

Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy vào hoạt động dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3 ở các trường tiểu học Quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh

Dương Trần Bình; Phạm Hoàng Nam***

**TS.Trường Tiểu học Lê Đức Thọ, quận Gò Vấp, TPHCM*

***Học viên Cao học K30 Trường ĐH Vinh*

Received: 03/6/2024; Accepted: 13/6/2024; Published: 02/6/2024

Abstract: *This study examines the current situation of applying mind maps in teaching 3rd grade Natural and Social Sciences subject for primary schools in Go Vap district, Ho Chi Minh City.*

Keywords: *Vận dụng sơ đồ tư duy; dạy học, môn khoa học tự nhiên*

1. Đặt vấn đề

Dạy học các nội dung về Tự nhiên và xã hội (TN&XH) lớp 3 là cung cấp cho học sinh (HS) những khái niệm, những biểu tượng ban đầu về thế giới xung quanh. Để giúp HS có một cái nhìn tổng quan và khái quát về thiên nhiên - xã hội - con người có mối quan hệ gắn bó chặt chẽ với nhau. Từ đó hình thành ở HS thế giới quan duy vật, biện chứng. Để hình thành được điều đó, người giáo viên nên chú ý đến vấn đề rèn luyện ở HS cách tư duy, cách phân tích, cách xử lý vấn đề bằng các biện pháp tích cực, chủ động. Nói cách khác, đây là rèn luyện cho HS năng lực tư duy theo đặc trưng của môn học.

Thực tiễn triển khai CTGDPT 2018 môn TN&XH ở các trường hiện nay cho thấy việc vận dụng sơ đồ tư duy (SĐTD) vào hoạt động dạy học (HDDH) còn nhiều hạn chế, khó khăn. Nhiều giáo viên còn gặp khó khăn trong lựa chọn nội dung, hình thức thể hiện sơ đồ trong dạy học dẫn đến việc HS học bài một cách khó khăn, khô khan, khó ghi nhớ được đầy đủ nội dung, kiến thức mà giáo viên muốn truyền tải.

Vận dụng SĐTD trong dạy học môn TN&XH lớp 3 là cần thiết nhằm khắc phục tình trạng HS ghi nhớ, học bài một cách thụ động. Hơn nữa, đây là phương tiện hiệu quả để các em có được một phương pháp dạy học (PPDH) tích cực, chủ động, phát huy tư duy, trí tưởng tượng, sáng chế...

2. Thực trạng vận dụng SĐTD vào HDDH môn TN&XH lớp 3 ở các trường tiểu học quận Gò Vấp, thành phố Hồ Chí Minh

2.1. Thực trạng dạy học môn TN&XH lớp 3 ở trường tiểu học

2.1.1. Thực trạng thực hiện mục tiêu dạy học môn TN&XH lớp 3

Kết quả khảo sát cho thấy hầu hết các GV được

hỏi đều xác định đúng mục tiêu của việc dạy học môn TN&XH góp phần giúp HS hình thành và phát triển năng lực tìm hiểu TN&XH (bao gồm năng lực nhận thức về TN&XH; năng lực tìm tòi và khám phá các sự vật, hiện tượng và mối quan hệ giữa các sự vật, hiện tượng thường gặp trong TN&XH; năng lực vận dụng kiến thức vào thực tiễn, ứng xử phù hợp với TN&XH). Để có được kết quả này là sự cố gắng nỗ lực của toàn ngành GD&ĐT TP.HCM và giáo dục tiểu học quận Gò Vấp. Hàng năm vào đầu năm học, Sở Giáo dục tổ chức các lớp tập huấn GV sử dụng SGK theo chương trình 2018, cập nhật hướng dẫn thực hiện chương trình của Bộ GD&ĐT.... nhằm giúp cán bộ, giáo viên nắm bắt kịp thời những thay đổi trong nội dung chương trình cũng như PPDH. Điều này giúp GV cập nhật được những kiến thức mới, những thay đổi về mục tiêu môn học, nội dung chương trình, PPDH. Đây là điều kiện tiền đề quan trọng để đội ngũ GV tiểu học lên kế hoạch giảng dạy, có sự đầu tư cho tiết giảng và có những thay đổi mới về phương pháp hình thức, tạo hứng thú cho HS.

2.1.2. Thực trạng thực hiện nội dung dạy học môn TN&XH lớp 3

Kết quả khảo sát cho thấy mức độ thực hiện các chủ đề trong nội dung môn TN&XH lớp 3 ở mức độ Tốt chiếm tỉ lệ khá cao như chủ đề “Gia đình”: 80,2%, không có GV nào thực hiện chưa tốt nội dung và xây dựng kế hoạch cho chủ đề này; chủ đề “Trái đất và bầu trời” có 77,8% GV thực hiện tốt, chủ đề “Thực vật và động vật” có 77,8% thực hiện tốt, 14,8% thực hiện khá và 2,5% GV thực hiện chưa tốt. Tuy nhiên kết quả khảo sát cho thấy mặc dù số lượng GV đạt tỉ lệ tốt khá cao và ở một số chủ đề không có GV thực hiện chưa tốt nhưng ở tỉ lệ trung bình vẫn còn nhiều GV như chủ đề “Trái đất và bầu

trời” có 16%; “Trường học” có 13,6%; “Con người và sức khỏe” 11,1%; “Cộng đồng địa phương” 9,9%. Như vậy một bộ phận GV thực hiện nội dung và xây dựng kế hoạch bài dạy nhưng chưa đạt chất lượng cao, mà chỉ là có để hoàn thành nhiệm vụ chứ chưa thực sự đầu tư cho kế hoạch bài dạy của mình. Chưa thực sự giành nhiều thời gian, tâm huyết, công sức, trí tuệ hoặc họ có sự đầu tư nhưng lại gặp khó khăn, lúng túng trong quá trình thực hiện.

2.1.3. Thực trạng sử dụng PPDH môn TN&XH lớp 3

PPDH môn TN-XH: Kết quả cho thấy đối với phương pháp thuyết trình có 45,7% giáo viên sử dụng với mức độ thường xuyên, và không có GV nào chưa bao giờ sử dụng đến phương pháp này.

Phương pháp vấn đáp: Có trên 50% ý kiến GV được hỏi cho rằng họ sử dụng với mức độ rất thường xuyên và cũng không có GV nào chưa từng sử dụng phương pháp này.

Đối với một số PPDH được cho là hiện đại như phương pháp trò chơi học tập có 18,5% ý kiến sử dụng ở mức độ rất thường xuyên và 44,4 % sử dụng ở mức độ thỉnh thoảng.

PPDH dự án có 46,9% ý kiến GV sử dụng ở mức độ thỉnh thoảng. 1,3% GV chưa bao giờ sử dụng đến phương pháp này.

2.1.4. Thực trạng sử dụng phương tiện dạy học môn TN&XH lớp 3

Kết quả khảo sát cho thấy SGK được xem là phương tiện dạy học bắt buộc của HS và GV, có đến 80,2% GV sử dụng với mức độ rất thường xuyên, và không có GV nào không sử dụng. Điều này có nghĩa trong các tiết dạy hầu hết các GV đều sử dụng sách giáo khoa để hướng dẫn các em tìm kiếm kiến thức.

Tiếp đến là máy chiếu và Ti vi là 2 phương tiện hỗ trợ đắc lực cho GV trong quá trình giảng dạy giúp HS tìm kiếm và tiếp thu kiến thức. Tuy nhiên, không phải bất kỳ nội dung nào GV cũng sử dụng máy chiếu, ti vi để truyền đạt cho HS mà cần có sự kết hợp với các phương tiện khác để tránh nhàm chán như tranh ảnh, sơ đồ minh họa, có đến 41,9% GV sử dụng phương tiện này với mức độ thường xuyên.

Đối với các phương tiện mô hình (17,3% rất thường xuyên), vật thật 14,8% rất thường xuyên là những phương tiện không có sẵn nhiều. Do vậy khi sử dụng GV chỉ cho mỗi HS xem 1 vài giây vì số lượng mô hình, vật thật ít trong khi số lượng HS đông.

2.1.5. Thực trạng sử dụng hình thức tổ chức dạy học môn TN&XH lớp 3

Kết quả khảo sát cho thấy, hầu hết các GV đều sử dụng đồng bộ các hình thức khác nhau khi tổ

chức tiết dạy từ dạy học cả lớp, dạy học theo nhóm, dạy học ngoài thiên nhiên đến trải nghiệm thực tế. Điều này vừa phát huy được tính sáng tạo, chủ động của HS vừa tạo không khí học tập vui vẻ. Ngày 25/08/2022 Bộ GD&ĐT đã ban hành công văn số 4088/BGDĐT-GDTH ngày 25/08/2022, hướng dẫn thực hiện nhiệm vụ giáo dục tiểu học, yêu cầu GV cần linh hoạt trong tổ chức thực hiện dạy học các môn học, hoạt động giáo dục phù hợp với điều kiện thực tế của địa phương, nhà trường và đối tượng học sinh, đảm bảo cuối năm học đạt được yêu cầu cần đạt theo quy định của chương trình.

2.1.6. Thực trạng đánh giá kết quả dạy học môn TN&XH lớp 3.

Quá trình đổi mới chương trình, SGK phổ thông cần phải được tiến hành song song với việc đổi mới PPDH và KT&DG kết quả học tập của HS theo định hướng phát triển năng lực. Thực hiện thông tư 27/2020/TT- BGDĐT ngày 04/09/2020 của BGD&ĐT về quy định đánh giá HS tiểu học. Kết quả khảo sát cho thấy phương pháp vấn đáp có 41,9% ý kiến sử dụng với mức độ thỉnh thoảng. Bởi đặc điểm nhận thức của HS lớp 3 còn hạn chế, hơn nữa tâm lý làm bài thi theo hình thức trắc nghiệm sẽ gây ra áp lực lớn cho HS. Do vậy, đây là phương pháp mà GV ít khi sử dụng.

Phương pháp trắc nghiệm khách quan có 39,5% ý kiến GV sử dụng với mức độ thường xuyên. Phương pháp quan sát có 49,4% GV sử dụng với tần suất thường xuyên bởi công việc quan sát hoạt động của HS giúp GV thu thập thông tin của HS thông qua tri giác trực tiếp và ghi chép trung thực những hoạt động, phản ứng, thái độ, sắc thái tình cảm của HS trong những tình huống cụ thể bằng quan sát. GV đánh giá được bằng các thao tác, phản ứng, kỹ năng giải quyết vấn đề, từ đó nhận xét kết quả học tập của HS khách quan hơn.

2.2. Thực trạng vận dụng SĐTD vào HĐDH môn TN&XH lớp 3

2.2.1. Thực trạng nhận thức của CBQL, GV về vận dụng SĐTD vào HĐDH môn TN&XH lớp 3

Khi được hỏi về việc vận dụng SĐTD vào HĐDH môn TN&XH lớp 3 có quan trọng không, người nghiên cứu thu được kết quả như sau: có trên 53,1% (43 GV) cho rằng quan trọng bởi đây là môn học được tích hợp nhiều kiến thức từ con người, xã hội, tự nhiên giúp cho HS có nhiều kiến thức mới, bổ ích trong cuộc sống, nhận thức của các em. Việc đa số CBQL, GV nhận thức được tầm quan trọng của vận dụng SĐTD vào HĐDH môn TN&XH lớp 3 đã cho

thầy công tác chỉ đạo, hướng dẫn của Phòng Giáo dục, Sở Giáo dục sát sao, kịp thời, GV nắm bắt đầy đủ, chính xác những yêu cầu về thay đổi mục tiêu, định hướng nội dung, PPDH để hướng đến người học. Tuy nhiên vẫn còn 6,2% ý kiến GV đánh giá không quan trọng. Để tìm hiểu về lý do này, kết hợp với phương pháp phỏng vấn, người nghiên cứu thu được câu trả lời là do kiến thức môn TN-XH quá nặng so với nhận thức của các em HS lớp 3, vì vậy để HS có thể hiểu và nắm vững những kiến thức này rất khó, điều này có nghĩa là việc hoàn thành mục tiêu môn học theo đúng yêu cầu thì khó có thể thực hiện được.

2.2.2. *Thực trạng thực hiện vận dụng HDDH môn TN&XH lớp 3*

Có rất nhiều hình thức vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3 đó là: SĐTĐ hình cây; SĐTĐ hình tròn; SĐTĐ dấu ngoặc; SĐTĐ bong bóng; SĐTĐ bong bóng đôi; SĐTĐ dạng luồng; SĐTĐ đa luồng; SĐTĐ hình cầu. Những nội dung bài học GV tiến hành vận dụng SĐTĐ vào HDDH, sau đó hướng dẫn HS dựa vào SĐTĐ hệ thống và ghi nhớ bài học.

Nhìn chung hình thức vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3: ý kiến đánh giá họ tổ chức cho HS ở mức độ không thường xuyên, thỉnh thoảng chiếm tỉ lệ cao.

2.2.3. *Thực trạng quy trình vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3*

Để tìm hiểu về vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3, đề tài đã tiến hành phỏng vấn GV giảng dạy lớp 3 tại các trường tiểu học Lê Đức Thọ, quận Gò Vấp, nhận được phản hồi như sau:

Cô N.A.T cho biết: “để đảm bảo chất lượng dạy và học, trước khi lên tiết dạy GV đều sẽ thiết kế các hoạt động học tập, dự trù các tình huống để khi triển khai thực hiện không bị lúng túng và đảm bảo thời gian cũng như mục tiêu tiết dạy. Tuy nhiên về quy trình thiết kế và vận dụng SĐTĐ vào trong tiết học môn TN-XH lớp 3 cho HS thì còn có nhiều xa lạ với nhiều GV”.

2.2.4. *Thực trạng kết quả vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3*

Kết quả khảo sát cho thấy, đa số các em có kết quả học tập môn TN-XH lớp 3 đạt ở mức độ “Hoàn thành tốt” với tỉ lệ khá cao trên 80,0%. Và không có HS chưa hoàn thành môn học. Tuy nhiên vẫn còn nhiều HS chỉ đạt ở mức độ hoàn thành cụ thể: Trường Lê Đức Thọ có 18,3%, Trường Lê Văn Thọ

có 15,4%. Điều đó cho thấy cần đổi mới PPDH, đặc biệt là lựa chọn phương pháp phù hợp phát huy được tính tích cực của HS.

2.3. *Thực trạng các yếu tố ảnh hưởng đến việc vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3*

Kết quả khảo sát cho thấy có 37% ý kiến cho rằng sự quan tâm của BGH rất ảnh hưởng đến việc vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3; 32,1% cho rằng ảnh hưởng. Chương trình GDPT mới 2018 môn TN-XH đã được triển khai từ trước, SGK đã có những hướng dẫn cụ thể trong từng chủ đề bài học về PPDH, thuận lợi cho GV để có thể vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3 để có thể phát triển năng lực sáng tạo cho HS. Khi thực hiện đổi mới CTGDPT Bộ GD&ĐT cùng với Sở Giáo dục, Phòng Giáo dục đã triển khai nhiều đợt tập huấn hỗ trợ GV để thực hiện chương trình và đổi mới PPDH.

Về yếu tố năng lực sư phạm của GV trực tiếp giảng dạy: có 48,2% ý kiến đánh giá rất ảnh hưởng, 34,6% ý kiến cho rằng ảnh hưởng. Các GV đa số nhận thức đúng và tích cực đổi mới hình thức, PPDH và các hoạt động giáo dục nhằm nâng cao chất lượng dạy học và giáo dục HS. Một bộ phận GV trẻ năng động, nhiệt tình, sáng tạo trong quá trình thiết kế bài giảng, cùng với trình độ công nghệ thông tin cao đã có những tiết dạy thu hút, lôi cuốn HS bằng những SĐTĐ thú vị.

Các trường tiểu học ở quận Gò Vấp hiện nay đã chú trọng đầu tư các thiết bị dạy học, chú trọng đến việc tổ chức các HDDH, nhất là các hoạt động vận dụng SĐTĐ vào HDDH. HS cũng đã làm quen với chương trình môn TN-XH ở lớp 1, lớp 2 nên đại đa số các em tích cực tham gia.

Một bộ phận GV cũng như phụ huynh HS chưa thực sự coi môn học TN-XH có vai trò quan trọng nên chưa quan tâm đúng mức để tạo mọi điều kiện cho việc dạy và học tốt nhất trong đó có vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3.

Việc vận dụng SĐTĐ vào HDDH môn TN&XH lớp 3 đòi hỏi GV phải tốn nhiều công sức từ công việc chuẩn bị đến thực hiện vì HS còn nhỏ nên thường GV ngại không tổ chức thường xuyên.

HS học tập chủ yếu vẫn thụ động, phụ thuộc vào bài dạy của thầy cô, chưa tích cực chủ động vận dụng SĐTĐ và tìm tòi khám phá kiến thức còn hạn chế. HS chủ yếu vẫn học theo lối thuộc bài cô dạy là chính nên hiệu quả của phát triển năng lực sáng tạo của HS còn hạn chế.

(Xem tiếp trang 47)

Sử dụng video youtube để nâng cao kỹ năng nói cho người học tiếng Anh ở trường đại học

Nguyễn Thị Thuỷ*

*Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐH Quốc gia Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: YouTube is one of the most popular social media which brings numerous benefits, especially for teaching English. The paper tries to find out the use of YouTube video in improving students' speaking skills at university. Library research is employed in the design of this research. In this research, the researcher analysed the data by using some related articles written by the previous researchers to find out the use of YouTube video for students' speaking skill at university. Based on the analysis it was found that YouTube helped students to improve their speaking skill and increased their interest in studying English because students can use YouTube video everywhere not only in the classroom.

Keywords: YouTube, Speaking Skills, University

1. Đặt vấn đề

Mục đích của việc học một ngôn ngữ là biết cách sử dụng ngôn ngữ và sử dụng được chính ngôn ngữ đó, trong thực tế không phải tất cả sinh viên (SV) đều có thể sử dụng tiếng Anh tốt, cho dù họ được học tiếng Anh từ tiểu học đến đại học hoặc học một khóa học tiếng Anh. Ở Việt Nam, nhiều giáo viên (GV) chỉ tập trung vào việc dạy ngữ pháp tiếng Anh. Tuy nhiên, người học cũng cần thành thạo kỹ năng nói (KNN). Nói là kỹ năng (KN) chính trong giao tiếp, việc thành thạo KNN thực sự quan trọng, SV có thể thu được rất nhiều lợi ích bằng cách nắm vững KNN như biết được nhiều thông tin, kiến thức, dễ dàng giao tiếp với người khác hơn Trong thời đại cạnh tranh này, những người có KN giao tiếp tốt đều rất cần thiết. Nhưng hầu hết SV ở Việt Nam hiếm khi thực hành tiếng Anh. Ngoài ra GV hiếm khi đưa ra ví dụ liên quan đến tình huống thực tế và tạo cho học sinh có cơ hội nói chuyện trong lớp học. Nó làm cho tiến độ nói của người học không được cải thiện nhiều. Có một số yếu tố khiến KNN của học sinh khó được cải thiện, điều đầu tiên là họ không có đủ thời gian để học trong lớp học. Thứ hai, GV không nói Tiếng Anh thường xuyên trong lớp học. Tiếp theo là các thầy cô không chuẩn bị tốt chiến lược học tập.

Một số học sinh cảm thấy nói là KN khó thành thạo. Có một số khía cạnh khiến việc nói chuyện trở nên khó khăn như phân cụm, các dạng rút gọn, các biến thể ngôn ngữ, ngôn ngữ thông tục, tỷ lệ truyền tải, trọng âm, nhịp điệu, ngữ điệu và sự tương tác [1]. Việc dạy nói cho các SV có những thách thức khác nhau vì họ đã được học tiếng Anh từ phổ thông, nghĩa

là các em đã có kinh nghiệm học tiếng Anh và có kiến thức về tiếng Anh. SV ở Việt Nam có một số vấn đề trong việc nói tiếng Anh như thiếu từ vựng, gặp vấn đề ngữ pháp, phản hồi tiêu cực từ người khác, lòng tự trọng thấp đi và cảm thấy lo lắng khi nói tiếng Anh [3]. Để đáp lại câu hỏi của GV, họ thường phát âm sai các từ trong tiếng Anh và một số sử dụng tiếng mẹ đẻ [4]. Tuy nhiên, không phải người học nào cũng hứng thú học tiếng Anh, một số trong số đó không quan tâm vì cách GV dạy họ không thú vị. Hầu hết các học sinh thụ động trong lớp học, họ khó nói chuyện trong lớp Tiếng Anh [5], một số em ngại nói trước mặt của bạn bè họ. Vì vậy GV cần phải tìm hiểu giải pháp để giải quyết vấn đề, bởi vì để tạo cho người học hứng thú hơn với quá trình học tập là điều không hề dễ dàng. GV phải sáng tạo trong giảng dạy và tìm ra giải pháp thích hợp để dạy họ làm cho họ quan tâm hơn trong việc học tiếng Anh.

Trong thời đại này, công nghệ đã trở thành một phần quan trọng trong cuộc sống hàng ngày đặc biệt là việc giảng dạy Tiếng Anh. Video, âm thanh, PowerPoint là các công nghệ thông dụng được sử dụng trong quá trình dạy học. Gần đây, mạng xã hội trở nên phổ biến hơn, ngày nay mọi người đặc biệt là đối với SV các trường đại học đều quan tâm đến các mạng xã hội, họ sử dụng điện thoại thông minh để truy cập mạng xã hội mỗi ngày. GV có thể tận dụng tình hình này bằng cách sử dụng mạng xã hội trong việc dạy tiếng Anh, theo dõi học sinh. Nó giúp GV tiết kiệm thời gian trong việc cho học sinh xem tài liệu [6].

Hiện nay, YouTube là mạng xã hội nổi tiếng nhất.

YouTube là một trong những trang web lớn nhất trên thế giới, có rất nhiều người sử dụng nó mỗi tháng. YouTube được thành lập bởi Chad Hurley, Steve Chen và Jawed Karim và bắt đầu vào tháng 2 năm 2005. YouTube là một trang web chia sẻ video. Trang web này cho phép người dùng tải lên, xem và chia sẻ video. Nhiều người sử dụng YouTube để giải trí và lấy thông tin, thậm chí một số người trong số họ còn sử dụng YouTube để kiếm một số tiền. Họ cũng có thể tạo một tài khoản và tải video của họ lên YouTube và họ có thể đưa ra các lượt thích và bình luận trong video của nhau. Học sinh có thể sử dụng YouTube để học tiếng Anh. Có nhiều kênh chia sẻ về tiếng Anh với các video thú vị. SV và GV có thể lựa chọn video nào phù hợp theo những gì họ cần.

Có một số kỹ thuật để đưa video vào lớp học, đó là:

a. Xem chủ động

Trước khi phát video, GV viết một số câu hỏi có liên quan đến video lên trên bảng. SV có thể ghi chép trong khi xem video để trả lời được các câu hỏi, sau đó họ sẽ trả lời bằng miệng

b. Nông nghiệp đóng băng và dự đoán

Các GV dùng video để giải thích nhiều hơn về một số từ hoặc cụm từ và cũng để đưa ra các câu hỏi về một cảnh cụ thể nào đó nhằm thu hút sự chú ý của SV.

c. Xem im lặng

GV chiếu video ở chế độ im lặng và yêu cầu SV quan sát hành vi của các nhân vật, hỏi họ đoán xem chuyện gì đã xảy ra và cuộc đối thoại nào có thể đang được nói bởi các nhân vật. Sau khi xem video ở chế độ im lặng, GV phát lại video kèm theo âm thanh để học sinh có thể so sánh ấn tượng của họ về các cuộc đối thoại với hành động từ các nhân vật trong video

d. Hoạt động bật và tắt âm thanh

Ngược lại với việc xem im lặng, trong hoạt động này, SV chỉ có thể nghe được đoạn hội thoại từ video không cần quan sát hành động của nhân vật. Trong hoạt động này, SV được yêu cầu đoán xem chuyện gì sẽ diễn ra một cách trực quan dựa trên các đoạn hội thoại họ nghe.

e. Sự lặp lại và đóng vai

GV chiếu lại một số cảnh trong video mà ở đó một số ngôn ngữ khó được các nhân vật sử dụng. Sau khi người học hiểu được đoạn hội thoại, họ được yêu cầu nhớ cuộc đối thoại nhiều nhất có thể và đóng vai. Hoạt động này giúp họ hiểu hành vi của chính họ và tạo cơ hội để các em áp dụng đoạn hội thoại đã học.

f. Hoạt động sản sinh lời nói

Trong phần này, SV được yêu cầu sản sinh lời nói hoặc kể lại những gì đã xảy ra trong video trước.

g. Hoạt động lòng tiếng

GV yêu cầu học người học xem video tắt tiếng và điền vào các đoạn hội thoại còn thiếu theo video.

h. Hoạt động nối tiếp

Các video được cung cấp nên dẫn dắt đến hoạt động nối tiếp với vai trò là cơ sở cho việc thực hành nói. Trong hoạt động này GV yêu cầu SV thảo luận về bài học để đảm bảo rằng video được đưa ra thực sự hữu ích để phát triển kỹ năng nói cho họ.

Các nghiên cứu về video YouTube nhằm nâng cao KNN cho người học không phải là một cái gì đó mới, một số các nhà nghiên cứu trước đó đã tiến hành nghiên cứu bằng cách sử dụng đoạn video YouTube. Nhà nghiên cứu đầu tiên [8] nhận thấy rằng việc sử dụng Video YouTube trong lớp học thì có thể giúp người học có được từ vựng mới, giúp họ phát âm các từ và giúp họ có ý tưởng để đặt một câu bằng tiếng Anh, nó còn tạo động lực cho việc học tiếng Anh.

2. Nội dung nghiên cứu

Nghiên cứu này là định tính và được thiết kế là nghiên cứu thư viện. Trong nghiên cứu này, nhà nghiên cứu đã phân tích dữ liệu bằng cách sử dụng một số bài viết liên quan được viết bởi các nhà nghiên cứu trước đó để tìm hiểu việc sử dụng Video YouTube rèn luyện KNN cho người học ngoại ngữ nói chung và SV Đại học nói riêng.

2.1. Những ưu điểm trong việc sử dụng Video Youtube

YouTube có nhiều đóng góp cho quá trình dạy và học. Nhiều video trên YouTube có thể hỗ trợ SV trong học tập. Một số ưu điểm nổi bật của việc sử dụng Youtube bao gồm:

YouTube giúp học viên cải thiện KNN.

YouTube có nhiều đóng góp cho quá trình dạy và học. Nhiều video trên YouTube có thể giúp đỡ SV trong học tập. Nó giúp người học cải thiện KNN của mình vì video trên YouTube hỗ trợ nhiều hình thức học tập khác nhau theo nhu cầu, đặc biệt là trong việc học ngôn ngữ, các video trên YouTube thường cung cấp bối cảnh văn hóa phù hợp với ngôn ngữ do đó SV có thể học từ các video tiếng anh đáng tin cậy, học tiếng anh từ video của người bản ngữ rất hữu ích cho người học nâng cao KNN của mình, họ dễ dàng sử dụng ngôn ngữ đúng cách. Bằng cách xem một video đích thực sẽ giúp người học dễ dàng bắt chước và luyện nói. SV cũng được biết thêm từ vựng mới và giúp họ cải thiện khả năng phát âm. Video YouTube

cũng là những nguồn tài nguyên học tập online cho cả SV và GV

Video trên YouTube làm tăng sự quan tâm của SV trong quá trình học tập

Vấn đề mà GV gặp phải khi nâng cao KNN của học sinh đó là không phải tất cả SV đều hứng thú với việc học tiếng Anh. Như vậy, GV đã phải tìm ra cách phù hợp để sự chú ý của họ trong quá trình giảng dạy bằng cách sử dụng công nghệ. Công nghệ có vai trò quan trọng hỗ trợ quá trình học tập. Người học có nhiều phong cách khác nhau trong học tập, việc sử dụng công nghệ mang lại nhiều cách thức hơn để dạy họ, nó giúp GV đưa ra nhiều chiến lược giảng dạy và tăng cường sự quan tâm của học sinh đối với học tiếng Anh. Video trên YouTube giúp SV trong việc học của họ vì video YouTube một phương tiện linh hoạt trong giảng dạy, GV có thể lựa chọn video tùy theo nhu cầu, khi nào phát và tạm dừng video, lặp lại những cảnh cần thiết trong video và có thể chọn phần nào trong video phù hợp với bài học. Video trên YouTube cũng giúp SV tập trung vào tài liệu được cung cấp và nó tạo nên phong cách học tập lấy người học làm trung tâm.

Học viên có thể sử dụng video YouTube cả trong và ngoài lớp học

Trong quá trình rèn luyện KNN, người học không chỉ thu được trong lớp học mà còn ở bên ngoài lớp học. Học tập trên lớp có thời gian có hạn, đôi khi GV không có đủ thời gian thì họ có thể đưa tài liệu cho SV và yêu cầu họ luyện nói. Nhiều học viên cảm thấy khó khăn khi luyện nói trong lớp học mà điều này có thể được gây ra bởi sự thiếu tự tin của người học khi nói trước đám đông trong lớp học hoặc sợ mắc lỗi. Một số học viên cũng cảm thấy khó hiểu khi GV đưa tài liệu vào lớp học. Việc sử dụng YouTube cho phép SV truy cập để học ở mọi nơi và mọi lúc. SV cũng có cơ hội tải lên video để chia sẻ và đưa ra lượt thích cũng như bình luận cho những video khác.

2.2. Những hạn chế trong việc sử dụng Video YouTube

Bên cạnh những ưu điểm của việc sử dụng Video Youtube thì vẫn còn tồn tại một số những hạn chế, cụ thể:

Một số Video YouTube không phù hợp với người học

Có rất nhiều video trên YouTube, không chỉ dành cho mục đích học tập nó còn vì những mục đích khác nữa. Những người **sáng tạo** nội dung video cũng từ các độ tuổi khác nhau, với kiến thức nền và văn hóa

khác nhau cho nên video chiếu trên Youtube đôi khi không phù hợp với người học. Không phù hợp nội dung có thể làm phiền SV khi tìm kiếm tài nguyên trong YouTube. Kiểu trình độ ngôn ngữ được sử dụng trong video cũng có thể gây nhầm lẫn cho một số SV.

Vì có rất nhiều video trên Youtube nên có thể khiến người học xao nhãng và lạc đề

Trên YouTube có rất nhiều video thú vị như âm nhạc, chơi game, phim ảnh và các hoạt động giải trí khác. Người học dễ bị phân tâm vì các video khác và điều này có thể làm xao trộn quá trình học tập của họ. Thay vì tập trung học, SV có thể dành thời gian để xem video khác.

GV hay phụ huynh không thể kiểm soát toàn bộ thời gian của người học

SV có thể sử dụng YouTube ở mọi nơi và mọi lúc bằng cách sử dụng máy tính hoặc điện thoại di động của họ. Nó khiến phụ huynh và GV không thể kiểm soát được người học mọi lúc. Vì vậy việc hướng dẫn **và giám sát** cần sự giúp đỡ của cả GV và phụ huynh.

3. Kết luận

KNN là một trong những phần quan trọng nhất của giao tiếp nhưng không phải tất cả người học đều quan tâm đến học tiếng Anh đặc biệt là KNN, hầu hết đều cảm thấy chán nản khi học và khó nói tiếng Anh. GV có thể giải quyết vấn đề này bằng cách sử dụng video YouTube trong việc nâng cao KNN của SV, có một số lợi thế bằng cách sử dụng video YouTube trong việc dạy nói. YouTube là phương tiện truyền thông linh hoạt mà SV có thể sử dụng nó ở mọi nơi không chỉ trong lớp học. Nó làm quá trình học tập vui vẻ hơn và tăng khả năng học tập và sự hứng thú cho sinh khi học tiếng Anh. Nếu GV có thể thu hút được sự chú ý của học viên trong quá trình học tập thì họ sẽ giúp SV cải thiện KNN. Bên cạnh tác động tích cực của Video YouTube trong việc luyện kỹ năng nói thì người học vẫn rất cần được thầy cô và phụ huynh hướng dẫn khi sử dụng video YouTube đó.

Tài liệu tham khảo

- [1] H. D. Brown. Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy Third Edition. 2007. New York. Pearson.
- [2] H. D. Brown. Teaching by Principles, An Interactive Approach to Language Pedagogy. 1994. New Jersey: A Paramount Communication Company.
- [3] Noprival. Students' Voice: EFL Speaking Problems on English Day Program At One Senior High School In Indonesia. Jurnal Ilmiah Universitas Batanghari Jambi. 2016. pp.77-81.

Cải thiện kết quả dự đoán điểm thi của sinh viên bằng Máy học với sự hỗ trợ của R

Nguyễn Thị Lan Anh *

* Trường ĐH Sư phạm, Đại học Huế

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Predicting final exam scores of students is important to forecast student accomplishment in the learning process and functioned to help the students who might fail. This paper presents a method that based on machine learning techniques to enhance prediction results by handling the imbalanced data issues. The experimental results achieves the highest performance with 43.70% of Precision, 45.1% of Recall and 44.04% of F1.

Keywords: Prediction of student performance, machine learning, imbalanced data

1. Đặt vấn đề

Việc dự đoán sớm kết quả thi cho học sinh, sinh viên dựa trên tình trạng mỗi cá nhân để các em có thể kịp thời điều chỉnh cách thức, thái độ học tập và có phương án ôn tập phù hợp, cũng như điều chỉnh phương pháp giảng dạy của giáo viên, là một trong những vấn đề cần thiết và được quan tâm nhiều trong những năm lại đây. Cùng với sự phát triển của học máy, nhiều chương trình dự đoán, tư vấn đã được nghiên cứu và xây dựng [1] [2] [3]. Tuy nhiên, kết quả thu được vẫn còn khá hạn chế, mà một trong những lý do là vấn đề mất cân bằng dữ liệu. Do dữ liệu mất cân bằng, khi sử dụng các thuật toán phân lớp truyền thống để phân lớp, đa phần các phần tử lớp thiểu số sẽ bị phân lớp nhầm thành lớp đa số [4]. Do vậy, một sinh viên có khả năng thi hỏng nhiều khi bị bỏ qua, dự đoán thành điểm cao, hoặc ngược lại, có khả năng điểm cao lại bị dự đoán thành thi hỏng, sẽ gây ra các hậu quả đáng tiếc, ví dụ như chủ quan hoặc hoang mang, mất phương hướng trong quá trình ôn tập v.v.

Để khắc phục vấn đề mất cân bằng dữ liệu, nhiều phương pháp đã được nghiên cứu, đề xuất và thu được các kết quả khả quan khi áp dụng vào các lĩnh vực khác nhau, như phát hiện gian lận tài chính, dự đoán cấu trúc DNA, dự đoán tương tác giữa protein-protein, phân lớp microRNA, chẩn đoán bệnh trong y học... Theo một số tác giả, trong các nhóm phương pháp xử lý dữ liệu mất cân bằng là phương pháp tiếp cận ở mức độ thuật toán, phương pháp tiếp cận ở mức dữ liệu, thì nhóm các phương pháp xử lý ở mức dữ liệu cho kết quả tốt hơn [5]. Nhóm phương pháp này bao gồm các phương pháp sinh thêm phần tử cho lớp thiểu số, phương pháp giảm bớt phần tử cho lớp đa số và phương pháp kết hợp.

Trong bài báo này, chúng tôi sẽ áp dụng phương pháp sinh thêm phần tử cho lớp thiểu số SCUT [6] để cải thiện hiệu suất bài toán dự đoán kết quả thi của sinh viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Phương pháp sinh thêm phần tử cho lớp thiểu số

Xét tập dữ liệu mất cân bằng $S = S_{\min} \cup S_{\max}$ ($S_{\min}$ là lớp thiểu số, $S_{\max}$ là lớp đa số), tập các thuộc tính $A \cup \{D\}$, với D là nhãn lớp. Thuật toán SMOTE [6] cho phép các phần tử lớp thiểu số tạo ra phần tử mới, cùng nhãn lớp, nằm giữa nó và một trong những phần tử láng giềng cùng nhãn lớp gần nhất của nó, được mô tả như bên dưới:

Với mỗi phần tử $x_i \in S_{\min}$, tìm k láng giềng gần nhất của x_i trong $S_{\min}$.

Chọn ngẫu nhiên một phần tử x_n trong số k láng giềng tìm được.

Phần tử mới được sinh ra x_{new} xác định:

$$x_{\text{new}}[A_m] = x_i[A_m] + \delta * (x_i[A_m] - x_n[A_m]), m = 1..|A|,$$

δ là một giá trị ngẫu nhiên thuộc $[0,1]$

Để cải thiện hiệu suất của bài toán phân lớp dữ liệu mất cân bằng đa lớp, Agrawal A. và cộng sự đã đề xuất thuật toán SCUT [6], trong đó, mỗi lớp sẽ được điều chỉnh số phần tử sao cho kết quả thu được là tất cả các lớp đều có m phần tử, với m là trung bình số phần tử của tất cả các lớp ban đầu. Cụ thể, những lớp ban đầu có ít hơn m phần tử sẽ được sinh thêm phần tử mới bằng thuật toán SMOTE, những lớp ban đầu có nhiều hơn m phần tử sẽ được phân thành các cụm bằng thuật toán EM và chọn ngẫu nhiên từ các cụm này một số phần tử để loại bỏ sao cho tổng số phần tử của các cụm sau loại bỏ sẽ bằng m . Việc làm giảm số lượng phần tử lớp đa số có khả năng làm mất

một số thông tin quan trọng của lớp này, nên có thể làm cho kết quả toàn cục bị ảnh hưởng.

Trong bài báo này, thay vì sử dụng thuật toán SCUT như trong [6] để mỗi lớp sẽ nhận được m phần tử, chúng tôi sẽ điều chỉnh để tất cả các lớp đều nhận được $\max$ phần tử, với $\max$ là số phần tử của lớp có nhiều phần tử nhất trong tập dữ liệu ban đầu. Do đó, với việc sử dụng phương pháp SCUTM, sẽ không có lớp nào được thực hiện quá trình làm giảm phần tử.

2.2. Dữ liệu thực nghiệm

Chúng tôi sử dụng bộ dữ liệu UCI về kết quả thi của sinh viên khoa Kỹ thuật và khoa Giáo dục, với 31 thuộc tính, sinh viên có Điểm cuối kỳ (Output Grade) thuộc một trong 8 loại khác nhau, như trong [8]. Sau đó, phương pháp Năm số (Five-number method) được sử dụng để phân loại kết quả thi của các sinh viên thành ba nhóm: sinh viên có kết quả bé hơn hoặc bằng 1 được phân loại là Thấp, từ 1 đến 6 là Trung bình, trên 6 là Cao. Như vậy, số sinh viên đạt kết quả Thấp:Trung bình:Cao lần lượt là 43:72:30, và cả tập dữ liệu này mất cân bằng.

2.3. Thực nghiệm đánh giá hiệu suất dự đoán kết quả học tập của học sinh

Quá trình thực nghiệm để đánh giá hiệu suất dự đoán kết quả thi của SV được thực hiện như sau:

1. Trước tiên, 95% đặc trưng được xác định bằng phương pháp lựa chọn đặc trưng dựa vào chỉ số Gini của gói FSinR trong R được xác định. Chúng tôi sử dụng hàm `directFeatureSelection`, với phương pháp tìm kiếm là `selectPercentile`, phương pháp xác định tầm quan trọng của đặc trưng là `filterEvaluator`, thu được 28 đặc trưng quan trọng. Đoạn chương trình giúp xác định các đặc trưng quan trọng như ở Hình 2.1.

```
library(FSinR)
dataset = read.table("higher+education+students+performance+evaluation.vector", sep="\t", head=T, row.names=1)
filter_evaluator <- filterEvaluator('giniIndex')
direct_search_method <- directSearchAlgorithm('selectPercentile', list(percentile=95))
res <- directFeatureSelection(dataset, 'Class', direct_search_method, filter_evaluator)
```

Hình 2.1: Xác định các đặc trưng quan trọng

2. Dữ liệu sau xử lý được thực hiện 5 lần kiểm chứng chéo 5-fold (5-fold crossvalidation). Ở mỗi lần lặp, mỗi lớp có số phần tử ít hơn của tập huấn luyện tương ứng được sinh thêm phần tử để đảm bảo có số lượng tương đương với số lượng phần tử của lớp đa số bằng hàm `oversample_smote` của gói lệnh `scutr` trong R. Các lớp sau khi sinh thêm phần tử mới được kết hợp với lớp đa số để

tạo ra tập huấn luyện mới. Trung bình cộng giá trị độ đo hiệu suất của kết quả phân lớp cho tập kiểm tra trong 5 lần lặp này chính là kết quả để đánh giá hiệu suất của mô hình. Chúng tôi sử dụng máy vector hỗ trợ (KSVM), thuộc gói lệnh `kernlab` làm bộ phân lớp chính.

Để đánh giá hiệu quả của quá trình phân lớp, trong bài báo này, các độ đo Precision (Độ chính xác), Recall (Độ hồi tưởng) và F1-score được sử dụng thay cho độ chính xác toàn thể (accuracy) như đối với việc phân lớp tập dữ liệu cân bằng, nhằm tránh tình trạng độ chính xác toàn thể rất cao nhưng rất ít phần tử lớp thiểu số được dự đoán đúng. Các giá trị Precision, Recall, F1 của tập dữ liệu D gồm N nhãn lớp được định nghĩa như sau:

$$\text{Precision}(\%) = \frac{\sum_{i=1}^N \text{Precision}_i}{N}$$
, trong đó Precision_i là độ chính xác của nhãn lớp thứ i , được xác định
$$\text{Precision}_i = \frac{TP_i}{TP_i + FP_i} * 100.$$

$$\text{Recall}(\%) = \frac{\sum_{i=1}^N \text{Recall}_i}{N}$$
, trong đó Recall_i là độ hồi tưởng của nhãn lớp thứ i , được xác định

$$\text{Recall}_i = \frac{TP_i}{TP_i + FN_i} * 100.$$

$$F1(\%) = \frac{\sum_{i=1}^N F1_i}{N}$$
, trong đó: của nhãn lớp thứ i

được xác định:
$$F1_i(\%) = \frac{2 * \text{Recall}_i * \text{Precision}_i}{\text{Recall}_i + \text{Precision}_i}.$$

Ở đây, TP_i và FN_i lần lượt là số phần tử lớp thứ i được dự đoán đúng và bị dự đoán sai so với nhãn lớp thực sự của chúng; TN_i và FP_i lần lượt là số phần tử không thuộc lớp thứ i được dự đoán là không thuộc lớp thứ i và thuộc lớp thứ i .

Đoạn chương trình để sinh thêm phần tử mới được trình bày trong Hình 2.2, và Hình 2.3 trình bày cách dự đoán và đánh giá hiệu quả quá trình phân lớp.

```
library(scutr)
dataname="higher+education+students+performance+evaluation.vector"
for(i in 1:5)
{
  train = read.table(paste(dataname, "-train-", i, ".txt", sep=""), sep="\t", head=T)
  train = cbind(train[, -ncol(train)], as.factor(train$Class))
  colnames(train)[ncol(train)] = "Class"
  noclasses=unique(train$Class)
  ovspl=max(table(train$Class))
  gendata=matrix(nrow=0, ncol=ncol(train))
  colnames(gendata)=colnames(train)
  for( class_i in noclasses){
    data_i= train[train[, ncol(train)]== class_i,]
    ovsdata_i= oversample_smote(data_i, class_i, "Class", ovspl)
    gendata=rbind(gendata, ovsdata_i)
  }
  write.table(gendata, paste(dataname, "-Smote-train-", i, ".txt", sep=""),
```

Hình 2.2: Sinh thêm phần tử mới


```
for(i in 1:5)
{
  train = read.table(paste(datasetname, "-Smote-train-", i, ".txt", sep=""), sep="\t", head=T)
  test = read.table(paste(datasetname, "-test-", i, ".txt", sep=""), sep="\t", head=T)
  model <- ksvm(Class~., data=train, type = "spoc-svc", kernel="rbfdot", C=100, scaled=F)
  ypred = predict(model, test[, -ncol(test)])
  for(class_i in noclasses){
    TP = sum(test[, ncol(test)] == class_i & ypred == class_i)
    FP = sum(test[, ncol(test)] != class_i & ypred == class_i)
    TN = sum(test[, ncol(test)] != class_i & ypred != class_i)
    FN = sum(test[, ncol(test)] == class_i & ypred != class_i)
    result[class_i, "TP"] = result[class_i, "TP"] + TP
    result[class_i, "FP"] = result[class_i, "FP"] + FP
    result[class_i, "TN"] = result[class_i, "TN"] + TN
    result[class_i, "FN"] = result[class_i, "FN"] + FN
  }
}
for(class_i in noclasses){
  result[class_i, "prec"] = result[class_i, "TP"] * 100 / (result[class_i, "TP"] + result[class_i, "FP"])
  result[class_i, "recall"] = result[class_i, "TP"] * 100 / (result[class_i, "TP"] + result[class_i, "FN"])
  result[class_i, "f1"] = 2 * result[class_i, "prec"] * result[class_i, "recall"] / (result[class_i, "prec"] + result[class_i, "recall"])
}
avgresult <- matrix(1, ncol=7)
colnames(avgresult) = c("TP", "FP", "TN", "FN", "prec", "recall", "f1")
avgresult[1, ] = c(0)
avgresult[1, "prec"] = sum(result[, "prec"]) / length(noclasses)
avgresult[1, "recall"] = sum(result[, "recall"]) / length(noclasses)
avgresult[1, "f1"] = sum(result[, "f1"]) / length(noclasses)
result = rbind(result, avgresult)
```

Hình 2.3: Dự đoán và đánh giá hiệu quả quá trình phân lớp

2.4. Kết quả thực nghiệm

Bằng cách dùng gói FSinR trong R, hai thuộc tính *Regular artistic or sports activity*, *Do you have a partner* được loại bỏ, nghĩa là những thuộc tính này không quan trọng trong việc dự đoán kết quả thi của sinh viên.

Chúng tôi so sánh hiệu quả của việc lựa chọn đặc trưng và thuật toán sinh thêm phần tử bằng cách tính kết quả dự đoán kết quả thi của sinh viên bằng các phương pháp khác nhau, trước khi áp dụng lựa chọn đặc trưng **Org**, **SCUTM** và sau khi lựa chọn đặc trưng: **OrgF**, **SCUTMF**, theo các độ đo Precision, Recall và F1. Kết quả thu được, các giá trị Precision (%), Recall (%) và F1 (%) đối với phương pháp **Org** lần lượt là 37.56, 37.19 và 35.70; đối với phương pháp **SCUTM** là 40.02, 41.67 và 40.15; đối với phương pháp **OrgF** là 34.83, 38.47, 34.49; đối với phương pháp **SCUTMF** là 43.70, 45.1 và 44.04.

Như vậy, khi áp dụng SCUTM, kết quả dự đoán đã cải thiện đáng kể. Cụ thể, Precision tăng 2.46%, Recall tăng 4.48%, F1 tăng với tập dữ liệu gốc, và Precision tăng 8.87%, Recall tăng 6.63%, F1 tăng 9.55% khi có áp dụng lựa chọn đặc trưng. Và khi có áp dụng cả lựa chọn đặc trưng và SCUTM, kết quả thu được đạt giá trị tốt nhất, với Precision là 43.70%, Recall là 45.1 % và F1 là 44.04%.

3. Kết luận

Trong bài báo này, chúng tôi đã trình bày một

phương pháp làm tăng hiệu quả dự đoán kết quả thi kết thúc học phần cho sinh viên, dựa vào kỹ thuật lựa chọn đặc trưng và sinh thêm phần tử để xử lý vấn đề mất cân bằng dữ liệu trên bài toán phân lớp dữ liệu mất cân bằng đa lớp và thực hiện đánh giá hiệu suất của phương pháp này trên tập dữ liệu mẫu thường được sử dụng. Chúng tôi

đã thực nghiệm phương pháp này với sự hỗ trợ của các gói lệnh trong ngôn ngữ R. Kết quả thực nghiệm có so sánh với kết quả trên tập dữ liệu chưa xử lý đã cho thấy, phương pháp được đề xuất có hiệu quả tốt dựa trên các giá trị độ đo đánh giá hiệu suất Precision, Recall và F1. Dù vậy, do kích thước của tập dữ liệu dùng để thực nghiệm vẫn còn hạn chế, trong tương lai, chúng tôi sẽ tìm kiếm các tập dữ liệu thực khác để thực hiện việc kiểm thử đầy đủ hơn, từ đó có thể cho ra những kết quả chính xác và tin cậy hơn. Phương pháp này cũng có thể áp dụng để làm tăng hiệu quả dự đoán kết quả các môn học khác.

Tài liệu tham khảo

1. Cortez, Paulo & Silva, Alice, "Using data mining to predict secondary school student performance," *EUROSIS*, 2008.
2. Ying, Dahao & Ma, Jieming, "Student Performance Prediction with Regression Approach and Data Generation," *Applied Sciences*, vol. 14, p. 1148, 2024
3. Hashim, Ali & Akeel, Wid & Khalaf, Alaa, "Student Performance Prediction Model based on Supervised Machine Learning Algorithms," in *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering*, 2020.
4. H. Sain and S. W. Purnami, "Combine Sampling Support Vector Machine for Imbalanced Data Classification," in *Procedia Comput. Sci.*, 2015.

Ứng dụng phần mềm Quizlet trong dạy và học từ vựng tiếng Anh tại Học viện Chính sách và phát triển

Phạm Thị Hà*

*Bộ môn Ngoại ngữ, Khoa Cơ bản, Học viện Chính sách và Phát triển

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Quizlet has been known as a modern tool for learning and revising vocabulary. Therefore, the purpose of this study is to explore whether the implementation of Quizlet in the English classroom at Academy of Policy and Development would have a positive effect on vocabulary development. Experimental method with 30 first year students and 5 English teachers was utilized to find out potential benefits and probable difficulties in the teaching and learning vocabulary with Quizlet. Tests, questionnaire and interview were implemented to look for the results. Despite of the fact that results of the experiment did not prove that using Quizlet could lead to better improvement and that it is more effective than studying with vocabulary lists, it has certain benefits that might be highly appreciated both by teachers and students.

Keywords: Vocabulary, Quizlet

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình tiếp thu ngôn ngữ, từ vựng là bước đầu tiên và quan trọng nhất. Học từ vựng là một phần không thể thiếu trong việc học ngoại ngữ. Nhiều phương pháp đã được áp dụng trong việc dạy và học từ vựng. Tuy nhiên, các phương pháp truyền thống dường như không hiệu quả và không gây hứng thú cho SV. Điều bắt buộc là phải đảm bảo SV tham gia vào các bài học trên lớp để các em được tiếp xúc với nhiều nội dung nhất có thể trong khung thời gian trên lớp. Khi tìm kiếm các phương pháp giảng dạy hiện đại, bản thân tác giả nhận thấy một trong những công cụ học trực tuyến phổ biến nhất là Quizlet, có khả năng nâng cao khả năng học từ vựng và tăng động lực cho SV vì tính chất giống như trò chơi của mỗi phương án. Vì vậy, tác giả quyết định thực hiện một nghiên cứu về tác dụng của việc sử dụng Quizlet trong việc dạy và học từ vựng tiếng Anh tại Học viện Chính sách và Phát triển.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về phần mềm Quizlet

Một trong những ứng dụng CNTT trong ELT phổ biến gần đây, đặc biệt là đối với việc học từ vựng, là sử dụng Quizlet, một công cụ phức tạp mới được thiết kế đặc biệt để học từ vựng. Được tạo ra vào năm 2005, Quizlet đi kèm với một loạt các tính năng có thể giúp GV tổ chức lớp học của họ. Nó thúc đẩy việc học tập hợp tác, luyện tập và lặp lại cũng như những cách học thú vị.

Một số ưu điểm của Quizlet bao gồm khả năng tạo nhanh các thẻ ghi chú bằng hình ảnh và âm thanh, khả năng truy cập ứng dụng trên máy tính hoặc điện thoại

thông minh, khả năng tự động sắp xếp lại các thẻ ghi chú để tránh phải học nối tiếp hoặc ghi nhớ thứ tự và khả năng dễ tương tác với các thẻ bằng nhiều chế độ học tập và trò chơi khác nhau.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Tài liệu

- Lựa chọn từ vựng: Việc lựa chọn từ vựng mục tiêu dựa trên các học phần hiện hành trong sách giáo khoa (Newcut Edge - Elementary, Pearson Education Limited, 2005) đã được đưa vào chương trình giảng dạy. Số lượng từ được chọn để trình bày là khoảng 10 mục trong mỗi bài học, vì thông thường nên giới thiệu từ 7 đến 12 từ mới để không làm SV quá tải. Bằng cách này, SV được giới thiệu khoảng 60 mục trong 6 buổi học liên tiếp.

- Trò chơi và chế độ Quizlet: Tất cả bảy chế độ trên Quizlet đều được sử dụng để giúp SV học và kiểm tra vốn từ vựng của mình. Trong thời gian học trên lớp, SV được trải nghiệm lần lượt 7 chế độ Flashcard, Learn, Write, Spell, Match, Gravity và Live. Cuối bài học, các em được yêu cầu làm bài Test để kiểm tra vốn từ vựng của mình.

2.2.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu, người nghiên cứu đã sử dụng các công cụ sau để thu thập thông tin cần thiết: Kiểm tra mức độ làm quen từ vựng, Kiểm tra sau, Bảng câu hỏi tri hoãn sau kiểm tra và Phỏng vấn.

2.2.3. Phương pháp thu thập dữ liệu

Trong nghiên cứu này, cả phương pháp định tính và định lượng đều được sử dụng để tìm hiểu hiệu quả của Quizlet trong việc cải thiện vốn từ vựng tiếng Anh của SV và sự chia sẻ của GV và SV trong việc sử

dụng Quizlet trong việc dạy và học từ vựng. Dữ liệu từ các thử nghiệm được xử lý định lượng để thống kê mô tả. Để trả lời câu hỏi nghiên cứu 2 và 3, phương pháp định tính đã được sử dụng để phân tích dữ liệu thu thập được từ bảng câu hỏi và phỏng vấn của nhà nghiên cứu nhằm tìm hiểu những lợi ích và khó khăn của người tham gia khi sử dụng Quizlet.

2.2.4. Quy trình thu thập dữ liệu

Bài học nhập môn và bài kiểm tra trước

- Bài giới thiệu

Trong bài nhập môn, SV trong một lớp được chia thành hai nhóm: nhóm đối chứng (nhóm vở) và nhóm thực nghiệm (nhóm Quizlet).

SV ở nhóm đối chứng được đảm bảo có sổ ghi chép và được hướng dẫn cách lưu trữ từ vựng một cách logic. Ở nhóm thực nghiệm, SV được hướng dẫn cách sử dụng Quizlet để học từ vựng hiệu quả trên máy tính hoặc điện thoại thông minh và cách học với tất cả các chế độ hay hoạt động, trò chơi.

- Kiểm tra trước

Trước khi bắt đầu học, SV được làm bài kiểm tra làm quen từ vựng và được yêu cầu đưa ra nghĩa tiếng Việt của từ đó. Bước này được thực hiện để đảm bảo rằng tất cả các từ vựng được dạy và kiểm tra đều mới đối với tất cả SV ở cả hai nhóm.

Trong khi dạy và học

- Quy trình dạy và học của nhóm Kiểm soát

Đối với nhóm đối chứng, các từ mới được giới thiệu theo nhiều cách khác nhau tùy theo nội dung của từng bài. Chúng bao gồm việc tạo ra các phương tiện trực quan để thể hiện ý nghĩa, trình bày các từ trong ngữ cảnh, sử dụng từ đồng nghĩa hoặc trái nghĩa và dịch thuật. Hầu hết các bài học từ vựng đều tuân theo các bước dưới đây được phỏng theo Quy trình dạy từ vựng sáu bước của Marzano.

Bước 1: Đưa ra lời giải thích, mô tả, cách phát âm và ví dụ về các từ mới.

Bước 2: Yêu cầu cả lớp đọc to các từ rồi gọi một số SV đọc lại.

Bước 3: Yêu cầu SV giải thích, mô tả, bằng lời hoặc tự đưa ra ví dụ.

Bước 4: Thu hút SV tham gia các hoạt động giúp các em bổ sung các thuật ngữ vào vở một cách có hệ thống.

Bước 5: Thường xuyên yêu cầu SV thảo luận các thuật ngữ với các SV khác.

Bước 6: Cho SV tham gia các trò chơi giúp các em ôn tập từ vựng.

- Quy trình dạy và học của nhóm TN

Trong lớp học nơi Quizlet được sử dụng làm công cụ để GV giới thiệu các thuật ngữ mới, SV có thể trải

nh nghiệm qua tất cả sáu chế độ (hoạt động và trò chơi) ngoại trừ chế độ Kiểm tra. Máy tính của GV được kết nối với TV hoặc máy chiếu và loa. Sau khi hoàn thành 4 chế độ đầu tiên (Flash card, Learn, Write và Spell), SV có thể sử dụng điện thoại thông minh hoặc máy tính để chơi các trò chơi với chế độ Match và Gravity để sẵn sàng cho bài kiểm tra cuối mỗi bài học. Tất cả các bài học đều trải qua các bước sau:

Bước 1: Chơi chế độ Flash card. GV cho cả lớp xem hình ảnh hoặc định nghĩa, sau đó gợi ý nghĩa của từ. Sau đó, GV bấm vào biểu tượng âm thanh ở góc phải để SV nghe phát âm từ đó.

Bước 2: Chơi chế độ Học. Chế độ này cho phép SV ghi nhớ ý nghĩa của từng thuật ngữ bằng cách chọn từ phù hợp từ bốn lựa chọn cho một hình ảnh hoặc định nghĩa nhất định. Ở bước này, GV có thể kiểm tra trí nhớ của SV bằng cách chọn ngẫu nhiên và yêu cầu các em đưa ra câu trả lời.

Bước 3: Chơi chế độ Viết. Ở chế độ này, SV có cơ hội luyện viết từ bằng cách nhìn vào hình ảnh hoặc định nghĩa do GV đưa ra. GV yêu cầu một số SV đánh vần từ mà các em có thể viết ra giấy. SV viết đúng chính tả có thể gõ từ đó vào chỗ trống.

Bước 4: Chơi chế độ Chính tả. Ở bước này, GV tắt màn hình máy chiếu, sau đó chỉ cần nhấn vào biểu tượng âm thanh và yêu cầu SV làm việc theo nhóm để viết từ mà các em nghe được lên bảng nhỏ. Tiếp theo, GV kiểm tra từ viết đúng và chuyển sang học kỳ tiếp theo.

Bước 5: Tổ chức trò chơi trực tiếp cho SV. GV đã nhấp vào nút «Trực tiếp» trên học phần của họ để bắt đầu. Họ có một mã duy nhất để chia sẻ với những SV sẽ tham gia trò chơi tại <https://Quizlet.com/live>. SV được chia thành các nhóm và cần làm việc cùng nhau để học từ vựng trong học phần.

Bước 6: Yêu cầu SV chơi riêng chế độ Match và Gravity.

Sau khi SV làm xong 6 bước này, GV tiếp tục hướng dẫn SV làm các bài tập liên quan đến từ mới vừa học để các em luyện tập thêm.

Khi kết thúc bài học, SV ở cả hai nhóm được khuyến khích ôn tập từ vựng ở nhà và luôn sẵn sàng kiểm tra bất cứ lúc nào. Nhóm đối chứng ôn lại các từ mới theo cách thông thường, trong khi nhóm thử nghiệm sử dụng Quizlet để ôn tập.

Kiểm tra sau và kiểm tra ôn tập

- Bài kiểm tra sau

Cuối bài, SV nhóm đối chứng được yêu cầu làm bài kiểm tra từ vựng về tất cả các từ hoặc thuật ngữ mà các em đã học trong bài đó. Bài kiểm tra được lấy từ Quizlet với bốn loại câu hỏi bao gồm Câu hỏi viết,

Câu hỏi nối, Câu hỏi trắc nghiệm và Câu hỏi Đúng/Sai.

Đối với SV nhóm thực nghiệm, sau khi cho các em thời gian ôn tập từ vựng bằng cách chơi hai chế độ chơi, GV yêu cầu tất cả SV mở chế độ Test trên Quizlet để bắt đầu làm bài kiểm tra về từ vựng đã học trong bài. SV làm bài cá nhân và thông báo kết quả cho GV.

- Bài kiểm tra ôn tập

Sau mỗi ba bài học liên tiếp, một bài kiểm tra tổng quát về từ vựng của 3 bài học trước sẽ được phát cho tất cả SV để kiểm tra xem SV có thể nhớ từ hay khả năng ghi nhớ từ vựng của mình đến mức nào. Bài thi được Quizlet thiết kế với khoảng 20 mục được chọn ngẫu nhiên từ các bài học đó. Nhóm thực nghiệm làm bài trên Quizlet và nhóm đối chứng làm bài trên giấy. Bài kiểm tra này được thực hiện để người nghiên cứu có thể kiểm tra khả năng ghi nhớ lâu dài của SV.

Quy trình thực hiện bằng câu hỏi và phỏng vấn

Sau quá trình học từ vựng và kiểm tra, tất cả SV đều tham gia vào bảng câu hỏi do nhà nghiên cứu thực hiện. Nó được thực hiện sau khi SV hoàn thành bài kiểm tra ôn tập cuối cùng. SV được hướng dẫn trả lời các câu hỏi một cách đầy đủ và trung thực. Trong bảng câu hỏi, SV được hỏi về quá trình học và ôn tập những từ vựng này cũng như những lợi ích và khó khăn mà họ gặp phải trong quá trình học. Ngoài ra, tác giả muốn SV so sánh hiệu quả giữa các phương pháp học từ vựng khác và công cụ học Quizlet.

Để tìm hiểu ý kiến của GV về lợi ích cũng như khó khăn khi sử dụng Quizlet, tác giả đã phỏng vấn 5 GV tiếng Anh đã từng sử dụng Quizlet trong giảng dạy tại Học viện Chính sách và Phát triển. Tất cả những người tham gia đều được phỏng vấn riêng lẻ vào những thời điểm khác nhau trong một tuần. Câu trả lời của họ đã được ghi lại để phân tích.

2.2.5. Phân tích dữ liệu

Dữ liệu thu thập được đo lường trên Excel 2010 và SPSS 20 và phân tích nhằm tìm câu trả lời cho ba câu hỏi nghiên cứu

Để trả lời câu hỏi nghiên cứu 1, kết quả kiểm tra của SV được xử lý bằng phương pháp mô tả và thống kê giúp người nghiên cứu khái quát, so sánh và tóm tắt số liệu. Ngoài ra, kết quả thu thập được từ các bài kiểm tra và phản hồi của người tham gia đối với bảng câu hỏi đã được phân tích để cho thấy nhiều sự khác biệt hơn giữa hai nhóm.

Để trả lời Câu hỏi nghiên cứu số 2, thống kê mô tả và tần suất giúp tổng hợp câu trả lời của người tham gia đối với bảng câu hỏi nhằm tìm hiểu tác động của việc sử dụng Quizlet trong quá trình học từ vựng. Điều

này tạo điều kiện thuận lợi cho nhà nghiên cứu tìm ra những lợi ích và khó khăn khi sử dụng Quizlet.

Để trả lời Câu hỏi nghiên cứu số 3, nhà nghiên cứu đã sử dụng phân tích tương thuật để sắp xếp và sắp xếp lại các cuộc phỏng vấn.

2.2.6. Tóm tắt kết quả

Sau khi nhận được kết quả từ các bài kiểm tra, bảng câu hỏi và khảo sát, tác giả nhận thấy Quizlet không có tác động ngay lập tức đến kết quả học tập của SV. Tuy nhiên, SV thực sự đã có sự cải thiện trong bài kiểm tra ôn tập, điều này cho thấy khả năng ghi nhớ từ vựng của họ. Ngoài ra, cách Quizlet tạo hứng thú và động lực trong quá trình học tập nên được đánh giá cao. Một điều quan trọng nữa là GV có thể tìm thấy một công cụ tích hợp hữu ích khác để áp dụng vào việc giảng dạy của mình.

Mặc dù Quizlet chưa phải là một phương pháp hoàn hảo để sử dụng trong việc dạy và học từ vựng vì cả GV và SV đều gặp một số khó khăn khi sử dụng nhưng Quizlet đã được rất nhiều GV và SV trên toàn thế giới sử dụng rộng rãi. Cụ thể, trong nghiên cứu này hầu hết GV và SV đều thừa nhận những lợi ích mà Quizlet mang lại cho người dùng. Do đó, họ muốn tiếp tục sử dụng nó sau này.

3. Kết luận

Tóm lại, Quizlet được coi là một công cụ hữu ích để học và ôn tập từ vựng, thể hiện qua những tiến bộ đáng kể mà SV có thể đạt được nhờ điểm số chậm sau bài kiểm tra. Điều quan trọng không kém là các SV trong nghiên cứu xem Quizlet là phương pháp hữu ích và dễ sử dụng để học từ vựng và cho biết rằng họ muốn tiếp tục sử dụng nó trong tương lai. Dựa trên kết quả nghiên cứu, tác giả ủng hộ mạnh mẽ việc sử dụng Quizlet để dạy và học từ vựng trong các lớp học ESL. Chúng tôi đề nghị GV nên nhận thức được lợi ích của việc sử dụng Quizlet và các công cụ học tập dựa trên internet khác và kiểm tra xem việc kết hợp Quizlet trong lớp học có phù hợp với bối cảnh dạy và học của họ hay không.

Tài liệu tham khảo

1. Anjaniputra, A. G., & Salsabila, V. A. (2018). The merits of Quizlet for vocabulary learning at tertiary level. *Indonesian EFL Journal*, 4(2), 1-11. doi: 10.25134/ieflj.v4i2.1370
2. Dizon, G. (2016). "Quizlet in the EFL classroom: Enhancing academic vocabulary acquisition of Japanese university students," *Teaching English with Technology*, vol. 16, no. 2, pp. 40-56.
3. Meara, P. (1980). Vocabulary acquisition: A neglected aspect of language learning. *Language Teaching and Linguistics Abstracts*, 13, 221-246.

Ứng dụng multimedia trong thiết kế bài giảng điện tử Học phần Hóa học giảng dạy cho sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng

Nguyễn Thị Ngọc Yến*

*Trường Đại học Kỹ thuật Y – Dược Đà Nẵng

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: In recent years, the importance, effectiveness and influence of applying information technology (IT) in teaching has been confirmed by practice in our country and has become an inevitable trend of education. The application of information technology in teaching has contributed to improving the quality of teaching and vivid visualization of subjects, especially Chemistry.

Keywords: Chemistry, information technology.

1. Đặt vấn đề

Ứng dụng Multimedia vào xây dựng bài giảng điện tử giúp các hoạt động hỗ trợ trong dạy và học, giảng viên (GV) có thể truyền đạt thông tin bài giảng đến người học một cách linh hoạt, sinh động giúp cho sinh viên (SV) dễ hiểu, có được ảnh nhìn trực quan, sinh động, sẽ tích cực hóa được hoạt động nhận thức, thu hút được sự chú ý xây dựng bài, dễ dàng lĩnh hội tri thức mới.

Từ những lý do trên, việc lựa chọn và tiến hành “Ứng dụng multimedia trong thiết kế bài giảng điện tử học phần HH giảng dạy cho SV Trường Đại học Kỹ thuật Y - Dược Đà Nẵng” nhằm góp phần tạo ra một môi trường học tập học phần HH năng động, thu hút và hiệu quả là một điều thiết thực.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nghiên cứu tổng quan về bài giảng điện tử, nghiên cứu một số phần mềm để soạn thảo bài giảng điện tử thông dụng ở ngành học hiện nay.

2.1.1. Nghiên cứu tổng quan về bài giảng điện tử

Ứng dụng CNTT trong giảng dạy không chỉ thúc đẩy sự tương tác giữa GV và SV mà còn làm cho bài giảng trở nên linh hoạt và uyển chuyển. Internet là một nguồn tài nguyên vô cùng phong phú, giúp GV và SV có thể chia sẻ thông tin, tìm kiếm kiến thức và khám phá, từ đó nâng cao khả năng tự học và giải quyết vấn đề cho SV.

2.1.2. Nghiên cứu một số phần mềm để soạn thảo bài giảng điện tử thông dụng ở ngành học hiện nay

Có một số phần mềm được sử dụng phổ biến để soạn thảo bài giảng điện tử trong ngành học hiện nay. Dưới đây là một số phần mềm đáng chú ý:

Microsoft PowerPoint: PowerPoint là một trong những phần mềm soạn thảo bài giảng điện tử phổ

biến nhất. Nó cung cấp các công cụ đa dạng để tạo ra các slide trình bày thông tin bằng văn bản, hình ảnh, video, và âm thanh.

Google Slides: Google Slides là một ứng dụng trực tuyến thuộc bộ công cụ văn phòng của Google, cho phép người dùng tạo và chia sẻ các bài giảng điện tử một cách dễ dàng.

Prezi: Prezi là một công cụ tạo bài giảng điện tử không gian, cho phép người dùng tạo ra các bản trình bày linh hoạt và động bằng cách sử dụng các khung hình, đường dẫn và hiệu ứng chuyển động.

Camtasia: Camtasia là một phần mềm chỉnh sửa video và ghi lại màn hình, thường được sử dụng để tạo ra các bài giảng điện tử chất lượng cao với video và âm thanh chuyên nghiệp.

Adobe Captivate: Adobe Captivate là một phần mềm thiết kế e-learning chuyên nghiệp, cho phép người dùng tạo ra các khóa học trực tuyến, bài giảng điện tử và các tài liệu học tập tương tác.

Những phần mềm này cung cấp nhiều tính năng và công cụ để GV và nhà giáo dục có thể tạo ra các bài giảng điện tử chất lượng và sinh động, phục vụ cho quá trình giảng dạy và học tập hiện nay.

2.1.3. Lợi ích của việc ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy và học

Một trong những lợi ích quan trọng là khả năng tạo ra một môi trường học tập tương tác và sinh động. Thay vì sử dụng phương pháp giảng dạy truyền thống, GV có thể sử dụng CNTT để tạo ra các tài liệu giảng dạy đa phương tiện như phần mềm mô phỏng, video giảng dạy và trò chơi trực tuyến, giúp SV tiếp cận kiến thức một cách sinh động và thú vị hơn. Việc áp dụng CNTT cũng giúp tối ưu hóa quá trình dạy và học, tiết kiệm thời gian và tăng hiệu suất. Nhờ vào các hệ

thống quản lý học tập trực tuyến, GV có thể dễ dàng theo dõi tiến độ học tập của SV và cung cấp phản hồi cá nhân, từ đó giúp SV tăng cường khả năng tự học và tiếp cận tài liệu học tập một cách linh hoạt và hiệu quả. Các ứng dụng CNTT còn tạo điều kiện cho việc cá nhân hóa quá trình học, phù hợp với từng nhu cầu và khả năng của SV. Điều này giúp tăng cường sự tham gia và hiệu quả học tập của SV, đồng thời tạo ra một môi trường học tập linh hoạt và đa dạng.

Cuối cùng, việc sử dụng CNTT trong môn HH cũng mở ra các cơ hội mới cho SV thực hành và mô phỏng các phản ứng HH. Nhờ vào các phần mềm mô phỏng, SV có thể thực hành các thí nghiệm một cách an toàn và hiệu quả, giúp họ hiểu rõ hơn về các khái niệm và quy trình HH.

2.2. Ứng dụng multimedia trong thiết kế bài giảng điện tử học phần Hóa học giảng dạy cho sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y - Dược Đà Nẵng

2.2.1. Xây dựng ý tưởng đề xuất thiết kế bài giảng điện tử.

a) Quy trình thiết kế bài giảng điện tử

Trong quá trình thiết kế bài giảng điện tử cho môn HH, quy trình được tiến hành theo các bước cụ thể nhằm đảm bảo tính chất chuyên môn và hiệu quả giảng dạy.

Bước 1: Xây dựng kế hoạch bài giảng dựa vào đề cương chi tiết, mục tiêu của chương, đáp ứng chuẩn đầu ra học phần HH và các đặc điểm của trang thiết bị dạy học cũng như trình độ của SV. Kế hoạch bài giảng phải xác định rõ nội dung yêu cầu, những kiến thức cơ bản mà SV cần nắm vững, cùng với việc chuẩn bị tư liệu và trang thiết bị, bao gồm cả việc tìm kiếm tư liệu trên Internet như tư liệu viết, tranh ảnh, phim tư liệu và băng ghi âm có liên quan.

Bước 2: Tiến hành xây dựng và tìm kiếm các tư liệu hỗ trợ bài giảng, khai thác tư liệu trên Internet để bổ sung cho phần trình bày.

Bước 3: Xây dựng bài trình diễn, là giai đoạn quan trọng để trình bày thông tin một cách rõ ràng và sinh động, thu hút sự chú ý của SV.

Bước 4: Sau khi hoàn thiện bài giảng, tiến hành kiểm tra toàn bộ bài giảng điện tử và ghi lại tập tin trên thiết bị lưu trữ và sử dụng trong quá trình giảng dạy. Cần lưu ý ghi các tập tin liên kết, đặc biệt là các tập tin âm thanh và phim ảnh có sử dụng trong bài giảng để đảm bảo tính đầy đủ và hiệu quả của bài giảng.

b) Yêu cầu thiết kế của một bài giảng điện tử

Đầu tiên, cần được trình bày một cách rõ ràng và logic, giảng viên cần diễn giải chi tiết từ những khái niệm cơ bản đến những ứng dụng phức tạp để giúp SV hiểu biết sâu hơn về môn học. Thứ hai, sự liên

kết giữa lý thuyết và thực tế là không thể thiếu, việc minh họa bằng ví dụ và ứng dụng thực tế giúp SV áp dụng kiến thức vào tình huống học tập và cuộc sống hàng ngày, tạo ra một trải nghiệm học tập mang tính ứng dụng cao. Cuối cùng, tính tương tác là một yếu tố quan trọng, việc tích hợp các hoạt động tương tác như bài tập thực hành, câu hỏi tự kiểm tra và thảo luận trực tuyến giữa SV và GV sẽ tạo ra một môi trường học tập đa chiều và tích cực.

Phần minh họa, cần được xem xét kỹ lưỡng tính chính xác và khoa học, nội dung minh họa cần phải phù hợp với kiến thức chuyên môn và nội dung bài giảng, đồng thời cần sử dụng các hình ảnh, video và mô phỏng chất lượng cao. Nội dung minh họa cần được tăng cường tính trực quan và sinh động, sử dụng các hiệu ứng hình ảnh và âm thanh phù hợp để thêm hấp dẫn và dễ tiếp cận. Việc lựa chọn nội dung minh họa phù hợp với trình độ và khả năng tiếp thu của SV cũng như sử dụng ngôn ngữ dễ hiểu, phù hợp với đối tượng học tập. Đồng thời tính liên kết với nội dung bài giảng, nội dung minh họa cần phải hỗ trợ cho việc truyền tải kiến thức và tạo ra tính nhất quán trong bài giảng.

2.2.2. Xây dựng thư viện tư liệu multimedia (văn bản, bản đồ, đồ họa, ảnh tĩnh, ảnh động, âm thanh, video) minh hoạt cho bài giảng điện tử.

Thư viện tư liệu multimedia không chỉ đơn giản là một kho lưu trữ các file đa phương tiện, mà còn là nơi chứa đựng những nguồn tài nguyên quý báu, từ văn bản, bản đồ, đồ họa, ảnh tĩnh, ảnh động, âm thanh đến video, cung cấp cho SV và GV một nguồn thông tin đa dạng và phong phú.

Mục tiêu chính của việc xây dựng thư viện tư liệu multimedia minh họa cho bài giảng điện tử là tạo ra một môi trường học tập trực quan và sinh động, giúp SV dễ dàng tiếp cận và hiểu bài học một cách sâu sắc và thú vị hơn. Để thực hiện mục tiêu này, việc lựa chọn và tổ chức tư liệu multimedia đóng vai trò quan trọng. Các tư liệu được lựa chọn cần phản ánh đúng nội dung bài giảng, hỗ trợ cho việc trình bày và minh họa các khái niệm, ý tưởng một cách rõ ràng và sinh động.

Ngoài ra, việc phát triển và bổ sung liên tục các tư liệu mới cũng là một yếu tố không thể thiếu trong quá trình xây dựng và phát triển thư viện tư liệu multimedia. Việc này đảm bảo rằng thư viện luôn cập nhật và đa dạng, đồng thời giúp tạo điều kiện cho GV và SV có được những trải nghiệm học tập mới mẻ và đa dạng. Để thư viện tư liệu multimedia có thể phát huy hiệu quả tối đa, việc sử dụng công nghệ thông tin và phần mềm phù hợp cũng là một điều cần được chú

trọng. Các công cụ và phần mềm hỗ trợ sẽ giúp cho việc tạo ra và quản lý các tư liệu multimedia trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn.

Cuối cùng, việc kết hợp giữa các tư liệu multimedia với phương pháp giảng dạy linh hoạt và sáng tạo của giáo viên sẽ tạo ra những bài giảng điện tử thú vị và sâu sắc, góp phần nâng cao chất lượng của quá trình học tập và giảng dạy trong thời đại số ngày nay.

2.2.3. Xây dựng bài giảng điện tử trên các phần mềm trình diễn

Trong thời đại CNTT ngày nay, việc sử dụng các phần mềm trình diễn để xây dựng bài giảng điện tử đã trở thành một xu hướng phổ biến trong giáo dục và đào tạo. Các phần mềm trình diễn như Microsoft PowerPoint, Google Slides, Keynote của Apple và Prezi đã trở thành những công cụ hữu ích cho GV và nhà giáo dục trong việc trình bày nội dung học tập một cách sinh động và hiệu quả.

Việc xây dựng bài giảng điện tử trên các phần mềm trình diễn mang lại nhiều lợi ích cho quá trình giảng dạy và học tập. Trước hết, các phần mềm này cung cấp cho người dùng một giao diện thân thiện và dễ sử dụng, giúp GV dễ dàng tổ chức và trình bày nội dung bài giảng theo cách logic và mạch lạc.

Một trong những điểm mạnh của việc sử dụng các phần mềm trình diễn để thiết kế bài giảng điện tử học phần HH là khả năng tích hợp nhiều loại tư liệu đa phương tiện như những mô hình, cấu trúc, hiệu ứng, cơ chế phản ứng, hiện tượng, sự biến đổi các chất. Điều này giúp tạo ra những bài giảng đa dạng và phong phú, thu hút sự chú ý của SV và tạo điều kiện cho việc truyền đạt thông điệp một cách sinh động và hiệu quả hơn.

