kinh tế toàn cầu. BRICS đã vượt qua G7 về tổng GDP và hiện chiếm hơn 42% dân số toàn cầu, trong khi G7 chỉ chiếm khoảng 14%. Đến năm 2023, GDP của BRICS đạt 24.1 nghìn tỷ USD, với tốc độ tăng trưởng trung bình đạt 4.2% so với 1.5% của G7.

Sự nổi lên của các cơ chế tài chính mới như Ngân hàng Phát triển Mới (NDB) của BRICS và Sáng kiến Vành đai và Con đường (BRI) của Trung Quốc đã tạo ra những động lực mới trong việc thúc đẩy đầu tư vào các dự án hạ tầng và phát triển bền vững. Điều này cũng tạo áp lực lên hệ thống quản trị tài chính hiện tại khi phải cân bằng giữa lợi ích của các nước phát triển và đang phát triển.

1. Trần Đăng Thành, Lương Quỳnh Trang, Vũ Hồng Anh, Nguyễn Thị Bình, Phan Thị Phương Hoa

* Chính sách tài chính – tiền tệ của các nền kinh tế lớn

Sau đại dịch COVID-19, các nền kinh tế lớn như Hoa Kỳ, EU và Trung Quốc đã thực hiện nhiều biện pháp nới lỏng tiền tệ để hỗ trợ sự phục hồi kinh tế. Tại Hoa Kỳ, Cục Dự trữ Liên bang (Fed) đã giữ lãi suất ở mức gần 0% từ năm 2020 đến 2022 và thực hiện chính sách nới lỏng định lượng (QE), với tổng giá trị trái phiếu được mua lại lên đến 1.7 nghìn tỷ USD (Federal Reserve, 2022). Tuy nhiên, lạm phát tại Hoa Kỳ đã tăng vọt, đạt mức 9.1% vào tháng 6/2022, cao nhất trong hơn 40 năm.

Liên minh Châu Âu (EU) cũng đã đưa ra các gói hỗ trợ trị giá 750 tỷ EUR để khôi phục các quốc gia thành viên sau đại dịch. Tuy nhiên, điều này đã khiến nợ công của các nước như Italy và Greece gia tăng mạnh mẽ.

Ngoài ra, chính sách tài khóa của các nước lớn cũng tạo áp lực lên sự phát triển tài chính toàn cầu, đặc biệt trong bối cảnh các nước đang phát triển phải đối mặt với khó khăn trong việc huy động vốn quốc tế.

*Chuyển đổi số và tiền kỹ thuật số

Chuyển đổi số đã và đang định hình lại thị trường tài chính toàn cầu. Công nghệ số như trí tuệ nhân tạo (AI), chuỗi khối (blockchain), và tiền kỹ thuật số (cryptocurrency) đang mở ra những cơ hội mới cho thị trường tài chính, giúp cải thiện hiệu quả hoạt động và giảm chi phí giao dịch.

Ngoài ra, các tiền kỹ thuật số quốc gia (CBDCs) cũng đang được phát triển và thử nghiệm ở nhiều quốc gia. Trung Quốc là nước tiên phong với việc triển khai thử nghiệm Digital Yuan, trong khi các nền kinh tế khác như Hoa Kỳ và EU đang nghiên cứu và phát triển các phiên bản tiền kỹ thuật số của mình để cạnh tranh với các đồng tiền kỹ thuật số tư nhân.

*Tăng trưởng xanh và tài chính bền vững

Biến đổi khí hậu đang thúc đẩy sự phát triển của tài chính xanh và các công cụ tài chính bền vững. Thị trường trái phiếu xanh đã phát triển mạnh mẽ trong những năm qua, đạt hơn 600 tỷ USD vào năm 2023. Các quốc gia như Hoa Kỳ, EU, và Trung Quốc là những nước đi đầu trong việc phát hành các trái phiếu này để tài trợ cho các dự án năng lượng tái tạo và giảm phát thải khí nhà kính.

Các quốc gia đang phát triển cũng đang tích cực tham gia vào các dự án tài chính xanh để tận dụng nguồn vốn quốc tế từ các quỹ như Quỹ Khí hậu Xanh (GCF) và Quỹ Môi trường Toàn cầu (GEF) nhằm đạt được các mục tiêu phát triển bền vững và bảo vệ môi trường.

*Hội nhập kinh tế quốc tế

Hội nhập kinh tế quốc tế đang mở ra nhiều cơ hội cho các quốc gia, đặc biệt là các Hiệp định Thương mại Tự do (FTAs) thế hệ mới. Hiệp định Đối tác Kinh tế Toàn diện Khu vực (RCEP), với sự tham gia của 15 quốc gia châu Á - Thái Bình Dương, hiện là hiệp định thương mại lớn nhất thế giới, chiếm hơn 30% GDP toàn cầu và kết nối các nền kinh tế lớn như Trung Quốc, Nhật Bản và Hàn Quốc (WTO, 2022).

2.2. Vai trò của các nước đang phát triển trong hệ thống quản trị tài chính toàn cầu tại các khuôn khổ đa phương

2.2.1. Cải tổ các cấu trúc, thiết chế tài chính toàn cầu hiện tại, trong đó nổi bật nhất là việc phân bổ lại hạn ngạch trong IMF có tính đại diện cao hơn, phản ánh tốt hơn tương quan lực lượng hiện tại.

Hạn ngạch của IMF đóng một số vai trò, bao gồm: chỉ định các khoản đóng góp của quốc gia vào các nguồn lực cốt lõi của Quỹ; xác định phần lớn quyền biểu quyết; cung cấp các mức trần danh nghĩa về quyền tiếp cận nguồn lực, vượt quá mức này, các quốc gia bắt đầu phải trả các khoản phí cao hơn và các chương trình của IMF phải chịu sự giám sát chính trị nhiều hơn; và xác định các phần chia sẻ của các quốc gia thành viên trong phân bổ SDR. Công thức được sử dụng để hướng dẫn phân bổ hạn ngạch của IMF đã được thống nhất vào năm 2008 (50% dựa trên GDP, 30% dựa trên mức độ cởi mở thương mại, 15% dựa trên sự biến động của dòng vốn và 5% dựa trên mức dự trữ), phản ánh những cách sử dụng khác nhau này bằng cách cân bằng hai khái niệm có khả năng mâu thuẫn nhau – khả năng thanh toán của một quốc gia và nhu cầu cần nguồn lực của quốc gia.

2.2.2. Xây dựng cấu trúc thuế toàn cầu công bằng, bao trùm

Các quy chuẩn về thuế quốc tế sẽ định hình dòng tiền đầu tư của các công ty đa quốc gia tại các quốc gia khác nhau trong chuỗi cung ứng toàn cầu thông qua các hợp tác chống thất thu thuế, cạnh tranh thuế và giải quyết các “thiên đường thuế”. Các Hợp tác thuế hiện nay (Khung bao trùm về Xói mòn cơ sở thuế và Chuyển lợi nhuận (BEPS), Giải pháp hai trụ cột của G20/OECD trong đó có Thuế tối thiểu toàn cầu) bị chỉ trích là đứng từ góc nhìn của nước phát triển, nơi khởi phát đầu tư, để bảo đảm quyền lợi thu thuế của các nước phát triển. Việc triển khai Thuế tối thiểu toàn cầu sẽ làm mất lợi thế cạnh tranh về giá/chi phí từ các nước đang phát triển, để giải quyết các thách thức về thuế phát sinh từ quá trình số hóa nền kinh tế.

Trong bối cảnh đó, tháng 12/2022 và tháng 11/2023, nhóm các nước châu Phi đã thúc đẩy nghị quyết về “Thúc đẩy hợp tác thuế toàn diện và hiệu quả tại Liên hợp quốc” tại Đại hội đồng Liên hợp quốc, kêu gọi cải cách cấu trúc thuế quốc tế một cách toàn diện, với mỗi quốc gia thành viên đàm phán trên cơ sở bình đẳng, dưới sự bảo trợ của Liên hợp quốc. Mục tiêu là để tạo ra các tiêu chuẩn và khuôn khổ pháp lý về thuế có tính toàn cầu, bao trùm, hiệu quả và toàn diện hơn, có tính đến vai trò của các nước đang phát triển trong quá trình ra quyết định. Các đề xuất cải cách bao gồm thiết lập mức thuế thu nhập doanh nghiệp tối thiểu toàn cầu cao hơn, phân bổ quyền đánh thuế công bằng hơn giữa các quốc gia ở cấp độ quốc tế và minh bạch hơn để chống tham nhũng và gian lận.

2.2.3. Thúc đẩy hệ thống đánh giá tín nhiệm khách quan và cân bằng hơn

Việc sử dụng xếp hạng tín dụng như thước đo cuối cùng về khả năng tín dụng của một quốc gia từ lâu đã được coi là mối đe dọa đối với sự ổn định tài chính, đặc biệt là ở Nam Bán cầu, có thể gây ra tình trạng bán tháo và biến động thị trường vào đúng thời điểm mà các quốc gia khó có thể chi trả nhất. Tuy nhiên, các quyết định xếp hạng thường được định hình bởi các thành kiến về ý thức hệ – chẳng hạn như niềm tin rằng sự can thiệp của chính phủ vào nền kinh tế tự động làm suy yếu tăng trưởng và hiệu quả – thay vì các yếu tố quan trọng đối với tính bền vững của nợ: phát triển kinh tế và xã hội, cũng như khả năng phục hồi khí hậu. Tại các khuôn khổ đa phương, nhiều nước kêu gọi việc đình chỉ xếp hạng tín dụng trong thời kỳ khủng hoảng cũng như cải cách hệ thống đánh giá tín dụng theo hướng công bằng hơn có thể bằng cách phân cấp hoặc thành lập các cơ quan xếp hạng khu vực hoặc đa phương.

2.2.4. Đa dạng hoá điều kiện rút, cho vay phù hợp hơn với các nước đang phát triển

Đối với các nước đang phát triển, nguồn lực tài chính cho phát triển đóng vai trò vô cùng quan trọng. Do nguồn lực có hạn, đa số các nước đang phát triển phụ thuộc vào vốn vay từ các tổ chức tài chính đa phương hoặc các khoản tài trợ ưu đãi song phương. Tuy nhiên, nhiều nước đang phát triển, trong tình trạng khó khăn, lãi suất và điều kiện vay càng trở nên ngặt nghèo và các khoản nợ công càng tạo áp lực nặng nề. Các quốc gia có thu nhập trung bình đang gặp khó khăn không đủ điều kiện dẫn đến các cuộc khủng hoảng nợ kéo dài, làm chậm đáng kể tiến trình phát triển. Các chu kỳ lặp lại của tình trạng khủng hoảng nợ công trong suốt lịch sử nhấn mạnh nhu cầu của các nước đang phát triển về việc xây dựng

một cơ chế quản lý nợ công hiệu quả hơn để giúp ngăn ngừa các cuộc khủng hoảng nợ, hỗ trợ cung cấp nguồn tài chính giá cả phải chăng cho việc đầu tư vào các Mục tiêu phát triển bền vững.

Sau cuộc khủng hoảng Đông Á, điều kiện chính sách cho vay của IMF đã trở thành mục tiêu của nhiều chỉ trích. Một là, điều kiện chính sách cơ cấu của IMF được coi là quá tốn kém và xâm phạm sâu vào chính sách quản trị nội bộ của quốc gia. Hai là, trong một cuộc khủng hoảng, các cải cách cơ cấu sẽ khiến các nhà đầu tư tư nhân càng lo sợ về mức độ nghiêm trọng của vấn đề, khiến niềm tin của thị trường trở nên khó khăn hơn. Ba là, điều kiện của IMF có xu hướng thiên vị các nước phát triển khi yêu cầu một số cải cách cơ cấu chỉ dành riêng cho các nước đang phát triển mà không bắt buộc các nước phát triển phải thực hiện.

Trong Liên hợp quốc và các diễn đàn đa phương khác, các nước khuyến nghị cần có một đồng thuận toàn cầu về trách nhiệm của chủ nợ và nước đi vay, theo đó kêu gọi các điều kiện cho vay linh hoạt hơn, tạo cơ hội và không gian phát triển cho các nước đi vay, tạo điều kiện thuận lợi cho doanh nghiệp địa phương tiếp cận nguồn vốn vay để tự phát triển và đóng góp vào quá trình phục hồi tăng trưởng của quốc gia đi vay.

2.2.5. Xu hướng phi đô-la hóa

Đồng USD là đồng tiền dự trữ chính của thế giới và cũng là đồng tiền được sử dụng rộng rãi nhất cho thương mại và các giao dịch quốc tế khác. Tuy nhiên, quyền bá chủ của đồng tiền này đang bị thách thức, đặc biệt là trong bối cảnh cuộc khủng hoảng Nga-Ukraine đang diễn ra. Đặc biệt, lệnh trừng phạt của Hoa Kỳ đối với Nga và khoảng 40 nước khác đã khiến một số quốc gia cảnh giác về việc quá phụ thuộc vào đồng USD. Điều này đã khiến các hoạt động tài chính bị đình trệ và đóng băng tài sản ở nước ngoài của nhiều tổ chức, thực thể và cá nhân (khoảng 300 tỷ USD tài sản của Nga bị đóng băng tại các tài khoản nước ngoài do lệnh trừng phạt). Những bất lợi của việc quá phụ thuộc vào đồng đô la đã được cảm nhận sâu sắc, đặc biệt là ở các nước đang phát triển. Nhiều quốc gia đã bắt đầu tìm kiếm các giải pháp thay thế cho đồng đô la trong việc lập hóa đơn thương mại, dự trữ ngoại hối (forex), các phương thức thanh toán tài chính, phát hành nợ,... Việc phi đô la hóa dường như cũng phản ánh nỗ lực chuyển từ thế giới đơn cực sang thế giới đa cực trước sự phân mảnh ngày càng sâu sắc, nguyện vọng thay đổi hướng tới một trật tự kinh tế quốc tế mới và dân chủ hơn.

(Xem tiếp trang 366)

Tăng cường hoạt động quản lý nhà nước nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên ngành Mỹ thuật Trường Đại học Nghệ thuật, Đại học Huế

Quách Thị Huyền Trang

Trường Đại học Nghệ thuật, Đại học Huế

Received: 29/9/2024; Accepted: 4/10/2024; Published: 9/10/2024

Abstract: Faced with the increasing demands of society for education in general and higher education in particular, the Party and the State have set out leadership and investment policies for education to gradually bring the quality of education and training in Vietnam to the same level as the world and the region, especially in the field of specific training, which is the core team for the development of culture and art of the country. The University of Arts, Hue University is one of the units that concentrates the academic staff of fine arts lecturers in the Central and Central Highlands regions. However, at present, the quality of the academic staff of fine arts lecturers still poses some challenges. Based on that reality, the article proposes a number of solutions to innovate the work of improving the quality of the teaching staff of fine arts, contributing to enhancing the position of the University of Arts, Hue University in the future, and is also one of the elements of making Hue University a National University. That requires state management to develop a comprehensive project to innovate the overall development of fine arts lecturers, clearly defining the implementation roadmap and roles and responsibilities of the governing bodies in general and The University of Arts, Hue University in particular to improve the quality of fine arts lecturers better and better.

Keywords: State management, lecturers, fine arts, team.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, yêu cầu về chất lượng giáo dục đại học nói chung và giáo dục nghệ thuật nói riêng ngày càng cao. Đội ngũ giảng viên Mỹ thuật (GVMT) tại Trường Đại học Nghệ thuật, Đại học Huế (ĐHNT, ĐHH) cần được chú trọng phát triển nhằm đáp ứng nhu cầu này. Bài báo tập trung vào việc nghiên cứu các giải pháp quản lý nhà nước (QLNN) nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ GVMT, góp phần nâng cao vị thế của trường ĐHNT, ĐHH trong hệ thống GDĐT đặc thù. Tác giả thực hiện nghiên cứu này nhằm phân tích thực trạng, đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đội ngũ GVMT, từ đó đề xuất các giải pháp cụ thể từ góc độ QLNN.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý thuyết

*Quản lý nhà nước trong giáo dục đại học

QLNN trong GDĐH là quá trình các cơ quan nhà nước thực hiện việc xây dựng, tổ chức, giám sát các chính sách và quy định liên quan đến lĩnh vực này. Tình hình quản lý nhà nước về GD ĐH tại Việt Nam hiện nay đối mặt với nhiều thách thức cần đưa ra những giải pháp giúp xây dựng một hệ thống GDĐH

phát triển bền vững.

***Đặc thù quản lý GV ngành Mỹ thuật**

Quản lý GV ngành Mỹ thuật là công tác đặc thù riêng biệt, phản ánh tính chất độc đáo của lĩnh vực nghệ thuật và GD nghệ thuật. Trước hết, GV mỹ thuật cần đáp ứng các tiêu chuẩn chuyên môn, KN thực hành sáng tạo. Việc liên tục cập nhật và bồi dưỡng qua các khóa học, hội thảo, triển lãm, các tọa đàm về lĩnh vực MT đóng vai trò quan trọng, cầu nối giúp đội ngũ quản lý, GV luôn nắm bắt xu hướng nghệ thuật mới.

Ngoài ra, về chính sách hỗ trợ cho GV cũng là một trong những yếu tố không thể thiếu, từ chế độ đãi ngộ hợp lý, lương thưởng, phụ cấp đến cơ hội phát triển nghề nghiệp thông qua các đợt học tập nâng cao trình độ. Hỗ trợ trong nghiên cứu khoa học và sáng tạo nghệ thuật cũng giúp GV phát huy tối đa khả năng.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

- PP thu thập dữ liệu: khảo sát định lượng qua bảng câu hỏi đối với GV và cán bộ quản lý tại Trường ĐHNT, phỏng vấn chuyên sâu với các nhà QLGD và chuyên gia trong lĩnh vực nghệ thuật, và phân tích tài liệu chính sách hiện hành.

- PP phân tích: PP phân tích SWOT để xác định điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức trong quản lý đội ngũ GV. Đồng thời, phân tích định tính và định lượng để đánh giá các yếu tố tác động.

- Mẫu nghiên cứu: Bài báo sẽ thu thập dữ liệu từ các GV thuộc khoa Mỹ thuật Trường ĐHTN, ĐHH. Phân tích bao gồm các khía cạnh về trình độ, năng lực giảng dạy và khả năng nghiên cứu.

2.3. Kết quả nghiên cứu

**Thực trạng QLNN đối với đội ngũ GV ngành Mỹ thuật tại Trường ĐHTN, ĐHH*

Trường ĐHTN, ĐHH là một trong 8 trường thành viên trực thuộc Đại học Huế. Tính đến nay, cơ cấu đào tạo của trường ĐHTN, ĐHH có 03 khoa gồm: MT Tạo hình, Sư phạm MT, MT Ứng dụng và 04 phòng, tổ chức năng. Nhân sự hiện tại với tổng số 76 viên chức, người lao động, trong đó có 49 GV trực tiếp giảng dạy (tỉ lệ 68,42%).

Qua kết quả nghiên cứu, cho thấy đội ngũ VC, NLD nói chung và đội ngũ GV nói riêng của Trường ĐHTN, ĐHH có số lượng chiếm đa số trong cơ cấu ngành VC, NLD chiếm đến 68.42% góp phần đáp ứng được nhu cầu đào tạo của nhà trường, điều này là hoàn toàn phù hợp với quá trình đào tạo nghệ thuật với mục tiêu phát hiện và phát triển năng lực hoạt động của người học trong lĩnh vực nghệ thuật, điều này một lần nữa khẳng định công tác đào tạo không thể là đại trà. Với tư cách là một hoạt động đào tạo mang tính đặc thù, tài năng nghệ thuật bắt nguồn từ khởi điểm của năng khiếu, nó là nền tảng, nguồn gốc, là xuất phát điểm của tài năng, là sự tiến tới đỉnh cao của năng khiếu qua quá trình đào tạo.

Tuy nhiên, song song với những thành tựu đã đạt được thời gian qua thì công tác nâng cao chất lượng đội ngũ GV ngành MT nhà trường còn gặp nhiều khó khăn, trong đó nổi cộm nhất là đội ngũ cán bộ, GV có trình độ TS còn rất khiêm tốn với tỉ lệ 9.61%, chưa đủ lực lượng để đáp ứng yêu cầu theo quy định.

**Thành tựu đạt được*

Trường đã tập trung xây dựng và phát triển đội ngũ cán bộ, viên chức và GV mạnh về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu để thực hiện tốt nhiệm vụ đào tạo và nghiên cứu khoa học lĩnh vực đặc thù, đẩy nhanh quá trình phát triển của trường trong giai đoạn mới. Nhà trường đã tích cực liên kết, cử viên chức, GV tham gia học tập, giao lưu nhiều cơ sở đào tạo, trung tâm, viện nghiên cứu trong và quốc tế, Nhà trường thường xuyên tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo khoa học, workshop, triển lãm, liên kết trao đổi học thuật với các đơn vị khu vực và quốc tế, các chương trình tập huấn, trao đổi chuyên môn với GV, các nhà

khoa học, các nghệ sĩ trong và ngoài nước.

**Hạn chế và thách thức trong quản lý đội ngũ GV*

- Thiếu hụt về số lượng và chất lượng GV: Nhiều khoa vẫn chưa đủ số lượng GV có trình độ TS dẫn đến việc không đáp ứng được yêu cầu giảng dạy. Chất lượng GV không đồng đều, đặc biệt là đối với nhân sự trợ giảng mới được tuyển dụng tại các khoa, nhiều người là SV vừa ra trường chưa được đào tạo trình độ sau đại học và các chứng chỉ hoạt động nghề nghiệp.

- Hệ thống văn bản pháp luật chưa hoàn thiện: Nhiều văn bản quy phạm pháp luật còn chồng chéo gây khó khăn trong việc triển khai các chính sách quản lý. Cơ quan chủ quản ĐHH cũng chưa ban hành những quy định mang tính đặc thù cho Trường ĐHTN nói chung và quản lý chất lượng GV mỹ thuật nói riêng.

- Năng lực quản lý của cán bộ còn hạn chế: Năng lực của đội ngũ CBQL của Trường ĐHTN còn hạn chế, ảnh hưởng đến hiệu quả quản lý đội ngũ GV.

- Áp lực từ chương trình đào tạo mới phù hợp nhu cầu của xã hội ngày càng cao đòi hỏi GV phải tích cực nâng cao năng lực để đảm nhận nhiệm vụ này, tuy nhiên nhiều giảng viên còn thiếu ý thức trau dồi KN, học tập nâng cao trình độ dẫn đến chất lượng giảng dạy bị giảm sút.

Tóm lại, quản lý đội ngũ GV ngành MT tại Trường ĐHTN, ĐHH cần được cải thiện để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của giáo dục hiện đại. Việc khắc phục những hạn chế trên sẽ giúp nâng cao chất lượng đào tạo và phát triển bền vững cho ngành MT trong tương lai.

**Giải pháp tăng cường hiệu quả quản lý nhà nước*

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn quản lý công tác QLNN đối với GV ngành Mỹ thuật, trường ĐHTN, ĐHH hiện nay, đồng thời việc nghiên cứu lý luận về nguyên tắc và nội dung QLGD, qua kết quả điều tra, khảo sát và trưng cầu ý kiến của cán bộ quản lý các ban ngành, GV và SV của nhà trường về các nội dung liên quan đến công tác quản lý hoạt động MT cộng đồng của SV, chúng ta nhận thấy, việc kết hợp trao đổi và lấy ý kiến thảo luận với một số nhà quản lý nghệ thuật của các trường ĐH Mỹ thuật Việt Nam (Hà Nội), ĐH Mỹ thuật TP HCM và các đơn vị quản lý văn hóa trong và ngoài tỉnh, tác giả xin đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động MT cộng đồng của SV Trường ĐHTN, ĐHH trong tình hình cụ thể của nhà trường hiện nay.

+ Hoàn thiện cơ chế, chính sách quản lý

Hoàn thiện khung pháp lý cho quản lý GVMT cũng là một bước cần thiết. Đây là yếu tố then chốt quyết định sự thành công trong công tác quản lý nguồn nhân lực. Bên cạnh đó, cần xây dựng các chính sách đặc thù cho GV trong các ngành đào tạo năng khiếu như MT. Điều này không chỉ hỗ trợ việc thu hút GV có trình độ cao mà còn phát triển đội ngũ thông qua các cơ chế sử dụng, thăng tiến và bồi dưỡng chuyên môn.

+ Đổi mới công tác quy hoạch và phát triển đội ngũ

Để cải thiện quy trình tuyển dụng và phát triển đội ngũ GV Trường ĐHNT, ĐHH, cần xây dựng một quy trình tuyển dụng minh bạch, kết hợp giữa yêu cầu chuyên môn cao khi tuyển dụng và đào tạo những SV xuất sắc tiếp tục ở lại trường sau khi tốt nghiệp. Xây dựng quy hoạch theo tầm nhìn chiến lược ngay từ các khoa trực thuộc như Thiết kế đồ họa, Thiết kế thời trang, Sư phạm mỹ thuật ..., đồng thời thiết lập các tiêu chí tuyển dụng cụ thể đối với từng vị trí GV. Biện pháp này sẽ tạo nền tảng vững chắc cho việc phát triển đội ngũ GVMT, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của hệ thống GDĐH trong bối cảnh hiện nay.

+ Nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng GV

Để nâng cao chất lượng đội ngũ, Trường ĐHNT, ĐHH cần xây dựng các chương trình đào tạo liên tục và tăng cường liên kết quốc tế nhằm nâng cao trình độ chuyên môn của GV, cần có sự phối hợp chặt chẽ với các cơ quan quản lý, đặc biệt là ĐHH.

Bên cạnh đó, trường cần xây dựng chiến lược phát triển dài hạn, bao gồm đánh giá thực trạng đội ngũ GV về số lượng, chất lượng và cơ cấu, từ đó nhận diện rõ những điểm mạnh và yếu. Đây là những bước đi cần thiết nhằm nâng cao chất lượng GD, tạo điều kiện cho sự phát triển bền vững của đội ngũ GV trong bối cảnh hội nhập toàn cầu.

+ Cải thiện môi trường làm việc và chế độ đãi ngộ

Đối với ĐHH, cơ quan chủ quản trực tiếp, cần xây dựng các cơ chế quản lý phù hợp và tăng cường ngân sách dành riêng cho giáo dục MT, nhằm đáp ứng yêu cầu giảng dạy và học tập. Điều này bao gồm việc đầu tư vào CSVC như phòng học, trang thiết bị chuyên ngành, và xây dựng các xưởng thực hành, phòng nghiên cứu, triển lãm nhằm hỗ trợ môi trường giảng dạy và nghiên cứu tốt nhất cho GV và SV. Ngoài ra, việc tìm kiếm các nguồn thu khác nhau để hỗ trợ tài chính cũng là một hướng đi cần thiết nhằm đảm bảo sự phát triển bền vững cho đội ngũ GV, đồng thời nâng cao chất lượng giáo dục MT trong bối cảnh hiện nay.

+ Tăng cường hợp tác quốc tế

Hợp tác quốc tế và trao đổi học thuật: Khuyến

khích GV tham gia các chương trình trao đổi và nghiên cứu quốc tế, tham gia đào tạo SĐH tại các trường ĐH như Maharasakham, Thái Lan và các nước có đào tạo ngành nghệ thuật nhằm thúc đẩy sự phát triển của GV trong bối cảnh toàn cầu hóa.

+ Lộ trình thực hiện và phân công trách nhiệm

Cần hoàn thiện, đổi mới nội dung đào tạo, bồi dưỡng. Đây là yếu tố quyết định chất lượng của đội ngũ GVMT, do đó muốn công tác QLNN về nâng cao chất lượng đội ngũ GVMT đạt kết quả thực tiễn thì cần phải đổi mới nội dung đào tạo, bồi dưỡng. Đồng thời, có những chế tài ràng buộc tránh một số trường hợp sau khi được nhà trường hỗ trợ, tạo điều kiện cử đi học xong lại xin nghỉ hoặc chuyển công tác đến đơn vị khác. Nhà trường cần hoàn thiện, đổi mới chương trình; PP đào tạo. Cuối cùng cần có hình thức KTĐG phù hợp nhằm đánh giá chính xác chất lượng đào tạo đội ngũ GV.

3. Kết luận

Bài báo nghiên cứu được thực hiện trên cơ sở nội dung đề tài KHCN cấp Đại học Huế “*Quản lý nhà nước về đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên ngành mỹ thuật của Trường Đại học Nghệ thuật, Đại học Huế trong giai đoạn hiện nay*” MS: ĐHH 2023-05-25. Từ việc phân tích thực trạng đội ngũ GV ngành MT tại Trường ĐHNT, ĐHH kết quả làm rõ những thách thức hiện tại trong công tác quản lý và phát triển đội ngũ. Qua quá trình phân tích, chúng tôi đã chỉ ra những hạn chế về cơ cấu đội ngũ, chất lượng GV, cũng như các khó khăn liên quan đến việc thu hút và phát triển nhân lực chất lượng cao trong lĩnh vực MT. Trên cơ sở đó, các giải pháp QLNN nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ GV đã được đề xuất, bao gồm các cơ chế chính sách về tuyển dụng, bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp, và cải thiện môi trường làm việc.

Các giải pháp đề xuất trong bài nghiên cứu không chỉ nhằm mục tiêu nâng cao chất lượng đội ngũ GVMT tại Trường ĐHNT, ĐHH mà còn có thể được áp dụng rộng rãi tại các cơ sở đào tạo nghệ thuật khác trên cả nước.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Đắc Hưng (2004), *Giáo dục Việt Nam hướng tới tương lai, vấn đề và giải pháp*, NXBCTQG-ST, Hà Nội.
2. Vũ Thanh Bình (2010), *Một số giải pháp nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các môn lý luận chính trị trong các trường đại học, cao đẳng*. Tạp chí Giáo dục (số 232, tháng 2/2010). Hà Nội
3. Thủ tướng Chính phủ (2016): Đề án “Đào tạo tài năng trong lĩnh vực văn hóa, nghệ thuật giai đoạn 2016 - 2025, tầm nhìn đến năm 2030”. Hà Nội

Thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề tại Trường Cao đẳng nghề Vĩnh Phúc trong giai đoạn hiện nay

Trần Thị Thu Hằng*, Đỗ Thị Thùy Dung**, Trần Thị Phương Đông**

*Kĩ sư, Trường CĐ Nghề Vĩnh Phúc

**ThS, Trường CĐ Nghề Vĩnh Phúc

Received: 16/08/2024; Accepted: 26/08/2024; Published: 15/10/2024

Abstracts: Along with the development of society, education and training are always placed in an important position and are the top priority of countries around the world. In Vietnam, taking care of education and training development is always the top concern of the Party, the State, the community and society. Vietnam's education is a socialist education, based on Marxism-Leninism and Ho Chi Minh's thought. The documents of the 13th National Party Congress continue to affirm the viewpoint that education and training together with science and technology are the top national policies and the key driving force for national development. The article analyzes the current situation of the quality of teachers at Vinh Phuc Vocational College, thereby proposing a number of solutions to improve the quality of teachers at the school in the current period.

Keywords: Vinh Phuc Vocational College, Teacher quality, Vocational teachers.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết Trung ương khóa VIII của Đảng đã khẳng định: Giáo viên là yếu tố quyết định chất lượng của giáo dục và được xã hội tôn vinh. Luật Giáo dục 2019 cũng ghi rõ: Nhà giáo giữ vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục. Luận cứ này là cơ sở pháp lý khoa học cho khẳng định: Yếu tố làm nên chất lượng giáo dục đào tạo là đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Chất lượng đội ngũ giáo viên là khâu đột phá có ý nghĩa quyết định đối với sự nghiệp giáo dục và đào tạo.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề trong nhà trường hiện nay

2.1.1. Một số kết quả đạt được trong những năm gần đây

Về số lượng: Năm 2021 tổng số nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục của nhà trường là 197 người. Trong đó: Nhà giáo cơ hữu: 154 người, nhà giáo thỉnh giảng: 23 người

Về chất lượng: Đại bộ phận đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục của nhà trường có trình độ đạt chuẩn và trên chuẩn. Cụ thể: có 113 cán bộ có trình độ thạc sĩ (chiếm 73,4%), 78 cán bộ có trình độ đại học (chiếm 50,6%); 04 cán bộ có trình độ cao đẳng (chiếm 2,6%). Hiện nhà trường có 02 cán bộ đang học nghiên cứu sinh tại các cơ sở giáo dục đại học trong nước (chiếm 1,3%).

Về năng lực nghiệp vụ sư phạm: Có 80 cán bộ có

trình độ DDHSP (chiếm 52,4%); 24 cán bộ có trình độ CĐSP (chiếm 15,6%), có 65 cán bộ chứng chỉ dạy nghề (chiếm 42,2%); có 28 cán bộ có Chứng chỉ sư phạm bậc 1, 2 (chiếm 18,9%). Về kỹ năng nghề: Bậc II: có 31 cán bộ (20,1%), Bậc III: có 35 cán bộ (22,7%); Chứng chỉ kỹ năng thực hành nghề trình độ Trung cấp hoặc tương đương trở lên: 131 cán bộ (85,1%).

Trình độ ngoại ngữ đối với giáo viên, giảng viên dạy trình độ Trung cấp nghề, trình độ Cao đẳng nghề (trình độ B trở lên): 197 giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục (100%). Trình độ tin học: Trình độ B trở lên: 197 cán bộ quản lý và giáo viên (100%).

Công tác bồi dưỡng giáo viên: hàng năm nhà trường cử giáo viên tham gia các lớp tập huấn nâng cao chuyên môn nghiệp vụ do nhà trường, sở LĐ TB&XH, Tổng cục GDNN tổ chức; Hội giảng nhà giáo giáo dục nghề nghiệp cấp trường: Nhà trường có 16 thầy cô tham dự và thành tích đạt được là: 03 giải nhất; 05 giải nhì; 08 giải ba; Hội giảng nhà giáo giáo dục nghề nghiệp cấp tỉnh Nhà trường có 07 thầy cô tham dự và thành tích đạt được là: 02 giải nhất; 03 giải nhì; 01 giải ba; 01 giải khuyến khích và xếp thứ 03 toàn đoàn tham dự; Hội giảng nhà giáo GDNN quốc gia có 2 thầy cô tham dự và đạt giải 3. Hàng năm nhà trường đều xây dựng và thực hiện kế hoạch hiệu chỉnh chương trình dạy nghề các cấp trình độ cho phù hợp với nhu cầu đào tạo thực tiễn sản xuất của xã hội.

Năm 2022: Nhà trường có 173 cán bộ quản lý và giáo viên, trong đó nhà giáo cơ hữu là: 150 cán bộ (86,7%), nhà giáo thỉnh giảng: 23 giáo viên (13,3%); Về trình độ chuyên môn, kỹ thuật: có 131 cán bộ có trình độ trên chuẩn (chiếm 75,7%), 42 cán bộ có trình độ đạt chuẩn (chiếm 24,3%). Về năng lực nghiệp vụ sư phạm: 75 cán bộ có trình độ ĐHSP (chiếm 43,4%); CĐSP: 20 cán bộ (chiếm 11,7%); chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dạy nghề: 57 cán bộ (32,9%) chứng chỉ sư phạm bậc 1,2: 21 cán bộ (12,1%). Về kỹ năng nghề: bậc II: 31 cán bộ (17,9%), bậc III: 34 cán bộ (19,7%); chứng chỉ kỹ năng thực hành nghề trình độ Trung cấp hoặc tương đương trở lên: 108 cán bộ (62,4%); Trình độ ngoại ngữ đối với giáo viên, giảng viên dạy trình độ Trung cấp nghề, trình độ Cao đẳng nghề (trình độ B trở lên): 173 cán bộ (100%). Trình độ tin học: Trình độ B trở lên: 173 cán bộ (100%).

Công tác đào tạo, bồi dưỡng, năm 2022 được thực hiện tại kế hoạch số 05/KH- CĐNVP, ngày 14/01/2022 của Hiệu trưởng nhà trường về đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ năm 2022. Từ sự lãnh chỉ đạo sát sao của Đảng ủy, trong năm 2022 nhà trường đã có: 16 lượt Quyết định cử 160 cán bộ, giáo viên đi tập huấn nâng cao kỹ năng, nghiệp vụ chuyên môn; 99,5% lao động tiên tiến, trong đó: Hoàn thành xuất sắc nhiệm vụ: 40 người; Hoàn thành tốt nhiệm vụ: 159 người và Hoàn thành nhiệm vụ: 01 người.

Năm 2023: Số lượng: 185 người; Nhà giáo cơ hữu: 165 người, nhà giáo thỉnh giảng: 20 người. Về trình độ chuyên môn, kỹ thuật: Tiến sỹ: 01 người ; Thạc sỹ: 141 người; Đại học: 41 người; Cao đẳng: 02 người; Về năng lực nghiệp vụ sư phạm: Đại học sư phạm: 95 người; Cao đẳng sư phạm: 20 người; chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm dạy nghề: 38 người; chứng chỉ sư phạm bậc 1,2: 32 người; Về kỹ năng nghề: bậc II: 31 người, bậc III: 34 người; chứng chỉ kỹ năng thực hành nghề trình độ Trung cấp hoặc tương đương trở lên : 120 người; Trình độ ngoại ngữ đối với giáo viên, giảng viên dạy trình độ Trung cấp nghề, trình độ Cao đẳng nghề (trình độ B trở lên): 185 người. Trình độ tin học: Trình độ B trở lên: 185 người. Việc tổ chức đào tạo, bồi dưỡng trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm cho đội ngũ Nhà giáo hàng năm của Nhà trường. Trong năm 2023 nhà trường đã cử 185 cán bộ, giáo viên đi tập huấn nâng cao kỹ năng, nghiệp vụ chuyên môn. Nhà trường xây dựng Kế hoạch số 54/KH-CĐNVP ngày 04/5/2023 về Định kỳ chuyển đổi vị trí công tác đối với CBGVNV nhà trường.

Về số lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề của trường có sự thay đổi theo từng năm học. Dựa vào kế hoạch tinh gọn và sắp xếp lại bộ máy đã chuyển đổi một số cán bộ viên hành chính có ngạch giáo viên lên tham gia công tác giảng dạy. Giảm số lượng thừa nhận viên khối hành chính, tăng số lượng giáo viên phục vụ công tác giảng dạy để giảm tải số lượng giờ quá nhiều tại một số khoa chuyên môn. Về chất lượng không ngừng được nâng lên theo từng năm và có sự tăng trưởng rõ rệt, số giáo viên tham gia học tập nâng cao trình độ chuyên môn từ Đại học lên Thạc sĩ tăng lên hàng năm: năm 2021 giáo viên có trình độ thạc sĩ chiếm 57,3% tổng số giáo viên dạy nghề toàn trường. Năm 2022 là 74,5%, năm 2023 là 76,2%. Đây cũng là một điểm mạnh để nhà trường nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề theo lộ trình.

