

Thiết kế và sử dụng Motion Graphic trong dạy học chủ đề Địa lí du lịch lớp 10

Mai Thị Lệ Huyền*, Trương Văn Cảnh**

*Trường THPT chuyên Nguyễn Bình Khiêm, tỉnh Quảng Nam

**TS. Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

Received: 23/8/2024; Accepted: 28/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: Motion graphics are moving graphics capable of conveying a large amount of information through images, visual symbols, and vibrant sounds, making learning more engaging for students. This study will explore the effects of motion graphics on teaching and the necessary principles for design. Additionally, the author presents a 7-step design process using PowerPoint and realizes it with a product related to the theme of tourism geography in the 10th-grade geography curriculum, while also proposing ways to use it in teaching and learning according to the 2018 general education curriculum to achieve high effectiveness.

Keywords: Motion Graphics, the 2018 Education Program, PowerPoint software, The topic of Tourism Geography in the 10th Grade Geography Curriculum.

1. Mở đầu

Dưới sự bùng nổ của công nghệ, học sinh (HS) khá chủ động trong việc cập nhật thông tin và lĩnh hội tri thức mới thông qua các ứng dụng công nghệ, giáo viên (GV) từ đó cũng cần phải có những thay đổi trong việc hướng dẫn HS khai thác kiến thức ở nhiều phương diện khác nhau. Đối với Chương trình Địa lí lớp 10 – Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 (CTGDPT 2018) tập hợp nhiều bài học liên quan đến Địa lí các thành phần tự nhiên đại cương, Địa lí kinh tế - xã hội đại cương, đặc biệt đề cập đến các thành phần tự nhiên của Trái Đất, đặc điểm dân cư trên thế giới, các hoạt động kinh tế của con người, vấn đề bảo vệ môi trường, phát triển bền vững và tăng trưởng xanh.... Đây là những vấn đề mang tính khái quát và tương đối khó cho GV khi truyền đạt cũng như HS gặp khó khăn khi tiếp cận và nắm bắt vấn đề. Địa lí du lịch là nội dung mới, được tách ra thành một bài riêng trong phân ngành dịch vụ ở lớp 10, đồng thời cũng là nội dung được chọn xây dựng chuyên đề “Một số vấn đề về du lịch thế giới” ở lớp 11 và là một nội dung quan trọng ở Địa lí lớp 12. Việc tiếp cận và truyền tải cho HS những kiến thức về chủ đề này thông qua phương tiện trực quan là cần thiết.

Motion Graphic là đồ họa chuyển động có thể truyền tải cho HS khai thác thông tin và nắm bắt vấn đề thông qua các hình ảnh, biểu tượng chuyển động trực quan hiệu quả. Tuy nhiên, do khó khăn trong việc thiết kế nên Motion Graphic không được

GV sử dụng rộng rãi. Việc thiết kế bài giảng bằng PowerPoint và chuyển thành Motion Graphic không quá phức tạp, không đòi hỏi kỹ thuật tin học cao và không tốn chi phí. Xuất phát từ thực tiễn trên nhằm nâng cao hiệu quả trong dạy học, đáp ứng nhu cầu đổi mới giáo dục, chúng tôi nghiên cứu thiết kế và áp dụng Motion Graphic trong dạy học chủ đề Địa lí du lịch lớp 10 theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý thuyết và thực tiễn

2.1.1. Khái niệm về Motion Graphic: Motion Graphic có thể hiểu đơn giản là đồ họa chuyển động, với Motion nghĩa là chuyển động, Graphic nghĩa là đồ họa. Từ một số định nghĩa về Motion Graphic ở các công trình nghiên cứu đã tham khảo, có thể khái quát như sau: “Motion Graphic là một video chứa những hình ảnh, biểu tượng, chữ viết chuyển động, có sự đa dạng về màu sắc, hình thức, đồng thời kết hợp với âm thanh và chứa đựng nhiều loại thông tin để truyền đạt đến người xem”.

2.1.2. Tác dụng của Motion Graphic trong dạy học

Trước hết, các phương tiện trực quan nói chung và Motion graphic nói riêng đều giúp tăng cường sự chú ý và hứng thú trong quá trình dạy học, sử dụng Motion graphic trong bài giảng tạo ra môi trường học tập sinh động, kích thích sự sáng tạo và khám phá của HS thông qua các hình ảnh động, âm thanh và hiệu ứng trực quan. Khi thông tin được trình bày dưới dạng kết hợp cả hình ảnh và âm thanh, đặc biệt là kết

hợp với các hoạt động học tập, khả năng ghi nhớ của con người sẽ tăng lên đáng kể. Motion graphic còn là phương tiện giúp người học phát triển kỹ năng tư duy và phân tích bằng khả năng minh họa các khái niệm phức tạp, trừu tượng một cách dễ hiểu hơn. Khi HS tiếp xúc với các Motion graphic, các em không chỉ tiếp nhận thông tin mà còn phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo thông qua việc hình dung và suy nghĩ về cách mà các yếu tố trực quan tương tác với nhau. Đặc biệt, khi sử dụng phương tiện này kết hợp với thiết kế các hoạt động học tập, câu hỏi tương tác phù hợp sẽ hỗ trợ đắc lực trong việc khai thác thông tin, tìm tòi, phát hiện, tư duy phân biện và chính vì yêu cầu đó, HS phải tập trung và tương tác để có thể tìm ra câu trả lời, hoàn thành nhiệm vụ được giao. Khác với việc sử dụng video có sẵn, Motion graphic có khả năng tùy chỉnh cao, cho phép người dùng dễ dàng thay đổi, cập nhật nội dung khi cần thiết, phù hợp với các yêu cầu giảng dạy khác nhau. GV có thể sử dụng Motion graphic để tạo ra các tài liệu học tập phù hợp, giúp cá nhân hóa quá trình học tập và đáp ứng nhu cầu học tập với từng nhóm HS.

2.1.3 Các yêu cầu cơ bản về thiết kế Motion graphic trong dạy học

- *Xuất phát từ mục tiêu bài học dựa trên CTGDPT 2018*: Motion graphic khi được sử dụng trong dạy học Địa lí sẽ đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp thông tin, truyền đạt kiến thức, do đó, nội dung phải xuất phát từ mục tiêu bài học, đảm bảo liên quan đến chủ đề hoặc bài học theo chương trình Địa lí [1],[2].

- *Đảm bảo các nguyên tắc dạy học Địa lí*: GV muốn ứng dụng Motion graphic vào trong quá trình giảng dạy đều phải đảm bảo tuân thủ các nguyên tắc sau: Nguyên tắc đảm bảo tính khoa học và tính vừa sức đối với HS, nguyên tắc bảo đảm tính hệ thống và liên hệ với thực tiễn, nguyên tắc đảm bảo tính giáo dục, nguyên tắc đảm bảo tính tự lực và sự phát triển tư duy cho HS.

- *Hình thức sinh động, trực quan, tạo hứng thú cho HS*: Thiết kế Motion graphic nên có yếu tố tương tác, cho phép HS tham gia vào quá trình học tập. Thiết kế phải hấp dẫn và phù hợp với lứa tuổi của HS. Sử dụng màu sắc, phông chữ và bố cục hợp lý để tạo sự hứng thú và không gây rối mắt. Các yếu tố thiết kế như màu sắc, phông chữ, và phong cách hình ảnh nên nhất quán trong toàn bộ Motion graphic để tạo cảm giác chuyên nghiệp và dễ theo dõi.

- *Đa dạng hóa các video clip Motion graphic*: Chương trình Địa lí lớp 10 có nội dung rộng lớn, có thể liên hệ đối với lớp 11 hoặc 12. GV có thể thiết kế

kể các video clip cho các bài đọc thêm, mục em có biết để HS có thể tự tìm hiểu nếu yêu thích.

2.2. Thiết kế Motion Graphic chủ đề Địa lí du lịch

Quy trình thiết kế Motion Graphic bằng Powerpoint gồm có 7 bước chính sau đây:

- *Một là nghiên cứu các tài liệu, chọn lọc nội dung*: Đối với phần nghiên cứu và chọn lọc tài liệu, chsng tôi dựa trên bộ sách Kết nối tri thức và các sách chuyên đề, ngoài ra cần phải tham khảo thêm nhiều tài liệu trên các trang web, bài báo chính thống để cập nhật các nội dung, sự kiện mới liên quan đến chủ đề Du lịch trên thế giới.

- *Hai là xây dựng ý tưởng và kịch bản*: Sau khi nghiên cứu các bộ SGK và các tài liệu, tác giả lựa chọn tên cho chủ đề trong nội dung Địa lí du lịch: *Xu hướng phát triển du lịch trong thời đại mới*. Sau khi đặt tên cho Motion graphic, người thiết kế tiếp tục vạch ra sơ đồ những ý tưởng, chúng ta có thể đề ra nhiều ý tưởng để chọn ra cái tối ưu nhất. Du lịch được mệnh danh là “ngành công nghiệp không khói” với tốc độ phát triển nhanh và thu hút số lượng người tham gia đông nhất, hiện nay, xu hướng phát triển du lịch ngày càng đa dạng về loại hình du lịch, sản phẩm du lịch để đáp ứng được nhu cầu của mọi đối tượng du khách, do đó tác giả lên ý tưởng tập trung vào loại hình du lịch sinh thái, du lịch địa chất, du lịch thông minh, du lịch tình nguyện, du lịch ẩm thực [3], [4]. Với mỗi dàn ý, tác giả hình dung và có thể viết sơ bộ kịch bản, thông tin nào xuất hiện trước, thông tin nào sau cho hợp lý theo mạch nội dung bài học.

- *Ba là thiết kế và hình thành bố cục*: Sau khi hoàn tất việc lên ý tưởng, bước tiếp theo là xây dựng bố cục cho từng phần nội dung nhỏ và cho từng slide. Có thể tham khảo bố cục thiết kế ở một số website thiết kế để chọn cách bố trí lựa số liệu và hình ảnh trở nên thẩm mỹ và logic hơn.

- *Bốn là sắp xếp các đối tượng thiết kế*: Hình ảnh và biểu tượng đồ họa là yếu tố quan trọng nhất để truyền tải thông tin trong Motion graphic, bao gồm biểu tượng, logo, biểu đồ, bản đồ, hình ảnh... Đối với chủ đề du lịch, sẽ có sự xuất hiện nhiều hơn của các hình ảnh trực quan (do có một số địa điểm du lịch chỉ có thể được thể hiện qua hình ảnh). Tùy theo ý tưởng và khả năng sáng tạo của mỗi người mà chúng ta sắp xếp hình ảnh và số liệu khác nhau.

- *Năm là thiết kế hiệu ứng chuyển động*: Các hiệu ứng thể hiện trong Motion Graphic bắt nguồn từ các hiệu ứng đơn giản trong Animation, thông qua cách sắp xếp thứ tự, điều chỉnh thời gian liên tục, chồng nhiều hiệu ứng lên một đối tượng, từ đó bạn sẽ có

được một loạt hiệu ứng phức tạp nhưng không kém phần đẹp mắt.

- *Sáu là chèn âm thanh, thu âm thuyết minh*: Để video Motion Graphic thêm sinh động và thu hút, chúng tôi chèn thêm các hiệu ứng âm thanh đi kèm và nhạc nền cho sản phẩm.

- *Bảy là xuất thành sản phẩm*: Sau khi đã chỉnh sửa và kiểm tra xong bản thiết kế, bước cuối cùng là xuất bản thiết kế thành một video Motion Graphic.

Link sản phẩm

:https://drive.google.com/file/d/1cH3fzGhg856KAfcdKDJLWEwCN3h7JKJC/view?usp=drive_link

2.3. Một số cách sử dụng Motion Graphic trong dạy học Địa lí 10

Với Motion graphic, GV có thể sử dụng vào phần khởi động bài học, phần luyện tập hoặc vận dụng như sau:

a. Đối với phần Khởi động bài học

- GV: Thiết kế phiếu học tập và cho HS xem Motion graphic, phổ biến hoạt động học tập.

- HS: Xem Motion graphic, kết hợp với sự hiểu biết của bản thân để tham gia trò chơi Kahoot! hoặc trả lời các câu hỏi nhanh do GV tổ chức.

b. Đối với phần Luyện tập

- GV: Thiết kế bộ câu hỏi, cho HS xem Motion graphic, phổ biến hoạt động học tập.

- HS: Xem Motion graphic, kết hợp với sự hiểu biết của bản thân để trả lời các câu hỏi.

c. Đối với phần Vận dụng

- GV: Cho HS xem Motion graphic, phổ biến hoạt động học tập viết báo cáo về “Xu hướng phát triển du lịch trong thời đại mới”.

- HS: Xem Motion graphic, kết hợp với sự hiểu biết của bản thân để viết báo cáo.

2.4. Đánh giá thuận lợi và khó khăn trong việc thiết kế và sử dụng Motion Graphic

2.4.1. Thuận lợi

Hiện nay, công nghệ ngày phát triển, GV có thể tự trau dồi và tiếp cận những phương pháp dạy học tích cực, ứng dụng CNTT trong dạy học nhằm giúp cho tiết học không đơn thuần về lý thuyết mà còn tạo được hứng thú, khả năng tiếp thu bài học nhanh hơn.

Điều kiện cơ sở vật chất ở các trường THPT và các cơ sở đào tạo đang được đầu tư hiện đại như tivi, máy chiếu, bảng tương tác...giúp cho việc ứng dụng công nghệ thông tin và sử dụng các phương tiện dạy học thuận lợi hơn.

Powerpoint là phần mềm khá phổ biến và được hầu hết GV sử dụng trong việc trình chiếu bài giảng thông thường. Từ Powerpoint có thể dễ dàng chuyển

sang Motion graphic phù hợp với nhiều mục đích học tập khác nhau.

2.4.2. Khó khăn

Để thiết kế ra một sản phẩm Motion Graphic chất lượng, GV phải tốn khá nhiều thời gian và công sức trong khi thời gian của GV khá hạn chế khi dành nhiều thời gian cho việc soạn giáo án, lên lớp giảng dạy, chủ nhiệm, ra đề kiểm tra, chấm bài...

Thiết kế Motion graphic gây ra áp lực lớn cho GV. Tuy không đòi hỏi kiến thức chuyên môn sâu về đồ họa, nhưng cũng cần có một số kiến thức cơ bản và ý tưởng, cách sắp xếp bố cục phù hợp với nội dung và mục đích của bài giảng, kiến thức về phối màu và một số hiểu biết về công nghệ thông tin để sử dụng các phần mềm hỗ trợ tạo dựng nên video Motion Graphic.

Đối với HS, khi xem video Motion Graphic với nhiều hiệu ứng và hình ảnh, nội dung cũng có khả năng làm phân tán sự chú ý.

3. Kết luận

Tích hợp phương tiện trực quan vào quá trình dạy học là một xu hướng tất yếu và cần thiết để đáp ứng nhu cầu học tập ngày càng cao của HS trong thời đại công nghệ số. Với phần mềm Powerpoint đơn giản HS có thể tự tạo ra các sản phẩm Motion graphic, qua đó rèn luyện kỹ năng công nghệ ứng dụng và tư duy sáng tạo. Motion graphic có thể được áp dụng trong nhiều khía cạnh của dạy học Địa lí, từ giới thiệu khái niệm, minh họa các quá trình, hiện tượng địa lí, tổng hợp phân tích số liệu, những thay đổi về kinh tế, xã hội, môi trường. Sự linh hoạt này cho phép GV tùy chỉnh nội dung bài giảng để phù hợp với nhu cầu học tập của HS. So với phương pháp dạy học truyền thống, Motion graphic cung cấp một trải nghiệm học tập thú vị và dễ hiểu hơn, đặc biệt là đối với các chủ đề phức tạp và trừu tượng. Việc sử dụng Motion graphic giúp tăng cường sự tương tác giữa HS và GV, cũng như giữa HS với nhau, từ đó HS trở nên hứng thú hơn với bài học, cải thiện chất lượng học tập và khả năng ghi nhớ kiến thức.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể năm 2018*, Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Địa lí*, Hà Nội.
- [3]. Lê Huỳnh (Tổng chủ biên) (2023), *Địa lí 10 – Sách giáo viên*, Kết nối tri thức với cuộc sống, Nhà xuất bản giáo dục Việt Nam.
- [4]. Lê Huỳnh (Tổng chủ biên) (2023), *Địa lí 10, Kết nối tri thức với cuộc sống*, Nhà xuất bản giáo dục Việt Nam.

Ứng dụng phần mềm Padlet hỗ trợ dạy học theo hướng phát triển năng lực người học

Nguyễn Thị Thanh Giang*

*ThS. Khoa Giáo dục Tiểu học, trường Đại học Vinh

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: The application of information technology in teaching nowadays is very important and urgent. Padlet software gives benefits for teachers in organizing teaching activities and achieving high results in the teaching process. This software helps learners easily interact and interested in receiving knowledges and is beneficial for learning by themselves, doing homework, expanding exploration and understanding of the world surrounded. In this article, I mention instructions for installing Padlet and presenting applications of Padlet software to support teaching group activities and self-study for learners in a positive way to develop competence Education, Teaching, Information technology application

Keywords: Padlet software, applications of Padlet software

1. Giới thiệu phần mềm Padlet

Hiện nay, giáo viên sử dụng Padlet trong dạy học đã trở nên phổ biến. Phần mềm Padlet có nhiều tính năng, nó là công cụ hỗ trợ việc dạy học trực tuyến với giao diện dễ sử dụng, giúp cho giáo viên (GV) tạo nhóm lớp, hoạt động nhóm, GV có thể giao bài tập, câu hỏi cho từng nhóm. Phần mềm này giúp người học thuận lợi trong mọi hoạt động học tập, có thể đăng tải văn bản, tranh ảnh, video, đường link... một cách dễ dàng, cùng nhau quan sát, trao đổi, đưa ra ý tưởng, bản thiết kế, chủ động tích cực tương tác, phát triển sự sáng tạo, kích thích sự hứng thú trong thảo luận, góp ý để xây dựng cho một dự án hay cách thức tạo nên một sản phẩm của nhóm nhằm sản phẩm đạt kết quả cao hơn. Ngoài ra Padlet còn có phần nhận xét, đánh giá, chấm điểm cho người học, nó là một trang web ứng dụng và được sử dụng trên mọi thiết bị có kết nối Internet: máy tính, laptop, ... rất tiện dụng.

2. Ứng dụng phần mềm Padlet hỗ trợ dạy học trong các trường học theo hướng phát triển năng lực cho người học

2.1. Hướng dẫn cách cài đặt phần mềm Padlet

+ Đăng nhập phần mềm

Bước 1: Để sử dụng Padlet thì chúng ta truy cập vào trang web Padlet.com và đăng ký Padlet: Trước tiên phải chuẩn bị 1 tài khoản gmail, kích chọn **Đăng nhập với Google**.

Bước 2: Đặt mật khẩu và nhấn nút đăng ký

Bước 3: Chọn tài khoản gmail để đăng nhập sẽ xuất hiện 2 bảng và kích chọn bảng miễn phí *Basic free forever*, nếu mua thì kích chọn Pro.

Sau khi chọn sẽ xuất hiện 1 giao diện, lần đầu dùng Padlet thì chúng ta kích vào biểu tượng gmail, vào

hình tròn có hình ảnh đại diện gmail ở phía trên bên góc phải để điền vào hồ sơ các thông tin, hình ảnh cần thiết của bản thân.

+ Tạo một Padlet

Tiếp tục kích vào biểu tượng trong mục **Bảng trống** để tạo một Padlet, xuất hiện và kích chọn dạng giá: A. hoặc chọn dạng tường, B. Chọn dạng giá

2.2. Ứng dụng phần mềm Padlet để hỗ trợ trong dạy học hoạt động nhóm và tự học theo hướng phát triển năng lực cho người học.

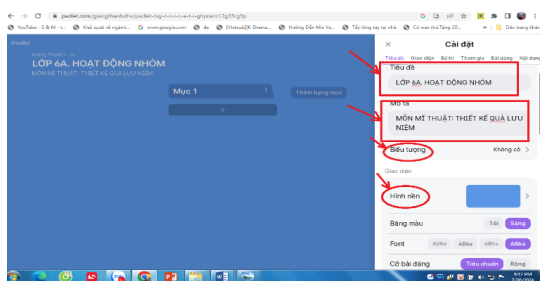
2.2.1. Ứng dụng phần mềm Padlet để hỗ trợ trong tổ chức dạy học hoạt động nhóm:

Phần mềm Padlet là một ứng dụng hỗ trợ cho việc tổ chức dạy học hoạt động nhóm rất tiện lợi, đơn giản, dễ sử dụng. Khi tiến hành hoạt động, GV đăng nội dung bài tập và yêu cầu tất cả người học thu thập các thông tin liên quan đến nội dung mà câu hỏi đặt ra, người học bắt đầu cùng nhau thảo luận nhóm trên trang Padlet, trao đổi, trò chuyện, nêu lên những quan điểm, ý kiến riêng... Sau quá trình làm việc, từng HS trong nhóm sẽ đăng thông tin lên nhóm, cùng chia sẻ ý kiến, bổ sung thêm những vấn đề còn thiếu hoặc những ý hay, sáng tạo hơn để cùng nhau học hỏi, nâng cao sự hiểu biết hơn về nội dung bài học. tạo không khí hoạt động học tập hứng thú, tích cực hơn.

+ Ứng dụng Padlet trong dạy học hoạt động nhóm

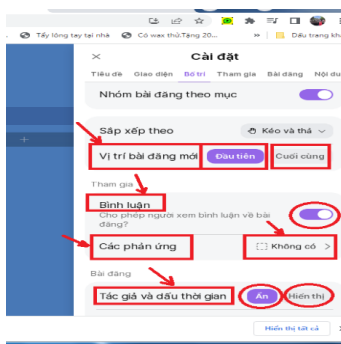
Trong hoạt động nhóm, GV cần lưu ý khi ra các bài tập nhóm phải phù hợp với từng đối tượng cấp học.

Bước 1: Sau khi tạo được 1 Padlet dạng giá, GV vào cài đặt để đặt tên cho tiêu đề, mô tả môn học, chọn biểu tượng và chọn màu sắc làm nền cho trang Padlet (Hình 2.1).

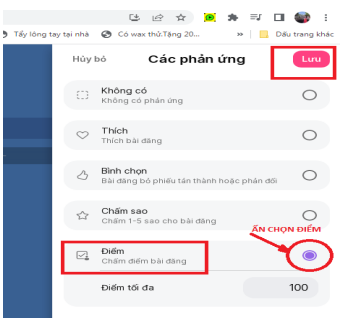


Hình 2.1:

Chúng ta tiếp tục kích chọn cài đặt vị trí bài đăng, có thể chọn đầu tiên hoặc cuối cùng, tiếp theo, kích chọn bình luận để cài đặt chế độ bật cho tất cả mọi người cùng tham gia đăng bài. Để nhận xét, đánh giá, chúng ta kích vào cài đặt các phản ứng, lựa chọn một hình thức nhận xét như: không có, thích, bình chọn, chấm sao, chấm điểm (Hình 2.2a,b)

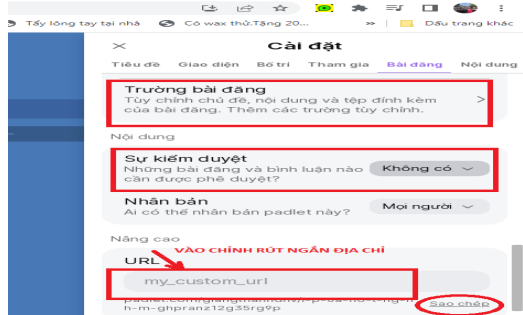


Hình 2.2a



Hình 2.2b

Vào Trường bài đăng, chúng ta vào từng mục để chọn hiển thị hay không: chủ đề, tệp đính kèm, nội dung, màu. Tiếp tục ta vào kiểm duyệt ta có thể chọn không có, tự động hay bằng tay và sau đó vào my_custom_url (tùy chỉnh rút ngắn địa chỉ padlet) để thuận lợi việc sao chép cho người học, GV sao chép địa chỉ và gửi cho người học (Hình 2.2c)

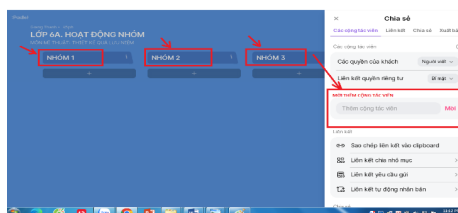


Hình 2.2c:

Bước 2: Tạo các nhóm:

Ví dụ: Tiết Mĩ thuật lớp 6A ở trường phổ thông:

Thiết kế quà lưu niệm. Chúng ta tạo các nhóm trong trang Padlet dạng giả, sau đó đánh tên nhóm gồm: Nhóm 1; Nhóm 2; Nhóm 3, có thể mời thêm các thành viên vào nhóm (Hình 2.3)



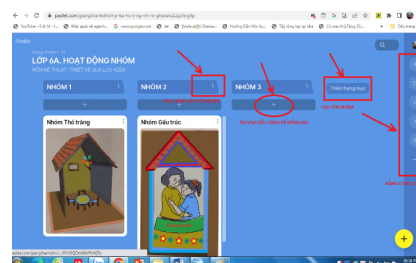
Hình 2.3:

Bước 3: Mô tả nhóm, thêm nhóm

+ Mô tả nhóm:

Nhóm 1: Nhóm Thỏ trắng; Nhóm 2: Nhóm Gấu trúc; Nhóm 3: Nhóm Sóc nâu.

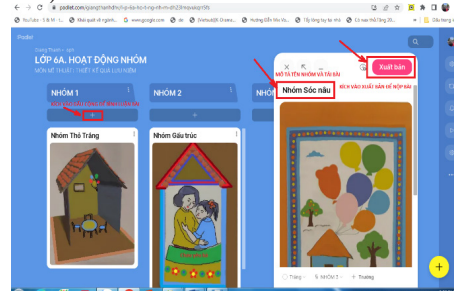
+ Thêm nhóm: Chúng ta kích vào thêm hạng mục, sau đó mô tả tên nhóm (Hình 2.4)



Hình 2.4:

Bước 4: Hướng dẫn người học tương tác nhóm

Tiết Mĩ thuật lớp 6A ở trường phổ thông, GV ra bài tập nhóm: Thiết kế quà lưu niệm. Từng nhóm phân công nhiệm vụ thực hiện. Trong quá trình hoạt động nhóm thì người học kích vào dấu cộng (+) để đưa ra ý tưởng, thiết kế, bình luận, thảo luận, trao đổi cách làm bài của từng nhóm, mỗi đối tượng đưa ra ý tưởng. Khi đăng bài, chúng ta ấn vào dấu (+) chọn tải lên để tải các văn bản, sản phẩm, chia sẻ liên kết, tìm kiếm ảnh hoặc bình luận, sau đó kích vào xuất bản để đăng (Hình 2.5)



Hình 2.5:

Bước 5: Bình luận, nhận xét và chấm điểm:

Tiết Mĩ thuật lớp 6A: Quá trình hoạt động nhóm,

từ khi GV giao nhiệm vụ để các nhóm hoạt động, mỗi nhóm trao đổi, đưa ra ý kiến, lựa chọn ý tưởng sáng tạo nào nổi trội hơn sẽ cùng nhau thực hiện, hoàn thành sản phẩm và nộp bài lên trang Padlet.

Tiếp đến, GV hướng dẫn cho các bạn trong nhóm vào nhận xét:

+ *Nhóm Thỏ Trắng nhận xét*: Nhóm Gấu trúc có ý tưởng sáng tạo, cách thể hiện các hình ảnh người cân đối, màu sắc nhẹ nhàng...

+ *Nhóm Gấu trúc nhận xét*: Nhóm sóc nâu thể hiện hình ảnh sinh động với những chiếc bóng bay nhiều màu sắc hấp dẫn, xa xa là không gian trải rộng...

+ *Nhóm Sóc nâu nhận xét*: Nhóm Thỏ trắng đã có ý tưởng nổi trội, cách thể hiện các hình ảnh khung nhà, mái lợp thật khéo léo, sự sắp xếp bố cục và cách phối hợp màu sắc hài hòa, hợp lý.

Trong thời gian nhận xét, với sự hỗ trợ của Padlet đã tạo điều kiện giúp cho các bạn trong lớp có không gian hoạt động học tập thoải mái, các bạn say sưa, bình luận, nhận xét, đánh giá chéo các nhóm nhằm củng cố lại kiến thức và nắm được các vấn đề mới của bài học. Sau đó GV khen những bạn đã đưa ra những ý tưởng sáng tạo, nổi trội, khuyến khích động viên các em còn lại và nhận xét, đánh giá, góp ý, bổ sung, cho điểm từng nhóm (theo thang điểm 10):

Ví dụ: 1) Nhóm Thỏ trắng: 9,5 điểm

2) Nhóm Gấu trúc: 9 điểm

3) Nhóm Sóc nâu: 8 điểm

Padlet là một công cụ hỗ trợ thuận tiện, tạo một không gian học tập hứng thú, tăng khả năng hợp tác, có chế độ bảo mật và quyền riêng tư, GV có thể điều chỉnh lớp học và thêm các tài nguyên phong phú như các bức tranh của các họa sỹ Việt Nam, các tác phẩm nổi tiếng của các danh họa thế giới, cung cấp thêm các nguồn thông tin, tài liệu tham khảo, phục vụ cho nội dung bài học...

2.2.2 Ứng dụng phần mềm Padlet để hỗ trợ phần tự học cho người học

Việc ứng dụng phần mềm Padlet trong quá trình tự học cho người học là việc làm thiết thực, tạo không gian hoạt động học tập nhằm phát triển năng lực cho người học, tuy nhiên việc sử dụng phần mềm Padlet trong quá trình tự học hiện nay cần phải khuyến khích và nhân rộng, GV có thể giao nhiệm vụ và đánh giá việc thực hiện nhiệm vụ đến từng đối tượng HS. Việc vận dụng vào trong dạy học vào trường phổ thông và các trường đại học một cách dễ dàng như sau:

+ Ứng dụng Padlet trong phần tự học ở nhà.

Giao bài tập ở nhà: Phần mềm Padlet giúp giáo viên quản lý phần bài tập về nhà hợp lý, và HS làm bài tập và trả bài theo yêu cầu của GV

Trong việc tự học ở lớp và làm bài tập về nhà của

HS, GV có thể giao cho mỗi HS hoặc mỗi nhóm HS thực hiện các nhiệm vụ, cho nên việc sử dụng Padlet để giao bài tập cho từng HS và gia hạn thời gian nộp bài, hoàn thành nhiệm vụ được giao. Sau đó GV sẽ nhận xét, đánh giá và góp ý, bổ sung bài cho HS. Phần mềm Padlet rất thuận lợi cho người học làm bài tập ở mọi lúc, mọi nơi.

Ứng dụng Padlet đã hỗ trợ cho người học trong việc tự học cho cá nhân hoặc theo nhóm, tạo điều kiện thuận lợi cho người học trao đổi kiến thức trên không gian học tập của trang Padlet. GV có thể theo dõi được hoạt động học tập và khả năng làm bài tập của từng em. Các em có hứng thú, tích cực hơn trong học tập và thực hiện nhiệm vụ phù hợp với khả năng của mình. Bên cạnh đó trong phần giao diện của phần mềm Padlet các em có thể chia sẻ, tải các video, hình ảnh sinh động thêm nội dung bài học có màu sắc đẹp, có lòng âm thanh, bản nhạc, nó sẽ tạo hứng thú học tập hơn. Người học có thể thêm nguồn tài nguyên có nhiều nội dung phong phú, có giá trị vào trang Padlet để các bạn trong lớp cùng chia sẻ, tham khảo, bổ sung thêm kiến thức.

3. Kết luận

Ứng dụng phần mềm Padlet vào trong dạy học ở các cấp phổ thông và các trường Đại học, Cao đẳng... nhằm tạo thuận lợi trong việc tương tác, giao tiếp, thảo luận, trao đổi bài tập nhóm... tạo cho người học trở nên hào hứng, dễ hiểu, dễ tiếp thu hơn về các kiến thức của các môn học. Đồng thời ứng dụng Padlet trong dạy học giới thiệu trực quan thêm phong phú về các tác giả, tác phẩm, tư liệu, tài liệu liên quan đến từng môn học, đó chính là giải pháp tối ưu trong việc mở rộng thêm sự hiểu biết sâu rộng hơn về kiến thức cho người học, nhằm đáp ứng yêu cầu về đổi mới dạy học ở các trường Đại học, và các trường phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông mới hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Đặng Bích Ngân (2002), *Từ điển thuật ngữ Mỹ thuật phổ thông* NXB Giáo dục.

2. Nguyễn Thị Thanh Giang (2007), *Phương pháp tổ chức hoạt động tạo hình cho trẻ mầm non*, Trường Đại học Vinh.

3. Vũ Xuân Trường (2022), *Hướng dẫn cách tạo và sử dụng Padlet trong dạy học cho giáo viên, HS mới 2022*, <https://www.youtube.com/watch?v=FzzUxFJwA4w>

4. Nhiều tác giả (2011), *Thiết kế các bài giảng trong trường mầm non* (các độ tuổi, nhiều quyền), NXB ĐHSP Hà Nội.

5. Nguyễn Duy Lãm, Đặng Thị Bích Ngân (2001), *Màu sắc và phương pháp vẽ màu*, NXB VH-TT.

Sử dụng phần mềm ELSA Speak trong rèn luyện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ tại Trường Đại học Tây Nguyên

Phạm Văn Phước*

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Tây Nguyên

Received: 26/08/2024; Accepted: 30/08/2024; Published: 05/09/2024

Abstract: This study evaluates the effectiveness of the ELSA Speak software in improving English speaking skills for English-majored students at Tay Nguyen University. The study focuses on exploring students' awareness, usage frequency, and the benefits and challenges they face while using the software. By combining a survey of 100 students to collect quantitative data and in-depth interviews with 10 students to gain a deeper understanding of their personal experiences, the results show that ELSA Speak significantly helped students improve their speaking skills and communication confidence. However, some students still face difficulties in optimizing the use of the software due to limitations in resources and technical skills. The study proposes solutions to enhance the effectiveness of ELSA Speak and emphasizes the necessity of integrating technology into language education to achieve optimal learning outcomes.

Keywords: ELSA Speak software, English speaking skills, improvements.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa, tiếng Anh đã trở thành ngôn ngữ giao tiếp quốc tế phổ biến, đóng vai trò không thể thiếu trong nhiều lĩnh vực như kinh tế, giáo dục, và văn hóa (Todorova & Todorova, 2018). Khoảng 62% người lớn ở Anh coi tiếng Anh là ngôn ngữ quan trọng nhất mà trẻ em không phải người bản xứ cần học ở trường, và hơn 750 triệu người sử dụng tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai (Simon, 2024). Điều này nhấn mạnh vai trò quan trọng của việc học và rèn luyện kỹ năng tiếng Anh.

Đối với sinh viên chuyên ngữ tại các trường đại học, việc phát triển kỹ năng nói tiếng Anh là điều kiện tiên quyết để đáp ứng nhu cầu học tập và sự nghiệp tương lai (Phạm Ngọc Thạch & cộng sự, 2021). Tuy nhiên, nhiều sinh viên vẫn gặp khó khăn trong việc phát âm chuẩn và tự tin giao tiếp, đặc biệt trong các tình huống thực tế và môi trường làm việc (Nguyen & Vo, 2021). Việc ứng dụng công nghệ, đặc biệt là các phần mềm học tập, đang dần trở thành một giải pháp hiệu quả nhằm cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh (Rintanigrum, 2023).

Phần mềm ELSA Speak, với công nghệ trí tuệ nhân tạo (AI) tiên tiến, được thiết kế để cải thiện phát âm và ngữ điệu tiếng Anh thông qua các bài luyện tập cá nhân hóa. Nền tảng này cung cấp phản hồi tức thì và điều chỉnh các bài tập dựa trên lỗi phát âm của từng người, giúp quá trình học nhanh chóng và hiệu quả hơn (Sholekhah & Fakhrurriana, 2023). Nhiều

nguyên cứu trước đây đã chỉ ra rằng việc sử dụng các công cụ như ELSA Speak có tiềm năng mang lại những thay đổi tích cực trong việc cải thiện phát âm và sự tự tin trong giao tiếp. Tuy nhiên, việc nghiên cứu cụ thể về hiệu quả của phần mềm ELSA Speak trong môi trường học thuật Việt Nam vẫn còn hạn chế, đặc biệt là với đối tượng sinh viên chuyên ngữ. Mặc dù có nhiều tín hiệu tích cực, vẫn cần có thêm nghiên cứu để đánh giá toàn diện hiệu quả của phần mềm trong bối cảnh giáo dục ngôn ngữ tại Việt Nam.

Nghiên cứu này nhằm đánh giá hiệu quả của ELSA Speak trong việc cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ tại Trường Đại học Tây Nguyên. Các câu hỏi trọng tâm bao gồm: “Phần mềm ELSA Speak có thực sự cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên không?” và “Những yếu tố nào ảnh hưởng đến mức độ hiệu quả khi sử dụng phần mềm này?”. Nghiên cứu cũng xem xét các yếu tố như tần suất sử dụng phần mềm, tính tương thích với nhu cầu học tập và môi trường học tập hỗ trợ (Bitter & Meylani, 2016).

2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Tây Nguyên với đối tượng nghiên cứu là 100 sinh viên năm thứ ba chuyên ngành tiếng Anh. Lý do lựa chọn sinh viên năm thứ ba là bởi họ đã có nền tảng tiếng Anh nhất định, đủ khả năng để đánh giá hiệu quả của việc sử dụng phần mềm ELSA Speak trong việc cải thiện kỹ năng phát âm và nói

tiếng Anh của mình. Mỗi sinh viên được yêu cầu sử dụng phần mềm ELSA Speak trên thiết bị di động cá nhân để luyện tập hàng ngày trong suốt quá trình nghiên cứu.

Nghiên cứu được tiến hành qua hai giai đoạn chính: thu thập dữ liệu định lượng thông qua bảng hỏi và dữ liệu định tính từ phỏng vấn sâu. Bảng hỏi được phát cho 100 sinh viên với các câu hỏi xoay quanh việc sử dụng phần mềm ELSA Speak, tần suất sử dụng, hiệu quả cảm nhận và những khó khăn gặp phải khi sử dụng phần mềm. Để thu thập thông tin chi tiết hơn, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn sâu 10 sinh viên, tập trung vào trải nghiệm cá nhân của họ trong việc sử dụng phần mềm ELSA Speak. Các câu hỏi phỏng vấn được thiết kế để tìm hiểu rõ hơn về cảm nhận của sinh viên về phần mềm, cách họ đối mặt với các khó khăn trong quá trình sử dụng và những lợi ích họ nhận được từ phần mềm.

Dữ liệu từ bảng hỏi và phỏng vấn được tổng hợp và phân tích bằng phương pháp định lượng và định tính. Các câu trả lời trắc nghiệm từ bảng hỏi được phân tích bằng cách tính toán tỷ lệ phần trăm để đánh giá mức độ phổ biến của từng câu trả lời. Các câu trả lời mở và dữ liệu từ phỏng vấn sâu được mã hóa và phân tích theo các chủ đề để xác định các xu hướng và điểm chung trong trải nghiệm của sinh viên khi sử dụng phần mềm ELSA Speak.

3. Kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu về trình độ tiếng Anh của sinh viên tham gia khảo sát cho thấy phần lớn (45%) tự đánh giá kỹ năng của mình ở mức trung bình, trong khi 35% sinh viên tự nhận là khá và chỉ 10% tự đánh giá là thành thạo. Cũng có 10% sinh viên cho biết họ mới bắt đầu học tiếng Anh. Điều này phản ánh rằng phần mềm ELSA Speak đã tiếp cận được một nhóm đa dạng người học, nhưng trọng tâm chính vẫn là nhóm sinh viên trung bình và khá (chiếm 80%), những người có nhu cầu cải thiện rõ rệt kỹ năng nói.

Bảng 3.1. Nguồn thông tin về phần mềm ELSA Speak

Nội dung khảo sát	Tỷ lệ (%)
Qua bạn bè hoặc thầy cô giới thiệu	30%
Qua quảng cáo trên mạng xã hội	25%
Tự tìm kiếm trên kho ứng dụng	20%
Qua các khóa học hoặc hội thảo	10%
Blog hoặc website liên quan đến giáo dục	15%
Tổng	100%

Bảng 3.1 cho thấy phần lớn sinh viên biết đến phần mềm ELSA Speak qua các kênh truyền thông quen thuộc như bạn bè, thầy cô và quảng cáo trên mạng xã hội. Điều này cho thấy truyền miệng và quảng cáo trực tuyến là hai kênh tiếp cận hiệu quả.

Tuy nhiên, việc quảng bá phần mềm trong môi trường học thuật qua các khóa học hoặc hội thảo còn khá hạn chế. Điều này chỉ ra một cơ hội để phần mềm ELSA Speak cải thiện sự hiện diện trong các môi trường giáo dục chính thống.

Về mục tiêu luyện tập, sinh viên chủ yếu sử dụng phần mềm để hoàn thành các bài tập theo kế hoạch (36%) và cải thiện sự tự tin (23%), thể hiện rằng họ có mục tiêu học tập rõ ràng và hướng đến việc nâng cao khả năng giao tiếp. Tuy có sự quan tâm đến việc cải thiện phát âm (17%), luyện tập theo các chủ đề giao tiếp thực tế (14%) và luyện nói qua các bài kiểm tra mô phỏng (10%), nhưng những mục tiêu này ít được ưu tiên hơn. Điều này cho thấy sinh viên tập trung nhiều vào việc hoàn thành nhiệm vụ và xây dựng sự tự tin trong giao tiếp hơn.

Bảng 3.2. Những khó khăn khi sử dụng phần mềm ELSA Speak

Nội dung khảo sát	Tỷ lệ (%)
Không hiểu rõ hướng dẫn luyện tập và phản hồi	38%
Khó theo kịp tiến độ học tập do bài tập quá phức tạp	12%
Phản hồi phát âm không chính xác hoặc không rõ ràng	25%
Các bài tập lặp lại nhiều, không đủ thú vị	20%
Không có thời gian	5%
Tổng	100%

Bảng 3.2 cho thấy các khó khăn chính mà sinh viên gặp phải khi sử dụng phần mềm ELSA Speak. Nổi bật nhất là sự không rõ ràng trong hướng dẫn và phản hồi cùng với chất lượng phản hồi phát âm không chính xác. Các bài tập lặp lại và thiếu tính thú vị cũng ảnh hưởng đến động lực học tập. Một số sinh viên cảm thấy bài tập quá phức tạp và thiếu thời gian càng khiến họ khó duy trì việc luyện tập. Những khó khăn này chỉ ra rằng phần mềm cần cải thiện về hướng dẫn, phản hồi và tính hấp dẫn của nội dung để nâng cao hiệu quả học tập.

Dựa trên kết quả khảo sát về chất lượng bài tập hội thoại và tình huống thực tế, 46% sinh viên đánh giá cao tính phù hợp và hữu ích của các bài tập, cho thấy nội dung mang lại giá trị thực tiễn cho người dùng. Tuy nhiên, 24% sinh viên cho rằng cần bổ sung thêm tình huống để đáp ứng tốt hơn nhu cầu học tập. Ngoài ra, 20% sinh viên nhận thấy bài tập chưa đủ phong phú và cần được đa dạng hóa. Đặc biệt, 10% sinh viên cảm thấy bài tập không liên quan đến nhu cầu cá nhân của họ, nhấn mạnh rằng việc cá nhân hóa nội dung có thể cải thiện trải nghiệm học tập.

Bảng 3.3. Động lực khi nhận điểm số và phản hồi sau mỗi buổi luyện tập

Nội dung khảo sát	Tỷ lệ (%)
Rất hứng thú vì giúp theo dõi sự tiến bộ	35%

Có hứng thú ban đầu nhưng dần mất đi	25%
Không quan tâm vì điểm số không phản ánh đúng kỹ năng	20%
Không quan tâm, chỉ tập trung vào luyện tập	20%
Tổng	100%

Bảng 3.3 cho thấy phần lớn sinh viên cảm thấy hứng thú với việc theo dõi sự tiến bộ của mình, điều này cho thấy rằng hệ thống phản hồi trong phần mềm ELSA Speak đã có tác động tích cực. Tuy nhiên, vẫn có một số sinh viên mất dần hứng thú sau một thời gian, có thể do họ không nhận thấy tiến bộ như mong muốn. Một số khác lại không quan tâm đến điểm số, chỉ tập trung vào việc luyện tập, điều này chỉ ra rằng đối với một số người học, hiệu quả học tập không phụ thuộc hoàn toàn vào các đánh giá thông qua điểm số.

Bảng 3.4. Yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả khi sử dụng phần mềm ELSA Speak

Nội dung khảo sát	Tỷ lệ (%)
Chất lượng nội dung bài tập và tính đa dạng	19%
Khả năng tương tác và phản hồi phát âm	21%
Động lực và sự kiên trì của bản thân	30%
Sự tác động từ bên ngoài (bạn bè, bố mẹ, thầy cô)	10%
Môi trường luyện tập (không gian, thời gian)	20%
Tổng	100%

Dựa vào bảng 3.4, động lực cá nhân và sự kiên trì là yếu tố ảnh hưởng lớn nhất đến hiệu quả học tập, cho thấy sự duy trì học tập đều đặn phụ thuộc nhiều vào người học. Khả năng tương tác và phản hồi phát âm cũng đóng vai trò quan trọng, cho thấy sinh viên cần nhận phản hồi ngay lập tức để điều chỉnh. Môi trường luyện tập và chất lượng nội dung cũng có ảnh hưởng lớn, trong khi yếu tố tác động từ bên ngoài ít quan trọng hơn. Điều này cho thấy yếu tố tự học và khả năng tương tác của phần mềm là những yếu tố chủ chốt trong quá trình học tập.

Bảng kết quả khảo sát về những trở ngại lớn nhất khi duy trì việc luyện tập với phần mềm ELSA Speak cho thấy rằng 34% sinh viên gặp khó khăn do thiếu hướng dẫn và lộ trình học cụ thể, nhấn mạnh sự cần thiết của việc cung cấp kế hoạch học tập chi tiết hơn. 26% sinh viên cho biết họ thiếu động lực, cho thấy việc khuyến khích người học là rất quan trọng. Bên cạnh đó, 14% sinh viên cảm thấy thiếu thời gian là trở ngại lớn, một vấn đề phổ biến đối với những người bận rộn. 13% sinh viên cho rằng nội dung bài tập chưa đủ hấp dẫn và 13% khác không thấy được sự tiến bộ rõ rệt, cho thấy cần có hệ thống đánh giá hiệu quả hơn. Nhìn chung, để duy trì việc luyện tập, phần mềm cần cải thiện lộ trình học, tăng cường động lực cho người dùng và cung cấp nội dung hấp dẫn hơn nhằm giúp người học thấy rõ sự tiến bộ của mình.

4. Kết luận

Nghiên cứu đã chỉ ra rằng phần mềm ELSA Speak là một công cụ hữu ích trong việc cải thiện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ tại Trường Đại học Tây Nguyên. Phần mềm giúp sinh viên cải thiện phát âm và tăng cường sự tự tin khi giao tiếp. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số hạn chế trong quá trình sử dụng, như sinh viên gặp khó khăn với các hướng dẫn và phản hồi không rõ ràng, cùng với việc bài tập lặp lại gây giảm hứng thú học tập. Nghiên cứu cũng nhận thấy rằng động lực cá nhân và sự kiên trì là yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến hiệu quả học tập, và việc cá nhân hóa nội dung cùng phản hồi tức thì đóng vai trò lớn trong quá trình học của sinh viên. Để tối ưu hóa hiệu quả của phần mềm ELSA Speak, cần cải tiến nội dung bài tập, cung cấp hướng dẫn chi tiết hơn và tăng cường các yếu tố khuyến khích để duy trì sự hứng thú và động lực học tập của sinh viên. Điều này cũng phản ánh tầm quan trọng của việc tích hợp công nghệ một cách linh hoạt và phù hợp vào giáo dục ngôn ngữ trong thời đại kỹ thuật số.

Tài liệu tham khảo

1. Bitter, G. G., & Meylani, R. (2016). The effect of an m-learning English speaking software app on students in the Chiang Rai municipality schools 6 and 7 in Thailand. *International Journal for Innovation Education and Research*, 4(12), 153-171.
2. Nguyen, T. N. Q., & Vo, N. T. T. (2021). The need of applying English learning apps to help Van Lang University students improve their spoken English performance. *AsiaCALL Online Journal*, 12(2), 72-86.
3. Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021). Học tiếng Anh trên thiết bị di động của học sinh và sinh viên Việt Nam: Một nghiên cứu so sánh. *Tạp chí Khoa học Ngoại ngữ*, (67), 66-83.
4. Rintaningrum, R. (2023). Technology integration in English language teaching and learning: Benefits and challenges. *Cogent Education*, 10(1), 2164690.
5. Sholekhah, M. F., & Fakhurriana, R. (2023). The use of ELSA Speak as a mobile-assisted language learning (MALL) towards EFL students pronunciation. *JELITA: Journal of Education, Language Innovation, and Applied Linguistics*, 2(2), 93-100.
6. Simon, C. (2024). *17 English language learning statistics*. Simon & Simon.
7. Todorova, N., & Todorova, A. (2018). Globalization and the role of the English language. *Міжнародні зв'язки України: наукові пошуки і знахідки*, (27).

Sử dụng đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học trong trường mầm non

Nguyễn Minh Cường*, Bùi Thị Thúy*

*ThS. Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

Received: 02/8/2024; Accepted: 10/8/2024; Published: 20/08/2024

Abstract: Water puppetry is one of the typical theatrical forms of Vietnamese culture that has existed for a long time. For preschool teachers, water puppetry can be applied to making tools and toys for use in teaching activities at preschools. This article outlines the essential points of making water puppetry tools and toys and measures to use water puppetry tools and toys in activities to help children get acquainted with literary works in preschools better, as well as evaluate the advantages of this art form to apply in teaching for students of preschool education.

Keywords: Water puppetry; Supplies, toys, preschool education

1. Đặt vấn đề

Nghệ thuật múa rối nước là một trong những loại hình sân khấu tiêu biểu cho nền văn hóa dân tộc Việt Nam có từ lâu đời. Đối với giáo viên mầm non, nghệ thuật múa rối nước có thể ứng dụng vào việc làm đồ dùng, đồ chơi, sử dụng trong các hoạt động dạy học tại trường mầm non. Bài viết này nêu những điểm cần thiết của việc làm đồ dùng, đồ chơi múa rối nước và các biện pháp để sử dụng đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học trong trường mầm non được tốt hơn, cũng như đánh giá những lợi thế của hình thức nghệ thuật này để áp dụng trong việc dạy học cho sinh viên ngành giáo dục Mầm non.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về nghệ thuật múa rối nước ở Việt Nam

Múa rối là môn nghệ thuật phổ biến hầu hết các nước trên thế giới. Ở Việt Nam múa rối là một trong những loại hình nghệ thuật sân khấu truyền thống, độc đáo, ra đời từ nền văn minh lúa nước. Có giá trị cao về mặt tinh thần trong đời sống của người dân Việt Nam. Nghệ thuật múa rối dân gian Việt Nam xuất hiện từ thời cổ đại cùng với nhà nước văn minh-nghệ thuật thời Hùng Vương gắn liền với tập tục nghi lễ, hội hè của người Việt cổ cách đây 2000 năm. Thực tế cho thấy múa rối tồn tại ở Việt Nam chừng hơn 10 thế kỷ, phát triển mạnh vào thời Lý-Trần thế kỷ (XI-XII). Chưa có một tư liệu nào chứng minh nguồn gốc xuất xứ ra đời của nghệ thuật múa rối. Duy nhất trên bia “Sùng Thiện Diên linh tự tháp” có

niên hiệu Thiên Phù Duệ Vũ thứ 2 năm 1221 Thời Lý Nhân Tông có ghi trò múa rối nước biểu diễn mừng thọ nhà vua. Nghệ thuật múa rối nước phát triển ở hầu hết các làng xã quanh kinh thành Thăng Long như: Đào Thục (Đào Xá) huyện Đông Anh, chùa Nành – Gia Lâm, phường rối nước xã Thanh Hải-Thanh Hà Hải Dương và nhiều các phường rối ở hầu hết các tỉnh đồng bằng Bắc Bộ. Trong đó Nam Định chúng ta cũng có phường rối tại làng Rạch, xã Hồng Quang huyện Nam Trực một trong những phường rối lâu đời của cả nước. Múa rối nước thì người nghệ nhân hoạt động từng gánh, từng phường, từng đội, thậm chí là gia đình, dòng họ và biểu diễn lưu động từ sân đình nẻo quê cho đến cung đình sân phụng. Hiện nay cả nước có 28 phường rối dân gian ở 11 tỉnh khu vực đồng bằng sông Hồng và 5 nhà hát múa rối chuyên nghiệp.

2.2. Đặc điểm nghệ thuật múa rối nước:

Rối nước được hình thành với 2 thành tố cơ bản là rối và nước.: 1) Con rối: Là sản phẩm của nghệ thuật điêu khắc gỗ dân gian, vừa giàu tính hiện thực, vừa mộc mạc, đậm chất chữ tình. Con rối được người nghệ nhân đục đẽo, cách điệu, vì vậy hình thù của con rối thường tươi tắn, ngộ nghĩnh, tính hài ước và tính tượng trưng cao. Con rối dù tạc liền một khối gỗ hay chấp vá lại đều có 2 phần gắn liền với nhau đó là phần thân và phần đế rối. Phần thân là phần nổi trên mặt nước thể hiện nhân vật, còn phần đế là phần chìm dưới nước giữ cho con rối nổi lên trên và là nơi lắp máy điều khiển cho quân rối cử động.

Sân khấu biểu diễn: Thủy đình là nơi biểu diễn

rối nước, là yếu tố góp phần làm nên sức sống đầy mê hoặc trong giá trị nghệ thuật múa rối nước. Yếu tố độc đáo của múa rối nước là sử dụng chính mặt nước để làm sân khấu cho chú “Tễu” diễn trò, đóng kịch. Thủy đình không những đẹp về kiến trúc mà còn mang ý nghĩa phong thủy trong sinh hoạt cộng đồng làng xã.

Kĩ thuật biểu diễn: Sự thành công của con rối nước chủ yếu trông vào sự cử động của thân hình, hành động làm trò thao tác bằng cây sào hoặc gậy con rối bằng hệ thống dây bố trí bên ngoài hoặc dưới mặt nước làm trò cho người xem. Những con rối chuyển động nhảy múa, ca hát trên mặt nước mà không biết chúng chuyển động như thế nào.

Âm nhạc: Đây là yếu tố giữ vai trò quan trọng tạo nên sự hấp dẫn của loại hình múa rối nước. Múa rối nước cần âm thanh mạnh để khuấy động không khí biểu diễn trong không gian ngoài trời, trong các lễ hội tiếng trống rộn ràng, các nhạc cụ gõ sử dụng trong nghệ thuật múa rối nước là: trống cái, trống con, trống cơm, thanh la, nã bạt. Âm nhạc giúp cho không khí biểu diễn náo nhiệt, sôi động, phấn khởi. Âm nhạc còn làm nhiệm vụ gắn kết các trò diễn với nhau, giúp người xem không có cảm giác vụn vặt giữa các trò diễn, nội dung truyền tải tốt hơn tạo nên sự gần gũi giữa các con rối và người xem.

2.3. Sử dụng đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học

Sử dụng đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học nhằm phát huy tối đa tính tích cực của trẻ. Trẻ mầm non lĩnh hội kiến thức hiệu quả nhất thông qua hình thức “Học mà chơi, chơi mà học”. Để trẻ làm quen với các tác phẩm văn học, có rất nhiều các hình thức hoạt động đa dạng phong phú khác nhau như: hát, múa, kể chuyện, đọc thơ, tạo hình, sân khấu, đóng kịch.v.v. Trong đó thì hoạt động sân khấu nói chung và sân khấu nghệ thuật truyền thống múa rối nước nói riêng, thu hút được sự chú ý tập trung cao của trẻ. Thông qua nghệ thuật truyền thống múa rối nước để trẻ làm quen với các tác phẩm văn học. Ở đó hội tụ rất nhiều các loại hình nghệ thuật khác nhau như: sân khấu, trình diễn, sắp đặt, nghệ thuật tạo hình (điều khắc con rối, trang trí sân khấu), âm nhạc.v.v. Ngoài ra trẻ còn được trải nghiệm tham gia múa rối nước, đóng kịch, từ đó giúp trẻ phát triển nhận thức về ngôn ngữ như sử dụng lời nói đàm thoại trao đổi giữa cô và trò, giữa các trò với nhau vd: lời thoại của

của chú “Tễu” Cô hỏi hoặc trò diễn hỏi “ mình ra đây có phải xưng danh không nhỉ” bạn trả lời “không xưng danh thế ai biết đó là ai” bên cạnh việc sử dụng đồ dùng, đồ chơi còn giúp trẻ phát triển về cảm xúc, hào hứng tham gia cùng cô biểu diễn trò múa rối.

Để sử dụng đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học được tốt hơn theo tôi có mấy biện pháp như sau:

- Biện pháp 1: Lựa chọn nội dung nội dung tác phẩm

Để có một buổi học hay, biểu diễn tốt thì việc lựa chọn nội dung hay chủ đề, chủ điểm cần phải quan tâm hàng đầu. Đối với trẻ mầm non cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học thì lựa chọn tác phẩm văn học là khâu quan trọng giúp trẻ cảm nhận được sự độc đáo của phong cách nghệ thuật, để trẻ cảm nhận được những giá trị của nội dung tác phẩm, chọn nội dung sao cho phù hợp với độ tuổi, phù hợp với sự nhận thức. Từ đó khơi gợi cảm xúc hứng thú khi được làm quen với các tác phẩm văn học. Thông qua việc làm quen với tác phẩm văn học giúp trẻ nhận biết về thế giới xung quanh, bao gồm các sự vật hiện tượng mà trẻ nhìn thấy được hoặc cảm nhận được.

Vì vậy, khi lựa chọn nội dung các tác phẩm văn học phải phù hợp với chủ đề, chủ điểm, phù hợp với độ tuổi của trẻ.

Vd: Chủ đề về gia đình ta lựa chọn tác phẩm “Tích Chu”, “Ba cô gái” thông qua tác phẩm văn học giáo dục trẻ về tình yêu thương, quan tâm, chăm sóc ông bà, bố mẹ, người thân trong gia đình lúc ốm đau.

- Biện pháp 2: Lựa chọn hình thức thể hiện

Việc lựa chọn hình thức thể hiện nhằm phát huy tối đa tính tích cực của trẻ. Sử dụng nghệ thuật sân khấu truyền thống “múa rối nước” giúp trẻ được trải nghiệm phát huy tính tích cực như: tham gia đóng kịch hóa thân thành các nhân vật trong truyện cổ tích, được biểu diễn điều khiển các con rối, qua đó tạo điều kiện cho trẻ phát triển nhận thức, phát triển ngôn ngữ, cảm xúc, khả năng cảm thụ nghệ thuật thông qua cách tạo hình con rối, trang trí sân khấu biểu diễn hay âm nhạc. Quá trình tạo ra các con rối nước từ vật liệu tái chế trẻ cũng có thể tham gia cùng cô như: bôi màu trang trí con rối, vẽ khuôn mặt hay chuẩn bị đồ dùng, dụng cụ cho buổi biểu diễn thêm phần sôi động và hào hứng khi biểu diễn.

- Biện pháp 3: Biên kịch, viết lại kịch bản các tác phẩm văn học sao cho phù hợp với hoạt động biểu diễn múa rối nước

+ Nghiên cứu kỹ nội dung các tác phẩm văn học.

+ Viết kịch bản, lời thoại phù hợp với độ tuổi của trẻ, với hình thức biểu diễn, xây dựng lời thoại cho từng nhân vật.

+ Xây dựng hình tượng nghệ thuật các nhân vật sao cho không quá nhiều và cũng không quá ít nhân vật khác nhau.

+ Trang trí sân khấu sao cho phù hợp với từng phân đoạn trong tác phẩm văn học.

+ Tìm kiếm âm nhạc phù hợp với nội dung tác phẩm, phù hợp với hình thức nghệ thuật múa rối.

- Biện pháp 4: Làm đồ dùng, đồ chơi biểu diễn múa rối nước

+ Đảm bảo tính khoa học, tính thực tiễn. Ví dụ: Trang phục nhân vật đúng với yếu tố lịch sử, thời gian.

+ Đảm bảo an toàn cho trẻ khi tham gia làm đồ dùng, đồ chơi hay biểu diễn múa rối nước (như không có vật nhọn lộ ra, sử dụng chất liệu an toàn, màu sắc không dính tay.v.v.).

+ Đảm bảo tính thẩm mỹ: Các con rối được trang trí bắt mắt thu hút sự chú ý của trẻ, không sử dụng quá nhiều màu sắc, làm sao thể hiện được đặc điểm của từng nhân vật.

+ Thiết kế sân khấu sao cho phù hợp với nội dung và hình thức biểu diễn. Ví dụ: Nếu là sân khấu rối truyền thống thì trang trí sân khấu là hình tượng nhà thủy đình. Còn nếu là truyện cổ tích thì ta có thể sáng tạo sân khấu khác nhưng vẫn đảm bảo các yếu tố về mặt thẩm mỹ, đáp ứng về mặt công năng sử dụng.

+ Trong quá trình biểu diễn ta có thể dùng đèn chiếu làm điểm nhấn hay tăng sự tập trung chú ý của trẻ. Sử dụng khói điện tử, khói công nghiệp (khói đá) để tăng thêm hiệu ứng, làm cho buổi biểu diễn thêm phần sinh động hấp dẫn, gây hứng thú cho người xem.

+ Sử dụng âm thanh với cường độ phù hợp với độ tuổi của trẻ.

- Biện pháp 5: Kết hợp giữa gia đình và nhà trường

+ Thường xuyên trao đổi với các bậc phụ huynh, tuyên truyền về nội dung, phương pháp dạy trẻ làm quen với các tác phẩm văn học.

+ Gợi ý cho các bậc phụ huynh về cách lựa chọn các tác phẩm văn học hay có trên truyền hình trên mạng Internet có thể xem chung ở gia đình.

+ Tuyên truyền khuyến khích phụ huynh sưu tầm những nguyên vật liệu tái chế để mang đến lớp dùng làm đồ dùng, đồ chơi.

+ Phụ huynh có thể tham gia xem biểu diễn cùng các con làm tăng sự hứng thú cho trẻ.

3. Kết luận

Nghệ thuật múa rối nước là một trong những loại hình sân khấu tiêu biểu cho nền văn hóa dân tộc Việt Nam có từ lâu đời. Múa rối nước, lưu giữ nhiều sáng tạo nghệ thuật dân gian, kỹ thuật cổ xưa và nhiều sinh hoạt tinh thần, tập tục lao động vật chất cư dân trồng lúa nước. Đối với giáo viên mầm non, nghệ thuật múa rối nước có thể ứng dụng vào việc làm đồ dùng, đồ chơi, sử dụng trong các hoạt động dạy học tại trường mầm non. Bài viết này nêu những điểm cần thiết của đồ dùng, đồ chơi múa rối nước trong việc cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học trong trường mầm non, cũng như đánh giá những lợi thế của hình thức nghệ thuật này để áp dụng trong việc dạy học cho sinh viên ngành giáo dục Mầm non, trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định với mong muốn đổi mới trong đào tạo giáo viên, đổi mới trong các hoạt động tạo hình cho trẻ để trẻ được phát triển theo hướng hiện đại vừa mang đậm bản sắc dân tộc.

Tài liệu tham khảo

[1] Phạm Thị Chinh, Trần Tiểu Lâm (2008), *Giáo trình: Mỹ thuật – dành cho hệ Cao đẳng sư phạm Mầm non*, NXB Giáo dục.

[2] Lê Văn Bình (2002), *Giáo trình: Tạo hình và Phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình cho trẻ em - Hoạt động tạo hình, quyển 1*, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.

[3] Ung Thị Châu, Nguyễn Lăng Bình, Lê Đức Hiền (1998), *Giáo trình: Tạo hình và Phương pháp hướng dẫn hoạt động tạo hình cho trẻ*, NXB Giáo dục.

[4] Website: <http://thanglongwaterpuppet.org/?/vn/New/13/Lich-su-mua-roi-VN.html>

[5] Hoàng Chương (ch.b), Đoàn Thị Tình, Đặng Ánh Ngà, Phan Thanh Liêm (2012), *Nghệ thuật múa rối nước Việt Nam*, NXB Văn hóa - Thông tin, Hà Nội.

[6] Nguyễn Huy Hồng (2007), *Nghệ thuật múa rối*, NXB Sân khấu Hà Nội.

[7] Thuý Nga, (2006) “Rối nước đặc sản của sân khấu dân tộc”, Tạp chí Văn hoá nghệ thuật.

[8] Vũ Tú Quỳnh (2006), “Rối nước - Từ sân khấu dân gian đến sân khấu đô thị”, Tạp chí Văn hóa dân gian.

[9] Tô Sanh (1976), *Nghệ thuật múa rối nước*, NXB Văn hoá.

Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học Môn Lịch sử -Địa lý lớp 4 ở các trường tiểu học Quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh

Dương Trần Bình*; Lê Nguyễn Minh Nguyên**

*TS. Trường Tiểu học Chi Lăng, quận Gò Vấp, TPHCM;

**Học viên Cao học K30 Trường ĐH Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 8/9/2024

Abstract: The study is carrying out to examine the reality of the application mind map in teaching History - Geography for grade 4 in primary schools in Go Vap district, Ho Chi Minh city.

Keywords: Application of mind map, teaching History - Geography for grade 4, Primary school in Go Vap District

1. Đặt vấn đề

Dạy học môn Lịch sử -Địa lý (LS-ĐL) trong nhà trường chính là giúp HS hiểu được quá trình phát triển của xã hội loài người nói chung, quá trình phát triển của xã hội Việt Nam nói riêng, đồng thời cũng giúp cho HS hiểu được những nét đặc trưng về địa lí của địa phương, vùng miền, đất nước. Qua đó, các em sẽ có những hiểu biết về thế giới và biết vận dụng những kiến thức lịch sử, địa lí để tìm tòi, khám phá môi trường xung quanh, vận dụng vào thực tiễn cuộc sống. Bên cạnh những lợi ích trên thì việc DH LS-ĐL sẽ bồi dưỡng tình yêu quê hương đất nước, tăng thêm lòng tự hào dân tộc trong lòng của HS, tạo ra sự thay đổi trong nhận thức và giúp hình thành được niềm khao khát xây dựng và bảo vệ tổ quốc Việt Nam.

Tự viết nội dung là một phần quan trọng trong phát triển tư duy và sự sáng tạo của HS. Đặc biệt, trong môn LS-ĐL lớp 4, ứng dụng sơ đồ tư duy (SĐTD) có thể mang lại nhiều lợi ích đáng kể trong dạy học môn này.

2. Thực trạng VDSĐTD trong DH môn LS-ĐL lớp 4 ở các trường tiểu học quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh

Người nghiên cứu tiến hành khảo sát ở 2 nhóm đối tượng:

Nhóm HS: HS lớp 4.

Số lượng: 180 HS.

Nhóm GV: gồm CBQL(Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng), GV chủ nhiệm.

Số lượng khảo sát bằng phiếu hỏi: 50 GV, phỏng vấn: 8 GV.

Địa bàn khảo sát: 3 trường tiểu học trên địa bàn

quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh

2.1. Thực trạng VDSĐTD trong DH môn LS-ĐL lớp 4

2.1.1. Thực trạng nhận thức của GV khái niệm VDSĐTD trong DH

Chúng tôi khảo sát quan niệm của GV về khái niệm VDSĐTD trong DH. Có 49/50 GV (98%) quan niệm đúng về khái niệm VDSĐTD trong DH, thể hiện qua việc chọn lựa nội dung “VDSĐTD trong DH là kĩ thuật DH nhằm phát huy khả năng tư duy, sắp xếp và liên kết các nội dung bài học từ đó HS sẽ ghi nhớ các nội dung bài học một cách tốt hơn, đồng thời giúp HS phát triển các năng lực, phẩm chất.”. Còn lại, tỉ lệ rất nhỏ 1/50 GV (2%) chọn quan niệm “VDSĐTD trong DH là để GV tổng kết kiến thức của bài học”. Điều này cho thấy, hầu hết GV tiểu học hiện nay đều hiểu đúng về khái niệm VDSĐTD trong DH.

2.1.2. Thực trạng mức độ cần thiết của VDSĐTD trong DH

Tiến hành khảo sát GV về mức độ cần thiết việc VDSĐTD trong DH, thu được kết quả, có 96% GV cho rằng VDSĐTD trong DH là rất cần thiết và cần thiết; có 4% GV cho rằng VDSĐTD trong DH là ít cần thiết đối với HS tiểu học.

Điều này cho thấy, hầu hết GV tiểu học hiện nay đã nhận thức được mức độ quan trọng của VDSĐTD trong DH, theo định hướng giáo dục hiện nay mà nước ta đang hướng tới. Tuy nhiên, vẫn còn một ít GV chưa nhận thấy mức độ cần thiết của nó trong việc DH.

Có thể thấy: Tỷ lệ số người được hỏi phần lớn

xác định đúng về sự cần thiết VDSĐTĐ trong DH, chứng tỏ đa số GV đã nhận thức tầm quan trọng của kỹ thuật SĐTĐ trong DH. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn còn một bộ phận nhỏ GV còn chưa chắc chắn về sử dụng kỹ thuật này cho HS. Điều đó cho thấy, trong thời gian tới để sử dụng kỹ thuật DH SĐTĐ đạt hiệu quả cần tuyên truyền sâu rộng vai trò, ý nghĩa của sử dụng kỹ thuật SĐTĐ trong DH.

2.1.3. Thực trạng mức độ phù hợp để VDSĐTĐ trong DH

Kết quả khảo sát cho thấy, môn học mà GV đánh giá phù hợp nhất để VDSĐTĐ trong DH là môn LS-ĐL (100%).

Mặt khác, tác giả đã phỏng vấn một vài GV để tìm hiểu lý do môn LS-ĐL thích hợp VDSĐTĐ nhận được kết quả như sau:

Thầy L.T.N.M trả lời: “Sơ đồ tư duy giúp HS tổ chức kiến thức một cách logic và hệ thống. Bằng cách vẽ các nhánh và liên kết giữa các khái niệm, HS có thể hiểu rõ hơn về mối quan hệ giữa các yếu tố lịch sử và địa lý.”

2.1.4. Thực trạng nhận thức của CBQL, GV về mức độ quan trọng VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4

Nhận thức và đánh giá đúng về VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4 là nền tảng cơ bản để tiến hành công tác DH bằng SĐTĐ cho HS lớp 4 trong môn LS-ĐL. Qua khảo sát CBQL, GV khẳng định vai trò và vị trí của việc vận VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4 rất quan trọng và chiếm tỷ lệ 36%. Có tới 58 % số CBQL và GV được hỏi cho là “Quan trọng”. Điều đặc biệt là không có ý kiến nào từ CBQL, GV cho rằng việc VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4 là “Không quan trọng”.

Đối chiếu với kết quả khảo sát với mức độ cần thiết VDSĐTĐ trong DH, chúng tôi nhận thấy có sự trùng khớp ý kiến: 02 GV (4%) nhận định nó ở mức độ bình thường cũng là 02 (4%) GV cho rằng VDSĐTĐ trong DH là ít cần thiết.

2.1.5. Thực trạng về sự hữu ích của VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4

Kết quả khảo sát cho thấy trong quá DH LS-ĐL lớp 4 đa số CBQL và GV đã nhận thức được tầm quan trọng của VDSĐTĐ trong DH. Trong đó, VDSĐTĐ được đánh giá cao nhất là: “Giúp HS hiểu nhanh và khắc sâu kiến thức bài học.” với ĐTB: 3.36. Xếp thứ 2 là “Giúp HS hệ thống được nội dung bài học”.

Tiếp sau đó là các mục tiêu cũng được CBQL và GV thể hiện sự đồng tình cao như: Phát huy tính tích cực của HS (ĐTB: 3,26); Giúp HS phát triển được

khả năng tư duy và sáng tạo (ĐTB: 3,24).

Tuy nhiên, vẫn còn một số mục tiêu còn làm cho GV phân vân về tính hiệu quả của sử dụng sơ đồ tư duy như Giúp HS phát triển năng lực giải quyết vấn đề; Giúp HS vận dụng được kiến thức vào thực tiễn, ứng xử phù hợp với tự nhiên và xã hội. Điều này cho thấy, hiện nay, một số GV vẫn chưa xác định đầy đủ hiệu quả của việc VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4.

2.1.6. Thực trạng các nội dung VDSĐTĐ của môn LS-ĐL 4

Kết quả khảo sát cho thấy, đối với môn LS-ĐL 4, cả 6 chủ đề trong chương trình GDPT 2018 đều thích hợp để vận dụng SĐTĐ vào DH. Cụ thể những chủ đề như Địa phương em; Nam Bộ, Trung du và miền núi Bắc Bộ điểm trung bình lần lượt là 3,36; 3,28; 3,2. Chủ đề Địa phương em được CBQL và GV lựa chọn VDSĐTĐ nhiều nhất.

2.1.7. Thực trạng VDSĐTĐ trong tổ chức DH LS-ĐL 4

Kết quả khảo sát cho thấy, sử dụng SĐTĐ trong việc củng cố kiến thức sau mỗi bài học được lựa chọn phù hợp nhất với ĐTB: 3,44 với 45/50 ý kiến lựa chọn phù hợp và rất phù hợp. Xếp thứ 2 là Sử dụng SĐTĐ để tổng hợp kiến thức một chương, một chủ đề với ĐTB: 3,42. VDSĐTĐ vào việc củng cố kiến thức sau mỗi bài học hoặc sau một chương, một chủ đề bằng cách tạo ra các sơ đồ liên quan đến nội dung vừa học là một cách hệ thống lại kiến thức, từ đó tăng cường khả năng ghi nhớ và hiểu sâu hơn về nội dung đã học.

Sử dụng SĐTĐ cũng rất phù hợp trong dạy bài mới (ĐTB: 3,34); trong kiểm tra, đánh giá (ĐTB: 3,18); trong chuẩn bị bài (ĐTB: 3,08). Qua đây, có thể nhận định rằng, GV hiện nay đã thấy được VDSĐTĐ trong tổ chức DH LS-ĐL 4. Tuy nhiên, sử dụng SĐTĐ trong chuẩn bị bài đối với HS lớp 4 thì vẫn còn gặp một số khó khăn.

2.1.8. Thực trạng mức độ cần thiết của quy trình thiết kế hoạt động VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4

Khảo sát về cần thiết của quy trình thiết kế hoạt động VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4, cho thấy 100 % CBQL và GV được khảo sát cho rằng quy trình thiết kế là rất cần thiết và cần thiết để có thể VDSĐTĐ trong dạy DH môn LS-ĐL lớp 4.

Mặt khác, khảo sát GV về tình hình áp dụng quy trình thiết kế hoạt động VDSĐTĐ trong DH môn LS-ĐL lớp 4, kết quả cho thấy, 100% GV được khảo sát cho biết chưa có quy trình thiết kế này.

2.1.9. Thực trạng mức độ thực hiện và kết quả của VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4 ở nhà trường tiểu học hiện nay

Chúng tôi tìm hiểu mức độ thực hiện và kết quả của việc VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4 ở nhà trường tiểu học. Kết quả cho thấy GV đã có quan tâm đến việc VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4, cụ thể: Thường xuyên tổ chức chiếm tỉ lệ cao nhất (52%), kế đến là mức độ Thỉnh thoảng tổ chức (46%) và cuối cùng là mức Rất thường xuyên (4%). Từ đó, có thể kết luận, hiện nay, không ít GV vẫn còn e dè trong VDSĐTĐ trong DH dù hầu hết họ vẫn cho rằng VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4 là rất quan trọng và quan trọng.

Về đánh giá kết quả của VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4 của GV hiện nay, mức Khá chiếm tỉ lệ cao nhất (54%), kế đến là mức Tốt (36 %), cuối cùng là mức Trung bình (10%). Đối chiếu với mức độ thực hiện, có thể nhận thấy rằng không ít GV thường xuyên tổ chức các hoạt động trải nghiệm nhưng kết quả thực hiện vẫn chưa tốt (64% đạt mức Khá và Trung bình)

2.1.10. Thực trạng hứng thú của HS lớp 4 đối với môn LS-ĐL

Kết quả khảo sát cho thấy đa số HS đã nhận thức được lợi ích của việc VDSĐTĐ trong học tập. Trong đó, lợi ích “Giúp em ghi nhớ kiến thức của bài học tốt hơn” được các em đánh giá rất cao với ĐTB là 3,54. Các em đã biết VDSĐTĐ vào việc ghi nhớ kiến thức một cách khoa học, tránh được tình trạng học vẹt. Xếp thứ 2 là lợi ích “Giúp em phát huy tính tích cực, chủ động trong giờ học” với ĐTB là 3,12. Khi VDSĐTĐ trong các tiết học, các em đã có cơ hội được thảo luận, làm việc cùng nhau theo các nhiệm vụ học tập mà GV giao. Một lợi ích nữa cũng được rất nhiều HS đánh giá cao đó là “Giúp em liên kết các thông tin trong bài học logic hơn”. Các em đã biết chọn lọc các thông tin để sắp xếp và liên kết chúng theo một trình tự logic.

2.2. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4

Để đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến việc VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4 chúng tôi tiến hành khảo sát ý kiến các CBQL, GV về các yếu tố ảnh hưởng. Kết quả khảo sát như sau:

Năng lực sư phạm của GV trực tiếp giảng dạy đánh giá ở mức độ rất ảnh hưởng với 25/50 ý kiến (= 50%), 22/50 ý kiến (= 44%) đánh giá ở mức độ ảnh hưởng, với ĐTB = 3,42. Đây là điều kiện đầu tiên

và có tác động rất lớn đến hiệu quả của VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4. Các GV đa số nhận thức đúng và tích cực đổi mới hình thức, PPDH và các hoạt động giáo dục. Trong quá trình này, GV giữ vai trò chủ đạo - là người cố vấn, hướng dẫn, tổ chức các hoạt động cho HS.

Nhận thức của HS được xếp thứ 2 với ĐTB= 3,14. Nhận thức của HS liên quan đến cách HS hiểu và tương tác với thế giới xung quanh. Trong việc vận dụng SĐTĐ, HS sử dụng các hình ảnh minh họa, ký hiệu, màu sắc và các nhánh phân cấp để trình bày lại kiến thức mình đã học. SĐTĐ giúp khơi gợi lên sự hứng thú, kích thích khả năng sáng tạo và liên kết thông tin của bộ não.

Có 36% ý kiến cho rằng sự quan tâm của BGH rất ảnh hưởng đến việc VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4, có 30% cho rằng ảnh hưởng. Điều này cho thấy sự quan tâm của BGH đóng một vai trò quan trọng trong việc cải thiện chất lượng DH. Đặc biệt trong môn LS-ĐL, việc chọn chủ đề địa phương có thể mang lại nhiều lợi ích cho HS.

2.2.2. Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố khách quan

Kết quả khảo sát cho thấy “CSVC, TBDH” có yếu tố ảnh hưởng lớn đến quá trình VDSĐTĐ vào DH môn LS-ĐL lớp 4, có 29/50 ý kiến (= 58%) đánh giá ở mức độ ảnh hưởng và 9/50 ý kiến (=18%) đánh giá ở mức rất ảnh hưởng.

3. Kết luận

- Đội ngũ GV của khối lớp 4 thật sự đam mê và yêu nghề, luôn cố gắng tận dụng tối đa kiến thức trong bài học đảm bảo HS hiểu và nắm vững kiến thức cũng như kỹ năng theo chuẩn chương trình. Các GV không ngừng trao đổi ý kiến với đồng nghiệp và tổ chuyên môn về nội dung bài học của môn LS-ĐL, cùng nhau nghiên cứu và áp dụng các chuẩn mực tiêu, kiến thức và kỹ năng từ SGK và sách GV. Đồng thời, họ cũng sử dụng công nghệ thông tin thường xuyên và luôn cải tiến PPDH để mang lại chất lượng giảng dạy tốt nhất cho HS.

- Hầu hết các thầy cô giáo hiểu rõ về sử dụng SĐTĐ trong việc giảng dạy môn LS-ĐL và nhận thức được tính phù hợp và cần thiết của việc này.

- Hầu hết HS đều có khả năng tư duy, sáng tạo tốt và đam mê môn LS-ĐL. HS nhận thức rõ về lợi ích của sử dụng SĐTĐ trong việc phát triển tư duy, kỹ năng giao tiếp và hợp tác, cũng như khả năng ghi nhớ nội dung bài học môn LS-ĐL tốt hơn.

(Xem tiếp trang 18)

Xây dựng khung năng lực tự học cho học sinh thông qua ứng dụng trí tuệ nhân tạo ở trường trung học phổ thông

Trần Phương Vũ*

*Học viên Cao học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: Self-learning and autonomy are among the three general competencies that need to be developed for all students through teaching all subjects in general schools in the new general education program. In order to improve the quality of education, the research team has built a self-learning competency framework for students through the application of artificial intelligence in high schools. The process of surveying the current situation and pedagogical experiments at 4 high schools in Vinh Long province shows that the self-learning competency framework through the application of artificial intelligence in teaching is a feasible and effective basis for meeting the goals and requirements of the new general education program after 2018.

Keywords: Students, competency, artificial intelligence, high school, self-learning capacity, building

1. Đặt vấn đề

Đổi mới Chương trình GDPT năm 2018, với mục tiêu hình thành và phát triển phẩm chất và năng lực (NL) cho HS. Về NL có 3 NL chung đó là NL giao tiếp và hợp tác, NL tự chủ và tự học, NL giải quyết vấn đề và sáng tạo [1]. Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (TTNT) trong dạy học được xem là một hướng đổi mới, cải tiến phương pháp dạy học (PPDH) giúp học sinh (HS) tích cực, hứng thú với học tập để hình thành và phát triển NLTH ở HS, đã trở thành nhiệm vụ và giải pháp cấp thiết đáp ứng yêu cầu đổi mới GD hiện nay [2]. Việc đưa TTNT vào trường THPT mang lại nhiều ý nghĩa, phù hợp với định hướng đổi mới GDPT, góp phần tích cực vào hình thành và phát triển phẩm chất, NL cho HS [3]. Bài viết này nghiên cứu và đề xuất khung NLTH qua ứng dụng TTNT trong dạy học ở trường THPT với các NL thành tố và chỉ báo cụ thể.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Trí tuệ nhân tạo và ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy học

2.1.1. Trí tuệ nhân tạo

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) dần trở nên phổ biến, gần gũi trong cuộc sống của con người và có thể được nhìn nhận theo nhiều cách khác nhau. Trong nghiên cứu này, chúng tôi đồng tình và xác định khái niệm AI theo ở góc độ tiếp cận hẹp [3]: AI là lĩnh vực khoa học chuyên nghiên cứu các phương pháp chế tạo trí tuệ máy sao cho giống như trí tuệ con người. Trong đó, chỉ số hành vi liên quan đến trí tuệ của con người như: lập kế hoạch, học tập,

lý luận, giải quyết vấn đề, trình bày kiến thức, nhận thức, chuyên động, thao tác thông minh và sáng tạo.

2.1.2. Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong dạy học

AI trong giáo dục, chủ yếu tập trung vào việc học và theo dõi cá nhân, giúp HS hiểu chủ đề theo tốc độ tiếp thu của riêng mình. AI sẽ cung cấp các công cụ phần mềm tương tác và tùy chỉnh được tích hợp với thực tế ảo và thực tế tăng cường, từ đó mang đến cho người học những truy xuất thông tin, dữ liệu một cách nhanh nhất, chính xác nhất. Đồng thời giúp nâng cấp môi trường học tập với sự tập trung đặc biệt vào việc thực hiện bài học của HS. Trí tuệ nhân tạo ứng dụng trong giáo dục trong các lĩnh vực [2], [3]:

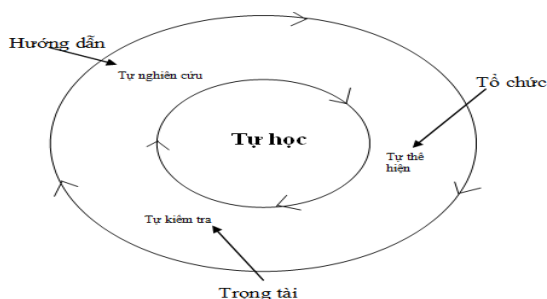


Hình 2.1. Trí tuệ nhân tạo trong dạy học

2.2. Tự học và năng lực tự học

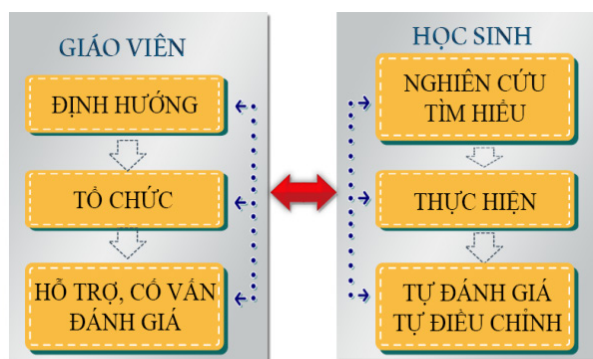
2.2.1. Tự học

Học, cốt lõi là tự học, là quá trình phát triển nội tại, trong đó chủ thể tự giác một cách tích cực tự nhằm tự thực hiện các hoạt động học tập (tự nghiên cứu, tự thể hiện, tự kiểm tra). Trong tiến trình đó có thể không cần hoặc cần sự hỗ trợ giúp đỡ của người khác (trọng tài, tổ chức, hướng dẫn) [4].



Hình 2.2. Mô hình tự học

Quá trình TH của HS là hoạt động tự nghiên cứu, tìm hiểu; tự thực hiện; tự đánh giá và tự điều chỉnh và tương ứng với các vai trò định hướng; tổ chức; hỗ trợ, cố vấn và đánh giá của GV như hình sau:



Hình 2.3. Hoạt động tự học có hướng dẫn

2.2.2. Năng lực tự học

NLTH là một khái niệm bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố. Để xác định được NLTH sau một quá trình học tập, các nhà nghiên cứu đã tập trung mô tả, xác định những biểu hiện của NL TH. Từ đó có thể khái quát: NLTH là NL trí lực và thể lực của HS trong việc độc lập tìm tòi, sáng tạo, tự phát hiện và giải quyết vấn đề, trên cơ sở đó tự kiểm tra, tự định hướng học tập của bản thân nhằm chiếm lĩnh, mở rộng tri thức khoa học [4], [5].

2.3. Xây dựng khung năng lực tự học trong dạy học qua ứng dụng trí tuệ nhân tạo

Quy trình xây dựng khung NLTH trong dạy học cho HS qua ứng dụng TTNT ở trường THPT như sau:

Bước 1: Tổng hợp tài liệu

Để xây dựng khung NLTH của HS trong dạy học qua ứng dụng TTNT phù hợp với thực tiễn giáo dục ở Việt Nam, tác giả đã nghiên cứu:

- Chương trình GDPT tổng thể đặc biệt là các biểu hiện NLTH của HS cấp THPT và vấn đề xây dựng khung NL được xác định trong chương trình.
- Các công trình về kiểm tra đánh giá NL nói chung và NLTH đã công bố của các tác giả trong và ngoài nước.

- Đặc điểm của TTNT và các hoạt động học tập của HS trong dạy học có ứng dụng TTNT

Bước 2: Phác thảo

Khi xây dựng NLTH của HS, GV đưa ra được định nghĩa NLTH. Quy trình phác thảo NLTH của HS THPT được đề xuất bao gồm các bước sau:

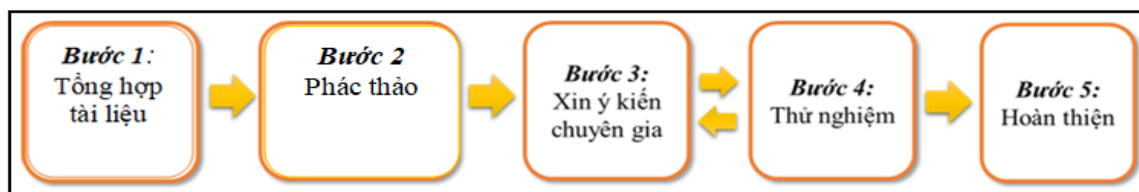
- Xác định NL thành tố, xem xét yêu cầu cần đạt về đặc điểm liên hệ giữa thành phần
- Dựa trên cơ sở nghiên cứu các tài liệu liên quan đề xuất NLTH bao gồm 4 thành phần: (1) Xác định mục tiêu và nhiệm vụ học tập; (2) Lập và thực hiện kế hoạch học tập qua ứng dụng TTNT; (3) Tự đánh giá và điều chỉnh

- Xây dựng bảng mô tả các tiêu chí chất lượng của mỗi thành phần NL. Tiếp tục mô tả các tiêu chí biểu hiện cho mỗi thành tố.

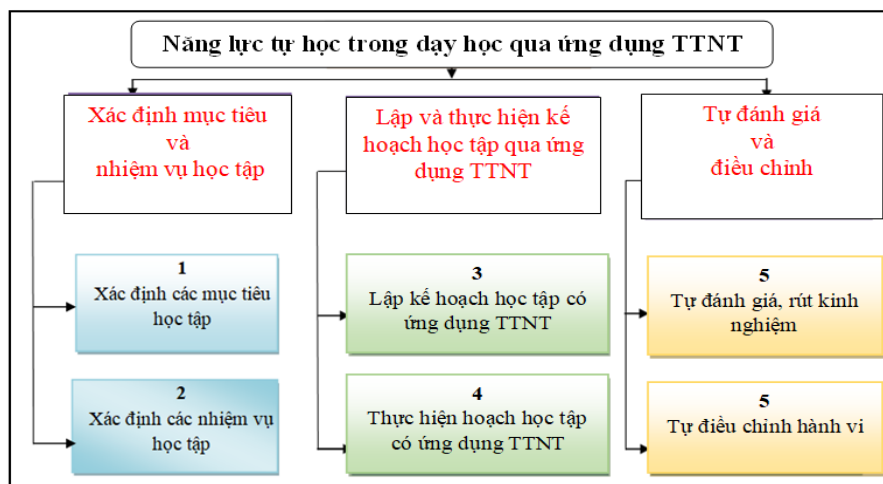
Bước 3: Xin ý kiến chuyên gia: Sau khi thực hiện bước 2, tiến hành xin ý kiến các chuyên gia về khung NL để tiến hành hoàn thiện.

Bước 4: Thử nghiệm: Dựa trên khung NLTH của HS qua ứng dụng TTNT đã xây dựng, tiến hành thử nghiệm đánh giá NLTH của HS ở trường THPT, từ đó rút ra kinh nghiệm để tiếp tục chỉnh sửa thêm cho phù hợp.

Bước 5: Hoàn thiện: Sau quá trình góp ý của các chuyên gia, thử nghiệm, chúng tôi tiếp tục chỉnh sửa để hoàn thiện tiêu chí đánh giá NLTH của HS ở trường THPT. Chúng tôi đề xuất khung cấu trúc NLTH cho HS qua ứng dụng TTNT ở trường THPT. Cấu trúc NLTH trong dạy học bao gồm 03 NL thành tố với 10 biểu hiện (tiêu chí) sau đây:



Hình 2.4. Quy trình xây dựng khung NLTH cho HS



Hình 2.5. Khung cấu trúc NLTH

3. Kết luận

Trên đây là một số nghiên cứu xây dựng khung NLTH với các thành tố, chỉ báo. Khung NL này có thể được sử dụng linh hoạt trong dạy học qua ứng dụng CNTT, là công cụ hữu ích giúp định hướng GV thiết kế và tổ chức HDDH cũng như thiết kế công cụ đánh giá sự phát triển NLTH của HS. Tác giả sẽ tiếp tục thực nghiệm sư phạm trên phạm vi rộng hơn để

education

4. Nguyễn Cảnh Toàn (chủ biên) (2002), *Học và dạy cách học*, NXB Đại học Sư phạm.

5. Lê Thị Phụng, Bùi Phương Anh (2017), *Dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược nhằm phát triển năng lực tự học cho học sinh*, *Tạp chí Quản lý giáo dục*, tập 9, số 10, trang 1-8.

có những kết luận đầy đủ và hoàn thiện hơn

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - chương trình tổng thể*. Hà Nội

2. Copeland, B. (2023). *Artificial Intelligence Encyclopedia*. Britannica.

3. Luckin, R & Holmes, W. (2016), *Intelligence unleashed: An argument for AI in*

Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy....(tiếp theo trang 15)

Ngoài ra, đa số HS cảm thấy thú vị và thoải mái khi học môn này với sự hỗ trợ của SĐTD, và mong muốn GV áp dụng phương pháp này trong giảng dạy.

- Trường học đã được ban giám hiệu quan tâm và đầu tư đầy đủ vào CSVC và trang thiết bị DH hiện đại. Điều này giúp tạo điều kiện thuận lợi cho GV khi áp dụng sơ đồ tư duy trong việc giảng dạy môn LS-ĐL cho HS lớp 4.

Trong quá trình giảng dạy môn LS-ĐL, việc VDSĐTD vẫn chưa được sự chú trọng đầy đủ từ phía các GV. GV thường dùng sử dụng những PPDH truyền thống để theo kịp chương trình. Từ đó VDSĐTD trong bài giảng còn chưa được thường xuyên vận dụng hoặc chỉ VDSĐTD cho những nội dung bài học đơn giản, trong khi đó, các bài học phức tạp và chi tiết hơn vẫn chưa được xem xét kỹ lưỡng. Vẫn còn một số HS chưa hiểu rõ về việc học tập tích cực, các em thường chỉ ngồi im và không chủ động tham gia vào các hoạt động học tập. Điều này dẫn đến tình trạng kiến thức của HS chưa được củng cố kỹ lưỡng, khả năng giao tiếp và làm việc nhóm vẫn còn hạn chế.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình GDPT- Chương trình tổng thể (Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT*. Hà Nội

[2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình GDPT môn Lịch sử-Địa lí (2018), Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT*. Hà Nội

[3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học*. Hà Nội

[4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá HSTH*. Hà Nội.

[5]. Nguyễn Trà My, Phạm Đỗ Văn Trung, Nguyễn Khánh Băng, Trần Thị Ngọc Hân, Nguyễn Chí Tuấn, (2023), *Sách LS-ĐL lớp 4 – Chân trời sáng tạo*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

[6]. Phạm Hồng Tung, Nguyễn Thị Thu Thủy, Nguyễn Thị Trang Thanh, (2020), *Hướng dẫn DH môn LS-ĐL Tiểu học theo chương trình GDPT mới*, NXB Đại học Sư phạm. Hà Nội.

Thiết kế trò chơi phát triển khả năng tiền đọc viết cho trẻ 5 - 6 tuổi ở Trường Mầm non Măng Non III Quận 10, Thành phố Hồ Chí Minh thông qua hoạt động làm quen chữ cái

Nguyễn Thị Kim Thu*

*Khoa Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Received: 26/08/2024; Accepted: 30/08/2024; Published: 05/09/2024

Abstract: Play is the main activity of preschool children and games are the means to help children develop comprehensively in all aspects, especially developing pre-literacy and writing skills. Designing games aimed at developing pre-literacy and writing skills for 5-6 year old children through letter familiarization activities has attracted the attention of educators. This article studies the design of games to develop pre-literacy and writing skills for 5-6 year old children through letter familiarization activities at Mang Non III kindergarten, District 10, Ho Chi Minh City. Based on the principles of ensuring the purpose, attractiveness, systematicity, diversity, nature of play activities, suitability and development of children, the article proposes a game design process from determining the object, purpose, time of use, to the organization and rules of the game to develop pre-literacy and writing skills for 5-6 year old children through letter familiarization activities, contributing to improving the quality of preschool education.

Keywords: Game design, pre-literacy development, letter familiarization activities, 5-6 year olds, Mang Non III kindergarten, District 10, Ho Chi Minh City.

1. Đặt vấn đề

Vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ mầm non (MN) và trò chơi (TC) không chỉ được hiểu là “hoạt động bày ra để vui chơi, giải trí” [4] mà TC chính là công cụ, là phương tiện giáo dục toàn diện trẻ: “giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ; hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời” [1]. Ở trường MN nói chung, ở các lớp dành cho trẻ 5-6 tuổi nói riêng, TC đã tác động mạnh mẽ, chi phối, ảnh hưởng đến tất cả các hoạt động khác của trẻ. TC vừa là phương tiện vui chơi của trẻ, vừa góp phần phát triển khả năng tiền đọc viết (KNTĐV).

“Khả năng tiền đọc viết được coi như là sự cố gắng, nỗ lực đầu tiên của trẻ trong việc học đọc, học viết. Có thể chỉ là những nét vẽ nguệch ngoạc, những bài tô, viết chữ theo mẫu, sao chép chữ, tên... nhưng chúng mang ý nghĩa đặc biệt với trẻ nhỏ” [2], “là một quá trình trẻ xây dựng các khái niệm, chức năng

của các biểu tượng, kí hiệu thông qua hoạt động thực hành, trải nghiệm và tiếp xúc với môi trường xung quanh, môi trường xã hội, sự tương tác với người lớn với các ấn phẩm như sách, báo, tạp chí... Từ đó, trẻ có thể đọc, có thể sử dụng chữ viết, kí hiệu, tranh ảnh diễn đạt ý nghĩa điều trẻ mong muốn” [3]

Hoạt động làm quen chữ cái (LQCC) đóng vai trò then chốt trong các hoạt động của trẻ 5-6 tuổi. Các hoạt động LQCC giúp trẻ nhận biết và làm quen với hệ thống chữ cái tiếng Việt, cách ngồi, cách cầm bút, tô đồ chữ cái... Để hoạt động LQCC không nhàm chán, hấp dẫn, thu hút trẻ, khơi gợi ở trẻ sự tò mò thích thú, việc thiết kế trò chơi (TKTC) LQCC phù hợp với khả năng, nhu cầu, hứng thú của trẻ cũng góp phần giúp trẻ nhận biết và ghi nhớ tốt bảng chữ cái khi tham gia các TC.

Phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC cần được nghiên cứu về mặt lý luận và thực tiễn, từ đó đề xuất các biện pháp nâng cao chất lượng tổ chức quá trình này ở trường MN. Để góp phần thực hiện nhiệm vụ đó, bài báo đề xuất những nguyên tắc và quy trình TKTC nhằm phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC tại trường MN Măng Non III quận 10, thành phố Hồ Chí Minh góp

phần nâng cao chất lượng trong giáo dục mầm non (GDMN).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên tắc thiết kế trò chơi phát triển khả năng tiền đọc viết cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động làm quen chữ cái

Khi TKTC LQCC phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi, giáo viên (GV) cần đảm bảo các nguyên tắc sau:

2.1.1. Nguyên tắc đảm bảo tính mục đích

Mục đích của việc TKTC LQCC giúp trẻ 5-6 tuổi phát triển KNTĐV. Khi TKTC LQCC, GV hướng nhiệm vụ chơi, luật chơi và hành động chơi tạo cho trẻ sự hứng thú, tập trung. Trẻ vận dụng các kỹ năng, tư duy, KNTĐV để giải quyết các nhiệm vụ mà TC đặt ra cho trẻ.

2.1.2. Nguyên tắc đảm bảo sự phù hợp và phát triển của trẻ

TKTC LQCC, GV cần chú ý đến mục tiêu của TC và đáp ứng nhu cầu và hứng thú của trẻ. Trong quá TKTC LQCC, GV cần chú ý đến sự khác nhau trong nhận thức và khai thác những kinh nghiệm riêng của mỗi trẻ, không áp đặt cứng nhắc và máy móc cho toàn bộ trẻ.

GV lựa chọn thiết kế các nội dung của TC LQCC mang lại hiệu quả cao phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi. Không chỉ dừng lại các nhiệm vụ chơi dễ dàng, quen thuộc, GV cần đưa đến cho trẻ những nhiệm vụ chơi đòi hỏi sự nỗ lực hoạt động trí tuệ, hướng tới “vùng phát triển gần” của trẻ.

2.1.3. Nguyên tắc đảm bảo tính hấp dẫn

TKTC phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC, GV cần chú ý đến sự hấp dẫn của TC đối với trẻ. Đây là yếu tố nói lên sự thành công của TC được thiết kế. Khi tham gia vào TC được GV thiết kế, trẻ vận dụng tư duy và đầu óc sáng tạo của mình thì hiệu quả của TC mới thực sự trọn vẹn.

2.1.4. Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống

TKTC LQCC đi từ đơn giản đến phức tạp, từ dễ đến khó (nhiệm vụ nhận thức/nội dung chơi, luật chơi và hành động chơi được phức tạp hóa dần dần) tạo thành một hệ thống gồm các nhóm TC LQCC phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi.

2.1.5. Nguyên tắc đảm bảo tính đa dạng

Khi TKTC LQCC, GV cần đảm bảo tính đa dạng, phong phú. Các TC LQCC được GV thiết kế cần được thay đổi thường xuyên sau khi trẻ đã làm quen và tạo ra những kỹ năng ghi nhớ, sáng tạo những chữ cái đã học trước đó nhằm tạo thêm sự hứng thú và hấp dẫn cho trẻ. Nội dung các TC được thiết kế với

chữ cái phong phú, đa dạng sử dụng nhiều hình thức, nguyên liệu, ở nhiều chủ đề.

Như vậy, khi TKTC phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC ở trường MN, GV cần đảm bảo các nguyên tắc thiết kế trên.

2.2. Quy trình thiết kế trò chơi phát triển khả năng tiền đọc viết cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động làm quen chữ cái

Từ những vấn đề lý luận và thực tiễn về TKTC phát triển KNTĐV, chúng tôi xây dựng quy trình TKTC phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC với các bước cụ thể như sau:

Bước 1: Xác định đối tượng chơi

GV cần phải xác định được đối tượng sử dụng TC để đảm bảo tính vừa sức và phù hợp với trẻ. Trong phạm vi bài báo, đối tượng TKTC LQCC phát triển KNTĐV là trẻ 5-6 tuổi ở trường MN Măng Non III quận 10, thành phố Hồ Chí Minh.

Bước 2: Xác định thời điểm sử dụng TC LQCC

Xác định thời điểm sử dụng TC là rất quan trọng. GV cần xác định được TC được sử dụng ở thời điểm nào, được sử dụng đầu hoạt động để ôn luyện kiến thức cũ, giữa hoạt động hay cuối hoạt động để củng cố kiến thức mới. Xác định được thời điểm TKTC LQCC để GV đưa ra mục đích chơi phù hợp.

Bước 3: Xác định mục đích TC LQCC

GV cần phải xác định được việc TKTC LQCC nhằm mục đích gì: hình thành biểu tượng chữ cái, phát triển khả năng tiền đọc hay phát triển khả năng tiền viết. Xác định được mục đích, GV mới có thể đưa ra được nội dung chơi, nhiệm vụ chơi cho phù hợp với trẻ 5-6 tuổi.

Bước 4: Xác định đồ dùng, đồ chơi, nguyên liệu cần chuẩn bị cho TC

GV cần phải xác định cụ thể, với TC được thiết kế này cần có những nguyên liệu gì, đồ dùng nào. Phần nguyên liệu rất quan trọng, giúp thu hút trẻ đến với TC và chơi với TC hứng thú hơn. Nguyên liệu mới lạ, hấp dẫn sẽ kích thích đưa trẻ tham gia vào TC và mang đến hiệu quả trong việc phát triển KNTĐV cho trẻ.

Bước 5: Xác định luật chơi, hành động chơi

GV cần xác định được hành động chơi, luật chơi. Luật chơi càng rõ ràng thì trẻ càng dễ hiểu và tuân theo luật chơi đó. Xác định hành động chơi cũng đòi hỏi GV phải biết lựa chọn những hành động chơi nào mà qua đó chủ yếu phát triển KNTĐV cho trẻ chứ không phải sa đà vào những hành động khác làm lệch đi mục đích ban đầu đã xác định.

Bước 6: Xác định cách tiến hành, hình thức tổ chức và cách chơi

Bước này rất quan trọng, GV khi TKTC LQCC

cần dự tính được cách thức chơi, hình thức chơi, cách tiến hành chơi như thế nào. Đây như là một nội dung mà khi trẻ tham gia TC phải thực hiện để cuối cùng mang đến hiệu quả là phát triển KNTĐV cho trẻ. GV cần xác định được một hoặc nhiều cách chơi khác nhau để tăng độ khó, để phù hợp với trình độ, năng lực của trẻ đồng thời tăng sự hứng thú, hấp dẫn của TC. Khi triển khai TC, GV nên đưa ra cách chơi một cách rõ ràng, ngắn gọn nhất.

Bước 7: Đặt tên trò chơi

Tên TC cần đơn giản, dễ hiểu, gợi sự vui vẻ, hướng vào nhiệm vụ nhận thức, hành động chơi cho trẻ. Ví dụ như: TC Đố vòng quanh, TC Ai giỏi hơn...

Với quy trình TKTC phát triển KNTĐV thông qua hoạt động LQCC, mỗi GV có thể vận dụng để xây dựng một hệ thống TC cho trẻ trong nhóm, lớp của mình. GV có thể TKTC dựa trên khả năng, năng lực, trình độ của mình cũng như điều kiện học tập của từng đơn vị, địa phương để phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi.

2.3. Thiết kế một số trò chơi phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC

2.3.1. Trò chơi: Tạo hình chữ cái từ đất nặn

* Mục tiêu:

- Trẻ nhận biết, phát âm to, chính xác chữ cái “G, Y”
- Trẻ biết tạo hình được chữ cái “G, Y” theo ý thích.
- Phát triển tính khéo léo, sáng tạo.

* Chuẩn bị:



- Đất nặn và 1 bảng con.

- Khăn lau tay.
- Mẫu chữ cái.

* Cách chơi:

- Trẻ dùng đất nặn để tạo thành hình các chữ cái “G, Y”, vận dụng các kỹ năng lăn dài, ấn dẹp, xoay tròn để tạo hình chữ cái “G, Y”.
- Sử dụng các màu khác nhau để nặn cùng một chữ cái. Ví dụ, trẻ có thể dùng 3 màu khác nhau để tạo nên chữ cái “G, Y”.

- TC này có thể chơi trong hoạt động cuối của giờ LQCC để củng cố chữ cái vừa học. Hay có thể chơi trong giờ hoạt động vui chơi ở góc LQCC.

* Luật chơi: Trẻ nặn sáng tạo và tạo hình được chữ cái “G, Y” theo mẫu.

2.3.2. Trò chơi: Lô tô chữ cái

* Mục tiêu:

- Trẻ nhận biết, phát âm to các chữ cái “P, Q”, “I, T, C”.
- Biết tìm và đặt thẻ chữ cái “P, Q”, “I, T, C” đúng vào ô có chứa chữ cái “P, Q”, “I, T, C” với chữ cái “P, Q”, “I, T, C” trên thẻ.
- Rèn cho trẻ khả năng ghi nhớ.

* Chuẩn bị:



- 4 bộ thẻ chữ cái.
- Bảng chữ cái.

* Cách chơi:

- TC này có thể chơi từ 2, 3, 4 trẻ. Trẻ sẽ bỏ 1 bộ thẻ chữ cái vào hộp, mỗi trẻ sẽ có 1 bảng chữ cái “P, Q”, “I, T, C”.

- Cứ 1 bạn sẽ lấy lần lượt lấy từng thẻ chữ cái trong hộp và hô to chữ cái đó rồi đặt vào bảng chữ cái “P, Q”, “I, T, C” của mình. Ví dụ: bạn lấy được thẻ chữ cái “T” và hô to chữ cái “T”, các bạn cùng chơi sẽ dò xem mình có chữ cái “T” không? Nếu có sẽ tìm thẻ chữ cái “T” và đặt vào ô có chữ cái “T” mà bạn vừa hô. Bạn nào có hàng ngang hoặc hàng dọc có đủ 3 chữ cái thì sẽ thắng.

- TC này có thể chơi trong hoạt động cuối của giờ LQCC để củng cố chữ cái vừa học. Hay có thể chơi trong giờ hoạt động vui chơi ở góc LQCC.

* Luật chơi: Trẻ chọn đúng và đủ trước 3 chữ cái ở hàng dọc hoặc hàng ngang sẽ chiến thắng.

2.3.3. Trò chơi: Nhanh tay lẹ mắt

* Mục tiêu:

- Trẻ nhận biết, phát âm to chữ cái “A, Ẫ, Ậ”.
- Biết tìm, khoanh và đếm, ghi lại số lượng chữ cái “A, Ẫ, Ậ”.
- Phát triển tính nhanh nhẹn ở trẻ.

* Chuẩn bị:



- Bảng chữ cái ngẫu nhiên có chữ cái “A, Ẫ, Ậ”.
- Bút lông.

(Xem tiếp trang 53)

Yêu cầu và quy trình xây dựng ngữ liệu trong dạy học đọc - hiểu môn Ngữ văn trung học phổ thông

Lê Thị Thanh Tú*

*GV Ngữ văn - Trường THPT Lê Quý Đôn - huyện Thạch Hà - tỉnh Hà Tĩnh

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: According to the new assessment requirements of the 2018 general education program, using non-textbook materials is required. Therefore, materials play a crucial role for teachers in teaching reading comprehension in Literature classes. These materials must help students practice reading, expand their cognitive scope and assist teachers in designing assessment tools in testing activities. However, many teachers do not know how to create their own set of materials for their work. This article helps teachers identify the process of building a material system to be proactive in teaching and assessing students with a focus on competency development.

Keywords: Process, materials, reading comprehension, Literature, High School

1. Đặt vấn đề

Trong công văn số 3175/BGDĐT-GDTrH ngày 21/7/2022 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về việc hướng dẫn đổi mới phương pháp dạy học và kiểm tra, đánh giá môn Ngữ văn ở trường phổ thông, hướng dẫn: Đổi mới cách đánh giá học sinh (HS) trong môn Ngữ văn xác định nội dung: “Trong đánh giá kết quả học tập cuối học kì, cuối năm học, cuối cấp học, tránh dùng lại các văn bản đã học trong sách giáo khoa làm ngữ liệu xây dựng các đề kiểm tra đọc hiểu và viết để đánh giá chính xác năng lực HS, khắc phục tình trạng HS chỉ học thuộc bài hoặc sao chép nội dung tài liệu có sẵn”. Đồng thời xem ngữ liệu là phương tiện và việc tìm hiểu ngữ liệu là cách thức để hình thành, phát triển năng lực đọc hiểu văn bản. Bên cạnh việc giúp HS hiểu được nội dung và hình thức của văn bản, cần chú ý trang bị cho HS công cụ, cách thức để đọc hiểu các văn bản cùng thể loại hoặc loại hình với văn bản được học. Giáo viên (GV) có thể đưa ra những gợi ý, chỉ dẫn để giúp HS đọc nhưng không lấy việc phân tích, bình giảng của mình để áp đặt hay thay thế cho những suy nghĩ của HS; tránh đọc chép và yêu cầu HS ghi nhớ kiến thức một cách máy móc. Gắn dạy đọc với các hoạt động dạy viết, nói, nghe, thực hành tiếng Việt và các hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp phù hợp với từng lớp học, cấp học. Vì vậy, việc tìm kiếm, xây dựng hệ thống ngữ liệu trong dạy học nói chung, trong dạy học đọc - hiểu văn bản nói chung là yêu cầu bắt buộc, đồng thời thể hiện năng lực giảng dạy của GV. Dưới đây, chúng tôi trình bày quy trình GV xây dựng hệ thống ngữ liệu trong dạy học đọc hiểu môn Ngữ văn trung học phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đặc điểm của ngữ liệu trong môn Ngữ văn ở trường phổ thông hiện nay

Chương trình Ngữ văn 2018 có định hướng mở về ngữ liệu. Tuy nhiên, để bảo đảm nội dung giáo dục cốt lõi, thống nhất trên cả nước, chương trình quy định một số văn bản bắt buộc và văn bản bắt buộc lựa chọn. Các văn bản bắt buộc được nêu tên cụ thể như: *Nam quốc sơn hà* (Thời Lý), *Hịch tướng sĩ* của Trần Quốc Tuấn, *Bình Ngô đại cáo* của Nguyễn Trãi, *Truyện Kiều* của Nguyễn Du, *Văn tế nghĩa sĩ Cần Giuộc* của Nguyễn Đình Chiểu, *Tuyên ngôn Độc lập* của Hồ Chí Minh. Các văn bản bắt buộc lựa chọn chỉ được nêu tên thể loại hoặc tên tác giả với số lượng tối thiểu cần chọn. Ngoài ra, chương trình đưa ra một danh mục những văn bản gợi ý tác giả sách giáo khoa và GV lựa chọn ở các lớp. Danh mục này không phải là tất cả ngữ liệu của các lớp mà chỉ là những ví dụ minh họa về thể loại, kiểu văn bản, đề tài và sự phù hợp với nhận thức, tâm lí lứa tuổi; nhằm đáp ứng các yêu cầu cần đạt về đọc, viết, nói, nghe ở mỗi lớp. Các văn bản được gợi ý theo các nhóm lớp. Các tác giả sách giáo khoa có thể dựa vào danh mục này để lựa chọn và tự tìm thêm các văn bản tương đương về thể loại và độ khó để biên soạn miễn là đáp ứng được các tiêu chí đã nêu ở trên. Ngữ liệu gợi ý trong chương trình được sắp xếp theo trình tự kiểu, loại văn bản (truyện, thơ, kịch, kí, nghị luận, thông tin). Số lượng ở mỗi kiểu, loại khác nhau, tùy theo yêu cầu cần đạt của chương trình.

Hiện nay, có ba bộ sách giáo khoa *Kết nối tri thức với cuộc sống*, *Chân trời sáng tạo*, *Cánh diều* được sử dụng làm tài liệu dạy học môn Ngữ văn ở các

cấp. Mỗi bộ sách có thể sử dụng các ngữ liệu khác nhau để tổ chức dạy học, miễn là đáp ứng được các tiêu chí lựa chọn ngữ liệu của chương trình. Ví dụ: Chương trình Ngữ văn 2018 quy định dạy đọc hiểu thể loại sử thi cho HS lớp 10. Bộ sách *Cánh Diều* lựa chọn dạy chính thức văn bản *Chiến thắng Mtao Mxây* (trích sử thi *Đăm Săn*), cho HS thực hành đọc hiểu văn bản *Ra-ma buộc tội* (trích sử thi *Ra-ma-ya-na* của Van-mi-ki). Bộ sách *Kết nối tri thức với cuộc sống* lựa chọn dạy chính thức hai văn bản: *Héc-tô từ biệt Ăng-đrô-mác* (trích sử thi *I-li-át* của Hô-me-rô), *Đăm Săn đi bắt Nữ Thần Mặt Trời* (trích sử thi *Đăm Săn*), cho HS thực hành đọc văn bản *Ra-ma buộc tội* (trích sử thi *Ra-ma-ya-na* của Van-mi-ki). Bộ sách *Chân trời sáng tạo* lựa chọn dạy chính thức hai văn bản: *Đăm Săn chiến thắng Mtao Mxây* (trích sử thi *Đăm Săn*), *Gặp Ka-ríp và Xi-la* (trích sử thi *Ô-đi-xê* của Hi Lạp), đọc mở rộng theo thể loại với văn bản *Đăm Săn đi chinh phục Nữ Thần Mặt Trời* (trích sử thi *Đăm Săn*). Tuy nhiên, số lượng ngữ liệu đưa vào sách giáo khoa là rất hữu hạn (mỗi thể loại chỉ có từ 2-4 ngữ liệu), những tác phẩm lớn thường chỉ dạy đoạn trích, có những ngữ liệu khó đối với HS có ít điều kiện tiếp xúc với các phương tiện đa truyền thông hoặc các tài liệu in trong thư viện, các nhà sách,... GV ở các địa phương khác nhau nhưng khi dạy cùng một bộ sách giáo khoa hầu như sử dụng ngữ liệu giống nhau, nếu không có nguồn ngữ liệu do bản thân GV tự xây dựng. GV hầu như không thay đổi ngữ liệu đã được đưa vào sách giáo khoa vì cho đó là sự lựa chọn an toàn. Mặc dù đã có nhiều bộ sách giáo khoa hơn so với trước đây nhưng ngữ liệu đưa vào các sách chưa thực sự phong phú. Tỷ lệ trùng lặp các văn bản trong chương trình cũ chiếm tỉ lệ khá cao. Hiện nay, trong đề kiểm tra đánh giá thường xuyên và nhất là đánh giá định kì được khuyến khích sử dụng ngữ liệu ngoài sách giáo khoa, “tránh dùng lại các văn bản ngữ liệu đã học để đánh giá được chính xác khả năng đọc hiểu và phân tích, cảm thụ tác phẩm văn học”, đảm bảo tính công bằng và đáp ứng yêu cầu của đánh giá năng lực. Vì vậy, rất cần có những hệ thống ngữ liệu tự GV xây dựng để giúp GV thay thế ngữ liệu trong sách giáo khoa, phục vụ cho các hoạt động giảng dạy trên lớp của bản thân cũng như nhu cầu đọc mở rộng, thực hành đọc - hiểu và kể cả ôn tập trước các kì thi của HS...

Hiện nay, đã có một số tài liệu được biên soạn phục vụ nhu cầu dạy đọc hiểu văn bản của GV nhưng chưa nhiều. GV còn khá thụ động, chưa ý thức cao trong việc tự xây dựng cho mình “ngân hàng”, “kho” ngữ liệu. Cho nên, nếu GV tự xây dựng được hệ

thống ngữ liệu phong phú, phù hợp là điều vô cùng cần thiết, khắc phục được những khó khăn trong quá trình sử dụng ngữ liệu ngoài sách giáo khoa.

2.2. Yêu cầu về ngữ liệu ngoài sách giáo khoa

- *Ngữ liệu cần mới*, cập nhật với tình hình thời sự, sáng tác của các tác giả đương đại, cho nên việc tự tìm kiếm nguồn tài nguyên này là rất cần sự cập nhật kịp thời. Kho văn bản theo thể loại rất phong phú và sẵn có từ nhiều nguồn khác nhau GV có thể chủ động khai thác. Hơn nữa khi dạy đọc hiểu văn bản có tính cập nhật luôn kích thích sự tò mò của HS.

- *Ngữ liệu phải chính xác, rõ ràng*, hạn chế dùng ngữ liệu đa nghĩa hoặc trừu tượng, khó hiểu và khó hiểu đúng. Ngữ liệu chuẩn xác, dễ hiểu sẽ đánh giá đúng thực chất và kích thích HS tự tin bộc lộ năng lực đọc và viết và tránh bị áp lực học và viết văn theo khuôn mẫu.

- *Ngữ liệu vừa đủ và phù hợp*, không quá 1200 chữ với HS THCS và không quá 1400 chữ với HS THPT. Nên hạn chế dùng ngữ liệu chữ Hán hoặc văn học nước ngoài có phong văn hóa đặc thù. Đặc biệt là ngữ liệu phải phù hợp với trình độ nhận thức của từng khối lớp của HS. Tránh sử dụng ngữ liệu quá xa lạ, quá khó đối với nhận thức của các em.

- *Ngữ liệu theo thể loại và kiểu văn bản* gắn với mục tiêu môn học, đặc sắc về nội dung và nghệ thuật biểu đạt, phù hợp đặc trưng thể loại được học. Ba kiểu văn bản văn học, văn bản thông tin, văn bản nghị luận, với nhiều thể loại tiêu biểu, phong phú và sẵn có. Theo thể loại đã học, HS sẽ biết cách tiếp nhận, cảm thụ, tìm kiếm và phát hiện, phân tích và kiến giải bước đầu về ý nghĩa các tầng nội dung ngữ liệu, từ đó, hiểu và biết cách tạo lập văn bản, từ hình thành ý tưởng, lập dàn ý đến viết và hoàn thiện văn bản theo yêu cầu.

- *Ngữ liệu tích hợp với các năng lực đọc hiểu, nghe, nói, viết*. Ngữ liệu tốt, hệ thống câu hỏi phù hợp năng lực sẽ kích thích trí tò mò, hình thành nhu cầu tìm hiểu và khám phá thế giới của các em. HS nhận biết các phương thức biểu đạt của văn bản, vận dụng cách dùng các yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ, các thao tác lập luận nhằm diễn tả suy nghĩ và hiểu biết của mình về vấn đề nào đó.

2.3. Quy trình tìm kiếm xây dựng ngữ liệu ngoài sách giáo khoa

Ngữ liệu dùng trong dạy học đọc hiểu văn bản cho HS THPT cần phải được lựa chọn một cách cẩn trọng, dựa trên những yêu cầu đã trình bày ở trên. GV có thể tham khảo quy trình sau đây để xây dựng hệ thống ngữ liệu:

- Xác định khối lớp cần xây dựng hệ thống Ngữ

liệu. Bước này, GV cần đo lường được mức độ nhận thức của các em phù hợp với ngữ liệu cần xây dựng.

- Đọc phần *Tri thức ngữ văn* trong chương trình, xác định thể loại/kiểu văn bản cần dạy và các yếu tố đặc trưng của thể loại/kiểu văn bản.

- Đọc *Yêu cầu cần đạt* của chương trình về đọc hiểu từng thể loại/kiểu văn bản.

- Đọc những tiêu chí về lựa chọn ngữ liệu mà chương trình đã nêu ra trong Chương trình tổng thể môn Ngữ văn 2018 do Bộ GD và ĐT quy định.

- Tìm ngữ liệu từ các nguồn: sách, báo, mạng internet,... Chú ý nguồn tìm kiếm phải có độ uy tín, tin cậy cao.

- Đọc và lựa chọn các ngữ liệu phù hợp với các tiêu chí và yêu cầu cần đạt đã được nêu ở trong chương trình.

- Thiết kế kế hoạch bài dạy đọc hiểu hoặc đề kiểm tra dựa trên ngữ liệu đã tìm được.

- Tiến hành dạy học và rút kinh nghiệm, thay thế bằng ngữ liệu khác (nếu cần có thể tham khảo với đồng nghiệp hoặc Tổ trưởng bộ môn) cho lần dạy hoặc đánh giá sau.

- Lưu giữ ngữ liệu để sử dụng trong những lần tiếp theo.

Ví dụ: Xây dựng ngữ liệu cho Bài 2: *Những thế giới thơ* - Ngữ văn 12 (bộ *Kết nối tri thức với cuộc sống*)

- Xác định khối lớp: Ngữ liệu dành cho các em HS lớp 12. Nhận thức hiểu biết về thơ của HS đã có nhiều kinh nghiệm.

- Đọc phần *Tri thức ngữ văn* và xác định các yếu tố liên quan thể loại thơ trữ tình: Biểu tượng, Yếu tố siêu thực trong thơ; Phong cách cổ điển; Phong cách lãng mạn...

- Đọc kĩ phần yêu cầu cần đạt: (Nhận biết được một số đặc điểm cơ bản của phong cách cổ điển và lãng mạn qua các bài thơ tiêu biểu đã học; Nhận biết và phân tích được một số yếu tố của thơ trữ tình hiện đại như: ngôn ngữ, hình tượng, biểu tượng, yếu tố tượng trưng, siêu thực trong thơ,...; Vận dụng được kinh nghiệm đọc, trải nghiệm về cuộc sống và kiến thức văn học để đánh giá, phê bình văn bản văn học, thể hiện được suy nghĩ, cảm xúc của cá nhân về văn bản văn học; Vận dụng được kiến thức về một số biện pháp tu từ đã học để phân tích, đánh giá tác dụng của việc sử dụng các biện pháp tu từ đó trong một bài thơ; Viết được bài văn nghị luận so sánh, đánh giá hai tác phẩm thơ; Biết trình bày kết quả so sánh, đánh giá hai tác phẩm thơ; Có thái độ ngưỡng mộ đối với những tấm gương sống đẹp vì đất nước, cộng đồng, vì nền nghệ thuật lớn hướng tới con người).

- Thiết kế nội dung câu hỏi ngữ liệu đã tìm được. Dưới đây là một vài gợi ý về xây dựng câu hỏi kiểm tra ngữ liệu mới:

- + Nhận biết được thể thơ, từ ngữ, vần, nhịp, đối và các biện pháp tu từ trong bài thơ.

- + Nhận biết được bố cục, những hình ảnh tiêu biểu, các yếu tố tự sự, miêu tả được sử dụng trong bài thơ.

- + Nhận biết được nhân vật trữ tình, chủ thể trữ tình trong bài thơ.

- + Nhận biết được nhịp điệu, giọng điệu trong bài thơ.

- + Hiểu và lí giải được tình cảm, cảm xúc của nhân vật trữ tình thể hiện trong bài thơ.

- + Phân tích được giá trị thẩm mỹ của từ ngữ, hình ảnh, vần, nhịp và các biện pháp tu từ được sử dụng trong bài thơ.

- + Nêu được cảm hứng chủ đạo, chủ đề, thông điệp mà văn bản muốn gửi đến người đọc.

- + Trình bày được những cảm nhận sâu sắc và rút ra được những bài học ứng xử cho bản thân do bài thơ gợi ra.

- + Vận dụng những hiểu biết về tác giả để đánh giá ý nghĩa, giá trị của tác phẩm.

- + Vận dụng những hiểu biết về bối cảnh lịch sử - văn hoá được thể hiện trong bài thơ để lí giải ý nghĩa, thông điệp của bài thơ.

- + Đánh giá nét độc đáo của bài thơ thể hiện qua cách nhìn riêng về con người, cuộc sống; qua cách sử dụng từ ngữ, hình ảnh, giọng điệu.

- Tiến hành dạy học và rút kinh nghiệm cho những lớp khác khi dạy cùng chung một chương trình.

3. Kết luận

Ngữ liệu trong dạy học đọc hiểu văn bản không chỉ là phương tiện/công cụ mà còn là nội dung dạy học. Vì thế, chất lượng và sự phong phú, giàu có của ngữ liệu có vai trò quan trọng trong dạy học đọc hiểu văn bản nói riêng, dạy học môn Ngữ văn ở trường phổ thông nói chung. Cần tạo cho GV thói quen sưu tầm, tự thiết kế, xây dựng hệ thống ngữ liệu của riêng mình để chủ động dạy học đọc- hiểu cũng như kiểm tra đánh giá, đáp ứng yêu cầu phát triển năng lực người học theo yêu cầu của Chương trình Ngữ văn 2018.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Ngữ văn*. Hà Nội.

[2] Bùi Mạnh Hùng (tổng chủ biên), (2022), *Ngữ văn 10 Tập 1 và Tập 2*, Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống, NXB Giáo dục Việt Nam. Hà Nội.

Quy trình xây dựng câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu văn bản truyện cổ tích cho học sinh lớp 6

Nguyễn Thị Diệu Ly

GV Trường TH và THCS Thăng Long, Thường Tín, TP Hà Nội

Received: 25/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: In the context of current educational reforms, competency-based education imposes new demands on teachers and students in general education schools. This trend also applies to the teaching of literature and, specifically, reading comprehension. Teaching reading comprehension of fairy tale texts aims to form and develop students' reading comprehension skills. There are various methods to organize teaching to develop students' competencies. Utilizing a system of questions in teaching reading comprehension is considered an effective approach to developing these skills. Based on this, the paper proposes a framework for constructing questions to develop reading comprehension skills in fairy tales for secondary school students. It not only helps students explore and acquire knowledge but also stimulates their thinking, creativity, and self-awareness.

Keywords: Questions, reading comprehension ability, teaching reading comprehension, fairy tales, students

1. Đặt vấn đề

Trên thế giới, đổi mới giáo dục đã và đang diễn ra với những thay đổi thay chóng. Mục tiêu của chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) các nước đều chú ý đến việc hình thành và phát triển năng lực cho người học. GD Việt Nam cũng không nằm ngoài guồng quay đó. Cùng với mạch dạy học viết, dạy học nói - nghe, dạy học thực hành tiếng Việt, dạy học đọc hiểu văn bản (ĐHVB) giữ vai trò quan trọng trong việc trang bị cho các em những tri thức Ngữ văn; năng lực Ngữ văn.

Truyện cổ tích (TCT) là một trong nhiều thể loại được học trong chương trình Ngữ văn lớp 6. Khai thác, khám phá tìm ra những giá trị đạo đức, giá trị văn hóa, bài học kinh nghiệm quý báu của cha ông để từ đó tạo sự kết nối, liên hệ với thực tiễn cuộc sống chính là đích để dạy học ĐHVB hướng tới. Khảo sát hệ thống câu hỏi và đề xuất quy trình xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu văn bản TCT cho HS lớp 6 cũng là một hướng đi phù hợp, đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm

*Câu hỏi (CH)

Theo Aristot: “CH là một mệnh đề trong đó chứa đựng cả cái đã biết và cái chưa biết”. Mô hình CH: Câu hỏi = Cái đã biết + Cái chưa biết. Sự tương quan giữa cái chưa biết và cái đã biết thúc đẩy mở rộng vốn hiểu biết của con người, từ đó đặt ra những CH: vì

sao? thế nào? Như vậy, CH trở thành sản phẩm của quá trình nhận thức.

CH có vai trò quan trọng trong hoạt động nhận thức của con người. Trong dạy học, CH là một dạng cấu trúc ngôn ngữ để diễn đạt một yêu cầu mà người học phải giải quyết. Để phát huy được sự tích cực, chủ động và sáng tạo của học sinh (HS), GV cần xây dựng hệ thống CH phù hợp và sử dụng linh hoạt trong những thời điểm dạy học nhằm đạt được hiệu quả cao.

*Câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu

CH phát triển năng lực đọc hiểu là CH được đặt ra không phải chỉ nhằm mục đích thu thập thông tin, kiến thức văn bản đọc đưa lại mà còn thu thập cách tìm kiếm, khám phá, cách thức đọc hiểu nguồn thông tin, kiến thức đó. CH phát triển năng lực đọc hiểu không xem nhẹ PP tìm tòi sáng tạo trong cách trả lời.

CH phát triển năng lực đọc hiểu bao gồm những đặc điểm: 1) chú trọng phát triển năng lực tư duy đặc biệt là tư duy phê phán và tư duy sáng tạo.; 2) tăng cường và đẩy nhanh quá trình phát triển năng lực ngôn ngữ (năng lực đối thoại, năng lực đặt CH); 3) chú ý đến thái độ sẵn sàng, sự lan truyền cảm xúc, hợp tác trong cộng đồng lớp học; 4) phát huy năng lực nhận thức, nhất là năng lực tự nhận thức.

*Câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu TCT

CH phát triển năng lực đọc hiểu TCT là những CH được đặt ra để khuyến khích độc giả trình bày những suy nghĩ sâu sắc; sự phân tích chi tiết về các yếu tố của TCT. Câu hỏi này không chỉ giúp người

đọc hiểu sâu hơn về cốt truyện, về nhân vật, chi tiết, sự việc, ... mà còn giúp người đọc hiểu rõ hơn thông điệp, giá trị và ý nghĩa hay bài học của câu TCT mang lại. Trên cơ sở đó điều chỉnh hành vi, thái độ ứng xử phù hợp trong học tập cũng như thực tiễn cuộc sống.

2.2. Khảo sát hệ thống câu hỏi phát triển năng lực ĐHVB truyện cổ tích trong các bộ SGK lớp 6 (Kết nối tri thức với cuộc sống, Cánh diều, Chân trời sáng tạo)

Chúng tôi tiến hành khảo sát và phân loại câu hỏi dạy học TCT ở 3 bộ SGK Ngữ văn 6. Số lượng câu hỏi tính theo số thứ tự ghi cuối mỗi bài học của văn bản, không tính các nội dung hỏi nhỏ thành phần trong một CH lớn, bao gồm cả các văn bản thực hành đọc.

Sách *Cánh Diều*: 2 văn bản học chính, 1 văn bản thực hành đọc hiểu gồm 16 CH: CH nhận biết 5 (31%), CH thông hiểu 4 (25%), CH vận dụng thấp 4 (25%), CH vận dụng cao 3 (19%).

Sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*: 3 văn bản học chính, 1 văn bản thực hành đọc bao gồm 34 câu: CH nhận biết 7 (21%), CH thông hiểu 12 (35%), CH vận dụng thấp 7 (21%), CH vận dụng cao 8 (24%).

Sách *Chân trời sáng tạo*: 2 văn bản học chính, 1 văn bản đọc mở rộng, 1 văn bản hướng dẫn đọc bao gồm 29 câu: CH nhận biết 10 (34%), CH thông hiểu 9 (31%), CH vận dụng thấp 5 (17%), CH vận dụng cao 5 (17%).

Kết quả thống kê cho thấy: hệ thống CH nhận biết vẫn chiếm nhiều hơn cả (31 % sách *Cánh Diều*; 21% sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*; 34 % sách *Chân trời sáng tạo*). Những CH ở mức độ cao (câu hỏi vận dụng cao) chưa có nhiều (19 % sách *Cánh Diều*; 24% sách *Kết nối tri thức với cuộc sống*; 17% sách *Chân trời sáng tạo*).

Mặc dù hệ thống CH trong các sách đã được xây dựng theo các mức độ phát triển của năng lực đọc hiểu; tuy nhiên, giúp người học củng cố, phát triển tốt hơn năng lực ĐHVB truyện cổ tích, cần thiết xây dựng thêm hệ thống CH phát triển năng lực; trong đó nhấn mạnh đến CH vận dụng cao. Đặc biệt là những CH hướng đến khả năng rung động nghệ thuật và cảm xúc thẩm mỹ.

2.3. Đề xuất quy trình xây dựng CH phát triển năng lực ĐHVB truyện cổ tích cho HS lớp 6

Bước 1: Xác định mục đích của việc đặt câu hỏi

Mục đích của đặt CH chính là phát triển năng lực ĐHVB truyện cổ tích; tạo ra một môi trường học tập tích cực và kích thích suy luận; phát triển tư duy phản biện của HS và kết nối với đời sống thực tiễn của bản thân.

Ví dụ: Dạy học ĐHVB truyện cổ tích Thạch Sanh (sách *Cánh diều*) được xác định với mục đích sau: i) phát triển kỹ năng ĐHVB; ii) khuyến khích phát triển những suy luận và tư duy phản biện; iii) xây dựng kiến thức văn hóa và đạo đức; khuyến khích sự tương tác và thảo luận; iv) áp dụng kiến thức đã học vào cuộc sống thực tiễn.

Bước 2: Xác định nội dung hỏi để đạt mục đích

Nội dung CH ngoài đảm bảo yêu cầu cần đạt của môn học còn được mở rộng tích hợp với các vấn đề khoa học khác, gắn với tình huống thực tiễn. Không giới hạn số lượng CH, nội dung CH gắn chặt chẽ với mục đích hỏi ở bước 1. Khi lựa chọn nội dung hỏi, GV cân nhắc những nội dung nào sẽ dành cho câu hỏi tương tác giữa GV với HS, HS với HS ...

Ví dụ: Từ mục đích xác định của dạy học ĐHVB truyện cổ tích *Thạch Sanh*, nội dung để xây dựng hệ thống CH được gợi ý như sau:

- i) *Đọc hiểu nội dung truyện*, hình thức truyện?
- ii) *Mối quan hệ/ tác dụng/ vai trò của sự kiện trong truyện. Ý nghĩa từng sự kiện?*
- iii) *Cảm nhận về tính cách nhân vật, sự tương phản về tính cách giữa các nhân vật; từ đó suy luận vấn đề đạo đức con người. Những bài học triết lý nhân sinh được đặt ra?*
- iiii) *Bản luận, trao đổi về những vấn đề đặt ra từ câu chuyện*

Bước 3: Xác định hình thức câu hỏi

Tùy thuộc vào mục đích bài học, nội dung để hỏi và trình độ HS cũng như những bối cảnh hỏi khác nhau, GV có thể dự kiến hình thức CH cho phù hợp. Các hình thức CH có thể lựa chọn như: CH trắc nghiệm, CH tự luận, CH kết hợp trắc nghiệm và tự luận.

Ví dụ: Dạy học ĐHVB truyện cổ tích *Thạch Sanh*, các hình thức CH có thể được sử dụng như:

- CH trắc nghiệm các mức độ (nhận biết, thông hiểu, vận dụng thấp và vận dụng cao), các hình thức CH: chọn phương án đúng, ghép nối, chọn phương án sai, ...

CH1: Mục đích của tác giả dân gian kể về sự ra đời và lớn lên của Thạch Sanh là gì?

A. Thể hiện ước mơ về sức mạnh thần kì chiến thắng thiên nhiên

B. Phản ánh hiện thực về sức mạnh thần kì chiến thắng ngoại xâm

C. Thể hiện trí tưởng tượng bay bổng của nhân dân ta trong cuộc sống

D. Ca ngợi phẩm chất, tài năng nhân vật cũng như nhân dân lao động

CH2: Nhân vật chính trong truyện là ai?

Lí Thông
Thạch Sanh
Nhà vua
Công chúa

- Câu hỏi tự luận:

CH3: Viết đoạn văn (5 - 7 câu) trình bày cảm nghĩ của em về chi tiết niêu cơm trong truyện.

CH4: Sự ra đời và lớn lên của Thạch Sanh có điều gì khác thường? Qua đó, nhân dân muốn thể hiện quan niệm gì về người anh hùng, dũng sĩ?

Bước 4: Hoàn thiện câu hỏi và sử dụng câu hỏi trong dạy học ĐHVB truyện cổ tích

Đây là bước hoàn thiện hệ thống CH. Câu hỏi sau khi đã hoàn thiện được GV sử dụng trong quá trình tổ chức dạy học ĐHVB theo các thời điểm dạy học: trước giờ học, trong giờ học và sau giờ học đọc hiểu.

Ví dụ: Dạy học ĐHVB truyện cổ tích “*Thạch Sanh*”

* *Trước giờ học đọc hiểu*: giúp HS tìm hiểu bài, khai thác những tri thức nền về nội dung học trước khi đến lớp học; tạo cơ sở cho các hoạt động học tập tiếp theo.

+ Hệ thống CH tập trung vào: thể loại TCT; nội dung văn bản (đề tài, sự việc, ...), hình thức thể loại văn bản (tiêu đề, nhân vật, chi tiết, lời kể, ...); nghĩa từ khó trong văn bản?

+ Hình thức học tập cá nhân hoặc nhóm: Yêu cầu HS đọc, trả lời vào vở bài tập, phiếu bài tập.

* *Trong giờ học đọc hiểu*: giúp HS khám phá văn bản; tiếp nhận các giá trị của văn bản đưa lại; tự nhận thức và điều chỉnh bản thân; ...

+ Hệ thống CH chủ yếu khai thác các giá trị nội dung, hình thức của văn bản; nhận xét, đánh giá được tình cảm, cảm xúc của tác giả dân gian được thể hiện trong câu chữ văn bản; những bài học, giá trị nhân sinh, triết lý cuộc sống mà câu chuyện đưa lại; ...

+ Hình thức học tập cá nhân hoặc nhóm dựa trên sự phối hợp với các phương tiện và PP dạy học phù hợp.

**Sau giờ học đọc hiểu*: giúp HS củng cố, nâng cao và mở rộng kiến thức, tập luyện thuần thục KN đọc hiểu; nhận ra bài học kinh nghiệm quý báu; điều chỉnh được hành vi của bản thân (kết nối được với thực tiễn cuộc sống của chính bản thân mình).

+ Câu hỏi chú ý đến những nội dung: ứng dụng của bài học về giá trị nhân sinh, triết lý nhân sinh gắn với cuộc sống và học tập hiện tại của bản thân (Cải thiện luôn đánh bại cái ác, người tốt luôn thắng kẻ xấu; tình yêu thương con người, lòng nhân hậu, tinh thần nghĩa hiệp, dũng cảm).

+ Hình thức học *tập cá nhân hoặc nhóm*. GV có thể yêu cầu HS làm bài tập/nhiệm vụ học tập; ... và được thực hiện ở nhà, hoặc sau thời điểm tiết học diễn ra.

Bước 5: Đánh giá và điều chỉnh (nếu có)

Đây là bước cuối cùng để khẳng định tính khả thi của các CH được đề xuất xây dựng. Quy trình đánh giá được tiến hành một cách khách quan, trung thực, đảm bảo độ tin cậy. Kết quả KTĐG là căn cứ quan trọng để có những điều chỉnh hợp lý câu hỏi nhằm đạt hiệu quả tối ưu trong phát triển năng lực đọc hiểu cho HS.

3. Kết luận

Có nhiều cách thức để phát triển năng lực cho HS ở nhà trường trung học. Xây dựng và sử dụng hệ thống CH trong dạy học đọc hiểu văn bản TCT có thể xem là một trong những cách thức dạy học phù hợp; vừa giúp HS rèn luyện thế giới quan, nhân sinh quan; vừa tạo điều kiện cho HS khám phá, tìm hiểu đời sống văn hóa, tục lệ, phong tục, tín ngưỡng. Qua đó củng cố và phát triển năng lực ĐHVB truyện cổ tích cho HS. Trên thực tế, câu hỏi phát triển năng lực ĐHVB truyện cổ tích chỉ có tác động tích cực khi được sử dụng thường xuyên, liên tục. Tuy nhiên, việc sử dụng câu hỏi tùy thuộc vào nhiều yếu tố: mục đích dạy học, PP, công cụ dạy học, trình độ của HS Điều quan trọng không phải sử dụng bao nhiêu câu hỏi mà chính là sự lựa chọn, sử dụng những câu hỏi nào, cách hỏi như thế nào để phù hợp và mang lại hiệu quả cao cho người học.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Thu Hiền (2013), “*Xây dựng hệ thống câu hỏi hướng dẫn học sinh đọc - hiểu các bài tác gia văn học ở trung học phổ thông*”, Tạp chí khoa học. Hà Nội
2. Phạm Thị Thu Hương (2018), “*Đọc hiểu và chiến thuật đọc hiểu văn bản trong nhà trường phổ thông*”, NXBĐHSP. Hà Nội
3. Phạm Thị Thu Hương (2015), “*Phát triển năng lực đọc hiểu truyện cổ tích cho học sinh ở trường phổ thông*”, TC Giáo dục. Hà Nội
4. Nguyễn Thị Quốc Minh (2016), “*Xây dựng hệ thống câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu trong dạy học tác phẩm văn chương cho học sinh Trung học phổ thông*”, Luận án TS, Trường ĐHSPhà Nội.
5. Lê Phương Thủy, Đoàn Thị Thành (2017), “*Xây dựng hệ thống câu hỏi dạy học đọc hiểu thể loại thơ Nôm Đường luật ở THPT*”, Trường ĐHGĐ – ĐHQG Hà Nội.
6. SGK Ngữ Văn 6 tập 1,2, bộ *Kết nối tri thức với cuộc sống*, bộ *Chân trời Sáng tạo*, bộ *Cánh Diều*.

Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học toán lớp 5

Lê Duy Cường*, Nguyễn Ngọc Khoa**

*Tác giả liên hệ, Trường Đại học Đồng Tháp

**Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 12/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 30/8/2024

Abstract: *Experiential activities are activities that contribute significantly to the process of forming and developing qualities and abilities for students. This article presents some theoretical issues about experiential activities and proposes steps to design experiential activities in teaching Math 5 to contribute to improving the quality of teaching Math in Primary School.*

Keywords: *Experience, experience activities, teaching math 5.*

1. Đặt vấn đề

Chương trình Toán 5 được tích hợp với ba nội dung kiến thức: Số và phép tính; Hình học và Đo lường; Yếu tố Thống kê và xác suất với nhiều cơ hội tổ chức hoạt động trải nghiệm (HĐTN) cho học sinh (HS) thông qua các hoạt động: Thực hành tổng hợp các hoạt động liên quan đến tính toán, đo lường và ước lượng như: tính toán và ước lượng thể tích của một số hình khối trong thực tiễn liên quan đến các hình đã học; tính toán và ước lượng về vận tốc, quãng đường, thời gian trong chuyển động đều. Thực hành thu thập, phân tích, biểu diễn các số liệu thống kê (thông qua một số tình huống đơn giản gắn với những vấn đề phát triển kinh tế – xã hội hoặc có tính toàn cầu như biến đổi khí hậu, phát triển bền vững, giáo dục tài chính, chủ quyền biên giới, biển đảo, giáo dục STEM,...). Thực hành mua bán, trao đổi, chi tiêu hợp lý; thực hành tính tiền lãi, lỗ trong mua bán; tính lãi suất trong tiền gửi tiết kiệm và vay vốn. Tổ chức các hoạt động ngoài giờ chính khóa; trò chơi liên quan đến mua bán, trao đổi hàng hoá; lắp ghép, gấp, xếp hình...) liên quan đến ôn tập, củng cố các kiến thức toán học hoặc giải quyết vấn đề nảy sinh trong tình huống thực tiễn [1].

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Hoạt động trải nghiệm trong dạy học

Theo Đinh Thị Kim Thoa (2014), chúng ta có thể học bằng nhiều cách khác nhau như qua thầy, qua bạn, trường lớp... và cả tự học. Nhưng cho dù học theo cách nào thì con người cũng học thông qua hoạt động. Hoạt động vừa là điều kiện, vừa là phương thức của việc học [3].

“*Học qua trải nghiệm là quá trình học theo đó kiến thức, năng lực được tạo ra thông qua việc chuyển hóa kinh nghiệm*” (Kolb, 1984) [2]. Học qua trải nghiệm luôn gắn với kinh nghiệm và cảm xúc cá nhân.

Như vậy có thể hiểu HĐTN trong dạy học là hoạt động do GV thiết kế, hướng dẫn và hỗ trợ HS thực hiện, nhằm tạo cơ hội HS khai thác những kiến thức, kinh nghiệm đã có, thể nghiệm các cảm xúc tích cực; chuyển hóa những kiến thức, kinh nghiệm đã trải qua thành kiến thức mới, kinh nghiệm mới.

2.2. Vai trò và đặc trưng của dạy học môn Toán qua hoạt động trải nghiệm

2.2.1. Vai trò của dạy học môn Toán qua hoạt động trải nghiệm

Theo Nguyễn Thị Kiều (2018), hoạt động trải nghiệm là hoạt động nhằm tổ chức cho HS vận dụng kiến thức và kỹ năng vào thực hiện, giải quyết một tình huống thực tiễn, trong đó coi toán học là một “*công cụ*” do đó HĐTN có vai trò [3]:

- Giúp HS vận dụng những kiến thức đã học vào thực tiễn.
- Phát triển những năng lực (NL) đặc thù: NL tính toán, giải quyết vấn đề, giao tiếp và hợp tác...
- Phát hiện được sở trường của bản thân, có định hướng nghề nghiệp trong tương lai.
- Giúp GV phát hiện năng khiếu của HS trong quá trình dạy học.

Qua hoạt động trải nghiệm giúp HS hình thành và phát triển NL đáp ứng mục tiêu của chương trình GDPT 2018 như sau:

- Có cơ hội để HS rèn luyện kỹ năng môn học, góp phần làm sâu sắc kiến thức đã học, qua đó bồi dưỡng tình cảm học tập với bộ môn. Trong quá trình dạy học, tùy vào mục tiêu môn học, nhu cầu của HS mà GV lựa chọn nội dung trải nghiệm phù hợp.
- Tạo ra sự hứng thú trong học tập, qua đó giúp HS phát huy tính tích cực, sáng tạo, tự tin, vận dụng kiến thức linh hoạt vào cuộc sống. Một số hình thức HĐTN như: trò chơi, giao lưu, hoạt động theo chủ đề, diễn đàn, câu lạc bộ... rất phù hợp với đặc trưng môn

toán học, đã được áp dụng và đem lại hiệu quả cao.

- Tạo điều kiện cho việc dạy học tích hợp các môn đã học với môn Toán, không chỉ để trau dồi kỹ năng toán học mà còn ôn tập một lần nữa kiến thức của các môn học khác và vận dụng chúng để giải quyết các vấn đề của thực tiễn cuộc sống.

- Giúp phát triển NL của người học. HS được đặt vào các tình huống gắn với thực tế, được trực tiếp trải nghiệm, vận dụng kiến thức đã học để đề xuất phương án giải quyết vấn đề, thông qua đó hình thành và phát triển các NL toán học.

2.2.2. Đặc trưng của dạy học môn Toán qua hoạt động trải nghiệm

Dạy học môn Toán qua hoạt động trải nghiệm là các hoạt động giáo dục thực tiễn được tiến hành song song với hoạt động dạy học trong nhà trường và là một bộ phận của quá trình giáo dục. Tham gia vào các HĐTN, HS được phát huy vai trò chủ thể, tính tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo của bản thân. HS được chủ động tham gia vào tất cả các khâu của quá trình hoạt động: thiết kế, chuẩn bị, thực hiện và đánh giá kết quả HĐ phù hợp với đặc điểm lứa tuổi và khả năng của bản thân. HS được trải nghiệm, được bày tỏ quan điểm, ý tưởng, được đánh giá và lựa chọn ý tưởng HĐ, được thể hiện, tự khẳng định bản thân... Từ đó, hình thành và phát triển cho HS những giá trị sống và các năng lực toán học cần thiết. Hoạt động trải nghiệm có nội dung đa dạng và mang tính tích hợp, tổng hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học, nhiều lĩnh vực học tập và giáo dục như: giáo dục đạo đức, giáo dục trí tuệ, giáo dục kỹ năng sống, giáo dục giá trị sống, giáo dục văn hóa, nghệ thuật, thẩm mỹ, giáo dục thể chất, giáo dục lao động, giáo dục an toàn giao thông, phòng chống tai nạn thương tích, giáo dục môi trường, giáo dục phòng chống các tệ nạn xã hội,....

2.3. Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học môn Toán

Thiết kế HĐTN trong dạy học môn toán là quá trình GV lựa chọn, xây dựng các hoạt động học tập theo hướng trải nghiệm để HS được trải nghiệm, thể nghiệm, chiêm nghiệm, được bày tỏ quan điểm, ý tưởng, được đánh giá và lựa chọn ý tưởng hoạt động, được thể hiện, tự khẳng định bản thân, được tự đánh giá và đánh giá kết quả hoạt động của bản thân, của nhóm mình và của bạn bè... Từ đó, hình thành và phát triển cho HS những giá trị sống và các năng lực cần thiết, đặc biệt là năng lực toán học.

Để thiết kế được HĐTN trong dạy học môn Toán có hiệu quả, GV phải đảm bảo các vấn đề sau đây:

- Thiết kế HĐTN trong dạy học môn Toán phải tạo được tình huống học tập có vấn đề, kích thích trí tò mò, hứng thú để HS đề xuất các câu hỏi, vấn đề cần tìm hiểu, nhiệm vụ cần thực hiện hoặc chủ động, tích cực tìm hiểu, giải quyết vấn đề, thực hiện các nhiệm vụ đặt ra.

- Tạo tình huống để HS đề xuất các cách giải quyết vấn đề, thực hiện khác nhau để đạt kết quả tốt hơn.

- Tạo tình huống để HS có cơ hội cũng như thói quen vận dụng toán học vào giải quyết vấn đề của cuộc sống.

- Khuyến khích HS tạo ra các sản phẩm đa dạng, phong phú và sáng tạo.

2.4. Các bước thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học Toán lớp 5

Bước 1: Xác định chủ đề trải nghiệm: Căn cứ vào nội dung chương trình môn Toán, căn cứ vào đặc điểm HS, tình hình cụ thể nhà trường, GV xác định chủ đề trải nghiệm phù hợp. Việc đặt tên cho chủ đề trải nghiệm đảm bảo các yêu cầu sau: 1) Rõ ràng, chính xác, ngắn gọn; 2) Phản ánh được chủ đề và nội dung của hoạt động; 3) Tạo được ấn tượng ban đầu hấp dẫn HS.

Bước 2: Xác định yêu cầu cần đạt của chủ đề trải nghiệm: Khi xác định yêu cầu cần đạt của chủ đề trải nghiệm GV cần đặt và trả lời các câu hỏi sau: 1) Chủ đề trải nghiệm hình thành cho HS những kiến thức, kỹ năng nào? 2) Sau chủ đề trải nghiệm HS làm được những gì? 3) Những năng lực, phẩm chất nào được hình thành sau hoạt động trải nghiệm?

Bước 3: Xác định các nội dung của chủ đề trải nghiệm: Căn cứ vào chủ đề trải nghiệm được xác định ở bước 1 và yêu cầu cần đạt xác định ở bước 2, căn cứ vào điều kiện cơ sở vật chất, điều kiện của nhà trường, năng lực và trình độ HS để từ đó GV xác định nội dung phù hợp cho các hoạt động, cần liệt kê đầy đủ nội dung phải thực hiện trong quá trình thiết kế và tổ chức các HĐTN.

Bước 4: Thiết kế và tổ chức chủ đề trải nghiệm: Căn cứ vào nội dung các hoạt động dự kiến xây dựng ở bước 3, GV tiến hành thiết kế các hoạt động. Dự kiến thời gian, địa điểm, đồ dùng, thiết bị, các điều kiện về cơ sở vật chất...Hoạt động trải nghiệm có thể diễn ra trong hoặc ngoài lớp học, ngoài trường.

2.5. Ví dụ minh họa: Thiết kế chủ đề trải nghiệm “Khám phá thế giới xung quanh” dạy học nội dung Hình học và Đo lường Toán lớp 5.

Bước 1: Xác định tên chủ đề trải nghiệm: «Khám phá thế giới xung quanh».

Bước 2: Xác định yêu cầu cần đạt của chủ đề trải nghiệm

- Thực hiện được việc tính chu vi, diện tích hình vuông, hình chữ nhật, hình tam giác, hình thang, hình tròn, diện tích xung quanh, diện tích toàn phần của hình hộp chữ nhật, hình lập phương trong một số tình huống thực tiễn.

- Thực hiện được việc tính thể tích của hình hộp chữ nhật, hình lập phương để giải quyết được một số vấn đề thực tế liên quan đến đo thể tích.

- Tính toán, đo lường và ước lượng được thể tích của một số hình khối trong thực tế liên quan đến các hình đã học.

- Góp phần phát triển năng lực toán học: Mô hình hóa toán học, Tư duy lập luận toán học, Giải quyết vấn đề toán học, Giao tiếp toán học, Sử dụng công cụ và phương tiện học toán.

- Góp phần phát triển các phẩm chất: Chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

Bước 3: Xác định các nội dung của chủ đề trải nghiệm

- Tính chu vi, diện tích hình vuông, hình chữ nhật, hình tam giác, hình tròn.

- Tính diện tích xung quanh, diện tích toàn phần, thể tích của hình hộp chữ nhật, hình lập phương.

Bước 4: Thiết kế và tổ chức chủ đề trải nghiệm

a) Chuẩn bị:

- HS: Phiếu ghi chép, bút viết, máy tính cầm tay.

- GV: Thước đo, thước dây, thước kẻ, cân, bình nước, đồng hồ đo thời gian; Phần thưởng nhỏ để khuyến khích HS tham gia tích cực.

b) Địa điểm: Khu vực sân trường.

c) Các hoạt động trải nghiệm:

- GV chia lớp làm 4 nhóm, mỗi nhóm sẽ nhận một bộ dụng cụ đo lường và thực hiện đo lường và tính chu vi, diện tích và thể tích của các hình đã học:

- + Đo và tính chu vi, diện tích hình chữ nhật/hình vuông: HS sử dụng thước dây để đo chiều dài và chiều rộng của một khu vực hình chữ nhật hoặc hình vuông trên sân trường (bồn hoa, sân cầu lông...). Ghi lại kết quả đo rồi tính chu vi và diện tích dựa trên kết quả đo.

- + Đo và tính chu vi, diện tích hình tròn: HS sử dụng thước dây đo đường kính của một số khu vực hình tròn trong sân trường (vòng tròn sân chơi, vòng tròn bồn hoa xung quanh cột cờ, mặt trống...). Ghi lại kết quả đo rồi tính chu vi và diện tích hình tròn.

- + Đo và tính thể tích hình hộp chữ nhật và hình lập phương: HS đo chiều dài, chiều rộng, chiều cao

của một vật thể hình hộp chữ nhật hoặc hình lập phương (ví dụ: phòng học, hồ bơi của trường). Ghi lại kết quả đo và tính thể tích hình hộp chữ nhật, hình lập phương đó.

- + Đo và tính diện tích xung quanh, diện tích toàn phần của phòng học: HS đo chiều dài, chiều rộng, chiều cao của căn phòng hình hộp chữ nhật. Ghi lại kết quả đo rồi tính diện tích xung quanh, diện tích toàn phần của căn phòng đó.

- So sánh và phân tích kết quả vừa thực hành.

- Các nhóm so sánh kết quả đo của mình với nhau.

- Thảo luận về những khác biệt có thể có và lý do (ví dụ: sai số do dụng cụ đo, kỹ thuật đo).

- Tổng kết và chia sẻ: Các nhóm tập hợp lại và giáo viên (GV) yêu cầu mỗi nhóm trình bày kết quả đo và tính toán của mình; GV hướng dẫn và giải thích thêm nếu cần thiết.

- Kết luận: Tổng kết lại những kiến thức và kỹ năng mà HS đã học được qua buổi trải nghiệm; Khuyến khích HS áp dụng các kỹ năng này vào các tình huống thực tế khác trong cuộc sống.

3. Kết luận

Thiết kế HĐTN trong dạy học Toán lớp 5 sẽ tạo cơ hội để HS được khám phá, củng cố, vận dụng kiến thức đã học, rèn luyện các kỹ năng và phát triển năng lực, phẩm chất. Trong quá trình dạy học, để thiết kế HĐTN đòi hỏi mỗi GV phải nắm vững các bước thiết kế, phải có kiến thức chuyên môn, lòng yêu nghề, sự sáng tạo, linh hoạt trong vận dụng các phương pháp... để thu hút HS tích cực tham gia nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả dạy học môn Toán nhằm phát triển năng lực đáp ứng mục tiêu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán*, Ban hành kèm theo Hà Nội.

[2]. David A. Kolb (2015). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

[3]. Nguyễn Thị Kiều (2018). *Một số biện pháp phát triển năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động thực hành và trải nghiệm trong dạy học môn Toán cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học*. Tạp chí giáo dục, 444, (2), 31-36.

[4]. Đinh Thị Kim Thoa (2019). *Hướng dẫn tổ chức hoạt động trải nghiệm trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông mới*. NXB Đại học Sư phạm.

Thiết kế và sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 2

Quan Tổ Liên*

*GV trường Tiểu học An Bình, Tp. Thủ Đức, Tp. Hồ Chí Minh
HVCH khóa 31, chuyên ngành Giáo dục học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế
Received: 17/8/2024; Accepted: 28/8/2024; Published: 5/9/2024

Abstract: In elementary school, the subject of Natural and Social Sciences is closely linked to real-life situations and plays an important role in achieving educational goals. One of the innovative directions of educational objectives is to enable students to apply knowledge in practice. From there, students explore and identify situations where lessons can be applied to improve the quality of life. There are many solutions to achieve the above objectives, among which the design and use of practical content exercises to foster the ability to apply learned knowledge and skills for students play a very important role.

Keywords: Practical content exercises, applying exercise knowledge and skills

1. Đặt vấn đề

Trong trường tiểu học, môn Tự nhiên và Xã hội là môn học gắn liền với thực tiễn đời sống, có vai trò quan trọng trong việc thực hiện mục tiêu giáo dục. Một trong những định hướng đổi mới của mục tiêu giáo dục là làm cho học sinh (HS) biết vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Từ đó, HS tìm tòi và phát hiện các tình huống có thể vận dụng bài học nhằm nâng cao chất lượng cuộc sống. Có nhiều giải pháp để thực hiện mục tiêu nêu trên, trong đó việc thiết kế và sử dụng bài tập có nội dung thực tiễn nhằm bồi dưỡng năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho HS đóng vai trò hết sức quan trọng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quy trình thiết kế và tổ chức hoạt động học tập để phát triển cho HS năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học trong môn Tự nhiên và Xã hội lớp 2

Trên cơ sở nghiên cứu cơ sở lý luận, thực tiễn, phân tích mục tiêu và nội dung môn Tự nhiên và Xã hội lớp 2, chúng tôi xác định quy trình thiết kế và tổ chức các hoạt động học tập (HĐHT) để rèn luyện năng lực (NL) vận dụng kiến thức (VDKT) và kỹ năng đã học (KNĐH) bao gồm hai giai đoạn: giai đoạn thiết kế bài tập thực tiễn (BTTT) và tổ chức dạy học sử dụng BTTT để rèn luyện NL VDKT và KNĐH.

Quy trình thiết kế BTTT theo hướng phát triển NL VDKT, KNĐH cho HS:

- Bước 1: Xác định mục tiêu của BTTT
- Bước 2: Xác định yêu cầu cần đạt
- Bước 3: Thu thập dữ liệu, thiết kế BTTT
- Bước 4: Chỉnh sửa, hoàn thiện các BTTT

Quy trình tổ chức dạy học sử dụng BTTT để phát triển NL VDKT, KNĐH cho HS:

Bước 1: Giáo viên (GV) chuyển giao BTTT cho HS

Bước 2: Tổ chức cho HS thực hiện BTTT

Bước 3: HS báo cáo kết quả thực hiện BTTT

Bước 4: Kết luận về cách giải quyết BTTT

2.2. Vận dụng quy trình để phát triển cho HS năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học trong môn Tự nhiên và Xã hội lớp 2

Ví dụ 1: Sử dụng hoạt động học tập trong khâu nghiên cứu bài mới nội dung bài: An toàn và giữ vệ sinh khi tham gia các hoạt động ở trường (bộ sách Chân trời sáng tạo)

Bước 1. Xác định mục tiêu học tập, đặc biệt chú ý mục tiêu rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học của bài học

a. Về kiến thức:

+ Nhận biết được tình huống an toàn khi tham gia hoạt động ở trường

+ Nhận biết một số tình huống nguy hiểm, rủi ro có thể xảy ra và cách phòng tránh khi tham gia các hoạt động ở trường

+ Vận dụng được kiến thức để giải thích các vấn đề thực tiễn.

b. Về kỹ năng: Rèn luyện KN diễn đạt trình bày thông tin, KN vận dụng kiến thức vào thực tế, KN hoạt động nhóm

Bước 2. Giới thiệu HĐHT rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học, nêu yêu cầu của HĐHT

- GV giới thiệu HĐHT cho HS, nêu yêu cầu của

HDHT (GV giao nhiệm vụ học tập cho HS).

- Cho HS làm việc theo nhóm để hoàn thành phiếu học tập số 1 sau:

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 1

Tìm hiểu tình huống an toàn và nguy hiểm khi tham gia các hoạt động ở trường

* Quan sát tranh và trả lời các câu hỏi sau:

TRANH A



TRANH B



Câu 1: Các bạn HS trong tranh đang làm gì?

Câu 2: Theo em, tranh nào thể hiện việc làm biết giữ an toàn khi tham gia các hoạt động ở trường? Vì sao?

Câu 3: Theo em, tranh nào thể hiện việc làm nguy hiểm khi tham gia các hoạt động ở trường? Vì sao?

Câu 4: Em có lời khuyên gì giúp cho các bạn HS tránh được tình huống nguy hiểm trong tranh?

Bước 3. Hoạt động nhóm, rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học

Sau khi đọc hiểu nội dung và yêu cầu của hoạt động, HS thực hiện nhiệm vụ học tập trong phiếu HDHT (tiến hành thảo luận nhóm để giải quyết vấn đề).

Bước 4. Tổ chức thảo luận

Từ những thông tin phân tích được, kết hợp với việc nhóm thảo luận thì đại diện các nhóm sẽ trình bày ý kiến của nhóm mình và đưa ra kết luận (Tranh A: HS biết giữ an toàn khi tham gia hoạt động ở trường thông qua việc nhắc nhở nhau không làm nước rơi xuống sàn nhà. Tranh B: Việc HS đá vào CPU của máy vi tính trong giờ học có thể khiến bản thân bị điện giật, gây hư hỏng tài sản của nhà trường và làm ồn đến các bạn khác trong giờ học).

Sau đó, GV hình thành cho HS kiến thức mới từ nội dung kiến thức trả lời các câu hỏi trong bước 2: Khi tham gia học tập, hoạt động tại trường, em nên giữ an toàn cho bản thân và mọi người; không nên đùa nghịch, chơi những trò chơi có thể gây nguy hiểm. Khi thấy các bạn có hành động chưa biết giữ gìn an toàn, vệ sinh trường lớp thì em hãy nhắc nhở bạn.

Bước 5. Kết luận vấn đề, đánh giá hoạt động rèn

luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học của HS

Sau đó GV chính xác hóa kiến thức đồng thời đánh

giá hoạt động rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học của HS theo các tiêu chí, phân tích điểm đạt và chưa đạt trong quá trình thực hiện hoạt động của HS. HS tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau, điều chỉnh những sai sót của bản thân. Rút kinh nghiệm cho việc thực hiện các hoạt động rèn luyện các năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học tiếp theo.

Từ kết quả thảo luận, GV định hướng cho HS sau khi đã trả lời các câu hỏi (thiết kế ở bước 2) thì kết luận vấn đề như sau:

Câu 1.

- Tranh A: Hai bạn HS đang rửa tay trong nhà vệ sinh và nhắc nhở nhau: “Chúng mình không làm nước rơi xuống sàn nhà”

- Tranh B: Trong giờ Tin học, một HS nam dùng chân đá vào

CPU của máy vi tính gây ảnh hưởng đến giờ học của các bạn khác.

Câu 2. Tranh A thể hiện việc làm biết giữ an toàn khi tham gia các hoạt động ở trường. Vì các bạn HS biết nhắc nhở nhau cùng giữ vệ sinh chung.

Câu 3. Tranh B thể hiện việc làm nguy hiểm khi tham gia các hoạt động ở trường. Vì bạn HS nam đá chân vào CPU máy vi tính khiến bản thân có nguy cơ bị điện giật, làm ồn giờ học của cả lớp và hư hỏng tài sản chung của nhà trường.

Câu 4. Em sẽ khuyên các bạn tập trung hơn trong giờ học, không gây hư hỏng tài sản của nhà trường, không thọt tay / chân vào các bộ phận của máy vi tính có thể gây điện giật cho bản thân.

Sau đó GV chính xác hóa kiến thức đồng thời đánh giá hoạt động rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học của HS theo các tiêu chí, phân tích điểm đạt và chưa đạt trong quá trình thực hiện hoạt động của HS. HS tự đánh giá, đánh giá lẫn nhau, điều chỉnh những sai sót của bản thân. Rút kinh nghiệm cho việc thực hiện các hoạt động rèn luyện các KNSL tiếp theo.

Từ đó, có thể vận dụng kiến thức đã học để giải quyết các BT tình huống mới hơn

Ví dụ 2: Sử dụng hoạt động học tập trong khâu

củng cố, hoàn thiện kiến thức nội dung: Ôn tập chủ đề Cộng đồng địa phương (bộ sách Chân trời sáng tạo)

Bước 1: Xác định mục tiêu học tập, đặc biệt chú ý mục tiêu rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học

Bước 2: Giới thiệu HĐHT rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học, nêu yêu cầu của HĐHT

GV giới thiệu HĐHT rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học và nêu yêu cầu của HĐHT thông qua nội dung hoạt động trả lời các câu hỏi sau đây:

PHIẾU HỌC TẬP SỐ 2

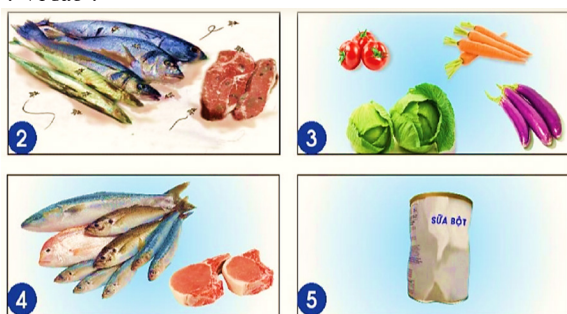
Câu 1. Em hãy vận dụng kiến thức đã học để xếp hàng hóa vào quầy hàng phù hợp



Câu 2. Hai anh em Tú cùng mẹ đi siêu thị. Đến quầy bánh kẹo, em trai Tú đòi bóc kẹo ra ăn. Nếu em là Tú, em sẽ làm gì khi đó? Vì sao?



Câu 3. Những hàng hóa nào sau đây không nên chọn mua? Vì sao?



Bước 3: HS thảo luận thực hiện HĐHT, rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học: Sau khi đọc hiểu nội dung và yêu cầu của hoạt động quan sát hình trả lời câu hỏi, HS thực hiện nhiệm vụ học tập trong phiếu học tập (tiến hành thảo luận nhóm để giải quyết vấn đề).

Bước 4: Tổ chức thảo luận: Từ những kiến thức đã nghiên cứu trong hoạt động tìm hiểu kiến thức mới, kết hợp với việc thảo luận cùng các thành viên trong nhóm, các nhóm đưa ra được kết quả, ý kiến, giải pháp, các lập luận của nhóm mình. GV định hướng cho HS trên cơ sở kiến thức đã học của chủ đề “Cộng đồng địa phương” để giải quyết BTTT.

Bước 5: Kết luận vấn đề, GV đánh giá hoạt động vận dụng tri thức thông tin vào thực tiễn, rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho HS: Từ kết quả thảo luận, GV định hướng cho HS kết luận vấn đề, GV chính xác hóa kiến thức. HS củng cố kiến thức về chủ đề “Cộng đồng địa phương”. GV đánh giá hoạt động vận dụng tri thức thông tin vào thực tiễn của các nhóm HS theo các tiêu chí, phân tích điểm đạt và chưa đạt của các nhóm.

- Vận dụng vấn đề trong tình huống mới.

3. Kết luận

Trên cơ sở nội dung cần đạt của chương trình, chúng tôi đã xác định được các hoạt tập học tập để rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho HS khi học môn Tự nhiên và Xã hội: Sử dụng câu hỏi, bài tập tình huống. Qua thực tiễn dạy học, các hoạt động học tập này bước đầu đem lại hiệu quả trong việc rèn luyện năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng cho HS, kỹ năng suy luận của HS đã được cải thiện và nâng lên rõ rệt sau khi được rèn luyện.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào Tạo (2018), Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 về Chương trình giáo dục phổ thông Tổng thể, Hà Nội.

[2]. Bộ Giáo dục và Đào Tạo (2018), Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về Chương trình giáo dục phổ thông môn Tự nhiên và Xã hội, Hà Nội.

[3]. Phan Đức Duy (1999), Sử dụng bài tập tình huống sư phạm để rèn luyện cho sinh viên kỹ năng dạy HS học, Luận án Tiến Sĩ, Trường ĐHSP Hà Nội.

[4]. Phan Đức Duy, Nguyễn Khoa Lâm, Nguyễn Bá Lộc, Biền Văn Minh, Đặng Thị Dạ Thủy (2005), Một số vấn đề về dạy HS học ở trường trung học phổ thông, NXB Giáo dục, Hà Nội.

Vận dụng dạy học hợp tác trong dạy học toán lớp 1

Nguyễn Thị Mỹ Hương*, Lê Duy Cường**

*Lớp Thạc sĩ Giáo dục tiểu học AIK11 Trường Đại học Đồng Tháp

**Tác giả liên hệ, Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: Cooperative learning is an active teaching method that promotes creativity, communication and cooperation skills of students. Current teaching practices in primary schools show that many teachers have been using cooperative learning, but the organization is still formal and ineffective, so the effectiveness of this teaching method has not been fully promoted. The content of the article proposes steps to apply cooperative learning in teaching Math 1 to form and develop competencies, especially mathematical communication competencies according to the 2018 general education program.

Keywords: Cooperation; cooperative teaching; teaching math 1

1. Đặt vấn đề

Hợp tác (HT) là một nhu cầu của xã hội và năng lực HT là một trong những năng lực quan trọng của con người trong bối cảnh giáo dục 4.0. Một trong những biện pháp nhằm phát triển năng lực (PTNL) HT cho học sinh (HS) là tăng cường sử dụng dạy học hợp tác (DHHT) trong các hoạt động dạy học ở trường phổ thông. Thông qua DHHT HS được hình thành và phát triển các kỹ năng (KN) xã hội như: giao tiếp, HT, chia sẻ kinh nghiệm và kiến thức từ đó phát triển tư duy, khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề, lĩnh hội được kiến thức bài học và kiến thức xã hội [1]

Trong chương trình môn Toán 1 có các yêu cầu cần đạt cụ thể về các nội dung Số và phép tính, Hình học và Đo lường, Hoạt động thực hành và trải nghiệm. Để giúp HS đạt được yêu cầu cần đạt của nội dung này đòi hỏi giáo viên (GV) trong quá trình thiết kế các hoạt động dạy học phải lựa chọn, phối hợp các phương pháp (PP) dạy học cũng như hình thức dạy học phù hợp, trong đó DHHT là sự lựa chọn hợp lý để góp phần phát triển các phẩm chất và năng lực cho HS. Bài viết này trình bày các bước vận dụng DHHT thiết kế các hoạt động dạy học môn Toán lớp 1 nhằm góp phần nâng cao chất lượng dạy học môn Toán ở tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Hợp tác và dạy học HT

Theo từ điển tiếng Việt (Hoàng Phê, 2003): “HT” có nghĩa là cùng nhau làm việc, hỗ trợ, giúp đỡ lẫn nhau trong công việc hay một lĩnh vực nào đó vì mục đích chung [4]. Tác giả Thái Duy Tuyên (1999) quan niệm HT là: Có mục đích chung trên cơ sở cùng có lợi; bình đẳng, tin tưởng lẫn nhau và tự nguyện hoạt động; phụ thuộc lẫn nhau trên cơ sở trách nhiệm cá

nhân cao; cùng chung sức giúp đỡ, hỗ trợ và bổ sung cho nhau. Sự HT là linh hồn của cuộc sống xã hội [5].

Theo Johnson, D.W & Johnson, R.T. (1994), DHHT là PP dạy học trong đó HS làm việc cùng nhau trong những nhóm nhỏ với sự hướng dẫn của giáo viên nhằm tối ưu hóa việc học của các thành viên trong nhóm. Có năm yếu tố để đảm bảo việc DHHT thành công, bao gồm: (1) Sự phụ thuộc tích cực giữa các thành viên; (2) Mỗi cá nhân chịu trách nhiệm về phần việc của mình; (3) Sự tương tác mặt đối mặt giữa các thành viên; (4) Các KN giao tiếp và làm việc theo nhóm; (5) Đánh giá và củng cố nhóm thường xuyên [6].

Chúng tôi cho rằng DHHT được hiểu là dạy học theo hướng học tập HT, trong đó GV tổ chức cho HS cùng học tập với nhau. Mục đích, nội dung học tập, mô hình tổ chức dạy học được tiến hành dựa trên đặc điểm nguyên tắc của DHHT. Quá trình DHHT vừa tạo ra môi trường thuận lợi cho HS học tập tiếp thu kiến thức, phát huy tiềm năng trí tuệ, góp phần tạo ra sự thành công của nhóm đồng thời hướng dẫn HS biết cách rèn luyện, phát triển KN HT trong hoạt động học tập cũng như trong cuộc sống.

2.2. Bản chất của dạy học HT

Khi vận dụng DHHT, GV và HS không tồn tại biệt lập và tách rời mà có quan hệ mật thiết chặt chẽ với nhau. Trong đó, GV là người đóng vai trò tổ chức, hướng dẫn và điều khiển các hoạt động học tập của HS. HS đóng vai trò là chủ thể tích cực, chủ động và sáng tạo trong lĩnh hội tri thức thông qua các nhiệm vụ học tập được giao. Trong quá trình thảo luận nhóm, có sự tương tác giữa HS - HS, giữa GV - HS, từ đó HS lĩnh hội được tri thức. DHHT trên cơ sở vận dụng PP làm việc theo nhóm thực chất là một

quá trình thực hiện các biện pháp dạy học dựa trên các cơ sở khoa học để tổ chức và điều khiển các mối quan hệ tương tác tích cực, logic giữa HS - HS, giữa HS - GV nhằm mang lại hiệu quả cao trong quá trình dạy học [3].

- *Về mục đích:* DHHT không chỉ truyền thụ cho HS những kiến thức trong chương trình mà còn hướng vào việc phát triển tư duy, hình thành các KN HT, KN thực hành sáng tạo, chuẩn bị cho HS thích ứng hoà nhập với đời sống xã hội.

- *Về nội dung:* DHHT ngoài những kiến thức quy định trong chương trình còn bao gồm các bài tập nhận thức dưới dạng tình huống, thực hành tìm tòi, giải quyết vấn đề.

- *Về PP:* DHHT coi trọng việc rèn luyện cho HS thói quen tự học, hoạt động độc lập cá nhân hoặc HT trong tập thể thông qua thảo luận nhóm và thực hành.

- *Về hình thức:* DHHT sử dụng phối hợp và linh hoạt các dạng tổ chức dạy như nhóm – tập thể, nhóm – cá nhân. Trong đó dạng tổ chức dạy học nhóm – cá nhân có nhiều ưu thế trong việc tích cực hoá hoạt động học tập và HT của HS. Không gian tổ chức dạy học, thiết bị dạy học, bàn ghế được bố trí linh hoạt.

- *Về đánh giá:* HS tự chịu trách nhiệm về kết quả học tập của mình, cho nên cùng với việc kiểm tra, đánh giá của GV, HS được tham gia vào quá trình đánh giá, tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau.

Tóm lại, bản chất của DHHT là tạo điều kiện cho HS tham gia có thể chủ động đóng góp hoạt động, tri thức, trí tuệ và học tập. Cùng chia sẻ ý kiến, kiến thức, kinh nghiệm của bản thân trong việc giải quyết vấn đề học tập mà GV đưa ra. HS học hỏi lẫn nhau, giao lưu, HT để giải quyết nhiệm vụ chung.

2.3. Các bước vận dụng dạy học HT trong dạy học Toán lớp 1

Bước 1: Xác định mục tiêu (yêu cầu cần đạt) bài học: Trên cơ sở đã phân tích kỹ nội dung và yêu cầu cần đạt của chương trình môn Toán lớp 1 cùng với các nguyên tắc và cách phân loại mục tiêu, khi xác định mục tiêu cho mỗi bài học GV cần phải:

- *Thứ nhất:* Lựa chọn các kiến thức cơ bản, các KN, các phẩm chất và năng lực cần hình thành và phát triển cho HS.

- *Thứ hai:* Xác định rõ mức độ cần đạt được về kiến thức, KN và diễn đạt bằng các “động từ”. Cụ thể như sau:

+ Mục tiêu về kiến thức: Biết, nhận biết, nhận dạng, làm quen... cái gì?

+ Mục tiêu về KN: Thực hiện, so sánh, tính, vẽ, vận dụng... cái gì?

- *Thứ ba:* Xác định các biểu hiện của các phẩm chất và năng lực (đặc biệt là các năng lực toán học) qua các hoạt động dạy học.

Bước 2: Lựa chọn nội dung dạy học HT: Để thực hiện được thành công và hiệu quả cho mỗi hoạt động DHHT, GV cần phải có KN, kinh nghiệm để lựa chọn, thiết kế được những nội dung thảo luận hấp dẫn với HS, những tình huống có vấn đề để HS tranh luận, lí giải và khơi gợi được sự chủ động, sáng tạo của mỗi HS. Vì vậy phải lựa chọn nội dung thích hợp có tác dụng hình thành nhu cầu học tập HT, những nội dung kích thích sự tranh luận trong quá trình HT, thảo luận thì hoạt động dạy học mới mang lại hiệu quả.

Bước 3: Lựa chọn PP, kỹ thuật và phương tiện dạy học: Dựa vào mục đích, nội dung DHHT, GV cần xác định và lựa chọn PP, kỹ thuật dạy học phù hợp, lựa chọn cách thức chia nhóm phù hợp, cách thức làm việc trong nhóm và lựa chọn các phương tiện dạy học.

Bước 4: Chia nhóm và giao nhiệm vụ cho các nhóm: Tùy thuộc vào nội dung và nhiệm vụ mà GV lựa chọn cách chia nhóm và giao nhiệm vụ cho phù hợp. Các thành viên trong nhóm cần có nhiệm vụ, vai trò rõ ràng. Sau mỗi hoạt động nhóm, các thành viên cần thay đổi vị trí cho nhau, tránh tình trạng mỗi thành viên đóng một vai trò, nhiệm vụ quá lâu. Nhiệm vụ của các thành viên trong nhóm có thể bao gồm: Điều khiển nhóm; thư kí nhóm; báo cáo kết quả HT...

Bước 5: Tổ chức cho HS thảo luận HT: GV lựa chọn cách thức tổ chức DHHT phù hợp với nội dung đã chọn (làm việc theo cặp, làm việc theo nhóm nhiều HS, nhóm kim tự tháp...) cho HS thảo luận, chia sẻ, tìm kiếm, khám phá kiến thức trong khoảng thời gian nhất định. Trong quá trình tổ chức vận dụng DHHT, GV cần theo dõi hoạt động của nhóm nhằm khích lệ, giúp đỡ và tiến hành điều chỉnh nhóm khi cần thiết.

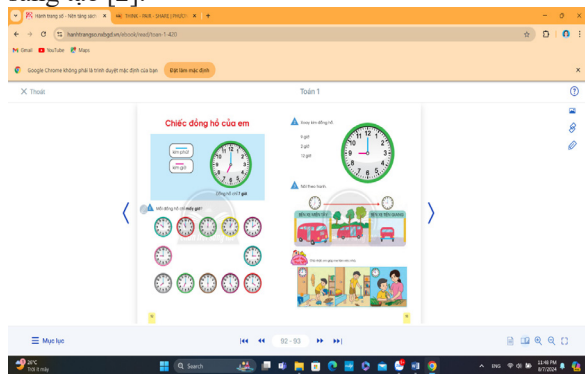
Bước 6: Tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả và đánh giá

- *Tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả thảo luận:* Sau một thời gian hoạt động, mỗi nhóm đã tạo ra được sản phẩm của mình. GV tổ chức cho HS trình bày kết quả trước lớp, bằng nhiều hình thức khác nhau. Trong quá trình trình bày kết quả thì cần phải có sự bổ sung, trao đổi, góp ý của những nhóm khác để kết quả được hoàn thiện hơn và cần chú ý nhấn mạnh các ý kiến không tương đồng giữa các nhóm với nhau.

- *Đánh giá kết quả:* Sau mỗi hoạt động học thì đều phải khái quát nội dung kiến thức, nhấn mạnh khắc sâu kiến thức cho HS. Tổng kết đánh giá kết quả công việc thực hiện được của mỗi nhóm. Tuyên dương những

nhóm có kết quả hoạt động tốt, động viên những nhóm hoạt động còn chưa tốt. Vì vậy, sau khi các nhóm trình bày GV cần đưa ra kết luận chính xác.

2.4. Ví dụ minh họa: Vận dụng DHHT thiết kế và tổ chức hoạt động khám phá khi dạy bài “Bài “Chiếc đồng hồ của em”, Toán 1, trang 92, bộ sách Chân trời sáng tạo [2].



Bước 1: Xác định mục tiêu của hoạt động khám phá

- Làm quen biểu tượng đại lượng thời gian.
- Nhìn đồng hồ: đọc, viết được thời điểm giờ đúng (kim phút chỉ số 12).

- **Góp phần PTNL:** Sử dụng công cụ, phương tiện học toán qua hoạt động quan sát, sử dụng đồng hồ; giao tiếp toán học thể hiện qua việc HS tham gia hoạt động nhóm; giải quyết vấn đề toán học qua việc nói giờ đúng trên đồng hồ.

- **Góp phần phát triển phẩm chất:** Trách nhiệm thể hiện qua việc biết quý trọng thời gian.

Bước 2: Lựa chọn nội dung dạy học HT: Khám phá chiếc đồng hồ của em trong hoạt động khám phá.

Bước 3: Lựa chọn PP, kỹ thuật và phương tiện dạy học: PP thảo luận nhóm với kỹ thuật Suy nghĩ – ghép đôi – chia sẻ.

Bước 4: Chia nhóm và giao nhiệm vụ cho các nhóm: GV yêu cầu mỗi HS quan sát đồng hồ HS đã chuẩn bị. Sau đó chia sẻ với bạn cùng bàn về những gì bản thân đã quan sát được. Cuối cùng GV gọi 3 nhóm chia sẻ trước lớp về cái đồng hồ. GV yêu cầu các nhóm còn lại quan sát và nhận xét.

Bước 5: Tổ chức cho HS thảo luận HT: GV yêu cầu HS quan sát trên đồng hồ có những gì? Sau đó GV yêu cầu HS ghép đôi chia sẻ với bạn cùng bàn về chiếc đồng hồ. HS chia sẻ với bạn đồng hồ có dạng hình tròn, hình vuông, hình chữ nhật. Trên mặt đồng hồ có các số từ số 1 đến số 12. Bên trong có 1 cây kim ngắn (kim giờ) và 1 cây kim dài (kim phút). HS đọc giờ trên đồng hồ. GV quan sát quá trình thảo luận của HS, giải đáp thắc mắc. Hoạt động này hình thành và phát triển cho HS năng lực sử dụng công cụ, phương

tiện học toán và năng lực giao tiếp toán học qua việc HS ghép đôi chia sẻ với bạn những gì HS đã quan sát được.

Bước 6: Tổ chức cho các nhóm báo cáo kết quả và đánh giá: Sau khi HS chia sẻ cùng bạn. GV yêu cầu lần lượt 3 nhóm chia sẻ kết quả của nhóm. Sau khi các nhóm chia sẻ, GV yêu cầu HS các nhóm khác nhận xét, bổ sung.

GV nhận xét, tuyên dương, khen ngợi các nhóm chia sẻ lưu loát, tự tin, quan sát đúng và đầy đủ. Cuối cùng GV kết luận mỗi đồng hồ có hình dạng và kích thước khác nhau. Mặt đồng hồ có kim ngắn chỉ giờ, kim dài chỉ phút (các kim quay theo chiều từ số bé tới số lớn). Trên mặt đồng hồ có mười hai số từ số 1 tới số 12. GV yêu cầu HS đọc kim giờ, kim phút, các số trên mặt đồng hồ. GV hướng dẫn xem đồng hồ: Khi kim phút chỉ số 12, kim giờ chỉ số 7, đọc là: 7 giờ. Sau đó GV yêu cầu HS sử dụng đồng hồ để xoay kim phút và kim giờ để được các giờ đúng (ví dụ 1 giờ; 5 giờ; 6 giờ; 11 giờ...)

3. Kết luận

DHHT là một định hướng dạy học được thực hiện qua sự tác động hai chiều giữa HS – GV. Trong đó, HS trở thành chủ thể đích thực của quá trình nhận thức, luôn có sự hứng thú, tham gia tích cực và có trách nhiệm với việc học tập của mình; GV đóng vai trò là người hướng dẫn, tư vấn, gợi mở để HS lĩnh hội tri thức từ đó góp phần hình thành và PTNL. DHHT sẽ góp phần nâng cao hiệu quả dạy học và có tác động tích cực đến kết quả học tập và PTNL giao tiếp và HT, năng lực giao tiếp toán học đáp ứng mục tiêu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bernd Meier, Nguyen Van Cuong (2007), *Tài liệu bồi dưỡng PP dạy học*, Trường Đại học Potsdam - Khoa Khoa học Nhân văn, Potsdam.
- [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
- [3]. Đặng Thành Hưng (2002). *Dạy học hiện đại: Lí luận - Biện pháp - Kỹ thuật*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội
- [4]. Hoàng Phê (2003). *Từ điển Tiếng Việt*. Đà Nẵng: NXB Đà Nẵng.
- [5]. Thái Duy Tuyên (2001). *Giáo dục học hiện đại (Những nội dung cơ bản)*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6]. Johnson, D.W & Johnson, R.T (1994), *Learning Together and Alone*. Needham Heights, MA. Allyn and Bacon.

Phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh tiểu học trong dạy học môn Khoa học lớp 5

Trần Thị Yến Nga*

*GV Trường Tiểu học Xuân Thới Thượng, Xuân Thới Thượng, Hóc Môn, Tp Hồ Chí Minh
HVCH khóa 31, chuyên ngành Giáo dục Tiểu học, Trường ĐH Sư phạm, Đại học Huế

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: Project-Based Learning (PBL) is an advanced educational approach that enables students to develop the ability to apply their acquired knowledge and skills to real-life situations. By seamlessly integrating theory with practice, PBL not only helps students grasp core concepts but also fosters the development of essential skills such as critical thinking, teamwork, scientific research, and communication. However, a survey of 5th-grade science teaching at primary schools in Hoc Mon district, Ho Chi Minh City, reveals that the implementation of this method still faces many challenges. This highlights the need to establish a suitable and easily applicable process for designing and organizing learning projects, aimed at enhancing students' ability to apply their knowledge to solve real-world problems. This approach is crucial for improving the quality of education, meeting the demands of the 2018 general education curriculum, and equipping students with the necessary skills for future life and work.

Keywords: Project-Based Learning (PBL), Apply knowledge and skills, Real-life situations, 5th-grade science teaching, Hoc Mon district.

1. Đặt vấn đề

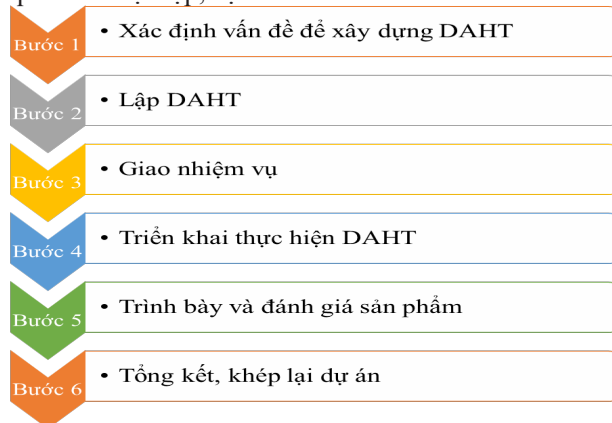
Phương pháp dạy học theo dự án (DHTDA) là một cách tiếp cận giáo dục tiên tiến, tạo điều kiện cho học sinh (HS) phát triển năng lực (PTNL) vận dụng kiến thức (VDKT) và kỹ năng (KN) đã học vào thực tiễn. Thông qua việc kết hợp hài hòa giữa lý thuyết và thực hành, DHTDA không chỉ giúp HS nắm vững kiến thức mà còn thúc đẩy HS rèn luyện các KN quan trọng như tư duy phân biện, làm việc nhóm, nghiên cứu khoa học và truyền thông. Tuy nhiên, qua khảo sát thực tế giảng dạy môn Khoa học lớp 5 tại các trường tiểu học ở huyện Hóc Môn, Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy việc áp dụng phương pháp này còn gặp nhiều khó khăn. Điều này nhấn mạnh sự cần thiết của việc xây dựng một quy trình thiết kế và tổ chức dự án học tập phù hợp, dễ áp dụng, nhằm giúp HS phát triển khả năng VDKT vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Đây là hướng đi thiết yếu để nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng yêu cầu của Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 và trang bị cho HS những KN cần thiết cho cuộc sống.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quy trình thiết kế và tổ chức hoạt các DAHT trong dạy học môn Khoa học lớp 5

Dựa trên nghiên cứu lý luận và thực tiễn, chúng tôi đã xây dựng quy trình 6 bước để thiết kế và tổ chức dự án học tập (DAHT) cho môn Khoa học lớp

5, nhằm PTNL HS. Quy trình này bao gồm việc tái cấu trúc bài học thành các chủ đề hấp dẫn và gắn liền với cuộc sống hàng ngày, đồng thời khuyến khích HS tham gia vào các hoạt động thực nghiệm, ghi chép và báo cáo một cách đơn giản. Quan trọng hơn, quy trình này đảm bảo phù hợp với nội dung chương trình môn Khoa học lớp 5, điều kiện thực tế của nhà trường, địa phương và tâm lý phát triển của HS tiểu học, đồng thời tôn trọng vai trò chủ thể của HS trong quá trình học tập, cụ thể như sau:



Hình 2.1. Quy trình 6 bước thiết kế và tổ chức DAHT

2.2. Vận dụng quy trình thiết kế và tổ chức DAHT cho môn Khoa học lớp 5

Ví dụ: Thiết kế và tổ chức thực hiện DAHT “Tìm

hiểu về vi khuẩn và ảnh hưởng của chúng đối với con người”

Nội dung DAHT được xây dựng từ 03 bài trong sách Khoa học 5, NXB Chân Trời Sáng Tạo: Vi khuẩn quanh ta (bài 18), Vi khuẩn có ích trong chế biến thực phẩm (bài 19) và Một số bệnh do vi khuẩn gây ra (bài 20).

Bước 1: *Xác định vấn đề để xây dựng thành dự án học tập (DAHT)*

DAHT này mang đến cho HS một cơ hội đặc biệt để PTNL VDKT và KN đã học vào thực tiễn, thông qua việc khám phá sâu các quá trình sinh học liên quan đến vi khuẩn. Từ việc nghiên cứu lý thuyết về sự sinh trưởng và vai trò của vi khuẩn trong tự nhiên, HS sẽ tiến hành các thí nghiệm thực tế, quan sát trực tiếp cách vi khuẩn ảnh hưởng đến quá trình phân hủy thực phẩm. Thông qua việc sử dụng các tài liệu học tập trực quan như video khoa học và bài giảng điện tử, HS sẽ nắm vững kiến thức về các bệnh do vi khuẩn gây ra cũng như cách vi khuẩn được ứng dụng trong sản xuất thực phẩm.

Trong vai trò của những nhà nghiên cứu khoa học, HS sẽ tự mình thu thập và phân tích dữ liệu về sự phát triển và tác động của vi khuẩn trong các điều kiện khác nhau, sau đó tổng hợp và trình bày các phát hiện của mình trong một báo cáo khoa học. Bài viết này không chỉ mô tả chi tiết các quá trình sinh học của vi khuẩn mà còn phân tích cách chúng ảnh hưởng đến môi trường và sức khỏe con người. Qua dự án, HS không chỉ nâng cao hiểu biết về sinh học vi khuẩn mà còn rèn luyện KN nghiên cứu, tư duy phản biện và khả năng áp dụng kiến thức để đề xuất các biện pháp quản lý vi khuẩn có lợi và phòng ngừa vi khuẩn có hại, đóng góp vào việc bảo vệ sức khỏe cộng đồng và môi trường sống.

Bước 2: *Lập dự án*

a. Xác định mục tiêu của dự án

Về kiến thức: Sau khi thực hiện dự án HS nắm vững kiến thức về vi khuẩn, từ việc nhận biết chúng trong tự nhiên đến hiểu rõ vai trò của vi khuẩn trong chế biến thực phẩm và phòng tránh các bệnh do vi khuẩn gây ra. HS sẽ học cách ứng dụng kiến thức này để nâng cao nhận thức cộng đồng và áp dụng vào thực tế cuộc sống.

- Về KN: Phát triển khả năng nghiên cứu khoa học, tư duy phản biện và KN giao tiếp. HS sẽ tham gia các thí nghiệm, thu thập và phân tích dữ liệu, từ đó đưa ra các kết luận khoa học. Đồng thời, KN làm việc nhóm và thuyết trình cũng được rèn luyện thông qua các hoạt động thảo luận và trình bày.

Về thái độ: Khuyến khích HS nuôi dưỡng sự tò mò, đam mê khám phá khoa học và tinh thần hợp tác. HS sẽ học cách tôn trọng ý kiến của người khác, kiên nhẫn trong quá trình nghiên cứu và nhận thức rõ trách nhiệm của mình trong việc bảo vệ sức khỏe cộng đồng và môi trường.

Về PTNL: Định hướng PTNL VDKT và KN đã học vào thực tiễn. HS sẽ được khuyến khích ứng dụng những gì đã học vào việc giải quyết các vấn đề thực tế, từ việc đưa ra các biện pháp phòng ngừa bệnh tật đến đề xuất các giải pháp bảo vệ môi trường, giúp HS chuẩn bị tốt hơn cho những thách thức trong cuộc sống.

b. Khởi gợi hứng thú của HS: GV có thể khơi dậy hứng thú của HS bằng một câu chuyện thú vị về những khám phá đáng kinh ngạc của các nhà khoa học về vi khuẩn trong các môi trường khắc nghiệt như đáy đại dương hay suối nước nóng, nhấn mạnh sự đa dạng và khả năng thích nghi vượt trội của chúng. Bằng cách kết nối vi khuẩn với các vấn đề sức khỏe, môi trường và vai trò trong công nghệ, sản xuất thực phẩm, chủ đề này trở nên gần gũi và thiết thực hơn với cuộc sống hàng ngày của HS. GV có thể trình chiếu các video và hình ảnh vi mô về vi khuẩn, sau đó tổ chức thảo luận về cách vi khuẩn ảnh hưởng đến sức khỏe và môi trường. HS được khuyến khích trình bày nghiên cứu, chia sẻ ý tưởng tuyên truyền về lợi ích và nguy cơ của vi khuẩn, giúp các em rèn luyện KN áp dụng kiến thức vào thực tế và tăng cường hứng thú với DAHT.

c. Xây dựng bộ câu hỏi định hướng

- Vi khuẩn là gì và chúng có các đặc điểm sinh học nào làm cho chúng trở nên đặc biệt trong thế giới vi sinh vật?

- Chúng ta có thể sử dụng kiến thức về vi khuẩn để cải thiện sức khỏe cộng đồng và bảo vệ môi trường như thế nào?

- Chúng ta có thể nhìn thấy vi khuẩn không? Tại sao?

- Em lấy ví dụ cho 2 nhóm có lợi và có hại đối với con người và môi trường mà em biết?

- Vi khuẩn có vai trò như thế nào trong quá trình sản xuất sữa chua và pho mát?

- Chúng ta có thể sử dụng vi khuẩn để cải thiện chất lượng của thực phẩm như thế nào?

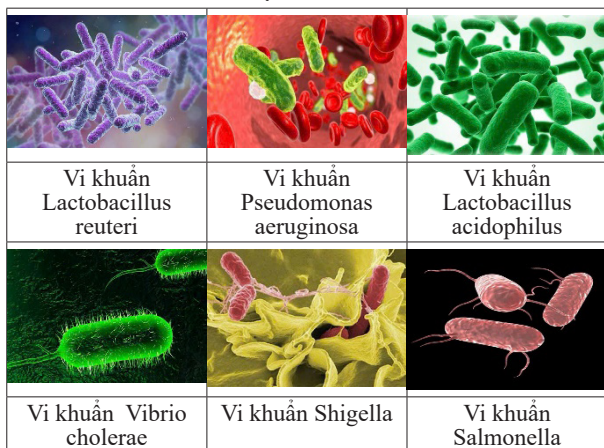
- Bệnh tả là do loại vi khuẩn nào gây ra?

- Theo các em có thể sử dụng biện pháp phòng ngừa nào để bảo vệ bản thân khỏi các bệnh do vi khuẩn gây ra?

d. Thiết kế các hoạt động

- Thực hiện thí nghiệm phát hiện vi khuẩn: HS sẽ nhận thức rõ vi khuẩn hiện diện xung quanh bằng cách lấy mẫu từ các bề mặt khác nhau trong lớp học, sử dụng bông tăm, gelatin và cốc Petri. Mẫu được ủ trong 2-3 ngày, sau đó HS quan sát sự phát triển của vi khuẩn dưới kính lúp và thảo luận về tầm quan trọng của vệ sinh cá nhân.

- Trò chơi “Vi khuẩn đáng yêu”: HS sẽ học cách phân biệt vi khuẩn có lợi và có hại. Các nhóm nhận thẻ có hình ảnh và thông tin về vi khuẩn, sau đó quyết định và giải thích xem vi khuẩn đó có lợi hay có hại. Hoạt động này giúp HS thảo luận và ĐG lẫn nhau về kiến thức đã học.



- Làm sữa chua tại lớp: Giúp HS hiểu vai trò của vi khuẩn trong việc sản xuất thực phẩm. Chuẩn bị: Sữa tươi, men sữa chua, nồi, nhiệt kế. GV giải thích quá trình lên men và vai trò của vi khuẩn. HS theo dõi GV đun ấm sữa đến khoảng 43°C, sau đó trộn với men sữa chua. Đổ hỗn hợp vào lọ, bọc kín và để ở nơi ấm áp trong 24 giờ. Quan sát kết quả và thảo luận về quá trình.



Quan sát vi khuẩn qua kính hiển vi



Quan sát vi khuẩn qua kính lúp

dụng kiến thức vào thực tế, phát triển tư duy phân biện và khả năng làm việc nhóm.



Thảo luận nhóm



Thảo luận nhóm

e. Lập kế hoạch đánh giá (ĐG)

- ĐG theo tiêu chí của 4 phần ĐG (nhóm tự ĐG, nhóm khác ĐG, GV ĐG, HS tự ĐG). Có 3 mức độ đạt được: Tốt, Đạt, Cần cố gắng.

- ĐG về mức độ nắm vững kiến thức của HS: ĐG qua bài kiểm tra cuối DAHT. Có 3 mức đạt được: Hoàn thành tốt, Hoàn thành, Chưa hoàn thành.

Bước 3: Giao nhiệm vụ: GV bắt đầu dự án bằng cách trình bày mục tiêu chính, nhấn mạnh sự cần thiết của việc hiểu rõ mối liên hệ giữa vi khuẩn và các vấn đề về sức khỏe, môi trường, cũng như vai trò của chúng trong công nghệ và sản xuất thực phẩm. Điều này giúp HS thấy được tầm quan trọng và sự gần gũi của chủ đề với cuộc sống hàng ngày.



Thực nghiệm làm sữa chua

- Thảo luận nhóm về vệ sinh cá nhân và môi trường: HS sẽ tạo báo cáo khoa học trình bày mối liên hệ giữa vi khuẩn và các vấn đề sức khỏe, môi trường. Các nhóm thảo luận về biện pháp vệ sinh để phòng tránh bệnh tật do vi khuẩn, rèn luyện KN áp

như ứng dụng của vi khuẩn trong y tế, nông nghiệp và chế biến thực phẩm.

Lớp học được chia thành các nhóm nhỏ (6-8 HS) với mỗi nhóm có một trưởng nhóm phụ trách điều phối hoạt động và liên lạc với GV. Các nhóm sẽ làm

việc theo nội dung trên Phiếu học tập và có 2 tuần để hoàn thành dự án. GV cung cấp phiếu ĐG năng lực để HS tự ĐG và ĐG lẫn nhau, đồng thời hỗ trợ các tài liệu tham khảo và công cụ cần thiết như giấy và bút màu. HS được hướng dẫn tập trung vào tính thực tiễn, sự sáng tạo và sự hiểu biết sâu sắc về các khái niệm khoa học khi thực hiện sản phẩm cuối cùng, cùng với nhắc nhở về thời hạn và thái độ làm việc trong suốt quá trình thực hiện dự án.

Bước 4: Triển khai thực hiện dự án: Sau khi đã nắm được nội dung của dự án, các nhiệm vụ cụ thể cần thực hiện các nhóm HS thảo luận để lập kế hoạch thực hiện dự án, phân công công việc tới từng thành viên trong nhóm và độc lập giải quyết từng nhiệm vụ trong dự án như: Thu thập thông tin; Xử lý thông tin; Thảo luận với các thành viên khác.

- GV cung cấp các tài liệu bổ sung có liên quan: Ngoài nội dung sách giáo khoa, GV cung cấp thêm sách khoa học, video, hình ảnh, đồ thị hỗ trợ giảng dạy.

- GV gặp gỡ HS để xem xét các kế hoạch hành động và đảm bảo là các em đi đúng hướng, yêu cầu các nhóm thường xuyên xem lại kế hoạch dự án.

Bước 5: Trình bày và ĐG sản phẩm: GV tổ chức buổi báo cáo kết quả, nơi các nhóm HS trình bày trước lớp. HS có thể sử dụng nhiều hình thức khác nhau để trình bày, bao gồm thuyết trình kèm tranh ảnh minh họa. Sau phần trình bày, cả lớp và GV cùng đóng góp ý kiến, đặt câu hỏi để thảo luận về nội dung báo cáo. Các nhóm HS sẽ trả lời và ĐG lẫn nhau theo các tiêu chí đã được GV thiết lập. Quá trình này không chỉ tạo sự hứng thú và tự giác mà còn giúp HS kiểm tra lại kết quả công việc của mình.



Trình bày sản phẩm



Hoạt động ĐG

Bước 6: Tổng kết, khép lại dự án: GV tổng hợp các ĐG từ nhiều nguồn (tự ĐG, ĐG của nhóm và GV) để đưa ra kết luận về kết quả dự án. Sau đó, GV nhận xét về tinh thần làm việc, KN trình bày và thái độ của HS, đồng thời công bố kết quả từng nhóm, khen thưởng những nhóm và cá nhân xuất sắc, đồng thời động viên các nhóm chưa hoàn thành tốt. Cuối

cùng, GV và HS cùng rút kinh nghiệm, học hỏi về lập kế hoạch, phân chia công việc và cách thức làm việc hiệu quả hơn cho các dự án sau.

3. Kết luận

Dựa trên nội dung chương trình, chúng tôi đã thiết kế và tổ chức tiến trình DHTDA cho tất cả các chủ đề trong môn Khoa học lớp 5. Các nguyên tắc lựa chọn nội dung cho DHTDA đã được xác định rõ ràng, từ đó đề xuất hai nội dung chính:

Xây dựng quy trình thiết kế và tổ chức các DAHT với đặc điểm ngắn gọn, dễ nhớ, dễ áp dụng nhưng vẫn đảm bảo tính logic và khoa học giáo dục. Quy trình này phù hợp với lứa tuổi HS tiểu học, giúp các em làm quen với thí nghiệm, nghiên cứu về sự vật và hiện tượng, đồng thời VDKT và KN để giải quyết các vấn đề thực tế.

Phát triển DAHT cho tất cả các bài học trong môn Khoa học lớp 5 nhằm mục đích củng cố và nâng cao năng lực VDKT và KN đã học, đáp ứng nhu cầu thực tiễn trong dạy học môn Khoa học lớp 5.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26 tháng 12 năm 2018 về *Chương trình giáo dục phổ thông Tổng thể*, Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông, môn Khoa học*, Hà Nội.
- [3]. *Sách Khoa học 5 (Chân trời sáng tạo)*, NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
- [4]. Phan Đức Duy (chủ biên) (2018), *Kỹ thuật dạy học sinh học*, NXB Đại học Huế.
- [5]. Nguyễn Văn Cường (1997), *Dạy học Project hay DHTDA*, Thông báo khoa học Trường ĐHSP, Đại học Quốc gia Hà Nội.

[6]. Nguyễn Văn Cường và Nguyễn Thị Diệu Thảo (2004), *Dạy học theo dự án - Một phương pháp có chức năng kép trong đào tạo giáo viên*, Tạp chí Giáo dục số 80.

[7]. Đỗ Hương Trà (2007), *Dạy học dự án và tiến trình thực hiện*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

[8]. Vũ Thị Thanh Thủy (2020), *Vận dụng dạy học theo dự án để PTNL nghiên cứu khoa học cho học sinh Trung học phổ thông trong dạy học Sinh thái học*, Luận văn tiến sĩ khoa học giáo dục, ĐHSP Thái Nguyên.

Hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề toán học cho học sinh lớp 1 qua dạy học môn Toán

Lê Duy Cường*, Nguyễn Thị Tuyết Mai**

*Tác giả liên hệ, Trường Đại học Đồng Tháp

**Lớp CHGDTH, Khóa 11 Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 13/8/2024; Accepted: 20/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: Mathematical problem solving ability is one of the five components of mathematical ability that need to be formed and developed for students to meet the goals of the 2018 general education program. Based on the manifestations of students' mathematical problem solving ability through teaching Math 1, the article proposes some measures to develop mathematical problem solving ability for first grade students, contributing to improving the quality of teaching math.

Keywords: Problem solving; problem solving ability; teaching Math 1

1. Đặt vấn đề

Chương trình môn Toán đã xác định các thành tố của NL toán học cần hình thành và phát triển cho học sinh (HS) bao gồm: NL tư duy và lập luận toán học; NL mô hình hoá toán học; NL giải quyết vấn đề (GQVĐ) toán học; NL giao tiếp toán học; NL sử dụng công cụ, phương tiện học toán [1].

Nội dung chương trình môn Toán lớp 1 bao gồm các nội dung: Số và phép tính; Hình học và Đo lường; Hoạt động thực hành và trải nghiệm. Trong đó nội dung Số và phép tính được xem là nội dung trọng tâm chiếm 80% thời lượng kiến thức. Nội dung môn Toán lớp 1 và yêu cầu cần đạt trong Chương trình môn Toán được trình bày một cách cụ thể và rõ ràng, nhưng để thực hiện thành công một giờ dạy, điều quan trọng nhất là phải xác định được các NL và biểu hiện của các NL toán học được hình thành và phát triển trong các hoạt động dạy học, trong đó NL GQVĐ toán học được xem là NL cốt lõi cần hình thành và phát triển cho HS ngay từ lớp 1.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực giải quyết vấn đề toán học

Tác giả Phan Anh Tài (2014) đã tiếp cận NL GQVĐ theo quá trình GQVĐ như sau: “NL GQVĐ của HS trong học toán là tổ hợp các NL được bộc lộ qua các hoạt động trong quá trình GQVĐ” [2].

Theo Phạm Đức Tài (2019): “NL GQVĐ toán học là khả năng sử dụng một tập hợp có tổ chức các kiến thức, kỹ năng toán học và thái độ để giải quyết thành công những nhiệm vụ toán học mà phương pháp và cách giải quyết nhiệm vụ đó, HS không biết trước” [3].

Chương trình GDPT môn Toán 2018 đã xác định biểu hiện và yêu cầu cần đạt của NL GQVĐ toán học của HS tiểu học như sau:

Bảng 2.1. Biểu hiện và yêu cầu cần đạt về NL

GQVĐ toán học của HS tiểu học [1]

Các biểu hiện	Yêu cầu cần đạt cấp Tiểu học
- Nhận biết, phát hiện được vấn đề cần giải quyết bằng toán học.	- Nhận biết được vấn đề cần giải quyết và nêu được thành câu hỏi.
- Lựa chọn, đề xuất được cách thức, giải pháp GQVĐ.	- Nêu được cách thức GQVĐ
- Sử dụng được các kiến thức, kỹ năng toán học tương thích (bao gồm các công cụ và thuật toán) để GQVĐ đặt ra.	- Thực hiện và trình bày được cách thức GQVĐ ở mức độ đơn giản.
- Đánh giá được giải pháp đề ra và khái quát hoá được cho vấn đề tương tự	- Kiểm tra được giải pháp đã thực hiện.

2.2. Biểu hiện NL GQVĐ toán học của HS lớp 1 qua học tập môn Toán

Căn cứ vào biểu hiện, yêu cầu cần đạt của NL GQVĐ toán học ở bảng 2.1 và nội dung chương trình, yêu cầu cần đạt trong chương trình Toán lớp 1 chúng tôi xác định các biểu hiện của NL GQVĐ toán học của HS lớp 1 qua học tập môn Toán như sau:

Ví dụ: Bài “*Phép cộng dạng 14 + 3*”, Toán 1, Bộ sách Cánh Diều, trang 126 [4]. Các biểu hiện của NL GQVĐ toán học như sau:



a) *Nhận biết và phát hiện được vấn đề cần giải quyết:* HS quan sát tranh nhận thấy có 14 chong chóng màu đỏ và bạn nữa lấy thêm 3 chong chóng màu xanh. Vậy để biết có tất cả bao nhiêu chong chóng cần thực hiện phép tính gì? Từ đó nếu được phép cộng $14 + 3 = ?$

b) *Lựa chọn, đề xuất được cách thức GQVĐ:* HS suy nghĩ tìm kết quả phép tính $14 + 3$ bằng các cách sử dụng que tính. Lấy 14 que tính, lấy thêm 3 que tính. Gộp 14 que tính và 3 que tính để tìm ra kết quả bằng cách cách:

- Đếm từ 1, 2, 3, 4... Đến 17 que tính. Vậy $14 + 3 = 17$

- Có 14 que tính đếm thêm đến 15, 16, 17. Vậy $14 + 3 = 17$

c) *Thực hiện và trình bày được cách thức GQVĐ đơn giản:* HS thực hiện và trình bày được cách tìm kết quả phép tính $14 + 3$ bằng cách đếm thêm.

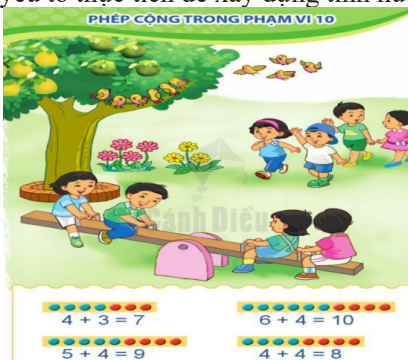
d) *Đánh giá được giải pháp đề ra và khái quát hoá được cho vấn đề tương tự:* HS kiểm tra lại kết quả bằng cách đếm số chong chóng trong bức tranh và khái quát cách tìm kết quả phép cộng $14 + 3$ bằng cách đếm thêm. HS vận dụng cách tìm kết quả này vào các phép tính tương tự như: $15 + 1$; $16 + 2$; $13 + 4$...

2.3. Biện pháp hình thành và phát triển NL GQVĐ toán học cho HS lớp 1 qua dạy học môn Toán

2.3.1. *Biện pháp 1: Tạo các tình huống gợi vấn đề, lồng ghép vào hoạt động khám phá tri thức mới của HS*

a) *Mục đích:* Tập luyện cho HS từng bước nhận biết rõ các thông tin của vấn đề toán học cần giải quyết nhằm đề xuất được cách thức GQVĐ toán học.

b) *Cách thực hiện:* Nếu nội dung bài học có cài đặt tình huống gợi vấn đề, GV có thể khai thác từ tình huống có sẵn, dẫn dắt HS nhận biết rõ các thông tin toán học từ tình huống gợi vấn đề để phát hiện được vấn đề toán học cần giải quyết. Ngược lại, nếu nội dung bài học không được cài đặt tình huống có vấn đề, GV cần dựa vào những kiến thức đã học của HS hoặc các yếu tố thực tiễn để xây dựng tình huống.



Ví dụ: Bài “*Phép cộng trong phạm vi 10*” Toán 1, Bộ Cánh Diều, Trang 44 [4].

GV khai thác tình huống gợi vấn đề cho HS qua hoạt động quan sát tranh và nêu tình huống phù hợp với tranh minh họa.

HS 1: *Có 4 bông hoa màu tím và 3 bông hoa màu vàng, có tất cả 7 bông hoa.*

HS 2: *Trên cây có 5 quả bưởi màu vàng và 4 quả bưởi màu xanh, có tất cả 9 quả bưởi.*

HS 3: *Trên cành có 6 con chim có thêm 4 con chim đang bay đến nên có tất cả 10 con chim.*

HS 4: *Có 4 bạn đang chơi bập bênh có thêm 4 bạn đang đi tới nên có tất cả 8 bạn.*

Từ các tình huống HS nêu GV sẽ gợi ý để HS nêu và tìm kết quả các phép cộng $4 + 3 = 7$; $5 + 4 = 9$; $6 + 4 = 10$; $4 + 4 = 8$.

2.3.2. *Biện pháp 2: Tập cho học sinh biết vận dụng các bước giải quyết vấn đề để giải quyết vấn đề toán học gắn với thực tiễn*

a) *Mục đích của biện pháp:* Tập luyện cho HS biết vận dụng các bước giải quyết vấn đề để từng bước GQVĐ toán học gắn với thực tiễn trong hoạt động giải toán.

b) *Cách tiến hành:* Để thực hiện biện pháp này, GV có thể luyện tập cho HS thực hiện theo các bước:

Bước 1: Phát hiện và tiếp cận vấn đề cần giải quyết.

Bước 2: Nghiên cứu nội dung của hoạt động định hướng GQVĐ.

Bước 3: Lựa chọn được phương pháp giải, trình bày cách GQVĐ.

Ví dụ: Bài tập 4 trong bài “*Luyện tập*” Toán 1, Bộ Cánh Diều, Trang 47 [4]. GV tổ chức luyện tập cho HS qua các bước như sau:

4) *Nêu phép tính thích hợp với mỗi tranh vẽ:*



Bước 1. Phát hiện và tiếp cận vấn đề cần giải quyết

Bức tranh ở câu a mang ý nghĩa của phép cộng. Bức tranh vẽ hình ảnh con gà HS thường thấy trong cuộc sống hàng ngày. Bối cảnh của bài toán gần gũi với HS. HS hoạt động cá nhân quan sát bức tranh câu a và trả lời được câu hỏi “bức tranh vẽ gì”. HS quan sát bức tranh và nhận thấy có 4 con gà trong sân, có 3 con gà ngoài sân.

HS hoạt động cặp đôi, nêu tình huống quan sát được. HS có thể nêu các tình huống sau:

- Có 4 con gà trong sân, có 3 con gà ngoài sân.
- Có 4 con gà đang nhặt thóc, có 3 con gà đang đi đến.
- Có 3 con gà ngoài sân đang đi vào, có 4 con gà trong sân.
- Có 3 con gà bên ngoài bờ rào, có 4 con gà bên trong bờ rào.

Qua đọc tình huống, HS nhận biết được vấn đề cần giải quyết: Có tất cả mấy con gà trong bức tranh? Viết phép tính gì để tìm số con gà trong bức tranh?

Bước 2. Nghiên cứu nội dung của hoạt động, định hướng GQVĐ.

HS hoạt động cặp đôi nêu cách thức GQVĐ.

Bức tranh thứ nhất HS nêu được:

Có 4 con gà trong sân, có 3 con gà ngoài sân.

Phép tính $4 + 3 = 7$;

Có 4 con gà đang nhặt thóc, có 3 con gà đang đi đến. Phép tính $4 + 3 = 7$;

Có 3 con gà ngoài sân đang đi vào, có 4 con gà trong sân. Phép tính $3 + 4 = 7$;

Có 3 con gà bên ngoài bờ rào, có 4 con gà bên trong bờ rào. Phép tính $3 + 4 = 7$.

Bước 3. Lựa chọn được phương pháp giải, trình bày cách GQVĐ

HS trình bày được cách GQVĐ bằng ngôn ngữ toán học qua việc liên kết các kí hiệu toán học để viết được phép tính đúng. HS viết được phép tính $4 + 3 = 7$ hoặc $3 + 4 = 7$ vào ô trống tương ứng.

HS kiểm tra giải pháp bằng cách xem lại phép tính vừa viết, đếm số lượng trong bức tranh.

2.3.3. Biện pháp 3: Tập cho học sinh từng bước phát hiện và giải quyết vấn đề toán học thông qua sử dụng hệ thống câu hỏi hỗ trợ

a) *Mục đích:* Từ câu hỏi gợi ý của GV giúp HS thực hiện và trình bày được cách thức GQVĐ rõ ràng, đúng theo trình tự logic toán học.

b) *Cách tiến hành:* Câu hỏi đóng vai trò hỗ trợ cho HS thực hiện và trình bày cách thức GQVĐ toán

học được rõ ràng, đúng trình tự logic. GV có thể thực hiện theo như sau: GV cho HS thực hiện và trình bày các bước trong quá trình GQVĐ. Ở bước này, HS thực hiện và trình bày từng bước GQVĐ. Trong trường hợp HS nêu sai hoặc chưa phù hợp, GV có thể hỗ trợ bằng cách đặt câu hỏi gợi ý ở mức độ đơn giản để HS tái hiện lại vấn đề đã nêu.

Ví dụ: Bài tập 3 trong bài “Nhiều hơn – Ít hơn – Bằng nhau” Toán 1, Bộ Cánh Diều, Trang 23 [4]. GV sử dụng hệ thống câu hỏi nhằm gợi ý để HS hoàn thành yêu cầu bài tập như sau:

- GV yêu cầu HS quan sát tranh. Tranh vẽ gì?
- HS: tranh vẽ có 5 bạn, có 5 cái xèng và 5 cái xô.
- GV: Em có nhận xét gì số người và số xèng?
- HS: Số người với số xèng bằng nhau. Đều bằng 5.
- GV: Em có nhận xét gì số người và số xô?
- HS: Số người với số xô bằng nhau. Đều bằng 5.
- GV: Các em có nhận xét gì số xèng và số xô?
- HS: Số xèng với số xô bằng nhau. Đều bằng 5.

Từ gợi ý qua hệ thống câu hỏi của GV. HS lựa chọn được câu c đúng, câu a, b sai.

3. Kết luận

NL GQVĐ toán học đem lại nhiều cơ hội thực hành, phát triển khả năng tư duy, suy luận khoa học, kỹ năng phát hiện và giải quyết các vấn đề trong học tập và cuộc sống. Việc hình thành và phát triển cho HS NL này trong dạy học Toán lớp 1 sẽ giúp HS luôn tự tin, thích ứng tốt với những thay đổi của cuộc sống, huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng của các môn học và khai thác những kinh nghiệm đã có để giải quyết những vấn đề có liên quan đến toán của thực tiễn đời sống phù hợp với lứa tuổi của HS tiểu học.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán 2018. Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018*, Hà Nội.
- [2]. Phan Anh Tài (2014). *Đánh giá NL giải quyết vấn đề của học sinh trong dạy học toán lớp II trung học phổ thông*. Luận án tiến sĩ Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Vinh.
- [3]. Phạm Đức Tài (2019). *Xây dựng và sử dụng hồ sơ học tập trong đánh giá NL giải quyết vấn đề toán học của học sinh lớp 9*. Luận án tiến sĩ khoa học Giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- [4]. Đỗ Đức Thái (Tổng chủ biên) và các tác giả. *Toán 1*, Bộ sách Cánh Diều. NXB Đại học Sư phạm.

Phát triển năng lực giao tiếp toán học để giải quyết các bài toán thực tiễn trong dạy học Chủ đề Xác suất có điều kiện cho học sinh

Nguyễn Thanh Tùng*

*Phó Hiệu trưởng Trường THPT Cái Bè, huyện Cái Bè, tỉnh Tiền Giang

Received: 12/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: Statistics and Probability are a mandatory component of mathematics education, contributing to enhancing the applicability and practical value of mathematics education. This article proposes some manifestations of mathematical communication capacity on practical problems and measures to contribute to the development of mathematical communication capacity to solve problems with practical elements when teaching the topic.

Keywords: Calculate Conditional Probabilities, tree diagrams, partial probability formulas and Bayes formulas.

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán (ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo) khẳng định: Thống kê và Xác suất là một thành phần bắt buộc của giáo dục toán học, góp phần tăng cường ứng dụng, giá trị thiết thực của giáo dục toán học... Từ đó, nâng cao sự hiểu biết, phương pháp nghiên cứu thể giới hiện đại cho học sinh (HS).

Năng lực giao tiếp toán học (GTTH) là một trong năm thành tố cốt lõi của năng lực toán học cần được hình thành và phát triển cho học sinh (HS) trong dạy học (DH) toán. Nếu giáo viên (GV) quan tâm đến việc tìm cách thức động viên, kích thích thì HS sẽ mạnh dạn tiếp nhận, trao đổi thông tin thông qua các kỹ năng nghe, nói, đọc viết, tự tin thể hiện được sự hiểu biết trong trình bày ý tưởng, trong tranh luận, HS phát triển được các năng lực và phẩm chất học toán, cũng như các môn học khác.

Chương trình Toán 12, Tập hai (Chân trời sáng tạo), nội dung “Thống kê và xác suất” có nhiều ứng dụng trong giải quyết các bài toán thực tiễn (TT), góp phần làm cho chương này có ưu thế trong việc phát triển năng lực (PTNL) GTTH cho HS. Vì vậy, DH theo hướng “PTNL GTTH để giải quyết các bài toán thực tiễn trong dạy học chủ đề Xác suất có điều kiện” là rất quan trọng và cần thiết. Bài viết góp phần làm sáng tỏ các biểu hiện đặc trưng và định hướng để xây dựng các biện pháp PTNL GTTH cho HS về các bài toán thực tiễn (BTTH) khi DH chủ đề này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các biểu hiện của năng lực GTTH để giải

quyết các bài toán thực tiễn trong dạy học chủ đề Xác suất có điều kiện

Biểu hiện 1: HS nghe hiểu, đọc hiểu, ghi chép được các thông tin về các BTTH liên quan chủ đề Xác suất có điều kiện được trình bày dưới dạng văn bản toán học, hoặc nói, hoặc viết ra.

Qua biểu hiện này, HS nhận biết và giải thích được khái niệm về xác suất có điều kiện trong những tình huống TT quen thuộc. Việc nghe hiểu, đọc hiểu được xét đến khi nghe, đọc một yêu cầu toán học gắn với những tình huống học tập cụ thể; nghe, đọc phần trình bày, giải thích, lập luận của HS, của GV để trao đổi, thảo luận, để luyện tập, thực hành. HS có được niềm tin khám phá các BTTH liên quan đến khái niệm xác suất có điều kiện.

Biểu hiện 2: HS trình bày, diễn đạt (nói hoặc viết) được các nội dung, ý tưởng, giải pháp toán học về các BTTH của chủ đề Xác suất có điều kiện, yêu cầu thích hợp, sự đầy đủ, chính xác.

Qua biểu hiện này, cho thấy rằng BTTH về xác suất không phải là tiếp nhận những kiến thức có sẵn mà là quá trình tìm tòi, khai thác, thiết lập. HS có khả năng tạo được sự chú ý, tạo hứng thú trong trình bày lời giải bài toán.

Biểu hiện 3: HS sử dụng được hiệu quả ngôn ngữ toán học (chữ số, chữ cái, kí hiệu, sơ đồ hình cây) kết hợp với ngôn ngữ thông thường khi trình bày, giải thích và đánh giá các ý tưởng của BTTH trong sự tương tác (thảo luận, tranh luận) khi sử dụng công thức tính xác suất toàn phần, công thức Bayes để tính xác suất.

Thông qua sử dụng hiệu quả ngôn ngữ về các

BTTT kết hợp với ngôn ngữ thông thường để HS tương tác, trao đổi, trình bày được các nội dung, ý tưởng, giải pháp toán học với nhau; đồng thời thể hiện sự tự tin của HS, tôn trọng người đối thoại khi mô tả, giải thích các nội dung, ý tưởng toán học. Giúp HS nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ toán học bằng cách tăng cường hiểu biết về các kí hiệu, thuật ngữ và công cụ DH toán.

Biểu hiện 4: HS thể hiện được sự tự tin nêu câu hỏi thảo luận, tranh luận các nội dung, ý tưởng liên quan đến BTTT của chủ đề Xác suất có điều kiện.

Thông qua việc rèn luyện kĩ năng đọc hiểu, diễn giải, phân tích, đánh giá tình huống có ý nghĩa toán học, trong các hoạt động nội khóa, ngoại khóa, lý thuyết và thực hành một cách thường xuyên, tìm giải pháp, xác định đáp án, giúp HS giao tiếp và hợp tác tốt trong làm việc nhóm, trình bày và thảo luận các BTTT của chủ đề này.

2.2. Các biện pháp PTNL GTTH để giải quyết các bài toán thực tiễn trong dạy học chủ đề Xác suất có điều kiện

2.2.1. Biện pháp 1: Tăng cường các hoạt động nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép (tóm tắt) cho HS thành thạo những thông tin các BTTT liên quan chủ đề Xác suất có điều kiện

Mục đích của biện pháp: Giúp HS nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép (tóm tắt) đầy đủ và chính xác các thông tin về bài toán TH, biết phân tích, lựa chọn, trích xuất thông tin BTTT được cung cấp liên quan chủ đề Xác suất có điều kiện. Giúp HS là quen với kĩ năng sử dụng sơ đồ hình cây để phân tích các trường hợp cụ thể xảy ra, từ đó tính xác suất của biến cố. GV nêu vấn đề, HS thảo luận tìm giải pháp.

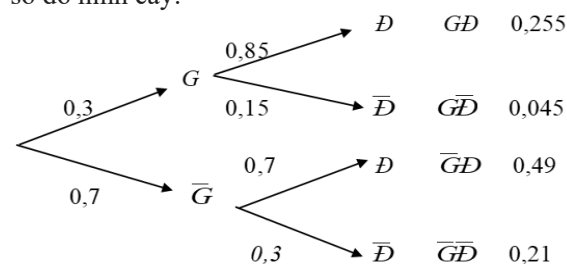
Ví dụ 1. Một trường đại học tiến hành khảo sát tình trạng việc làm sau khi tốt nghiệp của sinh viên. Kết quả khảo sát cho thấy tỉ lệ người tìm được việc làm đúng chuyên ngành là 85% đối với sinh viên tốt nghiệp loại giỏi và 70% đối với sinh viên tốt nghiệp loại khác. Tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp loại giỏi là 30%. Gặp ngẫu nhiên một sinh viên đã tốt nghiệp của trường. Sử dụng sơ đồ hình cây, tính xác suất của các biến cố: A : “Sinh viên tốt nghiệp loại giỏi và tìm được việc làm đúng chuyên ngành”, B : “Sinh viên không tốt nghiệp loại giỏi và tìm được việc làm đúng chuyên ngành”.

Bài toán trên, HS nghe hiểu, đọc hiểu thể hiện trong việc đọc đề bài để xác định được nhiệm vụ tính xác suất bằng sơ đồ hình cây, gắn với tình huống TT là tỉ lệ sinh viên tốt nghiệp loại giỏi có việc làm, tỉ lệ sinh viên không tốt nghiệp loại giỏi có việc làm.

GV: Biểu thị mối liên hệ bài toán này là chúng ta tính tỉ lệ sinh viên có việc làm sau khi tốt nghiệp và so sánh được kết quả theo giả thiết bài toán, để HS tiếp xúc, tìm hiểu, xác định vấn đề cần giải quyết, yêu cầu HS xác định đề cho gì, đề yêu cầu gì, tóm tắt bài toán?

HS: Thông qua bài toán, HS kiểm tra, đánh giá mức độ nghe hiểu, đọc hiểu, ghi chép (tóm tắt) thông tin của bản thân theo yêu cầu của GV, kĩ năng tham gia làm việc nhóm của mỗi cá nhân. HS thu thập và biểu diễn các dữ liệu, kết quả bài toán theo sơ đồ hình cây.

Bài toán này được giải như sau: Gọi G là biến cố: “Sinh viên tốt nghiệp loại giỏi”, $\bar{G}$ là biến cố: “Sinh viên tìm được việc làm đúng chuyên ngành”. Ta có sơ đồ hình cây:



Vậy $P(A) = 0,255$; $P(B) = 0,49$.

Qua ví dụ này, HS cũng có được kĩ năng sử dụng sơ đồ hình cây để tính xác suất có điều kiện bằng công thức nhân xác suất. Giải thích được ý nghĩa của BTTT trên bằng việc tính xác suất sinh viên tốt nghiệp tìm được việc làm theo điều kiện của biến cố A và biến cố B .

2.2.2. Biện pháp 2: Tổ chức các hoạt động để rèn luyện cho HS kĩ năng trình bày, diễn đạt, thảo luận, tranh luận các nội dung, ý tưởng, giải pháp toán học TT trong DH chủ đề Xác suất có điều kiện

Mục đích của biện pháp: Giúp HS có khả năng giải thích việc trình bày, diễn đạt các nội dung, ý tưởng, giải pháp để giải quyết các BTTT trong chủ đề Xác suất có điều kiện liên quan đến công thức tính xác suất toàn phần một cách ngắn gọn, mạch lạc, rõ ràng, lập luận chặt chẽ, logic.

Ví dụ 2. Một loại xét nghiệm nhanh SARS-CoV-2 cho kết quả dương tính với 76,2% các ca thực sự nhiễm virus, kết quả âm tính với 99,1% các ca thực sự không nhiễm virus. Giả sử tỉ lệ người nhiễm virus SARS-CoV-2 trong một cộng đồng là 1%. Một người trong cộng đồng đó làm xét nghiệm và nhận được kết quả dương tính. Hỏi khả năng người đó thực sự nhiễm virus là cao hay thấp? Hãy tính xác suất người làm xét nghiệm có kết quả dương tính.

Bài toán này là tình huống có vấn đề, nhìn vào các con số 76,2% và 99,1% HS cho rằng người khám bệnh thực sự nhiễm virus là cao.

Bài toán này, được giải như sau:

Gọi A là biến cố “Người làm xét nghiệm có kết quả dương tính” và B là biến cố “Người làm xét nghiệm thực sự nhiễm virus”.

Vì xét nghiệm cho kết quả dương tính với 76,2% các ca thực sự nhiễm virus nên $P(A|B) = 0,762$. Vì xét nghiệm cho kết quả dương tính với 99,1% các ca thực sự không nhiễm virus nên $P(\bar{A}|\bar{B}) = 0,991$. Suy ra $P(A|\bar{B}) = 1 - 0,991 = 0,009$.

Vì tỉ lệ người nhiễm virus trong cộng đồng là 1% nên $P(B) = 0,01$ và $P(\bar{B}) = 0,99$. Áp dụng công thức xác suất toàn phần, ta có

$$P(A) = P(B)P(A|B) + P(\bar{B})P(A|\bar{B}) = 0,01653.$$

Qua bài toán thực tiễn này, HS giải quyết được vấn đề lo lắng của xã hội là tỉ lệ người bị virus theo số liệu thực tế.

2.2.3. Biện pháp 3: Sử dụng ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để rèn luyện cho HS trình bày, giải thích một số BTTT trong DH chủ đề Xác suất có điều kiện

Mục đích của biện pháp: HS biết cách kết hợp ngôn ngữ toán học đó là biết được các biến cố A , biến cố B và tính xác suất của bài toán đã cho bằng công thức xác suất toàn phần và công thức Bayes với ngôn ngữ thông thường là nói về bạn Tuyết và 7 chú lùn để giải thích cách suy nghĩ, lập luận, tìm ra lời giải bài toán.

Ví dụ 3. Ở một khu rừng nọ có 7 chú lùn, trong đó có 4 chú lùn nói thật, 3 chú lùn còn lại nói thật xác suất là 0,5. Bạn Tuyết gặp ngẫu nhiên một chú lùn và hỏi xem chú ấy có phải là người nói thật không. Gọi A là biến cố “Chú lùn đó luôn nói thật” và B là biến cố “Chú lùn đó nhận mình là người luôn nói thật”.

a) Tính xác suất của các biến cố A và B .

b) Biết rằng chú lùn mà bạn Tuyết gặp tự nhận mình là người luôn nói thật. Tính xác suất để chú lùn đó luôn nói thật.

Bài toán này giải như sau: Gọi A là biến cố “Chú lùn đó luôn nói thật”, B là biến cố “Chú lùn đó tự nhận mình là người nói thật”.

a) GV: Đặt vấn đề là để tính $P(B)$ thì phải tính các xác suất của biến cố nào?

HS: Xem dữ liệu bài toán và trao đổi với nhau để tìm ra cách tính $P(B)$ là phải áp dụng công thức tính xác suất toàn phần.

Ta có

$$P(A) = \frac{4}{7}; P(\bar{A}) = \frac{3}{7}; P(B|A) = 1; P(B|\bar{A}) = 0,5.$$

Áp dụng công thức xác suất toàn phần, ta có

$$P(B) = P(A)P(B|A) + P(\bar{A})P(B|\bar{A}) = \frac{11}{14}.$$

b) GV: Phân tích và giúp HS vận dụng công thức Bayes để tính xác suất chú lùn đó nói thật.

HS: Cùng cố kĩ năng vận dụng công thức Bayes để tính xác suất chú lùn đó luôn nói thật.

Áp dụng công thức Bayes, ta có

$$P(A|B) = \frac{P(A)P(B|A)}{P(B)} = \frac{8}{11}.$$

Qua bài toán này, giúp HS sử dụng hợp lí ngôn ngữ toán học để trình bày và lập luận: viết đúng kí hiệu, công thức xác suất toàn phần, kết hợp với ngôn ngữ thông thường như: khu vườn, chú lùn, bạn Tuyết. HS lí giải được việc trình bày, diễn đạt được thể hiện qua việc trình bày kết quả một cách rõ ràng, đồng thời giải thích các bước và quy trình giải quyết bài toán cho người khác hiểu.

2.2.4. Biện pháp 4: GV tổ chức thuyết trình, thảo luận nhóm và báo cáo để HS tranh luận, thảo luận, đề xuất ý tưởng về BTTT liên quan đến chủ đề Xác suất có điều kiện

Mục đích của biện pháp: Giúp HS thể hiện sự tự tin trong GTTH, HS tự tin khi trình bày, diễn đạt, thảo luận và giải thích về các nội dung thực tiễn liên quan đến xác suất. Sự tự tin này còn thể hiện khi HS diễn đạt ý tưởng, giải pháp và cách HS tương tác với nhau và với GV trong quá trình thảo luận về bài toán.

Ví dụ 4. Một doanh nghiệp có 45% nhân viên là nữ. Tỉ lệ nhân viên nữ và nhân viên nam mua bảo hiểm nhân thọ lần lượt là 7% và 5%. Chọn ngẫu nhiên một nhân viên của doanh nghiệp.

a) Tính xác suất nhân viên được chọn có mua bảo hiểm nhân thọ.

b) Biết nhân viên được chọn có mua bảo hiểm nhân thọ. Tính xác suất nhân viên đó là nam.

Qua bài toán này:

a) HS: cùng cố kĩ năng sử dụng công thức xác suất toàn phần để giải quyết BTTT.

GV: Đặt vấn đề, HS làm việc cá nhân.

Gọi A là biến cố “Nhân viên được chọn có mua bảo hiểm nhân thọ”, B là biến cố “Nhân viên được chọn là nam”, suy ra $\bar{B}$ là biến cố “Nhân viên được chọn là nữ”. Ta có $P(\bar{B}) = 0,45$ và $P(B) = 0,55$; $P(A|\bar{B}) = 0,07$ và $P(A|B) = 0,05$

Áp dụng công thức xác suất toàn phần, ta có $P(A) = P(B)P(A|B) + P(\bar{B})P(A|\bar{B}) = 0,059$.

(Xem tiếp trang 101)

Phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua dạy học giải bài tập Chương “Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng” – Toán lớp 10

Nguyễn Dương Hoàng*; Lê Thanh Trang**

*PGS, TS. Trường Đại học Đồng Tháp; ** Trường THPT Lê Thanh Hiền- Tiền Giang

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: The primary objective of the mathematics education program (December 2018) is to foster the development of students' mathematical competencies, with a particular emphasis on mathematical reasoning and thinking. These competencies are foundational for the development of other mathematical abilities such as problem-solving and mathematical modeling. To enhance these abilities, it is essential to cultivate mathematical thinking, especially creative thinking among students. This paper proposes several strategies to develop creative thinking in grade 10 students within the context of teaching the chapter on “Coordinate Geometry in the Plane”

Keywords: Creative thinking, Coordinate method, Math 10.

1. Phần Mở Đầu

Tư duy sáng tạo (TDST) là thành phần quan trọng của tư duy toán học; một trong những thành tố của năng lực tư duy và lập luận toán. Phát triển TDST của học sinh (HS) đã trở thành một mục tiêu quan trọng trong dạy học toán. Chương “*Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng*” -Toán 10 là một nội dung quan trọng, có tiềm năng lớn trong việc phát triển TDST của HS thông qua việc dạy học giải bài tập. Bài viết làm rõ quan niệm, đặc trưng của TDST, đề xuất các biện pháp phát triển TDST thông qua dạy học giải bài tập chương “*Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng*” -Toán 10 góp phần đáp ứng mục tiêu dạy học toán ở trường trung học phổ thông.

2. Nội dung và kết quả nghiên cứu

2.1. Quan niệm về Tư duy sáng tạo

Theo Tôn Thân (1995): “*Tư duy sáng tạo là một dạng tư duy độc lập tạo ra ý tưởng mới, độc đáo, và có hiệu quả giải quyết vấn đề cao*”. Và theo tác giả “*TDST là tư duy độc lập và nó không bị gò bó phụ thuộc vào cái đã có. Tính độc lập của nó bộc lộ vừa trong việc đặt mục đích vừa trong việc tìm giải pháp. Mỗi sản phẩm tư duy sáng tạo đều mang rất đậm dấu ấn của mỗi cá nhân đã tạo ra nó*”.

Như vậy, TDST được hiểu là quá trình suy nghĩ mới mẻ về sự vật, hiện tượng, và các mối liên hệ, từ đó tạo ra những giải pháp mới có ý nghĩa, giá trị.

Từ các nghiên cứu của [2][3][4], Các đặc trưng chủ yếu của TDST trong dạy học toán bao gồm:

a) *Tính mềm dẻo:* Dễ dàng chuyển đổi giữa các

hoạt động trí tuệ và vận dụng linh hoạt các phương pháp suy luận.

b) *Tính nhuần nhuyễn:* Là khả năng tạo ra nhiều ý tưởng, giải pháp đa dạng, giúp tìm ra những phương án hiệu quả để giải quyết vấn đề.

c) *Tính độc đáo:* là khả năng tạo liên tưởng mới, nhận ra mối liên hệ ẩn, và tìm giải pháp mới mẻ.

2.2. Một số biện pháp phát triển TDST cho HS thông qua dạy học giải bài tập Chương “*Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng*” – Toán 10

2.2.1. *Hướng dẫn cho HS phát hiện và định hướng giải các bài tập trong chương phương pháp tọa độ trong mặt phẳng.*

Để phát triển TDST cho HS cần thúc đẩy động lực sáng tạo trong quá trình học tập. Hướng dẫn HS khám phá, phân loại, và hệ thống hóa kiến thức trong chương “*phương pháp tọa độ trong mặt phẳng*” giúp HS không chỉ nắm vững kiến thức mà còn phát triển khả năng tư duy độc lập và sáng tạo. Cụ thể, việc khuyến khích HS tự tìm tòi và học tập độc lập, tạo môi trường học tập tích cực để họ tự tin đưa ra ý tưởng mới và giải quyết vấn đề theo nhiều cách khác nhau.

Ví dụ 1: Trong mặt phẳng Oxy, cho ba điểm $A(2; 2)$, $B(3; 5)$, $C(5; 5)$.

- Tìm tọa độ trọng tâm G của tam giác ABC
- Tìm tọa độ trung điểm I của đoạn thẳng BC
- Giải tam giác ABC

Hướng dẫn giải:

GV sử dụng các câu hỏi mở để khuyến khích HS

tự tìm hiểu và suy nghĩ sáng tạo về cách xác định tọa độ của điểm và vectơ ví dụ như:

Hoạt động GV	Kết quả mong muốn từ HS
- Ta tìm tọa độ trọng tâm G của tam giác ABC, trung điểm I của đoạn thẳng AB bằng cách nào?	Áp dụng các công thức Tọa độ trọng tâm G của tam giác ABC là $x_G = \frac{x_A + x_B + x_C}{3}, y_G = \frac{y_A + y_B + y_C}{3}$ Tọa độ trung điểm I của đoạn thẳng AB là $x_I = \frac{x_A + x_B}{2}, y_I = \frac{y_A + y_B}{2}$
- Nhắc đến giải tam giác là ta sẽ tìm những gì? - Làm thế nào để tìm độ dài các cạnh AB, AC, BC khi biết tọa độ các điểm A, B, C. - Làm thế nào để tính số đo các góc, chu vi và diện tích tam giác	- Độ dài các cạnh, số đo các góc, chu vi và diện tích của tam giác, nhận dạng tam giác. - Áp dụng công thức $AB = \overline{AB} = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2}$ - Áp dụng định lý sin, định lý cosin, hệ quả định lý cosin,...

Tóm lại, việc sử dụng các câu hỏi mở và khuyến khích HS tự tìm hiểu và áp dụng kiến thức không chỉ giúp HS nắm vững các công thức toán học mà còn phát triển TDST. Việc áp dụng định lý, công thức và các tính chất hình học giúp HS phát triển kỹ năng phân tích, tư duy phản biện, và khả năng ứng dụng kiến thức vào thực tế. Điều này tạo nền tảng cho sự phát triển TDST và khả năng tự học của HS.

2.2.2. Hướng dẫn HS liên tưởng kiến thức, huy động kiến thức giải bài toán bằng nhiều phương pháp khác nhau và chọn ra phương pháp hiệu quả nhất.

Biện pháp này nhằm khuyến khích HS phát triển TDST và giải quyết vấn đề bằng cách xem xét bài toán từ nhiều góc độ, liên tưởng và áp dụng linh hoạt các kiến thức đã học. HS sẽ được hướng dẫn đánh giá bài toán từ nhiều khía cạnh khác nhau, từ đó đề xuất nhiều phương án giải quyết. Qua quá trình so sánh và phân tích, các em sẽ chọn ra phương pháp hiệu quả nhất. Điều này không chỉ giúp HS tìm ra lời giải tối ưu mà còn rèn luyện khả năng phân tích, sáng tạo và ứng biến trong học tập.

Ví dụ 2: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho tam giác ABC có $A(2; 6)$, $B(-3; -4)$, $C(5; 0)$. Viết phương trình đường tròn ngoại tiếp ΔABC .

GV hướng dẫn HS sử dụng các dạng kiến thức khác nhau để tìm đường lối giải:

Cách 1: Sử dụng đường trung trực GV hướng dẫn HS xác định tâm của đường tròn ngoại tiếp tam giác ABC bằng cách sử dụng các đường trung trực của các cạnh tam giác. HS được yêu cầu viết phương trình của các đường trung trực dựa trên tọa độ trung điểm của các cạnh, sau đó tìm tọa độ giao điểm của hai đường trung trực để xác định tâm I. Từ tọa độ của tâm, HS có thể tính bán kính R và lập phương trình của đường tròn ngoại tiếp.

Cách 2: Sử dụng công thức phương trình đường tròn GV giới thiệu cách sử dụng công thức phương trình đường tròn $x^2 + y^2 - 2ax - 2by + c = 0$ để tìm phương trình của đường tròn ngoại tiếp tam giác. HS sẽ thay tọa độ các điểm vào phương trình tổng quát của đường tròn, giải hệ phương trình để xác định tọa độ tâm I và bán kính R, từ đó lập phương trình của đường tròn.

Cách 3: Vận dụng định nghĩa của đường tròn HS được hướng dẫn sử dụng định nghĩa của đường tròn để giải bài toán. Theo đó, tâm I của đường tròn cách đều ba điểm A, B, C của tam giác. HS sẽ lập hệ phương trình
$$\begin{cases} IA = IB \\ IA = IC \end{cases}$$
 từ điều kiện này và giải hệ

phương trình để tìm tọa độ tâm I và bán kính R, sau đó lập phương trình của đường tròn ngoại tiếp.

Mỗi phương pháp trên đều giúp HS tiếp cận bài toán từ những góc độ khác nhau, rèn luyện kỹ năng phân tích, tư duy và giải quyết vấn đề.

2.3. Thiết lập bài toán mới thông qua khái quát hóa, tương tự hóa, đặc biệt hóa.

Thiết lập bài toán mới thông qua các phương pháp như khái quát hóa, tương tự hóa và đặc biệt hóa giúp HS phát triển TDST và khả năng giải quyết vấn đề một cách linh hoạt. Bằng cách này, HS không chỉ hiểu sâu hơn về cấu trúc và bản chất của bài toán mà còn mở rộng khả năng áp dụng các phương pháp giải cho những bài toán mới, khác biệt hoặc phức tạp hơn. Điều này rèn luyện cho HS khả năng tự chủ trong học tập, phát triển kỹ năng tư duy phản biện, sáng tạo, và vận dụng kiến thức vào các tình huống thực tế và đa dạng.

Ví dụ 3: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho đường thẳng $\Delta: x - 2y - 1 = 0$ và hai điểm $A(1; 1)$, $B(4; -3)$ không thuộc Δ . Tìm điểm M thuộc Δ sao cho khoảng cách từ M đến đường thẳng AB bằng 6.

Để giải bài toán này, HS cần xác định phương trình đường thẳng AB, sử dụng công thức tính khoảng cách từ một điểm đến một đường thẳng, và tìm điểm M thỏa mãn điều kiện cho trước.

Phương trình đường thẳng AB đi qua $A(1;1)$, và có VTPT $\vec{n}=(4;3)$ là: $4x+3y-7=0$ $M \in \Delta \Rightarrow M(2a+1;a)$ Theo giả thiết ta có $d(M;AB)=6 \Leftrightarrow \frac{ 11a-3 }{5}=6$	$\Leftrightarrow 11a-3 =30 \Leftrightarrow \begin{cases} 11a-3=30 \\ 11a-3=-30 \end{cases}$ $\Leftrightarrow \begin{cases} a=3 \\ a=-\frac{27}{11} \end{cases}$ Vậy $M_1(7;3); M_2\left(-\frac{43}{11}; -\frac{27}{11}\right)$

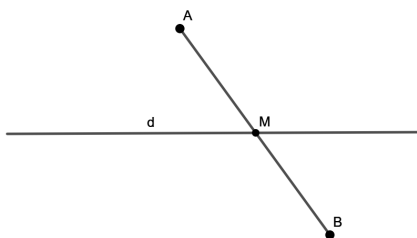
Xây dựng bài toán mới: GV gợi ý HS xây dựng các bài toán tương tự hoặc bổ sung yếu tố mới.

Bài toán mới cho bài toán tương tự: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho đường thẳng $\Delta: x-y-3=0$ và hai điểm $A(2;3)$, $B(-1;-2)$ không thuộc Δ . Tìm điểm M thuộc Δ sao cho khoảng cách từ M đến đường thẳng AB bằng 5.

Bài toán mới cho bài toán bổ sung yếu tố: Trong mặt phẳng tọa độ Oxy, cho đường thẳng $\Delta: x-2y-1=0$ và hai điểm $A(1;1)$, $B(4;-3)$ không thuộc Δ . Tìm điểm M thuộc Δ sao cho $MA+MB$ có giá trị nhỏ nhất.

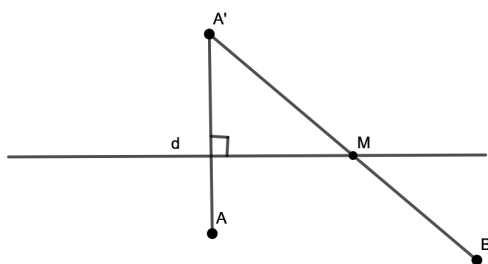
GV hướng dẫn HS giải bài toán mới này.

TH1: Hai điểm A,B nằm khác phía đối với đt d tọa độ điểm $M = d \cap AB$



Hình 1

TH2: Hai điểm A,B nằm cùng phía đối với đt d thì tọa độ điểm M $M = d \cap A'B$, A' là điểm đối xứng của A qua đt d.



Hình 2

2.4. Luyện tập cho học sinh biết vận dụng kiến thức của chủ đề vào bài toán thực tiễn

Biện pháp này giúp HS hiểu sâu sắc và nhớ lâu kiến thức đã học, phát triển kỹ năng tư duy, phân tích và giải quyết vấn đề, tăng cường khả năng vận

dụng lý thuyết vào thực tế, đồng thời khơi gợi hứng thú học tập và chuẩn bị cho HS những kỹ năng cần thiết để đối mặt với các tình huống thực tế trong cuộc sống.

Ví dụ 4: Một chiếc đồng hồ hình tam giác có tọa độ ba đỉnh là $A(3; 1)$, $B(5; 4)$, $C(7; 1)$. Do kích thước nhỏ hơn dự tính, người ta quyết định phóng to chiếc đồng hồ sao cho các cạnh gấp đôi so với ban đầu. Hãy xác định tọa độ điểm gắn kim cho chiếc đồng hồ mới.

Ví dụ 5: Một sân khấu đã được thiết lập một hệ trục tọa độ để đạo diễn có thể sắp đặt ánh sáng và xác định vị trí của các diễn viên. Cho biết một đèn chiếu đang rọi trên sân khấu một vùng sáng bên trong đường tròn (C) có phương trình $(x-13)^2 + (y-4)^2 = 16$.

Việc giải các bài toán thực tiễn này không chỉ giúp HS nắm vững kiến thức toán học mà còn phát triển TDST, khả năng phân tích và tư duy logic, cũng như khả năng áp dụng toán học vào các tình huống thực tế. HS còn được khuyến khích thử nghiệm nhiều phương pháp giải quyết bài toán, giúp phát triển khả năng tư duy linh hoạt và sáng tạo.

3. Kết luận

Phát triển TDST cho HS thông qua dạy học giải bài tập trong chương “Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng” sẽ góp phần phát triển năng lực tư duy, năng lực giải quyết vấn đề của HS. Các biện pháp được đề xuất không chỉ giúp học sinh nắm vững kiến thức toán học mà còn rèn luyện kỹ năng sáng tạo, khả năng ứng dụng lý thuyết vào thực tế, và tự tin đối mặt với các thách thức trong cuộc sống.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*. Ban hành ngày 26 tháng 12 năm 2018. Hà Nội
- [2] Chu Cẩm Thơ (2016), *Phát triển tư duy thông qua dạy học môn Toán ở trường phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm.
- [3] Nguyễn Bá Kim (2014), *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXB Đại học Sư phạm.
- [4] Tôn Thân (1995), *Xây dựng hệ thống câu hỏi và bài tập nhằm bồi dưỡng một số yếu tố của tư duy sáng tạo cho học sinh khá và giỏi toán ở trường trung học phổ thông cơ sở Việt Nam*. Luận án tiến sĩ KHGD, Viện KHGD.
- [5] Trần Nam Dũng (Tổng Chủ biên) (2022). *Toán 10 - Tập 2 (Chân trời sáng tạo)*. NXB Giáo dục Việt Nam. Hà Nội

Biện pháp giúp đỡ học sinh yếu kém thông qua dạy học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán lớp 11”

Nguyễn Thị Tuyết Nga*

*Trường THPT Vĩnh Thạnh, TP Cần Thơ

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: Measures to help weak students in learning Mathematics is one of the issues that need to be studied to contribute to the realization of the goals of the general education program in Mathematics in 2018. The article clarifies the weaknesses of students and proposes teaching measures to help weak students through teaching the chapter “Perpendicular relations in Space, Perpendicular projections – Math 11

Keywords: Measures; weak students; Perpendicular relationships in space, Perpendicular projection - Math 11.

1. Đặt vấn đề

Mục tiêu của giáo dục phổ thông (GDPT) là nâng cao chất lượng giáo dục (CLGD) nhưng trong mỗi lớp học ở cấp THPT luôn tồn tại một bộ phận học sinh yếu kém (HSYK), cho nên GV cần tăng cường các biện pháp sư phạm phù hợp nhằm giúp HSYK nắm vững kiến thức căn bản của bậc học.

Trong chương trình lớp 11 bậc THPT chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán 11” là một chủ đề khó đối với phần lớn HS vì tính trừu tượng đòi hỏi HS suy luận logic chặt chẽ, phát huy trí tưởng tượng trong không gian. Đó là những nguyên nhân dẫn đến tình trạng HSYK chủ đề này. Do đó để hiểu và học tốt chủ đề bài viết đề xuất một số biện pháp thích hợp để giúp HSYK hiểu và làm tốt chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán 11”.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

2.1.1. Quan niệm về học sinh yếu kém trong HT

Các tác giả K. Dasaradhi, Ch. Sri Ra Rajeswari, P.V.S. Badarinath (Ấn Độ) cho rằng, “slow learner” (được hiểu theo nghĩa là HSYK) là khái niệm dùng để chỉ những HS có khả năng hoàn thành chương trình HT nhưng thường thì có khuynh hướng đạt ở mức độ thấp hơn mức độ trung bình mà HS cùng tuổi đạt được trong nhà trường.

Theo Marguerite B. Slack và Mark A. Boyer (1965), HSYK trong HT, một cách chung nhất, trong các lớp học bình thường, là những HS không thể đạt

được thành công trong những tình huống HT thông thường, bình thường trên lớp, bởi vì khả năng đọc chậm, trí thông minh thấp, sự đè nén cảm xúc hoặc sự khác biệt về kiến thức văn hóa nền.

Như vậy HSYK trong HT để chỉ HS có khả năng lĩnh hội kiến thức hạn chế hoặc bị tác động từ các điều kiện khác dẫn đến chậm phát triển về mặt giáo dục, cần có những hình thức giáo dục đặc biệt toàn diện hoặc một phần tại các trường học phổ thông, chẳng hạn tham gia vào các lớp phụ đạo HSYK do nhà trường tổ chức hoặc được GV hướng dẫn HT theo hình thức phù hợp với HSYK.

2.1.2. Quan niệm học sinh yếu kém môn Toán

Từ các nghiên cứu về HSYK môn Toán. Tác giả cho rằng HSYK môn Toán là những HS có khả năng nắm bắt kiến thức chậm hơn so với các bạn cùng trang lứa, HS có khả năng diễn đạt toán học kém, gặp rắc rối với tư duy trừu tượng hoặc giải quyết các vấn đề trong môn Toán, thụ động trong giờ học, thiếu tập trung,...

2.2. Các biểu hiện yếu kém của HS khi học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc - Toán 11”

Khi học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán 11”, HS có thể gặp một số khó khăn và biểu hiện yếu kém sau: tưởng tượng không gian, nắm các khái niệm mới, không nhận diện các mối quan hệ vuông góc, khi vẽ hình, việc xác định các yếu tố cần thiết, thiếu khả năng tổng hợp kiến thức.

2.3. Một số biện pháp giúp đỡ HSYK toán lớp 11 trong học tập (HT) chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán 11”

2.3.1. Hệ thống hóa và lấp lỗ hổng kiến thức cho HS, rèn luyện những kĩ năng cơ bản cho HSYK

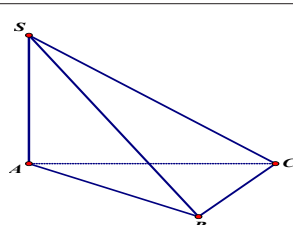
Biện pháp này giúp HSYK môn Toán 11 khi học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc” có được hệ thống KT- KN tối thiểu theo yêu cầu của chương trình học.