Ngoài ra, các tính năng hiệu ứng và chuyển động của các phần mềm trình diễn cũng giúp tạo ra những trải nghiệm học tập động lực và thú vị. Việc sử dụng các hiệu ứng đặc biệt, chuyển đổi trang trí và âm thanh nhạc nền giúp tạo ra một không khí học tập tích cực và tạo ấn tượng sâu sắc đối với SV.

2.2.4. Những thuận lợi khi triển khai thiết kế bài giảng ứng dụng multimedia

Thứ nhất là, trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng đã triển khai phần mềm Hệ thống quản lý học tập (LMS - Learning Management System) từ nhiều năm nay, góp phần làm thay đổi quá trình dạy và học theo hướng tích cực.

Thứ hai là, SV Y khoa có năng lực tự học tốt, thuộc thể hệ trẻ làm quen, sử dụng công nghệ trong cuộc sống hằng ngày, nên có thể sử dụng tốt các thiết bị CNTT cơ bản.

Thứ ba là, qua đại dịch Covid-19 như là một phép thử khả năng thích ứng nhanh chóng với việc tổ chức

các lớp học trực tuyến, vượt qua rào cản tổ chức học tập theo mô hình truyền thống. Khi đó, GV có điều kiện thuận lợi để đổi mới phương pháp giảng dạy.

Và cuối cùng, về năng lực GV tại Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng, từ khi hệ thống LMS được triển khai, môn HH được tích hợp và chuẩn hoá kịch bản giảng dạy, xây dựng bài giảng trực tuyến các nội dung đa phương tiện cho môn học. Nhờ vậy, GV có năng lực thích ứng tốt, có sẵn một số kỹ năng để thiết kế nội dung đa phương tiện.

2.3. Một số đề xuất trong việc ứng dụng multimedia trong thiết kế bài giảng điện tử học phần HH giảng dạy cho SV Trường Đại học Kỹ thuật Y - Dược ĐN

Cần đầu tư vào cơ sở vật chất và hạ tầng kỹ thuật để hỗ trợ cho việc dạy học có sử dụng multimedia, như bảng thông minh (smartboard), kính thực tế ảo và các ứng dụng hỗ trợ ghi âm/ghi hình bài giảng. Đồng thời, cần mua các ứng dụng giáo dục có bản quyền hoặc dữ liệu phục vụ cho quá trình học tập.

Xây dựng hệ thống lưu trữ và bảo mật để chứa và chia sẻ nội dung multimedia một cách liên tục và an toàn, tránh sự gián đoạn không mong muốn.

Xây dựng thư viện điện tử với e-book và giáo trình tương tác để hỗ trợ người học.

GV cần chủ động học hỏi và tìm hiểu về các phương pháp giáo dục mới, đồng thời tăng cường hợp tác trong nhóm giảng dạy và nhóm chuyên gia để thiết kế và sử dụng các nội dung multimedia trong các mô hình học tập mới.

3. Kết luận

Ứng dụng multimedia để thiết kế bài giảng điện tử học phần HH trong giảng dạy dành cho đối tượng sinh viên trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng. Làm bài giảng trực quan, sinh động nhằm thu hút sự hứng thú học tập của người học, giúp cho người học dễ hiểu, dễ tiếp thu. Góp phần nâng cao chất lượng dạy và học học phần HH tại Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng.

Tài liệu tham khảo

[1] Nguyễn Thị Hồng Anh, Vũ Minh Thúy, Hoàng Thị Xuân Hương (2023), *Đặc điểm và chiến lược giảng dạy ở lớp học trực tuyến trong đại dịch covid-19: kinh nghiệm của giảng viên điều dưỡng khối trường đại học ngoài công lập*, Tạp chí Y học Việt Nam tập 529 - Tháng 8 - Số 1 - 2023.

[2]. Đặng Văn Hoài (2020), *Hóa học Đại cương và Hữu cơ*, NXB Y học.

[3] Jumamuratov Renat Esenbaevich, Kaipbergenov Atabek Tulepbergenovich (2023), *Application of information and computer technologies in teaching chemistry*, Eurasian journal of Academic Research, 3(7), 21-26, 2023.

Đề xuất các kỹ thuật Scaffolding trong dạy và học kỹ năng viết tiếng Anh cho sinh viên

Trần Thị Thanh Sang*

*Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Received: 3/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: English writing skills are among the most crucial aspects of foreign language learning. However, many students continue to face difficulties and fail to achieve their desired outcomes. This paper proposes some student-centered scaffolding methods, enabling teachers to develop students' self-learning ability by using scaffolding techniques such as: visual aids; providing sentence frames; breaking down tasks; providing sample texts; using collaborative group activities. In addition, the paper also outlines a step-by-step essay writing process, providing students with a clear framework for organizing their thoughts and ideas.

Keywords: Scaffolding technique, English writing skills, self-study ability.

1. Mở đầu

Kỹ thuật Scaffolding là phương pháp cung cấp hỗ trợ cho sinh viên (SV) theo từng giai đoạn, giúp họ dần dần hoàn thành các nhiệm vụ khó khăn hơn. Kỹ thuật Scaffolding được áp dụng bằng cách chia nhỏ bài tập viết thành các bước nhỏ hơn, cung cấp hướng dẫn cụ thể cho từng bước, nhờ đó giúp SV thực hành viết một cách dễ dàng và hứng thú hơn, và dần dần giảm bớt sự hỗ trợ khi SV tiến bộ. Việc áp dụng kỹ thuật Scaffolding trong việc nâng cao năng lực tự học kỹ năng (KN) viết tiếng Anh cho SV mang lại nhiều lợi ích, bao gồm: tăng cường sự tự tin cho SV khi thực hiện các bài tập viết; việc chia nhỏ bài tập viết thành các bước nhỏ hơn giúp SV tập trung vào từng KN viết cụ thể, từ đó nâng cao KN viết một cách toàn diện; kỹ thuật Scaffolding giúp SV phát triển khả năng tự học, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập của bản thân; khi SV cảm thấy tự tin và có khả năng viết tốt, họ sẽ có nhiều khả năng sáng tạo hơn trong bài viết của mình.

Bài báo trình bày các phương pháp Scaffold trong dạy KN viết tiếng Anh cho SV, đồng thời trình bày chi tiết các quy trình để viết một bài văn hoàn chỉnh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm “năng lực tự học” (Self-study)

Năng lực tự học đóng vai trò quan trọng trong việc giúp SV đạt được thành công trong học tập và trong cuộc sống. Hyland (2004) định nghĩa tự học là một quá trình mà SV tự hình thành khái niệm, thiết kế kế hoạch học tập, tự thực hiện và đánh giá kết quả học tập. Theo cách này, phương pháp học này đóng vai trò như một công cụ để bổ sung và củng cố kiến thức học được trên lớp - giống như một KN mới.

Những người khác coi năng lực tự học đề cập đến khả năng học tập độc lập và tự mình nắm vững kiến thức của SV. Năng lực này cho phép họ đạt được các mục tiêu học tập và đạt được kết quả học tập mong muốn - thực sự thể hiện bản chất của tự học như một quá trình học tập hiệu quả. Năng lực tự học mạnh mẽ sẽ nuôi dưỡng tiềm năng sáng tạo lớn hơn, và ngược lại, mong muốn sáng tạo mãnh liệt sẽ thúc đẩy động lực tự học (Grade Power Learning, 2018). Trong hệ thống đào tạo đại học hiện nay, việc hướng dẫn SV cách học và tự học để phát huy các nguồn lực bên trong của SV trong quá trình học tập và nghiên cứu đã trở thành một xu hướng tất yếu.

2.2. Kỹ năng viết (Writing skill)

Đối với SV, việc thành thạo KN viết sẽ mang lại nhiều lợi ích. Thứ nhất, viết là một cách tốt để giúp SV phát triển khả năng sử dụng từ vựng và ngữ pháp, nâng cao khả năng sử dụng bất kỳ ngôn ngữ nào. Thứ hai, viết là một công cụ thiết yếu để hỗ trợ các KN khác. Nếu SV có khả năng viết tốt, SV có thể nói và đọc văn bản hiệu quả hơn. Thứ ba, viết là một cách để tiếp cận thông tin hiện đại, công nghệ cũng như tri thức của con người cũng được lưu trữ và truyền tải qua KN viết. Ngoài ra, việc thành thạo KN viết là cần thiết vì nó có thể giúp mọi người chuẩn bị tốt hơn khi tìm việc hoặc tham gia các khóa học tiếng Anh. Với những lợi ích đó, KN viết thực sự rất quan trọng đối với mọi SV (Mandal & Chattopadhyay, 2023). Bên cạnh đó, viết là quá trình để người viết khám phá những suy nghĩ, ý tưởng và biến chúng thành những thứ hiển thị và cụ thể. Đây là một KN khó khăn đối với cả người bản ngữ và người không nói tiếng mẹ đẻ, vì người viết cần phải cân bằng giữa nhiều vấn đề

như nội dung, tổ chức, mục đích, đối tượng, từ vựng, dấu câu, chính tả và các quy tắc ngữ pháp. Hơn nữa, viết khuyến khích tư duy và học hỏi, thúc đẩy giao tiếp và giúp suy nghĩ có thể được phản ánh. Khi suy nghĩ được viết ra, các ý tưởng có thể được kiểm tra, xem xét lại, bổ sung, sắp xếp lại và thay đổi. Do đó việc chọn lựa một phương pháp dạy và học KN viết hiệu quả là điều cần thiết và cấp bách.

2.3. Định nghĩa “scaffolding”

Makmur và Indriwati (2019) định nghĩa scaffolding là sự hỗ trợ từ người dạy được cung cấp trong quá trình giảng dạy để đáp ứng chính xác nhu cầu của người học. Gunawardena and Wilson (2021) cho rằng scaffolding đề cập đến năm công cụ: (1) ngôn ngữ đơn giản hóa; (2) mô hình hóa của giảng viên: giảng viên yêu cầu SV chọn câu trả lời từ các lựa chọn hoặc hoàn thành một đoạn văn; (3) hình ảnh và đồ họa: giảng viên trình bày thông tin và yêu cầu SV trả lời bằng cách sử dụng bảng biểu, sơ đồ dàn ý và biểu đồ; (4) học tập hợp tác: học tập theo nhóm, SV có thể cùng nhau hoàn thành bài tập theo nhóm, nhưng mỗi SV phải chịu trách nhiệm về việc hoàn thành bài tập; (5) học tập thực hành: giảng viên cố gắng giúp SV tham gia vào việc tạo ra môi liên hệ giữa các tài liệu được giảng dạy và môi trường xung quanh. Bằng cách này, người học sẽ có nhiều khả năng tham gia vào bài học hơn.

2.4. Các kỹ thuật “scaffolding”

2.4.1. Scaffold 1: Sử dụng công cụ hỗ trợ trực quan (Visual Supports)

Sử dụng hình ảnh, biểu đồ, sơ đồ, hoặc các ví dụ để minh họa các nội dung chính cần diễn đạt và bài tập.

Ví dụ: Miêu tả mùa yêu thích của bạn trong năm: thời tiết như thế nào?, lý do bạn thích mùa này? Bạn thường làm gì vào mùa này? (Describe your favorite season of the year. You should say: How is the weather like? Why do you like this season? What activities do you usually do during it?)

Đầu tiên, giảng viên cho SV xem hình ảnh liên quan một mùa bất kỳ (mùa xuân). Thứ hai, mô tả những gì có trong bức tranh: thời tiết, thời gian bắt đầu và kết thúc mùa xuân. Thứ ba, nhấn mạnh các hoạt động chính diễn ra và các hoạt động bạn thường làm trong mùa này chẳng hạn như “Vào mùa xuân, lễ hội lớn nhất là Tết nguyên đán các gia đình sum họp ăn uống, lì xì và gửi đến nhau những câu chúc may mắn nhân dịp đầu xuân năm mới.” Đi kèm với các hình ảnh là các cụm từ liên quan giúp SV có thể vận dụng vào bài viết của mình.

Công cụ hỗ trợ trực quan đóng vai trò quan trọng trong KN viết vì chúng đáp ứng các phong cách học tập

khác nhau; chúng giúp bài học trở nên toàn diện và hấp dẫn hơn, đồng thời kích thích sự hứng thú và động lực cho SV tiếng Anh khác ngữ. Những tài liệu này cũng giúp vượt qua rào cản ngôn ngữ, cung cấp cho SV bối cảnh trực quan có thể truyền cảm hứng cho ý tưởng, làm rõ các nhiệm vụ và minh họa cấu trúc văn bản hoặc điểm ngữ pháp. Do đó, hỗ trợ trực quan thúc đẩy môi trường học tập phong phú và tương tác hơn.

2.4.2. Scaffold 2: Cung cấp mẫu câu khuyết (Writing Frames)

Sử dụng các câu mở đầu hoặc mẫu câu để giúp SV xây dựng cấu trúc bài viết của họ.

Ví dụ: *Among four seasons, my favorite one is..... I'm a big fan of this season because The spring starts in and ends in.....The weather in this season is.....During this season, we In the springtime, the grandest festival is*

Khung viết giúp SV đạt được tính tự chủ trong bài viết của họ, thúc đẩy cả sự trôi chảy và chính xác trong cách sử dụng tiếng Anh. Khung viết, chẳng hạn như một mẫu hướng dẫn viết, cung cấp một khuôn khổ hỗ trợ có thể giúp SV tổ chức các suy nghĩ và phát triển tính mạch lạc.

2.4.3. Scaffold 3: Phân chia nhiệm vụ thành các phần nhỏ (Chunk Tasks)

Chia nhỏ nhiệm vụ thành các bước dễ quản lý để hỗ trợ SV.

Ví dụ: Thực hiện cùng một bài tập viết miêu tả về một mùa yêu thích ở trên (Scaffold 2)

Thứ nhất, SV mô tả thời gian bắt đầu và kết thúc của mùa xuân, thời tiết đặc trưng của mùa này;

Thứ hai, SV giải thích tại sao lại yêu thích mùa này;

Thứ ba, SV mô tả các hoạt động đặc trưng thường xảy ra vào mùa này.

Đối với các bài tập viết, việc phân chia bài thành các phần nhỏ có thể được sử dụng để đơn giản hóa quá trình tổ chức suy nghĩ, xây dựng lập luận và xây dựng các câu chuyện chi tiết. Phân chia bài thành các phần nhỏ rất có giá trị cho SV vì nó chia nhỏ thông tin phức tạp thành các phần hoặc bước nhỏ hơn theo trình tự.

2.4.4. Scaffold 4: Cung cấp văn bản mẫu (Model Texts)

Tự viết các ví dụ và suy nghĩ thành tiếng để trình bày quá trình viết cho SV.

Ví dụ: Thực hiện cùng một bài tập viết miêu tả về một mùa yêu thích ở trên (Scaffold 2)

Among four seasons, my favorite one is spring. I'm a big fan of this season because everything comes back to life. Spring starts in December and ends in March.

The weather in this season is warm and sunny, with occasional rain showers. During this season, we can enjoy seeing flowers bloom, spending time outdoors, and going for walks or hikes. In the springtime, the grandest festival is Tet Nguyen Dan, when families gather for meals, exchange red envelopes filled with lucky money, and send each other well wishes to celebrate the new year.

Sử dụng văn bản mẫu là một chiến lược thiết yếu để dạy KN viết cho SV, vì nó cung cấp các ví dụ thực tế về cách sử dụng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh khác nhau và cách các văn bản được tổ chức. Bằng cách quan sát một văn bản mẫu, SV có thể thấy cấu trúc tổ chức hoạt động như thế nào.

2.4.5. Scaffold 5: Sử dụng cộng tác nhóm (Peer Collaboration)

Ghép cặp SV để thực hiện các hoạt động động não (brainstorm) hoặc cùng nhau xây dựng bài viết. Hoạt động cộng tác nhóm (Peer Collaboration) cũng là một chiến lược có lợi cho SV tiếng Anh khác ngữ vì nó giúp cải thiện KN giao tiếp từ việc chia sẻ quan điểm, kiến thức. SV có thể thảo luận các ý tưởng, đàm phán về cách sử dụng ngôn ngữ và nhận được phản hồi ngay lập tức từ bạn bè, củng cố các cấu trúc ngôn ngữ và từ vựng trong ngữ cảnh. Bên cạnh đó, bằng cách sử dụng các ví dụ liên quan đến văn hóa, giảng viên xác nhận tính đa dạng về nguồn gốc của SV tiếng Anh khác ngữ, giúp trải nghiệm học tập trở nên hấp dẫn và gắn liền hơn với họ.

2.5. Quy trình làm bài viết hoàn chỉnh

Trong phương pháp truyền thống, giảng viên thường tập trung vào sản phẩm cuối cùng, trong khi phương pháp scaffolding cho SV trải nghiệm quá trình viết như những người viết thực thụ. Vì vậy, thay vì phân tích và sửa chữa sản phẩm viết cuối cùng (thường do giảng viên thực hiện), quá trình viết được chia thành 05 giai đoạn (Laksmi, 2006, trang 145-146). cụ thể như sau:

- *Giai đoạn 1: Tiền viết (Prewriting)*: SV viết về các chủ đề đặt ra dựa trên kinh nghiệm của bản thân; thu thập và sắp xếp ý tưởng; xác định câu chủ đề; viết dàn ý cho bài viết.

- *Giai đoạn 2: Viết nháp (Drafting)*: SV viết bản nháp sơ lược; tập trung vào nội dung hơn là các lỗi chính tả.

- *Giai đoạn 3: Sửa chữa (Revising)*: SV đọc lại bài viết của mình; chia sẻ bài viết với giảng viên; tham gia thảo luận tích cực về bài viết của mình với giảng viên; sửa đổi bài viết theo phản hồi và nhận xét của giảng viên; thực hiện các sửa đổi quan trọng thay

vì chỉ sửa các lỗi nhỏ.

- *Giai đoạn 4: Biên tập (Editing)*: SV tự kiểm tra bài viết của mình; dần dần xác định và sửa lỗi chính tả.

- *Giai đoạn 5: Xuất bản (Publishing)*: SV tạo bản sao cuối cùng của bài viết; xuất bản bài viết theo các hình thức phù hợp; chia sẻ bài viết hoàn chỉnh với giảng viên.

Tuy nhiên, toàn bộ quá trình viết không diễn ra theo trình tự tuyến tính mà lặp đi lặp lại: nghĩa là người viết có thể linh hoạt quay lại giữa các giai đoạn trong quá trình viết. Để minh họa rõ hơn, đôi khi SV không trực tiếp xuất bản sau khi biên tập bài viết của mình vì họ muốn sửa chữa lại, có thể do có thêm ý tưởng hoặc thông tin mới, do đó họ muốn đảm bảo không có lỗi trước khi xuất bản. Mỗi giai đoạn của các quá trình này giúp SV xác định và thảo luận về các hoạt động trong suốt quá trình viết.

3. Kết luận

Kỹ thuật Scaffolding giúp SV phát triển khả năng tự học, tự đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập của bản thân. Việc áp dụng kỹ thuật Scaffolding trong việc nâng cao năng lực tự học KN viết tiếng Anh cho SV mang lại nhiều lợi ích, bao gồm: tăng cường sự tự tin cho SV khi thực hiện các bài tập viết; giúp SV tập trung vào từng KN viết cụ thể, từ đó nâng cao KN viết một cách toàn diện; giúp SV phát triển khả năng sáng tạo trong bài viết của mình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Grade Power Learning (2018). Retrieved on 10 June 2021 from <https://gradepowerlearning.com/what-is-self-study>.
- [2]. Gunawardena, M., & Wilson, K. (2021). Scaffolding students' critical thinking: A process not an end game. *Thinking Skills and Creativity*, 41, 100848.
- [3]. Hyland, F. (2004). Learning autonomously: Contextualizing out-of-class English language learning. *Language Awareness* 13(3), 180-202 <https://dx.doi.org/10.1080/09658410408667094>.
- [4]. Mandal, A., Kundu, T. S., & Chattopadhyay, S. (2023). Reflective writing as a learning tool for Phase II MBBS students in India. *National Journal of Physiology, Pharmacy and Pharmacology*, 13(3), 504-508.
- [5]. Makmur, W., Susilo, H., & Indriwati, S. E. (2019). *Implementation of guided inquiry learning with scaffolding strategy to increase critical thinking skills of biology students' based on lesson study*. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1227, No. 1, p. 012003). IOP Publishing.

Áp dụng BLENDED - LEARNING vào giảng dạy Kỹ năng mềm cho sinh viên năm thứ 2 Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải

Nguyễn Thanh Tú*

*TS. Viện Đổi mới sáng tạo & Kinh tế số

Received: 16/5/2024; Accepted: 20/4/2024; Published: 23/5/2024

Abstract: In the realm of contemporary education, blended learning has emerged as a crucial approach for teaching soft skills. This paper explores the implementation of blended learning in teaching soft skills to 2469 students of the 73rd cohort at the University of Transport Technology. Conducted across 53 classes, the study collects and analyzes students' academic performance to assess the effectiveness of this method. Results show that blended learning enhances student engagement, satisfaction, and academic achievement. The paper concludes with recommendations for broader adoption of blended learning techniques in the curriculum at the University of Transport Technology.

Keywords: Blended Learning, Soft Skills, Higher Education, Student Engagement, Academic Achievement, University of Transport Technology

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, công nghệ thông tin (CNTT) đã trở thành một phần không thể thiếu, mở ra nhiều cơ hội cho phương pháp (PP) giảng dạy tiên tiến như blended learning. Blended learning kết hợp giữa giảng dạy trực tiếp và học trực tuyến, mang lại nhiều lợi ích trong việc giảng dạy kỹ năng mềm (KNM). Các KNM như giao tiếp, làm việc nhóm, giải quyết vấn đề rất quan trọng nhưng khó giảng dạy hiệu quả bằng PP truyền thống. Nghiên cứu này đánh giá hiệu quả của blended learning trong giảng dạy KNM cho sinh viên (SV) tại Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải, từ đó đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lợi ích của phương pháp Blended Learning.

Blended learning (học tập kết hợp): Pha trộn giữa giảng dạy truyền thống trực tiếp và học tập trực tuyến, tận dụng ưu điểm và khắc phục hạn chế của cả hai PP. Lợi ích của Blended Learning trong giảng dạy dạy KNM:

Tăng cường tính linh hoạt: Cho phép SV học tập mọi lúc, mọi nơi.

Cải thiện hiệu quả học tập: Kết hợp giữa lý thuyết và thực hành.

Tăng cường tương tác và hợp tác: Giữa SV và GV, phát triển KN giao tiếp và làm việc nhóm.

Đa dạng hóa PP giảng dạy: Làm cho quá trình học tập thú vị và hiệu quả hơn.

Cá nhân hóa học tập: GV dễ dàng theo dõi tiến trình và hỗ trợ SV

Phát triển KN công nghệ: Phù hợp với yêu cầu của môi trường làm việc hiện đại.

Tối ưu hóa tài nguyên GD: Giúp GV tiết kiệm thời gian và công sức, sinh viên dễ dàng truy cập tài liệu học tập.

2.2. Chuẩn bị để thực hiện phương pháp blended learning.

Trước khi giảng dạy theo PP blended learning diễn ra thì công tác chuẩn bị là khâu khá quan trọng đối với cả người dạy lẫn người học, để PP này thành công thì phải đảm bảo các hoạt động sau đây:

Đối với người dạy:

- Đào tạo và nâng cao KN sử dụng công nghệ: (1) Khóa học đào tạo: Tổ chức các khóa đào tạo ngắn hạn để GV nắm vững cách sử dụng các công cụ và nền tảng học trực tuyến. (2) Hỗ trợ kỹ thuật: Cung cấp tài liệu hướng dẫn và đội ngũ hỗ trợ kỹ thuật để giải quyết các vấn đề công nghệ.

- Thiết kế nội dung khóa học: (1) Xây dựng giáo án kết hợp: Phát triển giáo án kết hợp giữa bài giảng trực tiếp và tài liệu học trực tuyến. (2) Phát triển tài liệu số: Chuẩn bị các tài liệu học tập như video bài giảng, bài đọc, bài kiểm tra trực tuyến. (3) Tạo kế hoạch học tập linh hoạt: Lên lịch cho các buổi học trực tiếp và trực tuyến một cách hợp lý, đảm bảo sự cân bằng giữa hai hình thức học.

- PP giảng dạy: (1) Sử dụng PP tương tác: Tích

hợp các hoạt động tương tác như thảo luận nhóm, bài tập thực hành, và phản hồi liên tục. (2) Đánh giá và phản hồi: Thiết lập hệ thống đánh giá liên tục và cung cấp phản hồi chi tiết cho SV

Đối với người học:

- Hướng dẫn và làm quen với công nghệ: (1) Hướng dẫn sử dụng nền tảng học trực tuyến: Tổ chức các buổi hướng dẫn để SV làm quen với nền tảng học trực tuyến và các công cụ học tập. (2) Tài liệu hướng dẫn: Cung cấp tài liệu hướng dẫn chi tiết về cách sử dụng các công cụ và nền tảng học trực tuyến.

- Xây dựng KN tự học và quản lý thời gian: (1) Khóa học KNM: Tổ chức các khóa học về KN tự học, quản lý thời gian và KN làm việc nhóm trực tuyến. (2) Kế hoạch học tập cá nhân: Hướng dẫn SV lập kế hoạch học tập cá nhân, tự quản lý thời gian và theo dõi tiến trình học tập của mình.

- Tăng cường tương tác và hợp tác: (1) Hoạt động nhóm: Khuyến khích SV tham gia các hoạt động nhóm, thảo luận trực tuyến và hợp tác trong các dự án nhóm. (2) Cộng đồng học tập trực tuyến: Xây dựng cộng đồng học tập trực tuyến để SV có thể trao đổi, hỗ trợ lẫn nhau và chia sẻ kiến thức.

Đối với nhà trường:

- Cơ sở hạ tầng công nghệ: (1) Trang bị thiết bị: Cung cấp đủ các thiết bị cần thiết như máy tính, máy chiếu, kết nối internet tốc độ cao. (2) Phần mềm và công cụ học tập: Cấp phép sử dụng các phần mềm và công cụ học tập trực tuyến.

- Hỗ trợ kỹ thuật: (1) Đội ngũ hỗ trợ: Thành lập đội ngũ hỗ trợ kỹ thuật sẵn sàng giúp đỡ GV và SV khi gặp vấn đề. (2) Hỗ trợ trực tuyến: Cung cấp dịch vụ hỗ trợ trực tuyến 24/7 để giải quyết kịp thời các vấn đề phát sinh.

- Chính sách và quy định: (1) Chính sách hỗ trợ: Ban hành các chính sách hỗ trợ về tài chính, học phí, và các ưu đãi khác để khuyến khích GV và SV tham gia PP học blended learning. (2) Quy định học tập: Xây dựng và phổ biến các quy định về học tập trực tuyến, đảm bảo tính công bằng và minh bạch trong đánh giá và kiểm tra

2.3 Tiến hành giảng dạy theo phương pháp Blended learning.

- Lập kế hoạch và thiết kế khóa học: (1) Xác định mục tiêu học tập. Xác định rõ các KNM cần giảng dạy (giao tiếp, làm việc nhóm, giải quyết vấn đề, quản lý thời gian, v.v.). Xác định các mục tiêu cụ thể mà SV cần đạt được sau khóa học.

- Xây dựng cấu trúc khóa học: (1) Phân chia khóa

học thành các module nhỏ, mỗi module tập trung vào một KN cụ thể. (2) Lên lịch cho các buổi học trực tiếp và các hoạt động trực tuyến, đảm bảo cân bằng giữa hai hình thức học.

- Chuẩn bị nội dung giảng dạy: (1) Tài liệu học tập trực tuyến. Chuẩn bị video bài giảng, bài đọc, bài kiểm tra trực tuyến và các tài liệu học tập khác. Đảm bảo các tài liệu học tập trực tuyến dễ truy cập và sử dụng.

- Bài giảng trực tiếp: Lên kế hoạch cho các buổi học trực tiếp với các hoạt động tương tác như thảo luận nhóm, bài tập thực hành. Chuẩn bị các tình huống thực tế để sinh viên thực hành KNM.

- Triển khai giảng dạy: SV hoàn thành các bài đọc và xem video bài giảng trước khi tham gia buổi học trực tiếp. SV tham gia các diễn đàn thảo luận, làm bài tập trực tuyến và tham gia các hoạt động nhóm qua nền tảng trực tuyến. Tổ chức các buổi học trực tiếp tại lớp học, tập trung vào thảo luận, phản hồi và thực hành KN. Khuyến khích SV tham gia các hoạt động nhóm, giải quyết tình huống thực tế và trình bày kết quả trước lớp.

- Đánh giá và phản hồi: (1) Đánh giá thường xuyên: Sử dụng các bài kiểm tra trực tuyến, bài tập nhóm và bài kiểm tra tại lớp để đánh giá tiến độ học tập của SV. Thiết lập hệ thống đánh giá liên tục để theo dõi sự tiến bộ của SV. (2) Phản hồi cá nhân: Cung cấp phản hồi chi tiết cho từng SV về kết quả học tập và KN của họ. Tổ chức các buổi gặp gỡ cá nhân để thảo luận về những khó khăn và đề xuất phương hướng cải thiện.

- Tối ưu hóa và cải tiến liên tục: (1) Thu thập phản hồi: Thu thập phản hồi từ SV về quá trình học tập và nội dung giảng dạy thông qua các khảo sát và thảo luận nhóm. Phân tích phản hồi để nhận diện các vấn đề và cơ hội cải tiến.

- Cải tiến nội dung và PP giảng dạy: (1) Dựa trên phản hồi và kết quả đánh giá, điều chỉnh nội dung và PP giảng dạy để phù hợp hơn với nhu cầu của SV. (2) Liên tục cập nhật và cải tiến các tài liệu học tập và PP giảng dạy để đảm bảo tính hiệu quả và phù hợp với xu hướng GD hiện đại.

2.4 Phương pháp nghiên cứu

- Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu được tiến hành trên 53 lớp học với tổng cộng 2469 SV khóa 73. Các lớp học đều áp dụng PP blended learning. Dữ liệu về kết quả học tập của SV được thu thập và phân tích để đánh giá hiệu quả của PP giảng dạy này. Chọn mẫu: 2469 SV khóa

73 từ 53 lớp học. Phân nhóm: Các lớp học đều áp dụng PP blended learning.

Công cụ thu thập dữ liệu: (1) Bảng câu hỏi khảo sát: Được thiết kế để thu thập thông tin về mức độ hài lòng và cảm nhận của SV đối với PP giảng dạy. (2) Kết quả học tập: Điểm số cuối kỳ của SV trong các lớp học được sử dụng để đánh giá hiệu quả của PP giảng dạy.

PP phân tích dữ liệu: (1) Phân tích thống kê mô tả: Để mô tả đặc điểm của mẫu nghiên cứu và kết quả học tập của SV. (2) Phân tích so sánh: So sánh kết quả học tập của SV trước và sau khi áp dụng PP blended learning.

2.5. Kết quả nghiên cứu

- Hiệu quả học tập (1) Kết quả nghiên cứu cho thấy SV học theo PP blended learning đạt kết quả học tập cao hơn so với kỳ vọng. Điều này được thể hiện qua điểm số trung bình của các lớp học. (2) Điểm số trung bình trước khi áp dụng PP blended learning là 7.5/10. (3) Điểm số trung bình sau khi áp dụng PP blended learning là 8.3/10.

- Sự hài lòng của SV: (1) SV đánh giá cao PP blended learning do sự kết hợp linh hoạt giữa học trực tuyến và trực tiếp, giúp họ có thể tự điều chỉnh thời gian học tập mà vẫn có cơ hội tương tác trực tiếp với GV và SV. (2) 85% SV cho biết họ hài lòng với PP học này. (3) 75% sinh viên cảm thấy PP này giúp họ tiếp thu kiến thức tốt hơn.

- Tương tác và hợp tác: (1) SV trong các lớp học blended learning có sự tương tác tốt hơn với GV và bạn học, từ đó cải thiện KN làm việc nhóm và giao tiếp. (2) 80% SV nhận thấy KN làm việc nhóm của họ được cải thiện. (3) 70% SV cho biết họ cảm thấy thoải mái hơn khi giao tiếp trong lớp học.

- So sánh kết quả học tập trước và sau khi áp dụng blended learning: (1) Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng SV học theo PP blended learning có điểm số trung bình cao hơn so với trước khi áp dụng PP này. Điều này có thể được giải thích bởi sự kết hợp giữa học trực tuyến và trực tiếp, giúp SV tiếp thu kiến thức một cách toàn diện hơn. (2) Sự hài lòng của SV với PP giảng dạy. (3) SV đánh giá cao sự linh hoạt của PP blended learning, cho phép họ tự điều chỉnh thời gian học tập mà vẫn có cơ hội tương tác trực tiếp với GV và bạn học. Điều này tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập và nâng cao hiệu quả giảng dạy.

- Tương tác và hợp tác trong lớp học: (1) Phương pháp blended learning giúp tăng cường sự tương tác

giữa SV với GV và bạn học, từ đó cải thiện KN làm việc nhóm và giao tiếp của SV. Điều này đặc biệt quan trọng trong việc giảng dạy KNM, vốn đòi hỏi sự thực hành và phản hồi liên tục. Những thách thức và hạn chế: (1) Tuy blended learning mang lại nhiều lợi ích, việc áp dụng PP này cũng gặp phải một số thách thức và hạn chế. (2) Khả năng tiếp cận công nghệ: Không phải tất cả SV đều có điều kiện tiếp cận thiết bị và kết nối internet ổn định. (3) Đào tạo GV: GV cần được đào tạo về KN sử dụng công nghệ và thiết kế bài giảng trực tuyến. (4) Tương tác trực tiếp bị giảm: Mặc dù blended learning kết hợp cả học trực tuyến và trực tiếp, nhưng sự tương tác trực tiếp giữa GV và SV vẫn bị giảm so với PP truyền thống.

3. Kết luận

Phương pháp giảng dạy blended learning đã chứng minh được hiệu quả rõ rệt trong việc nâng cao chất lượng giảng dạy KNM cho SV Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải. Qua việc kết hợp học trực tuyến và trực tiếp, SV không chỉ phát triển KNM một cách toàn diện mà còn cải thiện được kết quả học tập và sự hài lòng. Blended learning tạo ra môi trường học tập linh hoạt, tăng cường tương tác và hợp tác, đồng thời tối ưu hóa tài nguyên giáo dục. Tuy nhiên, để áp dụng thành công, cần sự chuẩn bị kỹ lưỡng về cơ sở hạ tầng công nghệ, đào tạo GV và hỗ trợ SV. Việc liên tục thu thập phản hồi và cải tiến nội dung giảng dạy sẽ đảm bảo PP này mang lại lợi ích lâu dài.

Tài liệu tham khảo

1. Garrison, D. R., & Vaughan, N. D. (2008). *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. Jossey-Bass.
2. Anderson, T. (2008). *The Theory and Practice of Online Learning*. AU Press.
3. Means, B., Toyama, Y., Murphy, R., Bakia, M., & Jones, K. (2010). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. U.S. Department of Education.
4. Graham, C. R. (2006). *Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions*. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs* (pp. 3-21). Pfeiffer.
5. Picciano, A. G., & Seaman, J. (2007). *K-12 Online Learning: A Survey of U.S. School District Administrators*. Sloan Consortium.

Phát huy vai trò của Thiết bị dạy học đối với giáo dục từ bậc Tiểu học đến Trung học phổ thông

*Hà Thị Thu Hiền, Nguyễn Minh Nguyệt**

ThS. Trường ĐH Khoa học - ĐH Thái Nguyên

**Email: nguyetnm@tnus.edu.vn*

ThS. Trường ĐH Khoa học - ĐH Thái Nguyên

Received: 6/5 /2024; Accepted: 10/5/2024; Published: 13/5/2024

Abstract: The article presents the concepts of Teaching Equipment, Digital Teaching Equipment, teaching activities, and learning activities. The article analyzes the role of teaching equipment for students and the role of teaching equipment in learning methods. This article proposes solutions to promote the role of teaching equipment for all levels from elementary to high school.

Keywords: Teaching equipment% Digital teaching equipment% High school% Elementary school% Teaching activities

1. Đặt vấn đề.

Thiết bị dạy học (TBDH) vừa là phương tiện truyền tải thông tin vừa là nội dung của quá trình truyền thụ kiến thức, giáo dục tư cách, rèn luyện kỹ năng (KN) thực hành cho học sinh (HS). TBDH hỗ trợ điều khiển hoạt động nhận thức của HS từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, từ đó phát huy trí sáng tạo, kích thích hứng thú trong việc dạy và học. TBDH cho kết quả đáng tin cậy về tính khoa học, sự phạm và tính thẩm mỹ của cả một quá trình dạy học.

TBDH bao gồm nhiều loại khác nhau: TBDH của GV, TB học thực hành của HS. Đó là những công cụ lao động sư phạm, là những yếu tố không thể thiếu được trong giảng dạy và học tập ở nhà trường. TBDH có tính động lực đối với quá trình lao động của thầy và trò.

Từ năm học 2002 - 2003, ngành GD & ĐT bắt đầu thay SGK cho bậc Tiểu học và đồng thời cũng là năm bắt đầu thay SGK cho HS bậc THCS. Nhiều bộ TBDH đã được cung cấp cho các trường. Bộ GD & ĐT đã tổ chức nhiều lớp tập huấn bồi dưỡng cho GV về nội dung chương trình, về PP dạy học, về PP sử dụng thiết bị dạy học. Tuy vậy, việc sử dụng TBDH vẫn còn là khâu yếu và cần được nghiên cứu một cách có hệ thống cả về mặt lý luận và thực tiễn, tạo điều kiện thuận lợi cho GV đổi mới nội dung, PP dạy học, đa dạng hóa các hình thức tổ chức dạy học, hình thành cho HS phương pháp học tập tích cực, chủ động, sáng tạo, tự nghiên cứu để khám phá tri thức mới.

Bài viết này tác giả đề cập đến việc đẩy mạnh phát huy vai trò của thiết bị dạy học đối với các cấp học từ Tiểu học đến THPT.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

Thiết bị dạy học (TBDH): TBDH là những phương tiện vật chất cần thiết giúp GV và HS tổ chức và tiến hành hợp lý, có hiệu quả quá trình dạy học ở tất cả các môn học. TBDH gồm nhiều loại hình khác nhau: Tranh, ảnh, bản đồ, biểu bảng, mô hình, mẫu vật, hóa chất, dụng cụ thí nghiệm, băng ghi hình, phim đèn chiếu, đĩa mềm vi tính, ... Mỗi loại TBDH đều phát huy được tính năng, tác dụng khác nhau trong quá trình dạy học nói chung và dạy học từng môn nói riêng.

Thiết bị dạy học số (TBDHS): Theo thông tin của Bộ GD&ĐT, TBDHS là TBDH được xây dựng/ thiết kế/ số hóa để sử dụng hoàn toàn hoặc một phần trên môi trường số phục vụ công tác dạy học. Cụ thể: Tư liệu dạy học (bộ tranh ảnh, video clip); Phần mềm mô phỏng, thí nghiệm ảo; Thiết bị thí nghiệm thực hành được kết nối và có thể tương tác được trên máy tính; Các sản phẩm không thuộc 3 điểm trên nhưng có thể sử dụng trên môi trường số để tăng cường sự trải nghiệm của người học và có thể thay thế TBDH truyền thống.

Hoạt động dạy học: Hoạt động dạy học là hoạt động được thực hiện theo một chiến lược, chương trình đã được thiết kế, tác động đến người học nhằm hướng tới mục tiêu hình thành và phát triển phẩm chất, năng lực của người học. GV xây dựng, thiết kế hoạt động dạy học một cách đầy đủ và cụ thể bao nhiêu thì công việc dạy học càng hiệu quả bấy nhiêu.

Hoạt động học tập: Học tập là hoạt động sống hướng người học tới tri thức, KN, hình thành, phát triển và hoàn thiện nhân cách của mình. Đó là mục đích của học tập. Tuy vậy, qua học tập không phải ai

cũng dễ dàng đạt được mục đích học tập đã đề ra.

Hoạt động dạy học là “hoạt động cùng nhau của thầy và trò”. Thầy và trò cùng hướng về một mục tiêu. Năng lực của hoạt động dạy của người thầy và năng lực học của HS được thể hiện ở các mức độ đạt được của mục tiêu chương trình GD đề ra. Trong GD hiện đại, TBDH là một công cụ hữu hiệu để việc dạy và học đạt được hiệu quả cao hơn. TBDH giúp cho quá trình truyền đạt tri thức của người dạy được trực quan hơn, thu hút sự chú ý của người học. Về phía người học TBDH sẽ giúp tạo được hứng thú cho HS, từ đó giúp HS có động cơ học tập tốt hơn, TBDH giúp trực quan hóa các khái niệm trừu tượng.

2.2 Vai trò của thiết bị dạy học đối với giáo dục

2.2.1 Vai trò của thiết bị dạy học đối với HS

Tích cực hóa hoạt động nhận thức của HS

Hoạt động nhận thức của HS từ chỗ chưa biết đến hiểu biết, đến KN, kỹ xảo và vận dụng vào thực tiễn. Lê-nin đã từng khẳng định: “Từ trực quan sinh động đến tư duy trừu tượng, từ tư duy trừu tượng đến thực tiễn. Đó là con đường biện chứng của nhận thức chân lý, nhận thức hiện thực khách quan”.

Sử dụng TBDH trong quá trình dạy học là con đường kết hợp chặt chẽ giữa cái cụ thể và cái trừu tượng, bằng hành động vật chất, bằng ngôn ngữ bên ngoài tác động vào cảm giác để chuyển thành ngôn ngữ bên trong (tư duy) phù hợp với đặc điểm nhận thức của HS, để trên cơ sở đó hình thành các khái niệm, định luật, luận cứ khoa học, ...

Giúp HS tự khám phá, chiếm lĩnh tri thức

TBDH được nghiên cứu, thiết kế phục vụ đắc lực cho việc dạy học từng nội dung bài học, môn học cụ thể. Các TBDH làm cụ thể hóa, chính xác hóa những kiến thức được trình bày trong bài học. Có những TBDH đóng vai trò là những đối tượng trực tiếp của việc nghiên cứu, khám phá, lĩnh hội kiến thức. Vì vậy, sử dụng TBDH thực sự đã góp phần giúp HS tự khám phá, chiếm lĩnh kiến thức một cách thuận lợi, vững chắc.

Phát triển trí tuệ HS

PP sử dụng TBDH mới đòi hỏi mỗi GV là người vừa cung cấp tri thức, vừa hướng dẫn PP lĩnh hội tri thức cho HS bằng hoạt động tự nghiên cứu, khám phá. Đồng thời, GV cũng là người giúp hình thành và phát triển ở người học thói quen độc lập suy nghĩ, nhìn nhận, phê phán, thói quen nhận thức vấn đề một cách có căn cứ khoa học.

Giáo dục nhân cách cho HS

TBDH nhất là hệ thống tranh, ảnh, băng ghi âm, ghi hình tạo ra nhiều khả năng tác động trực tiếp

đến việc hình thành nhân cách học sinh. Thông qua TBDH, HS được rèn luyện tính cẩn thận, chính xác, khoa học và ý thức thái độ làm việc, văn hóa ứng xử.

Kích thích hứng thú nhận thức của học sinh

Hứng thú trong hoạt động nhận thức là trạng thái hoạt động được đặc trưng bởi khát vọng học tập, sự nỗ lực, tự nguyện trong quá trình nghiên cứu, khám phá, nắm vững tri thức. Hứng thú nhận thức là một trong những yếu tố có ảnh hưởng lớn đến cường độ và hiệu quả của quá trình học tập. Việc sử dụng TBDH sẽ tạo ra hứng thú học tập, kích thích tính tích cực và tính tự lập trong hoạt động học tập của HS.

Theo quan điểm của tâm lý học học tập, hoạt động nhận thức của HS trong quá trình học có thể diễn ra trên các phương diện khác nhau: Phương diện hành động đối tượng – thực tiễn, phương diện trực quan – trực tiếp, phương diện trực quan – gián tiếp và phương diện nhận thức khái niệm – ngôn ngữ, trong đó vai trò của ngôn ngữ tăng dần và vai trò của trực quan giảm dần. HS chỉ có thể nắm vững sâu sắc, chính xác, bền vững và vận dụng được các kiến thức nếu như trong quá trình học tập, hoạt động nhận thức của HS diễn ra trên nhiều phương diện khác nhau.

2.2.2 Vai trò của thiết bị dạy học với PP dạy học

TBDH góp phần nâng cao tính trực quan của quá trình dạy học

Sử dụng có hiệu quả TBDH giúp HS nhận ra những sự vật, hiện tượng, khái niệm một cách cụ thể hơn, dễ dàng hơn. Mặt khác, TBDH là nguồn tri thức, HS chủ động làm việc với TBDH, tự học với TBDH là quá trình các em trực tiếp làm việc với nguồn tri thức với tư cách là người tìm tòi, khám phá, phát hiện tri thức và KN.

TBDH làm cho việc giảng dạy trở nên cụ thể hơn, nhẹ nhàng hơn

TBDH hướng dẫn hoạt động nhận thức của HS thông qua việc đặt các câu hỏi gợi mở của GV để nhận biết tên gọi, tính năng của thiết bị. Lắp ráp thiết bị để tiến hành thí nghiệm, thực hành. Nhận biết, thu thập và phân tích kết quả thí nghiệm.

TBDH giúp GV kiểm tra khả năng tiếp thu của HS:

KN sử dụng các thiết bị kỹ thuật; KN thu thập dữ liệu; KN quan sát, phân tích, tổng hợp, kết luận.

Hợp lý hóa quá trình hoạt động của GV và HS

Sử dụng TBDH có tác dụng hợp lý hóa quá trình giảng dạy của GV, bởi vì nhiều hoạt động dạy và học đã được bản thân các TBDH thực hiện. Ví dụ: Một phần công việc viết bản, kẻ vẽ đã được thay thế bằng việc sử dụng tranh, ảnh, bảng trong máy tính, băng ghi hình. Sử dụng TBDH, GV được giảm nhẹ việc

trình bày, giảng giải, tập trung vào việc hướng dẫn, hỗ trợ quá trình hoạt động của HS; làm giảm bớt sự căng thẳng, mệt mỏi, giúp cho quá trình học tập đạt hiệu quả hơn.

TBDH có tầm quan trọng đặc biệt trong đổi mới PP dạy học

Đổi mới PPDH không phải là việc tìm ra một PPDH hoàn toàn mới, khác hẳn các PP hiện hành. Đổi mới PPDH là tìm cách tốt nhất để phát huy hiệu quả của hệ thống PPDH đang có trên cơ sở sử dụng các thành tựu khoa học – công nghệ mà đặc biệt là CNTT và truyền thông.

Phương hướng chính của đổi mới PP dạy học hiện nay là: Thay đổi cách thức tổ chức dạy cách thức tổ chức học để có được hiệu quả tốt nhất. Thay đổi các điều kiện để phát huy hiệu quả của PP dạy học hiện hành. Sử dụng công nghệ - kỹ thuật tiên tiến vào dạy học, đặc biệt là CNTT và truyền thông.

2.3 Giải pháp giúp phát huy vai trò của TBDH đối với giáo dục tiểu học và THCS

a) Đa dạng hóa TBDH

Chuẩn bị đầy đủ và sử dụng hiệu quả CSVC, trang, thiết bị dạy học là yêu cầu quan trọng khi triển khai hoạt động dạy học. Song, tầm quan trọng của việc này nâng lên một bước với Chương trình GDPT 2018 khi chuyển từ dạy học tiếp cận nội dung sang dạy học phát triển năng lực. Muốn có năng lực tốt, phải tổ chức hoạt động bằng nghiên cứu, thực địa để HS khám phá, tìm hiểu thế giới, khoa học... Chương trình GDPT tổng thể đã quy định cơ sở vật chất, TBDH với yêu cầu cao hơn, như cần có địa điểm, diện tích, quy mô trong trường học; khối phòng học tập; khối phòng hỗ trợ học tập; thư viện; hạ tầng kỹ thuật và TBDH tối thiểu bảo đảm theo quy định của Bộ GD&ĐT. Các trường nên khuyến khích GV tự làm TBDH, tổ chức các cuộc thi trong phạm vi nhà trường để phát huy tính sáng tạo của GV và HS, qua đó có thể có nhiều những ý tưởng về THDH được đưa vào triển khai.

b) Hiện đại hóa TBDH

Để khuyến khích việc xây dựng và khai thác TBDH hiện đại, tháng 7/2022 Bộ GD&ĐT đã tổ chức cuộc thi Xây dựng TBDH số (TBDHS) lần thứ I năm 2022 nhằm nâng cao chất lượng dạy học; xây dựng và phát triển kho học liệu số về TBDH có chất lượng. Từ đó, các TBDH số được chia sẻ và sử dụng rộng rãi trong các cơ sở GD, đặc biệt là những nơi chưa có điều kiện mua sắm đầy đủ trang, thiết bị dạy học. Thông qua cuộc thi này có thể các sản phẩm tham dự cuộc thi sẽ được đưa vào ứng dụng. Việc xây dựng TBDHS cũng là cơ hội để các giáo viên CNTT của các trường phát huy được năng lực nội tại, đồng thời các GV cũng

như HS có thể nâng cao khả năng CNTT thông qua các TBDHS này.

Hiện nay rất nhiều phần mềm quản lý TBDH ra đời, đây sẽ là một công cụ hữu hiệu giúp cho CBQL thiết bị cũng như GV dễ dàng nắm được lịch trình cũng như bao quát được hệ thống TBDH giúp cho việc khai thác TBDH đạt được hiệu quả cao nhất.

c) Nâng cao hơn nữa KN sử dụng TBDH

Dẫu có thiết bị tốt thì việc sử dụng hợp lý và có hiệu quả các TBDH vô cùng quan trọng. Đội ngũ CBQL, GV, HS cần nắm chắc điều kiện của trường và địa phương để có thể tự khai thác trong đổi mới hoạt động GD, nhất là những trường miền núi, vùng sâu, vùng xa, không có đủ TBDH. Thậm chí, ở đó phòng học nhiều trường còn tạm bợ, đòi hỏi đội ngũ CBQL, GV phải sáng tạo trong việc lập kế hoạch đổi mới hoạt động GD sao cho phù hợp với điều kiện cụ thể của trường mình.

Khai thác đi đôi với bảo quản các TBDH một cách hiệu quả sẽ kéo dài tuổi thọ của TBDH cũng như giúp cho TBDH luôn trong trạng thái sẵn sàng phục vụ người dạy và người học tốt nhất. Không rập khuôn máy móc mô hình của các trường vùng thuận lợi, nhưng cũng không thể cứ trông chờ, ỷ lại khi nào có đầy đủ điều kiện mới thực hiện đổi mới hoạt động GD.

3. Kết luận

Hoạt động dạy của GV và hoạt động học của HS có tính độc lập tương đối. Trong đó, thầy là chủ thể của hoạt động dạy, trò là chủ thể của hoạt động học. Mặc dù hoạt động dạy và học cùng chung mục tiêu nhưng ở mỗi hoạt động có những yêu cầu, đặc điểm riêng. TBDH là một trong những công cụ, phương tiện tác động lớn tới hoạt động dạy và học. GV khai thác có hiệu quả TBDH sẽ mang lại những tác động trực quan tích cực đối với HS đồng thời đáp ứng được mục tiêu của Chương trình GDPT 2018 đó là chuyển từ dạy học tiếp cận nội dung sang dạy học phát triển năng lực.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Văn Hồng (Chủ biên), Lê Ngọc Lan, Nguyễn Văn Thành (1995), *Tâm lý học lứa tuổi và tâm lý học sư phạm* (Tài liệu dùng cho các Trường ĐHSP và CĐSP). Hà Nội
2. J. Dewey (2010), *Dân chủ và giáo dục, Chương IV, J.Dewey dẫn lời của Emerson. Chuyển dẫn từ: Phạm Anh Tuấn, Lời người dịch, in trong, J.Dewey (Phạm Anh Tuấn dịch) (2010), Dân chủ và giáo dục.* NXB Tri thức. Hà Nội
3. Hà Thị Thu Hiền, *Bài giảng Nhập môn công tác Thiết bị dạy học*, Trường ĐH Khoa học – ĐH Thái Nguyên.
4. Quốc hội (2019), *Luật Giáo dục*. Hà Nội

Ứng dụng mạch Arduino kết nối máy vi tính với một số thiết bị Quang học - Thực hành Vật lý đại cương

Nguyễn Long Tuyên

Khoa KH Tự nhiên, Trường ĐH Hùng Vương

Received: 20/5/2024; Accepted: 24/5/2024; Published: 29/5/2024

Abstract: In this study, the computer is connected to the Physics experimental device, Lesson: “Light interference”, “Light diffraction”, through the arduino circuit with a light sensor. Data measuring light diffraction intensity can be stored and analyzed on a computer. With the help of computers and Arduino circuits, experiment time is shortened; thereby improving the effectiveness of the lessons.

Keywords: Physics experiments, arduino, computer connection.

1. Đặt vấn đề

Sử dụng thí nghiệm Vật lý (VL) kết hợp với máy vi tính (MVT) mang lại nhiều ưu điểm vượt trội so với thí nghiệm VL truyền thống. MVT có thể giúp cho việc kết nối và đọc dữ liệu, cung cấp khả năng điều khiển, lưu trữ và phân tích dữ liệu một cách hiệu quả. Một số ưu điểm:

- Tiết kiệm thời gian thu thập, phân tích và xử lý số liệu hoàn toàn tự động.
- Cho phép thu thập nhiều bộ dữ liệu thực nghiệm trong thời gian rất ngắn.
- Các kết quả thí nghiệm có độ chính xác cao.
- Trình bày và hiển thị kết quả trực quan, sinh động.

Với một bài thực hành VL được ghép nối với MVT, sinh viên (SV) có thể thao tác và xử lý ngay được số liệu tại phòng thực hành. Tuy nhiên, nhiều thí nghiệm VL đại cương hiện nay chưa được kết nối với MVT. Trong các bài thí nghiệm này, SV vẫn phải thao tác bằng tay, số liệu được xử lý thủ công,... dẫn tới thời gian thí nghiệm kéo dài.

Sự kết hợp giữa MVT, mạch Arduino và các cảm biến tạo ra một hệ thống thí nghiệm linh hoạt, giúp nâng cao chất lượng và độ tin cậy của các thí nghiệm khoa học. Trong đó, MVT đóng vai trò điều khiển, thiết lập chương trình, thu thập và xử lý số liệu. Mạch Arduino là loại vi mạch dễ lập trình, có thể dễ dàng kết nối với MVT và các cảm biến như nhiệt độ, áp suất, ánh sáng, độ ẩm,... Tùy vào chương trình điều khiển và cảm biến, hệ thống này có thể sử dụng cho nhiều thí nghiệm khác nhau. Số liệu được thu thập tự động, chính xác, giảm thiểu sai sót do con người gây ra. Nghiên cứu này thực hiện kết hợp giữa hệ MVT, mạch Arduino và cảm biến ánh sáng nhằm thu thập, phân tích và xử lý số liệu của một số bài thí nghiệm

cụ thể: “Giao thoa ánh sáng qua khe Young”, “Sự nhiễu xạ ánh sáng qua khe hẹp”. Việc phát triển các nghiên cứu tương tự trên các bài thí nghiệm VL khác có thể được thực hiện nhằm nâng cao hiệu quả và độ tin cậy trong việc giảng dạy.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lý thuyết

2.1.1. Giao thoa ánh sáng

Hiện tượng giao thoa ánh sáng là hiện tượng gặp nhau của hai hay nhiều sóng ánh sáng kết hợp, kết quả là trong trường giao thoa sẽ xuất hiện những vân sáng và những vân tối xen kẽ nhau.

Trường hợp giao thoa ánh sáng qua khe Young. Xét vị trí trên màn chắn - có thể là cực đại hoặc cực tiểu tùy thuộc vào hai dao động tới là cùng pha hay ngược pha.

Nếu hai dao động cùng pha, ta có vị trí các vân sáng (cực đại giao thoa):

$$y_s = k \frac{\lambda D}{a} \text{ với } k = 0, \pm 1, \pm 2, \dots \quad (1)$$

Nếu hai dao động ngược pha, ta có vị trí các vân tối (cực tiểu giao thoa):

$$y_t = (2k + 1) \frac{\lambda D}{2a} \text{ với } k = 0, \pm 1, \pm 2, \dots \quad (2)$$

Trong đó:

- y_s, y_t là vị trí vân sáng (hoặc vân tối) trên màn
- λ là bước sóng ánh sáng
- D là khoảng cách từ khe Young đến màn
- a là khoảng cách giữa 2 khe

2.1.2. Nhiễu xạ ánh sáng

Nhiễu xạ ánh sáng là hiện tượng xảy ra khi sóng ánh sáng đi qua mép của vật cản, hoặc khe hẹp. Khi đó, sóng ánh sáng bị lệch khỏi hướng lan truyền ban đầu và giao thoa với các sóng khác.

Với nhiễu xạ qua khe hẹp, cường độ ánh sáng tại một điểm trên màn sẽ là [3]:

$$I_{\varphi} = I_0 \frac{\sin^2 \beta}{\beta^2} \quad (3)$$

Trong đó

$$\beta = \frac{\pi a \sin \varphi}{\lambda} \quad (4)$$

I_0 là cường độ sáng vân trung tâm

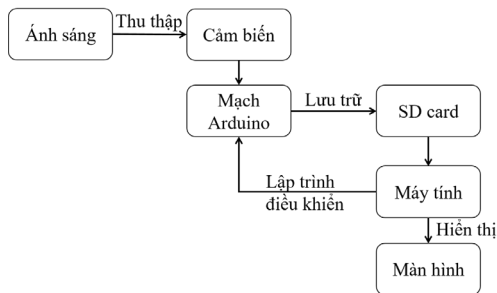
A : độ rộng của khe hẹp

φ : góc lệch của vân (sáng hoặc tối)

λ : Bước sóng ánh sáng

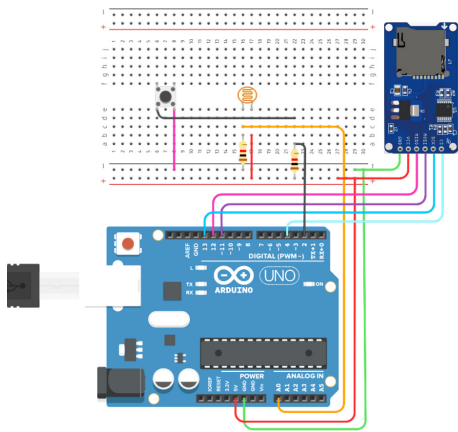
Như vậy, đồ thị nhiễu xạ ánh sáng qua khe hẹp sẽ gồm các vân sáng tối xen kẽ nhau. Trong đó, vân sáng trung tâm có cường độ sáng lớn nhất và giảm dần khi càng xa trung tâm.

2.2. Kết nối MVT với cảm biến



Hình 2.1. Sơ đồ khối kết nối thu thập cường độ ánh sáng trong bài “Sự nhiễu xạ ánh sáng qua khe hẹp”.

Sơ đồ khối kết nối thu thập cường độ ánh sáng và xử lý dữ liệu được thể hiện trên hình 2.1. Theo đó, cường độ ánh sáng được đo thông qua một quang trở và được lưu trữ ở module SD card. Việc điều khiển việc đọc giá trị cường độ ánh sáng có thể được điều khiển thông qua một nút nhấn. Việc lập trình thu thập dữ liệu cường độ ánh sáng được thực hiện trên máy tính và được nạp vào mạch Arduino trước đó. Sau quá trình thu thập, sinh viên có thể xử lý và hiển thị dữ liệu cường độ ánh sáng thông qua một máy vi tính.



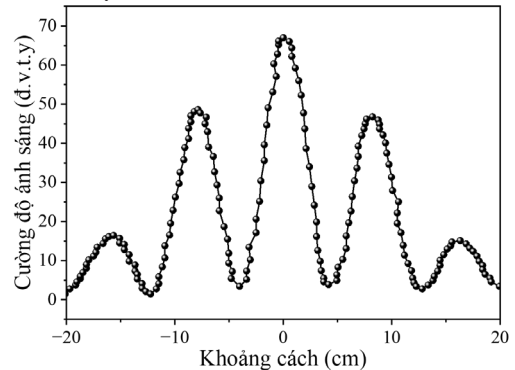
Hình 2.2. Mạch thiết kế

Mạch thiết kế thu thập cường độ ánh sáng được

thể hiện trên hình 2.2. Các thành phần cơ bản được sử dụng gồm có: quang trở (cảm biến ánh sáng), mạch Arduino UNO, module SD card, nút nhấn, các điện trở và nguồn cấp. Trong đó, mạch Arduino là trung tâm điều khiển toàn bộ hệ thống mạch, quang trở có nhiệm vụ đọc dữ liệu ánh sáng, module SD card để lưu trữ dữ liệu và nút nhấn để ghi dữ liệu mỗi khi nhấn.

2.3. Kết quả

Sau khi được lưu lại trong thẻ SD, dữ liệu có thể được đưa vào MVT để phân tích. Trường hợp kết nối máy tính trong quá trình đo thì dữ liệu có thể được hiển thị trên máy thông qua cổng COM ứng với cổng USB cắm mạch Arduino.



Hình 2.3. Hình ảnh giao thoa khe Young

Hình 2.3 cho thấy kết quả giao thoa khe Young được thu thập và xử lý bằng phần mềm Origin. Ta thấy được rằng hình ảnh thu được gồm các vân sáng tối được xen kẽ nhau. Cường độ của vân sáng trung tâm là lớn nhất, cường độ của các vân sáng khác giảm dần tính từ vân trung tâm. Khoảng cách giữa hai vân tối (hoặc hai vân tối) liên tiếp là tương tự như nhau. Sự xuất hiện của các vân sáng và vân tối theo quy luật xác định là minh chứng rõ ràng cho tính chất sóng của ánh sáng. Tuy nhiên, kết quả vẫn có sự ảnh hưởng của cường độ sáng bên ngoài, dẫn tới các cực tiểu giao thoa không đạt được giá trị 0.

Kết quả nhiễu xạ ánh sáng qua khe hẹp được hiển thị ở hình 2.4. Tương tự như trường hợp giao thoa, vân sáng trung tâm nằm chính giữa có cường độ mạnh. Tuy nhiên, cường độ của vân sáng trung tâm lại lớn hơn rất nhiều so với các vân sáng khác quan sát được. Thêm vào đó, cường độ của các vân tối thu được trong trường hợp nhiễu xạ chưa được triệt tiêu về 0. Điều này có thể là do ánh sáng chưa được triệt tiêu hết trong quá trình làm thí nghiệm, ảnh hưởng của nguồn sáng bên ngoài hoặc khoảng cách khe hẹp thu sáng của cảm biến còn lớn.

(Xem tiếp trang 53)

Đường hướng giao tiếp trong dạy học ngoại ngữ

Nguyễn Thị Thu Trang*, Trương Thị Thúy*

*ThS. Giảng viên Khoa Tiếng Pháp – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: The communicative approach has revolutionized language teaching by focusing on developing practical communication skills. This article provides an overview of this method, covering its historical development, objectives, teaching content, materials, and instructional steps. While encouraging learners' creativity and autonomy, the approach also faces challenges in understanding and updating new materials. Nevertheless, by emphasizing the authenticity of teaching materials and communicative situations, the communicative approach has brought positive advancements in language teaching and learning. To optimize its effectiveness, further research is needed to propose suitable solutions and contribute to the development of language proficiency and cross-cultural communication.

Keywords: Communicative approach, foreign language didactics, foreign language teaching, communication

1. Đặt vấn đề

Trong lịch sử giáo học pháp ngoại ngữ, sự ra đời của đường hướng giao tiếp đánh dấu một cuộc cách mạng lớn trong giảng dạy ngoại ngữ khi ngôn ngữ giờ đây được giảng dạy trong vai trò là công cụ giao tiếp và tương tác xã hội (Fichten, W., & L., 2013 : 62). Thông qua bài báo này, chúng tôi mong muốn cung những kiến thức hệ thống súc tích về phương pháp dạy học này cho những người làm công tác giảng dạy và nghiên cứu về giáo học pháp ngoại ngữ để làm nền tảng có thể tìm hiểu sâu hơn cũng như vận dụng hiệu quả vào công việc giảng dạy, nghiên cứu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tên gọi và lịch sử phát triển

Ngoài tên gọi đường hướng giao tiếp được dịch từ tiếng Anh, người ta còn gọi đây là phương pháp nhận thức, phương pháp giao tiếp, phương pháp chức năng, phương pháp khái niệm-chức năng (Aïssani, M., & Lavigne, J.-F., 2017 : 112). Tuy nhiên tên gọi gắn với từ đường hướng được ưa chuộng hơn là từ phương pháp vì nó gọi đến một hướng phương pháp mở, linh hoạt và có khả năng thích ứng với bất cứ bối cảnh sử dụng này. Nói cách khác đó là cách dạy ngoại ngữ vẫn còn có thể thay đổi.

Đường hướng giao tiếp phát triển mạnh mẽ nhất từ năm 1970 đến năm 1990. Phủ nhận cấu trúc luận và chủ nghĩa hành vi, đường hướng giao tiếp dựa trên các nghiên cứu của nhiều ngành khoa học như tâm lý học nhận thức, tâm lý ngôn ngữ học, ngôn ngữ xã hội học, ngữ dụng học, dân tộc học giao tiếp, v.v... (Blanchet, P., 2018 : 135) Theo phương pháp này,

ngôn ngữ được coi là công cụ giao tiếp và tương tác xã hội. Thông qua việc sử dụng các tài liệu thực hoặc có tính chất thực, người học được dẫn dắt để có thể hiểu thông qua việc tự bản thân khám phá các quy tắc ngôn ngữ từ những trường hợp cụ thể, sau đó vận dụng các công cụ ngôn ngữ khám phá được để vận dụng vào các hoạt động giao tiếp nói và viết, ví dụ như trò đóng vai. Nội dung giảng dạy trong Đường hướng giao tiếp được xây dựng dựa trên các chức năng ngôn ngữ, các hành vi lời nói được liệt kê cụ thể trong tác phẩm Niveau-seuil (Castaneda, Martha, et al., 1996). Trong đường hướng giao tiếp, người ta chú trọng chức năng của ngôn ngữ và xây dựng mối liên hệ giữa nội dung ngữ pháp và giá trị sử dụng nó thông qua các khái niệm chung.

2.2. Mục tiêu

Phương pháp nghe nhìn là phương pháp đầu tiên đề cập đến tình huống giao tiếp nhưng mới chỉ dừng lại ở các tình huống giao tiếp tạo dựng. Chỉ đến đường hướng giao tiếp, việc học mới hướng đến mục tiêu làm chủ kỹ năng giao tiếp trong các tình huống giao tiếp thực (Porcher, L., 2014 : 22). Nói cách khác, mục tiêu của phương pháp này là để học giao tiếp nói và viết trong những tình huống có thật trong đời sống hàng ngày.

2.3. Ưu tiên

Các hoạt động giao tiếp ngôn ngữ nghe hiểu, đọc hiểu, viết, nói trong tình huống giao tiếp thực đều được ưu tiên, tuy nhiên ít nhiều vẫn chú trọng nhiều hơn cho giao tiếp nghe nói. Trong đường hướng giao tiếp, việc dạy học không xác định nội dung ưu tiên định trước mà sẽ dựa trên nhu cầu nội tại và những

nội dung kiến thức, kỹ năng cần thiết người học còn thiếu. Sở dĩ như vậy là do trong một số trường hợp thì giao tiếp nói quan trọng hơn giao tiếp viết. Còn trong một số trường hợp khác thì ngược lại. Do đó điều quan trọng là cần biết nhu cầu của người học. Khi xác định ưu tiên theo cách này, việc dạy học hướng về người học, dựa vốn kiến thức kỹ năng sẵn có của người học và có tính đến các đặc trưng riêng của người học về độ tuổi, vốn sống, phong cách học tập, v.v... Nói cách khác việc dạy ngôn ngữ nói và ngôn ngữ viết được “chia liều” dựa trên nhu cầu của người học. Điều đó giúp tránh được hiện tượng thiếu hứng thú mà người học có thể gặp phải trong các buổi học theo phương pháp nghe nhìn. Việc chú trọng đến tính thực và nhu cầu của người học trong đường hướng giao tiếp được thể hiện rõ nét qua các bước dạy, lựa chọn nội dung dạy và các tư liệu dạy học.

2.4. Nội dung giảng dạy

Các nguyên tắc trong việc lựa chọn nội dung dạy học theo đường hướng giao tiếp bao gồm (Porcher, L., 2014 : 87).

Nguyên tắc 1: Nội dung dạy phải phù hợp, gắn với tình huống giao tiếp cụ thể. Không được có nội dung không nằm trong tình huống giao tiếp.

Nguyên tắc 2: Đơn vị dạy học là hoạt động lời nói. Hoạt động lời nói được hiểu là việc sử dụng phương tiện ngôn ngữ hoặc phi ngôn ngữ để biểu đạt một ý định giao tiếp trong một tình huống giao tiếp cụ thể.

Nguyên tắc 3: Xây dựng nội dung dạy học phải luôn tính đến nhu cầu ngôn ngữ của người học. Việc lựa chọn nội dung dạy học phải dựa trên các hành động lời nói được xác định trước dựa trên nhu cầu ngôn ngữ của người học được liệt kê trong tác phẩm Un Niveau Seuil.

Liên quan đến các dạng bài tập, hoạt động học tập thường được sử dụng trong phương pháp này thì chủ yếu là các bài tập phát hiện quy tắc ngôn ngữ, bài tập vận dụng vào tình huống giao tiếp, đóng vai, mô phỏng như thật.

2.5. Tác phẩm Niveau-Seuil

Niveau-Seuil là tác phẩm được Hội đồng Châu Âu biên soạn. Đây là tác phẩm nền tảng để xây dựng các sách học tiếng Pháp. Trong tài liệu này, dựa trên nhu cầu ngôn ngữ của người học, người ta liệt kê các hoạt động lời nói có thể đưa vào trong học tập và các công cụ ngôn ngữ để đáp ứng được những hoạt

động lời nói đó. Các câu luôn được đưa vào trong ngữ cảnh, trong các tình huống giao tiếp càng thực càng tốt (Castaneda, Martha, et al, 1996 : 129).

Ví dụ:

Để diễn đạt sự không đồng ý có thể dùng các câu: Je ne suis pas d'accord. / Vous croyez vraiment? / J'en doute.

Để yêu cầu ai đó làm điều gì, có thể dùng các câu như : Pouvez-vous fermer la porte, s'il vous plait ? / Il y a trop de bruit dehors, la porte !

Để chào ai đó, có thể dùng : Bonjour / Bonjour Madame, Monsieur, Mesdames et Messieurs / Bonjour, ça va ?

2.6. Tài liệu dạy học

Tài liệu dạy học trong đường hướng giao tiếp rất đa dạng và linh hoạt. Đó có thể là các phương tiện kỹ thuật như máy tính, CD, v.v. ; cách bố trí bàn ghế trong lớp học ; các tài liệu thực ở dạng văn bản hay âm thanh (thư, truyện tranh, hội thoại, quảng cáo, v.v...) Những tài liệu dùng trong đường hướng giao tiếp gắn với các chủ đề thu hút đối tượng người học và rất tạo hứng thú. Tài liệu có thể được tổ chức theo chủ điểm, tình huống, hoạt động lời nói, v.v... (Garcia, M., & Véronique, D., 2019 : 76)

Khi sử dụng các tài liệu này, các hoạt động học tập đưa người học vào trong tình mối quan hệ tình huống giao tiếp thực. Nó cho phép người học được luyện tập trong các tình huống tập để từ đó có thể thực hiện tốt các nhiệm vụ giao tiếp bằng ngoại ngữ. Các hoạt động học tập đa dạng cũng giúp người học có cơ hội trao đổi, giao tiếp tối đa. Bên cạnh các hoạt động, cũng có nhiều dạng bài tập khác nhau nữa đó là bài tập ngôn ngữ với các khái niệm ngôn ngữ, bài tập giao tiếp với các hoạt động đóng vai, mô phỏng như thực, bài tập kiến thức văn hóa.

2.7. Các bước dạy

Trong đường hướng giao tiếp, các bước dạy học không cố định mà linh hoạt dựa trên các mục tiêu cụ thể và nhu cầu ngôn ngữ của đối tượng người học. Đường hướng giao tiếp tránh hoạt động giảng dạy không có giải thích đồng thời cũng không loại trừ cách tiếp cận đi từ quy tắc đến các trường hợp cụ thể. Tuy nhiên phương pháp này vẫn ưu tiên dẫn dắt người học từng bước lĩnh hội kiến thức và kỹ năng trong ngoại ngữ thông qua cách tiếp cận gợi mở để người học dần khám phá ra cách thức hoạt động và vận dụng của ngôn ngữ. Do đó, việc dạy

học theo đường hướng giao tiếp thường là tự kết hợp luân phiên giữa cách tiếp cận cung cấp sẵn và cách tiếp cận dẫn dắt, gợi mở, tuy nhiên xuất phát điểm vẫn thường là cách tiếp cận theo hướng gợi mở (Bouscaren, M., 2019 : 102).

Từ đặc trưng trên đây có thể thấy người học trong lớp học theo đường hướng giao tiếp ban đầu sẽ được đặt vào trong một tình huống sử dụng ngôn ngữ thực tế, người học được dẫn dắt suy nghĩ qua từng bước để rồi khám phá, làm rõ được các hiện tượng ngôn ngữ và các yếu tố giao tiếp trong tình huống đó. Sau đó người học được vận dụng những gì thu nhận được để áp dụng vào trong một tình huống phức tạp hơn.

Cho dù có sự đa dạng trong cách thức tổ chức các hoạt động vào những thời điểm khác nhau trong lớp học theo đường hướng giao tiếp thì về vẫn có ba giai đoạn xen kẽ nhau trong lớp học theo đường hướng giao tiếp đó là : Thứ nhất, người học được đưa vào tình huống để từng bước khám phá các hiện tượng ngôn ngữ hay các yếu tố giao tiếp. Thứ hai, người học thu nhận các kiến thức, công cụ cần thiết. Thứ ba, người học vận dụng vào trong tình huống giao tiếp. Trong cả 3 bước thì người học đều được tự nhìn nhận, đánh giá về sản phẩm của mình.

Trong lớp học ngoại ngữ theo đường hướng giao tiếp, người giáo viên có thể đảm nhận nhiều vai trò khác nhau tùy vào tình huống học tập : người làm mẫu, người tổ chức, người hỗ trợ, người cố vấn, v.v... Còn người học thì có tính chủ động cao và được phép nêu ra và thể hiện những ý tưởng của mình. Người học là động cơ, là chủ thể và là tác nhân chính của hoạt động học tập (Bouscaren, M., 2019 : 39). Ngoài ra, việc người học mắc lỗi trong đường hướng giao tiếp được coi là yếu tố không thể tránh khỏi trong tiến trình học tập tự nhiên và giáo viên được phép sử dụng tiếng mẹ đẻ khi giải thích ngữ pháp để học sinh hiểu chính xác nội dung thông tin liên quan (Garcia, M., & Véronique, D., 2019 : 92).

2.8. Điểm mạnh và hạn chế

Với đối tượng người học ban đầu, đường hướng giao tiếp phù hợp khi ưu tiên nhiều cho giao tiếp nghe nói và chú trọng đến khía cạnh giao tiếp trong sử dụng ngôn ngữ thông qua việc sử dụng các hành vi lời nói. Còn với đối tượng người học ở trình độ cao thì các hoạt động học tập chủ yếu hướng tới làm chủ kỹ năng giao tiếp viết. Điểm mạnh lớn nhất của đường hướng giao tiếp là chú trọng đáp ứng nhu cầu

của người học, giúp phát triển khả năng sáng tạo và tính năng động của người học, phương pháp này cũng rất khuyến khích người học tự sửa lỗi (Porcher, L., 2014 : 232).

Điểm hạn chế của đường hướng giao tiếp đó là việc hiểu các tài liệu thực không phải luôn dễ dàng đối với giáo viên, đặc biệt là các vấn đề văn hóa bản địa đôi khi chính người bản địa cũng chưa hẳn nắm bắt rõ. Thêm vào đó là việc tìm kiếm được tất cả các tài liệu thực đáp ứng mục tiêu dạy không cũng rất khó nhất là khi giáo viên không được thường xuyên cập nhật tài liệu (Aïssani, M., & Lavigne, J.-F., 2017 : 183).

3. Kết luận

Đường hướng giao tiếp thông qua việc chú trọng đến tính thực của các yếu tố tài liệu dạy học và tình huống giao tiếp đã từng bước đưa người học vào các tình huống tương tác xã hội hiệu quả, tạo ra những chuyển biến tích cực trong dạy và học ngoại ngữ. Bên cạnh những điểm mạnh không thể phủ nhận, vẫn tồn tại những cản trở, hạn chế trong phương pháp này cần tiếp tục có những nghiên cứu giúp đề xuất được giải pháp phù hợp để tính hiệu quả của phương pháp ngày càng tối ưu, góp phần quan trọng trong việc thúc đẩy năng lực ngôn ngữ và giao tiếp liên văn hóa trong thế giới kết nối không ngừng nghỉ ngày nay.

Tài liệu tham khảo

- [1] Aïssani, M., & Lavigne, J.-F., (2017), *Didactique du français langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
- [2] Blanchet, P., (2018), *La didactique des langues en France*, Presses Sorbonne Nouvelle, Paris.
- [3] Bouscaren, M., (2019), *Pratiques de classe et méthodologies en didactique des langues*. Éditions Maison des langues, Paris.
- [4] Castaneda, Martha, et al. (1996), *Niveau Seuil*, CLE International, Paris.
- [5] Fichten, W., & L., (2013), *L'enseignement des langues vivantes*, Armand Colin, Paris.
- [6] Garcia, M., & Véronique, D., (2019), *Pratiques d'enseignement-apprentissage du FLE*. Hachette Éducation, Paris.
- [7] Porcher, L., (2014), *Approches communicatives et enseignement des langues*, Didier, Paris.