2.1.2. Hạn chế và nguyên nhân

Một là, một số giáo viên còn lơ là không cập nhật thường xuyên các nghị quyết của Đảng, chính sách pháp luật nhà nước về công tác nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề, vai trò của công tác dạy nghề. Chưa cập nhật các chính sách hỗ trợ đào tạo lại, đào tạo thường xuyên nên chưa chủ động trong công tác bồi dưỡng nâng cao trình độ.

Hai là, một số ít giáo viên còn vi phạm quy chế ra vào lớp, đôi khi còn quên giờ dạy. Do thu nhập trong ngành còn thấp nên họ tìm kiếm công việc làm thêm để nâng cao thu nhập. Một số cán bộ quản lý, kiểm tra còn nể nang nên chưa xử lý các vi phạm triệt để, đúng quy chế làm cho công tác kiểm tra bị cáo bằng.

Ba là, việc kiểm tra đánh giá trong và sau mỗi đợt bồi dưỡng còn hạn chế, có lúc còn sa vào bệnh thành tích. Kiểm tra, đánh giá còn mang tính hình thức theo kiểu truyền thống có báo trước. Chưa kiểm tra đột xuất được thường xuyên nên chưa đánh giá chất lượng đội ngũ giáo viên được sát sao, đúng người, đúng việc. Việc đánh giá vẫn dựa trên giấy tờ là chủ yếu chưa thực sự có đánh giá của học sinh và doanh nghiệp nên chất lượng giáo dục chưa cao.

Bốn là, Nội dung bồi dưỡng chưa phong phú, chưa đi sâu bồi dưỡng cho giáo viên về năng lực và kỹ năng nghề. Nhiều lúc còn mang tính hình thức, chưa chú trọng khâu thực hành trong việc bồi dưỡng đội ngũ giáo viên vì việc hỗ trợ kinh phí bồi dưỡng chưa tương xứng, đáp ứng với nhu cầu thực tế.

2.2. Một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo tại trường CĐ Nghề Vĩnh Phúc hiện nay

Một là, tăng cường sự lãnh đạo của Đảng trong

việc nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề tại trường Cao đẳng nghề Vĩnh Phúc; Tăng cường công tác thông tin, phổ biến, tuyên truyền giáo dục pháp luật, chủ trương của Đảng, chính sách pháp luật của Nhà nước về nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề trên phương tiện thông tin của từng chi bộ trong nhà trường; đổi mới và tăng cường công tác truyền thông về dạy nghề; gắn công tác tuyên truyền thực hiện Chương trình với việc tuyên truyền về xây dựng xã hội học tập, học tập suốt đời; Tổ chức đào tạo, đào tạo lại, đào tạo bồi dưỡng nâng cao trình độ kỹ năng nghề cho đội ngũ giáo viên dạy nghề. Tăng cường gắn kết giữa cơ sở giáo dục nghề nghiệp và doanh nghiệp trong xây dựng các chương trình, giáo trình đào tạo, tổ chức đào tạo và đánh giá, cấp chứng chỉ.

Hai là, xây dựng nội dung quy chế làm việc đảm bảo tính hiệu quả trong quá trình áp dụng. Nâng cao nhận thức của người đứng đầu trong việc xây dựng và thực hiện quy chế làm việc của nhà trường. Trong quá trình xây dựng và thực hiện quy chế làm việc phải nhận thức đúng, đầy đủ các nguyên tắc sinh hoạt, nhất là nguyên tắc tập trung dân chủ, tập thể lãnh đạo, cá nhân phụ trách. Quy định rõ chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của người đứng đầu tạo sự đoàn kết thống nhất; Tăng cường kiểm tra, giám sát việc xây dựng và tổ chức thực hiện quy chế của từng khoa chuyên môn để phát huy ưu điểm, kịp thời chấn chỉnh những hạn chế, khuyết điểm trong quá trình thực hiện quy chế.

Ba là, đổi mới cách thức đánh giá chất lượng giáo viên dạy nghề. Phải nâng cao nhận thức cho giáo viên việc đánh giá giáo viên là nhiệm vụ bắt buộc, phải được đưa vào nhiệm vụ định kỳ hằng tháng, hằng năm của nhà trường. Kết hợp đánh giá định kỳ với đánh giá đột xuất đối với việc thực hiện chức trách, nhiệm vụ được giao. Việc tổ chức đánh giá cần được tiến hành nghiêm túc, có quy trình chặt chẽ, với tiêu chí rõ ràng, minh bạch, coi đây là thước đo để kiểm định mức độ thực hiện nhiệm vụ của giáo viên và lấy kết quả đánh giá là tiêu chí cơ bản để bình xét thi đua, sử dụng, bổ nhiệm, luân chuyển cán bộ; Cải tiến công tác kiểm tra theo hướng lấy đánh giá chất lượng làm động lực thúc đẩy quá trình dạy học, nâng cao chất lượng đội ngũ, chất lượng giáo dục.

Bốn là, phát triển đội ngũ giáo viên, nâng cao chất lượng giảng dạy. Tổ chức đào tạo thường xuyên, tổ chức các khóa đào tạo, bồi dưỡng nâng cao kỹ năng chuyên môn, sự phạm và áp dụng công nghệ

thông tin cho giáo viên dạy nghề trong toàn trường... Khuyến khích giáo viên tự học, tự nghiên cứu để nâng cao trình độ như tham gia các hội thảo, khóa học trong nước và ngoài nước. Tạo điều kiện cho giáo viên tham gia nghiên cứu khoa học, công bố các công trình nghiên cứu và ứng dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy; Cải tiến phương pháp giảng dạy: Khuyến khích giáo viên sử dụng các nền tảng dạy học trực tuyến. Phát triển tài liệu học tập số: Xây dựng kho tài liệu học tập điện tử, bao gồm sách giáo khoa, bài giảng, vi deo hướng dẫn, bài tập, đề thi; Sử dụng phương pháp giảng dạy linh hoạt kết hợp giữa lý thuyết và thực hành. Sử dụng phương pháp giảng dạy tích cực như học theo dự án, học theo tình huống thực tế.

3. Kết luận

Giáo dục nghề nghiệp đang đứng trước yêu cầu đổi mới, đội ngũ cán bộ quản lý giáo dục nghề nghiệp, quản lý nhà trường là nhân tố quan trọng trong việc triển khai thực hiện. Các cấp ủy Đảng, Chi bộ nhà trường cần xác định: Nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên và cán bộ quản lý giáo dục là nhiệm vụ chính trị, quan trọng trong giai đoạn hiện nay bởi vậy cần xây dựng mỗi nhà trường thực sự là “trung tâm bồi dưỡng giáo viên”. Có kế hoạch cụ thể thực hiện nhiệm vụ đổi mới, nâng cao phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị, trình độ, năng lực của nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục. Đẩy mạnh phong trào thi đua yêu nước, tạo động lực mới, cách làm mới, dân chủ trong trường học, phát huy lòng yêu nghề, chủ động, sáng tạo của đội ngũ, làm xuất hiện nhiều điển hình tiên tiến, hoàn thành xuất sắc mọi nhiệm vụ đào tạo thế hệ trẻ có chất lượng cao đáp ứng yêu cầu phát triển đất nước. Bản thân mỗi giáo viên nói chung, người giáo viên dạy nghề nói riêng phải có phẩm chất đạo đức, chính trị, năng lực chuyên môn vững vàng, phải có đủ đức - tài. Từ đó chủ động xây dựng kế hoạch bồi dưỡng cho phù hợp yêu cầu chung và nhu cầu cá nhân.

Tài liệu tham khảo

1. Đề án 1045/ĐA-UBND đào tạo nghề cho lao động phục vụ phát triển kinh tế - xã hội Vĩnh Phúc 2019-2020, định hướng đến năm 2025.
2. Nghị quyết số 37/2011/NQ-HĐND tỉnh Vĩnh Phúc về *một số chính sách hỗ trợ dạy nghề*.
2. Nghị quyết số 42/2018/NQ-HĐND tỉnh Vĩnh Phúc về *một số chính sách hỗ trợ hoạt động giáo dục nghề nghiệp*.
4. Nghị quyết Hội nghị lần thứ hai Ban chấp hành TW khóa VIII về *Giáo dục và Đào tạo*.

Biện pháp giảm tác động tiêu cực của căng thẳng nghề nghiệp tới đội ngũ giảng viên kiêm chức tại ngân hàng VietinBank

Lê Mạnh Linh*

*HVCH, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 16/09/2024; Accepted: 26/09/2024; Published: 5/10/2024

Abstract: This study explores strategies to mitigate the negative impacts of occupational stress on part-time faculty members at VietinBank. In response to the unique stressors experienced by part-time instructors in the banking sector, this research aims to identify effective interventions that reduce stress-induced dissatisfaction and enhance overall job satisfaction. Utilizing both quantitative and qualitative data gathered through surveys and in-depth interviews, the study highlights primary stress factors, including workload intensity, role conflict, and insufficient support. Key interventions—such as targeted stress management programs, mentoring support, and organizational changes—are analyzed for their effectiveness. The findings underscore the necessity of a holistic approach that combines institutional support with personal resilience training, ultimately contributing to improved job satisfaction and performance among part-time faculty. These insights can inform VietinBank's policy framework and support strategies, offering a foundation for broader application within the financial services sector.

Keywords: Occupational stress, part-time teaching staff.

1. Đặt vấn đề

Căng thẳng trong công việc là đề tài được quan tâm rất nhiều trong xã hội ngày nay. Nó không chỉ ảnh hưởng đến tâm lý con người mà còn gây ảnh hưởng tiêu cực tới hiệu quả công việc của tổ chức. Căng thẳng là một phần không thể tránh khỏi trong đời sống tâm lý của con người, đóng vai trò quan trọng trong sự thích ứng và phát triển cá nhân. Trong một mức độ vừa phải, căng thẳng có thể kích thích sự sáng tạo, tăng cường khả năng giải quyết vấn đề và giúp cá nhân vượt qua thử thách. Tuy nhiên, khi căng thẳng trở nên quá mức, nó có thể gây ra những tác động tiêu cực như suy giảm sức khỏe tâm lý, giảm khả năng tập trung, và thậm chí dẫn đến các rối loạn tâm lý như lo âu hoặc trầm cảm [4]

Một trong những ảnh hưởng của căng thẳng trong công việc là làm giảm sự hài lòng và gắn kết của nhân viên trong tổ chức. Sự hài lòng với công việc đóng vai trò quan trọng trong đời sống cá nhân và tổ chức. Nó không chỉ phản ánh mức độ thỏa mãn của cá nhân với công việc mà còn liên quan mật thiết đến hiệu suất làm việc, cam kết và gắn bó với tổ chức. Một nhân viên hài lòng thường có động lực cao hơn, ít căng thẳng hơn và ít có khả năng nghỉ việc. Ngược lại, sự không hài lòng có thể dẫn đến giảm hiệu quả làm việc, gia tăng xung đột nội bộ và tỷ lệ thay thế

nhân sự. Thực trạng tại Ngân hàng TMCP Công thương Việt Nam (VietinBank) đang tồn tại nhiều vấn đề liên quan tới căng thẳng công việc, ảnh hưởng tới sự hài lòng gắn kết của nhân viên. Là một ngân hàng thương mại cổ phần, VietinBank đứng trước áp lực cạnh tranh rất lớn từ các tổ chức tín dụng khác đang hoạt động trong lĩnh vực tài chính, ngân hàng. Trong bối cảnh kinh tế khó khăn hiện nay, áp lực tăng trưởng quy mô và quản trị rủi ro sẽ càng đè nặng lên các cán bộ nhân viên tại VietinBank và có thể dẫn đến việc chảy máu chất xám của tổ chức. Đồng thời, tổ chức có nguy cơ suy yếu hàng ngày do sự căng thẳng nghề nghiệp ngày càng tăng lên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm

Có nhiều cách tiếp cận khác nhau về Căng thẳng và Căng thẳng trong công việc, trong đó tiêu biểu có các khái niệm của các tác giả lớn như Lazarus và Folkman (1984), Garima Mathur và cộng sự (2007), Dewwe, O'Driscoll và Cooper (2001).

Ở mô hình nghiên cứu của Lazarus và Folkman (1984), ông cho rằng “Căng thẳng tâm lý là mối quan hệ đặc biệt giữa con người và môi trường, được cá nhân đánh giá là đang vượt quá hoặc làm cạn kiệt các nguồn lực của họ và đe dọa đến sự an lành của họ” [3].

Theo Garima Mathur và cộng sự (2007): “Căng thẳng là thuật ngữ chung để chỉ những áp lực mà con người gặp phải trong cuộc sống. Khi căng thẳng tăng lên, nó có thể có tác động xấu tới cảm xúc của một người, suy nghĩ và tình trạng thể chất” [2].

Khi xem xét căng thẳng nghề nghiệp, Dewwe, O’Driscoll và Cooper (2001) cho rằng “căng thẳng là kết quả từ quá trình tương tác giữa cá nhân và môi trường, và được chia thành hai dạng: căng thẳng sơ cấp và căng thẳng thứ cấp. Căng thẳng sơ cấp xuất phát từ nỗi sợ hãi do thất bại trong quá khứ và áp lực từ nhu cầu cá nhân. Căng thẳng thứ cấp phát sinh từ việc so sánh năng lực bản thân với khả năng đối phó với khó khăn” [1].

Trong phạm vi nghiên cứu của bài báo, trên cơ sở kế thừa các nghiên cứu đã có, khái niệm căng thẳng trong công việc được định nghĩa như sau “Căng thẳng là phản ứng tâm lý và sinh lý của cá nhân khi họ nhận thức được sự hiện diện của các yếu tố đe dọa hoặc gây hại trong môi trường làm việc, hoặc khi yêu cầu công việc vượt quá khả năng kiểm soát của họ”.

2.2. Các nghiên cứu về căng thẳng và căng thẳng nghề nghiệp

Những định nghĩa phổ biến nhất của căng thẳng có thể được phân loại ra thành 3 dạng: dựa trên tác nhân kích thích, dựa trên sự phản hồi của đối tượng, và sự tương tác lẫn nhau giữa tình trạng căng thẳng và các nguồn gây ra căng thẳng (Beehr và Franz, 1987). Cách tiếp cận dựa trên tác nhân kích thích quan tâm đến căng thẳng như là những tác động từ phía bên ngoài (hoàn cảnh hay môi trường) tác động đến cơ thể (cá nhân). Cách tiếp cận dựa trên sự phản hồi định nghĩa căng thẳng như là một phản hồi của cơ thể hay tinh thần đối với sự tác động của môi trường hay hoàn cảnh. Cách tiếp cận dựa trên sự tương tác lẫn nhau giữa tác nhân gây ra căng thẳng và tình trạng căng thẳng, mang ý nghĩa bao hàm cả tác nhân kích thích (nguồn gốc của căng thẳng) và những phản hồi (những ảnh hưởng và biểu hiện của căng thẳng). Cartwright và Cooper (2002) [2] đã đưa ra bảy nguồn gây ra căng thẳng trong môi trường làm việc bao gồm: (1) những mối quan hệ trong tổ chức (như nghèo nàn hay không hiệu quả trong các mối quan hệ với đồng nghiệp, với cấp trên, cách ly, hay phân biệt đối xử...); (2) cân bằng giữa công việc với gia đình (khi công việc gây tổn hại đến cuộc sống hay gia đình); (3) khối lượng công việc (không kiểm soát công việc cũng như áp lực về thời gian); (4) sự an toàn trong công việc (nguy cơ mất việc hay công

việc bị lỗi thời); (5) kiểm soát (như là thiếu sự ảnh hưởng đến việc tổ chức công việc và thực hiện công việc); (6) những nguồn lực và giao tiếp (thiếu thiết bị và nguồn lực phù hợp); (7) lương và phúc lợi (như là những phần thưởng về tài chính mà công việc mang lại); và những khía cạnh của công việc (những nguồn gây ra căng thẳng có liên quan đến bản chất của công việc). Slocum & Hellriegel (2008).

2.3. Biện pháp giúp quản lý căng thẳng nghề nghiệp đối với các GV kiêm chức tại ngân hàng VietinBank

Nhóm giải pháp từ chính các GV kiêm chức tại ngân hàng VietinBank:

GV kiêm chức cần chủ động tự đào tạo, phát triển chuyên môn để đáp ứng được yêu cầu công việc ngày một cao của ngành ngân hàng. Ngoài ra, khi chuyên môn ngày càng cao thì họ sẽ càng có cơ sở đề xuất mức thu nhập và phúc lợi tốt hơn, từ đó làm giảm căng thẳng và nâng cao sự hài lòng với công việc.

GV kiêm chức cần tìm cách, sắp xếp thời gian để cân bằng giữa sở thích của bản thân, gia đình và công việc, từ đó giảm bớt áp lực, căng thẳng từ công việc và một đời sống tinh thần khỏe mạnh, tích cực

GV kiêm chức cần dành thời gian hàng ngày để luyện tập thể dục thể thao, có một chế độ ăn uống, nghỉ ngơi lành mạnh nhằm phát triển đều cả về thể chất lẫn tinh thần, là cơ sở để giải tỏa căng thẳng và nâng cao động lực làm việc, sự hài lòng với công việc

GV kiêm chức cần chủ động, tăng cường kết nối với cấp trên, đồng nghiệp của mình để tìm kiếm sự hỗ trợ, phát triển các mối quan hệ. Từ đó, họ sẽ có nguồn lực tốt hơn để nâng cao hiệu quả công việc, tránh sự quá tải, mất kiểm soát trong công việc

Nhóm giải pháp cho Ban lãnh đạo ngân hàng và các cấp quản lý trực tiếp

Ban Lãnh đạo ngân hàng nên bổ sung nguồn nhân lực có chất lượng cao nhằm đáp ứng yêu cầu công việc; đổi mới công tác tuyển dụng lao động với các điều kiện, tiêu chuẩn, quy trình tuyển dụng, cách thức tổ chức phù hợp đối với từng vị trí chức danh công việc, đảm bảo lựa chọn được đội ngũ lao động chất lượng, phù hợp với yêu cầu vị trí công tác; luân chuyển nhân sự dôi dư tại các bộ phận đã đủ nhân lực sang các bộ phận đang thiếu hụt để san sẻ công việc

Ban Lãnh đạo ngân hàng cần thường xuyên tổ chức các buổi trao đổi nội bộ với tinh thần cầu thị để GV mạnh dạn đề xuất ý tưởng, giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả làm việc, vì hơn ai hết họ là những

người tiếp xúc trực tiếp với công việc

Ngân hàng cần có lộ trình phát triển rõ ràng cho các vị trí công việc, sắp xếp các vị trí phù hợp với chuyên môn và kinh nghiệm giúp cho GV kiêm chức giảm bớt sự căng thẳng, nâng cao động lực làm việc và duy trì môi trường làm việc tích cực

Ngân hàng cần cải tiến cơ chế lương thưởng, công khai, minh bạch việc tính lương dựa trên KPI; cần có chính sách lương và đãi ngộ tốt hơn cho GV kiêm chức lâu năm. Hơn nữa, cần nghiên cứu và đề xuất một cấu trúc lương cạnh tranh so với các ngân hàng khác để thu hút và giữ chân nhân tài.

Cán bộ quản lý trực tiếp nên trao quyền, ủy quyền cho GV thực hiện công việc nhiều hơn, không nên giám sát quá chặt chẽ mọi công việc của nhân viên đã có nhiều kinh nghiệm

Cán bộ quản lý trực tiếp cần phải xem xét về tính hợp lý khi giao chỉ tiêu cho GV, tiến độ công việc và khối lượng công việc phù hợp với năng lực và khả năng làm việc của từng GV, áp dụng hệ thống KPI hiệu quả hơn nhằm mục đích thúc đẩy GV hoàn thành công việc thay vì áp dụng KPI theo hướng gây áp lực

3. Kết luận

Từ nghiên cứu lí luận và thực tiễn về sự ảnh hưởng của sự căng thẳng đến sự hài lòng với công việc của GV kiêm chức tại Vietinbank, tác giả đưa ra một số kết luận như sau

*Về lí luận

Sự căng thẳng trong công việc của GV kiêm chức tại VietinBank đến từ nhiều yếu tố, bao gồm: Căng thẳng từ việc kiểm soát công việc, Quá tải công việc, Căng thẳng trong mối quan hệ công việc, Cân bằng giữa công việc và cuộc sống, Thiếu hụt nguồn lực và truyền thông, và Sự ổn định công việc.

Sự hài lòng với công việc của GV kiêm chức tại VietinBank đến từ các yếu tố như: Bản thân công việc, Lãnh đạo, Tiền lương, Đồng nghiệp, Phúc lợi, Cơ hội đào tạo thăng tiến.

Mối quan hệ giữa căng thẳng trong công việc và sự hài lòng đối với công việc là mối tương quan nghịch. Khi mức độ căng thẳng tăng lên, sự hài lòng trong công việc thường có xu hướng giảm xuống. Điều này xảy ra vì căng thẳng gây ra cảm giác mệt mỏi, kiệt sức, hoặc mất động lực, dẫn đến thái độ tiêu cực và giảm sự gắn kết với công việc.

*Về thực tiễn

Trong công việc, GV kiêm chức tại Vietinbank thường gặp căng thẳng nhiều nhất do các vấn đề về lương, thưởng và phúc lợi, gặp căng thẳng ít nhất do

các vấn đề về do các mối quan hệ trong công việc. Về sự hài lòng với công việc, GV kiêm chức tại Vietinbank có sự hài lòng nhiều nhất với phúc lợi và đồng nghiệp, ít hài lòng nhất đối với vấn đề thu nhập.

Khi xem xét mối quan hệ giữa các lĩnh vực của sự căng thẳng trong công việc và các lĩnh vực của sự hài lòng với công việc đều cho ra kết quả chung là các lĩnh vực đều có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, bổ sung cho nhau, căng thẳng ở lĩnh vực này có thể dẫn đến căng thẳng ở lĩnh vực khác, hài lòng ở lĩnh vực này cũng kéo theo hài lòng ở lĩnh vực khác.

Đánh giá về sự ảnh hưởng của sự căng thẳng đến sự hài lòng với công việc, sự căng thẳng trong công việc và sự hài lòng với công việc của GV kiêm chức có mối liên hệ chặt chẽ với nhau. Tuy nhiên vì là tương quan nghịch nên sự căng thẳng trong công việc của GV kiêm chức càng cao thì sự hài lòng với công việc càng thấp. Ngược lại, sự căng thẳng với công việc của GV kiêm chức càng thấp thì sự hài lòng với công việc càng cao.

Vì vậy, các chiến lược xây dựng và cải thiện môi trường làm việc tại Vietinbank cần được xem xét tổng thể, toàn diện cả hai yếu tố căng thẳng và hài lòng, thực hiện tốt chính sách cải thiện sự căng thẳng trong công việc sẽ làm nâng cao sự hài lòng với công việc và ngược lại, sự hài lòng với công việc của GV kiêm chức được quan tâm nhiều hơn thì sẽ giúp giảm bớt sự căng thẳng trong công việc của họ.

Kết quả phỏng vấn sâu và phân tích hai trường hợp điển hình cũng cho thấy sự ảnh hưởng rất lớn của căng thẳng đối với sự hài lòng với công việc của GV kiêm chức tại Vietinbank. Ngoài ra, cả hai GV đều cho thấy sự hài lòng với đặc điểm công việc và điều kiện làm việc tại Vietinbank.

Tài liệu tham khảo

[1]. Cooper, C. L., Dewe, P. J., & O'Driscoll, M. P. (2001). *Organizational stress: A review and critique of theory, research, and applications*. Sage Publications, Inc.

[2]. Garima Mathur et al (2007), *Stress as a correlate of job performance: A study of manufacturing organization*, Journal of Advances in Management Research, Vol. 4, 2007, pp.79-85

[3]. Lazarus và Folkman, 1984, Stress, Appraisal and Coping, p 19.

[4]. Alex Sternick, *The Transformative Power of EuStress: Embracing Discomfort*, from <https://positivepsychologynews.com/news/alex-sternick/2023110252647>

Một số biện pháp quản lý hoạt động dạy học môn Toán lớp 6 ở các trường trung học cơ sở huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An

Nguyễn Đình Nhâm*, Nguyễn Văn Hải**, Ngô Hoài Phương***

*Trường Đại học Cửu Long, **Sở GD&ĐT Nghệ An, ***Sở GD&ĐT Tây Ninh

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: To effectively implement 6th grade Math teaching activities at secondary schools in Do Luong District, Nghe An Province, aiming at good implementation of the general education program in Math according to the 2018 program. Based on the practice of managing 6th grade Math teaching activities at secondary schools in Do Luong district, Nghe An province, we propose some measures to manage 6th-grade Math teaching activities in secondary schools in Do Luong district, Nghe An province to improve the quality of 6th-grade Math teaching in particular and Math teaching in secondary schools in general.

Keywords: Managing 6th-grade Math teaching activities

1. Mở đầu

Toán là môn học bắt buộc ở trường THCS. Để thực hiện tốt hoạt động dạy học (HDDH) môn Toán lớp 6 tại các trường THCS huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An nhằm hướng tới việc thực hiện tốt chương trình giáo dục phổ thông môn Toán theo chương trình 2018, trên cơ sở thực tiễn quản lý HDDH môn Toán lớp 6 tại các trường THCS huyện Đô Lương tỉnh Nghệ An, chúng tôi đề xuất một số biện pháp quản lý HDDH môn Toán lớp 6 ở các trường THCS huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Toán lớp 6 nói riêng và dạy học Toán ở trường THCS nói chung.

2. Các biện pháp quản lý HDDH môn Toán lớp 6 ở các trường THCS huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An

2.1. Nâng cao nhận thức cho cán bộ, GV và những người liên quan về sự cần thiết phải quản lý HDDH môn Toán lớp 6 ở các trường THCS

2.1.1. Mục tiêu của biện pháp: Tăng cường bồi dưỡng nâng cao nhận thức, trình độ chuyên môn cho cán bộ quản lý và đội ngũ giáo viên (GV) các trường THCS trên địa bàn huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An về mục tiêu, nội dung, chương trình dạy học môn Toán 6. Đồng thời, giúp CBQL và GV nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng và ý nghĩa của môn Toán lớp 6 đối với sự phát triển các phẩm chất và năng lực cho học sinh (HS).

2.1.2. Nội dung và cách thực hiện các biện pháp

- Nội dung của biện pháp

+ Nâng cao nhận thức của CBQL về ý nghĩa, tầm quan trọng của môn Toán lớp 6 đối với sự hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, các năng lực chung, năng lực đặc thù về toán học. Đồng thời, nâng cao nhận thức, bồi dưỡng kiến thức quản lý HDDH môn

Toán lớp 6 cho lực lượng CBQL, để có cơ sở định hướng, xây dựng kết hoạch, thực hiện, kiểm tra, giám sát và đánh giá hiệu quả.

- Nâng cao nhận thức cho GV về tầm quan trọng, ý nghĩa của việc dạy môn Toán lớp 6 đối với sự hình thành và phát triển các phẩm chất, năng lực cho HS; nhận thức đúng về mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học, kiểm tra và đánh giá kết quả học tập môn Toán lớp 6.

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ Bồi dưỡng nhận thức cho CBQL: CBQL các trường THCS thường xuyên, liên tục cập nhật các tài liệu về quản lý HDDH môn Toán lớp 6. Phòng GD & ĐT huyện Đô Lương phải chủ trì các buổi trao đổi học thuật về quản lý dạy học môn Toán lớp 6 nói riêng và môn Toán nói chung; tổ chức các đợt tham quan, học tập mô hình quản lý hiệu quả.

+ Bồi dưỡng nhận thức cho GV: BGH các trường THCS tăng cường tuyên truyền, phổ biến cho GV các chủ trương, chính sách, văn bản về đổi mới nội dung, phương pháp, hình thức, KT&DG môn Toán lớp 6 theo nhiệm vụ năm học và chương trình GDPT 2018. Nhà trường tổ chức Hội thảo khoa học, sinh hoạt chuyên đề, trao đổi kinh nghiệm về đổi mới phương pháp dạy học (PPDH), KT&DG môn Toán lớp 6 hàng năm theo kế hoạch. Tổ chức cho GV tham quan, học tập thực tiễn các mô hình hiệu quả HDDH môn Toán lớp 6 gần với thực tiễn nhà trường.

2.2. Tăng cường quản lý việc thực hiện nội dung chương trình môn Toán lớp 6 đáp ứng mục tiêu môn học nói riêng và nhiệm vụ từng năm học

2.2.1. Mục tiêu của biện pháp

Đảm bảo nội dung chương trình môn Toán lớp 6

được thực hiện đúng kế hoạch, phù hợp với mục tiêu giáo dục của môn học, đồng thời đáp ứng các nhiệm vụ của từng năm học. Biện pháp này hướng tới nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn Toán lớp 6, giúp HS nắm vững kiến thức cơ bản và phát triển các kỹ năng tư duy toán học.

2.2.2. Nội dung và cách thực hiện các biện pháp

- Nội dung của biện pháp: Đảm bảo chương trình giảng dạy môn Toán lớp 6 được thực hiện đúng tiến độ và kế hoạch; Theo dõi, giám sát việc thực hiện nội dung chương trình để kịp thời phát hiện và khắc phục các sai lệch, thiếu sót; Đảm bảo GV nắm vững mục tiêu, nội dung và phương pháp giảng dạy môn Toán lớp 6; Đánh giá và cải tiến nội dung chương trình giảng dạy dựa trên phản hồi từ GV và HS.

- Cách thức thực hiện biện pháp:

+ Lập kế hoạch giảng dạy chi tiết: Xây dựng kế hoạch giảng dạy chi tiết cho từng học kỳ và từng tuần, đảm bảo nội dung chương trình được phân bố hợp lý. Tổ chức các buổi họp chuyên môn định kỳ để trao đổi và thống nhất kế hoạch giảng dạy.

+ Giám sát và theo dõi: Thực hiện việc giám sát, kiểm tra định kỳ và đột xuất việc thực hiện kế hoạch giảng dạy của GV. Sử dụng các công cụ quản lý trực tuyến để theo dõi tiến độ giảng dạy và phản hồi kịp thời.

+ Đào tạo và bồi dưỡng GV: Tổ chức các khóa bồi dưỡng, tập huấn cho GV về phương pháp giảng dạy và quản lý nội dung chương trình. Khuyến khích GV tự học và nghiên cứu tài liệu liên quan đến giảng dạy môn Toán lớp 6.

+ Đánh giá và cải tiến: Thu thập ý kiến phản hồi từ GV và HS về nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy. Tiến hành đánh giá định kỳ và đưa ra các điều chỉnh cần thiết để cải tiến chất lượng giảng dạy.

2.3. Chỉ đạo việc đổi mới PPDH của GV và bồi dưỡng phương pháp học tập (PPHT) của HS

2.3.1. Mục tiêu của biện pháp

Nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập môn Toán lớp 6 thông qua việc đổi mới PPDH học của GV và bồi dưỡng PPHT cho HS. Biện pháp này nhằm giúp GV áp dụng các phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn, đồng thời trang bị cho HS các kỹ năng học tập tích cực và tự học, từ đó đạt được các mục tiêu giáo dục đã đề ra. Đổi mới PPDH học phải gắn liền với việc hình thành và phát triển các năng lực tư duy và lập luận toán học, năng lực mô hình hóa toán học, năng lực giải quyết vấn đề toán học, năng lực giao tiếp toán học, và năng lực sử dụng công cụ, phương tiện học toán.

2.3.2. Nội dung và cách thực hiện các biện pháp

- Nội dung biện pháp: Đổi mới phương pháp giảng dạy của GV để phát huy tính tích cực, sáng tạo của

HS, đồng thời hình thành và phát triển các năng lực toán; Bồi dưỡng và phát triển các kỹ năng học tập hiệu quả cho HS; Tăng cường sử dụng công nghệ thông tin và các công cụ hỗ trợ giảng dạy hiện đại; Khuyến khích GV và HS tham gia các hoạt động ngoại khóa, câu lạc bộ Toán học để nâng cao hứng thú và khả năng học tập.

- Cách thức thực hiện biện pháp:

+ Tăng cường đào tạo và bồi dưỡng GV: Tổ chức các khóa bồi dưỡng, tập huấn về phương pháp giảng dạy hiện đại cho GV, tập trung vào các năng lực toán học cần phát triển. Mời các chuyên gia giáo dục đến chia sẻ kinh nghiệm và hướng dẫn về các PPDH học tích cực, dạy học dự án, trải nghiệm sáng tạo, ứng dụng toán học vào thực tiễn. Xây dựng các nhóm thảo luận chuyên môn để GV có thể trao đổi kinh nghiệm và học hỏi lẫn nhau.

+ Phát triển PPHT cho HS: Tổ chức các buổi hướng dẫn HS về PPHT hiệu quả, kỹ năng tự học và quản lý thời gian, đặc biệt là các PPHT chủ động, tăng cường trải nghiệm. Xây dựng các chương trình học tập hỗ trợ, các dự án học tập nhóm để khuyến khích HS tham gia tích cực vào quá trình học tập. Sử dụng các phần mềm học tập, trò chơi giáo dục và các công cụ hỗ trợ khác để tạo hứng thú học tập cho HS.

+ Ứng dụng CNTT vào dạy học Toán: Khuyến khích GV sử dụng các công cụ công nghệ thông tin như bảng tương tác, phần mềm giảng dạy, video bài giảng để nâng cao hiệu quả giảng dạy. Xây dựng các kho tài nguyên học tập trực tuyến để HS có thể tự học và tra cứu tài liệu. Sử dụng các hệ thống quản lý học tập (LMS) để theo dõi tiến độ học tập của HS và cung cấp phản hồi kịp thời.

- Xây dựng và củng cố các hoạt động ngoại khóa và câu lạc bộ Toán học: Tổ chức các câu lạc bộ Toán học, cuộc thi giải Toán để HS có cơ hội áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Khuyến khích HS tham gia các hoạt động ngoại khóa liên quan đến Toán học để phát triển tư duy và kỹ năng làm việc nhóm.

2.4. Quản lý sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất, phương tiện dạy học và tăng cường sử dụng phương tiện dạy học hiện đại vào dạy học môn Toán 6

2.4.1. Mục tiêu của biện pháp: Nhằm đảm bảo việc sử dụng hiệu quả cơ sở vật chất và phương tiện dạy học, đồng thời tăng cường sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại vào giảng dạy môn Toán lớp 6. Biện pháp này nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập, giúp HS tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả và hứng thú hơn.

2.4.2. Nội dung và cách thực hiện các biện pháp

- Nội dung biện pháp: BGH nhà trường thường xuyên khảo sát, đánh giá và tối ưu hóa việc sử dụng

cơ sở vật chất và trang thiết bị hiện có; Tăng cường đầu tư và sử dụng các PTDH hiện đại như máy chiếu, bảng tương tác, phần mềm giảng dạy và các công cụ hỗ trợ khác; Đào tạo và hướng dẫn GV sử dụng hiệu quả các phương tiện dạy học hiện đại.

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ BGH nhà trường xây dựng kế hoạch KTĐG tình trạng cơ sở vật chất và trang thiết bị hiện có trong trường. Lập kế hoạch bảo trì, sửa chữa và nâng cấp các trang thiết bị dạy học theo định kỳ. Sắp xếp và sử dụng hợp lý các phòng học, phòng thí nghiệm và các phòng chức năng khác để đảm bảo tối ưu hóa việc sử dụng không gian và thiết bị.

+ BGH các trường THCS chủ động xây dựng kế hoạch đầu tư, mua sắm CSVC hiện đại như máy chiếu, bảng tương tác, máy tính và các phần mềm hỗ trợ giảng dạy. Thiết lập các phòng học đa phương tiện. Tăng cường sử dụng CNTT trong dạy học.

+ Tổ chức các khóa đào tạo, tập huấn Cung cấp tài liệu hướng dẫn sử dụng và tổ chức các buổi thực hành cho GV về cách sử dụng hiệu quả các thiết bị dạy học hiện đại.

2.5. Đổi mới quản lý hoạt động KTĐG chất lượng giảng dạy của GV và kết quả học tập của HS

2.5.1. Mục tiêu của biện pháp: Nhằm đổi mới phương thức KTĐG kết quả học tập môn Toán lớp 6 của HS ở các THCS, đảm bảo cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về sự phát triển năng lực và sự tiến bộ của HS lớp 6 trên cơ sở yêu cầu cần đạt; điều chỉnh các HDDH, bảo đảm sự tiến bộ của HS và nâng cao chất lượng giáo dục môn Toán lớp 6.

2.5.2. Nội dung và cách thực hiện các biện pháp

- Nội dung biện pháp

+ BGH nhà trường chỉ đạo tổ chuyên môn và GV thực hiện nghiêm túc tinh thần đổi mới phương pháp KTĐG kết quả học tập của HS THCS theo Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT ngày 20/7/2021 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về đánh giá HS THCS và trung học phổ thông. Công văn số 3899/BGDĐT-GDTrH ngày 03/08/2023 về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học 2023-2024.

+ BGH nhà trường, đứng đầu là Hiệu trưởng, chỉ đạo tổ chuyên môn và GV thực hiện đúng quy trình, kỹ thuật xây dựng ma trận và đặc tả các bài kiểm tra môn Toán lớp 6 theo đánh giá quá trình, đánh giá định kì, theo nhiều phương pháp (quan sát, ghi lại quá trình thực hiện, vấn đáp, trắc nghiệm khách quan, tự luận, kiểm tra viết, bài tập thực hành, các dự án/sản phẩm học tập, thực hiện nhiệm vụ thực tiễn).

+ GV cần tập trung thiết kế và sử dụng các câu hỏi, bài tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức toán học đã học vào các bối cảnh và tình huống thực tế mới, giúp

HS phát triển tư duy toán học, giải quyết vấn đề, và áp dụng kiến thức vào thực tiễn.

+ Trong đánh giá kết quả học tập cuối học kỳ, cuối năm học, GV cần tránh việc sử dụng lại các bài toán, ví dụ đã được học trong sách giáo khoa để làm nội dung bài kiểm tra. Điều này nhằm đảm bảo đánh giá chính xác năng lực toán học của HS và khắc phục tình trạng HS chỉ học thuộc bài hoặc sao chép nội dung từ tài liệu có sẵn..