Cách thức thực hiện

- GV tìm hiểu từng đối tượng HSYK môn Toán có những lỗ hổng nào về kiến thức, kỹ năng thiết yếu nào cần chuẩn bị cho việc tiếp nhận bài học mới.
- GV lập kế hoạch để lấp dần các lỗ hổng cho những HSYK môn Toán bị hổng kiến thức.
- GV giúp HS hệ thống hóa, nhận ra mối liên hệ giữa các khái niệm Toán học.
- Hệ thống hóa kiến thức thông qua quá trình hướng dẫn, tổ chức cho HS giải bài tập. GV phải giúp HS tạo tiền đề xuất phát cho những tiết trên lớp.
- Thông qua quá trình học lý thuyết và làm bài tập của HS, GV tập cho HS ý thức tự phát hiện những lỗ hổng của bản thân mình và biết cách tự lấp những lỗ hổng đó.
- Với những lỗ hổng kiến thức (quên) thì cần tra cứu sách vở, tài liệu và ghi lại nhiều lần ra nháp, sổ tay.
- Với những lỗ hổng kỹ năng thì cần luyện tập, giải nhiều bài tập cùng loại.
- GV nên coi trọng tính vững chắc của kiến thức, kỹ năng và tăng cường luyện tập vừa sức đối với HSYK môn Toán.

Ví dụ minh họa

Ví dụ 2.1. Dạy học giải bài toán: Cho hình chóp $S.ABC$ có $SA \perp (ABC)$.
a) Tính góc giữa SA và mặt phẳng (ABC) .
b) Tính góc giữa SB và mặt phẳng (ABC) , biết $SA = \sqrt{3}AB$.



Hình 2.1 Hình chóp $S.ABC$

Trước khi dạy bài tập này. GV nhắc lại cho HS nắm được công thức tỉ số lượng giác của góc nhọn trong tam giác vuông, HS biết được đâu là cạnh đối, cạnh kề, cạnh huyền. Từ đó HSYK dễ dàng tiếp thu hơn khi HD tính góc giữa đường thẳng và mặt phẳng.

Qua ví dụ trên GV lấp lỗ hổng kiến thức của HS về tỉ số lượng giác của góc nhọn và rèn luyện kỹ

năng trình bày. Từ đó HSYK dễ dàng tiếp thu kiến thức mới về góc giữa đường thẳng. GV đưa ra nhiều bài tập cùng loại, nâng cao dần yêu cầu cần đạt nhằm giúp HS củng cố kiến thức, rèn luyện kỹ năng.

2.3.2. Hướng dẫn cho học sinh PP HTích cực, phù hợp với đặc điểm cá nhân HS

Biện pháp này giúp HSYK môn Toán thì PPHT phù hợp với đặc điểm của từng cá nhân HS, nhằm phát huy tối đa tính tích cực, chủ động và sáng tạo của HS, giúp HSYK môn Toán sẽ tối ưu hóa hiệu quả HT và tạo động lực, niềm đam mê trong HT và thực hiện được những nhiệm vụ tối thiểu trong HT Toán.

Cách thức thực hiện

Để hướng dẫn cho HS phương pháp HT tích cực, phù hợp với đặc điểm cá nhân HS, GV có thể thực hiện như sau:

- + Xác định PP HT và đặc điểm cá nhân của HS: Sử dụng các bài kiểm tra ngắn hoặc bảng câu hỏi để xác định PP HT chủ yếu của mỗi HS (học bằng hình ảnh, thính giác, vận động, ...), quan sát hành vi học tập, thói quen và sở thích của HS trong quá trình học, trao đổi trực tiếp với HS.
- + Tổ chức những HĐ khơi gợi sự hứng thú của HS (trò chơi giải đồ hình học, thi đua kiến thức qua ứng dụng HT trực tuyến, hoạt động ngoại khóa để HS trải nghiệm thực tế và áp dụng kiến thức đã học, ...)
- + Đa dạng hóa HĐ DH, GV chú ý giao nhiệm vụ có nội dung cơ bản và bổ sung kiến thức thực tiễn tổ chức HĐ cho HSYK môn Toán.

Ví dụ minh họa

Ví dụ 2.2. Dạy học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc” GV có thể tiến hành các hoạt động giảng dạy phần kiến thức “Điều kiện để hai mặt phẳng vuông góc” và sau đó là giao nhiệm vụ tự học.

Hoạt động 1: Tạo động cơ HT cho HS trên lớp học

GV: Tạo tình huống để HS tiếp cận định lí: Điều kiện để hai mặt phẳng vuông góc.

+ Quan sát hình ảnh:



Hình 2.5. Hình ảnh mô tả mặt phẳng và đường thẳng
+ Nền nhà, cánh cửa và mép cánh cửa gọi nên

hình ảnh mặt phẳng (P), mặt phẳng (Q) và đường thẳng a nằm trên mặt phẳng (P). Quan sát và cho biết:

a) Vị trí tương đối của đường thẳng a và mặt phẳng (Q)

b) Hai mặt phẳng (P) và (Q) có vuông góc với nhau không ?

Hoạt động 2: Rèn luyện kỹ năng đọc sách, kỹ năng làm việc nhóm cho HS ngay trên lớp học.

GV yêu cầu HS xem phần trình bày trong SGK, trao đổi làm việc nhóm để nắm bắt định lí Điều kiện để hai mặt phẳng vuông góc.

Đối với HSYK môn Toán, GV cần hỗ trợ là hướng dẫn HS cách đọc SGK và làm theo định lí trong SGK, có thể nhờ thêm sự hỗ trợ các bạn trong lớp.

Hoạt động 3: Tổ chức cho HS tự trình bày kiến thức (Rèn luyện kỹ năng sử dụng trí nhớ để tiếp thu thông tin, hạn chế tối đa sự thụ động trong giờ học, rèn luyện kỹ năng ôn bài trong giờ học)

Hoạt động 4: Tổ chức các HĐ khắc sâu Điều kiện để hai mặt phẳng vuông góc (Rèn luyện kỹ năng ôn bài, khắc sâu kiến thức).

Hoạt động 5: Hướng dẫn về nhà (Rèn luyện kỹ năng sử dụng sách tham khảo, kỹ năng khai thác hợp lí thời gian HT của HS)

GV nêu yêu cầu đối với HS:

- Xem lại các kiến thức đã học về chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc”.

Đối với HSYK môn Toán, GV bổ sung những bài tập ở mức độ nhận biết, thông hiểu.

2.2.3. Sử dụng các mô hình trực quan vào thiết kế các tình huống dạy học hình học không gian gắn liền với thực tiễn

Biện pháp này giúp HSYK hiểu rõ hơn về các khái niệm hình học không gian, thấy được ứng dụng thực tế và tăng cường sự hứng thú trong học tập. Phương pháp này không chỉ giúp HSYK nắm vững kiến thức mà còn phát triển kỹ năng tư duy, giải quyết vấn đề và ứng dụng kiến thức vào thực tế.

Cách thức thực hiện

- GV lựa chọn những tình huống thực tiễn đã được giới thiệu trong SGK, trong các tài liệu tham khảo và tìm cách giải thích cho những tình huống thực tiễn đó bằng cách sử dụng mô hình trực quan.

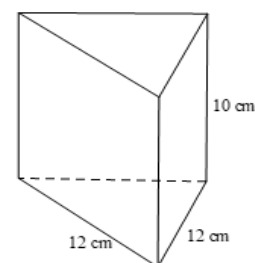
- Thiết kế các bài toán hoặc hệ thống bài toán trong các phiếu học tập, gợi mở cho HS từng bước giải thích được các tình huống thực tiễn. Hoặc có thể

thảo luận, học hợp tác, giao bài tập lớn, cho HS về những tình huống thực tiễn để đào sâu, mở rộng các kiến thức hình học chương.

Ví dụ minh họa

Ví dụ 2.3. Thiết kế tình huống dạy học về thể tích khối trụ dùng bằng giấy để HS gấp thành khối lăng trụ đứng.

Tình huống thực tế được đặt ra như sau: Một miếng pho mát có dạng khối lăng trụ đứng với chiều cao 10 cm và đáy là tam giác vuông cân có cạnh góc vuông bằng 12 cm . Tính khối lượng của miếng pho mát theo đơn vị gam, biết khối lượng riêng của loại pho mát đó là 3 g/cm^3 .



Hình 2.8. Mô tả miếng pho mát

Để giúp HS giải bài toán trên ta có thể tổ chức cho HS thảo luận theo nhóm.

Bước 1: Chuyển bài toán thực tế sang bài toán Toán học

PHIẾU HỌC TẬP	
Tên nhóm lớp	
Hoạt động của GV	Dự kiến hoạt động của HS
GV yêu cầu các nhóm tóm tắt dữ liệu đề bài	+ Pho mát có dạng khối lăng trụ đứng. + Chiều cao 10 cm . + Đáy là tam giác vuông cân có cạnh góc vuông bằng 12 cm . + Khối lượng riêng của pho mát đó là 3 g/cm^3 . + Tính khối lượng của miếng pho mát
Các dữ liệu bài toán tương ứng với các yếu tố nào của khối lăng trụ đứng.	+ Chiều cao khối lăng trụ đứng. + Đáy của khối lăng trụ đứng là tam giác vuông cân. + Tính khối lượng của miếng pho mát.
Chuyển đổi các đối tượng của bài toán bằng ký hiệu toán học.	+ $h = 10\text{ cm}$ + $AB = AC = 10\text{ cm}$ + Tính m ? (m là khối lượng của miếng pho mát).

Bước 2: Giải bài toán

Hoạt động của GV	Dự kiến hoạt động của HS
Tính diện tích đáy của tam giác vuông ?	Vì đáy của miếng pho mát là tam giác vuông cân có cạnh góc vuông bằng 12 cm nên ta có diện tích đáy là: $S = \frac{1}{2} \cdot 12 \cdot 12 = 72(\text{cm}^2)$
Tính thể tích khối lăng trụ ?	Thể tích của miếng pho mát có dạng khối lăng trụ đứng với chiều cao 10 cm và diện tích đáy $72(\text{cm}^2)$ là: $V = S \cdot h = 72 \cdot 10 = 720\text{ cm}^3$

Tính khối lượng miếng pho mát ?	Khối lượng của miếng pho mát với khối lượng riêng $3g/cm^3$ và thể tích $720cm^3$ là: $m = 3.720 = 2160(g)$.

Bước 3: Diễn giải

Hoạt động của GV	Dự kiến hoạt động của HS
Yêu cầu HS diễn giải thành ngôn ngữ thực tế.	Khối lượng của miếng pho mát là 2160 gam

Bước 4: Đối chứng

Hoạt động của GV	Dự kiến hoạt động của HS
GV So sánh kết quả, lời giải của bài toán với dữ liệu thực tế ban đầu để kiểm tra tính chính xác, hợp lý hay không của bài toán.	+ Giải quyết bài toán dựa trên công thức thể tích khối lăng trụ là hoàn toàn hợp lý. + Trình bày lời giải và số liệu hợp hoàn toàn lý.

3. Kết luận

Các biện pháp giúp đỡ HSYK khi học chương “Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc – Toán 11” có thể sử dụng trong quá trình dạy học Toán 11 ở các trường THPT để giúp HSYK HTích cực hơn và đạt được kết quả tốt hơn trong môn Toán 11 khi học hình học không gian. Nhất các

HSYK không còn cảm giác Toán học khô khan và xa rời cuộc sống qua những tình huống và ví dụ thực tế của GV. HS học với một tâm thế thoải mái, tự tin, hào hứng, sôi nổi tiếp cận và chiếm lĩnh tri thức của mỗi bài học và các em sẽ luôn mong chờ đến giờ học Toán. Như thế chất lượng HT của HS sẽ ngày một nâng cao.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019). *Tài liệu tìm hiểu chương trình môn toán (Trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018)*. Hà Nội
2. Nguyễn Bá Kim (2002), *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXB ĐHSP.
3. K. Dasaradhi - Ch. Sri Ra Rajeswari - P.V.S. Badarinath (2016). *30 Methods to improve learning capability in slow learners*. International Journal of English Language, Literature and Humanities, Vol. IV, Issue II, pp. 556-569.
4. Rashmi Rekha Borah (2013). *Slow Learners: Role of Teachers and Guardians in Honing their Hidden Skills*. International Journal of Educational Planning & Administration. Vol. 3, No. 2 (2013), pp. 139-143.

Thiết kế trò chơi phát triển khả năng.....(tiếp theo trang 21)

* Cách chơi:

- Trẻ sẽ tìm, khoanh chữ cái theo yêu cầu. Ví dụ: Trẻ sẽ tìm, khoanh tròn và đếm có bao nhiêu chữ cái “Ă”. Dùng bút lông ghi lại số lượng chữ cái “Ă” có trong bảng. Tương tự với các chữ cái “A, Â”.

- TC này có thể chơi trong hoạt động đầu hoặc cuối của giờ LQCC để củng cố chữ cái vừa học. Hay có thể chơi trong giờ hoạt động vui chơi ở góc LQCC.

* Luật chơi: Trẻ khoanh và đếm đúng số lượng chữ cái “A, Ă, Â” có trong bảng.

3. Kết luận

TKTC qua hoạt động LQCC là một trong những phương tiện khá hiệu quả được các nhà sư phạm lựa chọn để hoàn thiện ở trẻ 5-6 tuổi những kỹ năng cơ bản, đặc biệt phát triển KNTĐV. Những TC được thiết kế chứa đựng trong đó niềm kỳ vọng của chúng tôi về một không gian vui tươi, thu hút, kích thích trẻ hoạt động. Mỗi TC được thiết kế đều chứa đựng ý tưởng phát triển tư duy, phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi.

Trên cơ sở những nguyên tắc đảm bảo tính mục đích, tính hấp dẫn, tính hệ thống, tính đa dạng, sự phù hợp và phát triển của trẻ, bài báo đã đề xuất quy trình TKTC nhằm phát triển KNTĐV cho trẻ 5-6 tuổi thông qua hoạt động LQCC tại trường MN Măng Non III quận 10, thành phố Hồ Chí Minh, góp phần nâng cao chất lượng trong chăm sóc và giáo dục trẻ MN, làm tiền đề chuẩn bị cho trẻ học tập ở tiểu học.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và đào tạo (2021). Chương trình giáo dục mầm non, ban hành kèm Thông tư số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13 tháng 4 năm 2021.
- [2] Nguyễn Thị Thu Hà (2021), “Phát triển hứng thú “đọc” nhằm rèn luyện khả năng tiền đọc viết cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi”, Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sài Gòn, tr. 67-74; 76.
- [3] Nguyễn Thị Hải Thanh (2017), “Phát triển khả năng tiền đọc, viết qua hoạt động trải nghiệm với sách”, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 12, tr. 46-48;132.
- [4] Hoàng Phê (chủ biên), (2009), Từ điển Tiếng Việt, NXB Đà Nẵng.

Xây dựng hệ thống bài tập chủ đề hàm số và đồ thị theo hướng phát triển tư duy hàm cho học sinh lớp 10

Nguyễn Dương Hoàng*; Nguyễn Thành Sang**

*PGS, TS. Trường Đại học Đồng Tháp; **Trường THPT Quốc Thái, An Phú, An Giang

Received: 2/8/2024; Accepted: 14/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: The article presents a process for building a system of exercises on “Functions and graphs” for 10th-grade students, aiming to develop functional thinking. Functional thinking is understood as the ability to recognize, analyze, and represent relationships between quantities. The article emphasizes the importance of building a systematic and scientific system of exercises, suitable for the characteristics of functional thinking and the teaching and learning process. The construction process includes steps such as setting goals, preparing teachers, designing, building the system, and evaluating. The article also provides illustrative examples of how to design exercises according to each characteristic of functional thinking, to support teachers in teaching and developing students’ thinking.

Keywords: Functions and graphs, Functional thinking, teaching and learning.

1. Mở đầu

Tư duy hàm (TDH) là một thành phần tư duy quan trọng trong Toán học, giúp học sinh (HS) hiểu và giải quyết các vấn đề liên quan đến sự tương ứng, sự phụ thuộc và biến đổi giữa các đại lượng. Trong chương trình Toán lớp 10, chủ đề Hàm số và đồ thị có vai trò nền tảng để hình thành và phát triển tư duy hàm cho học sinh. Bài báo này trình bày về sự cần thiết phải xây dựng một hệ thống bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị nhằm thúc đẩy sự phát triển tư duy hàm, dựa trên các đặc trưng của tư duy hàm và vai trò của bài tập trong dạy học Toán.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Quan niệm về tư duy hàm

Chúng tôi thống nhất với cả hai quan điểm trên vì mặc dù có những khác biệt nhỏ về cách diễn đạt nhưng nhìn chung tư duy hàm có những nét đặc trưng sau:

- (1). Hiểu biết các đối tượng toán học trong sự chuyển đổi, thay đổi.
- (2). Cách xem xét thao tác – hành động đối với các sự kiện toán học, việc sử dụng các mối liên hệ nhân – quả.
- (3). Khuynh hướng giải thích nội dung các sự kiện toán học, việc chú ý cao hơn đối với khía cạnh thực tiễn của toán học.

2.2. Bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị theo hướng phát triển tư duy hàm

Trong dạy học Toán, bài tập là công cụ quan trọng để học sinh rèn luyện tư duy và kỹ năng giải quyết vấn đề. G. Polia (1979) cho rằng: “Bài tập (bài toán)

đặt ra sự cần thiết phải tìm kiếm một cách có ý thức phương tiện thích hợp để đạt mục đích trông thấy rõ ràng nhưng không thể đạt ngay được. Giải toán tức là tìm phương tiện đó”.

Chủ đề Hàm số và đồ thị là một trong những nội dung quan trọng trong chương trình Toán lớp 10, cung cấp nhiều cơ hội để học sinh vận dụng và phát triển tư duy hàm. Việc thiết kế bài tập tập trung vào chủ đề này sẽ giúp học sinh rèn luyện khả năng nhận diện, phân tích và biểu diễn các mối quan hệ giữa các đại lượng, từ đó nâng cao khả năng tư duy toán học. Đồng thời, giáo viên (GV) rèn luyện cho học sinh các hoạt động của tư duy hàm như: phát hiện, thiết lập, nghiên cứu và lợi dụng để giải quyết tốt bài toán đặt ra.

2.3. Xây dựng hệ thống bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10 theo hướng phát triển tư duy hàm

Để đạt được mục tiêu “kép” trong việc phát triển tư duy hàm và xây dựng hệ thống bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10 theo hướng phát triển tư duy hàm

Bước 1. Xác định mục tiêu và yêu cầu cần đạt; Xác định các nét đặc trưng của tư duy hàm; Đảm bảo yêu cầu cần đạt của chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10.

Bước 2. Xác định chất liệu xây dựng bài tập và sự chuẩn bị của GV; Chất liệu xây dựng; Xác định nội dung kiến thức chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10 và những kiến thức, kỹ năng khác có liên quan.

Các quan niệm về TDH, các nét đặc trưng của

TDH, các hoạt động của TDH và các tư tưởng chủ đạo phát triển TDH cho HS trong dạy học môn Toán.

Chuẩn bị của giáo viên:

Phân loại các dạng bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị theo các nét đặc trưng của TDH. Với mỗi dạng bài tập, xác định nội dung kiến thức cần sử dụng để xây dựng bài tập kể cả tri thức cho lời giải của bài toán.

Bước 3. Thiết kế bài tập

(TK1) *Xác định mục tiêu:* Bài tập được thiết kế cho các hoạt động củng cố kiến thức và luyện tập.

(TK2) *Dựa vào các nét đặc trưng của TDH đã được phân loại để thiết kế bài tập.*

(TK3) *Xác định các tri thức cần thiết để xây dựng bài tập theo hướng phát triển TDH và giải bài toán.*

(TK4) *Tạo mối liên kết giữa kiến thức của chủ đề và các nét đặc trưng của TDH:* GV cần phân tích chi tiết từng đặc trưng của tư duy hàm, kể đến lựa chọn nội dung chủ đề Hàm số và đồ thị phù hợp để thiết kế bài tập.

(TK5) *Chuyển thành bài toán cụ thể:* về mặt nội dung, bài toán được biên soạn theo các nét đặc trưng của TDH và nội dung chủ đề Hàm số và đồ thị, có đầy đủ các yếu tố đã cho, yếu tố cần tìm hay dữ liệu và yêu cầu cần giải quyết; về mặt hình thức, bài toán cần được diễn đạt một cách rõ ràng, súc tích; ngôn ngữ trong sáng, chính xác, phù hợp với trình độ nhận thức HS.

(TK6) *Giải bài toán, kiểm tra:* GV xem xét lại tính chính xác của bài toán cả về nội dung và cách diễn đạt, đồng thời định hướng phát triển tư duy hàm cho HS khi giải bài toán thông qua thực hiện các hoạt động của TDH (phát hiện, thiết lập, nghiên cứu và lợi dụng).

(TK7) *Hoàn thiện bài toán theo hướng phát triển TDH:* GV có thể hoàn thiện bài toán ở các mức độ khác nhau như sau: GV điều chỉnh và hoàn thiện bài toán. Với mỗi đặc trưng của TDH, GV cần soạn thảo các bài toán theo cả ba mức độ tư duy (nhận biết, thông hiểu và vận dụng) tương ứng năng lực học tập khác nhau của HS.

Bước 4. Xây dựng hệ thống bài tập

Đảm bảo tính đa dạng về hình thức, nội dung của bài tập và mức độ từ dễ đến khó, từ đơn giản đến phức tạp để phù hợp với năng lực của từng học sinh.

Đảm bảo tính liên kết: các bài tập có tính liên kết với nhau, tạo thành một hệ thống kiến thức logic và giúp học sinh hiểu sâu hơn về các khái niệm.

Sắp xếp các bài tập và dạng bài tập thành một hệ thống theo các nét đặc trưng của TDH và theo nội

dung của tiến trình dạy học tại trường nhằm phù hợp với kiến thức của HS và tạo thuận lợi cho quá trình thực nghiệm.

Bước 5. Thử nghiệm và đánh giá

Thử nghiệm: cho học sinh làm các bài tập trong hệ thống; quan sát và ghi nhận các phản hồi của học sinh về mức độ khó, tính hấp dẫn và hiệu quả của bài tập.

Đánh giá: qua các bài kiểm tra thường xuyên, bài kiểm tra giữa kỳ, cuối kỳ; quan sát quá trình làm bài của học sinh, khả năng trình bày, giải thích ý tưởng; theo dõi sự tiến bộ của học sinh qua từng bài tập, từng bài kiểm tra; phân tích kết quả làm bài tập của học sinh để đánh giá mức độ phát triển tư duy; điều chỉnh và hoàn thiện hệ thống bài tập dựa trên kết quả thử nghiệm và đánh giá.

Ví dụ áp dụng Quy trình xây dựng hệ thống bài tập chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10 theo hướng phát triển tư duy hàm

Bước 1. Xác định mục tiêu

Tập luyện cho HS: Phát hiện, thiết lập sự liên hệ có tính tương ứng giữa các đối tượng toán học bằng cách cho một sự tương ứng và giá trị ra (vào), tìm giá trị vào (ra); Đảm bảo yêu cầu cần đạt; Mô tả được các khái niệm cơ bản về hàm số: định nghĩa hàm số, tập xác định, tập giá trị, hàm số đồng biến, hàm số nghịch biến, đồ thị của hàm số; Mô tả được các đặc trưng hình học của đồ thị hàm số đồng biến, hàm số nghịch biến.

Bước 2. Xác định chất liệu xây dựng và sự chuẩn bị của GV; Chất liệu xây dựng; Xác định năng lực học tập môn Toán của học sinh thông qua kết quả khảo sát và thống kê; Xác định nội dung kiến thức chủ đề Hàm số và đồ thị-Toán 10 và những kiến thức, kỹ năng mà HS đã được học và rèn luyện ở THCS. Các dạng bài tập trong các bộ sách giáo khoa hiện hành, các dạng câu hỏi trong các đề thi chính thức, tham khảo, minh họa của Bộ GD&ĐT.

Các quan niệm về TDH, các nét đặc trưng của TDH, các hoạt động của TDH và các tư tưởng chủ đạo phát triển TDH cho HS trong dạy học môn Toán.

Chuẩn bị của giáo viên: Nội dung kiến thức Hàm số và đồ thị:

Bước 3. Thiết kế bài tập:

Dạng 1. Theo đặc trưng thứ Nhất của TDH (Hiểu biết các đối tượng toán học trong sự vận động, biến đổi)

(TK1). *Xác định mục tiêu:* bài tập được thiết kế để củng cố kiến thức khái niệm hàm số và luyện tập

kỹ năng vẽ đồ thị.

(TK2). Dựa vào các nét đặc trưng của TDH đã được phân loại để thiết kế bài tập: bài tập thiết kế theo nét đặc trưng thứ Nhất của TDH (Hiểu biết các đối tượng toán học trong sự vận động, biến đổi) với biện pháp: cho một sự tương ứng và giá trị ra (vào), tìm giá trị vào (ra).

(TK3). Xác định các tri thức cần thiết để xây dựng bài tập theo hướng phát triển TDH và giải bài toán: định nghĩa hàm số, cách tính giá trị hàm số, cách lập bảng giá trị và vẽ đồ thị parabol.

(TK4). Tạo mối liên kết giữa kiến thức của chủ đề và các nét đặc trưng của TDH: bài tập liên kết kiến thức về hàm số với việc tính toán và vẽ đồ thị, giúp HS hiểu biết sự chuyển đổi hình thức biểu diễn khác nhau của hàm số (công thức, bảng giá trị, đồ thị).

(TK5). Chuyển thành bài toán cụ thể:

Cho hàm số $y = f(x) = -x^2$ có đồ thị (P).

a) Tính $f(-2), f(-1), f(0), f(1), f(2)$,

b) Vẽ đồ thị (P) của hàm số.

(TK6) Giải bài toán, kiểm tra:

a) $f(-2) = -(-2)^2 = -4; f(-1) = -(-1)^2 = -1;$

$f(0) = -(0)^2 = 0; f(1) = -(1)^2 = -1; f(2) = -(2)^2 = -4$

b) Vẽ đồ thị của hàm số

Lập bảng giá trị

x	-2	-1	0	1	2
y	-4	-1	0	-1	-4

Nhận xét:

- Đồ thị là một parabol (P);
- Đỉnh trùng với gốc tọa độ;
- Đồ thị (P) đối xứng qua trục tung.

(TK7) Hoàn thiện bài toán theo hướng phát triển TDH: Bài toán có thể được điều chỉnh để phù hợp với các đối tượng học sinh khác nhau, ví dụ như yêu cầu tìm thêm các điểm đặc biệt của đồ thị hoặc thay đổi hàm số khác.

Qua bài tập này yêu cầu HS:

Nêu các đối tượng toán học và mối quan hệ của chúng:

Hàm số: Hàm số $f(x)$ là đối tượng trung tâm của bài toán, thiết lập một mối quan hệ giữa x và y .

Biến số x : Đây là đại lượng độc lập, có thể thay đổi giá trị.

Giá trị hàm số y : Đây là đại lượng phụ thuộc, giá trị của nó được xác định bởi giá trị của x thông qua hàm số $f(x)$. Với mỗi giá trị x xác định duy nhất một giá trị $y = f(x)$. Khi x thay đổi từ -2 đến 2 , giá trị của y cũng thay đổi theo.

Thấy được đối tượng hàm có các hình thức biểu

diễn như: biểu diễn bằng công thức, biểu diễn bằng bảng giá trị và biểu diễn bằng đồ thị. Đồng thời, cũng chỉ cho HS thấy được sự chuyển đổi qua lại giữa các hình thức biểu diễn.

Bài tập cũng thể hiện chức năng quan trọng của hàm số là tính toán.

Dạng 2. Theo đặc trưng thứ Hai (cách xem xét thao tác – hành động đối với các sự kiện toán học, việc sử dụng các mối quan hệ nhân – quả)

(TK1). Xác định mục tiêu: bài tập được thiết kế để củng cố kiến thức hàm số bậc hai và đồ thị.

(TK2). Dựa vào các nét đặc trưng của TDH đã được phân loại để thiết kế bài tập: bài tập thiết kế theo nét đặc trưng thứ Hai của TDH (xác định và sử dụng các mối quan hệ nhân – quả).

(TK3). Xác định các tri thức cần thiết để xây dựng bài tập theo hướng phát triển TDH và giải bài toán: Hàm số bậc hai và các đặc trưng của nó; cách xác định các hệ số của hàm số dựa trên các thông tin về đồ thị; cách giải hệ phương trình.

(TK4). Tạo mối liên kết giữa kiến thức của chủ đề và các nét đặc trưng của TDH: cho trước các điều kiện về đồ thị của hàm số bậc hai (nguyên nhân) dẫn đến các phương trình (kết quả trung gian); giải các phương trình tìm được hàm số bậc hai (kết quả cuối cùng).

(TK5). Chuyển thành bài toán cụ thể:

Xác định parabol $y = ax^2 + bx + c$, biết rằng parabol đi qua điểm $M(0; 2)$ và có đỉnh là $I(2; -1)$.

(TK6) Giải bài toán, kiểm tra:

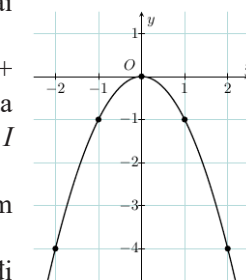
Parabol $y = ax^2 + bx + c$ đi qua điểm $M(0; 2)$ suy ra $a \cdot 0^2 + b \cdot 0 + c = 2$.

Mặt khác, đỉnh I của parabol có tọa độ là $(2; -1)$ nên:

$$\begin{cases} -\frac{b}{2a} = 2 \\ a \cdot 2^2 + b \cdot 2 + 2 = -1 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} b = -4a \\ 4a + 2b = -3 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} a = \frac{3}{4} \\ b = -3 \end{cases}$$

Vậy parabol cần tìm là $y = \frac{3}{4}x^2 - 3x + 2$.

(TK7) Hoàn thiện bài toán theo hướng phát triển TDH: Bài toán có thể được điều chỉnh để phù hợp với các đối tượng học sinh khác nhau, ví dụ như cho trước một hệ số hoặc cho trước hai hệ số và yêu cầu tìm các hệ số còn lại.



Đồ thị

(Xem tiếp trang 141)

Sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học phần Sinh học vi sinh vật và Virus cấp trung học phổ thông

Lê Thị Phương Thủy*

*GV Trường THPT Đặng Huy Trứ, thị xã Hương Trà, Tp Huế

HVCH khóa 31, ngành LL&PPDH bộ môn Sinh học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Received: 12/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: The comprehensive general education program has emphasized the comprehensive development of students' qualities and abilities. The goal is to educate the young generation not only physically but also mentally, helping students become more proactive and creative. Especially in Biology, the development of natural science abilities plays a very important role such as raising awareness of biology, exploring the living world and applying knowledge to practical situations. This not only helps students better understand biological concepts but also improves their ability to analyze and solve problems in daily life.

Practical exercises are an extremely effective tool in the teaching and learning process, especially in developing students' essential abilities such as information processing, problem solving and applying knowledge to specific situations. Practical exercises help students not only absorb theory but also apply it in practice, thereby improving their thinking and creativity and thereby developing their ability to apply the knowledge and skills they have learned.

Keywords: Practical exercises, competence development, teaching and learning, virus, high school.

1. Mở đầu

Bài tập thực tiễn (BTJT) là một công cụ vô cùng hiệu quả trong quá trình dạy học, đặc biệt trong việc phát triển các năng lực thiết yếu của học sinh (HS) như xử lý thông tin, giải quyết vấn đề và vận dụng kiến thức vào các tình huống cụ thể. BTJT giúp HS không chỉ tiếp thu lý thuyết mà còn áp dụng chúng trong thực tế, từ đó nâng cao khả năng tư duy và sáng tạo.

Tuy nhiên, việc thiết kế và triển khai các BTJT đòi hỏi một lượng thời gian và công sức đáng kể từ phía giáo viên (GV). Điều này bao gồm việc xây dựng các tình huống thực tiễn phù hợp, xác định mục tiêu học tập rõ ràng và đảm bảo rằng các bài tập có thể đánh giá hiệu quả năng lực của HS. Do yêu cầu cao về chất lượng và tính thực tiễn của BTJT, nhiều GV vẫn chưa chú trọng đầy đủ đến việc áp dụng phương pháp này trong giảng dạy.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cấu trúc năng lực vận dụng kiến thức, kỹ năng (KN) đã học

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Sinh học (2018) ở Việt Nam đặt ra mục tiêu quan trọng là giúp HS không chỉ tiếp thu kiến thức lý thuyết mà còn có khả năng vận dụng kiến thức và KN đã học vào thực tiễn. Theo chương trình này, việc vận dụng

kiến thức, KN có thể hiểu là phải biết cách sử dụng kiến thức sinh học để giải quyết các vấn đề thực tiễn trong cuộc sống như giải thích hiện tượng sinh học, áp dụng các quy luật sinh học vào việc chăm sóc sức khỏe, bảo vệ môi trường, ... phát triển khả năng phân tích, tổng hợp và giải quyết vấn đề thông qua việc vận dụng các khái niệm và phương pháp sinh học. Bao gồm việc thiết lập và kiểm tra các giả thuyết, thu thập và phân tích dữ liệu, và đưa ra các kết luận có cơ sở khoa học.

Năng lực vận dụng kiến thức, KN là khả năng sử dụng những gì đã học để giải quyết các vấn đề thực tiễn hoặc thực hiện các nhiệm vụ cụ thể. Nó không chỉ dừng lại ở việc hiểu và ghi nhớ thông tin mà còn bao gồm việc áp dụng, chuyển giao và điều chỉnh kiến thức và KN vào các tình huống khác nhau. Khả năng sử dụng các khái niệm, quy tắc và lý thuyết đã học để giải quyết các vấn đề thực tế hoặc trong các tình huống cụ thể. Ví dụ sử dụng các nguyên lý sinh học để giải thích các hiện tượng sinh học trong đời sống hàng ngày.

Tóm lại, năng lực vận dụng kiến thức, KN không chỉ liên quan đến việc học mà còn là khả năng sử dụng những gì đã học để đáp ứng các yêu cầu thực tiễn và giải quyết các vấn đề một cách hiệu quả.

Bảng 2.1. Cấu trúc của năng lực vận dụng kiến thức, KN đã học.

Năng lực thành phần	Chỉ số xác định năng lực
1. Giải thích thực tiễn	(1) giải thích, đánh giá được những hiện tượng thường gặp trong tự nhiên và trong đời sống, tác động của chúng đến phát triển bền vững; (2) giải thích, đánh giá, phân biệt được một số mô hình công nghệ ở mức độ phù hợp.
2. Có hành vi, thái độ thích hợp	(3) đề xuất, thực hiện được một số giải pháp để bảo vệ sức khoẻ bản thân, gia đình và cộng đồng; (4) bảo vệ thiên nhiên, môi trường, thích ứng với biến đổi khí hậu, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững.

2.2. Quy trình thiết kế bài tập thực tiễn để phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN trong dạy học phần Vi sinh vật và virus

2.2.1. Quy trình thiết kế bài tập thực tiễn: Trên cơ sở tham khảo quy trình của Lê Thanh Oai, Phan Thị Thanh Hội (2019) và Nguyễn Hoài Trọng (2022), chúng tôi đề xuất quy trình thiết kế BTĐT gồm 4 bước như sau:

Bước 1. Xác định nội dung chủ đề và bài học có thể thiết kế BTĐT: Trong chương trình có nhiều bài học và trong mỗi bài có rất nhiều nội dung, tuy nhiên không phải bài nào, nội dung nào cũng có thể thiết kế được BTĐT. Do đó, trong bước này GV cần xác định được những bài học, những nội dung có thể xây dựng được BTĐT để phục vụ dạy học.

Bước 2. Xác định các thành tố năng lực vận dụng kiến thức, KN đã học: Dựa vào các năng lực thành phần và chỉ số các năng lực để xác định bước này:

- Giải thích thực tiễn:

+ Giải thích, đánh giá được những hiện tượng thường gặp trong tự nhiên và trong đời sống, tác động của chúng đến phát triển bền vững;

+ Giải thích, đánh giá, phân biệt được một số mô hình công nghệ ở mức độ phù hợp.

- Có hành vi, thái độ thích hợp:

+ đề xuất, thực hiện được một số giải pháp để bảo vệ sức khoẻ bản thân, gia đình và cộng đồng;

+ bảo vệ thiên nhiên, môi trường, thích ứng với biến đổi khí hậu, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững.

Bước 3. Xác định yêu cầu cần đạt ở mức độ vận dụng: GV cần dựa vào chuẩn kiến thức và KN chương trình giáo dục phổ thông 2018 đồng thời phải căn cứ vào trình độ của HS của từng lớp để xác định các yêu cầu cần đạt trong nội dung tìm hiểu.

Bước 4. Thu thập tài liệu, các vấn đề thực tiễn để thiết kế BTĐT: Trong quá trình xây dựng BTĐT thì việc tìm kiếm tư liệu cực kỳ quan trọng. GV dựa vào

yêu cầu cần đạt ở bước 3 để định hướng cho việc thu thập dữ liệu liên quan đến thực tiễn. GV tìm kiếm dữ liệu là các sự vật, hiện tượng diễn ra trong môi trường tự nhiên, hoạt động thực tiễn sản xuất, xã hội qua các nguồn thông tin đa dạng như các hình ảnh, các đoạn video, các thí nghiệm, các bài báo, đoạn văn... trên các trang web tin cậy, các sách, báo, tạp chí... Sau đó xây dựng bằng BTĐT dưới dạng câu hỏi, dự án, đề tài,... Căn cứ vào các bước trên, GV tiến hành xây dựng BTĐT

Bước 5. Chính sửa, hoàn thiện BTĐT: BTĐT được xây dựng để phục vụ dạy học nên GV có thể chỉnh sửa hình thức diễn đạt, giảm thêm thông tin, yêu cầu cần đạt về sản phẩm HS hoàn thành... để phù hợp điểm HS, điều kiện cơ sở vật chất, thực tế địa phương...

2.2.2. Ví dụ về xây dựng bài tập thực tiễn trong dạy học Vi sinh vật và virus cấp trung học phổ thông để phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN cho HS

Sử dụng dạy bài 19: Quá trình tổng hợp, phân giải ở vi sinh vật và ứng dụng BTĐT 15: Trích bài viết: “Thừa Thiên – Huế: Sông An Cựu đang “quản quai” bởi nước thải và rác”.

- Sông An Cựu có hiện tượng kì lạ là “nắng đục, mưa trong”. Thế nhưng, trong thời gian gần đây, mỗi khi đi dọc hai bờ sông An Cựu, thành phố Huế, dễ dàng nhận ra một điều: dòng sông “nắng đục, mưa trong” của xứ Huế nay đã và đang bị ô nhiễm nặng nề.

- Theo quan sát, tại đường Đặng Văn Ngữ, đường Phan Chu Trinh (Tp.Huế), có đến hàng chục các cống nước thải ngày đêm đổ ra dòng sông những loại nước màu đen, trắng, vàng... bốc mùi hôi thối nồng nặc. Tình trạng trên cũng diễn ra tương tự tại chợ An Cựu, nơi tập trung rất đông các tiểu thương bán cá bên đường Đặng Văn Ngữ, họ vô tư đổ nước thải, ruột cá xuống sông, gây mùi tanh nồng đến “xê xắm mặt mày”.

- Nước sông đen đặc, bốc mùi hôi thối, rác nổi lênh bênh cả một đoạn dài. Dòng sông đã mặc nhiên trở thành “cái túi” đựng nước thải và rác của rất nhiều hội dân sinh sống tại đây. Người ta vô tư vứt rác xuống sông mà không nghĩ đến hậu quả mà hành động đó mang đến.



Dựa vào đoạn thông tin trên, em hãy cho biết:

- a. Thực trạng sông An Cựu.
- b. Nguyên nhân của màu đen đặc, bốc mùi hôi thối là gì? Giải thích.
- c. Đưa ra một số biện pháp để giải quyết thực trạng trên?

2.3. Quy trình sử dụng bài tập thực tiễn để phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN đã học trong phần Sinh học vì sinh vật và virus

Sử dụng BTĐT theo hướng phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN đã học là triển khai các hoạt động dạy và học theo kế hoạch đã thiết kế theo một quy trình nhất định, nhằm đạt được mục tiêu của bài học đã đặt ra. Thông qua bài học, hình thành được kiến thức và phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN cho HS.

Bước 1. Xác định nội dung bài học có xây dựng BTĐT: GV cần xác định nội dung bài học đã xây dựng BTĐT

Bước 2. GV giao BTĐT cho HS làm quen: GV giao BTĐT cho HS, HS tiếp nhận BTĐT

Bước 3. GV hướng dẫn và tổ chức thực hiện BTĐT: GV cần hướng dẫn cụ thể các nhiệm vụ để HS thực hiện. Tổ chức cho HS tiến hành giải quyết BTĐT. GV đưa ra nhiều hình thức khác nhau:

- Làm việc cá nhân từng HS
- Tổ chức HS làm việc theo nhóm
- Thảo luận cả lớp

Bước 4. HS báo cáo kết quả thực hiện BTĐT: Nếu BTĐT được tổ chức theo nhóm:

- Báo cáo nhóm: GV yêu cầu từng nhóm cử đại diện để báo cáo kết quả và cách giải quyết của nhóm mình. Các nhóm còn lại sẽ lắng nghe và tham gia vào quá trình nhận xét, đánh giá, bổ sung và đặt câu hỏi cho các nhóm đã trình bày.

- Thảo luận và phản hồi: GV khuyến khích HS trình bày quan điểm của mình về các giải pháp được đề xuất, nhằm tạo cơ hội cho các nhóm khác đưa ra phản hồi và thảo luận sâu hơn.

- Kích thích tham gia: Phương pháp này là cách hiệu quả để kích thích sự chú ý, lắng nghe và tham gia tích cực của cả lớp trong buổi thảo luận.

Bước 5. GV kết luận, khái quát lại kiến thức, KN cần đạt sau khi giải quyết được BTĐT

Sau khi HS báo cáo:

- Tổ chức thảo luận: Sau khi các nhóm báo cáo kết quả, GV tổ chức một phiên thảo luận nhóm hoặc cả lớp. Trong buổi thảo luận này, HS có cơ hội trao đổi ý kiến, đưa ra nhận xét và phản hồi về các giải pháp được trình bày.

- Nhận xét và đề xuất giải pháp: GV sẽ nhận xét

các giải pháp của từng nhóm, đưa ra đánh giá về tính hợp lý của các giải pháp và đề xuất các phương án điều chỉnh nếu cần thiết.

- Khuyến khích và động viên: GV động viên và khuyến khích tất cả HS đã tích cực tham gia vào quá trình giải quyết bài tập, công nhận nỗ lực của các em và khuyến khích sự hợp tác và sáng tạo trong nhóm.

3. Kết luận

Phát triển năng lực nói chung và năng lực vận dụng kiến thức, KN nói riêng là một nhiệm vụ quan trọng của GV trong chương trình giáo dục phổ thông mới. Sử dụng BTĐT phù hợp là một phương pháp hiệu quả để phát triển năng lực vận dụng kiến thức, KN cho HS, giúp các em hiểu biết quy trình nghiên cứu khoa học và giải quyết vấn đề một cách sáng tạo. Xây dựng quy trình và áp dụng BTĐT trong dạy học phần Vi sinh vật và virus cấp THPT cho phép GV tham khảo và thiết kế các BTĐT hiệu quả trong dạy học Sinh học. Điều này đáp ứng được mục tiêu dạy học theo định hướng phát triển năng lực của HS, thúc đẩy việc áp dụng kiến thức vào thực tiễn và nâng cao khả năng tư duy phản biện.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về Chương trình Giáo dục phổ thông môn Sinh học*, Hà Nội.

2. Mai Sĩ Tuấn (TCB), Đinh Quang Báo (Cb), Lê Thị Phương Hoa, Ngô Văn Hưng, Trần Thị Thúy, Đoàn Văn Thước (2022), *Sinh học 10*, NXB Đại học Sư phạm.

3. Đinh Quang Báo, Đoàn Văn Thước (Đồng Cb), Trần Thị Định, Đào Thị Sen (2022), *Để học tốt Sinh học 10*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

3. Đinh Quang Báo, Phùng Thị Mai Hòa (2020), *Quy trình thiết kế và sử dụng bài tập thực tiễn nhằm phát triển năng lực vận dụng kiến thức cho HS trong dạy học chương “chuyển hóa vật chất và năng lượng” (Sinh học 11)*. Tạp chí Giáo dục, (477), tr 46 - 51.

4. Lê Thanh Oai, Phan Thị Thanh Hội (2019), *Sử dụng Bài tập để rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học cho học sinh trong dạy HS học trung học phổ thông*. Tạp chí Giáo dục, (452), tr 57 - 60.

5. Nguyễn Thị Hồng Loan, An Biên Thùy, Điều Thị Mai Hoa (2019), *Đánh giá Bài tập thực tiễn phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho HS trong dạy học chương thành phần hóa học của tế bào” (Sinh học 10)*. Tạp chí Giáo dục, Số đặc biệt, tr 273 - 279.

Khơi gợi hứng thú học tập của học sinh thông qua hoạt động khởi động trong giờ đọc hiểu văn bản ở trường phổ thông

Trần Thị Lợi, Phạm Thị Hương*

*Trường Đại học Văn Hiến

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Literature is one of the subjects that plays an important role in the general education program. However, currently, Literature has not received the proper attention from learners. Students are still indifferent to this subject, especially in the reading comprehension section. To stimulate students' interest in learning right from the beginning of the lesson, we would like to share some methods of opening the lesson that we have implemented and achieved quite positive results.

Keywords: khởi động, hứng thú, đọc hiểu

1. Đặt vấn đề

Từ trước tới nay, Ngữ văn là một trong những môn học có vai trò quan trọng trong chương giáo dục phổ thông. Môn học có vị trí quan trọng trong việc thực hiện mục tiêu chung của giáo dục phổ thông, trong việc giáo dục tư tưởng, quan điểm, tình cảm cao đẹp cho học sinh, giúp học sinh tiếp nhận một cách sâu sắc và có hệ thống những giá trị tư tưởng lớn của văn học dân tộc và nhân loại. Ngữ văn không chỉ giúp học sinh hình thành những kiến thức cơ bản về văn học mà nó còn giúp các em hình thành nhân cách, chuẩn bị cho các em hành trang bước vào đời, là nền tảng để các em học lên những bậc cao hơn.

Tuy nhiên, thực tế hiện nay môn Ngữ Văn chưa dành được sự quan tâm đúng mức từ phía người học. Bước vào giờ Văn, nhất là giờ đọc hiểu văn bản, nhiều học sinh tỏ ra thờ ơ, mệt mỏi; các em học và đọc văn bản còn mang tính hình thức, đối phó.

Bên cạnh đó, hiện nay trong giờ Ngữ văn phần lớn giáo viên đang chú trọng đổi mới các biện pháp, phương pháp giảng dạy ở hoạt động hình thành kiến thức, luyện tập và vận dụng, còn hoạt động khởi động dường như chưa có sự quan tâm đúng mức ở phía giảng viên, hoạt động này đang bị xem nhẹ, chưa có chiều sâu, mang tính hình thức.

Thực tế giảng dạy cho thấy, hoạt động khởi động có vai trò quan trọng trong việc tạo tâm thế cho học sinh tiếp cận bài học mới một cách thoải mái, tạo năng lượng tích cực học tập cho học sinh ngay từ đầu giờ học. Vì vậy, để nâng cao chất lượng dạy và học môn Ngữ văn, giáo viên cần quan tâm nhiều hơn đến việc đổi mới phương pháp giảng dạy theo tinh thần mà *Luật Giáo dục* của nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam tại Điều 7 (yêu cầu về nội dung

phương pháp giáo dục) đã đưa ra: *Phương pháp giáo dục phải phát huy tính tích cực tự giác, chủ động, tư duy, sáng tạo ở người học, bồi dưỡng năng lực tự học, lòng say mê học tập và ý chí vươn lên*. Chúng ta cần nhìn nhận lại tầm quan trọng của hoạt động khởi động để từ đó có những cách thức vào bài sáng tạo nhằm tạo hứng thú cho người học giúp giờ học đạt hiệu quả cao. Như William Arthur Ward, nhà giáo dục lỗi lạc của Mỹ từng nói: *Chỉ nói thôi là thầy giáo xoàng, giảng giải là thầy giáo tốt. Minh họa biểu diễn là thầy giáo giỏi. Gây hứng thú trong giờ học là thầy giáo vĩ đại*.

Để khơi gợi hứng thú học tập của học sinh ngay ở đầu tiết học, bài viết này chúng tôi chia sẻ một số cách thức, biện pháp để khởi động bài học mà chúng tôi sử dụng trong quá trình giảng dạy Ngữ văn ở trường phổ thông và cũng đã thu được kết quả khá khả quan.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tầm quan trọng của hoạt động khởi động trong giờ dạy đọc hiểu văn bản ở trường phổ thông

Khởi động là hoạt động mở đầu bài học và nó chỉ chiếm khoảng vài phút đầu giờ nhưng nó không đơn thuần là dẫn vào bài mới mà là “dẫn lối, mở đường cho hành trình khai mở tiềm năng sáng tạo của học sinh”. Một khởi động hiệu quả sẽ giúp học sinh huy động được vốn tri thức, kỹ năng nền tảng của học sinh, làm sống lại những kiến thức nền ở các em, tạo cơ hội cho các em tiếp nhận hoạt động của bài học mới một cách dễ dàng.

Thực tế cho thấy, mỗi học sinh trước giờ học sẽ có mỗi trạng thái, tâm thế khác nhau. Có em đã sẵn sàng hào hứng vào bài mới nhưng cũng có em phân tâm vì những suy tư, lo lắng, mệt mỏi...hay vấn đề về gia đình, thầy cô, lớp học, thời tiết ... cũng ảnh

hường tới tâm trạng của các em khi bước vào giờ học. Hơn nữa, không phải bất kỳ học sinh nào cũng đều có sẵn niềm đam mê, yêu thích với môn Ngữ văn. Vì vậy, hoạt động khởi động đầu giờ sẽ giúp học sinh thoát ra khỏi trạng thái ảm chứa sức ỉ, mất tập trung và nó sẽ khơi gợi hứng thú để vào bài học và hơn thế nữa, còn khơi dậy niềm đam mê, bồi đắp tình yêu của học sinh đối với môn Ngữ văn.

Hoạt động khởi động không nên đơn thuần chỉ là việc giáo viên chuẩn bị những câu từ mượt mà, trau chuốt để dẫn dắt vào bài mà nên là việc giáo viên tổ chức những hoạt động để học sinh được tham gia trực tiếp giải quyết vấn đề khởi động. Khi học sinh tự mình được tham gia thực hiện hoạt động khởi động, các em sẽ có tâm thế hào hứng, chủ động, tích cực trong quá trình khai thác, khám phá kiến thức mới. Hoạt động khởi động bài học hiệu quả chính là việc giáo viên tạo cơ hội cho học sinh “tự làm sống lại các kiến thức nền họ đã có cần thiết cho hoạt động học tập bài học mới” và cần “tạo ra và gieo vào tâm hồn học trò mong muốn khám phá bằng hệ thống các hoạt động tiếp nối trong giờ học và nối dài sau mỗi bài học”.

Hoạt động khởi động không nên thực hiện mang tính hình thức hay làm theo kiểu đơn điệu, nhàm chán, cứng nhắc mà cần tiến hành một cách linh hoạt, sáng tạo. Tuy nhiên cũng không nên tổ chức một khởi động quá phần khích, vì như vậy đôi lúc sẽ làm cho học sinh khó quay trở lại bài. Tổ chức hoạt động khởi động với những hoạt động phù hợp và thời lượng vừa đủ, tránh tình trạng dành quá nhiều thời gian vào hoạt động này làm ảnh hưởng đến thời gian, đến quá trình triển khai những hoạt động tiếp theo. Hoạt động khởi động trong giờ đọc hiểu văn bản giống như món ăn khai vị trong một bữa tiệc, nó sẽ ảnh hưởng đến tâm thế của học sinh khi vào bài học và quyết định đến sự thành công của giờ học.

2.3. Một số cách thức khởi động trong giờ dạy đọc hiểu văn bản ở trường phổ thông

Trả lời câu hỏi ở phần trước khi đọc trong sách giáo khoa nhằm khơi gợi kiến thức nền của học sinh trước khi vào bài mới

Kiến thức nền, theo tác giả Dư Ngọc Ngân đây là *những kiến thức về thế giới, những kinh nghiệm; những kiến thức về cấu trúc tổng thể của văn bản, những kiến thức về ngôn ngữ đích mà người đọc có thể vận dụng khi đọc để tìm nội dung ý nghĩa của văn bản*. Đối với học sinh, kiến thức nền được thu thập qua các trải nghiệm và kinh nghiệm mà học sinh có được trong cuộc sống hoặc lượng kiến thức mà các

em lưu giữ lại thông qua việc đọc sách báo, tạp chí...

Kiến thức nền có vai trò quan trọng, là điều kiện cần thiết để học sinh có thể lĩnh hội được văn bản được đọc hay nội dung bài học. Khi học sinh được kích hoạt kiến thức nền sẽ giúp năng lực đọc hiểu của học sinh nâng cao. Học sinh càng có nhiều thông tin về một chủ đề nào đó thì học sinh càng dễ đọc, dễ hiểu về văn bản. Cũng từ đó học sinh cảm thấy tự tin và hứng thú hơn với các nội dung của môn học/ bài học. Vì vậy trước khi vào bài mới, giáo viên sẽ yêu cầu học sinh trả lời câu hỏi ở phần *trước khi đọc* để kích hoạt kiến thức nền cho các em.

Ví dụ khi dạy bài 7 *Những điều trông thấy* (Truyện thơ Nôm và Nguyễn Du) chương trình Ngữ văn lớp 11 giáo viên yêu cầu học sinh trả lời câu hỏi ở sách giáo khoa trước khi vào bài mới.

Ví dụ khi dạy văn bản 1 *Trao duyên* (trích Truyện Kiều) Nguyễn Du, học sinh sẽ trả lời câu hỏi ở phần trước khi đọc: *Trong cuộc sống, đôi khi có những điều rất khó nói nhưng vẫn phải tìm cách nói ra để nhận được sự cảm thông, chia sẻ của người nào đó. Đã bao giờ bạn gặp một tình huống như vậy chưa? Hãy chia sẻ với các bạn hoặc lắng nghe chia sẻ của bạn về trải nghiệm đó.*

Hay văn bản 2 *Độc “Tiểu Thanh Kí”* (Nguyễn Du) giáo viên yêu cầu học sinh trả lời câu hỏi: *Bạn hiểu thế nào là “tri âm” và biết thành ngữ, tục ngữ hay tác phẩm văn học nào nói về chuyện “tri âm”? Hãy chia sẻ với các bạn trong lớp.*

Việc trả lời những câu hỏi trong sách giáo khoa trước khi đọc sẽ giúp học sinh huy động những hiểu biết, kiến thức, kinh nghiệm của mình để khám phá tác phẩm được tốt hơn. Từ việc khám phá vấn đề này sẽ nảy sinh những câu hỏi, thắc mắc cho vấn đề kia, cứ như vậy, sẽ tạo điều kiện cho học sinh có cơ hội học hỏi, khám phá tiếp những điều bản thân chưa rõ.

Tổ chức khởi động bằng trò chơi học tập

Trò chơi học tập là phương pháp dạy học nhằm giúp hoạt động dạy học trở nên sôi nổi, cuốn hút, giúp học sinh tự tin, mạnh dạn và phát huy tính năng động, sáng tạo của các em. Hiện nay, việc tổ chức các trò chơi học tập trong giờ đọc hiểu văn bản Ngữ văn ở trường phổ thông khá phong phú, đa dạng với với các trò chơi như: Nhìn tranh đoán văn bản, rung chuông vàng, giải ô chữ, ai nhanh hơn... Hình thức thực hiện trò chơi học tập có thể cá nhân, nhóm nhỏ, nhóm lớn...

Để trò chơi học tập đạt hiệu quả, giáo viên cần lựa chọn trò chơi phù hợp, không quá phức tạp, không mang tính đánh đố học sinh, không mất quá nhiều

thời gian và phải phù hợp với đối tượng học sinh cũng như nội dung bài học.

Về quy trình tổ chức trò chơi, giáo viên có thể thực hiện theo 3 bước: 1. Giáo viên lựa chọn trò chơi phù hợp; 2. Thiết kế câu hỏi, đáp án; 3. Thực hiện trò chơi trên lớp.

Các bước tiến hành: 1. Giáo viên giới thiệu tên trò chơi; 2. Giáo viên phổ biến thể lệ và những quy định cụ thể; 3. Giáo viên tổ chức cho học sinh tham gia trò chơi; 4. Công bố kết quả.

Ví dụ khởi động bằng trò chơi ô chữ khi chúng tôi dạy truyện ngắn *Lão Hạc* (Nam Cao)

Đối với bài này, chúng tôi sử dụng trò chơi ô chữ với 6 câu hỏi hàng ngang và 1 câu hỏi hàng dọc. Khi học sinh hoàn tất 6 câu hỏi hàng ngang sẽ xuất hiện ô chữ hàng dọc, ô chữ hàng dọc chính là tên của truyện ngắn mà học sinh sẽ được khám phá trong tiết học. Và từ đó chúng tôi dẫn dắt vào bài mới.

Dưới đây là những câu hỏi để giải đáp ô chữ:

Câu 1: Người chỉ huy một tốp lính lệ được gọi là gì?

Câu 2: Dụng cụ dùng để báo hiệu thời trước, làm bằng sừng trâu, bò hoặc vỏ ốc, dùng hơi để thổi, tiếng vang trầm và xa.

Câu 3: Những câu thơ sau trong bài thơ nào:

<i>Chú bé loắt choắt</i>	<i>Ca-lô đội lệch</i>
<i>Cái xác xinh xinh</i>	<i>Mồm huýt sáo vang</i>
<i>Cái chân thoăn thoắt</i>	<i>Như con chim chích</i>
<i>Cái đầu nghênh nghênh</i>	<i>Nhảy trên đường vàng...</i>

Câu 4: Tên gọi của từ được cấu tạo bằng cách ghép các tiếng có nghĩa lại với nhau?

Câu 5 Bài thơ Nguyệt Cầm của tác giả nào?

Câu 6: Bài thơ Tràng Giang của tác giả nào?

1		C	A	I	L	E				
2		T	U	V	A					
3			L	U	O	M				
4		T	U	G	H	E	P			
5			X	U	A	N	D	I	E	U
6		H	U	Y	C	A	N			

Với những câu hỏi như trên, học sinh sẽ huy động được những hiểu biết từ thực tế và hiểu biết liên quan đến văn bản đã được học trước đó trong chương trình để tham gia trả lời, tham gia vào hoạt động khởi động. Đây cũng là cách giúp các em ôn lại kiến thức đã học trước đó mà không mang tính trả bài, máy móc, rập khuôn, thay vào đó tạo cảm giác thoải mái, vui vẻ để các em tiếp thu và củng cố kiến thức một cách nhẹ nhàng nhưng khắc sâu theo hướng “học mà chơi, chơi mà học, vui chơi có thưởng (điểm)”.

Sử dụng tranh ảnh, video có liên quan đến bài học

Việc sử dụng tranh ảnh, video, bài hát... để dẫn vào bài mới là phương pháp không còn quá xa lạ với giáo viên. Để học sinh hào hứng với giờ học Ngữ văn, giáo viên có thể sử dụng hình ảnh, bài hát, video... liên quan đến nội dung bài học để học sinh được trải nghiệm, được phát huy những tri thức vốn có của mình về vấn đề của tiết học. Với phương pháp này, giáo viên cần đưa ra những câu hỏi gợi mở liên quan đến bài học để dẫn vào bài.

Khi dạy tác phẩm *Ai đã đặt tên cho dòng sông* của tác giả Hoàng Phủ Ngọc Tường trong chương trình Ngữ văn lớp 11, giáo viên có thể cho học sinh nghe giai điệu, hình ảnh bài hát *Dòng sông ai đã đặt tên*, sáng tác Trần Hữu Pháp. Sau khi nghe xong bài hát, học sinh sẽ trả lời một số câu hỏi mà giáo viên đưa ra. Sau đó, giáo viên sẽ dẫn dắt học sinh vào bài mới.

3. Kết luận

Hoạt động khởi động có vai trò quan trọng trong việc tạo tâm thế cho người học. Hoạt động khởi động tốt sẽ giúp học sinh hào hứng, tích cực tham gia vào tiết học để tiếp nhận và khám phá văn bản. Thực tế giảng dạy chúng tôi thường cho học sinh trả lời các câu hỏi ở phần trước khi đọc hay xem những video, nghe bài hát hoặc trò chơi học tập liên quan đến bài học. Ngoài ra, để khơi gợi hứng thú học tập cho học sinh, giáo viên có thể sử dụng kỹ thuật KWL hay bài tập tình huống hoặc những câu chuyện ngắn... liên quan đến nội dung của bài học. Giáo viên sẽ căn cứ vào từng đối tượng học sinh, nội dung bài học để chọn phương pháp khởi động sao cho phù hợp và phải phát huy được tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học theo tinh thần của Luật Giáo dục đã đề ra: *Phương pháp giáo dục phổ thông phải phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, sáng tạo của học sinh phù hợp với đặc điểm của từng lớp học, môn học; bồi dưỡng phương pháp tự học, khả năng làm việc theo nhóm; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn; tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui, hứng thú học tập cho học sinh.*

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Thị Hương (Chủ biên), *Giáo trình thực hành dạy học Ngữ văn ở trường phổ thông*, NXB. Đại học Sư Phạm, Hà Nội.
2. Nguyễn Hoài Nam, Cao Thị Quyên (2014). Nâng cao hứng thú học tập cho SV Trường Cao đẳng nghề. *Tạp chí Khoa học - Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, 59, (8), 142-150
3. Dư Ngọc Ngân (2011), *Vận dụng mô hình tương tác vào dạy đọc hiểu cho người nước ngoài học tiếng Việt*, *Tạp chí ngôn ngữ*, số 12.

Xây dựng và sử dụng bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học môn Địa lí lớp 11 trung học phổ thông

Trần Văn Tài*, Nguyễn Văn Thái**

*Trường THPT Hoàng Hoa Thám, Đà Nẵng

**TS. Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

Received: 19/8/2024; Accepted: 26/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: Teaching through case studies is one of the effective methods to develop and improve students' abilities, especially problem-solving skills. In the current context, case studies are increasingly used by many teachers in teaching 11th grade Geography in high schools. However, their effectiveness has not yet reached its full potential. The article presents principles and processes for designing and using case studies and gives examples of how to build case studies to improve problem-solving skills for 11th grade Geography students.

Keywords: Situational teaching, situational exercises, problem-solving skills, 11th-grade Geography.

1. Đặt vấn đề

Ở nước ta sự chuyển dần từ dạy học tiếp cận nội dung sang dạy học phát triển năng lực (PTNL) học sinh (HS) với chương trình giáo dục phổ thông năm 2018 đã được thực hiện. Trong chương trình GDPT môn Địa lí năm 2018, năng lực giải quyết vấn đề (GQVĐ) và sáng tạo là một trong ba năng lực chung cần phát triển cho HS trong dạy học. Có nhiều biện pháp để PTNL này trong đó sử dụng bài tập tình huống (BTTH) là biện pháp hiệu quả. Việc sử dụng các BTTH dạy học môn Địa lí sẽ giúp cho HS vận dụng các kiến thức đã học vào thực tiễn, giải quyết các vấn đề trong cuộc sống, PTNL GQVĐ. Xuất phát từ những vấn đề trên, bài báo tập trung vào xây dựng các nguyên tắc, quy trình xây dựng và sử dụng BTTH; xây dựng một số BTTH minh họa nhằm PTNL GQVĐ cho HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên tắc xây dựng và sử dụng BTTH nhằm PTNL GQVĐ cho HS trong dạy học Địa lí 11 trung học phổ thông (THPT)

2.1.1. Nguyên tắc xây dựng

- **Đảm bảo tính phù hợp với mục tiêu:** Tình huống cần được thiết kế sao cho phù hợp với mục tiêu bài học, điều này giúp đảm bảo rằng HS có thể tiếp cận, hiểu và giải quyết tình huống một cách tối ưu nhất từ đó đảm bảo quá trình dạy học đạt hiệu quả cao.

- **Đảm bảo tính thực tiễn:** BTTH nên được thiết kế gắn với những vấn đề thực tế, gần gũi với cuộc sống hàng ngày của HS. Điều này giúp HS có thể

liên hệ kiến thức học được với thực tiễn, từ đó thấy rõ sự cần thiết và ứng dụng của môn học.

- **Đảm bảo tính mở:** BTTH nên được thiết kế sao cho có thể mở rộng và linh hoạt, cho phép HS tiếp cận và giải quyết theo nhiều cách khác nhau. Điều này khuyến khích sự sáng tạo và tư duy độc lập, cho phép HS áp dụng kiến thức và kỹ năng để GQVĐ theo cách phù hợp nhất với khả năng và cách hiểu của từng cá nhân.

- **Đảm bảo tính phức hợp:** BTTH cần phản ánh sự đa dạng và phức tạp của các tình huống thực tế, bao gồm nhiều yếu tố và mối quan hệ khác nhau. Điều này không chỉ giúp HS làm quen với các tình huống thực tiễn mà còn giúp HS rèn luyện kỹ năng tư duy phân biện và GQVĐ qua việc xem xét nhiều khía cạnh và yếu tố liên quan.

- **Đảm bảo tính rõ ràng trong yêu cầu:** Các BTTH phải được thiết kế với các yêu cầu và mục tiêu rõ ràng, cụ thể. Điều này giúp HS nhận diện đúng vấn đề cần giải quyết, đồng thời tạo ra một lộ trình học tập có cấu trúc, giúp HS dễ dàng theo dõi tiến trình và đánh giá kết quả của mình.

2.1.2. Nguyên tắc sử dụng

- **Tính linh hoạt:** BTTH cần được điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với trình độ của HS và đáp ứng mục tiêu giáo dục. Ví dụ, nếu tình huống về vấn đề mất cân bằng giới tính ở Trung Quốc quá phức tạp, GV có thể đơn giản hóa hoặc bổ sung thông tin để giúp HS hiểu và GQVĐ hiệu quả hơn.

- **Tính tương tác:** Việc khuyến khích sự tương tác

tích cực giữa HS và GV là rất quan trọng. GV nên đóng vai trò là người hướng dẫn, đặt câu hỏi gợi mở, cung cấp gợi ý và giải thích các khái niệm phức tạp, đồng thời GV nên khuyến khích việc thảo luận và phản biện giữa các HS với nhau.

- *Sử dụng phương pháp tích cực:* Để PTNL GQVĐ, việc áp dụng các phương pháp tích cực là rất cần thiết. Việc áp dụng các phương pháp dạy học tích cực như thảo luận nhóm, tranh luận, phản biện sẽ giúp HS cải thiện khả năng lập luận và tiếp nhận ý kiến từ người khác từ đó tăng khả năng ứng phó hiệu quả với các vấn đề thực tiễn.

- *Đánh giá thường xuyên và liên tục:* Việc đánh giá tiến trình và kết quả học tập đều đặn là một việc quan trọng để tối ưu hóa hiệu quả BTTH. GV nên sử dụng các hình thức đánh giá đa dạng để có cái nhìn toàn diện về năng lực HS. Đồng thời GV nên cung cấp phản hồi kịp thời và cụ thể giúp HS nhận diện điểm mạnh và điểm yếu, từ đó cải thiện kỹ năng GQVĐ.

- *Thu thập phản hồi từ HS:* GV nên thường xuyên khảo sát và lắng nghe ý kiến của HS về quá trình học tập và các tình huống, đây sẽ là cơ sở để GV điều chỉnh phương pháp giảng dạy phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả học tập.

- *Cải tiến liên tục:* Để duy trì hiệu quả sử dụng BTTH, GV cần thực hiện cải tiến liên tục dựa trên phản hồi và kết quả học tập của HS. GV nên thường xuyên cập nhật và nâng cao kiến thức để có thể thiết kế và áp dụng các tình huống học tập hiệu quả hơn.

2.2. Quy trình xây dựng và sử dụng BTTH nhằm PTNL GQVĐ cho HS trong dạy học Địa lí 11 THPT

2.2.1. Quy trình xây dựng

Để xây dựng BTTH hiệu quả trong dạy học Địa lí nhằm PTNL GQVĐ cho HS lớp 11, cần thực hiện các bước sau:



Hình 2.1: Quy trình xây dựng BTTH nhằm PTNL GQVĐ cho HS trong dạy học Địa lí 11 THPT

Bước 1: Xác định mục tiêu: Việc xác định mục tiêu rõ ràng cho BTTH là vô cùng quan trọng. Mục tiêu bao gồm: mục tiêu kiến thức, năng lực (tập trung vào năng lực GQVĐ) và phẩm chất. Việc xác định mục tiêu rõ ràng giúp đảm bảo BTTH đáp ứng được yêu cầu học tập và PTNL và phẩm chất của HS.

Bước 2: Phân tích nội dung và phát triển ý tưởng: Sau khi đã xác định mục tiêu, bước tiếp theo là phân

tích nội dung và phát triển ý tưởng cho bài tập. Nội dung bài tập cần phải chính xác, liên quan mật thiết đến bài học và đảm bảo phù hợp với mục tiêu đề ra, đồng thời nên có sự liên hệ với các vấn đề thực tiễn.

Bước 3: Thiết kế tình huống: Đầu tiên, GV cần mô tả tình huống một cách chi tiết, tiếp theo là đưa ra các câu hỏi hoặc nhiệm vụ cụ thể để PTNL GQVĐ cho HS, cuối cùng là đưa ra các yêu cầu và tiêu chí đánh giá cụ thể. Điều này giúp HS hiểu rõ nhiệm vụ và biết cách đạt được kết quả tốt.

Bước 4: Kiểm tra và điều chỉnh: Trước khi đưa bài tập vào giảng dạy, GV cần kiểm tra và điều chỉnh để đảm bảo tính chính xác và phù hợp điều này góp phần đảm bảo bài tập đáp ứng tốt nhất các mục tiêu đã đề ra.

2.2.2. Quy trình sử dụng

Để sử dụng BTTH trong dạy học Địa lí để PTNL GQVĐ cho HS lớp 11 trường THPT một cách hiệu quả, GV cần thực hiện theo các bước sau đây:



Hình 2.2: Quy trình sử dụng BTTH nhằm PTNL GQVĐ cho HS trong dạy học Địa lí 11 THPT

Bước 1: Chuẩn bị: Để sử dụng BTTH trong dạy Địa lí 11 đạt hiệu quả, GV cần lựa chọn bài tập phải phù hợp với mục tiêu hướng đến, nội dung bài học và trình độ HS, đồng thời có tính thực tiễn và mức độ khó phù hợp.

Bước 2: Giới thiệu BTTH: Khi giới thiệu bài tập, GV cần mô tả bối cảnh và các yếu tố liên quan để HS hiểu rõ vấn đề cần giải quyết. Đồng thời GV cần đưa ra các nhiệm vụ của HS một cách rõ ràng và hướng dẫn HS cách thực hiện bài tập.

Bước 3: Thực hiện BTTH: Trong giai đoạn thực hiện, GV chia lớp thành các nhóm nhỏ, đảm bảo sự đa dạng về năng lực và tính cách để thúc đẩy hợp tác. Các nhóm phân công nhiệm vụ như thu thập thông tin, phân tích dữ liệu, đề xuất giải pháp và chuẩn bị thuyết trình. Quá trình này giúp HS rèn luyện kỹ năng phân tích, GQVĐ và làm việc nhóm.

Bước 4: Trình bày và thảo luận: Khi trình bày kết quả trước lớp, mỗi nhóm phải nêu rõ ưu điểm và hạn chế của giải pháp, đồng thời giải thích cách giải

pháp đáp ứng các mục tiêu đã đặt ra. Sau phần trình bày, lớp sẽ thảo luận và phản biện điều này giúp HS PTNL QGVĐ một cách hiệu quả hơn.

Bước 5: Đánh giá và phản hồi: Trong giai đoạn này, GV đánh giá các giải pháp dựa trên các tiêu chí đánh giá cụ thể, nêu rõ điểm mạnh và yếu của mỗi giải pháp, đồng thời cung cấp phản hồi chi tiết và gợi ý cải thiện cho HS.

Bước 6: Rút kinh nghiệm và hoàn thiện: Sau khi hoàn thành bài tập, GV cần lắng nghe phản hồi của HS để đánh giá hiệu quả của bài tập, từ đó tiến hành điều chỉnh bài tập nhằm đảm bảo bài tập luôn phù hợp và hiệu quả trong việc PTNL QGVĐ của HS.

2.3. Ví dụ về việc xây dựng một số BTTH nhằm PTNL QGVĐ cho HS trong dạy học Địa lí 11 THPT

Bảng 2.1. Một số BTTH có thể sử dụng để PTNL QGVĐ cho HS trong dạy học Địa lí lớp 11 THPT

TT	Tên chủ đề	BTTH
1	Liên minh châu Âu (EU)	Bài tập: EU cho phép tự do di chuyển giữa các quốc gia thành viên mà không cần kiểm tra biên giới. Tuy nhiên, một số quốc gia gặp phải vấn đề về an ninh do sự di chuyển tự do của người dân từ các khu vực có sự bất ổn về tình hình xã hội đến. Em hãy đề xuất các giải pháp để cải thiện an ninh trong khi vẫn duy trì được quyền tự do di chuyển của công dân trong EU. Yêu cầu cần đạt: HS xác định được vấn đề cần giải quyết (việc tự do di chuyển ở EU tạo ra nhiều vấn đề về an ninh); Đề xuất được các giải pháp để cải thiện an ninh trong khi vẫn duy trì được quyền tự do di chuyển của công dân trong EU (có chính sách chung về việc kiểm soát vấn đề tự do di chuyển,...)
2	Hoa Kỳ	Bài tập: Hoa Kỳ là quốc gia có tỉ lệ người nhập cư lớn. Dân nhập cư là nguồn động lực quan trọng để phát triển kinh tế, tuy nhiên nó cũng đặt ra một số thách thức cho Hoa Kỳ. Em hãy đề xuất các giải pháp để có thể sử dụng hiệu quả thể mạnh mà dân nhập cư mang lại và hạn chế những ảnh hưởng tiêu cực mà nó gây ra. Yêu cầu cần đạt: HS xác định được vấn đề của tình huống (dân nhập cư đa dạng vừa tạo ra động lực nhưng cũng gây ra nhiều thách thức cho Hoa Kỳ); đề xuất các giải pháp để có thể sử dụng hiệu quả thể mạnh mà dân nhập cư mang lại và hạn chế những ảnh hưởng tiêu cực mà nó gây ra cho Hoa Kỳ (phát triển các ngành kinh tế dựa trên nguồn nhập cư trình độ cao, có chính sách kiểm soát chất lượng người dân nhập cư,...).
3	Nhật Bản	Bài tập: Mặc dù là nền kinh tế lớn thứ 3 thế giới nhưng hiện nay Nhật Bản đang phải đối mặt với sự cạnh tranh ngày càng gay gắt trong thương mại quốc tế. Em hãy đề xuất các biện pháp để nâng cao khả năng cạnh tranh của ngành thương mại của Nhật Bản trên thị trường quốc tế. Yêu cầu cần đạt: HS xác định được vấn đề của tình huống (Nhật Bản gặp phải sự cạnh tranh ngày càng gay gắt trong thương mại quốc tế); đề xuất được các giải pháp để nâng cao khả năng cạnh tranh của Nhật Bản trên thị trường quốc tế (phát triển các sản phẩm chất lượng cao, các ngành nhiều chất xám,...).
4	Trung Quốc	Bài tập: Với dân số đông thứ 2 thế giới, Trung Quốc có một lực lượng lao động dồi dào và thị trường tiêu thụ rộng lớn để phát triển kinh tế. Tuy nhiên cơ cấu dân số theo giới tính của Trung Quốc lại có sự mất cân bằng nghiêm trọng, với tỉ lệ nam nhiều hơn nữ. Điều này dẫn đến nhiều hệ lụy xã hội ở Trung Quốc. Em hãy đề xuất các giải pháp để QGVĐ này nhằm giảm thiểu những hệ lụy tiêu cực cho xã hội ở Trung Quốc. Yêu cầu cần đạt: HS xác định được vấn đề của tình huống (việc mất cân bằng giới tính ở Trung Quốc gây ra nhiều hệ lụy xã hội); đề xuất được các giải pháp để QGVĐ mất cân bằng giới tính ở Trung Quốc (ng nghiêm cấm nạn phá thai, nâng cao trình độ dân trí,...).

3. Kết luận

Việc sử dụng BTTH trong dạy học Địa lí lớp 11 có tác động tích cực trong hình thành và phát triển năng lực QGVĐ của HS. Các BTTH cho phép HS đối mặt với các vấn đề phức tạp và đa dạng, từ đó yêu cầu HS phải suy nghĩ phản biện, đưa ra các giải pháp sáng tạo và đánh giá tác động của từng giải pháp. Quá trình này không chỉ giúp HS PTNL QGVĐ mà còn củng cố sự hiểu biết sâu sắc về các khía cạnh địa lí, từ đó nâng cao kỹ năng ra quyết định dựa trên sự phân tích thực tế và lý luận logic cho HS.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Trịnh Văn Biều (2010), *Các phương pháp dạy học tích cực*, NXB ĐHQG TP.HCM.
- [2]. Nguyễn Trường Khánh (1998), *Các bước xây*

dựng BTTH môn Giáo dục công dân, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, số 12.

- [3]. Phan Trọng Ngọ (2001), *Phương pháp dạy học trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.

- [4]. Vi Thị Hạnh Thi, Trần Thị Bích Hương; Nguyễn Minh Lan (2019), *Xây dựng một số tình huống học tập trong dạy học Địa lí lớp 9 nhằm hình thành cho HS năng lực giải quyết các vấn đề thực tiễn*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Hùng Vương, số 2, Phú Thọ.

- [5]. Nguyễn Đức Tuấn (2017), *Sử dụng phương pháp tình huống trong dạy học địa lí kinh tế Việt Nam nhằm phát triển tư duy cho sinh viên*, Tạp chí Công thương số 7, trang 206.

Giải pháp giảng dạy môn Lịch sử và Địa lí theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới - cấp trung học cơ sở ở tỉnh Hà Nam

Trần Thị Bình*

* ThS, Trường THCS và THPT Nguyễn Tất Thành, phân hiệu trường ĐHSP Hà Nội, tại tỉnh Hà Nam

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/9/2024

Abstract: The article summarizes the current situation of teaching History and Geography according to the 2018 general education curriculum at secondary schools in Ha Nam province. With theoretical and practical research methods through questionnaires, group discussions, and in-depth interviews, the article mentions and analyzes the actual situation as well as the advantages and disadvantages of teachers in teaching. Studying History and Geography according to the new general education program. From there, we propose some solutions to help teachers perform this task more conveniently and effectively.

Keywords: New general education program; History and Geography subjects; Middle school level.

1. Đặt vấn đề

Theo chương trình (CT) giáo dục phổ thông (GDPT) năm 2018, môn Lịch sử và môn Địa lí ở cấp Trung học cơ sở (THCS) đã được kết hợp lại thành một môn học chung là môn Lịch sử và Địa lí. Đây là môn học bắt buộc, được dạy học 105 tiết ở mỗi khối từ lớp 6 đến lớp 9. Môn học này gồm các nội dung giáo dục lịch sử, địa lí và một số chủ đề liên môn, đồng thời lồng ghép, tích hợp kiến thức ở mức độ đơn giản về kinh tế, văn hoá, khoa học, tôn giáo... Nội dung giáo dục lịch sử được thiết kế theo tuyến tính thời gian, từ thời nguyên thủy qua cổ đại, trung đại đến cận đại và hiện đại; trong từng thời kì có sự đan xen lịch sử thế giới, lịch sử khu vực và lịch sử Việt Nam. Mục tiêu chính của môn Lịch sử và Địa lí cấp THCS là hình thành, phát triển ở HS năng lực lịch sử và năng lực địa lí trên nền tảng kiến thức cơ bản, có chọn lọc về lịch sử, địa lí thế giới, quốc gia và địa phương; các quá trình tự nhiên, kinh tế - xã hội và văn hoá diễn ra theo không gian và thời gian; sự tương tác giữa xã hội loài người với môi trường tự nhiên. Từ đó, môn học giúp HS biết cách sử dụng các công cụ của khoa học lịch sử, khoa học địa lí để học tập và vận dụng vào thực tiễn. Đồng thời góp phần cùng các môn học và hoạt động giáo dục khác, môn Lịch sử và Địa lí giúp HS hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung, đặc biệt là tình yêu quê hương, đất nước, niềm tự hào về truyền thống dân tộc, thái độ tôn trọng sự đa dạng của lịch sử thế giới và văn hoá nhân loại, khơi dậy ở HS ước muốn khám phá thế giới xung quanh, vận dụng những điều đã học vào thực tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng việc dạy học môn Lịch sử và Địa lí cấp trung học cơ sở theo chương trình giáo dục phổ thông mới ở tỉnh Hà Nam

Đến hết năm học 2023 - 2024, môn Lịch sử và Địa lí ở các trường THCS trên địa bàn tỉnh Hà Nam đã áp dụng CTGDPT với sách giáo khoa (SGK) mới cho các khối 6, 7, 8, khối 9 vẫn thực hiện theo CT ban hành năm 2006. Môn Lịch sử và Địa lí từ khối 6 đến khối 8 phổ biến là phân công 2 GV dạy, GV Địa lí dạy phân môn Địa lí, GV Lịch sử dạy phân môn Lịch sử. Mỗi GV tự đánh giá thường xuyên theo phân môn của mình và hai GV kết hợp với nhau cho đề kiểm tra/thi giữa kỳ và cuối kỳ. Một số trường THCS có GV tốt nghiệp sư phạm ngành Lịch Sử - Địa lý trước đây có thể dạy cả Lịch sử và Địa lí thì phân công 1 GV đảm nhận. Đây là điều thuận lợi, tuy nhiên trường hợp này không nhiều. Hiện tại các GV có áp dụng các phương pháp dạy học (PPDH), kỹ thuật dạy học (KTDH) và kiểm tra đánh giá (KTĐG) theo hướng phát triển năng lực học sinh (NLHS) trong dạy học môn Lịch sử và Địa lí ở các khối 6,7,8. Tuy nhiên việc áp dụng này chưa đồng bộ. Các PPDH phát triển năng lực phổ biến được GV áp dụng là PPDH nêu vấn đề/giải quyết vấn đề, PPDH hợp tác và PPDH qua sử dụng phương tiện trực quan. Đa số GV ít tổ chức cho HS thực hiện PPDH dựa trên dự án. Hầu hết GV chưa tổ chức cho HS học tập trải nghiệm ngoài trường. Riêng học sinh khối 9 vẫn học theo chương trình và SGK hiện hành.

Để thực hiện được CTGDPT mới, GV và HS luôn có sự quan tâm sâu sát, liên tục của Bộ GD&ĐT từ khâu xây dựng CT, tổ chức biên soạn SGK, thẩm

định, xuất bản SGK đến việc tổ chức tập huấn, bồi dưỡng cho GV, CBQL giáo dục. Từ năm 2020, Bộ GD&ĐT đã tổ chức tập huấn về việc thay SGK mới cho đội ngũ GV cốt cán sau đó đến các GV. Đặc biệt việc tập huấn được tổ chức cả trực tiếp và trực tuyến qua 4 module cụ thể: (1).Hướng dẫn thực hiện CT GDPT 2018; (2).Sử dụng PPDH, KTDH và giáo dục phát triển phẩm chất, năng lực HS; (3).KTĐG HS theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực; (4).Xây dựng kế hoạch dạy học và giáo dục theo hướng phát triển phẩm chất, năng lực HS. Nhờ vậy, GV đã hiểu và vận dụng được CTGDPT mới các môn học ở các khối: 6, 7, 8 nói chung và môn Lịch sử và Địa lí nói riêng. Nội dung CT tập huấn theo 4 module ở từng môn học của Bộ GD&ĐT rất công phu, cụ thể và sinh động từ hình thức trình bày đến nội dung, nhất là hình ảnh, video, ví dụ minh họa khá rõ ràng, phù hợp, giúp GV tự học được thuận lợi.

Song hành cùng việc tập huấn/bồi dưỡng GV, Bộ GD&ĐT đã có nhiều công văn, thông tư hỗ trợ kịp thời cho việc tổ chức dạy học theo CTGDPT mới.

Ngoài CT tập huấn, bồi dưỡng của Bộ GD&ĐT, Sở, Phòng GD&ĐT tỉnh Hà Nam đã tổ chức nhiều lớp tập huấn, bồi dưỡng thêm cho GV về nhiều vấn đề liên quan đến CT GDPT mới ở các cấp Tiểu học, THCS, THPT từ khi CT ra đời năm 2018 đến nay.

GV bộ môn Lịch sử - Địa lí trên địa bàn tỉnh rất tâm huyết với nghề, luôn tích cực tham gia học tập với tinh thần cầu thị. Bên cạnh các GV trẻ, nhiều GV lớn tuổi vẫn rất nhiệt tình và quan tâm tới việc áp dụng CT mới, không chỉ ở góc độ cá nhân thay đổi mà còn hỗ trợ đồng nghiệp cùng thay đổi để đáp ứng yêu cầu của CTGDPT năm 2018. Có những nhóm GV cùng dạy môn Lịch sử - Địa lí, khối 7 đã xây dựng nhóm Zalo để liên kết với nhau nhằm chia sẻ kinh nghiệm, thông tin, kế hoạch bài dạy, văn bản,... các nội dung liên quan để giúp nhau dạy học được tốt hơn. Đặc biệt một số trường THCS có GV tốt nghiệp Cao đẳng Sư phạm Lịch sử - Địa lí sau đó, đi học nâng cao trình độ đại học chuyên ngành Lịch sử hoặc Địa lí. Đây là những GV có thể đảm nhận dạy môn Lịch sử và Địa lí bậc THCS. Những GV này phần lớn là các thầy cô có thâm niên cao, giàu kinh nghiệm và tinh thần trách nhiệm tốt. Điều này là một thuận lợi cho các trường khi triển khai môn Lịch sử và Địa lí theo CTGDPT mới. Mặt khác, SGK bậc THCS theo CT mới cho các môn học nói chung, môn Lịch sử và Địa lí nói riêng được biên soạn khá công phu với màu sắc đẹp, hình ảnh minh họa trực quan, sinh động, thu hút; nội dung khoa học, súc tích, phù hợp trình độ HS...; cấu trúc hợp lí, xây dựng theo

hướng phát triển NLHS như có hệ thống câu hỏi, có bài tập, có hướng dẫn,...

Bên cạnh những thuận lợi, GV cũng gặp một số khó khăn về nhiều mặt, nhất là chuyên môn; Việc tham gia tập huấn các module về CT, PPDH, KTĐG, xây dựng kế hoạch giáo dục và dạy học của GV không đồng bộ nên họ gặp khó khăn khi thực hiện CT mới. Mặc dù GV đã được tập huấn nhưng đa phần là tự học qua hệ thống học tập trực tuyến vì vậy khi vận dụng vào thực tế còn gặp những khó khăn nhất định; Việc gắn kết giữa yêu cầu cần đạt với nội dung, PPDH và KTĐG trong một kế hoạch bài dạy cũng là vấn đề mà nhiều GV chưa rõ. GV đã quen với cách thiết kế kế hoạch (giáo án) theo hướng tiếp cận nội dung nên khi chuyển sang xây dựng kế hoạch bài dạy theo hướng tổ chức các hoạt động và cần công cụ để đánh giá năng lực của HS so với yêu cầu cần đạt thì GV cảm thấy khó và lúng túng; Nhiều GV còn e ngại khi áp dụng PPDH dựa trên dự án và hầu như GV chưa dám tổ chức cho HS, học tập trải nghiệm ngoài trường (học tập tại thực địa).

2.2. Một số giải pháp cơ bản nhằm nâng cao chất lượng dạy học môn Lịch sử và Địa lí tại các trường THCS trên địa bàn tỉnh Hà Nam

Thứ nhất, việc tổ chức các khóa bồi dưỡng, tập huấn. Các khóa bồi dưỡng, tập huấn cần được tổ chức trực tiếp, đồng bộ để giúp GV hiểu sâu sắc hơn về CT, nội dung mới trong môn học theo CT năm 2018. Bộ, Sở, Phòng GD&ĐT có thể triển khai vận dụng các PPDH, KTĐG, xây dựng kế hoạch giáo dục và dạy học thực tế tại trường THCS mà các GV đang giảng dạy. Có thể áp dụng mô hình nghiên cứu bài học để giảng viên đồng hành cùng GV, giúp họ áp dụng được cụ thể ngay trên lớp học của mình. Nhất là với các GV còn yếu, chưa có điều kiện bồi dưỡng đầy đủ cần được quan tâm hơn; Các khóa bồi dưỡng, tập huấn cần được tổ chức vào thời gian thích hợp để GV có đủ thời gian chuẩn bị thì việc tham gia sẽ hiệu quả hơn; Sở GD&ĐT tỉnh Hà Nam cần tổ chức thực hiện CT bổ túc kiến thức của các phân môn Lịch sử hoặc Địa lí để giúp đỡ GV đang dạy Lịch sử hoặc Địa lí THCS có thể học bổ sung và lấy chứng chỉ theo Quyết định số 2455/QĐ-BGDĐT.

Thứ hai, việc nâng cao vai trò của mỗi GV: Mỗi GV cần phải nâng cao hơn nữa nhận thức trách nhiệm trong đổi mới CTGDPT, đổi mới PPDH và KTĐG theo hướng phát triển năng lực HS. GV cần thấy rõ đây chính là nhiệm vụ quan trọng để giúp cho nền giáo dục nước nhà nâng cao chất lượng, phát triển được nguồn nhân lực theo kịp xu thế của quốc tế. Trên cơ sở đó, mỗi GV sẽ đầu tư hơn nữa, tự

học nhiều hơn, cải tiến thêm cho quá trình đổi mới này; Khi tham gia tập huấn, bồi dưỡng GV cần tích cực, chủ động tham gia đầy đủ các hoạt động để có năng lực vận dụng thực tiễn thay vì chỉ tham gia để đối phó; Việc GV thực hành đầy đủ các bài tập theo yêu cầu của giảng viên là rất quan trọng để vận dụng được PPDH, KTDH, KTĐG và xây dựng kế hoạch dạy học theo CTGDPT mới; Mỗi GV nên tăng cường đầu tư cải tiến việc áp dụng các PPDH theo hướng phát triển năng lực người học như: PPDH giải quyết vấn đề/ tình huống/ đóng vai, PPDH qua sử dụng phương tiện trực quan, PPDH dựa trên dự án, PPDH tại thực địa,...

Thứ ba, việc tổ chức học tập trải nghiệm ngoài trường. Những yêu cầu bắt buộc từ CTGDPT mới cũng tạo điều kiện cho GV mạnh dạn tổ chức các buổi học tập trải nghiệm ngoài trường. **Ví dụ**, CTGDPT môn Lịch sử và Địa lí lớp 6 có một bài thực hành ở cuối học kỳ 2. Bài học này yêu cầu phải tổ chức học tập tại thực địa. Đây chính là cơ hội để GV tổ chức học tập ngoài không gian nhà trường; Khi tổ chức học tập trải nghiệm ngoài trường, GV môn Lịch sử và Địa lí nên kết hợp với các môn học khác, đặc biệt là hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp theo CTGDPT mới của nhà trường để việc tổ chức được thuận lợi, không bị trùng lặp, tiết kiệm thời gian và kinh phí; Nhà trường, phụ huynh học sinh (PHHS), chính quyền địa phương cần phối hợp, hỗ trợ để HS, GV thuận lợi trong việc học tập tại thực địa, tại cộng đồng, địa phương.

Thứ tư, việc tạo sự gắn kết giữa giảng viên các trường sư phạm và GV các trường phổ thông. Bộ, Sở, Phòng GD&ĐT cần tạo nhiều cơ hội cho GV được trao đổi, thảo luận, chia sẻ cùng giảng viên và đồng nghiệp về những khó khăn, vướng mắc trong quá trình dạy học, xây dựng kế hoạch bài dạy nhằm nâng cao hiệu quả dạy học, giúp cho HS năng động, nhiệt huyết, hăng say, thích thú hơn khi học các môn học trong đó có môn Lịch sử và Địa lí; Nghiên cứu để có những CT và chính sách cụ thể giúp giảng viên các trường sư phạm và GV các trường phổ thông nói chung, trường THCS nói riêng có cơ hội cùng thực hiện những nghiên cứu khoa học sư phạm ứng dụng, cùng tọa đàm, cùng thực hiện nghiên cứu bài học... trực tiếp tại trường trong từng môn học. Sự hợp tác này, giúp giảng viên hỗ trợ GV một cách cụ thể, giúp họ vận dụng các PPDH, KTDH, KTĐG theo hướng phát triển năng lực được xác thực, hiệu quả. Không những thế, điều này còn cung cấp nhiều kinh nghiệm quý giá cho giảng viên trong đào tạo GV ở các trường

sư phạm theo CTGDPT mới.

Thứ năm, việc đồng hành của toàn xã hội vào quá trình đổi mới CTGDPT. Bộ, Sở, Phòng GD&ĐT cần tuyên truyền phổ biến sâu rộng việc thực hiện CTGDPT và thay SGK mới đến toàn thể người dân, trong đó có cả HS, PHHS, chính quyền địa phương, các cơ quan ban ngành, đoàn thể. Điều này tạo sự đồng thuận trong nhận thức và hành động để mọi người cùng hỗ trợ, đồng hành với GV, nhà trường trong quá trình thay đổi về tinh thần và vật chất này. Như vậy, lộ trình thực hiện CTGDPT năm 2018 mới thuận lợi và đạt kết quả cao. Mỗi em HS cũng phải được tuyên truyền, giáo dục để nâng cao nhận thức trách nhiệm của mình trong học tập, phát huy tính sáng tạo, tinh thần tự học và rèn luyện để thực hành, hoạt động, trải nghiệm...

3. Kết luận

Nhìn chung, GV dạy Lịch sử, Địa lí, tổ trưởng, tổ phó chuyên môn ở các trường THCS trên địa bàn tỉnh Hà Nam đã có những thuận lợi và khó khăn nhất định khi thực hiện CTGDPT mới môn Lịch sử và Địa lí. Mặc dù phải thực hiện CT mới trong điều kiện còn gặp nhiều khó khăn, trở ngại, nhưng đội ngũ GV trên địa bàn tỉnh đã nỗ lực, cố gắng để thực hiện nhiệm vụ. Bộ, Sở, Phòng GD&ĐT, Ban giám hiệu các trường học luôn đồng hành cùng GV và HS để giúp đỡ, hỗ trợ cho quá trình thực hiện đạt được hiệu quả với nhiều hình thức và biện pháp khác nhau. Đó là cơ sở khoa học để chúng ta tin rằng trong tương lai GV vẫn tiếp tục nhận được sự quan tâm này, thêm nữa là sự quan tâm từ PHHS, chính quyền địa phương và các cơ quan ban ngành đoàn thể khác để GV và HS có thể thực hiện CTGDPT mới một cách thuận lợi, hiệu quả hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. *Thông tư về CTGDPT Tổng thể*, (Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT), <https://moet.gov.vn/content/vanban/Lists/VBPQ/Attachments/1301/TT%2032.2018%20CTGDPT.pdf>. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018b). *Thông tư về CTGDPT môn Lịch sử và Địa lí (cấp THCS)*, (Thông tư số: 32/2018/TT-BGDĐT), <https://moet.gov.vn/content/vanban/Lists/VBPQ/Attachments/1301/TT%2032.2018%20CTGDPT.pdf>. Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào Tạo. (2020a). *Thông tư về sửa đổi quy chế đánh giá xếp loại HS trung học* (Thông tư 26/2020/TT-BGDĐT). <https://moet.gov.vn/van-ban/vanban/Pages/chitiet-van-ban.aspx?ItemID=1364>. Hà Nội.

Đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục kinh tế và Pháp luật tại Trường trung học cơ sở và trung học phổ thông Nguyễn Tất Thành phân hiệu Trường Đại học Sư phạm Hà Nội tại tỉnh Hà Nam

Đinh Thị Thúy Hương*

**ThS, Trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành, Phân hiệu trường ĐHSPT Hà Nội tại tỉnh Hà Nam*

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Innovation in teaching methods is an inevitable need of teachers, because innovation is creativity, restructuring of knowledge to improve the effectiveness of education to achieve training goals. This article presents the theoretical basis and effectiveness of innovation in teaching methods of Economic and Legal Education at Nguyen Tat Thanh Secondary and High School, Hanoi National University of Education, Ha Nam province. On that basis, it proposes orientations and introduces some teaching methods to promote the positivity and initiative of high school students when studying and learning this subject.

Keywords: Innovation in teaching methods: Teachers; Economic and Legal Education.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục kinh tế và Pháp luật (GDKT&PL) là môn học lựa chọn, dành cho những học sinh định hướng theo học các ngành nghề Giáo dục chính trị, Giáo dục công dân, Kinh tế, Hành chính và Pháp luật,...hoặc có sự quan tâm, hứng thú đối với môn học. Nội dung chủ yếu của môn học là học vấn phổ thông, cơ bản về kinh tế, pháp luật mang tính ứng dụng, thiết thực đối với đời sống và định hướng nghề nghiệp sau trung học phổ thông của học sinh; gắn kết với nội dung giáo dục đạo đức và kỹ năng sống, giúp học sinh có nhận thức đúng và thực hiện quyền, nghĩa vụ, trách nhiệm công dân. Môn học này đã được triển khai từ năm học 2019 - 2020. Nội dung tri thức khoa học của môn học rất đa dạng, phong phú, thiết thực và gần gũi với thực tiễn đời sống. Tuy nhiên, tại trường THCS& THPT Nguyễn Tất Thành phân hiệu trường ĐHSPT Hà Nội tại Hà Nam, giáo viên (GV) giảng dạy môn học này chủ yếu sử dụng phương pháp truyền thống, vì vậy chất lượng và hiệu quả chưa cao. Trước yêu cầu của sự nghiệp đổi mới toàn diện nền giáo dục hiện nay cũng như tiến trình hội nhập giáo dục trong khu vực và thế giới thì việc đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) môn học GDKT&PL là cần thiết nhằm phát huy tính tích cực, chủ động của học sinh (HS). Qua đó, nâng cao chất lượng dạy - học môn học này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận và hiệu quả đổi mới PPDH học môn học GDKT&PL tại Trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành phân hiệu trường ĐHSPT Hà

Nội tại tỉnh Hà Nam

Về hoạt động giảng dạy của GV : đã có sự thay đổi về nhận thức của GV trong đổi mới PPDH. Khi còn giảng dạy môn Giáo dục công dân theo chương trình cũ, hầu hết các GV đảm nhiệm môn học này đều sử dụng phương pháp truyền thống là thuyết trình. Nhưng sau khi chuyển sang chương trình giáo dục phổ thông mới và khuyến khích GV đổi mới PPDH thì các GV của nhà trường luôn tìm những PPDH tích cực để truyền đạt cho HS không chỉ kiến thức mà còn khả năng tự học và tự rèn luyện. Hàng tháng, GV tập trung tại văn phòng bộ môn để học hỏi, trao đổi kinh nghiệm những PPDH có hiệu quả của đồng nghiệp. Từ đó, mỗi người tích lũy những phương pháp phù hợp và có hiệu quả. Vì vậy, GV luôn được HS đánh giá cao về PPDH cũng như tác phong sư phạm. Bên cạnh đó, từ việc sử dụng phương pháp thuyết giảng thụ động, hiện nay hầu hết các GV giảng dạy môn học GDKT&PL của nhà trường đang áp dụng các PPDH tích cực. Trong quá trình giảng dạy, GV luôn xác định rõ phương châm của việc đổi mới PPDH là tạo điều kiện để HS suy nghĩ nhiều hơn, nói nhiều hơn, làm nhiều hơn, hạn chế tối đa việc sử dụng PPDH truyền thống với cách dạy chủ đạo thầy giảng, HS nghe và chép. GV kết hợp PPDH truyền thống với sự hỗ trợ của thiết bị công nghệ để tăng hiệu quả của việc truyền đạt và giảng giải thông tin cho HS. Phần trắng, bảng đen được sử dụng để cung cấp cho HS cơ cấu bài học cũng như lý giải các vấn đề cần thiết trong nội dung bài học. Song song đó, các sơ

đồ, hình ảnh, ví dụ minh họa về các vụ việc thực tiễn sinh động được trình chiếu trên các slide sẽ tác động mạnh mẽ đến ý thức của HS, thúc đẩy quá trình tiếp nhận, hiểu và ghi nhớ nội dung bài học. Ngoài ra, GV thường trình chiếu cho HS xem các đoạn video clip liên quan đến nội dung bài giảng để kích thích sự hứng thú học tập cũng như khả năng ghi nhớ kiến thức của HS.

Về hoạt động học tập của HS, khi GV thay đổi PPDH theo hướng phát triển năng lực của người học thì tinh thần và thái độ học tập của HS có sự chuyển biến tích cực. HS có ý thức trách nhiệm trong việc học tập, có thái độ tích cực, tự giác, biết lo lắng cho việc học của bản thân và tham gia gần như đầy đủ các buổi học theo thời khóa biểu của trường. Trong giờ học, HS tích cực phát biểu, thảo luận nhóm, trình bày ý kiến, quan điểm của mình, không còn thụ động như trước. Không khí lớp học từ đó sinh động hẳn lên. Thực tế, qua kết quả khảo sát về hoạt động học tập của HS đối với môn học GDKT&PL, có 83,7% HS có thái độ học tập tích cực; trong đó, có 98,3% HS tham gia đầy đủ các buổi học theo thời khóa biểu. Vì thế, kết quả học tập cũng đạt được những kết quả nhất định khi có tới 91,3% HS hài lòng về kết quả bài kiểm tra giữa kỳ, cuối kỳ. Đặc biệt, có 92,4% HS nhận định sau khi GV đổi mới PPDH, HS không chỉ học tập tích cực, đạt kết quả cao mà còn được rèn luyện kỹ năng tranh luận, làm việc nhóm và bổ sung thêm được nhiều kiến thức pháp luật cơ bản trong cuộc sống.

2.2. Định hướng đổi mới và đề xuất PPDH phù hợp với môn học GDKT&PL tại trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành phân hiệu trường ĐHSP Hà Nội tại tỉnh Hà Nam

Về định hướng đổi mới PPDH, cần tập trung thực hiện tốt các nội dung sau:

Một là, đổi mới PPDH phải tiến hành một cách đồng bộ từ phía nhà trường, GV, HS. Về phía lãnh đạo nhà trường: Cần có sự chỉ đạo sâu sát về việc đổi mới PPDH của GV. Nhà trường phải có sự chỉ đạo thật chặt chẽ, có chương trình, kế hoạch cho từng năm, có kinh phí cho các hoạt động học tập ngoại khóa. Các tổ chuyên môn phải thường xuyên sinh hoạt chuyên môn hoặc tổ chức các buổi trao đổi PPDH có hiệu quả cho các GV trong trường. Cụ thể:

- Đối với GV: Cần phải chủ động, linh hoạt trong các giờ dạy học. Môn học GDKT&PL là một môn học cốt lõi để giáo dục công dân. Đồng thời, là môn học giáo dục đạo đức, kỹ năng sống, pháp luật và kinh tế. Các mạch nội dung của các môn học này phát triển xoay quanh các mối quan hệ của con người

với bản thân, với người khác, với cộng đồng, đất nước, nhân loại, với công việc và với môi trường tự nhiên; được xây dựng trên cơ sở kết hợp các giá trị truyền thống và hiện đại, dân tộc và toàn cầu; mở rộng và nâng cao dần từ tiểu học, trung học cơ sở đến trung học phổ thông. Vì thế, trong mỗi tiết giảng, GV phải đưa ra những tình huống cụ thể, những bài tập mang tính thực tiễn cao, những minh chứng ở các địa phương, những khía cạnh còn tồn tại trong cuộc sống, từ đó giúp HS nâng cao hiểu biết và yêu thích môn học. GV phải đóng vai trò là người dẫn dắt, định hướng, gợi mở vấn đề, khuyến khích HS sáng tạo, tự bổ sung cho bài học bằng những vốn tri thức tiếp thu từ các nguồn khác nhau như sách vở, báo chí, đời sống... Do đó, GV phải thường xuyên trau dồi kiến thức, nâng cao trình độ chuyên môn, tham gia các đợt tập huấn, tham gia hội thảo các vấn đề liên quan đến ngành luật, kinh tế và PPDH. GV phải hướng dẫn cho HS phương pháp học tập, nghiên cứu, chuẩn bị bài ở nhà và phải có sự kiểm tra, chuẩn bị của HS trước khi tiến hành giảng dạy nội dung mới. Đối với những ý kiến, những bài viết sáng tạo, có nhiều ý tưởng mới của HS, GV nên đưa ra lời khen ngợi hay khuyến khích bằng cách cộng điểm để kích thích HS tích cực học tập.

- Đối với HS: Phải là người tích cực tìm hiểu pháp luật, tích cực đưa ra những tình huống trong thực tế để GV và bạn học cùng tìm hiểu. Phải là người chủ động tự học, có ý thức trong việc chuẩn bị các yêu cầu mà GV đưa ra. Trong giờ học phải tập trung lắng nghe và tham gia các hoạt động một cách tự giác, năng động, sáng tạo, biết phát huy vốn kiến thức của mình để xây dựng bài học mới; mạnh dạn nêu những vấn đề từ thực tiễn, những thắc mắc hoặc trao đổi mở rộng bài học với GV, chủ động nêu ý kiến cá nhân về vụ việc, vụ án nào đó trong khi tìm hiểu.

Hai là, đổi mới PPDH phải phát huy được tính tích cực, chủ động của HS, tránh lối truyền thụ một chiều, nhồi nhét kiến thức. Ngày nay, PPDH không thể áp đặt một chiều mà phải có sự đối thoại giữa người dạy và người học theo hướng tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS. Trong đó, người học làm trung tâm, còn GV là người hướng dẫn HS tự xây dựng và tìm kiếm kiến thức. HS không còn thích học theo phương pháp thụ động là nghe giảng - ghi chép mà đa số HS thích học theo các phương pháp tích cực. Qua khảo sát ý kiến của HS đang học môn học GDKT&PL tại Trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành về các PPDH thì có 92% HS cho rằng phương pháp đặt vấn đề, giải quyết vấn đề, thảo luận nhóm,

xây dựng sơ đồ tư duy giúp HS dễ tiếp thu kiến thức. Có 94,7% HS thích học phương pháp trình chiếu các đoạn video clip liên quan đến nội dung bài giảng và 88,3% HS hứng thú với phương pháp học bằng cách tham gia hình thức ngoại khóa. Trong khi đó, chỉ có 16,3% HS cho rằng phương pháp GV truyền đạt, HS tiếp thu kiến thức giúp HS dễ hiểu và tiếp thu bài nhanh hơn.

Vì vậy, GV phải giảng dạy theo hướng tăng cường đa dạng các hoạt động của HS trong giờ học.

Ba là, đổi mới PPDH phải kết hợp giữa PPDH truyền thống và các PPDH tích cực. Để thực hiện việc đổi mới hình thức dạy và học, GV nên kết hợp nhiều PPDH có hiệu quả. Quá trình giảng dạy các vấn đề thuộc nền tảng lý luận, GV nên thuyết giảng các vấn đề cơ bản và hướng dẫn HS tìm ra các kiến thức cụ thể, sau đó kết luận các kiến thức mà HS đã tìm được. Trong giờ học, HS là những người tự giải quyết các câu hỏi GV đưa ra, sau đó GV sẽ tổng kết lại các vấn đề đặt ra theo hệ thống chương trình môn học. Ngoài ra, để phát huy sự năng động và tích cực của HS, GV cần chú trọng tới việc đưa ra những tình huống, những vấn đề chứa đựng nhiều mâu thuẫn và có thể có nhiều hướng giải quyết khác nhau trong bài học trên lớp. Điều này sẽ làm giờ học đổi mới theo hướng tích cực và sinh động hơn. Tình huống đưa ra không chỉ đóng vai trò quan trọng trong việc thu hút suy nghĩ, tình cảm của HS mà còn là cơ sở để HS lựa chọn những phương pháp giải quyết phù hợp, bước đầu làm quen với việc đối mặt và giải quyết những tình huống tương tự trên thực tế ở tương lai. Bên cạnh đó, GV cần khuyến khích HS thể hiện quan điểm, lập trường riêng về một vấn đề pháp luật trong giờ học. Những quan điểm đó sẽ được HS thể hiện theo cách hiểu và diễn đạt của bản thân. Điều này, tạo điều kiện để HS có cơ hội lý giải, tranh luận từ đó làm cơ sở để hiểu kỹ, hiểu sâu và lĩnh hội tri thức môn học tốt hơn. Để làm được những điều trên, GV phải chú trọng việc tạo ra môi trường giao tiếp sư phạm thân thiện, dân chủ, bình đẳng giữa người dạy và người học. Trong giờ học, GV là người tổ chức, điều khiển, hướng dẫn, gợi mở để HS bộc lộ và trao đổi ý kiến của mình. Cách dạy và học như vậy sẽ tạo cơ hội để HS phát huy tính tự giác, độc lập, năng động trong việc tiếp nhận và chiếm lĩnh tri thức mới, khắc sâu những kiến thức pháp luật đã học của HS một cách tốt nhất.

Bốn là, đổi mới PPDH phải đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của HS. Đối với PPDH theo hướng tích cực thì việc đánh giá HS phải đánh giá cả quá trình học tập (qua quan sát thảo luận, trình bày,

trả lời câu hỏi,...) và đánh giá năng lực giải quyết vấn đề các tình huống trong giờ thảo luận. Để đạt được điều này, GV nên thường xuyên đề ra các bài tập tình huống để HS thảo luận và xử lý tại lớp. Trong mỗi tiết giảng, GV cần đặt các câu hỏi liên quan đến nội dung bài học để HS thảo luận tại lớp và tự học tại nhà. Kết quả đánh giá sẽ được tính một phần trong cột điểm kiểm tra. Ngoài ra, kết thúc mỗi bài, GV có thể có bài tập và câu hỏi thảo luận nhóm cho HS. Kết quả này sẽ tính một cột điểm trong tổng số điểm quá trình của môn học.

Đối với đề kiểm tra một tiết, giữa kỳ và cuối kỳ cần có hai phần, phần thứ nhất là phần trắc nghiệm khách quan dạng câu hỏi tổng kết lại kiến thức, phần thứ hai là nhận định đúng sai có giải thích hoặc bài tập tình huống. Tại Trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành, kết quả của việc ra đề kiểm tra có nội dung như trên đã được HS chấp nhận và đạt kết quả cao khi có 89,7% HS cho rằng đề kiểm tra có hình thức dưới dạng trắc nghiệm khách quan và nhận định đúng sai có giải thích sẽ giúp HS làm bài tốt mà không cần nhiều thời gian để ôn bài. Trong khi đó, có 91,2% HS nhận định đề kiểm tra có hình thức dưới dạng trắc nghiệm khách quan và bài tập tình huống sẽ giúp HS có kỹ năng tích lũy được nhiều kiến thức để vận dụng trong thực tế cuộc sống.

3. Kết luận

Môn học GDKT&PL là môn học mà các tri thức, chuẩn mực, kỹ năng đều gắn với các sự kiện thực tế, các tình tiết có thực đang diễn ra. Giảng dạy môn học GDKT&PL là một quá trình mà GV phải tổ chức, hướng dẫn HS hoạt động tự chiếm lĩnh các giá trị, chuẩn mực đạo đức, pháp luật, quy luật kinh tế thông qua việc nắm tri thức, qua thực hành rèn luyện trong và ngoài giờ học. Thông qua đó giúp HS có những phương thức ứng xử về đạo đức, pháp luật, văn hóa, hướng dẫn cho HS thực hành trong cuộc sống hàng ngày. Vì vậy, việc đổi mới PPDH môn học GDKT&PL là cần thiết và quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện tại Trường THCS&THPT Nguyễn Tất Thành phân hiệu trường ĐHSP Hà Nội tại tỉnh Hà Nam.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Minh Doãn, Trần Thị Mai Phương (Đồng chủ biên) và cộng sự (2023), *Giáo dục Kinh tế và Pháp luật lớp 11* (Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống), Nxb Giáo dục Việt Nam.
2. Nguyễn Minh Doãn, Trần Thị Mai Phương (Đồng chủ biên) và cộng sự (2024), *Giáo dục Kinh tế và Pháp luật lớp 12* (Bộ Kết nối tri thức với cuộc sống), Nxb Giáo dục Việt Nam.

Thiết kế bài tập từ tình huống thực tiễn trong dạy học chủ đề Thống kê ở trường trung học phổ thông

Phạm Thế Quân*, Phùng Bích Ngân**, Phí Bảo Châu**,
Trần Thị Thảo Ngọc**, Nguyễn Thị Hồng Nhung**

*ThS. Giảng viên Khoa Toán, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

**Sinh viên K47 Khoa Toán, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2

Received: 25/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: The 2018 Vietnam Mathematics General Education Curriculum emphasizes the development of students' mathematical competencies and enhances the practical application of knowledge. To achieve this, educators must create learning scenarios that enable students to connect mathematical concepts with real-life situations. This paper proposes a four-step process for developing statistical exercises based on real-world data, followed by a specific example to illustrate this methodology.

Keywords: Designing mathematics exercises, Statistical exercises, Real-world problems, Teaching statistics

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh hội nhập quốc tế và nhu cầu đổi mới không ngừng, giáo dục Việt Nam đang chuyển dịch trọng tâm sang việc phát triển phẩm chất và năng lực cho học sinh (HS). Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) môn Toán 2018 đặc biệt nhấn mạnh đến việc tăng cường tính ứng dụng, gắn kết với thực tiễn và các môn học khác. Những nội dung học tập được thiết kế để giúp HS không chỉ nắm vững lý thuyết mà còn có khả năng vận dụng linh hoạt vào giải quyết các vấn đề thực tế, đồng thời tạo ra những mối liên kết giữa Toán học với các lĩnh vực khác.

Chương trình môn Toán chú trọng tính ứng dụng, gắn kết với thực tiễn đã đặt ra yêu cầu giáo viên (GV) phải có khả năng thiết kế các tình huống học tập có ý nghĩa, giúp HS liên kết kiến thức toán học với đời sống. Trong số các chủ đề toán học, thống kê (TK) đóng vai trò quan trọng trong việc giúp HS phân tích dữ liệu, đưa ra quyết định và giải quyết các vấn đề thực tế. Tuy nhiên, việc thiết kế các bài tập TK có ý nghĩa và phù hợp với trình độ HS là một thách thức lớn đối với GV. Bài báo này đề xuất một quy trình cụ thể để xây dựng các bài tập TK từ số liệu thực tế, nhằm giúp HS nâng cao khả năng tư duy TK và vận dụng kiến thức vào cuộc sống.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Bài tập toán học

Theo G. Polya, bài toán là nhu cầu hay yêu cầu đặt ra sự cần thiết phải tìm kiếm một cách ý thức phương tiện thích hợp để đạt tới một mục đích trông thấy rõ ràng nhưng không thể đạt được ngay. Giải bài toán tức là tìm ra phương tiện đó. Theo Thái Duy Tuyên (2007): “Bài tập là một hệ thống tin xác định, bao

gồm những điều kiện và yêu cầu đưa ra trong quá trình dạy học, đòi hỏi người học một lời giải đáp, mà lời giải đáp này về toàn bộ hoặc từng phần không ở trạng thái có sẵn của người giải tại thời điểm mà bài tập được đặt ra”. Nói một cách đơn giản, làm bài tập là một cách để HS thực hành những gì đã học. Nó giống như một câu đố mà họ cần giải bằng cách sử dụng thông tin họ biết. Một bài toán bao gồm ba yếu tố: thông tin cho trước, thông tin cần tìm và mối liên hệ giữa chúng. Điều quan trọng là bài tập phải có đủ thông tin để HS có thể giải thành công.

Về vai trò của bài tập trong quá trình dạy học môn Toán, Nguyễn Bá Kim (2012) cho rằng: “Bài tập có vai trò giá mang hoạt động của HS, thể hiện trên cả ba bình diện: mục tiêu, nội dung và PP dạy học”. Bằng cách làm bài tập, HS có thể hiểu rõ hơn các khái niệm toán học và nâng cao khả năng giải quyết vấn đề của mình; giúp họ phát triển những phẩm chất quan trọng như tư duy phản biện, tính sáng tạo và sự kiên trì.

2.2. Nội dung và yêu cầu của chủ đề Thống kê ở THPT

Môn Toán trong chương trình GDPT 2018 của VN gồm ba mạch kiến thức: Số, Đại số và Một số yếu tố giải tích; Hình học và Đo lường; TK và Xác suất. Trong đó, TK và xác suất là mạch kiến thức có sự thay đổi nhiều nhất so với chương trình năm 2006.

Trong chương trình môn Toán 2006, TK bắt đầu được dạy học từ Tiểu học (lớp 4, 5) cho đến THPT (lớp 10). Nội dung chính bao gồm với các khái niệm cơ bản như tần số, bảng phân phối tần số, biểu đồ, số trung bình, số trung vị, mốt, phương sai, độ lệch chuẩn. Chương trình môn Toán 2018 đã có những

thay đổi đáng kể về nội dung và cách tiếp cận đối với chủ đề TK; đưa TK vào ngay từ lớp 2 và duy trì một mạch kiến thức thống nhất xuyên suốt các cấp học. Chương trình chú ý đến việc làm rõ các số đo xu thế trung tâm và các số đo độ phân tán, mẫu số liệu ghép lớp và không ghép lớp. Một số kiến thức mới được đưa vào như tứ phân vị, khoảng biến thiên, khoảng tứ phân vị.

2.3. Các bước thiết kế bài tập thống kê từ thực tiễn

Bước 1: Xác định mục tiêu

Quá trình thiết kế bài tập toán học bắt đầu từ việc xác định mục tiêu rõ ràng. GV cần trả lời các câu hỏi như: Bài tập này nhằm mục đích gì? Đối tượng HS lớp nào? Bài tập sẽ được sử dụng trong hoạt động dạy học nào? Việc xác định mục tiêu chính xác sẽ giúp GV thiết kế những bài tập phù hợp với trình độ và nhu cầu của HS, đồng thời đạt được hiệu quả cao trong quá trình dạy học. Khi xác định mục tiêu cần chú ý đến những yêu cầu cần đạt của chủ đề TK trong chương trình môn Toán 2018.

Bước 2: Tìm hiểu và lựa chọn tình huống thực tiễn

Để thiết kế bài tập có tính ứng dụng cao, GV cần lựa chọn những tình huống thực tế gần gũi và phù hợp với nội dung kiến thức đã học. Các tình huống này nên gắn với cuộc sống hàng ngày của HS, hoặc từ những vấn đề xã hội mà các em quan tâm. Việc kết nối bài tập với thực tiễn sẽ giúp HS thấy được ý nghĩa của việc học toán nói chung, TK nói riêng và rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề. Tình huống thực tiễn cần chứa đựng vấn đề TK, cung cấp số liệu cụ thể, số liệu không quá phức tạp để HS có thể hiểu, phân tích trong phạm vi kiến thức được học.

Bước 3: Phát biểu bài toán cụ thể

+ Về mặt nội dung: Để đảm bảo hiệu quả học tập, nội dung bài toán cần được thiết kế phù hợp với trình độ nhận thức và kiến thức nền tảng của HS THPT. Các số liệu và thông tin đưa ra trong bài toán nên đơn giản, dễ hiểu, tránh gây khó khăn cho HS trong quá trình tiếp cận và giải quyết.

+ Về mặt hình thức: Hình thức trình bày bài toán cũng đóng vai trò quan trọng trong việc thu hút sự chú ý của HS. Bài toán cần được diễn đạt một cách rõ ràng, mạch lạc, tránh sử dụng những thuật ngữ quá chuyên sâu hoặc những câu văn rườm rà. Ngôn ngữ sử dụng trong bài toán nên phù hợp với trình độ và kinh nghiệm sống của HS, giúp các em dễ dàng tiếp cận và hiểu được yêu cầu của bài toán.

Bước 4: Kiểm tra kết quả và điều chỉnh (nếu cần)

Để đảm bảo chất lượng giảng dạy, GV cần có sự chuẩn bị kỹ lưỡng trước khi giao bài tập cho HS.

Việc kiểm tra đề bài, lời giải của bài toán giúp GV phát hiện và khắc phục các lỗi sai tiềm ẩn, đồng thời dự đoán được những khó khăn mà HS có thể gặp phải. Nhờ đó, GV có thể đưa ra những hướng dẫn phù hợp và hiệu quả trong khi giảng dạy.

2.4. Minh họa việc thiết kế bài tập

Bước 1: Xác định mục tiêu

Chủ đề kiến thức: TK lớp 10

Bài tập tạo cơ hội để HS rèn luyện hoạt động và đạt được các yêu cầu sau:

Tính được số đặc trưng đo xu thế trung tâm của một mẫu số liệu không ghép nhóm: số trung bình, trung vị, tứ phân vị, một

Tính được số đặc trưng đo mức độ phân tán của một mẫu số liệu không ghép nhóm: phương sai, độ lệch chuẩn

Giải thích ý nghĩa, vai trò của các số đặc trưng của mẫu số liệu trong thực tiễn và rút ra kết luận.

Bài tập được sử dụng trong hoạt động ôn tập và củng cố.

Bước 2: Tìm hiểu và lựa chọn tình huống thực tiễn

TK được ra đời từ nhu cầu thu thập, kiểm đếm, lưu trữ các số liệu được xã hội quan tâm như dân số, diện tích, tài sản. Vấn đề dân số không chỉ là một con số TK mà còn là một thực tế xã hội ảnh hưởng sâu sắc đến cuộc sống của mỗi người. Việc hiểu rõ về dân số giúp HS nhận thức được những thách thức mà xã hội đang đối mặt, từ đó có ý thức trách nhiệm hơn trong việc bảo vệ môi trường và phát triển bền vững. Bên cạnh đó, kiến thức về dân số còn trang bị cho các em những KN cần thiết để đưa ra những quyết định đúng đắn trong cuộc sống, góp phần xây dựng một cộng đồng tốt đẹp hơn. Vì vậy, việc đưa vấn đề dân số vào chương trình học là hoàn toàn cần thiết và có ý nghĩa.

Qua tìm hiểu các thông tin TK về dân số của VN trên các phương tiện truyền thông, số liệu về thực trạng mức sinh của VN từ năm 1960 đến năm 2022 được lựa chọn để xây dựng bài tập cho HS.

Hình 1. Tổng tỷ suất sinh của VN giai đoạn 1960–2022 (Nguồn: VTV.vn)

Bước 3: Phát biểu bài toán cụ thể

Đề bài: Biểu đồ về thực trạng tổng tỷ suất sinh của VN từ năm 1960 đến năm 2022 được cho trong Hình 1. Trong đó tổng tỷ suất sinh phản ánh số con trung bình mà một phụ nữ (PN) sinh ra trong suốt đời sinh sản của mình. Nói cách khác, đây là con số cho biết trung bình mỗi PN sẽ sinh bao nhiêu đứa con.

a) So sánh phương sai tổng tỷ suất sinh của các thời kỳ 1960–1989, 2019–2022. Em hiểu như thế nào

về những giá trị này?

b) Năm 2019, số con trung bình một người PN sinh ra là bao nhiêu?

Các phát biểu sau đây là đúng hay sai?

b1. Trong năm 2019, một nửa số PN sinh ra trên 2 con.

b2. Trong năm 2019, số PN sinh ra 3 con nhiều hơn là số PN sinh ra 2 con.

b3. Trong năm 2019, số con phổ biến nhất mà mỗi PN sinh ra là 2 con.

b4. Số con trung bình một người PN sinh ra năm 2019 ít hơn số con trung bình một người PN sinh ra năm 2021.

c) Hiện trạng và nguyên nhân của xu hướng thay đổi tổng tỷ suất sinh được thể hiện trong biểu đồ là gì?

d) Lợi ích và bất lợi của hiện tượng thay đổi tổng tỷ suất sinh được thể hiện trong biểu đồ có thể mang lại cho quốc gia là gì?

Bước 4: Kiểm tra kết quả và điều chỉnh

GV soát lại nội dung, hình thức của bài toán và kết quả.

a) Câu a yêu cầu HS đọc được số liệu từ biểu đồ, sau đó vận dụng công thức tính phương sai. Ngoài ra, HS cần chỉ ra được ý nghĩa của phương sai trong tình huống cụ thể này.

Các khái niệm cần hiểu rõ trong tình huống: Tổng tỷ suất sinh là số con trung bình mà một PN sinh ra. Phương sai là một đại lượng thống kê đo lường mức độ phân tán của các dữ liệu so với giá trị trung bình. Phương sai càng lớn, dữ liệu càng phân tán nhiều so với giá trị trung bình. Để giải bài toán, HS cần thực hiện các thao tác: Thu thập dữ liệu; Tính toán giá trị trung bình cho mỗi khoảng thời gian; Tính phương sai; So sánh và kết luận.

Kết quả: Phương sai trong giai đoạn 1960-1989 (1,1467) lớn hơn giai đoạn 2019-2022 (0,0019) cho thấy tỷ suất sinh ở giai đoạn thứ nhất có sự biến động mạnh hơn. Điều này phản ánh giai đoạn chuyển đổi mạnh mẽ trong chính sách dân số của VN, từ tỷ suất sinh cao (6.4 con/PN năm 1960) giảm xuống còn 3.8 con/PN năm 1989. Giai đoạn 2019-2022 có phương sai nhỏ cho thấy tỷ suất sinh đã ổn định ở mức thấp, dao động nhẹ quanh mức 2 con/phụ nữ.

b) Từ biểu đồ, HS có thể dễ dàng nhận thấy số con trung bình một người PN sinh ra vào năm 2019 là 2,09. Tuy nhiên nếu HS chỉ cần trả lời vậy thì vẫn chưa đủ để thể hiện rõ sự hiểu biết về giá trị trung bình. Để xác định tính đúng sai của các phát biểu tiếp theo, HS cần hiểu khái niệm trung bình và phân

tích được ý nghĩa của số trung bình bối cảnh cụ thể. Do giá trị trung bình là 2,09 nên HS sẽ có xu hướng cho rằng số con PN sinh ra phổ biến nhất là 2 hoặc một nửa số PN sẽ sinh ra nhiều hơn 2 con, nhưng không hoàn toàn như vậy. Giả sử có 7 người PN được khảo sát và số con mỗi người sinh ra lần lượt là 5, 4, 1, 1, 2, 1, 0. Khi đó, số con trung bình là 2 nhưng chỉ có 1 PN sinh 2 con và có 2 người sinh nhiều hơn 2. Có thể thấy rằng các phát biểu b1, b2 và b3 là sai, b4 là đúng.

c và d) Từ biểu đồ có thể thấy tổng tỷ suất sinh của VN đã giảm đáng kể từ mức cao vào những năm 1960 xuống còn mức thấp hơn nhiều vào những năm gần đây. Để trả lời được nguyên nhân và những tác động của hiện tượng này đòi hỏi HS tìm kiếm thông tin đa dạng, từ SGK, TLTK đến các nguồn thông tin trực tuyến khác. Điều này cũng khuyến khích HS làm việc nhóm, cùng nhau chia sẻ thông tin, thảo luận và thống nhất ý kiến.

3. Kết luận

Để nâng cao hiệu quả dạy học toán, GV cần tạo ra những tình huống học tập giúp HS kết nối kiến thức toán học với thực tế cuộc sống. Khi xây dựng bài toán từ thực tiễn, cần đảm bảo nội dung bài toán phù hợp với kiến thức nền tảng và trình độ nhận thức của HS. Cụ thể, các tình huống, sự vật trong bài toán nên gắn gũi với thực tế cuộc sống của HS, mức độ phức tạp của bài toán cần được điều chỉnh sao cho vừa sức, ngôn ngữ sử dụng rõ ràng, dễ hiểu.

Các bài toán từ thực tiễn đóng vai trò như cầu nối giữa lý thuyết toán học và thực tiễn cuộc sống, giúp HS hình thành một cách tư duy toán học linh hoạt. Qua việc giải quyết các bài toán này, HS không chỉ nắm vững kiến thức mà còn rèn luyện KN phân tích, tổng hợp, trừu tượng hóa và mô hình hóa. Điều này không chỉ giúp HS giải quyết các bài toán mà còn trang bị cho họ những công cụ cần thiết để chuẩn bị đối diện với những tình huống phức tạp trong cuộc sống.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán, chủ biên, (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo)*. Hà Nội

2. Vũ Quốc Chung (2007), *Phương pháp dạy học Toán ở tiểu học*, NXBĐHSP. Hà Nội

3. G.Polya (1997), *Giải một bài toán như thế nào?*, NXBDG. Hà Nội

4. Nguyễn Bá Kim (2015), *Phương pháp dạy học môn Toán*, NXBĐHSP. Hà Nội

Sử dụng phương pháp dạy đọc nhạc cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 môn Âm nhạc

Mai Linh Chi*

*ThS. Khoa Sư phạm Âm nhạc. Trường ĐHSP Nghệ thuật TW

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: Reading music is a content in the Music Curriculum for common students, including elementary school students. At the elementary level, reading music not only helps students read pitch and duration correctly, supports them in the process of learning singing, musical instruments, music theory... but also is important in developing the ability to hear, perceive and express music. In order for students to learn music reading content effectively, it is necessary to have methods for teaching music reading that are appropriate to their age and content while also meeting the requirements of the General Education Program 2018 – Music Subject.

Keywords: Methods of teaching music reading, elementary school students, General Education Program 2018 – Music Subject.

1. Đặt vấn đề

Trong Chương trình Giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 môn Âm nhạc, nội dung đọc nhạc ở cấp tiểu học (TH) được thực hiện từ lớp 1 trong đó chú ý nhiều đến khả năng cảm thụ và thực hành âm nhạc cho học sinh (HS) ở nhiều hình thức. Đây là điểm khác biệt so với nội dung đọc nhạc cấp TH trước đây đó là nội dung đọc nhạc bắt đầu học từ lớp 3 với các hình thức đọc nhạc còn sơ giản. Điều đó có thể thấy, để dạy nội dung đọc nhạc đáp ứng CTGDPT 2018 cho HS TH từ lứa tuổi từ 6 đến 11 tuổi cần có các hình thức, phương pháp dạy đọc nhạc cho phù hợp nhằm khơi gợi niềm hứng thú, say mê với nội dung đọc nhạc nói riêng và môn Âm nhạc nói chung. Bằng việc nghiên cứu một số phương pháp dạy đọc nhạc để áp dụng vào từng vấn đề trong dạy đọc nhạc cho HS TH: phương pháp cảm thụ về cao độ, trường độ, tiết tấu; phương pháp rèn luyện kỹ năng đọc bài đọc nhạc; đọc nhạc kết hợp gõ đệm... đó cũng là những phương pháp cần thiết trong dạy đọc nhạc cho HS TH, đồng thời đáp ứng về nội dung và yêu cầu cần đạt trong chương trình (CT) môn Âm nhạc.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những vấn đề chung về phương pháp dạy đọc nhạc cho HS TH và nội dung đọc nhạc trong CT GDPT 2018 môn Âm nhạc

2.1.1. Nội dung đọc nhạc và yêu cầu cần đạt của cấp TH

CTGDPT môn Âm nhạc của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành năm 2018 đối với cấp TH gồm có

các nội dung: hát, đọc nhạc, nghe nhạc, nhạc cụ và thưởng thức âm nhạc. Ở nội dung đọc nhạc, CT đã đưa ra nội dung và yêu cầu cần đạt cụ thể cho từng lớp từ lớp 1 – lớp 5 với đối tượng HS 6 – 11 tuổi, nhìn chung ở cấp TH nội dung và yêu cầu cần đạt trong phạm vi:

- Về nội dung: Giọng Đô trưởng. Các mẫu âm ngắn, đơn giản, dễ đọc, âm vực phù hợp với độ tuổi. Sử dụng chủ yếu trường độ: trắng, đen, móc đơn, đen chấm đôi và dấu lặng đen.

- Về yêu cầu cần đạt: Đọc đúng tên nốt, đọc đúng cao độ, trường độ; cảm nhận được âm thanh cao – thấp, dài – ngắn, to – nhỏ; biết đọc nhạc kết hợp gõ đệm.

Với nội dung và yêu cầu cần đạt ở nội dung đọc nhạc có thể thấy ở cấp TH chủ yếu HS cảm thụ về cao độ, trường độ, tiết tấu, nhận diện tên nốt trên bản nhạc và bước đầu hình thành kỹ năng đọc bài đọc nhạc.

2.1.2. Một số phương pháp dạy đọc nhạc cho HS TH

Trên thế giới hiện nay có một số phương pháp dạy học âm nhạc cho HS phổ thông đó là phương pháp Emily Jacques Dalcroze, phương pháp Zoltán Kodály và phương pháp Orff-Schulwerk, đây là những phương pháp dạy học âm nhạc dành cho trẻ em phù hợp với lứa tuổi HS TH và có thể áp dụng vào nội dung dạy đọc nhạc.

- Zoltán Kodály (1882 – 1976) là nhà soạn nhạc, nhà dân tộc học và là nhà sư phạm âm nhạc người Hungary. Phương pháp âm nhạc Kodály là dựa trên

sự tương tác, đề cao khả năng sáng tạo hơn là cung cấp cho người học các kiến thức lí thuyết. Cũng từ quan điểm này, Kodály đã đưa ra một số phương pháp dạy học âm nhạc trong đó có phương pháp đọc nhạc bằng kí hiệu bàn tay (Hand signs) và đọc tiết tấu theo âm tiết (rhythm duration syllables). Với phương pháp đọc nhạc của Kodály này đã đem lại cho **đối tượng** HS từ 6 tuổi những cảm nhận về cao độ, tên nốt nhạc và độ nhanh chậm của các trường độ trong tiết tấu.

- Orff-Schulwerk là phương pháp dạy học âm nhạc được sáng tạo bởi hai nhà sư phạm Carl Orff và Guild Keetman người Đức từ những năm 1920. Đặc trưng của phương pháp Orff-Schulwerk là phát triển bài học trên nền tiết tấu được thể hiện qua việc chơi nhạc cụ (Playing Instruments) bao gồm:

Bộ gõ cơ thể (Body Percussion)

Nhạc cụ cầm tay không định âm (Unpitched Hand Percussions)

Nhạc cụ Orff (Orff Instruments)

Trong phương pháp về chơi nhạc cụ của Orff-Schulwerk có bộ gõ cơ thể là các động tác vận động như: vỗ tay, búng tay, vỗ ngực, vỗ đùi, giậm chân... để tạo ra các âm thanh. Đây là một trong những phương pháp của Orff-Schulwerk được áp dụng trong hát, đọc nhạc, nghe nhạc, nhạc cụ... Đối với nội dung đọc nhạc, phương pháp sử dụng bộ gõ cơ thể có thể áp dụng để thực hiện tiết tấu hoặc gõ đệm cho bài đọc nhạc.

Nhìn chung những phương pháp dạy học âm nhạc của Dalcroze, Kodály, Orff-Schulwerk phù hợp với lứa tuổi HS TH và có thể khai thác để áp dụng vào dạy đọc nhạc theo CT môn Âm nhạc cấp TH.

2.1.3. Vai trò của đọc nhạc đối với HS TH

Trong CT môn Âm nhạc cũng chỉ rõ về nội dung đọc nhạc và yêu cầu cần đạt cụ thể từ lớp 1 đến lớp 12 đã thể hiện một lộ trình xuyên suốt. Ở cấp TH, đối với lớp 1, lớp 2, lớp 3 HS được làm quen với nội dung đọc nhạc thông qua cảm thụ về cao độ, trường độ. Tiếp đến lớp 4, lớp 5 HS học nội dung đọc nhạc được tiếp cận với kiến thức âm nhạc để từ đó tiếp tục phát triển và nâng cao năng lực âm nhạc. Như vậy có thể thấy, tầm quan trọng của nội dung đọc nhạc đối với HS TH được thể hiện ở những điểm sau:

Thứ nhất: Đọc nhạc giúp HS phát triển năng lực cảm thụ âm nhạc. Việc cảm thụ ở nội dung đọc nhạc ở TH được thể hiện rõ nhất là HS bước đầu có cảm nhận về độ cao của các nốt và độ dài - ngắn của các âm thanh để từ đó khám phá giai điệu. Điều đó giúp HS phát triển tai nghe và có sự định hình trong việc đọc đúng cao độ, trường độ, tiết tấu trong giai điệu,

trong bài đọc nhạc.

Thứ hai: Đọc nhạc giúp HS TH hình thành kỹ năng đọc đúng cao độ, trường độ và tiết tấu. Khi học nội dung đọc nhạc, HS được rèn luyện đọc cao độ trong gam, cao độ trong bài đọc nhạc từ đó định hình cao độ để đọc đúng được các bài đọc nhạc ngắn ở giọng Đô trưởng. Đối với trường độ và tiết tấu, việc thực hiện đọc - gõ hình tiết tấu, gõ phách giúp HS cảm nhận được được các trường độ nhanh - chậm trong tiết tấu để từ đó thực hiện được đúng hình tiết tấu. Việc rèn luyện để đọc đúng được cao độ và tiết tấu trong đọc nhạc giúp HS phát triển năng lực thể hiện âm nhạc ngay từ cấp TH, từ đó đảm bảo yêu cầu cơ bản tiếp theo của cấp trung học cơ sở và định hướng nghề nghiệp ở cấp trung học phổ thông.

Thứ ba: Đọc nhạc hỗ trợ HS học các nội dung âm nhạc khác. CT môn Âm nhạc có các nội dung: Hát, Nghe nhạc, Đọc nhạc, Nhạc cụ, Lý thuyết âm nhạc, Thường thức âm nhạc và các nội dung đó xuyên suốt từ lớp 1 đến lớp 12, trong đó nội dung đọc nhạc hỗ trợ rất lớn đến các nội dung âm nhạc khác được thể hiện ở một số điểm sau:

Đối với hát, khi HS thực hiện được đúng cao độ, trường độ ở đọc nhạc sẽ giúp HS thực hiện hát đúng giai điệu bài hát dễ dàng hơn.

Trong nhạc cụ, khi HS nhớ được tên nốt nhạc, hiểu được trường độ và tiết tấu trong đọc nhạc giúp HS thực hiện đúng được cao độ, trường độ và tiết tấu trong các bài nhạc cụ (nhạc cụ tiết tấu hoặc nhạc cụ giai điệu)

Ở nội dung lí thuyết âm nhạc, khi thực hiện các bài đọc nhạc giúp HS hiểu và cảm nhận rõ hơn các kí hiệu trên bản nhạc, từ đó giúp HS thực hiện đúng được giai điệu và tính chất âm nhạc của bản nhạc đó.

Có thể thấy, đọc nhạc là một nội dung giúp HS được thực hành những kiến thức cơ bản trong âm nhạc và đây cũng là điểm cốt lõi để phát triển năng lực thể hiện âm nhạc, cảm thụ và hiểu biết âm nhạc, ứng dụng và sáng tạo âm nhạc đối với cấp TH mà CT môn Âm nhạc đã đưa ra.

2.2. Triển khai một số phương pháp dạy đọc nhạc cho HS TH đáp ứng CT GDPT 2018 môn Âm nhạc

2.2.1. Phương pháp cảm nhận âm thanh cao - thấp

CT môn Âm nhạc từ lớp 1 đến lớp 3 với nội dung là các nốt trong gam Đô trưởng và yêu cầu cần đạt là cảm nhận âm thanh cao - thấp. Để đáp ứng được yêu cầu cần đạt này có thể áp dụng một số phương pháp sau:

- Cảm nhận độ cao - thấp của âm thanh thông qua động tác vận động của phương pháp Dalcroze. Phương pháp này có thể quy định các nốt trên vị trí

cơ thể ví dụ: Đồ - đầu gối; Rê - hông; Mi - Vai..., từ đó giáo viên đàn các nốt, HS nghe âm thanh và đọc đúng cao độ các nốt cùng với động tác theo đúng vị trí trên cơ thể đã quy định. Ngoài ra, phương pháp này cũng có thể áp dụng vào dạy bài đọc nhạc. Khi sử dụng phương pháp vận động của Dalcroze, giáo viên có thể thiết kế các hoạt động dạy học để đem lại sự hứng thú cho HS.

- Cảm nhận độ cao – thấp của âm thanh theo phương pháp Kodály là đọc cao độ các nốt theo kí hiệu bàn tay và phương pháp này đã được thể hiện trong một số bộ sách giáo khoa Âm nhạc. Tuy nhiên, khi sử dụng phương pháp Kodály sẽ khai thác trên hai phương diện: đọc cao độ các nốt theo kí hiệu bàn tay và nghe cao độ tìm ra nốt theo kí hiệu bàn tay. Với phương pháp này sẽ phát triển tai nghe và rèn luyện đọc đúng cao độ cho HS.

2.2.2. Phương pháp cảm nhận âm thanh dài – ngắn

Cảm nhận âm thanh dài – ngắn là một trong những yêu cầu cần đạt trong CT môn Âm nhạc đối với nội dung đọc nhạc từ lớp 1 đến lớp 3. Để giúp HS cảm nhận âm thanh dài – ngắn của các trường độ khác nhau có thể sử dụng một số phương pháp dạy học âm nhạc của Dalcroze, Kodály và Orff-Schulwerk.

- Theo phương pháp của Dalcroze có thể sử dụng phương pháp vận động để cảm nhận các trường độ khác nhau của các âm thanh. Có thể quy định cho các động tác vận động: nốt đơn là chạy, nốt đen bước đều và nốt trắng đứng im hoặc giáo viên sẽ quy định các hình thức vận động cho phù hợp với trường độ. Từ các động tác vận động này, HS sẽ cảm nhận được được âm thanh có độ dài – ngắn khác nhau trong âm nhạc.

- Cảm nhận âm thanh dài – ngắn theo phương pháp Kodály là thực hiện đọc các trường độ nốt nhạc bằng: Ta: nốt đen; Ti: nốt đơn... và việc thực hiện đọc trường độ của các nốt theo phương pháp Kodály giúp HS có cảm nhận để đọc được chính xác tiết tấu có các trường độ đó.

2.2.3. Phương pháp cảm nhận âm thanh to – nhỏ

Trong dạy đọc nhạc cho HS TH, cảm nhận âm thanh to – nhỏ cũng là bước đầu giúp các em cảm nhận về sắc thái trong âm nhạc. Cảm nhận âm thanh to – nhỏ có thể thực hiện theo 2 hình thức sau:

- Đọc to – đọc nhỏ có thể sử dụng hình thức vận động để cảm nhận âm thanh to – nhỏ như: vỗ tay to – đọc to, vỗ tay nhỏ - đọc nhỏ hoặc nghe âm thanh to dơ 2 tay lên cao, âm thanh nhỏ đưa 2 tay trước ngực...

- Gõ tiết tấu to – tiết tấu nhỏ cũng là một hình thức để HS cảm nhận âm thanh to – nhỏ. Khi gõ tiết

tấu có thể thực hiện lần 1 gõ to, lần 2 gõ nhỏ; đầu câu gõ nhỏ, cuối câu gõ to hoặc ngược lại...

2.2.4. Phương pháp rèn luyện đọc cao độ và tiết tấu trong bài đọc nhạc

Đối với bài đọc nhạc, để giúp HS đọc được đúng cao độ và tiết tấu có một số phương pháp sau:

- Luyện đọc cao độ: Trong đọc nhạc, cao độ được thể hiện qua gam và các nốt có trong bài đọc nhạc. Để giúp HS có những cảm nhận về những cao độ đó, bước đầu đọc các nốt lần lượt theo gam có nốt nằm trong bài đọc nhạc, chẳng hạn như bài đọc nhạc có các nốt trong phạm vi từ Đồ đến Son sẽ đọc các nốt lần lượt trong gam từ Đồ đến Son hay bài đọc nhạc có các nốt trong phạm vi từ Đồ đến La sẽ đọc các nốt lần lượt trong gam từ Đồ đến La... để từ đó khám phá ra cao độ trong bài đọc nhạc.

- Luyện đọc tiết tấu: Để đọc được đúng tiết tấu trong bài đọc nhạc có thể sử dụng 2 hình thức: gõ tiết tấu hoặc đọc tiết tấu theo phương pháp Kodály và đọc tiết tấu bằng tên nốt trong bài đọc nhạc (đọc tiết tấu được chia theo câu).

Từ việc rèn luyện đọc cao độ và đọc tiết tấu sẽ giúp HS khám phá ra giai điệu của bài đọc nhạc và đọc đúng được cao độ, trường độ theo yêu cầu cần đạt mà CT môn Âm nhạc đưa ra. Sau khi HS đọc được bài đọc nhạc sẽ đọc kết hợp gõ đệm theo phách, nhịp và theo hình tiết tấu của bài đọc nhạc bằng nhạc cụ gõ hay theo phương pháp Orff-Schulwerk là dùng bộ gõ cơ thể (Body Percussion)...

3. Kết luận

Đọc nhạc là một nội dung trong môn Âm nhạc có vị trí quan trọng, là nền tảng để hình thành kĩ năng cơ bản cho HS TH, đồng thời để hỗ trợ những nội dung khác trong môn Âm nhạc. Với những phương pháp dạy đọc nhạc được trải dài từ lớp 1 đến lớp 5 theo độ tuổi từ 6 đến 11 tuổi được áp dụng cụ thể cho từng yêu cầu cần đạt trong nội dung đọc nhạc đã giúp HS TH hình thành và phát triển khả năng âm nhạc, điều đó cũng đã đáp ứng được các yêu cầu mà CTGDPT 2018 môn Âm nhạc đưa ra đối với cấp TH.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo Dục và Đào tạo (2018), *CTGDPT môn Âm nhạc*. Hà Nội.
2. Nguyễn Đăng Bửu (2019), *Bộ gõ cơ thể từ khái niệm đến ứng dụng trong giáo dục âm nhạc*, Tạp chí khoa học, Trường ĐHSP TP Hồ Chí Minh.
3. BERND MEIER, Nguyễn Văn Cường (2014), *Lý luận dạy học hiện đại*, NXB Đại học Sư phạm.
4. Micheál Houlahan and Philip Tack (1998), *Zoltán Kodály A Guide to Research*, London and New York.

Phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong hoạt động âm nhạc

Nguyễn Thị Ngọc Tâm*

*ThS. Trường Đại học Thủ Dầu Một

Received: 16/8/2024; Accepted: 26/8/2024; Published: 05/9/2024

Abstract: Music plays an important role and directly affecting children's motor skills. Teachers need to pay attention to some age-related characteristics to have appropriate educational methods, especially child-centered educational methods, promoting children's positivity and creativity. However, the effectiveness of developing children's ability to move to the rhythm in preschools is not high, very few children are able to move to the rhythm of songs. The article focuses on analyzing the concept and characteristics of the ability to move to the rhythm of 5-6 year old preschoolers and the process of developing the ability to move to the rhythm for 5-6 year old preschoolers in musical activities in preschools.

Keywords: Development, ability, rhythmic movement, 5-6 year old preschool children, musical activities.

1. Đặt vấn đề

Nhận định được tầm quan trọng của âm nhạc đối với sự phát triển của trẻ nhỏ, trong những năm gần đây, ngành Giáo dục Mầm non (GVMN) đã liên tục đổi mới các phương pháp tổ chức hoạt động âm nhạc với mong muốn đáp ứng được mục tiêu giáo dục giúp trẻ em phát triển về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ... khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn,...(Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017). Chính vì vậy, GVMN định hướng phát huy năng lực cá nhân trẻ, phát huy tính chủ động, tích cực, tự lực, sáng tạo cho trẻ.

Tuy nhiên, trong thực tế ở các trường mầm non hiện nay, có rất nhiều trẻ mầm non không biết đến tiết tấu của âm nhạc, các vận động đơn giản theo tiết tấu rất ít trẻ thể hiện. Hoạt động âm nhạc hiện nay tại các trường mầm non tập trung chủ yếu vào ca hát, múa và vận động minh họa theo lời bài hát. Trên cơ sở đó, tác giả định hướng, chọn nội dung, lượng kiến thức, phương pháp, biện pháp, hình thức, đánh giá khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong hoạt động âm nhạc.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Theo Dalcroze, phát triển khả năng vận động theo nhịp và tiết tấu là người học tiếp nhận những mẫu nhịp điệu từ bên ngoài vào trong cơ thể rồi “đồng hóa” nó, từ đó sẽ điều khiển cơ thể để thực hiện các yêu cầu của bài tập, lúc đầu việc thực hiện này còn khó khăn nhưng dần dần người học sẽ điều khiển được cơ thể và thực hiện yêu cầu của các bài tập

một cách dễ dàng thậm chí là có thể thực hiện được những yêu cầu phức tạp mà không thấy khó khăn gì. Để có thể làm được điều này cơ thể phải thật sự thoải mái, thư giãn, không bị gượng ép hay có sự cố gắng của cơ bắp và hệ thần (Phạm Thu Hương, 2002).

Theo Phan Thị Thu, phát triển khả năng vận động là các vận động đi từ đơn giản đến phức tạp và tăng dần lượng vận động theo hình thức “làn sóng” tức là vừa tăng lượng vận động vừa củng cố kiến thức đã học. Điều này thực hiện được là nhờ vào sự tăng dần độ phức tạp của các bài tập (Phan Thị Thu, 2006).

Theo Phạm Thị Hòa, phát triển khả năng vận động theo nhịp và tiết tấu là giúp trẻ hình thành cảm giác nhịp điệu, các chuyển động của cơ thể đến mức độ khéo léo, hình thành được phản ứng nhanh và đúng với các ấn tượng khi nghe nhạc. Trẻ 5 -6 tuổi không dừng lại ở các dạng nhịp 2/4, tiết tấu chậm mà phải thực hiện được loại tiết tấu nhanh, tiết tấu phối hợp và thay đổi chuyển động theo nhịp điệu với ba tốc độ nhanh, vừa và chậm (Phạm Thị Hòa, 2014).

Trong phạm vi bài viết này, tác giả xem xét khái niệm phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi là giúp trẻ thực hiện yêu cầu của các vận động theo tiết tấu: Khả năng kiểm soát cơ thể theo nhịp và tiết tấu của một bài hát, bản nhạc; sáng tạo, tự nghĩ ra các hình thức để tạo ra âm thanh và vận động theo tiết tấu từ đơn giản đến phức tạp.

2.2. Đặc điểm khả năng vận động theo tiết tấu của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Trẻ 5 tuổi có thể nhận xét ngắn các trò chơi nhịp điệu, có khả năng nhận biết hai hoặc ba hình thức chuyển động trong âm nhạc. Trẻ không phải lúc nào

cũng làm đúng theo các ký hiệu nhịp điệu trong vận động, vẫn còn có lúc sai. Trẻ 6 tuổi có thể sáng tạo được các hình tượng âm nhạc (Phạm Thu Hương, 2002).

Trẻ 5-6 tuổi có thể cảm nhận được nhịp và tiết tấu âm nhạc, biết chuyển động nhịp nhàng theo tính chất âm nhạc, thay đổi bước chuyển động theo tiết tấu âm nhạc, bước đầu nghĩ được các động tác riêng, tay chân phối hợp nhịp nhàng. Trẻ có thể bộc lộ cảm xúc bằng các hoạt động hình thể một cách sáng tạo (Phạm Thị Hòa, 2014).

Trẻ 5-6 tuổi có khả năng cảm nhận trạng thái chung của âm nhạc. Trẻ biết phối hợp các động tác tay, chân, thân mình. Vận động nhịp nhàng phù hợp với sắc thái, nhịp điệu bài hát, bản nhạc với các hình thức (vỗ tay theo các loại tiết tấu, múa). Biết lựa chọn các dụng cụ để gõ đệm. Thể hiện sáng tạo, tự nghĩ ra các hình thức để tạo ra âm thanh và vận động (Lý Thu Huyền, 2019).

Có thể nói, trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi có thể giữ được nhịp và tiết tấu ổn định. Giai đoạn này trẻ được học nhịp 2/4 và nhịp 3/4. Trẻ có thể quan sát người khác thực hiện rồi thực hiện lại, điều chỉnh các động tác theo nhịp và tiết tấu, phối hợp tay mắt nhịp nhàng và có thể lặp lại một nhịp điệu theo yêu cầu. Thông qua những trải nghiệm, trẻ có thể cảm nhận về tiết tấu và vận động theo tiết tấu.

2.3. Quá trình phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong hoạt động âm nhạc

- Mục tiêu phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Trẻ nhận biết nhịp 3 phách, vận động phù hợp với 2 nhịp độ: vừa phải, nhanh và thể hiện qua vỗ tay, vỗ tay theo phách, nhịp, tiết tấu chậm, tiết tấu nhanh, tiết tấu phối hợp. Trẻ vận động nhịp nhàng, phù hợp nhịp bài hát, bản nhạc và biết thể hiện cảm xúc trong khi vận động, sáng tạo và thực hiện nhịp nhàng các kiểu vận động tiết tấu chậm, tiết tấu nhanh, tiết tấu phối hợp. Hình thành và phát triển dần khả năng nhận biết các đặc điểm của phương tiện diễn tả âm nhạc.

- Nội dung phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Nội dung phát triển khả năng vận động theo tiết tấu thể hiện vận động nhịp nhàng, phù hợp với nhịp điệu bài hát với các hình thức vỗ tay theo các loại tiết tấu, trẻ biết sử dụng các dụng cụ gõ đệm theo phách, nhịp, tiết tấu (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2017). Yêu cầu phát triển vận động theo tiết tấu là trẻ vận động

phù hợp, nhịp nhàng với nhịp điệu bài hát, bản nhạc như vỗ tay, giậm chân, nhún nhảy,... biết sử dụng các dụng cụ âm nhạc để gõ đệm theo các tiết tấu của bài hát, bản nhạc một cách phù hợp (Lê Thu Hương, Trần Thị Ngọc Trâm & Lê Thị Ánh Tuyết, 2017). Như vậy, nội dung phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ MG 5-6 tuổi là giúp trẻ thực hiện yêu cầu của các vận động theo nhịp và tiết tấu từ đơn giản đến phức tạp, từ chưa làm được đến làm được theo các khả năng:

+ Khả năng kiểm soát cơ thể theo tiết tấu.

+ Khả năng nhạy cảm với tiết tấu của một bài hát, bản nhạc.

+ Khả năng biểu cảm.

+ Khả năng đáp ứng lại với tiết tấu.

+ Khả năng sáng tạo, tự nghĩ ra các hình thức để tạo ra âm thanh và vận động theo tiết tấu.

Phương pháp, biện pháp phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi

Phương pháp trực quan làm mẫu là phương pháp nhằm gây ấn tượng mạnh mẽ đối với nhận thức của trẻ. Làm mẫu cho trẻ xem chính là cho trẻ tri giác toàn vẹn sự kết hợp giữa âm nhạc, lời ca và dạng vận động. Trẻ tập động tác, học thuộc bài vận động thông qua bắt chước bởi vậy giáo viên phải làm mẫu rõ ràng, động tác đẹp, vừa sức với trẻ. Trẻ bắt chước có thể chưa hoàn toàn giống cô nhưng những gì được nghe nhìn thông qua mẫu sẽ giúp trẻ khắc sâu ấn tượng, phân biệt được các dạng vận động vỗ tay theo tiết tấu chậm, tiết tấu nhanh, tiết tấu phối hợp.

Phương pháp dùng lời là phương pháp quan trọng để dẫn dắt trẻ đến với bài vận động diễn giải, giải thích, đàm thoại, đặt câu hỏi. Mục đích của phương pháp giúp trẻ tập trung chú ý, kích lệ, đàm thoại, phân tích chi tiết, đặc điểm các động tác, giải thích chi tiết động tác đồng thời kích thích trẻ hoạt động độc lập. Phương pháp dùng lời còn để động viên, khuyến khích trẻ, giúp trẻ tưởng tượng sáng tạo khi vận động theo tiết tấu. Giọng nói của giáo viên phải dễ hiểu, có sức lôi cuốn trẻ, phải động viên, khuyến khích trẻ hào hứng học tập.

Phương pháp thực hành, luyện tập có thể coi là phương pháp tích cực để trẻ trải nghiệm khả năng tri giác, bắt chước và nhận thức của bản thân. Sau khi giáo viên phân tích, làm mẫu động tác cho trẻ quan sát, bước tiếp theo là trẻ tiến hành bắt chước, luyện tập giúp trẻ hoàn thiện các kỹ năng vận động theo tiết tấu, đồng thời thể hiện các vận động theo nhịp và tiết tấu cách độc lập và sáng tạo. Trẻ được thực hành,

luyện tập sẽ nhanh nắm động tác và ghi nhớ bài học.

Biện pháp sửa sai: Nếu trẻ vỗ hay gõ đệm sai, cô cho trẻ thực hiện lại theo nhịp đếm từ chậm rồi tăng tốc độ dần, thấy trẻ thực hiện đúng, cô chủ động cho trẻ ghép lời. Có những lời trẻ vỗ sai, cô tách riêng lời đó ra, phân tích cho trẻ thấy rõ, kết hợp xem cô làm mẫu chậm và cho trẻ thực hiện lại.

Biện pháp bài tập: mục đích của biện pháp là sử dụng các loại bài tập nhằm tạo điều kiện cho trẻ trải nghiệm các chuyển động theo nhịp và tiết tấu, phát triển cảm giác nghe, khả năng tập trung, trí nhớ âm nhạc, khả năng kiểm soát các vận động,... bên cạnh các nhiệm vụ này, các bài tập nhóm phải có thêm nội dung mang trẻ đến với nhau.

Biện pháp trò chơi giúp trẻ tương tác với âm nhạc, luyện tai nghe nhạc, làm tăng khả năng nhận thức và kỹ năng vận động theo nhạc, nắm bắt các khái niệm, ghi nhớ các vận động theo tiết tấu. Các trò chơi luyện tiết tấu: gõ tiết tấu bằng các bộ phận cơ thể, bước đi theo nhịp và tiết tấu, lập lại theo một mẫu tiết tấu, làm theo tín hiệu của tiết tấu, lắc lư theo nhịp và tiết tấu...

- *Hình thức phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi*

Dạy học lấy trẻ làm trung tâm, giáo viên tạo điều kiện, tạo cơ hội cho trẻ hoạt động, không áp đặt trẻ, tăng cường vai trò hoạt động nhóm, cá nhân:

Nhóm, tổ thi đua: Cô cho từng tổ vận động theo nhạc với nhiều cách tổ chức: đứng tại chỗ, lên trước lớp hoặc kết hợp. Hai tổ còn lại hát và cổ vũ rồi nhận xét tổ bạn.

Cá nhân (vận động sáng tạo): Nếu vận động vỗ tay theo tiết tấu đơn giản thì cô cho trẻ vận động sáng tạo. Giáo viên hỏi trẻ: “ngoài cách vận động mà cô vừa dạy, bạn nào có cách vận động khác, lên biểu diễn cho cả lớp xem nào?” rồi cho vài lượt trẻ vận động ngẫu hứng, sáng tạo.

Cả lớp: thường sử dụng để hướng dẫn làm mẫu vận động theo tiết tấu mới hoặc sử dụng để tạo khí thế vui nhộn, tùy vào thực tế của lớp, giáo viên có thể mời cả lớp đứng dậy cùng vận động theo tiết tấu đã học.

- *Đánh giá khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi*

Giáo viên phát hiện ra mức độ phát triển khả năng vận động theo tiết tấu của từng trẻ thông qua các hoạt động hàng ngày ở trường mầm non như thể dục sáng, hoạt động chủ đích, hoạt động vui chơi, hoạt động chiều... Giáo viên quan sát những biểu hiện khả

năng vận động theo tiết tấu của trẻ trong từng hoạt động. Ghi nhận lại đầy đủ và chi tiết các biểu hiện này, so sánh với đặc điểm vận động theo tiết tấu của độ tuổi để có nhận xét và lập kế hoạch phát triển khả năng vận động theo tiết tấu phù hợp với năng lực của từng cá nhân trẻ.

3. Kết luận

Để phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi có hiệu quả, GVMN cần nhận thức đầy đủ, chính xác về các quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm bao gồm mục tiêu, nội dung, phương pháp, biện pháp, hình thức, tiêu chí đánh giá triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Việc xây dựng mục tiêu, nội dung, biện pháp, hình thức, đánh giá thực hiện triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi tại các trường mầm non có vai trò quan trọng trong công tác giáo dục thẩm mỹ cho trẻ. Để vận dụng hiệu quả các biện pháp phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5 – 6 tuổi, GVMN không chỉ phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mà còn tạo cơ hội cho trẻ được tự do, tự lập và sáng tạo khi trải nghiệm các hoạt động với tiết tấu (các bài tập mang tính trò chơi); Tạo được một bầu không khí thoải mái, vui vẻ trong hoạt động, tạo môi trường đa dạng đồ dùng nhạc cụ kích thích được trẻ hứng thú vận động theo tiết tấu.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). *Chương trình giáo dục mầm non*. NXB Giáo dục Việt Nam.
2. Phạm Thu Hương (2002). *Một số biện pháp phát huy khả năng sáng tạo của trẻ 5 – 6 tuổi trong hoạt động âm nhạc ở trường mầm non*. Luận văn khoa học công nghệ cấp bộ. Trường Cao đẳng Sư phạm Mẫu giáo Trung ương.
3. Phan Thị Thu (2006). *Giáo trình phương pháp giáo dục thể chất cho trẻ mầm non*. TP.HCM. NXB Giáo dục.
4. Phạm Thị Hòa (2014). *Giáo dục âm nhạc. Tập II* (tr. 8 – 13, 68 – 76). NXB Đại học Sư phạm.
5. Lý Thu Huyền (2019). *Module MN 5 “Đặc điểm phát triển thẩm mỹ, Những mục tiêu và kết quả mong đợi ở trẻ mầm non về thẩm mỹ”*. Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên cho giáo viên mầm non.
6. Lê Thu Hương, Trần Thị Ngọc Trâm, Lê Thị Ánh Tuyết (2017). *Hướng dẫn tổ chức thực hiện chương trình giáo dục mầm non mẫu giáo lớn 5 – 6 tuổi*. NXB Giáo dục Việt Nam.

Sử dụng câu đố trong hoạt động hướng dẫn trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi khám phá môi trường xung quanh

Trịnh Thị Hương Loan*, Nguyễn Thị Hải Vân**

*ThS, Trường CD Vĩnh Phúc **SV, Trường CD Vĩnh Phúc

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: The activity of exploring the surrounding environment is a method of activity that creates conditions for children to come into contact with the surrounding environment so that they can adapt to the environment, understand the environment and satisfy their own development needs. In order for the exploration activities to be highly effective, it is necessary to combine many different factors. In this article, the group of authors discusses the use of puzzles to create excitement for preschool children aged 4-5 years old to participate in this activity.

Keywords: Preschool children; Puzzles; Surrounding environment.

1. Đặt vấn đề

Giai đoạn lứa tuổi mầm non, trẻ có sự phát triển mạnh mẽ về đặc điểm tâm sinh lý; tư duy và ngôn ngữ. Trong quá trình sống, trẻ tích lũy được nhiều kinh nghiệm, biểu tượng về sự vật, hiện tượng xung quanh. Những biểu tượng về môi trường xung quanh (MTXQ) của trẻ ngày càng mở rộng, đa dạng và phong phú hơn. Sự phát triển, trong giai đoạn này, tạo điều kiện cho trẻ lĩnh hội được những biểu tượng khái quát về sự vật, hiện tượng và mối liên hệ giữa chúng. Để giúp trẻ được trải nghiệm, khám phá sự vật, hiện tượng xung quanh, giáo viên cần tạo ra môi trường học tập mà ở đó, trẻ được tạo cơ hội để khám phá kiến thức mới bằng việc phối hợp nhiều phương pháp và hình thức dạy học. Vận dụng câu đố vào tổ chức các hoạt động khám phá MTXQ sẽ tạo ra môi trường học tập hấp dẫn, mới mẻ, đáp ứng nhu cầu nhận thức ngày càng cao của trẻ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm, đặc điểm và vai trò của câu đố

Cho đến nay, có rất nhiều quan niệm khác nhau về câu đố. Tác giả Triều Nguyên cho rằng: “Câu đố là một thể loại văn học dân gian, gồm hai bộ phận, bộ phận lời đố và bộ phận lời giải (vật đố); lời đố bằng văn vần, nhằm miêu tả vật đố một cách xác thực, hợp lẽ nhưng làm cho lạ hoá để khó đoán nhận; lời giải nêu tên vật đố, là những sự vật, hiện tượng phổ biến, ai cũng từng biết, từng hay” [2, tr.28]. Cùng bàn luận về vấn đề này, tác giả Vũ Ngọc Phan và các cộng sự quan niệm: “Câu đố là một loại hình sáng tác phản ánh các sự vật, hiện tượng của thế giới khách quan theo lối nói chệch (nói một đằng hiểu một nẻo)” [3, tr.257]. Dù còn nhiều quan điểm khác nhau, nhưng ta thấy các quan điểm trên có điểm chung: Khi sáng

tạo câu đố, người ta tìm đặc trưng và chức năng của từng vật cá biệt và sau đó phản ánh thông qua sự so sánh, hình tượng hóa và có các đặc điểm sau:

Thứ nhất, về nội dung: trong câu đố không chỉ chứa đựng tri thức thực tiễn. Đối tượng phản ánh của câu đố là các sự vật hiện tượng trong thế giới khách quan, phần lớn có liên quan đến những hoạt động sinh hoạt của người dân mà còn bao chứa trong đó ý nghĩa xã hội: Khi miêu tả thế giới hiện thực xung quanh con người, nhiều câu đố mang thêm ý nghĩa xã hội, mặc dù đó không phải là mục đích của câu đố.

Thứ hai, về hình thức: câu đố sáng tạo ra một thế giới hình tượng ẩn dụ bằng cách sử dụng phép lạ hóa nhằm tạo ra chất lượng mới cho những gì được phản ánh. Câu đố cho trẻ em thường ngắn gọn, nội dung rất đa dạng, dễ hiểu.

Thứ ba, về mục đích: câu đố được sáng tạo nhằm phát triển tư duy cho con người, đặc biệt là trẻ em.

Đối với trẻ mầm non, câu đố giúp trẻ có thêm hiểu biết về MTXQ như: thế giới thực vật (cây cỏ, hoa lá,...), thế giới động vật, các hiện tượng tự nhiên (đặc điểm thời tiết, các mùa trong năm,...). Sử dụng câu đố trong quá trình dạy học (QTDH), chính là việc sử dụng câu đố như một tình huống giao tiếp, để giải đáp được câu đố, trẻ phải vận dụng kiến thức của những hoạt động nhận thức khác nhau. Do đó, sử dụng câu đố trong QTDH góp phần giúp trẻ rèn luyện và nâng cao tư duy logic, năng lực phân tích, tổng hợp các kiến thức đã được học và năng lực vận dụng vào giải quyết tình huống thực tiễn.

Bên cạnh đó, câu đố thường sử dụng ngôn ngữ dễ nhớ, dễ thuộc, có vần điệu nhịp nhàng nên dễ dàng lôi cuốn trẻ vào hoạt động học tập. Việc sử dụng câu đố trong tổ chức hoạt động giúp chuyển giờ học căng

thăng thành hình thức “học mà chơi, chơi mà học”, trẻ được thoải mái suy nghĩ, bàn bạc với các bạn để giải câu đố. Điều này, không những giúp giờ học trở nên nhẹ nhàng mà trẻ dễ dàng khắc sâu các biểu tượng, khái niệm đã học và hiệu quả của hoạt động được nâng cao. Câu đố không những cung cấp kiến thức, rèn kỹ năng tư duy và phát triển ngôn ngữ mà còn giáo dục trẻ tình yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước.

2.2. Trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi với hoạt động khám phá môi trường xung quanh

Giai đoạn, trẻ 4 - 5 tuổi có sự phát triển vượt trội so với các giai đoạn trước đó. Cụ thể:

Về nhận thức: Tư duy trực quan hình tượng phát triển mạnh và chiếm ưu thế. Ở độ tuổi này, trẻ có tư duy trực quan sơ đồ và những mầm mống đầu tiên của kiểu tư duy logic. Do đó, trẻ có thể hiểu được bản chất, mối quan hệ giữa những sự vật, hiện tượng. Trẻ thường bị hấp dẫn bởi những gì mới lạ và thường có mong muốn được tìm hiểu nguồn gốc, nguyên nhân, mối quan hệ giữa những sự vật, hiện tượng. Vì vậy, trong tổ chức hoạt động khám phá MTXQ, GV cần đưa ra những nội dung học tập nhằm giúp trẻ được khám phá, giải đáp các câu hỏi thắc mắc của trẻ như: Như thế nào...? Tại sao...? Cái gì...?..

Về chú ý: Trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi có sự thay đổi rõ rệt, khối lượng chú ý tăng lên, tính bền vững của chú ý ngày càng cao, có sự xuất hiện của chú ý có chủ định. Ở lứa tuổi này, trẻ thường ít tập trung vào những hoạt động đơn điệu, ít hấp dẫn; ngược lại trẻ thường bị hấp dẫn, lôi cuốn bởi những hoạt động sôi nổi, nhiều màu sắc. Vì vậy, việc sử dụng câu đố sẽ tạo hứng thú, kích thích sự tò mò của trẻ muốn giải câu đố, khám phá điều bí ẩn trong câu đố đó.

Về ngôn ngữ: Trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi, ngôn ngữ đã phát triển mạnh. Số lượng từ vựng được tích lũy khá phong phú (từ 4.000 đến 5.000 từ). Bên cạnh đó, trẻ cũng có khả năng sử dụng tương đối chính xác các từ loại khác nhau trong những ngữ cảnh khác nhau. Trẻ biết sử dụng ngữ điệu phù hợp, phối hợp cử chỉ, điệu bộ để bổ sung khi diễn đạt. Vì vậy, câu đố với ngôn từ đơn giản, dễ hiểu, có vần điệu nhẹ nhàng sẽ tạo hứng thú cho trẻ trong hoạt động học tập.

Về tình cảm: Trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi, đời sống tình cảm ổn định hơn, mức độ phong phú, phức tạp tăng dần theo các mối quan hệ giao tiếp với những người xung quanh. Mỗi nhận thức mới đều kích thích niềm vui, hứng thú, say mê của trẻ; trẻ nhận thức về cái đẹp, ý thức được nhiều hành vi tốt đẹp cần bày tỏ để làm vui lòng mọi người. Vì vậy, sử dụng câu đố trong dạy học sẽ kích thích sự hứng thú của trẻ, tạo

cảm xúc tích cực trong học tập và vui chơi.

2.3. Vận dụng câu đố trong hoạt động khám phá môi trường xung quanh ở trường mầm non

Khi sử dụng câu đố vào hoạt động khám phá MTXQ cho trẻ cần tuân thủ một số nguyên tắc sau:

Thứ nhất, gắn liền với mục tiêu, nội dung của hoạt động.

Thứ hai, đảm bảo tính vừa sức và tạo hứng thú đối với trẻ. Nguyên tắc này yêu cầu khi sử dụng câu đố vào hoạt động

Thứ ba, đảm bảo tính giáo dục và thẩm mỹ. Để đảm bảo nguyên tắc này, GV phải lựa chọn những câu đố có sử dụng ngôn ngữ gần gũi, rõ ràng, trong sáng, dễ hiểu đối với trẻ. Những hình ảnh trong câu đố phải là những hình ảnh đẹp, trong sáng, màu sắc tươi mới. Qua câu đố, giáo dục được tính thẩm mỹ cho trẻ, giúp trẻ biết yêu quý cái đẹp và sử dụng được ngôn ngữ trong cuộc sống hàng ngày.

Thứ tư, đảm bảo tính khả thi và hiệu quả. Nguyên tắc này yêu cầu cô giáo lựa chọn những câu đố gần gũi, trẻ được trải nghiệm trong cuộc sống. Ngoài ra, độ khó của câu đố phải phù hợp với trình độ nhận thức của trẻ. Nếu câu đố quá khó thì dễ gây chán nản đối với trẻ, hoặc câu đố về biểu tượng không gần gũi với cuộc sống của trẻ, trẻ không vận dụng kiến thức đã tích lũy được để giải câu đố. Điều này gây khó khăn để cô giáo có thể tổ chức các hoạt động.

Sử dụng câu đố trong tổ chức hoạt động khám phá MTXQ cho trẻ từ 4-5 tuổi ở trường Mầm non cần tuân thủ các bước sau: Bước 1: GV xác định mục tiêu nội dung của hoạt động; Bước 2: Lựa chọn câu đố phù hợp với mục tiêu và nội dung của hoạt động; Bước 3: GV đưa ra câu đố; Bước 4: Tổ chức cho trẻ làm việc theo nhóm hay cá nhân để tìm lời giải đố; Bước 5: Tổ chức cho trẻ đưa ra câu trả lời giải đố trước lớp và GV đưa ra đáp án chính xác cuối cùng; Bước 6: GV đặt các câu hỏi có liên quan đến đối tượng được nhắc đến trong câu đố; Bước 7: GV kết luận kiến thức của hoạt động.

Ví dụ: Khi dạy về chủ đề: Phương tiện và luật giao thông, cần thực hiện các bước sau:

Bước 1: Mục tiêu, nội dung hoạt động: Trẻ biết có nhiều phương tiện giao thông; Trẻ biết tên, đặc điểm, tiếng kêu, nơi hoạt động của tàu thủy, tàu hỏa, máy bay, ô tô; Biết phương tiện giao thông hoạt động ở các đường riêng biệt như: đường bộ, đường sắt, đường thủy và đường không; Hình thành và phát triển ở trẻ kỹ năng giải câu đố, so sánh theo cặp; Trẻ hứng thú khi khám phá các phương tiện giao thông.

Bước 2: GV lựa chọn các câu đố về phương tiện giao thông: Xe bốn bánh/Chạy bon bon/Kêu bíp bíp/

Là xe gì? (Xe ô tô): Thân tôi bằng sắt/Nổi được trên sông/Chờ chú hải quân/Tuần tra trên biển? Là cái gì? (tàu thủy); Cái gì chạy trên đường ray/Đưa em đi khắp chốn gần, nơi xa/Khi về đỗ ở sân ga/Người lên, kẻ xuống vào ra rộn ràng? (Tàu hỏa); Chẳng phải chim/Mà có cánh/Chờ hành khách/Đến mọi nơi/Giữa mây trời/Đang bay lượn/ Là gì? (Máy bay).

Bước 3: GV đưa ra câu đố. GV đặt các câu hỏi theo từng nhóm phương tiện để trẻ nhận biết đối tượng.

Bước 4: Tổ chức cho trẻ làm việc theo nhóm hay cá nhân để tìm lời giải đố.

Bước 5: Tổ chức cho trẻ đưa ra câu trả lời giải đố trước lớp, GV đưa ra đáp án chính xác cuối cùng.

Bước 6: GV đặt các câu hỏi có liên quan đến đối tượng được nhắc đến trong câu đố: Phương tiện giao thông đó có đặc điểm gì?, Hoạt động ở đâu?, Chạy bằng gì?, Tiếng kêu như thế nào? và tổ chức trẻ so sánh từng cặp đối tượng: (xe ô tô và máy bay), (tàu thủy và tàu hỏa): 2 loại phương tiện này giống nhau và khác nhau ở điểm nào?

Bước 7: GV kết luận kiến thức của hoạt động. Các phương tiện giao thông khác nhau về đặc điểm cấu tạo, tiếng kêu và cách hoạt động; Chúng giống nhau là các phương tiện giao thông đều chở người và hàng hóa đi khắp nơi trong nước cũng như nước ngoài.

Tạo hứng thú cho trẻ là hoạt động mang ý nghĩa quan trọng trong các hoạt động học tập có chủ đích ở trường mầm non. Để tạo hứng thú cho trẻ trước khi vào hoạt động, GV thường tạo các tình huống học tập. Một trong những công cụ tạo hứng thú cho trẻ đó chính là câu đố. GV tổ chức cho trẻ thảo luận để giải câu đố nhanh, hoặc gọi trẻ trả lời nhanh câu đố và đặt các câu hỏi có liên quan đến đối tượng cần khám phá trong câu đố. **Ví dụ:** Khi giảng về chủ đề: Thế giới động, GV sử dụng các câu đố về các con vật nuôi trong gia đình để gợi hứng thú cho trẻ trước khi vào hoạt động. Ví dụ: Con gì quang quác/Cục tác cục te/Đẻ trứng tròn xoe/Gọi người đến lấy? (Con gà mái); Tôi nằm suốt đêm/Giữ cho nhà chủ/Nhưng tôi chỉ sửa/Những người lạ thôi? (Con chó), sau đó GV đặt câu hỏi: Đó các con, đó là những con vật nào? và dẫn dắt trẻ vào bài học. Ngoài con chó, con gà trống ra còn những con vật nuôi trong gia đình nào nữa.

Dựa vào đặc trưng của hoạt động nhận thức về khám phá MTXQ, GV sử dụng các câu đố có liên quan đến nội dung nhận thức để tổ chức, hướng dẫn trẻ chủ động tham gia hoạt động. GV tổ chức cho trẻ giải các câu đố có liên quan đến biểu tượng về đối tượng đề cập, từ đó hệ thống các câu hỏi để hướng dẫn trẻ tìm hiểu đặc điểm, tính chất, cấu tạo,...của

những đối tượng được nhắc đến trong câu đố, sau đó đưa ra các kết luận cho nội dung kiến thức trẻ vừa lĩnh hội được. **Ví dụ:** Tổ chức cho trẻ khám phá chủ đề: Tết và mùa xuân, GV có thể sử dụng các câu đố: Trắng, mềm, xốp nhẹ như bông/Rủ rờ con gió ruổi rong khắp trời? (Mây); Xuân về hoa lá đón mời/Nhẹ nhàng giăng khắp đất trời dạo chơi? (Mưa xuân); Lá xanh biếc, quả vàng tươi/Xuân về tết đến thăm người bốn phương/Là cây gì? (Cây quất); Hoa gì nhỏ nhỏ/Cánh màu hồng tươi/Hễ thấy hoa cười/Đúng là tết đến (Hoa đào),...

Sử dụng câu đố trong hoạt động mở rộng, củng cố kiến thức khoa học. Hoạt động này giúp trẻ không chỉ củng cố những biểu tượng của trẻ về MTXQ mà còn mở rộng giúp trẻ vận dụng những kiến thức đã học vào thực hành, giải quyết những tình huống cô giáo đưa ra. Ví dụ: Tết và mùa xuân, GV có thể sử dụng các câu đố sau để củng cố bài học: Hoa gì nhỏ nhỏ/Cánh màu hồng tươi/ Hễ thấy hoa cười/ Đúng là tết đến. (Hoa đào) hoặc Hoa đào ngoài Bắc/Hoa gì trong Nam/Cánh nhỏ màu vàng/Cùng vui đón tết (Hoa mai),...

3. Kết luận

Hoạt động khám phá MTXQ là một trong những hoạt động có ý nghĩa quan trọng trong Chương trình giáo dục mầm non. Sử dụng câu đố trong dạy học hoạt động khám phá MTXQ cho trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi là một trong những biện pháp hữu hiệu nhằm tích cực hóa hoạt động học tập của trẻ. Câu đố không chỉ giúp trẻ bổ sung vốn từ trong sáng, đầy màu sắc vào vốn ngôn ngữ sẵn có của trẻ mà còn góp phần tạo không khí học tập sôi động, tích cực đồng thời rèn luyện tư duy cho trẻ, giúp nâng cao hiệu quả hoạt động khám phá MTXQ cho trẻ mẫu giáo.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình giáo dục mầm non (Ban hành kèm theo Thông tư ban hành Chương trình Giáo dục mầm non)* ngày 13/4/2021.
2. Triều Nguyên (2007), *Câu đố người Việt về Tự nhiên*, NXB Thuận Hoá.
3. Vũ Ngọc Phan, Tạ Phong Châu, Phạm Ngọc Hy (1977), *Hợp tuyển thơ văn Việt Nam, tập 1: Văn học dân gian*, NXB Văn học, Hà Nội.
4. Hoàng Thị Phương (2015), *Giáo trình Lí luận và phương pháp hướng dẫn trẻ làm quen với môi trường xung quanh*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Lê Thị Ánh Tuyết, Trịnh Thanh Huyền, Đặng Thu Quỳnh (2007), *Tuyển tập truyện, thơ, câu đố mầm non*. NXB Giáo dục Việt Nam.

Hướng dẫn sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu xây dựng dự án STEAM

Đào Thanh Huyền*, Tạ Thị Hợp*

*ThS. Khoa Sư phạm, Trường cao đẳng Lai Châu

Received: 15/05/2024; Accepted: 20/08/2024; Published: 26/08/2024

Abstract: In the current educational context, the application of advanced preschool education methods in the world has become an important trend thanks to its ability to promote student interaction, creativity and autonomy. STEAM projects encourage students to actively participate in the learning process. In particular, in preschool teacher training, forming the necessary knowledge of today's advanced teaching methods helps equip students with effective teaching skills and methods, helping them create A vibrant and creative learning environment for children. This article evaluates the effectiveness of guiding students majoring in preschool education at Lai Chau College to build a STEAM project for preschool children, which is extremely useful in the department's teacher training work. and school. Through discussion and theoretical framework research, specific evidence and initial assessments will be provided to improve the quality of current preschool teacher training.

Keywords: Project, STEAM Project, Preschool education, preschool teachers....

1. Đặt vấn đề

Những năm gần đây một số phương pháp giáo dục sớm xuất hiện tại Việt Nam mang đến cho trẻ cách tiếp cận và hình thành tư duy mới, đã và đang thu hút sự quan tâm lớn của cộng đồng giáo dục. STEM/STEAM là một trong những cách tiếp cận mới mang tính vượt trội đem lại nhiều lợi ích cho trẻ nhất là trong trong giai đoạn hiện nay. Xây dựng dự án STEAM trong giáo dục mầm non mang lại cho trẻ giá trị về nhận thức cũng như nhiều kỹ năng song hành, việc hướng dẫn sinh viên cao đẳng mầm non xây dựng, thực hiện các dự án STEAM giúp các em có kiến thức, kỹ năng cập nhật những kiến thức đổi mới, hiện đại đáp ứng yêu cầu của nhà tuyển dụng và nhu cầu của xã hội.

Trong quá trình triển khai thực hiện các dự án về giáo dục STEAM chúng tôi nhận thấy rằng: bản thân giáo viên đã được tập huấn dự án STEAM trong thời gian bồi dưỡng chuyên môn hè còn cảm thấy khá khó khăn trong việc xây dựng dự án dựa vào bối cảnh địa phương. Các em sinh viên được tiếp cận với STEAM trong khuôn khổ môn học đổi mới trong GDMN, rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên và kế hoạch rèn luyện cho sinh viên cuối khoá nhưng những kiến thức về giáo dục STEAM khá rộng, hơn nữa các em chưa có nhiều kinh nghiệm thực tế nên việc hướng dẫn sinh viên cách thức xây dựng dự án trong giáo dục STEAM là việc làm cần thiết.

Trong các đơn vị trường học có triển khai giáo dục STEAM cũng chưa có nghiên cứu nào về xây

dựng dự án trong giáo dục STEAM nên chúng tôi mạnh dạn lựa chọn đề tài “Hướng dẫn sinh viên ngành học GDMN trường Cao đẳng Lai Châu xây dựng dự án STEAM” làm sáng tỏ khung xây dựng dự án cũng như cách thức áp dụng vào các dự án cụ thể, có tính thực tiễn cao.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm dạy học theo dự án

Học tập dựa trên dự án (Project-Based Learning - PBL) là một phương pháp giáo dục hiện đại, được áp dụng rộng rãi không chỉ trong các cấp học cao mà còn rất hiệu quả với trẻ lứa tuổi mầm non. PBL giúp trẻ phát triển toàn diện thông qua việc tham gia vào các dự án có ý nghĩa thực tế, khuyến khích sự sáng tạo, tư duy phản biện và kỹ năng làm việc nhóm từ những năm đầu đời.

2.2. Đặc điểm của học tập dựa trên dự án cho trẻ mầm non

Trẻ được tham gia vào các hoạt động thực tế, giúp chúng hiểu rõ hơn về thế giới xung quanh. Các dự án thường xoay quanh những chủ đề gần gũi với cuộc sống hàng ngày của trẻ như gia đình, thiên nhiên, nghề nghiệp, động vật, v.v. Các dự án được thiết kế sao cho phù hợp với khả năng và mức độ phát triển của trẻ mầm non, chúng thường ngắn gọn, đơn giản nhưng vẫn đảm bảo tính thực tiễn và thú vị.

PBL giúp trẻ phát triển các kỹ năng mềm quan trọng như kỹ năng giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian, và giải quyết vấn đề. Trẻ học cách lắng nghe, chia sẻ ý kiến và hợp tác với bạn bè. Trẻ được

khuyến khích sáng tạo và tự do khám phá. Các dự án thường yêu cầu trẻ đưa ra ý tưởng, thử nghiệm và tự mình tìm ra giải pháp cho các vấn đề đơn giản. Các dự án thường được lồng ghép vào các hoạt động vui chơi, giúp trẻ học mà chơi, chơi mà học. Điều này giúp trẻ hứng thú và yêu thích việc học tập. Phụ huynh được khuyến khích tham gia vào các dự án, hỗ trợ và cùng con thực hiện các hoạt động. Sự tham gia của phụ huynh giúp tăng cường mối quan hệ gia đình và hỗ trợ quá trình học tập của trẻ.

2.3. Phân biệt dạy học dự án và dạy học theo chủ đề

Dạy học dự án (Project-Based Learning - PBL) và dạy học theo chủ đề (Theme-Based Learning) đều là những phương pháp giáo dục tích cực, nhằm tăng cường sự tham gia và hứng thú của học sinh. Tuy nhiên, chúng có những điểm khác biệt rõ rệt về mục tiêu, cách thức triển khai, và kết quả đạt được.

Dạy học dự án tập trung vào việc học sinh tham gia vào các dự án thực tế, yêu cầu sự tích hợp kiến thức từ nhiều môn học và kỹ năng khác nhau để giải quyết một vấn đề cụ thể hoặc tạo ra một sản phẩm. Phương pháp này khuyến khích học sinh tự học, khám phá và phát triển kỹ năng tư duy sáng tạo, hợp tác nhóm và giải quyết vấn đề. Ngược lại, dạy học theo chủ đề tập trung vào một chủ đề cụ thể và liên kết các bài học xung quanh chủ đề đó. Phương pháp này giúp học sinh hiểu sâu về một lĩnh vực cụ thể bằng cách liên kết kiến thức từ các bài học khác nhau nhưng vẫn nằm trong một chủ đề chính. Mặc dù cả hai phương pháp đều tạo ra sự kết nối liên môn, dạy học dự án thường yêu cầu thời gian và sự chuẩn bị kỹ lưỡng hơn, đồng thời chú trọng đến quá trình học tập và sự tham gia tích cực của học sinh, trong khi dạy học theo chủ đề có cấu trúc rõ ràng hơn và dễ dàng triển khai trong khung thời gian học tập chuẩn.

2.4. Hướng dẫn các bước xây dựng dự án STEAM cho trẻ mầm non

Bước 1: Xác định mục tiêu và đề tài của dự án

Trước tiên, cần xác định rõ ràng những kỹ năng và kiến thức mà bạn mong muốn trẻ đạt được sau khi tham gia dự án. Các kỹ năng và kiến thức này bao gồm: phát triển kỹ năng tư duy logic và giải quyết vấn đề, khuyến khích sự sáng tạo và khám phá, tăng cường khả năng làm việc nhóm và giao tiếp, cũng như giới thiệu các khái niệm cơ bản về khoa học, công nghệ, kỹ thuật, nghệ thuật và toán học (STEM/STEAM). Sau khi xác định mục tiêu, bước tiếp theo là chọn một đề tài thú vị và phù hợp với trẻ mầm non. Đề tài nên gắn liền với cuộc sống hàng ngày của trẻ và kích thích sự tò mò, chẳng hạn như: “Khám phá thế giới xung quanh”, “Tìm hiểu về không gian”,

hoặc “Cuộc sống dưới nước”. Việc lựa chọn đúng đề tài sẽ giúp trẻ hứng thú hơn với dự án và đạt được những kỹ năng, kiến thức mà dự án đề ra.

Bước 2: Nghiên cứu và lập kế hoạch chi tiết

Nghiên cứu tài liệu liên quan đến STEAM và cách áp dụng vào giáo dục mầm non. Tham khảo các dự án STEAM mẫu đã thành công để lấy ý tưởng là một bước quan trọng. Sau khi đã có đủ thông tin và ý tưởng, tiến hành xây dựng kế hoạch chi tiết cho dự án. Điều này bao gồm xác định thời gian cụ thể cho từng hoạt động trong dự án, liệt kê các vật liệu, dụng cụ và thiết bị cần thiết, và lên kế hoạch chi tiết về cách thức tiến hành từng hoạt động. Ngoài ra, đề xuất các phương pháp đánh giá để đo lường hiệu quả của dự án cũng là một phần không thể thiếu trong bước này. Việc lập kế hoạch chi tiết giúp đảm bảo dự án được triển khai một cách mạch lạc và đạt được các mục tiêu đề ra.

Bước 3: Phát triển nội dung dự án

Phát triển nội dung dự án, bao gồm các hoạt động cụ thể theo từng lĩnh vực STEAM: Đối với hoạt động Khoa học (Science), tạo ra các thí nghiệm đơn giản như thí nghiệm về sự nổi và chìm của các vật dụng hoặc khám phá sự thay đổi của nước khi đóng băng và tan chảy. Trong hoạt động Công nghệ (Technology), sử dụng các thiết bị phù hợp như máy tính bảng để trẻ vẽ và tô màu các hình ảnh liên quan đến chủ đề, hoặc dùng máy chiếu để trình chiếu các video giáo dục. Với hoạt động Kỹ thuật (Engineering), thiết kế các hoạt động xây dựng và lắp ráp như lắp ráp các mô hình nhà, cầu, xe cộ bằng gỗ, nhựa hoặc LEGO. Hoạt động Nghệ thuật (Art) kết hợp các hoạt động như vẽ tranh, tô màu, cắt dán các hình ảnh liên quan đến đề tài, sáng tạo các sản phẩm thủ công như làm mặt nạ hoặc đồ chơi từ vật liệu tái chế. Cuối cùng, hoạt động Toán học (Mathematics) bao gồm các bài tập toán học cơ bản như đếm số lượng các vật dụng, phân loại đối tượng theo màu sắc, hình dạng, và sử dụng các công cụ đo lường đơn giản để so sánh độ dài, chiều cao của các vật.

Bước 4: Thực hiện dự án

Trong quá trình thực hiện dự án là triển khai các hoạt động theo kế hoạch, đảm bảo tính linh hoạt và phù hợp với độ tuổi của trẻ. Liên tục quan sát và điều chỉnh các hoạt động dựa trên phản ứng của trẻ để duy trì sự hào hứng và tham gia tích cực. Sử dụng các phương pháp trực quan như hình ảnh, video, hoặc câu chuyện để giới thiệu dự án và khơi dậy sự hứng thú. Đặt câu hỏi mở để kích thích suy nghĩ và tò mò của trẻ, đồng thời thảo luận về dự án và thiết lập các quy tắc cơ bản nhằm đảm bảo an toàn và hợp tác

trong suốt quá trình thực hiện.

Bước 5: Đánh giá và tổng kết dự án

Sử dụng các phương pháp đánh giá phù hợp như quan sát trực tiếp, phỏng vấn trẻ, và thu thập phản hồi từ phụ huynh và giáo viên qua bảng hỏi. Tổng kết lại toàn bộ quá trình, ghi nhận thành công và những điểm cần cải thiện, rút ra bài học kinh nghiệm cho các dự án sau. Tạo cơ hội cho trẻ trình bày kết quả dự án trước lớp hoặc phụ huynh qua kể chuyện, trưng bày sản phẩm, hoặc diễn kịch. Đánh giá chú trọng cả quá trình thực hiện và sự tham gia của trẻ, cung cấp phản hồi tích cực và mang tính xây dựng, khuyến khích trẻ học hỏi từ trải nghiệm. Giáo viên cũng nên rút kinh nghiệm để cải thiện các dự án tương lai.

Bước 6: Chia sẻ kết quả

Tổ chức buổi trình bày kết quả dự án, mời phụ huynh, giáo viên và các bạn cùng lớp tham gia. Trẻ có thể trình bày sản phẩm và chia sẻ trải nghiệm trong quá trình tham gia dự án. Nhận phản hồi từ phụ huynh, giáo viên và các bạn để hoàn thiện cho các dự án sau. Khuyến khích trẻ áp dụng kiến thức và kỹ năng đã học vào cuộc sống hàng ngày, giúp trẻ thấy được giá trị thực tiễn của những gì đã học. Sử dụng kết quả dự án để liên kết với các hoạt động học tập khác, củng cố và mở rộng kiến thức cho trẻ.

Việc xây dựng và triển khai dự án STEAM trong giáo dục mầm non không chỉ giúp trẻ phát triển các kỹ năng quan trọng mà còn tạo ra môi trường học tập vui vẻ, sáng tạo và đầy thú vị. Từ các bước hướng dẫn trên, sinh viên Khoa Sư phạm xây dựng các dự án STEAM cho trẻ các độ tuổi.

2.5. Kết quả xây dựng dự án STEAM cho trẻ mầm non của sinh viên



(Mã quét QR cho bộ dự án STEAM các độ tuổi do các em sinh viên xây dựng)

Sinh viên Khoa Sư phạm đã thực hiện nhiều dự án STEAM cho trẻ mầm non, thể hiện sự sáng tạo và cập nhật phương pháp giáo dục mới. Các chủ đề như “Lễ hội Thenkinpang”, “Trang phục dân tộc Mông”, “Cây khế”, và “Con mèo” không chỉ gần gũi mà còn kích thích sự tò mò của trẻ. SV thiết kế các hoạt động đa dạng như thí nghiệm khoa học, mô hình kỹ thuật, nghệ thuật và trò chơi toán học, giúp trẻ học một cách thú vị. Các dự án kết hợp khoa học, công nghệ, và nghệ thuật, hỗ trợ trẻ làm quen với các khái niệm cơ bản. Sinh viên khuyến khích trẻ khám phá, đặt câu hỏi, và tham gia tích cực, phát triển kỹ năng tư duy

phản biện và làm việc nhóm. Dự án không chỉ dựa trên kết quả mà còn chú trọng vào quá trình thực hiện và phản hồi từ giáo viên, phụ huynh, và trẻ. Điều này giúp các em hoàn thiện kỹ năng giảng dạy và phát triển môi trường học tập tích cực. Các dự án STEAM đã đóng góp vào sự phát triển toàn diện của trẻ, từ kiến thức đến kỹ năng mềm, và giúp trẻ cảm thấy hứng thú và tự tin hơn trong học tập.

3. Kết luận - Đề xuất

Việc hướng dẫn sinh viên ngành học GDMN xây dựng dự án STEAM trong giáo dục mầm non đã chứng minh tính khả thi và hiệu quả của mô hình này. Các dự án STEAM không chỉ làm phong phú thêm chương trình học mà còn kích thích sự tò mò và sáng tạo của trẻ, đồng thời giúp sinh viên phát triển kiến thức và kỹ năng mềm. Các hoạt động STEAM tạo ra môi trường học tập tích cực, hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ và nâng cao chất lượng giảng dạy.

Đối với nhà trường và khoa sư phạm: Cung cấp đào tạo chuyên sâu về STEAM cho giảng viên. Đầu tư vào trang thiết bị và tài nguyên học liệu cho các dự án STEAM. Tích hợp STEAM vào chương trình đào tạo mầm non một cách liên tục.

Đối với sinh viên: Tích cực tham gia và nghiên cứu các dự án STEAM. Hợp tác và chia sẻ kinh nghiệm để cải thiện phương pháp giảng dạy. Cập nhật và áp dụng kiến thức mới về STEAM.

Đối với cộng đồng và phụ huynh: Khuyến khích trẻ tham gia các hoạt động STEAM. Tổ chức hội thảo nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của giáo dục STEAM.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ GD&ĐT (2021). *Chương trình GDMN*, NXB GDVN.
- [2]. Nguyễn Thành Hải (2019). *Giáo dục STEAM từ trải nghiệm thực hành đến tư duy sáng tạo*, NXB Trẻ.
- [3]. Hoàng Thị Phương. (2020). Đặc trưng của giáo dục STEAM cho trẻ mầm non - khả năng tích hợp vào Chương trình Giáo dục mầm non. Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Hà Nội, 65 (11A), 108–116.
- [4]. Nguyễn Thị Luyến. (2021). “Tổ chức hoạt động giáo dục STEAM cho trẻ mầm non,” Tạp chí thiết bị giáo dục, vol. 2, pp. 31–33.
- [5]. Trần Thị Minh Huế, Vũ Thị Thuý, Nguyễn Thị Hà, Phan Thị Thu Hằng. (2022). Phát triển chương trình giáo dục trẻ 3-6 tuổi theo tiếp cận STEAM, Tài liệu bồi dưỡng, Trường Đại học Sư phạm – Đại học Thái Nguyên.

Ứng dụng thực tiễn trong dạy học Toán cao cấp cho sinh viên Trường Đại học Tài chính Kế toán hướng đến chuẩn đầu ra

Trần Thị Yến Ly*

*Trường Đại học Tài chính Kế toán

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Reforming the teaching of Advanced Mathematics courses with a focus on practical applications is an important requirement to help students at University of Finance and Accountancy develop knowledge, skills (competencies), and qualities in line with the learning outcomes standards. Therefore, this article proposes measures and designs illustrative problems to guide lecturers at the University of Finance and Accountancy in enhancing the application of practical scenarios in teaching Advanced Mathematics courses. On this basis, lecturers can design and organize teaching activities with diverse practical problems that align with the training fields of the University of Finance and Accountancy.

Keywords: Teaching, Advanced Mathematics, university, practical application, learning outcomes standard.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục đại học (ĐH) đang ngày càng phát triển và hội nhập toàn cầu, để duy trì và nâng cao chất lượng đào tạo, các trường cần phải thích ứng với những thay đổi liên tục trong nhu cầu của xã hội và thị trường lao động (Nguyễn Văn Vẹn, 2021). Điều này đòi hỏi giảng viên (GV) ở các trường ĐH phải liên tục cập nhật và áp dụng những tình huống thực tiễn vào quá trình giảng dạy (Đặng Ứng Vận, 2021). Chỉ có như vậy, các trường ĐH mới có thể tạo ra những thế hệ sinh viên (SV) không chỉ giỏi về mặt lý thuyết mà còn vững vàng về kỹ năng thực hành, đáp ứng được yêu cầu khắt khe của thị trường lao động trong bối cảnh cạnh tranh ngày càng gay gắt (Trần Khánh Đức et al, 2022). Hướng theo đó, một trong những nội dung đổi mới quan trọng ở Trường ĐH Tài chính Kế toán thực hiện trong thời gian qua là xây dựng chuẩn đầu ra với yêu cầu cao. Nhưng làm thế nào để SV khi ra trường đạt được chuẩn đầu ra như đã xây dựng luôn là vấn đề cần nghiên cứu và phải cụ thể hóa ở từng ngành, từng học phần.

Trong Chương trình đào tạo các ngành tại Trường ĐH Tài chính Kế toán, Toán cao cấp được giảng dạy trong 2 học phần, chiếm khối lượng lần lượt là 3 tín chỉ (Toán cao cấp 1) và 2 tín chỉ (Toán cao cấp 2), cung cấp cho SV các kiến thức về toán – tin học – khoa học tự nhiên theo mục tiêu đào tạo, làm cơ sở để hình thành các kiến thức, kỹ năng (năng lực) và

phẩm chất theo chuẩn đầu ra (Trường ĐH Tài chính Kế toán, 2021). Như vậy, việc dạy học các học phần Toán cao cấp sẽ cung cấp công cụ giúp SV phát triển kỹ năng nghề nghiệp, vận dụng các kiến thức và phương pháp Toán học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn ngành nghề của mình. Tuy nhiên, trong thực tế, việc dạy học các học phần Toán cao cấp tại trường chưa gắn với mục tiêu ứng dụng trong ngành nghề đào tạo cho SV: Nội dung giảng dạy nặng về tính khoa học hàn lâm của toán học, ít liên hệ được với các môn học khác trong lĩnh vực kinh tế, hạn chế thực hành vận dụng công cụ toán học vào thực tiễn nghề nghiệp của SV; Chưa gắn việc kiểm tra, đánh giá với các chuyên ngành lĩnh vực kinh tế, chưa có sự cài đặt các bài toán mang tính ứng dụng trong thực tiễn nghề nghiệp cho SV đối với các ngành nghề cụ thể.

Vì vậy, bài viết nghiên cứu đề xuất cách thức dạy học các học phần Toán cao cấp cho SV Trường ĐH Tài chính Kế toán theo hướng tăng cường vận dụng vào thực tiễn nghề nghiệp nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra đã xây dựng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Biện pháp 1: Dạy học các nội dung kiến thức mới thông qua xây dựng các bài toán mở đầu liên quan đến kinh tế

2.1.1. Mục đích biện pháp

Trước một bài toán hay một tình huống cụ thể GV đặt ra, hoạt động giải quyết vấn đề của SV sẽ được

thực hiện. SV phải tìm hiểu, suy nghĩ để nhận diện vấn đề, tìm cách giải quyết những vấn đề đó, từ đó, rút ra công thức, chứng minh định lý, ghi nhớ tích cực những vấn đề cần lĩnh hội, tự tìm ra cách giải hay và gọn những bài toán lý thuyết hay thực hành... Kết quả là SV lĩnh hội được tri thức toán học và học được cách tự khám phá.

2.1.2. Cách thực hiện biện pháp

Trong quá trình giảng dạy, mỗi nội dung kiến thức mới được trình bày bắt đầu bằng một tình huống hay một bài toán cụ thể liên quan đến kinh tế. Việc phân tích tình huống thông qua các câu hỏi gợi vấn đề sẽ làm kích thích suy nghĩ của SV và giúp SV tự tìm ra các kiến thức, qua đó có thể tiếp thu dễ dàng.

2.1.3. Ví dụ minh họa

Ví dụ 1: dạy học hệ phương trình tuyến tính ứng dụng trong kinh tế

Bài toán minh họa: Một nhà máy sản xuất 3 loại sản phẩm A, B và C. Mỗi sản phẩm phải qua 3 công đoạn cắt, lắp ráp và đóng gói với thời gian (giờ) yêu cầu cho mỗi công đoạn được liệt kê ở Bảng 1. Các bộ phận cắt, lắp ráp và đóng gói có số giờ công nhiều nhất trong mỗi tuần lần lượt là 380, 330 và 120 giờ công. Hỏi nhà máy phải sản xuất số lượng mỗi loại sản phẩm là bao nhiêu trong mỗi tuần để nhà máy hoạt động hết năng lực?

Bảng 2.1. Bảng yêu cầu về thời gian sản xuất sản phẩm

	A	B	C
Cắt	1,6	1,0	1,5
Lắp ráp	0,6	0,9	1,2
Đóng gói	0,2	0,3	0,5

GV đặt ra các câu hỏi gợi ý sau:

1. Hãy xác định yêu cầu của bài toán?

Câu trả lời mong đợi: Số lượng sản phẩm mỗi loại trong mỗi tuần.

2. Để sản xuất số sản phẩm như trên thì số giờ công cần sử dụng cho mỗi công đoạn cắt, lắp ráp và đóng gói lần lượt là bao nhiêu?

Câu trả lời mong đợi:

Đặt ẩn cho bài toán: Gọi x, y, z lần lượt là số lượng mỗi loại sản phẩm A, B, C nhà máy cần sản xuất trong mỗi tuần.

Số giờ cắt: ;

Số giờ lắp ráp: ;

Số giờ đóng gói: ;

3. Để đảm bảo nhà máy hoạt động hết năng lực thì số giờ công cắt, lắp ráp và đóng gói phải thỏa mãn yêu cầu gì?

Câu trả lời mong đợi:

Số giờ cắt:

Số giờ lắp ráp:

Số giờ đóng gói:

4. GV củng cố bài toán trở thành yêu cầu tìm x, y, z thỏa mãn hệ phương trình

và hệ phương trình này được gọi là một hệ phương trình tuyến tính.

2.2. Biện pháp 2: Tăng cường các ví dụ và bài tập theo hướng vận dụng Toán cao cấp giải quyết các vấn đề cụ thể đặt ra trong kinh tế.

2.2.1. Mục đích biện pháp

Thực tiễn đóng vai trò quyết định của quá trình nhận thức, là tiêu chuẩn chân lý của Toán học cũng như các khoa học khác. Tính thực tiễn của Toán học thể hiện qua ứng dụng của Toán học vào trong thực tiễn đời sống. Thực tiễn còn có vai trò quan trọng trong việc hình thành cho SV kỹ năng giải quyết vấn đề vì nó là môi trường rất thuận lợi cho SV rèn luyện, phát triển kỹ năng, kỹ xảo và nắm vững kiến thức đã học.

2.2.2. Cách thực hiện biện pháp

Trong quá trình giảng dạy, GV đưa ra các ví dụ và bài tập ứng dụng theo hướng vận dụng từng nội dung kiến thức giải quyết các bài toán đặt ra cụ thể về kinh tế. Điều này không những giúp SV hứng thú hơn trong học tập mà còn cho SV thấy được các kiến thức về TCC như công cụ được sử dụng để giải quyết các vấn đề liên quan đến thực tiễn nghề nghiệp của họ sau này.

2.2.3. Ví dụ minh họa

Ví dụ 2: ứng dụng hàm số vào bài toán xây dựng hàm số biểu thị quan hệ giữa hai đại lượng tuyến tính, tìm hàm lợi nhuận, tìm hàm doanh thu... (Bài toán 3)

Bài toán minh họa: Vào đầu năm, giá của sản phẩm P trên thị trường nội địa đang tăng với tốc độ không đổi. Vào đầu tháng 6, giá sản phẩm P là 80 000 đồng/đvsp và vào đầu tháng 11, giá sản phẩm P là 100 nghìn đồng/đvsp. Hãy biểu diễn giá của sản phẩm P bằng một hàm theo thời gian và vẽ đồ thị. Xác định giá sản phẩm P lúc đầu năm.

Ví dụ 3: ứng dụng đạo hàm, cực trị hàm số vào các bài toán tính tốc độ và lượng thay đổi của một hàm, tính giá trị cận biên, cho hàm cận biên và tính hàm ban đầu, tìm chi phí nhỏ nhất và doanh thu lớn nhất trong bài toán quan hệ cung cầu và giá, tìm số lượng đặt hàng trong mỗi đợt để tổng chi phí nhỏ nhất, bài toán tiền lãi liên tục.

Bài toán minh họa: Một khách sạn có 50 phòng.

Quản lý khách sạn tính rằng nếu mỗi phòng cho thuê với giá 400 ngàn đồng một ngày thì tất cả các phòng đều được thuê hết. Biết rằng cứ mỗi lần tăng giá phòng lên 20 ngàn đồng thì sẽ có thêm 2 phòng trống. Hỏi người quản lý khách sạn phải quyết định giá phòng là bao nhiêu để thu nhập trong ngày của khách sạn là lớn nhất?

Bài toán minh họa: Giả sử bây giờ bạn gửi vào ngân hàng 200 triệu đồng với lãi suất hàng năm không đổi là 12%. Hãy tính số tiền mà bạn nhận được sau 4 năm nếu tiền lãi được trả: a) Vào cuối mỗi quý; b) Liên tục.

Ví dụ 4: ứng dụng tích phân xác định vào bài toán biết tốc độ thay đổi của đại lượng $Q(t)$ là $Q'(t)$ và tính lượng thay đổi của Q khi t thay đổi từ a đến b .

Bài toán minh họa: Một người bán tạp hóa nhận một kiện hàng gồm 10.000 kg gạo và số gạo sẽ bán hết trong vòng 5 tháng với tốc độ không đổi 2000 kg/tháng. Nếu chi phí lưu trữ là 1000 đồng/kg/tháng thì người đó phải trả bao nhiêu chi phí lưu trữ trong vòng 5 tháng tới?

2.3. Biện pháp 3: Tăng cường trang bị tri thức phương pháp dưới dạng quy trình ba bước giải các bài toán thực tiễn

2.3.1. Mục đích biện pháp

Giải bài tập là một trong những hoạt động có vai trò quan trọng trong dạy học Toán. Do đó GV cần có những biện pháp sư phạm hợp lý để tổ chức có hiệu quả việc dạy bài tập. Như vậy sẽ góp phần nâng cao chất lượng học tập, cũng như giúp cho SV rèn luyện kỹ năng giải quyết vấn đề, mà vấn đề ở đây cụ thể là yêu cầu đặt ra của bài toán.

2.3.2. Cách thực hiện biện pháp

Quy trình để tổ chức cho SV sử dụng công cụ toán học vào việc giải quyết bài toán thực tế như sau:

Bước 1. Mô hình hóa toán học: SV chuyển bài toán thực tế sang mô hình toán học, đưa về dạng ngôn ngữ thích hợp với kiến thức, công cụ toán học.

Bước 2. Xử lý mô hình toán học: SV giải bài toán bằng kiến thức và công cụ toán học.

Bước 3. Chuyển đổi kết quả: Trả lời câu hỏi thực tiễn.

2.3.3. Ví dụ minh họa

Ví dụ 5: ứng dụng hàm số theo quy trình 3 bước vào bài toán kinh tế

Bài toán minh họa: Một cửa hàng bán 200 chiếc iPhone trong một tuần với giá 350 đô la mỗi chiếc. Một nhà khảo sát thị trường cho biết, nếu giảm 10 đô la mỗi chiếc thì mỗi tuần bán thêm 20 chiếc. Tìm

hàm doanh thu và cửa hàng cần giảm giá bao nhiêu để doanh thu cao nhất.

Bước 1: Xây dựng mô hình toán học

Gọi x là giá bán mới một chiếc iPhone. Và y là hàm doanh thu tương ứng.

Hàm doanh thu là:

Bước 2: Xử lý mô hình

Bài toán trở thành tìm cực đại của hàm số

Ta có:

Bước 3: Chuyển đổi kết quả trả lời câu hỏi thực tiễn

Giá bán tối ưu là x đô la cho mỗi chiếc iPhone

Khi đó, doanh thu lớn nhất là: y đô la và giá giảm so với ban đầu là: 125 USD.

3. Kết luận

Với mục tiêu đào tạo SV đáp ứng chuẩn đầu ra của nhà trường, nâng cao kiến thức và kỹ năng áp dụng Toán học trong thực tiễn nghề nghiệp của SV Trường ĐH Tài chính Kế toán, bài viết đã đề xuất biện pháp tăng cường ứng dụng thực tiễn trong dạy học các học phần Toán cao cấp. Các biện pháp này nhằm giúp SV định hướng rõ ràng hơn trong việc áp dụng Toán học vào thực tế nghề nghiệp.

Tài liệu tham khảo

1. Dương Thị Kim Oanh (2022), *Dạy học phát triển năng lực cho sinh viên trong giáo dục đại học*, NXB Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.

2. Đặng Ứng Vận (2021), *Đổi mới giáo dục đại học: Từ ý tưởng đến thực tiễn*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

3. Lê Đình Thuý & Nguyễn Quỳnh Lan (2018), *Giáo trình Toán cao cấp cho các nhà kinh tế*, NXB Đại học Kinh tế quốc dân.

4. Nguyễn Văn Vẹn (2021), *Đổi mới quản trị giáo dục đào tạo bậc đại học ở Việt Nam trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư*, *Tạp chí Cộng sản*, (972), 74-77.

5. Trần Khánh Đức et al. (2022), *Quản lý đào tạo và quản trị nhà trường hiện đại*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

6. Trần Văn Hoan & Đinh Thái Sơn (2023), *Toán cao cấp: dành cho sinh viên khối ngành kinh tế - kỹ thuật - công nghệ*, NXB Thanh niên.

7. Trường ĐH Tài chính Kế toán (2021), *Quyết định số 563/QĐ-TĐHTCKT ngày 27/12/2021 về việc ban hành Bộ chương trình đào tạo trình độ đại học hệ chính quy của tất cả các ngành đào tạo theo hệ thống tín chỉ, áp dụng cho các khóa tuyển sinh từ năm 2022*.

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào giáo dục - giải pháp hiệu quả cho dạy và học ngoại ngữ hiện nay

Dương Thị Ngọc Anh*, Hoàng Thị Tuyết*, Đinh Thị Thùy Linh*

*ThS. Trường Đại học Hoa Lư

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: In today's digital technology era, artificial intelligence (AI) has become a key factor in the development of society thanks to its ability to process data quickly and accurately. Integrating AI into the foreign language teaching and learning process is not only a trend but also an important step forward, helping to optimize the learning and teaching experience. The article introduces typical AI applications such as: Duolingo, Elsa Speak, FluentU, Grammarly and Lingokids, to support learners from practicing grammar and pronunciation to improving listening and speaking skills when learning foreign languages.

Keywords: Artificial intelligence (AI), digital technology, foreign language teaching and learning.

1. Mở đầu

Trong thời đại số hóa hiện nay, với khả năng xử lý dữ liệu nhanh chóng và chính xác, trí tuệ nhân tạo (AI) đã và đang đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển của xã hội, đặc biệt là trong các lĩnh vực như y tế, tài chính và giáo dục. Các ứng dụng sử dụng AI để phân tích dữ liệu, nhận diện giọng nói, hình ảnh và tự động hóa quy trình làm việc không chỉ nâng cao hiệu quả công việc mà còn mở ra những cơ hội mới cho sự phát triển toàn diện của con người.

Năm 2023, với việc đánh dấu sự bùng nổ của các ứng dụng AI như ChatGPT, Gamma, đến cả việc viết báo, vẽ tranh, thậm chí cả sáng tác nhạc, làm thơ cũng trở nên dễ dàng và nhanh chóng. AI tạo nên sự thay đổi mạnh mẽ trong nhiều lĩnh vực của cuộc sống. Nắm bắt xu hướng mới này, các nhà giáo dục cũng đã nghiên cứu và ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào dạy học. Hiện nay, đã có rất nhiều công cụ có sử dụng tích hợp AI giúp học sinh (HS), sinh viên, giáo viên (GV) phát huy tối đa tiềm năng của mình trong kỷ nguyên công nghệ số. AI giúp cá nhân hóa quá trình học, cung cấp phương pháp dạy học linh hoạt và hiệu quả hơn, như hỗ trợ luyện giao tiếp qua mô phỏng, đề xuất bài tập phù hợp, kiểm tra ngữ pháp, phát âm và cung cấp phản hồi tức thì. Điều này giúp người học tiến bộ nhanh chóng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về Trí tuệ nhân tạo (AI)

Khái niệm “Trí tuệ nhân tạo” (AI) ra đời vào năm 1956 khi nhà khoa học máy tính John McCarthy đưa ra ý tưởng về máy móc có khả năng suy nghĩ và thực hiện công việc như con người tại Hội nghị

Dartmouth. Ông tin rằng máy móc có thể thực hiện các nhiệm vụ trí tuệ, từ chơi cờ vua đến hiểu ngôn ngữ tự nhiên, thông qua thuật toán và phần mềm. Theo Andreas Kaplan, AI là khả năng của máy móc bắt chước hành vi thông minh của con người, bao gồm học hỏi, lập luận, giải quyết vấn đề và hiểu ngôn ngữ. Nói cách khác, AI là lĩnh vực khoa học máy tính phát triển hệ thống máy móc có khả năng thực hiện các nhiệm vụ yêu cầu trí tuệ con người. Những hệ thống này có thể học hỏi, tự điều chỉnh và thực hiện các nhiệm vụ mà trước đây chỉ con người mới làm được. AI đã đạt được nhiều thành tựu quan trọng trong các lĩnh vực y tế, giáo dục, tài chính nhờ vào những tính năng ưu việt của nó. AI có thể nhận diện hình ảnh và giọng nói, giúp các hệ thống như Google Photos và Facebook tự động gắn thẻ và sắp xếp hình ảnh. Nhờ khả năng nhận diện giọng nói của AI, các trợ lý ảo như Siri, Alexa và Google Assistant đã ra đời với khả năng xử lý ngôn ngữ tự nhiên một cách hiệu quả.

Trong lĩnh vực y tế, AI đã có tiến bộ đáng kể trong việc chẩn đoán bệnh và phát triển thuốc. AI phân tích các hình ảnh X-quang, MRI và CT để sớm phát hiện các bệnh như ung thư, viêm phổi và tim mạch với độ chính xác cao. AI giúp đẩy nhanh quá trình phát triển thuốc mới bằng cách phân tích các dữ liệu sinh học và hóa học phức tạp, từ đó xác định những hợp chất có tiềm năng điều trị bệnh.

Ở các lĩnh vực khác, AI được sử dụng trong dịch vụ khách hàng qua các chatbot và trợ lý ảo, xử lý yêu cầu của khách hàng tự động và hiệu quả. Trong giao thông, AI là được tích hợp trong công nghệ xe tự lái

của công ty như Tesla, Waymo và Uber. Xe tự lái sử dụng AI để xử lý dữ liệu từ cảm biến và camera, giúp nhận diện và phản ứng an toàn với môi trường xung quanh.

2.2. Ứng dụng Trí tuệ nhân tạo trong giáo dục

Trong bối cảnh công nghệ số ngày càng phát triển, các nhà giáo dục cũng đã nghiên cứu và ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào dạy và học đặc biệt là dạy học ngoại ngữ. Trí tuệ nhân tạo đã góp phần nâng cao đáng kể chất lượng giảng dạy và học tập. Dựa vào việc phân tích kết quả học tập và rèn luyện của từng HS tham gia học tập, các công cụ tích hợp AI có thể cung cấp các bài tập có nội dung phù hợp với trình độ, tiến độ học tập và phong cách học của HS đó. Ngoài ra, AI cung cấp các gia sư ảo hỗ trợ HS giải bài tập và giải đáp thắc mắc. Chúng tương tác với HS qua các ứng dụng nhắn tin hoặc các nền tảng học trực tuyến, cung cấp phản hồi và hướng dẫn kịp thời cho họ. Để hỗ trợ GV, một số nền tảng công nghệ tự động chấm điểm các bài kiểm tra và bài tập, giảm bớt khối lượng công việc cho họ và đảm bảo tính nhất quán trong việc đánh giá.

Trong việc dạy và học ngoại ngữ, AI cũng có các tính năng vượt trội giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ của người học hiệu quả. Các nền tảng có sử dụng AI tạo ra các bài học luyện phát âm, từ vựng, ngữ pháp phù hợp với từng cá nhân người học đồng thời nó cũng tạo ra các hội thoại ngắn giúp người học cải thiện kỹ năng nói. Đối với người dạy, AI phân tích dữ liệu học tập của HS, cung cấp cho GV thông tin chi tiết về tiến độ học tập và những lĩnh vực cần cải thiện. Điều này giúp GV điều chỉnh phương pháp giảng dạy và hỗ trợ HS. AI tạo ra nội dung học tập như bài giảng, câu hỏi kiểm tra và tài liệu học tập. Các công cụ như Content Technologies Inc. sử dụng AI tự động tạo ra sách giáo khoa và tài liệu giảng dạy phù hợp với chương trình học.

2.3. Các công cụ sử dụng công nghệ AI để học ngôn ngữ hiệu quả hiện nay

Để học ngôn ngữ một cách hiệu quả, người học có thể lựa chọn kết hợp một số ứng dụng có sử dụng trí tuệ nhân tạo sau đây.

2.3.1. Duolingo

Duolingo là một ứng dụng học ngôn ngữ phổ biến, tích hợp AI để cung cấp các bài học ngôn ngữ cá nhân hóa và phản hồi ngay lập tức về phát âm và ngữ pháp. AI trong Duolingo theo dõi tiến độ học tập của người dùng, điều chỉnh độ khó và loại bài tập

dựa trên hiệu suất của từng cá nhân. Người học có thể lựa chọn các bài học từ cơ bản đến nâng cao. Các bài học được thiết kế dưới dạng trò chơi, giúp người học cảm thấy hứng thú và gắn bó hơn với việc học. Ứng dụng này còn có tính năng nhắc nhở HS học tập hàng ngày giúp việc học được diễn ra một cách đều đặn. Nó cho phép người học tham gia vào các nhóm học, cạnh tranh với bạn cùng học trong nhóm, tạo thêm động lực trong quá trình học. Sau mỗi bài học hoặc cấp độ, người học có thể làm các bài kiểm tra để đánh giá sự tiến bộ của mình, từ đó ứng dụng sẽ đưa ra các lộ trình học phù hợp. Tóm lại, Duolingo là một lựa chọn cho những ai muốn học tập một cách linh hoạt và hiệu quả.

2.3.2. Elsa Speak

Để cải thiện rõ rệt khả năng phát âm và nói lưu loát (fluency) thì Elsa Speak là một lựa chọn đúng. Đến với người dùng từ năm 2016, Elsa (English Language Speech Assistant) hiện nay càng được sử dụng rộng rãi do nó sử dụng công nghệ trí tuệ nhân tạo giúp người học nhận biết và sửa các lỗi phát âm một cách hiệu quả. Điểm nổi bật của Elsa Speak là khả năng nhận diện giọng nói tiên tiến. Nó phân tích cách người học phát âm từng từ hoặc câu và so sánh với giọng chuẩn của người bản ngữ. Sau đó, Elsa sẽ chỉ ra những điểm mà người học cần sửa đổi, đồng thời cung cấp các bài tập cụ thể để họ luyện tập. Ứng dụng có rất nhiều bài học với các chủ đề khác nhau và cập nhật cho người học lựa chọn theo sở thích và nhu cầu của mình. Điều này giúp việc học trở nên linh hoạt và thú vị hơn. Ngoài ra, Elsa Speak còn hỗ trợ nâng cao kỹ năng nghe và nói tiếng Anh qua việc cung cấp các bài tập thực hành theo dạng hội thoại các tình huống thực tế. Nó cũng có thể phân tích chi tiết sự tiến bộ và theo dõi quá trình học tập của người học. Với giao diện thân thiện, dễ sử dụng Elsa Speak phù hợp với nhiều đối tượng người dùng muốn tự tin hơn trong giao tiếp và cải thiện khả năng phát âm rõ ràng và tự nhiên như người bản xứ của mình.

2.3.3. FluentU

Đối với những người đam mê phim ảnh và thích trải nghiệm học tập ngôn ngữ trong bối cảnh thực tế thì họ có thể lựa chọn FluentU. Đây là một nền tảng học ngôn ngữ trực tuyến có trả phí cung cấp các video thực tế, như video ca nhạc, trailer phim, tin tức và nhiều nội dung khác được cập nhật hàng ngày. Nền tảng này giúp người học tiếp cận dễ dàng với ngôn ngữ và văn hóa của quốc gia mà họ đang học,

làm cho việc ghi nhớ từ vựng và ngữ pháp trở nên tự nhiên hơn. FluentU còn có thể theo dõi tiến bộ của học viên từ đó đề xuất các video và bài tập phù hợp trình độ, nhu cầu và sở thích cá nhân của họ, giúp tối ưu hóa trải nghiệm học tập. Tuy nhiên, các bài giảng trên FluentU không có nội dung chi tiết về ngữ pháp. Do đó, đối với người bắt đầu học ngôn ngữ, nền tảng này có thể chưa phù hợp.

2.3.4. Grammarly

Ra mắt từ năm 2009, Grammarly đã không ngừng phát triển và trở thành một công cụ hữu ích, được hàng triệu người trên toàn thế giới tin dùng để dạy và học tiếng Anh. Bằng cách phát hiện và đề xuất sửa lỗi ngữ pháp, chính tả, dấu câu, và phong cách viết cho phù hợp, Grammarly giúp người dùng tạo ra những bài viết chuẩn mực, rõ ràng và mạch lạc. Ngoài việc kiểm tra ngữ pháp và chính tả, Grammarly còn có khả năng phát hiện đạo văn, gợi ý từ vựng phù hợp với ngữ cảnh, và điều chỉnh phong cách viết theo mục tiêu của người dùng, chẳng hạn như viết học thuật, viết bình thường. Nhờ đó, Grammarly không chỉ đơn thuần là một công cụ sửa lỗi, mà còn là một trợ thủ đắc lực giúp người dùng phát triển kỹ năng viết tiếng Anh một cách toàn diện.

2.3.5. Lingokids

Nếu đối tượng người học là trẻ em từ 2 đến 7 tuổi thì nền tảng Lingokids là lựa chọn rất phù hợp cho các giáo viên và phụ huynh học sinh do nó có nhiều bài học dạng trò chơi, bài hát và các hoạt động tương tác rất vui nhộn và thú vị có thể kích thích tinh thần say mê học tập ở trẻ nhỏ. Nội dung từ vựng và cấu trúc ngữ pháp có trong Lingokids được xây dựng phong phú, bao gồm các chủ điểm tiêu chuẩn như hình dáng, màu sắc, số đếm và các chủ điểm dựa trên sở thích của trẻ như khủng long, phương tiện giao thông... Trẻ học các khái niệm mới một cách tự nhiên thông qua việc tham gia vào các hoạt động trò chơi, mà không cảm thấy nhàm chán. Ngoài ra, ứng dụng còn cung cấp các hoạt động ngoại khóa như vẽ, hát và dự án sáng tạo, giúp trẻ phát triển toàn diện chứ không chỉ dừng lại ở việc phát triển ngôn ngữ. Giống như các công cụ học ngoại ngữ khác, AI trong Lingokids cũng có thể theo dõi tiến độ học tập của trẻ và điều chỉnh nội dung bài học dựa trên sở thích và khả năng của họ. Việc sử dụng Lingokids cũng rất đơn giản và dễ dàng. Bằng cách kết hợp Lingokids vào thói quen học tập hàng ngày, trẻ em có thể phát triển kỹ năng tiếng Anh một cách tự nhiên và hứng

thú, từ đó tạo nền tảng vững chắc cho việc học tập ngôn ngữ trong tương lai.

2.3.6. Twee AI

Twee AI là một công cụ hữu ích cho giảng dạy và học tiếng Anh. Công cụ này cung cấp nhiều chức năng và tùy chọn để tạo bài tập và hoạt động tương tác, từ đó giúp HS nâng cao khả năng ngôn ngữ của mình. Việc đăng ký tài khoản Twee AI rất đơn giản. Bạn chỉ cần vào app Twee.com rồi nhập địa chỉ email và mật khẩu của mình. Các chức năng chính của Twee AI là về đọc hiểu, từ vựng, viết, nói, ngữ pháp và nghe hiểu. Chúng ta có thể sử dụng Twee AI để tạo bài tập từ video YouTube, tạo câu hỏi cho đoạn văn, tạo đoạn hội thoại, tạo bài viết về chủ đề, tạo bài tóm tắt từ video YouTube.

3. Kết luận

Việc tích hợp trí tuệ nhân tạo vào dạy và học ngoại ngữ không chỉ giúp tối ưu hóa quá trình dạy - học, mà còn giúp cá nhân hóa trải nghiệm học tập, tạo điều kiện cho HS phát huy tối đa tiềm năng của mình trong kỷ nguyên công nghệ số. Các công cụ sử dụng AI đã hỗ trợ học viên luyện tập giao tiếp thông qua các cuộc trò chuyện mô phỏng, giúp cải thiện kỹ năng ngôn ngữ một cách tự nhiên và thực tế. Dù còn nhiều thách thức, đặc biệt là trong việc lựa chọn, sử dụng các công cụ phù hợp cho từng đối tượng học sinh, nhưng rõ ràng AI đang mở ra những cơ hội mới và sáng tạo cho cả người dạy và người học. Trong bối cảnh công nghệ ngày càng phát triển, việc hiểu rõ và khai thác đúng cách các ứng dụng AI sẽ là chìa khóa giúp giáo viên và HS đạt được những thành tựu mới trong hành trình chinh phục ngoại ngữ. Với sự phát triển không ngừng của công nghệ AI, việc rèn luyện ngoại ngữ trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn bao giờ hết, mở ra cơ hội học tập và nâng cao kỹ năng ngôn ngữ cho mọi người, bất kể họ đang ở đâu.

Tài liệu tham khảo

1. Duolingo. (n.d.), *Ứng dụng học ngôn ngữ trực tuyến*, Truy cập từ <https://www.duolingo.com/>
2. FluentU. (n.d.), *Công cụ học tiếng Anh thông qua video*, Truy cập từ <https://www.fluentu.com/>
3. Grammarly. (n.d.), *Công cụ kiểm tra ngữ pháp và chính tả trực tuyến*, Truy cập từ <https://www.grammarly.com/>
4. Elsa Speak. (n.d.), *Ứng dụng học phát âm tiếng Anh*, Truy cập từ <https://www.elsaspeak.com/>
5. Lingokids. (n.d.), *Ứng dụng học tiếng Anh cho trẻ em*, Truy cập từ <https://www.lingokids.com/>

Ứng dụng diễn kịch trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Đồng Tháp

Nguyễn Thanh Huy*

*Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 13/8/2024; Accepted: 20/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: The study focuses on using the drama method to improve students' speaking skills. This research aims to evaluate the effectiveness of the drama method in enhancing speaking skills by analyzing students' learning outcomes and their feedback on this method. The results of the study will provide insights into the benefits of drama in teaching English, as well as offer suggestions for applying this method to the curriculum at other universities.

Keywords: Drama, effectiveness, speaking skills, students.

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng nói (KNN) là một trong những KN rất cần thiết và quan trọng đối với SV chuyên ngành tiếng Anh. Bởi vậy, người học ngoại ngữ cần phải rèn luyện để đạt được sự tự tin và khả năng nói của mình. Đối với SV năm nhất, việc học KNN là một thử thách thật sự vì SV chưa tiếp cận nhiều với KNN ở trường phổ thông, thời gian dành cho việc học tập và rèn luyện KNN cũng không nhiều. Có thể nói, việc tìm ra một phương pháp giảng dạy mới sẽ tạo động lực và thúc đẩy quá trình học tập của SV. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng, áp dụng diễn kịch (DK) trong lớp học không chỉ nâng cao tính sáng tạo của người học mà còn tạo không khí vui vẻ, phấn khởi trong lớp học, góp phần nâng cao chất lượng dạy và học. Do đó, áp dụng DK kết hợp trong quá trình giảng dạy sẽ là một phương pháp rất tốt nhằm giúp SV nâng cao khả năng sử dụng ngôn ngữ, cải thiện sự tự tin, kích thích tính sáng tạo và góp phần làm cho không khí lớp học trở nên sinh động hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các loại hình DK và mối liên hệ giữa DK và dạy học KNN

2.1.1. Các loại hình DK

- Kịch câm (Mine): Hình thức diễn tả ý tưởng hoặc câu chuyện phi ngôn ngữ (non-verbal) thông qua cử chỉ, điệu bộ, nét mặt. Loại kịch này xây dựng sự tự tin cho người học bằng cách động viên họ đứng dậy và làm điều gì đó trước lớp. Những hoạt động này có thể được thực hiện theo nhiều hình thức như cá nhân, cặp hay nhóm.

- Đóng vai (Role play): Là loại kịch được biết đến và sử dụng nhiều nhất, bao gồm: nhân vật, mối

quan hệ giữa các nhân vật, ngữ cảnh và tình huống. Loại hoạt động kịch này được chia ra làm nhiều loại nhỏ hơn, chẳng hạn: kịch hóa câu chuyện (story dramazation), thuyết trình dạng hội thảo (seminar style presentation), tranh luận (debates) hay phỏng vấn (interviews)...

- Mô phỏng (Simulation): Tương tự như loại đóng vai (role play) nhưng rộng hơn. Trong khi đóng vai, người học chỉ giả vờ như thể họ đang trong môi trường cụ thể, nhưng đối với mô phỏng, cả lớp phải xây dựng môi trường thực để họ diễn. Mô phỏng phức tạp hơn, tuy nhiên tương đối cứng nhắc vì tình huống có giới hạn.

- Ứng khẩu (Improvisation): Các nhân vật, hành động, lời nói của họ không được đưa ra trước. Ứng khẩu là một loại kịch, nói đúng hơn là một kỹ thuật gây được hiệu quả trong việc vận dụng ngôn ngữ đang học vào lớp học, vì nó thúc đẩy người học tham gia tích cực vào những tình huống thực tế.

2.1.2. Mối liên hệ giữa DK và dạy học KNN

a. Khuyến khích giao tiếp thực sự: Hoạt động kịch đòi hỏi SV phải tham gia vào các cuộc đối thoại, độc thoại và các hình thức tương tác khác nhau. Điều này giúp SV sử dụng ngôn ngữ một cách chân thực, tập trung cả vào sự trôi chảy và độ chính xác. Tham gia vào các bài tập đóng vai, ngẫu hứng và biểu diễn theo kịch bản, SV thực hành sử dụng tiếng Anh trong các tình huống đa dạng, giúp họ phát triển KN giao tiếp thực tế.

b. Tăng cường sự tự tin và giảm lo âu: DK tạo ra một bầu không khí hỗ trợ và ít trang trọng hơn, nơi SV cảm thấy thoải mái hơn khi thử nghiệm với ngôn ngữ. Quá trình nhập vai vào các nhân vật và

tình huống khác nhau cho phép SV thoát ra khỏi con người thường ngày của mình.

c. *Cải thiện phát âm và ngữ điệu*: Động kích yêu cầu kiểm soát chính xác giọng nói, gồm phát âm, ngữ điệu và trọng âm. Thông qua thực hành lặp đi lặp lại và nhận phản hồi, SV cải thiện khả năng phát âm từ ngữ rõ ràng và sử dụng các mẫu ngữ điệu phù hợp.

d. *Mở rộng vốn từ vựng và cấu trúc ngôn ngữ*: Khi SV tham gia vào DK, họ gặp phải một loạt từ vựng và cấu trúc ngữ pháp khác nhau. Kịch bản và các hoạt động ngẫu hứng thường giới thiệu cho SV các cách diễn đạt thông tục, thành ngữ và cấu trúc câu đa dạng mà họ có thể không gặp trong các lớp học truyền thống.

2.2. Những kết quả đạt được

2.2.1. Những trải nghiệm của SV khi tham gia DK bằng tiếng Anh

Khi được hỏi về sự hào hứng khi tham gia vào các hoạt động DK bằng tiếng Anh, kết quả cho thấy rằng phần lớn SV (86.7%) cảm thấy hào hứng, với 56.7% trả lời “Rất nhiều” và 30% trả lời “Nhiều”. Sự hào hứng của SV còn thể hiện qua tỉ lệ SV cảm thấy thoải mái và tự tin khi tham gia DK. Trong đó, tỷ lệ cảm thấy thoải mái và tự tin khi DK bằng tiếng Anh cũng khá cao, với 76.7% SV trả lời “Nhiều” hoặc “Rất nhiều”. Mặc dù vậy, có 13.3% SV vẫn cảm thấy ít thoải mái và tự tin, điều này xuất phát từ việc các em là SV năm thứ nhất, chưa quen với phương pháp học tập cũng như chưa từng tham gia DK bằng tiếng Việt cũng như tiếng Anh.

Đặc biệt sau một thời gian thực hành DK bằng tiếng Anh, đa số SV (86.7%) tin rằng KNN tiếng Anh của họ đã được cải thiện sau khi tham gia DK, trong đó có 62% SV trả lời “Rất nhiều”. Tương tự, phần lớn (78%) cho rằng KN nghe tiếng Anh của họ đã được cải thiện, với 61.3% trả lời “Rất nhiều”. Ngoài ra, kết quả cho thấy 92% SV cảm thấy việc DK đã giúp họ mở rộng vốn từ vựng và cấu trúc ngữ pháp.

Về sự tự tin cũng như KN làm việc nhóm và KN xã hội, tỷ lệ SV cảm thấy tự tin hơn khi giao tiếp bằng tiếng Anh sau khi tham gia DK là khá cao, với 86.7% trả lời “Nhiều” hoặc “Rất nhiều”. Đồng thời, có 93.3% SV tin rằng KN làm việc nhóm và KN xã hội của họ đã được cải thiện, với 67.3% trả lời “Rất nhiều”.

Bên cạnh đó, những điểm khó khăn chính mà SV gặp phải khi tham gia DK bằng tiếng Anh là phát âm, ngữ pháp, từ vựng, sự tự tin, hiểu kịch bản, khó khăn khi diễn xuất và phân vai cho phù hợp với nhân vật. Trong đó sự tự tin là khó khăn lớn nhất mà SV gặp phải với 135 phản hồi. Điều này cho thấy một

số lượng lớn SV thiếu tự tin khi phải DK trước đám đông, có thể do lo sợ sai sót hoặc bị đánh giá. Khó khăn thứ hai là hiểu kịch bản, có 94 phản hồi về việc khó khăn trong việc hiểu kịch bản. Ngoài ra SV còn gặp nhiều khó khăn về phát âm, từ vựng và ngữ pháp với lần lượt 78, 65 và 12 phản hồi về các vấn đề này.

Trong khi đó, kết quả cho thấy rằng phần lớn SV đánh giá cao việc sử dụng DK trong giảng dạy tiếng Anh. Điều này có nghĩa là 88% SV cho rằng phương pháp này hữu ích. Nhóm lớn nhất, chiếm 73.3% số phản hồi, tin rằng đây là một phương pháp rất hiệu quả.

2.2.2. Những tác động của DK mang lại cho sinh viên

a. Thuận Lợi

- Tăng cường tự tin: DK tạo ra một môi trường học tập năng động, giúp SV cảm thấy thoải mái hơn khi giao tiếp bằng tiếng Anh. Khi tham gia DK, SV phải trình bày trước một nhóm người, từ đó giúp họ vượt qua nỗi sợ hãi và ngại ngùng ban đầu.

- Cải thiện phát âm và ngữ điệu: Thực hành DK thường xuyên giúp SV cải thiện rõ rệt về phát âm và ngữ điệu. Họ học cách nhấn nhá và sử dụng ngữ điệu phù hợp, làm cho lời nói trở nên tự nhiên và cuốn hút hơn.

- Phát triển KN giao tiếp: DK không chỉ yêu cầu sự chính xác trong ngôn từ mà còn đòi hỏi khả năng sử dụng ngôn ngữ cơ thể và biểu cảm khuôn mặt một cách hiệu quả. SV học cách truyền đạt thông tin không chỉ qua lời nói mà còn qua cử chỉ, điệu bộ và nét mặt.

- Tăng cường khả năng làm việc nhóm: Quá trình DK yêu cầu sự phối hợp chặt chẽ giữa các thành viên trong nhóm. SV học cách làm việc nhóm, chia sẻ trách nhiệm và hỗ trợ lẫn nhau. Việc này giúp họ phát triển KN hợp tác, giải quyết mâu thuẫn và cùng nhau đạt được mục tiêu chung.

b. Khó Khăn

- Ngại ngùng và sợ hãi ban đầu: Một số SV ban đầu cảm thấy ngại ngùng và sợ hãi khi phải DK trước đám đông. Điều này làm cho họ không thể hiện hết khả năng của mình và gây ra sự căng thẳng. Việc đứng trước mọi người và thể hiện bản thân là một thử thách lớn, đặc biệt đối với những SV nhút nhát hoặc thiếu tự tin.

- Khó khăn trong phát âm: Một số SV gặp khó khăn trong việc phát âm đúng, dẫn đến việc mất tự tin và ảnh hưởng đến chất lượng DK. Điều này đặc biệt phổ biến đối với những SV có nền tảng tiếng Anh yếu.

- Thiếu kinh nghiệm làm việc nhóm: Một số SV gặp khó khăn trong việc phối hợp làm việc nhóm,

dẫn đến tình trạng mâu thuẫn hoặc không đồng bộ trong diễn xuất. Họ cần thời gian để làm quen và học cách làm việc nhóm hiệu quả.

- Hạn chế về từ vựng và ngữ pháp: SV gặp khó khăn khi thiếu từ vựng và ngữ pháp để diễn đạt ý tưởng của mình một cách rõ ràng và mạch lạc. Điều này yêu cầu họ phải nỗ lực hơn trong việc học và sử dụng ngôn ngữ. GV cần cung cấp thêm tài liệu học tập và hỗ trợ SV trong việc mở rộng vốn từ vựng và nắm vững ngữ pháp.

2.3. Đề xuất một số cách thức, biện pháp sử dụng DK tiếng Anh trong giảng dạy KNN cho SV

2.3.1. Chia nhóm và giao nhiệm vụ: SV được chia thành nhóm, số lượng SV trong nhóm do GV quyết định nhưng thông thường không nên quá đông vì SV sẽ không có cơ hội luyện tập nhiều. Ngay trong tuần đầu, GV hướng dẫn nêu rõ mục tiêu, yêu cầu môn học, cách đánh giá, các tiêu chí đánh giá, thời gian thực hiện, cách thức nghiệm thu sản phẩm, các tiêu chí đánh giá cho sản phẩm viết và sản phẩm biểu diễn.

2.3.2. Lựa chọn cốt truyện và chuyển thể thành kịch bản: Ở giai đoạn này, SV thường có thời gian khoảng 4 đến 5 tuần để thực hiện. Việc đầu tiên là phải tìm đọc các câu chuyện trong kho tàng văn học bằng tiếng nước ngoài. Nếu SV lựa chọn truyện trong kho tàng văn học tiếng mẹ đẻ thì sau đó phải dịch kịch bản ra tiếng nước ngoài. Ngoài ra, GV cho phép SV được lựa chọn nội dung kịch bản từ cuộc sống đời thường như: tình cảm gia đình, cuộc sống SV, đại dịch covid-19, bảo vệ môi trường, bạo lực học đường... để SV được thỏa sức sáng tạo nội dung kịch bản.

2.3.3. Phân vai và học lời thoại: Sau khi đã có kịch bản tốt, GV phân vai cho SV theo kịch bản. Nguyên tắc phân vai phải dựa trên đặc điểm của mỗi cá nhân người học, bao gồm năng lực ngôn ngữ, tính cách, giọng nói và cả hình thức sao cho SV được phân vai có khả năng thể hiện tốt nhất vai diễn của mình. Mỗi SV đảm nhận vai diễn sẽ học thuộc lời thoại của nhân vật. Thời gian này thường thực hiện trong 2 tuần. Ở giai đoạn này, GV cần hỗ trợ tích cực SV về mặt phát âm.

2.3.4. Luyện tập và hoàn thiện sản phẩm: Sau khi SV đã học thuộc lời thoại, hàng tuần các nhóm SV tổ chức luyện tập theo kịch bản. Ở giai đoạn này, hai KN ngôn ngữ sản sinh (productive skill) và tiếp nhận (receptive skill) tiếp tục được thúc đẩy thông qua hoạt động nghe và nói. Việc lặp đi lặp lại lời thoại (repetition) trong suốt quá trình luyện tập có tác dụng giúp người học tự hình thành và khắc sâu những kiến

thức ngôn ngữ.

2.3.5. Nghiệm thu và đánh giá sản phẩm: Như đã đề cập ở trên, một trong những ưu điểm của việc sử dụng phương pháp học theo đề án là các sản phẩm qua đó người thực hiện có thể trình bày bằng các phương thức khác nhau. Nó chính là động lực thúc đẩy người học tích cực tham gia vào quá trình học. Đối với đề án kịch, sản phẩm cuối cùng là buổi biểu diễn của SV. Tùy theo điều kiện, buổi biểu diễn này cũng có thể được thực hiện trên sân khấu lớn của trường học với khán giả là các GV, SV.

3. Kết luận

Qua quá trình nghiên cứu và thực nghiệm, chúng ta nhận thấy rằng DK không chỉ giúp cải thiện KN ngôn ngữ mà còn nâng cao sự tự tin, khả năng tư duy sáng tạo và KN làm việc nhóm của SV. SV tham gia vào hoạt động DK thường có xu hướng nói lưu loát hơn, phát âm chính xác hơn và thể hiện cảm xúc một cách tự nhiên hơn trong giao tiếp.

Một số điểm nổi bật từ nghiên cứu bao gồm: Thứ nhất, cải thiện phát âm và ngữ điệu. Thật vậy, DK yêu cầu SV chú ý đến cách phát âm và ngữ điệu, từ đó giúp họ cải thiện khả năng phát âm và giao tiếp. Thứ hai, tăng cường sự tự tin, việc tham gia DK giúp SV vượt qua nỗi sợ hãi khi nói trước đám đông, từ đó tự tin hơn trong các tình huống giao tiếp hàng ngày. Thứ ba, phát triển KN làm việc nhóm, hoạt động DK yêu cầu sự phối hợp và làm việc nhóm, giúp SV phát triển KN này một cách hiệu quả. Thứ tư, nâng cao tư duy sáng tạo, DK kích thích sự sáng tạo và khả năng tư duy linh hoạt của SV, từ đó giúp họ tự tin hơn trong việc biểu đạt ý tưởng và quan điểm của mình.

**Nghiên cứu này được hỗ trợ bởi đề tài mã số SPD2022.01.33 của Trường Đại học Đồng Tháp.*

Tài liệu tham khảo

- [1] Dougili, J. (1987). *Drama Activities for Language Teaching*, London: Macmillan.
- [2] Đỗ Thị Sơn, Nguyễn Thị Thiết (2019). “Dạy học ngoại ngữ qua môn đề án kịch tiếng Anh tại Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Thái Nguyên”, *TNU Journal of Science and Technology*.
- [3] Đinh Thị Thùy Linh, Nguyễn Thị Hồng Tuyên, Nguyễn Thị Thúy Hiền (2016). “Kịch (drama) trong giảng dạy tiếng Anh. Mục đích và phương pháp”, *Tạp chí Thiết bị Giáo dục*.
- [4] Euginbeur, K. (2007). *Drama in Modern Language Teaching*. Viena: IFU/PIB-Wien
- [5] Maley, A & Duff, A. (1984). *Drama techniques in language learning: A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge

Nghiên cứu Ngôn ngữ học dạy tiếng và phát triển kỹ năng cho người học

Đặng Thị Toàn Thư*

*ThS, Khoa Tiếng Anh, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Today, linguistics for teaching language has developed strongly, with a series of methods of teaching language created such as: Listening - Speaking method, Listening - Looking method, Conscious practice method, Suggestion method, and Communication method... But one thing that most language educators will notice that they do not have a general method of improving the teaching of language that each method that appears is an exploration and discovery that can be applied more widely and superior in some aspect. Therefore, this article does not choose to introduce any model or method of language teaching as the most perfect method, but we only highlight the skills that need attention as well as the operations in language teaching.

Keywords: Perfect method,

1. Đặt vấn đề

Trong việc dạy tiếng thì đối tượng người học rất đa dạng bởi nhiều lý do khác nhau như: động cơ, mục đích của việc học, lượng thời gian dành cho việc học; độ tuổi của mỗi người trong lớp học, những kinh nghiệm cá nhân của mỗi người học; phong cách học tập mà mỗi người ưa thích; phương châm học tập, nền trí thức văn hóa của người học .v.v... Đồng thời, bối cảnh học tập cũng rất đa dạng như: độ lớn của lớp học – lớp học có nhiều hay ít học viên; các cơ hội để sử dụng ngôn ngữ đích ngoài lớp học, môi trường giao tiếp; các phương tiện bố trí giảng dạy; các chương trình giảng dạy được quy định .v.v... Hiện nay, phương pháp giao tiếp đang được sử dụng nhiều hơn, và theo nhiều nhà giáo học pháp thì phương pháp giao tiếp có tính ưu việt hơn các phương pháp trước đó. Tuy nhiên, phương pháp giao tiếp cũng không phải là phương pháp tối ưu nhất, bảo đảm sự thành công cho mọi đối tượng người học, cho mọi bối cảnh dạy – học ngoại ngữ.

Trong bài viết này tác giả chỉ đề cập đến một số nguyên tắc chung trong ngôn ngữ học dạy tiếng, các kỹ năng cơ bản trong việc dạy- học ngôn ngữ là: **nghe – nói – đọc – viết** và một số cách rèn luyện các kỹ năng cơ bản đó.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các kỹ năng cơ bản

Các kỹ năng trong việc học một ngoại ngữ phải tuân thủ theo một trình tự nhất định, bao gồm bốn kỹ năng theo trình tự sau đây: **nghe – nói – đọc – viết**.

Trong nhiều lớp học, các GV thường chú trọng vào việc dạy ngữ pháp, dịch và viết. Ở trẻ em, quá

trình hình thành một ngôn ngữ trước hết là việc nhận thức bằng con đường thính giác, tiếp nhận, nhận thức và phân biệt âm thanh. Việc nhận thức bằng con đường thị giác, tức là chữ viết chỉ được tiến hành vào giai đoạn khi hệ thống ngôn ngữ đã tương đối ổn định cả về hệ thống từ vựng lẫn ngữ pháp.

Đối với người lớn, khi học một ngôn ngữ cũng không ngoài quy luật này, ở người lớn khi học một ngoại ngữ thường có xu hướng tiếp nhận ngôn ngữ bằng thị giác hơn là thính giác. Chúng ta học từ mới qua con đường chuyển ngữ bằng văn tự, học tiếng mẹ đẻ, làm các bài luyện tập cũng qua hình thức văn tự.

Với cách học tiếp nhận bằng chữ viết, qua kênh tiếp nhận thị giác như vậy, sẽ phát triển rất chậm việc nhận thức bằng thính giác của người học, làm chậm khả năng nghe – nói, khả năng giao tiếp của người học. Về mặt phát âm, nếu không chú ý đúng mức đến phát triển nhận thức bằng thính giác, người học sẽ khó có được khả năng phát âm đúng, hầu hết không thể hiện được trọng âm và ngữ điệu. Vì vậy, trong bốn kỹ năng trên thì việc rèn luyện và phát triển kỹ năng nghe phải đi trước một bước, mặc dù đối với người lớn việc phát triển nhận thức bằng thính giác là rất khó khăn, bởi vì, với người lớn, việc tiếp nhận bằng con đường thị giác – tức là qua việc đọc đã trở thành thói quen và là phương tiện nhận thức chủ yếu so với các kênh nhận thức khác.

Tuân thủ việc phát triển kỹ năng theo trật tự **nghe – nói – đọc – viết** như trên sẽ giúp cho việc học ngoại ngữ đạt hiệu quả cao, tốc độ nhanh và tăng cường được khả năng giao tiếp. Chúng ta nên ghi nhớ một

nguyên tắc là không nói trước nghe, không đọc trước khi nói, không viết trước khi đọc.

Tuy nhiên mục đích cuối cùng của việc học ngoại ngữ - một phương tiện nhận diện mới – là sự sáng tạo văn bản nói hoặc viết, tức là xét cho cùng kỹ năng đọc và viết là hai kỹ năng quan trọng nhất, nhưng trong việc *dạy - học ngoại ngữ* việc rèn luyện hai kỹ năng này phải đi sau một bước. Đối với người học, thì việc đọc và viết là một việc làm liên tục, lâu dài nếu muốn củng cố, phát triển và sử dụng thành thạo ngôn ngữ đó trong học tập, nghiên cứu và các hoạt động khác của mình.

2.2. Rèn luyện kỹ năng

2.2.1. Rèn luyện kỹ năng nghe – hiểu

Để rèn luyện kỹ năng **nghe hiểu**, việc *dạy - học* cũng được chia thành các cấp độ, thông thường người ta chia thành 3 cấp: *sơ cấp – trung cấp – cao cấp*; đôi khi người ta cũng phân chia các cấp độ nhỏ hơn như: sơ cấp, trên sơ cấp; trung cấp; trên trung cấp; cao cấp. Nhưng dù cách phân chia nào, ở cấp độ nào trong việc dạy phát âm cũng như rèn luyện khả năng nghe hiểu, người ta cũng thường sử dụng các thủ pháp, các cách thức luyện tập sau đây:

Luyện phát âm: Dạy phát âm cơ bản: miêu tả câu âm, thực hành nghe và nhắc lại.

+ Phát âm các âm tiết, nghe và nhắc lại.

+ Phát âm các câu ngắn, nghe và nhắc lại.

+ Nghe theo dây chuyền: GV nói một từ hoặc một câu ngắn cho SV A nghe, SV A nói lại cho SV B, SV B nói lại cho SV C... và người nói cuối cùng nói lại cho GV nghe. Sau đó GV đưa ra câu nói đúng.

Luyện nghe hiểu:

+ Nghe một đoạn hội thoại sau đó làm các bài tập, có thể là bài tập kiểu:

+1) Nghe – trả lời trực tiếp: GV hỏi – SV trả lời hoặc một SV hỏi – một SV trả lời theo kiểu luyện đôi.

+2) Nghe – lựa chọn: Nghe câu hỏi, sau đó chọn câu trả lời đúng trong số câu trả lời cho sẵn a, b, c, d.

+3) Xác nhận thông tin: Nghe hoặc một số thông tin về đoạn hội thoại, rồi cho biết thông tin nào đúng, thông tin nào sai.

+ Nghe một đoạn văn và làm các bài tập nghe hiểu theo các kiểu trên.

Phát triển nghe hiểu:

Nghe bài giảng và ghi chép (note – taking).

Trong kiểu luyện tập này SV sẽ nghe một bài khóa khá hoàn chỉnh về một chủ đề, SV có thể nghe bài đọc từ băng từ; hoặc GV đọc cho SV nghe; các SV tự ghi chép những điểm chính yếu của bài. Những điểm chính yếu này, nhất là các con số sẽ được đọc

lại 2 hoặc 3 lần, với ngữ điệu nhấn giọng gây chú ý để SV chú ý và có đủ thời gian ghi chép. Trong khi ghi chép, các SV có thể dùng các ký hiệu hoặc viết tắt để ghi chép được nhanh hơn.

Sau khi kết thúc phần nghe, người học có thể làm các bài tập như các kiểu trên, hoặc tự tái tạo lại nội dung bài nghe – hiểu bằng cách viết lại bài khóa.

Để hỗ trợ cho việc phát triển khả năng nghe hiểu, chúng ta có thể sử dụng các phương tiện nghe như băng cát sét, đĩa CD; phương tiện nghe nhìn như băng video, đĩa VCD, phim, ảnh v.v...

2.2.2. Rèn luyện kỹ năng nói

Việc rèn luyện kỹ năng **nghe - nói** cần phải tiến hành từng bước. Trước hết phải chuẩn bị các mẫu để thực hành nói. Người học có thể sẽ được giải thích để hiểu các mẫu câu, tiến hành thực hành các mẫu câu thông qua việc nêu ví dụ cho mẫu câu đó; sau đó tiến hành hỏi và trả lời theo mẫu câu. Khi các mẫu câu cần đưa ra để thực hành nói trong bài đã đủ, GV sẽ đưa ra chủ đề để tập nói.

Việc thực hành qua các hình thức sau:

Học nói qua hội thoại

Miêu tả bằng lời một chủ đề quen thuộc nào đó: như nói về lớp học, về ngôi nhà của mình, về gia đình, về người thân, về các món ăn v.v...

Kể lại một đoạn văn đã được đọc.

Tranh luận về một chủ đề văn hóa, xã hội nào đó.

Kể chuyện: các SV sẽ được đọc hoặc nghe về một câu chuyện, sau đó kể lại theo hình thức: SV A kể một đoạn, SV B kể tiếp, SV C kể tiếp...

Tập suy luận, chẳng hạn: GV kể một câu chuyện nhưng bỏ ngo phần kết thúc, các SV sẽ kể phần kết thúc theo cách hiểu của mình.

Để tiến hành thực hành **nói**, GV đưa ra chủ đề, hướng dẫn SV các mẫu câu cơ bản sẽ sử dụng trong bài thực hành – sau đó có thể thực hành theo các cặp hoặc theo nhóm. Việc thực hành nói trong phạm vi cả lớp thường được dùng khi các bài tập thực hành tranh luận nhưng thường không đạt kết quả cao nếu lớp học đông người.

Hầu hết các SV đều có cảm giác ngại khi nói, nhất là đối với SV Châu Á, hoặc các SV lớn tuổi. Để khắc phục tình trạng này, GV cần phải bố trí lớp học nói sao cho người học cảm thấy thoải mái nhất, bàn ghế được kê theo khối hình vuông hoặc hình tròn để các SV có thể nhìn thấy nhau khi nói chuyện, tạo không khí tự nhiên trong lớp học. GV là người hướng dẫn, động viên, khuyến khích, đồng thời nghe và điều chỉnh hoặc sửa lỗi khi cần thiết. GV không nên thường xuyên sửa lỗi vì điều đó có thể làm SV khó chịu hoặc có cảm giác sợ sai không dám nói, gây

nên một không khí trầm lắng trong lớp học. Một lớp học được coi là thành công khi người học cảm thấy thoải mái, vui vẻ, và việc tạo nên được tiếng cười trong lớp học nói là rất quan trọng.

2.2.3. Rèn luyện kỹ năng đọc

Troglớp dạy ngoại ngữ, các GV thường sử dụng hai hình thức **đọc**: đọc to thành lời, đọc nhận thức.

Đọc to thành lời: GV yêu cầu SV đọc to mục đích là để nghe và hiệu chỉnh phát âm qua việc đọc. Điều này không thuộc vào việc phát triển kỹ năng đọc.

Đọc – nhận thức là vấn đề của kỹ năng đọc. Đọc nhận thức thường được sử dụng dưới hai hình thức:

+ **Đọc thầm**: SV được yêu cầu tự đọc với thời lượng đủ dài nhất định, ghi nhớ nội dung chủ yếu của bài học. Sau đó thực hiện các bài tập kiểu:

. Nghe – trả lời trực tiếp

. Nghe – lựa chọn.

. Xác nhận thông tin.

+ **Đọc bằng mắt**: SV được yêu cầu đọc nhanh, với một thời lượng ngắn vừa đủ, SV vừa đọc vừa ghi nhớ những nội dung chính, sau đó làm các bài tập như trên.

Việc phát triển kỹ năng đọc luôn gắn với việc phát triển vốn từ cho SV. Vì vậy, GV phải chọn những bài đọc phù hợp với từng trình độ, số lượng từ mới vừa và đủ, có giải thích các từ khó, các cụm từ, các thành ngữ, và các cấu trúc khó của bài đọc...