Ứng dụng một số công cụ AI trong quá trình đánh giá kỹ năng viết tiếng Anh

Cao Thu Hằng*

* Bộ môn Ngoại ngữ. Học viện Chính sách và Phát triển

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Currently, the use of information technology in the process of teaching foreign languages has become an inevitable trend. The advancement of science and technology, especially the emergence of artificial intelligence (AI), has opened up new opportunities, making the teaching, testing, and assessment process much easier. This article focuses on introducing some artificial intelligence tools that can be used in the process of assessing English writing skills to reduce the effort and time for teachers as well as provide more accurate and objective feedback for learners.

Keywords: AI, writing assessment, AI tools

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình học ngoại ngữ, kỹ năng viết (KNV) đóng vai trò vô cùng quan trọng, đặc biệt là khi người học muốn truyền đạt ý tưởng và thông điệp của mình một cách rõ ràng và chính xác. Viết không chỉ là phương tiện để thể hiện sự hiểu biết về ngôn ngữ mục tiêu mà còn là cách để phát triển khả năng giao tiếp và sáng tạo trong việc diễn đạt ý kiến. Tuy nhiên, việc đánh giá KNV của người học lại là một thách thức không nhỏ đối với người dạy. Khó khăn đầu tiên nảy sinh từ tính chất đa chiều và phức tạp của KNV. Viết không chỉ yêu cầu sự thành thạo về ngữ pháp và từ vựng mà còn đòi hỏi khả năng tổ chức ý, xây dựng luận điểm, và sáng tạo trong việc sử dụng ngôn ngữ. Điều này làm cho việc đánh giá trở nên phức tạp, khiến cho những khía cạnh này thường khó có thể đánh giá rõ ràng, chi tiết. Bên cạnh đó, việc đánh giá KNV một cách khách quan và minh bạch không đơn giản. Do việc đánh giá chất lượng bài viết mang tính chất chủ quan của người chấm, tính cách và quan điểm của họ có thể ảnh hưởng đến kết quả bài viết, điều này đôi khi gây ra sự không công bằng trong quá trình đánh giá. Vì vậy, việc tìm ra biện pháp đánh giá KNV một cách công bằng và chính xác là một thách thức lớn đối với người dạy và các nhà giáo dục học. Đồng thời, việc phát triển các phương pháp và công cụ hỗ trợ trong việc đánh giá KNV cũng là một yêu cầu cấp thiết để nhằm tạo ra môi trường đánh giá minh bạch, khách quan và hỗ trợ sự phát triển liên tục của KNV cho người học. Trước tình hình này, người dạy cần tiếp cận với các phương pháp đánh giá mới sử dụng công nghệ và các công cụ trí tuệ nhân tạo (AI). Công nghệ AI có thể giúp tự động hóa một phần của quá trình đánh giá viết học thuật, từ việc phân tích ngữ

pháp và cú pháp đến đánh giá sự mạch lạc và logic của bài viết. Điều này giúp giảm thiểu thời gian và công sức cần thiết cho việc đánh giá, đồng thời cung cấp phản hồi nhất quán và khách quan hơn cho người học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Ưu điểm của việc sử dụng các công cụ AI trong quá trình đánh giá KNV tiếng Anh

Việc sử dụng các công cụ AI trong quá trình đánh giá KNV tiếng Anh sẽ đem lại một số ưu điểm nổi trội như sau:

Một trong những ưu điểm lớn nhất là sự tiện lợi và tiết kiệm thời gian. Công cụ AI có khả năng tự động phân tích và đánh giá các khía cạnh của bài viết như ngữ pháp, cú pháp, và sự logic một cách nhanh chóng và chính xác. Nhờ vậy, việc sử dụng công cụ AI chấm điểm tự động giúp giảm bớt gánh nặng cho giáo viên trong việc đánh giá hàng chục hoặc hàng trăm bài viết mỗi kỳ học.

Ngoài ra, công cụ AI cũng cung cấp sự nhất quán trong quá trình đánh giá. Không như con người, AI không bị ảnh hưởng bởi cảm xúc hay sự thiên vị trong quá trình đánh giá, đảm bảo rằng mỗi bài viết được đánh giá theo cùng một tiêu chuẩn (rubric). Điều này tạo ra sự công bằng và minh bạch trong quá trình đánh giá, giúp người học cảm thấy được đối xử công bằng và nhận được phản hồi khách quan về KNV của mình.

Thêm vào đó, công cụ AI có khả năng cung cấp phản hồi tức thì và cá nhân hóa cho từng người học. Dựa trên các phân tích chi tiết, AI có thể gợi ý cách cải thiện cho mỗi người học, từ việc sửa lỗi ngữ pháp đến cách phát triển luận điểm. Điều này giúp tăng cường quá trình học tập và phát triển KNV của người học một cách hiệu quả hơn.

2.2. Nhược điểm của việc sử dụng các công cụ AI trong quá trình đánh giá KNV tiếng Anh

Mặc dù việc sử dụng công cụ AI để đánh giá KNV tiếng Anh mang lại nhiều lợi ích, nhưng cũng không tránh khỏi một số nhược điểm đối với người dạy, cụ thể như sau:

Một trong những nhược điểm đáng chú ý nhất là sự thiếu linh hoạt trong việc đánh giá. Công cụ AI thường dựa vào các thuật toán và tiêu chuẩn cụ thể để đánh giá bài viết, không thể nhận biết hoặc đánh giá các yếu tố mềm mại như sự sáng tạo, cảm xúc hay ngữ cảnh của bài viết. Điều này có thể làm mất đi sự phong phú và đa dạng trong việc đánh giá KNV của người học.

Thứ hai, công cụ AI có thể gặp khó khăn trong việc nhận diện và xử lý các ngôn ngữ không chuẩn hoặc ngôn ngữ địa phương. Đặc biệt là trong trường hợp của tiếng Anh, một ngôn ngữ có nhiều biến thể và ngữ cảnh sử dụng khác nhau, công cụ AI có thể gặp khó khăn trong việc đánh giá một cách chính xác và minh bạch. Điều này có thể dẫn đến việc đánh giá không chính xác hoặc không công bằng khi người học sử dụng ngôn ngữ không chuẩn hoặc có ảnh hưởng địa phương.

Cuối cùng, việc sử dụng công cụ AI có thể làm mất đi một phần yếu tố con người trong quá trình đánh giá. Công cụ AI chỉ có khả năng phân tích và đánh giá dựa trên các dữ liệu có sẵn và các tiêu chuẩn cố định, không thể cung cấp sự đánh giá sâu sắc và nhận xét cá nhân như một giáo viên có thể làm được. Điều này có thể ảnh hưởng đến mức độ tiếp nhận và sự hài lòng của người học về quá trình đánh giá và phản hồi của mình.

Từ các ưu điểm và nhược điểm kể trên, có thể thấy rằng, mặc dù có một số nhược điểm nhưng chúng ta hoàn toàn có thể khắc phục được các vấn đề này nhằm sử dụng các công cụ AI một cách hiệu quả trong quá trình đánh giá KNV.

2.3. Ứng dụng một số công cụ AI trong quá trình đánh giá KNV tiếng Anh

2.3.1. Trình đánh giá và chấm điểm tự động AI Automark (Automark.io)

Automark là một hệ thống trình chấm điểm tự động tiên tiến được phát triển để đánh giá KNV tiếng Anh của học sinh và sinh viên một cách nhanh chóng và hiệu quả. Với sự kết hợp của trí tuệ nhân tạo và các thuật toán phân tích ngôn ngữ tự nhiên, Automark có khả năng phân tích cú pháp, ngữ pháp, cấu trúc và sự logic của bài viết một cách tự động và chính xác.

Hệ thống này không chỉ giúp người dạy tiết kiệm thời gian và công sức trong quá trình đánh giá, mà còn cung cấp phản hồi chi tiết và cá nhân hóa cho từng đối tượng người học. Automark có khả năng nhận biết và sửa lỗi ngữ pháp, đánh giá sự mạch lạc và logic của

bài viết, đồng thời gợi ý cách cải thiện một cách chính xác và khách quan.

Để chấm điểm tự động với Automark, bước đầu tiên cần làm là phải thiết lập các tiêu chí chấm trên Automark, cụ thể như sau:

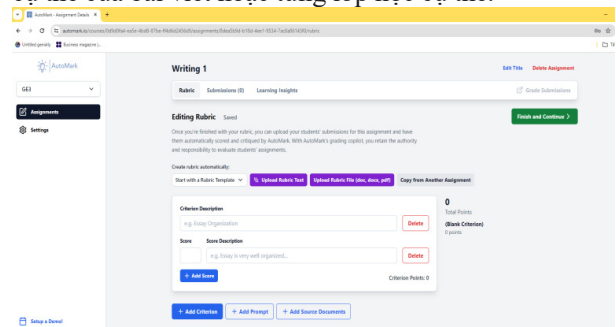
Xác định các tiêu chí đánh giá: Cần xác định các tiêu chí quan trọng mà người dạy muốn Automark sử dụng để đánh giá bài viết. Điều này có thể bao gồm ngữ pháp, cú pháp, sự mạch lạc của ý tưởng, logic, sự phát triển của ý tưởng, và bất kỳ yếu tố nào khác người dạy muốn đánh giá. Tiêu chí đánh giá càng cụ thể, rõ ràng thì công cụ Automark chấm điểm càng chính xác.

Định rõ các mức độ đánh giá: Đối với mỗi tiêu chí, cần phải xác định các mức độ đánh giá khác nhau. Ví dụ, đối với tiêu chí ngữ pháp, có thể đưa ra các mức độ như «Rất tốt», «Tốt», «Trung bình», và «Kém».

Xác định trọng số cho mỗi tiêu chí: Cần phải quyết định mức độ quan trọng của mỗi tiêu chí đối với bài viết tổng thể. Ví dụ, một tiêu chí có thể được coi là quan trọng hơn so với một tiêu chí khác và do đó cần được gán một trọng số cao hơn.

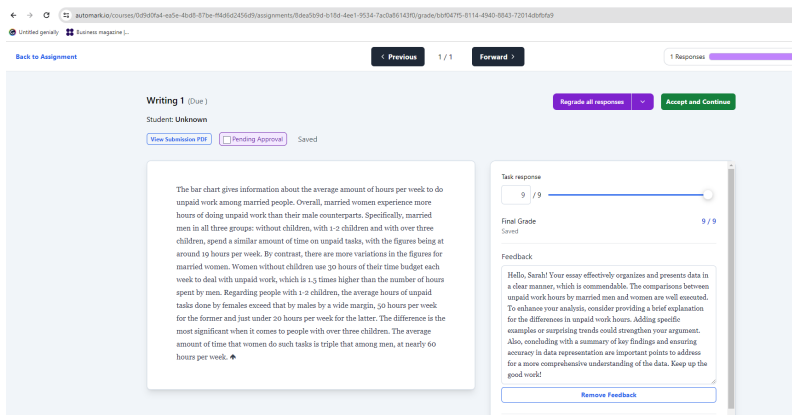
Tạo rubric trong Automark: Sử dụng giao diện của Automark hoặc công cụ quản lý rubric tương thích để tạo rubric chấm dựa trên các tiêu chí và mức độ đã xác định. Ngoài ra, cũng cần cung cấp trọng số cho mỗi tiêu chí để Automark có thể tính toán điểm số tổng thể cho bài viết.

Kiểm tra và điều chỉnh: Sau khi tạo rubric, cần kiểm tra kỹ lưỡng để đảm bảo rằng nó phản ánh đúng các tiêu chí đánh giá mong muốn. Nếu cần, có thể điều chỉnh các mức độ và trọng số để phù hợp với nhu cầu cụ thể của bài viết hoặc từng lớp học cụ thể.



Hình 2.1. Thiết lập các tiêu chí đánh giá trên Automark

Sau khi đã thiết lập tiêu chí đánh giá cụ thể, người dạy có thể tải bài viết của học sinh, sinh viên lên để Automark chấm điểm tự động hoặc chấm điểm tùy chỉnh, đặc biệt có thể dùng Automark để tạo phản hồi đa dạng, không trùng lặp.

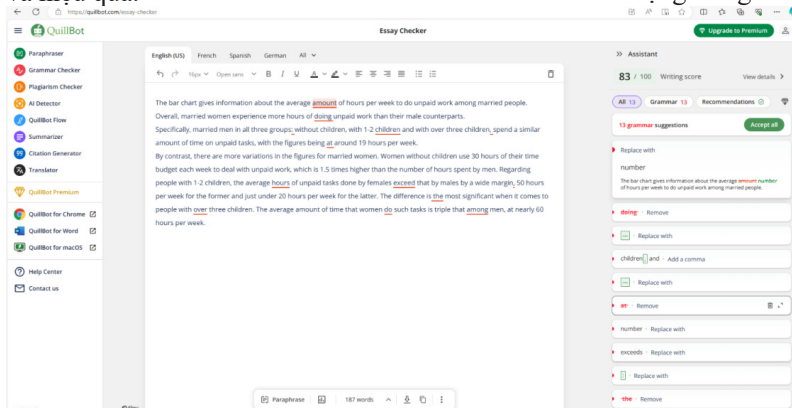


Hình 2.2. Sử dụng Automark chấm và thêm phản hồi tự động

Để công cụ chấm Automark hiệu quả, bước thiết lập tiêu chí chấm (rubric) ban đầu rất quan trọng, các tiêu chí chấm càng chi tiết, cụ thể thì Automark chấm và đưa ra phản hồi càng cụ thể, rõ ràng.

2.3.2. Trình chấm điểm Quillbot (Quillbot.com)

Quillbot là một công cụ sửa ngữ pháp thông minh được phát triển để hỗ trợ người dùng cải thiện chất lượng của văn bản tiếng Anh của họ. Với sự kết hợp giữa trí tuệ nhân tạo và công nghệ xử lý ngôn ngữ tự nhiên, Quillbot có khả năng phân tích và chỉnh sửa ngữ pháp, cú pháp, và cấu trúc câu một cách tự động và hiệu quả.



Hình 2.3. Sử dụng Automark chấm và thêm phản hồi tự động

Công cụ này cung cấp nhiều tính năng hữu ích, bao gồm việc sửa lỗi ngữ pháp và cú pháp, cung cấp từ đồng nghĩa và cách diễn đạt khác nhau, cũng như đề xuất cách cải thiện cho cấu trúc câu và lưu ý về phong cách viết. Điều này giúp người dạy có thể đưa ra phản hồi nhanh chóng cho người học về mặt ngữ pháp, một vấn đề khó khăn mà nhiều học sinh, sinh viên ở Việt Nam gặp phải trong quá trình viết. Đây là công cụ cần thiết cho để giúp giáo viên sửa lỗi ngữ pháp cơ bản

cho người học mà không tốn nhiều thời gian sửa từng lỗi. Với giao diện thân thiện và dễ sử dụng, phản hồi nhanh chóng, Quillbot là một công cụ hữu ích người dạy có thể sử dụng trong quá trình chấm điểm bài viết tiếng Anh của HS, SV.

3. Kết luận và đề xuất

Trong bối cảnh mạng lưới giáo dục ngày càng phát triển, việc áp dụng các công cụ AI trong quá trình đánh giá KNV đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng giáo dục và hỗ trợ sự phát triển của người học. Qua việc xem xét và phân tích đặc điểm của một số công cụ AI chấm viết tự động như Automark và Quillbot, có thể thấy rằng các công cụ này mang lại nhiều lợi ích đáng kể, từ việc tiết kiệm thời gian và công sức cho người dạy đến việc cung cấp phản hồi cá nhân hóa và khuyến khích sự tự chủ trong học tập cho người học.

Tuy nhiên, cũng cần nhấn mạnh rằng việc sử dụng công cụ AI chỉ là một phần của quá trình đánh giá. Sự hiểu biết và can thiệp của con người vẫn rất cần thiết để đảm bảo tính chính xác, công bằng và minh bạch trong quá trình đánh giá. Đồng thời, việc phát triển và cải thiện các công cụ AI cũng là một hướng đi quan trọng trong tương lai để tối ưu hóa quá trình đánh giá và nâng cao chất lượng giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

1. Cole, J., & Feng, J. (2015). Effective Strategies for Improving Writing Skills of Elementary English Language Learners. *Effective Strategies for Improving Writing Skills of Elementary English Language Learners*, 1–25.
2. Fitria, T. N. (2021). QuillBot as an online tool: Students' alternative in paraphrasing and rewriting of English writing. *Englisia: Journal of Language, Education, and Humanities*, 9(1), 183. <https://doi.org/10.22373/ej.v9i1.10233>.
3. Garcia, A. B., & Johnson, M. D. (2021). Quillbot: An Evaluation of Its Effectiveness in Improving English Writing Skills. *Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 8(2), 167-182.
4. Patel, S., & Nguyen, H. (2020). Automark: A Case Study of Its Implementation in Secondary Education. *Journal of Writing Assessment*, 12(3), 211-225.

Chiến lược học ngoại ngữ của sinh viên không chuyên

Nguyễn Thị Thùy Dương*

* Bộ môn Ngoại ngữ, Học viện Chính sách và Phát triển

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: This article focuses on researching and analyzing language learning strategies among second language learners, especially non-major English students. Learning strategies are defined as methods and processes that support the learning process, especially when acquiring a new language like English. The article presents various methods for identifying learning strategies, including interviews, questionnaires, journals, and written notes, as well as cognitive monitoring notes. Discussing the importance of understanding learning strategies, the article also delves into conducting research in the classroom and how they can support more effective teaching practices.

Keywords: ELS, FLS, chiến lược học ngoại ngữ

1. Đặt vấn đề

Với sự phát triển của xã hội và nhu cầu ngày càng tăng, ngoại ngữ như một công cụ giao tiếp toàn cầu. Vì vậy việc nắm bắt và áp dụng các chiến lược học ngoại ngữ trở nên cực kỳ quan trọng. Tuy nhiên, để hiểu rõ và áp dụng các chiến lược này, chúng ta cần có sự nghiên cứu và phân tích cụ thể. Vậy chiến lược học ngoại ngữ đối với sinh viên học ngôn ngữ là gì và làm thế nào chúng có thể được nghiên cứu và áp dụng trong môi trường học tập một cách hiệu quả?

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa về chiến lược học ngoại ngữ

Chiến lược học là các quy trình giúp hỗ trợ một nhiệm vụ học tập. Chiến lược thường là những quyết định có ý thức và định rõ mục tiêu, đặc biệt là trong giai đoạn ban đầu khi đối mặt với ngôn ngữ mới. Một khi một chiến lược học trở nên quen thuộc thông qua việc sử dụng lặp lại, nó có thể được thực hiện một cách tự động, nhưng hầu hết người học sẽ có thể nhớ lại chiến lược đó khi cần. Chiến lược học quan trọng trong việc học và giảng dạy ngôn ngữ thứ hai vì hai lý do chính. Lý do đầu tiên, bằng việc nghiên cứu các chiến lược được sử dụng bởi người học ngôn ngữ thứ hai trong quá trình học ngôn ngữ, chúng ta có cái nhìn sâu sắc về các quá trình nhận thức, nhận thức, xã hội và tình cảm liên quan đến học ngôn ngữ. Lý do thứ hai ủng hộ nghiên cứu về chiến lược học ngoại ngữ là người học có thể được giảng dạy các chiến lược mới, từ đó giúp họ trở thành người học xuất sắc hơn. Nhiều nghiên cứu mô tả đã đề cập đến mục tiêu của việc hiểu rõ phạm vi và loại chiến lược học được sử dụng bởi người học ngôn ngữ một cách hiệu quả và sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược học giữa người học hiệu quả và nhóm người học

kém hiệu quả hơn. Tuy nhiên, cho đến gần đây, có ít nghiên cứu hơn tập trung vào mục tiêu thứ hai, đó là cố gắng giảng dạy chiến lược học ngôn ngữ trong các lớp học.

Chiến lược học tùy thuộc vào bối cảnh học và sở thích của người học. Nếu người học cảm nhận rằng một nhiệm vụ như học từ vựng yêu cầu nổi chính xác một từ mới với định nghĩa của nó trong một khoảng thời gian nhất định (như trong một bài kiểm tra), họ có thể quyết định sử dụng chiến lược ghi nhớ. Sự lựa chọn chiến lược ghi nhớ sẽ phụ thuộc vào sự hiểu biết của họ về quá trình học của bản thân và vào chiến lược nào đã thành công trong quá khứ (Hsiao, 2004). Một nhiệm vụ khác, như việc thảo luận về chủ đề của một câu chuyện ngắn, sẽ đòi hỏi các chiến lược khác nhau so với ghi nhớ - như đưa ra suy luận về ý nghĩa mục đích của tác giả và áp dụng kiến thức trước đó của người học về chủ đề. Hiểu đúng về nhiệm vụ học ngoại ngữ liên quan chặt chẽ đến các mục tiêu được đề xuất trong mỗi bối cảnh văn hóa của người học, vì một chiến lược học được đánh giá cao trong một nền văn hóa có thể bị coi là không thích hợp trong nền văn hóa khác (Wharton, 2000). Một chiến lược học cụ thể có thể giúp người học trong một ngữ cảnh cụ thể đạt được mục tiêu học tập mà người học coi là quan trọng, trong khi các chiến lược học khác có thể không hữu ích cho mục tiêu học tập đó.

2.2. Phương pháp xác định Chiến lược của Người học

Chiến lược học được xác định thông qua các phương pháp tự báo cáo khác nhau. Mặc dù tự báo cáo có sai số, nhưng chưa có phương pháp nào hiệu quả hơn nhằm xác định quy trình tư duy và kỹ thuật hoàn thành một nhiệm vụ học. Chiến lược học phần

lớn là không thể quan sát, mặc dù một số có thể được liên kết với hành vi quan sát được. Ví dụ, một sinh viên đang nghe thông tin mới có thể sử dụng sự chú ý chọn lọc (không thể quan sát được) để tập trung vào ý chính và sau đó quyết định ghi chú (quan sát được) về những ý chính này. Cách duy nhất để tìm hiểu liệu sinh viên có sử dụng sự chú ý chọn lọc trong một nhiệm vụ hiểu nghe hay không là hỏi họ. Quan sát đơn thuần đã không đủ để xác định chiến lược của người học (Cohen, 1998).

2.2.1. Phỏng vấn

Trong cuộc phỏng vấn, người học được khuyến khích nhớ lại một nhiệm vụ học gần đây và mô tả những gì họ đã làm để hoàn thành nó (Macaro, 2001). Cuộc phỏng vấn có thể cho biết chính xác các chiến lược học của sinh viên vì nó được tiến hành ngay sau khi hoàn thành một nhiệm vụ. Nhiệm vụ thực tế được quay video, và người phỏng vấn sau đó xem lại video, tạm dừng khi cần thiết và hỏi sinh viên mô tả suy nghĩ của họ tại các thời điểm cụ thể trong quá trình học tập.

2.2.2. Bảng câu hỏi

Phương pháp thường xuyên nhất để xác định chiến lược học của sinh viên là thông qua các bảng câu hỏi. Một số nghiên cứu đã phát triển các bảng câu hỏi dựa trên các nhiệm vụ mà sinh viên vừa hoàn thành (xem Rubin, 2003). Tuy nhiên, hầu hết các nghiên cứu mô tả đã dựa vào một bảng câu hỏi được phát triển bởi Oxford, tạo ra chiến lược học ngoại ngữ- Strategy Inventory for Language Learning (SILL). Bảng câu hỏi này đã được sử dụng rộng rãi để thu thập dữ liệu về một lượng lớn người học ngôn ngữ (xem Wharton, 2000). SILL là một phương tiện đo lường chuẩn với các phiên bản cho sinh viên học tiếng Anh như ngôn ngữ thứ hai (ESL) và sinh viên của nhiều ngôn ngữ khác nhau, và do đó có thể được sử dụng để thu thập và phân tích thông tin về một số lượng lớn sinh viên. Nó cũng đã được sử dụng trong các nghiên cứu để liên kết việc sử dụng chiến lược với các biến như phong cách học, giới tính, trình độ chuyên môn, văn hóa và nhiệm vụ (Wharton, 2000). Oxford và đồng nghiệp của cô hiện đang phát triển một bảng câu hỏi dựa trên nhiệm vụ để bổ sung cho SILL (Oxford et al., 2004).

2.2.3. Nhật ký và ghi chú viết

Nhật ký và ghi chú viết cũng đã được sử dụng để xác định các chiến lược học của người học ngôn ngữ. Trong những bản nhật ký này, người học viết những quan sát cá nhân về trải nghiệm học tập của họ và cách họ đã cố gắng giải quyết vấn đề ngôn ngữ.

Rubin (2003) đề xuất sử dụng những cuốn nhật ký cho mục đích giáo dục để giúp sinh viên phát triển nhận thức tư duy về quá trình và chiến lược học của họ. Một biến thể thú vị khác của nghiên cứu nhật ký được thực hiện gần đây bởi Ikeda, Takeuchi (2003), người đã kiểm tra các sách và bài luận của những người học tiếng Nhật xuất sắc ở nhiều nước khác nhau và phân tích từng tác giả để tìm ra chứng cứ về việc họ đã sử dụng các chiến lược học có trong mô tả về quá trình học tiếng ngoại của họ.

2.3. Nghiên cứu trong lớp học về hướng dẫn chiến lược học ngôn ngữ

Một nghiên cứu mới hoàn thành gần đây được xây dựng dựa trên công trình của Ikeda và Takeuchi (2003) nhằm khám phá sâu hơn về tác động của độ khó trong nhiệm vụ trong việc đọc hiểu và sử dụng các chiến lược. Sinh viên đại học ESL đã hoàn thành hai bài đọc (một dễ, một khó); những điểm số này được sử dụng để xác định xem sinh viên có khả năng đọc tốt hơn hay kém hơn, đồng thời cũng đã hoàn thành bảng câu hỏi về việc sử dụng chiến lược của họ cho hai bài đọc. Để dễ đọc, có rất ít sự khác biệt trong việc sử dụng chiến lược giữa những người đọc thông thạo hơn và kém hơn. Tuy nhiên, đối với những bài đọc khó hơn, những sinh viên kém thành thạo thực tế đã sử dụng nhiều chiến lược hơn so với những sinh viên thành thạo hơn. Nhóm tác giả cho rằng phát hiện này là do việc đọc “khó” thực ra không phải là thách thức lớn đối với những sinh viên có trình độ cao hơn và do đó họ không cần sử dụng nhiều chiến lược học tập.

Học từ vựng mới bằng ngôn ngữ thứ hai là một quá trình liên tục, không phải là một sự kiện đơn lẻ. Sinh viên ở trình độ sơ cấp thường có xu hướng tin rằng việc học từ vựng là yếu tố quan trọng nhất trong việc tiếp thu ngôn ngữ thứ hai. Họ thường tập trung mọi nỗ lực và chiến lược vào việc học từ vựng, coi đây là phần duy nhất cần thiết để làm chủ ngôn ngữ mới. Tuy nhiên, không phải chiến lược nào cũng mang lại hiệu quả như nhau. Các chiến lược xử lý sâu, chẳng hạn như liên kết từ vựng với ngữ cảnh hoặc hình ảnh, được cho là hiệu quả hơn nhiều trong việc ghi nhớ từ vựng so với các phương pháp lặp lại học vẹt. Những chiến lược này giúp người học không chỉ nhớ từ vựng lâu hơn mà còn hiểu sâu hơn về cách sử dụng từ trong ngữ cảnh. Điều này khác hẳn với cách học thuộc lòng, nơi từ vựng thường bị quên ngay sau khi kiểm tra. Việc áp dụng các chiến lược học từ vựng một cách có hệ thống và sáng tạo sẽ giúp sinh viên nắm vững ngôn ngữ mới một cách bền

vững và toàn diện hơn. Vì vậy, học từ vựng không chỉ là học thuộc mà còn là quá trình hiểu và áp dụng từ vựng vào thực tế

Trong một nghiên cứu từ vựng mô tả gần đây về sinh viên đại học Hồng Kông học tiếng Anh, Fan (2003) đã xác định những hàm ý quan trọng đối với việc giảng dạy chiến lược. Ví dụ, khi học sinh nhận thấy một chiến lược nào đó hữu ích, họ sẽ sử dụng nó thường xuyên hơn những chiến lược mà họ không cho là hữu ích. Mặc dù vậy, những học sinh có trình độ từ vựng cao hơn đã sử dụng các chiến lược thường xuyên hơn đáng kể ngay cả khi họ không nhận thấy chúng hữu ích. Phát hiện này gợi ý rằng học sinh có thể sử dụng nhiều chiến lược học tập hơn nếu giáo viên trước tiên thuyết phục sinh viên về tính hữu ích của chúng.

Cách tiếp cận này được thực hiện trong một loạt nghiên cứu điển hình ở Anh, trong đó các nhà nghiên cứu làm việc chặt chẽ với năm giáo viên trung học dạy ngôn ngữ hiện đại khi giáo viên thử nghiệm hướng dẫn chiến lược học tập cho nhiều nhiệm vụ khác nhau (Grenfell & Harris, 1999). Ba trong số các giáo viên tập trung vào việc giảng dạy các chiến lược ghi nhớ từ vựng. Hướng dẫn chiến lược nhìn chung rất rõ ràng và siêu nhận thức của học sinh được phát triển thông qua nhiều hoạt động nâng cao ý thức. Hầu hết sinh viên đều sẵn sàng áp dụng các chiến lược mới, mặc dù họ hiếm khi sử dụng chúng kết hợp. Hiệu suất trong các bài kiểm tra chỉ ra rằng các chiến lược ghi nhớ đã hữu ích cho nhiều người trong việc học từ vựng mới.

3. Kết luận và đề xuất

Nghiên cứu về chiến lược học ngôn ngữ sẽ tiếp tục được thực hiện khi các nhà nghiên cứu tìm ra tính đa dạng về phương pháp học của người học và các quá trình nhận thức, xã hội và tình cảm phức tạp liên quan đến việc xử lý ngôn ngữ đầu vào và sử dụng ngôn ngữ cho nhiều mục đích khác nhau. Trong khi đó, trong lĩnh vực đào tạo ngoại ngữ, các nhà giáo dục và nhà nghiên cứu phương pháp sẽ tiếp tục tìm kiếm các phương pháp giảng dạy hiệu quả hơn, với sự tập trung ngày càng cao vào việc định hướng lấy người học làm trung tâm và trao quyền cho họ trong quá trình học.

Các nghiên cứu can thiệp cụ thể sẽ cung cấp thông tin về ảnh hưởng của việc hướng dẫn chiến lược học tập đối với thành tích và trình độ ngôn ngữ. Điều này đòi hỏi việc tiến hành nghiên cứu trên nhiều nhóm học sinh khác nhau, bao gồm người học tham gia các chương trình ngoại ngữ tích hợp và không tích hợp,

học sinh/ sinh viên ở độ tuổi học đang tham gia vào các chương trình song ngữ và học ngôn ngữ thứ hai, cũng như học sinh/ sinh viên ở mức độ giáo dục và ngôn ngữ khác nhau.

Lĩnh vực thứ hai cần được nghiên cứu là sự phát triển kiến thức chuyên môn của giáo viên về việc tích hợp các chiến lược học tập vào quá trình giảng dạy. Việc đánh giá các mô hình khác nhau về việc chuẩn bị của giáo viên có thể giúp cải thiện và tối ưu hóa các phương pháp giảng dạy hiện có. Ngoài ra, cần nghiên cứu để hiểu rõ hơn mối quan hệ giữa việc hướng dẫn chiến lược học tập hiệu quả và các yếu tố liên quan đến giáo viên như phương pháp giảng dạy, thái độ và niềm tin, cũng như mức độ chuẩn bị trước khi giảng dạy.

Việc tiếp tục nghiên cứu các chiến lược học tập, cả trong các lĩnh vực này và các lĩnh vực khác, là rất quan trọng. Chỉ qua sự hiểu biết sâu sắc hơn về quá trình học và dạy, người dạy mới có thể giúp nhiều người học ngôn ngữ đạt được thành công hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. London: Longman.
2. Fan, M. Y. (2003). *Frequency of use, perceived usefulness, and actual usefulness of second language vocabulary strategies: A study of Hong Kong learners*. *Modern Language Journal*, 87(2), 222–241.
3. Grenfell, M., & Harris, V. (1999). *Modern languages and learning strategies: In theory and practice*. London: Routledge
4. Hsiao, T.-Y., & Oxford, R. L. (2002). *Comparing theories of language learning strategies: A confirmatory factor analysis*. *Modern Language Journal*, 86(3), 368–383.
5. Ikeda, M., & Takeuchi, O. (2003). *Can strategy instruction help EFL learners to improve their reading ability? An empirical study*. *JACET Bulletin*, 37, 49–60.
6. Macaro, E. (2001). *Learning strategies in foreign and second language classrooms*. London: Continuum.
7. Oxford, R., Cho, Y., Leung, S., & Kim, H.-J. (2004). *Effect of the presence and difficulty of task on strategy use: An exploratory study*. *International Review of Applied Linguistics*, 42, 1–47.
8. Rubin, J. (2003). *Diary writing as a process: Simple, useful, powerful*. *Guidelines*, 25(2), 10–14.
9. Wharton, G. (2000). *Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore*. *Language Learning*, 50(2), 203–243.

Tăng cường sự tự tin giúp cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên năm thứ ba ngành ngôn ngữ Anh tại Trường Đại học Bạc Liêu

Trương Thị Như Ý*

*ThS. Trường Đại học Bạc Liêu

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Speaking is one of four important skills in learning a foreign language, specifically English. To speak English well, the speaker needs to have knowledge or skills to communicate effectively. Important factors contributing to good speaking include not only vocabulary, grammatical structures or social knowledge, but also confidence when presenting a certain issue. For most Vietnamese students, speaking fluently, clearly and confidently in English is a difficult problem because this language is taught as a foreign language. Students at Bac Lieu University are of no exception, specifically third-year students majoring in English Language. They are always nervous and timid when speaking even though they are encouraged a lot. This psychological factor is a huge barrier to proficient communication. Therefore, in order to effectively teach and learn English speaking, teachers must clearly understand the psychology of students. Through this article, the author points out the limitations in speaking classes, and proposes a few solutions to increase students' confidence, helping them overcome obstacles when learning speaking skills.

Keywords: Confidence, speaking skills, improvement, solutions, English majors

1. Đặt vấn đề

Tự tin được thể hiện trong học tập, đó là khi chúng ta gặp một đề khó nếu như người nhút nhát không tin vào khả năng mình thì nhìn câu hỏi đã thấy sợ và không thể tìm ra đáp án. Thế nhưng đối với người tự tin vào khả năng của mình thì họ sẽ bình tĩnh trước câu hỏi khó đấy sau đó tìm cách trả lời theo những gì mình đã được học. Bởi vì khi không tin tưởng vào khả năng của mình thì khi thấy vấn đề khó ta bị yếu tố tinh thần chi phối khiến không thể nhớ được gì cả. Còn khi người ta tự tin vào bản thân mình thì ta sẽ thoải mái tinh thần, bình tĩnh nhớ lại những kiến thức mình đã được học và giải quyết theo trình tự. Có thể nói tự tin là một bí quyết để dẫn tới thành công. Hay cả trả lời câu hỏi của giáo viên trên lớp, sự khác biệt của tự tin và nhút nhát nó khác nhau rất nhiều. Khi người tự tin đứng lên thì sẽ dũng cảm trả lời trong khi người nhút nhát thì dẫu có kiến thức vẫn cứ bị run nói ấp úng và không gãy gọn. Các đặc trưng của kỹ năng nói: Theo Louma (2004), hoạt động nói của người học nên được đánh giá dựa trên sự tương đương giữa mức độ trôi chảy và độ chính xác. Cả sự trôi chảy và độ chính xác đều là những yếu tố quan trọng trong giao tiếp.

Độ trôi chảy: Theo Littlewood (2007), lưu loát là khả năng người học nói một cách dễ hiểu để không làm gián đoạn quá trình giao tiếp vì người nghe có thể mất hứng thú. Còn theo Hedge (2000) cho rằng sự lưu loát là khả năng trả lời mạch lạc bằng cách kết nối các

từ và cụm từ, phát âm rõ ràng, sử dụng trọng âm và ngữ điệu. Trong giảng dạy kỹ năng nói, GV đều đặt ra mục tiêu chung cần đạt được đó là khả năng nói trôi chảy, mạch lạc vì đây là đặc điểm quan trọng khi trình bày. Độ lưu loát còn là khả năng biết kết hợp từ, câu và ý tưởng với nhau một cách hiệu quả theo cách phù hợp để diễn đạt một cách dễ hiểu vấn đề đang nói đến.

Độ chính xác

Độ chính xác cũng là một khía cạnh vô cùng quan trọng trong đánh giá kỹ năng nói một ngôn ngữ bất kỳ. Người học cần chú ý đầy đủ đến tính chính xác và đầy đủ của hình thức ngôn ngữ khi nói như chú trọng vào cấu trúc ngữ pháp, từ vựng và cách phát âm (Thornbury, 2005).

- Ngữ pháp: gồm kiến thức và khả năng sử dụng các cấu trúc ngữ pháp trong giao tiếp (cấu trúc câu, liên kết câu, cấu trúc từ, sắp xếp từ loại trong câu...)

- Từ vựng: gồm kiến thức và khả năng sử dụng từ vựng: từ đơn, từ ghép, thành ngữ và từ loại ngữ pháp (mạo từ, đại từ, từ chỉ chỗ, từ chỉ số lượng...)

- Ngữ âm: gồm kiến thức và khả năng nhận biết và sử dụng các âm vị, cấu tạo ngữ âm của từ (kết hợp âm tiết, nhân từ...), ngữ điệu của câu (nhịp điệu của câu, nói âm...).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng dạy kỹ năng nói

2.1.1. Giáo trình giảng dạy

SV năm thứ ba chuyên ngành Ngôn Ngữ Anh tại

trường Đại học Bạc Liêu được giảng dạy với giáo trình IELTS Advanced Speaking and Listening Skills của tác giả Jon Marks. Với cuốn sách này, SV được tiếp cận với hình thức thi nói và nghe trình độ IELTS. Cuốn sách được chia làm 2 phần: Nói, và Nghe.

Nội dung phần Nói có 5 điểm nổi bật:

Giải thích cấu trúc bài thi và các mẹo giúp người đọc dự đoán

Ngữ pháp, từ vựng, cụm từ và cách diễn đạt liên quan đến những chủ đề đặc trưng

Kiểm tra kỹ năng và chiến thuật cho bài thi

Cơ hội để học sinh thực hành nói theo cấu trúc bài thi

Audio mẫu

Nội dung của phần Listening có 3 đặc trưng:

Giải thích cấu trúc bài thi và các tips giúp người đọc dự đoán

Phát triển chiến thuật nghe và lấy thông tin cần thiết cho các câu trả lời

Tài liệu nghe đi kèm audio

Bố cục cuốn sách:

Units 1 và 2: Tập trung vào bài Speaking part 1. Phần này tập trung vào các chủ đề thân thuộc trong cuộc sống hàng ngày. Units 3 đến 7: Các phần nội dung dựa trên Part 1 để hướng đến Part 2 của bài thi, sau đó mở rộng hơn đến Part 3. Units 8 và 9: Listening

Một số đặc điểm của phần Nói trong cuốn sách:

Thử trước! Trước khi bắt đầu vào học, người học được khuyến khích là nói luân phiên về chủ đề này. Nó sẽ giúp họ nhìn nhận ra điểm mạnh và điểm yếu của mình, từ đó hiểu mình cần cải thiện như thế nào.

Spotlight: Giải thích và thực hành ngữ pháp, từ vựng, cụm từ và cách diễn đạt mà nó hữu ích cho bài thi nói về chủ đề của bài học cùng các dạng đặc thù của bài thi nói IELTS

Exam Skills: Kỹ năng và chiến thuật để cải thiện câu trả lời. Chúng sẽ giúp người học đưa ra những câu trả lời phức tạp hơn để thể hiện hết khả năng sử dụng ngôn ngữ của mình.

Prepare and practice (Chuẩn bị và thực hành) Các hoạt động để tổ chức và phát triển ý, từ đó người học sẽ có nhiều thứ để nói về chủ đề được đưa ra. Thực hành luân phiên theo nhóm tương tự như trong bài thi thật, mục đích để sử dụng ngôn ngữ được học trong bài nhiều nhất có thể.

Nghe: Nghe để lấy thông tin từ bài nói trong audio. So sánh với phần trả lời của mình để học nhiều hơn những ý hữu ích và các chiến thuật

Phát âm: Các nhiệm vụ phải làm và gợi ý giúp tăng phần này trong bài thi nói

Tips: Lời khuyến và thông tin để cải thiện phần nói trong kỳ thi thật

Check and challenge: Hoạt động để xem lại nội dung đã được học trong bài, thêm gợi ý cho việc học thêm và phát triển các kỹ năng.

4 bài thi nói và bài tập thực hành nhóm

2.1.2. Vấn đề SV thường gặp

Dù là SV năm ba với lượng kiến thức và kỹ năng đã khá thuần thục, nhưng trên thực tế điều khiến tác giả cảm thấy rất băn khoăn lo lắng chính là chưa thấy được sự tự tin trong giao tiếp bằng tiếng Anh. Đa số các em rất ngại mở miệng để đối đáp hoặc tương tác với GV và các bạn cùng lớp trong suốt giờ học nghe nói. SV luôn ở trong tâm thế lo sợ bị mời lên trả lời những câu hỏi theo mỗi bài học, sợ chia sẻ quan điểm cá nhân trong các phần thảo luận nhóm. Do vậy, GV rất khó tiếp cận để nắm bắt được quan điểm của SV về nội dung của bài học. Mỗi lần SV được mời đưa ra ý kiến về một vấn đề nghị luận xã hội nào đó, GV thường bắt gặp ánh mắt nhìn thiếu tự tin, hay nhìn xung quanh không tập trung vào người nghe với cách nói ấp úng, ngập ngừng khi trả lời câu hỏi. Điều này vô tình tạo ra không khí không thoải mái cho cả người nghe và người trình bày. Tâm lý này gây ra hiện tượng SV liên tục mắc lỗi sai về cấu trúc ngữ pháp và từ vựng, do vậy càng làm cho họ mất tự tin hơn nên lưỡng lự cho những lần phát biểu về sau.

2.2. Biện pháp nâng cao sự tự tin cho SV trong kỹ năng nói

2.2.1. Về phía GV

2.2.1.1. Khen ngợi kịp thời

Yếu tố cảm xúc rất quan trọng trong mỗi giờ học, đặc biệt là giờ học nói. Cảm xúc tích cực giúp SV tự tin, mạnh dạn hơn, có hứng thú hơn trong các hoạt động nói.

Bảng lời nói

Ca dao tục ngữ có câu rất sâu sắc: “lời nói không mất tiền mua, lựa lời mà nói cho vừa lòng nhau”. Lời khen, lời nói tốt đẹp từ GV sẽ mang lại giá trị tích cực trong quá trình giảng dạy. Câu nói này có thể áp dụng trong cách giảng dạy kỹ năng nói để thúc đẩy sự tự tin cho SV, giúp họ thấy được sự đồng cảm, sự khích lệ từ phía GV để làm giảm cảm giác căng thẳng trong giờ học. Với tâm lý thoải mái, SV sẽ thấy dễ dàng trong việc tham gia các hoạt động nói trên lớp. Dưới đây là một vài lời khen ngợi khi nghe ai đó nói bằng tiếng Anh:

Good/great job!

Perfect! Wonderful! Excellent!

You're right!

That's a great/good idea!

Bảng điểm số

SV đến với môi trường đại học dù mục tiêu chính là chinh phục lượng kiến thức cần có, nhưng một điều

quan trọng không kém chính là điểm số đạt được đối với từng học phần trong cả chương trình đào tạo và chất lượng của tấm bằng đại học sau khi tốt nghiệp. Với điểm số thấp cho một học phần bất kỳ sẽ kéo theo thành tích tiêu cực cho điểm tích lũy của cả học kỳ. Nắm được tâm lý này, GV cần tập trung khích lệ SV bằng cách tặng thêm điểm đóng góp xây dựng bài trên lớp để SV thấy rằng nỗ lực, cố gắng của mình luôn được nhìn nhận từ phía GV, giúp họ có thêm động lực để nói tiếng Anh và tâm lý thoải mái hơn khi đón nhận ngôn ngữ không phải tiếng mẹ đẻ. Với những lần trả lời câu hỏi hoặc đóng góp ý kiến trên lớp, GV có thể tặng thêm điểm, chẳng hạn 0,1 hoặc 0,2 cho mỗi lần phát biểu. Với điểm số khích lệ này, SV sẽ hăng say hơn, tham gia các hoạt động trên lớp nhiều hơn. Như vậy, phát biểu với tần suất dày hơn, SV sẽ càng ngày càng tự tin hơn trong các hoạt động nói.

2.2.1.2. Trò chuyện với SV sau giờ học

Ngoài các biện pháp nêu trên, khía cạnh tâm lý cũng cần được chú trọng trong việc nâng cao sự tự tin cho SV trong nâng cao kỹ năng nói. GV cũng nên dành một khoảng thời gian để nói chuyện với SV của mình sau giờ học để hiểu được những khó khăn mà SV đang đối mặt khi học nói Tiếng Anh cũng như mong muốn của họ đối với GV. Như vậy thầy và trò sẽ hiểu nhau hơn để SV có tâm lý thoải mái nhất trong quá trình học nói Tiếng Anh.

2.2.2. Về phía SV

Trong bất kỳ hoàn cảnh nào, SV phải là người chủ động trong tất cả các hoạt động mà GV đề ra. Họ phải thể hiện tính tích cực cần có để chủ động lĩnh hội kiến thức từ phía GV. Ngoài các hoạt động trên lớp, SV cần rèn sự tự tin thông qua các hoạt động ngoài lớp, một hoạt động điển hình là chuyến giao lưu, kết nối với SV ngoài trường. Một ví dụ điển hình cho thấy sự tự tin của SV được cải thiện lên rất nhiều là buổi giao lưu với tên gọi “Cultural Discovery Camp” với SV trường vào giữa tháng 3/2024 vừa qua. SV được chia theo nhóm 6 người để hoạt động. Mỗi nhóm gồm 3 thành viên đến từ trường Đại học Bạc Liêu và 3 thành viên còn lại từ trường Đại học Sư phạm Kỹ Thuật TpHCM Các nhóm SV được giao nhiệm vụ làm một đoạn video giới thiệu về các danh thắng ở Bạc Liêu. Thông qua buổi giao lưu này, SV được làm quen với bạn mới với tâm thế cởi mở, gần gũi giữa bạn bè đồng trang lứa. Họ thoải mái trò chuyện, thảo luận bằng tiếng Anh thông qua hoạt động nhóm. SV cũng học được thêm nhiều kiến thức mới cũng như tính năng động, tự tin của SV trường bạn. do vậy, tác giả nhận thấy SV cần tích cực tham gia những phong trào như vậy để ngày càng phá bỏ sự nhút nhát của bản

thân trong các hoạt động nói. Nhờ vậy, sự tự tin được sẽ dần được lan tỏa mạnh mẽ hơn trong SV thông qua các hoạt động ngoài giờ, nơi mà họ không bị gò bó bởi những quy định của trường lớp.

3. Kết luận

Sự tự tin là một trong những yếu tố chen chốt có ảnh hưởng đến sự tiến bộ của người học trong quá trình học Tiếng Anh nói chung và kỹ năng nói nói riêng. Do vậy, cả người dạy và người học cần phải chú ý đến tầm quan trọng của yếu tố này để đạt được nhiều thành công trong giao tiếp. Về phía người dạy, giáo viên cần phải tạo cho học sinh môi trường học tập vui vẻ, thoải mái, luôn khuyến khích, động viên, hướng dẫn tận tâm trong suốt quá trình học; thiết kế các hoạt động nói phù hợp cho SV. Về phía người học, họ cần phải nâng cao ý thức của bản thân về tầm quan trọng của việc thực hành nói hàng ngày để nâng cao trình độ cũng như tính chủ động và tự tin của mình và khiến họ trở nên mạnh dạn hơn trong giao tiếp. Tác giả hy vọng bài viết này sẽ phần nào đưa ra gợi ý hữu ích cho GV trong việc nâng cao tính tự tin cho SV chuyên ngữ, giúp họ nâng cao kỹ năng nói cho bản thân để đạt được nhiều thành công hơn nữa trong giao tiếp sau này.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bryson, B. (2003). *Mother tongue*. Texas: Harper collins.
- [2] Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- [3] Littlewood, W. (2007). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4] Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- [5] MacIntyre, P. D., Clement, R., Dornyei, Z., & Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal*, 82, 545-562.
- [6] Nguyễn Thanh Vân, (2012), Năng lực giao tiếp và vấn đề giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành trong thời hội nhập. *Ngôn ngữ & Đời sống*, 3, 197.
- [7] Nunan, D. (2003). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge, England: Cambridge University Press. Cambridge University Press.
- [8] Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. Harmer, J. (Ed). London: Longman
- [9] Ur, P. (1996), *A course in language teaching: Practice and Theory*, Cambridge, London.

Đọc hiểu tài liệu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên ngành Công nghệ thông tin tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội: khó khăn và giải pháp

Đỗ Mai Uyên*; Đoàn Vân Kiều*; Nguyễn Thuỳ Linh*

**ThS. Bộ môn Ngoại ngữ - Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội*

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: *Information Technology students are facing some difficulties in learning English for Information Technology. This article is to find out some challenges and propose solutions. These solutions focus on solving problems of learning vocabulary, and grammar, and developing reading comprehension skills for specialized documents. This article is expected to help Information Technology students better understand English for specific purposes.*

Keywords: *Challenges, solutions, English for Information Technology.*

1. Đặt vấn đề

Việc học môn tiếng Anh nói chung đối với SV Việt Nam cũng là một thách thức, đặc biệt đối với môn Tiếng Anh chuyên ngành (TACN) của SV ngành Công nghệ thông tin (CNTT) gặp nhiều khó khăn hơn. TACN từ lâu đã nhận được sự quan tâm đặc biệt không những của Nhà trường bởi tầm quan trọng và ý nghĩa thiết thực của nó. Tuy nhiên, với sự nỗ lực của cả thầy và trò, kỹ năng đọc hiểu của hầu hết SV chưa đáp ứng được yêu cầu của môn học. Có rất nhiều yếu tố ảnh hưởng đến quá trình dạy và học môn đọc hiểu TACN như: tài liệu, phương pháp giảng dạy, phương pháp học tập, ý thức của SV,... Từ thực tế đó, chúng tôi tiến hành nghiên cứu đề xuất các giải pháp để giải quyết những khó khăn khi học môn học này. Các giải pháp này tập trung giải quyết khó khăn khi học từ vựng, ngữ pháp và kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành, giúp SV học tập môn học này được hiệu quả.

Tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội, SV ngành CNTT được học TACN vào vào học kỳ 2, năm thứ 2 sau khi SV đã hoàn thành 3 học phần tiếng Anh cơ bản 1,2,3. Mục tiêu của việc học TACN CNTT là SV phải được trang bị kiến thức về từ vựng chuyên ngành, nâng cao kiến thức ngữ pháp và đặc biệt là phát triển kỹ năng đọc hiểu tài liệu chuyên ngành.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa TACN (ESP) và TACN CNTT (EIT)

TACN (ESP – English for specific purposes) là những từ ngữ, thuật ngữ đi sâu vào một lĩnh vực mà chỉ ngành đó mới có, thường dành cho SV đại học hoặc những người đã đi làm, có liên quan đến từ vựng của lĩnh vực và kỹ năng cụ thể mà họ cần.

Hutchinson & Waters (1987) định nghĩa TACN là

“một hướng tiếp cận trong giảng dạy ngôn ngữ nhằm đáp ứng nhu cầu của nhóm người cụ thể”. Dudley-Evans (1998) đề cập tới một số đặc điểm sau: ESP được thiết kế nhằm đáp ứng nhu cầu cụ thể của người học; nó sử dụng các phương pháp và hoạt động (ngôn ngữ) của chuyên ngành mà nó phục vụ; nó tập trung vào kiểu loại ngôn ngữ phù hợp với các hoạt động này về ngữ pháp, từ vựng, kỹ năng học tập, phong cách.

TACN CNTT (English for Information Technology) là học phần bắt buộc thuộc khối kiến thức giáo dục chuyên nghiệp trong chương trình đào tạo hệ đại học. Học phần giới thiệu kiến thức cơ bản về các thuật ngữ chuyên môn cơ bản, các cấu trúc câu thường gặp trong chuyên ngành CNTT. Giúp người học hiểu được các văn bản về công nghệ thông tin. Biết vận dụng kiến thức chuyên ngành tiếng Anh để đọc và nghiên cứu các tài liệu tham khảo về CNTT, có khả năng đọc, dịch, viết, các tài liệu có liên quan đến chuyên ngành tương tác với các xu hướng CNTT mới trong ngôn ngữ tiếng Anh.

2.2. Tầm quan trọng của TACN Công nghệ thông tin.

Đối với các nhà tuyển dụng, đặc biệt trong lĩnh vực Công nghệ thông tin, tiếng Anh cơ bản là một yếu tố cần thiết và TACN là một yêu cầu quan trọng không thể thiếu trong việc lựa chọn ứng viên cho công việc của mình.

Trong lĩnh vực CNTT, các tài liệu chuyên ngành phần lớn là từ nước ngoài mà ngôn ngữ sử dụng chủ yếu là tiếng Anh, tài liệu tiếng Việt khá ít, đặc biệt là các công nghệ mới thì ít khi có tài liệu tiếng Việt. Các công cụ hỗ trợ lập trình hoàn toàn bằng tiếng Anh: Mọi tool và công cụ giải đáp trực tuyến đều dùng ngôn ngữ tiếng Anh. Vì vậy việc bạn phải đọc và hiểu tiếng

Anh là điều hoàn toàn bắt buộc. Ngay cả các mã lỗi khi bạn code cũng hoàn toàn tiếng Anh thì việc biết tiếng Anh giúp bạn nhanh chóng đọc được lỗi và dễ dàng fix chúng.

Khả năng sử dụng thành thạo tiếng Anh IT sẽ giúp lập trình viên nâng cao hiệu suất làm việc của mình. Bởi vì, đa số giao diện của các công cụ hỗ trợ lập trình đều sử dụng tiếng Anh. Khi bạn am hiểu từ vựng chuyên ngành, bạn sẽ thực hiện các thao tác tìm kiếm thông tin và sử dụng các tính năng một cách dễ dàng và chính xác hơn.

Khi SV cần tham khảo kiến thức về CNTT trên mạng, phần lớn các trang web hay diễn đàn trên mạng internet đều sử dụng tiếng Anh. Mặt khác, khi tham gia các hội nghị, hội thảo quốc tế để nâng cao trình độ chuyên ngành thì trong hội nghị, hội thảo này đều trình bày hầu hết bằng tiếng Anh, các tài liệu tham khảo hoặc bài báo khoa học chuyên ngành cũng đều viết bằng tiếng Anh chuyên ngành. Cho nên, SV học tốt TACN là một lợi thế rất lớn cho nghề nghiệp sau này.

Tuy nhiên, để đọc hiểu và khai thác có hiệu quả các tài liệu này, SV phải có vốn từ vựng TACN dồi dào, am hiểu ngữ pháp và kỹ năng đọc hiểu tài liệu tốt.

2.3. Những khó khăn và đề xuất giải pháp trong việc đọc hiểu tài liệu TACN của SV ngành CNTT.

2.3.1. Khó khăn về mặt từ vựng

Từ vựng đóng một vai trò quan trọng trong việc đọc. Cũng giống như những ngôn ngữ khác, từ vựng đóng vai trò hết sức quan trọng trong việc học tiếng Anh nói chung và tiếng TACN CNTT nói riêng. Có vốn từ vựng phong phú sẽ giúp SV giao tiếp với nhau dễ dàng. Nắm được nhiều từ vựng còn giúp SV có kỹ năng viết được rõ ràng, mạch lạc. Tiếng Anh được xem là một trong những ngôn ngữ có số lượng từ vựng khá nhiều. Do đó, việc học từ vựng TACN CNTT tin sẽ khó khăn hơn nhiều. Chính bởi học từ vựng có tầm quan trọng rất lớn đối với quá trình học tiếng Anh thuộc lĩnh vực chuyên ngành cho nên đây cũng là một khó khăn đối với người học. Cụ thể là SV cảm thấy khó hiểu và khó nhớ các từ đơn lẻ và khi học cụm từ thành ngữ, cụm động từ hay cụm danh từ thì tình trạng chung là không hiểu rõ nghĩa. Mỗi từ vựng lại có cách sử dụng riêng, không phải hoàn cảnh nào cũng sử dụng được. Khi gặp lại những từ vựng này trong bài đọc, SV không nhớ nghĩa hoặc khó có thể đoán nghĩa của chúng. Bên cạnh đó, SV còn phải nhớ được nghĩa chuyên ngành của các từ đa nghĩa. Có thể trong tiếng Anh cơ bản, những từ này rất đơn giản và thường gặp nhưng trong các tài liệu thuộc lĩnh vực chuyên ngành CNTT, chúng lại có nghĩa hoàn toàn khác. Ngoài ra,

trong tài liệu chuyên ngành thường có số lượng từ mới nhiều hơn hẳn so với tiếng Anh cơ bản, gây lúng túng cho người học.

2.3.2. Khó khăn về ngữ pháp tiếng Anh

Ngữ pháp cũng là rào cản không nhỏ của SV khi đọc tài liệu tiếng Anh chuyên ngành. Trong các tài liệu TACN CNTT thường sử dụng nhiều câu phức. Các câu này là tổng hợp của nhiều thành phần bao gồm các câu đơn, cụm động từ, cụm danh từ và các thì được sử dụng. Để hiểu được, SV phải nắm vững ngữ pháp về cách sử dụng các thì động từ (verb tenses), ngữ nghĩa của cụm động từ (verb phrases), cụm danh từ (noun phrases), các câu ở dạng bị động (passive voice),...

Một số SV thừa nhận rằng họ không biết cách xác định cụm động từ hay cụm danh từ, danh từ đếm được hay danh từ không đếm được,... Do đó, SV thường mắc lỗi khi làm các bài tập liên quan đến cụm động từ hay cụm danh từ, ví dụ như các bài tập chuyển câu chủ động sang câu bị động và ngược lại.

Như vậy, việc không nắm vững đặc điểm ngữ pháp của các cụm danh từ hay cụm động từ gây ra nhiều trở ngại cho việc học đọc của SV bởi lẽ trong các tài liệu TACN CNTT, hầu hết chủ ngữ và tân ngữ đều là các cụm danh từ.

Ngoài ra, SV thấy khó phân biệt các loại câu đơn, câu phức, câu chủ động hay câu bị động. Hơn thế nữa, hầu hết SV đều cảm thấy choáng ngợp trong việc hiểu nghĩa các câu phức với cấu trúc ngữ pháp không quen thuộc.

Do các tài liệu chuyên ngành CNTT chứa nhiều thông tin về phần cứng cũng như phần mềm. Những thông tin này thường xuyên được cập nhật nên gây khó khăn nhất định khi SV có thể đọc hiểu được tài liệu tiếng Anh chuyên ngành. Ngoài ra, những công nghệ mới của lĩnh vực CNTT thường xuyên được phát triển nên khi SV đọc hiểu được các tài liệu này cũng là một khó khăn không nhỏ.

2.3.3. Khó khăn về kỹ năng đọc hiểu

Có lẽ đây là khó khăn lớn nhất của SV không chuyên khi đọc tài liệu TACN. Ngoài việc SV phải biết ngữ nghĩa của một số lớn từ vựng chuyên ngành và cấu trúc ngữ pháp của câu, còn phải biết cách tổng hợp các ý trong đoạn văn để có thể hiểu được nội dung của vấn đề đang đề cập đến một kỹ thuật hay công nghệ mới trong lĩnh vực công nghệ thông tin. Để nắm được ý chính của đoạn văn đầu tiên phải đọc lướt toàn bộ đoạn văn để hiểu sơ lược vấn đề đang được bàn đến. Sau đó đọc một cách chi tiết từng từ, từng câu để hiểu ý nghĩa của các câu này. Cuối cùng phải tổng hợp lại ngữ nghĩa của các câu để hiểu được nội dung của toàn bài.

Việc không nắm rõ các phương pháp đọc hiểu làm cho các em khó có thể hiểu được nội dung cũng như xử lý thông tin liên quan tới bài đọc như làm bài tập hay trả lời các câu hỏi đọc hiểu. Đa số SV được hỏi đều thừa nhận rằng họ không biết cách đoán nghĩa từ mới và phỏng đoán nội dung bài đọc dựa vào ngữ cảnh. Đặc biệt SV không quen sử dụng với các kỹ năng đọc hiểu như phương pháp đọc lướt để lấy ý chính hoặc phương pháp đọc nhanh để tìm thông tin chi tiết hay phương pháp đoán nội dung văn bản từ tiêu đề, phụ đề, tranh ảnh minh họa.

2.4. Đề xuất giải pháp

Dù với bất cứ lý do gì thì SV – người học cũng vẫn là người có vai trò quyết định tới quá trình học tập của mình. Do vậy, SV phải tích cực, chủ động cho việc học. SV không chỉ học một cách thụ động những gì giáo viên yêu cầu hoặc làm theo những gì được chỉ dẫn mà họ phải tìm ra những phương pháp học tập riêng phù hợp với hoàn cảnh và trình độ của mình. SV cần xây dựng cho mình thói quen đọc sách và đặc biệt phải là người đọc sách có hiệu quả, ví dụ như ghi chép các từ chuyên ngành khó, cấu trúc ngữ pháp lạ và phức tạp ra một cuốn sổ tay sau đó tiến hành ghi nhớ hoặc xem lại khi cần thiết. Việc ghi chép cũng phải khoa học: các từ, cụm từ nên sắp xếp theo từng lĩnh vực, từng chuyên ngành, trong từng chuyên ngành lại sắp xếp theo từng phân mục nhỏ khác nhau. Cách làm này sẽ giúp các em có được quyền cảm nang vô cùng hữu ích trong học tập cũng như trong nghiên cứu sau này. Từ vựng TACN CNTT rất đa dạng, từ lĩnh vực phần cứng, phần mềm đến các công nghệ mới như: Trí tuệ nhân tạo, thực tế ảo, internet vạn vật,... Để học tốt từ vựng của những lĩnh vực này, cần có các giải pháp thích hợp tương ứng. Trong lĩnh vực phần cứng, để có thể nhớ các từ vựng này lâu hơn, hiệu quả hơn, SV nên viết mỗi từ này kèm theo hình ảnh minh họa thiết bị phần cứng tương ứng với từ đó để khi gặp thiết bị phần cứng đó sẽ gợi nhớ được từ vựng đã học. Mỗi ngày chỉ cần học từ ba đến năm từ vựng, không nên học quá nhiều từ vựng trong một ngày sẽ không hiệu quả. Đối với lĩnh vực phần mềm, để học một từ vựng cần tìm một đoạn video minh họa phần mềm tương ứng. Đoạn video này có thể tìm trên internet hoặc được cung cấp bởi các công ty viết phần mềm. Từ vựng chuyên ngành trong các công nghệ trí tuệ nhân tạo, thực tế ảo hay internet vạn vật thì có những đặc thù riêng. Các từ vựng này đều gắn liền với các mô hình mô phỏng đối tượng hoặc nguyên lý hoạt động của một thiết bị. Do đó, để học tốt từ vựng, có thể học thông qua các phim ngắn giới thiệu về nguyên lý cấu tạo và ứng dụng của các công nghệ này phục vụ các lĩnh vực trong cuộc sống. Ngoài ra, để có thể trau dồi

vốn từ vựng TACN thêm phong phú, SV có thể xem các bản tin chuyên về CNTT trên các kênh truyền hình trong nước hoặc nước ngoài.

Ngoài ra, có thể học nâng cao ngữ pháp thông qua trao đổi, tìm hiểu các công nghệ mới qua các diễn đàn trên mạng internet. Điều này giúp nắm bắt cấu trúc ngữ pháp một cách nhanh chóng vào nhớ lâu hơn.

SV cần biết cách tổng hợp các ý trong đoạn văn để có thể hiểu được nội dung của văn bản đang đề cập đến một kỹ thuật hay công nghệ mới trong lĩnh vực CNTT. SV cần nắm được kỹ năng đọc hiểu. Để nắm được ý chính của đoạn văn đầu tiên phải đọc lướt toàn bộ đoạn văn để hiểu sơ lược văn bản đang được bàn đến. Sau đó đọc một cách chi tiết từng từ, từng câu để hiểu ý nghĩa của các câu này. Cuối cùng phải tổng hợp lại ngữ nghĩa của các câu để hiểu được nội dung của toàn bài. Các thuật ngữ chuyên ngành CNTT cũng gây nhiều khó khăn đối với SV. Để việc học các thuật ngữ này một cách hiệu quả, ngoài việc sử dụng từ điển chuyên ngành để tra cứu ngữ nghĩa của thuật ngữ còn phải trao đổi học hỏi từ những kỹ sư CNTT lành nghề, góp ý hướng dẫn từ giáo viên giảng dạy môn học để hiểu được ý nghĩa và các sử dụng các thuật ngữ này trong từng lĩnh vực công nghệ khác nhau.

3. Kết luận

Tiếng Anh chuyên ngành, cùng với những đặc điểm và nội dung của nó, vẫn được coi là một môn học khó đối với cả người dạy lẫn người học. Tất cả các công cụ và ngôn ngữ lập trình hiện nay đều được viết 100% bằng tiếng Anh. Ngoài ra, các nền tảng, framework, kho tài liệu tham khảo, source code, chỉ dẫn, các cộng đồng trao đổi kiến thức đều sử dụng tiếng Anh là ngôn ngữ chính. Do đó, nếu nhân sự thành thạo TACN CNTT sẽ có thể chủ động trong việc học tập và lĩnh hội kiến thức lập trình. Có rất nhiều kiến thức chuyên môn không thể dịch sang tiếng Anh, bởi CNTT là một ngành học kỹ thuật đặc thù. Bởi vậy, việc xác định tầm quan trọng trong quá trình học đọc hiểu tài liệu TACN của SV ngành CNTT là vô cùng cần thiết.

Tài liệu tham khảo

1. Đỗ Thị Xuân Dung, Cái Ngọc Duy Anh (2010). *Dạy và học TACN trong tình hình mới: Thách thức và giải pháp*, Tạp chí khoa học Trường Đại học Huế.
2. Lê Thị Thu Hương (2020). *Cải thiện kỹ năng đọc hiểu TACN cho sinh viên ngành Công nghệ thông tin*, Từ điển học và Bách khoa thư.
3. Hutchinson, T and Waters, A (1987), *English for Specific Purposes: Cambridge Language Teaching Library*, Cambridge University Press.
4. Dudley-Evans, MJ St John (1998), *Developments in English for specific purposes*, Cambridge University Press.

Thực trạng và giải pháp nâng cao hiệu quả dạy và học tiếng Anh chuyên ngành

Lê Thị Bình

ThS. Bộ môn Ngoại ngữ - Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: Today, English is very necessary and important for us to be able to access and update global sources of knowledge. Learning English does not just stop at communication proficiency, but you also need to be good at your specialized English. That will be very convenient for the work that learners will do in the future. In some schools in Vietnam, specialized English is separated into a subject. However, the time for this subject is still very limited and the teachers who can undertake this subject are also very limited. Therefore, how to overcome the difficulties in using specialized English for students is always a question for educators. In this article, the author will research and understand the current situation and difficulties in teaching and learning specialized English. From there, some recommendations are made to improve the effectiveness of English teaching for specific purposes so that learners can use English for work and life in the future.

Keywords: English for special purposes (ESP), current situation, difficulties, solutions

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa hiện nay, Tiếng Anh giao tiếp là một trong những kỹ năng cơ bản để thiết lập các mối quan hệ và tương tác giữa con người với nhau trong công cuộc hội nhập; trong khi đó tiếng Anh chuyên ngành là cơ sở thực tiễn để phát triển hợp tác, trao đổi học thuật và làm việc chuyên môn. Học tiếng Anh chuyên ngành không chỉ giúp cho người học có thể tìm hiểu chuyên sâu hơn về lĩnh vực của mình, mà còn giúp mở rộng cánh cửa cho con đường tương lai nghề nghiệp. Tuy việc học tiếng Anh chuyên ngành không hề dễ nhưng đây là bộ phận hoàn hảo cho sự thăng tiến trong học tập và công việc, đồng thời cũng là bản đồ đưa người học đến con đường du học và tu nghiệp tại nước ngoài.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm “Tiếng Anh chuyên ngành” (TACN)

Theo Strevens (1988), TACN là một khái niệm ám chỉ việc dạy hay học tiếng Anh nhằm phục vụ cho một nghề nghiệp hay chuyên ngành nhất định nào đó và nó được biết đến là một phương pháp giảng dạy tiếng Anh như là một ngoại ngữ hoặc ngôn ngữ thứ hai lấy người học làm trung tâm. Nó nhằm đáp ứng những nhu cầu của người học trưởng thành- những người cần học ngoại ngữ để áp dụng nó cho những lĩnh vực cụ thể như khoa học, kỹ thuật, y học, học thuật hay thậm chí là giải trí. Theo Strevens (1988), TACN có những đặc điểm sau đây: Được thiết kế để đáp ứng những nhu cầu cụ thể của người học:

Liên quan giữa nội dung (chuyên đề hay chủ đề) với những nguyên tắc và hoạt động cụ thể; Tập trung vào ngôn ngữ phù hợp với ngữ pháp, từ vựng, ngữ nghĩa, vv, và với phân tích diễn ngôn; Tương phản với tiếng Anh phổ thông (General English): Có thể hạn chế các kỹ năng học tập (ví dụ: chỉ tập trung vào kỹ năng đọc hoặc viết); Có thể không cần dạy theo một phương pháp đã vạch sẵn; T. Dudley- Evans và M. J. St. John (1998) cũng có chung những ý kiến như trên, tuy nhiên, hai ông có bổ sung thêm một số đặc điểm. Họ đã mô phỏng rằng; TACN có thể liên quan tới hoặc được thiết kế cho những môn học cụ thể; TACN có thể sử dụng những phương pháp giảng dạy khác với phương pháp giảng dạy tiếng Anh phổ thông trong những tình huống cụ thể.

Từ những định nghĩa trên, chúng ta có thể thấy rằng TACN có thể được dạy cho tất cả các đối tượng người học ở tất cả các độ tuổi và bất kể trình độ ngôn ngữ nào. Nó không có một nguyên tắc cụ thể nào cho tất cả các trường hợp. Từ việc xem xét những đặc điểm kể trên của TACN, chúng ta có thể thấy mức độ đa dạng của TACN và những định nghĩa về nó ngày càng trở nên phức tạp.

2.2. Thực trạng và khó khăn trong dạy và học TACN

Điểm qua tình hình dạy và học tiếng Anh chuyên ngành ở nhiều trường đại học trên toàn quốc, có thể thấy bức tranh chung về thực trạng và thách thức như sau:

• Chương trình

Hiện không có một chương trình nào thống nhất trên toàn quốc về đào tạo TACN. Quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo về số tiết giảng dạy cũng như số đơn vị học trình cần thiết phải tích lũy cũng không nhất quán đối với mỗi đại học vùng hay tại mỗi thời điểm cụ thể. Tiếng Anh cơ bản hay Ngoại ngữ không chuyên có thể có những quy định rõ ràng hơn. Riêng TACN chưa được phân bố chương trình cụ thể và nhất quán cho tất cả các trường đại học trên cả nước nên rất khó có tiếng nói chung trong đào tạo

• Đội ngũ giảng viên (GV) và phương pháp giảng dạy

Đa số GV trẻ được phân công giảng dạy TACN không có nhiều kinh nghiệm về chuyên môn và thuật ngữ chuyên ngành đó do không được đào tạo chuyên sâu mà chủ yếu là tự học. Một số khác có kiến thức TACN vững nhưng phương pháp giảng dạy không phù hợp. Phương pháp giảng dạy mà đa số GV áp dụng vẫn còn bị ảnh hưởng bởi giáo trình cũ và không mang tính giao tiếp. Các phương pháp giảng dạy nhằm kích hoạt ở sinh viên (SV) tính khám phá, sáng tạo, giao tiếp thật sự... hình như chỉ mới được thử nghiệm chứ chưa được áp dụng rộng rãi. Đội ngũ GV không ổn định. Khi các GV trẻ được rèn luyện tốt về chuyên môn họ có xu hướng chuyển sang dạy khối chuyên ngữ.

• Ý thức học tập và trình độ tiếp thu của SV

Trong khi thời lượng học đã ít, môi trường luyện tập bằng tiếng bản ngữ không có, ý thức của SV lại không cao khiến cho việc tiếp thu của SV còn nhiều hạn chế. Có sự cách biệt về trình độ tiếng Anh của SV trong giai đoạn đầu và giai đoạn TACN cũng như tồn tại sự chênh lệch về trình độ của nhiều SV trong cùng một lớp với nhau đã gây ra không ít khó khăn cho người dạy. SV các khối tự nhiên và kỹ thuật thường có thái độ học tập tích cực và khả năng tiếp thu cao hơn SV khối xã hội do nhu cầu tiếp cận kiến thức mới nhất trên thế giới của ngành xã hội không cấp thiết như trong lĩnh vực kỹ thuật. SV không đam mê học TACN, có thái độ ứng phó là chủ yếu. Nhiều SV không có động cơ học tập rõ ràng, chỉ mong đạt điểm 5 để khỏi học lại.

• Giáo trình

Một số giáo trình mà các trường đang sử dụng đã lỗi thời, không cập nhật, hoặc giáo trình không thống nhất giữa các cơ sở với nhau. Cấu trúc của các giáo trình hầu như giống nhau với đa phần tập trung vào bài khóa, từ vựng chuyên ngành, đọc hiểu và dịch thuật. Cấu trúc này ngăn sự sáng tạo của GV và hoạt

động học tích cực của SV. Nhiều lớp học tỏ ra nhàm chán không hứng thú với giáo trình như thế. Ngoài ra, việc thiếu tài liệu giảng dạy và nội dung sách giáo khoa chưa đầy đủ cũng là một vấn đề lớn đối với việc dạy học tiếng Anh chuyên ngành. Thực tế, tài liệu giảng dạy tiếng Anh chuyên ngành chỉ tập trung vào ngữ pháp và từ vựng, đôi khi được tổng hợp từ nhiều nguồn khác nhau hoặc sử dụng tài liệu nước ngoài. Điều này làm cho nội dung tài liệu chưa nhất quán và không phù hợp với tình hình thực tế Việt Nam. Việc dạy học còn kém hiệu quả do người dạy chưa được đào tạo kiến thức chuyên ngành. Nhiều GV, GV tiếng Anh cơ bản thừa nhận rằng họ không thể dạy tiếng Anh chuyên ngành vì bản thân họ cũng chưa hiểu hết các thuật ngữ chuyên ngành.

• Kiểm tra đánh giá

Các đề kiểm tra học phần, học kỳ, đề thi đầu vào, đầu ra còn mang tính cục bộ, địa phương, thiếu công cụ đánh giá chuẩn thống nhất như các đề thi chuẩn quốc tế TOEFL, TOEIC... Các phương thức đánh giá chưa có độ tin cậy cao vì do chính bản thân GV giảng dạy ra đề, chấm điểm. Các hình thức đánh giá liên tục chưa được tiến hành. Đơn vị đào tạo không thống nhất mục tiêu, không tìm hiểu nhu cầu thực tế công việc của người lao động có sử dụng TACN. Những nghiên cứu khác về TACN chỉ tập trung xoay quanh vấn đề dạy và học, ít có nghiên cứu sâu về mối tương quan giữa nhu cầu thực tế và kết quả đào tạo. Tuy nhiên, qua phản ánh của một số đơn vị tuyển dụng lao động ở thành phố Hồ Chí Minh, Hà Nội hay Thừa Thiên Huế, người lao động được tuyển dụng chỉ mới có khả năng tiếng Anh cơ bản để giao tiếp trong công việc theo yêu cầu, ngoài ra những kiến thức khác về chuyên ngành hoặc kiến thức giao tiếp liên quan vẫn còn rất yếu, không đáp ứng được nhu cầu làm việc, phải cần đào tạo thêm hoặc rèn luyện thêm, dẫn trong bảng điểm tốt nghiệp của họ môn TACN đạt điểm khá cao.

2.3. Một số nguyên tắc cần lưu ý khi tiến hành khóa học TACN

Trong khóa học TACN, có ba nguyên tắc người dạy cần chú ý đó là:

• Nguyên tắc hỗ trợ

Nguyên tắc hỗ trợ là bước đầu tiên liên quan đến việc GV ngôn ngữ nảy sinh ý tưởng trong việc đưa ra câu hỏi, thu thập thông tin về khóa học của SV, làm thế nào để kiến thức tiếng Anh phù hợp với khóa học của họ, và SV có ưu tiên gì cho khóa học không. Đây là một phần trong bước phân tích nhu cầu người học. Trong bước này, người GV ngôn ngữ cũng cần phải tham khảo ý kiến của GV bộ môn và khoa mà SV

đang theo học Tony, D.E & Maggie St. J, 1998). Đây là một bước vô cùng quan trọng mà các GV ngôn ngữ không nên bỏ qua vì nếu như vậy sẽ có rất nhiều rủi ro khi GV tiến hành khóa học mà không tham vấn bộ môn/ khoa SV đang theo học.

• **Nguyên tắc hợp tác:** Nếu như nguyên tắc hỗ trợ liên quan chủ yếu đến việc GV ngôn ngữ nảy sinh sáng kiến và tìm hiểu về những gì đang diễn ra trong tổ/ khoa chuyên ngành thì nguyên tắc hợp tác liên quan đến việc GV ngôn ngữ và GV chuyên ngành phải cùng làm việc trực tiếp với nhau để chuẩn bị những nội dung, yêu cầu của khóa học cho SV (Tony & Maggie, 1998). Trong việc hợp tác này, GV ngôn ngữ và GV chuyên môn làm việc với nhau ngoài giờ học.

• **Nguyên tắc dạy học nhóm**

Mức độ cuối cùng trong việc tích hợp ngôn ngữ và chuyên ngành là việc các GV ngôn ngữ và chuyên môn thực sự làm việc với nhau trong lớp học, được biết đến như là một hoạt động dạy học nhóm (team-teaching). Ví dụ, để dạy kỹ năng nghe của chuyên ngành xây dựng, các GV sẽ phải tiến hành theo các bước sau:

- Bước 1: GV ngôn ngữ thu âm lại bài học chuyên ngành.

- Bước 2: GV ngôn ngữ nghe lại băng thu âm và chuẩn bị các câu hỏi kiểm tra khả năng hiểu của người học về những nội dung chính của bài giảng cũng như các bài kiểm tra mức độ hiểu lượng ngôn ngữ được sử dụng trong bài của người học.