- Cách thức thực hiện biện pháp

+ BGH nhà trường tổ chức học tập và quán triệt tinh thần đổi mới KTĐG kết quả học tập môn Toán lớp 6 của HS theo Thông tư số 22/2021/TT-BGDĐT và Công văn số 3899/BGDĐT-GDTrH ngày 03/08/2023 về việc hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục trung học năm học 2023-2024, đảm bảo tất cả GV đều nắm vững và thực hiện đúng quy định.

+ Tổ chuyên môn và GV chú trọng thiết kế và sử dụng các câu hỏi, bài tập yêu cầu HS vận dụng kiến thức đã học vào các tình huống mới. Điều này giúp phát triển khả năng tư duy toán học và giải quyết vấn đề của HS.

+ BGH nhà trường khuyến khích GV xây dựng và sử dụng các đề kiểm tra mở, kết hợp giữa trắc nghiệm và tự luận, nhằm đánh giá toàn diện phẩm chất và năng lực của HS.

+ Chỉ đạo tổ chuyên môn và GV xây dựng bộ công cụ đánh giá để hạn chế tính chủ quan, cảm tính của người chấm, đồng thời tôn trọng và khuyến khích sự sáng tạo, cách nghĩ, cách giải quyết vấn đề riêng của HS.

3. Kết luận

Các biện pháp đề xuất có mối quan hệ biện chứng và có thể sử dụng kết hợp để phát huy hiệu quả tốt nhất trong quản lý HDDH môn Toán lớp 6 tùy thực tiễn nhà trường, điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ GV, đặc điểm HS và nguồn lực tài chính. Đặc biệt, chúng tôi cũng đã tiến hành khảo sát, đánh giá được tính khả thi và cần thiết của các biện pháp đề cho các nhà trường có những lựa chọn, áp dụng vào thực tiễn đáp ứng được mục tiêu.

Tài liệu tham khảo

1. Ban chấp hành trung ương Đảng 2013, *Nghị quyết 29- NQ/ TW 2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo.*

2. Bộ GD và ĐT (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông 2018 (thông tư 32/2018/TT- BGDĐT.*

3. Dương trần Bình (2016), *Quản lý HDDH ở trường tiểu học tại thành phố Hồ Chí Minh trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, luận án tiến sĩ khoa học Giáo dục*

Đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh trung học phổ thông quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Nguyễn Thị Huyền*

*Trường THPT Lương Thế Vinh - Hải Phòng tp Hải Phòng

Received: 8/10/2024; Accepted: 16/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: Responsibility is a necessary quality in every person. Living responsibly means fulfilling one's obligations and duties to society, school, family and oneself; Dare to act and be willing to accept your actions, so cultivating responsible qualities for students is very important. This article studies the innovation of content and methods of educating qualities of responsibility for high school students in Ngo Quyen district, Hai Phong city through career guidance experience activities.

Keyword: Responsibility; experience activities

1. Đặt vấn đề

Trách nhiệm là phẩm chất cần có ở mỗi con người. Sống có trách nhiệm là làm tròn nghĩa vụ và bổn phận với xã hội, trường lớp, gia đình và bản thân; dám làm dám chịu trước hành động của mình, vì vậy việc rèn luyện phẩm chất trách nhiệm cho học sinh là rất quan trọng. Nghiên cứu của Đỗ Thu Hà (2022), đã khẳng định tầm quan trọng của việc phát triển phẩm chất cho học sinh phổ thông và chỉ rõ cách tiếp cận phát triển phẩm chất cho học sinh phổ thông được luận giải dựa trên bốn yếu tố của quá trình giáo dục gồm: mục tiêu; nội dung; hình thức, phương pháp giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục.

Hầu hết các nghiên cứu đều cho rằng: giải pháp giáo dục phẩm chất cho học sinh bao gồm: Thông qua môi trường văn hóa nhà trường; thông qua các môn học và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp; thông qua các chủ đề tích hợp liên môn; thông qua các hoạt động ngoại khóa trong và ngoài nhà trường

Nghiên cứu của Mai Trung Dũng (2020), “Biện pháp giáo dục tính trách nhiệm cho học sinh trong các trường phổ thông dựa vào cộng đồng” cho rằng tính trách nhiệm được hình thành và phát triển khi và chỉ khi cá nhân được tác động bởi một hệ thống thống nhất giữa gia đình, nhà trường, nhóm bạn bè.

Bài báo này, hướng tới việc nghiên cứu đánh giá về nội dung, phương pháp giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh THPT trên địa bàn quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng nội dung hoạt động giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh các trường trung học phổ thông quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Để thực giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh các trường THPT thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, các trường THPT thực hiện 4 nội dung chính: Hoạt động hướng vào bản thân; Hoạt động hướng đến xã hội; Hoạt động hướng đến tự nhiên; Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Bảng 2.1. Đánh giá của các đối tượng khảo sát về thực hiện nội dung GD phát triển PCTN cho HS thông qua hoạt động TN, HN ở các trường THPT quận Ngô Quyền

Nội dung	CBQLGD, GV (n = 100)			HS (n= 150)			Chung	
	Σ	ĐTB	Thứ bậc	Σ	ĐTB	Thứ bậc	Σ	ĐTB
Giáo viên phân tích các biểu hiện của phẩm chất trách nhiệm của học sinh	235	2,35	1	347	2,31	1	582	2,33
Nêu gương các tấm gương sáng về ý thức trách nhiệm để học sinh noi theo	228	2,28	4	340	2,27	4	568	2,28
Giao cho HS thực hiện các nhiệm vụ cụ thể trong học tập, rèn luyện và tham gia các hoạt động tập thể	232	2,32	2	345	2,30	2	577	2,41

Đánh giá, khen thưởng HS có ý thức trách nhiệm tốt và phê bình, giáo dục học sinh chưa hoàn thành tốt trách nhiệm	230	2,30	3	342	2,28	3	572	2,29
TB		2,31			2,29			2,33

Kết quả khảo sát cho thấy, điểm trung bình chung về mức độ thực hiện nội dung của hoạt động GD phát triển PCTN cho HS thông qua hoạt động TN, HN ở các trường THPT quận Ngô Quyền của CBQLGD, GV và HS các trường THPT Quận Ngô Quyền là 2,33 điểm. Trong đó mức điểm trung bình theo đánh giá của CBQLGD và GV là 2,31 điểm. Theo các CBQLGD và GV nội dung “Giao cho HS thực hiện các nhiệm vụ cụ thể trong học tập, rèn luyện và tham gia các hoạt động tập thể” là cần thiết nhất, chỉ khi học sinh được giao nhiệm vụ, thi học sinh sẽ có điều kiện phát triển phẩm chất trách nhiệm. Sau đó, là nội dung “Giáo viên phân tích các biểu hiện của phẩm chất trách nhiệm của học sinh”, nắm được biểu hiện của HS có phẩm chất trách nhiệm để HS phấn đấu và Gv dễ dàng đánh giá kết quả của giáo dục. Như vậy, cả các CBQLGD, GV và học sinh đều có mức đánh giá gần như tương đồng với nhau.

Mức điểm trung bình theo đánh giá của học sinh THPT Quận Ngô Quyền về thực hiện nội dung hoạt động phát triển PCTN cho HS thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là 2,33 điểm. Theo ý kiến của các em học sinh nội dung “Giao cho HS thực hiện các nhiệm vụ cụ thể trong học tập, rèn luyện và tham gia các hoạt động tập thể” (với mức điểm cao nhất: 2,31 điểm), nội dung được đánh giá với mức điểm cao thứ hai là “Giao cho HS thực hiện các nhiệm vụ cụ thể trong học tập, rèn luyện và tham gia các hoạt động tập thể” và sau đó mới đến “Đánh giá, khen thưởng HS có ý thức trách nhiệm tốt và phê bình, giáo dục học sinh chưa hoàn thành tốt trách nhiệm”, còn hoạt động “Nêu gương các tấm gương sáng về ý thức trách nhiệm để học sinh noi” theo được đánh giá là thấp nhất

Qua phỏng vấn một cô giáo, cô cho rằng “Hiện nay, vẫn còn một bộ phận HS THPT còn chưa có ý thức hoàn thiện bản thân; tuân thủ kỷ luật, quy định của tập thể trường, lớp, cộng đồng; ứng xử hợp lý trong các tình huống giao tiếp khác nhau. Vì thế, các trường THPT cần phân tích các biểu hiện của phẩm chất trách nhiệm của học sinh cho học sinh hiểu được người có phẩm chất trách nhiệm là người như thế nào. Bên cạnh đó, một phần nguyên nhân

là do hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp của các trường THPT vẫn chưa tạo được hứng thú cho học sinh khi tham gia hoạt động này, chưa giúp các em nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động này trong giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm và trong việc hoàn thiện nhân cách của các em”. Vì vậy, cán bộ quản lý các trường THPT cần làm tốt hơn nữa công tác bồi dưỡng giáo viên để họ có đủ điều kiện về kiến thức, năng lực thực hiện nhiệm vụ giáo dục nói chung và tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phù hợp nhằm giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh.

2.2. Thực trạng phương pháp và hình thức tổ chức hoạt động giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh các trường trung học phổ thông quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp

Kết quả nghiên cứu được thực hiện trên khách thể là 10 cán bộ quản lý, 90 giáo viên và 100 học sinh THPT trên địa bàn thành phố Hải Phòng

2.2.1. Thực trạng hình thức giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho HS

Để đánh giá mức độ thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động TN, HN nhằm giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh, tác giả tiến hành khảo sát cán bộ quản lý, giáo viên, học sinh. Kết quả khảo sát được thể hiện qua bảng số liệu sau:

Bảng 2.2. Đánh giá của các đối tượng khảo sát về mức độ thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động TN, HN nhằm giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh

Nội dung	Mức độ thực hiện						Σ	ĐTB	Thứ bậc
	TX		Không TX		Chưa làm				
	SL	%	SL	%	SL	%			
Hình thức câu lạc bộ	118	47,20	99	39,60	33	13,20	585	2,34	1
Hình thức Tham quan, dã ngoại	23	9,20	141	56,40	86	34,40	437	1,75	6
Hình thức hội thi/cuộc thi	90	36,00	152	60,80	8	3,20	582	2,33	2
Hoạt động nhân đạo	41	16,40	96	38,40	113	45,20	428	1,71	5
Hoạt động tình nguyện	77	30,80	89	35,60	84	33,60	493	1,97	4
Lao động công ích	75	30,00	121	48,40	54	21,60	521	2,08	3
Trung bình								2,02	

Kết quả khảo sát ở bảng 2.2 cho thấy, các CBQLGD, GV và học sinh các trường THPT quận Ngô Quyền đánh giá mức độ thực hiện các hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp nhằm

giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh với mức điểm trung bình 2,02 điểm. Theo đó, hình thức TN, HN được thực hiện thường xuyên nhất là hình thức “Câu lạc bộ” với mức điểm 2,34 điểm, xếp thứ 1/6. Các CLB theo sở thích được hình thành và hoạt động ngày càng hiệu quả. Không chỉ tạo ra sân chơi bổ ích, các CLB còn góp phần phát triển năng lực, phẩm chất và rèn luyện kỹ năng sống cho học sinh. Đây cũng là một trong những hướng đi có hiệu quả để đa dạng hóa các hoạt động giáo dục của Nhà trường THPT quận Ngô Quyền

Hình thức “Hình thức hội thi/cuộc thi” được thực hiện với mức độ thường xuyên thứ 2 với mức điểm 2,33 điểm. Tại các trường THPT quận Ngô Quyền đã tổ chức nhiều cuộc thi như cuộc thi hùng biện tiếng Anh qua video, cuộc thi Sáng tạo Thanh thiếu niên TP. Hải Phòng, cuộc thi ATGT cho nụ cười ngày mai quốc gia... các cuộc thi này nhằm phát triển, chất lượng giáo dục toàn diện của nhà trường đối với học sinh qua đó, phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh.

Hình thức lao động công ích được đánh giá với mức độ thường xuyên đứng thứ 3, các Trường PTTH quận Ngô Quyền cũng thường phát động phong trào ông vệ sinh quanh khu vực trường, khai thông cống rãnh bao quanh khu vực trường, phát quang bờ bụi, nhổ cỏ mọc trong sân trường, quét mạng nhện khu vực lớp học, san lấp đất khu vực phía trước cổng trường, lau dọn nghĩa trang liệt sĩ, ... Với tinh thần chung vì một môi trường xanh - sạch - đẹp, qua đó rèn cho học sinh tinh thần trách nhiệm với cộng đồng với xã hội. Còn hình thức “Hoạt động tình nguyện”, “hoạt động dã ngoại” hoạt động nhân đạo được đánh giá với mức điểm thấp hơn, trong đó “Hoạt động nhân đạo” được thực hiện với tần suất thấp nhất, tiếp đó là hoạt động dã ngoại.

Kết quả phỏng vấn GV, cô NTH cho rằng: “Hiện tại các trường THPT quận Ngô Quyền vẫn chủ yếu sử dụng các hình thức hoạt động trải nghiệm, truyền thống mà chưa chú trọng đa dạng các hình thức trải nghiệm cho học sinh theo yêu cầu giáo dục chung của ngành, hoạt động trải nghiệm chưa đi vào chiều sâu nhằm mang lại hiệu quả cao trong giáo dục toàn diện cho học sinh, qua đó chưa có nhiều hiệu quả trong việc giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh THPT”. Nguyên nhân phần lớn do nguồn lực được đào tạo bài bản để tổ chức các hoạt động này tại các trường THPT không có hoặc nếu có thì rất hạn chế, chưa nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho

học sinh thông qua trải nghiệm, hướng nghiệp. Mặt khác, cơ sở vật chất cũng như nguồn xã hội hóa phục vụ cho hoạt động này đều rất eo hẹp.

2.2.2. Thực trạng phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho HS

Để đánh giá phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho HS thông qua hoạt động TN, HN tác giả đã khảo sát các đối tượng, kết quả như sau:

Nhận xét, đánh giá của các đối tượng về mức độ thực hiện các phương pháp giáo dục phát triển phẩm chất trách nhiệm cho học sinh thông qua trải nghiệm, hướng nghiệp có mức điểm trung bình 2,13 điểm. Qua đó cho thấy các phương pháp này đã thường xuyên được sử dụng. Trong đó, phương pháp thảo luận nhóm la được sử dụng thường xuyên nhất. Các giáo viên thường ra các chủ đề về gia đình, về xã hội, về liên quan đến trách nhiệm bản thân cho các em thảo luận, phân tích và trình bày ý kiến của mình. Phương pháp xử lý tình huống cũng được sử dụng tương đối thường xuyên, tiếp đó là phương pháp giải quyết vấn đề, còn phương pháp dự án ít được sử dụng nhất.

3. Kết luận

Nội dung, phương pháp giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh THPT trên địa bàn quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp đã được tổ chức một cách căn bản, tuy nhiên chất lượng chưa cao và chưa đồng đều.

Cần phải có biện pháp quản lý nâng cao chất lượng, hiệu quả các nội dung, phương pháp giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh THPT trên địa bàn quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), “Tổ chức hoạt động trải nghiệm sáng tạo cho học sinh phổ thông và mô hình trường phổ thông gắn với sản xuất kinh doanh tại địa phương”, Kỷ yếu hội thảo
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Hoạt động trải nghiệm, và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, Ban hành kèm theo thông tư số 32/2018/TT- BGD&ĐT ngày 26/12/2018*
3. Đinh Thị Kim Thoa (2015), Xây dựng hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong chương trình giáo dục phổ thông mới, *Kỷ yếu Hội thảo Quốc tế, Học viện Quản lý giáo dục, 5/2015*
4. Thái Quốc Tuấn, Nguyễn Thành Trung, Phạm Thị Lệ Nhân (2008), *Tổ chức thực hiện hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp*, Nxb Giáo dục

Quản lý hoạt động cho trẻ 5-6 tuổi làm quen chữ viết ở các trường mầm non Quận 6, thành phố Hồ Chí Minh

Lê Thị Huệ Tâm*, Nguyễn Thị Quỳnh Anh**

* Học viên cao học Chuyên ngành Quản lý GD, Trường Đại học Vinh

, **TS, Giảng viên Khoa Tâm lý- GD, trường SP, trường Đại học Vinh

Received: 8/10/2024; Accepted: 16/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: The management of activities to introduce 5-6-year-old children to writing in preschools in District 6, Ho Chi Minh City, plays a crucial role in preparing them for primary education. Effective management of these activities fosters children's cognitive, linguistic, and motor development, ensuring they are well-prepared for first grade. However, current practices face several challenges, including a lack of consistency in planning, organizing, and supervising these activities. This research aims to analyze the current state of management in preschools, highlight key issues, and propose solutions to improve management effectiveness. The goal is to develop a structured approach that aligns with early childhood education standards, supports children's learning readiness, and enhances their early literacy skills through playful and engaging methods.

Keywords: Early childhood education, preschool management, writing introduction, 5-6-year-old children, literacy development, activity management, District 6 preschools, Ho Chi Minh City, educational readiness, early literacy skills.

1. Mở đầu

Hoạt động làm quen (HĐLQ) với chữ viết đóng vai trò quan trọng trong phát triển toàn diện của trẻ MN. Nó giúp trẻ hình thành các kỹ năng cơ bản cho việc đọc và viết như nhận dạng chữ cái, làm quen với hướng đọc viết, rèn luyện vận động tinh của bàn tay. Đồng thời, hoạt động này còn giúp mở rộng vốn từ, phát triển kỹ năng nghe và phát âm tiếng Việt cho trẻ. Tuy nhiên, hiện nay nhiều phụ huynh đang gây áp lực lên GV MN, yêu cầu dạy trẻ đọc viết sớm. Điều này không phù hợp với đặc điểm phát triển của trẻ dưới 6 tuổi và trái với quy định của Bộ GD&ĐT.

Trên thực tế, quản lý HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường MN ở Quận 6, TP.HCM vẫn chưa được quan tâm đúng mức. Quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và giám sát chưa đồng bộ và hiệu quả. Một số nội dung quản lý còn mang tính hình thức, dẫn đến việc chưa đạt được mục tiêu đề ra.

Vì vậy, nghiên cứu các biện pháp quản lý HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường MN Quận 6, TP.HCM một cách phù hợp và hiệu quả là rất cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng QLHĐ cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở một số trường MN Quận 6, TP. Hồ Chí Minh

2.1.1. Thực trạng nhận thức của CBQL và GV về sự cần thiết QLHĐ cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở một số trường MN Quận 6

Kết quả khảo sát cho thấy nhận thức của CBQL và GV (GV) về sự cần thiết quản lý HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi chưa cao. 62% cho rằng cần thiết, 17% rất cần thiết, vẫn có 21% cho là không cần thiết.

Về vai trò và ý nghĩa của hoạt động này, 64% CBQL và GV nhận thức tương đối đầy đủ, 17% nhận thức đầy đủ chính xác, nhưng 19% nhận thức chưa đầy đủ. Một số GV cho rằng hoạt động này chỉ để chuẩn bị cho trẻ lên lớp 1, hoặc còn quá sớm với trẻ.

2.1.2. Thực trạng thực hiện nội dung QLHĐ cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở một số trường MN Quận 6

Kết quả khảo sát cho thấy:

- Lập kế hoạch tổ chức HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường MN Quận 6, TP.HCM còn nhiều hạn chế. Mặc dù được đánh giá ở mức trung bình khá (2.85 điểm), việc lập kế hoạch vẫn mang tính hình thức, thiếu định hướng cụ thể. Các vấn đề nổi cộm bao gồm thiếu đánh giá thực trạng, nội dung và phương pháp chưa đa dạng, phối hợp với gia đình chưa chặt chẽ, và thiếu đánh giá điều chỉnh kế hoạch kịp thời.

- Tổ chức HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường MN Quận 6, TP.HCM được đánh giá ở mức khá (2.92 điểm). Tuy nhiên, vẫn còn nhiều hạn chế như thiếu đa dạng trong phương pháp và hình thức tổ chức, hạn chế trong huy động nguồn lực và phối hợp với gia đình. Nguyên nhân chủ yếu là do thiếu quan tâm đầu tư và thiếu tài liệu hướng dẫn phù hợp.

- Chỉ đạo HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các

trường MN Quận 6, TP.HCM được đánh giá khá tốt (3.11 điểm). Tuy nhiên, vẫn còn hạn chế trong việc phối hợp với gia đình và xã hội. Nguyên nhân chủ yếu là do quan điểm trái chiều giữa phụ huynh và nhà trường về tầm quan trọng của hoạt động này đối với sự phát triển của trẻ.

- KTĐG HĐLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi tại các trường MN Quận 6, TP.HCM đạt mức khá (2.92 điểm). Tuy nhiên, vẫn còn hạn chế trong xây dựng tiêu chí đánh giá, đa dạng hóa hình thức kiểm tra, và phối hợp với gia đình.

2.2. Một số biện pháp quản lý hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở một số trường MN Quận 6

2.2.1. Nâng cao nhận thức, bồi dưỡng NL chuyên môn cho CBQL, GV về tổ chức hoạt động cho trẻ 5-6 tuổi LQVCV

Biện pháp nhằm nâng cao nhận thức và bồi dưỡng chất lượng đội ngũ GVMN đáp ứng yêu cầu của Chương trình GD MN trong hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết, giúp các em có cơ sở chuẩn bị bước vào lớp 1, góp phần nâng cao chất lượng GD MN.

Nội dung của biện pháp

Tổ chức tuyên truyền, nâng cao nhận thức cho đội ngũ CBQL và GVMN về tầm quan trọng, sự cần thiết của hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết, giúp trẻ chuẩn bị bước vào lớp Một .

XDKH tổ chức bồi dưỡng đội ngũ GV về chuyên môn và năng lực tổ chức hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết.

GV tự nghiên cứu kỹ các nội dung chương trình, sách hướng dẫn thực hiện chương trình, các tài liệu có liên quan đến hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết. Sau đó GV tự rút ra những ưu điểm của phương pháp hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết.

Tổ chức cho GV thảo luận nêu được những vướng mắc trong quá trình nghiên cứu tài liệu và thực hiện chương trình hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết.

Thực hiện việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng giúp GV có thêm kiến thức, kỹ năng mới trong thực hiện hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết. Đồng thời, CBQL cần có những định hướng đúng để XDKH bồi dưỡng chuyên môn trong suốt cả năm học thiết thực và hiệu quả hơn.

CBQL giao nhiệm vụ cho GV trực tiếp XDKH thực hiện các hoạt động cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết, thực hành các hoạt động đã xây dựng.

Cách thức thực hiện biện pháp

- Tổ chức tuyên truyền, nâng cao nhận thức của GVMN

CBQL thường xuyên trao đổi với các GV về quy định của Bộ GD về công tác tổ chức các hoạt động GD cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết. Đảm bảo các hoạt động theo đúng quy định đề ra.

CBQL chỉ rõ vai trò, sự cần thiết của hoạt động GD cho trẻ 5 -6 tuổi làm quen với chữ viết.

- Bồi dưỡng chuyên môn qua các buổi tập huấn GVMN theo hướng hình thành năng lực:

- Bồi dưỡng qua các phong trào thi đua, các hội thi

2.2.2. Kế hoạch hoá hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở các trường MN

Biện pháp này sẽ giúp đảm bảo tính hệ thống, thống nhất và ổn định cho công tác QLHĐ cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết , hạn chế tính bị động, mất phương hướng trong quá trình tổ chức GD trẻ, nâng cao hiệu quả hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết.

Nội dung của biện pháp

XDKH hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cần xác định rõ mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung chương trình GD, xác định rõ các bước cụ thể, điều kiện cần thiết và phương tiện sử dụng để quản lý.

- Tập trung vào các nội dung trong chương trình như: giúp trẻ làm quen chữ viết, sách vở, giúp trẻ nhận biết và phát âm đúng 29 chữ cái tiếng Việt.

- Xác định rõ hình thức tổ chức hoạt động, quy mô của hoạt động, cách thức tiến hành, các lực lượng tham gia hoạt động và vai trò của mỗi lực lượng, các nguồn lực cần huy động, thời gian và địa điểm tiến hành, kết quả cần đạt được và các tiêu chí đánh giá kết quả của việc tổ chức hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết

- Hiệu trưởng chỉ đạo và hướng dẫn GV XDKH tổ chức hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cho từng đơn vị lớp, với nội dung thiết thực; đồng thời yêu cầu GV xác định rõ kế hoạch cho học kỳ, cho tháng, mục tiêu của từng hoạt động, nội dung hoạt động, hình thức tổ chức hoạt động dự kiến về thời gian và địa điểm tổ chức hoạt động và kết quả cần đạt được.

- Quán triệt cho các CBQL, GV trong toàn trường các văn bản chỉ đạo cấp trên về hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết và phải bám sát khung chương trình GDMN của Bộ GD&ĐT Tổ chức, XDKH hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết phải được thực hiện nghiêm túc, nhằm giúp GVMN tập trung thực hiện nhiệm vụ, nội dung GD hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết.

- Cách thức thực hiện biện pháp

Ban Giám Hiệu nhà trường XDKH chung cho cả năm học, trong đó dự kiến các chủ đề, phân phối quỹ thời gian cho từng chủ đề và phổ biến hướng dẫn tổ chức thực hiện cho GV trong trường. Dựa vào kế hoạch năm học, GV XDKH hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cụ thể hàng tháng và hàng tuần cho lớp mình, bao gồm xác định chủ đề hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cho tháng, mục tiêu cần đạt được trên trẻ, lựa chọn các hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết, sắp xếp lịch tuần, chuẩn bị đồ dùng dạy học và tiến hành tổ chức các hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết hàng ngày theo kế hoạch dự định.

GV thực hiện các bước phát triển hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết, bao gồm : chọn hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cụ thể, xác định mục tiêu GD của chủ đề, xây dựng các nội dung, hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết của chủ đề và lên kế hoạch cụ thể hàng tuần cho phù hợp với trẻ và điều kiện thực tế ở lớp.

2.2.3. Tổ chức, chỉ đạo đổi mới XDKH, chương trình, nội dung, hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết

Biện pháp này giúp trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết theo hướng phát triển tự nhiên, đảm bảo lấy trẻ làm trọng tâm, tôn trọng đặc điểm của trẻ, tạo điều kiện cho trẻ phát triển theo khả năng riêng của mình, khuyến khích trẻ chủ động với làm quen chữ viết.

- Nội dung thực hiện biện pháp

CBQL chỉ đạo GVMN cần có các phân tích đánh giá chi tiết về năng lực, đặc điểm của trẻ để có thể có căn cứ xây dựng được nội dung, kế hoạch hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết phù hợp, hiệu quả.

Thống nhất các chương trình, nội dung cốt lõi trong hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết trong toàn hệ thống để GV có thể linh hoạt xây dựng các hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết theo từng giai đoạn.

Chỉ đạo thực hiện linh hoạt các chương trình, nội dung hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết cho từng trẻ theo hướng năng lực phát triển của trẻ. Ghi nhận lại các hoạt động của trẻ theo thời gian.

- Cách thức thực hiện biện pháp

CBQL chỉ đạo GVMN luôn học hỏi, ứng dụng các phương pháp GD STEAM, học qua hoạt động trải nghiệm, tìm tòi khám phá, hoạt động nhóm với trò chơi hấp dẫn, những trải nghiệm thú vị như ghép nét tạo các kiểu chữ, tìm chữ cái trong sách báo, sáng tạo chữ cái với các nguyên vật liệu mở, viết chữ trên cát, gạo, đất nặn,... Sản phẩm của HDLQ ngày hôm nay đã

giúp trẻ nhận biết đặc điểm các chữ cái, ý nghĩa các biểu tượng và chữ viết, nhận biết và phát âm chính xác chữ cái. Thông qua các hoạt động trải nghiệm với việc đọc viết, chúng ta cho trẻ tiếp xúc với việc đọc viết một cách tự nhiên giúp trẻ hứng thú, tích cực hơn, giúp cho trẻ hiểu được mối quan hệ giữa ngôn ngữ nói với ngôn ngữ viết, phát âm chính xác, tìm kiếm các từ, tiếng thông qua các đồ vật.

2.2.4. Kiểm tra, đánh giá thường xuyên hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết ở các trường MN trên địa bàn Quận 6

Biện pháp này nhằm giúp CBQL nắm được đầy đủ những thông tin cần thiết về tình hình thực hiện chương trình và tổ chức hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết, Đánh giá đúng phẩm chất năng lực của GV, phát hiện đúng những lệch lạc, thiếu sót để kịp thời bổ sung, điều chỉnh và uốn nắn GV nhằm nâng cao chất lượng thực hiện chương trình của GV.

- Nội dung của biện pháp: XDKH kiểm tra, giám sát định kỳ theo hình thức báo trước và đột xuất. Thời điểm kiểm tra là bất kỳ thời điểm nào trong sinh hoạt hàng ngày của trẻ hoặc theo chuyên đề hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết. Thông qua kiểm tra, đánh giá để phát hiện và điều chỉnh kịp thời những vướng mắc về kế hoạch, hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết không phù hợp hoặc kém hiệu quả. từ phía cha mẹ trẻ, từ phía GV để có hướng điều chỉnh, tháo gỡ những khó khăn đó. Đây là biện pháp hữu hiệu thúc đẩy hiệu quả công tác QLHD cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết của nhà trường. Các biện pháp kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết được tiến hành thường xuyên, khen thưởng kịp thời những cá nhân có thành tích trong công tác hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết, kỷ luật nghiêm những cá nhân vi phạm pháp luật. Việc chấn chỉnh phải được tiến hành thường xuyên, đan xen với các biện pháp khác trong quá trình QLHD cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết và đòi hỏi tâm huyết, trách nhiệm cao của chủ thể quản lý trong quá trình quản lý thực hiện nhiệm vụ, nội dung hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết.

- Cách thức thực hiện biện pháp:

Thứ nhất cần xác định rõ mục đích yêu cầu của từng đợt kiểm dựa trên yêu cầu nhiệm vụ cụ thể của nhà trường của năm học.

Thứ hai phải có kế hoạch cụ thể trên cơ sở kế hoạch kiểm tra cả năm, học kỳ, đi sâu vào kế hoạch từng đợt kiểm tra xác định rõ mục đích yêu cầu, nội dung, hình thức, phương pháp kiểm tra.

Thứ ba là làm tốt công tác tuyên truyền giúp cho GV thông suốt việc kiểm tra, khuyến khích tinh

thần tự giác, trung thực của GV để GV chuẩn bị mọi phương tiện và điều kiện tích cực góp phần thực hiện tốt đợt kiểm tra đó.

Trong suốt quá trình năm học, Hiệu trưởng cần XDKH kiểm tra nội bộ trường học, vừa đảm bảo quy định của ngành, vừa phù hợp với tình hình chất lượng đội ngũ. Đảm bảo số lượng GV được kiểm tra toàn diện 60->70% mỗi GV được kiểm tra chuyên đề 1 lần/năm học. Nội dung chuyên đề khá phong phú đa dạng như kiểm tra nhận thức, ngôn ngữ, kiểm tra hồ sơ chuyên môn, kiểm tra hồ sơ sản phẩm của trẻ, kiểm tra xây dựng môi trường học tập theo hướng lấy trẻ làm trung tâm. Đánh giá khách quan và thực chất năng lực đội ngũ được chúng tôi quan tâm hàng đầu. Bởi vì như thế mới nhận ra được ưu nhược điểm của mỗi GV. Từ đó có biện pháp cụ thể trong việc chỉ đạo nâng cao chất lượng hoạt động cho trẻ 5 - 6 tuổi làm quen chữ viết.

Về hình thức đánh giá CBQL cần thay đổi thường xuyên. Hàng tháng ngoài việc thực hiện kiểm tra theo kế hoạch, CBQL cần kiểm tra đột xuất việc thực hiện quy chế chuyên môn của GV như. Kiểm tra việc thực hiện chương trình, hồ sơ chuyên môn, giáo án, sản phẩm học tập của các cháu..., công tác chuẩn bị đồ dùng dạy học trước khi tổ chức các hoạt động.

Sau kiểm tra, nhà trường tổ chức trao đổi, góp ý trực tiếp giúp GV tự nhận xét kết quả công việc, nhận

thấy được những ưu điểm cần phát huy, những tồn tại - hạn chế cần khắc phục. Cuối tháng đánh giá nhận xét chung về công tác kiểm tra giúp GV chia sẻ những kinh nghiệm, cách làm hay của đồng nghiệp cũng như rút kinh nghiệm những tồn tại hạn chế cho bản thân.

3. Kết luận

Quản lý HDLQ chữ viết cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường MN đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện nhân cách trẻ. Nghiên cứu đã hệ thống hóa các khái niệm và nêu bật tầm quan trọng của hoạt động này. Đề tài đã phân tích thực trạng và đề xuất các biện pháp nâng cao hiệu quả quản lý HDLQ chữ viết tại các trường MN Quận 6, TP.HCM. Các biện pháp được đánh giá là cấp thiết và khả thi, có thể áp dụng linh hoạt tùy theo điều kiện của từng địa phương.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD và Đào tạo (2017), *Văn bản hợp nhất ban hành chương trình GD MN - 01/VBHN-BGDĐT ngày 24/01/2017*.
2. Nguyễn Thị Thanh Hương (2006), *Tuyển tập những bài viết về GD MN*, NXB GD, Hà Nội.
3. Đinh Hồng Thái (2014), *Hình thành khả năng đọc viết ban đầu cho trẻ em tuổi MN*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
4. Phùng Đức Toàn (2012) *Phương pháp GD sớm - Phương án 0 tuổi*.

Vai trò của các nước đang phát triển trong... (tiếp theo trang 348)

2.2.6. *Hình thành tiền kỹ thuật số của ngân hàng trung ương (Central bank digital currency - CBDC)*

Giao dịch quốc tế bằng CBDC có thể bỏ qua SWIFT hoặc CHIP. CBDC có tiềm năng giảm sự phụ thuộc của một quốc gia vào đồng đô la ngoài việc số hóa tài chính. Đến nay, đã có 134 nước và liên minh tiền tệ, chiếm 98% GDP toàn cầu đang trong giai đoạn nghiên cứu hoặc phát triển, tăng vọt so với năm 2020 (35 nước); đang có 66 nước đang trong giai đoạn nghiên cứu nâng cao để phát triển, thử nghiệm và ra mắt hoàn toàn. Tất cả các nước G20 đều đang nghiên cứu CBDC, trong đó 19 nước đang nghiên cứu nâng cao, và 13 nước đang trong giai đoạn thử nghiệm (bao gồm Brazil, Nhật Bản, Ấn Độ, Australia, Nga và Thổ Nhĩ Kỳ). Ba nước đã ra mắt hoàn toàn CBDC (Bahamas, Jamaica và Nigeria).

3. Kết luận

Hệ thống quản trị tài chính toàn cầu hiện đang trải qua nhiều thay đổi lớn, trong đó nổi bật có việc tăng cường vai trò, tiếng nói, đóng góp và trách nhiệm của

các nước đang phát triển trong quản trị tài chính toàn cầu. Các yếu tố này có tác động mạnh mẽ không chỉ đến các quốc gia phát triển mà còn ảnh hưởng sâu rộng đến các nước đang phát triển, đặc biệt là Việt Nam. Đối với các quốc gia đang phát triển, việc thích ứng nhanh chóng để tận dụng tốt xu hướng toàn cầu sẽ giúp đảm bảo sự ổn định và tăng trưởng bền vững trong dài hạn.

Tài liệu tham khảo

1. BRICS Annual Report. (2023). *BRICS Economic Overview*. BRICS Secretariat.
2. CoinMarketCap. (2023). *Global Cryptocurrency Market Overview*.
3. Climate Bonds Initiative. (2023). *Global Green Bond Market*.
4. Federal Reserve. (2022). *U.S. Quantitative Easing Program*.
5. U.S. Bureau of Labor Statistics. (2022). *Consumer Price Index – June 2022*. OECD. (2023). *Economic Outlook*.

Thực trạng quản lý hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường Cao đẳng Kỹ nghệ II

Dương Thị Thanh Thanh* Phạm Kim Tuấn**

* Trường Đại học Vinh, ** Trường Cao đẳng Kỹ nghệ II

Received: 02/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 22/10/2024

Abstract: The article is the result of a study on the current status of management of vocational practice activities in the Faculty of Refrigeration, College of Technology II. The study identifies strengths and limitations, causes of the current situation, assesses factors affecting management effectiveness. The main findings show that although infrastructure and the quality of teaching staff significantly impact training quality, there are still challenges in setting clear goals and updating teaching methods to reflect actual needs. The research results are a practical basis for proposing measures to manage vocational practice activities in the Faculty of Refrigeration, College of Technology II, contributing to improving the quality of vocational education training in the current context.

Keywords: Vocational training, practical skills, vocational practice, vocational practice activities, vocational practice management

1. Đặt vấn đề

Trong đào tạo nghề, thực hành nghề là hoạt động không thể thiếu trong chương trình. Việc chú trọng hoạt động thực hành nghề cho học sinh, sinh viên (HS, SV) giúp người học gắn lý thuyết với thực tế, hình thành và phát triển các kỹ năng nghề nghiệp. Quản lý tốt hoạt động thực hành nghề sẽ góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng yêu cầu về nguồn nhân lực kỹ thuật trong giai đoạn hiện nay.

Tuy nhiên, tại khoa Điện lạnh, Trường Cao đẳng Kỹ nghệ (CĐ KN) II, thực trạng quản lý hoạt động thực hành nghề (QLHĐTHN) còn gặp khó khăn. Khoa đã cố gắng tăng cường QLHĐTHN, nhưng vẫn còn tồn tại một số hạn chế, bất cập. Nguyên nhân là do hệ thống quản lý hoạt động thực hành chưa hoàn thiện, chưa liên kết chặt chẽ với doanh nghiệp trong quá trình đào tạo.

Xuất phát từ những vấn đề trên, chúng tôi tiến hành nghiên cứu thực trạng QLHĐTHN ở khoa Điện lạnh, Trường Cao đẳng (CĐ) KN II nhằm làm rõ mặt mạnh, mặt hạn chế, nguyên nhân của thực trạng QLHĐTHN ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II, qua đó có cơ sở thực tiễn để đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả QLHĐTHN, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nghề, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao về nguồn nhân lực kỹ thuật chất lượng cao.

2. Tổ chức khảo sát thực trạng

2.1. Mục đích khảo sát

Tiến hành khảo sát nhằm đánh giá thực trạng QLHĐTHN của HS, SV Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II nhằm làm rõ điểm mạnh, điểm yếu, nguyên

nhân qua đó có cơ sở để xuất các biện pháp quản lý.