2.2.4. Rèn luyện kỹ năng viết

Rèn luyện kỹ năng **viết** cũng cần phải tiến hành từng bước từ đơn giản đến phức tạp, các bước có thể như sau:

Luyện viết những câu rời theo mẫu câu hoặc cấu trúc ngữ pháp đã được học.

Viết những bài ngắn về các chủ đề quen thuộc, chú ý sử dụng giới từ và liên từ.

Viết những bài văn dài, sử dụng các từ liên kết văn bản làm cho bài viết có tính liên kết và logic. Khi viết những bài văn dài, GV nên chọn chủ đề, giới thiệu chủ đề, gợi ý các từ liên kết văn bản để người học sử dụng như các từ: *nhưng, mà, tuy nhiên, trái lại, chẳng hạn, mặc dù, vì thế, tất nhiên, nói cách khác v.v...* Đồng thời, tùy theo trình độ của SV mà GV ra yêu cầu về độ dài của mỗi bài viết.

Bên cạnh các bước phát triển kỹ năng viết như trên, chúng ta cần sử dụng một số bài tập bổ trợ như:

+ **Bài tập sử dụng từ**: ví dụ, chúng ta đưa ra các câu trong đó có một số từ còn trống, ở mỗi vị trí còn trống đó chúng ta đưa ra 3 hoặc 4 từ để SV lựa chọn để điền vào.

+ **Bài tập viết lại**: Bài tập này sẽ đưa ra một loại từ, SV phải sắp xếp lại để có một câu hoàn chỉnh.

+ **Bài tập logic**: Loại bài tập này sẽ đưa ra một số câu, trong đó có một vài từ thừa; người học phải tìm ra và loại bỏ những từ thừa đó.

+ **Bài tập liên kết văn bản**: với kiểu bài tập này, GV sẽ cung cấp cho SV một số đoạn văn rời rạc nhưng đều thể hiện một chủ đề. Người học sẽ sử dụng các từ liên kết văn bản đó sao cho văn bản có được tính liên kết và logic nhất.

3. Kết luận

Có thể nói các bài học truyền thống thường được xây dựng với độ dài khá lớn, thậm chí có bài dài phải đến 8-10 tiết dạy trên lớp; ngay cả hệ thống các bài hội thoại cũng khá dài, lượng từ mới lớn và các hiện tượng ngữ pháp đưa vào nhiều làm cho bài giảng nặng nề, khó triển khai các hoạt động trong lớp.

Với sự ra đời của phương pháp giao tiếp vào những năm 80 thì ngôn ngữ nói được chú trọng hơn ở các bậc cơ sở và bậc trung bình. Các bài học được coi là những đơn vị giao tiếp, các đoạn hội thoại ngắn, sinh động hơn và gần với lời ăn tiếng nói hàng ngày hơn, tức là tính khẩu ngữ được thể hiện rõ hơn hơn và nhiều hơn. Mỗi bài thường được thiết kế dạy từ 3-5 tiết giảng trên lớp.

Để hoạch định một bài với lượng thời gian như vậy, thì một bài học được biên soạn cần phải đảm bảo được các yêu cầu sau: Xác định được thời gian; Xác định lượng ngữ liệu đưa vào: từ vựng, ngữ pháp, độ dài của bài; Các hình thức luyện tập; Các tài liệu và phương tiện phụ trợ.

Ở bậc cao hơn như bậc trên trung cấp và bậc cao cấp thì độ dài bài đọc tăng lên dần, phần hội thoại giảm đi để tăng cường kỹ năng đọc, viết. Tuy nhiên, tốc độ đi của một lớp học là do GV quyết định, chẳng hạn đối với một lớp học, SV có trình độ yếu thì GV phải đơn giản hóa bài học; nếu một lớp học có trình độ khá, khả năng tiếp thu nhanh thì có thể tăng tốc độ học và đưa thêm kiến thức và các hoạt động phụ trợ vào bài giảng. Nói một cách khác, GV phải tiên lượng được khả năng chung của lớp học, lượng ngữ liệu đưa vào cho lớp học, tốc độ giảng sao cho người học có thể tiếp thu ngữ liệu có hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

- [1] Đỗ Hữu Châu (1985), *Các yếu tố dụng học của tiếng Việt*, Tạp chí Ngôn ngữ, Số 4.
- [2] Phan Ngọc (1985), *Sự tiếp xúc ngữ pháp trong tiếng Việt*, Tạp chí Ngôn ngữ, Số 4.
- [3] Nhiều tác giả (1985), *Tuyển các bài viết về đề tài dịch*, Đại học Ngoại ngữ Hà Nội.
- [4] Anthony C. Winker, Jo Ray Mc. Cuen (1988), *Rhetoric Made Plain*, Harcourt Brace Jovanovich, Publishers.

Áp dụng chiến lược sửa lỗi trong các lớp học kỹ năng viết tiếng Anh

Nguyễn Thị Thu Thủy*

*Học viện Ngân hàng

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: In writing classes at secondary schools in Vietnam, teachers normally focus on teaching grammar and structures without paying attention to the discourse function of the writing. Learners are required to complete the writing tasks in the course book such as rewriting sentences, completing sentences, and writing paragraphs to foster their newly equipped knowledge structures, grammar, and vocabulary. After the teacher's writing correction, learners take their writing back to rewrite it or correct their mistakes. Generally, teachers who do some correction do not wonder whether their correction strategies are effective in helping learners improve their writing skills. This writing aims to point out valuable information for teachers to organize their correction process effectively and strengthen learners' comprehensive writing capacity.

Keywords: Writing, correction, errors, strategies

1. Đặt vấn đề

Sửa lỗi bài viết là phản hồi cho người học về cách sử dụng ngôn ngữ của họ. Việc sửa lỗi không chỉ giúp người học lĩnh hội sự hiểu biết về ngôn ngữ mà còn thúc đẩy tốc độ viết của người học. Người học nhận được phản hồi có nhiều tiền bộ trong việc học so với những người học không nhận được phản hồi. Hơn nữa, việc giáo viên (GV) bỏ qua lỗi của người học sẽ dẫn đến rủi ro bản thân người học và các bạn trong lớp không nhận thức được lỗi mắc phải, mặc định cách sử dụng ngôn ngữ đó là đúng và tái sử dụng. Do đó, việc sửa lỗi đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với người học ngoại ngữ. GV cần thiết phải xác định lỗi trong bối cảnh cụ thể và lựa chọn chiến lược sửa lỗi phù hợp, đạt hiệu quả cao.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Hướng dẫn sửa lỗi kỹ năng viết

Các loại lỗi thường gặp

Các loại lỗi thường gặp bao gồm lỗi ngữ pháp, lỗi từ vựng, lỗi nội dung, lỗi diễn ngôn. Trong đó, lỗi ngữ pháp là lỗi mà SV đã sử dụng sai cấu trúc, thì, mạo từ, danh từ ...

Ví dụ: + He often give his opinions on his subjects.

Lỗi từ vựng là các lỗi do chọn sai từ loại hoặc từ diễn đạt chưa đúng ý.

Ví dụ: + She sang beautiful in her school music performance.

Lỗi nội dung là khi GV không chấp nhận các ý bài viết muốn truyền tải.

Lỗi diễn ngôn xuất hiện trong các trường hợp khi bài viết của người học chứa các thông tin không liên

quan, người học không sử dụng các đại từ thay thế, các liên từ để nối câu hay bài viết không đáp ứng yêu cầu của giáo viên.

Ví dụ: + He decided to stay in Paris with his friend last week, he did not like this city.

Khi xem xét các lỗi cần sửa, GV cần nhận biết các lỗi thường lặp lại của SV trong bài viết và những lỗi nghiêm trọng nhất. Điều này có nghĩa là GV không chỉ tập trung vào các lỗi mà sinh viên mắc phải mà còn phải nhận biết đó là loại lỗi gì.

Chủ thể thực hiện hoạt động sửa lỗi

Mục đích của việc sửa lỗi là cải thiện tính chính xác trong việc sử dụng ngôn ngữ đích của người học và giúp người học lĩnh hội ngôn ngữ đích. Vì vậy, việc quyết định chủ thể tham gia vào quá trình sửa lỗi kỹ năng viết của người học cũng cần được cân nhắc kỹ lưỡng.

Tự sửa lỗi (self-correction) được định nghĩa là người học có thể sửa các lỗi do mình mắc phải với sự giúp đỡ của GV hoặc không có sự giúp đỡ của GV. Thủ thuật này tạo điều kiện cho người học cải thiện khả năng nhận diện, phân tích và tổng hợp kiến thức ngôn ngữ đích và sử dụng hiệu quả trong bối cảnh cụ thể. Hay nói cách khác, với hoạt động tự sửa lỗi người học được chủ động áp dụng quy tắc ngôn ngữ được học để sửa lỗi thay vì bị động đón nhận các lỗi được giáo viên chỉ ra. Hoạt động này vừa là thách thức vừa là cơ hội để người học tự mình phát triển từ lỗi của chính mình. Quá trình tìm và sửa sẽ giúp người học ngẫm và thấm kiến thức sâu hơn. Để triển khai hoạt động này, GV cần dành cho người học thời

gian và không gian học cởi mở thân thiện, trong đó GV sẽ đóng vai trò điều phối, gợi mở các dấu hiệu giúp người học nhanh chóng tìm được lỗi.

Chữa bài chéo (Peer-correction) là hoạt động mà một người học hoặc một nhóm sẽ chữa bài cho một bạn khác. GV có thể ghép cặp các SV khá giỏi sẽ làm việc với các bạn học kém hơn, đưa ra nhận xét giúp bạn mình cải thiện bài viết của mình. Ngoài ra, GV có thể chia lớp thành các nhóm 4-5 người cùng nhau đọc và gợi ý cách sử dụng cấu trúc phù hợp hay việc lựa chọn từ loại thích hợp trong bối cảnh cụ thể giúp người viết hoàn thiện sản phẩm của mình. GV thể hiện vai trò điều phối, hỗ trợ và giám sát các nhóm làm việc. Với hoạt động này, người học có cơ hội chia sẻ kiến thức ngôn ngữ, những khó khăn gặp phải và cùng tìm giải pháp khắc phục. Khi thực hiện hoạt động này, GV cần nhắc đến các lớp động, số lượng người học cụ thể trong mỗi lớp, và kiến thức nền tảng của người học tối thiểu cần có để hoạt động đạt hiệu quả như mong muốn.

GV sửa lỗi (teacher – correction) là hoạt động mà các lỗi trong bài viết của người học sẽ trực tiếp được GV sửa. Khi thực hiện hoạt động này, người học cần được đảm bảo hiểu đúng nhận xét của giáo viên, tránh trường hợp mà người học không hiểu hoặc không đủ năng lực tìm từ thay thế phù hợp hay có cấu trúc đúng để diễn đạt các ý đã được GV gạch lỗi. Ngoài ra, việc GV sửa lỗi nhiều sẽ khiến người học bị động, phụ thuộc vào GV.

Tóm lại, không có cách thức sửa lỗi nào là hoàn hảo và áp dụng được trong mọi loại bài viết với các loại lỗi khác nhau. Vì thế, GV cần linh hoạt lựa chọn một hoặc một vài thủ thuật sửa lỗi khác nhau cho mỗi hoạt động viết phù hợp với đặc điểm của người học và bối cảnh lớp học. Phản hồi bài viết từ GV luôn phổ biến trong các lớp học kỹ năng viết. Ngoài ra, GV có thể tận dụng thủ thuật chữa bài chéo hoặc tự chữa bài trong các hoạt động sửa lỗi viết, giúp người học chủ động và tự tin làm chủ ngôn ngữ đích.

2.2. Phương pháp sửa lỗi

GV cần thể hiện được vai trò khuyến khích và tạo động lực cho người học. Điều đó có nghĩa là việc sửa lỗi của GV cần tránh làm người học xấu hổ và khó chịu. GV cần có trách nhiệm tìm hiểu và áp dụng chiến lược sửa lỗi hiệu quả đối với người học của mình. Trong khuôn khổ của bài viết này, năm chiến lược sửa lỗi cơ bản sẽ được đề cập dưới đây:

Recast được GV sử dụng khá thường xuyên trong các lớp học Tiếng Anh nhằm chuẩn hóa lại câu văn cho người học.

Ví dụ:

Người học: His son is play football in the park now.

GV: His son is playing football in the park now.

Với phương pháp này giáo viên đảm bảo sinh viên biết cần diễn đạt lại câu văn như thế nào. Tuy nhiên, người học đặc biệt ở trình độ thấp chưa chắc có thể nắm bắt được quy tắc sửa lỗi danh từ như trong ví dụ trên,

Explicit correction không giống như recasts, giáo viên sẽ giải thích lý do li sai và đưa ra cách diễn đạt chuẩn.

Ví dụ:

Người học: She took three child to the playground.

GV: Not “child” as child is singular. Children is plural.

Mặc dù phương pháp này chỉ rõ lỗi sai của người học, nhưng đối với người học ở trình độ thấp, phương pháp này có thể gây sự khó hiểu nếu giải thích của giáo viên vượt quá hiểu biết của người học.

Clarification request được sử dụng để chỉ ra rằng cách viết của người học đã bị hiểu sai hoặc cách viết đó không đúng hình thức theo một cách nào đó và cần phải sửa lại.

Ví dụ: Bài viết: “Write your opinion about the social or environmental problem?”

Người học: Firstly, we all admit that it is dangerous for environment.

GV: What does “it” mean?

Phương pháp này yêu cầu người học cần phải tập trung tự sửa lỗi dựa vào gợi ý của giáo viên

Metalinguistic feedback được áp dụng nhằm đưa ra nhận xét, thông tin hoặc câu hỏi liên quan đến tính chính xác trong cách viết của người học mà không cung cấp cách diễn đạt chính xác một cách rõ ràng.

Ví dụ:

Người học: Tom go to work every day by motorbike.

GV: Tom go to workeveryday by motorbike. (tense)

Ví dụ trên cho thấy GV không đưa ra cách sửa rõ ràng, mà chỉ cung cấp gợi ý giúp người học tập trung để sửa lỗi chéo hoặc tự sửa lỗi. Chính vì vậy, phương pháp này không phù hợp với người học ở trình độ thấp, chưa đủ năng lực nhận biết các vấn đề gặp phải ở ngôn ngữ đích

Elicitation là phương pháp giúp người học tự tìm và sửa lỗi. Giáo viên sử dụng các dấu ba chấm để người học điền nốt vào chỗ trống, hoặc đặt câu hỏi để sinh viên đưa câu trả lời, hoặc yêu cầu người học diễn đạt lại câu văn.

Ví dụ:

Người học: *Last night, I went to a party. It brought me lots of funny.*

GV: *It brought me lots of*

Người học: *It brought me lots of fun*

Phương pháp này cho phép người học có cơ hội giải quyết lỗi sai còn tồn tại khi được giáo viên hướng sự chú ý tới chỗ sai.

3. Kết luận

Trong các lớp học kỹ năng viết Tiếng Anh, việc lựa chọn chiến lược sửa lỗi là vô cùng quan trọng, góp phần thúc đẩy tính hiệu quả của quá trình học ngôn ngữ. Cụ thể, giáo viên cần hiểu rõ ràng các yếu tố như loại lỗi, chủ thể sửa lỗi và phương pháp sửa lỗi để từ đó linh hoạt áp dụng trong các hoạt động

viết với các đối tượng khác nhau, đạt được các mục tiêu giáo dục đã đặt ra.

Tài liệu tham khảo

1. Courchene, R. (1980). The error analysis hypothesis, the contrastive analysis hypothesis and the correction of error in the second language classroom. *TESL Talk*, 11(3), 1-29.

2. Krashen, S. D. (1977). The Monitor Model for Second Language Performance. In M. Burt, H. Dulay & M. Finocchiao (Eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents White, L. (1991). Adverb Placement in Second

3. Language Acquisition: Some Effects of Positive and Negative Evidence in the classroom. *Second Language Research*, 7, 133-161

Phát triển năng lực giao tiếp toán học..... (tiếp theo trang 46)

b) HS: củng cố kỹ năng sử dụng công thức Bayes để giải quyết BTTT.

GV: Đặt vấn đề, HS làm việc cá nhân.

Áp dụng công thức Bayes, ta có

$$P(B|A) = \frac{P(B)P(A|B)}{P(A)} = \frac{55}{118}.$$

Như vậy, GV tổ chức cho HS thuyết trình, thảo luận nhóm và báo cáo góp phần vào việc PTNL GTTH của HS, giúp HS hiểu rõ hơn về cách áp dụng kiến thức xác suất vào các tình huống TT, sử dụng các kí hiệu, công thức toán học một cách chính xác, hiệu quả và tự tin khi diễn đạt ý kiến và giải pháp của cá nhân, hoặc của tập thể.

3. Kết luận

Năng lực GTTH không chỉ giúp HS hiểu sâu hơn về toán học, mà còn giúp HS phát triển kỹ năng làm việc nhóm và kỹ năng giao tiếp; hoạt động thực hành và trải nghiệm về chủ đề Xác suất có điều kiện, để giải các BTTT, làm sinh động và thu hút đam mê học toán của HS. Việc vận dụng năng lực GTTH để giải quyết các BTTT trong DH chủ đề Xác suất có điều kiện là cần thiết. HS phát triển được năng lực giao tiếp và hợp tác thông qua việc nghe hiểu, đọc hiểu, ghi chép, diễn tả được các thông tin toán học cần thiết trong văn bản toán học; thông qua sử dụng hiệu quả ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường để trao đổi, trình bày được các nội dung, ý tưởng, giải pháp toán học, tương tác với người khác; đồng thời thể hiện sự tự tin, tôn trọng người đối thoại khi mô tả, giải thích các nội dung, ý tưởng toán học.

Vì vậy, PTNL GTTH trong DH chủ đề này, đóng

vai trò quan trọng và thiết thực. Giúp GV nhận diện rõ những biểu hiện của GTTH và đưa ra được các biện pháp tương thích, GV có được phương pháp giảng dạy hợp lý về các BTTT ở chủ đề này và các chủ đề toán học khác, HS phát triển được năng lực GTTH ở trường phổ thông. Đây là cơ sở để chúng tôi cũng như GV toán bậc trung học phổ thông, tiếp tục nghiên cứu chủ đề này, cũng như các nội dung khác trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018, góp phần nâng cao chất lượng DH toán phổ thông, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018*, Hà Nội.

[2]. Trần Nam Dũng (Tổng Chủ biên), Trần Đức Huyền (Chủ biên), Nguyễn Thành Anh, Vũ Như Thư Hương, Ngô Hoàng Long, Phạm Hoàng Quân, Phạm Thị Thu Thủy (2024), *Sách giáo khoa (Chân trời sáng tạo) Toán 12, Tập hai*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[3]. Trần Nam Dũng (Tổng Chủ biên), Trần Đức Huyền, Nguyễn Thành Anh (đồng Chủ biên), Vũ Như Thư Hương, Ngô Hoàng Long, Phạm Hoàng Quân, Phạm Thị Thu Thủy (2024), *Sách Giáo viên (Chân trời sáng tạo) Toán 12*, NXB Giáo dục Việt Nam.

[4]. Tôn Thị Cẩm Thơm (2023). *PTNL GTTH cho học sinh lớp 10 trong dạy học chương Phương pháp tọa độ trong mặt phẳng (Bộ sách Chân trời sáng tạo)*. Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục. Trường Đại học Đồng Tháp.

Ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy và học ngoại ngữ ở các lớp học đồng sinh viên

Hồ Anh Xuân*

*Trường Đại học Tiền Giang

Received: 10/7/2024; Accepted: 26/7/2024; Published: 17/8/2024

Abstract: Today, information and communication technology (ICT) has revolutionized how we communicate and perform tasks. In language classes, ICT is crucial for enhancing teaching and learning, changing how communication happens in classrooms. Instead of the traditional method where teachers talk and students listen, ICT has made teaching and learning more interactive and collaborative. This paper will highlight how teachers can use ICT to manage large classes effectively. They can use multimedia tools (such as CD-ROMs, DVDs, audio tapes, and video discs) and the Internet (including emails and websites) to make their lessons more enjoyable and engaging for students.

Keywords: Information and communication technology, ICT, language classes, language learners, English

1. Đặt vấn đề

ICT là viết tắt của Information and Communication Technology (Công nghệ thông tin và truyền thông, viết tắt CNTT). Đây là một tập hợp đa dạng các công cụ và tài nguyên công nghệ được sử dụng để giao tiếp, tạo ra, truyền bá, lưu trữ và quản lý thông tin chẳng hạn như điện thoại di động, radio, video, tivi, máy tính và hệ thống vệ tinh.

CNTT có nhiều lợi ích quan trọng trong các lớp học ngôn ngữ. Trước hết, CNTT cung cấp cho người học ngôn ngữ cơ hội sử dụng ngôn ngữ họ đang học theo những cách có ý nghĩa và trong bối cảnh xác thực. Thứ hai, CNTT cung cấp cho người học ngôn ngữ cơ hội hợp tác với các bạn cùng lớp. Thứ ba, CNTT có thể giúp GV ngôn ngữ hướng dẫn người học của mình hiệu quả hơn. Với sự trợ giúp của các công cụ dựa trên CNTT và số lượng tài nguyên giáo dục ngày càng gia tăng, GV ngôn ngữ có thể cá nhân hóa việc hướng dẫn người học của mình.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những lợi thế của việc sử dụng CNTT trong các lớp học ngoại ngữ

Theo Isisag (2012) và Akinbode (2008), việc sử dụng CNTT trong giảng dạy ngoại ngữ có những lợi thế như sau:

Khả năng kiểm soát cách trình bày: Khả năng này thể hiện sự khác biệt giữa sách và máy tính. Sách có cách trình bày cố định. Trong khi đó, máy tính có thể kết hợp tài liệu trực quan với tài liệu nghe, văn bản với đồ họa và hình ảnh.

Tính mới lạ và sáng tạo: GV có thể sử dụng các tài liệu khác nhau cho mỗi bài học. Điều này khác

với việc giảng dạy bằng sách giáo khoa mà trong đó tất cả các lớp học cùng một chủ đề nhất định đều giống nhau.

Phản hồi: Máy tính có thể cung cấp cho người học phản hồi nhanh chóng. Chúng có thể phát hiện ra lỗi, sửa lỗi và đưa ra lời khuyên phù hợp.

Khả năng thích ứng: GV có thể điều chỉnh các chương trình máy tính để phù hợp với nhu cầu và trình độ ngôn ngữ của HS. Các chương trình máy tính thân thiện với người học hơn so với sách, vì sách được sản xuất theo một định dạng duy nhất và cần được giảng dạy mà không xét đến các vấn đề của HS.

2.2. Ứng dụng CNTT trong các lớp học ngoại ngữ đồng sinh viên

Theo Sharndama (2013), các lớp học đồng người thường được coi là một trong những rào cản chính để đạt được chất lượng dạy và học ngoại ngữ thỏa đáng. Mặc dù đã có nhiều nỗ lực để vượt qua những thách thức này nhưng số lớn của lớp ngoại ngữ vẫn là một thực tại trong các cơ sở giáo dục đại học. Tuy nhiên, với sự ra đời của CNTT, phương pháp tiếp cận truyền thống là GV nói và HS nghe đã được chuyển đổi thành PPDH và học tập tương tác, khám phá và hợp tác.

Trong một lớp học ngoại ngữ có nhiều SV CNTT có thể được áp dụng như sau:

2.2.1. Đa phương tiện

Khái niệm đa phương tiện đề cập đến các thiết bị được điều khiển bằng máy tính kết hợp âm thanh, hình ảnh và văn bản. Việc áp dụng đa phương tiện trong khi dạy và học ngoại ngữ đã mang đến cho giáo viên cơ hội đưa các tình huống thực tế vào lớp

học của họ. Nói cách khác, GV có thể làm cho bài học của mình trở nên thực tế và chân thật. Ngoài ra, GV có thể dạy bốn kỹ năng ngôn ngữ cùng một lúc vì người học có thể phát triển được kỹ năng nghe và nói khi họ quan sát người bản ngữ nói, và có thể phát triển được kỹ năng đọc và viết thông qua các văn bản đi kèm với âm thanh và hình ảnh (Sharndama, 2013).

GV có thể sử dụng đa phương tiện để tạo điều kiện thuận lợi cho việc dạy và học tiếng Anh trong các lớp học đông người như sau. Đầu tiên, họ có thể sử dụng CD-ROM và DVD. Ngày nay, nhiều chương trình được xuất bản trên CD-ROM để sử dụng với máy tính. Ngoài ra, nhiều sách giáo khoa có đĩa CD-ROM đi kèm chứa nhiều bài tập và hoạt động khác nhau. Hơn nữa, một số CD-ROM là những bài học hoặc văn bản được thiết kế hoàn chỉnh nên có thể giúp GV tiết kiệm rất nhiều thời gian chuẩn bị cho bài học của mình. Thứ hai, GV có thể sử dụng băng âm thanh và đĩa video trong các lớp học ngôn ngữ của mình. Mặc dù băng ghi âm cung cấp ít tính tương tác hơn so với đĩa video, nhưng HS có thể dễ dàng sử dụng chúng một mình. Đối với đĩa video tương tác, GV có thể sử dụng chúng trong nhiều loại hoạt động. Ví dụ, khi dạy văn học, GV có thể giới thiệu một cuốn tiểu thuyết hoặc một vở kịch; giải thích bối cảnh, chủ đề và nhân vật.

2.2.2. Internet

Sự ra đời của Internet đã cách mạng hóa cách chúng ta giao tiếp và làm việc. Nhiều GV đã tận dụng lợi thế của Internet để hỗ trợ việc dạy và học và GV ngoại ngữ cũng không phải là ngoại lệ. Đặc biệt, Internet có thể giúp giáo viên giải quyết vấn đề lớp học đông người (Sharndama 2013).

Đây là một số gợi ý mà GV có thể áp dụng trong lớp học của mình. Đầu tiên, họ có thể sử dụng email để tương tác với nhiều SV ở xa và quan tâm đến nhu cầu cá nhân của SV. GV có thể gửi cho họ tài liệu học tập và bài tập, đánh giá bài tập của họ và gửi phản hồi đến hộp thư email. Bằng cách chia sẻ tập tin, SV cũng có thể hợp tác với bạn bè của mình ở xa. Dần dần, họ có thể mở rộng vốn từ vựng, cấu trúc và cách diễn đạt của mình. Thứ hai, GV có thể sử dụng các trang web. Trong các lớp học đông người, việc phân phối tài liệu đã chuẩn bị sẵn có thể khó khăn và tốn nhiều thời gian, tiền bạc. Do đó, GV nên đăng các tài liệu học tập của mình như đoạn văn đọc hiểu, bài mẫu viết, bài tập từ vựng và ngữ pháp, v.v. lên trang web của mình. Sau đó, SV sẽ tải tài liệu xuống để sử dụng trong lớp. Ngoài ra, SV có thể làm việc theo nhóm hoặc làm một mình và đăng kết quả

trở lại trang web khi họ hoàn thành các bài tập do GV liên quan chẳng hạn như phiếu bài tập có thể in được, giáo án, ý tưởng hội thoại, trò chơi ô chữ, tranh màu, văn bản để điền vào chỗ trống, bài tập và hướng dẫn quản lý lớp học do các giáo viên tiếng Anh giàu kinh nghiệm khác đăng tải trên trang web của họ. GV cũng có thể sử dụng các công cụ quản lý lớp học trực tuyến để theo dõi tiến độ học tập của từng SV, phân loại và đánh giá kết quả một cách chính xác và nhanh chóng. Điều này giúp GV có thể dành thời gian nhiều hơn để chú trọng đến những người học cần hỗ trợ đặc biệt, đồng thời cũng giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập chung của cả lớp.

3. Kết luận

Tóm lại, CNTT mang lại nhiều lợi ích cho cả GV và SV. Do đó, nó trở thành một công cụ không thể thiếu trong giáo dục. Trong bối cảnh các lớp học ngoại ngữ có đông SV, GV cần tận dụng tối đa Internet và đa phương tiện để hỗ trợ công việc giảng dạy của mình. Việc này không chỉ giúp sinh viên cải thiện kỹ năng ngôn ngữ mà còn giúp giáo viên giải quyết các thách thức do số lượng người học đông. Sử dụng các tài nguyên trực tuyến, video, âm thanh và các công cụ tương tác sẽ làm cho bài giảng trở nên sinh động và hấp dẫn hơn, kích thích sự hứng thú và tham gia của sinh viên. Ngoài ra, CNTT còn giúp sinh viên tự học và luyện tập ngoài giờ học chính, mở rộng khả năng tiếp cận kiến thức. Đối với giáo viên, CNTT cung cấp các công cụ quản lý lớp học hiệu quả, giúp theo dõi tiến độ và đánh giá kết quả học tập một cách chính xác. Điều này giúp giáo viên có thể tập trung hơn vào việc hỗ trợ từng người học, nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập ngoại ngữ. Vì vậy, việc tích hợp CNTT vào dạy và học ngoại ngữ ở các lớp học đông là bước đi quan trọng để cải thiện hiệu quả giáo dục.

Tài liệu tham khảo

1. Akinbode, J.O. (2008). *The Impacts of Information Communication Technology on the Teaching and Learning of English as a Second Language in Nigerian Secondary Schools*.
2. Retrieved from Isisag, K.U. (2012). *The Positive Effects of Integrating ICT in Foreign Language Teaching*. Retrieved from [2.http://conference.pixelonline.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf](http://conference.pixelonline.net/ICT4LL2012/common/download/Paper_pdf/235-IBT107-FP-Isisag-ICT2012.pdf)
- 3 Sharndama, E.C. (July, 2013). *Application of ICTs in Teaching and Learning English (ELT) in Large Classes*. Retrieved from [4. http://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/148](http://www.theartsjournal.org/index.php/site/article/view/148)

Thái độ của sinh viên không chuyên ngữ, Trường Đại học Tiền Giang đối với việc vận dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết tiếng Anh

Nguyễn Thị Ngọc Yến*

*Trường Đại học Tiền Giang

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: In teaching English, writing skill is always considered as a big challenge for both teachers and students because in order to teach and learn this skill well, both teachers and students must have extensive knowledge of life and certain knowledge of language. To have a good writing requires students to go through many steps and invest a lot of time and also requires a high level of self-study; therefore, when learning to write English, students often feel bored and pressured. That is the reason why the author wants to apply the situational teaching method to teaching English Writing skill for non-language major students of Tien Giang University to promote students' self-study. After one semester of application, the results showed that the majority of students had a positive attitude towards this writing method. This has opened up a new direction in teaching English Writing skills to students of the school

Key words: Situational teaching method, writing skill, self-study

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, hầu hết các trường đại học đều đặt việc đào tạo sinh viên đạt chuẩn đầu ra theo yêu cầu của Bộ Giáo dục và Đào tạo là một trong những mục tiêu quan trọng nhất. Đó không chỉ là mục tiêu chung của Trường Đại học Tiền Giang mà còn là mục tiêu chung của tất cả giáo viên Bộ môn ngoại ngữ của trường. Để đạt được mục tiêu đó, đội ngũ giáo viên của Bộ môn ngôn ngoại ngữ cũng đã vận dụng nhiều chiến lược cũng như những phương pháp mới vào quá trình giảng dạy của mình. Trong đó, tác giả đã lựa chọn sử dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ của trường. Với mong muốn không chỉ giúp sinh viên dần dần đạt được chuẩn đầu ra mà còn hy vọng kích thích sự ham mê học Tiếng Anh của các bạn. Vì vậy, tác giả thực hiện cuộc khảo sát này nhằm hiểu rõ hơn thái độ của sinh viên sau khi được học với phương pháp dạy học tình huống để từ đó có những định hướng tốt hơn trong việc giảng dạy Tiếng Anh nói chung và kỹ năng viết nói riêng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Dạy học tình huống

Có khá nhiều định nghĩa về tình huống. Theo Gomex-Ibanez, “tình huống là một hoàn cảnh thực tế trong đó có một quyết định cụ thể phải được thực hiện bởi một nhà quản lý tư nhân hay một viên chức nhà nước. Các tình huống tóm tắt những áp lực và những yếu tố cân nhắc khác nhau mà viên chức

hay nhà quản lý phải xem xét khi ra quyết định và những thông tin hiện có lúc bấy giờ thường không hoàn chỉnh hay mâu thuẫn nhau”. Hoặc theo Đại từ điển Tiếng Việt, “tình huống là hoàn cảnh diễn biến thường bất lợi, cần đối phó”. Tóm lại, chúng ta có thể hiểu đơn giản hơn; “tình huống là mô tả một trường hợp có thật, thường bao gồm một quyết định, thách thức, cơ hội hay vấn đề mà một hay nhiều người trong tổ chức phải đối phó. Tình huống yêu cầu người đọc phải từng bước nhập vai người ra quyết định cụ thể” (theo Nguyễn Hữu Lam).

Dạy học tình huống là cách nói ngắn gọn của dạy học bằng tình huống. Đây là phương pháp đưa những vấn đề, tình huống có thực trong cuộc sống vào việc giảng dạy để từ đó người học có thể kiến tạo nên kiến thức cho bản thân thông qua quá trình giải quyết (theo Trịnh Văn Biều).

Thực ra, phương pháp dạy học tình huống đã xuất hiện từ khá lâu. Ở phương Đông với tên gọi là phương pháp xử lý tình huống, phương pháp này được áp dụng ở các nước Trung Quốc, Nhật Bản, Hàn Quốc nhằm hướng tới một nền giáo dục hiện đại tạo ra nguồn nhân lực có năng lực giải quyết vấn đề. Ở phương Tây, vào năm 1870 giáo sư Christopher Columbus là người đã khởi xướng việc áp dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy cho khoa Luật của Trường Đại học Kinh doanh Havard của Mỹ. Vào 1919, ông W. Sherwood Fox cũng bắt đầu vận dụng phương pháp này vào

giảng dạy tại Trường Đại học Western Ontario của Canada. Đến thế kỉ 20, phương pháp này lại được áp dụng rộng rãi hơn trong các ngành học khác nhau ở Pháp. Qua đó, chúng ta thấy được phương pháp đã và đang chiếm ưu thế rất lớn so với các hình thức giáo dục cùng thời.

Sở dĩ phương pháp này nhận được sự quan tâm rất lớn từ nhiều lĩnh vực đặc biệt là trong giáo dục vì nó mang lại rất nhiều lợi ích cho người học và nó đặt sự phát triển của người học làm trung tâm.

Thứ nhất, bằng phương pháp này người học có học sẽ hiểu sâu và rõ hơn về những lý thuyết đã được thông qua việc áp dụng lý thuyết vào giải quyết những tình huống thực tiễn gắn với cuộc sống. Đồng thời, người học có cơ hội sửa chữa những khuyết điểm về kiến thức và học thêm những kiến thức một cách sinh động và hấp dẫn thông qua quá trình giải quyết tình huống.

Thứ hai, phương pháp dạy học tình huống còn giúp người học liên kết kiến thức từ các môn học khác nhau để phục vụ tốt cho nhu cầu thực tiễn của mình. Ví dụ, khi sinh viên được yêu cầu viết lá thư phản nàn về lỗi của máy tính xách tay cho một của hàng nào đó bằng Tiếng Anh, các bạn sẽ vận dụng kiến thức về mặt ngôn ngữ Tiếng Anh và kiến thức chuyên môn có liên quan đến máy tính (lỗi về phần cứng, lỗi về phần mềm...) để hoàn thành bài viết.

Thứ ba, phương pháp này sẽ thúc đẩy việc tự học của sinh viên. Khi các bạn tham gia giải quyết các tình huống, ngoài kiến thức trên lớp các bạn còn phải tự tìm tòi thêm những thông tin có liên quan để giải quyết tình huống một cách thoả đáng nhất, hiệu quả nhất.

Thứ tư, phương pháp này còn giúp sinh viên phát triển một số kỹ năng mềm cần thiết cho công việc và cuộc sống ngoài xã hội. Khi làm việc nhóm, các bạn sẽ học được cách tổ chức công việc, bố trí sắp xếp công việc phù hợp, phân chia thời gian hợp lý, kỹ năng giao tiếp cũng như kỹ năng hợp tác với các thành viên trong nhóm.

Tuy nhiên, việc áp dụng phương pháp này cũng gây khó khăn từ nhiều phía.

Đối với người học, phương pháp này đòi hỏi sự đầu tư về thời gian và tính tự học ở người học khá cao vì sinh viên phải tốn thời gian tìm thông tin, tìm cách giải quyết vấn đề. Vì thế, nếu các bạn sinh viên quen với lối học cũ (đợi giáo viên giảng bài rồi ghi chép lại) thì rất khó để học với phương pháp này.

Đối với người dạy, phương pháp này đòi hỏi giáo viên phải đầu tư nhiều thời gian và luôn cập nhật

thông tin để chuẩn bị tốt những tình huống và phương án giải quyết tối ưu. Bên cạnh đó, giáo viên còn phải hiểu rõ đặc điểm và năng lực của sinh viên để đảm bảo việc đưa ra tình huống vừa xác thực tế và phù hợp với đặc điểm sinh viên và nội dung môn học.

Ngoài ra, phương pháp còn đòi hỏi sự đầu tư khá lớn về cơ sở vật chất (thư viện, máy tính, internet,...) để tạo điều kiện cho sinh viên tham gia học tập dễ dàng.

2.2. Thực trạng việc dạy và học kỹ năng viết tiếng anh tại Trường Đại học Tiền Giang

- Hoạt động giảng dạy: Do đặc điểm của giáo trình nên mỗi buổi học sinh viên sẽ được học và thực hành kỹ năng, từ vựng và cấu trúc ngữ pháp theo phân phối chương trình. Như vậy kết thúc học phần, sinh viên sẽ được rèn luyện bốn kỹ năng cùng với việc học từ vựng và ngữ pháp theo chủ đề. Theo như giáo trình thì kỹ năng nghe, nói, đọc cùng với ngữ pháp và từ vựng sẽ được giảng dạy ở 2 đơn vị bài học còn viết thì sinh viên sẽ được học ở đơn vị bài học cuối cùng. Cho nên, thời lượng dành cho kỹ năng viết khá ít. Do đó, giáo viên của trường thường chọn giảng dạy theo cách kết hợp ít nhất hai kỹ năng trong một buổi học để tạo điều kiện cho sinh viên thực hành nhiều hơn và cũng góp phần tạo thêm sự sinh động trong lớp học. Khi giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ của trường, giáo viên thường kết hợp viết với đọc hoặc viết với nói. Bên cạnh đó, trước khi lên lớp giáo viên đều đầu tư vào việc chuẩn bị thông tin, từ vựng, cấu trúc.... để hỗ trợ sinh viên thực hành viết trên lớp. Sinh viên được yêu cầu viết tại lớp theo cặp hoặc nhóm. Các bạn sẽ viết nháp tại lớp và sau khi nhận được góp ý của giáo viên về nhà các bạn sẽ viết lại bài hoàn chỉnh và nộp cho giáo viên nhận xét lần cuối. Có thể thấy vì hạn chế về mặt thời gian nên việc chỉnh sửa bài viết đôi khi không kịp phải kéo dài đến 2 buổi học thì sinh viên mới có thể viết bài hoàn chỉnh.

- Hoạt động học: Phần lớn ý thức về việc học Tiếng Anh nói chung và học kỹ năng viết Tiếng Anh nói riêng của sinh viên không chuyên ngữ của trường còn rất thấp. Thường sẽ xuất hiện hai trường hợp. Thứ nhất, sinh viên mượn những bài viết của sinh viên các khoá trước viết lại. Thứ hai, các bạn không đầu tư vào bài viết, không hứng thú khi học viết. Các bạn cố gắng hoàn thành các bài tập trong sách, sau đó, dựa vào bài viết mẫu chỉnh sửa vài thông tin để tạo ra bài viết của bản thân. Tính tự học của các bạn còn rất thấp. Nguyên nhân là do các bạn

chưa ý thức được tầm quan trọng của Tiếng Anh và kỹ năng viết Tiếng Anh cho cuộc sống và công việc tương lai của mình.

Xuất phát từ thực tế trên, tác giả đã quyết định áp dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ trường Đại học Tiền Giang nhằm tạo luồng gió mới cho sinh viên cũng như những mong muốn thay đổi được cách học của các bạn, góp phần nâng cao tính độc lập trong học tập cho sinh viên của Trường.

Trong buổi dạy kỹ năng viết Tiếng Anh trên lớp, tác giả đã áp dụng phương pháp dạy học tình huống theo các bước sau:

- Bước 1: Giới thiệu bài học
- Bước 2: Cho sinh viên đọc bài mẫu và làm các bài tập có liên quan để rút ra dàn bài của bài viết. Chia nhóm, phân công vai trò của từng sinh viên; sau đó quy định thời gian để các nhóm thảo luận, chuẩn bị ý, từ vựng và văn phạm có liên quan
- Bước 3: Các nhóm thực hành viết tại lớp.
- Bước 4: Sinh viên đăng bài lên công cụ học trực tuyến được giáo viên chỉ định để giáo viên nhận xét bài viết. (Vì không đủ thời gian nên không thực hiện được việc cho sinh viên nhận xét bài của nhau trước khi giáo viên nhận xét)
- Bước 5: Viết lại bài viết sau khi giáo viên góp ý.

Cả quá trình thực hiện việc áp dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ được tác giả thực hiện theo 5 bước trên trong thời gian 1 tiết dạy (50 phút – theo đề cương chi tiết học phần)

2.4. Kết quả

Sau khi áp dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ, tác giả đã phát bản câu hỏi gồm 3 câu hỏi để khảo sát sự hứng thú của 30 sinh viên năm hai các ngành: công nghệ thông tin, công nghệ thực phẩm và luật đối với phương pháp mới này.

Câu hỏi thứ nhất: Điều bạn thích nhất khi học viết Tiếng Anh với phương pháp dạy học tình huống là gì? (Cụ thể)

Các bạn đều rất thích học phương pháp này vì “tiết học sinh động hơn”, “dễ hiểu hơn, tăng khả năng ứng biến linh hoạt và hiểu được rằng khi đó kiến thức sẽ áp dụng vào đâu”, “nhìn nhận được vấn đề, hiểu và nhớ lâu”, “hay xuất hiện trong đời sống”.

Câu hỏi thứ hai: Điều bạn không thích khi học viết Tiếng Anh với phương pháp dạy học tình huống là gì? (Cụ thể)

Các bạn đều đồng ý rằng phương pháp này “mất

nhiều thời gian”.

Câu hỏi thứ ba: Theo bạn, trong tương lai phương pháp dạy học tình huống có nên được áp dụng thường xuyên trong các học phần Tiếng Anh không? Vì sao?

Ở câu hỏi này, chúng ta sẽ thấy rõ mong muốn của sinh viên khi học viết Tiếng Anh. Các bạn đều nghĩ rằng phương pháp dạy học tình huống nên được nhiều hơn trong các học phần Tiếng Anh nói chung và kỹ năng viết nói riêng vì “nó sẽ giúp chúng em phát triển khả năng tưởng tượng và ứng biến linh hoạt với tình huống”, “nó gây hứng thú cho học sinh sinh viên hơn là cách dạy học truyền thống đồng thời cũng giúp người dạy và người học giao tiếp nhiều hơn”, “nó rất thực tế và tạo hiệu quả cao”, “nó có thể cải thiện khả năng viết và bổ sung 1 số kiến thức”.

3. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu cho thấy, việc vận dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết Tiếng Anh cho sinh viên không chuyên ngữ tại Trường Đại học Tiền Giang đã nhận được phản hồi khá tích cực từ sinh viên. So với trước đây, sinh viên chủ yếu thực hành viết theo khuôn mẫu định sẵn và chỉ vận dụng những từ vựng, cấu trúc và kiến thức gói gọn trọng chủ đề của bài học. Bằng phương pháp dạy học tình huống, sinh viên đã gắn kết những vấn đề thực tế với bài học để đưa ra hướng giải quyết vấn đề khả thi nhất. Các bạn nhận thấy việc giải quyết tình huống trong kỹ năng viết mang tính thực tiễn hơn. Tiết học sinh động hơn giúp các bạn hiểu bài rõ hơn mặc dù việc vận dụng phương pháp này tốn khá nhiều thời gian.

Tài liệu tham khảo

1. Biều, T.V & Khammany, S. (2014). Sử dụng phương pháp tình huống trong dạy học hoá học ở Trường trung học phổ thông. *Tạp chí Khoa học Đại học Sư Phạm TPHCM*, 62.
2. Dung, T.N. (2021). Tạo hứng thú học kỹ năng viết tiếng Anh cho sinh viên Trường Đại học Sư phạm Nghệ thuật trung ương thông qua hoạt động viết hợp tác. Retrieved from: <http://www.spnttw.edu.vn/articledetail.aspx?articleid=7137&sitepageid=650>
3. Mai, L.T.T (2005). *Giảng dạy Tiếng Anh Theo Phương pháp tích cực lấy người học làm trung tâm*. *Tạp chí Trường Đại học Cần Thơ*, 3, 167-175
4. My, H.T (2019). Sử dụng bài tập tình huống (Case Study) Như Một Hoạt Động Dạy và Học Tiếng Anh Kinh Tế nhằm Đáp Ứng Chuẩn Đầu Ra - Thực Trạng và Giải Pháp. Retrieved from: http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/67148

Tích hợp công nghệ trong dạy học tiếng Anh Hiệu quả và thách thức

Nguyễn Thị Trang

ThS. Khoa NN-TH, Trường CĐCSND II

Received: 23/7/2024; Accepted: 26/7/2024; Published: 29/7/2024

Abstract: This study evaluates the effectiveness and challenges of technology integration in English classrooms at Vietnamese universities. Using mixed methods, including surveys of 30 teachers and 200 students, and interviews with 10 experienced teachers, the research found that 85% of teachers use technology weekly. Vocabulary applications are most popular (70% of teachers, 90% of students). Benefits include increased motivation and engagement. Challenges encompass lack of teacher training (67%), extended preparation time (57%), and student distraction (62%). The study proposes strategies to optimize technology use, including comprehensive training, infrastructure improvements, and policy development. Findings provide insights to enhance technology integration in English education in Vietnam.

Keywords: Technology integration, English language teaching, challenges, effectiveness

1. Đặt vấn đề

1.1. Lý do chọn đề tài

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và số hóa ngày càng sâu rộng, việc tích hợp công nghệ (CN) vào giảng dạy tiếng Anh đang trở thành xu hướng tất yếu trong giáo dục hiện đại. CN mang đến nhiều cơ hội mới để nâng cao hiệu quả dạy và học, từ các ứng dụng học ngôn ngữ trên điện thoại thông minh đến các nền tảng học tập trực tuyến. Tuy nhiên, việc áp dụng CN trong lớp học tiếng Anh cũng đặt ra nhiều thách thức đáng kể.

Tại Việt Nam, mặc dù đã có nhiều nỗ lực trong việc ứng dụng CN vào giảng dạy tiếng Anh, vẫn còn thiếu các nghiên cứu toàn diện đánh giá cả hiệu quả và thách thức trong bối cảnh cụ thể của nước ta. Các nghiên cứu trước đây, như của Hoàng Văn Vân (2018) và Nguyễn Thị Thúy Loan (2019), đã tập trung vào các khía cạnh riêng lẻ của việc ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên, những nghiên cứu này chưa cung cấp một bức tranh toàn diện về tác động của CN đối với cả GV và SV, cũng như chưa xem xét đầy đủ các yếu tố ảnh hưởng đến hiệu quả của việc tích hợp CN trong bối cảnh GD đại học VN.

Nghiên cứu này nhằm lấp đầy khoảng trống đó bằng cách đánh giá toàn diện hiệu quả, xác định thách thức và đề xuất giải pháp để tối ưu hóa việc sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh tại các trường ĐH ở VN. Kết quả nghiên cứu sẽ có ý nghĩa quan trọng đối với các nhà hoạch định chính sách, quản lý giáo dục, GV và SV trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy tiếng Anh và thúc đẩy việc áp dụng CN một cách hiệu quả và bền vững trong GDĐH.

1.2. Tổng quan nghiên cứu

Trong thập kỷ qua, việc tích hợp CN vào giảng dạy tiếng Anh đã phát triển mạnh mẽ. Chapelle và Sauro (2017) chỉ ra rằng các công cụ CN đã trở thành phần thiết yếu trong nhiều lớp học tiếng Anh. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh tác động tích cực của CN đối với việc cải thiện từ vựng (Taj et al., 2017) và KN giao tiếp (Lee et al., 2016).

Trong bối cảnh VN, các nghiên cứu của Hoàng Văn Vân (2018) và Nguyễn Thị Thúy Loan (2019) đã phân tích thực trạng và đề xuất giải pháp cho việc ứng dụng CN trong dạy học ngoại ngữ. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chưa cung cấp cái nhìn toàn diện về cả hiệu quả và thách thức của việc THCN.

Nghiên cứu này nhằm lấp đầy khoảng trống đó bằng cách đánh giá toàn diện việc THCN trong giảng dạy tiếng Anh tại VN và đề xuất các chiến lược tối ưu hóa.

Mục tiêu nghiên cứu

- Xác định hiệu quả của việc sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh.
- Phân tích các thách thức chính khi THCN vào lớp học tiếng Anh.
- Đề xuất các giải pháp để tối ưu hóa việc sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng PP kết hợp định lượng và định tính để thu thập và phân tích dữ liệu.

2.2. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại 3 trường ĐH và CĐ ở khu vực phía Nam VN, bao gồm: Trường CĐ

Công Thương; Trường ĐHSP Kỹ thuật; Trường ĐH Ngân hàng. Các trường này được chọn dựa trên tiêu chí đa dạng về loại hình (công lập và tư thục) và chuyên ngành đào tạo.

2.3. Công cụ và PP thu thập dữ liệu

Khảo sát bằng bảng câu hỏi trực tuyến (câu hỏi đóng và mở) đối với 30 GV và 200 SV nhằm đánh giá mức độ sử dụng CN, nhận thức về hiệu quả và thách thức gặp phải.

Phòng vấn sâu 10 GV tiếng Anh có kinh nghiệm tích hợp CN trong giảng dạy để thu thập thông tin chi tiết về kinh nghiệm, chiến lược và khó khăn trong quá trình áp dụng CN.

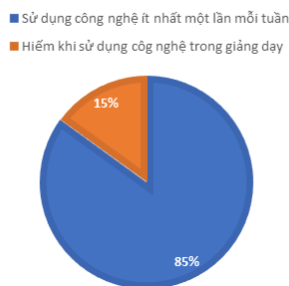
2.4. PP phân tích dữ liệu

Dữ liệu định lượng từ bảng hỏi được xử lý bằng phần mềm thống kê, tính toán tần suất và phần trăm. Dữ liệu định tính từ câu hỏi mở và phỏng vấn sâu được phân tích theo chủ đề, mã hóa và tổng hợp để xác định các xu hướng chính.

2.5. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

2.5.1. Mức độ sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh

Từ biểu đồ 1 cho thấy mức độ sử dụng CN khá phổ biến trong giảng dạy tiếng Anh, có 85% GV sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh ít nhất một lần mỗi tuần.



Biểu đồ 2.1. Tỷ lệ sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh của GV

Kết quả này cho thấy tỷ lệ sử dụng CN của GV (85%) cao hơn so với nghiên cứu của Tondeur et al. (2017) tại Bỉ (72%), nhưng thấp hơn so với nghiên cứu của Liu et al. (2020) tại Trung Quốc (93%). Điều này có thể phản ánh sự khác biệt về chính sách và đầu tư CN giữa các quốc gia. Tuy nhiên, vẫn còn 15% GV hiếm khi sử dụng CN, điều này đặt ra nhu cầu cần có các chương trình đào tạo và hỗ trợ để khuyến khích việc sử dụng CN rộng rãi hơn.

Bảng 1a. Mức độ sử dụng các công cụ CN trong giảng dạy tiếng Anh của GV (N=30)

Công cụ công nghệ	Số lượng GV sử dụng	Tỷ lệ sử dụng (%)
Ứng dụng học từ vựng	21	70%

Nền tảng học trực tuyến	20	67%
Phần mềm thuyết trình tương tác	18	60%
Trang web chia sẻ video	17	57%
Mạng xã hội học tập	12	40%

Bảng 1b. Mức độ sử dụng các công cụ CN trong học tiếng Anh của SV (N=200)

Công cụ công nghệ	Số lượng sinh viên sử dụng	Tỷ lệ sử dụng (%)
Ứng dụng học từ vựng	180	90%
Nền tảng học trực tuyến	150	75%
Trang web chia sẻ video	140	70%
Phần mềm luyện phát âm	120	60%
Mạng xã hội học tập	100	50%

Khi so sánh Bảng 1a và 1b, ta thấy có sự tương đồng đáng kể trong việc sử dụng CN giữa GV và SV, với ứng dụng học từ vựng là công cụ phổ biến nhất ở cả hai nhóm. Tuy nhiên, tỷ lệ sử dụng của SV (90%) cao hơn đáng kể so với GV (70%), phản ánh nhu cầu lớn của SV trong việc mở rộng vốn từ vựng và sự tiện lợi của các ứng dụng di động trong học tập. Nền tảng học trực tuyến và trang web chia sẻ video cũng được sử dụng rộng rãi ở cả hai nhóm, cho thấy xu hướng chuyển đổi số trong GD, đặc biệt trong bối cảnh đại dịch COVID-19 đã thúc đẩy việc học trực tuyến. Điều đáng chú ý là mạng xã hội học tập có tỷ lệ sử dụng thấp nhất trong GV (40%) nhưng lại cao hơn ở SV (50%), cho thấy xu hướng học tập cộng tác và chia sẻ kiến thức giữa các bạn học, đồng thời cũng phản ánh sự lo ngại của GV về khả năng gây xao nhãng của các nền tảng này.

2.5.2. Nhận thức về hiệu quả của CN trong dạy và học tiếng Anh

Bảng 2.2. Nhận thức về hiệu quả của CN trong dạy và học tiếng Anh

Hiệu quả	Giáo viên (N=30)	Sinh viên (N=200)
CN làm tăng động lực học tập	24 (80%)	164 (82%)
CN giúp tăng cường sự tham gia trong lớp học	22 (73%)	160 (80%)
CN giúp hiểu bài học tốt hơn	23 (77%)	136 (68%)
CN giúp cải thiện kết quả học tập	23 (77%)	129 (64%)

Khi xem xét nhận thức về hiệu quả của CN trong Bảng 2.2, cho thấy cả GV và SV đều có đánh giá tích cực về tác động của CN đối với động lực học tập và sự tham gia trong lớp học. Tuy nhiên, có sự khác biệt đáng kể trong nhận thức về việc CN giúp hiểu bài học tốt hơn và cải thiện kết quả học tập, với GV có xu hướng đánh giá cao hơn. Sự khác biệt này có thể xuất phát từ góc nhìn tổng thể hơn của GV về tiến bộ của SV và khả năng so sánh với PP giảng dạy truyền thống. Điều này cũng chỉ ra nhu cầu cần cải thiện cách thức sử dụng CN để SV có thể nhận thấy

rõ hơn tác động tích cực đối với việc hiểu bài và kết quả học tập của họ.

2.5.3. Thách thức chính trong việc THCN

a) Đối với GV (N=30):

Bảng 3a. Thách thức chính trong việc THCN đối với GV

Thách thức	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Thiếu đào tạo về sử dụng CN	20	67%
Thời gian chuẩn bị bài giảng kéo dài hơn	17	57%
Khó khăn trong quản lý lớp học khi sử dụng CN	16	53%
Hạn chế về cơ sở hạ tầng và thiết bị	14	47%

b) Đối với sinh viên (N=200):

Bảng 3b. Thách thức chính trong việc THCN đối với SV

Thách thức	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Khó tập trung do phân tâm bởi các ứng dụng khác	124	62%
Khó khăn trong việc tiếp cận internet và thiết bị	90	45%
Cảm thấy quá tải với thông tin	76	38%

Bảng 3a và 3b về thách thức trong việc tích hợp CN cho thấy những khó khăn khác nhau mà GV và SV phải đối mặt. Cụ thể như sau:

Đối với GV, thiếu đào tạo về sử dụng CN là vấn đề lớn nhất (67%), tương đồng với nhiều nghiên cứu quốc tế. Điều này cho thấy đây là vấn đề phổ biến cần được giải quyết trên phạm vi toàn cầu. Thời gian chuẩn bị bài giảng kéo dài (57%) và khó khăn trong quản lý lớp học (53%) cũng là những vấn đề đáng kể, phản ánh nhu cầu về đào tạo không chỉ về kỹ thuật mà còn về PP sư phạm tích hợp CN.

Đối với SV, khó tập trung do phân tâm bởi các ứng dụng khác là thách thức lớn nhất (62%), phản ánh nhu cầu về KN quản lý thời gian và tự điều chỉnh trong học tập trực tuyến. Khó khăn trong việc tiếp cận internet và thiết bị (45%) là vấn đề đáng kể, cho thấy sự chênh lệch số vẫn tồn tại và cần được giải quyết để đảm bảo công bằng trong GD.

3. Kết luận

Nghiên cứu này cung cấp cái nhìn toàn diện về việc THCN trong giảng dạy tiếng Anh tại các trường ĐH ở VN. Kết quả chính bao gồm: cung cấp dữ liệu thực nghiệm về mức độ sử dụng CN trong giảng dạy tiếng Anh tại các trường ĐH Việt Nam, với 85% GV sử dụng CN hàng tuần; xác định các công cụ CN phổ biến nhất được sử dụng trong giảng dạy tiếng Anh, như ứng dụng học từ vựng (70% GV, 90% SV sử dụng); làm rõ nhận thức của cả GV và SV về hiệu quả của CN trong việc tăng động lực học tập (80% GV, 82% SV) và sự tham gia trong lớp học (73% GV, 80% SV); chỉ ra các thách thức chính trong việc THCN, bao gồm thiếu đào tạo GV (67%), thời gian chuẩn bị

kéo dài (57%), và sự phân tâm của SV (62%).

Một số khuyến nghị sau:

▪ Đối với cơ quan quản lý GD

Xây dựng chính sách và hướng dẫn cụ thể về THCN trong giảng dạy tiếng Anh ở bậc ĐH. Đầu tư nguồn lực để cải thiện cơ sở hạ tầng CN trong các trường ĐH. Thúc đẩy hợp tác giữa các trường ĐH và doanh nghiệp CN để phát triển các giải pháp GD phù hợp.

▪ Đối với nhà trường:

Thứ nhất, cần phát triển chương trình đào tạo toàn diện cho GV, tập trung vào kỹ năng sử dụng CN và phương pháp THCN vào giảng dạy như tổ chức các khóa đào tạo ngắn hạn về KN sử dụng CN cụ thể (ví dụ: LMS, công cụ tạo bài giảng tương tác).

Thứ hai, cần cải thiện cơ sở hạ tầng CN trong trường học, bao gồm việc đầu tư vào thiết bị hiện đại và đảm bảo kết nối internet ổn định; Trang bị các phòng học với các thiết bị hiện đại như bảng tương tác thông minh, máy chiếu đa năng...

Thứ ba, thiết lập hệ thống hỗ trợ kỹ thuật cho GV và SV: Thành lập đội ngũ hỗ trợ kỹ thuật chuyên trách cho việc sử dụng CN trong giảng dạy; Xây dựng cơ sở dữ liệu trực tuyến với các hướng dẫn sử dụng và giải pháp cho các vấn đề thường gặp.

Thứ tư, khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm và thực hành tốt giữa các GV: Tổ chức các buổi chia sẻ kinh nghiệm định kỳ giữa các GV; Xây dựng nền tảng trực tuyến để GV có thể chia sẻ tài nguyên và thực hành tốt.

▪ Đối với GV

Tích cực tham gia các khóa đào tạo về CN giáo dục và thường xuyên cập nhật kiến thức. Phát triển KN quản lý lớp học trong môi trường học tập tích hợp CN. Thiết kế các hoạt động học tập THCN một cách có mục đích và hiệu quả.

▪ Đối với SV

Phát triển KN tự học và quản lý thời gian khi sử dụng CN trong học tập. Chủ động tìm hiểu và sử dụng các công cụ CN hỗ trợ học tập tiếng Anh. Tham gia tích cực vào các hoạt động học tập THCN. Phản hồi cho GV và nhà trường về trải nghiệm sử dụng CN trong học tập.

Tài liệu tham khảo:

- Chapelle, C. A., & Sauro, S. (2017). *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. John Wiley & Sons.
- Hoàng Văn Vân. (2018). *Ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ngoại ngữ: Thực trạng và giải pháp*. Tạp chí Khoa học, Đại học Quốc gia Hà Nội.

Some ways to improve Vietnamese - English Translation

Nguyen Hiep Thanh Nga*, Tran Ngoc Nga*

*Tay Do University

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: Translation is one of the most indispensable skills in transferring messages across the languages. Translation creates opportunities for people over the worlds to share the viewpoints, scientific achievements and so on. Translation is also an important subject helping students improve professional communicative, international and cultural understanding. Through Vietnamese-English translation, students know thoroughly about English and Vietnamese. This article aims to provide some ways to get a better Vietnamese-English translation version for students. They are (1) reading English book, bilingual book, news, magazines; (2) studying in group; (3) watching film with English subtitles; and (4) practicing exercises.

Keywords: Translation, way, solution, students

1. Introduction

In today's globalization and internationalization, English becomes a common language which helps people understand each other in many fields. There are more requirements for Vietnamese to have expert English skills, especially translation skill is considered as a bridge, connecting Vietnam with partners, enhance the international economy, and exchange culture with other countries around the world. Therefore, the demand of professional translation is getting more necessary than ever.

According to Catford (1965), translation is the replacement of textual material in one language by equivalent textual material in another language. Translation is a synthesis of knowledge about grammar, vocabulary, cultural knowledge, personal acumen, etc. So, a translator needs to have good knowledge of both the source and target languages to transmit the writer's intension, original thoughts and opinions in the translated version as precisely and faithfully as possible.

Translation is essential to learn, but it does not mean it is simple for learners. Many Vietnamese people have faced with challenges when translating mother tongue into English. This study mainly focuses on finding out some useful solutions to improve translation skills.

2. Some ways to improve Vietnamese-English translation

2.1. Translation difficulties

Translation is a complex process so students need good knowledge about the target language. The number of document, material and news which are translated is more numerous day by day. If students want to improve their translation skill, they have

to find their own problems in translating. Ghazala (1995) argues that, "a translation problem is any difficulty which makes us stop translating to think about it." Students tend to make common mistakes on vocabulary, grammar, and culture when doing translation from Vietnamese into English.

2.1.1. Vocabulary

Vocabulary is very important when studying a foreign language. Good knowledge about vocabulary helps students understand foreign language easier. According to Zimmerman (1997), "Vocabulary is central to language and of critical importance to the typical language learners." Hence, when communicating with others by English, students need to have wide vocabulary to be able to understand what people intend to convey. Besides, according to Wilkins (1972), "without grammar, very little can be conveyed, without vocabulary, nothing can be conveyed." English vocabulary is regarded as the greatest language problem of students. There are some problems as lack of vocabulary, word choice and word meaning.

2.1.2. Grammar

Each language has its own grammar. Grammar structure is necessary for students when translating. According to William (2005), "Grammar is a study of the structure of the language and describes the way of putting words together to make meaningful sentences." Knowing about grammar offers a window into the human mind to know how to build sentences. In fact, grammar has both form and meaning, it makes not only the rules how to form words but also concerns with the meaning of the language. Translating from Vietnamese into English has the grammatical difficulties such as word order,

noun phrase, relative clause and tense.

2.1.3. Culture

Translation is always influenced by two cultures. Culture involves typical things that belong to both the matter and the spirit. Culture is usually complex and can be understood as the total set of beliefs, attitude, customs, behavior, social habits, etc. of members in a particular society. Cultural untranslatability is mentioned as “situational text that are referred to in an original are absent in the culture of translating language.” (Mona and Gabriela, 2012). Each nation has its own culture so there must have suitable changes in translation with the culture of the target language. For this reason, students usually meet the cultural difficulties about lack of culture and cultural substitution.

2.2. Some ways to improve Vietnamese-English translation

Translation is a difficult subject and students also recognize that it is necessary to have some good ways to learn this subject well. 50 juniors majoring in English at a University in Cantho city are invited to suggest ways to get good translation version. Their ages range from 21 to 23. They all speak Vietnamese as their mother tongue and English as a foreign language. They have already studied Translation Theory and Translation Practice. Therefore, English-major juniors are the most suitable participants. They get many challenges in translation process, so their suggestions would be better than others.

2.2.1. Reading book

Most students think that learning more vocabulary is the good way to overcome lacking of vocabulary and choosing suitable words can avoid ambiguity and can help them translate better. Enlarging vocabulary is necessary. Students can learn more vocabulary by reading books. 30% of participants think that reading book is good for translation. While reading books students can easily pick up new words. Then students look up them in dictionary to know word meaning. There are many kinds of books in the bookstores, so students need to choose suitable books for themselves. It is also necessary for the students to try to create a habit of regular reading newspapers, magazines, articles or news on the Internet. They can be the best choice for students because they are understandable and close with general Vietnamese and particularly students. In addition, they can enlarge cultural knowledge via the stories. Students should find to read suitable books to improve their

translation skill.

Besides, culture is also a problem which most of students are hard to overcome, so students believe that reading bilingual book is good for translation. Bilingual book is a book to express in two languages and it has many advantages for students in learning English and especially translation. Students can read bilingual books to improve translation ability because it supplies much knowledge about vocabulary, grammar, culture and ways of translation. Reading bilingual books also helps students correct their mistakes about grammar. They can learn some new grammar structures. Thanks to reading, students not only enlarge their vocabulary but also have more background knowledge about aspects that are strange with them.

Moreover, to improve Vietnamese-English translation, reading bilingual book helps students to recognize the differences between English and Vietnamese. Students can avoid the common mistakes in translation process. Students should search and update the information about the second language to widen their culture knowledge. When having a good knowledge about culture, students can translate exactly and naturally.

2.2.2. Studying in group

Only 16% (the lowest percentage) of students agree that studying in a group can improve translation skill. In fact, studying in group bring many benefits. Studying in groups help students improve grammatical knowledge through discussing and exchanging knowledge together and then they can choose the most suitable structure for their versions. The grammatical structure in English is a lot of difficulties. So, with the assistance of the members in group, it is easy to choose the right structure that makes the translation script more and more perfectly. In addition, no one can master all fields, working in group gives students a chance to support each other about the ways to translate and it is a good place to exchange ideas freely that motivate students study better. In short, if students know how to listen to members in group, they have a good version in translation process.

2.2.3. Watching films with English subtitle

18% of students thought that watching films with English subtitle was good. It is so interesting when watching films with English subtitle, it is a good way for students to learn translation, especially cultural problem. There are many benefits from this way, it

is both relaxing and studying time. In fact, it helps students to expand both vocabulary and cultural knowledge to translate better. When students watch Vietnamese film with English subtitle, they can observe the ways to use grammatical structures such as tense, word order, relative clause and so on. In addition, students can learn many things about the culture of the other countries. From there, they may compare the cultural differences from the film.

2.2.4. Practicing

Grammatical structure in Vietnamese is different from English. Thus, this is a big obstacle for students in translation process. There were 36% (the highest percentage) of the students who agreed that practicing was a good way to improve translation. Since all strategies studied at school are only the theory, practice is really necessary. If students try to do exercises regularly, their grammatical knowledge in English is better. Students can enrich their vocabulary and they also become more flexible in using grammatical structure. Finally, students can easily solve the troubles about word order, noun phrase, and relative clause, tense and so on due to practice exercises a lots.

2.3. Steps to translate well

Translation is one of a difficult subject. If students want to improve their translation skill, they need to know the ways to translate exactly. The five below steps help students to translate well.

Step 1, reading clearly before translating. It means reading many times to understand deeply the sentence or the paragraph. From there, students can determine good tense to translate. In addition, the translation has the cultural factors, reading helps to translate clearly the meaning then having a better translation version.

Step 2, identifying objects who read the translation. This objects can be children or adults so, students need to know the ways to translate accordance with age, job and sex of each object.

Step 3, choosing specialized word. Each field has particular style, so students have to consider the fields which the translation version belongs to. It is needed to choose specialized word exactly depending on the fields such as culture, education, polity, finance and so on.

Step 4, looking for reference materials. When translating, students will meet some difficulties about vocabulary, grammar and specially culture; sometimes students cannot overcome it because it

is so difficult. Students should look for relevance materials to know how to translate. If possible, students can ask someone who have knowledge about the fields.

Step 5, rereading to find mistakes, then edit to have a perfect translation version.

3. Conclusion

Translation is one of the most important skills, but studying it is not easy; students have many problems about vocabulary, grammar and culture in translation process. Some basic ways as reading English book, bilingual book, news, magazines; studying in group; watching film with English subtitles and practicing exercises will be useful for students to overcome their difficulties.

Students should enlarge knowledge about vocabulary, grammar and culture by reading English book, news, magazines, bilingual books. Besides, students should practice more exercises and study in group. These help students enlarge social knowledge and imitate writing style to translate better. In addition, watching film with English subtitle helps students learn many new words and enrich cultural knowledge.

In short, translation is considered as a bridge between people who live in different nations. In other words, translation helps to remove the language barrier and make people closer to each other. Translation skills are becoming more and more popular in numerous universities as well as in practical areas. Students should focus on developing their translation skills as soon as possible so that they can set the path for the global success in the modern time.

References

- [1]. Catford, J. C. (1965). *A linguistic theory of translation*. London: Longman.
- [2]. Ghazala, H. (1995). *Translation as problems and solutions*. Elga publication.
- [3]. Mona Baker and Gabriela Saldanha. (2012). *Routledge encyclopedia of translation studies*. ResearchGate.
- [4]. Wilkins D. A. (1972). *Linguistics in language teaching*. London: Edward Arnold. England.
- [5]. William, J.D. (2005). *The teacher's grammar book*. Routledge.
- [6]. Zimmerman, C, (1997). *Do reading and interactive vocabulary instruction make a difference? An empirical study*. TESOL Quarterly, B1, 121- 140.

The implementation of semantic mapping in enriching vocabulary for ielts learners at Odin language academy

Nguyễn Thị Thanh Huyền*; Vũ Nhật Giang**

*TS; **CN. Trường Đại học kinh tế quốc dân

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: This research aims to explore the benefits of semantic mapping for English language learners, particularly for IELTS students at ODIN Language Academy. The study evaluates the effectiveness of semantic mapping in vocabulary enrichment, comparing it with traditional strategies. The research involved 60 IELTS students, split into an experimental group (31 students) using semantic mapping and a control group (21 students) employing conventional methods. Pre-tests and post-tests were administered to both groups, and the results were analyzed using deductive reasoning and quantitative methods, including Classroom Action Research (CAR) and controlled experiments. The findings indicated that semantic mapping significantly improved vocabulary acquisition, helping students overcome challenges with word memorization and better prepare for IELTS tasks. Students exposed to semantic mapping outperformed their peers who followed traditional methods. The study concluded with recommendations to enhance semantic mapping implementation, highlighting the importance of teacher facilitation, promoting student collaboration, and optimizing time allocation in lessons.

Keywords: Semantic mapping, IELTS

1. INTRODUCTION

The fast-paced globalization process and the rapid development of information technology have led to an increasing demand for the acquisition of the English language. As the global lingua franca, English serves as the primary medium of communication in various sectors, such as business, education, and international relations. In this context, acquiring proficiency in English has become a crucial skill for students who wish to pursue higher education, especially those preparing for the International English Language Testing System (IELTS).

Vocabulary acquisition plays an essential role in language learning, as words are the building blocks for communication. However, many non-native learners of English face significant challenges in acquiring and retaining new vocabulary. Traditional vocabulary teaching methods, such as rote memorization and translation, often fail to engage learners and lead to poor long-term retention. Learners often struggle with effectively using, understanding, and memorizing new vocabulary, primarily due to limited classroom time and concentration. These difficulties hinder their comprehension of English materials and reduce their enthusiasm during lessons, ultimately leading to poorer academic performance. Teachers, on the

other hand, face challenges in selecting appropriate vocabulary teaching methods due to the diverse backgrounds, levels, and interests of students. Many educators rely on traditional techniques such as dictation, note-taking, and sentence construction, which are often ineffective as students find them tedious and are reluctant to practice regularly. To address this, we chose to explore Semantic Mapping, a technique that illustrated the link between concepts and task phrases through a visual, which can be used both in the classroom and independently by students to enrich their vocabulary (Renata, 2018).

This research aims to evaluate the effectiveness of semantic mapping in enriching the vocabulary of IELTS learners at ODIN Language Academy. It seeks to answer the following research questions:

How can semantic mapping be beneficial in enriching vocabulary for IELTS learners?

Is semantic mapping more effective than traditional methods for teaching vocabulary to IELTS learners?

How can students apply semantic mapping to improve their long-term retention of vocabulary?

2. RESEARCH METHODOLOGY

To answer the research questions, two primary research methods were used: controlled experiments

and Classroom Action Research (CAR). These methods were applied to assess the effectiveness of semantic mapping in comparison to traditional vocabulary teaching strategies.

2.1. Controlled Experiment Design

This method involved dividing students into two groups: an experimental group and a control group. The experimental group learned vocabulary through the use of semantic mapping, while the control group was taught using traditional methods such as translation and dictation. This experiment took place in four IELTS classes at ODIN Language Academy, involving 60 students aged between 16 and 21. The experimental group included 31 students, and the control group consisted of 29 students. Although both groups were introduced to the same vocabulary topics, their teaching methods varied. Pre-tests and post-tests were administered to both groups to assess their vocabulary knowledge before and after the experiment. The test results were then analyzed to determine the effectiveness of the respective teaching methods.

2.2. Classroom Action Research (CAR)

Classroom Action Research (CAR) was utilized to examine students' reactions to semantic mapping in real classroom environments. This approach followed four key stages: planning, implementation, observation, and reflection (Kunlasomboon, N. *et al.* 2015). The research spanned two cycles, each consisting of three lessons, with each lesson lasting 90 minutes, of which 50 minutes were dedicated to applying semantic mapping.

During the planning phase, the teacher created lesson plans and gathered the necessary materials, including handouts and visual aids for the semantic mapping activities. The implementation phase involved delivering the lessons and monitoring students' participation and engagement. In the observation phase, the teacher recorded students' performances in vocabulary tasks and interactions during class. Lastly, in the reflection phase, the collected data was analyzed, and necessary adjustments were made in preparation for the subsequent cycle.

3. FINDINGS

The learners' results of the post-tests at the end of the cycle demonstrated the effectiveness of the technique used. To get the data related to the learners' vocabulary knowledge level, we distributed the vocabulary test to participants of both experimental

and control group. However, in this section, only the scores of learners who were taught with semantic mapping strategy would be assessed. According to the success criteria, 75% of the learners using the semantic mapping approach at the conclusion of the cycle would acquire the vocabulary score equal or more than 60. Besides, there should be an improvement between scores of pre-test and post-test.

3.1. The results of learners from the experimental group in cycle 1

In cycle 1, there were three sessions, lasting one and a half hours each and including approximately 50 minutes to implement the semantic mapping technique. The pre-test and post-test both consisted of 40 questions from learning topics of classes in cycle 1, and each item was given one point for each correct answer. Question types in these tests were diverse, such as multiple choice, table/summary completion, matching words to complete phrases/collocations/sentences and many more.

Table 1: The minimum, maximum, mean score, and standard deviation of the pre-test scores of the experimental group

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PRETESTSCORE	31	29.00	68.00	51.8065	7.53843
Valid N (listwise)	31				

From Table 1 shows that the figure of the calculated standard deviation was quite large (7.53843), which could be interpreted that the collected data was spread further away from the mean. This means at the beginning of the experiment, most learners in the experimental group showed a fair lack of vocabulary knowledge and the word resources of them varied significantly.

Table 2: The classification of the pre-test scores of the experimental group

No	Classification	Score	Pre-test scores	
			F	P (%)
1	Very good	80-100	0	0
2	Good	70-79	0	0
3	Fair	60-69	5	16.12
4	Poor	50-59	17	54.84
5	Very poor	0-49	9	29.04
Total			31	100

Source: Results from data analysis (2023)

The data from the research revealed that the majority of the learners' prior vocabulary knowledge was classified as "poor", which means a vast majority of learners in the experimental group had inadequate vocabulary resources.

Table 3: The minimum, maximum, mean score, and standard deviation of the post-test scores of the experimental group in cycle 1

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POSTTESTSCORE	31	42.00	79.00	61.0968	7.09541
Valid N (listwise)	31				

As demonstrated from Table 3, the assessed standard deviation was 7.09541, proving that there was still a noticeable variation between the post-test scores of 31 experimented learners.

Table 4: The classification of the post-test scores of the experimental group in cycle 1

No	Classification	Score	Post-test scores	
			F	P (%)
1	Very good	80-100	0	0
2	Good	70-79	5	16.12
3	Fair	60-69	15	48.39
4	Poor	50-59	10	32.26
5	Very poor	0-49	1	3.23
Total			31	100

The outcomes demonstrated that, in comparison to before the adoption of semantic mapping, the learners' command of vocabulary had improved. Compared with the pre-test results, the number of learners who were categorised as "good" and "fair" increased from 0 (0%) and 5 (16.12%) to 5 (16.12) and 15 (48.39%), respectively. In contrast, the quantity of "poor" and "very poor" test-takers decreased from 17 (54.84%) and 9 (29.04%) to 10 (32.26%) and 1 (3.23%) accordingly. The learners' first post-test results, however, did not satisfy the requirements for success. Out of 75% of learners, only 64.51% reached or surpassed 60 in their scores.

There were two reasons why cycle one's semantic mapping implementation did not work out. First, because there was a lack of understanding of concepts from semantic mapping, learners were still having trouble remembering the word and its meaning. The second issue is that because they work alone, the vocabulary enrichment of the learners had not improved.

The researcher conducted the cycle 2 with better preparation because the success criterion had not yet been met. Improvements were made in two areas. In order to prevent students from being confused when creating semantic mapping, the researcher

first provided more instances and explanations. Second, to encourage greater idea sharing amongst classmates, the learners were instructed to work in groups as opposed to individuals.

3.2. The results of learners from the experimental group in cycle 2

Cycle 2 consisted of three one and a half-hour session, with roughly 50 minutes dedicated to applying the semantic mapping technique, which was similar to cycle 1. The post-test at the end of cycle 2 also included 40 questions with each correct answer gaining one point.

Table 5: The minimum, maximum, mean score, and standard deviation of the post-test scores of the experimental group in cycle 2

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POSTTESTSCORE	31	55.00	86.00	66.7419	6.83924
Valid N (listwise)	31				

The data in table 5 indicated that the mean score at the end of cycle 2 grown to 66.7419, which might be perceived that the overall score of 31 test-takers had improved. Similarly, both the maximum and minimum score increased to 55 and 86, and these were achieved by one learner for each one. Additionally, the variation of results between learners dropped, illustrating that scores clustered more tightly around the average number due to a fall in standard deviation to 6.83924. This can be interpreted that learners' vocabulary knowledge experienced a stable growth.

Table 6: Classification of the post-test scores of the experimental group in cycle 2

No	Classification	Score	Post-test scores	
			F	P (%)
1	Very good	80-100	3	9.68
2	Good	70-79	9	29.03
3	Fair	60-69	12	38.71
4	Poor	50-59	7	22.58
5	Very poor	0-49	0	0
Total			31	100

As exhibited in Table 6, the vocabulary scores of learners in the post-test of cycle 2 showed a greater achievement at a good frequency. Regarding the highest vocabulary level, 3 learners (9.68%) obtained a score above 80 and were classified as having "very good" lexical command. 9 test-takers (29.03%) acquired the result between 70 and 79, categorised

as “good”. Meanwhile, the number of scores equal to or under 59 decreased dramatically compared with that from the pre-test before implementing semantic mapping.

In short, the use of the semantic mapping approach has gradually enriched learners’ vocabulary. Only 16.12% of learners surpassed the score of 60 in the pre-test prior to the implementation of the semantic mapping technique, indicating a low level of vocabulary competence among the experimental group. They were more proficient in vocabulary after two cycles of implementation. This occurs as a result of semantic mapping, which aids learners in learning words in a more structured manner since the meaning was easily memorised by the students. The improvement was 77.42% of learners obtained the score equal or above 60 in cycle two compared to only 64.51% in cycle one. This met the given criteria which showed that the implementation of semantic mapping in enriching vocabulary for IELTS learners was successful.

3.3. The comparison between the effectiveness of implementing semantic mapping and traditional methods to enrich IELTS learners’ vocabulary

Table 7: Comparison of pre-test scores between the experimental and control group

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
PRETESTEXPERIMENTAL	31	29.00	68.00	51.8065	7.53843
PRETESTCONTROL	29	32.00	70.00	51.2069	7.37457
Valid N (listwise)	29				

From Table 7, it is explicit that the figures of the control group were relatively similar to those of the experimental group. Most control group learners as well as experimental group learners had a moderate deficiency of vocabulary knowledge at the start of the trial, and their word resources differed greatly.

Table 8: Comparison of post-test scores between the experimental and control group in cycle 1

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POSTTESTEXPERIMENTAL1	31	42.00	79.00	61.0968	7.59541
POSTTESTCONTROL1	29	37.00	73.00	57.1724	7.30493
Valid N (listwise)	29				

The statistics in Table 8 display the mean score of learners from the control group, which was 57.1724, indicating an improvement compared to their pre-test scores. There was also an increase in both the minimum and maximum scores achieved by the learners. The standard deviation remained high at 7.30493. However, the average post-test result of

the experimental group (61.0968) was notably better than that of the 29 learners from the control group (57.1724).

Regarding the classification of the post-test scores of the experimental and control group in cycle 1, there was a significant distinction between the post-test score frequencies in cycle 1 between learners from the experimental group and the control group. After cycle 1, which included three sessions of implementing semantic mapping, learners who applied this strategy saw better improvement in their post-test scores, with 64.51% achieving a score of 60 or above. Meanwhile, 37.93% of learners who enriched their vocabulary using conventional techniques (dictation, translation) scored 60 or higher. Additionally, the control group showed a higher proportion of test-takers receiving a score of 59 or below, classified as ‘poor’ or ‘very poor.’ Overall, the implementation of semantic mapping proved to be more effective in enhancing IELTS learners’ vocabulary knowledge than traditional strategies. However, the percentage of learners in the experimental group still did not meet the success criteria, so a further comparison of post-test results at the end of cycle 2 will be conducted to examine the efficacy of semantic mapping more closely.

Table 9: Comparison of post-test scores between experimental and control group in cycle 2

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
POSTTESTEXPERIMENTAL2	31	55.00	86.00	66.7419	6.83924
POSTTESTCONTROL2	29	45.00	76.00	60.5172	7.27865
Valid N (listwise)	29				

After three lessons in cycle 2, the statistics related to post-test score of 60 learners from both the experimental and control group is collected and demonstrated by Table 9. It is noticeable that the previously discussed outcome of the experimental group revealed a greater improvement compared with that of the control group. 29 test-takers who acquired new vocabulary through conventional techniques achieved a mean score of 60.5172. This was a slight enhancement after cycle 1 and the figure of standard deviation remained relatively unchanged in comparison with the post cycle 1 standard deviation. It could be concluded that there was still a large disparity between learners’ vocabulary level in the control group.

Regarding the classification of the post-test scores of the experimental and control group in

cycle 2, there was a transparent difference in the categorisation of learners' vocabulary knowledge of the experimental and control group. 77.42% out of 31 learners obtained a score equal or above 60 and this met the teacher's success criteria. On the other hand, only 55.17% out of 29 learners received a similar range of score and the proportion of test-takers got results from 0-59 was 44.83% which was higher than that of experimental group (25.81%).

Via collected data examined above, the researcher could come to an inference that semantic mapping is superior to traditional teaching strategies in the purpose of enriching vocabulary for IELTS learners at ODIN Language Academy.

3.4. Discussion

Semantic mapping significantly improved learners' vocabulary, as shown by the data and findings from post-test results in cycles one and two compared to pre-test scores. More than 75% of learners in the experimental group were classified as having a "fair" vocabulary level, demonstrating the method's effectiveness. Semantic mapping enhanced vocabulary acquisition more effectively than traditional methods, as shown in the controlled experiment. By organizing words into conceptual maps, learners expanded their vocabulary range and improved word recall.

The technique proved beneficial in addressing common vocabulary issues, such as word memorization. It improved learners' reflexes and understanding of vocabulary, enabling them to use words fluently in context. Additionally, semantic mapping helped students better comprehend tasks involving the four IELTS skills (reading, listening, speaking, writing). The method enhanced test-takers' reading comprehension, helped them catch keywords in listening, and improved their ability to express ideas in speaking and writing.

Moreover, semantic mapping increased classroom participation. The student-centered approach encouraged learners to organize ideas, collaborate, and share vocabulary. Reduced teacher involvement allowed learners to take ownership of the learning process. Observations revealed that learners were more engaged and creative with their maps, showing increased enthusiasm for vocabulary acquisition. Therefore, the author concludes that semantic mapping can enhance students' motivation to acquire vocabulary and improve their overall

English proficiency, particularly for achieving higher IELTS scores.

4. CONCLUSION

In conclusion, the implementation of semantic mapping at ODIN Language Academy has proven to be an effective method for enriching the vocabulary of IELTS learners. The visual and interactive nature of semantic mapping helps students understand and retain vocabulary more effectively than traditional methods. The study also highlights the importance of collaboration and active participation in the learning process.

Future research could explore the long-term effects of semantic mapping on vocabulary retention and its application in other areas of language learning, such as grammar and reading comprehension. Additionally, further studies could investigate the impact of semantic mapping on different types of learners, such as visual or auditory learners, to determine how this strategy can be adapted to meet individual needs.

REFERENCES

- Anditasari, A. W. (2022). Promoting Students' Mastery of Vocabulary in Descriptive Text through the Implementation of Semantic Mapping Strategy. *ELT WORLDWIDE: Journal of English Teaching*, 9(1), 70-83. <https://doi.org/10.26858/eltww.v9i1.23090>
- Fitriani, N., Usman, N., Asrifan, A., Posi, T., & Hermansyah, S. (2022). The Implementation Of Semantic Mapping To Improve Students Vocabulary Mastery. *La Ogi : English Language Journal*, 8(2), 150-155. <https://doi.org/10.55678/loj.v8i2.686>
- Indriarti. (2014). The Effectiveness of Semantic Mapping Strategy to Improve Students' Vocabulary Mastery. *Journal of English Language Teaching*, 3(1). From <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/elt>.
- Kunlasomboon, N., Wongwanich, S., & Suwanmonkha, S. (2015). Research and development of classroom action research process to enhance school learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1315-1324.
- Renata, N. C. G. v. (2018). Enriching Students' Vocabulary by Implementing Semantic Mapping Strategy at the Tenth Grade of SMK Negeri 1 Ambon. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 145. 10.2991/iconelt-17.2018.43

Using skype to improve students' speaking skill

Thi Thanh Vu*, Viet Hoang Le*

*MA. International School, Vietnam National University, Hanoi

Received: 02/8/2024; Accepted: 10/8/2024; Published: 20/08/2024

Abstract: Skype have enabled students to engage in authentic, student-centered, communicative activities such as audio and video chat. Skype constitutes a useful Computer-Mediated Communication (CMC) tool as a means for exchange of language knowledge and information. The article mentions the using SKYPE to improve student's speaking skill.

Keywords: Technology, language knowledge, communicative activities, foreign teacher, practice speaking English, linguistic and social situations, student.

1. Introduction

Teaching speaking tends to be a demanding task for many foreign teachers due to the fact that "organizing lessons to practice speaking English can be a big challenge for both teachers and students" (Baker & Westrup, 2003, p.1). Taking into consideration, teachers should provide as many opportunities as possible for their students to enhance their speaking skill in the target language so that they can communicate with people of other countries, ethnic groups, race and so on in certain linguistic and social situations. The acquisition of speaking involves the mastery of different language subsystems to the point that they can be employed automatically in spontaneous communication; hence, the ability to speak in a foreign language, according to Pawlak, Wanick-Klimczak, and Majer (2011), is a difficult and arduous task. Recently, with the spread of Information and Communication Technologies (ICTs), more and more teachers have opted for incorporating such emerging technologies into their everyday teaching practices. In addition, open-type computer assisted language learning (CALL) classrooms which refers to a classroom with network-based language teaching (NBLT), high-speed Internet access, and free Internet telephone software such as

2. Research content

2.1. Rationale

In Vietnam, the teaching method is now innovated towards the trend of communicative language teaching (CLT) in a number of academic institutions. However, there is modest amount of interaction in a language lesson and the interaction only takes place in live classroom. Teachers should bear in mind that language teachers' and students' communication is not limited exclusively to live classroom interaction. In this case, NBLT, which "offers a learning environment in which students can interact and exchange information

with various unknown people in the real world full of authentic English (Kern, & Warschauer, 2000; Nishihori, 2005) seems ideal for the practice of CLT and Skype is considered as an effective ICT tool for students to practice their speaking skill with numerous people from all corners of the world.

Vietnamese students are not currently fulfilling their potential in English oral communication. There exist some contributing factors such as the monolingual environment, significant syntactic and phonetic differences, Vietnamese traits of shyness, fear of losing face.

An overview of Skype

Skype is a communication tool that allows users to make audio and video calls over the Internet. These calls are free to other Skype users. Skype also offers a computer-to-land-line service which is a fee-based service for both local and international calls.

A Skype account is required in order to make and receive calls. It is similar to creating an email in order to send e-mails. Users choose a user name by providing an email account or other technologies. When the account is activated, user can log in to use Skype. Users need to have a microphone and audio capabilities available on their computer. If not, users must buy a Skype headset with earphones and a microphone.

Skype works computer to computer, not necessarily person-to-person; therefore, Skype may be used to teach groups of people.

Advanced features

Skype has some advanced features that make it useful for educational purposes as following:

Instant messaging or chat

Chat function of Skype servers various purposes. Users may chat while in a real-time audio or video call and they may signal that they are unable to see or hear well in case the connection breaks up. Moreover,

if another call comes in while a user is in real-time call, he/she may send the other partner a quick instant message to inform them that you cannot answer them at that time.

Conference calls

Skype enables users to make conference calls with up to six users on the line at one time. In this case, the conference call features audio only and video calls can only be made with two parties on the line.

File sharing

Users can send files to others or receive files shared by others except real-time audio and video call. Users can send someone an attachment that they may normally send as an email attachment. Using this feature, teachers can share activities or resources with students during a lesson.

Merits of Skype

Skype is free software and shows text chat, voice chat and video chat synchronously and it is simple to use. In addition, students can enjoy authentic communicative activities without being concerned about other students' scrutiny and evaluation since all students engage in the task concurrently. This means "their affective filters (Krashen, 1985) become lower.

Anticipated demerits of Skype

One drawback to classroom use of Skype is that the sound quality through Skype is poorer in a school environment than that on a PC used at home. In addition, lower volume, noise and other students' talking voices hindered the smooth conversation. Furthermore, sound and video image problems happened regularly even if there was no defect on PC devices. In the situation in which technical problems occurred, both the teacher and students were discouraged from using English to fix the problems immediately (Debski, 2000).

2.2. Literature review

Educators have been applying Skype in their classroom for a number of years now. The teachers who used Skype in the classroom as pioneers immediately noted the potential for international connection between classrooms and students. This application fits language educators' interest in creating cross-culture exchanges with students using Skype.

Online course students are requested to take part in an international voice chat room by Noguchi (2004) and one of the most important findings is the gradual decrease in student's motivation. The reason for this is Japanese students' oral communication ability is significantly lower than not only native speakers but also L2 learners in other countries.

2.3. Research questions

Based on the research gaps discussed above, this research aims to explore the effectiveness of using Skype among university students within Vietnamese educational setting. The empirical findings of the study aim at figuring out the answers for these three questions:

How does Skype improve students' speaking skill?

What are the factors motivating students to engage in a Skype-based lesson?

What are the pedagogical implications for teachers?

Pilot study

Voice chat using Linux version of Skype between forty non-majors intermediate freshmen university students at Hanoi National University of Education and native speakers from English speaking countries will be conducted to investigate the effects on students' motivations and oral communication skills before the research. The empirical findings of the pilot study will guide the researcher in terms of what data to collect, how to collect, and what instruments will be employed for data collecting.

Methodology

Action Research is more of a holistic approach to problem-solving, rather than a single method for collecting and analyzing data. Thus, it allows for several different research tools to be used as the project is conducted. These various methods are generally common to the qualitative research paradigm. In this study, the author will collect data by employing pre-test and post-test, participant observation recordings, reflective journals, questionnaire and interviews.

Context and Participants

The research will take place at Hanoi National University of Education. The action research focal group consisted of 20 EFL adult A1 learners aged 18. Four of the participants are males and the rest are females. The learners' educational backgrounds also varied as they come from different socio-economic groups and academic backgrounds. The study population consists of students from different faculties of the university. All of the students involved in this research are those who will have to create Skype accounts and activate them. The students will be randomly selected so that the empirical results of the research can be used to make generalization of the population.

The researcher will look for 2 native teachers at "Langmaster", a language center in Hanoi, and invite them to take part in the research. The 2 teachers will

interact with the students via Skype within the period of 2 semesters.

Data collection

Students will engage in 30-minute Skype video chat sessions with the native speakers around 10 times per semester.

To collect data, interviews, a pre-test and a post-test, a questionnaire which consists of 5 Likert scales, 15 multiple choice questions and 4 open comments were employed. Students are also asked to write reflective journals about the activity at the end of each session in English or Vietnamese.

To observe and analyze the class activities, DVD recordings will be used. In addition, Skype consists of free software named PAMELA, which was installed to obtain discourse data. Students will save the MP3 files in their USB or their laptops to transcribe conversations in class and as homework. Consequently, they will be able to recognize their mistakes in pronunciation, grammar, and vocabulary themselves without teachers' explicit corrective feedback and listen to the discourse repeatedly. For students who are at weaker elementary level, the first priority should be speaking freely not accurately; thus, the researcher will request the teachers not to correct students' error excessively.

Procedure

In the very first session, students are instructed how to create a Skype account and how to use Pamela in English. The students first create their own Skype accounts then they add their classmates on their Skype lists and practice chatting with other students in the class via Skype. They are also encouraged to use Skype to communicate with different people all around the world. After each class, the students have to write reflective journals in English or Vietnamese about what they have gained in the class and submit them to the researcher.

In the second session, the students will be asked to practice a model conversation created by the researcher using text to speech (TTS) model reading by taking part in role-play activity.

In the third session, Skype video chats will be conducted and after the class, there will be a discussion of the activity.

Thereafter, the next topic will be set and the same task cycle will be repeated.

Ethical issues to anticipate

Researchers need to anticipate the ethical issues that may arise during their studies. First the author should pay attention to personal privacy and confidentiality. In

a survey conducted with questionnaire, the researcher will disassociate names from responses during the coding and recording process. A consent form created by the author will be given to the participant to make sure that they are willing to participate in the study and their personal information will be confidentially kept by the researcher. Second, the researcher has to respect the research site, which involves gaining the agreement of individuals in authority to provide access to study participants. Last but not least, the author has to ensure the participants that they are secured in the research since the research conducted based on application of Skype which mainly involve audio and video chat with other people. In other word, the author has to make sure that Skype will do no harm to the participants because participants may be annoyed by other people who use Skype.

3. Conclusion

The gaps of the previous studies and the teaching context of Vietnam, any English language teacher, instructor or learner who decides to implement Skype audio or video chats with the aim of promoting speaking skills towards English language learning should take into account these recommendations: Teacher should motivate students to practice their speaking ability via Skype by designing a wide range of activities for them to participate in and a various topics to discuss with the intervention of Skype. When students feel interested in interacting with their mates via Skype, their motivation in language leaning will be gradually promoted. Regular practice online will help students build up their confidence to communicate with other people and to speak in public.

References

1. McNamara, C. (1999). *General guidelines for conducting interviews*. Retrieved June, 02, 2017.
2. Nishihori, Y. (2005). *Study of Teaching Methods of Distances Collaborative Learning on the Internet and International High-speed Networks*. Graduate school of international media and communication and tourism studies, Hokkaido: Hokkaido University
3. Noguchi, T. (2004). The Possibility of Voice-Chat for Japanese English Learners. *Language communication studies*, 4, 22-29
4. Nunan, D. (1992). *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Yoshitake, Y. (2007). English education activity in elementary school based on the findings of the practice of Japanese education class. *Annals of education research*, 53(2), 524-529

Challenges and Solutions in Assessing Writing Skills at a University in Hanoi in the Digital Age

Vũ Mỹ Linh*

*ThS. Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: *The digital age has transformed how writing skills are assessed in higher education, presenting new challenges and opportunities. This study explores the impact of digital tools, particularly AI-powered writing assistants, on the assessment of student writing at a university in Hanoi. The findings offer valuable insights for educators and policymakers at the university and similar institutions, highlighting the need for a balanced approach that leverages digital tools without compromising the quality of education.*

Keywords: *Writing assessment, Digital tools, AI, Academic integrity, Higher education.*

1. Introduction

The digital age has brought about significant transformations in educational practices, fundamentally altering how knowledge is acquired, disseminated, and evaluated. One of the areas most affected by this technological shift is the assessment of writing skills in higher education. Traditionally, writing assignments have been a critical tool for evaluating students' ability to articulate complex ideas, demonstrate critical thinking, and engage with course material on a deep level. However, with the advent of digital resources and AI-powered tools, such as Quillbot and ChatGPT, the landscape of writing and its assessment has changed dramatically.

The objective of this study is to explore the challenges of assessing writing skills in the digital age, with a specific focus on the aforementioned university. By understanding the extent of students' reliance on digital tools and the impact this has on their learning outcomes, the study aims to identify the gaps in current assessment practices and propose practical solutions. These solutions will be designed to uphold academic integrity while embracing the advantages of digital tools in a way that enhances the educational experience.

This research is significant not only for educators and administrators at this university but also for the broader academic community. As educational institutions worldwide grapple with the implications of digital technology, the findings from this study will offer valuable insights into how writing assessments can be adapted to meet the needs of contemporary students. The goal is to develop assessment practices that are robust, equitable, and capable of promoting

genuine learning, thereby preparing students to meet the demands of their future professional roles.

2. Literature Review

2.1. Digital Tools and Writing Skills

The rise of digital tools, particularly AI-driven writing assistants like Quillbot and ChatGPT, has transformed how students approach writing assignments. These tools offer a range of functionalities, from basic grammar and spelling checks to more advanced capabilities such as paraphrasing and content generation. According to Stetter (2012), while digital tools can enhance the writing process by providing instant feedback and suggestions, they also encourage overreliance, leading to a potential decline in students' critical thinking and writing skills. This sentiment is echoed by Sutherland-Smith (2018), who emphasizes the need for educators to critically assess the impact of these tools on learning outcomes.

2.2. Challenges in Writing Assessment

The widespread use of digital tools in writing has raised significant concerns about academic integrity. Rogerson (2017) points out that AI tools, while designed to assist in the learning process, can be misused to bypass the intellectual effort required in writing, resulting in work that lacks originality. This challenge is particularly acute in higher education, where the ability to produce original, thoughtful work is a key learning objective. The ease of access to online resources and AI tools has also led to an increase in plagiarism, as highlighted by Scanlon and Neumann (2002). They argue that the digital age has made it easier for students to find and use pre-written content, often without proper attribution, thereby

undermining the educational process.

2.3. Strategies for Addressing the Challenges

To address the challenges posed by digital tools, several strategies have been proposed in the literature. Jocoy and DiBiase (2006) suggest that the integration of anti-plagiarism software is crucial in detecting copied content and maintaining academic integrity. However, they also note that such tools should be part of a broader strategy that includes educating students about the ethical use of digital resources and fostering a culture of academic honesty.

Another proposed solution is the shift towards formative assessment practices. Buckingham (2019) advocates for assessment methods that focus on the learning process rather than the final product. Formative assessments, such as drafts, peer reviews, and reflective writing, can encourage students to engage more deeply with the material and reduce their reliance on digital aids. This approach is supported by Bailey and Garner (2010), who argue that formative assessment can provide more meaningful feedback and promote continuous learning, thus mitigating the negative impact of digital tools on student writing.

2.4. The Role of Feedback in the Digital Context

Effective feedback is a critical component of writing assessment, yet it is increasingly challenging to provide in a digital context. Ferris (2014) and Bitchener and Knoch (2009) highlight the importance of personalized feedback in helping students improve their writing skills. However, the use of AI tools can obscure the true understanding and engagement of students, making it difficult for educators to provide feedback that addresses the specific needs of each student. This calls for innovative approaches to feedback that consider the unique challenges posed by digital tools, such as incorporating digital literacy into the curriculum and using technology to enhance, rather than replace, the traditional feedback process.

3. Research methodology

3.1. Research approach

This study employs a mixed-methods approach to explore the challenges and solutions associated with assessing writing skills in the digital age at a university in Hanoi. .

3.2. Research Design

On the one hand, a survey was administered to a randomized sample of students and faculty members to quantify the extent of the challenges identified, including the prevalence of AI tool usage and online resources in writing assignments and their

perceived impact on academic integrity and learning outcomes. On the other hand, in-depth interviews were conducted with a purposefully selected sample of faculty members and students. These interviews aimed to delve deeper into the nuances of the issues, exploring the reasons behind students' reliance on digital aids, the implications for their learning, and the effectiveness of current assessment practices.

3.3. Participants

The participants in this study included a total of 50 students and 10 faculty members from the university.

Students: The quantitative survey was administered to a randomized sample of 50 students from various academic levels and disciplines within the university. Additionally, 10 students from this group were purposefully selected for qualitative interviews to gain deeper insights into their experiences, motivations for using digital tools, and their views on feedback and assessment practices.

Faculty members: 10 faculty members participated in the quantitative survey, representing different departments within the university. A subset of these faculty members also took part in the qualitative interviews, where they shared their experiences and strategies for assessing student writing in the digital age, maintaining academic integrity, and providing meaningful feedback.

3.4. Data Analysis

The data from both the quantitative surveys and qualitative interviews were integrated to provide a comprehensive view of the research findings. Quantitative data were analyzed using SPSS to produce descriptive statistics, while qualitative data were analyzed thematically to identify key themes related to the research objectives.

4. Findings and Discussions

The study revealed significant insights into the use of digital tools in writing assignments among students and the challenges faced by faculty in maintaining academic integrity and providing effective assessments.

Table 1. Students' insights into the use of digital tools in writing assignments

	N	Mean
I frequently use online resources or AI tools (like Quillbot and Chat GPT) for assistance in my writing assignments.	50	4.00
I often use these tools to paraphrase or create entire essays.	50	3.58

I feel the use of these tools helps my understanding of the course material.	50	3.86
I find the feedback and assessment provided by my instructors helpful.	50	2.68

Quantitative data showed that the majority of students regularly use AI tools and online resources for their writing assignments, with a mean score of 4.0 out of 5, indicating frequent reliance on these resources. Many students specifically use these tools for paraphrasing or generating entire essays, as reflected by a mean score of 3.58. Despite this high usage, students expressed some concerns about their reliance on these technologies. The mean score of 3.86 suggests that while they find these tools somewhat helpful for understanding course material, they are not entirely confident in their efficacy. Additionally, the quality of feedback and assessment from instructors received a mean score of 2.68, indicating a need for more detailed and constructive feedback to better support student learning.

Qualitative findings provided deeper insights into these issues. Interviews with students revealed that 7 out of 10 participants use AI tools primarily to structure their thoughts and avoid plagiarism. However, 6 out of 10 students admitted that their reliance on these tools might be compromising their understanding of the material. Furthermore, 8 out of 10 students felt that the feedback they received from instructors was often vague and lacked clear suggestions for improvement. On the faculty side, all interviewed instructors expressed difficulty in discerning whether a well-written assignment was genuinely the student's own work or the result of AI assistance. They also voiced concerns that students' overreliance on AI tools was leading to a detachment from critical thinking and personal engagement with the material.

Overall, the study underscores the importance of balancing the benefits of digital tools with the need to maintain academic integrity and promote deep, critical engagement with learning. The findings suggest a need for further research to explore the ethical use of AI tools in education and to develop strategies that integrate these technologies into teaching and assessment without compromising educational quality.

V. Conclusion and recommendations for further studies

This study has highlighted the significant impact

of digital tools, particularly AI-powered writing assistants, on the assessment of writing skills in higher education. The findings reveal that while these tools offer substantial benefits in aiding students with their writing tasks, they also pose challenges related to academic integrity, originality, and the overall quality of learning. Both students and faculty recognize the potential drawbacks of excessive reliance on AI tools, particularly in diminishing critical thinking and personal engagement with the material.

To address these challenges, the study recommends several strategies, including incorporating more in-class writing assignments, utilizing monitoring software during assignments, and providing more personalized and constructive feedback tailored to the digital learning environment. These measures can help maintain the integrity of assessments and enhance students' understanding and engagement with course content.

For further studies, it is recommended to explore the ethical implications of AI tool usage in education more deeply.

References

1. Bailey, R., & Garner, M. (2010). Is the feedback in higher education assessment worth the paper it is written on? Teachers' reflections on their practices. *Teaching in Higher Education*, 15(2), 187-198.
2. Bitchener, J., & Knoch, U. (2009). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37(2), 322-329.
3. Buckingham, D. (2019). *The Media Education Manifesto*. Polity Press.
4. Ferris, D. R. (2014). Responding to student writing: Teachers' philosophies and practices. *Assessing Writing*, 19, 6-23.
5. Jocoy, C., & DiBiase, D. (2006). Plagiarism by Adult Learners Online: A case study in detection and remediation. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 7(1), 1-15.
6. Rogerson, A. M. (2017). Detecting contract cheating in essay and report writing: process and patterns. *International Journal for Educational Integrity*, 13(1), 1-17.
7. Scanlon, P. M., & Neumann, D. R. (2002). Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43(3), 374-385.
8. Sutherland-Smith, W. (2018). *Plagiarism, the Internet, and Student Learning: Improving Academic Integrity*. Routledge.

Morphological and Semantic Analysis of English Environmental Terminology: Implications for Language Teaching and Learning

Trần Thị Ngọc Lam*

*ThS. Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: This study delves into the morphological and semantic characteristics of English environmental terminology, aiming to enhance understanding and effective usage among language learners and educators. By analyzing 1,508 terms from the “English-Vietnamese Mining and Environment Dictionary,” the research identifies key word formation processes, with compounding emerging as the dominant method. The study also categorizes these terms by their structural elements, revealing that two-element terms are the most prevalent. This research offers critical insights for educators and contributes to the broader understanding of linguistic structures within specialized vocabularies, setting a foundation for future studies in this area.

Keywords: Environmental terminology, Morphological analysis, Semantic features, English for Specific Purposes (ESP)

1. Introduction

The increasing global focus on environmental issues has led to the emergence of a specialized vocabulary that is essential for communication in both academic and professional contexts. English, as the dominant language of science and technology, plays a critical role in the dissemination of environmental knowledge. Consequently, a deep understanding of English environmental terminology is crucial for those engaged in environmental science, education, and policy-making. Previous studies have addressed various aspects of terminology in specialized fields, but there is a noticeable gap in research focused specifically on environmental terminology.

This study aims to fill this gap by analyzing the morphological and semantic features of English environmental terminology. The findings are expected to provide valuable insights for educators and learners, offering practical strategies for navigating the complexities of environmental language. Furthermore, this study contributes to the broader linguistic understanding of how specialized vocabularies function and evolve, particularly in response to the growing global emphasis on environmental issues.

2. Literature Review

2.1. Theoretical Foundations of Terminology Studies

The foundational work of Wüster (1979) and Sager (1990) established the theoretical underpinnings of terminology studies, emphasizing the importance of systematic term formation and the relationship between

terms and their conceptual structures. Wüster's General Theory of Terminology (GTT) laid the groundwork for understanding terminology as a discipline, highlighting the necessity for consistency and clarity in the development and application of terms across languages and disciplines. Sager further expanded on these ideas by exploring the cognitive, linguistic, and communicative dimensions of terminology, thus framing terminology as a multidisciplinary field intersecting with lexicology, semantics, and pragmatics.

2.2. Morphological Analysis in Terminology

Morphological analysis has been a focal point in terminology research, particularly in understanding how terms are constructed and evolve over time. Compounding, derivation, and clipping are among the most commonly studied word formation processes in specialized vocabularies. Studies such as those by Cabré (1999) and Temmerman (2000) have highlighted the significance of these processes in creating terms that are not only precise but also adaptable to the needs of specific scientific communities. Cabré's work, in particular, underscores the role of morphology in maintaining the systematic nature of terminologies, ensuring that terms are logically structured and easily recognizable within their respective fields.

2.3. Semantic Features of Specialized Terminology

Semantic analysis in terminology studies has traditionally focused on the denotative and connotative meanings of terms, as well as their pragmatic

implications in professional communication. The distinction between general language and specialized language, as explored by scholars such as Felber (1984) and Kageura (2002), is crucial in understanding how terms acquire specialized meanings that differ significantly from their everyday usage. This is particularly relevant in the environmental sciences, where terms often have precise, context-dependent meanings that are essential for accurate communication.

Environmental terminology, as a subset of scientific terminology, presents unique challenges due to its interdisciplinary nature. Terms in this field often draw from various domains, including biology, chemistry, geology, and engineering, each contributing to the complex semantic networks that characterize environmental language. Previous research by Niederbaumer (2000) and Shehu (2015) has explored these complexities, emphasizing the need for a comprehensive approach to analyzing environmental terms, one that considers both their morphological structures and their semantic nuances.

3. Research methodology

3.1. Research approach

This study adopts a mixed-methods approach, integrating both quantitative and qualitative analyses to examine the morphological and semantic features of English environmental terminology.

3.2. Data Collection

The primary data source for this study is the “English-Vietnamese Mining and Environment Dictionary,” which comprises 1,508 environmental terms. This dictionary was selected due to its comprehensive coverage of terminology relevant to both academic and practical aspects of environmental science. The selection of terms was guided by their frequency and relevance in the field, ensuring that the study captures a representative sample of the most commonly used environmental terms.

3.3. Data Analysis

3.3.1. Morphological Analysis

To investigate the morphological features of environmental terminology, this study applies a detailed analysis of word formation processes, including compounding, derivation, initialism, and clipping. Each term was categorized according to its morphological structure, with particular attention paid to the frequency and patterns of these word formation processes. The analysis also included an examination of the number of elements (e.g., one-element, two-element terms) within each term, providing insight into the complexity of these terms’ structural makeup.

3.3.2. Semantic Analysis

The semantic analysis focuses on the denotative meanings of the environmental terms, categorizing them based on the concepts they represent, such as instruments, materials, substances, and processes. The study employs a descriptive approach to map out the semantic fields of these terms, identifying key patterns and variations in meaning that are specific to the environmental domain. This analysis helps to elucidate the technical and context-dependent nature of environmental terminology, which is crucial for effective communication in this field.

3.4. Data Analysis Procedures

The data analysis was conducted in several stages. First, the environmental terms were extracted and categorized by their morphological features. Next, the semantic characteristics of the terms were analyzed, focusing on their denotative meanings and their roles within the environmental context. Statistical tools were employed to quantify the prevalence of different morphological structures and semantic categories, while qualitative insights were drawn from detailed content analysis. The results were then synthesized to highlight the key findings and their implications for ESP instruction.

4. Findings and Discussions

4.1. Morphological Features of Environmental Terminology

The morphological analysis revealed that compounding is the most prevalent word formation process in English environmental terminology, accounting for 83.02% of the total terms. Derivation was the second most common process, representing 14.19%, while initialism and clipping were relatively rare, accounting for 1.25% and 0.19% of the terms, respectively.

These findings suggest that environmental terminology heavily relies on compounding and derivation to create new terms, reflecting the need for precision and specificity in the field. The rarity of clipping and initialism indicates that while these processes are present, they are less integral to the formation of environmental terms.

4.2. Semantic Features of Environmental Terminology

The semantic analysis categorized the terms based on their denotative meanings, revealing that a significant portion of the terms pertain to instruments (42.82%), followed by substances (18.21%), actions (15.98%), and materials (7.34%). Terms indicating new processes, laws, and theorems, as well as those related to the geologic time scale, were less common but still noteworthy for their specialized applications.

The dominance of instrument-related terms underscores the technical specificity required in environmental science, where precise equipment and methodologies are central to the discipline. The presence of terms related to substances and actions reflects the field's focus on chemical processes and physical changes in the environment.

4.3. Discussion

The findings from both the morphological and semantic analyses have important implications for ESP instruction, particularly in the environmental sciences. The predominance of compound terms suggests that learners need to develop strong skills in recognizing and understanding multi-element terms. Educators should emphasize the structure and meaning of these compounds, providing students with strategies to deconstruct and comprehend them effectively.

Moreover, the high frequency of instrument-related terms indicates that teaching should focus on the technical vocabulary that students will encounter in both academic and professional settings. Understanding these terms is critical for engaging with environmental science literature and participating in field-specific discussions.

The relatively lower occurrence of derivational terms, initialisms, and clippings suggests that while these processes are important, they play a more supplementary role in the overall vocabulary of environmental science. However, instructors should not neglect these forms, as they can often carry significant meanings that are crucial in specific contexts.

In terms of semantic categories, the emphasis on instruments and substances highlights the need for specialized knowledge in these areas. ESP instruction should incorporate targeted vocabulary exercises that address the specific meanings and applications of these terms within environmental science.

5. Conclusion and Recommendations for Further Studies

5.1. Recapitulation

This study has provided a comprehensive analysis of the morphological and semantic features of English environmental terminology, with a particular focus on its application within the context of English for Specific Purposes (ESP) education. The findings underscore the predominance of compound and derivational word formation processes in environmental terminology, reflecting the need for precise and descriptive language in this highly technical field. Additionally, the semantic analysis highlighted the significant role of instrument-related terms, which are essential for the effective communication of environmental science concepts.

For the educational context of Vietnam, where English proficiency is increasingly vital in scientific fields, these insights offer practical implications for improving the teaching and learning of environmental terminology. The results suggest that a targeted approach, focusing on the most prevalent word formation processes and the specific semantic categories relevant to environmental science, will be most effective in enhancing students' vocabulary acquisition and comprehension.

5.2. Recommendations for Further Studies

Future research should focus on developing specialized teaching materials that align with the findings of this study. These materials could include exercises that emphasize the recognition and deconstruction of compound terms, as well as activities that highlight the meanings and applications of key semantic categories, such as instruments and substances. Incorporating these elements into textbooks and supplementary resources will better equip Vietnamese educators to teach environmental terminology effectively.

5.3. Practical Implications for ESP Classroom Adoption

For Vietnamese educators, the findings of this study can be directly applied in the classroom to enhance the teaching of environmental English. Teachers should prioritize the introduction of compound terms and provide explicit instruction on their formation and usage. Additionally, incorporating real-world examples and case studies into lessons will help students contextualize the vocabulary, making it more relevant and easier to retain. By focusing on the most frequently encountered terms and their practical applications, educators can significantly improve students' proficiency in environmental English, better preparing them for future academic and professional endeavors.

References

1. Baker, M. (1998). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.
2. Bui, X. N., Mai, T. T., & Nguyen, A. T. (2015). *English-Vietnamese Mining and Environment Dictionary*. Science and Technics Publishing House.
3. Cabré, M. T. (1999). *Terminology: Theory, methods and applications*. John Benjamins Publishing.
4. Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for specific purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge University Press.
5. Nguyễn Thị Bích Hà. (2000). *Số sánh thuật ngữ kinh tế thương mại hiện đại Nhật-Việt* [Comparison of modern Japanese-Vietnamese economic and commercial terminology]. NXB Khoa Học Xã Hội.

A Review of The Relationship between implemental mindset and entrepreneurial intention among Vietnamese students

Nguyen Huong Hue*, Dao Duy Hung**

*Buon Ma Thuot Medical University, Vietnam

**Buon Ma Thuot Medical University, Vietnam

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: This article addresses the current issue that the Government and the Ministry of Education and Training of Vietnam are focusing on: the issue of 'entrepreneurial intentions' among students. The article also emphasizes the necessity to enhance 'entrepreneurial intentions' in Vietnamese students, thereby creating opportunities to foster entrepreneurial behavior. Additionally, the author introduces a theoretical framework to discuss the relationship between 'implementation intention' and 'entrepreneurial intention' - a core factor that can stimulate 'entrepreneurial intention' among students. The article also provides an overview of five research model approaches to student entrepreneurship to identify the research model in the relationship between action mindset and entrepreneurial intention of students, providing an analytical framework for the relationship between implementation intention and entrepreneurial intention.

Keywords: Entrepreneurial intention, entrepreneurial behavior, Vietnamese students

1. Introduction

In compliance with the Decision No. 1665/QĐ-TTg dated October 30, 2017 of the Prime Minister of Vietnam approving the Project "Supporting Vietnamese pupils and college students to start businesses by 2025" (hereinafter referred to as Decision No. 1665); the Decision No. 1230/QĐ-BGDĐT dated March 30, 2018 of the Minister of Education and Training of Vietnam on promulgating the plan for development of the Project "Supporting Vietnamese pupils and college students to start their own businesses until end of 2025" of the education sector (Decision No. 1230), the Ministry of Education and Training of Vietnam has issued Official Letter No. 1832-BGDĐT-GDCHSSV (2018) proposing universities, academies, colleges, pedagogical colleges and intermediate schools of pedagogy focus on implementing a number of missions.

Over the past 6 years of development, analyzing statistics from universities, colleges and vocational schools across the country show that the percentage of students intending to start a business (students who participated in training courses, seminars on entrepreneurship awareness and skills) and the percentage of start-up students is quite modest.

Table 1: Statistics on the percentage of students starting a business at universities and colleges in Vietnam

School groups	Percentage of students intending to start a business	Percentage of students starting a business
Professional schools, colleges and universities in centrally-run cities	57.3 %	0.08%
Professional schools, colleges and universities in other provinces	37.3%	0.03%

Source: Entrepreneurship Plan Report (2021, p.6), Minister of Education and Training of Vietnam

Statistics from Table 1 show that, although the Start-up Project for students has been deployed synchronously from the Government to inter-ministries, especially the Ministry of Education and Training, the results are a big challenge for educational administrators in Vietnam.

Business Forum Newspaper (2017), in the report of the Ministry of Education and Training on start-up activities and supporting students to start a business at 120 universities and 115 colleges, almost nothing has been implemented. "Up to 62% of students surveyed think that current start-up activities are trendy and not really effective. However, when asked about entrepreneur ability, up to 89% of students said that they have entrepreneur ability and 80% of students intend to join business activities after graduation. Business opportunities of students now are 61% from

family, 21% from friends and 18% from other places. In developing countries, the proportion of people who perceive the possibility of starting a business is high, leading to a high percentage of people with entrepreneurial intentions (average of 36.5% with intention). Particularly in Vietnam, the start-up rate is really low compared to the percentage of people who are aware of opportunities, start-up possibilities and intend to start a business (GEM, 2016). What makes the rate of entrepreneurship among students so low?

2. Approaching the research model of entrepreneurship among students

Psychological theory distinguishes two types of human characteristics, namely trait-like and state-like (Chen et al., 2000). The theory of organizational behavior also distinguishes two types, namely (1) trait-like; personality capabilities and (2) state-like; psychological capabilities. Meanwhile, psychological capabilities are context-dependent and tend to change over time (Chen et al., 2000). So, there are 5 approaches to this kind of entrepreneurship:

The first approach is state-like, based on the core models by using the background theories: (1) Bird 's theory of implementing startup ideas (1988) ; (2) Shapero & Sokol 's Theory of Entrepreneurship Event Model (EEM) (1982); and (3) A theory of behavioral intentions (TPB) of Ajzen (1991), but EEM and TPB theories are popular.

The second approach is trait-like - personality: only people with qualities such as not being afraid of risks, creativity, taking risks, self-controlling behavior, etc., can form intentions and start a business. However, this approach reveals some disadvantages when there are too many factors included in each different study, leading to inconsistency as well as the inability to change the personality according to the context and difficult to change over time. Studies of this kind can only explain 10% of the variability in entrepreneurial behavior (Van Gelderen et al., 2015) and moreover, it is abstract and difficult to measure.

The third approach impact of education on entrepreneurship: the strength of this approach refers to the ability of entrepreneurs to learn to improve their attitudes and intentions to start a business of the entrepreneur. However, many empirical studies show that there are many differences in entrepreneurial attitudes and intentions when participating in entrepreneurship education programs (Zhao et al., 2005).

The fourth approach through the impact of environmental factors and related start-up organizations: this approach has strengths in linking entrepreneurial behavior with the impact of support organizations. Supporting startups such as investment funds, incubators, etc. refers to the ability of entrepreneurs to learn and adapt to the environment (Cope, 2005). However, this approach is beyond the scope of the early stages of the startup process.

The fifth approach follows the entrepreneurial process and the link between intention and behavior: Studying the effects on the consistency or conflict between intentions and behavior. The above approaches have posed many challenges in the study of entrepreneurial intention (Krueger et al., 2000). From intention formation to action can depend on a complex process (Schlaegel & Koenig, 2014).

In Vietnam, the author has not found studies that refer to the pre-action process in the formation of entrepreneurial intentions.

In summary, the practical context and previous empirical studies show that, the formation of entrepreneurial intentions is still a theoretically complex process. It is essential to improve the predictability of entrepreneurial intent to action. Previous studies mainly stopped at abstract intention, very little research on volition stage.

Therefore, from the above analysis, the author chooses the topic "Relationship between implemental mindset and entrepreneurial intention of students" for research.

3. Theoretical basis and research framework

3.1- The concept of entrepreneurship and entrepreneurial intention

Entrepreneurial Intention refers to a state of mind emphasizing personal interest and experience to undertake the creation of a new enterprise (Bird, 1988). In the intent model, the link between intent and behavior is always direct.

Kelly et al. (2012) in the study of the global entrepreneurship index, showed that the start-up process took place in stages: (1) potential entrepreneurs; (2) entrepreneurial intention; (3) Establishment of a business; (4) Management of business activities; (5) Business development; (6) Termination of business activities. GEM (2014, p.17) has interpreted this cycle (see figure 1) as follows:

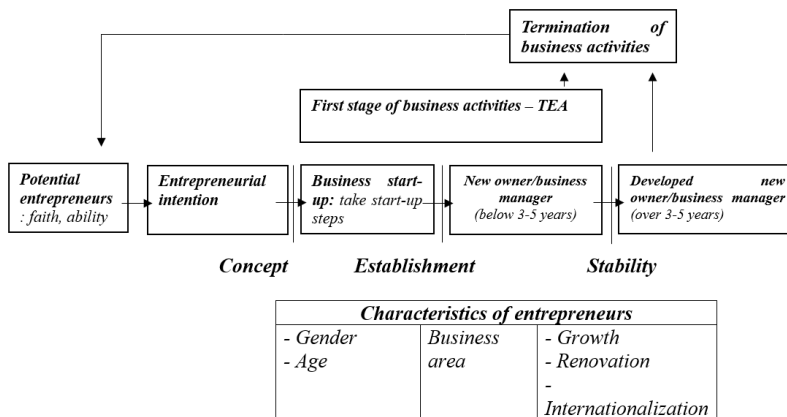


Figure 1: Start-up cycle as defined by GEM

Source: GEM (2014, p.17), quoted from Kelly et al (2012)

“The startup cycle begins with a potential entrepreneur who sees business opportunities where they live and believes they have the ability to start a business. Another factor that also builds confidence in these potential entrepreneurs is the fact that they are not afraid of failure when pursuing business opportunities. It is these factors that will help potential entrepreneurs who intend to start a business” (GEM, 2014, p.17).

There are many different definitions of entrepreneurship as presented, the author has the same opinion as Kelly et al (2012) and Fayolle & Liñán (2014). Accordingly, to become an entrepreneur, they must first have potential. Thus, the start-up process of potential entrepreneurs is composed of four stages: (1) The entrepreneur ‘s awareness of opportunities and entrepreneurial ability; (2) Assessing opportunities through entrepreneurial mindset (compare and contrast the perception of opportunity and the ability to start a business); (3) Linking start-up goals; (4) Formation of intention to start a business.

3.2- Approaching the theoretical basis of implemental mindset and entrepreneurial intention

So far, various authors have been inspired by intention models to study entrepreneurial intention and its precursors as the starting point of the entrepreneurial process. The following are some of the main research directions on entrepreneurship intentions that are summarized as follows:

Firstly, approach from a socio-psychological perspective, in order to analyze behaviors in general and elaborate the mental process (mainly based

on the analysis of feelings and emotions through the process of introspection - a subjective process) from attitudes, beliefs to actions of individuals. 2 studies related to the formation of entrepreneurial intentions, for example Ajzen (1991) and Bandura (1997).

Secondly, are theories specific to the field of entrepreneurship (Bird, 1988; Shapero & Sokol, 1982) . This approach emphasizes

the interaction between the thought process element and the and catalysts are push or pull factors.

Thirdly, add preconditions to the entrepreneurial intention model based on the two directions above. That is the role of education; or the impact of environmental, cultural, institutional and entrepreneurial factors; or as the influence of personality traits.

Finally, using the new theoretical frameworks: Consider alternative or significantly modified theories compared to traditional intention models.

4- Foundation theories

Mindset theory of action stages (Gollwitzer & Keller, 2012, 2016)

Gollwitzer & Keller (2016) proposed the theory of action-phase mindset and suggested that goal pursuits can be divided into four distinct but successive stages of action, each of which sets forth specific unique requirements and challenges. Overcoming these challenges is facilitated by activating certain mindsets.

In the pre-decision stage individuals have to choose between many potential goals and therefore must weigh in on information regarding feasibility and desirability, which greatly benefits from triggering intentional mindset by making a decision to pursue a certain goal. From there, options and strategic choices will be made through planning when, where and how to act.

Eentrepreneurial mindset model (Mathisen & Arnulf, 2013)

Based on Teece’s *Capacity theory* (2010), Mathisen & Arnulf (2013) argue that the main point of the Capacity theory is that effort, dedication, and cohesion are determinants, not necessarily from motivation.

On this basis, along with the theory of Gollwitzer & Keller (2016) in the pre-action phase, Mathisen & Arnulf (2013, p.133) has summarized two directions to evaluate startup opportunities: the first direction, start-up opportunities are objective; the second direction, the opportunity is only created when the entrepreneur discovers, evaluates and implements it. The difference in the decision to start a business or not can be traced back to the difference in the ability to think about business opportunities (Shane et al., 2010).

Furthermore, in the current context, start-up activities are defined as the establishment of new companies. It's also been one of the most popular ways to define entrepreneurship over the past decade, and the intentions in these approaches are rather abstract, not reflective of its power for the act of entrepreneurship (Krueger & Welp, 2014).

Commitment theory (Meyer & Allen, 1991)

According to Kiesler (1971), commitment is defined as "the relationship between an individual and his or her goals and actions that is not subject to laws but is completely voluntary". This definition is completely consistent with the volition stage in Gollwitzer & Keller's (2016) theory of mindset, action stages. Individuals may commit to action to varying degrees. Therefore, commitment will make the individual adapt to the situation (Bui Thi Hong Thai, 2008).

Value-based commitment: related to perceived costs and benefits associated with leaving the organization. Employees with high value commitment are more likely to stay with the organization.

Goal setting theory of motivation (Locke & Latham, 1990)

Goal setting theory suggests that there are two factors that determine the perception of behavior: values and intentions (goals). While a goal is defined as what the individual is conscious and trying to accomplish and values are the outcomes that the individual wishes to achieve.

There are two important factors that mediate between specific, challenging goals and high levels of motivation. First, commitment to the goal, the more the desire to stick with the goal, the more effort the individual will work towards achieving the goal. Second, self-efficacy, achieving success and belief in the right direction helps individuals increase the motivation to take action.

Entrepreneurial Event model (Krueger et al., 2000)

Krueger et al. (2000) have adjusted the model of Shapero & Sokol (1982), by providing 3 factors affecting entrepreneurial intention, that is: perceived desire to start a business, perception of feasibility, propensity to act refers to an individual's propensity to act on their decisions by taking appropriate actions.

From the above reviews, the author realizes that the concept of 'Implemental mindset' in the study of students' entrepreneurial intentions includes the following elements: 'Entrepreneurial mindset', 'Associated with entrepreneurship', 'Consciousness of wanting to start a business', 'Perception of entrepreneurship' and these factors will affect the 'Entrepreneurial intention' of Students.

5- Conclusions and directions for further research

At this point, the article raises the research problem in the context: The Government and the Ministry of Education and Training of Vietnam are very concerned about; they have been and will be taking many actions to promote the 'start-up' behavior of students - that is, to study the relationship between 'implemental mindset' and 'entrepreneurial intention'. The article stops at justifying and providing an analytical framework for the relationship between 'implemental mindset' and 'entrepreneurial intention', it is necessary to subsequently build a research model and test with the real data.

References

1. Bui Thi Hong Thai (2008). Applying the commitment theory in promoting energy saving behavior in Schools. *Psychology Journal*. October 2008, pp. 56-63
2. GEM (2016). Vietnam Business Index Report 2015 : *Social business activities*. Hanoi: Transport Publishing House.
3. GEM (2014). Vietnam Business Index Report 2013: *Social business activities* . Hanoi: Transport Publishing House.
4. Nguyen Van Thang (2015). *Some contemporary theories of business administration: Applications in research* . Hanoi: Publishing House of National Economics University.
5. Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp.179-211. doi:http://dx.doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T

A new approach to improving the efficiency of end-to-end encryption systems based on the Pareto principle

Le Ba Cuong and Do Van Thuc

Academy of Cryptography Techniques

Received: 05/8/2024; Accepted: 05/9/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: This paper presents a new method for determining cryptographic parameters for end-to-end encryption using a multi-objective optimization approach. It is crucial to select appropriate parameters that balance security and performance for systems with different security needs. To overcome this challenge, the proposed approach focuses on creating a detailed mathematical model for the end-to-end encryption problem using multi-objective optimization. We evaluated the optimization model based on security, performance, and global objectives. The experimental model was tested using a custom-developed end-to-end encryption application with multiple data files of varying sizes and cryptographic parameters. The evaluation results demonstrate that it can be applied to various cryptographic systems and schemes.

Keywords: E2EE, multi-objective optimization, Pareto optimization.

I. INTRODUCTION

In the fast-evolving field of secure communication and data privacy, the challenge of End-to-End Encryption (E2EE) has gained critical importance. E2EE safeguards sensitive data by encrypting it at the source and ensuring that only the intended recipient can decrypt it, maintaining confidentiality, integrity, and security throughout the communication process. However, as the digital landscape becomes more intricate, E2EE faces numerous challenges, including the need for stronger cryptographic measures, concerns over computational efficiency, and resilience against future threats. Addressing the optimization of encryption has become a crucial task that demands thorough investigation and solutions.

When securely exchanging or storing files online, using end-to-end encryption (E2EE) provides the highest security. A new optimization method using the Pareto principle focuses on safety and performance [1, 2]. Experimental results confirm its effectiveness, and further improvements are planned.

The interdisciplinary approach in the investigation of Multi-Objective Optimization for the End-to-End Encryption Problem aims to redefine data privacy and secure communication. The paper proposes a new method for selecting cryptographic primitives, striking a balance between security and performance. The effectiveness of the approach is demonstrated through experiments with Duplicati, showing that it can be applied to various cryptographic systems and cipher suites.

The rest of the paper is organized as follows: Part II - Synthesis and analysis of related studies; Part III - IV. Background knowledge and Development of the multi-objective optimization for e2ee; Part V - Experimentation; Part V - Conclusion and development direction.

II. RELATED WORKS

In the field of cybersecurity, there's ongoing research on balancing end-to-end encryption's security benefits with its impact on system functionality. Various methods such as homomorphic encryption [3], secure multiparty computation [4], and property-preserving encryption [5] are used. Studies explore combining multi-objective optimization and cryptography to balance security, efficiency, and scalability in cryptographic systems [6-8]. Similarly, in backup storage, optimization strategies are being developed to meet multiple goals like data redundancy, recovery time, and resource utilization [9]. These investigations often use techniques from evolutionary algorithms and mathematical optimization to find trade-offs between competing objectives, contributing to more robust and efficient systems.

III. BACKGROUND KNOWLEDGE

A. Multi-object Optimization

Multi-object optimization, or multi-criteria optimization, addresses the challenge of simultaneously optimizing multiple conflicting objectives. It seeks to identify a set of solutions that represent a trade-off among the conflicting objectives, forming what is known as the Pareto front. This approach is crucial in

decision-making processes where stakeholders need to explore diverse solutions that balance different criteria.

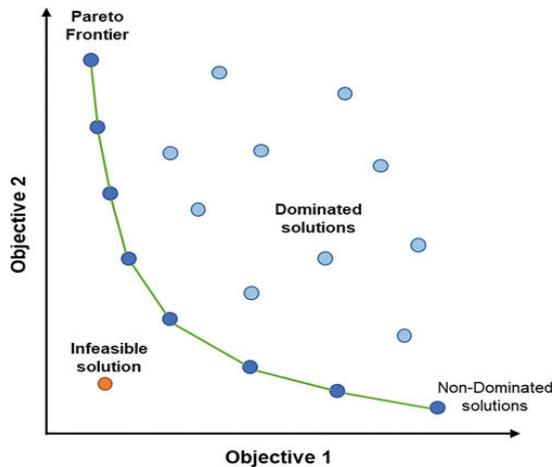


Fig. 1: Multi-objective optimization

Multi-objective optimization is a framework for handling optimization problems with conflicting objectives. It involves identifying Pareto optimal solutions and exploring trade-offs among competing objectives. In vector optimization, multiple objectives are represented as a vector, with the goal of optimizing the vector. This approach facilitates decision-making by providing diverse solutions with different trade-offs among objectives.

B. Pareto multi-objective optimization method

Pareto optimization is a key method in multi-objective optimization. In this method, calling X^* the solution to be found, then X^* must have the following properties:

- X^* must be at the point where all possible solutions to the problem are satisfied constraints $X^* \in D$.
- Every possible alternative other than $X \in D$ that has one objective better ($f_i(X) \geq f_i(X^*)$) must also have at least one other objective worse ($f_j(X) < f_j(X^*)$) with $i \neq j$.

X^* is also called the efficient solution. That is, efficient solutions are those satisfying: $\nexists X \in D$ which is possible: for any i where $f_i(X) \geq f_i(X^*)$, and there must exist a j where $f_j(X) > f_j(X^*)$. Overall, there is no single X that can outperform X^* .

C. End to End Encryption

Key management:

End to End Encryption is a popular encryption model. In this paper, based on [9], we build our E2EE diagram and the experimental program, described as follows.

Derive the key from the password

$$K_{0_i} = \text{PBKDF2}(\text{PRF}, \text{Pwd}_i, \text{Salt}, c, \text{dkLen}) \quad (1)$$

where,

- PRF is a pseudorandom function
- Pwd_i is the password of the user i
- Salt is a sequence of bits
- c is the number of iterations desired
- dkLen is the desired bit-length of the derived

key

Encrypt the private key and save it at the client.

$$K_{\text{pri}_i}' = \text{Encrypt}_{K_{0_i}}^{\text{AES}-l_{\text{AES}}} m_{\text{AES}}(K_{\text{pri}_i}) \quad (2)$$

where,

- m_{AES} is the encryption mode of AES
- l_{AES} is the key length of AES.

Encrypt files:

Each file is encrypted and authenticated with its own, randomly generated encryption key, authentication key, and IV.

Randomly generate K_1, K_2, IV_1 :

$$(K_1, K_2, IV_1) = (\text{Hdrbg}(l_1), \text{Hdrbg}(l_2), \text{Hdrbg}(l_3)) \quad (3)$$

where,

- $l_1 = l_2 = 32$ (because the length of K_1 is equal to the length of K_2 , and equal to 32 bytes).
- $l_3 = 16$ (because the length of IV_1 is equal 16 bytes).

Get all public keys of users in the group and encrypt K_1, K_2, IV_1 .

$$(K_1', K_2', IV_1')_i = \text{Encrypt}_{K_{\text{pub}_i}}^{\text{RSA}-l_{\text{RSA}}} m_{\text{RSA}}(K_1, K_2, IV_1) \quad (4)$$

where,

- m_{RSA} is the encryption mode of RSA
- l_{RSA} is the key length of RSA.

Encrypt data D of the file D'

$$D' = \text{Encrypt}_{K_1, IV_1}^{\text{AES}-l_{\text{AES}}} m_{\text{AES}}(D) \quad (5)$$

Generate message authentication code H of the file:

$$H = \text{HMAC}_{K_2}^{\text{SHA}256}(D') \quad (6)$$

Create encryption file according to the structure: Header contains $\text{UserID}_i, (K_1', K_2', IV_1')_i$ and H ; The body part contains cipher of data D' . The structure of the encryption file has been carried out according to the regulations of the Cipher Committee, but due to confidentiality, we do not present it here.

Verify and decrypt files:

For each encryption file placed in the configured code folder to synchronize between client software and social networks.

Read the encryption file, separate the Header and code data D' . Analyze and retrieve the ciphertext (K_1', K_2', IV_1') corresponding to the user's UserID i .

Decrypt K_1, K_2, IV_1 with a key file:

Derive the key K_{0_i} from the user password:

$$K_{0_i} = PBKDF2(PRF, Pwd_i, Salt, c, dkLen) \quad (7)$$

Decrypt private key:

$$K_{pri_i} = Decrypt_{K_{0_i}}^{AES-l_{AES}, m_{AES}}(K_{pri_i}') \quad (8)$$

Decrypt the message key:

$$(K_1, K_2, IV_1) = Decrypt_{K_{pri_i}}^{RSA-l_{RSA}, m_{RSA}}((K_1', K_2', IV_1')_i) \quad (9)$$

File validation:

$$\text{Calculate } H' = HMAC_{K_2}^{SHA 256}(D')$$

and compare H' with H to verify.

If authentication is successful ($H = H'$), decrypt the file data:

$$D = Decrypt_{K_1, IV_1}^{AES-l_{AES}, m_{AES}}(D') \quad (10)$$

IV. DEVELOPMENT OF THE MULTI-OBJECTIVE OPTIMIZATION FOR E2EE

A. The overall mathematical model

Definition 1 – The security objective function

The security objective function - denoted f_s , is the function used to evaluate the end-to-end encryption model of the file encryption system. This function will be proportional to the key length, depending on the encryption mode. Each configuration of the model includes 4 parameters: the encryption mode and the key length of the cryptography using public keys and the cryptography using symmetric keys. This function can be evaluated according to the following Equation (11):

$$f_1 = a_1 \times \frac{l_{RSA}}{\max_{l_{RSA} \in L_{RSA}}(l_{RSA})} + a_2 \times \frac{s(m_{RSA})}{\max_{m_{RSA} \in M_{RSA}}(s(m_{RSA}))} + a_3 \times \frac{l_{AES}}{\max_{l_{AES} \in L_{AES}}(l_{AES})} + a_4 \times \frac{s(m_{AES})}{\max_{m_{AES} \in M_{AES}}(s(m_{AES}))} \quad (11)$$

where,

• $a_i, i = 1, 4$, is the weight of the parameters of encryption models, such as the key length of RSA, AES, mode of RSA, AES

$$\bullet \sum_{i=1}^4 a_i = 1.$$

- m_{RSA} is the encryption mode of RSA
- l_{RSA} is the key length of RSA
- M_{RSA} is the set of RSA encryption modes

- L_{RSA} is the set of RSA key lengths
- m_{AES} is the encryption mode of AES
- l_{AES} is the key length of AES
- M_{AES} is the set of AES encryption modes
- L_{AES} is the set of AES key lengths.

Definition 2 – The performance objective function

The performance objective function - denoted f_p , is the function used to evaluate the speed of the system using the proposed encryption model. This function is inversely proportional to the key length and dependent on the encryption mode of the cryptography. This function can be evaluated according to the Equation (12):

$$f_2 = b_1 \times \frac{\min_{l_{RSA} \in L_{RSA}}(l_{RSA})}{l_{RSA}} + b_2 \times \frac{\min_{m_{RSA} \in M_{RSA}}(t(m_{RSA}))}{t(m_{RSA})} + b_3 \times \frac{\min_{l_{AES} \in L_{AES}}(l_{AES})}{l_{AES}} + b_4 \times \frac{\min_{m_{AES} \in M_{AES}}(t(m_{AES}))}{t(m_{AES})} \quad (12)$$

where,

• $b_i, i = 1, 4$, is the weight of the parameters of encryption models, such as the key length of RSA, AES, mode of RSA, AES

$$\bullet \sum_{i=1}^4 b_i = 1$$

- m_{RSA} is the encryption mode of RSA
- l_{RSA} is the key length of RSA
- M_{RSA} is the set of RSA encryption modes
- L_{RSA} is the set of RSA key lengths
- m_{AES} is the encryption mode of AES
- l_{AES} is the key length of AES
- M_{AES} is the set of AES encryption modes
- L_{AES} is the set of AES key lengths.

Definition 3 – The global objective function

The global objective function - denoted f , is calculated by the component objective functions. This function is evaluated by Equation (13):

$$f = w_1 \times f_1 + w_2 \times f_2 \quad (13)$$

where,

- w_1 is the weight of the security function f_1 .
- w_2 is the weight of the performance function f_2 .

The mathematical model of optimization problem:

$$\begin{cases} f(m_{RSA}, l_{RSA}, m_{AES}, l_{AES}) \rightarrow \max \\ (m_{RSA}, l_{RSA}, m_{AES}, l_{AES}) \in \text{Configuration space} \end{cases} \quad (14)$$

where,

- m_{RSA} is the encryption mode of RSA and l_{RSA} is the key length of RSA.
- m_{AES} is the encryption mode of AES and l_{AES} is the key length of AES.

B. The objective optimization algorithm

To find the optimal set of parameters for the multi-objective approach - tradeoff between safety and performance, the paper performs the algorithm to find $f_{\max}$ in Equation (13) as follows:

Input:

- The RSA key length array
- The RSA mode array
- The AES key length array
- The AES mode array

Output:

- The optimization 4-tuple: RSA key length, RSA mode, AES key length, AES mode.

Algorithm

Step 1:

Initialize 4 parameter arrays: array of RSA key lengths, array of RSA modes, array of AES key lengths, array of AES modes.

Initialize $f_{\max} = 0$

Step 2:

Browse for each set of 4 (l_{RSA} , m_{RSA} , l_{AES} , m_{AES}) in the solution space as the Cartesian product of 4 initial arrays

- Calculate f_1 according to Equation (10)
- Calculate f_2 according to Equation (11)
- Calculate f according to Equation (12) with weight set $w_1 = w_2 = 0.5$.
- Compare f with $f_{\max}$; If $f > f_{\max}$ then save the current configuration and assign $f_{\max}$

Step 3:

Select the set of parameters corresponding to $f_{\max}$. This is a optimization solution.

V. EXPERIMENT

A. Data and programs

In this experiment, we established a data set of 500 files with sizes ranging from 1 MB to 500 MB. These files will be employed for end-to-end encryption; the

average time is calculated by encrypting each file ten times.

To conduct our experiments, we developed two programs: Program 1 deploys the optimization algorithm described in Section IV.B to find the optimal set of parameters, while Program 2 performs end-to-end encryption on the built data set and calculates the average execution time for each file. Program 2 is used to verify the optimal results obtained by implementing Program 1.

B. Experimental results

In this experiment, we use hash function having a fixed key length 256 bit, so in the result tables, we do not show this hash function.

Experimental results are shown in Table 1, Table 2 and Table 3. Table 1 - illustrates a partial combination of parameters in the end-to-end encryption model, evaluation function values and the optimal parameter tuple. Table 2 – illustrates a portion of the average execution time when end-to-end encrypting some typical files, the objective function value is based on the actual execution time.

In Equation (11), a_i are the estimated weight values to evaluate the impact of key length and cipher mode on complexity. To achieve the results in Table 1, the paper set the weights $a_1=0.4$, $a_2=0.1$, $a_3=0.4$, $a_4=0.1$.

In Equation (12), b_i are the estimated weight values to evaluate the impact of key length and cipher mode on performance. To achieve the results in Table 1, the paper set the weights $b_1=0.45$, $b_2=0.05$, $b_3=0.45$, $b_4=0.05$.

In the paper, we choose the weights $w1=0.5$ and $w2=0.5$ to evaluate the importance of performance and safety equally. In Table 1, the bold line is the global optimal parameter set, corresponding to the largest f value. In Table 2, the bold line shows the experimental results (including the average encryption and decryption time with 500 files) corresponding to the global optimal parameter set. This result shows that the execution speed is not the largest, but it is balanced with the complexity.

TABLE 1. ILLUSTRATION OF THE PROPOSED PARETO MULTI-OBJECTIVE OPTIMIZATION RESULTS

RSA mode	RSA key lengths	AES mode	AES key length	f_1	f_2	f

1	PKCS	512	EBC	128	0.70	2.00	1.35
2	PKCS	512	EBC	192	0.90	1.70	1.30
3	PKCS	512	EBC	256	1.10	1.55	1.33
4	OAEP	512	EBC	128	0.80	1.95	1.38
5	OAEP	512	OFB	128	0.90	1.90	1.40
6	OAEP	512	OFB	256	1.30	1.45	1.38
7	OAEP	1024	CTR	256	1.40	1.00	1.20
8	OAEP	2048	OFB	128	1.20	1.23	1.21
9	OAEP	3072	CBC	256	1.78	0.73	1.24
10	OAEP	4096	CTR	256	2.00	0.66	1.33

TABLE 2. ILLUSTRATION OF AVERAGE EXECUTION TIME AND ACTUAL EXXECUTION TIME RESULTS

	RSA mode	RSA key length	AES mode	AES key length	f2	Avg. enc speed	Avg. dec speed
1	PKCS	512	EBC	128	2.00	85.4	128.1
2	PKCS	512	EBC	192	1.70	84.6	126.9
3	PKCS	512	EBC	256	1.55	80.8	121.2
4	OAEP	512	EBC	128	1.95	81.5	122.25
5	OAEP	512	OFB	128	1.90	71.1	106.65
6	OAEP	512	OFB	256	1.45	68.4	102.6
7	OAEP	1024	CTR	256	1.00	66.5	99.75
8	OAEP	2048	OFB	128	1.23	64.7	97.05
9	OAEP	3072	CBC	256	0.73	62.9	94.2
10	OAEP	4096	CTR	256	0.66	60.2	90.3

TABLE 3. END-TO-END ENCRYPTION AND DECRYPTION EXECUTION TIME

Order	File name	Size (MB)	Avg. enc. time (s)	Avg. enc. speed (MB/s)	Avg. enc. time (s)	Avg. dec. speed (MB/s)
1	File1	1	0.013	76.9	0.009	115.4
2	File2	2	0.028	71.4	0.019	107.1
3	File3	3	0.042	71.4	0.028	107.1
...	...	...	...	...	...	...
498	File498	498	7.265	68.5	4.843	102.8
499	File499	499	7.285	68.5	4.857	102.7
500	File500	500	7.355	68.0	4.903	102.0
	Average			71.1		106.6

VI. CONCLUSION

This article introduces a new method for optimizing the E2EE model using the Pareto principle. The method focuses on two main objectives: safety and performance. Experimental results have confirmed the accuracy and effectiveness of this approach. We aim to continue improving this optimization method to support more objectives and apply it to various fields.

REFERENCES

- [1] K. Miettinen, "Nonlinear Multiobjective Optimization", *Kluwer Academic Publishers*, 1999.
- K. Deb, "Multi-Objective Optimization Using Evolutionary Algorithms", *John Wiley & Sons Ltd.*, 2001.
- [2] Craig Gentry. "Fully homomorphic encryption using ideal lattices". In *Proceedings of the Forty-first Annual ACM Symposium on Theory of Computing*, pages 169–178. ACM, 2009
- [3]. Wilko Henecka, et al., "Tasty: Tool for automating secure two-party computations". In *Proceedings of the 17th ACM Conference on Computer and Communications Security*, pages 451–462, 2010
- [4]. Nathan Chenette, et al., "Practical order-revealing encryption with limited leakage". In *Proceedings of the 23rd International Conference on Fast Software Encryption*, pages 474–493. Springer Berlin Heidelberg, 2016
- [5]. Hashemi, Seyed et al., "Multi-objective optimization for computer security and privacy". *International Journal of Network Security*. Vol 19. p394-405. 10.6633/IJNS.201703.19(3).08, 2017
- [6]. K. Knežević, "Combinatorial Optimization in Cryptography," *2017 40th International Convention on Information and Communication Technology, Electronics and Microelectronics (MIPRO)*, Opatija, Croatia, 2017, pp. 1324-1330.
- [8]. Suri, S., Vijay, R. "A Pareto-optimal evolutionary approach of image encryption using coupled map lattice and DNA". *Neural Comput & Applic* 32, 11859–11873 (2020).
- [9]. Nextcloud, "End-to-End Encryption Design", Whitepaper 2017.

The role of teachers' motivational strategies in enhancing learners' motivation in second language learning: A literature review

Lê Thị Minh Châu*

*Khoa Ngôn ngữ Anh, Trường Ngoại ngữ - Du lịch, Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Drawing from various theoretical frameworks of motivation, this article research synthesizes existing literature to examine how teachers influence learners' motivational states and explores the role of teacher-specific motivational components in enhancing learners' motivation in second language acquisition. The findings highlight the pivotal role of teachers in creating a conducive learning environment, setting up appropriate challenges, and providing constructive feedback.

Keywords: Motivational strategy, motivation, second language, learning.

1. Introduction

Learning second languages has recently become crucial for any citizen in the circumstances of globalization. Motivation is one of the decisive factors in the achievement of second language learning, which has been acknowledged by many researchers (Nayan et al., 2014; Dörnyei & Ushioda, 2012; Brewer & Burgess, 2005; Cook, 2000). According to Gardner (1985) and Williams & Burden (1997), motivation is a “complex” and “multifaceted construct”. Therefore, it is not surprising that various basic frameworks of motivation have been established from the past to the present and future. This article aims to synthesize and critically discuss the theoretical perspectives of motivation developed by various researchers to examine the effect of “teacher-specific motivational components” on generating and strengthening learners' motivation in the context of a second language classroom.

2. Findings and discussion

2.1. Motivation in second language learning contexts

According to Dörnyei and Ushioda (2011), the development of motivation has passed through four distinct stages, namely, the socio-psychological period (from 1959 to 1990), the cognitive-situated period (during the 1990s), the process-oriented period (in the early of 2000s), and the socio-dynamic period (the current trend). During its historical evolution, many researchers have established various frameworks of it. One of the most noticeable frameworks in the socio-psychological period

called “social-education model” was put forward by Gardner & Lambert (1972). Specifically, Gardner and his colleague Lambert grouped motivation (or orientation) into two distinctive categories: integrative and instrumental motivation. While the former one referred to motivation as learners' personal interest in a specific community viewed by the other group of people, the latter focused on the practical benefits and advantages of learning another language besides native language. In other words, the first type of motivation is connected to the attitudes of language learners towards the second language and second language community and their desire to produce second language and to become a part of the second language community, whereas the latter type was related to the useful values of the second language. Afterward, Gardner (2001) revisited and developed his social- education model. The 2010a model further discussed the role of two variables - aptitude and motivation in second language learning. In this model, “integrativeness” and “attitudes toward the Learning Situation” were the two major constituents of integrative motivation, which achieve the success of second language acquisition.

However, Gardner's model was criticized by other researchers. Oller (1981) and Au (1988) claimed that the social-education model consisted of inconsistencies relating to the effects of attitudes/ motivation on second language acquisition. The interaction with the second language community and the learners' attitudes towards second language were only one variable of motivation. There were

other variables that could have an influence on this terminology. Therefore, Dörnyei (1994) expanded the socio-educational model of Gardner by proposing the “second language motivational construct” in which there was a classification of different concepts into the three-level taxonomy of motivation. The first level - language level mentioned the relating features of the second language (culture, society, and the potential usefulness of proficiency) and accommodated Gardner’s theory by re-claiming the integrative and instrumental motivation. The second one - learner level sketched the learner’s personality traits and the cognitive process consisting of two motivational areas: the demand for success and self-confidence. The third one - learning situation level was associated with intrinsic and extrinsic motivations and three areas of motivation including (a) teacher-related motivational components (teachers’ characteristics, teaching style, teachers’ feedback, and interaction between teachers and learners), (b) course-related motivational factors (curriculum, teaching materials, teaching techniques, and learning activities), and (c) group-related motivational one (the dynamics of learning group). This framework is considered as one of the important contributions to the cognitive-situated period. Besides Dörnyei’s (1994) second language motivational model, there was “the self-determination theory” constructed by Ryan & Deci (1985, 2000) and revisited by Noel et al. (2001). In the self-determination theory, the researchers identified two different types of motivation, which were intrinsic and extrinsic motivation drawn from the distinctive motives (or reasons) for doing some specific actions. Intrinsic motivation meant performing certain actions to attain personal objectives, whereas extrinsic ones connected to the advantages of doing those actions. To expand Ryan and Deci’s theory, Vallerand et al. (1989) grouped intrinsic motivation into three kinds: knowledge, accomplishment, and stimulation. By contrast, based on the internalization process, extrinsic motivation was separated into three levels to an increasing degree, namely, external regulation (the force of the living environment or society), introjected regulation (the believed cause mainly for completing a specific task), and identified regulation (the strong wish for accomplishing a task) (Deci et al., 1991; Noel et al., 2001, 2003). Moreover, Ryan & Deci (2000) and Noel et al. (2001) advanced the formula of the self-determination theory by adding

amotivation and forming a continuum of increasing self-determination. Amotivation was neither intrinsic nor extrinsic motivation. It appears when learners learn second language without any objectives.

At the beginning of the process-oriented period, there was a profound change in the tendency of researching motivation in second language acquisition. Instead of regarding motivation as an unchanging state, researchers tended to view it as a temporal and dynamic process. “The Process Model of second language Motivation” designed by Dörnyei & Otto (1998) and revisited by Dörnyei & Ushioda (2011) was one of the most popular frameworks mentioned in this period. The process highlights three chronological phases. The first phase of this process, the pre-actional phase (as choice motivation), involved the fact that motivation needed to be generated firstly and mentioned the initial selection for learning which second language and setting goals to learn that second language. The influential variables of this phase were the attitudes towards second language, self-efficacy, learners’ expectation, and environment assistances or obstacles. During the next phase, the actional phase (as executive motivation), motivation in second language learning was retained while the task was occurring. This phase entails performing different subtasks, praising learners’ success and self-regulation. The primary motivational influences were the quality of the study, sense of autonomy of learners, teachers and parents’ support, and self-regulatory rules. The final phase, the post-actional stage (as evaluation), mentioned assessment and reflection of the learning procedure and outcomes. The main motivational influences were learners’ attributional traits, self-efficacy and given feedback or rewards by teachers.

Although The Process Model was the most completed construct of second language motivation in the process-oriented period, it still presented some limitations which were criticized by other researchers. Specifically, this model claimed that people could clearly identify the beginning and the end of a learning process. Moreover, it proposed that the actional stage occurred separately without interacting with other actional processes that learners were encountering. (Dörnyei & Ushioda, 2012). Therefore, The Process Model seemed not to be the perfect construct of motivation. Recently, Dörnyei & Ushioda (2005, 2009, 2011) proposed a new framework of motivation in second language

acquisition named “second language motivational self-system”. In their contribution, they reviewed the psychological theories of the self and after that made a connection between second language learning process and the language students’ personal characteristic and identity. Additionally, they supposed that the latest theory of motivation would have incalculable values to second language learning and create a new effective method to generating learners’ motivation in that the students could self-motivate and study a second language by themselves.

2.3. Age-related differences motivation and the motivational strategies in second language learning contexts

It is noticeable that second language motivation and the influence of teacher-related factor have been widely discussed in various diagrams and in different language learning contexts from the past to the present. However, the age-related motivational variation has been investigated in a modest quantity. Kormos & Csizér (2008) conducted empirical research on the age-related differences motivation among three distinctive groups of learners: secondary school pupils, university students, and adult learners. In their research, they firstly assessed the validity of Dörnyei’s (2005) Motivational Self-System to explore the relation between “traditional motivational and attitudinal dimensions” (such as integrative and instrumental motivations), secondly analyzed the way the dimensions affect students learning behavior in the distinctive age groups, and finally discussed the pedagogical practice for teaching each type of learners. After doing the research, they concluded that learners’ eagerness to learn a second language was strongly affected by two determinants: Ideal second language itself and language learning attitudes (in which teachers perform one of the important roles in forming attitudes towards learning). They also recommended the second language educators to apply various teaching techniques to increase learners’ motivation such as asking them about their purpose of learning and letting them discuss the importance of English.

Similarly, Knowles et al. (2011) put forward a theory that young learners and adults learned a certain language in different ways. They proposed “andragogical approach”, which related to independent learning and self-direction would be

suitable for teaching adults to develop their language skills. In other words, this approach concerned with these elements: (1) adult learners want to know why they should study something before they engage in this lesson; (2) they can self-recognize that they are responsible for their decisions; (3) their knowledge and experiences from the past may supply valuable sources to facilitate their study or badly affect their learning; (4) if they are aware of the importance of learning something, their willingness to study that thing will be greater than children’s; (5) adult learners prefer to learn something nearly similar to their social life; (6) they are more intrinsically motivated than extrinsically motivated. Based on the characteristics of adult learners developed by Knowles et al. (2011), Scruton & Wallace (2014) propose the pedagogical techniques for teaching second language, which are: preparing the lesson plan carefully, organizing critical thinking activities that are suitable for learners, creating a positive and comfortable learning atmosphere, raising learners’ confidence, and giving fair assessment and constructive feedbacks.

3. Conclusion

To sum up, second language motivation has been investigated and developed by many researchers from the past to the present. As can be seen from various theoretical perspectives, motivation is an indispensable part of the process of learning second and foreign languages. Also, the fact that teachers perform a dominant role in strengthening and maintaining learners’ motivation is undeniable. It will become a foundation for further studies and research related to the stated topic.

References

1. Al Kaboody, M. (2013). Second language motivation; the role of teachers in learners’ motivation. *Journal of Academic and Applied Studies*, 3(4), 45-54.
2. Au, S. Y. (1988). A critical appraisal of Gardner’s social psychological theory of second language (second language) learning. *Language Learning*, 38, 75-100.
3. Brewer, E. W. & Burgess, D. N. (2005). Professor’s role in motivation students to attend class. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 24.
4. Brophy, J. (1987). *On motivating students* (Paper No. 1). East Lansing, MI: Michigan State University.

Giải pháp phát huy hiệu quả các hoạt động ngoại khóa nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức của tỉnh Quảng Ninh

Nguyễn Hiền Chi*

*ThS, Trường Đào tạo cán bộ Nguyễn Văn Cừ tỉnh Quảng Ninh

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: *Extracurricular activities serve as a valuable tool for learners to apply language skills in authentic settings; however, it may not always be feasible for teachers to coordinate class participation in such activities. This challenge is further compounded for students who hold official positions or work in civil service. Therefore, revamping the content and structure of organizing events like galas and picnics for practicing English and Chinese can be a viable solution to enhance the quality of foreign language education in China. The Center for Foreign Languages - Informatics at Nguyen Van Cu Staff Training School emphasizes the importance of integrating practical knowledge with theoretical learning to enrich students' educational experience.*

Keywords: *Extracurricular activities, practicing English and Chinese, improve the quality of foreign language teaching and learning*

1. Đặt vấn đề

Ngoại ngữ, đặc biệt là tiếng Anh và Trung Quốc có một vị trí vô cùng quan trọng, đặc biệt đối với cán bộ, công chức, viên chức, những người đang thực thi công vụ, không chỉ là công cụ giao tiếp thông thường mà còn là điều kiện cần thiết để hoàn thành nhiệm vụ một cách tốt nhất, là thước đo hiệu quả công việc. Bởi vậy, lãnh đạo tỉnh Quảng Ninh luôn quan tâm tới đào tạo bồi dưỡng năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức tỉnh.

Gắn với chức năng nhiệm vụ của Nhà trường, trong những năm gần đây, Trường Đào tạo cán bộ Nguyễn Văn Cừ đã phát huy hiệu quả chương trình ngoại khóa như Gala và dã ngoại thực hành tiếng Anh, tiếng Trung Quốc với cách làm mới, sáng tạo và hiệu quả. Ngoài các buổi học trực tiếp tại lớp học, hoạt động ngoại khóa cũng là một điểm nhấn với mục đích giúp học viên nâng cao năng lực ngoại ngữ nhanh và hiệu quả nhất.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Những điểm sáng tạo trong tổ chức các hoạt động ngoại khóa tại Trung tâm Ngoại ngữ - Tin học trường Đào tạo cán bộ Nguyễn Văn Cừ

Trong những năm qua, Trung tâm đã tổ chức nhiều buổi dã ngoại thực hành tiếng Trung Quốc cho các lớp tiếng Trung Quốc mở theo hình thức xã hội hóa, các Gala tiếng Trung Quốc cho những người hoạt động không chuyên trách ở thôn, bản tại các

xã khó khăn vùng biên giới, hải đảo của Tỉnh (trong khuôn khổ nhiệm vụ nghiên cứu khoa học cấp tỉnh); các buổi dã ngoại thực hành tiếng Anh và Gala tiếng Anh, ngày hội giao lưu tiếng Trung Quốc cho cán bộ, công chức, viên chức.

Đối với gala tiếng Anh và ngày hội giao lưu tiếng Hán, Ban Giám hiệu Nhà trường đã chỉ đạo Trung tâm Ngoại ngữ - Tin học đổi mới nội dung, hình thức tổ chức. Theo đó, nội dung của Gala đảm bảo tính cập nhật, thời sự, đồng thời phát huy tính sáng tạo của người tham gia. Các chủ đề liên quan đến đất nước, con người Việt Nam, tỉnh Quảng Ninh – đất và người, vịnh Hạ Long – di sản, kỳ quan thiên nhiên thế giới, chủ đề liên quan đến hội nhập quốc tế, môi trường, giao thông, giáo dục, công nghệ, thời tiết và khí hậu... được tích hợp vào nội dung Gala. Các tiểu phẩm vui, trích đoạn nhạc kịch được dàn dựng trên sân khấu của Gala tiếng Anh và tiếng Trung Quốc. Các phần trình diễn thời trang với thông điệp bảo vệ môi trường được lan tỏa. Một số trò chơi ngôn ngữ, trò chơi tập thể (team building) được triển khai hiệu quả.

Gala tiếng Anh từ năm 2020 - 2023 có nhiều điểm mới, sáng tạo, mở ra một hướng đi mới cho các hoạt động ngoại khóa ngoại ngữ. Cuộc thi “Rung chuông vàng” gồm nhiều câu hỏi hấp dẫn, thú vị liên quan đến chủ đề quê hương, đất nước, thế giới quanh ta và đặc biệt là chủ đề về Ngày Nhà giáo Việt Nam 20/11

tại Gala tiếng Anh năm 2020.

Các lớp bồi dưỡng chuẩn bị các gian hàng triển lãm về thành tựu và hướng phát triển của Tỉnh với chủ đề “Quảng Ninh – hiện tại và tương lai”. Cách thuyết trình rất mở ngay tại gian hàng được bố trí ngoài trời, cùng với pano ảnh, hiện vật, sản vật... đã tạo không khí ngoại ngữ sôi động, hấp dẫn và thực sự là một bữa tiệc ngôn ngữ ấn tượng. Trò chơi tập thể với sự kết hợp của ngôn ngữ lời nói và phi lời nói được thiết kế và tổ chức ngay trên sân trường. Trò chơi thu hút số lượng lớn học viên tham gia và tạo không khí sôi nổi, gắn kết giữa các học viên. Quan trọng hơn là học viên được “học mà chơi, chơi mà học” và lượng từ vựng được mở rộng, kỹ năng nói được phát huy hiệu quả.

Gala tiếng Anh năm 2021 được tổ chức với chủ đề “Đêm hội Halloween”, gồm 2 phần thi chính: thi hóa trang - thuyết trình về Halloween và thi tài năng (vẽ tranh Halloween). Các phần thi đều được đầu tư công phu về mặt nội dung và cách thức thể hiện, mang thông điệp rõ ràng về Halloween. Ngoài ra, Gala 2021 còn có phần thi dành cho khán giả và các tiết mục văn nghệ đặc sắc, nhận được sự hưởng ứng của đông đảo học viên.

Chương trình “Giao lưu ngôn ngữ” năm 2023 cũng sôi động với các phần thi “cướp cờ” hay các tiểu phẩm đến từ các lớp tiếng Anh, tiếng Trung Quốc như tiểu phẩm “chung tay bảo vệ môi trường” hay tiểu phẩm “an toàn giao thông” và các tiết mục thuyết trình, ca múa nhạc....

Các chương trình đều đã tạo sân chơi hấp dẫn, bổ ích để các học viên chia sẻ kinh nghiệm học tập, rèn luyện nâng cao kiến thức, kỹ năng và khả năng vận dụng Tiếng Anh trong các lĩnh vực của đời sống.

Chương trình đã ngoại thực hành tiếng Anh, tiếng Trung Quốc hàng năm cũng có nhiều nội dung thiết thực, hình thức tổ chức linh hoạt và phong phú. Theo đó, học viên tham quan một số địa danh như vịnh Hạ Long, thành phố Móng Cái, Hạ Long, huyện Bình Liêu, Hoành Bồ, Vân Đồn... và cùng trải nghiệm các hoạt động du lịch kết hợp với thực hành tiếng thông qua các hoạt động như: thuyết trình, tập làm hướng dẫn viên du lịch, đóng vai trong hội thoại giữa nhân viên ngành du lịch và khách quốc tế, tham gia trò chơi ngôn ngữ, trò chơi tập thể có sự quản trò bằng tiếng Anh và tiếng Trung Quốc... Học viên hào hứng với chương trình vì được trải nghiệm thực tế, tích lũy kinh nghiệm thực tiễn, đồng thời có cơ hội nâng cao năng lực ngoại ngữ, nhất là kỹ năng nghe, nói.

2.2. Các giải pháp phát huy hiệu quả các hoạt động ngoại khóa nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức của tỉnh.

2.2.1. Đổi mới nội dung chương trình gala và dã ngoại thực hành tiếng

Về nội dung thuyết trình, ngoài những chủ đề quen thuộc đã được sử dụng trong các chương trình Gala cần phải đổi mới và đưa vào bài thuyết trình những nội dung mới, mang tính cập nhật, sát với thực tiễn. Nét mới trong bài thuyết trình là những đoạn hát rap, bài vè, bài đồng dao, câu hát vui để nêu bật thông điệp cần truyền tải trong bài thuyết trình. Ngoài ra, tranh, ảnh, hiện vật, sản vật... được kết hợp sử dụng sẽ tạo hiệu ứng cao trong bài thuyết trình.

Về nội dung các tiểu phẩm, trích đoạn sân khấu, mỗi tiểu phẩm hay trích đoạn cần phải truyền tải được ý cơ bản, toát lên nội dung phù hợp với chủ đề yêu cầu. Thông điệp của tiểu phẩm hay trích đoạn phải rõ nét và mang ý nghĩa nhân văn sâu sắc. Câu từ phải chuẩn mực, phù hợp, đồng thời phải đảm bảo yếu tố ngôn ngữ khi dịch từ tiếng Việt sang tiếng nước ngoài.

Đối với trò chơi hiện đại và truyền thống, trò chơi ngôn ngữ, giáo viên cần phải biên tập nội dung của trò chơi cho phù hợp với chủ đề của buổi sinh hoạt ngoại khóa. Bất cứ trò chơi nào đều phải gắn liền với nội dung cần truyền tải. Nội dung cần được sàng lọc, chất lọc, luôn đảm bảo tính mới, tính sáng tạo.

2.2.2. Đổi mới hình thức tổ chức chương trình gala và dã ngoại thực hành tiếng

Các cuộc thi có tính tích hợp cao như “*Rung chuông vàng*”, “*Hành trình Văn hóa*”, “*Đi tìm Triệu phú tri thức*”, “*Đường lên đỉnh núi Bà Thơ*”, “*Đường tới thành công*”... được đưa vào chương trình Gala.

Đối với cuộc thi “*Rung chuông vàng*”, ngoài những câu hỏi hay, phù hợp thì cách thiết kế câu hỏi và câu trả lời trên màn hình cũng mang lại hiệu ứng cao. Theo đó, chương trình sẽ được thiết kế bằng những slides kết hợp với âm thanh, âm nhạc. Có thể sử dụng hiện vật đối với một số câu hỏi. Hình ảnh động chuông vàng hiện ra cùng với tiếng chuông ngân vang khi có học viên trả lời đúng câu hỏi cuối cùng sẽ là điểm nhấn của cuộc thi. Sự hoạt ngôn và hài hước, dí dỏm của người dẫn chương trình góp phần tạo nên sự thành công của cuộc thi. Thuyết trình và tranh biện cũng là một hình thức tổ chức gala thiết thực. Thông qua gian hàng trưng bày hiện vật, sản vật, pano ảnh, tranh, nhóm học viên thuyết

trình tại chính gian hàng đó. Ngoài thuyết trình, học viên cùng tương tác với Ban Giám khảo và các khách mời qua phần hỏi - đáp, trao đổi, phỏng vấn... Đây là điểm mới cần được áp dụng trong các chương trình tiếp theo. Diễn kịch, tiểu phẩm trên sân khấu cũng là một hình thức hấp dẫn.

Hình thức dã ngoại thực hành tiếng bao gồm các hoạt động tham quan, đi dã ngoại trong công viên hoặc một số cảnh điểm, tọa đàm, seminar, hái hoa dân chủ, thuyết trình theo chủ đề, trò chơi ngôn ngữ, trò chơi tập thể, hát, đọc thơ, hội thoại theo chủ đề, xử lý tình huống,...

Trong quá trình tham quan, dã ngoại, học viên có thể ghi chép thông tin, sau đó tổng hợp, viết bài thuyết trình, tập luyện và thuyết trình trước lớp vào buổi học kế tiếp. Đồ vui cũng phù hợp đối với chương trình dã ngoại thực hành tiếng, có thể tổ chức trên phương tiện khi di chuyển hoặc tổ chức tại thực địa. Đồ vui có thể soạn theo chủ đề: câu đố về lịch sử, địa lý, chính trị, kinh tế, văn hóa, âm nhạc, người nổi tiếng... Với loại hình này, giáo viên có thể chia đội, đưa ra hiệu lệnh, có phần thưởng để tạo sự gay cấn, hấp dẫn trong buổi dã ngoại.

3. Kết luận

Đổi mới nội dung, hình thức tổ chức chương trình

gala và dã ngoại thực hành tiếng Anh, tiếng Trung Quốc chính là giải pháp hiệu quả cho các hoạt động ngoại khóa để nâng cao chất lượng dạy và học ngoại ngữ tại Trung tâm Ngoại ngữ - Tin học Trường Đào tạo cán bộ Nguyễn Văn Cừ, làm phong phú thêm tri thức cho học viên, học đi đôi với hành, kiến thức gắn liền với thực tiễn.

Chủ tịch Hồ Chí Minh đã dạy: “học phải đi đôi với hành, lí luận phải gắn với thực tiễn”, Trung tâm Ngoại ngữ - Tin học sẽ tiếp tục phát huy hiệu quả các chương trình Gala, dã ngoại thực tế để nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức và Nhân dân trên địa bàn tỉnh, đáp ứng yêu cầu công việc và hội nhập quốc tế trong tình hình mới

Tài liệu tham khảo

1. Chính phủ (2017). *Nghị định số 101/2017/NĐ-CP quy định về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.*
2. Chính phủ (2021). *Nghị định số 89/2021/NĐ-CP ngày 18/10/2021 sửa đổi, bổ sung một số điều của Nghị định số 101/2017/NĐ-CP về đào tạo, bồi dưỡng cán bộ, công chức, viên chức.*
3. Brewer, E. W. & Burgess, D. N. (2005). Professor's role in motivation students to attend class. *Journal of Industrial Teacher Education*, 42(3), 24.

Xây dựng hệ thống bài tập chủ đề hàm số.... (tiếp theo trang 56)

Dạng 3. Theo đặc trưng thứ Ba (khuyến hướng giải thích nội dung các sự kiện toán học, việc chú ý cao hơn đối với khía cạnh thực tiễn của toán học)

(TK1). *Xác định mục tiêu:* bài tập được thiết kế để vận dụng Định lý về dấu của tam thức bậc hai (giải bất phương trình bậc hai).

(TK2). *Dựa vào các nét đặc trưng của TDH đã được phân loại để thiết kế bài tập:* bài tập thiết kế theo nét đặc trưng thứ Ba của TDH (bài toán tích hợp nội môn và có liên quan thực tế).

(TK3). *Xác định các tri thức cần thiết để xây dựng bài tập theo hướng phát triển TDH và giải bài toán:* chu vi và diện tích của hình chữ nhật; Định lý về dấu của tam thức bậc hai, giải bất phương trình bậc hai.

(TK4). *Tạo mối liên kết giữa kiến thức của chủ đề và các nét đặc trưng của TDH:* Diện tích của hình chữ nhật phụ thuộc vào chiều dài hai cạnh của nó và đặt trong tình huống có liên quan thực tế.

(TK5). Chuyển thành bài toán cụ thể:

Bạn An muốn làm một hàng rào bao quanh một khu vườn hình chữ nhật để trồng rau. Bạn An chỉ có 24 mét rào. Yêu cầu diện tích khu vườn ít nhất là 20 mét vuông. Hỏi chiều rộng của khu vườn có thể nằm trong khoảng nào?

Tài liệu tham khảo

1. George Polia (2010). *Toán học và những suy luận có lí.* NXBGDVN.
2. Lê Duy Phát (2008). *Bồi dưỡng một số nét đặc trưng của tư duy hàm cho học sinh trung học cơ sở thông qua việc vận dụng quan điểm hoạt động vào dạy học môn toán.* Luận án tiến sĩ, chuyên ngành: Lý luận và Phương pháp dạy học Bộ môn Toán. Trường Đại học Vinh.
3. Nguyễn Bá Kim (2011). *Phương pháp dạy học môn Toán.* Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.

Biện pháp phối hợp các lực lượng cộng đồng trong dạy học tiếng Anh cho học sinh các trường tiểu học trên địa bàn thị xã Đông Triều - tỉnh Quảng Ninh

Nguyễn Thị Toan*

*Trường Tiểu học, Trung học cơ sở, Trung học phổ thông Mensa

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: In recent years, the work of teaching the LLCĐ in teaching TA for students of primary schools in Dong Trieu town, Quang Ninh province has had many limitations, leading to the quality of teaching TA for primary school students not being really effective, and the role of the LLCĐ in teaching TA for primary school students has not been promoted. If the measures to improve the effectiveness of teaching the LLCĐ in teaching TA for students of primary schools that the author proposed are well implemented, these shortcomings will be overcome and contribute to improving the quality of teaching TA for students of primary schools in Dong Trieu town, Quang Ninh province.

Keywords: Coordination, community force

1. Đặt vấn đề

Những năm vừa qua, việc PH các LLCĐ trong dạy TA cho HS các trường TH tại TX Đông Triều, tỉnh Quảng Ninh đã được quan tâm và đạt được những kết quả ban đầu. Nâng cao chất lượng giảng dạy TA trong các trường TH đã được hoàn thiện trong các đề xuất, chủ đề tài chính, chính sách của Đảng, Nhà nước và các cấp, ngành. Hệ thống các văn bản về tăng cường nghe, nói TA cho HS TH đã được ban hành; hệ thống cơ sở GD công lập, GD thường xuyên được quan tâm, huấn luyện giảng viên đội ngũ GV, đề án tăng cường nghe nói TA với sự tham gia của người nước ngoài được cung cấp sức mạnh trong các trường TH thể hiện ở những thành tựu đã đạt được về sự phát triển mạnh mẽ các Trung tâm ngoại ngữ, các vấn đề trường học và câu lạc bộ TA, từng bước phát triển đội ngũ cán bộ QL và GV, đầu tư kinh phí cho việc xây dựng và mua sắm trang thiết bị phục vụ việc học tập ngoại ngữ hiệu quả. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân, việc tăng cường nghe, nói TA cho HS TH chưa thực sự đạt được kết quả và còn nhiều hạn chế. Đa số HS vẫn cần phải học thêm tại các trung tâm GD thường xuyên, hoặc phải dạy kèm tại nhà sau khi học xong những điều vẫn chưa thực sự tự tin và làm chủ được ngôn ngữ TA. Nguyên nhân chủ quan là do chương trình đào tạo, PP, năng lực giao tiếp của GV về việc dạy TA chưa được chú ý, quán triệt đầy đủ, mục tiêu, nội dung, PP và hình thức đào tạo ra chưa đổi mới để đáp ứng yêu cầu đổi mới của XH nói chung và đổi mới GD - đào tạo nói riêng. Cơ sở vật chất, trang thiết bị và đội ngũ QL, GV, chuyên gia giảng dạy TA còn thiếu về số lượng, chưa đáp

ứng về chất lượng. Nguyên nhân khách quan là hệ thống GD ngoại ngữ chưa phát triển đúng hướng; cơ chế, chính sách về thực hiện đề án tăng cường nghe, nói còn nhiều khó khăn, bất cập, chậm đổi mới; nhận thức về tầm quan trọng của việc nâng cao hiệu quả giảng dạy bằng TA cho HS các trường TH chưa được cơ quan, ban ngành, đoàn thể, cộng đồng XH và gia đình HS chú ý; đa số NT chưa nhận thức được tầm quan trọng của chính quyền địa phương, các tổ chức, cơ quan, đoàn thể, các trung tâm ngoại ngữ trong DH TA cho HS các trường TH, cơ chế và hình thức PH các lực lượng đó còn nhiều hạn chế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên tắc đề xuất biện pháp

* Đảm bảo tính mục đích

Với phạm vi trách nhiệm QL hoạt động DH TA của Ban Giám hiệu NT, đòi hỏi người GV phải có năng lực thực sự thì mới hoàn thành nhiệm vụ, đáp ứng yêu cầu đổi mới trong DH của NT. Do vậy, nguyên tắc đảm bảo tính mục đích trong đề xuất biện pháp nâng cao hiệu quả công tác PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH trên địa bàn TX Đông Triều là rất quan trọng.

* Đảm bảo tính phù hợp với đối tượng

Các biện pháp nâng cao hiệu quả công tác PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH phải phù hợp với mục tiêu GD, phù hợp với nội dung và PP giảng dạy, phù hợp với năng lực sư phạm của GV, phù hợp với cơ sở vật chất và phương tiện DH của NT.

* Đảm bảo tính thực tiễn

Vận dụng nguyên tắc đảm bảo tính thực tiễn và

đề xuất biện pháp PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH, tức là căn cứ vào tình hình thực tế của NT, địa phương đề xuất các biện pháp hướng tới khắc phục những tồn tại, đồng thời góp phần nâng cao chất lượng DH cũng như chất lượng PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH.

*** Đảm bảo tính hệ thống**

Tính hệ thống là một thuộc tính chung của mọi sự vật, hiện tượng. Vận dụng nguyên tắc này trong xây dựng các biện pháp PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH, ta thấy mỗi biện pháp sẽ là một phần tử tồn tại, tác động qua lại với các bộ phận khác trong một chỉnh thể hữu cơ qua lại với các bộ phận khác trong một chỉnh thể hữu cơ gắn bó với nhau. Do đó, các biện pháp PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH cũng phải được xây dựng trong một chỉnh thể thống nhất. Các biện pháp phải có tác động đồng bộ tới các thành tố của quá trình DH TA cho HS TH, từ khâu xác định mục đích, lựa chọn hình thức, PP DH đến khâu kiểm tra, đánh giá. Đồng thời, các biện pháp PH các LLCĐ trong công tác DH TA cho HS TH cũng phải có tác động đến công tác DH TA đạt hiệu quả cao.

2.2. Biện pháp PH các LLCĐ trong DH TA cho HS các trường TH trên địa bàn TX Đông Triều, tỉnh Quảng Ninh

2.2.1. Nâng cao nhận thức chung về PH các LLCĐ trong DH TA cho HS các trường TH

- Chỉ đạo xây dựng kế hoạch tuyên truyền GD:
 - + Xác định mục tiêu tuyên truyền, GD
 - + Lựa chọn nội dung, PP, hình thức tuyên truyền, GD
- + Đảm bảo các điều kiện về báo cáo viên, tài liệu, cơ sở vật chất, tài chính cho công tác tuyên truyền, GD
- Tổ chức thực hiện kế hoạch tuyên truyền GD:
Các cấp QL cần:
 - + Xác định rõ vai trò, chức năng, nhiệm vụ của từng lực lượng trong cơ chế PH tổ chức triển khai thực hiện công tác tuyên truyền, phổ biến về công tác DH TA cho HS các trường TH cho toàn thể các LLCĐ trong và ngoài NT.
 - + Phân công cán bộ và tổ chức đoàn thể tham gia vào công tác tuyên truyền, GD nâng cao nhận thức về công tác PH các lực lượng DH TA cho HS các trường TH.
 - + Phân bổ các nguồn lực cho việc thực hiện nhiệm vụ đã xác định.
- Chỉ đạo thực hiện kế hoạch tuyên truyền, GD:
 - + Chính quyền địa phương PH với NT chỉ đạo chặt chẽ việc tổ chức tuyên truyền, GD về công tác

PH các lực lượng DH TA cho HS các trường TH cho phụ huynh và các LLCĐ khác.

+ NT cần PH với các trung tâm TA định kì tổ chức các buổi hội thảo, chia sẻ về tầm quan trọng của công tác PH các lực lượng DH TA cho HS các trường TH cho phụ huynh.”

2.2.2. Đa dạng hóa các hình thức DH TA dưới sự PH với các LLCĐ

“- Tổ chức các lớp học TA, các chương trình TA phù hợp với trình độ HS, giúp HS có điều kiện tương tác với GV và những HS khác một cách thuận lợi nhất. Điều này giúp HS phát huy tối đa các kỹ năng về TA, đặc biệt là Nghe và Nói.

- Khảo sát trình độ TA của HS ngay từ đầu khóa học, phân loại và sắp xếp lớp học phù hợp với trình độ theo kết quả khảo sát.

- Các trường cần tăng cường đầu tư cơ sở vật chất khang trang với đầy đủ trang thiết bị, đồ dùng, xây phòng chức năng phục vụ bộ môn bằng cách liên kết với các đơn vị cung cấp trang thiết bị, phần mềm DH TA.

- Chủ động mở lớp học TA với người bản ngữ, giúp những HS thực hành nghe - nói với thầy nước ngoài nhằm tạo sự hứng khởi trong môn học ngoại ngữ.

- GV đứng lớp phải tạo môi trường giao tiếp TA cho HS: nhiệt tình, tận tâm, sửa từng phát âm cho HS, chỉnh đốn câu từ, ngữ pháp rất tỉ mỉ để HS hứng thú học tập. GV cố gắng trao đổi bằng TA, hạn chế sử dụng tiếng Việt trong giờ học.

- Kết hợp với các trung tâm ngoại ngữ tổ chức câu lạc bộ TA để cải thiện kỹ năng nói, thuyết trình cho HS; tổ chức các hoạt động ngoại khóa như: dã ngoại, câu lạc bộ TA mang đến cho HS nhiều trò chơi bổ ích và lý thú. HS tham gia các hoạt động đó dần dần hình thành tính tích cực, chủ động. HS có cơ hội tiếp xúc, giao lưu với nhiều người. Đây là môi trường thuận lợi giúp HS không những vận dụng được vốn TA đã học, mà còn từng bước hình thành kỹ năng giao tiếp một cách tự nhiên.

- Tổ chức các cuộc thi hùng biện, viết, ... về TA nhằm tăng cường các môi trường trải nghiệm cho HS.”

2.2.3. Xây dựng cơ chế PH giữa các LLCĐ trong DH TA cho HS các trường TH

“- Xây dựng cơ chế liên kết giữa NT, gia đình và các lực lượng GD trong cộng đồng. NT phải chủ động tham gia, bám sát các hoạt động của địa phương, tổ chức các hoạt động PH với các trung tâm TA, các tổ chức chính trị XH trên địa bàn TX.

- NT cần thường xuyên bồi dưỡng, tự bồi dưỡng

để làm tốt vai trò của mình trong cộng đồng và kích thích mọi nguồn lực XH tham gia vào công tác DH TA cho HS các trường TH.

- Tuyên truyền để các lực lượng GD hiểu được vai trò quan trọng của công tác DH TA cho HS các trường TH.

- Cần có sự PH chặt chẽ với chính quyền địa phương, Phòng GD&ĐT để cập nhật, nắm vững các Quyết định, Thông tư có liên quan đến PH các LLCĐ để làm cơ sở xây dựng cơ chế.

- Chủ động liên hệ với các lực lượng khác như phụ huynh, các trung tâm TA để xây dựng các nguyên tắc, quy định trong công tác PH nhằm đảm bảo tính liên kết chặt chẽ trong công tác DH TA cho HS các trường TH.”

2.2.4. Tăng cường công tác bồi dưỡng năng lực giảng dạy TA cho GV với sự hỗ trợ của các LLCĐ

- “- Liên kết với các trung tâm ngoại ngữ hỗ trợ tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn, trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm và đa dạng hóa các loại hình bồi dưỡng, tự bồi dưỡng cho GV.

- Kết hợp với các trung tâm ngoại ngữ đẩy mạnh dự giờ thăm lớp và thao giảng cho đội ngũ GV.

- PH với các trung tâm ngoại ngữ tổ chức các buổi giảng mẫu cho GV hoặc kết hợp với các GV có nhiều kinh nghiệm xây dựng giáo án mẫu để đội ngũ GV học tập kinh nghiệm.”

Cách thức thực hiện biện pháp

- “- Liên kết với các trung tâm ngoại ngữ hỗ trợ tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm, trao đổi.

- Đa dạng hóa các loại hình bồi dưỡng - tự bồi dưỡng cho GV:

- + Tổ chức viết sáng kiến kinh nghiệm và tạo điều kiện cho GV giao lưu, nâng cao rèn luyện kỹ năng nghe, nói với người nước ngoài nói TA.

- + Hợp đồng với các trung tâm ngoại ngữ, các trường có yếu tố nước ngoài thỉnh giảng GV người nước ngoài giảng dạy TA tạo điều kiện cho GV TA giao lưu, nâng cao rèn luyện kỹ năng nghe, nói để ứng dụng PP giao tiếp vào trong giảng dạy TA.

- + PH với các trung tâm TA tổ chức các lớp tập huấn về kỹ năng giảng dạy, kỹ năng thao tác các phương thức giảng dạy cho GV TA. GV cần phải kiên trì bồi dưỡng học tập và yêu cầu bắt buộc, kinh phí bồi dưỡng có thể lấy từ nguồn quỹ đào tạo, nguồn dự toán ngân sách hoặc nguồn XH hóa để hỗ trợ học phí cho GV theo tỉ lệ thích hợp của mỗi trường.

- + Tham quan, học hỏi kinh nghiệm ở các trung tâm TA giúp mở rộng hiểu biết, tầm nhìn cho GV và góp phần phát triển công tác bồi dưỡng nâng cao chất

lượng giảng dạy cho GV.

- + Thường xuyên dự giờ thăm lớp nhằm rút kinh nghiệm cho tiết dạy. NT kết hợp với các trung tâm TA có kế hoạch dự giờ GV theo lịch hàng tuần, hàng tháng hoặc đột xuất nhằm kiểm tra, đánh giá các GV ứng dụng những nội dung đã được bồi dưỡng như thế nào. Qua dự giờ, Ban Giám hiệu và tổ chuyên môn TA rút ra được mặt mạnh, hạn chế của đội ngũ để tìm cách khắc phục.

- + Thao giảng: Tổ chức các hoạt động dự giờ, thao giảng, hội giảng, tham quan học tập kinh nghiệm của đồng nghiệp. Đây là một PP rất hữu hiệu để mở rộng hiểu biết và nâng cao tay nghề GV.”

Điều kiện thực hiện biện pháp

- “- Nội dung chương trình bồi dưỡng chuyên môn - nghiệp vụ cần chú ý, tính toán đến các đặc điểm cụ thể, đa dạng của GV được bồi dưỡng (trình độ học vấn, tuổi tác, tính cách).

- Cần tạo điều kiện về thời gian, sắp xếp thời khóa biểu hợp lý, phân công lớp dạy phù hợp cũng như hỗ trợ kinh phí và động viên tinh thần để những người tham gia học bồi dưỡng thể hiện những tiến bộ của họ, đặc biệt là tiếp nhận được những kiến thức, kỹ năng mới mẻ.”

3. Kết Luận

Trong những năm qua, công tác PH các LLCĐ trong DH TA cho HS các trường TH trên địa bàn TX Đông Triều, tỉnh Quảng Ninh còn nhiều hạn chế dẫn đến chất lượng DH môn TA cho HS TH chưa thực sự hiệu quả, chưa phát huy được vai trò của các LLCĐ trong DH TA cho HS TH. Nếu thực hiện tốt các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả PH các LLCĐ trong DH TA cho HS các trường TH mà tác giả đề xuất sẽ khắc phục được những tồn tại và góp phần cải thiện chất lượng DH TA cho HS các trường TH trên địa bàn TX Đông Triều, tỉnh Quảng Ninh.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Trường Giang (2015), *Quản lý hoạt động DH TA ở các trường TH quận Phú Nhuận, Thành phố Hồ Chí Minh*, Luận văn ThS ĐHQGHN

2. Nguyễn Trung Hải (2015), *Tập bài giảng Lý thuyết công tác XH, ĐH LĐ-XH Hà Nội*

3. Lộc Thị Mỹ Hạnh (2015), *Quản lý PH các lực lượng GD trong GD HS ở các trường trung học cơ sở huyện Bắc Quang, tỉnh Hà Giang*, Luận văn ThS ĐH Sư phạm Hà Nội

4. Tô Duy Hợp và cộng sự (2000), *Phát triển cộng đồng: Lý thuyết và vận dụng*, NXB Văn hóa Thông tin Hà Nội

Ứng dụng MATLAB – Simulink trong giảng dạy môn Mạch điện tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Trần Thị Hồng Phượng*, Nguyễn Văn Thọ*, Đoàn Trọng Nhân**

*ThS, **KS. Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: Electrical circuit module is the first subject that students take in Industrial Electricity and the interest rate in this module is not high because students are no longer interested in solving problems and analyzing them with lessons. practice at school or at home. Pre-designed exercises are not helpful in understanding the calculation and analysis of circuit components. This article will discuss circuit modules in MATLAB and Simulink. Circuit analysis requires an industry-based approach that promotes learning based on specific circuit systems. In the industrial electrical vocational training program of the vocational college system, students were assigned the task of solving problems in the electrical circuit module. The results showed that when applying problems in MATLAB, students had a better understanding of the principles of electrical circuits. The students' level of interest in Electrical Circuits problems also increased, leading to better retention of the course.

Keywords: Matlab – simulink, electrical circuits, teaching, electrical circuit exercises

1. Giới thiệu

Sinh viên (SV) theo học ngành Điện công nghiệp phải tham gia học mô đun mạch điện với bốn tín chỉ. Điều kiện tiên quyết duy nhất của mô đun là tính toán được các bài toán về mạch điện và khóa học được thiết kế để truyền cảm hứng cho SV và giới thiệu cho SV các khái niệm về mạch điện trong năm thứ nhất. Mô đun giới thiệu về mạch điện trong học kỳ một năm thứ nhất của chương trình Điện công nghiệp nhằm nâng cao sự quan tâm đến nghề Điện công nghiệp, dẫn đến tỷ lệ học tập cao hơn, tăng khả năng duy trì và cuối cùng là tỷ lệ tốt nghiệp cao hơn.

Mô đun mạch điện đóng vai trò là cửa ngõ dẫn vào tất cả các chương trình giảng dạy nghề Điện công nghiệp tại trường. Mục đích của môn học là giới thiệu cho SV về các khái niệm về các phần tử thụ động và các định luật liên quan điều khiển hoạt động của mạch điện khi các phần tử được kết nối trong mạch hoặc hệ thống. Môn học về mạch điện bao gồm của mô đun mạch điện (khái niệm DC và khái niệm AC) đã được tiến hành ở định dạng truyền thống bao gồm giải quyết vấn đề, tiến hành làm bài tập, thực hành trong phòng thí nghiệm.

Phương pháp đào tạo này dường như là phương tiện hiệu quả để cung cấp thông tin khi SV tham gia môn học. Tuy nhiên, nhiều giảng viên (GV) bày tỏ quan điểm rằng SV các khóa học năm hai không giữ được kiến thức lý thuyết mạch cơ bản như mong đợi. Có lẽ, nếu SV tham gia học các khái niệm cơ bản

như mạch nối tiếp, phân tích nút, phân tích vòng, định lý công suất cực đại, định lý Thevenin,..., bằng cách sử dụng MATLAB, các em có thể lưu giữ thông tin phân tích mạch tốt hơn vì SV phải thực sự hiểu các khái niệm về mạch điện để có thể lập trình trong MATLAB. Hơn nữa, SV trong thế giới công nghệ ngày nay không dựa vào bài giảng của GV mà thích kiểm chứng tài liệu lý thuyết thông qua việc sử dụng hệ thống máy tính và công nghệ. Có rất nhiều gói phần mềm trên thị trường như Multisim, PSPICE, v.v. rất tuyệt vời để SV tìm hiểu về mô phỏng mạch điện. Tuy nhiên, sự hiểu biết sâu hơn về các mạch điện có thể được nâng cao nếu SV viết mã của riêng mình trong môi trường như MATLAB và sau đó mô phỏng mạch trong Simulink để phân tích hoạt động của mạch.

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Tổng quan về MATLAB, Simulink và mạch điện

MATLAB là một phần mềm tính toán đang nhận được sự quan tâm đặc biệt từ cộng đồng khoa học và kỹ thuật. MATLAB tránh được việc biên dịch khó thường gặp trong các ngôn ngữ truyền thống như C++, JAVA, v.v. Hơn nữa, nó mang đến khả năng gỡ lỗi dễ dàng, không gian làm việc dễ thực thi và sử dụng các hàm thư viện tích hợp giúp tránh hàng trăm câu lệnh lập trình. Ngoài ra, còn cung cấp sự tiện lợi của các công cụ thiết kế giao diện người dùng đồ họa (GUI) cũng như nền tảng mô hình hóa khoa học

mà không cần lập trình tốn nhiều công sức. Simulink như một phần bổ sung của MATLAB đã nâng cao ứng dụng của gói phần mềm.

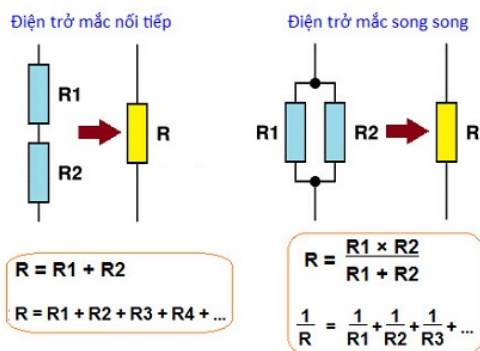
Simulink được tích hợp với MATLAB, được sử dụng để mô hình hóa, mô phỏng và phân tích các hệ thống động, đồng thời cung cấp hỗ trợ cho các hệ thống tuyến tính và phi tuyến được mô hình hóa theo thời gian liên tục, thời gian lấy mẫu hoặc kiểm tra chéo của hai hệ thống. Simulink biến máy tính của bạn thành môi trường phòng thí nghiệm để mô hình hóa và phân tích các hệ thống như hệ thống kỹ thuật điện.

2.2. Các lý thuyết về mô đun mạch điện

Các chủ đề sau đây được giảng dạy trong mô đun mạch điện: Điện áp và dòng điện, định luật Ohm, công suất và năng lượng, mạch điện một chiều nối tiếp, Mạch một chiều song song, dạng sóng xoay chiều hình sin, ... Theo phương pháp giảng dạy truyền thống, mô đun mạch điện dựa trên các bài giảng và thí nghiệm trong phòng thí nghiệm được biên soạn cung cấp dưới dạng giáo trình giảng dạy. Vào năm học 2023 - 2024, môn học đã được sửa đổi dựa trên ý tưởng giới thiệu bài tập dựa trên phần mềm trong mỗi tiết học, trong đó giới thiệu khái niệm lập trình các bài toán mạch điện sử dụng MATLAB. Ngoài ra, một nhóm từ hai đến bốn SV được yêu cầu làm các bài tập theo giáo trình và sử dụng phần mềm Matlab. SV được làm quen với MATLAB và được yêu cầu viết mã MATLAB cho các khái niệm đã học trong giờ học. Lớp còn lại là nhóm đối chứng trong đó SV được dạy theo cách truyền thống bởi các triết lý giảng dạy theo ngữ cảnh truyền thống.

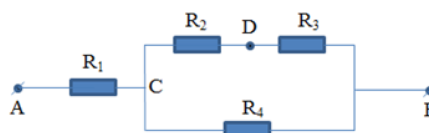
2.2.1. Tính toán mạch điện một chiều cơ bản

- Mạch điện gồm trở mắc nối tiếp hoặc song song
- Sơ đồ mạch điện



Hình 2.1 Mạch điện gồm điện trở mắc nối tiếp hoặc song song

- Xét một mạch điện cụ thể $R_1 = 2 \Omega$, $R_2 = 2 \Omega$, $R_3 = 1 \Omega$, $R_4 = 6 \Omega$ như hình 2.2



Hình 2.2 Mạch điện gồm 4 điện trở mắc nối tiếp và song song

Ta có:

$$R_2 \text{ và } R_3 \text{ mắc nối tiếp} \quad R_{23} = R_2 + R_3 \quad (1)$$

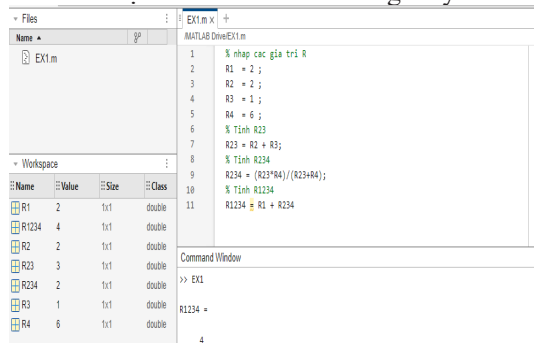
$$R_{23} \text{ và } R_4 \text{ mắc song song} \quad R_{234} = \frac{R_{23} R_4}{R_{23} + R_4} \quad (2)$$

$$R_1 \text{ và } R_{234} \text{ mắc nối tiếp} \quad R_{td} = R_1 + R_{234} \quad (3)$$

Dựa vào các phương trình (1), (2) và (3) tính toán mạch cơ bản là cần thiết trong việc giải quyết vấn đề mạch điện. SV viết các mã trên phần mềm MATLAB. Một ví dụ về tính toán như vậy là tìm điện trở tương đương trong mạch.

b. Áp dụng MATLAB tính toán

Tiến hành nhập dữ liệu lên MATLAB bằng cách tạo file.m với tên EX1 và chạy file EX1 kiểm tra kết quả so với việc tính toán cơ bản bằng máy tính tay.

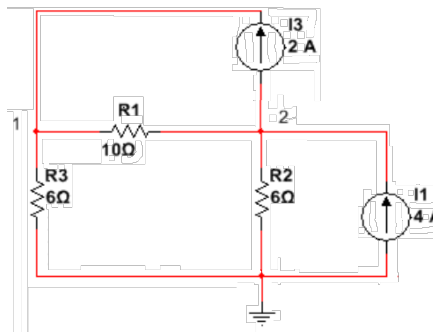


Hình 2.3 Kết quả sử dụng MATLAB tính toán

2.2.2 Áp dụng định luật Kirchhoff vào giải mạch điện

a. Sơ đồ mạch điện

Cho sơ đồ mạch điện như hình 2.4 có hai nút 1 và nút 2 tiến hành kiểm chứng kết quả điện áp tại hai nút bằng Simulink – MMATLAB.



Hình 2.4 Giải mạch điện gồm ba điện trở và 2 nguồn dòng

Áp dụng định luật Kirchhoff tại nút 1 và nút 2

$$\text{Nút 1} \quad i_1 = i_2 + i_3 \quad (4)$$

$$\frac{v_1 - 0}{6} + \frac{v_1 - v_2}{10} \quad (5)$$

$$\text{Nút 2} \quad i_2 + i_4 = i_1 + i_5 \quad (6)$$

$$\frac{v_1 - v_2}{10} + 4 = 2 + \frac{v_2 - 0}{6} \quad (7)$$

Chuyển đổi (5) và (7) ta thu được (8) và (9)

$$\left(\frac{1}{6} + \frac{1}{10} \right) v_1 - \frac{v_2}{10} = 2 \quad (8)$$

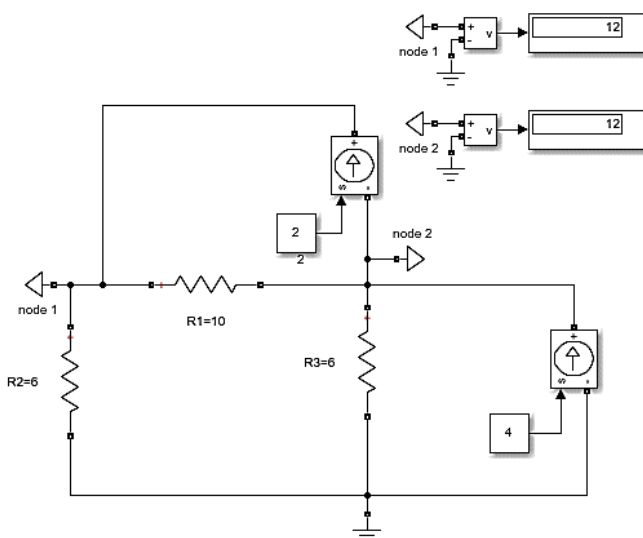
$$\frac{v_1}{10} - \left(\frac{1}{6} + \frac{1}{10} \right) v_2 = -2 \quad (9)$$

Các phương trình (6) và (9) có thể được biểu diễn theo (10)

$$\begin{bmatrix} \frac{1}{6} + \frac{1}{10} & -\frac{1}{10} \\ \frac{1}{10} & -\left(\frac{1}{6} + \frac{1}{10} \right) \end{bmatrix} \begin{bmatrix} v_1 \\ v_2 \end{bmatrix} = \begin{bmatrix} 2 \\ -2 \end{bmatrix} \quad (10)$$

b. Áp dụng Simulink - MATLAB tính toán

Khởi động Simulink – MATLAB sử dụng thư viện SimPowerSystems mô hình hóa mạch điện tiến hành mô phỏng và kiểm chứng kết quả điện áp tại nút 1 và nút 2.



Hình 2.5 Sơ đồ mô phỏng mạch điện

Dựa vào kết quả mô phỏng ta thấy rằng giá trị điện áp tại nút 1 và nút 2 bằng với kết quả đã tính toán trước đó. Định luật Kirchhoff là một trong những định luật cơ bản trong mạch điện, giúp chúng ta phân tích các mạch phức tạp. MATLAB là một công cụ

mạnh mẽ để giải các bài toán về định luật Kirchhoff, nhờ vào khả năng tính toán số học và lập trình dễ dàng. Khi sử dụng MATLAB, chúng ta có thể biểu diễn các hệ phương trình từ định luật Kirchhoff dưới dạng ma trận và giải chúng một cách nhanh chóng. Nhờ khả năng trực quan hóa kết quả qua đồ thị, việc phân tích và đánh giá hoạt động của mạch điện trở nên dễ dàng và thuận tiện hơn rất nhiều.

Từ đó, cho thấy tầm quan trọng của phần mềm MATLAB như thế nào trong việc tính toán đối với hệ thống mạch điện lớn. Giúp SV có thể hiểu bài một cách nhanh chóng và trực quan hơn, để tiếp thu bài giảng hơn, có thể làm nhiều bài tập và kiểm nghiệm các mô hình mạch điện trong thực tế.

3. Kết luận

Việc ứng dụng phần mềm MATLAB/Simulink trong mô đun mạch điện giúp nâng cao sự quan tâm của SV trong việc giải quyết vấn đề và hiểu các khái niệm về mạch điện, dẫn đến tỷ lệ ghi nhớ các kiến thức môn học cao hơn và cuối cùng là tỷ lệ tốt nghiệp cao hơn. Bài viết này nhấn mạnh sự phát triển của phương pháp thực hành trong giảng dạy ngành điện công nghiệp và chỉ ra cách tiếp cận này có thể được phát triển, giảng dạy và chia sẻ giữa các GV trong khoa. Qua đó nhấn mạnh tầm quan trọng của các chương trình tiếp cận cộng đồng. Các chương trình

này mang đến cho SV và GV cơ hội chia sẻ hiểu biết của họ và thúc đẩy sự quan tâm của SV. Sự đa dạng của các hoạt động học này giúp SV nhận thức được tác động của môn học và khoa học trong môi trường giảng dạy ngành điện công nghiệp cũng như mối quan hệ nội tại giữa chúng với nhau. Ngoài ra, sự tham gia của SV vào quá trình này sẽ thúc đẩy các kỹ năng giao tiếp được nâng cao và phát triển khả năng hoạt động đặc biệt tốt trong môi trường làm việc theo nhóm.

Tài liệu tham khảo

- [1] Mohammad Nuruzzaman (2007), *Electric Circuit Fundamentals in MATLAB and Simulink*, Booksurge Publishing.
- [2] Robert L. Boylestad, 'Introductory Circuit Analysis', 12th edition, Prentice Hall.
- [3] Charles K. Alexander and Matthew N.O.Sadiku, "Fundamentals of Electric Circuits", McGraw Hill.
- [4] Nguyễn Hoàng Hải, Nguyễn Việt Anh (2010), *Lập trình matlab và ứng dụng*. NXB khoa học và kỹ thuật

Chế tạo và khai thác mô hình hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI phục vụ cho dạy học

Nguyễn Tiến Mạnh*, Ngô Phạm Hồng phước*, Nguyễn Ngọc Tú**

*Trường Cao đẳng Đắk Lắk; **Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 19/8/2024; Accepted: 30/8/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: Nowadays, most passenger cars use electronic fuel injection systems. To train mechanics, learners must master the structure and operation methods as well as inspect and diagnose to come up with suitable repair and replacement options. This article focuses on the research towards manufacturing and applying a model of the multi-point electronic fuel injection system of the ELANTRA (HD) 1.6 DOHC car of HYUNDAI with the desire to help learners approach and be able to practice the skills of inspecting and diagnosing the system's components and sensors based on the signals collected on the model.

Keywords: Manufacturing, exploitation, electronic fuel injection system, MPI of the ELANTRA (HD) 1.6 DOHC car, HYUNDAI

1. Đặt vấn đề

Thực trạng tại các trường đào tạo nghề nói chung, chương trình đào tạo hệ thống phun xăng điện tử đào tạo hệ cao đẳng và trung cấp chuyên ngành Công nghệ kỹ thuật ô tô và Công nghệ ô tô là môn học (mô đun) bắt buộc phải có trong chương trình đào tạo vì thực tế trên thị trường ô tô hiện nay đặc biệt là xe ô tô xe du lịch động cơ sử dụng hệ thống phun xăng điện tử đa điểm rất phổ biến. Trong thời gian qua nhà trường đã đầu tư các trang thiết bị có hệ thống phun xăng điện tử rất nhiều. Tuy nhiên, thiết bị giảng dạy hệ thống phun xăng điện tử chỉ có ở dạng mô hình có động cơ nổ hoặc xe nguyên chiếc. Vì vậy khi người học tiếp cận chưa định hình được các bộ phận chi tiết quá trình lắp ghép và hình dạng thực tế, ngoài ra khi vận hành động cơ nổ tiêu tốn nhiên liệu. Để nhận dạng và quan sát các bộ phận, chi tiết cần phải tháo rời nhiều lần làm cho các bu lông ốc vít chòen ren. Hiện tại các chi tiết cơ cấu rời, riêng lẻ chưa có và để phân tích các dữ liệu cho một tập thể lớp đồng người học gặp rất nhiều hạn chế. Điều này dẫn đến quá trình giảng dạy và học tập hệ thống phun xăng điện tử gặp rất nhiều khó khăn. Đối với môn học (mô đun) hệ thống phun xăng điện tử là môn học hệ thống điều khiển hiện đại. Vì vậy người học cần phải biết chẩn đoán, kiểm tra các bộ phận, cảm biến, mạch điện và bộ điều khiển trung tâm.

Để người học tiếp cận có hệ thống dễ dàng với hệ thống phun xăng điện tử. Nhóm tác giả tập trung nghiên cứu chế tạo và ứng dụng mô hình hệ thống phun xăng điện tử xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC của hãng HYUNDAI với mong muốn thực hiện tốt

nhiệm vụ giảng dạy.

2. Nội dung nghiên cứu

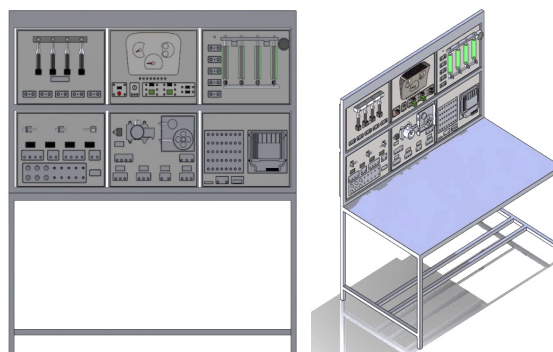
2.1. Chế tạo hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI

2.1.1. Hệ thống phun xăng điện tử

Hệ thống phun xăng điện tử là một hệ thống thiết kế theo môđul bao gồm: Thùng chứa nhiên liệu, bơm nhiên liệu, lọc nhiên liệu, ống chung, các vòi phun, các cảm biến như cảm đo gió, cảm biến vị trí bướm ga, cảm biến vị trí trục khuỷu, cảm biến vị trí trục cam, cảm biến nhiệt độ ..., bộ điều khiển trung tâm ECU.

Chức năng cơ bản của hệ thống: Đảm bảo nhiên liệu xăng phun tới, đúng kỳ làm việc và lượng nhiên liệu phun phù hợp với các chế độ làm việc đảm bảo động cơ chạy êm dịu và tiết kiệm nhiên liệu.

2.1.2. Thiết kế mô hình



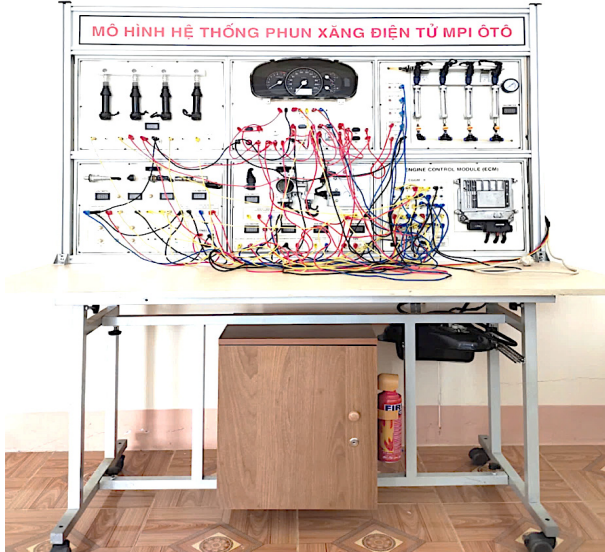
Hình 2.1: Bản vẽ lắp mô hình

- Khung có kích thước chiều dài 1.600mm, chiều rộng 900mm, chiều cao 1.700mm.

- Mặt trên của khung (trên mặt bàn) sử dụng nhôm định hình 3X3mm để lắp đặt 6 mô đun thiết bị và tên của mô hình.

- Mặt dưới của khung (từ mặt bàn xuống) sử dụng thép hộp 2.5X2.5mm có độ vững chắc phù hợp và các bánh xe để thuận tiện cho việc di chuyển.

2.1.3. Mô hình hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI



Hình 2.2. Mô hình hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI

- Mô hình lắp đặt 06 mô đun, các mô đun được chế tạo bằng thép tấm công nghiệp có ưu điểm giảm trọng lượng của mô hình nhưng vẫn đảm bảo độ liên kết ổn định, vững trong quá trình máy hoạt động.

- Kích thước: (L x W x H): 500 x 400 x 10 mm

- Mô đun đánh lửa lắp đặt 4 bộ bin đánh lửa có các chân giắc thuận tiện cho quá trình đấu nối dây và lắp đặt 4 bugi hãng DENSO, có các bóng đèn Led tương ứng với các bộ bin thuận tiện cho người học quan sát khi đánh lửa.

- Mô đun Taplo lắp đặt đồng hồ Taplo có các chân đồng hồ thuận tiện cho quá trình đấu nối dây, lắp đặt khóa điện các cầu chì, rơ le bảo vệ mạch phù hợp với công suất của các thiết bị.

- Mô đun vòi phun nhiên liệu lắp đặt các vòi phun của xe ELANTRA HD G1.6 DOHC, các ống nghiệm đo mức nhiên liệu phun, đồng hồ đo áp suất nhiên liệu, đồng hồ hiển thị điện áp và các bóng đèn led tương ứng với các vòi phun. Trên mô đun được đánh số chân theo quy ước và thuận tiện cho quá trình đấu nối dây.

- Mô đun các cảm biến và bộ giả lập lắp đặt đồng hồ đo điện áp để người học quan sát điện áp của các cảm biến và sự thay đổi điện áp trong quá trình hoạt

động. Được đánh số chân theo quy ước và thuận tiện cho quá trình đấu nối dây.

- Mô đun động cơ và cụm bướm ga lắp đặt động cơ truyền động bằng điện tương ứng như trục khuỷu và trục cam trên động cơ có cảm biến trục khuỷu và trục cam, cụm bướm ga cảm biến đo áp suất tuyệt đối trên đường ống nạp, cảm biến vị trí bướm ga, van điều khiển tốc độ không tải động cơ và các đồng hồ hiển thị điện áp tương ứng với các cảm biến. Được đánh số chân theo quy ước và thuận tiện cho quá trình đấu nối dây. Khi muốn thay đổi tốc độ của động cơ thì điều chỉnh biến trở vị vậy trên mô đun này lắp đặt biến trở.

- Mô đun bộ điều khiển trung tâm lắp đặt bộ điều khiển trung tâm ECM đúng chủng loại, giắc test lỗi OBD và được đánh số chân theo quy ước và thuận tiện cho quá trình đấu nối dây. Bộ điều khiển trung tâm sử dụng trên mô hình loại xe sử dụng hộp số cơ khí. Giắc điện có 94 chân tuy nhiên với 1 mô hình thu gọn thì một số chân không sử dụng.

2.2. Khai thác mô hình hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI

Các bài tập xây dựng có hai dạng: Dạng bổ trợ lý thuyết và dạng rèn luyện kỹ năng thực hành, tuy nhiên nhóm tác giả xây dựng mỗi dạng một bài tập điển hình

2.2.1. Bài tập bổ trợ lý thuyết

Nhận dạng cảm biến vị trí trục khuỷu, cảm biến vị trí trục cam, van điều khiển cam thông minh (OCV), cảm biến vị trí bướm ga, cảm biến nhiệt độ nước làm mát, cảm biến áp suất và nhiệt độ khí nạp, cảm biến tiếng gõ, cảm biến ô xy, ECU động cơ, vòi phun nhiên liệu, van điều khiển tốc độ không tải, bộ bin đánh lửa.





Hình 2.3. Cảm biến và các bộ phận

2.2.2. Bài tập rèn luyện kỹ năng thực hành

Ví dụ: Sử dụng máy chẩn đoán kiểm tra lỗi động cơ xuất hiện: Dtc P0116 Engine Coolant Temperature Circuit Range/Performance [1]

- **Chức năng cảm biến:** Cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ (ECT) đo nhiệt độ của nước làm mát động cơ. Cảm biến ECT là một nhiệt điện trở (Một điện trở thay đổi theo ECT) nối tiếp với một điện trở cố định trong Mô-đun điều khiển động cơ (ECM). ECM cung cấp 5 vôn cho cảm biến ECT. ECM theo dõi điện áp trên cảm biến ECT và chuyển đổi thành giá trị nhiệt độ. Khi động cơ lạnh, điện trở của cảm biến ECT cao và khi động cơ ấm, điện trở của cảm biến ECT thấp. Do đó, khi động cơ lạnh, ECM sẽ nhận được đầu vào điện áp cao và khi động cơ ấm, ECM sẽ nhận được đầu vào điện áp thấp. Tín hiệu từ cảm biến ECT được sử dụng để điều khiển phun, thời điểm đánh lửa, tốc độ không tải và điều khiển quạt làm mát.

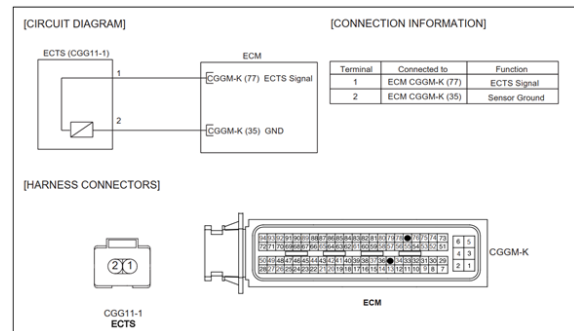
- **Triệu chứng:** Động cơ mất công suất khi hoạt động hoặc không hoạt động được, mất lửa, vòi phun không phun nhiên liệu, đèn báo lỗi động cơ sáng.

- **Mô tả mã lỗi:** Nếu nhiệt độ chất làm mát được đo thấp hơn nhiệt độ giá trị ngưỡng giới hạn thì ECU động cơ xuất hiện mã lỗi P0116.

- **Nguyên nhân hư hỏng:** Lỗi cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ hoặc ngắn mạch cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ.

- **Kiểm tra mạch điện của cảm biến [2]:** Sử dụng đồng hồ VOM kiểm tra mạch điện của cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ. Nếu ngắn mạch thì sửa chữa, nếu bình thường thì tiến hành kiểm tra cảm biến.

- Kiểm tra cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ ECTS



Hình 2.4. Sơ đồ mạch điện cảm biến ETCS

Bảng 2.1. Cảm biến nhiệt độ nước làm mát động cơ ECTS

Temperature [°C (°F)]	Resistance (kΩ)
-40 (-40)	48.14
-20 (-4)	14.13 ~ 16.83
0 (32)	5.79
20 (68)	2.31 ~ 2.59
40 (104)	1.15
60 (140)	0.59
80 (176)	0.32

Tắt chìa khóa điện, tháo cọc âm ắc quy, ngắt kết nối giắc ECTS và kiểm tra điện trở hai chân của cảm biến. Nếu điện trở nằm trong giá trị tiêu chuẩn thì cảm biến tốt, nếu ngoài giá trị tiêu chuẩn thì thay thế cảm biến

- **Kiểm tra sau sửa chữa:** Sau khi sửa chữa, cần phải xác minh rằng lỗi đã được sửa chữa, kết nối máy chẩn đoán và chọn chế độ “Phân tích DTC”, nhấn vào “DTC Status” và xác nhận rằng “DTC Readiness Flag” hiển thị “Completed”, đọc thông số “DTC Status”.

3. Kết luận

Bài viết có nhiều ý nghĩa trong công tác đào tạo, giảng dạy cũng như thực tiễn. Chế tạo mô hình giúp đa dạng thiết bị giảng dạy và tiết kiệm kinh phí trong quá trình đào tạo. Mô hình hỗ trợ tốt cho công việc giảng dạy của người dạy và học tập của người học, đồng thời là cơ sở để người học có thể nghiên cứu các lĩnh vực khác liên quan đến hệ thống điện điều khiển động cơ. Ngoài ra, mô hình giúp cho người học có khả năng rèn luyện kỹ năng kiểm tra và chẩn đoán các bộ phận chi tiết của hệ thống dựa vào các thông số thu thập được trên mô hình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Hyundai Drive your way (2006), “Elantra Shop Manual Volume 1 of 3” printed in Korea
- [2]. Hãng Hyundai (01.9.2024), GDS Hyundai-ascom.vn.

Nghiên cứu xác định định lượng dược phẩm bằng phương pháp quang phổ RAMAN

Nguyễn Thị Thúy Liễu*

*Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông

Received: 8/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: With its advantages, Raman spectroscopy is being considered for applications in the pharmaceutical field. Acetaminophen and phenylpropanolamine hydrochloride are two main components of the cold medicine Decolsin. In this study, their contents were quantitatively determined by Raman spectroscopy, and compared with the results obtained by liquid chromatography. The results show the prospect of applying Raman spectroscopy to quantitatively analyze pharmaceutical ingredients.

Keywords: Raman spectroscopy, quantitative analysis, pharmaceutical products

1. Mở đầu

Quang phổ Raman dựa trên quá trình tán xạ ánh sáng không đàn hồi tự phát. Các photon tán xạ nhận được (tán xạ anti-Stokes) hoặc mất đi (tán xạ Stokes) một lượng năng lượng bằng năng lượng dao động của các nhóm chức năng trong phân tử. Vì tán xạ anti-Stokes tại nhiệt độ phòng có cường độ nhỏ nên tán xạ Stokes thường được sử dụng trong thực tế [1,2].

Với những ưu điểm như đo nhanh, có tính chọn lọc, định Raman hẹp, không phá hủy mẫu, nhạy và đáng tin cậy, quang phổ Raman đã trở thành kỹ thuật phổ biến được nghiên cứu triển khai ứng dụng trong lĩnh vực dược phẩm. Trên thực tế, phương pháp này đã được sử dụng để phân tích dạng thù hình của các thành phần thuốc, hiện tượng chuyển pha cấu trúc, kiểm soát chất lượng thuốc, nhận biết tá dược, định lượng các thành phần thuốc, và kiểm tra độ đồng nhất trong công thức dược phẩm [3,4]. Gần đây, phương pháp quang phổ Raman đã được áp dụng để nghiên cứu sự hòa tan và những thay đổi trạng thái rắn của thuốc trong quá trình tiêu hóa sữa và các chế phẩm từ sữa nhằm đánh giá hiệu quả của các chế phẩm này đối với các loại thuốc khó tan trong nước [5].

Mục đích của nghiên cứu này là xác định định lượng đồng thời các hàm lượng thành phần acetaminophen (ký hiệu là A) và phenylpropanolamine hydrochloride (ký hiệu là P) trong thuốc cảm Decolsin thương mại bằng phương pháp quang phổ Raman.

2. Nội dung nghiên cứu

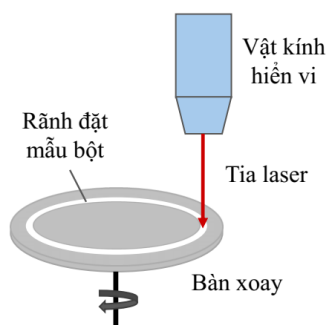
2.1. Thực nghiệm

Các bột A và P tinh khiết có độ sạch tương ứng bằng 100 và 98,8 % đã được sử dụng trong nghiên cứu này. Nhằm thiết lập đường chuẩn sự phụ thuộc

cường độ Raman tích phân vào nồng độ thuốc, các mẫu dung dịch A và các mẫu dung dịch P với các nồng độ khác nhau được tạo ra bằng cách hòa tan các lượng khác nhau của bột A và P trong hỗn hợp của acetone và nước cất 2 lần theo tỉ lệ 1:1 về thể tích. Trong trường hợp các mẫu dung dịch, acetone sẽ được sử dụng như chuẩn nội (được ký hiệu là S1) trong phân tích Raman. Đối với các mẫu thuốc dạng bột, đường chuẩn sự phụ thuộc cường độ Raman tích phân vào hàm lượng thuốc được xác định đối với các hỗn hợp bột A (hoặc P) và bột potassium nitrate (có vai trò là chuẩn nội và được ký hiệu S2) với các tỉ lệ khối lượng khác nhau. Để xác định đồng thời hàm lượng các thành phần A và P trong thuốc cảm Decolsin, 23 viên thuốc Decolsin đã được cân chính xác, sau đó được nghiền thành bột mịn. Một phần bột Decolsin được trộn đều với chuẩn nội S2, phần bột còn lại được sử dụng cho phép đo sắc ký lỏng.

Các phép đo phổ Raman được thực hiện trong cấu hình tán xạ ngược khi sử dụng thiết bị LabRam HR Evolution (Horiba) với bước sóng kích thích 632,8 nm của laser He-Ne. Các mẫu dung dịch được đựng trong cuvette thạch anh, còn các mẫu bột được nén trong rãnh của bàn xoay như được chỉ ra trên hình 2.1. Bàn xoay sẽ quay đều trong suốt thời gian đo phổ Raman để trung bình hóa độ mấp mô trên bề mặt mẫu.

Kết quả xác định định lượng thuốc bằng phương pháp quang phổ Raman sẽ được kiểm chứng khi so sánh với kết quả nhận được bằng phương pháp sắc ký lỏng trên thiết bị Xevo G3 Qtof (Waters Corporation). Đây là phương pháp đã được Bộ Y tế cho phép sử dụng để kiểm nghiệm dược phẩm.

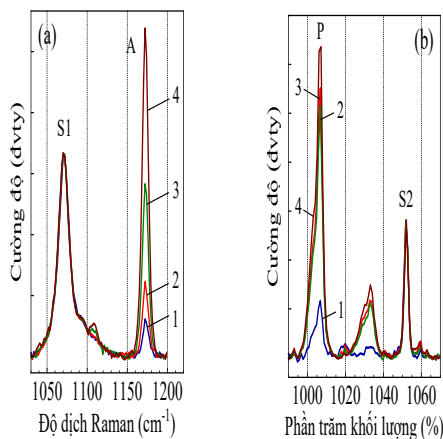


Hình 2.1. Bộ phận đặt mẫu đo dạng bột.

2.2. Kết quả và thảo luận

Hình 2.2 trình bày các phổ Raman của các mẫu bột A, P, S2, và mẫu lỏng S1 trong khoảng $750 - 1400 \text{ cm}^{-1}$. Khoảng số sóng này chứa đỉnh có cường độ lớn nhất của P tại 1002 cm^{-1} , và đỉnh cường độ mạnh của A tại 1167 cm^{-1} . Các đỉnh của S1 (tại 1049 cm^{-1}) và S2 (tại 1065 cm^{-1}) nằm giữa hai đỉnh trên của A và P. Do độ nhạy detector của phổ kế Raman thay đổi không nhiều trong khoảng số sóng hẹp nên các đỉnh Raman này được sử dụng trong phép phân tích định lượng.

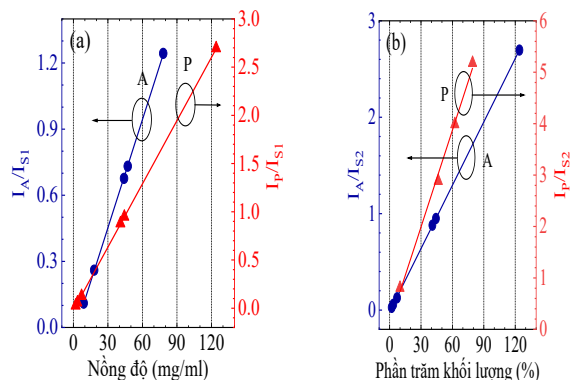
Như ví dụ minh họa, hình 2.3 so sánh sự thay đổi phổ Raman khi thay đổi nồng độ A trong dung dịch acetone - nước (hình 2.3a), và khi thay đổi phần trăm khối lượng P trong hỗn hợp bột P - S2 (hình 2.3b). Như có thể thấy, sự tăng nồng độ A và phần trăm khối lượng P gây ra sự tăng cường độ của các đỉnh Raman tại 1170 và 1004 cm^{-1} .



Hình 2.2. Phổ Raman của các mẫu bột A, P, S2, và mẫu lỏng S1.

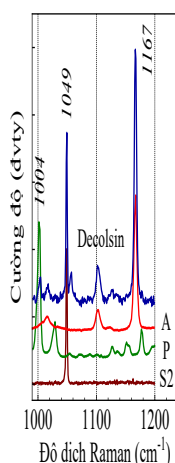
Hình 2.3. Phổ Raman của: a) các mẫu dung dịch có hàm lượng A khác nhau (các phổ 1, 2, 3, và 4 tương ứng với các nồng độ 9,03; 18,08; 44,04; và $78,1 \text{ mg/ml}$); (b) các mẫu bột có phần trăm khối lượng P khác nhau (các phổ 1, 2, 3, và 4 tương ứng với các phần trăm khối lượng 9,96; 46,5; 62,37; và 79,25 %).

Trên thực tế, các thông số công nghệ chế tạo được phẩm khác nhau có thể gây ra sự khác nhau về đặc trưng của phổ Raman. Để nhận được kết quả chính xác, cường độ tích phân của đỉnh Raman (ký hiệu là I) đã được sử dụng trong các phân tích định lượng. Cường độ tích phân của các đỉnh Raman được xác định khi phân tích phổ Raman bằng tổ hợp hàm Gauss - Lorentz. Các Hình 4a và 4b chỉ ra sự phụ thuộc tỉ số cường độ Raman tích phân của các đỉnh A, P và các chuẩn nội tương ứng trong mẫu dung dịch và mẫu bột. Như đã trình bày ở trên, vì độ sạch của bột P là 98,8 % nên các giá trị nồng độ/phần trăm khối lượng của P trên các hình 2.4a và 2.4b đã được nhân với hệ số $100/98,8$. Sự thay đổi tuyến tính của các điểm thực nghiệm với hệ số hồi qui xấp xỉ bằng 1 cho thấy trong khoảng nồng độ/hàm lượng khảo sát thì các đường chuẩn trên hình 2.4 có thể sử dụng để xác định định lượng A và P trong hỗn hợp dung dịch acetone - nước và trong dạng bột mịn.



Hình 2.4. Đường chuẩn sự phụ thuộc tỉ số cường độ Raman tích phân của các đỉnh A, P và chuẩn nội vào nồng độ thuốc trong mẫu dung dịch (a), và vào phần trăm khối lượng thuốc trong mẫu bột (b).

Hình 2.5 trình bày phổ Raman trong khoảng số sóng $990 - 1200 \text{ cm}^{-1}$ của hỗn hợp thuốc cảm Decolsin và chuẩn nội S2 đã được nghiền và trộn đều. Khi so sánh với các phổ Raman của A, P và S2 trên hình 2.2 có thể qui các đỉnh Raman của mẫu hỗn hợp Decolsin - S2 tại 1002 , 1049 , và 1167 cm^{-1} lần lượt cho các thành phần P, S2, và A có trong mẫu.



Hình 2.5. Phổ Raman của các mẫu bột hỗn hợp Decolsin

Phần trăm khối lượng của các thành phần P và A trong thuốc cảm Decolsin được xác định dựa trên giá trị của các tỉ số cường độ Raman tích phân I_P/I_{S2} và I_A/I_{S2} và các đường chuẩn trên Hình 4b. Bảng 2.1 trình bày kết quả xác định hàm lượng các thành phần P và A trong thuốc cảm Decolsin bằng phương pháp quang phổ Raman và phương pháp sắc ký lỏng. Hàm lượng trung bình của các thành phần P và A xác định bởi phương pháp quang phổ Raman tương ứng bằng 5,27 và 67,67 %, phù hợp tốt với các giá trị hàm lượng P và A xác định bằng phương pháp sắc ký lỏng (5,36 và 67,97 %). Độ lệch chuẩn tương đối của các số liệu Raman hơi cao hơn so với độ lệch chuẩn tương đối của số liệu sắc ký lỏng, nhưng nằm trong giới hạn chấp nhận được.

Hàm lượng các thành phần P và A ghi trên vỏ hộp thuốc cảm Decolsin tương ứng là 25 và 325 mg/viên. Để có thể so sánh các giá trị này với các giá trị nhận được bằng phương pháp quang phổ Raman và phương pháp sắc ký lỏng, khối lượng của 23 viên thuốc Decolsin đã được khảo sát bằng cân chính xác. Khối lượng của 23 viên thuốc thay đổi trong khoảng 481,3 - 497,3 mg, và khối lượng trung bình của mỗi viên bằng 488,0 mg. Do đó, hàm lượng trung bình của các thành phần P và A trong mỗi viên thuốc tương ứng bằng 5,12 và 66,6 %. Các giá trị này là phù hợp với các giá trị trung bình được xác định bằng phương pháp quang phổ Raman và phương pháp sắc ký lỏng (bảng 2.1).

Bảng 2.1. Hàm lượng của phenylpropanolamine hydrochloride và acetaminophen trong thuốc cảm Decolsin được xác định bằng phương pháp quang phổ Raman và phương pháp sắc ký lỏng.

Mẫu	Raman		Sắc ký lỏng	
	P (%)	A (%)	P (%)	A (%)
1	5,22	67,52	5,42	68,43
2	5,36	67,82	5,38	67,65
3	5,27	66,85	5,33	67,50
4	5,34	67,69	5,32	67,96
5	5,15	68,47	5,33	68,33
Trung bình	5,27	67,67	5,36	67,97
Độ lệch chuẩn tương đối (%)	1,64	0,86	0,80	0,60

3. Kết luận

Các đường chuẩn sự phụ thuộc cường độ Raman tích phân vào nồng độ A, P trong dung dịch acetone - nước, và vào hàm lượng A, P trong hỗn hợp bột với chuẩn nội S2 đã được thiết lập. Sự tuyến tính với hệ số hồi qui xấp xỉ bằng 1 cho phép định lượng chính xác A và P cả đối với mẫu dung dịch và mẫu bột. Kết quả phân tích định lượng thuốc cảm Decolsin bằng phương pháp quang phổ Raman phù hợp tốt với kết quả nhận được bằng phương pháp truyền thống là sắc ký lỏng, đồng thời khẳng định hàm lượng các thành phần A và P được ghi trên vỏ hộp.

Cùng với những ưu điểm như đo nhanh, có tính chọn lọc, đỉnh Raman hẹp, không phá hủy mẫu, nhạy và đáng tin cậy, các kết quả nhận được cho thấy triển vọng ứng dụng của phương pháp quang phổ Raman trong lĩnh vực dược phẩm.

Tài liệu tham khảo

1. A. Silge, K. Weber, D. Cialla-May c, L. Müller-Botticher, D. Fischer, J. Popp, Trends in Analytical Chemistry 153 (2022) 116623.
2. K.A. Esmonde-White, M. Cuellar, I.R. Lewis, Analytical and Bioanalytical Chemistry 414 (2022) 969.
3. J. Bajwa, H. Nawaz, M.I. Majeed, A.I. Hussain, S. Farooq, N. Rashid, M.A. Bakkar, Sh. Ahmad, H. Hyat, S. Bashir, S. Ali, M. Kashif, Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy 238 (2020) 118446.
4. M.A. Bakkar, H. Nawaz, M.I. Majeed, A. Naseem, A. Ditta, N. Rashid, S. Ali, J. Bajwa, S. Bashir, Sh. Ahmad, H. Hyat, K.Sh. Bukhari, Fr. Bonnier, Spectrochimica Acta Part A: Molecular and Biomolecular Spectroscopy 245 (2021) 118900.
5. M. Salim, S.J. Fraser-Miller, K. Berzins, J.J. Sutton, G. Ramirez, A.J. Clulow, A. Hawley, S. Beilles, K.C. Gordon, B.J. Boyd, Molecular Pharmaceutics 17 (2020) 885.

Đổi mới phương pháp dạy học trong thời đại số theo xu hướng giáo dục hiện đại tại Trường Cao đẳng Kon Tum

Phan Thị Thuỳ Na*, Cao Đình Hải*, Lê Văn Mạnh*,
Nguyễn Duy Bình*, Trần Lương Trà*, Trần Thị Hoài Thu*

*ThS. Trường Cao đẳng Kon Tum

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: Innovating teaching and learning methods in the digital age is an significant strategy for Kon Tum College to lead modern educational trends. The college focuses on applying digital technology in teaching, using online learning tools and flexible learning methods to enhance the quality of education and meet the needs of the new generation students. At the same time, the college encourages the development of soft skills and creative thinking, helping students better prepare for future challenges and opportunities. Adapting to the changes of the digital age will create a dynamic, innovative students who are ready for the transformations of the world.

Keywords: Innovating teaching and learning methods, digital technology, education quality.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh Cách mạng Công nghiệp 4.0 và chuyển đổi số đang diễn ra mạnh mẽ, ngành giáo dục đứng trước những thách thức và cơ hội mới. Công nghệ thông tin và truyền thông đã thay đổi đòi hỏi các cơ sở giáo dục phải không ngừng đổi mới để theo kịp xu hướng và đáp ứng nhu cầu của người học.

Trường Cao đẳng Kon Tum, một trong những đơn vị giáo dục tại khu vực Tây Nguyên với sứ mệnh không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, nhà trường đã và đang tiên phong trong việc áp dụng các phương pháp giảng dạy và học tập hiện đại, sử dụng các công cụ số hóa để tạo nên một môi trường học tập sáng tạo và hiệu quả. Những đổi mới này không chỉ giúp nâng cao trải nghiệm học tập của sinh viên, mà còn trang bị cho họ những kỹ năng cần thiết để thành công trong một thế giới ngày càng số hóa.

Từ việc tích hợp các công cụ công nghệ, sử dụng các nền tảng học tập trực tuyến, đến việc thúc đẩy các phương pháp giảng dạy tiên tiến như học tập dựa trên dự án, học tập hợp tác và lớp học đảo ngược. Trường Cao đẳng Kon Tum đang nỗ lực không ngừng để trở thành một trong những đơn vị giáo dục hàng đầu về đổi mới phương pháp dạy và học trong thời đại số.

Những đổi mới này không chỉ giúp nhà trường dẫn đầu xu hướng giáo dục hiện đại mà còn góp phần phát triển một hệ sinh thái giáo dục linh hoạt, đa dạng và phù hợp với nhu cầu phát triển toàn diện của sinh viên. Với mục tiêu chuẩn bị cho sinh viên sẵn sàng bước vào thị trường lao động với kỹ năng và tư duy phù hợp, đổi mới phương pháp dạy và học là bước đi

chiến lược, giúp nhà trường khẳng định vị thế trong bối cảnh giáo dục quốc gia và quốc tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Ứng dụng công nghệ số trong giảng dạy

2.1.1. Học tập trực tuyến (E-learning)

E-learning là một phương pháp giảng dạy và học tập thông qua internet, cho phép giảng viên và sinh viên kết nối với nhau từ bất kỳ đâu và bất kỳ lúc nào. Các nền tảng học tập trực tuyến được áp dụng tại trường như Zoom, Microsoft Teams, Google Meet và Google Classroom cho phép giảng viên và sinh viên kết nối từ xa. E-learning đang ngày càng trở nên quan trọng trong bối cảnh hiện đại, đặc biệt khi sự phát triển của công nghệ và internet đã giúp mở ra nhiều cơ hội học tập mới.

2.1.2. Sử dụng trí tuệ nhân tạo (AI)

AI có khả năng hỗ trợ giảng viên và sinh viên thông qua các công cụ và giải pháp thông minh từ việc cá nhân hóa quá trình học tập đến cải thiện hiệu suất giảng dạy. AI giúp giảng viên theo dõi được tiến độ học tập, tự động chấm điểm các bài kiểm tra trắc nghiệm và tự luận đơn giản, giảm tải công việc cho giảng viên.

2.1.3. Trò chơi hóa

Giảng viên tại trường đã sử dụng ứng dụng Kahoot! để tạo ra các câu hỏi trắc nghiệm, câu hỏi đúng/sai, câu hỏi mở và theo dõi hiệu suất của từng sinh viên qua các báo cáo chi tiết mà Kahoot! cung cấp.

Sinh viên tham gia dưới dạng cá nhân hoặc nhóm. Sau mỗi câu hỏi, sinh viên tự kiểm tra và điều chỉnh

kiến thức ngay lập tức. Nhờ vào tính chất trò chơi, sinh viên cảm thấy hào hứng hơn khi tham gia học tập.

2.1.4. Phân tích dữ liệu học tập

Phân tích dữ liệu học tập là quá trình thu thập, phân tích và diễn giải dữ liệu từ các hoạt động học tập để hiểu rõ hơn về quá trình học tập của sinh viên, nhằm cải thiện phương pháp giảng dạy và học tập bằng cách cung cấp thông tin chi tiết để sinh viên có thể điều chỉnh cách học và giảng viên có thể điều chỉnh cách giảng dạy để đạt hiệu quả cao hơn.

Phân tích dữ liệu học tập đang ngày càng trở nên quan trọng trong giáo dục, đặc biệt là trong bối cảnh số hóa và ứng dụng công nghệ thông tin.

2.2. Phương pháp học tập dựa trên dự án (Project Based Learning - PBL)

PBL là một phương pháp giáo dục thay vì học lý thuyết qua sách vở, sinh viên sẽ chủ động tham gia vào quá trình học, tự nghiên cứu, thảo luận và thực hành để tìm ra giải pháp cho vấn đề hoặc câu hỏi đã được đặt ra. Sinh viên có cơ hội để phát triển ý tưởng sáng tạo của riêng mình, thể hiện chúng qua sản phẩm và được chia sẻ hay trình bày trước lớp học hoặc cộng đồng để nhận phản hồi. PBL tập trung vào việc học qua trải nghiệm thực tế, khuyến khích sinh viên tự chủ, sáng tạo và hợp tác. Giảng viên đóng vai trò là người hướng dẫn thay vì chỉ giảng dạy truyền thống. Điều này đòi hỏi kỹ năng sư phạm và quản lý lớp học tốt.

2.3. Tích hợp giáo dục STEM

Tích hợp giáo dục STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) là một phương pháp giáo dục nhằm khuyến khích sinh viên phát triển các kỹ năng tư duy phân biện, giải quyết vấn đề và sáng tạo thông qua việc học. Thay vì dạy riêng lẻ các môn khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học, giáo dục STEM tích hợp chúng lại thành một chương trình giảng dạy kết nối và liên kết.

Sinh viên có cơ hội tham gia các dự án thực tế, khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới, khuyến khích phân tích, đánh giá thông qua các hoạt động thực hành, dự án, thí nghiệm giúp củng cố kiến thức và kỹ năng một cách hiệu quả hơn. Nhờ sử dụng các công cụ và phần mềm hỗ trợ học tập để tạo điều kiện cho sinh viên tham gia vào các hoạt động khoa học và kỹ thuật.

Tích hợp giáo dục STEM không chỉ đánh giá được hiệu quả của việc tích hợp STEM trong giảng dạy mà kết hợp để tạo ra một chương trình giáo dục

toàn diện. Qua đó, giúp sinh viên phát triển tư duy logic, khả năng sáng tạo và kỹ năng thực hành cần thiết trong bối cảnh công nghiệp hiện đại.

2.4. Đào tạo giảng viên theo hướng hiện đại

Nhằm đảm bảo chất lượng giảng dạy, nhà trường đã tổ chức các khóa đào tạo cho giảng viên về việc sử dụng thành thạo công nghệ, tiếp cận với phương pháp giảng dạy hiện đại và phát triển các kỹ năng mềm cần thiết để hỗ trợ tốt nhất cho sinh viên.

Hướng dẫn giảng viên cách thiết kế bài giảng tương tác, sử dụng các công cụ công nghệ như nền tảng học trực tuyến, các phần mềm hỗ trợ giảng dạy, các công cụ tạo nội dung đa phương tiện, cách sử dụng dữ liệu và phân tích học tập để cá nhân hóa quá trình học tập cho sinh viên.

Khuyến khích giảng viên sử dụng các phương pháp học tập tích cực như học tập dựa trên dự án, học tập qua trải nghiệm, học tập hợp tác và lớp học đảo ngược.

Khuyến khích giảng viên xây dựng mối quan hệ tích cực với sinh viên, hiểu rõ tâm lý sinh viên và sử dụng các kỹ năng quản lý xung đột hiệu quả.

Nhằm đổi mới trong giáo dục nhà trường đã có nhiều chính sách để khuyến khích giảng viên không ngừng học tập nâng cao trình độ chuyên môn, áp dụng những phương pháp mới trong giảng dạy từ đó giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận kiến thức và phát triển toàn diện.

2.5. Hỗ trợ sinh viên qua các nền tảng số

Nhà trường cũng chú trọng vào việc hỗ trợ sinh viên qua các nền tảng số. Hệ thống tư vấn học tập trực tuyến, diễn đàn thảo luận và sử dụng các nền tảng số giúp nâng cao trải nghiệm học tập, cung cấp tài nguyên học tập linh hoạt, tăng cường sự tương tác giữa sinh viên và giảng viên.

Các nền tảng số cũng hỗ trợ tổ chức các buổi tư vấn, giờ học phụ đạo, hoạt động nhóm, giúp sinh viên dễ dàng tiếp cận hỗ trợ từ giảng viên và bạn học. Cung cấp sách điện tử, bài giảng số, video học tập và các tài nguyên học tập trực tuyến khác để sinh viên có thể truy cập mọi lúc, mọi nơi. Tạo thư viện số và cơ sở dữ liệu nghiên cứu giúp sinh viên dễ dàng tra cứu tài liệu, bài báo khoa học và tài liệu tham khảo.

Các nền tảng số tạo điều kiện cho sự tương tác giữa sinh viên với giảng viên và bạn bè, ngay cả khi học trực tuyến. Công nghệ giúp cá nhân hóa quá trình học tập, đáp ứng nhu cầu và phong cách học tập riêng của mỗi sinh viên.

(Xem tiếp trang 189)

Tổng quan các nghiên cứu tiêu biểu về phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học môn Kinh tế Chính trị

Đinh Thị Loan*

*Khoa Lý luận Chính trị - Khoa học Cơ bản Trường ĐH Nông lâm Bắc Giang

Received: 13/8/2023; Accepted: 22/8/2023; Published: 29/8/2023

Abstract: Testing and evaluation have been mentioned by many domestic and foreign authors from many different perspectives. Most authors have clarified the role, position, content of testing and evaluation, the close relationship between testing and evaluation,... and considered it an indispensable step in the teaching and learning process. However, there are not many in-depth research works on the quality of testing and evaluation, although in practice this is a pressing issue. Research works focusing on the quality of testing and evaluation of learning outcomes of science subjects in general and of Economics, Politics, and Marxism-Leninism in particular have only stopped at the scope of each school and each subject. The research results mainly only raise issues that need to be solved, with not many specific methods and measures.

Keywords: Synthesis, inspection, evaluation, typical, Political Economy.

1. Đặt vấn đề

Từ lâu trong lịch sử giáo dục (GD) những người làm công tác GD đã sử dụng phương pháp kiểm tra (KT) để đánh giá (ĐG) kết quả học tập của người học, đồng thời nhận thấy mối quan hệ giữa KT và ĐG chất lượng dạy và học. Cho nên, trong lịch sử GD vấn đề KT, ĐG chất lượng dạy học luôn thu hút sự quan tâm chú ý của các nhà khoa học GD và các nhà sư phạm trong và ngoài nước.

Nhận thức được điều đó, nhiều nhà khoa học đã không ngừng tập trung nghiên cứu và làm sáng tỏ bản chất, cơ chế, chức năng của việc KT, ĐG trong quá trình dạy học, trên cơ sở đó nhằm tìm ra các biện pháp nâng cao hiệu quả của việc KT, ĐG kết quả học tập của người học, góp phần tối ưu hoá quá trình dạy học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Để giải quyết các yêu cầu khoa học, nghiên cứu sử dụng phương pháp chính là phân tích và tổng hợp tài liệu chuyên môn có liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Nguồn tài liệu phân tích được mở rộng cho cả các báo cáo có liên quan trong và ngoài nước, các báo cáo Chính trị quan trọng có liên quan đến môn học Kinh tế Chính trị.

2.2. Các kết quả nghiên cứu tiêu biểu trên thế giới

Ở Châu Âu, ngay từ thời kỳ văn hóa phục hưng để chống lại nền GD kinh tế mang bản chất duy tâm, hướng vào tín ngưỡng, các nhà GD tiêu biểu như Vittorinô (ý), Eraxmơ (Hà Lan), Môngtenha (Pháp), TômatMoro (Anh),... nhiều nhà GD nổi tiếng khác

cũng đưa ra nhiều tư tưởng đổi mới GD nhằm giải thích GD theo hướng khoa học. Cùng với việc đưa ra các tư tưởng GD tiên bộ, các nhà GD cũng bước đầu quan tâm thay đổi cách thức thi cử để góp phần nâng cao chất lượng dạy-học.

Đến thế kỷ XVI–XVII, kế thừa và phát triển tư tưởng GD tiên bộ trong thời kỳ phục hưng, nhiều nhà GD như: J.A Cômexki, J. Ruxô, Rabelais,... đã phê phán mạnh mẽ cách thức dạy học, thi cử đương thời làm cho học sinh (HS) thụ động, ghi nhớ máy móc, một chiều, trong đó: Rabelais đề xuất các phương pháp dạy học và ĐG kết quả học tập theo hướng gắn giữa học và hành, lý luận với thực tiễn.

Như vậy, ngay từ rất sớm trong lịch sử GD của nhân loại tư tưởng về chất lượng thi, KT đã xuất hiện; đồng thời các biện pháp nâng cao chất lượng KT cũng được đề cập ở những khía cạnh khác nhau.

Từ sau Cách mạng tháng Mười ở Liên Xô cũ, trong thời kỳ đầu xây dựng mô hình các nhà trường Xô Viết, người ta đã nhận thức được vai trò to lớn của KT, thi cử không chỉ là cơ sở thực tiễn để ĐG mà còn tạo thuận lợi cho việc GD ý thức học tập, phát triển khả năng và các phẩm chất nhân cách của HS. Nhưng trong thực tế các biện pháp thực hiện lại không phù hợp và thiếu đồng bộ nên hiệu quả các hình thức ĐG trong quá trình dạy học còn nhiều hạn chế.

Đến những năm 30-40 của thế kỷ XX, trước yêu cầu cấp bách phát triển sự nghiệp GD và trong môi trường chính trị-xã hội thuận lợi, lý luận GD Xô Viết được quan tâm phát triển. Từ giữa những năm 30, ở

Liên Xô đã xuất hiện nhiều công trình nghiên cứu chuyên sâu về KT, ĐG kết quả học tập của HS. Về chất lượng thi, KT, mặc dù chưa đặt vấn đề nghiên cứu một cách trực tiếp, nhưng những khía cạnh có liên quan đến chất lượng đã được đề cập trong các công trình nghiên cứu với những mức độ khác nhau.

Đến những năm 50-60 của thế kỷ XX, số lượng các công trình nghiên cứu chuyên sâu và các công trình nghiên cứu có liên quan về KT, ĐG kiến thức của HS xuất hiện nhiều. Các tác giả như L.A. Cairôp, N.K. Ginsarop, B.P. Exipop,... đã cho rằng: Đề thi, KT có thể trở thành một phương tiện giúp HS giành lấy một lượng tri thức cao độ thì cần phản ánh khách quan chất lượng tri thức của HS và phải giải thích ưu, khuyết điểm trong tri thức và trong câu trả lời của họ ngay trong lúc chấm bài.

Vào những năm 70-80 của thế kỷ XX, trước yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp GD, bồi dưỡng, đào tạo những con người mới phát triển toàn diện, vấn đề chất lượng dạy học nói chung và KT, ĐG tri thức nói riêng đã được các nhà lý luận và các nhà sư phạm dành cho sự quan tâm đặc biệt. Theo tác giả Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức trong tài liệu “Vấn đề KT, ĐG tri thức trong lịch sử GD và nhà trường” thì thời kỳ này số lượng các nghiên cứu về KT, ĐG tri thức HS trong nền GD Xô Viết tăng nhanh. Phạm vi, phương hướng nghiên cứu của các công trình đó được khái quát như sau: V.M. Pôlôxki, L.P. Vnucôva,... tập trung nghiên cứu về lịch sử và một số vấn đề cơ sở chung của việc KT, ĐG tri thức học tập của HS. Trong phương hướng này, các tác giả trên đã nghiên cứu, kế thừa, phát triển các kinh nghiệm của quá khứ, làm rõ các chức năng, các nguyên tắc KT, ĐG trong quá trình dạy học,...; G.M. Aponhina, V.L. Lôzôvaia; M.V. Gorbatrevxkaia,... nghiên cứu về hình thức, phương pháp KT; các câu hỏi, các loại bài tập; I.V. Papakhtrian. R.P. Krivôpôva,... nghiên cứu về các nguyên tắc cơ bản trong KT, ĐG tri thức của HS như: Nguyên tắc đảm bảo tính hệ thống, liên tục; nguyên tắc đảm bảo tính khách quan,...

Như vậy, vấn đề KT, ĐG trong quá trình dạy học và chất lượng của nó đã được nhiều nhà khoa học GD Xô Viết quan tâm. Trong đó, nhiều nguyên tắc KT, ĐG đã được xây dựng; các yêu cầu đối với việc ra đề, chấm bài, sử dụng phương pháp, phương tiện,... KT đã được đặt ra. Tuy nhiên, các kết quả nghiên cứu này cần được bổ sung, phát triển mới đáp ứng được yêu cầu nhiệm vụ dạy học trong tình hình mới.

2.3. Các kết quả nghiên cứu tiêu biểu Việt Nam

Ở nước ta cũng có nhiều bài viết, nhiều công trình nghiên cứu khá sâu sắc về vấn đề KT, ĐG. Trong

quá trình phát triển lịch sử GD nước nhà, vấn đề thi, KT luôn được sự chú ý quan tâm của xã hội và nhà trường. Tuy theo đặc điểm, giai đoạn phát triển, vấn đề KT, ĐG chịu sự chi phối bởi hoàn cảnh đất nước, tạo nên sự đa dạng phong phú cả trong nhận thức cũng như cách tổ chức thực hiện.

Dưới chế độ phong kiến, nhà nước ta đã hết sức coi trọng vấn đề thi cử và chỉ đạo hệ thống GD chủ yếu bằng việc tổ chức các kỳ thi Hương, Hội, Đình. Do đặc điểm của xã hội phong kiến nước ta, việc bổ nhiệm quan lại vào bộ máy nhà nước chủ yếu được lựa chọn thông qua các kỳ thi nên chất lượng các kỳ thi có quan hệ chặt chẽ với vận mệnh của đất nước. Lịch sử phát triển của dân tộc đã cho thấy, tất cả các triều đại phong kiến tiến bộ đều rất quan tâm đến chất lượng các kỳ khoa cử bằng các hình thức tổ chức thích hợp nhằm tuyển chọn được nhiều hiền tài ra góp công xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Tuy nhiên cũng có nhiều quy định phiến toái, gò bó, gây nhiều khó khăn và hạn chế cá tính, sự sáng tạo của thí sinh trong lúc làm bài như quy định chữ viết phải đúng cách không được thừa hay thiếu số từ quy định, không được bôi xóa, sửa chữa hoặc phạm huỷ,... Vì những quy định này mà nhiều nhà nho rất tài giỏi nhưng không đỗ đạt. Tiêu biểu như Trần Tế Xương với “tam khoa chưa khỏi phạm trường quy”.

Cho đến thế kỷ XVIII, XIX văn hoá phương Tây từng bước xâm nhập vào Việt Nam, sự xâm lược của thực dân Pháp đã kết thúc các kỳ thi Nho học ở nước ta. Cùng với quá trình cách mạng hoá GD nước nhà, các cách thức KT, ĐG kết quả học tập của người học lạc hậu trước đây cũng được bãi bỏ. Các hình thức KT, ĐG được thay thế trong từng bài học, từng cấp học... Trên những phương hướng căn bản của nền GD cách mạng, đến những năm 50-60 của thế kỷ XX, GD nước ta đã đạt được những thành tựu rất đáng tự hào.

Các bài viết về vấn đề này được chia làm hai dạng như sau:

(1) Quan điểm của các tác giả Đặng Vũ Hoạt, Hà Thị Đức, Trần Bá Hoành, Dương Thiệu Tống,... khi đi sâu vào nghiên cứu một cách có hệ thống những cơ sở lý luận chung của vấn đề KT, ĐG tri thức của HS.

Tác giả Hà Thị Đức trong Luận án “Cơ sở lý luận và hệ thống biện pháp bảo đảm tính khách quan trọng quá trình KT, ĐG tri thức của HS sư phạm” đã nêu lên nội dung và kết quả điều tra về nhận thức và thực hiện các chức năng KT, ĐG trong thực tiễn dạy học hiện nay. Theo tác giả, ĐG dựa trên đơn vị trí thức là một phương pháp ĐG khách quan nhất. Trong tương

lai, đơn vị trí thức phải là chuẩn để giáo viên dựa vào đó mà xác định đúng mức độ chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS”.

Tác giả Đặng Vũ Hoạt với bài viết “Một số vấn đề KT, ĐG tri thức HS” đã trình bày những vấn đề lý luận cơ bản về KT, ĐG tri thức, kỹ năng, kỹ xảo của HS. Tác giả đã trình bày những vấn đề về vị trí chức năng và các quan điểm KT, ĐG tri thức HS dưới góc độ lý luận dạy học hiện nay. Theo tác giả, việc KT, ĐG tri thức là một khâu không thể thiếu được của quá trình dạy học. Khi tiến hành KT, ĐG cần thực hiện tốt chức năng phát hiện, điều chỉnh, chức năng phát hiện củng cố, chức năng GD. Ba chức năng này quan hệ mật thiết với nhau, trong đó chức năng thứ nhất là đặc thù”.

Tác giả Dương Thiệu Tống đi sâu vào phân tích những ưu điểm của phương pháp trắc nghiệm và tác dụng của nó đối với việc đo lường thành quả học tập.

(2) Quan điểm của các tác giả Trần Thị Tuyết Oanh, Trang Thị Lân, Trần Kiều, Nguyễn Đình Chinh,... khi phê phán những hạn chế của hình thức KT hiện nay và đã đưa ra một số biện pháp nhằm cải tiến cách thi và KT trong nhà trường. Đồng thời thông qua thực tiễn dạy học, các tác giả đã phản ánh một cách đa dạng, nhiều khía cạnh về hệ thống KT, ĐG tri thức của HS. Các tác giả đã phê phán nghiêm khắc những yếu tố tiêu cực trong KT, ĐG tri thức, đặc biệt là những biểu hiện vi phạm tính khách quan. Để góp phần giải quyết tình trạng trên, các tác giả đã đưa ra một số những vấn đề cần điều chỉnh, đổi mới có ý nghĩa định hướng cho công tác KT, ĐG kết quả học tập của HS.