- Bước 3: GV ngôn ngữ kiểm tra lại các câu hỏi đã thiết kế cùng với GV chuyên ngành.

- Bước 4: Tiến hành khóa học.

2.4. Một số khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả dạy và học Tiếng Anh chuyên ngành

• **Đối với SV:** (1) Xác định rõ mục tiêu học tập, đồng thời cần tạo động lực học tập tiếng Anh chuyên ngành bằng cách xác định điểm thực, số lượng từ tiếng Anh và thực hành trong bài; (2) Tương tác nhiều hơn với GV, tham gia vào các nhiệm vụ học tập như thảo luận, thuyết trình và hoạt động nhóm; (3) Nâng cao kiến thức bằng cách tìm thêm tài liệu, đặc biệt là các tài liệu chuyên ngành; (4) Rèn luyện các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết tiếng Anh; cần rèn luyện 2 kỹ năng quan trọng trong tiếng Anh chuyên ngành là kỹ năng dịch thuật và kỹ năng sử dụng từ điển.

• **Đối với GV:** (1) Nâng cao kiến thức ngôn ngữ, đặc biệt là tiếng Anh chuyên ngành; (2) Nâng cao kinh nghiệm chuyên môn bằng cách tích cực tham gia các khóa đào tạo chuyên môn trong và ngoài nước; và chia sẻ kinh nghiệm với các GV khác; (3)

Ứng dụng công nghệ thông tin vào bài giảng để tăng sức hấp dẫn, tạo hứng thú cho người học; (4) Thiết lập mối quan hệ gần gũi hơn với SV trong lớp; (5) Thường xuyên cập nhật phương pháp giảng dạy theo hướng tinh giảm ngữ pháp và tập trung vào kỹ năng của người học.

• **Đối với các cơ sở giáo dục:** Phân bổ thời gian giữa các môn học hợp lý hơn bằng cách tăng cường các giờ học thực hành và tập trung nhiều hơn vào tiếng Anh chuyên ngành. Các trường đại học cũng cần đầu tư nhiều hơn về tài liệu giảng dạy bằng cách tích cực phối hợp với các trường đại học trong và ngoài nước để phát triển giáo trình tiếng Anh chuyên ngành phù hợp với trình độ của SV Việt Nam và tình hình thực tế Việt Nam. Ngoài ra, việc kiểm tra, đánh giá chính xác hiệu quả học tập của người học cũng rất quan trọng.

3. Kết luận

Cùng với tiếng Anh giao tiếp, tiếng Anh chuyên ngành ngày càng được quan tâm nhiều hơn. Việc dạy tiếng Anh chuyên ngành đang trở thành một trong những nội dung cơ bản của quá trình giảng dạy tiếng Anh được các trường đại học ngày càng quan tâm và sát sao. Tuy nhiên, việc giảng dạy và học tập môn tiếng Anh chuyên ngành của GV và SV còn chưa đạt được những kết quả như mong muốn khiến hiệu quả giảng dạy chưa cao. Điều này dẫn tới việc SV khi ra trường không đáp ứng được yêu cầu tiếng Anh của nhà tuyển dụng đưa ra, dẫn đến tình trạng thất nghiệp càng trầm trọng hơn. Trong bài viết tác giả đã gợi ý một số đề xuất dựa vào những quan sát thực tế về giảng dạy và học tập tiếng Anh chuyên ngành tại các trường đại học.

Tài liệu tham khảo

1. Hutchinson, T. and A. Water (1987). *English for Specific Purposes: A Learning centred Approach*. Cambridge: CUP.
2. Nguyễn Hoàng Bích Ngọc <http://text.123doc.org/document/841956-tai-lieu-bai-tham-luan-hoi-thao-anh-van-chuyen-nganh-ppt.htm>
3. Barron, C (1992) *Hongkong Papers in Linguistics and Language teaching* (pp.1-14)
4. Vũ Thị Phương Anh, Giám đốc Trung tâm Khảo thí và Đánh giá chất lượng đào tạo ĐH Quốc gia TPHCM <http://123doc.org/document/841898-tai-lieu-mot-so-suy-nghi-ve-viec-giang-day-tieng-anh-chuyen-nganh-hien-nay-pptx.htm>
5. Flowerdew, J., & Peacock, M. (2001), *Research perspectives on English for academic purposes* (pp. 8-24). Cambridge: Cambridge University Press.

Khai thác văn bản văn học vào giảng dạy tiếng Pháp cho người mới bắt đầu

Trương Thị Thúy*, Nguyễn Thị Thu Trang*

*ThS. Giảng viên Khoa Tiếng Pháp – Trường Đại học Sư phạm Hà Nội

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: *Introducing literary works (excerpts) into foreign language teaching brings many effects. In terms of learning methods, it is a tool that helps learners both consolidate learned knowledge and entertain and relieve pressure and stress. From there, the learning process will become easy, convenient, without any pressure. In terms of learning materials, it provides them with a series of knowledge in many different fields, extremely diverse and rich. Reading literary works (excerpts) will help learners improve some skills such as reading and writing, and especially it has a great effect on each person's vocabulary learning. Literature will help readers build language abilities that few other methods can provide. From there, readers have sharp and flexible thinking in each linguistic situation presented. Literature helps learners love more about the culture, people and especially the language they are studying.*

Keywords: *Literary texts, foreign language teaching, poetry, short stories*

1. Đặt vấn đề

Nhà ngôn ngữ học Langer đã từng nói: “Văn học đóng vai trò vô cùng quan trọng đối với cuộc sống của chúng ta cho dù phần lớn chúng ta thường không nhận ra điều này. Văn học giúp chúng ta khám phá chính bản thân mình và những người xung quanh, nó giúp ta định ra giá trị của bản thân và nhìn nhận thế giới”. Có thể thấy, văn học giáo dục bằng con đường trí tuệ và tinh thần, nó không những cuốn hút mà còn đem lại cho con người những xúc cảm chân thật nhất, bởi vậy tác dụng giáo dục của văn học là tự nhiên và lâu bền. Cũng chính vì thế, văn học luôn được xem như một công cụ không thể thiếu của giáo dục nói chung và trong việc giảng dạy ngoại ngữ nói riêng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của việc khai thác đoạn trích văn học vào việc học ngoại ngữ.

Trau dồi vốn từ là một giá trị lớn mà văn học đem lại cho việc học tập ngoại ngữ của bạn. Từ ngữ trong văn học thường được đặt trong một văn cảnh cụ thể, trong một tình huống sinh động, sát với thực tiễn, chính vì vậy người đọc sẽ tiếp thu nhanh hơn, nhớ lâu hơn và cũng có thể sử dụng vào các trường hợp tương tự.

Văn học là cầu nối đưa người đọc đến với nhiều nền văn hóa khác nhau. Brow cho rằng “Ngôn ngữ là một phần của văn hóa và văn hóa cũng chính là một phần của ngôn ngữ. Hai thứ đó hòa quyện vào nhau tới mức người ta không thể tách chúng ra mà lại không làm mất đi ý nghĩa hoặc của ngôn ngữ hoặc

của văn hóa”. Rõ ràng việc học ngôn ngữ khác sau tiếng mẹ đẻ chính là hiểu biết thêm về những nền văn hóa mới.

Ngoài giá trị văn hóa, các tác phẩm văn học còn rất hữu ích trong việc tạo điều kiện để phát triển các kỹ năng ngôn ngữ cho người học. Văn học kích lệ và tạo điều kiện thuận lợi cho việc cảm thụ ngôn ngữ bởi nó tạo cho người đọc tư thế chủ động khi đứng trước các tình huống giao tiếp, mở rộng cách thức giải quyết ngôn ngữ; các vốn từ được huy động và vận dụng một cách linh hoạt và có chọn lọc. Không những thế văn học tự nó còn là kho tàng giàu có về từ vựng và về cách thể hiện ngôn ngữ phong phú.

2.2. Đề xuất một số thể loại văn học và cách tiếp cận cho người học.

Có thể nói, đưa văn học lại gần với việc học ngoại ngữ là một hướng tiếp cận phong phú. Nó gợi lên ở người học một hứng thú khác với những hứng thú mà các phương pháp trước đó đem lại. Khi mà các phương pháp truyền thống đã quá quen thuộc và đôi khi gây cho người học cảm giác chán nản thì văn học lại là một tư liệu có tính kích lệ vô cùng cao. Nó kích lệ khoái cảm ngôn ngữ và khoái cảm thẩm mỹ nơi người đọc. Bởi, người ta yêu một ngôn ngữ đâu chỉ vì nó đẹp, nó hay, mà có thể người ta yêu nó bởi vì phải lòng một bài thơ, một câu chuyện nào đó mà người ta vu vơ bắt gặp. Để rồi khi đọc nó, người ta bị lôi cuốn theo nội dung, theo vẻ đẹp mà câu chữ đó mang lại. Đây là khả năng hoàn toàn có thể xảy ra bởi tiếng Pháp vốn được coi là ngôn ngữ lãng mạn

nhất trên thế giới, thứ ngôn ngữ của tình yêu thủy chung thuần khiết.

2.2.1. Thơ ca

Theo Wikipedia: “Thơ là hình thức nghệ thuật dùng từ trong ngôn ngữ làm chất liệu, và sự chọn lọc từ cũng như tổ hợp của chúng được sắp xếp dưới hình thức logic nhất định tạo nên hình ảnh hay gợi cảm âm thanh có tính thẩm mỹ cho người đọc, người nghe. Từ thơ thường được đi kèm với từ câu để chỉ một câu thơ, hay với từ bài để chỉ một bài thơ. Một câu thơ là một hình thức câu cô đọng, truyền đạt một hoặc nhiều hình ảnh, có ý nghĩa cho người đọc, và hoàn chỉnh trong cấu trúc ngữ pháp. Một câu thơ có thể đứng nguyên một mình. Một bài thơ là tổ hợp của các câu thơ. Tính cô đọng trong số lượng từ, tính tượng hình và dư âm thanh nhạc trong thơ biến nó thành một hình thức nghệ thuật độc đáo, tách biệt hẳn khỏi các hình thức nghệ thuật khác”.

Sở dĩ, thể loại thơ được chọn bởi nó đáp ứng hầu hết các tiêu chí ở trên. Thơ là một tác phẩm giàu hình ảnh. Và các hình ảnh trong thơ thường mang ý nghĩa biểu tượng hay hầu hết đều là các hình ảnh đã được nhân cách hóa. Vì vậy, thơ luôn là thể loại đem lại nhiều hứng thú cho người đọc.

Có thể lấy ví dụ như bài thơ “Une fourmi” của nhà thơ Robert Denos

“Une fourmi de dix-huit mètres
Avec un chapeau sur la tête ?
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Une fourmi trainant un char
Plein de pingouins et de canards,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas.

Une fourmi parlant français
Parlant latin et javanais,
Ça n'existe pas, ça n'existe pas”.

Nguồn: thivien.net

Cách tiếp cận:

Xuyên suốt bài thơ là hình ảnh con kiến đã được nhà thơ nhân cách hóa với các hành động giống như một con người thực thụ. Đây là những hình ảnh hết sức thú vị và dí dỏm. Nó làm cho hình ảnh con kiến không còn tầm thường bé nhỏ, mà hình ảnh con kiến ở đây đã được nhà thơ xây dựng tựa như hình ảnh một con người. Như vậy, có thể thấy, chính những nghệ thuật khác nhau trong các tác phẩm văn học đã giúp nhà văn, nhà thơ thu hút ánh nhìn từ phía độc giả. Đây là điều mà ngoài văn học ra thì hầu hết các thể loại khác khó có thể mang lại.

Không chỉ là hình ảnh con kiến, mà qua bài thơ trên, ta còn bắt gặp rất nhiều hình ảnh, và đây cũng là những từ vựng hết sức thân thuộc xung quanh chúng ta. Chúng ta có thể coi việc liệt kê các hình ảnh trong bài thơ trên như một phương pháp để học từ mới

2.2.2. Truyện ngắn thiếu nhi

Vì là các tác phẩm dành cho thiếu nhi vậy nên câu chữ ở các tác phẩm này đều khá đơn giản, nội dung, ý nghĩa không quá phức tạp và khó hiểu, từ ngữ sinh động, giàu hình ảnh. Về nguồn tài liệu thì chúng ta có thể tìm đọc các truyện bằng tiếng Pháp ví dụ như: “Le petite prince”- “Hoàng tử bé”; “La Barbe Bleue”- “Bộ râu xanh” hoặc chúng ta cũng có thể tìm các bản dịch tiếng Pháp của các truyện thiếu nhi nổi tiếng trên thế giới mà chúng ta từng được đọc. Ví dụ như: “Cô bé lọ lem”- “Cendrillon”; “Cô quàng khăn đỏ”- “Le Petit Chaperon rouge” hay “Nàng công chúa ngủ trong rừng”- “La Belle au Bois Dormant”. Có thể lấy ví dụ như phẩm: “Le petite prince” của tác giả Saint-Exupery.

Cách tiếp cận:

Có thể thấy, thật là thiếu sót cho người học tiếng Pháp nếu chưa một lần đọc tác phẩm này. Không chỉ bởi mức độ nổi tiếng của nó mà còn cả về những giá trị nhân văn mà nó mang lại. Trước hết là về ý nghĩa của sự khám phá:

Như nhà phê bình James Higgins chỉ ra, mỗi nhân vật chính trong câu chuyện đều khao khát thám hiểm và nội quan. Chính nhờ cuộc gặp gỡ của người kể với hoàng tử bé đang bị lạc đường giữa sa mạc cô lập mà anh chàng không bạn bè của chúng ta mới giác ngộ về thế giới. Nhưng trong những lần phiêu lưu của ông hoàng nhỏ, Saint-Exupéry cho thấy sự lớn lên về mặt tinh thần đòi hỏi bạn phải chủ động đi khám phá. Kết hợp giữa nhìn ra thế giới và nhìn vào bên trong, người kể và ông hoàng nhỏ mới hiểu rõ hơn về bản chất và vai trò của mình trong thế giới.

Hay về các mối quan hệ trong câu chuyện dạy ta sống trách nhiệm hơn: Cuốn sách Hoàng tử bé dạy ta rằng trách nhiệm sinh ra bởi mối quan hệ của ta với người khác sẽ khiến ta thêm thấu hiểu và nhận thức rõ hơn vai trò của mình trong thế giới nói chung. Câu chuyện về hoàng tử và bông hồng của cậu là một dụ ngôn về bản chất của tình yêu thật sự. Tình yêu của hoàng tử với bông hồng là lực đẩy chính phía sau câu chuyện.

Hoàng tử rời hành tinh của mình bởi vì nàng, và cuối cùng, nàng luôn hiện hữu trong câu chuyện giữa hoàng tử với người kể, nàng trở thành lý do mà cậu muốn quay trở về. Nguồn gốc của tình yêu là cảm

giác trách nhiệm của cậu đối với người mình yêu. Khi con cáo mong muốn được cảm hóa, nó giải thích cho hoàng tử bé rằng đầu tư thời gian vào một người khiến người đó, và mọi thứ liên quan đến họ, trở nên đặc biệt hơn. Cuốn truyện cho thấy những gì ta cho đi quan trọng hơn là thứ mình được nhận lại.

Như vậy, chúng ta có thể tìm kiếm tài liệu ở các thể loại khác nhau, thể nhưng chỉ có văn học mới đem lại cho ta không chỉ những bài học có trong kiến thức sách vở mà còn cả những bài học về giá trị tinh thần, giá trị nhân văn cao đẹp.

Thật là không dễ dàng để người mới bắt đầu học không khỏi cảm thấy bối ngỡ đối với các kiến thức ngữ pháp này. Tuy việc áp dụng các đoạn trích văn học vào việc ôn tập, củng cố các kiến thức ngữ pháp cũng là một trong số những bài tập thú vị và mang lại nhiều hứng thú cho người học. Chúng ta không nên chỉ ép mình làm những bài tập trong sách, hãy coi việc học ngữ pháp từ các đoạn trích văn học như là một bài tập để thực hành và áp dụng các kiến thức đã được học, nó sẽ dễ dàng và gây hứng thú hơn nhiều so với các bài tập truyền thống.

3. Kết luận

Việc đưa các tác phẩm (đoạn trích) văn học vào

việc học tập là điều vô cùng cần thiết đối với việc học ngoại ngữ nói chung và đặc biệt là việc học tiếng Pháp nói riêng. Xét về mặt phương pháp học tập, nó là một công cụ giúp người học vừa có thể củng cố kiến thức đã học, vừa có thể giải trí, giải tỏa áp lực và căng thẳng. Từ đó, quá trình học sẽ trở nên dễ dàng, thuận tiện, không bị gò bó bởi sức ép nào.

Văn học là nguồn tài liệu lí tưởng cho việc học tiếng Pháp của người mới bắt đầu. Về mặt tài liệu học tập, nó cung cấp cho người học chuỗi những kiến thức thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau, vô cùng đa dạng và phong phú.

Tài liệu tham khảo

- [1] Aïssani, M., & Lavigne, J.-F., (2017), *Didactique du français langue étrangère*, Armand Colin, Paris.
- [2] Fichten, W., & L., (2013), *L'enseignement des langues vivantes*, Armand Colin, Paris.
- [3] Christèle Maizonniaux, (2019), *La littérature de jeunesse en classe de langue*, Édition UGA.
- [4] Sélection des contes, *Tuyển tập truyện ngắn Song ngữ Pháp Việt*, Nhà xuất bản trẻ.

Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy... (tiếp theo trang 3)

3. Kết luận

Trong quá trình khảo sát, quan sát các tiết dạy và thông qua phỏng vấn, trò chuyện với GV, tác giả đã rút ra một số nhận xét sau:

Các GV đều nhận được thức sâu sắc về vận dụng SĐTD vào HDDH môn TN&XH lớp 3, GV cũng nhận thức rõ vai trò của môn TN-XH đối với việc phát triển các năng lực cho học sinh, đặc biệt là năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo. Đa số GV hiểu rõ vai trò và sự cần thiết của việc vận dụng SĐTD vào HDDH môn TN&XH lớp 3, từ nhận thức đó một số GV đã quan tâm vận dụng SĐTD vào HDDH môn TN&XH lớp 3. Hầu hết HS rất hứng thú và thích học môn TN-XH với suy nghĩ được vừa học, vừa được chơi, thoải mái, không bị gò ép. Điều này tạo thuận lợi lớn cho GV khi vận dụng SĐTD vào HDDH môn TN&XH.

Bên cạnh đó còn một số GV cũng chưa có nhiều kinh nghiệm, còn gặp nhiều khó khăn, lúng túng. Đa số GV vẫn tiến hành dạy học theo lối truyền thống, chủ yếu là thuyết trình, giảng bài trên lớp, nếu có chỉ là đặt câu hỏi hoặc tổ chức thảo luận nhóm và trò chơi, chưa đáp ứng được yêu cầu của vận dụng

SĐTD vào HDDH môn TN&XH lớp 3.

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 ngày 26/12/2018)* Hà Nội
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông môn TN&XH (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*.
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), *Thông tư 27/2020/TT-BGDĐT ban hành Quy định đánh giá HSTH*.
- [5]. Đỗ Xuân Hội (Tổng chủ biên), Nguyễn Thị Thu Hằng (chủ biên), Lưu Phương Thanh Hằng, Trần thị Thu Hiền, Lý Khánh Hoa, Mai Thị Kim Phượng (2022), *TN&XH 3*, Bộ sách Chân trời sáng tạo, NXB Giáo dục Việt Nam
- [6]. Mai Sỹ Tuấn (chủ biên), Bùi Phương Nga, Lương Việt Thái, Hướng dẫn dạy học môn TN&XH theo chương trình giáo dục phổ thông mới, NXB Đại học sư phạm.

Vận dụng chiến lược nghe mở rộng nhằm nâng cao kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh cho sinh viên Trường Đại học Kinh tế Nghệ An

Hồ Thị Hương*

*Trường Đại học Kinh tế Nghệ An

Received: 31/5/2024; Accepted: 04/6/2024; Published: 10/6/2024

Abstract: Listening comprehension is considered the most difficult skill among the four language skills for non-majors at universities and colleges today. This article discusses the current state of English listening comprehension skills and offers a number of extended listening strategies and diverse methods to increase the effectiveness and quality of English listening for non-English major students at universities. in general, and Nghe An University of Economics in particular.

Keywords: Listening comprehension, extended listening, students

1. Đặt vấn đề

Tiếng Anh là một ngôn ngữ toàn cầu được sử dụng bởi hàng triệu người trên khắp thế giới. Thành thạo tiếng Anh là cách tốt nhất để chúng ta có nhiều cơ hội để đạt được thành công trong cuộc sống. Tuy nhiên, trong quá trình học tiếng Anh, người học luôn gặp phải những khó khăn liên quan đến bốn kỹ năng (KN) nghe, nói, đọc, viết, ... Trong đó, KN nghe có tính quyết định, đóng vai trò quan trọng trong quá trình thụ đắc ngôn ngữ, giúp nâng cao khả năng phát âm, cải thiện vốn từ vựng và giúp sinh viên (SV) thành công trong giao tiếp. Vì thế, làm thế nào để nâng cao KN nghe hiểu cho SV, giúp SV nghe hiểu có hiệu quả và dễ dàng hơn là nhiệm vụ thách thức đối với giảng viên (GV).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tổng quan về KN nghe hiểu

Nghe hiểu là KN ngôn ngữ chủ động trong đó người học đóng vai trò tích cực của người tham dự thông tin được nghe, xử lý thông tin, hiểu được nội dung để cuối cùng phản hồi lại thông tin đó (Steil, Barker & Wakson, 1983). Chỉ khi nào người nghe có thể phản hồi được thì tiến trình nghe mới hoàn tất, quá trình giao tiếp mới đạt kết quả như mong muốn. Hoạt động nghe hiểu đóng vai trò quan trọng trong cả cuộc sống hàng ngày cũng như trong công tác dạy và học ngôn ngữ. Grabe (2004) khẳng định bất kể trong hay ngoài lớp học, hoạt động nghe hiểu chiếm nhiều thời gian giao tiếp hàng ngày hơn bất cứ loại hình giao tiếp lời nói nào khác. Horst & Robb (2005) cho rằng khi học một ngôn ngữ nào đó, người học cần phải tiếp xúc trực tiếp với ngôn ngữ đó và một trong những cách tốt nhất là thông qua nghe hiểu. Nghe hiểu không chỉ

đơn thuần đòi hỏi việc nghe và thu nhận âm thanh mà từ những âm thanh nghe được, người nghe tìm ra ý nghĩa của thông điệp nghe và liên hệ những gì họ nghe được với kiến thức họ đang có. Theo nhà nghiên cứu Jorddan (1997), nghe hiểu giúp người học mở rộng vốn từ vựng, phát triển trình độ sử dụng ngôn ngữ thành thạo, nâng cao khả năng phát âm và phát triển KN nói một cách tổng thể, bởi nghe hiểu là con đường chủ đạo qua đó người học có sự tiếp xúc đầu tiên với ngôn ngữ và nền văn hóa của ngôn ngữ đó.

2.2. Phương pháp nghe mở rộng

2.2.1. Khái niệm phương pháp nghe mở rộng

Nghe mở rộng là phương pháp cho phép SV nghe những gì mà họ yêu thích. Grabe & Stoller (2001) cho rằng, nghe mở rộng bao gồm các hoạt động nghe mà cho phép SV có thể tiếp nhận ngữ liệu đầu vào dễ hiểu và thú vị. Một yếu tố quan trọng trong luyện nghe mở rộng là các tài liệu nghe hiểu hay ngữ liệu đầu vào phải có ý nghĩa mang lại nhiều lợi ích cho SV. Đây là phương pháp đòi hỏi SV phải nghe số lượng lớn các bài nghe khác nhau và có thể hiểu được nội dung một cách dễ dàng ở trình độ nghe hiểu cao. Đặc biệt, khi nghe mở rộng, SV không bị chi phối bởi các câu hỏi hay bài tập cho trước liên quan đến nội dung bài nghe. Họ không phải nghe để tìm hiểu những thông tin chi tiết hay tìm ra các từ và cụm từ xuất hiện trong bài nghe.

SV có thể chọn bất cứ nguồn tài liệu hay bài nghe nào phù hợp với trình độ tiếng Anh, dễ hiểu và phải rất thú vị với họ. Chẳng hạn: họ có thể chọn nghe chương trình yêu thích trên đài BBC hay xem bộ phim tiếng Anh yêu thích trên youtube.

2.2.2. Vai trò của KN nghe mở rộng

- *Tăng khả năng nhận diện từ và nghe hiểu:* Khi dành thật nhiều thời gian cho việc nghe, SV sẽ dần làm quen với các đặc tính (tốc độ, biến âm, nối từ) của ngôn ngữ nói. Theo thời gian, SV sẽ nắm bắt được các nguyên tắc và thói quen biến âm phổ biến của người bản xứ, hình thành khả năng xác định điểm bắt đầu và kết thúc của mỗi từ trong tổng thể một đoạn hội thoại. Ở cấp độ từng từ riêng lẻ, nghe mở rộng tạo cơ hội tiếp xúc với cùng một từ khi từ đó được phát âm ở các tốc độ khác nhau, với các biến thể phát âm khác nhau, trong những ngữ cảnh khác nhau. Việc tiếp xúc thường xuyên này giúp SV ghi nhớ âm thanh, và liên kết âm thanh đó với nghĩa của từ. Nói cách khác, dần dần họ có thể hiểu được từ ngay khi nghe thấy nó, thay vì phải dừng lại để suy nghĩ và nhớ nghĩa. Khi việc tiếp xúc này được áp dụng với một lượng từ lớn, họ có thể hiểu được cả câu ngay khi nghe thấy mà không cần dịch nghĩa câu sang tiếng Việt.

- *Cung cấp kiến thức nền:* Quá trình nghe thời lượng dài, liên tục trong khoảng thời gian dài đồng nghĩa với việc người học sẽ được tiếp cận và tiếp thu một lượng rất lớn kiến thức. Các kiến thức ngôn ngữ (từ vựng và ngữ pháp) có thể trở thành nền tảng để cải thiện các KN khác; còn các kiến thức phi ngôn ngữ có thể giúp gia tăng khả năng hiểu, xử lý thông tin trong các tài liệu sẽ gặp sau này.

- *Tăng động lực học và giảm lo lắng khi học nghe hiểu:* Nghe mở rộng không có các bài tập nghe hiểu bắt buộc; sự giải trí là nguyên tắc hàng đầu của nghe mở rộng, trong lúc nghe người học có thể thư giãn, không ép buộc bản thân nghe được hết các từ mà chỉ cần hiểu được những thông tin mà bản thân quan tâm. Do vậy hình thức này không khiến người học cảm thấy lo lắng như khi nghe tập trung hay nghe luyện thi. Khi lo lắng giảm xuống, khả năng tiếp thu sẽ tăng lên. Việc nghe và hiểu được những chủ đề mình yêu thích từ đó có thể có tác động tích cực đến tâm lý của người học, tạo động lực muốn nghe nhiều hơn và dài hơn.

Tóm lại, nghe mở rộng không chỉ cải thiện KN nghe, nâng cao KN phát âm, mở rộng vốn từ vựng trong ngữ cảnh và các hiện tượng ngữ pháp,... mà còn rèn cho SV tính tự giác, tự chủ trong khi học. Từ đó, tạo cho họ động lực để duy trì việc học trong thời gian dài, khiến họ thành công trong tất cả các khía cạnh khác nhau của ngôn ngữ, hiểu khó khăn trong KN này.

2.3. Nội dung của phương pháp nghe mở rộng

2.3.1. Triển khai lớp học tích hợp phương pháp nghe mở rộng

Việc triển khai lớp học tích hợp phương pháp nghe mở rộng kéo dài trong suốt 10 tuần trong đó KN nghe

mở rộng được tích hợp vào trong chương trình, thực hiện song song cùng với bài học trên lớp cùng sách giáo khoa. KN nghe mở rộng được giới thiệu và thực hiện trên lớp bởi GV, sau đó SV được khuyến khích nghe ở nhà với các chủ đề và nội dung yêu thích. Để đảm bảo mức độ luyện tập và tính hiệu quả của KN, SV được yêu cầu viết báo cáo ngắn gọn và nộp lại cho GV. Để phương pháp nghe mở rộng đạt được hiệu quả cần có, GV đã giám sát chặt chẽ và chú ý các đặc điểm khác biệt của phương pháp này như sau:

2.3.2. Lựa chọn tài liệu: Các tài liệu nghe bên ngoài sách giáo khoa phải đa dạng với nội dung phong phú để tạo sự thích thú cho SV. Các tài liệu nghe nên gồm nhiều cấp độ từ dễ đến khó tạo cơ hội cho SV được tiếp xúc với ngôn ngữ tự nhiên, phong phú và sinh động. Ngoài ra, trong việc lựa chọn tài liệu, GV chỉ đóng vai trò gợi ý, chứ không ép buộc. GV có thể khơi gợi hứng thú với SV bằng việc đặt câu hỏi hoặc đưa ra tình huống, SV mới là chủ thể quyết định trong việc học.

2.3.3. Giám sát hoạt động nghe hiểu: Mặc dù phương pháp nghe mở rộng mang tính cá nhân, và được thực hiện ngoài giờ học, GV có thể tăng cường tính hiệu quả qua các hoạt động khác để giám sát hoạt động nghe hiểu. Horst & Robb (2005) gợi ý quy trình tiến hành phương pháp nghe mở rộng gồm các bước như sau:

Bước 1: Trước khi nghe, GV khơi gợi sự hứng thú của người học bằng các câu hỏi mở

- Các em biết gì về chủ đề qua tiêu đề của bài nói/video?

- Các em có biết gì về người nói, người trình bày không? SV có thể tìm hiểu trên Internet về người/sự vật/sự kiện này.

Đối với bước 1, việc cung cấp và thảo luận thông tin về ngữ cảnh bài nói được thực hiện là vô cùng quan trọng. Nếu làm tốt bước này, SV sẽ có hứng thú, tự tin và kiến thức để thực hiện bước tiếp theo.

Bước 2: Nghe mở rộng có thể được thực hiện nhiều lần và liên tục. Bozan (2015) nhấn mạnh rằng trọng tâm của KN này là hiểu ý chính của bài nói, không phải đi sâu vào chi tiết từ vựng, ngữ pháp hay phát âm. Vì vậy, việc phát video liên tục không dừng lại và tập trung nghe đến cuối đoạn là cần thiết đối với lần nghe đầu tiên. SV có thể nghe hai hoặc ba lần tùy vào trình độ, và đối với những lần nghe sau, SV có thể dùng phụ đề để hỗ trợ khả năng hiểu.

Bước 2 có thể thực hiện ở trên lớp như một bài giảng mẫu, và sau đó khuyến khích SV tiếp tục thực hiện ở nhà hay bất cứ nơi nào mà họ muốn.

Bước 3: Viết báo cáo, phân tích và nêu ý kiến cá nhân. GV có thể yêu cầu SV báo cáo tiến trình thực hiện bằng cách nộp báo cáo các bài nghe đã thực hiện ở nhà của mình. Trong báo cáo, SV có thể viết ra tóm tắt bài nói với nội dung chính, ý kiến cá nhân (thích hay không thích) và các từ mới, điểm thú vị các em học được (nếu có). Báo cáo này có thể được sử dụng như một minh chứng cho hoạt động học tập và có thể được sử dụng để chấm điểm.

Ngoài ra, nếu có thời gian, GV có thể đem chủ đề nghe tại nhà trở thành điểm thảo luận trên lớp. Việc này giúp GV giám sát tiến độ học tập tại nhà của SV, cũng như khiến hoạt động nghe mở rộng này có thêm ý nghĩa và hiệu quả nhằm tạo động lực và hứng thú cho SV.

Tóm lại, để hoạt động nghe mở rộng đạt được hiệu quả mong muốn, cần có sự kết hợp giữa việc học ở nhà và hướng dẫn trên lớp, cũng như sự giám sát chặt chẽ của GV. Thêm vào đó, GV cũng cần đặt trọng tâm vào việc tạo hứng thú và động lực tự học cho SV.

2.4. Thực nghiệm tại Trường Đại học Kinh tế Nghệ An

2.4.1. Phương pháp đo tác động KN nghe

a. Thiết kế nghiên cứu: Để đánh giá mức độ ảnh hưởng của phương pháp nghe mở rộng đối với môn học nghe của SV, thiết kế nghiên cứu của tác giả là thiết kế kiểm tra trước và sau tác động với nhóm duy nhất. Kết quả sẽ đo được bằng việc so sánh chênh lệch giá trị trung bình của kết quả kiểm tra trước tác động và sau tác động.

b. Quy trình nghiên cứu: Nghiên cứu được thực hiện tại Trường Đại học Kinh tế Nghệ An.

- Đối tượng: 40 SV năm nhất, Khoa Quản trị Kinh doanh Trường Đại học Kinh tế Nghệ An. Nội dung học phần: Tiếng Anh 1 Giáo trình New Cutting Edge
- Nghiên cứu được thực hiện trong vòng 10 tuần.

Sau đây là danh sách chủ đề của những video clips được gợi ý để SV tự luyện tập ở nhà và nghe trong mỗi bài học: Monkey Việt Nam, Rachel's English, Let's talk, Serlymar, English Addict, Ted-Ed, Engvid, Business English Pod

c. Đo tác động KN nghe: Trong một vài tuần học đầu tiên, SV làm bài kiểm tra trên lớp để kiểm chứng trình độ nghe của SV trước khi GV thực hiện chương trình tích hợp nghe mở rộng. Đến tuần cuối cùng, SV làm thêm một bài kiểm tra khác để đánh giá năng lực nghe của SV sau khi hoàn tất chương trình học có kết hợp nghe mở rộng. Tác giả kết quả của hai bài kiểm tra, từ đó đưa ra những số liệu, tính toán, và kết luận.

2.4.2. Phương pháp đo tác động thái độ: Để đánh giá

mức độ hài lòng của SV về việc học nghe có kết hợp phương pháp nghe mở rộng, tác giả dùng bảng khảo sát. Bảng khảo sát sử dụng thang đo gồm sáu mức độ phản hồi từ: “Rất không đồng ý” đến “Rất đồng ý”. Bảng khảo sát được phát cho SV vào tuần cuối cùng của môn học. Sau khi thu thập dữ liệu, tác giả tính toán và đưa ra kết luận.

2.4.3. Kết quả nghiên cứu: Sau khi có được hai cột số điểm của SV trước và sau khi vận dụng chiến lược nghe mở rộng, số liệu được tổng hợp và phân tích. Kết quả phân tích cho thấy giá trị Một của Kiểm tra trước tác động là 6,3 và Kiểm tra sau tác động là 7,5. Như vậy, tần số xuất hiện của điểm số 5 và điểm 6 xuất hiện nhiều nhất ở bài kiểm tra trước tác động. Còn bài kiểm tra sau tác động thì xuất hiện nhiều điểm 7 và điểm 8 hơn.

3. Kết luận

Nhìn chung, KN nghe mở rộng rất quan trọng đối với việc phát triển khả năng nghe hiểu lưu loát và cải thiện các KN ngôn ngữ khác nên cần được quan tâm và chú trọng hơn nữa trong chương trình giảng dạy ngoại ngữ. Kết quả của bài nghiên cứu chỉ ra rằng việc áp dụng các bài nghe trong phương pháp nghe mở rộng giúp tăng điểm số môn Nghe tiếng Anh của SV. Bên cạnh đó, SV cảm thấy hài lòng với phương pháp nghe vì đây là một phương pháp học nghe có ích và lý thú.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Day, R., & Bamford, J (2004), *Listening activities for teaching language*, New York: Cambridge University Press.
- [2]. Grabe, W. (2004), *Research on L2 reading instruction*, Annual Review of Applied Linguistics, 24. 44-69.
- [3]. Grabe, W. (2005), *The role of grammar in listening*. In J. Frodesen & C. Holton (Eds.), *The power of context in language teaching and learning* (pp. 268-282), Boston: Heinle & Heinle.
- [4]. Grabe, W., & Stoller, F. (2001), *Reading for academic purposes: Guidelines for the ESL/EFL teacher*, (with F. Stoller).
- [5]. In M. Celce-Murcia (Ed.) *Methods in teaching English as a second or foreign language*. (pp. 187-204). Boston: Heinle & Heinle.
- [6]. Guthrie, J., & Wigfield, A., & Perencevich, K (Eds.) (2004), *Motivating listening activities*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- [7]. Horst & Robb (2005), *Learning L2 vocabulary through Listening: A measurement study*, Canadian Modern Language Review, 61, 355-382.

Một số biện pháp cải thiện kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh hệ trung cấp tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Nguyễn Thị Việt Nga*

*ThS. Trường Cao đẳng Nghề An Giang

Received: 23/5/2024; Accepted: 31/5/2024; Published: 7/6/2024

Abstract: This study aims to explore various strategies and learning activities to enhance reading comprehension skills for intermediate students at An Giang Vocational College. Through an experimental approach, it investigates the effectiveness of teaching different reading strategies and organizing learning activities appropriately according to the level of students' linguistic knowledge in improving their ability to comprehend and analyze texts. This study provides valuable insights for educators and curriculum developers on enhancing reading proficiency among intermediate students.

Keywords: Reading strategies, reading comprehension skills, intermediate students

1. Đặt vấn đề

Tiếng Anh là một môn học bắt buộc vì tầm quan trọng và lợi ích của nó đối với quá trình học tập và phát triển của người học. Tuy nhiên việc tổ chức giảng dạy tiếng Anh tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang vẫn chưa đạt hiệu quả cao, đặc biệt là học sinh (HS) hệ trung cấp. Các em mất căn bản từ các cấp học dưới dẫn đến chán nản và không hứng thú đối với môn học. Để giúp HS cải thiện kết quả học tập cũng như tìm lại hứng thú trong việc học tiếng Anh là một việc không dễ. Trong các kỹ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết thì kỹ năng Đọc là kỹ năng HS thường rất sợ vì thấy quá nhiều từ vựng mới, bài đọc dài và HS không thể hiểu được nội dung. Tuy nhiên, nếu được hướng dẫn các chiến lược đọc phù hợp và giáo viên (GV) tổ chức các hoạt động học tập hợp lý thì HS hoàn toàn có thể vượt qua được các trở ngại về kiến thức ngôn ngữ mà cải thiện kỹ năng đọc hiểu của mình, từ đó có hứng thú hơn đối với việc học ngoại ngữ.

2. Nội dung nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp thực nghiệm ở hai lớp trung cấp có số lượng và trình độ tương đương nhau tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang.

2.1. Các yếu tố ảnh hưởng đến động cơ học tập

Jerome Bruner vào những năm 60 trong tác phẩm “Quá trình giáo dục” cho rằng cái bắt buộc người học phải học có thể được quyết định không chỉ là những mục đích nằm ngoài hoạt động học (chẳng hạn: thái độ của cha mẹ đối với việc học tập của con cái, hoặc quan niệm cho rằng học tập là phương tiện để có tương lai vv...), mà điều chính yếu là những kích

thích nằm ngay trong hoạt động học tập. Ông cho rằng: “Động cơ bên trong là động lực thúc đẩy mạnh mẽ nhất con người lĩnh hội tài liệu học tập phức tạp. Đó là những kích thích mà người học ý thức được như một phần thưởng về mặt trí tuệ”.

Carl Rogers vào những năm 60 trong cuốn “On Becoming a Person” (Bản dịch “Tiến trình thành nhân” của Tô thị Ánh và Vũ Trọng Ứng vào năm 1994. Nhà xuất bản Thành phố Hồ Chí Minh) đã nêu lên vấn đề động lực học tập. Ông cho rằng: Sự học hỏi thực sự khác với cách học hỏi chông chênh việc tiếp thu tri thức, gia tăng vốn tri thức, mà là những học hỏi trong đó người học phải khám phá ra và chiếm lĩnh vốn tri thức ấy, đưa đến sự thay đổi hành vi, những hành động hướng tới tương lai của cá nhân.

Tác giả M.I. Alêcxêeva đi sâu nghiên cứu động cơ học tập của học sinh các lớp 5-6 và chỉ ra rằng yếu tố nhân lõi của động cơ học tập là động cơ quá trình và động cơ kết quả. Quá trình học tập và kết quả học tập sẽ tạo nên sự thôi thúc, kích thích việc học tập của HS.

2.2. Chiến lược đọc (Reading strategies)

Theo Arthur C. Graesser thì chiến lược đọc (Reading strategies) rất quan trọng đối với người đọc vì nó giúp họ vượt qua rất nhiều khó khăn phát sinh trong quá trình đọc. Chiến lược đọc hiểu (reading comprehension strategy) là hành động nhận thức hoặc hành vi được thực hiện trong những điều kiện ngữ cảnh cụ thể, mới mục đích là cải thiện một số khía cạnh của việc đọc hiểu.

Có rất nhiều chiến lược đọc được áp dụng trong các bài đọc hiểu nhằm giúp người đọc hiểu được nội dung cần truyền tải thông qua bài đọc. Tuy nhiên đối

với người học trình độ thấp thì các chiến lược sau đây thường được áp dụng như: Identify main idea / topic, Find factual information, Understand negative facts, Recognize referents và Guess the meaning from context.

2.3. Đề xuất một số biện pháp cải thiện kỹ năng đọc hiểu

2.3.1. Hướng dẫn các chiến lược đọc và làm bài đọc hiểu cho HS

- Identify main idea / topic: GV hướng dẫn HS cách tìm ý chính của bài. Thông thường ý chính sẽ nằm gần câu đầu hoặc câu cuối của đoạn hoặc bài đọc. Đối với những bài đọc mà ý chính không nằm trong một câu cụ thể thì GV có thể dùng các câu hỏi gợi mở hướng đến nội dung chính của bài sắp đọc, hoặc yêu cầu HS trả lời hết các câu hỏi về dữ liệu, thông tin chi tiết trước, sau đó HS sẽ có cái nhìn tổng quát hơn về bài đọc và dễ dàng tìm ra được ý chính của bài.

- Find factual information: GV nhấn mạnh một số từ quan trọng (keywords) bao gồm từ cũ và mới trong bài đọc và câu hỏi, dạy trước cho HS các keywords mới. HS được hướng dẫn đọc câu hỏi trước, cố gắng ghi nhớ những keywords được đề cập trong câu hỏi, sau đó HS đọc lướt sơ bài đọc, chỉ dừng lại đọc kỹ những chỗ có keywords xuất hiện trong câu hỏi để tìm câu trả lời.

- Understand negative facts: vì được yêu cầu xác định những thông tin không được đề cập trong bài đọc hoặc không đúng theo nội dung của bài đọc, HS tìm các phương án trả lời đúng theo nội dung bài và loại chúng ra, chỉ lấy phương án không có hoặc không đúng. Chiến lược này chỉ xuất hiện ở dạng câu hỏi trắc nghiệm nên HS cần so sánh sự khác biệt giữa các phương án trả lời trước khi lựa chọn.

- Recognize referents: do yêu cầu xác định đối tượng được đề cập thông qua các đại từ cụ thể nên GV phải đảm bảo HS hiểu được nghĩa của các đại từ (về giới, về số lượng, gần hay xa...), sau đó hướng dẫn HS đọc một hoặc hai câu trước câu có chứa từ cần hỏi để tìm xem từ đó ám chỉ đối tượng nào.

- Guess the meaning from context: mặc dù HS được yêu cầu đoán nghĩa của từ hoặc cụm từ mới thông qua ngữ cảnh nhưng bài đọc vẫn có giải thích nghĩa hoặc cho ví dụ về các từ khó đó. GV hướng dẫn HS cách đoán nghĩa trong từng trường hợp cụ thể như dựa vào ví dụ (examples) qua các dấu hiệu như *for example, for instance, such a, including, like, as an example...* hoặc dựa vào từ đồng nghĩa (synonyms) qua các dấu hiệu như *means, called, that*

is, defined as, known as, like... hoặc dựa vào từ trái nghĩa (antonyms) qua các dấu hiệu như *however, but, yet, in contrast, on the other hand, while...*

2.3.2. Tổ chức các hoạt động học tập

a. Trước khi HS đọc bài và làm bài tập (pre-reading)

- Cho HS động não (brainstorming): GV sẽ gợi ý, hướng HS đến nội dung cần đọc, HS có thể dự đoán nội dung, thảo luận những quan điểm, trải nghiệm về vấn đề sắp đọc. Tuỳ theo khả năng của lớp và đề tài khó hay dễ mà GV có thể brainstorm bằng tiếng Việt hoặc tiếng Anh hoặc cả hai.

- Dạy các từ vựng quan trọng (keywords) quyết định việc hiểu bài đọc và câu hỏi: Keywords là những từ cực kỳ quan trọng, nó quyết định việc HS hiểu được bài và câu hỏi hay không. Do đó, GV là người xác định từ nào là keywords để dạy cho HS trước khi HS đọc và làm bài. HS chú ý vào keywords sẽ giúp HS tiết kiệm được thời gian, tránh phải đọc lan man, làm bài chính xác và hiệu quả hơn.

b. Trong khi HS đọc bài và làm bài tập (while reading)

- Giao nhiệm vụ: giao nhiệm vụ cho HS trước khi bắt đầu đọc sẽ biến việc đọc thành một hoạt động có chủ đích, đó là để giải quyết bài tập được cho, từ đó giúp HS có động lực hơn, có hứng thú hơn so với việc đọc bài mà không biết để làm gì.

- Hướng dẫn, giải thích yêu cầu và câu hỏi: Việc hiểu câu hỏi sẽ giúp HS đọc bài có trọng điểm hơn, chú ý những chỗ quan trọng cần thiết, tránh lan man ở những phần không liên quan hoặc không quan trọng, nhất là đối với các bài có nội dung dài.

- Khi sửa bài cho HS, GV cũng bắt đầu từ keywords để hướng tới câu trả lời. Lâu dần HS sẽ quen với việc dựa vào keywords để làm bài.

- Đối với HS yếu, vốn từ vựng quá ít, HS sẽ gặp rất nhiều khó khăn khi đọc bài vì gặp quá nhiều từ mới. Khi đó GV giúp HS lờ đi những từ khó bằng cách xem các từ in hoa chỉ người như anh A, chị B nào đó, xem từ in hoa chỉ nơi chốn như địa điểm C, D nào đó và xem các động từ chỉ hành động như là hoạt động E, F nào đó. Làm như thế HS sẽ giảm được sự chú ý không cần thiết cho những nội dung không quan trọng.

c. Sau khi HS đọc bài và làm bài tập (post-reading)

- HS được yêu cầu tóm tắt lại nội dung bài đọc trong một hoặc hai dòng (writing). Nếu HS yếu, GV có thể thay việc tự viết thành điền vào chỗ trống (gap-fill) hoặc sắp xếp các cụm từ cho sẵn (word arrangement). Việc này giúp HS củng cố lại những

nội dung đã đọc đồng thời giúp từng bước cải thiện tình trạng mất căn bản.

- Giao HS về nhà đọc lại bài đọc một lần nữa, tra nghĩa của một số từ mới còn lại và nếu có thể thì dịch bài đọc sang tiếng Việt.

2.4. Hiệu quả ghi nhận được sau khi áp dụng các biện pháp trên

HS tự đọc bài và làm bài đọc hiểu nhiều hơn, thay vì chọn đáp án ngẫu nhiên hay sao chép của bạn. Cụ thể là đối với lớp thực nghiệm, số lượng HS tự đọc và làm bài tăng từ 55% lên 70% trong khi lớp đối chứng chỉ tăng lên được 60%.

Khi khảo sát quá trình làm bài đọc hiểu thì phần lớn HS biết cách áp dụng các chiến lược đọc để làm bài, biết chú trọng vào keywords và làm bài hiệu quả hơn. Lớp thực nghiệm tăng từ 25% lên 70% trong khi lớp đối chứng chỉ tăng lên 35%.

Qua đánh giá kết quả làm bài đọc hiểu của HS trước và sau thử nghiệm chúng ta thấy có sự tiến bộ đáng kể ở lớp thực nghiệm. Cụ thể là số lượng HS yếu kém giảm đi rõ rệt từ 45% xuống còn 20% trong khi đó số lượng HS khá, giỏi tăng từ 15% lên 35%. Tuy nhiên ở lớp đối chứng thì số học khi khá, giỏi không thay đổi và HS yếu kém chỉ giảm xuống 40%.

Ngoài ra, kết quả khảo sát cũng cho thấy HS lớp thực nghiệm có hứng thú đối với việc học đọc hiểu nhiều hơn trong khi ở lớp đối chứng thì hầu như không thay đổi.

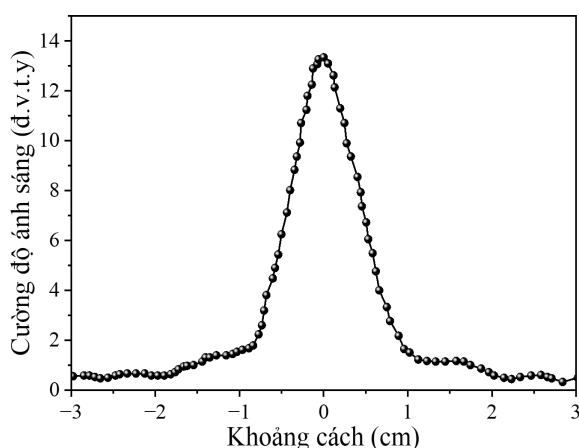
3. Kết luận

HS hệ trung cấp là đối tượng còn hạn chế về cả kiến thức ngôn ngữ lẫn sự tích cực trong học tập, đòi hỏi người GV cần có sự quan tâm, chọn lọc các phương pháp dạy học phù hợp. Việc hướng dẫn HS các chiến lược đọc và tổ chức các hoạt động học tập khoa học đã giúp HS biết cách xử lý các bài tập đọc hiểu một cách hiệu quả hơn. Cải thiện kỹ năng đọc hiểu cũng là một trong những cách giúp HS củng cố kiến thức và hoàn thiện các kỹ năng tiếng Anh còn lại. Từ sự tiến bộ trong học tập dần giúp HS tìm thấy sự yêu thích trong việc học kỹ năng đọc hiểu nói riêng và tiếng Anh nói chung.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Alêcxêeva M.I. (1963), Động cơ học tập của học sinh cấp 2. M. NXB Giáo dục Liên Xô.
- [2]. Arthur C. Graesser. (2007), *An Introduction to Strategic Reading Comprehension (pp3-2) in D. McNamara (Ed) Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions and Technologies*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers
- [3]. Bruner J. (1962), *Quá trình giáo dục* (the process of Education. Cambridge mass Havard University Press).
- [4]. Carl Rogers (1994), *Tiến trình thành nhân* (*On becoming a Person*), Bản dịch NXB Thành phố Hồ Chí Minh.

Ứng dụng mạch Arduino kết nối máy vi tính... (tiếp theo trang 26)



Hình 2.4. Hình ảnh nhiễu xạ phụ thuộc vào khoảng cách

3. Kết luận

Việc sử dụng thiết bị thí nghiệm VL kết hợp với

máy tính, mạch Arduino và cảm biến đã đem lại những lợi ích vượt trội trong việc thu thập, xử lý và lưu trữ dữ liệu. Các bài thí nghiệm VL đại cương được kết nối sẽ đem lại kết quả chính xác hơn so với việc thu thập số liệu thủ công. Ngoài ra, thời gian thu thập và xử lý số liệu được giảm đáng kể, giúp cho SV có nhiều thời gian hơn cho việc phân tích kết quả. Các dữ liệu thu thập cũng có thể trực quan hóa dễ dàng thông qua các phần mềm đồ họa.

Tài liệu tham khảo

1. Quê, P.X., *Giáo trình sử dụng máy tính trong dạy học vật lý* 2007, Hà Nội: NXB Đại học Sư phạm.
2. Mai Văn Trinh và N.Đ. Thuận, *Sử dụng cảm biến kết nối máy tính hỗ trợ thí nghiệm trong dạy học vật lý ở trường trung học phổ thông*. Khoa học giáo dục, 2017. 136: p. 46-51.
3. Thắng, N.D., *Thực hành Vật lý đại cương*. 2000, Hà Nội: NXB Giáo dục.

Những khó khăn và giải pháp của học viên khi tham gia kì thi nói Aptis

Hoàng Trà My*

*TS. Khoa Đào tạo và Bồi dưỡng Ngoại ngữ
Trường Đại học Ngoại ngữ - ĐHQGHN

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: APTIS is a test that evaluates foreigners' English language proficiency. This test has just been widely applied in Vietnam so it is quite unfamiliar to some groups of students. Like other English tests, APTIS includes 4 skills: listening, speaking, reading, and writing, in which speaking skill is the skill that students often get the lowest score. Therefore, this research article aims to find difficulties and solutions for students when participating in the APTIS speaking exam. The survey method was applied on 100 students participating in the APTIS exam in January 2024. In addition, the interview method was also applied on 5 students to learn more deeply about this issue. Research results have revealed that students encounter many difficulties when participating in the APTIS exam, especially the speaking exam. The solutions suggested by students are a valuable resource to help future generations of APTIS students achieve higher results in the APTIS speaking test.

Keywords: Capacity assessment, students

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại toàn cầu hóa và phát triển công nghệ thông tin, tiếng Anh đã trở thành một ngôn ngữ quốc tế quan trọng, đóng vai trò không thể thiếu trong việc giao tiếp và hợp tác giữa các quốc gia. Để đáp ứng yêu cầu này, nhiều học viên đã tham gia các kỳ thi tiếng Anh để đánh giá và chứng minh trình độ của mình. Trong số đó, kỳ thi nói APTIS đã trở thành một trong những kỳ thi phổ biến và được công nhận rộng rãi.

Tuy nhiên, việc tham gia kỳ thi nói APTIS cũng đặt ra nhiều khó khăn đối với học viên. Đối với một số người, việc vượt qua các phần thi nói trong kỳ thi này đòi hỏi sự tự tin trong việc sử dụng tiếng Anh, khả năng tổ chức ý và triển khai ý tưởng một cách lưu loát, cũng như khả năng phản ứng nhanh trong giao tiếp. Do đó, để giúp học viên đối phó và vượt qua những khó khăn này, việc nghiên cứu về những khó khăn và giải pháp khi tham gia kỳ thi nói APTIS là cần thiết và có ý nghĩa. Đó chính là lí do thúc đẩy nhà nghiên cứu lựa chọn và tiến hành nghiên cứu này.

Cụ thể, nghiên cứu này nhằm mục đích xác định các khó khăn chính mà học viên thường gặp phải khi tham gia kỳ thi nói APTIS. Đồng thời, nghiên cứu cũng phân tích các nguyên nhân gây ra những khó khăn này, từ đó hiểu rõ hơn về nguồn gốc của vấn đề và tìm ra các giải pháp phù hợp để giúp học viên vượt qua chúng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Giới thiệu về bài thi nói APTIS

Bài thi nói APTIS (Assessment of Proficiency in English) là một kỳ thi quan trọng và được công nhận rộng rãi trong việc đánh giá trình độ tiếng Anh của cá nhân. Được phát triển bởi tổ chức giáo dục quốc tế British Council, APTIS nhằm kiểm tra khả năng sử dụng tiếng Anh trong các tình huống giao tiếp thực tế.

Bài thi nói APTIS mang tính chất đa dạng và linh hoạt, đáp ứng nhu cầu của các học viên ở mọi trình độ, từ người mới học đến người đã có trình độ tiếng Anh cao. Kỳ thi này có mục tiêu đánh giá khả năng ngôn ngữ chính xác và linh hoạt, khả năng tổ chức ý và triển khai ý tưởng, khả năng phản ứng nhanh và lưu loát trong giao tiếp, và khả năng sử dụng ngôn ngữ trong các ngữ cảnh khác nhau.

Trong bài thi nói APTIS, học viên sẽ tham gia các phần thi với giám khảo qua máy tính.

2.2. Cấu trúc bài thi nói APTIS

Cấu trúc bài thi nói của APTIS bao gồm 4 phần. Tổng thời gian cho cả 4 phần thi nói là 12 phút. Những câu hỏi trong bài thi nói APTIS xuất hiện lần lượt và thí sinh phải trả lời những câu hỏi theo thứ tự cố định.

Phần 1 của bài thi nói APTIS gồm 3 câu hỏi ngắn. Thí sinh có khoảng 30 giây để trả lời mỗi câu hỏi trong phần này và thí sinh không được phép chuẩn bị trong phần này. Mục đích của phần thi này nhằm đánh giá khả năng của thí sinh trong việc trả lời

nhanh và chính xác các câu hỏi ngắn về các chủ đề thông thường. Phần thi này đánh giá khả năng của thí sinh trong việc sử dụng ngôn ngữ cơ bản, diễn đạt ý kiến và trả lời câu hỏi một cách tự nhiên và linh hoạt.

Phần 2 của bài thi nói APTIS gồm 1 câu hỏi yêu cầu thí sinh miêu tả một bức tranh và 2 câu hỏi có liên quan tới bức tranh đó. Thí sinh phải trả lời 3 câu hỏi trong phần này trong 45 giây và không được chuẩn bị. Phần thi này nhằm đánh giá khả năng của thí sinh trong việc mô tả hình ảnh, sử dụng từ vựng và ngữ pháp phù hợp và diễn đạt ý kiến về chủ đề được đề cập trong bức tranh.

Phần 3 của bài thi APTIS gồm 1 câu hỏi yêu cầu thí sinh miêu tả 2 bức tranh và trả lời 2 câu hỏi có liên quan tới 2 bức tranh đó. Thí sinh phải trả lời 3 câu hỏi trong phần này trong 45 giây và không được chuẩn bị. Phần thi này đánh giá khả năng của thí sinh trong việc so sánh và tương phản giữa hai hình ảnh, khả năng mô tả chi tiết, sự linh hoạt trong sử dụng ngôn ngữ, tính sáng tạo và tư duy lô gích của thí sinh khi trước các tình huống thông thường trong cuộc sống.

Phần 4 của bài thi APTIS gồm 3 câu hỏi và một bức tranh về một chủ đề. Ở phần này, thí sinh không cần phải miêu tả bức tranh đó mà chỉ cần trả lời 3 câu hỏi một cách liên tiếp trong 2 phút. Bức tranh chỉ nhằm mục đích hỗ trợ thí sinh hiểu được câu hỏi. Thí sinh được phép chuẩn bị trong vòng 1 phút cho 3 câu hỏi này. Phần thi này nhằm đánh giá khả năng biện luận, sự sáng tạo, tư duy lô gích, sự trôi chảy và tính chính xác của thí sinh trước một chủ đề cụ thể.

Mục tiêu của bài thi nói APTIS là đánh giá trình độ tiếng Anh của học viên một cách công bằng và chính xác, từ đó cung cấp thông tin đáng tin cậy về khả năng sử dụng tiếng Anh của họ trong các môi trường học tập, công việc và cuộc sống hàng ngày. Kết quả của bài thi nói APTIS cung cấp cho học viên một phản hồi chi tiết về điểm mạnh và điểm yếu của họ trong việc sử dụng tiếng Anh, từ đó giúp họ định hướng và phát triển kỹ năng ngôn ngữ một cách hiệu quả.

2.3. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Đối tượng nghiên cứu là 50 thí sinh tham gia vào bài thi nói APTIS trong tháng 2 năm 2024. Các học viên ở các độ tuổi và trình độ khác nhau và được lựa chọn ngẫu nhiên tại điểm thi.

2.3.1. Các khó khăn gặp phải của học viên khi tham gia kỳ thi nói APTIS

Kết quả từ phiếu khảo sát cho thấy thí sinh tham gia vào kỳ thi APTIS gặp khá nhiều khó khăn trong bài thi nói.

Một là, khó khăn thứ nhất cũng là khó khăn được

đề cập tới nhiều nhất đó là áp lực về thời gian. 100% thí sinh đều cho rằng họ bị choáng ngợp trước áp lực về mặt thời gian của bài thi. Họ mong muốn có thêm thời gian chuẩn bị cho bài thi này. Nhìn lại, trong kỹ năng nói duy nhất bài thi cuối cùng thí sinh được chuẩn bị trong vòng 1 phút, còn lại tất cả các phần thi khác, thí sinh đều phải trả lời câu hỏi ngay lập tức. Điều này ảnh hưởng rất nhiều tới tâm lý của thí sinh tham gia kỳ thi này. Áp lực thời gian có thể khiến học viên cảm thấy căng thẳng và khó tập trung vào việc diễn đạt ý kiến của mình một cách tự nhiên và chính xác. Đặc biệt, 40% các thí sinh cũng cho rằng, bài thi nói được thực hiện đầu tiên lại dưới áp lực thời gian nên cũng ảnh hưởng tới tâm lý của thí sinh cho các phần thi sau đó.

Hai là, thí sinh cũng gặp nhiều khó khăn trong quá trình phản ứng nhanh và lưu loát trong giao tiếp (70%). Bài thi nói APTIS yêu cầu thí sinh phải phản ứng tức thì trước những tình huống đưa ra và nói lưu loát, trôi chảy trong những tình huống đó. Rất nhiều thí sinh, đặc biệt là những thí sinh lớn tuổi thấy hoạt động này cực kỳ khó đối với họ.

Bà là, 65% các thí sinh phản ánh về tiếng ồn trong phòng thi. Trong phòng thi nói, tất cả thí sinh cùng nói một lúc tạo ra những tiếng ồn rất khó chịu. Thí sinh cho rằng những tiếng ồn này làm phân tán tư tưởng của họ, làm họ khó tư duy và không tập trung được vào các câu hỏi. Một thí sinh được phỏng vấn đã nói rằng, phòng thi quá ồn, thí sinh đó không thể nghe và hiểu được câu hỏi mà phải cố gắng nhìn lên màn hình máy tính để đọc và dịch câu hỏi. Hơn nữa, trong khi trả lời, tiếng ồn gây ra áp lực và căng thẳng khiến thí sinh đó không thể tập trung vào trả lời câu hỏi được.

Bốn là, 55% thí sinh gặp khó khăn về sử dụng từ vựng và ngữ pháp trong khi nói. Họ thường mắc các lỗi phổ biến về ngữ pháp và dùng từ vì họ không được chuẩn bị một cách chu đáo trước khi nói. Một thí sinh được phỏng vấn đã nói rằng, bình thường thì thí sinh đó có thể đặt câu rất đúng ngữ pháp và chuẩn từ vựng nhưng trong khi làm bài thi nói thì thí sinh đó có xu hướng nói lộn xộn các ý, linh tinh và không đúng từ vựng và ngữ pháp. Họ gặp khó khăn trong việc tìm kiếm các từ và cấu trúc câu phù hợp để diễn đạt ý kiến và ý tưởng của mình một cách chính xác và súc tích.

Năm là, 50% thí sinh gặp phải tình huống mất tự tin và căng thẳng trong bài thi nói APTIS. Cảm giác lo lắng và căng thẳng có thể ảnh hưởng đến khả năng diễn đạt và sự tự tin trong việc sử dụng ngôn ngữ. Có một học viên được phỏng vấn còn cho rằng, vì quá căng thẳng mà học viên này không thể nói một chút

gì mặc dù đã chuẩn bị bài rất kĩ lưỡng và hoàn toàn có thể trả lời những câu hỏi mà đề thi đưa ra.

Sáu là, 40% thí sinh gặp khó khăn trong việc tổ chức ý và triển khai ý tưởng. Thí sinh thường không thể tổ chức ý và triển khai ý tưởng một cách lưu loát và mạch lạc trong kỳ thi nói APTIS. Thí sinh thường không nói được một cách trôi chảy và lưu loát.

Cuối cùng là, việc thi nói bằng hình thức thu âm lại bài nói vào máy tính cũng là một khó khăn mà 30% các thí sinh đã đề cập tới. Thí sinh không nhận được phản hồi trực tiếp từ người chấm điểm làm họ cảm thấy không có động lực và không biết mình trả lời có ổn hay không trong quá trình thi và không có cơ hội để sửa chữa lỗi hoặc cải thiện kỹ năng nói trong lần thi đó.

2.3.2. Các giải pháp cho khó khăn trong bài thi nói APTIS

Để vượt qua khó khăn này, thí sinh tham gia vào cuộc khảo sát đã đưa ra một số gợi ý để giúp các thí sinh khác có thể áp dụng để khắc phục những khó khăn này. Đầu tiên, các thí sinh nên được luyện tập thật kĩ trong các bài thi thử để quen với áp lực thời gian. Khi thí sinh được thi thử hoặc tự thi thử dưới áp lực thời gian, thí sinh có thể tưởng tượng được mức độ áp lực trong phòng thi như nào để có thể khắc phục và vượt qua được áp lực này. Đặc biệt, một vài thí sinh đã gợi ý hội đồng thi chuyển bài thi nói xuống cuối cùng trong 5 bài thi để tránh làm thí sinh bị ảnh hưởng tâm lý.

Hai là, thí sinh nên luyện tập thi thử hoặc luyện nói trong môi trường ồn ào như trong quán cà phê hoặc khi làm việc nhóm. Nhiều nhóm cùng nói một lúc và cùng nói dưới áp lực thời gian như nhau để tạo cho thí sinh cảm giác thật trước khi vào phòng thi. Khi học viên được thực hành nói trong môi trường ồn ào, họ sẽ quen với môi trường ồn ào và phát triển khả năng tập trung cao hơn. Đồng thời, việc cải thiện kỹ năng nghe và phản ứng nhanh cũng có thể giúp học viên đối phó tốt hơn với môi trường thi không yên tĩnh.

Ba là, thí sinh phải luyện tập kĩ và tập trung vào ngôn ngữ. Học viên nên tập trung vào việc hiểu và sử dụng ngôn ngữ một cách chính xác và súc tích. Họ có thể tìm hiểu từ vựng và ngữ pháp phổ biến và sử dụng chúng một cách linh hoạt và tự tin. Đồng thời, họ cũng nên luyện nghe và phản xạ nhanh để có thể hiểu và đưa ra câu trả lời một cách chính xác và trôi chảy cho những câu hỏi thường gặp. Thí sinh cần luyện nghe và tương tác qua các tài liệu audio, xem phim hoặc tham gia vào các hoạt động giao tiếp tiếng Anh. Điều này giúp họ quen với ngôn ngữ, giọng

điệu và tốc độ nói trong môi trường tiếng Anh thực tế. Hơn nữa, tương tác với người nói tiếng Anh khác cũng giúp họ cải thiện khả năng nghe và phản ứng trong môi trường ồn ào.

Cuối cùng là, học viên phải cố gắng trở nên tự tin và tập kiểm soát căng thẳng trong quá trình thi. Họ có thể thực hành các kỹ thuật thở và thư giãn trước và trong khi thi để giảm căng thẳng. Ngoài ra, họ cũng nên nhớ rằng mọi người trong phòng đều đang trải qua cùng một tình huống, và việc giữ được sự tự tin và bình tĩnh sẽ giúp họ nói tốt hơn.

Những giải pháp trên được gợi ý bởi các thí sinh đã tham gia bài thi APTIS tại Hội đồng Anh. Hi vọng những giải pháp trên có thể giúp được các thí sinh làm tốt hơn bài thi này.

Tài liệu tham khảo

1. Dunlea, J., Spiby, R., Nguyen, T. N. Q., Nguyen, T. Q. Y., Nguyen, T. M. H., Nguyen, T. P. T., Thai, H. L. T., & Sao, B. T. (2018). *Aptis-VSTEP comparability study: Investigating the usage of two EFL tests in the context of higher education in Vietnam*. British Council Validation Series. British Council, Univ. of Languages and International Studies, Vietnam National Univ., Univ. of Huddersfield.
2. In'nami, Y. & Koizumi, R. (2021). *Factor structure and four-skill profiles of the Aptis test*. ARAG Research Reports. Chuo University, Juntendo University.
3. Iwashita, N., Lyn, M., & Moore, P. (2017). Features of discourse and lexical richness at different performance levels in the Aptis speaking test. ARAG Research Reports. University of Queensland, Queensland University of Technology.
4. Kang, O. & Johnson, D. (2021). *Linguistic features and automatic scoring of Aptis speaking performances*. ARAG Research Reports. Northern Arizona Univ., Univ. of Kansas.
5. Knoch, U., Fairbairn, J., & Huisman, A. (2015). *An evaluation of the effectiveness of training Aptis raters online*. British Council Validation Series. Language Testing Research Centre, British Council.
6. Laborda, J. G., Pizarro, M. A., Litzler, M. F., Esteban, S. G., & de Juan, N. O. (2017). *Student perceptions of the CEFR levels and the impact of guided practice on Aptis oral test performance*. ARAG Research Reports.
7. Tavakoli, P., Nakatsuhara, F., & Hunter, A. (2017). *Scoring validity of the Aptis speaking test: Investigating fluency across tasks and levels of proficiency*. ARAG Research Reports. Univ. of Reading, Univ. of Bedfordshire, St. Mary's niv.

Hiệu quả của hoạt động nhóm trong dạy kỹ năng nói Tiếng Anh cho sinh viên

Phạm Thị Thu Huyền*

*ThS, Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQGHN

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This article explores the effectiveness of group work in teaching speaking skills. While traditional teaching methods, such as teacher-centered lectures and guided discussions, have their importance, many educators have recognized the value of incorporating group work into the learning process. Working in small groups both inside and outside the classroom serves as a significant supplement to lectures, enabling students to grasp concepts more thoroughly and apply them to real-life situations that require critical thinking.

Keywords: Group work, speaking skills, critical thinking.

1. Đặt vấn đề

Hoạt động nhóm trong giảng dạy kỹ năng nói Tiếng Anh đã trở thành một phương pháp hết sức phổ biến và hiệu quả trong việc giúp SV phát triển khả năng giao tiếp tiếng Anh một cách tự tin và linh hoạt. Thay vì tập trung vào việc truyền đạt kiến thức một cách một chiều, hoạt động nhóm tạo ra một môi trường tương tác đa chiều, khuyến khích SV tham gia tích cực và học hỏi từ nhau.

Trong thời đại ngày nay, kỹ năng giao tiếp tiếng Anh không chỉ là một kỹ năng cần thiết để thành công trong công việc và cuộc sống mà còn là một yêu cầu tiên quyết để hội nhập vào một xã hội toàn cầu. Tuy nhiên, nhiều SV thường gặp khó khăn trong việc phát triển kỹ năng nói Tiếng Anh do thiếu cơ hội thực hành và tự tin trong việc sử dụng ngôn ngữ này.

Đây là lúc hoạt động nhóm trong giảng dạy kỹ năng nói Tiếng Anh trở nên đặc biệt quan trọng. Bằng cách sử dụng phương pháp này, GV có thể tạo ra một môi trường học tập tích cực, khuyến khích sự tương tác và sự chia sẻ ý kiến giữa các SV. Thông qua việc làm việc nhóm, SV có cơ hội thực hành nói Tiếng Anh, trau dồi từ vựng, ngữ pháp và kỹ năng diễn đạt, đồng thời rèn luyện khả năng lắng nghe và hiểu ngôn ngữ của người khác.

Ngoài ra, hoạt động nhóm còn giúp SV tăng cường khả năng làm việc nhóm, học hỏi từ sự đa dạng của ý kiến và kinh nghiệm của các thành viên khác. Qua việc thảo luận, trao đổi ý kiến và giải quyết vấn đề cùng nhau, SV học được cách lắng nghe, thể hiện ý kiến cá nhân và tôn trọng quan điểm của người khác. Những kỹ năng này không chỉ có ích trong việc học Tiếng Anh mà còn sẽ giúp SV phát triển thành công trong cuộc sống sau này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lợi ích của hoạt động nhóm trong dạy kỹ năng nói

Tăng cường khả năng giao tiếp: Hoạt động nhóm tạo ra một môi trường tương tác xã hội, nơi mà SV có thể thực hành giao tiếp tiếng Anh một cách thực tế và tự nhiên. Họ được khuyến khích tham gia vào các cuộc thảo luận, trao đổi ý kiến và thực hiện các nhiệm vụ nhóm, từ đó rèn luyện khả năng diễn đạt, lắng nghe và phản hồi.

Mở rộng từ vựng và ngữ pháp: Thông qua hoạt động nhóm, SV có cơ hội trau dồi từ vựng và ngữ pháp thông qua việc thảo luận và sử dụng ngôn ngữ trong các tình huống thực tế. Họ có thể học từ nhau, chia sẻ kiến thức và sử dụng các thuật ngữ và biểu đạt mới một cách tự nhiên và linh hoạt.

Phát triển kỹ năng lắng nghe: Trong hoạt động nhóm, SV phải lắng nghe và hiểu ý kiến của người khác để có thể phản hồi và tương tác. Điều này giúp họ rèn kỹ năng lắng nghe và hiểu ngôn ngữ một cách tốt hơn, đồng thời rèn luyện khả năng tập trung và tư duy phản biện.

Thúc đẩy sự tự tin: Hoạt động nhóm tạo điều kiện cho SV tự tin hơn khi sử dụng Tiếng Anh. Khi tham gia vào các cuộc thảo luận và trò chơi vai diễn, họ có cơ hội thực hành và áp dụng ngôn ngữ vào thực tế, từ đó xây dựng niềm tin và sự tự tin trong việc sử dụng Tiếng Anh.

Rèn kỹ năng làm việc nhóm: Hoạt động nhóm khuyến khích SV hợp tác, chia sẻ ý kiến và giải quyết vấn đề cùng nhau. Họ phải thể hiện khả năng làm việc nhóm, lắng nghe quan điểm của người khác và tìm kiếm sự đồng thuận. Kỹ năng này không chỉ hữu ích trong việc học Tiếng Anh, mà còn trong cuộc

sống hàng ngày và trong sự nghiệp tương lai.

Tóm lại, hoạt động nhóm trong dạy kỹ năng nói Tiếng Anh mang lại lợi ích đa phương diện, từ việc rèn kỹ năng giao tiếp và ngôn ngữ cho đến sự phát triển cá nhân và kỹ năng làm việc nhóm. Nó tạo nên một môi trường học tập tích cực và tương tác, khuyến khích SV tham gia và phát triển một cách toàn diện.

2.2. Một số hoạt động nhóm hữu ích

- Thảo luận nhóm: SV được phân thành các nhóm nhỏ để thảo luận về một chủ đề cụ thể. Mỗi thành viên trong nhóm có thể chia sẻ ý kiến, đặt câu hỏi và tranh luận với nhau. Hoạt động này giúp SV rèn luyện khả năng diễn đạt, lắng nghe và phản biện.

- Trò chơi vai diễn: SV được giao vai trong các tình huống như đặt mua hàng, đặt chỗ khách sạn, hoặc thảo luận vấn đề xã hội. Bằng cách thực hiện các vai diễn, SV có thể áp dụng ngôn ngữ vào thực tế và trải nghiệm cảm giác giao tiếp trong các tình huống thực tế.

- Thực hành phỏng vấn: Một SV đóng vai người phỏng vấn và các thành viên khác trong nhóm đóng vai người được phỏng vấn. Hoạt động này giúp SV rèn kỹ năng nghe và nói, cùng với việc tư duy và trả lời các câu hỏi một cách tự nhiên.

- Xây dựng dự án nhóm: SV hợp tác trong nhóm để nghiên cứu, xây dựng và thuyết trình về một chủ đề cụ thể. Quá trình này yêu cầu SV tương tác, chia sẻ thông tin và phân công nhiệm vụ, từ đó phát triển kỹ năng giao tiếp và làm việc nhóm.

- Trò chơi từ vựng và ngữ pháp: SV tham gia vào các trò chơi nhóm để tăng cường từ vựng và ngữ pháp. Ví dụ, chơi “Charades” (đoán từ qua cử chỉ), “Taboo” (miêu tả từ mà không được sử dụng từ liên quan), hoặc “Board Race” (đua nhau viết từ vựng trên bảng).

- Thuyết trình nhóm: SV được phân thành các nhóm để thực hiện các bài thuyết trình về một chủ đề cụ thể. Mỗi thành viên trong nhóm có phần trình bày riêng và đóng góp vào bài thuyết trình. Hoạt động này giúp SV rèn kỹ năng nói trước công chúng, tổ chức thông tin và sử dụng ngôn ngữ một cách hiệu quả.

Những hoạt động nhóm này khuyến khích sự tương tác, hợp tác và sáng tạo giữa các thành viên trong nhóm. Chúng giúp SV áp dụng ngôn ngữ vào các tình huống thực tế và phát triển các kỹ năng giao tiếp cần thiết trong việc sử dụng Tiếng Anh.

2.3. Áp dụng

Dưới đây là một ví dụ cụ thể về một hoạt động nhóm để rèn luyện kỹ năng nói:

Hoạt động: Thảo luận nhóm về lợi ích và hạn chế

của việc sử dụng công nghệ trong cuộc sống hàng ngày.

Mục tiêu: Rèn kỹ năng diễn đạt, lắng nghe và tranh luận.

Hướng dẫn thực hiện:

- Chia SV thành các nhóm nhỏ gồm khoảng 4-5 thành viên trong mỗi nhóm.

- Giao cho mỗi nhóm một bảng trắng hoặc một tờ giấy lớn để ghi lại ý kiến và thảo luận.

- Đưa ra câu hỏi cho nhóm: «Theo ý kiến của nhóm, hãy thảo luận về lợi ích và hạn chế của việc sử dụng công nghệ trong cuộc sống hàng ngày.»

- Hướng dẫn nhóm thảo luận với nhau trong vòng 10-15 phút để xây dựng các ý kiến và lập luận của mình. Mỗi thành viên trong nhóm nên có cơ hội để chia sẻ ý kiến và lắng nghe ý kiến của người khác.

- Khi thời gian thảo luận kết thúc, yêu cầu mỗi nhóm chia sẻ lại những ý kiến chính và những vấn đề quan trọng mà họ đã thảo luận.

- Mời các nhóm lần lượt trình bày ý kiến của mình trước lớp. Khi một nhóm đang trình bày, các nhóm khác nên lắng nghe và ghi lại các ý kiến quan trọng trên bảng trắng hoặc tờ giấy lớn.

- Khi tất cả các nhóm đã trình bày, khuyến khích sự tranh luận và trao đổi ý kiến giữa các nhóm. Hãy khuyến khích SV đặt câu hỏi và đưa ra các lập luận để hỗ trợ hoặc tranh luận với ý kiến của nhóm khác.

- Cuối cùng, kết luận bằng cách tóm tắt các ý kiến quan trọng và rút ra kết luận chung từ cuộc thảo luận.