2.2. Nội dung khảo sát

- Thực trạng QLHĐTHN của HS, SV Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

- Thực trạng ảnh hưởng của các yếu tố tới QLHĐTHN của HS, SV Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II.

2.3. Đối tượng khảo sát

Đối tượng khảo sát bao gồm 150 cán bộ quản lý, giáo viên và HS, SV Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II.

2.4. Phương pháp khảo sát

Xây dựng phiếu khảo sát ý kiến của cán bộ quản lý, giáo viên và HS, SV, tổ chức khảo sát tại Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II.

Thu thập và nghiên cứu các sản phẩm hoạt động của cán bộ quản lý, giáo viên và HS, SV: Sản phẩm hoạt động của HS, SV bao gồm kế hoạch thực hành, báo cáo. Các sản phẩm hoạt động của cán bộ quản lý, giáo viên bao gồm chương trình thực hành, báo cáo kết quả hướng dẫn, phiếu đánh giá, liên quan đến nội dung khảo sát thực trạng của nghiên cứu.

2.5. Cách thức xử lý số liệu

Sau khi thu thập dữ liệu từ các phiếu điều tra ban đầu với các mức độ khác nhau cho từng tiêu chí, chúng tôi sử dụng phương pháp thống kê bằng phần mềm Excel để phân tích dữ liệu.

3. Thực trạng QLHĐTHN ở Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động thực hành nghề ở Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

Bảng 3.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động thực hành nghề ở Khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

TT	Nội dung	\bar{X}	Thứ bậc
1	Xây dựng mục tiêu hoạt động thực hành nghề	3.2	2
2	Xây dựng nội dung hoạt động thực hành nghề	3.1	3
3	Dự kiến phân công cán bộ hướng dẫn hoạt động thực hành nghề	3.4	1
4	Dự kiến thời gian, địa điểm... tiến hành hoạt động thực hành nghề	3	4
5	Kế hoạch chuẩn bị cơ sở vật chất, hồ sơ, tài chính cho hoạt động thực hành nghề	2.9	5
6	Kế hoạch phối hợp các lực lượng thực hiện tổ chức hoạt động thực hành nghề	2.5	6

Dự kiến phân công cán bộ hướng dẫn xếp thứ bậc 1, với điểm trung bình $\bar{X} = 3.4$ ($\max=4$, $\min=1$) cho thấy sự đánh giá cao tầm quan trọng của đội ngũ hướng dẫn trong việc trực tiếp tổ chức, hướng dẫn và điều chỉnh quá trình thực hành nghề.

Với điểm trung bình $\bar{X} = 3.2$, Xây dựng mục tiêu cho hoạt động thực hành nghề được đánh giá là một trong những thành phần cốt lõi, đóng vai trò then chốt trong việc đảm bảo chất lượng và tính nhất quán cho hoạt động thực hành nghề.

Việc xây dựng nội dung thực hành nghề $\bar{X} = 3.1$, thứ bậc ba. Nội dung thực hành được phát triển dựa trên mục tiêu đã xác lập và khả năng hướng dẫn của giảng viên. Nhờ tính linh hoạt, nội dung có thể được điều chỉnh để phù hợp với các điều kiện thực tế và yêu cầu cụ thể trong quá trình thực hiện.

Thời gian và địa điểm dự kiến để tiến hành hoạt động thực hành nghề ảnh hưởng trực tiếp đến công tác tổ chức và quản lý. Được xếp thứ tư với $\bar{X} = 3.0$, yếu tố này đảm bảo cho sự liên tục và đồng nhất trong tổ chức hoạt động. Địa điểm và thời gian ổn định giúp các hoạt động diễn ra trôi chảy, tuy nhiên, việc xếp ở thứ bậc 4 cho thấy rằng yếu tố này có thể linh hoạt thay đổi để phù hợp với các điều kiện khác khi cần.

Kế hoạch cơ sở vật chất, hồ sơ, tài chính $\bar{X} = 2.9$, thứ bậc 5, đóng vai trò hỗ trợ nền tảng cho các hoạt động thực hành nghề. Mặc dù được đánh giá thấp hơn về độ ưu tiên, đây vẫn là yếu tố quan trọng giúp đảm bảo các điều kiện vật chất cần thiết cho quá trình thực hành. Tuy nhiên, hiệu quả của cơ sở vật chất và tài chính sẽ bị hạn chế nếu không có sự đồng bộ từ đội ngũ hướng dẫn và nội dung đào tạo phù hợp.

Kế hoạch phối hợp các lực lượng thực hiện tổ chức hoạt động thực hành nghề $\bar{X} = 2.5$, thứ bậc 6, là yếu tố cần thiết để đảm bảo sự hợp tác giữa các đơn vị liên quan. Việc đánh giá chưa cao kế hoạch phối hợp các lực lượng thực hiện tổ chức thực hành nghề là điều cần quan tâm, bởi trong thực hành nghề phối hợp các lực lượng có ý nghĩa rất quan trọng giúp đạt hoạt động thực hành nghề của HS, SV đạt hiệu quả.

3.2. Thực trạng tổ chức hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

Bảng 3.2. Thực trạng tổ chức hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

TT	Nội dung	\bar{X}	Thứ bậc
1	Xây dựng các quy định về nhiệm vụ của ban chỉ đạo hoạt động thực hành nghề	2.8	5
2	Xây dựng các quy định về nhiệm vụ của trường nhóm hoạt động thực hành nghề	2.9	4
3	Xây dựng các quy định về nhiệm vụ của HS, SV thực hành nghề	3.3	1
4	Thành lập các nhóm, đoàn thực hành nghề	3.1	2
5	Tập huấn, phổ biến kế hoạch, quy chế hoạt động thực hành nghề tới các bộ phận thực hiện	3	3
6	Tổ chức tốt việc phối hợp các lực lượng tham gia triển khai hoạt động thực hành nghề	2.7	6

Việc xác định và quy định rõ ràng về nhiệm vụ của HS, SV là yếu tố quan trọng nhất, thể hiện qua điểm trung bình cao nhất $\bar{X} = 3.3$ và xếp hạng đầu tiên. Đây là yếu tố then chốt, bởi việc các HS, SV hiểu rõ và tuân thủ nhiệm vụ sẽ giúp họ tích cực, chủ động hơn trong quá trình thực hành nghề. Với vai trò chính là người thực hiện, việc quy định nhiệm vụ cho HS, SV tạo nền tảng cho sự nhất quán và trách nhiệm trong công việc, từ đó giúp hoạt động thực hành đạt hiệu quả tối ưu. Điều này lý giải vì sao yếu tố này xếp thứ nhất.

Thành lập các nhóm, đoàn thực hành có điểm trung bình $\bar{X} = 3.1$, thứ bậc 2 cho thấy vai trò quan trọng của việc phân nhóm trong việc tạo ra sự phối hợp chặt chẽ và hiệu quả trong hoạt động thực hành. So với các yếu tố khác, thành lập nhóm, đoàn xếp hạng thứ hai, phản ánh tầm quan trọng của tổ chức nhóm trong việc tăng cường hiệu quả và tính liên kết của quá trình thực hành nghề.

Việc tập huấn, phổ biến kế hoạch và quy chế cho các bộ phận tham gia có điểm trung bình $\bar{X} = 3.0$ cho thấy yếu tố này cần được chú trọng, nhưng không nhất thiết là yếu tố hàng đầu. Thứ bậc 3 cho thấy việc truyền đạt quy chế là cần thiết để đảm bảo tất cả các bên liên quan đều có định hướng rõ ràng. Tuy nhiên, yếu tố này có thể linh hoạt thay đổi tùy theo mức độ hiểu biết và kinh nghiệm của các thành viên.

Xây dựng các quy định về nhiệm vụ của trường nhóm hoạt động thực hành nghề, Xây dựng các quy định về nhiệm vụ của ban chỉ đạo hoạt động thực hành nghề, Tổ chức tốt việc phối hợp các lực lượng tham gia triển khai hoạt động thực hành nghề là các nội dung được đánh giá thấp hơn, với điểm trung bình lần lượt là 2.9, 2.8, 2.7, theo chúng tôi cần thiết quan tâm nhiều hơn tới các nội dung này.

Bảng phân tích cho thấy cách tiếp cận tổ chức thực hành nghề chú trọng vào việc quy định nhiệm vụ cho học sinh và thành lập các nhóm thực hành. Điều

này phản ánh một hệ thống tổ chức theo hướng tập trung vào người thực hiện, kết hợp với sự điều phối từ trường nhóm và ban chỉ đạo để đảm bảo tính kỷ luật và đồng bộ. Phân tích này cũng cho thấy vai trò hỗ trợ của việc phối hợp các lực lượng, nhằm tăng cường hiệu quả và đảm bảo mọi thành phần trong tổ chức thực hành đều hoạt động theo đúng mục tiêu chung.

3.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

Bảng 3.3. Thực trạng chỉ đạo hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

TT	Nội dung	\bar{X}	Thứ bậc
1	Chỉ đạo thực hiện nội dung thực hành nghề	2.9	2
2	Chỉ đạo thực hiện phương pháp và hình thức tổ chức thực hành nghề	2.8	3
3	Thực hiện các quyết định, quy định hướng dẫn thực hành nghề	3.2	1
4	Động viên và khích lệ các thành viên thường xuyên và kịp thời.	2.7	4
5	Theo dõi, giám sát các hoạt động của tổ chức trong quá trình thực hiện hoạt động thực hành nghề	2.6	5

Đứng ở vị trí cao nhất với $\bar{X} = 3.2$, việc thực hiện các quyết định và quy định là yếu tố then chốt trong tổ chức thực hành nghề. Điều này phản ánh vai trò của các quy định và quyết định trong việc tạo ra một khuôn khổ pháp lý và hướng dẫn rõ ràng cho các hoạt động. Đây là cơ sở giúp đảm bảo sự tuân thủ và thống nhất trong các hoạt động thực hành, giảm thiểu rủi ro và tạo ra môi trường làm việc chuyên nghiệp.

Chỉ đạo thực hiện nội dung thực hành nghề với $\bar{X} = 2.9$, xếp thứ hai, có vai trò quan trọng trong việc đảm bảo tính thực tiễn và phù hợp của chương trình. Yếu tố này tập trung vào việc triển khai nội dung sao cho đáp ứng đúng mục tiêu và yêu cầu của chương trình thực hành nghề. Sự chỉ đạo này giúp các HS, SV hiểu rõ hơn về công việc thực tế, từ đó nâng cao chất lượng đào tạo.

Chỉ đạo phương pháp và hình thức tổ chức thực hành nghề với $\bar{X} = 2.8$ được đánh giá là yếu tố ưu tiên thứ ba. Phương pháp và hình thức tổ chức phù hợp giúp cho việc học tập và thực hành diễn ra hiệu quả, nâng cao kỹ năng thực tế cho học viên. Đây là yếu tố mang tính linh hoạt, đòi hỏi sự đổi mới liên tục để đáp ứng các thay đổi trong ngành nghề và nhu cầu của thị trường lao động.

Phân tích trên cho thấy các yếu tố thực hiện các quyết định, chỉ đạo nội dung và phương pháp, đóng vai trò quyết định trong sự thành công của hoạt động thực hành nghề. Động viên, khích lệ và giám sát là các yếu tố hỗ trợ, giúp đảm bảo hiệu quả thực hiện và tạo ra một môi trường học tập tích cực.

3.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá hoạt động thực

hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

Kết quả khảo sát cho thấy công tác kiểm tra và đánh giá hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh có mức độ thực hiện với điểm cao nhất là đảm bảo đủ nội dung thực hành với $\bar{X} = 2.3$. Tuy nhiên, các tiêu chí về tính khách quan, công khai, và chính xác trong đánh giá chưa cao điểm trung bình lần lượt là 2.1 và 2.2. Đánh giá tính khách quan trên trung bình một phần do không có sự tham gia của chuyên gia doanh nghiệp, dẫn đến HS, SV có thể đạt điểm tốt nhưng chưa đáp ứng tốt các yêu cầu thực tế của doanh nghiệp.

Các yếu tố kiểm tra và đánh giá trong hoạt động thực hành nghề không chỉ nhằm đảm bảo chất lượng và tính toàn diện của chương trình đào tạo mà còn góp phần nâng cao sự khách quan và công bằng trong môi trường giáo dục nghề nghiệp. Phân tích này cho thấy kiểm tra nội dung thực hành nghề là yếu tố nền tảng, trong khi sự khách quan, khoa học và tính chính xác đóng vai trò hỗ trợ, hoàn thiện quá trình đánh giá.

3.5. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến QLHĐTHN ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II

Kết quả khảo sát cho thấy các yếu tố ảnh hưởng đến QLHĐTHN ở khoa Điện lạnh có mức độ tác động khá cao. Yếu tố “Chất lượng đội ngũ giáo viên” được đánh giá cao nhất với điểm trung bình 3.760, nhấn mạnh vai trò quan trọng của giáo viên trong giảng dạy thực hành. Tiếp theo là yếu tố “Cơ sở vật chất, thiết bị thực hành” với điểm trung bình 3.7, cho thấy nhu cầu đầu tư vào thiết bị hỗ trợ giảng dạy. Yếu tố “Ý thức, thái độ học thực hành của HS, SV” điểm trung bình 3.2 và “Chương trình đào tạo” điểm trung bình 3.1 cũng có tác động đáng kể, nhưng thấp hơn. Tất cả các yếu tố được xem xét đều có ảnh hưởng nhất định đến quản lý thực hành, cho thấy sự cần thiết phải cải thiện đồng bộ nhằm tối ưu hóa hiệu quả đào tạo.

Tóm lại, thông qua quá trình phân tích chi tiết thực trạng QLHĐTHN ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II, nghiên cứu đã chỉ ra những điểm mạnh, điểm yếu, và nguyên nhân của điểm yếu trong quản lý hoạt động thực hành trong các khâu quản lý: xây dựng kế hoạch hoạt động thực hành nghề, tổ chức hoạt động thực hành nghề, chỉ đạo đổi mới hoạt động thực hành nghề, kiểm tra, đánh giá hoạt động thực hành nghề. Đồng thời cũng cho thấy trong QLHĐTHN chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố, trong đó những yếu tố có ảnh hưởng nhiều nhất đó là chất lượng đội ngũ giảng dạy thực hành nghề, cơ sở vật chất, thiết bị thực hành. Trong quá trình triển khai các giải pháp QLHĐTHN, cần lưu ý đến tác động của các yếu tố này.

(Xem tiếp trang 372)

Quản lý phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy học các môn học

Lê Việt Cường*

*Trường TH Hồng Phong, huyện An Dương, TP Hải Phòng

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: Developing the ability to be autonomous and self-study is one of the competencies in the 2018 General Education Program. Thereby, each administrator and especially the classroom teacher needs to be responsible for providing solutions. Solutions to guide and gradually form habits of autonomy and self-study for students, contributing to improving the effectiveness of education in the classes and primary schools that they are responsible for and manage. This article outlines the current situation of implementing the content of developing autonomy and self-study capacity for students in primary schools in An Duong district, Hai Phong city through teaching subjects.

Keywords: Phát triển năng lực tự chủ, tự học, học sinh tiểu học, huyện An Dương

1. Đặt vấn đề

Phát triển năng lực tự chủ, tự học là một trong những năng lực trong Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018. Qua đó, mỗi cán bộ quản lý và đặc biệt là giáo viên trực tiếp đứng lớp cần có trách nhiệm đưa ra các giải pháp để hướng dẫn và từng bước hình thành thói quen tự chủ, tự học cho học sinh góp phần nâng cao hiệu quả công tác giáo dục tại các lớp, trường tiểu học mà mình phụ trách, quản lý. Bài viết này nêu lên thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học

2. Nội dung và kết quả nghiên cứu

2.1. Thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học

Thực hiện dạy các nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học phải bám sát mục tiêu làm sao để phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh đạt kết quả cao nhất, để học sinh thông qua học các môn học các có thể phát triển năng lực tự chủ, tự học dễ dàng và hiệu quả nhất. Nội dung

phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu phải bao quát nội dung, xác định thời gian và định hướng rõ ràng rõ ràng để giáo viên, học sinh các trường tiểu học và các các đối tượng có liên quan dễ nắm bắt nhất.

Tác giả đã khảo sát 120 cán bộ quản lý, giáo viên trong 6 trường tiểu học trên địa bàn huyện An Dương về thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu. Kết quả thu được như sau:

Bảng 2.1: Kết quả khảo sát thực trạng thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học

TT	Nội dung	Mức độ thực hiện				Tổng điểm	Điểm trung bình	Thứ bậc
		Tốt	Khá	Bình thường	Chưa tốt			
		SL	SL	SL	SL			
1	Phát triển ý thức tự chủ, tự học cho học sinh.	51	53	14	2	393	3,28	1
2	Phát triển thói quen tự chủ, tự học cho học sinh	44	50	20	6	372	3,10	3
3	Phát triển kỹ năng tự chủ, tự học cho học sinh	49	50	11	10	378	3,15	2
4	Phát triển kỹ năng tự động hóa học tập cho học sinh	44	45	11	20	353	2,94	5
5	Phát triển khả năng tự chủ, năng động và sáng tạo, biết học hỏi và đánh giá, có khả năng so sánh, đối chiếu và xử lý tình huống linh hoạt trong mỗi môn học cho học sinh	48	50	15	2	374	3,12	4

Qua kết quả bảng 2.1 cho thấy, cán bộ quản lý và giáo viên tại 6 trường TH trên địa bàn huyện An Dương đánh giá việc thực hiện 5 nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học ở thang điểm trung bình từ 2,94-3,28. Đây là mức điểm ở thang điểm khá, trong đó thấp nhất là thực hiện dạy nội dung về: “Phát triển kỹ năng tự động hóa học

tập cho học sinh” với 2,94 điểm.

Phòng vấn sâu thầy giáo TVH- Hiệu trưởng trường TH Lê Thiện, cho rằng: “*Nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học thông qua dạy các môn học chủ yếu căn cứ năng lực thành phần và các tiêu chí đánh giá năng lực tự chủ, tự học theo CTGDPT 2018...Ngoài ra, giáo viên cũng có thể mở rộng thêm phạm vi một số nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua các phương pháp dạy học mới phù hợp nội dung, chương trình chính thức được dạy trong SGK. Điều này đòi hỏi GV phải có kinh nghiệm và khả năng vận dụng, kết hợp trong giảng dạy một cách hợp lý và hiệu quả.*”

2.2. Thực trạng quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS ở các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học

Đề định hướng toàn bộ quá trình giảng dạy của giáo viên nhằm thực hiện mục tiêu phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS các trường tiểu học thì khâu quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS có tính chất tiền đề và là cơ sở cho việc quản lý dạy học của giáo viên. Kết quả khảo sát 120 CBQL, giáo viên tại 6 trường tiểu học về quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS ở các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học được tác giả thống kê đầy đủ trong bảng 2.2 như sau:

Bảng 2.2: Kết quả khảo sát thực trạng quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS ở các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học

TT	Nội dung quản lý	Mức độ thực hiện				Tổng điểm	Điểm trung bình	Thứ bậc
		Tốt	Khá	Bình thường	Chưa tốt			
		SL	SL	SL	SL			
1	Phân công giáo viên các bộ môn tự thiết kế bài giảng dựa trên nội dung chương trình dạy môn học lồng ghép phương pháp phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS theo từng khối lớp	66	40	14	0	412	3,43	2
2	Chỉ đạo các tổ chuyên môn họp, thảo luận triển khai nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh trên cơ sở vật chất, điều kiện phối hợp hiện tại của nhà trường	52	36	29	3	377	3,14	4
3	Tiến hành lấy ý kiến đánh giá của giáo viên về nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS trong quá trình giảng dạy để điều chỉnh nội dung phù hợp với tình hình thực tiễn	70	44	6	0	424	3,53	1
4	Chỉ đạo khảo sát ý kiến của học sinh các khối lớp về nội dung dạy học áp dụng phát triển năng lực tự chủ, tự học được giáo viên triển khai	40	33	21	0	301	2,51	6
5	Chỉ đạo thanh tra, dự giờ để đảm bảo kiểm tra việc thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua dạy các môn học	59	50	9	2	406	3,38	3
6	Chỉ đạo GV lập báo cáo việc triển khai và thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua dạy các môn học	43	40	33	4	362	3,02	5

Với kết quả khảo sát của bảng 2.11, có thể thấy công tác “*Tiến hành lấy ý kiến đánh giá của giáo viên về nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS trong quá trình giảng dạy để điều chỉnh nội dung phù hợp với tình hình thực tiễn*” là nội dung được cán bộ quản lý và giáo viên đánh giá cao nhất với 59,17 % ý kiến đánh giá tốt, 32,50 % đánh giá khá, chỉ có 8,33 % đánh giá trung bình, tổng điểm trung bình là 3,53 điểm. Đây là nội dung được đánh giá cao nhất trong các nội dung khảo sát thực trạng quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học.

Xếp thứ hai là nội dung “*Phân công giáo viên các bộ môn tự thiết kế bài giảng dựa trên nội dung chương trình dạy môn học lồng ghép phương pháp phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS theo từng khối lớp*” với điểm trung bình là 3,43 điểm.

Các nội dung “*Chỉ đạo thanh tra, dự giờ để đảm bảo kiểm tra việc thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua dạy các môn học*” và “*Chỉ đạo các tổ chuyên môn họp, thảo luận triển khai nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh trên cơ sở vật chất, điều kiện phối hợp hiện tại của nhà trường*”, xếp thứ ba và thứ tư có điểm trung bình là 3,38 và 3,14 điểm.

Tiếp theo nội dung “*Chỉ đạo GV lập báo cáo việc triển khai và thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua dạy các môn học*” với điểm trung bình là 3,02 điểm

Thấp nhất là công tác “*Chỉ đạo khảo sát ý kiến của học sinh các khối lớp về nội dung dạy học áp dụng phát triển năng lực tự chủ, tự học được giáo viên triển khai*”, nội dung này chỉ đạt 2,51 điểm.

Như vậy, có thể thấy, việc quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học được thực hiện

tương đối tốt với hầu như 80% đánh giá tốt và khá, trung bình không đáng kể, còn lại không có yếu kém. Tu nhiên, vẫn còn một số khâu còn thực hiện mang tính hình thức, chưa thực sự hiệu quả. Vì vậy, cần phải đưa ra giải pháp phù hợp, hữu hiệu để việc quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học thực sự nền nếp, khoa học, mang tính mục tiêu và định hướng cho quá trình dạy học của giáo viên hướng đến phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh.

Phòng vấn cô NTT, giáo viên trường tiểu học Tân Tiến, nhận được ý kiến như sau “*Việc quản lý nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS ở các trường tiểu học thông qua dạy các môn học chủ yếu được hiệu trưởng thực hiện chỉ đạo các tổ chuyên môn họp, thảo luận triển khai nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh và các tổ chuyên môn sẽ báo cáo kết quả thực hiện về cho Hiệu trưởng định kỳ theo quý hoặc theo học kỳ mà chưa thường xuyên giám sát, chỉ đạo việc triển khai và thực hiện nội dung phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh thông qua dự giờ quá trình dạy các môn học*”.

3. Kết luận

Phát triển năng lực tự chủ, tự học cho HS ở các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy các môn học cần được thực

hiện đồng bộ ở cả cấp giáo dục tính tự chủ, tự học và cấp độ quản lý. Hiệu trưởng nhà trường cần phát huy vai trò của người lãnh đạo, quản lý thực hiện tốt các chức năng quản lý; nội dung quản lý để nâng cao hiệu quả của hoạt động này.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*, Hà Nội.

2. Trần Kiểm (2016), *Quản lý và lãnh đạo nhà trường hiệu quả (Tiếp cận năng lực)*, Nxb Đại học sư phạm.

3. Trần Thị Sáu Năm (2018), *Dạy học phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh tiểu học ở Việt Nam*, Luận án Tiến Sĩ Trường đại học Sư Phạm Hà Nội.

4. Vũ Cao Toại (2019), “*Quản lý phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học thông qua dạy học môn Toán trên địa bàn thành phố Bắc Ninh*” Luận văn thạc sĩ khoa Quản lý giáo dục Đại học Sư phạm Hà Nội.

5. Vũ Thị Thu Thủy (2021), *Quản lý phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học thông qua hoạt động dạy học trong bối cảnh hiện nay*, Luận án tiến sĩ khoa học Học viện Quản lý Giáo dục, Hà Nội.

Thực trạng quản lý hoạt động thực hành nghề... (tiếp theo trang 370)

4. Kết luận

Nghiên cứu đã làm sáng tỏ vai trò cốt lõi của hoạt động thực hành trong quá trình phát triển kỹ năng nghề nghiệp cho HS, SV, đặc biệt trong bối cảnh nhu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao ngày càng tăng trong thời đại công nghiệp hóa và chuyên đổi số. Việc quản lý hiệu quả các hoạt động thực hành nghề ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II, không chỉ là yêu cầu thiết yếu để đáp ứng các chuẩn mực và đòi hỏi ngày càng cao từ ngành nghề mà còn góp phần nâng cao vị thế của nhà trường trong hệ thống giáo dục nghề nghiệp.

Những kết quả nghiên cứu là cơ sở để đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động thực hành nghề cho HS, SV ở khoa Điện lạnh, Trường CĐ KN II, đồng thời cung cấp cơ sở cho việc định hướng và cải tiến các quy trình, nhằm nâng cao năng lực thực hành nghề cho HS, SV, góp phần tăng cường hiệu quả của hoạt động đào tạo thực hành và nâng cao chất lượng đào tạo tại khoa Điện lạnh, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo

nghề, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao về nguồn nhân lực kỹ thuật chất lượng cao.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Lao động Thương binh và Xã hội. (2016). Thông tư số 46/2016/TT-BLĐTBXH ngày 28 tháng 12 năm 2016 quy định về Điều lệ Trường CĐ.

2. Bộ Lao động Thương binh và Xã hội. (2017b). Thông tư số 09/2017/TT-BLĐTBXH ngày 13/3/2017 Quy định việc tổ chức thực hiện chương trình đào tạo trình độ trung cấp, trình độ CĐ theo niên chế hoặc theo phương thức tích lũy mô-đun hoặc tín chỉ; quy chế kiểm tra, thi, xét công nhận tốt nghiệp. Hà N

3. Bộ Lao động Thương binh và Xã hội. (2018). Thông tư số 23/2018/TT-BLĐTBXH ngày 06/12/2018 Quy định về hồ sơ, sổ sách trong đào tạo trình độ trung cấp, trình độ CĐ.

4. Nguyễn Lộc (2010), *Lý luận về quản lý*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội

5. Quốc hội (2019) Luật giáo dục, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.

Thực trạng nhận thức chuẩn đầu ra Chương trình đào tạo chuyên ngành Chính trị phát triển của sinh viên Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Võ Thị Hoa

TS. Học viện Báo chí và Tuyên truyền

Received: 23/9/2024; Accepted: 3/10/2024; Published: 10/10/2024

Abstract: This study uses the written survey method to survey 127 students to research the current status of students' knowledge about program learning outcomes of the Developmental Politics at the Academy of Journalism and Communication. The results show that the current status of students' knowledge about program learning outcomes of the Developmental Politics is at an average level (average score = 2.26). There is a difference in the level of the current status of students' knowledge about program learning outcomes of the Developmental Politics but this difference is not meaningful (Sig= 0.0816). The research results are the basis for the Academy to take appropriate action measures to raise students' knowledge about program learning outcomes of the Developmental Politics in the near future.

Keywords: Knowledge; Program learning outcomes; Developmental Politics; Students at Academy of Journalism and Communication.

1. Đặt vấn đề

Chất lượng của chương trình đào tạo (CTĐT) ngày càng được xã hội quan tâm mạnh mẽ và góp phần tạo nên uy tín, học hiệu của các cơ sở giáo dục đại học. Chuẩn đầu ra (CĐR) của CTĐT đại học đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình giáo dục và phát triển nghề nghiệp: Đảm bảo chất lượng đào tạo; định hướng nội dung chương trình; chuẩn bị cho thị trường lao động; định hình quá trình học tập, tăng cường sự liên kết giữa lý thuyết và thực tiễn, tăng cường khả năng giải quyết vấn đề; Góp phần vào nghiên cứu và cải tiến CTĐT; Thúc đẩy hợp tác quốc tế. Có thể nói, CĐR không chỉ là tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục mà còn là yếu tố quyết định trong việc phát triển năng lực của sinh viên (SV) và đáp ứng nhu cầu của xã hội. Việc đạt CĐR của CTĐT là một trong những điều kiện để SV được xét và công nhận tốt nghiệp.

Chính trị học phát triển là lĩnh vực đào tạo đóng vai trò quan trọng của Học viện Báo chí và Tuyên truyền (BC&TT) có mục tiêu trang bị cho SV có “kiến thức và kỹ năng chuyên môn, có phẩm chất đạo đức tốt và bản lĩnh chính trị vững vàng; có khả năng giảng dạy, nghiên cứu lý luận chính trị và tham mưu lãnh đạo, quản lý”[1]. Hiện nay, chưa có nghiên cứu nào vấn đề này tại Học viện BC&TT. Do đó, Việc nghiên cứu thực trạng nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT làm cơ sở xây dựng các biện pháp nâng cao hiệu quả

chất lượng là cơ sở đưa ra những cải tiến cần thiết nhằm nâng cao CTĐT là cấp thiết và có ý nghĩa.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lý luận về nhận thức CĐR CTĐT của SV

***Khái niệm nhận thức CĐR CTĐT:** Theo [2-3], chúng tôi hiểu: Nhận thức CĐR CTĐT là sự hiểu biết của người học các yêu cầu về phẩm chất và năng lực của họ cần đạt được sau khi hoàn thành một chương trình học, gồm cả tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp.

***Khái niệm SV:** SV là những người đang theo học tại các trường đại học, cao đẳng chuyên nghiệp, có giới hạn về độ tuổi thanh niên từ 17,18 đến 24 tuổi. Họ có sự trưởng thành về mặt cơ thể, tâm lý và xã hội, định hình về nhân cách, những người đang tích cực học tập rèn luyện để chuẩn bị hoàn thiện tích lũy các kiến thức chuyên môn - nghiệp vụ theo chương trình xác định.[4]

***Khái niệm nhận thức CĐR CTĐT của SV:** Từ các khái niệm trên, chúng tôi hiểu: Nhận thức CĐR CTĐT của SV là sự hiểu biết của SV các yêu cầu về phẩm chất và năng lực của họ cần đạt được sau khi hoàn thành một chương trình học, gồm cả tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp.

Nhận thức CĐR (PLO) CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV có các biểu hiện [5]:

Kiến thức: PLO1: Hiểu được các kiến thức cơ

bản, hệ thống về khoa học xã hội và nhân văn, chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước, kiến thức quốc phòng, an ninh; PLO2: Hiểu và ghi nhớ các kiến thức cơ bản và chuyên sâu về chính trị học; PLO3: Vận dụng các kiến thức cơ bản về khoa học xã hội và nhân văn, chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước vào xem xét, giải thích, đánh giá các sự kiện, quá trình chính trị ở Việt Nam và thế giới; PLO4: Vận dụng được những phạm trù, quy luật thuộc khoa học chính trị về hoạt động lãnh đạo giành, giữ chính quyền vào thực tiễn hoạt động chính trị; PLO5: Vận dụng các kiến thức cơ bản và chuyên sâu về chính trị học vào phân tích, đánh giá các vấn đề chính trị thực tiễn, và trong hoạt động thực tiễn lãnh đạo, quản lý và thực hiện nhiệm vụ; PLO 6: Hiểu và vận dụng các nguyên tắc, phương pháp nghiên cứu giảng dạy, kỹ năng lãnh đạo quản lý, điều tra xã hội học chính trị, giao tiếp chính trị, xử lý điểm nóng chính trị - xã hội trong phân tích, đánh giá, giải quyết các vấn đề đặt ra trong thực tiễn chính trị; PLO 7: Hiểu và vận dụng các kiến thức cơ bản về tin học, ngoại ngữ vào hoạt động thực tiễn;

Kỹ năng: PLO8: Có kỹ năng vận dụng sáng tạo lý luận chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối của Đảng, chính sách của Nhà nước vào thực tiễn hoạt động chính trị; PLO9: Có kỹ năng tham mưu lãnh đạo, quản lý xây dựng, kiện toàn bộ máy; tổng hợp, phân tích, đề xuất các thể chế, quy trình xử lý các tình huống, sự kiện, vấn đề chính trị; kỹ năng và phương pháp đấu tranh chống các quan điểm sai trái, thù địch; PLO10: Có kỹ năng nghiên cứu, giao tiếp, thuyết trình, thảo luận, giảng dạy chính trị học; PLO11: Có kỹ năng sử dụng ngoại ngữ, tin học trong công việc chuyên môn, giảng dạy và nghiên cứu;

Mức tự chủ và trách nhiệm: PLO12: Có năng lực tư duy sáng tạo, lập luận, phản biện vấn đề, tình huống cụ thể bằng các lý lẽ và dẫn chứng thuyết phục, nghiên cứu và khám phá kiến thức; năng lực lãnh đạo, quản lý, định hướng trong các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ chính trị; PLO 13: Năng lực tự học tập, nghiên cứu, tích lũy kiến thức và kinh nghiệm; Năng lực làm việc nhóm, thích nghi với sự thay đổi, năng lực chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm với nhóm; PLO 14: Chủ động, tự giác, có trách nhiệm trong công việc, có ý thức tổ chức, kỉ luật, tôn trọng, bảo vệ lợi ích của tổ chức; có ý thức và khát vọng cống hiến trong công việc; PLO 15: Có ý thức, trách nhiệm truyền bá tri thức ngành học.

2.2. Phương pháp nghiên cứu và đối tượng khảo sát

***Phương pháp nghiên cứu:** Chúng tôi sử dụng phương pháp điều tra viết là phương pháp nghiên cứu chính. Những câu hỏi được thiết kế với thang điểm Likert ba điểm với giá trị khoảng cách được tính theo công thức: Giá trị khoảng cách = (Điểm tối đa – Điểm tối thiểu) / n = (3-1) / 3 = 0,67. Căn cứ vào điểm trung bình (ĐTB), nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT được đánh giá 3 mức độ: $1 \leq \text{ĐTB} < 1.67$: Thấp; $1.67 < \text{ĐTB} \leq 2.34$: Trung bình (TB); $2.34 < \text{ĐTB} \leq 3$: Cao.

***Đối tượng khảo sát:** Chúng tôi thực hiện khảo sát 127 SV đang theo chuyên ngành Chính trị học phát triển tại Học viện BC&TT.

2.3. Thực trạng nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

2.3.1. Đánh giá chung về thực trạng nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

Bảng 2.1. Thực trạng nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

STT	CĐR	ĐTB	Mức độ
1	Kiến thức	2.30	Trung bình
2	Kỹ năng	2.24	Trung bình
3	Mức độ tự chủ và trách nhiệm	2.26	Trung bình
	Chung	2.26	Trung bình

Thực trạng nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT biểu hiện ở mức độ trung bình (ĐTB=2.26). Điều này cho thấy việc hình thành nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV đã được giảng viên chú trọng nhưng hiệu quả chưa cao, vẫn còn một bộ phận SV chuyên ngành Chính trị phát triển chưa nhận thức rõ về CĐR CTĐT mà bản thân theo học.

Có sự khác biệt về mức độ giữa các mặt nhận thức nhận thức CĐR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT, trong đó nhận thức chuẩn đầu CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển về mặt kiến thức được SV hiểu rõ nhất (ĐTB=2.30), tiếp đến là CĐR về mức độ chịu trách nhiệm của CTĐT (ĐTB = 2.26) và CĐR về kỹ năng của CTĐT được SV hiểu kém nhất (ĐTB=2.24). Tuy nhiên, sự khác biệt này là không có ý nghĩa (Sig=0.0816).

2.3.2. Thực trạng nhận thức CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT qua các biểu hiện cụ thể

* Thực trạng nhận thức chuẩn đầu về kiến thức CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT:

Bảng 2.2. Thực trạng nhận thức chuẩn đầu về kiến thức CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

Kiến thức	Hiểu rõ (%)	Hiểu ít (%)	Không hiểu (%)	ĐTB	Mức độ
PLO1	48.03	35.43	16.54	2.31	Trung bình
PLO2	55.12	30.71	14.17	2.41	Cao
PLO3	41.73	45.67	12.60	2.29	Trung bình
PLO4	40.94	42.52	16.54	2.24	Trung bình
PLO5	37.80	46.46	15.75	2.22	Trung bình
PLO6	34.65	48.82	16.54	2.18	Trung bình
PLO7	54.33	32.28	13.39	2.41	Cao
Chung	44.66	40.27	15.07	2.30	Trung bình

Thực trạng nhận thức chuẩn đầu về kiến thức CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT biểu hiện ở mức độ trung bình (ĐTB=2.30). Trong đó, SV hiểu tốt nhất là PLO2: Hiểu và ghi nhớ các kiến thức cơ bản và chuyên sâu về chính trị học, PLO 7: Hiểu và vận dụng các kiến thức cơ bản về tin học, ngoại ngữ vào hoạt động thực tiễn (ĐTB = 2.41) và hiểu kém PLO 6: Hiểu và vận dụng các nguyên tắc, phương pháp nghiên cứu giảng dạy, kỹ năng lãnh đạo quản lý, điều tra xã hội học chính trị, giao tiếp chính trị, xử lý điểm nóng chính trị - xã hội trong phân tích, đánh giá, giải quyết các vấn đề đặt ra trong thực tiễn chính trị (ĐTB=2.18). Tuy nhiên, sự khác biệt này là không có ý nghĩa (Sig=0.0784).

* Thực trạng nhận thức CDR về kỹ năng CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

Bảng 2.3. Thực trạng nhận thức CDR về kỹ năng CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

Kỹ năng	Hiểu rõ (%)	Hiểu ít (%)	Không hiểu (%)	ĐTB	Mức độ
PLO8	38.58	45.67	15.75	2.23	Trung bình
PLO9	37.01	46.46	16.54	2.20	Trung bình
PLO10	40.16	44.88	14.96	2.25	Trung bình
PLO11	42.52	43.31	14.17	2.28	Trung bình
Chung	39.57	45.08	15.35	2.24	Trung bình

Thực trạng nhận thức CDR về kỹ năng CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT biểu hiện ở mức độ trung bình (ĐTB=2.24). Trong đó, SV hiểu tốt nhất là PLO11: Có kỹ năng sử dụng ngoại ngữ, tin học trong công việc chuyên môn, giảng dạy và nghiên cứu (ĐTB = 2.28) và hiểu ít nhất là PLO9: Có kỹ năng tham mưu lãnh đạo, quản lý xây dựng, kiện toàn bộ máy; tổng hợp, phân tích, đề xuất các thể chế, quy trình xử lý các tình huống, sự kiện, vấn đề chính trị; kỹ năng và phương pháp đấu tranh chống các quan điểm sai trái, thù địch (ĐTB=2.20).