Tác giả Trần Thị Tuyết Oanh yêu cầu phải xây dựng một bộ đề có nội dung phù hợp với mục tiêu môn học; phù hợp với thời gian và phương pháp KT, kỹ thuật trình bày phải rõ ràng, xác định, không làm cho HS hiểu sai dẫn tới lạc đề.

Tác giả Trần Kiều (Viện khoa học GD) với bài “Đổi mới ĐG, đòi hỏi bức thiết của đổi mới phương pháp dạy học” đã khẳng định “KT, ĐG là khâu cuối cùng, song cũng có thể là bước khởi đầu cho chu trình tiếp theo với chất lượng mới hơn của cả một quá trình. Từ một phương diện khác, có thể xem ĐG là hoạt động nhằm rút ra những phán đoán về giá trị đạt được và những quyết định cần thiết trên cơ sở thông tin về số liệu thu thập được. Do đó ĐG không chỉ nhằm mục đích phân loại, sàng lọc, cũng không chỉ nhằm phát hiện kết quả mà còn phải tìm ra được các nguyên nhân đa dạng của một thực trạng nào đó”.

Tác giả Trang Thị Lân trong bài viết “Việc KT,

ĐG kết quả học tập” cũng nêu: “Trong Lý luận dạy học, KT là một giai đoạn kết thúc của một quá trình dạy học; ĐG trong quá trình dạy học là một vấn đề phức tạp, luôn chứa đựng nguy cơ không chính xác, dễ sai lầm. Vì thế đòi hỏi phương pháp dạy học phải đổi mới cách KT, ĐG”.

Ngoài ra các tác giả Nguyễn Đình Chinh, Khánh Dương, Trương Thành Trung, Nguyễn Minh Thúc,... cũng chú ý đến việc sử dụng các hình thức, phương pháp KT, ĐG. Trong đó tác giả Nguyễn Đình Chinh đưa ra các hình thức là: KT bằng trắc nghiệm khách quan, KT theo chủ đề được biết trước, thi, KT được sử dụng giáo khoa, giáo trình làm thực hành, thực nghiệm...

3. Kết luận

Việc KT, ĐG đã được nhiều tác giả trong và ngoài nước đề cập tới ở nhiều góc độ khác nhau. Hầu hết các tác giả đều làm sáng tỏ vai trò, vị trí, nội dung của KT, ĐG, mối liên hệ mật thiết giữa KT và ĐG,... và xem xét đó là một khâu không thể thiếu trong quá trình dạy học. Tuy nhiên, tác giả cho rằng, các công trình nghiên cứu chuyên sâu về chất lượng KT, ĐG chưa nhiều, mặc dù trong thực tiễn đây là vấn đề đang có nhiều bức xúc. Các công trình nghiên cứu tập trung về chất lượng KT, ĐG kết quả học tập của môn khoa học nói chung và của các môn khoa học Kinh tế, Chính trị, Mác-Lênin nói riêng mới chỉ dừng lại ở phạm vi từng nhà trường, từng môn học. Các kết quả nghiên cứu chủ yếu mới nêu lên các vấn đề cần giải quyết những cách thức, biện pháp cụ thể chưa nhiều. Nhưng những lý luận trên là cơ sở quý báu để các giáo viên kế thừa, đồng thời tiếp tục bổ sung phát triển mặt lý luận và xây dựng các biện pháp cụ thể đi sâu vào nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Đức Tiến (2004), *Phát triển Lí tưởng XHCN cho thanh niên Việt Nam hiện nay*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
2. Nhiều tác giả (2007), *Những vấn đề GD hiện nay, quan điểm và giải pháp*, NXB Tri thức, Hà Nội.
3. Nguyễn Văn Cư, Nguyễn Duy Khiêm (2008), *Dạy và học môn GDCD ở trường THPT những vấn đề lí luận và thực tiễn*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
4. Phạm Viết Vượng (2008), *GD học*, NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
5. Vũ Đình Bảy (2010), *Phương pháp dạy học môn GDCD ở trường THPT*, NXB Giáo dục.
6. Văn kiện Đại hội Đại biểu Toàn quốc lần thứ XIII, tập I (2021), *NXB Chính trị Quốc gia Sự thật*, Hà Nội.

Nghiên cứu lợi ích ứng dụng Internet trong dạy học tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Phương Phương Thúy*

*ThS. Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Received: 13/8/2024; Accepted: 24/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: The Internet is an exciting global information and communication space, bringing new opportunities for education. Although research in this area is in its infancy, there is evidence that the Internet provides opportunities for teachers and students to work collaboratively using information and resources worldwide. bridge. The expanded community of scholars that teachers and students can access via the Internet can also enrich teaching and learning. For schools to fully participate in this 4.0 revolution requires a well-resourced and responsive telecommunications infrastructure, matched with ongoing training and support. It can become a super curriculum resource that reinforces and adds depth to current learning methods.

Keywords: Internet, education, world - wide- web, research, curriculum, learning, community.

1. Đặt vấn đề

Internet là một hiện tượng xã hội và kỹ thuật phức tạp đang tạo ra những cơ hội mới cho việc giảng dạy và học tập. Internet là một mục tiêu đang phát triển với tốc độ nhanh về hình thức và chức năng. Cách tiếp cận là sử dụng các nghiên cứu và chương trình giảng dạy sẵn có tại trường làm minh họa cho những phát triển và đổi mới hiện tại, đồng thời là dấu hiệu cho những phát triển mới. Hy vọng kết quả của việc đánh giá sẽ khuyến khích cộng đồng nhà trường gồm giảng viên (GV), sinh viên (SV), hợp tác với nhau trong việc khám phá Internet sẽ được sử dụng trong giáo dục.

Những gì chúng ta biết hiện nay là Internet có cả lịch sử công nghệ và văn hóa, đồng thời mang lại đánh giá công bằng về tác động của Internet đối với việc học tập, cần phải theo dõi ngắn gọn cả khía cạnh công nghệ và lịch sử văn hóa về sự phát triển của cuộc cách mạng thông tin. Internet là một tập hợp lớn các mạng kết nối với nhau. Tất cả điều này đã thay đổi với sự ra đời của World Wide Web (WWW).

Trước đây, bộ mặt của Internet chỉ là văn bản đơn giản, giờ đây nó đã trở nên phong phú về mặt hình ảnh. GV, trường học và cộng đồng của SV có thể trở thành người sử dụng chương trình giảng dạy, chấp nhận tính đồng nhất của việc trở thành một môi trường học tập, hoặc SV có thể sử dụng Internet để tương tác và xây dựng về sự khác biệt.

2. Nội dung nghiên cứu

Như đã đề cập, cách tiếp cận áp dụng trong phần này là xác định các nghiên cứu liên quan đến việc sử dụng Internet trong giáo dục. Việc sử dụng các

phương tiện internet như Email, Google meet, Google from, LMS... là con số nổi bật.

2.1. Đổi mới và thay đổi trong lớp học

Mặc dù không liên quan cụ thể đến Internet nhưng Google meet cung cấp một phương pháp hữu ích nghiên cứu quá trình đổi mới và thay đổi trong lớp học. Có ý kiến cho rằng sự hiểu biết về quá trình này có thể giúp đặt nghiên cứu mà chúng tôi đang báo cáo vào một bối cảnh phát triển nào đó.

Giáo viên mới vào nghề gặp khó khăn với các công nghệ mới, cấu hình và hoạt động kỹ thuật của chúng. Sự thay đổi môi trường vật chất tạo ra các vấn đề về quản lý và tổ chức. Trong hầu hết các trường hợp, việc hướng dẫn vẫn tiếp tục, nhưng ít đề cập đến công nghệ.

Áp dụng công nghệ được sử dụng để giải quyết một khía cạnh bên lề của chương trình giảng dạy và học, trong hầu hết các môi trường giáo dục, điều này tương đương với việc hướng dẫn luyện tập và thực hành. GV thường cho rằng một số SV có biểu hiện sự cải thiện và nhìn chung có một 'cảm giác' tích cực đối với lớp học.

Thích ứng các hình thức giảng dạy truyền thống vẫn chiếm ưu thế trong lớp học mặc dù công nghệ này đã được chấp nhận một phần của GV hướng dẫn. GV thường nhận xét về lợi ích năng suất khi HS làm được nhiều việc hơn trong ít thời gian hơn.

GV và SV thể hiện khả năng làm chủ kỹ thuật của công nghệ. Vào thời điểm đó việc giảng dạy trong lớp được đánh thức các khả năng. Sự hợp tác giữa GV và SV nổi lên như một hoạt động quan trọng và phương

pháp tiếp cận dựa trên bài giảng mang lại cơ hội học tập đa dạng và bất ngờ. GV phản ánh về niềm tin và thực hành của họ khi họ tham gia vào các hoạt động này.

2.2. Phương pháp tiếp cận

Theo Weir, 1992 [1] nhận thấy rằng các dự án viễn thông thành công được đặc trưng bởi sự hỗ trợ của GV, chương trình giảng dạy phát triển và hỗ trợ tích cực. Gần đây các nghiên cứu chứng minh rằng công nghệ có thể tạo điều kiện thuận lợi cho các mục tiêu của trường học đồng thời là một phần không thể thiếu trong quá trình cải cách trường học. Tuy nhiên, nó đòi hỏi một cách tiếp cận hợp tác giữa GV, GV và phụ huynh. Trong khi không liên quan cụ thể đến đổi mới dựa trên Internet, những điều sau đây đã được xác định là một số chìa khóa để thành công:

- Sự tham gia mạnh mẽ của phụ huynh và cộng đồng có thể giám sát kết quả học tập của con em.
- Cơ hội cho GV mang bài giảng lên các nền tảng trực tuyến.
- Ngoài việc phát triển chuyên môn chính thức, đào tạo không chính thức thường xuyên mà cả GV và SV tham gia.
- Một chương trình đào tạo và thư viện giáo trình được xây dựng trong web của trường.

Các phương pháp tiếp cận thành công có xu hướng thu hút sự tham gia của toàn bộ cộng đồng, nhà trường, liên quan đến việc đào tạo và hỗ trợ liên tục, được tài trợ hợp lý và thừa nhận rằng GV phải được cấp quyền truy cập vào công nghệ từ nhà của họ.

2.3. Cơ sở hạ tầng truyền thông

Cơ sở hạ tầng truyền thông không đầy đủ là rào cản đáng kể cho sự phát triển [2]. Trong khi các công nghệ cấp thấp như Email có thể hoạt động trên các liên kết tốc độ thấp, nhiều công nghệ mới sự phát triển chủ yếu yêu cầu kết nối mạng tốc độ cao hơn. Thời gian tải thông tin phải được xem như một yếu tố quan trọng trong việc sử dụng hiệu quả các công nghệ này. Hãy hỏi bất kỳ GV nào đã sử dụng Internet và họ sẽ cho bạn biết rằng WWW thường là từ viết tắt của 'World Wide Wait'. Điều quan trọng cần lưu ý là khả năng kết nối nhu cầu của trường học phải là đối tượng được xem xét và đánh giá thường xuyên.

2.4. Phát triển chuyên môn

Phát triển chuyên môn rõ ràng là một yếu tố quan trọng trong việc sử dụng Internet trong lớp học. Qua đó, thấy rằng GV không thể sử dụng công nghệ phù hợp, do đó cần thử nghiệm các mô hình giảng dạy mới cho đến khi họ đã đạt đến mức độ làm chủ kỹ thuật. Rõ ràng việc đào tạo và kinh nghiệm với những công

nghệ này nên bắt đầu trong các chương trình tiền công tác nơi nhiều SV, GV có ít hoặc không có nền tảng về Email hoặc WWW. Tuy nhiên, việc phụ thuộc vào các mô hình từ trên xuống ít có khả năng thành công trong không gian đang thay đổi đó là Internet và giáo dục. Khái niệm chính thức và không chính thức đào tạo cho cả GV và SV có một số giá trị nhất định, nhưng tốc độ phát triển đang diễn ra giảm nhẹ cách tiếp cận này. Nếu đào tạo và hỗ trợ được coi là kết quả tự nhiên từ việc tham gia vào các dự án dựa trên Internet, việc phát triển chuyên môn sau đó có thể diễn ra trong bối cảnh thực tế.

Tóm lại, nghiên cứu có thể được mô tả một cách rộng rãi là các vấn đề mới nổi và phản ánh nhiều hơn các vấn đề thực hiện hơn những vấn đề liên quan đến dạy và học. Tuy nhiên, có một số xu hướng và nhu cầu quan trọng cần ra đời từ thực tế. Các xu hướng chỉ ra việc sử dụng các công nghệ dựa trên Internet như là tạo điều kiện thuận lợi hợp tác và suy ngẫm đồng thời giúp giảm thiểu cảm giác bị cô lập về mặt địa lý. Dự án Internet có xu hướng lấy SV làm trung tâm và khuyến khích chương trình giảng dạy được cả GV và HS xem như một hoạt động. Các nhu cầu liên quan đến việc cung cấp đào tạo chính quy và không chính thức liên tục, nhân lực và kỹ thuật đầy đủ, hỗ trợ và kết nối tốt ở trường và ở nhà.

2.5. Ứng dụng internet vào thực tiễn

Trong bài viết này cung cấp một số ví dụ về thực hành chương trình giảng dạy và ứng dụng Internet để lại công việc của GV và SV. Các ví dụ được chọn dùng để minh họa một số ứng dụng từ đó thấy rằng Internet trong giáo dục và hoàn toàn không nhằm mục đích độc quyền hoặc toàn diện.

2.5.1. Internet là nguồn tài nguyên chương trình giảng dạy

Cung cấp tài nguyên qua Internet minh họa việc sử dụng Internet để phát triển chương trình giảng dạy từ trên xuống. Internet như một cuốn sách điện tử. Trong khi sự phát triển của sách điện tử nâng cao đa phương tiện sẽ xuất hiện một ứng dụng giáo dục lý tưởng của WWW. Những cuốn sách này có một số lợi thế chung so với tài liệu in truyền thống.

Đầu tiên, họ có thể tích hợp các hình minh họa âm thanh, hình ảnh phong phú để hỗ trợ văn bản. Sách điện tử là một công nghệ mới nổi và có nhiều vấn đề thiết kế giảng dạy liên quan đến thiết kế hiệu quả nhất của chúng. Tuy nhiên, có một số công trình gần đây [3, 4] xem xét sự tương tác giữa các chiến lược học tập và truy xuất thông tin trong môi trường siêu phương tiện.



Hình 2.1. Nguồn tài liệu thư viện trường cao đẳng nghề an giang

2.5.2. Internet như phòng thí nghiệm

Với vai trò là phòng thí nghiệm, Internet cung cấp những không gian học tập mang tính thử nghiệm mà thông thường sinh viên không có được. Thông qua máy chủ WWW của trường, thế giới có thể tham gia vào việc khám phá các giáo trình, tài liệu hiện đại.

Internet như phòng thí nghiệm cho phép người dùng tham gia vào các mô phỏng ở mọi nơi trên thế giới và hầu như có mặt trong những khoảnh khắc khám phá tuyệt vời. Mọi người trên toàn cầu có thể tham gia cùng các nhà khoa học với tư cách là họ thực hiện những khám phá của họ.

2.5.3. Internet là kho lưu trữ văn hóa.

Tài liệu lưu trữ về văn hóa nhân loại hiện đang được chuyển đổi thành hồ sơ kỹ thuật số và được cung cấp tới cộng đồng toàn cầu. Sự đa dạng của tài liệu được lưu trữ điện tử trên Internet được phản ánh bởi chỉ mục của Google scholar, Google meet, Google from, LMS...

Internet một thư viện mang lại cơ hội nghề nghiệp và xã hội để GV chia sẻ ý tưởng và câu chuyện về công việc của họ. Internet là Thư viện tài nguyên dành cho GV. Chỉ số Trang web Giáo dục và Tài nguyên toàn cầu là một ví dụ về nguồn thông tin tổng hợp dành cho giáo viên.

Từ trang này giáo viên có thể truy cập các liên kết đến nơi lưu trữ giáo án, tài liệu giáo trình, chuyên môn tài liệu phát triển và cập nhật về các tài nguyên tốt nhất hiện có trên trang web (<https://www.agvc.edu.vn/trung-tam-thu-vien>).

3. Kết luận

Internet là một không gian thông tin và truyền thông toàn cầu thú vị mang đến những cơ hội mới cho dạy và học. Mặc dù nghiên cứu trong lĩnh vực này không phải là mới nhưng có bằng chứng cho thấy Internet mang lại cơ hội cho GV và SV hợp tác làm việc bằng cách sử dụng thông tin và tài nguyên toàn cầu. Cộng đồng học giả mở rộng mà GV và SV có

thể truy cập bằng Internet cũng có thể làm phong phú thêm công việc dạy và học của mình. Nhiều chương trình giảng dạy và dự án giáo dục có thể được đặt trên Internet là minh chứng cho năng lực của các nhà giáo dục trong việc đổi mới và định hướng cho nền giáo dục có cơ hội do Internet mang lại dành cho trường học để tham gia đầy đủ vào cuộc cách mạng xã hội này đòi hỏi một hệ thống viễn thông có nguồn lực và đáp ứng tốt. Cơ sở hạ tầng phù hợp với đào tạo và hỗ trợ liên tục. GV và SV cần tiếp cận tốt với Internet từ cả trường học và nhà.

Internet mang lại nhiều khả năng và có nhiều lựa chọn và quyết định do cộng đồng nhà trường đưa ra về vai trò của nó trong việc dạy và học. Cố gắng miêu tả hai quỹ đạo khác nhau hiện đang được áp dụng trong sự phát triển của Internet: Internet như một môi trường; và Internet như một cộng đồng ảo hai quỹ đạo này đưa ra hai cách khác nhau để các trường có thể điều chỉnh phù hợp tiềm năng của Internet. Nó có thể trở thành một nguồn tài nguyên siêu chương trình giảng dạy giúp củng cố và bổ sung thêm chiều sâu cho hiện tại cách học tập, hoặc nó có thể là một cộng đồng ảo có cùng mối quan tâm, định hình lại chính sự hiểu biết về chương trình giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

- [1] Weir, S. (1992). Electronic communities of learners: Fact or fiction. Cambridge: TERC Communications, 33p, ERIC Document 348 990.
- [2] Honey, M. & Henriquez, A. (1993). Telecommunications and K-12 educators: Findings from a national survey. New York: Center for Technology in Education, 95p, ERIC Document 359 923.
- [3] Astleitner, H. & Leutner, D. (1995). Learning strategies for unstructured hypermedia: A framework for theory, research, and practice. Journal of Educational Computing Research, 13 (4), 387-400.
- [4] Schroeder, E.E. & Grabowski, B.L. (1995). Patterns of exploration and learning with hypermedia. Journal of Educational Computing Research, 13 (4), 313-335.
- [5] Truy cập ngày 20-07-2024, <https://tapchicongthuong.vn/vai-tro-cua-mang-xa-hoi-doi-voi-hoc-tap-cong-tac-109004.htm>
- [6] Truy cập ngày 20-07-2024, <https://xaydungchinhachsach.chinhphu.vn/loi-ich-tu-ung-dung-cong-nghe-thong-tin-trong-giao-duc-119230529084942492.htm>
- [7] Truy cập ngày 24-07-2024, <http://baothang2.edu.vn/hoat-dong/loi-ich-va-tac-hai-cua-internet-va-mang-xa-hoi-den-hoc-sinh.html>

Xây dựng văn hoá trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số ở Việt Nam – Vấn đề cần quan tâm

Vũ Công Thương*

*PGS, TS. Trường ĐH Sài Gòn

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: University culture plays an important role in helping the school truly become an educational and cultural center, a place where the power of intelligence and compassion converges, and at the same time, contributes to educating students. members become people with ideals, dreams and ambitions. Building university culture is very important, especially in the current context of digital transformation.

Keywords: Digital transformation, university, school, culture, construction.

1. Mở đầu

Trong mọi thời đại, văn hóa (VH) được xem là sức mạnh nội sinh quan trọng, yếu tố góp phần vào sự phát triển của mỗi quốc gia, dân tộc. Đối với trường ĐH, VH chính là linh hồn của nhà trường, là tất cả các khía cạnh về chuẩn mực, giá trị, niềm tin, truyền thống, nghi lễ được hình thành theo thời gian do các thể hệ thành viên của nhà trường xây dựng nên. Trong điều kiện phát triển cuộc CMCN 4.0, sự ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) đã làm thay đổi tổng thể, toàn diện mọi hoạt động trong nhà trường. Do đó, XDVHNT trong bối cảnh chuyển đổi số (CĐS) là một trong những vấn đề đang đặt ra đối với các trường ĐH ở nước ta hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. VH trường ĐH và XDVH trường ĐH trong bối cảnh CĐS

Thứ nhất, khái niệm về VH trường ĐH.

Trường ĐH là một thiết chế xã hội với tư cách là một tổ chức trong hệ thống giáo dục nói riêng và là một đơn vị hành chính sự nghiệp trong xã hội nói chung. Đó là, một tổ chức độc đáo trong sự nghiệp “trồng người”, chuẩn bị nguồn nhân lực cho công cuộc xây dựng đất nước và bảo vệ Tổ quốc. Vì vậy, quan tâm XDVHNT có ý nghĩa to lớn.

Văn hóa của một trường ĐH là tập hợp các chuẩn mực, giá trị, niềm tin, truyền thống và thói quen được tạo ra trong quá trình lịch sử, có khả năng quy định hành vi của mỗi thành viên, được các thành viên trong nhà trường thừa nhận và làm theo, thể hiện trong tổ chức bộ máy nhà trường, các hoạt động và quan hệ giao tiếp, ứng xử và mang lại cho mỗi trường ĐH đó một bản sắc riêng, khác biệt với các tổ chức, trường ĐH khác.

Văn hóa trường ĐH (VHTĐH) liên quan đến toàn

bộ đời sống vật chất, tinh thần của một nhà trường. Nó biểu hiện trước hết ở tầm nhìn, sứ mạng, triết lý giáo dục, mục tiêu, các giá trị, phong cách lãnh đạo, quản lý, bầu không khí tâm lý và thể hiện thành hệ thống các chuẩn mực, các giá trị, niềm tin, quy tắc ứng xử... được xem là tốt đẹp và được mỗi thành viên trong nhà trường chấp nhận.

Thứ hai, tính tất yếu của XDVH trường ĐH trong bối cảnh CĐS.

Hiện nay, sự phát triển của cuộc CMCN 4.0 dựa trên những thành tựu đột phá của CNTT và tri thức khoa học đã và đang làm thay đổi căn bản mọi hoạt động của con người. Sự phát triển đột phá có tính lịch sử nhờ sự tiến bộ vượt bậc của công nghệ số, trong đó có cơ sở dữ liệu lớn (Big Data), chuỗi khối (Blockchain), trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence), các công nghệ tài chính mới (Fintech), Internet kết nối vạn vật (Internet of Things), điện toán đám mây (Cloud computing)... các phần mềm công nghệ để thay đổi cách thức điều hành, quy trình làm việc, VH cơ quan, đơn vị, doanh nghiệp; chuyển các hoạt động từ thế giới thực sang thế giới ảo ở trên môi trường mạng. Chính vì vậy, những năm gần đây, ngành Giáo dục nước ta đã rất chú trọng thúc đẩy CĐS, tăng cường ứng dụng CNTT vào các hoạt động trong nhà trường. CNTT và thiết bị công nghệ, trong đó, có mạng xã hội, các phần mềm đã trở thành các công cụ, phương tiện quan trọng đối với các hoạt động trong trường ĐH. Điều đó, đã tác động đến VHNT ngày càng sâu rộng. Trên nền tảng của CNTT hiện đại đã hình thành một loại hình phương tiện truyền thông mới là mạng xã hội (MXH). MXH đã đem lại tiện lợi to lớn cho giảng viên (GV) và sinh viên (SV) trong việc khai thác và sử dụng nguồn tài nguyên thông tin phục vụ cho dạy và học, thúc đẩy mở rộng trao đổi

thông tin của GV và SV trong quá trình DH, mở rộng kiến thức, sự hiểu biết xã hội. Ngoài ra, MXH còn giúp GV, SV giải tỏa những căng thẳng, stress trong DH, có thêm niềm vui, sự tự tin trong cuộc sống, có thể giao lưu, gặp gỡ, nói chuyện với người thân, bạn bè trong và ngoài nước. Tuy nhiên, bên cạnh mặt tích cực, CDS cũng tác động tiêu cực đến VHNT. Trên thực tế có những hành vi, cử chỉ và cả những hệ lụy nảy sinh xoay quanh mối quan hệ cách ứng xử giữa các thành viên trong nhà trường, nhất là giữa GV với SV, SV với SV. “Nguyên cơ về một VHNT tiêu cực thực sự đã hiện hữu trong nhà trường của chúng ta. Vì vậy, xây dựng một VH học đường tích cực trở thành nhiệm vụ cấp thiết cần được triển khai ở cả cấp hệ thống và cấp trường” [1]. Điều đó, đã đặt ra việc sử dụng MXH an toàn, văn minh nhằm hạn chế những tác động tiêu cực của CDS có ý nghĩa quan trọng của một khía cạnh về VH trong trường DH.

2.2. Vai trò của XDVH trường DH trong bối cảnh CDS

Thứ nhất, VHNT có vai trò to lớn, quyết định sự ổn định và phát triển của trường DH. Trong trường DH, động lực làm việc của các thành viên được tạo nên bởi nhiều yếu tố, trong đó văn hóa tinh thần có sức mạnh to lớn. Bởi vì, chính VHNT giúp các thành viên thấy rõ nghĩa vụ và trách nhiệm của mình, định hướng và bản chất công việc đang làm, giúp họ có cách xử sự đúng đắn và thể hiện hành vi, cách ứng xử phù hợp, từ đó hình thành các mối quan hệ nội bộ và các giá trị. Đồng thời, VHNT góp phần thúc đẩy sự sáng tạo cá nhân, tạo nên tình thương yêu chân thành giữa các thành viên và đảm bảo cho sự hợp tác vì mục tiêu chung. VHNT tạo nên giá trị đạo đức và có vai trò điều chỉnh hành vi của người học.

Thứ hai, trong bối cảnh CDS, VHNT xác định sự khác biệt, tạo điểm nhấn giữa các trường DH khác nhau. CDS trong các hoạt động ở nhà trường, VH là công cụ hữu hiệu nhất để tạo sự khác biệt, điểm nhấn giữa các trường DH bởi tính đặc thù, duy nhất và đa dạng, phong phú trong hình thức thể hiện ra ngoài của các sản phẩm nhân tạo hay những niềm tin và giá trị căn bản.

Thứ ba, VHTĐH tạo ra uy tín, nâng cao sức cạnh tranh và tạo động lực làm việc, kích thích sự sáng tạo. VHTĐH càng mạnh, hiệu quả quản lý, chất lượng đào tạo càng lớn, càng làm tăng sức cạnh tranh và khả năng thành công “dẫn dắt” các trường đại học khác đi theo định hướng của mình. Đồng thời, trong nhà trường nếu tạo được sự đồng thuận, thống nhất sẽ hình thành nên

các mối quan hệ tốt đẹp giữa các cá nhân; tạo ra môi trường làm việc hòa đồng, đoàn kết, vui vẻ, giúp các thành viên tự hào, hãnh diện vì được công tác, làm việc, học tập tại nhà trường.

Thứ tư, VHTĐH tăng sự ổn định và hạn chế những nguy cơ mâu thuẫn, xung đột. VHTĐH chính là chất keo gắn kết, tạo nên sự thống nhất về nhận thức, quan điểm, đánh giá, lựa chọn, định hướng hành động của các thành viên trong nhà trường. VHNT phù hợp, tích cực sẽ tạo ra mối quan hệ tốt đẹp giữa các thành viên, gắn kết, tập hợp các cá nhân thành một tập thể có sự thống nhất chung về lợi ích, về tầm nhìn, giá trị, từ đó, uốn nắn những hành vi, cách ứng xử lệch lạc, thiếu văn hóa, tạo ra một môi trường làm việc thoải mái, vui vẻ, lành mạnh và thân thiện.

Thứ năm, VHTĐH là công cụ kiểm soát để định hướng và hình thành nên thái độ, hành vi của cá nhân trong nhà trường.

Trong bối cảnh CDS hiện nay, trường DH muốn phát triển bền vững cần phải có đội ngũ cán bộ, GV có phẩm chất chính trị, đạo đức tốt, giỏi chuyên môn nghiệp vụ, có kỹ năng tốt về tin học và ngoại ngữ. Bởi vậy, các trường DH đã có các chính sách thu hút đội ngũ CB, GV có chất lượng cao trong nước và quốc tế. Điều đó, một mặt, dẫn đến môi trường làm việc có tính đa dạng về trình độ học vấn, lối sống văn hóa; mặt khác, cũng xuất hiện những mâu thuẫn, làm giảm những giá trị văn hóa mà các thành viên của trường DH đó đang nỗ lực để XD và giữ gìn.

2.3. Một số giải pháp XDVH trường DH trong bối cảnh CDS hiện nay

Thứ nhất, tuyên truyền, nâng cao nhận thức của các thành viên trong nhà trường về XDVHNT.

Nhận thức về xây dựng VHNT có ý nghĩa rất quan trọng, bởi vì, có nhận thức được vai trò của VHNT thì các thành viên trong nhà trường mới xác định rõ trách nhiệm, nỗ lực cố gắng để gìn giữ, phát huy giá trị VH truyền thống của nhà trường, mới chủ động, tự giác, sáng tạo trong xây dựng những giá trị VH phù hợp với bối cảnh đổi mới và CDS trong giáo dục hiện nay. Do đó, cần quan tâm tuyên truyền, phổ biến, giáo dục về XDVHNT, kết hợp chặt chẽ giữa tuyên truyền, phổ biến, giáo dục với tổ chức, vận động CB, GV, người lao động và SV cùng góp phần thực hiện XDVHNT. Đồng thời, nâng cao nhận thức của họ về vai trò tích cực cũng như mặt trái của CNTT đối với giảng dạy, học tập, lao động cũng như các hoạt động vui chơi giải trí khác. Mặt khác, phải thường xuyên quan tâm kiểm tra, giám sát và phê bình

nhắc nhở các biểu hiện thiếu văn hóa, lệch lạc về tư tưởng, lối sống, vi phạm các nội quy, quy định, quy chế của nhà trường.

Thứ hai, xây dựng quy chế, nội quy, quy tắc VHNT, nhất là VH trên MXH.

Xây dựng VHNT tích cực trong bối cảnh CDS là nhiệm vụ cấp thiết. Bởi lẽ, đây là lĩnh vực phức tạp, do các chuẩn mực, giá trị, niềm tin tạo nên VHNT chịu tác động của nhiều yếu tố bên trong, bên ngoài, khách quan và chủ quan. Do đó, cần phải quan tâm xây dựng và phổ biến bộ quy tắc ứng xử VH, nhất là VH ứng xử trên MXH đối với các thành viên trong nhà trường. Đồng thời, cần theo dõi và đánh giá định kỳ việc thực hiện các quy tắc đó, nhằm kích thích những việc làm tốt, hạn chế những việc làm thiếu chuẩn mực VH.

Thứ ba, quan tâm bồi dưỡng nâng cao trình độ của GV và SV trong sử dụng CNTT, kỹ năng CDS và phát triển các giá trị VHNT trên không gian mạng. Đồng thời, trường ĐH cần tổ chức các phong trào thi đua trong DH, NCKH, văn nghệ, thể thao gắn với hoạt động XD VHNT. Nêu gương, khen thưởng những điển hình và phê bình, xử lý nghiêm những cá nhân, đơn vị vi phạm trong XD VHNT.

Thứ tư, chủ động thiết lập và tạo dựng các mối quan hệ ứng xử tích cực của các thành viên trong nhà trường và giữa nhà trường với các bên liên quan.

Trong thực tế, các phương châm, chuẩn mực ứng xử VH của các chủ thể trong nhà trường với bản thân, với người khác, với công việc về cơ bản đã được quy định trong các văn bản của nhà trường, của cơ quan quản lý và cũng tồn tại trong các chuẩn mực đạo đức ứng xử được xã hội thừa nhận. Để XD VHNT cần tạo ra động lực làm việc trong nhà trường - động lực sự phạm, từ đó, tạo ra các mối quan hệ ứng xử tốt đẹp giữa các thành viên trong nhà trường, khiến họ luôn cảm giác, tự hào, hãnh diện vì được là thành viên của trường.

Thứ năm, trường ĐH cần coi trọng việc tổ chức thực hiện học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh.

Mỗi CB, GV, viên chức, người lao động và SV trong trường ĐH theo tinh thần và nội dung Chỉ thị số 05-CT/TW ngày 15/5/2016 của Bộ Chính trị về đẩy mạnh học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh. Đây là một giải pháp quan trọng và là một trong những nguyên tắc rèn luyện tư tưởng, thực hành đạo đức, phong cách theo tư tưởng Hồ Chí Minh. Học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh không chỉ là sự vận

động, mà phải trở thành những quy định, sự ràng buộc trách nhiệm để mỗi thành viên nhà trường đều tự giác, tự nguyện thực hiện.

Thứ sáu, xây dựng môi trường cảnh quan sư phạm, tăng cường CSVC nhà trường.

Nhà trường là một môi trường giáo dục, bản thân nó đã mang những thuộc tính văn hóa, vì vậy, bên cạnh việc làm bộc lộ những thuộc tính VH ra bên ngoài còn cần tạo lập những giá trị ngầm định bên trong từ sự tự giác, tự nguyện thực hiện hành vi VH của mỗi chủ thể. Đối với những biểu hiện bề nổi như hệ thống sơ đồ, pano, khẩu hiệu, chỉ dẫn, cây xanh, nơi vui chơi, giải trí, sinh hoạt, học tập, thực hành, thí nghiệm... tất cả đều thể hiện nét VHNT. Đối với những giá trị chiều sâu bên trong của VHNT, cần tiếp tục thực hiện có hiệu quả những tuyên bố, cam kết của nhà trường với người học và xã hội, bởi sự tin tưởng của người học và xã hội không phải ở lời nói, ở cam kết suông mà ở kết quả cụ thể của việc làm đạt được mức độ nào, ở khả năng thích ứng của sản phẩm do nhà trường đào tạo.

3. Kết luận

Ngày nay, cùng với sự phát triển của cuộc CMCN 4.0, lĩnh vực CDS, CNTT cũng đã và đang không ngừng có các bước phát triển đột phá mới và tác động đến nhiều lĩnh vực của xã hội. Trong trường ĐH, CDS đã và đang làm thay đổi mọi hoạt động, trong đó có VHNT. VHNT và xây dựng VHNT là vấn đề có ý nghĩa to lớn, quyết định sự tồn tại, phát triển và xây dựng thương hiệu, uy tín của nhà trường. Vì vậy, XD VH trường ĐH trong bối cảnh CDS là vấn đề mà các nhà trường cần quan tâm và có giải pháp cụ thể. Trong đó, sự lãnh đạo, quản lý của Ban Giám hiệu, sự nỗ lực và kiên định bền bỉ lâu dài của tất cả các thành viên trong nhà trường giữ vai trò rất quan trọng.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Liên (2022), *VH tiêu cực đang có chiều hướng loang rộng trong nhà trường*. Truy cập từ: <https://dantri.com.vn/giao-duc/van-hoa-tieu-cuc-dang-co-chieu-huong-loang-rong-trong-cac-nha-truong-20220703060248813.htm>.
2. Nguyễn Viết Lộc (2009), *"VH tổ chức ĐHQG gia Hà Nội trong bối cảnh đổi mới và hội nhập"*, *Tạp chí Khoa học ĐHQG Hà Nội*, Kinh tế và Kinh doanh, (25), tr.231.
3. Hồ Chí Minh (2000), *Toàn tập*, tập 3, Nxb CTQG, Hà Nội, tr.431.
4. Rôđentan (1975), *Từ điển Triết học*, Nxb Tiến bộ, Mátxcova, Bản tiếng Việt, Nxb Sự thật, Hà Nội.

Nâng cao thái độ đối với nghề nghiệp sư phạm cho học viên đào tạo giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn ở Học viện Chính trị

Nguyễn Văn Kiên*; Lê Hải Ninh**

*Trung tá, TS; **Thiếu tá, ThS. GV Khoa Tâm lý học quân sự, HVCT

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: Attitude towards the pedagogical profession is an important factor that determines the effectiveness of the training process and teaching. In particular, for students training teachers of social sciences and military humanities at the Academy of Politics, forming a positive professional attitude not only helps improve the quality of education but also promotes comprehensive development of future lecturers. In the current context, improving pedagogical attitudes for students is an urgent requirement to meet the Academy's training goals and contribute to the development of the education system in military university.

Keywords: Attitude, the pedagogical profession, student, military university.

1. Đặt vấn đề

Thái độ đối với nghề nghiệp, xét ở góc độ đào tạo thì đây là một trong ba mặt quan trọng của mục tiêu đào tạo là: Hình thành kiến thức, đào tạo kỹ năng tay nghề và GD thái độ. Xét ở góc độ tâm lý học, TĐNN là phẩm chất tâm lý tổng hợp phức tạp có chiều sâu và độ bền vững nhất định, có ảnh hưởng to lớn trong quá trình hoạt động nghề nghiệp (HĐNN) của người học sau này.

HV ĐTGV KHXH&NV quân sự ở HVCT là những HV được đào tạo theo một chương trình chuyên biệt, HV có nhiệm vụ học tập tích lũy tri thức, trau dồi đạo đức; RLKNSP theo từng chuyên ngành, phát triển nhân cách, phẩm chất năng lực toàn diện để trở thành những GV KHXH&NV quân sự, nhà nghiên cứu, nhà khoa học tương lai.

Thực tiễn, QTĐTHV cho thấy, còn có một bộ phận HV chưa có thái độ đúng đắn đối với nghề đang theo học, dẫn đến tình trạng không tích cực, thiếu chí tiến thủ, có thái độ “trung bình chủ nghĩa” trong học tập và rèn luyện nhân cách nghề nghiệp, một số HV có biểu hiện thiếu động lực, không nhiệt tình trong học tập và rèn luyện, dẫn đến hiệu quả đào tạo không cao. Do đó, nghiên cứu các giải pháp nâng cao TĐNNSP cho HV ĐTGVKHXH&NV ở HVCT hiện nay là điều cần thiết để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp GD – ĐT trong quân đội.

2. Giải pháp nâng cao thái độ đối với NNSP cho HV ĐTGVKHXH&NV ở HVCT hiện nay

2.1. Tổ chức GD nâng cao nhận thức, trách nhiệm cho HV về giá trị NNSP

HV ĐTGVKHXH&NVQS là nòng cốt để xây dựng các Học viện, Nhà trường, xây dựng quân đội. Để lực lượng này “vừa hồng vừa chuyên”, đảm nhận tốt vai trò giảng dạy thì đòi hỏi phải có trình độ, nhận thức sâu sắc trên tất cả các lĩnh vực đặc biệt là về ý nghĩa NNSP. Nhận thức về ý nghĩa của nghề nghiệp sư phạm (NNSP) tức là hiểu đó là nghề gì, nó có ý nghĩa chính trị - xã hội ra sao, giúp phát triển đất nước như thế nào....Chỉ khi hiểu hết ý nghĩa của NNSP mới xây dựng được động cơ đúng đắn cho HV.

Để nâng cao nhận thức cho HV về ý nghĩa của NNSP cần thực hiện một số biện pháp sau:

Một là, thường xuyên GD ý nghĩa, giá trị của NNSP cho HV.

Thường xuyên GD cho HV nhận thức sâu sắc về vị trí, vai trò của mình, thực chất là GD nhận thức về lợi ích chính trị, tinh thần, giá trị xã hội của giảng dạy và NCKH mà họ đang đảm nhiệm.

Tăng cường GD với các hình thức phong phú, linh hoạt để mỗi HV nhận thức sâu sắc rằng, được giảng dạy và NCKH là niềm vinh dự và tự hào to lớn của bản thân cũng như gia đình. Giá trị xã hội của GD&ĐT, NCKH mà họ đang thực hiện.

Mặt khác, GD HV ĐTGV nhận thức đúng đắn và giải quyết hài hòa các mối quan hệ lợi ích. Nghĩa là, sự thỏa mãn nhu cầu của mỗi cá nhân phải trên cơ sở có tính đến nhu cầu chung của tập thể cho nên không thể là sự thỏa mãn bằng mọi giá, bằng cách làm tổn hại đến lợi ích của cá nhân khác trong tập thể. Vì vậy, khuyến khích lợi ích cá nhân chính đáng

đi liền với việc đẩy lùi, xóa bỏ lợi ích cá nhân không chính đáng.

Hai là, trang bị kiến thức toàn diện cho HVĐTGV, đặc biệt chú ý tới kiến thức chuyên ngành.

Để nâng cao nhận thức của HVĐTGV thì đòi hỏi đặt ra phải GD toàn diện. Trang bị kiến thức phải phù hợp và tuân theo các quy luật của quá trình nhận thức. Xây dựng chương trình, nội dung huấn luyện phải khoa học, bám sát quy trình huấn luyện và các quá trình tâm lý nhận thức. Riêng chuyên ngành phải được tập trung chú trọng. Trang bị kiến thức chuyên ngành cho HVĐTGV thông qua nhiều hình thức. Trong đó chú trọng bổ sung các thông tin mới. Không truyền thụ khuôn máy móc, một chiều.

Ba là, tăng cường GDCT - tư tưởng nhằm xây dựng động cơ đúng đắn cho HVĐTGV.

Thông qua GDCT - tư tưởng giúp bồi dưỡng, hình thành, phát triển các phẩm chất nhân cách GV, tạo sự chuyển biến về động cơ, thái độ, tình cảm, trách nhiệm, xu hướng NNSP của HVĐTGV, tạo cơ sở nền tảng vững chắc của tính tích cực trong hoạt động giảng dạy và NCKH của HVĐTGV. Từ đó tạo cho HVĐTGV niềm tin, hứng thú với NNSP quân sự. Bên cạnh đó, GDCT - tư tưởng phải luôn linh hoạt, phù hợp với từng đối tượng và hoàn cảnh mới tạo ra nhận thức đúng đắn và TĐNNSP bền vững.

2.2. Bồi dưỡng tình cảm NNSP tốt đẹp cho HV trong QTĐT tại Học viện

Để bồi dưỡng tình cảm NNSP tốt đẹp cho HV, theo Học viện cần thực hiện tốt những biện pháp cơ bản sau đây:

Một là, Làm tốt công tác tuyên truyền, GD truyền thống cho HV ngay trong quá trình đào tạo, hình thành tâm thế vững vàng.

Giảng dạy lý thuyết và thực hành về đạo đức nghề nghiệp: Các giá trị về đạo đức, văn hóa truyền thống, và trách nhiệm nghề nghiệp cần được lồng ghép vào nội dung giảng dạy, giúp HV hiểu rõ giá trị NNSP. GV nên làm gương trong việc ứng xử và truyền đạt giá trị này thông qua bài giảng và cách giao tiếp với HV.

Tổ chức nói chuyện và thảo luận, mời các GV giàu kinh nghiệm, các chuyên gia về văn hóa GD chia sẻ kinh nghiệm và tầm quan trọng về vị trí, vai trò của người thầy trong giảng dạy.

Xây dựng môi trường học tập và làm việc giữa Khoa GV và người học có tính tôn trọng lẫn nhau, tạo ra một môi trường nơi HV và GV đều tôn trọng lẫn nhau, từ đó HV sẽ học được cách tôn trọng thầy, cô qua thực tiễn.

Tổ chức các hoạt động tôn vinh nhà giáo bằng

nhiều hình thức khác nhau như: tổ chức lễ chào mừng ngày 20/11, tuyên dương GV có thành tích trong các hoạt động giảng dạy, NCKH... Khuyến khích hoạt động giao lưu, ngoại khóa và phong trào tri ân thầy, cô nhằm khơi dậy lòng biết ơn và sự tôn trọng trong HV.

Hai là, GD biết yêu nghề, tâm huyết với NNSP, tôn trọng người học

Thông qua hoạt động giảng dạy và giao lưu, giao tiếp với HV thì mỗi GV đều thể hiện tinh thần say mê, yêu nghề và trực tiếp truyền cảm hứng đến HV.

Chia sẻ những câu chuyện về những nhà giáo tâm huyết, thành công và những đóng góp của họ đối với xã hội, với chuyên ngành để HV cảm nhận được giá trị của NNSP.

Tạo điều kiện cho HV tham gia thực tập giảng dạy sớm và thường xuyên. Qua trải nghiệm thực tế, HV sẽ có sự kết nối lý thuyết với thực hành để thấy rõ hơn niềm vui và thách thức của nghề, từ đó hình thành tình yêu nghề.

Đưa HV đi trải nghiệm các dự án nghiên cứu GD để họ thấy rằng nghề sư phạm không ngừng thay đổi và phát triển. Thường xuyên khen thưởng những HV có thái độ tích cực, tinh thần trách nhiệm cao trong học tập và thực hành sư phạm.

Ba là, Định hướng, điều khiển thái độ, hành vi, tình cảm của HV theo hướng tích cực

Lồng ghép các tư tưởng tích cực, nhân văn vào các môn học, giúp HV xây dựng niềm tin và thái độ tích cực đối với nghề nghiệp. Vạch ra phương hướng xây dựng tình cảm tích cực phù hợp với yêu cầu của hoạt động NNSP.

Mô hình hóa các hành vi tích cực, GV nên làm gương trong các hành vi, thái độ và tình cảm tích cực, từ đó ảnh hưởng trực tiếp đến HV. Đưa ra những phản hồi tích cực và mang tính xây dựng về thái độ, hành vi của HV, giúp họ nhận ra điểm mạnh và những điểm cần cải thiện. Đánh giá HV không chỉ dựa trên kết quả học tập mà còn dựa trên thái độ, hành vi và tình cảm trong suốt quá trình học tập.

Khuyến khích HV giao tiếp tích cực với GV và bạn bè, thúc đẩy sự hợp tác và tinh thần đồng đội. Tổ chức các khóa học kỹ năng mềm như kỹ năng giao tiếp, quản lý cảm xúc, giải quyết xung đột để giúp HV phát triển một cách toàn diện

2.3. Phối hợp chặt chẽ giữa các lực lượng nâng cao thái độ đối với NNSP cho HV

Để phát huy đầy đủ vai trò các tổ chức, các lực lượng trong GD, bồi dưỡng, nâng cao TĐNNSP cho HV cần xác định rõ trách nhiệm và làm tốt một số biện pháp sau:

* Đối với tổ chức đảng các cấp: Các tổ chức đảng có nhiệm vụ lãnh đạo toàn diện mọi hoạt động của đơn vị theo chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn của từng cấp. Trong đó nhiệm vụ GD, bồi dưỡng, nâng cao TĐNNSP cho HV là nhiệm vụ thường xuyên, rất quan trọng, đặc biệt là đảng ủy, chi ủy, chi bộ các đơn vị trực tiếp quản lý HV..

Đối với Đảng ủy Hệ sư phạm: Trên cơ sở những chủ trương, biện pháp lãnh đạo GD&ĐT, NCKH của học viện được xác định trong nghị quyết lãnh đạo năm học, Đảng ủy Hệ cần xây dựng nghị quyết lãnh đạo chuyên đề GD nâng cao TĐNNSP cho HV khi thấy cần thiết.

Đối với Đảng ủy, chi bộ (chi ủy) các Khoa GV: Trên cơ sở nghị quyết lãnh đạo của Đảng ủy Học viện, mệnh lệnh, chỉ thị của Giám đốc Học viện, hướng dẫn, chỉ đạo của các cơ quan chức năng, bám sát tình hình và đặc điểm nhiệm vụ của đơn vị, có chủ trương, biện pháp lãnh đạo nhiệm vụ GD, bồi dưỡng, nâng cao TĐNNSP cho HV một cách thường xuyên, sát đúng. Lãnh đạo gắn việc GD, nâng cao TĐNNSP với công tác xây dựng chất lượng HĐNN của HV.

* Đối với tổ chức quản lý, chỉ huy: Hệ thống quản lý, chỉ huy các cấp ở Học viện mà trực tiếp là chỉ huy các đơn vị quản lý HV, là người trực tiếp quản lý, GD, bồi dưỡng nâng cao TĐNNSP cho HV.

* Đối với GV giàu kinh nghiệm: Các GV giàu kinh nghiệm không chỉ là người truyền thụ kiến thức chuyên môn, kinh nghiệm nghề nghiệp cho HV mà còn có vị trí, vai trò trách nhiệm to lớn trong việc GD, nâng cao TĐNNSP cho HV.

2.4. Tích cực hóa tính tự giác, tự học tập, rèn luyện, tự hoàn thiện bản thân theo yêu cầu NNSP của HV

Biện pháp quan trọng quyết định trực tiếp nâng cao TĐNNSP của HV.

Một là, Cần có những tiêu chí cụ thể giúp HV tự đánh giá một cách nghiêm túc, khách quan về thái độ, tình cảm đối với các hoạt động NNSP

Bồi dưỡng, nâng cao nhận thức của HV về các chuẩn mực giá trị đạo đức, yêu cầu của NNSP đối với bản thân để họ có cơ sở tự đánh giá đúng về bản thân mình.

Duy trì các chế độ quy định về sơ kết, tổng kết, rút kinh nghiệm về các lĩnh vực hoạt động NNSP, thực hiện tốt nguyên tắc tự phê bình và phê bình.

Tăng cường giám sát, KTĐG, nhận xét công khai, hách quan của đội ngũ cán bộ lãnh đạo, chỉ huy quản lý đối với từng HV. Tăng cường nêu gương điển hình đối với những HV luôn có tinh thần trách nhiệm cao

trong xây dựng tập thể sư phạm, trong hoạt động

Hai là, Cán bộ lãnh đạo, chỉ huy cần giúp đỡ hướng dẫn HV lập kế hoạch tự phấn đấu, rèn luyện đồng thời tiến hành quản lý, kiểm tra cả nội dung và tiến trình thực hiện kế hoạch

Quá trình tự GD, tự hoàn thiện tinh thần, trách nhiệm, ý thức nghề nghiệp không phải công việc tự phát nhất thời ngẫu hứng mà là cả quá trình phấn đấu thường xuyên, liên tục và có chủ định.

Đội ngũ lãnh đạo, chỉ huy phải tích cực chủ động tham gia xây dựng kế hoạch phấn đấu của từng HV được cụ thể hóa trong từng thời gian trong suốt quá trình công tác ở khoa; thường xuyên quán triệt tốt mọi yêu cầu của tập thể gắn liền với tổ chức các hoạt động chuyên môn NNSP, chỉ rõ những mặt mạnh, yếu cơ bản của từng HV làm cơ sở cho họ có kế hoạch phấn đấu vươn lên, hoàn thiện các phẩm chất, năng lực NNSP theo mục tiêu, yêu cầu nhiệm vụ một cách thiết thực nhất.

Thường xuyên bám sát theo dõi việc thực hiện kế hoạch của HV, giúp họ tự điều chỉnh kế hoạch cho phù hợp yêu cầu của tập thể, của NNSP trong từng giai đoạn, từng mặt công tác, động viên kịp thời, tạo điều kiện mọi mặt để HV thực hiện bằng được các dự định đề ra trong các mặt hoạt động NNSP.

3. Kết luận

Để nâng cao thái độ đối với NNSP của HV ĐTGV KHXH&NV ở HVCT phải tiến hành đồng bộ một hệ thống các giải pháp. Các giải pháp nâng cao thái độ đối với NNSP của HV ĐTGV KHXH&NV ở HVCT có vị trí, vai trò khác nhau nhưng có mối quan hệ biện chứng với nhau, cùng hướng đến nâng cao thái độ đối với NNSP cho HV ĐTGV KHXH&NV ở HVCT, vận dụng linh hoạt, sáng tạo, phù hợp với điều kiện, đặc điểm của từng đơn vị mình sau này.

Tài liệu tham khảo

1. Huỳnh Văn Sơn (chủ biên, 2012), *Giáo trình Tâm lý học sư phạm đại học*, Nxb ĐHSP, Hồ Chí Minh.
2. Nguyễn Văn Sơn (2012), *Quá trình hình thành động cơ nghề nghiệp của HV sĩ quan ở Nhà trường Quân đội hiện nay*, Luận án tiến sĩ Tâm lý học.
3. Nguyễn Văn Sơn (2015), *Một số vấn đề lý luận, thực tiễn quá trình hình thành động cơ nghề nghiệp của HV đào tạo sĩ quan ở Nhà trường quân đội hiện nay*, Nxb QĐND, Hà Nội.
4. *Tâm lý học quân sự* (1998), Nxb Quân đội nhân dân, Hà Nội.
5. Nguyễn Thạc (chủ biên, 2007), *Tâm lý học sư phạm đại học*, Nxb ĐHSP, Hồ Chí Minh.

Một số vấn đề lý luận về giảng dạy nội dung giáo dục địa phương theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ở tiểu học

Trương Thị Cẩm Vân*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 2/8/2024; Accepted: 10/8/2024; Published: 22/8/2024

Abstract: From the research results, through the article, the author presents some theoretical issues about teaching local educational content according to the 2018 general education program in elementary schools.

Keywords: Teaching local educational content, primary schools.

1. Đặt vấn đề

Theo chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, thì nội dung giáo dục địa phương (GD ĐP) cấp tiểu học là những vấn đề cơ bản hoặc thời sự về văn hoá, lịch sử, địa lí, kinh tế, xã hội, môi trường, hướng nghiệp,... của địa phương bổ sung cho nội dung giáo dục bắt buộc chung thống nhất trong cả nước, nhằm trang bị cho HS những hiểu biết về nơi sinh sống, bồi dưỡng cho HS tình yêu quê hương, ý thức tìm hiểu và vận dụng những điều đã học để góp phần giải quyết những vấn đề của quê hương. Ở cấp tiểu học, nội dung GD ĐP được tích hợp với HĐTN. Ở cấp THCS và cấp THPT, nội dung GD ĐP có vị trí tương đương như các môn học khác. Căn cứ chương trình GDPT, UBND tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương quy định tiêu chuẩn, quy trình biên soạn, thẩm định, chỉnh sửa tài liệu về nội dung GDĐP; chỉ đạo việc tổ chức biên soạn, thẩm định tài liệu về nội dung GD ĐP theo hướng dẫn của Bộ GD&ĐT. Bên cạnh đó, nhiệm vụ giáo dục lịch sử, địa lí địa phương cần gắn liền với giáo dục thể hệ trẻ biết trân trọng những giá trị truyền thống và rút ra những bài học trong cuộc sống hôm nay. Gắn với thực hiện mục tiêu chiến lược quốc gia về bảo vệ Tổ quốc, GDQP-AN, bảo tồn phát huy giá trị di sản văn hóa truyền thống.... Đây là nhiệm vụ rất cấp thiết và mang ý nghĩa thực tiễn sâu sắc trong giai đoạn hiện nay

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu giảng dạy CT GDĐP ở tiểu học

Chương trình GDPT ban hành theo thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 (CTGDPT 2018) nêu rõ “Nội dung giáo dục của địa phương là những vấn đề cơ bản hoặc thời sự về văn hóa, lịch sử, địa lý kinh tế, xã hội, môi trường, hướng nghiệp... của địa phương bổ sung cho nội dung giáo

dục bắt buộc chung thống nhất trong cả nước, nhằm trang bị cho HS những hiểu biết về nơi sinh sống, bồi dưỡng cho HS tình yêu quê hương, ý thức tìm hiểu và vận dụng những điều đã học để góp phần giải quyết những vấn đề của quê hương”. Tại mục giải thích thuật ngữ, thông tư 32/2018/TT-BGDĐT nêu rõ: “Chương trình môn học và HĐGD: là văn bản xác định vị trí, vai trò môn học và hoạt động giáo dục (HĐGD) trong thực hiện mục tiêu giáo dục phổ thông, mục tiêu và yêu cầu cần đạt, nội dung giáo dục cốt lõi của học và HĐGD ở mỗi lớp học hoặc cấp học đối với tất cả HS trên phạm vi toàn quốc, định hướng kế hoạch DH môn học và HĐGD ở mỗi lớp và mỗi cấp học, phương pháp và hình thức tổ chức giáo dục, đánh giá kết quả giáo dục của môn học và HĐGD”. Trong chương trình GDPT2018, chuẩn kiến thức, kĩ năng được hiểu là “các yêu cầu cơ bản, tối thiểu về kiến thức, kĩ năng của môn học hoặc HĐGD mà HS cần phải và có thể đạt được, là căn cứ để các nhà khoa học giáo dục biên soạn sách giáo khoa, quản lý DH, đánh giá kết quả giáo dục ở từng môn học, HĐGD góp phần bảo đảm tính thống nhất, tính khả thi trong chương trình GDPT mới; đảm bảo chất lượng và hiệu quả giáo dục tốt nhất. Xác định chuẩn kiến thức, kĩ năng môn học không phải chỉ đơn thuần nhắc lại những hướng dẫn đã có trong chương trình giáo dục mà là trên cơ sở những hướng dẫn đó, xác định một cách cụ thể phương hướng, cách thức, mức độ... đạt chuẩn kiến thức, kĩ năng các môn học trong điều kiện, hoàn cảnh cụ thể của nhà trường ở hiện tại cũng như trong tương lai”. Xác định mục tiêu nội dung GD ĐP thông qua HĐGD trải nghiệm và các môn học chính là cụ thể hóa mục tiêu của chương trình GDPT2018, đảm bảo yêu cầu cần đạt đối với nội dung giáo dục của địa phương được tích

hợp trong HĐTN (hiểu biết về môi trường sống, rèn luyện phẩm chất, năng lực HS tiểu học) và trong DH các môn học (Tiếng Việt, Đạo đức, Tự nhiên và Xã hội, Toán, Lịch sử và Địa lí.) cấp tiểu học.

Việc xác định mục tiêu về giảng dạy nội dung GD ĐP theo chương trình GDPT2018 ở tiểu học, được thực hiện trên cơ sở xây dựng ma trận nội dung kiến thức, yêu cầu cần đạt của Tài liệu giáo dục địa phương cấp tiểu học do các tỉnh, TP trực trung ương biên soạn theo hướng dẫn của Bộ GD & ĐT. Trong đó thể hiện các mạch nội dung, yêu cầu năng lực cần đạt, tính kết nối với Chương trình GDPT tổng thể; đảm bảo tích hợp ngang trong từng lớp học và tích hợp dọc theo từng cấp học; đáp ứng quan điểm tích hợp và phân hóa của Chương trình GDPT tổng thể theo trục: thế giới - khu vực - quốc gia - địa phương và đảm bảo là một bộ phận không thể thiếu của Chương trình GDPT tổng thể 2018. Trong chương trình GDPT tổng thể 2018, mục tiêu giáo dục tiểu học đề ra là: “giúp HS tiểu học hình thành và phát triển những yếu tố căn bản nhất đặt nền móng cho sự phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng về những thói quen, nền nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt của cuộc sống”.

2.2. Tầm quan trọng và ý nghĩa của giảng dạy CTGDĐP ở tiểu học

Giáo dục địa phương ở cấp tiểu học có vị trí rất quan trọng và rất có ý nghĩa, nhằm giúp cho HS mở rộng hiểu biết cơ bản về văn hóa, lịch sử truyền thống, các vấn đề về địa lý - kinh tế, hướng nghiệp, chính trị - xã hội và môi trường của địa phương nơi sinh sống. GD ĐP sẽ tạo điều kiện để HS được phát triển hài hòa về cả thể chất lẫn tinh thần; bên cạnh đó cũng giúp hình thành các năng lực cốt lõi và phẩm chất mà HS cần đạt, được quy định trong chương trình GDPT2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo, đó là: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; các phẩm chất: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

Giáo dục địa phương giúp phát triển cho HS năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực thích ứng với cuộc sống, năng lực định hướng nghề nghiệp, năng lực tìm hiểu tự nhiên và xã hội, vận dụng kiến thức (tự nhiên, văn hóa, xã hội) vào thực tiễn, ứng xử với tự nhiên phù hợp với yêu cầu cần phát triển bền vững và bảo vệ môi trường tại địa phương.

2.3. Nội dung giảng dạy CTGDĐP tại các trường tiểu học

Nội dung GD ĐP cấp tiểu học được thiết kế thành các chủ đề trải nghiệm với mục tiêu nhằm nâng cao hiểu biết và kinh nghiệm sống của HS trong các lĩnh vực để giúp HS có cơ hội vận dụng kiến thức đã học vào giải quyết vấn đề trong thực tiễn đời sống hàng ngày mà HS có thể gặp ở địa phương, các em sẽ được trải nghiệm với những vấn đề đang tồn tại, nảy sinh xung quanh mình và ngày càng mở rộng, phức tạp hơn thể hiện trong mối quan hệ giữa con người với con người, giữa con người với tự nhiên địa phương, giữa con người với văn hóa xã hội ở địa phương. HS được trải nghiệm các chủ đề mang tính trực quan sinh động đến các chủ đề mang tính tư duy, trừu tượng, người học sẽ có cơ hội huy động tối đa các giác quan trong việc tiếp nhận chuyển hóa thông tin và biểu đạt chúng dưới dạng hình thức khác nhau, giúp HS vận dụng những kiến thức, kỹ năng đã học vào thực tiễn chương trình, đảm bảo tính phù hợp đối tượng và đặc điểm vùng miền. Chú trọng đến tính tích hợp trong DH, tránh quá tải, nặng nề. giúp HS hiểu, nắm bắt được những phong tục tập quán, những ngành nghề truyền thống, những danh lam thắng cảnh, những bài hát, dân ca của quê hương.

2.4. Phương pháp giảng dạy CTGDĐP tại các trường tiểu học

PPDH CTGDĐP tại các trường tiểu học bao gồm: Kết hợp những PPDH truyền thống như thuyết trình, giảng giải, nêu gương, kể chuyện, tham quan, thi đua, khen thưởng với các phương pháp khác và kỹ thuật DH hiện đại tùy theo điều kiện và hoàn cảnh cụ thể. Chú trọng những PPDH tích cực: DH dựa vào nhiệm vụ, dự án, giải quyết vấn đề đáp ứng mục tiêu của chương trình GDPT2018.

Ở cấp tiểu học, HĐGD văn hóa, lịch sử địa phương được khuyến khích giảng dạy thông qua các tiết học Mĩ thuật, Âm nhạc, các tiết học trải nghiệm trong nhà trường. Phương pháp học mà chơi, chơi mà học giúp HS dễ dàng tiếp thu nội dung bài giảng, có thể nhớ lâu, nhớ kỹ về các giá trị văn hóa, lịch sử của quê hương.

2.5. Hình thức PPDH CTGDĐP tại các trường tiểu học

- Thông qua việc đa dạng hóa các PPDH như: dạy tích hợp, liên môn, lồng ghép nội dung chương trình với các hoạt động ngoại khóa... đã tạo môi trường lý tưởng giúp HS chủ động tìm hiểu, khám phá và nâng cao hiểu biết về các giá trị văn hóa, lịch sử địa phương.

- Hình thức tổ chức theo tiết học và nếu có thể tổ chức thành một buổi riêng. Giáo viên cần chuẩn bị tư liệu chu đáo, tổ chức giờ dạy nhẹ nhàng, hiệu quả.

- Tích hợp giáo dục vào các hoạt động trên lớp cũng như các HĐGD trải nghiệm, chú trọng DH trên thực địa, hiện trường, tăng thực hành, giáo dục kỹ năng sống cho HS, tác động đến tình cảm, đem lại niềm vui hứng thú học tập cho HS, góp phần tích cực giáo dục tình yêu quê hương đất nước và giữ gìn bản sắc văn hóa của địa phương.

- Ngoài những nội dung trong tài liệu, chương trình do các tỉnh, thành phố biên soạn, giáo viên có thể sử dụng thêm các thông tin, sự kiện, tình huống, điển hình ở trường, lớp, địa phương, đặc biệt ở sự trải nghiệm của HS; hướng dẫn HS sưu tầm tài liệu.

- Tổ chức cho HS thăm viếng, chăm sóc các di tích lịch sử, bia tưởng niệm ở địa phương, nghĩa trang liệt sĩ,...

- Nhà trường còn linh hoạt tổ chức thực hiện như: chiếu phim tư liệu văn hóa và lịch sử, đưa HS đi tham quan các bảo tàng, di tích, đài tưởng niệm, trải nghiệm các làng nghề truyền thống, dạy hát các làn điệu dân ca, các món ăn đặc sản ở địa phương, liên hoan văn nghệ, thi tuyên truyền giới thiệu sách theo chủ đề,...

- Tổ chức tập huấn, hướng dẫn, hỗ trợ GV, CBQLGD tiểu học triển khai thực hiện tích hợp với HĐTN và DH các môn học ở tiểu học.

Tổ chức triển khai thực hiện nội dung GD ĐP cấp tiểu học trong chương trình GDPT 2018 sẽ triển khai thực hiện theo chỉ đạo và hướng dẫn của Bộ và Sở Giáo dục và Đào tạo.

2.6. Kiểm tra đánh giá giảng dạy CTGDĐP tại các trường tiểu học

Kiểm tra trước tiên bao gồm xác định mục tiêu cùng với các tiêu chí đánh giá như kiểm tra đánh giá tích hợp liên môn, các HĐGD để giúp các cá nhân hay bộ phận rõ hơn về những hoạt động của mình, khẳng định được mình, từ đó học sẽ tích cực hơn, tự giác hơn và biết điều chỉnh hoạt động của mình cho phù hợp với yêu cầu chung của HĐGD của địa phương, cho HS kịp thời giải quyết được các khó khăn vướng mắc của giáo viên.

KTĐG là một chức năng cơ bản và quan trọng của quản lý là khâu cuối cùng mà người quản lý phải thực hiện. Kiểm tra HĐGD địa phương cho HS là quá trình xem xét thực tiễn tổ chức bộ máy nhân sự và các lực lượng xã hội tham gia vào hoạt động của nhà trường, đánh giá thực trạng hoạt động DH theo nội dung giáo dục của địa phương cho HS, qua đó khuyến khích cái tốt, những việc làm được, phát hiện những sai phạm, những hạn chế để điều chỉnh nhằm đạt được mục tiêu đã đề ra trong công tác giáo dục địa phương cho HS tiểu học.

Kiểm tra HĐGD địa phương cho HS cụ thể: Thành lập ban kiểm tra HĐGD địa phương; xác định nội dung kiểm tra HĐGD địa phương cho HS, xây dựng các tiêu chí đánh giá trên cơ sở của HĐGD địa phương cho HS phù hợp với đơn vị, xác định thời gian kiểm tra, hình thức kiểm tra, xử lý thông tin sau khi kiểm tra HĐGD địa phương cho HS.

Việc KTĐG cần có sự tham gia của các lực lượng giáo dục bên trong nhà trường, và có thể tham khảo ý kiến của cha mẹ HS và các lực lượng giáo dục bên ngoài nhà trường, đặc biệt cần tôn trọng ý kiến của HS, phải đánh giá từng hoạt động sau từng học kỳ và cả năm học.

2.7. Phối hợp các lực lượng trong giảng dạy CTGDĐP tại trường tiểu học

Lãnh đạo trường tiểu học cần xây dựng cơ chế phối hợp triển khai giảng dạy chương trình GD ĐP; phối hợp chặt chẽ với các đoàn thể trong nhà trường như Đoàn TN, công đoàn, cha mẹ HS và các lực lượng giáo dục ngoài nhà trường tham gia nghiệp giáo dục và đào tạo của địa phương.

3. Kết luận

Giảng dạy theo CTGDĐP ở tiểu học là hoạt động được thiết kế nhằm bổ sung tăng cường cho HĐGD chính thức, chú ý đến tính thực tiễn trải nghiệm của HS, gắn bó với cộng đồng và địa phương. Theo đó, HS được đề cao, tích cực tham gia các hoạt động học tập, áp dụng kiến thức với các tình huống thực tiễn, tạo ra mối liên hệ giữa cá nhân với cộng đồng, nhà trường và cộng đồng.

Những vấn đề lý luận về giảng dạy nội dung GD ĐP theo chương trình GDPT 2018 ở tiểu học, được trình bày trên đây; sẽ là cơ sở lý luận để các CBQL, GV ở các trường tiểu học khảo sát triển khai HĐGD địa phương cho HS tại các trường tiểu học và đề ra các biện pháp nâng cao giảng dạy nội dung GD ĐP theo chương trình GDPT2018 ở tiểu học của địa phương, đơn vị.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết Số 29 – NQ/TW ngày 04/11/2013. về Đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình GDPT*. Hà Nội

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2019), *Công văn số 3536/BGDĐT-GDTrH ngày 19 tháng 8 năm 2019 về biên soạn, thẩm định nội dung giáo dục của địa phương cấp tiểu học trong Chương trình GDPT2018 và tổ chức thực hiện từ năm học 2020-2021*. Hà Nội

Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori trong nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non vào đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

Bùi Thị Thúy, Nguyễn Minh Cường**

**ThS. Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định*

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: *Montessori education method is an advanced education method that is being widely applied in some levels of education and is receiving much attention in educational programs in developed countries. In Vietnam, the application of Montessori education method in the teaching and learning process is no exception, especially in the field of preschool education. The article provides some discussions to better understand the Montessori education method in nurturing, caring for and educating preschool children and the orientation of application in preschool teacher training at Nam Dinh Pedagogical College..*

Keywords: *Montessori education method, preschool teacher training, Nam Dinh Pedagogical College.*

1. Đặt vấn đề

Phương pháp giáo dục Montessori là phương pháp giáo dục tiên tiến đang được ứng dụng rộng rãi trong một số cấp học và đang rất được chú ý trong các chương trình giáo dục ở các nước phát triển như Nhật Bản, Singapore, Anh... Ở Việt Nam việc ứng dụng phương pháp giáo dục Montessori trong quá trình dạy học cũng không phải là ngoại lệ nhất là đối với ngành học mầm non. Bài viết đưa ra một số trao đổi nhằm tìm hiểu rõ hơn về phương pháp giáo dục Montessori trong nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ em lứa tuổi mầm non và định hướng vận dụng trong đào tạo giáo viên (GV) mầm non tại trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về phương pháp giáo dục Montessori

Montessori là một phương pháp giáo dục tiên tiến trên thế giới đã được Tiến sĩ, nhà Giáo dục Montessori sáng lập. Montessori sinh ngày 31/8/1870 tại Thị trấn Trevali (Ý). Vào ngày 06 tháng 01 năm 1907 tại Sanxlenxô (Ý) Montessori đã mở ngôi nhà tuổi thơ đầu tiên của mình. Năm 1909 bà đã tổ chức khóa đào tạo GV của mình với khoảng 100 người và một năm sau đó quyển sách Montessori đã ra đời. Sau năm 1912 phương pháp này được mở rộng và nhiều GV đã được đào tạo theo phương pháp này. Bà Montessori đã đi khắp thế giới để đào tạo phương pháp này. Đến năm 1933 một loạt các trường Montessori bị đóng cửa tại Đức và Ý, người ta muốn đưa tư tưởng phát xít vào trong trường nhưng bà không đồng ý. Montessori đã có chương trình tập huấn tại Châu Âu và bà đã đến Ấn Độ. Đến năm 1946 bà đã dạy cho khoảng 1000 GV

người Ấn Độ và cũng vào năm đó bà quay lại Hà Lan. Trong 3 năm từ 1949 - 1951 bà được đề cử giải thưởng hòa bình. Bà Montessori mất năm 1952.

Bản chất của phương pháp này là trẻ được hoạt động với giáo cụ thông qua quá trình hướng dẫn của GV nhằm hình thành và phát triển những kiến thức và kỹ năng thông qua các góc hoạt động như: Góc thực hành cuộc sống, góc giác quan, góc toán, góc văn hóa, góc ngôn ngữ và góc nghệ thuật. Trẻ nỗ lực thực hiện hoạt động một mình với giáo cụ và GV là người quan sát trẻ nhưng tuyệt đối không được can thiệp vào quá trình hoạt động của trẻ. Trẻ có thể thực hiện hoạt động và thực hiện nó bao nhiêu lần khi nào mà trẻ muốn (trong thời gian từ 2,5 đến 3 tiếng vào buổi sáng).

2.2. Phương pháp giáo dục Montessori trong giáo dục mầm non và những thuận lợi, khó khăn khi vận dụng tại các cơ sở giáo dục mầm non ở nước ta

2.2.1. Phương pháp giáo dục Montessori trong giáo dục mầm non

Trong phương pháp Montessori, hoạt động cá nhân là phương thức phát triển duy nhất và mọi hình thái đối mới giáo dục phải dựa trên sự phát triển của nhân cách.

Quá trình giáo dục quan trọng nhất là giai đoạn trẻ từ 0 đến 6 tuổi. Trong giai đoạn này không chỉ trí thông minh - công cụ vĩ đại nhất của con người được hình thành mà toàn bộ những năng lực tinh thần đều được xây dựng trong giai đoạn này. Giai đoạn từ 0 - 6 tuổi trẻ có sự hình thành và phát triển các nơ ron thần kinh và có một cơ hội cho não bộ phát triển. Ở thời kỳ này trẻ phát triển về mặt thể chất lớn nhất. Giác quan và cảm xúc phát triển trong giai đoạn này. Trẻ có nhu

cầu và sự mong muốn kết nối xã hội nhưng quan tâm nhất là nhu cầu cá nhân. Sự phát triển về mặt ý chí khiến trẻ muốn tự làm, tự ra quyết định và trẻ có một hạnh phúc, một tình yêu với con người và thế giới xung quanh. Trẻ có khả năng phát triển năng lực nghe lời, rất hào hứng phục vụ mình và người khác. Trẻ phát triển về mặt trí tuệ, có xu hướng khám phá và tương tác với môi trường xung quanh và những yếu tố, xu hướng tác động đến suốt cuộc đời, trẻ thích học. Nhiệm vụ của chúng ta là cung cấp môi trường tối ưu có đầy đủ những lựa chọn để phát triển nhu cầu của trẻ. Đó là những giáo cụ với tất cả những khía cạnh như màu sắc, sự chính xác. Chúng ta có thể tạo ra môi trường đưa trẻ được học, xu hướng có lợi cho xã hội mà ở đó trẻ có khả năng phát triển cá nhân như tính kiềm chế những thôi thúc không mong muốn. Vì vậy, cần trao cho trẻ những gì trẻ cần để trẻ phát triển và trưởng thành.

Qua hơn một thế kỉ phương pháp này cho đến nay vẫn là sự lựa chọn tối ưu trong ngành giáo dục mầm non tại các nước phát triển ở nước ta trong những năm gần đây phương pháp tiên tiến này ngày càng được chú ý. Vậy, để thực hiện phương pháp Montessori người ta chuẩn bị và sắp xếp các giáo cụ theo các góc. Đó là: Góc thực hành cuộc sống, góc giác quan, góc toán, góc văn hóa, góc ngôn ngữ và góc nghệ thuật. Cụ thể trong mỗi góc các nhà giáo dục đều đặt ra các mục tiêu cần đạt theo độ tuổi của trẻ và theo đặc điểm nhận thức cá nhân trẻ.

2.2.2. Những thuận lợi và khó khăn khi vận dụng tại các cơ sở giáo dục mầm non ở nước ta

a) Thuận lợi

Trong những năm gần đây, cùng với sự phát triển các ngành khoa học kĩ thuật ngành học mầm non ở nước ta cũng luôn tìm kiếm cơ hội đổi mới nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng trong công tác chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ giúp trẻ phát triển nhân cách một cách toàn diện. Vì vậy, việc vận dụng phương pháp giáo dục Montessori vào trường mầm non đã rất được quan tâm chú ý. Hiện nay ở các thành phố lớn của nước ta là nơi mà có nền kinh tế phát triển thì đã có nhiều các cơ sở giáo dục mầm non vận dụng phương pháp giáo dục Montessori.

Các cấp, các ngành, các tổ chức đoàn thể và đặc biệt là đội ngũ các nhà quản lí luôn nhận thức một cách sâu sắc, có sự đầu tư về thời gian để nghiên cứu những phương pháp mới phù hợp để bổ sung, làm mới hơn phương pháp truyền thống.

Sự nhận thức và tin tưởng của quý phụ huynh

khi lựa chọn môi trường tốt nhất cho con khi trẻ đến trường.

Đội ngũ GV luôn nhiệt huyết, nỗ lực cố gắng học tập phương pháp mới nhằm bổ sung những kiến thức cũng như kinh nghiệm trong công tác chuyên môn nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng trong nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ.

b) Khó khăn

Hiện nay, những khó khăn lớn thực hiện phương pháp giáo dục Montessori trong các trường mầm non hiện nay là: Số trẻ quá đông (15 - 20 trẻ /1 GV, thậm chí một số trường mầm non số trẻ còn đông hơn); Cơ sở vật chất (giáo cụ) để thực hiện các hoạt động trong các góc giả thành còn quá cao vì các giáo cụ này trong nước không sản xuất được mà phải mua từ nước ngoài; Số GV được cử đi đào tạo có chứng chỉ chưa nhiều, phụ huynh chưa có sự đầu tư tìm hiểu về phương pháp tiên tiến này.

2.3. Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori trong chương trình đào tạo một số học phần tại trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định

Hiện nay trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định đã xây dựng Chương trình đào tạo cho sinh viên K43, 44, 45 cho GV Mầm non có trình độ Cao đẳng thì việc vận dụng phương pháp Giáo dục tiên tiến Montessori trong quá trình xây dựng chương trình là cần thiết. Sự vận dụng này nhằm đảm bảo hướng đến mục tiêu của chương trình đào tạo là nhằm thực hiện tốt các nhiệm vụ như: Chăm sóc trẻ; Tham gia nuôi dưỡng trẻ; Giáo dục trẻ. Ngoài ra, việc vận dụng phương pháp Giáo dục Montessori trong quá trình xây dựng chương trình còn đảm bảo một trong các chuẩn đầu ra của công tác đào tạo là vận dụng các “phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ tiên tiến”.

Sau đây là một số ví dụ về việc tích hợp lồng ghép một cách linh hoạt phương pháp giáo dục Montessori trong một số học phần thuộc khối kiến thức chuyên ngành cho sinh viên chuyên ngành giáo dục mầm non:

2.3.1. Học phần “Vệ sinh - Dinh dưỡng”

Giảng viên sẽ hướng dẫn sinh viên cách tổ chức các hoạt động vệ sinh cá nhân cho trẻ; tạo cho trẻ nề nếp, thói quen tốt trong các hoạt động ăn, ngủ, vệ sinh; tạo cho trẻ tính tự lập không ỷ lại và phụ thuộc vào người khác khi bản thân có khả năng giải quyết được do được luyện tập. Cụ thể bắt đầu là sau khi đưa trẻ thức dậy là thực hiện các hoạt động vệ sinh cá nhân, ăn, uống, mặc quần áo, đi giày (dép). Trẻ tới trường được GV hướng dẫn cách chào cô giáo, cách trẻ tạm biệt người thân, để túi (ba lô) và xếp cất dép ngăn nắp gọn gàng rồi đi vào lớp.

Với hoạt động ăn ngay từ khi còn rất nhỏ khi trẻ đã có khả năng cầm, nắm (6 - 12 tháng tuổi) trẻ đã được học cách cầm thìa. Thông qua hoạt động giúp trẻ tự lập và có khả năng tự chăm sóc bản thân từ sớm và đặc biệt trước khi hoạt động ăn diễn ra trẻ thực hiện đúng các bước chuẩn bị trải tấm vải lót như thế nào để tránh rơi vãi thức ăn làm bẩn quần, áo; ngồi theo chỗ ngồi đã được quy định từ trước với tư thế ngồi thật thoải mái. GV cho trẻ dùng thìa, đĩa nhỏ và hướng dẫn cho trẻ cách cầm thìa lấy thức ăn, ăn cũng như cách cầm thìa sao cho an toàn cho bản thân và an toàn cho người khác.

Hướng dẫn cho sinh viên thực hành cách chuẩn bị các loại thức ăn cho trẻ (phù hợp với lứa tuổi theo từng chế độ ăn). GV cần cắt nhỏ thức ăn cho trẻ. Với các đồ ăn trẻ phải cầm thì nên để độ to vừa phải để trẻ có thể cầm và dễ dàng đưa thức ăn đó vào miệng. Với trẻ mới tập cầm thìa, đĩa, GV cần hướng dẫn trẻ cách cầm đúng, cẩn thận để có thể đưa được thức ăn vào miệng và hạn chế được thức ăn rơi, vãi. Ăn xong tập cho trẻ thói quen biết xếp bát, thìa vào đúng nơi quy định. GV cần hướng dẫn cho trẻ cách kéo ghế ra để ngồi và đưa ghế vào trong gầm bàn trước khi rời đi chỗ khác.

Với hoạt động uống nước, GV hướng dẫn trẻ lấy đúng cốc nước của mình, lấy một lượng nước vừa đủ uống và hướng dẫn trẻ cách cầm cốc nước và uống nước đúng cách mà không bị ướt áo, quần.

Trẻ rất thích cầm thức ăn để ăn, vì vậy cần tạo điều kiện để trẻ thực hiện việc này, GV chỉ cần chuẩn bị đồ ăn có kích thước phù hợp và hướng dẫn trẻ vệ sinh tay sạch trước khi ăn.

Trong quá trình tổ chức hoạt động ngủ cho trẻ GV cần tạo cho trẻ cảm giác thoải mái trước khi ngủ bằng cách chuẩn bị nơi ngủ của trẻ thoải mái, yên tĩnh và đảm bảo sạch sẽ, có nhiệt độ phù hợp theo mùa. Trước khi ngủ GV có thể hát ru hoặc đọc truyện sẽ giúp trẻ chìm vào giấc ngủ nhẹ nhàng. Cần tạo cho trẻ thói quen buồn ngủ là đi ngủ, không phụ thuộc vào người khác.

2.3.2. Học phần “Phương pháp cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học”

Giảng viên hướng dẫn cho sinh viên cách dạy trẻ yêu những cuốn sách, cách mở sách, sắp xếp các cuốn sách trên giá như thế nào sao cho ngăn nắp, gọn gàng và dễ lấy. Khi đọc cho trẻ nghe các câu chuyện GV hướng dẫn trẻ lấy câu chuyện mà mình thích, cách lật từng trang và cắt xếp trên giá theo gáy sách hoặc xếp theo mặt quyển sách như thế nào.

Để phát triển sự tưởng tượng của trẻ khi tổ chức

cho trẻ làm quen với tác phẩm văn học GV làm mẫu cách “có thể” sắp xếp các đoạn văn và kể theo cách mà trẻ vừa sắp xếp.

Trong hoạt động kể chuyện theo tranh GV sẽ tạo cho trẻ mặc sức sáng tạo từ cách sắp xếp các bức tranh đến cách kể chuyện của trẻ với tên hoạt động là sáng tác truyện tranh.

2.3.3. Học phần “Phương pháp phát triển ngôn ngữ cho trẻ mầm non”

Giảng viên có thể hướng dẫn cho sinh viên cách tổ chức các trò chơi trong quá trình cho trẻ làm quen với chữ cái mới thông qua bài học “nhảy lò cò trên mặt chữ cái”, “nhảy tới chữ cái theo hiệu lệnh”, “làm chữ cái nhám”,...

Quá trình cho trẻ làm quen với các thanh điệu có thể tổ chức cho trẻ thông qua các hoạt động như: “giới thiệu thanh điệu nhám”, “bánh xe thanh điệu”, “bảng thanh điệu”,

Thông qua các trò chơi nhằm ôn luyện các chữ cái đã học có thể tổ chức cho trẻ chơi các trò chơi như: “tạo từ với khối lập phương chữ cái đã học”, “thẻ tô các chữ cái”, “quyển sổ nhỏ viết các chữ cái”...

2.3.4. Học phần “Phương pháp làm quen với toán”

Hướng dẫn cho sinh viên cách giới thiệu về số lượng với trẻ thông qua hoạt động “cây gậy số”. “số lẻ với số chẵn”, “trò chơi ghi nhớ với các số”, “Các thẻ số và số lượng”...

2.3.5. Học phần “Tổ chức hoạt động tạo hình”

Sinh viên biết cách hướng dẫn cho trẻ ‘xé giấy’, ‘kẹp giấy lên giá phơi khô hoặc lên giá vẽ’, ‘đập hình’, ‘đất nặn’, ‘cách dùng chổi keo và nước’, ‘cách cắt’, ‘tạo ra tác phẩm nghệ thuật theo ý thích’,...

3. Kết luận

Qua rất nhiều các hoạt động được thực hiện trong trường mầm non, phương pháp giáo dục Montessori đáp ứng được nhu cầu thực tiễn bắt kịp với xu hướng đổi mới phương pháp trong đó có vận dụng phương pháp tiên tiến vào trong quá trình giảng dạy. Đây cũng là một trong những yêu cầu nhằm đạt được mục tiêu của chương trình đào tạo GV mầm non có trình độ Cao đẳng.

Tài liệu tham khảo:

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục mầm non*, NXB Việt Nam.
- [2]. Jane Nelsen - Bình Max dịch (1985), *Kỉ luật tích cực*, NXB Phụ nữ Việt Nam.
- [3]. Maria Montessori (2013), *Trí tuệ thẩm thấu*, NXB Lao động - Xã hội.
- [4]. Maria Montessori (2014), *Trẻ thơ trong gia đình*, NXB Tri thức.

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong Giáo dục nghề nghiệp tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo Cán bộ hợp tác xã miền Nam

Phạm Phong Phú*

*ThS. Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Artificial intelligence (AI) has become an important tool in improving educational administration at vocational education institutions, helping to improve the quality of vocational education and optimize management activities. manage and use resources effectively.

Keywords: Artificial Intelligence, Vocational education

1. Đặt vấn đề

Trí tuệ nhân tạo (AI) đang từng bước thay đổi cách thức vận hành của xã hội hiện đại, thay thế nhiều công việc thủ công, tốn sức lao động và đem lại hiệu quả cao hơn. Trên thế giới và tại Việt Nam, AI được xem là một trong những công nghệ cốt lõi của cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0. Chính phủ các quốc gia đều tập trung nguồn lực cho phát triển AI thông qua việc kết nối các viện nghiên cứu, các cơ sở GD &ĐT, cơ sở giáo dục nghề nghiệp (GDNN), doanh nghiệp, tập đoàn công nghệ và các start-up. AI được kỳ vọng sẽ thúc đẩy và lan tỏa sự phát triển của nhiều ngành công nghiệp, dịch vụ và nông nghiệp và nhiều lĩnh vực, GDNN cũng phải đổi mới với các thách thức và cơ hội mới, đòi hỏi sự trang bị về những kỹ năng, kiến thức và hiểu biết mới liên quan tới AI cho HS, SV và GV.

Các cơ sở GDNN tại VN đang bắt đầu áp dụng AI vào quá trình giảng dạy và quản lý nhằm tối ưu hóa mô hình giáo dục và mang lại các tiện ích vượt trội. Ví dụ, nhiều trường sử dụng Chatbot của AI để hỗ trợ công tác với hiệu quả cao. Một số trường đã áp dụng AI để nhận diện khuôn mặt, giọng nói của HS, SV trong công tác điểm danh và quản lý HS, SV.

Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam là một trong những cơ sở đầy mạnh trong việc ứng dụng AI. Nhà trường đã triển khai các giải pháp công nghệ tiên tiến nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và quản lý, đồng thời đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của thị trường lao động.

Bài viết này sẽ giới thiệu về AI và những tác động, ứng dụng của AI trong lĩnh vực GDNN. Tác giả sẽ mô tả thực trạng ứng dụng AI tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam trong các hoạt động như tuyển sinh, quản lý đào tạo, chương trình đào tạo, giảng dạy và học tập. Từ đó, bài viết sẽ

đưa ra một số đề xuất về việc phát triển ứng dụng AI trong tất cả các hoạt động của nhà trường, hướng tới mục tiêu GDNN thông minh trong tương lai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về AI

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence - AI) là một lĩnh vực thuộc khoa học máy tính, tập trung vào việc nghiên cứu phát triển tạo ra các máy móc có khả năng thực hiện các nhiệm vụ cần đến trí thông minh của con người. Trong lĩnh vực này, các nhà khoa học, chuyên gia thiết kế và tối ưu hóa các thuật toán và mô hình máy học nhằm tự động hóa các công việc thông minh. AI hoạt động bằng cách phân tích cách con người tư duy, học hỏi, ra quyết định và giải quyết vấn đề, sau đó áp dụng những hiểu biết này để xây dựng các phần mềm và hệ thống thông minh.

Một số ứng dụng nổi bật của trí tuệ nhân tạo bao gồm:

Trợ lý ảo (Virtual Assistants): Các trợ lý ảo như Siri, Google Assistant và Alexa sử dụng AI để giúp người dùng thực hiện các tác vụ như gửi tin nhắn, đặt lịch hẹn và điều khiển thiết bị thông minh. **Nhận diện và phân loại hình ảnh:** AI được áp dụng trong nhận diện hình ảnh và phân loại để xử lý và phân tích các bức ảnh hoặc video. **Xe tự lái (Autonomous Vehicles):** AI là công nghệ cốt lõi trong việc phát triển xe tự lái. Các hệ thống AI xử lý dữ liệu từ cảm biến, camera và radar để điều khiển xe an toàn và hiệu quả, giúp giảm thiểu tai nạn giao thông và cải thiện tiện nghi di chuyển. **Robotics:** Đây là một lĩnh vực kết hợp giữa cơ khí, điện tử và AI. Robotics sử dụng hệ thống máy tính để điều khiển các robot, giúp chúng nhận thức, xử lý và phản hồi thông tin. **Phương tiện truyền thông, kinh doanh:** AI đang biến đổi ngành truyền thông, giải trí và kinh doanh như phân tích dữ liệu và đưa ra quyết định dựa trên dữ

liệu và nâng cao chất lượng nội dung, cá nhân hóa trải nghiệm người dùng và kiểm duyệt nội dung. *Chẩn đoán Y tế*: AI được áp dụng để phân tích hình ảnh y tế (MRI, CT scan) và dữ liệu bệnh nhân nhằm hỗ trợ chẩn đoán và phát hiện sớm bệnh tật. *Chatbots* và hỗ trợ khách hàng: Chatbots dựa trên AI cung cấp hỗ trợ khách hàng tự động qua các nền tảng trực tuyến. Chúng có thể trả lời câu hỏi, xử lý yêu cầu và giải quyết vấn đề tức thời của người dùng. *An ninh mạng*: AI được sử dụng để phát hiện và ngăn chặn các mối đe dọa an ninh mạng bằng cách phân tích lưu lượng mạng, phát hiện các hành vi bất thường và bảo vệ hệ thống khỏi các cuộc tấn công.

2.2 Tác động và ứng dụng của AI trong GDNN

2.2.1 Tác động của AI trong GDNN

AI đang ngày càng khẳng định vai trò quan trọng trong các ngành công nghiệp, bao gồm cả lĩnh vực giáo dục. Đặc biệt, trong GDNN, AI không chỉ giúp nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập mà còn tác động mạnh mẽ đến cách thức đào tạo và phát triển nguồn nhân lực. Những thay đổi mà AI mang lại cho GDNN có thể được thấy rõ qua các khía cạnh sau:

Cá nhân hóa học tập: AI cho phép xây dựng các chương trình học tập cá nhân hóa, dựa trên nhu cầu và khả năng của từng người học. Thay vì áp dụng một phương pháp chung cho tất cả, AI phân tích dữ liệu học tập để tạo ra lộ trình riêng biệt cho từng cá nhân.

Nâng cao hiệu quả và chất lượng giảng dạy: AI không chỉ giúp xây dựng bài giảng mà còn quản lý lớp học, chấm điểm tự động, và cung cấp phản hồi kịp thời về tiến độ học tập. Các công cụ như thực tế ảo (VR), thực tế tăng cường (AR), và các nền tảng học tập trực tuyến như Zoom hay Google Meet tạo ra môi trường học tập linh động.

Phát triển KN nghề nghiệp phù hợp với yêu cầu thị trường: Một trong những tác động đáng kể của AI trong GDNN là khả năng kết nối chặt chẽ giữa quá trình đào tạo và yêu cầu của thị trường lao động, xác định những KN cần thiết, và điều chỉnh nội dung đào tạo sao cho phù hợp với nhu cầu thực tế.

Tạo ra cơ hội học tập suốt đời: AI cung cấp các giải pháp học tập linh hoạt và dễ tiếp cận, giúp mọi người có thể nâng cao KN của mình ở bất cứ đâu và bất cứ khi nào.

2.2.2. Ứng dụng AI trong GDNN

AI góp phần hỗ trợ quá trình đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo trong GDNN. Các ứng dụng AI trong GDNN bao gồm chatbot hỗ trợ hỏi đáp tức thì, trợ lý ảo hỗ trợ công việc quản lý đào tạo, phần mềm học tập cá nhân hóa và phần mềm điểm danh bằng

nhận diện khuôn mặt.

Một số ứng dụng nổi bật của AI trong GDNN gồm:

Sáng tạo nội dung thông minh: AI giúp GV và chuyên gia tạo nội dung giảng dạy phù hợp và trực quan. Ví dụ, AI có thể thiết kế bài giảng dưới dạng hình ảnh 2D - 3D hoặc video để trực quan hóa kiến thức, giúp người học hiểu bài nhanh hơn.

Tạo bài học kỹ thuật số: AI tạo ra bài học thông qua các tài liệu nghiên cứu với dung lượng lưu trữ thấp, cho phép truy cập từ bất kỳ thiết bị nào, hỗ trợ học tập từ xa hiệu quả.

Cá nhân hóa việc học tập: AI giúp cá nhân hóa học tập, tập trung vào yêu cầu của từng người học thông qua trò chơi AI và danh sách bài học tùy chỉnh.

Tự động hóa nhiệm vụ: AI đảm nhận các nhiệm vụ gia tăng như kiểm tra bài tập, chấm điểm, duy trì báo cáo và các nhiệm vụ quản trị khác, giúp tiết kiệm thời gian và tăng hiệu quả giảng dạy.

Hỗ trợ 24/7 với AI đàm thoại: Chatbot AI cung cấp hỗ trợ và giải pháp tức thời cho người học, hỗ trợ học tập liên tục và hiệu quả.

Ứng dụng AI trong thi cử: Hệ thống AI giám sát và phát hiện hành vi đáng ngờ trong các kỳ thi và phỏng vấn, giúp đảm bảo tính công bằng và minh bạch.

2.3. Đề xuất phát triển ứng dụng AI tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam

2.3.1. Thực trạng ứng dụng AI tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam

Chuyển đổi số trong GDNN là một phần thiết yếu của Chương trình chuyển đổi số quốc gia, nhằm thay đổi toàn diện dạy - học, quản lý và tuyển sinh. Dù có nhiều tiềm năng, lĩnh vực này vẫn đối mặt với thách thức về hạ tầng, nhân lực, và chính sách. Ứng dụng công nghệ, đặc biệt AI, không chỉ hỗ trợ mà còn thúc đẩy sự đột phá trong quá trình chuyển đổi số. Tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam, chúng tôi đã thực hiện một số bước quan trọng trong việc ứng dụng CNTT và AI vào các hoạt động của trường như:

Phần mềm quản lý đào tạo: Nhà trường sử dụng phần mềm này để lập kế hoạch giảng dạy, tổ chức các lớp học, quản lý tiến độ học tập của HS.

Hệ sinh thái Google Workspace: Ứng dụng này được dùng để tổ chức các kỳ thi, kiểm tra cuối học kỳ, đánh giá điểm rèn luyện của HS và khảo sát định kỳ về hoạt động giảng dạy.

Phần mềm Zoom và thi trắc nghiệm: Trong thời gian dịch bệnh, phần mềm Zoom đã trở thành công cụ chính để giảng dạy trực tuyến. Cùng với đó, phần

mềm thi trắc nghiệm trên máy đã được sử dụng để tổ chức các kỳ thi, đảm bảo an toàn và chính xác trong việc đánh giá HS.

Hệ thống phần mềm quản lý tài chính: Hệ thống phần mềm quản lý tài chính và tài sản giúp theo dõi và quản lý các nguồn lực của trường. Số hóa dữ liệu đã được thực hiện trong nhiều hoạt động quan trọng như: Số hóa tài liệu, tuyển sinh và quản lý đào tạo.

Tuy nhiên, mặc dù đã có những bước tiến đáng kể, việc ứng dụng AI trong các hoạt động giáo dục nghề nghiệp tại trường vẫn còn hạn chế. Ứng dụng AI trong Quản lý học tập, nghiên cứu, công nghệ nhận diện khuôn mặt,... còn ở giai đoạn đầu.

2.3.2. Đề xuất phát triển các ứng dụng AI tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam

+ Nghiên cứu và xây dựng quy định về AI: Nhà trường cần nghiên cứu và ban hành các quy định về việc sử dụng AI, đảm bảo an toàn và hiệu quả trong ứng dụng công nghệ này.

+ Đầu tư vào cơ sở vật chất: Để hỗ trợ việc ứng dụng AI, trường cần đầu tư vào cơ sở hạ tầng công nghệ thông tin, nâng cấp hệ thống mạng không dây trong khuôn viên trường.

+ Ứng dụng AI trong quản lý học tập: Phát triển và triển khai hệ thống quản lý học tập tích hợp AI, bao gồm:

Đọc bài giảng bằng giọng nói AI: Sử dụng công nghệ AI để đọc và truyền đạt các bài giảng, giúp HS tiếp cận nội dung học tập một cách dễ dàng hơn.

Nhận diện khuôn mặt và giọng nói: Áp dụng công nghệ nhận diện khuôn mặt và giọng nói để quản lý việc điểm danh HS và GV, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi cho việc quản lý lớp học.

Cá nhân hóa chương trình đào tạo: Sử dụng AI để phân tích nhu cầu học tập của từng HS và điều chỉnh chương trình đào tạo sao cho phù hợp với trình độ và khả năng của từng HS.

+ Tổ chức hội thảo và đào tạo về AI:

Tổ chức các hội thảo khoa học: Định kỳ tổ chức các hội thảo khoa học về ứng dụng AI trong giáo dục, nhằm chia sẻ kiến thức, kinh nghiệm và kết quả nghiên cứu với GV và HS. Đào tạo ngắn hạn về AI: Mở các lớp đào tạo ngắn hạn về AI cho GV và HS, giúp họ nắm vững các KN cần thiết để sử dụng AI hiệu quả.

+ Khuyến khích nghiên cứu và thiết kế học phần về AI:

Đưa các học phần liên quan vào chương trình đào tạo: Xem xét việc bổ sung các học phần mới về chuyển đổi số, công nghệ AI vào chương trình đào

tạo dưới dạng các môn tự chọn. Khuyến khích HS tham gia nghiên cứu: Tạo điều kiện cho HS tham gia vào các dự án nghiên cứu và các cuộc thi về CNTT và AI, nhằm phát triển kỹ năng và kiến thức trong lĩnh vực này.

+Phát triển kỹ năng AI cho HS:

Hướng dẫn HS tiếp cận AI: Khuyến khích HS chủ động tìm hiểu về AI và các ứng dụng của nó trong học tập. Thay vì tránh xa công nghệ mới, HS nên học hỏi và nghiên cứu để sử dụng AI một cách hiệu quả.

Đào tạo KN sử dụng AI: Tạo cơ hội cho HS tiếp cận các công nghệ mới và trang bị cho họ những KN cần thiết để làm việc với AI trong tương lai.

Việc thực hiện các giải pháp trên không chỉ giúp nâng cao chất lượng đào tạo của trường mà còn chuẩn bị cho HS những kỹ năng cần thiết để thành công trong nền kinh tế số. AI sẽ đóng vai trò quan trọng trong việc cải thiện quy trình dạy-học, quản lý và nghiên cứu khoa học, đồng thời tạo ra những cơ hội mới cho sự phát triển nghề nghiệp của HS và GV.

3. Kết luận

Tóm lại, trí tuệ nhân tạo (AI) đã và đang trở thành một công cụ quan trọng trong việc nâng cao quản trị giáo dục tại các cơ sở GDNN, giúp cải thiện chất lượng giáo dục nghề nghiệp, tối ưu hóa hoạt động quản lý và sử dụng nguồn lực hiệu quả. Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam đã bắt đầu khám phá và nghiên cứu những lợi ích mà công nghệ AI mang lại, đồng thời cam kết thực hiện chuyển đổi số trong các lĩnh vực dạy - học, kiểm tra, đánh giá và quản lý. Nhà trường đang tích cực phát triển ứng dụng AI trong các hoạt động đào tạo để cải thiện chất lượng GDNN và thúc đẩy đổi mới công nghệ. Dựa trên nền tảng này, các chương trình đào tạo của Trường Trung cấp nghề và Đào tạo cán bộ HTX miền Nam sẽ tận dụng tối đa các lợi thế của AI, mang đến cho HS một môi trường học tập số hóa và hiện đại, phù hợp với xu thế công nghệ số và cuộc sống số của thời đại hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Amit Konar, (2018); *Artificial Intelligence and Soft Computing: Behavioral and Cognitive Modeling of the Human Brain*.
2. Lê Quang Sơn, Trần Thị Mai Hoa (2023); *Nghiên cứu mô hình đào tạo nghề kết hợp AI trong các trường nghề tại Việt Nam*". Tạp chí GD Nghề nghiệp. Hà Nội
4. *Top 7 lợi ích của trí tuệ nhân tạo trong giáo dục*, <https://ohstem.vn/loi-ich-cua-tri-tue-nhan-tao-trong-giao-duc/>

Xác định kỹ năng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên ngành Giáo dục tiểu học Trường Đại học Tây Nguyên

Lê Quang Hùng*, Trần Tấn Hải**

*TS; **ThS. Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tây Nguyên

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Developing pedagogical skills for students in the Primary Education department is an important factor that determines the quality of primary teacher training. However, in the learning process, some students do not pay much attention to the training of pedagogical skills or have not specifically identified the skills that need to be trained. Therefore, this article presents an overview of the importance and factors influencing the training of pedagogical skills for students in the Primary Education (PE) department to improve the quality of primary teacher training. The article presents 7 basic skill groups in pedagogical skills and forms of organization to form and train pedagogical skills for students in the Primary Education department at Tay Nguyen University.

Keywords: Skills, pedagogical skills, students, primary education, Tay Nguyen University.

1. Đặt vấn đề

Đào tạo giáo viên tiểu học (GVTH) ở Trường Đại học Tây Nguyên (ĐHTN) không chỉ trang bị cho sinh viên (SV) kiến thức chuyên môn mà còn phải rèn luyện hệ thống kỹ năng (KN) nghiệp vụ sư phạm (NVSP). Chất lượng các thể hệ GVTH ra trường cao hay không phụ thuộc rất lớn vào việc rèn luyện KN NVSP cho SV.

Thực tế nội dung rèn luyện KN NVSP cho SV trong những năm qua ở một số trường ĐH chưa thống nhất, chưa thường xuyên, chưa đáp ứng được yêu cầu nâng cao chất lượng đào tạo GVTH. Nhiều SV ra trường vẫn còn yếu về KN sư phạm. Bài viết trình bày 7 nhóm KN cơ bản về NVSP cần rèn luyện cho SV, gồm: KN về viết, vẽ trên bảng; KN về trình bày lời giảng của GVTH; KN về xử lý, giao tiếp sư phạm trong dạy học ở tiểu học; KN về sử dụng phương tiện, thiết bị dạy học ở tiểu học; KN về tổ chức hoạt động ngoại khóa ở tiểu học; KN về tổ chức hoạt động ngoại khóa ở tiểu học; KN về trình bày bài giảng ở tiểu học (tập giảng).

2. Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện dựa trên nguồn phân tích dữ liệu, tài liệu về tâm lý học, giáo dục học; chương trình đào tạo GVTH của một số trường đại học và nhu cầu đòi hỏi của xã hội.

PP được sử dụng: PP phân tích tài liệu, PP tổng hợp - so sánh, PP phỏng vấn để làm rõ nhu cầu và các KN cần rèn luyện cho SV.

2.1. Tầm quan trọng của việc rèn luyện KN NVSP

cho SV ngành GDTH ở Trường ĐHTN

Là tiêu chuẩn để đo thành quả chất lượng đào tạo GVTH; - Đào tạo những SV có đầy đủ các năng lực hành động trong thực tiễn; - Giúp SV có khả năng tự chiếm lĩnh kiến thức, tự phát hiện các vấn đề nảy sinh trong quá trình rèn nghề; - Giúp SV hoàn thành tốt những công việc của GVTH, như: Chuẩn bị tốt nội dung bài giảng, phương tiện và phương pháp dạy học, xử lý tốt các THSP, tâm lý và các kỹ thuật dạy học TH khác...; - Giúp SV phát huy các năng lực dạy học của bản thân khi ra trường. - Góp phần đào tạo GVTH chất lượng cao trong Trường ĐHTN.

2.2. Các nhân tố ảnh hưởng đến việc rèn luyện NVSP cho SV ngành GDTH của Trường ĐHTN

*Các nhân tố bên trong: - PP tự rèn luyện KN NVSP; - Năng lực bản thân của từng SV; - Động cơ rèn luyện KN NVSP; - Hứng thú rèn luyện KN NVSP của SV ngành GDTH.

*Các nhân tố bên ngoài: - PP và hình thức tổ chức dạy học của GV để hình thành KN NVSP cho SV ngành GDTH; - Cơ sở vật chất, thiết bị dạy học của Trường ĐHTN bao gồm: Tư liệu, tài liệu tham khảo, các phương tiện sử dụng để rèn luyện KN như: Mô hình, hình vẽ, tranh ảnh, video các bài dạy mẫu, các thiết bị DH như: Máy tính, máy chiếu đa năng, phòng rèn luyện NVSP...; - Thời gian dành cho công tác tổ chức rèn luyện KN NVSP trong lớp, ngoài lớp, nội khóa, ngoại khóa...; - Các chế độ ưu đãi hay phụ cấp đối với GV phụ trách, hướng dẫn luyện KN NVSP cho SV ngành GDTH....

2.3. Xác định các KN NVSP để nâng cao chất lượng việc rèn luyện thường xuyên cho SV ngành GDTH Trường Đại học Tây Nguyên

2.3.1. KN nghiệp vụ sư phạm về viết, vẽ trên bảng

a. *KN viết bảng*: Trong dạy học ở tiểu học, nội dung KN NVSP về viết trên bảng cần phải rèn luyện cho SV gồm có: - KN viết tên bài học, các loại đề mục bài dạy trên bảng; - KN viết trên bảng chữ in hoa, in thường và các loại kiểu chữ phù hợp với các mục bài dạy; - KN viết kí hiệu trên bảng trong dạy học; - KN viết tắt trên bảng trong dạy học; - KN bố trí các mục của nội dung bài học trên bảng; - KN kẻ chân đề mục trên bảng; - KN chia cột trên bảng; - KN viết câu trên bảng; - KN sử dụng tốc độ viết bảng; - KN viết thẳng hàng nội dung bài dạy học; - KN viết nháp trên bảng; - KN cầm phấn viết bảng; - KN sử dụng phấn màu khi trình bày bài dạy trên bảng; - KN sử dụng bút dạ để viết bài dạy trên bảng; - KN xác định độ cao đề ghi bảng; - KN sử dụng các động tác tay của GV khi ghi bảng; - KN ghi bảng kết hợp với di chuyển và sử dụng phương tiện dạy học.

b. *KN vẽ các hình liên quan đến môn học trên bảng*: Rèn luyện KN NVSP về vẽ các hình liên quan đến các môn học trên bảng gồm các KN sau đây: - KN vẽ các hình minh họa; - KN vẽ sơ đồ, lược đồ; - KN vẽ các biểu đồ chủ yếu: biểu đồ hình vuông, cột, tròn...; - KN vẽ các mô hình sáng tạo...

2.3.2. *KN nghiệp vụ sư phạm về trình bày lời giảng của GVTH* Các nội dung sau đây cần hình thành và rèn luyện cho SV: - KN sử dụng, điều chỉnh âm lượng khi dùng lời giảng; - KN sử dụng ngữ điệu khi dùng lời giảng; - KN sử dụng câu khi dùng lời giảng; - KN sử dụng từ địa phương khi trình bày bài giảng; - KN xác định vị trí đứng của GV khi trình bày lời giảng; - KN kết hợp lời giảng với ghi bảng và sử dụng phương tiện dạy học: Kết hợp lời giảng với ghi bảng, kết hợp dùng lời giảng với sử dụng phương tiện dạy; - KN kết hợp dùng lời giảng với sử dụng các động tác hoạt động tay, mắt nhìn, nét mặt... của GV; - KN dùng lời giảng theo hướng “diễn giảng nêu vấn đề”, với các “kiểu tổ chức dạy học” trong dạy học ở tiểu học; - KN dùng lời giảng của GV với ghi chép của học sinh; - KN sử dụng tốc độ lời giảng của GV khi trình bày bài giảng.

2.3.3. KN nghiệp vụ sư phạm về xử lí, giao tiếp sư phạm trong dạy học ở tiểu học

a. *KN xử lí các tình huống sư phạm (THSP) trong dạy học ở tiểu học gồm các dạng tình huống sau*:

- Dạng THSP xảy ra trong tiết dạy học trên lớp, ngoài lớp; - Dạng THSP xảy ra trong dạy học nội khóa, ngoại khóa; - Dạng THSP xảy ra trong giao tiếp SP.

Để thực hiện các KN xử lí THSP nêu trên, GV cần phải: Bình tĩnh, lắng nghe, chia sẻ và hiểu HS; tôn trọng HS; thể hiện thái độ bao dung, vị tha; biết đặt mình vào vị trí HS; không chửi mắng, xúc phạm HS và cần thể hiện đạo đức của người thầy.

b. *KN giao tiếp sư phạm trong dạy học ở tiểu học*.

- *Giao tiếp với HS*: GV Cần tạo không khí thoải mái để giúp HS cảm thấy hấp dẫn, và hứng thú tìm kiếm tri thức để nhận thức trong tiết học, bài học, môn học; + Cần biết cách khơi dậy sự tự tin trong mỗi HS để các em vươn lên. GV phải thể hiện được mình vừa là bạn vừa là thầy trong quá trình giao tiếp.

- *Giao tiếp với phụ huynh HS*: + Cần tạo sự gần gũi, tin tưởng, chia sẻ và cảm thông từ hai phía; + Đặt mình vào vị trí, tâm trạng của phụ huynh như: Khéo léo, tế nhị khi đưa ra những nhận xét về con của họ; tránh căng thẳng, gây tổn thương đối với phụ huynh khi giao tiếp; + Cần xác định được nội dung, mục đích cuộc gặp gỡ và hướng giải quyết vấn đề: Đưa ra biện pháp GD thuyết phục, tạo được sự đồng cảm, hỗ trợ của phụ huynh; + Truyền đạt và hướng dẫn phụ huynh hiểu rõ đặc điểm tâm lí, tình cảm của HS thông qua các buổi họp phụ huynh nhằm nâng cao hiệu quả giáo dục.

- *Giao tiếp với đồng nghiệp*: Phải tế nhị, hòa đồng, giúp đỡ lẫn nhau; + Phải tôn trọng, khiêm tốn học hỏi đồng nghiệp; + Cần tạo dựng niềm tin: Tạo sự tin tưởng bằng năng lực chuyên môn và đạo đức nghề nghiệp; + Cần khiêm tốn, tôn trọng và có thiện chí học hỏi; + Chấp hành và hoàn thành tốt công việc được phân công; + Nhiệt tình đóng góp cho sự phát triển của nhà trường.

2.3.4. KN nghiệp vụ sư phạm về sử dụng phương tiện, thiết bị dạy học ở tiểu học

Các KN cần rèn luyện cho SV, gồm có: - KN sử dụng tranh, ảnh giáo khoa; - KN sử dụng tranh ảnh, hình vẽ, tài liệu tham khảo; - KN sử dụng số liệu thống kê, biểu đồ; - KN sử dụng sơ đồ, sơ đồ tư duy, bảng kiến thức, phiếu học tập; - KN sử dụng mô hình, vật thật; - KN sử dụng phòng thí nghiệm, vườn trường, các dụng cụ khác; - KN sử dụng internet và một số phần mềm dạy học: Powerpoint, Violet, ActivStudio...

2.3.5. KN nghiệp vụ sư phạm về tổ chức hoạt động ngoại khóa ở tiểu học

Các nội dung cần rèn luyện cho SV, đó là: - KN thiết kế bài giảng lí thuyết trong DH ở TH; - KN thiết kế bài giảng thực hành ở TH; - KN thiết kế bài luyện tập, bài ôn tập ở TH; - KN thiết kế bài giảng ở TH dựa trên các phần mềm: Powerpoint, Violet, ActivStudio...; - KN NVSP về thiết kế bài kiểm tra,

đánh giá HS trên lớp: KN thiết kế đề thi tự luận; KN thiết kế đề thi trắc nghiệm khách quan; KN chấm, cho điểm bài thi.

2.3.6. KN nghiệp vụ sư phạm về tổ chức hoạt động ngoại khóa ở tiểu học: Gồm các nội dung sau đây:

- KN tổ chức trò chơi, tổ chức câu lạc bộ học tập, tổ chức đồ vui...

- KN xác định mục đích trò chơi, như: + *Tăng cường sức khỏe:* Trò chơi thường được tổ chức ngoài thiên nhiên thoáng đãng, không khí trong lành, như: + *Luyện giác quan:* Với những trò chơi phản ứng nhanh, ghi nhớ, nhanh mắt, thính tai, lẹ tay, quan sát, tập trung tư tưởng...; + *Luyện ý chí và ý thức:* Hằng say đua tranh để giành chiến thắng. Tự chủ, không rụt rè, sợ hãi, không bị lôi cuốn bởi nhiệt tình. Chấp hành kỷ luật của trò chơi. Kiên nhẫn trong khi chơi. Biết sáng tạo, linh động; + *Luyện tính tình:* Các bạn trở nên vui vẻ, sôi động. Rèn luyện tính đồng đội, biết đoàn kết gắn bó với nhau để giành chiến thắng,

- KN phân loại trò chơi. Có nhiều cách phân loại trò chơi, chúng ta tạm phân loại theo cách sau:

a. Phân loại trò chơi theo sự năng động:

- *Trò chơi động:* Là những trò chơi có sự chuyển động hoặc vận dụng đến cơ bắp của người chơi như chạy nhảy, nhào lộn, kéo đẩy, gồng gánh, vượt chướng ngại; - *Trò chơi tĩnh:* Là những trò chơi cần vận dụng trí óc và giác quan, người chơi ít di chuyển cũng như ít vận động cơ bắp, như: bắn tên, ghi nhớ lâu; - *Trò chơi đối kháng:* Là những trò chơi mà các bạn chơi được chia ra nhiều nhóm nhỏ tổ chức cho các bạn thi đối kháng từng đôi một và chọn hai nhóm xuất sắc nhất vào chung kết.

b. Phân loại trò chơi theo không gian:

- *Trò chơi ngoài trời:* Hầu như tất cả những trò chơi đều có thể chơi được ngoài trời, nhưng chúng ta phải lưu ý. Ví dụ: sân đất cứng, sân gạch hay xi măng... thì không nên chơi những trò chơi mạnh bạo, có thể té ngã gây thương tích. Sân có nhiều cây cối, chướng ngại... thì không nên chơi rượt đuổi hay bật mắt...

- *Trò chơi trong nhà:* Thường áp dụng trong giờ giải lao của một buổi hội họp, học tập... hoặc vì mưa gió không thể chơi ngoài trời được. trò chơi trong nhà thường là trò chơi tĩnh, ít di chuyển...

2.3.7. KN nghiệp vụ sư phạm về trình bày bài giảng ở tiểu học (tập giảng) Gồm các nội dung sau: KN trình bày bài giảng lý thuyết trên lớp; - KN trình bày bài giảng thực hành trên lớp; - KN trình bày bài luyện tập, bài ôn tập trên lớp.

2.4. Đề xuất việc tổ chức rèn luyện KN NVSP cho SV ngành GDTH ở Trường ĐHTN

2.4.1. Xây dựng nội dung. Cần xây dựng theo hướng:

- Xây dựng các KN từ cơ bản đến nâng cao và hoàn thiện (như: Rèn chữ viết, cách trình bày trên giấy, trên bảng, tư thế viết bảng...);

- Các nhóm rèn luyện KN NVSP cho SV ngành GDTH cần được cấu trúc thành một hệ thống, logic, chặt chẽ.

2.4.2. Tổ chức rèn luyện KN NVSP cho SV ngành GDTH ở Trường ĐHTN

- Tổ chức rèn luyện nghiệp vụ phải rải đều trong suốt quá trình đào tạo GV sư phạm tiểu học. Từ học kì I đến học kì VII của khóa học, mỗi học kì xây dựng 1 tín chỉ để rèn luyện NVSP cho SV; phải kết hợp hợp lý giữa lý thuyết và thực hành; - Tăng cường kiểm tra, đánh giá, nhận xét SV trong quá trình rèn luyện KN NVSP;

- Tổ chức đào tạo rèn luyện NVSP cho SV có thể theo nhóm hay cá nhân: + Tổ chức rèn luyện KN NVSP có thể theo nhóm lớn (với số lượng từ 7 đến ≤ 20 SV); + Tổ chức rèn luyện KN NVSP có thể theo nhóm nhỏ (với số lượng < 7 SV); + Thời khóa biểu (lich) rèn luyện sắp xếp thành nhiều buổi trong tuần để các nhóm SV sắp xếp thời gian, vạch kế hoạch học tập cho cá nhân trong từng tuần, tháng và học kì; + Giảng viên (GV) cho phép SV có thể đổi nhóm trong quá trình rèn luyện; có thể tổ chức rèn luyện cho SV theo cá nhân;

- Các GV rèn luyện KN NVSP được sắp xếp theo lịch trong tuần và học kì. SV có thể chọn GV phù hợp nội dung rèn luyện KN NVSP của mình.

3. Kết luận

Hình thành và rèn luyện KN NVSP là hai giai đoạn của một quá trình. Hai giai đoạn này có sự liên kết chặt chẽ trong quá trình đào tạo GV sư phạm tiểu học. Để nâng cao chất lượng đào tạo GVTH của Trường ĐHTN, chúng ta cần xác định và thực hiện tốt 7 nhóm KN cơ bản nêu trên. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện GV hướng dẫn rèn luyện KN NVSP có thể cập nhật những yêu cầu về đổi mới chương trình, nội dung đào tạo GVTH theo xu hướng đổi mới hiện nay để điều chỉnh và hoàn thiện hơn nữa các nhóm KN rèn luyện NVSP cho SV ngành GDTH ở Trường ĐHTN.

Tài liệu tham khảo

[1]. Nguyễn Đình Chinh, Trần Ngọc Diễm (1995), *Thực hành về giáo dục*, Hà Nội.

[2]. Hồ Ngọc Đại (2000), *Tâm lý học dạy học*, NXB ĐH Quốc gia Hà nội.

[3]. Phạm Minh Hạc (1999), *Giáo dục Việt Nam trước ngưỡng của thế kỷ 21*, NXB Chính trị quốc gia.

Vai trò của cố vấn học tập góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên ngành Giáo dục mầm non, Trường Đại học Bạc Liêu

Trương Thị Chanh*

*ThS. Bộ môn Tiểu học-Mầm non, Khoa Sư phạm, Trường Đại học Bạc Liêu

Received:17/8/2024; Accepted:28/8/2024; Published:5/9/2024

Abstract: In the signal system training program of Universities in general and Bac Lieu University in particular, the academic advisor is the person who contributes to the success of students in studying, scientific research and choosing students. Choose a career direction. An academic advisor is a class manager, monitors the learning and training process of students, is a person who stimulates potential, helps students have skills to solve all problems, promote autonomy, flexibility, creative. In addition, academic advisors also help schools orient the development of training programs, provide admission consulting, and help students resolve questions and issues related to training certificates. own goals. On that basis, the article focuses on clarifying the role of academic advisor to contribute to improving the quality of training students majoring in Early Childhood Education, Silver University in the 2023-2024 school year.

Keywords: Role, academic advisor, quality, student, preschool education

1. Đặt vấn đề

Cố vấn học tập (CVHT) đóng vai trò rất quan trọng trong quy trình đào tạo tín chỉ, còn là nhịp cầu, nối giữa nhà trường – sinh viên (SV) - nhà tuyển dụng. CVHT nắm vững kiến thức chương trình đào tạo và chuẩn đầu ra của các ngành để cung cấp dữ liệu chính xác khi SV có nhu cầu cần hỏi, thường xuyên cập nhật những thông tin giúp SV tiếp nhận kịp thời, đúng lúc. CVHT luôn là người bạn thân thiết để hiểu được tâm tư, năng lực học, hoàn cảnh gia đình, điều kiện vật chất của SV để kịp thời hỗ trợ và có những định hướng hợp lý, giá trị thật sự đối với SV. Giảng viên (GV) CVHT có 3 nhiệm vụ chính đó là; giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Vì thế, CVHT thực hiện nhiệm vụ với tinh thần trách nhiệm cao, yêu thương và nhiệt tình với SV và nhất là không ngừng học tập, bồi dưỡng chuyên môn, nâng cao trình độ nghiệp vụ, hoàn thành mọi nhiệm vụ được giao. CVHT còn là người truyền cảm hứng cho SV trong tất cả các hoạt động phong trào, công tác xã hội như: phong trào thể dục thể thao, văn nghệ, mùa hè xanh, xuân yêu thương, thực tế chuyên môn, thực tập sư phạm, câu lạc bộ “Nhà giáo tương lai”...logic thời gian hợp lý sao cho vừa tham gia hoạt động vừa đảm bảo chất lượng học tập và mọi hoạt động của SV tham gia phải là tự nguyện và hiểu được những lợi ích đó là phục vụ lợi ích cho cộng đồng, làm không phải để có điểm mà là phục

vụ lợi ích cho xã hội, cho Tổ quốc hôm nay. Vì vậy, vai trò CVHT là rất quan trọng là người quyết định nâng cao hiệu quả, đảm bảo chất lượng chương trình đào tạo các ngành học, trong đó có ngành Giáo dục Mầm non của Trường Đại học Bạc Liêu trong giai đoạn hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm

Thuật ngữ “cố vấn đại học” (CVHT) là người thực hiện nhiệm vụ, tư vấn cho SV ngay từ những bước chân đầu tiên vào giảng đường đại học, đồng hành cùng với SV đi trên khắp nẻo đường định hướng nghề nghiệp cho đến khi tốt nghiệp ra trường. CVHT là người định hướng, hỗ trợ, phát huy tính tự chủ hoạt động học tập của SV, giúp SV nhận thức được tầm quan trọng của quy chế đào tạo, chuẩn đầu ra, chương trình đào tạo, phương pháp học tập, từ đó, điều chỉnh kịp thời và lựa chọn đúng đắn, nhằm đạt được mục tiêu đề ra. CVHT quản lý, hướng dẫn, chỉ đạo lớp được phân công phải đảm bảo các quyền, lợi ích và nghĩa vụ của SV đúng theo quy định đào tạo. CVHT phải thường xuyên kiểm tra, rà soát từng điểm, từng môn, trong từng học kỳ mà SV tham gia học tập, phong trào, tình nguyện, để kịp thời động viên, nhắc nhở, tuyên dương nếu SV có sai sót, chưa đạt điểm môn hay có thành tích nổi bật để chấn chỉnh, bổ sung, đăng ký và khen thưởng đúng quy định và đúng thời gian.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết nghiên cứu dựa trên phương pháp thực hành sư phạm, phân tích, đánh giá, tổng hợp các tài liệu liên quan đến nội dung nghiên cứu. Từ đó, nhận định rõ vai trò của CVHT trong đào tạo tín chỉ và bài viết có khả thi ứng dụng hiệu quả vào trong quá trình thực hiện nhiệm vụ CVHT và kết quả thực tế của SV ngành GDMN, Trường Đại học Bạc Liêu.

2.3. Vai trò của cố vấn học tập góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên ngành Giáo dục mầm non, Trường Đại học Bạc Liêu

Phát huy vai trò CVHT: CVHT trong việc đảm nhiệm nhiệm vụ của mình. CVHT luôn có sáng tạo và cố gắng để hoàn thành nhiệm vụ của mình trước SV, Bộ môn, Khoa, trước nhà trường về phần việc do mình phụ trách.

Tự trang bị cho mình và tìm tòi sáng tạo ra bộ công cụ của hoạt động CVHT để phục vụ có hiệu quả cho hoạt động theo mục đích của CVHT. Việc tư vấn, hỗ trợ cho SV phải được tiến hành công bằng, công khai và đặt mục tiêu lợi ích của SV lên hàng đầu. - Nội dung tư vấn phải chính xác, trung thực, không trái pháp luật và quy chế, quy định của Bộ môn, Khoa của trường. Hoạt động tư vấn phải được ghi chép trong sổ công tác của CVHT theo các biểu mẫu quy định.

CVHT phải có: Sổ tay cố vấn, sổ tay công tác, sổ tay SV. Các biểu mẫu báo cáo công tác cố vấn hàng tháng và khi kết thúc học kỳ và các biểu mẫu, bảng điểm đúng theo quy định của trường. Các tài liệu khác liên quan đến SV trong quá trình học tập tại trường.

CVHT trong đào tạo theo hệ thống tín chỉ góp phần đưa công tác đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao, đa lĩnh vực, nghiên cứu khoa học và cung cấp các dịch vụ cộng đồng, góp phần phát triển kinh tế – xã hội vùng Bán đảo Cà Mau và Đồng bằng sông Cửu Long. Tạo cho SV môi trường học tập và nghiên cứu theo 3 mục tiêu: có kiến thức chuyên ngành vững chắc, có kiến thức xã hội rộng, các kỹ năng cần thiết sống và làm việc; Phát triển toàn diện về thể lực, trí lực, đạo đức và văn hóa; có khả năng tự học để nâng cao trình độ suốt đời.

Thường xuyên học tập, nghiên cứu, nắm vững mục tiêu giáo dục, nội dung, chương trình, phương pháp đào tạo, quy chế của Bộ Giáo dục và Đào tạo, quy định, nội quy của trường về học tập, rèn luyện và công tác SV; thường xuyên cập nhật những thay đổi, bổ sung trong quy chế, quy định, nội quy để có thể

tư vấn, hỗ trợ giúp đỡ SV trong quá trình học tập, rèn luyện tại trường. Nắm rõ chức năng, nhiệm vụ các đơn vị liên quan trong công tác SV để hướng dẫn SV cách tìm hiểu thông tin, liên hệ công việc liên quan đến công tác học tập và rèn luyện.

Phối hợp và hỗ trợ Bộ môn/Khoa, các phòng chức năng, các tổ chức Đoàn Thanh Niên và Hội SV của nhà trường trong việc tổ chức các phong trào, các hoạt động ngoại khóa và tham gia các hoạt động của đoàn thể, hoạt động xã hội thiện nguyện, hoạt động khác của SV...đồng thời theo dõi, đánh giá toàn diện về học tập và rèn luyện của SV. Tham dự các hội nghị lớp và chi đoàn SV. Nhận xét và tham gia đánh giá rèn luyện cùng với Ban cán sự lớp và Chi đoàn SV.

Tăng cường cơ sở vật chất, cung cấp đầy đủ các trang thiết bị cho việc dạy và học. Xây dựng thư viện trường có đầy đủ sách báo, tạp chí...cho SV đọc tham khảo, nghiên cứu. Để đạt kết quả tốt nhất trong học tập, đòi hỏi SV không những nghiên cứu nội dung giáo trình, bài giảng mà cần nghiên cứu thêm các tài liệu, các sách báo, tạp chí có liên quan đến môn học. Chính vì vậy, việc trang bị đầy đủ các sách báo, tạp chí, giáo trình... trong thư viện trường cho SV tham khảo là cần thiết. Việc đọc các tài liệu tham khảo, sách báo... không những giúp SV mở rộng thêm kiến thức mà còn giúp SV thấy được ý nghĩa thực tiễn của môn học, từ đó góp phần nâng cao hứng thú học tập của SV.

2.4. Cố vấn học tập góp phần nâng cao chất lượng đào tạo cho SV ngành Giáo dục Mầm non (GDMN), Trường ĐH Bạc Liêu

Trường Đại học Bạc Liêu nhiều năm qua rất chú trọng công tác CVHT, nhà trường đã có những chính sách hỗ trợ và đã đào tạo, xây dựng đội ngũ CVHT có chất lượng, có kinh nghiệm, vì thế, năm học 2023-2024 đội ngũ CVHT phát huy tối đa sở trường của mình mang lại lợi ích rất lớn cho nhà trường cũng như kết quả học tập, phong trào, tình nguyện của SV ngang tầm với các trường bạn trong khu vực, cũng như trong cả nước.

a. Mục tiêu chung của CVHT: Xây dựng kế hoạch định hướng cụ thể cho SV: Tự học, tự nghiên cứu, hoạt động trải nghiệm thực tế, tham quan, dã ngoại, thể dục thể thao (TDTT), văn hóa văn nghệ (VHVN). Sinh hoạt tư tưởng Hồ Chí Minh (TT HCM), câu lạc bộ (CLB) “Nhà giáo tương lai”, hoạt động chiến dịch SV tình nguyện, tham gia diễn đàn hướng nghiệp, giao lưu với đơn vị bạn trong và ngoài trường...trong

năm học 2023-2024 với những phần việc cụ thể gắn liền với nội dung học tập, có kiểm tra, đánh giá kết quả, có khen thưởng...

b. *Ý kiến khác*: SV đề xuất, lãnh đạo nhà trường, Khoa, Bộ môn, CVHT cần quan tâm nhiều hơn nữa công tác ngoại khóa cho SV, để SV có thêm những trải nghiệm, học tập, giao lưu thực tế ở nhiều trường khác nhau, SV tiếp cận về chuyên môn, chuyên ngành, phương pháp để áp dụng vào thực tế của bản thân sau khi ra trường.

2.5. Mục tiêu hướng tới chất lượng cao công tác CVHT, Trường Đại học Bạc Liêu

Mục tiêu hướng tới chất lượng cao công tác CVHT cần được phát huy vị trí, vai trò, chức năng, nhiệm vụ của công tác CVHT. Từ đó nâng cao tinh thần nhiệt huyết với công tác CVHT của bản thân nhiều hơn, đồng thời tạo sự gần gũi giữa CVHT và SV có sự đồng thuận trong tổ chức các hoạt động, tuyên truyền, giáo dục thông qua đối thoại giữa nhà trường với SV, giữa GV với SV, giữa SV với SV trong và ngoài trường. CVHT phối với Khoa, Bộ môn thường xuyên tổ chức các hoạt động và luôn quan tâm động viên, nhắc nhở, giúp đỡ các em để các em thuận lợi hoạt động trong công tác học tập và rèn luyện, kiểm tra, đánh giá hoạt động của SV, GV trong thực hiện nhiệm vụ; CVHT định hướng đề xuất với Ban giám hiệu nhà trường, Khoa, Bộ môn cần quan công tác GV CVHT, thường xuyên tổ chức hội nghị, hội thảo, tập huấn nghiệp vụ cho đội ngũ CVHT. Hỗ trợ nhân sự giúp cho CVHT khi gặp vướng mắc trong quá trình hoạt động CVHT. Ngoài ra, Trường, Khoa, Bộ môn nên tổ chức cho CVHT tham quan học hỏi kiến thức, kỹ năng, nhằm nâng cao nghiệp vụ, chuyên môn và ý thức trách nhiệm của công tác CVHT và ngày càng đi vào chiều sâu, trở thành nhiệm vụ quan trọng của bản thân cũng như của tập thể cán bộ GV, nhân viên trong trường.

2.6. Một số giải pháp nâng cao chất lượng CVHT

(1) Để phát huy vai trò, chức năng và nhiệm vụ của CVHT, phải xây dựng quy trình công tác CVHT một cách khoa học. Trang bị cho CVHT những kiến thức, trao đổi kinh nghiệm cần có của CVHT. Đồng thời phải tổ chức đánh giá kết quả hoạt động của CVHT trong từng học kỳ, năm học để hoạt động ngày càng có chất lượng và hiệu quả.

(2) CVHT phải luôn duy trì các buổi họp lớp và sau các buổi họp nên có những nhận xét, những đánh giá, những phương hướng giải quyết, phổ biến

những thông báo, quy chế mới hay những kế hoạch cần phải thực hiện trong thời gian sắp tới. CVHT thường xuyên gặp gỡ với SV của một lớp để kịp thời nắm bắt thông tin và có hướng giải quyết kịp thời.

(3) CVHT cần có những biện pháp hỗ trợ những SV có hoàn cảnh khó khăn, SV cá biệt, những SV có thời gian học tập ít vì phải đi làm thêm hay mê trò chơi nào đó. CVHT cần phối hợp với Bộ môn, với khoa và với nhà trường để có biện pháp giúp đỡ hợp lý.

(4) Hướng dẫn SV tham gia các hoạt động ngoại khóa do các tổ chức đoàn thể và nhà trường tổ chức nhằm giáo dục phẩm chất chính trị, đạo đức, tác phong, lối sống cho SV.

(5) CVHT cần nắm vững mục tiêu giáo dục, nội dung, chương trình đào tạo, quy chế của Bộ Giáo dục và Đào tạo, quy định, nội quy của trường về học tập, rèn luyện và công tác SV của trường; thường xuyên cập nhật những thay đổi, bổ sung trong quy chế, quy định, nội quy để có thể tư vấn, hỗ trợ giúp đỡ SV trong quá trình học tập, rèn luyện tại trường.

3. Kết luận

CVHT là người rất quan trọng trong việc theo dõi, hướng dẫn và giúp đỡ SV trong các hoạt động học tập, rèn luyện, tham gia phong trào, hoạt động chiến dịch... CVHT phải nâng cao tinh thần trách nhiệm hơn của mình, chủ động phối hợp chặt chẽ với các Phòng, Khoa, Bộ môn nắm bắt và kịp thời những vấn đề SV đang cần được hỗ trợ, giúp đỡ, đặc biệt SV có hoàn cảnh khó khăn. Công tác CVHT được thực hiện tốt sẽ góp phần tác động trực tiếp đến các hoạt động học tập, rèn luyện, làm thay đổi tư duy và hành động học của SV. Qua đó, nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng yêu cầu Chuẩn đầu ra chương trình đào tạo hệ Cao đẳng Giáo dục Mầm non, Trường Đại học Bạc Liêu với sứ mệnh "*Chất lượng, Sáng tạo, Trách nhiệm, Hội nhập*"

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007). *QĐ Số: 43/2007/QĐ-BGDĐT, Hà Nội, ngày 15 tháng 08 năm 2007 về Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ*, Hà Nội.
- [2]. Trường Đại học Bạc Liêu (2021), *Chương trình Đào tạo ngành GDMN, hệ Cao đẳng*, Bạc Liêu.
- [3]. Trần Thị Mai Hương (2023), *Nâng cao vai trò của giáo viên CVHT nhằm tăng cường chất lượng đào tạo*, Khoa Chính trị - Luật, đăng ngày 27/6/2023, <https://poi.htu.edu.vn/nguyen-cuu/410>.

Một số biện pháp rèn luyện kỹ năng tự học âm nhạc cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non tại Phân hiệu Đại học ở tỉnh Ninh Thuận

Trần Thị Thu Hà*, Nguyễn Đăng Thoại**

*ThS, GV Bộ môn Sư phạm, Phân hiệu ĐH Nông Lâm TPHCM tại Ninh Thuận

**CN, GV Bộ môn Sư phạm, Phân hiệu ĐH Nông Lâm TPHCM tại Ninh Thuận

Received: 13/8/2024; Accepted: 20/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: Self-study of music is one of the factors affecting the quality and effectiveness of music learning for students majoring in Early Childhood Education. Self-study will help students realize the importance of learning and the meaning of learning for themselves. Therefore, in the process of learning music, students are required to be self-aware, positive, proactive, and creative to be able to comprehend the musical sound system scientifically, because this is a special subject.

Keywords: Music, Self-study, Preschool.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động âm nhạc, nhất là ca hát đóng vai trò quan trọng ở trường mầm non. Đối với trẻ thơ, âm nhạc như nguồn sữa mẹ nuôi dưỡng tinh thần của bé ngay từ khi sinh ra, đặc biệt trong giai đoạn trẻ ở lứa tuổi mầm non. Những bài hát với đường nét giai điệu, tiết tấu, ca từ giản dị, dễ hiểu, gần gũi với trẻ, và khi trẻ vừa hát vừa vận động theo âm nhạc sẽ giúp nâng cao sức khỏe thể chất và hoạt động trí não của trẻ, giúp trẻ hòa đồng, tự tin và nhất là phát triển ngôn ngữ. Nhà tâm lý học người Đức Michael Schulte - Markwort đã chỉ ra rằng: “Âm nhạc giúp cho trung tâm xử lý ngôn ngữ của não phát triển tốt, khiến trẻ có thể bộc lộ khả năng âm nhạc ở độ tuổi sớm nhất, phục vụ cho việc học và nói, sớm hơn những đứa trẻ sinh ra trong các gia đình không có cơ hội tiếp cận sớm với âm nhạc”. Chính vì vậy, chương trình đào tạo (CTĐT) ngành Mầm non được thiết kế có môn học Âm nhạc trang bị cho sinh viên (SV) mầm non những kiến thức kỹ năng cần thiết để có thể đảm nhận nhiệm vụ giáo dục âm nhạc cho trẻ ở trường mầm non. Để giúp SV có được những kiến thức kỹ năng cần thiết theo yêu cầu mục tiêu môn học, đội ngũ giảng viên (GV) âm nhạc của trường chúng tôi đã đưa ra nhiều biện pháp, phương pháp học tập phù hợp, mà một trong số đó phải nói đến là phương pháp tự học môn Âm nhạc.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vì sao phải nhấn mạnh tự học đối với môn học âm nhạc?

Học âm nhạc là quá trình thẩm thấu theo kiểu

mưa dầm thấm lâu, bởi vì âm nhạc là nghệ thuật của âm thanh, các khái niệm, kiến thức âm nhạc vốn trừu tượng nên đòi hỏi phải được âm thanh hóa, tức là diễn giải bằng âm thanh, và các âm thanh đó phải được lặp đi lặp lại nhiều lần giữa người dạy và người học. Bởi vậy môn học Âm nhạc đòi hỏi sự luyện tập rất nhiều để hình thành kỹ năng, và qua đó nắm hiểu được các khái niệm, dần dần hình thành thói quen, năng lực tự học âm nhạc.

Qua quá trình giảng dạy, chúng tôi luôn bám sát thực tiễn. Tuy vậy, kết quả khảo sát cho thấy, mức độ đạt được kỹ năng tự học âm nhạc của SV còn thấp. Nguyên nhân chính là do động cơ, ý thức tự học đối với môn Âm nhạc của SV còn hạn chế. Vì vậy, chúng tôi thấy cần rèn luyện cho SV các kỹ năng tự giác, tích cực, chủ động sáng tạo trong âm nhạc cho SV mầm non đối với các môn học Âm nhạc như: Nhạc lí cơ bản, Đọc nhạc, Hát và Nhạc cụ theo CTĐT... Trên cơ sở của phương pháp dạy học truyền thống, GV có thể thay đổi về hình thức tổ chức và truyền thụ kiến thức như: Phối hợp giữa cá nhân và tập thể, hạn chế phương pháp làm mẫu và thay vào đó bằng sự gợi mở tư duy trong thực hành có sáng tạo, yêu cầu về khả năng sáng tạo của SV. Phương pháp chính mà chúng ta vận dụng vào các môn học thực hành là: Thực hành luyện tập. Các bài tập thực hành của SV cần được lặp đi lặp lại nhiều lần để hình thành các kỹ năng, kỹ xảo cần thiết, phương pháp luyện tập từ thấp đến cao, dễ đến khó, đơn giản đến phức tạp, trong nhiều hoàn cảnh khác nhau.

Với những tiêu chí như đã trình bày ở trên, chúng

tôi nhận thấy việc dạy và học môn Âm nhạc tại Phân hiệu Đại học Nông Lâm tại Ninh Thuận hiện nay vẫn còn tồn tại một số bất cập, nhất là hoạt động tự học của SV còn nhiều hạn chế. SV chưa dành nhiều thời gian cho việc tự học, chưa xây dựng và rèn luyện kỹ năng tự học cho bản thân, hình thức học tập chưa hợp lý. Âm nhạc là một bộ môn mang tính đặc thù, chủ yếu là thực hành, vì vậy SV cần phải biết tự học. Để nâng cao hiệu quả học tập của SV, thiết nghĩ cần phải đưa ra những giải pháp phù hợp, trong đó việc nghiên cứu vấn đề tự học môn Âm nhạc cho SV mầm non hiện nay là cấp thiết.

2.2. Tìm hiểu thực trạng học các môn âm nhạc của SV

2.2.1. Khả năng cảm thụ âm nhạc của SV mầm non

Nói đến học âm nhạc là nói đến khả năng cảm thụ, cảm nhận âm thanh, tức là năng khiếu âm nhạc cá nhân. Tuy nhiên SV ngành mầm non đa phần hạn chế về năng khiếu âm nhạc do yêu cầu về tiêu chí đối với SV của ngành học này (chỉ được kiểm tra năng khiếu âm nhạc đầu vào về Hát với mức độ đơn giản), nên việc học các môn Âm nhạc của SV gặp không ít khó khăn. Điều này ảnh hưởng đến việc tự học, tự luyện tập, vì đây là yêu cầu rất quan trọng khi học các môn âm nhạc. Một vấn đề nữa cần đặt ra là việc tự học âm nhạc không như các môn học khác, mà đòi hỏi SV phải có công cụ hỗ trợ, nhất là một loại nhạc cụ với kỹ năng sử dụng tương đối.

Bên cạnh đó, nhìn chung SV cũng chưa có nhận thức đầy đủ về vai trò, ý nghĩa của hoạt động tự học, vì thế mà việc sử dụng thời gian và các biện pháp tổ chức hoạt động tự học của SV chưa được hợp lý và khoa học. SV tự học không thường xuyên mà mới chỉ tập trung học khi chuẩn bị kiểm tra và thi. Một trong những nguyên nhân dẫn tới thực trạng trên là do SV chưa có kỹ năng tự học, và chưa có các phương tiện hỗ trợ cho hoạt động tự học. Chính vì vậy, hoạt động tự học của SV còn gặp rất nhiều hạn chế.

Đa số SV quen với phương pháp học tập từ thời phổ thông, chưa làm quen được với môi trường giáo dục đại học với yêu cầu về kỹ năng tự học, tự nghiên cứu, sáng tạo trong khi học âm nhạc. Một số SV hạn chế năng khiếu âm nhạc thì ngại học, ngại hoạt động cũng đã làm ảnh hưởng đến bầu không khí của lớp học. Việc học lý thuyết miến cưỡng, dẫn đến nắm lý thuyết sơ sài, khiến việc áp dụng kỹ năng thực hành gặp khó khăn, rất thụ động, các kỹ năng nghe, ghi chép và đọc nhạc còn yếu, không tự ứng dụng được khi thực hành ca hát, đàn cũng như tổ chức hoạt động

âm nhạc. Điều này cũng ảnh hưởng lớn đến việc hình thành kỹ năng tự học môn Âm nhạc.

2.2.2. Về cơ sở vật chất

Như chúng ta đã biết, âm nhạc là môn học đặc thù về thực hành luyện tập, vì vậy việc đầu tư cơ sở vật chất, trang thiết bị là vấn đề rất quan trọng phải được quan tâm, thể nhưng tình hình cơ sở vật chất dành cho việc dạy học môn Âm nhạc của trường hiện nay có thể nhận thấy:

- Một số phòng học dành riêng cho bộ môn Âm nhạc cũng như cơ sở vật chất phục vụ việc dạy học phòng học đàn Organ dành cho phân môn nhạc cụ đã hư hỏng nhiều.

- Phòng học có đàn Piano dành cho các phân môn Âm nhạc còn lại nhưng đã hỏng.

2.2.3. Về chương trình đào tạo, đội ngũ GV

Theo CTĐT mới, thời lượng của các học phần được thực hiện học theo học tín chỉ nên số tiết giảm đi đáng kể so với phương thức đào tạo theo niên chế trước đây, gây khó khăn cho việc nâng cao chất lượng dạy học đối với môn học đặc thù như âm nhạc. Đội ngũ GV âm nhạc của bộ môn có trình độ chuyên môn vững vàng và yêu nghề, có nhiều kinh nghiệm, luôn có ý thức học hỏi, đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) nhằm phát huy tính tích cực và nâng cao hiệu quả của môn học. Tuy nhiên, việc hướng dẫn cho SV tự học còn nhiều hạn chế bởi vì đây là môn đặc thù không phải SV nào cũng có năng khiếu tốt.

2.3. Một số biện pháp rèn luyện kỹ năng tự học âm nhạc cho SV mầm non tại Phân hiệu Ninh Thuận

2.3.1. Tạo môi trường sáng tạo trong học tập cho SV

Trong quá trình dạy học trên lớp, GV có thể tạo môi trường, không khí âm nhạc nhằm kích lệ tinh thần học tập cho SV như sau:

- Trang bị, sắp xếp các dụng cụ âm nhạc một cách khoa học, thẩm mỹ.

- Phòng âm nhạc luôn sạch sẽ, thoáng mát, treo tranh ảnh các tác giả, nhạc cụ dân tộc, phương Tây..., trên tường có thể dán các câu nói nổi tiếng về âm nhạc của các nhạc sĩ, nhà sư phạm âm nhạc.

- GV luôn tạo môi trường học tập thoải mái, nghệ thuật luôn luôn sáng tạo, luôn lắng nghe và đặt câu hỏi với SV nếu có thể để tăng mức độ tương tác với người học.

- GV phải có nghệ thuật trong việc tạo hứng thú học tập và biểu diễn cho SV

- GV phải có kinh nghiệm trong thực tiễn, đổi mới PPDH tích cực, sáng tạo trong từng bài giảng và luôn làm mới âm nhạc.

- Sự hứng thú trong học tập của SV phải đến từ

GV, tài năng của GV được thể hiện qua tiếng đàn, giọng hát vì vậy GV phải không ngừng rèn luyện để nâng cao năng lực chuyên môn và cũng để làm gương cho SV.

- SV phải có động cơ và thái độ học tập đúng đắn trong quá trình học tập.

- Tạo ra sự gắn gũi giữa SV với SV, giữa SV với GV.

2.3.2. Tự chủ động học tập theo nhóm

Làm việc nhóm, học theo nhóm là phương pháp tích cực để nâng cao hiệu quả học tập, nhất là với các môn Âm nhạc, GV thường phải hướng dẫn giảng giải rồi thì phạm cho từng cá nhân, nhóm. Việc học theo nhóm cũng giúp SV biết phối hợp, giúp đỡ nhau hoặc chơi nhạc cụ theo nhóm với mức độ hòa âm đơn giản, điều này sẽ tăng tính hấp dẫn trong tập luyện, nâng cao kỹ năng thực hành âm nhạc, góp phần thúc đẩy năng lực tự học.

Ngoài ra, tổ chức cho SV tự chủ động và làm việc theo nhóm là để giải quyết các vấn đề học tập khi tiến hành thi tấu bài nhạc, dàn dựng chương trình lễ hội ở trường mầm non, thực hiện các mục tiêu và nội dung của bài học, để trao đổi, tập luyện, góp ý và rút kinh nghiệm cho mỗi thành viên trong nhóm về cao độ, trường độ, tiết tấu, sắc thái... sau khi hoàn chỉnh bài. Tạo cơ hội giúp SV tự bộc lộ để thể hiện năng lực về năng khiếu của bản thân

GV chủ động xây dựng môi trường học tập thân thiện để SV có cơ hội giao tiếp, hợp tác, trải nghiệm, tìm tòi kiến thức và phát huy tiềm năng âm nhạc, linh hoạt kết hợp nhóm phương pháp lý thuyết với nhóm phương pháp tổ chức hoạt động thực hành theo nhóm thông qua sử dụng những nhạc cụ giúp SV phát triển kỹ năng nghe và hát đúng nhạc một cách chuẩn xác.

Việc tự học đối với SV mầm non

Tự học chỉ thực sự có hiệu quả khi:

- Người học phải thực sự có nhu cầu muốn học.

- Tự học chỉ diễn ra khi người học tiến hành giải quyết vấn đề, giải quyết tình huống, giải quyết các nhiệm vụ học tập.

- Tự học chỉ được thực hiện thông qua làm việc nghĩa là người học phải có được những cơ hội để thể nghiệm những gì mà họ đã tiếp thu được trước đó.

- Tự học của SV là một mặt hoạt động trong quá trình dạy học nó không thể tách rời với hoạt động dạy của GV, vì vậy tự học chỉ có thể đạt hiệu quả cao khi nó được diễn ra trong mối quan hệ thống nhất biện chứng với hoạt động dạy của GV. Nghĩa là, tự học có hiệu quả cao khi có sự hướng dẫn tổ chức của GV.

- Tự học có hiệu quả cao khi tạo được môi trường học tập cho người học, khi người học không ngừng rèn luyện cho mình một hệ thống kỹ năng tự học.

Bên cạnh đó, hoạt động tự học của SV phải được thực hiện bởi hệ thống kỹ năng, kỹ xảo nhất định vì vậy muốn hoạt động tự học đạt hiệu quả cao đòi hỏi người học phải có hệ thống kỹ năng tự học cụ thể như:

- Kỹ năng sắp xếp thời gian tự học

- Kỹ năng lập kế hoạch bài học

- Kỹ năng tự đánh giá kết quả học tập

Qua các biện pháp trên thì tự học trong âm nhạc chỉ thực sự có hiệu quả khi người học có đầy đủ các phương tiện hỗ trợ cho hoạt động tự học, phương tiện đầu tiên phải kể đến là tài liệu giáo trình, đàn, phòng âm thanh các tài liệu hướng dẫn tự học và các tài liệu tham khảo khác. Ngoài ra còn các phương tiện hỗ trợ khác bằng hình, máy vi tính, các phương tiện nghe nhìn khác... Nhà trường cần phải có địa điểm để tự học với các điều kiện cần thiết về đặc thù môn Âm nhạc trên giảng đường để hoạt động tự học của SV có hiệu quả.

3. Kết luận

Giáo dục hiện đại lấy người học làm trung tâm, nhưng GV là nhân tố quan trọng, là người tổ chức và điều khiển các hoạt động học tập, trong đó có hoạt động tự học. Người học sẽ tự học khi thấy đó là nhu cầu tự thân, và GV phải tạo ra, thúc đẩy nhu cầu đó. Để làm được điều này, GV phải tạo được sự hấp dẫn từ môn học mình phụ trách, nên phải không ngừng tự học, tự nâng cao trình độ, và điều này sẽ là tấm gương tự học cho SV. Tự học của GV sẽ giúp xóa bớt khoảng cách thầy trò, tạo cơ hội cho GV có thể học tập từ chính học trò của mình, nhất là trong lĩnh vực âm nhạc, từ đó góp phần tạo nên phong trào tự học trong nhà trường, giúp nâng cao hiệu quả học tập, khẳng định chất lượng đào tạo đã có từ lâu của Trường Đại học Nông Lâm TP HCM tại phân hiệu Ninh Thuận.

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Anh, Đỗ Thị Châu (2008), *Tự học của SV. NXB Giáo dục. Hà Nội.*

2. Hoàng Long, Hoàng Lân (2010), *Phương pháp dạy học âm nhạc, NXB ĐH Sư phạm. Hà Nội.*

3. Nguyễn Hiến Lê (1992), *Tự học để thành công, NXB TP.HCM.*

4. Phạm Thị Hòa (2004), *Phương pháp giáo dục âm nhạc, NXB Âm nhạc*

5. Nguyễn Hải Phượng (2006), *Phương pháp dạy học âm nhạc, NXB Giáo dục.*

Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori hướng dẫn sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo

Lê Thị Thái*

*ThS. Trường Cao đẳng Lai Châu

Received: 26/08/2024; Accepted: 30/08/2024; Published: 05/09/2024

Abstract: The Montessori method, developed by Italian physician and educator Maria Montessori, is an educational method based on sensory learning that respects the natural and individual development of each child. Applying this method in training students majoring in preschool education helps them innovate the way they organize activities, especially in forming quantity symbols for preschool children. This article introduces the process of guiding students at Lai Chau College to apply the Montessori method, to improve training quality and meet the requirements of educational innovation in the modern era.

Keywords: Montessori method; majoring in early childhood education; student; Quantity symbol formation activities; preschool children.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại công nghệ số, giáo dục mầm non (GDMN) đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho trẻ và chuẩn bị hành trang vào lớp một. Hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo là một phần quan trọng của chương trình, giúp trẻ làm quen với toán học và chuẩn bị cho việc học các phép tính sau này. PP Montessori, được xem là một giải pháp tiên tiến, đang được áp dụng nhằm đổi mới chương trình GDMN, đặc biệt trong lĩnh vực toán học. Tuy nhiên, nội dung chương trình hiện tại còn nhiều bất cập, do phần lớn giáo viên chưa được đào tạo chuyên sâu về phương pháp (PP) này. Trường Cao đẳng Lai Châu đang tiếp cận và triển khai PP Montessori trong đào tạo sinh viên (SV) ngành GDMN, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục. Việc nghiên cứu và áp dụng PP này trong tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo (MG) là rất cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp Montessori

PP Montessori, theo tiến sĩ Lê Khanh, là cách tiếp cận giáo dục giúp thấu hiểu và hỗ trợ sự phát triển của trẻ, áp dụng hiệu quả cho trẻ bình thường, trẻ khuyết tật, và trẻ có khả năng đặc biệt. PP này tập trung vào 5 lĩnh vực chính: Thực hành cuộc sống, Ngôn ngữ, Phát triển giác quan, Toán học, và Văn hóa. Điểm đặc biệt

của phương pháp Montessori là “tôn trọng sự riêng biệt của mỗi trẻ,” giáo dục trí tuệ qua các giác quan và học cụ. Học cụ phong phú giúp trẻ phát triển kỹ năng khám phá, tự lập, ra quyết định, và có trách nhiệm với quyết định của mình. Montessori cũng khuyến khích sự kiên nhẫn, tập trung, và ngăn nắp thông qua trải nghiệm thực tế. Nguyên tắc cốt lõi của PP Montessori bao gồm: vai trò quan trọng của vận động trong học tập, tự do lựa chọn và kiểm soát, phát triển sở thích cá nhân, hạn chế phần thưởng và đánh giá, khuyến khích mối quan hệ tương tác với bạn bè và GV, và chuẩn bị môi trường học tập phù hợp.

2.2. Sự phát triển biểu tượng số lượng của trẻ MG

Biểu tượng là hình ảnh của sự vật hiện tượng được lưu giữ trong ý thức sau khi trải qua các cảm giác và tri giác. Số lượng đề cập đến số phần tử trong một tập hợp tại một thời điểm và không gian nhất định. Biểu tượng số lượng bao gồm hình ảnh về số lượng và mối quan hệ số lượng giữa các tập hợp, tái hiện trong tâm trí khi không còn tri giác trực tiếp.

Trẻ MG phát triển biểu tượng số lượng qua ba trình độ: sơ giản, tổ hợp, và khái quát. Trẻ nhỏ tiếp xúc với các sự vật và hiện tượng đa dạng, từ đó hình thành khái niệm về số lượng qua các giác quan. Ở tuổi 3-4, trẻ bắt đầu hiểu và so sánh các khái niệm “một,” “ít,” “nhiều” và thiết lập tương ứng 1:1. Đến 4-5 tuổi, trẻ phát triển thêm khả năng lập tập hợp và mối tương

ứng. Ở tuổi 5-6, trẻ có thể phân tích các phần tử trong tập hợp, đếm chính xác và hiểu thứ tự các con số từ 1 đến 10, hoặc nhiều hơn.

2.3. Phương pháp dạy học Montessori với việc hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo

Giáo cụ montessori với việc hình thành biểu tượng số lượng, con số cho trẻ mẫu giáo: Montessori tin rằng trẻ nhỏ bộc lộ “trí tuệ toán học” sớm và cần được dạy toán từ sớm. PP Montessori bao gồm các nội dung toán học như số học, hình dạng, kích thước, không gian và thời gian. Đối với trẻ dưới 6 tuổi, chương trình tập trung vào: Khái niệm số từ 0 đến 9: Dạy đếm và gắn số với số lượng tương ứng (1:1); Hệ thập phân: Giới thiệu khái niệm hàng chục, hàng trăm, và hàng nghìn, cùng cách đọc và sắp xếp số trong hệ thập phân; Bốn phép toán cơ bản: Hướng dẫn cách thực hiện cộng, trừ, nhân, chia bằng giáo cụ cụ thể như bộ hạt màu, gậy số, và tấm biển phép toán. Đồng thời, dạy tính nhẩm và trừu tượng; Phân số: Giới thiệu khái niệm phân số qua đồ vật thực và giáo cụ như hình phân số và phân số hình tròn.

Giáo cụ Montessori hỗ trợ trẻ học các khái niệm toán học một cách trực quan và thực hành, từ đó phát triển hiểu biết về số lượng và con số.

Phương pháp dạy học Montessori với việc hình thành biểu tượng số lượng, con số cho trẻ MG: Trong giáo dục mầm non Việt Nam hiện nay, trẻ mẫu giáo 3-6 tuổi học theo chương trình mới với nội dung hình thành biểu tượng số lượng và con số. So sánh với chương trình Montessori, nội dung số học trong Montessori có phạm vi rộng và sâu hơn, tương đương với toán tiểu học. Mặc dù kiến thức trong Montessori khá nặng, nhưng trẻ em, kể cả trẻ khuyết tật, vẫn tiếp thu dễ dàng và hứng thú. Trong mô hình dạy học truyền thống, việc dạy học thường cố định, nội dung do giáo viên tự chọn dựa trên khả năng chung của trẻ, dẫn đến tính áp đặt. Ngược lại, Montessori cho phép nội dung học thay đổi linh hoạt theo sự phát triển của từng trẻ, giúp trẻ tự chọn và phát huy tiềm năng cá nhân.

Đồ dùng dạy học cũng đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành biểu tượng số lượng. Trẻ nhỏ chủ yếu nhận thức qua tư duy trực quan và hành động, nên giáo cụ Montessori hỗ trợ tốt cho việc phát triển tư duy toán học. Giáo viên cần cung cấp các giáo cụ giúp trẻ tự hình thành tư duy và mở rộng hiểu biết về số lượng.

Phương pháp Montessori coi trọng sự lựa chọn nội dung và giáo cụ học tập của trẻ. Bộ giáo cụ Montessori, với thiết kế chuyên biệt, giúp nâng cao hiệu quả học tập. Tuy nhiên, nhiều trường mầm non

ở Việt Nam gặp khó khăn trong việc trang bị giáo cụ này. Vì vậy, cần đào tạo giáo viên kỹ năng tự làm giáo cụ để kết hợp phương pháp Montessori với dạy học truyền thống trong việc hình thành biểu tượng số lượng và con số cho trẻ.

2.4. Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori trong giảng dạy học phần “Một số phương pháp dạy học hiện đại” cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non khoa sư phạm Trường Cao đẳng Lai Châu.

Học phần “Một số phương pháp dạy học hiện đại” là môn tự chọn trong chương trình đào tạo giáo dục mầm non của Trường Cao đẳng Lai Châu, cung cấp cho sinh viên những phương pháp giáo dục tiên tiến trên thế giới. Chuyên đề Montessori giới thiệu tổng quan về chương trình và phương pháp này. Việc vận dụng phương pháp Montessori trong học phần giúp sinh viên khai thác các nội dung toán học và tích hợp các lĩnh vực như giác quan, ngôn ngữ, và thực hành cuộc sống. Đồng thời, sinh viên sẽ học cách thiết kế môi trường học tập và chuẩn bị giáo cụ phù hợp cho trẻ mẫu giáo, từ đó xây dựng quy trình tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ theo phương pháp Montessori.

2.5. Quy trình hướng dẫn sinh viên tiếp cận ứng dụng PP giáo dục Montessori khi tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ MG

2.5.1. Các nguyên tắc xây dựng quy trình hướng dẫn SV tiếp cận và ứng dụng PP Montessori vào tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ MG

Quy trình hướng dẫn cần tập trung vào mục tiêu giáo dục và nâng cao khả năng nhận thức số lượng cho trẻ. Quy trình phải phù hợp với khả năng nhận thức của trẻ mẫu giáo, đảm bảo tính khoa học và phù hợp với lứa tuổi. Sinh viên cần được rèn luyện quan sát, can thiệp khi cần thiết, và nắm vững quy trình thực hiện bài học Montessori. Nội dung tổ chức hoạt động phải phù hợp với hệ thống giáo cụ Montessori sẵn có và các chủ đề giáo dục mà sinh viên lựa chọn tập dạy.

2.5.2. Quy trình hướng dẫn SV thiết kế và tổ chức hoạt động tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ MG theo phương pháp Montessori

. Bước 1: Hướng dẫn SV setup môi trường hoạt động

Yếu tố quan trọng của phương pháp giáo dục Montessori là giáo dục qua môi trường đã chuẩn bị sẵn. Môi trường đã chuẩn bị bao gồm đầy đủ những giáo cụ nhằm tạo lập những biểu tượng số lượng phù hợp với mức độ nhận thức của trẻ. Với mục đích GV

hướng dẫn SV cần xây dựng môi trường lớp học phân chia diện tích lớp học thành 2 khu vực

Cần hướng dẫn sinh viên tự làm giáo cụ một cách sáng tạo theo phương pháp DH Montessori và luyện tập SV cách DH theo phương pháp Montessori cho trẻ và chỉ dẫn cho SV cách thức sử dụng giáo cụ vào quá trình hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ MG.

. Bước 2: Hướng dẫn SV thiết kế, kế hoạch tổ chức hoạt động

Đưa ra tên bài học cụ thể, cho xem mẫu thiết kế, kế hoạch bài học, hướng dẫn sinh viên thiết kế, kế hoạch, duyệt kế hoạch bài học cho việc học tập mẫu theo nhóm trong lớp hay kế hoạch công việc cho từng cá nhân. Trước tiên, SV cần xác định tên bài học phù hợp với độ tuổi trẻ hoạt động, Xác định lĩnh vực, giáo cụ, trình bày, mục đích, kiểm soát lỗi, điểm gây hứng thú, Độ tuổi giới thiệu bài học đầu tiên, các biến thể. Ngoài ra cần căn cứ vào mục tiêu kiến thức, kỹ năng, thái độ trong kết quả mong đợi của từng độ tuổi mẫu giáo thì SV cũng xác định được mục tiêu theo các lĩnh vực của CT Montessori gắn với giáo cụ tương ứng gồm: Toán học, giác quan có thể kết hợp thêm lĩnh vực thực hành cuộc sống, văn hóa hay ngôn ngữ. SV cần biết cả cách kiểm soát lỗi của trẻ để mắc với giáo cụ để kịp thời điều chỉnh hay chỉ dẫn cho trẻ.

. Bước 3: Quy trình sinh viên tổ chức hoạt động

SV nắm được các bước bài học Montessori thuộc lĩnh vực toán nhằm hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo.

Giảng viên hướng dẫn sinh viên về bộ giáo cụ Montessori lĩnh vực toán nhằm hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo: Giới thiệu về cách cho trẻ hoạt động với 1 loại giáo cụ 1 lần và hoạt động với bộ giáo cụ 2 lần trong 1 tuần. Giảng viên giao nhiệm vụ cho SV làm giáo cụ với sự HD của GV.

GV cần chia SV trong lớp thành 3-4 nhóm (10 đến 15 SV/nhóm), hướng dẫn cách hoạt động với giáo cụ cho một SV trong một nhóm, những SV khác chú ý quan sát cách thức thao tác với giáo cụ do GV hướng dẫn. Có những SV hạt giống để nhân bản.

SV thực hành tổ chức theo các hoạt động dưới đây:

- Hoạt động 1: Gây hứng thú, giới thiệu bài học

SV sử dụng các biện pháp gây hứng thú giới thiệu bài học sinh động, thu hút sự chú ý của trẻ vào đối tượng hay nội dung lĩnh vực toán học, hoạt động hình thành biểu tượng số lượng, giới thiệu tên bộ giáo cụ phù hợp với nội dung.

- Hoạt động 2: Trình bày bài học - Tổ chức cho trẻ hoạt động hình thành biểu tượng số lượng thông qua

trải nghiệm giáo cụ lĩnh vực toán học

Thực hành mẫu: Hoạt động này áp dụng nguyên tắc trải nghiệm bài học im lặng theo phương pháp Montessori. SV thực hành thao tác chuẩn các bước Montessori, sử dụng giáo cụ một cách chính xác trong im lặng. SV không nên có những câu nói, động tác thừa để trẻ quan sát và thực hiện chuẩn xác thao tác, khi thao tác với giáo cụ Montessori, SV cần có thái độ vui vẻ, tôn trọng trẻ bằng cách hỏi ý kiến về nhu cầu mong muốn của trẻ.

Hoạt động bài học ngôn ngữ

Hoạt động thực hành

Hoạt động mở rộng, nâng cao

- Hoạt động 3: Đánh giá- kết thúc

SV cần tôn trọng kết quả của trẻ, cho trẻ tự đánh giá về buổi hoạt động, để trẻ nhẹ nhàng kết thúc hoạt động với đối tượng đối tượng hình thành biểu tượng số lượng. Trẻ tự có ý thức cất giáo cụ đúng vị trí, sắp xếp gọn gàng và có thể chuyển sang giáo cụ hay bài tập khác nếu có nhu cầu. Trẻ tự kiểm soát lỗi, tự điều chỉnh.

. Bước 4: Nhận xét, đánh giá việc thiết kế và tổ chức hoạt động đối tượng hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo theo PP GD Montessori

Căn cứ vào mục tiêu đặt ra trong kế hoạch, đảm bảo các nguyên tắc chuẩn Montessori, các tiêu chí đánh giá, nhận xét tập trung vào việc xác định nội dung, cách setup môi trường, cách tiến hành các hoạt động đối tượng hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo theo Montessori, đánh giá sự phát triển của trẻ, thái độ, kết quả đạt được sau hoạt động.

2.6. Kết quả

Việc hướng dẫn SV thiết kế và tổ chức hoạt động tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo theo PP Montessori trong đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Lai Châu đã mang lại những kết quả tích cực. Chất lượng đào tạo đã được nâng cao đáng kể. Giảng viên và sinh viên nắm vững hơn phương pháp, cách thức tổ chức bài học Montessori, sinh viên có thể áp dụng những kiến thức này vào thực tiễn giảng dạy một cách hiệu quả.

Bảng 2.1. Kết quả xếp loại học phần “Một số phương pháp dạy học hiện đại” qua các năm học

Xếp loại	2021-2022		2022-2023		2023-2024	
	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
Xuất sắc	1	1,05	2	1,8	2	1,9
Giỏi	23	24,2	28	25,2	35	34,3
Khá	69	72,6	80	72	63	61,7
TBK	2	2,15	1	1	2	2,1

Kỹ năng giảng dạy của SV được cải thiện rõ rệt nhờ việc tạo môi trường học tập sáng tạo và thân thiện, giúp kích thích sự phát triển toàn diện của trẻ. Sinh viên làm quen với phương pháp Montessori trong dạy toán, nâng cao kiến thức và kỹ năng giảng dạy. Việc áp dụng phương pháp GDMN tiên tiến và công nghệ vào giáo dục mầm non khuyến khích tư duy sáng tạo, tạo môi trường học tập phong phú và tăng cường sự tương tác. Điều này giúp các em tự tin và tâm lý sẵn sàng với vai trò là giáo viên hiện đại trong tương lai.

3. Kết luận

Việc tiếp cận và ứng dụng PP Montessori trong đào tạo GV mầm non đã mang lại nhiều lợi ích đáng kể. Phương pháp này giúp GV phát triển kỹ năng giáo dục hiện đại, tạo ra môi trường học tập đa dạng, giúp trẻ phát triển tư duy sáng tạo, nề nếp, và khả năng tự điều chỉnh. Đồng thời, nó cũng góp phần nâng cao chất lượng đào tạo SV chuyên ngành GDMN, trang bị cho GV kiến thức và kỹ năng thực hành hiệu quả với giáo cụ Montessori, phù hợp với nhu cầu và khả năng của từng trẻ.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng chính quy ban hành kèm theo Quyết định số 25/2006/QĐ-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội.

[2] Hoàng Thị nhỏ, Trần Thị Minh Thành, Đào Phương Liên, Trần Tuyết Anh, Nguyễn Thị Hoa, (2010) *Báo cáo tổng kết đề tài khoa học và công nghệ cấp bộ Tìm hiểu ứng dụng tư tưởng và phương pháp giáo dục của Maria Montessori trong dạy học trẻ khuyết tật Việt Nam*.

[3] Ngô Hiền Huy (Thành Trung dịch), (2016), *Phương pháp giáo dục Montessori - Phương pháp giáo dục tối ưu dành cho trẻ từ 0 - 6 tuổi*, NXB Phụ nữ.

[4] Song In Seon, (2009), *Tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ 5-6 tuổi Việt Nam theo phương pháp dạy học Montessori*, Luận văn thạc sĩ khoa học giáo dục trường ĐHSPHN.

[5] Choi Sun Eh, (1984), *Nghiên cứu về hiệu quả của giáo dục Toán theo phương pháp dạy học Montessori*, Luận văn thạc sĩ sau đại học giáo dục trường đại học nữ Ewha.

Đổi mới phương pháp dạy học..... (tiếp theo trang 155)

3. Kết luận

Việc đổi mới phương pháp dạy và học trong thời đại số là một xu hướng tất yếu để trường Cao đẳng Kon Tum trở thành đơn vị dẫn đầu trong giáo dục hiện đại. Quá trình này bao gồm việc ứng dụng công nghệ số vào giảng dạy, sử dụng các công cụ và nền tảng trực tuyến để cải thiện chất lượng học tập và tạo ra một môi trường học tập linh hoạt, sáng tạo và phù hợp với nhu cầu của thế hệ sinh viên hiện đại. Bằng cách áp dụng các phương pháp dạy học tiên tiến, tập trung vào trải nghiệm người học, nâng cao kỹ năng mềm, khuyến khích sự tham gia chủ động, phát huy tối đa tiềm năng của người học, từ đó đóng góp vào sự phát triển bền vững của giáo dục và xã hội. Việc nắm bắt và thích nghi nhanh chóng với sự thay đổi của thời đại số sẽ giúp nhà trường không chỉ cung cấp kiến thức mà còn trang bị cho sinh viên kỹ năng cần thiết để thành công trong một thế giới đang thay đổi nhanh chóng. Điều này sẽ tạo ra một thế hệ sinh viên với năng lực toàn diện, sẵn sàng cho những thách thức và cơ hội trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

1. Blayone, T. J. B. (2018). *Reexamining digital-learning readiness in higher education: Positioning*

digital competencies as key factors and a profile application as a readiness tool. International Journal on E-Learning: Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education, 17(4), 425–451.

2. Ferrari, Anuska. (2013). *Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks*. Joint Research Centre of the European Commission., 91. Trích xuất tại nguồn <https://doi.org/10.2791/82116>

3. Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. John Wiley.

4. Hiltz, S. R., & Turoff, M. (2005). *The Evolution of Online Learning and the Revolution in Higher Education*. In October (Vol. 48, Issue 10, pp. 59–64).

5. Mosa, A. A., Naz'ri bin Mahrin, M., & Ibrahim, R. (2016). *Technological Aspects of E-Learning Readiness in Higher Education: A Review of the Literature*. In *Computer and Information Science* (Vol. 9, Issue 1, p. 113). <https://doi.org/10.5539/cis.v9n1p113>

6. Nguyễn Tấn Đại, & Marquet Pascal. (2018). *Năng lực công nghệ số đáp ứng nhu cầu xã hội: các mô hình quốc tế và hướng tiếp cận ở Việt Nam*. Tạp Chí Khoa Học Xã Hội Thành Phố Hồ Chí Minh, 12(244), 23–39.

Đẩy mạnh hoạt động hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp cho sinh viên và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô

Huỳnh Quốc Trung*

*ThS. Trường Đại học Tây Đô

Received:17/8/2024; Accepted:28/8/2024; Published:5/9/2024

Abstract: Support and consulting activities for student entrepreneurship and business cooperation at Tay Do University are responsible for supporting and consulting students on issues related to: study, startup ideas and life; cooperate with businesses. In recent times, certain results have been achieved and the limitations set forth require appropriate solutions.

Keywords: Student startup consulting, business cooperation, Tay Do University

1. Đặt vấn đề

Hoạt động hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp (TVKN) cho sinh viên (SV) và hợp tác doanh nghiệp là hoạt động quan trọng trong trường đại học được Thủ tướng chính phủ quan tâm và phê duyệt đề án “Hỗ trợ hệ sinh thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo quốc gia đến 2025 gọi là Đề án 844. Bên cạnh đó, ngày 30 tháng 10 năm 2017, Thủ tướng chính phủ tiếp tục phê duyệt đề án “Hỗ trợ học sinh, SV khởi nghiệp đến năm 2025 gọi là Đề án 1665). Đây là cơ sở, căn cứ quan trọng để các trường đại học xây dựng chương trình đào tạo, các hình thức, mô hình hỗ trợ, tư vấn, tạo điều kiện môi trường cho SV thực hiện các ý tưởng của chính mình.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đặc điểm hoạt động hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô

Nhằm nâng cao chất lượng học tập – rèn luyện và tạo cơ hội việc làm cho SV. Dưới sự chỉ đạo của Ban Giám hiệu nhà trường thành lập Trung tâm hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô. Nhiệm vụ trung tâm thực hiện các hoạt động hỗ trợ, tư vấn SV trong các vấn đề về: học tập, ý tưởng khởi nghiệp và đời sống; hợp tác với doanh nghiệp. Cụ thể:

Thứ nhất, hoạt động hỗ trợ tư vấn việc làm cho SV

Trung tâm tổ chức thực hiện công tác tư vấn việc làm cho SV; giới thiệu việc làm, cung ứng lao động cho các đơn vị có nhu cầu. Hoạt động này đã thiết lập hệ thống thông tin việc làm, thông tin hai chiều giữa trường với các tổ chức, cá nhân sử dụng lao động về nhu cầu sử dụng lao động, số lượng SV tốt nghiệp hàng năm theo từng ngành đào tạo của trường để tư vấn và giới thiệu việc làm cho người học; giúp các tổ

chức, cá nhân có nhu cầu sử dụng lao động lựa chọn lao động phù hợp với yêu cầu công việc. Bên cạnh đó, trung tâm đẩy mạnh tổ chức, tham gia các buổi giao lưu, hội thảo, hội nghị, sản giao dịch việc làm, tổ chức Ngày hội việc làm cho SV năm cuối và SV đã tốt nghiệp. Phối hợp với các đơn vị chức năng tổ chức khảo sát tình trạng việc làm của SV sau khi tốt nghiệp. Theo dõi, đánh giá thông tin phản hồi của các tổ chức, cá nhân sử dụng lao động về khả năng đáp ứng yêu cầu công việc của người học sau tốt nghiệp. Phối hợp kết nối với Hội Cựu SV tổ chức các hoạt động giao lưu, tọa đàm chia sẻ kinh nghiệm về cách xin việc và lập nghiệp. Tổ chức các lớp bồi dưỡng ngắn hạn nhằm trang bị cho người học những kỹ năng cần thiết trước khi ra trường. Trung tâm còn phối hợp mở các tọa đàm, các buổi tư vấn các vấn đề tâm lý - xã hội cho người học theo quy định. Phối hợp với Đoàn Thanh niên và Hội SV tổ chức các hoạt động giao lưu văn hóa, thể dục thể thao nâng cao đời sống vật chất, tinh thần cho SV trường.

Thứ hai, hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo

Nhằm khơi dậy tinh thần sáng tạo, đổi mới, gắn lý luận và thực tiễn trong học tập. Trung tâm tổ chức các buổi tập huấn, tọa đàm cung cấp các kiến thức nền tảng về đổi mới sáng tạo, tinh thần khởi nghiệp, khởi sự kinh doanh, từ đó nâng cao nhận thức của SV và hình thành tư duy đúng đắn trong lựa chọn nghề nghiệp và sáng tạo giá. Tổ chức các buổi tập huấn cho SV kiến thức, kỹ năng, công cụ cơ bản để xây dựng các ý tưởng khởi nghiệp, phát triển dự án khởi nghiệp dựa trên những thế mạnh của bản thân và quan sát nhu cầu thị trường. Qua đó, giúp SV nắm bắt được những kiến thức, kỹ năng và hình thành quy trình hiệu quả trong khởi sự doanh nghiệp, khởi nghiệp đổi mới sáng tạo và sáng tạo giá trị mới.

Thứ ba, hoạt động hợp tác doanh nghiệp

Thực hiện cầu nối với doanh nghiệp nhằm cung ứng nguồn lao động, hỗ trợ cơ sở thực tập cho SV. Qua quá trình thực tập giúp SV có thể vận dụng các kiến thức, kỹ năng được học tại nhà trường và hòa nhập tốt với môi trường làm việc trong tương lai.

Bên cạnh đó, trung tâm phối hợp doanh nghiệp có uy tín trong việc tập huấn SV qua các nội dung và chủ đề gắn với thực tiễn hoạt động sản xuất kinh doanh, chia sẻ các kinh nghiệm thực tế, các nội dung về thực hành giải quyết vấn đề. Vận động đóng góp thông qua các hoạt động như đóng góp vào quỹ khuyến học, trao học bổng, tham gia tài trợ các cuộc thi và sân chơi cho SV, cùng kết hợp nhà trường đánh giá SV. Đây cũng chính cơ hội mở rộng thị trường lao động cho chính SV tại trường.

2.2. Kết quả hoạt động hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô

2.2.1. Thành tựu

Thứ nhất, về hoạt động hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp SV

Trong 06 tháng đầu năm 2024, trung tâm đã hỗ trợ SV nơi thực tập, làm hồ sơ xin việc, cách trả lời phỏng vấn và tìm kiếm việc làm bán thời gian, toàn thời gian tại các công ty, doanh nghiệp trên địa bàn thành phố Cần Thơ và các tỉnh lân cận. Giải đáp thắc mắc SV qua các kênh facebook, zalo, điện thoại và làm việc trực tiếp văn phòng trung tâm, triển khai đến SV những thông tin bổ ích, cần thiết trong quá trình học tập và đời sống. Bên cạnh đó, trung tâm còn phối hợp Đoàn trường thực hiện mô hình thành lập đội tư vấn Nhà trọ cho SV khóa 18. Phối hợp phòng CTCT - QLSV, phòng Tài chính - Kế hoạch và Đoàn Thanh niên vận động SV đóng học phí và kiểm tra quy chế, kiểm tra đồng phục SV. Phối hợp phòng CTCT - QLSV tổ chức theo chỉ đạo Ban Giám hiệu trường các tuần sinh hoạt đầu khóa cho HVSV về những vấn đề liên quan đến pháp luật, chế độ, chính sách, những vấn đề của cuộc sống. Phối hợp với phòng Tuyển sinh và Truyền thông thực hiện công tác truyền thông của Trường. Phối hợp Ban Tư vấn tuyển sinh để tư vấn, giới thiệu về nhà trường. Trung tâm Hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp SV và Hợp tác doanh nghiệp. Vận động nguồn hỗ trợ học bổng để tự cấp học bổng cho Hội khuyến học Trường, SV nghèo có hoàn cảnh khó khăn, SV nghèo hiếu học. Phối hợp với các đơn vị trong và ngoài trường để khảo sát tình trạng việc làm của SV và lấy ý kiến nhà tuyển dụng có SV của trường đang làm việc.[4]

Thứ hai, về hoạt động hợp tác doanh nghiệp

Trung tâm đã tiếp và làm việc với Công ty Mobifone Miền Tây, Công ty Sen Vàng, Công ty CP Dược phẩm FPT Long Châu, Công ty CP Chăn nuôi C.P Việt Nam, Ngân hàng Sacombank - CN Cần Thơ, Ngân hàng PVCombank - CN Cần Thơ, Ngân hàng HDBank - CN Cần Thơ, Ngân hàng Quân Đội - CN Cần Thơ, Ngân hàng Quốc Dân - CN Cần Thơ, Công ty Du lịch Vietravel - CN Cần Thơ, Công ty CP Phòng khám CK Da liễu O2Skin - CN Cần Thơ, Cửa hàng Mắt kính Mắt Việt - CN Cần Thơ, Resort Salinda Phú Quốc, Khách sạn Sheraton Cần Thơ, Công ty TNHH Chăn nuôi TaFa Việt, Công ty Cho Thuê Tài Chính TNHH MTV Quốc Tế Chailease, Công ty TNHH Bảo hiểm Nhân thọ Dai-ichi Việt Nam, Ngân hàng TMCP Phương Đông (OCB), Ngân hàng Thương mại Cổ phần Quốc tế Việt Nam (VIB), Ngân hàng PVCombank, Công ty CP Đầu tư Giáo dục Genius Openwide Global, Công ty Hải Phong, Công ty Suleco, Công ty CP Chứng Khoán Rồng Việt - CN Cần Thơ. Ký Biên bản ghi nhớ hợp tác toàn diện với: Tập đoàn Marriott Việt nam; Công ty Du lịch Vietravel; Công ty TNHH Linkfarm (thuộc Tập Đoàn Greenfeed Việt Nam); Công ty TNHH Mega Lifesciences (Việt Nam); Chi nhánh Công ty TNHH MTV Dịch vụ Lữ hành Saigontourist tại Cần Thơ; Công ty CP SXTM AQUA VINA; Công ty TNHH MTV Du lịch TATA; Công ty TNHH GPP.VN; Công ty TNHH MTV Long Phan PMT; Công ty CP Truyền thông Luật Việt Nam; Công ty Viettel Cần Thơ - Chi nhánh Tập đoàn Công nghiệp Viễn thông Quân đội; Công ty TNHH Khoa học Kỹ thuật Toàn Cầu.[3;4]

Trung tâm tiếp nhận và triển khai các dịch vụ khuyến mãi của Khách sạn Sheraton Cần Thơ, Công ty CP Phòng khám CK Da liễu O2Skin - CN Cần Thơ, Cửa hàng Mắt kính Mắt Việt - CN Cần Thơ cho cán bộ, giảng viên, SV, học viên Trường Đại học Tây Đô. Bên cạnh đó, Trung tâm cũng đã tăng cường vận động các đơn vị, doanh nghiệp tham gia ủng hộ cho Hội khuyến học trường và học bổng cho SV có hoàn cảnh khó khăn học tốt của trường. Hỗ trợ các doanh nghiệp và Trung tâm dịch vụ việc làm Cần Thơ đăng thông báo tuyển dụng cho SV, học viên của trường. Phối hợp với Khoa/Bộ môn và các doanh nghiệp tổ chức các chương trình tọa đàm về định hướng nghề nghiệp cho SV như: Chương trình talkshow “Nét quyền rũ của tri thức”, Lễ ký kết hợp tác toàn diện giữa Trường Đại học Tây Đô và Công ty Du lịch Vietravel Chi nhánh Cần Thơ và tập huấn nghiệp vụ cho SV với chuyên đề “Hành trình đến với ngành Du lịch - lữ hành”, Lễ ký kết hợp tác toàn diện và tuyển dụng việc làm với

Công ty TNHH Linkfarm (thuộc Tập Đoàn Greenfeed Việt Nam), “Hoạt động trải nghiệm cho SV, định hướng sự phát triển nguồn nhân lực Du lịch - Nhà hàng - Khách sạn”, chương trình Talkshow giao lưu với cựu học viên, SV Trường với chủ đề “Dẫn lối thành công” lần thứ I, chương trình Workshop “Ứng tuyển hiệu quả - Giao tiếp hiệu quả” cho SV Trường, Lễ ký kết hợp tác với các doanh nghiệp và tọa đàm “Doanh nghiệp với việc làm của SV”, chương trình tư vấn “Chăm sóc sức khỏe sinh sản cho SV”, Lễ ký kết hợp tác giữa Trường Đại học Tây Đô với Công ty Luật TNHH MTV Long Phan PMT và Công ty CP Truyền thông Luật Việt Nam, chương trình Workshop định vị bản thân “Xây dựng kế hoạch cuộc đời”, Lễ ký kết hợp tác giữa Trường Đại học Tây Đô với Công ty TNHH Mega Lifesciences (Việt Nam) và Talkshow về chuyên đề Marketing Dược, Tập huấn Kỹ thuật Real-time PCR cho SV Khoa Sinh học ứng dụng Trường Đại học Tây Đô, Lễ ký kết hợp tác giữa Trường Đại học Tây Đô và Chi nhánh Công ty TNHH MTV Dịch vụ Lữ hành Saigontourist tại Cần Thơ, Tổ chức: Lễ ký kết hợp tác giữa Trường Đại học Tây Đô với Công ty TNHH Sản xuất và Thương mại RVAC; Chương trình Talkshow giao lưu với cựu học viên, cựu SV Trường với chủ đề “Dẫn lối thành công” lần thứ II; Chương trình “Cập nhật kiến thức chăm sóc sức khỏe sinh sản và hiếm muộn” cho SV của Trường; Hoạt động hướng nghiệp cho SV theo chương trình “Tuần lễ sự nghiệp năm 2024 của Tập đoàn Marriott International Việt Nam”; Chương trình tham quan, kiến tập cho SV tại Công ty TNHH CJ Vina Agri - Chi nhánh Mekong; Lễ ký kết hợp tác giữa Trường Đại học Tây Đô với Công ty Cổ phần Dược phẩm CPC1 Hà Nội và Hội thảo hướng nghiệp Dược năm 2024; Chương trình tham quan, kiến tập cho SV tại khách sạn Mường Thanh Luxury Cần Thơ và khách sạn SOJO Cần Thơ; Chương trình Talkshow với chủ đề “Khoảng cách thế hệ”... Chương trình tham quan, kiến tập tại doanh nghiệp cho SV Trường Đại học Tây Đô. Kết quả trên đã góp phần rất lớn trong bồi dưỡng kỹ năng, kiến thức, tạo môi trường thực tiễn cho chính SV kết nối trong thực hành, thực tế, thực tập[4].

2.2.2. Hạn chế

Bên cạnh những kết quả đạt được vẫn còn một số hạn chế nhất định nhất là việc tạo dựng các không gian Đổi mới và sáng tạo chưa đủ để thu hút SV.

Các hoạt động về khởi nghiệp cần được đẩy mạnh như Cuộc thi ý tưởng khởi nghiệp nhằm khuyến khích, lan tỏa các ý tưởng hay nơi mà SV, giảng viên

được hiện thực hóa quá trình nghiên cứu khoa học của chính mình.

2.3. Giải pháp đẩy mạnh hoạt động hỗ trợ, tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô

Một là, tạo điều kiện cử cán bộ, SV tham gia các chương trình tập huấn chuyên môn. Nhất là các chương trình về khởi nghiệp, tinh thần khởi nghiệp. Các chương trình đào tạo sẽ là công cụ quan trọng cho chính cán bộ, SV thực hiện các mong muốn của chính mình.

Hai là, xây dựng không gian Đổi mới sáng tạo tại trường.

Ba là, cần thiết Lập quỹ đầu tư ban đầu cho doanh nghiệp vừa và nhỏ của SV.

Bốn là, đẩy mạnh các cuộc thi khởi nghiệp trong SV tại trường. Các cuộc thi có sức mạnh lan tỏa rất mạnh về truyền thông tạo động lực cho chính SV, giảng viên tham gia.

3. Kết luận

Hoạt động hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô là môi trường quan trọng trong hỗ trợ tạo điều kiện cho SV thực hiện các ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp. Cầu nối với doanh nghiệp nhằm cung ứng nguồn lao động, hỗ trợ cơ sở thực tập cho SV. Qua quá trình thực tập giúp SV có thể vận dụng các kiến thức, kỹ năng được học tại nhà trường và hòa nhập tốt với môi trường làm việc trong tương lai. Đồng thời, SV được chính các doanh nghiệp chia sẻ kinh nghiệm gắn với thực tiễn hoạt động sản xuất kinh doanh, chia sẻ các kinh nghiệm thực tế, các nội dung về thực hành giải quyết vấn đề.

Tài liệu tham khảo

[1]. Thủ tướng Chính phủ (2016), *Quyết định 844/QĐ-TTg ngày 18/5/2016 về Đề án Hỗ trợ hệ sinh thái khởi nghiệp đổi mới sáng tạo quốc gia đến 2025*, Hà Nội.

[2]. Thủ tướng Chính phủ (2017), *Quyết định 1665/QĐ-TTg ngày 30/10/2017 về Đề án Hỗ trợ học sinh, SV khởi nghiệp đến năm 2025*, Hà Nội.

[3]. Trung tâm hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp - Trường Đại học Tây Đô (2023), *“Kết quả hoạt động của Trung tâm Hỗ trợ, Tư vấn khởi nghiệp SV và Hợp tác doanh nghiệp năm học 2022 – 2023”*, Số 35/BC-TT, ngày 29 tháng 12 năm 2023.

[4]. Trung tâm hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp SV và hợp tác doanh nghiệp - Trường Đại học Tây Đô (2024), *“Kết quả hoạt động của Trung tâm Hỗ trợ, Tư vấn khởi nghiệp SV và Hợp tác doanh nghiệp năm học 2023 – 2024”*, Cần Thơ.

Nghiên cứu tác động của các thông số mũi may và đường may đến chất lượng của hàng may mặc sẵn nhằm ứng dụng trong dạy học nghề may cho sinh viên

Lê Ngọc Hân*

*ThS. Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Received: 10/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: The demand for ready-made garments has increased due to busy lifestyle demands, economic conditions and individuals' desire to improve their quality of life. Clothing quality plays an important role in the quality of human fashion. Garment quality can be improved with appropriate sewing parameters. Garment manufacturers produce garments according to consumer needs and tastes. The objective of the study was to determine the seam and seam parameters considered by garment manufacturers according to garment type. Data were collected from various domestic ready-made garment products using purposive sampling method. The results in this study show that different stitches and seams are used depending on the connection of each specific part of the garment. The study has also shed light on the specialized machinery used to sew various garment components. This study concluded that stitch and seam selection are important to the overall quality of the garment.

Keywords: Stitches, seams, ready-made garments, quality of garments

1. Giới thiệu

Chất lượng hàng may mặc phụ thuộc chủ yếu vào các thông số may được sử dụng khi thiết kế trang phục cụ thể. Các thông số may bao gồm mũi may, đường may, loại máy may được sử dụng, cỡ kim, cỡ chỉ, mũi may trên mỗi inch, v.v... Mũi may và đường may là hai thành phần cơ bản quan trọng của cấu trúc trang phục. Các mũi may được sử dụng để nối các thành phần quần áo lại với nhau và các đường may tạo hình cho nó. Hai yếu tố này cùng với đặc tính hiệu suất của chúng làm tăng thêm chất lượng của trang phục.

Đường may sẽ gắn kết các mũi may với nhau với các thành phần của vải để đảm bảo độ ổn định tốt nhất cho sản phẩm. Chất lượng của hàng may mặc phụ thuộc vào các tính năng vật lý và hiệu suất. Các đặc tính vật lý của quần áo bị ảnh hưởng bởi các công cụ và phương pháp được sử dụng để ghép các bộ phận trang phục lại với nhau [1- 4]. Các yêu cầu về thời trang và chức năng của trang phục chủ yếu phụ thuộc vào các tính năng hoạt động. Yêu cầu về thời trang dựa trên mẫu mã, thiết kế, màu sắc, xu hướng và phụ kiện. Các yêu cầu về chức năng có liên quan nhiều hơn đến độ bền của việc sử dụng cuối cùng của trang phục. Đường may nâng cao khả năng sử dụng và độ bền cho hoạt động chức năng của trang phục. Cả hiệu suất chức năng và thẩm mỹ của trang phục xét về mặt độ bền và độ ổn định bị ảnh hưởng bởi độ bền của đường may. Độ bền của đường

may trên quần áo phải bằng độ dài của các chất liệu khác và cả hai đều phải phù hợp với mục đích sử dụng cuối cùng của trang phục. Nhà sản xuất hàng may mặc quan tâm đến đặc tính của vải và chú trọng đến chất lượng đường may trong quá trình sản xuất hàng may mặc. Ngoài ra, người tiêu dùng chủ yếu xem xét hình thức bên ngoài, sự thoải mái, khả năng mặc và đánh giá chất lượng đường may dựa trên hình thức đường may [5]. Từ kết quả nghiên cứu trên, bài viết giúp sinh viên (SV) ở các trường cao đẳng nghề có cái nhìn bao quát về mũi may và đường may trên các sản phẩm thực tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này được thực hiện khảo sát trên mẫu áo SV đang sử dụng tại trường, các mẫu áo được bán trên các app mua sắm trực tuyến và một số sản phẩm được bán tại các shop thời trang. Trong đó gồm mẫu áo học lý thuyết và trang phục bảo hộ dùng học thực hành.

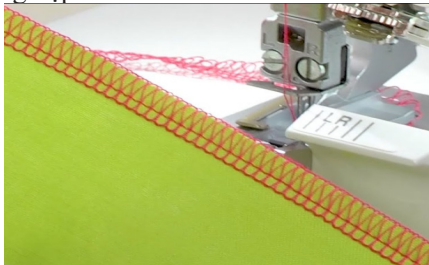
2.2. Đường may

Đường may là phương pháp nối hai hoặc nhiều mảnh vật liệu lại với nhau bằng một loạt mũi may. Mục đích chính của đường may là cung cấp các đặc tính chức năng cho hàng may mặc. Đường may mịn, đều góp phần tạo nên tính thẩm mỹ cho trang phục.

Khi ứng dụng các kiểu đường may vào quá trình sản xuất trang phục, người ta quan tâm đến công dụng của các kiểu đường may. Ngoài cách phân loại đường may theo chức năng khi thực hiện liên kết, các

nước trên thế giới như Đức, Nhật, Anh, Mỹ... tồn tại nhiều hệ thống tiêu chuẩn quy định về cách phân loại đường may áp dụng cho may công nghiệp. Trong nội dung này sẽ giới thiệu tiêu chuẩn ASTM D 6193 - 97 (American Society for Testing and Material). Đây là hệ tiêu chuẩn cho đường may được ra đời và áp dụng tại Mỹ. Hệ tiêu chuẩn này quy định có 6 họ đường may áp dụng trong sản xuất may công nghiệp. Theo cách phân loại này thì các kiểu đường may trong cùng 1 họ có thể nguyên lý tạo mũi may khác nhau nhưng chúng được sử dụng để đáp ứng 1 yêu cầu chung khi gia công. Bên cạnh đó theo tiêu chuẩn châu Âu ISO 4915 -1991 điển hình tiêu chuẩn của Anh chia đường nối thành tám loại theo số lượng bộ phận tối thiểu tạo nên đường may [6].

SV thu thập mẫu dữ liệu về đường may qua các sản phẩm thực tế tại xưởng thực hành và các công ty may trong tỉnh khi tham gia trải nghiệm thực tế tại doanh nghiệp.



Hình 2.1 Đường may thực tế trên sản phẩm áo T-Shirt

2.3. Mũi may

Thuật ngữ mũi may liên quan đến các sợi chỉ may đan xen hoặc khóa liên động được sử dụng để tạo đường may nhằm nối hai mảnh vải được may lại với nhau. Các mũi may giúp xác định chức năng và tính thẩm mỹ của trang phục. Độ bền, sự thoải mái và độ hoàn hảo của chúng là những cân nhắc quan trọng về hiệu suất được xác định bởi mục đích sử dụng cuối cùng và thiết kế của trang phục, loại vải được sử dụng, vị trí đường may được sử dụng và mục đích của các mũi may.



Hình 2.2. Đường may có bề rộng thay đổi theo sản phẩm

2.4. Ứng dụng vào sản phẩm may trong giảng dạy

Chuẩn bị các chi tiết: Thân trước, thân sau, bo cổ, dây viền cổ, nẹp trụ, keo nẹp trụ.

Các bước thực hiện may như sau:

Bước 1: SV dùng keo kẹp trụ để nẹp vào 2 miếng trụ áo bằng bàn ủi, cần đảm bảo keo được dính hết vào trụ áo. SV có thể may một đường dọc theo trụ áo để đảm bảo sự chắc chắn hơn.

Bước 2: SV đặt thân trước áo và trụ sát lại với nhau cùng một mặt phải, may một đường cách giữa của thân 1 cm, tương tự trụ bên kia. May định hình đường xẻ trụ, may từ trên xuống dưới.

Gấp trụ áo: Đối với người mặc là nam thì trụ áo khi may áo thun polo nam thì trụ bên trái để lên trụ bên phải. Đối với người mặc là nữ thì áo thun đồng phục cổ trụ áo khi may áo thun polo nữ trụ bên phải để trụ bên trái.

Sau khi xác định được cách gấp trụ áo, bạn đi một đường kim dẫn ngang qua trụ áo, dùng tay giữ trụ áo để may cổ không bị lệch.

Bước 3: May vai áo SV lấy hai mặt phải của áo úp vào nhau, sử dụng máy vắt sổ vắt đường vai hai bên.

Bước 4: May vắt cổ áo lật trụ ra và gấp đôi trụ lại, đưa cổ áo vào đường trụ áo và vắt sổ dọc theo cổ áo bao gồm thân trước áo và thân sau áo. Chạy vòng hết cổ áo, cũng tại vị trí điểm trụ đó dùng dây viền cổ chạy vòng hết cổ áo để giữ cổ áo không bị vướng ra ngoài. SV có thể may thêm đường kim giữa dây viền cổ để các bước tiếp theo của quy trình may áo thun polo được chắc chắn hơn.

Bước 5: Tùy theo sở thích SV có thể may cổ tay theo dáng sườn hoặc dáng bo tròn.

Bước 6: Ráp tay áo trước tiên SV cần ráp đường sườn vai hai thân áo, ráp đường sườn thân áo, may nổi rõ đối với cả 2 đường này đặt vào vòng nách sao cho vòng nách tay ở dưới vòng nách thân

May ráp vòng nách SV cần chú ý vừa may vừa kéo nhẹ nhàng cho nách thân thẳng và nách tay để tự nhiên, để nách áo khi may áo thun polo không bị nhăn.

Lưu ý: SV cần xem lại độ rộng của 2 đường nách tương đương nhau trước khi ráp vào thân.

Bước 7: Ráp sườn áo SV lật bề trái của áo ra và dùng vắt sổ từ đỉnh may xuống dưới hết lai áo, tương tự với bên còn lại cũng vậy.

Vậy là xong 7 bước cơ bản để SV có thể may áo thun polo cho riêng mình.



Hình 2.3 Sản phẩm hoàn chỉnh do SV may

2.5. Kết quả và thảo luận

Vì đường may và mũi may là những thông số quan trọng quyết định chất lượng của trang phục. Mục tiêu của nghiên cứu này là “Nghiên cứu tác động của các thông số mũi may và đường may đến chất lượng của hàng may mặc sẵn.

Nghiên cứu này chỉ giới hạn ở các sản phẩm được SV sử dụng tại Trường Cao đẳng nghề An Giang.

2.5.1. Đường may và đường may sử dụng trên áo

Trên áo polo shirt, đường may thắt nút 301 được sử dụng để tạo đường may chông, viền như định hình đóng túi và may dây chông giãn cho vòng cổ.

Đường may trần đề 406 được sử dụng cho đường may gấp mép lai tay, lai áo nó mang lại vẻ phẳng và gọn gàng, đồng thời tăng thêm độ bền cho đường may. Mũi may 406, khoảng cách của 2 đường may 3/16 inch.

Đường may vắt sổ 514 được sử dụng cho đường may chông lên nhau, điều này mang lại độ bền và có độ co giãn tốt, thích hợp để ráp các đường may ở các vị trí ráp vai áo, tra tay và ráp sườn tay sườn thân. Đường may vắt sổ 514 thường được sử dụng để sản xuất hàng dệt kim. Về hình thức thì đường may này giúp ngăn các cạnh vải bị sờn và tạo ra vẻ ngoài gọn gàng trên đường may của sản phẩm.

2.5.2. Đường may và đường may được sử dụng trên áo bảo hộ

Từ khảo sát, có thể thấy rằng đường may và mũi may được sử dụng trên áo bảo hộ dành cho SV thực hành là đường may thắt nút (301). Đường may này được sử dụng rộng rãi và phổ biến trên trang phục dành cho SV với mật độ mũi may là 12 mũi/inch. Đường may có độ bền chặt nhưng ít đàn hồi. Ngoài đường may 301 được áp dụng trên áo bảo hộ lao động thì còn có đường may vắt sổ 516 được áp dụng may ở các vị trí đường tra tay và đường ráp sườn thân sườn tay. Đường may viền ngoài 516 làm cho đường may trông đẹp hơn, gọn gàng và cũng cải thiện độ bền của đường may.

2.5.3. Đường may và đường may được sử dụng trên quần tây

Đối với quần tây thì sử dụng hai loại đường may: đường may thắt nút (301) và đường may 504. Đường may thắt nút được sử dụng phổ biến để may và ráp nối các bộ phận các chi tiết trên toàn bộ sản phẩm. Đường may vắt sổ (504) thì được dùng trong các đường may ở mép vật liệu trên sản phẩm.

Đôi khi trên sản phẩm quần tây đường may 516 được thực hiện để lắp ráp các đường sườn ngoài, sườn trong và ráp đáy quần.

3. Kết luận

Khi đánh giá các đường may và mũi may sử dụng trong may ráp trang phục, mũi may khóa chủ yếu được sử dụng ở đường may chính của trang phục trên và dưới. Đường may mép được sử dụng để tạo các đường may dài để nối các bộ phận của trang phục. Nó mang lại hiệu ứng phẳng và tăng thêm sự gọn gàng cho trang phục. Cũng có thể kết luận rằng việc lựa chọn đường may và mũi may phù hợp sẽ nâng cao chất lượng hàng may mặc. Vì đường may và mũi may là yếu tố quan trọng tạo nên độ bền của quần áo, từ đó phản ánh chất lượng của quần áo. Các mũi may, đường may được nhà sản xuất lựa chọn và gia công theo yêu cầu và kinh tế của người mua. Giá thành của hàng may mặc cũng bị ảnh hưởng bởi chất lượng đường may và mũi may. Từ các đánh giá này giúp SV có cơ sở dữ liệu thực hiện các bài tập hay tiểu luận may khi thiết kế trang phục.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Farhana K., Md Syduzzaman and Yeasmi D., “Comparison of Seam Strength between Dyed and Un-dyed Gabardine Apparels: A Research on Lapped and Superimposed Seam” *Textile Science & Engineering*, Volume 5, Issue 4.
- [2]. Hồ Thị Minh Hương, L. T. K. Oanh (2018), *Phương pháp tạo trang phục*. NXB Đại Học Quốc Gia TP.HCM.
- [3]. Hồ Thị Minh Hương, L. T. K. Liên (2007), *Công Nghệ May*. Trường Đại học Bách khoa, NXB Đại Học Quốc Gia TP. HCM, 2007.
- [4]. Bình N. T. (2012), *Nghiên cứu các yếu tố chính ảnh hưởng đến độ bền đường may và mối quan hệ giữa các yếu tố*, Luận văn thạc sĩ, Trường Đại học Bách khoa Hà Nội.
- [5]. Mahmuda Akter and Md. Mashiur Rahman Khan, (2015), *The effect of stitch types and sewing thread types on seam strength for cotton apparel*, *International Journal of Scientific & Engineering Research*, Volume 6, Issue 7, July.
- [6]. H. Carr and B. Latham (1995), *The Technology of Clothing Manufacturing*, Blackwell Scientific, Oxford, UK.

Tổ chức hoạt động trải nghiệm giúp sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng tăng hứng thú và kĩ năng đọc, diễn cảm trong kể chuyện dân gian Tày - Nùng

Nông Thị Thu Hà*

*ThS. Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng

Received: 16/8/2024; Accepted: 26/8/2024; Published: 05/9/2024

Abstract: The Tày and Nung ethnic people in Cao Bang province have their own culture, contributing to creating a rich local folk culture treasure rich in national identity. Tày - Nung ethnic folklore in Cao Bang province is taught in the module "Vietnamese, children's Literature and Expressive Reading and Telling" in the training program of the College of Pedagogy of Early Childhood Education, Cao Bang College of Education. Organize a number of experiential activities for students in reading and telling Tày - Nung folk tales expressively to help students gain interest and skills in reading and telling expressively; At the same time, foster love, pride and awareness of preserving and promoting folk culture of Cao Bang province.

Keywords: Experiential activities, reading skill, tell expressively, Tày - Nung folk tales

1. Mở đầu

Theo Niên giám thống kê năm 2021, Cao Bằng có 537.978 người, gồm các dân tộc Tày, Nùng, H'Mông, Dao, Sán Chỉ, Lô Lô, Kinh, Hoa... Trong đó, dân tộc Tày chiếm 40,97%, Nùng 31,08%, H'Mông 10,13%, Dao 10,08%, Sán Chỉ 1,39%, Lô Lô 0,47%, Kinh 5,76%, Hoa 0,03% và dân tộc khác 0,09%. Bên cạnh những nét chung về văn hóa cộng đồng, mỗi dân tộc đều có đặc trưng văn hóa dân gian riêng tạo nên kho tàng văn hóa dân gian Cao Bằng phong phú, đa dạng, đậm đà bản sắc dân tộc, kết tinh nên giá trị truyền thống nhân văn cao đẹp, cần được bảo tồn và phát huy. Trong kho tàng văn hóa dân gian đó không thể không nói đến kho tàng văn học dân gian dân tộc Tày - Nùng của địa phương.

Phân Văn học thiếu nhi Việt Nam và đọc, kể diễn cảm (học phần *Tiếng Việt, văn học thiếu nhi và đọc, kể diễn cảm*) thuộc khối kiến thức, kĩ năng cơ bản của chương trình đào tạo ngành Giáo dục Mầm non, trình độ cao đẳng. Học phần cung cấp cho sinh viên (SV) những hiểu biết về đặc điểm, tiến trình phát triển, thành tựu của văn học thiếu nhi Việt Nam và văn học địa phương (tỉnh Cao Bằng) dành cho thiếu nhi. Từ đó, SV được thực hành phân tích, cảm thụ một số tác phẩm tiêu biểu và rèn luyện kĩ năng đọc, kể diễn cảm một số tác phẩm của văn học thiếu nhi Việt Nam nói chung và văn học địa phương Cao Bằng nói riêng.

Hiện nay, SV ngành Giáo dục Mầm non, trường Cao đẳng Sư phạm (CĐSP) Cao Bằng là người dân

tộc Tày - Nùng chiếm số lượng đông hơn so với các dân tộc thiểu số khác. Vì vậy, nội dung về *Văn học dân gian địa phương (tỉnh Cao Bằng) dành cho trẻ em* tập trung giới thiệu, tìm hiểu về văn học dân gian Tày - Nùng của tỉnh Cao Bằng. Tuy nhiên, trong thực tế giảng dạy, chúng tôi thấy có hiện trạng một số ít SV chưa có hứng thú trong việc nghiên cứu, tìm hiểu, sưu tầm truyện cổ, tục ngữ, đồng dao, hát ru, câu đố của dân tộc Tày - Nùng tỉnh Cao Bằng. Từ đó, kết quả bài kiểm tra cảm thụ, phân tích bản dịch tiếng Việt của truyện cổ và văn bản của Tày - Nùng chưa cao. Việc tổ chức các hoạt động trải nghiệm trong dạy học sẽ giúp SV Cao đẳng Giáo dục Mầm non, trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng có hứng thú và có kĩ năng đọc, kể diễn cảm truyện kể dân gian Tày - Nùng tỉnh Cao Bằng được tốt hơn.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

Đại từ điển tiếng Việt định nghĩa: *Trải* có nghĩa là “đã từng biết, từng từng sống qua hoàn cảnh nào đó trong cuộc đời” [6; tr.1680], còn *thử nghiệm* có nghĩa là “xác nhận điều nào đó thông qua xem xét thực tế” [6; tr.1197]. Như vậy, *trải nghiệm* có nghĩa là quá trình chủ thể được trực tiếp tham gia hoạt động và rút ra những kinh nghiệm cho bản thân.

Học tập trải nghiệm là quá trình học tập thông qua thực hành, thực nghiệm, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở trải nghiệm thực tế, dựa trên những đánh giá, phân tích trên những

kinh nghiệm, kiến thức sẵn có.

Học tập thông qua các hoạt động trải nghiệm là quá trình người học khám phá, thử nghiệm trực tiếp với kiến thức, hình thành các khái niệm và đưa ra các phân tích, kết luận của bản thân về kiến thức ấy. Khi học qua trải nghiệm, cá nhân được khuyến khích tham gia trực tiếp vào các hoạt động trải nghiệm để hiểu rõ hơn về các kiến thức mới và lưu giữ thông tin lâu dài hơn.

Tổ chức hoạt động trải nghiệm là cách thức tổ chức hoạt động giáo dục, trong đó dưới sự hướng dẫn và tổ chức của người dạy, từng cá nhân người học được trực tiếp tham gia vào hoạt động thực tiễn khác nhau với tư cách là chủ thể của hoạt động, qua đó phát triển năng lực thực tiễn, phẩm chất và phát huy tiềm năng sáng tạo của người học.

2.2. Đề xuất vận dụng một số hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho SV trong đọc, kể diễn cảm truyện dân gian Tày - Nùng

2.2.1. Đọc, kể diễn cảm truyện dân gian Tày - Nùng theo tranh

Trong quá trình dạy học học phần *Văn học thiểu số*, đọc kể diễn cảm, sau khi giảng viên (GV) hoàn thành nội dung giới thiệu thành tựu văn học địa phương Cao Bằng, GV tiến hành hướng dẫn SV đọc, kể diễn cảm truyện dân gian Tày - Nùng. GV tiến hành 02 giai đoạn. Giai đoạn 1 là hướng dẫn SV lựa chọn và luyện tập đọc, kể diễn cảm truyện dân gian của dân tộc Tày - Nùng. Giai đoạn 2 là tổ chức hoạt động trải nghiệm: Vận dụng tích hợp liên môn với môn Mỹ thuật để tổ chức cho SV trải nghiệm kể diễn cảm câu chuyện theo tranh với hình thức sân khấu hóa.

Mục đích của hoạt động này là SV nắm cốt truyện và hiểu nội dung câu chuyện, biết vận dụng kỹ thuật đọc, kể diễn cảm; biết vẽ tranh để minh họa câu chuyện phù hợp, thiết kế sân khấu mang tính nghệ thuật; Có kỹ năng kể chuyện diễn cảm theo tranh.

Yêu cầu: SV giao nhiệm vụ cho SV thực hiện cụ thể, rõ ràng. SV thực hiện nhiệm vụ theo hình thức hoạt động nhóm.

Tiến trình thực hiện:

+ *Giai đoạn 1: Đọc, kể diễn cảm:* SV lựa chọn truyện. GV hướng dẫn kỹ thuật đọc, kể diễn cảm câu chuyện. SV rèn kỹ năng đọc, kể diễn cảm câu chuyện. Kiểm tra, đánh giá kỹ năng đọc, kể diễn cảm của SV.

+ *Giai đoạn 2: Kể chuyện diễn cảm theo tranh:* Sau khi SV nắm được cốt truyện, có kỹ thuật đọc, kể, giảng viên tổ chức hoạt động trải nghiệm kể chuyện theo tranh, SV Ngữ văn phối hợp với GV Mỹ thuật thực hiện dự án học tập tích hợp liên môn: vẽ tranh và kể chuyện theo tranh. SV nghiên cứu câu chuyện

đã luyện đọc, kể diễn cảm và vẽ tranh thể hiện nội dung chính của câu chuyện. Luyện tập kể chuyện theo tranh. Kiểm tra, đánh giá kỹ năng kể chuyện diễn cảm theo tranh của S.

Nhận xét:

+ Việc hướng dẫn kỹ thuật đọc, kể diễn cảm đối với truyện dân gian Tày - Nùng đã giúp SV thâm nhập sâu hơn vào văn bản, hiểu hơn về văn bản và phát triển được năng lực đọc hiểu, rèn luyện và nâng cao kỹ năng đọc, kể diễn cảm câu chuyện sinh động, hấp dẫn.

+ Việc tích hợp với môn Mỹ thuật, SV đã phát huy năng lực vẽ tranh minh họa nội dung câu chuyện. Sản phẩm tranh vẽ của SV đã thể hiện được các tình tiết chính của câu chuyện; hình ảnh nhân vật diễn tả được phần nào tính cách nhân vật thông qua màu sắc, dáng nét; sử dụng hình thức kể chuyện hiệu quả trong không gian sân khấu mang tính nghệ thuật.

+ SV có hứng thú tham gia các hoạt động học tập trải nghiệm và đạt được kết quả tốt. Đối với truyện Cầu Khây, nhóm SV đã dịch văn bản từ tiếng Việt sang tiếng Tày, kể chuyện theo tranh bằng 02 ngôn ngữ tiếng Tày và tiếng Việt tạo nên sự thích thú, bất ngờ cho cả lớp và GV. Trong quá trình kể chuyện, cả hai nhóm đều đóng vai là giáo viên mầm non kể chuyện cho trẻ nghe làm cho câu chuyện trở nên sinh động, lôi cuốn, hấp dẫn hơn.

+ Với hoạt động trải nghiệm kể chuyện truyện dân gian Tày - Nùng theo tranh thông qua hình thức sân khấu hóa, SV tự mình trải nghiệm qua 04 giai đoạn:

Giai đoạn 1: SV tự giác trong tìm tòi, nghiên cứu truyện dân gian Tày - Nùng, vận dụng các kiến thức, kỹ năng về đọc - hiểu, đọc - kể, phân tích nội dung, nghệ thuật, nhân vật... của tác phẩm văn học dân gian đó.

Giai đoạn 2: Chuyển thể nội dung tác phẩm đó bằng hình thức tranh vẽ, sắp xếp tranh và lựa chọn hình thức kể câu chuyện cho hợp lý, hiệu quả.

Giai đoạn 3: Thiết kế sân khấu phù hợp với không gian, thể loại tác phẩm, hình thức thể hiện.

Giai đoạn 4: Trình diễn kể chuyện dân gian Tày - Nùng theo tranh với hình thức sân khấu hóa.

+ Sau hoạt động trải nghiệm, đa số SV có kỹ năng đọc, kể diễn cảm và kể chuyện theo tranh hiệu quả.

2.2.2. Sân khấu hóa truyện kể dân gian Tày - Nùng

Sân khấu hóa là hình thức chuyển thể tác phẩm văn học thành kịch, chèo hay một loại hình nghệ thuật trình diễn nào đó. Trong đó, người học đóng vai các nhân vật, kể lại tác phẩm bằng thoại, diễn xuất.

Sau khi SV đã được rèn luyện kỹ năng đọc, kể và kể chuyện diễn cảm theo tranh 02 truyện kể dân gian Tày - Nùng, chúng tôi tiếp tục hướng dẫn SV thực

hiện một hoạt động trải nghiệm khác với hình thức sân khấu hóa chuyên thể 02 tác phẩm trên thành 02 vở kịch.

- Mục đích: SV biết xây dựng kịch bản, phân vai, lựa chọn trang phục và thiết kế sân khấu phù hợp với câu chuyện; biết phân vai kể lại câu chuyện và hiểu sâu sắc giá trị nội dung và giá trị nghệ thuật của truyện dân gian Tây – Nùng.

- Yêu cầu: GV giao nhiệm vụ cho SV thực hiện cụ thể, rõ ràng. SV thực hiện nhiệm vụ theo hình thức hoạt động nhóm

- Tiến trình thực hiện:

- + GV giao nhiệm vụ cho 02 nhóm thực hiện sắm vai dựng lại câu chuyện.

- + SV thực hiện theo nhóm các nội dung sau: Nghiên cứu cốt truyện, phân tích tuyến nhân vật và xây dựng kịch bản; Phân vai nhân vật, người dẫn truyện; Thiết kế sân khấu, trang phục biểu diễn, đạo cụ; Thực hành luyện tập đóng vai.

- Thời gian thực hiện: 01 tuần

Lưu ý: Trong thời gian SV luyện tập, GV quan sát và giúp đỡ các nhóm kịp thời như: hướng dẫn xây dựng kịch bản, diễn xuất, tư vấn trang phục, thiết kế sân khấu...

- Báo cáo kết quả: Các nhóm thực hiện diễn kịch theo kịch bản đã xây dựng. Sau đó SV và GV nhận xét, đánh giá.

- Nhận xét:

- + Truyện ngắn gọn, súc tích, có bối cảnh không gian hẹp và thời gian hạn chế nên phù hợp với những vở diễn nhỏ tại lớp học. Việc chuẩn bị bối cảnh, đạo cụ,... không gây nhiều khó khăn cho SV.

- + Thông qua hình thức sân khấu hóa văn bản truyện dân gian Tây - Nùng, SV hiểu sâu sắc hơn văn bản, nhân vật, ý nghĩa; biết phân tích tình huống, giải quyết vấn đề; biết bộc lộ cảm xúc, suy nghĩ, sự hiểu biết; phát triển năng lực ngôn ngữ, giao tiếp và hợp tác, giải quyết vấn đề và sáng tạo.

- + Xây dựng kịch bản sân khấu bằng việc cụ thể hóa một số yếu tố: bối cảnh, nhân vật, các phân cảnh, đạo cụ, lời thoại, hành động... Kịch bản không đưa ra lời giải hay cách giải quyết tình huống.

- + Trong quá trình diễn kịch, SV đã thể hiện chính xác, trọn vẹn nội dung chính của truyện, làm nổi bật được chi tiết đặc sắc. Về kỹ năng đóng vai dựng lại câu chuyện, đối với truyện *Cầu Khây*, SV thực hiện tốt các yêu cầu về diễn xuất tự nhiên, có đạo cụ, phục trang hỗ trợ hợp lý, các diễn viên nói to, rõ ràng, lưu loát, kết hợp tương đối tốt diễn xuất và lời thoại, có sáng tạo trong cách thể hiện câu chuyện; đối với truyện *Gà và Vịt*, SV đã thực hiện tương đối tốt về diễn xuất, thiết

kế phục trang phù hợp với nhân vật, diễn xuất và lời thoại nhân vật đảm bảo chuyển tải được nội dung câu chuyện. Tuy nhiên, kịch bản chủ yếu thể hiện lại nội dung câu chuyện, chưa có sự sáng tạo thêm tình tiết, thêm lời thoại cho nhân vật.

- + Dưới sự định hướng của giáo viên, nội dung thảo luận sau buổi diễn, SV đưa ra ý kiến góp ý thẳng thắn mang tính xây dựng về kịch bản, kỹ năng diễn xuất, ý nghĩa, triết lý ẩn trong câu chuyện; SV biết phân tích các nhân vật, chi tiết, hành động để rút ra bài học cho bản thân.

- + Cho SV trải nghiệm thông qua hoạt động đóng kịch, GV đã thúc đẩy được sự hứng thú của SV tự giác tham gia vào các hoạt động như: rèn luyện kỹ năng cảm thụ tác phẩm, chủ động tham gia vào chuyển thể tác phẩm, được thể hiện sự sáng tạo của mình ở nhiều phương diện. Đồng thời hoạt động này là nhằm tăng cường nhận thức, thúc đẩy SV 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, tạo cơ hội cho người học 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,...

3. Kết luận: Việc tổ chức một số hoạt động trải nghiệm đã giúp SV Cao đẳng Mầm non, trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng có hứng thú và có kỹ năng đọc, kể diễn cảm một số truyện dân gian Tây – Nùng tỉnh Cao Bằng được tốt hơn. Điều này được thể hiện ở kết quả thu được từ điểm số, sự hứng thú, sự tham gia tích cực của SV vào quá trình học tập. Như vậy, có thể khẳng định việc tổ chức hoạt động trải nghiệm rất phù hợp và đạt kết quả tốt trong rèn luyện kỹ năng đọc, kể diễn cảm truyện dân gian Tây – Nùng nói riêng và các hoạt động dạy học khác.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Kỹ năng xây dựng và tổ chức các hoạt động trải nghiệm sáng tạo trong trường trung học*, Tài liệu tập huấn.
- [2]. Lê Thị Bắc Lý (2015), *Văn học thiếu nhi đọc, kể diễn cảm*, NXB Đại học Sư phạm.
- [3]. Lê Thị Bắc Lý (2018), *Văn học thiếu nhi với giáo dục trẻ em lứa tuổi mầm non*, NXB Đại học Sư phạm.
- [4]. Hoàng Quyết (1986), *Truyện cổ Tây – Nùng (sưu tầm và biên soạn)*, NXB Văn hóa Hà Nội.
- [5]. Tỉnh ủy - UBND tỉnh Cao Bằng (2000), *Địa chí Cao Bằng*, NXB Chính trị Quốc gia.
- [6]. Nguyễn Như Ý (1999), *Đại từ điển tiếng Việt*, NXB Văn hoá thông tin.

Phát huy nhân tố chủ quan giúp sinh viên nâng cao ý thức tự học trong bối cảnh hiện nay

Nguyễn Thị Trí Lý*

*TS. Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: Promoting subjective factors to improve students' self-study awareness is of great significance. This is because, all of the students' abilities, will, motivation, attitudes, and learning methods are mobilized in their self-study process, which is the subjective factor in students' self-study. Doing this will help students master knowledge, practice professional skills and effectively apply practical approaches to learning activities, thereby meeting the training goals and requirements of teachers, school as well as society in the new era. The subjective factor promoted will play a crucial role in improving the quality of training, contributing to the growth and enhancement of the learner's own personality. Therefore, researching this matter not only brings theoretical value but also practical significance.

Keywords: Subjectivity, consciousness, self-study awareness.

1. Đặt vấn đề

Trong triết học, việc giải quyết vấn đề cơ bản của triết học là cơ sở để con người luận giải được mối quan hệ giữa con người và thế giới khách quan. Trong mối quan hệ này, con người không chỉ giải thích thế giới vật chất mà còn cải tạo thế giới bởi thực tiễn. Thực tiễn của con người, một mặt do sự tham gia hoạt động của ý thức, mặt khác do yêu cầu về tính hiệu quả của quy luật nên cần giải quyết mối quan hệ giữa khách quan và chủ quan.

Phạm trù “khách quan” dùng để chỉ tất cả những gì tồn tại không phụ thuộc vào một chủ thể xác định, hợp thành một hoàn cảnh hiện thực, thường xuyên tác động đến việc xác định mục tiêu, nhiệm vụ và phương thức hoạt động của chủ thể đó. Khách quan có thể hiểu bao gồm những yếu tố như: những điều kiện, khả năng và quy luật khách quan. Theo đó, quy luật khách quan luôn giữ vai trò quan trọng nhất. Trong triết học phạm trù “chủ quan” thể hiện mối quan hệ biện chứng với phạm trù khách quan, chủ quan là dùng để chỉ tất cả các nhân tố nội tại, trình độ phát triển năng lực của chủ thể, nó thể hiện sự phát triển về phẩm chất và năng lực của một chủ thể nhất định. Theo đó, phải kể đến phẩm chất tư duy, trình độ hiểu biết, đến tình cảm, ý chí, nguyện vọng và thể chất của chủ thể.

Nói đến chủ quan là nói đến sức mạnh hiện thực bên trong của chủ thể. Ngoài ra, chủ quan còn được hiểu là sự thay đổi của sự vật, sự việc, hiện tượng mà con người có thể kiểm soát được. Chủ quan còn là cách nhìn nhận vấn đề của mỗi người, thể hiện bằng hành động mang ý chí, quan điểm theo hướng phiến diện và tính cá nhân riêng của người đó. Vậy, yếu tố chủ quan muốn phát huy vai trò của mình cần phải có

sự tác động, quyết định với yếu tố khách quan. Trong mối quan hệ giữa khách quan và chủ quan thì suy đến cùng, khách quan bao giờ cũng là cơ sở, tiền đề và giữ vai trò quyết định chủ quan.

Vai trò to lớn của nhân tố chủ quan còn thể hiện ở chỗ, mặc dù không xóa bỏ hoặc sáng tạo ra bất cứ quy luật khách quan nào, nhưng bằng năng lực chủ quan của mình, con người có thể điều chỉnh hình thức tác động của quy luật khách quan và kết hợp một cách khéo léo sự tác động tổng hợp của nhiều quy luật theo hướng phục vụ tốt nhất cho mục đích của mình. Con người muốn ngày càng tài năng, xã hội ngày càng phát triển thì phải luôn chủ động, phát huy khả năng của mình và luôn tìm tòi, sáng tạo cái mới. Bên cạnh đó, con người phải thường xuyên rèn luyện, tu dưỡng, nâng cao tính tự lực, tự giác, phát huy vai trò của nhân tố ý thức trong mọi điều kiện, hoàn cảnh.

Xuất phát từ những lý do trên, tôi chọn đề tài “Phát huy nhân tố chủ quan trong việc nâng cao ý thức tự học của sinh viên (SV) hiện nay” làm đề tài nghiên cứu của mình. SV Việt Nam hiện nay có điều kiện vật chất nhiều hơn so với trước đây, gia đình và xã hội đã có sự đầu tư cao cho giáo dục, gia đình có điều kiện hơn giúp SV chuyên tâm vào việc học. Tuy nhiên, hiện nay có nhiều SV do ý lại quá nhiều vào điều kiện kinh tế của gia đình, hoặc mãi vui chơi, có sự nhận thức sai lệch về việc học, không có sự quyết tâm, tập trung trong nghiên cứu, đặc biệt khả năng tự học, năng lực tự chủ kém.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của việc phát huy nhân tố chủ quan trong việc nâng cao ý thức tự học của SV

Phát huy nhân tố chủ quan trong tự học của SV là

một quá trình tác động làm biến đổi, nâng cao những yếu tố bên trong của người học như năng lực tư duy, động cơ, thái độ, trách nhiệm, phương pháp tự học tập, tự nghiên cứu... Hay “tự học” là quá trình cá nhân tự giác, tự lực, tích cực lĩnh hội những vấn đề được đặt ra trong cuộc sống bằng hoạt động của chính mình để đạt được những mục đích nhất định. Điều này giúp khai thác được một cách có hiệu quả những phẩm chất tâm lý, nâng cao tính tích cực, chủ động, sáng tạo của SV, từ đó nâng cao tính tự học của SV.

Trên cơ sở tác động của các nhân tố chủ quan của quá trình đào tạo, phát huy nhân tố chủ quan sẽ phát huy được vai trò tích cực trong mối quan hệ giữa “ngoại lực” và “nội lực”. Nếu thiếu đi sự nỗ lực tự học của bản thân SV thì kết quả không thể cao cho dù có điều kiện ngoại cảnh thuận lợi đến mấy (thầy giỏi, tài liệu hay, điều kiện vật chất, trang thiết bị...).

Phương pháp dạy và học ở bậc đại học khác với phương pháp ở bậc phổ thông, một trong những yếu tố đó là nâng cao ý thức tự học của SV. Trong các trường đại học hiện nay có xu hướng biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo, mà thực chất của quá trình này là làm cho SV tự hoàn thiện và làm phong phú thêm tri thức bằng sự nỗ lực tự học, tự nghiên cứu. Hơn nữa, ở bậc đại học tự học là phương pháp, cách thức cơ bản mà mỗi SV phải quán triệt. Việc tự học của SV là vấn đề mang ý nghĩa tất yếu, ngày càng đòi hỏi nhiều cố gắng, nỗ lực. Vì chỉ có tự học mới trang bị cho SV kiến thức mới nhất, khoa học nhất và thu được nhiều kinh nghiệm thực tiễn và đạt kết quả như mong muốn.

Tự học có vai trò to lớn trong việc nâng cao thành tích, hoạt động trí tuệ của SV, tạo cho SV có tư duy sáng tạo, giúp SV tìm hiểu tri thức một cách sâu sắc, hiểu rõ bản chất vấn đề, nắm bắt được vấn đề chủ động, từ đó tìm ra phương pháp, cách giải quyết vấn đề một cách hiệu quả. Bởi, trong quá trình tự học, SV gặp nhiều vấn đề mới, kiến thức mới, và việc tự đi tìm giải đáp cho những vấn đề ấy là cách tốt nhất để kích thích hoạt động trí tuệ cho SV, mà trước hết là rèn luyện và nâng cao năng lực tư duy độc lập, năng lực nhận biết và giải quyết các vấn đề, cùng với các kỹ năng cần thiết.

Quá trình tự học còn giúp SV rất nhiều trong quá trình công tác sau này, xã hội ngày càng phát triển, yêu cầu của công việc ngày càng cao và mang tính chất chuyên sâu. Vì vậy, rất cần những người toàn diện, có kiến thức, có năng lực, kỹ thuật lao động tốt thì mới hoàn thành được nhiệm vụ.

Ngoài ra, vấn đề tự học còn có vai trò trong giáo dục, hình thành nhân cách, đạo đức, kỹ năng cho SV. Việc tự học giúp SV có thói quen độc lập suy nghĩ,

độc lập giải quyết vấn đề, giúp họ tự tin hơn trong lựa chọn cuộc sống của mình. Tự học giúp sinh thức đầy lòng ham học hỏi, ham hiểu biết, khát khao vươn tới những đỉnh cao của khoa học, có hoài bão, ước mơ, vượt qua những khó khăn để hoàn thành tốt mục tiêu của mình.

2.2. Thực trạng phát huy nhân tố chủ quan trong tự học của SV hiện nay

Một là, hiện nay SV có nhận thức đúng đắn về mục tiêu, yêu cầu của đào tạo, về vai trò quan trọng của việc tự học, SV xác định được trách nhiệm, động cơ trong tự học của mình để hoàn thành nhiệm vụ một cách có hiệu quả nhất. Nhiều SV đã bằng ý chí và nghị lực của mình đã vươn lên, vượt qua hoàn cảnh khó khăn, đạt được thành tích cao trong học tập và rèn luyện.

Hai là, SV có sự năng động, sáng tạo và tích cực trong mọi hoạt động tự học, biểu hiện ở chỗ: sự tận dụng thời gian cho tự học, tận dụng mọi sự tiến bộ của mạng xã hội, internet, thực hiện được việc học ở mọi lúc mọi nơi, nhằm tiết kiệm được chi phí và thời gian. SV biết chủ động hơn trong xây dựng kế hoạch và tiến hành thực hiện kế hoạch tự học của mình một cách khoa học, có hiệu quả.

Ba là, SV có khả năng tư duy độc lập, tự chủ, sáng tạo và khả năng vận dụng lý thuyết vào thực hành rèn luyện kỹ năng kỹ xảo. Có phương pháp tự học phù hợp với khả năng nhận thức của mình, nhằm mục đích tiếp nhận tri thức được trang bị một cách nhanh nhất, có hiệu quả nhất.

Bốn là, SV tự chủ và tự ý thức tự học nhiều kiến thức hơn, ngoài kiến thức chuyên môn, chuyên ngành còn tự học thêm những kỹ năng khác, ngày càng có xu hướng SV giỏi về rất nhiều lĩnh vực khác nhau thông qua quá trình tự học.

Tuy nhiên, ngoài những mặt tích cực trên, thì hiện nay SV có những hạn chế, khó khăn trong quá trình thực hiện quá trình tự học. Theo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, có hơn 50% SV được khảo sát không thật tự tin vào các năng lực, khả năng học của mình. Hơn 40% cho rằng mình không có năng lực tự học. Gần 70% SV cho rằng mình không có năng lực tự nghiên cứu. Gần 55% SV được hỏi cho rằng mình không thực sự hứng thú học tập. Với kết quả này, chúng ta thấy, thực trạng học tập, nghiên cứu và tự học của SV đang gặp vấn đề rất nghiêm trọng, điều này ảnh hưởng đến chất lượng nguồn nhân lực, gây khó khăn cho SV tìm cơ hội việc làm sau khi tốt nghiệp.

2.3. Một số giải pháp nhằm phát huy nhân tố chủ quan trong tự học của SV hiện nay

**Đối với SV*

Nâng cao ý thức trách nhiệm và tạo động lực tự

học cho SV, giúp SV nhận thức đầy đủ và sâu sắc hơn về vị trí, tầm quan trọng của việc tự học, tự rèn luyện, từ đó giúp SV nâng cao ý thức tự học, xác định mục tiêu, động cơ học tập đúng đắn và hình thành thói quen, niềm đam mê học suốt đời. Cần trang bị và rèn luyện cho SV những kỹ năng và phương pháp tự học. SV cần quán triệt tinh thần “tự lực cánh sinh”, phát huy tính tự chủ, tự giác, tự lực; tính kỷ luật, sự kiên trì, say mê trong việc học.

SV cần tự giải quyết những vấn đề học tập một cách tự lập, tự mình đào sâu suy nghĩ, không ỉ lại, trông đợi sự giúp đỡ của người khác. Đặt ra kế hoạch học tập và cố gắng thực hiện một cách tốt nhất để rèn luyện tính kỷ luật. Mọi hoạt động học tập phải tuân thủ đúng thời gian và tiến độ, không trì hoãn khi gặp khó khăn. SV cần rèn luyện sự tập trung cao độ trong học tập, nghiên cứu, tránh bị xao lãng bởi các yếu tố gây nhiễu xung quanh, chẳng hạn tác động tiêu cực của mạng xã hội.

**Đối với nhà trường*

Nhà trường cần đổi mới nội dung đào tạo, đổi mới cần đáp ứng được mục tiêu đào tạo “cơ bản, hệ thống, thống nhất, chuyên sâu” vừa đảm bảo tính hợp lý, logic trong kết cấu, vừa phải đặt ra yêu cầu cao để người học phát huy cao độ. Cần tăng cường thời gian tự học, thời gian thực hành cho SV, nhằm phát huy hết khả năng nghiên cứu, nắm vững tri thức, rèn luyện kỹ năng nghề nghiệp. Nhà trường cần đầu tư thêm nhiều cho cơ sở vật chất giúp SV có cơ sở để tự học, tự nghiên cứu. Trong khuôn viên nhà trường, ngoài thư viện, nơi tự học, cần thiết kế thêm những góc, những không gian có thể giúp SV học mọi lúc mọi nơi. Nên tạo ra nhiều sân chơi học thuật để SV tham gia.

Nâng cao chất lượng giáo viên, đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo cho SV. GV giữ vai trò quan trọng trong quá trình dạy học, bởi GV ngoài là người truyền đạt tri thức khoa học, còn là người gợi mở tri thức, hỗ trợ, định hướng nội dung học, cũng như định hướng phát triển nhân cách, nhằm nâng cao ý thức trong việc tự học. Ngoài ra, GV còn là người đánh giá, kiểm tra kết quả tự học của SV. Cần có những biểu dương, vinh danh những gương thầy cô giáo giỏi cũng như SV xuất sắc để khơi dậy sự quyết tâm, tự tin, nguồn cảm hứng trong quá trình học của SV.

**Đối với cơ quan chức năng*

Cần đổi mới công tác quản lý giáo dục, xây dựng môi trường giáo dục thuận lợi, đảm bảo đủ cơ sở vật chất phục vụ dạy học tích cực, nhằm tích cực hóa nhân tố chủ quan của người học làm nền tảng để phát triển tài năng, nâng cao năng lực tư duy độc lập, sáng tạo. Nhà nước cần chú trọng đến công tác quản lý giáo dục

hiệu quả, tránh nhiều thủ tục hành chính, ảnh hưởng đến thời gian tự học của SV.

**Đối với gia đình, xã hội*

Ba mẹ nên động viên, khuyến khích các em chuyên tâm vào việc học, ba mẹ cần có sự quan tâm đúng mức, bởi có nhiều cha mẹ do quá kỳ vọng vào con, vô tình làm cho con cái áp lực, dẫn đến mất tự tin, ảnh hưởng đến kết quả học tập. Và truyền thống của gia đình cũng là tấm gương sáng trong quá trình tự học của các em, ba mẹ cũng là tấm gương sáng cho tinh thần tự học.

Dưới tác động của khoa học công nghệ, cũng như tác động của mạng xã hội, ít nhiều làm ảnh hưởng đến thái độ, động cơ, kết quả học của SV. Vậy, cần có những chương trình mang tính cộng đồng, định hướng tích cực đối với SV, nêu những tấm gương sáng về tinh thần tự học vươn lên, tạo thêm động lực, niềm đam mê học tập, nghiên cứu cho SV. Mặt khác, SV cũng phải vận dụng những nền tảng của mạng xã hội, cũng như những thành tựu của tiến bộ công nghệ để nâng cao ý thức tự học của mình, nhằm nâng cao kết quả học tập.

3. Kết luận

Việc nâng cao năng lực tự học, tự nghiên cứu cho SV cần phải đặt vào nhiệm vụ trọng tâm của các trường đại học. Nghị quyết 29-NQ/TW cũng đã chỉ rõ: “phát triển khả năng sáng tạo, tự học, khuyến khích học tập suốt đời... tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở cho người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực” cũng đã thể hiện được vai trò quan trọng này.

Lời cảm ơn: Bài báo này nhằm phục vụ cho đề tài nghiên cứu khoa học của Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông, Tp.HCM. Mã số: 06 - 2024 - HV-CB2

Tài liệu tham khảo

1. Rorty, Richard. “Objectivity, Relativism, and Truth: Philosophical Papers”, Vol. 1. (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).
2. Nguyễn Thị Bích Hạnh, 2006. “Biện pháp hoàn thiện kỹ năng tự học cho SV Đại học Sư phạm theo quan điểm sư phạm tương tác”. Luận án tiến sĩ Giáo dục học. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Hà Nội.
3. Nguyễn Xuân Tùng và Lê Đình Thịnh, 2017. “Cuộc cách mạng 4.0 và những vấn đề đặt ra đối với công tác giáo dục, đào tạo trong Công an nhân dân. Đổi mới phương pháp giảng dạy trước tác động của cách mạng công nghiệp 4.0”. NXB Học viện cảnh sát nhân dân. Hà Nội.
4. Trần Anh Tuấn, “Vấn đề tự học của SV từ góc độ đánh giá chất lượng kỹ năng nghề nghiệp”, Tạp chí Nghiên cứu Giáo dục, 5 (1996).

Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục lý tưởng Xã hội chủ nghĩa cho sinh viên hiện nay

Nguyễn Thị Hồng Diễm*

*ThS. Trường Cao đẳng Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 15/08/2024; Accepted: 23/08/2024; Published: 03/09/2024

Abstract: Educating socialist ideals is a very important part in training revolutionary generations, especially for pupils and students because they are the force that will realize the aspiration of a prosperous Vietnamese nation according to the strategic goal “Rich people, strong country, democracy, fairness, civilization”. In addition to cultivating professional knowledge and absorbing advanced scientific and technological knowledge of the era, they also need to have a correct awareness of national independence associated with socialism. Congress, the Party's leadership role, the strength of great national unity, the steadfastness of revolutionary ideals, and being a shock force in the cause of building and protecting the socialist Vietnamese fatherland.

Keywords: Students, educational, building, country.

1. Đặt vấn đề

Con đường quá độ lên Chủ nghĩa xã hội ở nước ta là một sự nghiệp lâu dài, vô cùng khó khăn và phức tạp, vì nó phải tạo sự biến đổi sâu sắc về chất trên tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội. Sinh viên là thế hệ trẻ, là chủ nhân của đất nước, sinh viên cần làm gì, làm như thế nào để khẳng định và đóng góp sức mình vào công cuộc kiến thiết và bảo vệ Tổ quốc, đưa đất nước tiến lên Chủ nghĩa xã hội, nhất là trong giai đoạn hiện nay đất nước bước vào thời kỳ công nghiệp 4.0, các nước ra sức chạy đua về công nghệ, kỹ thuật với hàng loạt các công trình nghiên cứu, sáng chế, áp dụng kỹ thuật công nghệ tiên tiến vào đời sống sản xuất, tối ưu hóa các quy trình sản xuất. Trong quá trình đi lên Chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam hiện nay đã đặt thanh niên, trong đó có sinh viên vào vị trí quan trọng hàng đầu. Điều này đã được Đảng ta nhấn mạnh tại Nghị quyết số 25-NQ/TW ngày 25 tháng 7 năm 2008 BCHTW về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác thanh niên thời kỳ mới: “*Thanh niên là rường cột của nước nhà, chủ nhân tương lai của đất nước, là lực lượng xung kích trong xây dựng và bảo vệ tổ quốc, một trong những nhân tố quyết định sự thành bại của sự nghiệp công nghiệp hóa hiện đại hóa đất nước, hội nhập quốc tế và xây dựng CNXH*”. Chăm lo, bồi dưỡng, giáo dục thanh niên thành lớp người “vừa hồng vừa chuyên” theo tư tưởng Hồ Chí Minh là trách nhiệm của cả hệ thống chính trị dưới sự lãnh đạo của Đảng, vai trò quan trọng của Đoàn thanh niên cộng sản Hồ Chí Minh, gia đình, Nhà trường và xã hội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nội dung về lý tưởng Xã hội chủ nghĩa ở nước ta

Cương lĩnh của Đảng ta về xây dựng đất nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội (bổ sung, phát triển năm 2011) đã chỉ rõ: Đi lên chủ nghĩa xã hội là khát vọng của nhân dân ta, là sự lựa chọn đúng đắn của Đảng Cộng sản Việt Nam và Chủ tịch Hồ Chí Minh, phù hợp với xu thế phát triển của lịch sử. Nắm vững ngọn cờ độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội - ngọn cờ quang vinh mà Chủ tịch Hồ Chí Minh đã trao lại cho thế hệ hôm nay và các thế hệ mai sau. Độc lập dân tộc là điều kiện tiên quyết để thực hiện chủ nghĩa xã hội và chủ nghĩa xã hội là cơ sở bảo đảm vững chắc cho độc lập dân tộc. Sự lãnh đạo đúng đắn của Đảng là nhân tố hàng đầu quyết định mọi thắng lợi của cách mạng Việt Nam. Đảng phải nắm vững, vận dụng sáng tạo, góp phần phát triển chủ nghĩa Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh, không ngừng làm giàu trí tuệ, nâng cao bản lĩnh chính trị, phẩm chất đạo đức và năng lực tổ chức để đủ sức giải quyết các vấn đề do thực tiễn cách mạng đặt ra.

Công cuộc đổi mới hơn 37 năm qua của đất nước ta đã đạt được những thành tựu to lớn, có ý nghĩa lịch sử. Đó là kết quả của quá trình đổi mới có nguyên tắc, năng động trên cơ sở kiên định và vận dụng sáng tạo chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; đồng thời, cũng là cơ sở để mỗi người Việt Nam nhận thức sâu sắc hơn tầm vóc lịch sử, ý nghĩa và giá trị hiện thực của Cách mạng tháng Mười Nga vĩ đại đối với cách mạng Việt Nam nói riêng và thế giới nói chung. Thành tựu mà chúng ta đạt được minh chứng cho sức sống của chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam. Công cuộc đổi mới toàn diện đất nước phía trước còn nhiều

khó khăn, thử thách, song với lý tưởng cao đẹp và những bài học thực tiễn sâu sắc của Cách mạng tháng Mười Nga tiếp tục soi rọi, tỏa sáng, nhân dân ta dưới sự lãnh đạo của Đảng, tiếp tục đoàn kết một lòng, nỗ lực phấn đấu để phát triển đất nước và bảo vệ Tổ quốc, xây dựng thành công chủ nghĩa xã hội vì mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh.

Theo lý tưởng của Cách mạng tháng Mười Nga, với những bài học kinh nghiệm đắt giá từ thành công và cả những thất bại của chủ nghĩa xã hội hiện thực trong gần một thế kỷ qua, chúng ta cần tiếp tục tổng kết thực tiễn, nghiên cứu lý luận, nhằm tiếp tục làm sáng rõ những quy luật, nguyên lý phát triển phù hợp với thực tiễn của Việt Nam. Tập trung quán triệt sâu sắc những quan điểm, đường lối cơ bản nêu trong Cương lĩnh của Đảng và triển khai thực hiện thắng lợi những nhiệm vụ trọng tâm mà các đại hội, đặc biệt là Đại hội XII gần đây của Đảng đã chỉ ra là: Tăng cường xây dựng Đảng trong sạch, vững mạnh, nâng cao năng lực lãnh đạo và sức chiến đấu của Đảng; ngăn chặn, đẩy lùi sự suy thoái về tư tưởng chính trị, đạo đức, lối sống, biểu hiện “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa” trong nội bộ.

Tập trung thực hiện các giải pháp nâng cao chất lượng tăng trưởng, năng suất lao động và sức cạnh tranh của nền kinh tế. Tiếp tục thực hiện có hiệu quả 3 đột phá chiến lược (hoàn thiện thể chế kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa; đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo, phát triển nguồn nhân lực, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao; xây dựng hệ thống kết cấu hạ tầng đồng bộ), cơ cấu lại tổng thể và đồng bộ nền kinh tế gắn với đổi mới mô hình tăng trưởng; đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước, chú trọng công nghiệp hóa, hiện đại hóa nông nghiệp, nông thôn gắn với xây dựng nông thôn mới.

2.2. Thực trạng giáo dục lý tưởng Xã hội chủ nghĩa hiện nay

Sinh viên là lực lượng kế tục, phát huy nguồn trí tuệ nước nhà, là nguồn lực chủ yếu trong thời đại kinh tế tri thức, khoa học công nghệ, đóng vai trò then chốt trong phát triển đất nước, là lực lượng to lớn trong việc giữ gìn và xây dựng chủ nghĩa xã hội ở nước ta hiện nay. Trong bất cứ giai đoạn lịch sử nào, thanh niên, sinh viên 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, Hồ Chí Minh luôn đề cao vị trí, vai trò của thanh niên

trong sự nghiệp cách mạng của Đảng và của dân tộc. Người biểu lộ niềm tin vững chắc vào thế hệ trẻ, là lớp người “*xung phong trong công cuộc phát triển kinh tế và văn hóa, trong sự nghiệp xây dựng Chủ nghĩa Xã hội*” và khẳng định, thanh niên trong đó có sinh viên là lực lượng cách mạng hùng hậu, bộ phận quan trọng của dân tộc, là lớp người kế tục sự nghiệp cách mạng của cha anh.

Đại đa số sinh viên tin tưởng vào sự lãnh đạo của Đảng và con đường phát triển của đất nước; sống có trách nhiệm với Tổ quốc, gia đình và bản thân; có ước mơ, hoài bão; có kiến thức, kỹ năng, sức khỏe tốt, tư duy năng động, sáng tạo, dám nghĩ, dám làm. Tuyệt đại đa số sinh viên Việt Nam luôn tin tưởng và đồng thuận với đường lối chính trị của Đảng, chấp hành chính sách, pháp luật của Nhà nước, ra sức học tập, rèn luyện và lao động sản xuất, góp phần không nhỏ vào sự ổn định của đất nước, của chế độ và cùng làm nên những thành tựu to lớn trong phát triển kinh tế - xã hội và văn hóa của đất nước.

Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận sinh viên không có chí hướng rõ ràng, chưa hiểu biết đầy đủ truyền thống cách mạng của Đảng, của dân tộc, ít quan tâm đến tình hình của đất nước, quốc tế. Một bộ phận sinh viên “nhạt Đảng, phai Đoàn, xa chính trị”, không có ý thức vươn lên trong học tập và rèn luyện, có những sinh viên giảm sút niềm tin, thiếu niềm tin, bản lĩnh non kém, thậm chí bị các thế lực thù địch lôi kéo, kích động tham gia vào các hoạt động vi phạm pháp luật. Một bộ phận sinh viên hiện đang chỉ quan tâm đến lợi ích trước mắt, lợi ích cá nhân của mình. Số này chỉ quan tâm đến việc học tập chuyên môn; tập trung vào việc đi học, sau đó, đi làm thêm, ít quan tâm tới các vấn đề xã hội, chính trị; ít tham gia các phong trào, các hoạt động xã hội.

Sinh viên là lực lượng đông đảo trong xã hội, được kế thừa truyền thống hiếu học của dân tộc, được Đảng, Nhà nước và toàn xã hội quan tâm, kỳ vọng là tương lai của đất nước, do vậy, một trong những nhiệm vụ quan trọng của Đảng ta là phải giáo dục lý tưởng cách mạng cho sinh viên. Việc này khác với giáo dục kiến thức, kỹ năng về khoa học, công nghệ, chuyên môn, nghiệp vụ, giáo dục lý tưởng chính là hình thành nền tảng tinh thần dân tộc, hình thành thế giới quan và nhân sinh quan cách mạng trong thế giới nội tâm của thế hệ trẻ, được khai mở từ học sinh phổ thông, được định hình ở lứa tuổi sinh viên.

2.3. Giải pháp góp phần nâng cao chất lượng giáo dục lý tưởng Xã hội chủ nghĩa cho sinh viên hiện nay

Một là, nâng cao nhận thức chính trị, học tập chủ

nghĩa Mác – Lênin, học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh, tránh nhệch Đảng, khô Đoàn, xa rời chính trị. Hiện nay, các thiết bị công nghệ hiện đại và hệ thống mạng xã hội đang ngày càng phát triển đã tạo ra nhiều ảnh hưởng lớn đến sinh viên, bao gồm cả những ảnh hưởng tích cực và tiêu cực, một trong số đó là khiến giới trẻ nói chung, trong đó có sinh viên sống tách biệt với xã hội, hình thành lối sống vô tâm, vô cảm, thờ ơ chính trị. Bên cạnh đó, nhiều bạn trẻ chủ yếu đọc báo qua những bài được chia sẻ trên mạng xã hội chưa được kiểm chứng cụ thể, thay vì chủ động tiếp cận tới các nguồn tin chính thức, tạo cơ hội cho các thế lực thù địch truyền bá những thông tin xuyên tạc Đảng và Nhà nước mà nếu không có những nhận thức chính trị đầy đủ, người đọc sẽ hình thành suy nghĩ sai lệch, gây ra những hệ lụy khôn lường cho tình hình an ninh xã hội.

Hai là, tăng cường công tác giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống là những vấn đề cơ bản về chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, chủ trương, đường lối của Đảng, nhất là nội dung Chỉ thị số 42-CT/TW của Ban Bí thư về “Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho thế hệ trẻ giai đoạn 2015-2030” và Nghị quyết Trung ương 4 khóa XI, XII về tăng cường xây dựng và chỉnh đốn Đảng. Những nội dung này trang bị cho đoàn viên, thanh niên thế giới quan, phương pháp luận đúng đắn, căn bản, nền tảng, để có thể luận giải những vấn đề thực tiễn đặt ra.

Ba là, tuyên truyền giáo dục lý tưởng Xã hội chủ nghĩa thông qua học tập các môn Lý luận chính trị, giảng viên tác động vào đối tượng sinh viên để truyền thụ, luận giải, phân tích một cách khoa học những nguyên lý của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối cách mạng của Đảng Cộng sản Việt Nam, giúp sinh viên tiếp thu tri thức khoa học, hình thành thế giới quan, nhân sinh quan cách mạng; có lý tưởng, tư duy khoa học, đạo đức cách mạng, năng lực sáng tạo trong hoạt động thực tiễn; nắm được những kiến thức căn bản, cốt lõi, quan trọng để xây dựng cơ sở khoa học cho nhận thức và niềm tin vững chắc vào sự nghiệp cách mạng, vào sự lựa chọn và con đường độc lập dân tộc gắn liền chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam.

Bốn là, cần phải chăm chỉ, sáng tạo, có mục đích và động cơ học tập đúng đắn, học tập để mai sau xây dựng đất nước, hiểu được học tập tốt là yêu nước. Tuổi trẻ Việt Nam nói chung và sinh viên Việt Nam

nói riêng đóng vai trò rất quan trọng trong việc hình thành nguồn nhân lực chất lượng cao, có đầy đủ kiến thức, kỹ năng để thích ứng với những bước phát triển mới trong khoa học và công nghệ. Chính vì vậy, thế hệ trẻ - những chủ nhân tương lai của đất nước phải không ngừng học tập, sáng tạo, tiếp thu các công nghệ mới để trang bị một nền tảng tốt, giàu kiến thức, vững kỹ năng để tiếp nối các thế hệ cha anh trong quá trình thực hiện công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước gắn với phát triển kinh tế tri thức.

3. Kết luận

Sinh viên những chủ nhân tương lai của đất nước, đất nước đang trông chờ rất nhiều ở việc học tập và rèn luyện của sinh viên. Việc học tập các môn chuyên ngành là điều cần thiết, song nếu chỉ có kiến thức chuyên ngành sinh viên sẽ bị lạc hậu về mặt lý luận, vì việc học tập các môn khoa học Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh giúp họ nắm bắt được những kiến thức cơ bản, kết hợp với việc liên hệ thực tiễn, từ đó có tư duy độc lập, đúng đắn, hành động phù hợp trong cuộc sống, qua đó sinh viên có được phương pháp tiếp cận, nắm bắt thông tin, kiến thức một cách hiệu quả nhất. Học lý luận chính trị là học phương pháp luận tiên tiến, là trang bị nền tảng tư tưởng cách mạng, tư duy đúng về thế giới, biết hành động có ích cho xã hội góp phần vào công cuộc xây dựng thành công Xã hội chủ nghĩa ở nước ta.

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 giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống văn hóa cho thế hệ trẻ giai đoạn 2015 - 2030” Hà Nội.

[2] BCH TƯ (2013), Nghị quyết số 29-NQ/TW, “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế” Hà Nội.

[3] Bộ Chính trị (2014), Nghị quyết số 37/NQ-TW, ngày 9-10-2014 “Về công tác lý luận và định hướng nghiên cứu đến năm 2030” Hà Nội.

[4] Ban Bí thư (2014), Kết luận số 94-KL/TW, ngày 28-3-2014 “Về tiếp tục đổi mới việc học tập lý luận chính trị trong hệ thống giáo dục quốc dân” Hà Nội.

[5] Trần Viết Lưu (2021), Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng cho sinh viên, góp phần nuôi dưỡng khát vọng dân tộc, Tạp chí Tuyên giáo.

[6] Nguyễn Văn Ký (2023), Nâng cao ý thức chính trị của sinh viên Việt Nam hiện nay, Tạp chí Công sản

Đổi mới phương pháp dạy học - giải pháp phát huy năng lực tự học của sinh viên ngành giáo dục mầm non tại Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Đinh Thị Tuyết*

**ThS Trường CĐ Vĩnh Phúc*

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: *The nature of the credit-based training method is to promote students' initiative in the learning process. The new general education program requires pedagogical students to immediately approach and perform teaching tasks in high schools after graduation. Therefore, self study is a factor of special importance and determines the learning, research and training results of students. Innovating teaching methods in the direction of promoting students' self study capacity is a necessary solution in teacher training institutions, including Vinh Phuc College.*

Keywords: *Vinh Phuc College; Innovation in teaching methods; Self study capacity.*

1. Đặt vấn đề

Đào tạo theo học chế tín chỉ là phương thức đào tạo tiên tiến trên thế giới. Chuyển đổi từ phương thức đào tạo niên chế sang phương thức đào tạo học chế tín chỉ là bước chuyển tất yếu khách quan của hệ thống giáo dục đại học ở Việt Nam theo xu thế hội nhập. Bản chất của phương thức đào tạo này là phát huy tính tích cực chủ động của sinh viên trong quá trình học tập. Với chương trình giáo dục phổ thông 2018 đòi hỏi sinh viên sư phạm sau khi ra trường phải tiếp cận thực hiện ngay nhiệm vụ dạy học của mình ở trường phổ thông. Vì vậy, tự học là yếu tố có ý nghĩa đặc biệt quan trọng và quyết định kết quả học tập của sinh viên. Tự học là hoạt động học tập không thể thiếu được của sinh viên; Tổ chức hoạt động tự học hợp lý, khoa học, có chất lượng, hình thành và phát huy năng lực tự học cho sinh viên là trách nhiệm không chỉ bản thân sinh viên mà còn là nhiệm vụ của các cơ sở đào tạo. Trong đó phải kể đến vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động dạy - học của đội ngũ giảng viên, hay đó chính là các phương pháp dạy học của giảng viên tác động đến sinh viên nhằm giúp họ chiếm lĩnh tri thức, phát triển kỹ năng nghề nghiệp.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Hoạt động tự học của sinh viên

Hoạt động tự học là hoạt động học tập mà sinh viên chủ động chiếm lĩnh những tri thức, kỹ năng mà không có sự hướng dẫn trực tiếp của giảng viên. Lý luận dạy học đại học khẳng định rằng, muốn nâng

cao hiệu quả giảng dạy và học tập ở bậc đại học trước những đòi hỏi ngày càng cao của xã hội, phải biến quá trình dạy học thành quá trình tự học. Tự học được coi là nội lực, là nhân tố có ý nghĩa quyết định trực tiếp đến kết quả học tập của sinh viên.

Hoạt động học tập và nghiên cứu được xem là hoạt động chủ yếu ở trường đại học, giáo dục nghề nghiệp nói chung, các cơ sở đào tạo giáo viên riêng. Trong đó, sinh viên là chủ thể, tự mình chiếm lĩnh tri thức bằng hành động học của chính mình. Giảng viên là người định hướng, tổ chức, hướng dẫn cho sinh viên tự học, tự nghiên cứu tài liệu. Vai trò của giảng viên là quan tâm đến tất cả sinh viên trong một khoảng thời gian, một chương trình nhất định. Năng lực nghề nghiệp, trình độ chuyên môn, phương pháp dạy học của giảng viên quyết định đến chất lượng, hiệu quả của toàn bộ quá trình dạy học chứ không thể quyết định trực tiếp đến trình độ, năng lực của từng trò. Vì vậy, GV không thể làm thay nhiệm vụ học tập của sinh viên. Việc học tập trên lớp cơ hội của mọi sinh viên như nhau nhưng nhờ nỗ lực tự học nên kết quả học tập của mỗi sinh viên khác nhau. Bất kỳ sinh viên nào cũng phải tự học, tự nghiên cứu mới giỏi lên được, tức là mới có kiến thức phong phú, tư duy sắc sảo và biết làm chủ quá trình học tập của bản thân. Người GV giàu kinh nghiệm chính là người biết khơi dậy, kích thích khả năng tự học, tự nghiên cứu của sinh viên theo đúng quy luật tâm lý, tư duy làm cho quá trình chiếm lĩnh tri thức ngày càng giàu lên và vững chắc. Đổi mới phương pháp

dạy học theo hướng tích cực, đây là giải pháp giúp tăng cường năng lực tự học, tự nghiên cứu tài liệu cũng là tạo ra tâm lý “xa thầy”, rèn luyện tính tự giác, độc lập, tìm tòi và sáng tạo của sinh viên trong quá trình học tập, từ đó mới đáp ứng được nhu cầu đào tạo giáo viên theo yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục hiện nay.