Lưu ý: Trong quá trình thảo luận, GV có thể tham gia nhóm để hỗ trợ và định hướng, nhưng nên khuyến khích sự tự do trong việc thể hiện ý kiến và tranh luận của SV. Bằng cách thực hiện hoạt động nhóm này, SV sẽ có cơ hội rèn luyện kỹ năng nói, lắng nghe và tranh luận. Họ sẽ học cách xây dựng ý kiến, tư duy phản biện và tương tác với nhau trong một bối cảnh thực tế.

2.5. Nâng cao hiệu quả của hoạt động nhóm

GV hướng dẫn và tư vấn cho SV về cách học hiệu quả để tạo hứng thú trong việc học tiếng Anh (bao gồm cách chuẩn bị bài học, học từ vựng, áp dụng từ mới vào các tình huống, học cách phát âm đúng, sử dụng cấu trúc câu, sắp xếp từ và ý tưởng). GV quan tâm đến động lực, thái độ và chiến lược học của SV; giúp họ nhận ra sự cần thiết của kỹ năng nói tiếng Anh cho tương lai nghề nghiệp của mình, từ đó xác định được động lực, thái độ tích cực và chiến lược học hiệu quả.

GV đánh giá đúng năng lực của SV để đưa ra yêu cầu phù hợp. Không áp đặt một yêu cầu chung cho tất cả các nhóm lớp, mà tùy thuộc vào từng nhóm lớp

có yêu cầu cụ thể riêng. Yêu cầu quá thấp đối với SV giỏi sẽ làm cho họ cảm thấy nhàm chán và không có động lực tiến bộ; yêu cầu quá cao đối với SV yếu sẽ làm mất tự tin và giảm sự hứng thú của họ. GV khuyến khích sinh viên hạn chế sử dụng tiếng Việt trong lớp nói; hạn chế việc viết ra giấy để nhớ thuộc lòng và nộp bài trong các buổi thực hành nói.

Thiết kế nhiều loại hoạt động khác nhau có độ khó tăng dần và phù hợp với từng nhóm SV để mang lại sự đa dạng trong các hoạt động nói trong lớp. Dù có cùng một bài học, trình độ của các nhóm SV có thể khác nhau, vì vậy cần thiết kế các hoạt động khác nhau để phù hợp với từng nhóm. Không tạo áp lực học SV yếu, lười học, mà thay vào đó động viên, khuyến khích để khám phá khả năng học của chính mình.

Thiết lập một hệ thống thưởng phạt công bằng để SV tự đánh giá mức độ cố gắng và tiến bộ của bản thân, từ đó tạo động lực học tập. GV có thể cho điểm cộng, điểm tham gia xây dựng bài học của nhóm hoặc cá nhân và tích lũy để đóng góp vào điểm cuối kỳ 40%, hoặc tặng những món quà nhỏ sau mỗi hoạt động để khích lệ, động viên và giúp SV cố gắng hơn trong lớp nói.

Tạo lòng tự tin cho SV trong giao tiếp, không đặt quá nặng vấn đề phải nói đúng ngữ pháp khiến họ cảm thấy e ngại. Thay vào đó, khuyến khích sinh viên cố gắng diễn đạt ý tưởng, diễn đạt những gì muốn nói một cách trôi chảy

Trong hoạt động nhóm, quản lý và phân công nhiệm vụ là rất quan trọng. GV có thể sử dụng các phương pháp sau để nâng cao hiệu quả của hoạt động:

- Phân chia nhóm: GV có thể phân chia nhóm theo các tiêu chí khác nhau như trình độ tiếng Anh, sự đa dạng về kỹ năng, tư duy, hay ngẫu nhiên. Điều này giúp đảm bảo sự cân đối và tương đồng giữa các nhóm, đồng thời tạo điều kiện cho SV hỗ trợ lẫn nhau và học hỏi từ nhau.

- Phân công nhiệm vụ: Sau khi nhóm được hình thành, GV phải phân công nhiệm vụ rõ ràng cho từng nhóm. Nhiệm vụ có thể là thảo luận về một chủ đề cụ thể, giải quyết vấn đề, thực hiện một dự án nhỏ, hoặc thực hiện các hoạt động giao tiếp. Quan trọng là nhiệm vụ phải được phân công một cách công bằng và phù hợp với mục tiêu học tập.

- Giám sát và hỗ trợ: GV cần giám sát quá trình làm việc của từng nhóm, đảm bảo sự tiến triển và tuân thủ nhiệm vụ. Họ có thể cung cấp hỗ trợ và gợi ý khi nhóm gặp khó khăn. Tuy nhiên, cần tránh can

thiệp quá mức và để cho SV có cơ hội tự giải quyết vấn đề.

- Đánh giá kết quả: Sau khi hoạt động kết thúc, GV nên đánh giá kết quả và cung cấp phản hồi cho từng nhóm. Phản hồi có thể gồm những điểm mạnh, điểm yếu và hướng cải thiện. Điều này giúp SV nhận biết được những khía cạnh cần cải thiện và tạo động lực cho các hoạt động tương lai.

Môi trường học tích cực cũng là một yếu tố quan trọng để nâng cao hiệu quả của hoạt động cặp nhóm. Dưới đây là một số cách để tạo môi trường học tích cực:

- Khích lệ sự tương tác: Tạo điều kiện để SV tương tác, trao đổi ý kiến và hỗ trợ lẫn nhau. GV có thể yêu cầu mỗi thành viên trong nhóm tham gia vào cuộc trò chuyện và đảm bảo rằng mọi người có cơ hội được nghe và nói.

- Khuyến khích sự sáng tạo: Khích lệ SV tư duy sáng tạo và đưa ra ý tưởng mới. GV có thể đặt câu hỏi mở và khuyến khích SV đưa ra các giải pháp độc đáo và khác biệt.

- Xây dựng lòng tin: Tạo một môi trường an toàn và không đánh giá để SV có thể thoải mái thể hiện ý kiến và ý tưởng của mình.

3. Kết luận

Không thể phủ nhận tầm quan trọng của phương pháp dạy truyền thống, trong đó GV truyền đạt kiến thức thông qua giảng bài trên lớp và thảo luận. Tuy nhiên, hiện nay, hầu hết các GV đã nhận ra giá trị của việc học và làm việc theo nhóm. Hoạt động làm việc nhóm trong và ngoài giờ học đóng vai trò bổ sung quan trọng cho các bài giảng, giúp SV hiểu rõ các khái niệm và áp dụng chúng vào các tình huống đòi hỏi tư duy sâu sắc.

Tuy nhiên, cần lưu ý rằng mỗi nhóm lớp và tình huống học tập là khác nhau, do đó, việc áp dụng các phương pháp và kỹ thuật trong hoạt động cặp nhóm cần linh hoạt và phù hợp với điều kiện cụ thể. GV cần liên tục đánh giá và điều chỉnh phương pháp dạy học để đảm bảo sự hiệu quả và phát triển của SV.

Tài liệu tham khảo

1. Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2003). *Communicating in small groups*. Pearson Education Inc. Boston: Massachusetts.
2. Brown, A. (1992). *Group Work*. London: Heinemann.
3. Kagan, S. (1989). *Cooperative learning: Resources for teachers*. Riverside, CA: University of California.
4. Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. London: Longman.

Thái độ của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh về áp dụng chiến lược siêu nhận thức trong môn Viết học thuật

Nguyễn Hồng Ngọc*

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Công nghệ Đồng Nai, Biên Hòa, Việt Nam

Received: 03/06/2024; Accepted: 10/06/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: Metacognitive strategy is one of the learning strategies that includes planning, monitoring and evaluation. This study wants to learn about the attitudes and ways English majors apply metacognitive strategies when writing academic essays. Online questions based on the Likert scale were sent to 68 English majors at Dong Nai University of Technology. Of these, eight students agreed to be interviewed to verify information from the questionnaire. The results showed that the majority of students found the usefulness of applying metacognitive strategies in the academic writing process. However, there are still some students who have difficulty implementing these strategies. This article recommends that instructors guide students to apply metacognitive strategies in writing classes because it helps learners write more critically and fluently in English.

Keywords: Metacognitive strategies; Evaluate; planning; monitor; academic writing

1. Giới thiệu

Nhiều nhà nghiên cứu chỉ ra rằng việc đạt được trình độ viết thành thạo là một nhiệm vụ khó khăn và phức tạp, đòi hỏi người học phải có phương pháp rõ ràng và luyện tập nghiêm túc (Aliyu et al., 2016). Thông qua sự quan sát và đánh giá của các giảng viên (GV) thực hiện nghiên cứu, nhiều SV chuyên ngành tiếng Anh tại trường đại học Công Nghệ Đồng Nai gặp nhiều khó khăn với môn viết tiểu luận của họ. Những khó khăn này bao gồm việc người học không có phương pháp viết hiệu quả, không dành đủ thời gian cho kỹ năng viết cũng như chưa vững ngữ pháp và từ vựng. Vì lý do này, sinh viên (SV) cần có một chiến lược học tập để khắc phục những vấn đề của mình trong quá trình viết. Nghiên cứu này nhằm đánh giá thái độ của SV đối với các chiến lược học ngôn ngữ, cụ thể là chiến lược siêu nhận thức.

Một số nhà nghiên cứu đã chứng minh sự thành công của việc áp dụng chiến lược siêu nhận thức (CLSNT) trong quá trình viết, ví dụ như, Cer cho rằng áp dụng CLSNT khi học kỹ năng viết giúp mở rộng nhận thức của người học và khiến họ có thái độ tích cực đối với quá trình viết (Cer E, 2019). Nghiên cứu gần đây đã nhận xét về tính hiệu quả của chiến lược này (Teng & Huang, 2021). Do đó, nghiên cứu này tập trung vào phản ứng của SV đối với việc thực hiện các CLSNT khi viết học thuật.

2. Cơ sở lý luận

Mặc dù kỹ năng viết là một phần không thể thiếu trong quá trình học tiếng Anh nhưng viết học thuật hiếm khi nhận được sự quan tâm đầy đủ. (Woodrow,

2011). Thêm vào đó, viết học thuật đòi hỏi người học cần có khả năng nhận thức ở một mức độ phức tạp nhất định, cho nên rất nhiều người học phải chật vật với kỹ năng này (Bui & Kong, 2019). Lập luận này nhấn mạnh sự cần thiết phải nhìn nhận quá trình học viết từ góc độ siêu nhận thức, ví dụ như thông qua lập kế hoạch, thiết lập mục tiêu, dịch thuật, giám sát, sửa đổi và đánh giá. CLSNT là các kỹ năng điều hành tinh thần nhằm kiểm soát các hoạt động nhận thức và đảm bảo đạt được mục tiêu nhận thức (Cer E, 2019). Mặc dù có nhiều tiếp cận với CLSNT, nhưng trong nghiên cứu này, các nguyên tắc bao gồm Lập kế hoạch, Giám sát và Đánh giá theo nhà nghiên cứu Diaz, 2013.

Bui và Kong (2019) đã nghiên cứu về việc đào tạo CLSNT cho học sinh. Đối tượng tham gia là học sinh trung học ở Hồng Kông, các em đã được tham gia khóa học viết áp dụng CLSNT kéo dài 12 tuần. Kết quả của nghiên cứu cho thấy tính hiệu quả của việc đào tạo CLSNT cho người học. Một bài báo gần đây của Teng & Huang (2021) tập trung vào sự phát triển kỹ năng viết cho 352 SV đại học. Các em này tham gia một khóa đào tạo kéo dài 16 tuần kết hợp đào tạo CLSNT vào việc viết bài hợp tác. Khóa đào tạo này không mang lại bất kỳ cải thiện nào về độ phức tạp, nhưng lại nâng cao đáng kể độ chính xác của kỹ năng viết.

3. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá thái độ của SV đối với việc sử dụng các CLSNT trong bài viết học thuật của họ. Dữ liệu được thu thập bằng cách phát bảng câu hỏi cho 68 SV năm cuối chuyên ngành

tiếng Anh trong các lớp viết học thuật nâng cao. Các mục trong bảng câu hỏi được tính theo thang đo Likert 3 điểm, từ 1 đồng ý, 2 trung lập đến 3 không đồng ý. GV nghiên cứu cũng phỏng vấn 8 SV tình nguyện để hỗ trợ làm rõ kết quả bảng câu hỏi. Các câu hỏi phỏng vấn liên quan đến quá trình trước, trong và sau khi viết của SV.

Đối tượng tham gia là các em SV học trong các lớp viết học thuật nâng cao. Để xây dựng quy trình giảng dạy một cách rõ ràng, việc giảng dạy trong lớp học bao gồm ba giai đoạn:

3.1. Dẫn dắt: Vào buổi học đầu tiên, GV nghiên cứu tìm hiểu xem SV biết gì về các CLSNT nhằm đánh giá việc sử dụng các chiến lược trong quá trình viết hiện tại của các em. Sau đó, GV trình bày lý thuyết kèm theo các ví dụ thực tế nhằm giúp các em hiểu rõ hơn về cách sử dụng CLSNT trong bài viết. Giai đoạn này nhằm mục đích nâng cao nhận thức và khơi dậy sự hứng thú của các em đối với bài học sắp tới. SV cần có hiểu biết về tầm quan trọng của viết tiếng Anh học thuật, các tiêu chuẩn của các bài luận xuất sắc và, cũng như điểm mạnh và điểm yếu trong bài viết của mình sau giai đoạn này. Giai đoạn này kéo dài 2 tuần và khi kết thúc giai đoạn, SV phải có khả năng đặt ra các mục tiêu thực tế trong bài viết của mình.

3.2. Hướng dẫn trên lớp: Việc hướng dẫn trên lớp được chia làm 3 giai đoạn: trình bày, thực hành và đánh giá. Giai đoạn này kéo dài 12 tuần và mỗi tuần đều có trọng tâm giảng dạy. a) Trình bày: Trọng tâm của giai đoạn này là phát triển kiến thức về CLSNT cho SV, chuẩn bị và lập kế hoạch viết; b) Luyện tập: Với sự chuẩn bị bài bản và đầy đủ ở khâu trình bày, SV có thể tích cực tham gia luyện viết và tiếp thu các chiến lược cụ thể trong bài viết của mình. Ở giai đoạn này, các em học cách phân tích bài viết, kết hợp có chủ đích các CLSNT với thực hành viết. Sau giai đoạn đào tạo này, SV phải nâng cao nhận thức về việc sử dụng CLSNT cũng như từng bước áp dụng chiến lược phù hợp một cách có ý thức vào bài viết của mình; c) Tự đánh giá: Đây là khâu rất quan trọng nhằm phát triển khả năng tự điều chỉnh của người học, GV hướng dẫn SV cách theo dõi, đánh giá quá trình viết và sản phẩm viết của mình. Giai đoạn này nhằm phát triển khả năng của SV trong việc đánh giá việc sử dụng chiến lược và khả năng viết của mình một cách thích hợp và có hệ thống.

3.3. Mở rộng

Bước này là không thể thiếu, vì việc đào tạo CLSNT còn tương đối mới đối với SV và nội dung giảng dạy trong giờ học tương đối hạn chế. Nó cung cấp cho SV cơ hội để thực hành những gì đã được dạy

và học trong lớp. Nếu không thực hành, SV không thể sử dụng các chiến lược một cách linh hoạt và thành thạo cũng như không thể hiểu sâu sắc cách tiếp cận mới. Trong nghiên cứu này, GV giao các bài tập viết về nhà liên quan đến việc giảng dạy trên lớp và phù hợp với việc thực hành chiến lược.

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả khảo sát

Kết quả khảo sát được trình bày trong Bảng 4.1, trong đó phần lớn SV đồng ý với những ưu điểm của việc áp dụng các CLSNT trong quá trình viết học thuật. Cụ thể là, 95,6% SV đồng ý rằng các em biết về các tiêu chí chấm điểm của bài viết, từ đó biết cách làm cho bài viết của mình chất lượng hơn. Có hơn 80% câu trả lời đồng ý với việc CLSNT giúp các em hình dung trước được nội dung bài viết của mình, hình thành thói quen đặt câu hỏi cho những gì mình viết, và nhờ thế giúp cho quá trình học tập của các em trở nên hiệu quả hơn. Niềm tin của người học đối với việc sử dụng các chiến lược giúp ích rất nhiều trong vấn đề tinh thần. Phần lớn SV (khoảng 70%) không còn sợ khi được yêu cầu viết các bài tiểu luận, và có động lực luyện tập kỹ năng viết nhiều hơn. Những phát hiện trong nghiên cứu này tương tự như những phát hiện của Al-Jarrah et al. (2018), trong đó họ cũng chỉ ra rằng phần lớn học sinh tại trường trung học Ibrid Jordan nhận ra tính hữu ích của các CLSNT trong việc cải thiện kỹ năng viết của họ. Tuy nhiên, có vẻ trong quá trình áp dụng chiến lược, thì không ít SV (18 đến 20 em) gặp khó khăn, cụ thể ở các mục liên hệ kiến thức cũ và mới, quản lý thời gian dành cho quá trình viết hay tự sửa lỗi bài viết. Điều này cho thấy, một số SV (khoảng 40%) có thể cảm thấy khó áp dụng CLSNT.

Bảng 4.1. Quan điểm của SV về Chiến lược siêu nhận thức

TT	Chiến lược SNT	Đồng ý	Trung lập	Không đồng ý
1	giúp tôi hiểu rõ về các tiêu chí của một bài viết tốt.	95,6%	4,4%	0%
2	giúp tôi hình dung ra được nội dung bài viết của mình trước khi viết.	83,9%	4,4%	11,7%
3	giúp tôi liên hệ kiến thức cũ và mới để làm cho bài viết tốt hơn	66,1%	7,4%	26,5%
4	giúp tôi hình thành thói quen đặt câu hỏi cho những gì mình viết.	83,9%	11,7 %	4,4%
5	giúp tôi quản lý thời gian dành cho quá trình viết một cách hiệu quả.	55,9%	17,6%	26,5%
6	giúp tôi không còn sợ khi được yêu cầu viết các bài tiểu luận.	70,6%	7,4%	22%
7	giúp tôi tự sửa lỗi bài viết của tôi.	58,9%	11,7%	29,4%
8	giúp tôi muốn luyện tập kỹ năng viết nhiều hơn.	70,6%	22%	7,4%
9	giúp cho quá trình học tập của tôi trở nên chất lượng hơn	80,9%	7,4%	11,7%
10	thì dễ áp dụng.	51,5%	7,4%	41,1%

4.2. Kết quả phỏng vấn

4.2.1. Câu hỏi 1. Em đã từng áp dụng CLSNT trong quá trình học tiếng Anh trước đây chứ?

“Em không biết gì về chiến lược học tập này cả. Phải cho đến khi tham gia lớp học này, em mới được áp dụng các CLSNT vào quá trình viết tiểu luận của mình”; “Mặc dù em không biết nó được gọi là CLSNT nhưng có vẻ như em đã triển khai một số trong đó từ lâu rồi. Bây giờ em biết nhiều hơn. Nó làm cho việc viết luận trở nên dễ dàng và thú vị hơn.”

4.2.2. Câu hỏi 2. Em có áp dụng việc lập kế hoạch trước khi viết không? Em áp dụng như thế nào?

“Em có áp dụng, trước khi bắt đầu viết, em lập dàn ý có chứa các từ khóa mà em muốn đưa vào bài viết của mình. Giai đoạn lập kế hoạch bao gồm việc suy nghĩ về quá trình học tập”; “Khi em không có ý tưởng gì, em chỉ viết bất cứ điều gì có trong đầu”; “Em sắp xếp các thành phần cần thiết như mở bài, thân bài và kết luận của bài viết”; “Em đã nghĩ xem mình nên dành bao nhiêu thời gian cho việc viết của mình”; “Em sử dụng kiến thức nền tảng của mình để tạo ra nội dung bài viết của mình”

4.2.3. Câu hỏi 3. Em có áp dụng chiến lược giám sát trong khi viết không? Em cảm nhận giai đoạn này thế nào?

“Thỉnh thoảng, em có dừng lại và đánh giá những gì đã viết và tự hỏi liệu thông tin trong nội dung bài viết của em có rõ ràng hay không. Điều này làm cho bài viết của em bớt lộn xộn đi vì phát hiện ra một đồng lỗi sai”; “Em vẫn luôn nhìn vào bản kế hoạch để quyết định xem mình sẽ viết gì tiếp đó”; “Em có thể quản lý hiệu quả thời gian được phân bổ cho việc viết để đảm bảo hoàn thành nhiệm vụ viết”; “Em cố gắng tập trung sự chú ý vào việc lựa chọn những từ và cụm từ thích hợp”

4.2.4. Câu hỏi 4. Em cảm nhận thế nào về tác động của CLSNT lên hiệu suất viết của em?

“Em tin rằng các CLSNT là nền tảng không chỉ cho việc viết mà còn cho việc tự học nói chung, vì chúng đã giúp em trong mọi khía cạnh của quá trình học”; “Em thấy CLSNT khá hữu ích và chắc chắn sẽ giúp cải thiện chất lượng bài viết của em”; “Việc áp dụng CLSNT phần nào tốn thời gian và hơi căng thẳng, nhưng cuối cùng nó cũng rất xứng đáng. Em dành nhiều thời gian hơn để lập kế hoạch và tự chỉnh sửa nhưng em không viết lại bài luận của mình nhiều lần”; “Sau khi hoàn thành xong em rất tự tin, chắc chắn mình sẽ đạt điểm cao”

4.2.5. Câu hỏi 5. Em có gặp vấn đề gì khi học cách sử dụng CLSNT và áp dụng chúng không?

“Lúc đầu, việc này có vẻ khá khó khăn, đôi khi

không thể thực hiện được và mang tính hình thức nhưng sau đó em quen dần, thậm chí còn thích thú”; “Trừ khi được thực hiện theo cặp và nhóm nhỏ, nếu không thì sẽ rất khó và nhàm chán”; “Trước đây em từng viết một bài luận mà không cần phải cẩn thận như vậy, thậm chí còn đạt điểm cao, vì vậy lúc đầu em cảm thấy khó chịu ở một mức độ nào đó. Nhưng bây giờ em hiểu rằng bài luận của em đã tốt hơn rất nhiều.”

5. Kết luận

Nghiên cứu này nhằm mục đích xác định thái độ của người học đối với việc sử dụng các CLSNT trong bài viết học thuật. SV sử dụng các CLSNT trong việc lập kế hoạch, giám sát và đánh giá. Dựa trên những phát hiện và thảo luận liên quan đến câu hỏi nghiên cứu, hầu hết SV đều có thái độ tích cực đối với việc sử dụng các CLSNT trong viết tiểu luận học thuật vì họ nhận ra tầm quan trọng và tính hữu ích của việc sử dụng các CLSNT trong quá trình viết của mình.

Tài liệu tham khảo

- [1] Aliyu, M. M., Fung, Y. M., Abdullah, M. H., & Hoon, T. B, 2016, “Developing undergraduates’ awareness of metacognitive knowledge in writing through problem-based learning”, International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(7), 233-240.
- [2] Al-Jarrah TM, Mansor N, Rashid RA, Bashir I, Al-Jarrah JM, 2018, “EFL students’ attitude toward using metacognitive strategies”, English Language Teaching, 11(10):162-171. DOI: 10.5539/elt.v11n10p162
- [3] Bui, G., & Kong, A, 2019, “Metacognitive instruction for peer review interaction in L2 writing”, Journal of Writing Research, 11(2), 357–392.
- [4] Cer E, 2019, “The instruction of writing strategies: The effect of the metacognitive strategy on the writing skills of pupils in secondary education”, SAGE Open, 9(2):1-17. DOI: 10.1177/2158244019842681
- [5] Diaz, G, 2013, “Metacognitive Writing Strategies in Academic Writing: The Path to Enhance Autonomy and to Become Expert Writers”, MA thesis. Cordoba, Spain: Universidad Nacional de Cordoba.
- [6] Ruan, Z, 2014, “Metacognitive awareness of EFL student writers in a Chinese ELT context”, Language Awareness, 23(1–2), 76–91.
- [7] Teng, F., & Huang, J, 2021, “The effects of incorporating metacognitive strategies instruction into collaborative writing on writing complexity, accuracy, and fluency”, Asia Pacific Journal of Education. <https://doi.org/10.1080/02188791.2021.1982675>
- [8] Woodrow, L, 2011, “College English writing affect: Self efficacy and anxiety”, System, 39, 510–522

Task-based language teaching

Đỗ Thu Thủy

East Asia University of Technology

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Task-based language teaching (TBLT) has been widely applied in foreign language classrooms in Vietnam as an effective teaching tool. This article will discuss the benefits and limitations of this method. Specifically, task-based learning plays an important role in enhancing motivation, engagement, and language exposure whereas it is criticized for being unsuitable for low-level learners and lacking the focus on form. I hold my belief that task-based learning is an effective tool for language acquisition given the aforementioned advantages. Despite some criticism, its potential should not be overlooked and more can be done to make task-based learning more effective and widely adopted in the future.

Keywords: Task-based language teaching, TBLT, ELT, Communicative language teaching.

1. Introduction

Nowadays, English has become an international communication language widely used around the world. Therefore, teaching and learning this language has attracted the attention of people of all ages and levels. A series of teaching and learning methods have been developed as a supportive tool to assist learners in using English fluently. Some traditional teaching methods include Grammar translation method and Audio-lingual method. Other modern methods can be named as Total Physical Response (TPR), Silent Way and Neuro-linguistic Programming. Given the trend of communication-oriented language teaching and learning, the Task-based Language Teaching Approach (TBLT) method is being widely applied in educational institutions around the world in order to help learners communicate fluently. By being learner-centered, focusing on using the language to complete a task, this method shows effectiveness in improving learners' language ability and facilitating the language acquisition process. This method, therefore, should be applied more widely in teaching and learning languages in general and English in particular.

2. Research content

2.1. Overview of Task-Based Language Teaching (TBLT)

2.1.1. Historical background

In the 1970s, the Communicative Language Teaching Approach became increasingly popular with research scholars and foreign language teachers. In the 1980s, the term "task" gradually replaced "communicative activity" and as a result, task-based language learning became an updated teaching method widely used in foreign language classrooms.

2.1.2. Define

There are many different definitions of "task". Bygate, Skehan and Swain (2001) defined a *task* as "an activity that requires learners to use language with an emphasis on meaning to achieve a goal". As stated by Shehadeh's (2005) a *task* is a goal-directed activity that focuses on content; has practical outcomes and reflects language use and language needs in real life. Ganta (2015) pointed out that tasks aim at "using expressive meaning-centered language" with the goal of giving the person participating in the task the opportunity to become a "language user." rather than a "language learner". According to Nunan (2004), a task is "a part of classroom activities intended to help learners understand, use or interact in the target language while their attention is focused on using learned grammatical knowledge to convey meaning." Therefore, the focus of TBLT is on "communicating and conveying messages" (Ganta, 2015). In other words, learners can use language quickly and confidently even though grammatical accuracy is sometimes sacrificed (Willis & Willis, 2009).

In short, tasks allow learners to communicate in their own way in the second language to achieve some goals in real life.

2.2. Benefits of TBLT method

2.2.1. TBLT increases learning motivation

A conclusion was drawn from Granta's (2015) study that TBLT "is useful in promoting learning. TBLT creates practice opportunities to increase target language acquisition in lessons through performing various tasks." Richard and Rodger (2014) also argued in another study that TBLT reduces classroom stress, while learners' motivation increases when

they participate in simulations, role-plays, and other activities. Indeed, there are three reasons why TBLT reduces classroom stress. First, TBLT brings learners to the real world. Granta (2015) demonstrated that individuals tend to engage in a task that is authentic, personally meaningful, and relevant to their work. When applying TBLT, in each lesson, students are assigned a communicative task close to real life, and the purpose of the task is to “experiment naturally with a foreign language”, so the task will give learners “new personal experiences” with the second language. TBLT also evokes memories or past experiences for learners (Richards & Rodgers, 2014). Additionally, Willis & Willis (2009) stated that “Learners can engage in a simple task because the topic is engaging”. Second, TBLT gives learners the opportunity to improve their learning performance. According to Shehadeh and Coombe, (2010), from a cognitive perspective, TBLT gives learners the opportunity to improve three aspects of performance including fluency - “the ability to communicate in a limited time”, accuracy - “the ability to use the target language under its standards” and complexity - “the ability to use complex structures” (Shehadeh & Coombe, 2010). This helps improve learners’ English skills and makes them feel more motivated to learn the language. Third, students have the opportunity to demonstrate “cooperation and collaboration” with their classmates (Richards & Rodgers, 2014). Studies have shown that group work encourages learners to be active in their studies and, moreover, improves their decision-making, critical thinking, and communication skills. More specifically, Ganta (2015) pointed out that with TBLT students have the opportunity to work, collaborate, and establish relationships with other students in the group. This encourages students to actively participate in learning because they are actually working with their peers (Shehadeh & Coombe, 2010). Therefore, TBLT contributes to improving learners’ motivation and responsibility.

2.2.2. TBLT enhances natural interactions

When TBLT is used in the classroom, students have the opportunity to use the vocabulary and grammar learnt. For example, students are asked to play the role of a receptionist in a 5-star hotel talking to a guest who lost their luggage. Students must interact with each other to handle real-life situations. Therefore, students have the opportunity to both use the language learnt as well as learn the language from

their friends, helping them gradually gain confidence and eventually interact naturally. From a sociocultural perspective, when learners perform tasks, interactions will awaken cognitive processes, including the development of self-thinking and language; Besides, collaborating in such tasks is important for language learning (Shehadeh & Coombe, 2010). Through interaction, learners have the opportunity to receive feedback appropriate to their level of understanding, which leads to “negotiated conversational adjustment,” which is an important element of second language acquisition (Shehadeh & Coombe, 2010).

In short, TBLT facilitates learning by allowing learners to negotiate meaning and regulate language. Therefore, learners will likely increase their ability to interact excitedly.

2.2.3. TBLT increases the amount of time exposed to the language

With the TBLT method, learners are encouraged to communicate in English anytime, anywhere regardless of accuracy. As a result, the more tasks they do, the more they are exposed to the language and the more they “takes in” the language (Lightbown & Spada, 2006). That means exposure can lead to learners’ language proficiency. Lightbown and Spada (2006) also point out that when learners cooperate with each other to carry out a task, they are able to acquire and produce a large amount of language despite the fact that they can still make mistakes.

TBLT gives learners more opportunities to use the target language, thereby giving them more access to English and making it easier for them to acquire the language because “language is acquired through contact” (Tavaloki, 2009).

2.3. Some limitations of the TBLT method

2.3.1. TBLT is not suitable for low level learners

To apply TBLT in classrooms successfully, teachers need to be aware of the difficulty and suitability of the task to the learner’s current level. Task difficulty includes vocabulary volume, vocabulary density, communication pressure including time limit, time pressure, speed, the number of participants; self-thinking requirements that contains familiarity of the topic, familiarity of the discourse genre, familiarity of the task itself, and completeness of the information provided. Besides, Tavakoli (2009) pointed out that both teachers and students complain that they have difficulty understanding the task as a story, and realizing what is going on in the story. Tavakoli (2009) also asserted that performing tasks becomes

difficult and challenging because TBLT requires the use of “certain vocabulary and structures that learners do not know”. Besides, information overload in a task also increases difficulty. Ganta (2015) supported the view by pointing out that low-level students who are not equipped with sufficient language knowledge will have difficulty participating in a task. They may not understand the requirements of the task and “find participation in the task confusing.”, leading to the loss of motivation or loss of confidence.

However, teachers can completely change the difficulty of the task by using appropriate methods and ensuring that learners have strategies to engage in the assigned task. If the task is too difficult for the learner, the teacher can reduce the difficulty of the task and vice versa.

Thus, it is the teacher who determines the difficulty level of the task when applying TBLT in teaching. After observing the class and understanding the learners’ language levels, knowledge, and skills teachers can design tasks suitable for their students, find supporting materials, and provide students with useful vocabulary and structures appropriate to the task. Therefore, the problem of difficulty of tasks seems to have been solved.

2.3.2. TBLT lacks focus on grammatical structure

With TBLT, learners spend most of their time communicating with each other to perform the task, and they can say what they want without being interrupted or immediately corrected. Many teachers and researchers raise concerns about the use of correct grammatical structures or accuracy in learners’ speaking skills in the long term. Granta (2015) suggested that if learners focus too much on expressive meaning while performing tasks without paying attention to grammar, their strategic solutions will be limited. Therefore, there is a need for solutions that help focus on grammatical structures without losing the value of the tasks as motivators of actual communication.

In fact, task-based learning “does not exclude a focus on grammar” but has a “combination of expression and grammar” (Willis & Willis, 2009). However, there need to be potential solutions to the above concerns. It is necessary to harmoniously combine expression and grammar in the task. Specifically, from the beginning teachers can provide students with some necessary and important vocabulary and structures for them to refer to when doing their task. After the task, the teacher will

monitor the use of key vocabulary and structures of the lesson. More interestingly, grammatical forms or structures can be learned or explored for their “role in meaningful communication” through attention-grabbing and awareness-raising activities (Richards & Rodgers, 2014). For example, students can learn the present perfect tense through the task of talking about life experiences (what they have or have never done).

3. Conclusion

TBLT as well as the benefits and limitations of this method are being researched and widely applied in teaching foreign languages in general and English in particular. In terms of benefits, TBLT plays an important role in increasing motivation, engagement and language exposure - but the method has also been criticized for being unsuitable for low-level learners and lacking the focus on grammatical accuracy. Although there is still much controversy among researchers, TBLT is an effective tool to help learners acquire language because of the advantages mentioned above. Although there are some criticisms, the potential of this method should not be overlooked. Lecturers can completely adjust and flexibly apply TBLT in teaching to bring optimal effectiveness to learners.

References

- [1]. Ganta, T. G. (2015), *The strengths and weaknesses of task-based learning* (TBL). Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies, 5(16), 2760-2771.
- [2]. Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006), *How languages are learned* (3rd ed.). Oxford: Oxford University Press.
- [3]. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014), *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [4]. Shehadeh, A., & Coombe, C. (2010), *Introduction: From Theory to Practice in Taskbased learning*. In A. Shehadeh, & C. Coombe, Applications of Task-based learning in TESOL (pp. 1-7). Virginia: Teaching English for speakers of other languages.
- [5]. Tavaloki, P. (2009), *Investigating task difficulty: learners’ and teachers’ perceptions*. International Journal of Applied Linguistics, 19(1), 1-25.
- [6]. Willis, D., & Willis, E. (2009), *Infinite possibilities: expanding limited opportunity in language education*, Paper presented at 8th Annual JALT Pan-SIG Conference. Chiba, Japan: Tokyo Gakuen University.

Students' perception towards rubrics in efl speaking classrooms: a case study at a university in Viet Nam

Tran Thanh Du

Thu Dau Mot University

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: Speaking is one of the important but difficult skills of English, and teaching speaking requires educators to have different techniques in order to gain the highest results in their speaking lessons. This paper investigates students' attitude towards the use of rubrics in teaching English speaking in English as a Foreign Language (EFL) classrooms at Thu Dau Mot University (TDMU), and the effects of the use of rubrics in improving their speaking skills. This study is supposed to be practical for both educators and students in the application of rubrics in English speaking classes and the university and in Vietnamese contexts in ganeral.

Keywords: Rubrics, EFL, speaking, English-majored students

1. Introduction

In the current globalisation, English is considered as a popular language and one of the main subjects in schools, colleges and universities. Both public and private school systems provide English classes for students. Language centers have been springing up in many cities in Vietnam, especially in big cities to meet these everincreasing needs of the communities. English teaching and learning English has proved itsself to be a necessity in the educational system of Vietnam. English, especially the speaking skill, requires students to practice more and more because it can help them in every aspect of their lives and work.

Having being a teacher of English for years, the author has found students' speaking skills are not assessed exactly and effectively. Speaking skill is almost ignored and students almost make no progress in this skill due to various reasons, such as lack of visual teaching aids, lack of parental attention, and lack of time for practice. Being aware of these difficulties, the author tries to find out and apply techniques that can help students overcome the problems students may encountered in their speaking.

Human beings, whether consciously or unconsciously, create rubrics - guidelines for decisions on evaluation and assessment - in their minds every day (Quinlan, 2012). The rubrics people create in their minds help them to make decisions based on knowledge they have and their current objectives. By using rubrics with clear academic league tables along with a list of specific requirements in English speaking to achieve that score, the teacher can help students identify goals and requirements. Rubrics also help students select the right ideas, which are reasonable

to express their thoughts and feeling in speaking. With clearly-set rubrics, students can know how to organize ideas logically, and as a result, they can have more passion in learning how to speak English more confidently in communicative activities and in oral tests in their language curriculumn.

2. Theoretical framework

The online Merriam-Webster dictionary lists the first meaning of "rubric" as "an authoritative rule" or as "a guide listing specific criteria for grading or scoring academic papers, projects, or tests". Berger (2011) describes rubric as a set of criteria/rules or construction which can be applied to assess one's work or success of a task. Rubrics can be produced in various shapes and sizes, but in general, Berger (2011) forms it into four main types: (i) checklist, (ii) rating scale, (iii) analytic/descriptive rubric, and (iv) holistic rubric.

The advantages of applying rubrics in assessment are numerous and instantly connected to the purposes they are used for. Rubrics are helpful for both teachers and students in using them as an assessment tool, as well as usage of assessment rubrics as instructional tools (Walvoord, 2010). If an assessment rubric is used, it is important to share them with students before they start their task or test, so they can use rubrics as a construction to a better performance. It is a positively potential influence to students' attribution of success or failure when using rubrics in teaching and learning. Rubrics can remove the students' "mystery" of how assessment is carried out and provide clear directions for performance that are within the control of the students.

3. Methodology

The research was conducted at TDMU which is located in Binh Duong province. This university

was chosen because it was the university where the researchers were working. It was also because speaking rubrics had been applied in this university; however, the effects of this application had never investigated. The study aims to figure out the students' feedback towards the use of rubris in speaking lessons and in improving their speaking skills. Towards this aim, the study seeks answers to the two research questions: (i) *What are students' attitudes towards rubrics?*; (ii) *Do rubrics help improve students' speaking performance?*

The design of this research is almost quantitatively. The rationale for this approach is that quantitative data and results will draw the whole picture of the research problem under investigation. Quantitative research is "connected with the production of numerical data that are "objective in the sense that they do not exist dependently of the researcher" (Denscome, 2010, p.237). The participants included 215 randomly-selected second year English-majored students at TDMU. These students had been exprienced with the use of rubrics in their speaking classes. The data collected from the questionnaire were then processed and displayed by tables and charts for analysis.

4. Findings and discussion

4.1. Findings

The data collected from the questionnaire were analyzed a grouped into the two questions mentioned above.

a) Students' attitude towards the use of rubrics in speaking classes

Table 1. Students' responses related to their attitude towards the use of rubrics in speaking classes

Questions A	Responses (N=215)				
	B	C	D	E	
1 Do you think rubrics should be shared before a speaking activity?	165	37	11	2	0
	78.76%	15.20%	5.11%	0.93%	0.00%
A. completely agree					
B. agree					
C. no idea					
D. disagree					
E. completely disagree					
2 How do you feel about the rubrics in your speaking classes?	161	43	7	4	0
	74.89%	20.00%	3.25%	1.86%	0.00%
A. very interesting					
B. interesting					
C. No idea					
D. uninteresting					
E. completely uninteresting					

As can be seen from Table 1, 78.76% of the students highly appreciate rubrics. It can be revealed

that sharing rubrics before doing the speaking activity is extremely significant. Rubrics can make students fully understand the way or the technique to meet the requirements of speaking skill. It permits them to achieve a greater sense of control over what they have spoken. Fortunately, not many students have negative attitudes towards the sharing of rubrics in before speaking activities, with the percenteges of the students choosing options C (no idea), D (disagree), and E (completely disagree) being 5.11%, 0.93%, and 0.00% respectively.

In response to the questions about students' feeling about the rubrics uesd in their speaking classes, most of the students agreed upon the idea that the rubrics used were very interesting (161 out of 215 students, accounting for 74.89%), interesting (43 out of 215 students, accounting for 20%). Fortunately, very few students chose option C (no idea) or D (uninteresting) with the frequencies being 3.25% and 1.86% respectively, none of the students chose option E (completely uninteresting)

b) Students' perception on the effectiveness of rubrics in improving their speaking skill

Table 2. Students' responses related to their perception of the effectiveness of rubrics in improving their speaking skill

Questions						
		A	B	C	D	E
3	How effective do you think rubrics can help you to improve your speaking skill?	135	56	17	5	2
		62.81%	26.04%	7.90%	2.32%	0.93%
	A. Very effective					
	B. Effective					
	C. no idea					
	D. Inffective					
	E. Completely ineffective					
4	Do you think rubrics can help you develop your speaking accuracy?	140	57	16	2	0
		65.12%	26.51%	7.44%	0.93%	0.00%
	A. completely agree					
	B. agree					
	C. no idea					
	D. disagree					
	E. completely disagree					

As seen from Table 2, 88.85% of the students agreed that rubrics help them develop their speaking skills effectively. These students were almost enthusiastic and motivated by the use of rubrics in their speaking classes. After a series of activities with the use of rubrics, students

demonstrated significant improvement in their speaking ability as well as they were also found to be quite fluent and accurate in their speaking. They also felt more confident to speak English in real life situations as well.

Regarding the question ““Do you think rubrics can help you develop your speaking accuracy?”, 91.63% of the students showed their agreement or even complete agreement. Only 2 students (0.93%) showed their disagreement with the use of rubrics in developing their speaking accuracy. Clearly, using rubrics can help students improve their speaking ability, especially developing their speaking accuracy.

4.2. Discussion

Speaking is the best way to fall in line with the world. However, it is a complicated process which involves a number of cognitive and metacognitive activities such as brainstorming, planning, outlining, organizing, drafting, and revising. Learning to speak is difficult especially for those speaking a second or a foreign language in academic contexts since they do not know how to express their ideas effectively. As effective speaking is considered a problem for most EFL learners, it is necessary to find out teaching techniques that can help learners improve their speaking performance.

Based on the results, it can be concluded that the implementation of rubrics is effective in motivating students to learn, in helping them to operate and manage the ideas for speaking activities. For many students, speaking is considered the most difficult skill to master. Among major problems include how to generate ideas and how to express these ideas well. To overcome these problems, an outlining strategy in the form of rubrics is proposed to be applied in teaching speaking. Many students find speaking difficult, and they find getting started the most difficult part of speaking. Rubrics can reduce these difficulties by giving students a whole strategy to get them started. With speaking rubrics, ideas are freely associated and spoken out without pressure, thus reducing tension and resistance in speaking. Rubrics also aid the recall of existing memories.

Based on the findings, the following recommendations can be made:

For the teachers: Sharing rubrics is a technique which will lead students to be more independent; thus it is good to be applied in both small and big classes. It is simple, fun and arousing creativity. That is why,

it is recommended for teacher to make the best use of rubrics in their speaking class.

For the students: Sharing rubrics is a simple technique which can be used for speaking activities. The use of rubrics is helpful not only in the learning process in the language classroom but also in other speaking activities, such as in operating and controlling ideas, opinions and thoughts. As a result, it is suggested that students should learn how to use rubrics in their language learning effectively.

For future researchers: A similar research with wider samples and varied population characteristics is also promising.

In educational environment, rubrics play an integral part as a strong, objective and valuable assessment tool, also because of its usefulness for formative (for learning) and its summative assessment (of learning) purposes. The main objective of rubrics as a teaching tool is to support students in the learning process, which is made possible by constructing students' activities and also helping them understand more clearly their own learning process and progress. Rubrics are also indicators of the achievement of the learning targets, therefore, they are essential for the alignment of learning outcomes and assessment.

5. Conclusion

Based on the research findings, it can be concluded that sharing rubrics before speaking lessons is an effective teaching technique for teaching English speaking to English-majored students at TDMU in particular and English language learners in general. Rubrics are simple to use, and they can arouse students' sensitivities in creating and controlling their ideas. Students can be more motivated and encouraged to speak English and improve their speaking skills through the use of rubrics.

References

1. Berger, J. (2011). Evaluating the effectiveness of instruction using principles of adult learning, in Wang V. C. (ed) *Assessing and evaluating adult learning in career and technical education*. Hershey: Idea Group Inc (IGI), pp. 173-190.
2. Denscombe, M. (2010). *The good research guide*. Open University Press.
3. Quinlan, A. M. (2012). *A complete guide to rubrics: Assessment made easy for teachers of K-college*. R&L Education.
4. Walvoord, B. (2010). *Assessment clear and simple: A practical guide for institutions, departments, and general education*. Jossey-Bass.

Motivation in teaching english for specific purposes

Nguyễn Ngọc Thảo*

*ThS., Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: English is currently a mandatory subject at all educational levels, especially at the university level. One of the requirements for recruiting candidates to meet the company's needs and have many job opportunities and high-paying positions is foreign language ability. Therefore, motivation in ESP teaching plays an important role in helping learners best adapt in an ever-changing and dynamic labor market context. In this article, the author uses the secondary data research method to synthesize research from many previous authors to provide a general perspective on this issue, and at the same time observe the current situation of create motivation in ESP teaching, thereby proposing some suggestions to create a proactive and attractive ESP learning environment for Vietnamese students.

Keywords: English for Specific Purposes, ESP teaching, motivation in teaching English, motivational teaching

1. Introduction

In the field of English for Specific Purposes (ESP), the importance of motivation in the teaching and learning process is undeniable. By its nature, ESP is intricately linked to the specific language needs of learners in their chosen areas of expertise. At the same time, the goal of ESP is to equip learners with English application skills in specific majors, and the mindset to self-develop language abilities in the context of their future careers. This article delves into the key role of motivation in ESP teaching, exploring the importance and value of language teaching and learning. Through analysis of motivation theories and practical applications, the author sheds light on the relationship between motivation and effective ESP teaching through suggestions for future improvement.

2. The problem

In actuality, providing students with a solid foundation in general English—listening, speaking, reading, and writing—does not conflict with the objective of teaching specialised English. Specialised English, on the other hand, is meant for professional, particular uses, directing the learner's attention towards the linguistic and communication demands of a certain field of competence. Specialised English instruction has seen multiple phases of development in developed nations since the 1950s of the 20th century, with a variety of standard texts and methodologies ranging from basic to advanced in teaching various subjects. We can mention modules such as “English for Banking and Finance” for students majoring in Banking and Finance, “English for Economics” for students majoring in Economics, “English for Tourism” for students majoring in tourism, or “English for Accounting” for students majoring in Accounting,

etc.

The current English for Specific Purposes (ESP) teaching landscape faces multifaceted challenges that affect learner motivation. One of those problems is the specialization of ESP, focusing on a certain field, not spread out like General English (GE), therefore, to acquire specialized knowledge, it requires learners should have ability from B1 to B2 or higher, otherwise it will be very difficult to complete the lessons in that module. It can be seen that ESP is a very important subject, it is a bridge between general English and specialized teaching in English, it is a gate for learners to open to enter a professional field in English. At this gate, the level of expertise is only basic but the language ability is at a high level. Therefore, lecturers teaching this subject need to have a high level of language ability, and have a basic understanding of the major, without needing to have too in-depth knowledge like someone in that major.

3. The importance of motivation in teaching english for specific purposes

Motivation is one of the most important factors in language learning. Students with a good attitude toward English will be more likely to study hard and keep going when things get tough. Therefore, the author points out two main types of motivation to promote motivation in English teaching. ESP is to motivate learners to realize the purpose and value of learning, and at the same time promote interested in the curriculum so that they can see their ability to absorb and progress.

ESP teaching is a combination of second language teaching and specific career contexts, aimed at addressing language needs within the professional field. Therefore, ESP instructors play an important

role in equipping students not only with language skills, but also ensuring lessons are relevant to reality and immediately applicable to learning. ensure the requirements of the profession, industry and students' aspirations. Another key driving force in the ESP teaching process is the application of language skills to specific situations, helping students have a clearer view, for example, using specialized English for self-studying company documents, or better adaptation in conversations between colleagues and, best of all, the opportunity to become an employee in a multinational environment, when ESP is a main language for communication at work, thereby helping learners promote enthusiasm, leading to a natural commitment in the learning process and creating motivation to master specialized knowledge/terminology for application in the specific profession.

4. Literature review

Theoretical Framework

According to Michell (1982), "motivation is the degree to which an individual wants to achieve and chooses appropriate action. Author Robbiun (1998) uses the term "motivation" to mean "willingness to act to achieve the best results". Linking motivation to language acquisition, Gardner (1985:10) believes that "Motivation is a combination of effort and desire to achieve language learning goals along with a positive attitude towards language learning". Gardner's motivation includes four aspects: goals, efforts, desire to achieve goals and positive attitudes toward learning activities. In the same vein, author Ellis, R. (1997:75) points out that "Motivation involves attitudes and emotional states that influence the level of effort learners make to learn a second language". Thus, motivation to learn a second language is the extent to which an individual works or strives to learn a language out of a desire to do so and finds satisfaction in learning a new language.

Role of Motivational Strategies in ESP Teaching

Dörnyei and Csizér (2002) argue that integrating authentic materials is essential to improve motivation in ESP classrooms. This is a combination of language teaching and application of real-life situations, helping students hone their language better in specific work situations and stimulate the process of creativity and flexibility in the environment. actual workplace. An important element of ESP motivation is goal setting and task-based learning. According to Locke and Latham's (2002) research on goal-setting theory, established goals improve motivation and performance. Learning to do and learning to master are both components of goal orientation. While achievement orientation

focuses more on demonstrating ability, achieving high scores, and outperforming other learners, mastery orientation focuses more on absorbing content, as Dörnyei's research shows. (2000). Therefore, mastery-oriented learners think that hard work will pay off and that learning a second or foreign language will emphasize personal development. On the other hand, performance-oriented learners only view learning a second or foreign language as a means to achieve a goal and receive acclaim from the community.

Research and Practical Application

Nguyen (2017) conducted an empirical investigation to examine the effects of autonomy-supportive teaching on motivation inside an ESP business course. The results demonstrated the effectiveness of autonomy in ESP scenarios by showing a positive link between students' intrinsic motivation and autonomy-supportive methods. The practical application of motivational theories in developing instructional tactics that effectively align with learners' intrinsic drives is highlighted by this research. Smith et al. (2020) investigated the application of task-based learning in an ESP engineering programme through a case study. The findings showed that students working on practical, industry-relevant projects showed higher levels of motivation and language competency.

Challenges and Opportunities

One of the main problems ESP teachers encounter is resistance to conventional teaching methods and barriers to obtaining reliable resources. For specialized English teaching at universities today, the method of assessing learning outcomes is not highly reliable when the exam questions are compiled by the classroom teachers themselves. Most schools do not have specialized English test banks. Furthermore, a major obstacle hindering the development of rich and realistic learning experiences is the lack of accurate and industry-relevant content. However, these difficulties also hold the potential for revolutionary breakthroughs in ESP teaching. Currently, most specialized English teaching materials are designed to develop four basic skills: listening, speaking, reading, writing and the ability to translate documents. However, there are many opinions (mostly from specialized teachers who directly teach specialized English) that it is only necessary to supplement students with as much specialized vocabulary as possible to support professional knowledge. Many specialized English teaching textbooks are compiled by teachers themselves and are unbalanced in terms of developing the four skills, focusing only on reading skills and specialized vocabulary exercises. Therefore,

students do not have interest in learning.

However, in the context of digital technology and the priority of educational transformation, combining digital technology is a potential approach, changing the current situation of ESP teaching so that training institutions can provide dynamic, highly interactive learning programs that attract the attention and increase the level of participation of learners, at the same time, teachers are required to continuously develop their expertise and update their adaptability/ Use technology in teaching, to correct/innovate and inspire students. On the other hand, bridges between organizations and businesses tend to connect more closely with universities/educational establishments, with experts in each specific field, to supplement professional knowledge, Helps students actively absorb practical knowledge. Therefore, the motivation for teaching ESP lies not only in improving the learning environment, but also expanding connections with business/society, and improving the quality of accreditation/innovation in teaching curricula.

5. Suggestions and recommendations for motivating esp teaching in vietnam

Based on the current situation of motivation in ESP, especially identifying the inadequacies in teaching and learning this subject, and with the experience of people who have participated in teaching this subject for many semesters at Ho Chi Minh City University of Technology and Education, the author offers some suggestions to contribute to improving the quality of ESP teaching and applications for universities.

Applying technology platforms in the learning process is essential in the digital context to promote creativity in teachers' teaching methods and make students more interested. By combining e-learning textbooks and multimedia materials, it will attract students to follow lessons more effectively than traditional teaching methods, and help them approach learning in a dynamic and proactive way. It is possible to organize a number of thematic webinars specific to each field, online projects and virtual field visits, to increase the practical value in learning ESP today.

Focus on improving the quality of ESP teaching of lecturers to calibrate training programs and update market trends in specific career fields. The author suggests that lecturers can attend scientific seminars, seminars and practical projects to update scientific perspectives and practical aspects so that knowledge does not become outdated. In addition, increasing coordination with industry experts to integrate practical knowledge or inviting them as guest lecturers can also provide learners with experience of applied

language in the workplace or specific purposes.

Recognition and rewards are also one of the motivations for students in the learning process. Instructors can use forms of recording review achievements by playing online games (typically Quizlet and Kahoot platforms) to help students remember lessons better. Besides, outside the scope of the curriculum, lecturers can create motivation with international exchange opportunities and internships at businesses/organizations that are partners of the university to motivate students to have excellent academic achievement, because this is also one of the opportunities when learners successfully complete the course objectives, not just stopping at acquiring enough knowledge to pass the subject.

Involving students in the course co-design process is also a successful case study like Fulbright University Vietnam, to empower students, take students as the center to listen to their needs and aspirations. The author finds that learners will have a sense of their orientation when they have the opportunity to participate in creating learning activities, participating in experiments and surveys with lecturers and the school council. This approach will encourage motivation, ensuring the ESP program is tailored to the student's needs and goals. However, this proposal at the present time may face limitations and difficulties due to the strict quality control process, the need for time to evaluate its suitability and the high cost of pre-testing before deployed in reality.

6. Conclusion

In conclusion, the development of motivational strategies for teaching ESP needs to be consistent with the current situation, needs of learners and the quality of output to serve the process of finding high-quality human resources for the country, because Therefore, it requires a careful and thorough planning, testing, and implementation process. In addition, ESP teaching needs to focus on immediate application to the fields students choose, encouraging students to actively imagine and practice using specialized English in real-life situations.

Bibliography

1. Dörnyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some dynamics of language attitudes and motivation: Results of a longitudinal nationwide survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462.
2. Dörnyei, Z. (2005). *Teaching and Researching Motivation*. Longman.
3. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *Plenum Press*.

Using AI Writing Tools in teaching law enforcement academic writing

Nguyễn Ngọc Lan*

*People's Security Academy

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Although artificial intelligence (AI) technology has been proved by research to have positive impacts on students' writing skills, its influences on students' writing in the field of law enforcement have remained untouched. This paper investigates the benefits and shortcomings of using several AI writing tools in teaching ESP academic writing for non-English majors and gives recommendations for optimizing the use of these tools at the People's Security Academy.

Incorporating evidence from students' writing samples and survey answers, this study demonstrates that AI writing assistants are beneficial in terms of grammar correction, idea organization, and context-specific language suggestions. However, these tools show their weaknesses in giving appropriate answers regarding law enforcement terminology and ensuring coherence throughout the whole writing. Additionally, it is revealed that the surveyed students were able to utilize only a part of AI's features in their writing practice. This study proposes that integrating AI writing tools in academic writing instruction might transform the way writing skills are developed. Nonetheless, it remains crucial for teachers to find a balance between employing these resources and keeping teachers' instructional role to sharpen students' writing skills.

Keywords: AI writing tools, law enforcement, academic writing, ESP

1. INTRODUCTION

The education sector is witnessing a surge in the adoption of Artificial Intelligence (AI), with the promise of personalized learning paths and engaging experiences. This wave of innovation is reaching the world of ESP (English for Specific Purposes) as well. Unlike general English learning, ESP caters to individuals with specific professional goals, requiring a deep understanding of industry jargon, communication styles, and cultural nuances. This nuanced field might present unique challenges for AI. While AI offers exciting possibilities for personalized practice and adaptive learning, concerns remain about its ability to replicate the effectiveness of human instructors with specialized knowledge, emotional intelligence, and the ability to adapt to real-world scenarios that require nuanced communication. Therefore, it is crucial to understand both the benefits and limitations of AI in ESP teaching, especially in academic writing to achieve the expected learning objectives.

2. DESCRIPTION OF THE TERMS

2.1. ESP writing

According to Paltridge and Starfield (2013), ESP conceptions of writing aim at assisting students toward competence in particular target genres. For ESP courses, writing should be recognized as the

vital procedure through which students comprehend not just the subject matter they come across in their studies, but also how they can personalize it to hold significance for themselves. Based on the demands of the modern workplace and university, ESP recognizes the specificity of writing done in different domains and in the instruction that leads to competence in such domains (Belcher, 2009). Successful writing does not occur in a vacuum but depends on an understanding of a professional context (Hyland & Rodrigo, 2007) so that texts produced in legal, medical, technical, and business fields differ enormously from each other. In the realm of law enforcement, teaching ESP writing is tailored to equip students with the essential skills needed for effective communication within the field.

2.2. ESP academic writing in the field of law enforcement

Given the demand of training police officers capable of performing professional tasks, teaching ESP writing in the People Security aim to equip the students with the relevant language while an understanding of academic writing style is developed as well. Within the context of teaching ESP writing in scientific and technological fields, including criminology, a significant emphasis is placed on cultivating activity-based skills. As Hyland (2010)

suggests, this entails honing abilities such as accurately describing procedures, defining complex objects, and strategizing solutions.

The curriculum prioritizes clear, concise, and professional writing, aligning with law enforcement demands. Structured tasks familiarize students with formal police communication, report writing, and documentation procedures. This fosters not only language skills but also logical organization, coherence, and paragraph unity. Through guided practice, students learn to craft effective narratives for clear and professional communication in diverse operational settings. Mastering ESP writing empowers students to navigate the complexities of police work.

2.3. Teaching ESP academic writing with the use of AI writing tools

AI writing tools can significantly enhance ESP writing instruction in law enforcement. They provide learners with targeted writing prompts that mirror real-world scenarios, analyze written work for language clarity and tone, and offer guidance on formatting documents according to professional law enforcement standards. This comprehensive approach fosters not only practical writing skills but also critical thinking about audience perception and adherence to industry style guides.

3. ACTIVITIES

Eighty-five intermediate Vietnamese EFL learners with no experience in using AI writing tools to edit their ESL writing were recruited from five English classes. Two instruments were used to collect data, namely writing samples from students and a questionnaire. Over 77 class periods, students completed writing tasks with and without AI support (Grammarly, Google Translate, QuillBot, ChatGPT), followed by instructor evaluation using a scoring rubric to analyze potential significant differences between the two versions. Additionally, a post-course questionnaire was used to investigate students' perspectives on those AI writing assistants for better implementation.

4. DISCUSSION

4.1. From writing samples

With the students' original writings and their AI-assisted writing versions required for each writing topic, the process of comparison and contrast demonstrate the positive impact of AI writing tools on their writing skills, including vocabulary suggestions and word choice. However, some terminologies may not be appropriately suggested.

Regarding vocabulary suggestion, AI tools

demonstrated a remarkable ability to suggest appropriate vocabulary within context in most cases. These tools can effectively identify ambiguous phrasings and recommend more precise synonyms or expressions, enhancing the overall clarity of the writing. For example, using "*polite clothers*" instead of "*tidy attire*" for patrol uniforms highlights AI's ability to capture nuanced descriptions. Furthermore, AI's influence extends to identifying and rectifying student misconceptions regarding vocabulary usage. For instance, a student expressing the need for police officers to thoroughly comprehend their duties might employ the verb "*master*" while AI could propose a more nuanced expression which is "*familiarize yourself with*," to better reflect the ongoing process of acquiring knowledge and skills necessary for patrol work.

In the writing assignment on "*Issues in mass mobilization work*" when students had to describe a problem of government agencies which is "*failing to grasp the legitimate thoughts, aspirations, or needs of the people*", they resorted to the expression '*far from the people*.' However, this expression can be misleading as it implies a physical distance rather than a lack of understanding. AI, in this case, proposes an alternative "*disconnected from the people*", considering the specialized aspect, mass mobilization tasks are deemed crucial for police forces, in which they need to ensure close relations with the people.

However, certain terminologies of the public security forces' tasks appear to be a challenge for AI writing tools. For example, concerning the concept of "*gesture code*," which has the meaning of "typically used in a specific community, making it challenging for outsiders to understand without knowledge of the code" (Cambridge, 2020), when students fail to use this term and use "*signal hiding*" instead, AI can only suggest "*code signal*" as an alternative. This suggestion does not fully reflect the operational aspect of secret communication activities using codes within specialized units.

In another writing topic about mass mobilization, the term referring to the specialized unit responsible for mass mobilization work should be described as "*mass mobilization functional unit*." When the students encounter difficulty using a term and use the phrase "*specialized service delivery team*" for the concept, AI does not consider this a problematic expression needing modification. In fact, the student's awkward expression of "*delivery team*" has nothing to do with the theme "*mass mobilization*".

Besides law enforcement terminology, maintaining coherence across a piece of writing can pose another challenge to AI. Let's take this text as an example:

The clarity of the final sentence is compromised due to its resemblance to a Vietnamese-English translation which hinders understanding of the agent of responsibility. To eliminate this ambiguity, an alternative is proposed: *"In some specific cases, security personnel must have a proactive plan and anticipate situations in advance to engage with suspects."* Additionally, it seems that both students and AI tools failed to understand the linking in *"...detecting individuals, suspicious activities to continue monitoring."* by the placement of the word *"suspicious"*. Instead, the word should be put before *"individuals"* as it modifies both *"individuals"* and *"activities"*.

The bold parts in the first two sentences in this paragraph convey the same message, which is seen as uneconomical in terms of writing, therefore, incoherent. This redundancy can be rectified by combining the sentences to emphasize the core issue: *"One pressing issue is the lack of access to quality education and healthcare services due to language barriers, cultural differences, and inadequate infrastructure in destination areas."*

4.2. From the survey's results

An analysis of student familiarity with four introduced writing tools revealed that ChatGPT led in usage (85%), followed by Google Translate (73.8%) and Grammarly (40%). However, QuillBot, a popular paraphrasing tool, was least used (16.3%). Interestingly, when being asked which functions of AI writing they mainly use for, the most common answer is paraphrasing (59.3%). This suggests that either QuillBot is not well-suited to the students' paraphrasing needs or awareness of its capabilities may be limited within this population.

Notably, a significant disparity emerges from the survey data as it reveals most participants (55.6%) employed AI tools for basic mechanics (grammar, spelling, vocabulary), only 18.5% employed them for improving coherence which is crucial for academic writing. This finding suggests an opportunity for further exploration into how AI tools can be developed and utilized to specifically address the challenge of achieving coherence in academic writing.

Results on concerns regarding AI writing tools revealed that users prioritize factual accuracy (75.3% worried about fact-checking), followed by fears of

overreliance (71.8%) and nonsensical content due to lack of context understanding (54.1%). These anxieties highlight a desire for tools that understand the nuances of language and can tailor the writing accordingly.

Students' desire for improvements in AI writing tools reveals a strong focus on factual accuracy, contextual understanding, and overall coherence. This suggests they want AI to be a reliable information source, capable of tailoring its writing to specific situations and avoiding irrelevant tangents. Beyond these core needs, users desire improved grammar, larger vocabularies, and offline functionality, with some seeking free access. Overall, these findings indicate that for AI writing tools to gain wider acceptance, developers need to prioritize advancements in factual accuracy and contextual understanding.

5. IMPLICATIONS AND CONCLUSION

Within the constraints of this article, many other findings regarding the shortcomings of AI-assisted writing tools have not been addressed. However, with some examples provided, it can be seen that using AI as a tool to support learners in ESP writing skills and academic orientation still has many limitations. For general writing skills, common topics with large data volumes written in English could be an ideal reference for AI tools. These existing limitations serve as important indicators for teachers when considering enhancing the role of AI in ESP writing classes. To effectively leverage these advanced tools, teachers need to plan the implementation of specific writing guidelines, particularly the proportion of using AI writing tools in the self-assessment step after writing practice. Immediately following this step, instructors need to take on a supportive role and guide learners in evaluating the effectiveness of both the writing and AI's involvement. Through this process, learners can better understand the strengths and limitations of these tools to actively reference them in self-directed writing practice.

REFERENCES

1. Belcher, D. D. (2009). English for specific purposes in theory and practice. (*No Title*).
2. Cambridge, U. (2020). Cambridge Advanced Learner's Dictionary & Thesaurus: Cambridge University Press.
3. Hyland, K., & Rodrigo, I. H. (2007). English for academic purposes: An advanced resource book. *Miscelánea: A journal of english and american studies*(35), 99-108.

Elevating English: The role of CLIL in language skill development

Nguyễn Thị Thủy*

*Học viện Ngân hàng

Received: 04/04/2024; Accepted: 16/04/2024; Published: 20/05/2024

Abstract: Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an innovative educational approach that simultaneously enhances subject knowledge and language skills. This article explores the role of CLIL in developing English language proficiency among students, emphasizing its benefits in various domains including cognitive skills, language proficiency, academic performance, and personal growth. The discussion includes an overview of CLIL principles, pedagogical foundations, and practical implementation strategies. Additionally, the article addresses common challenges in CLIL implementation and provides actionable solutions to overcome them. By integrating content learning with language acquisition, CLIL not only boosts linguistic competence but also prepares students for the demands of a globalized world.

Keywords: Content and Language Integrated Learning (CLIL), English language proficiency, language acquisition, dual-focused education

I. Introduction

Content and Language Integrated Learning (CLIL) is an educational technique that combines language skill development with topic matter instruction. With its dual-focused framework that concurrently improves language competency and topic understanding, CLIL, which originated in Europe in the 1990s, has quickly gained popularity worldwide (Coyle, Hood, & Marsh, 2010). This approach has proven to be different from the existing language instruction, which frequently teaches language apart from other subjects, lacking the context which might be of benefit to the learning process and make it more interesting.

It is impossible to ignore the importance of English language proficiency in today's era of globalization. English competency is essential in many parts of the world since it provides not only access to academic opportunities, job progression, but also improves cross-cultural communication (Graddol, 2006). As educational institutions work to prepare students with the necessary skills to thrive in an interconnected world, CLIL emerges as a powerful tool for achieving comprehensive language education.

II. Understanding Content and Language Integrated Learning (CLIL)

1. Core Principles of CLIL

Dual-Focused Educational Approach

CLIL emphasizes the simultaneous learning of both content and language skills. This dual approach helps students apply their language skills in real-world contexts, enhancing both their subject knowledge and

language proficiency (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

4. Cs Framework

CLIL is often structured around the 4Cs framework: Content, Communication, Cognition, and Culture. This framework ensures a comprehensive learning experience:

- Content: Knowledge and understanding of the subject matter.
- Communication: Using language to learn while learning to use language.
- Cognition: Developing thinking skills to link concept formation and understanding.
- Culture: Exposure to diverse perspectives and fostering intercultural understanding (Coyle et al., 2010).

2. Differences Between CLIL and Traditional Language Learning

Integrated vs. Isolated Skill Development

Traditional language learning often isolates language instruction from content learning, focusing solely on grammar, vocabulary, and language structure. In contrast, CLIL integrates language learning with subject content, making the language learning process more relevant and engaging (Dalton-Puffer, 2007).

Real-World Application of Language Skills

CLIL emphasizes the practical use of language in real-world situations. Students use the target language to understand and discuss subject matter, which helps them develop language skills that are directly applicable to their academic and professional lives (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

By understanding the core principles and pedagogical foundations of CLIL, educators can better appreciate its value in enhancing both content knowledge and language proficiency. This integrated approach not only makes learning more engaging for students but also prepares them for the linguistic and cognitive demands of the modern world.

III. Benefits of CLIL for English Language Skill Development

Content and Language Integrated Learning (CLIL) offers numerous benefits for English language skill development. By combining content learning with language acquisition, CLIL provides a rich, immersive learning environment that enhances linguistic abilities, cognitive skills, and overall academic performance.

1. Enhanced Language Proficiency Contextualized Language Learning

CLIL places language learning within the context of specific subject matter, making the language more relevant and meaningful. Students are exposed to language in use rather than abstract grammar rules, which helps them understand and retain new vocabulary and structures more effectively (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

Increased Exposure and Practice

Students in CLIL programs have more opportunities to use the target language in various contexts. This continuous exposure, combined with the necessity to use the language for learning content, results in improved fluency and accuracy. Regular practice in diverse scenarios strengthens language skills and builds confidence (Dalton-Puffer, 2007).

2. Improved Cognitive Skills

Critical Thinking and Problem-Solving

CLIL encourages students to engage in higher-order thinking skills as they navigate complex subject matter in a foreign language. This dual cognitive load enhances their ability to analyze, evaluate, and create, fostering critical thinking and problem-solving abilities (Marsh, 2012).

Cognitive Flexibility and Adaptability

The need to switch between languages and subjects in CLIL programs develops cognitive flexibility. Students become adept at adapting to new linguistic and cognitive demands, improving their overall learning efficiency and adaptability in multilingual environments (Bialystok, 2001).

3. Greater Engagement and Motivation

Relevant and Meaningful Content

Learning language through relevant content increases student engagement. When language

instruction is tied to interesting and meaningful subjects, students are more motivated to participate and invest effort in their learning (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

Interactive and Dynamic Learning Environment

CLIL often involves interactive teaching methods such as group work, discussions, and hands-on activities. This dynamic learning environment keeps students engaged and active in their learning process, which enhances their language acquisition and content comprehension (Coyle et al., 2010).

4. Improved Communication Skills

Real-World Application of Language

CLIL provides students with opportunities to use English in practical, real-world situations. This practical application helps students develop not only academic language skills but also everyday communication abilities, making them more versatile language users (Dalton-Puffer, 2007).

Development of Both Academic and Conversational Language

By using English to learn and discuss academic content, students develop a broader range of language skills. They learn specialized vocabulary and academic discourse while also enhancing their conversational skills through collaborative activities and discussions (Nikula, 2010).

By integrating content and language learning, CLIL creates a rich educational environment that significantly enhances students' English language skills. The benefits of CLIL extend beyond language proficiency, fostering cognitive development, increasing engagement, and preparing students for real-world communication challenges.

IV. Challenges and Solutions in CLIL Implementation

While Content and Language Integrated Learning (CLIL) offers significant benefits, its implementation can present various challenges. Addressing these challenges effectively is crucial to maximizing the potential of CLIL programs.

1. Common Challenges

Teacher Training and Preparedness

Implementing CLIL requires teachers to be proficient in both the subject content and the target language, which can be demanding. Many educators may lack adequate training in one or both areas, leading to difficulties in effectively delivering CLIL instruction (Marsh, 2012).

Resource Availability and Curriculum Design

Developing appropriate CLIL materials and designing a curriculum that integrates language and content learning can be resource-intensive. Schools may face limitations in accessing high-quality, CLIL-specific resources and in aligning them with existing educational standards (Coyle, Hood, & Marsh, 2010).

Student Adaptation and Support

Students may initially struggle with the dual demands of learning new content and a new language simultaneously. This can lead to frustration and a potential decline in motivation and academic performance if not properly managed (Mehisto, Marsh, & Frigols, 2008).

2. Strategies to Overcome Challenges

Professional Development for Educators

Invest in comprehensive professional development programs that equip teachers with the necessary skills for CLIL. Training should focus on both language proficiency and subject-specific pedagogical strategies. Collaborative workshops, language courses, and exchange programs can enhance teachers' preparedness and confidence (Coyle et al., 2010).

Collaborative Planning and Resource Sharing

Foster a collaborative environment where teachers can share resources, lesson plans, and best practices. Creating a repository of CLIL materials and encouraging co-teaching partnerships between language teachers and subject teachers can enhance resource availability and curriculum design. Utilizing digital platforms for resource sharing can also be beneficial (Mehisto et al., 2008).

Adaptation and Flexibility in Teaching Methods

Implement scaffolding techniques to support students' language and content learning. This includes using visual aids, simplified language, and pre-teaching key vocabulary. Differentiated instruction and formative assessments can help monitor student progress and provide targeted support where needed. Encouraging peer collaboration and group work can also enhance student adaptation (Dalton-Puffer, 2007).

Technological Integration

Utilize digital tools and platforms to create engaging and interactive CLIL lessons. Technology can provide access to a wide range of multimedia resources, online exercises, and virtual collaboration opportunities. Interactive software and applications can facilitate both language practice and content comprehension, making learning more accessible and effective (García, 2009).

By addressing these challenges with targeted strategies, educators can effectively implement CLIL and maximize its benefits for students. Continuous

evaluation and adaptation of these strategies will ensure that CLIL programs remain effective and responsive to the needs of both teachers and students.

V. Conclusion

Content and Language Integrated Learning (CLIL) offers a powerful framework for enhancing English language skills while simultaneously imparting subject-specific knowledge. The benefits of CLIL include improved language proficiency through contextualized learning, enhanced cognitive abilities such as critical thinking and adaptability, and increased student engagement and motivation due to the integration of meaningful content. Furthermore, CLIL promotes the development of both academic and conversational language, preparing students for real-world communication challenges.

Despite its numerous advantages, implementing CLIL presents challenges, particularly in terms of teacher training, resource availability, and student adaptation. Addressing these challenges requires comprehensive professional development for educators, collaborative planning and resource sharing, and the use of adaptive teaching methods and technology. By overcoming these hurdles, educators can fully realize the potential of CLIL, fostering an enriching learning environment that equips students with the necessary skills to succeed in a globalized world.

References

1. Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition*. Cambridge University Press.
2. Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
3. Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in Content and Language Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. John Benjamins Publishing.
4. García, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Wiley-Blackwell.
5. Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Development Trajectory*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
6. Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Macmillan Education.
7. Nikula, T. (2010). Effects of CLIL on a Teacher's Classroom Language Use. In Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (Eds.), *Language Use and Language Learning in CLIL Classrooms*. John Benjamins Publishing.

Current status of english education in VietNam

Nguyễn Ngọc Ngà*

* Khoa Ngoại ngữ, Học viện Ngân hàng

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *This paper examines the current state of English as a Foreign Language (EFL) education in Vietnam, highlighting historical context, recent advancements, and ongoing challenges. Despite significant efforts by the Vietnamese government and society to improve English proficiency, the results have been mixed. This study explores the effectiveness of English language teaching (ELT) methods, the impact of cultural and societal factors, and the role of government policies. Furthermore, it discusses the integration of English for Academic Purposes (EAP) programs in higher education and their significance for Vietnam's international integration and economic development. The findings underscore the need for a more systematic approach to ELT, improved teacher training, and enhanced educational resources to overcome existing barriers.*

Keywords: *English education, English as a foreign language, English learning and teaching, English in Vietnam*

1. English and foreign language education in Vietnam

The introduction of English as a major foreign language in the Vietnamese education system has been driven by the need for international communication and economic opportunities. Despite substantial investments and policy initiatives, the effectiveness of English language teaching in Vietnam has been hindered by various cultural, societal, and educational factors. This paper aims to analyse these factors in detail, with a particular focus on the implementation of English as the major foreign language to be taught in Vietnamese educational system, which have become crucial for students' academic success and career prospects.

With a total of 54 ethnic groups speaking more than a dozen different languages, Vietnam is a multi-ethnic and multi-lingual country. Vietnamese is the language of the Viet or Kinh people, who make up about 86% of the whole population. Spoken by more than 90% of the population, Vietnamese is the official language in administrative and educational systems in the country (Australian Department of Foreign Affairs and Trade, 2017).

Several foreign languages such as Chinese, French, Russian and English have been introduced into the education system in Vietnam during its thousand-year-long history, through colonisation or alliances. Following the arrival of the American army to the South of Vietnam, English was the most popular foreign language in schools and universities there between 1958 and 1968 (Wright, 2002) and was even incorporated into the curricula of some universities in

the North in 1971 (Denham, 1992). After the American withdrawal, English became less popular due to the anti-American sentiment and almost completely disappeared from the Vietnamese education system at the end of 1970s (Wright, 2002).

Since the enactment of "Đổi mới" (Renovation policy), Vietnam has established diplomatic and economic relationships with over 180 countries, trade ties with 230 countries and territories in the world (Tran, 2016), and joined different international organisations including ASEAN (Association of South East Asian Nations), APEC (Asia Pacific Economic Cooperation), and CPTPP (Comprehensive and Progressive Agreement for Trans-Pacific Partnership). As English is the principal means of communication in these organisations, it is expected that improving English competency will enhance Vietnam's presence in these organisations (Kirkpatrick, 2012). This triggered an "English language fever" (Le, 2012, p. 17) and improved the status of English in the Vietnamese education system.

Since the 1990s, English has been the major foreign language taught at Vietnamese schools, universities, and language centres. "There are now more teachers and students of English than of any other subjects" (Hoang, 2010, p. 10). In 2020, 83% of school students across the country took English as a subject for their national high school graduation examination (Nguyen & Duong, 2020). The focus on English is because of its being identified as important to integrate Vietnam into the world, and to bring the world to Vietnam, such as through tourism and attracting foreign investment, in the era of globalisation. Presently, English "acts

as the gatekeeping tool in the society, especially with educational and employment opportunities” (Hoang, 2010, p. 17); proficiency in the language is now an essential requirement in most professional employment in the country. Despite this status, poor English-language ability among school students and university graduates were a matter of concern among universities and employers (Chi, 2014; Vietnamnet, 2016). Such concerns might be explained by the nature of the teaching of English language in the country, which is detailed in the following section.