Tuy nhiên, sự khác biệt này là không có ý nghĩa (Sig=0.124).

* Thực trạng nhận thức CDR CDR về mức độ chịu trách nhiệm trong CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT

Thực trạng nhận thức CDR CDR về mức độ chịu trách nhiệm trong CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT biểu hiện ở mức độ trung bình (ĐTB=2.26). Trong đó, SV hiểu tốt nhất là Năng lực tự học tập, nghiên cứu, tích lũy kiến thức và kinh nghiệm; Năng lực làm việc nhóm, thích nghi với sự thay đổi, năng lực chịu trách nhiệm cá nhân và trách nhiệm với nhóm. (ĐTB = 2.28) và hiểu ít nhất là PLO12: Có năng lực tư duy sáng tạo, lập luận, phân biện vấn đề, tình huống cụ thể bằng các lí lẽ và dẫn chứng thuyết phục, nghiên cứu và khám phá kiến thức; năng lực lãnh đạo, quản lý, định hướng trong các hoạt động chuyên môn, nghiệp vụ chính trị và PLO 15: Có ý thức, trách nhiệm truyền bá tri thức ngành học (ĐTB=2.24). Tuy nhiên, sự khác biệt này là không có ý nghĩa (Sig=0.1127).

3. Kết luận

Thực trạng nhận thức CDR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT biểu hiện ở mức độ trung bình (ĐTB=2.26). Điều này cho thấy vẫn còn một bộ phận SV chuyên ngành Chính trị phát triển chưa nhận thức rõ về CDR CTĐT mà bản thân theo học. Do đó, giảng viên đào tạo, cố vấn học tập chuyên ngành Chính trị phát triển và các đơn vị chức năng cần có biện pháp tác động phù hợp để nâng cao nhận thức của SV chuyên ngành về CDR CTĐT.

Có sự khác biệt về mức độ giữa các mặt nhận thức nhận thức CDR CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển của SV Học viện BC&TT, trong đó nhận thức chuẩn đầu kiến thức CTĐT chuyên ngành Chính trị phát triển về mặt được SV hiểu rõ nhất (ĐTB=2.30) và CDR về kỹ năng của CTĐT được SV hiểu kém nhất (ĐTB=2.24). Tuy nhiên, sự khác biệt này là không có ý nghĩa (Sig=0.0816).

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), Thông tư số 08/2021/TT-BGDĐT, *Thông tư Ban hành Quy chế đào tạo trình độ đại học*
- [2] Nguyễn Quang Uẩn (2004), *Giáo trình Tâm lí học đại cương*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [3] Đinh Thành Việt – Chủ biên (2021), *Phát triển, bảo đảm chất lượng CTĐT và đo lường đánh giá CDR*, Nxb Thông tin và truyền thông.
- [4] Lê Văn Hồng (2003), *Tâm lí học lứa tuổi và Tâm lí học sư phạm*, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội.

Quản lý công tác chủ nhiệm lớp ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông ngoài công lập

Nguyễn Hoàng Thái*

*Trường THCS-THPT Hồng Đức, P. Phước Long A, TP Thủ Đức, TP Hồ Chí Minh

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: Homeroom work is a regular job of homeroom teachers in high schools, which is the job of managing the class outside of cultural classes. This work plays a particularly important role in the educational process. This is organized work, with purpose, plan, content, and method. Performing the role of class leader well will create favorable conditions for students to consolidate the knowledge they have learned and develop basic skills consistent with the school's educational goals and requirements such as organizational skills, organizing and implementing activities, self-management skills, communication skills, integration skills, adaptation skills. Article presenting on managing homeroom work in non-public junior and high schools

Keywords: Management, homeroom work, Junior high school, High school, non-public

1. Đặt vấn đề

Trong giáo dục phổ thông (GDPT) đội ngũ giáo viên (ĐNGV) là nòng cốt quyết định CLGD của nhà trường. Với yêu cầu mới trong GDPT, đòi hỏi trách nhiệm của giáo viên chủ nhiệm lớp (GVCNL) càng cao hơn. GVCNL thay mặt Hiệu trưởng làm công tác quản lý và giáo dục toàn diện HS của một lớp học, là linh hồn của lớp học, là người linh xướng của dàn nhạc giao hưởng hình thành nhân cách toàn vẹn cho thế hệ trẻ, là cố vấn cho các hoạt động tự quản của tập thể HS, là cầu nối giữa nhà trường và phụ huynh HS, là người tổ chức phối hợp các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường. Như vậy, GVCNL là một nhân tố quan trọng không thể thiếu trong mạng lưới thông tin của nhà trường. Thông qua GVCNL, người quản lý nắm được những thông tin cơ sở cũng như tình hình thực hiện kế hoạch để từ đó có những quyết định đúng đắn và chính xác. Vì vậy, tăng cường quản lý CTCNL để nâng cao CLGD ở trường phổ thông là yêu cầu tất yếu.

Thời gian qua, CTCNL của Hiệu trưởng các trường đặc biệt là các trường THCS và THPT ngoài công lập (NCL) ở các địa phương đã có nhiều cố gắng và đi vào nề nếp, tuy nhiên vẫn còn nhiều hạn chế. Việc quản lý ở một số trường THCS và THPT NCL còn mang tính hình thức, chủ yếu vẫn là trên hồ sơ, giấy tờ, mà ít đi vào thực chất, thậm chí có trường vẫn còn xem nhẹ CTCNL Mặt khác, do áp lực thi cử ngày càng đè nặng lên tâm lý của HS, giáo viên và CBQL nên CTCNL cũng chưa được các trường

thực sự quan tâm thỏa đáng mà chỉ tập trung vào hoạt động nâng cao chất lượng dạy và học trên lớp. Vì vậy quản lý CTCNL ở trường THCS và THPT là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu CTCNL ở trường THCS và THPT

Trong bối cảnh hiện nay, mục tiêu CTCNL ở trường THCS và THPT có thể bao gồm:

- Tạo môi trường học tập an lành: Đảm bảo mọi HS có môi trường học tập tốt, không bị tác động bởi các vấn đề xã hội tiêu cực hay hiện tượng bạo lực, gắn kết tinh thần đoàn kết và tôn trọng đồng nghiệp và HS khác.

- Phát triển năng lực HS: Đồng hành cùng HS trong quá trình học tập, giúp họ khám phá và phát triển tối đa khả năng cá nhân, đồng thời tạo điều kiện để họ tự tin ứng dụng kiến thức vào thực tế.

- Xây dựng đội ngũ HS có phẩm chất: Hướng dẫn HS xây dựng đạo đức, giáo dục về nhân cách, rèn kỹ năng giao tiếp, tư duy phản biện, tự tin và sẵn sàng đóng góp cho cộng đồng.

- Tổ chức các hoạt động ngoại khóa: Tổ chức các hoạt động ngoại khóa mang tính giáo dục phong phú, như tham quan, dã ngoại, thể dục thể thao, tình nguyện xã hội, nhằm rèn luyện kỹ năng sống và tạo sự sáng tạo cho HS.

- Hỗ trợ GV và phụ huynh: Tạo mối quan hệ gần gũi với GV và phụ huynh, hỗ trợ GV trong giảng dạy và quản lý lớp học, cùng phụ huynh đồng hành trong giáo dục con em.

- Đảm bảo an ninh và an toàn: Quan tâm đến việc thiết lập các biện pháp an ninh và an toàn trong trường học, giúp bảo vệ HS và đoàn kết toàn bộ cộng đồng trường học.

- Xây dựng mối liên kết với cộng đồng: Xây dựng mối quan hệ đối tác tốt với cộng đồng và các tổ chức, tận dụng nguồn lực ngoài trường để nâng cao CLGD và đáp ứng nhu cầu của HS.

Mục tiêu này nhằm đảm bảo HS được học tập trong một môi trường an toàn, khuyến khích sự phát triển toàn diện và đem lại lợi ích tốt nhất cho cả HS và cộng đồng xung quanh.

2.2. Một số vấn đề về quản lý CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

2.2.1. Sự cần thiết phải quản lý CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

Hoạt động của GVCN đóng một vai trò quan trọng trong việc nâng cao CLGD toàn diện cho các HS tại trường. Đặc biệt là các trường NCL có nhiều cấp học. Với qui mô vừa và nhỏ, nhiều chương trình giảng dạy tùy thuộc vào từng cấp học, yêu cầu GVCN không chỉ đóng vai trò của một người hướng dẫn và chăm sóc HS trong công việc học tập mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc phối hợp giữa nhà trường và gia đình HS. Họ thường là người tiếp xúc trực tiếp với phụ huynh và cung cấp thông tin, phản hồi về tình hình học tập và phát triển của HS. Ngoài ra, giáo viên chủ nhiệm cũng đóng vai trò giữa cầu nối giữa HS và nhà trường, đảm bảo thông tin được truyền đạt đầy đủ và chính xác. Điều này giúp tạo ra môi trường học tập tích cực và hỗ trợ phát triển toàn diện cho HS. Vì vậy, Hiệu trưởng cần thiết phải áp dụng các biện pháp quản lý tích cực để kích hoạt các nguồn lực cả bên trong và bên ngoài, giúp GVCN thực hiện tốt CTCNL

Trong bối cảnh cả nước đang tiến hành cải cách chương trình GDPT mới CTCNL trở thành một yếu tố quan trọng và cần được nghiên cứu kỹ lưỡng trong thời điểm hiện tại. Chất lượng GDPT được nâng lên một phần nhờ vào đội ngũ CBQL nhà trường, người đóng vai trò QL các hoạt động giảng dạy và giáo dục của GV và hoạt động học tập của HS và đội ngũ GVCN, người đóng vai trò QL trực tiếp hoạt động dạy và học ở lớp học; Do đó, Hiệu trưởng và đội ngũ CBQL của các trường THCS và THPT NCL cần có các biện pháp QL một cách hiệu quả CTCNL đáp ứng yêu cầu mới của GDPT.

2.2.2. Nội dung quản lý CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

1. Lập kế hoạch CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

Một trong những nội dung quan trọng nhất của quản lý trường học là lập kế hoạch. Bởi vì đây là bước xác định trước những việc cần thực hiện, cách thức thực hiện, thời điểm thực hiện và người thực hiện.

Kế hoạch công tác của GVCN đóng vai trò quan trọng trong việc định hướng và nâng cao CLGD của HS. Khi XDKH, hiệu trưởng cùng đội ngũ CBQL phải dựa trên kế hoạch thực hiện nhiệm vụ trọng tâm của năm học của trường; đồng thời phải tiến hành phân tích môi trường giáo dục (bao gồm môi trường bên trong như ĐNGV, tình hình HS, điều kiện thực tế của đơn vị,... và môi trường bên ngoài như tình hình địa phương, sự quan tâm của phụ huynh đến việc giáo dục HS, sự quan tâm của các tổ chức đoàn thể,...) để tiếp tục thu thập thông tin cần thiết làm cơ sở đầu tiên cho việc đề ra mục tiêu trong kế hoạch công tác.

Hiệu trưởng và đội ngũ CBQL phải luôn ý thức được tầm quan trọng của LKH CTCNL. Nó là cơ sở và nền tảng định hướng cho hoạt động quản lý công tác GVCN của nhà trường. Bên cạnh đó, LKH giúp hiệu trưởng quản lý CTCNL một cách khoa học, toàn diện, chuyên sâu và đem lại kết quả cao.

Hiệu trưởng phải trực tiếp hướng dẫn GVCN làm kế hoạch chủ nhiệm lớp một cách chi tiết, cụ thể các bao gồm công việc và các biện pháp tiến hành, thời gian hoàn thành công việc... có như vậy các công tác của nhà trường mới đạt được hiệu quả tối ưu nhất.

2. Tổ chức công tác lớp ở trường THCS và THPTNCL

- Tổ chức thực hiện công tác lớp là quá trình chuyển đổi nội dung kế hoạch thành các hoạt động thực tế nhằm đạt được các mục tiêu đã đề ra một cách hiệu quả.

- Hiệu trưởng và các CBQL cần phải phân công GVCN vào các lớp một cách chặt chẽ và hợp lý. Họ cần thiết lập mối quan hệ chặt chẽ giữa GVCNL với giáo viên bộ môn, với Đoàn TNCS Hồ Chí Minh và các tổ chức giáo dục khác trong và ngoài trường. Đồng thời, họ cũng cần xác định các yếu tố liên quan để tổ chức thực hiện kế hoạch, bao gồm CSVC, tài chính, v.v. Điều này đặc biệt quan trọng trong quá trình tổ chức và thực hiện kế hoạch, quyết định

xem kế hoạch sẽ đạt được đến đâu so với mục tiêu đã đề ra.

3. Chỉ đạo CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

Chỉ đạo hoặc lãnh đạo trong việc thực hiện kế hoạch hoạt động của CNL là biện pháp để đảm bảo đội ngũ GVCN làm việc theo tinh thần kế hoạch, hoàn thành mọi nhiệm vụ được giao một cách chính xác và đầy đủ. Điều này không chỉ thúc đẩy sự tự nguyện mà còn khơi dậy động lực, thúc đẩy sự sáng tạo và năng động trong làm việc của đội ngũ GVCN.

Chỉ đạo hay lãnh đạo thực hiện kế hoạch hoạt động CNL là biện pháp làm cho đội ngũ GVCN làm việc đúng theo tinh thần kế hoạch, hoàn thành tốt những nhiệm vụ được phân công; làm cách tự nguyện; giúp khơi dậy động lực kích thích sự sáng tạo, sự năng động của đội ngũ GVCN.

Hiệu trưởng và CBQL phải khơi dậy động lực, kích thích tính sáng tạo, sự năng động và truyền cảm hứng cho GVCN để họ thực hiện có hiệu quả kế hoạch của nhà trường. Lúc này chính Hiệu trưởng phải dùng mọi phương pháp phù hợp nhất để GVCN thực thi tốt những nội dung trong kế hoạch.

4. Kiểm tra, đánh giá CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

Một kế hoạch, dù hoàn hảo đến đâu, trong quá trình thực hiện vẫn có thể xuất hiện những vấn đề cần được giải quyết. Do đó, người hiệu trưởng và đội ngũ cán bộ quản lý cần liên tục theo dõi và kiểm tra việc thực hiện kế hoạch.

Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch hoạt động chủ nhiệm lớp cần phải được làm một cách thường xuyên, nội dung kiểm tra, số lần kiểm tra phải được phân bố một cách hợp lý tùy thuộc vào đặc điểm của đơn vị. Khi kiểm tra, Hiệu trưởng và CBQL nhà trường phải căn cứ vào các tiêu chuẩn đã được xây dựng từ trước đó.

Nội dung kiểm tra bao gồm: đánh giá tình hình thực hiện kế hoạch và phát hiện và kịp thời điều chỉnh những sai lệch trong hoạt động của GVCN.

5. Các điều kiện đảm bảo thực hiện CTCNL ở trường THCS và THPTNCL

Trong bối cảnh hiện nay, để đảm bảo thực hiện CTCNL ở trường THCS và THPT, có một số điều kiện cần được đảm bảo như sau:

- **Nắm vững quy định và chức năng của CTCNL:** GVCN cần phải hiểu rõ các quy định, chức năng và trách nhiệm của mình khi làm CTCNL. Điều này sẽ giúp họ thực hiện công tác một cách hiệu quả và

đúng quy định.

- **Đảm bảo sự tiếp cận tới thông tin và hỗ trợ từ phía nhà trường:** Nhà trường cần cung cấp đầy đủ thông tin và hỗ trợ cho GVCN lớp, bao gồm cả khả năng tiếp cận đầy đủ tài liệu, hướng dẫn và các chương trình đào tạo liên quan đến CTCNL

- **ĐNGV được đào tạo và có kỹ năng phù hợp:** GVCN lớp cần được đào tạo về các kỹ năng quản lý lớp, giáo dục và quan hệ giữa giáo viên và HS. Điều này giúp giáo viên có khả năng thực hiện CTCNL một cách hiệu quả.

- **Sự hỗ trợ từ gia đình và cộng đồng:** Gia đình và cộng đồng cần hỗ trợ với GVCN lớp trong việc giám sát, đôn đốc và tham gia vào quá trình giáo dục và bảo vệ HS. Sự ủng hộ này sẽ tạo điều kiện tốt hơn cho CTCNL.

- **Sử dụng CNTT:** Đối với trường lớp ở trường THCS và THPT, sử dụng CNTT như hệ thống quản lý thông tin HS, tin nhắn điện tử hoặc truyền thông mạng xã hội có thể giúp GVCN lớp tiện lợi trong việc giao tiếp với HS và phụ huynh, quản lý lớp học và chia sẻ thông tin liên quan.

Qua việc đảm bảo những điều kiện trên, CTCNL ở trường THCS và THPT sẽ được thực hiện một cách hiệu quả và tốt nhất trong bối cảnh hiện nay.

3. Kết luận

Bài viết làm rõ vai trò của CTCNL, sự cần thiết quản lý CTCNL và các nội dung quản lý CTCNL trong trường THCS và THPT NCL; Đồng thời xác định các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý CTCNL ở các trường THCS và THPT NCL. Các kết quả nghiên cứu lý thuyết sẽ là cơ sở cho khảo sát, phân tích thực trạng quản lý CTCNL trong các trường THCS và THPT NCL ở các địa phương trong bối cảnh đổi mới giáo dục theo chương trình GDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

1. Ban chấp hành TW Đảng khóa XI (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo. Hà Nội.

2. Bộ GD&ĐT (2019), *Thông tư 19/2019/TT-BGDĐT Quy chế bồi dưỡng thường xuyên giáo viên*.

3. Bộ GD&ĐT (2018), *Thông tư 20/2018/TT-BGDĐT chuẩn nghề nghiệp giáo viên cơ sở GDPT*. Hà Nội

4. Koontz H, O donnell C, Weihrich H (1999), *Những vấn đề cốt yếu của quản lí*, NXB Khoa học - Kỹ thuật Hà Nội.

Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyển đổi số cho đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học

Nguyễn Bảo Lộc*

* Học viên lớp Cao học CH22QL01. Trường Đại học Thủ Dầu Một – Bình Dương

Received: 2/10/2024; Accepted: 12/10/2024; Published: 24/10/2024

Abstract: Digital transformation in education is necessary in the current and future context. This is also the direction of education, which has been affirmed by the State: Developing a platform to support remote teaching and learning, thoroughly applying digital technology in management, teaching and learning; Build a platform to share teaching and learning resources in both face-to-face and online forms. Developing technology to serve education, towards individualized training. 100% of educational institutions implement remote teaching and learning, including testing training programs that allow students to learn online at least 20% of the program content. To successfully transform digitally, educational institutions need to proactively develop strategies to foster digital transformation capabilities for teachers and manage this activity well.

Keywords: Digital transformation, capacity building, teachers, managers, primary schools.

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, nhân loại đã và đang chứng kiến sự phát triển mạnh mẽ của khoa học và công nghệ, chuyển đổi số (CĐS) chính là xu hướng của xã hội nói chung và lĩnh vực giáo dục nói riêng. CĐS hiện nay là một phần tất yếu trong quá trình phát triển của giáo dục hiện đại. Việc áp dụng công nghệ vào giáo dục có vai trò vô cùng to lớn, tạo nên nhiều bước ngoặt, mở ra nhiều phương thức giáo dục mới thông minh, đồng thời tiết kiệm chi phí cho người học.

Trong Quyết định số 146/QĐ-TTg của Thủ tướng Chính phủ về phát triển nguồn nhân lực CĐS quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 nêu rõ: Phát triển nguồn nhân lực là then chốt để thực hiện CĐS hiệu quả và bền vững, giúp thực hiện thành công các mục tiêu trong chương trình CĐS quốc gia (Thủ tướng Chính phủ, 2022). Đồng thời, UBND tỉnh Bình Dương ban hành Kế hoạch số 3776/KH-UBND về việc tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CĐS trong giáo dục giai đoạn 2022-2025 định hướng đến năm 2030 đề ra mục tiêu: Đổi mới mạnh mẽ phương thức tổ chức giáo dục, đưa dạy và học trên môi trường số thành hoạt động giáo dục thiết yếu, hằng ngày đối với mỗi nhà giáo, mỗi người học, xây dựng nền giáo dục mở rộng thích ứng với nền tảng số, góp phần phát triển chính quyền số, kinh tế số và xã hội số (Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Dương, 2022).

Trong những năm gần đây, công tác bồi dưỡng năng lực CĐS của GV ở các trường tiểu học tại thị xã Bến Cát, tỉnh Bình Dương đang được cấp lãnh đạo quan tâm, chỉ đạo sâu sát. Tuy nhiên, đứng trước

những thay đổi nhanh chóng về công nghệ, hoạt động bồi dưỡng năng lực CĐS của GV ở các trường tiểu học còn bộc lộ nhiều hạn chế, làm cho chất lượng giáo dục chưa được nâng cao. Trong nội dung bài viết, tác giả đưa ra cách thức để quản lý việc bồi dưỡng năng lực CĐS của GV ở trường tiểu học, giúp đội ngũ GV các trường tiểu học nâng cao năng lực vận dụng CĐS vào quá trình dạy học nhằm đáp ứng các mục tiêu giáo dục đề ra.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Chuyển đổi số

CĐS là sự phát triển tiếp theo của ứng dụng công nghệ thông tin với sự xuất hiện của một số công nghệ mang tính đột phá của cách mạng công nghệ 4.0 (Đỗ Mạnh Cường, 2008).

CĐS là quá trình thay đổi tổng thể và toàn diện của các cá nhân và tổ chức về cách sống, cách làm việc và phương thức sản xuất trên môi trường số với các công nghệ số (Đào Thái Lai, 2006)

2.1.2. Chuyển đổi số trong dạy học

CĐS trong dạy học là quá trình tích hợp và áp dụng các công nghệ kỹ thuật số như dữ liệu lớn, điện toán đám mây, vạn vật kết nối, trí tuệ nhân tạo,... vào các hoạt động của cơ sở giáo dục cũng như các cơ quan quản lý nhà nước có thẩm quyền (Vũ Thanh Dung, 2018).

2.2. Nội dung quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực CĐS cho đội ngũ GV ở các trường tiểu học

2.2.1. Lập kế hoạch hoạt động bồi dưỡng năng lực CĐS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học

Việc xây dựng và tổ chức thực hiện kế hoạch bồi dưỡng năng lực CDS của GV trong hoạt động dựa trên cơ sở mục tiêu theo kế hoạch chung của ngành GD&ĐT. Việc triển khai xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực CDS của GV trong dạy học cần bảo đảm những yêu cầu sau:

+ Kế hoạch được cụ thể hoá theo từng năm và từng nội dung bồi dưỡng năng lực CDS phải xác định cụ thể tổ chức và cá nhân có nghĩa vụ thực hiện và mang tính pháp quy phải được từng bộ phận thuộc đơn vị thống nhất. Kế hoạch cần căn cứ trên các chủ trương chính sách trong lĩnh vực giáo dục và bồi dưỡng năng lực CDS của Đảng, Nhà nước và của từng cấp quản lý giáo dục.

+ Kế hoạch mang tính hệ thống và trọng điểm phải phù hợp với tình hình cụ thể của trường trong tổ chức triển khai và huy động các nguồn lực cùng những yếu tố liên quan.

+ Trong quy trình tổ chức cần sắp xếp phân quyền phù hợp với từng nhiệm vụ cụ thể và với khả năng của mỗi CBQL và GV nhằm có hiệu quả tối đa. Cần có tính linh động theo thực tiễn để mức độ bồi dưỡng năng lực CDS của trường vừa đảm bảo kinh phí thấp mà lại đạt được kết quả giáo dục cao.

2.2.2. Tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học

Tổ chức là quá trình sắp xếp con người và các nguồn lực để cùng nhau làm việc nhằm đạt tới mục tiêu cụ thể (Trần Kiểm & Nguyễn Xuân Thức, 2012). Trên cơ sở kế hoạch phát triển đảm bảo số lượng và chất lượng bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV có thể ứng dụng công nghệ thông tin tổ chức sinh hoạt phổ biến trong cả nhà trường nhằm nâng cao ý thức về vai trò cần thiết của công tác ứng dụng công nghệ thông tin đối với công tác dạy học, các nội dung cần làm trong công tác tổ chức thực hiện:

+ Ban hành quy chế quản lý cụ thể đối với các nhóm công tác và mỗi đối tượng GV nhằm định hướng cho từng cá nhân, nhóm về mục đích và những biện pháp cụ thể để ứng dụng công nghệ thông tin đối với dạy học theo các giai đoạn và mỗi học kì.

+ Tổ chức các tọa đàm và hội thảo chia sẻ kinh nghiệm ứng dụng công nghệ thông tin, CDS trong hoạt động dạy học nhằm nâng cao chất lượng bồi dưỡng CDS.

+ Tổ chức dự tiết và sơ kết, đánh giá rút kinh nghiệm các giờ dạy học có ứng dụng công nghệ thông tin.

+ Tổ chức tập huấn và đào tạo nâng cao năng lực công nghệ thông tin đối với đội ngũ GV và CBQL.

+ Tuyên dương và khen thưởng kịp thời những GV tích cực ứng dụng công nghệ thông tin nhằm nâng cao

chất lượng công tác bồi dưỡng CDS.

2.2.3. Công tác chỉ đạo thực hiện hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học

Công tác chỉ đạo của CBQL đối với hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV tiểu học đóng vai trò vô cùng quan trọng trong việc tổ chức thực hiện kế hoạch bồi dưỡng. Quá trình này đòi hỏi sự chỉ đạo, thúc đẩy và tạo động lực cho các thành viên trong tổ chức, nhằm hoàn thành nhiệm vụ một cách hiệu quả nhất. Lãnh đạo nhà trường phải xây dựng môi trường giáo dục lành mạnh và tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện kế hoạch bồi dưỡng năng lực CDS của GV. Các nội dung cần thực hiện trong chỉ đạo thực hiện hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học gồm:

+ Nâng cao nhận thức của các cá nhân, đơn vị về vai trò và tầm quan trọng của hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của **đội ngũ** GV; nâng cao ý thức trách nhiệm và tinh thần tự giác trong học tập và bồi dưỡng của đội ngũ GV thông qua các hoạt động tuyên truyền, hỗ trợ, khuyến khích và động viên các cá nhân, đơn vị liên quan.

+ Ban hành kịp thời các quyết định quản lý nhằm chỉ đạo, giám sát quá trình triển khai thực hiện các hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của đội ngũ GV, đồng thời tổ chức thực hiện hiệu quả các quyết định đã ban hành.

+ Xây dựng các hướng dẫn cụ thể trong quá trình thực hiện các hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của đội ngũ GV.

+ Xây dựng mạng lưới kết nối, tạo mối quan hệ hợp tác với các tổ chức, cá nhân trong và ngoài phạm vi nhà trường nhằm huy động sự hỗ trợ đối với các điều kiện để phục vụ cho hoạt động bồi dưỡng.

+ Tăng cường ý thức tự giác, chủ động, sáng tạo trong vấn đề tự học, tự rèn luyện, tự bồi dưỡng của đội ngũ GV, phát huy tinh thần chủ động của tập thể GV trong hoạt động hỗ trợ, giúp đỡ lẫn nhau cùng học tập và rèn luyện.

+ Thường xuyên theo dõi, giám sát việc thực hiện các hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của đội ngũ GV để nắm bắt tình hình kịp thời, để có những can thiệp, điều chỉnh phù hợp đối với hoạt động bồi dưỡng.

+ nêu gương, khích lệ và động viên đội ngũ GV, bộ phận trong nhà trường phát huy tinh thần sáng tạo, đổi mới trong dạy và học, tích cực tham gia bồi dưỡng để nâng cao trình độ, tay nghề, chuyên tâm phát triển nghề nghiệp.

2.2.4. Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học

Hoạt động kiểm tra giúp các nhà quản lý tự đánh

giá việc triển khai thực hiện và chất lượng, kết quả việc ứng dụng công nghệ thông tin, CDS trong các hoạt động ở nhà trường. Nội dung quản lý kiểm tra đánh giá việc thực hiện hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học bao gồm:

+ Xây dựng và quản lý chặt công tác kiểm tra và đánh giá việc ứng dụng công nghệ thông tin trong nhà trường.

+ Tổ chức các cuộc kiểm tra và đánh giá việc ứng dụng công nghệ thông tin, CDS trong các hoạt động ở nhà trường.

+ Quản lý các hoạt động tổ chức kiểm tra đánh giá việc thực hiện kế hoạch, chất lượng hiệu quả ứng dụng công nghệ thông tin, CDS trong các hoạt động ở trường; theo định kỳ có đánh giá và rút kinh nghiệm.

+ Kịp thời sửa chữa những sai sót đã phát sinh qua công tác kiểm tra, đánh giá. Đưa kết quả kiểm tra đánh giá nội dung ứng dụng công nghệ thông tin, CDS trong tiêu chí thi đua đối với tập thể và cá nhân.

+ Kiểm tra việc xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực CDS của cá nhân, kế hoạch của tổ chuyên môn.

+ Các CBQL thống nhất, bàn bạc xây dựng tiêu chí đánh giá kết quả hoạt động bồi dưỡng dựa theo mục tiêu, nội dung trong kế hoạch bồi dưỡng, từ đó đề ra hệ thống tiêu chí cụ thể.

+ Kiểm tra việc thực hiện kế hoạch bồi dưỡng năng lực CDS của GV. Kiểm tra tiến độ thực hiện các hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của GV theo kế hoạch đề ra để nhắc nhở, đôn đốc kịp thời, góp phần tăng hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng.

+ Kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của GV thông qua kết quả giảng dạy của GV trong phạm vi nhà trường. Đây là hoạt động được thực hiện thường xuyên trong công tác kiểm tra nội bộ trường học, thông qua đó Hiệu trưởng đánh giá được mức độ đầu tư năng lực CDS của GV, từ đó có những biện pháp điều chỉnh kịp thời để các hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS có hiệu quả thiết thực hơn.

+ Kiểm tra hoạt động tự bồi dưỡng năng lực CDS của GV thông qua hình thức dự giờ giảng thao giảng, viết sáng kiến kinh nghiệm của GV.

+ Kiểm tra, rà soát các điều kiện phục vụ hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS của GV như: cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, tài liệu, kinh phí... để có biện pháp chuẩn bị tốt cho hoạt động bồi dưỡng.

3. Kết luận

Trên thế giới hiện nay, cuộc cách mạng khoa học - kỹ thuật và công nghệ đang phát triển như vũ bão, nhiều lĩnh vực khoa học, kỹ thuật mới, nhiều ngành nghề mới đang hình thành và phát triển rất nhanh. Điều này đòi hỏi phải có sự đổi mới về mục tiêu và phương pháp đào tạo. Việc tiếp cận những công nghệ

mới trong đó công nghệ thông tin là yếu tố khách quan và tất yếu để khẳng định sự hưng thịnh của một quốc gia. CDS trong giáo dục đã và đang tác động tích cực, mang lại hiệu quả cao trong quản lý, dạy học, kiểm tra và đánh giá đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, tạo đà trên tiến trình CDS toàn diện giai đoạn tiếp theo. CDS không phải là công việc dễ dàng một sớm, một chiều mà cần có sự nỗ lực, tinh thần cầu thị, quyết tâm của các nhà trường trung học cơ sở. Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học là những tác động có tổ chức, có hướng đích của hiệu trưởng để thúc đẩy, tạo điều kiện cho việc GV ứng dụng CDS vào hoạt động dạy học, đây cũng xem là một trong những yếu tố đổi mới phương pháp quản lý, giảng dạy và học tập, đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng GD.

Với các nội dung về quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực CDS cho đội ngũ GV ở trường tiểu học đã trình bày ở trên, tác giả mong muốn cán bộ quản lý ở các trường tiểu học trên địa bàn thị xã Bến Cát, tỉnh Bình Dương sẽ vận dụng các nội dung quản lý trên một cách linh hoạt, phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường, để nâng cao chất lượng dạy học của nhà trường nhằm đáp ứng được các mục tiêu giáo dục mà chương trình giáo dục phổ thông 2018 đề ra.

Tài liệu tham khảo

1. Đào Thái Lai. (2006). *Những yêu cầu đối với người GV về ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động nghề nghiệp*, Nghiên cứu Khoa học Giáo dục, Hà Nội.

2. Đỗ Mạnh Cường. (2008). *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

3. Thủ tướng Chính phủ. (2022). *Quyết định số 146/QĐ-TTg, Phê duyệt Đề án "Nâng cao nhận thức, phổ cập kỹ năng và phát triển nguồn nhân lực CDS quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030"*, Hà Nội, ngày 28/01/2022.

4. Trần Kiểm & Nguyễn Xuân Thúc. (2012). *Đại cương khoa học quản lý và quản lý giáo dục*. NXB Đại học Sư phạm. Hà Nội.

5. Ủy ban nhân dân tỉnh Bình Dương (2022). *Kế hoạch số 3776/KH-UBND ngày 26/7/2022, về việc tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin và CDS trong giáo dục giai đoạn 2022-2025 định hướng đến năm 2030*. Bình Dương.

6. Vũ Thanh Dung. (2018). *Một số biện pháp ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở trường phổ thông đáp ứng yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp 4.0*, Bài báo Khoa học Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt tháng 8/2018.

Biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh khối 10 ở thành phố Cần Thơ

Bùi Mai Quỳnh*, Huỳnh Thị Thúy Diễm**

*HVCH lớp Quản lý giáo dục khóa 29, Trường Đại học Cần Thơ

**TS. Trường Đại học Cần Thơ

Received: 2/10/2024; Accepted: 7/10/2024; Published: 14/10/2024

Abstract: The current state of managing experiential activities and career guidance for 10th-grade students in high schools reveals many limitations that need to be addressed. Therefore, proposing improvement measures is extremely urgent to enhance the quality of education. This article will delve into the current situation and suggest several management solutions for experiential activities and career guidance to improve teaching effectiveness, meet students' career orientation needs, and develop their competencies in line with the 2018 national education program.

Keywords: Educational management, experiential and career-oriented activities, management of career orientation activities, high school

1. Đặt vấn đề

Theo Thông tư số 32/32/2018/TT-BG&ĐT của Bộ giáo dục và đào tạo ban hành vào ngày 26 tháng 12 năm 2018, hoạt động trải nghiệm (HĐTN) cấp tiểu học và HĐTN, hướng nghiệp (HN) cấp trung học cơ sở (THCS) và cấp trung học phổ thông (THPT) là hoạt động giáo dục bắt buộc được thực hiện từ lớp 1 đến lớp 12. Trong đó, ở cấp học THPT sẽ tập trung vào phần nội dung hướng nghiệp, nhằm giúp học sinh (HS) nâng cao sự hiểu biết về nghề nghiệp và có định hướng đúng đắn khi đưa ra quyết định lựa chọn ngành nghề phù hợp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Bên cạnh đó, theo công văn số 3412 của Sở GD&ĐT TP Cần Thơ ban hành vào ngày 14 tháng 11 năm 2022 về việc hướng dẫn thực hiện HĐTN, HN. HĐTN, HN do “Lãnh đạo đơn vị phân công giáo viên (GV), cán bộ quản lý tham gia giảng dạy phù hợp với năng lực của người dạy; bố trí thực hiện các hoạt động trong khung chương trình chính khóa được thể hiện trong kế hoạch giáo dục, trên thời khóa biểu của nhà trường và được quản lý như các môn học khác” (Sở Giáo dục và Đào tạo, 2022).

Tuy nhiên, việc giảng dạy HĐTN, HN ở các trường THPT trên địa bàn Thành phố Cần Thơ vẫn chưa có GV chuyên môn đảm nhận đã gây ra không ít khó khăn cho GV trong công tác giảng dạy và việc tổ chức, quản lý các hoạt động trên còn gặp nhiều khó khăn. Do vậy, nhằm đáp ứng mục tiêu và bản chất thật sự của HĐTN, HN trong quá trình thực hiện, đồng thời đáp ứng nhu cầu đa dạng và định hướng tốt nghề nghiệp cho HS ở cấp THPT trong tương lai

thì cần phải có những biện pháp phù hợp để kiểm soát được nội dung, chất lượng, hiệu quả của HĐTN, HN, giúp nhà quản lý tổ chức, điều hòa, phối hợp và hướng dẫn hoạt động cho các tổ chức, cá nhân nhằm đạt được mục tiêu chung của hoạt động giáo dục.

2. Nội dung nghiên cứu

Để tìm hiểu HĐTN, HN cho HS khối 10 ở thành phố Cần Thơ, tác giả đã khảo sát 60 cán bộ quản lý (CBQL), GV và 240 HS đến từ các trường THPT Quận Cái Răng về quản lý HĐTN, HN cho HS khối 10 ở thành phố Cần Thơ, kết quả thu được như sau:

2.1. Quản lý việc nâng cao nhận thức cho tất cả những đối tượng có liên quan

Bảng 2.1. Nhận thức của CBQL, GV và HS về tầm quan trọng HĐTN, HN trong nhà trường

TT	Đối tượng	Mức độ quan trọng				ĐTB	Mức độ	
		Rất quan trọng	Quan trọng	Ít quan trọng	Không quan trọng			
1	CBQL, GV	SL (N=60)	21	37	2	0	3,32	Rất quan trọng
		(%)	35	61,7	3,3	0,0		
2	HS	SL (N=240)	58	135	29	18	2,97	Quan trọng
		(%)	24,2	56,3	12,1	7,5		

Kết quả khảo sát ở bảng 2.1 cho thấy, nhóm CBQL, GV có đánh giá cao về tầm quan trọng của HĐTN, HN cho HS khối lớp 10. Điều này chứng tỏ đội ngũ CBQL và GV đã có nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của HĐTN, HN đối với HS THPT. Có một số ít GV (3,3%) còn bối rối trong việc nhận thức về tầm quan trọng của HĐTN, HN. Tuy nhiên,

vẫn còn khá nhiều HS cho rằng HĐTN, HN ít quan trọng (12,1 %) và không quan trọng (7,5%). Kết quả này cho thấy HS chưa nhận thức được ý nghĩa và vai trò của HĐTN, HN nên còn xem nhẹ và thờ ơ đối với HĐTN, HN. Vì vậy, đội ngũ CBQL và GV cần giải thích rõ về vai trò và tầm quan trọng của HĐTN, HN cho HS để HS tích cực trong học tập và tham gia các HĐTN, HN từ đó lựa chọn đúng nghề nghiệp tương lai của mình.