2.2. Đổi mới phương pháp dạy học - giải pháp phát huy năng lực tự học của sinh viên sư phạm trong đào tạo giáo viên theo chương trình giáo dục phổ thông mới

2.2.1. Sinh viên ngành Giáo dục mầm non trường Cao đẳng Vĩnh Phúc với hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu

Qua tìm hiểu, khảo sát bằng phiếu điều tra với 107 sinh viên chính quy trình độ cao đẳng, kết quả thu được như sau: Sinh viên có nhận thức đúng đắn và ở mức cao (62,4%) về hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu học tập, coi đây là nhiệm vụ chính của người sinh viên; sinh viên chưa ý thức và chưa có khả năng xây dựng kế hoạch tự học, tự nghiên cứu tài liệu (37,6%). Đây là khó khăn lớn nhất có tính nội lực ở sinh viên. Mặc dù sinh viên nhận thức rõ hoạt động này là nhiệm vụ chính của mình khi học môi trường giáo dục chuyên nghiệp. Nhưng bản thân không chủ động, tự giác và không tự sắp xếp cho mình một thời khóa biểu tự học, và khi có thời khóa biểu tự học lại chưa có năng lực thực hiện.

Sinh viên dành thời gian cho hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu mỗi ngày rất ít, phần lớn sinh viên chỉ dành từ 2 - 2,5 giờ cho hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu học tập (47,8%); có đến 41,1% sinh viên dành cho hoạt động này mỗi ngày thường xuyên không được 1 giờ và dưới 2 giờ và chỉ có 11,1% sinh viên dành từ trên 3 giờ cho tự học, tự nghiên cứu tài liệu. Trong quá trình đào tạo, nhà trường rất chú trọng công tác sắp xếp thời khóa biểu cho sinh viên, hầu hết sinh viên chỉ học trên lớp một buổi/ngày. Sinh viên dành thời gian cho hoạt động tự học ít là phải gấp đôi. Nếu học trên lớp 4 giờ thì phải tự học, tự nghiên cứu tài liệu là 8 giờ. Sinh viên chưa chú trọng đầu tư thời gian cho hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu, còn để thời gian lãng phí quá nhiều.

Đánh giá của sinh viên sư phạm về hoạt động tự học, tự nghiên cứu tài liệu trong sinh viên. Sinh viên chưa tự giác, tích cực thường xuyên tự học, tự nghiên cứu tài liệu học tập. Thói quen tự học thường xuyên được hình thành trong suốt quá trình học tập

ở phổ thông không được duy trì, khi vào học bậc cao đẳng, đại học đã bị phá vỡ. Kết quả khảo sát từ phiếu điều tra có 23,4% sinh viên ít chú trọng trong việc tìm mượn tài liệu để học; 28,2% sinh viên học với tài liệu hiện có; học qua bài giảng của giảng viên là 42,1%. Phần lớn (53,8%) sinh viên chỉ tích cực tự học, tìm đọc tài liệu khi đến kỳ thi. Điều này rất gây căng thẳng, mệt mỏi cho sinh viên trong quá trình ôn tập, thi cử. Đồng thời, kiến thức thu lượm được và kỹ năng rèn luyện nghề nghiệp khi còn ngồi trên ghế nhà trường chưa thật sự sâu sắc, bền vững và sẽ ảnh hưởng đến quá trình thực hành nghề sau này.

2.2.2. Đổi mới phương pháp dạy học thuyết trình, giảng giải theo hướng tích cực để phát huy năng lực tự học của SV

Thứ nhất, đổi mới phương pháp dạy học được hiểu với các mức độ sau đây:

- Là việc bổ sung, phối hợp nhiều phương pháp dạy học để khắc phục nhược điểm của phương pháp dạy học đang sử dụng nhằm đạt được mục tiêu dạy học đề ra.

- Là sự cải tiến, hoàn thiện các phương pháp dạy học đang sử dụng để góp phần nâng cao chất lượng và hiệu quả của dạy và học.

- Là sự thay đổi phương pháp dạy học đang sử dụng bằng các phương pháp dạy học mới tối ưu, kết hợp với việc sử dụng các phương tiện truyền thông đa phương tiện. Từ đó, hình thành nên các kiểu dạy học mới với mong muốn đem lại hiệu quả dạy học cao hơn.

Mặc dù đổi mới phương pháp dạy học ở mức độ nào thì trong quá trình dạy học cũng phải hướng đến người học, lấy người học làm trung tâm và phải cần chú trọng đến các yếu tố sau:

Một là, Người dạy phải luôn luôn hướng đến người học, nắm được đặc điểm, kiểu tư duy của người học, dạy cho người học cái họ cần, thực tế đòi hỏi chứ không phải chỉ dạy cái mà giảng viên có.

Hai là, Hoạt động hóa người học - giao việc, bằng nhiều phương thức tạo điều kiện buộc người học làm việc, người học phải là người chủ động chiếm lĩnh tri thức bằng nhiều con đường khác nhau. Phải tự mình “chuyển” chỗ ở của khái niệm từ “quê hương” thứ nhất - tồn tại khách quan tới “quê hương” thứ hai - cái vốn liếng của cá nhân.

Ba là, Hợp tác giữa các thành viên, đảm bảo sự thống nhất biện chứng giữa cá nhân với cá nhân, nhóm và tập thể trong quá trình dạy học. Thực hiện có hiệu quả học đi đôi với hành, khai thác tối đa

vốn kinh nghiệm của người học; Sử dụng hợp lý các phương tiện dạy học truyền thông đa phương tiện, góp phần huy động tối đa các giác quan của người học tham gia vào quá trình dạy học, chiếm lĩnh tri thức.

Thứ hai, đổi mới phương pháp dạy học thuyết trình, giảng giải theo hướng tích cực để phát huy năng lực tự học của SV sư phạm

Dạy học bằng hình thức thuyết giảng là phương pháp chủ lực của lối dạy học truyền thống và là phương pháp dạy học phổ biến. Nhưng nếu chủ yếu thuyết giảng một chiều, nghĩa là đơn thuần truyền đạt kiến thức từ người dạy sang người học, thì đó là phương pháp dạy học thụ động. Nếu thuyết giảng theo lối tương tác, đặt vấn đề cho người học suy nghĩ và lôi cuốn người học cùng giải quyết vấn đề với GV thì đó lại là phương pháp dạy học tích cực. Như vậy, nếu biết cách vận dụng phương pháp dạy học này thì sẽ phát huy được tính tích cực cho người học và mang lại kết quả tốt cho quá trình dạy học. Một số nghiên cứu cho:

- Những diễn giả tốt nhất và thú vị nhất cũng bắt đầu đánh mất sự chú ý của người nghe sau 15 - 20 phút.

- Sau khi kết thúc tiết giảng, sinh viên nhớ lại được khoảng 70% nội dung trình bày trong 10 phút đầu tiên và 20% nội dung trong 10 phút cuối.

- Sự chú ý cao độ đối với nguồn thông tin bên ngoài chỉ có thể đạt được từ 10 phút trở lại.

Vậy làm thế nào để thuyết giảng đạt hiệu quả trong quá trình dạy học? Hướng vận dụng như sau:

Thứ nhất, chuẩn bị dàn bài thật rõ ràng, lời giảng phải gãy gọn, súc tích, chặt chẽ, trình bày theo lối tương tác, nghĩa là liên tục trao đổi với sinh viên trong quá trình thuyết giảng. Khi tương tác, kinh nghiệm cho thấy, GV nên tìm cách đặt câu hỏi để SV suy nghĩ trước khi giảng viên nói ra điều muốn nói, không nên nói trước kết quả mà hãy dẫn dắt sinh viên cùng tư duy để đi đến kết quả. Cách làm này sẽ mang lại hiệu quả cao trong việc tăng cường sự tập trung chú ý, phát triển khả năng tư duy độc lập và gia tăng mức độ tiếp thu và hiểu bài của sinh viên ngay tại lớp.

Thứ hai, trong quá trình thuyết giảng phải tổ chức các hoạt động đan xen. Các hoạt động đó có thể là đặt vấn đề để sinh viên suy nghĩ và phát biểu, chứng minh một vấn đề, thảo luận từng đôi, thảo luận nhóm, để sinh viên thuyết trình trước lớp,...việc này tưởng chừng như hao phí thời gian nhưng thực ra cái lợi thu

được sẽ lớn hơn nhiều so với trường hợp dành toàn bộ lượng thời gian đó cho GV nói. Do quen với lối giảng dạy theo kiểu truyền thống, nhiều GV cảm thấy bị áp lực trước một lượng lớn tri thức của môn học, lúc nào cũng tìm cách nói thật nhiều để có thể cung cấp đầy đủ thông tin cho sinh viên và lúc nào cũng có cảm giác thời lượng dành cho môn học quá ít. Vì vậy, không nên cố gắng trình bày tất cả những gì có trong chương trình, giáo trình. Hãy giới thiệu những điều cốt lõi và hướng dẫn sinh viên tìm phương pháp để sinh viên có thể tự nghiên cứu những nội dung còn lại. Sau mỗi đợt thuyết giảng là một dạng hoạt động cho sinh viên tham gia, có thể chỉ đơn giản là 2 phút thảo luận về một câu hỏi có liên quan đến bài học. Hoặc có thể cho sinh viên lắng nghe bài giảng 20 phút mà không ghi chép, sau đó dành ra 5 phút để họ tự viết lại những gì nhớ được (và có thể được bổ sung, hoàn chỉnh sau đó). Một thực nghiệm cho thấy nếu có 2 phút dừng để thảo luận và chỉnh sửa các ghi chú sau mỗi đợt giảng 12-18 phút và có ít nhất 3 phút cuối cùng để ghi lại tóm tắt bài giảng thì sinh viên sẽ nhớ bài tốt hơn, thậm chí đến 12 ngày. Trong khi nếu đơn thuần nghe thuyết giảng thì kiến thức có thể mất 75- 90% sau 24 tiếng đồng hồ.

3. Kết luận

Trong quá trình dạy học, GV có thể sử dụng nhiều phương pháp khác nhau, nhưng thuyết giảng theo hướng tích cực vừa là phương pháp dạy học phổ biến hiện nay, phương pháp dạy học này vừa phát huy năng lực tự học của SV, vừa đáp ứng được yêu cầu đào tạo theo tín chỉ ở các cơ sở giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp. Thuyết giảng là phương pháp dạy học không lỗi thời nếu biết vận dụng và phát huy những mặt ưu điểm của nó. Từ đó, làm cho buổi giảng sinh động, sôi nổi hơn, tạo bầu không khí hứng thú trong giờ học. Mặt khác, vẫn kích thích ở người học tư duy độc lập và sáng tạo; rèn luyện hàng loạt các kỹ năng như kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng truyền thông, kỹ năng giao tiếp ứng xử, kỹ năng giải quyết vấn đề, sự năng động, mạnh dạn và tự tin,... trong quá trình chiếm lĩnh tri thức.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Kế Hào, Nguyễn Quang Uẩn (2004), *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi và Tâm lý học sư phạm*, Nxb.Đại học Sư phạm Hà Nội.
2. Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị (1992), *Tâm lý học sư phạm đại học*, Nxb Giáo dục.
3. Phương Pháp dạy học tích cực ở đại học (2005), *Tài liệu tập huấn*, TP. Hồ Chí Minh.

Rèn luyện kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non ở Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Trần Tuyết Nhung*

*ThS, Khoa GDMN - Trường CĐ Vĩnh Phúc

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Pedagogical communication is one of the important skills that need to be formed for pedagogical students in general, and pedagogical students in preschool education in particular. This skill is formed and developed through steps, from knowledge acquisition to practical experience. The current situation of training pedagogical communication skills for preschool education students at Vinh Phuc College needs to be further innovated to improve training efficiency and meet the innovation requirements of the current general education system.

Keywords: Preschool education students; Pedagogical communication; Vinh Phuc College.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non là bậc học đầu tiên có vị trí quan trọng trong chiến lược phát triển nguồn lực con người. Trong quá trình chăm sóc, nuôi dưỡng và giáo dục trẻ em ở trường mầm non, giáo viên mầm non luôn giữ vị trí quan trọng nhất. Thực tế hiện nay cho thấy, ở một số cơ sở nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ em lứa tuổi mầm non còn nhiều hạn chế liên quan đến vấn đề giao tiếp, ứng xử với trẻ em. Do đó, trong quá trình đào tạo giáo viên ngành giáo dục mầm non cần chú trọng hơn nữa công tác hình thành và phát triển kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên. Để trang bị cho mình những kỹ năng giao tiếp sư phạm đáp ứng yêu cầu của xã hội đòi hỏi mỗi sinh viên ngành Giáo dục Mầm non phải tích cực rèn luyện ngay từ khi mới bắt đầu vào học và rèn luyện nghề đã chọn. Cùng với sự tích cực học tập và rèn luyện nghề của sinh viên, chương trình đào tạo dành cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non của trường cao đẳng Vĩnh Phúc, của khoa Giáo dục Mầm non là một yếu tố then chốt trong quá trình hình thành nhân cách nghề, các hoạt động đào tạo cần tăng cường đổi mới nhằm nâng cao chất lượng dạy và học, đáp ứng yêu cầu thực tế của xã hội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm và cơ chế hình thành kỹ năng giao tiếp sư phạm

Kỹ năng giao tiếp sư phạm là sự vận dụng những kiến thức, kinh nghiệm giao tiếp của giảng viên vào việc thiết lập mối quan hệ tích cực với người học, từ đó thực hiện quá trình truyền đạt thông tin giáo dục, cảm xúc, tri giác lẫn nhau, ảnh hưởng tác động qua

lại với nhau nhằm đạt mục đích giáo dục. Đó là sự chín muồi của các phẩm chất nhân cách và năng lực của giảng viên trong hoạt động nghề. Mỗi cá nhân khi sinh ra đều không có sẵn bất kỳ một kỹ năng nào, GV cũng vậy, để có được kỹ năng sư phạm, người học phải trải qua một quá trình rèn luyện. Quá trình hình thành bất kỳ kỹ năng nào cũng gồm 3 bước:

(Bước 1). Nhận thức đầy đủ về mục đích và cách thức điều khiển hành động.

(Bước 2). Quan sát mẫu và làm thử theo mẫu.

(Bước 3). Luyện tập để tiến hành các hành động theo đúng yêu cầu, điều kiện hành động nhằm đạt được mục đích đặt ra. Như vậy, việc nhận thức mục đích, cách thức và điều kiện hành động là rất quan trọng. Vì mục đích là kết quả mà chủ thể nhận thức đã dự kiến trước khi bắt tay vào thực hiện. Trên cơ sở xác định mục đích hành động, cá nhân sẽ lập kế hoạch và tìm các điều kiện, biện pháp phù hợp để đạt được mục đích. Như thế, đây chỉ là bước định hướng hành động. Nếu chỉ dừng lại ở đó thì chưa có kỹ năng vì nó chỉ thể hiện mặt lý thuyết, tri thức về hành động mà chưa có mặt kỹ thuật, thao tác thực tiễn của hành động để đạt mục đích đã đề ra.

Giai đoạn làm thử theo mẫu, ở giai đoạn này, một mặt cá nhân thực hiện các thao tác theo mẫu để hình thành kỹ năng, mặt khác đối chiếu với tri thức về hành động và điều chỉnh các thao tác, hành động nhằm đạt kết quả, giảm bớt những sai sót trong quá trình hành động. Tùy theo khả năng của từng cá nhân mà độ sai sót nhiều hay ít, giai đoạn làm thử dài hay ngắn. Sau khi làm thử để nắm vững cách thức hành động, cá nhân phải tiến hành luyện tập để hoàn thiện

kỹ năng. Ở giai đoạn này các tri thức về hành động được củng cố nhiều lần, cách thức hành động được ôn luyện có hệ thống giúp cá nhân nắm vững hành động hơn. Tuy vậy, đến đây kỹ năng vẫn chưa ổn định. Việc luyện tập đạt kết quả cao hay thấp phụ thuộc vào nhiều yếu tố: Điều kiện luyện tập, tính hệ thống của quá trình luyện tập, sự nỗ lực của bản thân (quan trọng nhất). Bởi vậy, khi rèn luyện nhân hình thành và phát triển kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non trước hết cần giúp sinh viên xác định được mục đích, sau đó phải thông hiểu cách thức thực hiện, hình thành động cơ và tranh bị cho sinh viên thực tế trải nghiệm để rèn luyện. Thực tế trải nghiệm là khâu then chốt trong quá trình hình thành kỹ năng nghề, đặc biệt là đối với nghề dạy học.

Chất lượng là năng lực của GVMN gồm:

(1).Chất lượng cần thiết: Yêu quý và tôn trọng trẻ em; Yêu và gắn bó với nghề; Tận tụy với công việc chăm sóc, giáo dục trẻ em; Kiên trì và nhẫn nại khi tiếp xúc với trẻ em; Linh hoạt, nhạy cảm và hài hước.

(2).Năng lực nghề cần thiết: Có hiểu biết sâu sắc về trẻ em lứa tuổi mầm non; Năng lực lập kế hoạch dạy học và giáo dục trẻ em; Năng lực tổ chức thực hiện kế hoạch dạy học và giáo dục; Năng lực giao tiếp; Năng lực nhận thức và sáng tạo; Năng lực tự học; Nhóm kỹ năng hoạt động xã hội; Có suy nghĩ và quan điểm tích cực.

Vị trí của Giáo dục Mầm non có thể được coi là người thầy đầu tiên cùng với cha mẹ trẻ xây dựng nền móng ban đầu nhân cách của con người nói chung, trẻ em nói riêng. Điều này cho thấy vai trò, trách nhiệm đặc biệt quan trọng của Giáo dục Mầm non. Đặc thù của đối tượng tác động là trẻ mầm non vì vậy, khác với GV ở các bậc học khác, Giáo dục Mầm non phải thực hiện hoạt động chăm sóc trước rồi mới giáo dục. Bởi vậy, Giáo dục mầm non cần phải hội tụ đủ những hành vi ứng xử của người cha, người mẹ: dịu dàng, tỉ mỉ, vô tư, nhẹ nhàng khi chăm sóc trẻ. Từ các đặc điểm riêng đó, GTSP của Giáo dục Mầm non với trẻ luôn thể hiện rõ tình cảm, động viên khích lệ trẻ, bảo đảm nguyên tắc dạy, dỗ thông qua hàng loạt các kỹ năng cơ bản như: kỹ năng nuôi dưỡng, kỹ năng chăm sóc, kỹ năng giáo dục trẻ em. Các kỹ năng quan trọng này của họ đã được hình thành và rèn luyện ngay từ khi còn là SV, thông qua các hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm.

2.2. Thực trạng và biện pháp rèn luyện, hình thành

và phát triển kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên ngành giáo dục mầm non tại trường cao đẳng Vĩnh Phúc

Từ cơ chế hình thành kỹ năng cho thấy, việc hình thành và phát triển kỹ năng nghề chỉ diễn ra khi cá nhân được trực tiếp tham gia vào các hoạt động trải nghiệm thực tế. Hiện nay, trong chương trình đào tạo Giáo dục Mầm non của trường Cao đẳng Vĩnh Phúc, sinh viên được thực hành, thực tập tại trường mầm non với thường lượng: Kiến tập sư phạm (4 tuần - SV năm thứ II) và Thực tập sư phạm (6 tuần - SV năm thứ III). Với thời lượng như trên, sinh viên khoa Giáo dục Mầm non có cơ hội để rèn luyện kỹ năng giao tiếp với trẻ ở mọi lứa tuổi từ nhà trẻ đến mẫu giáo. Bên cạnh đó, việc hình thành kỹ năng giao tiếp sư phạm trên giảng đường được đan xen trong suốt quá trình học lý thuyết cũng chiếm thời gian tương đối nhiều, đặc biệt là các học phần nghiên cứu về tâm lý trẻ mầm non, Rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên,...Đó là những thuận lợi trong quá trình đào tạo sinh viên ngành Giáo dục Mầm non. Căn cứ xuất phát đề xuất biện pháp phát triển năng lực thích ứng nghề cho SV sư phạm ngành GDMN:

(1).Nhân cách nghề, đặc điểm yêu cầu về phẩm chất, năng lực sư phạm và chuẩn nghề nghiệp của người giáo dục mầm non.

(2).Thức tế giảng dạy một số học phần, nhất là các học phần nghiệp vụ và phát triển kỹ năng nghề nghiệp cho SV ngành giáo dục mầm non tại trường CĐ Vĩnh Phúc.

Một là, đa dạng hóa các hoạt động tổ chức rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non

Tăng cường nội dung và hình thức rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, giúp sinh viên vận dụng lý thuyết trong việc rèn luyện các kỹ năng nuôi dưỡng, chăm sóc và giáo dục trẻ em, trong đó có kỹ năng giao tiếp sư phạm; Mở rộng và đa dạng hóa các hình thức thực hành nghề, tổ chức hội thi rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, thi tìm hiểu về nghề nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non, thi làm đồ dùng, đồ chơi trong dạy trẻ, thi tìm hiểu về chế độ dinh dưỡng cho trẻ em qua các độ tuổi, thi kể chuyện, tổ chức các hoạt động học, vui chơi cho trẻ em tham gia, thi về kỹ năng giao tiếp với trẻ em và xử lý tình huống thực tế ở trường mầm non.

Đối với giảng viên giảng dạy các học phần Tâm

lý - Giáo dục mầm non, cần chủ động cập nhật, tìm hiểu thêm tình huống sư phạm mới nảy sinh ngoài thực tiễn và đưa vào giảng dạy để sinh viên thảo luận, trao đổi nhằm hình thành các kỹ năng giải quyết tình huống sư phạm cho sinh viên; Đối với GV tham ra giảng dạy học phần rèn luyện nghiệp vụ sư phạm cần thường xuyên sáng tạo và linh hoạt đưa nội dung cũng như hình thức rèn luyện kỹ năng nghề, kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên, từng bước giúp sinh viên tìm hiểu và thực hành các tình huống cụ thể trong công tác nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ; sinh viên cần chủ động tích cực, tạo thói quen và hứng thú cho bản thân trong rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, nhận thức được lợi ích cao quý của nghề dạy học, nghề chăm sóc, giáo dục trẻ em, sẵn sàng và có ý thức tham gia tích cực trong các hình thức hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm, rèn luyện kỹ năng nghề và kỹ năng giao tiếp sư phạm.

Hai là, Phối hợp chặt chẽ giữa khoa Giáo dục Mầm non với các trường mầm non và GV đang trực tiếp nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ trong hướng dẫn kỹ năng nghề cho sinh viên. Tạo mối quan hệ thường xuyên gắn kết giữa quá trình đào tạo nghề trên giảng đường của đội ngũ GV khoa Giáo dục mầm non nói riêng, GV của Trường cao đẳng Vĩnh Phúc nói chung với quá trình nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ ở các trường mầm non trên địa bàn thành phố nơi trường đặt trụ sở. Đặc biệt cần xây dựng mối liên hệ gắn kết giữa giảng viên với GV nhằm giúp đỡ, tạo điều kiện để sinh viên tìm hiểu thực tế hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ, tìm hiểu và thực hành kỹ năng giao tiếp với trẻ, kỹ năng xử lý tình huống tại các trường mầm non; Hướng dẫn sinh viên trao đổi, viết báo cáo, thu hoạch, đánh giá, rút kinh nghiệm về khả năng vận dụng lý thuyết vào quá trình thực hành nghề của bản thân tại trường mầm non; Bên cạnh đó, cần tăng cường rèn luyện các kỹ năng nghề và kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên trong quá trình giảng dạy. Con rèn luyện và phát triển các kỹ năng thích ứng nghề là một trong những biện pháp quan trọng để phát triển năng lực nghề cho sinh viên; Đối với các GV trực tiếp giảng dạy các học phần liên quan đến phương pháp chăm sóc, giáo dục trẻ, cần lồng ghép trong từng nội dung kiến thức; Đổi mới công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV,..

Ba là, Xây dựng mô hình trường mầm non thực hành, thành lập phòng tư vấn nghề chăm sóc và giáo

dục trẻ mầm non tại trường CĐ Vĩnh Phúc. Việc xây dựng trường mầm non thực hành là yếu tố rất quan trọng, tạo cơ hội, điều kiện để sinh viên được thực hành, trải nghiệm ở các môi trường khác nhau, hình thành và phát triển kỹ năng nghề một cách ổn định. Bên cạnh đó, nhà trường cần tạo điều kiện để khoa Giáo dục Mầm non được liên kết, hợp tác toàn diện với các trường mầm non công lập, tư thục có chất lượng đã được kiểm định đóng trên địa bàn thành phố để tạo cơ hội cho sinh viên giao lưu, học hỏi các kỹ năng nghề, kỹ năng giao tiếp sư phạm, kỹ năng xử lý tình huống sư phạm trong môi trường thực tế. Như vậy, mọi hoạt động rèn luyện nghiệp vụ sư phạm của sinh viên ngành Giáo dục Mầm non Trường cao đẳng Vĩnh Phúc tại trường thực hành sẽ được thực hiện sớm hơn và tận dụng được cơ sở vật chất và nguồn nhân lực của đơn vị hợp tác.

3. Kết luận

Nghề chăm sóc và giáo dục trẻ mầm non có những yêu cầu cao về chuẩn nghề nghiệp, về đặc điểm phẩm chất và năng lực sư phạm. Trong quá trình đào tạo, phát triển năng lực và nghiệp vụ sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục Mầm non là yếu tố cơ bản giúp sinh viên hình thành và phát triển nhân cách nghề đạt kết quả tối ưu nhất. Tại trường Cao đẳng Vĩnh Phúc, khoa Giáo dục Mầm non và đặc biệt là đội ngũ GV trực tiếp giảng dạy và hướng dẫn thực hành nghề cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non luôn luôn quan tâm và đặc biệt là đội ngũ GV đang trực tiếp giảng dạy và hướng dẫn thực hành nghề cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non luôn quan tâm đến chất lượng đào tạo nghề cho sinh viên. Thực hiện đồng bộ 03 biện pháp nêu trên chính là tăng cường phát triển năng lực nghề và kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên, giúp sinh viên nâng cao nhận thức, hiểu biết về, những yêu cầu của nghề, hình thành, củng cố niềm tin, tình yêu nghề, yêu trẻ, xử lý linh hoạt các tình huống trong thực tiễn chăm sóc giáo dục trẻ.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số: 26/2018/TT-BGDĐT ngày 08 tháng 10 năm 2018, quy định chuẩn nghề giáo viên Mầm non.*
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), *Giáo trình Chương trình giáo dục mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam.
3. Hồ Lam Hồng (2008), *Nghề giáo viên mầm non*, Nxb Giáo dục Việt Nam.

Phát triển năng lực tư duy sáng tạo của sinh Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long

Nguyễn Giang Lam*

*ThS, Trường Đại học Tiền Giang, 119 Ấp Bắc, Phường 5, Mỹ Tho, Tiền Giang, Việt Nam

Received: 20/7/2024; Accepted: 26/7/2024; Published: 12/8/2024

Abstract: Creative thinking competency is identified in the output standards of pedagogical student curriculum. For universities, the development of creative thinking competence for students is one of the key tasks contributing to supporting the learning and vocational training process to achieve the expected quality. In this paper, based on the literature research method, the author presents the concept, expressions of creative thinking competences and the process of developing creative thinking competences for pedagogical students. In addition, the article applies the questionnaire survey method, the multiple-choice method using the TSD-Z tool and the analysis of descriptive statistics for the target group of pedagogical students in the Mekong Delta, in order to determine the characteristics of students' creative thinking competences. From there, the author proposes measures to develop creative thinking competences for students.

Keywords: Competence, creative thinking competences, Pedagogical students

1. Đặt vấn đề

Năng lực tư duy sáng tạo (NLTDST) được quy định trong Khung năng lực trình độ quốc gia theo Quyết định số 1982/QĐ-TTg, ngày 18/10/2016 của Thủ tướng Chính phủ Việt Nam (Thủ Tướng Chính phủ, 2016). Trong nhiều ngành học ở các trường đại học hiện nay, NLTDST được xác định là chuẩn đầu ra cần đạt được của SV, trong đó có sinh viên (SV) Sư phạm.

Đối với ngành Sư phạm, SV cần được rèn luyện, phát triển NLTDST trong học tập, nghiên cứu khoa học, thực hành nghiệp vụ, thực tập sư phạm ở các cơ sở giáo dục. Mục đích rèn luyện cho SV Sư phạm năng lực chủ động dẫn dắt người học ở các độ tuổi khác nhau lĩnh hội kiến thức, kỹ năng khoa học.

Các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long trong nhiều năm đã đào tạo đội ngũ GV các cấp từ cấp học mầm non đến phổ thông, đáp ứng nhu cầu phát triển giáo dục của vùng và quốc gia. Để làm tốt công tác đào tạo ngành Sư phạm, các trường đại học địa phương cần nỗ lực làm tốt vai trò phát triển NLTDST cho SV, bên cạnh đào tạo chuyên môn và nghiệp vụ. Trong nghiên cứu này, tác giả phân tích thực trạng biểu hiện NLTDST của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long làm cơ sở đề xuất các biện pháp phát triển năng lực tư duy này cho SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thể thức nghiên cứu

* Khách thể nghiên cứu: Nghiên cứu đã tiến

hành khảo sát ý kiến và thực hiện trắc nghiệm TSD-Z trên nhóm khách thể chính là 3350 SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Bao gồm: SV Sư phạm của trường Đại học An Giang chiếm 32,06%, 12,85% SV trường Đại học Cần Thơ, 12,82% SV trường Đại học Đồng Tháp, 12,42% SV trường Đại học Tiền Giang, 8,11% SV trường Đại học sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long, 7,77% SV trường Đại học Trà Vinh, 7,21% SV trường Đại học Bạc Liêu và 6,36% SV trường Đại học Kiên Giang.

SV các năm của mẫu nghiên cứu, bao gồm: 27,4% SV năm thứ nhất, 25,1% SV năm thứ hai, 33,2% SV năm thứ ba và 14,3% SV năm thứ 4. Tỷ lệ giới tính chênh lệch, SV nữ chiếm 67,50% và SV nam chiếm tỷ lệ 32,50%. Độ tuổi SV tập trung từ 18 đến 25 tuổi (tỷ lệ 94,70%), còn lại 5,30% SV có độ tuổi trên 25.

Phương pháp nghiên cứu

Bài báo này được trình bày theo hướng tiếp cận từ lý luận đến thực tiễn, Những khái niệm công cụ và nội dung phân tích biểu hiện của NLTDST đối với SV Sư phạm được trình bày trên cơ sở phương pháp nghiên cứu tài liệu. Từ khung lý thuyết về NLTDST của SV Sư phạm, tác giả tiến hành xây dựng bảng hỏi, khảo sát ý kiến của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Nội dung khảo sát ý kiến nhằm đánh giá các biểu hiện NLTDST của SV.

Các biểu hiện NLTDST của SV Sư phạm trong nghiên cứu này, còn được đánh giá thông qua trắc nghiệm TSD-Z (Test Schoepferisches Denken –

Zeichnerisch). Trắc nghiệm có 2 dạng A và B. Mỗi dạng được thực hiện trên giấy có sẵn 6 họa tiết, được đóng khung lại. Sản phẩm của SV sau khi hoàn thành, tổng điểm đạt tối đa là 72, được đánh giá theo 14 tiêu chí: mở rộng (Mr), bổ sung thêm (Bs), phần tử mới (Pm), liên kết hình (Lkh), liên kết đề tài (Ldt), vượt khung do họa tiết (Vh), vượt khung không phụ thuộc họa tiết (Vkh), phối cảnh (Pc), hài cảm cảm (Hc), tính bất quy tắc A (BqA), tính bất quy tắc B (BqB), tính bất quy tắc C (BqC), tính bất quy tắc D (BqD), thời gian hoàn thành (Tg). Tất cả số liệu thu thập được qua điều tra bằng bảng hỏi và trắc nghiệm TSD-Z được thống kê và xử lý bằng phần mềm SPSS 23.0 nhằm xác định điểm trung bình, tỷ lệ %, hệ số tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo. Quá trình phân tích kết quả nghiên cứu, so sánh sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng khảo sát về những tiêu chí nhất định, chúng tôi có sử dụng hai phép kiểm định Independent-samples T-test và kiểm định Anova với mức ý nghĩa $\alpha=0,05$, độ tin cậy 95%.

2.2.NLTDST của SV Sư phạm

Amabile (2013) quan niệm NLTDST là những hành động nhận thức lý tính có liên quan trực giác của con người. NLTDST kết hợp hài hoà tính logic và tính đột phá trong các hành động thực tiễn giải quyết vấn đề.

Tác giả Alison Doyle định nghĩa NLTDST là tiến trình hành động giải quyết một nhiệm vụ hoặc một vấn đề, theo cách mới và độc đáo, bao gồm những năng lực thành phần như: phân tích, suy luận mở rộng, giải quyết vấn đề, tổ chức hành động với mục tiêu rõ ràng, lập luận bằng ngôn ngữ thuyết phục (Alison Doyle, 2022).

Trong nghiên cứu này, tác giả xác định *NLTDST của SV Sư phạm được hiểu là tiến trình quan sát phát hiện, phân tích mở rộng, hình thành nhiều giả thuyết, suy luận logic và trực giác, lập luận thuyết phục trong nhiều hoạt động đa dạng của SV tại trường đại học và các cơ sở thực tập sư phạm.*

2.3.Biểu hiện NLTDST của SV Sư phạm

Dựa trên khung lý thuyết của Alison Doyle (2022) về các biểu hiện NLTDST, và cơ sở xác định các biểu hiện NLTDST trong nghiên cứu của tác giả (Alison Doyle, 2022). Từ đó, NLTDST của SV Sư phạm biểu hiện qua 05 năng lực thành phần:

Năng lực quan sát, phát hiện thuộc tính mới: Năng lực này được bộc lộ ngay khi SV Sư phạm tiếp nhận tình huống có vấn đề trong các hoạt động, nhằm phát hiện những thuộc tính đã cho, khai thác các thuộc tính mới của đối tượng như đặc điểm về cấu trúc, chức năng. Năng lực quan sát được thể hiện

tốt nhất trong môi trường làm việc nhóm kết hợp với làm việc độc lập. Quá trình phát triển năng lực quan sát, phát hiện thuộc tính mới của SV Sư phạm thường bắt đầu từ hướng dẫn, gợi mở của người dạy thông qua các nhiệm vụ thực tế. Sau đó, SV xác định được quy trình, làm chủ quy trình quan sát, từng bước quan sát linh hoạt và hướng dẫn được người khác quan sát.

Năng lực phân tích mở rộng vấn đề: SV Sư phạm huy động kiến thức, kỹ năng có liên quan đến vấn đề để khai thác thuộc tính của vấn đề theo chiều rộng, chi tiết. Sau đó, SV tổng hợp và mô hình hóa thông tin của vấn đề dưới dạng trực quan bằng hình ảnh, sơ đồ tư duy hoặc biểu đồ. SV tìm kiếm những cơ hội mở rộng các thuộc tính của đối tượng hoặc bổ sung thêm những nhân tố có thể làm thay đổi hướng giải quyết vấn đề một cách mới lạ. Năng lực phân tích, mở rộng vấn đề của SV Sư phạm phát triển từ hướng dẫn của người khác, nhận diện các bước phân tích, cải tiến dần năng lực phân tích, đưa bản thân về chủ động và trở thành chuyên gia phân tích, có thể hướng dẫn người khác.

Năng lực hình thành nhiều giả thuyết khác nhau cho vấn đề: SV Sư phạm phát hiện nhiều phương án có thể giải quyết vấn đề và chấp nhận xem xét tất cả các phương án, lập kế hoạch kiểm chứng. Mỗi phương án giải quyết, SV xác định cải tiến liên tục thành các phương án độc đáo mà trước đây chưa từng có nhằm khẳng định con đường giải quyết vấn đề có nhiều tính mới. Năng lực hình thành đa dạng giả thuyết tạo lập được các giải pháp ban đầu là phong phú về số lượng, về sau phát triển giải pháp theo chiều sâu, nghĩa là chú trọng đến các giải pháp có tính độc đáo và có tính giá trị.

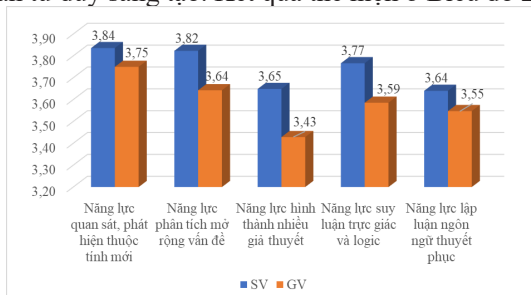
Năng lực suy luận hệ thống nhằm khẳng định các giải pháp: Năng lực này đòi hỏi SV Sư phạm khái quát hóa các thuộc tính đã tìm thấy, sắp xếp chúng một cách hệ thống để đi đến những phương án giải quyết vấn đề độc đáo. Điều đặc biệt ở năng lực này, cá nhân liên tục kiểm tra tính khả thi của giải pháp khi điều kiện thực tế thay đổi nhằm linh hoạt điều chỉnh hoặc bổ sung hướng giải quyết vấn đề ngày càng hoàn thiện.

Năng lực lập luận thuyết phục: SV Sư phạm dùng ngôn ngữ (lời nói, chữ viết) và phi ngôn ngữ trình bày biện chứng, mới lạ các giải pháp cho vấn đề. Ngôn ngữ trở thành phương tiện thể hiện, chia sẻ và thuyết phục người khác về tính độc đáo, hiệu quả của những giải pháp. Ban đầu năng lực lập luận của SV Sư phạm sẽ có những khó khăn do chưa hiểu sâu sắc và ngôn ngữ thiếu linh hoạt. Quá trình tập luyện năng lực này theo thời gian và chất lượng đầu

tư của SV Sư phạm, lập luận ngôn ngữ sẽ linh hoạt, logic biện chứng gia tăng sự thuyết phục đối với mọi người xung quanh.

Biểu hiện NLTDST của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long

Nghiên cứu tiến hành phân tích các năng lực thành phần tư duy sáng tạo của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long, trong hoạt động học tập – rèn luyện. Nội dung này, tác giả đối sánh kết quả tự đánh giá của SV Sư phạm và đánh giá của giảng viên đối với 05 năng lực thành phần tư duy sáng tạo. Kết quả thể hiện ở Biểu đồ 2.1

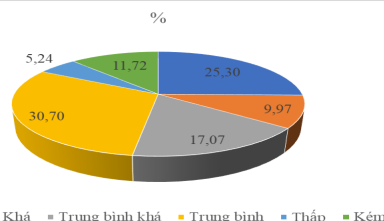


Biểu đồ 2.1. Điểm trung bình 05 năng lực thành phần của tư duy sáng tạo

Điểm trung bình kết quả đánh giá 05 năng lực thành phần tư duy sáng tạo của SV Sư phạm ở mức độ khá ($3,43 \leq \text{ĐTB} \leq 3,84$). Nhìn chung, kết quả tự đánh giá của SV Sư phạm ($3,64 \leq \text{ĐTB} \leq 3,84$) cao hơn kết quả đánh giá của giảng viên ($3,43 \leq \text{ĐTB} \leq 3,75$) ở tất cả các biểu hiện của NLTDST. Biểu đồ 1 cho thấy, SV Sư phạm biểu hiện khá ở 03 năng lực: quan sát, phát hiện thuộc tính mới; phân tích, mở rộng vấn đề; suy luận trực giác và logic. SV Sư phạm tự chủ trong quan sát, phát hiện các thuộc tính của vấn đề, đặc biệt là các thuộc tính mới. Đồng thời, SV chủ động thực hiện phân tích mở rộng vấn đề, vận dụng năng lực suy luận kết nối các vấn đề liên quan theo cấu trúc mới. Hạn chế của các SV là chưa suy luận được nhiều cấu trúc kết nối đa dạng và chưa dẫn dắt được người khác quan sát, phân tích và suy luận đa chiều. Năng lực hình thành nhiều giả thuyết và năng lực lập luận ngôn ngữ, SV Sư phạm biểu hiện yếu thế hơn.

Với các biểu hiện NLTDST ở mức khá, SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long đã thực hiện chủ động và có những cải tiến mới các giai đoạn từ tiến trình quan sát, phân tích mở rộng, hình thành các giả thuyết, suy luận trực giác và logic, lập luận bằng ngôn ngữ.

Nhóm tác giả đồng thời dùng trắc nghiệm TSD-Z đánh giá NLTDST của SV Sư phạm. Kết quả được trình bày ở Biểu đồ 2.



Biểu đồ 2.2. Tỷ lệ SV đạt các mức độ NLTDST thông qua trắc nghiệm TSD-Z

Ở Biểu đồ 2.2, tỷ lệ SV Sư phạm biểu hiện NLTDST thông qua trắc nghiệm hình vẽ, phần lớn ở mức trung bình (30,70%) và mức cao (25,30%). Tỷ lệ ít hơn là SV biểu hiện NLTDST ở mức trung bình khá (17,07%) và mức khá 9,97%. Điều đáng lưu ý là tỷ lệ 16,96% SV Sư phạm biểu hiện NLTDST ở mức thấp và kém. Kết quả trắc nghiệm các tiêu chí của NLTDST, tác giả nhận thấy SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long biểu hiện tốt năng lực: liên kết hoá tiết, liên kết đề tài, thể hiện hài cảm. Các NLTDST thể hiện sự đột phá như kéo dài hoặc mở rộng hoá tiết, phối cảnh đa dạng, trừu tượng hoá hình ảnh ít được thể hiện. Điều này xác định, SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long có những ưu thế về năng lực quan sát, phân tích, suy luận logic, trực giác.

2.4. Biện pháp phát triển NLTDST của SV Sư phạm

Thứ nhất, xây dựng thang đo đánh giá NLTDST của SV ngành Sư phạm. Thang đo đánh giá NLTDST của SV Sư phạm xác định mức độ nhận thức, thái độ và các năng lực thành phần biểu hiện trong hoạt động trong từng hoạt động cụ thể như: học tập – nghiên cứu; rèn luyện nghiệp vụ sư phạm; thực hành, thực tập sư phạm; hoạt động phong trào.

Thứ hai, phát triển NLTDST của SV ngành Sư phạm, chú trọng phát triển nhận thức, kế hoạch hành động thực tế của SV Sư phạm: Tìm hiểu về chuẩn đầu ra NLTDST; Trải nghiệm các nhiệm vụ, tình huống trong hoạt động học tập, nghiên cứu, rèn luyện nghiệp vụ, thực hành, thực tập, tham gia phong trào Đoàn – Hội; Tập luyện về năng lực hình thành giả thuyết đa dạng, định hướng cho tiến trình suy luận logic kiểm chứng các giải thuyết thành giải pháp của vấn đề; Thực hiện kỹ thuật cụ thể như: phương pháp công não (brainstorming) của tác giả Alex Osborn (1941), phương pháp Sáu chiếc mũ tư duy (Six Thinking Hats) của Edward De Bono (1985), nhất là SV những năm đầu (năm thứ nhất, năm thứ hai); Phát huy tối ưu trong hoạt động nghiên cứu khoa học ở SV năm cuối; Trải nghiệm ở hoạt động phong trào.

(Xem tiếp trang 219)

Mối liên hệ giữa mức độ stress, trầm cảm, lo âu và hành vi tìm kiếm sự trợ giúp của học sinh trung học phổ thông

Nguyễn Lê Bảo Hoàng*

*Trường Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh

Received: 20/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 15/8/2024

Abstract: This paper examines the relationship between levels of stress, depression, anxiety, and help-seeking behavior among high school students. The primary objective is to determine how these psychological factors influence the tendency to seek support, particularly from professional and non-professional sources. Utilizing assessment tools such as DASS-21 and GHQ, the research found that high levels of stress, depression, and anxiety are closely associated with a decreased frequency of seeking help from formal sources. Conversely, students tend to rely more on friends and family in stressful situations. These findings suggest the need for intervention strategies to raise awareness about the importance of seeking professional help while minimizing barriers related to stigma and fear of judgment..

Keywords: Help-seeking, mental health, high school students, post-COVID-19

1. Đặt vấn đề

Thanh thiếu niên, đặc biệt là học sinh trung học phổ thông, đang phải đối mặt với nhiều thách thức phát triển, từ áp lực học tập, động lực xã hội cho đến những ảnh hưởng tiêu cực từ đại dịch COVID-19, tất cả đều có thể tác động đáng kể đến sức khỏe tâm thần của các em. Những vấn đề về sức khỏe tâm thần như căng thẳng, lo âu và trầm cảm đang trở nên ngày càng phổ biến trong nhóm dân số này, và việc hiểu rõ các yếu tố tác động đến hành vi tìm kiếm sự trợ giúp của học sinh là điều cần thiết để xây dựng các hệ thống can thiệp và hỗ trợ hiệu quả trong môi trường học đường.

Nghiên cứu đã khẳng định vai trò quan trọng của việc can thiệp sớm trong việc giải quyết những lo ngại về sức khỏe tâm thần và thúc đẩy sự phát triển cảm xúc-xã hội ở thanh thiếu niên. Việc xác định mối quan hệ giữa mức độ nghiêm trọng của các rối loạn tâm thần và hành vi tìm kiếm sự giúp đỡ sẽ giúp các nhà giáo dục, phụ huynh và nhà hoạch định chính sách có thể phát triển các biện pháp can thiệp có mục tiêu, đáp ứng chính xác các nhu cầu của nhóm dân số dễ bị tổn thương này. Hiểu được cách mà HS nhận thức và ứng phó với các thách thức về sức khỏe tâm thần là điều kiện tiên quyết để phát triển các biện pháp can thiệp phù hợp với trải nghiệm thực tế của các em và khuyến khích việc tìm kiếm sự trợ giúp một cách chủ động.

Nghiên cứu này nhằm mục tiêu khám phá mối quan hệ giữa mức độ căng thẳng, trầm cảm, lo âu và hành vi tìm kiếm sự trợ giúp của HS THPT tại Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu áp dụng phương pháp hỗn hợp để kết hợp cả dữ liệu định lượng và định tính, nhằm hiểu rõ hành vi tìm kiếm sự trợ giúp về sức khỏe tâm thần của HSTHPT. Dữ liệu được thu thập thông qua khảo sát bằng bảng câu hỏi và phỏng vấn sâu. Bảng câu hỏi bao gồm thang đo DASS-21 để đánh giá mức độ căng thẳng, lo âu, trầm cảm, cùng với các câu hỏi về hành vi tìm kiếm trợ giúp. Các cuộc phỏng vấn sâu bổ sung thông tin định tính về những thách thức và rào cản mà HS gặp phải.

Mẫu nghiên cứu bao gồm 708 HS THPT tại Việt Nam, từ 16 đến 18 tuổi, từ cả trường công lập và tư thục. Sau sàng lọc DASS-21 còn lại 422 học sinh có ít nhất một biểu hiện rối nhiễu sức khỏe tâm thần ở mức độ nhẹ trở lên. Dữ liệu được phân tích bằng các kỹ thuật thống kê mô tả và suy luận, bao gồm phân tích hồi quy và tương quan, để khám phá mối liên hệ giữa các biến số và hành vi tìm kiếm trợ giúp.

Kết quả phân tích dữ liệu định lượng kết hợp với thông tin từ phỏng vấn giúp cung cấp cái nhìn toàn diện và chi tiết hơn về vấn đề nghiên cứu

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp stress

Bảng 2.1. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp stress

		Nhận thức về SKTT	Thể hiện Nhu cầu	Đánh giá nguồn lực	Sử dụng nguồn lực
Stress nhẹ	Tương quan Pearson	-.712**	-.571**	-.716**	-.607**
	Sig. (2 đuôi)	.000	.000	.000	.000
	N	97	97	97	97
Stress vừa	Tương quan Pearson	-.687	-.542**	-.445*	-.569*
	Sig. (2 đuôi)	.005	.007	.019	.014
	N	82	82	82	82
Stress nặng	Tương quan Pearson	-.405**	-.297**	-.225	-.342
	Sig. (2 đuôi)	.000	.001	.017	.035
	N	69	69	69	69
Stress rất nặng	Tương quan Pearson	-.310**	-.163	-.160	-.268
	Sig. (2 đuôi)	.000	.003	.018	.030
	N	28	28	28	28

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng hành vi tìm kiếm sự trợ giúp (TKTG) có mối liên hệ chặt chẽ với các mức độ stress của HS THPT. Ở mức độ stress nhẹ, sự gia tăng trong nhận thức, đánh giá, và sử dụng dịch vụ hỗ trợ tâm lý có xu hướng giảm đáng kể mức độ stress của học sinh, như được thể hiện qua các mối tương quan âm mạnh giữa stress nhẹ và các yếu tố TKTG ($r = -0.712$ đến -0.716 , $p < 0.01$). Tương tự, ở mức độ stress vừa, nhận thức và sử dụng dịch vụ hỗ trợ có mối liên hệ mạnh với việc giảm stress ($r = -0.543$, $p < 0.01$). Khi mức độ stress tăng lên đến mức nặng và rất nặng, mối liên hệ giữa TKTG và stress vẫn tồn tại nhưng yếu hơn ($r = -0.405$ đến -0.297 , $p < 0.01$). Điều này cho thấy rằng mặc dù hành vi TKTG có hiệu quả trong việc giảm stress, nhưng sự suy giảm hành vi này khi stress tăng cao phản ánh một thực tế rằng học sinh có thể gặp khó khăn trong việc tiếp cận và sử dụng các dịch vụ hỗ trợ tâm lý khi đối diện với stress nặng. Nhận định quan trọng từ kết quả này là hành vi TKTG đóng vai trò quan trọng trong việc giảm stress, nhưng để đạt hiệu quả tối ưu, cần phải có sự kết hợp giữa nhận thức, cảm xúc tích cực, và hành động thực tế trong việc sử dụng các dịch vụ hỗ trợ. Đặc biệt, khi stress đạt mức nặng và rất nặng, các yếu tố như lo sợ bị đánh giá và thiếu tự tin có thể cản trở hành vi TKTG, điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc xây dựng các chương trình hỗ trợ tâm lý trong trường học để hỗ trợ HS.

2.2.2. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp trầm cảm

Bảng 2.2. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp trầm cảm

		Nhận thức về SKTT	Thể hiện Nhu cầu	Đánh giá nguồn lực	Sử dụng nguồn lực
Trầm cảm nhẹ	Tương quan Pearson	-.578**	-.569**	-.640**	-.639**
	Sig. (2 đuôi)	.006	.001	.006	.008
	N	95	95	95	95
Trầm cảm vừa	Tương quan Pearson	-.578**	-.569**	-.640**	-.639**
	Sig. (2 đuôi)	.006	.001	.006	.008
	N	95	95	95	95
Trầm cảm nặng	Tương quan Pearson	-.250*	-.225**	-.233**	-.342
	Sig. (2 đuôi)	.030	.005	.006	.035
	N	38	38	38	69
Trầm cảm rất nặng	Tương quan Pearson	-.148*	-.104*	-.168*	-.118*
	Sig. (2 đuôi)	.012	.030	.020	.023
	N	51	51	51	51

Kết quả nghiên cứu cho thấy hành vi tìm kiếm sự trợ giúp (TKTG) có mối liên hệ âm với mức độ trầm cảm ở HS THPT. Cụ thể, khi hành vi TKTG tăng lên, mức độ trầm cảm của HS có xu hướng giảm, đặc biệt là ở các giai đoạn tìm kiếm và sử dụng nguồn lực. Mối tương quan âm mạnh nhất được ghi nhận ở mức độ trầm cảm nhẹ và vừa, cho thấy rằng khi HS tích cực nhận thức và sử dụng các nguồn lực hỗ trợ, mức độ trầm cảm giảm đáng kể. Tuy nhiên, khi trầm cảm trở nên nghiêm trọng hơn, mối liên hệ này yếu đi, phản ánh khó khăn trong việc áp dụng các hành vi TKTG một cách hiệu quả ở những HS gặp trầm cảm nặng và rất nặng. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc can thiệp và hỗ trợ chuyên sâu hơn cho những HS có mức độ trầm cảm cao. Kết quả chỉ ra rằng, mặc dù hành vi TKTG có hiệu quả trong việc giảm trầm cảm, nhưng khi tình trạng trầm cảm trở nên nghiêm trọng, sự hỗ trợ cần thiết phải vượt ra ngoài nhận thức và hành động tự thân, đòi hỏi các can thiệp mạnh mẽ và chuyên biệt hơn từ các chuyên gia. Kết quả này tương đồng với nghiên cứu của Rickwood và cộng sự (2012), khẳng định tầm quan trọng của nhận thức về sức khỏe tâm thần và sự hỗ trợ từ các nguồn lực chính thức, nhưng cũng nhấn mạnh rằng cần có những chiến lược hỗ trợ khác nhau dựa trên mức độ nghiêm trọng của trầm cảm.

2.2.3. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp lo âu

Bảng 2.3. Mối liên hệ giữa hành vi TKTG với các học sinh gặp lo âu

		Nhận thức về SKTT	Thể hiện Nhu cầu	Đánh giá nguồn lực	Sử dụng nguồn lực
Lo âu nhẹ	Tương quan Pearson	-.658**	-.778**	-.516**	-.517**
	Sig. (2 đuôi)	.000	.000	.000	.000
	N	68	68	68	68
Lo âu vừa	Tương quan Pearson	-.458**	-.578**	-.416**	-.417**
	Sig. (2 đuôi)	.000	.000	.000	.000
	N	148	148	148	148
Lo âu nặng	Tương quan Pearson	-.323**	-.451**	-.403**	-.155*
	Sig. (2 đuôi)	.009	.001	.033	.012
	N	67	67	67	67
Lo âu rất nặng	Tương quan Pearson	-.188**	-.167**	-.148**	-.152*
	Sig. (2 đuôi)	.007	.005	.034	.067
	N	81	81	81	81

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng hành vi tìm kiếm sự trợ giúp (TKTG) có mối liên hệ nghịch với mức độ lo âu của HS THPT. Cụ thể, khi mức độ nhận thức về sức khỏe tâm thần, thể hiện cảm xúc, đánh giá và sử dụng nguồn lực tăng lên, mức độ lo âu của học sinh có xu hướng giảm. Mối tương quan này được ghi nhận ở tất cả các mức độ lo âu từ nhẹ đến nặng. Đặc biệt, việc tích cực tìm kiếm và sử dụng các nguồn lực hỗ trợ cho thấy hiệu quả đáng kể trong việc giảm bớt lo âu, đặc biệt là ở những trường hợp lo âu nhẹ và vừa. Tuy nhiên, khi mức độ lo âu trở nên nghiêm trọng, hiệu quả của hành vi TKTG giảm đi, điều này có thể liên quan đến khó khăn trong việc sử dụng hiệu quả các nguồn lực hỗ trợ. Mối tương quan mạnh nhất giữa hành vi TKTG và lo âu được ghi nhận ở giai đoạn thể hiện nhu cầu tìm kiếm sự trợ giúp, cho thấy rằng khi học sinh có thái độ tích cực và cởi mở trong việc đối mặt với các vấn đề sức khỏe tâm thần, họ có thể giảm bớt lo âu đáng kể. Kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Rickwood et al. (2012), trong đó nhấn mạnh rằng nhận thức và thái độ tích cực đối với việc tìm kiếm sự trợ giúp có thể làm giảm đáng kể các triệu chứng lo âu ở thanh thiếu niên. Tuy nhiên, ở những trường hợp lo âu nghiêm trọng, cần có các biện pháp hỗ trợ chuyên sâu hơn để đảm bảo hiệu quả trong việc giảm bớt triệu chứng.

3. Kết luận

Nhìn chung, phân tích mối quan hệ giữa hành vi TKTG và các vấn đề SKTT như stress, trầm cảm, và

lo âu ở học sinh THPT cho thấy một xu hướng đáng chú ý: khi mức độ nghiêm trọng của các vấn đề sức khỏe tâm thần càng cao, học sinh càng ít có xu hướng thực hiện hành vi TKTG. Cụ thể:

Với những HS gặp vấn đề về stress: Học sinh thường có xu hướng tìm kiếm sự hỗ trợ từ các nguồn lực không chính thức như gia đình và bạn bè khi gặp phải stress ở mức độ nhẹ và vừa. Tuy nhiên, khi mức độ stress trở nên nghiêm trọng, khả năng sử dụng hiệu quả các nguồn lực chính thức, như chuyên gia tâm lý, lại giảm đi rõ rệt.

Với những HS gặp vấn đề trầm cảm: Nhận thức về sức khỏe tâm thần và hành vi TKTG đóng vai trò quan trọng trong việc giảm thiểu các triệu chứng trầm cảm. Tuy nhiên, khi trầm cảm trở nên nặng nề, học sinh gặp nhiều khó khăn hơn trong việc tiếp cận và sử dụng các nguồn lực hỗ trợ, dù đó là nguồn lực chính thức hay không chính thức.

Với những HS gặp vấn đề lo âu: Ở mức độ lo âu nhẹ và vừa, học sinh thường dựa vào sự hỗ trợ từ gia đình, bạn bè trước khi tìm đến các dịch vụ chuyên nghiệp. Nhưng khi lo âu gia tăng đến mức nghiêm trọng, hiệu quả của hành vi TKTG giảm rõ rệt.

Nhìn chung ở tất cả các mức độ của các vấn đề sức khỏe tâm thần, nhận thức và hiểu biết về SKTT đóng vai trò then chốt trong việc giảm bớt các triệu chứng. Tuy nhiên, khi mức độ nghiêm trọng của các vấn đề này gia tăng, hiệu quả của các biện pháp hỗ trợ cũng giảm dần. Điều này đòi hỏi một chiến lược can thiệp liên tục, phù hợp với từng mức độ vấn đề, để đảm bảo sự hỗ trợ toàn diện cho học sinh.

Tài liệu tham khảo

1. Huynh, V. S., Do, T. T., Bui, H. Q., Giang, T. V., Nguyen, T. X. Y., Nguyen, T. H., & Nguyen, C. H. (2022). *The mental health care program for students after COVID-19: A school administration approach*. Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science, 19(7), 1002-1014. <https://doi.org/10.54607/hcmue.js.19.7.3486>
2. Nguyễn, T. L. N., Nguyễn, P. T., Nguyễn, T. T., Lại, V. N., Nguyễn, P. T., Huỳnh, L. N. D., & Võ, T. T. N. (2022). *Stress, lo âu, trầm cảm và một số yếu tố liên quan của nhân viên y tế tại các bệnh viện trên địa bàn thành phố Cần Thơ năm 2022*. Tạp chí Y Dược học Cần Thơ, 51, 169-177. <https://doi.org/10.58490/ctump.2022i51.327>
3. Rickwood, D.; Thomas, K. (2012). *"Conceptual measurement framework for help-seeking for mental health problems"*. Psychology Research and Behavior Management. 5: 173–183. doi:10.2147/PRBM.S38707. PMC 3520462. PMID 23248576.

Thực trạng thể lực chuyên môn của vận động viên năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

Thái Thị Diễm Thúy*, Phạm Thị Ngọc Hân**

*TS. Trường ĐHSP TDTT TPHCM

** Trường ĐHSP TDTT TPHCM

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Through the study, 7 tests were selected to assess the professional physical fitness of talented swimmers aged 11-12 in Long An province. The tests are Long Jump in place (cm), 800m Run (s), 50m Butterfly (s), 50m Backstroke (s), 50m Breaststroke (s), 50m Freestyle (s), 100m Freestyle (s). At the same time, the current professional physical fitness of talented swimmers aged 11-12 in Long An province was assessed similarly.

Keywords: Test, professional physical fitness, athlete, Swimming

1. Đặt vấn đề

Trong môn Bơi, thể lực chuyên môn là cơ sở nền tảng giúp hoàn thiện kỹ thuật tốt hơn, đồng thời giúp nâng cao thành tích cho các VĐV trong thi đấu. Nói cách khác, việc thu thập và vận dụng có hiệu quả kỹ thuật, chiến thuật trong môn Bơi chỉ có thể thực hiện trên nền tảng thể lực chung và thể lực chuyên môn vững chắc. Do đó việc huấn luyện thể lực cho VĐV môn Bơi có ý nghĩa đặc biệt quan trọng và là khâu không thể thiếu trong quá trình huấn luyện. Trong thực tế, quan sát các buổi tập và thi đấu của các VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An, còn bộc lộ hạn chế về thể lực chuyên môn. Khi thể lực chuyên môn không đảm bảo thì VĐV không đủ khả năng duy trì tốc độ, đặc biệt vào những thời điểm cần phát huy thể lực tối đa trong quá trình tập luyện và thi đấu. Do đó, nội dung của bài viết này nhằm tìm hiểu thực trạng thể lực chuyên môn của vận động viên năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp tham khảo tài liệu, phương pháp phỏng vấn, phương pháp kiểm tra sự phạm, phương pháp thực nghiệm sự phạm, phương pháp toán thống kê.

2.2. Tổng hợp các Test đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12.

Dựa trên cơ sở tham khảo và tổng hợp các test kiểm tra đánh giá thể lực chuyên môn VĐV trẻ môn Bơi của các tác giả đã nêu trên. Sau khi lược bỏ các test có sự trùng lặp và không phù hợp, đã xác định và lựa chọn được 30 test dùng để kiểm tra đánh giá thể lực trên cạn và dưới nước cho VĐV năng khiếu

môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An để đưa vào phỏng vấn.

2.3. Phỏng vấn, lựa chọn các test đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

Tác giả tiến hành phỏng vấn bằng phiếu hỏi gửi đến 35 HLV và nhà chuyên môn có kinh nghiệm trong công tác giảng dạy và huấn luyện bơi và nhận lại được 30 phiếu. Kết quả được trình bày ở bảng 2.1. *Bảng 2.1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn các test đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An*

TT	TEST	Mức độ sử dụng			Điểm qui đổi	Tỷ lệ %
		Thường xuyên sử dụng	Ít sử dụng	Không sử dụng		
A. Trên cạn						
1	Chạy 30m (s)	16	11	3	59	65,5%
2	Chạy 60m (s)	11	15	4	48	53,3%
3	Chạy 800m (s)	20	8	2	68	75,5%
4	Chạy 5 phút (m)	17	8	5	59	65,5%
5	Chống đẩy (lần/ phút)	20	7	3	67	74,4%
6	Đeo gập thân phía trước (cm)	18	10	2	64	71,1%
7	Gập bụng (lần/ phút)	16	14	0	62	68,8%
8	Bật xa tại chỗ (cm)	22	8	0	74	82,2%
9	Biên độ khớp cổ chân duỗi, gập (độ)	19	6	5	63	70,0%

10	Uốn Cầu (cm)	18	10	2	64	71,1%
B. Dưới nước						
11	Bơi 50m Bướm (s)	27	3	0	84	93,3%
12	Bơi 50m Ngựa (s)	27	3	0	84	93,3%
13	Bơi 50m Éch (s)	27	3	0	84	93,3%
14	Bơi 50m Tự do (s)	28	2	0	86	95,5%
15	Bơi 100m Bướm (s)	17	10	3	61	67,7%
16	Bơi 100m Ngựa (s)	19	9	2	66	73,3%
17	Bơi 100m Éch (s)	19	9	2	66	73,3%
18	Bơi 100m Tự do (s)	27	3	0	84	93,3%
19	200m Hỗn hợp (s)	18	12	0	66	73,3%
20	400m Tự do tối đa + 50m Tự do tối đa (s)	20	5	5	65	72,2%

Qua kết quả ở bảng 2.1 tác giả đã lựa chọn được 7 test có tổng % điểm $\geq 75\%$ để làm test đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An, gồm các test như sau: Bật xa tại chỗ (cm), Chạy 800m (s), Bơi 50m Bướm (s), Bơi 50m Ngựa (s), Bơi 50m Éch (s), Bơi 50m Tự do (s), Bơi 100m Tự do (s).

2.4. Kiểm tra độ tin cậy các test đánh giá thực trạng thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11 – 12 tỉnh Long An.

Bảng 2.2. Hệ số tin cậy các test đánh giá thể lực chuyên của VĐV nam năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

TT	TEST	Nam				
		Lần 1 $\bar{X} \pm S$	Lần 2 $\bar{X} \pm S$	r	p	
1	Bật xa tại chỗ (cm)	190 $\pm$ 3.46	189.33 $\pm$ 3.78	0.98	<0.05	
2	Chạy 800m (s)	211 $\pm$ 3.07	210.8 $\pm$ 2.10	0.90	<0.05	
3	Bơi 50m Bướm (s)	40.26 $\pm$ 0.67	40.28 $\pm$ 0.61	0.99	<0.05	
4	Bơi 50m Ngựa (s)	44.28 $\pm$ 0.84	44.41 $\pm$ 0.77	0.86	<0.05	
5	Bơi 50m Éch (s)	44.96 $\pm$ 0.87	44.53 $\pm$ 0.55	0.98	<0.05	
6	Bơi 50m Tự do (s)	34.58 $\pm$ 0.66	35.10 $\pm$ 0.64	0.95	<0.05	
7	Bơi 100m Tự do (s)	70.2 $\pm$ 1.04	70.4 $\pm$ 0.91	0.89	<0.05	

Qua bảng 2.2 cho thấy hệ số tin cậy giữa hai lần kiểm tra đều có ($r > 0.8$ và $p < 0.05$). Điều này cho thấy các test trên đều đủ độ tin cậy và có tính khả thi để đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV nam năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

Bảng 2.3. Hệ số tin cậy các test đánh giá thể lực chuyên môn của VĐV nữ năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An

TT	TEST	Nữ				
		Lần 1 $\bar{X} \pm S$	Lần 2 $\bar{X} \pm S$	r	p	
1	Bật xa tại chỗ (cm)	188 $\pm$ 3.61	188.67 $\pm$ 3.51	0.97	<0.05	
2	Chạy 800m (s)	213 $\pm$ 2.75	212.8 $\pm$ 2.96	0.94	<0.05	
3	Bơi 50m Bướm (s)	40.66 $\pm$ 0.59	39.80 $\pm$ 0.78	0.95	<0.05	
4	Bơi 50m Ngựa (s)	40.74 $\pm$ 0.78	40.74 $\pm$ 0.79	0.98	<0.05	
5	Bơi 50m Éch (s)	44.22 $\pm$ 0.76	44 $\pm$ 0.75	0.95	<0.05	
6	Bơi 50m Tự do (s)	36.13 $\pm$ 0.70	36.24 $\pm$ 0.36	0.98	<0.05	
7	Bơi 100m Tự do (s)	72.6 $\pm$ 1.20	72.8 $\pm$ 1.25	0.92	<0.05	

Qua bảng 2.3, cho thấy hệ số tin cậy giữa hai lần kiểm tra đều có ($r > 0.8$ và $p < 0.05$). Điều này cho thấy các test trên đều đủ độ tin cậy và có tính khả thi để đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV nữ năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

2.5. Thực trạng thể lực chuyên môn của VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An.

Để đánh giá thực trạng thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An. Đề tài tiến hành sử dụng các test đã được lựa chọn để đánh giá thể lực chuyên môn cho VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An ở giai đoạn đầu.

Kết quả thực trạng thể lực chuyên môn của VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An, thu được kết quả ở bảng 2.4 và 2.5

Bảng 2.4. Thực trạng thể lực chuyên môn của nữ VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An

TT	TEST	Nam				
		$\bar{X}$	S_x	C_v	$e\epsilon$	P
1	Bật xa tại chỗ (cm)	190	3.46	1.82	0.04	<0.05
2	Chạy 800m (s)	210.4	2.70	1.28	0.03	<0.05
3	Bơi 50m Bướm (s)	40.25	0.65	1.61	0.04	<0.05
4	Bơi 50m Ngựa (s)	44.23	0.86	1.96	0.04	<0.05
5	Bơi 50m Éch (s)	44.53	0.55	1.25	0.03	<0.05
6	Bơi 50m Tự do (s)	34.58	0.66	1.93	0.04	<0.05
7	Bơi 100m Tự do (s)	70.50	1.27	1.80	0.04	<0.05

Thông qua bảng 2.4 cho thấy thành tích ban đầu của các test đều có hệ số biến thiên $< 10\%$ nên thành tích của các khách thể tương đối đồng đều, có độ đồng nhất cao. Sai số tương đối $\epsilon < 0.05$. Chúng tôi giá trị trung bình có tính đại diện cho tập hợp mẫu.

Bảng 2.5. Thực trạng thể lực chuyên môn của nữ VĐV năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An

TT	TEST	Nữ				
		$\bar{X}$	S_x	C_v	ϵe	P
1	Bật xa tại chỗ (cm)	188.67	3.51	1.86	0.04	<0.05
2	Chạy 800m (s)	212.1	3.82	1.80	0.04	<0.05
3	Bơi 50m Bướm (s)	39.80	0.78	1.97	0.04	<0.05
4	Bơi 50m Ngửa (s)	40.71	0.79	1.93	0.04	<0.05
5	Bơi 50m Éch (s)	44.00	0.75	1.70	0.04	<0.05
6	Bơi 50m Tự do (s)	36.04	0.55	1.53	0.03	<0.05
7	Bơi 100m Tự do (s)	72	0.85	1.18	0.02	<0.05

Thông qua bảng thống kê trên, thành tích ban đầu của các test đều có hệ số biến thiên <10% nên thành tích của các khách thể tương đối đồng đều, có độ đồng nhất cao. Sai số tương đối $\epsilon < 0.05$. Chứng tỏ giá trị trung bình có tính đại diện cho tập hợp mẫu.

3. Kết luận

Qua nghiên cứu đã lựa chọn được 7 test đánh giá thể lực chuyên môn cho vận động viên năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An. Các test đó là Bật xa tại chỗ (cm), Chạy 800m (s), Bơi 50m Bướm (s), Bơi 50m Ngửa (s), Bơi 50m Éch (s), Bơi 50m Tự do (s), Bơi 100m Tự do (s). Đồng thời đánh giá được thực trạng thể lực chuyên môn của vận động viên năng khiếu môn Bơi lội tuổi 11-12 tỉnh Long An trước thực nghiệm là tương đồng nhau.

Tài liệu tham khảo

1. Đỗ Vĩnh và Nguyễn Quang Vinh (2016), “*Giáo trình lý thuyết và phương pháp nghiên cứu khoa học thể dục thể thao*”, Nhà xuất bản Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Lê Nguyệt Nga (2010), “*Tiêu chuẩn tuyển chọn VĐV thiếu niên nhi đồng môn bơi Trung Quốc*”, Tài liệu giảng dạy môn Khoa học tuyển chọn, Trường ĐH SP TDTT TP HCM.

Phát triển năng lực tư duy sáng tạo..... (tiếp theo trang 213)

Thứ ba, dạy học phát triển NLTDST của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Việc giảng dạy của khối kiến thức giáo dục đại cương và nghiệp vụ sư phạm theo cấu trúc chương trình đào tạo sẽ được giảng dạy trước, dẫn dắt quá trình phát triển năng lực của SV ngay từ những năm đầu tiên. Đối với hoạt động giảng dạy các học phần chuyên ngành cho SV Sư phạm, giảng viên chú trọng tạo sự kết nối của việc vận dụng kiến thức, năng lực ngành vào quá trình SV giải quyết các vấn đề thực tiễn của dạy học, giáo dục học sinh. Thêm vào đó, chúng ta làm tốt hơn việc dẫn dắt SV phát huy năng lực quan sát tình huống, linh hoạt điều chỉnh kế hoạch hoạt động, nội dung, phương pháp dạy học và giáo dục phù hợp với người học, tình huống lớp học. Quá trình đánh giá năng lực của SV Sư phạm đối với các học phần chuyên ngành, giảng viên phải có tiêu chí đánh giá NLTDST của SV.

Thứ tư, phát triển NLTDST của SV Sư phạm thông qua định hướng của Nhà trường và hoạt động phong trào. Các hội thi Nghiệp vụ sư phạm, hội thi Khởi nghiệp cùng SV, với quy mô toàn trường, đã tạo sự thay đổi tư duy của người học.

Thứ năm, phát triển NLTDST của SV Sư phạm thông qua hoạt động thực hành, thực tập tại các cơ sở giáo dục Mầm non và Phổ thông. GV hướng dẫn quan sát và khuyến khích sự đa dạng ở SV Sư phạm,

dẫn dắt mỗi SV Sư phạm sẽ lập kế hoạch khác biệt cho tiến trình thực hành tiết chăm sóc, giáo dục, giảng dạy học sinh; gợi mở cho SV Sư phạm linh hoạt điều chỉnh kế hoạch, cách thức thực hiện khi phát hiện những vấn đề phát sinh; kết quả đánh giá thực hành, thực tập của SV Sư phạm có trọng số đánh giá NLTDST của SV Sư phạm nên chiếm 1/3 thang điểm.

3. Kết luận

NLTDST của SV Sư phạm là vấn đề trọng tâm bài báo làm rõ về khái niệm và phân tích các biểu hiện thông qua các hoạt động học tập - rèn luyện của SV. Bài báo đã vận dụng phương pháp khảo sát ý kiến và trắc nghiệm nhằm khái quát thực trạng biểu hiện NLTDST của SV Sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long. Từ đó, tác giả đề xuất 05 biện pháp cụ thể phát triển NLTDST của SV Sư phạm.

Tài liệu tham khảo

1. Alison Cook-Sather, Melanie Bahti, Anita Ntem. (2019). *Pedagogical Partnerships*. In C. B. Alison Cook-Sather., In A. Cook-Sather, *Engaging Students as Partners* (pp. 93-119). Elon: Elon University Center for Engaged Learning.
2. Alison Doyle. (2022, April 14). Retrieved from *The balance*: <https://www.thebalancemoney.com/creative-thinking-definition-with-examples>

Thực trạng tư vấn tuyển sinh tại Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh Đánh giá của sinh viên năm thứ nhất

Trần Minh Tuấn*, Đâu Văn Tráng**

* Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Kiến trúc TP HCM

** Phòng Công tác sinh viên, Trường Đại học Kiến trúc TP HCM

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: The admissions counseling process is a mandatory task with strategic significance for the development of the University of Architecture Ho Chi Minh City in the current context. Therefore, studying the current state of admissions counseling at the university plays a crucial role. This article surveys first-year students' evaluations of the university's admissions counseling. The survey results indicate that a high percentage of students provided positive feedback; however, there are still many limitations that need to be addressed.

Keywords: Admissions counseling, first-year students, University of Architecture Ho Chi Minh City

1. Đặt vấn đề

Với bề dày lịch sử, Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh là một cơ sở đào tạo đại học đáng tin cậy và uy tín, góp phần cung ứng nguồn nhân lực chất lượng cao cho ngành xây dựng và nhiều lĩnh vực chuyên môn khác. Vì vậy, việc duy trì và nâng cao chất lượng đào tạo là nhiệm vụ cốt yếu. Để đạt được điều này, công tác tư vấn tuyển sinh không chỉ là nhiệm vụ thường xuyên, liên tục, mà còn là yếu tố then chốt để nâng cao chất lượng đào tạo, đáp ứng các chuẩn đầu ra, đóng góp vào việc nâng cao chất lượng thị trường lao động. Hơn nữa, điều này còn thể hiện trách nhiệm xã hội của Trường trong việc góp phần tạo nên những thế hệ trẻ vững chuyên môn, đóng góp vào sự phát triển nhanh và bền vững của đất nước.

Với tầm quan trọng của vấn đề tư vấn tuyển sinh ở Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh, bài viết tiến hành khảo sát đánh giá của sinh viên (SV) năm thứ nhất về thực trạng tư vấn tuyển sinh của Trường. Kết quả khảo sát là cơ sở thực tiễn để cán bộ quản lý Trường xây dựng các chiến lược, kế hoạch tổ chức tư vấn tuyển sinh đáp ứng kịp theo các quy định cũng như xu hướng phát triển, thu hút thí sinh có chất lượng cao đăng kí xét tuyển vào các chương trình đào tạo của Trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng nội dung tư vấn tuyển sinh cho SV của Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 2.1. Thống kê nội dung tư vấn tuyển sinh cho SV

TT	Nội dung tư vấn	Năm 2020		Năm 2021	
		SL	%	SL	%
1	Môi trường và điều kiện học tập				
	Có được tư vấn	208	49,3	336	44,2
	Không được tư vấn	214	50,7	425	55,8
	Tổng cộng	422	100,0	761	100,0
2	Cơ hội nghề nghiệp, việc làm sau tốt nghiệp				
	Có được tư vấn	237	56,2	339	44,5
	Không được tư vấn	185	43,8	422	55,5
	Tổng cộng	422	100,0	761	100,0

Về nội dung tư vấn tuyển sinh, theo dữ liệu trong Bảng 2.1, tỉ lệ phân bố nội dung tư vấn cho SV là khá cân đối. Cụ thể: trong năm 2021, có 49,3% SV được tư vấn về môi trường và điều kiện học tập, có 56,2% SV được tư vấn về cơ hội nghề nghiệp và việc làm sau tốt nghiệp; trong năm 2020, tỉ lệ này lần lượt là 44,2% và 44,5%, thấp hơn so với năm 2021. Như vậy, chỉ xấp xỉ 50% SV được tiếp cận đầy đủ nội dung tư vấn tuyển sinh và tỉ lệ này có xu hướng giảm dần qua hai năm. Điều này dễ khiến SV cảm thấy chán nản, mất động lực học tập khi môi trường học tập không đáp ứng mong đợi hoặc ngành học không phù hợp với sở thích và năng lực của các em. Điều này có thể dẫn đến việc học tập không hiệu quả, kết quả kém, thậm chí là bỏ học giữa chừng; hoặc làm mất thời gian và lãng phí tài chính cho việc học lại hay làm thủ tục chuyển đổi. Cùng với đó, việc không có thông tin đầy đủ về thị trường lao động có thể dẫn đến việc lựa chọn ngành học mà sau này khó tìm việc

làm, hoặc ngành không có nhu cầu cao trong xã hội, làm tăng nguy cơ thất nghiệp hoặc phải làm công việc không liên quan đến ngành học, dẫn đến lãng phí kiến thức và kỹ năng đã học, ảnh hưởng tiêu cực đến tương lai của SV.

Bảng 2.2. Thống kê mức độ nắm thông tin tuyển sinh của SV

TT	Lý do xét tuyển	Năm 2020		Năm 2021	
		SL	%	SL	%
1	Biết ít hoặc rất ít thông tin	142	33,6	283	37,2
2	Biết nhiều thông tin	264	62,6	440	57,8
3	Biết rất nhiều thông tin	16	3,8	38	5,0
Tổng cộng		422	100,0	761	100,0

Mặc dù tỉ lệ tiếp cận nội dung tư vấn tuyển sinh chưa cao, nhưng dữ liệu trong Bảng 2.2 cho thấy hơn 60% SV nắm được nhiều hoặc rất nhiều thông tin tuyển sinh khi xét tuyển. Việc nắm bắt thông tin tuyển sinh giúp các em hiểu rõ về Trường, có thể đưa ra quyết định chính xác hơn về việc chọn trường phù hợp với nguyện vọng, năng lực, và mục tiêu nghề nghiệp của mình. Điều này giúp giảm thiểu rủi ro về việc chọn sai ngành học hoặc môi trường học tập không phù hợp. Cùng với đó, việc nắm thông tin về các yêu cầu đầu vào, tỉ lệ chọi, các tiêu chí tuyển sinh của trường giúp các em có chiến lược ứng tuyển hiệu quả hơn, có thể chuẩn bị hồ sơ và luyện thi phù hợp với yêu cầu của Trường, từ đó tăng khả năng trúng tuyển. Một tỉ lệ không nhỏ, hơn 30% SV biết rất ít hoặc rất ít thông tin tuyển sinh trước khi xét tuyển khiến quyết định lựa chọn Trường chưa được đảm bảo là phù hợp, có thể gây khó khăn trong quá trình SV học tập trong môi trường đại học, dẫn đến những hệ lụy như đã phân tích.

2.2. Thực trạng kênh tư vấn tuyển sinh cho SV của Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 2.3. Thống kê kênh thông tin tuyển sinh mà SV tiếp cận

TT	Lý do xét tuyển	Năm 2020		Năm 2021	
		SL	%	SL	%
1	Thông qua các thông tin của người thân, bạn bè và Thầy/Cô giáo	161	38,2	303	39,8
2	Thông qua website của Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh	166	39,3	309	40,6
3	Các website khác và các trang báo điện tử	65	15,4	124	16,3
4	Thông qua đoàn tư vấn tuyển sinh khi đến tư vấn tại trường trung học phổ thông để tư vấn	28	6,6	20	2,6
5	Thông qua thông tin cung cấp của các đoàn, hội	2	0,5	5	0,7
Tổng cộng		422	100,0	761	100,0

Theo dữ liệu trong Bảng 2.3, “thông qua các thông tin của người thân, bạn bè và thầy/cô giáo” và “thông qua website của Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh” là hai kênh thông tin tuyển sinh có tỉ lệ SV tiếp cận cao nhất, chiếm tỉ lệ xấp xỉ 40% ở mỗi kênh. Điều này cho thấy rằng sự tin tưởng vào thông tin từ các mối quan hệ cá nhân và nguồn thông tin chính thức từ trường là yếu tố quan trọng trong quyết định lựa chọn Trường của SV. “Thông qua thông tin cung cấp của các đoàn, hội” là kênh thông tin có tỉ lệ SV tiếp cận thấp nhất, chưa tới 1%. Việc “thông qua các thông tin của người thân, bạn bè và thầy/cô giáo” có tỉ lệ cao có thể xuất phát từ sự tin tưởng cá nhân và sự gần gũi trong các mối quan hệ này, trong khi tỉ lệ thấp của “thông qua thông tin cung cấp của các đoàn, hội” có thể do SV ít quan tâm hoặc do các Đoàn Hội chưa có phương pháp truyền thông hiệu quả.

Qua khảo sát có thể thấy, tỉ lệ SV quan tâm tới các kênh tư vấn tuyển sinh có sự chuyển dịch. Sự sụt giảm tỉ lệ SV chưa từng xem các chương trình tư vấn, cũng như giảm tỉ lệ SV theo dõi tư vấn trực tuyến từ các báo và đài truyền hình (giảm 1% - 3%), có thể phản ánh một sự chuyển dịch trong xu hướng tiếp cận thông tin tuyển sinh. Điều này cho thấy thí sinh đang ngày càng ít quan tâm đến các kênh thông tin truyền thống do sự xuất hiện của các nguồn thông tin khác hoặc do những kênh này không đáp ứng được nhu cầu trong bối cảnh hiện tại. Ngược lại, tỉ lệ SV quan tâm đến chương trình tư vấn trực tuyến của Trường tăng đáng kể (đến 6%), cho thấy SV đang có xu hướng tin cậy và tìm đến nguồn thông tin chính thống và trực tiếp từ Trường do các chương trình tư vấn trực tuyến của Trường mang lại thông tin cụ thể, sát thực và phù hợp hơn với nhu cầu của các em, cũng như khả năng tương tác trực tiếp với đại diện của trường. Mức tăng này cũng thể hiện sự thành công của Trường trong việc nâng cao hiệu quả truyền thông và đáp ứng được mong đợi của thí sinh thông qua các kênh trực tuyến.

2.3. Đánh giá chung của SV về công tác tư vấn tuyển sinh của Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh

Bảng 2.4. Thống kê nhận định chung của SV về công tác tư vấn tuyển sinh

STT	Mức độ đánh giá	Năm 2020		Năm 2021	
		SL	%	SL	%
1	Rất tốt	115	27,3	131	39,8
2	Tốt	283	67,1	549	40,6
3	Chưa tốt	22	5,2	75	16,3
4	Hoàn toàn không tốt	2	0,5	6	2,6
Tổng cộng		422	100,0	761	100,0

Dữ liệu trong Bảng 2.4 cho thấy hầu hết SV của Trường đánh giá cao công tác tư vấn tuyển sinh. Trong năm 2020, có tới 94,4 % SV đánh giá ở mức tốt và rất tốt; ở năm 2021, tỉ lệ này là 80,5%. Sự giảm sút gần 14%, có thể phản ánh những thách thức hoặc hạn chế trong công tác tư vấn tuyển sinh của trường trong năm 2021 so với năm 2020, có thể bắt nguồn từ nhiều nguyên nhân như thay đổi trong phương pháp tư vấn, mức độ tiếp cận thông tin, hoặc sự thay đổi trong kì vọng của SV. Điều này cho thấy cần phải xem xét kĩ lưỡng các yếu tố bên trong và bên ngoài ảnh hưởng đến chất lượng của công tác tư vấn tuyển sinh của Trường. Cùng với đó, ảnh hưởng của đại dịch COVID-19 đã làm gián đoạn và thay đổi cách thức tổ chức tư vấn tuyển sinh, ảnh hưởng đến trải nghiệm của SV.

Mặc dù tỉ lệ SV đánh giá tích cực vẫn ở mức cao, nhưng sự giảm sút này chỉ ra rằng Trường cần phải liên tục cải thiện và đổi mới công tác tư vấn tuyển sinh để đáp ứng tốt hơn nhu cầu và kì vọng của SV, không ngừng cải tiến dịch vụ tư vấn tuyển sinh để đảm bảo sự hài lòng của thí sinh trong những năm tiếp theo.

Bảng 2. 5. Thống kê lí do quyết định xét tuyển của SV

TT	Lí do quyết định xét tuyển	Năm 2020		Năm 2021	
		SL	%	SL	%
1	Do bản thân mình yêu thích ngành nghề trúng tuyển	307	72,7	582	76,5
2	Do có người thân, bạn bè đã từng học Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh nên giới thiệu thi vào	23	5,5	34	4,5
3	Do phụ huynh muốn vào học ngành nghề đã trúng tuyển	16	3,8	23	3,0
4	Do Thầy/Cô giáo ở trường trung học phổ thông tư vấn	8	1,9	1	0,1
5	Do bạn bè xét tuyển vào Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh nên xét tuyển cùng	1	0,2	5	0,7
6	Tác động từ thông tin của độc giả trên các trang báo điện tử	4	0,9	11	1,4
7	Do đoàn tư vấn tuyển sinh khi đến tư vấn tại trường trung học phổ thông đề tư vấn	1	0,2	2	0,3
8	Lý do khác	62	14,7	103	13,5
Tổng cộng		422	100,0	761	100,0

Theo dữ liệu trong Bảng 2.5, “do bản thân yêu thích ngành nghề trúng tuyển” là lí do quan trọng nhất ảnh hưởng đến quyết định xét tuyển vào Trường với tỉ lệ 72,7% SV lựa chọn ở năm 2020 và 76,5%

SV lựa chọn ở năm 2021. Bên cạnh đó, một bộ phận SV lựa chọn xét tuyển vào Trường do các yếu tố ngoại cảnh và các yếu tố ngoại cảnh: tác động của kinh nghiệm thực tế khi có người thân hoặc bạn bè đã có trải nghiệm tốt tại trường; áp lực từ kỳ vọng của gia đình; những lời khuyên của giáo viên ở trường trung học phổ thông dựa trên năng lực học tập của các em; mong muốn duy trì mối quan hệ xã hội với bạn bè; các thông tin và nhận xét trên báo chí điện tử; việc quảng bá và thu hút thí sinh của các đoàn tư vấn. Ngoài những lý do trên, còn nhiều yếu tố khác ảnh hưởng đến quyết định xét tuyển của SV như cơ hội nghề nghiệp, vị trí của trường, chi phí học tập, hay chính sách hỗ trợ người học của Trường.

3. Kết luận

Từ những dữ liệu được phân tích, có thể thấy rằng, công tác tư vấn tuyển sinh tại Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh đóng vai trò quan trọng trong việc định hướng và hỗ trợ thí sinh đưa ra quyết định xét tuyển. Tuy nhiên, vẫn còn nhiều thách thức cần được khắc phục để nâng cao hiệu quả tư vấn tuyển sinh. Mặc dù tỉ lệ SV đánh giá tích cực về công tác tư vấn tuyển sinh vẫn cao, nhưng sự giảm sút trong đánh giá tích cực qua các năm cho thấy Trường cần cải tiến và đổi mới các phương thức tư vấn tuyển sinh. Đồng thời, việc thông tin tuyển sinh chưa được tiếp cận đầy đủ cũng đặt ra yêu cầu về sự minh bạch và chi tiết hơn trong quá trình tư vấn. Ngoài ra, quyết định xét tuyển của thí sinh không chỉ dựa trên sở thích cá nhân mà còn chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố ngoại cảnh, từ sự tác động của người thân đến thông tin từ các kênh truyền thông và các chính sách hỗ trợ của Trường. Do đó, để thu hút người học, Trường cần tiếp tục củng cố chất lượng đào tạo, cải thiện môi trường học tập, phát triển các chiến lược tư vấn phù hợp với từng nhóm đối tượng, đảm bảo thí sinh có thể đưa ra những quyết định lựa chọn đúng đắn.

Tài liệu tham khảo

- Đặng Ứng Vận (2021), *Đổi mới giáo dục đại học: Từ tương lai đến thực tiễn*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Nguyễn Văn Cảnh, Nguyễn Quốc Tuấn, Lê Thị Bích Vân (2023), *Hoạt động tuyển sinh đại học, cao đẳng hệ chính quy tại Trường Đại học Đồng Tháp: Thực trạng và giải pháp*, Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Thái Nguyên, 228(12), 108-117.
- Vũ Thị Phương Anh (2009), *Tuyển sinh đại học trên thế giới và những lưu ý cho các nước đang phát triển*, Tạp chí Khoa học giáo dục, (43), 61-63.

Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên năm thứ nhất khối ngành Khoa học xã hội Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên

Trần Thị Hồng¹; Vi Thị Hạnh²; Nguyễn Văn Hiếu³

¹TS. Trường Đại học Khoa học, Đại học Thái Nguyên

²SV Trường Đại học Khoa học, Đại học Thái Nguyên

³SV Trường Đại học Khoa học, Đại học Thái Nguyên

Received: 10/8/2024; Accepted: 13/8/2024; Published: 16/8/2024

Abstract: The article identifies and analyzes the current status of factors affecting the learning outcomes of first-year students of social sciences at the University of Science, Thai Nguyen University. From there, it proposes some recommendations to improve the influence of each factor affecting the learning outcomes of students, thereby contributing to improving the learning outcomes of students in the future.

Keywords: Influencing factors; Academic performance; Freshmen; Student academic performance; University of Science.

1. Đặt vấn đề

Môi trường học tập ở bậc đại học đòi hỏi mỗi sinh viên (SV) phải tự giác, nỗ lực cá nhân, nhất là đối với hình thức đào tạo theo tín chỉ. Kết quả học tập (KQHT) của SV được quyết định bởi nhiều yếu tố như năng lực trí tuệ, sở thích học tập, sự hỗ trợ và khuyến khích từ người thân, cơ sở vật chất phục vụ học tập, phương pháp giảng dạy của giảng viên (GV). Trong đó, SV năm thứ nhất là đối tượng thường gặp nhiều khó khăn trong quá trình thích nghi với môi trường học tập mới do có sự khác biệt giữa môi trường học ở phổ thông và đại học. Trường Đại học Khoa học (ĐHKH) là một trong những trường đại học thành viên của Đại học Thái Nguyên (ĐHTN), hiện nay đang đào tạo 21 ngành ở bậc ĐH, với tổng số trên 3000 SV. Tuy nhiên, thực tế cho thấy KQHT của SV năm thứ nhất thuộc khối ngành Khoa học xã hội (KHXH) thường không cao, tỉ lệ SV xếp loại lực học yếu và trung bình có xu hướng năm sau tăng hơn so với năm trước. Do đó, việc nghiên cứu làm rõ thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến KQHT, từ đó đề xuất một số giải pháp góp phần nâng cao KQHT của SV năm thứ nhất trường ĐHKH, ĐHTN có cả ý nghĩa về lý luận và thực tiễn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết sử dụng PP điều tra bằng bảng hỏi: Đối tượng khảo sát là SV năm nhất trường ĐHKH. Phiếu hỏi được thiết kế trên google form với thang đo Likert 5 mức độ (1- Rất ảnh hưởng; 2-Ảnh hưởng; 3-Ít ảnh hưởng; 4-Không ảnh hưởng; 5- Rất không

ảnh hưởng). Ngoài ra, bài viết còn sử dụng PP nghiên cứu tài liệu; phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu thứ cấp là các báo cáo về KQHT của SV năm nhất trường ĐHKH trong thời gian qua để làm rõ thực trạng KQHT của SV năm nhất trường ĐHKH, ĐHTN.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Cơ sở lý luận

* SV năm nhất

Theo Từ điển Hán - Việt: “SV là người học ở bậc đại học, bao gồm hệ cao đẳng và hệ ĐH” [6]. Theo Luật GDĐH: SV là người đang học tập và nghiên cứu khoa học tại cơ sở GDĐH, theo học chương trình đào tạo cao đẳng, chương trình đào tạo ĐH [4]. Trong khuôn khổ bài viết này, thuật ngữ SV năm nhất được hiểu là người học trong các trường cao đẳng và ĐH trong năm đầu tiên của khóa học.

* Kết quả học tập của SV

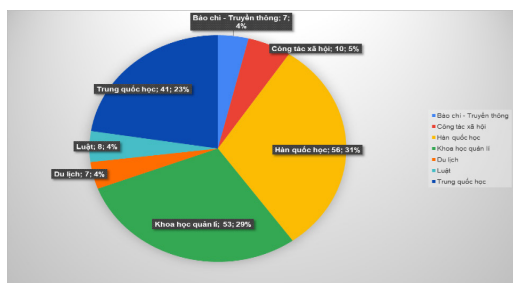
Nguyễn Đức Chính (2009) KQHT là mức độ đạt được kiến thức, kỹ năng hay nhận thức của người học trong một lĩnh vực nào đó (môn học) [2]. Theo Trần Kiều (2005), dù hiểu theo nghĩa nào thì KQHT cũng đều thể hiện ở mức độ đạt được các mục tiêu của dạy học, trong đó bao gồm ba mục tiêu lớn là: nhận thức, hành động, xúc cảm [5]. Trong khuôn khổ bài viết này, thuật ngữ KQHT được hiểu là những thành tựu học tập của người học có được, thể hiện ở những mục tiêu cụ thể mà người học đạt được trong lĩnh vực nhận thức sau một quá trình học tập.

2.2.2. Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của SV năm thứ nhất

Tác giả Nguyễn Thị Kim Cúc (2018) đã xác định gồm các yếu tố như động cơ học tập, mục tiêu học tập, PP học tập, GV và nhà trường [1]. Tác giả Đậu Hoàng Hưng (2016) lại cho rằng các yếu tố gồm: môi trường, GV, gia đình, nhân số bản thân SV, nhân khẩu, khả năng thích nghi và mối quan hệ bạn bè [3]. Trong khuôn khổ bài viết, nhóm tác giả xác định các yếu tố ảnh hưởng đến KQHT của SV năm nhất nhóm ngành KHXH gồm: Nhà trường; GV; gia đình; Bản thân SV; Mối quan hệ bạn bè và khả năng thích nghi và yếu tố nhân khẩu.

*Đặc điểm đối tượng khảo sát

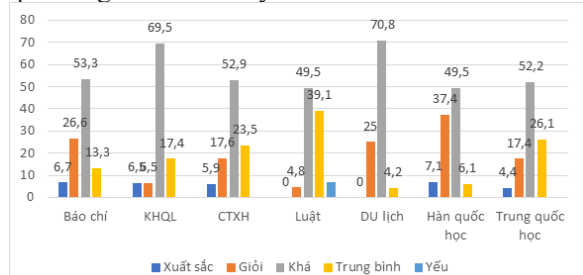
Nhóm tác giả đã tiến hành một cuộc khảo sát trên mẫu gần 300 SV năm nhất thuộc nhóm ngành khoa học xã hội (KHXH) bao gồm: KHQL, CTXH, Báo chí, Luật, Hàn quốc học, Trung quốc học, Du lịch. Kết quả khảo sát cho thấy có 182 phiếu hợp, được thể hiện dạng biểu đồ dưới đây:



Biểu đồ 2.1: Tỷ lệ SV các ngành KHXH tham gia khảo sát

*Kết quả học của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH giai đoạn 2021-2023

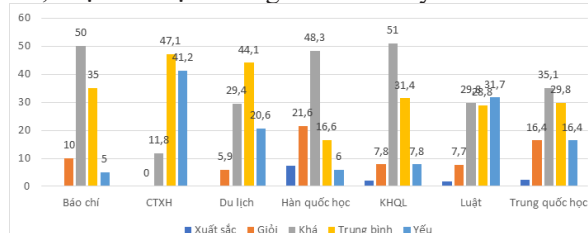
Năm học 2021-2022, theo kết quả thống kê của Phòng KT&ĐBCLGD, Trường ĐHKH, tỉ lệ SV thuộc nhóm ngành KHXH xếp loại học lực trung bình vẫn còn khá cao và vẫn còn tình trạng SV xếp loại học lực yếu, trong khi tỉ lệ SV có xếp loại học lực xuất sắc và giỏi chiếm tỉ lệ khá ít được thể hiện qua bảng biểu dưới đây.



Biểu đồ 2.2: KQHT của SV ngành KHXH Trường ĐHKH năm học 2021-2022

(Nguồn: Kết quả thống kê của Phòng KT&ĐBCLGD – Trường ĐHKH)

So với năm học 2021-2022 thì năm học 2022 – 2023, KQHT của SV năm nhất trong năm học 2022 – 2023 đã có sự suy giảm so với năm học trước: Cụ thể: tỉ lệ SV đạt học lực trung bình và yếu có xu hướng tăng lên, được thể hiện ở bảng biểu dưới đây.

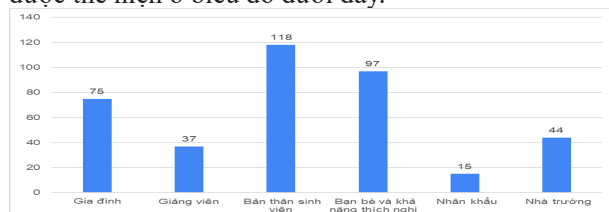


Biểu đồ 2.3: KQHT của SV ngành KHXH Trường ĐHKH năm học 2022-2023

(Nguồn: Kết quả thống kê của Phòng KT&ĐBCLGD – Trường ĐHKH)

*Ảnh hưởng của các yếu tố đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH

Nhóm tác giả đã tiến hành khảo sát nhóm đối tượng là SV năm nhất thuộc khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến KQHT của SV bản thân họ và kết quả được thể hiện ở biểu đồ dưới đây.



Biểu đồ 2.4: Đánh giá về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH

(Nguồn: kết quả khảo sát của nhóm tác giả)

Từ biểu đồ trên, có thể thấy:

- Yếu tố bản thân SV là yếu tố được SV năm nhất khối ngành KHXH cho rằng có ảnh hưởng lớn nhất đến KQHT của bản thân họ với 118 SV lựa chọn. Các yếu tố liên quan đến bản thân SV như động cơ học tập, PP học tập, tư duy và khả năng tiếp thu kiến thức, kỹ năng tự quản lý thời gian, sức khỏe thể chất và tinh thần. Kết quả khảo sát cho thấy: Động cơ học tập ảnh hưởng mạnh nhất đến KQHT của SV năm nhất ngành KHXH, bởi động cơ học tập mạnh mẽ thường dẫn đến sự tự giác, kiên nhẫn và tinh thần tích cực trong học tập. Tiếp đến là PP học tập, vì PP học tập đóng vai trò quan trọng trong việc tiếp thu kiến thức và hoàn thành nhiệm vụ học tập. Yếu tố tư duy và khả năng tiếp thu kiến thức của SV là yếu tố ảnh hưởng tiếp theo đến KQHT của SV, bởi tư duy sáng

tạo và khả năng giải quyết vấn đề giúp SV hiểu bài học một cách sâu sắc và linh hoạt. Cuối cùng là về KN tự quản lý thời gian hiệu quả giúp SV hoàn thành công việc một cách hiệu quả và đạt được kết quả tốt.

- Yếu tố bạn bè và khả năng thích nghi là yếu tố thứ hai có ảnh hưởng mạnh đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH của Trường ĐHKH, ĐHTN với 97 SV lựa chọn. Mỗi quan hệ bạn bè có thể cung cấp sự hỗ trợ tinh thần, chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm học tập, cũng như cung cấp một môi trường học tập tích cực. Tuy nhiên, cũng có các yếu tố tiêu cực như áp lực cạnh tranh không lành mạnh hoặc sự phân tâm từ các hoạt động xã hội, sự thích nghi của SV vùng cao chưa thực sự tốt.

- Yếu tố gia đình là yếu tố thứ ba có ảnh hưởng đến KQHT của SV năm nhất thuộc khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN với 75 SV lựa chọn, được thể hiện qua việc gia đình hỗ trợ tinh thần, tài chính, và môi trường gia đình trong quá trình học tập. Gia đình có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực bằng cách khuyến khích việc học, cung cấp tài liệu học tập và không gian yên tĩnh để học. Tuy nhiên, nếu môi trường gia đình không ổn định, có xung đột, hoặc thiếu sự ủng hộ, có thể ảnh hưởng đến hiệu suất học tập của SV.

- Yếu tố nhà trường là yếu tố thứ 4 ảnh hưởng đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN với 44 SV lựa chọn, được thể hiện qua các yếu tố như chất lượng giáo dục, cơ sở vật chất, và hỗ trợ từ nhà trường. Yếu tố nhà trường không chỉ ảnh hưởng đến môi trường học tập, mà còn đến các khía cạnh khác như sự hỗ trợ từ GV, dịch vụ hỗ trợ SV, và cơ hội tham gia các hoạt động ngoại khóa. Điều này cho thấy rằng sự ảnh hưởng của yếu tố nhà trường không chỉ giới hạn ở mặt vật lý mà còn ở mặt tinh thần và xã hội.

- Yếu tố GV là yếu tố thứ 5 có mức độ ảnh hưởng đến KQHT của SV năm nhất thuộc khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN với 37 SV lựa chọn. Yếu tố GV đóng vai trò quan trọng đối với KQHT của SV, sự quan tâm, chuyên nghiệp và hiệu quả của GV trong việc truyền đạt kiến thức và hỗ trợ SV. Tuy nhiên, vẫn có một bộ phận SV cho rằng nội dung bài giảng còn sự thiếu sáng tạo, thú vị, điều này đòi hỏi GV cần có sự đa dạng và sáng tạo hơn trong phương pháp giảng dạy để thu hút sự quan tâm và tò mò của SV.

- Yếu tố ít ảnh hưởng nhất đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN chính là yếu tố nhân khẩu với 15 SV lựa chọn được thể hiện qua các yếu tố nhân khẩu như giới tính, địa

lý, và môi trường xã hội đối với KQHT. Yếu tố nhân khẩu không chỉ ảnh hưởng đến KQHT, mà có ảnh hưởng đến sự thành công trong cuộc sống của SV.

2.3. Một số khuyến nghị

Để nâng cao KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN trong thời gian tới, nhóm tác giả xin đề xuất một số khuyến nghị cụ thể sau: 1/ Đối với yếu tố nhà trường: Cần cải thiện CSVC, cung cấp hỗ trợ toàn diện hơn từ GV và nhà trường, cũng như tăng cường các cơ hội phát triển cá nhân và ngoại khóa có thể là những biện pháp cần thiết để cải thiện sự ảnh hưởng tích cực của yếu tố nhà trường đối với KQHT; 2/ Đối với yếu tố GV: Cần tăng cường sự tương tác giữa GV và SV, đảm bảo việc thông báo lộ trình học được thực hiện đồng đều và hiệu quả, đồng thời đa dạng hóa pp giảng dạy và khuyến khích sử dụng internet một cách hiệu quả trong quá trình học tập; 3/ Đối với yếu tố bản thân SV: cần khuyến khích SV tìm kiếm động lực nội tại và thiết lập mục tiêu rõ ràng cho bản thân, cung cấp cho SV các công cụ và KN để quản lý thời gian hiệu quả và thiết lập kế hoạch học tập; 4/ Đối với yếu tố gia đình: Cần tăng cường thông tin phối hợp với gia đình để giúp SV cải thiện hiệu suất học tập của SV; 5/ Đối với yếu tố các mối quan hệ bạn bè và khả năng thích nghi: Cần tạo ra các chương trình, hoạt động học tập nhóm để khuyến khích sự hợp tác và chia sẻ thông tin giữa SV, tăng cường giáo dục và hướng dẫn để SV có thể hiểu rõ hơn về vai trò của mỗi quan hệ bạn bè và khả năng thích nghi trong học tập và sự phát triển cá nhân;

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu thực trạng cho thấy: Yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất đến KQHT của SV năm nhất khối ngành KHXH Trường ĐHKH, ĐHTN là bản thân SV, còn yếu tố nhân khẩu có mức ảnh hưởng ít nhất đến KQHT của SV. Trên cơ sở đó, nhóm tác giả đã đề xuất một số khuyến nghị nhằm cải thiện sự ảnh hưởng của từng yếu tố ảnh hưởng đến KQHT của SV, từ đó sẽ góp phần nâng cao KQHT của SV trong thời gian tới.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Đức Chính (2009), *Đo lường đánh giá kết quả học tập của học sinh*. Tài liệu giảng dạy - Khoa Sư phạm, ĐHQG Hà Nội
2. Đậu Hoàng Hưng (2016), “*Các nhân tố ảnh hưởng đến KQHT của SV năm nhất hệ đại học, cao đẳng khối kinh tế - xã hội trường Đại học Công nghiệp Hà Nội*”, Tạp chí Khoa học & Công nghệ (số 36). Hà Nội
- 3 Quốc hội (2012). *Luật Giáo dục Đại học*. NXBCTQG - Sự thật. Hà Nội

Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định sử dụng công nghệ thông minh trong học tập kết hợp của sinh viên tại thành phố Hà Nội

Dương Thị Hoàn*, Trần Quang Việt**

* TS. Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

** ThS. Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

Received: 5/8/2024; Accepted: 10/8/2024; Published: 14/8/2024

Abstract: Smart technology is essential in improving teaching and learning in higher education. This study explores the factors that influence student behavior in adopting smart technology in blended learning. Based on the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT2) model, a survey of 305 students was conducted to collect data. The findings show that smart technology adoption requires appropriate social context and organizational support. Furthermore, the data indicate that performance expectations, effort expectations, social influence, hedonic motivation, and habits are important in determining students' behavioral intentions to use smart technology. However, favorable conditions and price are said to have no significant impact on students' behavioral intention to use smart technology. The research contributes to an improved understanding of the relationship between blended learning and smart technology, thereby improving the student experience in the learning environment.

Keywords: Smart technology, blended learning, behavioral intention, higher education

1. Đặt vấn đề

Sự xuất hiện của các công nghệ thông minh (CNTM) đã ảnh hưởng đáng kể đến cuộc sống của con người. Những CN này bao gồm các công cụ CN giáo dục như: máy tính xách tay, máy chiếu, điện thoại thông minh, máy tính bảng, internet và các ứng dụng như Google Meet, Microsoft Teams, Zoom và các ứng dụng tương tự khác hỗ trợ quá trình dạy và học.

Các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) của Việt Nam đã được hưởng lợi từ việc tích hợp các CNTM trong PP dạy học của họ cũng như chuyển đổi PP học tập trực tiếp truyền thống sang học tập trực tuyến hoặc kết hợp. Việc tích hợp CN vào PP giảng dạy mặt đối mặt truyền thống này đã làm cho việc dạy và học trở nên linh hoạt, thú vị và mang lại kết quả học tập tốt hơn.

Nghiên cứu này nhằm mục đích kiểm tra các yếu tố ảnh hưởng đến sử dụng CNTM trong học tập kết hợp của sinh viên (SV). Có rất nhiều nghiên cứu về việc áp dụng học tập kết hợp kể từ khi nó bắt đầu trở nên phổ biến trong GDĐH do lợi ích của nó trong việc hỗ trợ GV cải thiện việc học tập của SV và thu hút họ tham gia trong quá trình học tập. Tuy nhiên, rất ít nghiên cứu được thực hiện tập trung vào mối quan hệ giữa CNTM và học tập kết hợp trong các lớp học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng mô hình Lý thuyết thống nhất về chấp nhận và sử dụng công nghệ (UTAUT2) làm nền tảng lý thuyết. UTAUT2 là một trong những mô hình chấp nhận và áp dụng CN thử nghiệm chuyên sâu và tiên tiến nhất.

Hơn nữa, UTAUT2 rất quan trọng để nghiên cứu các PP, mức độ và tác động của việc chấp nhận và đánh giá thấp các CN mới trong GD. Do đó, mô hình này phù hợp vì thực tế nghiên cứu này nhằm mục đích điều tra bảy yếu tố có thể tác động đến ý định hành vi của SV trong việc chấp nhận CNTM nhằm nâng cao kiến thức. Các giả thuyết nghiên cứu được đề xuất cụ thể như sau:

H1. Kỳ vọng hiệu suất (PE - Performance Expectancy) có tác động tích cực đến ý định sử dụng CNTM của SV.

H2. Kỳ vọng nỗ lực (EE - Effort expectancy) có tác động tích cực đến ý định sử dụng CNTM của SV.

H3. Ảnh hưởng xã hội (SI - Social Influence) có tác động tích cực đến ý định sử dụng CNTM của SV.

H4. Điều kiện thuận lợi (FC - Facilitation Condition) ảnh hưởng tích cực đến ý định hành vi sử dụng CNTM của SV.

H5. Điều kiện thuận lợi cũng ảnh hưởng tích

cực đến hành vi thực tế của SV trong việc sử dụng CNTM.

H6. Động lực hưởng thụ (HM – Hedonic Motivation) có tác động tích cực đến ý định hành vi sử dụng CNTM của SV.

H7. Giá trị giá cả (PV - Price Value) có tác động tích cực đến ý định sử dụng CNTM của SV.

H8. Thói quen (HA - Habit) có tác động tích cực đến ý định hành vi sử dụng CNTM của SV.

H9. Ý định hành vi (BI – Behavioral) của SV trong việc sử dụng PP học tập kết hợp có ảnh hưởng tích cực đến việc sử dụng CNTM trên thực tế.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

*Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng PP định lượng để thu thập dữ liệu từ các SV tại các trường ĐH ở Hà Nội. Các câu hỏi trực tuyến đã được gửi đến các SV tại các trường ĐH ở Hà Nội vào tháng 3 năm 2024 và 320 câu hỏi hoàn chỉnh đã được nhận vào cuối tháng 5. Tuy nhiên, 305 bảng câu hỏi được cho là hợp lệ và được sử dụng cho nghiên cứu. Xem xét bối cảnh nghiên cứu và PP nghiên cứu được sử dụng, cỡ mẫu được coi là đủ và mang tính đại diện.

*Kỹ thuật thống kê

Dữ liệu thu thập được phân tích bằng SPSS và phần mềm AMOS.

Tương quan Pearson thử nghiệm đã được thực hiện để rút ra mối tương quan giữa các biến và cấu trúc. Ban đầu, phân tích mô tả được thực hiện bởi SPSS và sau đó

là Mô hình phương trình cấu trúc (SEM) đã được sử dụng để ước tính đường đi của các cấu trúc giả thuyết bao gồm 9 cấu trúc và 35 mục đo lường.

2.3. Kết quả nghiên cứu

*Phân tích mô tả

Giá trị trung bình của hầu hết các mục đều cao hơn điểm giữa là 3,5, cho thấy rằng những người được hỏi nhìn chung đã đưa ra những phản hồi tích cực đối với các hạng mục đo được. Độ lệch chuẩn dao động từ 0,738 đến 0,977, cho thấy mức độ hẹp lan rộng xung quanh mức trung bình. Đặc điểm nhân khẩu xã hội của người trả lời, cho thấy trong số 305 người được hỏi, 48,2% là nam giới và 51,8% là phụ nữ. Về phân bố độ tuổi, 64,6% dưới 23 tuổi, xấp xỉ 31% ở độ tuổi 24 – 28 và gần 5% trên 29 tuổi. Người trả lời trình độ học vấn rất đa dạng, trong đó có 62,3% là SV đại học; 33,8% là học viên có bằng

ThS, trong khi phần còn lại (3,9%) là TS.

*Đánh giá độ tin cậy Cronbach's alpha và sự tương quan giữa các biến

Mô hình đo lường được đánh giá bằng cách sử dụng độ tin cậy và giá trị nội tại của các thước đo và xác nhận độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của chúng. Kết quả cho thấy tải trọng ước tính nằm trong khoảng từ 0,681 đến 0,960, trong đó cao hơn mức khuyến nghị [3]. Độ tin cậy của từng biến được đo bằng các biến của nó và có thể đo được dựa trên hệ số Cronbach's alpha.

Giá trị Cronbach's alpha dao động từ 0,74 đối với SI đến 0,87 đối với EE. Tất cả các chỉ tiêu đều vượt quá mức khuyến nghị ngưỡng 0,7 [3], qua đó cho thấy độ tin cậy nội tại cao. Giá trị hội tụ được đo bằng kiểm tra hệ số tải đã chuẩn hóa và phương sai trung bình được trích xuất (AVE). Giá trị hội tụ được xác minh khi (i) tất cả các hạng mục đo lường lớn hơn 0,70, (ii) độ tin cậy tổng hợp trên 0,70 và (iii) phương sai trung bình được trích xuất (AVE) đạt 0,50. Trong nghiên cứu này, những yêu cầu đều đạt.

Bảng 1 cho thấy tất cả các hệ số tương quan giữa các yếu tố trong mô hình đều nằm dưới căn bậc hai của AVE, nghĩa là các cấu trúc không giống nhau.

Bảng 2.1: Tương quan giữa các biến trong mô hình

Constructs	PE	EE	SI	FC	HM	PV	HA	BI	UB
PE	0.81								
EE	0.226 *	0.77							
SI	0.228 *	0.198 *	0.81						
FC	0.228 *	0.173 *	0.309 **	0.77					
HM	0.123 *	0.007 *	0.240 *	0.293 *	0.76				
PV	0.331 *	0.136 *	0.386 *	0.342 **	0.373 *	0.91			
HA	0.268 *	0.172 **	0.240 *	0.326 **	0.287 *	0.380 *	0.83		
BI	0.241 *	0.308 **	0.345 **	0.332 *	0.401 *	0.289 **	0.480 *	0.85	
UB	0.340 *	0.271 **	0.450 **	0.350 *	0.269 *	0.232 **	0.448 *	0.502 *	0.94

(Nguồn: Tác giả tổng hợp tính toán)

Từ đó cho thấy bảng câu hỏi có giá trị phân biệt rất tốt. Kết quả được đưa ra trong Bảng 1 cũng chứng minh rằng HA có mối liên hệ tích cực mạnh nhất với ý định hành vi của sinh viên đối với việc sử dụng PP học tập kết hợp. Tương tự, một ý nghĩa thống kê mỗi liên hệ cũng được tìm thấy giữa PE và BI của SV trong việc sử dụng PP học tập kết hợp. Những kết quả này chứng minh sự không tồn tại của đa cộng tuyến trong nghiên cứu vì mối tương quan rất cao đã không được quan sát giữa các biến mô hình.

*Mô hình cấu trúc

Sau khi thiết lập được giá trị hội tụ và phân biệt tốt, bước tiếp theo là đánh giá mô hình cấu trúc để kiểm định các mối quan hệ được đề xuất. Nó được đánh giá bằng cách kiểm tra các hệ số beta và giá trị t được tiêu chuẩn hóa của mô hình giả thuyết. Các

nhân tố chẳng hạn như PE, EE, SI, FC, HM, PV và HA được nhập dưới dạng các biến độc lập, trong khi ý định hành vi và việc sử dụng thực tế được nhập vào dưới dạng các biến phụ thuộc trong mô hình.

Giá trị R² của ý định hành vi và mức sử dụng thực tế lần lượt là 0,69 và 0,56, chứng minh rằng tất cả các biến độc lập chiếm 69% tổng phương sai trong ý định hành vi của sinh viên đối với việc sử dụng PP học tập kết hợp. Thật vậy, ý định hành vi của họ cũng chiếm 56% tổng sự khác biệt trong cách họ sử dụng PP này trên thực tế. Những kết quả này cho thấy mô hình đủ phù hợp giữa mô hình nghiên cứu được thừa nhận và dữ liệu thực nghiệm. Kết quả của mô hình phương trình cấu trúc được cho trong Bảng 2 minh họa như dưới đây.

Bảng 2.2: Mối quan hệ giữa ý định hành vi sử dụng CNTM trong học tập kết hợp của SV

Hypothesis	Hypothesised Path	Estimates	S.E	t-Value
H ₁	PE→BI	0.115 *	0.056	2.058
H ₂	EE→BI	0.090 *	0.033	2.722
H ₃	SI→BI	0.145 *	0.054	2.658

Hypothesis	Hypothesised Path	Estimates	S.E	t-Value
H ₄	FC→BI	-0.006	0.048	-0.134
H ₅	FC→AU	0.209 *	0.041	2.576
H ₆	HM→BI	0.311 *	0.061	5.117
H ₇	PV→BI	0.059	0.056	1.052
H ₈	HA→BI	0.239 *	0.054	4.445
H ₉	BI→AU	0.359 *	0.049	3.425

Notes: * $p < 0.05$; S.E. = Standard error.

Cụ thể, H₁ xác định liệu PE có tác động tích cực đáng kể hay không hướng đến ý định hành vi sử dụng PP học tập kết hợp của SV. Những phát hiện cho thấy rằng kết quả mong đợi là một yếu tố dự báo quan trọng về ý định hành vi của SV ($\beta_1 = 0,115$, giá trị $t = 2,058$, $p < 0,05$), qua đó đồng ý giả thuyết H₁. Tương tự, các chỉ số còn lại có tác động tích cực và đáng kể đến ý định hành vi sử dụng học tập kết hợp của SV bao gồm H₂ = EE ($\beta = 0,090$, $p \leq 0,05$), H₃ = SI ($\beta = 0,145$, $p 0,05$), H₅ = FC ($\beta = 0,239$, $p 0,05$), H₆ = HM ($\beta = 0,311$, $p 0,05$), và H₈=HA ($\beta = 0,239$, $p 0,05$). Các phát hiện SEM tiết lộ rằng FC có ảnh hưởng không đáng kể đến ý định hành vi của SV, ở khía cạnh này $\beta = -0,006$, $p > 0,05$, do đó bác bỏ H₄. PV cũng có tác động không đáng kể đến việc SV sử dụng PP học tập kết hợp. Hơn nữa, ý định hành vi sử dụng học tập kết hợp của SV có tác động tích cực đáng kể ảnh hưởng đến việc sử dụng học tập kết hợp thực tế ($\beta = 0,359$, $p 0,05$).

2.4.Thảo luận

Các kết quả thực nghiệm đã chứng minh rằng kỳ vọng về hiệu quả hoạt động là một yếu tố quan trọng quyết định ý định hành vi sử dụng CNTM. Vì vậy, người ta tin rằng những SV nhận thấy hệ thống này hữu ích trong quá trình học tập của mình sẽ sẵn sàng áp dụng các CNTM mới trong quá trình học tập kết hợp. Vì vậy, để thu hút nhiều người dùng CNTM hơn, người hướng dẫn nên cải thiện chất lượng nội dung của họ bằng cách cung cấp nội dung đầy đủ và thông thạo có thể phù hợp với nhu cầu của SV. Những kết quả này hỗ trợ các nghiên cứu trước đây được thực hiện bởi nhiều học giả khác nhau; vì vậy CNTM trong học tập kết hợp ở là cần thiết và có giá trị. Kỹ thuật này nâng cao năng suất của họ

3. Kết luận

Sử dụng khung UTAUT2, nghiên cứu này xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến việc chấp nhận CNTM trong các khóa học kết hợp tại các trường ĐH ở Hà Nội. Nghiên cứu này gợi ý rằng việc cung cấp bối cảnh xã hội, hỗ trợ tổ chức và thay đổi thái độ tâm lý của SV đối với các PP học tập mới là các bước thiết yếu để triển khai thành công các CNTM mới trong học tập kết hợp. Hơn nữa, kết quả đã chứng minh rằng mô hình được thiết kế dựa trên UTAUT2 đã được tìm thấy phù hợp cho việc xác định các yếu tố ảnh hưởng đến việc sử dụng CNTM trong học tập kết hợp.

Nghiên cứu này có ý nghĩa lý luận và thực tiễn. Về mặt lý thuyết, nghiên cứu này cung cấp hỗ trợ và giải thích về khuôn khổ UTAUT2 trong môi trường GD. Trong thực tiễn, nghiên cứu này trình bày các yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến việc lựa chọn sử dụng CNTM trong quá trình học tập. Với thực tế là hầu hết mọi SV đại học có điện thoại thông minh, việc triển khai các CNTM có thể dễ dàng.

Tài liệu tham khảo

- Kwet, M.; Prinsloo, P. The ‘smart’ classroom: A new frontier in the age of the smart university. Teach. High. Educ. 2020, 25, 510–526. [CrossRef]
- Singh, H.; Miah, S.J. Smart education literature: A theoretical analysis. Educ. Inf. Technol. 2020, 25, 3299–3328. [CrossRef]
- Dychkivska, I.M. Innovative Pedagogical Technologies; Slovo: Kyiv, Ukraine, 2013.

Thực trạng hoạt động giáo dục phát triển thẩm mỹ cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, thành phố Hồ Chí Minh

Đặng Thị Hồng Xuân*, Trần Thị Thúy Phương**

**Trường mầm non Xuân Thới Thượng, huyện Hóc Môn, thành phố Hồ Chí Minh*

*** Sở Giáo dục và Đào tạo Thừa Thiên Huế*

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: *This study was conducted on 200 managers and teachers of preschools in Hoc Mon district, Ho Chi Minh City to clarify the current status of aesthetic development education activities in the study area. The research results are a practical basis to propose measures for aesthetic development educational activities for 5-6 years old children in preschools in Hoc Mon district, Ho Chi Minh City.*

Keywords: *Situation, aesthetic development educational activities*

1. Đặt vấn đề

Mục tiêu của giáo dục mầm non(GDMN) là giúp trẻ em phát triển toàn diện về thể chất, tình cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, chuẩn bị cho trẻ em vào lớp một; hình thành và phát triển ở trẻ em những chức năng tâm sinh lý, năng lực và phẩm chất mang tính nền tảng, những kỹ năng sống cần thiết phù hợp với lứa tuổi, khơi dậy và phát triển tối đa những khả năng tiềm ẩn, đặt nền tảng cho việc học ở các cấp học tiếp theo và cho việc học tập suốt đời [1].

Lĩnh vực giáo dục phát triển thẩm mỹ (GDPTTM) ở trường mầm non là một trong 5 lĩnh vực phát triển trong chương trình GDMN, đóng vai trò quan trọng cho bước đầu hình thành và phát triển toàn diện ở trẻ. GDPTTM không chỉ tạo thành các thói quen tốt mà còn làm nền tảng vững chắc để trẻ phát triển toàn diện, hình thành nhân cách đẹp trong tương lai như: Biết bộc lộ cảm xúc cá nhân, kích thích khả năng sáng tạo, phát triển các kỹ năng cần thiết khác, hình thành những nhân cách tích cực và nhận được sự yêu quý từ những người xung quanh. Vì thế mà quản lý hoạt động GDPTTM trong trường mầm non (MN) là một nhiệm vụ rất quan trọng. Để thực hiện được nhiệm vụ này GV phải có chuyên môn, nghiệp vụ vững vàng, CBQL phải am hiểu chuyên môn và có năng lực quản lý; có môi trường giáo dục phù hợp, đặc biệt là sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình, xã hội.

Bài viết trình bày nghiên cứu thực trạng hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường MN huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh, từ đó, xây dựng các biện

pháp nhằm nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục trẻ MN trên địa bàn nghiên cứu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khách thể và phương pháp nghiên cứu

- Khách thể khảo sát: Nghiên cứu tiến hành khảo sát đối với 20 CBQL và 180 GV ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh.

- Phương pháp nghiên cứu chính là điều tra bằng bảng hỏi. Dữ liệu thu được từ bảng hỏi được xử lý bằng phần mềm SPSS, gồm các chỉ số: số lượng, tỷ lệ %, điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC).

Bên cạnh đó, chúng tôi còn sử dụng phương pháp phỏng vấn để thu thập các thông tin bổ sung cho phương pháp điều tra bằng bảng hỏi.

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. *Thực trạng nhận thức của CBQL và GVMN về tầm quan trọng của hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP.Hồ Chí Minh*

Qua khảo sát cho thấy đội ngũ CBQL và GVMN đánh giá khá cao về tầm quan trọng của hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi. Cụ thể, có 42% ý kiến cho rằng hoạt động “rất quan trọng” và 44% ý kiến đánh giá là “quan trọng”, kết quả khảo sát đó cho thấy sự đồng thuận cao về giá trị của GDPTTM cho trẻ. Khi kết hợp hai nhóm này, ta thấy có tới 86% CBQL, GVMN nhận thức được tầm quan trọng đáng kể của việc GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi. Ngược lại, chỉ có 12% cho rằng hoạt động này “ít quan trọng”, và một tỷ lệ rất nhỏ (2%) đánh giá là “không quan trọng”. Điều này phản ánh rằng chỉ có một thiểu số nhỏ chưa nhận thức đầy đủ về vai trò của GDPTTM đối với sự phát triển toàn diện của trẻ ở độ tuổi mầm non.

2.2.2. Thực trạng thực hiện mục tiêu hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, thành phố Hồ Chí Minh

Qua khảo sát về mức độ đáp ứng mục tiêu hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non cho thấy, hầu hết các mục tiêu đều được đáp ứng ở mức “khá” và “tốt” với ĐTB dao động từ 3.09 đến 3.37. Trong đó mục tiêu “*Giáo dục GDPTTM tạo tiền đề quan trọng cho việc phát triển toàn diện nhân cách của trẻ*”, có 34% đánh giá là “Tốt”, 48% đánh giá là “Khá”, 10.5% đánh giá là “Trung bình” và 7.5% đánh giá là “Yếu”, với điểm trung bình 3.09, ĐLC = 0.86; Mục tiêu “*Hình thành và phát triển ở trẻ năng lực cá nhân, trang bị cho trẻ mẫu giáo kỹ năng sống để trẻ hòa nhập vào cộng đồng, là yếu tố cần thiết giúp trẻ học tập tốt ở trường phổ thông*”, có 50.5% đánh giá là “Tốt”, 34.5% đánh giá là “Khá”, 8% đánh giá là “Trung bình” và 7% đánh giá là “Yếu”, với điểm trung bình 3.29, ĐLC = 0.89; mục tiêu “*Nâng cao văn hoá thẩm mỹ trong mọi hoạt động của trẻ hàng ngày*” được 51.5% đánh giá là “Tốt”, 37% đánh giá là “Khá”, 8% đánh giá là “Trung bình” và 3.5% đánh giá là “Yếu”, với điểm trung bình 3.37, ĐLC = 0.78; mục tiêu “*Hoạt động GDPTTM góp phần nuôi dưỡng đời sống tâm hồn của trẻ*” có 48% đánh giá là “Tốt”, 37.5% đánh giá là “Khá”, 8.5% đánh giá là “Trung bình” và 6% đánh giá là “Yếu”, với điểm trung bình 3.28, ĐLC = 0.86 và cuối cùng là mục tiêu “*Tạo cơ hội cho trẻ được thể hiện cảm xúc và ý tưởng một cách sáng tạo*” được 52% đánh giá là “Tốt”, 35% đánh giá là “Khá”, 7% đánh giá là “Trung bình” và 6% đánh giá là “Yếu”, với điểm trung bình 3.33, ĐLC = 0.85.

Kết quả phân tích trên cho thấy các trường MN đã thực hiện đảm bảo các mục tiêu hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi. Điều này cho thấy các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh đã chú trọng và thực hiện tốt các mục tiêu hoạt động giáo dục phát triển thẩm mỹ cho trẻ. Điều này phù hợp với thực tiễn hiện nay, CBQL, GV đã rất quan tâm đến việc tổ chức các hoạt động chăm sóc giáo dục cho trẻ phát triển theo mục tiêu độ tuổi...

2.2.3. Thực trạng thực hiện nội dung hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh

Qua khảo sát cho thấy thực trạng thực hiện nội dung hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh được đánh giá ở mức độ “Tốt”. Trong đó, nội dung “*Một số kỹ năng trong hoạt động âm nhạc: nghe, hát,*

vận động theo nhạc” với ĐTB = 3.33, ĐLC = 0.90, (có 55.5% giáo viên thực hiện “Rất thường xuyên”, 28% thực hiện “Thường xuyên”, 10% “Thỉnh thoảng” và 6.5% “Không thực hiện”; Về hiệu quả nội dung này cũng được đánh giá ở mức độ “rất hiệu quả” với ĐTB = 3.56, ĐLC = 0.69 (55% đánh giá “Rất hiệu quả”, 35% “Khá hiệu quả”, 9.5% “Ít hiệu quả” và 0.5% “Không hiệu quả”).

Nội dung “*Hoạt động tạo hình (vẽ, nặn, cắt, xé dán, xếp hình)*” được thực hiện rất thường xuyên, có ĐTB = 3.52, ĐLC = 0.69 (có 50.5% GV thực hiện “Rất thường xuyên”, 32.5% thực hiện “Thường xuyên”, 10.5% “Thỉnh thoảng” và 6.5% “Không thực hiện”. Về hiệu quả thực hiện cũng được đánh giá “Rất hiệu quả” với ĐTB = 3.52, ĐLC = 0.69 (62% đánh giá “Rất hiệu quả”, 29% “Khá hiệu quả”, 8% “Ít hiệu quả” và 1% “Không hiệu quả”).

Nội dung “*Cảm nhận và thể hiện cảm xúc trước vẻ đẹp của thiên nhiên, cuộc sống gần gũi xung quanh trẻ và trong các tác phẩm nghệ thuật*”, có 28% GV thực hiện “Rất thường xuyên”, 46.5% thực hiện “Thường xuyên”, 16% “Thỉnh thoảng” và 9.5% “Không thực hiện”, với ĐTB = 2.93, ĐLC = 0.91; Về hiệu quả thực hiện, 40% đánh giá “Rất hiệu quả”, 47.5% “Khá hiệu quả”, 11.5% “Ít hiệu quả” và 1% “Không hiệu quả”;

Nội dung “*Thể hiện sự sáng tạo khi tham gia các hoạt động nghệ thuật (âm nhạc, tạo hình)*” cũng được đánh giá mức độ thực hiện rất thường xuyên với ĐTB = 3.27, ĐLC = 0.89 (có 50% giáo viên thực hiện “Rất thường xuyên”, 32.5% thực hiện “Thường xuyên”, 11.5% “Thỉnh thoảng” và 6% không thực hiện; Về hiệu quả thực hiện nội dung này cũng được đánh giá “Tốt”, có ĐTB = 3.57, ĐLC = 0.62 (63% đánh giá “Rất hiệu quả”, 31% “Khá hiệu quả”, 5.5% “Ít hiệu quả” và 0.5% “Không hiệu quả”);

Kết quả phân tích trên cho thấy, các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh quan tâm và triển khai thực hiện đầy đủ và có hiệu quả nội dung GDPTTM theo độ tuổi cho trẻ 5-6 tuổi. Đội ngũ GVMN đã bám sát mục tiêu và nội dung của chương trình khung để phát triển nội dung tổ chức hoạt động GDPTTM phù hợp với đặc điểm trẻ của địa phương nên đã đem đến hiệu quả cao. Tuy nhiên, để nâng cao chất lượng hoạt động GDPTTM cho trẻ hiệu quả hơn, trong thời gian tới cần làm tốt hơn nữa công tác quản lý, đào tạo, xây dựng nội dung bồi dưỡng nâng cao trình chuyên môn cho GV các nhà trường trong việc lựa chọn, xây dựng nội dung chương trình hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi. Thông qua khảo sát

cũng là dịp để CBQL các nhà trường đánh giá và phân loại GV để sàng lọc và có kế hoạch bồi dưỡng.

2.2.4. Thực trạng sử dụng các phương pháp tổ chức hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP.Hồ Chí Minh

Qua khảo sát cho thấy, mức độ thực hiện các phương pháp tổ chức hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi được đánh giá ở mức độ “Rất thường xuyên” với ĐTB dao động từ 3.25 đến 3.42. Trong đó, “Phương pháp trải nghiệm”, được đánh giá có mức độ thực hiện thấp nhất cũng có ĐTB = 3.25, DLC = 0.81 (có 44% giáo viên áp dụng “Rất thường xuyên”, 41.5% áp dụng “Thường xuyên”, 10% “Thỉnh thoảng” và 4.5% “Không thực hiện”); Về hiệu quả thực hiện cũng được đánh giá rất hiệu quả với ĐTB = 3.25, DLC = 0.79, (có 43% đánh giá “Rất hiệu quả”, 42% “Khá hiệu quả”, 11.5% “Ít hiệu quả” và 3.5% “Không hiệu quả”).

Đối với “Phương pháp thực hành nghệ thuật”, có 52% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 35.5% áp dụng “Thường xuyên”, 8.5% “Thỉnh thoảng” và 4% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.36, DLC = 0.80; Về hiệu quả thực hiện, có 53% ý kiến đánh giá “Rất hiệu quả”, 35% “Khá hiệu quả”, 9.5% “Ít hiệu quả” và 2.5% “Không hiệu quả”, với ĐTB = 3.39, DLC = 0.76.

“Phương pháp trò chơi”, với ĐTB = 3.41, DLC = 0.74 (có 53.5% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 34.5% áp dụng “Thường xuyên”, 7.5% “Thỉnh thoảng” và 4.5% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.37, DLC = 0.81. Về hiệu quả, 53.5% đánh giá “Rất hiệu quả”, 36.5% “Khá hiệu quả”, 7.5% “Ít hiệu quả” và 2.5% “Không hiệu quả”).

Đối với “Phương pháp chỉ dẫn trực quan”, có 52.5% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 34.5% áp dụng “Thường xuyên”, 9% “Thỉnh thoảng” và 4% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.36, DLC = 0.81. Về hiệu quả, 49.5% đánh giá “Rất hiệu quả”, 37% “Khá hiệu quả”, 10.5% “Ít hiệu quả” và 3% “Không hiệu quả”, với điểm trung bình 3.33, DLC = 0.78.

Đối với “Phương pháp dùng lời nói”, có 51.5% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 35.5% áp dụng “Thường xuyên”, 8.5% “Thỉnh thoảng” và 4.5% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.34, DLC = 0.82. Về hiệu quả, 50% đánh giá “Rất hiệu quả”, 35.5% “Khá hiệu quả”, 11% “Ít hiệu quả” và 3.5% “Không hiệu quả”, với điểm trung bình 3.32, DLC = 0.81.

Về “Phương pháp giáo dục bằng tình cảm và khích lệ”, có 54.5% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 35% áp dụng “Thường xuyên”, 8% “Thỉnh

thoảng” và 2.5% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.42, DLC = 0.75. Về hiệu quả, 54% đánh giá “Rất hiệu quả”, 33.5% “Khá hiệu quả”, 9.5% “Ít hiệu quả” và 3% “Không hiệu quả”, với điểm trung bình 3.39, DLC = 0.78.

Cuối cùng, “Phương pháp giáo dục ứng đáp” có 56% GV áp dụng “Rất thường xuyên”, 32.5% áp dụng “Thường xuyên”, 8.5% “Thỉnh thoảng” và 3% “Không thực hiện”, với điểm trung bình 3.42, DLC = 0.77. Về hiệu quả, 55% đánh giá “Rất hiệu quả”, 32.5% “Khá hiệu quả”, 9.5% “Ít hiệu quả” và 3% “Không hiệu quả”, với điểm trung bình 3.40, DLC = 0.78.

Nhìn chung, các phương pháp tổ chức hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi được các GV áp dụng với mức độ khá cao, với tỷ lệ thực hiện “Rất thường xuyên” và rất hiệu quả. Chứng tỏ các trường mầm non huyện Hóc Môn, TP. Hồ Chí Minh đã tổ chức và triển khai hiệu quả các phương pháp GDPTTM cho trẻ.

3. Kết luận

Qua nghiên cứu thực trạng hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN trên địa bàn huyện Hóc Môn về mục tiêu, nội dung, phương pháp, thực trạng về phương tiện, hình thức tổ chức mới đạt ở mức khá. Công tác quản lý hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN là những tác động có mục đích, có tổ chức của hiệu trưởng hay cán bộ quản lý nhà trường lên tất cả các nội dung của quá trình GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi trong nhà trường để đạt được những kết quả giáo dục như mong muốn. Qua khảo sát thực trạng cho thấy: Công tác quản lý hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN đã thực hiện đầy đủ các nội dung từ lập kế hoạch, xây dựng nội dung, tổ chức triển khai các hoạt động và kiểm tra, đánh giá hoạt động GDPTTM cho trẻ. Tuy nhiên, mức độ thực hiện của các nội dung chưa cao, kết quả đạt hiệu quả như mong đợi... Do đó, thực trạng này đòi hỏi những biện pháp quản lý thích hợp và hiệu quả nhằm nâng cao chất lượng GDPTTM. Trên cơ sở thực trạng đó, luận văn đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động GDPTTM cho trẻ 5-6 tuổi ở trường MN phù hợp nhằm nâng cao hiệu quả của công tác này.

Tài liệu tham khảo

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình giáo dục mầm non*, Văn bản hợp nhất số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13 tháng 4, Hà Nội.

[2]. Bộ giáo dục và đào tạo (2022), *Tài liệu hướng dẫn thực hiện chương trình giáo dục mầm non, chuyên đề Hướng dẫn tổ chức hoạt động giáo dục phát triển thẩm mỹ*, 2.

Phong cách giao tiếp giữa cha mẹ với trẻ giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi

Trần Văn Hải*

*ThS. Khoa Khoa học Giáo dục, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành

Received: 10/8/2023; Accepted: 16/8/2023; Published: 27/8/2023

Abstract: This study explores the influence of parental communication styles on the development of children aged 2 to 6 years. During this critical developmental period, children experience significant changes in their cognitive, linguistic, and social abilities. Effective communication between parents and children plays a crucial role in shaping these developmental outcomes. This research examines various parental communication styles, including responsive, supportive, and directive approaches, and their impact on children's language acquisition, emotional development, and social skills. By reviewing existing literature and empirical studies, the study highlights how different communication strategies contribute to children's growth in areas such as self-awareness, social interaction, and problem-solving skills. The findings underscore the importance of positive and engaging parental communication in fostering a child's overall development and well-being.

Keywords: Parental Communication, Child Development, Early Childhood, Cognitive Development, Language Acquisition, Social Skills, Emotional, Development, Parent-Child Interaction

1. Mở đầu

Giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi là thời kỳ quan trọng cho sự phát triển tâm lý và xã hội của trẻ. Đây là lúc trẻ bắt đầu học kỹ năng giao tiếp (KNGT), phát triển ngôn ngữ, và hình thành mối quan hệ, đặc biệt với cha mẹ. Phong cách giao tiếp (PCGT) của cha mẹ trong giai đoạn này ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự hình thành nhân cách và khả năng tương tác xã hội của trẻ. Nghiên cứu chỉ ra rằng cách cha mẹ GT có thể định hình sự phát triển cảm xúc, nhận thức và hành vi của trẻ. Ngoài ra, PCGT còn ảnh hưởng đến cách trẻ xây dựng mối quan hệ và đối phó với các tình huống xã hội [2]. Nghiên cứu về PCGT trong giai đoạn này giúp cha mẹ hiểu rõ tầm quan trọng của giao tiếp (GT) trong việc nuôi dạy con và cung cấp các gợi ý thực tiễn để hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ, đặc biệt trong bối cảnh xã hội hiện đại khi nhiều gia đình gặp khó khăn trong việc cân bằng công việc và gia đình.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan lý thuyết

2.1.1. Phát triển các KNGT giai đoạn mầm non

Từ 2 đến 6 tuổi, trẻ em trải qua sự tiến hóa đáng kể trong khả năng nhận thức. Giai đoạn này đánh dấu bước chuyển từ việc nhận diện các đối tượng cơ bản sang việc phát triển khả năng giải quyết vấn đề và tư duy logic. Trẻ em bắt đầu hiểu mối quan hệ giữa các đối tượng và tình huống, và từ đó có thể giải quyết các vấn đề đơn giản bằng cách áp dụng các quy tắc và

chiến lược tư duy.

- Phát triển ngôn ngữ và GT: Giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi là thời điểm trẻ em phát triển mạnh mẽ khả năng ngôn ngữ. Trẻ bắt đầu hiểu và sử dụng ngôn ngữ để GT một cách hiệu quả hơn, nhờ vào các cuộc trò chuyện hàng ngày và các tương tác với người lớn cũng như bạn bè. Quá trình này giúp trẻ mở rộng vốn từ vựng và cải thiện KN ngữ pháp, qua đó nâng cao khả năng diễn đạt và hiểu biết [1].

- Hình thành KN xã hội và quan hệ bạn bè: Trong giai đoạn này, trẻ em bắt đầu học cách tương tác xã hội thông qua các trò chơi và hoạt động nhóm. Trẻ học cách chia sẻ, hợp tác và giải quyết xung đột, đồng thời dần dần hiểu và tuân thủ các quy tắc xã hội. KN xã hội này không chỉ giúp trẻ hòa nhập vào nhóm bạn bè mà còn xây dựng nền tảng cho các mối quan hệ xã hội tương lai.

- Vai trò của GT trong phát triển tình cảm và KN xã hội: GT đóng vai trò then chốt trong việc phát triển ngôn ngữ, xây dựng sự tự tin và cải thiện khả năng giải quyết xung đột trong các mối quan hệ xã hội. Tương tác chất lượng giữa cha mẹ và trẻ em, như việc lắng nghe và phản hồi tích cực, không chỉ thúc đẩy sự phát triển ngôn ngữ mà còn giúp trẻ hình thành sự tự tin và khả năng quản lý các mối quan hệ xã hội.

- Nền tảng cho sự phát triển tương lai: Sự phát triển trong giai đoạn mầm non là nền tảng quan trọng cho việc học tập và tương tác xã hội trong tương lai. Các

KN nhận thức, ngôn ngữ và xã hội được phát triển trong giai đoạn này chuẩn bị cho trẻ khả năng hòa nhập và phát triển toàn diện khi trưởng thành. Những KN này giúp trẻ đối mặt với các thách thức học tập và xã hội trong các giai đoạn tiếp theo.

2.1.2. Phong cách GT giữa cha mẹ với trẻ giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi

a. Phong cách GT coi mở: PCGT coi mở là phương pháp trong đó cha mẹ khuyến khích sự trao đổi tự do, lắng nghe và thấu hiểu con cái. Cha mẹ tạo ra môi trường mà trẻ cảm thấy an toàn khi chia sẻ suy nghĩ và cảm xúc của mình. Thông qua việc sử dụng các câu hỏi mở và phản hồi tích cực, trẻ có cơ hội phát triển KN ngôn ngữ và xây dựng sự tự tin trong GT. Phong cách này còn thúc đẩy sự phát triển xã hội và cảm xúc của trẻ, giúp trẻ học cách lắng nghe và phản hồi hiệu quả.

b. Phong cách GT kiểm soát: PCGT kiểm soát đặc trưng bởi sự áp đặt và yêu cầu của cha mẹ, đòi hỏi trẻ phải tuân thủ mà không cần thảo luận hay giải thích. Mặc dù phương pháp này có thể giúp trẻ hiểu các quy tắc và cấu trúc, nhưng nó cũng có thể hạn chế sự tự lập và khả năng giải quyết vấn đề của trẻ. Những trẻ lớn lên trong môi trường này thường gặp khó khăn trong việc thể hiện sáng tạo và tự tin trong GT xã hội [7].

c. Phong cách GT hỗ trợ: PCGT hỗ trợ là khi cha mẹ khuyến khích trẻ tự do bày tỏ và phát triển trong một môi trường an toàn. Cha mẹ cung cấp sự hỗ trợ cần thiết, tạo điều kiện cho trẻ thử nghiệm và học hỏi từ những sai lầm. Họ đồng thời đưa ra hướng dẫn và phản hồi tích cực, giúp trẻ cảm thấy an toàn và được động viên. Phong cách này giúp trẻ phát triển KN tự quản lý, giải quyết vấn đề và khả năng làm việc nhóm [11].

d. Phong cách GT thiếu kết nối: PCGT thiếu kết nối là khi cha mẹ thiếu quan tâm hoặc GT không hiệu quả với con cái. Điều này thường thể hiện qua sự thiếu chú ý hoặc không nhất quán trong phản hồi, khiến trẻ cảm thấy bị bỏ rơi và thiếu sự hỗ trợ về mặt cảm xúc. Kết quả là trẻ có thể gặp khó khăn trong việc hình thành sự tự tin và các KN xã hội, ảnh hưởng tiêu cực đến sự phát triển toàn diện [10].

Giai đoạn mầm non từ 2 đến 6 tuổi là thời kỳ quan trọng cho sự phát triển ngôn ngữ, nhận thức và KN xã hội của trẻ. Trong giai đoạn này, GT đóng vai trò thiết yếu, không chỉ giúp trẻ hiểu và tương tác với thế giới mà còn hình thành nền tảng cho sự học hỏi và phát triển trong tương lai. PCGT của cha mẹ coi mở, kiểm soát, hỗ trợ, hay thiếu kết nối ảnh hưởng mạnh mẽ đến sự phát triển của trẻ, bao gồm khả năng ngôn ngữ, cảm

xúc và hành vi xã hội. Vì vậy, việc lựa chọn và thực hành PCGT phù hợp là rất quan trọng để hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ.

2.1.3. Các lý thuyết về PCGT trong gia đình

a. Lý thuyết gắn bó: Lý thuyết gắn bó của John Bowlby cho rằng mối quan hệ gắn bó đầu đời giữa trẻ và người chăm sóc chính (thường là cha mẹ) có vai trò quyết định trong việc hình thành các mô hình gắn bó trong tương lai. Những tương tác này ảnh hưởng mạnh mẽ đến cảm giác an toàn và PCGT của trẻ. Nếu trẻ cảm thấy an toàn với cha mẹ, chúng sẽ có xu hướng GT coi mở và tin tưởng. Ngược lại, một mối quan hệ không an toàn có thể dẫn đến các vấn đề về GT như lo âu và thiếu tự tin [8],[3].

b. Lý thuyết tương tác xã hội: Lý thuyết tương tác xã hội tập trung vào việc các tương tác giữa trẻ và người khác, đặc biệt là cha mẹ, đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển ngôn ngữ và KN xã hội của trẻ. Cha mẹ là hình mẫu GT đầu tiên của trẻ. Cách cha mẹ GT không chỉ ảnh hưởng đến PCGT của trẻ mà còn định hình cách trẻ nhận thức và tương tác với thế giới xung quanh. Sự hỗ trợ từ cha mẹ giúp trẻ phát triển khả năng ngôn ngữ và KN xã hội [9].

c. Lý thuyết học tập xã hội: Lý thuyết học tập xã hội của Albert Bandura nhấn mạnh rằng trẻ em học các hành vi, thái độ và PCGT thông qua quan sát và bắt chước. Trẻ học cách GT bằng cách quan sát cha mẹ. Nếu cha mẹ GT lịch sự và tích cực, trẻ sẽ bắt chước những hành vi này. Ngược lại, nếu cha mẹ có những hành vi tiêu cực như la hét hoặc thờ ơ, trẻ cũng có thể tiếp thu và tái hiện những hành vi này trong GT của mình [4],[5].

d. Lý thuyết phân tâm học: Lý thuyết phân tâm học của Sigmund Freud cho rằng mối quan hệ đầu đời giữa cha mẹ và con cái có ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển tâm lý và PCGT của trẻ. Các trải nghiệm trong giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi có thể hình thành bản ngã, cơ chế phòng vệ và cách trẻ GT với người khác. Nếu trẻ gặp phải những trải nghiệm tiêu cực trong GT với cha mẹ, điều này có thể dẫn đến các vấn đề tâm lý và hành vi trong tương lai.

Các lý thuyết về PCGT cho thấy rằng cách cha mẹ GT ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển của trẻ. Lý thuyết gắn bó nhấn mạnh tầm quan trọng của sự an toàn trong mối quan hệ cha mẹ với trẻ. Lý thuyết tương tác xã hội và học tập xã hội chỉ ra rằng trẻ học hỏi và phát triển KN qua quan sát và bắt chước. Lý thuyết phân tâm học cho rằng các tương tác đầu đời định hình bản ngã và hành vi của trẻ. Tổng thể, PCGT của cha mẹ là yếu tố then chốt trong việc phát triển KN và hành vi của trẻ.

2.2. Ảnh hưởng các PCGT của cha mẹ đến sự phát triển của trẻ

2.2.1. Tác động đến sự phát triển ngôn ngữ

PCGT của cha mẹ ảnh hưởng sâu sắc đến sự phát triển ngôn ngữ của trẻ. Các phong cách coi mở và hỗ trợ, trong đó cha mẹ khuyến khích trẻ thể hiện suy nghĩ và thường xuyên tương tác ngôn ngữ, giúp trẻ phát triển từ vựng, ngữ pháp và khả năng sử dụng ngôn ngữ một cách toàn diện. Trái lại, PCGT kiểm soát hoặc thiếu kết nối có thể hạn chế cơ hội thực hành và phát triển KN ngôn ngữ của trẻ. Nghiên cứu đã chứng minh rằng trẻ em trong môi trường GT coi mở có vốn từ vựng phong phú hơn và phát triển ngữ pháp tốt hơn.

2.2.2. Tác động đến sự phát triển cảm xúc và xã hội

GT giữa cha mẹ và con cái đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển cảm giác an toàn, tự tin và KN xã hội của trẻ. PCGT hỗ trợ và coi mở giúp trẻ cảm thấy được lắng nghe, tôn trọng, từ đó phát triển sự tự tin và khả năng quản lý cảm xúc. Ngược lại, PCGT kiểm soát hoặc thiếu kết nối có thể dẫn đến lo âu, thiếu tự tin và khó khăn trong tương tác xã hội. Những trẻ có mối quan hệ gắn bó an toàn với cha mẹ thường phát triển KN xã hội và điều chỉnh cảm xúc tốt hơn [8].

2.2.3. Tác động đến hành vi và khả năng tự điều chỉnh của trẻ

PCGT của cha mẹ cũng ảnh hưởng đến hành vi và khả năng tự điều chỉnh của trẻ. Phong cách kiểm soát có thể dẫn đến các hành vi tiêu cực, vì trẻ có thể phản ứng lại bằng cách không hợp tác hoặc phản kháng. Ngược lại, phong cách hỗ trợ giúp trẻ học cách tự điều chỉnh cảm xúc và giải quyết xung đột một cách hiệu quả. Theo lý thuyết học tập xã hội, trẻ em học cách tự điều chỉnh hành vi thông qua việc quan sát và bắt chước cha mẹ. Khi cha mẹ có khả năng tự điều chỉnh tốt, trẻ cũng có xu hướng phát triển KN tương tự [4],[6].

PCGT của cha mẹ ảnh hưởng sâu rộng đến sự phát triển của trẻ. Phong cách coi mở và hỗ trợ giúp trẻ phát triển ngôn ngữ, tự tin, và KN xã hội tốt hơn. Ngược lại, phong cách kiểm soát hoặc thiếu kết nối có thể gây hạn chế trong GT và phát triển cảm xúc. Do đó, lựa chọn PCGT phù hợp là quan trọng để tối ưu hóa sự phát triển của trẻ.

3. Kết luận

Dựa trên việc phân tích các lý thuyết và PCGT giữa cha mẹ và trẻ em trong giai đoạn mầm non từ 2 đến 6 tuổi, bài báo này nhấn mạnh tầm quan trọng của GT trong việc định hình sự phát triển ngôn ngữ, cảm xúc, xã hội và hành vi của trẻ. Các PCGT coi mở và

hỗ trợ được chứng minh là có tác động tích cực đến sự phát triển toàn diện của trẻ, trong khi phong cách kiểm soát và thiếu kết nối có thể gây ra những thách thức trong việc xây dựng KN xã hội và tự điều chỉnh.

Thông qua việc hiểu rõ và áp dụng các PCGT phù hợp, cha mẹ có thể tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển lành mạnh của con cái, giúp trẻ hình thành nhân cách tích cực và khả năng tương tác xã hội hiệu quả. Nghiên cứu lý thuyết này không chỉ cung cấp những gợi ý hữu ích cho cha mẹ trong việc nuôi dạy con cái, mà còn mở ra hướng nghiên cứu sâu hơn về sự ảnh hưởng của các yếu tố văn hóa và xã hội đến PCGT trong gia đình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nguyễn Thị Phương Hoa (2019), *Tâm lý học trẻ em và tâm lý học phát triển*, NXB Đại học Sư phạm.
- [2]. Ainsworth, M. D. S. (1979), *Infant-mother attachment. American Psychologist*, 34(10), 932-937.
- [3]. Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. (1978), *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates.
- [4]. Bandura, A. (1977), *Social Learning Theory*, Prentice Hall.
- [5]. Bandura, A., & Walters, R. H. (1963), *Social Learning and Personality Development*, Holt, Rinehart, and Winston.
- [6]. Baumrind, D. (1967), *Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior*, Genetic Psychology Monographs, 75(1), 43-88.
- [7]. Baumrind, D. (1991), *The influence of parenting style on adolescent competence and substance use*, Journal of Early Adolescence, 11(1), 56-95.
- [8]. Bowlby, J. (1988), *A Secure Base: Parent-Child Attachment and Healthy Human Development*, Basic Books.
- [9]. Bruner, J. (1983), *Child's Talk: Learning to Use Language*, Norton & Company.
- [10]. Cowan, C. P., & Cowan, P. A. (2000), *The family context of parenting: A developmental perspective*. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of Parenting: Vol. 1. Children and Parenting* (pp. 1-25). Erlbaum.
- [11]. Dekovic, M. (1999), *The role of parenting in the development of children's social competence*, In D. J. Cassidy & P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 350-374). Guilford Press.

Giải pháp duy trì hoạt động giáo dục tích hợp phòng tránh tai nạn bom mìn, vật nổ ở cấp tiểu học tại các tỉnh miền Trung Việt Nam

Nguyễn Hoài Anh*, Hoàng Hữu Phước* và nhóm nghiên cứu^{*(1)}

*Khoa Giáo dục Tiểu học, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Huế

Received: 3/7/2024; Accepted: 12/7/2024; Published: 19/7/2024

Abstract: The integrated explosive ordnance risk education program has been implemented in primary schools across five central provinces of Vietnam, including Quang Binh, Quang Tri, Thua Thien Hue, Da Nang, and Quang Nam. However, the risks from unexploded ordnance in these areas persist. To continue the objectives and missions of the National Action Program in mine action in the period of 2010-2025, this article proposes several solutions to sustain the integrated education activities for explosive ordnance risk education in primary schools.

Keywords: integrated education, explosive ordnance risk education, pedagogical solutions, primary education, central Vietnam.

1. Đặt vấn đề

Nguy cơ bom mìn, vật nổ (BMVN) còn sót lại sau chiến tranh tại các tỉnh miền Trung Việt Nam đã và đang gây ra nhiều tổn thất nghiêm trọng về thể xác và tinh thần, đặc biệt đối với học sinh tiểu học (HSTH). Có nhiều chương trình hành động của quốc gia cũng như các tổ chức quốc tế nhằm khắc phục tình trạng này, trong đó phải kể đến Dự án “Hướng tới giáo dục (GD) phòng tránh tai nạn bom mìn, vật nổ (PTTNBMVN) bền vững cho HSTH và trung học cơ sở” do Bộ Ngoại giao Hoa Kỳ tài trợ và được tổ chức Catholic Relief Services (CRS) thực hiện tại miền Trung Việt Nam giai đoạn 2020 – 2024 với 5 tỉnh: Quảng Bình, Quảng Trị, Thừa Thiên Huế, Quảng Nam, Đà Nẵng. Chương trình này đã đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao nhận thức và kỹ năng PTTNBMVN cho HSTH thông qua việc tích hợp nội dung GD này vào quá trình dạy học chính khóa, kết hợp với các hoạt động ngoại khóa và trải nghiệm thực tiễn. Đến nay, chương trình của dự án đã kết thúc nhưng nguy cơ tiềm ẩn từ BMVN vẫn còn hiện hữu. Vì thế rất cần thiết phải tiếp tục duy trì hoạt động GD PTTNBMVN ở các trường học thuộc khu vực có nguy cơ ảnh hưởng của BMVN. Bài viết này đề xuất những giải pháp duy trì hoạt động GD PTTNBMVN ở các trường tiểu học (TH) miền Trung Việt Nam.

^{*(1)} Nguyễn Văn Vượng, Dương Đức Lợi, Dương Thị Minh Hoàng, Trần Quang Huy, Tôn Nữ Khánh Quyên, Trần Thị Hoài, Nguyễn Thị Tâm, Phạm Thị Huế, Lê Thị Loan, Nguyễn Lê Hoàng Long

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nội dung tích hợp GD PTTNBMVN trong các môn học, hoạt động GD ở tiểu học

Tài liệu hướng dẫn GD PTTNBMVN cấp TH do CRS tổ chức biên soạn [3] xác định rõ nội dung GD PTTNBMVN và yêu cầu cần đạt ở cấp TH cụ thể như bảng 2.1.

Bảng 2.1. Những nội dung GD PTTNBMVN và yêu cầu cần đạt ở cấp TH

Môn học/ Hoạt động GD	Nội dung	Yêu cầu cần đạt
Lớp 1		
Tự nhiên và xã hội	Chủ đề 3. Cộng đồng địa phương An toàn trên đường	– Nhận biết được hình ảnh một số BMVN và biển cảnh báo nguy hiểm có BMVN trên đường. – Đưa ra được cách xử lý tình huống khi nhìn thấy vật lạ nghi là BMVN gặp trên đường. – Không lại gần, tiếp xúc với vật lạ; không đi vào đường có cảnh báo nguy hiểm.
Đạo đức	Kỹ năng tự bảo vệ Phòng tránh tai nạn thương tích	– Nêu được một số tai nạn thương tích trẻ em thường gặp trong đó có tai nạn thương tích do BMVN gây ra. – Nhận biết được nguyên nhân và hậu quả của tai nạn thương tích do BMVN gây ra. – Thực hiện được một số cách phù hợp để PTTNBMVN.

Hoạt động trải nghiệm	<i>Hoạt động hướng vào bản thân</i> Hoạt động rèn luyện bản thân	- Nêu được những hành động an toàn, không an toàn khi tình cờ nhìn thấy hoặc tiếp xúc với BMVN. - Thực hiện được một số hành vi tự bảo vệ như từ chối không tham gia thực hiện những hành vi không an toàn để PTTNBMVN.
Lớp 2		
Tự nhiên và xã hội	<i>Chủ đề 1. Gia đình</i> Nghề nghiệp của người lớn trong gia đình	- Nhận biết được sự nguy hiểm của công việc buôn bán, rà tìm phế liệu chiến tranh sót lại đối với bản thân người đồ, gia đình của họ và xã hội. - Viết được khẩu hiệu hoặc vẽ được tranh tuyên truyền mọi người không làm công việc rà tìm, buôn bán phế liệu chiến tranh.
Đạo đức	<i>Kĩ năng tự bảo vệ</i> Tìm kiếm sự hỗ trợ	Nêu được một số tình huống liên quan đến BMVN cần tìm kiếm sự hỗ trợ. Biết vì sao phải tìm kiếm sự hỗ trợ và tìm kiếm được sự hỗ trợ khi cần thiết.
Hoạt động trải nghiệm	<i>Hoạt động hướng đến xã hội</i> Hoạt động xây dựng cộng đồng	Thể hiện được sự đồng cảm và chia sẻ với người gặp hoàn cảnh khó khăn trong cuộc sống bao gồm những người bị tai nạn BMVN.
Lớp 3		
Tự nhiên và xã hội	<i>Chủ đề 2. Trường học</i> Hoạt động kết nối với xã hội của trường học	Tham gia các hoạt động đền ơn, đáp nghĩa nhân dịp kỉ niệm ngày thành lập quân đội nhân dân Việt Nam hoặc ngày thương binh liệt sĩ do nhà trường tổ chức bao gồm việc hỗ trợ, giúp đỡ người khuyết tật, những nạn nhân do chiến tranh gây ra.
Hoạt động trải nghiệm	<i>Hoạt động hướng đến xã hội</i> Hoạt động xây dựng cộng đồng	Tham gia một số hoạt động tình nguyện, nhân đạo, GD truyền thống do nhà trường, địa phương tổ chức bao gồm hoạt động ủng hộ, hỗ trợ cho nạn nhân BMVN.
Lớp 4		
Khoa học	<i>Chủ đề 5. Con người và sức khỏe</i> An toàn trong cuộc sống Phòng tránh đuối nước	- Nêu được một số việc nên làm và không nên làm để phòng tránh tai nạn đuối nước, đặc biệt không được tắm trong những hố bom. - Có ý thức phòng tránh tai nạn đuối nước và vận động các bạn cùng thực hiện.
Đạo đức	<i>Nhân ái</i> Cảm thông, giúp đỡ người gặp khó khăn	- Nêu được một số biểu hiện của sự cảm thông, giúp đỡ người gặp khó khăn bao gồm cả người gặp khó khăn do tai nạn BMVN. - Biết vì sao phải cảm thông giúp đỡ người gặp khó khăn bao gồm cả người gặp khó khăn do tai nạn BMVN. - Sẵn sàng giúp đỡ người gặp khó khăn bao gồm cả người gặp khó khăn do tai nạn BMVN phù hợp với khả năng của bản thân.
Hoạt động trải nghiệm	<i>Hoạt động hướng đến xã hội</i> Hoạt động xây dựng cộng đồng	- Thăm bảo tàng, gặp gỡ nhân vật cựu chiến binh - Tham gia tích cực vào các hoạt động đền ơn đáp nghĩa và hoạt động giáo dục truyền thống ở địa phương.
Lớp 5		

Khoa học	<i>Chủ đề Chất: Đất</i> Vấn đề ô nhiễm, xói mòn đất và bảo vệ môi trường đất	- Thu thập được thông tin, hình ảnh về các nguyên nhân gây ô nhiễm môi trường đất trong đó có nguyên nhân là do BMVN còn sót lại sau chiến tranh. - Nêu được đặc điểm, mối nguy hiểm về BMVN còn sót lại trong lòng đất và cách phòng tránh.
Đạo đức	<i>Nhân ái</i> Tôn trọng sự khác biệt của người khác	- Kể được một số biểu hiện tôn trọng sự khác biệt (về đặc điểm cá nhân bao gồm những người bị thương tật do tai nạn BMVN, giới tính, hoàn cảnh, dân tộc...) của người khác. - Biết được vì sao phải tôn trọng sự khác biệt giữa mọi người. - Thể hiện được bằng lời nói và hành động thái độ tôn trọng sự khác biệt của người khác. - Không đồng tình với những hành vi phân biệt đối xử vì sự khác biệt về đặc điểm cá nhân bao gồm những người bị thương tật do tai nạn BMVN, giới tính, hoàn cảnh, dân tộc...
	<i>Trách nhiệm</i> Bảo vệ môi trường sống	Không đồng tình với những hành vi gây ô nhiễm môi trường bao gồm việc sử dụng chất nổ để đánh cá hoặc khai thác đá; nhắc nhở người thân, bạn bè bảo vệ môi trường sống.
	Biết ơn những người có công với quê hương, đất nước	Thể hiện được lòng biết ơn những thương binh, gia đình liệt sĩ bằng lời nói, việc làm cụ thể phù hợp với lứa tuổi.

Việc triển khai GD tích hợp PTTNBMVN tại các trường TH ở miền Trung Việt Nam đã đạt được những thành tựu nhất định, nhưng cũng đối mặt với nhiều thách thức. Trong bài viết trước, chúng tôi đã có những điều tra, khảo sát thực trạng việc tổ chức hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN ở các trường TH thuộc 5 tỉnh miền Trung Việt Nam. Nhìn chung, tất cả giáo viên (GV), cán bộ quản lý (CBQL) đều nhận thức được việc tích hợp PTTNBMVN ở TH là cần thiết, GV có thể lồng ghép vào quá trình dạy học các môn Tự nhiên và Xã hội, Đạo đức, Khoa học, Hoạt động trải nghiệm. Việc tham gia và triển khai tập huấn cơ bản đã được quan tâm thực hiện song hiệu quả chưa thật cao, GV vẫn mong đợi những chia sẻ, hướng dẫn, sinh hoạt chuyên môn cụ thể hơn để có thể triển khai tích hợp nội dung PTTNBMVN có hiệu quả thiết thực hơn. Những kết quả đạt được bước đầu cũng đã khẳng định tính khả thi của việc GD tích hợp PTTNBMVN ở TH. HS hiểu và biết thực hiện được việc PTTNBMVN. Tuy vậy, mặc dù chương trình dự án đã kết thúc, nhưng không có nghĩa là nội dung GD tích hợp này dừng lại, mà cần thiết phải duy trì, triển khai tiếp, không chỉ ở cấp TH mà còn cả cấp trung học, cũng như không chỉ đối với HS mà còn cả người dân ở những vùng có nguy cơ từ BMVN còn sót lại sau chiến tranh.

2.2. Giải pháp duy trì hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN ở tiểu học

Trước hết, cần khẳng định rằng việc duy trì hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN là hết sức cần thiết. Điều này không chỉ đảm bảo an toàn cho HS mà còn góp phần xây dựng một môi trường học tập an toàn và bền vững. Trong bối cảnh nguy cơ từ BMVN còn sót lại sau chiến tranh vẫn hiện hữu, các giải pháp duy trì và phát triển GD tích hợp PTTNBMVN trở nên vô cùng quan trọng.

2.2.1. Các giải pháp chung

Giải pháp 1: Quán triệt nhận thức đồng bộ trong GD tích hợp PTTNBMVN. Để có thể triển khai tiếp tục, duy trì hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN ở TH, trước hết cần có sự đồng thuận trong nhận thức của đội ngũ CBQL GD các cấp và GV. Việc nhận thức đầy đủ của các lực lượng GD về sự cần thiết và cam kết tiếp tục duy trì hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN là nền tảng vững chắc cho những nhiệm vụ như chỉ đạo hay thực hiện tốt hoạt động này.

Giải pháp 2: Hoàn thiện tài liệu tập huấn, phương tiện hỗ trợ thực hiện GD tích hợp PTTNBMVN. Các tài liệu hướng dẫn cho GV cần được thể hiện chi tiết hơn để họ hiểu và thực hiện một cách thuận lợi, cần được cập nhật thường xuyên để đảm bảo phù hợp với thực tiễn và yêu cầu GD hiện đại. Các phương tiện hỗ trợ cũng cần được đầu tư và chia sẻ rộng rãi, giúp GV và HS tiếp cận nội dung một cách sinh động và hấp dẫn hơn.

Giải pháp 3: Triển khai tập huấn, sinh hoạt chuyên môn về GD tích hợp PTTNBMVN. Thông qua các buổi tập huấn, GV sẽ được cập nhật kiến thức mới, cải thiện phương pháp giảng dạy, và học hỏi kinh nghiệm thực tiễn từ đồng nghiệp, từ cố vấn chuyên môn. Các buổi sinh hoạt chuyên môn cũng tạo cơ hội để GV trao đổi, thảo luận về những thách thức và giải pháp trong thực hiện GD tích hợp PTTNBMVN.

Giải pháp 4: *Đẩy mạnh sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng.* Sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường, gia đình và cộng đồng đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao nhận thức và kỹ năng PTTNBMVN cho HS. Việc truyền thông rộng rãi, tổ chức các buổi họp mặt, hội thảo chuyên đề với sự tham gia của phụ huynh, của cộng đồng và các tổ chức phi chính phủ sẽ giúp tạo ra một môi trường GD toàn diện, trong đó mọi bên liên quan đều có trách nhiệm và đóng góp vào việc GD PTTNBMVN một cách hiệu quả và bền vững.

2.2.2. Nhóm các giải pháp cụ thể

a) Nhóm giải pháp đối với CBQL

Giải pháp 5: Thường xuyên quan tâm chỉ đạo sát sao tới các cơ sở GD, tới GV thực hiện hoạt động

GD tích hợp PTTNBMVN. Các cấp quản lý cần ban hành văn bản chỉ đạo chi tiết, tổ chức thực hiện và giám sát đồng bộ việc thực hiện tại các cơ sở GD. Việc định kì có đánh giá sơ kết, tổng kết cũng cần quan tâm nhằm và khắc phục những khó khăn, hạn chế, phát huy những thế mạnh đã thực hiện được.

Giải pháp 6: Tăng cường triển khai dự giờ, động viên GV thực hiện tốt GD tích hợp PTTNBMVN. Cùng với việc chỉ đạo, CBQL cần định kì dự giờ, trao đổi chuyên môn với GV. Thông qua trao đổi, chia sẻ, động viên GV cố gắng tìm hiểu, học hỏi để tổ chức tốt các hoạt động GD tích hợp PTTNBMVN cho HS.

b) Nhóm giải pháp đối với GV

Giải pháp 7: Tiếp tục dạy học tích hợp PTTNBMVN theo tài liệu hướng dẫn của CRS nhằm đảm bảo cơ sở khoa học và phương pháp sư phạm vững chắc. Tài liệu CRS cung cấp kiến thức, kỹ năng, và phương pháp giảng dạy cần thiết, giúp nâng cao năng lực giảng dạy của GV và tạo môi trường học tập hấp dẫn cho HS [3]. Việc thực hiện bao gồm tham gia tập huấn, cung cấp tài liệu, lập kế hoạch giảng dạy chi tiết, và đánh giá hiệu quả sau giảng dạy, kết hợp linh hoạt các phương tiện hiện đại. Sự hỗ trợ và phối hợp chặt chẽ trong nhà trường là cần thiết để đảm bảo hiệu quả giải pháp.

Giải pháp 8: Tích hợp GD PTTNBMVN vào tiết Tin học qua phần mềm trò chơi nhằm giúp HS nắm bắt kiến thức một cách chủ động và sáng tạo. Sử dụng các phần mềm như Blooket, Wordwall, Kahoot!, Quizizz để giới thiệu về BMVN và biện pháp phòng tránh an toàn. GV cần chuẩn bị kế hoạch bài giảng chi tiết và đảm bảo thiết bị hoạt động ổn định để tối ưu hiệu quả giảng dạy.

Giải pháp 9: Tổ chức các hoạt động trải nghiệm về PTTNBMVN nhằm rèn luyện và phát triển kỹ năng sống cho HS, đồng thời củng cố và áp dụng kiến thức vào thực tiễn. Các hoạt động như xử lý tình huống, đóng vai, tham quan giúp HS hiểu sâu hơn về kiến thức đã học. Việc lập kế hoạch chi tiết và đảm bảo an toàn cho HS là rất quan trọng để các hoạt động diễn ra suôn sẻ và đạt hiệu quả cao.

Giải pháp 10: Tiếp tục tổ chức các hoạt động ngoài giờ chính khóa như thi vẽ tranh, xử lý tình huống, tiểu phẩm, và tham quan các bảo tàng để HS hiểu sâu về BMVN và PTTNBMVN và *phát triển kỹ năng tư duy, giải quyết vấn đề.* Các hoạt động này kết hợp lý thuyết với thực hành, tạo hứng thú và sáng tạo cho HS. Phản hồi từ HS và GV sẽ giúp cải thiện chất lượng hoạt động, duy trì tính phù hợp và hiệu quả.

(Xem tiếp trang 258)

Mô hình tổ chức Hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại trường tiểu học

Nguyễn Trọng Lăng *, Phan Thị Thu Hiền**

*TS. Trường Đại học Trà Vinh

**Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 16/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 24/8/2024

Abstract: *Experiential activities play an especially important role in helping students develop positive habits in daily life, diligence in work, fulfilling their responsibilities as students at home, school, and in their communities; the ability to self-assess and self-adjust; the formation of culturally appropriate communication and behavior; an awareness of group cooperation, and the development of problem-solving skills. This article discusses the objectives, content, forms, methods, planning, organization, leadership, and supervision of professional group activities. From this, it proposes measures to contribute to improving the quality of professional groups in primary schools.*

Keywords: *Model, Organization, Experiential Activities, Primary School Students*

1. Đặt vấn đề

Hoạt động trải nghiệm góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho học sinh (HS). Nội dung hoạt động được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân HS với bản thân, với xã hội, với tự nhiên và với nghề nghiệp. Ở cấp Tiểu học, nội dung Hoạt động trải nghiệm (HĐTN) tập trung vào các hoạt động khám phá bản thân, hoạt động rèn luyện bản thân, hoạt động phát triển quan hệ với bạn bè, thầy cô và người thân trong gia đình. Các hoạt động xã hội và tìm hiểu một số nghề nghiệp gần gũi với HS cũng được tổ chức thực hiện với nội dung, hình thức phù hợp với lứa tuổi (Chương trình HĐTN, TT32/2018).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số mô hình trải nghiệm

Mô hình học tập qua kinh nghiệm của John Dewey (1916): John Dewey, một triết gia và nhà giáo dục người Mỹ, đã phát triển mô hình học tập qua kinh nghiệm, nhấn mạnh tầm quan trọng của kinh nghiệm thực tiễn và tương tác trong quá trình học tập. Dewey tin rằng học tập không phải là một sự kiện đơn lẻ mà là một quá trình liên tục và kéo dài suốt đời. Học tập diễn ra thông qua trải nghiệm và sự phản ánh và nó sẽ hiệu quả nhất khi HS tham gia vào các hoạt động có ý nghĩa và liên quan đến cuộc sống thực tế của họ. Dewey nhấn mạnh rằng học tập là một quá trình chủ động và liên tục, trong đó người học tương tác với môi trường và xây dựng kiến thức từ những trải nghiệm của chính mình.

Mô hình học tập phát triển nhận thức của Jean

Piaget (1936): Jean Piaget, nhà tâm lý học người Thụy Sĩ, đã phát triển một lý thuyết về phát triển nhận thức, tập trung vào cách trẻ em phát triển trí tuệ và hiểu biết về thế giới qua các giai đoạn khác nhau của cuộc sống

Mô hình học tập trải nghiệm của Lev Vygotsky (1978): Lev Vygotsky, một nhà tâm lý học người Liên Xô, đã phát triển lý thuyết học tập trải nghiệm, tập trung vào vai trò của môi trường xã hội và sự tương tác trong quá trình học tập. Mô hình học tập của Vygotsky thường được gọi là “Lý thuyết văn hóa – lịch sử” và nhấn mạnh sự phát triển trí tuệ thông qua tương tác xã hội và công cụ văn hóa.

Mô hình hoạt động trải nghiệm của David Kolb (1984): David Kolb đã phát triển mô hình HTTN vào năm 1984, nhấn mạnh rằng học tập là một quá trình liên tục dựa trên kinh nghiệm. Mô hình của Kolb được biết đến với tên gọi «Chu kỳ học tập trải nghiệm» và bao gồm bốn giai đoạn chính: trải nghiệm cụ thể, quan sát phản ánh, khái niệm hóa trừu tượng và thử nghiệm tích cực. Ông cho rằng người học có thể bắt đầu từ bất kỳ giai đoạn nào trong chu trình, nhưng để đạt được hiệu quả học tập cao nhất, cần trải qua đầy đủ cả bốn giai đoạn. Ví dụ, một HS có thể bắt đầu từ việc tham gia một hoạt động ngoại khóa (trải nghiệm cụ thể), sau đó suy ngẫm về những gì đã học được (quan sát phản ánh), rút ra những bài học chung (khái niệm hóa trừu tượng) và cuối cùng áp dụng những bài học đó vào các tình huống khác (thử nghiệm tích cực). David Kolb nêu ra: “Học từ trải nghiệm là quá trình học theo đó kiến thức, năng

lực được tạo ra thông qua việc chuyển hoá kinh nghiệm. Học từ trải nghiệm gần giống với học thông qua làm nhưng khác là ở chỗ nó gắn với kinh nghiệm và cảm xúc cá nhân”.

Mô hình 5 giai đoạn của Joplin (1995) về hoạt động qua trải nghiệm là một khung lý thuyết mạnh mẽ nhằm giúp GV và nhà giáo dục thiết kế và tổ chức các hoạt động hoạt động trải nghiệm hiệu quả. Mô hình này bao gồm 5 giai đoạn chính: Tập trung, Hành động, Phản hồi, Phân tích, và Áp dụng.

Xây dựng mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học là quá trình lập kế hoạch, triển khai, giám sát và đánh giá các hoạt động giáo dục nhằm mục đích phát triển toàn diện cho HS.

2.2. Nội dung hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học

Theo Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT về Chương trình GDPT do Bộ GD & ĐT tạo ban hành, nội dung HDTN cho HS tiểu học được chia thành ba chủ đề chính: Hoạt động phát triển cá nhân, Hoạt động lao động và Hoạt động xã hội. Dưới đây là chi tiết nội dung của từng chủ đề:

Phát triển bản thân: Giúp HS tự nhận thức, tự chăm sóc và tự quản lý bản thân. Các hoạt động cụ thể bao gồm: Tìm hiểu về bản thân: Đặc điểm cá nhân, sở thích, năng lực. Rèn luyện KN tự phục vụ: Ăn uống, vệ sinh cá nhân, sắp xếp đồ dùng học tập. KN tự học: Lập kế hoạch học tập, quản lý thời gian, PP học tập hiệu quả. Phát triển thể chất và thẩm mỹ: Các hoạt động rèn luyện thể chất và thẩm mỹ nhằm nâng cao sức khỏe và phát triển thẩm mỹ cho HS. Tham gia các hoạt động thể thao: Chạy, nhảy, đá bóng, bơi lội. Các hoạt động nghệ thuật: Vẽ, hát, múa, diễn kịch. Hoạt động lao động trong nhà trường: Tham gia các công việc trong trường học nhằm rèn luyện KN lao động và ý thức trách nhiệm. Làm vệ sinh lớp học, chăm sóc cây cảnh. Tham gia vào các hoạt động lao động tập thể: Làm vườn, trồng cây. Hoạt động lao động gia đình: HS tham gia vào các công việc gia đình để rèn luyện KN sống và ý thức trách nhiệm. Giúp đỡ gia đình: Quét nhà, rửa bát, nấu ăn, giặt quần áo.

Hoạt động xã hội trong trường học: Tham gia các hoạt động xã hội trong trường học nhằm phát triển KN giao tiếp, hợp tác và ý thức cộng đồng. Tham gia các CLB, đội nhóm trong trường học. Tổ chức và tham gia các hoạt động văn nghệ, thể thao, hội thi. Hoạt động xã hội ngoài nhà trường: Tham gia các hoạt động xã hội ngoài nhà trường nhằm mở rộng hiểu biết và phát triển KN sống. Tham gia các hoạt

động từ thiện, tình nguyện: Thăm viện dưỡng lão, trẻ mồ côi. Tham gia các hoạt động cộng đồng: Bảo vệ môi trường, làm sạch bãi biển, trồng cây. (Thông tư 32/2018)

2.3. Phương pháp tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học

Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học đòi hỏi sự sáng tạo và linh hoạt trong PP để đảm bảo rằng HS không chỉ tham gia mà còn thực sự học hỏi và phát triển từ các hoạt động này.

PP dự án (Project-Based Learning), Học sinh được giao một dự án cụ thể liên quan đến một chủ đề học tập hoặc vấn đề thực tế. Quá trình thực hiện dự án yêu cầu HS nghiên cứu, lên kế hoạch, thực hiện và đánh giá kết quả. PP thực hành (Hands-On Learning), HS tham gia vào các hoạt động thực tế, sử dụng công cụ và vật liệu để tạo ra sản phẩm hoặc thực hiện một nhiệm vụ cụ thể. PP thảo luận nhóm (Group Discussion), HS được chia thành các nhóm nhỏ để thảo luận về một chủ đề hoặc vấn đề cụ thể. GV đóng vai trò là người hướng dẫn và hỗ trợ. PO trò chơi giáo dục (Educational Games), Sử dụng các trò chơi để giảng dạy các khái niệm học tập hoặc phát triển kỹ năng cụ thể. PP đóng vai (Role-Playing), Học sinh đóng vai các nhân vật trong các tình huống giả định để học về các khía cạnh xã hội, đạo đức và kỹ năng mềm. Phương pháp tham quan và học tập ngoài trời (Field Trips and Outdoor Learning). Tổ chức các chuyến tham quan đến các địa điểm học tập ngoài trời như bảo tàng, công viên, nhà máy, hoặc các cơ sở cộng đồng. Phương pháp tình huống (Case Studies): Sử dụng các tình huống thực tế để học sinh phân tích và đưa ra giải pháp.

2.4. Hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học

Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học có thể được thực hiện dưới nhiều hình thức khác nhau nhằm tạo ra môi trường học tập phong phú và đa dạng, giúp học sinh phát triển toàn diện.

Hoạt động trải nghiệm trong lớp học (Classroom-based Activities). Tổ chức các hoạt động trải nghiệm ngay trong lớp học, tích hợp vào các môn học chính khóa. Hoạt động trải nghiệm ngoài lớp học (Extracurricular Activities). Tổ chức các hoạt động ngoài giờ học chính khóa, thường là sau giờ học hoặc vào cuối tuần.

HDTN trong cộng đồng (Community-based Activities). Tổ chức các hoạt động trải nghiệm tại các địa điểm ngoài trường học, liên quan đến cộng đồng địa phương. Hoạt động trải nghiệm tại các cơ sở sản

xuất và kinh doanh (Industry-based Activities). Tổ chức cho học sinh tham quan và trải nghiệm tại các cơ sở sản xuất, kinh doanh, giúp các em hiểu rõ hơn về các ngành nghề.

Hoạt động trải nghiệm tại các khu vui chơi, giải trí (Recreational Activities). Tổ chức các hoạt động tại các khu vui chơi, giải trí nhằm kết hợp giữa học tập và giải trí. Hoạt động trải nghiệm thông qua các sự kiện đặc biệt (Special Events). Tổ chức các sự kiện đặc biệt nhằm tạo cơ hội cho học sinh trải nghiệm những hoạt động mới mẻ và thú vị. Hoạt động trải nghiệm thông qua các chương trình hợp tác quốc tế (International Exchange Programs). Tổ chức các chương trình trao đổi học sinh quốc tế nhằm mở rộng tầm nhìn và trải nghiệm văn hóa mới.

2.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến xây dựng mô hình hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học

2.5.1. Yếu tố chủ quan

Năng lực chuyên môn: GV cần có kiến thức vững về môn học và kinh nghiệm trong việc thiết kế và tổ chức các hoạt động trải nghiệm. Kỹ năng tổ chức: Kỹ năng quản lý thời gian, tổ chức và điều phối các hoạt động là rất quan trọng. Giáo viên cần biết cách lập kế hoạch, phân công nhiệm vụ và giám sát hiệu quả. Khả năng sáng tạo: Sự sáng tạo của giáo viên trong việc thiết kế các hoạt động trải nghiệm mới mẻ và hấp dẫn có thể làm tăng sự hứng thú và tham gia của học sinh. Tầm nhìn giáo dục: Sự hiểu biết và định hướng của nhà quản lý về mục tiêu giáo dục và giá trị của các hoạt động trải nghiệm có ảnh hưởng lớn đến việc xây dựng mô hình và tổ chức các hoạt động. Sự cam kết và hỗ trợ: Sự cam kết và hỗ trợ từ các nhà quản lý giáo dục có thể tạo ra một môi trường thuận lợi và khuyến khích cho các hoạt động trải nghiệm.

Chính sách giáo dục: Các chính sách và hướng dẫn của Bộ Giáo dục và Đào tạo về hoạt động trải nghiệm và chương trình học có thể ảnh hưởng đến việc xây dựng và triển khai mô hình.

Quy định và tiêu chuẩn: Các quy định và tiêu chuẩn về chất lượng giáo dục và an toàn trong HĐTN cũng cần được tuân thủ. Sự hỗ trợ từ phụ huynh: Sự quan tâm và hỗ trợ từ phụ huynh có thể tạo điều kiện thuận lợi cho việc tổ chức các hoạt động và khuyến khích HS tham gia. Hợp tác cộng đồng: Sự hợp tác với các tổ chức và cá nhân trong cộng đồng có thể cung cấp nguồn lực, kinh nghiệm và cơ hội cho các hoạt động trải nghiệm. Động lực và sự hứng thú của học sinh đối với các hoạt động trải nghiệm có thể ảnh hưởng đến sự tham gia và kết quả của các hoạt động.

Nhận thức và mong muốn: Sự nhận thức về lợi ích của các hoạt động trải nghiệm và mong muốn

phát triển kỹ năng của HS cũng đóng vai trò quan trọng. Kỹ năng quản lý dự án bao gồm lập kế hoạch, triển khai, theo dõi và đánh giá các hoạt động trải nghiệm là rất quan trọng để đảm bảo các hoạt động diễn ra hiệu quả. Khả năng giải quyết vấn đề và xử lý các tình huống phát sinh trong quá trình tổ chức hoạt động cũng là một yếu tố chủ quan quan trọng.

2.5.2. Yếu tố khách quan

Các yếu tố khách quan ảnh hưởng đến quản lý xây dựng mô hình hoạt động trải nghiệm cho học sinh tiểu học là những yếu tố bên ngoài, không thể thay đổi ngay lập tức bởi các nhà quản lý giáo dục nhưng có thể tác động mạnh đến quá trình xây dựng và triển khai mô hình. Các chính sách và quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về chương trình giáo dục, hoạt động trải nghiệm, và tiêu chuẩn giáo dục có ảnh hưởng lớn đến việc thiết kế và triển khai mô hình hoạt động trải nghiệm. Các quy định liên quan đến an toàn học sinh trong các hoạt động ngoài lớp học và thực địa cũng cần được tuân thủ.

Tình hình kinh tế và ngân sách của trường học hoặc hệ thống giáo dục có thể ảnh hưởng đến khả năng đầu tư cho các hoạt động trải nghiệm, bao gồm chi phí trang thiết bị, dụng cụ, và các hoạt động ngoài trời. Tình trạng của trang thiết bị, cơ sở vật chất, và hạ tầng của trường học có thể ảnh hưởng đến khả năng tổ chức các hoạt động trải nghiệm.

3. Kết luận

Xây dựng mô hình hoạt động trải nghiệm cho HS tiểu học đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho trẻ em. Các hoạt động trải nghiệm không chỉ giúp HS rèn luyện kỹ năng thực hành, mà còn thúc đẩy khả năng tư duy sáng tạo, kỹ năng giao tiếp và hợp tác trong nhóm. Thông qua các hoạt động này, học sinh có cơ hội áp dụng kiến thức vào thực tế, khám phá và phát triển bản thân trong môi trường học tập phong phú và đa dạng. Đồng thời, mô hình này còn giúp các em hình thành thói quen tự học, tự quản lý bản thân và trách nhiệm xã hội từ khi còn nhỏ, góp phần chuẩn bị cho các em trở thành những công dân có ích trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018); *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 Ban hành chương trình Giáo dục phổ thông*. Hà Nội
2. Nguyễn Trọng Lăng (chủ biên, 2023), *Giáo trình quản lý giáo dục tiểu học*, NXB KHXH, Hà Nội
3. Kolb, D. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Phát huy vai trò của giáo viên chủ nhiệm trong rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho học sinh gắn với 5 điều Bác Hồ dạy qua hoạt động của đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh

Tạ Văn Linh*

* Giáo viên chủ nhiệm Trường Tiểu học Lê Đức Thọ, Quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 9/9/2024

Abstract: In primary and secondary schools, homeroom teachers are considered as the core nucleus in the process of education and the development of students' personalities. In addition to doing well in their professional duties during class hours, homeroom teachers often have to organize other educational activities, pay attention to each student, and take care of their moral developments, behaviors, and psychological changes. The homeroom teacher also plays the role of an advisor for students in organizing classroom activities, extracurricular activities, and providing guidance for students before they transition to the next grade level. This article suggests some effective solutions that homeroom teachers can use in teaching process to train social skills for students, especially in The Ho Chi Minh Young Pioneer Organization activities.

Keywords: Homeroom teacher, students, educational activities, The Ho Chi Minh Young Pioneer Organization

1. Đặt vấn đề

Trong các trường phổ thông, giáo viên chủ nhiệm lớp (GVCNL) được đánh giá là hạt nhân cốt lõi trong quá trình giáo dục phát triển và hoàn thiện nhân cách cho các em học sinh. Ngoài việc thực hiện tốt công tác chuyên môn trong các giờ lên lớp, GVCNL thường phải tổ chức các hoạt động giáo dục khác, quan tâm tới từng học sinh, chăm lo việc rèn luyện đạo đức, hành vi và những biến đổi về tâm lý của các em. GVCNL còn có vai trò cổ vũ cho học sinh tổ chức các hoạt động trên lớp, hoạt động ngoài giờ và tư vấn học sinh trước khi các em chuyển cấp... Như vậy, đủ thấy được rằng: GVCNL có một vai trò hết sức quan trọng trong việc giáo dục và hoàn thiện nhân cách cho học sinh. Từ đó, bản thân đã mạnh dạn thực hiện biện pháp: “*Phát huy vai trò của GVCNL nhằm nâng cao hiệu quả nội dung rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho học sinh gắn với 5 điều Bác Hồ dạy qua hoạt động của Đội TNTP Hồ Chí Minh.*” ở trường Tiểu học nhằm đóng góp phần nào kinh nghiệm trong công tác chủ nhiệm lớp, thực hiện giáo dục, bồi dưỡng và rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho các em học sinh để trở thành những con người phát triển toàn diện, năng động, sáng tạo hòa nhập cùng cộng đồng và có ích cho xã hội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phát huy vai trò của GVCNL nâng cao hiệu quả nội dung rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho học sinh gắn với 5 điều Bác Hồ dạy dạy:

2.1.1. Tạo môi trường cho học sinh thực hiện lời dạy: “Yêu Tổ quốc, yêu đồng bào”:

Tổ chức hoạt động giáo dục truyền thống, lịch sử cho đội viên thông qua nhiều hình thức khác nhau: trò chơi đồ vui, xem phim tư liệu, sân khấu hóa dân gian,...

- Kết hợp thực hiện sinh hoạt chủ điểm để hướng dẫn đội viên chuẩn bị các nội dung ôn lại truyền thống các ngày lễ kỷ niệm lớn trong từng tháng vào các buổi sinh hoạt dưới cờ hoặc sinh hoạt chủ nhiệm..

- Tổ chức cho đội viên tham gia thi tìm hiểu lịch sử, văn hóa địa phương, tìm hiểu các địa chỉ đỏ trên địa bàn Phường 15 và quận Gò Vấp, tuyên truyền, sinh hoạt truyền thống giới thiệu lịch sử 18 đời vua Hùng, lịch sử xây dựng và bảo vệ Tổ quốc của dân tộc với sự tham gia của các đội viên trong chi đội tham gia dâng hương và tìm hiểu lịch sử

- Giới thiệu, phát động và cùng đồng hành với đội viên trong việc thực hiện công tác Trần Quốc Toàn thông qua hình thức các hoạt động đền ơn đáp nghĩa.

- Thực hiện giáo dục học sinh tinh thần “Lá lành đùm lá rách”; tổ chức hoạt động chia sẻ tình thân tương thân, tương ái, giúp đỡ người nghèo, người già

neo đơn, thăm hỏi và tặng quà cho các em tại Trại trẻ mồ côi Thiên Phước, huyện Củ Chi, ủng hộ đồng bào bị thiên tai, lũ lụt,... qua đó rèn luyện kỹ năng biết suy nghĩ cho người khác và làm những việc có ích cho xã hội, phù hợp với khả năng của mình.

2.1.2. Tạo môi trường cho học sinh thực hiện lời dạy: “Học tập tốt, lao động tốt”:

Theo dõi và nhắc nhở đội viên tham gia có hiệu quả hoạt động thi đua học tốt giữa các đội viên với nhau như: “Hoa điểm tốt”, “Đôi bạn cùng tiến” tuần học tốt, tiết học tốt hay bài học tốt. Các hoạt động này đã góp phần rèn luyện kỹ năng có tinh thần cầu tiến, ham học hỏi, nâng cao chất lượng học tập cho đội viên.

- Rèn luyện tinh thần đoàn kết, tương thân tương ái và ý thức tiết kiệm trong đội viên thiếu nhi giúp đỡ các bạn có hoàn cảnh khó khăn thông qua phong trào: “Kế hoạch nhỏ”, phong trào thi đua giúp đỡ bạn khó khăn thông qua các chiến dịch “Nuôi heo đất”, “Vòng tay bè bạn”, “Vì người bạn ngoại thành” vận động đóng góp sách giáo khoa, tập trắng, dụng cụ học tập... tặng các bạn Đội viên học sinh khó khăn, và thực hiện công trình măng non.

- Tổ chức hoạt động “Giờ ra chơi trải nghiệm” cho đội viên tham gia các trò chơi dân gian, các trò chơi thủ công, tạo không khí mới mẻ trong giờ ra chơi hằng ngày. Qua đó, rèn thêm kỹ năng khám phá bản sắc văn hóa của dân tộc, các vùng miền trên đất nước.

- Phát động, hỗ trợ đội viên thực hiện tốt phong trào “Đọc và làm theo báo Đội”, gắn với xây dựng thói quen đọc sách hằng ngày.

- Vận động, khuyến khích đội viên tham gia sinh hoạt các câu lạc bộ kỹ năng như: bóng đá, âm nhạc, mỹ thuật, cờ vua, cờ tướng, bơi lội hoạt động hiệu quả, giúp cho HS phát huy năng khiếu, rèn luyện sức khỏe, chống đuối nước.

- Triển khai phong trào “Xây dựng trường học thân thiện, học sinh tích cực” đến từng đội viên góp phần đổi mới PPDH, tiếp nhận kiến thức, xây dựng trường lớp xanh - sạch - đẹp, nâng cao kỹ năng giao tiếp ứng xử VHTH cho học sinh.

2.1.3. Tạo môi trường cho HS thực hiện lời dạy: “Đoàn kết tốt, kỉ luật tốt”:

- Tổ chức nhiều hoạt động rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho đội viên học sinh.

- Tổ chức hướng dẫn kỹ năng chấp hành pháp luật, đặc biệt là Luật giao thông đường bộ; giáo dục ý thức chấp hành kỷ luật, nội quy của nhà trường; Luật bảo vệ, chăm sóc và giáo dục trẻ em;

- Thường xuyên nhắc nhở về tác phong của HS nhằm giữ gìn nề nếp và kỷ luật trong nhà trường:

rèn kỹ năng cho học sinh biết cách ứng xử văn hóa nơi công cộng; thực hiện văn hóa xếp hàng nơi công cộng; kỹ năng vận động phụ huynh đón học sinh đúng giờ và đúng nơi quy định.

2.1.4. Tạo môi trường cho HS thực hiện lời dạy: “Giữ gìn vệ sinh thật tốt”:

- Chú trọng đẩy mạnh thực hiện tuyên truyền bảo vệ môi trường cho đội viên qua hoạt động “Em yêu môi trường xanh”, “Em yêu thiên nhiên” hướng dẫn cách trồng và chăm sóc cây xanh, vườn rau xanh của lớp,...

- Hướng dẫn đội viên giữ gìn vệ sinh, trang trí phòng học, trồng rau xanh, vườn thuốc nam vì màu xanh trường học, vì môi trường em yêu, đã thu hút tất cả đội viên tham gia, hoạt động “30 phút vì Liên đội em xanh, sạch, đẹp”, “Sau hoạt động, chỗ mình không rác”, duy trì hoạt động dọn dẹp vệ sinh theo lịch, không xả rác bừa bãi và phân loại rác tại nguồn theo quy định, tái chế vỏ hộp sữa

- Thường xuyên giới thiệu các buổi trò chuyện giữa cán bộ y tế với học sinh thông qua hình thức tư vấn trong giờ ra chơi hàng ngày về phòng chống các bệnh học đường.

2.1.5. Tạo môi trường cho HS thực hiện lời dạy: “Kiêm tốn, thật thà, dũng cảm”

- Duy trì giáo dục đội viên rèn luyện đạo đức, văn hóa ứng xử nơi công cộng.

- Thực hiện có hiệu quả hoạt động giáo dục thiếu nhi lòng dũng cảm, cô vũ cái tốt và tránh xa cái xấu;

- Phát huy vai trò chủ động của Ban chỉ huy Chi đội, Ban cán sự lớp trong việc tổ chức bình bầu danh hiệu “Cháu ngoan Bác Hồ” theo các tiêu chí

2.2. Phát huy vai trò của GVCNL trong hoạt động bảo vệ, giáo dục và chăm sóc thiếu nhi.

- Thường xuyên nắm bắt thông tin, tư tưởng, tâm lý của đội viên thông qua các kênh thông tin giữa Liên đội - nhà trường và gia đình, qua hộp thư Điều em muốn nói, qua phiếu khảo sát ý kiến của đội viên, qua các kênh thông tin khác.

- Tổ chức gặp gỡ giữa Ban giám hiệu, Chi đoàn giáo viên, Ban chỉ huy Liên đội và các bạn đội viên theo định kỳ hàng tháng. Tổ chức sân chơi, giao lưu văn hóa văn nghệ cho các em nhằm rèn luyện kỹ năng cảm thụ về văn thể mỹ, tạo cơ hội cho các em đội viên tiếp cận với giải trí lành mạnh.

- Thực hiện tập huấn kiến thức và kỹ năng cần thiết để hòa nhập cộng đồng, kỹ năng tự bảo vệ khỏi bị ngược đãi, xâm hại, kỹ năng tham gia các hoạt động xã hội, các biện pháp rèn luyện dành cho các em đội viên chưa tiến bộ.

- Thực hiện tuyên truyền, tìm hiểu về nội dung

các quyền tham gia của trẻ em theo Luật Trẻ em quy định, thực hiện giám sát và đóng góp ý kiến đối với việc xây dựng và thực hiện chính sách, pháp luật liên quan đến trẻ em,...

2.3. Phát huy vai trò của GVCNL trong công tác xây dựng chi Đội.

- Thực hiện đổi mới hình thức sinh hoạt chi đội theo các chủ đề, chủ điểm năm học, chủ điểm tuần gắn với việc đẩy mạnh thực hành kỹ năng ứng xử văn hóa, kỹ năng thực hành xã hội, nâng cao kỹ năng chấp hành luật lệ an toàn giao thông, nếp sống học đường cho đội viên.

- Thực hiện sổ theo dõi rèn luyện đội viên theo chương trình Rèn luyện đội viên; đổi mới hình thức tham gia sinh hoạt đội theo hướng thiết thực, phù hợp phát huy hiệu quả trong các hoạt động của chi đội,...

- Thực hiện bồi dưỡng và tổ chức tốt Lễ kết nạp Đội cho các em đội viên nhằm rèn luyện thêm kỹ năng sinh hoạt Đội của đội viên Đội TNTP Hồ Chí Minh.

- Thực hiện tốt và có hiệu quả công tác chuyển giao đội viên để giới thiệu các em đội viên tham gia sinh hoạt hè tại địa phương nơi các em cư trú đảm bảo rèn luyện kỹ năng sinh hoạt tập thể của bản thân.

- Phát động cho đội viên đăng ký và thực hiện xây dựng “Chi đội 3 tốt” vào đầu năm học với các tiêu chí: học tập tốt, phong trào tốt, tự quản tốt phù hợp với đặc điểm của từng đội viên trong chi đội.

- Tổ chức sinh hoạt chi đội theo từng chuyên đề, từng chủ điểm cụ thể về các vấn đề xã hội, các nội dung cần phổ cập kịp thời cho đội viên trong chi đội.

2.4. Phát huy vai trò của GVCNL trong tham mưu và phối hợp thực hiện rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho học sinh gắn với 5 điều Bác Hồ dạy.

- Đối với đội viên: Phụ trách chi thực hiện hướng dẫn và đồng hành cũng như hỗ trợ đội viên tham gia thực hiện chương trình rèn luyện đội viên theo từng chuyên hiệu cụ thể để đạt kết quả tốt.

- Đối với Chi đội: Phụ trách chi thực hiện tổ chức Đại hội Chi đội theo đúng kế hoạch; cụ thể hóa chương trình hoạt động đội trong năm học gắn với chương trình công tác Đội và phong trào thiếu nhi của Liên đội dưới sự chỉ đạo trực tiếp của Hội đồng Đội quận Gò Vấp.

- Đối với Liên đội: Phụ trách chi chủ động tham mưu và đóng góp ý kiến xây dựng nội dung, giải pháp sáng tạo, phong phú, phù hợp nhằm thực hiện tốt các phong trào nhằm đảm bảo đồng bộ, nâng cao chất lượng phù hợp với các đợt thi đua hoạt động, sơ

kết, tổng kết năm học theo quy định.

- Đối với Tổng phụ trách Đội: Phụ trách chi đẩy mạnh việc tăng cường công tác phối hợp với Tổng phụ trách Đội trong việc tổ chức các hoạt động nổi trội dành cho đội viên thông qua các buổi sinh hoạt chi đội, rèn luyện kỹ năng tự bồi dưỡng kiến thức, giúp các em phát huy vai trò của bản thân đối với hoạt động của Đội TNTP Hồ Chí Minh.

- Đối với cấp ủy chi bộ, BGH nhà trường: Phụ trách chi duy trì việc tham mưu với cấp ủy chi bộ, Ban Giám hiệu nhà trường những định hướng, quyết sách, phương pháp và phân tích những thuận lợi cũng như khó khăn trong từng hoạt động, phong trào,... để có thể tạo mọi điều kiện đẩy mạnh công tác thực hiện có hiệu quả cao trong hoạt động của đội viên, trong hoạt động của Liên đội và phong trào thiếu nhi của địa phương.

3. Kết luận

Qua giáo dục và rèn luyện kỹ năng qua các hoạt động của Đội TNTP Hồ Chí Minh, nhà trường giúp HS đội viên rèn luyện một số kỹ năng cơ bản như: kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng phát biểu trước đám đông, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng ứng xử, kỹ năng tự bảo vệ sức khỏe, kỹ năng quản lý cảm xúc của bản thân,... HS đã có ý thức tốt hơn trong hoạt động nhóm giúp HS tiến bộ về kỹ năng hợp tác, lắng nghe, đánh giá và sống có trách nhiệm hơn, có kỹ năng quản lý về thời gian trong học tập của bản thân tốt hơn; biết vận dụng kiến thức đã học để bảo vệ môi trường, bảo vệ sức khỏe, giải thích các hiện tượng thực tiễn, biết giúp đỡ, đoàn kết, duy trì cuộc sống an toàn, biết vâng lời, lễ phép với thầy cô giáo hơn. Đặc biệt, HS đội viên đã có ý thức hơn, tự giác trong việc tự rèn luyện kỹ năng của bản thân nhằm tự hoàn thiện chính mình.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình GDPT tổng thể*. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 Chương trình tổng thể Chương trình GDPT mới đối với cấp tiểu học*. Hà Nội
3. Hội Đồng Đội Trung ương. (2021). *Lịch sử Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh*.
4. Hội Đồng Đội Trung ương. (2021). *Cẩm nang Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh*.
5. Hội Đồng Đội Trung ương. (2021). *Nghi thức Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh*.
6. Trần Quang Đức. (2022). *Kỹ năng công tác phụ trách Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh*.

Tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng Phòng cháy chữa cháy cho học sinh trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nguyễn Thị Xiêm*, Đào Thu Huyền**

*TS. Trường ĐH Thủ đô Hà Nội

**SV. Trường ĐH Thủ đô Hà Nội

Received: 25/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: Fire and explosion accidents today are becoming more and more complicated, increasing both the number of fires and the level of damage. Faced with these alarms, each of us must raise awareness and equip ourselves with knowledge and skills about fire prevention and fighting. Within the scope of this article, the author addresses some theoretical issues about integrating fire prevention and fighting skills education content into the 2018 General Education program in a number of content education such as: Natural Sciences, Experiential activities and Experiential activities, career guidance; from there, we propose solutions to integrate the content of fire prevention and fighting skills education into the content of subjects to contribute to raising awareness and equipping students with fire prevention and fighting skills.

Keywords: Integration, education, fire prevention skills, students, General Education program 2018,...

1. Đặt vấn đề

Trong những năm gần đây, Việt Nam liên tiếp xảy ra các vụ tai nạn cháy nổ gây thiệt hại về người và của cải vật chất. Theo báo cáo Cục Cảnh sát phòng cháy chữa cháy (PCCC) và cứu nạn cứu hộ, chỉ trong 6 tháng đầu năm 2024, toàn quốc xảy ra 2.222 vụ cháy, làm chết 57 người, 13 người bị thương và gây thiệt hại về tài sản lên tới 72,1 tỷ đồng. So với cùng kỳ năm 2023, số vụ cháy tăng 361 vụ, số người chết tăng 14 người, người bị thương không tăng, không giảm, tài sản giảm 71,9 tỷ đồng. Từ số liệu của Cục Cảnh sát PCCC và cứu nạn cứu hộ, ta thấy số vụ cháy nổ ngày càng tăng và đã để lại hậu quả vô cùng nặng nề. Để giảm thiểu tối đa nguy cơ thương vong và tổn hại sức khỏe, tinh thần thì việc trang bị kỹ năng PCCC là nhiệm vụ quan trọng và cấp thiết.

Việc giáo dục kỹ năng PCCC đã có rất nhiều các nhà nghiên cứu quan tâm tới. Trên thế giới tiêu biểu có Chiaha với bài nghiên cứu: “Quản lý giáo dục để bảo vệ an toàn cá nhân ở các trường trung học ở Nigeria” hay Wainwright với bài nghiên cứu “Đánh giá nhu cầu đào tạo phòng cháy chữa cháy của British Columbia.”. Ở Việt Nam tiêu biểu có Phạm Thị Hương Giang với bài viết “Tổ chức dạy học chuyên đề Hoá học trong phòng chống cháy nổ theo định hướng giáo dục STEM”; Trịnh Thị Anh Hòa với bài viết “Thực trạng giáo dục kỹ năng thoát hiểm cho học sinh Tiểu học ở Hà Nội”. Những công trình trên đều cho thấy thực trạng đào tạo PCCC của

HS và các hình thức tổ chức giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong một số môn học cụ thể. Tuy nhiên các bài nghiên cứu vẫn chưa đưa ra được giải pháp để tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS. Trong phạm vi bài viết này, tác giả nghiên cứu tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong chương trình GDPT 2018.

Trong Chương trình GDPT 2018 có thể tích hợp giáo dục kỹ năng PCCC vào một số nội dung giáo dục như: Khoa học tự nhiên, Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp,... Việc tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong chương trình GDPT 2018 góp phần nâng cao nhận thức và giúp HS hình thành, phát triển năng lực phòng ngừa, ứng phó với cháy, nổ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề cơ bản về tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS.

Thuật ngữ tích hợp có nguồn gốc từ tiếng Latinh với nghĩa là lồng ghép, sát nhập, hợp nhất, xác lập cái chung, cái toàn thể, cái thống nhất trên cơ sở những bộ phận riêng lẻ. Theo Từ điển Giáo dục học thì tích hợp là “hành động liên kết các đối tượng nghiên cứu, giảng dạy, học tập của cùng một lĩnh vực hoặc vài lĩnh vực khác nhau trong cùng một kế hoạch dạy học”. Như vậy, tích hợp nội dung giáo dục là liên kết, đưa vào các môn học nội dung gần và giống nhau, có liên kết với nhau của nhiều lĩnh vực để giải quyết,

làm sáng tỏ vấn đề và cùng lúc đạt được nhiều mục tiêu khác nhau.

Phòng cháy được hiểu là việc phòng chống, ngăn chặn không để cháy xảy ra. Chữa cháy nhằm khống chế đám cháy, thực hiện cứu người, khắc phục những thiệt hại khi có cháy xảy ra. Như vậy, kỹ năng PCCC chính là thực hiện các hoạt động nhằm phòng chống, ngăn chặn để không xảy ra trường hợp cháy mất kiểm soát, ngoài mức khống chế của con người.

Có bốn giai đoạn phát triển của một đám cháy. Giai đoạn đầu tiên là giai đoạn hình thành một đám cháy. Để hình thành sự cháy, trước hết phải có ba yếu tố: Thứ nhất là chất cháy, thứ hai là oxy, và cuối cùng là nguồn nhiệt. Các đám cháy ban đầu sẽ rất nhỏ trước khi bùng phát thành các đám cháy lớn. Nhận biết được đám cháy trong giai đoạn này là cơ hội tốt nhất để ta dập tắt nó và thoát khỏi khu vực vụ cháy đang diễn ra.

Sang tới giai đoạn đám cháy tăng trưởng, lúc này, đám cháy đã hình thành và phát triển. Đây là giai đoạn ngắn nhất trong bốn giai đoạn hình thành nên đám cháy, nhưng nó lại nguy hiểm nhất. Ngọn lửa có thể lan nhanh với tốc độ chóng mặt nếu gần đó có nhiều vật dễ bắt cháy và sẽ xảy ra hiện tượng sinh nhiệt, truyền nhiệt ra môi trường xung quanh.

Giai đoạn thứ ba là giai đoạn đám cháy phát triển đầy đủ. Giai đoạn này là giai đoạn cực kỳ nguy hiểm với những người ở bên trong đám cháy và người cứu trợ. Lúc này, do thiếu điều kiện để cung cấp oxy, thành phần khí tạo ra khí độc như khí CO, kèm theo đó là bụi mịn ở dạng khói đen, sẽ lan truyền trong không khí. Loại khí độc này sẽ khiến các nạn nhân bên trong đám cháy bị ngạt thở khi hít phải, trường hợp nạn nhân hít quá nhiều sẽ bị ngộ độc và tử vong.

Giai đoạn cuối cùng là giai đoạn đám cháy phân hủy. Mỗi nguy hiểm thường gặp trong giai đoạn này là khả năng bắt đầu một đám cháy mới nếu không được dập tắt hoàn toàn.

2.2. Tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong Chương trình GDPT 2018.

Chương trình GDPT 2018 cụ thể hoá mục tiêu GDPT, giúp HS làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời. Bên cạnh đó, chương trình GDPT hình thành và phát triển cho HS những năng lực cốt lõi, trong đó có năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo thông qua tất cả các môn học và hoạt động giáo dục. Vì vậy tích hợp các nội dung giáo dục kỹ năng PCCC vào các môn học trong chương trình GDPT 2018 là nhiệm vụ vô cùng quan trọng,

góp phần nâng cao nhận thức của HS về cháy nổ và trang bị cho học sinh kiến thức, kỹ năng phòng ngừa và ứng phó khi xảy ra cháy.

2.2.1. Tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC trong dạy học nội dung Giáo dục Khoa học tự nhiên.

Nội dung giáo dục KHTN đóng vai trò chủ đạo trong việc giáo dục HS dần hình thành và phát triển năng lực khoa học tự nhiên qua quan sát và thực nghiệm, vận dụng tổng hợp kiến thức, kỹ năng để giải quyết các vấn đề trong cuộc sống.

Thứ nhất, xuất phát từ mục tiêu môn học: Môn Hóa học hình thành, phát triển ở học sinh năng lực hóa học, đồng thời góp phần cùng các môn học, hoạt động giáo dục khác hình thành, phát triển ở HS các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung. Với mục tiêu này, môn Hóa học sẽ giúp GV dễ dàng xây dựng nội dung bài học tích hợp giáo dục kỹ năng PCCC cho HS.

Thứ hai, xuất phát từ nội dung môn học: Chương trình môn Hóa học gồm ba nội dung chính, kiến thức Hóa học vô cơ với chủ đề *Chất quanh ta - bài 11: Oxygen và không khí* (lớp 11) và kiến thức Hóa học hữu cơ với chủ đề *Hidrocarbon, Nhiên liệu – bài 36: Metan* (lớp 9) là nội dung đề cập trực tiếp đến giáo dục kỹ năng PCCC. Bên cạnh nội dung giáo dục cốt lõi, HS được chọn học một số chuyên đề nhằm thực hiện yêu cầu phân hoá sâu, mở rộng nâng cao kiến thức. Chuyên đề Hóa học 10 là chuyên đề chính trong giáo dục phòng chống cháy nổ, chuyên đề gồm các bài: *Bài 5: Sơ lược về phản ứng cháy nổ; Bài 6: Hóa học về phản ứng cháy nổ; Bài 7: Phòng chống và xử lý cháy nổ.*

Thứ ba, xuất phát từ PP dạy học: Nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS, tránh áp đặt một chiều, tập trung bồi dưỡng năng lực tự chủ và tự học. GV có thể lồng ghép nội dung giáo dục kỹ năng PCCC thông qua tổ chức trò chơi. Các câu hỏi trong trò chơi thường là những câu hỏi liên quan đến tính chất vật lý (trạng thái, màu sắc...), tính chất hoá học, tên gọi, công thức hoá học. Khi tổ chức trò chơi, GV lưu ý mục tiêu và phổ biến rõ luật chơi và hình thức tổ chức để đảm bảo tính khách quan, công bằng. Bên cạnh đó, GV có thể sử dụng PP đóng vai nhằm giúp HS suy nghĩ sâu sắc về một vấn đề bằng cách tập trung vào một sự việc cụ thể mà các em vừa thực hiện hoặc quan sát được. Chẳng hạn, GV có thể yêu cầu HS “Tưởng tượng mình là bình cứu hỏa, em hãy giới thiệu cho mọi người về bản thân mình”.

2.2.2. Tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC trong Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là một cách học thông qua thực hành, với quan niệm việc học là quá trình tạo ra tri thức mới trên cơ sở những trải nghiệm thực tế.

Thứ nhất, xuất phát từ mục tiêu môn học: Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp hình thành và phát triển ở HS năng lực thích ứng với cuộc sống, năng lực giải quyết vấn đề. Vì vậy, việc tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng phòng cháy chữa cháy thông qua Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp sẽ giúp nâng cao nhận thức của các em về cháy nổ thông qua tiếp cận thực tế, vận dụng những kiến thức đã học trên sách vở vào giải quyết, xử lý tình huống trong cuộc sống.

Thứ hai, xuất phát từ nội dung môn học: Với cấp Tiểu học, Hoạt động trải nghiệm tập trung vào hai hoạt động chính là hoạt động hướng vào bản thân và hoạt động hướng đến xã hội. Nội dung của Hoạt động trải nghiệm *Chủ đề 6: Phòng chống và ứng phó với hỏa hoạn* (lớp 5) là nội dung trực tiếp đề cập đến giáo dục kỹ năng phòng cháy, chữa cháy cho HS. Đối với cấp Trung học cơ sở, Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tập trung hơn vào các hoạt động xã hội, hoạt động hướng đến tự nhiên và hoạt động hướng nghiệp. GV có thể tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng phòng cháy chữa cháy vào *Chủ đề 5: Tham gia hoạt động cộng đồng* (lớp 10). Dựa vào yêu cầu cần đạt, GV hướng dẫn HS vận dụng các kỹ năng đã học để trả lời các câu hỏi về nguyên nhân gây hỏa hoạn và kỹ năng thoát hiểm khi gặp hỏa hoạn.

Thứ ba, xuất phát từ hình thức tổ chức và các phương pháp dạy học: Nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS, cán bộ quản lý của nhà trường có thể tổ chức các cuộc thi với chủ đề “Phòng cháy chữa cháy”; các hoạt động câu lạc bộ như: văn nghệ, vở kịch; hoặc các hoạt động giao lưu, mời chuyên gia trong lĩnh vực phòng cháy chữa cháy đến trao đổi kinh nghiệm. Bên cạnh đó, nhà trường có thể tích hợp giáo dục kỹ năng PCCC vào tổ chức hoạt động ngoài nhà trường như tham quan khu trưng bày, bảo tàng. Khi tổ chức hoạt động, cán bộ quản lý và GV nhà trường cần lưu ý gắn nội dung hoạt động với thực tiễn cuộc sống và phải cụ thể hóa nhiệm vụ của HS.

2.3. Giải pháp tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong Chương trình GDPT 2018.

Nhằm nâng cao nhận thức và kỹ năng PCCC cho HS, các nhà trường cần đẩy mạnh tích hợp giảng dạy và thực hành các kỹ năng phòng cháy, chữa cháy

thông qua các nội dung giáo dục trong chương trình Giáo dục phổ thông 2018 như: Khoa học tự nhiên, Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp,... Để tích hợp giáo dục kỹ năng phòng cháy chữa cháy cho HS trong Chương trình GDPT 2018 được hiệu quả, tôi xin đề xuất một số cách sau:

Về phía Ban Giám hiệu nhà trường. Nhà trường cần tạo điều kiện để mở các buổi ngoại khóa, mời các chuyên viên, công an PCCC về trường để tư vấn, hướng dẫn các cách sử dụng các phương tiện, các kỹ năng xử lý trong phòng cháy chữa cháy cho toàn trường. Bên cạnh đó, Ban Giám hiệu cần thành lập đội ngũ cán bộ chuyên trách hướng dẫn, tư vấn và hỗ trợ GV trong quá trình triển khai nhằm nâng cao hiệu quả trong giờ học chính khóa, đạt được tiêu chuẩn rèn luyện kỹ năng, pháp luật theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo.

Về phía tổ chuyên môn. Tăng cường tổ chức, nâng cao chất lượng hoạt động trong tiết học cho HS. Thành lập, đưa vào hoạt động các câu lạc bộ nội dung giáo dục kỹ năng PCCC dưới sự chỉ đạo của Ban Giám hiệu và các tổ chức đoàn thể. Bên cạnh đó, các tổ chuyên môn cần xây dựng kế hoạch đổi mới phương pháp dạy học.

Về phía giáo viên. GV cần xác định phương pháp và các kỹ thuật dạy học theo hướng tích cực hóa, phát triển tính chủ động, sáng tạo của HS. Chủ động nghiên cứu để tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC vào các bài học, môn học trong Chương trình GDPT 2018.

3. Kết luận

Để nâng cao nhận thức của HS về kỹ năng PCCC thì việc tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong chương trình GDPT 2018 là hết sức cần thiết. Nghiên cứu này đã khám phá và phân tích sâu rộng về cách thức tích hợp và một số biện pháp giáo dục kỹ năng PCCC cho HS trong chương trình GDPT 2018 thông qua một số môn học. Qua đó, HS sẽ được rèn luyện về mặt kiến thức, có thái độ đúng đắn đối với cuộc sống, mà còn giúp các em rèn luyện những kỹ năng, năng lực cá nhân để ứng phó với cháy nổ.

Tài liệu tham khảo

- [1] Cục Cảnh sát PCCC và CNCH (2024). *Thông cáo báo chí về tình hình cháy 6 tháng đầu năm 2024*. Hà Nội
- [2] Bùi Hiền (2011), *Từ điển Giáo dục học*, NXB Từ điển Bách Khoa. Hà Nội
- [3] Sumitech (2022). *Tiêu chuẩn Việt Nam 5303 – 1990*, Viện Tiêu chuẩn chất lượng Việt Nam. Hà Nội

Đặc điểm chú ý của người tập Vovinam các trình độ khác nhau: Thực nghiệm đánh giá bằng nhiệm vụ thực hiện liên tục thông qua Điện não đồ

Đoàn Thanh Nam*, Nguyễn Chí Cường**, Qi Chang Zhu***

*NCS, ThS. Trường ĐHSP Thể dục thể thao Hà Nội, **ThS. Học viện Cảnh sát Nhân dân

*** GS. Đại học Sư phạm Hoàng Cương (Hoang Gang), Trung Quốc

Received: 16/8/2024; Accepted: 28/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: Attention has a special role in Sports, but currently no reliable work has been done to provide basic values in evaluating Vietnamese Sports. The study was conducted on Vovinam practitioners of different levels. Attention was assessed via a Continuous Performance Task (CPT) through brain waves assessed using the NeuroScan SynAmps Electroencephalography (EEG) assessment system. The results provide theoretical and practical bases in evaluating professional training and teaching processes. Experimental results show that there is a difference in the processing of stimulus signals between the two groups of subjects participating in the experiment. The higher training level group had better controlled stimulus response responses, recording greater cognitive and attentional control during the early stages of the sustained attention task. Overall, the higher the expertise, the greater the degree of flexibility in processing signals and responding to stimuli, and the better the ability for cognitive control to adapt to the required attentional task.

Keywords: Attention, Vovinam, training level, Continuous performance task, EEG.

1. Đặt vấn đề

Thực nghiệm sử dụng Nhiệm vụ thực hiện liên tục (CPT) để điều tra sự khác biệt giữa các vận động viên (VĐV) võ Vovinam có trình độ tập luyện cao, thời gian tập luyện dài, hướng về thi đấu chuyên nghiệp (nhóm chuyên gia - NCG) và những VĐV, người mới tập luyện Vovinam (nhóm mới tập - NMT) trong quá trình CPT chú ý kéo dài và nhu cầu thấp hơn. Nghiên cứu này tiến hành sử dụng nội hàm tâm lý học liên quan đến sự chú ý nhằm đánh giá mức độ khác biệt của sự chú ý đối với các trình độ tập luyện khác nhau của người tập, vận động viên Việt Nam trong môn võ Việt-Vovinam. Nghiên cứu xác định đánh giá các Tiềm năng liên quan đến sự kiện (ERP) thông qua CPT và được đánh giá bằng điện não đồ (EEG) thông qua NeuroScan SynAmps.

Kết quả cung cấp các nhận thức về sự chú ý đối với các trình độ khác nhau trong môn Vovinam, qua đó cung cấp các tri thức tâm lý học cơ bản liên quan đến sự chú ý trong quá trình tập luyện cũng như các hoạt động đào tạo, huấn luyện, đồng thời làm phong phú các cơ sở khoa học cho các nhiệm vụ đánh giá kết quả luyện tập của người tập và đánh giá chương trình, hiệu quả giảng dạy của các Võ sư, Huấn luyện viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng G-Power 3.1 để xác định cỡ mẫu thử nghiệm, cỡ ảnh hưởng $=0.21$, $\alpha=0.05$ và độ mạnh thống kê là $1-\beta=0.8$, cỡ mẫu tính toán $=42$, xét rằng có thể có tỷ lệ mất mẫu khoảng 15% nên dự kiến cần tuyển được ít nhất 48 đối tượng. Nghiên cứu này dựa trên kết quả tuyển dụng và thông tin nhân khẩu học cơ bản của những người trả lời đã tham gia nghiên cứu. Tổng số phiếu xác nhận tham gia nghiên cứu phản hồi là 72, số đáp ứng tiêu chí lựa chọn và loại trừ $=58$ (80.55%).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Chỉ số kiểm tra: CPT được thực hiện thông qua việc quan sát các tín hiệu kích thích được đưa đến từ bài kiểm tra với hình ảnh năm loại hình mũi tên khác nhau. Thời lượng của mỗi kích thích $=100\text{ms}$ và khoảng thời gian giữa các lần kích thích thay đổi ngẫu nhiên $\approx 1.2 \rightarrow 1.5\text{s}$. Dụng cụ kiểm tra: NeuroScan SynAmps^{2TM}8050.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Hành vi của đối tượng kiểm tra: Việc phân tích dữ liệu hành vi được thực hiện trong mỗi nhóm và cả

2 nhóm. Các biến cần xem xét là: 1) Số câu trả lời đúng, lỗi bỏ sót, lỗi thực hiện và thời gian phản hồi của câu trả lời đúng. Hai điều kiện được xem xét: 1) Đối tượng phải đưa ra phản hồi (nhấn nút phản hồi); 2) Người tham gia không được trả lời hoặc phải kiểm chế phản ứng của mình. Kết quả phân tích thống kê dữ liệu hành vi giữa các nhóm cho CPT bằng phân tích hoán vị và ANOVA, không cho thấy sự khác biệt đáng kể trong các biến thành phần thu được.

2.3.2. Điện sinh lý-Hoán vị: Để phân tích dữ liệu điện sinh lý của CPT, thông qua hoán vị, tần số phân tích ở thành phần 200ms trước và 1000ms sau kích thích ($\Sigma=200\text{ms}$) và hai điều kiện đã được mô tả: a) Mục tiêu (MT) là mức trung bình của các kích thích mà đối tượng được hướng dẫn phản ứng và thực hiện đúng; b) Không phải mục tiêu (KPMT) là mức trung bình của các kích thích mà đối tượng không nên phản ứng và chỉ xem xét các câu trả lời đúng. Các so sánh được thực hiện: MT so với KPMT cho 2 nhóm và sự khác biệt về sóng não giữa MT/KPMT của NCG so với NMT.

(1) MT so với KPMT-NCG: Điều kiện MT được so sánh với KPMT từ CPT của NCG để xác định các tác động do nhiệm vụ tạo ra. Kết quả chỉ ra ba sóng “+”, trong điều kiện MT, đặc trưng tại P100 (98-122ms) ở các cực đo thái dương trái, đỉnh và chằm, P200 (122-230ms) ở các cực bên phải và P300 (400-644ms) ở trung tâm, đỉnh và chằm hai bên.

(2) MT so với KPMT-NMT: Trong cùng một so sánh, kết quả chỉ ra một sóng “+” và một “-”, trong điều kiện mục tiêu, được đặc trưng là P300 (416-520ms) ở các cực đo khu vực đỉnh não và N200 (216-330ms) ở thái dương trái.

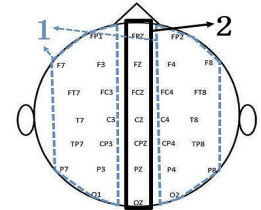
(3) So sánh hai nhóm: Các sóng khác biệt (MT/KPMT) được so sánh giữa 2 nhóm: Kết quả cho thấy biên độ lớn hơn của các sóng “+” đặc trưng là P100 (96-148ms), P200 (186-274ms) và N200 (230-274ms) ở điện cực liên quan đến khu vực trán và trung tâm bên phải cũng như ở khu vực thái dương, trung tâm, đỉnh và chằm của bán cầu não trái, ở NCG so với NMT.

Bảng 2.1. Kết quả phân tích hoán vị CPT cho từng nhóm và so sánh giữa 2 nhóm

Nhóm	So sánh	Thành phần	Phạm vi	F (0.05)	p
NCG	MT>KPMT	P100	98-122ms	TP7, T5, CP3, P3, O1, OZ	0.07
		P200	122-230ms	T3, FP2, F4, FC4, C4, CP4	
		P300	400-644ms	CP3, O1, CPZ, PZ, OZ, C4, CP4, P4	
NMT		P300	416-520ms	CPZ, PZ, OZ	0.21
		N200	216-330ms	T3, TP7, CP3, P3	

So sánh 2 nhóm	NCG > NMT	P100	96-148ms	T3, TP7, T5, C3, CP3, P3, O1, F4, FC4, C4	0.01
		P200	186-220ms	T3, TP7, T5, CP3, P3, O1, CP4	
		N200	230-274ms	T3	

2.3.3. Điện sinh lý-ANOVA: Tất cả các điện cực được phân tích bằng hai mô hình: Mô hình đầu tiên bao gồm phân tích các điện cực của mỗi bán cầu với thiết kế 2 nhóm (NCG/NMT) trong điều kiện MT/KPMT, điện cực FP1-FP2, F3-F4, C3-C4, P3-P4, O1-O2, F7-F8, T3-T4, T5-T6, CP3-CP4, FC3-FC4, TP7-TP8, FT7-FT8, $\Sigma=24$ điện cực phân bố ở cả hai bán cầu đã được phân tích; Một thiết kế tương tự tại CZ, FZ, PZ, FCZ, CPZ, FPZ, OZ cũng được sử dụng làm các yếu tố để phân tích (biểu đồ 2.1).



Biểu đồ 2.1. Các điện cực được chọn cho từng mô hình phân tích ANOVA

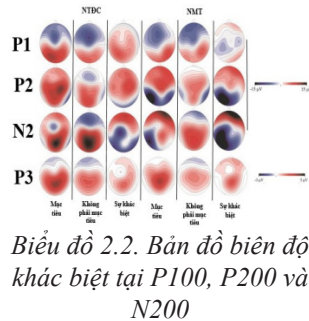
(1) Tần số từ 100→120ms-P100: Trong phân tích các điện cực của mỗi bán cầu, kết quả cho thấy sự khác biệt đáng kể giữa 2 nhóm đối với tương tác Điều kiện x Nhóm $F(1.19)=10.75$, $p=0.004$, $=1.0$. NCG thu được sự khác biệt lớn hơn giữa biên độ ở điều kiện MT so với KPMT ($MD=0.99 \mu V$, $p=0.005$) so với NMT ($MD=0.47 \mu V$, $p=0.159$), sự khác biệt giữa các điều kiện tại NMT là không đáng kể. Những khác biệt này được quan sát thấy ở các vùng khác nhau (Điều kiện x Điện cực x Nhóm với $F(1.209)=2.82$, $p=0.002$, $=0.36$). Đối với NCG, biên độ lớn hơn của sự khác biệt giữa các điều kiện đã được quan sát thấy ở các điện cực P3-P4 ($MD=1.68 \mu V$, $p=0.006$), O1-O2 ($MD=1.68 \mu V$, $p=0.001$), T5-T6 ($MD=1.36 \mu V$, $p=0.008$), CP3-CP4 ($MD=1.33 \mu V$, $p=0.02$) và TP7-TP8 ($MD=1.14 \mu V$, $p=0.03$) thuộc điều kiện MT.

(2) Tần số từ 190→210ms-P200: Trong phân tích các điện cực của cả hai bán cầu, kết quả cho thấy sự khác biệt trong tương tác Điều kiện x Nhóm $F(1.19)=9.97$, $p=0.005$, $=1.0$. Ghi nhận NCG có sự khác biệt lớn hơn giữa hai bán cầu. Biên độ của điều kiện MT so với điều kiện KPMT ($MD=1.39 \mu V$, $p=0.008$) so với NMT ($MD=0.74 \mu V$, $p=0.147$), sự khác biệt giữa các điều kiện không đáng kể ở nhóm sau.

(3) Tần số 250→300ms-N200: Phân tích các điện cực cho thấy sự khác biệt đáng kể trong tương tác Điều kiện x Điện cực x Nhóm $F(1.114)=4.25$, $p=0.007$, $=0.543$. Trong đó NMT biên độ lớn hơn trong điều kiện MT so với nhóm NCG ở CZ ($MD=5.12 \mu V$, $p=0.02$), FCZ ($MD=4.27 \mu V$, $p=0.04$) và CPZ ($MD=5.03 \mu V$, $p=0.02$). Sự khác biệt lớn

hơn cũng được tìm thấy giữa biên độ đối với MT so với KPMT trong PZ ($MD=3.54\mu V$, $p=0.02$) và CPZ ($MD=3.92\mu V$, $p=0.009$) trong NMT so với NCG trên cùng điện cực PZ ($MD=0.32\mu V$, $p=0.81$) và CPZ ($MD=1.36\mu V$, $p=0.29$).

Kết quả cho thấy, các sóng khác nhau (MT/KPMT) cho cả NCG và NMT, tương ứng với các phạm vi mà sự khác biệt đáng kể được tìm thấy ở P100, P200 và N200 cho thấy sự khác biệt trong phân bố vị trí của giá trị trung bình liên quan đến biên độ của các thành phần giữa 2 nhóm và những khác biệt này đồng nhất khi sử dụng trong cả hoán vị và ANOVA (biểu đồ 2.2).



Biểu đồ 2.2. Bản đồ biên độ khác biệt tại P100, P200 và N200

2.3.4. Thảo luận: Theo giả thuyết đã đặt ra, nghiên cứu không mong đợi tìm thấy sự khác biệt đáng kể giữa các nhóm về hiệu suất hành vi và ERP đối với CPT. Giả thuyết này chưa được chứng minh, tuy nhiên những phát hiện của thực nghiệm này vẫn đang được xem xét để hoàn thiện các cơ sở lý luận và thực tiễn thông qua bản luận. Phân tích dữ liệu điện sinh lý cho CPT cho thấy rõ ràng 3 thành phần tích cực được xác định là P100, P200 và P300 ở NCG, trong khi ở NMT, hiệu ứng chỉ được quan sát thấy ở thành phần P300; Khi so sánh giữa 2 nhóm, có thể quan sát thấy sự khác biệt đáng kể ở P100 và P200 với biên độ lớn hơn ở NCG so với NMT. Các kết quả tương tự thông qua cả hai phân tích thống kê.

Sự phân bố P300 ở vùng trung tâm và vùng sau của cả hai nhóm đã được dự kiến và xác minh bằng phân tích hoán vị nội nhóm; Tương tự như vậy, bản đồ biên độ và dấu vết ghi nhận được của chỉ số ERP cho thấy sự hiện diện của thành phần này trong cả hai nhóm. Các bản đồ biên độ cho phạm vi của thành phần này trong cả hai nhóm được đặc trưng bởi đáp ứng vị trí, sóng não và biên độ khác nhau; NMT cho thấy sự kích hoạt ở các vùng trung tâm phía trước, tương ứng với thành phần P200 phía trước, trong khi NCG cho thấy sự kích hoạt ở các vùng phía sau, tương ứng với thành phần P200 phía sau; Sự khác biệt này dẫn đến giả định về việc sử dụng các nguồn lực chú ý khác nhau ở cả 2 nhóm. Đối với P200, sự gia tăng P200 ở vùng đỉnh-chẩm có liên quan đến việc tăng thời gian tiếp nhận các kế hoạch, chương trình đào tạo và học tập nhận thức. Kết quả tương tự cũng được thấy trong P100, kết quả thu được cũng cho thấy không có sự khác biệt đáng kể nào đáng

được mong đợi, tuy nhiên, sự khác biệt này giữa các nhóm được ghi nhận trong NCG. Mặc dù hành vi của các thành phần kích thích đưa đến chưa được xác định rõ ràng liên quan đến khả năng giải quyết vấn đề của đối tượng tham gia nghiên cứu, nhưng kết quả thu được cho thấy rằng biên độ lớn hơn của các thành phần kích thích đưa đến sẽ dẫn đến khả năng phát hiện hướng của kích thích liên quan đến quá trình chú ý cao hơn ở NCG so với NMT.

3. Kết luận

Kết quả thu được từ thực nghiệm cho thấy, ghi nhận có sự khác biệt trong quá trình xử lý các tín hiệu kích thích giữa 2 nhóm nghiên cứu. NCG thu được kết quả ghi nhận các phản ứng trả lời kích thích có kiểm soát tốt hơn, ghi nhận khả năng kiểm soát nhận thức và chú ý cao hơn trong các giai đoạn đầu của nhiệm vụ chú ý liên tục. Ngược lại, NMT ghi nhận khả năng kiểm soát nhận thức nhất định nhưng thời gian chuẩn bị cho các phản ứng trả lời kích thích ngắn hơn so với NCG. Ghi nhận sự khác biệt tổng thể giữa 2 nhóm trong việc tiếp nhận và xử lý các nhiệm vụ kích thích, sự khác biệt được xác định phụ thuộc vào trình độ chuyên môn và mức độ của tín hiệu kích thích. Tổng thể cho thấy, năng lực chuyên môn càng cao thì mức độ linh hoạt trong xử lý tín hiệu và trả lời phản ứng kích thích, khả năng kiểm soát nhận thức thích ứng tốt hơn với nhiệm vụ chú ý được yêu cầu.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Smid H.G, et al (2006), *Sustained and transient attention in the continuous performance task. Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28(6), 859-883.
 - [2]. 史悦高,等(2021),中文版认知障碍简要测试量表与简易精神状态检查量表在脑卒中患者认知评估中的比较分析. 重庆医科大学学报, 46(11):1310-1314.
 - [3]. 许明慧,等(2023), 注意力缺陷多动障碍评估工具的研究进展. 护理研究, 37(02):289-292.
 - [4]. Soltani M., R.T Knight (2000), *Neural origins of the P300. Critical Reviews in Neurobiology*, 14(3-4), 199-224.
 - [5]. Synt Jonhson L. (2005), *An Introduction to the Event-Related Potential Technique*. Cambridge, MA: MIT Press.
- *Nghiên cứu được trích từ một phần thuộc Đề cương Luận án Tiến sĩ của tác giả Đoàn Thanh Nam, đề cương thông qua Hội đồng Khoa học Học viện TDTT Vũ Hán Năm 2021 chủ đề Nghiên cứu các tiềm năng về sự chú ý đến các sự kiện của người tập võ Vovinam không đồng nhất trình độ tập luyện tại Việt Nam”. Hướng dẫn khoa học: Giáo sư Qi Chang Zhu.

Đánh giá thực nghiệm nhiệm vụ thực hiện liên tục theo loại hình kích thích chuyên môn đối với vận động viên Vovinam Việt Nam

Đoàn Thanh Nam*, Nguyễn Chí Cường**, Qi Chang Zhu***

*NCS, ThS. Trường ĐHSP Thể dục thể thao Hà Nội, **ThS. Học viện Cảnh sát Nhân dân

*** GS. Đại học Sư phạm Hoàng Cương (Hoang Gang), Trung Quốc

Received: 17/8/2024; Accepted: 29/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: Attention was assessed via the Stimulus Type Continuous Performance Task (Cue-CPT) through brain waves assessed using the NeuroScan SynAmps Electroencephalography (EEG) assessment system. The experimental results of the study obtained showed that the high training level group obtained results representing a significant difference in amplitude between the target and non-target conditions in the P100 and P200 of the Associative Potential. event related (ERP) compared to novices. Note clear physiognomy effects at N200 in beginners but not in the high level of training group. Differences in attentional activation in temporal, parietal, and limbic areas in high-level training groups compared with novices.

Keywords: Attention, Vovinam, training level, Continuous performance task according to stimulus type (Cue-CPT), Electroencephalography (EEG).

1. Đặt vấn đề

Việc chuẩn bị phản ứng sau tín hiệu cảnh báo sẽ tạo ra hiệu suất vượt trội so với việc chuẩn bị phản ứng đối với các nhiệm vụ chú ý kéo dài. Theo cách này, Nhiệm vụ thực hiện liên tục theo loại kích thích (Cue-CPT) là nhiệm vụ chú ý nhất thời và chuẩn bị nhất thời cho phản hồi phù hợp liên quan đến các kích thích được tiếp nhận, vì kích thích tác động đưa đến cho đối tượng phụ thuộc vào các tín hiệu và việc chuẩn bị tiếp theo cho phản hồi, do đó nó chỉ được gọi lên bởi kích thích tín hiệu được trình bày trước đó. Với đặc điểm của nhiệm vụ, đặc biệt là về mức độ khó và phù hợp với những gì được đã được báo cáo trong các nghiên cứu trước đây, nhiều chuyên gia, nhà nghiên cứu kỳ vọng rằng các vận động viên võ thuật lão luyện sẽ thể hiện thành tích tốt hơn (số lượng câu trả lời đúng nhiều hơn và/hoặc phản ứng ngắn hơn) trong kết quả kiểm tra Cue-CPT so với các vận động viên (VĐV) mới làm quen và theo cách tương tự, phản ứng điện sinh lý, được đánh giá thông qua Tiềm năng liên quan đến sự kiện (ERP), sẽ hiển thị biên độ lớn hơn và/hoặc độ trễ thấp hơn đối với thành phần P300, đồng thời biên độ thấp hơn và/hoặc thấp hơn độ trễ tại thành phần P200 ở nhóm các vận động viên võ Vovinam có trình độ tập luyện cao, thời gian tập luyện dài, hướng về thi đấu chuyên nghiệp (nhóm chuyên gia - NCG) so với nhóm vận động viên, người mới tập (nhóm mới tập - NMT) Vovinam.

Mục tiêu của thí nghiệm này là xác định sự khác biệt trong nhiệm vụ đòi hỏi sự chú ý cao, nhất thời giữa NCG và NMT. Kết quả của nghiên cứu có ý nghĩa thực tiễn trong việc xác định hiệu quả tập luyện ở các trình độ khác nhau đối với năng lực chú ý, đồng thời cung cấp một bằng chứng khoa học chứng minh tác động của hoạt động tập luyện Thể thao đối với các yếu tố khả năng chú ý.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Đối tượng nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng G-Power 3.1 để xác định cỡ mẫu thử nghiệm, cỡ ảnh hưởng =0.21, $\alpha=0.05$ và độ mạnh thống kê là $1-\beta=0.8$, cỡ mẫu tính toán =42, xét rằng có thể có tỷ lệ mất mẫu khoảng 15% nên dự kiến cần ít nhất 48 đối tượng. Nghiên cứu này dựa trên kết quả tuyển dụng và thông tin nhân khẩu học cơ bản của những người trả lời đã tham gia nghiên cứu. Tổng số đối tượng đáp ứng tiêu chí lựa chọn và loại trừ =58 (80.55%).

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Chỉ số kiểm tra: Loại kích thích Cue (Cueing Paradigm) có hai loại kích thích liên quan đến chức năng thị giác và thính giác. Trong thực nghiệm này, nghiên cứu sử dụng năm loại hình mũi tên với các chuỗi không phải mục tiêu gồm: a) Mục tiêu sai; b) Tín hiệu sai; c) Không phải Mục tiêu không có tín hiệu kích thích. Thời lượng của các kích thích =100ms với biến số khoảng thời gian giữa các kích thích $\approx 1.2 \rightarrow 1.5$ ms.

Quy trình thực nghiệm kiểm tra: Kích thích tín hiệu được đưa ra theo sau là kích thích trống. Đối với phân tích này, nghiên cứu sử dụng tần số 2000ms trước và 500ms sau khi kích thích mục tiêu. Trong đó, CNV là điện thế chậm-âm (đo bằng EEG), xảy ra trong khoảng thời gian giữa kích thích/tín hiệu cảnh báo và kích thích bắt buộc (“đi”-“go”).

2.3. Kết quả và thảo luận

2.3.1. Hành vi của đối tượng thực nghiệm kiểm tra:

Việc phân tích dữ liệu hành vi được thực hiện độc lập ở mỗi nhóm và so sánh được thực hiện giữa chúng. Các biến cần xem xét là: Số câu trả lời đúng, lỗi bỏ sót, lỗi thực hiện và thời gian phản hồi của câu trả lời đúng. Kết quả phân tích dữ liệu hành vi giữa các nhóm ở cả hoán vị và ANOVA không cho thấy sự khác biệt đáng kể.

2.3.2. Điện sinh lý-Hoán vị: (1) Mục tiêu (MT) và không phải mục tiêu (KPMT) của NMT: Điều kiện MT được so sánh với điều kiện KPMT của Cue-CPT. Kết quả cho thấy ba sóng “+” cho điều kiện MT ($p<0.01$), được đặc trưng là P100 (62-116ms), P200 (116-198ms) và P300 (212-568ms).

Bảng 2.1. Sử dụng phân tích hoán vị so sánh điều kiện MT và KPMT của Cue-CPT cho mỗi nhóm

Nhóm	So sánh	Thành phần	Phạm vi	F(0.05)	p
NCG		P300	212-52 ms	F7, FT7, T3, TP7, T5, F3, FC3, C3, CP3, P3, O1, FCZ, CZ, CPZ, PZ, OZ, F4, FC4, C4, CP4, P4, O2, FT8, T4, TP8, T6	0.02
		P100	62-116ms	CP3, O1, CPZ, PZ, OZ, CP4, P4, O2, TP8, T6	0.001
NMT	MT > KPMT	P200	116-198ms	F3, FC3, C3, CP3, FZ, CZ, CPZ, PZ, F4, FC4, C4, CP4, FT8	-
		P300	212-568ms	F7, FT7, T3, TP7, T5, F3, FC3, C3, CP3, P3, O1, FZ, FCZ, CZ, CPZ, PZ, OZ, F4, FC4, C4, CP4, P4, O2, F8, FT8, T4, TP8, T6	-
		Sự tích cực muộn	600-800ms	C3, C4, P3, P4, O1, O2, T3, T5, CZ, PZ, FCZ, CPZ, CP3, CP4, FC4, FC3, TP7	-
		Tích cực trễ	600-800ms	O2, CZ, PZ, FCZ	-
So sánh 2 nhóm	NMT > NCG	P100	78-120ms	PZ, P4, OZ	0.05
		P300	384-436ms	FCZ-CZ	

(2) MT và KPMT của NCG so với NMT: Các sóng chênh lệch của trạng thái MT “-”. Kết quả cho thấy biên độ lớn hơn của các sóng “+”=P100 (78-120ms) và P300 (384-436ms) ở NMT/NCG.

(3) Tín hiệu sai, MT và KPMT của NCG: Kết quả cho thấy hai sóng “+” cho điều kiện tín hiệu sai ($p=0.01$) tại P200 (128-234ms) và P300 (234-

562ms). Khi so sánh điều kiện tín hiệu sai với điều kiện MT, kết quả cho thấy sự khác biệt đáng kể về cực đại “+” ≈ 300 ms ở các điện cực ở các vùng phía sau, ở điều kiện MT lớn hơn trong điều kiện tín hiệu sai ($p<0.05$).

(4) Tín hiệu sai, MT và KPMT của NMT: Kết quả chỉ ra ba sóng “+” cho điều kiện tín hiệu sai ($p=0.01$) tại P100 (56-140ms), P200 (140-196ms) và P300 (230-552ms). Khi so sánh điều kiện tín hiệu sai với MT, kết quả cho thấy sự khác biệt đáng kể ở mức cực đại ≈ 300 ms ở vùng trung tâm phía trước, ở điều kiện MT lớn hơn trong tín hiệu sai ($p=0.04$).

Bảng 2.2. So sánh các điều kiện sai và không nhầm MT của Cue-CPT

Nhóm	So sánh	Thành phần	Phạm vi	Đạo hàm với $p<0.05$	p
NCG		P200	128-264ms	C3, FCZ, CPZ, PZ, FC4, C4, CP4.	0.01
		P300	234-562ms	FT7, T3, TP7, F3, FC3, C3, CP3, FZ, FCZ, CPZ, PZ, F4, FC4, C4, CP4, P4, CZ, CPZ, CP4	
		Tích cực trễ	600-800ms		
NMT	Tín hiệu sai > KPMT	P100	56-140ms	C3, CP3, P3, CZ, CPZ, PZ, C4, CP4, P4, T4.	0.01
		P200	116-196ms	F3, FC3, C3, CP3, P3, FZ, FCZ, CZ, CPZ, PZ, F4, FC4, C4, P4, CP4, FT8.	
		P300	230-552ms	F7, FT7, T3, TP7, T5, F3, FC3, C3, CP3, P3, O1, FZ, CZ, CZ, CPZ, PZ, OZ, F4, FC4, C4, CP4, P4, O2, F8, FT8, T6.	
		Tích cực trễ	600-800ms	F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2, CZ, FZ, PZ, CPZ, CP3, CP4, FC3, FC4.	
So sánh 2 nhóm	NMT > NCG	P100	86-108ms	P4	0.21
		P200	184-190ms	P3, PZ	

e) Tín hiệu sai, KPMT của NCG so với NMT: Kết quả cho thấy biên độ lớn hơn tại P100 (86-108ms) và P200 (184-190ms) ở NCG (bảng 2.3).

Bảng 2.3. So sánh các điều kiện tín hiệu trống và tín hiệu sai, MT và KPMT của Cue-CPT

Nhóm	So sánh	Thành phần	Phạm vi	Đạo hàm với $p<0.05$	p
Tín hiệu trống và tín hiệu sai					
NCG	Mục tiêu	P300	268 – 368ms	P3, PZ, P4, T6, OZ, O2, TP7	0.30
NMT	Tín hiệu sai	P300	292 – 322ms	P4	0.04
MT và KPMT					
NCG	MT > KPMT	Cue-CPT	-764-0ms	F3, F4, C3, C4, P3, P4, F7, T3, T4, CZ, FZ, FCZ, CPZ, CP3, CP4, FC3, FC4, TP7, TP8, FT7, FT8.	0.01
NMT			-274-0ms	C3, T4, CZ, CP3, FC3, TP7, TP8	0.32

2.3.3. *Biến thể âm ngẫu nhiên (CNV)*: (a) MT và KPMT của NCG: Tình trạng MT được so sánh với KPMT trong $\approx -764 \rightarrow 0$ ms được xác định là một thành phần của biến đổi “-” do độ trễ, phân cực tại thái dương và trán:

(b) MT và KPMT của NMT: Tình trạng MT được so sánh với tình trạng KPMT và sóng “-” được tìm thấy trong $\approx -274 \rightarrow 0$ ms, được xác định là một thành phần của biến đổi “-” do độ trễ, độ phân cực và vị trí của nó chủ yếu phân bố ở các vùng phía trước trán và thái dương.

2.3.4. *Điện sinh lý-ANOVA*: a) MT/ KPMT: (1) Tần số từ $100 \rightarrow 120$ ms (P100): Kết quả cho thấy sự khác biệt trong tương tác Điều kiện x Nhóm ($F(1.19)=4.45$, $p=0.048$, $=1$). NMT có sự khác biệt lớn hơn giữa biên độ trong điều kiện MT so với KPMT ($MD=2.05\mu V$, $p=0.0001$) so với NCG ($MD=0.71\mu V$, $p=0.12$). Kết quả phân tích các điện cực ở đỉnh đầu cho thấy sự khác biệt trong tương tác Điều kiện x Nhóm ($F(1.19)=6.83$, $p=0.01$, $=1$). NMT có sự khác biệt lớn hơn về biên độ giữa điều kiện MT/KPMT ($MD=3.26\mu V$, $p=0.0001$) so với NCG ($MD=1.04\mu V$, $p=0.09$).

(2) Tần số từ $186 \rightarrow 206$ ms (P200): Kết quả phân tích các điện cực ở đỉnh đầu cho thấy sự khác biệt giữa 2 nhóm về tương tác Điều kiện x Nhóm ($F(1.19)=4.39$, $p=0.05$, $=1$). NMT có sự khác biệt lớn hơn giữa biên độ trong điều kiện MT/KPMT ($MD=4.85\mu V$, $p=0.0001$) so với NCG ($MD=1.94\mu V$, $p=0.05$).

(3) Tần số từ $310 \rightarrow 410$ ms (P300): Cả hai nhóm đều cho thấy sự khác biệt đáng kể giữa các điều kiện, tuy nhiên NMT có sự khác biệt lớn hơn trong điều kiện MT/KPMT ($MD=16.95\mu V$, $p=0.0001$) khi so sánh với NCG ($MD=9.87\mu V$, $p=0.0001$).

(4) Tần số từ $600 \rightarrow 800$ ms (“+” tính trễ): Kết quả cho thấy sự khác biệt trong tương tác Điều kiện x Nhóm ($F(1.19)=5.73$, $p=0.02$, $=1$). NMT có sự khác biệt lớn hơn về biên độ trong điều kiện MT/KPMT ($MD=9.82\mu V$, $p=0.0001$) và so với NCG ($MD=3.90\mu V$, $p=0.03$). NMT có sự khác biệt lớn hơn về biên độ khi so sánh điều kiện MT/ KPMT ($MD=15.29\mu V$, $p=0.0001$) so với NCG ($MD=4.68\mu V$, $p=0.05$).

(b) Tín hiệu sai/KPMT: Tần số từ $600 \rightarrow 800$ ms (“+” tính trễ): Kết quả không cho thấy sự khác biệt đáng kể. NMT có sự khác biệt lớn hơn giữa điều kiện Tín hiệu sai so với điều kiện KPMT ($MD=13.71\mu V$, $p=0.0001$) so với NCG ($MD=5.99\mu V$, $p=0.025$).

(c) CNV: Sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa 2 nhóm trong tần số từ $0 \rightarrow -250$ ms, $-250 \rightarrow -500$ ms

và $-500 \rightarrow -750$ ms. Không tìm thấy sự khác biệt trong tần số từ $-750 \rightarrow -1000$ ms. Cụ thể: (1) Tần số từ $0 \rightarrow -250$ ms: Tác động chính thu được có ý nghĩa ($F(1.19)=5.06$, $p=0.03$). NCG có biên độ lớn hơn ($MD=3.35\mu V$, $p=0.03$) so với NMT. Kết quả phân tích điện cực đỉnh cho thấy tương tác Điện cực x Nhóm thu được là đáng kể ($F(1.209)=3.38$, $p=0.04$, $=0.31$), trong đó NCG cho thấy biên độ lớn hơn trong FPZ ($MD=7.68\mu V$, $p=0.03$) so với NMT; (2) Tần số từ $-250 \rightarrow -500$ ms: Phân tích các điện cực từ cả hai bán cầu cho thấy tác động chính ($F(1.19)=5.66$, $p=0.02$). NCG có biên độ lớn hơn ($MD=2.68\mu V$, $p=0.02$). Phân tích đường giữa cho thấy không có sự khác biệt giữa 2 nhóm; (3) Tần số từ $-500 \rightarrow -750$ ms: Phân tích các điện cực đỉnh đầu cho thấy không có sự khác biệt đáng kể giữa 2 nhóm.

3. Kết luận

Kết quả thực nghiệm nghiên cứu thu được cho thấy, NCG thu được kết quả biểu thị sự khác biệt đáng kể về biên độ giữa các điều kiện MT và KPMT trong P100 và P200 của ERP so với NMT. Ghi nhận các ảnh hưởng tương đối rõ ràng tại N200 ở NMT nhưng không ghi nhận đối với NCG. Sự khác biệt trong việc kích hoạt chú ý tại các khu vực thái dương, thùy đỉnh và limbic ở NCG so với NMT.

Tài liệu tham khảo

- [1]. C.H Brunia (1993), *Waiting in readiness: gating in attention and motor preparation*. *Psychophysiology*, 30(4), 327-339.
 - [2]. Pang C.Y., et al (2012), *Electrophysiological correlates of looking at paintings and its association with art expertise*. *Biological Psychology*. doi: S0301-0511(12)00243-8.
 - [3]. 史悦高,等人(2021),中文版认知障碍简 要测试量表与简易精神状态检查量表在脑卒中 患者认知评估中的比较分析.重庆医科大学学 报,46(11):1310-1314.
 - [4]. Hilmar Gudziol, Orlando G-L (2019), *Chapter 16 - Electrophysiologic assessment of olfactory and gustatory function*. In: *Handbook of Clinical Neurology*, 164, 247-262. Elsevier.
- *Nghiên cứu được trích từ một phần thuộc Đề cương Luận án Tiến sĩ của tác giả Đoàn Thanh Nam, đề cương thông qua Hội đồng Khoa học Học viện TDTT Vũ Hán Năm 2021 chủ đề Nghiên cứu các tiềm năng về sự chú ý đến các sự kiện của người tập võ Vovinam không đồng nhất trình độ tập luyện tại Việt Nam”. Hướng dẫn khoa học: Giáo sư Qi Chang Zhu Trường Đại học Sư phạm Hoàng Cương.

Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học môn Kiểm toán ở Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Đổng Hoài Linh*

*ThS. Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: Auditing is a subject that synthesizes knowledge of many subjects: Taxation, Corporate Finance, Business Analysis, Financial Accounting, Project Planning and Analysis, Management Accounting,...; The terminology used in the subject is academic, so students find it very difficult to access and feel very dry in the subject. Students' ability to link subjects and apply knowledge from supporting subjects to auditing is very weak. These things make students feel that the auditing subject is very difficult, they do not understand it, and lead to low learning outcomes. The article discusses some issues about innovating teaching methods for Auditing at An Giang vocational colleges so that students can reduce pressure during the learning process and apply knowledge to real work. .

Keywords: Auditing, Teaching methods, Financial reporting

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, nhu cầu đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là một yêu cầu cấp thiết, đặc biệt trong lĩnh vực kiểm toán.

Hiện nay, PPDH kiểm toán truyền thống chủ yếu dựa trên bài giảng lý thuyết và bài tập tình huống. Tuy nhiên, phương pháp này còn nhiều hạn chế khi sinh viên (SV) khó có thể áp dụng kiến thức vào thực tế và thiếu các kỹ năng thực hành cần thiết cho nghề nghiệp. Do đó, việc tìm kiếm và áp dụng các PPDH mới, linh hoạt và thực tế hơn là cần thiết để nâng cao chất lượng đào tạo, giúp SV có thể tự tin, vững vàng khi bước vào thị trường công việc.

Sự đổi mới này không chỉ giúp SV tiếp thu kiến thức một cách chủ động, hiệu quả hơn mà còn giúp họ phát triển kỹ năng phân tích, tư duy phản biện và khả năng ứng dụng trong môi trường làm việc thực tế. Qua đó, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Trường Cao đẳng Nghề An Giang, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của thị trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

- *Khái niệm và một số đặc điểm của phương pháp dạy và học:* Theo Trần Khánh Đức (2013), PPDH là một phạm trù của khoa học giáo dục. Việc đổi mới PPDH cần dựa trên những cơ sở khoa học và thực tiễn giáo dục. Trong thực tiễn cần xuất phát từ hoàn cảnh cụ thể để xác định và áp dụng những định hướng, biện pháp thích hợp.

Theo Đinh Văn Tiến – Ulrich Lipp (2003), PPDH có một số đặc điểm cơ bản sau: Định hướng thực hiện mục tiêu dạy học; Là sự thống nhất của phương

pháp dạy và phương pháp học; Thực hiện thống nhất chức năng đào tạo và giáo dục; Là sự thống nhất của logic nội dung dạy học và logic tâm lý nhận thức.

- *Quan điểm dạy học, PPDH, kỹ thuật dạy học (KTDH):* Lê Công Triêm và Cộng sự (2002), quan điểm dạy học là những định hướng tổng thể cho các hành động phương pháp, trong đó có sự kết hợp giữa nguyên tắc dạy học làm nền tảng, những cơ sở lý thuyết của lý luận dạy học đại cương hay chuyên ngành, những điều kiện dạy học và tổ chức cũng như những định hướng về vai trò của người dạy và người học trong quá trình dạy học.

Xu hướng đổi mới PPDH hiện nay đang hướng tới phát huy tính tích cực, tự lực, chủ động, sáng tạo của người học; Chuyển trọng tâm hoạt động từ giảng viên (GV) sang SV; Tăng cường khả năng vận dụng kiến thức vào đời sống; Cải tiến việc kiểm tra và đánh giá kiến thức; Trong các xu hướng này, việc phát huy tính tích cực và khả năng tự học của SV là xu hướng quan trọng.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Tác giả sử dụng phương pháp định tính thông qua lấy ý kiến của các chuyên gia, các GV đang giảng dạy học phần Kiểm toán, SV đã học môn Kiểm toán trong học kỳ 1 năm học 2023- 2024 tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang. Sau đó sử dụng phần mềm Excel để thống kê, tổng hợp bảng số liệu nhằm đánh giá thực trạng việc dạy và học môn Kiểm toán ở Trường Cao đẳng Nghề An Giang.