2. English language teaching in Vietnam

The increasing awareness of the importance of English has made learning English a societal need in Vietnam. This need has been supported by the Government through its different policies to promote ELT in Vietnam (Phan, 2015). For example, in 1994, the Prime Minister issued instruction No.422-TTg (“Instruction, the Government, No. 422-TTg, 15/08/1994,” 1994), which required that personnel working in Government agencies should have the ability to communicate in English. In 2008, the government also mandated the National Foreign Language Project (Project 2020), an important policy to implement the teaching of English at all school levels in Vietnam (“Decision, the Government, No.1400/QĐ-TTg, 30/09/2008,” 2008). One of this project’s general objectives is that “university graduates should be capable of communicating in a foreign language and working in a multilingual and multicultural environment” (“Decision, the Government, No.1400/QĐ-TTg, 30/09/2008,” 2008, p. 1). Some government-funded programmes, such as Projects Number 322 and Number 911, were launched, sending thousands of teachers and lecturers abroad to improve their professional knowledge and English proficiency (Tran, 2013). Other policies have encouraged English language learning among citizens, such as: the requirement of B1 level in the Common European Framework of References for Languages (CEFR) as English proficiency for undergraduate students (“Decision, the Government, No.1982/QĐ-TTg, 18/10/2016,” 2016) (equivalent to band 5.0 of the International English Language Test System (IELTS) (Cambridge Assessment, 2021)); the organisation of annual national English examinations for high school students (Le, 2015); and the mandate to teach English as a compulsory unit in schools from Year 3 (Nguyen, 2011). However, the Government’s overall goal to improve English communication ability among Vietnamese citizens is, to date, still a work in progress. Recent research shows evidence of

low English proficiency among university graduates (Le & Mai, 2017; Le, 2011; T. L. Nguyen, 2013) and school leavers (Chi, 2014; Nguyen & Duong, 2020). In particular, results of the national high school graduation examination in 2020 showed that Vietnamese high school students achieved their lowest average scores in the subject of English (Nguyen & Duong, 2020). This result can be traced to the actual practice of English language teaching (ELT) in Vietnam, with many obstacles found in cultural factors and societal factors, at different levels of the educational system (Le, 2011; Mai, 2017)

In terms of culture, 10 centuries of Chinese colonisation left indelible imprints on Vietnamese intellectual activities. The hierarchical principles of Confucianism and Taoism left a residue of a governing doctrine of resignation and inaction associated with the teacher-student power distance (Le, 2011). In classes, teachers are often seen as knowledge transmitters and students are usually expected to be knowledge receivers. These beliefs have led to the quite common image of an English class, where the teacher is the sole speaker and students are passive listeners (T. H. Nguyen, 2013; Nguyen, 2016). The encouragement of memorisation through rote learning, imitation, and of conservation of knowledge rather than critical thinking or challenging ideas, have contributed to the view of passivity among Vietnamese students, which has been evidenced in the existing literature about English language classes in Vietnam (Hang, 2020; Hiep, 2007; Nguyen, 2016; Nhat et al., 2018). Such passivity inhibits students from taking a proactive role to self-regulate their English language learning.

Societal factors are constraints on the success of ELT in Vietnam. First, the dominance of Vietnamese nationally (Australian Department of Foreign Affairs and Trade, 2017) means that there are limited opportunities for students to use English outside class (Nguyen, 2016). Spoken by 90 per cent of population, Vietnamese is the language used at home, at school, and in the office. Since almost all communication is in Vietnamese, Vietnamese students have almost no immediate need or desire to use English (Hiep, 2007; T. L. Nguyen, 2013) despite being aware of the benefits of mastering it for their future career (Le & Mai, 2017; Tran, 2013). To many students, school is the sole place for their exposure to English. Additional practice can be offered in private language centres, but these services are mainly accessible in urban, not rural areas (Nguyen, 2015; Phan, 2015). Moreover, in more rural areas where other languages are common, English may represent a third language to some students who are not

fully competent in Vietnamese, their second language. This has created more challenges to the teaching and learning of English for both teachers and learners.

Other practical factors constraining effective ELT in Vietnam are found in the educational system, especially in the academic curriculum and grammar-based examinations. The curriculum framework introduced by MoET stipulates the time allocation for units in the educational system, including English (Nguyen, 2016). At primary schools, English is taught in four 40-minute classes a week (Nguyen, 2011); this time allocation is reduced to three classes a week at high school. By the time students finish high school, they have had approximately 500 hours of English instruction (Nguyen, 2015). At the tertiary level, foreign language education carries 10% of the total credits of an undergraduate program (Tran, 2016). Specifically, students have English instruction in five semesters, with about 45 hours per semester (Tran, 2013). This total of 225 hours of English language instruction for a Vietnamese tertiary student is still considered too limited, compared to the time considered necessary for an international student living in a native English speaking country to gain oral proficiency (three to five years) or academic English proficiency (four to seven years) (Hakuta et al., 2000). In addition, an emphasis on linguistic competence together with the absence of speaking, listening and writing in many examinations, including high-stakes ones such as the National high school graduation examinations, has encouraged a more grammar-oriented than communicative English approach (Ngoc & Iwashita, 2011; Nguyen & Duong, 2020). A serious lack of facilities and well-trained teachers also hinders the promotion of ELT in Vietnam (Le, 2011). Vietnamese students are packed into large English classes of between 25 and 60 (Dang & Seals, 2018), regardless of English proficiency (Tran, 2013). Class size and the mixed levels of competence make it hard for teachers to implement teaching approaches such as Communicative Language Teaching (CLT) (Hiep, 2007) which is expected to help improve students' communication abilities in English – the target of the Vietnamese government's Project 2020. Furthermore, many teachers, especially in schools, revert to traditional methods such as grammar-translation or audio-lingualism (Phan, 2015), or have to modify CLT due to its mismatch with the local classroom culture (Nguyen et al., 2016). Many schools, even in big cities, lack essential facilities for ELT such as cassette players or CD players (Phan, 2015). Textbooks for schools and universities are also not available across the system. According to

Dang and Seals (2018), "Before 2013, there was no consensus about official English textbooks across the country, and each school used different teaching materials" (p.3). After 2013, MoET introduced a new set of English textbooks at primary level; however, there are no official textbooks for other school levels. In universities, textbooks are often imported and/or poorly edited (Tran, 2013), chosen by teachers without taking students' experience and proficiency level into account (T. H. Nguyen, 2013). According to the results of a proficiency test, which was part of Project 2020, 90% of high school English teachers across Vietnam failed to achieve B2 level (Le & Mai, 2017), which is equivalent to an IELTS score between 5 and 6.5 (Cambridge Assessment, 2021). This low proficiency can be attributed to teachers' lack of opportunities to use English (Phan, 2015), their previous teacher training (Le & Mai, 2017; Phan, 2015) and a lack of in-service training during their careers (Le & Mai, 2017). Teachers' inability to communicate effectively in English may explain their reluctance to use a more communicative approach to improve their students' English communication.

References

1. Ashwill, M. (2006). US institutions find fertile ground in Vietnam's expanding higher education market. *International Higher Education*, 44(6), 13-14.
2. Cambridge Assessment. (2021). *The Cambridge English scale for institutions*. Retrieved 12/02/2021 from <https://www.cambridgeenglish.org/exams-and-tests/cambridge-english-scale/institutions/>
3. Chi, M. (2014). Most university students' English skills at rudimentary levels. *Vietnamnet*. <http://english.vietnamnet.vn/fms/education/118452/most-university-students--english-skills-at-rudimentary-levels.html>
4. Dang, T. C. T., & Seals, C. (2018). An evaluation of primary English textbooks in Vietnam: A sociolinguistic perspective. *TESOL Journal*, 9(1), 93-113. <https://doi.org/10.1002/tesj.309>
5. Denham, P. (1992). English in Vietnam. *World Englishes*, 11(1), 61-69. <https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.1992.tb00047.x>
6. Hakuta, K., Butler, Y. G., & Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* [Reports- Research]. T. U. o. C. L. M. R. Institute & <http://escholarship.org/uc/item/13w7m06g>
7. Hang, N. V. T. (2020). Design of a competency-based moral lesson for teaching critical thinking skills in Vietnamese primary schools. *Issues in Educational Research*, 30(1), 115-133. <https://www.proquest.com/docview/2391968337/D9240A85C4A8428APQ/1>

The emotional landscape of efl teachers in the online learning environment: A conceptual review

Hoàng Quốc Thịnh*

*TS. Khoa Ngoại ngữ, HV Ngân hàng

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *The shift from traditional classrooms to online learning environments has significantly impacted EFL (English as a Foreign Language) teachers. This conceptual review explores the emotional experiences of EFL teachers in online settings, synthesizing existing literature and theoretical perspectives. Key themes include factors influencing teacher emotions, the impact of emotions on teaching and learning, and strategies for managing emotions. The review highlights the need for institutional support and professional development to enhance teachers' emotional well-being and effectiveness. Future research directions are suggested to address gaps in the literature.*

Keywords: Online learning, English as a Foreign Language

Introduction

EFL (English as a Foreign Language) teaching has traditionally occurred in physical classrooms, where teachers interact face-to-face with students. However, the recent shift to online learning environments has introduced new dynamics that significantly affect EFL teachers' emotional experiences. Emotions play a critical role in teaching, influencing both teachers' well-being and their effectiveness in the classroom (Hargreaves, 1998). This review aims to synthesize existing research on EFL teachers' emotions in online settings, providing a comprehensive understanding of the factors influencing these emotions, their impact on teaching and learning, and strategies for managing them.

Literature Review

Overview of Teacher Emotions

Emotions are integral to the teaching profession, affecting teachers' motivation, job satisfaction, and interactions with students (Schutz & Zembylas, 2009). Theories such as emotional labor (Hochschild, 1983) and affective events theory (Weiss & Cropanzano, 1996) provide frameworks for understanding how teachers experience and manage emotions. Emotional labor involves managing one's emotions to fulfill professional roles, which can be particularly challenging in the teaching profession.

EFL Teachers' Emotions in Traditional vs. Online Settings

In traditional classrooms, EFL teachers often experience a range of emotions, from joy and satisfaction when students succeed to frustration

and stress when faced with challenges (Chang, 2009). The transition to online teaching has altered these emotional experiences. Online environments can exacerbate feelings of isolation and frustration due to technological issues and reduced face-to-face interaction (Moorhouse, 2020). However, they can also offer flexibility and new opportunities for creativity and engagement (Kearney, 2013).

Factors Influencing EFL Teachers' Emotions in Online Environments

Several factors influence EFL teachers' emotions in online settings. Technological challenges, such as unreliable internet connections and unfamiliarity with digital tools, can lead to frustration and stress (König et al., 2020). Student engagement and interaction also play a crucial role; low participation and lack of immediate feedback can diminish teachers' sense of accomplishment and connection (Rapanta et al., 2020). Institutional support, including access to resources and professional development, is essential for mitigating negative emotions and enhancing teachers' confidence and effectiveness (Johnson et al., 2020). Additionally, personal factors such as work-life balance and individual resilience influence how teachers cope with the demands of online teaching (Day & Gu, 2014).

Technological Challenges

Technological issues are a significant source of stress for many EFL teachers in online environments. Problems such as unreliable internet connections, unfamiliarity with new digital tools, and technical glitches can lead to significant frustration (König et

al., 2020). Teachers may find themselves spending excessive time troubleshooting technical problems, which can detract from their teaching time and reduce their overall satisfaction. Furthermore, the rapid pace of technological change means that teachers must continually update their skills, which can be overwhelming (Trust et al., 2017).

Student Engagement and Interaction

Another critical factor influencing EFL teachers' emotions in online environments is student engagement and interaction. In a traditional classroom setting, teachers can easily gauge students' understanding and engagement through non-verbal cues and direct interactions. However, in an online environment, these cues are often absent or harder to interpret (Rapanta et al., 2020). This lack of immediate feedback can lead to feelings of isolation and uncertainty for teachers. When students are disengaged or fail to participate actively in online classes, teachers may feel a sense of failure or frustration (Moorhouse, 2020).

Institutional Support and Professional Development

Institutional support plays a crucial role in shaping EFL teachers' emotional experiences in online environments. Access to resources, technical support, and professional development opportunities can significantly mitigate negative emotions and enhance teachers' confidence and effectiveness (Johnson et al., 2020). Schools and educational institutions must recognize the unique challenges of online teaching and provide adequate support to address them. Professional development programs that focus on building digital competencies and emotional resilience can be particularly beneficial (Trust et al., 2017).

Personal Factors

Personal factors, including work-life balance and individual resilience, also influence EFL teachers' emotions in online environments. The blurring of boundaries between work and personal life in an online teaching setting can lead to increased stress and burnout (Day & Gu, 2014). Teachers must often juggle multiple responsibilities, including managing their own families while teaching from home. Individual resilience and coping strategies play a crucial role in determining how teachers navigate these challenges and maintain their emotional well-being (Beltman et al., 2011).

Impact of Emotions on Teaching and Learning

Teachers' emotions significantly impact their teaching practices and interactions with students. Positive emotions, such as enthusiasm and satisfaction, can enhance teaching effectiveness and student engagement (Frenzel et al., 2009). Enthusiastic teachers are more likely to create a positive and motivating learning environment, which can lead to better student outcomes. Conversely, negative emotions like stress and frustration can hinder teaching performance and lead to burnout (Sutton & Wheatley, 2003). In online environments, managing emotions is crucial for maintaining motivation and delivering high-quality instruction (Beltman et al., 2011). Teachers who experience high levels of stress may struggle to engage students effectively and may be more likely to experience burnout, which can have long-term implications for their career and well-being (Chang, 2009).

Strategies for Managing Emotions in Online Teaching

Professional Development and Training

Effective strategies for managing emotions in online teaching include professional development and training, which help teachers build confidence and competence with digital tools (Trust et al., 2017). Training programs should focus not only on technical skills but also on strategies for managing the unique emotional challenges of online teaching. Providing teachers with the skills and knowledge they need to navigate the online environment can reduce feelings of frustration and stress.

Peer Support and Collaboration

Peer support and collaboration are also vital, providing a sense of community and shared understanding (Vangrieken et al., 2015). Teachers who have a strong network of colleagues to turn to for advice and support are better equipped to handle the emotional challenges of online teaching. Schools and educational institutions can facilitate this by creating opportunities for teachers to connect and collaborate, such as through online forums, regular meetings, and collaborative projects.

Leveraging Technology to Enhance Emotional Well-Being:

Leveraging technology to enhance emotional well-being can also improve both teachers' and students' experiences (Scherer et al., 2021). Interactive and engaging tools can make online teaching more enjoyable and reduce feelings of isolation. For example, using video conferencing

tools that allow for real-time interaction and feedback can help teachers feel more connected to their students. Additionally, using multimedia resources and gamification techniques can make lessons more engaging and reduce monotony.

Self-Care Practices and Stress Management Techniques

Self-care practices and stress management techniques, such as mindfulness and time management, are essential for maintaining emotional health (Jennings, 2011). Teachers should be encouraged to prioritize their well-being by setting boundaries between work and personal life, taking regular breaks, and engaging in activities that promote relaxation and stress relief. Mindfulness practices, such as meditation and deep breathing exercises, can help teachers manage stress and maintain a positive outlook.

Theoretical Discussion

Several theories provide valuable insights into understanding EFL teachers' emotions in online environments. Emotional labor theory highlights the effort teachers put into managing their emotions to meet professional expectations (Hochschild, 1983). This effort can be intensified in online settings where non-verbal cues and immediate feedback are limited (Kearney, 2013). Teachers may need to expend additional emotional energy to project enthusiasm and maintain student engagement in a virtual environment. Affective events theory (Weiss & Cropanzano, 1996) emphasizes the importance of specific events in shaping teachers' emotional experiences. In online teaching, events such as technological failures or successful student interactions can significantly impact emotions (Moorhouse, 2020). Positive events, such as a successful lesson or positive feedback from students, can boost teachers' morale and motivation. Conversely, negative events, such as technical difficulties or disengaged students, can lead to frustration and stress.

Implications for Practice

The findings of this review have several implications for practice. Educational institutions and policymakers must recognize the emotional challenges faced by EFL teachers in online environments and provide adequate support and resources. Schools should offer ongoing professional development programs that focus on both technical skills and emotional resilience (Trust et al., 2017). Additionally, creating a supportive and collaborative culture within schools can help teachers feel more

connected and less isolated (Vangrieken et al., 2015). Institutions should also provide access to mental health resources and support services to help teachers manage stress and maintain their well-being. Encouraging teachers to engage in self-care practices and providing flexibility in their schedules can also help reduce burnout and promote a healthier work-life balance.

Future Research Directions

While this review highlights key themes and findings, there are still gaps in the literature that need to be addressed. Future research should explore the long-term effects of online teaching on EFL teachers' emotional well-being and job satisfaction. Studies could also examine the effectiveness of different professional development interventions in supporting teachers' emotional health. Additionally, research should investigate the impact of cultural and contextual factors on EFL teachers' emotions in online environments. Comparative studies between different countries and educational settings could provide valuable insights into how cultural differences influence teachers' emotional experiences and coping strategies. Further research is also needed to understand the role of individual differences, such as personality traits and resilience, in shaping teachers' emotional responses to online teaching.

Conclusion

Understanding the emotional landscape of EFL teachers in online learning environments is crucial for improving both teacher well-being and student outcomes. This review has synthesized existing research, highlighting the factors influencing teacher emotions, their impact on teaching and learning, and strategies for managing emotions. By addressing the emotional challenges of online teaching, educational institutions can create more supportive and effective learning environments for both teachers and students. Future research should continue to explore this important area to inform policies and practices that support EFL teachers' emotional well-being in the evolving landscape of online education.

References

1. Beltman, S., Mansfield, C. F., & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
2. Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(3), 193-218.

Exploring the level of understanding of the 2018 general education english curriculum at upper secondary level: Insights from english-majored students at Saigon university

Trần Thế Phi, Huỳnh Duy Bảo, Trần Huỳnh Thịnh

Saigon University, Vietnam

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *In the context of this study, the researchers aimed to investigate the level of understanding of English-majored students at Saigon University regarding the 2018 General Education English Curriculum at upper secondary level. Through a mixed-methods research design involving surveys of 71 students and interviews with 8 students, the researchers found that the students had a fairly good understanding of the views of curriculum design, requirements to be met, and assessment of learning in the 2018 General Education English Curriculum at upper secondary level. However, the students still lacked in-depth knowledge in areas such as curriculum objectives, educational contents, and educational methodology. The findings suggest that institutions offering TESOL programs should consider adjusting or supplementing their courses related to the new curriculum to better prepare students with the necessary knowledge for teaching practices in the future.*

Keywords: *Level of understanding, English-majored students, General Education English Curriculum, Upper secondary level*

1. Introduction

The 2018 General Education English Curriculum (GEEC) for upper secondary level was designed with the goal of communicative competence in teaching and learning process; linguistic knowledge acts as a means to develop communicative competence through the four skills, namely listening, speaking, reading, and writing (Vietnam Ministry of Education and Training, 2018) [1]. To adapt to global development as well as the reforms in the 2018 GEEC, English-majored students must first become aware of the curriculum, then thoroughly understand it before practicing and adjusting their teaching methods to achieve the objectives set by the Ministry of Education and Training. However, until now, there has been little research on the level of understanding of English-majored students regarding this new curriculum - a prerequisite for developing appropriate competencies and teaching methods - especially at Saigon University. For this reason, the researchers decided to conduct a survey to explore this issue with one research question: *What is the level of understanding of English-majored students at Saigon University regarding the 2018 GEEC at upper secondary level?*

2. Literature Review

2.1. Characteristics of the 2018 General Education English Curriculum

English subject contributes to the formation and development of other essential skills for work, life, and lifelong learning (Vietnam Ministry of Education and Training, 2018) [1]. For this reason, the Vietnam Ministry of Education and Training issued the GEEC in 2006; the National Foreign Language Project 2020; the Decision on Approval, Adjustment, and Supplement of the Project “Teaching and Learning Foreign Languages in the National Education System for the period 2017 - 2025”; and other programs. Finally, a new version of the GEEC, updated from the old 2006 version, was issued in 2018, consisting of eight sections, focusing on qualities and competencies.

2.2. Concepts and factors related to the level of understanding of English-majored students at Saigon University

Attitude is defined as a response to an antecedent stimulus or attitude object. The stimulus can be observable or unobservable and can be considered an independent variable or exogenous variable (Breckler, 1984) [2]. Attitude has three main components: affective component (how we feel), behavioral component (how we act), the cognitive component (how we think) towards a specific stimulus or entity.

The cognitive component relates to the role of cognition in a person's attitude towards a stimulus; it includes beliefs, knowledge structures, perceptual

responses, and thoughts (Breckler, 1984) [2]. In the context of this study, the level of understanding of English-majored students regarding the 2018 GEEC at upper secondary level can be examined through the cognitive component of attitude.

2.3. Previous studies

So far, there have been many studies related to the 2018 GEEC at upper secondary level. Hoàng (2022) [3] mentioned that the 2018 GEEC at upper secondary level is developed around eight elements.

To investigate the current state of English teaching oriented towards competency development as per the 2018 GEEC, Phạm and Vưong (2022) [4] conducted a survey using data from 360 English teachers at lower secondary schools. The results showed no strong correlation between understanding and the application of teaching methods due to various factors such as infrastructure conditions, class sizes, and teacher competencies.

Based on a recent study by Nguyễn et al. (2023) [5], the implementation of the 2018 GEEC at upper secondary level in practical situations was investigated through the use of questionnaires and interviews with primary, lower secondary, and upper secondary English teachers in some northern provinces of Vietnam. The results showed many obstacles related to high workload, continuous changes in textbooks, as well as shortcomings in teacher teams, infrastructure, and training.

Additionally, to investigate the level of understanding of the 2018 GEEC at lower secondary level among third- and fourth-year English-majored students at Saigon University, a survey was conducted showing that most English-majored students at Saigon University had been introduced about changes in the GEEC through methodology and teaching theory courses (Ngô et al., 2021) [6].

Although many studies have been conducted related to the 2018 GEEC at upper secondary level, most of these studies revolve around issues concerning teachers and educational institutions. There has been a study assessing students' understanding of the new curriculum; however, that study focused on the 2018 GEEC for lower secondary. In summary, up to now, there has been almost no study that strongly focuses on evaluating the level of understanding of English-majored students about the 2018 GEEC at upper secondary level, especially at Saigon University.

3. Methods

3.1. Research design

To assess the level of understanding of English-

majored students at Saigon University regarding the 2018 GEEC at upper secondary level, the researchers used a mixed methods design, combining questionnaire and interview, and analyzing both quantitative and qualitative data.

3.2. Sampling method

The researchers used a convenience sampling method because “convenience sampling” is a non-probability or non-random sampling method where individuals from the target population are selected based on ease of access, geographical proximity, or willingness to participate in the research (Dörnyei, 2007) [7].

From the group of 71 students surveyed, 8 individuals were selected for interviews based on their academic performance (excellent and good grades). Additionally, the researchers focused on the key characteristics of the sample, such as class, gender, year of study, and completed courses to maintain the diversity of this study.

3.3. Instruments

Questionnaire: After clearly identifying the research problem and questions posed to participants that require clear answers, the questionnaire is the appropriate research instrument because it is pre-established and adjusted to limit the flexibility and creativity of the respondents (Brannen, 2017) [8].

The questionnaire was divided into two parts, serving the specific objective of the study. Part one explored some personal information of the participants, including gender, class, and completed courses. Part two consisted of questions arranged on a Likert scale to collect data on the level of understanding about the 2018 GEEC at upper secondary level.

Interview: The researchers chose semi-structured interview. According to Dawson (2009) [9], semi-structured interviews are essential tools when researchers want to obtain specific information for analysis and comparison between interviews. Additionally, semi-structured interviews are particularly suitable for eliciting further information from the responses to open-ended questions (Wengraf, 2001) [10].

For these reasons, semi-structured interviews were used in this study with a total of 8 participants selected to delve deeper into the level of understanding of English-majored students at Saigon University regarding the 2018 GEEC at upper secondary level. The researchers used 5 interview questions to collect data.

3.4. Data collection procedure

The questionnaire was designed using Google Forms, then sent to 71 participants within the research scope via Facebook Messenger. After collecting the survey data, the researchers continued to contact and invite participants for interviews. The invitees were those who had completed the survey and had accumulated academic grades of good or above, specifically 4 students with good grades and 4 students with excellent grades. Interviews were conducted individually via Google Meet and were recorded.

3.5. Data analysis

After the survey data was collected via Google Form, the researchers transferred it to Microsoft Office Excel, encoded it into numbers, and then imported it into the data analysis and statistical software SPSS 20 to analyze frequency, percentage, mean value, and standard deviation. For the interview recordings, the researchers transcribed the audio into text corresponding to each interview participant (denoted as S1, S2 to S8). After completing the transcriptions, the researchers carefully read and marked important segments to include quotes in the analysis report.

4. Results

Level of Understanding of Students Regarding the 2018 GEEC at Upper Secondary Level

Statements	N = 71		
	M	SD	Interpretations
1. The 2018 GEEC adopts the view that communicative competence is the goal of the teaching process; linguistic knowledge is the means to form and develop communication skills.	3.99	0.870	Agree
2. By the end of the 2018 GEEC, students will be able to communicate at level 4 of the Vietnamese six-level language proficiency framework.	3.30	1.247	Neutral
3. The 2018 GEEC ensures a learner-centered approach, making student learning activities central to the teaching process.	3.94	1.170	Agree
4. Through the 2018 GEEC, students will gain a deep understanding of the countries, people, and cultures of English-speaking countries and other countries around the world.	3.89	1.036	Agree
5. The thematic system in the 2018 GEEC includes four themes: Our Family, Our Society, Our Environment, and Our Future.	3.86	0.990	Agree
6. The 2018 GEEC's objective is to help students use English to enhance the learning quality in other subjects within the curriculum.	3.86	1.060	Agree
7. After completing the 2018 GEEC with with approximately 600 - 800 words at level 3, the total vocabulary students need to master is about 3000 words.	3.77	0.988	Agree

8. Teachers fulfill multiple roles, including: (i) educator and instructor, (ii) advisor, (iii) participant in the learning process, (iv) learner and researcher.	3.94	1.120	Agree
9. The primary educational method in the program is the communicative language teaching approach and a learner-centered approach	3.51	1.275	Agree
10. The types of assessments in the English subject include speaking tests, integrated writing tests, and a combination of multiple-choice questions, constructed-response questions, and other forms.	4.10	0.913	Agree

The researchers presented 10 statements derived from the 2018 GEEC (mainly at the upper secondary level) and asked students to choose agree or disagree on a 5-point Likert scale. Out of the 10 statements, 4 were incorrect. Therefore, if these statements have high average scores, it means that students do not have correct understanding of the corresponding contents of the curriculum.

Most participants answered correctly on statements 1, 3, 4, 6, 8, and 10 with mean values and standard deviations of 3.99 - 0.879, 3.94 - 1.170, 3.89 - 1.036, 3.86 - 1.060, 3.94 - 1.120, and 4.10 - 0.913 respectively. In other words, English-majored students were not yet fully aware of the objectives of the 2018 GEEC at upper secondary level, along with the educational contents and teaching methods of this subject. Moreover, the educational contents related to the system of themes and the required levels of language proficiency should be focused more by students, especially at the upper secondary level. On the other hand, regarding the requirements to be met and the assessment of learning, most students had a fairly good understanding. Additionally, English-majored students at Saigon University had a good awareness of the views of curriculum design for the 2018 GEEC at upper secondary level.

5. Conclusion and Discussion

5.1. Conclusions and discussion

Generally, students had a low level of understanding in areas including curriculum objectives, educational contents, and teaching methods. This can lead to incomplete knowledge transfer and poor learners' comprehension due to teaching methods not aligning with the curriculum's orientation. However, for the contents related to views of curriculum design, requirements to be met, and assessment of learning, most students had a fairly good understanding.

(Xem tiếp trang 92)

The Sense of Community in *Alentejo Blue* by Monica Ali

Hoang Thi Hong Hanh*

*Trường ĐHNN, ĐHQG Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Monica Ali's "*Alentejo Blue*" intricately weaves together the disparate lives of Mamarrosa's inhabitants, both local Portuguese residents and transient foreigners, into a tapestry of displacement and longing. Through nine interconnected short stories, Ali deftly explores the emotional and geographical landscape of the fictional village, eschewing linear narrative in favor of a thematic focus on the interconnectedness of place and identity. Drawing parallels to Zagarell's analysis of nineteenth-century narratives of community, Ali captures the essence of a community in flux, where the relentless march of globalization and glocalization shapes the lived experiences of its diverse denizens. Each character, from the elderly villager João to the English expatriate writer Stanton, offers a unique perspective on the universal themes of dislocation, loss, and yearning for connection. Against the backdrop of Mamarrosa's rural tranquility, Ali deftly explores the complexities of contemporary migration and transnational identity, highlighting the ways in which individuals navigate the fluid boundaries of home and belonging. The village itself emerges as a microcosm of the global diaspora, where the search for identity and place transcends borders and cultures. Through Ali's evocative prose and multi-faceted characterizations, "*Alentejo Blue*" invites readers on a journey of introspection and empathy, urging us to contemplate the interconnectedness of human experience in an increasingly fragmented world.

Keywords: *The Sense, Alentejo Blue, Monica Ali*

Introduction

Alentejo Blue by Monica Ali is a collection of nine short stories, all of which are set in Mamarrosa, a fictional village in the region of Alentejo in the South of Portugal. The village's inhabitants are local Portuguese people, disenchanted and depressed, along with people from other countries who travel to or set up their lives in this desolate place. The most obvious string that connects the nine stories is the location where they happen, which defines the book as a short story cycle rather than a novel. The fragmentation of the collection is a response to the sense of brokenness and displacement that its characters embodied. This study aims to answer questions related to the appearance of the sense of community and human interconnectivity in the novel set and whether this embraces all characters or only some of them. Finally, it analyses how the book foregrounds the lack of connect between people.

Discussion

In general, the collection bears several similarities to the 19th century texts that Zagarell discussed in her study of narrative of community. She defines narratives of community as a genre that "ignores linear development or chronological sequence and remains in one geographic place." (Zagarell 503)

Readers may realize that there is no clear time order in *Alentejo Blue*. The focus of the book is mainly on the location where the development of its characters happens. Furthermore, the stories are loosely-interwoven with each other to characterize a disconnected community, which mirrors the nineteenth century's narrative community in which reflects the commitment to rendering the local life of a community to readers who lived in a world the authors thought fragmented, rationalized, and individualistic (ibid). Changes in various aspects of the society were a popular theme in the discussed 19th century texts. "Narrative of community represents a coherent response to the social, economic, cultural, and demographic changes caused by industrialism, urbanization, and the spread of capitalism." (Zagarell 499). *Alentejo Blue* is considered a reflection of the spread of globalization and glocalization, aspects that were not very dominant during the 80s of the previous century and of course not present in the 19th text. However, it belongs to the social and cultural change happening around the world and thus partially shares a similarity to one of the features of narrative of community.

Alentejo Blue traces a scenario of migration, in the village of Mamarrosa, where we meet a

set of transcultural characters. The book uses a complex range of voices and points of view, set in the claustrophobic atmosphere of a very small community. Its characters come from different national backgrounds and have undergone a variety of migratory life experiences. The fact that their lives are narrated alternatively from the perspective of a third-person narrator and first-person narrative emphasizes on the culture gap and the fragmentation that the book revolves around.

Individual chapters are focalized through particular characters, namely João, an old, poor villager; Stanton, an English expatriate writer; Vasco, the local café owner, a former immigrant in the US; Jay, the Potts' younger; Eileen, a British middle-class tourist; Teresa, a local young girl, who is on her way to England as an au pair; Chrissie, the mother of the Potts family; and Huw and Sophie, a young British couple on holiday. The final chapter sets aside this narrative organization, and offers a sort of grand finale where all the characters are united at a village party. Considering the diversity of narrative perspectives and the fragmented structure of the narrative, the novel pursues a surprisingly tightly knit plot (by presenting, for example, the same events from the points of view of different characters) and a confluence of motifs: a sense of displacement, loss and non-belonging governs the whole narrative.

Notably, none of the characters has a particularly close bond to the land, whether because they are not from the region, or because they have emigrated and returned, or indeed because all they want is to get away from the place. What ties these fragments together is the feeling of displacement or rootlessness of the characters, which makes them all, to a lesser or greater extent, expatriates or exiles. A good example of this is Jay's inability to recognize his own nationality. When Stanton first meets Jay, he greets him with "Hello, compatriot", a salutation that Jay apparently does not understand ("The boy grew unsure"), and Stanton has to explain: "We're both English" (Ali, 35). That Jay is at a loss about his nationality comes up in another dialogue, when he asks his mother whether he is a Portuguese. She is unsure about the answer, whereas the father, is pretty certain that he is not.

The reader will find a number of characters, of different origins and nationalities, mingling with the Portuguese native rural population, but with no sense of community ties. The sense of displacement and deterritorialization is clearly felt most acutely

by those who have established themselves in Mamarrosa, like Stanton, or the German Dieter, or the Potts. When Chrissie is charged with murder for taking her daughter Ruby to hospital for an abortion, her conversation with the police is translated by her son and she is made aware that she is, as she states, "the bloody foreigner" (206). This experience leads her to draw a parallel between her situation and that of Asian women in England:

I was thinking about when you see the Asian kids translate for their mums. The mums wear saris or baggy coloured pyjamas or sometimes a big black bag that covers everything except their eyes, so you don't really expect them to understand anything much. I was thinking, I'm like that now, I'm the bloody foreigner. (206)

The feeling of displacement, however, is also part of the lives of those Portuguese people of Mamarrosa who have experienced emigration themselves. Indeed, the novel suggests that mobility characterizes life in our globalized world to such an extent that not even remote places like Alentejo can escape it. When China ironically states that Alentejo was the "poorest region in the poorest country in the European Union [...] until all them eastern monkeys climbed on board" (120), he is highlighting that, in many respects, this, too, is a region that is subject to the processes of globalization. This accounts, for example, for the way the native people of the village, stuck as they are in desolate poverty, project hope on to the return of Marco Afonso Rodrigues, who they expect will set up a luxury hotel in the region – a scheme that will make everybody rich. The hotel appears as an iconic place of transience, the epitome of global processes that rely mainly on impermanence.

The village of Mamarrosa may thus be taken as a metaphor for the sense of displacement felt by millions of diasporic people all over the world. When Teresa thinks about going to London, she ponders on the act of moving to another place, and about the impact this has on people's identities:

Who would she be in London and who would be there to see? She would be there and the writer would be here, and the tourists would come or they wouldn't, Marco Afonso Rodrigues went and was coming back, and Telma Ervanaria was in Paris and Vasco was in Provincetown, and Mãe was lost in Brazil and everyone was going round and round and it didn't make one bit of difference as far as she could

understand. They come here and I go there. Round and round. (192)

A sense of deterritorialization is expressed here by the enumeration of the characters' different migratory experiences, but is also present in the lives of those like Teresa's mother, who have never left their homeland. In this way, our attention is drawn to different aspects of current processes of globalization. When Teresa states that her mother is "lost in Brazil", she is pointing to forms of cultural deterritorialization that affect even those people who have never physically migrated, but whose apprehension of the world includes forms of mediated transcultural experience. This is the case with Teresa's mother, a widow, whose life is spent either working as a cleaning lady or watching Brazilian soap operas on television every evening. At the same time, the opening of a cyber café in the village constitutes another form of opening up to yet another different kind of transcultural experience. Thus, the village of Mamarrosa, despite its traditional and rural way of life, does not lie outside the constructions of modernity that permeate the global world.

Alentejo Blue is deeply imbued with such "work of the imagination", which is transnational and transcultural in several ways, not least because, constructed as a novel of many voices and many perspectives, it refuses to make a clear-cut distinction between an external and an internal perception of the reality of Mamarrosa. In doing so, the characters are presented as subjects in a globalized world, where emigration/immigration is clearly constructed by "the work of the imagination". Hence, Teresa is forced to emigrate in order to run away from the desolation of her native village, and projects her desire of modernity onto London:

Teresa imagined herself on an aeroplane, a mile high in the sky; she thought of herself in London, coming out of a restaurant or nightclub; she saw herself on an escalator, travelling through a department store that reached nearly as high as the plane. (147)

In the same manner, Vasco, the obese café owner who had been working in restaurants in Provincetown in the USA, but returned to Mamarrosa 22 years ago, continuously talks about America as if he were still there and keeps his travel brochures in a drawer, though he knows "he will never go back to America. He does not even want to" (85). On the other hand, all the other seemingly purposeless tourists and foreign inhabitants of Mamarrosa are driven by a desire to

get away from their own stifling lives in the places they come from: when Dieter, the German who keeps speaking badly of the Portuguese, is asked why he does not go back to Germany, he states, peremptorily, that "if I never see that country again so long as I may live, so much the better for me." (67). China, the English alcoholic and drug addict living in Mamarrosa, knows that the reason they have come there is that they are all, in one way or another, "on the run" (63).

Conclusion

As has been shown, *Alentejo Blue* displays a plurality of voices from different nationalities and backgrounds. It is located in a rural landscape in a non-English country where ways in which they deal with aspects of emigration/immigration and cosmopolitan visions in the contemporary global world become evident. It places great emphasis on questions of migration and transnational identities that are contemporary concerns in British and European societies.

Bibliography

1. Ali, Monica. *Alentejo Blue*. New York: Scribner, 2007. Print.
2. Pereira, Margarida Esteves. "Transnational Identities in the Fiction of Monica Ali: In the Kitchen and *Alentejo Blue*." *Journal of Postcolonial Writing: Beyond Britishness*, vol. 52, no. 1, 2016, pp. 77–88.
3. Zagarell, Sandra. 1988. Narrative of Community: The Identification of a Genre.
4. Moorhouse, B. L. (2020). Adaptations to a face-to-face initial teacher education course "forced" online due to the COVID-19 pandemic. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 609-611.
5. Rapanta, C., Botturi, L., Goodyear, P., Guàrdia, L., & Koole, M. (2020). Online university teaching during and after the COVID-19 crisis: Refocusing teacher presence and learning activity. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 923-945.
6. Scherer, R., Siddiq, F., & Tondeur, J. (2021). The technology acceptance model (TAM): A meta-analytic structural equation modeling approach to explaining teachers' adoption of digital technology in education. *Computers & Education*, 157, 103966.
7. Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives. Springer.
8. Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research.

A study on the politeness strategies in conversational activities in the coursebook “unlock 3”

Nguyễn Kiều Oanh*

*Khoa Tiếng Anh, Trường ĐHNH, ĐHQG Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: study aims at investigating politeness strategies in conversational activities in the “Unlock 3”. In order to do that, the author selected 85 utterances from conversational activities in the coursebook to evaluate the politeness strategies applied. The result shows that almost of positive and negative politeness strategies are found in the conversations. Among those, the positive strategies 5 and 7 and the negative strategies 1, 2 and 6 are most frequently used. In addition, some suggestions to teach these strategies effectively are also provided.

Keywords: Language, English; Communication; Conversation

I. INTRODUCTION

1. Rationale

In the information and technology era, English has now become the most powerful language over the world and has been considered “a golden key to every door”. Therefore, using English to communicate is a must for everybody. As a matter of fact, to help learners attain the good command of communication, culture plays an indispensable role. Nguyen Quang (1998:2) states that, “One cannot master a language without profound awareness of its cultural background and in both verbal and non-verbal communication, culture makes itself strongly felt” or Winston Brembeck (1997:37) noted that, “To know another language and not his culture is a very good way to make a fluent fool of oneself”. Learners will truly succeed in using English when they must be aware of the relationship between language and culture, especially the hidden part of target culture including politeness strategies used commonly in daily social interaction.

For these reasons, the author would like to carry out a small-scale study on investigating the positive and negative politeness strategies in conversational activities of the course book *Unlock 3* by Clive Oxenden and Christina Latham-Koeing with a view to improving the teaching and learning of politeness strategies in this course book.

2. Aims of the study

The aims of the study are:

To raise Vietnamese learner’s awareness of how to use politeness strategies appropriately in order to achieve successful communication.

To put forward some suggestions for the teaching of positive and negative polite strategies to language teachers.

3. Objectives of the study

To achieve these aims, the following are set forth as objectives of the research:

positive strategies employed in the conversational activities in the specified course book;

negative politeness strategies employed in the conversational activities in the specified course book;

possible implications for effective teaching of politeness strategies in verbal communication via English.

4. Scope of the study

This research is focused on positive and negative politeness strategies in conversational activities of the course book “*Unlock 3*”. The investigation is based mainly on the theoretical framework of Brown and Levinson (1987) and Nguyen Quang (2002). Off record politeness strategies, politeness rules and politeness principles are out of the scope of this study.

5. Significance of the study

This study contributes to making explicit the important role of politeness strategies in verbal communication, especially in cross-cultural communication. Practical significance: This study helps gain an insight into the method employable for teaching politeness strategies in the course book “*Unlock 3*” as well as in adjustment and application of teaching techniques.

II. METHODOLOGY

1. Research questions

What types of positive politeness strategies are used in conversational activities of the course book “*Unlock 3*”?

What types of negative politeness strategies are used in conversational activities of the course book “*Unlock 3*”?

What are the possible suggestions for effective teaching of politeness strategies?

2. Research Method

The researcher uses descriptive and qualitative method because this research describes the way politeness strategies are used by someone and provides the answers to the questions of what types of something happened, but not why something happened or why someone was involved (explanatory research).

3. Data Analysis

There are five steps for data analysis:

Examining the course book carefully. The researcher examined the course book only three times. All utterances appearing in the units, especially in the listening tasks, are picked up.

Setting up the contexts, and discussing with colleagues, the supervisor to find out whether these statements are “natural” and “polite”.

Classifying the politeness strategies based on the framework proposed by Brown and Levinson (1987:94-227) and Nguyen Quang (2002). Interpreting the data.

III. FINDINGS AND DISCUSSION

1. Recapitulation

The research is about the positive and negative politeness strategies in the course book *Unlock 3*. The study is an attempt to describe and systematize politeness strategies in the light of theoretical framework proposed by Brown & Levinson and Nguyen Quang. Besides, the author tries to provide readers with a thorough and brief overview of theory to find out the types of politeness strategies employed in this course book. In addition, after the illustration of the methodology used to collect and analyze data, reasonable discussions are to be offered to each of the politeness strategies established. The findings show that almost negative and politeness strategies are employed in conversational activities in the course book. However, positive politeness strategies are more frequently used than negatives politeness strategies.

2. Concluding remarks

a. Concluding remarks on objective 1

The study indicates that in this course book positive politeness strategy is the most frequently used in order to show their respect and regard from the S to the H. Most positive politeness strategies are in use except strategies 2 (exaggerate), 3 (intensify H's interest), 11 (be optimistic) and 15 (give gifts). It also reveals that strategies 5 (seek agreement) and 7 (presuppose/ raise/

assert common ground) are the most used strategies. It appears that positive politeness strategies are more widely used than negative politeness strategies in social behavior, suggestion and respond, whereas in making request situations negative politeness strategies are more preferred.

The study indicates that in this course book positive politeness strategy is the most frequently used in order to show their respect and regard from the S to the H. Most positive politeness strategies are in use except strategies 2 (exaggerate), 3 (intensify H's interest), 11 (be optimistic) and 15 (give gifts). It also reveals that strategies 5 (seek agreement) and 7 (presuppose/ raise/ assert common ground) are the most used strategies. It appears that positive politeness strategies are more widely used than negative politeness strategies in social behavior, suggestion and respond, whereas in making request situations negative politeness strategies are more preferred.

b. Concluding remarks on objective 2

Negative politeness strategies is mainly used to create the distance between S and H in order to show deference and formal air to H, thus freeing H from imposition. Negative politeness is employed more in social situations that potentially cause FTAs. Negative politeness strategies used in this course book are: strategy 1 (Be conventionally indirect); strategy 2 (Question, hedge); strategy 3 (Be pessimistic); strategy 4 (Minimize the imposition); strategy 5 (Give deference); strategy 6 (Apologize) and strategy 7 (Impersonalize S & H). Among them, strategy 2, 1 and 6 are most frequently used.

c. Concluding remarks on objective 3

It can be seen that politeness is not an easy task in the process of teaching and learning English. Although it is a hard task, the politeness needs more attention and effort from both learners and teachers. These concluding remarks provide the answer for the third question of the study: “*What are the possible suggestions for effective teaching of politeness strategies?*”

First of all, teachers need to help students aware of the importance of politeness and politeness strategies in social interaction. That is the students may be pointed out whether positive and negative politeness strategies are acceptable, preferable in English in certain conversational activities.

In real life communication, it is more important to pay attention to politeness and respect to other rather than meaning of words together. Therefore, teachers

should emphasize more on functional language than its structures. Polite or appropriate utterances should be focused in a way that language functions as well as forms.

Thirdly, when learning communication or practice conversational activities students should be provided real life situations or put in real social interaction contexts because the best ways to teach another language is by social situations. By doing these practical activities students will be aware which utterances are acceptable or polite in English, or which polite strategies are appropriate in certain situations to attain the furthest communicative goal.

Last but not least, when being put in social behavior, suggestion and responding conversations, teachers should suggest and instruct learners appropriate phrases or words which belongs to positive strategies to practice. Whereas in request conversations, some phrases and words in negative strategies should be emphasized for students to best attain the communicative purposes.

IV. CONCLUSION

Although the study has offered some insightful findings, like many other studies, there are some limitations. The research only deals with negative and positive politeness strategies. Moreover, the study only focuses on one book in its series of four books.

Therefore, all utterances picked out are restricted; this clearly affects the validity of the research results.

It is hereby suggested that a further study be carried out in relation to the other aspects of politeness strategies, such as bald on record, off record in this book as well as the other books in this series.

REFERENCES

1. Bachman, L. (1990a). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
2. Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: some Universal in Language Usage*. Cambridge University Press.
3. Nguyễn Quang. (2002). *Giao tiếp và giao tiếp văn hóa*. NXB Đại học Quốc Gia Hà Nội.
4. Nguyễn Quang. (1998). *Intercultural Communication*. Vietnam National University, CFL.
5. Nguyễn Quang. (2001). *Sắc thái quyền lực trong giao tiếp ngôn ngữ*. Tập san ngoại ngữ số 1.
6. Nguyễn Thị Hoa. (2010). *A study on politeness strategies in the conversational activities of the course book "Inside out- Pre-intermediate"*. Luận văn thạc sỹ, Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội.
7. Wiemann, J. M. & Backlund, P. (1980). *Current Theory and Research in Communication Competence*. Review of Education Research, 50, 185-199.
8. Yule, G. (1996). *Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.

Exploring the level of understanding of the 2018...(tiếp theo trang 86)

5.2. Implications

Based on the above results of the study, it can be proposed that the course relating to the 2018 GEEC at upper secondary level should be added to the English teacher training program at Saigon University in the next training cycle. This course is essential and beneficial for students because it will ensure they can absorb the core contents and objectives of the 2018 GEEC at upper secondary level.

However, if adding such a course is not feasible due to content and class time constraints, Saigon University can consider integrating the contents of the 2018 GEEC at upper secondary level into existing courses such as "Theory of English Language Teaching 1 and 2, English Teaching Methodology 1, 2, 3, and 4".

Additionally, for lecturers at Saigon University, they need to further study the orientation and teaching content distribution of this curriculum to timely provide and integrate them into the teaching practice of

students in the aforementioned courses. For English-major students at Saigon University, they need to be more proactive in self-studying and updating themselves about the curriculum through documents from the Ministry of Education and Training, and seek help from lecturers if they have any questions.

References

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo. [MoET] (2018). *Chương trình giáo dục phổ thông: Chương trình môn tiếng Anh* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- [2] Breckler, S. (1984). Empirical Validation of Affect, Behavior, and Cognition as Distinct Components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(6), 1191-1205. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.47.6.1191>
- [3] Hoàng, V. V. (2022). Interpreting MoET'S 2018 General Education English Curriculum. *VNU Journal of Foreign Studies*, 38(5), 1-22.

Artificial Intelligence (AI) and the threat to academic integrity in higher education: Raising students' awareness of ethical academic conduct and responsible use of AI in their studies

Tran Thi Hien

Foreign Language Faculty - Dong Thap University

Received: 20/5/2024; Accepted: 24/5/2024; Published: 29/5/2024

Abstract: Breakthroughs in Artificial Intelligence (AI) have brought about great changes in human life. In the panorama of rapid technological advancement, AI-powered technologies are in the academia's intense spotlight as they bring great prospects to learning, but also threats to academic integrity. This paper aims to explore the key concepts of AI, academic integrity, and the potential benefits and risks of students' use of AI-powered tools in higher education settings. It outlines the fundamental values of academic integrity, including honesty, trust, fairness, respect, responsibility, and courage which are essential for preserving the credibility and quality of higher education. The paper also emphasizes the need for higher education institutions to take proactive steps in raising students' awareness of academic integrity and the appropriate use of AI-powered tools in their studies. By cultivating a shared understanding and commitment to academic integrity, institutions can empower students and staff to uphold the highest standards of ethical conduct and contribute to the advancement of knowledge with integrity.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), academic integrity, awareness of academic integrity, responsible use of AI

1. Introduction

The great and rapid advancements in AI have brought complicated challenges to maintaining academic integrity in higher education. As AI-powered tools, such as language models and automated essay generators, become increasingly sophisticated and accessible to students, there is a growing concern that they may inappropriately use the tools to bypass academic integrity principles (Floridi & Chiriatti, 2020).

To address the threat of AI students' misuse in academic settings, higher education institutions must take proactive steps to raise students' awareness of academic integrity and the responsible use of AI in their studies. This paper aims to explore key concepts of AI, academic integrity, the potential as well as risks of using AI-powered tools by students in higher education. On that basis, it will point out the need to bridge the gap between students' understanding of academic integrity and the line between using AI to seek assistance for their learning and misuse of AI as academic misconduct.

2. Contents

2.1. Artificial intelligence (AI)

2.1.1. What is Artificial Intelligence

One commonly accepted view of Artificial Intelligence (AI) is that it is the study and development of computer systems that can perform tasks which would typically require human intelligence and cognition (Poole et al., 2017), such as the ability to learn, reason, perceive, communicate, and solve problems in a way that is similar to how humans process and carry out these tasks.

According to Russell and Norvig (2021), AI-powered systems are designed in a way that they are almost human-like intelligent and capable of performing tasks including natural language processing, decision making, and speech recognition, etc. Systems powered by AI are programmed to analyze data, learn from the data, and based on the learning, they can make predictions or decisions.

2.1.2. What teachers and students at higher education can get from using AI

The application of AI into higher education has brought significant impacts on teaching and learning. Recent rapid advancements in AI tools have introduced a wide range of opportunities to enhance teaching and learning practices.

Regarding teachers, AI technologies can greatly help lessen their heavy workload, allowing them to allocate more time to providing personalized feedback and engaging in meaningful discussions with students. According to Ren et al. (2021), AI algorithms can automate the grading of certain types of assignments, such as multiple-choice tests or short-answer questions. Besides, AI-powered learning analytics can provide valuable insights into student performance, attendance, and engagement patterns, allowing teachers to identify at-risk students and implement targeted interventions (Ifenthaler & Yau, 2020).

For students, research informs that AI shows its benefits in adaptive learning. AI-powered systems can analyze individual student performance, learning styles, and engagement levels to provide personalized content, feedback, and support (Zawacki- Richter et al., 2019). This personalization allows students to learn at their own pace, addressing their unique strengths and weaknesses, leading to better learning outcomes. Generally, the booming of AI technologies have brought transformative impact on teaching and learning practices in higher education. However, the use of AI in academic settings also raises concerns about academic ethical issues, especially academic integrity, which will be discussed in the next section.

2.2. Academic integrity

2.2.1. What is academic integrity?

The International Center for Academic Integrity defines academic integrity as a commitment to five fundamental pillar values: honesty, trust, fairness, respect, and responsibility (Fishman, 2016). Fishman also states that the sixth one should be added, which is the courage to act on them even in the face of adversity.

Without them, everything that we do in our capacities as teachers, learners, and researchers loses value and becomes suspect. When the fundamental values are embraced, utilized, and put into practice they become touchstones for scholarly communities of integrity. Rather than thinking of them merely as abstract principles, we advocate using the fundamental values to inform and improve ethical decision-making capacities and behavior.

2.2.2. Behaviors that support or breach academic integrity

Australian Government's Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA) defines behaviors that can support or undermine academic

integrity. Accordingly, students uphold academic integrity by (1) acknowledging where the information they use comes from, clearly citing or referencing the sources, (2) sitting their own exams and submitting their own original work, (3) accurately reporting research findings and complying to established research policies, (4) appropriately using information, in line with copyright and privacy laws, and (5) acting ethically or doing the 'right thing', even when faced challenges. These standards are crucial for maintaining the credibility and integrity of the academic process within the higher education system.

On the contrary, the Agency also lists behaviors considered academic misconduct including plagiarism (submitting work that was created by someone else without properly acknowledging the original source), recycling or re-submitting work (submitting work that has already been assessed, without teacher's permission), fabricating information (the practice of inventing or falsifying information for research-based academic tasks), collusion (engaging in illegitimate cooperation with one or more other students to complete assessable work), exam cheating (doing things that are against established regulations), and contract cheating & impersonation (getting someone else to complete part or all of your work and then submitting the work as if students had completed it themselves).

Upholding academic integrity is essential for the credibility and quality of higher education. However, in the time of AI booming, AI-powered technologies such as chatbot or ChatGPT have made academic integrity breach more complicated.

2.3. AI and the threat to academic integrity

Apart from the benefits of using AI in educational settings, the rapid AI advancements have also raised concerns about the preservation of academic integrity in higher education. As AI technologies become increasingly sophisticated, they pose a growing threat to the fundamental values that underpin the educational system (Moya et al., 2023).

One of the major concerns is the potential for AI-generated content to be misused for academic dishonesty by students. Language models, such as GPT-3, have demonstrated the ability to produce highly convincing and coherent texts that can be difficult to be distinguished from human-written work (Floridi & Chiriatti, 2020). Students may be tempted to use these AI-powered tools to create

essays, assignments, or even entire research papers, copy and paste the computer-generated content as if it was their own original work. Moya et al. (2023) suggested that many educators might not be ready to address the challenges brought forward by AI technologies in higher education settings. They also state the need to understand the difference between humans and AI, and separate the uses of AI as a support tool from those intended for cheating, or the line between students seeking assistance from AI technologies and students cheating using such technologies should be identified.

Raising students' awareness of academic integrity and responsible use of AI in their studies

Since AI technologies continue to grow rapidly, higher education institutions are facing challenges of preserving academic integrity in the face of new and evolving threats. One of the most important strategies in addressing this challenge is to raise students' awareness of the importance of academic integrity and the potential risks posed by inappropriate use of AI.

Eaton and Edino (2018) pointed out that a great number of students in higher education lack a comprehensive understanding of academic integrity and the consequences of committing academic misconduct. This gap can truly worry educators as AI-powered tools, such as language models and automated essay generators, become more readily available and accessible to students. Therefore, there is a necessity to inform students of academic integrity and raise their awareness of upholding academic integrity values to maintain higher education credibility and integrity. This paper is part of a study that will be carried out to explore students' understanding of academic integrity and their use of AI-powered tools in their studies.

3. Conclusion

Higher education plays a crucial role in fostering a culture of academic integrity. This needs a combination of many strategies, of which raising students' awareness of academic integrity and the significance of maintaining it are of great importance. By cultivating a shared understanding and commitment to academic integrity, higher education institutions can empower their students and staff to uphold the highest standards of ethical conduct and contribute to the advancement of knowledge with integrity.

References

1. Australian Government's Tertiary Education Quality and Standards Agency (TEQSA), retrieved on May 15, 2024 from <https://www.teqsa.gov.au/students/understanding-academic-integrity/what-academic-integrity>
2. Fishman, T. (2016). The fundamental values of academic integrity. International Center for Academic Integrity
3. Floridi, L., & Chiriatti, M. (2020). GPT-3: Its nature, scope, limits, and consequences. *Minds and Machines*, 30(4), 681-694.
4. Ifenthaler, D., & Yau, J. Y. K. (2020). Utilizing learning analytics to support study success in higher education: a systematic review. *Educational Technology Research and Development*, 68(4), 1961-1990.
5. Moya, B., Eaton, S. E., Pethrick, H., Hayden, K. A., Brennan, R., Wiens, J., ... & Lesage, J. (2023). Academic integrity and artificial intelligence in higher education contexts: A rapid scoping review protocol. *Canadian Perspectives on Academic Integrity*, 5(2), 59-75.
6. Poole, D. L., Mackworth, A. K., & Goebel, R. (2017). Computational intelligence: a logical approach. Oxford University Press.
7. Russell, S. J., & Norvig, P. (2021). Artificial intelligence: a modern approach (4th ed.). Pearson.
8. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
9. Eke, D. O. (2023). ChatGPT and the rise of generative AI: Threat to academic integrity? *Journal of Responsible Technology*, 13, 100060. <https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100060>
10. Perkins, M. (2023). Academic Integrity considerations of AI Large Language Models in the post-pandemic era: ChatGPT and beyond. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(2). <https://doi.org/10.53761/1.20.02.07>
11. Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning and Teaching* (6)1, 1-10.

University organizational culture from students' perspective: A case study at Tra Vinh Univeristy using the OCAI tool

Huynh My Phuong*, Huynh Minh Nhu Huong*

*Tra Vinh University

Received: 5/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: This study investigates the concept of current organizational culture (OC) at Tra Vinh University (TVU) from the students' perspective. Utilizing the Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI), data was collected from a sample of 133 students studying at the university ($n = 133$). The results indicated that perceived culture was mostly clan, followed by adhocracy, hierarchy and market. This piece of diagnostics can be utilized for setting the direction for further development in terms of which the progress of the university's organizational culture will develop towards accelerating the globalization process of the university.

Keywords: Cultural congruence, organizational culture, OCAI

1. Introduction

The study of Organizational culture (OC) has garnered significant attention in academic literature due to its profound implications for organizational success and performance. According to Cameron & Quinn [1], culture refers to the implicit values, underlying presumptions, expectations, and definitions that characterize organizations and their members. The degree to which the organization's culture aligns with its long-term objectives, style, and inclinations, as well as how well-suited it is to the industry's competitive climate, are key factors in determining its success. An identification of how OC manifests among university students and other stakeholders can give campus administrators the knowledge they need to more effectively push for changes that will ultimately be beneficial to the university.

Fulfilling its mission as the province's gateway to the world, *TVU is engaging in a multitude of partnerships, initiatives, and new programs to maintain relevance in the twenty-first century*. In addition to that, the university has implemented an institutional autonomy model. The increasing number of international activities and changes in the university management can be considered the distinguishing organizational culture of TVU. However, it has not yet been established what the organizational culture really is at TVU.

Being a self-organized system based on knowledge and learning principles, TVU's organizational culture is a special case that facilitates a variety of relationships, including those that are formed internally between

faculty, staff, administrators, and students; externally between employers, alumni, prospective students, and their parents; and also partnerships and competitions with other educational institutions. The complexity and diversity of these relationships make it crucial to explore the concept of the university's culture from the viewpoints of many people involved in the organization. Examining university culture from different lenses may reveal new insights into how TVU's culture affects internal stakeholders and the degree to which it has functioned as a special means of fostering member commitment.

For the purpose of this study, TVU's organizational culture is diagnosed using the OCAI developed by Cameron and Quinn [1]. The OCAI's goal is to evaluate the six essential organizational culture dimensions, listed as dominant characteristics (DC), organizational leadership (OL), management employees (ME), organizational glue (OG), strategic emphases (SE), and criteria success (CS). According to Cameron & Quinn [1], the complexity of OC could be made more amenable to empirical inquiry through conceptualization in the form of a typology that enables the classification of relevant variables into a cohesive but constrained phenomenological set. The four types of organizational cultures, as assessed in the OCAI, were explained as follows:

Clan culture

This culture type is shaped by the dimensions of internal organization focus and flexibility / dynamism. Clan culture is defined by Cameron & Quinn [1] as a warm, welcoming workplace where employees

open up a lot about themselves. It resembles a large family. The organization's leaders are viewed as mentors and, in some cases, even as parents. Tradition or loyalty keep the group together. There is a great level of commitment. The organization places a strong emphasis on cohesiveness and morale and highlights the long-term benefits of human resource development. Success is determined by one's ability to care for others and be sensitive to their needs. The organization values consensus, teamwork, and participation highly.

Adhocracy culture

Adhocracy culture, which can also be referred to as entrepreneurship, is located between the focus of external organization and flexible and dynamic dimensions. It is defined by Cameron & Quinn [1] as a vibrant, innovative, and creative workplace. People take chances and put their necks out there. It is believed that leaders are risk-takers and innovators. The organization's dedication to experimentation and innovation serves as its glue. Being at the forefront is emphasized. Long-term expansion and resource acquisition are the organization's top priorities. Success entails acquiring novel and distinctive goods and services. Being a leader in a product or service is crucial. The group supports personal initiative and autonomy.

Market culture

The market, which can also be called a competitive culture, is shaped by the dimensions of external organization focus and stability. Market culture is defined by Cameron & Quinn [1] as a company focused on results. The completion of the task is the main priority. People have goals and are competitive. The leaders are fierce competitors, producers, and drivers. They have high standards and are stern. An emphasis on winning is what binds the group together. Success and reputation are common worries. In the long run, competitive behavior and the accomplishment of quantifiable objectives are the main priorities. Market share and penetration are the metrics used to define success. Leading the market and offering competitive prices are crucial. The competitiveness within the organization is fierce.

Hierarchy Culture

Hierarchy, or system culture, is located between internal organization focus and stability and control dimensions. It is defined by Cameron & Quinn [1] as an extremely regimented and regulated workplace. What people do is governed by procedures. The

leaders take great satisfaction in their ability to plan and coordinate, paying attention to efficiency. The most important thing is to keep the organization operating efficiently. The group is held together by formal rules and policies. Stability and performance with effective, seamless operations are the long-term concerns. Reliability in delivery, ease of scheduling, and affordability are definitions of success. Predictability and stable employment are important to human resource managers.

The OCAI is an instrument that has demonstrated validity and utility in numerous studies across the landscape of higher education [1, 2]. The survey employed in this study reveals the four types of OC mentioned above by Cameron and Quinn [1].

2. Research content

2.1. Research design and methods

The empirical part of this study is based on primary survey data. A descriptive survey design is used to determine the perceptions of students about the university's culture. Using a survey questionnaire is the appropriate instrument for gathering and collecting data for this research study. The OCAI questionnaire was selected because it offered a way to distinguish between external and internal focus criteria, as well as efficiency criteria (flexibility, incremental progress, and the dynamism of the organization) and stability factors (stability, control).

For the purpose of this study, the OCAI questionnaire was slightly modified by the researcher. The major section of the modified OCAI consisted of six items (i.e., DO, OL, ML, OG, SE, CS). Every item contains four alternatives, which represent four types of OC (A = clan, B = adhocracy, C = market, and D = hierarchy). Depending on how much each option resembles the way the university operates, respondents were asked to split 100 points among the four options. In each item, the option that most closely resembled the university was to receive a higher number of points. The results of the survey were obtained by computing the average of the response scores for each alternative. The mean and standard deviation were descriptive statistics used to analyze the collected data. Once scores were determined for all alternatives, they were used to draw a picture of Tra Vinh University culture.

Students that were chosen in this research were the second, third, and fourth-year formal students of Co-op programs from the School of Agriculture and Aquaculture, and had active academic status, taking

into consideration that they were easy to access and had adequate experience in joining the university, thus having a good understanding of the university culture would be analyzed. The sample was comprised of forty-nine (49) second-year students, thirty-six (36) third-year students, and forty-eight (48) fourth-year students. The questionnaire was printed, delivered to students, and collected in hard copies. Responses from the collected survey questionnaire will be the basis for the researcher's analysis, interpretation, and conclusion of the study.

2.2. Results and discussion

Research results have shown that generally, the four culture types - clan, adhocracy, market, and hierarchy - have been perceived to exist in TVU, with different portions. An analysis of the mean scores shows that respondents tended to rate a clan culture at the highest mean core ($M_{\text{clan}} = 3.28$, $SD = 10.94$). Adhocracy ($M_{\text{adhocracy}} = 2.53$, $SD = 6.05$) comes in second Hierarchy ($M_{\text{hierarchy}} = 2.16$, $SD = 9.50$) and Market ($M_{\text{market}} = 2.03$, $SD = 6.49$) are the other two cultures perceived to exist at Tra Vinh University. The result is consistent with the finding of Cameron and Quinn [1] that an organization may have more than one form of organizational culture at the same time.

This study depicts that clan culture is the most dominant culture type at Tra Vinh University with the highest mean score (3.28). As assessed in the OCAI, the clan culture emphasizes teamwork, employee involvement initiatives, corporate dedication to staff, the long-term advantages of personal growth, as well as strong morals and collaboration. In a clan culture, employee commitment, empowerment, and involvement dominated the operational process. Dedicated and satisfied employees generate the organization's effectiveness. This suggests that Tra Vinh University is in a good position to improve its management and cultural practices since it can be profitable to adopt a clan culture. One reasonable explanation for clan culture being dominated at TVU can be derived from the National's policy of promoting a "friendly school and positive students" model. The behavior of the organization and its leaders is largely influenced by the national characteristics or dimensions of the culture to which it belongs.

Although not being rated the highest, adhocracy is identified as the second dominant culture in TVU. The result does not support the finding of Cameron & Quinn [1], which stated that adhocracy is generally rated the lowest. However, the strong

emphasis on teamwork, innovation and change (clan and adhocracy) of the university is recognized best match the university's operational orientation, which states that TVU launches its vision as an advanced university with an orientation of application, excellent and unique examples, and international integration.

TVU's cultural profile indicated a high degree of emphasis in the clan quadrant, followed by adhocracy, and low scores in the hierarchy and market quadrants. The clan culture shapes the various dimensions of organizational culture (DC, OL, ME, OC, SE, and CS) suggested that there exists a cultural congruence at the university. The result supports the finding of Cameron and Quinn [1] that most institutions under researches in the last decades have congruent cultures. Having all aspects of the university clear and united around the same values and operating under the same assumptions can help to remove many of the complexities, disconnects, and obstacles that the university can get in the way of effective performance [3].

3. Conclusion

The organizational culture at TVU exhibits a special diversity, in which all four organizational cultures exist at the same time. Clan is the most dominant culture at the time of rating. The presence of cultural congruence indicates a clear focus on clan culture presented at TVU. The university's organizational culture's identification is clear to respondents.

The results from this study might raise some issues to consider for university leaders. The strong clan culture is currently quite pleasant to experience within the university. Yet Cameron & Quinn [1] argued that a combination of a strong clan and a weak market culture in a highly competitive industry may result in a tough survival predicament because of a mismatch between culture and environment. TVU is facing increasing competition from similar public universities and private institutions, both national and international. Therefore, the practice of such a strong culture type should be especially taken into consideration.

References

1. Cameron KS, Quinn RE (2011). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass
2. Alvesson M (2013). *Understanding Organizational Culture*. Sage Publications
3. Denison DR (1990). *Corporate Culture and Organizational Effectiveness*. New York: Wiley

Sentences with misplaced modifiers in online Vietnamese newspapers identification and correction for Vietnamese-English translation practice by students of translation-interpretation in Dong Thap University

Trần Thiện Tánh, Phạm Văn Tặc**

**ThS. Trường Đại học Đồng Tháp*

Received: 13/5 /2024; Accepted: 20 /5 /2024; Published: 23 /5/2024

Abstract: *In the age of digitalization-based communication, there have witnessed a huge and continuous increase in the number of online newspapers in Vietnam. However, several shortcomings, especially those related to language use, do exist in the newspapers, thus causing ambiguity or misunderstandings for students who do Vietnamese-English translation practice. This article presents our identification of the sentences containing misplaced modifiers and proposes solutions to correcting such errors so that students could be able to overcome difficulties in their English-Vietnamese translation work with an aim to improve the quality of teaching and learning translation in Dong Thap University.*

Keywords: *Misplaced modifier, news headline, awareness, correction, translation practice*

1. Introduction

It is of great happiness and honor for Vietnam to be recognized as one of the territories with high-speed rank for IT application, specifically with rocketing number of internet subscribers, not only in bustling cities but also in tranquil countryside. In parallel with that situation, the appearance of online newspapers have fairly met the government's job of education and propagation and the public's right and interests in accessing to information, thus "contributing to the nation's socio-economic development (Trần Vũ Thị Giang Lam, 2020) and to the developing press in a country with strict censorship for producing, accessing, sharing and retrieving information.

Readers with true sense of reading culture should have been quite satisfactorily delighted with such that progress and should be proud of what a new and modern press brings them but instead show grave concerns on the carelessness and unprofessionalism demonstrated by a large number of computer-assisted journalists. The language use by such writers is so careless and ridiculous that even readers with ordinary reading tastes may find the articles uninteresting and even disgusting. The very initial alarm set for such poorly-written newspapers was mentioned by Nguyen Van Pho (2013) whose research article pointed out that the Vietnamese language in mass media is now in an alarming state.

In this short article, we present a mini study on such matters, with the focus on sentences with misplaced modifiers as well as propose measures for correction and translation performed by students of translation-interpretation in Dong Thap University.

2. Contents

2.1. Literature review on wrong sentences and types of wrong sentences

It's true that everyone, regardless of education background may compose wrong sentences as asserted by Nguyen Duc Dan (2013) who said that all of us, linguistics included, would be likely to write wrong sentences if no attention is being paid to the language they use". So, what is a wrong sentence? According to Cambridge dictionary, the term "error" is defined as something done or written by accident that is not correct, not accurate, or does not give the right results.

How has everything gone wrong in Vietnamese newspapers? This was clarified by Nguyen Van Pho who collected 100 sentences and sentence segments, which contain problems as he believed, in a famous newspaper. He then added that some of the errors are not identified exactly because they show ambiguity in meanings. According to Nguyen Duc Dan (2013), wrong sentences can be classified into five groups, (i) wrong spellings, (ii) wrong word choice, (iii) wrong grammar, (iv) wrong logics and (v) wrong

knowledge.

2.2. The study

** The scope of the study*

Within the scope of this article, we focus on sentences with errors of misplaced modifiers found in online Vietnamese newspapers. In terms of grammar, a modifier is defined as a word or group of words that describes another word (or group of words) in a sentence. The modifier should be placed as close as possible to the word it modifies. When a modifier is too far from the word it is describing, the sentence becomes confusing and the modifier is named as being misplaced. In the English language, a misplaced modifier is one of the most insidious and confusing cases, causing problems because it can change the intended meaning of the sentence dramatically, which makes readers slow down reading in an effort to get the true meanings.

**The effects of wrong sentences (with misplaced modifiers) on translation*

Discussing about the bad effects of wrong sentences, Nguyen Duc Dan (2013) said that in the past Vietnamese people showed strong disagreements and objections to 12 types of errors in sentences and that those who composed such wrong sentences would be surely criticized. He also informed that foreigners, especially those in France, England and United States have been afraid of writing or speaking wrong sentences because the action is seen as a disgrace.

Bui Thi Kim Phung (2018) stressed that errors are inevitable in a person's process of language perception. The causes of errors vary from student to student. According to her, there are three reasons for students' error commitment: (i) the inability to overcome the negative influence of mother tongue, (ii) in Vietnamese sentences the subject is often dropped, but not in English and (iii) because of "poor language competence", sometimes students feel "extremely embarrassed" if they cannot find out any equivalent structure in English to match to the source language (Vietnamese). She concluded that Vietnamese students' limitations of grammar knowledge leads them to conduct a word-by-word translation genre. As a result, this will lead to content misunderstandings and then wrong translation. Consequently, Nguyen Hai Ha et al (2015) pointed out that in their translation procedure students of translation usually make errors because they keep the

sentence structures in the source texts (Vietnamese) unchanged, thus causing misunderstandings in target text (English). Pham Phu Quynh Na (2010) also showed concerns on such matter by affirming that the structural differences between 2 languages in lexis, sentence structures and suprasegmental features give rise to certain translation problems.

2.3. Findings and discussions

**Identification of sentences with misplaced modifiers in Vietnamese newspapers*

In online Vietnamese newspapers, it's not too difficult for readers to identify sentences or sentence fragments with misplaced modifiers. It's noticeable that news headlines, which are in bigger fonts and in bold letters, can catch the readers' attention easily. However, due to specific rules for writing newspaper headlines as well as translating them, we move our focus to normal sentences in the articles themselves. The followings are examples of those.

Hóa thạch con quái vật lộ diện **với 5 đột sống lưng và 12 phần phụ**, giúp các nhà cổ sinh vật học ước tính nó phải dài từ 10-15 m khi còn sống (tienphong.vn, 08/9/23)

Vụ tràn bùn trên còn làm cho nhiều xe cộ qua lại khó khăn **ở đường Huỳnh Thúc Kháng** (tuoitre.vn, 28/5/20)

Mới đến tháng 8 và 10/2019, nhà mạng đã khóa và sau đó thu hồi các sim này khiến ông không thể tiếp tục sử dụng **mà không thông báo**. (vnexpress.net, 22/5/24)

Những người gây ra tội ác ở dải Gaza phải bị truy tố ở mức cao nhất, **dù là ai đi chăng nữa** (Vnexpress.net, 22/5/24)

Cựu Ngoại trưởng Iran Mohammad Javad Zarif cũng cho rằng, **bằng cách áp đặt các lệnh trừng phạt đối với ngành hàng không của Iran**, Mỹ phải chịu trách nhiệm về vụ tai nạn. (dantri.vn, 22/5/24)

In the first two sentences (a and b), modifiers are prepositional phrases, function as adjectives and modify "quái vật" and "xe cộ". Therefore, they must come after those words. In the rest sentences (c-e), the modifiers are adverb clauses, modifying the main verbs in the main clauses (e.i., "thu hồi", "gây", "chịu trách nhiệm" respectively). Consequently, these adverb clauses must come after the main clauses in the given sentences. We have the suggested revision for the above-mentioned sentences as below by relocating the modifiers to their correct positions so that translation work is easily and correctly done.

Hóa thạch con quái vật với 5 đốt sống lưng và 12 phần phụ lộ diện, giúp các nhà cổ sinh vật học ước tính nó phải dài từ 10-15 m khi còn sống.

Vụ tràn bùn trên còn làm cho nhiều xe cộ ở đường Huỳnh Thúc Kháng qua lại khó khăn.

Mới đến tháng 8 và 10/2019, nhà mạng đã khóa và sau đó thu hồi các sim này mà không thông báo khiến ông không thể tiếp tục sử dụng.

Những người gây ra tội ác ở Dải Gaza dù là ai đi chăng nữa phải bị truy tố ở mức cao nhất.

Cựu Ngoại trưởng Iran Mohammad Javad Zarif cũng cho rằng Mỹ phải chịu trách nhiệm về vụ tai nạn bằng cách áp đặt các lệnh trừng phạt đối với ngành hàng không của Iran.

**Correction and suggestion for translation practice by students in Dong Thap University*

What should students do to deal with such mistakenly-written sentences? It goes without saying that the students should take strong grasp of grammar knowledge, not only of Vietnamese but also of English. By doing so, students can identify sentences or sentence fragments with misplaced modifiers and correct them before proceeding further steps of translation. From the above-cited examples, we believe that students can translate them easily, quickly and accurately as what is shown below.

The monster's fossil with 5 dorsal vertebrae and 12 appendages was exposed, leading paleontologists to estimate it must have been between 10-15 m long when it was alive.

The mudslide also made it difficult for many vehicles on Huynh Thuc Khang street to travel.

In August and October 2019, the telephone service providers locked the SIMs and then revoked them but they didn't give him any notices, making it impossible for him to use them.

Anyone who commits crimes in the Gaza, whoever he is, must be prosecuted at the highest penalty.

Former Iranian Foreign Minister Mohammad Javad Zarif also argued that the United States was responsible for the crash because they imposed sanctions on Iran's aviation industry.

3. Conclusions

Our study does not mean to pick up mistakes but to convince the language users that Vietnamese has been terribly written, thus giving rise to misunderstandings for communicators and to a bad habit of language use by future users. Furthermore, an urgent warning

of bad Vietnamese language manipulation on online environment is sent to translators, especially the inexperienced ones like students, so that necessary cautions must be taken on translation procedure, in which the compulsory step of pre-consideration will be made for identifying and correcting wrongly-structured sentences. By doing so, it's strongly expected that no more vague sentences in Vietnamese will appear on online newspapers and no problems will be posed to translators, thereby contributing to the beautification of Vietnamese as well as the improvement in translation quality performed by students of translation in Dong Thap University.

References

1. Dan, N. D. (2013). *From wrong sentences to good sentences*, Youth Publishing house, Ho Chi Minh city.
2. Ha, N. H. et al (2015). *Common errors in students' translation practice: A case study in Faculty of Foreign language, University of Foreign language, VNU, Hanoi. Language and Life, Vol 7 (237)*
3. Lam, T. V. T. (2020). *Development trend of online newspapers in Vietnam*, Dong Thap University's Journal of Science, Vol 09, No 06, p. 114-120.
4. Na, P. P. Q (2010). *Error analysis in Vietnamese-English translation: pedagogical implications*, Lap Lambert Academic Publishing.
5. Pho, N. V. (2013). *Vietnamese in some newspapers*, Science and Technology Development Journal, Vol 15, No 3, p. 107-118
6. Phung, B. T. K. (2018). *Common structural errors in Vietnamese-English translation made by English majored students at Duy Tan university, University of Danang. Journal of Science and Technology, No.08(129); p. 61 – 65*
7. Phuong, D. T. K. (2022). *An Investigation of Vietnamese Classifiers in English – Vietnamese Translation*, International Journal of TESOL & Education, Vol 02, No. 03, p.208-224
8. Tinh, P. V. (2019). *Một số vấn đề về ngôn ngữ báo chí hiện nay*, Tạp chí Thông tin Khoa học Xã hội, Số 01/2019, tr. 55-59
9. Văn, T. T. T. (2014). *Lỗi văn hóa trong sử dụng ngôn ngữ trên báo mạng điện tử Việt Nam*, Luận văn Thạc sĩ Khoa học Báo chí, Trường Đại học Xã hội Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội, Mã số: 60.32.01

The actual English presentation capabilities of non-English majored students in Vietnam: A case study at Dong Nai Technology University

Bùi Võ Thảo Trâm*

*MA. Dong Nai Technology University

Received: 28/05/2024; Accepted: 04/06/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: Presentation abilities are crucial to undergraduate education and the advancement of future employment because they help college students build a stronger foundation of knowledge and improve their presentation skills. The purpose of the study is to gauge the speaking abilities, particularly presenting abilities of non-English majors at Dong Nai Technology University. 600 non-English majored students participated in the quantitative study. The results of the study revealed that most students were insecure about their abilities to present since they regularly made mistakes with grammar, vocabulary, fluency, and other presentation-related issues. Lecturers in EFL can use the findings to enhance their presentation teaching approach and suggest some solutions for learners' communication barriers.

Keywords: Presentation capabilities, non-English majors, Dong Nai Technology University (DNTU).