Muốn HĐTN, HN được coi trọng và triển khai có hiệu quả thì CBQL, GV, HS và các lực lượng giáo dục khác phải có nhận thức đúng ý nghĩa và vai trò của HĐTN, HN và quản lý HĐTN, HN. Mục tiêu của biện pháp này nhằm giúp CBQL, GV, phụ huynh HS, HS và các lực lượng khác hiểu rõ hơn về tầm quan trọng và ý nghĩa của HĐTN, HN cho HS ở trường THPT. Đồng thời, giúp CBQL, GV, cha mẹ HS và các lực lượng liên quan hiểu rõ trách nhiệm của mình trong việc thực hiện các hoạt động này. Nhận thức đúng đắn sẽ giúp đội ngũ GV nắm rõ về quan điểm xây dựng chương trình, mục tiêu, yêu cầu cần đạt, nội dung giáo dục, phương thức và các hình thức tổ chức hoạt động, đánh giá kết quả giáo dục và hiểu rõ mối quan hệ của HĐTN, HN với các môn học khác trong chương trình. Từ đó sẽ chủ động đổi mới tổ chức hoạt động để nâng cao hiệu quả HĐTN, HN đáp ứng yêu cầu chương trình GDPT mới hiện hành. Đối với HS, nhận thức đúng đắn về việc tham gia các HĐTN, HN sẽ giúp HS có định hướng nghề nghiệp rõ ràng và góp phần tạo ra một lực lượng lao động có chất lượng, phù hợp với nhu cầu của thị trường.

2.2. Quản lý các hình thức tổ chức HĐTN, HN cho HS ở trường trung học phổ thông

Kết quả khảo sát cho thấy, CBQL, GV và HS đều cho rằng, hình thức được sử dụng chủ yếu là “Tổ chức trò chơi, hoạt động tập thể” với ĐTB là 2,87 (Đánh giá của CBQL, GV) và ĐTB là 2,83 (Đánh giá của HS), hình thức “Các hoạt động thể thao, văn hóa, văn nghệ” có ĐTB là 2,55 (Đánh giá của CBQL, GV) và ĐTB là 2,49 (Đánh giá của HS) đạt mức độ thực hiện “thường xuyên”. Điều này khác với nghiên cứu trước đây ở khâu tổ chức HĐTN, HN chỉ thực hiện trên lớp tập trung chủ yếu vào phương pháp thuyết trình và giải quyết vấn đề (Võ Thị Thảo Lam et al., 2023). Các hình thức tổ chức HĐTN, HN lần lượt “Hoạt động tham quan, dã ngoại” có ĐTB là 2,03 (Đánh giá của CBQL, GV) và ĐTB là 1,95 (Đánh giá của HS); “Hoạt động theo chủ đề, câu lạc bộ” có ĐTB là 2,00 (Đánh giá của CBQL, GV) và ĐTB là 1,94 (Đánh giá của HS); “Hoạt động tình

nguyện, chăm sóc cộng đồng” có ĐTB là 1,88 (đánh giá của CBQL, GV) và ĐTB là 1,86 (Đánh giá của HS) đều ở mức độ thực hiện “không thường xuyên”. Ngoài ra, các hình thức xếp ở mức “hoàn toàn không tổ chức” được đánh giá ở cả CBQL, GV và HS là “Hội thi/cuộc thi”, “Tổ chức tọa đàm, diễn đàn, hội thảo”, “Tổ chức nghiên cứu dự án”, “Sân khấu hóa” với ĐTB trong khoảng 1,07-1,33. Kết quả nghiên cứu cho thấy các hình thức tổ chức HĐTN, HN ở các trường tại quận Cái Răng khá đa dạng, tuy nhiên, một số hình thức như tham quan dã ngoại và các hoạt động nghiên cứu thông qua dự án chưa được tổ chức thường xuyên dẫn đến hiệu quả hướng nghiệp cho học sinh chưa được phát huy rõ nét. Kết quả này cũng tương đồng với nghiên cứu trước đây, cho thấy công tác quản lý các hình thức tổ chức HĐTN, HN cần được đa dạng hóa và tổ chức chặt chẽ hơn.

Hiện tại, các trường học trên địa bàn vẫn chưa triển khai phong phú các hình thức tổ chức HĐTN, HN do đó cần cải thiện công tác tổ chức HĐTN, HN ở các trường THPT nhằm giúp cho công tác tổ chức HĐTN, HN mang tính đa dạng phong phú, tạo sự hứng thú với HS. Có nghiên cứu về các hình thức tổ chức HĐTN, HN thông qua các hình thức trải nghiệm thực tế hoặc mô phỏng để tạo nên sự hứng thú cho HS và khắc sâu kiến thức trực quan sinh động hơn khi tham gia hoạt động này. Ở Hồng Kông đã nghiên cứu mô hình thích ứng nghề nghiệp cho HS phổ thông nhằm giúp HS có trải nghiệm thực tế với các nghề nghiệp trong tương lai (Leung S.A. et al., 2022). GV cần vận dụng các lý thuyết phương pháp dạy học để tổ chức các HĐTN, HN trong lớp, trong trường nhằm thu hút sự tham gia tích cực của HS vào các hoạt động học tập. Vì vậy, để HĐTN, HN hiệu quả Hiệu trưởng cần tập trung đổi mới công tác tổ chức, chỉ đạo GV thiết kế đa dạng hóa hình thức tổ chức như: tổ chức các buổi tư vấn nghề nghiệp trực tiếp, các hoạt động tham quan, thực tập tại doanh nghiệp, cơ sở đào tạo nghề nghiệp, xây dựng nhiều hoạt động ngoại khóa và câu lạc bộ,... Đồng thời, Hiệu trưởng cũng cần có kế hoạch huy động các nguồn lực khác để đảm bảo tổ chức HĐTN, HN được thực hiện một cách khoa học, đạt hiệu quả cao và phù hợp với điều kiện của nhà trường, tình hình, đặc điểm của địa phương. Bên cạnh đó, cần xem xét tình hình thực tế để thực hiện các phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm nâng cao chất lượng các HĐTN, HN cho học sinh trung học phổ thông, đáp ứng các mục tiêu đổi mới giáo dục theo Chương trình Giáo dục phổ thông định hướng phát triển năng lực (Chu

Thị Mai Hương & Trần Thị Phương, (2024).

2.3. Quản lý tổ chức, bồi dưỡng HĐT, HN của CBQL và GV ở các trường THPT tại quận Cái Răng thuộc thành phố Cần Thơ

Bảng 2.2. Tham gia các lớp bồi dưỡng HĐT, HN cho CBQL và GV

TT	Nội dung	Lựa chọn	
		Có	Không
1	Lớp bồi dưỡng HĐT, HN do các Công ty, trung tâm chuyên đào tạo về hướng nghiệp	16,7	83,3
2	Lớp bồi dưỡng HĐT, HN dài hạn do Sở GD&ĐT tỉnh, thành phố tổ chức	3,3	96,7
3	Lớp bồi dưỡng HĐT, HN ngắn hạn do Sở GD&ĐT tỉnh, thành phố tổ chức	81,7	18,3
4	Chưa tham gia khóa đào tạo nào về HĐT, HN chỉ tham khảo tài liệu về hướng nghiệp để soạn giáo án và dạy	20,0	80,0

Bảng 2.2 cho thấy, hầu hết các CBQL và GV chỉ tham gia các lớp tập huấn về HĐT, HN, bồi dưỡng ngắn hạn do Sở GD&ĐT tổ chức (81,7%) và tham khảo tài liệu về hướng nghiệp để soạn giáo án và dạy (80%). Còn lại các lớp tập huấn về HĐT, HN do các Công ty, trung tâm chuyên đào tạo, hay các lớp bồi dưỡng HĐT, HN dài hạn do Sở GD&ĐT tỉnh, thành phố tổ chức thì rất ít CBQL và GV tham gia và thậm chí là có một số GV chưa tham gia lớp đào tạo, tập huấn nào về HĐT, HN mà chủ yếu là đọc tài liệu (20%). Từ đó, có thể thấy, công tác chỉ đạo bồi dưỡng đội ngũ CBQL và GV còn nhiều thiếu sót và hạn chế.

Do đó, lãnh đạo các trường cần có kế hoạch bồi dưỡng phát triển chuyên môn cho đội ngũ GV về HĐT, HN giúp nâng cao hiệu quả tổ chức HĐT, HN cho học sinh THPT góp phần nâng cao chất lượng GD toàn diện của nhà trường và đáp ứng yêu cầu mục tiêu của CTGDPT mới hiện nay. Nhà trường cần tập trung bồi dưỡng chuyên môn và nghiệp vụ về HĐT, HN cho CBQL và GV nhằm nâng cao năng lực thực hiện các nhiệm vụ giáo dục đáp ứng yêu cầu giáo dục trong nhà trường và quản lý các hoạt động giáo dục khác. Bồi dưỡng kỹ năng quản lý và điều phối cho CBQL góp phần tối ưu hóa việc tổ chức và triển khai các chương trình hướng nghiệp hiệu quả tại trường. Bồi dưỡng chuyên môn giúp GV nắm vững kiến thức về HĐT, HN, thị trường lao động, yêu cầu và các kỹ năng nghề nghiệp để tư vấn cho học sinh. Hiệu trưởng cần chỉ đạo thường xuyên tổ chức các buổi trao đổi, thảo luận và rút kinh nghiệm trong buổi sinh hoạt tổ chuyên môn và họp hội đồng sư phạm để điều chỉnh và bổ sung kế hoạch giảng dạy

kip thời, hiệu quả. Ngoài ra, có thể mời chuyên gia từ các tổ chức uy tín đến chia sẻ kinh nghiệm thực tế giúp CBQL và GV được nâng cao kiến thức chuyên môn về hướng nghiệp. Tạo điều kiện và khuyến khích GV tham gia các buổi tập huấn, hội thảo về hướng nghiệp và các phương pháp tổ chức HĐT, HN do Sở hoặc các đơn vị khác tổ chức. Hiệu trưởng cũng cần thiết lập quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức đào tạo nghề để tạo cơ hội cho giáo viên tham gia đào tạo thực tế và nắm bắt rõ hơn nhu cầu của thị trường lao động.

3. Kết luận

Từ những kết quả nghiên cứu thực trạng về những HĐT, HN cho HS khối lớp 10 trường THPT ở thành phố Cần Thơ cho thấy nhận thức về HĐT, HN của CBQL và GV rất cao, nhưng về hình thức tổ chức HĐT, HN cho HS chưa đa dạng, chưa thường xuyên và có một số trường hoàn toàn chưa tổ chức. Bên cạnh đó vấn đề bồi dưỡng chuyên môn cho đội ngũ CBQL, GV còn bất cập và hạn chế. Vì thế, cần thiết phải có những biện pháp quản lý HĐT, HN ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Cần Thơ. Mỗi biện pháp đều có vai trò và chức năng riêng, hỗ trợ và bổ sung lẫn nhau để tạo nên sự đồng bộ trong quá trình triển khai song song đó là phối hợp chặt chẽ giữa các bên liên quan để tạo nên bước tiến quan trọng trong việc nâng cao chất lượng HĐT, HN góp phần giáo dục toàn diện HS và đáp ứng yêu cầu đổi mới của CTGDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình Giáo dục phổ thông mới*, Hà Nội.
- [2]. Chu Thị Mai Hương, Trần Thị Phương (2024). *Thực trạng và đề xuất phương pháp dạy học nhằm nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*. Tạp chí Giáo dục, 24, 47–52.
- [3]. Leung S.A., J., M., Y., & Cheung, R. (2022). *Testing the career adaptability model with senior high school students in Hong Kong*. *Journal of Vocational Behavior*, 139. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2022.103808>
- [4]. Sở Giáo dục và Đào tạo (2022). *Công văn 3412/SGDDT-GDTrH; p. 3 về việc hướng dẫn thực hiện HĐT, hướng nghiệp*, Hà Nội.
- [5]. Võ Thị Thảo Lam, Huỳnh Thị Thúy Diễm, Mai Phúc Thịnh (2023). *Thực trạng dạy học HĐT hướng nghiệp: Góc nhìn của giáo viên trung học phổ thông trên địa bàn thành phố Cần Thơ*. Tạp chí Thiết bị giáo dục, Số đặc biệt tháng 5, 521–523.

Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Vũ Mai Vy*

*Trường THPT chuyên Lương Văn Chánh, thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Received: 16/08/2024; Accepted: 26/08/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: The article addresses the research findings on the current state of management regarding experiential and career-oriented activities for high school students in Tuy Hòa City, Phú Yên Province. It also analyzes the factors influencing the current situation of the research issue.

Keywords: Management of experiential activities, career orientation, current state of experiential activity management, career orientation.

1. Đặt vấn đề

Theo Chương trình GDPT tổng thể được Bộ GD&ĐT ban hành năm 2018, kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 nêu rõ: HĐTN và HDTN, HN là hoạt động giáo dục do nhà giáo dục định hướng, thiết kế và hướng dẫn thực hiện, tạo cơ hội cho HS 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 khác nhau để thực hiện những nhiệm vụ được giao hoặc giải quyết những vấn đề của thực tiễn đời sống nhà trường, gia đình, xã hội phù hợp với lứa tuổi; thông qua đó, chuyển hoá những kinh nghiệm đã trải qua thành tri thức 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]. HĐTN có vai trò quan trọng trong trường THPT, góp phần hình thành nhân cách toàn diện của HS. Thông qua HĐTN có thể chuyển hóa kiến thức, kỹ năng thành phẩm chất, NL của HS.

CBQL, GV và HS ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên đã nhận thức được vị trí, vai trò của HĐTN, HN, tuy nhiên thực trạng công tác quản lý HĐTN, HN ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên còn nhiều tồn tại, bất cập. Nghiên cứu thực trạng công tác quản lý HĐTN, HN ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên là vấn đề có ý nghĩa hết sức quan trọng, nó cung cấp những thông tin đảm bảo tính khoa học về thực trạng của công tác này, giúp cho các nhà quản lý, các nhà giáo dục có căn cứ thực tiễn để xây dựng các biện pháp phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý HĐTN, HN ở các trường THPT tại địa bàn nghiên cứu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về quá trình khảo sát thực trạng

Đối tượng khảo sát: 104 đối tượng ở các trường THPT trên địa bàn thành phố Tuy Hòa, trong đó 80 GV và 24 CBQL.

Nội dung khảo sát: Thực trạng xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch, chỉ đạo thực hiện kế hoạch, kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch, quản lý các điều kiện tổ chức hoạt động TN, HN, các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động TN, HN.

Phương pháp khảo sát: Phương pháp điều tra giáo dục, phương pháp phỏng vấn.

Thời gian khảo sát: Từ tháng 9/2022 đến tháng 9/2024.

2.2. Kết quả nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

2.2.1. Thực trạng xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Qua khảo sát cho thấy, việc xây dựng kế hoạch HĐTN, HN cho HS ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên mới được thực hiện ở mức độ Khá với ĐTB $\bar{X} = 2,83$ theo thang đánh giá 4 mức độ. Hiệu trưởng các trường THPT chưa quan tâm đúng mức đến việc xây dựng kế hoạch, không có kế hoạch riêng biệt cho tổ chức HĐTN, HN. Kế hoạch năm học của nhà trường chỉ tập trung vào việc giáo dục đạo đức HS và giáo dục các môn văn hoá cơ bản, kế hoạch tổ chức HĐTN, HN ở các nhà trường chỉ lập thành một mục trong kế hoạch chung cho cả năm học.

2.2.2. Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy: Đánh giá

trung bình nhóm chỉ đạt $\bar{X} = 2,90$, trong đó hiệu quả nhất là nội dung chỉ đạo: “*Phối hợp tốt với Đoàn TNCS HCM tổ chức các HĐTN, HN*” với ý kiến đánh giá hiệu quả đạt ĐTB $\bar{X} = 3,08$ và ở vị trí thứ nhất; ở vị trí thứ 2 là “*Trong tổ chức thực hiện kế hoạch HĐTN phát huy được vai trò của TCM*” với ĐTB $\bar{X} = 3,05$; Vị trí thứ 3 với tỉ lệ ý kiến đánh giá đạt ĐTB $\bar{X} = 2,99$ đó là “*Thành lập được ban chỉ đạo trong triển khai HĐTN, HN của trường, giao cho 1 thành viên BGH phụ trách*”.

Bên cạnh những nội dung được đánh giá ở mức hiệu quả thì còn nhiều nội dung chưa hoặc ít hiệu quả như: “*Thống nhất cơ chế phối hợp với các lực lượng giáo dục khác trong tổ chức HĐTN, HN*” (ĐTB $\bar{X} = 2,93$); “*Tổ chức bồi dưỡng năng lực thực hiện HĐTN, HN cho GV*” (ĐTB $\bar{X} = 2,89$); “*Xác định các cơ chế rõ ràng trong sự phối hợp giữa các lực lượng triển khai HĐTN, HN*” (ĐTB $\bar{X} = 2,83$); “*Xác định rõ ràng, cụ thể và phù hợp trong cơ chế phối hợp với lực lượng ngoài nhà trường để triển khai HĐTN, HN*” (ĐTB $\bar{X} = 2,76$), “*Xây dựng các tiêu chí KTĐG việc thực hiện các HĐTN, HN khoa học, phù hợp*” (ĐTB $\bar{X} = 2,69$).

Dựa vào kết quả khảo sát trên đây, có thể khẳng định rằng: các nội dung thực hiện kế hoạch HĐTN, HN chưa được các nhà trường quan tâm tiến hành thường xuyên. Đây là một trong những nguyên nhân dẫn tới GV chưa đầu tư nhiều thời gian và công sức cho tổ chức HĐTN, HN hiệu quả; HĐTN, HN chưa như mong đợi.

2.2.3. Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy: mức độ đáp ứng chỉ ở mức Khá với ĐTB được đánh giá là 2,80 và 2,72. Cụ thể kết quả đánh giá với từng nội dung chỉ đạo:

Chỉ đạo “*Giáo viên chủ nhiệm lớp hướng dẫn học sinh xây dựng kịch bản các vấn đề cần giải quyết khi tham gia hoạt động*” với mức đánh giá ĐTB $\bar{X} = 3,08$ và ĐTB $\bar{Y} = 3,06$.

Chỉ đạo “*Điều chỉnh nội dung, kế hoạch, đổi mới hình thức tổ chức trải nghiệm, hướng nghiệp*” với mức đánh giá ĐTB $\bar{X} = 3,05$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,99$.

Chỉ đạo “*Triển khai có hiệu quả mục tiêu, nội dung, hình thức tổ chức trải nghiệm theo chủ đề*” ĐTB $\bar{X} = 2,99$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,95$.

Chỉ đạo “*Thực hiện các mạch nội dung hoạt động trải nghiệm hướng đến bản thân, xã hội và tự nhiên theo các nội dung cụ thể và từng chủ đề hoạt động theo ứng*” ĐTB $\bar{X} = 2,81$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,89$.

Chỉ đạo “*Bí thư Đoàn trường, phối hợp với giáo viên chủ nhiệm xây dựng và tổ chức hoạt động chung*

cho học sinh toàn trường và hoạt động cho học sinh từng khối” ĐTB $\bar{X} = 2,79$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,76$. Chỉ đạo “*Giáo viên chủ nhiệm lớp phối hợp với Hội cha mẹ học sinh, giáo viên bộ môn và các lực lượng giáo dục tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh*” ĐTB $\bar{X} = 2,61$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,44$.

Chỉ đạo “*Tăng cường cơ sở vật chất phục vụ cho hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT*” ĐTB $\bar{X} = 2,52$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,39$.

Chỉ đạo “*Giáo viên chủ nhiệm tổ chức hội thảo chuyên đề về HĐTN, HN ở trường THPT, tổ chức hoạt động thi điểm rồi cùng nhau rút kinh nghiệm cho các hoạt động*” tiếp theo ĐTB $\bar{X} = 2,51$ và ĐTB $\bar{Y} = 2,31$.

Qua tìm hiểu, cũng như trao đổi chúng tôi nhận thấy, công tác chỉ đạo thực hiện HĐTN, HN chủ yếu phụ thuộc vào kế hoạch của Sở GD&ĐT. Chưa có sự điều chỉnh nội dung, kế hoạch khi cần thiết, các lực lượng giáo dục trong và ngoài trường còn thờ ơ, chưa phối hợp với nhà trường tham gia, cần thiết phải đổi mới công tác chỉ đạo HĐTN, HN để nâng cao hiệu quả và chất lượng HĐ này.

2.2.4. Thực trạng kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Kết quả nghiên cứu về thực trạng của vấn đề này được thể hiện ở bảng 2.1.

Bảng 2.1. Đánh giá của CBQL, GV về thực trạng kiểm tra, đánh giá thực hiện kế hoạch HĐTN, HN ở các trường THPT

TT	Kiểm tra, đánh giá thực hiện kế hoạch HĐTN, HN	Mức độ đánh giá				ĐTB \bar{X}	Thứ bậc
		4	3	2	1		
1	Đánh giá năng lực xã hội của HS	24	21	30	29	2,38	4
2	Đánh giá năng lực học của HS	29	25	24	26	2,55	1
3	Đánh giá phẩm chất của HS	27	29	20	28	2,53	2
4	Đánh giá thông qua hoạt động thực tế cuộc sống	25	26	19	34	2,40	3
5	Sử dụng kết quả để khẳng định mức độ đạt được	18	19	15	47	2,03	6
6	Sử dụng kết quả đánh giá cuối mỗi học kì và cuối năm học	20	21	16	47	2,13	5
7	Sử dụng kết quả đánh giá kích thích sự tích cực chủ động, sáng tạo của HS	10	15	29	50	1,86	8
8	Sử dụng kết quả kiểm tra vào việc điều chỉnh phương pháp dạy và học của GV, HS	14	19	24	47	2,00	7
ĐTB		2,23					

Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy, công tác quản lý việc thực hiện kế hoạch kiểm tra, đánh giá HĐTN, HN có mức thực hiện chưa thực sự đảm bảo với ĐTB $\bar{X} = 2,23$. Với các nội dung mức độ đánh giá là khác nhau: Nội dung chỉ đạo thực hiện được đánh giá mức độ Khá gồm 2, 3, 4, 1, 6 với ĐTB lần

lượt là 2,55; 2,53; 2,40; 2,38; 2,13. Các nội dung chỉ đạo thực hiện Trung bình gồm nội dung 5,7,8 với ĐTB lần lượt là 2,03; 2,00; 1,86.

2.2.5. Thực trạng quản lý các điều kiện tổ chức động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Kết quả nghiên cứu thu được cho thấy: mức độ đánh giá về 5 nội dung thực trạng quản lý các điều kiện để tổ chức HĐTN, HN còn hạn chế với điểm trung bình chung đánh giá $\bar{X} = 2,30$, đáng chú ý ở nội dung “*Huy động có hiệu quả kinh phí cho HĐTN, HN*” ở mức yếu $X = 1,86$.

Nội dung *Tổ chức bảo quản, khai thác, sử dụng có hiệu quả các CSVC, phương tiện phục vụ cho HĐTN, HN* xếp vị thứ nhất với $\bar{X} = 2,88$; nội dung *Chuẩn bị đầy đủ CSVC và phương tiện phục vụ cho HĐTN, HN* xếp vị thứ 2 với $\bar{X} = 2,62$; nội dung *Đẩy mạnh công tác xã hội hóa nguồn kinh phí phục vụ cho HĐTN, HN* xếp vị thứ 3 với $\bar{X} = 2,13$; xếp vị thứ 4 là nội dung *Xây dựng kế hoạch sử dụng kinh phí, đầu tư CSVC cho HĐTN, HN* với $\bar{X} = 2,00$.

Kết quả nghiên cứu trên cho phép kết luận: công tác quản lý chủ yếu chú trọng việc bảo quản, khai thác sử dụng các CSVC, phương tiện phục vụ HĐTN, HN đã có sẵn còn các nội dung khác chưa được quan tâm thực hiện đúng mức. Lý giải điều này, *thầy Lê Văn Sơn - Hiệu trưởng trường THPT Nguyễn Huệ cho rằng: “liên quan đến tài chính đòi hỏi phải có chủ trương, có văn bản cho phép thực hiện đồng thời công tác xã hội hóa gặp khó khăn; một số CBQL chưa coi HĐTN, HN là hoạt động chuyên môn nên ít đầu tư kinh phí cho nó mà chủ yếu tập trung cho hoạt động dạy học trên lớp”*.

2.2.6. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên

Công tác quản lý HĐTN, HN ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa chịu sự tác động ảnh hưởng của nhiều yếu tố, trong đó các ý kiến đánh giá được hỏi đều thể hiện ở mức độ ảnh hưởng cao với ĐTB nhóm là 3,40. Cụ thể:

Yếu tố thuộc về “*Năng lực chuyên môn, nghiệp vụ của GV*” ở vị trí thứ nhất với ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,77$. Yếu tố thuộc về “*Tính tích cực của HS khi tham gia HĐTN, HN*” ở vị trí thứ 2 ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,72$. Yếu tố thuộc về “*Năng lực của đội ngũ CBQL các trường*” ở vị trí thứ 3 với ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,54$. Yếu tố thuộc về “*Sự liên kết, phối hợp giữa các lực lượng GD trong và ngoài nhà trường*” ở vị trí thứ 4 với ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,23$. Yếu tố thuộc về “*Trang thiết bị, CSVC thực hiện HĐTN, HN của đơn vị*” ở vị

trí thứ 5 với ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,11$. Yếu tố thuộc về “*Môi trường văn hóa nhà trường*” ở vị trí thứ 6 với ĐTB đánh giá $\bar{X} = 3,03$.

Như vậy, quá trình quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT chịu ảnh hưởng cả những yếu tố chủ quan, khách quan từ các cấp quản lý, và từ chính bản thân đội ngũ GV cũng như điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường. Đây cũng là vấn đề đặt ra cho CBQL mỗi nhà trường cần quan tâm để có thể nâng cao chất lượng giảng dạy hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên.

3. Kết luận

Thực trạng quản lý HĐTN, HN cho HS ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên chưa thực hiện hiệu quả. Nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức, tài liệu phục vụ cho HĐTN, HN còn hạn chế, thiếu cập nhật. Điều kiện CSVC phục vụ cho HĐTN, HN còn hạn chế, nguồn tài chính chi cho công tác này còn thiếu thốn. Kế hoạch tổ chức HĐTN, HN còn mang tính hình thức. Công tác tổ chức, chỉ đạo hoạt động TN, HN chưa đồng bộ, chưa chặt chẽ. Công tác kiểm tra, đánh giá HĐTN, HN chưa được quan tâm. Công tác huy động các nguồn lực xã hội hóa cho HĐTN, HN chưa tốt. Sự tham gia, phối hợp giữa các lực lượng trong và ngoài nhà trường chưa thực sự thường xuyên và nhịp nhàng, thiếu sự tập trung chỉ đạo sâu sát từ các nhà QL. Năng lực của cán bộ quản lý nhà trường THPT và năng lực tổ chức HĐTN, HN của GV còn hạn chế. Vì thế, chất lượng của công tác quản lý HĐTN, HN cho HS ở các trường THPT thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên chưa đáp ứng được yêu cầu chung trong việc giáo dục toàn diện HS.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo(2018), *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*, Hà Nội.
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông: Hoạt động trải nghiệm và hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp*, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018.
3. Phùng Đình Mẫn (chủ biên) (2005), *Một số vấn đề cơ bản về hoạt động giáo dục hướng nghiệp ở trường trung học phổ thông*, NXB Giáo dục
4. Đinh Thị Kim Thoa (2013), *HĐTN sáng tạo - Góc nhìn từ lý thuyết “học từ trải nghiệm”*, NXB ĐHQG Hà Nội, Hà Nội.
5. Thủ tướng Chính phủ, *Chỉ thị số 14/2001/CT-TTg về đổi mới nội dung, chương trình, sách giáo khoa, phương pháp dạy học, nâng cao chất lượng*

Biện pháp quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh ở các trung tâm Giáo dục nghề nghiệp - Giáo dục thường xuyên trên địa bàn Thành phố Hà Nội

Nguyễn Thị Mỹ Trang*

*HCVH, Trường Đại Học Sư phạm Hà Nội

Received: 12/9/2024; Accepted: 23/9/2024; Published: 05/10/2024

Abstract: The article proposes some measures to manage the development of career orientation capacity for students at vocational education and continuing education centers in Hanoi, thereby creating a basis for better management.

Keywords: Measures, management, capacity development

1. Đặt vấn đề

Phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh (HS) thông qua sự hợp tác giữa Trung tâm, gia đình và xã hội nhằm trang bị kiến thức và kỹ năng giúp HS xác định con đường nghề nghiệp phù hợp, góp phần thực hiện giáo dục toàn diện và phân luồng sau THCS và THPT, giúp giảm tỷ lệ thất nghiệp và tăng khả năng thành công trong sự nghiệp của HS. Tư vấn nghề giúp HS đưa ra quyết định sáng suốt nhờ được cung cấp các thông tin và hướng dẫn cụ thể. Thực tập nghề giúp HS áp dụng kiến thức vào thực tế. Hội thảo và buổi nói chuyện với chuyên gia HS có hiểu biết sâu sắc về ngành nghề. Vì vậy, cần đầu tư đúng mức vào nguồn lực, tăng cường liên kết doanh nghiệp, đào tạo chuyên gia tư vấn, cập nhật thông tin ngành nghề và tăng cường tư vấn cho HS và gia đình.

Công tác quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp có điểm tốt như tính chuyên nghiệp và đa dạng hoạt động, nhưng vẫn thiếu nguồn lực, đánh giá hiệu quả khó khăn, liên kết yếu với giáo dục chính quy, và sự tham gia của HS và gia đình còn hạn chế. Chưa có quy chế hoạt động chung cho các TT nên các chỉ đạo quản lý còn chồng chéo. Hệ GDTX khi áp dụng chương trình GDPT 2018 gặp khó khăn do HS không tích cực và tổ chức các hoạt động TN, HN chưa hiệu quả.

Nhiều GV, HS và gia đình chưa nhận thức đầy đủ vai trò quan trọng của việc phát triển NL định hướng NN, ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục. Một số học sinh có hoàn cảnh khó khăn, phụ huynh thiếu quan tâm, giao phó việc dạy học cho Trung tâm, dẫn đến ý thức học tập chưa cao. Tâm lý chọn nghề của HS còn may rủi, thiếu thông tin, chịu áp đặt hoặc chạy

theo nghề nổi tiếng, dễ kiếm tiền mà không phù hợp với bản thân.

Bài báo đưa ra một số biện pháp quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh ở các trung tâm giáo dục nghề nghiệp-giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội từ đó làm cơ sở để quản lý tốt hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

2.1.1. Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống

Nguyên tắc này yêu cầu các biện pháp phải được triển khai một cách toàn diện, liên kết chặt chẽ và logic giữa các yếu tố, các giai đoạn và các chủ thể tham gia. Nguyên tắc này bao gồm sự phối hợp đồng bộ giữa các cấp quản lý từ Sở GD&ĐT, Sở LĐTB&XH, các TT và GV đảm bảo các hoạt động phát triển NL định hướng NN được thiết kế khoa học, liên tục và phù hợp với đặc điểm tâm sinh lý của HS. Đồng thời, cần kết hợp hài hòa giữa lý thuyết và thực tiễn, duy trì tính bền vững trong việc phát triển NL định hướng NN, đảm bảo hiệu quả lâu dài và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của Thủ đô.

2.1.2. Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học

Biện pháp đề xuất phải được xây dựng dựa trên cơ sở lý thuyết và các nghiên cứu hiện đại trong lĩnh vực giáo dục nghề nghiệp, các biện pháp có nền tảng vững chắc, được hỗ trợ bởi các nghiên cứu và lý luận khoa học. Việc phân tích tình hình hiện tại và dự báo xu hướng của thị trường lao động cũng là một khía cạnh quan trọng để định hình các năng lực cốt lõi mà HS cần phát triển. Ngoài ra, biện pháp cần được thiết kế một cách hệ thống và toàn diện, bao gồm các khía

ạnh về giáo dục, đào tạo và phát triển nghề nghiệp, đảm bảo sự liên kết chặt chẽ và nhất quán trong quá trình triển khai và đánh giá.

2.1.3. Nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn

Các biện pháp đề xuất phải gắn liền với nhu cầu thực tế của doanh nghiệp và thị trường lao động, nghĩa là các kỹ năng và kiến thức mà học sinh được trang bị cần áp dụng ngay trong môi trường làm việc thực tế. Để đạt được điều này, cần sử dụng các công nghệ, phương pháp, và công cụ hiện đại trong đào tạo như mô phỏng, thực hành nghề, học tập dựa trên dự án.

2.1.4. Nguyên tắc đảm bảo tính hiệu quả

Hiệu quả của biện pháp được đo lường qua các mục tiêu và chỉ số rõ ràng, cho phép đánh giá và điều chỉnh kịp thời khi cần thiết. Việc tối ưu hóa tài nguyên và linh hoạt đáp ứng nhu cầu đa dạng của các nhóm học sinh khác nhau cũng là một yếu tố quan trọng. Trong quá trình triển khai, cần thực hiện đánh giá và thu thập phản hồi thường xuyên từ các bên liên quan để điều chỉnh biện pháp, đảm bảo rằng nó luôn thích ứng với những thay đổi của thị trường lao động và vẫn đạt được hiệu quả cao.

2.2. Biện pháp quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho HS ở các trung tâm GDNN-GDTX trên địa bàn thành phố Hà Nội

2.2.1. Chỉ đạo phối hợp các lực lượng tham gia phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho HS

TT tổ chức và triển khai các hoạt động, phối hợp với các bên liên quan để thực hiện các hoạt động định hướng nghề nghiệp cho học sinh. Kế hoạch được thực hiện vào cuối năm học trước để chuẩn bị cho năm học tiếp theo. Phụ huynh tham gia vào các buổi tư vấn và hỗ trợ con em trong quá trình định hướng nghề nghiệp, đồng thời cung cấp thông tin về sở thích, khả năng và mục tiêu nghề nghiệp của học sinh. Để đảm bảo tính đa dạng và liên tục, các hoạt động được tổ chức trong suốt năm học.

Doanh nghiệp cung cấp cơ hội thực tập, chia sẻ thông tin về ngành nghề, tham gia vào các buổi tư vấn để giúp HS hiểu rõ hơn về thị trường lao động, yêu cầu của các ngành nghề và được thực hiện vào khoảng giữa, cuối năm học để tạo cơ hội thực tế cho học sinh.

Các bước tiến hành

Bước 1: Xác định mục tiêu chính và phạm vi bao gồm: lứa tuổi, học sinh THPT sẽ tham gia chương trình giúp tập trung nguồn lực vào những đối tượng thích hợp, đảm bảo đạt hiệu quả cao nhất.

Bước 2: Thiết lập đội ngũ phối hợp gồm sự tham gia của các lực lượng liên quan (bao gồm các giáo

viên chủ nhiệm, phụ huynh, chuyên gia định hướng nghề nghiệp, doanh nghiệp, và các tổ chức xã hội) và phân công rõ ràng nhiệm vụ cho mỗi lực lượng tham gia. Đảm bảo sự phối hợp hiệu quả và lâu dài cần xây dựng quan hệ bền vững với các đối tác.

Bước 3: Thiết kế nội dung chương trình bao gồm các hoạt động như tư vấn định hướng nghề nghiệp, tổ chức các buổi hội thảo, tọa đàm, phỏng vấn với các chuyên gia... và lên kế hoạch chi tiết bao gồm thời gian, địa điểm, và phương tiện hỗ trợ cần thiết cho từng hoạt động

Bước 4: Tổ chức và triển khai các hoạt động theo kế hoạch đã định bao gồm việc chuẩn bị tài liệu, mặt tài chính, nhân lực và vật chất để các hoạt động diễn ra suôn sẻ.

Bước 5: Giám sát quá trình thực hiện và đánh giá kết quả hoạt động và điều chỉnh những vấn đề phát sinh trong quá trình thực hiện, đảm bảo hoạt động diễn ra đúng thời gian và hiệu quả. Thu thập phản hồi từ học sinh, phụ huynh, doanh nghiệp và các bên liên quan cũng như sử dụng các tiêu chí đánh giá để đo lường hiệu quả của các hoạt động so với mục tiêu đã đề ra. Dựa trên kết quả đánh giá và phản hồi, điều chỉnh kế hoạch và phương pháp thực hiện để cải thiện hiệu quả của các hoạt động trong tương lai.

2.2.2. Đổi mới hình thức các hoạt động phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp phù hợp với đặc điểm của học sinh

Giám đốc Trung tâm GDNN-GDTX có vai trò quan trọng trong việc lãnh đạo, chỉ đạo, và điều phối các hoạt động đổi mới định hướng nghề nghiệp. Họ cần có sự chủ động, sáng tạo, tài năng để đảm bảo thực hiện tốt nhiệm vụ (nắm bắt và hiểu rõ đặc điểm của học sinh, đổi mới hình thức hoạt động, phát triển năng lực bản thân, tăng cường sự hợp tác với các bên liên quan) tạo ra những thay đổi tích cực cho học sinh, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo nghề và phát triển nguồn nhân lực cho đất nước.

HS tham gia tích cực, chủ động tự tìm kiếm thông tin, trải nghiệm thực tế, tham gia các hoạt động thực hành.

Quá trình đổi mới hoạt động định hướng nghề nghiệp được chia thành ba giai đoạn: chuẩn bị, triển khai và đánh giá, điều chỉnh. Giai đoạn chuẩn bị (1-2 tháng) tập trung vào việc đào tạo GV, xây dựng tài liệu và thiết lập hợp tác với doanh nghiệp. Giai đoạn triển khai (thường xuyên trong năm học) bao gồm các hoạt động như hội thảo, seminar định kỳ với sự tham gia của các chuyên gia để cung cấp thông tin cập nhật và sâu rộng về các ngành nghề khác nhau, trải nghiệm thực tế sẽ được thực hiện đều đặn và tư

vấn nghề nghiệp cá nhân. Cuối cùng, giai đoạn đánh giá và điều chỉnh được thực hiện hàng kỳ để đảm bảo hiệu quả và sự phù hợp của chương trình với nhu cầu của HS. Trung tâm sẽ thu thập phản hồi từ HS, GV và phụ huynh để đánh giá mức độ hài lòng và hiệu quả thực thi sau đó sẽ điều chỉnh và cải tiến chương trình, phương pháp nhằm nâng cao chất lượng, phù hợp hơn với nhu cầu của HS.