Thực hiện PPDH tại lớp kết hợp với các phương tiện dạy học của trường. Thường xuyên trao đổi với SV về môn học để biết điều gì chưa hợp lý ở phương

pháp mà điều chỉnh. Xem xét kết quả học tập của SV vào cuối kỳ để đánh giá hiệu quả học tập của SV về môn học để biết giải pháp có đem lại kết quả như mong muốn không?

2.3. Thực trạng dạy và học môn Kiểm toán ở Trường Cao đẳng nghề An Giang hiện nay

2.3.1. Thuận lợi

- Xã hội hiện nay giúp chúng ta tiếp cận được nhiều nguồn thông tin từ các phương tiện khác nhau như: internet, tivi, báo, đài...

- Cơ sở vật chất nhà trường tạo điều kiện thuận lợi cho hoạt động dạy học: phòng có màn hình LCD, máy chiếu,...

- GV được đào tạo, tập huấn về đổi mới PPDH qua lớp bồi dưỡng kiến thức.

- GV được tham gia các lớp tập huấn về chuyên môn, các lớp tập huấn do các cơ quan ban ngành trong tỉnh, khu vực tổ chức. Với kiến thức học tập và thông qua các phương pháp giảng dạy ở các lớp tập huấn, GV có thể học tập và lựa chọn phương pháp giảng dạy cho phù hợp, giúp lớp học sinh động hơn.

2.3.2. Khó khăn

SV chưa liên kết được kiến thức của nhiều môn để vận dụng vào môn học nên rất sợ môn kiểm toán, cảm thấy tiết học khô khan, không tích cực đóng góp ý kiến xây dựng bài cùng GV.

Đồ dùng dạy học không sẵn có, phải mất nhiều thời gian để khai thác, tìm tòi. Chưa có phòng học chuyên biệt nên chuẩn bị đồ dùng dạy học mất nhiều thời gian, hệ thống mạng của trường yếu nên việc truy cập vào hệ thống internet download thông tin ngay tại lớp không thể thực hiện được. GV chỉ hướng dẫn SV về tự thực hiện ở nhà nên đôi lúc SV download thông tin bị lỗi và gặp sự cố khi cài đặt, GV không thể hỗ trợ kịp thời.

2.4. Giải pháp đổi mới PPDH môn Kiểm toán

Thứ nhất, GV cần cập nhật những kiến thức thực tế, thiết kế bài giảng thực tế và sinh động.

Bài giảng trên cơ sở nghiên cứu những bài báo của nước ngoài và những thông tin trong nước trên cơ sở hiểu rõ bản chất của vấn đề để trình bày và thiết kế bài giảng cho phù hợp với từng tiết giảng bằng cách tìm kiếm những tình huống thực tế đưa vào bài giảng.

- Cung cấp cho SV báo cáo tài chính (BCTC) thực tế của một công ty.

- Cho SV thời gian đọc BCTC đó.

- Đặt các câu hỏi và yêu cầu SV tự nhận xét về các chỉ tiêu, đánh giá tình hình tài chính, hiệu quả hoạt động, tình hình đầu tư,... của công ty.

- Cùng SV trao đổi lại kiến thức của các môn học

có liên quan đến BCTC và hướng dẫn cách gắn kết kiến thức của các môn học.

- Hướng dẫn lại cho SV cách trình bày, đọc, đánh giá BCTC, các tiêu chuẩn mà BCTC cần phải đảm bảo.

Thứ hai, phát huy mô hình “học lẫn nhau” theo nhóm. Theo đó, GV tập trung vào thảo luận, hướng dẫn phát hiện vấn đề, giám sát việc tham dự thảo luận theo các mục tiêu học thuật, học mang tính chủ động và sâu hơn; Chú ý tính thực hành trong từng phần giảng.

- Chia nhóm, yêu cầu SV tự download một BCTC trên các trang mạng: cafef.vn, SSI, ... Mỗi nhóm sẽ đọc, thuyết minh về các chỉ tiêu trên BCTC của mình, các nhóm còn lại lắng nghe và đặt câu hỏi chất vấn nhóm trình bày về các nội dung chưa rõ. GV chỉnh lại các nội dung chưa được chính xác của SV.

- Yêu cầu SV vào trang web thị trường chứng khoán ảo, lựa chọn một công ty và thực hiện định đầu tư dựa trên BCTC của công ty. SV nào lựa chọn được công ty đầu tư có lời sẽ được điểm cộng vào bài kiểm tra. Yêu cầu SV đầu tư trình bày tại sao lựa chọn công ty đầu tư, đánh giá tiềm năng công ty thế nào từ BCTC của công ty.

- Từ các kiến thức cơ bản về BCTC, GV yêu cầu SV thực hiện những bài tập tình huống của chương. Ở các tình huống này, GV không đưa nội dung của BCTC mà đưa ra các nghiệp vụ kinh tế. Cho SV tự nhận định các nghiệp vụ kinh tế phát sinh đó hạch toán vậy đúng hay sai, có đúng chuẩn mực kế toán quy định hay không, và khi hạch toán sai sẽ ảnh hưởng thế nào đến các nội dung, chỉ tiêu phản ánh trên BCTC.

- Cho SV các tình huống trò chơi, chia nhóm để các SV đóng vai, liên kết kiến thức chương tổng quan về BCTC giải quyết các tình huống, cho SV thấy với nhiều vai trò khác nhau thì thông tin phản ánh trên BCTC rất quan trọng, để đảm bảo thông tin cung cấp hợp lý và bảo vệ quyền lợi người sử dụng thông tin trên BCTC thì hoạt động kiểm toán cần thiết như thế nào. Thông qua trò chơi, GV phân tích ưu điểm khi thực hiện kiểm toán BCTC.

- GV thực hiện trò chơi kết hợp kể những câu chuyện thực tế liên quan đến ngành nghề kiểm toán để giải thích các thuật ngữ liên quan đến quy định của ngành.

- GV giải thích những tiêu chuẩn để trở thành kiểm toán viên độc lập, kết hợp trình chiếu những tình huống thực được lấy từ báo, internet,... về các sai lầm và bài học phải trả cho những sai lầm của kiểm toán viên để SV hiểu rõ hơn về chuẩn mực của

một kiểm toán viên, quy định khắc khe của ngành nghề phải tuân thủ.

- Đối với các tình huống hệ thống bài ở cuối chương, GV chia nhóm cho SV thực hiện, yêu cầu một nhóm trình bày, các nhóm khác nhận xét, nhóm nào làm bài tốt sẽ được tính điểm cộng.

Thứ ba, GV tạo không khí tích cực trong giờ học, trực quan hóa các nội dung giảng dạy. Con người không chỉ học bằng cách nghe, mà còn học được bằng cách quan sát. Vì thế, tất cả các nội dung quan trọng cần phải được trực quan hóa và trong suốt tiết học phải làm cho người học có thể nhìn thấy càng lâu càng tốt.

- GV chuẩn bị chứng từ kế toán, sổ sách với một số nội dung trình bày sai nguyên tắc kế toán. Đưa ra các tình huống gắn với các sai phạm. Yêu cầu SV nhận xét.

- GV trình chiếu slide và thực hiện các thao tác bằng tay trên chứng từ giấy một số sai phạm minh họa cho SV.

- GV cung cấp BCTC với một số nghiệp vụ, yêu cầu SV kiểm tra và xác định các sai phạm, hướng điều chỉnh.

- Trình chiếu một vài sai phạm ở một số công ty thực tế bên ngoài được phát hiện, công bố trên các phương tiện truyền thông, cách xử lý các sai phạm.

- GV lồng ghép giúp cho SV thực tế nhìn được các sai phạm đồng thời kết hợp giảng dạy lý thuyết cho SV.

- Tình huống cuối chương cũng chia nhóm cho SV thực hiện, yêu cầu một nhóm trình bày, các nhóm khác nhận xét, nhóm nào làm bài tốt sẽ được tính điểm cộng.

Nếu giờ giảng chỉ xoay quanh những kiến thức sách vở và người học không nhận thấy mối quan hệ với cuộc sống thực tại, nghĩa là buổi học không đảm bảo yêu cầu. Kiến thức lý thuyết có thể được người học ghi nhớ trong các kỳ kiểm tra, nhưng khi thi xong, kiến thức đó sẽ biến mất. Lý thuyết là quan trọng để chúng ta lý giải các vấn đề. Tuy nhiên, nếu không có mối liên hệ với thực tế, lý thuyết không có tác dụng gì.

Do vậy, ngoài kiến thức lý thuyết và thực tế GV phải không ngừng củng cố và duy trì ở mức độ cao mà còn phải hiểu thấu và vận dụng linh hoạt các nguyên tắc trên, có như thế mới mang lại nguồn cảm hứng và sự say mê của người học.

Từ phương pháp áp dụng tác giả đã thu về những kết quả sau:

- SV tiếp thu bài tốt, chủ động cùng trao đổi bài

giữa SV với nhau và với GV.

- Tiết học sinh động, đỡ nhàm chán, khô khan.

- SV kết hợp được kiến thức các môn học vận dụng vào môn Kiểm toán.

- SV hiểu được lý thuyết qua các trò chơi, các tình huống thực tế, kiến thức từ bên ngoài.

- Sau khi học xong lý thuyết, đa số SV thực hiện tốt bài tập tình huống củng cố bài ở cuối mỗi chương.

- Kết quả học tập của SV cũng khá cao.

Khi chưa áp dụng phương pháp mới vào giảng dạy, kết quả thi của SV:

Loại	Xuất sắc	Giỏi	Khá	TBK	TB	Yếu	Kém
Tỷ lệ	0%	10%	20%	28%	33%	9%	

Khi áp dụng phương pháp mới vào giảng dạy, kết quả thi của SV:

Loại	Xuất sắc	Giỏi	Khá	TBK	TB	Yếu	Kém
Tỷ lệ	12,2%	52,2%	26,7%	8,9%			

3. Kết Luận

Do tính chất môn Kiểm toán nặng về lý thuyết, kết hợp kiến thức của nhiều môn học nên SV cảm thấy rất khó khăn khi học tiết học kiểm toán dẫn đến tâm lý không muốn học và kết quả thi điểm không cao, vẫn có SV thi lại, điểm số của SV đa số ở mức trung bình và trung bình khá. Vì vậy, để giảm áp lực trong môn học, nâng cao kết quả học tập và thay đổi tâm lý của SV đối với môn học, GV cần: (1) Hiểu được đặc trưng môn học; (2) Hiểu được SV gặp khó khăn ở những vấn đề gì trong môn học. (3) Lựa chọn, áp dụng nhiều phương pháp giảng dạy; (4) Kết hợp kiến thức thực tế vào môn học để giảm tính khô khan và nặng về lý thuyết của môn học; (5) Cho SV thực hành nhiều hơn để nâng cao tính năng động; (6) Thực hiện làm bài nhóm để SV có thể chủ động và có thể thực hiện làm việc nhóm tốt hơn, biết cách trao đổi thông tin, chọn lọc thông tin; (7) Có khen thưởng thông qua điểm cộng khi SV thực hiện tốt yêu cầu của GV, để khuyến khích SV đóng góp ý kiến xây dựng bài.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đinh Văn Tiến, Ulrich Lipp (2003), *Cẩm nang phương pháp sư phạm*, NXB TP. Hồ Chí Minh;
- [2]. Lê Công Triêm (chủ biên), Nguyễn Đức Vũ, Trần Thị Tú Anh (2002), *Một số vấn đề hiện nay của PPDH đại học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [3]. Phan Trọng Ngọ (2005), *Dạy học và PPDH trong nhà trường*, NXB Đại học Sư phạm TP. Hồ Chí Minh.
- [4]. Trần Khánh Đức (2013), *Lý luận và PPDH hiện đại*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

Hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân trong tình hình mới hiện nay

Đinh Hoàng Anh*

**Đại úy, ThS, Giảng viên Khoa Cảnh sát Vũ trang
Trường Đại học Cảnh sát Nhân dân*

Received: 9/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: *The article presents the situation of physical teaching activities at the People's Police University; analyzes and clarifies the advantages, limitations and causes of limitations in teaching physical education at the People's Police University; propose some solutions to contribute to improving the effectiveness of physical teaching activities at People's Police University in the future.*

Keywords: *Teaching activities; physical teaching; People's Police; University.*

1. Đặt vấn đề

Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng nói: “*Mỗi người dân yếu ớt tức là làm cho cả nước yếu ớt một phần, mỗi người dân mạnh khỏe tức là làm cho cả nước mạnh khỏe*”. Phát huy tinh thần đó, mấy mươi năm qua, Đảng và nhà nước ta đặc biệt quan tâm đến sự nghiệp phát triển thể chất cho nhân dân nói chung và cho học sinh, sinh viên ở các trường học nói riêng. Qua đây có thể thấy xây dựng nền tảng giáo dục thể chất tốt là vô cùng quan trọng. Muốn thực hiện được những mục tiêu đó trước hết phải tăng cường bồi dưỡng kiến thức về giáo dục thể chất.

Nắm vững yêu cầu quan trọng trên, hoạt động giáo dục thể chất của lực lượng Công an nhân dân (CAND) đã từng bước hòa nhập với tiến trình đổi mới và đạt được nhiều thành tựu quan trọng. Và tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân, một trong những trung tâm nghiên cứu khoa học hàng đầu của lực lượng Công an nhân dân trong những năm qua, công tác giảng dạy giáo dục thể chất luôn được Đảng ủy, Ban Giám hiệu quan tâm chỉ đạo và tập thể cán bộ, giảng viên, sinh viên nhà trường triển khai thực hiện một cách hiệu quả, đáp ứng yêu cầu trong tình hình mới hiện nay. Tuy nhiên, bên cạnh những kết quả đã đạt được hoạt động này vẫn còn tồn tại một số hạn chế cần phải được nghiên cứu, khắc phục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân

Với mục tiêu giáo dục toàn diện về mọi mặt cho sinh viên, hoạt động giảng dạy, huấn luyện giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân hiện nay đã tạo ra những cơ hội thiết thực tu dưỡng về

phẩm chất đạo đức, rèn luyện và hoàn thiện bản thân thông qua các giờ học thực hành trên thao trường. Bên cạnh đó, các giờ học lý luận trên giảng đường đã trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về quan điểm đường lối của Đảng, đấu tranh phòng chống âm mưu, thủ đoạn của các thế lực thù địch trong giai đoạn hiện nay góp phần đảm bảo an ninh quốc gia và giữ gìn trật tự an toàn xã hội. Đặc biệt, môn học giáo dục thể chất không chỉ trang bị cho sinh viên những kiến thức cơ bản về các động tác thể dục, các bài võ Công an nhân dân và các cách di chuyển linh hoạt; mà còn nâng cao sức khỏe, rèn luyện sự kiên nhẫn ý chí quyết tâm hoàn thành mục tiêu đã đặt ra. Bên cạnh thực hành các động tác cơ bản nâng cao sức khỏe, môn học còn trang bị cho người học về kỹ thuật và chiến thuật chiến đấu cá nhân trong quá trình trực tiếp chiến đấu với tội phạm ở nhiều địa hình khác nhau, hình thành kỹ năng cá nhân vận động cơ bản trong chiến đấu, phát hiện mục tiêu đối tượng, kỹ năng chiến thuật di chuyển tiếp cận mục tiêu hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao.

Với vị thế của một cơ sở đào tạo hàng đầu đảm bảo cả về số lượng lẫn chất lượng sinh viên, hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân được phát triển dựa trên một số điều kiện thuận lợi cơ bản sau:

Đầu tiên là, thuận lợi về mặt nhận thức của sinh viên, có thể nhận định do xuất phát từ tiêu chuẩn tuyển sinh đầu vào là thể hệ sinh viên kiện toàn cả về “tâm – trí – lực” cho nên phần lớn sinh viên luôn có ý thức tự giác chấp hành tốt nội quy, quy định thao trường, bài tập với tính chất của môn học rèn luyện sức khỏe thể chất bản thân mỗi cá nhân. Đa phần

các bạn sinh viên luôn chủ động giữ gìn sức khỏe, tinh thần trước mỗi buổi tập. Đặc biệt là thái độ tiếp thu nhiệt thành, hăng hái lắng nghe, học hỏi và khắc phục những khuyết điểm khi bị nhắc nhở.

Kế đến là, thể mạnh về chất lượng chuyên môn giảng dạy, đội ngũ giáo viên giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân nói riêng và cán bộ, giảng viên tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân đều là những cá nhân dày dặn kinh nghiệm về sư phạm cũng như chuyên môn nghiệp vụ, đặc biệt là kinh nghiệm thực tiễn đấu tranh phòng chống tội phạm. Hơn nữa, mối liên hệ giữa thầy và trò trong quá trình học tập luôn được thắt chặt và bền vững thông qua sự giám sát chặt chẽ của người thầy và sự trao đổi thông tin giữa người học và người dạy.

Tiếp theo là, khuôn viên của Trường Đại học Cảnh sát nhân dân khá rộng rãi đủ không gian bố trí các vật dụng học tập. Đồng thời, đảm bảo an ninh trật tự không gây ảnh hưởng đến việc học tập của sinh viên và sinh hoạt của người dân xung quanh. Đồng thời, Nhà trường cũng quan tâm xây dựng các bài tập có tính thực tế cao, các dụng cụ hỗ trợ giúp sinh viên tập luyện đạt kết quả tốt, đảm bảo an toàn cho sinh viên trong học tập. Đặc biệt với điều kiện sân bãi rộng rãi, thoáng mát hơn, có nhà vệ sinh công cộng, bàn ghế phục vụ công việc giảng dạy và học tập góp phần nâng cao chất lượng dạy và học.

Bên cạnh những thế mạnh nêu trên, hoạt động giảng dạy, học tập giáo dục thể chất hiện nay tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân vẫn còn tồn tại một số khó khăn, hạn chế như: Một số khâu của quá trình giảng dạy môn giáo dục thể chất kết quả đạt được chưa cao; kết quả học tập môn giáo dục thể chất ở một số sinh viên chưa cao...

Những khó khăn, hạn chế nêu trên trong hoạt động giảng dạy, học tập giáo dục thể chất hiện nay tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân xuất phát từ những nguyên nhân cơ bản như sau:

Một là, nhà trường chưa đảm bảo số lượng giảng viên thực hiện giảng dạy môn học. Hiện nay số lượng giảng viên chính có chuyên môn sâu về kiến thức giáo dục thể chất tại trường là 02 đồng chí, giảng viên là 04 người; tuy nhiên, số lượng các lớp học, sinh viên tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân là rất lớn, số lượng giảng viên hiện có không thể đáp ứng; dẫn đến hiện trạng chông chéo giữa các tiết học, thiếu hệ thống cơ sở vật chất hay thậm chí là hiện trạng

thiếu giảng viên đứng lớp dẫn đến chất lượng tiết học không đảm bảo.

Hai là, một số sinh viên chưa đúng đắn về tầm quan trọng của môn học. Điều này đã dẫn đến tình trạng thiếu ý thức chấp hành quy tắc đảm bảo an toàn chưa nghiêm túc, đùa nghịch trong quá trình tập luyện, hoặc tâm lý nôn nóng, vội vã đốt cháy giai đoạn, tình trạng học đôi phỏ, thiếu nghiêm túc, nhiệt tình, kỷ luật... vẫn còn diễn ra thường xuyên.

2.2. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân trong thời gian tới

Để khắc phục những hạn chế nêu trên, đồng thời tiếp tục nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục thể chất đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ xây dựng và bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới, cần tập trung thực hiện tốt một số nội dung, biện pháp chính như sau:

Thứ nhất, về mặt nhận thức, cần quán triệt sâu sắc trong nhận thức của cả cán bộ giảng viên và sinh viên về tầm quan trọng của môn học, cũng như các quy tắc an toàn, quy trình tập luyện khi trong suốt quá trình học tập đến khi thực hiện các bài tập cường độ cao, các bài tập mang tính bảo hộ đúng kỹ thuật động tác, tuyệt đối không để trường hợp mất an toàn xảy ra gây nguy hiểm đến tính mạng sức khỏe của sinh viên tham gia học tập.

Thứ hai, cần tăng cường sự lãnh đạo, chỉ đạo của cấp ủy, chính quyền, lãnh đạo Khoa cũng như cán bộ, giảng viên đối với hoạt động giáo dục thể chất tại trường Đại học Cảnh sát nhân dân. Theo đó, tiếp tục quán triệt, cập nhật, thực hiện nghiêm các chỉ thị, nghị quyết của Đảng, pháp luật của Nhà nước về công tác giáo dục thể chất trong Công an nhân dân. Cán bộ, giảng viên giảng dạy cần tích cực đổi mới, tăng cường công tác quản lý nhà nước, hiệu quả phối hợp trong thực hiện hoạt động này. Thường xuyên rà soát, bổ sung, đẩy mạnh thực hiện các kế hoạch, chương trình giảng dạy, đề án về giáo dục thể chất, phù hợp với tình hình mới hiện nay.

Thứ ba, chủ động quan tâm bảo đảm đủ cơ sở vật chất, phương tiện, trang bị kỹ thuật, thiết bị dạy học phục vụ hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất. Theo đó, nhà trường cần tiếp tục đầu tư, nâng cao chất lượng sân bãi, thao trường luyện tập nhằm đảm bảo an toàn tuyệt đối trong huấn luyện, ngoài ra còn đáp ứng tốt hiệu quả cao nhất trong rèn luyện và phát huy tính ứng dụng trong học tập. Sân bãi càng chuyên nghiệp, thao trường càng mô phỏng được địa hình

thực tế thì việc rèn luyện cũng trở nên nghiêm túc và đạt hiệu quả cao hơn. Qua đây cũng tăng cường khả năng ứng dụng thực tế của sinh viên vào thực tiễn, giảm bớt tâm lý ngỡ ngàng và tâm lý bối rối khi đi vào công tác trong thực tiễn.

Thứ tư, trang thiết bị cần thiết cho môn học như các mô hình đáp ứng kịp thời cho công tác huấn luyện, các thảm tập, nệm,... đều cần được đáp ứng đầy đủ, kịp thời và thường xuyên bảo trì sửa chữa, tránh tình trạng hư hỏng không còn đảm bảo ảnh hưởng đến kết quả học tập nghiên cứu của sinh viên.

Thứ năm, cần tiếp tục bồi dưỡng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên trực tiếp giảng dạy giáo dục thể chất. Theo đó, giảng viên tại Khoa Cảnh sát vũ trang cần xây dựng chương trình, nội dung, thời gian và kế hoạch giảng dạy phù hợp, đáp ứng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ, tiến trình hiện đại hóa trong tình hình mới hiện nay. Bên cạnh đó, cần chủ động sáng tạo, thiết kế nên những cách dạy độc đáo nhằm khơi gợi niềm đam mê học tập của sinh viên bởi lẽ giáo dục thể chất không đơn thuần là nội dung môn học mà còn có nhiều ý nghĩa quan trọng khác.

3. Kết luận

Môn học giáo dục thể chất có một vai trò và ý nghĩa rất to lớn trong việc giáo dục và nâng cao ý thức, phẩm chất đạo đức của con người đặc biệt là

thể hệ sinh viên trong Công an nhân dân nói chung và sinh viên tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân nói riêng. Trong điều kiện đất nước hội nhập và phát triển, việc giảng dạy cho sinh viên những kiến thức về giáo dục thể chất là một việc làm đúng đắn và rất có ý nghĩa. Trên đây là một số đề xuất và kiến nghị của cá nhân nhằm tăng cường chất lượng đào tạo môn giáo dục thể chất tại trường Đại học Cảnh sát nhân dân. Các giải pháp sẽ giúp cho khối đại đoàn kết toàn dân và sức mạnh dân tộc không ngừng được củng cố và lớn mạnh, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa./.

Tài liệu tham khảo

1. Hà Quang Ánh, Đàm Xuân (2016), *Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy môn giáo dục thể chất trong Trường Đại học Đồng Nai*, Tạp chí khoa học Trường Đại học Đồng Nai.
2. Trần Văn Hưng, Lê Anh Vinh, Nguyễn Thanh Hưng (2024), *Một số biện pháp quản lý nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục thể chất tại Trường Đại học Tây Nguyên*, Tạp chí khoa học - Đại học Tây Nguyên.
3. Phạm Thị Mai; Nguyễn Văn Tuấn (2018), *Giải pháp nâng cao hiệu quả công tác giáo dục thể chất cho sinh viên Đại học Huế*, Đề tài khoa học cấp Trường.

Giải pháp duy trì hoạt động giáo dục....(tiếp theo trang 237)

3. Kết luận

Chương trình GD tích hợp PTTNBMVN ở các trường TH miền Trung Việt Nam đã đạt được nhiều kết quả tích cực nhưng vẫn còn nhiều thách thức. Để nâng cao hiệu quả GD tích hợp PTTNBMVN, cần hoàn thiện tài liệu hướng dẫn, tăng cường tập huấn cho GV, quán triệt chỉ đạo đồng bộ thực hiện chương trình và tổ chức các hoạt động trải nghiệm phong phú. Việc tích hợp nội dung PTTNBMVN vào các môn học khác cũng như tổ chức sinh hoạt chuyên môn định kỳ sẽ giúp GV và HS nắm bắt kiến thức một cách toàn diện và bền vững. Để duy trì và phát triển chương trình này cũng cần sự cam kết và hợp tác chặt chẽ hơn từ các cơ quan quản lý GD, chính quyền địa phương và các tổ chức phi chính phủ. Các hoạt động cần được triển khai dài hạn với kế hoạch chi tiết và nguồn lực đảm bảo, tạo ra môi trường học tập an toàn và bền vững cho HS và cộng đồng. Việc

duy trì liên tục các nỗ lực này là cần thiết để bảo vệ an toàn cho HS và giảm thiểu nguy cơ từ BMVN còn sót lại.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), *Chương trình Giáo dục phổ thông*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.
- [2]. Chính phủ (2019), *Nghị định 18/2019/NĐ-CP về Quản lý và thực hiện hoạt động khắc phục hậu quả bom mìn vật nổ sau chiến tranh*. Truy cập 20/07/2024.
- [3]. Tổ chức CRS, c. S. (2023). *Tài liệu hướng dẫn Giáo dục phòng tránh tại nạn bom mìn ở cấp tiểu học* (Dành cho cán bộ quản lý và giáo viên cấp tiểu học), NXB Thanh Niên, Hà Nội.
- [4]. E. Miguel and G. G. Roland, (211), *The Long-Run Impact of Bombing Vietnam*, " *Journal of Development Economics*, vol. 96, no. 1, pp. 1-15, 2011. doi: 10.3386/w11954.

Ứng dụng một số bài tập phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi) cho nam võ sinh từ 14-16 tuổi câu lạc bộ Taekwondo Nguyễn Trực, quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh

Lê Vũ Kiều Hoa*; Phan Thị Ngọc Giàu**; Lê Đức Thọ***

*ThS. **GV. Khoa Giáo dục thể chất, Trường Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh

***ThS. Trường THCS Trần Quốc Tuấn, quận 7 thành phố Hồ Chí Minh)

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: This research selects and applies some exercises to develop quick strength in Naeryo Chagi for male martial arts students aged 14-16 years old at Nguyen Truc Taekwondo Club, District 8, Ho Chi Minh City to improve effectiveness of practicing Naeryo Chagi and contributing to strengthening performance in competition for male martial arts students aged 14-16 years old Nguyen Truc Taekwondo Club, Ho Chi Minh City.

Keywords: Exercises, quick strength, Taekwondo

1. Đặt vấn đề

Trên thực tế qua quá trình tập luyện và trợ giảng, hầu như trong các câu lạc bộ (CLB) huấn luyện viên hướng dẫn chỉ tập trung vào chuyên sâu động tác mà bỏ qua các bài tập bổ trợ. Nhằm góp phần nâng cao hiệu quả đòn đá, qua đó củng cố sức khỏe cho các võ sinh cũng như tăng cường chất lượng huấn luyện và khả năng thi đấu, tiến hành nghiên cứu: “**Ứng dụng một số bài tập phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi) cho nam võ sinh từ 14-16 tuổi câu lạc bộ Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 Thành phố Hồ Chí Minh**”. Trong quá trình nghiên cứu sử dụng phương pháp tổng hợp và phân tích tài liệu, phương pháp phỏng vấn và phương pháp toán học thống kê. Khách thể nghiên cứu là 10 nam võ sinh từ 14-16 tuổi CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 Thành phố Hồ Chí Minh

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Đánh giá thực trạng việc sử dụng các bài tập phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi) của nam võ sinh từ 14-16 tuổi CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 TP Hồ Chí Minh.

* **Lựa chọn Test đánh giá thể lực chung cho nam vận động viên trẻ boxing 15-16 tuổi Thành Phố Hồ Chí Minh**

Thông qua các Test, chúng ta có thể đánh giá được tính hợp lý và hiệu quả chương trình huấn luyện. Đồng thời qua đó chúng ta có thể so sánh trình độ giữa các võ sinh để tìm ra mặt mạnh yếu cần khắc phục và cải thiện. Vì vậy, lựa chọn các Test đánh giá, trình độ kỹ thuật đá chẻ cho các nam võ sinh từ 14 - 16 tuổi của

CLB Taekwondo là một vấn đề quan trọng. Bên cạnh đó, việc tham khảo một số tài liệu về hệ thống và kiểm tra đánh giá của các tác giả trong và ngoài nước. Mặt khác kết hợp với quan sát sư phạm, tham khảo ý kiến một số HLV trực tiếp huấn luyện, chúng tôi đã lựa chọn được hệ thống Test đánh giá trình độ kỹ thuật đá chẻ. Để đảm bảo công tác huấn luyện có hiệu quả và xác định được các Test đánh giá kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh từ 14 - 16 tuổi của CLB Taekwondo, chúng tôi lấy ý kiến phỏng vấn gồm 10 chuyên gia, giáo viên và HLV. Câu hỏi đưa ra với 7 nội dung, phù hợp với đối tượng là võ sinh lứa tuổi 14 - 16 tuổi tập luyện Taekwondo. Với mỗi nội dung người trả lời chọn 1 trong 3 mức đánh giá là thường xuyên, có sử dụng và ít sử dụng.

Bảng 2.1: Kết quả phỏng vấn các Test đánh giá kỹ thuật đá chẻ (n = 10)

TT	NỘI DUNG	MỨC ĐỘ ĐÁNH GIÁ			TỈ LỆ MỨC ĐỘ TX (%)
		TX	CSD	ISD	
1	Đá chẻ từ ngoài vào trong bằng lòng bàn chân 30s (lần)	10	0	0	100%
2	Đá chẻ trên xuống bằng lòng bàn chân 30s (lần)	9	1	0	90%
3	Đá chẻ từ trong ra ngoài bằng lòng bàn chân 30s (lần)	9	1	0	90%
4	Đá chẻ chuyển chân chạm mục tiêu trong 15s	3	4	3	30%
5	Đá vòng cầu+ đá chẻ tại chỗ trong 15s	7	3	0	70%
6	Đá vòng cầu+ đá chẻ tấn công trong 15s	6	3	1	60%
7	Đá 360 + đá chẻ trong 1s	4	3	3	40%

Qua kết quả phỏng vấn thu được, chúng tôi lựa chọn những test có tỉ lệ 90% trở lên làm Test có đủ điều kiện đánh giá sức nhanh trong đòn đá chẻ cho nam võ sinh 14 – 16 tuổi bao gồm các test 1, 2 và 3 trong bảng 2.1. Để đảm bảo tính khách quan của các Test hơn nữa, chúng tôi tiến hành xác định độ tin cậy của Test, đề tài tiến hành phương pháp Re-Test trên cùng khách thể nghiên cứu là 10 nam võ sinh đai đỏ 14- 16 tuổi của CLB Taekwondo. Điều kiện kiểm tra giữa 2 lần là như nhau, với khoảng cách giữa 2 lần kiểm tra là 7 ngày nhằm đảm bảo quãng nghỉ cho cơ thể võ sinh phục hồi trở lại trạng thái ban đầu để võ sinh phát huy hết khả năng của mình.

Bảng 2.2: Kết quả xác định độ tin cậy của Test đã lựa chọn. (n = 7)

TT	NỘI DUNG	Lần 1 ($X_1 \pm \delta_1$)	Lần 2 ($X_2 \pm \delta_2$)	r
1	TEST 1	28 + 0.042	32,4 + 0.032	0.84
2	TEST 2	22 + 0.076	27,2 + 0.068	0.81
3	TEST 3	30,1 ± 0,038	30,9 ± 0,037	0,7

Ở 3 test mà đề tài lựa chọn đã xác định độ tin cậy và tính thông báo đều phù hợp với phép đo lường thể thao, với hệ số tương quan $r \geq 0.7$ nghĩa là có mối tương quan rất chặt chẽ. Để xác định tính thông báo, đề tài tiến hành lập Test ở cả 3 Test đã chứng minh độ tin cậy. Sau đó đề tài sử dụng công thức tính hệ số tương quan thứ bậc giữa kết quả lập Test và trình độ tập luyện của võ sinh.

Bảng 2.3: Kết quả xác định tính thông báo của Test đã chọn

STT	Nội dung	$r \geq 0.4$	α
1	Test 1	0.84	≤ 0.05
2	Test 2	0.81	≤ 0.05
3	Test 3	0.7	≤ 0.05

Cơ sở lý luận chỉ rõ: Độ tin cậy – Tính thông báo của bất cứ bài thử Test nào cũng được kiểm tra bằng các chỉ số tổng hợp về trình độ người tập và bằng kết quả của hoạt động.

* **Đánh giá thực trạng sức nhanh trong động tác đá chẻ của nam võ sinh từ 14-16 tuổi CLB Nguyễn Trục quận 8 Tp. Hồ Chí Minh.**

Để đánh giá thực trạng sức nhanh trong động tác đá chẻ của nam võ sinh 14 – 16 tuổi CLB, chúng tôi tiến hành với các Test đã được lựa chọn ở trên vào thời điểm trước thực nghiệm. Kết quả thu được trình bày ở bảng 2.4:

Bảng 2.4: Thực trạng sức nhanh trong động tác đá chẻ của nam võ sinh 14 – 16 tuổi CLB Nguyễn Trục quận 8 Tp. Hồ Chí Minh

TT	TEST	Trước thực nghiệm				
		X_1	$\pm \delta_1$	Cv_1	Max_1	Min_1

1	Test 1	28	0.042	0,58	30	26
2	Test 2	22	0.076	0,68	25	21
3	Test 3	30,1	0,038	0,53	32	28

2.2. Lựa chọn và đánh giá hiệu quả các bài tập nâng cao sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi)

* Lựa chọn các bài tập nâng cao sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi)

Thông qua việc tham khảo một số tài liệu về các bài tập hỗ trợ phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi) của các tác giả trong và ngoài nước. Mặt khác kết hợp với quan sát sự phạm, tham khảo ý kiến một số HLV trực tiếp huấn luyện, chúng tôi đã tiến hành lựa chọn được hệ thống các bài tập phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh lứa tuổi 14 – 16. Để đảm bảo công tác huấn luyện một cách khoa học và có hiệu quả, qua đó xác định được các bài tập hỗ trợ phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh từ 14 - 16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trục quận 8 Tp. Hồ Chí Minh, chúng tôi lấy ý kiến phỏng vấn từ 15 chuyên gia, giáo viên và HLV. Kết quả thu được trình bày tại bảng 2.5:

Bảng 2.5: Kết quả phỏng vấn lựa chọn bài tập (n = 15)

TT	BÀI TẬP	Kết quả phỏng vấn					
		Thường xuyên		Có sử dụng		Ít sử dụng	
		n	%	n	%	n	%
1	Đá lăng thẳng chân kết hợp vỗ tay phía dưới chân 15 lần (3 tổ)	13	86.67	2	13.33	0	0
2	Chống 2 tay rút gối 20 lần (3 tổ)	10	66.67	2	13.33	3	20
3	Ép dẻo thẳng chân và giữ tư thế trên xà 20 giây (3 tổ)	15	100	0	0	0	0
4	Vào xà hất cao thẳng chân 20 lần (3 tổ)	15	100	0	0	0	0
5	Bật bằng cổ chân 20 giây (3 tổ)	9	60	3	20	3	20
6	Chống 2 khuỷu tay trong tư thế chống đẩy giữ 20 giây (3 tổ)	8	53.33	5	33.33	2	13.33
7	Cắt kéo 20l x 8n (3 tổ)	13	86.67	1	6.67	1	6.67
8	Bước bực 30 lần (3 tổ)	14	93.33	1	6.67	0	0
9	Ngồi xuống đứng lên bật đá 2 chân 10 lần (3 tổ)	9	60	3	20	3	20
10	Gập giữ thân dưới 20 giây (3 tổ)	7	46.67	5	33.33	3	20

Dựa trên kết quả thu được từ việc phỏng vấn lựa chọn bài tập nhằm nâng cao sức nhanh trong việc thực hiện kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh 14-16 tuổi của CLB, chúng tôi chọn những bài tập có tỷ lệ 86.67% trở lên để đưa vào giai đoạn huấn luyện thực nghiệm.

Cụ thể gồm: 5 bài tập

Bài tập 1: Đá lăng thẳng chân kết hợp vỗ tay phía dưới chân 15 lần (3 tổ)

Bài tập 2: Ép dẻo thẳng chân và giữ tư thế trên xà 20 giây (3 tổ)

Bài tập 3: Vào xà hất cao thẳng chân 20 lần (3 tổ)

Bài tập 4: Cắt kéo 20l x 8n (3 tổ)

Bài tập 5: Bước bực 30 lần (3 tổ)

Dựa trên cơ sở các bài tập đã lựa chọn, chúng tôi xây dựng chương trình thực nghiệm thông qua tiến trình huấn luyện. Giai đoạn thực nghiệm ứng dụng các bài tập gồm 12 tuần: 36 buổi tập. Buổi tập 34 sẽ tiến hành kiểm tra Test, buổi tập 35 và 36 dự trù kiểm tra bổ sung. Trong mỗi buổi tập, chúng tôi có lồng ghép các bài tập khởi động chuyên môn và cuối giờ thả lỏng theo đúng kế hoạch trong chương trình huấn luyện. Thực nghiệm sư phạm được tiến hành trực tiếp trên khách thể là 10 nam võ sinh 14-16 CLB Nguyễn Trực quận 8 TP. Hồ Chí Minh.

** Đánh giá sự phát triển về thành tích của nam võ sinh 14 - 16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 TP. Hồ Chí Minh.*

Trước khi kết thúc tiến trình giảng dạy, đề tài tiến hành đánh giá và lấy số liệu lần cuối kỹ thuật đá chẻ của cho các nam võ sinh 14-16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 TP. Hồ Chí Minh và so sánh với thực trạng ban đầu để đánh giá hiệu quả các bài tập mà đề tài đã lựa chọn.

Bảng 2.6: Kết quả kiểm tra thành tích của các nam võ sinh trước thực nghiệm và sau 12 tuần thực nghiệm. (n = 10)

TT	TEST	Trước thực nghiệm					Sau thực nghiệm				
		X_1	$\pm\delta_1$	Cv_1	Max_1	Min_1	X_2	$\pm\delta_2$	Cv_2	Max_2	Min_2
1	Test 1	28	0.042	0,58	30	26	29,4	1.1	4,14	35	29
2	Test 2	22	0.076	0,68	25	21	27,2	0.97	4,6	29	24
3	Test 3	30,1	0,038	0,53	32	28	30,9	1,33	0,52	34	28

Kết quả thu được ở bảng 2.6 cho thấy:

Test 1:

- Thành tích trung bình tăng 1.4: ($X_3 = 28$; $X_1 = 29,4$)

- Sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê: $p < 0.05$;

$$t_{\text{tính}} = 15,43 > t_{\text{bảng}} = 2,262$$

Test 2:

- Thành tích trung bình tăng 5,2: ($X_3 = 22$; $X_1 = 27,5$)

- Sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê: $p < 0.05$;

$$t_{\text{tính}} = 8,34 > t_{\text{bảng}} = 2,262$$

Test 3:

- Thành tích trung bình tăng 0,8: ($X_3 = 30,9$; $X_1 = 30,1$)

- Sự khác biệt này có ý nghĩa thống kê: $p < 0.05$;

$$t_{\text{tính}} = 9,5 > t_{\text{bảng}} = 2,262$$

Đề thấy rõ được sự tăng trưởng về thành tích qua thực nghiệm, chúng tôi tiến hành tính nhịp tăng trưởng trên khách thể nghiên cứu. Kết quả thu được trình bày cụ thể ở bảng 2.7:

Bảng 2.7: Nhịp tăng trưởng của các nam võ sinh 14-16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trực sau 12 tuần

STT	TEST	X_1	X_3	W%	t	p
1	Test 1	28	29,4	14,75	15,34	<0.05
2	Test 2	22	27,2	14,14	8,34	<0.05
3	Test 3	30,1	30,9	2,62	9,5	<0.05

Kết quả thu được ở bảng 2.7 cho thấy sau khi tiến hành thực nghiệm thì thành tích trung bình và nhịp tăng trưởng ở 3 Test đều tăng tuy mức độ tăng chưa cao. Chứng tỏ các bài tập đã có ảnh hưởng đến việc thực hiện kỹ thuật đá chẻ của nam võ sinh 14-16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 TP. Hồ Chí Minh ở ngưỡng xác xuất thống kê cần thiết.

3. Kết luận

Từ kết quả nghiên cứu thu được, chúng tôi rút ra một số kết luận như sau:

Lựa chọn được 03 Test có đủ độ tin cậy để đánh giá sức nhanh trong việc thực hiện kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh từ 14-16 tuổi CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 Thành phố Hồ Chí Minh:

Test 1: Đá chẻ trên xuống bằng lòng bàn chân 30s (lần)

Test 2: Đá chẻ từ ngoài vào trong bằng lòng bàn chân 30s (lần)

Test 3: Đá chẻ từ trong ra ngoài bằng lòng bàn chân 30s (lần)

Lựa chọn được 05 bài tập nhằm nâng cao kỹ thuật đá chẻ cho nam võ sinh từ 14-16 tuổi CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 Thành phố Hồ Chí Minh:

Bài tập 1: Đá lăng thẳng chân kết hợp vỗ tay phía dưới chân 20 lần (3 tổ)

Bài tập 2: Ép dẻo thẳng chân và giữ tư thế trên xà 20 giây (3 tổ)

Bài tập 3: Vào xà hát cao thẳng chân 20 lần (3 tổ)

Bài tập 4: Cắt kéo 20l x 8n (3 tổ)

Bài tập 5: Bước bực 30 lần (3 tổ)

Qua trình thực nghiệm đã chứng minh 5 bài tập do đề tài lựa chọn đã có hiệu quả đối với nam võ sinh 14- 16 tuổi của CLB Taekwondo Nguyễn Trực quận 8 TP. Hồ Chí Minh, sự khác biệt sau thực nghiệm đều đạt độ tin cậy thống kê cần thiết ở ngưỡng xác suất $p < 0.05$.

Tài liệu tham khảo

1. Đồng Văn Triệu, Trương Anh Tuấn (2015). *Lý luận và phương pháp huấn luyện thể thao*, NXB TDTT, Hà Nội
2. Đỗ Vĩnh, Trịnh Hữu Lộc (2010). *Đo lường thể dục thể thao*, NXB TDTT Thành phố Hồ Chí Minh.
3. Phạm Thị Thiệu, Trần Thị Hạnh Dung, Quách Văn Tinh (2012). *Sinh lý học thể dục thể thao*, NXB TDTT, Hà Nội.
4. Nguyễn Toán, Phạm Danh Tôn (2004). *Lý luận và phương pháp TDTT*, NXB TDTT, Hà Nội.

Đổi mới dạy học các môn Lý luận chính trị cho sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh trong bối cảnh hiện nay

Nguyễn Công An*, Lưu Thị Thu Hiền*

*ThS. Khoa Lý luận chính trị, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Received: 10/8/2024; Accepted: 6/8/2024; Published: 28/8/2024

Abstract: Political theory education is an important and necessary activity, especially for students. The Vietnamese education system has introduced moral value-oriented subjects, and political theory classes, contributing to good education and political orientation for students. That plays a particularly important role in contributing to the formation and development of students' personalities, helping them have a healthy worldview, forming correct and progressive political views, consciousness, and perspectives. , contributing to comprehensive human development.

Keywords: Teaching innovation, moral thought, improving the quality

1. Đặt vấn đề

Quan điểm giáo dục đào tạo của Đảng ta coi học sinh, sinh viên (SV) là “một nhân cách đã trưởng thành”. Với sự giáo dục, đào tạo, quan tâm chăm sóc của gia đình-nhà trường và xã hội, SV đã có sự phát triển tương đối đầy đủ và toàn diện. Song, nhân cách không cố định, bất biến. Nhân cách là một quá trình, được hình thành và phát triển dần dần trong suốt đời sống của cá nhân. Lứa tuổi SV là giai đoạn quan trọng trong quá trình hình thành nhân cách cá nhân. Kinh nghiệm sống chưa nhiều, tư tưởng chưa thực sự chín chắn, SV cần có sự định hướng đúng đắn thông qua công tác giáo dục lý luận chính trị ở các trường chuyên nghiệp, để SV “vừa có đức, vừa có tài”, “vừa hồng vừa chuyên”. Bởi vậy, quá trình đào tạo chuyên môn gắn với công tác giáo dục chính trị, tư tưởng cho SV luôn được các cơ sở đào tạo coi trọng. Đó cũng là điều mà Đảng ủy, Ban giám hiệu Trường Đại học (ĐH) Sư phạm Kỹ thuật (SPKT) Vinh luôn quan tâm, nhấn mạnh qua từng năm học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng đổi mới việc học tập lý luận chính trị cho SV Trường ĐH SPKT Vinh hiện nay

Xuất phát từ nhu cầu phát triển Trường ĐH SPKT Vinh trong giai đoạn mới, Đảng ủy, Ban giám hiệu đã xác định mục tiêu, nhiệm vụ của nhà trường phù hợp với tính chất của một trường đào tạo nghề, đào tạo nguồn nhân lực cho sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Do đó, việc giáo dục lý luận chính trị cần phải được củng cố và hoàn thiện nhằm trang bị cơ sở lý luận để định hướng và hình thành những phẩm chất chính trị, đạo đức cho SV, để họ có

đủ khả năng, trình độ, bản lĩnh trước yêu cầu của xã hội, hướng mục tiêu “đào tạo những gì xã hội cần, chứ không phải đào tạo những gì mà chúng ta có”. Những năm qua, công tác giáo dục chính trị trong nhà trường đã có bước chuyển biến mạnh mẽ và đạt nhiều kết quả quan trọng.

Đảng ủy, Ban giám hiệu nhà trường chủ trương đổi mới toàn diện trong giáo dục lý luận chính trị, có trọng tâm, trọng điểm theo hướng cơ bản, thống nhất và thiết thực, phù hợp với từng đối tượng SV. Việc xây dựng hệ thống đề cương bài giảng, cũng như việc nâng cao trình độ chuyên môn cho các giảng viên (GV) kết hợp với các hoạt động học tập Nghị quyết, tập huấn định kỳ, sinh hoạt chuyên môn được đẩy mạnh...Điều đó góp phần không nhỏ trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy lý luận chính trị cho SV.

Với đặc thù của trường đào tạo nghề, việc giáo dục tư tưởng, đạo đức cho SV, trước hết phải được bắt đầu từ việc hình thành suy nghĩ, nhận thức đúng đắn, giáo dục tình cảm, lý tưởng lành mạnh, hướng SV tới sự phát triển toàn diện. Về hình thức giáo dục lý luận chính trị được các GV vận dụng linh hoạt, nhiều mô hình hay, cách làm hiệu quả. Các GV đã có sự lồng ghép việc giảng dạy chuyên ngành với giáo dục tư tưởng chính trị. Đặc biệt, các khoa chuyên môn thường kết hợp với chi bộ SV tổ chức các cuộc tọa đàm, trao đổi với SV để kịp thời nắm bắt tâm tư, nguyện vọng của người học. Hệ thống cố vấn học tập, giảng viên chủ nhiệm thường xuyên phát huy vai trò của mình trong việc kết nối giữa SV với khoa, trường, việc quan tâm đến cuộc sống, học tập cũng

nghư tâm tư của SV là một nhiệm vụ khá khó khăn, phải tiến hành thường xuyên, về cơ bản, các cán bộ GV đảm nhận công việc này đều rất nhiệt tình, sâu sát và có những cập nhật tình hình kịp thời.

Việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy và tổ chức học tập chính trị có nhiều đổi mới, sáng tạo. Giáo án điện tử được xây dựng và cập nhật thường xuyên tránh sự nhàm chán đối với SV. Việc giảng dạy lý luận chính trị được sôi nổi hơn khi GV kết hợp giảng dạy lý thuyết với tổ chức thảo luận, trao đổi. Thông qua các buổi thảo luận, SV có môi trường, sân chơi để được bày tỏ, thể hiện quan điểm cá nhân. Đặc biệt, sau những giờ thảo luận, GV có sự đánh giá, phát hiện ra một số nhân tố tích cực, từ đó có sự trao đổi với giáo viên chủ nhiệm, khoa chuyên môn để bồi dưỡng nhân tố làm nòng cốt trong các hoạt động.

2.2. Một số tồn tại trong giáo dục lý luận chính trị cho SV Trường ĐH SPKT Vĩnh

2.2.1. Về chính sách: Nhà trường cũng đã xây dựng các cơ chế, chính sách khuyến khích đội ngũ cán bộ GV tích cực nâng cao trình độ chuyên môn và lý luận chính trị. Đội ngũ cán bộ, GV ngày càng trẻ hóa, có trình độ cao, yêu nghề, hết lòng vì sự nghiệp giáo dục; luôn gắn bó, đoàn kết vì sự nghiệp xây dựng và phát triển nhà trường. Tuy nhiên, đời sống và làm việc của cán bộ, GV còn không ít khó khăn, nhất là GV trẻ. Thu nhập của các GV nhà trường đang ở mức thấp, chủ yếu từ quá trình giảng dạy, không có nguồn thu khác, trong khi chi phí sinh hoạt tăng đều. Áp lực cuộc sống ảnh hưởng không ít đến công tác giảng dạy nói chung, giảng dạy lý luận chính trị nói riêng.

2.2.2. Về kinh phí: kinh phí đầu tư cho xây dựng và trang thiết bị phục vụ đào tạo còn thiếu. Hệ thống phòng học, thực hành, thí nghiệm... đã được tăng lên về số lượng và chất lượng nhưng cũng chưa thực sự đáp ứng được quy mô đào tạo hiện nay. Ở một số nội dung giảng dạy lý luận chính trị, GV tiến hành hoạt động tự học, thảo luận gặp không ít khó khăn trong quá trình tổ chức thực hiện bởi chưa có phòng dành cho hình thức thảo luận, chủ yếu vẫn là giảng dạy lý thuyết nên sự kích thích tư duy, kích lệ SV tự lĩnh hội kiến thức, tăng cường trao đổi, bày tỏ quan điểm và rèn luyện kỹ năng mềm còn nhiều hạn chế.

2.2.3. Về phía giảng viên

Công tác giảng dạy hiện nay vẫn còn có những mặt hạn chế của GV đó là: Về phương pháp giảng dạy vẫn còn nặng về thuyết trình, chưa áp dụng một cách thực sự hiệu quả phương pháp giảng tích cực nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của

người học. Một số GV chưa biết cách tổ chức thảo luận cho thật sự hiệu quả, chưa đưa ra được những bài tập tình huống về kỹ năng vận dụng lý luận vào thực tiễn cho phù hợp với yêu cầu hiện nay; đội ngũ GV của khoa-lực lượng quyết định chất lượng đào tạo, bồi dưỡng đa số còn trẻ, hạn chế về kiến thức thực tiễn, kinh nghiệm và phương pháp giảng dạy; nhiều GV chưa được đào tạo về Lý luận chính trị-Hành chính. Một số GV hạn chế về kỹ năng, phương pháp sư phạm; việc sử dụng và kết hợp các phương pháp giảng dạy còn hạn chế; nội dung chương trình nặng về lý thuyết và quá dài so với thời gian đặt ra; phương tiện kỹ thuật hiện đại còn ít, chưa đáp ứng được một số yêu cầu của quá trình đào tạo.

2.2.4. Về phía sinh viên

Phần lớn SV đã phát huy tốt tinh thần tự học và sáng tạo trong học tập, tu dưỡng đạo đức, phần lớn SV đạt hạnh kiểm tốt, có thái độ tích cực. SV biết quan tâm đến vấn đề lập thân, lập nghiệp của bản thân, quan tâm đến các vấn đề chính trị-xã hội và ý thức được trách nhiệm, nghĩa vụ của một công dân đối với Tổ quốc. Tuy nhiên, một bộ phận SV đến trường với sự đối phó, không ý thức về vấn đề học tập, rèn luyện. Môi trường xung quanh nhà trường là hệ thống quán internet, game, cầm đồ... mọc lên rất nhiều đã lôi kéo không ít SV bỏ tiết, bỏ bê học hành, chỉ chú tâm vào các trò chơi vô bổ để giết thời gian. Rất nhiều SV có lối sống ích kỉ, lười lao động, sống vội, sống hưởng thụ, coi thường những giá trị đạo đức, những truyền thống tốt đẹp của ông cha để lại ... Mặt trái của nền kinh tế thị trường, giao lưu hội nhập, sự phát triển của công nghệ mang lại những giá trị tích cực, nhưng cũng ảnh hưởng không nhỏ đến đạo đức, lối sống của một bộ phận SV. Tất cả những điều đó cho thấy cần phải coi trọng hơn nữa công tác giáo dục cho SV về ý thức, thái độ học tập, về bản lĩnh chính trị, bản lĩnh trong cuộc sống trước rất nhiều cám dỗ xung quanh.

2.3. Một số giải pháp đổi mới giáo dục lý luận chính trị cho SV trường ĐH SPKT Vĩnh hiện nay

2.3.1. Nâng cao ý thức của GV về vai trò của giáo dục lý luận chính trị và việc đổi mới phương pháp giảng dạy

Đội ngũ GV giảng dạy lý luận chính trị phải ý thức được vai trò, tầm quan trọng của các học phần khoa đảm nhiệm. Bởi đây là đội ngũ giảng dạy trực tiếp đối với các nội dung lý luận, giúp SV có sự định hướng đúng đắn về tư tưởng chính trị, hành động có ý thức trách nhiệm đối với xã hội. Thông qua các

buổi lên lớp, GV sẽ phần nào nắm bắt được tư tưởng của SV để có sự trao đổi phù hợp, hiệu quả. GV giảng dạy lý luận chính trị cần có sự linh hoạt, mềm dẻo trong việc lựa chọn phương pháp truyền thụ phù hợp với từng nội dung để tăng sự tương tác giữa người dạy và người học, phát huy tính chủ động, tích cực của SV.

2.3.2. Tăng cường bồi dưỡng lý luận chính trị cho cán bộ, GV

Giáo dục chính trị bao gồm cả nội dung lý luận và thực tiễn cuộc sống. Việc giáo dục lý luận chính trị không chỉ đòi hỏi vai trò GV khoa lý luận chính trị mà còn là trách nhiệm của tất cả cán bộ, GV nhà trường. Điều này đòi hỏi cán bộ, GV phải thường xuyên nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ thông qua các hoạt động như tập huấn, hội thảo, trao đổi chuyên môn... được tổ chức thường xuyên. Đồng thời, Đảng ủy, Ban giám hiệu nhà trường cần có sự quán triệt đến tất cả cán bộ, GV phối kết hợp trong việc giáo dục chính trị cho SV. Thông qua các hoạt động, nhà trường phát hiện các nhân tố tích cực để bồi dưỡng làm nòng cốt trong công tác giáo dục lý luận chính trị.

2.3.3. Tăng cường lồng ghép hoạt động ngoại khóa giữa các tổ chức chính trị-xã hội trong và ngoài nhà trường

Việc tăng cường công tác giáo dục chính trị, tư tưởng, đạo đức cho SV đòi hỏi phải có nhiều hình thức giáo dục khác nhau, phải có sự kết hợp của nhiều tổ chức chính trị-xã hội. Ngoài việc nâng cao chất lượng giảng dạy các học phần lý luận chính trị để trang bị cho SV nội dung kiến thức cơ bản, việc giúp SV nhận thức và đánh giá đúng những biến động trong xã hội và giữ vững được lập trường tư tưởng chính trị cần được quan tâm hơn. Sự kết hợp giảng dạy lý luận chính trị với các hoạt động của Đoàn thanh niên, Hội SV có vai trò quan trọng trong việc hình thành lập trường chính trị, tư tưởng cho SV. Chỉ khi SV được trang bị kiến thức lý luận kết hợp với củng cố lập trường tư tưởng, bản lĩnh chính trị thông qua hoạt động thực tiễn thì mới kiên định trước mọi biến động, cám dỗ của xã hội.

2.3.4. Tạo môi trường học tập thân thiện, sinh hoạt phong phú, thu hút SV tham gia

Hàng năm, nhà trường thường xuyên tổ chức các cuộc thi tay nghề, thi Robocon giữa các khoa, các ngành, từ đó, hình thành nên các câu lạc bộ SV như: câu lạc bộ tiếng Anh (Cevute), câu lạc bộ máu sống, câu lạc bộ sắc xanh tình nguyện, câu lạc bộ võ

thuật... thu hút hàng trăm lượt SV tham gia giao lưu học tập và rèn luyện. Nhà trường cần có sự đầu tư, hỗ trợ đúng mức đối với các cuộc thi cũng như hoạt động của các câu lạc bộ, tạo nhiều sân chơi để khích lệ SV tham gia, tạo môi trường học tập, sinh hoạt thoải mái cho SV. Bên cạnh đó, sự hướng dẫn, quan tâm chu đáo của các giáo viên chủ nhiệm cũng như các cố vấn học tập sẽ tăng cường kết nối giữa nhà trường với SV và gia đình. Nhà trường cùng với đội ngũ cán bộ, GV phải cùng nhau tạo nên môi trường đào tạo thân thiện, gần gũi đối với các em SV đúng với phương châm, “trường là nhà”. Có như vậy, hiệu quả công tác giáo dục lý luận chính trị mới ngày càng được nâng cao.

3. Kết luận

Có thể khẳng định, giáo dục lý luận chính trị rất quan trọng đối với việc góp phần hình thành nên nhân cách, đạo đức cho SV. Giáo dục chính trị sẽ bồi dưỡng lý tưởng cộng sản chủ nghĩa, thế giới quan cách mạng và nhân sinh quan đúng đắn cho SV; tuyên truyền chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của nhà nước nhằm rèn luyện và nâng cao bản lĩnh chính trị, ý chí cách mạng của SV; xây dựng đời sống tinh thần phong phú, đa dạng cho SV, góp phần đào tạo ra những con người “vừa hồng, vừa chuyên” phục vụ cho công cuộc bảo vệ và xây dựng đất nước, xây dựng chủ nghĩa xã hội. Hy vọng rằng, trong thời gian tới, với sự quan tâm của các cấp, các ngành, việc giáo dục lý luận chính trị cho SV Trường ĐH SPKT Vinh nói riêng, thế hệ trẻ nói chung sẽ có những bước phát triển hơn nữa, góp phần vào việc giáo dục đạo đức, bồi đắp lý tưởng và hoàn thiện nhân cách cho các thế hệ mai sau.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI (2103), *Nghị quyết số 29-NQ/TW-Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội.
- [2]. Ban Tuyên giáo Trung ương (2020), *Dur luận xã hội: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB Trẻ, Thành phố Hồ Chí Minh.
- [3]. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
- [4]. Đặng Tự Ân (2015), *Giáo dục định hướng phát triển năng lực*, Tạp chí Quản lý giáo dục.
- [5]. Phạm Đình Nghiệp (2004), *Giáo dục lý tưởng cách mạng cho thanh niên hiện nay*, NXB Thanh niên, Hà Nội.

Những yêu cầu đặt ra đối với việc giảng dạy các học phần Lý luận chính trị cho sinh viên Trường Đại học Hà Tĩnh hiện nay

Nguyễn Thị Bích Hằng*

*TS. Khoa Chính trị- Luật, Trường Đại học Hà Tĩnh

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 28/8/2024

Abstract: *Ha Tinh University has made significant achievements in university education and is continuously forging ahead the quality of instruction to meet the demand for high-caliber human resources in the contemporary context. With the principle that training quality is paramount, it is essential for all lecturers, particularly those teaching political theory courses, to continuously enhance their academic qualifications, research capabilities, and teaching effectiveness, as well as to innovate teaching methods for these courses. These requirements are crucial in the present situation*

Keywords: *Quality of education; Political theory; Local universities; Students at Ha Tinh university*

1. Đặt vấn đề

Nâng cao chất lượng đào tạo ở Trường Đại học (ĐH) Hà Tĩnh là yêu cầu sống còn trong giai đoạn hiện nay. Trong đó, đội ngũ giảng viên (GV), giảng dạy các học phần Lý luận chính trị (LLCT) có đóng góp quan trọng trong việc nâng cao chất lượng đào tạo ĐH, bởi vì chương trình đào tạo ĐH ở Trường ĐH Hà Tĩnh các học phần LLCT chiếm một tỷ trọng đáng kể, được giảng dạy cho tất cả các ngành đào tạo, chiếm 11 tín chỉ trong toàn bộ chương trình đào tạo ĐH. Vì vậy, việc giảng dạy các học phần LLCT ở Trường ĐH Hà Tĩnh, đòi hỏi GV không những nắm vững kiến thức chuyên môn, am hiểu các diễn biến của xã hội đang diễn ra, mà còn phải nắm bắt và vận dụng linh hoạt các vấn đề giữa lý luận và thực tiễn vào giảng dạy cho sinh viên (SV) từng ngành đào tạo khác nhau; đặc biệt hơn, GV LLCT cần phải nghiên cứu tìm ra những phương pháp, cách thức giảng dạy phù hợp để nâng cao chất lượng cho SV đang học tập tại Trường ĐH Hà Tĩnh và những yêu cầu đặt ra hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu đào tạo của Trường ĐH Hà Tĩnh

Từ năm 2007 đến nay, Trường ĐH Hà Tĩnh được thành lập tiền thân từ Trường Cao đẳng Sư phạm và Trường Trung cấp Kinh tế Hà Tĩnh. Từ khi thành lập tới nay Trường ĐH Hà Tĩnh đã thực hiện nhiều hệ đào tạo khác nhau, đào tạo đa ngành, đa lĩnh vực. Mặc dù, quá trình thành lập của Trường ĐH Hà Tĩnh chưa có bề dày lịch sử nhưng đã thể hiện được vai trò đào tạo đáp ứng những yêu cầu đặt ra hiện nay. Đối với các học phần LLCT giảng dạy cho tất cả các ngành đào tạo của trường, đòi hỏi mỗi GV LLCT được phân

công giảng dạy cho các nhóm thuộc các ngành đào tạo khác nhau, ngoài việc nắm vững chuyên môn học phần mình giảng dạy, còn cần phải hiểu biết nhiều kiến thức chung của các ngành khác để vận dụng linh hoạt giữa lý luận và thực tiễn cho SV nắm bắt kiến thức hiệu quả nhất.

2.2. Nội dung và chất lượng đào tạo đối với SV Trường ĐH Hà Tĩnh

2.2.1. Về nội dung đào tạo và phân bố chương trình giảng dạy

Từ năm 2019 đến nay, theo quyết định số 4890 và 4891/QĐ-BGDĐT, ngày 23-12-2019, về “Phê duyệt, chương trình, giáo trình sử dụng chung các môn LLCT đối với trình độ ĐH các ngành không chuyên và chuyên về LLCT, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã đổi lại tên một số học phần LLCT và số tín chỉ học phần, gồm 11 tín chỉ: Triết học Mác – Lênin, được phân bố 3 tín chỉ; Kinh tế Chính trị Mác – Lênin, 2 tín chỉ; Chủ nghĩa xã hội khoa học, 2 tín chỉ; Tư tưởng Hồ Chí Minh, 2 tín chỉ; Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, 2 tín chỉ. Các môn học được thực hiện theo trình tự lôgic, tính khoa học, là điều kiện tiên quyết, đảm bảo cho SV có cái nhìn tổng thể hệ thống kiến thức về LLCT. Việc phân bố kế hoạch giảng dạy các học phần như sau: Năm thứ nhất SV học, học phần Triết học Mác – Lênin vào kỳ 1 và học, học phần Kinh tế Chính trị Mác – Lênin, học kỳ 2; Năm thứ 2 SV học, học phần Chủ nghĩa xã hội Khoa học, học kỳ 1 và Tư tưởng Hồ Chí Minh, học, học kỳ 2; Năm thứ 3 học, học phần Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam, học kỳ 1. Dù phân bố chương trình giảng dạy như thế nào, đều phải thực hiện theo tinh thần chung của

Đảng ta về đổi mới giáo dục toàn diện; Tại Đại hội XIII của Đảng về đổi mới giáo dục: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu sang trang bị kiến thức phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học; từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý dạy và học trực tuyến, qua internet, truyền hình, các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học; giáo dục nhà trường kết hợp với giáo dục gia đình và xã hội. Đào tạo con người theo hướng có đạo đức, kỷ luật, kỷ cương, ý thức trách nhiệm công dân, xã hội; có kỹ năng sống, kỹ năng làm việc, ngoại ngữ, công nghệ thông tin, công nghệ số, tư duy sáng tạo và hội nhập quốc tế” [1]

Ở Việt Nam nói chung và Trường ĐH Hà Tĩnh nói riêng, hiện nay đang thực hiện mục tiêu chung theo tinh thần đại hội lần thứ XIII của Đảng. Đó là đã từng bước thể chế hóa các quan điểm, nội dung của Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới giáo dục thành chính sách, pháp luật của nhà nước. Cụ thể, trong hai năm 2018 và 2019, “*Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục ĐH* (năm 2018) và *Luật Giáo dục* (năm 2019) do Bộ Giáo dục và Đào tạo soạn thảo đã được Quốc hội thông qua và từng bước đi vào cuộc sống, tạo hành lang pháp lý cho các hoạt động đổi mới giáo dục ĐH” [1]. Các cơ sở giáo dục ĐH được trải rộng khắp các miền đất nước, tạo điều kiện nâng cao tính công bằng trong việc tiếp cận loại hình giáo dục ĐH của người dân. Đối với việc quan hệ hợp tác đào tạo với nước CHDCNDL cũng nằm trong kế hoạch, hành động chung của cả nước.

2.2.2. Về kết quả đào tạo các học phần LLCT của Trường ĐH Hà Tĩnh từ năm 2014 đến nay

Theo ước tính của tác giả thông qua, kết quả điểm thi kết thúc học phần các môn LLCT hàng năm, tỷ lệ SV đạt kết quả học tập, xếp loại học lực: Giỏi, Khá, Trung bình khá, Yếu kém chiếm tỷ như sau: SV Giỏi chiếm 9%; Tỷ lệ SV Khá chiếm số lượng lớn nhất 67%; Tỷ lệ Trung bình khá và Trung bình chiếm 16%; Tỷ lệ SV Yếu kém chiếm 8%. Qua tỷ lệ này, chúng ta thấy học lực của SV học các học phần LLCT tương đối đồng đều, số lượng SV Khá chiếm tỷ lệ đông nhất qua các năm, tỷ lệ SV Giỏi chiếm tỷ lệ ít, tỷ lệ SV Trung bình và SV Yếu kém chiếm tỷ lệ đáng kể. GV lên lớp giảng dạy phải tuân thủ, lịch trình, kế hoạch chung của phòng đào tạo để đảm bảo tiến độ chương trình đào tạo.

Từ kết quả học tập và tỉ lệ SV tốt nghiệp từ năm

2014 đến nay, được thống kê từ phòng đào tạo có thể thấy, kết quả học tập tương đối cao, tỷ lệ tốt nghiệp mỗi khóa học đạt 100%. Kết quả học tập chủ yếu đạt loại Khá, có rất ít SV Giỏi và Xuất sắc, SV đạt kết quả Trung bình khá và Trung bình chiếm tỉ lệ rất ít.

Qua số liệu trên chúng ta cần phải đặt ra những yêu cầu, nhiệm vụ đối với GV LLCT và SV, nhằm nâng cao hơn nữa chất lượng giảng dạy, chất lượng học tập cho SV trong thời gian tới.

2.3. Những yêu cầu đặt ra nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy các học phần LLCT cho SV Trường ĐH Hà Tĩnh trong thời gian tới

Trong xu thế chung về đổi mới giáo dục ĐH, muốn nâng cao chất lượng đào tạo ĐH thành công, trước hết phải nâng cao chất lượng giảng dạy. Ở Trường ĐH Hà Tĩnh, GV giảng dạy các học phần LLCT đã có đóng góp quan trọng trong mỗi ngành đào tạo. Bởi vì, GV là chủ thể của hoạt động dạy, là người tổ chức điều khiển hoạt động dạy bằng cách lựa chọn các phương pháp, biện pháp, phương tiện, cách tổ chức lớp học và định hướng cho hoạt động của SV. Vậy yêu cầu đặt ra cho cả GV LLCT và SV là gì?

Thứ nhất, GV LLCT hoạch định và thiết kế quá trình dạy học có hiệu quả, xây dựng kế hoạch chất lượng trong khâu soạn giảng; xác định cụ thể những mục tiêu cần đạt sau mỗi giờ học gồm:

Mục tiêu tổng quát và mục tiêu cụ thể: Xác định những mức chất lượng cho quá trình thực hiện. Tùy theo những điều kiện hiện có của GV, của nhà trường về cơ sở vật chất và năng lực của từng lớp, từng đối tượng SV mà GV có những phương pháp, cách thức tổ chức lớp học cũng như cách truyền đạt, SV lĩnh hội kiến thức nhằm đạt mục tiêu. Xác định quy trình tiến hành các hoạt động dạy học phù hợp trên lớp. Xây dựng kế hoạch hướng dẫn cho SV tự học, tự nghiên cứu có hiệu quả ngoài giờ lên lớp và có kế hoạch kiểm tra việc tự học, tự nghiên cứu của SV.

Trong quá trình học SV cần phải chủ động, giờ học trên lớp, giờ giải lao, tranh thủ mọi lúc, mọi nơi gặp GV trực tiếp giảng dạy hỏi, chất vấn, trao đổi những gì còn khó khăn, vướng mắc nhằm tháo gỡ khó khăn, hiểu và nắm bắt nội dung từng bài học, tiết học.

Thứ hai, GV LLCT tổ chức và quản lý chất lượng dạy học bằng cách tổ chức, điều hành, động viên, lôi cuốn SV tham gia tích cực vào quá trình dạy học.

Để có chất lượng, bên cạnh việc dạy theo đúng kế hoạch, khi tổ chức giờ dạy GV cần đảm bảo tính nghệ thuật của dạy học, linh hoạt và sáng tạo cho phù hợp với các tình huống dạy học diễn ra một cách thực tế và sinh động; Thường xuyên hướng dẫn sinh cách

[1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục Đại học, theo Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới giáo dục thành chính sách, pháp luật của nhà nước.

[2]. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Nxb CTQG - ST, HN.2021, tr. 232-233.

thức, phương pháp tiến hành các hoạt động học tập sao cho đạt hiệu quả cao, cần tổ chức nhóm riêng để hỗ trợ giúp đỡ nhau, đồng thời cho SV các chủ đề thảo luận nhóm, làm các bài thuyết trình bằng trình chiếu powerpoint, có sự giám sát của GV, nắm bắt nội dung chương trình theo từng buổi học.

Thứ ba, GV giảng dạy các học phần LLCT phải là người luôn tạo điều kiện tốt nhất cho SV tiếp thu một cách chủ động những kiến thức thông qua việc sử dụng các hướng dẫn học tập, thực hiện tốt vai trò giảng dạy và cố vấn chuyên môn của GV để SV có kỹ năng nắm bắt kiến thức chuyên môn và vận dụng tốt trong thực tiễn; Có cách tự quản lý và có những biện pháp theo dõi chất lượng tham gia các hoạt động học tập của tất cả SV trong quá trình học tập, thường xuyên khảo sát ý kiến SV thông qua việc tổ chức thực hiện giao nhiệm vụ học tập cho SV để vừa điều chỉnh cho phù hợp với năng lực học tập của SV nhằm nâng cao chất lượng đào tạo ĐH hiện nay; Giảng dạy các học phần LLCT phải biết sử dụng hiệu quả các kiến thức tâm lý học sư phạm trong quá trình dạy học nhằm thấu hiểu, động viên tinh thần, lôi cuốn SV vào giờ học trong bầu không khí sư phạm cởi mở khích lệ để vừa dạy kiến thức vừa rèn các kỹ năng sống, kỹ năng nghề nghiệp sau này cho SV.

Thứ tư, kiểm tra đánh giá chất lượng dạy và học; giảng dạy các học phần LLCT thường xuyên tự đánh giá chất lượng giảng dạy, các hoạt động sư phạm sau mỗi giờ lên lớp, để từ đó GV tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, nghiên cứu khoa học để nâng cao chất lượng giảng dạy; đồng thời nâng cao chất lượng của SV, góp phần tạo nên uy tín, chất lượng đào tạo của Trường ĐH Hà Tĩnh hiện nay. Cần phải thường xuyên kiểm tra chất lượng học tập trên lớp và ngoài lớp của mỗi SV, thông qua giao các bài tập, các chủ đề thảo luận, các chủ đề seminar... nhằm đánh giá tiến độ học tập, tiếp thu kiến thức, xử lý thông tin, kỹ năng làm việc nhóm của SV, để kịp thời điều chỉnh, nắm bắt được chất lượng học tập của SV trên lớp, tự học ở nhà.

Nâng cao chất lượng giảng dạy học phần LLCT cho SV của Trường ĐH Hà Tĩnh đáp ứng được yêu cầu phát triển của địa phương, nâng cao vị thế, uy tín của Trường ĐH Hà Tĩnh GV cần xác định đối tượng SV, đang theo học ngành học nào để thực hiện giảng dạy. GV bắt đầu từ việc xác định nhu cầu đối tượng SV, đang trực tiếp lĩnh hội kiến thức, SV của nhóm, lớp đó đang học ngành gì? Nghĩa là, giảng dạy học phần LLCT phải đi từ nhu cầu thực tế của SV, để nắm bắt tâm tư, nguyện vọng của SV, từ kiến thức

chuyên ngành, kỹ năng mềm, thì cần phải phân loại đối tượng SV để thiết kế nội dung chương trình giảng dạy và vận dụng kiến thức, lấy ví dụ thực tiễn cho phù hợp với từng ngành học, đối tượng SV đang theo học khác nhau. Trách nhiệm lớn nhất của GV giảng dạy các học phần LLCT là phải nắm bắt được nhu cầu thực tế của SV theo từng ngành học để đầu tư kiến thức chuyên sâu mà SV thực sự cần học, thường xuyên cập nhật bổ sung những kiến thức mới phù hợp với thực tiễn đặt ra.

3. Kết luận

Trong bối cảnh khó khăn chung của các trường ĐH địa phương về công tác tuyển sinh, đòi hỏi mỗi trường ĐH phải có hướng đi riêng. Những năm qua Trường ĐH Hà Tĩnh đã có những bước đột phá lớn trong công tác tuyển sinh, đặc biệt đã hợp tác tốt với nước bạn Lào để đào tạo học sinh, SV. Nhằm nâng cao vị thế và uy tín của Trường ĐH Hà Tĩnh trước hết mỗi GV của trường nói chung và GV giảng dạy các học phần LLCT nói riêng, không ngừng học tập nâng cao trình độ, bồi dưỡng chuyên môn, nghiên cứu khoa học, tổ chức nhiều hình thức và phương pháp giảng dạy, vận dụng linh hoạt giữa kiến thức chuyên môn và thực tiễn, sử dụng tốt kỹ năng công nghệ thông tin... Có như thế, thì chất lượng giảng dạy và đào tạo mới được nâng lên đáp ứng yêu cầu ngày càng cao trong giảng dạy ĐH và phù hợp với xu hướng chung của thế giới hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục ĐH, theo Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới giáo dục thành chính sách, pháp luật của nhà nước*, Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Triết học Mác - Lênin*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Kinh tế chính trị học Mác - Lênin*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Chủ nghĩa Xã hội khoa học*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.
- [5]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Tư tưởng Hồ Chí Minh*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.
- [6]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.
- [7]. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, NXB Chính trị Quốc gia – sự thật, Hà Nội.

Thực trạng giáo dục ý thức pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Y khoa Vinh

Phạm Thị Nhuận*

*ThS. Trường Đại học Y khoa Vinh

Received: 20/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 5/8/2024

Abstract: Educating legal awareness for students in general and students of Vinh Medical University in particular is an important activity to meet the development requirements of society in the current period. Research results show that students' knowledge of law is still low. The effectiveness of the school's legal awareness education activities for students is limited. The education of legal awareness for students of educational entities in the school has not been focused. Therefore, legal awareness education for students at Vinh University of Medicine and Pharmacy needs to be implemented synchronously with many solutions.

Keywords: Law of Vietnam; Legal awareness education; Students.

1. Đặt vấn đề

Công tác giáo dục ý thức pháp luật (GDYTPL) luôn giữ vị trí quan trọng trong đời sống xã hội nhằm thực hiện hóa các chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước đến với mọi tầng lớp nhân dân. Hiện nay, các cơ sở giáo dục đại học coi hoạt động GDYTPL là nhiệm vụ quan trọng: “Giáo dục pháp luật trong các cơ sở giáo dục của hệ thống quốc dân được lồng ghép trong chương trình giáo dục của các cấp học và trình độ đào tạo, là một nội dung trong chương trình giáo dục trung học cơ sở, trung học phổ thông, giáo dục nghề nghiệp, giáo dục đại học”[1]. Trên thực tế, Bộ Giáo dục đã ban hành các quy định về GDYTPL cho học sinh, sinh viên (SV) trong các cơ sở giáo dục [2], song một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng vẫn còn tồn tại tình trạng SV chưa có thái độ và nhận thức đúng đắn về pháp luật [3] [4].

Trường Đại học Y khoa Vinh là cơ sở đào tạo cán bộ trong lĩnh vực Y - Dược trọng điểm ở khu vực Bắc Trung Bộ. Trong những năm qua, vấn đề GDYTPL cho SV trong nhà trường luôn được quan tâm. Tuy nhiên, công tác GDYTPL cho SV còn bộc lộ một số hạn chế. Chính vì vậy, để đáp ứng yêu cầu giáo dục, đào tạo nguồn nhân lực trong điều kiện đổi mới và hội nhập đòi hỏi công tác GDYTPL cho SV trong nhà trường cần được quan tâm hơn nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả công tác phổ biến, giáo dục pháp luật và văn hóa pháp lý ý thức tôn trọng pháp luật và hành vi chấp hành pháp luật của SV trong nhà trường, góp phần tạo ra nguồn nhân lực có chất lượng cao phục vụ cho sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng mức độ hiểu biết và ý thức thực hiện pháp luật của SV Trường Đại học Y khoa Vinh

Để tìm hiểu thực trạng ý thức pháp luật của SV, chúng tôi tiến hành khảo sát bằng phiếu hỏi đối với cán bộ quản lý, đội ngũ cán bộ giảng viên (CBGV), SV. Kết quả khảo sát như sau:

Bảng 2.1. Mức độ hiểu biết pháp luật của SV

Đối tượng	Tỷ lệ % của mức độ đánh giá									
	Rất tốt		Tốt		Bình thường		Kém		Không biết	
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ
CBQL, GV	3	6%	34	68%	7	14%	6	12%	0	0%
SV	85	28,3%	146	48,7%	64	21,3%	2	0,7%	3	1%

Nhận xét: Hầu hết CBQL, GV và SV đều đánh giá mức độ hiểu biết về pháp luật của SV trường ĐHYK Vinh tốt: 68%. Kết quả này thể hiện nhận thức về pháp luật của SV đã được nâng lên. Tuy nhiên bên cạnh đó, vẫn còn một số đánh giá cho thấy một số bộ phận SV vẫn còn có sự hiểu biết về pháp luật kém: CBQL, GV là 12%, SV là 0,7%. Đặc biệt là vẫn còn đánh giá của SV về mức độ không biết là 1%.

Bảng 2.2. Về ý thức thực hiện pháp luật của SV trong trường

Đối tượng	Tỷ lệ % của mức độ đánh giá									
	Rất nghiêm túc		Nghiêm túc		Bình thường		Ít nghiêm túc		Không nghiêm túc	
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ
CBQL, GV	3	6%	37	74%	8	16%	2	4%	0	0%
SV	99	33%	145	48,3%	51	17%	4	1,3%	0	0%

Nhận xét: Thông qua việc đánh giá, CBQL, GV

và SV đều cho rằng về ý thức thực hiện pháp luật của SV trong nhà trường khá nghiêm túc: CBQL, GV: 74% ; SV là 48,3% và nghiêm túc 48,3%. Điều này được thể hiện qua thái độ học tập các bộ môn pháp luật, lao động, sinh hoạt tập thể của SV. Tuy nhiên, vẫn còn có đánh giá ý thức thực hiện pháp luật của SV là ít nghiêm túc: CBQL, GV là 4 %, SV là 1,3 %.

2.2. Thực trạng công tác GDYTPL của SV Trường Đại học Y khoa Vinh

Trong quá trình nghiên cứu, chúng tôi đã tiến hành điều tra khảo sát bằng phiếu hỏi đối với cán bộ quản lý, đội ngũ cán bộ GV (CBGV), SV về thực trạng công tác GDYTPL của SV. Kết quả khảo sát như sau:

Bảng 2.3. Đánh giá về hoạt động GDYTPL cho SV

Đối tượng	Tỷ lệ % của mức độ đánh giá									
	Rất hiệu quả		Hiệu quả		Bình thường		Ít hiệu quả		Không hiệu quả	
	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ
CBGV	5	105	35	70	10	20	0	0	0	0
SV	70	23,3	151	50,3	74	24,7	5	1,7	0	0

Nhận xét: Hầu hết các ý kiến của CBBV và SV đều đánh giá công tác GDYTPL cho SV trong trường hiệu quả là cao nhất: CBBV là (70%), còn đối với SV (50,3%). Tuy nhiên, trong các ý kiến đánh giá vẫn có ý kiến đánh giá công tác GDYTPL cho SV là bình thường: CBBV (20%), SV (24,7%) và ít hiệu quả: CBBV (0%), SV (1,7%). Điều đó đặt ra nhiệm vụ của công tác GDYTPL cho SV ngày càng phải hoàn thiện tốt hơn, nâng cao hiệu quả trước những nhiệm vụ mới.

Bảng 2.4: Nội dung GDYTPL cho SV

TT	Nội dung	Tỷ lệ %			
		CBGV		SV	
		SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ
1	Những vấn đề cơ bản về nhà nước và pháp luật	22	44	226	75,3
2	Quy định của Hiến pháp và văn bản pháp luật	21	42	174	58
3	Kiến thức pháp luật liên quan đến chuyên môn	32	64	230	76,7
4	Ý thức tôn trọng và thực hiện pháp luật	22	44	203	67,7
5	Lợi ích của việc chấp hành pháp luật	15	30	171	57

Nhận xét: Kết quả khảo sát cho thấy cả CBBV và SV đều chỉ ra cần giáo dục cho SV những kiến thức pháp luật liên quan đến ngành, nghề được đào tạo: CBBV (64%), SV (76,7%). Như vậy, bên cạnh việc giáo dục những kiến thức cơ bản về pháp luật cần lồng ghép thêm các chương trình giáo dục kiến thức chuyên môn cho SV một cách linh hoạt. Qua đó, SV được trang bị những kiến thức cơ bản về pháp luật, về những quyền và nghĩa vụ của công dân được quy định trong pháp luật.

Bảng 2.5: Phương pháp GDYTPL cho SV

TT	Phương pháp	Tỷ lệ %			
		CBGV		SV	
		SL	Tỷ lệ	SL	Tỷ lệ
1	Phương pháp diễn giảng	18	36,0	172	57,3
2	Phương pháp thảo luận nhóm theo chủ đề	29	58,0	163	54,3
3	Phương pháp nêu vấn đề	16	32,0	123	41,0
4	Phương pháp vấn đáp	11	22,0	130	43,3
5	Phương pháp minh họa	23	46,0	231	77

Nhận xét: Từ số liệu trên cho thấy, để có phương pháp GDYTPL hiệu quả thì đa phần các ý kiến lựa chọn phương pháp thảo luận nhóm theo chủ đề của CBBV là 58%. Còn đối với SV thì lựa chọn phương pháp minh họa chiếm cao nhất là 77%. Từ đó, đòi hỏi đội ngũ GV phải không ngừng đổi mới phương pháp giảng dạy nhằm giúp SV có hứng thú trong học tập, tạo thói quen sống và làm việc theo pháp luật.

2.3. Giải pháp giáo dục ý thức pháp luật cho SV Trường Đại học Y khoa Vinh

2.3.1. Đổi mới nội dung, hình thức GDYTPL cho SV

Một là, chương trình GDYTPL ở các nhà trường phải đảm bảo cung cấp cho SV những kiến thức cơ bản về nhà nước, pháp luật, vai trò và tác động của pháp luật trong đời sống xã hội. Nội dung kiến thức pháp luật trong chương trình phải đảm bảo tính khoa học, tính hệ thống, tính logic, tính liên tục nhất quán trong nội dung, chương trình giáo dục pháp luật.

Hai là, cần chú ý giáo dục cho SV thái độ, tình cảm tôn trọng pháp luật bằng cách đưa các tình huống pháp luật để SV đưa ra cách giải quyết và bằng những bài học thực tế. Hơn nữa SV cần biết xác định trách nhiệm của mình trong việc tuyên truyền cổ động đường lối chủ trương của Đảng, chính sách của nhà nước để thúc đẩy quá trình đưa đường lối đó vào cuộc sống, góp phần phát huy hiệu lực của các văn bản pháp luật trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc.

Ba là, hình thức tổ chức GDYTPL cho SV Trường Đại học Y khoa Vinh có thể sử dụng nhiều hình thức như: lên lớp, tuyên truyền, thảo luận, tranh luận, tổ chức các buổi sinh hoạt ngoại khóa về các chủ đề pháp luật, báo cáo thời sự pháp luật, khảo sát, đánh giá tình hình thực hiện pháp luật, tổ chức các chuyên đề về pháp luật.

2.3.2. Nâng cao vai trò của chủ thể GDYTPL cho SV

Nhà trường cần tổ chức hội thảo đổi mới phương pháp dạy học, trao đổi kinh nghiệm giảng dạy đồng thời khuyến khích GV áp dụng các phương pháp dạy học tích cực hiện đại nhằm nâng cao chất lượng dạy và học.

Đoàn thanh niên cần thường xuyên tổ chức các cuộc phát động cuộc thi tìm hiểu pháp luật, tổ chức hoạt động trong “ngày pháp luật” [5]. Cần tạo điều kiện để SV được tham gia nhiều hơn các hoạt động xã hội, phòng chống tệ nạn xã hội, phát huy vai trò của đội xung kích trong việc duy trì nề nếp, kỷ cương trong nhà trường cũng như khu ký túc xá, duy trì hoạt động của tổ phát thanh tuyên truyền pháp luật... Phát huy hiệu quả hoạt động giữ gìn an ninh trật tự, đặc biệt là công tác phát thanh tuyên truyền pháp luật trong khu nội trú nhằm đáp ứng nhu cầu cập nhật thông tin về pháp luật của SV.

2.3.3. Tăng cường kết hợp GDYTPL với giáo dục tư tưởng, chính trị, đạo đức lối sống cho SV

Nhà trường cần chú ý đến việc bồi dưỡng nhân sinh quan, thế giới quan khoa học cho SV thông qua giảng dạy học phần những nguyên lý cơ bản của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh. Nhà trường nên tham gia tích cực các cuộc thi Olympic các bộ môn khoa học Mác - Lênin và tư tưởng Hồ Chí Minh do Đoàn thanh niên, Hội SV phối hợp tổ chức

Không ngừng bồi dưỡng phẩm chất đạo đức, tư tưởng chính trị cho cán bộ, GV thông qua việc đẩy mạnh phong trào học tập và làm theo tư tưởng, đạo đức, phong cách Hồ Chí Minh; nâng cao vai trò lãnh đạo của Đảng ủy, sự quản lý của Ban Giám hiệu nhà trường nhằm ngăn chặn, phát hiện và xử lý kịp thời các hành vi lệch lạc trong lối sống của GV và SV trong nhà trường.

2.3.4. Phát huy tính tự học, tự giáo dục của SV nhằm nâng cao hiểu biết để đưa pháp luật vào đời sống

Đối với bản thân SV cần xây dựng động cơ đúng đắn và một kế hoạch làm việc khoa học. Từ việc xác định được động cơ học tập đúng đắn, người học phải

xây dựng cho mình một kế hoạch học tập, nghiên cứu một cách khoa học.

Quá trình tự học, tự rèn luyện của SV phải đặt dưới sự quản lý chặt chẽ và được đánh giá, kiểm tra thường xuyên của nhà trường, để kịp thời uốn nắn những biểu hiện lười học, ham chơi... đồng thời biểu dương khen thưởng những SV có thái độ, động cơ đúng đắn trong học tập, có kết quả cao trong học tập. Đây là điều kiện để nâng cao tính tích cực, tự giác của SV trong hoạt động tự học của họ. Để nâng cao hiệu quả công tác quản lý SV của nhà trường, cần phải tăng cường vai trò kiểm tra của đội thanh niên xung kích, của ban quản lý ký túc xá.

3. Kết luận

Công tác GDYTPL cho SV Trường Đại học Y khoa Vinh là cần thiết, đòi hỏi phải thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp. Hơn nữa cần nâng cao chất lượng GDYTPL trong nhà trường. Nhà trường cần tiếp tục đổi mới nội dung, chương trình và phương pháp giảng dạy môn pháp luật và hoạt động ngoại khóa theo hướng phát huy tính tích cực, độc lập, tư duy sáng tạo của SV. Thực hiện tốt được những giải pháp này sẽ góp phần không nhỏ vào công tác GDYTPL cho SV. Từ đó hình thành nên những thái độ, niềm tin, tình cảm đối với pháp luật và xây dựng thói quen, hành vi đúng pháp luật, góp phần giữ gìn trật tự, kỷ cương, ổn định xã hội và xây dựng thành công con người mới xã hội chủ nghĩa ở nước ta hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Quyết định số 580/QĐ-BGDĐT ngày 26/2/2015 về Công tác phổ biến, giáo dục pháp luật năm 2015 của ngành giáo dục*, Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Quyết định số 366/QĐ-BGDĐT ngày 27/1/2014 về Chương trình phổ biến, giáo dục pháp luật ngoại khóa cho học sinh, SV trong các trường đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp giai đoạn 2013 – 2016*, Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Minh Tâm (2019), *Giáo dục pháp luật cho SV Trường Đại học Nội vụ Hà Nội*, đề tài nghiên cứu khoa học cấp trường.
- [4]. Đỗ Thành Đô (2016), *Giáo dục ý thức pháp luật cho SV các tỉnh Trung Trung bộ giai đoạn hiện nay*, Luận án tiến sĩ.
- [5]. Đoàn Thanh niên Trường Đại học Y Khoa Vinh (2023), *Báo cáo tổng kết Đoàn thanh niên năm học 2023 – 2024*.

Giáo dục phòng chống bạo lực học đường trong dạy học nội dung giáo dục pháp luật môn Giáo dục kinh tế và Pháp luật lớp 11

Hoàng Phương Nhi*, Tiêu Thị Mỹ Hồng**

* Học viên Khoa LLCT – GDCTD, Trường ĐHSB Hà Nội

** TS. Khoa LLCT – GDCTD, Trường ĐHSB Hà Nội

Received: 2/8/2024; Accepted: 14/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: By synthesizing and analyzing documents, this study summarizes some general theoretical issues about school violence and school violence prevention education. In particular, point out the advantages of Grade 11 Economics and Law Education for school violence prevention education. Since then, the research has clarified the educational content and integrated address book associated with each lesson and each specific unit of knowledge in this subject shown in the book series Conclusion of Knowledge to life.

Keywords: School violence, economic and legal education, legal education, school violence prevention.

1. Đặt vấn đề

Bạo lực học đường (BLHD) đang là vấn nạn của toàn thế giới và là sự quan tâm hàng đầu của các quốc gia. Hiện tượng này để lại những hậu quả vô cùng nghiêm trọng, ảnh hưởng tới sự phát triển của bản thân HS cũng như những giá trị, sự tiến bộ của toàn xã hội. Các nhà GD, nhà nghiên cứu đã và đang nỗ lực dưới mọi hình thức để ngăn chặn thực trạng này. BLHD ở Việt Nam đang có chiều hướng gia tăng về cả số vụ cũng như tính chất nghiêm trọng. Vì thế, GDPC BLHD được coi là nội dung quan trọng trong GD nhà trường hiện nay. Chương trình GDPT môn GD công dân cấp THPT với mục tiêu “Giúp HS có hiểu biết về quy định của PL; có nhận thức, hành động theo lẽ phải và sẵn sàng đấu tranh bảo vệ lẽ phải, chống các hành vi, hiện tượng tiêu cực trong xã hội; giúp HS có kiến thức cơ bản về pháp luật (PL), vận dụng được các kiến thức đã học để phân tích, đánh giá, xử lý các hiện tượng, vấn đề, tình huống trong thực tiễn cuộc sống” [1] đã góp phần làm cho môn GDKT&PL trở thành môn học chiếm ưu thế trong việc tích hợp nội dung GDPC BLHD cho HS THPT, cụ thể hơn trong chương trình dạy học nội dung GD PL môn GDKT&PL lớp 11.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm BLHD và GDPCBLHD cho HS

2.1.1. Bạo lực học đường

Khoản 5 Điều 2 Nghị định 80/2017/NĐ-CP Quy định về Môi trường GD an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng, chống BLHD đã giải thích về BLHD là “hành vi hành hạ, ngược đãi, đánh đập; xâm hại thân thể, sức khỏe; lăng 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 GD hoặc lớp học lập.” [4]

BLHD có thể được hiểu là những hành vi cố ý sử dụng vũ lực của HS, GV, nhân viên gây ra những tổn thương về thể xác và tinh thần cho HS, GV, nhân viên thông qua hành vi bạo lực về thể xác, tinh thần, tình dục, bạo lực ngôn ngữ, bạo lực kinh tế, ... xảy ra trong không gian cơ sở GD.

2.1.2. GDPC BLHD: là một khía cạnh quan trọng của hệ thống GD, là hoạt động có tính định hướng, có tổ chức, có mục đích của chủ thể GD tác động lên đối tượng GD thông qua các kĩ thuật và phương pháp nhất định nhằm cung cấp cho họ những tri thức về PC BLHD; định hướng thái độ và cách xử sự để xây dựng môi trường học tập tích cực, an toàn và khuyến khích sự phát triển toàn diện của HS. Từ đó, tự điều chỉnh hành vi của bản thân và nhắc nhở, giúp đỡ người khác điều chỉnh hành vi theo chuẩn mực đạo đức và PL.

2.2. Mục tiêu GDPC BLHD

i) Tạo môi trường an toàn; ii) Phát triển kỹ năng xã hội và quản lý xung đột; iii) Xây dựng lòng tôn trọng và tự giác; iv) GD về hậu quả và trách nhiệm; v) Hỗ trợ HS bị ảnh hưởng bởi BLHD.

2.3. Ưu thế của môn GDKT&PL lớp 11 đối với việc GDPC BLHD

Môn GDKT& PL là môn học lựa chọn theo nguyện vọng và định hướng nghề nghiệp của HS. Nội dung môn học được chia làm 2 mạch nội dung cơ bản về kinh tế và về PL phù hợp với lứa tuổi; mang tính ứng dụng, định hướng nghề nghiệp cho

HS sau THPT. Mục tiêu môn học là tiếp tục giúp HS phát triển các phẩm chất đã được hình thành ở các cấp học dưới. Bên cạnh đó củng cố, nâng cao các năng lực chung và năng lực đặc thù như: năng lực điều chỉnh hành vi, năng lực phát triển bản thân, năng lực tìm hiểu và tham gia hoạt động kinh tế - xã hội cho HS

Chương trình môn GDKT&PL lớp 11 có 9 chủ đề với 2 mạch nội dung GD kinh tế (6 chủ đề), GD PL (3 chủ đề) và 3 chuyên đề. Mạch nội dung GDPL với 3 chủ đề: quyền bình đẳng của công dân; một số quyền dân chủ cơ bản của công dân; một số quyền tự do cơ bản của công dân. Chuyên đề học

tập môn GDKT&PL lớp 11 có 2 chuyên đề GDPL cho HS: một số vấn đề về PL lao động; một số vấn đề về PL dân sự. Thông qua các chủ đề và chuyên đề GD nội dung PL, HS được GD về một số quy định của PL liên quan đến quyền và nghĩa vụ của công dân; hướng đến HS nhận thức được chuẩn mực hành vi của bản thân, hiểu được trách nhiệm của công dân trong thực hiện quyền và nghĩa vụ trong các lĩnh vực của đời sống xã hội; từ đó phân tích, đánh giá được thái độ, hành vi, việc làm của bản thân và của người khác trong việc chấp hành PL; có sự đồng tình hay phê phán với những thái độ, hành vi, việc làm vi phạm chuẩn mực đạo đức, PL. Điều này góp phần khẳng định môn học GDKT&PL là môn học hoàn toàn phù hợp cho việc tích hợp/lồng ghép GDPC BLHĐ trong dạy học nội dung GD PL.

Chương trình môn GDKT&PL lớp 10 đã cung cấp định nghĩa về PL “Là hệ thống các quy tắc xử sự có tính bắt buộc chung, do Nhà nước ban hành và được bảo đảm thực hiện bằng quyền lực nhà nước”.

2.4. Nội dung GDPCBLHĐ trong DH nội dung GDPL môn GDKT&PL lớp 11

Một là, về nhận thức: HS cần xác định được các loại BLHĐ, biểu hiện của BLHĐ là gì để hình thành các kiến thức liên quan giúp PCBLHĐ. Tiếp đến, HS cần xác định được hậu quả của hành vi BLHĐ dưới góc độ PL, HS hiểu được hành vi BLHĐ không chỉ vi phạm đạo đức mà còn vi phạm PL, với các hành

vi BLHĐ không chỉ gây ra hậu quả nặng nề cho nạn nhân mà người thực hiện hành vi cũng sẽ phải chịu hậu quả liên quan về mặt pháp lí.

Hai là, về đánh giá hành vi của cá nhân và người khác liên quan đến hành vi BLHĐ: HS xác định được hành vi nào là nên làm và không nên làm để đóng góp vào việc xây dựng một môi trường học tập không bạo lực và đoàn kết, từ đó HS biết ủng hộ hành vi PC BLHĐ và phê phán các hành vi BLHĐ diễn ra.

Ba là, điều chỉnh hành vi của cá nhân và người khác: sau khi hình thành kiến thức, phẩm chất cần thiết HS cần được hình thành phát triển các kỹ năng trong PC BLHĐ, đó là việc cá nhân tự giác thực hiện các quy định của PL về phòng chống bạo lực học đường; tố cáo hành vi BLHĐ mà bản thân phải chịu khi là nạn nhân và tố cáo hành vi BLHĐ mà bản thân chứng kiến xảy ra. Dù là nạn nhân hay người chứng kiến, HS cũng cần học được cách tự tin, dám đứng lên tố cáo hành vi sai lệch với đạo đức, với nội quy nhà trường và sai lệch với quy định của PL.

Bốn là, các chế tài xử phạt theo quy định PL: sau quá trình được GDPCBLHĐ trong nội dung GDPL HS sẽ nêu được một số quy định của PL về xử phạt hành vi BLHĐ với nhiều mức độ khác nhau như vi phạm kỷ luật, vi phạm dân sự, vi phạm hành chính, vi phạm hình sự để hiểu rằng hành vi BLHĐ là nghiêm trọng và người thực hiện hành vi sẽ phải chịu trách nhiệm pháp lí đối với hành vi gây ra của mình.

2.5. Biện pháp GDPCBLHĐ trong DH nội dung GDPL môn GDKT&PL lớp 11

Để GDPCBLHĐ trong dạy học nội dung GDPL môn GDKT&PL lớp 11 đòi hỏi GV phải có biện pháp chuẩn bị thật cụ thể trước khi thực hiện GD cho HS. Trong đó việc xác định địa chỉ tích hợp là một yêu cầu bắt buộc trong quá trình GD, nhằm xây dựng nội dung tích hợp phù hợp mà vẫn đảm bảo yêu cầu cần đạt của chương trình và bài học, đảm bảo tính vừa sức cho HS. Dưới đây là bảng địa chỉ lồng ghép nội dung GDPCBLHĐ trong dạy học nội dung GDPL môn GDKT&PL lớp 11 của bộ SGK Kết nối tri thức và cuộc sống.

Bảng 2.1. Địa chỉ lồng ghép nội dung GDPCBLHĐ trong dạy học nội dung GDPL môn GDKT&PL lớp 11 Bộ Kết nối tri thức và cuộc sống

TT	Tên bài dạy	Yêu cầu cần đạt	Nội dung GDPC bạo lực học đường	Hoạt động
1		- Nêu được một số quy định của PL về quyền bất khả xâm phạm về thân thể và quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.	- Nêu được một số quy định của PL về phòng chống BLHĐ trong tình huống cụ thể về: + Quyền bất khả xâm phạm về thân thể. + Quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.	Hoạt động Khám phá: 1a. Một số quy định cơ bản của PL về quyền bất khả xâm phạm về thân thể của công dân. 2a. Một số quy định cơ bản của PL về quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.

2	Bài 17. Quyền bất khả xâm phạm về thân thể và quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân	- Nhận biết được hậu quả của hành vi vi phạm quyền bất khả xâm phạm về thân thể và quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.	- Nhận biết được hậu quả của hành vi BLHĐ dưới góc độ PL.	Hoạt động Khám phá: 1b. Hậu quả của hành vi vi phạm quyền bất khả xâm phạm về thân thể của công dân. 2b. Hậu quả của hành vi vi phạm quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.
		- Hiểu được trách nhiệm của HS trong việc thực hiện quyền bất khả xâm phạm về thân thể và quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.	- Hiểu được trách nhiệm của bản thân trong phòng chống BLHĐ trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Luyện tập: - Làm câu hỏi trắc nghiệm, phiếu học tập, chơi trò chơi, ...
		- Phân tích, đánh giá được các hành vi vi phạm quyền bất khả xâm phạm về thân thể và quyền được PL bảo hộ về tính mạng, sức khỏe, danh dự, nhân phẩm của công dân.	- Phân tích, đánh giá được các hành vi BLHĐ trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Luyện tập/ Vận dụng - PPDH: đóng vai, nêu vấn đề, ...
3	Bài 19. Quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín của công dân	- Nêu được một số quy định của PL về quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại của công dân	- Nêu được một số quy định của PL về PC BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể về quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại của công dân.	Hoạt động Khám phá: 1. Một số quy định của PL về quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín của công dân
		- Nhận biết được hậu quả của hành vi vi phạm quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại của công dân.	- Nhận biết được hậu quả của hành vi BLHĐ trên không gian mạng dưới góc độ PL trong tình huống vi phạm quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại.	Hoạt động Khám phá: 2. Hậu quả của hành vi vi phạm quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín của công dân.
		- Hiểu được trách nhiệm của HS trong việc thực hiện quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại của công dân.	- Hiểu được trách nhiệm của bản thân trong PC BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Khám phá: 3. Trách nhiệm của HS trong việc thực hiện quyền được bảo đảm an toàn và bí mật thư tín, điện thoại, điện tín của công dân.
		- Phân tích, đánh giá được các hành vi vi phạm quyền được bảo đảm an toàn và bí mật điện thoại của công dân.	- Phân tích, đánh giá được các hành vi BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Luyện tập/ Vận dụng - PPDH: đóng vai, nêu vấn đề
3	Bài 20. Quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận, báo chí và tiếp cận thông tin	- Nêu được một số quy định của PL về quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận.	- Nêu được một số quy định của PL về phòng chống BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể về quyền tự do ngôn luận.	Hoạt động Khám phá: 1a. Quyền tự do ngôn luận, báo chí và tiếp cận thông tin.
		- Nhận biết được hậu quả của hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận.	- Nhận biết được hậu quả của hành vi BLHĐ trên không gian mạng dưới góc độ PL trong tình huống về quyền và nghĩa vụ trong tự do ngôn luận.	Hoạt động Khám phá: 2. Hậu quả của hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận, báo chí và tiếp cận thông tin.
		- Hiểu được trách nhiệm của HS trong việc thực hiện quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận.	- Hiểu được trách nhiệm của bản thân trong PC BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Khám phá: 3. Trách nhiệm của HS trong thực hiện quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận, báo chí và tiếp cận thông tin.
		- Phân tích, đánh giá được các hành vi vi phạm quyền và nghĩa vụ của công dân về tự do ngôn luận.	- Phân tích, đánh giá được các hành vi BLHĐ trên không gian mạng trong tình huống cụ thể.	Hoạt động Vận dụng - PPDH: đóng vai, nêu vấn đề, ...

3. Kết luận

GDPC BLHĐ được coi là nhiệm vụ quan trọng của các nhà trường trong bối cảnh hiện nay. Để giải quyết được vấn nạn này GV phải sử dụng đa dạng các biện pháp cách thức, trong đó có tích hợp, lồng ghép trong DH bộ môn. GGDKT&PL với mục tiêu củng cố, nâng cao các năng lực chung và năng lực đặc thù đặc biệt là năng lực điều chỉnh hành vi đã tạo ra ưu thế của môn học đối với GDPC BLHĐ.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ GD và Đào tạo (2018), *Chương trình*

GDPT môn GDCD (Thông tư số 32/2018/TT – BGDDT ngày 26/12/2018) Hà Nội.

[2] Nguyễn Minh Đoàn, Trần Thị Mai Phương (đồng Chủ biên) (2022), *GD Kinh tế và PL 11*, Nxb GD Việt Nam.

[3] Phan Thị Mai Hương (2009), *Thực trạng BLHĐ hiện nay*. Kỷ yếu HTKH quốc tế: Nhu cầu định hướng và đào tạo Tâm lý học đường tại Việt Nam, Hà Nội.

[4] Chính phủ (2017), *Khoản 5 Điều 2 Nghị định Quy định về Môi trường GD an toàn, lành mạnh, thân thiện, PCBLHĐ*, Số: 80/2017/NĐ-CP.

Nâng cao chất lượng giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong bối cảnh chuyển đổi số ở các cơ sở giáo dục

Trần Thị Lan*

*ThS. Trường Cao đẳng Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 16/08/2024; Accepted: 22/08/2024; Published: 27/08/2024

Abstract: Teaching political theory subjects is one of the tasks that plays a very important role in the revolutionary cause. With the desire to soon bring the Resolution of the 13th National Congress of the Party into life, in which the key tasks during the 13th Congress term are: Continuing to promote Party building and rectification, building a socialist rule-of-law state and a comprehensive, clean and strong political system. Building a contingent of party members and cadres at all levels, especially at the strategic level, with leaders who have sufficient qualities, capacity, prestige, and are up to the task. Therefore, the requirement in the current digital transformation period is to innovate and improve the quality of teaching and learning political theory subjects, which is also one of the important tasks of Party building work.

Keywords: Teaching quality, digital transformation, education, ...

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, các học viện, trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam, việc giảng dạy và bồi dưỡng các môn lý luận chính trị được xem là hoạt động truyền bá, lĩnh hội, vận dụng sáng tạo tri thức từ những nguyên lý, lý luận của chủ nghĩa Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, đường lối, quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam. Các môn lý luận chính trị là những khoa học đặc biệt, chứa đựng một khối lượng kiến thức rất rộng, vừa mang tính khoa học, vừa mang tính giai cấp với lập trường tư tưởng rõ ràng. Theo quan điểm giáo dục mới, để phát huy năng lực người học, việc truyền đạt kiến thức môn lý luận chính trị của giảng viên không phải là việc áp đặt buộc người học xem đó là chân lý bất biến và có sẵn mà phải gợi mở để người học tự rút ra chân lý kết hợp tính sáng tạo tư duy của chính bản thân mình¹.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tầm quan trọng của việc giáo dục lý luận chính trị hiện nay

Các môn lý luận chính trị trong các trường đại học, cao đẳng góp phần giáo dục, tuyên truyền nền tảng tư tưởng của Đảng, xây dựng bản lĩnh, ý chí, niềm tin vào chế độ xã hội chủ nghĩa. Lý luận chính trị là tên gọi chung của các môn khoa học thuộc nền tảng tư tưởng của Đảng, bao gồm các môn lý luận của chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, Lịch sử Đảng Cộng sản Việt Nam. Giảng dạy lý luận chính trị ở các trường đại học, cao đẳng giữ vai trò rất quan trọng trong việc tuyên truyền chủ nghĩa Mác

- Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh, quan điểm, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước; xây dựng, bồi đắp nền tảng tư tưởng, tinh thần, hình thành phẩm chất, nhân cách, đạo đức cách mạng cho các thế hệ sinh viên, góp phần quyết định chất lượng giáo dục và đào tạo của các trường đại học.

C.Mác từng khẳng định: “Vấn đề tìm hiểu xem tư duy của con người có thể đạt tới chân lý khách quan không, hoàn toàn không phải là một vấn đề lý luận mà là một vấn đề thực tiễn. Chính trong thực tiễn mà con người phải chứng minh chân lý”². Đánh giá vai trò và ý nghĩa to lớn của lý luận chính trị, V.I.Lênin nhấn mạnh: “Không có lý luận cách mạng thì cũng không thể có phong trào cách mạng”³. Chủ tịch Hồ Chí Minh nêu rõ: “Lý luận phải liên hệ với thực tế. Thống nhất giữa lý luận và thực tiễn là một nguyên tắc căn bản của chủ nghĩa Mác - Lênin. Thực tiễn không có lý luận hướng dẫn thì thành thực tiễn mù quáng. Lý luận mà không liên hệ với thực tế là lý luận suông”⁴, đó là thứ lý thuyết xa rời thực tiễn và không giúp ích gì cho cuộc sống. Thời gian qua, giảng viên lý luận chính trị ở các trường đại học, cao đẳng ở Việt Nam đã có nhận thức đúng đắn vị trí, vai trò của môn học, đã thường xuyên tìm các giải pháp nâng cao chất lượng môn học, đặc biệt chú trọng việc cụ thể hóa lý luận, đã gắn lý luận với thực tiễn, làm cho chất lượng các môn lý luận được giữ vững và nâng cao, nhiều bài giảng hay thu hút được sự quan tâm, chú ý, tích cực học tập của người học.

1 Nguyễn Đình Phúc Cường, *Nâng cao chất lượng giảng dạy, bồi dưỡng lý luận chính trị trong các học viện, trường đại học, cao đẳng*, Tạp chí Quản lý Nhà nước, tháng 7 năm 2021.

2 C.Mác và Ph.Ăngghen, *Toàn tập*, tập 3, Nxb CTQG, H.1995, tr.9-10.

3 V.I.Lênin, *Toàn tập*, tập 33, Nxb CTQG, H.2005, tr.95.

4 Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, tập 11, Nxb CTQG-ST, H.2011, tr.94-97.

Học tập lý luận chính trị còn góp phần nâng cao nhận thức về chủ nghĩa xã hội và phản bác lại những luận điệu xuyên tạc của các thế lực thù địch. Mới đây trong Tác phẩm “Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về chủ nghĩa xã hội và con đường đi lên chủ nghĩa xã hội ở Việt Nam” của GS.TS. Nguyễn Phú Trọng có ý nghĩa phương pháp luận to lớn trong cuộc đấu tranh phòng, chống quan điểm sai trái, thù địch hiện nay: Góp phần giữ vững niềm tin, kiên định mục tiêu, con đường đi lên chủ nghĩa xã hội do Đảng Cộng sản Việt Nam lãnh đạo.

Đại hội XIII của Đảng tiếp tục khẳng định vị trí, vai trò quan trọng của giáo dục, đào tạo nói chung và giáo dục lý luận chính trị nói riêng, yêu cầu phải “*Xây dựng đồng bộ thể chế, chính sách để thực hiện có hiệu quả chủ trương giáo dục và đào tạo cùng với khoa học và công nghệ là quốc sách hàng đầu, là động lực then chốt để phát triển đất nước*”⁵. Trước đây chỉ đề cập phương hướng chung: “*giáo dục là quốc sách hàng đầu*”. Văn kiện lần này yêu cầu xác định rõ mục tiêu của giáo dục và đào tạo trong giai đoạn tới, nhằm xây dựng con người Việt Nam phát triển toàn diện, có sức khỏe, năng lực, trình độ, có ý thức, trách nhiệm cao đối với bản thân, gia đình, xã hội và Tổ quốc và “*Chú trọng giáo dục phẩm chất, năng lực sáng tạo và các giá trị cốt lõi, nhất là giáo dục tinh thần yêu nước, tự hào, tự tôn dân tộc, khơi dậy khát vọng phát triển, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc*”⁶.

2.2. Chuyển đổi số trong giáo dục ở Việt Nam hiện nay

2.2.1. Một số vấn đề về chuyển đổi số trong giáo dục

Chuyển đổi số có vai trò vô cùng quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy, nhất là với các trường ở vùng sâu vùng xa, giúp các em tiếp cận được với kiến thức một cách hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, trước tình hình diễn biến phức tạp của dịch bệnh, ngành giáo dục cần phải đẩy mạnh hơn nữa quá trình ứng dụng của các nền tảng dạy học trực tuyến để đảm bảo tiến trình giảng dạy cũng nâng cao năng lực cạnh tranh của đất nước.

Chuyển đổi số là quá trình sử dụng công nghệ để thay đổi các mô hình kinh doanh nhằm tạo ra các giá trị mới và tăng doanh thu. Khi ứng dụng vào lĩnh vực giáo dục, chuyển đổi số lúc này được định nghĩa là việc “phát triển các phần mềm dạy học online sử dụng triệt để công nghệ vào công tác quản lý, số hóa bài giảng và xây dựng các tài nguyên khác cho lớp

học”. Dựa trên thông tư chính của Bộ giáo dục và đào tạo, chúng ta có thể khẳng định rằng công tác chuyển đổi số trong giáo dục tập trung vào hai nội dung chính, đó là chuyển đổi số trong quản lý và chuyển đổi số trong dạy học.

Cơ hội tiếp cận kỹ thuật số đồng đều trong học tập là việc tất cả học sinh các cấp ở bất kể khu vực đều có cơ hội tiếp cận cơ sở dữ liệu, tài nguyên học tập như nhau. Bên cạnh đó, với sự hỗ trợ của công nghệ, các em hoàn toàn có thể truy cập các nội dung học tập ở bất kể khoảng cách hay không gian địa lý thông qua kết nối mạng internet. Quá trình học tập lúc này không chỉ dừng lại ở giảng đường hay thư viện nữa.

2.2.2. Lợi ích của chuyển đổi số trong giáo dục

Chuyển đổi số có tác động không nhỏ đến việc hình thành các mô-đun trong học tập một cách nhanh chóng và dễ dàng. Các đơn vị giáo dục trên cả nước có thể sử dụng lại mô-đun học tập của các tổ chức giáo dục đi trước đã từng áp dụng hoặc cải tiến chúng để phù hợp hơn với lộ trình học tập của học sinh, sinh viên. Nhờ các mô - đun này mà những nhà phát triển nội dung giáo dục có thể tạo ra các tài liệu giảng dạy hiệu quả. Đặc biệt các kết quả áp dụng còn giúp nhà trường quản lý, đo lường được chất lượng học tập của học, sinh viên. Dù sử dụng bất kỳ phương pháp học tập hay tạo ra những đổi mới nào trong nền giáo dục, thì mục đích duy nhất mà các nhà phát triển hướng tới là nâng cao chất lượng giảng dạy, lấy học sinh, sinh viên là trung tâm.

Một trong những tác động tích cực của chuyển đổi số đối với lĩnh vực giáo dục là mang đến một phương pháp thực tế hơn để theo dõi kết quả học tập và các thành tích của học sinh, sinh viên. Với việc lưu lại thông tin về kết quả làm việc của học sinh, sinh viên, công nghệ đóng vai trò quan trọng cho phép giáo viên và phụ huynh theo dõi sự tiến bộ của con em mình. Chẳng hạn, giáo viên và phụ huynh có thể so sánh sự khác biệt về kết quả học tập, làm việc thực tế của các học sinh, sinh viên qua từng thời điểm với những dữ liệu được hệ thống kỹ thuật số ghi chép được, từ đó có cái nhìn chi tiết hơn về những học sinh, sinh viên nào đã gặt hái được thành công và những em nào cần sự quan tâm, chú ý hơn từ thầy cô, cha mẹ.

Học tập trên các nền tảng kỹ thuật số buộc người dạy và người học phải có sự cộng tác. Các giáo viên có thể tạo và quản lý các nhóm học sinh, sinh viên trên các nền tảng học tập trực tuyến. Việc cùng hợp tác nghiên cứu, viết các bài báo khoa học hay các bài thuyết trình trở nên dễ dàng hơn với sự hỗ trợ

5. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập I, NXB CTQGST, H. 2021, tr. 136

6. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập I, NXB CTQGST, H. 2021, tr. 136

của các nền tảng sáng tạo, cộng tác trực tuyến như Google Docs, Twiddla, Edmodo, v.v... Những công cụ tương tác này hiện đã được ứng dụng và sử dụng tại nhiều trường. Các nhà trường cần đưa vào chương trình học những nội dung có tiềm năng hoặc đang là xu hướng phát triển của công nghệ thế giới.

2.3. Giải pháp nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục ở Việt Nam

Một là, Nâng cao vai trò nhận thức của giảng viên. Đội ngũ giảng viên cần có nhận thức sâu sắc về việc thường xuyên phải đổi mới, nâng cao chất lượng giảng dạy các môn lý luận chính trị theo hướng tăng tính thực tiễn trong từng nội dung bài giảng, xác định đây là nhiệm vụ, việc làm thường xuyên, liên tục. Nhà trường cần quan tâm và xác định rõ chủ trương, biện pháp nâng cao chất lượng giảng dạy, học tập các môn lý luận chính trị, tăng tính thực tiễn trong giảng dạy các môn học này.

Hai là, Xác định rõ mục tiêu, yêu cầu trong giảng dạy. Giảng viên cần hướng tới xây dựng ở sinh viên những nội dung thế giới quan khoa học, phương pháp luận biện chứng, có nhận thức sâu sắc về đường lối, quan điểm của Đảng, Nhà nước, tránh sai lầm, mất phương hướng, góp phần hiện thực hóa các quan điểm, đường lối, chính sách trong thực tiễn. Giảng viên lý luận chính trị cần căn cứ vào chức năng, nhiệm vụ, đối tượng sinh viên, ngành đào tạo để biên soạn giáo án, bài giảng cho phù hợp.

Ba là, Giảng viên cần có sự liên hệ để tìm hiểu và nắm được cụ thể đối tượng của lớp học, cơ sở vật chất, thiết bị phục vụ giảng dạy. Trên cơ sở đó, chủ động có kế hoạch cho từng bài giảng, tiết giảng sẽ sử dụng những phương pháp nào, thiết bị gì cho phù hợp. Đổi mới phương pháp giảng dạy phụ thuộc vào bản thân mỗi giảng viên, nhất là trong giai đoạn hiện nay, mỗi giảng viên phải chủ động tìm tòi, đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng, hiệu quả.

Bốn là, Sử dụng linh hoạt các hình thức, phương tiện giảng dạy phù hợp. Trong bối cảnh chuyển đổi số trong giáo dục, phương pháp giảng dạy các môn lý luận chính trị vừa phải quán triệt phương châm “lấy người học làm trung tâm”, cũng cần được đổi mới theo hướng hiện đại, sáng tạo, phát huy tối đa tính sáng tạo, tính tích cực của người học, gắn lý thuyết với thực hành, lấy thực hành làm chính; tích cực bồi dưỡng, rèn luyện kỹ năng hoạt động thực tiễn và phương pháp tư duy sáng tạo, độc lập của sinh viên.

Năm là, Coi trọng và tăng cường thực hiện thảo luận đối với học viên. Thông qua thảo luận, học

viên có điều kiện trực tiếp trao đổi, đưa ra những kiến kiến của mình cả về lý luận và thực tiễn; cả những vấn đề đúng và chưa đúng... Giảng viên kiểm nghiệm được học viên đã nắm được bài giảng đến mức độ nào; phương pháp giảng dạy của giảng viên đã đạt được hiệu quả hay không? Kiến thức của giảng viên còn có chỗ nào chưa thật vững để tự mình điều chỉnh, bổ sung.

3. Kết luận

Qua thực tế cho thấy trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục hiện nay cần phải đổi mới không ngừng việc giảng dạy các môn lý luận chính trị; nội dung, chương trình các môn lý luận chính trị cần được vận dụng giảng dạy có tính thiết thực, hiện đại, mang tính thực tiễn cao, có khả năng lý giải được được một cách khoa học những vấn đề cuộc sống đang đặt ra, vừa đảm bảo bám sát những nội dung cơ bản quan trọng trong giáo trình, vừa ngắn gọn, không trùng lặp. Nội dung bài học không nên quá nhiều lý thuyết, mà các bài giảng cần súc tích, cô đọng những nguyên lý cơ bản, những kiến thức tinh hoa. Song song, cần kết hợp những phương tiện, kỹ thuật, hình thức giảng dạy cho phù hợp, gần gũi thực tế, điển hình, có giá trị thực tiễn cao, phù hợp với kỹ nguyên chuyển đổi số của thời đại.

Tài liệu tham khảo

1. C.Mác và Ph.Ăngghen, *Toàn tập*, tập 3, Nxb CTQG, H.1995, tr.9-10.
2. V.I.Lênin, *Toàn tập*, tập 33, Nxb CTQG, H.2005, tr.95.
3. Hồ Chí Minh, *Toàn tập*, tập 11, Nxb CTQG-ST, H.2011, tr.94-97.
4. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập I, Nxb CTQG-ST, H.2021, tr.82.
5. Nguyễn Đình Phúc Cường, *Nâng cao chất lượng giảng dạy, bồi dưỡng lý luận chính trị trong các học viện, trường đại học, cao đẳng*, Tạp chí Quản lý Nhà nước, tháng 7 năm 2021.
6. Đoàn Nam Chung, *Tăng tính thực tiễn trong giảng dạy lý luận chính trị ở các trường đại học hiện nay*, Tạp chí Tổ chức Nhà nước, tháng 5 năm 2022.
7. Nguyễn Văn Đạo, *Tác phẩm “Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về CNXH và con đường đi lên CNXH ở Việt Nam” của TBT Nguyễn Phú Trọng với cuộc đấu tranh phản bác các quan điểm sai trái, thù địch hiện nay”*, Kỷ yếu Tọa đàm khoa học: Giá trị tác phẩm “Một số vấn đề lý luận và thực tiễn về CNXH và con đường đi lên CNXH ở Việt Nam” của Tổng bí thư Nguyễn Phú Trọng”, tr.818-820.

Vận dụng nguyên lý phát triển của phép biện chứng duy vật để đề xuất một số biện pháp nâng cao ý thức chính trị cho sinh viên

Trần Thị Thuỳ Ninh*

*ThS. Khoa GD đại cương, Trường ĐHSP Kỹ thuật Nam Định

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Development is the process of moving from lower to higher states, from less complete to more complete forms, from old qualities to new, more advanced ones. Development involves movement, but not all movement constitutes development; only those movements that trend upwards qualify as development. A common characteristic of development is its spiral progression, which incorporates and seemingly repeats previous phenomena, but at a higher level. This process unfolds gradually, interspersed with leaps that make development intricate and complex, potentially involving relative setbacks within overall progress. A comprehensive perspective helps overcome conservative, stagnant, and biased thinking in both cognitive and practical activities. Based on the study of the principle of development in dialectical materialism, several measures can be proposed to enhance political awareness among students.

Keywords: Development, spiral, students, political consciousness

1. Đặt vấn đề

Sự tác động qua lại giữa các yếu tố trong một sự vật hiện tượng hay giữa các sự vật làm cho sự vật vận động và phát triển. Sự tác động đó diễn ra trong hiện thực quyết định mối liên hệ hữu cơ giữa nguyên lý về mối liên hệ phổ biến và nguyên lý về sự phát triển. Phát triển là một quá trình tiến lên từ thấp đến cao. Sinh viên (SV) là bộ phận thanh niên ưu tú, có lòng yêu nước nồng nàn, yêu CNXH, có trách nhiệm với Tổ quốc, giàu tri thức, năng động, sáng tạo, có khả năng thích ứng, có khát vọng vươn lên. SV hiện nay là những chủ thể chính trị, nhiệm vụ chính trị của họ là sự nhận thức của mỗi cá nhân về chủ nghĩa Mác - Lê-nin, tư tưởng Hồ Chí Minh, chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước, những vấn đề chính trị trong nước và quốc tế. Ý thức chính trị có vai trò hết sức quan trọng, góp phần phát huy sự chủ động, sáng tạo và hành động chính trị tích cực của SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên lý phát triển của phép biện chứng duy vật

2.1.1. Quan niệm về sự phát triển

Quan điểm siêu hình xem sự phát triển chỉ là sự tăng lên hay giảm đi đơn thuần về mặt chất của sự vật. Những người theo quan điểm siêu hình coi tất cả chất của sự vật không có sự thay đổi gì trong quá trình tồn tại của chúng. Sự vật ra đời với những chất như thế nào thì toàn bộ quá trình tồn tại của nó vẫn

được giữ nguyên hoặc nếu có sự thay đổi nhất định về chất thì sự thay đổi ấy cũng chỉ diễn ra theo một vòng khép kín. Các nhà triết học siêu hình coi sự phát triển chỉ là sự thay đổi về mặt lượng của từng loại mà sự vật đang có, chứ không có sự sinh thành ra cái mới với những chất mới. Họ xem xét sự phát triển như là một quá trình tiến lên liên tục, không có những bước quanh co, thăng trầm, phức tạp.

Quan điểm biện chứng xem xét phát triển là quá trình vận động từ thấp đến cao, từ kém hoàn thiện đến hoàn thiện hơn, từ chất cũ đến chất mới ở trình độ cao hơn. Như vậy, phát triển là vận động nhưng không phải mọi vận động đều là phát triển, mà chỉ vận động nào theo khuynh hướng đi lên thì mới là phát triển. Vận động diễn ra trong không gian và thời gian, nếu thoát ly không gian, thời gian thì không thể có phát triển.

Từ quan niệm, phát triển là sự vận động theo chiều hướng đi lên, các nhà kinh điển của CNMLN đã vạch rõ, thực chất của phát triển là sự phát sinh đối tượng mới phù hợp với quy luật tiến hoá và sự diệt vong của đối tượng cũ đã trở nên lỗi thời.

Phân biệt sự khác nhau cơ bản giữa quan điểm siêu hình và quan điểm biện chứng về sự phát triển, V. I. Lênin viết: “Hai quan niệm cơ bản về sự phát triển (sự tiến hoá): sự phát triển coi như là sự giảm đi và tăng lên, như là lặp lại, và sự phát triển coi như là sự thống nhất của các mặt đối lập (sự phân đôi của cái thống nhất thành những mặt đối lập bài trừ

lẫn nhau và mối quan hệ lẫn nhau giữa các mặt đối lập ấy)... Quan niệm thứ nhất là chết cứng, nghèo nàn, khô khan. Quan niệm thứ hai là sinh động... cho ta chìa khoá của “sự tự vận động” của tất cả mọi cái đang tồn tại; chỉ có nó mới cho ta chìa khoá của những “bước nhảy vọt”, của “sự gián đoạn của tính tiệm tiến”, của sự “chuyển hoá thành mặt đối lập”, của sự tiêu diệt cái cũ và sự này sinh ra cái mới”²²...

Sự phát triển thể hiện rất khác nhau trong hiện thực tùy theo hình thức tồn tại cụ thể của các dạng vật chất. Sự phát triển ở giới vô cơ biểu hiện dưới dạng biến đổi các yếu tố và hệ thống vật chất, sự tác động qua lại giữa chúng và trong những điều kiện nhất định sẽ làm nảy sinh các hợp chất phức tạp. Từ đó cũng làm xuất hiện các hợp chất hữu cơ ban đầu - tiền đề của sự sống.

2.1.2. Đặc điểm chung của sự phát triển

Đặc điểm chung của sự phát triển là tính tiến lên theo đường xoáy ốc, có kế thừa, đường như lặp lại sự vật, hiện tượng cũ nhưng trên cơ sở cao hơn. Trong phép biện chứng duy vật, phát triển là một trường hợp đặc biệt của vận động, chỉ khái quát xu hướng chung của vận động là vận động đi lên của sự vật, hiện tượng mới trong quá trình thay thế sự vật, hiện tượng cũ

2.1.3. Tính chất của sự phát triển

Tính khách quan thể hiện ở chỗ, nguồn gốc của nó nằm trong chính bản thân sự vật, hiện tượng, chứ không phải do tác động từ bên ngoài và đặc biệt không phụ thuộc vào ý thích, ý muốn chủ quan của con người.

Tính phổ biến thể hiện ở chỗ sự phát triển có mặt ở khắp mọi nơi trong các lĩnh vực tự nhiên, xã hội và tư duy

Tính kế thừa được thể hiện sự vật, hiện tượng mới ra đời không thể là sự phủ định tuyệt đối, phủ định sạch trơn, đoạn tuyệt một cách siêu hình đối với sự vật, hiện tượng cũ. Sự vật, hiện tượng mới ra đời từ sự vật hiện tượng cũ, chứ không phải ra đời từ hư vô.

Tính đa dạng, phong phú, tuy sự phát triển diễn ra trong mọi lĩnh vực tự nhiên, xã hội và tư duy, nhưng mỗi sự vật, hiện tượng lại có quá trình phát triển không giống nhau. Tính đa dạng, phong phú của sự phát triển còn phụ thuộc vào không gian và thời gian, vào các yếu tố, điều kiện tác động lên sự phát triển đó...

2.1.4. Ý nghĩa phương pháp luận

Mọi sự vật, hiện tượng đều nằm trong quá trình vận động và phát triển, nên trong nhận thức và hoạt động của bản thân, chúng ta phải có quan điểm phát

triển, tránh tư tưởng bảo thủ, trì trệ. Điều đó có nghĩa là khi xem xét bất kỳ sự vật, hiện tượng nào cũng phải đặt chúng trong sự vận động, sự phát triển, vạch ra xu hướng biến đổi, chuyển hoá của chúng

Quan điểm phát triển yêu cầu khi nghiên cứu, cần đặt đối tượng vào sự vận động, phát hiện xu hướng biến đổi của nó để không chỉ nhận thức nó ở trạng thái hiện tại, mà còn dự báo được khuynh hướng phát triển trong tương lai. Cần nhận thức được rằng, phát triển là một quá trình trải qua nhiều giai đoạn, mỗi giai đoạn có đặc điểm, tính chất, hình thức khác nhau nên cần tìm hình thức, PP tác động phù hợp để thúc đẩy hoặc kìm hãm sự phát triển đó. Muốn nắm được bản chất, khuynh hướng phát triển của đối tượng nghiên cứu cần “phải xem xét sự vật trong sự phát triển, trong “sự tự vận động”, trong sự biến đổi của nó”²³

2.2. Vận dụng nguyên lý sự phát triển để đề xuất một số biện pháp nâng cao ý thức chính trị cho SV

2.2.1. Một số nhân tố tác động đến ý thức chính trị của SV

Một là, tác động của toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế.

Hiện nay, xu thế toàn cầu hóa đang diễn ra ngày càng mạnh mẽ. Toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế đang mở ra nhiều cơ hội cho SV có cơ hội phấn đấu trở thành những công dân toàn cầu; được tiếp xúc nhiều hơn với đời sống chính trị thế giới, từ đó có thêm các tri thức chính trị, giúp SV nâng cao nhận thức và trình độ chính trị. Tuy nhiên, toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế cũng làm du nhập những luồng chính trị ngoại lai không phù hợp với chế độ chính trị XHCN ở VN, làm một bộ phận SV dao động về chính trị, thậm chí mất phương hướng, nhận thức sai lầm về chính trị. Lợi dụng quá trình toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế, các thế lực thù địch đẩy mạnh thực hiện âm mưu “diễn biến hòa bình” với nhiều thủ đoạn ngày càng tinh vi, từ đó làm cho một bộ phận sinh viên dễ dẫn đến “tự diễn biến”, “tự chuyển hóa”; nói, viết, làm trái quan điểm, chủ trương, đường lối của Đảng, chính sách của Nhà nước. Đặc biệt, các thế lực thù địch triệt để lợi dụng các phương tiện truyền thông xã hội để tuyên truyền, kích động, xuyên tạc, nhất là trước những sự kiện “nóng” về chính trị, tác động tiêu cực đến tư tưởng, tình cảm, niềm tin chính trị của SV.

Hai là, tác động của tình hình kinh tế, chính trị - xã hội của đất nước.

Sau hơn 35 thực hiện đường lối đổi mới, dưới sự lãnh đạo của Đảng, đất nước ta đạt được nhiều thành

tự to lớn về phát triển kinh tế - xã hội và hội nhập quốc tế, vị thế của VN trên trường quốc tế ngày càng được nâng cao. Những điều kiện thuận lợi trên tác động trực tiếp tới sinh hoạt và học tập của sinh viên. Phần lớn SV có thái độ sống tích cực, năng động, có chí hướng và say mê học tập, xung kích trong nghiên cứu khoa học, sáng tạo, tình nguyện và tham gia các hoạt động giao lưu quốc tế; giữ vững bản lĩnh cách mạng. Nhưng trong công cuộc đổi mới toàn diện đất nước, phát triển kinh tế thị trường định hướng XHCN, có một số bất cập, hạn chế đã tác động tiêu cực đến nhiệm vụ chính trị của SV.

Ba là, tác động từ môi trường chính trị - xã hội của các trường đại học

C. Mác khẳng định: “Con người tạo ra hoàn cảnh đến mức nào thì hoàn cảnh cũng tạo ra con người đến mức ấy”. Do vậy, môi trường chính trị - xã hội ở các trường đại học tác động không nhỏ đến quá trình phát triển nhiệm vụ chính trị của SV ở nước ta hiện nay. Môi trường ấy là tổng hòa các quan hệ chính trị - xã hội, đời sống chính trị, tư tưởng, tình cảm, đạo đức, lối sống... của các tổ chức và cá nhân trong nhà trường, có ảnh hưởng thường xuyên, trực tiếp đến quá trình phát triển ý thức chính trị của SV. Quá trình tác động này biểu hiện thông qua các mối quan hệ của SV trong suốt quá trình sinh hoạt và học tập tại trường. Đó là quan hệ giữa SV với GV, giữa SV với lãnh đạo nhà trường, giữa SV với các cơ quan, tổ chức trong nhà trường và quan hệ giữa các SV với nhau.

2.2.2. Một số giải pháp nhằm nâng cao ý thức chính trị của SV

Một là, đẩy mạnh công tác giáo dục chủ nghĩa Mác - Lê-nin (CNMLN), tư tưởng Hồ Chí Minh trong các trường đại học.

Cần quan tâm đặc biệt đến vấn đề giáo dục CNMLN, tư tưởng Hồ Chí Minh trong các trường đại học. Các trường 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 CNMLN, tư tưởng Hồ Chí Minh, từ đó có nhận thức và niềm tin chính trị đúng đắn.

Trước hết, xây dựng chương trình các môn lý luận cơ bản của CNMLN, tư tưởng Hồ Chí Minh hiện nay phải bảo đảm tính mở, thường xuyên bám sát sự phát triển của lý luận và thực tiễn. Đồng thời, đổi mới nội dung, chương trình giáo dục CNMLN, tư tưởng Hồ Chí Minh phù hợp với yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện GD & ĐT, gắn lý luận với thực tiễn, khắc phục sự trùng lặp, khép kín. Kết hợp tổ chức diễn đàn học

tập, nghiên cứu trực tuyến nhằm trao đổi, thảo luận những vấn đề lý luận chính trị, qua đó làm sâu sắc kiến thức lý luận chính trị cho người học.

Hai là, việc nâng cao ý thức chính trị cho SV phải được coi là nhiệm vụ quan trọng trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc. Những yêu cầu trong quá trình tiếp tục đẩy mạnh toàn diện, đồng bộ công cuộc đổi mới, hội nhập và phát triển của đất nước không chỉ là cơ hội, mà còn là thách thức đối với khả năng thực tế của sinh viên - chủ nhân tương lai của đất nước. Chính vì vậy, việc nâng cao ý thức chính trị cho SV hiện nay có ý nghĩa quan trọng, góp phần hình thành nhân cách, phẩm chất, lối sống cho họ theo mục tiêu giáo dục đại học: “Đào tạo con người VN phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và CNXH.

Ba là, xây dựng môi trường chính trị ở các trường đại học lành mạnh, trong sạch, tạo điều kiện thuận lợi cho việc nâng cao ý thức chính trị của SV. Môi trường chính trị ở các trường lành mạnh, trong sạch, góp phần định hướng, giữ vững ổn định tư tưởng chính trị, nâng cao đời sống tinh thần cho SV, hướng SV vươn tới giá trị đạo đức tốt đẹp của dân tộc, hướng SV đến chân, thiện, mỹ, ngăn chặn sự du nhập của lối sống phản văn hóa, phản đạo đức vào lối sống của SV.

Nâng cao vai trò của các tổ chức Đoàn Thanh niên Cộng sản Hồ Chí Minh, Hội SV. Thường xuyên trao đổi, đối thoại với SV, kịp thời nắm bắt và dự báo tình hình tư tưởng, định hướng dư luận xã hội; đồng thời, đấu tranh, phê phán, uốn nắn nhận thức chính trị lệch lạc, biểu hiện sai trái trong cán bộ, đoàn viên, hội viên. Tích cực tìm tòi phương thức sáng tạo trong giáo dục SV, góp phần củng cố tổ chức Đoàn trong sạch, vững mạnh về chính trị và tạo nên những điểm sáng về công tác giáo dục chính trị cho SV.

3. Kết luận

Khuyh hướng chung của sự phát triển là vận động đi lên, tức là phải thấy được tính quanh co, phức tạp của sự vật hiện tượng trong quá trình phát triển của nó. Đối với SV, ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường, có thể sử dụng nguyên tắc phương pháp luận đó vào thực hiện nhiệm vụ chính trị của mình, góp phần xây dựng đất nước ngày càng phồn vinh, xã hội ngày càng tươi đẹp. **Tài liệu tham khảo**

1. C. Mác và Ph. Ăngghen (1997), *Toàn tập*, tập 21, tr 429, NXB CTQG - Sự thật. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Giáo trình Triết học*, NXB CTQG Sự thật. Hà Nội

Giáo dục kỹ năng thực hành quân sự trong giáo dục quốc phòng và an ninh theo tiếp cận hợp tác cho sinh viên ở các trường đại học

Nguyễn Bảo Luân*

*ThS. Trường Đại học Tài chính - Marketing

Received: 12/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 29/8/2024

Abstract: The important goal of national defense and security education at universities is to educate and foster knowledge of national defense and security, military skills, and at the same time educate students about the spirit of cooperation and teamwork. Based on theoretical research and mastering the principles of ensuring conformity with the objectives and content of the national defense and security education program; consistent with the principles and characteristics of cooperative education, practicality and systematization, the article proposes a number of measures to educate military skills according to the cooperative approach for students at universities today.

Keywords: Skills; military practice; national defense and security; cooperative approach.

1. Mở đầu

Nghị định của Chính phủ về quốc phòng và an ninh chỉ rõ: “Giáo dục quốc phòng và an ninh là một bộ phận của nền giáo dục quốc dân” (1). Theo đó, mục tiêu giáo dục quốc phòng và an ninh nhằm “Giáo dục cho công dân về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ quốc phòng và an ninh, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa” (2). Mục tiêu giáo dục quốc phòng và an ninh cho sinh viên (SV) là: “Bảo đảm cho người học có kiến thức cơ bản về quan điểm của Đảng, chính sách, pháp luật của Nhà nước về quốc phòng và an ninh; xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân, xây dựng thể trận quốc phòng toàn dân gắn với thể trận an ninh nhân dân, xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân; bổ sung kiến thức về phòng thủ dân sự và kỹ năng quân sự; sẵn sàng thực hiện nghĩa vụ quân sự bảo vệ Tổ quốc” (3). Để đạt được mục tiêu trên, các trường đại học cần hình thành cho SV các nhóm kỹ năng thực hành quân sự như: Kỹ năng thực hiện điều lệnh đội ngũ đơn vị, đội ngũ từng người có súng; Kỹ năng về chiến thuật chiến đấu bộ binh; Kỹ năng sử dụng súng tiểu liên AK, lựu đạn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lý luận về giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác

Chưa có một nghiên cứu toàn vẹn trong và ngoài

nước về vấn đề giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác nhưng những nghiên cứu về giáo dục kỹ năng quân sự, nghiên cứu về tiếp cận hợp tác thì có nhiều và gắn với một loại hình nhà trường, đối tượng nghiên cứu cụ thể. Zhang và Cui (4) quan niệm học tập hợp tác được định nghĩa là một tập hợp các phương pháp giảng dạy trong đó học sinh được yêu cầu hoặc khuyến khích làm việc cùng nhau để đạt được mục tiêu học tập chung. Tác giả Trịnh Văn Biều (5) coi dạy học hợp tác là một trong những xu hướng mới có nhiều ưu điểm và hiệu quả cao của giáo dục thế kỉ XXI. Có thể coi dạy học hợp tác là những phương pháp dạy học mang tính tập thể, trong đó có sự hỗ trợ, giúp đỡ lẫn nhau giữa các cá nhân và kết quả là người học tiếp thu được kiến thức thông qua các hoạt động tương tác khác nhau giữa người học với người học, giữa người học với người dạy, giữa người học và môi trường.

Thực tiễn trong giảng dạy môn Giáo dục quốc phòng và an ninh cho thấy sự cần thiết phải nâng cao chất lượng dạy và học môn học này bằng những biện pháp quản lí cụ thể, phù hợp. Tuy nhiên, công tác giáo dục quốc phòng và an ninh cho SV vẫn còn tồn tại những mặt hạn chế như: đội ngũ giảng viên (GV) còn sử dụng phương pháp giảng dạy một chiều, chưa có sự tương tác với người học, đặc biệt ở các nội dung thuộc phần kỹ năng quân sự, GV chưa bồi dưỡng và tạo điều kiện cho SV có sự tương tác với nhau trong học tập, luyện tập. Đây là một trong những nguyên nhân dẫn đến kết quả giáo dục quốc

phòng và an ninh cho SV trong những năm vừa qua chưa thực sự đáp ứng được mục tiêu, yêu cầu đề ra, chất lượng rèn luyện và phát triển các kỹ năng cho người học chưa thực sự đáp ứng được sự mong đợi của nhà quản lý và sự hài lòng của người học trong quá trình học tập ở trường đại học. Để đạt hiệu quả, ngoài việc nghe giảng trên lớp, SV phải có phương pháp phù hợp để tự học, tự nghiên cứu. Nói cách khác, nếu người học không nỗ lực, phấn đấu trong việc tự học, tự rèn luyện thì kết quả học tập không thể đạt hiệu quả như mong muốn. Một trong các yêu cầu của các chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh hình thành các kỹ năng quân sự cho mỗi cá nhân, bên cạnh đó đòi hỏi có sự hợp tác và tinh thần làm việc đồng đội. Để thực hiện được nội dung giáo dục này, song song với việc phát huy tính tích cực của cá nhân SV, GV còn phải tổ chức định hướng cho SV hợp tác giải quyết tình huống đặt ra ở mỗi nội dung trong chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh. Vì vậy, giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV là hết sức cần thiết, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục ở các trường đại học, góp phần thực hiện hai nhiệm vụ chiến lược là xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa trong thời kỳ mới.

2.2. Biện pháp giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV ở trường đại học

Thứ nhất, xây dựng quy trình giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV ở trường đại học

Biện pháp này nhằm đưa ra được một quy trình hợp lý để giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV ở trường đại học. Kết quả thực hiện quy trình này là giáo dục cho SV nhận thức được đầy đủ ý nghĩa của nội dung thực hành quân sự từ đó chủ động, tích cực rèn luyện nâng cao kỹ năng thực hành quân sự.

Quy trình giáo dục kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV ở trường đại học được tiến hành theo các giai đoạn như sau: Giai đoạn 1 là phân tích mục tiêu, nội dung chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh; Giai đoạn 2 là xác định các kỹ năng thực hành quân sự cần hình thành cho SV; Giai đoạn 3 là lựa chọn và thiết kế các bài học hợp tác để giáo dục kỹ năng thực hành quân sự cho SV; Giai đoạn 4 là tổ chức dạy học hợp tác nhằm giáo dục các năng lực thực hành quân sự cho SV; Giai đoạn 5 là đánh giá kỹ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác của SV.

Để thực hiện được đòi hỏi đội ngũ GV phải nắm được tổng thể chương trình giáo dục quốc phòng và an ninh và yêu cầu đối với việc hình thành kỹ năng thực hành quân sự cho SV; có năng lực thiết kế và dạy học hợp tác cho SV; có thái độ tích cực, tinh thần đổi mới, sáng tạo trong giảng dạy; Bên cạnh đó, về phía các khoa chuyên ngành cần tổ chức tập huấn, bồi dưỡng năng lực dạy học hợp tác cho GV; thống nhất nội dung chương trình, kế hoạch bài giảng giáo dục kỹ năng thực hành quân sự cho SV, chú trọng thông qua tiếp cận hợp tác. Đồng thời, về phía nhà trường cần có chế tài động viên, khuyến khích GV đổi mới phương pháp dạy học; tạo điều kiện cho GV đi tập huấn, tham quan học tập nâng cao trình độ về chuyên môn nghiệp vụ.

Thứ hai, tổ chức hoạt động dạy học theo tiếp cận hợp tác nhằm tạo cơ hội cho SV rèn luyện kỹ năng thực hành quân sự

Hiện nay, các trường đại học thường vận dụng kỹ thuật chia nhóm, tổ chức hoạt động theo nhóm cho SV để tạo hứng thú cho SV, đồng thời tạo cho SV cơ hội được tương tác, học hỏi, giao lưu với các bạn khác nhau trong lớp. Bên cạnh đó, có thể áp dụng kỹ thuật “mảnh ghép”. Kỹ thuật này là mỗi một SV phải dựa vào thông tin thu được từ GV, các thành viên trong nhóm hay các nguồn tài liệu để hoàn thành nhiệm vụ bài học. SV phải thực hiện nhiệm vụ cá nhân đồng thời phải biết trao đổi, phản biện đi đến thống nhất nội dung để hoàn thành nhiệm vụ với các thành viên trong nhóm “mảnh ghép”, đồng thời còn là người trình bày lại thông tin mà mình đã thu thập, nghiên cứu cho các thành viên trong nhóm “ghép hình”. Do đó cá nhân các thành viên trong nhóm phải tích cực làm việc, không có những SV ỉ lại, dựa dẫm và bắt buộc các SV phải hợp tác để hoàn thành nhiệm vụ học tập.

Đồng thời, còn vận dụng kỹ thuật tăng dần tương tác. Kỹ thuật này là mỗi một SV phải dựa vào thông tin thu được từ GV, các thành viên trong nhóm hay các nguồn tài liệu để hoàn thành nhiệm vụ bài học. Nguồn thông tin sẽ được SV thu thập, tiếp nhận theo cấp độ tăng dần người tương tác. SV phải thực hiện nhiệm vụ tự nghiên cứu và phải trao đổi đi đến thống nhất nội dung để hoàn thành nhiệm vụ với các thành viên trong nhóm, đồng thời còn là người đại diện nhóm trình bày lại thông tin đã thu thập, nghiên cứu được. Kỹ thuật này sẽ giúp SV không bị tiếp nhận quá nhiều thông tin một lúc và có nhiều cơ hội để thể hiện quan điểm cũng như chia sẻ thông tin nhiều

hơn. Ngoài ra, cũng có thể áp dụng trò chơi quân sự. Đây là dạng trò chơi giáo dục có nội dung mang bản chất “quân sự” và thông qua các hoạt động trò chơi để rèn luyện những phẩm chất, tính cách cần thiết làm phong phú thêm đời sống tinh thần, ý thức bảo vệ Tổ quốc cho SV. Góp phần rèn luyện trí óc, các giác quan, thể lực và tính kỉ luật. Giúp SV biết được những kĩ năng quân sự dưới dạng chơi.

Để thực hiện được đòi hỏi GV phải nắm được nội dung, cách thức tiến hành và yêu cầu đối với tổ chức hoạt động dạy học theo tiếp cận hợp tác để giáo dục kĩ năng thực hành quân sự cho SV; biết lựa chọn và vận dụng linh hoạt các kĩ thuật vào từng bài học cho phù hợp để đem lại hiệu quả cao trong dạy học. Đối với khoa chuyên ngành cần thường xuyên sinh hoạt chuyên môn về tổ chức hoạt động dạy học theo tiếp cận hợp tác nhằm tạo cơ hội cho SV rèn luyện kĩ năng thực hành quân sự. Đối với nhà trường cần xây dựng chương trình phù hợp cho GV thuận tiện trong áp dụng các biện pháp cũng như các kĩ thuật dạy học theo tiếp cận hợp tác. Có đầu tư trọng điểm về cơ sở vật chất phục vụ cho việc áp dụng dạy học theo tiếp cận hợp tác. Tạo điều kiện cho GV phát huy tinh thần sáng tạo trong dạy học.

Thứ ba, kiểm tra, đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác ở trường đại học

Đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả theo tiếp cận hợp tác nhằm tạo động lực cho quá trình rèn luyện kĩ năng thực hành quân sự của SV đạt hiệu quả cao, kích thích SV có thái độ tích cực, tự giác trong học tập nâng cao kết quả môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh. Thông qua hoạt động đánh giá giúp GV và SV quan tâm nhiều hơn đến việc SV “làm được gì?”, “học được gì từ bạn?”, “vận dụng được gì?” từ bài học. Đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá để tạo động lực cho quá trình dạy học, giáo dục, phát triển. SV tích cực rèn luyện kĩ năng thực hành quân sự, giúp SV khẳng định năng lực của bản thân từ đó có kế hoạch tự hoàn thiện mình.

Vì vậy, đánh giá kết quả giáo dục kĩ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác, coi trọng đánh giá trong suốt quá trình dạy học. Chủ thể đánh giá không chỉ có GV, mà SV cũng là chủ thể đánh giá có vai trò quan trọng. SV cần phải biết cách đánh giá kết quả kĩ năng thực hành quân sự của chính mình để biết được mình đạt kết quả ở mức độ nào so với mục tiêu đề ra. SV đối sánh kết quả của mình với kết quả mà các thành viên khác đạt được. Việc phối hợp

giữa đánh giá của GV với tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng của SV được thể hiện rõ nhất qua những tiêu chí đánh giá được xây dựng và tổ chức cho SV chấm điểm và phản hồi kết quả việc thực hiện các bài tập thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác trong quá trình đánh giá. Để thực hiện được đòi hỏi GV cần có năng lực đánh giá SV và phải giữ vai trò chủ đạo trong quá trình đánh giá, hướng dẫn đánh giá. SV phải có thái độ tự giác, tích cực, chủ động trong quá trình đánh giá, thực hiện nghiêm túc các nhiệm vụ GV giao.

3. Kết luận

Trong xu hướng đổi mới giáo dục hiện nay, đổi mới trong cách tiếp cận giáo dục và đào tạo nói chung, tiếp cận hợp tác trong quá trình dạy học ở trường đại học nói riêng ý nghĩa quyết định đến thành công. Các biện pháp giáo dục kĩ năng thực hành quân sự theo tiếp cận hợp tác cho SV ở trường đại học được xây dựng dựa trên những nghiên cứu lí luận chung và thực tiễn ở các trường đại học. Để từng bước nâng cao chất lượng giáo dục đòi hỏi các nhóm biện pháp này phải được nghiên cứu trong mối quan hệ tổng thể trên cơ sở vận dụng, khai thác thế mạnh riêng phù hợp với điều kiện thực tế của từng nhà trường. Có như vậy sẽ góp phần khai thông, khắc phục những hạn chế, nâng cao hiệu quả giáo dục kĩ năng thực hành quân sự cho SV ở trường đại học theo tiếp cận hợp tác và chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Chính phủ (2007). *Nghị định số 116/2007/NĐ-CP ngày 10/7/2007 về Giáo dục quốc phòng - an ninh*. Hà Nội.
- [2]. Quốc hội (2013). *Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh. Luật số 30/2013/QH13, ban hành ngày 19/6/2013*. Hà Nội.
- [3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Thông tư số 05/2020/TT-BGDĐT ngày 18/3/2020 ban hành Chương trình Giáo dục quốc phòng và an ninh trong trường trung cấp sư phạm, cao đẳng sư phạm và cơ sở giáo dục đại học*. Hà Nội.
- [4]. Zhang, J., & Cui, Q. (2018). *Collaborative Learning in Higher Nursing Education: A Systematic Review*. Journal of Professional Nursing, 34(5), 378-388.
- [5]. Trịnh Văn Biều (2011). *Dạy học hợp tác - một xu hướng mới của giáo dục thế kỉ XXI*. Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 25, 88-93.

Xây dựng cơ sở lý luận và thực tiễn về thiết kế bài học đa phương tiện trong môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại Trường Đại học Điện lực

Phạm Minh Hiếu*

*Trung tâm GDTC/QPAN, Trường Đại học Điện lực

Received: 9/8/2024; Accepted: 17/9/2024; Published: 24/8/2024

Abstract: *If we do not synchronously change progressive teaching methods and keep standing still in the traditional style, education will not meet the new requirements of society and the times. Currently, National Defense and Security Education is a part of national education, People's Security, and is a compulsory subject in universities in general and Electricity University in particular. With a comprehensive, diverse and rich amount of knowledge, related to all natural science and social science knowledge. This is a subject of great interest to the Party and State because it contributes to building a strong all-people national defense in the strategy of protecting the Fatherland. Therefore, along with innovating the curriculum and content of National Defense and Security Education, innovating teaching methods is decisive to the effectiveness and quality of the subject.*

Keywords: *Theoretical basis, practice, multimedia lessons, Electricity University.*

1. Đặt vấn đề

Vấn đề vận dụng phương pháp dạy học tích cực kết hợp đa phương tiện (ĐPT) trong dạy học bài lý thuyết, đặc biệt là môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh (GDQP&AN) hiện cũng đang được nhiều giảng viên (GV) quan tâm. Đổi mới phương pháp giảng dạy và ứng dụng công nghệ hiện đại trong đào tạo môn học là yếu tố quan trọng và cần thiết để nâng cao hiệu quả, chất lượng đào tạo môn học nhằm đáp ứng với yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp bảo vệ Tổ quốc XHCN trước những âm mưu thủ đoạn ngày càng tinh vi, thâm độc của kẻ thù và xu thế phát triển của xã hội. Tuy nhiên, nghiên cứu và thiết kế bài học ĐPT, tăng cường sử dụng phương tiện thiết bị hiện đại vào dạy học cho từng tiết học, bài học, phù hợp cho nhiều đối tượng sinh viên (SV) Trường Đại học Điện lực chưa được quan tâm nghiên cứu thỏa đáng của các nhà giáo dục, đặc biệt là trong các bài lý thuyết môn GDQP&AN.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Quá trình nghiên cứu đã sử dụng chủ yếu phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, qua đó hình thành các cơ sở lý luận của vấn đề nghiên cứu.

2.2. Cơ sở lý luận của việc thiết kế bài học ĐPT trong môn học GDQP&AN cho SV tại Trường Đại học Điện lực

2.2.1. Khái niệm thiết kế bài học

Dạy học là một dạng lao động trí óc đặc biệt, là

một hoạt động khoa học mang tính sáng tạo. Hoạt động dạy học bao giờ cũng bắt đầu bằng việc thiết kế các đơn vị bài học. Thiết kế bài học là hoạt động sáng tạo bao gồm quá trình nghiên cứu, tính toán, cân nhắc, lựa chọn và hệ thống hóa hoạt động, nguồn lực,... theo ý tưởng khoa học rõ ràng. Hoạt động thiết kế bài học không chỉ dừng lại ở việc truyền tải một đơn vị kiến thức có sẵn tới người học, mà đòi hỏi GV phải lựa chọn sắp xếp, thiết kế con đường khám phá, tìm tòi để người học không những chiếm lĩnh đơn vị kiến thức, khái niệm mà còn kiến tạo con đường tìm ra kiến thức và các giá trị tương ứng. Bởi vậy, hoạt động thiết kế mang tính sáng tạo, đòi hỏi cao hơn về năng lực chuyên môn của GV. Hoạt động thiết kế bài học buộc GV phải xem xét lại kinh nghiệm của mình, phải phân tích nội dung học tập vừa tổng thể vừa chi tiết, phải đánh giá lớp học SV của mình. Phải hình dung và tổ chức trước những hoạt động tối thiểu, cần thiết mà SV phải thực hiện để lĩnh hội tốt nội dung đó, phải cân nhắc ý tưởng, phương pháp và kỹ năng dạy học của mình sao cho phù hợp, phải biết trước mình nên thiết lập môi trường học tập thế nào thì thuận lợi, và tất nhiên còn phải thường xuyên học tập, tìm tòi cách ứng dụng khoa học - kỹ thuật vào dạy học, phát triển nhu cầu học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm với đồng nghiệp.

2.2.2. Khái niệm đa phương tiện

Multimedia hay ĐPT, không phải là khái niệm mới trong dạy học. Multimedia truyền thống bao gồm

việc sử dụng kết hợp các phương tiện như máy chiếu, băng cassette, phim điện ảnh, video,... để nâng cao hiệu quả dạy học. Tuy nhiên, với sự xuất hiện của máy tính, multimedia đã có một ý nghĩa mới trong dạy học nhờ những khả năng to lớn mà máy tính đem lại. Với khả năng tương tác, multimedia trên cơ sở máy tính có thể thực hiện các công việc rất khó khăn mà multimedia truyền thống rất khó hay hầu như không thực hiện được.

Multimedia không chỉ là sự phối hợp một cách có tính toán những phương tiện truyền thông khác nhau trong dạy học (như âm thanh, đồ họa, phim ảnh, video...). Multimedia cũng không chỉ là cung cấp các loại phương tiện tương tự trên nhờ công cụ máy tính để có thể cá nhân hóa việc sử dụng và học tập. Thực chất multimedia là sự kết hợp nhiều mức độ học tập khác nhau vào một công cụ dạy học, cho phép đa dạng hóa việc trình bày, thể hiện chương trình, nội dung đào tạo.

2.2.3. Khái niệm thiết kế bài học ĐPT trong dạy học môn học GDQP&AN

Khái niệm thiết kế bài học ĐPT có sự khác biệt so với khái niệm thiết kế bài học thông thường, sự khác biệt đó được thể hiện ở cụm từ “ĐPT”. Khi ta kết hợp hai khái niệm, khái niệm thiết kế bài học và khái niệm ĐPT thì ta sẽ có được khái niệm thiết kế bài học ĐPT một cách rõ ràng.

Từ đó, ta có thể thấy rằng thiết kế bài học ĐPT là một quá trình sư phạm sáng tạo dựa trên việc sử dụng các phương tiện, thiết bị công nghệ hiện đại để tăng cường định hướng, làm sáng tỏ, tăng tính sinh động và dễ tiếp cận tiến trình dạy học và học tập cho người học. Dưới sự hướng dẫn, điều hành của người dạy giúp cho người học đạt được mục tiêu học tập một cách dễ dàng, tích cực, hứng thú hơn và khơi dậy được ý thức tích cực, tinh thần ham học tự tìm hiểu và nhận thức được lượng kiến thức mới. Tóm lại khái niệm thiết kế bài học ĐPT chính xác là tổ hợp các hoạt động được GV định sẵn thông qua các phương tiện như hình ảnh, video..., để giúp SV tiếp cận và ghi nhớ thông tin một cách tích cực và gây sự hứng thú cho bài học.

Môn GDQP&AN là môn học mang tính đặc thù riêng của chương trình GD&ĐT, nhất là khối lượng kiến thức tổng hợp từ lịch sử, hiểu biết về nền quốc phòng toàn dân, pháp luật, chính trị cho đến xã hội.

Để SV lĩnh hội được sâu rộng lượng kiến thức thì GV cần đến ĐPT trong dạy học môn GDQP &AN. Thiết kế bài học ĐPT trong dạy học môn GDQP&AN thường là quá trình xác định tối ưu kiến thức cần đạt thông qua các phương pháp, hoạt động

kết hợp hình ảnh, video..., để giúp người học triển khai, khám phá lượng kiến thức mới đó một cách lôi cuốn, hấp dẫn và ấn tượng.

2.2.4. Những điều cần lưu ý khi thiết kế bài học ĐPT trong GDQP&AN

Multimedia hay ĐPT đem lại cho giáo dục điển hình là dạy học những lợi thế độc nhất vô nhị và nhiều ưu điểm mà cách dạy truyền thống không có:

- Cung cấp cho người học những kinh nghiệm cụ thể về đối tượng học tập thông qua trải nghiệm gián tiếp.

- Multimedia có khả năng cung cấp một lượng kiến thức tổng hợp và sâu sắc hơn so với chỉ dùng các giáo trình in kèm theo hình ảnh thông thường.

- Về mặt tâm lý, môi trường multimedia cũng có những thuận lợi riêng.

- Dạy học ĐPT đòi hỏi GV phải có một phòng học ĐPT bao gồm các phương tiện, thiết bị hiện đại phục vụ cho việc theo dõi của SV như máy tính, máy chiếu, bảng thông minh, bút laser,...

- Thiết kế bài học ĐPT trong môn GDQP&AN yêu cầu GV không những phải có lượng kiến thức tốt để tối ưu lượng kiến thức một cách thích hợp nhất giữa lượng kiến thức cơ bản và lượng kiến thức nâng cao cho SV.

- Ngoài ra, để có một bài học ĐPT hiệu quả, hữu ích thì tiêu tốn rất nhiều thời gian của GV khi soạn thảo, thiết kế bài học nên cần GV phải điều phối được thời gian hợp lý giữa việc thiết kế và các công việc khác.

- Đặc biệt, trong một số trường hợp khi thực hiện dạy học ĐPT làm cho người học có cảm giác không được lắng nghe, chia sẻ và khuyến khích một cách sống động như cách dạy truyền thống nên khi thiết kế bài học học ĐPT trong môn GDQP&AN cần dựa trên cơ sở về tâm lý học nhận thức, lý thuyết học tập.

2.3. Cơ sở thực tiễn của việc thiết kế bài học ĐPT trong môn GDQP&AN cho SV tại Trường Đại học Điện lực

2.3.1. Nội dung chương trình lý thuyết

- Về kiến thức: Có những hiểu biết ban đầu về nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; về truyền thống chống giặc ngoại xâm về vang của dân tộc, của quân đội, công an và nghệ thuật đánh giặc giữ nước của ông cha. Có những kiến thức tối thiểu về phòng thủ dân sự.

- Về thái độ: Xây dựng niềm tự hào và sự trân trọng đối với truyền thống dựng nước và giữ nước của dân tộc, của các lực lượng vũ trang nhân dân Việt Nam. Xác định nghĩa vụ, trách nhiệm của người thanh niên - SV tham gia vào các hoạt động về công

tác QP&AN ở trường, địa phương trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc; góp phần hình thành lối sống có ý thức tổ chức kỷ luật của thế hệ trẻ SV.

2.3.2. Thực trạng thiết kế bài học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn GDQP&AN cho SV

(1) Nhận thức của GV: Bước đầu GV đã có ý thức đổi mới phương pháp dạy học và kết hợp nghiên cứu về dạy học ĐPT tuy nhiên còn chưa áp dụng sâu rộng trong môn GDQP&AN.

Trong thời đại công nghệ bùng nổ như thời đại 4.0 hiện nay, đa số GV trẻ mới vào nghề thậm chí là một số GV lâu năm đã có nhận thức đúng đắn, tích cực về đổi mới phương pháp dạy học ĐPT nhất là các môn có lượng kiến thức tổng hợp như môn GDQP&AN.

Một số trường hợp khi có những GV mới về trường có đầy đủ kiến thức và kỹ năng để dạy học theo phương pháp dạy học ĐPT tuy nhiên các GV khác trong trường đặc biệt là các GV lâu năm vẫn dạy theo phương pháp truyền thống “truyền thụ kiến thức một chiều” thì lại có tâm thế kiêu ngạo, e dè thậm chí là lo sợ không dám dạy học theo phương pháp mới, không dám thay đổi phương pháp dạy học để tránh bị nói là ngông cuồng, “cầm đèn chạy trước ô tô” hay “múa rìu qua mắt thợ”.

Tuy nhiên nhận thức về sự đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá và ý thức thực hiện đổi mới của một bộ phận GV chưa cao, chưa chủ động, sáng tạo trong việc đổi mới phương pháp, kết hợp dạy học với các thiết bị, phương tiện công nghệ hiện đại (dạy học ĐPT) để phát huy tính tích cực, tự lực và sáng tạo của SV.

(2) Thuận lợi của GV khi thiết kế bài học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn học GDQP&AN: Khoa học công nghệ phát triển nhất là một nước đang phát triển như Việt Nam có khả năng cung cấp đầy đủ các phương tiện, thiết bị, khả năng để GV có thể dạy học ĐPT, đặc biệt đã có nhiều phần mềm hay công trình nghiên cứu ứng dụng của ĐPT.

Với sự phát triển vượt bậc và ngày càng phổ biến của công nghệ trong mọi lĩnh vực, nhất là giáo dục đã giúp cho các nhà trường có thể mua các phương tiện, thiết bị phục vụ cho dạy học ĐPT hợp lý hơn so với trước đây.

Với nhu cầu của xã hội hiện đại ngày nay “giáo dục phát triển tổng hợp thể chất và tinh thần” đã đưa môn GDQP&AN lên tầm cao mới, trở thành môn học trọng điểm nên đã nhận được sự quan tâm sát sao hơn của đa số nhà trường, SV trong công tác giảng dạy như đổi mới phương pháp hay cung cấp đầy đủ vật chất, mô hình, đạo cụ cho người học để lĩnh hội đầy đủ, tích cực và sáng tạo kiến thức môn học.

(3) Khó khăn của GV khi thiết kế bài học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn GDQP&AN: Tuy đã có vị thế hơn trước nhưng đa số trường học, vẫn coi trọng các môn chuyên ngành, còn môn GDQP&AN vẫn là một môn học bắt buộc, điều kiện cần và đủ nên chưa được quan tâm một cách đúng đắn.

Việc đổi mới phương pháp, kết hợp khoa học công nghệ, phương tiện, thiết bị hiện đại vào dạy học đặc biệt là dạy học ĐPT chưa được thực hiện rộng rãi trên khắp cả nước. Một số trường vẫn coi trọng việc truyền thụ kiến thức cho SV mà chưa chú trọng đến việc hình thành kỹ năng cho SV.

Các trang thiết bị tuy đã có mức giá hợp lý nhưng vẫn bị coi là đắt hoặc thậm chí là không có khả năng mua đối với một số trường nhất là đầu tư cho môn học chưa được sự quan tâm nhiều của các nhà giáo dục, SV như môn GDQP&AN.

Đặc biệt lý luận cũng như kiến thức cơ sở của dạy học ĐPT về kiểm tra, đánh giá chưa được nghiên cứu tổng thể và vận dụng một cách có hệ thống mà chỉ diễn ra ở một số trường, một số GV.

3. Kết luận

Thực tiễn của việc thiết kế bài học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn GDQP&AN như nội dung chương trình bài học môn GDQP&AN, thực trạng thiết kế bài học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn học GDQP&AN,... cho thấy dạy học ĐPT là một phương pháp dạy học tiên tiến bất kịp xu thế của thời đại, phù hợp với những nét đổi mới của giáo dục hiện đại ngày nay như lấy người học làm trung tâm bên cạnh vai trò chủ đạo của người dạy; giảm bớt lý thuyết đồng thời nâng cao tính quan sát, trải nghiệm, thực tế của SV, nhất là môn học có tính đặc thù cao như môn GDQP&AN.

Tóm lại phương pháp dạy học ĐPT trong dạy học bài lý thuyết môn GDQP&AN là cần thiết để GV có thể truyền tải được những khái niệm, kiến thức khó khan cho SV một cách sinh động và hấp dẫn, tăng tính tích cực, chủ động của SV.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo dự án Việt Bỉ (2010), *Dạy và học tích cực một số phương pháp và kỹ thuật dạy học*, NXB Đại học sư phạm.
- [2]. Cao Sĩ Quân Nhân (2009), *Đổi mới phương pháp giảng dạy môn GDQP&AN của trung tâm GDQP Thái Nguyên*.
- [3]. Hoàng Ngọc Anh (2010), *Sử dụng ĐPT trong môn phương pháp dạy học Toán ở Trường Đại học Sư phạm*.
- [4]. Nguyễn Thị Phương Nhung (2017), *Rèn luyện kỹ năng thiết kế bài học cho SV đại học ngành giáo dục tiểu học qua dạy học theo dự án*.

Thực trạng phát triển và dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cử nhân chuyên ngành Bắn súng ở Trường Đại học Thể dục thể thao Bắc Ninh đến 2025 tầm nhìn 2030

Trần Anh Vương*, Lê Xuân Diệp**, Đỗ Quang Hưng***

*TS. Trường Đại học Thể dục Thể thao Bắc Ninh

TS. *ThS. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 6/8/2024; Accepted: 16/9/2024; Published: 24/8/2024

Abstract: Using conventional scientific research methods to assess the current situation and trends of social demand for human resources in the field of Shooting at Bac Ninh University of Sports. The results have identified advantages, limitations and analyzed subjective and objective causes. Initially forecasting the demand for human resources in the field of Shooting at Bac Ninh University of Sports in the period of 2025 with a vision to 2030.

Keywords: Social trends and needs, human resources, Bachelor of Shooting, Bac Ninh University of Sports.

1. Đặt vấn đề

Bắn súng là một trong những môn thể thao (TT) được lãnh đạo ngành Thể dục thể thao (TDTT) xác định là môn Thể thao trọng tâm, được đầu tư phát triển ở nước ta trong nhiều năm qua và hệ thống đào tạo vận động viên được thiết lập từ tuyến Câu lạc bộ đến đội tuyển trẻ và đội tuyển Quốc gia.

Để đảm bảo hiệu quả trong quá trình đào tạo Cử nhân Chuyên ngành Bắn súng (CNBS) đáp ứng nhu cầu xã hội, việc xác định xu hướng và dự báo nhu cầu nguồn nhân lực trong công tác đào tạo Cử nhân CNBS Trường Đại học TDTT Bắc Ninh là một nhiệm vụ đặc biệt quan trọng. Vấn đề này có vai trò đặc biệt quan trọng là nền tảng quyết định tới hiệu quả và chất lượng đào tạo cử nhân CNBS. Đặc biệt trong giai đoạn phát triển mới của đất nước với bối cảnh kinh tế thị trường và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng thì việc xác định xu hướng phát triển và dự báo nhu cầu nguồn nhân lực là cơ sở cho việc nâng cao chất lượng đào tạo Cử nhân CNBS tại Trường Đại học TDTT Bắc Ninh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Trong quá trình nghiên cứu chúng tôi sử dụng các phương pháp nghiên cứu sau: Đọc và phân tích tài liệu; Phỏng vấn tọa đàm; Toán học thống kê; Phân tích SWOT.

2.2. Lựa chọn tiêu chí đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu xã hội của cử nhân CNBS tại Trường Đại học TDTT Bắc Ninh

Nhằm lựa chọn được những yêu cầu và tiêu chí phù hợp nhất để đánh giá thực trạng việc làm của cử nhân CNBS, đề tài tiến hành phỏng vấn trên đối tượng trong lĩnh vực giáo dục thể chất (GDTC) và Huấn luyện TT tại các cơ sở đào tạo về lĩnh vực TDTT. Kết quả trình bày tại bảng 2.1

Bảng 2.1. Kết quả phỏng vấn lựa chọn tiêu chí đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu xã hội của cử nhân CNBS tại trường (n=35)

	TT	Tiêu chí	Kết quả	
			Σ điểm	%
Thông tin chung về đặc điểm việc làm	1	TT.1 Kết quả tìm kiếm việc làm	146	83.43
	2	TT.2 Thời gian tìm được việc	150	85.71
	3	TT.3 Kênh thông tin tìm việc	147	84.00
	4	TT.4 Loại hình cơ quan công tác	152	86.86
	5	TT.5 Địa bàn làm việc	115	65.71
	6	TT.6 Vị trí việc làm	147	84.00
	7	TT.7 Mức độ phù hợp của công việc đối với ngành đào tạo	152	86.86
	8	TT.8 Mức thu nhập bình quân theo tháng	146	83.43
Mức độ hài lòng đối với công việc	9	TT.1.1 Mức độ hài lòng của bản thân đối với công việc	150	85.71
	10	TT.1.2 Nhận thức về tầm quan trọng của các khóa đào tạo nâng cao đối với khả năng đáp ứng công việc	147	84.00
	11	TT.1.3 Các khóa đào tạo nâng cao sau làm việc	152	86.86
	12	TT.1.4 Khoảng cách giữa kiến thức chuyên môn với những yêu cầu công việc cụ thể	158	90.29
	13	TT.1.5 Đánh giá kỹ năng (KN) và kiến thức đã tiếp thu được trong trường học	147	84.00

Mức độ đáp ứng nhu cầu xã hội	*Nhóm tiêu chí về kiến thức	14	KT.1 Kiến thức chuyên ngành	143	81.71
		15	KT.2 Kiến thức lý thuyết về kỹ thuật các nội dung TT chuyên ngành	150	85.71
		16	KT.3 Kiến thức nền tảng về lĩnh vực TDDT và có thể tiếp tục học tập ở trình độ cao hơn	149	85.14
	*Nhóm tiêu chí về KN	17	KN.1 KN truyền đạt và tổ chức giảng dạy các môn TT	150	85.71
		18	KN.2 KN thực hành các môn TT trong chương trình đào tạo	152	86.86
		19	KN.3 KN xây dựng kế hoạch tổ chức thi đấu và trọng tài các hoạt động TDDT quần chúng và TT thành tích cao	150	85.71
		20	KN.4 KN ngoại ngữ để diễn đạt, xử lý một số tình huống chuyên môn thông thường	149	85.14
		21	KN.5 KN sử dụng công nghệ thông tin cơ bản	152	86.86
		22	KN.6 KN tự định hướng, thích nghi với các môi trường làm việc khác nhau	150	85.71
		23	KN.7 KN tự học tập, tích lũy kiến thức, kinh nghiệm để nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ	147	84.00
	*Nhóm tiêu chí về thái độ	24	TD.1 Tính độc lập, tự chủ và sáng tạo	147	84.00
		25	TD.2 Tinh thần đoàn kết, thái độ thân thiện, hợp tác với đồng nghiệp và cá nhân trong và ngoài đơn vị	152	86.86
		26	TD.3 Tác phong làm việc nghiêm túc	146	83.43
		27	TD.4 Tuân thủ chủ trương, pháp luật của Nhà nước và nội quy của đơn vị công tác	152	86.86

Bảng 2.1 cho thấy: Theo nguyên tắc phỏng vấn đặt ra, có 1 chỉ tiêu là địa bàn làm việc có sự lựa chọn 65.71%, còn lại 26 tiêu chí đưa ra phỏng vấn đều đạt $\geq 80\%$ $\Sigma_{\text{điểm}}$ phỏng vấn tối đa và được lựa chọn để đánh giá thực trạng việc làm của cử nhân CNBS.

2.3. Kiểm định mức độ tin cậy của các tiêu chí đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm

Song song với việc thống kê kết quả phỏng vấn lựa chọn theo $\Sigma_{\text{điểm}}$ tối đa, nghiên cứu tiến hành xác định tính tương quan nội tại của phiếu hỏi bằng hệ số Cronbach's Alpha. Kết quả kiểm định độ tin cậy của nhóm tiêu chí đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm của sinh viên (SV) sau khi tốt nghiệp được trình bày tại bảng 2.2:

Bảng 2.2. Kết quả kiểm định mức độ tin cậy của các tiêu chí đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm

Giá trị Cronbach Alpha			Số biến quan sát	
.897			7	
Tổng các mục thống kê				
Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan tổng thể	Giá trị Cronbach Alpha nếu loại biến
TT.1	25.51	26.20	.526	.903
TT.2	25.40	25.48	.682	.884
TT.3	25.51	24.32	.789	.871
TT.4	25.34	26.58	.600	.893
TT.6	25.49	23.96	.769	.873
TT.7	25.34	24.94	.790	.872
TT.8	25.51	23.85	.766	.874

Bảng 2.2 cho thấy: Cả 7 biến đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm của SV sau khi tốt nghiệp đều có mối tương quan mạnh với biến tổng với hệ số Cronbach's Alpha $\Sigma=0.897>0.60$. Như vậy, các tiêu chí trên phù hợp để đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm của SV sau tốt nghiệp.

2.4. Kiểm định mức độ tin cậy của các tiêu chí đánh giá mức độ hài lòng đối với công việc và thực trạng tham gia bồi dưỡng kiến thức, KN trong quá trình làm việc

Kết quả kiểm định độ tin cậy của nhóm tiêu chí đánh giá mức độ hài lòng đối với công việc được trình bày tại bảng 2.3:

Bảng 2.3. Kết quả kiểm định mức độ tin cậy của các tiêu chí đánh giá mức độ hài lòng đối với công việc và thực trạng tham gia bồi dưỡng kiến thức, KN trong quá trình làm việc

Giá trị Cronbach Alpha			Số biến quan sát	
.783			5	
Tổng các mục thống kê				
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan tổng thể	Giá trị Cronbach Alpha nếu loại biến
TT.1.1	17.26	9.14	.458	.776
TT.1.2	17.37	8.24	.608	.725
TT.1.3	17.23	8.12	.717	.689
TT.1.4	17.06	10.70	.333	.803
TT.1.5	17.37	7.71	.691	.694

Bảng 2.3 cho thấy: Tương tự như nhóm tiêu chí đánh giá thông tin chung về đặc điểm việc làm của SV, cả 5 tiêu chí đánh giá đều có mối tương quan mạnh. Như vậy, các tiêu chí trên phù hợp để đánh giá mức độ hài lòng với công việc của SV sau khi tốt nghiệp.

2.5. Thực trạng việc làm của cử nhân CNBS tại Trường Đại học TDDT Bắc Ninh sau 1 năm tốt nghiệp

Để làm rõ thực trạng nguồn nhân lực cử nhân TDTT CNBS tại trường, nghiên cứu tiến hành khảo sát thực trạng việc làm của SV CNBS K48, K49, K50 và K51 kết quả ở bảng 2.4:

Bảng 2.4. Kết quả tìm thực trạng việc làm của cử nhân CNBS tại trường sau 1 năm tốt nghiệp (n=46)

Khóa	Có việc làm		Chưa có việc làm	
	m _i	%	m _i	%
Khóa ĐH 48 (n=18)	14	77.78	4	22.22
Khóa ĐH 49 (n=23)	17	73.91	6	26.09
Khóa ĐH 50 (n=3)	2	66.67	1	33.33
Khóa ĐH 51 (n=2)	2	100.00	0	0.00
Tổng (n=46)	35	76.09	11	23.91

Bảng 2.4 cho thấy tỷ lệ SV CNBS có việc làm sau 1 năm tốt nghiệp tỷ lệ có việc làm sau 1 năm ra trường khá cao =76.09%.

2.6. Xu hướng phát triển và dự báo nhu cầu nguồn nhân lực Cử nhân CNBS tại Trường Đại học TDTT Bắc Ninh

Trên cơ sở kết quả đánh giá thực trạng nguồn nhân lực của cử nhân CNBS tại trường, nghiên cứu tiến hành sử dụng phương pháp phân tích SWOT để đánh giá thực trạng xu hướng phát triển và dự báo nhu cầu nguồn nhân lực. Kết quả tại bảng 2.5:

Bảng 2.5. Phân tích SWOT về các xu hướng phát triển và dự báo nhu cầu nguồn nhân lực cử nhân CNBS tại trường

Điểm mạnh	Điểm yếu
- CNBS là chuyên ngành duy nhất được đào tạo tại trường ở các tỉnh phía Bắc. - Trình độ của GV đáp ứng tốt với yêu cầu giảng dạy môn chuyên ngành (100% GV có trình độ thạc sỹ trở lên và là VDV có đăng cấp và huy chương trong và ngoài nước). - Cơ sở vật chất: Có trường bắn đáp ứng cơ bản đáp ứng được yêu cầu giảng dạy thực hành cho SV. - Nội dung giảng dạy thường xuyên được cập nhật và đổi mới.	- Môn Bắn súng không được giảng dạy và tập luyện phổ biến đại trà trong các trường phổ thông cũng như TDTT quần chúng. Số lượng VDV tham gia tập luyện ít. - GV chưa có trình độ ngoại ngữ tốt để giảng dạy cho SV. - Trang thiết bị dụng cụ giảng dạy cho SV đã cũ hỏng (súng trường hơi nâng cao, súng ngắn hơi sử dụng lâu năm đã bị hỏng bộ phận nén khí không sửa chữa được, súng ngắn bắn chậm đã hỏng toàn bộ không được trang bị mới...). - Số giờ lên lớp của chương trình giảng dạy cũ quá ít không đủ đáp ứng cho SV hình thành được KN thực hành môn Bắn súng TT cũng như định hướng giúp SV thành thạo một số KN mềm.
Thời cơ	Thách thức
- Trong chiến lược phát triển TDTT ở Việt Nam môn Bắn súng TT cũng đã được ngành xác định là một trong 10 môn TT trọng điểm của TT thành tích cao ở Việt Nam.	- Môn Bắn súng, Bắn cung thể thao ở Việt Nam chưa phát triển, số lượng các Câu lạc bộ đào tạo và huấn luyện VDV Bắn súng còn quá ít. - Số người biết đến môn Bắn súng TT còn ít.

- Khi kinh tế ngày càng phát triển, TDTT cũng như môn Bắn súng ngày càng nhận được đầu tư của của nhà nước và quan tâm của xã hội nên sự phát triển của Bộ môn cũng có được hiệu quả tốt hơn. - Trường có điều kiện, đội ngũ GV có chuyên môn tốt trong những trường đào tạo cử nhân CNBS.	- Khoa học kỹ thuật phát triển, phân ánh nhiều chiều diễn ra liên tục dẫn tới đòi hỏi không ngừng nâng cao chất lượng hoạt động đào tạo Cử nhân CNBS tại trường. - Vấn đề tự chủ khiến cho nguồn kinh phí cho các hoạt động tại các trường học giảm sút đặt ra thách thức trong việc huy động các nguồn kinh phí phục vụ tư vấn tuyển sinh.

Bảng 2.5 đã đánh giá chính xác những điểm mạnh, điểm yếu, thời cơ và thách thức trong xu hướng phát triển CNBS trường giai đoạn 2025 và tầm nhìn 2030. Từ những phân tích trên có thể thấy số lượng SV đăng ký học CNeBS sẽ không nhiều đặc biệt là SV ngành GDTC trong những năm tiếp theo.

3. Kết luận

Bài viết đã xây dựng được 26 tiêu chí đánh giá mức độ đáp ứng nhu cầu xã hội của cử nhân CNBS Trường Đại học TDTT Bắc Ninh. Sau thời điểm 1 năm tốt nghiệp, SV CNBS có việc tỷ lệ có việc làm ra trường chiếm 76.09%. Qua phân tích bằng phương pháp SWOT cho thấy xu hướng phát triển CNBS - Bắn cung CNBS Trường Đại học TDTT Bắc Ninh số lượng SV đăng ký học CNBS sẽ không cao đặc biệt là SV ngành GDTC trong giai đoạn 2025 và tầm nhìn 2030.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015), *Thông tư số 07/2015/TT-BGDĐT ngày 16/4/2015 về khối lượng kiến thức tối thiểu, yêu cầu về năng lực mà người học đạt được sau khi tốt nghiệp đối với mỗi trình độ đào tạo của giáo dục đại học và quy trình xây dựng, thẩm định, ban hành chương trình đào tạo trình độ đại học, Thạc sỹ, Tiến sỹ, Hà Nội.*
- [2]. Dương Nghiệp Chí (2004), *Đo lường TT*, NXB TDTT, Hà Nội
- [3]. 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.
- [4]. Bùi Quang Hải (2014), *Đánh giá chất lượng đào tạo đại học hệ chính quy Ngành GDTC ở T.ĐHTDTTBN giai đoạn 2008-2013*, Đề tài Khoa học và Công nghệ cấp cơ sở, Trường Đại học TDTT Bắc Ninh.

Vị trí, vai trò, yêu cầu và nguyên tắc của công tác tham mưu giúp lãnh đạo, chỉ đạo nâng cao chất lượng Môn học Giáo dục Quốc phòng và An ninh

Phạm Văn Thịnh*

*Trung tâm Giáo dục Chính trị - Quốc phòng, Trường Đại học Công nghệ TP. Hồ Chí Minh (HUTECH),

Received: 20/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 15/8/2024

Abstract: Leadership and direction in improving the quality of national defense and security education subjects is one of the important factors. To help leaders and directions achieve high efficiency, counseling is an indispensable factor. The scope of the article analyzes the position and role of counseling to help leaders direct in improving the quality of the subject of National Defense and Security Education. Counseling is not only about giving opinions, but also a process of consulting, proposing creative and effective solutions to support leaders in making accurate decisions. In addition, the article points out the basic requirements and principles in counseling that need to be complied with to achieve the highest efficiency.

Keywords: Improve the quality of defense and security education subjects, advising, leading and directing.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục quốc phòng, an ninh đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành nhân cách, ý thức trách nhiệm công dân của thế hệ trẻ. Tuy nhiên, thực tế cho thấy chất lượng giảng dạy môn học này tại nhiều đơn vị còn nhiều hạn chế. Nội dung giảng dạy chưa thực sự sát với thực tiễn, PPDH chưa đa dạng, gây nhàm chán cho SV. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết cho công tác lãnh đạo, chỉ đạo góp phần nâng cao chất lượng môn học Giáo dục quốc phòng an ninh.

Trong bối cảnh đó, công tác tham mưu đóng vai trò vô cùng quan trọng. Việc xác định vị trí, vai trò, yêu cầu và nguyên tắc của công tác tham mưu sẽ góp phần giúp cho lãnh đạo, chỉ đạo trong nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN đạt hiệu quả cao. Đó là vấn đề cần được nghiên cứu và giải quyết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vị trí, vai trò của công tác tham mưu

Môn học GDQP & AN là môn học có vai trò quan trọng trong việc nâng cao nhận thức, trách nhiệm của toàn dân đối với sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc với mục tiêu: “*Giáo dục cho công dân về kiến thức quốc phòng và an ninh để phát huy tinh thần yêu nước, truyền thống dựng nước và giữ nước, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, nâng cao ý thức, trách nhiệm, tự giác thực hiện nhiệm vụ quốc phòng và an ninh, bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa*”. Hiện nay chương trình GDQP & AN trong nhà trường được tổ chức như sau: đối với trường tiểu học và trung học cơ sở “*được thực hiện lồng ghép thông qua nội dung các môn học trong chương trình, kết*

hợp với hoạt động ngoại khóa phù hợp với lứa tuổi”, còn đối với trường trung học phổ thông, trung cấp chuyên nghiệp, trung cấp nghề và trường cao đẳng nghề, cơ sở giáo dục đại học cũng như trường của cơ quan nhà nước, tổ chức chính trị, tổ chức chính trị xã hội thì GDQP & AN được xác định là môn học chính khóa với những mục tiêu và cách thức tổ chức khác nhau phù hợp với từng cấp học.

Chất lượng môn học GDQP& AN là đề cập đến mức độ hiệu quả và thành công mà môn học này đạt được trong quá trình thực hiện hoạt động dạy và học, môn học GDQP & AN có chất lượng cao sẽ giúp người học: nắm vững kiến thức cơ bản; rèn luyện kỹ năng; hình thành thái độ; khả năng vận dụng vào thực tiễn.

Tuy nhiên chất lượng môn học GDQP & AN chịu ảnh hưởng bởi rất nhiều yếu tố như: người dạy, người học, cơ sở vật chất, nội dung chương trình học, quá trình kiểm tra đánh giá...vì vậy để nâng cao chất lượng môn học đòi hỏi công tác lãnh đạo, chỉ đạo phải bám sát các yêu cầu đặt ra và nắm chắc tình hình thực tiễn, nhất là trong bối cảnh thế giới, khu vực và trong nước có nhiều diễn biến phức tạp ảnh hưởng đến mọi lĩnh vực trong đó có công tác GDQP & AN.

Công tác tham mưu có vị trí vô cùng quan trọng trong việc lãnh đạo, chỉ đạo nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN, nó là cầu nối giữa lý thuyết và thực tiễn, giữa nhu cầu và khả năng, giúp cho công tác lãnh đạo, chỉ đạo đạt hiệu quả cao hơn. Những vai trò chính có thể kể đến như:

Thứ nhất, công tác tham mưu tạo cơ sở đưa ra các

định hướng chiến lược trong việc xác định mục tiêu, nhiệm vụ, nội dung và phương pháp giáo dục quốc phòng an ninh phù hợp với từng đối tượng, từng giai đoạn.

Thứ hai, công tác tham mưu đưa ra các giải pháp sáng tạo, hiệu quả để khắc phục khó khăn, hạn chế và nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN.

Thứ ba, công tác tham mưu đề xuất các giải pháp tổ chức kiểm tra đánh giá hiệu quả và kịp thời các hoạt động giáo dục quốc phòng an ninh, trên cơ sở đó đưa ra những điều chỉnh kịp thời.

Thứ tư, công tác tham mưu còn góp phần xây dựng mối liên kết chặt chẽ giữa cơ quan, đơn vị, trường học để cùng nhau phối hợp thực hiện tốt công tác giáo dục.

2.2. Yêu cầu của công tác tham mưu

Một là, tham mưu phải đáp ứng yêu cầu, nhiệm vụ lãnh đạo, chỉ đạo công việc của đơn vị, nhà trường, trung tâm.

Hàng năm, chức năng và nhiệm vụ của các cơ quan tổ chức và đơn vị phụ trách GDQP & AN được nhà nước giao cho ngày một nặng nề để đáp ứng được yêu cầu đề ra của chương trình học và điều kiện thực tiễn của đất nước. Chính vì vậy, việc xây dựng, triển khai, đôn đốc và kiểm tra thực hiện các chương trình, kế hoạch phải đảm bảo để chương trình và kế hoạch công tác được thực hiện đúng thời hạn, chất lượng. Yêu cầu công tác lãnh đạo, chỉ đạo trong GDQP & AN đến đâu, công tác tham mưu phải đưa ra được các kiến nghị, đề xuất các giải pháp thực hiện đến đó và phải đưa ra được các giải pháp hữu hiệu và đủ mạnh để đáp ứng các yêu cầu đề ra. Chức năng của các cơ quan tổ chức, đơn vị phụ trách công tác GDQP & AN ngày càng mở rộng, do vậy công việc được giao sẽ ngày càng nhiều đặt ra yêu cầu cho công tác lãnh đạo, chỉ đạo thực hiện phải khoa học và chặt chẽ, theo một quy trình hợp lý, cụ thể, rõ ràng và thông suốt. Do đó khi tham mưu phải đáp ứng được các yêu cầu quản lý, chỉ đạo, điều hành công việc của lãnh đạo cũng như các hoạt động của đơn vị.

Hai là, phải đảm bảo chất lượng tham mưu, đề xuất.

Tham mưu đề xuất trong công tác lãnh đạo, chỉ đạo trong tổ chức điều hành các hoạt động của đơn vị cũng như trong xây dựng, ban hành và tổ chức thực hiện các quy chế, quy định góp phần nâng cao chất lượng GDQP & AN đều phải đảm bảo chất lượng, nghĩa là phải tham mưu chính xác tuyệt đối và không sai. Đề tham mưu, đề xuất có chất lượng, đảm bảo chính xác và đúng, cần có trình độ năng lực

và chuyên môn nghiệp vụ, phải nắm vững lý luận và thực tiễn, hiểu rõ các chính sách của Đảng và Nhà nước có liên quan đến công tác giáo dục quốc phòng an ninh, nắm bắt và am hiểu được tình hình trước đây cũng như hiện tại và có khả năng phân tích dự báo tình hình một cách khách quan và toàn diện. Công tác tham mưu cần đề cao tính trung thực, khách quan, sát thực và đề cao trách nhiệm cá nhân về các vấn đề tham mưu, không được chủ quan duy ý chí và phải có tầm nhìn chiến lược, xa và sâu.

Tham mưu đề ra các chủ trương, chính sách, biện pháp đúng là rất quan trọng tuy nhiên vẫn chưa đủ. Cần phải tính toán chính xác các nguồn lực tham gia công tác GDQP & AN cũng như các điều kiện khác ảnh hưởng đến chất lượng môn học, ở từng cơ quan đơn vị sẽ có từng mục tiêu nhiệm vụ cụ thể chính vì vậy phải tính toán chính xác. Ngoài ra, công tác tham mưu phải tính toán và lường trước được những rủi ro kể cả khách quan và chủ quan có thể xảy ra để chủ động đề xuất các giải pháp để ngăn chặn và khắc phục. Để góp phần nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN thông qua tham mưu giúp lãnh đạo, chỉ đạo, cần đặc biệt chú ý đến việc đề xuất kế hoạch hành động và các giải pháp tổ chức thực hiện. Mục tiêu, nhiệm vụ của cơ quan, đơn vị, tổ chức của mình đến đâu thì giải pháp thực hiện phải được đề xuất, kiến nghị đến đó. Nếu không đề xuất được các giải pháp hữu hiệu và đủ mạnh để thực hiện thì chưa thể nói công tác tham mưu là có chất lượng và chính xác được.

Ba là, đảm bảo tính khả thi và thực tiễn trong công tác tham mưu.

Yêu cầu này đòi hỏi khi tham mưu, đề xuất giúp lãnh đạo, chỉ đạo trong việc nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN thông qua việc thực hiện các nhiệm vụ và kế hoạch đề ra cần phải bám sát thực tế, phân tích thực trạng tình hình hoạt động của cơ quan đơn vị mình, thực trạng đội ngũ cán bộ quản lý và giảng dạy môn học cũng như thực trạng tình hình của người học mà đơn vị mình phụ trách đào tạo, thực trạng nội dung chương trình học cũng như các PPDH, phương pháp kiểm tra đánh giá môn học để chỉ ra các ưu và khuyết điểm của đơn vị mình, chỉ ra được nguyên nhân của ưu và khuyết điểm đó và các giải pháp khắc phục. Đồng thời, phải phân tích kỹ khả năng và điều kiện thực tiễn của đơn vị để thực hiện các ý tưởng đã tham mưu. Đây cũng là yêu cầu của công tác tham mưu, phải căn cứ vào luận cứ khoa học đầy đủ, không chủ quan duy ý chí, không đưa những mong muốn của cá nhân vào trong tham

muru. Tuân thủ nguyên tắc thống nhất giữa lý luận và thực tiễn để đưa ra các đề xuất phù hợp. Chỉ có trên cơ sở hiện thực khách quan và các lý luận khoa học đầy đủ thì những kiến nghị, giải pháp mới khả thi và hiện thực.

2.3. Nguyên tắc của công tác tham mưu

Thứ nhất, đảm bảo đúng các quy định hiện hành của pháp luật, các chế độ, chính sách của nhà nước.

Đối với các vấn đề, các nhiệm vụ khi tham mưu đề xuất có liên quan đến các quy định của pháp luật, chế độ chính sách và văn bản hiện hành, công tác tham mưu phải báo cáo rõ ràng theo quy định nào, không theo quy định nào sẽ gây ra hậu quả như thế nào và tác động của nó đến việc nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN. Phải nói đúng và chính xác theo quy định, không chấp nhận quan điểm và thái độ cho rằng phải theo ý kiến lãnh đạo, cho dù nó không tuân theo pháp luật.

Tham mưu, đề xuất giúp lãnh đạo chỉ đạo, phải đúng pháp luật. Nếu tham mưu sai, trái với các quy định pháp luật sẽ dẫn đến những hậu quả nghiêm trọng và tác hại không thể lường trước được. Ở những phạm vi cơ quan đơn vị nhà trường nhất định mà cái sai sẽ có những ảnh hưởng khác nhau, có những cái sai có thể khắc phục được tuy nhiên cũng có cái không thể sửa được và ảnh hưởng rất lớn. Vì vậy, đề tham mưu không sai, trái pháp luật, người làm công tác tham mưu phải am hiểu pháp luật, chế độ, chính sách hiện hành của nhà nước, vừa đề không sai vừa đề khai thác triệt để tối đa vào trong công tác nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN.

Thứ hai, tham mưu phải có cơ sở khoa học, khách quan và trung thực.

Điều này xuất phát từ yêu cầu phải đảm bảo chất lượng, chính xác của vấn đề tham mưu, đề xuất, việc tuân thủ nguyên tắc này bảo đảm các vấn đề tham mưu có chất lượng cao. Công tác tham mưu phải tuyệt đối tuân thủ nguyên tắc này, việc phân tích các luận cứ khoa học, cơ sở lý luận và thực tiễn của tình hình mới có đưa ra những kiến nghị hữu hiệu. Trên cơ sở nghiệp vụ và kiến thức chuyên môn mới có thể xem xét thấu đáo tình hình nhiệm vụ công tác. Nguyên tắc khách quan trong công tác tham mưu yêu cầu phải xuất phát từ tình hình thực tiễn chất lượng môn học GDQP & AN, cũng như điều kiện thực tiễn của cơ quan, đơn vị, nhà trường, năng lực của đội ngũ CBQL, GV cũng như các nguồn lực và điều kiện CSVC của đơn vị mình. Bên cạnh đó việc tôn trọng nguyên tắc khách quan cũng góp phần loại bỏ yếu tố

chủ quan duy ý chí, ý muốn và tham vọng cá nhân. Tham mưu phải đủ tri thức, trung thực và khách quan là nguyên tắc không thể thay thế trong công tác tham mưu, đòi hỏi người tham mưu phải có tri thức, tài năng, trung thực và thẳng thắn. Nếu tham mưu không trung thực sẽ đem đến những sai sót trong các phán quyết và kết luận của lãnh đạo, chỉ đạo trong nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN.

Thứ ba, công tác tham mưu phải được tiến hành một cách toàn diện và tổng hợp.

Trong công tác tham mưu giúp lãnh đạo, chỉ đạo góp phần nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN cần phải dựa trên quan điểm toàn diện và tổng hợp. Có nghĩa là khi tham mưu, đề xuất một giải pháp nào đó phải xem xét một cách toàn diện, xem xét các khía cạnh của vấn đề, trước đây nó được giải quyết như thế nào, trong tương lai cần được giải quyết như thế nào, cần những điều kiện nào về vật chất và con người, thời gian để đáp ứng. Nếu không giải quyết vấn đề đó thì sẽ gây ra hậu quả như thế nào, đồng thời phải xem xét các khía cạnh liên quan đến pháp luật, chuyên môn nghiệp vụ. Tôn trọng nguyên tắc toàn diện đảm bảo cho quá trình tham mưu tránh khỏi nhân tố chủ quan, phiến diện và đạt chất lượng cao.

3. Kết luận

Để đảm bảo quá trình lãnh đạo, chỉ đạo trong nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN thì công tác tham mưu là một vấn đề thiết yếu không thể bỏ qua. Trong lãnh đạo, chỉ đạo nâng cao chất lượng môn học GDQP & AN, công tác tham mưu giữ vị trí và vai trò quan trọng, góp phần cho việc lãnh đạo, chỉ đạo trở nên chính xác, hiệu quả hơn. Để công tác tham mưu đạt hiệu suất cao nhất, cần phải tuân thủ những yêu cầu và nguyên tắc cơ bản.

Tài liệu tham khảo

1. Văn Tất Thu (2010), *Vị trí, vai trò, yêu cầu và nguyên tắc của công tác tham mưu trong văn phòng các bộ, cơ quan ngang bộ, cơ quan thuộc chính phủ*, Tạp chí Tổ chức nhà nước, số 1/2010, tr. 10.
2. Hội đồng khoa học các cơ quan Đảng Trung ương (2020): *Kỷ yếu hội thảo khoa học “Công tác tham mưu của các cơ quan Đảng Trung ương: Một số vấn đề lý luận và thực tiễn”*, Nxb Chính trị quốc gia, Hà Nội.
3. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2013), *Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh*.
4. Viện ngôn ngữ học (2006), *Từ điển tiếng Việt*, Nxb Đà Nẵng và Trung tâm từ điển học, tr.910.

Xã hội hóa giáo dục- Giải pháp xây dựng và phát triển mối quan hệ giữa nhà trường và hội quán Thủ Khoa Huân tại Trường Trung học phổ thông Thủ Khoa Huân, huyện Chợ Gạo, tỉnh Tiền Giang

Võ Thị Hoài Nhân*

* Trường trung học phổ thông Thủ Khoa Huân, huyện Chợ Gạo, tỉnh Tiền Giang

Received: 28/7/2024; Accepted: 8/8/2024; Published: 18/8/2024

Abstract: Building and promoting the relationship between the school and social forces, specifically the former students in Thu Khoa Huan High School, is an extremely important task and has great significance not only for Thu Khoa Huan High School but also for the entire education sector. It creates conditions for the development of HGDG, contributing to meeting the learning needs of the people in the area:

Keywords: Exercises, professional physical fitness, male students, HS9 pistol content, People's Security Academy...

1. Đặt vấn đề

Giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) là nhân tố chìa khóa, là động lực thúc đẩy nền kinh tế phát triển tới một xã hội tốt đẹp, là điều kiện tiên quyết để thực hiện quyền bình đẳng, dân chủ, hợp tác trí tuệ và tôn trọng lẫn nhau.. Nghị quyết 35/NQ-CP ngày 04/6/2019 về tăng cường huy động các nguồn lực xã hội (NLXH) đầu tư cho phát triển GD&ĐT giai đoạn 2019- 2025 đã góp phần khẳng định Xã hội hoá giáo dục (XHHGD) là một tư tưởng chiến lược lớn của Đảng và Nhà nước ta. Ngoài sự ưu tiên đầu tư của nhà nước cho giáo dục, chúng ta còn phải huy động và tổ chức các lực lượng toàn xã hội cùng tham gia vào quá trình giáo dục, tạo điều kiện để mọi người dân được hưởng thụ thành quả do giáo dục đem lại, cần huy động sức mạnh của toàn xã hội góp sức xây dựng nền giáo dục theo hướng chuẩn hoá, hiện đại hoá, xã hội hoá; khuyến khích, huy động và tạo điều kiện để tổ chức, cá nhân tham gia phát triển sự nghiệp giáo dục. Mọi tổ chức, gia đình và công dân có trách nhiệm chăm lo sự nghiệp giáo dục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Sự cần thiết của hoạt động XHH giáo dục

Trong điều kiện hiện nay, kinh phí dành cho giáo dục ngày càng eo hẹp lại trong khi nhu cầu đầu tư cho giáo dục trở nên bức thiết, tạo môi trường học tập, vui chơi tốt nhất cho HS là chủ trương của Đảng, nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo và UBND các tỉnh, thành phố. Trong khi đó nhiều cơ sở giáo dục (CSGD) còn thiếu thốn, nghèo nàn, các trường chưa được trang bị đầy đủ cơ sở vật chất (CSVCh), học liệu cho HS học tập. Nhiều HS vì hoàn cảnh gia đình

khó khăn nên phải nghỉ học sớm. Nhiều cha mẹ HS không có khả năng chi trả học phí cho con em ... Chính vì vậy sự huy động cộng đồng giúp đỡ HS và hỗ trợ các nguồn lực cho CSGD đảm bảo hoạt động dạy học có ý nghĩa rất lớn. Chính sự hỗ trợ của các tổ chức xã hội, các doanh nghiệp, các nhà hảo tâm sẽ giúp nhiều trường học có điều kiện để nâng cao CLGD. Việc tạo dựng mối quan hệ tốt đẹp giữa nhà trường với cộng đồng còn thể hiện được truyền thống yêu thương, đoàn kết và sẻ chia với nhau..Từ những khó khăn trên, đòi hỏi các CSGD phải thay đổi tư duy trong hoạt động XHHGD.

Từ những năm 1980 nhà trường đã quan tâm đến hoạt động XHHGD. có một lực lượng cựu HS của trường khá hùng hậu. Hơn thế nữa, tuy nằm ở một xã nghèo nhưng nhà trường có truyền thống “Tôn sư trọng đạo” và “Uống nước nhớ nguồn” phát triển mạnh mẽ. Hàng năm, các thế hệ HS đều trở lại viếng thăm trường và có những đóng góp không nhỏ cho HGDG của nhà trường.

Một tổ chức của cựu HS mà có nhiều đóng góp khích lệ cho trường vào thời gian gần đây là Hội Quán Thủ Khoa Huân. Tổ chức này được thành lập vào năm 2020 với phương châm hoạt động là “Uống nước nhớ nguồn”. Hội quán đã kịp thời giúp đỡ HS có hoàn cảnh khó khăn với các suất học bổng, xây dựng sân chơi cho HS, hỗ trợ HS nghèo theo đuổi ước mơ học đại học, kêu gọi các nhà hảo tâm xây nhà cho HS nghèo,...Có thể nói Hội quán Thủ Khoa Huân đã giúp đỡ nhà trường rất nhiều trong thời gian gần đây.

2.2. Thực trạng về xây dựng và PTMQH giữa nhà

trường với Hội quán Thủ Khoa Huân tại trường THPT Thủ Khoa Huân.

Việc xây dựng và PTMQH giữa nhà trường và Hội quán là yêu cầu tất yếu và không thể thiếu cho sự phát triển của nhà trường trong bối cảnh hiện nay. Hiệu quả hoạt động của Hội quán phụ thuộc vào năng lực tổ chức phối hợp của Hiệu trưởng trong phạm vi toàn trường. Hội quán Thủ Khoa Huân hoạt động dựa trên tinh thần tình nguyện, dựa trên tấm lòng, hy sinh thời gian, tiền bạc, thậm chí sức lực cho nhà trường không lợi nhuận. Do đó nhà trường phải có kế hoạch, phương pháp vận động, phối hợp hợp lý thì mới có thể xây dựng mối quan hệ thành công và duy trì PTMQH dài lâu.

- Ngay từ đầu năm học, Hiệu trưởng lên kế hoạch tổ chức cuộc họp giữa nhà trường và Hội quán nhằm thảo luận và xác định mục đích, yêu cầu và nội dung vận động cần đạt được trong năm học.

- Trong cuộc họp hội đồng đầu năm, Hiệu trưởng công bố kế hoạch và tuyên truyền rộng rãi đến toàn hội đồng về địa chỉ Facebook này cũng như yêu cầu Tổ Tin học hướng dẫn mọi người cách sử dụng địa chỉ này để thiết lập và duy trì mối quan hệ với Hội quán. Qua cuộc họp này, Hiệu trưởng cũng nhấn mạnh vai trò quan trọng của các GV, đặc biệt là GVCN trong xây dựng và PTMQH với Hội quán. Hiệu trưởng thông báo ngắn gọn những kết quả đạt được trong năm. Những khó khăn đã vượt qua, những tồn tại, những nét cơ bản về nhiệm vụ năm học mà Hội quán cần biết. Cũng thông qua cuộc họp này, Hội quán cũng nêu lên những khó khăn, những băn khoăn, những yêu cầu đối với nhà trường trong năm học mới để cả hai phía thực hiện nhiệm vụ của mình đem lại kết quả tốt nhất.

- Trong quan hệ với Ban đại diện Hội quán, Hiệu trưởng thể hiện sự bình đẳng, hợp tác, xây dựng. Đặt đúng vị trí của Ban đại diện ngang tầm như một lực lượng giáo dục xã hội khác trong việc phối hợp, xây dựng và phát triển.

- Trong các ngày hội và lễ lớn của nhà trường như Khai giảng năm học 05.9, ngày lễ Nhà giáo Việt Nam 20.11, ngày Sơ kết học kì I, ngày hội Mừng xuân,... nhà trường đều gửi thư mời các thành viên Hội quán về dự họp mặt.

- Các cuộc họp mặt của Hội quán dù tổ chức ở đâu và bất kỳ thời gian nào nhà trường đều cố gắng sắp xếp cử người tham dự nhằm thắt chặt thêm mối quan hệ.

- Tuy nhiên công tác xây dựng và PTMQH giữa nhà trường và Hội quán Thủ Khoa Huân trong năm

vừa qua cũng còn một số hạn chế nhất định.

2.3. Đánh giá về thực trạng trong xây dựng và PTMQH giữa nhà trường và Hội quán Thủ Khoa Huân.

*** Ưu điểm**

- Hiệu Trưởng nhà trường có kinh nghiệm trong lãnh đạo và có MQH tốt với các thành viên trong Hội Quán Thủ Khoa Huân

- Một số GV, đặc biệt là các GVCN lâu năm thiết lập MQH bền vững với các HS cũ của mình.

- Hiệu trưởng đã nắm vững các văn bản cũng như nội dung, nguyên tắc và phương thức huy động các lực lượng xã hội vào XHHGD.

- Nhà trường có hệ thống máy tính kết nối mạng Internet thuận lợi cho việc sử dụng các mạng xã hội như Zalo, Facebook hay Twitter để tiếp xúc và giữ liên lạc với cựu HS trong Hội quán.

*** Hạn chế**

- Đại bộ phận GV, nhân viên nhà trường chưa hiểu rõ về tầm quan trọng của XHHGD. Một số người còn lơ là, thiếu nhiệt tình với công tác này.

- Công tác quản lý của Phó Hiệu trưởng về CSVC , trang thiết bị do Hội quán tài trợ chưa chặt chẽ .

- Nhà trường chưa sử dụng thật hiệu quả các trang thiết bị do Hội quán tài trợ.

- Khâu tổ chức đón tiếp Hội Quán của nhà trường về họp mặt chưa thành công do Hiệu trưởng chưa lên kế hoạch cụ thể .

- Công Đoàn Cơ sở trường và Đoàn Thanh niên chưa thật đóng vai trò tiên phong trong công tác xây dựng mối quan hệ với Hội quán.

2.3. Những giải pháp xây dựng và PTMQH giữa nhà trường với Hội quán Thủ Khoa Huân trong thời gian tới.

2.3.1 Đảm bảo tính pháp lý của công tác xây dựng và PTMQH với Hội quán Thủ Khoa Huân.

Nguyên tắc pháp lý bảo đảm tính công khai, minh bạch và chuẩn mực phù hợp các quy tắc xã hội được mọi người công nhận. Trong công tác xã hội hóa giáo dục ở các trường THPT, ngoài việc bảo đảm hoạt động theo đúng quy định của Luật Giáo dục, còn phải quan tâm đến Luật Đất đai (trong xây dựng phát triển cơ sở vật chất), Luật Hành chính (trong tổ chức hoạt động)... và các bộ luật có liên quan.

2.3.2. Tăng cường tuyên truyền nâng cao nhận thức cho cán bộ, giáo viên, và HS về tầm quan trọng của việc thực hiện XHHGD và phối hợp với Hội quán nói riêng.

Biện pháp này rất quan trọng. Để không ngừng nâng cao nhận thức về XHHGD, tạo được sự thống

nhất trong hành động, Hiệu trưởng cần phải thực hiện tốt tuyên truyền về vai trò, ý nghĩa và tầm quan trọng của XHHGD. Qua đó góp phần làm cho các CB, GV, NV, và HS trong trường nâng cao nhận thức về công tác này

2.3.3 Hoàn thiện tổ chức bộ máy hoạt động quản lý XHHGD ở trường.

Biện pháp này có ý nghĩa hết sức quan trọng. Trước hết giúp cho việc quản lý điều hành các hoạt động XHHGD tại nhà trường đảm bảo tính pháp lý, đồng thời tạo điều kiện thuận lợi để Hiệu trưởng thực hiện các chức năng quản lý. Khi bộ máy được hoàn thiện và đi vào hoạt động sẽ phát huy được sức mạnh tổng hợp, huy động được nhiều lực lượng xã hội tham gia, hạn chế được tình trạng hoạt động đơn lẻ, rời rạc, kém hiệu quả.

2.3.4 Thực hiện tốt xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện kế hoạch có hiệu quả.

Biện pháp này rất cần thiết. Kế hoạch hóa là một trong 4 chức năng quản lý, và là một chức năng mang tính chủ đạo trong quá trình quản lý của Hiệu trưởng. Kế hoạch phối hợp với Hội quán được xây dựng trên một số yếu tố như sau: Mục tiêu của việc huy động xã hội; xác định đối tượng huy động; kết quả dự kiến đối với từng đối tượng; thời gian thích hợp nhất; nguyên tắc ưu tiên để sử dụng trong quá trình triển khai thực hiện hoạt động; chỉ đạo sự phân công một số thành viên trong chủ thể, huy động các nguồn lực.

2.3.5 Tăng cường giám sát, chỉ đạo, KTĐG công tác xây dựng và PTMQH với Hội quán.

Quan trọng nhất ở trường THPT Thủ Khoa Huân là phải giám sát tình trạng sử dụng các món quà tài trợ có hiệu quả hay không, giám sát công tác giữ gìn, chăm sóc, bảo quản, tránh lãng phí các món quà tài trợ từ Hội quán như sân bóng, cây cảnh, tủ sách,... Có như vậy mới có thể thuyết phục các nhà hảo tâm tích cực đóng góp cho trường.

Việc tăng cường KTĐG của Hiệu trưởng còn có tác dụng góp phần nâng cao trách nhiệm của các lực lượng giáo dục trong nhà trường. Kiểm tra về tất cả các hồ sơ xem đúng và hợp lệ chưa, kiểm tra từ khâu triển khai, tổ chức, thực hiện. Công tác đánh giá, nhận xét sẽ được Hiệu trưởng thông qua trong các cuộc họp Hội đồng trường và cuộc họp thường niên của trường và Hội quán vào đầu và cuối mỗi học kì.

2.3.6. Bồi dưỡng kiến thức cho đội ngũ làm công tác XHHGD tại trường.

Biện pháp này rất cần thiết. Nhà trường cần tạo điều kiện và có kế hoạch cho GV, NV làm công tác XHHGD tham gia vào các lớp đào tạo, bồi dưỡng

các kỹ năng về thuyết phục, kỹ năng giao tiếp, kỹ năng lãnh đạo, kỹ năng vận động,... của người làm công tác này. Đồng thời phải bồi dưỡng tăng cường kiến thức về pháp luật của công tác XHHGD cho mọi người nắm rõ để tránh mắc những sai sót trong việc thực hiện.

2.3.7. Đa dạng hóa các loại hình đóng góp và công bố rộng rãi những đóng góp của Hội quán, những hoạt động của nhà trường cùng với Hội quán

Ngoài đóng góp về vật chất, Hội quán cũng có thể đóng góp phi vật chất. Các thành viên trong Hội quán phần lớn là những cựu HS trường thành từ ngôi trường Thủ Khoa Huân nên nhà trường có thể tận dụng thuận lợi này để tổ chức các buổi tọa đàm giữa các thành viên này và HS nhằm nâng cao kỹ năng xã hội cũng như định hướng nghề nghiệp cho các học sinh. Hơn nữa, qua hoạt động này trường còn có thể giúp giáo dục các thế hệ HSTương lai kế thừa truyền thống “Uống nước nhớ nguồn”.

Nhà trường cần thực hiện tốt việc thu chi và có chứng từ hợp lệ. Tất cả các khoản đóng góp và thu chi phải được công bố rộng rãi trong Hội đồng nhà trường và trong các cuộc họp với Hội quán, nhằm tạo lòng tin cũng như tạo cơ sở pháp lý vững chắc.

Việc công bố này không những tăng cường thêm lòng tin với các thành viên trong Hội quán, cho mọi người nhìn thấy sự đóng góp của mình đã được sử dụng như thế nào, có hiệu quả hay không mà còn có mục đích quảng bá cho hoạt động xã hội hóa của trường.

2.3.8 Làm tốt công tác tham mưu với lãnh đạo các cấp.

Biện pháp này rất quan trọng. Nhà trường chủ động tích cực tham mưu với lãnh đạo các cấp từ Sở GD&ĐT tiền Giang, Ủy ban nhân dân huyện Chợ Gạo, UBND xã Mỹ Tịnh An, tạo được nhiều cơ hội đề cập ủy, chính quyền địa phương đến thăm CSV, gặp gỡ giáo viên nhà trường. Định kỳ làm việc với cấp ủy và chính quyền địa phương để kịp thời báo cáo được diễn biến mọi tình hình của nhà trường và xin ý kiến chỉ đạo hỗ trợ. Luôn chủ động tranh thủ sự quan tâm của cấp ủy, chính quyền. Thường xuyên và kịp thời cung cấp những thông tin về giáo dục đến các cán bộ chủ chốt trong cấp ủy, chính quyền địa phương; phân tích cụ thể về hiện trạng cơ sở vật chất của đơn vị, lí do, mục đích của việc tham mưu; đưa ra được nguồn đối ứng để các cấp nhìn thấy sự cần thiết cung ứng để đạt được tầm chiến lược trong xây dựng và phát triển nhà trường.

(Xem tiếp trang 322)

Tăng cường giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh ở Trường Tiểu học Trương Văn Thành, thành phố Thủ Đức

Đinh Thị Tú Trinh

Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 29/7/2024; Accepted: 2/8/2024; Published: 6/8/2024

Abstract: Primary education plays a crucial role in shaping children's character. Educating self-defense skills from this educational level helps students establish a solid foundation for character development. This paper discusses the current state of the goals, content, forms, conditions, and subjective and objective factors affecting self-defense education activities for students at Truong Van Thanh Primary School in Thu Duc City.

Keywords: Management, Education, Self-defense skills, Primary school students

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW của Ban chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) đã đặt ra mục tiêu: Đối với GD phổ thông, tập trung phát triển trí tuệ, thể chất, hình thành phẩm chất, năng lực công dân, phát hiện và bồi dưỡng năng khiếu, định hướng nghề nghiệp cho học sinh (HS). Giáo dục kỹ năng (KN) tự bảo vệ cho HS tiểu học giữ vai trò to lớn trong việc bắt đầu tạo nên hệ giá trị sống cho các em, giúp các em thể hiện được giá trị của bản thân vào cuộc sống để từ đó các em trưởng thành với một hệ giá trị tích cực. Bên cạnh đó, việc giáo dục KN tự bảo vệ còn tạo nên nét văn hóa trong nhà trường. Đó là văn hóa đoàn kết và tự bảo vệ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Thực trạng về mục tiêu hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ (KNTBV) bản thân của HS trường tiểu học

Qua kết quả khảo sát cho thấy điểm TBC của CBQL, GV là 3,05 và điểm TBC của CMHS và HS là 3,07. Như vậy điểm TBC của CBQL, GV và CMHS và HS xấp xỉ nhau. Điều này chứng tỏ nhận thức của CBQL, GV xác định về mục tiêu của hoạt động giáo dục KNTBV bản thân cho HS ở trường Tiểu học Trương Văn Thành, TP Thủ Đức là rất quan trọng.

- Đối với CBQL và GV: Mục tiêu quan trọng nhất được CBQL, GV đánh giá là nội dung 1 Giúp trẻ em phát triển nhận thức về các nguy cơ xung quanh, học cách tự bảo vệ và thực hành các KN cần thiết để giữ an toàn cho bản thân và người khác. Ở đây, cần phải giúp trẻ nhận thức và biết xử lý các nguy cơ xung quanh từ đó biết cách bảo vệ bản thân khi xảy ra tình huống.

Tiếp theo được CBQL, GV đánh giá là nội dung thứ 2 với 17 CBQL, GV đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 28,8 %. Có 37 CBQL, GV đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 62,7%. Có 5 CBQL, GV đánh giá ở mức đạt chiếm tỉ lệ 8,5%. Không có CBQL, GV đánh giá ở mức chưa đạt.

- Đối với CMHS và HS: Nội dung thứ 1 cũng được đánh giá quan trọng nhất. Có 35 CMHS và HS đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 35 %. Có 65 CMHS và HS đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 65. Không có CMHS và HS đánh giá ở mức đạt và chưa đạt.

Nội dung mà CMHS và HS đánh giá thấp nhất đó là nội dung thứ 4 giúp các em có KNTBV mình trước những vấn đề của xã hội có nguy cơ ảnh hưởng đến cuộc sống an toàn và sức khỏe của các em. Đây cũng là nội dung mà CBQL, GV cũng đánh giá thấp nhất trong 6 nội dung trên.

2.2 Thực trạng về nội dung hoạt động giáo dục KNTBV bản thân cho HS ở trường tiểu học

-Đối với CBQL và GV: Nội dung được đánh giá cao nhất là nội dung thứ 6 KN tham gia giao thông; KN thích ứng trong môi trường xã hội với ĐTB là 3,37, với điểm này thì ở mức 4: 3,25 X 4,0 mức tốt. Điều này chứng tỏ KN tham gia giao thông; KN thích ứng trong môi trường xã hội là rất quan trọng. Nội dung mà CBQL và GV đánh giá thấp nhất là nội dung thứ 5. Có 14 CBQL, GV đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 23,7 %. Có 20 CBQL, GV đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 34%. Có 13 CBQL, GV đánh giá ở mức đạt chiếm tỉ lệ 22% và 12 CBQL, GV đánh giá ở mức chưa đạt chiếm tỉ lệ 20,3%.

-Đối với CMHS và HS: Nội dung được đánh giá cao nhất là nội dung thứ 6 cũng cùng quan điểm với

CBQL, GV. Nội dung mà CMHS và HS đánh giá thấp nhất đó là nội dung thứ 4 KN tránh bị xâm hại thân thể, quấy rối tình dục. Có 22 CMHS và HS đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 22 %. Có 60 CMHS và HS đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 60% và 18 CMHS và HS đánh giá ở mức đạt chiếm tỉ lệ 18%.

2.3 Thực trạng về PP hoạt động giáo dục KNTBV bản thân cho HS ở trường Tiểu học

Qua kết quả khảo sát và phỏng vấn của CBQL, GV và CMHS và HS về thực trạng về PP hoạt động giáo dục KNTBV bản thân cho học sinh ở trường Tiểu học Trương Văn Thành, TP Thủ Đức cho thấy điểm TBC của CBQL và GV được đánh giá là 2,75 và 2,7. Điểm TBC này đạt ở mức 3, 2,50 X 3,25 mức khá.

- Đối với CBQL và GV: PP được đánh giá cao nhất là PP thảo luận, phân tích, trao đổi. Việc thường xuyên sử dụng PP thảo luận, phân tích, trao đổi sẽ nâng cao hiệu quả giáo dục KNTBV bản thân cho HS.

PP được đánh giá thấp nhất là PP thứ 3 PP thực hành với 14 CBQL, GV đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 23,7%, 15 CBQL, GV đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 25,6% và 20 CBQL, GV đánh giá ở mức đạt chiếm tỉ lệ 33,8%, 10 CBQL, GV đánh giá ở mức chưa đạt chiếm tỉ lệ 16,9%.

-Đối với CMHS và HS phương pháp được đánh giá thấp nhất là PP thứ 5, PP nêu gương với ĐTB là 2,44. Ở đây, có 12 CMHS và HS đánh giá ở mức tốt chiếm tỉ lệ 12 %. Có 356 CMHS và HS đánh giá ở mức khá chiếm tỉ lệ 35% và 38 CMHS và HS đánh giá ở mức đạt chiếm tỉ lệ 38% và 15 có CMHS và HS đánh giá ở mức chưa đạt chiếm tỉ lệ 15%.

2.4 Thực trạng về hình thức hoạt động giáo dục KNTBV bản thân của HS ở trường tiểu học

Đối với CBQL, GV: Điểm TBC được đánh giá là 3,19 như vậy chứng tỏ các hình thức tổ chức được CBQL đánh giá ở mức khá. Bảng số liệu mô tả đánh giá của hai nhóm đối tượng khảo sát: cán bộ quản lý và giáo viên (CBQL, GV) và cán bộ quản lý HS và HS (CMHS, HS) về các hình thức tổ chức giáo dục KNTBV. Dữ liệu được phân chia theo bốn mức độ: Chưa đạt, Đạt, Khá, Tốt và tính điểm trung bình (ĐTB) cho mỗi hình thức tổ chức.

Tích hợp nội dung giáo dục KNTBV vào chương trình giảng dạy chính khóa: CBQL, GV: Tỉ lệ “Tốt” cao nhất với 49,3% và điểm trung bình 3,37 (thứ hạng 2). CMHS, HS: Tỉ lệ «Khá» cao nhất với 65% và điểm trung bình 3,05 (thứ hạng 2). Đây là hình thức tổ chức được đánh giá cao nhất ở cả hai nhóm đối tượng.

Tổ chức các buổi hội thảo, diễn thuyết, lớp học

ngoại khóa: CBQL, GV: Tỉ lệ “Tốt” rất cao với 67,8% và điểm trung bình 3,67 (thứ hạng 1). CMHS, HS: Tỉ lệ “Khá” cao nhất với 42% và điểm trung bình 3,1 (thứ hạng 1). Đánh giá cao nhất trong cả hai nhóm đối tượng, đặc biệt ở nhóm CBQL, GV. Sử dụng trò chơi, kịch tình huống hoặc hoạt động mô phỏng: CBQL, GV: Tỉ lệ “Chưa đạt” cao nhất với 18,6% và điểm trung bình 2,45 (thứ hạng 5). CMHS, HS: Tỉ lệ “Chưa đạt” là 17% và điểm trung bình 2,45 (thứ hạng 4). Đánh giá thấp ở cả hai nhóm đối tượng.

Tổ chức các buổi diễn tập xử lý tình huống khẩn cấp: CBQL, GV: Tỉ lệ “Khá” và “Tốt” khá cao với tổng cộng 74,6% và điểm trung bình 3,1 (thứ hạng 4). CMHS, HS: Tỉ lệ “Chưa đạt” cao với 45% và điểm trung bình 1,98 (thứ hạng 5). Đánh giá thấp ở nhóm CMHS, HS nhưng lại khá cao ở nhóm CBQL, GV.

Tổ chức các buổi thảo luận nhóm: CBQL, GV: Tỉ lệ “Đạt” và “Khá” cao với tổng cộng 67,8% và điểm trung bình 3,4 (thứ hạng 3). CMHS, HS: Tỉ lệ “Khá” là cao nhất với 33% và điểm trung bình 2,69 (thứ hạng 3).

Hình thức tổ chức được đánh giá cao nhất là tổ chức các buổi hội thảo, diễn thuyết hoặc lớp học ngoại khóa (với điểm trung bình cao nhất trong cả hai nhóm đối tượng). Hình thức tổ chức được đánh giá thấp nhất là sử dụng trò chơi, kịch tình huống hoặc các hoạt động mô phỏng (với điểm trung bình thấp nhất trong cả hai nhóm đối tượng). Điểm trung bình chung: CBQL, GV: 3,19, CMHS, HS: 2,65.

2.5 Thực trạng điều kiện hoạt động giáo dục KNTBV bản thân của HS ở trường Tiểu học

Trang bị đầy đủ CSVC và trang thiết bị cần thiết: CBQL, GV: Tỉ lệ «Khá» cao nhất với 69,5% và điểm trung bình 3,37 (thứ hạng 3). CMHS, HS: Tỉ lệ «Khá» cao nhất với 72% và điểm trung bình 3,28 (thứ hạng 4). Đây là điều kiện được đánh giá khá cao ở cả hai nhóm, cho thấy sự quan tâm đến việc trang bị CSVC là quan trọng.

Xây dựng và triển khai chương trình giảng dạy chi tiết: CBQL, GV: Tỉ lệ “Tốt” cao nhất với 57,7% và điểm trung bình 3,57 (thứ hạng 1). CMHS, HS: Tỉ lệ “Khá” cao nhất với 63% và điểm trung bình 3,37 (thứ hạng 3). Được đánh giá cao nhất về sự phù hợp của chương trình giảng dạy với lứa tuổi và trình độ HS.

Đào tạo đội ngũ GV có kiến thức và KN chuyên môn: CBQL, GV: Tỉ lệ “Tốt” là 44,1% và điểm trung bình 3,23 (thứ hạng 5). CMHS, HS: Tỉ lệ “Tốt” là 56% và điểm trung bình 3,47 (thứ hạng 2). Đánh giá

thấp hơn so với các điều kiện khác, cho thấy cần cải thiện đào tạo đội ngũ GV.

Khuyến khích sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng: CBQL, GV: Tỷ lệ “Tốt” cao nhất với 79,7% và điểm trung bình 3,45 (thứ hạng 2). CMHS, HS: Tỷ lệ “Tốt” là 59% và điểm trung bình 3,59 (thứ hạng 1). Đây là điều kiện được đánh giá rất cao, đặc biệt ở nhóm CMHS, HS, cho thấy sự tham gia của phụ huynh và cộng đồng là rất quan trọng.

Thiết lập hệ thống đánh giá hiệu quả của các chương trình: CBQL, GV: Tỷ lệ “Tốt” là 47,5% và điểm trung bình 3,32 (thứ hạng 4). CMHS, HS: Tỷ lệ “Khá” là 48% và điểm trung bình 3,02 (thứ hạng 5). Đánh giá thấp hơn ở nhóm CMHS, HS, cho thấy cần cải thiện hệ thống đánh giá hiệu quả. Điều kiện được đánh giá cao nhất là khuyến khích sự tham gia tích cực của phụ huynh và cộng đồng (với điểm trung bình cao nhất ở nhóm CMHS, HS). Điều kiện được đánh giá thấp nhất là đào tạo đội ngũ GV (với điểm trung bình thấp hơn so với các điều kiện khác).

Điểm trung bình chung: CBQL, GV: 3,38. CMHS, HS: 3,34. Điểm trung bình chung cho thấy cả hai nhóm đối tượng đều đánh giá các điều kiện khá tốt, nhưng có sự khác biệt nhỏ trong đánh giá giữa các điều kiện cụ thể.

2.6 Các yếu tố ảnh hưởng đến hoạt động giáo dục KNTBV bản thân của HS ở trường tiểu học

Bảng số liệu trình bày sự đánh giá của hai nhóm đối tượng khảo sát: cán bộ quản lý và GV (CBQL, GV) và cán bộ quản lý HS và HS (CMHS, HS) về mức độ ảnh hưởng của các yếu tố chủ quan đến hiệu quả của hoạt động giáo dục KNTBV bản thân.

Năng lực quản lý của Ban giám hiệu: CBQL, GV: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 56% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” chưa được nêu rõ (có thể là 0% trong số liệu). CMHS, HS: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 11% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” là 89%. Năng lực quản lý của Ban giám hiệu được coi là có ảnh hưởng lớn hơn theo đánh giá của CMHS, HS so với CBQL, GV.

Kinh nghiệm và trình độ chuyên môn của GV: CBQL, GV: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 44% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” chưa được nêu rõ (có thể là 0% trong số liệu). CMHS, HS: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 23% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” là 77%. Kinh nghiệm và trình độ chuyên môn của GV được đánh giá là có ảnh hưởng lớn hơn từ góc nhìn của CMHS, HS so với CBQL, GV.

Sự nhiệt tình và tâm huyết của GV: CBQL, GV: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 46% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” chưa được nêu rõ (có thể là 0% trong số liệu).

CMHS, HS: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 21% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” là 79%. Sự nhiệt tình và tâm huyết của giáo viên được đánh giá cao hơn từ phía CMHS, HS.

Sự hợp tác giữa các GV trong trường: CBQL, GV: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 48% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” chưa được nêu rõ (có thể là 0% trong số liệu). CMHS, HS: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 13% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” là 87%. Sự hợp tác giữa các GV được đánh giá là rất quan trọng từ góc nhìn của CMHS, HS hơn so với CBQL, GV.

Tính sáng tạo và linh hoạt của GV: CBQL, GV: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 47% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” chưa được nêu rõ (có thể là 0% trong số liệu). CMHS, HS: Tỷ lệ “Ảnh hưởng” là 21% và tỷ lệ “Rất ảnh hưởng” là 79%. Tính sáng tạo và linh hoạt của GV được đánh giá cao hơn theo quan điểm của CMHS, HS.

Yếu tố ảnh hưởng nhất theo đánh giá của CMHS, HS là sự nhiệt tình và tâm huyết của GV (với 79% “Rất ảnh hưởng”). Yếu tố ảnh hưởng ít nhất theo đánh giá của CBQL, GV có thể là sự hợp tác giữa các GV (với 48% “Ảnh hưởng”).

CBQL, GV: Điểm trung bình chung là 3,90, cho thấy các yếu tố khách quan đều được đánh giá cao, với điểm cao nhất cho chính sách và quy định của Bộ GD & ĐT.

CMHS, HS: Điểm trung bình chung là 3,93, cho thấy mức độ ảnh hưởng của các yếu tố khách quan được đánh giá cao, với điểm cao nhất cũng cho chính sách và quy định của Bộ GD & ĐT.

3. Kết luận

Để tăng cường hoạt động giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh tại Trường Tiểu học Trương Văn Thành, Thành phố Thủ Đức, cần chú trọng đến các yếu tố chính như chính sách, sự hỗ trợ từ phụ huynh và cộng đồng, cơ sở vật chất, nguồn lực tài chính và đào tạo giáo viên. Cần thực hiện các biện pháp đồng bộ và liên tục để cải thiện và duy trì chất lượng giáo dục, đảm bảo rằng học sinh được trang bị đầy đủ kỹ năng cần thiết để bảo vệ bản thân trong mọi tình huống.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc Hội (2019), *Luật Giáo dục sửa đổi bổ sung năm 2019*, NXB Chính trị Quốc gia - ST. Hà Nội
2. Chính phủ (2013) *Nghị quyết 29/2013/NQ-TU ngày 04 /11/2013 về “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo”*. Hà Nội
3. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*. Hà Nội

Tăng cường giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh ở trường tiểu học

Tạ Diễm Mi

Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Compassion is an essential quality in life and work. Equipping primary school students with this quality provides them with a solid foundation to grow into responsible adults who respect and help others in society. This article discusses the importance, objectives, principles, content, methods, forms, and collaborative efforts involved in educating compassion in primary school students.

Keywords: Education, Compassion, Primary School Students

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết 29/2013 Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng xác 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”. Với mục đích quán triệt và thực hiện Nghị quyết của Đảng, Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) môn Giáo dục công dân (GDGD) (được ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo) đã đề ra mục tiêu: “Chương trình môn Giáo dục công dân góp phần hình thành, phát triển ở học sinh (HS) các phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực và trách nhiệm. Quan trọng hơn đó là giáo dục phẩm chất nhân ái trong dạy học môn Đạo đức có vai trò đặc biệt quan trọng, với lứa tuổi đầu cấp học phổ thông tạo tiền đề vững chắc cho giáo dục nhân cách toàn diện. Việc giáo dục phẩm chất nhân ái không chỉ giúp HS phát triển nhân cách tốt mà còn góp phần xây dựng một xã hội biết yêu thương và sẻ chia.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

-Khái niệm “Phẩm chất: là những tính tốt thể hiện ở thái độ, hành vi ứng xử của con người; cùng với năng lực tạo nên nhân cách con người” (TT32/2018).

-Nhân ái là một đức tính thể hiện lòng yêu thương, sự cảm thông và sự quan tâm chân thành đến người khác. Phẩm chất nhân ái là một đặc điểm đạo đức, thể hiện sự thấu hiểu, cảm thông và lòng trắc ẩn đối với người khác.

2.2. Tầm quan trọng giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Nhân ái là một phẩm chất được nằm sâu trong mỗi bản chất của một con người. Phẩm chất này luôn tồn tại bên trong con người của chúng ta và nó ở trong

chính cuộc sống của bản thân. Thông thường thì lòng nhân ái thường xuất hiện ở những hoạt động hàng ngày như: Cử chỉ, lời nói, hành động... Khi mình mở lòng nhân ái đối với bất cứ ai thì người đó sẽ cảm nhận được sự ấm áp của mình.

Yêu thương con người là một trong những phẩm chất đạo đức tốt đẹp của dân tộc ta có từ ngàn đời nay. Dân tộc ta luôn gìn giữ và phát huy truyền thống đó. Mỗi một cá nhân đều phải sống và có trách nhiệm với xã hội để góp phần vào sự phát triển của loài người.

Ở giai đoạn lớp 1, trẻ đang trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách. Giáo dục phẩm chất nhân ái giúp thiết lập nền tảng giá trị cốt lõi về lòng tốt, sự quan tâm và tôn trọng người khác. Việc giáo dục lòng nhân ái ngay từ đầu giúp trẻ hình thành thói quen và hành vi tích cực, từ đó trở thành những cá nhân có trách nhiệm và tích cực trong xã hội. Trong một xã hội ngày càng đa dạng, việc phát triển lòng nhân ái giúp trẻ dễ dàng thích ứng với những môi trường và nhóm người khác nhau, đồng thời xây dựng mối quan hệ hài hòa và tôn trọng lẫn nhau.

2.3. Mục tiêu giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Giúp HS nhận biết và hiểu về lòng nhân ái, sự quan tâm, chia sẻ, giúp đỡ và cảm thông với người khác.

HS sẽ học cách nhận diện và phân biệt các hành vi nhân ái trong cuộc sống hàng ngày, như việc giúp đỡ bạn bè, chia sẻ đồ chơi, hoặc an ủi bạn khi gặp khó khăn.

Giúp HS phát triển khả năng nhận diện và hiểu cảm xúc của người khác, từ đó tạo ra các phản ứng phù hợp và nhân ái.

Thực hiện các hoạt động giúp HS đặt mình vào vị trí của người khác để phát triển sự thấu cảm, chẳng hạn như thông qua các trò chơi nhập vai hoặc câu chuyện.

2.4. Nguyên tắc giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường Tiểu học

Nguyên tắc phát triển theo giai đoạn: Cần phải hiểu rõ đặc điểm tâm lý, nhận thức và tình cảm của HS lớp 1 để xây dựng nội dung và phương pháp giáo dục phù hợp. Phẩm chất nhân ái nên được phát triển một cách tự nhiên, từng bước và phù hợp với lứa tuổi của các em.

Nguyên tắc học qua trải nghiệm: HS học tốt nhất khi các em được tham gia vào những hoạt động thực tế. Do đó, giáo dục phẩm chất nhân ái nên kết hợp với các hoạt động thực hành, nơi học sinh có thể trải nghiệm và thể hiện lòng nhân ái thông qua hành động cụ thể.

Nguyên tắc tích cực và khuyến khích: Tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích HS thể hiện lòng nhân ái. Những hành vi nhân ái nên được khen ngợi và khuyến khích để học sinh cảm thấy được động viên và có động lực tiếp tục thể hiện các phẩm chất tốt đẹp.

Nguyên tắc nhất quán và liên tục: Giáo dục phẩm chất nhân ái cần được thực hiện một cách liên tục và nhất quán trong mọi hoạt động học tập và sinh hoạt của học sinh. Điều này giúp các em hiểu rằng lòng nhân ái không chỉ là một hành động đơn lẻ mà là một phần quan trọng của cách sống hằng ngày.

Nguyên tắc kết hợp giữa gia đình và nhà trường: Sự hợp tác giữa gia đình và nhà trường là cần thiết để đảm bảo học sinh được giáo dục về lòng nhân ái một cách toàn diện. Phụ huynh và giáo viên nên phối hợp chặt chẽ để định hướng và rèn luyện phẩm chất này cho các em.

Nguyên tắc giáo dục bằng gương mẫu: Giáo viên và người lớn trong môi trường học tập cần làm gương về lòng nhân ái. Học sinh sẽ học được rất nhiều từ cách cư xử và hành động của người lớn xung quanh.

Nguyên tắc linh hoạt và phù hợp cá nhân: Mỗi học sinh có những điểm mạnh và nhu cầu khác nhau. Do đó, phương pháp và nội dung giáo dục phẩm chất nhân ái cần được điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với từng học sinh, đảm bảo mọi em đều có cơ hội phát triển phẩm chất này.

Nguyên tắc thúc đẩy sự thấu cảm: Giáo dục phẩm chất nhân ái nên chú trọng đến việc phát triển khả năng thấu cảm ở học sinh, giúp các em biết đặt mình vào vị trí của người khác và hiểu được cảm xúc, khó khăn của người khác.

2.5. Nội dung giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Theo chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể

2018, nội dung phẩm chất nhân ái: Yêu quý mọi người: Yêu thương, quan tâm, chăm sóc người thân trong gia đình. Yêu quý bạn bè, thầy cô; quan tâm, động viên, khích lệ bạn bè. Tôn trọng người lớn tuổi; giúp đỡ người già, người ốm yếu, người khuyết tật; nhường nhịn và giúp đỡ em nhỏ. Biết chia sẻ với những bạn có hoàn cảnh khó khăn, các bạn ở vùng sâu, vùng xa, người khuyết tật và đồng bào bị ảnh hưởng của thiên tai.

Tôn trọng sự khác biệt giữa mọi người: Tôn trọng sự khác biệt của bạn bè trong lớp về cách ăn mặc, tính nết và hoàn cảnh gia đình. Không phân biệt đối xử, chia rẽ các bạn. Sẵn sàng tha thứ cho những hành vi có lỗi của bạn (Chương trình phổ thông tổng thể, 2018, tr.39-40)

Quan tâm, chăm sóc người thân trong gia đình: Nhận biết được biểu hiện của sự quan tâm, chăm sóc người thân trong gia đình. Thể hiện được sự quan tâm, chăm sóc người thân trong gia đình bằng những hành vi phù hợp với lứa tuổi. Lễ phép, vâng lời ông bà, cha mẹ, anh chị; hiếu thảo với ông bà, cha mẹ; nhường nhịn và giúp đỡ em nhỏ.

2.6. Phương pháp giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Phương pháp giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh lớp 1 ở trường tiểu học: Giáo dục thông qua câu chuyện: Sử dụng các câu chuyện, truyện cổ tích hoặc sách tranh với nội dung tập trung vào lòng nhân ái và cách cư xử tốt đẹp. Sau khi đọc, giáo viên có thể tổ chức thảo luận để học sinh hiểu rõ hơn về ý nghĩa của những hành động nhân ái. Tổ chức các hoạt động như chia sẻ đồ chơi, giúp đỡ bạn bè trong lớp hoặc tham gia các hoạt động cộng đồng để học sinh trải nghiệm trực tiếp và rèn luyện phẩm chất nhân ái.

Khuyến khích hành vi tích cực: GV nên khen ngợi và tặng thưởng nhỏ khi học sinh thể hiện lòng nhân ái, ví dụ như giúp đỡ bạn bè, chia sẻ với người khác. Điều này sẽ thúc đẩy học sinh lặp lại những hành vi tích cực này.

Dạy qua ví dụ: GV và nhân viên trong trường nên là những tấm gương về lòng nhân ái để học sinh noi theo. Những hành động nhỏ như lắng nghe, hỗ trợ và chăm sóc lẫn nhau sẽ để lại ấn tượng mạnh mẽ trong lòng học sinh. Sử dụng các trò chơi nhập vai để giúp học sinh đặt mình vào vị trí của người khác, từ đó phát triển sự thấu cảm và lòng nhân ái.

Tạo cơ hội cho HS thảo luận về những tình huống cụ thể, như cách giúp đỡ bạn gặp khó khăn, để học sinh có thể đưa ra những ý kiến và học hỏi từ nhau. Khuyến khích học sinh vẽ tranh, làm thủ công, hoặc

sáng tác các bài hát về lòng nhân ái để phát triển tư duy sáng tạo và sự thấu cảm.

Nêu gương những việc làm tốt, những tấm gương sáng để học sinh noi theo. Nêu gương và khen thưởng học sinh kịp thời khi học sinh tiến bộ và làm tốt trong các hoạt động.

2.7. Hình thức giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Phát triển phẩm chất cho HS lớp 1 có thể được thực hiện thông qua nhiều hình thức khác nhau. Qua thực tiễn cho thấy cách thức hiệu quả để triển khai vào nhà trường là tích hợp trong việc dạy và học tất cả các môn, chứ không dạy nội dung này như một chương trình độc lập hay là một phần của hoạt động ngoại khóa.

Hoạt động ngoại khóa: Tổ chức các hoạt động như thăm viện dưỡng lão, tham gia các chương trình từ thiện hoặc làm tình nguyện tại các cơ sở cộng đồng. Những hoạt động này giúp học sinh trải nghiệm và thực hành lòng nhân ái trong cuộc sống thực tế.

Giờ sinh hoạt lớp: Dành thời gian trong các buổi sinh hoạt lớp để thảo luận về lòng nhân ái, chia sẻ những câu chuyện hoặc tình huống mà học sinh có thể bày tỏ lòng tốt, giúp đỡ người khác.

Giáo dục tích hợp trong môn học: Tích hợp các bài học về lòng nhân ái vào các môn học khác như Đạo đức, Tiếng Việt, Mỹ thuật hoặc Âm nhạc. Ví dụ, trong môn Tiếng Việt, học sinh có thể đọc và viết về những câu chuyện liên quan đến lòng nhân ái.

Hoạt động nhóm: Khuyến khích HS tham gia các hoạt động nhóm, nơi mà các em cần hợp tác và giúp đỡ lẫn nhau. Các hoạt động này có thể bao gồm các dự án nhỏ, trò chơi đồng đội hoặc công việc nhóm trong lớp.

Lễ hội và sự kiện: Tổ chức các lễ hội hoặc sự kiện như “Ngày nhân ái” hoặc “Tuần lễ từ thiện,” nơi học sinh có thể tham gia vào các hoạt động tập thể để bày tỏ lòng nhân ái và học cách giúp đỡ người khác.

Sân khấu hóa: Sử dụng các vở kịch ngắn, đóng vai hoặc tiểu phẩm liên quan đến lòng nhân ái để học sinh có thể hiểu và thể hiện các giá trị này thông qua nghệ thuật sân khấu.

Giáo dục qua gương mẫu: GV và nhân viên trường học thể hiện lòng nhân ái qua hành động hằng ngày, từ cách họ đối xử với học sinh đến cách họ giúp đỡ lẫn nhau trong công việc.

2.8. Sự phối hợp các lực lượng giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS lớp 1 ở trường tiểu học

Gia đình: Phụ huynh đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành nhân cách cho trẻ. Gia đình nên là môi

trường đầu tiên để trẻ học về lòng nhân ái thông qua việc thể hiện tình yêu thương, quan tâm và chia sẻ với các thành viên trong gia đình. Cha mẹ có thể kể những câu chuyện về lòng tốt hoặc khuyến khích con tham gia vào các hoạt động từ thiện nhỏ tại nhà.

Nhà trường: GV cần liên tục trao đổi với phụ huynh về tiến trình phát triển phẩm chất nhân ái của học sinh. Việc tổ chức các buổi họp phụ huynh, hoặc các buổi hội thảo về giáo dục phẩm chất nhân ái, sẽ giúp tăng cường sự phối hợp và thống nhất phương pháp giáo dục giữa gia đình và nhà trường.

GV chủ nhiệm: Là người trực tiếp hướng dẫn và giáo dục học sinh hằng ngày, giáo viên chủ nhiệm đóng vai trò chính trong việc xây dựng và thực hiện các kế hoạch giáo dục phẩm chất nhân ái.

GV bộ môn: Mỗi giáo viên bộ môn có thể tích hợp giáo dục lòng nhân ái vào nội dung bài giảng của mình. Ví dụ, GV mỹ thuật có thể khuyến khích HS vẽ tranh về tình yêu thương, còn GV âm nhạc có thể hướng dẫn các bài hát về lòng tốt.

Ban giám hiệu và các tổ chức đoàn thể: Ban giám hiệu có thể phối hợp với các tổ chức như Đội Thiếu niên Tiền phong, Hội Chữ thập đỏ để tổ chức các hoạt động ngoại khóa, sự kiện từ thiện, nhằm tạo cơ hội cho HS thực hành lòng nhân ái trong thực tế.

Bạn bè trong lớp: Việc tạo ra các hoạt động nhóm, cặp đôi sẽ giúp HS học cách chia sẻ, giúp đỡ và hợp tác với bạn bè. Qua đó, các em sẽ dần dần phát triển lòng nhân ái và sự quan tâm đến người khác.

Bạn bè trong trường: Những hoạt động giao lưu giữa các lớp, các khối trong trường cũng là cơ hội để HS thể hiện và học hỏi về lòng nhân ái từ bạn bè.

3. Kết luận

Giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS tiểu học là một nhiệm vụ quan trọng trong quá trình hình thành và phát triển nhân cách của trẻ. Nhân ái không chỉ là một giá trị đạo đức mà còn là nền tảng để xây dựng mối quan hệ xã hội lành mạnh, giúp trẻ phát triển toàn diện và trở thành công dân có trách nhiệm trong tương lai. Khi giáo dục nhân ái được triển khai tốt, lớp học trở thành một môi trường an toàn, thân thiện, nơi các em cảm thấy được tôn trọng và yêu thương. Điều này thúc đẩy tinh thần học tập và khả năng tương tác tích cực giữa các học sinh.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục sửa đổi bổ sung năm 2019*, NXB Chính trị Quốc gia - ST. Hà Nội
2. Nguyễn Trọng Lăng (2023) *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi tiểu học và Tâm lý học sư phạm*, NXB Khoa học xã hội, Hà Nội.

Thực trạng phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở Trường Tiểu học Tân Tiến huyện Đầm Dơi, tỉnh Cà Mau

Nguyễn Thị Hà Anh

Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 10/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Close coordination among the forces within the school, the involvement of parents or legal guardians of students, and relevant external forces play a very important role in psychological counseling activities for students. The article discusses the importance, current state, objectives, content, principles, and methods of the coordination between the school and family in psychological counseling for primary school students.

Keywords: Coordination, School and family, Psychological counseling, Primary school students

1. Đặt vấn đề

Tư vấn tâm lý (TL) cho học sinh (HS) là sự hỗ trợ TL giúp HS nâng cao hiểu biết về bản thân, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ xã hội, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự đưa ra quyết định trong tình huống khó khăn HS gặp phải khi đang học tại nhà trường. Tham vấn TL cho HS là sự tương tác, trợ giúp TL, can thiệp (khi cần thiết) của cán bộ, giáo viên (GV) tư vấn đối với HS khi gặp phải tình huống khó khăn trong học tập, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ với người khác hoặc nhận thức bản thân, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự lựa chọn và thực hiện quyết định trong tình huống đó.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý

TT	Mục tiêu	Mức độ đánh giá, tỉ lệ %				ĐTB	Thứ hạng
		Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt		
1	Mục tiêu sự hỗ trợ cần thiết về mặt TL để phát triển cá về nhận thức, cảm xúc và xã hội	0	6.33	20.25	73.42	3.18	4
2	Phối hợp giữa nhà trường và gia đình giúp tạo ra sự nhất quán trong các PP và chiến lược can thiệp TL	0	6.33	79.75	13.92	3.13	5
3	Tăng cường khả năng phát hiện sớm và giải quyết các vấn đề TL của HS	0	3.80	11.39	86.08	3.50	1
4	Xây dựng mối quan hệ tin cậy và hỗ trợ giữa nhà trường và gia đình	0	3.16	82.28	14.56	3.23	2

5	Phối hợp giúp đảm bảo rằng tất cả HS đều được tiếp cận dịch vụ tư vấn TL một cách công bằng và bình đẳng	0	5.06	79.75	15.19	3.22	3
Điểm trung bình chung						3.25	

Kết quả cho thấy: Tăng cường khả năng phát hiện sớm và giải quyết các vấn đề TL của HS) đứng đầu về điểm trung bình (3.50), cho thấy sự ưu tiên cao đối với khả năng phát hiện và giải quyết vấn đề TL. Điều này chỉ ra rằng đây là mục tiêu quan trọng nhất đối với các đối tượng khảo sát. Xây dựng mối quan hệ tin cậy và hỗ trợ giữa nhà trường và gia đình và phối hợp giúp đảm bảo rằng tất cả HS đều được tiếp cận dịch vụ tư vấn TL một cách công bằng và bình đẳng có điểm trung bình gần nhau, cho thấy rằng việc xây dựng mối quan hệ tin cậy và đảm bảo sự công bằng trong tiếp cận dịch vụ tư vấn TL cũng được đánh giá cao.

Mục tiêu sự hỗ trợ cần thiết về mặt TL để phát triển cá về nhận thức, cảm xúc và xã hội và Phối hợp giữa nhà trường và gia đình giúp tạo ra sự nhất quán trong các PP và chiến lược can thiệp TL có điểm trung bình thấp hơn, nhưng vẫn cho thấy sự quan tâm đáng kể.

Điểm trung bình chung là 3.25, cho thấy rằng các mục tiêu đều được đánh giá cao về mức độ hoàn thành và quan trọng, với ưu tiên cao nhất là khả năng phát hiện và giải quyết các vấn đề TL.

2.2. Nguyên tắc phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL

TT	Nguyên tắc	Mức độ đánh giá, tỉ lệ %				ĐTB	Thứ hạng
		Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt		

1	Nhà trường và gia đình cần hợp tác chặt chẽ và tôn trọng quan điểm cũng như ý kiến của nhau	0	3.21	10.90	85.89	3.79	1
2	Tất cả thông tin liên quan đến tình trạng TL và các can thiệp của HS phải được bảo mật và chỉ được chia sẻ với các bên liên quan cần thiết	0	3.80	11.39	84.81	3.52	2
3	Tất cả các hoạt động phối hợp và can thiệp TL phải được hướng tới việc cải thiện sức khỏe và phát triển của HS	0	0	79.75	20.25	3.20	3
4	Phối hợp cần phải linh hoạt và sẵn sàng điều chỉnh khi có sự thay đổi trong tình trạng của HS hoặc khi có phản hồi từ các bên	0	0	88.61	12.03	3.20	4
5	Thực hiện việc đánh giá định kỳ về hiệu quả của các can thiệp và cung cấp phản hồi cho các bên liên quan	0	0	80.38	19.62	3.12	5
Điểm trung bình chung						3.36	

Bảng số liệu cho thấy: Nhà trường và gia đình cần hợp tác chặt chẽ và tôn trọng quan điểm cũng như ý kiến của nhau đứng đầu về điểm trung bình (3.79), cho thấy đây là nguyên tắc được đánh giá cao nhất. Sự hợp tác chặt chẽ và tôn trọng quan điểm là rất quan trọng trong phối hợp giữa nhà trường và gia đình. Tất cả thông tin liên quan đến tình trạng tâm lý và các can thiệp của học sinh phải được bảo mật và chỉ được chia sẻ với các bên liên quan cần thiết cũng được đánh giá cao với điểm trung bình 3.52, nhấn mạnh sự quan trọng của bảo mật thông tin. Tất cả các hoạt động phối hợp và can thiệp tâm lý phải được hướng tới việc cải thiện sức khỏe và phát triển của học sinh và Thực hiện việc đánh giá định kỳ về hiệu quả của các can thiệp và cung cấp phản hồi cho các bên liên quan đều có điểm trung bình tương đối gần nhau, cho thấy sự quan trọng của việc hướng tới cải thiện sức khỏe và phát triển cũng như đánh giá hiệu quả can thiệp. Phối hợp cần phải linh hoạt và sẵn sàng điều chỉnh khi có sự thay đổi trong tình trạng của học sinh hoặc khi có phản hồi từ các bên đứng cuối cùng về điểm trung bình (3.12), tuy nhiên, nó vẫn được coi là quan trọng nhưng không được đánh giá cao bằng các nguyên tắc khác.

Điểm trung bình chung là 3.36, cho thấy rằng các nguyên tắc đều được đánh giá tích cực và có sự quan tâm đáng kể. Nguyên tắc hợp tác và bảo mật thông tin là những yếu tố quan trọng nhất theo đánh giá của các đối tượng khảo sát.

2.3. Nội dung phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS ở trường TH

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá, tỉ lệ %				ĐTB	Thứ hạng
		Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt		
1	Nhà trường và gia đình thường xuyên trao đổi thông tin về tình trạng TL, hành vi và sự phát triển của HS.	0	0	86.08	13.92	3.14	2
2	Phối hợp trong việc xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp TL phù hợp với nhu cầu cụ thể của HS	0	0	84.18	15.82	3.15	1
3	Tổ chức các cuộc họp định kỳ giữa GV, nhà tư vấn tâm lý và cha mẹ HS để đánh giá tiến trình và hiệu quả của các can thiệp	0	0	87.18	12.66	3.12	3
4	Nhà trường cung cấp thông tin và đào tạo cho cha mẹ HS về các vấn đề tâm lý phổ biến, KN quản lý cảm xúc và các PP hỗ trợ HS	0	4.43	83.54	12.03	3.12	5
5	Phối hợp để nhanh chóng giải quyết các vấn đề tâm lý khẩn cấp của HS, bao gồm việc tổ chức các can thiệp khẩn cấp và cung cấp hỗ trợ tức thời	0	0	89.87	10.76	3.10	5
Điểm trung bình chung						3.13	

Bảng số liệu cho thấy: Nội dung 1 (Nhà trường và gia đình thường xuyên trao đổi thông tin về tình trạng tâm lý, hành vi và sự phát triển của HS) có điểm trung bình cao nhất (3.14), cho thấy đây là nội dung được đánh giá tích cực nhất. Nội dung 2 (Phối hợp trong việc xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp tâm lý phù hợp với nhu cầu cụ thể của HS) cũng được đánh giá cao với điểm trung bình 3.15, nhấn mạnh sự cần thiết của việc xây dựng và thực hiện kế hoạch can thiệp phù hợp. Nội dung 3 (Tổ chức các cuộc họp định kỳ giữa GV, nhà tư vấn tâm lý và cha mẹ HS để đánh giá tiến trình và hiệu quả của các can thiệp) và Nội dung 4 (Nhà trường cung cấp thông tin và đào tạo cho cha mẹ HS về các vấn đề tâm lý phổ biến, kỹ năng quản lý cảm xúc và các phương pháp hỗ trợ HS) đều có điểm trung bình tương đối gần nhau, cho thấy sự quan trọng của các cuộc họp định kỳ và việc cung cấp thông tin cho cha mẹ HS. Nội dung 5 (Phối hợp để nhanh chóng giải quyết các vấn đề tâm lý khẩn cấp của HS) có điểm trung bình thấp nhất (3.10), cho thấy rằng mặc dù việc giải quyết các vấn đề tâm lý khẩn cấp là quan trọng, nó không được đánh giá cao bằng các nội dung khác.