1. Introduction

For English language learners in professional and academic settings, oral presentations are the most common speaking type (Chang & Huang, 2015). Effective communication objectives include having strong presentation abilities. Speaking fluency is necessary, but difficult for the pupils to learn English. Presenters should dress professionally, have clear tone, and speak fluently in order to provide engaging presentations that draw in audiences (Dung, 2021). Additionally, knowledge, effective preparation methods, and a structured practice process before presenting presentations are the cornerstones of a powerful presentation. According to the study, English majors at Dong Nai Technology University (DNTU) in Vietnam frequently run into issues. Numerous language research have been conducted to determine how learners' speaking abilities may be noticeably enhanced. With the following research questions, the article has an opportunity to assist upcoming modifications made by the educators:

How do non-English majors feel about their presentation class?

What challenges do students majoring in English have when it comes to speaking and presenting in English?

2. Literature review

2.1. The concept of presentation

Albino (2017) defines presentation as a

technique used by presenters to communicate ideas to audiences through a speech, lecture, slide show, or demonstration that combines words and images. Presenters utilize PowerPoint in the modern era of technology to convey media or information through slides with customizable presentation styles (Donohoe, 2020). Donohoe said that a variety of content types, including tables, graphics, charts, links, word art, music, video, and even embedded add-ins, may be included in the slides. Thus, due to contemporary technologies, presenters might use necessary items to add creativity to their presentations.

2.2. The difficulties non-English majored learners encounter when presenting in public:

According to Gray (2010) most students' poor presenting abilities were caused by their ignorance of the significance of this ability. Presentations, according to Gray (2010), are the means of practicing public speaking which should dedicate more time to teach students to the vast range of abilities that they must possess while making presentations, since it was shown that they struggled to provide material for audiences. However, the case study hasn't been able to address certain students' stage fright and poor presentation skills. According to Chuyen et al. (2020), TED Talks are a novel approach to teaching in the classroom. In-depth results and discussions focused on a number of facets of students'

presentation abilities, including experience, self-evaluation, challenges, and traits. Learners had little opportunities to practice, had little experience with soft presenting abilities, and their area of strength remained theoretical. Enumerating the useful tactics from TED Talks, the suggestions for specific people (TED Talks viewers, departments, and faculty) are quite impartial. Furthermore, learners should possess the following abilities, according to Panggabean & Triassanti (2020) intelligent minds, methods, task completion, and the ability to evaluate the qualities that lead to introspection and self-evaluation. Moreover, the study of Indriani (2020) looked into the usage of recorded video to assess students' presentation skills in language learning and how they perceive the benefit of incorporating technology into the learning process. Students may evaluate what they have planned and completed properly by watching videos several times, and their friends can offer valuable advise. Students take a strong interest in expressing themselves via the video camera. Further traits that were shown to help the pre-service teachers' English speaking abilities were presentation elements including body posture, voice, and eye contact. It can be challenging to accurately evaluate student presentations, particularly when it comes to administering assessments in real-world scenarios. Basic errors in grammar, vocabulary, and other areas are occasionally still caught by pupils.

3. Research methodology

The data will be collected from 600 non-majored students at Dong Nai Technology university by using a quantitative data, with the results being interpreted based on the questionnaire to cover several facets of academic oral presentation abilities and suggest the best possible solutions. Wright (2005) highlighted the benefits of the quantitative approach, stating that the automated data gathering offered by questionnaire surveys saves time and labor. Due to technology advancements, the survey was completed online, allowing researchers to gather data concurrently.

4. Findings of the study

4.1. Results of questionnaire

To study the perspectives of the students and answer the first research question, percentages will be calculated from the data collected in the table and figure that go with it.

Table 1: Attitudes of non-English majors about presenting skills

Given its many benefits, the majority of students think that presenting skills are essential in all facets of life. The majority of participants concurred that future performance may be impacted by their presentation abilities. Regarding item 8, 32.7% to 55.1% of respondents concur that they take their time and carefully prepare their presentations. Some students can find it difficult to prepare the materials, slides, scripts, and other items they'll need for their presentation. In item 10, 49.4% of respondents said that having strong presenting skills is difficult. This makes sense because most students find it difficult to present, and neither middle school nor high school instructors ever receive training in it. Because of this, almost all students believe that presenting abilities are challenging.

To answer the second research question, information from Table 2 and figures 2, 3, and 4 will be

Table 2: The challenges that non-English majors face in their public speaking skills

It can be seen from the table 2 that concerns of appearing in front of a sizable crowd are shared by the majority of students (57.1%). Even if a speaker lacks topic expertise, a successful speech requires self-assurance and a solid rapport with the audience. Students must so be taught how to be more self-assured. They passed thirty-seven classes. Specifically, item 6 showed that 45.5% of participants thought the "presentation" courses were the best because they gave them greater confidence to speak in front of an audience in English. However, even after presentation classes, 21.1% of the students still experienced worry, despair, and shyness when making English presentations. Items 7, 8, and 9 showed that some students still needed to improve the caliber of their in-class presentations. Nonetheless, after finishing the presentation classes, a sizable portion of the students possessed strong presentation abilities. They also got fantastic learning opportunities in the classes. It has been demonstrated that presentation classes are essential for giving EFL students the necessary foundational knowledge regarding presentation techniques. The majority of students may improve their oral communication and presenting abilities by using the information that lecturers provide. However, it's possible that the majority of participants won't use the information in their presentations.

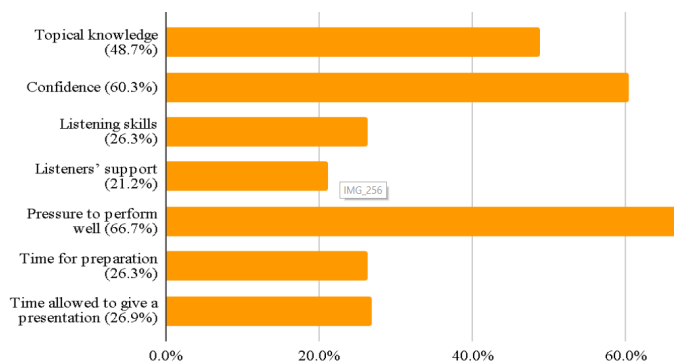


Figure 4.1. Elements affecting the oral skills of non-English majors

Figure 4.1 makes it especially evident that the highest rates of demand for coherent speech—that is, for coherence and cohesiveness, grammar, spelling, and accuracy were at 66.7%, while the confidence level came in second at 60.3%. Lack of relevant expertise for knowledge exchange during the presentation accounts for the third rate, with most presenters speaking in a formal style unusual subjects, typically remains at 48.7%. Specifically, the completion time is 26.9%. Comparatively, the percentages for listening comprehension and preparation time were both about 26.3%.

5. Conclusion and recommendations

Teachers gave students little feedback and remarks on their mistakes. They have not yet made an effort to self-correct their errors. The pupils' weak presentation abilities resulted from their lack of proficiency in speaking. They need to put in more time getting ready for their speeches. It's possible that they won't improve this ability while learning. Students' computing abilities were lacking. The ability facilitates the creation of effective visual assistance presentations. Due to their lack of confidence, poor explanations, and poor examples, students found it difficult to connect with a crowd and hold their attention during presentations. The majority of students' experience worry and mistake-related dread. Pupils had poor listening skills, lacked vocabulary, occasionally used incorrect collocations, made grammatical errors, and were unable to hear others properly.

Interviews should be used in future research to get the most accurate and practical findings. Conducting teacher interviews is crucial in order to ascertain their pedagogical approaches for speaking courses. Inquiries concerning students' emotions and aspirations to improve their presenting abilities have to be comprised. Because several papers' results indicated

that gender has an effect on speaking patterns, future researchers might interview both male and female participants to learn more about gender-related problems. In order to obtain better findings while viewing students' speaking performance, future researchers should conduct their studies in speaking courses. They should enroll in speaking classes to study students' presentations and their challenges in presentations. Teachers should assign additional practice exercises, foster a community of support where students

may seek assistance from one another in times of need and instruct them on how to properly utilize body language, which includes posture, gestures, and eye contact.

References

- [1] Chang, Y., & Huang, H. (2015). Exploring TED Talks as a pedagogical resource for oral presentations: A corpus-based move analysis. *English Teaching & Learning*, 39(4), 29 -62.
- [2] Donohoe, A. (2020, April 11). Definition of a Powerpoint Presentation. *Techwalla*. Retrieved from <https://www.techwalla.com/articles/definition-of-a-powerpoint-presentation>
- [4] Gray, F. E. (2010). Specific Oral Communication Skills Desired in New Accountancy Graduates. *Business Communication Quarterly*, 73(1), 40-67.
- [3] Indriani, S. (2020). Utilizing a recorded video to assess speaking and presentation skills of preservice teachers. *Scholaria: Jurnal Pendidikan dan Kebudayaan*, 10(1), 60-65. <https://doi.org/10.24246/j.js.2020.v10.i1.p60-65>
- [4] Nguyen, T. B. N. (2014). An investigation into the use of body language cues in presentations by English-majored freshmen at Vietnam University of Commerce (Doctoral dissertation, ĐHNN). Retrieved from http://repository.vnu.edu.vn/handle/VNU_123/41101.
- [5] Panggabean, C. I. T., & Triassanti, R. (2020, May). The implementation of metacognitive strategy training to enhance efl students oral presentation skill. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 5(1), 32-40. <https://doi.org/10.29407/jetar.v5i1.14324>.
- [6] Wright, K. B. (2005). Researching Internet-based populations: Advantages and disadvantages of online survey research, online questionnaire authoring software packages, and web survey services. *Journal of computer-mediated communication*, 10(3), JCMC1034. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2005.tb00259>.

Using digital stories to teach English listening skill at Thai Binh Duong Primary school: EFL teachers' Perceptions and difficulties

Pham Hong Thy*, Pham Thi Thanh Thuy**, Ha Thi Yen Nhi*, Nguyễn Minh Nhật*

*Faculty of Foreign Languages, Dong Nai Technology University, Bien Hoa, Vietnam

**Thai Binh Duong Primary School, Bien Hoa, Vietnam

Received: 15/05/2024; Accepted: 31/05/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: The study investigates the effectiveness of digital stories in enhancing listening skills at Thai Binh Duong Primary School (TPS), particularly for students learning English as a foreign language. It explores teachers' perspectives on using digital stories and identifies challenges in the teaching process. The findings reveal that digital stories are positively perceived as an effective tool for teaching listening skills, aiding students in language knowledge, listening sub-skills, and creating a conducive learning environment. However, teachers faced difficulties such as technical issues, content influence on young learners, and complex linguistic features. The study suggests further research with different approaches and subjects to diversify the understanding of digital stories in language education.

Keywords: EFL teachers, digital story, listening skill, primary education

1. Introduction

The new English language education method, focusing on developing the four major skills, has found listening to be particularly challenging to teach, especially to elementary students. Research by Graham and Santos (2015) highlights a gap between theoretical listening research and practical teaching materials, resulting in inadequate instruction. Studies indicate that children learning English as a Foreign Language (EFL) score lower in reading and listening compared to native speakers (Burgoyne et al., 2009), and there is a notable lack of research on listening skills in primary education for EFL students (McKendry and Murphy, 2011). Balancing these skills and aligning them with exam-driven curricula is critical, with an emphasis on measuring listening comprehension accurately.

Digital stories are believed to enhance literacy and assist students, including those with limited English proficiency, by providing rich, complex text interpretations through visual and verbal means (Towndrow and Pereira, 2018). Thai Binh Duong Primary School in Dong Nai Province has pioneered the use of digital stories to diversify teaching methods. However, fostering listening skills remains challenging despite experienced teachers, with concerns about varying accents in audio causing confusion and the complexity of materials.

A study was conducted to explore TPS teachers' perspectives and practices regarding digital stories in

teaching listening skills. The goal is to enhance the teaching curriculum and support teachers, contributing to the overall educational framework.

The study seeks to answer the following question:

1. What are the EFL teachers' perceptions of the benefits of digital stories in teaching English listening skill at TPS?

2. What are the difficulties encountered by the teachers who teach English listening skill in the digital story-based classroom?

2. Literature Review

2.1 Definition of digital stories

According to the book by Reynolds G. (2014), it is believed that digital stories can be understood as the combination of the traditional way of storytelling, by literacy work, and the modern method of transferring the story, through video, pictures, audio recording. Instead of archiving stories on books by written literacy works, storytellers now can utilize the continuously updated technology to make written content more understandable convenience to digest. For example, readers can sit back and listen to a digital story read by a comfortable voice rather than reading the story word by word. In this way, the digital stories emerge as a way to help readers feel more relaxed when they are in the process of digesting the story. In addition, the digital stories can also be seen as an upgraded or alternative version of the original ones. That is to say, a digital story can be an adaptation of a well-known

literacy work, a sharpen transcript of an interview or even a bibliography story of a person. The stories now not only are written in letters, but also become more illustrative with sound effects, visual display and even animated characters.

The study focuses on the second definition of the digital stories, in which students are introduced and taught with various literacy works. The TPS's purpose is to encourage students' engagement and activate students' language ability covering all language competences as well as help them to familiarize with different speech acts and styles. In this case, digital stories enable students to be exposed with various listening materials and circumstances and thereby, offering them the genuine experience on the speech acts and styles.

2.2. Previous studies

Numerous studies have explored the effectiveness of digital stories in developing listening skills for elementary learners. Loniza, Saad, and Mustafa (2018) found that kindergarten pupils taught with digital stories performed better in post-tests compared to those taught traditionally. This suggests digital stories can enhance listening skills and encourages educators to adopt new methods.

Jakob, Atmowardoyo, and Weda (2018) extended this research to eighth graders, finding that digital stories not only improved listening skills but also increased student interest. This shows digital stories can be adapted for different ages and levels, despite challenges with vocabulary.

Oduolowu and Oluwakemi (2014) discovered digital stories were particularly effective for primary students, with girls showing greater improvement than boys, likely due to their focus on the mood of interaction, which digital stories emphasize.

Challenges include creating relevant audio content (Andayani, Akbar, and Situmorang, 2020) and difficulties in replaying specific audio segments (Altun, 2018). Additionally, teachers need training to integrate digital stories effectively into their teaching (Cigerci and Gultekin, 2017). Tanrikulu (2018) noted that students accustomed to written materials might struggle with this new format.

Despite its proven effectiveness, digital storytelling is still rare in Vietnamese education. Le Hien (2016) found it enhanced university students' speaking skills, while Nguyen Thi Mong Tuyen (2017) demonstrated its benefits for bilingual education, though focusing more on Vietnamese.

Given the lack of research in Vietnam on digital stories for listening skills, further studies are necessary to explore this promising educational tool.

2.3. Conceptual Framework

The objectives of the study are to investigate the perspectives of the teachers towards the use of the digital stories. There were both positive and negative feedback accordingly even though the positive ones were the dominant. Furthermore, the differences in the adaptation techniques also had influence on the perspectives. The difficulties, on the other hand, had limited impact on the perspectives as they could be considered challenges for improvement. It is noted that the conceptual framework is adapted the research by Maniar (2017), which is conducted to investigate the application of digital stories in teaching.

3. Research design

3.1. Research methods

The study employed a mixed-methods design, combining quantitative and qualitative approaches. The quantitative method used systematic data collection to examine cause-and-effect interactions among variables (Burns & Grove, 1993), involving large sample sizes and scientific data analysis.

The qualitative method followed an inductive approach to gather subjective data and develop hypotheses, providing ethnographic insights into cultural and behavioral aspects. Ward et al. (2020) emphasized the importance of qualitative research in understanding teaching complexities but noted a lack of diversity, equity, and ethics in studies from 2005 to 2009.

3.2. Participants

The study involved 30 teachers from TPS school, all experienced in teaching academic English to primary students and using digital stories for teaching speaking and listening skills. Their extensive experience and the significant amount of time spent teaching listening skills (over 5 hours at school and around 3 extra hours) ensured the reliability of the collected data.

3.3. Research instruments

The research used a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative techniques. Quantitative data was collected using an 18-question questionnaire adapted from Maniar (2017), reviewed, translated into Vietnamese, and administered online via Google Forms. The first four questions gathered demographic information, while the remaining 14 addressed the research questions.

Qualitative data was gathered through semi-structured interviews with 30 participants, conducted online via Google Meet and recorded for analysis. This approach combined statistical analysis of the questionnaire with qualitative insights from the interviews for a comprehensive exploration of the research topic.

3.4. Data collection and analysis procedures

Figure 3.1 illustrates the process of collecting and analyzing quantitative and qualitative data of the study.

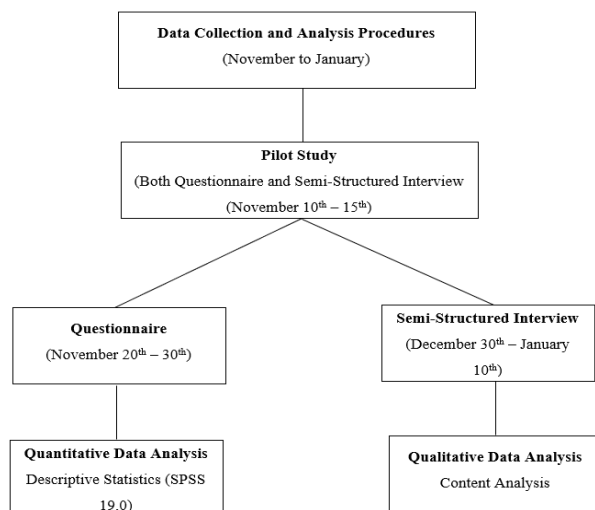


Figure 3.1. Data Collection and Analysis Procedures

The author collected data at the end of the second semester, ensuring teachers had sufficient experience with digital stories and flexible timing. The questionnaire, administered to 30 Vietnamese and foreign teachers five days after a pilot study, allowed participants ample time and reduced curriculum pressure. Data were analyzed using SPSS 19.0, focusing on language knowledge, sub-listening skills, and the learning environment.

One month after quantitative analysis, semi-structured interviews were conducted individually with all 30 participants from December 30th to January 10th. Each 30-minute interview, conducted in Vietnamese or English based on preference, was recorded and transcribed. Participants were informed about privacy rights and study aims. Qualitative data were analyzed through content analysis, involving coding, categorizing, theme identification, and interpretation of connections.

4. Results and Discussion

4.1. Teachers' perceptions of the application of the

digital stories in teaching listening skill

Following the indicated categories in the given questionnaire, the according findings presented in this part would include three main aspects including the language knowledge, the micro listening skills, and the learning environment.

Overview of Teachers' Responses

Table 4.1 presents the overall mean scores of teachers' responses on the effectiveness of digital stories. The highest rated component is the learning environment and resources ($M=3.89$, $SD=0.78$), followed by listening sub-skills ($M=3.83$, $SD=0.76$), and language knowledge ($M=3.77$, $SD=0.79$). Overall, teachers perceived digital stories as effective, particularly for the learning environment and listening sub-skills.

Table 4.1. Teachers' Responses on The Merits of the Digital Stories

	n=30	
	M	SD
1. The language knowledge	3.77	.79
2. The listening sub-skills	3.83	.76
3. The learning environment	3.89	.78
Overall	3.83	.78
Note: M: mean; SD: Standard deviation		

Language Knowledge

Table 4.2 shows teachers' responses on language knowledge provided by digital stories. Teachers agreed that digital stories help with pronunciation ($M=3.77$, $SD=0.67$), identifying key structures ($M=3.73$, $SD=0.94$), and providing useful vocabulary ($M=3.68$, $SD=0.85$).

Table 4.2. The Language Knowledge

Statement	n=30	
	M	SD
1. Digital stories provide useful vocabulary.	3.68	.85
2. Digital stories help to identify key structures.	3.73	.94
3. Digital stories help to identify words' pronunciation.	3.77	.67
Overall	3.72	.82

Listening Sub-Skills

Table 4.3 highlights teachers' responses on the various listening sub-skills. Digital stories help with stress and linking sounds ($M=4.03$, $SD=0.71$) and determining listening tasks' requirements ($M=4.00$, $SD=0.64$). They also assist with identifying details ($M=3.83$, $SD=0.80$) and general information ($M=3.70$, $SD=0.75$).

Table 4.3. The Listening Sub-Skills

	n=30	
	M	SD

4. Digital stories help students with general information clarification.	3.70	.75
5. Digital stories help students to identify details in texts.	3.83	.80
6. Digital stories provide tips to identify speakers' tones.	3.60	.93
7. Digital stories help to clarify stress and linking sounds.	4.03	.71
8. Digital stories help to determine listening tasks' requirement.	4.00	.64
Overall	3.83	.76

Learning Environment

Table 4.4 shows teachers' perceptions of the learning environment. Digital stories create a communicative environment ($M=4.23$, $SD=0.70$) and a collaborative environment ($M=4.00$, $SD=0.87$). They also provide stress-free learning ($M=3.87$, $SD=0.73$) and useful listening sources for further development ($M=3.93$, $SD=0.70$).

Table 4.4. The Learning Environment

	n=30	
	M	SD
9. Digital stories provide the communicative environment helping students to practice listening authentically.	4.23	.70
10. Digital stories provide the collaborative environment helping students to work with peers.	4.00	.87
11. Digital stories provide stress-free learning environment.	3.87	.73
12. Digital stories provide listening sources for further listening development.	3.93	.70
13. Digital stories provide appropriate learning sources for the listening learning process.	3.80	.80
14. Digital stories provide an active learning environment.	3.67	.80
Overall	3.91	.76

The semi-interview revealed that teachers believe digital stories positively influence students' listening skill development. Most teachers highlighted the benefit of lexical resources in helping students recognize and pronounce new words accurately. Additionally, digital stories aided in understanding stress and linking sounds. Some teachers noted that the content resembled real-life listening, providing useful prior knowledge. A few teachers also mentioned that digital stories foster a collaborative and communicative learning atmosphere, beneficial for practicing real listening through activities like role-playing.

In terms of the language knowledge, VT1 noted that her students identified a wide range of lexical resources in various listening materials, helping them recognize synonyms and similar expressions. FT7 appreciated that the stories included new words found in other materials, reducing the need for additional sources. VT3 was pleasantly surprised by how engaging the digital stories were for her students.

VT14 highlighted that the stories clearly demonstrated stress and linking sounds, making

them easy to explain. FT4 mentioned that the slow, expressive delivery helped students remember better. VT2 and FT13 found the content authentic and beneficial for real listening practice and future study preparation.

Most teachers viewed the content positively for its variety and usefulness in teaching specific information and gist listening. They believed the spoken language in digital stories prepared students for authentic listening experiences. FT6 and VT7 agreed that the diverse materials supported both gist and detailed listening skill development. VT17 and FT14 praised the native-like spoken language for aiding communication and exam preparation.

In summary, digital stories foster a positive learning environment, enhancing listening skills through engaging, collaborative, and stress-free experiences.

4.2. The difficulties in adopting digital story-based teaching

Figure 4.1 highlights the primary challenges teachers face when using digital stories in the classroom. Technical issues, such as audio and visual problems, were the most common difficulty. Content-related challenges also posed significant issues, with teachers struggling to explain complex material. Additionally, some teachers noted social issues, like students mimicking negative behaviors of characters.

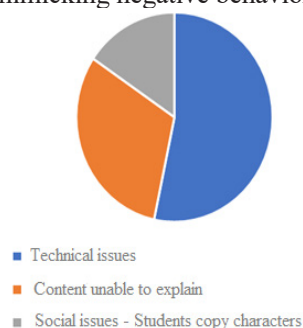


Figure 4.1. Challenges When Teaching with Digital Stories

Quotes from Teachers' interview:

VT4: Concerned about students imitating extreme behaviors, causing conflicts.

VT7: Struggled with off-topic questions related to story content.

FT10: Relied on colleagues for support with problems.

FT5: Noted both positive and negative character influences on behavior.

Linguistic challenges in education include the

time-consuming search for additional materials to meet curriculum needs and the difficulty in explaining complex grammatical structures beyond students' comprehension. Overcoming these hurdles requires innovative teaching methods to ensure linguistic education remains accessible and engaging.

Another social impact mentioned by most of the participants is that stories with strong characters led to role-playing conflicts. Besides, life lessons were sometimes hard to convey due to their underlying meanings.

Overall, while teachers found digital stories beneficial, they faced challenges such as technical issues, content explanation difficulties, and social impacts on students. Despite these drawbacks, teachers remained committed to using digital stories, seeking support and adapting strategies as needed.

5. Conclusion

The study evaluated teachers' perspectives on using digital stories to teach English listening skills. Despite adaptation challenges, digital stories benefited students by improving listening skills, language knowledge, and creating a supportive learning environment. Teachers noted enhancements in stress and sound linking, and task requirement determination. The interactive, resource-rich environment was advantageous. However, difficulties included complex content and negative impacts, though technical issues were minimal with proper preparation. Solutions involved discussing effective teaching strategies and revising content. Overall, digital stories fostered a communicative, collaborative, and active learning environment, enhancing listening skills.

References

1. Altun, D. (2018). The efficacy of multimedia stories in preschoolers' explicit and implicit story comprehension. *Early Childhood Education Journal*, 46(6), 629–642. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0916-8>
2. Andayani, A., Akbar, M., & Situmorang, R. (2020). How is the program planning for strengthening character education in elementary schools. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 6, 796–803.
3. Burns, N. A., & Grove, S. K. (1993). *The practice of nursing research: conduct, critique & utilization*. Sanders. <https://books.google.com.vn/books?id=YkFtAAAAMAAJ>
4. Burgoyne, K., Kelly, J., Whiteley, H., & Spooner, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *The British Journal of Educational Psychology*, 79, 735–747.

<https://doi.org/10.1348/000709909X422530>

5. Cigerci, F. M., & Gultekin, M. (2017). Use of digital stories to develop listening comprehension skills. *Issues in Educational Research*, 27(2), 252–268.
6. Graham, S. & Santos, D. (2015). *Strategies for second language listening current scenarios and improved pedagogy*. Palgrave Macmillan.
7. Jakob, J. & Atmowardoyo, H. & Weda, S. (2018). The use of digital storytelling in teaching listening comprehension: An experimental study on the eighth-grade students of SMP Negeri 4 Parepare, 5.
8. Le Hien (2016). *Using digital story in Vietnam*. Academia. https://www.academia.edu/35951148/using_digital_story_telling_in_Vietnam_docx
9. Loniza, A. & Saad, A. & Che Mustafa, M. (2018). The effectiveness of digital storytelling on language listening comprehension of kindergarten pupils. *The International journal of Multimedia & Its Applications*, 10, 131-141.
10. Maniar, D. (2017). *Effectiveness of digital stories in teaching*.
11. McKendry, M., & Murphy, V. (2011). A comparative study of listening comprehension measures in English as an additional language and native English-speaking primary school children. *Evaluation & Research in Education*, 24, 17–40. <https://doi.org/10.1080/09500790.2010.531702>
12. Nguyen Thi Mong Tuyen (2017). *5 the digital and story in digital storytelling: practicing, teaching, and learning anthropology with digital storytelling*, 10.
13. Oduolowu, E., & Oluwakemi, E. (2014). Effect of storytelling on listening skills of primary one pupil in Ibadan North local government area of Oyo State, Nigeria.
14. Reynolds, G. (2014). *Presentation Zen design: Simple design principles and techniques to enhance your presentations (voices that matter)*. New Riders Publishing.
15. Tanrikulu, F. (2020). The effect of 12 listening texts adapted to the digital story on the listening lesson. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 21 (1), 1-18. DOI: 10.17718/tojde.674382
16. Towndrow, P., & Pereira, A. (2018). Reconsidering Literacy in the 21st century: Exploring the role of digital stories in teaching english to speakers of other languages. *RELC Journal*, 49, 003368821875494. <https://doi.org/10.1177/0033688218754943>
17. Ward, M. R. M., & Delamont, S. (2020). *Handbook of qualitative research in education*. Edward Elgar Publishing.

Needs Analysis in Developing Language Materials

Nguyen Thi Thu Trang*

*Faculty of Foreign Languages, Banking Academy of Vietnam

Received: 15/05/2024; Accepted: 31/05/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: A fundamental principle for crafting effective instructional materials is to identify the students' needs. This process of data gathering about students' needs, desires, and deficiencies, and its subsequent interpretation for the creation of a more student-centric syllabus, is termed as a needs analysis. Undertaking a needs analysis process prior to a language course aids in designing suitable materials or modifying existing ones to address any inconsistencies.

Keywords: Needs analysis, student-centered curriculum, meaningful materials

1. What is Needs Analysis?

Brown (1995) describes needs analysis as the systematic collection and analysis of both subjective and objective data aimed at defining and validating curriculum processes that cater to students' language learning needs within specific institutional contexts that influence teaching and learning activities.

Nation and Macalister (2010) emphasize that needs analysis should be employed to determine what the learners already know, what they can do, what they need to acquire or achieve, and how well this caters to their desires. It is crucial to conduct a needs analysis in a foreign language classroom. This aids in ascertaining whether the custom-designed course or syllabus adequately meets the students' needs, identifying the language skills that need strengthening, and collecting data on potential challenges or issues. Needs analysis also helps teachers identify their students' learning styles and preferences, enabling them to design more effective and engaging lessons. This approach can lead to a more personalized learning experience for each student.

2. Approaches to Needs Analysis

Several approaches to needs analysis exist, with the most significant ones being the sociolinguistic model, systemic approach, learning center approach, learner-centered approach, and task-based approach.

2.1 Sociolinguistic Model

According to Munby (1978), needs analysis is conducted in the form of students' profiles. Students are required to list their regular daily communicative experiences when filling out a profile. The medium could be spoken, written, visual, etc. Additionally, students need to mention the desired outcomes, which could be a story, a dialogue, etc. The communication

channel, setting, communication partners, English proficiency level, subject, dialect, and tone are expected to be included in the profile. Once the profile is created, students' needs are incorporated into the syllabus.

2.2 A Systemic Approach

Richterich and Chancerel (1977) designed the systemic approach with the aim of understanding students' needs, focusing more on the learner. The model's creators intend to understand learners' needs, conducting assessments before, during, and after the learning processes. However, as this approach focuses on the learner and the learning situation, the real-world needs assessment is missing. Thus, despite having a needs analysis as one of its components, a systematic analysis might not provide valuable information as learners often cannot articulate what they precisely want.

2.3 A Learning-Centered Approach

Hutchinson and Waters (1987) devised a learning-centered approach, which effectively analyzes students' needs from the onset up to the target situation. The focus of analysis based on the learning-centered approach is on the students' learning process rather than the knowledge learners wish to possess at the end of the classes. According to Hutchinson and Waters (1987), the target needs explain "what the learner needs to do in the target situation" (p. 54). Students' target needs encompass the necessities, lacks, and wants. Necessities elucidate what students need to know to perform their responsibilities. Lacks describe what people do not know - "the gaps between what the learner knows and the necessities" (Hutchinson & Waters, 1987, p. 56). Wants are defined as "what the learners think they need" (Nation, 2000, p. 2).

The learning needs of students are influenced by their demographic background, prior education, and cultural factors. For instance, in a multicultural classroom, students from diverse backgrounds may have different target needs based on their cultural values and language proficiency levels. Teachers can employ the learning-centered approach to analyze and address these individual needs to enhance students' learning outcomes.

According to Hutchinson and Waters (1987), assessing students' learning needs should be done in accordance with teaching and learning styles. The minimum requirement for the teachers' knowledge should be stated. Additionally, students must specify a convenient venue, desired course materials, their expectations for the course's achievements, and the necessity of the classes to students. Another key component of this approach is the continuous systematic assessment of students' needs using tools such as interviews, surveys, questionnaires, observations. For instance, a teacher in a diverse classroom may use surveys to gather information about students' language proficiency levels and cultural backgrounds. With this information, the teacher can tailor lessons to meet each student's specific needs and create a more inclusive learning environment.

2.4 Learner-Centered Approaches

The learner-centered approach considers the learner's attitudes and expectations as the main goals of needs analysis. Berwick (1989) and Brindley (1989) have proposed three primary approaches to this model. The first approach emphasizes that students should distinguish between the needs they have and the needs they deem necessary. Another approach in the learner-centered model is the contradiction of a product to process-oriented interpretations. If the product-oriented approach is chosen, the language itself becomes the primary focus of students' needs. However, if the needs analysis is based on the process, specific attention is given to the learning process and how learners respond to situational issues. The final contradiction is about the objective and subjective course needs. While the objective needs focus on a particular person in the learning process, the subjective needs pay much attention to a person's inner factors (Brindley, 1989). Notably, learner-centered approaches emphasize that a needs analysis should be based on both students' attitudes and feelings.

2.5 Task-Based Approach

A task-based method in needs analysis, as per Long (2005a), aims to identify the specific contexts in which learners would like to participate. Long (2005a) also states that students are interested in participating in a range of tasks, which supports their independence in decision-making. The concept of the cognitive independent approach is based on real-world or target task situations. Students are encouraged to use the target language in various imagined situations, for instance, arranging a doctor's visit, shopping, visiting the museum, etc.

3. Common needs analysis tools

The following tools are commonly used to describe the needs of language teaching-learning: questionnaire, interview, observation, discussion, telephone interview, and their combinations.

3.1. Questionnaires

The most widely-used needs analysis tool is questionnaires. These need to be customized to suit your particular teaching context but should ideally consist of a range of questions about students' motivation for taking the course, prior educational experiences, perceived strengths and weaknesses, scenarios in which they are likely to use the second language, goals and expectations, learning preferences, etc. The advantage of questionnaires is that they occupy a minimal amount of class time while providing teachers and instructors with the same data on every student.

It should be noted that the language used in questionnaires should be graded to fit students' levels. If they don't understand the questions, they won't be able to answer them! With lower levels, needs analysis should be conducted in the student's first language so that students can provide accurate answers.

For higher levels, however, Anderson (2017) suggests turning needs analysis questionnaires into a 'social event' by having students complete them in pairs. The idea is to have students alternate interviewing each other and noting down their answers on their worksheets, which are then handed to the teacher at the end of the activity. Meanwhile, the teacher monitors the pairs' work, taking notes on both the needs discussed by the students and any language-related needs noticed along the way.

3.2. 'Find someone who ...'

Many traditional ELT exercises, including "Find someone who...", can be easily adapted to include

a needs analysis component. Instead of using this activity to practice grammar or vocabulary, instructors or teachers can ask students about how they use English outside of class or about their preferred learning methods in the classroom (working alone versus in pairs or small groups, how they prefer to be corrected, etc.). Board games, class surveys, and discussion cards are a few other classroom activities that can be easily modified to encourage students to explore their needs.

3.3 Ranking

In a Business English course where students are likely to have very specific needs, instructors or teachers could write down various scenarios (attending conferences, responding to emails, etc.) or language functions (negotiating, politely disagreeing, etc.) and ask students to rank them according to their importance for carrying out their jobs. For groups likely to have fewer clearly defined needs, such as an adult conversation club, teachers could put dozens of topics on cards and allow the students to choose the top ten.

3.4 In writing

For needs analysis to be successful, students must be open and honest about the information they share. If teachers feel their students would be more comfortable doing so in writing, they could assign learners the task of writing an email. In the task instructions, specify exactly what kind of information should be included, e.g., their perceived strengths and weaknesses, their goals, time constraints for studying outside of class, etc.

3.5 Looking at the materials

One final activity is to group students and provide them with the coursebook that the teacher plans to use. Ask them to browse through it and discuss which parts they find most beneficial or interesting. Given that there may not be enough time in any course to cover every page in the book, it can be useful for both the teacher and the students to think about what to prioritize. Teachers might even find that their students want to cover sections of the book that they would have completely skipped!

In conclusion, needs analysis is crucial for instructors to tailor their teaching materials and teaching methods to meet the specific needs of their students, leading to better engagement and learning outcomes. It also allows for more flexibility in adapting the syllabus as needed throughout the

course. A wide range of existing needs analysis tools enable language teachers to gather both objective and subjective data necessary to develop teaching materials that meet learners' needs, desires, and course expectations.

References

1. Anderson, J. (2017). Peer needs analysis. *English Teaching Professional*. Issue 113
2. Berwick, R. (1989). Needs assessment in language programming: From theory to practice. In R.K. Johnson (ed.), *The second language curriculum* (pp. 48–62). Cambridge: Cambridge University Press.
3. Brindley, G. (1989). The role of needs analysis in adult ESL programme design. In R.K. Johnson (ed.), *The second language curriculum* (pp. 63–77). Cambridge: Cambridge University Press.
4. Brown, J. D. (1995). *The elements of language curriculum: A systematic approach to program development*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
5. Hutchinson, T., & Waters, A. (2007). *English for specific purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. Long, M.H. (2005a). Methodological issues in learner needs analysis. In M.H. Long (ed.), *Second language needs analysis* (pp. 19–76). Cambridge: Cambridge University Press.
7. Munby, J. (1978). *Communicative syllabus design*. Cambridge: Cambridge University Press.
8. Nation, P. (2000). Designing and improving a language course. *Forum*, 38(2).
9. Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language Curriculum Design*. New York & London: Routledge.
10. Richterich, R., & Chancerel, J.-L. (1977). *Identifying the needs of adults learning a foreign language*. Oxford: Pergamon Press.
11. Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
12. Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. University of California Press.
13. Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. In A. Cohan & A. Honigsfeld (Eds.), *Breaking the mold of preservice and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the twenty-first century* (pp. 133–143). R&L Education.

English as the Medium of Instruction in Higher Education in Vietnam and worldwide: Implementations and Recommendations

Nguyen Ngoc Lynh Dan*, Ha Thi Yen Nhi*, Pham Hong Thy*, Nguyen Ngoc Bao Han*

*Dong Nai Technology University, Bien Hoa City, Vietnam

Received: 15/05/2024; Accepted: 31/05/2024; Published: 05/06/2024

Abstract: English as the Medium of Instruction (EMI) is attracting significant attention from researchers and educators both globally and within Vietnam. Based on a comprehensive analysis of related studies, this paper synthesizes existing challenges in implementing high-quality EMI programs and proposes several recommendations to enhance the quality of EMI instruction at higher education institutions in Vietnam. The paper focuses on the development of the workforce involved in these programs and suggests training content for EMI instructors, including the development of teaching competencies, language proficiency, and intercultural skills.

Keywords: English medium instruction; globalization; internationalization; higher education; Vietnam

1. Introduction

In the context of globalization, the internationalization of education is a crucial requirement for any nation. Aiming to innovate higher education and enhance the quality of teaching and learning, as well as to increase the attractiveness of institutions in student recruitment efforts, international programs have been widely implemented by universities worldwide. In these programs, English is utilized as a medium for teaching specialized subjects.

In fact, English as Medium of Instruction (EMI) is currently a well-established research field globally. This teaching method has unique characteristics since both learners and instructors require specific English language skills and subject expertise to achieve effective learning outcomes. Consequently, this field has garnered significant attention from researchers both internationally and domestically (Toh, 2016; Tsou & Kao, 2018; Puman & Thomas, 2020; Ly Tran, 2018; Ly Tran et al., 2018; Vu & Burns, 2014).

In Vietnam, teaching specialized subjects in English is a strategic direction that needs to be strengthened in universities (Prime Minister, 2017). High-quality EMI programs have been implemented in Vietnamese universities for a considerable period (Ly Tran, 2018). However, recent studies indicate that these programs still face several issues (Ly Tran, 2018; Ly Tran et al., 2018; Vu & Burns, 2014).

Based on an analysis of the current application status of these programs, it is evident that effectively

developing EMI programs can help attract international faculty and students, thereby improving a university's ranking in prestigious global rankings. For instance, the QS World University Rankings allocate 5% for international students and 5% for international faculty as part of their evaluation criteria. Developing EMI programs effectively can also create a multicultural environment within educational institutions. International students contribute linguistic, cultural, and financial support to host institutions.

Macro (2015) surveyed 55 countries and nearly 400 EMI lecturers, identifying seven key points: Initially, EMI programs were more common in private institutions, but due to increasing demand, public universities have also started adopting them. Most programs were implemented top-down rather than initiated by faculty, indicating that EMI adoption is driven by institutional needs. Various forms of English are used in EMI classes, including American English, British English, Australian English, and World Englishes. 80% of surveyed lecturers stated that EMI enhances learners' English proficiency. However, only 30% agreed that EMI helps students meet subject standards, while 45% disagreed, and 25% were uncertain. There is no evidence suggesting that EMI programs negatively impact the native language and culture of a country. Additionally, English lecturers play a collaborative role with subject lecturers in different forms of support.

2. Research on English Medium Instruction

2.1. English as a Medium of Instruction (EMI)

English as a Medium of Instruction (EMI) is defined as “the use of English to teach academic subjects in countries where the first language is not English” (Dearden, 2015, p.3). This concept of EMI will be consistently applied in this article, as there is no concise equivalent term in Vietnamese that accurately conveys the meaning of this instructional approach. Specifically, EMI is used as a term to describe the use of English as a medium to teach various academic subjects in educational institutions.

2.2 EMI research in international contexts

With the trend of globalization in higher education institutions, EMI programs have quickly become a global development trend and have attracted significant interest from many researchers (Toh, 2016; Tsou & Kao, 2018). There has been substantial research on English as a Medium of Instruction (EMI) in foreign contexts. Several research in Europe and North America have used questionnaires to analyze student and professor attitudes towards EMI (Aguilar & Rodríguez, 2012; Hunt, 2011). Overall, students enjoy EMI because it prepares them for the global workforce and further education, improves their English ability, and promotes their self-confidence. Similar positive sentiments were observed in East Asian colleges, where students preferred EMI mostly because to career goals and a desire to study overseas (Byun et al., 2011; Manakul, 2007).

Researchers also looked into the effect of EMI on students’ performance and learning outcomes. EMI appears to help pupils improve their English language skills, especially their specialized vocabulary. However, student feedback on absorbing content in EMI classes has been mixed. Some students reported no problems understanding EMI lectures, while others struggled. EMI courses face challenges such as difficult technical jargon, unclear pronunciation and unusual accents from presenters, quick delivery, and students’ low attentiveness. In a poll of 391 students from three Norwegian institutions, Hellekjaer (2010) discovered that nearly half of the respondents, including domestic and exchange students, found English lectures more difficult to comprehend than those in their home language. Ineffective lecturing approaches also reduce student comprehension. Some EMI lectures were criticized for their lack of clarity and detail (Tange, 2010). Lectures in English were frequently seen as less interesting due to the lack of humor, anecdotes, and storytelling,

which aid in comprehension. Lecturers preferred to offer monologic lectures rather than engaging in interactive activities, which limited students’ knowledge of the course material. Some students criticized their lecturers’ weak English competence for understanding problems, while others identified their own English proficiency as a hurdle (Sert, 2008). In addition to lecture comprehension issues, students struggled with academic reading, particularly with unfamiliar language and concepts in textbooks (Hellekjaer, 2009). Writing presented difficulties in understanding academic conventions (Campbell & Li, 2008), and spoken engagement was frequently limited due to students’ lack of skill and confidence in English. According to Tsuneyoshi (2005), EMI increases students’ workload by needing more time for reading materials, vocabulary searches, and exam preparation. Despite students’ good sentiments regarding EMI, significant unhappiness remains (Evans and Morrison, 2011).

2.3. EMI research in Vietnamese contexts

While English Medium Instruction (EMI) programs are increasingly being adopted in Vietnamese universities, there is a noticeable scarcity of research conducted on this topic within the Vietnamese context. The existing literature in this area is notably sparse. For instance, Le (2012) highlighted several potential obstacles to the effective implementation of EMI policies in Vietnam. These barriers encompassed the inadequate proficiency in English among both educators and students, the scarcity of adequately trained instructors capable of delivering EMI courses, and the utilization of outdated pedagogical methodologies. Similarly, Vu and Burns (2014) delved into the challenges confronted by Vietnamese educators in facilitating EMI classes within a public university setting. Their investigation pinpointed four primary difficulties: educators encountered struggles in articulating subject matter in English, students exhibited passivity and lack of motivation often stemming from insufficient English proficiency, there was a dearth of pedagogical support for instructors, and inadequate provision of facilities and resources further compounded the challenges. These findings underscore the urgent need for more comprehensive research and targeted interventions to address the multifaceted challenges associated with the integration of EMI in Vietnamese higher education institutions. Additionally, efforts should be directed towards enhancing English

language proficiency among both educators and students, providing specialized training for EMI instructors, and modernizing pedagogical approaches to better align with the demands of EMI classrooms. Moreover, adequate support in terms of resources and facilities is imperative to facilitate the effective implementation of EMI programs and ensure their success in the Vietnamese educational landscape.

3. Research Content

3.1. The Current State of EMI Program Implementation in the world

With the trend of globalization in higher education institutions, English Medium Instruction (EMI) programs have quickly become a global development trend and attracted the attention of many researchers (Toh, 2016; Tsou & Kao, 2018). Several reasons have been provided by Tsou and Kao (2016) to explain why EMI programs have garnered such interest from educators and researchers: 1) English is an international language, serving not only as a lingua franca worldwide but also as the language used in reputable scientific publications; 2) Currently, universities are rapidly adopting English-medium instruction in their education systems to elevate Vietnam's ranking, recognizing the benefits of globalization in education. However, Doiz et al. (2012) have pointed out that the goals of these English-medium instruction programs are limited by the English proficiency of both learners and instructors. Additionally, Hamid, Hoa Thi Mai Nguyen & Baldauf (2013) have noted that the understanding of this language of instruction is oversimplified, leading to obstacles for the parties involved in implementation, especially teachers and students. Leong (2017) also affirmed in his study on English medium instruction policies at universities in Japan that the lack of EMI-trained instructors and English proficiency limitations are among the issues hindering the efforts to implement English-medium instruction programs in educational institutions. Specifically, the implementation of EMI programs also raises concerns regarding knowledge acquisition through the English medium (Byunn et al., 2011; Cho, 2012; Erling and Hilgendorf, 2006; Kirkpatrick, 2011). Other studies (Freeman et al., 2015; Klaassen and De Graaff, 2001) have indicated that instructors need clear training in teaching methods and English proficiency to achieve specific goals in these EMI programs.

3.2. The Current State of EMI Program Implementation in Vietnam

In the context of increasing competition in educational quality both domestically and globally, Vietnamese universities have quickly turned their attention to the globalization of education to enhance their standing. This trend is reflected in various aspects, including the development of high-quality classes where English is used as the medium of instruction. The implementation of EMI programs in Vietnamese universities has been ongoing for over 20 years (Ly Tran & Huong Thu Nguyen, 2018). The promotion of EMI programs in educational institutions aims to develop a young workforce with high English proficiency to meet the demands of the globalized labor market (Thi Kim Anh Dang, Hoa Thi Mai Nguyen & Truc Thi Thanh Le, 2013) and is seen as an indicator of developmental and integrative goals (Ly Tran & Huong Thu Nguyen, 2018). Currently, there are two types of EMI programs being implemented in Vietnam: 1) Joint programs where degrees are awarded by partnered foreign educational institutions, and 2) High-quality programs that apply international curricula frameworks with degrees awarded by Vietnamese educational institutions. By 2018, 21 higher education institutions in Vietnam were implementing EMI programs with a total of 55 different courses.

However, Li (2013) observed that despite the rapid adoption of EMI programs in Vietnam being a timely response to current developmental needs and achieving certain successes, the actual implementation of these programs has not yet fully met the intended goals. Ly Tran and Huong Thu Nguyen (2018) identified English proficiency as one of the biggest obstacles in the execution of EMI programs. They noted that lecturers teaching EMI classes are assumed to be capable of instructing in English since most have completed their postgraduate studies in English-speaking countries or through EMI programs abroad. Consequently, they do not receive any specific EMI training or professional development before teaching EMI classes.

This situation has led to the use of bilingual instruction in EMI classes, raising concerns among students about the effectiveness of these programs in improving their English proficiency. This issue underscores the need for more targeted training and support for both lecturers and students to ensure that EMI programs achieve their educational objectives.

3.3. Development of English Medium Instruction in Vietnamese universities

In Vietnam, the adoption of English Medium Instruction (EMI) programs has been on the rise since the inception of the “National Foreign Language 2020 Project” in 2008. As a result, approximately 70 universities have incorporated EMI programs into their curricula (Hamid & Kirkpatrick, 2016). Furthermore, EMI has been integrated into specialized programs for high-achieving students at public universities, such as the Advanced Programs and Programs for the Gifted. Additionally, the establishment of English-medium universities offering entire degree programs in English signifies a significant development in tertiary education in Vietnam, with two such universities currently in operation.

To support the implementation of EMI initiatives, the government has introduced financial reward schemes. For instance, since 2008, universities offering “Advanced Programs” have received financial assistance from the government, with institutions eligible to receive up to 60% funding to cover the operational costs of their first three “Advanced Programs”. However, despite the government’s encouragement and financial support, the success of EMI implementation in Vietnamese universities hinges on various factors, as noted by Kaplan and Baldauf (2005). These factors encompass policy decisions related to teachers, curriculum, materials, and resource allocation. Therefore, it is crucial to identify and address potential obstacles that may impede the effective implementation of EMI in Vietnamese contexts. One significant challenge pertains to the English proficiency levels of both students and lecturers. Despite receiving an average of seven years of English language education at secondary schools, a vast majority of undergraduate students in Vietnam struggle to communicate effectively in English. Research by Nguyen and Vu (2006) revealed that even fourth-year students attained modest scores on English proficiency tests. This deficiency in English proficiency poses a significant barrier to understanding professional subjects taught in English.

Effective EMI implementation necessitates a sufficient command of English among both students and lecturers. To mitigate disparities in English proficiency levels among EMI students, it is imperative to screen applicants and provide English preparation courses until students attain the required proficiency. These preparatory courses should focus on enhancing spoken interaction and academic skills,

with an emphasis on English for Academic Purposes (EAP) and English for Specific Purposes (ESP) courses tailored to the disciplinary context. Moreover, universities can promote English language exposure by establishing English-speaking zones and clubs and implementing an “English-only classroom” policy. Such initiatives encourage students to use English as the primary mode of communication, thereby facilitating language acquisition and proficiency development. Studies in English as a Foreign Language (EFL) contexts have demonstrated the efficacy of strict English-only policies in improving overall language proficiency among students. Therefore, adopting similar strategies in EMI classrooms can contribute to enhancing students’ English language skills and supporting successful EMI implementation in Vietnamese universities.

3.4. EMI Programs and Classroom Activities

English as a Medium of Instruction (EMI) programs, while gaining momentum globally, necessitate a nuanced approach to classroom activities to optimize learning outcomes. Research underscores the complexity of EMI implementation and the diverse challenges it poses. Dafouz and Camacho-Minano (2016) conducted a comparative study on teaching Financial Accounting in English versus the native language, revealing that EMI did not compromise students’ academic performance. This finding underscores the viability of EMI programs in delivering quality education.

Studies have indicated that teaching specialized subjects in English requires specific skills, even for individuals with good English proficiency (Chen, 2017). In a study on EMI classes in Taiwan, Chen (2017) utilized student surveys and interviews with instructors to address language-related issues and content delivery in EMI classes. The research identified several language-related issues in EMI instruction and proposed appropriate teaching strategies:

1. EMI instructors need to distinguish between written and spoken language as well as utilize discourse markers to accurately convey information in the curriculum.
2. EMI instructors, not being language instructors themselves, can benefit from understanding the impact of the second language on learners.
3. EMI instructors can benefit from collaborating with English language instructors.
4. EMI instructors can participate in clubs or online courses to enhance their speaking skills.

Tsou (2017) observed limited interaction in EMI engineering classes in Taiwan, attributed to the perceived primacy of content delivery. To foster interaction, Tsou proposed a comprehensive three-stage approach involving pre-EMI language training, interactive activities during EMI implementation, and post-EMI evaluation.

1. Pre-EMI stage: language skills training for learners and training sessions for instructors.
2. EMI application process: developing interactions through interactive activities for understanding, assessment purposes, and project work.
3. Post-EMI evaluation and identification of areas for improvement.

Chern and Lo (2017) investigated motivational learning through knowledge transmission activities in EMI settings. The study showcased the effectiveness of diverse pedagogical methods, such as presentations, role-plays, and guest speakers, in enhancing student engagement and motivation.

Macaro and Dearden (2018) highlighted limitations in English communication skills among instructors. The lack of EMI training courses and the lack of attention to developing English proficiency for learners have led to inefficiencies in EMI classes and a lack of interaction between teachers and students in EMI classes.

4. Discussion and Recommendations

From analyzing the practical application and existing issues within EMI programs worldwide and in Vietnam, a teacher training program is deemed essential. This program should focus on the following factors: EMI pedagogical methods, as identified by Dearden (2015), emphasizing that EMI instructors need not only high English proficiency but also the teaching skills of an English instructor. Indeed, teaching subjects in English goes beyond mere translation or delivering slides in English. Recent research conducted in Hong Kong (Pun & Thomas, 2020) highlighted the challenges in EMI pedagogical practices, underscoring the necessity for attention from educators and researchers. Their findings affirmed that English teaching methods can assist EMI instructors in improving their instructional delivery, given that English proficiency remains a significant obstacle to effective EMI classes. Additionally, proposals include leveraging bilingual approaches in teaching and fostering collaboration between English language instructors and subject-matter instructors to address language-related issues in EMI classrooms.

Concerning English proficiency, the reality indicates that both Vietnamese instructors and students have yet to attain the required levels for effective EMI programs (Ly Tran and Huong Thu Nguyen, 2018), necessitating further investment in English language training. Despite existing language support programs under the National Foreign Language Project, specific training programs tailored for EMI instructors are yet to be provided by the Ministry of Education. Furthermore, addressing the current policies and activities related to EMI programs, both students and instructors perceive achieving the set goals as challenging, considering previous studies suggesting that learners should attain a CEFR level of C1 and instructors should be at C2 to effectively teach and learn (Li, 2013; Unterberger, 2012). Cultivating multicultural competency is essential for EMI instructors, as it not only facilitates student access to international programs and enhances competitiveness but also attracts foreign learners to educational institutions (Tsou & Kao, 2018). Therefore, enhancing multicultural competency among EMI instructors is imperative, enabling them to design teaching activities adaptable to the perceptions of international students while fostering a friendly and respectful learning environment. Multicultural competency stands as a significant and burgeoning area of interest for many researchers globally (Frawley et al., 2020).

5. Conclusion

The article has synthesized the development trends of EMI education programs worldwide and in Vietnam, with particular focus on the application of EMI programs and the persisting issues. Overall, these programs have been and are proving to be beneficial for educational institutions in the context of global integration. However, they have not fully realized their desired effectiveness due to various reasons including policy constraints, the educational environment, and notably, human resource issues. Therefore, establishing a training course on EMI teaching methods to train participants is highly necessary. EMI instructors not only need to enhance their subject expertise but also require additional competencies such as teaching skills, English proficiency, and multicultural competence. The Ministry of Education and relevant stakeholders should pay more attention to this matter to enhance the quality of teaching and learning in Vietnam. Expanding on this idea, investing in EMI teacher training programs can yield long-term benefits for educational institutions and the broader society. These

programs should not only focus on enhancing English language skills but also on equipping instructors with effective pedagogical techniques tailored for EMI classrooms. Moreover, fostering multicultural competency among EMI instructors is essential to create inclusive learning environments that cater to the diverse needs of students from different cultural backgrounds. By prioritizing EMI teacher training initiatives, educational stakeholders can contribute to improving the overall quality of education and preparing students for success in an increasingly interconnected world.

References

1. Aguilar, M., & Rodríguez, R. (2012). Lecturer and student perceptions on CLIL at a Spanish university. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(2), 183-197.
2. Baldauf, R. (2012). Language planning: Where have we been? Where might we be going? *Brazilian Review of Applied Linguistics*, 12(2), 233-248.
3. Byun, K., Chu, H., Kim, M., Park, I., Kim, S., & Jung, J. (2011). English medium teaching in Korean higher education: Policy, debates and reality. *Higher Education*, 62(4), 431-449.
4. Campbell, J., & Li, M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand university. *Journal of Studies in International Education*, 12(4), 375-396.
5. Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction - A growing global phenomenon*. Oxford, UK: University of Oxford.
6. Evans, S., & Morrison, B. (2011). Meeting the challenges of English medium higher education: The first-year experience in Hong Kong. *English for Specific Purposes*, 30(3), 198-208.
7. Frawley, J., Rusel, G., & Sherwood, J. (2020). *Cultural competence and the higher education sector: Australian perspectives, policies and practices*. Sydney, Australia: Springer.
8. Hamid, M. O., & Kirkpatrick, A. (2016). Foreign language policies in Asia and Australia in the Asian century. *Language Problems and Language Planning*, 40(1), 26-46. <https://doi.org/10.1075/lplp.40.1.02ham>
9. Hellekjær, G. (2009). Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study. *Reading in a Foreign Language*, 21(2), 198-222.
10. Hellekjaer, G. (2010). Language matters: Assessing lecture comprehension in Norwegian English medium higher education. In C. Dalton-Puffer, T. Nikula & U. Smit (Eds.), *Language use and language learning in CLIL classroom* (pp. 233-258). Amsterdam: John Benjamins.
11. Huong Thu Nguyen, Walkinshaw, I., & Hiep Hoa Pham. (2017). EMI programs in a Vietnamese University: Language, Pedagogy and Policy issues. In *English Medium Instruction in Higher Education in Asia Pacific, Multilingual Education*, 21. <https://doi.org/10.1007/978-3->
12. Hunt, M. (2011). Learners' perceptions of their experiences of learning subject content through a foreign language. *Educational Review*, 63(3), 365-378. <https://doi.org/10.1080/00131911.2011.571765>
13. Kaplan, R., & Baldauf, R. (2005). Language-in-education policy and planning. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 1013-1034). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
14. Le, D. M. (2012). English as a medium of instruction at tertiary education system in Vietnam. *The Journal of Asia TEFL*, 9(2), 97-122.
15. Li, D. C. S. (2013). Linguistic hegemony or linguistic capital? Internationalization and English-medium instruction at the Chinese University of Hong Kong. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Siera (Eds.), *English-medium instruction at universities: Global challenges* (pp. 65-83). Toronto, Canada: Multilingual Matters.
16. Ly Tran, & Huong Thu Nguyen. (2018). Internalisation of higher education in Vietnam through English medium instruction (EMI): Practice, Tensions and Implications for Local Language policies. In *Multilingual Education Yearbook 2018, Multilingual Education*.
17. Manakul, W. (2007). English in engineering education for Japanese graduate students. *Australasian Association of Engineering Education*, 13(2), 53-63.
18. Nha Vu, & Burn, A. (2014). English as a medium of instruction: Challenges for Vietnamese tertiary lecturers. *Journal of Asia TEFL*, 11(3), 1-31.
19. Sert, N. (2008). The language instruction dilemma in Turkish context. *System*, 36, 156-171.
20. Thi Kim Anh Dang, Hoa Thi Mai Nguyen, & Truc Thi Thanh Le. (2013). The impacts of globalisation on EFL teacher education through English as a medium of instruction: An example from Vietnam. *Current Issues in Language Planning*, 14(1), 52-72. <https://doi.org/10.1080/14664208.2013.780321>

Đặc điểm cấu trúc văn bản giáo trình “*Unlock reading and writing skills 3*”

Phạm Thu Hà*

*Th.S, Trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This study is conducted so as to synthesize and analyze the text structure characteristics of 16 reading comprehension texts in *Unlock Reading and Writing Skills 3* coursebook. The study also aims to find out the functions of common sentences in reading passages. The result shows that the common text structure is problems and/or solutions, and the common sentences are descriptive sentences. From the findings, some suggestions on expanding and exploiting reading activities for non-English major students at Vietnam National University, Hanoi have been made.

Keywords: Text structure; paragraphs, sentences; reading texts; reading skills; non-English major students

1. Đặt vấn đề

Trong quá trình học kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh, sinh viên thường xuyên phải tiếp xúc với các loại văn bản thông tin, nguồn tài liệu chính để trình bày các nội dung về các chủ đề học thuật. Tuy nhiên, nhiều sinh viên, đặc biệt là sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Đại học Quốc gia Hà Nội còn gặp khó khăn trong việc hiểu các bài đọc hiểu do một số lí do như sinh viên không nhận ra hoặc chưa hiểu rõ cấu trúc văn bản và cách các phần của văn bản được tổ chức như cấu trúc đoạn văn, đặc điểm, chức năng các câu văn.

Về cơ bản, giáo trình dạy kỹ năng Đọc *Unlock Reading and Writing Skills 3* thiết kế các bài tập khá chi tiết cả về các tác vụ đọc hiểu lần từ vựng và một số câu hỏi thảo luận. Tuy vậy, chính những hoạt động sẵn có đó có thể gây ra sự nhầm lẫn, khiến giáo viên phải cân nhắc kỹ hơn về các hoạt động trên lớp. Điều này đặt ra yêu cầu về cách tiếp cận các bài đọc cũng như mở rộng các hoạt động đọc hiểu nhằm tạo hứng thú cho người học cũng như đạt hiệu quả giảng dạy.

Bài viết này tổng hợp, phân tích các loại hình cấu trúc văn bản của 16 bài đọc hiểu cũng như chức năng của các câu văn phổ biến trong giáo trình *Unlock Reading and Writing Skills 3*. Trên cơ sở đó, bài viết trình bày một số gợi ý khai thác bài đọc hiểu trong giảng dạy kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Đại học Quốc gia Hà Nội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cấu trúc văn bản và các hình thức cấu trúc văn bản

2.1.1. Cấu trúc văn bản

Cấu trúc văn bản đề cập đến cách tổ chức thông

tin, sự sắp xếp các ý tưởng và mối quan hệ giữa các ý tưởng trong một văn bản (theo Armbruster, 2004). Hầu hết các văn bản thông tin đều chứa các yếu tố cấu trúc (structural elements) giúp người đọc nhận diện nội dung, cách tổ chức, sắp xếp và kết nối ý của tác giả.

Theo Carrell (1985), việc được hướng dẫn về cấu trúc văn bản thực sự có tác động tích cực đến cách ghi nhớ của người học. Meyer (1985) tuyên bố rằng kiến thức về mối quan hệ tu từ giữa các ý chính, ý chính với ý các chi tiết giúp người đọc hiểu được các văn bản thông tin. Các nhà nghiên cứu về kỹ năng đọc hiểu trong quá trình học ngoại ngữ đã lập luận rằng kiến thức về tổ chức hoặc cấu trúc văn bản là một yếu tố quan trọng để hiểu văn bản chứ không chỉ dừng lại ở việc trả lời các câu hỏi đọc hiểu theo yêu cầu của các tác vụ đọc hiểu.

2.1.2. Các hình thức cấu trúc văn bản

Meyer (1985) là học giả đầu tiên đưa ra mô tả chi tiết về các hình thức cấu trúc văn bản khác nhau gồm: mô tả, so sánh- tương phản, nguyên nhân- kết quả, vấn đề- giải pháp. Cụ thể như sau:

- Văn bản mô tả: Loại cấu trúc văn bản này thường được sử dụng khi người viết mô tả một đối tượng nào đó. thông tin trong văn bản được tổ chức theo trình tự thời gian hoặc không gian.

- Văn bản so sánh- tương phản: thể hiện được những điểm tương đồng và khác biệt giữa hai hay nhiều đối tượng được khai thác.

- Văn bản thể hiện quan hệ nhân- quả: được tổ chức theo từng cặp nhân- quả, hoặc tập trung vào mô tả hệ quả rồi giải thích nguyên nhân.

- Văn bản nêu vấn đề- giải pháp: thể hiện cách

thức đưa thông tin dưới dạng vấn đề, sự khó khăn và giải pháp hay hướng giải quyết.

Theo Meyer (1985), các hình thức cấu trúc văn bản nêu trên có thể lặp lại trong một văn bản, hay ngay cả trong một đoạn văn. Khi người đọc tương tác với văn bản để xây dựng ý nghĩa, khả năng hiểu của họ sẽ dễ dàng hơn khi họ tổ chức suy nghĩ của mình theo cách tương tự như cách mà tác giả đã sử dụng. Do đó, họ cần được trang bị các chiến lược sử dụng cấu trúc văn bản nhằm dự đoán những gì sắp xảy ra và theo dõi mức độ hiểu về văn bản của mình trong quá trình đọc.

2.2. Cấu trúc đoạn văn và chức năng của câu

2.2.1. Cấu trúc đoạn văn

Đoạn văn là một nhóm câu về một chủ đề duy nhất. Các câu trong đoạn giải thích ý chính của tác giả về chủ đề đó. Trong văn viết học thuật, một bài viết thường gồm từ 5 đến 10 câu, nhưng cũng có thể ngắn hơn hoặc dài hơn, tùy theo chủ đề. [4]

Một đoạn văn thường gồm 3 phần cơ bản sau:

- Câu chủ đề: Câu chủ đề thể hiện ý chính của đoạn. Đó thường là câu đầu tiên trong đoạn và là câu thể hiện ý chung nhất so với các câu khác. [4]
- Các câu triển khai ý: Những câu này nói về hay giải thích cho câu chủ đề. Chúng thể hiện ý chi tiết hơn và theo sau câu chủ đề. [4]
- Câu kết luận: Là câu cuối cùng của một đoạn. Câu này kết thúc đoạn bằng cách nhắc lại ý chính và đưa ra kết luận cuối cùng về chủ đề. [4]

2.2.2. Chức năng của câu

Những chức năng sử dụng ngôn ngữ xuất hiện trong văn viết học thuật được Werlich (1976) và Lackstrom, Selinker & Trimble (1973) [5] thống kê là:

- Chức năng mô tả: mô tả vật, địa điểm, cấu trúc và chỉ hướng; báo cáo và kể chuyện; định nghĩa; viết chỉ dẫn; mô tả chức năng; mô tả qui trình, sự phát triển và tổ chức; phân loại; đưa ví dụ; dẫn bằng, biểu
- Chức năng bình luận: phê bình; tranh luận và thảo luận; đánh giá những quan điểm khác; so sánh và đối lập: chỉ ra điểm tương đồng và khác biệt; tổng hợp; thể hiện mức độ chắc chắn; chỉ ra nguyên nhân và giải thích hay chỉ ra quan hệ nhân quả; đưa ra dẫn chứng; xem xét những quan điểm khác nhau từ đó đưa ra quan điểm của bản thân; thể hiện quan điểm cá nhân; nêu kết luận - đề xuất

Trong phạm vi bài nghiên cứu này, chức năng của câu được xác định dựa trên cấu trúc của đoạn văn; đó là: giới thiệu chủ đề của bài viết; giới thiệu chủ đề của đoạn, mô tả, giải thích, bình luận, đưa ra kết luận

2.3. Phân tích cấu trúc văn bản của các bài đọc hiểu trong giáo trình Unlock Reading and Writing Skills 3

2.3.1. Dữ liệu và phương pháp phân tích dữ liệu

Dữ liệu được phân tích là 16 bài đọc của 8 units đầu trong giáo trình Đọc hiểu *Unlock 3- Reading and Writing Skills*. Số đoạn và số câu trong những bài được phân tích được thể hiện trong hai bảng sau:

Bảng 2.1. Thống kê số đoạn trong những bài đọc được phân tích

Số bài	Số đoạn trung bình/ bài	Số đoạn tối thiểu/ bài	Số đoạn tối đa/ bài
16	05	04	09

Bảng 2.2. Thống kê số câu trong những bài đọc được phân tích

Số câu trung bình/ bài	Số câu trung bình/ đoạn	Số câu tối thiểu/ đoạn	Số câu tối đa/ đoạn
24	05	01	10

Bảng 2.1 và bảng 2.2 cho thấy trung bình một bài đọc được chia thành 05 đoạn nhỏ, trong khoảng từ 04 đến 09 đoạn. Số lượng câu trung bình trong mỗi bài là 24 câu với biên độ dao động rộng, trong khoảng từ 1 đến 10 câu. Điều này có thể thấy sự phân bố không đồng đều về số lượng câu trong mỗi đoạn làm cho số lượng đoạn, thường là khá ngắn, trong mỗi bài đọc khá lớn.

Mỗi bài đọc được phân tích một cách định tính nhằm xác định cấu trúc của bài, cấu trúc mỗi đoạn, và chức năng của từng câu trong đoạn (giới thiệu chủ đề - hay làm câu chủ đề - giải thích, miêu tả hay đưa ví dụ, v.v.) và những từ nổi thể hiện chức năng của câu hay đoạn. Các loại cấu trúc văn bản, cấu trúc đoạn văn chặt chẽ hay không (có đầy đủ câu chủ đề và câu hỗ trợ cho câu chủ đề hay không) và các loại chức năng của câu sẽ được thống kê định lượng nhằm xác định tỷ lệ của mỗi loại.

2.3.2. Kết quả

Về cấu trúc bài đọc thường gặp

Hầu hết các bài đọc được phân tích (14/16 bài) có cấu trúc ngôn ngữ theo hướng học thuật, tức là nêu lên chủ đề chung và toàn bài bình luận, nêu vấn đề, đưa ra giải pháp hoặc phân tích nguyên nhân, hệ quả, các mặt thuận lợi, bất lợi của chủ đề đó. Chỉ có 2 bài đọc có kết cấu theo dạng khối (block) với ngôn ngữ thiên về miêu tả dưới hình thức brochure và article.

Trong tổng số 14 bài kết cấu theo hướng bài viết học thuật đó, có 06 bài nêu lên nguyên nhân- hệ quả và vấn đề- giải pháp cho một vấn đề nào đó. Cấu trúc văn bản của các bài này, ngoài dạng chính tắc là nêu nguyên nhân- hệ quả hay vấn đề- giải pháp còn lại là

dạng hỗn hợp của nguyên nhân- giải pháp hoặc nêu các giải pháp và đánh giá mặt tích cực và hạn chế của từng giải pháp. Có 02 bài được cấu trúc theo kết cấu so sánh- đối chiếu; 03 bài kết cấu theo hướng nêu mặt tích cực và hạn chế của một vấn đề; 02 bài bình luận hai mặt của vấn đề và nêu quan điểm của tác giả. Có 01 bài được tổ chức theo cả hai hướng so sánh đối lập trong phần nêu vấn đề và nửa còn lại đưa ra giải pháp nên xét về mặt định lượng, cả hai cách đó đều được thống kê.

Về chức năng câu phổ biến

Đầu tiên có thể nhận thấy hầu hết tất cả các bài đều kết cấu theo văn phong học thuật, tức là có các đoạn mở đầu, các đoạn thân bài và đoạn kết. Số lượng bài không có đoạn kết rất ít, chỉ chiếm 18% tổng số bài được phân tích.

Thứ hai là, xét trong cấu trúc của từng đoạn văn, các câu văn ở các vị trí khác nhau trong đoạn đều thể hiện được chức năng của mình, đó là câu chủ đề nêu ý chính của đoạn, hoặc nêu lên vấn đề cần giải quyết. Các câu bổ trợ có chức năng mô tả, bình luận, phân tích, lập luận, đưa dẫn chứng, cũng như đánh giá những quan điểm khác trước khi đưa ra quan điểm của tác giả. Hầu hết các đoạn thân bài đều không có câu kết đoạn.

Thứ ba là, xét về tỷ lệ chức năng của các loại câu, với 16 bài được phân tích, mỗi bài đều thể hiện 1-2 ý chính. Số lượng câu mô tả chiếm 53% trong tổng số câu thống kê được. Những bài viết có câu mô tả chiếm đa số thì số câu chỉ ra ý chính lại không nhiều, cụ thể là có 03 bài chỉ xoay quanh 1-2 ý chính. Số lượng câu có chức năng bình luận (chỉ ra nguyên nhân, phân tích vấn đề, đưa ra hướng giải quyết, v.v.) thấp hơn số lượng câu miêu tả khoảng 10%.

2.4. Một số đề xuất trong giảng dạy kỹ năng Đọc hiểu cho sinh viên không chuyên tiếng Anh tại Đại học Quốc gia Hà Nội

Từ kết quả của phân tích dữ liệu nêu trên, một số gợi ý về việc áp dụng kiến thức nền về các hình thức cấu trúc văn bản và cấu trúc đoạn văn trong giảng dạy kỹ năng đọc hiểu đề xuất như sau:

Việc xác định ý chính của mỗi đoạn và cấu trúc của bài đọc sẽ giúp sinh viên tóm tắt ý nhanh hơn và hiểu ý tác giả chính xác hơn. Do đó, ngoài việc rèn luyện kỹ năng đọc hiểu theo các tác vụ đọc hiểu trong giáo trình, sinh viên còn có thể được hướng dẫn luyện cách sơ đồ hoá nội dung chính của bài đọc để hiểu bài một cách tổng quan hơn cũng như tiếp cận gần hơn với phong cách viết học thuật thông qua việc sử dụng sơ đồ tư duy (mind-map).

Xét về loại cấu trúc bài đọc, những bài nêu vấn đề và/hoặc giải pháp cho một vấn đề cụ thể được phân tích khá kỹ, mở ra cho người đọc cách thức người viết khai thác vấn đề được nêu. Trên cơ sở đó, người dạy có thể hướng dẫn người học lật đi, lật lại vấn đề khi thảo luận thêm về nội dung đề cập đến trong bài đọc.

Xét về chức năng của câu trong đoạn, người học cũng nên học cách nhận biết những câu câu chỉ ý nhượng bộ, và có thể sử dụng thủ pháp này trong bài viết hoặc bài nói của bản thân. Những câu loại này được đưa ra nhằm thể hiện rõ hơn lập trường, quan điểm của người viết và thể hiện đó không phải là cái nhìn phiến diện, chủ quan. Đây là một cách thuyết phục người đọc khá tinh tế nên cần được phân biệt với ý chính trong bài/đoạn. Cách nhận biết là dựa vào những từ nối như but, however, nevertheless thường xuất hiện trước câu thể hiện ý chính của tác giả.

3. Kết luận

Bài viết đã thống kê, phân tích các hình thức cấu trúc văn bản và cấu trúc đoạn văn của giáo trình Unlock Reading and Writing Skills 3; dựa vào đó đưa ra các gợi ý sư phạm về việc dạy và học kỹ năng đọc hiểu cho sinh viên. Nghiên cứu này khẳng định thêm tầm quan trọng của việc hướng sinh viên vào phân tích, tìm ra khung tổ chức của bài đọc nhằm xác định ý chính và nắm được cấu trúc của một bài viết văn phong học thuật vốn khá chặt chẽ về bố cục của từng đoạn văn. Điều này không những giúp người học xác định ý chính của bài nhanh chóng mà còn giúp họ làm quen với cách đưa ra và giải quyết vấn đề cần bàn luận. Họ sẽ ý thức rõ hơn rằng việc nêu ví dụ cụ thể cũng là một cách thuyết phục người đọc không kém hiệu quả so với việc lập luận, giải thích vấn đề nêu ra.

Tài liệu tham khảo

1. Carrell, P.L. (1985). *Facilitating ESL reading by teaching text structure*. TESOL Quarterly, 19(4), 727–752. doi:10.2307/3586673
 2. Carolyn Westbrook (2014). *Unlock Reading and Writing Skills 3*, Cambridge University Press (UL-RW)
 3. Meyer, J.B.F. (1985). *Prose analysis: Purposes, procedures, and problems*. In B.K. Britten & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11–64). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
 4. Zemach, D. E. & Rumisek, L. A. (2003). *College Writing*. Mac Millian.
- <http://www.uefap.com/writing/function/function.htm>

Phân tích lỗi sai của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Hải Phòng khi sử dụng Bổ ngữ trạng thái “得” trong tiếng Hán hiện đại

Hoàng Thanh Giang

ThS. Trường Đại học Hải Phòng

Received: 9/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 20/5/2024

Abstract: The paper is written with the hope that through collection, comparison and analysis the common errors and mistakes which students in Hai Phong University often make when they study “de” in order to learn about the error, arising rate and types of errors and mistakes students use them, as well as find out the cause of making error and mistakes. From that, some solutions are given to solve the problems with the expectation that students will make less errors and mistakes than before.

Keywords: Hai Phong University, Errors, The word “de”

1. Đặt vấn đề

Bổ ngữ trạng thái (BNTT) là bổ ngữ có mức độ sử dụng rất cao trong tiếng Hán hiện đại. Trong quá trình giảng dạy, tác giả nhận thấy SV năm thứ nhất ngành Ngôn ngữ Trung Quốc của Trường Đại học Hải Phòng (ĐHHP) còn mắc nhiều lỗi sai khi sử dụng bổ ngữ này. Điều này gây ra nhiều khó khăn trong quá trình học tập và trong giao tiếp của người nói, khiến người nghe khó có thể hiểu được điều mà người nói đang muốn diễn đạt. Để học tốt phần ngữ pháp này, việc tìm hiểu và phân tích những lỗi sai trong quá trình sử dụng là cần thiết.

Trong khuôn khổ bài báo này, tác giả “Phân tích lỗi sai của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Hải Phòng khi sử dụng Bổ ngữ trạng thái “得” trong tiếng Hán hiện đại”.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về bổ ngữ trạng thái “得”

2.1.1. Khái niệm

BNTT là BN dùng trợ từ kết cấu “得” để nối liền vào sau động từ. BNTT thường do hình dung từ đảm nhiệm. Chức năng của BNTT là miêu tả, hoặc đánh giá về kết quả, trình độ, trạng thái... Hành động hoặc trạng thái mà BN miêu tả hoặc đánh giá trong câu mang tính thường xuyên, đã xảy ra hoặc đang tiến hành.

他每天起得很早。

他写得很好。

Trong VD (1) câu này biểu thị tính thường xuyên, động từ “起” nghĩa là “ngủ dậy”; còn hình dung từ là “早” nghĩa là “sớm”; hình dung từ “sớm” được miêu tả cho động tác “ngủ dậy”. Còn trong VD

(2) động từ “写” nghĩa là “viết”; còn hình dung

từ là “好” nghĩa là đẹp. Hình dung từ “đẹp” miêu tả, đánh giá cho động tác “viết”.

2.1.2 Cấu trúc BNTT “得”

- Dạng khẳng định: Động từ (ĐT) + 得 + (很) + hình dung từ (HDT)

(3) 她说得很好。

- Dạng phủ định: Động từ + 得 + 不 + hình dung từ

(4) 她说得不好。

- Dạng nghi vấn: Động từ + 得 + hình dung từ + 不 + hình dung từ ?

(5) 她说得好不好?

Hoặc cũng có thể dùng câu hỏi với “吗”: Động từ + 得 + hình dung từ + 吗?

(6) 他说得流利吗?

Chú ý:

Nếu động từ trong câu có BNTT là động từ thường, và mang theo tân ngữ:

Dạng khẳng định:

Phải lặp lại động từ: ĐT + tân ngữ + ĐT + 得 + HDT

(6) 他说汉语说得很流利。

Trong khẩu ngữ, có thể không cần lặp lại động từ, khi đó sẽ đặt tân ngữ đứng trước động từ:

Chủ ngữ + Tân ngữ + động từ + 得 + hình dung từ

(7) 他汉语说得很流利。

c. Cũng thể dùng trợ từ kết cấu “的” để liên kết chủ ngữ và tân ngữ, như vậy tân ngữ của động từ sẽ trở thành một phần của chủ ngữ:

(8) 他的汉语说得很流利。

- Dạng phủ định (linh hoạt theo 3 dạng của khẳng định):

Động từ + tân ngữ + động từ + 得 + 不 + hình dung

từ

(9) 他说汉语说得不流利。

Dạng nghi vấn (linh hoạt theo 3 dạng của khẳng định):

Động từ + tân ngữ + động từ + 得 + hình dung từ + 不 + hình dung từ?