Các bước tiến hành: Bước đầu tiên là xác định mục tiêu cụ thể của chương trình, các hoạt động cần thực hiện, phân bổ nguồn lực một cách hợp lý để đảm bảo mọi hoạt động được tổ chức có hệ thống và hiệu quả.

Tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu cho GV về kỹ năng hướng nghiệp và sử dụng công nghệ hỗ trợ trong quá trình định hướng nghề nghiệp. Đồng thời, luôn luôn cập nhật tài liệu, học liệu để phát triển liên tục nhằm đáp ứng nhu cầu học tập của học sinh.

2.2.3. Xây dựng hệ thống tư vấn định hướng nghề nghiệp cho học sinh

Trong quá trình xây dựng hệ thống tư vấn định hướng NN, thành lập ban tư vấn và triển khai kế hoạch chi tiết là một bước quan trọng và cần được thực hiện ngay từ đầu năm học. Ban Giám đốc soạn thảo và ban hành quyết định, nêu rõ mục tiêu, nhiệm vụ của ban tư vấn, xây dựng kế hoạch chi tiết và phân công nhiệm vụ cụ thể cho từng thành viên. GV tư vấn sẽ đề xuất các giáo viên có kinh nghiệm và tâm huyết trong công tác hướng nghiệp. Đồng thời, GVCN sẽ tổ chức bầu chọn hoặc đề cử để chọn ra đại diện HS từ mỗi lớp tham gia nhóm và liên hệ với phụ huynh để mời đại diện tham gia, nhằm tăng cường sự gắn kết giữa nhà trường và gia đình. Ban tư vấn sẽ chịu trách nhiệm lập kế hoạch này, nhằm đảm bảo rằng các hoạt động có thể được triển khai suốt năm học một cách hiệu quả.

Sau khi lập kế hoạch, cần xác định mục tiêu và nội dung chương trình tư vấn với sự tham gia của ban tư vấn hướng nghiệp, giáo viên và cố vấn học đường trong tháng đầu tiên của năm học.

Bước tiếp theo là tuyển chọn và đào tạo đội ngũ tư vấn viên chuyên nghiệp. Các giáo viên, cố vấn học đường và chuyên gia nghề nghiệp sẽ được lựa chọn dựa trên kinh nghiệm và kiến thức chuyên môn của họ. Những khóa đào tạo chuyên sâu về tư vấn hướng nghiệp (tư vấn, giao tiếp, tâm lý học đường) và ứng dụng công nghệ thông tin sẽ giúp họ cập nhật kiến thức và kỹ năng cần thiết. Quá trình này cần được tiến hành trong hai tháng đầu năm học hoặc trước khi năm học bắt đầu, để chuẩn bị sẵn sàng cho việc hỗ trợ học sinh.

Môi trường tư vấn cần được thiết lập để thúc đẩy sự thoải mái và tập trung cho học sinh, không gian tư vấn thân thiện, kín đáo và có đầy đủ tài liệu hữu ích được chuẩn bị vào quý đầu tiên của năm học

Ngoài ra, việc xây dựng cơ sở dữ liệu trực tuyến và phát triển trang web hoặc ứng dụng di động cũng rất cần thiết để HS có thể tự tìm hiểu về các nghề nghiệp mọi lúc mọi nơi.

Hoạt động tư vấn sẽ được triển khai định kỳ, do cố vấn học đường, giáo viên và chuyên gia tư vấn thực hiện. Các buổi tư vấn nhóm và cá nhân cần được tổ chức trong môi trường thoải mái, tạo điều kiện cho HS thảo luận và hỗ trợ phù hợp với nhu cầu cá nhân của họ. Các buổi tư vấn này có thể diễn ra hàng tuần hoặc hàng tháng, tùy thuộc vào kế hoạch đã lên.

Đội ngũ tư vấn cùng với bộ phận đánh giá chất lượng giáo dục sẽ chịu trách nhiệm về việc thu thập phản hồi và đánh giá, thực hiện sau mỗi hoạt động tư vấn và vào cuối mỗi học kỳ.

Cố vấn học đường, giáo viên và ban tư vấn sẽ tổ chức các buổi tư vấn dành riêng cho phụ huynh, có thể là thông qua các buổi họp phụ huynh định kỳ hoặc các sự kiện riêng biệt.

3. Kết luận

Bài báo đã trình bày một số biện pháp quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh ở các Trung tâm Giáo dục nghề nghiệp- Giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội. Các biện pháp kế thừa từ những biện pháp đã thực hiện nhưng được bổ sung phù hợp với thực tiễn. Nếu áp dụng đồng bộ và hiệu quả các biện pháp đã đề xuất sẽ góp phần nâng cao phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh ở các Trung tâm GDNN-GDTX trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Thị Duyên (2020), *Biện pháp phát triển NL định hướng NN cho HS trung học phổ thông*, Tạp chí Khoa học- Trường Đại học Sư phạm Hà Nội- Khoa học GD, Tập 7, Số 65, Năm 2020, Tr57-67.
2. Nguyễn Thị Hậu (2021), *Phát triển NL ĐHNN cho HS phổ thông: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, số 1/2021, trang 21-24.
3. Lê Văn Hồng (2019), *Phát triển NL định hướng NN cho HS thông qua hoạt động trải nghiệm*, Tạp chí Khoa học Giáo dục, Số 16, Trang 88-93
4. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2018), *Phát triển NL định hướng NN cho HS phổ thông - Thực trạng và giải pháp*, Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, Số 3, Tháng 3/2018, Trang 1-7.

Công tác quản lý đào tạo nghề trường Cao đẳng Lai Châu - thực trạng và giải pháp

Nguyễn Lan Oanh

Phòng đào tạo, Trường Cao đẳng Lai Châu

Received: 10/10/2024; Accepted: 15/10/2024; Published: 19/10/2024

Abstract: Current educational innovation is concretized by the Party and the Ministry of Education and Training, focusing on developing student capacity through skills training and practical experience. For college students, accessing professional knowledge early is very important, helping to motivate them to study and apply new teaching methods. Lai Chau College has implemented solutions such as integrating Youth Activities into the training program, diversifying teaching forms, focusing on practice and developing the capacity to organize Youth Activities to improve training quality.

Keywords: Active teaching methods, the law, awareness, students....

1. Mở đầu

Trong bối cảnh kinh tế - xã hội ngày càng phát triển, nhu cầu về nguồn nhân lực chất lượng cao trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Trường Cao đẳng Lai Châu, với vai trò là một cơ sở đào tạo nghề quan trọng trong tỉnh đang đối mặt với nhiều thách thức và cơ hội trong công tác quản lý đào tạo nghề. Việc nâng cao chất lượng đào tạo, đảm bảo phù hợp với nhu cầu thị trường lao động, là mục tiêu hàng đầu của nhà trường. Bài viết này sẽ tập trung phân tích thực trạng công tác quản lý đào tạo nghề tại Trường Cao đẳng Lai Châu, từ đó đề xuất những giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả đào tạo, đáp ứng tốt hơn nhu cầu của xã hội và người học. Qua đó, bài viết cũng sẽ đưa ra những bài học kinh nghiệm và hướng đi mới để cải thiện chất lượng đào tạo, đảm bảo học sinh, sinh viên sau khi tốt nghiệp có đủ kỹ năng và kiến thức để tham gia vào thị trường lao động một cách hiệu quả.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng quản lý đào tạo nghề tại trường Cao đẳng Lai Châu

Mô tả quá trình khảo sát: Để khảo sát thực trạng quản lý đào tạo tại trường Cao đẳng Lai Châu, chúng tôi tiến hành điều tra 85 cán bộ quản lý, giáo viên, đại diện sở Lao động - Thương binh và Xã hội, và doanh nghiệp sử dụng lao động. Quá trình gồm: Chuẩn bị nội dung khảo sát; Gặp gỡ đối tượng khảo sát, nêu rõ mục đích, yêu cầu, và gửi phiếu Google Form xin ý kiến; Kiểm tra, tổng hợp và phân tích kết quả

Thực trạng quản lý nội dung, chương trình đào tạo nghề: Quản lý chương trình đào tạo nghề tại Trường Cao đẳng Lai Châu dựa trên tiêu chuẩn của

Bộ Lao động - Thương binh và Xã hội, theo Thông tư 03/2017/TT-BLĐTBXH, và chú trọng phù hợp với nhu cầu lao động. Tuy nhiên, vẫn còn một số vấn đề như: một số môn học chưa theo kịp sự phát triển công nghệ và yêu cầu mới, chương trình nặng về lý thuyết, thiếu thực tiễn, tài liệu học tập chưa đồng đều và chưa được cập nhật. Hệ thống đánh giá và phản hồi chất lượng chương trình cũng chưa hiệu quả, gây khó khăn cho việc cải tiến các chương trình đào tạo nghề.

Thực trạng quản lý hoạt động giảng dạy của giáo viên: Căn cứ vào biên chế năm học chương trình đào tạo, kế hoạch đào tạo mỗi ngành nghề, đầu năm học các khoa phối hợp với phòng đào tạo thống nhất phân công giảng dạy đúng với vị trí việc làm, năng lực sở trường của giáo viên. Công tác phân công giảng dạy cơ bản khoa học, hợp lý.

Bảng 2.1: Đánh giá về quản lý hoạt động dạy của giáo viên

TT	Nội dung	Kết quả thực hiện (%)			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
1	Công tác phân công giảng dạy	80,2	12,3	7,5	0
2	Công tác lên lớp của giáo viên	0	81,7	13,1	5,2
3	Tổ chức sinh hoạt chuyên môn	9,6	25,3	56,2	8,9
4	Tổ chức dự giờ theo quy định	10,8	23,6	55,6	10
5	Xây dựng kế hoạch cá nhân	0	18,9	57,4	23,7
6	Tổ chức phong trào thi đua dạy tốt	0	24,8	48,9	26,3
7	Đánh giá kết quả thực hiện nhiệm vụ của giáo viên	0	21,7	59,2	19,1

Bảng 2.1 Đánh giá về quản lý hoạt động dạy của giáo viên cho thấy công tác phân công giảng dạy đạt ở mức độ tốt 80,2%, trong khi công tác lên lớp đạt mức khá 81,7%. Tuy nhiên việc tổ chức sinh hoạt chuyên môn, dự giờ, xây dựng kế hoạch cá nhân tổ chức phong trào thi đua dạy tốt và đánh giá kết quả

thực hiện nhiệm vụ của giáo viên cần cải thiện để nâng cao chất lượng dạy học tại nhà trường.

Mặc dù đa số giáo viên có trình độ chuyên môn vững vàng và nhiệt huyết với nghề, nhưng vẫn còn một số giáo viên chưa đáp ứng được yêu cầu về chất lượng giảng dạy. Sự chênh lệch về chất lượng giảng dạy giữa các giáo viên dẫn đến việc học sinh nhận được kiến thức không đồng đều. Một số giáo viên còn thiếu kỹ năng sư phạm hiện đại, phương pháp giảng dạy chưa thực sự linh hoạt và hấp dẫn. Bên cạnh đó, việc cập nhật kiến thức mới và áp dụng công nghệ vào giảng dạy còn hạn chế, dẫn đến việc truyền đạt kiến thức chưa hiệu quả.

Hoạt động bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn và sư phạm cho giáo viên chưa được thực hiện một cách thường xuyên và liên tục. Điều này ảnh hưởng đến khả năng giảng dạy và khả năng đáp ứng yêu cầu mới từ thị trường lao động. Hệ thống quản lý và đánh giá hiệu quả giảng dạy của giáo viên chưa được triển khai đồng bộ và hiệu quả. Các chính sách khuyến khích và động viên giáo viên còn hạn chế, chưa tạo được động lực đủ mạnh để giáo viên nỗ lực nâng cao chất lượng giảng dạy.

Thực trạng quản lý hoạt động học của học sinh, sinh viên: Để đánh giá hoạt động học của HSSV chúng tôi tổng hợp từ phiếu google form kết quả cụ thể như sau:

Bảng 2.2. Đánh giá về hoạt động học của HSSV

TT	Nội dung	Kết quả thực hiện (%)			
		Tốt	Khá	TB	Yếu
1	Ban hành và phổ biến các quy chế, nội quy học tập, quy chế công tác HSSV	55,6	40,2	4,2	0
2	Quản lý việc chấp hành nội quy, nề nếp học tập của HSSV	20,7	56,8	17,2	5,3
3	Quản lý việc tự học tự rèn luyện của HSSV	12,9	70,2	15,1	1,8
4	Quản lý việc thực tập của HSSV	25,8	68,7	5,5	0
5	Xây dựng và thực hiện quy chế khen thưởng và kỉ luật đối với HSSV trong quá trình học tập rèn luyện	10,8	23,6	60,6	5
6	Tổ chức các hoạt động văn hoá, văn nghệ TDTT	40,4	51,4	8,2	0
7	Nắm bắt thông tin của HSSV sau tốt nghiệp để điều chỉnh hoạt động đào tạo của nhà trường	27,5	54,8	17,7	0
8	Phối hợp giữa gia đình- nhà trường, các lực lượng xã hội để quản lý, giáo dục HSSV	35,5	47,2	15	2,3
9	Theo dõi, đánh giá, tổng hợp khả năng làm việc sau tốt nghiệp	0	24,2	70	5,8

Bảng 2.2 cho thấy một số hoạt động quản lý học tập như ban hành quy chế, theo dõi thông tin HSSV sau tốt nghiệp, phối hợp với gia đình và xã hội, cũng như tổ chức các hoạt động văn hóa, thể thao đã nhận

được phản hồi tích cực. Tuy nhiên, vẫn cần cải thiện ở một số điểm như quản lý việc tự học, tuân thủ nội quy, và theo dõi khả năng làm việc sau tốt nghiệp để nâng cao chất lượng học tập. Một số HSSV còn thiếu tự giác và chủ động trong học tập, chỉ học đối phó, thiếu kế hoạch và động lực.

Thực trạng quản lý các điều kiện hỗ trợ hoạt động đào tạo: Mặc dù nhà trường đã có nhiều nỗ lực trong việc đầu tư CSVC, trang thiết bị dạy học, nhưng vẫn còn nhiều hạn chế. Phòng học, phòng thực hành, thiết bị thí nghiệm còn thiếu hoặc không đủ tiêu chuẩn, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và học tập. Hệ thống thư viện chưa phong phú về tài liệu, đặc biệt là các tài liệu chuyên ngành mới và các nguồn tài nguyên học tập trực tuyến. Sinh viên gặp khó khăn trong việc tiếp cận tài liệu học tập và nghiên cứu. Hạ tầng công nghệ thông tin còn hạn chế, mạng internet chưa ổn định và tốc độ truy cập chậm. Việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và học tập chưa được triển khai một cách hiệu quả.

Thực trạng quản lý công tác kiểm tra, đánh giá quá trình đào tạo: Việc kiểm tra, đánh giá chưa đồng bộ và thiếu hệ thống, gây khó khăn trong theo dõi toàn diện HSSV. Phương pháp chủ yếu là thi viết, kiểm tra lý thuyết, hạn chế đánh giá kỹ năng thực hành và ứng dụng thực tế, không phản ánh đầy đủ năng lực HSSV. Đánh giá thường chỉ tập trung vào kỳ thi giữa và cuối kỳ, thiếu liên tục và phản hồi kịp thời. Sự tham gia của doanh nghiệp trong đánh giá còn hạn chế, làm giảm tính thực tiễn. Ứng dụng công nghệ thông tin trong đánh giá chưa hiệu quả, dữ liệu chủ yếu quản lý thủ công.

2.2. Bàn luận và giải pháp

2.2.1. Bàn luận

Trường Cao đẳng Lai Châu đạt nhiều thành tựu trong quản lý đào tạo nghề, với chương trình linh hoạt, giảng viên chuyên môn vững, và CSVC hiện đại. Trường chú trọng hỗ trợ sinh viên qua thực hành, thực tập, và hợp tác chặt chẽ với doanh nghiệp, tạo cơ hội việc làm. Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế: giảng viên thiếu kỹ năng sư phạm hiện đại, chương trình nặng lý thuyết, phòng thực hành chưa đạt chuẩn, kiểm tra đánh giá chủ yếu dựa vào thi viết, đời sống của các em học sinh còn khó khăn đa số là các em học sinh vùng sâu vùng xa, người dân tộc thiểu số. Công nghệ thông tin chưa được áp dụng hiệu quả và quan hệ với doanh nghiệp chưa đi vào chiều sâu.

2.2.2. Quản lý đào tạo nghề tại trường Cao đẳng Lai Châu

Một là, Tăng cường quản lý hoạt động dạy học

của giáo viên: Để tăng cường quản lý hoạt động dạy học, cần tổ chức các khóa đào tạo liên tục cho giáo viên để cập nhật kiến thức, nâng cao kỹ năng sư phạm và ứng dụng công nghệ. Hệ thống đánh giá chất lượng giảng dạy cần minh bạch, công bằng, dựa trên phản hồi từ sinh viên, kết quả học tập và đánh giá đồng nghiệp, được thực hiện định kỳ để cải thiện chất lượng. Khuyến khích giáo viên áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực như học theo dự án, học qua thực hành và đảm bảo họ có đủ nguồn lực cần thiết, bao gồm trang thiết bị và CSVC tốt. Tạo điều kiện cho giáo viên giao lưu, chia sẻ kinh nghiệm qua các buổi hội thảo và hoạt động trao đổi. Áp dụng chính sách khen thưởng công bằng để động viên nỗ lực nâng cao chất lượng giảng dạy, thiết lập hệ thống quản lý đồng bộ giữa các phòng ban và khuyến khích giáo viên tham gia nghiên cứu, đổi mới phương pháp giảng dạy để đáp ứng nhu cầu đào tạo.

Hai là, Tăng cường quản lý hoạt động học tập của học sinh, sinh viên: Cung cấp công cụ và tài nguyên để HSSV tự lập kế hoạch học tập cá nhân, cùng với tư vấn định hướng nghề nghiệp. Thiết lập hệ thống theo dõi chặt chẽ tiến độ học tập phát hiện và hỗ trợ kịp thời. Khuyến khích HSSV tham gia các hoạt động ngoại khóa, thực tập, và dự án thực tế để áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Tạo điều kiện cho học tập chủ động qua thảo luận nhóm, nghiên cứu độc lập, và dự án cá nhân. Đảm bảo phản hồi kịp thời từ giảng viên, giúp HSSV nhận ra điểm mạnh và yếu để cải thiện. Tổ chức hội thảo, khóa đào tạo kỹ năng học tập hiệu quả, giúp HSSV dễ dàng tiếp cận tài liệu và theo dõi tiến độ. Tạo môi trường học tập tích cực, khuyến khích hợp tác và hỗ trợ lẫn nhau giữa HSSV và giảng viên.

Ba là, Đổi mới phương pháp dạy học nhằm tối ưu hoá tích cực, chủ động của HSSV: Khuyến khích sử dụng phương pháp dạy tích cực như học qua dự án, nhóm, vấn đề, và thực hành để tăng tính chủ động và kỹ năng của HSSV. Tận dụng công nghệ thông tin tạo môi trường học tập sinh động và tương tác, hỗ trợ dễ dàng truy cập tài liệu và theo dõi tiến độ. Đẩy mạnh tự học qua bài tập nghiên cứu, dự án, và chủ đề mở. Tổ chức hoạt động trải nghiệm thực tế như thực tập, tham quan, hội thảo để áp dụng lý thuyết vào thực tiễn. Khuyến khích HSSV tham gia dạy học, thuyết trình, dẫn dắt nhóm để củng cố kiến thức và phát triển kỹ năng. Đa dạng phương pháp đánh giá để phản ánh toàn diện năng lực HSSV. Xây dựng môi trường học sáng tạo với không gian học tập đa

dạng. Cung cấp phản hồi liên tục, hỗ trợ cá nhân, và khuyến khích tự đánh giá để HSSV cải thiện kết quả học tập.

Bốn là, Quản lý hoạt động kiểm tra, đánh giá sinh viên, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo nghề: Thiết lập hệ thống đánh giá toàn diện, bao gồm lý thuyết, thực hành, kỹ năng mềm và ứng dụng thực tế, với tiêu chí rõ ràng và minh bạch. Đa dạng hóa phương pháp đánh giá, như dự án, bài tập nhóm, thuyết trình, và kiểm tra trực tuyến. Thực hiện đánh giá liên tục suốt quá trình học tập và cung cấp phản hồi chi tiết, kịp thời. Mời chuyên gia doanh nghiệp tham gia đánh giá kỹ năng thực hành, tổ chức các cuộc thi và dự án thực tiễn. Sử dụng phần mềm quản lý học tập để tổ chức, chấm điểm và lưu trữ dữ liệu hiệu quả. Đảm bảo tính công bằng trong đánh giá với quy trình rõ ràng. Tập huấn giảng viên về phương pháp đánh giá mới, chấm điểm chính xác và cung cấp phản hồi hiệu quả. Đánh giá dựa trên năng lực thực tế, kỹ năng mềm và khả năng giải quyết vấn đề, giúp sinh viên hiểu rõ mục tiêu học tập.

3. Kết luận

Trường Cao đẳng Lai Châu đã đạt nhiều thành tựu đáng kể trong quản lý đào tạo nghề, với chương trình đào tạo linh hoạt, đội ngũ giảng viên chất lượng và CSVC tương đối đầy đủ. Để nâng cao chất lượng đào tạo, cần triển khai các giải pháp như tăng cường quản lý dạy học, đổi mới phương pháp giảng dạy và cải thiện công tác kiểm tra, đánh giá. Sự đổi mới và cải tiến liên tục là chìa khóa để nhà trường duy trì và nâng cao uy tín, đồng thời góp phần vào sự phát triển kinh tế- xã hội của địa phương.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Luật Giáo dục nghề nghiệp (2014). Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam, ban hành ngày 27/11/2014.
- [2]. Nghị định 48/2015/NĐ-CP về việc quy định chi tiết một số điều của Luật Giáo dục nghề nghiệp (2015). Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội chủ nghĩa Việt Nam.
- [3]. Báo cáo tổng kết năm học của trường Cao đẳng Lai Châu năm học 2023-2024. Phòng Đào tạo, trường Cao đẳng Lai Châu.
- [4]. Phạm Minh Hạc (2018), *Giáo trình Quản lý giáo dục nghề nghiệp*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [5]. Nguyễn Văn Tuấn (2020). *Các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo nghề trong các trường cao đẳng và trung cấp*, Tạp chí Giáo dục nghề nghiệp và Công nghệ.

Quản lý hoạt động đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực

Nguyễn Thu Hương*

*Phòng GD&ĐT Bình Xuyên, tỉnh Vĩnh Phúc

Received: 2/10/2024; Accepted: 14/10/2024; Published: 21/10/2024

Abstract: Management evaluating student learning outcomes according to the competency approach in elementary schools is a purposeful, planned impact process that ensures the legitimacy of managers on teachers and students in the process. The main purpose is to improve students' learning outcomes and abilities. Based on the assessment results, students know their level of achievement compared to the assigned goals/tasks. On that basis, adjust learning styles to improve learning outcomes, and at the same time, teachers adjust teaching methods accordingly. This article presents the management of assessment activities of elementary school students' learning outcomes according to the competency approach.

Keywords: Management evaluating, learning outcomes, elementary school students, competency approach

1. Mở đầu

Nhận thấy được tầm quan trọng của đánh giá (ĐG) kết quả học tập (KQHT) của học sinh (HS), trong những năm qua, bên cạnh việc thực hiện đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) Bộ GD&ĐT tạo đã tập trung chỉ đạo đổi mới hoạt động ĐG HS nhằm tạo ra sự chuyên biến cơ bản về tổ chức hoạt động dạy học (HDDH), góp phần nâng cao chất lượng giáo dục trong các trường trung học. Giáo dục phổ thông (GDPT) nước ta đang thực hiện bước chuyển từ chương trình giáo dục tiếp cận nội dung sang tiếp cận năng lực (TCNL) của người học, nghĩa là từ chỗ quan tâm đến việc HS học được cái gì đến chỗ quan tâm HS vận dụng được cái gì qua việc học.

Song thực tiễn hoạt động ĐG HS hiện nay ở các trường tiểu học cho thấy quan niệm về ĐG của GV, HS và xã hội có nhiều bất cập. Việc kiểm tra chủ yếu chú ý đến yêu cầu tái hiện kiến thức và ĐG qua điểm số mà chưa quan tâm đến việc hiểu và vận dụng kiến thức, đã dẫn đến tình trạng GV và HS duy trì dạy học theo lối “đọc - chép” thuần túy, HS học tập thiên về học thuộc, ghi nhớ, ít quan tâm đến vận dụng kiến thức. Nhiều GV chưa quan tâm vận dụng đúng quy trình biên soạn đề kiểm tra cho nên các bài kiểm tra còn nặng tính chủ quan của người dạy. Hoạt động quản lý ĐG KQHT của HS theo TCNL cấp tiểu học dựa vào tổ chuyên môn chưa được quan tâm thực hiện một cách khoa học và hiệu quả. Bệnh thành tích trong giáo dục đang làm ảnh hưởng khá lớn đến chất lượng, hiệu quả ĐG KQHT của HS. Tình trạng HS vi phạm qui chế kiểm tra như: quay cốp tài liệu, đặc biệt là sao chép bài của nhau trong khi làm bài, làm bài kiểm tra còn diễn ra phổ biến. Cá biệt có tình trạng GV tạo điều kiện cho HS chép bài trong khi thi. Thực trạng

trên dẫn đến hệ quả là không rèn luyện được cho HS tính trung thực trong khi thi, kiểm tra. Nhiều HS tiểu học còn thụ động trong học tập, khả năng sáng tạo và năng lực vận dụng tri thức đã học để giải quyết các tình huống thực tiễn trong cuộc sống còn hạn chế. Quản lý hoạt động ĐG KQHT của HS các trường tiểu học theo TCNL có vai trò quan trọng trong đổi mới toàn diện GD&ĐT, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học trong các nhà trường phổ thông. Đổi mới hoạt động ĐG KQHT của HS đã được triển khai mấy năm gần đây tuy nhiên chưa được quan tâm đúng mức và còn thực hiện chưa cách khoa học, chưa hiệu quả. Vì vậy Quản lý hoạt động đánh giá kết quả học tập của HS tiểu học theo tiếp cận năng lực là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm quản lý ĐG KQHT

Quản lý ĐG KQHT của HS theo tiếp cận năng lực (TCNL) ở trường tiểu học là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch đảm bảo tính pháp lý của nhà quản lý vào thầy giáo và HS trong quá trình học tập của HS. Với mục đích chính là nâng cao KQHT và năng lực của HS. Căn cứ vào kết quả ĐG, HS biết được mức độ đạt được của mình so với mục tiêu/nhiệm vụ được giao. Trên cơ sở đó điều chỉnh cách học để nâng cao KQHT, đồng thời GV điều chỉnh cách dạy cho phù hợp.

2.2. Nội dung quản lý ĐG KQHT cấp tiểu học theo TCNL

2.2.1. Quản lý các hoạt động khảo sát, nghiên cứu năng lực HS

Để quản lý các hoạt động khảo sát, nghiên cứu năng lực HS cần:

Bước 1: Xác định nội hàm năng lực cần đo, Nếu

định nghĩa hoặc cách hiểu về năng lực cần đo. Người ĐG cần biết rõ về năng lực mình cần đo để có thiết kế phù hợp.

Bước 2: Xác định các thành tố của năng lực cần đo (xác định các kỹ năng thành phần): Có thể căn cứ vào dự thảo chương trình giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo, căn cứ vào thang nhận thức của Bloom, ...

Bước 3: Xây dựng các chỉ số hành vi của mỗi thành tố năng lực;

Bước 4: Xây dựng tiêu chí chất lượng tương ứng với mỗi chỉ số hành vi;

Bước 5: Gán điểm và quy ước sử dụng thang đo; Khi đã xác định được mức độ đạt được về năng lực của HS, Hiệu trưởng chỉ đạo TCM, GV xây dựng các hình thức KTĐG theo khung năng lực và thiết kế kỹ thuật, công cụ và chuẩn bị ĐG

2.2.2. Quản lý việc thiết kế kỹ thuật, công cụ và chuẩn bị ĐG

Quản lý việc thiết kế kỹ thuật, công cụ và chuẩn bị ĐG cần đảm bảo các yêu cầu sau:

- Chỉ đạo GV, TCM phối hợp các giai đoạn ĐG: ĐG cơ bản, ĐG thường xuyên và ĐG định kì, tổng kết;

- Phối hợp giữa ĐG của GV, ĐG đồng đẳng và tự ĐG của HS, giữa ĐG của nhà trường và ĐG của gia đình, cộng đồng đối với các hoạt động cả ở trường lẫn ở nhà;

- Kết hợp giữa hình thức KTĐG bằng việc quan sát, phỏng vấn, viết nhằm phát huy những ưu điểm của mỗi hình thức KTĐG này để có thể đảm bảo ĐG kiến thức, kỹ năng, thái độ và năng lực ở các cấp độ khác nhau.

- Hiệu trưởng chỉ đạo GV thu thập thông tin về năng lực của HS: là các bài tập thực hành, nhiệm vụ, bài kiểm tra, bài thi mà GV ra để HS vận dụng các tri thức, kỹ năng đã học vào giải quyết, qua đó thể hiện năng lực bản thân. Các dạng bài tập thực hành được sử dụng để KTĐG có những đặc trưng sau:

Về nội dung: bài tập phải phản ánh được các mục tiêu năng lực cần kiểm tra, ĐG;

Về hình thức: căn cứ vào nội dung bài tập nhằm ĐG sản phẩm hay quá trình hoạt động của HS mà hình thức thể hiện bài tập rất phong phú và đa dạng.

Cách sử dụng: các dạng bài tập được sử dụng dùng để KTĐG KQHT theo hướng phát triển năng lực của HS vừa được sử dụng như một công cụ kiểm tra, ĐG, vừa như một công cụ DH.

- Triển khai các công cụ KTĐG KQHT theo hướng PTNL cho GV.

2.2.3. Quản lý các hoạt động ĐG của TCM, của GV và tự ĐG của HS

Khi người quản lý thiết kế kỹ thuật, công cụ và chuẩn bị ĐG của nhà trường, họ cần phải chuyên hóa những ý tưởng khá trừu tượng đó thành hiện thực. Việc tổ chức thực hiện KTĐG KQHT của HS bảo đảm chất lượng phổ cập giúp HS có kiến thức phổ thông, bất kể sau này họ làm nghề gì và hoạt động trong lĩnh vực nào. Đồng thời chú trọng phát hiện và bồi dưỡng một số HS có năng khiếu, tài năng để góp phần xây dựng nền khoa học kỹ thuật, mau chóng rút ngắn khoảng cách giữa nước ta với các nước tiên tiến.

Trên cơ sở kỹ thuật, công cụ đã có, người quản lý thực hiện các công việc cụ thể về thiết lập bộ máy quản lý, lựa chọn nhân sự, xác định nhiệm vụ và chức năng, thiết lập các mối quan hệ trong mọi hoạt động; đồng thời có các quyết định giao việc cho các bộ phận và cá nhân thực hiện các nội dung của kế hoạch.

Đối với TCM, GV dựa trên các văn bản kế hoạch và công tác tổ chức hoạt động kiểm tra ĐG KQHT của HS theo hướng tiếp cận năng lực, Hiệu trưởng thực hiện việc hướng dẫn công việc, theo dõi, giám sát, động viên và uốn nắn kịp thời các hoạt động của từng cá nhân GV và mỗi bộ phận thực hiện kế hoạch kiểm tra ĐG KQHT của HS.

- *Quản lý công tác ra đề kiểm tra:* Trước mỗi kì kiểm tra, nhóm chuyên môn thống nhất mục đích, hình thức kiểm tra, ma trận nội dung/bậc nhận thức đáp ứng mục đích kiểm tra. Đề kiểm tra phải phù hợp với đối tượng được kiểm tra và phải phân loại được năng lực nhận thức của HS.

Để việc soạn đề kiểm tra, đề thi và xây dựng ngân hàng đề cho các môn học đạt hiệu quả, trước hết Hiệu trưởng cần tổ chức tập huấn cho cán bộ quản lý, giảng viên nắm vững cách biên soạn đề kiểm tra, đề thi theo đúng qui trình

2.2.4. Quản lý hệ thống cơ sở dữ liệu và hồ sơ ĐG

Quản lý hệ thống cơ sở dữ liệu và hồ sơ ĐG nhằm lưu giữ kết quả KTĐG KQHT của HS.

Theo Thông tư 27/2020/BGD&ĐT, tổng hợp ĐG kết quả giáo dục được thực hiện:

1. Vào giữa học kỳ I, cuối học kỳ I, giữa học kỳ II và cuối năm học:

a) GV dạy môn học căn cứ vào quá trình ĐG thường xuyên và các mức đạt được từ ĐG định kỳ về môn học, hoạt động giáo dục để tổng hợp và ghi kết quả ĐG giáo dục của từng HS vào Bảng tổng hợp kết quả ĐG giáo dục của lớp.

b) GV chủ nhiệm căn cứ vào kết quả ĐG thường xuyên và các mức đạt được từ ĐG định kỳ về từng phẩm chất chủ yếu, năng lực cốt lõi của mỗi HS để tổng hợp và ghi kết quả ĐG giáo dục của HS vào Bảng tổng hợp kết quả ĐG giáo dục của lớp.

2. Cuối năm học, căn cứ vào quá trình tổng hợp

kết quả ĐG về học tập từng môn học, hoạt động giáo dục và từng phẩm chất chủ yếu, năng lực cốt lõi, GV chủ nhiệm thực hiện:

a) ĐG kết quả giáo dục HS theo bốn mức:

- Hoàn thành xuất sắc;
- Hoàn thành tốt;
- Hoàn thành;
- Chưa hoàn thành;

Hồ sơ ĐG là minh chứng cho quá trình học tập, rèn luyện và KQHT của HS; là thông tin để tăng cường sự phối hợp giáo dục HS giữa GV, nhà trường với cha mẹ HS. Hồ sơ ĐG từng năm học của mỗi HS

Xét hoàn thành chương trình lớp học, hoàn thành chương trình tiểu học

1. Xét hoàn thành chương trình lớp học:

a) HS được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học là những HS được ĐG kết quả giáo dục ở một trong ba mức: Hoàn thành xuất sắc, Hoàn thành tốt, Hoàn thành.

b) Đối với HS chưa được xác nhận hoàn thành chương trình lớp học, GV lập kế hoạch, hướng dẫn, giúp đỡ; ĐG bổ sung để xét hoàn thành chương trình lớp học.

c) Đối với HS đã được hướng dẫn, giúp đỡ mà vẫn chưa đủ điều kiện hoàn thành chương trình lớp học, tùy theo mức độ chưa hoàn thành ở các môn học, hoạt động giáo dục, mức độ hình thành và phát triển một số phẩm chất, năng lực, GV lập danh sách báo cáo hiệu trưởng để tổ chức KTĐG và xem xét, quyết định việc được lên lớp hoặc chưa được lên lớp.

Hệ thống cơ sở dữ liệu và hồ sơ ĐG của nhà trường là một trong những hồ sơ quan trọng trong nhà trường, là cơ sở để tổ chức quản lý các hoạt động của nhà trường, là một trong những nguồn minh chứng để ĐG tập thể sư phạm, thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục, xử lý các vụ việc liên quan đến cán bộ, GV, NV, HS. Hồ sơ ĐG KQHT còn là dữ liệu quan trọng phục vụ cho công tác ĐG, thi đua khen thưởng HS. Do đó, người quản lý cần đầu tư xem xét tính hợp pháp, chất lượng nội dung của biên bản, tài liệu đính kèm, số lượng từng loại trong việc thiết lập các loại hồ sơ KT theo quy định; quản lý chặt chẽ, khai thác hiệu quả hồ sơ.

2.2.5. *Quản lý các phương tiện kỹ thuật và điều kiện ĐG*

Các trang thiết bị phục vụ cho KTĐG KQHT gồm: máy tính, máy in, máy photo, phần mềm quản lý điểm, phần mềm thi trắc nghiệm, phần mềm hỗ trợ xây dựng ngân hàng đề thi, ngoài ra còn điều kiện về phòng thi như: bàn, ghế, quạt, ánh sáng, âm thanh....

Quản lý các điều kiện phục vụ KTĐG là hoạt động vô cùng quan trọng bởi nó là yếu tố quyết định để đảm bảo chất lượng kiểm tra ĐG. Công tác quản lý kiểm tra ĐG hiệu quả phải đảm bảo các yêu cầu sau:

- Có mục tiêu, kế hoạch KTĐG cụ thể.
- Có quy trình KTĐG phù hợp.
- Tổ chức, chỉ đạo việc thực hiện kiểm tra ĐG theo đúng quy trình.
- Kiểm tra hoạt động KTĐG để có các điều chỉnh kịp thời nâng cao chất lượng KTĐG.

- Quản lý phương tiện, CSVC phục vụ cho KTĐG KQHT bao gồm ba mặt liên quan với nhau: đảm bảo đủ phương tiện, sử dụng tốt, bảo quản tốt. Vì vậy, trước hết Hiệu trưởng cần phải có kế hoạch mua sắm trang thiết bị, tu sửa CSVC ngay từ đầu mỗi năm học.

- Việc tăng cường, mua sắm trang thiết bị CSVC phục vụ KTĐG phải đi đôi với việc tăng cường tổ chức khai thác, sử dụng chúng một cách có hiệu quả.

3. Kết luận

ĐG KQHT của HS là vấn đề luôn được xã hội quan tâm. ĐG được xem như là khâu cuối cùng của một chu trình đào tạo, đồng thời cũng là khâu mở đầu cho một chu trình giáo dục tiếp theo. ĐG cho chúng ta biết mức độ đạt được mục tiêu song cũng cung cấp cho ta các thông tin về tất cả các khâu đã diễn ra trước đó. Đặc biệt thông tin giúp điều chỉnh PP dạy của GV, PP học của HS và giúp các nhà quản lý điều chỉnh các PP QLGD đưa ra các quyết định và chính sách giáo dục phù hợp để nâng cao chất lượng giáo dục.

Tài liệu tham khảo

1. Trần Đăng An (2018), *Quản lý hoạt động kiểm tra ĐG kết quả học tập của học sinh ở các trường THPT trên địa bàn miền núi, tỉnh Quảng Trị*. Tạp chí GD, số 425

2. Bộ GD&ĐT (2016), *Thông tư số 22/2016/TT-BGDĐT về ban hành quy định ĐG học sinh tiểu học*, Hà Nội.

3. Bộ GD&ĐT (2020), *Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT về Ban hành Quy định ĐG học sinh tiểu học*, Hà Nội.