Điểm trung bình chung là 3.13, cho thấy rằng các nội dung đều được đánh giá tích cực và có sự quan

tâm đáng kể từ người tham gia khảo sát. Nội dung trao đổi thông tin và xây dựng kế hoạch can thiệp là những yếu tố quan trọng nhất theo đánh giá của các đối tượng khảo sát.

GV chủ nhiệm: Trần Thị N được hỏi. Theo bạn, hiện tại các buổi họp giữa nhà trường và cha mẹ HS về tình trạng TL của HS được tổ chức như thế nào?

Trả lời: Hiện tại, các buổi họp giữa nhà trường và cha mẹ HS về tình trạng tâm lý của HS thường được tổ chức vào các buổi họp cha mẹ HS định kỳ, thường là 2-3 lần trong một năm học. Trong các buổi họp này, GV chủ nhiệm thường trình bày chung về tình hình học tập và một số vấn đề tâm lý của HS, nhưng nội dung chi tiết về tâm lý thường không được nhấn mạnh. Thường thì chỉ có những trường hợp nổi bật hoặc nghiêm trọng mới được thảo luận kỹ hơn, nhưng thời gian cho những vấn đề này cũng khá hạn chế. Tôi thấy rằng các buổi họp này vẫn chưa đủ chi tiết và chưa thực sự đáp ứng được nhu cầu thảo luận sâu về tình trạng tâm lý của HS.

2.4. PP phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS ở trường TH

TT	Phương pháp	Mức độ đánh giá, tỉ lệ %				ĐTB	Thứ hạng
		Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt		
1	Các PP can thiệp và kỹ năng hỗ trợ HS cho cả GV và cha mẹ HS	0	0	94.59	5.41	3.06	5
2	Nhà tư vấn TL và cha mẹ HS để thảo luận về tình trạng TL của HS	0	0	12.03	87.97	3.87	1
3	Cùng nhau xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp tâm lý phù hợp với nhu cầu cụ thể của HS	0	5.70	80.38	13.92	3.09	4
4	Áp dụng các công cụ và kỹ thuật đánh giá để theo dõi và đánh giá tình trạng TL của HS.	0	0	83.54	17.09	3.18	3
5	Xây dựng và duy trì mối quan hệ tin cậy giữa nhà trường và gia đình thông qua sự minh bạch, tôn trọng và hợp tác	0	0	85.44	14.56	3.16	2
Điểm trung bình chung						3.12	

Qua số liệu cho thấy, PP 2 (hà tư vấn tâm lý và cha mẹ HS thảo luận về tình trạng TL của HS) có điểm trung bình cao nhất (3.87), cho thấy đây là PP được đánh giá cao nhất về sự cần thiết và hiệu quả. PP 4 (Áp dụng các công cụ và kỹ thuật đánh giá để theo dõi và đánh giá tình trạng TL của HS) và PP 5 (Xây dựng và duy trì mối quan hệ tin cậy giữa nhà trường và gia đình) có điểm trung bình gần nhau, cho thấy sự quan trọng của việc theo dõi và duy trì mối quan hệ tin cậy.

PP 3 (Cùng nhau xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp TL) và PP 1 (Các PP can thiệp và KN hỗ trợ HS cho cả GV và cha mẹ HS) có điểm trung bình thấp hơn, cho thấy mặc dù các PP này cũng được đánh giá cao, nhưng không được ưu tiên bằng các PP khác.

Điểm trung bình chung là 3.12, cho thấy rằng các PP can thiệp và KN hỗ trợ HS đều được đánh giá tích cực, nhưng có sự khác biệt trong mức độ quan trọng và hiệu quả theo đánh giá của người tham gia khảo sát.

2.5. Các biện pháp đề xuất

Nâng cao nhận thức về sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS. Tăng cường tổ chức các buổi họp định kỳ giữa nhà trường và cha mẹ HS để thảo luận về tình trạng TL của HS

Thành lập nhóm chuyên gia tư vấn TL bao gồm GV, cha mẹ HS và các chuyên gia ngoài trường để cùng làm việc và đưa ra các giải pháp can thiệp phù hợp. Thiết lập cơ chế phản hồi và điều chỉnh linh hoạt để đáp ứng nhu cầu và tình hình cụ thể của HS, cha mẹ HS và nhà trường

Xây dựng và triển khai các chương trình can thiệp sớm dành cho HS có dấu hiệu cần hỗ trợ TL, tư vấn để giúp HS vượt qua khó khăn

3. Kết luận

Sự phối hợp nhà trường và gia đình có vai trò rất quan trọng. Tầm quan trọng của sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình: Thực trạng cho thấy việc phối hợp chưa chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình là một nguyên nhân chính dẫn đến việc thiếu hiệu quả trong công tác tư vấn TL cho HS. Do đó, cần thiết phải xây dựng một mối quan hệ đối tác vững chắc giữa hai bên, trong đó cả nhà trường và gia đình đều nhận thức rõ vai trò và trách nhiệm của mình trong việc hỗ trợ HS. Cần thiết lập các biện pháp cụ thể và hiệu quả: Các biện pháp như nâng cao nhận thức, tổ chức các buổi họp định kỳ, thành lập nhóm chuyên gia tư vấn, thiết lập cơ chế phản hồi linh hoạt, và xây dựng chương trình can thiệp sớm đều là những giải pháp thiết thực và khả thi. Các biện pháp này không chỉ hướng tới việc giải quyết các vấn đề hiện tại mà còn đặt nền tảng cho sự phát triển bền vững trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- Quốc Hội (2019), *Luật giáo dục 2019*, NXB ST. Hà Nội
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017); *Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT ban hành ngày 18/12/2017 về việc hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông do. Hà Nội*
- Nguyễn Trọng Lăng (2023); *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi tiểu học và Tâm lý học sư phạm*, NXB KHXH. Hà Nội

Tăng cường phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong Hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở trường tiểu học

Nguyễn Trọng Lăng *, Nguyễn Thị Hà Anh**

*TS. Trường Đại học Trà Vinh

**Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: Close coordination among the forces within the school and the involvement of parents or legal guardians of students, along with relevant external forces, play a very important role in psychological counseling activities for students. This article addresses the importance, objectives, content, principles, methods, forms, and conditions of the coordination between the school and family in psychological counseling for primary school students.

Keywords: Coordination, School and family, Psychological counseling, Primary school students

1. Đặt vấn đề

Tư vấn tâm lý (TL) cho học sinh (HS) là sự hỗ trợ TL, giúp HS nâng cao hiểu biết về bản thân, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ xã hội, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự đưa ra quyết định trong tình huống khó khăn HS gặp phải khi đang học tại nhà trường. Tham vấn TL cho HS là sự tương tác, trợ giúp TL, can thiệp (khi cần thiết) của cán bộ, giáo viên (GV) tư vấn đối với HS khi gặp phải tình huống khó khăn trong học tập, hoàn cảnh gia đình, mối quan hệ với người khác hoặc nhận thức bản thân, từ đó tăng cảm xúc tích cực, tự lựa chọn và thực hiện quyết định trong tình huống đó. Phối hợp với cha mẹ HS: Thường xuyên trao đổi thông tin về HS; nâng cao nhận thức của cha mẹ HS về đặc điểm phát triển tâm sinh lý lứa tuổi và tác động của những thay đổi đó đối với HS; thường xuyên quan tâm, phát hiện và có biện pháp hỗ trợ kịp thời, phù hợp đối với những biểu hiện bất thường của HS.

2. Nội dung nghiên cứu

Tư vấn TL là một lĩnh vực chuyên môn trong đó các chuyên gia tư vấn giúp đỡ cá nhân hoặc nhóm người đối phó với các vấn đề TL, cảm xúc và hành vi. Mục tiêu chính của tư vấn TL là giúp người đối diện hiểu rõ hơn về bản thân, giải quyết các vấn đề mà họ gặp phải và cải thiện chất lượng cuộc sống của họ.

Phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS là quá trình hợp tác và tương tác liên tục giữa GV, nhà tư vấn TL và cha mẹ HS nhằm hỗ trợ và phát triển sức khỏe TL của HS.

2.1. Sự cần thiết phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS ở trường TH

Phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS tiểu học là một yếu tố quan trọng nhằm đảm bảo sự phát triển toàn diện và sức khỏe TL của trẻ, sự cần thiết của sự phối hợp này: Sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình giúp tạo ra một môi trường đồng bộ và nhất quán để hỗ trợ HS. Khi cả GV và cha mẹ HS cùng hợp tác, HS sẽ nhận được sự hỗ trợ liên tục và đồng nhất trong việc giải quyết các vấn đề TL, từ đó tăng cường hiệu quả của các can thiệp TL.

Phối hợp giúp chia sẻ thông tin quan trọng về tình trạng TL của HS giữa nhà trường và gia đình. Điều này bao gồm việc cung cấp thông tin về các vấn đề TL, hành vi và sự phát triển của HS, từ đó giúp các bên có thể xây dựng các chiến lược can thiệp phù hợp. Khi nhà trường và gia đình làm việc cùng nhau, cả hai bên đều có cơ hội để nâng cao nhận thức và hiểu biết về các vấn đề TL của HS. Sự hiểu biết này giúp cải thiện các PP can thiệp và tạo ra các hoạt động hỗ trợ phù hợp hơn.

Phối hợp giữa nhà trường và gia đình giúp xây dựng mối quan hệ tin cậy và hỗ trợ lẫn nhau. Cha mẹ HS cảm thấy được lắng nghe và tôn trọng, trong khi GV có thêm sự hỗ trợ từ gia đình trong việc theo dõi và can thiệp vào các vấn đề TL của HS.

Giải quyết các vấn đề kịp thời và hiệu quả: Khi có sự phối hợp hiệu quả, các vấn đề TL của HS có thể được phát hiện và giải quyết kịp thời hơn. Sự phối hợp này giúp đảm bảo rằng các can thiệp TL được thực hiện nhanh chóng và đúng cách, từ đó giúp HS vượt qua các khó khăn và phát triển tốt hơn. Sự phối hợp giúp đảm bảo rằng HS nhận được sự hỗ trợ cần thiết không chỉ về mặt học tập mà còn về mặt TL.

Điều này góp phần vào sự phát triển toàn diện của trẻ, bao gồm cả KN xã hội, cảm xúc và nhận thức.

2.2. Mục tiêu phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn TL cho HS ở trường TH

Phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho học sinh tiểu học nhằm đạt được các mục tiêu chính sau: Mục tiêu sự hỗ trợ cần thiết về mặt tâm lý để phát triển cả về nhận thức, cảm xúc và xã hội. Phối hợp hiệu quả giúp xây dựng một môi trường học tập và gia đình hỗ trợ cho sự phát triển toàn diện của học sinh. Phối hợp giữa nhà trường và gia đình giúp tạo ra sự nhất quán trong các phương pháp và chiến lược can thiệp tâm lý. Điều này giúp học sinh nhận được sự hỗ trợ liên tục và đồng bộ từ cả hai bên, từ đó cải thiện hiệu quả của các can thiệp.

Tăng cường khả năng phát hiện sớm và giải quyết các vấn đề tâm lý của HS. Phối hợp giúp chia sẻ thông tin quan trọng và phát hiện các vấn đề kịp thời, từ đó thực hiện các can thiệp phù hợp. Phối hợp giúp nâng cao sự hiểu biết và nhận thức của cả giáo viên và cha mẹ học sinh về các vấn đề tâm lý mà học sinh có thể gặp phải.

Mục tiêu quan trọng là xây dựng mối quan hệ tin cậy và hỗ trợ giữa nhà trường và gia đình. Sự tin cậy và hợp tác giúp tạo ra một môi trường học tập tích cực và hỗ trợ cho học sinh. Phối hợp nhằm khuyến khích cha mẹ học sinh tham gia tích cực vào quá trình tư vấn tâm lý và hỗ trợ học sinh. Sự tham gia của cha mẹ học sinh rất quan trọng trong việc thực hiện các can thiệp tâm lý và theo dõi sự tiến bộ của học sinh.

Phối hợp giúp đảm bảo rằng tất cả học sinh đều được tiếp cận dịch vụ tư vấn tâm lý một cách công bằng và bình đẳng. Tăng cường hiệu quả của các chương trình tư vấn tâm lý thông qua sự phối hợp giữa nhà trường và gia đình.

2.3. Nguyên tắc phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho HS ở trường TH

Phối hợp hiệu quả giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho học sinh tiểu học yêu cầu tuân thủ một số nguyên tắc cơ bản nhằm đảm bảo sự hỗ trợ tốt nhất cho học sinh với các nguyên tắc: Nhà trường và gia đình cần hợp tác chặt chẽ và tôn trọng quan điểm cũng như ý kiến của nhau. Sự hợp tác này bao gồm việc lắng nghe và phản hồi một cách cởi mở và tôn trọng. Tất cả thông tin liên quan đến tình trạng tâm lý và các can thiệp của HS phải được bảo mật và chỉ được chia sẻ với các bên liên quan cần thiết.

Cung cấp thông tin đầy đủ và minh bạch về tình trạng tâm lý của học sinh, các kế hoạch can thiệp, và kết quả đánh giá. Cả hai bên cần phải được thông báo rõ ràng về các vấn đề và quyết định liên quan.

Tất cả các hoạt động phối hợp và can thiệp tâm lý phải được hướng tới việc cải thiện sức khỏe và phát triển của học sinh. Các quyết định cần phải dựa trên nhu cầu và lợi ích tốt nhất của HS. Phối hợp cần phải linh hoạt và sẵn sàng điều chỉnh khi có sự thay đổi trong tình trạng của học sinh hoặc khi có phản hồi từ các bên. Các kế hoạch và phương pháp can thiệp cần phải được cập nhật kịp thời.

Cung cấp sự hỗ trợ liên tục và đào tạo cho cả giáo viên và cha mẹ học sinh về các vấn đề tâm lý và phương pháp can thiệp. Cả nhà trường và gia đình đều phải tham gia tích cực và chia sẻ trách nhiệm trong quá trình tư vấn tâm lý. Điều này bao gồm việc thực hiện các kế hoạch can thiệp và theo dõi sự tiến bộ của HS.

Thực hiện việc đánh giá định kỳ về hiệu quả của các can thiệp và cung cấp phản hồi cho các bên liên quan. Điều này bao gồm việc thu thập ý kiến từ học sinh, cha mẹ học sinh, và GV để điều chỉnh các kế hoạch nếu cần thiết.

2.4. Nội dung phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho HS ở trường tiểu học

Nhà trường và gia đình thường xuyên trao đổi thông tin về tình trạng tâm lý, hành vi và sự phát triển của HS. Thông tin này có thể bao gồm các vấn đề về học tập, cảm xúc, và hành vi của HS.

Phối hợp trong việc xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp tâm lý phù hợp với nhu cầu cụ thể của HS. Thiết lập các mục tiêu cụ thể, các phương pháp can thiệp, và các bước thực hiện. Tổ chức các cuộc họp định kỳ giữa GV, nhà tư vấn tâm lý, và cha mẹ HS để đánh giá tiến trình và hiệu quả của các can thiệp, cũng như để thảo luận về các vấn đề phát sinh.

Nhà trường cung cấp thông tin và đào tạo cho cha mẹ HS về các vấn đề tâm lý phổ biến, kỹ năng quản lý cảm xúc và các phương pháp hỗ trợ học sinh. Cùng nhau tổ chức các hoạt động hỗ trợ HS như các buổi tư vấn cá nhân, các hoạt động nhóm và các chương trình giáo dục cảm xúc.

Phối hợp để nhanh chóng giải quyết các vấn đề tâm lý khẩn cấp của học sinh, bao gồm việc tổ chức các can thiệp khẩn cấp và cung cấp hỗ trợ tức thời. Thực hiện việc đánh giá định kỳ về hiệu quả của các can thiệp và hỗ trợ, đồng thời điều chỉnh các phương pháp và kế hoạch nếu cần thiết. Khuyến khích cha

mẹ HS tham gia vào các hoạt động học tập và tư vấn tâm lý, và tạo điều kiện cho họ đóng góp ý kiến và phản hồi.

2.5. Phương pháp phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho HS ở trường TH

Tổ chức các cuộc họp định kỳ giữa GV, nhà tư vấn tâm lý và cha mẹ HS để thảo luận về tình trạng tâm lý của HS, đánh giá tiến trình và điều chỉnh các kế hoạch can thiệp. Cung cấp thông tin về các vấn đề tâm lý, các phương pháp can thiệp và kỹ năng hỗ trợ HS cho cả GV và cha mẹ HS. Thông tin này có thể được chia sẻ qua các bản tin, tài liệu, hoặc các buổi đào tạo.

Cùng nhau xây dựng và thực hiện các kế hoạch can thiệp tâm lý phù hợp với nhu cầu cụ thể của HS. Kế hoạch này bao gồm các mục tiêu, PP can thiệp và các bước thực hiện cụ thể.

Khuyến khích cha mẹ HS tham gia vào các hoạt động học tập và các chương trình tư vấn tâm lý. Điều này có thể bao gồm việc tham gia vào các buổi hội thảo, các hoạt động ngoại khóa, hoặc các cuộc gặp mặt cá nhân. Cung cấp các chương trình đào tạo và tư vấn cho cha mẹ HS về các vấn đề tâm lý của trẻ em, kỹ năng quản lý cảm xúc và hành vi, và các PP hỗ trợ tại gia đình.

Áp dụng các công cụ và kỹ thuật đánh giá để theo dõi và đánh giá tình trạng tâm lý của HS. Các công cụ này có thể bao gồm các bảng hỏi, phỏng vấn và quan sát. Xây dựng và duy trì mối quan hệ tin cậy giữa nhà trường và gia đình thông qua sự minh bạch, tôn trọng và hợp tác. Tổ chức các hoạt động chung giữa nhà trường và gia đình, như các buổi hội thảo, các sự kiện gia đình, và các hoạt động học tập ngoại khóa.

2.6. Phương thức phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho HS ở trường TH

Tổ chức các buổi họp cha mẹ HS định kỳ để thông báo về tình hình học tập và tâm lý của HS, cũng như thảo luận về các vấn đề cần giải quyết. Mời cha mẹ HS tham gia các buổi tư vấn cá nhân với chuyên viên tâm lý của nhà trường để thảo luận chi tiết về các vấn đề tâm lý của con em.

Phối hợp với cha mẹ HS để xây dựng kế hoạch hỗ trợ tâm lý cho HS, bao gồm các mục tiêu, PP và thời gian thực hiện. Nhà trường tạo môi trường học tập thân thiện, an toàn, khuyến khích sự phát triển toàn diện của HS.

Sử dụng phiếu điều tra tâm lý để thu thập thông

tin về trạng thái tâm lý của HS, từ đó có cơ sở để tư vấn và hỗ trợ kịp thời. Mời các chuyên gia tâm lý từ bên ngoài đến tư vấn và hỗ trợ, cung cấp các kiến thức chuyên sâu và PP can thiệp hiệu quả.

2.7. Các điều kiện phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong công tác tư vấn tâm lý cho HS ở trường TH

Ban giám hiệu và GV phải cam kết thực hiện các hoạt động tư vấn tâm lý một cách nghiêm túc và có trách nhiệm. GV và cha mẹ HS cần xây dựng mối quan hệ tin cậy, cởi mở và tôn trọng lẫn nhau, tạo điều kiện thuận lợi cho việc trao đổi thông tin và hợp tác.

Các chuyên viên tư vấn cần được đào tạo chuyên sâu về tâm lý học đường và có kinh nghiệm làm việc với HS tiểu học. Nhà trường cần có phòng tư vấn tâm lý riêng biệt, đảm bảo không gian yên tĩnh và thoải mái cho các buổi tư vấn. Xây dựng chương trình tư vấn tâm lý chi tiết, bao gồm các mục tiêu, PP, thời gian và các hoạt động cụ thể. Nhà trường cần ban hành các chính sách rõ ràng về công tác tư vấn tâm lý, bao gồm quyền và trách nhiệm của GV, cha mẹ HS và HS.

3. Kết luận

Sự phối hợp nhà trường và gia đình có vai trò rất quan trọng. Nhà trường chủ động tuyên truyền và thông báo tới gia đình HS về chủ trương, đường lối, kế hoạch và hoạt động giáo dục hàng năm của nhà trường; trao đổi tình hình rèn luyện, học tập và thống nhất biện pháp giáo dục HS; vận động gia đình đưa HS bỏ học trở lại lớp; tạo điều kiện để cha mẹ hoặc người giám hộ HS đến lớp tìm hiểu và hỗ trợ HS rèn luyện, học tập; huy động và tạo điều kiện để gia đình HS tham gia xây dựng nhà trường theo đúng quy định của pháp luật và sử dụng hiệu quả các nguồn lực đóng góp. Xây dựng nhà trường tổ chức cho GV, HS tham gia các hoạt động trải nghiệm tìm hiểu lịch sử, văn hóa địa phương và các hoạt động xã hội khác cũng như công tác tư vấn TL giúp HS có TL tốt nhất trong quá trình học tập để đạt kết quả cao nhất.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc Hội (2019), *Luật giáo dục 2019*, NXB ST. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT ban hành ngày 18/12/2017 về việc hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông*. Hà Nội
3. Nguyễn Trọng Lăng (2023) *Giáo trình Tâm lý học lứa tuổi tiểu học và Tâm lý học sư phạm*, NXB KHXH. Hà Nội

Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5 -6 tuổi ở trường mẫu giáo Hoa hồng, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau

Lê Thị Như Ý*

*Học viên cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 19/8/2024

Abstract: From the research results, through the article, the author presents some issues about communication skills education for 5-6 year old children at Hoa Hong Kindergarten, Ca Mau city, Ca Mau province.

Keywords: Communication skills education, Hoa Hong Kindergarten, Ca Mau city,

1. Đặt vấn đề

Giao tiếp là một hoạt động cơ bản và là nhu cầu thiết yếu của mỗi cá nhân. Những người có Kỹ năng giao tiếp (KNGT) tốt là người nắm vững kiến thức về giao tiếp và có khả năng áp dụng hiệu quả những kiến thức đó vào cuộc sống hàng ngày. Ở bậc học mầm non, việc giáo dục để trẻ có kỹ năng, hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hóa là một hoạt động có ý nghĩa, là một trong những nội dung quan trọng trong công tác chăm sóc và giáo dục trẻ.

Trẻ ở 5-6 tuổi là giai đoạn cơ thể trẻ em diễn ra sự nhanh cả về ngôn ngữ và kỹ năng xã hội. Đây được xem như “thời điểm vàng” để giáo dục, rèn luyện kỹ năng nhất là kỹ năng giao tiếp, tạo cơ sở nền móng cho sự phát triển toàn diện về sau. Trẻ có KNGT tốt sẽ tự tin thể hiện bản thân, dễ dàng tạo dựng và tham gia vào các mối quan hệ xã hội lành mạnh, và thành công trong học tập cũng như cuộc sống. Ở giai đoạn trẻ 5-6 tuổi, khi đã có được vốn kinh nghiệm sống nhất định, ý thức đã phát triển ở mức cao hơn, đặc biệt là ý thức về mối quan hệ với mọi người trong giao tiếp, ứng xử và ý thức về bản thân phát triển mạnh mẽ.

Thực tế hiện nay, tại Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TPCà Mau các giáo viên mầm non đã hiểu được ý nghĩa, tầm quan trọng của việc giáo dục kỹ năng, phát triển KNGT cho trẻ 5-6 tuổi bằng nhiều hình thức và phương pháp khác nhau. Tuy nhiên, hiệu quả giáo dục, rèn luyện hình thành KNGT cho trẻ hiệu quả chưa cao. Từ đó tác giả đã quan tâm nghiên cứu vấn đề trên và thông qua bài viết, tác giả trình bày một số vấn đề về giáo dục KNGT cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TPCà Mau, tỉnh Cà Mau.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục tiêu, ý nghĩa giáo dục kỹ năng giao tiếp (GDKNGT) cho trẻ 5-6 tuổi

GDKNGTcho trẻ 5-6 tuổi là khả năng thành thạo trong việc sử dụng các phương tiện giao tiếp bằng ngôn ngữ và phi ngôn ngữ để tác động đến người đối thoại nhằm đạt được mục tiêu giao tiếp nhất định.

Theo “Bộ chuẩn phát triển trẻ năm tuổi”, KNGT của trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi bao gồm các tiêu chuẩn trong lĩnh vực phát triển ngôn ngữ và giao tiếp được nêu rõ tại Điều 7. Để đạt được các tiêu chuẩn này, trẻ cần có những kỹ năng như nghe hiểu lời nói, thể hiện ý tưởng thông qua lời nói, và tuân thủ các quy tắc trong giao tiếp.

Thực hiện hiệu quả giáo dục KNGT cho trẻ 5-6 tuổi mang lại nhiều lợi ích quan trọng. Trẻ không chỉ hiểu rõ hơn về quá trình và văn hóa giao tiếp mà còn nhận thức được vai trò của KNGT trong việc giải quyết các vấn đề cá nhân. Trẻ sẽ biết cách định hướng trong các tình huống giao tiếp, lựa chọn và áp dụng các KNGT một cách văn minh, tuân thủ các quy tắc để vượt qua khó khăn trong các hoạt động nhóm hàng ngày. Đồng thời, giúp trẻ phát triển nhu cầu và thái độ thân thiện, hợp tác trong giao tiếp, cũng như giữ được sự bình tĩnh trong các tình huống giao tiếp khác nhau

2.2 Nội dung GDKNGTcho trẻ 5-6 tuổi

* Giáo dục nhận thức về giao tiếp và kỹ năng giao tiếp.

- Giúp trẻ tiếp thu kiến thức về giao tiếp và kỹ năng giao tiếp

- Trẻ cần có hiểu biết về các yêu cầu cơ bản trong giao tiếp như: khi truyền đạt, tiếp nhận thông tin, tập trung lắng nghe, biết thể hiện xúc cảm qua nét mặt, tư thế, biết đặt câu hỏi khi cần bổ sung thông tin và biết cách kết thúc cuộc giao tiếp một cách hợp lý.

- Trẻ cần có kiến thức cơ bản về văn hoá trong giao tiếp như, tính trung thực, cách sử dụng ngữ điệu và cường độ giọng nói, và tránh dùng ngôn ngữ thô

tục...

- Trẻ cần biết cách sử dụng các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ, như ngôn ngữ cơ thể và các vật thay thế.

- *Trẻ ghi nhớ và hiểu các tình huống giao tiếp mà mình tham gia:*

- Trẻ cần nắm rõ đối tượng giao tiếp, bao gồm: họ là ai, địa vị và vị thế của họ so với mình, để có thể lựa chọn cách xưng hô, thái độ và giọng điệu phù hợp. Nếu đã từng giao tiếp với đối tượng này, trẻ có thể hiểu rõ hơn về tính cách, điểm mạnh, điểm yếu của người đối thoại, điều này đặc biệt hữu ích trong các tình huống cần thuyết phục hoặc thương lượng.

- *Trẻ hiểu cách thể hiện thái độ và cảm xúc phù hợp khi giao tiếp:*

Trẻ cần nhận biết các hình thức biểu lộ cảm xúc và thái độ qua nét mặt và hành động, chẳng hạn như biểu lộ niềm vui, buồn bã, tức giận, đồng tình, không đồng tình, sự ăn năn hay thất vọng. Trẻ cũng cần biết cách thể hiện những cảm xúc và thái độ này một cách thích hợp trong từng tình huống

2.3. Một số biện pháp nâng cao hiệu quả GDKNG-Tcho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TP Cà Mau, tỉnh Cà Mau

2.3.1 Nâng cao năng lực chuyên môn, phương pháp GDKNGTcho ĐNGVMNở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TPCà Mau, tỉnh Cà Mau

Biện pháp này nhằm hướng những mục tiêu chủ yếu là giúp GVMN nâng cao kiến thức chuyên môn và kỹ năng giảng dạy, từ đó nâng cao chất lượng GDMN.

Nhà trường giúp giáo viên hiểu và áp dụng các PPGDtheo hướng “lấy trẻ làm trung tâm” và hoạt động trải nghiệm phong phú, giúp trẻ phát triển kỹ năng tự phục vụ, tư duy sáng tạo và kỹ năng xã hội từ sớm. Điều này đảm bảo trẻ em được tiếp cận với các PPGDTiên tiến, phù hợp với nhu cầu phát triển của từng độ tuổi.

Đồng thời cung cấp cho giáo viên các chiến lược và kỹ năng quản lý lớp học hiệu quả, giúp duy trì kỷ luật, đảm bảo an toàn cho trẻ và tối ưu hóa quá trình giảng dạy. Hỗ trợ giáo viên trong việc phát triển bản thân, từ đó tạo động lực học hỏi, sáng tạo và cống hiến nhiều hơn trong công việc.

2.3.2. Xây dựng nội dung chương trình GDKNGT chi tiết, mang tính tích hợp và phù hợp với độ tuổi của trẻ ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TP Cà Mau

Biện pháp này nhằm xây dựng nội dung CTGD KNGT chi tiết, mang tính tích hợp và phù hợp với độ tuổi của trẻ nhằm phát triển ở trẻ những KNGT cơ bản một cách tự tin và hiệu quả trong các tình huống

giao tiếp hàng ngày. Khuyến khích trẻ chú ý lắng nghe người khác nói, hiểu ý nghĩa của câu chuyện, chỉ dẫn, và các thông điệp khác.

Nhà trường tạo điều kiện cho trẻ phát triển KNGT thông qua các hoạt động đa dạng như kể chuyện, trò chơi, hoạt động nghệ thuật, và khoa học, giúp KNGT được phát triển một cách tự nhiên và toàn diện. Đảm bảo nội dung chương trình được thiết kế sao cho phù hợp với sự phát triển tâm lý và khả năng nhận thức của trẻ 5-6 tuổi, tạo điều kiện cho trẻ học tập trong môi trường an toàn và thoải mái, có thể thực hiện theo các bước sau:

1/ Phát triển KNGT bằng Ngôn ngữ:

2/ Phát triển kỹ năng Lắng nghe:

3/ Phát triển KNGT Phi ngôn ngữ:

4/ Phát triển KNGT xã hội:

2.3.3. Đổi mới hình thức giáo dục, tạo môi trường giao tiếp phong phú và khuyến khích, theo hướng tăng cường sử dụng trò chơi và hoạt động tương tác để GDKNGTcho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TPCà Mau

Biện pháp này nhằm khuyến khích sự tham gia tích cực vào các tình huống giao tiếp thực tế, giúp trẻ cảm thấy hào hứng và tự tin hơn khi giao tiếp với người khác.

Qua các trò chơi và hoạt động, trẻ có thể học cách sử dụng ngôn ngữ để diễn đạt ý tưởng và hiểu các tín hiệu giao tiếp phi ngôn ngữ như biểu cảm khuôn mặt và cử chỉ. Các hoạt động nhóm và trò chơi tương tác giúp trẻ học cách làm việc cùng nhau, chia sẻ ý tưởng và giải quyết vấn đề một cách hiệu quả, từ đó cải thiện khả năng hợp tác và giao tiếp nhóm.

Để thực hiện biện pháp này, GVMN cần lưu ý những nội dung cơ bản sau:

- *Lựa chọn trò chơi phù hợp:*

Trò chơi ngôn ngữ.

Trò chơi tương tác.

- *Hoạt động nhóm:*

Tổ chức các buổi thảo luận nhóm về các chủ đề đơn giản

Tổ chức chơi trò chơi đóng vai.

- *Hoạt động cá nhân và nhóm nhỏ:* Khuyến khích trẻ kể về những trải nghiệm của bản thân, giúp phát triển khả năng diễn đạt ý tưởng. Tạo các tình huống để trẻ dự đoán và hỏi đáp, khuyến khích việc giao tiếp chủ động.

- *Hoạt động tạo hình và nghệ thuật:* Trẻ vẽ và diễn tả ý tưởng của mình về bức tranh, giúp phát triển khả năng diễn đạt bằng từ ngữ và hình ảnh. Tổ chức các hoạt động múa và diễn xuất, nơi trẻ có thể thể hiện cảm xúc và ý tưởng qua cơ thể và biểu cảm.

2.3.4. Tăng cường CSVC, tài liệu và sự hợp tác giữa nhà trường và gia đình trong GDKNGT cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng, TPCà Mau

Mục tiêu biện pháp này, giúp trẻ phát triển toàn diện các kỹ năng sống, từ kỹ năng tự phục vụ đến khả năng giao tiếp và giải quyết vấn đề. Xây dựng sự hợp tác chặt chẽ giữa nhà trường và gia đình, giúp đồng nhất cách giáo dục và hỗ trợ trẻ cả ở nhà và ở trường.

Nội dung tăng cường cơ sở vật chất, tài liệu cho hoạt động giáo dục KNGT trong trường mầm non, gồm:

- Tạo môi trường học tập phong phú:
- Cung cấp tài liệu giáo dục đa dạng:
- Khuyến khích sự tham gia của phụ huynh: Tổ chức các buổi gặp mặt và hội thảo để phụ huynh hiểu rõ về cách hỗ trợ KNGT cho trẻ ở nhà. Cung cấp hướng dẫn và tài liệu cho phụ huynh để họ có thể thực hành các hoạt động giao tiếp cùng trẻ.
- Cập nhật và đổi mới tài liệu: Liên tục cập nhật tài liệu và công cụ giáo dục để phù hợp với sự phát triển và nhu cầu của trẻ. Đưa vào các tài liệu mới và sáng tạo để giữ cho môi trường học tập luôn hấp dẫn và kích thích trẻ.

Tăng cường CSVC và tài liệu cho hoạt động giáo dục KNGT không chỉ giúp trẻ phát triển kỹ năng ngôn ngữ mà còn tạo điều kiện cho sự tương tác và kết nối xã hội của trẻ trong môi trường học tập.

2.3.5. Tăng cường đánh giá, điều chỉnh chương trình GDKNGT cho trẻ 5-6 tuổi.

Biện pháp này nhằm xác định mức độ thành công của chương trình hiện tại trong việc phát triển KNGT của trẻ. Xác định các yếu tố gây cản trở hoặc hạn chế sự phát triển KNGT của trẻ. Điều chỉnh chương trình để khắc phục các vấn đề này và cải thiện tính hiệu quả.

Điều chỉnh nội dung chương trình để phù hợp hơn với nhu cầu và khả năng phát triển của trẻ, cũng như đảm bảo rằng các hoạt động và PPGD phù hợp với các nguyên tắc giáo dục hiện đại. Tăng cường sự tham gia của phụ huynh trong việc hỗ trợ phát triển KNGT của trẻ. Cung cấp hướng dẫn và tài liệu cho phụ huynh để họ có thể hỗ trợ và thúc đẩy quá trình học tập tại nhà. Thiết lập hệ thống theo dõi và đánh giá liên tục để theo dõi sự tiến bộ của trẻ và điều chỉnh chương trình khi cần thiết.

Để thực hiện hiệu quả biện pháp tăng cường đánh giá, điều chỉnh chương trình giáo dục KNGT cho trẻ 5-6 tuổi, cần đảm bảo những nội dung và cách thức thực hiện ở những bước sau:

Bước 1: Đánh giá hiện trạng chương trình

- Thu thập Dữ liệu: Sử dụng các công cụ như quan sát, phỏng vấn giáo viên, khảo sát phụ huynh, và đánh giá kết quả học tập của trẻ để thu thập dữ liệu về hiệu quả của chương trình.

- Phân tích Kết quả: Xem xét các dữ liệu thu thập được để xác định điểm mạnh và điểm yếu của chương trình hiện tại.

Bước 2. Xác định các vấn đề và điều chỉnh cần thiết

- Phân tích Vấn đề: Xác định các yếu tố gây cản trở trong việc phát triển KNGT của trẻ, chẳng hạn như nội dung không phù hợp, PPGD chưa hiệu quả, hoặc thiếu tài nguyên hỗ trợ.

- Đề xuất Điều chỉnh: Cập nhật nội dung chương trình, thay đổi phương pháp giảng dạy, và cung cấp thêm tài nguyên hoặc công cụ hỗ trợ nếu cần.

Bước 3. Cập nhật và tinh chỉnh nội dung chương trình

- Điều chỉnh nội dung: cập nhật các hoạt động và bài học để phù hợp với nhu cầu phát triển của trẻ và xu hướng giáo dục mới.

- Xây dựng Tài liệu Hướng dẫn: Soạn thảo tài liệu hướng dẫn chi tiết cho giáo viên về cách triển khai các hoạt động và phương pháp mới.

3. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu, phân tích thực trạng công tác tổ chức hoạt động giáo dục KNGT cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non, mẫu giáo trên địa bàn TPCà Mau, bài viết đã đề xuất 5 biện pháp. Kết quả nghiên cứu thử nghiệm cho thấy những biện pháp mà đề án đưa ra đã phát huy hiệu quả rõ rệt, từ đó, có thể cho phép khẳng định về tính hiệu quả và khả thi của những biện pháp đã nghiên cứu trong việc nâng cao hiệu quả tổ chức hoạt động giáo dục KNGT cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mẫu giáo Hoa Hồng.

Tài liệu tham khảo

[1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình GDMN*. Văn bản hợp nhất số 01/VBHN-BGDĐT ngày 13 tháng 4 năm 2021. Hà Nội

[2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), “*Bộ chuẩn phát triển trẻ năm tuổi*”. Thông tư số 23/2010/TT-BGDĐT, ngày 23 tháng 7 năm 2010. Hà Nội

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa*. Thông tư số 04/2014/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 2 năm 2014. Hà Nội

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ GDMN năm học 2023-2024*. Công văn số: 4128/BGDĐT-GDMN, ngày 10 tháng 8 năm 2023. Hà Nội

Tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức và kĩ năng sống cho học sinh thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại trường tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

Lâm Văn Chí*

*Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: From the research results, through the article, the author has presented a number of issues on organizing moral education activities and life skills for students, through the 3rd grade Ethics subject at Primary School. Quang Phu school, Tan Hung Tay commune, Phu Tan district, Ca Mau province

Keywords: Moral education and life skills, 3rd grade Ethics subject

1. Đặt vấn đề

Đạo đức là cái gốc trong nhân cách toàn diện của con người. Chính vì vậy GDĐĐ cho mọi người là việc làm có tầm quan trọng đặc biệt và rất cần thiết, vì đạo đức không tự có, nó chỉ được hình thành qua con đường giáo dục và tự giáo dục.

Luật Giáo dục 2019 cũng nêu: “Mục tiêu giáo dục là đào tạo con người Việt Nam phát triển toàn diện, có đạo đức, tri thức, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; hình thành và bồi dưỡng nhân cách, phẩm chất và năng lực của công dân, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ tổ quốc”.

Đối với trường tiểu học thì giáo dục đạo đức (GDĐĐ) và kĩ năng sống (KNS) là một vấn đề rất quan trọng nhằm giúp học sinh hình thành phẩm chất: Đức, trí, thể, mỹ. Nó là nền tảng cơ bản của giáo dục toàn diện. Vì vậy GDĐĐ và KNS trong những năm gần đây đã đặt mục tiêu hàng đầu là phải ưu tiên cho việc chăm lo đạo đức và KNS cho HS, coi đó là căn bản, cái gốc cho sự phát triển nhân cách. Ông cha ta đã từng nhấn nhủ con cháu “Tiên học lễ, hậu học văn”. Trường tiểu học là nơi hình thành nhân cách đầu tiên cho trẻ. Nhà trường là nơi không những dạy chữ mà còn dạy đạo đức và lối sống, nhân cách, lễ sống cho HS để khi lớn lên HS có thể trở thành những con người hoàn thiện và có cả Tài - Đức vẹn toàn. Từ đó HS có thể trở thành những người chủ tương lai của đất nước.

Thực tiễn ở thời gian qua cho thấy, ở những trường mà CBQL, GV, NV và CMHS nhận thức được tầm quan trọng của GDĐĐ và KNS đối với sự phát triển toàn diện của HS; đã được sự quan tâm đã và đang chú trọng GDĐĐ và lối sống. Vì vậy, bước đầu đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, do

những nguyên nhân khác nhau, ở một số trường tiểu học trên địa bàn chưa được quan tâm đúng mức. Vì vậy TCHĐGDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau. Là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng nội dung TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân,.

Tác giả sử dụng bộ công cụ khảo sát là các phiếu câu hỏi; nhằm thu thập thông tin về thực trạng với các đối tượng khảo sát bao gồm: 30 CBQL, GV, tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

Bảng 2.1. Thực trạng nội dung TCHĐGDĐĐ cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú.

TT	Tiêu chí		Mức độ (n=30)				Điểm TB	Thứ bậc
			1	2	3	4		
01	“ Về Yêu nước: Em yêu Tổ quốc Việt Nam	Số lượng	0	0	11	19	3.63	1
		Tỉ lệ (%)	0.00	0.00	36.67	63.33		
02	- Về Nhân ái: Quan tâm hàng xóm láng giềng;	Số lượng	0	2	10	18	3.53	3
		Tỉ lệ (%)	0.00	6.67	33.33	60.00		
03	- Về Chăm chỉ: Ham học hỏi;	Số lượng	0	3	10	17	3.47	5
		Tỉ lệ (%)	0.00	10.00	33.33	56.67		
04	- Về Trung thực: Giữ lời hứa;	Số lượng	0	2	10	18	3.53	3
		Tỉ lệ (%)	0.00	6.67	33.33	60.00		
05	-Về Trách nhiệm: Tích cực hoàn thành nhiệm vụ”	Số lượng	0	0	11	19	3.63	1
		Tỉ lệ (%)	0.00	0.00	36.67	63.33		

Ít thường xuyên (Yếu) 2. Trung bình 3 Khá thường xuyên.(Khá) 4.Rất thường xuyên (Tốt)

Kết quả tổng hợp bảng 2.1, cho thấy nội dung tổ chức hoạt động (TCHĐ) GDĐĐ cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, được CBQL và GV đánh giá: có 2 nội dung “Về Yêu nước: Em yêu Tổ quốc Việt Nam” và “Về Trách nhiệm: Tích cực hoàn thành nhiệm vụ” ĐTB 3,63 cùng đứng thứ nhất;

Nội dung “- Về Nhân ái: Quan tâm hàng xóm láng giềng; và - Về Trung thực: Giữ lời hứa;” có ĐTB 3,53 cùng đứng thứ hai; nội dung “- Về Chăm chỉ: Ham học hỏi”có ĐTB 3,47 xếp cuối. Mặc dù đa số đánh giá về tính chăm chỉ, nhưng vẫn có một phần nhỏ có xu hướng chưa ham học hỏi đủ.

Như vậy, các tiêu chí như “Yêu nước” và “Trách nhiệm” có kết quả cao nhất, phản ánh ý thức tốt của người tham gia khảo sát trong việc yêu nước và hoàn thành nhiệm vụ. Tuy nhiên, “Chăm chỉ” có kết quả thấp nhất, cho thấy đây có thể là khía cạnh cần được chú trọng hơn trong tương lai.

Bảng 2.2. Thực trạng nội dung TCHĐGD KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây,

	Tiêu chí	Mức độ (n=30)					Điểm TB	Thứ bậc
		1	2	3	4			
01	“Kĩ năng nhận thức, quản lí bản thân với nội dung cụ thể là: Khám phá bản thân;”	Số lượng	0	2	10	18	3.53	1
		Tỉ lệ (%)	0.00	6.67	33.33	60.00		
02	Kĩ năng tự bảo vệ với nội dung cụ thể là: Xử lí bất hoà với bạn bè.	Số lượng	3	10	17	3	3.47	2
		Tỉ lệ (%)	10.00	33.33	56.67	10.00		

1.Ít thường xuyên (Yếu) 2. Trung bình 3 Khá thường xuyên. (Khá) 4.Rất thường xuyên (Tốt)

Kết quả tổng hợp bảng 2.2. cho thấy nội dung TCHĐ giáo dục KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, được CBQL và GV đánh giá: nội dung “Kĩ năng nhận thức, quản lí bản thân với nội dung cụ thể là: Khám phá bản thân;” ĐTB 3,53 cùng đứng thứ nhất;

Nội dung “Kĩ năng tự bảo vệ với nội dung cụ thể là: Xử lí bất hoà với bạn bè.” có ĐTB 3,47 xếp thứ hai; Điều này cho thấy kĩ năng tự bảo vệ, đặc biệt trong xử lý bất hòa với bạn bè, còn có sự phân hóa, với nhiều người ở mức độ trung bình hoặc thấp hơn so với tiêu chí «Khám phá bản thân».

2.2. Thực trạng về phương thức TCHĐGDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây

Bảng 2.3. Thực trạng phương pháp TCHĐGD KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây,

TT	Phương thức		Mức độ sử dụng (n=30)				Điểm TB	Thứ bậc
			1	2	3	4		
01	Phương thức dạy học trên lớp các nội dung theo chương trình sách giáo khoa môn Đạo đức lớp 3	Số lượng	0	0	14	16	3.53	2
		Tỉ lệ (%)	0.00	0.00	46.67	53.33		
02	Phương thức các hoạt động ngoài giờ lên lớp, bao gồm các hoạt động trong và ngoài nhà trường, hoạt động trải nghiệm ở lớp 3	Số lượng	0	0	5	25	3.83	1
		Tỉ lệ (%)	0.00	0.00	16.67	83.33		
03	Phương thức khác	Số lượng	0	0	15	15	3.50	3
		Tỉ lệ (%)	0.00	0.00	50,0	50,0		

1. Không sử dụng 2. Hiếm khi
3. Thường xuyên 4. Rất thường xuyên

Kết quả tổng hợp bảng 2.3. cho thấy nội dung phương thức TCHĐGDĐĐ và kĩ năng sống cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau được CBQL và GV đánh giá: nội dung: “Phương thức hoạt động GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 bằng phương thức các hoạt động ngoài giờ lên lớp, bao gồm các hoạt động trong và ngoài nhà trường, hoạt động trải nghiệm ở lớp 3” được đánh giá mức độ cao, có ĐTB 3,83 xếp thứ nhất. Trong khi đó, nội dung “Phương thức dạy học trên lớp các nội dung theo chương trình sách giáo khoa môn Đạo đức lớp 3” được CBQL, GV đánh giá xếp thứ 2, có ĐTB 3,53.

Tóm lại, hoạt động ngoài giờ lên lớp là phương thức có hiệu quả cao nhất và được sử dụng rộng rãi hơn, với tỉ lệ người đánh giá cao ở mức độ 4 chiếm ưu thế. Phương thức dạy học trên lớp theo chương trình sách giáo khoa được sử dụng phổ biến nhưng không đạt hiệu quả cao, với phần lớn đánh giá ở mức độ trung bình. Phương thức khác có điểm trung bình thấp nhất và ít được sử dụng ở mức độ cao.

2.3. Thực trạng loại hình TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây

Kết quả khảo sát, cho thấy nội dung phương thức TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, được CBQL và GV đánh giá: nội dung: “

TCHĐGDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 bằng loại hình tiểu phẩm ” được đánh giá mức độ cao, có ĐTB 3,63 xếp thứ nhất. Trong khi đó, nội dung “TCHĐGDĐĐ và KNS cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 bằng loại hình Trò chơi” được CBQL, GV đánh giá xếp thứ 2, có ĐTB 3,60.

Từ kết quả khảo sát thực trạng TCHĐGDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau, tác giả có thể rút ra những đánh giá chung sau: Việc TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau, Hiệu trưởng đã thực hiện thường xuyên công tác khảo sát thăm dò năng lực của đội ngũ GV, GV chủ nhiệm từ đó tuyển chọn, phân công phù hợp với năng lực và mang lại hiệu quả trong công tác.

Hiệu trưởng thường xuyên kiểm tra việc xây dựng và triển khai kế hoạch GDKNS của GV, các đoàn thể nhà trường việc nắm bắt thực trạng TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 được thực hiện thường xuyên thông qua nhiều kênh, qua đó hiệu trưởng nắm bắt thông tin nhanh, chính xác, có những chấn chỉnh, bổ sung kịp thời.

TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, đã đạt được những chuyển biến tích cực trong những năm gần đây như đạo đức, KNS của HS ở trường tốt hơn, GV có được những kinh nghiệm, kỹ năng trong việc TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3

2.2 Một số giải pháp TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

2.2.1. Lập kế hoạch TCHĐGDĐĐ và KNS cho học sinh HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây.

Giải pháp này có ý nghĩa liên kết toàn bộ các hoạt động GDĐĐ và KNS cho HS lớp 3. Mục tiêu lập kế hoạch là phương án về triển khai nội dung, phương thức, loại hình giáo dục của giải pháp này được thực hiện trong tương lai của hiệu trưởng và GV. Từ đó GV xác định được một cách chính xác công việc họ phải làm trong từng giai đoạn của năm học. XDKH phù hợp ngay từ đầu năm học. Đồng thời chú ý lồng ghép kế hoạch vào kế hoạch giáo dục chung của toàn trường.

LKH là cơ sở định hướng quan trọng trong chuỗi hoạt động nối tiếp nhau trong nhà trường, đồng thời

thể hiện TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức một cách khoa học. Do đó, XDKH luôn có mục tiêu, nhiệm vụ, chỉ tiêu đạt được cụ thể

2.2.2. Triển khai phương thức và loại hình TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây

Giải pháp này rất quan trọng. Trên cơ sở kế hoạch nội dung môn học có tiềm năng GV sẽ thông qua từng bài học cụ thể của các môn có tiềm năng để GDĐĐ cho HS. Thông thường được GV thực hiện thông qua hai phương thức GD (hay còn gọi là con đường GD) chủ yếu, đó là: GD thông qua dạy học các môn học có tiềm năng trên lớp; hai là thông qua các hoạt động GD khác ở trong và ngoài NT. Đối với GDĐĐ cho HS thông qua dạy học các môn học trong Chương trình GDPT 2018, nhiều môn học có tiềm năng lớn trong GDĐĐ cho HS phải phù hợp với phù hợp với mục tiêu GD của Chương trình GDPT 2018; phù hợp thực tế địa phương; những nội dung GDĐĐ đã có sẵn trong chương trình các môn học; không làm nặng nề “biến dạng” môn học.

3. Kết luận

TCHĐ GDĐĐ và KNS cho HS, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, đã nhận được nhiều sự quan tâm từ chính quyền địa phương cho đến cấp ủy đảng. Các CBQLGD đã có những nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của dạy học môn Đạo đức và GDĐĐ cho HS; đã có nhiều cố gắng trong GDĐĐ cho học sinh. Tuy nhiên việc TCHĐGDĐĐ và kỹ năng sống cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, còn nhiều hạn chế cần sớm khắc phục. Tác giả đã đề xuất các giải pháp có giá trị thực tiễn để quản lý tốt TCHĐGDĐĐ và KNS trong bối cảnh hiện nay,

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019) *Luật sửa đổi, bổ sung Luật Giáo dục*, Hà Nội
2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT về Quy định đánh giá học sinh tiểu học*. Hà Nội
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học*. Hà Nội
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Chỉ thị số 40/2008/CT – BGD & ĐT ngày 22/7/2008 về phong trào “Xây dựng trường học thân thiện, HS tích cực”*. Hà Nội

Biện pháp giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ 3-4 tuổi qua hoạt động trải nghiệm tại trường mầm non Sao Mai, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau

Phạm Xuân Chiêu*

*Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: From the results of theoretical research and current situation, the article presents some measures to educate self-service skills for 3-4 year old children through experiential activities at Sao Mai Kindergarten, Ca Mau City, in order to contribute to improving the quality of child care and education.

Keywords: Self-service skills education, experiential activities, Sao Mai Kindergarten, Ca Mau City

1. Đặt vấn đề

Trước yêu cầu đổi mới Chương trình GDMN được xây dựng theo hướng tăng cường tính chủ động, lấy trẻ làm trung tâm, quan tâm tới việc trang bị và hình thành KNSống, nhằm hình thành và phát triển nhân cách toàn diện cho trẻ em lứa tuổi mầm non (MN). Hoạt động giáo dục kỹ năng GDKNS cho trẻ trong trường MN hiện nay được thiết kế với nội dung khá phong phú, gồm nhiều kỹ năng (KN) cơ bản và gần gũi như: KN tự phục vụ (KNTPV); KN giao tiếp (chào hỏi, cảm ơn, xin lỗi...), phát triển tình cảm xã hội, biết cảm thông với người khác.

Trong chương trình này, đã nêu rõ các nội dung và kết quả mong đợi đối với trẻ 3-4 tuổi, bao gồm việc tự làm một số công việc cho bản thân và nhận thức được những việc có thể và không thể làm. Việc rèn luyện KNTPV giúp trẻ tự hoạt động, tự chăm sóc bản thân, tăng cường tính tự lập, và sống có trách nhiệm hơn với bản thân và người khác, có vai trò quan trọng trong việc giúp trẻ làm quen với các hoạt động sinh hoạt hàng ngày, biết cách xử lý vấn đề, trở nên tự tin và dễ dàng hòa đồng với bạn bè khi vào trường tiểu học.

Ở trường MN, GD KNTPV cho trẻ là một nội dung quan trọng, khi thực hiện nội dung này cần tạo điều kiện cho trẻ được TN, chủ động tìm tòi, khám phá với nhiều hình thức đa dạng và hấp dẫn, nhằm đáp ứng và thỏa mãn nhu cầu hứng thú của trẻ. Độ tuổi 3-4 tuổi được coi là “độ tuổi vàng” vì trẻ ở giai đoạn này rất háo hức khám phá và học hỏi mọi thứ xung quanh, nhạy cảm và có khả năng tiếp thu nhanh chóng những điều mới lạ, những kiến thức và KN mà cô giáo hay người lớn chỉ dạy. Tuy nhiên, do vốn kinh nghiệm sống của trẻ còn hạn chế, nên cần sự hướng dẫn và tạo điều kiện từ người lớn để rèn luyện

các KNTPV. Một trong những hình thức GD hiệu quả là hoạt động trải nghiệm (HĐTN), giúp trẻ không chỉ học hỏi kiến thức mới mà còn thực hành và rèn luyện nhiều KN sống cần thiết. Thông qua HĐTN, trẻ được tự mình thực hiện các nhiệm vụ, tự phục vụ bản thân, từ đó hình thành nhiều thói quen và KN tốt. Nhận thức được tầm quan trọng và những ý nghĩa thiết thực của việc hình thành KNTPV cho trẻ thông qua hoạt động TN; tác giả đã nghiên cứu và từ kết quả nghiên cứu về một số biện pháp về GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN tại Trường MN Sao Mai, TP Cà Mau, góp phần nâng cao chất CS&GD trẻ.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mục đích, ý nghĩa của GDKNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN

GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN là quá trình GV thiết kế, tổ chức, hướng dẫn các hoạt động có mục đích, có kế hoạch để trẻ được thực hiện các hành động TPV trong cuộc sống thực, từ đó hình thành, phát triển vốn sống kinh nghiệm giúp trẻ chiếm lĩnh các KNTPV bản thân tốt hơn trong cuộc sống hàng ngày.

GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi thông qua HĐTN mang lại nhiều lợi ích quan trọng cho sự phát triển toàn diện của trẻ. Phương pháp GD này có những ý nghĩa và mục đích sau:

- *Hình thành năng lực và phẩm chất xã hội:* GD theo hướng TN giúp trẻ phát triển những phẩm chất cần thiết như sự độc lập, sáng tạo, tích cực, tự tin, dễ hòa nhập và chia sẻ. Trẻ được khuyến khích vận dụng tổng hợp kiến thức và KN đã học để giải quyết các vấn đề thực tế, qua đó rèn luyện khả năng ứng phó với các tình huống trong cuộc sống.

- *Tích lũy và ứng dụng kiến thức thực tiễn:* Thông qua HĐTN, trẻ có cơ hội thực hành các KNTPV như

tự mặc quần áo, rửa tay và ăn uống. Việc thực hành trực tiếp giúp trẻ thành thạo các KN này, xây dựng thói quen bền vững và áp dụng các nguyên tắc tự phục vụ vào cuộc sống hàng ngày.

- *Phát triển tính tự quản và tự tin*: Khi trẻ tham gia vào các hoạt động tự phục vụ mà không cần sự trợ giúp liên tục từ người lớn, chúng học cách tự quản lý bản thân và cảm thấy tự tin vào khả năng của mình. Điều này thúc đẩy sự phát triển cá nhân và khuyến khích trẻ thử thách bản thân với các nhiệm vụ mới.

- *Xây dựng ý thức trách nhiệm và cộng đồng*: Trẻ học cách chịu trách nhiệm về các nhiệm vụ cá nhân của mình thông qua các hoạt động TN, như dọn dẹp đồ chơi sau khi chơi xong. Điều này giúp trẻ phát triển ý thức trách nhiệm từ nhỏ, đồng thời xây dựng ý thức cộng đồng và trách nhiệm xã hội.

- *Đảm bảo an toàn và sức khỏe*: Thông qua việc thực hành các thói quen vệ sinh cá nhân như rửa tay trước khi ăn và sau khi đi vệ sinh, trẻ học cách bảo vệ sức khỏe của bản thân. Trẻ cũng học cách nhận biết và tránh các tình huống nguy hiểm, từ đó đảm bảo an toàn cho chính mình và bạn bè.

- *Tăng cường KN xã hội và tư duy sáng tạo*: Các HĐTN khuyến khích trẻ giao tiếp, hợp tác và chia sẻ với bạn bè, qua đó phát triển KN xã hội và khả năng làm việc nhóm. Đồng thời, trẻ cũng rèn luyện tư duy sáng tạo qua việc giải quyết các tình huống và thử nghiệm các phương pháp mới.

Tóm lại, việc tổ chức các HĐTN cho trẻ 3-4 tuổi không chỉ giúp trẻ phát triển KN tự phục vụ mà còn đóng vai trò quan trọng trong việc xây dựng tính tự lập, tự tin, tư duy sáng tạo, và KN xã hội. Đồng thời, các hoạt động này cũng giúp trẻ hình thành ý thức trách nhiệm và đảm bảo an toàn, sức khỏe cho bản thân.

2.2. Nội dung GD KNTPV cho trẻ MN

Theo Chương trình GDMN (2021), GD KNTPV cho trẻ từ 3-6 tuổi tập trung vào các mục tiêu liên quan đến dinh dưỡng và sức khỏe, bao gồm việc giúp trẻ “tập làm một số việc tự phục vụ trong sinh hoạt” và “giữ gìn sức khỏe và an toàn cho bản thân” (Bộ GD và ĐT, 2021).

Nội dung GD KNTPV cho trẻ MN rất phong phú và được lặp lại hàng ngày thông qua các hoạt động sinh hoạt, học tập và vui chơi tại trường. Trong phạm vi nghiên cứu, GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi thông qua HĐTN bao gồm: *KN ăn uống*; *KN mặc và cởi quần áo*; *KN lau mặt*; *KN đánh răng*... nội dung GD KNTPV cho trẻ MN, đặc biệt là trẻ 3-4 tuổi, rất phong phú và đa dạng. Trong quá trình thực hiện, cần chú trọng vào các nội dung trọng tâm phù hợp với

đặc điểm lứa tuổi và đáp ứng mục tiêu GD đã đề ra.

2.3. Biện pháp nâng cao hiệu quả GDKN TPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN tại Trường MN Sao Mai, TP Cà Mau

2.3.1. Tăng cường ĐTBĐ nâng cao năng lực, phát triển kỹ năng (PTKN) thực hiện GDTN cho GV Trường MN Sao Mai, TP Cà Mau

Bồi dưỡng giúp GV MN hiểu và áp dụng hiệu quả các phương pháp GD TN, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển toàn diện cho trẻ. Khuyến khích GV sáng tạo và linh hoạt trong việc tổ chức các HĐGD, giúp trẻ hứng thú và tích cực tham gia vào quá trình học tập.

Giúp GV thiết kế và thực hiện các HĐTN đa dạng và phong phú, đáp ứng nhu cầu học tập và phát triển của trẻ, từ đó giúp trẻ phát triển toàn diện về thể chất, trí tuệ, tình cảm và xã hội. Tạo môi trường học tập khuyến khích trẻ tự lập, sáng tạo và tích cực tham gia vào các hoạt động học tập, giúp trẻ PTKN sống quan trọng.

Để ĐTBĐ nâng cao năng lực và PTKN thực hiện GD TN cho GV Trường MN Sao Mai, TP Cà Mau, hiệu trưởng cần cần tập trung vào một số nội dung và cách thức thực hiện sau:

- Các nội dung ĐTBĐ gồm::

+/ Cung cấp kiến thức về GD TN, giúp GV MN nắm rõ khái niệm, mục tiêu, lợi ích của GD TN.

+/ Hướng dẫn phương pháp và kỹ thuật GDTN như học qua chơi, khám phá tự nhiên, thực hành trong môi trường thực tế. Đào tạo về cách xây dựng các HĐTN phù hợp với lứa tuổi và nhu cầu của trẻ MN.

+/ PTKN thiết kế và tổ chức HĐTN cho GV. Cung cấp các KN cần thiết để thiết kế, triển khai và đánh giá các hoạt động GDTN, bao gồm cách lập kế hoạch chi tiết, cách chọn lựa nội dung phù hợp, và cách tạo môi trường học tập an toàn, hấp dẫn.

+/ Hướng dẫn cách sử dụng các công cụ đánh giá, như bảng kiểm, phiếu quan sát, để theo dõi sự PTKN của trẻ.

+/ Hướng dẫn cách thức giao tiếp, hợp tác hiệu quả với phụ huynh để họ hiểu rõ về tầm quan trọng của GD TN, đồng thời hợp tác trong việc hỗ trợ PTKN cho trẻ.

+/ Tăng cường tổ chức các khóa bồi dưỡng, tập trung vào các nội dung cụ thể về GD TN. Các khóa này có thể kết hợp giữa lý thuyết và thực hành để giúp GV nắm vững và áp dụng ngay kiến thức vào thực tế.

+/ Tổ chức các buổi hội thảo, tọa đàm hoặc diễn đàn để GV chia sẻ kinh nghiệm, phương pháp và bài

học từ việc tổ chức các hoạt động GD TN.

+/- Xây dựng các chương trình giám sát và hỗ trợ tại chỗ, nơi các chuyên gia GD hoặc GV có kinh nghiệm cao hỗ trợ, hướng dẫn trực tiếp cho các GV khác tại lớp học.

+/- Tăng cường, khuyến khích sử dụng các công cụ và nền tảng trực tuyến để tạo các khóa học và tài liệu đào tạo, cho phép GV học tập linh hoạt theo thời gian của mình.

2.3.2. Thiết kế chương trình GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN một cách rõ ràng, phù hợp

Biện pháp này nhằm phát triển ở trẻ tính tự lập, nâng cao KN xã hội. Qua đó trẻ sẽ học cách tự chăm sóc bản thân trong những hoạt động hàng ngày, giúp trẻ PTKN giao tiếp và tạo dựng mối quan hệ tốt với bạn bè và người lớn. Giúp trẻ khám phá và nhận thức rõ hơn về khả năng của bản thân, PTKN cá nhân mà còn hỗ trợ phát triển các KNavận động, nhận thức, và cảm xúc.

Một chương trình GD KNTPV cho trẻ MN một cách rõ ràng và phù hợp, cần có sự kết hợp giữa việc hiểu nhu cầu phát triển của trẻ, tạo môi trường học tập hỗ trợ, và xây dựng các hoạt động cụ thể, lôi cuốn. Do vậy, để thiết kế được chương trình GD hiệu quả để PTKNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN, cần lưu ý thực hiện tốt các bước sau:

- **Bước 1:** Xác định mục tiêu GD: Xác định rõ những KNCụ thể mà trẻ cần học, như tự ăn uống, vệ sinh cá nhân, mặc quần áo, dọn dẹp đồ chơi, v.v. Các mục tiêu cần được điều chỉnh theo độ tuổi và khả năng của trẻ (3-4 tuổi).

- **Bước 2:** Phân tích nhu cầu và khả năng của trẻ: GV cần đánh giá mức độ KN hiện tại của trẻ để thiết kế hoạt động phù hợp với nhu cầu và năng lực. Xác định các KN cần được phát triển dựa trên sự quan sát và phân tích hành vi của trẻ.

- **Bước 3:** Lựa chọn nội dung GD: Dựa trên mục tiêu GD, GV lựa chọn các hoạt động cụ thể để trẻ có thể thực hành KNTự phục vụ. Ví dụ: tự rửa tay, tự lấy đồ ăn, gấp quần áo, v.v.

- **Bước 4:** Xây dựng nội dung chương trình, kế hoạch giảng dạy: Xây dựng lịch trình: Phân chia các KN cần học theo từng tuần hoặc từng tháng. Đảm bảo trẻ có đủ thời gian để luyện tập và củng cố KN trước khi chuyển sang KN mới.

Thiết kế hoạt động TN: Tạo ra các tình huống thực tế trong lớp học hoặc trong các hoạt động ngoài trời để trẻ có thể áp dụng KN đã học.

2.3.3. Tăng cường hỗ trợ cải thiện môi trường vật chất và môi trường học tập TN an toàn và hấp dẫn để GD KN TPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN

Biện pháp này nhằm đảm bảo an toàn cho trẻ, giúp bảo vệ trẻ khỏi các nguy cơ tiềm ẩn như chấn thương, tai nạn. Tạo điều kiện học tập và phát triển toàn diện, khuyến khích sự sáng tạo và khám phá, phát hiện những điều mới mẻ. Trẻ sẽ có cơ hội thử nghiệm và thực hành các KN mới, phát triển tư duy sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề.

Để cải thiện môi trường vật chất cho hoạt động GD TN ở trường MN, cần tập trung các nội dung sau:

- Đảm bảo an toàn và tiện nghi;
- Sử dụng vật liệu thân thiện với môi trường;
- Cung cấp tài liệu và đồ dùng học tập phong phú;

Bố trí không gian xanh và khu vực chơi ngoài trời;

2.3.4. Thường xuyên phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN

Iện pháp này nhằm giúp trẻ phát triển tốt hơn mà còn tạo ra một cộng đồng hỗ trợ tích cực cho sự phát triển toàn diện của trẻ. Tạo sự đồng thuận và nhất quán trong phương pháp và nội dung GD giữa nhà trường và gia đình giúp trẻ PTKN TPV một cách toàn diện và bền vững. Từ đó trẻ sẽ cảm thấy tự tin hơn khi có sự hỗ trợ từ cả nhà trường và gia đình, từ đó khuyến khích sự tự lập trong các hoạt động hàng ngày.

Các trường MN cần lưu ý đảm bảo thực hiện tốt những nội dung sau:

- Xác định mục tiêu chung;
- Chia sẻ thông tin;
- Thống nhất về nội dung, phương pháp GD;
- Theo dõi và đánh giá;
- Tổ chức họp phụ huynh thường xuyên;
- Thiết lập kênh giao tiếp mở;
- Tham gia cùng trẻ trong các hoạt động TN;
- Tư vấn và hướng dẫn phụ huynh;
- Chia sẻ tài liệu GD.

3. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu, phân tích thực trạng tổ chức hoạt động GD KNTPV cho trẻ 3-4 tuổi qua HĐTN tại Trường MN Sao Mai, TP Cà Mau tác giả đề xuất 04 biện pháp cụ thể. Kết quả nghiên cứu khảo nghiệm cho thấy những biện pháp này là cần thiết, khả thi và đã phát huy hiệu quả rõ rệt cần được nhân rộng.

Tài liệu tham khảo

- [1] Quốc hội (2016), *Luật trẻ em*. Hà Nội
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Chương trình GDMN (sửa đổi)*. Hà Nội
- [3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Điều lệ trường MN*. Hà Nội

Biện pháp tổ chức dạy học môn Hoạt động trải nghiệm - Hướng nghiệp nhằm phát triển năng lực cho học sinh trung học phổ thông

Hồ Thị Xuân Hương*, Thái Thị Lan Anh**

*GV Lịch sử Trường THPT Thành Sen, Tp. Hà Tĩnh, tỉnh Hà Tĩnh

**GV Ngữ văn Trường THPT Thành Sen, Tp. Hà Tĩnh, tỉnh Hà Tĩnh

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: In the 2018 general education program, experiential and career guidance activities are compulsory educational activities that play an important role in the goal of developing students' qualities and competencies. At the high school level, the program focuses on career guidance activities to develop career orientation capacity. Through these activities, students are assessed and self-assessed in terms of their abilities and strengths related to potential careers, as a basis for choosing their own future careers. In this article, we propose several solutions to effectively organize experiential and career guidance activities for high school students.

Keywords: Experiential activities, career guidance; capacity development; students; high school.

1. Đặt vấn đề

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 đã khẳng định: mục tiêu của đổi mới chương trình, sách giáo khoa phổ thông là nhằm tạo chuyển biến căn bản và toàn diện chất lượng và hiệu quả giáo dục phổ thông, góp phần chuyển nền giáo dục nặng về truyền thụ tri thức sang nền giáo dục phát triển toàn diện cả về phẩm chất, năng lực, hài hòa: đức, trí, thể, mỹ và phát huy tối đa tiềm năng của mỗi học sinh (HS) để các em trở thành công dân có trách nhiệm đáp ứng được yêu cầu xây dựng, bảo vệ đất nước trong thời đại toàn cầu hóa và cách mạng công nghiệp mới. Theo đó, Chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã hướng tới thay đổi linh hoạt các phương pháp dạy học truyền thống thành các phương pháp dạy học tích cực, nhằm lấy người học làm trung tâm: “giúp HS làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời, có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp, biết xây dựng và phát triển hài hòa các mối quan hệ xã hội, có cá tính, nhân cách và đời sống tâm hồn phong phú, nhờ đó có được cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực vào sự phát triển của đất nước và nhân loại” [4, tr.17].

Để hình thành được phẩm chất, năng lực, HS nhất định phải được tham gia vào các hoạt động, phải được trực tiếp làm, trực tiếp trải nghiệm. Chính vì thế, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp (HĐTN-HN) với tư cách là hoạt động giáo dục bắt buộc có vai trò rất quan trọng nhằm hướng đến mục tiêu giáo

dục phát triển phẩm chất và năng lực HS. Mục tiêu của môn học HĐTN-HN được xác định “HĐTN và HĐTN hướng nghiệp giúp 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, ý thức về cội nguồn và bản sắc của dân tộc để góp phần giữ gìn, phát triển các giá trị tốt đẹp của con người Việt Nam trong một thế giới hội nhập”. HĐTN-HN coi trọng các hoạt động thực tiễn mang tính tự chủ của HS, về cơ bản là hoạt động mang tính tập thể trên tinh thần tự chủ cá nhân, với sự nỗ lực giáo dục giúp phát triển sáng tạo và cá tính riêng của mỗi cá nhân trong tập thể.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Sử dụng phương pháp dạy học dự án

Dạy học theo dự án là một hình thức dạy học, trong đó người học thực hiện một nhiệm vụ học tập phức hợp, có sự kết hợp giữa lý thuyết và thực hành, tạo ra các sản phẩm có thể giới thiệu. Nhiệm vụ này được người học thực hiện với tính tự lực cao trong toàn bộ quá trình học tập [7, tr.90].

Trong việc tổ chức hoạt động dạy học môn TN, HN, dạy học dự án là một hình thức dạy học quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học hiện đại như: định hướng vào người học, định hướng hành động. Mục tiêu của dạy học dự án là tạo ra một môi trường học tập tích cực và sáng tạo cho HS. Thông qua việc tham gia vào các hoạt động trải nghiệm, HS sẽ có cơ hội phát triển toàn diện về kỹ năng, kiến thức và lòng

tự tin. Đồng thời, dự án cũng giúp tạo ra một cộng đồng học tập tích cực.

Các hoạt động trong dự án có thể bao gồm:

1. Tổ chức các buổi workshop về kỹ năng sống, kỹ năng mềm như giao tiếp, quản lý thời gian, giải quyết xung đột,...

2. Thiết kế các hoạt động thực tế như thăm các doanh nghiệp, tổ chức tình nguyện, tham gia các sự kiện cộng đồng,...

3. Xây dựng các chương trình học ngoại khóa như cắm trại, thể thao đồng đội, du lịch học đường,...

Để thực hiện dự án này, cần có sự hợp tác chặt chẽ giữa các GV, phụ huynh và HS. Cần có sự hỗ trợ từ các đối tác trong cộng đồng như doanh nghiệp, tổ chức xã hội, các chuyên gia về giáo dục và phát triển cá nhân.

Ví dụ: Dạy chủ đề 6: Bảo tồn cảnh quan thiên nhiên (Sách Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp 11), GV yêu cầu HS lập kế hoạch, triển khai và hoàn thành dự án: Bảo tồn và quảng bá hình ảnh cảnh quan thiên nhiên, danh lam thắng cảnh ở địa phương.

- Xác định mục tiêu của dự án: Giúp HS nhận thức được ý thức bảo tồn cảnh quan thiên nhiên, phát huy trách nhiệm của bản thân trong việc bảo tồn cảnh quan thiên nhiên; từ đó phát huy được khả năng nắm bắt thông tin, khả năng lập kế hoạch, khả năng sáng tạo của HS.

- Nội dung dự án: Tìm hiểu đặc điểm về một hoặc một số cảnh quan, danh lam thắng cảnh ở địa phương; nắm bắt tình hình bảo tồn, phát huy các cảnh quan, danh lam thắng cảnh; xây dựng kế hoạch để quảng bá cảnh quan thiên nhiên, danh lam thắng cảnh nhằm phát triển du lịch địa phương; tuyên truyền đến người dân địa phương các biện pháp phòng chống ô nhiễm, bảo vệ môi trường, bảo vệ cảnh quan thiên nhiên, ý thức xây dựng, phát triển du lịch cộng đồng...

- GV chuyển giao nhiệm vụ cụ thể: HS làm việc theo nhóm, có thể tìm hiểu tổng quan về cảnh quan thiên nhiên hoặc lựa chọn 1 danh lam thắng cảnh để nghiên cứu và thực hiện dự án. Sử dụng các phương tiện hỗ trợ như sách vở, internet, máy tính, máy ảnh, máy quay... để thu thập thông tin và làm sản phẩm. Trình bày sản phẩm dưới dạng báo cáo, poster, video, slide... và chia sẻ với cả lớp.

GV có thể định hướng bằng một số câu hỏi như:

+ Tìm hiểu về cảnh quan thiên nhiên: Địa phương có những cảnh quan thiên nhiên nào nổi bật? Nêu một vài đặc điểm về cảnh quan thiên nhiên đó?

+ Tìm hiểu hoạt động phát triển du lịch tại địa phương: thu thập hình ảnh, dữ liệu về hoạt động du lịch; đề xuất các giải pháp và xây dựng mô hình quản

lí hướng đến du lịch bền vững - du lịch sinh thái.

+ Xây dựng kế hoạch bảo tồn, phát huy cảnh quan thiên nhiên, danh lam thắng cảnh ở địa phương: Bản thân em thấy cần làm gì để bảo tồn và phát huy các cảnh quan thiên nhiên, danh lam thắng cảnh ở địa phương? Hãy đóng vai trò là một người dân địa phương (hoặc một hướng dẫn viên du lịch) giới thiệu cho du khách về những cảnh quan này.

- HS tham quan tìm hiểu về các cảnh quan, thu thập, xử lý thông tin viết bài thu hoạch; HS báo cáo sản phẩm bằng nhiều cách sáng tạo khác nhau (video, thuyết trình, powerpoint, đóng vai...). GV nhận xét đánh giá sản phẩm của các nhóm học tập.

Để phát triển năng lực cho HS, GV có thể thiết kế các HĐTN thiên nhiên và tổ chức thông qua hoạt động nhóm nhỏ bằng các hoạt động trải nghiệm thực tiễn như phỏng vấn cộng đồng, xây dựng mô hình, ... qua đó giúp HS khám phá tri thức, có thái độ yêu thiên nhiên và hợp tác đưa ra các giải pháp giải quyết vấn đề về thiên nhiên và môi trường địa phương theo hướng phát triển bền vững.

2.2. Sử dụng PPD đối thoại, tranh biện

Khi sử dụng phương pháp đối thoại, tranh biện, GV cần lên kế hoạch, định hướng triển khai các vấn đề:

- Tìm hiểu vấn đề cần tranh biện: Có chủ đề là gì? Liên quan đến những lĩnh vực nào trong cuộc sống? Từ khóa của vấn đề cần tranh biện đó là gì?

- Xác định các luận điểm, tìm ra các dẫn chứng phù hợp cho từng luận điểm: Đưa ra những luận điểm logic, khoa học, rõ ràng để chứng minh cho vấn đề cần tranh biện; đồng thời, ở mỗi luận điểm có những dẫn chứng đáng tin cậy, dễ hiểu để chứng minh cho luận điểm đó.

- Sắp xếp và cân bằng các câu tranh biện: Các câu tranh biện cần được sắp xếp có logic, hỗ trợ nhau trong quá trình tranh biện.

- Thuyết trình: Có thái độ, cách thuyết trình tự tin, chủ động, kết hợp hài hòa giữa ngôn ngữ cơ thể với ngôn ngữ nói, tạo ra những tương tác với người nghe trong quá trình thuyết trình.

- Bảo vệ ý kiến cá nhân, đồng thời biết lắng nghe, tiếp thu ý kiến người khác.

- Trả lời các câu hỏi chất vấn: trả lời rõ ràng, rành mạch, kết hợp với việc bảo vệ vấn đề mà mình đang tranh biện.

Ví dụ: chọn vấn đề tranh biện: **Học đại học hay đi xuất khẩu lao động**

- Bước 1: GV phân công HS chuẩn bị nội dung tranh biện

+ Lựa chọn đề tài: *Du học sẽ mang lại cho học*

sinh cơ hội tiếp cận nền giáo dục tốt hơn.

+ Lập đội tham gia tranh biện: GV chia lớp làm 2 nhóm, mỗi nhóm cử ra 1 đội chơi (4-5 thành viên): 1 đội tán thành, 1 đội phản đối; còn lại các thành viên trong nhóm chuẩn bị nội dung, hỗ trợ đội chơi.

+ Lớp cử ra 2 bạn làm người điều hành, theo dõi, đánh giá.

+ Cử ra Ban giám khảo: có thể mời 1 số GV tham gia dự giờ, làm giám khảo.

- *Bước 2:* Các nhóm nghiên cứu, chuẩn bị ý kiến tranh biện

+ Xây dựng những ý kiến để bảo vệ quan điểm của đội chơi.

+ Dự kiến những lí lẽ có thể phản bác và suy đoán những lí lẽ mà phía đối lập có thể sử dụng để bảo vệ quan điểm của họ.

+ Chuẩn bị một số video, hình ảnh có thể làm dẫn chứng để làm rõ quan điểm của mình.

+ Để tạo sự hấp dẫn 2 đội chơi có thể chuẩn bị đồng phục phù hợp với nội dung.

HS có thể đưa ra những lí lẽ, dẫn chứng khác nhau, chỉ cần thuyết phục và hợp lí. Có thể theo định hướng:

* *Đội 1: Học đại học mới là con đường dẫn đến thành công*

+ Học đại học có thể học được những kiến thức chuyên môn sâu về ngành học của mình, từ đó phát triển năng lực chuyên môn cao hơn; có nhiều cơ hội để nâng cao trình độ, cải thiện vị trí, thu nhập và địa vị trong xã hội.

+ Có môi trường học tập, làm việc chuyên nghiệp và các hoạt động ngoại khóa phong phú, giúp rèn luyện kỹ năng mềm, tăng khả năng tương tác xã hội.

+ Học đại học không giống học nghề.

+ Một người được đào tạo bài bản, được học đúng với “tinh thần đại học” chắc chắn sẽ tự tin bước vào đời, với bất kì mọi công việc cũng như môi trường khác nhau.

+ Không phải tất cả tốt nghiệp đại học đều là tinh hoa.

* *Đội 2: Xuất khẩu lao động là con đường phù hợp thời đại*

+ Cơ hội kiếm được thu nhập cao hơn so với việc làm ở Việt Nam.

+ Bạn sẽ có cơ hội trải nghiệm cuộc sống và văn hóa tại một đất nước mới, tăng trình độ ngoại ngữ và khả năng giao tiếp.

+ Có thể tích lũy được kinh nghiệm làm việc, kỹ năng chuyên môn, mở rộng mối quan hệ xã hội và nâng cao kỹ năng sống.

+ Sau một vài năm sẽ tích lũy được một số tài

chính để có thể về Việt Nam mở kinh doanh riêng, theo đuổi ước mơ của mình.

+ Một dân tộc nếu có xuất khẩu lao động trí óc là điều đáng trân trọng.

- Để phương pháp này phát huy hiệu quả, trước khi tổ chức, GV đưa ra quy tắc tranh biện: Tinh thần tôn trọng, bình đẳng; Bám sát vấn đề tranh luận; Thực hiện yêu cầu của người điều hành; Đảm bảo thời gian quy định cho mỗi lượt phát biểu; Không ngắt lời phía đối lập, không chỉ trích cá nhân, không sử dụng ngôn ngữ thiếu chuẩn mực,...

- *Bước 3:* Tổ chức giờ học đối thoại tranh biện: Hai đội chơi dưới sự điều hành của người dẫn chương trình sẽ lần lượt bày tỏ quan điểm của đội mình, đồng thời lắng nghe để phản hồi lại những quan điểm, ý kiến của đội bạn.

- *Bước 4:* GV cùng điều hành, có thể đặt câu hỏi mà có những kết luận phù hợp. GV cần đưa ra các thang đo, rubric để chấm điểm cho các đội chơi.

Cùng với các phương pháp dạy học tích cực, GV kết hợp áp dụng các kỹ thuật dạy học hiện đại như: kỹ thuật mảnh ghép, kỹ thuật khăn trải bàn, kỹ thuật XYZ, kỹ thuật phòng tranh,... Ngoài ra, GV cần phát huy tối đa các hình thức sân khấu hóa, trò chơi, diễn đàn, hội thảo, hội thi, cuộc thi,...

3. Kết luận

Trải nghiệm, hướng nghiệp là hoạt động giáo dục giúp HS có cơ hội để tham gia các hoạt động phát triển bản thân, hoạt động phục vụ cộng đồng và hoạt động hướng nghiệp. Nhưng để hoạt động này thật sự phát huy hiệu quả, ngoài việc nghiên cứu tổ chức, triển khai một cách khoa học, bài bản, bám sát mục tiêu chương trình giáo dục 2018 thì GV còn phải sự chủ động, sáng tạo trong các thiết kế ý tưởng dạy học để hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp diễn ra tự nhiên cuốn hút và tùy thuộc vào thực tiễn địa phương.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông chương trình tổng thể*, 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*, Hà Nội.

3. Bộ Giáo dục và đào tạo (2022), *Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp 10, Bộ Kết nối tri thức và cuộc sống*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

4. Bộ Giáo dục và đào tạo (2022), *Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp 11, Bộ Kết nối tri thức và cuộc sống*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

Thực trạng tổ chức xây dựng Trường Tiểu học Nguyễn Phích, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau đạt chuẩn quốc gia

*Tô Minh Dương**

**Học viên cao học Trường Đại học Trà Vinh*

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: *Nguyen Phich Primary School encountered many difficulties that slowed down the progress, reduced the efficiency and quality of building a local primary school that met national standards. Therefore, the author researched and presented the results through the article: "Organizing the construction of Nguyen Phich Primary School, U Minh district, Ca Mau province to meet national standards".*

Keywords: *Nguyen Phich Primary School, U Minh district, Ca Mau province, meets national standards*

1. Đặt vấn đề

Xây dựng trường TH đạt chuẩn quốc gia (ĐCQG) ở huyện U Minh, tỉnh Cà Mau và ở xã Nguyễn Phích huyện U Minh đã đạt được một số kết quả khá tốt. Từ đó đã có những bài học kinh nghiệm ở các đơn vị đã được công nhận danh hiệu trường TH ĐCQG (mức độ 1 nhưng trong quá trình xây dựng trường ĐCQG ở các trường còn lại; trong đó có Trường TH Nguyễn Phích gặp rất nhiều khó khăn đã làm chậm tiến độ, giảm hiệu quả, chất lượng xây dựng trường TH ĐCQG ở địa phương. Chính vì thế, nghiên cứu về "TCXD Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau ĐCQG" là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Thực trạng TCXD Trường TH Nguyễn Phích ĐCQG

2.1. Tổ chức khảo sát thực trạng

Tác giả tiến hành khảo sát 30 người bao gồm: 4/4 CBQL, 16/16 GV, 10 CM HS của 5 khối lớp thuộc Ban đại diện CMHS. Về thực trạng TCXD Trường TH Nguyễn Phích theo 5 tiêu chuẩn và 27 tiêu chí của trường đạt CQG hiện hành theo "Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT Quy định về kiểm định CLGD và công nhận ĐCQG đối với trường TH, của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT"; Đồng thời tác giả trực tiếp tiếp cận với các hồ sơ, các văn bản liên quan đến Quy định về kiểm định CLGD và công nhận đạt CQG đối với trường TH theo Thông tư số 17/2018/TT-BGDĐT.

2.2. Kết quả khảo sát thực trạng

2.2.1. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Công đoàn cơ sở Trường TH Nguyễn Phích nhiệm kỳ 2023 - 2028 có 22 đoàn viên công đoàn; BCH được chuẩn y theo Quyết định số 46/QĐ - LĐLĐ ngày 22/03/2023 của Liên đoàn Lao động huyện U Minh.

b) Các tổ chức Công đoàn, Đội TNTP Hồ Chí Minh, hoạt động theo quy định tại điều lệ hiện hành của mỗi tổ chức.

c) Tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh, các tổ chức đoàn thể như Đoàn thanh niên, Ban đại diện CMHS và các TCN thường xuyên thực hiện rà soát và đánh giá các hoạt động trong năm học.

2.2.2. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Trường có Hiệu trưởng và 01 Phó hiệu trưởng, đảm bảo số lượng theo quy định hiện hành.

b) Hằng năm, trường quyết định thành lập các TCM và tổ văn phòng cơ cấu theo Điều lệ Trường TH. Mỗi TCM, tổ văn phòng đều có tổ trưởng điều hành các hoạt động của tổ:

2.2.3. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Trường có đủ các khối lớp từ khối lớp 1 đến khối lớp 5 theo đúng quy định của Bộ GD&ĐT, phù hợp với hoàn cảnh thực tế của nhà trường và địa phương.

b) HS được tổ chức theo lớp học, mỗi lớp học có lớp trưởng và các lớp phó, có các tổ, mỗi tổ có tổ trưởng, tổ phó và các thành viên

c) Mỗi lớp có lớp trưởng, các lớp phó được bầu công khai và được luân phiên theo học kỳ

2.2.4. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Hệ thống hồ sơ của nhà trường được sắp xếp và lưu trữ đầy đủ, khoa học theo quy định, đảm bảo phục vụ HĐGD của nhà trường.

b) Nhà trường thường xuyên lập dự toán ngân sách hàng năm và nộp về cấp trên theo đúng quy định, đảm bảo tính pháp lý và sự tuân thủ trong quản lý tài chính.

2.2.5. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Thực hiện một chương trình bồi dưỡng định kỳ hằng năm để nâng cao năng lực chuyên môn và quản lý cho đội ngũ CBQL, GV và NV.

b) Triển khai một hệ thống phân công và sử dụng CBQL, GV và NV một cách rõ ràng và hợp lý.

c) Đảm bảo quyền lợi cho CBQL, GV và NV theo đúng các quy định pháp luật về chế độ làm việc, tiền lương, tiền thưởng và các khoản phụ cấp khác.

2.2.6. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Việc xây dựng kế hoạch giáo dục hàng năm được thực hiện dựa trên hướng dẫn của Phòng GD&ĐT huyện.

b) Xây dựng và triển khai kế hoạch dạy học chặt chẽ, tuân thủ CTGD chính thức của Bộ GD&ĐT.

2.2.7. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Xây dựng kế hoạch, nội quy, quy chế liên quan đến các hoạt động của trường đều có sự tham gia ý kiến của CBQL, GV, NV

b) Trong nhiều năm qua, nhà trường không có đơn thư khiếu nại, tố cáo

c) Thực hiện tốt quy chế dân chủ trong đơn vị, hằng năm đều có báo cáo về việc thực hiện quy chế dân chủ theo quy định

2.2.6. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Nhà trường đã triển khai một phương án toàn diện để đảm bảo an ninh, trật tự

và an toàn cho HS, GV, NV và CBQL.

b) Nhà trường đã thiết lập một hệ thống hộp thư góp ý để chủ động tiếp nhận và xử lý các phản ánh từ người dân, đảm bảo an toàn cho CBQL, GV, NV và HS.

c) Xây dựng một môi trường giáo dục lành mạnh và bình đẳng, không có hiện tượng kỳ thị, vi phạm về giới, hay bạo lực trường học.

2.2.7. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng đạt tiêu chuẩn theo quy định tại Quyết định số 1940/QĐ-UBND ngày 23 tháng 8 năm 2019 của Chủ tịch UBND huyện U Minh b) Từ niên khóa 2019-2020 đến 2023-2024, Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng được đánh giá, xếp loại tốt theo Thông tư số 14/2018/TT- BGDDT

c) Hằng năm, Hiệu trưởng và Phó hiệu trưởng được tham gia bồi dưỡng, tập huấn đầy đủ các lớp về CMNV theo quy định

2.2.8. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Trường có 16 GV/10 lớp, tỉ lệ 1,6 GV/lớp, cơ cấu đủ các môn học theo quy định và có GV Tổng phụ trách Đội

b) Nhà trường có 17/17 GV có trình độ đại học sư phạm (trong đó có GV Tổng phụ trách Đội

c) Tập thể GV có tinh thần học hỏi, trau dồi, chia sẻ CMNV và được xếp loại khá trở lên 100% theo CNN

2.2.9. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Năm học 2023-2024, nhà trường có 3 NV đảm nhiệm các nhiệm vụ theo quy định

b) Nhân viên được Hiệu trưởng phân công nhiệm vụ phù hợp với năng lực sở trường của mỗi người

c) Trong 5 năm tính đến thời điểm đánh giá, đội ngũ NV trường đánh giá xếp loại viên chức hoàn thành tốt nhiệm vụ

2.2.10. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) HS của trường đảm bảo về độ tuổi theo Điều lệ Trường TH;

b) HS đã thể hiện một sự tuân thủ xuất sắc đối với Điều lệ Trường TH. Phần lớn HS đều ngoan ngoãn và chấp hành tốt nội quy, đi học đều đặn, đúng giờ, và giữ gìn sách vở cùng đồ dùng học tập một cách cẩn thận.

c) HS được hưởng đầy đủ các quyền theo Điều lệ Trường TH, đảm bảo rằng mọi trẻ em đều có cơ hội đến trường.

2.2.11. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Khuôn viên nhà trường có cây xanh, cây cảnh đảm bảo các yêu cầu về xanh, sạch, đẹp, an toàn và được bố trí hợp lý. Khuôn viên nhà trường đảm bảo để tổ chức các hoạt động vui chơi và học tập

b) Trường có cổng trường, biển tên trường đúng theo Điều lệ Trường TH, xung quanh khuôn viên trường có tường rào bao quanh, rào mặt trước được xây kiên cố đảm bảo an toàn cho HS

c) Trường có sân chơi, bãi tập tốt đảm bảo cho việc dạy môn thể dục và tổ chức các hoạt động vui chơi, thể thao đáp ứng nhu cầu hoạt động, tổ chức chơi các trò chơi dân gian

2.2.12. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Năm học 2023-2024, trường có 10 phòng học đúng quy cách, đảm bảo 01 phòng học/01 lớp

b) Nhà trường được trang bị 161 bộ bàn ghế đảm bảo chỗ ngồi cho 261 HS của trường; trường có đủ bộ bàn ghế GV, bảng lớp đảm bảo theo quy định

c) Mỗi phòng học được lắp đặt hệ thống điện

chiếu sáng, quạt đảm bảo cho HS học tập, mỗi lớp học được trang bị tủ hoặc kệ đựng hồ sơ, TBDH

2.2.13. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Nhà trường có phòng nghệ thuật, phòng tin học, phòng TBGD, phòng Truyền thống và hoạt động Đội đáp ứng yêu cầu các HĐGD

b) Nhà trường có phòng hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, văn thư, kế toán, y tế, đoàn thể, truyền thống, đa năng đảm bảo yêu cầu cho các hoạt động hành chính, quản trị của nhà trường, ngoài ra còn có phòng Bảo vệ đảm bảo an toàn cho trường học

c) Trường có nhà để xe cho CB, GV, NV và HS được bố trí riêng biệt hợp lý đảm bảo an toàn trật tự

2.2.14. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Trường có 02 khu vệ sinh của GV, HS dành riêng cho nam và nữ được xây

dựng đúng tiêu chuẩn, đảm bảo không ô nhiễm môi trường,

b) Trường có hệ thống thoát nước đảm bảo vệ sinh môi trường, có hệ thống nước sạch phục cho sinh hoạt.

c) Trường có 02 thùng rác được bố trí ở các khu vực khác nhau thuận tiện cho gom rác thải, rác thải được xử lý đảm bảo vệ sinh

2.2.15. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Nhà trường trang bị đầy đủ thiết bị văn phòng và các thiết bị khác phục vụ cho các HĐGD

b) Trường có đồ dùng dạy học theo quy định của Bộ GD&ĐT, TBDH được GV khai thác sử dụng hiệu quả trong các tiết dạy và HĐGD

c) Hàng năm nhà trường tiến hành kiểm kê thiết bị, 2 lần/ năm, các thiết bị hỏng có kế hoạch sửa chữa để sử dụng trong những năm tiếp theo

2.2.16. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Thư viện trường được trang bị đầy đủ SGK, sách nghiệp vụ, 2.113 quyển sách, báo, bản đồ, tranh ảnh và các xuất bản phẩm khác đảm bảo phục vụ tra cứu của GV và HS

b) Thư viện của Trường TH Nguyễn Phích mở cửa từ thứ Hai đến thứ Sáu để phục vụ cho CBQL, GV, NV, HS.

c) Thư viện trường được kiểm kê 2 lần/năm và đề xuất việc bổ sung sách, báo, bản đồ, tranh ảnh và các xuất bản phẩm khác đảm bảo phục vụ cho DH

2.2.17. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Đầu năm học, thông qua các cuộc họp CMHS

để thành lập Ban đại diện CMHS của từng lớp, của trường

b) Ban đại diện CMHS xây dựng kế hoạch, biện pháp thực hiện hoạt động cho từng năm học

c) Ban đại diện CMHS thực hiện nghiêm túc chế độ sinh hoạt định kì,

2.2.18. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Đầu năm học, nhà trường đã tham mưu với cấp ủy đảng, chính quyền, các tổ chức đoàn thể ở địa phương XDKH và giải pháp thực hiện phương hướng, chiến lược xây dựng và phát triển nhà trường

b) Đầu năm học, nhà trường tổ chức tuyên truyền nâng cao nhận thức về mục tiêu, nội dung và KHGD của nhà trường đến phụ huynh HS

c) Trường đã làm tốt công tác tham mưu với UBND xã Nguyễn Phích về chủ trương huy động sự đóng góp nguồn lực của các cá nhân, các tổ chức để nâng cấp CSVC nhà trường

2.2.19. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) KHGD của nhà trường đảm bảo theo quy định của CT GDPT cấp TH, các quy định về chuyên môn của ngành.

b) Phát triển một KHGD toàn diện, nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục thông qua việc thực hiện các HĐGD đa dạng và phong phú đã được lên kế hoạch sẵn.

c) Hàng năm, trường XDKHGD cụ thể, rõ ràng dựa trên sự tập trung trí tuệ, ý kiến đóng góp của các lực lượng, các TCM và được thông qua Phòng GD&ĐT huyện U Minh.

2.2.20. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Nhà trường tổ chức DH đúng, đủ các môn học và các HĐGD, đảm bảo mục tiêu, yêu cầu của chương trình

b) Trong giảng dạy, GV linh hoạt, sáng tạo các PPDH đảm bảo mục tiêu, nội dung phù hợp đối tượng HS và nhà trường

c) GV thực hiện đúng các quy định về đánh giá HS TH theo văn bản hợp nhất số 03/VBHN-BGDĐT và Thông tư số 27/2020/TT-BGDĐT,

2.2.21. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Hàng năm, nhà trường, Tổng phụ trách Đội xây dựng chương trình, kế hoạch tổ chức các HĐGD khác phù hợp với thực tế.

b) Nội dung và hình thức tổ chức các hoạt động phù hợp với điều kiện thực tế của nhà trường.

c) Các hoạt động tạo không khí sôi nổi, hiệu quả và thu hút đông đảo HS tham gia tự nguyện, sáng tạo, linh hoạt với nhiều hình thức

2.2.22. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Nhà trường đã hợp tác chặt chẽ với các trường khác trên địa bàn để thực hiện các chiến dịch điều tra và xác định số lượng trẻ em trong độ tuổi đi học, xây dựng và thực hiện các biện pháp hiệu quả.

b) Phối hợp với các trường mầm non, nhà trường đã nắm bắt được số lượng trẻ 6 tuổi và tổ chức các chiến dịch tuyên truyền, vận động để khuyến khích phụ huynh đưa trẻ đến trường.

c) Nhà trường cũng thực hiện quản lý hồ sơ và số liệu liên quan đến phổ cập GDTH.

2.2.23. Hiện trạng tiêu chí tại Trường TH Nguyễn Phích, huyện U Minh

a) Kết quả giáo dục hằng năm của nhà trường luôn ổn định, tỷ lệ HS hoàn thành chương trình lớp học đều đạt từ 92,25% trở lên

b) Tỷ lệ HS 11 tuổi hoàn thành chương trình TH hằng năm đạt tỷ lệ 82,22% trở lên, số trẻ còn lại đang học các khối lớp

c) Tỷ lệ HS 14 tuổi hoàn thành chương trình TH của nhà trường hằng năm đạt tỷ lệ 97,9% trở lên

3. Kết luận

Kết quả khảo sát thực trạng TCXD Trường TH Nguyễn Phích theo 5 tiêu chuẩn và 27 tiêu chí của trường đạt CQG: Trường đã thể hiện rõ những thành tựu đáng kể trong việc nâng cao CLGD toàn diện, nhờ vào sự nỗ lực không ngừng của CBQL, GV và NV cũng như sự ủng hộ mạnh mẽ từ các ban ngành, đoàn thể, và cộng đồng CMHS. Đối chiếu các kết quả về HDGD của trường với bộ tiêu chuẩn đánh giá trường TH của Bộ GD&ĐT, nhà trường đạt được kết quả 27/27 tiêu chí đạt mức 1 và không có tiêu chí không đạt. Mức 2

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 28 /2020/TT-BGDĐT về ban hành Điều lệ trường TH*. Hà Nội

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018-TT-BGDĐT về ban hành chương trình GDPT mới*. Hà Nội

3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Thông tư số 59/2012/TT-BGD&ĐT ngày 28/12/2012 về Ban hành Quy định tiêu chuẩn đánh giá, công nhận trường TH đạt mức chất lượng tối thiểu, trường TH ĐCQG*. Hà Nội

4. Giáo dục và Đào tạo (2018) *Thông tư số 17/2018/TT-BGD&ĐT về Ban hành Quy định kiểm định CLGD và công nhận ĐCQG đối với trường TH*. Hà Nội

Xã hội hóa giáo dục- Giải pháp.... (tiếp theo trang 294)

Nhà trường phải tạo uy tín bằng chính nội lực của nhà trường. Từ lãnh đạo cho đến cán bộ giáo viên, nhân viên đều xác định nhiệm vụ của mình để phấn đấu và đạt hiệu quả công việc ngày càng cao. Hiệu trưởng nâng cao uy tín bằng cách điều hành công việc khoa học, quan tâm đến CLGD tạo, môi trường sư phạm đoàn kết, thường xuyên tự bồi dưỡng để làm tốt vai trò đầu mối của mình trong môi trường xã hội địa phương.

3. Kết luận

Nhìn chung, kết quả thực hiện về việc xây dựng và PTMQH giữa nhà trường và Hội quán nói riêng, công tác XHHGD của nhà trường nói chung còn khiêm tốn, chưa đáp ứng được đầy đủ các yêu cầu giáo dục của nhà trường. Tuy nhiên, đây cũng là một thành tích rất đáng trân trọng của tập thể trường THPT Thủ Khoa Huân mà những năm trước đây chưa có được kết quả như hôm nay. Đó là nhờ sự chỉ đạo sâu sát và giúp đỡ của các cấp ủy Đảng, chính

quyền địa phương, tập thể giáo viên, và đặc biệt là Hội quán Thủ Khoa Huân. Để có sự ủng hộ của xã hội thì đội ngũ nhà giáo và CBQL phải có tinh thần trách nhiệm cao, quyết tâm vượt mọi khó khăn để thực hiện tốt công tác này, đổi mới nhà trường và nâng cao chất lượng dạy và học.

Tài liệu tham khảo

1. Trường THPT Thủ Khoa Huân, *Báo cáo tổng kết năm học từ năm 2020 đến năm 2024*

2. Hội Đồng Nhân Dân Tỉnh Tiền Giang Nghị quyết số 101/2014/NQ-HĐN về một số chính sách khuyến khích xã hội hóa đối với các hoạt động trong lĩnh vực giáo dục, dạy nghề, y tế, văn hóa, thể thao, môi trường, giám định tư pháp trên địa bàn tỉnh Tiền Giang.

3. Chính phủ (2019), *Nghị quyết 35/NQ-CP ngày 04 tháng 6 năm 2019 về tăng cường huy động các NLXH đầu tư cho phát triển GD&ĐT giai đoạn 2019-2025*.

Thực trạng tổ chức, chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp 6 tại Trường Trung học cơ sở Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

Dương Minh Sự*

*Học viên cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: Stemming from the urgency in terms of managing experiential and career guidance activities for students in middle school mentioned above, especially for grade 6 which is the first grade of middle school, it is even more important and must be. The author is interested in educating this activity with the responsibility and enthusiasm of educators in the area. From the research results, the author would like to introduce the article Organizing and directing class experience and career guidance activities. 6 at Nguyen Thai Binh Secondary School, U Minh district, Ca Mau province.

Keywords: Organizing, directing, experiential activities, career guidance, Nguyen Thai Binh Secondary School, U Minh district

1. Đặt Vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 thì hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh đã góp phần thúc đẩy hệ thống ngành giáo dục đổi mới toàn diện cả về mục tiêu, nội dung, phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức giáo dục.

Thời gian gần đây Trường THCS Nguyễn Thái Bình huyện U Minh, tỉnh Cà Mau đã kịp thời chỉ đạo quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp 6, tại đơn vị; đồng thời có báo cáo phản hồi những khó khăn vướng mắc trong quá trình thực hiện. Từ đó, đề xuất các giải pháp khắc phục, hỗ trợ để các trường thực hiện tốt quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp 6, tại đơn vị nhằm khắc phục tình trạng mất cân đối giữa lý thuyết và thực hành, giữa kiến thức sách vở và thực tiễn, giữa dạy chữ với dạy nghề và dạy người. Vì vậy nghiên cứu về Tổ chức, chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vài nét về Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

Trường được thành lập 2003 theo quyết định 501/QĐ-UBND ngày 18 tháng 08 năm 2003 của UBND huyện U Minh về việc tách khỏi 6,7 ra khỏi trường THPT U Minh thành lập mới trường THCS Nguyễn Thái Bình thị trấn U Minh:

Trải qua 20 năm xây dựng và phát triển, với mục

tiêu luôn duy trì trường đạt tiêu chuẩn quốc gia, xuyên suốt quá trình đạt được tiêu chuẩn cho đến nay, chất lượng then chốt, chất lượng bồi dưỡng sinh giỏi, kết quả thi giáo viên giỏi và các phong trào văn hóa, văn nghệ TDTT luôn được duy trì và đạt được nhiều thành tựu nổi bật.

Để tìm hiểu ý kiến của CBQL, GV và CMHS ở trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau theo 4 mức độ về tầm quan trọng trong chỉ đạo hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp lớp 6, tác giả đã tiến hành một khảo sát bằng cách sử dụng bảng câu hỏi. Kết quả khảo sát về của CBQL, GV và CMHS (N= 40 CBQL & GV, 30 CMHS) về công tác tổ chức, chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6, được tổng hợp như sau:

2.2. Thực trạng tổ chức HĐTN, HN lớp 6, tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

Để tìm hiểu ý kiến của cán bộ quản lý, tổ trưởng, tổ phó và giáo viên ở trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau theo 4 mức độ về tầm quan trọng trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm hướng nghiệp lớp 6, tác giả đã khảo sát bằng cách sử dụng bảng câu hỏi. Kết quả khảo sát về của cán bộ quản lý và giáo viên về tầm quan trọng công tác tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6, được tổng hợp như sau:

Đối tượng khảo sát: (N= 40; Trong đó: 10 CBQL, tổ trưởng (TT), tổ phó (TP), 30 GV)

- Kết quả khảo sát CBQL, TT, TP cho thấy: Nội

dung Hiệu trưởng phân cấp QL và làm rõ trách nhiệm, cơ chế hoạt động của lãnh đạo nhà trường và các bộ phận, cá nhân trong HĐTN, HN lớp 6 và nội dung triển khai KH HĐTN, HN lớp 6 cho các lực lượng giáo dục trong nhà trường khảo sát trên CBQL, tổ trưởng, tổ phó đạt ĐTB 3,6 xếp bậc 1; tiếp đến là nội dung rà soát CSVC, thiết bị đồ dùng, chuẩn bị các điều kiện cho GV và HS tham gia HĐTN, HN với ĐTB 3,2 xếp bậc 2, các nội dung còn lại được đánh giá ở mức độ khá ĐTB từ 2,67 đến 3,11

- Kết quả khảo sát đối với giáo viên: Nội dung triển khai KH HĐTN, HN lớp 6 cho các lực lượng GD trong nhà trường được đánh giá ở mức cao nhất ĐTB là 3,47 xếp bậc 1; nội dung xây dựng các điều kiện đảm bảo an toàn trong triển khai KH HĐTN, HN Lớp 6 có ĐTB 3,37, xếp bậc 2. Các nội dung còn lại được đánh giá ở mức độ khá với ĐTB từ 2,7 đến 3. Riêng nội dung tổ chức hệ thống thông tin thông suốt, kịp thời trong tổ chức HĐTN, HN được khảo sát ở mức đạt với ĐTB 2,33 xếp bậc 8.

Từ kết quả khảo sát cho thấy nhà trường có tổ chức HĐTN, HN cho HS lớp 6 nhưng tính hiệu quả chưa cao, còn nhiều hạn chế từ việc phân cấp QL đến việc triển khai, sắp xếp, bố trí nhân sự, CSVC và các nội dung khác trong bảng chưa mang tính cụ thể, tính đồng thuận chưa cao nên việc triển khai tổ chức cho HĐ chưa đạt hiệu quả nhất định.

2.3. Thực trạng chỉ đạo HĐTN, HN lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

Để tìm hiểu ý kiến của CBQL, tổ trưởng, tổ phó và GV ở trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau theo 4 mức độ về tầm quan trọng trong công tác chỉ đạo HĐTN, HN lớp 6, tác giả đã tiến hành một khảo sát bằng cách sử dụng bảng câu hỏi. Kết quả khảo sát về của CBQL, tổ trưởng, tổ phó và GV về tầm quan trọng công tác chỉ đạo HĐTN, HN lớp 6, được tổng hợp như sau:

(Nguồn: Tổng hợp kết quả khảo sát của đề tài, 2024)

- Qua bảng khảo sát 2.1 đối với CBQL, TT, TP cho thấy: Nội dung Chỉ đạo các tổ chuyên môn tham gia tổ chức HĐTN, HN lớp 6 đạt ĐTB 3,70, xếp bậc 1; tiếp đến là nội dung Hướng dẫn, động viên GV thực hiện đa dạng các phương thức và loại hình HĐTN, HN lớp 6 với ĐTB 3,2 xếp bậc 2, các nội dung còn lại được đánh giá ở mức độ khá ĐTB từ 2,70 đến 3,10. Riêng nội dung chỉ đạo GV xây dựng chương trình, kế hoạch HĐTN, HN lớp 6 khảo sát ở

mức độ đạt với ĐTB 2,40 xếp bậc 8, tiếp đến là nội dung Chỉ đạo GV phối hợp các lực lượng GD thực hiện chương trình, KH HĐTN, HN lớp 6 với mức đạt ĐTB 2,42, xếp bậc 7.

- Còn kết quả khảo sát đối với giáo viên: Nội dung chỉ đạo các TCM tham gia tổ chức HĐTN, HN lớp 6 được đánh giá ở mức cao nhất ĐTB là 3,73 xếp bậc 1; nội dung Chỉ đạo GV thực hiện đa dạng các hình thức nhận xét đánh giá kết quả HĐTN, HN lớp 6 có ĐTB 3,47, xếp bậc 2. Tiếp đến là nội dung chỉ đạo thực hiện có hiệu quả nội dung, chương trình HĐTN lớp 6 với ĐTB 3,33 xếp bậc 3. Các nội dung còn lại được đánh giá ở mức độ khá với ĐTB từ 2,60 đến 3,07. Riêng nội dung Chỉ đạo tăng cường CSVC, tài chính phục vụ cho HĐTN, HN lớp 6 được khảo sát ở mức đạt với ĐTB 2,60 xếp bậc 7, cuối cùng là nội dung chỉ đạo GV xây dựng chương trình, kế hoạch HĐTN, HN với ĐTB 2,43 xếp bậc 8.

Từ kết quả khảo sát trên cho thấy việc chỉ đạo tổ chức HĐTN, HN cho HS lớp 6 tại trường còn nhiều hạn chế nhất định. Đặc biệt là việc chỉ đạo GV xây dựng chương trình, kế hoạch HĐTN, HN lớp 6 còn chưa mang tính hiệu quả, việc phối hợp với các lực lượng thực hiện chương trình HĐTN, HN còn chưa khả thi, CSVC còn hạn chế, tài chính phục vụ cho HĐTN, HN lớp 6 chưa đảm bảo nên chất lượng HĐTN, HN chưa cao.

2.4. Đánh giá chung về thực trạng quản lý HĐTN, HN lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

Năm học 2021 - 2022 là năm học đầu tiên áp dụng CTGDPT 2018 đối với cấp THCS, HĐTN, HN được đưa vào giảng dạy bắt buộc ở lớp 6. Trên cơ sở khảo sát, phân tích thực trạng quản lý HĐTN, HN lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau. Tác giả đánh giá với những ưu điểm, hạn chế và nguyên nhân hạn chế như sau:

2.4.1. Ưu điểm

- Về quản lý HĐTN, HN lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

+ Đa số CBQL, GV và HS đã nhận thức được vị trí, vai trò của HĐTN, HN đối với quá trình hình thành phẩm chất và năng lực thực tiễn của HS.

+ Các trường THCS đã triển khai tổ chức HĐTN, TN cho HS lớp 6 theo đúng chương trình của Bộ GDĐT và đạt kết quả nhất định trong hình thành phẩm chất, năng lực của HS;

+ Trình độ chuyên môn, nghiệp vụ của đội ngũ GV cơ bản đáp ứng yêu cầu thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, trong đó có HĐTN, HN giúp nhà trường tổ chức các HĐTN, HN lớp 6.

- Về quản lý HĐTN, HN lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau

+ Đa số CBQL, GV đã nhận thức đúng tầm quan trọng của QL HĐTN, HN;

+ Các trường THCS đã tranh thủ được sự quan tâm, tạo điều kiện, chỉ đạo sát sao của chính quyền địa phương, Phòng GDĐT, Sở GDĐT, Ủy ban nhân dân các cấp đến hoạt động GD nói chung và HĐTN, HN nói riêng.

+ CBQL triển khai và thực hiện đầy đủ theo tinh thần chỉ đạo của Phòng GDĐT, Sở GDĐT về HĐTN, HN. Nhà trường đã xây dựng KH với nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức khá phù hợp với tình hình thực tế của đơn vị, địa phương. Công tác tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra đánh giá thực hiện HĐTN, HN đạt mục tiêu đề ra.

2.4.2. Hạn chế

- Về HĐTN, HN:

+ Một bộ phận CBQL, GV và HS chưa nhận thức đầy đủ về vị trí, vai trò của HĐTN, HN.

+ Năng lực tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS lớp 6 của GV còn những hạn chế nhất định. Một số GV chỉ chú tâm vào việc truyền thụ các tri thức khoa học mà coi nhẹ hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho HS. Một số khác ngại khó nên không đầu tư tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp theo đúng KH mà chỉ thực hiện đối phó khi lãnh đạo trường kiểm tra.

+ Phương thức và loại hình tổ chức hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp chưa thực sự phong phú, hấp dẫn, còn đơn điệu, nghèo nàn, cơ sở vật chất, kinh phí hoạt động thiếu thốn, nên hiệu quả chưa cao và chưa thu hút được sự tham gia của HS. Các báo cáo thu hoạch của cả GV lẫn HS chỉ mang tính hình thức. Công tác đánh giá HS rất khó khăn, dễ dẫn đến đánh giá cảm tính hoặc đánh giá thông qua báo cáo thu hoạch...

3. Kết luận

Kết hợp các phương pháp nghiên cứu thực tiễn (khảo sát bằng bảng hỏi, phỏng vấn, nghiên cứu hồ sơ) và xử lý dữ liệu, người nghiên cứu đã phân tích, đánh giá thực trạng hoạt động trải nghiệm lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau. Kết quả khảo sát cho thấy, đa số cán

bộ quản lý và giáo viên đã nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Tuy nhiên, vẫn còn một bộ phận nhỏ Cán bộ, giáo viên và cha mẹ học sinh chưa nhận thức đầy đủ về hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6. Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau là quá trình tác động có định hướng của chủ thể quản lý đến hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp 6 thông qua việc thực hiện các chức năng quản lý: Lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra để hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đạt được mục tiêu đề ra. Đề tài đã phân tích thực trạng thực hiện các chức năng quản lý của hiệu trưởng Quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6 tại Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau. Kết quả nghiên cứu thực trạng hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp và quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp lớp 6 ở Trường THCS Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau là cơ sở thực tiễn để người nghiên cứu đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp được trình bày ở bài viết tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TU 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.

2..Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*. Hà Nội

3.Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư Số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020 Ban hành Điều lệ trường THCS, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học*. Hà Nội

4.Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Công văn số 5636/BGDĐT-GDTrH ngày 10/10/2023 của xây dựng kế hoạch dạy học các môn học Khoa học tự nhiên, Lịch sử và Địa lí, HĐTN, HN cho HS lớp 6, hướng nghiệp*. Hà Nội.

5. Phạm Văn Sơn (2014), *Tổ chức hướng nghiệp cho học sinh trung học theo Quy hoạch phát triển nhân lực Việt Nam giai đoạn 2011-2020 và định hướng đến năm 2025.Tài liệu bồi dưỡng giáo viên của Bộ Giáo dục và Đào tạo*. Hà Nội

Phát triển năng lực mỹ thuật cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học nội dung Mỹ thuật ứng dụng tại Trường tiểu học Lý Thường Kiệt, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau

Trần Kim Thoa*

**Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh*

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: *From the research results, this article presents some issues about: “Developing artistic capacity for 3rd grade students through teaching applied arts content at Ly Thuong Kiet Primary School, Ca city Mau, Ca Mau province*

Keywords: *Developing artistic capacity, grade 3, Ly Thuong Kiet Primary School, Ca Mau city*

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 (Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018) nêu rõ: “Mỹ thuật là môn học thuộc lĩnh vực giáo dục nghệ thuật. Trong chương trình GDPT, môn Mỹ thuật hình thành, phát triển ở HS năng lực mỹ thuật, biểu hiện của năng lực thẩm mỹ trong lĩnh vực mỹ thuật; đồng thời góp phần cùng các môn học và hoạt động giáo dục (HDGD) khác hình thành, phát triển ở HS các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung, đặc biệt là giáo dục ý thức kế thừa, phát huy văn hoá nghệ thuật dân tộc phù hợp với sự phát triển của thời đại. Chương trình môn Mỹ thuật được xây dựng theo cấu trúc tuyến tính và đồng tâm với hai mạch nội dung Mỹ thuật tạo hình và Mỹ thuật ứng dụng; tạo cơ hội cho HS được trải nghiệm và vận dụng mỹ thuật vào đời sống; giúp HS nhận thức được mối liên hệ giữa mỹ thuật với văn hoá, xã hội, kết nối mỹ thuật với các môn học và HDGD khác; làm tiền đề cho HS định hướng nghề nghiệp trong tương lai, cũng như chủ động tham gia các hoạt động văn hoá nghệ thuật và đời sống xã hội”

Thực tế cho thấy vai trò vô cùng quan trọng của dạy học (DH) Mỹ thuật cho HS tiểu học biết cảm thụ nét đẹp trong tạo hình, ứng dụng sáng tạo trong đời sống thực tiễn. Do đó, việc tìm hiểu một số nội dung chương trình mới là cần thiết, đặc biệt là nội dung Mỹ thuật ứng dụng. Trong hai mạch nội dung: Mỹ thuật tạo hình và Mỹ thuật ứng dụng. Ở hoạt động này, các em sử dụng những kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết những vấn đề trong cuộc sống. Chủ đề nào và khối lớp nào cũng đều có nội dung MTƯD này.

Thời gian qua đối với môn mỹ thuật phần năng lực mỹ thuật (NLMT) của HS nhìn chung chỉ ở mức khá.

Các năng lực đặc thù vẫn còn nhiều hạn chế. Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến thực trạng vận dụng MTƯD của HS, đặc biệt là HS lớp 3. Vì vậy nghiên cứu Phát triển NLMT cho HS lớp 3 thông qua DH nội dung MTƯD tại Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TP Cà Mau, tỉnh Cà Mau là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phát triển NLMT cho HS lớp 3 thông qua DH nội dung MTƯD

Đối với HS, NLMT phát triển qua các giai đoạn học tập và phụ thuộc vào nhiều yếu tố như sự hướng dẫn của giáo viên, sự hỗ trợ của gia đình, và môi trường học tập.

- *Kỹ năng kỹ thuật:* Vẽ và tô màu: Khả năng sử dụng các công cụ và kỹ thuật vẽ và tô màu để tạo ra các hình ảnh và thiết kế. Điều này bao gồm việc sử dụng bút chì, màu nước, màu sáp, và các vật liệu khác.

Tạo hình và thiết kế: Khả năng tạo ra các hình khối, hình dạng và thiết kế từ các vật liệu khác nhau như giấy, đất sét, hoặc gỗ. Kỹ năng này bao gồm cả việc tạo hình ba chiều và hai chiều.

Sử dụng các công cụ nghệ thuật: Kỹ năng sử dụng các công cụ và thiết bị nghệ thuật như cọ vẽ, kéo, bút màu, và các công cụ chế tạo.

- *Hiểu biết về nguyên tắc mỹ thuật:* Màu sắc; Hình khối và tỷ lệ; Cân bằng và nhấn mạnh:

- *Sáng tạo và tự thể hiện:* Khả năng tạo ra các ý tưởng nghệ thuật mới và độc đáo. Điều này bao gồm việc sử dụng trí tưởng tượng và sự sáng tạo để phát triển các thiết kế và sản phẩm. Khả năng thể hiện cảm xúc, ý tưởng, và câu chuyện cá nhân thông qua các sản phẩm nghệ thuật.

- *Nhận thức và đánh giá nghệ thuật:* Nhận diện

các phong cách nghệ thuật: Hiểu và nhận diện các phong cách nghệ thuật khác nhau và biết cách phân biệt chúng.;Đánh giá tác phẩm nghệ thuật.

2.2. Thực trạng phát triển NLMT cho HS lớp 3 thông qua DH nội dung MTUĐ tại Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TP Cà Mau, tỉnh Cà Mau

2.2.1. Mặt mạnh

Là một trong những trường tiểu học nằm trên địa bàn phường 6, TP Cà Mau. Trường tiểu học Lý Thường Kiệt được xem là một trong những trường trọng điểm. Thu hút rất đông HS tham gia học tập trên địa bàn phường 6. Dựa vào điều kiện thực tế nhà trường nhằm đánh giá chung về thực trạng liên quan đến đề tài nghiên cứu.

Trường đã tích cực triển khai nội dung mỹ thuật ứng dụng vào chương trình giảng dạy, giúp HS không chỉ học lý thuyết mà còn thực hành và áp dụng kiến thức vào các sản phẩm thực tế. Giúp HS phát triển kỹ năng thực hành và khả năng ứng dụng kiến thức mỹ thuật vào các tình huống thực tế, từ đó nâng cao sự sáng tạo và khả năng giải quyết vấn đề.

Các giáo viên mỹ thuật tại trường đều có kinh nghiệm và đam mê với môn học, tích cực áp dụng các PP DH hiệu quả và sáng tạo. Môi trường học tập tích cực và kích thích sự sáng tạo của HS. Sự đam mê của giáo viên giúp HS cảm thấy hứng thú và động lực hơn trong việc học mỹ thuật.

Sử dụng các PPDH đa dạng như thực hành, dự án nhóm và cá nhân, giúp HS tiếp cận và hiểu bài một cách sâu sắc hơn. Các PP này tạo cơ hội cho HS thể hiện ý tưởng sáng tạo, làm việc nhóm và phát triển kỹ năng giao tiếp. Đồng thời, các hoạt động nhóm giúp HS học hỏi lẫn nhau và nâng cao kỹ năng hợp tác.

Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt đã chú trọng vào việc cung cấp môi trường học tập đầy đủ và hỗ trợ cho các hoạt động mỹ thuật, giúp GV và HS thực hiện các hoạt động mỹ thuật một cách hiệu quả, từ đó nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Góp phần tạo động lực cho HS giúp các em phát triển sự tự tin và yêu thích môn học.

Trường đã triển khai một chương trình DH MTUĐ hiệu quả, với các điểm mạnh nổi bật như tích cực áp dụng nội dung MTUĐ, đội ngũ GV có kinh nghiệm và đam mê, PP DH đa dạng, sản phẩm học tập đạt chất lượng cao, sự hỗ trợ từ nhà trường và khả năng tạo động lực cho HS. Những yếu tố này đóng góp quan trọng vào sự phát triển NLMT của HS lớp 3 tại trường.

2.2.2. Mặt hạn chế

Trường chưa có phòng chức năng chuyên biệt dành cho môn mỹ thuật, nơi có thể trang bị đầy đủ các công cụ và thiết bị cần thiết cho việc dạy và học MTUĐ. Việc thiếu phòng chức năng riêng biệt làm giảm khả năng tổ chức các hoạt động mỹ thuật thực hành một cách hiệu quả. HS và GV phải sử dụng các lớp học chung hoặc không gian không được thiết kế đặc biệt cho mỹ thuật, điều này có thể làm hạn chế việc triển khai các bài học và dự án mỹ thuật ứng dụng. Trong môi trường không có phòng chức năng, việc cung cấp và sử dụng các thiết bị mỹ thuật

Thiếu tài liệu hướng dẫn chi tiết và công cụ hỗ trợ giảng dạy cụ thể cho môn MTUĐ. HS và giáo viên gặp khó khăn trong việc thực hiện và đánh giá các hoạt động mỹ thuật một cách hiệu quả. Thiếu tài liệu có thể dẫn đến việc không có đủ thông tin để hướng dẫn HS hoặc đánh giá sản phẩm một cách chính xác.

Việc đánh giá sự sáng tạo của HS còn gặp khó khăn do tính chủ quan và đa dạng trong các sản phẩm. Đánh giá sự sáng tạo có thể không đồng nhất và thiếu chính xác, ảnh hưởng đến khả năng phản ánh đúng năng lực sáng tạo của HS. Điều này có thể làm giảm động lực học tập của HS và làm mất đi cơ hội phát triển sự sáng tạo của HS.

Việc tổ chức và quản lý các hoạt động nhóm có thể gặp khó khăn do sự không đồng đều trong phân công công việc và thiếu sự hợp tác giữa các thành viên. Một số hoạt động nhóm không đạt hiệu quả mong muốn, ảnh hưởng đến chất lượng sản phẩm và khả năng phối hợp giữa các HS. Điều này có thể dẫn đến việc không phản ánh chính xác năng lực của từng HS trong nhóm.

2.3. Biện pháp phát triển NLMT cho HS lớp 3 thông qua DH nội dung MTUĐ tại Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TP Cà Mau, tỉnh Cà Mau

2.3.1. Cải tiến PPDH MTUĐ tại trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, phường 6, TP Cà Mau.

Biện pháp này rất cần thiết. Nhà trường có thể được chia thành các nhiệm vụ cụ thể sau:

- *Nghiên cứu và xác định các PP giảng dạy hiện tại:* Đánh giá các PPGD MTUĐ đang được sử dụng để nhận diện ưu điểm và nhược điểm. Thu thập ý kiến từ HS và giáo viên về những gì đang hoạt động tốt và những khó khăn họ gặp phải.

- *Xây dựng và triển khai các PP giảng dạy mới:* Tìm hiểu các PPGD MTUĐ hiện đại, bao gồm các kỹ thuật và công nghệ mới. Đồng thời xây dựng kế hoạch bài học tích hợp các PP mới, đảm bảo tính tương tác và ứng dụng thực tế cao.

- *Phát triển tài liệu học tập và công cụ giảng dạy:*

Phát triển sách giáo khoa, bài tập thực hành và hướng dẫn dự án phù hợp với lứa tuổi và năng lực của HS lớp 3. Áp dụng các công cụ công nghệ như phần mềm thiết kế, ứng dụng di động và video hướng dẫn để hỗ trợ quá trình học tập.

- *Thực hiện các hoạt động học tập đổi mới*: Triển khai các hoạt động dự án và thực hành. Tổ chức các dự án nhóm và hoạt động thực hành để HS áp dụng kiến thức vào thực tế, khuyến khích sự sáng tạo và kỹ năng làm việc nhóm. Có thể kết hợp MTUĐ với các môn học khác như toán, khoa học, hoặc văn học để tạo ra các hoạt động học tập đa dạng và hấp dẫn.

- *Đánh giá và điều chỉnh*: Đánh giá hiệu quả của các PP giảng dạy mới thông qua việc theo dõi tiến độ học tập và sự phát triển của HS. Lấy ý kiến phản hồi từ HS, phụ huynh và giáo viên để điều chỉnh các PP và tài liệu giảng dạy cho phù hợp hơn.

- *Khuyến khích tinh thần tự học và khám phá*: Xây dựng môi trường học tập tích cực: Tạo ra một không gian học tập khuyến khích sự tự học và khám phá cá nhân của HS.

- *Nghiên cứu các PPGD tiên tiến*: Tìm hiểu các PP mới và phù hợp với HS lớp 3. Thiết kế bài học sáng tạo: Tạo các bài học mới tích hợp các PP giảng dạy tiên tiến.

2.3.2. Tăng cường HĐDH mỹ thuật thực tiễn qua dự án

Nhiệm vụ của biện pháp tập trung vào việc tích hợp PP dự án vào hoạt động DH mỹ thuật để giúp HS lớp 3 thực hành và ứng dụng kiến thức mỹ thuật vào các tình huống thực tế. Dưới đây là các nhiệm vụ cụ thể để thực hiện biện pháp này:

Nhiệm vụ 1: Lập kế hoạch các dự án MTUĐ

- Xác định các dự án phù hợp;
- Soạn thảo kế hoạch chi tiết;

Nhiệm vụ 2: Triển khai các dự án mỹ thuật trong lớp học

- Hướng dẫn thực hiện dự án;
- Phân công nhóm làm việc;

Nhiệm vụ 3: Theo dõi và đánh giá quá trình thực hiện

- Giám sát và hỗ trợ;
- Đánh giá dự án;

Nhiệm vụ 4: Tổ chức trưng bày và chia sẻ dự án

- Tổ chức triển lãm sản phẩm;
- Tạo cơ hội chia sẻ;

Nhiệm vụ 5: Rút kinh nghiệm và cải tiến PP DH

- Rút kinh nghiệm từ dự án;
- Cải tiến PP: Sử dụng các bài học rút ra để cải thiện các dự án và PP DH trong tương lai;

- Chọn lựa dự án;

2.3.4. Tích hợp MTUĐ với các môn học khác

Biện pháp này tập trung vào việc tích hợp mỹ thuật vào các môn học khác để làm cho việc học trở nên đa dạng và thực tiễn hơn. Dưới đây là các nhiệm vụ cụ thể của giải pháp:

- 1: Phát triển kế hoạch tích hợp
- 2: Thiết kế các hoạt động liên môn
- 3: Triển khai các hoạt động tích hợp trong lớp học
- 4: Đánh giá và phản hồi
- 5: Cải tiến và mở rộng hoạt động tích hợp

Nhiệm vụ giải pháp cho việc tích hợp MTUĐ trong các môn học khác bao gồm việc phát triển kế hoạch tích hợp, thiết kế và triển khai các hoạt động liên môn, đánh giá kết quả và phản hồi, và cải tiến các hoạt động tích hợp. Việc thực hiện các nhiệm vụ này sẽ giúp HS lớp 3 nhận thức rõ hơn về sự kết nối giữa mỹ thuật và các môn học khác, đồng thời làm cho việc học trở nên thú vị và thực tiễn hơn.

3. Kết luận

Phát triển NLMT cho HS lớp 3 thông qua DH nội dung MTUĐ tại Trường Tiểu học Lý Thường Kiệt, TPCà Mau, đã được xây dựng và triển khai đạt một số kết quả, nhưng cũng còn hạn chế; bài viết đã đề xuất **đã xác định 4** biện pháp chủ yếu, mỗi biện pháp đều đóng vai trò quan trọng trong việc đạt được mục tiêu đề ra. Việc áp dụng các PPDH mới và sáng tạo giúp cải thiện chất lượng DH mỹ thuật, giúp HS tiếp cận và hiểu rõ hơn về MTUĐ qua các hoạt động thực hành và trải nghiệm trực tiếp. Các dự án mỹ thuật thực tiễn không chỉ giúp HS áp dụng kiến thức đã học mà còn phát triển kỹ năng làm việc nhóm, tư duy sáng tạo và giải quyết vấn đề. Điều này đã chứng minh sự cần thiết của việc kết hợp lý thuyết với thực hành trong quá trình học tập.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục 2019*. Hà Nội
2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 Khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT về Quy định đánh giá HS tiểu học*. Hà Nội
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học*. Hà Nội
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình GDPT*. Hà Nội

Tổ chức hoạt động giáo dục thể chất cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời, tỉnh Cà Mau

Trương Thị Bé Sáu*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: To contribute to further improving the quality and effectiveness of physical education for children in preschools, the author has researched and presented initial results through the article *Organizing physical education activities for 5-6 year old children. at Song Doc Kindergarten, Tran Van Thoi district, Ca Mau province.*

Keywords: *Organizing physical education activities, children 5-6 years old, Song Doc Kindergarten, Tran Van Thoi district, Ca Mau province.*

1. Đặt vấn đề

Giáo dục thể chất (GDTC) đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển sức khỏe cho con người. Thông qua việc tập luyện thể chất thường xuyên, con người sẽ cải thiện sức khỏe về thể chất và tinh thần. Đối với bậc mầm non, việc GDTC cho trẻ là một trong những nội dung quan trọng, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện, có vai trò to lớn tạo nền tảng vững chắc giúp trẻ phát triển trí tuệ, hoàn thiện về nhân cách. Sự PTTC của trẻ trong độ tuổi mầm non có vai trò đặc biệt quan trọng, đặt cơ sở cho sự phát triển thể lực suốt cuộc đời sau này của trẻ.

Trẻ em trong độ tuổi mầm non, đặc biệt là đối với lứa tuổi mẫu giáo 5-6 tuổi, đây là giai đoạn mà cơ thể trẻ đang phát triển mạnh mẽ, hệ thần kinh, cơ và xương hình thành nhanh, các cơ quan chức năng bên trong cơ thể đang hoàn thiện. Cơ thể trẻ còn non yếu dễ bị tác động từ các yếu tố bên ngoài, cơ thể trẻ có thể phát triển lệch lạc, mất cân đối mà không thể khắc phục được nếu không được chăm sóc, giáo dục đúng đắn. Do đó, hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi trong các trường mầm non, bên cạnh việc tập trung giúp trẻ hình thành và phát triển những thói quen vận động cơ bản như: bò, đi, chạy, nhảy, ném và leo trèo... mục tiêu GDTC cho trẻ còn cần phải hướng đến phát triển những tố chất về mặt thể lực như: nhanh nhẹn, khéo léo, bền bỉ... và giúp trẻ có ý thức hơn trong việc vận động để rèn luyện và giữ gìn sức khỏe sau này.

Mặc dù có vai trò quan trọng như vậy, tuy nhiên ở nhiều trường mầm non trên địa bàn tỉnh Cà Mau nói chung, tại Trường Mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời nói riêng, do những lý do khác nhau mà nhiều phụ huynh, thậm chí là một bộ phận không nhỏ

GV (GV) và cán bộ quản lý giáo dục vẫn chưa nhận thức một cách đúng đắn và toàn diện về bản chất, vai trò của công tác GDTC cho trẻ mẫu giáo (MG). Hiệu quả, chất lượng công tác GDTC chưa cao, chưa đáp ứng được nhu cầu thực tế của ngành giáo dục của xã hội và các bậc phụ huynh.

Để góp phần nâng cao hơn nữa chất lượng, hiệu quả công tác GDTC cho trẻ ở trường mầm non, tác giả đã nghiên cứu và trình bày những kết quả bước đầu thông qua bài viết *Tổ chức hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời, tỉnh Cà Mau.*

2. Nội dung Nghiên cứu

2.1. Khái niệm thể chất và phát triển thể chất (PTTC)

Thể chất là thuật ngữ dùng để chỉ tình trạng sức khỏe và khả năng hoạt động thể lực của một người. Nó bao gồm nhiều yếu tố, từ sức mạnh cơ bắp, sức bền tim mạch, độ linh hoạt, sự cân bằng, đến tình trạng dinh dưỡng và tỷ lệ mỡ cơ thể. Thể chất tốt không chỉ giúp cơ thể khỏe mạnh, giảm nguy cơ mắc các bệnh mãn tính như tim mạch, tiểu đường, mà còn cải thiện chất lượng cuộc sống, tinh thần sảng khoái và năng suất làm việc cao hơn. Theo đó PTTC liên quan đến quá trình cải thiện và nâng cao các khía cạnh của thể chất nhằm đạt được và duy trì sức khỏe tốt, khả năng hoạt động thể lực cao và tinh thần minh mẫn. Quá trình này bao gồm nhiều yếu tố và phương pháp khác nhau, nhằm mục đích tăng cường sức mạnh, sức bền, sự linh hoạt, sự cân bằng, và tổng thể tình trạng sức khỏe của cơ thể.

2.2 Thực trạng xây dựng kế hoạch thực hiện CTGD PTTC cho trẻ

2.2.1 Những ưu điểm

Trường Mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời, với đội ngũ CBQL và GV trẻ, có trình độ CMNV tốt, có nhiều kinh nghiệm trong công tác quản lý và thực tiễn chăm sóc, giáo dục trẻ. Hầu hết CBQL, GV và phụ huynh có nhận thức đúng và khá đầy đủ về sự cần thiết và ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động GDTC cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi. Đội ngũ CBQL và GV rất quan tâm và đánh giá cao tầm quan trọng của công tác chuẩn bị chu đáo cho hoạt động giáo dục thể chất cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi để đảm bảo các em phát triển tốt về thể lực, sức khỏe. Thường xuyên chỉ đạo LKH (năm, tháng, tuần, ngày) của GV đảm bảo thực hiện đúng, đủ nội dung chương trình giáo dục PTTC cho trẻ theo quy định; công tác phân công, phân nhiệm cụ thể đến các cá nhân, bộ phận tham gia thực hiện hoạt động GDTC và chỉ đạo xây dựng chương trình giáo dục thể chất phù hợp, dựa trên đặc điểm PTTC và tâm lý của trẻ 5-6 tuổi.

Công tác triển khai thực hiện nội dung, phương pháp, phương tiện, hình thức GDTC và công tác kiểm tra, đánh giá hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi, cũng được đánh giá ở mức độ thường xuyên và tương đối hiệu quả.

2.2.2 Những hạn chế tồn tại

Kết quả khảo sát cho thấy quá trình tổ chức hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Sông Đốc, còn những khó khăn và hạn chế nhất định, cần có giải pháp khắc phục để nâng cao chất lượng chăm sóc, giáo dục và PTTC cho trẻ. Những hạn chế đó là: Một bộ phận GV và phụ huynh nhận thức chưa đầy đủ, thiếu thống nhất về tầm quan trọng của hoạt động GDTC đối với trẻ 5-6 tuổi. Còn một bộ phận phụ huynh nhận thức chưa đầy đủ về ý nghĩa, tầm quan trọng của hoạt động GDTC cho trẻ, gây nhiều khó khăn trong việc thiết lập mối quan hệ hợp tác, phối hợp với nhà trường trong việc chăm sóc dinh dưỡng và phát triển vận động cho trẻ.

2.3. Biện pháp tổ chức hoạt động GDTC cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi, Trường Mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời, tỉnh Cà Mau

2.3.1. Nâng cao nhận thức của GV và phụ huynh về tầm quan trọng của GDTC và tổ chức HĐGD GDTC cho trẻ

Biện pháp này rất quan trọng nhằm giúp GV và phụ huynh hiểu rõ vai trò quan trọng của GDTC trong sự phát triển toàn diện của trẻ. Tạo động lực cho GV và phụ huynh tích cực triển khai các hoạt động thể chất phù hợp và thú vị trong môi trường học tập và sinh hoạt của trẻ.

Nhà trường tăng cường hợp tác, cải thiện sự phối

hợp giữa GV và phụ huynh trong việc thiết kế và thực hiện các chương trình GDTC, đảm bảo sự đồng nhất trong cách tiếp cận và hỗ trợ cho trẻ. Giải quyết những lo ngại hoặc hiểu lầm mà GV và phụ huynh có thể có về GDTC, như sự an toàn hay hiệu quả của các hoạt động.

Đảm bảo rằng GV và phụ huynh nắm vững các phương pháp và kỹ thuật giảng dạy thể chất, từ đó áp dụng hiệu quả trong các hoạt động với trẻ. Giúp xây dựng thói quen vận động tích cực và lối sống lành mạnh cho trẻ từ khi còn nhỏ, tạo nền tảng vững chắc cho sự PTTC và tinh thần sau này.

2.3.2. Bồi dưỡng chuyên môn, phát triển kỹ năng cho GV trong GDTC cho trẻ 5-6 tuổi

Biện pháp này rất cần thiết. Bồi dưỡng chuyên môn và phát triển kỹ năng cho GV GDTC cho trẻ 5-6 tuổi trong trường mầm non nhằm mục tiêu: cung cấp cho GV những kiến thức chuyên sâu về các nguyên tắc cơ bản của GDTC, bao gồm lý thuyết về phát triển thể chất, tâm sinh lý trẻ mầm non, và PPGD phù hợp với từng độ tuổi. Giúp GV tiếp cận với các xu hướng và phương pháp GDTC.

Tăng cường bồi dưỡng GV kỹ năng giao tiếp và hợp tác giúp giao tiếp hiệu quả với trẻ, hướng dẫn và động viên trẻ tham gia vào các hoạt động thể chất một cách tự tin và hào hứng. Nâng cao kỹ năng làm việc và hợp tác với phụ huynh, giúp họ hiểu rõ tầm quan trọng của giáo dục thể chất và cách hỗ trợ trẻ tại nhà.

Công tác bồi dưỡng chuyên môn và phát triển kỹ năng cho GV thực hiện hoạt động

cho trẻ 5-6 tuổi trong trường mầm non cần bao gồm các nội dung sau:

- Bồi dưỡng kiến thức chuyên môn về giáo dục thể chất;
- Bồi dưỡng kỹ năng tổ chức và quản lý hoạt động thể chất;
- Bồi dưỡng kỹ năng giao tiếp và tương tác với trẻ;
- Bồi dưỡng kiến thức đảm bảo an toàn trong hoạt động thể chất;
- Bồi dưỡng kỹ năng đánh giá và theo dõi sự phát triển của trẻ;
- Bồi dưỡng kỹ năng hợp tác với phụ huynh;
- Phát triển đạo đức nghề nghiệp, tinh thần sáng tạo và đổi mới

2.3.3 Đổi mới PPGD, xây dựng và cải tiến CTGDTC cho trẻ 5-6 tuổi

Biện pháp này rất quan trọng. Nhà trường sử dụng các PPGD mới lạ và đa dạng để tạo hứng thú

và khuyến khích tính tự giác học tập, giúp trẻ hình thành tính tự giác, độc lập trong việc tham gia các hoạt động thể chất, thay vì chỉ tuân theo hướng dẫn của GV.

- Đổi mới phương pháp giảng dạy và cải tiến CTGDTC cho trẻ 5-6 tuổi là để phù hợp với nhu cầu xã hội và xu hướng GDTC mới; sẽ giúp cải thiện hiệu quả của quá trình dạy và học, giúp trẻ không chỉ phát triển về thể chất mà còn về trí tuệ, cảm xúc và kỹ năng xã hội.

2.3.4. Cải thiện CSVC, thiết bị phục vụ GDTC

Biện pháp này nhằm cải thiện tốt sẽ tạo môi trường an toàn và phù hợp, khuyến khích sự tham gia và hứng thú, giúp hỗ trợ phát triển kỹ năng và tăng cường tính sáng tạo và đổi mới nâng cao chất lượng giáo dục, phát triển toàn diện cho trẻ mầm non.

Để thực hiện hiệu quả biện pháp cải thiện CSVC và TBDH trường mầm non, cần đảm bảo các điều kiện sau:

- *Chủ động xây dựng kế hoạch và chiến lược đầu tư cơ sở vật chất;*

- *Chủ động về nguồn tài chính;*

- *Thực hiện tốt công tác quản lý và bảo dưỡng;*

- *Đảm bảo an toàn và sức khỏe;*

- *Tăng cường sự ủng hộ, tham gia của cộng đồng và phụ huynh;*

2.3. Tăng cường phối hợp với phụ huynh, xây dựng môi trường cho trẻ hoạt động tích cực

Biện pháp này là một yếu tố quan trọng trong việc nâng cao CLGD và hỗ trợ sự phát triển toàn diện của trẻ.

Các trường mầm non cần tập trung thực hiện tốt những nội dung theo cách thức sau:

- *Tạo mối quan hệ gần gũi và tin cậy với phụ huynh trẻ;*

Tổ chức các cuộc gặp mặt thường xuyên với phụ huynh để trao đổi về sự tiến bộ của trẻ và thảo luận về cách hỗ trợ trẻ trong việc tham gia các hoạt động thể chất.

- *Tăng cường, khích lệ sự tham gia, hỗ trợ từ phụ huynh;*

- Khuyến khích phụ huynh đóng góp ý kiến:

Tạo cơ hội tham gia vào quyết định, mời phụ huynh tham gia vào các cuộc họp và ủy ban liên quan đến việc phát triển chương trình giáo dục thể chất, từ đó tạo cơ hội cho họ đóng góp ý kiến và quyết định.

Theo dõi và đánh giá kết quả;

Xây dựng mối quan hệ đối tác bền vững;

2.3. 6. Tăng cường KTĐG hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi

Tăng cường KTĐG giá hoạt động giáo dục thể chất (GDTC) cho trẻ 5-6 tuổi nhằm mục đích đánh giá hiệu quả, cải tiến chương trình đảm bảo chất lượng giáo dục, giúp theo dõi sự tiến bộ của trẻ, tạo điều kiện cho phát triển toàn diện. Cung cấp thông tin, phản hồi cho phụ huynh về sự tiến bộ của trẻ trong các hoạt động thể chất, từ đó giúp họ hỗ trợ và khuyến khích trẻ tại nhà. Đưa ra phản hồi cho GV để họ có thể điều chỉnh phương pháp giảng dạy và hoạt động phù hợp hơn với nhu cầu của trẻ.

Kiểm tra và đánh giá hoạt động GDTC còn giúp theo dõi, đánh giá tình trạng sức khỏe và sự an toàn của trẻ trong các hoạt động thể chất để ngăn ngừa tai nạn và đảm bảo môi trường hoạt động an toàn. Xác định mức độ sử dụng và hiệu quả của cơ sở vật chất và trang thiết bị trong việc hỗ trợ các hoạt động GDTC. Dựa trên kết quả đánh giá để điều chỉnh và cải thiện cơ sở vật chất và trang thiết bị, nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của các hoạt động thể chất. Tạo ra môi trường học tập và hoạt động để đảm bảo rằng nó hỗ trợ tốt nhất cho sự PTTC của trẻ và khuyến khích sự tham gia tích cực.

3. Kết luận

Giáo dục thể chất nói chung, PTTC cho trẻ mầm non 5-6 tuổi nói riêng có ý nghĩa rất lớn và lâu dài đối với sự phát triển toàn diện của trẻ. Hiệu quả của hoạt động GDTC phụ thuộc rất lớn vào quá trình quản lý, tổ chức triển khai nội dung GDTC cho trẻ và những hình thức, biện pháp mà GV sử dụng. Do đó, nâng cao hiệu quả, chất lượng tổ chức hoạt động GDTC cho trẻ 5-6 tuổi là một trong những nhiệm vụ q, thì uan trọng hàng đầu của các trường, các cơ sở giáo dục mầm non.

Tài liệu tham khảo

[1] Quốc Hội (2016), *Lưu trữ em*. Hà Nội

[2] Quốc Hội (2006), *Lưu trữ Thể dục, thể thao*. Hà Nội

[3] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2010), *Bộ chuẩn phát triển trẻ năm tuổi*. Hà Nội

[4] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Chương trình giáo dục mầm non*. Hà Nội

[5] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Điều lệ trường mầm non*. Hà Nội

[6] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục mầm non, năm học 2023-2024*.

[7] Phạm Văn Sơn, Nguyễn Thị Hạnh (2017), *Quản lý hoạt động giáo dục trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi ở các trường mầm non quận Hà Đông, thành phố Hà Nội*. Tạp chí TBGD số kỳ 1th6.2017.

Tăng cường quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở

Dương Thanh Hải

Học viên Cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 26/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: In the education system, the subject department plays a crucial role as a model of close collaboration among specialized teachers in the same field, facilitating the sharing of knowledge, experiences, and the development of curricula. The article discusses the development of plans, organization of implementation, management of execution, and evaluation of the management of subject department activities in lower secondary schools, and identifies the factors affecting the functioning of subject departments.

Keywords: Management, Professional group activities, Lower secondary school

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo (GD & ĐT) đã nhấn mạnh việc thực hiện sự đổi mới căn bản trong công tác quản lý GD & ĐT, đặc biệt là việc quản lý chất lượng. Quản lý hoạt động tổ chuyên môn (TCM) hiệu quả không chỉ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy, mà còn giúp xây dựng một môi trường giáo dục tích cực và chuyên nghiệp, nơi mà mỗi giáo viên (GV) đều cảm thấy được hỗ trợ và khuyến khích phát triển. Điều này cho thấy TCM đóng vai trò quan trọng trong việc phát triển nhà trường theo hướng chiến lược và đạt được mục tiêu giáo dục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Xây dựng kế hoạch hoạt động tổ chuyên môn

Xây dựng kế hoạch hoạt động tổ chuyên môn là một quá trình quan trọng nhằm đảm bảo rằng các hoạt động dạy học và quản lý chuyên môn được thực hiện một cách đồng bộ và hiệu quả. Quy trình xây dựng kế hoạch hoạt động tổ chuyên môn: Xác định mục tiêu và nhiệm vụ: Bước đầu tiên trong việc xây dựng kế hoạch là xác định các mục tiêu và nhiệm vụ cụ thể của tổ chuyên môn. Mục tiêu cần phải rõ ràng và phù hợp với mục tiêu chung của nhà trường. Theo Nguyễn Thiện Thành (2014), việc xác định mục tiêu rõ ràng giúp tổ chuyên môn định hướng các hoạt động và đảm bảo rằng các nhiệm vụ được thực hiện đúng tiến độ.

Lên kế hoạch chi tiết: Sau khi xác định mục tiêu, tổ chuyên môn cần lập kế hoạch chi tiết cho từng hoạt động. Kế hoạch cần bao gồm các bước thực hiện, thời gian dự kiến, và các nguồn lực cần thiết.

Phân công nhiệm vụ và nguồn lực: Việc phân công nhiệm vụ và nguồn lực là bước quan trọng để đảm bảo rằng tất cả các hoạt động trong kế hoạch được thực hiện đúng tiến độ. Theo Nguyễn Thiện Thành (2014), phân công rõ ràng giúp các thành viên trong tổ chuyên môn biết được trách nhiệm của mình và các nguồn lực cần thiết cho việc thực hiện nhiệm vụ.

Theo dõi và điều chỉnh kế hoạch: Trong quá trình thực hiện kế hoạch, cần có sự theo dõi và điều chỉnh kịp thời để đảm bảo các hoạt động được thực hiện đúng tiến độ và đạt được kết quả mong muốn. Theo nghiên cứu của Richard DuFour và Robert Eaker trong *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* (1998), việc theo dõi và điều chỉnh giúp tổ chuyên môn duy trì chất lượng và hiệu quả trong các hoạt động của mình.

Vai trò của hiệu trưởng trong quản lý xây dựng kế hoạch: Chỉ đạo và hướng dẫn: Hiệu trưởng đóng vai trò quan trọng trong việc chỉ đạo và hướng dẫn tổ chuyên môn xây dựng kế hoạch. Theo Nguyễn Thiện Thành (2014), hiệu trưởng cần đảm bảo rằng các kế hoạch hoạt động của tổ chuyên môn phù hợp với mục tiêu chung của nhà trường và hỗ trợ việc thực hiện các chương trình giáo dục. Cung cấp nguồn lực và hỗ trợ: Hiệu trưởng có trách nhiệm cung cấp các nguồn lực cần thiết và hỗ trợ tổ chuyên môn trong việc thực hiện kế hoạch. Điều này bao gồm việc phân bổ ngân sách, cung cấp cơ sở vật chất, và tổ chức các khóa đào tạo cần thiết. Giám sát và đánh giá: Hiệu trưởng cần giám sát và đánh giá tiến độ thực hiện kế hoạch hoạt động của tổ chuyên môn, đảm bảo rằng

các mục tiêu được đạt được và các vấn đề được giải quyết kịp thời. Theo tài liệu *Quản lý giáo dục* của Nguyễn Thiện Thành (2014), việc giám sát và đánh giá giúp cải thiện hiệu quả công việc và điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết.

2.2 Tổ chức quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở

Tổ chức quản lý hoạt động của tổ chuyên môn trong trường Trung học cơ sở là một yếu tố quan trọng nhằm đảm bảo hoạt động giảng dạy và học tập diễn ra hiệu quả. Việc quản lý hiệu quả giúp duy trì chất lượng giảng dạy, thúc đẩy sự phát triển nghề nghiệp của giáo viên, và đạt được các mục tiêu giáo dục của nhà trường.

Quy trình tổ chức quản lý hoạt động tổ chuyên môn: Lập kế hoạch quản lý: Hiệu trưởng và tổ trưởng tổ chuyên môn cùng phối hợp để lập kế hoạch quản lý hoạt động. Kế hoạch này bao gồm việc xác định các mục tiêu, nhiệm vụ, lịch trình các hoạt động, và phân bổ nguồn lực cần thiết. Theo tài liệu của Tony Bush và Marianne Coleman trong *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context* (2000), việc lập kế hoạch giúp đảm bảo rằng các hoạt động của tổ chuyên môn được tổ chức một cách có hệ thống và có định hướng rõ ràng.

Phân công nhiệm vụ và nguồn lực: Sau khi kế hoạch đã được lập, việc phân công nhiệm vụ và nguồn lực là bước quan trọng để đảm bảo rằng các thành viên trong tổ chuyên môn biết rõ trách nhiệm của mình. Sự phân công rõ ràng giúp các giáo viên thực hiện nhiệm vụ một cách hiệu quả và đạt được các mục tiêu đề ra.

Triển khai và theo dõi hoạt động: Việc triển khai các hoạt động theo kế hoạch và theo dõi tiến độ thực hiện là rất quan trọng. Hiệu trưởng và tổ trưởng tổ chuyên môn cần giám sát việc thực hiện các hoạt động, đảm bảo rằng chúng được thực hiện đúng tiến độ và đạt được kết quả mong muốn. Theo Michael S. Knowles và Gregor A. Smith trong *Technology and Teacher Education: Innovations and Practices* (2007), việc theo dõi giúp phát hiện kịp thời các vấn đề và điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết.

Đánh giá và phản hồi: Đánh giá kết quả hoạt động và phản hồi là phần không thể thiếu trong quy trình quản lý. Hiệu trưởng và tổ trưởng cần tổ chức các buổi đánh giá kết quả hoạt động của tổ chuyên môn, đồng thời thu thập ý kiến phản hồi từ các thành viên. Theo Paul Black và Dylan Wiliam trong bài viết *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998), việc đánh giá và phản hồi giúp cải thiện chất lượng giảng dạy và học

tập thông qua việc nhận diện các điểm mạnh và điểm yếu.

Điều chỉnh và cải tiến: Dựa trên kết quả đánh giá và phản hồi, hiệu trưởng và tổ trưởng cần điều chỉnh và cải tiến kế hoạch quản lý để phù hợp với thực tiễn và nhu cầu của tổ chuyên môn. Theo Richard DuFour và Robert Eaker trong *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* (1998), việc điều chỉnh và cải tiến liên tục giúp tổ chuyên môn nâng cao hiệu quả hoạt động và đáp ứng tốt hơn các yêu cầu giáo dục.

2.3 Chỉ đạo quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở

Chỉ đạo quản lý hoạt động của tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở là một phần thiết yếu trong việc đảm bảo chất lượng giáo dục và đạt được các mục tiêu học tập. Việc chỉ đạo quản lý hiệu quả giúp tổ chức hoạt động của tổ chuyên môn một cách có hệ thống, nâng cao năng lực dạy học của giáo viên và cải thiện kết quả học tập của học sinh.

Lập kế hoạch và định hướng: Hiệu trưởng và tổ trưởng tổ chuyên môn cần cùng nhau lập kế hoạch hoạt động và định hướng công việc cho các thành viên trong tổ. Theo Tony Bush và Marianne Coleman trong *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context* (2000), việc lập kế hoạch chi tiết giúp đảm bảo rằng các hoạt động được thực hiện theo đúng mục tiêu và chiến lược của nhà trường.

Theo dõi và giám sát: Hiệu trưởng và tổ trưởng có trách nhiệm theo dõi và giám sát hoạt động của tổ chuyên môn. Điều này bao gồm việc kiểm tra tiến độ thực hiện kế hoạch, đánh giá chất lượng công việc, và giải quyết các vấn đề phát sinh. Nguyễn Thiện Thành (2014) cho rằng sự giám sát chặt chẽ giúp duy trì chất lượng và hiệu quả của các hoạt động chuyên môn.

Hỗ trợ và bồi dưỡng: Cung cấp hỗ trợ và bồi dưỡng cho các thành viên trong tổ chuyên môn là nhiệm vụ quan trọng của người chỉ đạo. Điều này có thể bao gồm việc tổ chức các khóa đào tạo, cung cấp tài liệu và công cụ hỗ trợ, và tạo cơ hội cho giáo viên học hỏi và phát triển. Michael S. Knowles và Gregor A. Smith trong *Technology and Teacher Education: Innovations and Practices* (2007) nhấn mạnh rằng sự hỗ trợ và bồi dưỡng liên tục giúp nâng cao kỹ năng và năng lực của giáo viên.

Đánh giá và phản hồi: Đánh giá kết quả hoạt động và cung cấp phản hồi là bước quan trọng trong quá trình chỉ đạo. Hiệu trưởng và tổ trưởng cần tổ chức các buổi đánh giá để xem xét hiệu quả của các hoạt

động và đưa ra các phản hồi cần thiết. Theo Paul Black và Dylan Wiliam trong bài viết *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998), việc đánh giá và phản hồi giúp cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập thông qua việc nhận diện và điều chỉnh các vấn đề.

Điều chỉnh và cải tiến: Dựa trên kết quả đánh giá và phản hồi, cần thực hiện điều chỉnh và cải tiến kế hoạch và hoạt động của tổ chuyên môn. Theo Richard DuFour và Robert Eaker trong *Professional Learning Communities at Work: Best Practices for Enhancing Student Achievement* (1998), việc điều chỉnh và cải tiến liên tục giúp tổ chức hoạt động một cách hiệu quả hơn và đáp ứng tốt hơn các yêu cầu giáo dục.

2.4 Kiểm tra đánh giá quản lý hoạt động tổ chuyên môn trong trường Trung học cơ sở

Kiểm tra và đánh giá quản lý hoạt động tổ chuyên môn là công cụ quan trọng để đo lường hiệu quả và chất lượng các hoạt động chuyên môn trong trường Trung học cơ sở. Kiểm tra và đánh giá giúp nhận diện các vấn đề, đánh giá mức độ thực hiện kế hoạch, và đề xuất các cải tiến cần thiết để nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập.

Đánh giá hiệu quả thực hiện kế hoạch: Xem xét việc thực hiện các mục tiêu và nhiệm vụ đã đề ra trong kế hoạch hoạt động của tổ chuyên môn. Theo Tony Bush và Marianne Coleman trong *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context* (2000), việc đánh giá giúp xác định mức độ đạt được các mục tiêu và xác định các khu vực cần cải thiện.

Nhận diện các vấn đề và thách thức: Phát hiện các vấn đề và thách thức trong quá trình tổ chức và thực hiện hoạt động. Michael S. Knowles và Gregor A. Smith trong *Technology and Teacher Education: Innovations and Practices* (2007) cho rằng việc nhận diện sớm các vấn đề giúp có kế hoạch điều chỉnh kịp thời để đảm bảo hoạt động diễn ra suôn sẻ.

Đề xuất các biện pháp cải tiến: Đưa ra các giải pháp và biện pháp cải tiến dựa trên kết quả đánh giá. Paul Black và Dylan Wiliam trong bài viết *Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment* (1998) nhấn mạnh rằng việc cải tiến liên tục là cần thiết để nâng cao hiệu quả và chất lượng công việc.

2.5 Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động tổ chuyên môn

Phẩm chất và năng lực của đội ngũ giáo viên không chỉ dựa trên kiến thức chuyên môn và kỹ năng

sự phạm mà còn bao gồm thái độ, phẩm chất cá nhân và khả năng tự học hỏi. Sự kết hợp hài hòa các yếu tố này giúp giáo viên thực hiện tốt nhiệm vụ giáo dục, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và phát triển toàn diện cho học sinh.

Công tác quản lý và chỉ đạo của cơ quan quản lý cấp trên đóng vai trò then chốt trong việc định hướng và thúc đẩy sự phát triển của các cơ sở giáo dục. Yếu tố khách quan ảnh hưởng đến công tác này bao gồm các chính sách, quy định, nguồn lực và sự hỗ trợ từ các cấp lãnh đạo.

Yếu tố khách quan của công tác quản lý và chỉ đạo của cơ quan quản lý cấp trên bao gồm các chính sách, quy định, nguồn lực tài chính và cơ sở vật chất, sự hỗ trợ chuyên môn và đào tạo, hoạt động đánh giá và giám sát, cũng như sự hỗ trợ từ chính trị và xã hội. Những yếu tố này tạo ra nền tảng và điều kiện cần thiết để các cơ sở giáo dục thực hiện hiệu quả nhiệm vụ giáo dục và đào tạo, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện.

Điều kiện cơ sở vật chất và thiết bị dạy học của nhà trường là một trong những yếu tố khách quan quan trọng ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giáo dục và đào tạo. Những yếu tố này bao gồm hạ tầng cơ sở, trang thiết bị học tập, và môi trường học đường, đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ và nâng cao hiệu quả giảng dạy và học tập. Điều kiện cơ sở vật chất và thiết bị dạy học của nhà trường là yếu tố khách quan quan trọng ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục.

3. Kết luận

Tổ chuyên môn có vai trò đặc biệt quan trọng trong trường trung học cơ sở. Chủ trương phân cấp quản lý giáo dục cho trường và tổ chuyên môn chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố khách quan, bao gồm khung pháp lý, sự hỗ trợ từ các cơ quan quản lý cấp trên, nguồn lực tài chính và nhân sự, sự tham gia của cộng đồng và phụ huynh, cũng như việc đào tạo và phát triển năng lực quản lý. Những yếu tố này đóng vai trò quyết định trong việc nâng cao hiệu quả quản lý và chất lượng giáo dục đào tạo tại các trường học.

Tài liệu tham khảo

- 1 Nguyễn Thiện Thành. (2014). *Quản lý trường học và phát triển nhà trường*. NXB Giáo dục Việt Nam. Hà Nội
2. Tony Bush & Marianne Coleman. (2000). *Leadership and Management in Education: Cultures, Change and Context*. SAGE Publications.
3. Paul Black & Dylan Wiliam. (1998). "Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment". *Phi Delta Kappan*.

Quản lý dạy học môn Toán theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại Trường Trung học phổ thông Bình Chánh, Thành phố Hồ Chí Minh

Lê Anh Tuấn*

* Trường THPT Bình Chánh, huyện Bình Chánh, TP Hồ Chí Minh

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Management of teaching in general and teaching Mathematics in particular according to the 2018 General Education Program is an important task for the principal of a high school in the current context of educational reform. At Binh Chanh High School, while the principal has achieved some positive results in management of teaching Mathematics, there are still certain limitations. Therefore, based on the assessment of the current situation, this article proposes measures to improve the quality of management of teaching Mathematics according to the 2018 General Education Program at Binh Chanh High School, with the aim of enhancing the school's educational quality.

Keywords: Management, teaching, Mathematics, 2018 General Education Program

1. Đặt vấn đề

Ở môn Toán, việc đổi mới quá trình dạy học theo Chương trình giáo dục phổ thông (CTGDPT) 2018 cũng đã được triển khai thực hiện ở các trường trung học phổ thông (THPT) trên toàn quốc. Tuy nhiên, một bộ phận không nhỏ giáo viên (GV) vẫn chưa quan tâm đầu tư nhiều đến việc đổi mới dạy học môn Toán: quá trình dạy học chủ yếu diễn ra với việc GV truyền đạt những kiến thức một cách khô khan, chưa thật sự lôi cuốn để học sinh có hứng thú học tập; từ đó, HS thụ động, thiếu tự tin, thiếu môi trường và động lực tham gia hoạt động học tập, chưa có khả năng linh hoạt vận dụng toán học vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Trường THPT Bình Chánh là một trường ở vùng ven của Thành phố Hồ Chí Minh (TPHCM), cũng đã thực hiện những nội dung, quan điểm, chủ trương và định hướng của ngành giáo dục và đào tạo (GD-ĐT) trong việc thực hiện tổ chức các hoạt động dạy học các môn học nói chung và môn Toán nói riêng theo CTGDPT 2018. Tuy nhiên, trên thực tế, bên cạnh những kết quả đạt được, quá trình dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 tại Trường vẫn còn nhiều bất cập trong quá trình thực hiện do những hạn chế nhất định trong công tác quản lý (QL) của Hiệu trưởng (HT).

Vì vậy, bài viết tiến hành đánh giá thực trạng và đề xuất biện pháp QL nhằm cải thiện hiệu quả QL, nâng cao chất lượng dạy học môn Toán tại trường THPT Bình Chánh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng QL dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 tại Trường THPT Bình Chánh

2.1.1. Ưu điểm

Về dạy học môn Toán, CBQL và GV nhận thức khá tốt mục tiêu chung của dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018. Kết quả đạt được trong việc thực hiện nội dung dạy học tương xứng với thời gian phân bổ cho môn học này. GV cũng chú trọng đến việc áp dụng đa dạng các hình thức và phương pháp dạy học theo các định hướng mới. Kết quả từ các hình thức kiểm tra và đánh giá là rất tốt, đồng thời các điều kiện hỗ trợ cho quá trình dạy học môn Toán được trang bị đầy đủ và đáp ứng các yêu cầu cơ bản của quá trình giảng dạy.

Về QL dạy học môn Toán, HT tích cực tham gia vào việc lập kế hoạch và giám sát tiến trình thực hiện nội dung dạy học vào đầu năm học. Công tác tổ chức kiểm tra và đánh giá kết quả dạy học môn Toán được thực hiện một cách kỹ lưỡng. Bên cạnh đó, công tác QL các điều kiện hỗ trợ hoạt động dạy học trong phạm vi quyền hạn của HT cũng đạt được kết quả tương đối khá.

2.1.2. Hạn chế

Về dạy học môn Toán, kết quả thực hiện các mục tiêu cụ thể, như các năng lực cần đạt trong quá trình dạy học, chưa được đánh giá cao. Các nội dung dạy học môn Toán chưa được thực hiện đồng đều, và việc áp dụng các hình thức cũng như phương pháp dạy học mới, theo yêu cầu của CTGDPT 2018 còn hạn chế. Đặc biệt, các hình thức và phương pháp đòi hỏi nhiều nguồn lực, thời gian và sự chuẩn bị chưa được triển khai hiệu quả. Kết quả từ các nội dung kiểm tra và đánh giá cũng chưa đạt yêu cầu mong muốn.

Về QL dạy học môn Toán, hầu hết các nội dung

liên quan đến việc thực hiện mục tiêu dạy học đều chưa được đánh giá cao và còn nhiều khuyết điểm. Công tác QL nội dung dạy học môn Toán chỉ đạt mức trung bình, với việc HT chưa quan tâm đúng mức đến việc cải tiến và điều chỉnh nội dung dạy học để phù hợp hơn với thực tiễn. Hiệu quả QL các hình thức và phương pháp dạy học còn thấp và vẫn tồn tại nhiều hạn chế.

2.2. Biện pháp QL dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 tại Trường THPT Bình Chánh

2.2.1. Tăng cường bồi dưỡng nhận thức cho CBQL, GV về vai trò, đặc điểm của quá trình dạy học môn Toán

- Kế hoạch hóa hoạt động bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, GV về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018: Kế hoạch bồi dưỡng này được lồng ghép vào kế hoạch bồi dưỡng hằng năm cho GV trường. Do đó, HT Trường THPT Bình Chánh phải có sự chuẩn bị về nội dung (các văn bản, công văn, hướng dẫn, nghị quyết có liên quan đến dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018) và cán bộ bồi dưỡng (chuyên viên từ Sở GD-ĐT TPHCM, giảng viên các trường đại học chuyên ngành sư phạm có liên quan...), tránh chồng chéo với nội dung bồi dưỡng khác trong năm học.

- Tổ chức thực hiện hoạt động bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, GV về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018: xác định và giao nhiệm vụ đến các cá nhân, đơn vị trong trường cho phù hợp với chức năng của cá nhân, đơn vị đó liên quan đến công tác bồi dưỡng.

- Chỉ đạo thực hiện hoạt động bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, GV về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018: hướng dẫn, tạo điều kiện (về cơ sở vật chất, kinh phí) để các giảng viên, bồi dưỡng viên chuẩn bị các công việc cần thiết để quá trình bồi dưỡng về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 diễn ra có hiệu quả; ban hành các văn bản cần thiết để yêu cầu GV hiện thực hóa các nội dung đã được bồi dưỡng về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018, giúp GV hiểu được tính thực tiễn và cần thiết của tham gia bồi dưỡng; trực tiếp đi vào một số lớp bồi dưỡng để đốc thúc GV có tác phong nghiêm túc trong suốt quá trình bồi dưỡng, đồng thời có những lời động viên đến GV để họ cảm nhận được ý nghĩa của công tác bồi dưỡng về dạy học theo CTGDPT 2018.

- Kiểm tra, giám sát việc thực hiện hoạt động bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, GV về dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018: thường xuyên thu thập báo cáo về quá trình bồi dưỡng dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 để nắm bắt thực trạng kết

quả bồi dưỡng, từ đó có những đánh giá quá trình cần thiết để đưa ra các điều chỉnh về nội dung, cách thức, thậm chí là mục tiêu bồi dưỡng sao cho phù hợp; kết thúc một quá trình bồi dưỡng, HT cần tổng hợp các báo cáo và tổ chức hội nghị tổng kết quá trình thực hiện kế hoạch nâng cao nhận thức cho GV về vai trò, đặc điểm của quá trình dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018.

2.2.2. Nâng cao vai trò chỉ đạo của HT trong quá trình lập kế hoạch dạy học và thực hiện nội dung, hình thức, phương pháp dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018

- Chỉ đạo trực tiếp quá trình lập kế hoạch và thực hiện nội dung, hình thức, phương pháp dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018: HT giao nhiệm vụ cho Phó HT phụ trách chuyên môn nghiên cứu chương trình môn Toán (chú ý những chỉ đạo điều chỉnh nội dung của Bộ GD-ĐT), dự kiến tiến độ thực hiện chương trình (chú ý các thời điểm quan trọng như khai giảng, kết thúc học kì 1, kết thúc học kì 2) những vấn đề trọng tâm trong việc thực hiện chương trình theo sự chỉ đạo của cấp trên và dự kiến những vấn đề nảy sinh trong việc dạy học và giải pháp có thể thực thi, những điều kiện cơ sở vật chất cần cung cấp để việc dạy học không bị trở ngại; HT giao nhiệm vụ cho tổ trưởng tổ chuyên môn phổ biến những nội quy về chuyên môn hướng vào các tiêu chí đổi mới phương pháp dạy học môn Toán theo định hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của GV và thực hiện tốt quy chế chuyên môn; HT cần phải phổ biến cho GV những yêu cầu của việc chuẩn bị kế hoạch bài dạy và tiêu chuẩn của giờ lên lớp, hướng dẫn lập kế hoạch bài dạy môn Toán theo CTGDPT 2018 và tổ chức bồi dưỡng GV về đổi mới phương pháp dạy học và ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018.

- Chỉ đạo tổ trưởng tổ chuyên môn tổ chức các hoạt động chuyên môn liên quan đến vấn đề dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 như: hướng dẫn GV thực hiện chương trình dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018; thực hiện các hoạt động giúp GV chuẩn bị kế hoạch bài dạy môn Toán theo CTGDPT 2018 có chất lượng tốt: tổ chức cho GV trong tổ trao đổi những vấn đề liên quan đến việc chuẩn bị cho công tác giảng dạy để có định hướng chung thống nhất trong tổ sau đó tổng hợp và báo cáo cho HT (hoặc Phó HT) những việc phải làm của tổ trong tuần, tháng và trong cả năm học; thực hiện các hoạt động nâng cao chất lượng giờ dạy trên lớp của GV; yêu cầu, hướng dẫn, tạo điều kiện để tổ chuyên môn tổ chức các hoạt động ngoại khóa nhằm phát triển

năng lực Toán học cho HS; tổ chức phụ đạo HS học chậm, bồi dưỡng HS năng khiếu; tổ chức thao giảng chuyên đề, tự học nhằm bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ cho GV.

2.2.3. Thường xuyên kiểm tra, giám sát quá trình GV thực hiện mục tiêu, nội dung, hình thức và phương pháp dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018

- Kiểm tra hoạt động tổ chuyên môn và các GV tại các lớp: xem xét, đánh giá năng lực, quá trình thực hiện nhiệm vụ dạy học môn Toán của tổ chuyên môn và GV thông qua hồ sơ sổ sách và hoạt động của các thành viên, đặc biệt chú ý tới hoạt động dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 của GV trong tổ chuyên môn.

- Kiểm tra, đánh giá GV: Trong 1 năm học, tổ chức kiểm tra hoạt động chuyên môn của ít nhất 30% GV, trong đó chú trọng vào hoạt động dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018; tăng cường kiểm tra đột xuất việc thực hiện nội dung, hình thức, phương pháp dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 của GV bằng các phương pháp như dự giờ, đánh giá trên kế hoạch dạy học, đánh giá trên bảng điểm.

- Kiểm tra kết quả trên HS: Kiểm tra trên HS được thực hiện thường xuyên theo định kì qua các bài kiểm tra học kì môn Toán; đồng thời, qua quan sát quá trình thực hành năng lực Toán học của HS khi học tập, sinh hoạt tại trường.

Để thực hiện các hình thức trên, HT Trường THPT Bình Chánh cùng với Ban Kiểm tra nội bộ trường trao đổi, thảo luận cùng nhau xây dựng kế hoạch kiểm tra nội bộ. Sau khi lập kế hoạch, HT công khai kế hoạch kiểm tra cho toàn thể CBQL, GV trường và tổ chức thực hiện kiểm tra nội bộ trường học theo kế hoạch. Sau khi kiểm tra, HT và Ban Kiểm tra nội bộ phải có nhận xét, đánh giá ưu điểm, nhược điểm của quá trình thực hiện công tác dạy học của tổ chuyên môn, GV trong trường; thực hiện xếp loại mức độ hoàn thành nhiệm vụ và đưa ra các đề xuất cho đối tượng kiểm tra nhằm khắc phục các nhược điểm còn tồn đọng và phát huy ưu điểm; động viên, khen thưởng kịp thời đối với GV làm tốt hoạt động dạy học nói chung, dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 nói riêng; nhắc nhở và có hình thức xử lý phù hợp với các trường hợp làm chưa tốt.

Kiểm tra hoạt động dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 cho HS còn được thực hiện qua quan sát trực tiếp của HT diễn ra qua hai hình thức dự giờ và quan sát ngẫu nhiên. Quan sát qua dự giờ phải được HT hoặc thành viên Ban Giám hiệu hoặc Tổ trưởng tổ chuyên môn tiến hành định kì và đột xuất. Quan sát ngẫu nhiên được thực hiện qua bắt gặp GV

đang dạy học hoặc qua quan sát HS vui chơi, sinh hoạt.

2.2.4. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin – truyền thông (CNTT-TT) trong QL dạy học môn Toán

- Nâng cao trình độ, năng lực ứng dụng CNTT-TT cho đội ngũ cán bộ, GV. Cán bộ, GV của Trường THPT Bình Chánh phải không ngừng nâng cao trình độ chuyên môn, năng lực, kĩ năng về CNTT-TT bằng việc học tập (học các chương trình đào tạo về ứng dụng CNTT-TT trong giáo dục và QL giáo dục), rèn luyện kĩ năng thực hành ứng dụng CNTT-TT; có năng lực sáng tạo, cũng như phát hiện các lỗ hổng trong việc ứng dụng CNTT-TT trong quá trình QL hoạt động dạy học của trường. Trường phải đưa tiêu chuẩn về trình độ, năng lực ứng dụng CNTT-TT của cán bộ, GV vào hệ thống chuẩn đánh giá kết quả công việc hằng năm, vào việc tuyển dụng, bổ trí, luân chuyển vị trí làm việc để nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác QL hoạt động giáo dục trong trường nói chung, hoạt động dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 nói riêng.

- Phát triển hạ tầng cơ sở CNTT-TT phù hợp với nhiệm vụ QL dạy học của trường.

- Thực hiện số hóa, ứng dụng CNTT-TT trong toàn bộ hoạt động dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018.

3. Kết luận

Tại Trường THPT Bình Chánh, quá trình dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 đạt được một số kết quả nhất định, tuy nhiên, vẫn còn tồn đọng một số hạn chế như: các năng lực cần đạt của học sinh chưa được đánh giá cao, các nội dung dạy học môn Toán chưa được thực hiện đồng đều, các hình thức và phương pháp dạy học môn Toán chưa được đổi mới. Cùng với đó, công tác QL dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 của HT Trường THPT Bình Chánh còn những hạn chế lớn cần khắc phục. Trên cơ sở thực tiễn, bài viết đã đề xuất 4 biện pháp nhằm góp phần nâng cao chất lượng QL dạy học môn Toán theo CTGDPT 2018 tại Trường THPT Bình Chánh. Các biện pháp này có mối liên hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau và phải được thực hiện đồng bộ.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018a), *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán ban hành tại Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018*, Hà Nội.

2. Nguyễn Vũ Bích Hiền (2020), *Cẩm nang quản lý và lãnh đạo nhà trường phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

3. Trần Kiểm (2016), *Tiếp cận hiện đại trong quản lý giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Quản lý dạy học môn Tiếng Anh trung học phổ thông theo hướng trải nghiệm tại thành phố Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh

Kiều Anh

GV Trường TH- THCS và THPT Lê Thánh Tông - Hạ Long, Quảng Ninh

Received: 25/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: Society is increasingly developing, international integration is the trend of all countries in the world. In the face of changes and current development trends, not only Vietnam but also many countries in the world have innovated content, programs, and teaching methods to improve the quality of human resource training, in order to promote the socio-economic development of the country. In that context, Vietnamese education has also had many innovations. Besides natural and social subjects, English is the means for people to access the world's cultures and knowledge most quickly. Therefore, teaching English in all high schools in the country in general and in high schools in Ha Long city in particular is extremely important and necessary. The English program for high school has the following objectives: to form and develop in students basic knowledge and skills in English and the intellectual qualities necessary to continue studying at a higher level or to enter the working life and communicate around the world. The article mentions some measures in managing teaching English at high schools in the experiential direction in Ha Long city, Quang Ninh province.

Keywords: Managing, experiential, high school, Ha Long, Quang Ninh

1. Đặt vấn đề

Xã hội ngày càng phát triển, hội nhập quốc tế là xu hướng của tất cả các quốc gia trên thế giới. Trước những biến đổi, xu thế phát triển hiện nay, không chỉ có Việt Nam (VN) mà rất nhiều nước trên thế giới đã thực hiện việc đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp dạy học (PPDH) để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, nhằm thúc đẩy sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Trong bối cảnh đó nền giáo dục VN cũng có nhiều đổi mới. Bên cạnh các môn học tự nhiên và xã hội, tiếng Anh là phương tiện để con người có thể tiếp cận nhanh nhất các nền văn hoá và tri thức của thế giới. Chính vì vậy việc dạy học tiếng Anh ở tất cả các trường THPT trong nước nói chung và ở trường THPT trên địa bàn TP Hạ Long nói riêng hết sức quan trọng và cần thiết.

Hiện nay môn Tiếng Anh được các nhà trường đầu tư, quan tâm đổi mới cả về nội dung, chương trình, PPDH. Tuy nhiên việc học tiếng Anh hiện nay của HS chủ yếu để tham gia các kì thi và chưa thực sự có bề sâu. Ngoài ra công tác quản lý tổ chức dạy học theo hướng trải nghiệm tại các trường THPT chưa được quan tâm sâu sắc, HS chưa được tham gia hoạt động trải nghiệm thực thụ, chưa tự tin giao tiếp, viết các văn bản tiếng Anh hoặc tham gia dẫn chương trình hoạt động ngoại giao chưa đủ độ chín và thấu

cả về phong cách, về nội dung, về hình thức tổ chức

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về quản lý (QL) dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm

Hoạt động QL có thể được hiểu là quá trình tác động và điều chỉnh có định hướng của người quản lý đối với các đối tượng được QL thông qua việc áp dụng các công cụ QL. Mục đích của hoạt động QL là tận dụng một cách hiệu quả các nguồn lực và đạt được mục tiêu của tổ chức. Nó yêu cầu sự phối hợp giữa các yếu tố khác nhau trong đời sống xã hội và kết hợp giữa những quy luật, quy tắc và PP cụ thể. Do đó, QL vừa mang tính khoa học vì sử dụng các nguyên tắc và PP, vừa mang tính nghệ thuật vì đòi hỏi sự sáng tạo và áp dụng linh hoạt vào các tình huống và đối tượng cụ thể.

QL giáo dục là sự tác động có chủ đích của chủ thể QL đến đối tượng QL trong lĩnh vực giáo dục nhằm đạt mục tiêu xác định.

Hoạt động dạy tiếng Anh theo hướng trải nghiệm là hoạt động truyền thụ của giáo viên (GV), thông qua hoạt động này, HS lĩnh hội được những tri thức KN, kĩ xảo theo mục tiêu môn học đã được xác định; GV tổ chức điều khiển hoạt động nhận thức của HS để tạo cho HS có trình độ năng lực và KN tự tìm kiếm và lĩnh hội kiến thức. Thực chất là GV tổ chức

hướng dẫn, kiểm tra, điều chỉnh giúp HS tự học, tự nghiên cứu tự điều chỉnh để tự hoàn thiện và phát triển bản thân thông qua HDDH. Như vậy, hoạt động này chỉ có thể đạt hiệu quả cao khi có sự thống nhất biện chứng giữa người dạy và người học.

QL việc dạy học là sự tác động có định hướng, có chủ đích của người QL đến cách thức làm việc của thầy và trò thông qua kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và KTĐG nhằm đạt được mục đích dạy học đã định. Quản lý HDDH là một trong những nhiệm vụ hàng đầu vì vấn đề này có liên quan đến mọi thành tố của quá trình dạy học, đó là mục tiêu - nội dung - PP - phương tiện - hình thức - kết quả, đặc biệt là mối quan hệ thầy - trò trong dạy học.

Chương trình GDPT môn Tiếng Anh giúp HS có một công cụ giao tiếp mới, hình thành và phát triển cho HS năng lực giao tiếp bằng tiếng Anh thông qua các KN nghe, nói, đọc, viết. Kết thúc chương trình GDPT, HS có khả năng giao tiếp đạt trình độ Bậc 3 của Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dành cho Việt Nam, tạo nền tảng cho HS sử dụng tiếng Anh trong học tập, hình thành thói quen học tập suốt đời để trở thành những công dân toàn cầu trong thời kỳ hội nhập. Với mục tiêu học Tiếng Anh được mở rộng như một công cụ giao tiếp thì PPDH tiếng Anh phải xuất phát từ mục tiêu đào tạo, nhằm đạt được mục đích của GD.

Đổi mới PPDH và GD theo định hướng hình thành phẩm chất, năng lực HS là yêu cầu cần thực hiện trong đổi mới GDPT hiện nay. Dạy học và tổ chức hoạt động GD theo hướng hình thành, phát triển phẩm chất, NL HS không có nghĩa là loại trừ PPDH truyền thống, hình thức tổ chức hoạt động GD đã có mà đó là sự kết hợp hài hòa, nhuần nhuyễn giữa PPDH truyền thống, hình thức tổ chức hoạt động GD đã có với mục tiêu dạy học, tổ chức hoạt động GD nhằm phát huy tính tích cực, chủ động, tự giác, độc lập, sáng tạo của người học

2.2. PP hoạt động giáo dục giá trị sống cho HS ở trường THPT

Hoạt động dạy học môn Tiếng Anh tại các trường THPT ở TP Hạ Long, Quảng Ninh trong những năm gần đây đã có những tiến bộ đáng kể. Các CBQL trường đã áp dụng nhiều biện pháp QL để tạo trải nghiệm tốt hơn cho việc dạy học tiếng Anh. CBQL thường xuyên tổ chức các hoạt động phục vụ công tác QL nhà trường. Các biện pháp QL bao gồm quản lý lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo KTĐG dạy học tiếng Anh theo hướng trải nghiệm đã được tiến hành trong nhà trường và bước đầu có kết quả.

Tuy nhiên, bên cạnh những thành quả đã đạt được, vẫn còn một số hạn chế và vấn đề cần giải quyết. Công tác chỉ đạo chưa được đồng bộ mặc dù có sự thống nhất. QL công tác KTĐG hoạt động dạy học của GV vẫn chưa đạt hiệu quả cao. Một số GV vẫn gặp hạn chế trong việc áp dụng các PP giảng dạy tiếng Anh mới, sử dụng CNTT và thiết bị trong quá trình dạy học, và tạo môi trường học tập sử dụng tiếng Anh cho HS. Thiếu đầu tư vào CSVC và thiết bị dạy học cũng gây khó khăn, và GV chưa thường xuyên sử dụng các dụng cụ dạy học hiện đại do thiếu KN trong việc sử dụng chúng. Hình thức KTĐG hiện tại chưa phù hợp với mục tiêu, chương trình, nội dung và PP dạy học tiếng Anh.

Ngoài ra, một số HS vẫn chưa thấu hiểu đầy đủ về tầm quan trọng và vai trò của môn tiếng Anh. Điều này ảnh hưởng đến động lực học tập của họ trong môn học này. Để khắc phục những hạn chế này, cần có các biện pháp quản lý hoạt động dạy học tiếng Anh theo hướng trải nghiệm để đạt hiệu quả tốt hơn.

2.3. Biện pháp QL hoạt động dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm

QL hoạt động dạy học tiếng Anh trong nhà trường THPT là hoạt động diễn ra thường xuyên cùng với hoạt động dạy học tiếng Anh trong nhà trường, tuy nhiên, quản lý dạy học tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm để đáp ứng những thay đổi của chương trình, SGK mới còn nhiều khó khăn, lúng túng. Tác giả đã đề xuất 5 giải pháp sau:

1. *Bồi dưỡng đội ngũ CBQL, GV về việc quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm*

Xây dựng đội ngũ CBQL, GV có đủ phẩm chất, năng lực chuyên môn có nhận thức đúng đắn về việc thực hiện chiến lược GD, mục tiêu GD của nhà trường và mục tiêu dạy học của bộ môn mình phụ trách. Xác định đúng vị thế, vai trò của CBQL và GV trong việc chịu trách nhiệm với sản phẩm GD của mình, tạo được niềm tin và nguồn lực cho địa phương là yêu cầu hết sức quan trọng trong giai đoạn hiện nay. Phát huy vị trí môn học trong xã hội hiện nay để CBQL, GV nhận thấy được tầm quan trọng của việc dạy học môn Tiếng Anh theo hướng trải nghiệm rất quan trọng.

2. *Đổi mới hình thức tổ chức dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm*

Đổi mới hình thức tổ chức hoạt động dạy học môn Tiếng Anh theo hướng trải nghiệm đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành phẩm chất năng lực cho HS, giúp HS tự tin, có KN sử dụng ngôn ngữ

thực hành tốt nhất, tạo niềm tin cho HS giao tiếp và trình bày quan điểm, ý kiến bằng tiếng Anh.

HS thành thạo ngôn ngữ và mạnh dạn giao tiếp cũng như giải quyết các tình huống trong đời thường. Ngoài mục tiêu rèn luyện khả năng tự chịu trách nhiệm, năng lực lãnh đạo, KN làm việc nhóm; HS còn được định hướng, trải nghiệm các nội dung học tập để khám phá bản thân và phát triển năng khiếu. Thông qua hoạt động của các CLB, GV, cán bộ quản lý, phụ huynh hiểu và quan tâm hơn đến nhu cầu nguyện vọng và mục đích chính đáng của HS. Nhà trường chỉ đạo GV tạo mô hình dạy học tổ ưu nhất nhằm giúp người học không còn e ngại khi nói tiếng Anh.

3. Đổi mới PP dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm

Sử dụng PPDH tích cực sẽ giúp HS tiếp nhận, chuyển hóa lượng kiến thức thành KN, năng lực cũng như tài sản của chính người học, tạo môi trường học tập hiệu quả, chất lượng và cuốn hút người học. PP dạy học mới khơi dậy cho người học sự đam mê, yêu thích và mong muốn được học tập, được trải nghiệm và cơ hội cho HS giao lưu và thể hiện chính mình đầy tự hào. Năng lực giao tiếp là mục tiêu của biện pháp và giúp HS sử dụng tiếng Anh một cách tốt nhất.

4. Đổi mới KTĐG kết quả hoạt động dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm

Hiệu trưởng và GV thực hiện đúng các chỉ đạo về việc đánh giá theo hướng hình thành và phát triển năng lực cho HS thông qua các PP, hình thức đổi mới KTĐG kết quả học tập của HS theo hướng phát triển phẩm chất năng lực HS. GV cần nắm vững các yêu cầu, nguyên tắc đổi mới KTĐG kết quả học tập của HS và các KN thiết kế công cụ đánh giá, tiêu chí đánh giá. Hiệu trưởng và GV nắm được định hướng đổi mới đánh giá năng lực HS và vận dụng tốt trong việc xây dựng câu hỏi, bài tập, có biện pháp quản lý tốt kết quả KTĐG năng lực của HS.

GV khi thực hiện công tác KTĐG phải đáp ứng với mục tiêu của chủ đề, chuyên đề và nội dung bài học, đảm bảo tính công bằng, khách quan và công khai cho HS.

5. Bồi dưỡng các nguồn lực phục vụ cho hoạt động dạy học trải nghiệm của bộ môn Tiếng Anh THPT

Thực hiện công tác tuyên truyền về việc tổ chức dạy học trải nghiệm, giúp HS tự tin, sáng tạo, năng động và hình thành các KN cơ bản trong xử lý tình huống. Thực hiện tốt công tác phối kết hợp giữa nhà

trường gia đình và xã hội trong công tác giáo dục HS. Tăng thêm nguồn lực để tổ chức các hoạt động dã ngoại tham quan, làm đồ dùng dạy học, khen thưởng cho GV và HS tích cực trong dạy và học.

Đây sẽ là những gợi ý có tính tham khảo giá trị với hoạt động quản lý dạy học môn Tiếng Anh theo hướng trải nghiệm cho CBQL và GV tiếng Anh các trường THPT.

3. Kết luận

Quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh theo hướng trải nghiệm nhằm đáp ứng Chương trình GDPT 2018, đây là một trong những chủ trương lớn của Đảng và Nhà nước. Việc quản lý đồng bộ các khía cạnh trên sẽ góp phần thúc đẩy hoạt động dạy học tiếng Anh diễn ra một cách hiệu quả, nâng cao nhận thức của người dạy, người học và toàn thể hội đồng sư phạm cũng như các lực lượng hỗ trợ khác của xã hội.

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn, tác giả đã đề xuất 5 biện pháp cụ thể. Các biện pháp được xây dựng theo nguyên tắc đảm bảo tính kế thừa, tính thực tiễn và tính hiệu quả. Mỗi biện pháp có tính độc lập tương đối về mục tiêu, nội dung, cách tổ chức thực hiện cũng như khả năng phát huy trong từng thời điểm, từng hoàn cảnh cụ thể cũng khác nhau. Tuy vậy, chúng sẽ phát huy tối đa khi được vận dụng một cách đồng bộ, linh hoạt và sáng tạo theo từng hoàn cảnh cụ thể của mỗi cơ sở GD. Để HĐDH tiếng Anh ở các trường THPT trên địa bàn TP Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh ngày càng có hiệu quả cao hơn, người CBQL cần thực hiện đồng bộ các biện pháp nêu trên. Người CBQL cần nắm rõ các đặc điểm trên trong quá trình thực hiện các biện pháp để thúc đẩy hoạt động dạy học tiếng Anh của nhà trường đạt hiệu quả hơn, đáp ứng yêu cầu đổi mới GD & ĐT trong giai đoạn hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Ban chấp hành TW Đảng CSVN (2009), *Văn bản số 242-TB/TW ngày 15/4/2009 thông báo Kết luận của Bộ Chính trị về tiếp tục thực hiện Nghị quyết Trung ương 2 (khóa VIII), phương hướng phát triển GD & ĐT đến năm 2020*. Hà Nội
- [3]. Đặng Quốc Bảo (2011), *Những vấn đề cơ bản về quản lý giáo dục và sự vận dụng vào quản lý giáo dục, quản lý nhà trường*, Đề cương bài giảng lớp Cao học quản lý giáo dục. Hà Nội
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014); *Thông tư số 01/2014/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2014 Ban hành Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam*. Hà Nội

Thực trạng quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

Trần Thị Thanh Huyền* Trần Thị Thúy Phương**

*Trường tiểu học Trần Quốc Tuấn, huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

**Sở Giáo dục và Đào tạo Thừa Thiên Huế

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: This study aims to examine the current situation of managing English teaching activities in primary schools in Krong Pac District, Dak Lak Province. A total of 165 school administrators and teachers from 20 primary schools in Krong Pac District, Dak Lak Province participated in the study by completing a survey. The research results indicate that the management of English teaching activities has received considerable attention, with some aspects being regularly implemented. However, the management of English teaching activities still faces several shortcomings and limitations due to various reasons. These research findings serve as a basis for proposing measures to enhance the effectiveness of managing English teaching activities in primary schools in Krong Pac District, Dak Lak Province.

Keywords: Management; Teaching activities; english subject; management of English teaching activities; primary schools

1. Đặt vấn đề

Trong xu thế toàn cầu hóa diễn ra mạnh mẽ, với sự phát triển nhanh chóng về khoa học, kỹ thuật và công nghệ, sự hình thành nền kinh tế tri thức đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển lực lượng sản xuất. Trí tuệ trở thành nguồn tài nguyên quý giá nhất của mỗi quốc gia [4]. Trong bối cảnh đó, giáo dục và đào tạo (GD&ĐT) có vai trò và vị trí đặc biệt quan trọng, là nhân tố quyết định tương lai của dân tộc. Phát triển giáo dục trở thành một nhân tố then chốt trong các chiến lược phát triển đất nước của các quốc gia trên thế giới.

Chương trình GDPT 2018 được xây dựng theo mô hình phát triển năng lực, thông qua những kiến thức cơ bản, thiết thực, hiện đại, các phương pháp tích cực hóa hoạt động của người học, giúp học sinh hình thành, phát triển những phẩm chất, năng lực mà nhà trường và xã hội kỳ vọng [2]. Trước những biến đổi, xu thế phát triển hiện nay, không chỉ có Việt Nam mà rất nhiều nước trên thế giới đã thực hiện việc đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp dạy học để nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực, nhằm thúc đẩy sự phát triển kinh tế- xã hội của mỗi đất nước. Trong bối cảnh đó nền giáo dục Việt Nam cũng có nhiều đổi mới. Bên cạnh các môn học tự nhiên và xã hội, tiếng Anh là phương tiện để người học có thể tiếp cận nhanh chóng nhất tới các nền văn hoá và tri thức của thế giới. Mặc dù môn Tiếng Anh có đặc điểm riêng nhưng cũng

giống như các môn học khác cần được đổi mới nội dung chương trình để phù hợp hơn, đáp ứng được đòi hỏi của xã hội. Từ khi đổi mới chương trình giáo dục phổ thông (GDPT), việc dạy và học môn Tiếng Anh cũng có những thay đổi theo, nó ảnh hưởng đến các hoạt động dạy, kiểm tra, đánh giá của giáo viên (GV) và việc học tập của học sinh (HS). Do vậy, việc quản lý hoạt động dạy học (HDDH) môn Tiếng Anh trong chương trình GDPT cần những sự thay đổi thích ứng.

Trong thời gian qua, các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk đã có nhiều cố gắng và đạt được nhiều thành tích khả quan trong HDDH nói chung và HDDH môn Tiếng Anh nói riêng. Tuy nhiên hoạt động quản lý HDDH môn Tiếng Anh còn nhiều khó khăn, yếu kém cần được nghiên cứu rút kinh nghiệm để tìm ra các biện pháp nhằm nâng cao chất lượng, hiệu quả HDDH môn Tiếng Anh cho HS tiểu học.

Nghiên cứu này của chúng tôi nhằm trình bày thực trạng quản lý HDDH môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk. Kết quả nghiên cứu là cơ sở để đề xuất một số biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả công tác quản lý HDDH môn Tiếng Anh cho HS ở trường tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khách thể nghiên cứu

Mẫu khách thể nghiên cứu là 165 người, trong đó, có 120 CBQL (Hiệu trưởng, phó hiệu trưởng, tổ

trường chuyên môn) và 45 GV dạy môn Tiếng Anh tại 20 trường tiểu học trên địa bàn huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu đã sử dụng phương pháp chính là điều tra bằng bảng hỏi nhằm phân tích, đánh giá thực trạng quản lý HĐDH môn Tiếng Anh. Phiếu điều tra được thiết kế theo thang Likert 4 bậc, tương ứng với 4 mức độ, từ 1 đến 4 (được qui ước cụ thể tại các bảng số liệu). Dữ liệu thu thập được sử dụng để tính điểm trung bình (ĐTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và tỉ lệ % của mỗi nội dung qua phần mềm IBM SPSS 26.0. Áp dụng công thức tính giá trị khoảng cách (Maximum – Minimum)/n cho giá trị $(4-1)/4 = 0,75$. Theo đó, giá trị các khoảng như sau: $1,00 \leq \text{ĐTB} \leq 1,75$: Yếu; $1,76 \leq \text{ĐTB} \leq 2,50$: Trung bình; $2,51 \leq \text{ĐTB} \leq 3,25$: Khá; $3,26 \leq \text{ĐTB} \leq 4,00$: Tốt.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Thực trạng quản lý nội dung dạy học môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

Qua khảo sát cho thấy, các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk đã quan tâm đến việc quản lý nội dung dạy học môn Tiếng Anh. Tuy nhiên, mức độ thực hiện các nội dung được khảo sát là không đồng đều. Cụ thể như sau: Nội dung được thực hiện đạt kết quả tốt, xếp vị trí thứ nhất là: “Kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kỳ việc thực hiện nội dung dạy học môn Tiếng Anh của GV” (ĐTB = 3,46). Bảng cách kiểm tra, đánh giá thường xuyên, định kỳ việc thực hiện nội dung dạy học môn Tiếng Anh của GV, nhà trường có thể theo dõi, đánh giá thực trạng thực hiện nội dung dạy học môn Tiếng Anh, từ đó có sự điều chỉnh HĐDH cần thiết. Nội dung tiếp theo cũng được thực hiện ở mức tốt là: “Tổ chức cho GV dự giờ, trao đổi, góp ý về nội dung dạy học môn Tiếng Anh để có cơ sở bổ sung, điều chỉnh nội dung dạy học” (ĐTB = 3,44). Qua việc dự giờ và nhận góp ý từ đồng nghiệp, giáo viên có thể học hỏi những phương pháp giảng dạy mới và hiệu quả hơn. Việc quản lý “Quản lý quá trình lựa chọn và phát triển nội dung dạy học môn Tiếng Anh phù hợp với chương trình GDPT và thực tiễn địa phương” cũng được các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk thực hiện tốt (ĐTB = 3,42). Việc quản lý quá trình này giúp đảm bảo rằng các nội dung dạy học Tiếng Anh được lựa chọn và phát triển theo hướng dẫn của Chương trình GDPT, giúp đảm bảo tuân thủ các yêu cầu và mục tiêu của chương trình GDPT. Bên cạnh đó, nội dung “Chỉ đạo GV thực hiện giảng

dạy đúng, đủ nội dung chương trình dạy học môn Tiếng Anh” (ĐTB = 3,30) cũng được các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk thực hiện ở mức tốt. Tuy nhiên, công tác “Xây dựng các chủ điểm, chủ đề dạy học môn Tiếng Anh, liên môn, vận dụng kiến thức để giải quyết các tình huống thực tiễn” (ĐTB = 2,48) chỉ được thực hiện ở mức trung bình. Vì vậy, hiệu trưởng các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk cần có sự chỉ đạo với tổ chuyên môn và GV thực hiện tốt hơn việc xây dựng các chủ điểm, chủ đề dạy học môn Tiếng Anh.

2.3.2. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

Qua khảo sát cho thấy các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk đã thực hiện công tác quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh của GV với các mức độ khác nhau. Cụ thể như sau: “Tổ chức bồi dưỡng GV ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học môn Tiếng Anh cho HS tiểu học” (ĐTB = 3,31) được thực hiện ở mức tốt. Công nghệ thông tin giúp GV thiết kế các bài giảng đa phương tiện với hình ảnh, âm thanh và video, làm cho bài học trở nên sinh động và thú vị hơn. Các phần mềm và ứng dụng học tiếng Anh có thể cung cấp các bài luyện nghe và nói, giúp học sinh cải thiện kỹ năng ngôn ngữ một cách hiệu quả. Tiếp theo, “Kiểm tra các hoạt động hướng dẫn, hỗ trợ HS của GV nhằm định hướng phát triển năng lực HS trong quá trình học môn Tiếng Anh” có ĐTB về mức độ thực hiện là 3,29 (tốt). Qua quá trình kiểm tra, nhà trường và các nhà quản lý giáo dục có thể phát hiện ra những vấn đề trong việc giảng dạy và hỗ trợ HS, từ đó có biện pháp khắc phục kịp thời. Ngoài ra, các nội dung khảo sát khác cũng được thực hiện ở mức tốt như: “Chỉ đạo tổ chuyên môn thường xuyên kiểm tra việc chấp hành quy chế chuyên môn của GV trong triển khai thực hiện chương trình dạy học, kế hoạch dạy học môn Tiếng Anh” (ĐTB = 3,28); “Có kế hoạch kiểm tra, đánh giá việc thực hiện quy chế đánh giá năng lực học tập của HS trong quá trình dạy học của GV, trong đó gồm đánh giá thường xuyên, đánh giá định kỳ, đánh giá tổng kết” (ĐTB = 3,28); “Kiểm tra việc soạn bài, lên lớp và hoạt động đổi mới PPDH môn Tiếng Anh của GV theo định hướng phát triển năng lực HS” (ĐTB = 3,25). Tuy nhiên, các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk vẫn chưa thực hiện tốt việc “Chỉ đạo tăng cường kiểm tra, đánh giá kết quả bồi dưỡng và tự bồi dưỡng của GV trong việc nâng trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm,

chất lượng giảng dạy môn Tiếng Anh” (ĐTB = 2,43) và “*Tổ chức bồi dưỡng GV theo chu kỳ về chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm thông qua các hình thức bồi dưỡng*” (ĐTB = 2,35).

2.3.3. Thực trạng quản lý hoạt động học môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

Qua khảo sát cho thấy các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk đã thực hiện công tác quản lý hoạt động học môn Tiếng Anh của HS. Đa số các nội dung khảo sát đều ở mức khá, tuy nhiên vẫn còn nội dung chỉ ở mức trung bình. Cụ thể là: “*Tổ chức cho HS học tập nội quy, quy chế của nhà trường, thực hiện nghiêm quy chế, quy định và nề nếp học tập*” là nội dung xếp vị thứ đầu tiên với ĐTB = 3,10 đạt ở mức khá. Việc học tập và tuân thủ nội quy, quy chế của nhà trường giúp HS làm quen với việc tuân thủ các quy tắc và luật lệ trong xã hội. Thực hiện nghiêm túc các quy định và nề nếp học tập giúp HS phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm và quản lý xung đột. Ngoài ra, các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk còn thực hiện khá tốt việc “*Bồi dưỡng, giáo dục HS có tinh thần thái độ, động cơ học tập đúng đắn; tạo cho HS có những thói quen, nề nếp trong hoạt động học tập và tự học*” (ĐTB = 3,09); “*Nắm bắt thông tin, ý kiến phản hồi của HS về thuận lợi, khó khăn, về chất lượng dạy học môn Tiếng Anh để hỗ trợ kịp thời*” (ĐTB = 2,93) và “*Chỉ đạo GV làm tốt công tác hướng dẫn phương pháp học tập cho HS đối với từng nội dung, từng bài học môn Tiếng Anh*” (ĐTB = 2,63). Tuy nhiên, các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk vẫn chưa thực hiện tốt việc “*Tăng cường phối hợp với cha mẹ HS để thực hiện các biện pháp động viên khuyến khích HS học tập và quản lý hoạt động tự học của HS*”. Kết quả khảo sát cho thấy nội dung quản lý này chỉ ở mức trung bình (ĐTB = 2,40). Không có sự phối hợp giữa trường và gia đình có thể gây ra sự mất đi sự đồng thuận và sự hợp tác giữa các bên, làm giảm hiệu quả của các biện pháp hỗ trợ và khuyến khích cho HS.

2.3.4. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk

Qua khảo sát cho thấy công tác quản lý kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Tiếng Anh đã thực hiện. Tuy nhiên, vẫn có nội dung quản lý chưa được thực hiện tốt, chỉ ở mức trung bình. Cụ thể như sau: “*Phổ biến phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập môn Tiếng Anh đến GV và HS*”

(ĐTB = 3,48) được thực hiện ở mức tốt. Việc phổ biến phương pháp kiểm tra và đánh giá giúp đảm bảo rằng quy trình này diễn ra một cách công bằng và minh bạch, từ đó tạo ra sự tin cậy và công bằng cho cả HS và GV. Tiếp theo, “*Bồi dưỡng cho GV về phương pháp, kỹ thuật, hình thức đánh giá theo định hướng phát triển năng lực HS, phù hợp theo chương trình GDPT*” (ĐTB = 3,44) được thực hiện ở mức tốt. Bên cạnh đó, việc “*Chỉ đạo GV thực hiện đúng quy chế kiểm tra và công nhận kết quả học tập của HS*” (ĐTB = 3,42) cũng được thực hiện tốt. Qua kết quả khảo sát, chúng ta cũng nhận thấy các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk chưa làm tốt việc “*Hướng dẫn GV cách thức ra đề kiểm tra, đề thi theo hướng mở, chú trọng vận dụng sáng tạo kiến thức đã học trong các tình huống khác nhau*”. Theo ý kiến đánh giá của CBQL và GV, nội dung khảo sát này chỉ thực hiện ở mức trung bình (ĐTB = 2,40).

3. Kết luận

Nghiên cứu đã phân tích, bàn luận về thực trạng quản lý HDDH môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk với các vấn đề sau đây: Quản lý mục tiêu, quản lý nội dung, quản lý đổi mới phương pháp và hình thức, quản lý hoạt động dạy, quản lý hoạt động học, quản lý kiểm tra đánh giá kết quả học tập, quản lý điều kiện hỗ trợ HDDH môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk.

Kết quả nghiên cứu là cơ sở thực tiễn quan trọng, định hướng trong việc đề xuất các biện pháp quản lý mang tính cấp thiết và khả thi nhằm nâng cao hiệu quả HDDH môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW, ngày 04 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ tám Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội.
2. Bộ GD&ĐT (2020), *Chương trình GDPT – môn Tiếng Anh*, Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XII*, NXB Chính trị quốc gia - Sự thật, Hà Nội, 2016.
4. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (chủ biên) (2015), *Quản lý giáo dục một số vấn đề lý luận và thực tiễn*, NXB ĐHQG, Hà Nội.

Giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên môn cho giáo viên ở các trường trung học cơ sở huyện Tam Bình, tỉnh Vĩnh Long theo chuẩn nghề nghiệp

Nguyễn Thanh Bình

Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 29/7/2024; Accepted: 2/8/2024; Published: 6/8/2024

Abstract: The quality of education in a school is directly determined by its teaching staff. Therefore, the development and professional training of teachers is both a goal and a driving force for the school's development. This article discusses the planning, organization, direction, and evaluation of professional development, identifies the conditions necessary for professional competence training, and proposes measures to enhance the management of professional development for teachers.

Keywords: Management, Competence, Professional development, Teacher

1. Đặt vấn đề

Thành công của sự nghiệp giáo dục đào tạo (GDĐT) cần rất nhiều nỗ lực sáng tạo của đội ngũ giáo viên (GV) trong các nhà trường. Tạo ra một môi trường thuận lợi, thúc đẩy tập thể sư phạm trong nhà trường tham gia tích cực vào công cuộc đổi mới với tinh thần không ngừng học hỏi, sáng tạo là yêu cầu không thể thiếu để đạt được mục tiêu đổi mới căn bản, toàn diện đã được xác định trong Nghị quyết của Đảng. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 14 tháng 11 năm 2013 Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện GDĐT đã nêu rõ: “Mục tiêu tổng quát tạo chuyển biến căn bản, mạnh mẽ về chất lượng, hiệu quả GDĐT..”

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Thực trạng xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên môn (NLCM) cho GV theo chuẩn nghề nghiệp

Việc xây dựng kế hoạch quản lý (QL) hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV tại các trường THCS huyện Tam Bình, tỉnh Vĩnh Long được thực hiện một cách hệ thống và có sự linh hoạt để đáp ứng nhu cầu thực tế. Kế hoạch bồi dưỡng bao gồm việc xác định nhu cầu, thiết lập mục tiêu, đa dạng hóa PP bồi dưỡng, KTĐG hiệu quả và điều chỉnh kế hoạch phù hợp. Mặc dù gặp phải một số thách thức, các giải pháp đã được đề ra nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng, góp phần cải thiện NLCM của GV theo chuẩn nghề nghiệp.

Kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng được xây dựng

rõ ràng và chi tiết, với 48% đồng ý và 52% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.31 và xếp hạng 3. Kế hoạch bồi dưỡng đáp ứng các yêu cầu của chuẩn nghề nghiệp GV, với 56% đồng ý và 48% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.31 và xếp hạng 3. Kế hoạch bồi dưỡng được xây dựng dựa trên nhu cầu thực tế của GV, với 48% đồng ý và 56% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.36 và xếp hạng 1. Kế hoạch bồi dưỡng được cập nhật và điều chỉnh kịp thời theo thực tế, với 68% đồng ý và 36% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.23 và xếp hạng 7. Có sự tham gia của GV trong quá trình xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, với 64% đồng ý và 40% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.26 và xếp hạng 5. Đảm bảo kế hoạch bồi dưỡng phù hợp với chuẩn nghề nghiệp GV, với 68% đồng ý và 24% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 1.97 và xếp hạng 10. Tăng cường sự tham gia của GV trong quá trình xây dựng kế hoạch, với 56% đồng ý và 36% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.15 và xếp hạng 9. Kế hoạch bồi dưỡng phải linh hoạt và phù hợp với điều kiện thực tế, với 64% đồng ý và 36% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.21 và xếp hạng 8. Đảm bảo kế hoạch bồi dưỡng được đánh giá và điều chỉnh định kỳ, với 56% đồng ý và 44% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.26 và xếp hạng 5. Sử dụng CNTT để hỗ trợ việc xây dựng và QL kế hoạch, với 52% đồng ý và 52% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.33 và xếp hạng 2.

Nhìn chung, điểm trung bình của các nội dung là 2.24, cho thấy kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM của GV theo chuẩn nghề nghiệp được đánh giá khá tốt. Tuy nhiên, cần tiếp tục cải thiện để đảm

bảo kế hoạch phù hợp với chuẩn nghề nghiệp GV và tăng cường sự tham gia của GV trong quá trình xây dựng kế hoạch.

2.2 Thực trạng tổ chức thực hiện kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV theo chuẩn nghề nghiệp

Kết quả cho thấy mức độ đạt và khá chiếm tỉ lệ cao trong các nội dung thực hiện. Về chi tiết, kế hoạch bồi dưỡng được tổ chức thực hiện theo đúng tiến độ đề ra, với 64% đánh giá khá và 36% tốt, xếp hạng thứ 9, cần cải thiện thêm về việc tổ chức thực hiện đúng tiến độ. Quá trình thực hiện kế hoạch bồi dưỡng có sự giám sát và hỗ trợ kịp thời đạt 52% khá và 48% tốt, xếp hạng thứ 4, cho thấy sự giám sát và hỗ trợ trong quá trình thực hiện kế hoạch được đánh giá cao. Hoạt động bồi dưỡng được triển khai hiệu quả và phù hợp với chuẩn nghề nghiệp GV, với 48% khá và 52% tốt, xếp hạng thứ 3, chứng tỏ hoạt động bồi dưỡng được triển khai phù hợp và hiệu quả.

Có sự phản hồi và điều chỉnh kịp thời trong quá trình thực hiện kế hoạch với 64% khá và 40% tốt, xếp hạng thứ 5, cho thấy phản hồi và điều chỉnh trong quá trình thực hiện kế hoạch cần kịp thời hơn. GV được tham gia đầy đủ và tích cực trong các hoạt động bồi dưỡng theo kế hoạch, với 60% khá và 40% tốt, xếp hạng thứ 6. Đảm bảo kế hoạch bồi dưỡng được thực hiện đúng tiến độ và chất lượng, với 48% khá và 48% tốt, xếp hạng thứ 8, cần đảm bảo hơn về tiến độ và chất lượng thực hiện. Tăng cường sự tham gia của GV trong quá trình thực hiện kế hoạch, với 68% khá và 36% tốt, xếp hạng thứ 6, cần tăng cường sự tham gia của GV trong quá trình thực hiện kế hoạch.

Đảm bảo có sự hỗ trợ và giám sát liên tục trong quá trình thực hiện kế hoạch, với 52% khá và 52% tốt, xếp hạng thứ 2, cho thấy hỗ trợ và giám sát liên tục trong quá trình thực hiện kế hoạch được đánh giá cao. Kịp thời phản hồi và điều chỉnh các vấn đề phát sinh trong quá trình thực hiện kế hoạch, với 72% khá và 32% tốt, xếp hạng thứ 10, cần cải thiện hơn về phản hồi và điều chỉnh kịp thời. Đánh giá hiệu quả của kế hoạch bồi dưỡng dựa trên phản hồi từ GV, với 48% khá và 56% tốt, xếp hạng thứ 1, cho thấy đánh giá hiệu quả của kế hoạch dựa trên phản hồi từ GV được đánh

giá cao nhất.

2.3 Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV theo chuẩn nghề nghiệp

Bảng 2.1. Thực trạng chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV theo chuẩn nghề nghiệp ở các trường THCS huyện Tam Bình, tỉnh Vĩnh Long theo chuẩn nghề nghiệp

TT	Nội dung thực hiện	(N=104), Tỉ lệ %				ĐTB	Thứ hạng
		Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt		
1.	Chính sách và quy định về kế hoạch bồi dưỡng được thông báo rõ ràng và minh bạch.	0	8	52	44	2.23	8
2.	Có sự hỗ trợ và chỉ đạo rõ ràng từ lãnh đạo trong quá trình thực hiện kế hoạch.	0	0	52	52	2.33	2
3.	Lãnh đạo trường hỗ trợ việc thực hiện kế hoạch bồi dưỡng theo đúng chuẩn nghề nghiệp.	0	0	60	44	2.28	5
4.	Có các biện pháp khuyến khích và thưởng cho những GV thực hiện tốt kế hoạch bồi dưỡng.	0	4	44	56	2.33	2
5	Lãnh đạo trường đảm bảo sự linh hoạt và điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết.	0	0	68	36	2.23	8
6	Đảm bảo lãnh đạo trường thông báo rõ ràng về chính sách và quy định kế hoạch.	0	0	64	40	2.26	6
7	Cung cấp hỗ trợ và chỉ đạo thường xuyên từ lãnh đạo cho việc thực hiện kế hoạch.	0	0	64	40	2.26	6
8	Lãnh đạo trường phải đảm bảo sự thực hiện kế hoạch bồi dưỡng theo đúng chuẩn nghề nghiệp.	0	0	56	48	2.31	4
9	Thiết lập các biện pháp khuyến khích và thưởng để động viên giáo viên thực hiện kế hoạch.	0	8	56	40	2.21	10
10	Đảm bảo sự linh hoạt và điều chỉnh kế hoạch bồi dưỡng theo thực tế và phản hồi từ GV	0	0	48	56	2.36	1
Điểm trung bình chung						2.28	

Bảng số liệu cho thấy các nội dung chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV được đánh giá cao.

Về chi tiết, chính sách và quy định về kế hoạch bồi dưỡng được thông báo rõ ràng và minh bạch với 52% đánh giá khá và 44% tốt, đạt mức trung bình điểm là 2.23, xếp hạng thứ 8. Có sự hỗ trợ và chỉ đạo rõ ràng từ lãnh đạo trong quá trình thực hiện kế hoạch đạt mức 52% khá và 52% tốt, với điểm trung bình 2.33, xếp hạng thứ 2, cho thấy sự chỉ đạo từ lãnh đạo rất quan trọng và được đánh giá cao.

Lãnh đạo trường hỗ trợ việc thực hiện kế hoạch bồi dưỡng theo đúng chuẩn nghề nghiệp với 60% khá và 44% tốt, điểm trung bình 2.28, xếp hạng thứ 5. Có các biện pháp khuyến khích và thưởng cho những giáo viên thực hiện tốt kế hoạch bồi dưỡng đạt mức 44% khá và 56% tốt, với điểm trung bình 2.33, xếp hạng thứ 2. Lãnh đạo trường đảm bảo sự linh hoạt và điều chỉnh kế hoạch khi cần thiết với 68% khá và 36% tốt, đạt điểm trung bình 2.23, xếp hạng thứ 8.

Đảm bảo lãnh đạo trường thông báo rõ ràng về chính sách và quy định kế hoạch với 64% khá và 40% tốt, điểm trung bình 2.26, xếp hạng thứ 6. Cung cấp

hỗ trợ và chỉ đạo thường xuyên từ lãnh đạo cho việc thực hiện kế hoạch cũng đạt mức 64% khá và 40% tốt, điểm trung bình 2.26, xếp hạng thứ 6. Lãnh đạo trường phải đảm bảo sự thực hiện kế hoạch bồi dưỡng theo đúng chuẩn nghề nghiệp với 56% khá và 48% tốt, điểm trung bình 2.31, xếp hạng thứ 4.

Thiết lập các biện pháp khuyến khích và thưởng để động viên GV thực hiện kế hoạch đạt mức 56% khá và 40% tốt, với điểm trung bình 2.21, xếp hạng thứ 10. Đảm bảo sự linh hoạt và điều chỉnh kế hoạch bồi dưỡng theo thực tế và phản hồi từ GV đạt 48% khá và 56% tốt, điểm trung bình 2.36, xếp hạng thứ 1, cho thấy tầm quan trọng của việc điều chỉnh kế hoạch dựa trên phản hồi từ giáo viên.

2.4 Thực trạng về điều kiện thực hiện quản lý hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV theo chuẩn nghề nghiệp

CSVC của trường đủ để thực hiện các hoạt động bồi dưỡng với 48% đồng ý và 52% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.31, xếp hạng thứ 5. Các tài liệu, phương tiện dạy học phù hợp và đầy đủ với 56% đồng ý và 48% rất đồng ý, cũng đạt điểm trung bình 2.31, xếp hạng thứ 5. Có đủ GV chuyên môn để thực hiện các hoạt động bồi dưỡng đạt mức 48% đồng ý và 56% rất đồng ý, điểm trung bình 2.36, xếp hạng thứ 1.

Được cấp quyền và tài chính để triển khai các hoạt động bồi dưỡng với 68% đồng ý và 36% rất đồng ý, đạt điểm trung bình 2.23, xếp hạng thứ 10. Có sự hỗ trợ và chỉ đạo từ các cấp lãnh đạo trường và sở GD đạt mức 64% đồng ý và 40% rất đồng ý, điểm trung bình 2.26, xếp hạng thứ 7. Đảm bảo CSVC và tài nguyên đủ để thực hiện các hoạt động bồi dưỡng với 44% đồng ý và 56% rất đồng ý, điểm trung bình 2.33, xếp hạng thứ 2.

Cải thiện và cung cấp đầy đủ tài liệu, phương tiện học tập cho GV đạt mức 44% đồng ý và 56% rất đồng ý, điểm trung bình 2.33, xếp hạng thứ 2. Đầu tư vào đội ngũ GV chuyên môn để nâng cao chất lượng bồi dưỡng đạt mức 68% đồng ý và 36% rất đồng ý, điểm trung bình 2.23, xếp hạng thứ 9. Cấp quyền và tài chính đủ để GV triển khai các hoạt động bồi dưỡng đạt mức 52% đồng ý và 52% rất đồng ý, điểm trung bình 2.33, xếp hạng thứ 2.

Đảm bảo sự hỗ trợ và chỉ đạo liên tục từ các cấp lãnh đạo trường và sở GD đạt mức 64% đồng ý và 40% rất đồng ý, điểm trung bình 2.26, xếp hạng thứ 8.

2.5 Đề xuất các biện pháp nhằm nâng cao hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng

Tăng cường đầu tư CSVC và tài nguyên học tập: Đảm bảo các trường học có đầy đủ CSVC và tài

nguyên cần thiết cho việc thực hiện các hoạt động bồi dưỡng, từ đó tạo điều kiện thuận lợi cho GV trong quá trình học tập và phát triển chuyên môn.

Cấp quyền và tài chính đầy đủ cho hoạt động bồi dưỡng: Cung cấp ngân sách và quyền hạn cần thiết để triển khai các hoạt động bồi dưỡng một cách hiệu quả, đảm bảo nguồn lực tài chính được phân bổ hợp lý và đầy đủ.

Tăng cường sự hỗ trợ và chỉ đạo từ lãnh đạo: Cung cấp sự chỉ đạo rõ ràng và hỗ trợ liên tục từ lãnh đạo nhà trường, nhằm đảm bảo các hoạt động bồi dưỡng được triển khai đúng hướng và đạt được mục tiêu đề ra.

Cải thiện phản hồi và điều chỉnh kế hoạch bồi dưỡng: Thiết lập cơ chế phản hồi hiệu quả và điều chỉnh kế hoạch bồi dưỡng kịp thời dựa trên ý kiến phản hồi từ GV, giúp nâng cao chất lượng và hiệu quả của các chương trình bồi dưỡng.

Ngoài ra, chương này cũng đã xác định rõ kế hoạch tổ chức thực hiện đề án với thời gian cụ thể, phân công trách nhiệm cho các bên liên quan, và xác định các nguồn lực cần thiết để triển khai thành công các biện pháp đề xuất.

Tóm lại, các biện pháp và kế hoạch tổ chức thực hiện đã được đề ra nhằm nâng cao chất lượng bồi dưỡng NLCM cho GV, đồng thời cải thiện các điều kiện thực hiện và quản lý.

3. Kết luận

Đội ngũ GV giữ vai trò quyết định trong việc đảm bảo chất lượng GD. Vì thế, để nâng cao chất lượng GD, để thực hiện thành công các mục tiêu đổi mới GD, việc đào tạo, bồi dưỡng GV là tất yếu và đã được Đảng, Nhà nước ta xác định là nhiệm vụ trọng tâm để thực hiện đổi mới.

Việc xây dựng kế hoạch QL hoạt động bồi dưỡng NLCM cho GV tại các trường THCS ở huyện Tam Bình, tỉnh Vĩnh Long được thực hiện một cách hệ thống và có sự linh hoạt để đáp ứng nhu cầu thực tế. Kế hoạch bồi dưỡng bao gồm việc xác định nhu cầu, thiết lập mục tiêu, đa dạng hóa PP bồi dưỡng, KTĐG hiệu quả và điều chỉnh kế hoạch phù hợp. Mặc dù gặp phải một số thách thức, các giải pháp đã được đề ra nhằm nâng cao chất lượng và hiệu quả của hoạt động bồi dưỡng, góp phần cải thiện NLCM của GV theo chuẩn nghề nghiệp.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật giáo dục sửa đổi bổ sung năm 2019*, NXB Chính trị Quốc gia - ST. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*. Hà Nội

Phát triển đội ngũ giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp tại Trường Trung học cơ sở An Nhơn, quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Thế Cường*

*Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: Junior high school teaching staff is the determining factor in the quality and effectiveness of junior high schools. To develop junior high school teaching staff, it is necessary to create synchronously in both quantity, quality, and structure, to improve the quality of school education and help junior high teachers have sufficient moral qualities and professional capacity consistent with the professional standards requirements of junior school teachers in the current context.

Keywords: Develop junior high school teaching staff, An Nhơn Junior High School, Go Vap District

1. Mở đầu

Thông tư số 20/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT Quy định CNN GV (CNNGV) cơ sở giáo dục phổ thông (GDPT) và Thông tư số 19/2019/TT-BGDĐT, ngày 12 tháng 11 năm 2019 về Quy chế bồi dưỡng thường xuyên GV, cán bộ quản lý cơ sở GDMN, cơ sở GDPT và GV trung tâm GDTX”; vì vậy công tác phát triển ĐNGVTHCS để đáp ứng theo CNN trong giai đoạn triển khai chương trình GDPT2018 hiện nay lại càng có ý nghĩa và cần thiết hơn.

Thực tiễn cho thấy, đối với quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh những năm gần đây rất quan tâm đến phát triển GV nói chung, GV THCS theo CNN nói riêng và đã đạt được một số kết quả đáng kể. Tuy nhiên, so với yêu cầu theo chương trình GDPT 2018, thì trình độ ĐNGVTHCS vẫn còn khá nhiều bất cập. Trong đó vẫn còn một số lượng không nhỏ GV tuy đạt trình độ chuyên môn chuẩn, nhưng năng lực giảng dạy, kỹ năng nghề nghiệp chưa tốt, nhất là những GV mới ra trường và số GV lớn tuổi. Do đó, nghiên cứu phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh là một vấn đề cần thiết, có ý nghĩa quyết định tạo ra sự chuyển biến chất lượng giáo dục THCS ở địa phương. .

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quy hoạch phát triển ĐNGVTHCS theo CNN

Phát triển ĐNGVTHCS theo CNN là tạo ra một ĐNGV THCS đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng theo CNNGV, cân đối và đồng bộ về cơ cấu, số lượng. Phát triển ĐNGVTHCS phải tạo ra sự gắn bó giữa xây dựng CNN, quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng

với việc sử dụng hợp lý, tạo môi trường THCS thuận lợi cho đội ngũ phát triển.

Vậy có thể nói: Phát triển ĐNGVTHCS theo CNN là làm cho ĐNGV đó phát triển đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu, đảm bảo về chất lượng.

Các bước để quy hoạch phát triển ĐNGVTHCS theo CNN bao gồm:

- Bước 1: Dự báo nhu cầu về GV: Để dự báo được nhu cầu về GV, nhà trường cần tiến hành phân tích các yếu tố môi trường bên ngoài trường bao gồm các yếu tố như bối cảnh kinh tế, xã hội địa phương, các quy định của nhà nước; môi trường bên trong bao gồm môi trường làm việc sư phạm của nhà trường, thực trạng năng lực ĐNGV hiện có, nguồn tài chính, nguồn tài trợ của nhà trường,... Sau khi phân tích kỹ môi trường bên ngoài và bên trong, nhà trường sẽ đưa ra dự báo nhu cầu về đội ngũ GV.

- Bước 2: Đưa ra quyết định: Trên cơ sở phân tích nhu cầu về phát triển ĐNGVTHCS theo CNN trong các kế hoạch dài hạn và đội ngũ sẵn có.

- Bước 3: Lập kế hoạch thực hiện: Nhà trường xây dựng chính sách ĐTBĐ, đãi ngộ GV, chính sách tuyển dụng,...

- Bước 4: Kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch: Mục đích của KTĐG là xác định thực hiện một cách rõ ràng hơn về: số lượng và chất lượng ĐNGV, năng suất lao động, tỷ lệ chuyển đổi, đặc biệt là những GV tuyển mới, sự hài lòng của GV đối với công việc...

2.2 Thực trạng ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh

Bảng 2.1. Kết quả khảo sát tình hình bố trí GV năm học 2023 – 2024

TT	Tên trường	Năm học 2023 – 2024		
		Số lớp học hiện có	Số GV hiện có	Số GV (+) Thừa/(-) Thiếu
	THCS An Nhơn	49	85	-8

Bảng 2.2. Kết quả khảo sát cơ cấu về độ tuổi của GV năm học 2023 – 2024

Năm học	Độ tuổi GV	Dưới 31		31 – 40		41 - 50		Trên 50	
	Số lượng	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %	Số lượng	Tỷ lệ %
2023-2024	85	17	20	44	51,77	16	18,82	8	9,41

Thời gian qua, công tác phát triển ĐNGVTHCS theo CNN tại các trường thuộc Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh đã được chú trọng và ngày càng ổn định hơn.

Thứ nhất, Lập kế hoạch, tuyển dụng và sử dụng GV THCS được thực hiện theo đúng quy định, và kết quả tuyển dụng đã đáp ứng nhu cầu công việc tại các trường. Việc phân công GV phù hợp với trình độ và năng lực của họ được thực hiện hiệu quả.

Thứ hai, LKH và tổ chức ĐTBĐ GV tại trường được thực hiện theo chỉ đạo của Phòng GD&ĐT quận Gò Vấp. Nhà trường đã chú trọng đào tạo đạt chuẩn và nâng cao chuẩn theo kế hoạch đề ra.

Thứ ba, các hình thức bồi dưỡng GV đã được đa dạng hóa, bao gồm bồi dưỡng kỹ năng thực hành thông qua các mô-đun, tổ chức các hoạt động phong trào, hội thi, và chuyên đề theo từng tổ chuyên môn.

Thứ tư, hàng năm, số lượng và chất lượng ĐNGV trường THCS An Nhơn đều có sự nâng cao. Thành công này có được nhờ sự quản lý chặt chẽ của các cấp quản lý địa phương, sự quan tâm và đóng góp của các tổ chức chính trị xã hội, cá nhân, phụ huynh, cùng nhận thức cao của các cán bộ quản lý và GV về tầm quan trọng của việc phát triển ĐNGV theo các tiêu CNN và yêu cầu đổi mới giáo dục.

Bên cạnh những ưu điểm đã đạt được, trong phát triển ĐNGVTHCS theo CNN tại Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh vẫn còn một số hạn chế.

2.3. Một số biện pháp phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh

2.3.1: Xây dựng kế hoạch phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh

Đây là biện pháp rất quan trọng. Xây dựng kế hoạch phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường

THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, tốt sẽ giúp nhà trường và GV cần có nhận thức rõ về tầm quan trọng của kế hoạch phát triển ĐNGVTHCS của nhà trường; tạo bước chuyển biến mạnh mẽ đối với phát triển giáo dục của địa phương theo hướng “*chuẩn hóa, hiện đại hóa, xã hội hóa*”, đây là một bước quan trọng trong quá trình xây dựng các chiến lược PTGD THCS nói chung và chiến lược phát triển nhà trường nói riêng.

Lập kế hoạch phát triển về chất lượng ĐNGV THCS của nhà trường giúp đảm bảo ĐNGV THCS được nâng cao phẩm chất, trình độ, năng lực theo đúng chuẩn quy định; tăng số lượng GV đạt chuẩn, trên chuẩn và đáp ứng được yêu cầu trong thực hiện các nhiệm vụ dạy học. Kế hoạch lập ra cần quan tâm, chú trọng đến công tác tuyển chọn, bổ sung, đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV, công tác đánh giá sàng chọn phải đảm bảo đáp ứng theo yêu cầu chuẩn hóa ĐNGV THCS tại trường.

Để thực hiện tốt XDKH phát triển ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, đòi hỏi hiệu trưởng cần phải nắm đầy đủ các nội dung chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước. Đồng thời, phải nắm được định hướng để phát triển GV THCS và kế hoạch phát triển tại trường phải gắn với kế hoạch phát triển kinh tế - xã hội, an ninh, quốc phòng tại địa phương, để làm cơ sở cho LKH phát triển ĐNGV của nhà trường.

Trên cơ sở khảo sát thực trạng ĐNGV THCS của trường, hiệu trưởng tổ chức phân tích, đánh giá về số lượng, chất lượng của ĐNGV của trường mình như:

- **Số lượng**: dự báo số lượng GV dựa trên số lượng thu hút học sinh của nhà trường trong năm học sắp tới.

- **Cơ cấu**: phân công hợp lý, đảm bảo đồng bộ về cơ cấu và đồng đều về chất lượng ĐNGV trong từng khối, lớp.

- **Chất lượng**: Thực hiện triển khai đến toàn thể GV, nhân viên trong trường nắm được nội dung kế hoạch, thời gian thực hiện, các nhiệm vụ, Biện pháp và các điều kiện triển khai, có phân công cụ thể nhằm có sự phối hợp thực hiện giữa các bộ phận, các thành viên giúp đạt kết quả tốt nhất.

2.3.2. Sàng lọc, tuyển chọn và sử dụng hiệu quả ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp,

Đây là biện pháp cần thiết. Tuyển chọn, sử dụng và phát triển nguồn nhân lực là: “điều kiện cần thiết, bảo đảm sự thành công của nhà trường. Vì vậy, sàng lọc, tuyển chọn và sử dụng hiệu quả ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh là cần thiết. Trước hết hiệu trưởng cần tham

các cấp thẩm quyền cần đổi mới công tác tuyển chọn đội ngũ, trường THCS cần căn cứ vào yêu cầu, nhiệm vụ, vị trí việc làm để xây dựng quy trình tuyển dụng của nhà trường.

Phân công đội ngũ có thể chú ý trong bố trí phân công các GV có công tác kiêm nhiệm các chức danh trong nhà trường khi phân công vào nhóm, lớp cần sắp xếp đảm bảo cho GV thực hiện tốt công tác chuyên môn cũng như các hoạt động phong trào của nhà trường;

Thực hiện tốt đổi mới trong tuyển chọn và sử dụng GV qua phân công nhiệm vụ cụ thể, đồng thời có sự đánh giá khách quan và điều chỉnh việc phân công GV phù hợp với năng lực chuyên môn; có chính sách đãi ngộ nhằm thu hút được ĐNGV có chất lượng; khuyến khích, tạo điều kiện thuận lợi cho GV tự học, tự bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ đáp ứng các yêu cầu đổi mới, góp phần giúp nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường.

Muốn quan tâm tốt công tác sàng lọc, tuyển chọn và sử dụng GV, trước hết về tuyển chọn, hiệu trưởng cần có sự nhận xét, đánh giá chính xác nhất được chọn lọc từ nhiều nguồn thông tin khác nhau để đưa đến quyết định đúng đắn.

2.3.3. Tăng cường bồi dưỡng nâng cao trình độ CMNV cho ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp

Đây là biện pháp cần thiết, là công việc lâu dài, cần phải được tổ chức liên tục, có tính khoa học để xây dựng ĐNGV phát triển đồng bộ cả về số lượng, chất lượng. Vì vậy, tăng cường bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh.

Trong hoạt động ĐTBĐ đội ngũ GV, việc khuyến khích cá nhân tự học là một nội dung hết sức cần thiết đối với các trường, bởi GV THCS là người trực tiếp thực hiện nhiệm vụ giáo dục để đạt mục đích kế hoạch đã đề ra, đây là đội ngũ quyết định phương hướng, kết quả trong các hoạt động.

Để triển khai biện pháp tăng cường bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ cho ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, các trường cần: “tiến hành bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng chuyên ngành cho ĐNGV; xem đây là nhiệm vụ của nhà trường trung học cơ sở, công tác bồi dưỡng, tự bồi dưỡng, nâng cao năng lực CMNV của GV tiểu học. Kế hoạch bồi dưỡng nhằm nâng cao trình độ chuyên môn cho ĐNGV THCS cần đáp ứng tốt các yêu cầu về mục tiêu, nội dung, hình thức triển khai, đánh giá kết quả, điều chỉnh mục tiêu sau đánh giá.

2.3.4. Đẩy mạnh kiểm tra, đánh giá phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh

Hoạt động kiểm tra, đánh giá là nhiệm vụ không thể thiếu của trong quá trình sàng lọc, bổ sung và phát triển ĐNGV THCS về số lượng và chất lượng. Vì vậy, đẩy mạnh KTĐG phát triển ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh là rất quan trọng. Biện pháp này sẽ giúp hiệu trưởng phát huy những mặt mạnh và thực hiện tốt vai trò quản lý trong quá trình lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo hoạt động quản lý phát triển ĐNGV.

Đẩy mạnh hoạt động KTĐG phát triển ĐNGV ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, TP Hồ Chí Minh, bao gồm các nội dung: Lập kế hoạch cụ thể đối với KTĐG trong nhà trường THCS theo phân cấp quản lý, đảm bảo mục tiêu, nội dung kiểm tra.

Tổ chức thực hiện kế hoạch KTĐG trong trường THCS bao gồm: Đánh giá GV trung học cơ sở, trong đó chú trọng nội dung của CNNGV trung học cơ sở; Tiến hành kiểm tra, đánh giá cần triển khai đúng nội dung, quy trình về CNNGV trung học cơ sở, trong đó việc tự đánh giá là cơ sở để các tổ chuyên môn, Hiệu trưởng đánh giá và xếp loại GV theo yêu cầu của CNN.

3. Kết luận

Để phát triển ĐNGV THCS cần phát triển đồng bộ cả về số lượng, cũng như chất lượng và cơ cấu, nhằm nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường và giúp cho GV THCS có đủ phẩm chất đạo đức, cũng như năng lực nghề nghiệp đáp ứng yêu cầu CNNGV trung học cơ sở.

Dựa trên cơ sở nghiên cứu lý luận, kết quả khảo sát thực tiễn phát triển ĐNGV theo CNN ở Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh, bài viết đề xuất các biện pháp quản lý, mỗi biện pháp có vị trí, vai trò riêng nhưng những biện pháp này khi áp dụng không tách rời, chúng sẽ đạt được hiệu quả cao nhất khi được thực hiện một cách đồng bộ.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật số: 43/2019/QH14 của Quốc Hội: Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục 2019*. Hà Nội
2. Bộ GD&ĐT (2020), *Thông tư số 28/2020/TT-BGD&ĐT về ban hành Điều lệ trường Tiểu học*. Hà Nội
3. Bộ GD&ĐT (2017), *Thông tư số 28/2017/TT-BGDĐT ngày 30/11/2017 về quy định về tiêu chuẩn, điều kiện, nội dung, hình thức xét thăng hạng chức danh nghề nghiệp GV mầm non, phổ thông công lập*.

Quản lý hoạt động bồi dưỡng tại Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục, Đại học Thái Nguyên

Nguyễn Thị Nga*

*Chuyên viên Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục - Đại học Thái nguyên

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 10/9/2024

Abstract: Training activities for programs are an important task of the Center for Testing and Education Quality Management. The solutions in this article can help the Center's training activities to develop more and more, contributing to affirming and enhancing the position of the center. The article presents the management of training activities at the testing center and education quality management of Thai Nguyen University.

Keywords: Management, training activities at the testing center and education quality management of Thai Nguyen University.

1. Mở đầu

Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục - Đại học Thái Nguyên được thành lập ngày 10/01/2019 theo Quyết định số 69/QĐ-ĐHTN của Giám đốc Đại học Thái Nguyên, là đơn vị sự nghiệp công lập trực thuộc Đại học Thái Nguyên. Từ khi thành lập, Trung tâm không ngừng hoàn thiện và nâng cao chất lượng, quy mô đào tạo, bồi dưỡng cũng như thường xuyên đổi mới theo hướng đảm bảo chuẩn đầu ra, đáp ứng nhu cầu ngày càng cao của xã hội, dần khẳng định vị thế, uy tín góp phần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho khu vực Trung du và Miền núi phía Bắc Việt Nam cũng như cả nước.

Trong nhiều năm qua, Trung tâm đã trở thành đối tác tin cậy và được nhiều cơ sở giáo dục đào tạo và các đơn vị lựa chọn là nơi liên kết bồi dưỡng nâng cao năng lực tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam. Bài viết đề xuất một số biện pháp giúp hoạt động bồi dưỡng của Trung tâm ngày càng phát triển bền vững, đáp ứng nhu cầu xã hội và góp phần đổi mới căn bản toàn diện giáo dục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các khái niệm cơ bản

2.1.1 Quản lý: Quản lý là một yếu tố cấu thành sự tồn tại của xã hội loài người. Ngày nay, quản lý đã trở thành một khoa học, một nghệ thuật, một nghề phức tạp nhất trong xã hội hiện đại.

Tác giả Trần Kiểm (1997) cho rằng: Quản lý là những tác động của chủ thể quản lý trong việc huy động, phát động, kết hợp, sử dụng, điều chỉnh, điều phối các nguồn lực (nhân lực, tài lực, vật lực) trong và ngoài tổ chức một cách tối ưu nhằm đạt được mục đích và tổ chức với hiệu quả cao nhất".

Tác giả Thái Văn Thành (2007) cho rằng: "Quản

lý là sự tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý lên đối tượng quản lý nhằm đạt được mục tiêu đề ra".

Tuy có nhiều cách tiếp cận và diễn đạt khác nhau song khái niệm quản lý đều mang dấu hiệu chung có thể khái quát: Quản lý là sự tác động có tổ chức, có hướng đích của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý nhằm đạt mục tiêu đề ra.

2.1.2 Bồi dưỡng

Hiện nay, thuật ngữ "bồi dưỡng" đang được sử dụng khá rộng rãi và trở thành phổ biến. Tuy nhiên việc phân định thế nào là bồi dưỡng cũng cần hiểu một cách nhất quán.

Theo Từ điển tiếng Việt do GS. Hoàng Phê chủ biên (Nxb, Từ điển Bách khoa, Hà Nội, 2010), Bồi dưỡng - đó là làm cho -1) tăng thêm sức của cơ thể bằng chất bổ và - 2) tăng thêm năng lực hoặc phẩm chất.

Theo đại từ điển do GS. Nguyễn Như Ý chủ biên (Nxb Văn hóa – thông tin, Hà Nội, 1998), Bồi dưỡng – đó là làm cho – 1) khỏe thêm, mạnh thêm và – 2) tốt hơn, giỏi hơn.

Theo Nghị định 18/2010/NĐ-CP ngày 5/3/2010 của Chính phủ về Đào tạo, bồi dưỡng công chức đã đưa ra cách hiểu về bồi dưỡng như sau "Bồi dưỡng là hoạt động trang bị, cập nhật, nâng cao kiến thức, kỹ năng làm việc".

Tóm lại, Bồi dưỡng chính là quá trình truyền thụ, tiếp nhận có hệ thống những tri thức, kỹ năng theo quy định của từng cấp bậc bồi dưỡng, đồng thời vừa trang bị, cập nhật, rèn luyện để nâng cao kiến thức, kỹ năng cần thiết cho một đối tượng học tập.

Quản lý hoạt động bồi dưỡng

Quản lý hoạt động bồi dưỡng là quá trình tác

động có mục đích, có kế hoạch hợp quy luật của chủ thể quản lý đến các thành tố của hoạt động bồi dưỡng nhằm giúp người học đạt được mục tiêu tri thức, kỹ năng, chuyên môn nghiệp vụ đáp ứng nhu cầu thực tiễn cá nhân và xã hội.

2.2. Hoạt động bồi dưỡng ở Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục

Hiện nay, Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục đang thực hiện bồi dưỡng các chương trình bồi dưỡng sau:

Chương trình bồi dưỡng nâng cao năng lực tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam theo Quyết định số 943/QĐ-ĐHTN cho học sinh, sinh viên và các cá nhân có nhu cầu.

Chương trình bồi dưỡng nâng cao nghiệp vụ sư phạm cho giảng viên tiếng Anh và giảng viên khác giảng dạy bằng tiếng Anh theo Quyết định số 1769/QĐ-ĐHTN.

Chương trình bồi dưỡng cán bộ chấm thi và ra đề thi tiếng Anh theo Khung năng lực ngoại ngữ 6 bậc dùng cho Việt Nam theo Quyết định số 428/QĐ-ĐHTN cho cán bộ giảng viên các trường Đại học, Học viện, và cá nhân có nhu cầu.

2.3. Biện pháp quản lý hoạt động bồi dưỡng ở Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục

2.3.1 Quản lý tuyển sinh bồi dưỡng

Đề quản lý tuyển sinh bồi dưỡng Trung tâm đã thực hiện các nhiệm vụ cụ thể:

Lập kế hoạch: Lập kế hoạch tổng thể từ nhiều nguồn tuyển sinh: Các trường Đại học, cao đẳng, Học viện, các cá nhân có nhu cầu.

Tổ chức thực hiện: Giao nhiệm vụ cho tổ tư vấn lập kế hoạch tuyển sinh mới từng năm, thông báo thường xuyên và liên tục trên trang website của Trung tâm, mạng xã hội facebook.

Chỉ đạo thực hiện: Chỉ đạo triển khai kế hoạch phối hợp giữa Trung tâm với các đơn vị đối tác đã ký kết hợp tác.

Kiểm tra đánh giá: Hoạt động kiểm tra giám sát phải đảm bảo tính thường xuyên, liên tục với các báo cáo kết quả chi tiết cả về số lượng, chất lượng và các yếu tố tác động ảnh hưởng quá trình triển khai của từng giai đoạn, từng đối tượng, từng đơn vị... nhằm có những điều chỉnh kịp thời phù hợp trong kế hoạch, chỉ đạo và tổ chức thực hiện tư vấn tuyển sinh để mục tiêu và hiệu quả nhất có thể.

2.3.2 Quản lý các điều kiện trong quá trình thực hiện bồi dưỡng

a. Chương trình bồi dưỡng: Xây dựng và phát triển chương trình bồi dưỡng phải đảm bảo tính hiện đại, khoa học và đại chúng nhằm đáp ứng được nhu

cầu của xã hội và người học đạt được trình độ theo yêu cầu.

Mục tiêu, nội dung chương trình bồi dưỡng phải có tính mềm dẻo, linh hoạt có khả năng thích ứng cao phù hợp với thị trường và đáp ứng nhu cầu của người học.

Căn cứ vào thông tư quy định, căn cứ vào nhu cầu người học, nhu cầu của các đơn vị liên kết, Trung tâm đã thành lập tổ chuyên môn xây dựng chương trình, thẩm định và ban hành chương trình phù hợp theo từng trình độ và phương pháp, phương tiện dạy học phù hợp với từng đối tượng.

b. Đội ngũ giảng viên bồi dưỡng: Trung tâm có đội ngũ cộng tác viên là giảng viên bao gồm hơn 200 giảng viên ngoại ngữ, giảng viên nước ngoài thuộc các Cơ sở giáo dục và đào tạo trực thuộc Đại học Thái Nguyên, có trình độ cao (100% có trình độ Thạc sỹ trở lên, trong đó có 40% trình độ Tiến sỹ).

c. Về điều kiện phục vụ công tác bồi dưỡng: Trung tâm KT&QLCLGD - ĐHTN có hệ thống cơ sở vật chất tiên tiến, hiện đại, đồng bộ bao gồm hệ thống máy chủ với 21 phòng Lab trang bị 800 máy tính hiện đại với các phần mềm tiên tiến được đầu tư bởi Đề án Ngoại ngữ Quốc gia - Bộ Giáo dục và Đào tạo phục vụ cho việc thi thử thi đánh giá năng lực ngoại ngữ; Trung tâm có các phòng học chuyên biệt đáp ứng đầy đủ yêu cầu về lớp học, thiết bị hỗ trợ cho việc dạy, học và thực hành Ngoại ngữ từ cơ bản, nâng cao, luyện thi, thiết bị nghe nhìn và lọc thu âm thanh phát âm hiện đại đem đến sự đánh giá tốt nhất cho người học....

2.3.3 Quản lý kế hoạch và thực hiện kế hoạch bồi dưỡng

Chỉ đạo xây dựng kế hoạch bồi dưỡng được coi là khâu đầu tiên và quan trọng nhất trong công tác quản lý bồi dưỡng các chương trình, biện pháp này giúp cho người quản lý đảm bảo được tính chủ động, tính hệ thống, khoa học và tính hướng đích của hoạt động bồi dưỡng.

Quản lý kế hoạch bồi dưỡng thông qua các nội dung cụ thể sau: Tổ chức chuẩn bị xây dựng kế hoạch bồi dưỡng, tiến hành triển khai bồi dưỡng, kiểm tra đánh giá, tổng kết việc thực hiện kế hoạch bồi dưỡng.

Với đặc trưng của đối tượng học là người trưởng thành, thời gian học, địa điểm học nên trước khi khóa học bắt đầu nhà quản lý cần phải khảo sát nhu cầu người học, rà soát đội ngũ giáo viên để xây dựng kế hoạch bồi dưỡng.

2.3.4 Quản lý hoạt động giảng dạy của giáo viên và hoạt động học tập của học viên trong bồi dưỡng.

(Xem tiếp trang 382)

Quản lý hoạt động xây dựng kế hoạch dạy học môn Đạo đức lớp 3 của tổ chuyên môn Trường tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông b, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh

Cổ Trần Bảo Quân*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: From the research results, through the article, the author has presented a number of issues on the management of activities in developing teaching plans for Grade 3 Ethics of the professional team at Binh Tri 2 Primary School, Ward. Binh Tri Dong B, Binh Tan District, Ho Chi Minh City

Keywords: Moral education, professional group, 3rd grade Ethics subject

1. Đặt vấn đề

Tổ chuyên môn (TCM) là một bộ phận cấu thành, nơi thực thi trực tiếp nhiệm vụ dạy học và giáo dục học sinh. TCML là đơn vị hoạt động cơ bản và quyết định chất lượng đào tạo của nhà trường tiểu học. Thông qua hoạt động TCM không chỉ chất lượng nhà trường thay đổi mà chất lượng bản thân giáo viên trực tiếp giảng dạy ở lớp với các năng lực sư phạm của bản thân cũng được thay đổi theo hướng tích cực.

Trong trường Tiểu học thì TCM có vị trí và thực hiện nhiều nhiệm vụ quan trọng. Tổ chuyên môn giúp Hiệu trưởng điều hành các hoạt động nghiệp vụ chuyên môn liên quan đến dạy và học, trực tiếp quản lý giáo viên trong tổ theo quy định. TCM là đầu mối để Hiệu trưởng quản lý nhiều mặt, nhưng chủ yếu vẫn là hoạt động chuyên môn, tức là hoạt động dạy học trong trường hay những hạn chế về năng lực. Những điều này làm cho hoạt động của tổ chuyên môn kém hiệu quả, ảnh hưởng sâu sắc đến công tác lãnh đạo và quản lý của người cán bộ quản lý trong nhà trường và đặc biệt là ảnh hưởng đến kết quả dạy học-giáo dục.

Trong những năm gần đây, hòa chung cùng với sự phát triển toàn diện của giáo dục đào tạo trong quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh các trường trường tiểu học phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, ngày càng nâng cao chất lượng dạy học và phát triển bền vững. Trong đó Trường tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh rất quan tâm nhiều đến hoạt động chuyên môn và TCM tham gia NDKH giáo dục nhà trường. Cùng với sự phát triển về quy mô CSVC Trường đã quyết tâm dạy tốt, học tốt, tạo sự chuyên biến mạnh mẽ nhằm góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện cho học sinh theo tinh thần của Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị trung ương 8

khóa XI. Tuy nhiên, trong thực tế để đáp ứng được yêu cầu đổi mới “căn bản, toàn diện” của giáo dục hiện nay thì hoạt động của tổ chuyên môn cũng còn một số bất cập, cần phải đổi mới một cách căn bản, toàn diện. Mặt khác, trước yêu cầu triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới (năm 2018), đòi hỏi hoạt động tổ chuyên môn ở trường tiểu học cần có những tác động, điều chỉnh kịp thời để các hoạt động chuyên môn của nhà trường đáp ứng được nhu cầu của tình hình mới. Chính vì những lý do trên, việc nghiên cứu tổ chuyên môn tham gia xây dựng và giải trình kế hoạch dạy học (KHDH) môn Đạo đức lớp 3 của các trường tiểu học là hết sức cần thiết. Vì vậy tác giả nghiên cứu Quản lý hoạt động xây dựng (QLHĐXD) KHDH môn Đạo đức lớp 3 của TCM Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh”.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Yêu cầu hoạt động tổ chuyên môn ở trường tiểu học

Trong trường trường tiểu học , TCM là nơi trực tiếp thực hiện mọi chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước, của Bộ GD&ĐT, của Sở GD&ĐT, của địa phương, của nhà trường về giáo dục, là nơi trực tiếp thực hiện mọi quá trình tổ chức, chỉ đạo HĐGD nhằm nâng cao chất lượng dạy và học trong nhà trường theo yêu cầu đổi mới chương trình GDPTng 2018 . Vì vậy, mọi hoạt động của TCM nếu được quản lý tốt thì sẽ nâng cao chất lượng dạy học bộ môn và chất lượng giáo dục trong nhà trường theo yêu cầu đổi mới hoạt động TCM theo chương trình GDPT 2018. Hoạt động TCM trong trường tiểu học là hoạt động giảng dạy của GV cũng như hoạt động các giáo dục khác của nhà trường, được hiệu trưởng phân công, mà các thành viên trong tổ phải thực hiện đầy đủ

theo quy định của trường và ngành GD&ĐT. “Đây là hoạt động quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục của mỗi trường, nó đòi hỏi tuân thủ nội dung chương trình của Bộ GD&ĐT, đồng thời có sự vận dụng linh hoạt, sáng tạo cho phù hợp với điều kiện và tình hình học sinh ở mỗi địa phương.

- Đổi mới thảo luận các nội dung chuyên môn có liên quan giữa hai lần SHCM định kì. Nội dung SHCM phải cụ thể, thiết thực và do chính giáo viên, CBQL giáo dục đề xuất, thống nhất và thực hiện; - Đổi mới thảo luận các bài học trong SGK, tài liệu hướng dẫn học/hướng dẫn hoạt động giáo dục; thống nhất những nội dung cần điều chỉnh, làm cho nội dung các bài học trong SGK, tài liệu học cập nhật, phù hợp với đặc điểm của học sinh, phù hợp với vùng miền; nâng cao năng lực sư phạm, năng lực nghề nghiệp cho giáo viên;

- Đổi mới thảo luận về việc hướng dẫn học sinh sắp xếp các dụng cụ học tập (có sẵn/tự làm) để bổ sung hoặc thay thế các dụng cụ học tập; trang trí, sắp xếp dụng cụ học tập trong góc học tập (nếu có)” Bộ GD&ĐT” Chuyên đề 9 BDCD giáo viên trường tiểu học hạng II (2018).

Ngoài ra TCM còn đổi mới trao đổi kinh nghiệm tổ chức các hoạt động phát huy vai trò chủ động tích cực của học sinh;

Trao đổi kinh nghiệm đánh giá quá trình và kết quả học tập của học sinh; Các hoạt động hành chính, sự vụ khác trong nội dung hoạt động của TCM theo quy định của điều lệ/quy chế nhà trường.

2.2. Nội dung tổ chức dạy học môn Đạo đức lớp 3

Theo Chương trình GDPT môn Giáo dục công dân; thì nội dung môn Đạo đức lớp 3 bao gồm:

GDĐĐ có 5 nội dung: Yêu nước; Nhân ái; Chăm chỉ; Trung thực; Trách nhiệm. Cụ thể

“-Yêu nước: Em yêu Tổ quốc Việt Nam

- Nhân ái: Quan tâm hàng xóm láng giềng;

- Chăm chỉ: Ham học hỏi;

- Trung thực: Giữ lời hứa;

- Trách nhiệm: Tích cực hoàn thành nhiệm vụ

- Giáo dục kỹ năng sống: Kỹ năng nhận thức, quản lý bản thân; Kỹ năng tự bảo vệ. Cụ thể: Khám phá bản thân; Xử lý bất hoà với bạn bè

- Giáo dục pháp luật: Chuẩn mực hành vi pháp luật, cụ thể: Tuân thủ quy tắc an toàn giao thông. Các nội dung trên được cụ thể hóa theo từng bài học cụ thể theo phân phối chương trình của bộ môn và theo từng bộ sách giáo khoa khác nhau.

2.3. Xây dựng KHDH môn Đạo đức lớp 3 của TCM

Để quản lý NDKH hoạt động tổ chuyên môn, Hiệu trưởng chỉ đạo tổ trưởng chuyên môn, căn cứ vào

kế hoạch năm học của nhà trường tiến hành NDKH SHCM cho tổ theo tháng, tuần và trình BGH nhà trường phê duyệt, kế hoạch được công khai, thông báo đến từng tổ chuyên môn, từng giáo viên trong tổ, đồng thời được tổ chức triển khai thực hiện. Để buổi SHCM đạt hiệu quả và có chất lượng, thì trong kế hoạch giáo dục phải xác định rõ những vấn đề trung tâm để giáo viên hiểu rõ, trao đổi bàn bạc khi tham dự sinh hoạt chuyên môn. Trong sinh hoạt chuyên môn, tổ trưởng chuyên môn là người chủ động tổ chức, điều khiển, tạo điều kiện cho mọi thành viên tham dự sinh hoạt chủ động phát biểu ý kiến, chỉ ra được những mặt làm được, chưa được theo nội dung sinh hoạt từ đó đề xuất những biện pháp khắc phục để nâng cao chất lượng hoạt động tổ chuyên môn. Nội dung kế hoạch:

-TCM xây dựng dạy học môn Đạo đức lớp 3 của TCM(theo năm học, học kỳ, tháng):

-TCM xây dựng khung KHDH môn Đạo đức lớp 3

-TCM NDKH xây dựng KHDH môn Đạo đức lớp 3 theo các chuyên đề, chủ đề

Theo đó, căn cứ kế hoạch giáo dục chung của nhà trường Hiệu trưởng tổ chức tổ chuyên môn trong trường tiểu học quản lý xây dựng và giải trình KHDH môn Đạo đức lớp 3 theo chương trình giáo dục phổ thông hiện hành và theo chương trình phổ thông 2018.

- Tổ trưởng tổ chuyên môn tổ chức phân công nhiệm vụ giáo viên trong tổ.

- Tổ chức SHCM ở các tổ chuyên môn là vấn đề sinh hoạt, thực hiện chuyên môn của lãnh đạo tổ chuyên môn, của giáo viên theo chức trách nhiệm vụ được giao;

- Thông qua tổ chức sinh hoạt TCM các thành viên trong tổ thể hiện sự trao đổi, học hỏi về chuyên môn, nghiệp vụ;

2.4. Thực trạng QLHĐXDKHDH môn Đạo đức lớp 3 của tổ chuyên môn Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh

QLHĐXDKHDH môn Đạo đức lớp 3 của TCM Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, Hiệu trưởng đã thực hiện thường xuyên công tác khảo sát thăm dò năng lực của đội ngũ GV, GV chủ nhiệm từ đó tuyển chọn, phân công phù hợp với năng lực và mang lại hiệu quả trong công tác. Đội ngũ này ở Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, đa số có trình độ CMNV vững vàng, đạt chuẩn đào tạo theo yêu cầu. Phẩm chất, đạo đức trong sáng, giản dị, là tấm gương sáng cho HS trong tổ chức hoạt động GDĐĐ cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3.

Đa số có nhận thức đúng đắn về quản lý hoạt động này; từ đó thực hiện nhiệm vụ của mình luôn hoàn thành. Nhiều người thật sự là những nhân tố tích cực thúc đẩy sự nghiệp giáo dục của nhà trường; rất tâm lý, hiểu sâu sát từng HS để uốn nắn, thân thiện, yêu thương HS, tận tụy hết lòng với các em, vì thế học được HS tin yêu, kính trọng.

Hiệu trưởng thường xuyên kiểm tra việc xây dựng và triển khai kế hoạch môn Đạo đức lớp 3 được thực hiện thường xuyên thông qua nhiều kênh, qua đó hiệu trưởng nắm bắt thông tin nhanh, chính xác, có những chấn chỉnh, bổ sung kịp thời. uy có nhận thức khá tốt về tầm quan trọng của QLHĐXDKHDMôn Đạo đức lớp 3 của TCM Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B,; nhưng chưa nhận thức đầy đủ. Còn một bộ phận chưa thực sự thực hiện thường xuyên với vai trò của mình hoặc thực hiện chưa đồng đều các nhiệm vụ trong tổ chuyên môn.

2.5. Biện pháp QLHĐXDKHDMôn đạo đức lớp 3 của TCM Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, thành Phố Hồ Chí Minh

2.5.2 Xây dựng KHDH môn Đạo đức lớp 3 của tổ chuyên môn Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B,

Đây là biện pháp có ý nghĩa liên kết toàn bộ các hoạt động dạy học môn Đạo đức lớp 3. Mục tiêu lập kế hoạch là phương án về triển khai nội dung, phương thức, loại hình giáo dục của giải pháp này được thực hiện trong TCM. Từ đó GV xác định được một cách chính xác công việc họ phải làm trong từng giai đoạn của năm học.

- NDKH phù hợp ngay từ đầu năm học. Đồng thời chú ý lồng ghép kế hoạch vào kế hoạch giáo dục chung của toàn trường.

Tổ trưởng tổ chuyên môn phải hiểu rõ LKH là cơ sở định hướng quan trọng trong chuỗi hoạt động nối tiếp nhau trong nhà trường, đồng thời thể hiện tổ chức hoạt động của tổ, bao gồm:

- Kế hoạch thời gian: năm học, học kì, tháng, tuần;
- Kế hoạch TCM, cá nhân.
- Kế hoạch theo nội dung của từng chủ đề về GDĐĐ và giáo dục KNS: Phát triển, bồi dưỡng đội ngũ, dạy học, kế hoạch chuyên môn,... Do đó, NDKH luôn có mục tiêu, nhiệm vụ, chỉ tiêu đạt được cụ thể,...

Bước 1: Phân công nhiệm vụ cho GV

Bước 2. Xây dựng KHDH môn Đạo đức lớp 3 của tổ chuyên môn Trường Bước 3. Tổ chức triển khai thực hiện kế hoạch.

Sau khi duyệt được Hiệu trưởng phê duyệt các kế hoạch từng bộ phận, cá nhân, tổ chuyên môn dưới sự

quản lý của tổ trưởng cần: Xác định chương trình một cách cụ thể, rõ ràng. Tổ chức thực hiện kế

2.5.2. Triển khai xây dựng kế hoạch về phương thức và loại hình dạy học môn Đạo đức lớp 3 của TCM

Biện pháp này rất quan trọng. Triển khai xây dựng kế hoạch về phương thức và loại hình dạy học môn Đạo đức lớp 3 của TCM có nhiệm vụ là trên cơ sở kế hoạch nội dung môn học có tiềm năng GV sẽ thông qua từng bài học cụ thể của các môn Đạo đức mà vận dụng phương thức và loại hình cụ thể. Thông thường được GV thực hiện thông qua hai phương thức GD (hay còn gọi là con đường GD) chủ yếu, đó là: GD thông qua dạy học các môn học có tiềm năng trên lớp; hai là thông qua các hoạt

3. Kết luận

Dạy môn Đạo đức cho học sinh lớp 3 tại các trường tiểu học là một công tác quản lý đòi hỏi cả quá trình lâu dài, thường xuyên và liên tục, đòi hỏi tất cả thành viên trong nhà trường phải có tinh thần và trách nhiệm cao và các đối tượng giáo dục trong nhà trường gần gũi với học sinh, hiểu các em hơn để nắm được hành vi sai trái của các em, từ đó có biện pháp để giáo dục các em thành những người con tốt, người có ích cho xã hội góp phần giáo dục các em HS thiện hơn cả về trí dục lẫn đạo đức.

Hiện nay việc QLHĐXDKHDMôn Đạo đức lớp 3 của TCM Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông B, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh đã nhận được nhiều sự quan tâm từ chính quyền địa phương cho đến cấp ủy đảng. Các cán bộ quản lý giáo dục đã có những nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của công tác dạy học môn Đạo đức và GDĐĐ cho HS; đã có nhiều cố gắng trong công tác GDĐĐ cho học sinh.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung 2019, Hà Nội
2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 Khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT về Quy định đánh giá học sinh tiểu học. Hà Nội
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường tiểu học*. Hà Nội
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 04/2014/TT-BGDĐT về quy định quản lý hoạt động GD ngoài giờ lên lớp*. Hà Nội

Giải pháp nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học ở các trường sĩ quan quân đội

Lê Bình Dương*

*Thượng tá, TS, Trường Sĩ quan Chính trị

Received: 10/7/2024; Accepted: 16/7/2024; Published: 7/8/2024

Abstract: Improving the quality of managing information technology applications in teaching and learning at Military officer schools is an important activity and an inevitable trend that contributes to improving the quality of education and training of schools in the new context. This is a significant issue both theoretically and practically, but it is also very difficult and complicated, requiring the coordinated participation of many organizations and forces to propose and implement solutions suitable to the reality of schools to improve the effectiveness of teaching management activities. This article presents some solutions to improve the quality of managing information technology applications in teaching and learning at Military officer schools today.

Keywords: Improving the quality; managing information technology applications

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, với tốc độ phát triển nhanh chóng của khoa học kỹ thuật, công nghệ thông tin (CNTT) giữ vai trò nền tảng, thúc đẩy sự phát triển nhanh, bền vững của đất nước cũng như xây dựng Quân đội, củng cố quốc phòng, bảo vệ Tổ quốc. Trước yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc, xây dựng Quân đội nhân dân theo hướng “cách mạng, chính quy, tinh nhuệ, từng bước hiện đại”, đòi hỏi mọi cán bộ, giảng viên, học viên ở các trường sĩ quan Quân đội phải có nền tảng trình độ CNTT tốt, năng lực khai thác, ứng dụng CNTT trong các hoạt động. Để nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo (GD-ĐT) của các trường sĩ quan Quân đội (SQQĐ), một yếu tố rất quan trọng là phải nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT hoạt động GD-ĐT nói chung và quản lý hoạt động dạy và học nói riêng một cách hiệu quả

2. Nội dung nghiên cứu

Nâng cao chất lượng hoạt động được hiểu là làm cho hoạt động đó không chỉ dừng lại ở mức chất lượng đã đạt được, mà còn tiếp tục phát triển lên trình độ cao hơn. Chất lượng giáo dục là chất lượng con người được đào tạo từ các hoạt động giáo dục. Chất lượng dạy và học bao hàm chất lượng của hoạt động lãnh đạo, chỉ đạo hoạt động dạy và học; chất lượng của hoạt động dạy và chất lượng của hoạt động học. Chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các trường SQQĐ là bộ phận hợp thành của chất lượng GD-ĐT ở các trường SQQĐ. Nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học là sự tác động vào các thành tố cấu thành chất

lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học; làm cho các khâu, các bước, các thao tác, các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học được phát triển cao hơn, tốt hơn, tiến bộ hơn.

Đảng ủy, Ban Giám hiệu các trường SQQĐ với tư cách là chủ thể lãnh đạo, chỉ đạo hoạt động quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các nhà trường. Các cơ quan chức năng mà trực tiếp là Phòng Chính trị, Phòng Đào tạo, Phòng Tham mưu - Hành chính, Ban Khảo thí và Bảo đảm chất lượng GD-ĐT có nhiệm vụ tham mưu giúp Đảng ủy, Ban Giám hiệu các trường SQQĐ trong tổ chức triển khai chủ trương ứng dụng CNTT nói chung cũng như quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học. Đội ngũ cán bộ, giảng viên và học viên là những chủ thể chính, trực tiếp tham gia vào nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các trường SQQĐ. Với tư cách là chủ thể quản lý, đội ngũ cán bộ, giảng viên là chủ thể trực tiếp tổ chức, quản lý và nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học. Đội ngũ học viên với vai trò chủ thể của hoạt động học, dưới sự định hướng, chỉ đạo của giảng viên, đội ngũ học viên trực tiếp nâng cao chất lượng ứng dụng CNTT trong học tập, tự lập kế hoạch và triển khai ứng dụng CNTT trong học tập và rèn luyện, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường SQQĐ hiện nay.

2.2. Một số giải pháp nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học ở các trường sĩ quan quân đội hiện nay

2.2.1. Nâng cao năng lực ứng dụng công nghệ thông

tin cho đội ngũ cán bộ, giảng viên ở các trường Sĩ quan Quân đội

Thứ nhất, xây dựng kế hoạch bồi dưỡng; tổ chức cho cán bộ, giảng viên tham gia các khoá tập huấn và bồi dưỡng kiến thức về CNTT. Nhà trường xây dựng kế hoạch bồi dưỡng; tổ chức cho cán bộ, giảng viên tham gia các khoá tập huấn và bồi dưỡng kiến thức về CNTT. Chỉ đạo, định hướng việc bồi dưỡng và tự bồi dưỡng cũng như tự nghiên cứu về ứng dụng CNTT trong dạy học cho cán bộ, giảng viên các Nhà trường; xây dựng chế độ chính sách khuyến khích cho giảng viên trong việc nâng cao trình độ ứng dụng CNTT.

Thứ hai, bồi dưỡng kỹ năng ứng dụng CNTT trong dạy và học cho cán bộ, GV. Xây dựng kế hoạch tổng thể giáo dục của Nhà trường trong đó lưu ý đến kế hoạch bồi dưỡng chuyên môn và nghiệp vụ gắn liền với bồi dưỡng nâng cao trình độ ứng dụng CNTT. Việc bồi dưỡng phải đảm bảo cho đội ngũ cán bộ GV có đầy đủ kiến thức, kỹ năng về CNTT, đáp ứng yêu cầu về ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các Nhà trường hiện nay.

Thứ ba, cử cán bộ, GV tham gia các khoá tập huấn, bồi dưỡng do cấp trên tổ chức. Ngoài việc tổ chức bồi dưỡng tại các trường SQQĐ, cần thường xuyên cử cán bộ, GV tham gia các khoá tập huấn, bồi dưỡng thường xuyên về ứng dụng CNTT do Bộ Quốc phòng, bộ Giáo dục và Đào tạo tổ chức. Riêng với cán bộ, GV CNTT, GV trẻ, các Nhà trường nên khuyến khích, tạo điều kiện để họ được tham gia các lớp dài hạn về nâng cao trình độ về CNTT vì đây là những nhân tố cốt cán sau này sẽ nhân rộng nhiều điển hình có năng lực về CNTT đáp ứng kế hoạch phát triển lâu dài của các Nhà trường.

Thứ tư, khuyến khích việc tự học, tự bồi dưỡng của cán bộ, GV về ứng dụng CNTT trong quản lý HĐGD. Với sự phát triển của khoa học và công nghệ, kiến thức và kỹ năng về CNTT thay đổi nhanh từng ngày, vì vậy cán bộ, GV phải luôn cập nhật kiến thức, nâng cao trình độ CNTT phù hợp với sự phát triển đó. Tham gia các lớp tập huấn, hội thảo của cán bộ, GV Nhà trường cũng chỉ là một phần nhỏ trong quá trình bồi dưỡng, muốn có kiến thức mới nhất về CNTT thì việc tự bồi dưỡng giữ vai trò quan trọng.

2.2.2. Nâng cao tính kế hoạch của các chủ thể trong quá trình lãnh đạo, quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các trường SQQĐ.

Đối với Đảng ủy, Ban giám hiệu các nhà trường: Xác định các mục tiêu, các bước đi cụ thể về ứng dụng CNTT trong dạy và học cho từng giai đoạn, từng học kỳ, từng năm học. Xây dựng kế hoạch về khai thác và sử dụng kinh phí đầu tư: không chỉ dừng ở việc

đầu tư trang thiết bị, mà cần chú trọng hơn trong kế hoạch kinh phí cho bảo trì, bảo dưỡng; mua phần mềm; lắp đặt và khai thác đường truyền internet, xây dựng website, xây dựng cơ sở dữ liệu điện tử phục vụ dạy học và quản lý. Xây dựng kế hoạch về con người: kế hoạch đào tạo bồi dưỡng nâng cao trình độ đội ngũ hiện nay, có kế hoạch bồi dưỡng chuyên sâu các kỹ năng sử dụng phần mềm hỗ trợ dạy học, kỹ năng khai thác và sử dụng thông tin trên mạng, kỹ năng tổ chức dạy học bằng phần mềm và qua mạng internet. Trong kế hoạch cần chỉ rõ người hay bộ phận chịu trách nhiệm tổ chức thực hiện, chỉ đạo hoạt động, kiểm tra theo kế hoạch đã đề ra.

Đối với Ban công nghệ thông tin: Căn cứ vào mục tiêu, kế hoạch quản lý ứng dụng CNTT tổng thể của từng Nhà trường cần nghiên cứu CSVQ, hạ tầng mạng của các học viện, Nhà trường trong Quân đội, các trường Đại học ngoài Quân đội, từ đó tham mưu đề xuất với các nhà trường về kế hoạch đầu tư CSVQ, hạ tầng mạng, trang thiết bị phục vụ dạy học theo hướng hiện đại.

Đối với Phòng đào tạo: Cần nâng cao nhận thức, năng lực quản lý ứng dụng CNTT trong GD-ĐT, có kế hoạch cụ thể trong quản lý ứng dụng CNTT trong xây dựng kế hoạch đào tạo theo từng giai đoạn, hàng năm và theo học kỳ. Để nâng cao hiệu quả quản lý cần xây dựng các phần mềm CNTT hỗ trợ quản lý toàn diện hoạt động GD-ĐT của các nhà trường.

Đối với các Khoa giáo viên: Cần cụ thể hóa nội dung ứng dụng CNTT trong dạy và học vào các nghị quyết lãnh đạo thực hiện nhiệm vụ của đơn vị mình. Các Khoa chủ yếu có trách nhiệm quản lý ứng dụng CNTT trong xây dựng kế hoạch đào tạo của Khoa mình theo từng năm học, kỳ học, tháng, tuần, ngày. Cán bộ các cấp của các Khoa cần quản lý ứng dụng CNTT trong xây dựng đề cương các môn học, kế hoạch đề bài môn học, xây dựng nội dung môn học, tổ chức đổi mới phương pháp dạy học theo hướng tích hợp ứng dụng CNTT nâng cao hiệu quả giảng dạy. Xây dựng kế hoạch bồi dưỡng năng lực quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học cho đội ngũ cán bộ, giảng viên.

Đối với đội ngũ giảng viên: Cần có kế hoạch cụ thể quản lý ứng dụng CNTT trong xây dựng hồ sơ bài giảng bám sát đề cương môn học, kế hoạch đề bài, đề cương chi tiết, có kế hoạch chi tiết, cụ thể cho từng bài, từng nội dung. Để nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy học bản thân mỗi giảng viên cần không ngừng nâng cao nhận thức, năng lực ứng dụng CNTT trong giảng dạy. Giảng viên phải luôn cập nhật kiến thức mới nhất về CNTT, nâng cao trình độ, kỹ năng quản lý ứng dụng CNTT trong

giảng dạy phù hợp với sự phát triển không ngừng của CNTT thông qua các lớp tập huấn, bồi dưỡng và tự học tập nghiên cứu.

Đối với đội ngũ cán bộ quản lý học viên: Cần xây dựng kế hoạch ứng dụng CNTT trong các hoạt động học tập và nghiên cứu khoa học của học viên; kế hoạch của cán bộ tiểu đoàn, đại đội, giảng viên bộ môn, giảng viên chủ nhiệm trong việc tổ chức thực hiện, kiểm tra các hoạt động học tập và nghiên cứu khoa học của học viên. Kế hoạch của học viên phải nêu rõ được mục tiêu cần phấn đấu, có thời gian biểu và nội dung học tập hàng ngày, tuần, tháng, học kỳ, năm học. Trong kế hoạch phải chú ý đến các nội dung và biện pháp tự học và làm việc theo nhóm nhờ ứng dụng CNTT, cách chia sẻ tài liệu học tập cho nhau. Có kế hoạch cụ thể tự kiểm tra và kiểm tra lẫn nhau giữa các học viên trong nhóm qua mạng Internet.

2.2.3. Tăng cường thực hiện CDS trong quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các Trường SQQĐ hiện nay.

Thứ nhất, đổi mới, nâng cao chất lượng xây dựng, quản lý học liệu số trong dạy trong giảng dạy cho cán bộ, GV. Vai trò của cán bộ, GV đã và đang tiếp tục thay đổi từ vị trí người dạy học truyền thống sang người thiết kế, hướng dẫn, cố vấn, huấn luyện và tạo ra môi trường học tập. Do đó, Nhà trường cần tổ chức tốt các lớp tập huấn về xây dựng, quản lý học liệu số trong dạy và học để cán bộ, GV tham gia. Chú trọng bồi dưỡng, tập huấn đội ngũ cán bộ, GV nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ để tiếp cận, sử dụng các công nghệ mới và hoạt động trong môi trường Nhà trường thông minh..

Thứ hai, tăng cường đầu tư CSVC, xây dựng và chuyển giao phần mềm giảng dạy, quản lý đào tạo. Đây mạnh xây dựng và chuyển giao phần mềm dạy - học, phần mềm quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học. Một trong những đặc thù của Quân đội là các ứng dụng CNTT phục vụ dạy và học các nội dung chuyên ngành, vũ khí, khí tài quân sự đều không có sẵn trên thị trường. Để ứng dụng CNTT hiệu quả thì việc xây dựng, khai thác phần mềm phục vụ công tác quản lý HGDĐ, phần mềm phục vụ hoạt động dạy học, phần mềm mô phỏng phải đi trước một bước. Chú trọng chuyển giao và nâng cao chất lượng chuyển giao các phần mềm đã xây dựng cho cán bộ, GV sử dụng để đánh giá hiệu quả trong thực tế.

Thứ ba, tăng cường thực hiện CDS trong quản lý HGDĐ ở các Trường SQQĐ hiện nay. Chuyển đổi số trong GD-ĐT của các Trường SQQĐ hiện nay tập trung vào CDS trong quản lý và CDS trong dạy, học, kiểm tra, đánh giá. Trong quản lý, giảng dạy cần

nghiên cứu và ứng dụng các công nghệ như Internet vạn vật (Internet of Things - IoT), dữ liệu lớn (Big data) và khoa học dữ liệu (Data science), điện toán đám mây (Cloud computing), Robot và máy móc thông minh (Robotics), trí tuệ nhân tạo (AI), công nghệ thông minh (Smart technology) và thiết bị thông minh (smart devices) để quản lý, điều hành, dự báo, hỗ trợ ra quyết định trong công tác GD-ĐT một cách nhanh chóng, chính xác. Trong quản lý HGDĐ, các Nhà trường chỉ đạo cho Ban CNTT tiếp tục nâng cấp Website tích hợp để có thể cập nhật được các tài liệu dạy học, bài giảng điện tử đã được số hoá, giúp cho công tác quản lý tốt hiệu quả hơn kho dữ liệu của Nhà trường. Tiến hành số hóa các giáo trình, tài liệu tham khảo gắn liền sự phát triển thư viện số để người học có thể học tập, nghiên cứu một cách nhanh chóng và thuận tiện. Đây mạnh ứng dụng CNTT trong kiểm tra, đánh giá. Nâng cấp các phần mềm quản lý ngân hàng đề thi, đáp án; phần mềm tạo đề thi trắc nghiệm, phần mềm thi trên máy.

3. Kết luận

Nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học ở các trường SQQĐ là vấn đề cấp thiết, có ý nghĩa quan trọng nhằm đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng GD-ĐT ở các trường SQQĐ hiện nay. Đây là tổng thể các hoạt động có tổ chức, có mục đích, có kế hoạch của các chủ thể tác động vào hoạt động quản lý ứng dụng CNTT trong dạy và học, nhằm làm biến đổi chất lượng dạy và học phát triển lên trình độ mới cao hơn, đáp ứng ngày càng tốt hơn yêu cầu, nhiệm vụ GD-ĐT ở các trường SQQĐ trong tình hình mới. Năng lực quản lý ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường SQQĐ đã từng bước nâng cao, đáp ứng ngày càng tốt nhiệm vụ GD-ĐT của các Nhà trường.

Tài liệu tham khảo

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, tập 1, Nxb Chính trị Quốc gia Sự thật, Hà Nội.
2. Lê Danh Hải (2017), *Bồi dưỡng kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin cho giảng viên ở Học viện Chính trị*, Luận văn thạc sĩ Quản lý Giáo dục, Học viện Chính trị, Hà Nội.
3. Trần Minh Thái (2021), *Quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học tại các trường trung học cơ sở tỉnh hải dương hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Quản lý Giáo dục, Học viện Quản lý giáo dục, Hà Nội.
4. Lê Ngọc Tường (2015), *Quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở Học viện Chính trị hiện nay*, Luận văn Thạc sĩ quản lý giáo dục, Học viện Chính trị, Hà Nội.

Giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý học viên tham gia học tập trình độ trung cấp lý luận chính trị ở Trường Đại học Cảnh sát nhân dân

Nguyễn Tiến Giáp*

*ThS. Chuyên viên Phòng Quản lý học viên, Trường ĐH CSND

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: Since 2024, the People's Police University has been assigned by the Ministry of Public Security to conduct intermediate-level political theory training for officers and soldiers of the Police in several units and localities in the South. The article presents the current situation, advantages, limitations, and causes of limitations and proposes a number of solutions that contribute to improving the effectiveness of management of students participating in studying intermediate-level political theory training at People's Police University in the next time.

Keywords: Management of students, intermediate-level, political theory, People's Police, University

1. Đặt vấn đề

Quản lý học viên là một trong những hoạt động quan trọng, mang tính thường xuyên và giữ vai trò quyết định với chất lượng, hiệu quả của ĐTBĐ trình độ Trung cấp (TĐTC) Lý luận chính trị (LLCT) tại Trường Đại học CSND nói chung. Thực tế hoạt động ĐTBĐ tại Trường Đại học CSND, kết quả ĐTBĐ phụ thuộc vào nhiều yếu tố như: Chất lượng giảng dạy của đội ngũ giảng viên; điều kiện cơ sở vật chất phục vụ dạy và học; động cơ, thái độ, phương pháp học tập của học viên, công tác quản lý học viên... Cho nên, để nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác ĐTBĐ TĐTC LLCT tại Trường Đại học CSND thì cần phải chú trọng thực hiện việc quản lý, theo dõi quá trình học tập và rèn luyện của học viên.

Tuy nhiên, quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND là công tác mới; cho nên song song với việc triển khai thực hiện, cần phải có sự theo dõi, nghiên cứu, phân tích để phát hiện những bất cập, hạn chế, nguyên nhân của hạn chế; từ đó kịp thời đề xuất giải pháp phù hợp để khắc phục.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND

Theo Khoản 03 Điều 03 Quy định ban hành kèm theo Quy định 57-QĐ/TW, ngày 08/02/2022 của Ban Bí thư về đối tượng, tiêu chuẩn và phân cấp đào tạo LLCT thì: Trung cấp LLCT là cấp đào tạo LLCT cho đối tượng cán bộ lãnh đạo, quản lý cấp cơ sở; trang bị cơ bản, có hệ thống, cập nhật về chủ nghĩa Mác - Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh; quan điểm, chủ

trương, đường lối của Đảng và chính sách, pháp luật của Nhà nước; nâng cao nhận thức và hoàn thiện kỹ năng lãnh đạo, quản lý và vận dụng thực tiễn.

Đối tượng đào tạo, bồi dưỡng (ĐTBĐ) TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND là cán bộ, chiến sỹ đang giữ chức vụ lãnh đạo, chỉ huy từ cấp Đội trở lên hoặc đang được quy hoạch giữ chức vụ lãnh đạo, chỉ huy từ cấp Đội trở lên. Đây là những người có trình độ chuyên môn, kinh nghiệm thực tiễn, chuyên môn công tác, sự hiểu biết xã hội và tuổi đời cũng khác nhau.

Tính đến hết tháng 08/2024, Trường Đại học CSND đã tổ chức 05 lớp đào tạo TĐTC LLCT với khoảng hơn 30 học viên là cán bộ, chiến sỹ thuộc Công an một số đơn vị, địa phương phía Nam. Nhận thức được tầm quan trọng của nhiệm vụ đào tạo TĐTC Lý luận chính trị, Đảng ủy - Ban Giám hiệu, cán bộ quản lý giáo dục, giảng viên nhà trường đã nghiên cứu, chuẩn bị các điều kiện cần thiết để phục vụ triển khai thực hiện nhiệm vụ này... Đặc biệt, là chuẩn bị về công tác quản lý học viên.

Kết quả thực hiện phương pháp xin ý kiến chuyên gia về thực trạng quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND cho thấy:

- Về ưu điểm, công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND thời gian qua đã đạt được những kết quả nhất định như: Hồ sơ quản lý học viên được lập, lưu trữ khoa học, tiện dụng, thuận lợi cho việc cập nhật và khai thác; chủ nhiệm các lớp học đã vận dụng tốt các phương pháp quản lý trong thực hiện quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND...

- Về hạn chế, hiệu quả một số nội dung quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND như: Chưa quản lý được quân số học viên trong toàn thời gian buổi học; số lượng sinh viên vắng học vẫn còn nhiều...

- Về nguyên nhân của hạn chế, những hạn chế trong quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND thời gian qua xuất phát từ những nguyên nhân sau:

Một là, chủ nhiệm các lớp đào tạo TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND còn phải thực hiện nhiệm vụ chủ nhiệm đối với nhiều lớp học khác và đôi khi phải kiêm nhiệm thực hiện nhiều nhiệm vụ khác dẫn đến việc chưa thật sự sâu sát trong công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT.

Hai là, mối quan hệ phối hợp giữa chủ nhiệm lớp với giảng viên thực hiện giảng dạy môn học, bài học chưa chặt chẽ, toàn diện. Đây là một trong những nguyên nhân chính dẫn đến việc hoạt động quản lý học viên đối với thời gian học viên tham gia học tập trên lớp đạt được hiệu quả chưa cao.

Ba là, một số sinh viên có thái độ, động cơ học tập chưa phù hợp. Đa số cán bộ, chiến sỹ tham gia chương trình học vì muốn nâng cao trình độ nhận thức để làm việc có hiệu quả công việc đảm nhận; song, cũng có những trường hợp chưa xác định đúng động cơ học tập, với tâm lý đi học để có bằng cấp, chứng chỉ đảm bảo chuẩn hóa văn bằng chứng chỉ; nên làm hình thành tâm lý tập học “đối phó”, chấp hành không tốt các quy định của Nhà trường và của Bộ Công an về công tác quản lý, giáo dục học viên.

Bốn là, do đặc thù công việc tại đơn vị, địa phương mà một số cán bộ, chiến sỹ, nhất là cán bộ, chiến sỹ thuộc Công an các đơn vị, địa phương lân cận nhà trường, dù được cử đi học nhưng vẫn phải đảm nhiệm khối lượng công việc nhiều, đòi hỏi phải giải quyết trong ngày, nên vì công việc phải nghỉ học, hoặc đi học muộn.

Như vậy, từ những vấn đề nêu trên, cho thấy công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND thời gian qua tuy có nhiều thuận lợi, nhưng cũng gặp không ít khó khăn. Thực trạng này đòi hỏi phải có những giải pháp phù hợp để khắc phục những nguyên nhân đã trình bày; qua đó góp phần nâng cao hiệu quả công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND trong thời gian tới.

2.2. Một số giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND trong thời gian tới

Từ thực tiễn công tác quản lý học viên tại Trường

Đại học CSND và qua tham khảo kinh nghiệm ở một số đơn vị giảng dạy nói chung, đơn vị giảng dạy TĐTC LLCT nói riêng, tác giả xin đề xuất một số giải pháp góp phần nâng cao hiệu quả quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND trong thời gian tới như sau:

Thứ nhất, phổ biến quán triệt rộng rãi và triển khai thực hiện nghiêm túc quy chế quản lý học viên của Bộ Công an và của Trường Đại học CSND. Công tác quản lý học viên các Trường Công an nhân dân nói chung, Trường Đại học CSND nói riêng được thực hiện thống nhất theo nội dung quy định tại Thông tư số 32/2021/TT-BCA ngày 26/03/2021 của Bộ Công an quy định về công tác quản lý, giáo dục học viên các Trường Công an nhân dân. Trong thời gian tới, để nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND cần tổ chức thực hiện nghiêm túc, hiệu quả các vấn đề sau:

(1) Phổ biến, quán triệt rộng rãi quy định về công tác quản lý học viên đến toàn thể các đơn vị, giảng viên trong nhà trường, nhất là giảng viên tham gia giảng dạy các học phần, môn học trong đào tạo TĐTC LLCT, học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND;

(2) Tổ chức thực hiện tốt quy định về phân công trách nhiệm, quan hệ phối hợp giữa các đơn vị thuộc Trường Đại học CSND trong công tác quản lý học viên đối với học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND.

Thứ hai, kiện toàn đội ngũ cán bộ quản lý học viên nói chung, chủ nhiệm các lớp học tập TĐTC LLCT nói riêng. Như đã trình bày ở phần trên, một trong những nguyên nhân chính ảnh hưởng đến chất lượng, hiệu quả quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND là nguyên nhân về đội ngũ cán bộ quản lý chưa đáp ứng được yêu cầu của công tác này. Chính vì thế, trong thời gian tới để nâng cao hiệu quả công tác này cần phải chú trọng kiện toàn đội ngũ cán bộ quản lý học viên nói chung, chủ nhiệm các lớp học tập TĐTC LLCT nói riêng. Cụ thể:

1) Thực hiện sắp xếp hợp lý đội ngũ cán bộ làm công tác quản lý, giáo dục học viên;

(2) Kịp thời báo cáo Đảng ủy - Ban Giám hiệu nhà trường để thực hiện kiện toàn về số lượng cán bộ để đáp ứng thực tiễn yêu cầu của công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTC LLCT ở Trường Đại học CSND;

(3) Làm tốt công tác tham mưu cho Ban Giám hiệu cử cán bộ đang là quản lý học viên tham gia

học tập các lớp bồi dưỡng nhằm nâng cao kiến thức chuyên môn nghiệp vụ về công tác quản lý giáo dục học viên;

(4) Tạo những điều kiện thuận lợi để cán bộ đang là quản lý học viên tham gia học tập các lớp bồi dưỡng chuyên môn nghiệp vụ về công tác quản lý giáo dục học viên;

(5) Mỗi cán bộ cũng cần chủ động tự nghiên cứu, học tập, bồi dưỡng kiến thức, kỹ năng về quản lý giáo dục học viên.

Thứ ba, tăng cường quan hệ phối hợp trong thực hiện quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND. Mỗi quan hệ trong công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND bao gồm: Quan hệ giữa các đơn vị giảng dạy, đơn vị phục vụ và phòng Quản lý học viên; quan hệ giữa Giáo viên chủ nhiệm lớp với giảng viên thực hiện giảng dạy; quan hệ giữa Trường Đại học CSND với Công an các đơn vị, địa phương nơi cử cán bộ, chiến sỹ tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND. Trong thời gian tới, để tăng cường quan hệ phối hợp trong thực hiện công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND cần chú trọng thực hiện tốt các vấn đề sau:

(1) Các chủ thể có liên quan nên trên cần thường xuyên duy trì mối quan hệ phối hợp trong công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND;

(2) Chủ nhiệm lớp nên chủ động thực hiện nắm, trao đổi thông tin về học viên, hoạt động quản lý học viên ở từng giai đoạn, thời điểm;

(3) Trường Đại học CSND cần chủ động thông tin về kết quả học tập, rèn luyện của học viên cho Công an các đơn vị, địa phương nơi cử cán bộ, chiến sỹ tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND.

Thứ tư, thực hiện tốt hoạt động quản lý về quân số tham gia học tập và việc chấp hành điều lệnh của học viên các lớp học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND. Thực hiện tốt giải pháp này sẽ giúp cho Chủ nhiệm lớp nắm vững về tình hình quân số học viên tham gia học tập mỗi ngày, mỗi tuần; đây là điều kiện tiên quyết giúp kịp thời phát hiện những học viên vắng học không lý do, hoặc lý do không chính đáng, sinh viên không chấp hành điều lệnh trong quá trình tham gia học tập; từ đó có biện pháp chấn chỉnh, khắc phục qua đó góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND.

Để thực hiện tốt giải pháp này cần:

(1) Chủ nhiệm lớp thực hiện đa dạng các biện pháp để nắm về quân số học viên tham gia học tập như điểm danh trực tiếp để nắm quân số, nắm về quân số học viên tham gia học tập thông qua Ban Chỉ huy lớp học, kiểm tra sổ theo dõi học tập của lớp học...

(2) Chủ nhiệm lớp phối hợp với giảng viên thực hiện giảng dạy để thực hiện việc nắm tình hình quân số tham gia học tập, tinh thần, thái độ học tập của học viên, những nội dung vi phạm điều lệnh của học viên (nếu có);

(3) Kịp thời, nghiêm túc trong việc xử lý học viên vi phạm điều lệnh theo quy định về công tác quản lý, giáo dục học viên các trường Công an nhân dân đảm bảo hợp tình, hợp lý, đúng quy định nhằm tăng cường tính răn đe trong công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND.

3. Kết luận

Trên đây là một số giải pháp nâng cao hiệu quả, chất lượng quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND. Thiện hiện tốt các giải pháp này sẽ giúp khắc phục những nguyên nhân gây ra các tồn tại, hạn chế trong công tác quản lý học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND. Đây sẽ là một trong những điều kiện tiên quyết để giúp học viên tham gia học tập TĐTCLLCT ở Trường Đại học CSND hoàn thành tốt chương trình đào tạo; giúp Trường Đại học CSND hoàn thành tốt nhiệm vụ đào tạo TĐTCLLCT cho cán bộ, chiến sỹ thuộc Công an một số tỉnh, thành phố phía Nam; giúp cho Công an các tỉnh, thành phố phía Nam kiện toàn về trình độ TĐTCLLCT cho cán bộ, chiến sỹ thuộc biên chế đơn vị.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Bí thư TƯ (2022), Quy định ban hành kèm theo Quy định 57-QĐ/TW, ngày 08/02/2022 về đối tượng, tiêu chuẩn và phân cấp đào tạo lý luận chính trị. Hà Nội

2. Bộ Công an (2021), Thông tư số 32/2021/TT-BCA ngày 26/03/2021 của Bộ Công an quy định về công tác quản lý, giáo dục học viên các trường Công an nhân dân.

3. Nguyễn Đắc Hoan (2019), Công tác quản lý học viên tại Học viện CSND - Những định hướng trong thời gian tới, bài viết đăng ngày 25/01/2019 tại địa chỉ <https://hvcsnd.edu.vn/print/4811/cong-tac-quan-ly-hoc-vien-tai-hoc-vien-can-h-sat-nhan-dan-nhung-dinh-huong-trong-thoi-gian-toi>

Biện pháp quản lý văn hóa nhà trường các trường tiểu học ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Hồ Văn Thống*, Võ Minh Luân**

*Trường Đại học Đồng Tháp

**Trường Tiểu học, huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Received: 13/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 27/8/2024

Abstract: “The school culture is considered a system of values, encompassing both material and spiritual values. This article analyzes the strengths, limitations, and identifies the causes of these limitations in the process of assessing the current state of school culture management in primary schools in Phụng Hiệp district, Hậu Giang province. From there, it proposes measures for managing and promoting the development of school culture in primary schools in Phụng Hiệp district, Hậu Giang province.”

Keywords: Culture, school, school culture management

1. Đặt vấn đề

Quản lý tốt văn hóa nhà trường (VHNT) góp phần thực hiện tốt cuộc vận động “*Xây dựng trường học thân thiện, học sinh (HS) tích cực*” mà Bộ Giáo dục & Đào tạo (GD&ĐT) đã đề ra. Có thể nói, VHNT đã được hình thành và xây dựng tại các trường tiểu học (TTH). Tại huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang, VHNT đã góp phần giúp môi trường giáo dục ngày càng phát triển tốt đẹp với những giá trị được bảo vệ, ứng xử giữa cấp trên - cấp dưới, giữa đồng nghiệp, giữa thầy - trò, giữa học trò với nhau... ngày càng bền chặt, gần gũi... Hơn nữa, VHNT còn giúp bản thân giáo viên (GV) luôn tự phấn đấu, tự rèn luyện để trở thành tấm gương cho HS noi theo. Tuy nhiên, trong bối cảnh hội nhập, việc giao lưu văn hóa diễn ra mọi lúc, mọi nơi với nhiều hình thức khác nhau ảnh hưởng rất nhiều đến việc định hình các giá trị văn hóa tại các nhà trường, ứng xử của người thầy, ứng xử của người trò không còn là vấn đề riêng tư của thầy - trò mà là mối quan tâm của cả xã hội. Vì vậy, cần tiếp tục duy trì và phát triển VHNT ở các TTH tại huyện Phụng Hiệp và các TTH tỉnh Hậu Giang, qua đó tìm ra các vướng mắc cần được khắc phục, đề xuất các biện pháp phù hợp với điều kiện của địa phương.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Văn hóa nhà trường, quản lý văn hoá nhà TTH

2.1.1. Văn hóa nhà trường tiểu học

VHNT TH liên quan đến toàn bộ đời sống vật chất, tinh thần của một TTH. Những giá trị vật chất và tinh thần đó được xem là tốt đẹp và được các thành viên trong nhà trường chấp nhận.

VHNT TH là tập hợp các chuẩn mực, các giá trị,

niềm tin và hành vi ứng xử... đặc trưng của một TTH và tác động đến toàn bộ đời sống vật chất và tinh thần của nhà trường.

Các thành viên nhà trường bao gồm: cán bộ quản lý, GV, nhân viên và HS. Trong quá trình cùng hướng tới mục tiêu giáo dục của nhà trường cấp tiểu học, mỗi lực lượng, bộ phận trong nhà trường đảm nhiệm một nhiệm vụ khác nhau nhưng quan hệ mật thiết với nhau. Mỗi quan hệ biện chứng đó đã tạo nên hệ thống giá trị, niềm tin, chuẩn mực, thói quen và truyền thống của TTH.

2.1.2. Quản lý văn hoá nhà trường TH

Theo Edgar H. Schein (2004), khẳng định văn hoá tổ chức/VHNT được xây dựng thông qua các quá trình học hỏi tương tác. Có nghĩa là một tổ chức muốn xây dựng một nền văn hóa chung, mạnh thì các thành viên của tổ chức phải có cơ hội học tập kinh nghiệm chung (Edgar H. Schein, 2004).

VHNT là một nội dung của quản lý nhà trường mà mỗi cán bộ quản lý phải thực hiện. Quản lý nhà trường gắn với mục đích đạt được hiệu quả của từng hoạt động, vậy quản lý VHNT cũng được hiểu một cách đơn giản là quản lý để đạt được hiệu quả trong VHNT. Nhưng nhìn một cách biện chứng thì VHNT lại có trong tất cả các hoạt động quản lý (HQQL) nhà trường. Vì vậy, quản lý văn hóa ở nhà trường vừa là yêu cầu, vừa là mục tiêu của mỗi nhà trường.

Từ đây có thể hiểu rằng, quản lý VHNT là quá trình tác động có ý thức, có định hướng lên tất cả các thành tố tham gia vào quá trình tác động của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý, nhằm đưa ra các hoạt động VHNT cụ thể để đạt được kết quả mong muốn một cách hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng

giáo dục và đào tạo trong nhà trường.

Quản lý VHNT gắn với điều kiện cụ thể của mỗi một nhà trường nhưng nhìn chung nó sẽ bao gồm các vấn đề lớn cần tập trung đó là xây dựng nền VH đạo đức xã hội chủ nghĩa trong trường học. Tích cực xây dựng môi trường học an toàn, thân thiện, cảnh quan hiện đại, mối quan hệ tốt đẹp, thương hiệu và giá trị đạo đức của nhà trường.

Theo cách tiếp cận chức năng quản lý thì quản lý VHNT là một quá trình bao gồm các hoạt động lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá và đảm bảo các điều kiện cần thiết để xây dựng VHNT đạt hiệu quả.

Vì thế, có thể nói quản lý VHNT là một quá trình tác động có hướng đích của chủ thể quản lý nhà trường đến khách thể thuộc về yếu tố VHNT thông qua các biện pháp quản lý phù hợp nhằm đưa hoạt động VHNT đạt được kết quả cao nhất, đồng thời góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, giáo dục trong nhà trường.

2.2. Đánh giá chung về thực trạng quản lý VHNT

2.2.1. Ưu điểm

- Về nhận thức tầm quan trọng của việc quản lý VHNT TH, thì đội ngũ CBQL, GV các trường tiểu học đều đồng ý việc quản lý VHNT tiểu học rất quan trọng, góp phần tạo nên phong cách dạy và học, từ đó chất lượng giáo dục của nhà trường sẽ được nâng lên;

- Về HĐQL VHNT ở các trường tiểu học ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang, các trường đã làm tốt về một số vấn đề như: Xây dựng logo, biểu tượng; Xây dựng khẩu hiệu, phương châm làm việc; Xây dựng kiến trúc nhà trường tiểu học; Xây dựng không gian, cảnh quan quanh trường; Thiết kế trang phục của giáo viên và học sinh; Xây dựng mục tiêu, tầm nhìn nhà trường; Xây dựng hệ giá trị của nhà trường. Trong đó, các nội dung được đội ngũ đánh giá là phù hợp và nếu thực hiện tốt các nội dung này thì việc quản lý VHNT sẽ đạt được kết quả như mong muốn;

2.2.2. Hạn chế

- Nhiều lãnh đạo nhà trường có thể chưa có tầm nhìn chiến lược rõ ràng về việc quản lý VHNT. Điều này dẫn đến việc thiếu định hướng và kế hoạch cụ thể.

- Một số GV có trình độ chuyên môn và kỹ năng sư phạm chưa đáp ứng được yêu cầu, ảnh hưởng đến chất lượng giảng dạy và việc truyền đạt giá trị văn hóa.

- Một số phụ huynh và cộng đồng chưa nhận thức rõ ràng về tầm quan trọng của việc quản lý VHNT, dẫn đến sự thiếu quan tâm và tham gia.

- Nhiều TTH ở huyện Phụng Hiệp có ngân sách hạn chế, không đủ để triển khai các hoạt động bồi dưỡng và quản lý VHNT.

- Các chính sách hỗ trợ từ chính quyền địa phương có thể chưa đủ cụ thể và rõ ràng để hỗ trợ nhà trường trong việc quản lý văn hóa.

- Nhiều trường học chưa có các mối quan hệ hợp tác với các doanh nghiệp và tổ chức xã hội, dẫn đến việc khó khăn trong việc huy động tài chính và các nguồn lực khác.

- Một số phong tục, tập quán văn hóa địa phương có thể không hỗ trợ hoặc thậm chí gây khó khăn cho việc quản lý VHNT hiện đại.

2.2.3. Nguyên nhân của những hạn chế

- Nội dung quản lý VHNT chưa được cụ thể hóa, kế hoạch đề ra chưa rõ ràng dẫn đến khi bắt tay vào thực hiện còn gặp nhiều khó khăn, lúng túng, hiệu quả đạt được không cao.

- Nhà trường chưa có những buổi tập huấn, buổi nói chuyện về VH để cho CBGV, HS nhận thức được khái niệm về VHNT, những công việc cần phải làm và những việc làm thiết thực để cho VHNT luôn trong sạch.

- Việc thực hiện chức năng quản lý của BGH nhà trường trong công tác quản lý VHNT chưa cao.

- Công tác kiểm tra, đánh giá chưa chặt chẽ và không thường xuyên.

- Công tác động viên, kích thích HĐQL VHNT của người lãnh đạo còn có những điểm hạn chế.

- Song điều quan trọng nhất vẫn là sự tự giác, nỗ lực, tích cực của mỗi thành viên trong nhà trường chưa được cao.

2.3. Một số biện pháp quản lý VHNT các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

2.3.1. Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng quản lý VHNT cho cán bộ, GV, HS và các lực lượng có liên quan

Làm cho cán bộ quản lý, GV, HS thấy rõ vai trò ý nghĩa tốt đẹp, tầm quan trọng của công tác quản lý VHNT, trên cơ sở đó mỗi người, mỗi bộ phận xác định rõ ý thức trách nhiệm, chủ động, tự giác, tích cực tham gia công tác này; tạo sự nhất trí cao và phối hợp đồng bộ giữa các tổ chức, các lực lượng đối với công tác quản lý VHNT.

2.3.2. Xác định các giá trị văn hóa cốt lõi phù hợp với sự phát triển của nhà trường các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang trong bối cảnh mới

Xuất phát từ yêu cầu xây dựng một chuẩn mực và thói quen VHNT trong các TTH huyện Phụng Hiệp. Bởi để có thống nhất ý chí và hành động của CB,

GV, NV và HS trong toàn TTH thì phải có chuẩn mực nhất định, các chuẩn mực đó “là triết lý phát triển, là các giá trị cốt lõi, là tầm nhìn là sứ mệnh là mục tiêu nhiệm vụ” của nhà trường. Trong những năm qua các chuẩn mực chung nói trên đã được nhà trường xây dựng thực tế vẫn chưa đầy đủ chưa rõ ràng và mọi người chưa thấm nhuần, chưa trở thành một thói quen của mỗi thành viên trong nhà trường vì thế việc xây dựng các chuẩn mực và thói quen VHNT là cần thiết. Bên cạnh đó, kết quả khảo sát thực tế VHNT ở các TTH huyện Phụng Hiệp thì kết quả thể hiện ở chương 2 không cao do đó biện pháp này càng cần được chú trọng để quản lý VHNT ngày một tích cực hơn.

2.3.3. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực lập kế hoạch quản lý VHNT cho đội ngũ cán bộ quản lý các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Kế hoạch quản lý VHNT giúp cho những người làm công tác quản lý có một bức tranh toàn cảnh về thực trạng VHNT hiện nay. Trên cơ sở đó có những đánh giá được điểm mạnh, điểm yếu, những thời cơ và thách thức trong quản lý VHNT. Đồng thời, kế hoạch hóa còn giúp định hướng, kiểm soát tốt hơn các HĐQL VHNT.

2.3.4. Xây dựng quy trình tổ chức thực hiện kế hoạch quản lý VHNT các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Đảm bảo sự nhất quán và hiệu quả trong quản lý VHNT, thúc đẩy sự tham gia và hợp tác của tất cả các thành viên, duy trì và phát triển các giá trị cốt lõi, liên kết chặt chẽ với mục tiêu chiến lược của nhà trường, và tạo động lực cho sự cải tiến liên tục. Thực hiện biện pháp này sẽ góp phần xây dựng một môi trường giáo dục tích cực, thúc đẩy sự phát triển toàn diện của HS và nâng cao chất lượng giáo dục tại các TTH.

2.3.5. Tăng cường lãnh đạo, chỉ đạo thực hiện kế hoạch quản lý VHNT các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Chỉ đạo xây dựng môi TTH thuận lợi cho HĐQL VHNT nhằm đảm bảo cho công tác quản lý VHNT được diễn ra một cách đồng bộ, thống nhất. Tạo điều kiện tốt nhất về cơ sở vật chất- kinh tế cũng như môi trường tinh thần để có thể phát huy tối đa sức mạnh nội lực của các lực lượng trong nhà trường và các lực lượng trong cộng đồng tham gia quản lý VHNT. Đồng thời, xây dựng môi TTH thuận lợi còn xây dựng một cơ chế chính sách hợp lý thống nhất, xây dựng môi trường mô phạm, dân chủ, thân thiện trên cơ sở phát huy tinh thần tích cực đóng góp cho hoạt động quản lý VHNT.

3.2.6. Tăng cường kiểm tra, giám sát, đánh giá thường xuyên các HĐQL VHNT các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Kiểm tra, đánh giá là một trong những biện pháp quan trọng hàng đầu, cần thiết cho bất kì hoạt động nào. Kiểm tra, đánh giá nhằm giúp cho CBQL xác lập một hệ thống thông tin ngược từ các thành viên đến nhà quản lý nhằm giúp họ xác định được thực trạng hoạt động quản lý VHNT, phát hiện kịp thời những vấn đề chưa hợp lý trong quá trình thực hiện để có những điều chỉnh, bổ sung kịp thời, hạn chế những hậu quả không mong muốn, giúp hoạt động quản lý VHNT phù hợp với chủ trương mà nhà trường mong muốn xây dựng.

3.2.7. Đẩy mạnh công tác phối hợp, huy động các nguồn lực xã hội tham gia HĐQL VHNT ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang

Trong giai đoạn hiện nay, tổ chức phối hợp, phát huy thế mạnh của các lực lượng trong HĐQL VHNT là rất quan trọng nhằm huy động tối đa sự tham gia của các lực lượng trong trường vào quản lý VHNT. Đồng thời, tạo nên một tập thể đoàn kết, thống nhất cao, tạo ra sức mạnh tổng hợp và phát huy rõ vai trò của các lực lượng trong quá trình thực hiện quản lý VHNT. Đồng thời qua đó tăng cường xây dựng ý thức, trách nhiệm của các thành viên trong xây dựng môi trường VHNT.

3. Kết luận

Từ những phân tích ở phần trên chúng tôi đề xuất 07 biện pháp, mỗi biện pháp được xây dựng đều có tầm quan trọng và phạm vi tác động nhất định đến quản lý VHNT các TTH ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang. Mỗi biện pháp là thành phần của một hệ thống nhất, quan hệ hữu cơ với nhau, tương tác lẫn nhau để thúc đẩy quá trình, nâng cao hiệu quả tổ chức quá trình này.

Tài liệu tham khảo

1. Ban chấp hành Trung ương (2014), Nghị quyết số 33NQ/TW ngày 09/6/2014 về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước, Hà Nội.

2. Lê Thị Mỹ Dung (2009). “Quản lý văn hoá học đường ở thành phố Hồ Chí Minh”, Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Văn hóa học đường - lí luận và thực tiễn. Hội khoa học Tâm lý - Giáo dục Việt Nam.

3. Lê Hiền Dương (2009). “Định hướng xây dựng và phát triển văn hóa trường đại học trong thời kỳ hội nhập”, Kỷ yếu Hội thảo khoa học “Văn hóa học đường - lí luận và thực tiễn. Hội khoa học Tâm lý - Giáo dục Việt Nam.

Quản lý xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non tư thục ở thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Phạm Thị Loan*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 6/9/2024

Abstract: From the research results, the article presents some issues about: “Managing and building school culture at private preschools in Bien Hoa city, Dong Nai province”

Keywords: Building school culture, private preschool, in Bien Hoa city

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 33-NQ/TW của Hội nghị Trung ương 9 khóa XI “về XD và phát triển văn hóa, con người Việt Nam đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước” đã chỉ rõ đối với ngành giáo dục cần phải giáo dục văn hoá tạo ra những con người vừa có đức vừa có tài để phục vụ đất nước. XD nền văn hóa và con người Việt Nam phát triển toàn diện, hướng tới chân- thiện – mỹ, thấm nhuần tinh hoa dân tộc, nhân văn, dân chủ và khoa học. Văn hóa thật sự trở thành nền tảng tinh thần vững chắc của xã hội, là sức mạnh nội sinh quan trọng đảm bảo sự phát triển bền vững và bảo vệ vững chắc Tổ quốc vì mục tiêu dân giàu, nước mạnh, dân chủ, công bằng, văn minh. Mặc dù có sự quan tâm sâu sắc của Đảng, Nhà nước, của từng nhà trường nhưng công tác XD và phát triển nhà trường nói chung, văn hóa nhà trường (VHNT) ở các trường mầm non tư thục (MNTT) nói riêng vẫn còn hạn chế. Vì vậy, nghiên cứu về “Quản lý XD VHNT tại các trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai” là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Xây dựng văn hóa nhà trường

VHNT có tác động đến mọi khía cạnh sự phạm của nhà trường, đến chất lượng cuộc sống và hiệu quả hoạt động của nhà trường. XD VHNT có ý nghĩa tích cực đối với học sinh, giáo viên và cả lãnh đạo nhà trường. Vì vậy, XD VHNT được hiểu là quá trình kế thừa, XD và XD những giá trị văn hóa đã tồn tại trong nhà trường. XD VHNT không hoàn toàn ở việc tạo nên một giá trị văn hóa hoàn toàn mới, XD đồng nghĩa là kế thừa và XD những giá trị tích cực phù hợp với điều kiện hoàn cảnh từng nhà trường, đồng thời cũng loại bỏ đi những giá trị tiêu cực, không phù hợp hoặc cản trở sự XD của nhà trường. XD VHNT là hình thành các giá trị vật chất và các giá trị tinh thần của nhà trường theo một phương hướng nhất định. Quá trình này gồm việc hình thành các giá trị

mới và bảo lưu, phát huy các giá trị đã có phù hợp. Vì thế XD VHNT là việc hình thành các giá trị văn hóa của nhà trường. Đó là các giá trị vật chất và các giá trị tinh thần của nhà trường. Các trường tùy theo mục tiêu phát triển mà có thể xác định các giá trị vật chất và tinh thần cần XD khác nhau..

2.2. Vai trò và ảnh hưởng của VHNT ở trường MNTT

VHNT ở trường MNTT có vai trò tích cực tạo động lực nâng cao chất lượng chăm sóc và giáo dục trẻ, XD thương hiệu nhà trường và góp phần kiến tạo môi trường văn hóa; VHNT ở trường MN có vai trò tích cực tạo động lực nâng cao chất lượng về thể chất, tinh cảm, trí tuệ, thẩm mỹ, hình thành những yếu tố đầu tiên của nhân cách, XD thương hiệu nhà trường và góp phần kiến tạo môi trường văn hóa tại mỗi cộng đồng dân cư mà nhà trường tọa lạc. Theo đó, VHNTMN có ảnh hưởng:

- Đối với trẻ: VHNT lành mạnh có tác dụng tích cực đến hoạt động vui chơi, học tập, rèn luyện của trẻ là tạo ra một môi trường học tập, thân thiện có lợi nhất cho trẻ em.

- Đối với giáo viên: Khuyến khích mối quan hệ hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau giữa các giáo viên; tạo bầu không khí tin cậy, thúc đẩy giáo viên quan tâm đến chất lượng và hiệu quả giảng dạy, học tập.

- Đối với CBQL nhà trường: văn hóa lành mạnh có tác dụng tích cực đối với công tác quản lý

- Đối với quan hệ giữa GV và trẻ MN: Tạo ra mối quan hệ hợp tác, tương trợ tích cực lẫn nhau.

2.3. Cấu trúc VHNT của trường MN tư thục

VHNT ở trường MN là tập hợp tất cả những yếu tố làm nên bản sắc riêng biệt giữa các trường MN, tập hợp các yếu tố tạo nên cấu trúc VHNT ở trường MN có thể khái quát thành các nhóm như:

Tầm nhìn, sứ mệnh và mục tiêu và chính sách, các chuẩn mực và nội quy; Các giá trị, niềm tin, chuẩn

mức hành vi và truyền thống của nhà trường; Cảnh quan sư phạm, đồng phục, các nghi thức, nghi lễ; Nhu cầu, cảm xúc và phong cách lãnh đạo, làm việc; XD bầu không khí của tổ chức nhà trường. Có một số yếu tố cơ bản của VHNT như sau: - Kế hoạch chiến lược phát triển nhà trường là những định hướng cho sự phát triển của nhà trường: Tầm nhìn, sứ mệnh, hệ thống giá trị, mục đích/mục tiêu phát triển nhà trường;

- Ảnh hưởng của các nhà lãnh đạo trong nhà trường đến mọi thành viên;

- Các chính sách khuyến khích cho mọi hoạt động trong nhà trường;

- XD phương châm xử thế, bầu không khí chung cho cộng đồng;

- XD khung cảnh nhà trường, cách bài trí lớp học;

- Xác định sự đặc trưng của nhà trường thông qua Logo, khẩu hiệu, băng hiệu, biểu tượng;

- XD truyền thống trường qua đồng phục, các nghi thức, nghi lễ; - Quan tâm đến nhu cầu, cảm xúc, mong muốn của cá nhân;

- XD thương hiệu trường

Biểu hiện tích cực (có văn hóa): - Nuôi dưỡng bầu không khí cởi mở, dân chủ, hợp tác, tin cậy và tôn trọng lẫn nhau; 30 - Mỗi thành viên đều biết rõ công việc mình phải làm, hiểu rõ trách nhiệm, luôn có ý thức chia sẻ trách nhiệm, tích cực tham gia vào việc ra các quyết định dạy và học; - Coi trọng con người, cổ vũ sự nỗ lực hoàn thành công việc và công nhận sự thành công của mỗi người; khuyến khích đối thoại và hợp tác, làm việc nhóm; nhà trường có những chuẩn mực để luôn luôn cải tiến, vươn tới; - Sáng tạo và đổi mới; khuyến khích giáo viên cải tiến phương pháp nâng cao chất lượng dạy và học; - GV được khuyến khích tham gia và đóng góp ý kiến trong mọi hoạt động của nhà trường... - Khuyến khích đối thoại và hợp tác, làm việc nhóm; - Khuyến khích CBQL, GV tham gia bồi dưỡng để nâng cao trình độ, đáp ứng chuẩn nghề nghiệp; chia sẻ kinh nghiệm và trao đổi chuyên môn; - Chia sẻ quyền lực, trao quyền, khuyến khích tính tự chịu trách nhiệm; - Chia sẻ tầm nhìn; - Nhà trường thể hiện sự quan tâm, có mối quan hệ hợp tác chặt chẽ, cuốn hút cộng đồng cùng tham gia giải quyết những vấn đề của giáo dục. Những biểu hiện tiêu cực, không lành mạnh (thiếu văn hóa) - Sự buộc tội, đổ lỗi cho nhau; sự kiểm soát chặt chẽ đánh mất quyền tự do và tự chủ cá nhân; quan liêu, nguyên tắc một cách máy móc; thiếu sự quan tâm, giúp đỡ lẫn nhau, trách mắng trẻ vì các em không có sự tiến bộ, thiếu sự động viên khuyến khích.

2.3. Biện pháp quản lý xây dựng VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

2.3.1. *Tuyên truyền, bồi dưỡng nâng cao nhận thức cho CBQL, GV về tầm quan trọng của xây dựng VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa*, Đây là Biện pháp này có ý nghĩa nhằm giúp cho CBQL, GV, NV, PHHS thấy rõ tầm quan trọng và sự cần thiết của XD VHNT trường MNTT ở TP Biên Hòa, Tỉnh Đồng Nai.

Hiệu trưởng chỉ đạo tổ chức triển khai các chủ trương, chính sách của Đảng và Nhà nước đối với XD VHNT trong trường MNTT.

Chỉ đạo tổ chức triển khai các chủ trương, chính sách của TP Biên Hòa về XD văn hóa trong các cơ sở GD MN trong đó có trường MN công lập trực thuộc. Trên cơ sở các chủ trương, chính sách trên nhà trường đề ra những tiêu chí cụ thể, giải pháp cụ thể để XD VHNT phù hợp với điều kiện thực tiễn hiện tại của trường MNTT.

2.3.2. *Lập kế hoạch XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai*

Biện pháp này nhằm định ra chương trình, mục tiêu, chiến lược mà quản lý cần đạt được.

LKH được hiểu là vạch ra các công việc sẽ thực hiện trong tương lai theo một cách thức, trình tự, tiến độ nhất định nhằm đạt được mục tiêu đề ra, những cũng bảo đảm kế thừa.

LKH XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai có vai trò rất quan trọng đối với quản lý. Vì lẽ đó, để HĐXD VHNT đạt kết quả, hiệu quả mong đợi, việc làm cần thiết là nâng cao năng lực LKH cho đội ngũ CBQL, giúp CBQL hoàn thiện kỹ năng, phương pháp cũng như nắm vững quy trình LKH XD VHNT nói chung; ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai nói riêng. Từ đó đánh giá được điểm mạnh, điểm yếu, thời cơ và thách thức, đồng thời đề ra biện pháp thiết thực hơn trên cơ sở bảo lưu phát huy trong HĐXD VHNT thời gian tới;

CBQL phải xem nhiệm vụ LKH là cần thiết và quyết định đến HĐXD VHNT. Bên cạnh đó kế hoạch phải liên tục được cập nhật và hoàn thiện. Thiết lập kênh thông tin trái chiều giúp quá trình XDKH có thêm thông tin về các lĩnh vực hoạt động trong nhà trường.

2.3.3. *Tổ chức huy động nguồn lực XD VHNT ở trường TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai*

Biện pháp này nhằm huy động các nguồn lực để XD VHNT.

Hiệu trưởng phân công giao việc cho các thành viên, bộ phận một cách hợp lý hoa học, đúng sở trường và vị trí việc làm để phát huy hiệu quả cao

nhất việc XD VHNT. Phân phối và sắp xếp nguồn nhân lực hiện có theo những cách thức nhất định để đảm bảo thực hiện tốt HĐXDVHNT.

Cơ bản nội dung trong công tác tổ chức là việc thực hiện phân công lao động một cách hợp lý và khoa học, sẽ tạo nên sự phù hợp khả năng trình độ chuyên môn nghiệp vụ là cơ sở để tạo ra năng suất lao động cao. Nó được bắt đầu từ việc phân tích mục tiêu chiến lược của tổ chức và thực hiện các nội dung chủ yếu sau:

- Xác định cụ thể chức năng, nhiệm vụ của từng bộ phận, từng mảng công việc;
- Đưa từng nội dung công việc cần phải hoàn thành để đạt được mục tiêu đã đề ra trong kế hoạch XD;
- Phân chia các công việc thành các nhiệm vụ cụ thể cho các thành viên, hay các bộ phận trong tổ chức phù hợp với kỹ thuật công nghệ với công việc được giao;
- Phải đảm bảo sự cân đối khoa học, phân đều nguồn lực, thứ tự ưu tiên công việc của từng cá nhân, bộ phận để công việc được diễn ra thường xuyên liên tục;
- Thiết lập các cơ chế điều phối, tạo sự liên kết hoạt động giữa các thành viên và bộ phận trong nhà trường, tạo điều kiện điều phối các nguồn lực hoàn thành mục tiêu XD VHNT

3.1.4. Chỉ đạo XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Biện pháp này rất quan trọng. Đảm bảo thực hiện các mục tiêu đã đề ra theo kế hoạch ban đầu, đảm bảo tiến độ thời gian thực hiện HĐXDVHNT. Huy động toàn lực và phối hợp một cách tối ưu trong thực hiện kế hoạch XD VHNT. Thường xuyên kiểm tra điều chỉnh một số nội dung của kế hoạch chưa hợp lý so với thực tiễn để hoàn thiện hơn.

Hiệu trưởng tham mưu, đề xuất Hội đồng trường và triển khai các nhiệm vụ thực hiện kế hoạch XD VHNT ở các trường MNTT. Thực hiện giao việc, hướng dẫn triển khai các nhiệm vụ cũng như tác động đến các thành viên, bộ phận khác phải đảm bảo phù hợp, thiết thực cụ thể với khả năng và trình độ của các thành viên trong nhà trường.

Thường xuyên đôn đốc, nhắc nhở động viên và khích lệ các thành viên trong việc thực hiện các nhiệm vụ được giao.

Thường xuyên thực hiện kiểm tra và tiến hành sửa chữa. Hiệu trưởng phải theo dõi việc thực hiện nhiệm vụ của các thành viên, bộ phận được phân công, khi thấy có dấu hiệu sai lệch chưa thông thì giúp sửa chữa hoặc hỗ trợ. Tăng cường thúc đẩy các HĐXDVHNT phát triển. Tạo mọi điều kiện thuận lợi giúp các thành viên, bộ phận hoàn thành nhiệm

vụ được giao. Hiệu trưởng có thể phân công cho các bộ phận và có báo cáo định kỳ quy định. - Sau cùng trong công tác chỉ đạo là tiến hành thúc đẩy các hoạt động phát triển.

2.4.5. Kiểm tra, đánh giá XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Biện pháp này nhằm tăng cường hoạt động KTĐG XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa Nhà trường là nhằm đảm bảo các nhiệm vụ XD VHNT được thực hiện theo đúng mục tiêu, quy định đã đặt ra hiệu quả nhất.

Nhà trường tiến hành KTĐG một cách thường xuyên, kịp thời theo đúng kế hoạch sẽ giúp Hiệu trưởng các trường MN nghiên cứu kịp thời phát hiện được những hạn chế, bất cập, những nội dung XD VHNT chưa phù hợp, chưa được thực hiện tốt để kịp thời có các biện pháp điều chỉnh; Đồng thời phát hiện được các cá nhân, đơn vị trong và ngoài nhà trường thực hiện tốt nhất các nội dung nhiệm vụ này và kịp thời động viên, khen thưởng, nhân rộng điển hình, tạo động lực để các cá nhân, đơn vị khác trong và ngoài nhà trường thực hiện tốt nhất nhiệm vụ.

3. Kết luận

Quản lý XD VHNT ở trường MNTT là một hoạt động quản lý đòi hỏi cả quá trình lâu dài, thường xuyên và liên tục, còn đòi hỏi tất cả thành viên trong nhà trường phải có tinh thần và trách nhiệm cao, từ đó có biện pháp. Hiện nay việc Quản lý XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, đã nhận được nhiều sự quan tâm từ Hội đồng trường, chủ đầu tư đến lãnh đạo ngành GD&ĐT, chính quyền địa phương nên có thuận lợi. Các CBQLGD đã có những nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa; đã có nhiều cố gắng trong XD VHNT. Tác giả đã đề xuất 5 biện pháp quản lý góp phần nâng cao chất lượng XD VHNT ở trường MNTT ở TP Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục Bổ sung, sửa đổi 2019*, Hà Nội
2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT về Quy định đánh giá học sinh tiểu học*.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT về ban hành Điều lệ trường MN*. Hà Nội.

Quản lý hoạt động trải nghiệm lớp 3 ở trường tiểu học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Nguyễn Thị Ngân Hà*

* Học viên cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: From research results on management of experiential activities for 3rd grade students in elementary school. The article introduces research results on theory; Thereby, it will be replicated in other grade levels.

Keywords: Experiential activities, grade 3, elementary school

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 cũng đặt ra cho các trường tiểu học những yêu cầu với trách nhiệm cao hơn trong tổ chức, Quản lý (QL) hoạt động giáo dục (HĐGD) trong đó có QL hoạt động trải nghiệm (HĐTN) của HS. Trong thời gian qua, mặc dù QL HĐTN cho HS tiểu học đã có đóng góp đáng kể trong thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho HS. Tuy nhiên, HĐTN cho HS tiểu học nói chung, lớp 3 nói riêng mặc dù đã được quan tâm nhưng kết quả còn hạn chế, hiệu quả chưa cao, HS chưa thực sự có được sân chơi bổ ích để bộc lộ hết khả năng, năng lực của mình thông qua các HĐTN. Mặt khác qua quan sát, tìm hiểu thực trạng ở một số trường tiểu học cho thấy QL HĐTN của hiệu trưởng còn bất cập, chưa đảm bảo yêu cầu phát triển giáo dục toàn diện theo mục tiêu chung của giáo dục. Chính vì vậy, nghiên cứu về QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học là hết sức cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu lý luận

2.1. Khái niệm Hoạt động trải nghiệm

Trong chương trình GDPT HĐTN và HĐTN, HN (Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018) đã nêu: HĐTN cho HS lớp 3 là HĐGD trong đó, dưới sự hướng dẫn và tổ chức của GV, HS lớp 3 tham gia vào hoạt động thực tiễn trong nhà trường, gia đình và ngoài xã hội để rèn luyện kỹ năng sống, tích lũy kinh nghiệm riêng, phát huy năng lực, phẩm chất của bản thân HS.

2.2. QL nội dung, phương thức và loại hình HĐTN cho HS lớp 3

Theo Công văn 3535/BGDĐT-GDTH ngày 19/8/2019 của Bộ GD-ĐT về hướng dẫn nội dung thực hiện HĐTN cấp tiểu học trong Chương trình GDPT2018 từ năm học 2020-2021, các điều kiện HĐTN bao gồm:

- Thời gian: “HĐTN được quy định 105 tiết/

năm học, trong đó: 35 tiết SHDC; 35 tiết SHL; 35 tiết HĐTN theo chủ đề, hoạt động câu lạc bộ. Thời lượng dành cho nội dung giáo dục của địa phương nằm trong tổng thời lượng thực hiện chương trình HĐTN, được tích hợp trong 4 loại hình hoạt động chủ yếu” (Bộ GDĐT, 2019).

- Điều kiện về nhân lực: “Sắp xếp bố trí GV dạy HĐTN hợp lý; đảm bảo tất cả GV dạy HĐTN được tham gia tập huấn về nội dung chương trình, phương pháp, cách thức tổ chức HĐTN.

Nội dung cụ thể và yêu cầu cần đạt của HĐTN cho HS lớp 3 được quy định tại Chương trình GDPT–HĐTN và HĐTN, HN ban hành theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT bao gồm: Hoạt động hướng vào bản thân; hoạt động hướng đến xã hội; hoạt động hướng đến tự nhiên.

Bảng 2.1. Nội dung và yêu cầu cần đạt HĐTN cho HS lớp 3

Nội dung hoạt động	Yêu cầu cần đạt
HOẠT ĐỘNG HƯỚNG VÀO BẢN THÂN	
Hoạt động khám phá bản thân	- Nhận ra được những nét riêng của bản thân. - Giới thiệu được các sở thích của bản thân và sản phẩm được làm theo sở thích.
Hoạt động rèn luyện bản thân	- Sắp xếp được thứ tự các hoạt động, công việc trong ngày của bản thân và bước đầu thực hiện được thời gian biểu đề ra. - Có thói quen giữ gìn nhà cửa gọn gàng, ngăn nắp, sạch sẽ. - Nhận thức được các nguy cơ nếu không thực hiện vệ sinh an toàn thực phẩm và thực hiện những việc làm đảm bảo an toàn trong ăn uống. - Xác định được những thứ thực sự cần mua để tránh lãng phí trong một số tình huống cụ thể.
HOẠT ĐỘNG HƯỚNG ĐẾN XÃ HỘI	
Hoạt động chăm sóc gia đình	- Thể hiện được lòng biết ơn, sự quan tâm, chăm sóc đến bố mẹ, người thân bằng lời nói, thái độ và việc làm cụ thể. - Biết tiết kiệm khi sử dụng điện, nước trong gia đình. - Tham gia vào các hoạt động trang trí nhà cửa. - Tìm hiểu được thu nhập của các thành viên trong gia đình.

Hoạt động xây dựng nhà trường	- Kể lại được điều ấn tượng nhất về thầy giáo, cô giáo và thể hiện tình cảm với thầy cô bằng sản phẩm tự làm. - Biết cách hoà giải bất đồng trong quan hệ bạn bè.
Nội dung hoạt động	Yêu cầu cần đạt
Hoạt động xây dựng cộng đồng	- Thực hiện được ý tưởng về việc trang trí, lao động vệ sinh lớp học, có ý thức giữ an toàn trong khi trang trí lớp học. - Tham gia các HĐGD, hoạt động lao động của Sao Nhi đồng, Đội TNTP Hồ Chí Minh và của nhà trường. - Thực hiện được một số việc làm phù hợp với lứa tuổi thể hiện sự quan tâm đến các thành viên trong cộng đồng.
	- Tham gia một số hoạt động tình nguyện, nhân đạo, giáo dục truyền thống do nhà trường, địa phương tổ chức.
HOẠT ĐỘNG HƯỚNG ĐẾN TỰ NHIÊN	
Hoạt động tìm hiểu và bảo tồn cảnh quan thiên nhiên	- Nhận diện được vẻ đẹp của cảnh quan thiên nhiên ở địa phương. - Tuyên truyền tới bạn bè, người thân về việc bảo vệ vẻ đẹp của cảnh quan thiên nhiên ở địa phương.
Hoạt động tìm hiểu và bảo vệ môi trường	- Nhận biết được những biểu hiện của ô nhiễm môi trường. - Tham gia tích cực vào các hoạt động phù hợp với lứa tuổi trong phòng, chống ô nhiễm môi trường.
HOẠT ĐỘNG HƯỚNG NGHIỆP	
Hoạt động tìm hiểu về nghề nghiệp	- Kể tên được một số đức tính cần có của người lao động trong nghề nghiệp mà mình yêu thích. - Nhận ra được một số đức tính của bản thân liên quan đến nghề yêu thích. - Biết giữ an toàn trong lao động.

(Nguồn: Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018)

Theo Bộ GD&ĐT (2018) thì định hướng chung của phương thức tổ chức HĐTN là:

“a) Phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS; làm cho mỗi HS đều sẵn sàng tham gia trải nghiệm tích cực.

b) Tạo điều kiện cho HS trải nghiệm, sáng tạo thông qua các hoạt động tìm tòi, vận dụng kiến thức và kinh nghiệm đã có vào đời sống; hình thành, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên những tri thức và ý tưởng mới thu được từ trải nghiệm.

c) Tạo cơ hội cho HS suy nghĩ, phân tích, khái quát hoá những trải nghiệm để kiến tạo kinh nghiệm, kiến thức và kỹ năng mới.

d) Lựa chọn linh hoạt, sáng tạo các phương pháp giáo dục phù hợp: phương pháp nêu gương; phương pháp giáo dục bằng tập thể; phương pháp thuyết phục; phương pháp tranh luận; phương pháp luyện tập; phương pháp khích lệ, động viên; phương pháp tạo sản phẩm và các phương pháp giáo dục khác” Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT.

Một số phương thức tổ chức HĐTN chủ yếu bao gồm: *Phương thức khám phá; Phương thức thể nghiệm, tương tác; Phương thức công hiến.*

Loại hình HĐTN cho HS tiểu học thì: “HĐTN và HĐTN, HN được tổ chức trong và ngoài lớp học, trong và ngoài trường học; theo quy mô nhóm, lớp học, khối lớp hoặc quy mô trường; với bốn loại hình hoạt động chủ yếu là: Sinh hoạt dưới cờ, Sinh hoạt lớp, HĐGD theo chủ đề và Hoạt động CLB với sự tham gia, phối hợp, liên kết của nhiều lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường như: GV chủ nhiệm lớp, GV môn học, cán bộ tư vấn tâm lý học đường, cán bộ Đoàn TNCS Hồ Chí Minh, cán bộ Hội LHTN Việt Nam, cán bộ phụ trách Đội TNTP Hồ Chí Minh, CBQL nhà trường, cha mẹ HS, chính quyền địa phương, các tổ chức, cá nhân trong xã hội”. (Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT). Theo đó có thể tổ chức: *Sinh hoạt dưới; Sinh hoạt lớp; HĐGD theo chủ đề; Hoạt động CLB ở trường,...*

2.3. Xây dựng kế hoạch QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học

Có ba nội dung chủ yếu của nội dung kế hoạch hoá:

+ Xác định, hình thành các mục tiêu phát triển của tổ chức, của hoạt động và các mục tiêu của QL tương thích.

+ Xác định chương trình hành động, các biện pháp cần thiết để đạt được các mục tiêu của QL và các mục tiêu phát triển của tổ chức.

+ Xác định và phân phối các nguồn lực, các điều kiện cần thiết” Thái Văn Thành (2007).

LKH QL HĐTN là khâu quan trọng nhất, được thực hiện trước tiên cho công tác QL HĐTN.

Hiệu trưởng LKH phải xác định rõ các mục tiêu cần đạt tới, lựa chọn các biện pháp thích hợp cho từng hoạt động, từng chủ đề, lập chương trình hoạt động. Song LKH HĐTN không phải chỉ là công việc riêng của hiệu trưởng mà cả GV chủ nhiệm, GV bộ môn và tổng phụ trách đội.

Trên cơ sở kế hoạch HĐTN chung của nhà trường, TCM khối lớp 3 sẽ cụ thể kế hoạch này trong kế hoạch của TCM khối 3.

Như vậy, LKH HĐTN lớp 3 cần thực hiện các nội dung sau:

- Xác định rõ tên HĐTN HS lớp 3; Xác định mục tiêu, yêu cầu của HĐTN; Xây dựng nội dung và yêu cầu cần đạt của HĐTN theo chủ đề (Hoạt động hướng vào bản thân; hoạt động hướng đến xã hội; hoạt động hướng đến tự nhiên); Xác định phương thức tổ chức và loại hình HĐTN

2.4. Tổ chức thực hiện kế hoạch QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học

Tổ chức thực hiện kế hoạch QL HĐTN là quá trình hình thành các quan hệ và cấu trúc các quan

hệ giữa các thành viên, giữa các bộ phận trong một tổ chức nhằm tạo cơ chế đảm bảo sự phối hợp, điều phối tốt các nguồn lực, các điều kiện cho việc thực hiện thành công kế hoạch, chương trình hành động và nhờ đó mà đạt được mục tiêu tổng thể của tổ chức; bao gồm các nội dung sau:

- Xây dựng cơ cấu tổ chức bộ máy; Quy định chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn cho từng bộ phận và cá nhân; Lựa chọn, phân loại cán bộ; Tiếp nhận và phân phối các nguồn lực theo cấu trúc bộ máy; Xác lập cơ chế phối hợp trong tổ chức; Khai thác tiềm năng, tiềm lực của tập thể và cá nhân.

Như vậy, tổ chức thực hiện kế hoạch HĐTN lớp 3 bao gồm các nội dung sau:

- Hiệu trưởng thành lập Ban tổ chức thực hiện HĐTN; Phân công, sắp xếp GV; Xây dựng các quy trình tổ chức HĐTN lớp 3; Trang bị CSVC, thiết bị phục vụ tổ chức HĐTN lớp 3; Xây dựng cơ chế phối hợp; Tổ chức thông tin thông suốt trong QL HĐTN lớp 3.

Như vậy tổ chức thực hiện HĐTN cho HS lớp 3 là sự sắp xếp từng hoạt động, từng con người một cách khoa học, hợp lý, phối hợp các bộ phận để tạo ra tác động tích cực.

2.5. Chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học

Chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL HĐTN là những hành động xác lập quyền chỉ huy và sự can thiệp của người lãnh đạo trong toàn bộ quá trình QL, là huy động mọi lực lượng vào thực hiện kế hoạch và điều hành công việc nhằm đảm bảo cho mọi hoạt động của đơn vị giáo dục diễn ra có kỷ cương và trật tự.

Nội dung của chức năng chỉ đạo bao gồm:

- nắm quyền chỉ huy điều hành công việc; Hướng dẫn cách làm; Theo dõi, giám sát tiến trình công việc; Kích thích, động viên; Điều chỉnh, sửa chữa, can thiệp khi cần thiết.

Theo đó chỉ đạo thực hiện kế hoạch QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học được thể hiện như sau:

- Hiệu trưởng ra các quyết định thực hiện HĐTN cho HS; Chỉ đạo tập huấn, bồi dưỡng đội ngũ về HĐTN; Chỉ đạo xây dựng chương trình, kế hoạch tổ chức HĐTN; Hướng dẫn, đôn đốc cấp dưới thực hiện các văn bản, kế hoạch QL HĐTN; Chỉ đạo GV đổi mới phương pháp và hình thức tổ chức HĐTN; Chỉ đạo công tác phối hợp giữa các lực lượng; Giám sát tiến độ và kết quả thực hiện QL HĐTN; Hướng dẫn xử lý, điều chỉnh các sai lệch trong quá trình tổ chức HĐTN.

2.6. Kiểm tra, đánh giá HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học

KTĐG HĐTN là nhằm đánh giá, phát hiện và điều chỉnh kịp thời giúp cho hệ QL vận hành tối ưu, đạt mục tiêu đề ra. Trong hoạt động QLGD, Kiểm tra giữ vai trò liên hệ ngược, giúp CBQL điều khiển tối ưu hệ QL của mình đồng thời điều chỉnh quá trình QL.

Nội dung của chức năng kiểm tra gồm có các công việc sau:

- Xây dựng các tiêu chuẩn KTĐG HĐTN; Theo dõi, đánh giá mức độ thực hiện HĐTN; Phát hiện và điều chỉnh sai lệch (nếu có); Rút kinh nghiệm, bổ sung, cải tiến HĐTN ngày càng hoàn thiện hơn.

Để làm tốt công tác này hiệu trưởng cần:

- Xây dựng được các tiêu chí đánh giá kết quả HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học; Xây dựng lực lượng đánh giá có uy tín đối với từng hoạt động; Đa dạng hóa hình thức và phương pháp kiểm tra, đánh giá HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học; Kiểm tra hoạt động học tập của HS về các nội dung trải nghiệm để biết được mức độ thu nhận và vận dụng kiến thức chung cũng như các kiến thức mà các em lĩnh hội được từ các hoạt động trải nghiệm; Kiểm tra hoạt động dạy học, giáo dục của GV đối với việc thực hiện các mục tiêu giáo dục của tổ chức hoạt động trải nghiệm.

3. Kết luận

HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học là một bộ phận của quá trình giáo dục trong nhà trường, bài viết đã xác lập cơ sở lý luận với khái niệm cơ bản, đặc trưng của HĐTN về nội dung, phương pháp và hình thức tổ chức, QL HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học với các nội dung: Xây dựng kế hoạch; tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá HĐTN cho HS lớp 3 ở trường tiểu học.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ (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 (2015), *Tài liệu tập huấn: Kỹ năng xây dựng và tổ chức các HĐTN sáng tạo trong trường tiểu học*, NXB ĐDSF, Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư Số: 32/2018/TT-BGDĐT, về ban hành Chương trình GDPT*. Hà Nội
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số: 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04 tháng 9 năm 2020 ban hành điều lệ trường tiểu học*. Hà Nội
5. Quốc hội (2019) *Lệnh số: 43/2019/QH14 ngày 14/6/2019 về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục*. Hà Nội

Tổ chức hoạt động trải nghiệm theo nội dung hướng đến xã hội cho học sinh lớp 3 tại Trường Tiểu học Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

Huỳnh Hồng Giang*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 9/9/2024

Abstract: Based on the results of theoretical research and current situation; This article presents some issues about organizing experiential activities based on socially oriented content for 3rd grade students at Tan Hung Tay B Primary School, Phu Tan district, Ca Mau province.

Keywords: Experiential activities, grade 3, Tan Hung Tay B Primary School, Phu Tan district, Ca Mau province

1. Đặt vấn đề

Chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) thì hoạt động trải nghiệm (HĐTN) và HĐTN, hướng nghiệp (HN) Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 nêu rõ: “HĐTN (cấp TH) và HĐTN, HN (cấp THCS và cấp THPT) là hoạt động giáo dục (HĐGD) bắt buộc được thực hiện từ lớp 1 đến lớp 12. HĐTN và HĐTN, HN là HĐGD 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 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. HĐTN và HĐTN, HN góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung và các năng lực đặc thù cho HS; nội dung hoạt động được xây dựng dựa trên các mối quan hệ của cá nhân HS với bản thân, với xã hội, với tự nhiên và với nghề nghiệp. Nội dung HĐTN và HĐTN, HN được phân chia theo hai giai đoạn: giai đoạn giáo dục cơ bản và giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp. – Giai đoạn giáo dục cơ bản: Ở cấp TH, nội dung HĐTN tập trung vào các hoạt động khám phá bản thân, hoạt động rèn luyện bản thân, hoạt động phát triển quan hệ với bạn bè, thầy cô và người thân trong gia đình. Các hoạt động xã hội và tìm hiểu một số nghề nghiệp gần gũi với HS cũng được tổ chức thực hiện với nội

dung, hình thức phù hợp với lứa tuổi.”

Thực tiễn tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau, thời qua đã được giáo viên quan tâm; tuy nhiên còn bộc lộ nhiều tồn tại, hạn chế. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu bài viết trình bày một số vấn đề về tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3.

2. Nội dung Nghiên cứu

2.1. Nội dung HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3

Trong chương trình GDPT 2018 nêu: “HĐTN và HĐTN, HN hình thành, phát triển ở HS năng lực thích ứng với cuộc sống, năng lực thiết kế và tổ chức hoạt động, năng lực định hướng nghề nghiệp; đồng thời góp phần hình thành, phát triển các phẩm chất chủ yếu và năng lực chung quy định. Trong Chương trình tổng thể. HĐTN và HĐTN, HN giúp 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, ý thức về cội nguồn và bản sắc của dân tộc để góp phần giữ gìn, phát triển các giá trị tốt đẹp của con người Việt Nam trong một thế giới hội nhập.”

Nội dung HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 gồm có:

HOẠT ĐỘNG HƯỚNG ĐẾN XÃ HỘI	
Hoạt động chăm sóc gia đình	- Thể hiện được lòng biết ơn, sự quan tâm, chăm sóc đến bố mẹ, người thân bằng lời nói, thái độ và việc làm cụ thể. - Biết tiết kiệm khi sử dụng điện, nước trong gia đình. - Tham gia vào các hoạt động trang trí nhà cửa. - Tìm hiểu được thu nhập của các thành viên trong gia đình.

Hoạt động xây dựng nhà trường	- Kể lại được điều ấn tượng nhất về thầy giáo, cô giáo và thể hiện tình cảm với thầy cô bằng sản phẩm tự làm. - Biết cách hoà giải bất đồng trong quan hệ bạn bè. - Thực hiện được ý tưởng về việc trang trí, lao động vệ sinh lớp học, có ý thức giữ an toàn trong khi trang trí lớp học. - Tham gia các hoạt động giáo dục, hoạt động lao động của Sao Nhi đồng, Đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh và của nhà trường.
Hoạt động xây dựng cộng đồng	- Thực hiện được một số việc làm phù hợp với lứa tuổi thể hiện sự quan tâm đến các thành viên trong cộng đồng. - Tham gia một số hoạt động tình nguyện, nhân đạo, giáo dục truyền thống do nhà trường, địa phương tổ chức.

2.2. Thực trạng tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

2.2.1. Thực trạng lập kế hoạch tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Bảng 2.1. Thực trạng lập kế hoạch tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (n=30)					
		Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	ĐTB	Thứ bậc
1	Lập kế hoạch HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3	8	15	7	0	3,02	1
2	Nội dung HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3	8	11	11	0	2,91	3
3	Phương thức HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3	8	12	10	0	2,98	2
4	Loại hình HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3.	7	11	12	0	2,85	4
	Trung bình						

(Nguồn: tác giả khảo sát)

Nhận xét: Kết quả khảo sát ở bảng 2.1. cho thấy CBQL và GV đánh giá: Thực trạng LKH Tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B với nội dung khảo sát có hầu hết ý kiến khảo sát đều đánh giá từ trung bình trở lên; cụ thể:

- Nội dung được đánh giá nhiều nhất là “LKH HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3”, thu được ĐTB 3,02 đạt mức độ trung bình - khá. Nội dung được đánh giá nhiều kế tiếp đó là: “Phương thức HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3” thu được ĐTB 2,98 đạt mức độ trung bình - Khá. Đến Tiếp đến là “Nội dung HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3” thu được ĐTB 2,91 đạt mức độ trung bình - Khá. Nội dung được đánh giá thấp nhất là “Loại hình HĐTN hướng đến xã hội cho HS lớp 3” thu được ĐTB 2,85 đạt mức độ trung bình - khá.

2.2.2. Thực trạng nội dung tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Bảng 2.2. Thực trạng nội dung tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B.

TT	Nội dung chỉ đạo	Mức độ đánh giá (n=30)					
		Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	ĐTB	Thứ bậc
1	Hoạt động chăm sóc gia đình	9	15	6	0	3,10	1
2	Hoạt động xây dựng nhà trường	8	13	9	0	2,97	3
3	Hoạt động xây dựng cộng đồng	9	14	7	0	3,09	2
4	Hoạt động khác liên quan xã hội địa phương	8	13	9	0	2,97	3
	ĐTB chung						

(Nguồn: tác giả khảo sát)

Qua bảng 2.2. cho thấy: Đánh giá của CBQL và GV về thực trạng nội dung Tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B có các nội dung sau:

Nội dung “Hoạt động chăm sóc gia đình” có ĐTB là 3,10 xếp thứ nhất; nội dung: “Hoạt động xây dựng cộng đồng”, có ĐTB là 3,09 xếp thứ 2; nội dung: “Hoạt động xây dựng nhà trường và Hoạt động khác liên quan xã hội địa phương”, cùng có ĐTB là 2,97 xếp hạng 3. Điều đó chứng tỏ việc GV phối hợp với CMHS trong thực hiện khá tốt nội dung “Hoạt động chăm sóc gia đình” và “Hoạt động xây dựng cộng đồng”. Riêng các hoạt động như tìm hiểu làng nghề truyền thống ở địa phương và hoạt động tham quan dã ngoại còn nhiều hạn chế.

2.2.3. Thực trạng phương thức tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Bảng 2.3. Thực trạng phương thức tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá (n=30)					
		Tốt	Khá	Trung bình	Yếu	ĐTB	Thứ bậc
1	Phương thức khám phá	9	10	11	0	2,93	3
2	Phương thức thể nghiệm, tương tác	10	14	6	0	3,10	1
3	Phương thức công hiến	8	13	9	0	2,97	2
	ĐTB chung						

(Nguồn: tác giả khảo sát)

Nhận xét: Qua kết quả khảo sát cho thấy: Thực trạng phương thức tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B 3 nội dung có hầu hết ý kiến khảo sát đều đánh giá từ khá trở lên; cụ thể:

- Nội dung được đánh giá nhiều nhất là “Phương thức thể nghiệm, tương tác”, thu được ĐTB: 3.10 đạt

mức độ trung bình-khá;

- Nội dung được đánh giá thấp nhất là “Phương thức khám phá”, thu được ĐTB: 2.93 đạt mức độ trung bình - khá.

Tuy kết quả khảo sát về Thực trạng phương thức tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B chỉ đạt mức trung bình - khá, cho bản thân của mỗi thầy cô giáo, CBQL nhà trường cần có các giải pháp cải tiến đáng kể trong cách thức tổ chức các hoạt động này, để kết quả mang lại ngày một cao hơn.

2.2.4. Thực trạng loại hình tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Kết quả khảo sát cho thấy Thực trạng loại hình tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B; cụ thể:

- Nội dung được đánh giá nhiều nhất là “Sinh hoạt dưới cờ”, thu được ĐTB 3.10 đạt mức độ trung bình - khá;

- Hai nội dung được đánh giá thấp nhất là “Sinh hoạt lớp”, “Hoạt động câu lạc bộ” thu được ĐTB 2.97 đạt mức độ trung bình - khá.

2.3. Các giải pháp tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau

2.3.1. Nâng cao nhận thức cho đội ngũ CBQL, GV về tầm quan trọng của tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Giải pháp này rất cần thiết, là một nhiệm vụ quan trọng của các HĐGD này. CBQL, GV, và cả CMHS cần được trang bị đầy đủ kiến thức về mục đích, ý nghĩa, nội dung và phương thức, loại hình thực hiện HĐTN, nhằm phát huy tối đa lợi ích mà chương trình này mang lại cho HS.

Sự hiểu biết sâu sắc và đầy đủ từ phía CBQL và GV về nội dung, phương thức, hình thức tổ chức, cũng như yêu cầu về năng lực cần có để tổ chức HĐTN, không chỉ giúp họ thực hiện các hoạt động này một cách hiệu quả hơn mà còn góp phần tạo nên một môi trường học tập tích cực và toàn diện.

Để nâng cao hiệu quả tổ chức HĐTN hướng đến xã hội cho HS HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B, trước hết cần tăng cường các giải pháp nâng cao nhận thức của đội ngũ CBQL, GV về vai trò, tầm quan trọng của tổ chức HĐTN và quyền hạn, chức năng, nhiệm vụ của họ trong quản lý HĐTN.

2.3.2. Xây dựng kế hoạch tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B

Giải pháp này nhằm xác định mục tiêu, chương trình thực hiện, xác định cách thức, điều kiện, phương tiện cần thiết phù hợp tình hình thực tế của đơn vị mình trong một thời gian nhất định. Có kế hoạch chi tiết, tốt giúp CBQL thực hiện quản lý tốt công việc của mình và ngược lại.

- Xây dựng kế hoạch được đưa vào kế hoạch chung của nhà trường;

- Yêu cầu của kế hoạch hoạt động rõ ràng, phù hợp với nội dung giáo dục của HS lớp 3;

- Kế hoạch thể hiện rõ thời gian thực hiện, người phụ trách, lực lượng tham gia, địa điểm, các nguồn lực, các điều kiện đảm bảo cho thực hiện kế hoạch.

- Kế hoạch xác định được các tiêu chí đánh giá kết quả HĐTN.

- Hiệu trưởng xác định các nguồn lực bên trong, bên ngoài cần thiết cho việc thực hiện quản lý HĐTN cho HS.

3. Kết luận

Dựa trên cơ sở nghiên cứu lý luận, tác giả đã tiến hành thiết kế các phiếu hỏi và phiếu phỏng vấn dành cho CBQL và GV. Kết quả khảo sát đã phản ánh nhiều ưu điểm tích cực trong công tác quản lý và tổ chức thực hiện HĐTN, cho thấy đa số CBQL và GV đã nhận thức đúng đắn về tầm quan trọng của quản lý HĐTN và mức độ thực hiện các chức năng quản lý của họ tương đối tốt.

Tuy nhiên, khảo sát cũng chỉ ra một số hạn chế đáng kể. Cụ thể, XDKH riêng cho các HĐTN vẫn chưa đạt chất lượng mong muốn và chưa thực sự hiệu quả. Sự phân công nhiệm vụ cho các bộ phận và cá nhân tham gia HĐTN cũng chưa được thực hiện một cách tốt, dẫn đến việc thực hiện các hoạt động chưa thật hiệu quả. Bài viết đề xuất 2 giải pháp chính để tổ chức HĐTN theo nội dung hướng đến xã hội cho HS lớp 3 tại Trường TH Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019): *Luật Giáo dục số: 43/2019/QH14 về sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục*. Hà Nội

2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết số: 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội

3 Bộ trưởng Bộ GD&ĐT (2018), *Thông tư số: 32/2018/TT-BGDĐT, ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình GDPT*. Hà Nội

4. Bộ GD&ĐT (2020), *Thông tư số: 28/2020/TT-BGDĐT ngày 04/9/2020 về ban hành Điều lệ Trường TH*. Hà Nội

Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

Đào Trung Kiên*

* Trường tiểu học Tân Tập, xã Tân Tập, huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

* Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: In recent years, the education sector of Can Giuoc district, Long An province has paid great attention to life skills education activities for students in primary schools and has achieved some significant results. However, facing the need for educational innovation, life skills education activities for students are still inadequate.

From the above reason, the author chose the topic: “Managing life skills education activities for students in primary schools in Can Giuoc district, Long An province” as a research problem.

Keywords: Management, Life skills education, Primary school, Can Giuoc district.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục Tiểu học là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục phổ thông, là tiền đề đặt nền móng cho sự phát triển về mọi mặt của học sinh. Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của BCH TƯ 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 XHCN và hội nhập quốc tế” đã có đề cập đến giáo dục kỹ năng sống (GDKNS) cho học sinh.

Chương trình GDPT trong Thông tư số 32/2018/BGD-ĐT, ngày 28/12/2018 quy định: “hoạt động trải nghiệm (HĐTN) (cấp Tiểu học) và HĐTN, hướng nghiệp (cấp THCS và cấp THPT) là HĐGD bắt buộc được thực hiện từ lớp 1 đến lớp 12.” Trong đó mục tiêu của HĐTN cấp Tiểu học là: “HĐTN hình thành cho học sinh thói quen tích cực trong cuộc sống hằng ngày, chăm chỉ lao động; thực hiện trách nhiệm của người học sinh ở nhà, ở trường và địa phương; biết tự đánh giá và tự điều chỉnh bản thân; hình thành những hành vi giao tiếp, ứng xử có văn hoá; có ý thức hợp tác nhóm và hình thành được năng lực Biện quyết vấn đề.”

Trong thời gian qua, tỉnh Long An nói chung và huyện Cần Giuộc nói riêng đã có những nỗ lực không ngừng trong GD KNS cho HS ở các cấp học, bậc học. Nhằm thực hiện tốt hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động ngoài giờ chính khóa phù hợp thực tế của ngành Giáo dục huyện Cần Giuộc, Phòng GD&ĐT triển khai kế hoạch số 984/PGDDT-TH ngày 22/05/2022 của Phòng GD&ĐT huyện Cần Giuộc về việc tiếp tục triển khai GDKNS; Quyết

định số 800/QĐ-SGDĐT ngày 04/07/2023 của Sở GD&ĐT tỉnh Long An về việc cho phép tổ chức HĐGD KNS. Vì vậy, GDKNS cho HS tiểu học trở thành mục tiêu và là một nhiệm vụ trong giáo dục nhân cách toàn diện.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Khách thể và địa bàn khảo sát: Để tiến hành khảo sát thực trạng quản lý hoạt động, tác giả thực hiện phiếu khảo sát, phỏng vấn dành cho CBQL và GV 03 trường TH và cha mẹ học sinh (gồm CBQL: 8 người; Giáo viên: 97; CMHS: 150 người. Tổng số 255 người)

2.2. Thực trạng QLHĐ GDKNS cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

2.2.1 Thực trạng XDKH HĐGD KNS cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

Kết quả khảo sát cho thấy quản lý XDKH các trường xác định đúng nội dung hoạt động GDKNS cho học sinh. Trong đó, nội dung nổi bật nhất là “Kế hoạch phải phát huy những mặt mạnh, khắc phục những mặt yếu kém, củng cố ưu điểm, vạch ra được chiều hướng phát triển”, với ĐTB: 3.52 mức độ Tốt, xếp hạng thứ nhất. Đây là điểm mạnh của yếu tố khảo sát cần phát huy hơn nữa.

Hạn chế nhất trong lập kế hoạch QLHĐ GDKNS cho học sinh chính là nội dung “Thông qua kế hoạch trước thành viên của khối, kế hoạch được khối trưởng thống nhất và Hiệu trưởng duyệt kế hoạch” với ĐTB: 2.44 mức Đạt, xếp hạng 5. Hay nội dung “Đánh giá mức độ đạt được so với kế hoạch, bổ sung vào kế hoạch cho năm sau” với ĐTB: 3.18 mức Đạt,

xếp hạng 4. Qua đây cho ta thấy đội ngũ CBQL và GV cần nâng cao trách nhiệm hơn nữa để tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình QLHD GDKNS cho học sinh diễn ra tốt hơn.

2.2.2 Thực trạng tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

Bảng 2.1 Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HDGDKNS cho học sinh tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

TT	Nội dung	Đánh giá của CBQL, GV (N=105)					
		Tốt	Khá	Đạt	Chưa đạt	Điểm TB	Hạng
1	Thành lập ban chỉ đạo HDGDKNS	58	47	0	0	3.55	1
2	Thành lập ban tổ chức HDGDKNS	40	48	17	0	3.22	4
3	Phân công công tác phù hợp với năng lực, điều kiện, hoàn cảnh của GV để vừa thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy và bảo đảm thời gian chăm lo gia đình.	35	47	20	1	3.07	6
4	Xác lập cơ cấu phối hợp các bộ phận chức năng để công việc được tiến hành đồng bộ, toàn diện, đúng với tiến độ của kế hoạch chung	45	45	15	0	3.29	2
5	Phân bổ các nguồn lực thực hiện kế hoạch như điều kiện về CSVC, trang thiết bị như phòng học, máy chiếu, ... tạo điều kiện thuận lợi cho HDGDKNS	39	48	17	1	3.19	5
6	Tổ chức các lực lượng giám sát HDGDKNS	52	35	15	0	3.27	3
Điểm trung bình chung						3.31	

(Nguồn: Kết quả từ phân tích số liệu khảo sát CBQL và GV)

Nhận xét:

Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HDGDKNS cho HS ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An được đánh giá rất cao (ĐTB 3.31 mức độ Tốt). Tiếp tục phân tích trong từng nội dung cụ thể, có thể thấy được nội dung đầu tiên: “Thành lập ban chỉ đạo HDGDKNS” Được đánh giá với ĐTB cao nhất (ĐTB: 3.55, mức độ Tốt, xếp hạng thứ nhất), điều này là hiển nhiên vì trong mọi hoạt động, việc trước tiên là thành lập ban chỉ đạo của nhà trường để chỉ đạo hoạt động đó. Đây là điểm mạnh của yếu tố khảo sát cần phát huy hơn nữa.

Nội dung kế tiếp cũng được CBQL, GV đánh giá ở mức độ Tốt là:

(4) *Xác lập cơ cấu phối hợp các bộ phận chức năng để công việc được tiến hành đồng bộ, toàn diện, đúng với tiến độ của kế hoạch chung.*

2.2.3 Thực trạng chỉ đạo HDGDKNS cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

Bảng 2.2 Kết quả khảo sát thực trạng chỉ đạo HDGDKNS cho học sinh tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An

TT	Nội dung	Đánh giá của CBQL, GV (N=105)					
		Tốt	Khá	Đạt	Chưa đạt	Điểm TB	Hạng
1	Chỉ đạo việc vận dụng các phương pháp GDKNS cho học sinh phải đảm bảo tính khoa học, tính đa dạng, tính khả thi	40	48	17	0	3.22	4
2	Chỉ đạo tổ chuyên môn hướng dẫn, kiểm tra, giám sát GV thực hiện PP, hình thức GDKNS	50	46	9	0	3.39	2
3	Chỉ đạo việc phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội, với chính quyền, đoàn thể tại địa phương	29	39	35	2	2.90	6
4	Chỉ đạo tạo môi trường lành mạnh, hợp tác, thuận lợi cho việc thực hiện HDGDKNS	45	45	15	0	3.29	3
5	Thường xuyên nhắc nhở, đôn đốc thực hiện kế hoạch GDKNS	59	38	9	0	3.50	1
6	Động viên, khen thưởng cá nhân đơn vị hoàn thành tốt nhiệm vụ	35	33	35	2	2.96	5
Điểm trung bình chung						3.21	

(Nguồn: Kết quả từ phân tích số liệu khảo sát CBQL và GV)

Nhận xét:

Kết quả khảo sát thực trạng chỉ đạo HDGDKNS cho HS ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An được đánh giá Khá tốt (ĐTB: Trong 6 nội dung được khảo sát thì nội dung thứ 5: “Thường xuyên nhắc nhở, đôn đốc thực hiện kế hoạch GDKNS” Được nhóm CBQL, GV đánh giá với ĐTB cao nhất là 3.5 (mức độ Tốt). Rõ ràng đây là một trong những nội dung của công tác chỉ đạo tạo hiệu quả tốt nhất cho HDGDKNS, nên được các Hiệu trưởng tiến hành đôn đốc thực hiện thường xuyên.

Nội dung thứ 3 được GV đánh giá ở mức thấp trong đánh giá 6 nội dung là: “Chỉ đạo việc phối hợp giữa nhà trường với gia đình và xã hội, với chính quyền, đoàn thể tại địa phương” được CBQL, GV đánh giá với ĐTB là 2.9 (mức độ Khá), cũng khá cao, tuy nhiên đây cũng là một vấn đề các trường cần chú ý, bởi sự phối hợp giữa nhà trường, gia đình và

xã hội có tốt thì HĐGDKNS sẽ phát huy được hiệu quả cao nhất.

2.2.4. Thực trạng KTĐG HĐGDKNS cho học sinh ở các trường tiểu học

Kết quả khảo sát cho thấy được đánh giá khá tốt. Trong đó, hai nội dung thứ 4 và thứ 6 được đánh giá cao nhất với ĐTB của cả hai nhóm khoảng 3.5 và 3.44 ở mức độ Tốt là “Kiểm tra quá trình tham gia HĐGDKNS của GV” và “Điều chỉnh sau hoạt động kiểm tra” Điều đó cho thấy sự quan tâm của các trường tiểu học khi tiến hành hoạt động này.

Trong các nội dung KTĐG trên thì nội dung thứ 1: “Xây dựng các tiêu chuẩn KTĐG HĐGDKNS” và nội dung thứ 3 “KTĐG tài liệu, bài giảng, các phương tiện hỗ trợ hoạt động giảng dạy... đã đầy đủ theo như dự kiến hay chưa” Được đánh giá khá thấp so với điểm trung bình lần lượt là 2.81 và 2.9 đều ở mức độ Khá. Đây là yếu tố tiềm năng, cần tiếp tục cải tiến.

Phòng văn GV chúng tôi được biết “công tác tập huấn của ngành chưa đến với từng GV, chưa quan tâm đến các phương tiện hỗ trợ giảng dạy, CSVC phục vụ cho hoạt động GDKNS, do đó khi triển khai ở các trường đã có một sự lúng túng nhất định. Đây cũng là một gợi ý cho người nghiên cứu khi xây dựng các biện pháp nhằm quản lý hiệu quả HĐGDKNS cho HS ở các trường tiểu học trên địa bàn huyện Cần Giuộc”

2.3. Đánh giá chung về thực trạng QLHĐ GDKNS cho học sinh ở trường tiểu học

2.3.1. Ưu điểm

Đa số CBQL, GV các trường tiểu học ở huyện Cần Giuộc có nhận thức đúng đắn về vị trí, vai trò, nhiệm vụ của HĐGDKNS trong giai đoạn hiện nay. Ban lãnh đạo các trường đã XDKH, tổ chức chỉ đạo triển khai thực hiện, kiểm tra đánh giá kết quả thực hiện theo các mức độ khác nhau của từng trường.

Nhà trường đã có nhiều nỗ lực trong sự phối hợp với các LLGD nhất là LLGD ngoài nhà trường để làm phong phú hơn các hình thức GDKNS cho học sinh như phối hợp Ban đại diện CMHS, Hội khuyến học, huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An để cùng tham gia vào các HĐGDKNS cho HS, từ đó nâng cao nhận thức và hiểu biết của HS về các kỹ năng cần thiết trong cuộc sống hằng ngày.

2.3.2. Hạn chế

Nhưng vẫn còn một số nhà quản lý tỏ ra lúng túng trong chỉ đạo và chưa có biện pháp khả thi trong quản lý HĐGDKNS cho HS.

Có trường chưa xây dựng được kế hoạch chi

tiết cụ thể cho hoạt động, cũng như chưa có những biện pháp tích cực trong quản lý, tổ chức, chỉ đạo HĐGDKNS cho HS. Mặt khác, đội ngũ thực hiện GDKNS chủ yếu là GV kiêm nhiệm, kiến thức và kỹ năng tổ chức hoạt động còn hạn chế, công tác bồi dưỡng kiến thức cho các lực lượng quản lý và GV chưa được chú trọng, nên hiệu quả HĐGDKNS của nhà trường chưa cao.

Công tác tham mưu, phối hợp với chính quyền, mặt trận và các đoàn thể địa phương của CBQL ở một số trường chưa chặt chẽ và thiếu thường xuyên dẫn đến việc huy động nguồn lực, kinh phí cho GDKNS còn hạn chế.

Việc KTĐG chỉ giao cho GVCN nên chưa tạo được sức mạnh tổng hợp, chưa thực hiện tốt công tác kiểm tra, giám sát, dẫn đến hiệu quả HĐGDKNS chưa cao, công tác quản lý còn lỏng lẻo.

3. Kết luận

Giáo dục KNS là một nhiệm vụ quan trọng và cấp bách của hệ thống giáo dục, là kết quả của HĐGD trong nhà trường. Hoạt động GDKNS cho học sinh tiểu học giúp HS mở rộng kiến thức, phát huy tính chủ động, sáng tạo, phát triển một số năng lực chủ yếu như năng lực tự thích ứng, năng lực giao tiếp, năng lực tổ chức quản lý, năng lực bày tỏ quan điểm của mình trước tập thể...

Vì vậy đội ngũ CBQL và GV cần nhận thức đầy đủ về vị trí, vai trò, nhiệm vụ của HĐGDKNS. Các hình thức tổ chức hoạt động GDKNS do nhà trường tổ chức phải phong phú và đa dạng; đồng thời tìm ra các biện pháp thích hợp nhằm nâng cao chất lượng GDKNS cho học sinh tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An.

Tài liệu tham khảo

- Quốc hội (2019): *Luật Giáo dục sửa đổi năm 2019*. Hà Nội
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2023), *Công văn số 6759/BGDĐT-GDTrH ngày 04/12/2023 về việc tăng cường quản lý HĐGDKNS và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa*. Hà Nội
- Sở Giáo dục và Đào tạo tỉnh Long An (2023), *Công văn số 4997/SGDĐT-GDTrH ngày 26/12/2023 về việc tăng cường quản lý hoạt động GDKNS và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa*. Long An
- Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2011). *Giáo dục giá trị sống và kỹ năng sống cho học sinh tiểu học (Tài liệu dành cho GVTH)*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Lưu Thu Thủy (2011). *Thực hành GDKNS trong một số môn học ở tiểu học, tài liệu mô đun tự học cho giáo viên*. NXB GD Việt Nam. Hà Nội

Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh lớp 2 ở trường tiểu học

Trần Thị Diệu Minh*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: From research results on managing life skills education activities for 2nd grade students at elementary schools; This article presents some theoretical issues about the results of the research on the above issue.

Keywords: Managing life skills education activities, 2nd grade students

1. Mở đầu

Trong điều 2 Luật Giáo dục năm 2019 được Quốc hội khóa XIV, ngày 14 tháng 6 năm 2019 đã xác định: “Mục tiêu giáo dục nhằm phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; có phẩm chất, năng lực và ý thức công dân; có lòng yêu nước, tinh thần dân tộc, trung thành với lý tưởng độc lập dân tộc và chủ nghĩa xã hội; phát huy tiềm năng, khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân; nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ tổ quốc và hội nhập quốc tế”. Theo thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ GD&ĐT thì “Chương trình GDPT cụ thể hoá mục tiêu GDPT, giúp HS làm chủ kiến thức phổ thông, biết vận dụng hiệu quả kiến thức, kỹ năng đã học vào đời sống và tự học suốt đời, có định hướng lựa chọn nghề nghiệp phù hợp, biết xây dựng và phát triển hài hoà các mối quan hệ xã hội, có cá tính, nhân cách và đời sống tâm hồn phong phú, nhờ đó có được cuộc sống có ý nghĩa và đóng góp tích cực vào sự phát triển của đất nước và nhân loại. Chương trình giáo dục tiểu học giúp HS hình thành và phát triển những yếu tố căn bản đặt nền móng cho sự phát triển hài hoà về thể chất và tinh thần, phẩm chất và năng lực; định hướng chính vào giáo dục về giá trị bản thân, gia đình, cộng đồng và những thói quen, nền nếp cần thiết trong học tập và sinh hoạt”.

Trong thời gian qua, mặc dù việc quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống (GDKNS) cho HS (HS) tại các trường tiểu học đã có đóng góp đáng kể trong việc thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho HS. Nhà trường đã quan tâm đầu tư trang thiết bị, cơ sở vật chất để phục vụ cho việc tổ chức giảng dạy môn học Hoạt động trải nghiệm. Tuy nhiên, trong thực tế quản lý hoạt động này vẫn còn bất cập, hiệu quả chưa cao,

HS chưa thực sự có được sân chơi bổ ích để bộc lộ hết khả năng, năng lực của mình. Quản lý hoạt động GDKNS cho HS; nhất là lớp 2 của hiệu trưởng còn bất cập, chưa đảm bảo yêu cầu phát triển giáo dục toàn diện theo mục tiêu chung của giáo dục. Vì vậy nghiên cứu quản lý hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 tại Trường Tiểu học là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Nội dung Nghiên cứu

2.1. Giáo dục kỹ năng sống cho HS tiểu học

HS tiểu học có độ tuổi từ 6 đến 11 tuổi (trừ những HS được phép học sớm và có lưu ban) trong đó, 7, 8 tuổi học lớp 2. Đây là giai đoạn HS bắt đầu tham gia vào hoạt động học tập mang tính xã hội hóa mạnh mẽ để tiếp nhận hệ thống tri thức khoa học của loài người. Theo đó, cho thấy từ khi ra đời đến khi bắt đầu đi học tiểu học và đến lớp 2, môi trường sống xung quanh góp phần tạo nên những thành tựu phát triển tâm lý, nhận thức nhất định ở HS. Sự kết hợp của những thành tựu đó đã làm nên những đặc điểm tâm lý của HS ở độ tuổi, dễ thích nghi và tiếp nhận cái mới; tuy vậy sự tập trung chưa ổn định. Các em có khả năng nhớ nhanh nhưng cũng dễ quên, tư duy của HS lớp 2 nhìn chung vẫn là tư duy cụ thể, dựa vào những đặc điểm trực quan của đối tượng và hiện tượng cụ thể, thường có nhiều nét tính cách tốt như hồn nhiên, ham hiểu biết, lòng thương người, lòng vị tha.

Việc hiểu được đặc điểm thể chất, nhận thức, cảm xúc của HS lớp 2 sẽ giúp GV có những cách giáo dục phù hợp; nhờ đó hoạt động giáo dục KNS đạt hiệu quả hơn.

Với điểm đặc biệt của giai đoạn 7,8 tuổi; HS chuyển từ hoạt động vui chơi là chủ yếu sang hình thành và phát triển hoạt động học tập; nhận thức chuyển dần từ cảm tính sang lý tính. Tìm hiểu sự phát triển nhận thức của HS là việc làm cần thiết và hữu ích để vận dụng chúng trong quá trình GDKNS cho các em.

Như vậy, việc hiểu tâm lí HS lớp 2 giữ vai trò quan trọng trong quá trình GDKNS. Do đó giáo viên tiểu học cần nắm thật vững những đặc điểm đối tượng HS mình dạy, để dựa vào đó giáo viên có thể lựa chọn phương pháp, phương tiện và hình thức tổ chức GDKNS phù hợp, đạt hiệu quả cao.

2.2. Tầm quan trọng của quản lý hoạt động GDKNS cho HS lớp 2

Theo tác giả kỹ năng sống giữ vai trò rất quan trọng trong việc phát triển toàn diện cho mỗi con người nói chung và cho các em HS nói riêng. “Giáo dục KNS giúp trẻ biết những kiến thức được học thành thái độ, giá trị, thói quen lành mạnh, kỹ năng ứng phó và vượt qua những rủi ro. Giúp trẻ có được một cuộc sống an toàn, chất lượng và hạnh phúc trong một xã hội hiện đại với văn hóa đa dạng và nền kinh tế phát triển hội nhập” (UNESCO, 2000).

Vì vậy, để xác định được lý do cũng như tầm quan trọng của hoạt động GDKNS cho HS các trường tiểu học thì chúng ta cần phải trả lời cho được câu hỏi GDKNS cho HSTH để làm gì cũng như hoạt động GDKNS giúp được gì cho HSTH, khi đó, chúng ta sẽ thấy được tầm quan trọng của việc GDKNS cho HS trong nhà trường. Thông qua thực tế hoạt động GDKNS, tác giả nhận thấy việc GDKNS cho HSTH có ai trò quan trọng như:

Giúp HS có các kỹ năng ứng phó trước mọi tình huống;

Giúp HS hình thành những hành vi, thói quen lành mạnh, tích cực;

Giúp HS biết cách tôn trọng, đồng cảm, yêu thương mọi người;

Giúp HS thành công hơn trong học tập và cuộc sống;

Theo Thông tư 28/2020/TT-Bộ GD&ĐT quy định về Điều lệ Trường tiểu học quy định: Hiệu trưởng trường tiểu học là người chịu trách nhiệm tổ chức, quản lý các hoạt động và chất lượng giáo dục của nhà trường, điều này có nghĩa là hiệu trưởng cũng là một trong những chủ thể thực hiện hoạt động GDKNS cho HS; Hiệu trưởng có trách nhiệm lập kế hoạch, tổ chức, triển khai thực hiện việc GDKNS cho HS cũng như có trách nhiệm quản lý, kiểm tra hoạt động GDKNS của giáo viên nhà trường đối với HS theo kế hoạch đã ban hành.

2.4. Xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động GDKNS cho HS lớp 2

Xây dựng kế hoạch GDKNS cho HS Tiểu học là việc làm quan trọng cần thiết trong công tác quản lý giáo dục. Đây là quá trình xác định những mục tiêu

và các biện pháp tốt nhất để thực hiện những mục tiêu đó.

Xây dựng kế hoạch GDKNS cho HS giúp người quản lí tư duy một cách một cách có hệ thống để tiên liệu các tình huống có thể xảy ra, phối hợp mọi nguồn lực trong và ngoài nhà trường để tổ chức việc GDKNS cho HS tiểu học hiệu quả, tập trung vào các mục tiêu và chính sách của Đảng, nhà nước, của ngành giáo dục trong việc tổ chức GDKNS cho HS, nắm vững những nhiệm vụ cơ bản của nhà trường trong việc GDKNS để phối hợp với các cán bộ giáo viên, nhân viên ứng phó và đối phó với những thay đổi của môi trường bên ngoài phát triển hữu hiệu các tiêu chuẩn kiểm tra.

Lập kế hoạch GDKNS cho HS TH là quá trình thiết lập:

Kế hoạch các mục tiêu, nội dung, hoạt động GDKNS;

Kế hoạch phương pháp, hình thức, trình tự thời gian tiến hành GDKNS

Kế hoạch tổ chức huy động các nguồn lực để triển khai hoạt động GDKNS ;

Kế hoạch chỉ đạo triển khai các kế hoạch hoạt động GDKNS ;

Kế hoạch thông qua các môn học, tổ chức các hoạt động trải nghiệm, chương trình giáo dục địa phương;

Lựa chọn nội dung, hình thức hoạt động đa dạng, thiết thực và phù hợp với hoạt động, tâm sinh lí HS lớp 2.

Xây dựng kế hoạch chi tiết, tuần, tháng, năm.

2.5. Tổ chức huy động các nguồn lực hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 trong trường tiểu học

Tổ chức sắp xếp phân phối nguồn nhân lực tham gia hoạt động GDKNS một cách khoa học và hợp lí nhằm đạt được mục tiêu quản lí. Tổ chức bộ máy quản lí giáo dục và tổ chức hoạt động GDKNS đóng vai trò quan trọng trong việc thực hiện mục tiêu giáo dục của các trường TH. Vì vậy, nhà trường cần phải thành lập bộ phận chỉ đạo hoạt động GDKNS. Trong đó Hiệu trưởng nhà trường làm trưởng ban, các thành phần còn lại là thành viên. Ban có trách nhiệm tư vấn cho Hiệu trưởng trong việc xây dựng kế hoạch, triển khai chương trình, kiểm tra, đánh giá các hoạt động giáo dục kĩ năng sống trong nhà trường.

Hiệu trưởng cần đưa ra những quy định cụ thể huy động các nguồn lực, phù hợp với điều kiện của nhà trường, địa phương để công tác giáo dục kĩ năng sống đạt hiệu quả cao. Bao gồm:

Thành lập ban chỉ đạo GDKNS cho HS toàn trường;

Tổ chức bố trí huy động nhân lực cho công tác giáo dục kỹ năng sống cho HS một cách hợp lý;

Tổ chức phối hợp của GV chủ nhiệm lớp với Tổ chức Đội trong GDKNS cho HS

Tổ chức công tác phối hợp của GV chủ nhiệm lớp với cha mẹ HS tiểu học .

Tổ chức huy động các nguồn lực khác ở trong và ngoài nhà trường.

2.6. Chỉ đạo nội dung, phương pháp, hình thức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS lớp 2

Hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 là một quá trình bao gồm nhiều thành tố như mục tiêu, nội dung chương trình, phương pháp, hình thức chỉ đạo, hoạt động của GV và HS, đánh giá kết quả GDKNS . Vì vậy, chỉ đạo và triển khai các hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 thực chất là quản lý các thành tố trên nhằm đạt được mục tiêu GDKNS cho HS, cụ thể:

+ Nội dung GDKNS cho HS lớp 2 có thể có các nội dung chính sau:

- Kỹ năng giao tiếp ứng xử của HS với mọi người xung quanh

- Kỹ năng giải quyết tình huống có vấn đề

- Kỹ năng tự học tập, tự rèn luyện bản thân

- Kỹ năng làm việc nhóm

- Kỹ năng tự kiểm soát cảm xúc và điều chỉnh hành vi

+ Về phương pháp, hình thức GDKNS cho HS lớp 2, có thể áp dụng:

- Chỉ đạo phương pháp, hình thức tích hợp nội dung GDKNS trong một số môn học có tiềm năng

- Chỉ đạo thực hiện phương pháp, hình thức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS lớp 2 thông qua tích hợp hoạt động dạy học các môn học ở lớp 2;

- Chỉ đạo thực hiện phương pháp, hình thức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS lớp 2 thông qua nội dung chương trình giáo dục địa phương lớp 2;

- Chỉ đạo thực hiện phương pháp, hình thức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS lớp 2 thông qua nội dung hoạt động trải nghiệm lớp 2;

- Chỉ đạo hình thức GDKNS cho HS lớp 2 vào các buổi lao động, sinh hoạt tập thể;

- Chỉ đạo hình thức GDKNS cho HS lớp 2 vào các buổi sinh hoạt dưới cờ, các lễ hội trong trường;

- Chỉ đạo hình thức GDKNS cho HS lớp 2 vào các buổi sinh hoạt lớp;

- Chỉ đạo sử dụng nhóm phương pháp: Thuyết trình, dự án, đàm thoại, kể chuyện, nêu gương, giải quyết vấn đề, khám phá, nghiên cứu tình huống, thảo luận nhóm;

- Nhóm phương pháp hình thành kỹ năng: Làm

mẫu, tạo tình huống, trò chơi đóng vai, tập luyện,...

2.7. Kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS lớp 2

Kế hoạch kiểm tra việc thực hiện hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 phải xác định rõ:

- Giáo dục kỹ năng cho HS lớp 2 cần xây dựng được bộ tiêu chí cụ thể, tường minh có thể đo đếm được. Theo đó làm cơ sở để kiểm tra, đánh giá.

- Mục đích yêu cầu kiểm tra (Trả lời câu hỏi: Kiểm tra nhằm mục đích gì? Hình thành những năng lực nào cho HS?);

- Nội dung kiểm tra (Trả lời câu hỏi: Kiểm tra cái gì?);

- Phương pháp kiểm tra (Trả lời câu hỏi: Kiểm tra bằng cách nào?);

- Hình thức kiểm tra (Trả lời câu hỏi: Kiểm tra bằng hình thức gì?);

- Lực lượng kiểm tra (Trả lời câu hỏi: Ai kiểm tra?).

Trong quá trình kiểm tra, đánh giá hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 cần tăng cường sử dụng các phương pháp như: quan sát, kiểm tra, đánh giá qua sản phẩm hoạt động của GV và HS. Tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau.

3. Kết luận

Hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 ở trường tiểu học là một bộ phận của quá trình giáo dục trong nhà trường., tác giả đã xác lập đặc trưng của hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 về quản lý hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 ở trường tiểu học với các nội dung: Xây dựng kế hoạch; tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra, đánh giá hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 ở trường tiểu học. Đây là những cơ sở lý luận quan trọng để tác giả tiến hành khảo sát, đánh giá thực trạng hoạt động GDKNS cho HS lớp 2 ở Trường Tiểu học ở địa phương cụ thể trong bài viết tiếp theo.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ (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 (2020), *Thông tư số /2020/TTGD&ĐT về Điều lệ trường Tiểu học*. Hà Nội

4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 04/2014/TTGDĐT về quy định quản lý hoạt động GD ngoài giờ lên lớp*. Hà Nội

5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014), *Thông tư số 04/2014/TTGDĐT về ban hành quy định về quản lý hoạt động GDKNS và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa*. Hà Nội

Quản lý hoạt động giáo dục lòng nhân ái cho học sinh Trường Tiểu học Đình Tiên Hoàng, Thành phố Thủ Đức

Nguyễn Đăng Hiền Thảo*

*Trường tiểu học Đình Tiên Hoàng, TP Thủ Đức

*Học viên Cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 4/9/2024

Abstract: In recent years, in Thu Duc City, moral education activities in general and compassion education in particular have been implemented in the primary school system in the district and there have been innovations in content, program, form, and management method of compassion education activities. However, due to many different reasons, in some primary schools in Thu Duc City, including Dinh Tien Hoang Primary School, the management and education of compassion for students has not been properly cared for: level; and coordination activities between family, school, and society in educating compassion for students are not strict, synchronous, and scientific.

Keywords: Management, Compassion education, Primary school, Thu Duc city

1. Đặt vấn đề

Trong mục tiêu giáo dục và đào tạo (GD-ĐT) của nhiều nước, lòng nhân ái (LNA) là một trong những yêu cầu cần đạt được và trở thành một mục tiêu quan trọng. Trước những thách thức không nhỏ do tác động từ mặt trái của cơ chế thị trường, nền tảng đạo đức, lối sống trong xã hội ít nhiều bị xói mòn, có không ít những giá trị đang bị suy giảm. Vì vậy, giáo dục LNA, bồi dưỡng nhân cách cho con người, đặc biệt là thế hệ trẻ đang được quan tâm hơn bao giờ hết.

Mục tiêu giáo dục tiểu học (GDTH) là giúp học sinh (HS) hình thành những cơ sở ban đầu cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về phẩm chất, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ và các kỹ năng cơ bản để HS tiếp tục học lên THCS. Một số phương pháp giáo dục phẩm chất nhân ái cho HS như nêu gương, thông qua việc thiết kế giờ học thành những hoạt động học tập, ứng dụng CNTT, truyền thông, sử dụng nhiều những câu thành ngữ, tục ngữ, liên hệ thực tế, phối hợp với phụ huynh, ... từ đó hình thành và phát triển tình yêu thiên nhiên, yêu con người, tôn trọng sự khác biệt giữa mọi người.

Luật Giáo dục năm 2019 đã xác định mục tiêu của GDTH là: “GDTH nhằm hình thành cơ sở ban đầu cho sự phát triển về đạo đức, trí tuệ, thể chất, thẩm mỹ, năng lực của HS; chuẩn bị cho HS tiếp tục học THCS”

Quyết định số 1895/QĐ-TTg về Phê duyệt chương trình “Tăng cường giáo dục lý tưởng các mạng, đạo đức, lối sống và khơi dậy khát vọng cống hiến cho thanh niên, thiếu niên, nhi đồng giai

đoạn 2021-2030” của Thủ tướng Chính phủ, ngày 11/11/2021, đã đưa ra nhiệm vụ, biện pháp: “Xây dựng môi trường nhà trường dân chủ, lành mạnh, thân thiện”.

Chương trình GDPT 2018 hình thành và phát triển cho HS 5 phẩm chất chủ yếu sau: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

Ngày nay cùng với sự phát triển của nền công nghiệp theo hướng hiện đại hóa, sự phát triển công nghệ 4.0 bên cạnh những thành tựu đạt được thì những giá trị truyền thống, giá trị đạo đức, LNA cũng bị biến tướng, lệch lạc trong một phần giới trẻ. Vì vậy giáo dục HS bằng cách này hay cách khác để HS thấy được những giá trị văn hóa truyền thống tốt đẹp của ông cha ta trong đó có lòng nhân ái, đó chính là một phẩm chất vô cùng đẹp của con người nên nhà trường cần phải cố gắng phát huy và áp dụng vào cuộc sống xung quanh.

Lứa tuổi tiểu học là thời kì HS bắt đầu khám phá và lĩnh hội các dạng quan hệ xã hội giữa con người, các chuẩn mực, các quy tắc ứng xử văn hóa. HS dễ dàng nhận biết, hiểu và lựa chọn thực hiện các hành vi tốt hay xấu, nên hay không nên trong cuộc sống. GDLNA giúp HS nhận thức được cái tốt, cái xấu, cái thiện, các ác, có thái độ và hành vi biết quan tâm, yêu thương giúp đỡ mọi người. Đối với HS tiểu học, GDLNA đặc biệt quan trọng đối với việc chuẩn bị những điều kiện cần thiết để bước vào THCS.

Thực tiễn ở TP Thủ Đức thời gian qua cho thấy, hoạt động giáo dục đạo đức nói chung và GDLNA nói riêng đã được triển khai thực hiện ở hệ thống các trường tiểu học, các trường tiểu học trong quận

đã và đang chú trọng phát triển, nâng cao chất lượng GDLNA, đổi mới nội dung, chương trình, hình thức, phương thức quản lý các HĐGD. Vì vậy, bước đầu đã đạt được một số kết quả nhất định. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân khác nhau, ở một số trường tiểu học trên địa bàn TP Thủ Đức, trong đó có trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng hoạt động GDLNA chưa được quan tâm đúng mức; công tác lãnh đạo, chỉ đạo, tổ chức thực hiện và KTĐG kết quả hoạt động GDLNA cho HS và hoạt động phối hợp giữa gia đình, nhà trường, xã hội trong GDLNA cho HS chưa chặt chẽ, đồng bộ và khoa học. Vì vậy, nghiên cứu quản lý hoạt động GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Thực trạng quản lý hoạt động GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức

2.1.1 Thực trạng XDKH HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng TP Thủ Đức

Kết quả khảo sát cho thấy, trong số 4 thực trạng xây dựng kế hoạch (XDKH) được xem xét thì kế hoạch “BGH nhà trường cần đánh giá được thực trạng chất lượng đạo đức của HS trong nhà trường, đặc điểm tâm lý của HS.” được đánh giá mức ĐTB cao nhất 3,25, xếp hạng 1; đây là điểm mạnh cần phát huy để thực hiện tốt hơn nữa. Trong khi nội dung: “Xác định mục tiêu, phương hướng hoạt động GDLNA cho HS tiểu học” có ĐTB thấp nhất 2,57, xếp hạng 4; đây là điểm yếu cần quan tâm chỉ đạo để khắc phục.

Nhìn chung, đa số CBQL, GV tham gia khảo sát đánh giá từ mức khá trở lên. ĐTB chung đối với thực trạng thực hiện XDKH là 2,87, được đánh giá ở mức độ “Khá” (theo quy ước). Từ đó cho thấy, việc XDKH hoạt động GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức luôn được CBQL

trường quan tâm, tuy nhiên để thực hiện tốt các nội dung đó đòi hỏi Hiệu trưởng nhà trường không thể bỏ qua việc xác định mục tiêu, phương hướng HĐGD LNA và lựa chọn nội dung, hình thức, PPGD LNA cho HS.

2.1.2 Thực trạng tổ chức HĐGD LNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức

Bảng 2.1 Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức (N=68)

TT	Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ hạng
		Tốt		Khá		Đạt		Chưa đạt			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Hiệu trưởng căn cứ vào kế hoạch đã được phê duyệt, phân công các lực lượng tổ chức phù hợp.	34	50,0	16	23,5	18	26,5	-	--	3,23	1
2	Mỗi HDGD LNA có phân công cán bộ, GV phụ trách và đối tượng HS tham gia.	32	47,0	16	23,5	20	29,4	-	--	3,17	2
3	Tổ chức sơ kết, tổng kết rút kinh nghiệm từng hoạt động kết hợp vào các buổi sinh hoạt chuyên môn.	28	41,1	15	22,0	11	16,1	14	20,0	2,83	4
4	Hỗ trợ các điều kiện cơ sở vật chất, tài chính để các bộ phận tham gia thực hiện các hoạt động.	28	41,1	9	13,2	15	22,0	16	23,5	2,72	5
5	HT Chỉ đạo các bộ phận liên quan thực hiện theo đúng kế hoạch tổ chức các HĐ GD cho HS	30	44,1	13	19,1	11	16,1	14	20,0	2,86	3
ĐTB		2,96									

(Nguồn: tác giả khảo sát)

Qua bảng khảo sát 2.1 về thực trạng tổ chức hoạt động GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức. Kết quả thu được như sau:

Trong số 5 thực trạng tổ chức hoạt động được xem xét thì thực trạng tổ chức “Hiệu trưởng căn cứ vào kế hoạch đã được phê duyệt, phân công các lực lượng tổ chức phù hợp” được đánh giá mức ĐTB cao nhất 3,23, xếp hạng 1; đây là điểm mạnh cần phát huy để thực hiện tốt hơn nữa. Trong khi thực trạng tổ chức “Hỗ trợ các điều kiện cơ sở vật chất, tài chính để các bộ phận tham gia thực hiện các hoạt động” có ĐTB thấp nhất trong các thực trạng tổ chức XDKH với ĐTB 2,72, xếp hạng 5; đây là điểm yếu cần quan tâm chỉ đạo để khắc phục.

Nhìn chung, đa số CBQL và GV tham gia khảo sát đánh giá từ mức khá trở lên. ĐTB chung đối với thực trạng tổ chức hoạt động là 2,96, được đánh giá ở mức độ Tốt (theo quy ước).

Bảng 2.2 Kết quả khảo sát thực trạng tổ chức HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức (N=68)

TT	Nội dung	Mức độ thực hiện								ĐTB	Thứ hạng
		Tốt		Khá		Đạt		Chưa đạt			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		

1	Chỉ đạo đổi mới nội dung và hình thức sinh hoạt dưới cờ, đảm bảo sinh động, thu hút được sự chú ý của HS.	36	52,9	18	26,4	14	20,5	-	--	3,32	1
2	Chỉ đạo tuyên truyền, quán triệt cho lực lượng tham gia nhận thức được rõ vai trò, trách nhiệm trong việc giáo dục lòng nhân ái.	25	36,7	13	19,1	18	26,4	12	17,6	2,75	5
3	Chỉ đạo tăng cường phối hợp các lực lượng tham gia GD LNA cho HS trong nhà trường	27	39,7	13	19,1	19	27,9	9	13,2	2,85	3
4	Chỉ đạo các cuộc họp giao ban hàng tuần, tháng, quý, năm Hiệu trưởng nhà trường phân tích những kết quả đạt được trong quá trình tổ chức HĐ GD LNA cho HS.	27	39,7	13	19,1	15	22,0	13	19,1	2,80	4
5	Chỉ đạo quán triệt các nội dung, hình thức, PP GD LNA cho HS đến toàn thể lực lượng tham gia giáo dục.	31	45,5	15	22,0	16	23,5	6	8,8	3,04	2
ĐTB		2,95									

2.1.3 Thực trạng chỉ đạo HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức

(Nguồn: tác giả khảo sát)

Qua bảng khảo sát về chỉ đạo HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức. Kết quả thu được như sau:

Trong số 5 thực trạng chỉ đạo hoạt động được xem xét thì chỉ đạo “Chỉ đạo đổi mới nội dung và hình thức sinh hoạt dưới cờ, đảm bảo sinh động, thu hút được sự chú ý của HS” được đánh giá mức ĐTB cao nhất 3,32, xếp hạng 1; đây là điểm mạnh cần phát huy để thực hiện tốt hơn nữa. Trong khi thực trạng chỉ đạo hoạt động “Chỉ đạo tuyên truyền, quán triệt cho lực lượng tham gia nhận thức được rõ vai trò, trách nhiệm trong việc GDLNA” có ĐTB thấp nhất trong các thực trạng chỉ đạo với ĐTB 2,75, xếp hạng 5; đây là điểm yếu cần quan tâm chỉ đạo để khắc phục.

Nhìn chung, đa số CBQL và GV tham gia khảo sát đánh giá từ mức khá trở lên. ĐTB chung đối với thực trạng chỉ đạo là 2,95, được đánh giá ở mức độ Khá).

2.1.4 Thực trạng KTĐG HĐ GDLNA cho HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức

Kết quả khảo sát cho thấy: Trong số 5 thực trạng KTĐG được xem xét thì KTĐG “HT KTĐG hoạt động GD ILNA của HS ở trường tiểu học thường xuyên, định kỳ hoặc đột xuất, rút kinh nghiệm việc thực hiện kế hoạch GD LNA cho HS qua từng học kỳ, tháng, tuần” được đánh giá mức ĐTB cao nhất 3,19, xếp hạng 1; đây là điểm mạnh cần phát huy để thực hiện tốt hơn nữa.

Trong khi thực trạng KTĐG “theo dõi, kiểm soát, phát hiện và xem xét sự phát triển của các hoạt động GDLNA của GV” có ĐTB thấp nhất trong các thực trạng KTĐG với ĐTB 2,70, xếp hạng 5; đây là điểm yếu cần quan tâm chỉ đạo để khắc phục.

Nhìn chung, đa số CBQL và GV tham gia khảo sát đánh giá từ mức khá trở lên. ĐTB chung đối với

thực trạng KTĐG là 2,90, được đánh giá ở mức độ Tốt (theo quy ước).

2.2 Đánh giá chung về thực trạng quản lý HĐ GDLNA HS trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở tp Thủ Đức

2.2.1. Ưu điểm

Đa số GV có nhận thức đúng đắn về vai trò, chức năng nhiệm vụ quan trọng trong công tác giáo dục LNA đối với HS. Nhiều GV rất thân thiện, yêu thương HS, tận tụy hết lòng với các em, vì thế học được HS tin yêu, kính trọng. CBQL luôn quan tâm, động viên, khuyến khích GV trong quá trình thực hiện. Giáo viên luôn tích cực đổi mới PPDH, đa dạng, linh hoạt trong việc tổ chức các hoạt động dạy học trên lớp và lồng ghép vào các hoạt động giáo dục trải nghiệm.

Hoạt động GD được quản lý theo chu trình quản lý bao gồm: XDKH, tổ chức thực hiện và chỉ đạo kiểm tra về HĐ LNA. Nội dung hoạt động được chi tiết, được xây dựng thành quy trình và được lượng hóa cụ thể về đánh giá kết quả thi đua được công khai, dân chủ.

2.2.2 Hạn chế

Một số CBQL, GV, PHHS tuy có nhận thức khá tốt về tầm quan trọng của hoạt động GD LNA cho HS nhưng chưa nhận thức đầy đủ, chưa thường xuyên chỉ đạo hoạt động GD lòng nhân ái. Năng lực tổ chức hoạt động của GV còn hạn chế.

Trong thực tiễn quản lý, việc kế hoạch hóa các mặt công tác, nhà trường chưa quan tâm xác định mục tiêu, phương hướng hoạt động GD LNA cho HS tiểu học.

Mức độ lồng ghép hoạt động GD LNA cho HS vào môn học GDCD chưa được GV bộ môn quan tâm, việc lồng ghép giảng dạy vào các hoạt động, phong trào thể hiện ILNA, giúp đỡ các HS còn khó khăn chưa mang lại hiệu quả cao.

Hoạt động GDLNA thông qua các hoạt động phong trào của Đoàn, Đội trong nhà trường chưa đổi mới. Chưa có nhiều các hình thức đa dạng, lôi cuốn HS tham gia.

Sự phối hợp 3 môi trường: Nhà trường, gia đình và xã hội trong GDLNA chưa có hiệu quả cao, chưa hiệu quả, nhiều khi còn bị xem nhẹ vì thế chưa phát

huy sức mạnh tổng hợp của toàn xã hội tham gia GD Đ Đ cho HS, có lúc nhà trường mất đi tính chủ động.

2.2.3 Nguyên nhân hạn chế

Công tác tuyên truyền nâng cao nhận thức cho đội ngũ làm công tác GD LNA cho HS chưa thật sự hiệu quả.

Sự phối hợp giữa các lực lượng tổ chức HĐGD LNA cho HS chưa được quan tâm.

Công tác KTĐG chưa sao sát, thiếu các tiêu chí đánh giá cụ thể nên khó tiến hành các hoạt động kiểm tra cũng như công tác đánh giá rút kinh nghiệm, vì thế hiệu quả thực hiện chưa cao.

- Điều kiện cơ sở vật chất và phương tiện hỗ trợ cho HĐ GD LNA cho HS còn thiếu.

3. Kết luận

GDLNA cho HS tại các trường tiểu học là một công tác QL đòi hỏi cả quá trình lâu dài, thường xuyên và liên tục, đòi hỏi tất cả thành viên trong nhà trường phải có tinh thần và trách nhiệm cao và

các đối tượng GD trong nhà trường gần gũi với HS, hiểu các em hơn để nắm được hành vi sai trái của các em, từ đó có biện pháp để nâng cao chất lượng GDLNA cho HS trường tiểu học nói chung, trường tiểu học Đinh Tiên Hoàng ở TP Thủ Đức nói riêng.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW ngày 4/11/2013, Hội nghị Trung ương 8 Khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội

2. Thủ tướng Chính phủ (2015), *Quyết định 1501/QĐ-TTg năm 2015 về phê duyệt Đề án “Tăng cường giáo dục lý tưởng cách mạng, đạo đức, lối sống cho thanh thiếu niên và nhi đồng giai đoạn 2015-2020”*. Hà Nội

3. Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành chương trình giáo dục phổ thông mới*. Hà Nội.

Quản lý hoạt động bồi dưỡng tại... (tiếp theo trang 351)

Hoạt động giảng dạy các chương trình bồi dưỡng có những nét đặc thù riêng, bởi các chương trình bồi dưỡng được thiết kế linh hoạt, mềm dẻo, đáp ứng nhu cầu của người học là cần gì học nấy, học cái gì để vận dụng làm được ngay nên hoạt động giảng dạy phải có trọng tâm, cơ bản và có độ phân hóa, hướng mở theo định hướng năng lực.

Cùng với việc quản lý hoạt động của giáo viên, Trung tâm cần phải tiến hành quản lý hoạt động học tập của học viên. Hai hoạt động này không thể tách rời, đảm bảo tốt mối quan hệ giữ dạy và học, giữa giáo viên và học viên làm cho quá trình dạy học vận động và phát triển không ngừng. Để thực hiện tốt hoạt động học của học viên cần tạo ra môi trường học tập đa dạng, tạo điều kiện tốt nhất cho học viên học tập.

2.3.5 Công tác kiểm tra đánh giá kết quả bồi dưỡng

Trước hết, việc kiểm tra, đánh giá có hệ thống và thường xuyên cung cấp kịp thời các “thông tin ngược” giúp người học tự điều chỉnh hoạt động học. Kiểm tra đánh giá kết quả học tập của học viên được tiến hành tốt còn giúp học viên có cơ hội để củng cố và phát triển tri thức. Đối với giáo viên việc kiểm tra đánh giá phát hiện được thực trạng và kết quả bồi dưỡng của học viên cũng như nguyên nhân cơ bản dẫn đến thực trạng kết quả này. Tạo cơ hội thực tế để giáo viên xem xét hiệu quả của những

cải tiến về nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức bồi dưỡng. Đối với cán bộ quản lý giáo dục, việc kiểm tra đánh giá cung cấp cho cán bộ quản lý những thông tin cơ bản về thực trạng bồi dưỡng để có những chỉ đạo kịp thời (uốn nắn những sai sót, khuyến khích, động viên những sáng kiến hay...). Việc tổ chức kiểm tra đánh giá đảm bảo đúng quy chế, kế hoạch đã đề ra, công khai minh bạch, tránh gian lận trong thi cử, đảm bảo an toàn, hiệu quả đúng quy định.

3. Kết luận

Hoạt động bồi dưỡng các chương trình là một nhiệm vụ quan trọng của Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục, với các giải pháp trong bài viết có thể giúp cho hoạt động bồi dưỡng của Trung tâm ngày càng phát triển góp phần khẳng định và nâng cao vị thế của Trung tâm.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương (1997), *Văn kiện hội nghị lần thứ 2, khóa VIII*, NXB chính trị Quốc gia, Hà Nội.

2. Hoàng Phê (1992), *Từ điển Tiếng Việt*, Trung tâm từ điển ngôn ngữ Hà Nội, Việt Nam.

3. Trần Kiêm (1997), *Quản lý giáo dục và Quản lý trường học*, Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.

4. Từ điển Tiếng Việt (1992), *Viện ngôn ngữ học*, Hà Nội.

Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường trung học cơ sở ở thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng

Nguyễn Thị Thanh Tuyền*

*Học viên cao học, Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: This study was conducted to evaluate the current situation of managing the activities of life skill education for junior high school students in Da Lat city, Lam Dong province. By surveys, the author collects schools' managers' opinions on the current situation of managing the activities of life skill education, their awareness of the roles of life skill education and management activities, including management of objectives, contents, methods, forms, conditions, coordination and inspection and evaluation of life skills education activities. Their responses serve as scientific background for proposing measures to manage life skills education activities for students of junior high schools in Da Lat city, Lam Dong province in the context of educational innovation.

Keywords: Current situation, management situation, life skills, activities of life skill education, junior high school students, Da Lat city

1. Đặt vấn đề

Giáo dục kỹ năng sống (KNS) cho người học có vai trò quan trọng trong các nhà trường và đang trở thành một nhiệm vụ cần hết sức quan tâm của các nước trên thế giới. Vì vậy, KNS là vấn đề đang được các nhà trường và xã hội đặc biệt quan tâm trong bối cảnh hiện nay. Những năm qua, giáo dục KNS cho học sinh (HS) trung học cơ sở (THCS), được hầu hết các trường THCS trên địa bàn thành phố Đà Lạt quan tâm và đạt được những kết quả nhất định. Tuy nhiên, vẫn còn những hạn chế cần tiếp tục được nghiên cứu, đưa ra các biện pháp khắc phục. Trong phạm vi bài viết, tác giả tiến hành khảo sát thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng HS các trường THCS ở thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng. Kết quả khảo sát sẽ là cơ sở để các nhà quản lý giáo dục có thể tham khảo, đề ra các biện pháp phù hợp trong quản lý hoạt động giáo dục KNS cho HS các trường THCS ở thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng nhằm góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động giáo dục KNS cho HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm hoạt động giáo dục KNS

Theo điều 2,3 – Thông tư số 04/2014/TT-BGDĐT ngày 28 tháng 2 năm 2014 của Bộ GDĐT về việc “Ban hành Quy định quản lý hoạt động giáo dục KNS và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa” đã nêu: Hoạt động giáo dục KNS trong quy định này được hiểu là hoạt động giáo dục giúp cho người học

hình thành và phát triển những thói quen, hành vi, thái độ tích cực, lành mạnh trong việc ứng xử các tình huống của cuộc sống cá nhân và tham gia đời sống xã hội, qua đó hoàn thiện nhân cách và định hướng phát triển bản thân tốt hơn dựa trên nền tảng các giá trị sống.

2.2. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục KNS cho HS các trường THCS ở thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng.

2.2.1. Thực trạng nhận thức về vai trò quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Theo kết quả khảo sát, 4 nội dung đánh giá vai trò của cán bộ quản lý, GV, phụ huynh HS về quản lý hoạt động giáo dục KNS cho HS THCS thì nội dung “Xây dựng đội ngũ cán bộ quản lý, GV có đủ năng lực, phẩm chất” có ĐTB 3.58 xếp thứ bậc 1. Nội dung “Tăng cường nâng cao nhận thức, bồi dưỡng năng lực cho đội ngũ cán bộ quản lý, GV về giáo dục KNS cho HS” có ĐTB 3.29 xếp thứ bậc 2. Nội dung “Chủ động xây dựng kế hoạch, nội dung, chương trình, hình thức phù hợp” có ĐTB 3.11 xếp thứ bậc 3. Việc xây dựng kế hoạch giáo dục KNS trong nhà trường, giúp nhà trường phát triển các hoạt động theo một quy trình khoa học và logic; thực hiện phân hóa trong dạy học và giáo dục KNS. Nội dung “Tạo điều kiện cơ sở vật chất, động viên GV sử dụng các phương pháp dạy học phù hợp, tích cực, tăng cường trải nghiệm” có ĐTB 3.02 xếp thứ 4 là một trong hai

yếu tố quyết định đến chất lượng dạy học và giáo dục KNS. Vì vậy, những năm qua, ngành giáo dục cùng các địa phương chuẩn bị kỹ lưỡng điều kiện về cơ sở vật chất để triển khai chương trình giáo dục phổ thông mới hiệu quả và thực hiện tốt việc sắp xếp, cơ cấu hợp lý các cơ sở giáo dục.

2.2.2. Thực trạng quản lý mục tiêu tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Mức độ kết quả thực hiện quản lý mục tiêu “Đề HS nâng cao hiểu biết về các giá trị truyền thống của dân tộc” có ĐTB cao nhất là 2.95. Mục tiêu “Giải quyết tốt các vấn đề của cuộc sống, biết chịu trách nhiệm về hành vi của bản thân” xếp thứ 2 có ĐTB là 2.84; Mục tiêu “Củng cố mở rộng kiến thức đã học với đời sống thực tiễn” xếp thứ 3 có ĐTB là 2.70; Mục tiêu “Hình thành và phát triển các năng lực chủ yếu cho HS” xếp thứ 4 có ĐTB là 2.55 và xếp thứ 5 là mục tiêu “Biết tiếp thu những giá trị tinh hoa văn hóa của nhân loại” có ĐTB là 2.45. Kết quả này cho thấy, các trường THCS ở thành phố Đà Lạt đã rất chú trọng đến công tác giáo dục KNS cho HS THCS, đề HS nâng cao hiểu biết về các giá trị truyền thống của dân tộc và có thể giải quyết tốt các vấn đề của cuộc sống, biết chịu trách nhiệm về hành vi của bản thân.

2.2.3. Thực trạng quản lý nội dung tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Kết quả khảo sát cho thấy, nội dung “Xác định hệ thống KNS phù hợp cho HS THCS” có ĐTB cao nhất là 3.37. Nội dung “Tổ chức tập huấn, bồi dưỡng GV về nội dung chương trình” xếp thứ 2 có ĐTB là 3.27; Nội dung “Phổ biến các chương trình hoạt động giáo dục KNS do Ngành quy định” xếp thứ 3 có ĐTB là 3.22; Nội dung “Tổ chức chỉ đạo tổ CM, GV xây dựng kế hoạch theo chủ đề giáo dục KNS” xếp thứ 4 có ĐTB là 3.19; xếp thứ 5 là mục tiêu “Đánh giá thực hiện nội dung chương trình giáo dục KNS” có ĐTB là 3.03 và xếp thấp nhất là nội dung “Tổ chức dự giờ, trao đổi, góp ý, rút kinh nghiệm” có ĐTB 2.98. Chương trình giáo dục phổ thông hiện hành quan tâm chủ yếu tới cung cấp kiến thức cho HS. Chương trình như vậy được xây dựng theo hướng tiếp cận nội dung dạy học, khác với một chương trình được xây dựng theo hướng tiếp cận năng lực, tức là xuất phát từ các năng lực mà mỗi HS cần có trong cuộc sống và kết quả cuối cùng phải đạt các năng lực ấy bằng việc xây dựng chuẩn đầu ra về năng lực mà HS cần phải đạt được sau một quá trình dạy - học.

2.2.4. Thực trạng quản lý phương pháp tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở

Qua bảng khảo sát cho thấy công tác quản lý phương pháp giáo dục KNS cho HS THCS được các trường thường xuyên tổ chức. Trong đó, phương pháp giáo dục - tâm lý là thường xuyên nhất với ĐTB 2.88. Mục tiêu chính của phương pháp này là thông qua mối quan hệ giữa các cá nhân, cán bộ, GV làm công tác giáo dục KNS tác động đến đối tượng quản lý nhằm cung cấp, trang bị thêm những hiểu biết về giáo dục KNS; hình thành thái độ đúng đắn đối với giáo dục KNS. Thứ hai là phương pháp tuyên truyền giáo dục với ĐTB 2.81. Phương pháp này có thể được thực hiện thông qua các buổi tập huấn, hội thảo, khóa bồi dưỡng, tọa đàm, trao đổi để HS nhận thức đúng về nhiệm vụ giáo dục KNS. Thứ ba là phương pháp hành chính - pháp luật với ĐTB 2.73. Mục đích chính là duy trì kỷ cương, kỷ luật và đạt được hiệu quả quản lý. Cuối cùng là phương pháp quản lý kinh tế với ĐTB 2.48. Phương pháp quản lý kinh tế: là phương pháp sử dụng các nguồn lực vật chất, lợi thế kinh tế để tạo động lực, phát huy tiềm năng, trí tuệ, tình cảm, ý chí và trách nhiệm của đối tượng quản lý nhằm phát huy tối đa hiệu quả giáo dục KNS.

2.3.5. Thực trạng quản lý hình thức tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Qua điều tra cho thấy hình thức “Tổ chức thực hiện giảng dạy trên lớp” xếp thứ 1 với đánh giá ĐTB là 3.70; hình thức “Mời chuyên gia tư vấn nói chuyện về kinh nghiệm giáo dục KNS” được xếp thứ 2 với đánh giá ĐTB là 3.61; hình thức “Tổ chức tuyên truyền, giới thiệu các hoạt động giáo dục KNS trong các buổi sinh hoạt dưới cờ” được xếp thứ 3 với ĐTB 3.50; hình thức “Lồng ghép giáo dục KNS trong các ngày lễ lớn” được xếp vị trí thứ 4 với ĐTB 3.49, và hình thức “Hướng dẫn lựa chọn phương pháp thích hợp cho từng loại KNS” xếp thứ 5 với ĐTB 3.21. Thông qua hoạt động giáo dục KNS giúp HS hình thành những cơ sở cho sự phát triển đúng đắn và lâu dài về đạo đức, trí tuệ, thẩm mỹ, thể chất và các KNS cơ bản có khả năng ứng phó hiệu quả với những thách thức trong cuộc sống, có khả năng tự bảo vệ chính mình và những người khác trong cộng đồng.

2.2.6. Thực trạng quản lý điều kiện tổ chức hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở

Kết quả khảo sát cho thấy các trường rất quan tâm đến công tác quản lý các điều kiện tổ chức hoạt động giáo dục KNS cho HS, cụ thể như sau: nội dung “Cung cấp giáo trình, tài liệu phục vụ cho hoạt động giáo dục KNS” xếp thứ 1 có ĐTB 3.64, nội dung “Cơ

sở vật chất phục vụ cho hoạt động giáo dục KNS” xếp thứ 2 có ĐTB 3.42; nội dung “Dự trù tài chính cho các chuyên đề giáo dục KNS” xếp thứ 3 có ĐTB 3.19 ; nội dung “Đội ngũ GV, báo cáo viên” xếp thứ 4 có ĐTB 3.16 và “Sự phối hợp giữa các lực lượng giáo dục” xếp thứ 5 có ĐTB 2.96. Để hoạt động giáo dục KNS đạt hiệu quả cao, người Hiệu trưởng cần quản lý tốt các điều kiện hỗ trợ như cơ sở vật chất, các trang thiết bị và kể cả nguồn tài chính dành cho hoạt động. Trong thời gian gần đây, giáo dục KNS cho HS được quan tâm nhiều hơn. Giáo dục KNS cho HS hiện nay không bố trí thành một môn học riêng trong hệ thống các môn học của nhà trường phổ thông bởi KNS phải được giáo dục ở mọi lúc, mọi nơi khi có điều kiện, cơ hội phù hợp. Do đó, giáo dục KNS phải thực hiện thông qua từng môn học và trong các hoạt động giáo dục.

2.2.7. Thực trạng quản lý sự phối hợp với các lực lượng xã hội trong hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Kết quả khảo sát với nội dung “Thành lập Ban chỉ đạo hoạt động giáo dục KNS” là nội dung cần thiết nhất mà các trường đều phải thực hiện có ĐTB 3.65 xếp thứ bậc 1. Xếp thứ 2 là nội dung “Xây dựng kế hoạch phối hợp với cha mẹ HS, địa phương” có ĐTB 3.55. Nội dung này là rất cần thiết. Hiệu trưởng phải phối hợp với Ban đại diện cha mẹ HS, địa phương, các đoàn thể xây dựng kế hoạch chung. Nội dung “tổng phụ trách Đội xây dựng kế hoạch nội dung hoạt động giáo dục KNS trong chủ đề, chủ điểm hàng tháng” xếp thứ 3 có ĐTB 3.38. Nội dung “Mời chuyên gia tư vấn, các lực lượng vũ trang về tuyên truyền giáo dục các kỹ năng cho HS” và “Huy động các lực lượng, nhà tài trợ phương tiện cho hoạt động giáo dục KNS” xếp thứ 4 và 5 có ĐTB lần lượt là 3.23 và 3.14. Việc kết hợp giữa nhà trường và gia đình được thực hiện đồng bộ và có hiệu quả trong hoạt động giáo dục KNS cho HS trong trường, gia đình và địa phương để kịp thời nhắc nhở, uốn nắn các hành vi, thói quen, nhân cách của HS theo hướng tích cực nhất.

2.2.8. Thực trạng quản lý kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho HS trung học cơ sở.

Từ kết quả khảo sát cho thấy nội dung “Xây dựng các tiêu chí kiểm tra đánh giá” được đánh giá ĐTB cao nhất là 3.65 xếp thứ 1; nội dung “Kiểm tra việc xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục KNS qua hệ thống hồ sơ sổ sách” có ĐTB là 3.62 xếp thứ 2; nội

dung “Kiểm tra đánh giá kết quả hoạt động giáo dục KNS thông qua kết quả rèn luyện của HS” có ĐTB là 3.53 xếp thứ 3; nội dung “Kiểm tra thường xuyên việc thực hiện kế hoạch giáo dục KNS của các lực lượng trong nhà trường” có ĐTB là 3.47 xếp thứ 4; nội dung “Kiểm tra việc sử dụng trang thiết bị, kinh phí phục vụ cho hoạt động giáo dục KNS” có ĐTB là 3.30 xếp thứ 5; nội dung “Kiểm tra đột xuất việc thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục KNS của các lực lượng trong nhà trường” có ĐTB là 3.27 xếp thứ 6 và nội dung “Kiểm tra phối hợp các lực lượng giáo dục” có ĐTB là 3.07 xếp thứ 7. Như vậy, nhìn chung mục tiêu của các hoạt động kiểm tra đánh giá giáo dục KNS như vậy là nâng cao hiệu quả giảng dạy của GV bằng cách cung cấp cho GV dữ liệu có thể chẩn đoán sự thiếu hụt kỹ năng, đo lường mức độ thành thạo các mục tiêu học tập dự định và lựa chọn phương pháp giảng dạy, học tập giáo dục KNS phù hợp.

3. Kết luận

Giáo dục kỹ năng sống cho HS là một trong những nhiệm vụ quan trọng để giáo dục toàn diện trong các nhà trường. Quản lý hoạt động giáo dục KNS trong nhà trường được hiểu như là một hệ thống những tác động sư phạm hợp lý và có hướng đích của chủ thể quản lý đến tập thể GV, HS, các lực lượng xã hội trong và ngoài trường nhằm huy động và phối hợp sức lực, trí tuệ của họ vào mọi mặt hoạt động giáo dục KNS của nhà trường, hướng vào việc hoàn thành có chất lượng và hiệu quả mục tiêu giáo dục và rèn luyện KNS cho HS đã đề ra. Tuy nhiên để đạt được mục tiêu đề ra, thì công tác quản lý hoạt động giáo dục trong nhà trường, đặc biệt là việc chăm lo hình thành, nuôi dưỡng, phát triển nhân cách của HS phải luôn được coi trọng.

Tài liệu tham khảo

1. Ban chấp hành Trung ương Đảng (2013). *Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*. Hà Nội, tháng 11 năm 2013.
2. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2010). *Giáo dục kỹ năng sống trong hoạt động giáo dục ngoài giờ lên lớp ở trường trung học phổ thông, tài liệu dành cho GV*, NXB Giáo dục Việt Nam.
3. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2014). *Thông tư 04, Ban hành Quy định quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống và hoạt động giáo dục ngoài giờ chính khóa*.
4. Nguyễn Thanh Bình (2010). *Giáo trình chuyên đề Giáo dục kỹ năng sống*, NXB Đại học Sư phạm

Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Châu Thành, tỉnh Long An

Võ Thị Như Ý*

*Học viên Cao học – Trường Đại học Trà Vinh

Received: 08/8/2024; Accepted: 16/8/2024; Published: 26/8/2024

Abstract: From the research results, the article presents some issues on “Managing communication skills education activities for preschool children in preschools of Chau Thanh district, Long An province”

Keywords: Traffic skills education, preschool, Chau Thanh district, Long An province

1. Đặt vấn đề

Giáo dục mầm non (GDMN) là cấp học đầu tiên trong hệ thống giáo dục quốc dân, đặt nền móng cho sự phát triển về thể chất, nhận thức, tình cảm xã hội và thẩm mỹ cho trẻ em. Những kỹ năng mà trẻ được tiếp thu qua chương trình chăm sóc, giáo dục (CS, GD) trẻ sẽ là nền tảng cho việc học tập và thành công sau này của trẻ. Kỹ năng giao tiếp (KNGT) được xem là một trong những kiến thức nền tảng của con người. Không phải đợi khi trẻ đi học, thì cha mẹ mới quan tâm đến việc dạy trẻ KNGT, mà ngay từ nhỏ đã phải có những quan tâm và tác động đến việc phát triển kỹ năng cần thiết này, mà một trong những mối quan hệ chính yếu chính là KNGT giữa mẹ và con.

Ngay từ khi bé chào đời, thì giao tiếp đã là một kỹ năng quan trọng giúp bé tồn tại và phát triển, bé giao tiếp qua ánh mắt, qua các cử chỉ của chân tay và đặc biệt là qua tiếng khóc. KNGT được xem là một năng lực cần thiết cho trẻ mở rộng quan hệ từ trong gia đình cho đến xã hội. Đây là một kỹ năng phức tạp bao gồm nhiều yếu tố khác nhau, vì thế ngoài năng lực bẩm sinh của trẻ, cũng cần quan tâm giúp trẻ phát triển về KNGT. Thực tiễn quản lý hoạt động giáo dục (HĐGD) KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An thời gian qua đã được các cấp QLGD và các trường MN trên địa bàn quan tâm và đã đạt được một số kết quả đáng kể. Song vẫn còn nhiều hạn chế và bất cập, chưa bắt kịp với yêu cầu của đổi mới của cấp học hiện nay. Vì vậy nghiên cứu Quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nội dung HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN

Chương trình GDMN quy định 5 lĩnh vực giáo dục trẻ MN là: “phát triển thể chất, phát triển nhận

thức, phát triển ngôn ngữ, phát triển thẩm mỹ, phát triển tình cảm – kỹ năng xã hội. Trong lĩnh vực phát triển ngôn ngữ (PTNN) gồm có nội dung phát triển khả năng giao tiếp hằng ngày của trẻ. Trong nội dung PTNN có phát triển kỹ năng giao tiếp”. Như vậy, giáo dục KNGT là 1 nội dung cụ thể trong nội dung GDMN.

Trong giáo dục KNGT, nội dung bao gồm: Trẻ sử dụng đúng lời nói để giao tiếp; Nói rõ ràng; Sử dụng các từ chỉ tên gọi, hành động, tính chất và từ biểu cảm trong sinh hoạt hằng ngày; Dựa vào các tiêu chí này, GV sử dụng để thực hiện GD KNGT cho trẻ mẫu giáo tại trường MN. Như vậy, GD KNGT cho trẻ đã được đưa vào nội dung Chương trình GDMN và Bộ chuẩn phát triển trẻ mẫu giáo. Qua đó, chúng ta thấy được tầm quan trọng và sự cần thiết của GDKN này với trẻ mẫu giáo.

2.2. Hình thức, phương pháp HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN

Giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN thông qua hoạt động học: Việc dạy học cho trẻ được tiến hành ở nhiều nơi, mọi lúc. Dạy học được tiến hành ngay trong cuộc sống hằng ngày. GV dạy trẻ các tri thức về sinh, an toàn, hành vi văn hóa trong sinh hoạt, dạy trẻ nói, hát, múa. Cô dạy trẻ trong các trò chơi, trong các cuộc đi dạo, đi tham quan. Các hình thức trên đây của trẻ mẫu giáo là rất cần thiết và quan trọng.

Giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN thông qua hoạt động vui chơi: Hoạt động chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ em lứa tuổi mẫu giáo. Thông qua các trò chơi cơ bản trên, trẻ có cơ hội được củng cố và phát triển kỹ năng giao tiếp. Trẻ có thể chơi với các loại trò chơi cơ bản sau: trò chơi đóng vai theo chủ đề; trò chơi ghép hình, lắp ráp, xây dựng; trò chơi đóng kịch; trò chơi học tập; trò chơi vận động; trò chơi dân gian; trò chơi với phương tiện công nghệ hiện đại.

Giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN thông qua hoạt động lao động: Hoạt động lao động đối với lứa tuổi mẫu giáo không nhằm tạo ra sản phẩm vật chất mà được sử dụng như một phương tiện giáo dục.

Giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN thông qua hoạt động ăn, ngủ, vệ sinh: Đây là các hoạt động nhằm hình thành một số nền nếp, thói quen trong sinh hoạt, đáp ứng nhu cầu sinh lý của trẻ, tạo cho trẻ trạng thái thoải mái, vui vẻ trong giao tiếp.

Giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo ở trường MN thông qua hoạt động chuyên đề, lễ hội, tham quan: Hướng đến các hoạt động lễ hội là quá trình trải nghiệm tuyệt vời của mỗi đứa trẻ. Hoạt động này giúp trẻ gắn kết tình bạn, giao tiếp, hợp tác, chia sẻ với các bạn qua tham gia các hoạt động này. Tham quan dã ngoại giúp trẻ tự khám phá cuộc sống xung quanh và môi trường bên ngoài, trẻ có cơ hội được mở rộng mối quan hệ, được giao tiếp và tương tác với các thành phần khác trong xã hội mà hàng ngày trẻ không có cơ hội tiếp xúc. Ngoài ra tùy tình hình trường MN còn có các hình thức thích hợp khác.

Như vậy, giáo dục KNGT có thể tiến hành dưới nhiều hình thức phong phú. Mỗi hình thức có ưu thế riêng đối với dạy KNGT cho trẻ. Để hình thành cho trẻ KNGT thì cần có thời gian biểu cụ thể, cần quá trình luyện tập thường xuyên với sự hỗ trợ; tương tác của người lớn và bạn bè. Trong quá trình giáo dục đó, GV và cha mẹ trẻ đóng vai trò là người hỗ trợ giúp trẻ phát huy khả năng của mình, từ đó phát triển những ứng xử tích cực. Đây là hình thức giáo dục hiện đại và hiệu quả giúp trẻ phát triển tốt khả năng tư duy, nâng cao sự tự tin trong cuộc sống.

Phương pháp giáo dục KNGT cho trẻ mẫu giáo là tổ hợp các PPDH và giáo dục bao gồm pPPDH và PPGD KNGT. Vận dụng các lý luận về PPDH PPGD nói chung và Chương trình GDMN năm 2016 để xác định các PPGD KNGT cho trẻ mẫu giáo, có thể sử dụng các nhóm phương pháp sau đây:

Nhóm phương pháp: Trực quan, làm mẫu-làm gương, dùng lời nói, thực hành, trải nghiệm, giáo dục bằng tình cảm và khích lệ, nêu gương - đánh giá, giáo dục lấy trẻ làm trung tâm...

2.3. Thực trạng quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An

Từ kết quả khảo sát thực trạng, tác giả thấy quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An trong thời gian qua, đã được sự quan tâm của Phòng GD&ĐT huyện; qua

nghiên cứu thực trạng cho thấy công tác quản lý đã đạt được những thành tựu nhất định: đội ngũ CBQL cũng như GV có nhận thức tốt về việc GDKNGT cho trẻ; hoạt động GDKNGT đã được các trường thực hiện một cách đều đặn và trẻ mẫu giáo được giáo dục nhiều nội dung của KNGT như: kỹ năng lắng nghe ý kiến của người khác, kỹ năng trao đổi ý kiến của mình với các bạn, kỹ năng thể hiện sự thân thiện, đoàn kết với bạn bè. Cùng với sự đa dạng các hình thức và PPGD QLHĐ GDKNGT (lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo, kiểm tra – đánh giá) cũng được thực hiện đều đặn và đạt được một số hiệu quả nhất định.

Bên cạnh những thành tựu đã đạt được, thực trạng quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An, vẫn còn một số hạn chế nổi bật như: một bộ phận CBQL và GV tổ chức hoạt động GDKNGT với các hình thức và phương pháp chưa được thường xuyên và chưa đáp ứng đủ yêu cầu của chương trình giáo dục MN; CBQL chưa chú trọng xây dựng mục tiêu và kế hoạch, chương trình GDKNGT cụ thể phù hợp với điều kiện của nhà trường; Hoạt động bồi dưỡng nghiệp vụ cho GV trong tổ chức chưa được chú trọng; Chỉ đạo hoạt động GDKNGT chưa được đặt ra như một yêu cầu bắt buộc trong chương trình giáo dục; sự phối hợp giữa nhà trường với cha mẹ trẻ chưa chặt chẽ; nhất là ở KTĐG các HĐGD KNGT chưa được quan tâm đúng mức, còn sơ sài, hình thức, mang tính đối phó; CSVC, đồ dùng dạy học, đồ chơi chưa đáp ứng được nhu cầu thực hành KNGT cho trẻ.

2.4. Biện pháp quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An

2.4.1. Xây dựng kế hoạch quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An

Dựa vào văn bản pháp quy, tình hình thực tế của nhà trường MN để XDKH quản lý HĐGD KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN; Hiệu trưởng phải xây dựng một kế hoạch HĐGD KNGT cho trẻ toàn diện trong năm học hoặc ngắn hạn. Quán triệt và phổ biến kế hoạch và tiến trình QL kế hoạch HĐGD KNGT cho trẻ 5-6 tuổi. Giúp GV nâng cao trình độ, kỹ năng nghề, phẩm chất chính trị và các nhiệm vụ đặt ra từ thực tiễn.

Đẩy mạnh tinh thần HĐGD KNGT cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường MN TP Trà Vinh, tự quản lý HĐGD KNGT trong mỗi GV nhằm không ngừng nâng cao năng lực sư phạm.

Hiệu trưởng XDKH quản lý HĐGD KNGT cho

trẻ mẫu giáo ở các trường MN theo định kỳ hằng năm, học kỳ, tháng thông qua các hoạt động sau:

+Tổ chức phong trào trong dạy học, CS,GD trẻ mẫu giáo;

+Tổ chức phong trào thi đua CS,GD trẻ;

Tổ chức sinh hoạt chuyên đề, tập huấn nâng cao năng lực sư phạm cho GV, tập huấn ứng dụng công nghệ thông tin trong CS,GD trẻ.

Tổ chức cho các GV theo học các lớp đào tạo chính quy, không chính quy để nâng cao NLSP cho GV.

Tạo động lực khích lệ GV tự bồi dưỡng để nâng cao quản lý hoạt động giao tiếp cho trẻ.

2.4.2. Tổ chức triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN

Biện pháp này rất cần thiết. Đây là nhiệm vụ quan trọng của hiệu trưởng nhằm thực hiện được các mục tiêu chất lượng trong nhà trường. XDKH tổ chức sát với yêu cầu, với tình hình thực tế của năm học đảm bảo tính ổn định và phát triển nhà trường. Cho nên mỗi GV phải tự tổ chức cho mình Tổ chức triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành. Tổ chức triển khai kế hoạch HĐGD-KNGT cho trẻ; hiệu trưởng cần xác định công việc cho các lực lượng giáo dục trong trường; Phân công nhiệm vụ cho các lực lượng giáo dục trong trường; Xây dựng cơ chế phối hợp giữa các lực lượng; Quy định nhiệm vụ và quyền hạn của các lực lượng giáo dục; Bồi dưỡng nghiệp vụ cho GV; Hỗ trợ, tạo điều kiện cho GV thực hiện giáo dục KNGT. Tổ chức triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN sẽ đánh giá được năng lực chuyên môn, NLSP của GV và kết quả GDKNGT cho trẻ. Do vậy đòi hỏi GV cần phải nghiên cứu, đào sâu suy nghĩ nội dung của từng bài học, bài giảng, phải cải tiến nghiên cứu đổi mới PPDH với phương châm "Lấy trẻ làm trung tâm".

2.4.3. Chỉ đạo triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN

Chỉ đạo GV biên soạn giáo án giáo dục KNGT thông qua các hoạt động trải nghiệm;

Chỉ đạo lồng ghép các môn học nhằm giúp các GV MN có định hướng đúng đắn về biên soạn giáo án dạy KNGT theo quan điểm giáo dục lấy trẻ làm trung tâm hiện nay;

-Chỉ đạo sự thống nhất về nội dung, hình thức và PPGD KNGT cho trẻ.

Chỉ đạo tập trung vào các nội dung kế hoạch tổ chức triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành,

tỉnh Long An như: Biết sử dụng lời nói để giao tiếp nói rõ ràng; Sử dụng các từ chỉ tên gọi, hành động, tính chất và từ biểu cảm trong sinh hoạt hàng ngày; Sử dụng các loại câu khác nhau trong giao tiếp; Sử dụng lời nói để bày tỏ cảm xúc, nhu cầu, ý nghĩ và kinh nghiệm của bản thân; Sử dụng lời nói để trao đổi và chỉ dẫn bạn bè trong hoạt động; Biết cách khởi xướng cuộc trò chuyện.

2.4.4. Kiểm tra, đánh giá kết quả triển khai kế hoạch quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN

Qua KTĐG, quản lý chặt chẽ KTĐG là khâu cuối cùng trong chu trình quản lý.

Trong quá trình thực hiện biện pháp, cần tập trung vào các nội dung sau: - Theo dõi, xem xét hoạt động KNGT; Phân tích và đưa ra kết luận về hoạt động KNGT. Đối với CBQL trường MN: Xác định nội dung đánh giá HĐGD-KNGT cho trẻ. Xây dựng các tiêu chí KTĐG HĐGD KNGT.

Xác định các hình thức, phương pháp KTĐG . Hướng dẫn GV về tiêu chí đánh giá. \Kiểm tra định kỳ hàng tháng trong các HĐ DH. Kiểm tra đột xuất trong các HĐGD khác. Nhận xét, rút kinh nghiệm sau mỗi giờ học KNGT.

3. Kết luận

Quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An là một nội dung quan trọng trong HĐGD KNS cho trẻ của các trường MN, hình thành một số kỹ năng cho trẻ mẫu giáo để phát triển toàn diện nhân cách cho các em và trang bị một số kỹ năng cần thiết để chuẩn bị tốt cho trẻ vào lớp 1, cũng như thực hiện mục tiêu GDMN đề ra. Tác giả 5 biện pháp quản lý HĐGD-KNGT cho trẻ mẫu giáo ở các trường MN huyện Châu Thành, tỉnh Long An. Các biện pháp này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau, cần phối hợp thực hiện đồng loạt các biện pháp nhằm đạt hiệu quả cao nhất trong quá trình quản lý.

Tài liệu tham khảo

1. Quốc hội (2019), *Luật số 43/2019/QH14 của Quốc hội về sửa đổi: Luật Giáo dục*. Hà Nội
2. Ban Chấp hành TƯ (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 của Hội nghị lần thứ tám về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*. Hà Nội.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Thông tư số 13/2012/TT-BGDĐT ban hành quy định về "Xây dựng trường học an toàn, phòng, chống tai nạn, thương tích trong cơ sở GDMN*. Hà Nội.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư số 52/2020/TT-BGDĐT: về Điều lệ trường MN*. Hà Nội

Tăng cường quản lý xây dựng mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi, Thành phố Thủ Đức

Phan Thị Thu Hiền*

*Học viên cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 16/8/2024; Accepted: 19/8/2024; Published: 24/8/2024

Abstract: The current situation indicates that the activities of professional groups in primary schools play a crucial role in ensuring the quality of education, particularly in the implementation and enhancement of experiential learning activities for students. This article discusses the importance, planning, organization, direction, and evaluation of professional group activities. From there, it proposes measures to contribute to the improvement of experiential learning activities in primary schools.

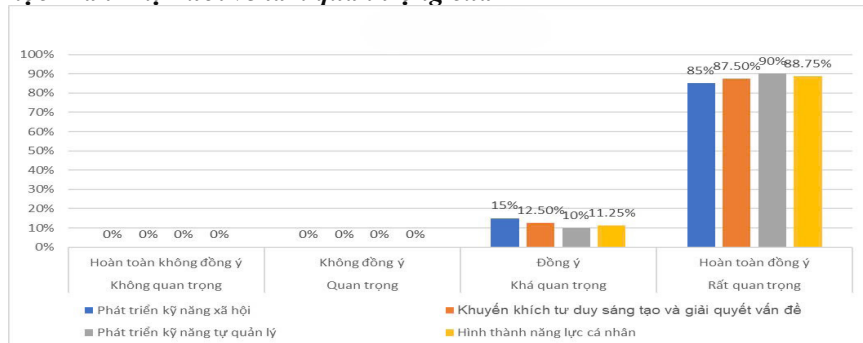
Keywords: Management, model, experiential activities, primary school students

1. Đặt vấn đề

Luật Giáo dục (2019) đã nêu rõ mục tiêu giáo dục nhằm phát triển toàn diện con người Việt Nam có đạo đức, tri thức, văn hóa, sức khỏe, thẩm mỹ và nghề nghiệp; tăng cường công tác tập huấn và bồi dưỡng năng lực cho giáo viên (GV), xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm cụ thể, rõ ràng và phù hợp với đặc điểm của từng lớp học; đồng thời, cần có sự chỉ đạo sát sao từ ban giám hiệu nhà trường và thực hiện kiểm tra, đánh giá thường xuyên để kịp thời điều chỉnh và nâng cao chất lượng. Việc thúc đẩy sự hợp tác giữa các tổ chuyên môn cũng là một yếu tố quan trọng, giúp tạo điều kiện cho GV chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau và cùng xây dựng các hoạt động trải nghiệm (HĐTN) phong phú, sáng tạo, góp phần phát triển toàn diện cho học sinh (HS) tiểu học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nhận thức của GV và CBQL tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi về tầm quan trọng của HĐTN



2.2. Thực trạng về quản lý xây dựng kế hoạch HĐTN cho HS ở Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi

TP Thủ Đức

Quản lý xây dựng kế hoạch HĐTN tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi được thực hiện khá chi tiết, bao gồm việc xác định mục tiêu, nội dung, lịch trình, và các phương tiện cần thiết. Tuy nhiên, vẫn còn một số khó khăn trong việc thực hiện kế hoạch do thiếu nguồn lực và thời gian. Theo kết quả khảo sát, 40% GV cho rằng việc lập kế hoạch tổ chức chi tiết chưa đạt yêu cầu, điều này cho thấy rằng mặc dù có sự quan tâm và đầu tư vào việc lập kế hoạch, việc triển khai kế hoạch này vẫn gặp nhiều khó khăn, đặc biệt là trong việc huy động nguồn lực cần thiết.

Nội dung khảo sát	Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt
Xác định rõ mục tiêu	0%	10%	10%	80%
Xác định nội dung và phương pháp tổ chức	0%	12.5%	8.75%	78.75%
Lập kế hoạch chi tiết và cụ thể	0%	7.5%	7.5%	85%
Phân công nhiệm vụ	0%	12.5%	8.75%	78.75%

Những khó khăn này đặc biệt rõ rệt khi liên quan đến việc phối hợp giữa các bên liên quan, đảm bảo rằng tất cả các nhiệm vụ đều được hoàn thành đúng thời hạn. Sự thiếu hụt nguồn lực cũng đã khiến cho việc thực hiện kế hoạch không đạt được hiệu quả tối ưu.

Tuy nhiên, không thể phủ nhận rằng, khi có sự hỗ trợ từ các cấp quản lý và đầu tư đúng mức vào các nguồn lực cần thiết, việc lập kế hoạch chi tiết sẽ trở nên thực sự hiệu quả và

giúp đảm bảo rằng các HĐTN được tổ chức một cách có hệ thống và đạt được mục tiêu giáo dục đề ra.

Nhìn chung, quản lý xây dựng kế hoạch hoạt động trải nghiệm tại trường Tiểu học Trần Thị Bưởi đã đạt được những kết quả nhất định, nhưng cần có sự đầu tư thêm về thời gian, công sức, và nguồn lực để đảm bảo rằng các kế hoạch này được thực hiện hiệu quả và mang lại giá trị giáo dục cao nhất cho học sinh.

2.3. Thực trạng quản lý tổ chức HĐTN cho HS ở Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi TP Thủ Đức

Việc tổ chức HĐTN tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi đã được triển khai khá tốt với sự tham gia tích cực của GV và cán bộ quản lý. Tuy nhiên, vẫn còn một số hạn chế trong quá trình phân công nhiệm vụ và đảm bảo an toàn cho HS khi tham gia các hoạt động.

Nội dung khảo sát	Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt
Phân công nhiệm vụ rõ ràng và hiệu quả	0%	30%	30%	40%
Đảm bảo an toàn cho HS	0%	25%	35%	40%
Sử dụng CNTT trong quản lý	0%	15%	40%	45%
Phối hợp giữa các bên liên quan	0%	20%	35%	45%
Đánh giá và điều chỉnh kịp thời trong quá trình tổ chức	0%	25%	40%	35%

Kết quả khảo sát cho thấy, 40% GV đánh giá rằng việc phân công nhiệm vụ rõ ràng và hiệu quả đã được thực hiện tốt, nhưng vẫn có 30% GV cho rằng cần cải thiện thêm trong việc này để tránh sự chồng chéo trong công việc và đảm bảo các hoạt động trải nghiệm diễn ra suôn sẻ.

Việc tổ chức các HĐTN tại trường còn được hỗ trợ bởi việc sử dụng CNTT, với 45% GV cho rằng công nghệ thông tin đã giúp tiết kiệm thời gian và nâng cao hiệu quả quản lý. Tuy nhiên, vẫn còn 25% giáo viên nhận định rằng việc phối hợp giữa các bên liên quan cần được cải thiện để đảm bảo tính kịp thời và hiệu quả trong quá trình tổ chức hoạt động.

Nhìn chung, Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi đã có những nỗ lực đáng kể trong việc quản lý và tổ chức các HĐTN, đảm bảo sự tham gia tích cực của GV và HS. Tuy nhiên, để nâng cao chất lượng và hiệu quả của các hoạt động, cần tiếp tục cải thiện việc phân công nhiệm vụ, đảm bảo an toàn, và tăng cường sự phối hợp giữa các bên liên quan.

2.4. Thực trạng quản lý chỉ đạo HĐTN cho HS ở Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi TP Thủ Đức

Quản lý chỉ đạo hoạt động trải nghiệm tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi được thực hiện một cách bài

bản với sự giám sát chặt chẽ từ các cán bộ lãnh đạo quản lý. Tuy nhiên, vẫn còn tồn tại một số hạn chế trong việc giao tiếp và phối hợp giữa các bên liên quan, điều này có thể ảnh hưởng đến hiệu quả của các hoạt động trải nghiệm.

Nội dung khảo sát	Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt
Đưa ra mục tiêu cụ thể	0%	10%	10%	80%
Lập kế hoạch chi tiết	0%	7.5%	7.5%	85%
Phân công nhiệm vụ rõ ràng	0%	12.5%	8.75%	78.75%
Đưa ra hướng dẫn chi tiết	0%	10%	8.75%	81.25%
Đảm bảo các hoạt động thực hiện đúng kế hoạch	0%	10%	8.75%	81.25%
Theo dõi tiến độ và điều phối các nguồn lực	0%	7.5%	10%	82.5%
Thiết lập các biện pháp bảo đảm an toàn	0%	10%	7.5%	82.5%
Đảm bảo các hoạt động đạt mục tiêu giáo dục	0%	10%	8.75%	81.25%
Thu thập ý kiến phản hồi	0%	10%	7.5%	82.5%
Đánh giá các hoạt động	0%	10%	8.75%	81.25%
Phân tích điểm mạnh và điểm yếu	0%	10%	8.75%	81.25%
Vai trò lãnh đạo và chỉ đạo của nhà quản lý	0%	10%	8.75%	81.25%
Đảm bảo sự phối hợp tốt giữa các bên liên quan	0%	10%	7.5%	82.5%
Quản lý thời gian và nguồn lực hiệu quả	0%	10%	8.75%	81.25%

Theo kết quả khảo sát, 80% giáo viên và cán bộ quản lý đánh giá rằng việc đưa ra mục tiêu cụ thể trong quản lý chỉ đạo hoạt động trải nghiệm đã được thực hiện tốt. Tuy nhiên, vẫn còn 10% ý kiến cho rằng cần cải thiện thêm trong việc phối hợp giữa các bên liên quan để đảm bảo các hoạt động diễn ra một cách hiệu quả và đúng kế hoạch.

Mặc dù việc quản lý chỉ đạo đã được thực hiện một cách bài bản, nhưng vẫn cần có sự cải thiện trong việc giao tiếp và phối hợp giữa các bên liên quan. Việc thiếu giao tiếp và phối hợp có thể dẫn đến những hiểu lầm hoặc chậm trễ trong việc giải quyết các vấn đề phát sinh, từ đó ảnh hưởng đến hiệu quả của các hoạt động trải nghiệm.

Nhìn chung, trường Tiểu học Trần Thị Bưởi đã có những nỗ lực đáng kể trong việc quản lý và chỉ đạo các hoạt động trải nghiệm, đảm bảo sự tham gia tích cực của giáo viên và học sinh. Tuy nhiên, để nâng cao chất lượng và hiệu quả của các hoạt động, cần tiếp tục cải thiện việc giao tiếp và phối hợp giữa các

bên liên quan, đồng thời đảm bảo mọi nhiệm vụ được phân công rõ ràng và thực hiện đúng tiến độ.

2.5. Thực trạng quản lý kiểm tra đánh giá hoạt động trải nghiệm cho HS ở trường Tiểu học Trần Thị Bưởi TP Thủ Đức

Quản lý kiểm tra và đánh giá hoạt động trải nghiệm tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi được thực hiện nhằm đảm bảo các hoạt động trải nghiệm đạt được mục tiêu giáo dục đề ra. Mặc dù đã có những nỗ lực trong việc triển khai đánh giá, quá trình này vẫn gặp phải một số hạn chế, đặc biệt trong việc phân tích và sử dụng kết quả để cải thiện chất lượng hoạt động.

Nội dung khảo sát	Chưa đạt	Đạt	Khá	Tốt
Xác định mục tiêu và tiêu chí đánh giá	0%	10%	10%	80%
Xây dựng kế hoạch đánh giá chi tiết	0%	7.5%	7.5%	85%
Triển khai đánh giá	0%	12.5%	8.75%	78.75%
Phân tích và sử dụng kết quả đánh giá	0%	10%	8.75%	81.25%
Công cụ và phương pháp đánh giá	0%	10%	8.75%	81.25%
Quản lý kiểm tra và đánh giá hoạt động trải nghiệm	0%	10%	8.75%	81.25%

Kết quả khảo sát cho thấy, 80% GV và cán bộ quản lý đánh giá rằng việc xác định mục tiêu và tiêu chí đánh giá đã được thực hiện tốt. Tuy nhiên, 20% vẫn cho rằng quá trình đánh giá cần được cải thiện thêm để đảm bảo đánh giá toàn diện và chính xác hơn.

Nhìn chung, quản lý kiểm tra và đánh giá hoạt động trải nghiệm tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi đã đạt được những kết quả nhất định, nhưng cần tiếp tục cải thiện quy trình và công cụ đánh giá để đảm bảo rằng các hoạt động trải nghiệm không chỉ đáp ứng mục tiêu giáo dục mà còn mang lại giá trị cao nhất cho học sinh.

2.6. Đề xuất các biện pháp

- Tăng cường huy động nguồn lực tài chính và đầu tư cơ sở vật chất: Để thực hiện biện pháp này, nhà trường cần chủ động tìm kiếm và huy động các nguồn tài chính từ cộng đồng.

- Tăng cường sự phối hợp và tham gia của phụ huynh và cộng đồng: Nhà trường có thể tổ chức các buổi hội thảo, họp phụ huynh và các chương trình truyền thông như bản tin điện tử, mạng xã hội để giải thích rõ mục tiêu, lợi ích của các hoạt động trải nghiệm đối với sự phát triển toàn diện của học sinh.

- Cải tiến quy trình đánh giá hoạt động trải nghiệm: Việc sử dụng các công cụ và phương pháp

đánh giá hiện đại là điều cần thiết để đảm bảo tính chính xác và minh bạch của quá trình đánh giá.

- Nâng cao năng lực của giáo viên trong việc tổ chức hoạt động trải nghiệm: nhà trường cần tổ chức các khóa tập huấn chuyên sâu cho giáo viên về các phương pháp giảng dạy mới, kỹ năng tổ chức hoạt động trải nghiệm, và sử dụng công nghệ thông tin trong giáo dục.

- Đa dạng hóa nội dung và hình thức tổ chức hoạt động trải nghiệm: Biện pháp này nhằm mở rộng và làm phong phú thêm các hoạt động trải nghiệm, đáp ứng nhu cầu phát triển toàn diện của học sinh. Việc đa dạng hóa nội dung và hình thức tổ chức sẽ giúp học sinh không chỉ học hỏi qua sách vở mà còn qua những trải nghiệm thực tế.

- Đảm bảo an toàn và hiệu quả trong tổ chức hoạt động trải nghiệm: Nhiệm vụ của biện pháp này là đảm bảo an toàn tuyệt đối cho học sinh trong mọi hoạt động trải nghiệm, đồng thời tối ưu hóa quy trình tổ chức để đảm bảo hiệu quả và sự tham gia tích cực của học sinh.

3. Kết luận

Bài viết đã làm rõ thực trạng quản lý và tổ chức các hoạt động trải nghiệm tại trường, từ đó đưa ra những biện pháp cụ thể nhằm nâng cao chất lượng giáo dục, đáp ứng nhu cầu phát triển toàn diện của HS.

Các biện pháp đề xuất trong đề án được xây dựng dựa trên sự phân tích kỹ lưỡng các yếu tố thực tiễn, bao gồm việc tăng cường huy động nguồn lực tài chính, cải thiện cơ sở vật chất, nâng cao năng lực chuyên môn của đội ngũ GV, và tăng cường sự phối hợp giữa nhà trường, phụ huynh và cộng đồng. Đặc biệt, việc cải tiến quy trình đánh giá và đa dạng hóa nội dung các hoạt động trải nghiệm đã được chú trọng nhằm đảm bảo rằng các hoạt động không chỉ phong phú về hình thức mà còn sâu sắc về nội dung, mang lại giá trị giáo dục thiết thực cho HS.

Tài liệu tham khảo

- Quốc Hội (2019), *Luật giáo dục 2019*, NXB ST. Hà Nội
- Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 Ban hành chương trình Giáo dục phổ thông.
- Nguyễn Trọng Lăng (chủ biên, 2023), *Giáo trình quản lý giáo dục tiểu học*, nxb KHXH, Hà Nội
- Đỗ Ngọc Thống (2015), *Hoạt động trải nghiệm sáng tạo từ kinh nghiệm giáo dục quốc tế và vấn đề của Việt Nam*. Tạp trí Khoa học giáo dục, Viện Khoa học giáo dục Việt Nam, số 115 năm 2015.

Tăng cường quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh ở Trường Trung học cơ sở Lộc Hòa huyện Long Hồ, tỉnh Vĩnh Long

Lê Tuấn Hải

Học viên Cao học, Trường ĐH Trà Vinh

Received: 26/7/2024; Accepted: 29/7/2024; Published: 2/8/2024

Abstract: Educating students on behavioral culture aims to create a positive learning environment and promote the holistic development of students. At the same time, it helps enhance awareness and understanding of the important role of culture in the learning process and personal development of students. The article discusses the awareness of management staff regarding the necessity of managing the educational activities related to behavioral culture for students, including planning, organizing, directing, evaluating, and the factors affecting the management of these educational activities.

Keywords: Management, education of behavioral culture, lower secondary school, Long Hồ District

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng về Đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo (GD &ĐT) trong thời kỳ công nghiệp hóa hiện đại hóa và hội nhập quốc tế đã chỉ rõ: “Đổi mới chương trình nhằm phát triển năng lực và phẩm chất người học, hài hòa đức, trí, thể, mỹ; dạy người, dạy chữ và dạy nghề”. GD có vai trò hình thành và phát triển nhân cách con người, trường học nói chung và trường trung học cơ sở (THCS) nói riêng góp phần xây dựng nền tảng văn hóa mang tính thiết yếu cho thế hệ trẻ. Mỗi trường học và cơ sở GD đều mong muốn xây dựng được một môi trường GD và học tập an toàn, lành mạnh, thân thiện... để học sinh (HS) được học tập, tiếp nhận các

tri thức mới, đồng thời không ngừng rèn luyện phẩm chất và nhân cách đạo đức của chính bản thân mình, trong đó chú trọng các hành vi ứng xử văn hóa, đặc biệt là ứng xử giữa HS với HS, HS với GV để từ đó lan tỏa trong mỗi gia đình, đến cộng đồng khu dân cư và toàn xã hội. Trong khuôn khổ bài báo này, tác giả đề cập đến “Quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho HS ở Trường Trung học cơ sở Lộc Hòa huyện Long Hồ, tỉnh Vĩnh Long trong bối cảnh hiện nay”

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Thực trạng nhận thức của CBQL về sự cần thiết phải quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng

xử (VHUX) cho HS ở Trường THCS

Bảng 2.1. Nhận thức của CBQL về sự cần thiết phải quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

TT	Nội dung thực hiện	(N= 58); Tỷ lệ %				Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
		Không cần thiết	Ít cần thiết	Cần thiết	Rất cần thiết			
1	Tạo môi trường học tập thân thiện, lành mạnh.	0 0%	4 6.9%	23 39.7%	31 53.4%	3.47	0.627	2
2	Xây dựng KN giao tiếp và ứng xử văn hóa, giảm thiểu các hành vi bạo lực và xung đột.	0 0%	3 5.2%	32 55.1%	23 39.7%	3.34	0.579	4
3	Nâng cao nhận thức của HS về giá trị văn hóa và đạo đức, phát triển KN sống.	0 0%	2 3.4%	31 53.5%	25 43.1%	3.40	0.560	3
4	Tăng cường sự hợp tác giữa nhà trường và gia đình.	0 0%	5 8.6%	28 48.3%	25 43.1%	3.34	0.637	5
5	Thúc đẩy hoạt động ngoại khóa và phong trào văn hóa.	0 0%	7 12.1%	33 56.9%	18 31.0%	3.19	0.634	6
6	Đào tạo và phát triển đội ngũ GV về giáo dục VHUX	0 0%	1 1.7%	14 24.2%	43 74.1%	3.72	0.488	1
7	Đánh giá và đề xuất cải thiện chương trình giáo dục VHUX	0 0%	7 12.1%	39 67.2	12 20.7%	3.09	0.571	7

Bảng số liệu cho thấy rằng việc đào tạo và phát triển đội ngũ GV về Giáo dục VHUX là yếu tố được đánh giá cao nhất và có sự đồng thuận cao từ người tham gia khảo sát. Tạo môi trường học tập thân thiện, lành mạnh cũng được đánh giá cao nhưng có mức độ đồng thuận thấp hơn. Trong khi đó, việc đánh giá và đề xuất cải thiện chương trình giáo dục VHUX được đánh giá thấp nhất, cho thấy cần có nhiều cải tiến và sự tập trung hơn vào lĩnh vực này.

2.2 Thực trạng xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho học sinh ở Trường Trung học cơ sở

Bảng 2.2. Xây dựng kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

TT	Nội dung thực hiện	(N= 58); Tỷ lệ %				Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
		Kém	Yếu	Khá	Tốt			
1	Xây dựng kế hoạch chi tiết theo từng giai đoạn: ngắn hạn, trung hạn và dài hạn.	0 0%	0 0%	26 44.8%	32 55.2%	3.55	0.502	6
2	Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử chung cho toàn trường.	0 0%	0 0%	18 31.0%	40 69.0%	3.69	0.467	4
3	Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX cho từng khối lớp.	0 0%	0 0%	16 27.6%	42 72.4%	3.72	0.451	2
4	Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX gắn với nội dung học tập các môn văn hóa.	0 0%	0 0%	16 27.6%	42 72.4%	3.72	0.451	3
5	Xây dựng kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX gắn với rèn luyện đạo đức, lối sống.	0 0%	0 0%	15 25.9%	43 74.1%	3.74	0.442	1
6	Phân bổ nguồn lực (nhân lực, tài chính) hợp lý để thực hiện các hoạt động, đảm bảo bám sát nhận thức, hành vi và nhu cầu của HS và GV về văn hóa ứng xử.	0 0%	2 3.4%	19 32.8%	37 63.8%	3.60	0.560	5

Việc xây dựng kế hoạch giáo dục văn hóa ứng xử gắn với rèn luyện đạo đức, lối sống và lập kế hoạch riêng biệt cho từng khối lớp. Tuy nhiên, việc xây dựng kế hoạch chi tiết theo từng giai đoạn được đánh giá thấp hơn, phản ánh sự thiếu nhất quán trong đánh

giá về tính chi tiết và khả thi. Các nội dung khác cũng được đánh giá khá cao, đặc biệt là sự tích hợp vào chương trình học và sự phân bổ nguồn lực hợp lý, mặc dù vẫn có một số khác biệt trong quan điểm.

2.3. Thực trạng tổ chức quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS ở trường THCS

Bảng 2.3. Tổ chức quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

TT	Nội dung thực hiện	(N= 58); Tỷ lệ %				Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
		Kém	Yếu	Khá	Tốt			
1	Ban giám hiệu phân công, phân nhiệm các bộ phận và thành viên rõ ràng, cụ thể.	0 0%	0 0%	13 22.4%	45 77.6%	3.78	0.421	1
2	Sự phối hợp giữa CBQL, GV, phụ huynh và HS trong nhà trường.	0 0%	0 0%	19 32.8%	39 67.2%	3.67	0.473	2
3	Tổ chức các buổi sinh hoạt chuyên đề, tọa đàm, hội thảo về VHUX	0 0%	2 3.4%	20 34.5%	36 62.1%	3.59	0.563	4
4	Tạo các CLB văn hóa, nghệ thuật, thể thao để HS có cơ hội thực hành và thể hiện VHUX của mình trước bạn bè và cộng đồng.	0 0%	3 5.2%	21 36.2%	34 58.6%	3.53	0.599	5
5	Sử dụng các phương tiện truyền thông xã hội, website trường để lan tỏa các thông điệp về VHUX	0 0%	0 0%	20 34.5%	38 65.5%	3.66	0.479	3
6	Tổ chức các cuộc thi, sự kiện trực tiếp hoặc trực tuyến nhằm khuyến khích HS tham gia đề cùng giao lưu, chia sẻ hiểu biết của bản thân về VH	1 1.7%	0 0%	26 44.8%	31 53.5%	3.50	0.600	6

Các hoạt động liên quan đến việc phân công nhiệm vụ, phối hợp giữa các bên liên quan và sử dụng truyền thông xã hội được đánh giá cao với sự đồng thuận lớn từ người tham gia.

2.4. Thực trạng chỉ đạo quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS ở trường THCS

Bảng 2.4. Chỉ đạo quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

TT	Nội dung thực hiện	(N= 58); Tỷ lệ %				Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
		Kém	Yếu	Khá	Tốt			
1	Ban giám hiệu cần xây dựng và ban hành các văn bản chỉ đạo, quy định cụ thể về giáo dục VHUX	0 0%	1 1.7%	16 27.6%	41 70.7%	3.69	0.503	7
2	Hướng dẫn, đôn đốc cấp dưới thực hiện các văn bản, kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	0 0%	14 24.1%	44 75.9%	3.76	0.432	2
3	Kiểm tra tiến độ việc thực hiện quản lý hoạt động giáo dục VHUX, giám sát định kỳ việc tổ chức hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	2 3.4%	12 20.7%	44 75.9%	3.72	0.523	4
4	Lãnh đạo động viên, tạo động lực cho cấp dưới thực hiện kế hoạch quản lý hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	0 0%	13 22.4%	45 77.6%	3.78	0.421	1

5	Tăng cường công tác tham mưu của các bộ phận trong nhà trường với Ban Giám hiệu về công tác quản lý hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	0 0%	17 29.3%	41 70.7%	3.71	0.459	5
6	Tập thể nhà trường xây dựng và duy trì môi trường học tập tích cực, thân thiện, khuyến khích các hành vi VHUX đúng mực.	0 0%	0 0%	14 24.1%	44 75.9%	3.76	0.432	3
7	Hướng dẫn xử lý, điều chỉnh các sai lệch trong quá trình thực hiện kế hoạch.	0 0%	0 0%	17 29.3%	41 70.7%	3.71	0.459	6

Bảng số liệu cho thấy sự đồng thuận cao trong việc đánh giá các hoạt động quản lý giáo dục văn hóa ứng xử. Các nội dung được xếp hạng cao đều có điểm trung bình cao và độ lệch chuẩn thấp, cho thấy sự nhất quán trong nhận thức về tầm quan trọng của việc động viên, hướng dẫn và duy trì môi trường học tập

tích cực. Các nội dung xếp hạng thấp hơn vẫn có điểm trung bình cao cho thấy việc chỉ đạo quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử ở nhà trường thực hiện tốt, cần đẩy mạnh thực hiện và phát huy cao hơn nữa.

2.5 Thực trạng kiểm tra, đánh giá quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS ở trường THCS

Bảng 2.5. Kiểm tra, đánh giá quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

TT	Nội dung thực hiện	(N= 58); Tỷ lệ %				Điểm trung bình	Độ lệch chuẩn	Xếp hạng
		Kém	Yếu	Khá	Tốt			
1	Xây dựng tiêu chuẩn kiểm tra, đánh giá cụ thể theo từng mặt như nội dung, hình thức, quá trình triển khai các hoạt động giáo dục VHUX phù hợp mục tiêu của kế hoạch đề ra.	0 0%	0 0%	17 29.3%	41 70.7%	3.71	0.459	4
2	Phổ biến, hướng dẫn cách thức kiểm tra, đánh giá kết quả của hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	0 0%	16 27.6%	42 72.4%	3.72	0.451	2
3	GV, nhân viên và HS của nhà trường luôn thể hiện thái độ lịch sự và tế nhị trong giao tiếp giúp mọi người xung quanh.	0 0%	0 0%	17 29.3%	41 70.7%	3.71	0.459	5
4	Kiểm tra tình hình thực hiện kế hoạch hoạt động giáo dục VHUX	0 0%	1 1.7%	14 24.2%	43 74.1%	3.72	0.488	3
5	Kiểm tra việc tuân thủ các quy tắc và quy định của nhà trường, bao gồm giờ giấc, trang phục, thái độ học tập và các hoạt động khác.	0 0%	0 0%	15 25.9%	43 74.1%	3.74	0.442	1
6	Thường xuyên kiểm tra, đánh giá kết quả và điều chỉnh kế hoạch, hoạt động nếu cần thiết.	0 0%	2 3.4%	15 25.9%	41 70.7%	3.67	0.543	7
7	Củng cố, hoàn thiện, cải tiến các tiêu chuẩn kiểm tra, đánh giá hoạt động giáo dục VHUX phù hợp với thực tiễn.	0 0%	0 0%	18 31.0%	40 69.0%	3.69	0.467	6

Bảng dữ liệu cho thấy sự phổ biến của thiết bị di động, mạng xã hội và trò chơi điện tử có ảnh hưởng lớn nhất đến thái độ và hành vi ứng xử văn hóa của học sinh, với điểm trung bình cao nhất (3.35) và độ lệch chuẩn khá cao, ở mức 0.884. Môi trường xã hội và gia đình cũng có ảnh hưởng đáng kể, xếp hạng cao với điểm trung bình lần lượt là 3.23 và 3.17.

2.6. Các yếu tố ảnh hưởng đến quản lý hoạt động giáo dục VHUX cho HS

Điều kiện kinh tế, xã hội, môi trường văn hóa, truyền thống tại địa phương. Gia đình có thể tạo ra môi trường hỗ trợ và rèn luyện KN ứng xử cho HS. Môi trường xã hội có ảnh hưởng lớn đến HS thông qua các giá trị, niềm tin và hành vi xã hội. Sự phổ biến của thiết bị di động, mạng xã hội và trò chơi điện tử tác động đến thái độ và VHUX của HS.

3. Kết luận

Quản lý hoạt động giáo dục VHUX trong nhà trường đóng vai trò quan trọng trong việc tạo ra môi trường học tập thân thiện, giúp phát triển và hoàn thiện nhân cách của HS. VHUX trong nhà trường thể hiện các nội dung: Cả GV và HS tôn trọng lẫn nhau;

ứng xử lịch sự và tế nhị trong mọi tình huống; việc chấp hành nội quy của trường, lớp của GV và HS; sự hợp tác và đoàn kết trong học tập và trong sinh hoạt; tự quản và tự chịu trách nhiệm. Để cải thiện tình hình này, cần nâng cao nhận thức và năng lực của đội ngũ GV thông qua các chương trình đào tạo chuyên sâu, cải thiện CSVC và tăng cường nguồn lực tài chính, đổi mới PP và chính sách GD, tăng cường sự phối hợp giữa các bên liên quan và quản lý chặt chẽ việc sử dụng công nghệ và mạng xã hội của HS.

Tài liệu tham khảo

- Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị lần thứ 8 Ban Chấp hành Trung ương Đảng*. Hà Nội
- Quốc Hội (2019), *Luật giáo dục 2019*, NXB ST. Hà Nội
- Bộ Giáo dục & Đào tạo (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể*. Hà Nội
- Chính phủ (2022); *Chỉ thị số 08/CT-TTg ngày 01/6/2022 của Thủ tướng Chính phủ về việc tăng cường triển khai công tác xây dựng văn hóa học đường*. Hà Nội

Quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Trần Thị Lý*

*Học viên cao học, Trường Đại học Trà Vinh

Received: 12/8/2024; Accepted: 22/8/2024; Published: 8/9/2024

Abstract: From the results of the research topic: “Management of TCM activities in primary schools in Phuoc Long town, Phuoc Long district, Bac Lieu province to meet the 2018 general education program”; the article presents some issues from the above research results.

Keywords: Professional group of primary school in Phuoc Long town, Bac Lieu province

1. Đặt vấn đề

Tại Điều 14, Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường TH của Bộ GD&ĐT nêu rõ “Tổ chuyên môn (TCM), bao gồm GV theo khối lớp hoặc môn học; nhân viên làm công tác thư viện, thiết bị GD (TBGD), công nghệ thông tin, hỗ trợ GD người khuyết tật, tham vấn học đường. Mỗi tổ có ít nhất 03 thành viên; TCM có tổ trưởng, nếu có từ 07 thành viên trở lên thì có tổ phó”. Trong những năm gần đây, ngành GD&ĐT tỉnh Bạc Liêu nói chung, GD cấp TH ở huyện Phước Long nói riêng ngày càng nâng cao chất lượng dạy học và phát triển bền vững. Phước Long là một trong các huyện của tỉnh Bạc Liêu có quy mô trường lớp ổn định, đáp ứng nhu cầu học tập của HS; CSVC trang thiết bị từng bước được tăng cường và hiện đại; xây dựng đội ngũ CBQL và GV, nhân viên được quan tâm, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của sự nghiệp GD địa phương. Cùng với sự phát triển về quy mô CSVC các trường TH trên địa bàn huyện đã quyết tâm dạy tốt, học tốt, tạo sự chuyển biến mạnh mẽ nhằm góp phần nâng cao CLGD toàn diện cho HS. Tuy nhiên, để đáp ứng được yêu cầu đổi mới “căn bản, toàn diện” của GD hiện

nay thì QLHĐ của TCM cũng cần phải đổi mới một cách căn bản. Vì thế, nghiên cứu: “Quản lý hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018”; là vấn đề cần thiết hiện nay

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phương pháp nghiên cứu thực trạng

Tác giả tiến hành khảo sát chủ yếu một số nội dung cơ bản có liên quan đến đề tài; sử dụng bộ công cụ khảo sát là các phiếu câu hỏi với các đối tượng khảo sát là 72 người bao gồm: 12 CBQL (Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng, Tổ trưởng chuyên môn), 60 GV ở 2 trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu.

2.2. Thực trạng XDKH hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018

Bảng 2.1. Thực trạng XDKHHĐ của TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, đáp ứng chương trình GDPT2018

TT	Nội dung		Mức độ thực hiện (N=72)								TB	Thứ hạng
			Tốt		Khá		TB		Yếu			
			SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	TCM XDKH sinh hoạt chuyên môn	CBQL	4	33,3	6	50,0	2	16,7	0	0	3.16	3
		GV	18	30,0	27	45,0	15	25,0	0	0	3.05	3
2	TCM XDKH GD của TCM (theo năm học, học kỳ, tháng)	CBQL	10	83,3	2	16,7	0	0	0	0	3.83	1
		GV	50	84,2	9	14,2	1	1,6	0	0	3.82	1
3	TCM XDKH của TCM theo đúng các yêu cầu của cấp trên.	CBQL	3	25,0	9	75,0	0	0	0	0	3.25	2
		GV	15	25,0	39	65,0	6	10,0	0	0	3.15	2
4	TCM xây dựng khung KHDH	CBQL	4	33,3	6	50,0	2	16,7	0	0	3.16	3
		GV	12	20,0	20	33,3	28	46,7	0	0	2.73	6
5	TCM XDKH tổ chức các hoạt động TCM theo các chuyên đề, chủ đề	CBQL	3	25,0	4	33,3	5	41,7	0	0	2.83	5
		GV	13	21,7	22	36,7	25	41,6	0	0	2.80	4

6	TCM XDKH tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo hướng nghiên cứu bài học...	CBQL	2	16,7	4	33,3	6	50,0	0	0	2.66	6
		GV	13	21,7	22	36,7	25	41,6	0	0	2.80	4
Điểm bình quân											3.16	

- Đối với CBQL: Đầu tiên là nội dung 2 được đánh

Kết quả bảng 2.1 cho thấy: Thực trạng TCM tham gia XDKH GD ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, đáp ứng chương trình GDPT 2018 theo nhận định đánh giá của cả CBQL và GV là khá tốt ở mức cao và đánh giá được diễn ra giữa CBQL và GV khá đồng bộ theo từng nội dung. Trong đó, nội dung 2 đều được CBQL và GV đánh giá giống nhau, đều xếp thứ nhất với ĐTB lần lượt là 3,82 và 3,83. Tương tự nội dung 3 đều xếp thứ 2 với ĐTB 3,15 và 3,25; sự tương đồng trong ý kiến đánh giá của cả CBQL đến GV là khá nhất quán. Tuy nhiên, nội dung 6 được đánh giá tốt ở mức thấp là 16,7% (đối với CBQL) 21,7% (đối với GV). Mặt khác nội dung 4 và 5 được CBQL và GV đánh giá đều xếp gần cuối bảng (thứ 4,5,6).

2.3. Thực trạng tổ chức hoạt động của TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long đáp ứng chương trình GDPT 2018

Kết quả khảo sát cho thấy hầu hết các nội dung khảo sát đều được cho là tốt và khá; bởi tổ chức nhiệm vụ của TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long là rất cần thiết và rất quan trọng; đó là một trong những căn cứ để đánh giá chất lượng GV, từ đó bản thân mỗi GV nhận thấy rõ những điểm mạnh, điểm yếu và đề ra hướng khắc phục cho bản thân; đối với TCM có kế hoạch phát huy mặt mạnh, khắc phục điểm yếu nhằm nâng cao chất lượng hoạt động TCM tại đơn vị.

Mặt khác, cũng cho thấy CBQL và GV ở thị trấn Phước Long, huyện Phước Long đều nhận thức được sự cần thiết của hoạt động TCM ở các trường TH.

- Đối với CBQL: Đầu tiên là nội dung 2 được đánh giá cao nhất, xếp thứ 1, có ĐTB là 3.75. Đây là công tác rất quan trọng, nếu CBQL làm tốt tổ chức phân công nhiệm vụ sẽ góp phần quan trọng trong việc nâng cao chất lượng toàn diện hoạt động của TCM tại các trường TH ở thị trấn Phước Long.

2.4. Thực trạng chỉ đạo triển khai thực hiện kế hoạch GD và dạy học của TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018

Kết quả khảo sát cho thấy CBQL và GV ở huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đều thấy được sự cần thiết nâng cao các TCM.

giả cao nhất, xếp thứ 1, có ĐTB là 3.9. Đây là công tác quan trọng hàng đầu để CBQL ra những quyết định trong công tác quản lý kịp thời, nếu làm tốt công tác hoạt động 2 sẽ góp phần quan trọng để nâng cao chất lượng toàn diện về hoạt động TCM các trường TH trong thị trấn. Kế tiếp là nội dung 4 được đánh giá cao nhì, xếp thứ 2, có ĐTB là 3.75. Đây là công tác rất quan trọng giúp CBQL chỉ đạo tốt việc nghiên cứu thực hiện công tác quản lý chuyên môn trong việc đổi mới phương pháp dạy học theo chương trình 2018, nếu làm tốt công tác này sẽ góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy của GV tại đơn vị để kịp thời đáp ứng việc thực hiện thay SGK mới (GDPT 2018). Kế tiếp là nội dung 5 được đánh giá cao thứ ba, xếp thứ 3, có ĐTB đều là 3.33, thực hiện tốt nội dung và nội dung chỉ đạo quản lý GV trong sinh hoạt TCM góp phần nâng cao năng lực chuyên môn cho GV đồng thời giúp GV thực hiện hiệu quả trong khi thực hiện CT GDPT 2018. Tiếp đến là nội dung 1 xếp thứ 4 có ĐTB là 3.25 . Xếp thứ 5 là nội dung 3, nội dung 6, nội dung 7 và nội dung 8 có ĐTB đều là 3.16.

- Đối với GV: Đầu tiên là nội dung 2 được đánh giá cao nhất, xếp thứ 1, có ĐTB là 3.65. Đây là công tác rất quan trọng, nếu làm tốt công tác này sẽ góp phần rất lớn trong việc nâng cao chất lượng toàn diện hoạt động của TCM. Kế tiếp là nội dung 4 được đánh giá cao nhì, xếp thứ 2, có ĐTB là 3.63. Đây là công tác rất quan trọng GV nghiên cứu và hiểu rõ chương trình, nội dung và PPDH theo đặc thù riêng của từng môn, HĐGD cho GV. Thực hiện tốt sẽ góp phần rất lớn trong việc nâng cao chất lượng hoạt động của TCM các trường TH trong thị trấn. Kế tiếp là nội dung 1 được đánh giá cao thứ ba, xếp thứ 3, có ĐTB đều là 3.50. Tiếp theo là nội dung 4 được đánh giá cao thứ 4, xếp thứ 4, có ĐTB đều là 3.34. Nội dung 6, 7, 8 cả ba nội dung này được đánh giá cao thứ 5, xếp thứ 5, có ĐTB đều là 2.80. Xếp cuối cùng là nội dung 3 được đánh giá thấp nhất, xếp thứ 6, có ĐTB là 2.78.

2.5. Biện pháp quản lý hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018

2.5.1. Tiếp tục nâng cao nhận thức của CBQL và GV về quản lý TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long đáp ứng chương trình GDPT2018

Biện pháp này rất quan trọng. Để tiếp tục nâng cao nhận thức của CBQL và GV về quản lý TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, đáp ứng chương trình GDPT2018; cần hiểu rằng quản lý TCM ở các trường TH không chỉ là một phần của QLGD mà còn là một yếu tố quyết định đối với việc đổi mới và nâng cao CLGD nhà trường. Đối với CBQL và GV, nhận thức về vai trò của TCM không chỉ là việc lý thuyết, mà còn là sự thấu hiểu về sức mạnh và tiềm năng của nó. Mục đích của việc nâng cao nhận thức này là tạo sự thấu hiểu về tầm quan trọng của TCM trong triển khai các HĐ DH và GD trong trường đáp ứng chương trình GDPT 2018; Đánh giá chất lượng GV; Nâng cao chất lượng toàn diện đội ngũ GV; Nâng cao chất lượng toàn diện HS trong nhà trường. Khi CBQL và GV hiểu rõ rằng TCM không chỉ là một phần của bản chất công việc mà còn đóng góp quan trọng trong quá trình đổi mới GD mà TCM có thể là nơi thử nghiệm và áp dụng các PPDH mới, đồng thời chia sẻ kết quả và học hỏi từ nhau.

2.5.2. Tổ chức hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT 2018

Mục đích của biện pháp này là nâng cao năng lực lãnh đạo và quản lý của tổ trưởng TCM, cũng như năng lực chuyên môn của giáo viên. Cần chọn tổ trưởng và tổ phó có phẩm chất chính trị và năng lực chuyên môn tốt để điều hành TCM hiệu quả. Đồng thời, trang bị cho đội ngũ này kiến thức và kỹ năng quản lý cơ bản để nâng cao chất lượng hoạt động TCM. Đối với GV, mục tiêu là nâng cao trình độ chính trị, chuyên môn, nghiệp vụ để họ nắm vững mục tiêu, nội dung chương trình SGK, và PPDH theo chương trình GDPT 2018.

2.5.3. Tăng cường chỉ đạo hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long đáp ứng chương trình GDPT 2018

Biện pháp này rất quan trọng. Nhà trường tăng cường chỉ đạo hoạt động TCM tại các trường TH ở thị trấn Phước Long, huyện Phước Long theo chương trình GDPT2018 nhằm thay đổi hình thức sinh hoạt chuyên môn. Mục tiêu là nâng cao năng lực chuyên môn và kỹ năng sư phạm của GV, khuyến khích sự sáng tạo, và tạo cơ hội cho HS tham gia tích cực vào quá trình học tập. Qua sinh hoạt TCM, GV sẽ nắm vững mục tiêu GD và nội dung chương trình, sách giáo khoa mới theo yêu cầu của chương trình GDPT 2018.

2.5.4. Kiểm tra, đánh giá hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, đáp ứng chương trình GDPT2018

Biện pháp này nhằm mục đích: Điều khiển, điều chỉnh hoạt động TCM của của trường đi đúng hướng, đúng với kế hoạch đã đề ra, góp phần nâng cao chất lượng dạy học và đáp ứng mục tiêu đã xác định của TCM và của nhà trường; Giúp cho hiệu trưởng và tổ trưởng TCM có những bổ sung, điều chỉnh cho TCM những vấn đề phát sinh trong quá trình triển khai kế hoạch và theo chỉ đạo của cấp trên được kịp thời.

- Qua kiểm tra TCM hiệu trưởng và tổ trưởng TCM còn nắm được việc thực hiện chương trình, kế hoạch, tiến độ giảng dạy của các thành viên trong TCM, từ đó đánh giá tinh thần, thái độ làm việc, chất lượng công tác chuyên môn để kịp thời chấn chỉnh những thiếu sót lệch lạc của các thành viên trong việc thực hiện các quy chế chuyên môn nghiệp vụ, giúp đỡ GV trong tổ nâng cao CLGD và giảng dạy.

3. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng QLHĐ TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018, những thành công, hạn chế tác giả đã đề xuất các biện pháp QLHĐ TCM; Kết quả khảo nghiệm cho thấy: Các biện pháp đề xuất nhận được sự đồng thuận của CBQL, tổ trưởng TCM và phó TCM và GV cốt cán các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long đáp ứng chương trình GDPT2018. Các biện pháp này được các trường TH vận dụng một cách đồng bộ, phù hợp với tình hình thực tiễn của mỗi trường sẽ góp phần nâng cao được chất lượng hoạt động TCM ở các trường TH thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng chương trình GDPT2018

Tài liệu tham khảo

1. Bộ GD&ĐT (2020), *Thông tư số 28/2020/TT-BGDĐT ban hành Điều lệ trường TH*. Hà Nội.
2. Bộ GD và Đào tạo (2023), *Công văn 1315/BGDĐT-GDTH hướng dẫn sinh hoạt chuyên môn thực hiện Chương trình GDPT cấp TH*. Hà Nội
3. Phòng GD và Đào tạo Phước Long (2021), *Công văn số 522/PGDĐT ngày 30 tháng 7 năm 2021 về việc hướng dẫn XDKH GD của nhà trường cấp TH từ năm học 2021-2022*;
4. Phòng GD và Đào tạo huyện Phước Long (2023), *Công văn số 34/PGDĐT ngày 05/9/2023 về phương hướng, nhiệm vụ trọng tâm năm học 2023-2024*;

Tổng biên tập

PGS. TS. PHẠM VĂN SƠN

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 HÓA

PGS. TS. DƯƠNG THỊ HOÀNG YẾN

PGS. TS. NGUYỄN VĂN ĐỆ

PGS. TS. BÙI VĂN HỒNG

PGS. TS. NGUYỄN VŨ BÍCH HIẾN

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 HUYỀN

PGS. TS. LÊ HIẾU HỌC

PGS. TS. BÙI VĂN HÙNG

TS. BÙI ĐỨC TÚ - PHÓ CHỦ TỊCH

TS. TRẦN VĂN HÙNG

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 Srec. 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-BCTƯ Ngày 15/12/2014
của Bộ Thông tin và Truyền thông

Thiết kế và Chế bản:

Ngọc Anh
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

- Mai Thị Lệ Huyền, Trương Văn Cảnh: Thiết kế và sử dụng Motion Graphic trong dạy học chủ đề Địa lí du lịch lớp 10 - *Design and use Motion Graphic to teach the topic "Tourism geography" grade 10.* 1
- Nguyễn Thị Thanh Giang: Ứng dụng phần mềm Padlet hỗ trợ dạy học theo hướng phát triển năng lực người học - *Application Padlet software to support teaching in the direction of developing learners' capacity* 4
- Phạm Văn Phước: Sử dụng phần mềm ELSA Speak trong rèn luyện kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên chuyên ngữ tại Trường Đại học Tây Nguyên - *Using ELSA Speak software in practicing English speaking skills for language students at Tay Nguyen University* 7
- Nguyễn Minh Cường, Bùi Thị Thúy: Sử dụng đồ dùng, đồ chơi mùa rối nước trong hoạt động cho trẻ làm quen với các tác phẩm văn học trong trường mầm non - *Using water puppetry tools and toys in activities to familiarize children with literary works in preschool* 10
- Dương Trần Bình, Lê Nguyễn Minh Nguyên: Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy trong dạy học Môn Lịch sử - Địa lý lớp 4 ở các trường tiểu học Quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh - *Situation of applying mind maps in teaching History - Geography grade 4 in primary schools in Go Vap District, Ho Chi Minh City* 13
- Trần Phương Vũ: Xây dựng khung năng lực tự học cho học sinh thông qua ứng dụng trí tuệ nhân tạo ở trường trung học phổ thông - *Building a self-study capacity framework for students through artificial intelligence applications in high schools* 16
- Nguyễn Thị Kim Thu: Thiết kế trò chơi phát triển khả năng tiền đọc viết cho trẻ 5 - 6 tuổi ở Trường Mầm non Măng non III Quận 10, Thành phố Hồ Chí Minh thông qua hoạt động làm quen chữ cái - *Design a game to develop a pre-literature ability for 5 - 6 years old children at Mang non III Kindergarten, District 10, Ho Chi Minh City through the activity of familiarizing letters.* 19
- Lê Thị Thanh Tú: Yêu cầu và quy trình xây dựng ngữ liệu trong dạy học đọc - hiểu môn Ngữ văn THPT - *Requirements and process for self-building corpus in teaching reading and comprehension in high school Literature.* 22

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG - APPLIED RESEARCH

- Nguyễn Thị Diệu Ly: Quy trình xây dựng câu hỏi phát triển năng lực đọc hiểu văn bản truyện cổ tích cho học sinh lớp 6 - *Process of building questions to develop reading comprehension capacity of fairy tale texts for students in grade 6* 25
- Lê Duy Cường, Nguyễn Ngọc Khoa: Thiết kế hoạt động trải nghiệm trong dạy học toán lớp 5 - *Designing experiential activities in teaching math in grade 5* 28
- Quan Tổ Liên: Thiết kế và sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 2 - *Design and use practical exercises in teaching Nature and Society for grade 2* 31
- Nguyễn Thị Mỹ Hương, Lê Duy Cường: Vận dụng dạy học hợp tác trong dạy học toán lớp 1 - *Application cooperative teaching in teaching math in grade 1* 34
- Trần Thị Yên Nga: Phát triển năng lực vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học cho học sinh tiểu học trong dạy học môn Khoa học lớp 5 - *Developing the ability to apply learned knowledge and skills for primary school students in teaching Science grade 5* 37
- Lê Duy Cường, Nguyễn Thị Tuyết Mai: Hình thành và phát triển năng lực giải quyết vấn đề toán học cho học sinh lớp 1 qua dạy học môn Toán - *Form and develop mathematical problem-solving capacity for first-grade students through teaching Mathematics* 41
- Nguyễn Thanh Tùng: Phát triển năng lực giao tiếp toán học để giải quyết các bài toán thực tiễn trong dạy học Chủ đề Xác suất có điều kiện cho học sinh - *Develop mathematical communication capacity to solve practical problems in teaching the topic of Probability to students.* 44
- Nguyễn Dương Hoàng, Lê Thanh Trang: Phát triển tư duy sáng tạo cho học sinh thông qua dạy học giải bài tập Chương "phương pháp tọa độ trong mặt phẳng" - Toán lớp 10 - *Developing creative thinking for students through teaching and solving exercises Chapter "Coordinate method in the plane" - Math Grade 10* 47
- Nguyễn Thị Tuyết Nga: Biện pháp giúp đỡ học sinh yếu kém thông qua dạy học chương "Quan hệ vuông góc trong không gian, Phép chiếu vuông góc" - Toán lớp 11" - *Measures to help weak students through teaching the chapter "Perpendicular relationships in space, Perpendicular projection - Math grade 11"* 50
- Nguyễn Dương Hoàng, Nguyễn Thành Sang: Xây dựng hệ thống bài tập chủ đề hàm số và đồ thị theo hướng phát triển tư duy hàm cho học sinh lớp 10 - *Building a system of exercises on functions and graphs in the direction of developing functional thinking consulting for 10th grade students* 54
- Lê Thị Phương Thủy: Sử dụng bài tập thực tiễn trong dạy học phần Sinh học vi sinh vật và Virus cấp trung học phổ thông - *Using practical exercises in teaching Microbial Biology and Viruses at the high school level* 57
- Trần Thị Lợi, Phạm Thị Hương: Khơi gợi hứng thú học tập của học sinh thông qua hoạt động khởi động trong giờ đọc hiểu văn bản ở trường phổ thông - *Arousing students' interest in learning through warm-up activities during text reading comprehension class in high school* 60

Trần Văn Tài, Nguyễn Văn Thái: Xây dựng và sử dụng bài tập tình huống nhằm phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh trong dạy học môn Địa lí lớp 11 THPT- <i>Building and using situational exercises to develop problem-solving skills for students in 11th grade geography classes.</i>	63
Trần Thị Bình: Giải pháp giảng dạy môn Lịch sử và Địa lí theo Chương trình Giáo dục phổ thông mới - cấp THCS ở tỉnh Hà Nam - <i>Teaching solutions for History and Geography according to the new General Education Program - Secondary level in Ha Nam Province</i>	66
Đinh Thị Thúy Hương: Đổi mới phương pháp dạy học môn Giáo dục kinh tế và Pháp luật tại Trường THCS và THPT Nguyễn Tất Thành phân hiệu Trường Đại học Sư phạm Hà Nội tại tỉnh Hà Nam - <i>Innovating teaching methods for Economics and Law Education at Nguyen Tat Thanh Secondary and High School, a branch of Hanoi University of Education in Ha Nam Province</i>	69
Phạm Thế Quân, Phùng Bích Ngân, Phí Bảo Châu, Trần Thị Thảo Ngọc, Nguyễn Thị Hồng Nhung: Thiết kế bài tập từ tình huống thực tiễn trong dạy học chủ đề Thống kê ở trường THPT - <i>Designing practical case studies on the topic of teaching Statistics in high schools</i>	72
Mai Linh Chi: Sử dụng phương pháp dạy đọc nhạc cho học sinh tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 môn Âm nhạc - <i>Using the method of teaching music reading for primary students to meet the 2018 General Education Program in Music</i>	75
Nguyễn Thị Ngọc Tâm: Phát triển khả năng vận động theo tiết tấu cho trẻ mẫu giáo 5-6 tuổi trong hoạt động âm nhạc - <i>Developing rhythmic movement ability for 5-6 year old preschoolers in musical activities.</i>	78
Trịnh Thị Hương Loan, Nguyễn Thị Hải Vân: Sử dụng câu đố trong hoạt động hướng dẫn trẻ mẫu giáo 4 - 5 tuổi khám phá môi trường xung quanh - <i>Use puzzles in activities to guide preschoolers 4 - 5 years old to explore their surroundings</i>	81
Đào Thanh Huyền, Tạ Thị Hợp: Hướng dẫn sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu xây dựng dự án STEAM - <i>Instructions for students in the Early childhood education major of Lai Chau College in building STEAM projects.</i>	84
Trần Thị Yên Ly: Ứng dụng thực tiễn trong dạy học Toán cao cấp cho sinh viên Trường Đại học Tài chính Kế toán hướng đến chuẩn đầu ra - <i>Practical application in teaching advanced Mathematics for students at the University of Finance and Accounting towards output standards</i>	87
Dương Thị Ngọc Anh, Hoàng Thị Tuyết, Đinh Thị Thùy Linh: Ứng dụng trí tuệ nhân tạo vào giáo dục - giải pháp hiệu quả cho dạy và học ngoại ngữ hiện nay - <i>Applying artificial intelligence to education - An effective solution for teaching and learning foreign languages today.</i>	90
Nguyễn Thanh Huy: Ứng dụng diễn kịch trong dạy học kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Anh, Trường Đại học Đồng Tháp - <i>Applying drama in teaching English speaking skills for students majoring in English as a first major, Dong Thap University</i>	93
Đặng Thị Toàn Thư: Nghiên cứu ngôn ngữ học dạy tiếng và phát triển kỹ năng cho người học - <i>Researching linguistics, teaching languages and developing skills for learners</i>	96
Nguyễn Thị Thu Thủy: Áp dụng chiến lược sửa lỗi trong các lớp học kỹ năng viết tiếng Anh - <i>Applying error correction strategies in English writing skills classes</i>	99
Hồ Ánh Xuân: Ứng dụng công nghệ thông tin vào dạy và học ngoại ngữ ở các lớp học đồng sinh viên - <i>Applying information technology to foreign language teaching and learning activities in classes students.</i>	102
Nguyễn Thị Ngọc Yến: Thái độ của sinh viên không chuyên ngữ - Trường Đại học Tiền Giang đối với việc vận dụng phương pháp dạy học tình huống vào giảng dạy kỹ năng viết tiếng Anh - <i>Attitude of non-language major students - Tien Giang University towards the application of situational learning method into teaching English writing skills.</i>	104
Nguyễn Thị Trang: Tích hợp công nghệ trong dạy học tiếng Anh hiệu quả và thách thức - <i>Integrating technology in effective and challenging English teaching.</i>	107
Nguyễn Hiệp Thanh Nga, Tran Ngọc Nga: Some ways to improve Vietnamese - English Translation - <i>Một số gợi ý để biên dịch Việt - Anh hiệu quả.</i>	110
Nguyễn Thị Thanh Huyền, Vũ Nhật Giang: The implementation of semantic mapping in enriching vocabulary for ielts learners at Odin language academy.	113
Thị Thanh Vu, Viet Hoang Le: Using skype to improve students' speaking skill.	118
Vũ Mỹ Linh: Challenges and Solutions in Assessing Writing Skills at a University in Hanoi in the Digital Age.	121
Trần Thị Ngọc Lam: Morphological and Semantic Analysis of English Environmental Terminology: Implications for Language Teaching and Learning.	124
Nguyen Huong Hue, Dao Duy Hung: A Review of The Relationship between implemental mindset and entrepreneurial intention among Vietnamese students.	127
Le Ba Cuong, Do Van Thuc: A new approach to improving the efficiency of end-to-end encryption systems based on the Pareto principle.	131
Lê Thị Minh Châu: Learners' motivation and teachers' motivational strategy in second language learning: A literature review.	136
Nguyễn Hiền Chi: Giải pháp phát huy hiệu quả các hoạt động ngoại khóa nhằm nâng cao năng lực ngoại ngữ cho cán bộ, công chức, viên chức của tỉnh Quảng Ninh - <i>Solutions to promote the effectiveness of extracurricular activities to improve foreign language skills for officials, civil servants, and functions of Quang Ninh province</i>	139
Nguyễn Thị Toan: Biện pháp phối hợp các lực lượng cộng đồng trong dạy học tiếng Anh cho học sinh các trường tiểu học trên địa bàn thị xã Đông Triều - tỉnh Quảng Ninh - <i>Coordinate community forces in teaching English to primary school students in Dong Trieu town - Quang Ninh province.</i>	142
Trần Thị Hồng Phượng, Nguyễn Văn Thọ, Đoàn Trọng Nhân: Ứng dụng Matlab – Simulink trong giảng dạy môn Mạch điện tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang - <i>Applying matlab - simulink in teaching Electrical Circuits at An Giang Vocational College.</i>	145
Nguyễn Tiến Mạnh, Ngô Phạm Hồng phước, Nguyễn Ngọc Tú: Chế tạo và khai thác mô hình hệ thống phun xăng điện tử MPI xe ELANTRA (HD) 1.6 DOHC hãng HYUNDAI phục vụ dạy học - <i>Fabrication and exploitation of the MPI electronic fuel injection system model of HYUNDAI ELANTRA (HD) 1.6 DOHC vehicle for teaching purposes</i>	148
Nguyễn Thị Thúy Liễu: Nghiên cứu xác định định lượng dược phẩm bằng phương pháp quang phổ RAMAN - <i>Research on quantitative determination of pharmaceuticals using RAMAN spectroscopy method</i>	151
Phan Thị Thuỳ Na, Cao Đình Hải, Lê Văn Mạnh, Nguyễn Duy Bình, Trần Lương Trà, Trần Thị Hoài Thu: Đổi mới phương pháp dạy học trong thời đại số theo xu hướng giáo dục hiện đại tại Trường Cao đẳng Kon Tum - <i>Innovating teaching methods in the digital age to lead modern educational trends at Kon Tum College.</i>	154
Đinh Thị Loan: Tổng quan các nghiên cứu tiêu biểu về phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học môn Kinh tế Chính trị - <i>Summary of typical research on methods of testing and evaluating results of studying Political Economy</i>	156

Phương Phương Thủy: Nghiên cứu lợi ích ứng dụng Internet trong dạy học tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang - <i>Research on the benefits of Internet applications in teaching at An Giang Vocational College.</i>	159
Vũ Công Thương: Xây dựng văn hoá trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số ở Việt Nam – Vấn đề cần quan tâm - <i>Building university culture in the context of digital transformation in Vietnam - An issue that needs attention.</i>	162
Nguyễn Văn Kiên, Lê Hải Ninh: Nâng cao thái độ đối với nghề nghiệp sư phạm cho học viên đào tạo giảng viên Khoa học xã hội và nhân văn ở Học viện Chính trị - <i>Improving attitudes towards pedagogical careers for students training as lecturers in Social Sciences and Humanities at the Academy of Politics</i>	165
Trương Thị Cẩm Vân: Một số vấn đề lý luận về giảng dạy nội dung giáo dục địa phương theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 ở tiểu học - <i>Some theoretical issues about teaching local educational content according to the 2018 general education program at primary schools.</i>	168
Bùi Thị Thủy, Nguyễn Minh Cường: Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori trong nuôi dưỡng, chăm sóc, giáo dục trẻ mầm non vào đào tạo giáo viên mầm non tại Trường Cao đẳng Sư phạm Nam Định - <i>Applying the Montessori educational method in nurturing, caring for, and educating preschool children in training preschool teachers at Nam Dinh Pedagogical College</i>	171
Phạm Phong Phú: Ứng dụng trí tuệ nhân tạo (AI) trong giáo dục nghề nghiệp tại Trường Trung cấp nghề và Đào tạo Cán bộ hợp tác xã miền Nam - <i>Applying artificial intelligence (AI) in vocational education at Southern Vocational College and Cooperative Officer Training</i>	174
Lê Quang Hùng, Trần Tấn Hải: Xác định kỹ năng rèn luyện nghiệp vụ sư phạm thường xuyên cho sinh viên ngành Giáo dục Tiểu học Trường Đại học Tây Nguyên - <i>Determination of regular training of pedagogical skills for students in primary education department at Tay Nguyen University.</i>	177
Trương Thị Chanh: Vai trò của cố vấn học tập góp phần nâng cao chất lượng đào tạo sinh viên ngành Giáo dục mầm non, Trường Đại học Bạc Liêu - <i>Study- adviser's roles in enhancing the training quality for the kindergarten education students at Bac Lieu University.</i>	180
Trần Thị Thu Hà, Nguyễn Đăng Thoại: Một số biện pháp rèn luyện kỹ năng tự học âm nhạc cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non tại Phân hiệu Đại học ở tỉnh Ninh Thuận - <i>Some measures to help train self-study music skills for preschool students at Ninh Thuan Branch</i>	183
Lê Thị Thái: Vận dụng phương pháp giáo dục Montessori hướng dẫn sinh viên ngành Giáo dục mầm non Trường Cao đẳng Lai Châu tổ chức hoạt động hình thành biểu tượng số lượng cho trẻ mẫu giáo - <i>Applying the montessori education method instructions for students in the major of Preschool education Lai Chau College organizing activities to form quantity symbols for kindergarten children.</i>	186
Huỳnh Quốc Trung: Đẩy mạnh hoạt động hỗ trợ tư vấn khởi nghiệp cho sinh viên và hợp tác doanh nghiệp tại Trường Đại học Tây Đô - <i>Promoting start-up consulting support for students and business cooperation at Tay Do University</i>	190
Lê Ngọc Hân: Nghiên cứu tác động của các thông số mũi may và đường may đến chất lượng của hàng may mặc sẵn nhằm ứng dụng trong dạy học nghề may cho sinh viên - <i>Researching the impact of stitch and seam parameters on the quality of ready-made garments for application in teaching sewing skills to students</i>	193
Nông Thị Thu Hà: Tổ chức hoạt động trải nghiệm giúp sinh viên ngành Giáo dục Mầm non, Trường Cao đẳng Sư phạm Cao Bằng tăng hứng thú và kĩ năng đọc, diễn cảm trong kể chuyện dân gian Tây - Nùng - <i>Organizing experiential activities to help students of the Early Childhood Education Department, Cao Bang Pedagogical College increase their interest and reading and expressive skills in telling Tay - Nung - ethnic folk tales.</i>	196
Nguyễn Thị Tri Lý: Phát huy nhân tố chủ quan giúp sinh viên nâng cao ý thức tự học trong bối cảnh hiện nay- <i>Promoting subjective factors in improvement of self-study consciousness of today's students.</i>	199
Nguyễn Thị Hồng Diễm: Thực trạng và giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục lý tưởng Xã hội chủ nghĩa cho sinh viên hiện nay - <i>Situation and solutions to improve the quality of socialist ideal education for students today.</i>	202
Đinh Thị Tuyết: Đổi mới phương pháp dạy học – giải pháp phát huy năng lực tự học của sinh viên ngành Giáo dục mầm non tại Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc - <i>Innovating teaching methods - solutions to promote self-study capacity of students majoring in Early Childhood Education at Tuong College of Vinh Phuc</i>	205
Trần Tuyết Nhung: Rèn luyện kỹ năng giao tiếp sư phạm cho sinh viên ngành Giáo dục mầm non ở Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc - <i>Training pedagogical communication skills for students majoring in preschool education at Vinh Phuc College.</i>	208
Nguyễn Giang Lam: Phát triển năng lực tư duy sáng tạo của sinh viên sư phạm các trường đại học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long - <i>Developing creative thinking capacity of pedagogical students at universities in the Mekong Delta region.</i>	211
Nguyễn Lê Bảo Hoàng: Mối liên hệ giữa mức độ stress, trầm cảm, lo âu và hành vi tìm kiếm sự trợ giúp của học sinh THPT - <i>The relationship between stress levels, depression, anxiety and help-seeking behavior of high school students.</i>	214
Thái Thị Diễm Thúy, Phạm Thị Ngọc Hân: Thực trạng thể lực chuyên môn của vận động viên năng khiếu môn Bơi lội lứa tuổi 11-12 tỉnh Long An - <i>Situation of professional physical fitness for talented swimmers aged 11-12 in Long An Province.</i>	217
Trần Minh Tuấn, Đậu Văn Tráng: Thực trạng tư vấn tuyển sinh tại Trường Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh: Đánh giá của sinh viên năm thứ nhất - <i>Situation of admission consulting at Ho Chi Minh City University of Architecture: Evaluation of first-year students.</i>	220
Trần Thị Hồng, Vi Thị Hạnh, Nguyễn Văn Hiếu: Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả học tập của sinh viên năm thứ nhất khối ngành Khoa học xã hội Trường Đại học Khoa học - Đại học Thái Nguyên - <i>Factors affecting the learning outcomes of first-year students majoring in Social Sciences at the University of Sciences - Thai Nguyen University.</i>	223
Dương Thị Hoàn, Trần Quang Việt: Các yếu tố ảnh hưởng đến ý định sử dụng công nghệ thông minh trong học tập kết hợp của sinh viên tại thành phố Hà Nội - <i>Factors affecting students' intention to use smart technology in blended learning in Hanoi City</i>	226
Đặng Thị Hồng Xuân, Trần Thị Thủy Phương: Thực trạng hoạt động giáo dục phát triển thẩm mỹ cho trẻ 5-6 tuổi ở các trường mầm non huyện Hóc Môn, thành phố Hồ Chí Minh - <i>Situation of aesthetic development education activities for 5-6 years old children in preschools in Hoc Mon district, Ho Chi Minh City.</i>	229
Trần Văn Hải: Phong cách giao tiếp giữa cha mẹ với trẻ giai đoạn từ 2 đến 6 tuổi - <i>Communication style between parents and children from 2 to 6 years old.</i>	232
Nguyễn Hoài Anh, Hoàng Hữu Phước, và nhóm nghiên cứu: Giải pháp duy trì hoạt động giáo dục tích hợp phòng tránh tai nạn bom mìn, vật nổ ở cấp tiểu học tại các tỉnh miền Trung Việt Nam - <i>Solutions to maintain integrated educational activities to prevent mine and explosive ordnance accidents at the primary school level in the Central provinces of Vietnam.</i>	235
Nguyễn Trọng Lăng, Phan Thị Thu Hiền: Mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại trường tiểu học - <i>Model of organizing experiential activities for students at primary school</i>	238
Tạ Văn Linh: Phát huy vai trò của giáo viên chủ nhiệm trong rèn luyện kỹ năng thực hành xã hội cho học sinh gắn với 5 điều Bác Hồ	241

dạy qua hoạt động của đội Thiếu niên Tiền phong Hồ Chí Minh - <i>Promoting the role of homeroom teachers in training social practice skills for students associated with the five things Uncle Ho taught through the activities of the Ho Chi Minh Young Pioneers team.</i>	
Nguyễn Thị Xiêm, Đào Thu Huyền: Tích hợp nội dung giáo dục kỹ năng Phòng cháy chữa cháy cho học sinh trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Integrate educational content of Fire Prevention and Fighting skills for students in the 2018 General Education Program.</i>	244
Đoàn Thanh Nam, Nguyễn Chí Cường, Qi Chang Zhu: Đặc điểm chú ý của người tập Vovinam các trình độ khác nhau: Thực nghiệm đánh giá bằng nhiệm vụ thực hiện liên tục thông qua Điện não đồ - <i>Attention characteristics of Vovinam practitioners at different levels: Experimental assessment by continuous performance tasks through EEG</i>	247
Đoàn Thanh Nam, Nguyễn Chí Cường, Qi Chang Zhu: Đánh giá thực nghiệm nhiệm vụ thực hiện liên tục theo loại hình kích thích chuyên môn đối với vận động viên Vovinam Việt Nam - <i>Experimental evaluation of continuous performance tasks according to the type of professional stimulation for Vietnamese Vovinam athletes</i>	250
Đồng Hoài Linh: Một số giải pháp đổi mới phương pháp dạy học môn Kiểm toán ở Trường Cao đẳng Nghề An Giang - <i>Some solutions to innovate teaching methods of Auditing at An Giang Vocational College.</i>	253
Đinh Hoàng Anh: Hoạt động giảng dạy giáo dục thể chất tại Trường Đại học Cảnh sát nhân dân trong tình hình mới hiện nay - <i>Physical education teaching activities at the People's Police University in the current new situation.</i>	256
Lê Vũ Kiều Hoa, Phan Thị Ngọc Giàu, Lê Đức Thọ: Ứng dụng một số bài tập phát triển sức nhanh trong kỹ thuật đá chẻ (Naeryo Chagi) cho nam võ sinh từ 14-16 tuổi câu lạc bộ Taekwondo Nguyễn Trực, quận 8, Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Application of some exercises to develop quick strength in Naeryo Chagi for male martial arts students aged 14-16 years old at Nguyen Truc Taekwondo Club, District 8, Ho Chi Minh City</i>	259
Nguyễn Công An, Lưu Thị Thu Hiền: Đổi mới dạy học các môn Lý luận chính trị cho sinh viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh trong bối cảnh hiện nay - <i>Innovating teaching Political Theory subjects for students at Vinh University of Technical Education in the current context.</i>	262
Nguyễn Thị Bích Hằng: Những yêu cầu đặt ra đối với việc giảng dạy các học phần Lý luận chính trị cho sinh viên Trường Đại học Hà Tĩnh hiện nay - <i>Current requirements for teaching political theory courses to students of Ha Tinh University.</i>	265
Phạm Thị Nhuận: Thực trạng giáo dục ý thức pháp luật cho sinh viên Trường Đại học Y khoa Vinh - <i>Situation of legal awareness education for students at Vinh Medical University.</i>	268
Hoàng Phương Nhi, Tiêu Thị Mỹ Hồng: Giáo dục phòng chống bạo lực học đường trong dạy học nội dung giáo dục pháp luật môn Giáo dục kinh tế và Pháp luật lớp 11 - <i>School violence prevention education in teaching legal education content in Economics and Law Education subject grade 11</i>	271
Trần Thị Lan: Nâng cao chất lượng giảng dạy các môn Lý luận chính trị trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục ở các cơ sở giáo dục - <i>Improving the quality of teaching political theory subjects in the context of educational digital transformation</i>	274
Trần Thị Thuý Ninh: Vận dụng nguyên lý phát triển của phép biện chứng duy vật để đề xuất một số biện pháp nâng cao ý thức chính trị cho sinh viên - <i>Applying the development principles of materialist dialectics to propose some measures to raise political awareness for students.</i>	277
Nguyễn Bảo Luân: Giáo dục kỹ năng thực hành quân sự trong giáo dục quốc phòng và an ninh theo tiếp cận hợp tác cho sinh viên ở các trường đại học - <i>Teaching military practical skills in defense and security education according to a cooperative approach for students in universities.</i>	280
Phạm Minh Hiếu: Xây dựng cơ sở lý luận và thực tiễn về thiết kế bài học đa phương tiện trong môn Giáo dục Quốc phòng và An ninh tại Trường Đại học Điện lực - <i>Building a theoretical and practical basis for designing multimedia lessons in National Defense and Security Education at Electricity University.</i>	283
Trần Anh Vương, Lê Xuân Diệp, Đỗ Quang Hưng: Thực trạng phát triển và dự báo nhu cầu nhân lực trình độ cử nhân chuyên ngành Bắn súng ở Trường Đại học Thể dục thể thao Bắc Ninh đến 2025 tầm nhìn 2030 - <i>Situation of development trends and forecast of demand for human resources for bachelor's degree in Shooting at Bac Ninh University of Physical Education and Sports in the period of 2025 with a vision to 2030.</i>	286
Phạm Văn Thịnh: Vị trí, vai trò và nguyên tắc của công tác tham mưu giúp lãnh đạo, chỉ đạo nâng cao chất lượng môn học Giáo dục Quốc phòng an ninh - <i>The role and principles of advisory work to help lead and directly improve the quality of National Defense and Security Education</i>	289
Võ Thị Hoài Nhân: Xã hội hóa giáo dục- Giải pháp xây dựng và phát triển mối quan hệ giữa nhà trường và Hội Quán Thủ Khoa Huân tại Trường THPT Thủ Khoa Huân, huyện Chợ Gạo, tỉnh Tiền Giang - <i>Socialization of education - Solution to build and develop the relationship between the school and the valedictorian association at Thu Khoa Huan High School, Cho Gao District, Tien Giang Province</i>	292
Đinh Thị Tú Trinh: Tăng cường giáo dục kỹ năng tự bảo vệ bản thân cho học sinh ở Trường Tiểu học Trương Văn Thành, thành phố Thủ Đức - <i>Strengthening self-protection skills education for students at Trương Văn Thanh Primary School, Thu Duc City.</i>	295
Tạ Diễm Mi: Tăng cường giáo dục phẩm chất nhân ái cho học sinh ở trường tiểu học - <i>Strengthen education of compassionate qualities for students in primary schools.</i>	298
Nguyễn Thị Hà Anh: Thực trạng phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở trường tiểu học Tân Tiến huyện Dầm Dơi, tỉnh Cà Mau - <i>Situation of coordination between school and family in psychological counseling activities for students at Tan Tien primary school, Dam Doi District, Ca Mau Province</i>	301
Nguyễn Trọng Lăng, Nguyễn Thị Hà Anh: Tăng cường phối hợp giữa nhà trường và gia đình trong hoạt động tư vấn tâm lý cho học sinh ở trường tiểu học - <i>Strengthen coordination between schools and families in psychological counseling activities for students in primary schools.</i>	304

QUẢN LÝ GIÁO DỤC - EDUCATION MANAGEMENT

Lê Thị Như Ý: Giáo dục kỹ năng giao tiếp cho trẻ 5 -6 tuổi ở trường mẫu giáo Hoa hồng, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau - <i>Education of communication skills for children 5 - 6 years old, at Rose kindergarten school, Ca mau City, Ca Mau Province.</i>	307
Lâm Văn Chí: Tổ chức hoạt động giáo dục đạo đức và kỹ năng sống cho học sinh, thông qua môn Đạo đức lớp 3 tại Trường Tiểu học Quảng Phú, xã Tân Hưng Tây, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau - <i>Organizing ethics and life skills education activities for students, through grade 3 ethics subjects at Quang Phu primary school, Tan Hung Tay commune, Phu Tan District, Ca Mau Province.</i>	310
Phạm Xuân Chiêu: Biện pháp giáo dục kỹ năng tự phục vụ cho trẻ 3-4 tuổi qua hoạt động trải nghiệm tại Trường mầm non Sao Mai, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau - <i>Self-service skills education measures for 3-4 year old children through the activity experience at Sao Mai nursing school, Ca Mau City, Ca Mau Province.</i>	313

Hồ Thị Xuân Hương, Thái Thị Lan Anh: Biện pháp tổ chức dạy học môn Hoạt động trải nghiệm - Hướng nghiệp nhằm phát triển năng lực cho học sinh trung học phổ thông - <i>Solutions for organizing the teaching of Experiential Activities - Career Guidance to develop capacity for high school students</i>	316
Tô Minh Dương: Thực trạng tổ chức xây dựng Trường Tiểu học Nguyễn Phích, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau đạt chuẩn quốc gia - <i>Construction organization Nguyen Picch primary school, U Minh District, Ca Mau Province meets national standards.</i>	319
Dương Minh Sư: Thực trạng tổ chức, chỉ đạo hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp cho học sinh lớp 6 tại Trường Trung học cơ sở Nguyễn Thái Bình, huyện U Minh, tỉnh Cà Mau - <i>Current situation of organizing and directing experience and career guidance activities for grade 6 at school Nguyen Thai Binh secondary school, U Minh District, Ca Mau Province.</i>	323
Trần Kim Thoa: Phát triển năng lực mỹ thuật cho học sinh lớp 3 thông qua dạy học nội dung Mĩ thuật ứng dụng tại Trường tiểu học Lý Thường Kiệt, Thành phố Cà Mau, tỉnh Cà Mau - <i>Develop artistic competence for 3rd grade students through teaching applied artistic content at Ly Thuong Kiet primary school, Ca Mau City, Ca Mau Province.</i>	326
Trương Thị Bé Sáu: Tổ chức hoạt động giáo dục thể chất cho trẻ 5-6 tuổi ở Trường Mầm non Sông Đốc, huyện Trần Văn Thời, tỉnh Cà Mau - <i>Organizing physical education activities for children 5-6 years old at Song Doc Kindergarten, Tran Van Thoi district, Ca Mau province.</i>	329
Dương Thanh Hải: Tăng cường quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở trường trung học cơ sở - <i>Strengthen the management of professional group activities in junior high schools</i>	332
Lê Anh Tuấn: Quản lí dạy học môn Toán theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 tại Trường THPT Bình Chánh, Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Managing Math teaching according to the 2018 General Education Program at Binh Chanh High School, Ho Chi Minh City</i>	335
Kiều Anh: Quản lý dạy học môn Tiếng Anh THPT theo hướng trải nghiệm tại thành phố Hạ Long, tỉnh Quảng Ninh - <i>Experience-oriented teaching management of high school English in Ha Long City, Quang Ninh Province</i>	338
Trần Thị Thanh Huyền, Trần Thị Thúy Phương: Thực trạng quản lý hoạt động dạy học môn Tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Krông Pắc, tỉnh Đắk Lắk - <i>Current situation of management of English teaching activities in primary schools in Krong Pac District, Dak Lak Province</i>	341
Nguyễn Thanh Bình: Giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động bồi dưỡng năng lực chuyên môn cho giáo viên ở các trường THCS huyện Tam Bình, tỉnh Vĩnh Long theo chuẩn nghề nghiệp - <i>Solutions to improve the effectiveness of managing professional capacity training activities for teachers in secondary schools in Tam Binh District, Vinh Long Province according to professional standards</i>	344
Nguyễn Thế Cường: Phát triển đội ngũ giáo viên theo chuẩn nghề nghiệp tại Trường THCS An Nhơn, quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh - <i>Developing teaching staff according to professional standards at An Nhon Junior High School, Go Vap District, Ho Chi Minh City</i>	347
Nguyễn Thị Nga: Quản lý hoạt động bồi dưỡng tại Trung tâm Khảo thí và Quản lý chất lượng giáo dục – Đại học Thái Nguyên - <i>Manage training activities at the Center for Testing and Educational Quality Management - Thai Nguyen University</i>	350
Cổ Trần Bảo Quân: Quản lý hoạt động xây dựng kế hoạch dạy học môn Đạo đức lớp 3 của tổ chuyên môn Trường Tiểu học Bình Trị 2, phường Bình Trị Đông b, quận Bình Tân, thành phố Hồ Chí Minh - <i>Management of activities to develop a grade 3 ethics teaching plan of the professional group of Binh Tri 2 primary school, Binh Tri Dong b ward, Binh Tan district, Ho Chi Minh City.</i>	352
Lê Bình Dương: Giải pháp nâng cao chất lượng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học ở các trường sĩ quan quân đội - <i>Solutions to improve the quality of information technology application management in teaching and learning at military officer university</i>	355
Nguyễn Tiến Giáp: Giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý học viên tham gia học tập trình độ trung cấp lý luận chính trị ở Trường Đại học Cảnh sát nhân dân - <i>Solutions to improve the efficiency of managing students participating in learning Intermediate level of political theory at People's Police University</i>	358
Hồ Văn Thông, Võ Minh Luân: Biện pháp quản lý văn hóa nhà trường các trường tiểu học ở huyện Phụng Hiệp, tỉnh Hậu Giang - <i>Measures to manage school culture in primary schools Phung Hiep District, Hau Giang province</i>	361
Phạm Thị Loan: Quản lý xây dựng văn hóa nhà trường tại các trường mầm non tư thục ở Thành phố Biên Hòa, tỉnh Đồng Nai - <i>Management and construction of school culture at private nursing schools in Bien Hoa city, Dong Nai province.</i>	364
Nguyễn Thị Ngân Hà: Quản lý hoạt động trải nghiệm lớp 3 ở trường tiểu học theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Managing grade 3 experience activities in primary school following the 2018 general education program.</i>	367
Huỳnh Hồng Giang: Tổ chức hoạt động trải nghiệm theo nội dung hướng đến xã hội cho học sinh lớp 3 tại Trường Tiểu học Tân Hưng Tây B, huyện Phú Tân, tỉnh Cà Mau - <i>Organizing experience activities according to society-oriented content for grade 3 students at Tan Hung Tay b primary school, Phu Tan district, Ca Mau province.</i>	370
Đào Trung Kiên: Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh ở các trường tiểu học huyện Cần Giuộc, tỉnh Long An - <i>Managing life skills education activities for students in primary schools in Can Giuoc district, Long An province</i>	373
Trần Thị Diệu Minh: Quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh lớp 2 ở trường tiểu học - <i>Managing life skills education activities for 2nd grade students in primary schools.</i>	376
Nguyễn Đăng Hiền Thảo: Quản lý hoạt động giáo dục lòng nhân ái cho học sinh Trường Tiểu học Đinh Tiên Hoàng, Thành phố Thủ Đức - <i>Managing kindness education activities for students at Dinh Tien Hoang Primary School, Thu Duc City</i>	379
Nguyễn Thị Thanh Tuyền: Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng sống cho học sinh các trường THCS ở thành phố Đà Lạt, tỉnh Lâm Đồng - <i>Current situation of managing the activities of life skill education for junior high school students in Da Lat city, Lam Dong province.</i>	383
Võ Thị Như Ý: Quản lý hoạt động giáo dục kĩ năng giao tiếp cho trẻ mẫu giáo ở các trường mầm non huyện Châu Thành, tỉnh Long An - <i>Management of communication skills education activities for kindergarten children in kindergarten schools in Chau Thanh district, Long An province.</i>	386
Phan Thị Thu Hiền: Tăng cường quản lý xây dựng mô hình tổ chức hoạt động trải nghiệm cho học sinh tại Trường Tiểu học Trần Thị Bưởi, Thành phố Thủ Đức - <i>Strengthening management and building models for organizing experiential activities for students at Tran Thi Bui Primary School, Thu Duc City</i>	389
Lê Tuấn Hải: Tăng cường quản lý hoạt động giáo dục văn hóa ứng xử cho học sinh ở Trường THCS Lộc Hòa huyện Long Hồ, tỉnh Vĩnh Long - <i>Strengthening the management of cultural and behavioral education activities for students at Loc Hoa Secondary School, Long Ho district, Vinh Long province.</i>	392
Trần Thị Lý: Quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường Tiểu học thị trấn Phước Long, huyện Phước Long, tỉnh Bạc Liêu đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Managing professional group activities at primary schools in Phuoc Long town, Phuoc Long district, Bac Lieu province to meet the 2018 General Education Program</i>	395