Đính chính: Do sơ xuất trong khâu biên tập nên tên bài báo của tác giả Lâm Thị Thu Phương đăng trên số tạp chí số 316, kỳ 1/7/2024, trang 137 nay xin đọc là: **DIFFICULTIES IN LEARNING ENGLISH PRESENTATION SKILLS OF THE SECOND-YEAR ENGLISH MAJORS AT HANOI UNIVERSITY OF NATURAL RESOURCES AND ENVIRONMENT.**

Tổng biên tập

PGS. TS. PHẠM VĂN SƠN

Phó tổng biên tập

PGS. TS. LÊ PHƯỚC MINH

Hội đồng biên tập

GS. TS. VŨ DŨNG

GS. TS. NGUYỄN THỊ MỸ LỘC

GS. TS. PHẠM HỒNG QUANG

GS. TS. THÁI VĂN THÀNH

GS. TS. NGUYỄN THỊ HOÀNG YẾN

Mr. DANNY GAUCH - HH TBGD THẾ GIỚI

PGS. TS. PHẠM VĂN SƠN - CHỦ TỊCH

PGS. TS. NGUYỄN XUÂN THỨC

PGS. TS. Đại tá MAI VĂN HOÀ

PGS. TS. DUƠNG THỊ HOÀNG YẾN

PGS. TS. NGUYỄN VĂN ĐỆ

PGS. TS. BÙI VĂN HỒNG

PGS. TS. THÁI THẾ HÙNG

PGS. TS. LÊ VĂN GIÁO

PGS. TS. PHẠM VĂN THUẬN

PGS. TS. NGUYỄN MẠNH HƯỜNG

PGS. TS. TRẦN THỊ MINH HẰNG

PGS. TS. NGUYỄN NHƯ AN

PGS. TS. NGUYỄN THỊ THANH HUYẾN

PGS. TS. LÊ HIẾU HỌC

PGS. TS. BÙI VĂN HUNG

TS. BÙI ĐỨC TỬ - PHÓ CHỦ TỊCH

TS. THÁI VĂN LONG

Tòa soạn

Số nhà 41, ngõ 199, phố Khương Thượng
(ngõ 440 Trường Chinh), Q. Đống Đa, TP. Hà Nội
Điện thoại: 024.36658762; Fax: 024.36658761
Email: tapchitbkd@yahoo.com.vn
Website: <https://vjol.info.vn/index.php/tctbkd>

Văn phòng giao dịch phía Nam

TS. Bùi Đức Tú - Trưởng văn phòng đại diện
Tạp chí TBGD phía Nam
Số 15.06A. Cao ốc Screc. 974 Trường Sa.
Phường 12. Quận 3. TP Hồ Chí Minh.
ĐT: 0913882206; Email: bdtu@sgu.edu.vn

Tài khoản: 0101613475555

Ngân hàng TMCP Quân đội,
chi nhánh Thăng Long Hà Nội

Giấy phép xuất bản:

Số 357/CBC-BCTU Ngày 15/12/2014
của Bộ Thông tin và Truyền thông

Thiết kế và Chế bản:

Đoàn Ngoan
In tại Công ty TNHH In - Thương mại
và Dịch vụ Nguyễn Lâm

Giá: 120.000đ (Một trăm hai mươi nghìn đồng)**MỤC LỤC - CONTENT****THIẾT BỊ VỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI - EQUIPMENT WITH NEW GENERAL EDUCATION PROGRAM**

Lê Văn Hiếu: Gợi ý cách làm tài liệu tham khảo tự động bằng MS Word - <i>Suggestions on how to make automatic reference documents using MS Word</i>	1
Nguyễn Thị Thúy Ngân: Ứng dụng Google form trong dạy học và nghiên cứu khoa học ở trường đại học - <i>Applying Google Forms in teaching and scientific research at universities</i>	4
Ngô Ngọc Sơn: Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) và học máy ML tối vận hành máy công cụ CNC - <i>Applying artificial intelligence (AI) and machine learning (ML) to operate CNC machine tools</i>	7
Võ Đức Quyên: Ứng dụng trò chơi công nghệ số trong phát triển năng lực chính tả cho học sinh lớp 3 - <i>Applying digital technology games in developing spelling capacity for 3rd - grade students</i>	10
Mai Thị Hồng Nhung, Mai Thị Hồng Nhạn: Sử dụng Sơ đồ tư duy để nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học môn Vật lý - <i>Using Mind Maps to improve the effectiveness of Physics teaching activities</i>	13
Đoàn Thị Diễm Thùy: Thiết kế và chế tạo mô hình thể hiện mối liên hệ giữa Dao động điều hoà và Chuyển động tròn đều giúp học sinh phát triển tư duy Logic trong quá trình học môn Vật lý lớp 11 - <i>Designing and manufacturing a model demonstrating the relationship between the Harmonic Oscillator and Uniform Circular Motion helps students develop Logical thinking while studying Grade 11 Physics</i>	16
Dương Thị Tuyết Mai: Nghiên cứu mô phỏng bộ lọc tích cực trên phần mềm Matlab/Simulink cho giảng dạy môn Chất lượng điện năng - <i>Study of Active Filter simulation on Matlab/Simulink software for teaching Power Quality</i>	18
Phạm Thị Đào: Nâng cao chất lượng dạy học cho sinh viên ngành Công nghệ thông tin với ứng dụng CHAT GPT - <i>Improve the quality of teaching for Information Technology students with the CHAT GPT</i>	21
Phạm Thị Hoài Phương, Trương Thị Thanh Mai, Phạm Thị Mỹ: Thiết kế và tổ chức bài dạy STEM trong Chuyên đề “Công nghệ ENZYME và Ứng dụng” môn Sinh học lớp 10 - <i>Design and organize a STEM lesson on “Enzyme technology and applications” for Grade 10 Biology.</i>	24

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG - APPLIED RESEARCH

Cao Xuân Liễu; Phạm Thị Thùy Linh: Năng lực của Hiệu trưởng trong quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường Tiểu học theo hướng xây dựng “Tổ chức biết học hỏi” - <i>Principal's capacity in managing professional group activities at primary schools toward building a “learning organization”</i>	27
Nguyễn Hải Đăng, Lê Phú Hưng: Nghiên cứu ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong các dịch vụ tài chính phục vụ cho dạy học chuyên ngành - <i>Research and apply artificial intelligence in financial services for specialized teaching</i>	31
Nguyễn Hoàng Hà, Phan Thị Việt Hà: Nghiên cứu các phương pháp ứng dụng IoT vào quản lý và theo dõi phòng học, thiết bị, và an ninh trong trường đại học - <i>Research methods to apply IoT to manage and monitor classrooms, equipment, and security in universities</i>	34
Nguyễn Thanh Tùng: Nghiên cứu phương pháp học tập dựa trên dự án giúp sinh viên ngành cơ khí phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề thực tế - <i>Researching project-based learning methods helps mechanical engineering students develop practical problem-solving skills.</i>	37
Nguyễn Thị Diệu Phương, Mai Thị Thủy: Tích hợp giáo dục môi trường trong dạy học môn Khoa học lớp 4 - <i>Integrating environmental education in teaching 4th grade Science</i>	40
Vũ Thị Sâm: Ứng dụng giảng giải ẩn dụ ý niệm làm tăng hiệu quả học từ vựng trong lớp học tiếng Anh - <i>Applying conceptual metaphors to enhance vocabulary learning in English classrooms</i>	45
Mai Thị Thanh: Vai trò của kỹ năng số đối với sinh viên ngành ngôn ngữ Anh - <i>The role of digital skills for English language students</i>	48
Nguyễn Thị Sang: Giải pháp góp phần đảm bảo chất lượng đào tạo thông qua hoạt động dạy học đối với Học phần Ngữ âm - Âm vị tiếng Anh - <i>The solution contributes to ensuring training quality through teaching activities for the English Phonetics - Phonemes subject</i>	51
Trần Như Quỳnh: Tích hợp giảng dạy văn hóa trong giảng dạy tiếng Anh: Lợi ích và thách thức - <i>Integrating cultural teaching in English teaching: Benefits and challenges</i>	54
Đoàn Tường Loan: Các yếu tố ảnh hưởng đến động lực làm việc của giảng viên ngoại ngữ tại một số trường đại học ở Việt Nam - <i>Factors affecting the work motivation of foreign language lecturers at some universities in Vietnam</i>	57
Nguyễn Thị Nga: Một số phương pháp nâng cao hiệu quả học tự học tiếng Anh cho sinh viên - <i>Some methods to improve self-study English efficiency for students</i>	60
Lê Thu Hương: Phát triển kỹ năng ghi chú trong việc nghe hiểu tiếng Anh của sinh viên - <i>Developing students' note-taking skills in listening comprehension in English</i>	63

Nguyễn Thị Thuý Huyền, Nguyễn Thị Hồng Tuyên, Phạm Thanh Tâm: Các lỗi thường gặp và cách sửa lỗi trong giờ học nói tiếng Anh - <i>Common errors and how to correct them in English - speaking lessons</i>	66
Đinh Thị Huệ, Phạm Thị Huyền: Đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong trường học: thực trạng và giải pháp - <i>Making English a second language in schools: current situation and solutions</i>	69
Nguyễn Thị Mỹ Hạnh, Mai Thị Thu Hân: Ứng dụng công nghệ thông tin để nâng cao hiệu quả hoạt động tự học tiếng Anh tại Trường Đại học Hoa Lư - <i>Applying information technology to improve the effectiveness of English self-study activities at Hoa Lu University</i>	72
Đỗ Thị Quỳnh Hoa: Nghiên cứu mô hình học tập kết hợp trong giảng dạy Đọc tiếng Hàn theo định dạng đề thi TOPIK I: Trường hợp của Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Đà Nẵng - <i>Research on the combined learning model in teaching Korean Reading according to the TOPIK I exam format: The case of the University of Foreign Languages, University of Danang</i>	75
Van Thi Quynh Hoa, Nguyen Lan Huong: Improving english speaking skills for the first year students at thai Nguyen university of agriculture and forestry through out- of-class activities	79
Nguyen Thi Xuan Chi: Students' perceptions towards lecturers' code-switching in english classroom setting	82
Nguyễn Thùy Linh, Nguyễn Thị Thuý Huệ: Exploring linguistic features in Vietnamese rap songs to support music education in schools	85
Vũ Ngọc Long: Microsoft Teams as a powerful tool to optimize English study experiences for B1-level non-majors at Academy of Journalism and Communication: An effective approach to improve students' vocabulary skills	88
Phạm Thị Ha: Application of ai in english teaching: using elsa pro to improve pronunciation in ielts classes	91
Triệu Thùy Hương: An analysis of errors of English letters written by first-year English major students at Hanoi University of Natural Resources and Environment	94
Lâm Mỹ An: Enhancing the learning engagement of first-year EFL students through the integration of quizlet in vocabulary learning	97
Nguyen Thuc Nhi: Exploring Vietnamese university students' lexical richness in different types of efl essay writing - <i>Khám phá sự giàu có về từ vựng của sinh viên đại học Việt Nam trong các loại viết bài luận EFL khác nhau</i>	102
Vương Vĩnh Phát: Nghiên cứu đề xuất một số giải pháp dạy học đạo hàm nhằm phát triển năng lực giao tiếp toán học của học sinh - <i>The study proposes some solutions for teaching derivatives to develop students' mathematical communication capacity</i>	105
Nguyễn Khắc Quốc, Ngô Thanh Huy: Thuật toán tăng trưởng ngẫu nhiên cho bài toán lấy mẫu ngẫu nhiên trong hình học tính toán - <i>Randomized incremental algorithm for random sampling problem in computational geometry</i>	108
Phạm Thị Thu Hiền: Áp dụng phương pháp dự án trong giảng dạy Phân tích thiết kế và thuật toán cho sinh viên trường Đại học Vinh - <i>Applying the Project-Based Learning Method in Teaching Design and Analysis of Algorithms for Students at Vinh University</i>	111
Phạm Thị Trang: Nghiên cứu phương pháp giải một số loại bài tập tính sai số trong phép đo - <i>Research on methods to solve some types of problems in calculating errors in measurement</i>	114
Trần Khánh Như, Bùi Anh Kiệt: Vận dụng mô hình hóa Toán học vào dạy học Ứng dụng đạo hàm lớp 12 - <i>Applying mathematical modeling to teaching Derivative applications grade 12</i>	117
Phạm Thị Kim Châu, Huỳnh Thị Yến Nhi: Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong Dạy học toán 4 - <i>Design and use of practical situations in teaching math 4</i>	120
Lê Duy Cường, Nguyễn Thị Trà Giang: Rèn luyện kỹ năng tính toán cho học sinh lớp 1 qua dạy học nội dung số và phép tính - <i>Training calculation skills for 1st-grade students through teaching numerical content and calculations</i>	122
Lương Thị Tú Oanh: Phát triển năng lực giải quyết vấn đề thực tiễn cho học sinh thông qua dạy học chủ đề “Các phép đo” (môn Khoa học tự nhiên lớp 6) - <i>Developing practical problem-solving capacity for students through teaching the topic “Measurements” (Natural Science subject grade 6)</i>	125
Nguyễn Anh Tuấn: Mô phỏng và phân tích mạch R-C với nguồn xung trong giảng dạy lý thuyết mạch - <i>Simulation and analysis of R-C Circuit with pulse sources in teaching circuit theory</i>	128
Trần Thị Hà Vân, Lê Duy Cường: Thiết kế hoạt động dạy học môn Toán lớp 1 theo hướng tích hợp - <i>Designing 1st-grade Math teaching activities according to an integrated method</i>	131
Phan Huỳnh Nhật Thanh, Nguyễn Ngọc Phương Vy: Applying artificial intelligence (AI) to create intrinsic motivation for engineering students at Vinh Long University of Technology Education - <i>Ứng dụng tuệ nhân tạo (AI) để tạo động lực nội tại cho sinh viên khối ngành kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh Long</i>	134
Võ Thị Kim Hoa: Nghiên cứu một số ứng dụng của trí tuệ nhân tạo trong việc nghiên cứu khoa học của sinh viên kỹ thuật tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh - <i>Research on some applications of artificial intelligence in scientific research of engineering students at Vinh University of Technology Education</i>	137
Nguyễn Vũ Văn Trang: Dạng toán thực tế trong đề thi tuyển sinh lớp 10 - <i>Actual math format in the 10th-grade entrance exam</i>	140
Ngô Lê Hồng Phúc: Một số ứng dụng thú vị của logarit trong thực tiễn - <i>Some interesting applications of logarithms in practice</i>	143
Dương Hồng Phương Dung, Trần Hoàng Anh: Xây dựng hệ thống bài tập tu từ nhân hóa theo hướng phát triển năng lực cho học sinh lớp 4 - <i>Building a system of humanizing rhetorical exercises toward developing capacity for 4th-grade students</i>	145
Hà Ý Nhi: Thực trạng văn hoá đọc của sinh viên Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương Nha Trang - <i>Current status of the reading culture of students at Nha Trang - National College of Pedagogy</i>	148
Lê Duy Cường, Ngô Thị Hào: Phát triển các thao tác tư duy cho học sinh lớp 5 qua dạy học nội dung số và phép tính - <i>Developing thinking operations for 5th-grade students through teaching numerical content and calculations</i>	151
Nguyễn Anh Thụy: Thách thức và giải pháp phát triển hệ thống điều khiển tự động cho máy CNC trong giảng dạy và đào tạo kỹ thuật - <i>Challenges and solutions for developing automatic control systems for CNC machines in teaching and technical training</i>	154
Nguyễn Chương Đạo, Nguyễn Chung, Trần Văn Giang, Đậu Tấn Cương: Ảnh hưởng của các thông số chế độ cắt (F và V) tới độ nhám bề mặt của chi tiết gia công trên máy Phay CNC EMCO MILL 755 với vật liệu thép C45 - <i>Effect of cutting mode parameters (F and V) on surface roughness of machined parts on EMCO MILL 755 CNC Milling machine with C45 steel material</i>	157
Nguyễn Gia Quang Đăng, Mai Huệ Thu, Cao Hồng Vân: Giải pháp xây dựng xã hội học tập số ở Việt Nam hiện nay - <i>The solutions for building a digital learning society in Vietnam today</i>	160
Nguyễn Thị Diệu Phương, Nguyễn Thị Kim Trang: Thiết kế bài học STEM trong dạy học môn Khoa học lớp 4 theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh - <i>Designing STEM lessons in teaching 4th grade Science with the orientation of developing problem-solving capacity for students</i>	163

Nguyễn Thị Huỳnh An: Nhận thức của sinh viên về tình yêu đôi lứa - <i>Students' perception of love</i>	166
Nguyễn Thị Thu Thủy: Giải pháp nâng cao kỹ năng thực hành cho sinh viên thông qua các phòng thí nghiệm ảo - <i>Solution to improve practical skills for students through virtual laboratories</i>	169
Nguyễn Thị Trâm: Khoa kinh tế Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh trước yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong giai đoạn mới - <i>Faculty of Economics, Vinh University of Technology Education with the need for fundamental and comprehensive innovation in education and training in the new period.</i>	172
Nguyễn Trọng Tuấn Anh: Chuyển đổi số giáo dục đại học tại các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất: kinh nghiệm cho Việt Nam - <i>Digital transformation of higher education in the United Arab Emirates: experience for Vietnam</i>	175
Nguyễn Văn Quang, Nguyễn Thanh Tùng: Nghiên cứu ứng dụng công nghệ GNSS động (GNSS RTK) kết hợp toàn đạc điện tử trong thành lập bản đồ phục vụ đào tạo sinh viên ngành Trắc địa - Quản lý đất đai - <i>Research and application of dynamic GNSS technology (GNSS RTK) combined with total stations in creating maps to serve the training of students in the field of Geodesy - Land Management</i>	178
Nguyễn Xuân Hiệp, Huỳnh Minh Cường: Nghiên cứu lựa chọn một số bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên Câu lạc bộ Bóng rổ Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông cơ sở tại Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Research and select some exercises to develop speed endurance for male students of the Basketball Club of the Posts and Telecommunications Institute of Technology in Ho Chi Minh City.</i>	181
Phan Thị Cẩm Nhung, Lê Duy Cường: Thiết kế hoạt động giáo dục STEM trong dạy học Toán lớp 1 - <i>Designing STEM educational activities in teaching 1st-grade Math</i>	184
Trần Huyền My, Trương Thị Thanh Mai: Xây dựng chiến lược dạy học phát triển tư duy phản biện cho học sinh trong dạy học chủ đề “Trao đổi chất và Chuyển hoá năng lượng” môn Khoa học tự nhiên lớp 7 - <i>Developing teaching strategies to develop critical thinking for students in teaching the topic “Energy metabolism and conversion” in Natural Science grade 7</i>	187
Trịnh Thị Lý, Mai Tiến Dũng, Nguyễn Thị Phương: Đề xuất mô hình xây dựng hệ thống giám sát năng lượng mặt trời dựa trên IoT - <i>Proposing a model to build a solar energy monitoring system based on IoT</i>	190
Vương Thị Hòe, Nguyễn Văn Quang: Nghiên cứu công nghệ thu thập và quy trình xử lý dữ liệu ảnh viễn thám phục vụ đào tạo ngành Kỹ thuật Trắc địa - Bản đồ - <i>Research on technology for collecting and processing remote sensing image data for training in Geodetic Engineering and Cartographic</i>	193
Vũ Thùy Hương: Biện pháp nâng cao hứng thú nghề nghiệp của sinh viên Học viện Báo chí và Tuyên truyền - <i>Measures to increase the career interest of students at the Academy of Journalism and Communication</i>	196
Trịnh Vân Hà: Tổng quan một số chính sách lao động nghề nghiệp của đội ngũ giáo viên trong các cơ sở giáo dục phổ thông - <i>Overview of some professional labor policies of teachers in general education establishments</i>	199
Nguyễn Hiền Thi, Huỳnh Thị Yên Nhi, Nguyễn Thị Hiền Thảo, Ngô Thị Phương, Trần Ngọc Huy: Ứng dụng khoa học thần kinh trong nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng khả năng tập trung của sinh viên trong quá trình đọc hiểu khoa học - <i>Applying neuroscience in researching factors affecting students' ability to concentrate during scientific reading comprehension</i>	203
Đình Thị Minh Thu: Phát triển năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng của học sinh qua bài tập có nội dung thực tế trong dạy học chủ đề “khối lượng riêng và áp suất” khoa học tự nhiên lớp 8 - <i>Developing students' ability to apply knowledge and skills through exercises with practical content in teaching the topic “density and pressure” in Natural science for grade 8</i>	208
Nguyễn Thị Hường, Lê Dung Nhi: Đẩy mạnh bồi dưỡng lý tưởng cách mạng, giáo dục đạo đức lối sống, nuôi dưỡng ước mơ hoài bão và khát vọng vươn lên cho thế hệ trẻ trong giai đoạn hiện nay - <i>Promote fostering revolutionary ideals, educate lifestyle ethics, and nurture dreams, ambitions, and aspirations for the young generation in the current period</i>	211
Lý Thị Minh Hằng: Thái độ học tập của sinh viên các khoa Lý luận chính trị tại Học viện Báo chí và tuyên truyền hiện nay - <i>Current learning attitudes of students of the Department of Political Theory at the Academy of Journalism and Communication</i>	214
Mai Nguyễn Thảo Nguyên: Một số phương pháp đặt câu hỏi hỗ trợ GV trong giảng dạy ngữ văn trung học phổ thông - <i>Some methods of asking questions to support teachers in teaching high school literature</i>	217
Nguyễn Lưu Kim Thanh: Tổng quan nghiên cứu về dạy học đạo đức theo hướng trải nghiệm - <i>Overview of research on experiential ethics teaching</i>	221
Phạm Hữu Thật: Thực trạng công tác huấn luyện khả năng linh hoạt cho võ sinh lứa tuổi 12-15 tập luyện tại câu lạc bộ Vovinam Trường tiểu học Hồng Quang, quận Liên Chiểu, thành phố Đà Nẵng - <i>Current status of flexibility training for martial arts students aged 12-15 practicing at Vovinam Club Hong Quang Primary School, Lien Chieu District, Da Nang City</i>	225
Nguyễn Đức Thời: Thực trạng kỹ năng định hướng giao tiếp sư phạm của sinh viên cao đẳng sư phạm mầm non Trường Cao đẳng Sư phạm Trung ương, Nha Trang - <i>Current status of pedagogical communication orientation skills of students of the preschool pedagogical college at Nha Trang - National College of Pedagogy</i>	228
Nông Thị Thu Trang: Hoạt động bồi dưỡng năng lực sư phạm cho giáo viên mầm non theo chuẩn nghề nghiệp - <i>Pedagogical capacity training activities for preschool teachers according to professional standards</i>	231
Vũ Công Thương: Giáo dục phẩm chất chính trị cho sinh viên Việt Nam - Vấn đề cần quan tâm hiện nay - <i>Political quality education for Vietnamese students – Issue need attention now</i>	233
Nguyễn Phú Trung: Hiệu quả ứng dụng bài tập phát triển sức bền tốc độ cho nam sinh viên đội tuyển Cầu lông Học viện Công nghệ Bưu Chính viễn thông - <i>Effective application of speed endurance development exercises for male students of the Badminton team at the Posts and Telecommunications Institute of Technology</i>	236
Phạm Thị Kim Châu, Lương Kim Trâm: Thiết kế và sử dụng tình huống thực tiễn trong dạy học toán 5 - <i>Design and use practical problems in teaching Mathematics 5</i>	239
Đỗ Thị Hà, Nguyễn Thị Thu Huyền: Hoàn thiện kỹ năng tự học cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non, Trường Cao đẳng Thái Nguyên trong hoạt động dạy học - <i>Perfecting self-study skills for students majoring in Early Childhood Education, at Thai Nguyen College in teaching activities</i>	242
Chu Thị Kim Ngân: Nghiên cứu ứng dụng hoa văn nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Phương pháp thiết kế lịch cho ngành Đồ họa Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội - <i>Research on the application of patterns to improve the quality of teaching the subject of Calendar Design Methods for the Graphic Design major Hanoi University of Architecture</i>	245

Chu Lê Phương, Hồ Thị Thật: Nghiên cứu và giảng dạy Văn học Bình Định - Nhìn từ không gian nghệ thuật trong truyện ngắn Nguyễn Mỹ Nữ - <i>Researching and teaching Binh Dinh Literature - View from the artistic space in Nguyen My Nu's short story</i>	248
Hoàng Phúc Ngân, Nguyễn Thị Tố Uyên: Phát huy tính tích cực của sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học trong học tập học phần <i>Phương pháp dạy học tự nhiên - xã hội ở bậc Tiểu học thông qua kỹ thuật dạy học tích cực - Promoting the positivity of students majoring in Primary Education by studying the module "Natural - Social Teaching Methods at Primary School" through active teaching techniques</i>	251
Lê Thị Lan Anh, Phùng Linh Trinh: Phát triển năng lực dạy học Viết chữ đẹp cho học sinh tiểu học - <i>Developing the ability to teach beautiful handwriting to elementary school students</i>	254
Lý Thị Hạnh Nguyễn, Nguyễn Văn Bản: Phát triển kỹ năng viết chính tả cho học sinh lớp 1 ở thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng - <i>Developing spelling skills for first-grade students in Soc Trang city, Soc Trang province</i>	257
Ngô Thị Thu Huyền: Nâng cao chất lượng hoạt động dạy học môn <i>Lý luận chính trị</i> tại các trường Công an nhân dân trong bối cảnh hiện nay - <i>Improve the quality of teaching activities in Political Theory at People's Public Security schools in the current context.</i>	260
Nguyễn Thanh Liêm: Nâng cao năng lực sư phạm cho sinh viên Trường Đại học Hải Dương đáp ứng yêu cầu Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Improving the pedagogical capacity for students of Hai Duong University to meet the requirements of the 2018 General Education Program</i>	263
Nguyễn Thị Mỹ, Bùi Thị Phương, Lê Thị Thu Thủy: Vận dụng Kỹ thuật mảnh ghép trong dạy học môn Sinh học lớp 11 - <i>Applying JIGSAW in teaching 11th grade Biology</i>	266
Nguyễn Thị Quỳnh Giang, Nguyễn Hữu Long: Tăng cường công tác giáo dục trách nhiệm xã hội cho thanh niên trong bối cảnh hiện nay - <i>Strengthen social responsibility education for young people in the current context</i>	269
Nguyễn Thị Thanh Thủy: Vận dụng kiến thức Văn hóa tín ngưỡng, phong tục trong giáo dục mầm non cho sinh viên Trường Cao đẳng Vinh Phúc - <i>Applying knowledge of cultural beliefs and customs in preschool education for students at Vinh Phuc College</i>	272
Trịnh Thị Thùy Linh: Sử dụng phương pháp <i>Nêu và giải quyết vấn đề</i> trong dạy học rèn kỹ năng viết đoạn văn ghi lại cảm nghĩ về một bài thơ tự do cho học sinh lớp 8 - <i>Using the method of raising and solving problems in teaching to practice the skill of writing a paragraph to record feelings about a free poem for 8th-grade students</i>	275
Dương Đại Tài, Cù Văn Hoàng: Thực trạng công tác giáo dục thể chất tại Trung tâm Thể dục thể thao, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Current status of physical education at the sports center, national university - Ho Chi Minh City</i>	278
Phạm Thị Dịu, Lê Xuân An: Phân tích mục tiêu của trò chơi vận động trong giờ học giáo dục thể chất tại trung tâm Thể dục thể thao, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Analyzing the goals of movement games in physical education classes at the Sports Center, Vietnam National University, Ho Chi Minh City</i>	281
Lê Mạnh Hùng: Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên Trường Đại học Mở Hà Nội - <i>Solutions to improve the quality of physical education for students at Hanoi Open University</i>	284
Nguyễn Văn Thắng: Thực trạng sử dụng hệ thống bài tập phát triển sức mạnh cho sinh viên tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Current status of using the strength development exercises system for students at Ho Chi Minh City University of Natural resources and Environment</i>	287
Bùi Sỹ Bách: Vai trò của sinh viên Việt Nam trong ứng phó với biến đổi khí hậu - <i>The role of Vietnamese students in responding to climate change</i>	290
Nguyễn Đức Dân: Giáo dục ý thức pháp luật phòng ngừa tội phạm xâm phạm tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm cho sinh viên - <i>Educate students on legal awareness to prevent crimes that violate the life, health, honor, and dignity of students</i>	293
Nguyễn Thu Hiền: Nghiên cứu tình hình lở đất tại khu vực miền núi Việt Nam và việc phòng ngừa, giảm thiểu phục vụ mục tiêu đào tạo theo định hướng ứng dụng của Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội - <i>Researching the landslide situation in mountainous areas of Vietnam and its prevention and mitigation serves the application-oriented training goals of Hanoi University of Natural Resources and Environment</i>	296
Nguyễn Văn Đông: Vận dụng dạy học theo dự án các bài chương 1: Trái đất (địa lí lớp 10) chương trình giáo dục phổ thông 2018 - <i>Applying project-based teaching in lessons Chapter 1: Earth (10th grade geography) 2018 general education program</i>	299
Trần Kim Ngọc: Một số giải pháp đẩy mạnh hoạt động nghiên cứu khoa học của sinh viên Khoa Văn hóa - Du lịch và Công tác xã hội, Trường Đại học Đồng Tháp - <i>Some solutions to promote scientific research activities of students of the Faculty of Culture - Tourism and Social Work, Dong Thap University</i>	302
Vũ Thị Oanh: Nghiên cứu một số nội dung phối hợp với gia đình trẻ trong chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non ở một số trường mầm non trong thành phố Nam Định - <i>Research on some contents of coordination with children's families in the care and education of preschool children at some preschools in Nam Dinh City</i>	305
Nguyễn Phạm Thành Nghĩa: Phương thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh ở trường trung học cơ sở nhằm đáp ứng yêu cầu chương trình giáo dục phổ thông 2018 - <i>Methods of organizing experiential activities for students in middle school to meet the requirements of the 2018 general education program</i>	308
Nguyễn Thuỳ Linh: Tổ chức phát triển kỹ năng quản lý tài chính cho học sinh các trường tiểu học thực hành thuộc Trường Đại học Sư phạm Hà Nội theo tiếp cận phối hợp - <i>Organize the development of financial management skills for practical elementary school of Hanoi University of Education following a coordinated approach</i>	311
Nguyễn Toàn Trí: Những thành quả trong công tác kiểm soát lạm phát năm 2023 và vai trò đối với đất nước - <i>Achievements in inflation control in 2023 and its role in the country</i>	314
Nguyễn Thị Luyến: Biện pháp Giáo dục kỹ năng xã hội cho học sinh rối loạn phổ tự kỉ đầu cấp tiểu học hòa nhập - <i>Measures for social skills education for students with autism spectrum disorder at the beginning of inclusive elementary school</i>	316
Nguyễn Văn Vĩ: Biện pháp xây dựng học liệu số ở Trường sĩ quan chính trị hiện nay - <i>Measures to build digital learning materials at the current Political Officer School</i>	319
Kiều Đức Hồng: Xây dựng hệ thống phát hiện xâm nhập và giám sát mạng nội bộ - <i>Build an intrusion detection and internal network monitoring system</i>	322

Ninh Thị Thúy Nga: Dạy học tích hợp theo định hướng giáo dục STEM cho trẻ mẫu giáo 5 - 6 tuổi bằng mô hình 6E - <i>Integrated teaching based on stem education orientation for preschool children 5 - 6 years old using the 6e model</i>	324
Phan Thanh Tú: Bồi dưỡng thực hiện chương trình giáo dục phổ thông 2018 cho giáo viên lớp 4- <i>Training for the implementation of the 2018 general education program for grade 4 teachers</i>	326
Võ Thành Trung: Biện pháp nâng cao chất lượng chấp hành kỷ luật của học viên đào tạo ngành quân sự cơ sở ở Trường quân sự quân khu 5 hiện nay - <i>Measures to improve the quality of disciplinary compliance of students training in basic military training at the Military School of Military Region 5 today</i>	329
Nguyễn Ích Cừ: Tiếp cận năng lực trong dạy học và đổi mới phương pháp dạy học ở Trường Cao đẳng Công nghiệp Quốc phòng theo hướng phát triển năng lực cho học viên - <i>Approaching competencies in teaching and innovating teaching methods at the College of Defense Industry in the direction of developing students' competencies</i>	332
Hoàng Bào Trường, Lê Thị Thu Phương, Phan Thị Ánh Hồng: Nhu cầu tham gia các hoạt động xã hội của sinh viên phân hiệu Học viện Phụ nữ Việt Nam - <i>The need to participate in social activities of students of the Vietnam Women's Academy</i>	335
Nguyễn Thị Huệ: Giáo dục di sản văn hoá Lai Châu trong ngành học hướng dẫn du lịch tại Trường Cao đẳng Lai Châu - <i>Lai Chau cultural heritage education in the tourism guiding major at Lai Chau College</i>	339
Hà Thị Thư, Nông Thị Nhung: Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng tới dịch vụ cung cấp thông tin, truyền thông và giáo dục cho người bệnh tại bệnh viện tuyến Trung ương ở Hà Nội phục vụ đào tạo ngành Công tác xã hội tại Học viện Khoa học Xã hội - <i>Research on factors affecting information, communication, and education services for patients at a central hospital in Hanoi to serve the training of Social Work majors at the Academy of Social Sciences</i>	342
Phan Lộc Kim Phúc, Trương Tô Khánh Linh và nhóm các tác giả: Vai trò của các nước đang phát triển trong quản trị tài chính toàn cầu tại các diễn đàn đa phương - <i>The role of developing countries in global financial governance at multilateral forums</i>	346

QUẢN LÝ GIÁO DỤC - EDUCATION MANAGEMENT

Quách Thị Huyền Trang: Tăng cường hoạt động quản lý nhà nước nhằm nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên ngành Mỹ thuật Trường Đại học Nghệ thuật, Đại học Huế - <i>Strengthening state management activities to improve the quality of Fine Arts lecturers at the University of Arts, Hue University</i>	349
Trần Thị Thu Hằng, Đỗ Thị Thùy Dung, Trần Thị Phương Đông: Thực trạng chất lượng đội ngũ giáo viên dạy nghề tại Trường Cao đẳng nghề Vĩnh Phúc trong giai đoạn hiện nay - <i>Current status of the quality of vocational teachers at Vinh Phuc Vocational College in the current period</i>	352
Lê Mạnh Linh: Biện pháp giảm tác động tiêu cực của căng thẳng nghề nghiệp tới đội ngũ giảng viên kiêm chức tại ngân hàng VietinBank - <i>Measures to reduce the negative impact of occupational stress on part-time lecturers at VietinBank</i>	355
Nguyễn Đình Nhâm, Nguyễn Văn Hải, Ngô Hoài Phương: Một số biện pháp quản lý hoạt động dạy học môn Toán lớp 6 ở các trường THCS huyện Đô Lương, tỉnh Nghệ An - <i>Some measures to manage 6th grade Math teaching activities in secondary schools in Do Luong District, Nghe An Province</i>	358
Nguyễn Thị Huyền: Đổi mới nội dung, phương pháp giáo dục phẩm chất trách nhiệm cho học sinh trung học phổ thông quận Ngô Quyền, thành phố Hải Phòng thông qua hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp - <i>Innovating content and methods of educating responsible qualities high school students in Ngo Quyen District, Hai Phong City through experiential and career guidance activities</i>	361
Lê Thị Huệ Tâm, Nguyễn Thị Quỳnh Anh: Quản lý hoạt động cho trẻ 5-6 tuổi làm quen chữ viết ở các trường mầm non Quận 6, thành phố Hồ Chí Minh - <i>Managing activities for 5-6 years old children to become familiar with writing at preschools in District 6, Ho Chi Minh City</i>	364
Dương Thị Thanh Thanh, Phạm Kim Tuấn: Thực trạng quản lý hoạt động thực hành nghề ở khoa điện lạnh, trường cao đẳng kỹ nghệ II - <i>Current status of management of vocational practice activities in the refrigeration department, College of Engineering II</i>	368
Lê Việt Cường: Quản lý phát triển năng lực tự chủ, tự học cho học sinh các trường tiểu học huyện An Dương, thành phố Hải Phòng thông qua dạy học các môn học - <i>Managing the development of autonomy and self-study capacity for students in primary schools in An Duong District, Hai Phong City through teaching subjects</i>	371
Võ Thị Hoa: Thực trạng nhận thức chuẩn đầu ra Chương trình đào tạo chuyên ngành Chính trị phát triển của sinh viên Học viện Báo chí và Tuyên truyền - <i>Current status of awareness of outcomes standards of the specialized training program in Development Politics of students of the Academy of Journalism and Communication</i>	374
Nguyễn Hoàng Thái: Quản lý công tác chủ nhiệm lớp ở trường trung học cơ sở và trung học phổ thông ngoài công lập - <i>Managing class homeroom work in non-public junior high schools and high schools</i>	377
Nguyễn Bào Lộc: Quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên đổi số cho đội ngũ giáo viên ở các trường tiểu học - <i>Manage digital transformation capacity training activities for teachers in primary schools</i>	380
Bùi Mai Quỳnh, Huỳnh Thị Thúy Diễm: Biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh khối 10 ở thành phố Cần Thơ - <i>Measures to manage experiential and career guidance activities for grade 10 students in Can Tho city</i>	383
Vũ Mai Vỹ: Thực trạng quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh ở các trường trung học phổ thông thành phố Tuy Hòa, tỉnh Phú Yên - <i>Current status of managing experiential and career guidance activities for students in high schools in Tuy Hoa City, Phu Yen Province</i>	386
Nguyễn Thị Mỹ Trang: Quản lý phát triển năng lực định hướng nghề nghiệp cho học sinh ở các trung tâm giáo dục nghề nghiệp-giáo dục thường xuyên trên địa bàn thành phố Hà Nội - <i>Managing the development of career-oriented capacity for students at vocational and continuing education centers in Hanoi city</i>	389
Nguyễn Lan Oanh: Công tác quản lý đào tạo nghề Trường Cao đẳng Lai Châu - thực trạng và giải pháp - <i>Vocational training management at Lai Chau College - situation and solutions</i>	392
Nguyễn Thu Hương: Quản lý hoạt động đánh giá kết quả học tập của học sinh tiểu học theo tiếp cận năng lực - <i>Manage assessment activities of elementary school students' learning outcomes according to the competency approach</i>	395