(10) 他说汉语说得流利不流利?

Nếu động từ trong câu có BNTT là động từ li hợp (có 2 âm tiết, viết tắt là AB), ví dụ: 游泳, 唱歌, 跳舞, 洗澡, 睡觉, 跑步, 散步... thì lúc đó chỉ sử dụng âm tiết đầu tiên A của động từ li hợp (áp dụng với công thức câu không có tân ngữ; hoặc âm tiết đầu tiên A dùng ở vị trí động từ, âm tiết thứ 2 B dùng ở vị trí tân ngữ (áp dụng với công thức câu có tân ngữ):

(11) 他游得很快。

(12) 他游泳游得很快。

Trong VD (10) chỉ sử dụng động từ 1 âm tiết “游”, cũng là âm tiết đầu tiên của động từ li hợp; trong VD (11) động từ li hợp “游泳” (AB) được tách ra thành âm tiết đầu A “游” sử dụng như động từ thường một âm tiết, và âm tiết thứ hai B “泳” được sử dụng như tân ngữ của động từ “游”.

Thường thì hình dung từ sẽ đảm nhận vai trò là bổ ngữ trạng thái trong câu, và trong giáo trình Hán ngữ quyển 2 giành cho SV năm nhất cũng chủ yếu nhấn mạnh hơn vào hình dung từ làm bổ ngữ trạng thái, tuy nhiên cũng có lúc nó do động từ, cụm động từ, cụm chủ vị, thành ngữ, hoặc các cụm cố định khác đảm nhiệm.

(13) 他疼得哭了。(bổ ngữ là động từ “哭”)

(14) 他疼得直哭了。(bổ ngữ là cụm động từ “直哭”)

(15) 他看书看得头疼。(bổ ngữ là cụm chủ vị “头疼”)

Trong câu nghi vấn chính phản, nếu hình dung từ trong câu có 2 âm tiết thì có thể lược bỏ âm tiết thứ hai của hình dung từ ở dạng khẳng định:

(16) 他汉语说得流利不流利? = 他汉语说得不流利?

(17) 妈妈的话你听得明白不明白? = 妈妈的话你听得明不明白?

2.2. Phân tích lỗi sai của SV năm thứ nhất Trường ĐHHP khi sử dụng BNTT “得” trong tiếng Hán

2.2.1. Khảo sát

Tác giả đã khảo sát 125 SV năm nhất chuyên ngành Ngôn ngữ Trung Quốc Trường ĐHHP đã học tiếng Hán ít nhất là 8 tháng, và BNTT “得” là nội dung SV đã được học trong học kỳ 1 của năm học. Các câu hỏi khảo sát điều tra chủ yếu về cách sử dụng BN này trong các trường hợp khác nhau.

2.2.2. Phân tích kết quả khảo sát:

- SV sử dụng thiếu “得” (chiếm 5%): trợ từ kết cấu “得” là đặc điểm quan trọng để nhận diện và sử dụng câu có BNTT. Lỗi này không nhiều do SV dịch trực tiếp từ tiếng Việt sang tiếng Trung nên đã quên không sử dụng “得”.

(18) *他吃很快。(sửa lại: 他吃得很快。)

- Lỗi không lặp lại động từ (chiếm 20%): có 2 loại lỗi sai mà SV năm nhất hay mắc phải đó là khi câu có BNTT có thêm tân ngữ, và khi câu có động từ li hợp:

+ Khi trong câu có tân ngữ:

(19) *她洗衣服很干净。

Trong câu khảo sát này, tân ngữ “衣服” bổ sung ý nghĩa cho động từ “洗”, vậy nên cần sửa bằng 1 trong 2 cách dưới đây:

a. 她洗衣服洗得很干净。(phải lặp lại động từ nếu động từ đứng sau chủ ngữ).

c. 她衣服洗得很干净。(có thể cho tân ngữ đứng trước động từ mà không cần lặp lại động từ)

+ Khi trong câu có động từ li hợp:

(20) *她唱歌得很好听。

SV nhầm lẫn chủ yếu do dịch trực tiếp từ tiếng Việt sang tiếng Trung mà không nhớ về cách sử dụng và ngữ pháp của câu BN khả năng (BNKN), nên đã không sử dụng “得”. Ngoài ra động từ trong câu “唱歌” là động từ li hợp vậy nên câu trên phải diễn đạt “她唱歌唱得很好听”, “她歌唱得很好听” hoặc sử dụng động từ 1 âm tiết “她唱得很好听”.

- Lỗi phát âm sai chữ “得” trong BNTT (chiếm 42%): ngoài cách đọc là “de”, “得” còn có 2 cách đọc nữa là “dě” hoặc “děi”. Chúng ta đọc là “dě” khi là “得” động từ, đọc là “děi” khi “得” là trợ động từ.

Trong các câu khảo sát khi được hỏi về cách đọc của “得”, có 42% số SV chọn nhầm sang 2 cách đọc còn lại, điều này chứng tỏ SV rất dễ đọc sai từ này:

(21) 他跑得很快。

(22) 今天他得了满分。

(23) 他得了什么病?

(24) 快要考试了, 你得安排时间复习复习。

Câu (21) “得” là trợ từ kết cấu, đọc là “de” mô tả, đánh giá về động tác chạy của chủ ngữ. Ở câu (22) “得” là động từ, đọc là “dě”, nói về việc đạt được điểm tối đa. Ở câu (23) “得” cũng là động từ, đọc là “dě”, hỏi về việc chủ ngữ “他” đã bị mắc bệnh gì. Còn ở câu (24) “得” là trợ động từ, đọc là “děi”, nó đứng trước động từ thường và biểu thị sự bắt buộc của động tác đó, nhấn mạnh trong trường hợp đó không làm như thế không được, câu (24) dịch là “Sắp thi rồi, bạn phải ôn tập đi thôi”.

- Lỗi khi nhầm lẫn với ngữ pháp của BNKN (chiếm

30%): Trong bài khảo sát có 4 câu như sau:

- (25) 他演得好这个节目。
- (26) 这个节目他演得很好。
- (27) 这件衣服洗得干净不干净?
- (28) 这件衣服洗得干净洗不干净?

Ví dụ (25) là câu có bổ ngữ khả năng, ở ví dụ (26) là câu có BNTT. Hai câu này nếu SV không hiểu rõ cách sử dụng của 2 loại BN này thì sẽ dẫn đến hiểu sai ý của người nói, hoặc diễn đạt sai ý gây ra hiểu lầm cho người nghe. BNKN có thể mang theo tân ngữ, lúc đó tân ngữ sẽ ở vị trí sau hình dung từ, cụ thể ở công thức: “Chủ ngữ+ động từ + 得 + Hình dung từ + tân ngữ”, còn BNTT không thể mang theo tân ngữ. Tân ngữ của nó sẽ được chuyển lên đầu câu làm ở vị trí chủ ngữ, vậy nên câu có BNTT thì tân ngữ sẽ đứng trước động từ, cụ thể ở công thức: “Tân ngữ + chủ ngữ + động từ+ 得 + Hình dung từ”, trong câu (26) “这个节目” là tân ngữ của động từ “演”.

Trong ví dụ (27) là câu có BNTT, ở ví dụ (28) là câu có GNKN. BNTT và BNKN khi ở dạng nghi vấn chính phản tương đối giống nhau, khiến cho SV hay nhầm lẫn. BNTT ở dạng nghi vấn chính phản công thức là: “Động từ + 得 + HDT + 不+ HDT”, còn ở bổ ngữ khả năng là: “ĐT+得 + HDT+ĐT+ 不+ HDT” hoặc “ĐT+不+ĐT+得 + HDT”. Vậy nên ở VD (28) ngoài cách diễn đạt này ra, có thể viết thành: “这件衣服洗不洗得干净?”

Ngoài công ngữ pháp khác nhau ra thì ý nghĩa của 2 loại BN này cũng khác nhau, BNKN biểu thị và nhấn mạnh một kết quả có thể thực hiện, có thể “演” hoặc “洗” được tốt hay không; còn bổ ngữ trạng thái biểu thị động tác “演” hoặc “洗” đã thực hiện xong, nhấn mạnh vào đánh giá về kết quả đã thực hiện được.

2.3. Một số kiến nghị về giảng dạy BNTT trong tiếng Hán cho SV trong giai đoạn sơ cấp

Bước 1: Cần xác định rõ ràng cho SV về sự thường gặp và mức độ sử dụng rất cao của loại BNTT này ngay từ đầu tiết học, giúp SV có hứng thú và tập trung hơn vào nội dung của bài học.

Bước 2: GV đưa ra các định nghĩa, cách dùng và cấu trúc ngữ pháp cụ thể, hướng dẫn SV khi nào có thể và khi nào không thể sử dụng BNTT. Các hình ảnh, ví dụ minh họa cho mỗi nội dung cần sinh động, gần gũi, mang tính sử dụng cao.

Bước 3: GV cũng cần tiến hành so sánh và cùng SV chỉ ra điểm khác nhau của BNTT và các bổ ngữ khác, SV dễ nhầm lẫn giữa BNTT với BNKN.

Bước 4: GV nên yêu cầu SV làm thêm các dạng bài tập bổ trợ như: dịch 2 chiều (Việt – Hán và Hán – Việt), sửa lỗi sai, hoàn thành câu với BNTT ... Qua

đó SV sẽ nắm được sự khác nhau giữa ngôn ngữ mới và tiếng mẹ đẻ, SV nhận ra không thể áp dụng cấu trúc của tiếng mẹ đẻ vào câu có BNTT trong tiếng Trung, ngoài ra cũng yêu cầu SV đọc các câu đó lên, vì có trường hợp đặc biệt SV học năm 2 vẫn đọc sai các trường hợp dùng “得”. Trong quá trình làm bài tập đó SV sẽ nhận ra lỗi sai của bản thân, những khó khăn sẽ gặp phải khi học loại BN này ngay trong giờ học, qua đó sẽ dễ dàng được GV chỉ dẫn cụ thể.

2.4. Một số kiến nghị về PP học cho SV năm thứ nhất:

+ SV phải chủ động trong việc học của mình, cần chủ động tìm tòi, khám phá, rèn luyện và thực hành nhiều hơn.

+ SV cần chú trọng vào ngữ pháp để có thể có kiến thức chuẩn, hiểu rõ về định nghĩa, cách dùng của loại BN này, chứ không đơn thuần là nói đủ thông tin diễn đạt. Cần hạn chế sử dụng tiếng mẹ đẻ trong quá trình học, nhất là trong các phần về dịch câu.

+ Khi gặp các cấu trúc ngữ pháp khá dễ nhầm lẫn với BNTT, ví dụ như BNKN. SV cần lập bảng so sánh, viết ra những điểm dễ nhầm lẫn kèm theo ví dụ cụ thể để hiểu kỹ hơn. Bảng so sánh này cần lưu lại để xem lại nhiều lần.

+ Có thể áp dụng PP học ngắt quãng (Spaced Repetition), giúp SV ghi nhớ thông tin lâu dài bằng cách lặp đi lặp lại việc ôn tập theo 1 khoảng thời gian cụ thể. PP này đặc biệt hiệu quả khi SV áp dụng vào học từ vựng và cái khái niệm, công thức ngữ pháp ngắn gọn, cụ thể. Sau buổi học đầu tiên, SV cần ôn tập lại ngay 1 lần vào ngày hôm sau, sau 7 ngày, 16 ngày và 35 ngày sẽ ôn lại mỗi lần thêm 1 lần nữa.

3. Kết luận

SV năm thứ nhất Trường ĐHHHP khi sử dụng BNTT trong tiếng Hán hiện đại mắc lỗi chủ yếu ở phương diện ngữ pháp và ngữ nghĩa của câu. Sau khi phân tích và giải thích nguyên nhân của các lỗi sai, tác giả đã đưa ra một số gợi ý đóng góp thêm vào PP giảng dạy loại BN này đạt hiệu quả cao hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Corder, S.P. (1967), *The significance of learners' errors. Tạp chí quốc tế về ngôn ngữ học ứng dụng trong giảng dạy, tập 5, 161-169*
2. 杨寄洲 (2016), 汉语教程, 北京语言大学出版社
3. 李晓琪 (2013), 博雅汉语. 初级起步偏一, 第二版, 北京大学出版社
4. 李淑婷 (2006), 《现代汉语中与“得”有关的结构》
5. 梁国英 (2008), 《“得字结构”补语的语义指向分析》

Ứng dụng kiểu Dữ liệu danh sách vào bài toán Phân tích thiết kế hệ thống

Vũ Thị Sơn

ThS. Trường Đại học Hải Phòng

Received: 9/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 20/5/2024

Abstract: Information technology is one of the scientific fields that is increasingly interested and widely used in all areas of life. With strong advantages that can be applied in many ways in life, information technology has made management work easier. To manage a specific job of a certain agency, the manager needs to perform many actions. Thanks to software, that job becomes much simpler. Therefore, management work using manual methods will not meet the system's tasks and goals and it will also greatly affect the productivity, quality and efficiency of the work. To overcome the above shortcomings, and at the same time thanks to the rapid development of Information Technology, building a "Computer Room" system management program to help with management is an urgent need. today's urgent need to automate work.

Keywords: Stack, queue, List, Data, Information sequential pattern, structure, technology.

1. Đặt vấn đề

Danh sách (DS) là tập hợp các phần tử có cùng kiểu dữ liệu (type) và giữa các phần tử trong DS có một mối quan hệ nhất định nào đó. Số phần tử của DS được gọi là chiều dài của DS. DS có chiều dài (length) bằng 0 được gọi là DS rỗng.

Một DS mà quan hệ lân cận giữa các phần tử được hiển thị ra thì được gọi là DS tuyến tính (Linear list). Ví dụ, DS học sinh trong một lớp, DS các máy tính trong phòng máy là một hình ảnh của DS tuyến tính (số thứ tự của HS là thể hiện rất rõ mối quan hệ lân cận). Thao tác này bao gồm những công việc sau:

- Xin cấp phát ô nhớ cho một nút mới **p**.
- Đưa giá trị mới vào trường info của con trỏ **p**.
- Gán giá trị NULL cho trường link của **p**.
- Gắn nút **p** vào cuối danh sách.
- Cho trường rear của con trỏ **Q** trỏ vào **p**.
- Nếu **p** là nút duy nhất của danh sách thì cho con trỏ front trỏ vào nút này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các phép toán trên danh sách

Tuỳ thuộc vào đặc điểm của từng loại DS sẽ xác định được các phép toán thường xuyên thực hiện trên DS đó là gì. Tuy nhiên, có một số phép phổ biến đối với DS, cụ thể là:

(1). Phép toán khởi tạo (create) một danh sách

Là thao tác khởi tạo nội dung của các phần tử trong DS, bởi vậy cần xác định rõ chiều dài của DS trước khi khởi tạo. Trong một số trường hợp chúng ta chỉ khởi tạo giá trị và trạng thái ban đầu của DS.

(2). Thêm (insert) một phần tử vào trong danh sách

Là thao tác bổ sung thêm một phần tử vào trong DS. Nếu bổ sung thành công thì chiều dài của DS sẽ tăng lên 1 đơn vị. Vị trí chèn thêm một phần tử vào trong DS sẽ tuỳ thuộc vào từng bài toán cụ thể.

(3). Tìm kiếm (search) một phần tử trong danh sách

Là thao tác sử dụng các kỹ thuật tìm kiếm để tìm kiếm các phần tử trong DS thoả mãn một (hoặc một số) ràng buộc nào đó. Kết quả của bài toán tìm kiếm có thể là thành công hoặc thất bại.

(4). Loại bỏ (delete) một phần tử ra khỏi danh sách

Là thao tác loại bỏ (xóa) một phần tử ra khỏi DS, nếu loại bỏ thành công thì chiều dài của DS sẽ giảm đi 1 đơn vị. Khi thực hiện thao tác loại bỏ, trước tiên cần phải kiểm tra xem phần tử cần loại bỏ có tồn tại trong DS hay không (bài toán tìm kiếm).

(5). Cập nhật (update) giá trị của một phần tử trong danh sách

Là thao tác sửa đổi nội dung của một phần tử trong DS. Tương tự như thao tác loại bỏ, trước khi tiến hành sửa đổi cần phải kiểm tra xem phần tử cần sửa đổi có tồn tại trong DS hay không.

(6). Sắp xếp (sort) các phần tử trong danh sách

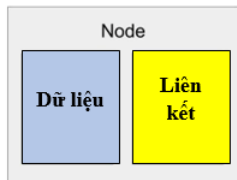
Là thao tác sử dụng các thuật toán sắp xếp để sắp xếp các phần tử trong DS theo một trật tự xác định (tiêu chí sắp xếp) nào đó.

2.2. Danh sách nối đơn

DS liên kết là một cấu trúc dữ liệu có kiểu truy cập tuần tự. Mỗi phần tử trong DS liên kết có chứa thông tin về phần tử tiếp theo, qua đó ta có thể truy

cập tới phần tử này. R. Sedgewick (Algorithms in Java - 2002) định nghĩa DS liên kết như sau:

DS liên kết là một cấu trúc dữ liệu bao gồm một tập các phần tử, trong đó mỗi phần tử (Node) bao gồm hai thành phần: (i) dữ liệu của nút và (ii) thông tin về liên kết tới nút tiếp theo trong DS.



Có thể nói DS liên kết là một cấu trúc dữ liệu được định nghĩa kiểu đệ quy, vì trong định nghĩa một nút của DS có tham chiếu tới khái niệm nút. Thông thường, một nút thường có liên kết trỏ tới một nút khác, tuy nhiên nó cũng có thể trỏ tới chính nó.

DS liên kết có thể được xem như là một sự bố trí tuần tự các phần tử trong một tập. Bắt đầu từ một nút, ta coi đó là phần tử đầu tiên trong DS. Từ nút này, theo liên kết mà nó trỏ tới, ta có nút thứ 2, được coi là phần tử thứ 2 trong DS, v.v. cứ tiếp tục như vậy cho đến hết DS.

Nút cuối cùng có thể có liên kết là một liên kết null, tức là không trỏ tới nút nào, hoặc nó có thể trỏ về nút đầu tiên để tạo thành một vòng.

Đặc điểm của DS liên kết là sử dụng mỗi nút và con trỏ để tổ chức DS. Do đó ngoài các thao tác cơ bản của DS nói chung, ta cần thêm thao tác tạo và cấp phát bộ nhớ cho một nút mới.

Khởi tạo một danh sách rỗng

Là thao tác đầu tiên và rất quan trọng đối với DS, nếu thiếu thao tác này chương trình sẽ gây lỗi khi thực hiện.

Khởi tạo một DS rỗng tức là gán giá trị NULL cho con trỏ chứa địa chỉ nút đầu tiên của DS.

```
void initializeList (listnode *P)
{
    *P=NULL;
}
```

Tạo và cấp phát bộ nhớ cho một nút

Đặc điểm của DS liên kết là sử dụng biến con trỏ và cấp phát động, mỗi khi cần lưu thông tin vào một nút mới ta phải xin máy cấp phát số ô nhớ đủ cho một nút

Input: x // giá trị trường info của nút mới
Process:

Bước 1: Tạo nút mới.

- Xin cấp phát bộ nhớ cho nút mới (con trỏ q);
- Gán giá trị x cho trường **info** của con trỏ q;

- Gán giá trị **NULL** cho trường **link** của con trỏ q.
Bước 2: Trả kết quả (return (q)).

Output: Nút mới được tạo.

Chèn một nút mới vào danh sách

Mỗi DS liên kết luôn phải có một con trỏ lưu trữ địa chỉ của nút đầu tiên, ta không thể truy cập vào DS nếu không biết địa chỉ của nút đầu tiên này. Để chèn nút mới vào trước nút đầu tiên ta chỉ cần cho trường link của nút mới q trỏ vào P (con trỏ chứa địa chỉ nút đầu tiên), sau đó cho con trỏ P trỏ vào nút mới q.

Input:

P // là con trỏ trỏ vào nút đầu tiên của DS
x // giá trị trường info của nút mới

Process:

Bước 1: Tạo và cấp phát bộ nhớ cho nút mới q.

Bước 2: Xét các trường hợp:

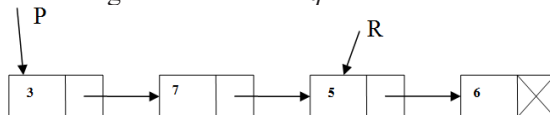
- Nếu danh sách rỗng (**P=NULL**):
- q là nút đầu tiên và duy nhất của DS (Cho P trỏ vào q).
- Nếu danh sách không rỗng (**P!= NULL**): Ghép nút q
- vào đầu danh sách bằng cách:
- Cho trường link của con trỏ q trỏ vào P.
- Cho con trỏ P trỏ vào q.

Output: Nút mới q là nút đầu tiên của DS.

Muốn chèn một nút mới vào danh sách ta phải tìm tới địa chỉ của nút cuối cùng, thao tác này cần một con trỏ phụ m bắt đầu từ nút đầu tiên và dịch chuyển dần qua từng nút cho tới nút cuối cùng (nút có trường link bằng NULL). Để gán nút mới vào DS bằng cách cho trường link của con trỏ m trỏ vào nút mới q.

Chèn một nút mới vào trước nút R trong danh sách

Thao tác này cần một con trỏ phụ m, bắt đầu từ nút đầu tiên và dịch chuyển dần qua các nút cho tới nút ngay trước R và gán nút mới vào DS bằng cách cho trường link của con trỏ m trỏ vào nút mới q, rồi cho trường link của con trỏ q trỏ vào R.



Input:

P // là con trỏ trỏ vào nút đầu tiên của DS
R // là con trỏ trỏ vào nút bất kỳ trong DS
x // giá trị trường info của nút mới

Process:

Bước 1: Xét các trường hợp

- Nếu DS rỗng (**P=NULL**)
- Thông báo danh sách rỗng và kết thúc

- Nếu DS không rỗng ($P! = \text{NULL}$) chuyển sang bước 2.

Bước 2:

- Nếu **R** trở vào nút đầu tiên ($R==P$):

Chèn nút **q** vào đầu DS: Gọi hàm `Insertfirst(p,x)`

- Nếu **R** không trở vào nút đầu tiên ($R!=P$)

• Tạo và cấp phát bộ nhớ cho một nút mới **q**

• Tìm tới nút ngay trước nút **R** trong DS:

Input:

P //là con trỏ trở vào nút đầu tiên của DS

x /*là khóa tìm kiếm và có kiểu dữ liệu phù hợp

với trường khóa của các nút trong DS*/

Process:

Bước 1: Xét các trường hợp

- Nếu danh sách rỗng ($P==\text{NULL}$):

Thông báo danh sách rỗng và kết thúc

- Nếu danh sách không rỗng ($P!=\text{NULL}$): Chuyển sang bước 2

Bước 2: Tìm nút có giá trị trường khóa của **info** bằng **x**

- Lặp lại công việc sau cho tới khi tìm thấy hoặc hết DS (từ nút đầu tiên):

• Nếu giá trị trường khóa của **info** trùng với **x** thì return (địa chỉ của nút này);

• Nếu khác thì dịch chuyển sang nút đứng sau.

- Không tìm thấy: return (**NULL**)

Output: Địa chỉ của nút được tìm thấy hoặc giá trị **NULL** nếu không tìm thấy.

Giả thiết, hàm tìm kiếm xem trong danh sách nối đơn lưu trữ những số nguyên, nếu có một nút mà giá trị trường **info** bằng **x** (là một số cần tìm) thì hàm trả ra địa chỉ ô nhớ của nút đó, ngược lại hàm trả ra giá trị **NULL**.

2.3. Danh sách nối kép

Phần tử của DS nối kép được lưu trữ trong một phần tử nhớ mà ta gọi là nút (Node). Mỗi nút bao gồm một số từ máy kế tiếp. Các nút này có thể nằm bất kỳ ở chỗ nào trong bộ nhớ. Trong mỗi nút, ngoài phần thông tin ứng với mỗi phần tử, còn có chứa địa chỉ của phần tử đứng ngay trước và sau nó trong DS. Qui cách của mỗi nút có thể hình dung như sau:

PLeft	INFO	PRight

Trong đó:

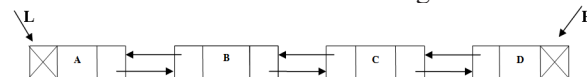
Trường **INFO** chứa thông tin của mỗi nút trong DS.

Trường **PLeft** chứa địa chỉ của nút đứng ngay trước, riêng nút đầu tiên không có nút đứng trước nên **PLeft** có giá trị **NULL**.

Trường **PRight** chứa địa chỉ của nút đứng ngay

sau, riêng nút cuối cùng không có nút đứng sau nên **PRight** có giá trị **NULL**.

Để có thể truy nhập vào mọi nút trong DS ta cần phải có hai con trỏ **L** và **R**. Con trỏ **L** trở tới nút đầu tiên và con trỏ **R** trở tới nút cuối cùng.



Output: Nút mới được tạo.

Nếu dùng mũi tên để chỉ mỗi nối, ta sẽ có hình ảnh một DS nối đơn như sau:



Khi danh sách rỗng thì $L=R=\text{NULL}$

Để lưu trữ DS liên kết kép trong ngôn ngữ C, có thể dùng cấu trúc tự trở như sau:

```
struct node
{ElementType      info;
 struct node*      PLft;
 struct node*      PRight;
};
typedef struct node* DoubleListnode;
else
{(*R)->PRight=q;
 q->PLft=*R;
*R=q;
}}
```

3. Kết luận

Do bản chất động của DS liên kết, kích thước của DS liên kết có thể linh hoạt hơn nhiều so với mảng. Kích thước của DS không cần phải khai báo trước, bất kỳ lúc nào có thể tạo mới một phần tử và thêm vào vị trí bất kỳ trong DS. Nói cách khác, mảng là một tập có số lượng cố định các phần tử, còn DS liên kết là một tập có số lượng phần tử không cố định. Tác giả chọn hai kiểu dữ liệu để so sánh cho thấy độ chính xác và thể hiện các thao tác tìm kiếm, bổ sung, thêm sửa, xóa hợp lý và có tính logic, hiệu quả cao.

Tài liệu tham khảo

1. M. D. Buhmann (2013), *Radial Basis Functions: Theory and Implementations*, Cambridge University Press, Cambridge
2. Boztosun et al (2001)., *Thin-Plate Spline Radial Basis Function Scheme for Advection-Diffusion Problems*, *Electronic Journal of Boundary Elements*, Vol. BETEQ 2001, No. 2, pp. 267-282 Morton KW and Mayers DF, *Numerical Solution of Partial Differential Equations*, Cambridge University Press
3. Schaback R (2007), *Lecture notes on Reconstruction of Multivariate Functions from Scattered Data*

Xây dựng và sử dụng bài tập có nội dung thực tế trong dạy học chương “động lượng” vật lí lớp 10 theo định hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh

Đặng Thị Mỹ Hiền¹, Lê Văn Giáo²

¹Học viên Cao học, khoa Vật lí, Trường ĐHSP – ĐHQĐHN; ²PGS.TS. Trường Đại học Sư phạm, ĐH Huế

Received: 20/5/2024; Accepted: 24/5/2024; Published: 29/5/2024

Abstract: The article addresses the issue of building and using exercises with practical content in teaching Momentum – 10th grade Physics to develop students' problem-solving competence which contributes to improving the effectiveness of Physics teaching and educational innovation following the competence-based approach.

Keywords: Competence, problem solving competence, exercises with practical content, momentum..

1. Đặt vấn đề

Trước những tác động của quá trình hội nhập quốc tế, đặc biệt là cuộc CMCN 4.0, Việt Nam đã và đang đổi mới theo mô hình tăng trưởng, cơ cấu nền kinh tế chủ yếu dựa vào khoa học – công nghệ. Đầu tư con người, nhất là nguồn nhân lực chất lượng cao, sử dụng và trọng nhân tài là yêu cầu cấp bách và quyết liệt của nước ta trong giai đoạn hiện nay. Để đáp ứng yêu cầu đó, đòi hỏi phải đổi mới giáo dục một cách căn bản, toàn diện.

Chương trình GDPT 2018 xác định một trong những định hướng quan trọng trong đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục nước ta trong giai đoạn hiện nay là: “*Chuyển quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học*”[1]. Trong đó đã xác định học sinh (HS) phổ thông Việt Nam cần được hình thành và phát triển 5 phẩm chất và 10 năng lực (NL) cốt lõi, trong đó năng lực giải quyết vấn đề (NLGQVĐ) và sáng tạo là một trong 3 nhóm NL chung. Theo đó, dạy học không phải là “chuyển tải kiến thức”, “tiếp nhận kiến thức” mà phải làm cho người học học cách đáp ứng hiệu quả các đòi hỏi cơ bản liên quan đến môn học và có khả năng vượt ra ngoài phạm vi môn học để chủ động thích ứng với cuộc sống sau này nhất là việc phát triển năng lực, phẩm chất của người học trong đó có NLGQVĐ. Như vậy, trong quá trình dạy học ở trường phổ thông nhiệm vụ phát triển NLGQVĐ là một trong mục tiêu vụ quan trọng của dạy học hiện nay, điều đó đòi hỏi phải được tiến hành một cách đồng bộ ở tất cả các cấp học và các môn học trong đó có môn Vật lí.

Chương “Động lượng” - Vật lí 10 có nội dung kiến thức gắn liền rất chặt chẽ với thực tiễn sản xuất

và đời sống. Qua nghiên cứu chương này cho phép học sinh giải quyết được khá nhiều vấn đề nảy sinh trong sản xuất và đời sống hàng ngày. Do đó, dạy học chương “Động lượng” có điều kiện thuận lợi trong phát triển NLGQVĐ của HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực giải quyết vấn đề của học sinh

Có nhiều quan niệm khác nhau về NLGQVĐ nhưng nhìn chung có những điểm thống nhất về những dấu hiệu cơ bản:

Trong đánh giá (ĐG) PISA 2012 định nghĩa: “NLGQVĐ là khả năng của một cá nhân hiểu và giải quyết tình huống có VĐ khi mà giải pháp giải quyết chưa rõ ràng. Nó bao hàm sự sẵn sàng tham gia vào các tình huống tương tự để đạt được tiềm năng của mình như một công dân tích cực và có tinh thần xây dựng”[2].

Theo tổ chức các nước kinh tế phát triển OECD [2]: “GQVĐ là năng lực của một cá nhân tham gia vào quá trình nhận thức để hiểu và giải quyết các tình huống có vấn đề mà phương pháp của giải pháp đó không phải ngay lập tức nhìn thấy rõ ràng. Nó bao gồm sự sẵn sàng tham gia vào các tình huống tương tự để đạt được tiềm năng của mình như một công dân có tính xây dựng và biết suy nghĩ”.

Trên cơ sở các nghiên cứu các về NLGQVĐ, có thể hiểu: *NLGQVĐ là khả năng một cá nhân huy động tổng hợp các kiến thức, kĩ năng, kinh nghiệm... của bản thân để giải quyết các tình huống trong học tập và cuộc sống một cách có hiệu quả với thái độ tích cực.*

2.2. Các thành tố năng lực giải quyết vấn đề

Mỗi thành tố năng lực bao gồm các biểu hiện hành vi cụ thể, mỗi hành vi được thể hiện ở các tiêu

chí theo mức độ khác nhau. Trong nghiên cứu, chúng tôi sử dụng bảng cấu trúc năng lực của tác giả Đỗ Hương Trà và các cộng sự[3]. Trên cơ sở đó, chúng tôi xác lập 4 thành tố của năng lực GQVĐ và các biểu hiện của mỗi hành vi theo các mức độ qua bảng sau:

Bảng 2.1. Tiêu chí đánh giá năng lực GQVĐ

Thành phần/ thành tố	Hành vi	Tiêu chí			
		Mức 1	Mức 2	Mức 3	Mức 4
Tìm hiểu, khám phá vấn đề	Phân tích được tình huống (TH) cụ thể	Chưa phân tích được TH một cách cụ thể	Phân tích được TH cụ thể với sự hướng dẫn của GV	Phân tích được TH cụ thể đầy đủ nhưng chưa rõ ràng.	Phân tích được TH cụ thể đầy đủ, rõ ràng một cách độc lập.
	Phát hiện được tình huống có vấn đề	Chưa phát hiện ra tình huống có vấn đề	Phát hiện ra vấn đề dưới sự hướng dẫn của giáo viên.	Phát hiện được tình huống có vấn đề khi trao đổi với bạn.	Tự phát hiện được vấn đề một cách đầy đủ chính xác.
	Diễn đạt (DD) được vấn đề (VD)	Chưa DD được VD	DD được VD với sự hướng dẫn của GV.	Tự DD được VD nhưng chưa đầy đủ.	Tự DD được VD đầy đủ rõ ràng.
Thiết lập không gian vấn đề	Thu thập thông tin	Chưa biết cách thu thập thông tin (TT).	Xác định được TT dưới sự giúp đỡ của người khác.	Xác định được chính xác một số TT cần thiết.	Xác định được đầy đủ, chính xác các TT cần thiết.
	Phân tích thông tin	Chưa biết cách phân tích TT.	Phân tích được TT với sự giúp đỡ của GV.	Phân tích được TT nhưng chưa chi tiết.	Phân tích TT chi tiết, cụ thể, sắp xếp khoa học.
	Tìm ra kiến thức vật lý và kiến thức liên môn liên quan đến VD.	Chỉ tìm hiểu TT khi được yêu cầu.	Biết tìm hiểu các TT có liên quan đến VD nhưng ở kinh nghiệm bản thân.	Biết tìm hiểu các TT có liên quan đến VD SGK và thảo luận với bạn.	Biết tìm hiểu các TT có liên quan đến VD ở SGK, tài liệu tham khảo và qua bạn bè.
Lập kế hoạch, thực hiện giải pháp	Đề xuất (ĐX) giải pháp giải quyết vấn đề (GQVĐ)	ĐX được giải pháp GQVĐ dưới sự hướng dẫn của GV.	ĐX được giải pháp GQVĐ nhưng chưa hợp lí.	ĐX được giải pháp GQVĐ nhưng chưa tối ưu.	ĐX được giải pháp GQVĐ một cách tối ưu
	Lập kế hoạch để (KH) giải quyết vấn đề	Chỉ lập KH để GQVĐ khi được yêu cầu.	Lập được KH GQVĐ với sự giúp đỡ của GV.	Lập được KH GQVĐ nhưng chưa đầy đủ, chi tiết.	Lập được KH GQVĐ cụ thể, chi tiết (thời gian, nhân lực, vật lực).
	Thực hiện kế hoạch GQVĐ	Thực hiện KH GQVĐ nhưng chưa hoàn thành.	Thực hiện KH GQVĐ với sự giúp đỡ của GV.	Thực hiện KH GQVĐ độc lập nhưng chưa hợp lí.	Thực hiện KH GQVĐ độc lập, hợp lí.
ĐG và phản ánh giải pháp	Thực hiện (TH) và ĐG giải pháp GQVĐ	Chưa tự đánh giá được giải pháp GQVĐ.	TH được giải pháp GQVĐ nhưng chưa hoàn chỉnh.	TH giải pháp GQVĐ nhưng chưa ĐG được giải pháp.	TH KH độc lập, hợp lí. ĐG việc thực hiện giải pháp GQVĐ.
	Suy ngẫm về cách thức và tiến trình GQVĐ.	Chưa nhận ra được sự phù hợp (PH) hay không phù hợp.	Nhận ra sự PH hay không PH của giải pháp khi trao đổi với người khác.	Nhận ra sự PH hay không PH của giải pháp nhưng chưa đầy đủ.	Nhận ra sự PH hay không PH của giải pháp.
	Điều chỉnh và vận dụng (VD) vào tình huống mới (THM).	Chưa biết cách điều chỉnh (ĐC) giải pháp.	Biết cách ĐC nhưng chưa VD được vào THM.	Biết ĐC và cần gợi ý của GV khi VD vào THM	Biết cách ĐC và VD được vào THM một cách độc lập.

2.3. Bài tập có nội dung thực tế

2.3.1. Khái niệm: Dựa trên định nghĩa của Theo X.E.Camentxki và V.P. Ôrêkhốp [4] về bài tập vật lý, ta có thể hiểu *Bài tập vật lý có nội dung thực tế (BTCNDTT)* là những bài tập vật lý có nội dung (những điều kiện và yêu cầu) xuất phát từ thực tế cuộc sống. Quan trọng nhất là những bài tập vận dụng kiến thức vật lý vào sản xuất và đời sống, góp phần giải quyết một số VD đặt ra từ thực tiễn. Giải BTCNDTT nhằm trả lời một vấn đề nào đó của thực tiễn.

2.3.2. Các yêu cầu của BTCNDTT

- BTCNDTT phải gắn liền với mục tiêu, nội dung bài học.
- Tình huống trong bài tập phải là một tình huống thực tế, có tính phổ biến và gần gũi với HS.

- Các số liệu của BTCNDTT là những số liệu có thực.

- Phải vừa sức với HS.

2.3.3. Quy trình xây dựng bài tập vật lý có nội dung thực tế

Dựa trên các nghiên cứu và đặc thù môn Vật lý, chúng tôi đề xuất quy trình xây dựng BTCNDTT

gồm các bước sau:

- Bước 1: Xác định các nội dung kiến thức liên quan (từ SGK – thường là kiến thức cả 1 chương).
- Bước 2: Phát hiện các vấn đề thực tiễn có liên quan đến kiến thức (theo 4 kiểu bài tập).
 - * Kỹ thuật phát hiện vấn đề thực tiễn, tìm ý tưởng BTTT.
 - + Cách 1: Dựa vào kinh nghiệm bản thân, qua quan sát thực tiễn, từ đó xác định được vấn đề thực tiễn xung quanh.
 - + Cách 2: Tìm kiếm trên mạng hoặc tài liệu, giáo trình, sách chuyên ngành thông qua các từ khóa tương ứng với các dạng bài tập. (cách này là phổ biến nhất, lưu ý là cần ghi lại nguồn thông tin – địa chỉ trang web, ngày truy cập để tiện khi sử dụng,

trích xuất.)

- Bước 3: Xây dựng ý tưởng bài tập (tình huống, các nội dung cần hỏi), chuyển hóa/mô hình hóa bài tập sang ngôn ngữ khoa học.

- Bước 4: Xây dựng (soạn) bài tập cụ thể và đáp án.

- Bước 5: Chính sửa, hoàn thiện.

- Bước 6: Sắp xếp thành hệ thống bài tập.

Đưa các bài tập đó vào quá trình dạy học trên lớp để đánh giá hiệu quả của chúng. Dựa trên kết quả thử nghiệm, GV điều chỉnh, bổ sung, hoàn thiện bài tập.

2.3.4. Ví dụ bài tập có nội dung thực tế chương “Động lượng”

Trong khuôn khổ bài báo, chúng tôi trình bày hai trong số các bài tập điển hình đã xây dựng. Cấu trúc của mỗi bài được trình bày thống nhất theo trình tự: bài tập, hướng dẫn giải. Mỗi tình huống gồm các câu hỏi đơn được phân theo mức độ nhận thức.

Trong chiến tranh, các bao cát thường được sử dụng để xây dựng công sự, hầm hào quân sự hoặc trong sản xuất làm những bức tường ngăn nước, chống sạt lở. Những bao cát khi được xếp hợp lý, đúng kỹ thuật sẽ tạo thành nơi trú ẩn rất vững chắc. Trước thế kỷ thứ 18, lịch sử quân sự thế giới đã ghi nhận về việc sử dụng bao cát trong công sự để chắn đạn.

Câu 1) (Mức 2) Bình thường chúng ta vẫn thấy sức công phá ghê gớm của đạn bắn có thể xuyên tường, bê tông,... nhưng tại sao nó lại không thể xuyên qua bao cát?

Câu 2) (Mức 3) Tại sao những chỗ trúng đạn trên bao cát bị nóng lên. Trong khi đó nếu dùng tay đâm cát bao cát dường như không nóng lên?

Câu 3) (Mức 4) Trong quá trình luyện tập trên chiến trường, một xạ thủ sử dụng súng AKM bắn một viên đạn có khối lượng $m_0 = 15\text{ g}$ vào một bao cát có khối lượng $m = 15\text{ kg}$ được treo vào một sợi dây không giãn, nhẹ có chiều dài 2m thì đầu đạn cắm vào bao cát và nâng bao cát lên cao theo một cung tròn, sao cho dây treo bao cát hợp với phương thẳng đứng một góc 60° .

a) Xác định vận tốc v của bao cát ngay khi viên đạn găm vào.

b) Xác định vận tốc v_0 của viên đạn trước lúc va chạm vào bao cát.

c) Xác định năng lượng tỏa ra khi viên đạn găm vào bao cát.

TÌNH HUỐNG 11: VA CHẠM XE

Khoảng 2h vào ngày 30/7/2018, ô tô khách 16 chỗ BKS: 75B 000.52 có tổng khối lượng 4670 kg chở 17 người đi trên quốc lộ 1A vào Bình Định rước dâu, khi

đến xã Điện Minh (thị xã Điện Bàn, Quảng Nam), xe rước dâu bắt ngờ va chạm trực diện với xe container có khối lượng 25 tấn mang biển TP HCM đã để lại hậu quả đau xót và cực kỳ nghiêm trọng. Camera hành trình cho biết vào thời điểm va chạm 2 xe đều có tốc độ 50 km/h, tai nạn khiến 13 người trong đó có chú rể tử vong, 4 người bị thương nặng. Theo kết quả điều tra dù xe không biến dạng nhiều nhưng số người tử vong lớn là do hành khách không thắt dây an toàn. Người ta đã xác định được khoảng thời gian 2 xe va chạm rất ngắn cỡ 0,05 s. Sau va chạm 2 xe dừng lại. Lực cản không khí không đáng kể.

Câu 1) (Mức 1) Khi chuyển động có những lực nào tác dụng lên các xe.

Câu 2) (Mức 2) Khi va chạm các xe dừng lại đột ngột. Va chạm diễn ra trong khoảng thời gian cực ngắn nên coi lực ma sát và lực phát động không đáng kể. Lực nào đã khiến cho xe biến đổi trạng thái chuyển động?

Câu 3) (Mức 3) Xây dựng phương trình định luật II Newton cho xe khách trong va chạm trên biểu diễn mối liên hệ giữa khối lượng, vận tốc với lực tác dụng.

Câu 4) (Mức 3) Xác định lực va chạm trung bình của xe khách với xe container. Từ đó cho biết độ biến thiên động lượng của xe khách trong khoảng thời gian va chạm.

Câu 5) (Mức 4) Từ các tính toán trên lý giải lý do vì sao dù vận tốc 2 xe không quá lớn khi va chạm nhưng tai nạn để lại hậu quả khá lớn?

Câu 6) (Mức 4) Hãy cho biết vai trò của túi khí và việc thắt dây an toàn khi tham gia giao thông? Từ đó, nêu nhận thức của em về việc đảm bảo an toàn khi tham gia giao thông trên đường.

2.3.5. Sử dụng BTCNDTT trong dạy học nhằm bồi dưỡng NLGQVĐ của HS

***Ý tưởng sử dụng:** Trong khuôn khổ bài báo, chúng tôi trình bày ý tưởng sử dụng 1 tình huống điển hình (tình huống 11) trong hoạt động tìm hiểu khái niệm động lượng và mối liên hệ giữa độ biến thiên động lượng và xung lượng của lực; có thể sử dụng để củng cố, mở rộng, vận dụng kiến thức bài học.

a. Mục tiêu: Nhận biết và hiểu được ý nghĩa của động lượng. Thiết lập được mối liên hệ giữa độ biến thiên động lượng và xung lượng của lực.

b. Nội dung: GV chia nhóm yêu cầu HS thực hiện nhiệm vụ NV2 PHT số 28.1.

c. Sản phẩm học tập: Bài giải của HS hoàn thành nội dung NV2 PHT số 28.1.

(Xem tiếp trang 158)

Phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh qua dạy học chủ đề STEM “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời” khoa học tự nhiên lớp 6

Đoàn Minh Tường¹; Lê Hoài Anh²

¹Học viên Cao học, khoa Vật lý, Trường ĐHSP Đà Nẵng; ²Trường CĐ Công nghiệp Huế;

Abstract: Developing and organizing the teaching of the STEM theme ‘Solar-Powered Vehicles’ for Grade 6 Natural Science aimed at enhancing students’ problem-solving skills, thereby contributing to improving the effectiveness of teaching Natural Science in middle school.

Keywords: STEM education; Capacity; Energy; Problem-solving capacity

1. Đặt vấn đề

Cách mạng công nghiệp 4.0 đã làm thay đổi đáng kể bản chất của công việc và tác động sâu rộng đến mọi mặt của đời sống xã hội, trong đó có giáo dục. Sự phát triển của Công nghệ cho phép robot thực hiện nhiều công việc mà không cần con người, đã đem đến những thách thức về môi trường và xã hội. Bối cảnh đó đòi hỏi phải đổi mới giáo dục nhằm chuẩn bị cho thế hệ trẻ năng lực để đối mặt với những thách thức của xã hội hiện đại. Chỉ thị số 16/CT-TTg của Thủ tướng Chính phủ nhấn mạnh thúc đẩy giáo dục STEM nhằm phát triển năng lực (NL) của học sinh (HS), phù hợp với yêu cầu của cuộc cách mạng công nghiệp mới [1].

Việc tích hợp kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học vào dạy học, thông qua dạy học (DH) các chủ đề STEM đã góp phần làm thay đổi bản chất hoạt động DH trong nhà trường phổ thông. Việc xây dựng và tổ chức DH chủ đề STEM “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời” chương “Năng lượng” Khoa học tự nhiên lớp 6 trong bài viết này là một ví dụ. Qua DH chủ đề STEM không chỉ giúp HS hiểu sâu hơn về các kiến thức (KT) liên ngành mà quan trọng hơn là góp phần vào việc phát triển NL của HS, nhất là NL giải quyết vấn đề (GQVĐ).

2. Xây dựng và tổ chức dạy học chủ đề “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời” theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh

2.1. Xây dựng chủ đề

Đối tượng và thời gian tổ chức chủ đề

Sản phẩm	Đối tượng học sinh	Thời gian
Xe năng lượng mặt trời	Khối 6	Học kì 2

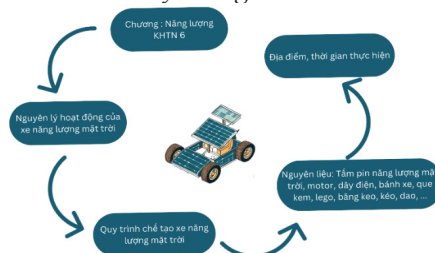
2.1.1. Vấn đề thực tiễn

Trong bối cảnh phải có những giải pháp nhằm góp phần phát triển bền vững và thân thiện với môi trường, việc giáo dục HS về khai thác và sử dụng các

nguồn năng lượng tái tạo là hết sức cần thiết. Một trong những chủ đề thực tiễn và thiết thực nhất mà chúng tôi đã triển khai thực hiện là chế tạo xe chạy bằng năng lượng mặt trời (NLMT). Qua chủ đề này, HS không chỉ nắm được nguyên lý hoạt động của các thiết bị sử dụng NLMT mà còn được trực tiếp tham gia vào dự án chế tạo “Xe năng chạy bằng NLMT”, từ việc thiết kế, lắp ráp và thử nghiệm xe, qua đó HS sẽ hiểu rõ hơn về phương pháp (PP) khai thác và sử dụng NLMT, nhằm góp phần phát triển bền vững và thân thiện với môi trường.

Thông qua việc thực hiện dự án này không chỉ giúp HS nắm bắt được kiến thức Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học liên quan mà còn góp phần nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc khai thác sử dụng năng lượng (NLg) sạch, đồng thời khuyến khích tư duy sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề thực tiễn của HS. Việc áp dụng các giải pháp sử dụng NLg tái tạo như NLMT trong công nghệ vận tải là bước đi thiết yếu để giảm khí thải carbon, bảo vệ môi trường và hướng tới sự phát triển bền vững. Qua thực hiện chủ đề STEM “Xe chạy bằng NLMT” HS có cơ hội thực tiễn qua đó sẽ góp phần phát triển NL GQVĐT của HS.

2.1.2. Hình thành ý tưởng chủ đề



Hình 2.1. Sơ đồ hình thành ý tưởng chủ đề STEM “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời”

2.1.3. Kiến thức STEM trong chủ đề

Tên sản phẩm	Khoa học (S)	Công nghệ (T)	Kỹ thuật (E)	Toán học (M)
Xe chạy bằng năng lượng mặt trời	Vật lý: Năng lượng; Sự chuyển NLg; NLg tái tạo;	NT cấu tạo và NL hoạt động xe NLMT; NT nối dây điện, motor... Bản vẽ và quy trình lắp ráp xe chạy bằng NLMT	Lắp ráp xe NLMT bao gồm: 1 tấm pin NLMT, 4 bánh xe, động cơ, que hoặc lego, các loại keo.	Đo, tính toán kích thước các chi tiết, vật liệu theo bản vẽ.

2.1.4. Mục tiêu của chủ đề

a. Kiến thức

Phân loại được NLg theo tiêu chí.

Trình bày được sự chuyển hóa NLg trong xe chạy bằng NLMT và một số trường hợp khác.

Trình bày được: NLg hao phí luôn xuất hiện khi NLg được chuyển từ dạng này sang dạng khác, từ vật này sang vật khác.

Năng lực:

Năng lực chung:

Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo:

+ Đề xuất và lựa chọn giải pháp GQVĐ chế tạo xe NLMT.

+ Lập kế hoạch và thực hiện giải pháp chế tạo xe NLMT

Năng lực tự chủ và tự học: Nghiên cứu tài liệu, tìm hiểu thông tin liên quan đến cấu tạo NLMT, nguyên tắc chuyển hóa NLg.

Năng lực hợp tác: Trao đổi, hợp tác giữa các thành viên trong nhóm và với nhóm bạn.

Năng lực Khoa học Tự nhiên (Năng lực đặc thù):

Nhận thức khoa học tự nhiên: + Trình bày được

sự chuyển hóa NLg trong xe NLMT.

+ Mô tả được cấu tạo và nguyên tắc hoạt động của xe NLMT.

Tìm hiểu tự nhiên:

+ Sử dụng ngôn ngữ, slide, hình vẽ để biểu đạt quá trình và KQ tìm kiếm KT nền về xe NLMT.

+ Đưa ra quyết định, đề xuất việc sử dụng KT nền về xe NLMT và thực hiện SP.

Vận dụng KT, KN đã học:

+ Chế tạo được xe NLMT.

+ Giải thích được nguyên tắc hoạt động của xe Phẩm chất:

Tích cực học tập, nỗ lực tìm hiểu thông tin và chủ động thực hiện các NV HT được giao.

Tinh thần trách nhiệm trong HĐ nhóm, đảm bảo mỗi thành viên đều chủ động nhận NV và hoàn thành công việc được phân công một cách tích cực.

Thái độ làm việc trung thực, tỉ mỉ, từ việc ghi chép KQ, vẽ hình và xử lý dữ liệu...

2.1.5. Bộ câu hỏi định hướng

Câu hỏi khái quát: Bằng cách nào để chế tạo xe chạy bằng NLMT từ những vật liệu có sẵn?

Câu hỏi định hướng:

Miêu tả cấu tạo cơ bản của xe NLMT?

Trình bày quá trình chuyển đổi NLg khi xe hoạt động.

Phân tích lợi ích môi trường của xe chạy bằng NLMT.

2.1.6. Rubric đánh giá năng lực giải quyết vấn đề

Năng lực thành tố	Chỉ số hành vi	Mức độ biểu hiện			
		Mức 1 1 điểm	Mức 2 2 điểm	Mức 3 3 điểm	Mức 4 4 điểm
1. Tìm hiểu vấn đề	1. Tìm hiểu tình huống vấn đề	Không quan sát và không mô tả (MT) được xe NLMT	Quan sát, mô tả được cấu tạo (CT) của xe NLMT.	MT được CT của xe NLMT, chỉ ra được ưu, nhược điểm của xe NLMT với gợi ý của GV.	MT được CT xe NLMT, chỉ ra ưu, nhược điểm của nó. Giải thích được QT chuyển hóa NLg của xe.
	2. Phát hiện vấn đề cần nghiên cứu	Không trả lời được các câu hỏi riêng lẻ của GV	Từ các thông tin về quá trình (QT), hiện tượng (HT) trả lời được một số câu hỏi riêng lẻ	Từ các thông tin đúng và đủ về QT, HT, trả lời được các câu hỏi liên quan đến VĐ cần GQ	Từ thông tin đúng và đủ về QT, HT trả lời được các câu hỏi liên quan và xác định được VĐ cần GQ.
	3. Phát biểu vấn đề	Không phát biểu được vấn đề	SD được ít nhất một phương thức (văn bản, hình vẽ, biểu bảng) để ĐVĐ: Cách chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn.	SD được ít nhất hai phương thức để ĐVĐ lại VĐ: Làm thế nào để chế tạo xe chạy bằng NLMT từ những vật liệu có sẵn	ĐVĐ ít nhất bằng hai phương thức và phân tách thành các VĐ bộ phận.
2. Đề xuất giải pháp	4. Diễn đạt (ĐD) lại tình huống bằng ngôn ngữ của chính mình	Không nêu được các thông tin liên quan.	ĐD lại được tình huống (TH) một cách đơn giản.	ĐD lại được TH trong đó có SD các hình vẽ, kí hiệu làm rõ thông tin của TH.	ĐD lại được TH bằng nhiều cách khác nhau một cách linh hoạt.
	5. Tìm kiếm thông tin (TH) liên quan đến vấn đề		Bước đầu thu thập TT về kiến thức (KT) và phương pháp (PP) cần sử dụng để chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn.	Lựa chọn (LC) được nguồn TT về KT và PP cần sử dụng để chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn	LC được các nguồn TT về KT và PP cần SD để chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn và ĐG được độ tin cậy của nguồn TT đó.
	6. Đề xuất giải pháp quyết	Không đề xuất được giải pháp GQVĐ.	Thu thập, phân tích TT liên quan đến VĐ: XD TT và vật liệu cần thiết để chế tạo xe NLMT	Đưa ra phương án lựa chọn vật liệu cần thiết để chế tạo xe NLMT.	LC phương án tối ưu, lập KH thực hiện chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn.
3. Thực hiện giải pháp GQVĐ	7. Lập kế hoạch cụ thể để thực hiện giải pháp	Không GQ được VĐ nên không tạo được sản phẩm nào	Phân tích (PT) giải pháp thành kế hoạch (KH) thực hiện cụ thể để ĐD các kế hoạch cụ thể đó bằng văn bản.	PT giải pháp thành KH thực hiện cụ thể, ĐD các KH cụ thể đó bằng sơ đồ, hình vẽ.	PT giải pháp thành KH thực hiện cụ thể, thuyết minh về các KH cụ thể đó qua sơ đồ, hình vẽ.



	8. Thực hiện giải pháp (TH)		TH được giải pháp để QGVĐ chế tạo xe chạy bằng NLMT.	TH được giải pháp trong đó duy động ít nhất hai KT, hai phép đo, để chế tạo xe NLMT.	TH giải pháp cho một chuỗi VĐ liên tiếp, trong đó có những VĐ nảy sinh từ chính quá trình QGVĐ.
	9. ĐG và điều chỉnh các bước QGVĐ ngay trong QT TH	Không có khả năng tự đánh giá	Đánh giá (ĐG) các bước trong quá trình QGVĐ, phát hiện ra các sai sót.	ĐG các bước trong QT QGVĐ, phát hiện ra sai sót và đưa ra cách điều chỉnh.	ĐG các bước trong QT QGVĐ phát hiện sai sót, đưa ra cách điều chỉnh và TH điều chỉnh đó.
4.Đánh giá việc giải quyết vấn đề, xây dựng vấn đề mới	10. ĐG QT QGVĐ và điều chỉnh việc QGVĐ		So sánh KQ cuối cùng thu được với đáp án và rút ra kết luận khi QGVĐ.	ĐG được KQ cuối cùng và chỉ ra được nguyên nhân của hạn chế.	ĐG việc QGVĐ. Đề ra giải pháp tối ưu hơn để nâng cao hiệu quả QGVĐ
	11. Phát hiện VĐ cần GQ mới		Đưa ra khả năng ứng dụng các KQ thu được trong TH	Xem xét KQ thu được trong TH mới, phát hiện những khó khăn, vướng mắc cần GQ	Xem xét KQ thu được trong TH mới, PH những khó khăn cần GQ và ĐĐ VĐ mới cần GQ.

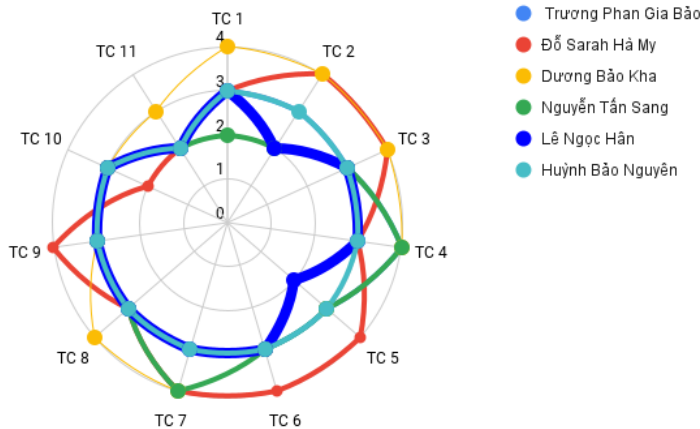
2.2. Tổ chức dạy học chủ đề STEM “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời”

Giai đoạn 1: Xây dựng ý tưởng - Quyết định chủ đề Hình thức hoạt động: Làm việc cả lớp			
Tiến trình	Hoạt động GV	Hoạt động HS	Kết quả hướng tới
Hoạt động 1 (20 phút): Xây dựng ý tưởng/ Quyết định chủ đề (15 phút - Tiết 1)	Nhiệm vụ 1: Tổ chức nhóm học tập. Nhiệm vụ 2: Đặt vấn đề - nghiên cứu kiến thức nền: - GV cho HS xem video từ đó giới thiệu NV/chế tạo xe NLMT từ những vật liệu có sẵn và đặt câu hỏi định hướng cho HS Câu hỏi định hướng: 1. Miêu tả cấu tạo cơ bản của xe NLMT? 2. Trình bày quá trình chuyển đổi NLg khi xe hoạt động. 3. Phân tích lợi ích môi trường của xe chạy bằng NLMT	- HS hoạt động theo nhóm, phân chia nhiệm vụ (1 nhóm trưởng, 1 thư ký, 1 kỹ thuật viên.) - HS theo dõi video và ghi chép thông tin cần thiết” - Thảo luận nhóm để trả lời câu hỏi định hướng.	- HS phân chia được nhiệm vụ trong nhóm, hoạt động theo nhóm. - HS xem video, thu thập được những thông tin cần thiết về cấu tạo cơ bản của xe chạy bằng NLMT. - HS thảo luận nhóm và trả lời được câu hỏi định hướng. - Từ các câu trả lời của HS, GV nêu lên các VĐ liên quan đến chủ đề. - Phát triển năng lực thành tố 1,2
	Nhiệm vụ 3: Thống nhất dự án - GV thông báo và thống nhất với HS bước tiến hành dự án chế tạo xe chạy bằng NLMT	-HS và GV thống nhất các bước tiến hành chế tạo xe chạy bằng năng lượng mặt trời	-HS thống nhất các bước tiến hành chế tạo xe NLMT dưới sự góp ý của GV: Tìm hiểu TT => Thiết kế bản vẽ => XD kế hoạch => Lựa chọn KH khả thi => Thực hiện KH => Thử nghiệm và cải tiến => Báo cáo KQ.
	Nhiệm vụ 4: Thống nhất tiêu chí đánh giá GV thông báo, trao đổi với HS và thống nhất tiêu chí ĐG	-HS trao đổi với nhau, với GV và thống nhất tiêu chí ĐG	-HS và GV thống nhất được tiêu chí ĐG
Giai đoạn 2: Xây dựng kế hoạch thực hiện chủ đề			
Hoạt động 1 (15 phút – Tiết 1). Đề xuất giải pháp.	- GV giao NV, hướng dẫn HS thiết kế bảng vẽ từ những vật liệu GV cung cấp (que gỗ, giấy cứng, lego, đất sét tự khô, xốp, bánh xe, motor, tấm NLMT, ống hút, keo nến, keo hai mặt, keo 502) từ đó đưa ra KH thực hiện	- HS thực hiện theo nhóm thiết kế bản vẽ, lựa chọn nguyên vật liệu phù hợp; xây dựng KH thực hiện.	- Sản phẩm gồm 1 KH thực hiện, bảng vẽ thiết kế hoàn chỉnh của các nhóm. - Các nhóm báo cáo SP bằng Powerpoint, poster, hình vẽ... - HS lựa chọn được PA tốt nhất từ các PA được đề xuất. - Phát triển NLTT 2,3.
Hoạt động 2 (15 ph (tiết 1): Trình bày/ giải thích/ báo vệ giải pháp. (Tiết 1)	- Yêu cầu mỗi nhóm lên bảng trình bày kế hoạch thực hiện. (báo cáo theo thứ tự bốc thăm)	- Lần lượt trình bày các TT tìm hiểu được về xe năng lượng mặt trời, ý tưởng thiết kế của nhóm.	
Hoạt động 3 (5 phút – tiết 1): Lựa chọn giải pháp. (Tiết 1)	- GV theo dõi, nhận xét và cho điểm. - Đưa ra các câu hỏi, góp ý với nhóm - GV chỉ ra ưu điểm, hạn chế cần khắc phục để có thể triển khai SP. - GV hướng dẫn HS nghiên cứu thực hiện SP, triển khai thang điểm ĐG. - GV phát tài liệu hỗ trợ (nếu cần) và hướng dẫn các nhóm NC. - GV chọn bài báo cáo đạt yêu cầu, có ý tưởng sáng tạo cho các nhóm tham khảo	- HS trình bày nội dung mà nhóm đã thảo luận và thể hiện trên bản đồ tư duy trong bài báo cáo. - Lắng nghe, phản biện lại ý kiến của GV và các bạn khi cần thiết. - HS điều chỉnh, bổ sung vào bài báo cáo của nhóm.	- Nội dung báo cáo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ được giao về KT, KN, thái độ. - Phát triển NLTT 4,5,6.
Giai đoạn 3: Thực hiện chủ đề Hình thức hoạt động: Theo nhóm mỗi nhóm 4-6 HS Địa điểm: Ở Trường, ở nhà Thời gian: Tự bố trí sắp xếp			
Hoạt động 1 (45 phút- tiết 2): Chế tạo mô hình, thử nghiệm.	- GV giao các nhóm hoàn thành SP tại lớp. (thời gian 40 phút) - GV giới thiệu bộ nguồn dùng để thử xe sau khi đã hoàn thành trước khi di chuyển ra nắng để vận hành xe NLMT. - Theo dõi, dọn dổc, xử lý thông tin phản hồi các nhóm. - Kiểm tra tiến độ thực hiện chủ đề. - GV giao NV về nhà hoàn thành SP sau: 1 báo cáo QT thực hiện SP, 1 poster về ưu, nhược điểm của xe NLMT.	Ở trường: - Các nhóm triển khai phân công nhiệm vụ. - HS thử nghiệm sản phẩm, so sánh với các tiêu chí đánh giá sản phẩm và điều chỉnh phù hợp. Ở nhà: - Chuẩn bị báo cáo và trình bày được KQ trước lớp bằng powerpoint.	- Các nhóm hoạt động hiệu quả, triển khai phân công NV. - Các nhóm hoàn thành SP và thử nghiệm thành công với bộ nguồn. - SP gồm: Mô hình, bản thiết kế (đã được điều chỉnh) dùng NT đã thiết kế. -Phát triển NLTT 7.
Giai đoạn 4: Giới thiệu sản phẩm			

Hoạt động 1 (30 phút): Chia sẻ và thảo luận - Phương pháp thuyết trình, thảo luận	- GV giới thiệu tiết báo cáo của các nhóm theo nhiệm vụ phân công ở tiết trước và chuẩn bị ở nhà. - GV phát phiếu đánh giá dự án cho HS. - GV theo dõi, nhận xét và cho điểm sản phẩm.	- Phân chia nhiệm vụ báo cáo viên của nhóm lên báo cáo. - Các nhóm còn lại theo dõi, quan sát, thảo luận	- ND báo cáo đáp ứng YC, NV được giao về KT, KN và thái độ. - HS vận dụng KT đã học để trả lời các câu hỏi; chỉ ra nguyên nhân, cách khắc phục để xe HĐ (nếu xe của nhóm chưa HĐ). - Phát triển NLTT 8.
Giai đoạn 5: Đánh giá			
Hoạt động 1 (30 phút - tiết 4): Điều chỉnh thiết kế	- GV tổ chức, hỗ trợ HS điều chỉnh MH chưa thể chạy với bộ nguồn hoặc dưới nắng; hỗ trợ cải tiến hình thức, độ vững chắc hoặc tính sáng tạo của các MH	- Các nhóm thử nghiệm những đề xuất cải tiến, điều chỉnh MH xe NLMT	- HS cải tiến được MH, tìm được nguyên nhân và điều chỉnh chính xác để có SP hoàn chỉnh.
Đánh giá. (15 phút - Tiết 4)	- Cho HS nhận xét về tiết học. Rút ra bài học và khắc phục thiếu sót. - GV nhận xét những kết quả các nhóm đạt được và tiến hành cho điểm. - GV củng cố, thu phiếu đánh giá dự án của các nhóm.	- Các nhóm lắng nghe và đặt câu hỏi cho nhóm bạn. - Lắng nghe, phân biệt ý kiến của nhóm bạn. Đánh giá SP các nhóm.	- Ghi nhận, rút kinh nghiệm và tiến hành sửa chữa cải tiến SP nếu cần. - Ứng dụng vào cuộc sống thường ngày. - Phát triển NLTT 10; 11.

2.3. Kết quả và thảo luận

Sau khi học xong chủ đề STEM “Chế tạo xe chạy NLMT), chúng tôi đánh giá 6 HS cho kết quả và được thể hiện trên biểu đồ ở Hình 2.1.



Hình 2.1. Đường phát triển NL GQVĐ của HS

Dựa vào bảng đánh giá các tiêu chí hành vi, có thể thấy các HS có nền tảng tốt trong việc nhận thức và phân tích vấn đề, với khả năng tốt ở các tiêu chí như tìm hiểu tình huống, phát biểu vấn đề, và diễn đạt lại bằng ngôn ngữ của chính mình. Tuy nhiên, các tiêu chí liên quan trực tiếp đến việc thực hiện và đánh giá giải pháp còn cho thấy sự chênh lệch rõ ràng, với một số HS gặp khó khăn trong việc áp dụng giải pháp vào thực tế và điều chỉnh quá trình GQVĐ dựa trên đánh giá.

3. Kết luận

Việc vận dụng STEM vào DH ở trường phổ thông đã mang lại nhiều lợi ích cho HS. Khi HS được tiếp cận với những bài học thực tế, họ không chỉ tiếp thu kiến thức một cách đơn thuần mà còn được rèn luyện cách áp dụng kiến thức đó vào giải quyết các vấn đề thực tiễn. Qua đó, các em phát triển được tư duy phản biện, kỹ năng GQVĐ và sáng tạo.

Thêm vào đó, việc học tập trong môi trường STEM còn khuyến khích HS làm việc theo nhóm, từ đó cải thiện kỹ năng giao tiếp và hợp tác. Điều này không chỉ giúp các em thành công trong học tập mà còn chuẩn bị cho họ những kỹ năng cần thiết để thích ứng với xã hội hiện đại.

Hơn nữa, STEM khuyến khích sự tò mò và khám phá khoa học, điều này có ý nghĩa trong việc nuôi dưỡng niềm đam mê khoa học cho thế hệ tương lai. Các chương trình học chủ đề STEM giúp HS thấy được sự liên kết giữa kiến thức liên ngành và ứng dụng của chúng trong thực tiễn.

Vì vậy, việc đẩy mạnh giáo dục STEM không chỉ là một phần của sự đổi mới trong giáo dục mà còn là một chiến lược thiết yếu để phát triển một đội ngũ lao động trẻ sáng tạo, linh hoạt và có khả năng thích ứng tốt với sự thay đổi nhanh chóng của thế giới hiện đại. Đầu tư vào giáo dục STEM chính là đầu tư vào tương lai bền vững cho xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1] Thủ tướng Chính phủ, Chỉ thị số 16/CT-TTg của về việc tăng cường năng lực tiếp cận cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ 4. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông tổng thể 2018
- [3] Chương trình phân tích và đánh giá của PISA (Pisa, 2012)
- [4] Phan Đồng Châu Thủy, Nguyễn Thị Ngân, *Xây dựng thang đo và bộ công cụ đánh giá NL giải quyết vấn đề của học sinh qua dạy học dự án*
- [5] Đỗ Hương Trà (Chủ biên) (2015), *Dạy học tích hợp phát triển năng lực học sinh, Quyển 1 - Khoa học tự nhiên*. NXB Đại học Sư phạm,

Ứng dụng giải thuật ngẫu nhiên để giải bài toán tìm đường đi ngắn nhất giữa các cặp đỉnh trong đồ thị

Huỳnh Huy Tuấn*

*Khoa Công nghệ thông tin, Trường Đại học Bạc Liêu

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: Graph theory is applied to solve real-life problems such as finding the shortest route between two cities in the traffic network, making timetables, distributing radio and television stations, etc. Common algorithms to solve this problem are: Dijkstra, Floyd-Warshall, Bellman-Ford, with approximately $O(n^3)$ complexity, where n is the number of vertices in the graph. When n is large enough, the complexity $O(n^3)$ is a significant number and the execution time is very high in practice. One solution to improve the complexity of the algorithm is to apply a random algorithm to solve the problem. In this article, I present the application of the Las Vegas random algorithm to solve with complexity lower than $O(n^3)$, with experimental results the complexity is equivalent to $O(n^2,376)$.

Keywords: Applied graph theory

1. Giải thuật Las Vegas

Giải thuật Las Vegas là giải thuật ngẫu nhiên luôn cho kết quả chính xác, tuy nhiên thời gian chạy mỗi lần là khác nhau tùy thuộc vào đầu vào và được mong đợi trong một thời gian giới hạn nhất định. Các thuật toán Las Vegas nổi bật trong lĩnh vực trí tuệ nhân tạo và trong các lĩnh vực nghiên cứu hoạt động và khoa học máy tính khác.

Các thuật toán Las Vegas được giới thiệu vào năm 1979, Babai đã giới thiệu thuật ngữ “thuật toán Las Vegas” cùng với một ví dụ liên quan đến việc tung đồng xu.

Ví dụ: Tìm một số X trong dãy số có n số

Lập lại các bước sau:

```
k = RandInt(n)
if A[k] == 1,
return k;
```

Một biến chỉ số mảng k được tạo ngẫu nhiên, nếu phần tử $A[k] = 1$ thì k được trả về. Thuật toán có số lần lặp cho mỗi lần chạy là khác nhau do tính ngẫu nhiên của hàm RandInt(n).

2. Giải bài toán tìm đường đi ngắn nhất giữa các đỉnh của đồ thị bằng giải thuật Las Vegas

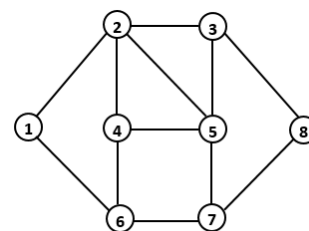
2.1. Mô tả bài toán

Cho $G(V,E)$ là một đồ thị vô hướng liên thông với tập đỉnh $V = \{1, \dots, n\}$ và tập cạnh E với $|E| = m$. Ma trận kề A biểu diễn G là ma trận (0-1) cấp $n \times n$ với $A_{ij} = A_{ji} = 1$ nếu và chỉ nếu cạnh (i, j) thuộc E. Dựa vào A, chúng ta xác định ma trận khoảng cách D là ma trận số nguyên không âm cấp $n \times n$ sao cho D_{ij} là chiều dài đường đi ngắn nhất từ đỉnh i đến đỉnh j.

Giá trị trên đường chéo của hai ma trận A và D là 0. Vì G liên thông nên tất cả các giá trị trong D được xác định.

Ví dụ: Đồ thị G có 8 đỉnh:

$$A = \begin{matrix} & \begin{matrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 \end{matrix} \\ \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \end{matrix} & \begin{bmatrix} 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 0 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix} \end{matrix}$$

$$D = \begin{matrix} & \begin{matrix} 1 & 2 & 3 & 4 & 5 & 6 & 7 & 8 \end{matrix} \\ \begin{matrix} 1 \\ 2 \\ 3 \\ 4 \\ 5 \\ 6 \\ 7 \\ 8 \end{matrix} & \begin{bmatrix} 0 & 1 & 2 & 2 & 2 & 1 & 2 & 3 \\ 1 & 0 & 1 & 1 & 1 & 2 & 2 & 2 \\ 2 & 1 & 0 & 2 & 1 & 3 & 2 & 1 \\ 2 & 1 & 2 & 0 & 1 & 1 & 2 & 3 \\ 2 & 1 & 1 & 1 & 0 & 2 & 1 & 2 \\ 1 & 2 & 3 & 1 & 2 & 0 & 1 & 2 \\ 2 & 2 & 2 & 2 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 3 & 2 & 1 & 3 & 2 & 2 & 1 & 0 \end{bmatrix} \end{matrix}$$


Hình 1: Đồ thị G

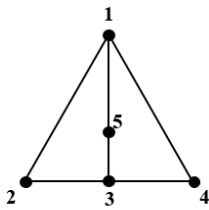
2.2. Xây dựng giải thuật

Bài toán tìm đường đi ngắn nhất giữa các cặp đỉnh (The all-pairs shortest paths)-Gọi tắt là Bài toán APSP có chiều dài đường đi được xác định trong ma trận khoảng cách D. Như vậy để giải Bài toán APSP

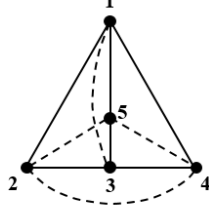
trước tiên chúng ta sẽ tính đường đi ngắn nhất của từng cặp đỉnh trong đồ thị G - the all-pairs distances, gọi tắt là Bài toán APD.

2.3. Giải bài toán APD

Để giải bài toán APD, dùng các phép nhân ma trận số nguyên. Gọi $G'(V, E')$ là đồ thị có được từ $G(V, E)$ bằng cách xác định một cạnh của G' giữa cặp đỉnh $i \neq j \in V$ sao cho chúng có độ dài đường đi là 1 hoặc 2 trong G (hình 1.1, 1.2). Do đó đồ thị G là đồ thị con của G' và chúng ta xem G' như là đồ thị “bình phương” của G . Từ G' ta biểu diễn A' là ma trận kề và D' là ma trận khoảng cách.



$$A = \begin{pmatrix} 0 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \end{pmatrix}$$

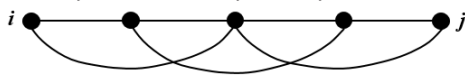


$$A' = \begin{pmatrix} 0 & 1 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 0 & 1 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 0 & 1 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 0 & 1 \\ 1 & 1 & 1 & 1 & 0 \end{pmatrix}$$

Gọi $Z = A^2$, trong đó A là ma trận kề của đồ thị G , khi đó có một đường đi giữa cặp đỉnh i và j chiều dài 2 trong G nếu và chỉ nếu $Z_{ij} > 0$.

Với mọi cặp đỉnh $i, j \in V$:

- Nếu D_{ij} là số chẵn thì $D_{ij} = 2D'_{ij}$
- Nếu D_{ij} là số lẻ thì $D_{ij} = 2D'_{ij} - 1$



Trường hợp D_{ij} là số lẻ



Trường hợp D_{ij} là số lẻ

Hình 2 – D_{ij} là số chẵn và D_{ij} là số lẻ

Một ứng dụng trực tiếp là dựa vào D' của bài toán APD trong ma trận G' để tính ma trận D của bài toán APD trong ma trận G một cách nhanh chóng để tìm ra các đường ngắn nhất trong D . Từ đây chúng ta sẽ xét đến một giải thuật đệ qui cho bài toán APD như sau: trước tiên tính A' của G' , dùng đệ qui để tính D' , sau đó tính D từ D' . Với mọi cặp đỉnh xác định i và j trong G :

- Nếu D_{ij} là số chẵn thì $D'_{kj} \geq D'_{ij}$ với mọi lân cận k của i trong G
- Nếu D_{ij} là số lẻ thì $D'_{kj} \leq D'_{ij}$ với mọi lân cận k của i trong G . Ngoài ra sẽ tồn tại một lân cận k của i trong G sao cho $D'_{kj} < D'_{ij}$.

Giải thuật APD

Input: Đồ thị $G(V, E)$ được biểu diễn bằng ma trận kề A

Output: APD ma trận D cho đồ thị G

1. $Z \leftarrow A^2$
 2. Tính ma trận A' sao cho $A'_{ij} = 1$ nếu và chỉ nếu $i \neq j$ và $(A_{ij} = 1$ hoặc $Z_{ij} > 0)$.
 3. **If** $A'_{ij} = 1$ với mọi $i \neq j$ **then Return** $D = 2A' - A$.
 4. Tính đệ qui cho APD ma trận D' cho đồ thị G' với ma trận kề A' .
 5. $S \leftarrow AD'$.
- Return** ma trận D với $D_{ij} = \begin{cases} 2D'_{ij} & \text{if } S_j \geq D'_j \cdot d(i) \\ 2D'_{ij} - 1 & \text{if } S_j < D'_j \cdot d(i) \end{cases}$

* Cách tính D' bằng đệ qui Ở bước 4 trong giải thuật APD

- Trước tiên ta khởi tạo cho ma trận D' bằng cách đặt: $D'_{ij} = 0$ với $i = j$; $D'_{ij} = \infty$ với $i \neq j$

- Cho $D'_{ij} = A'_{ij}$ với mọi i, j thỏa $A'_{ij} = 1$, ngược lại tính đệ qui bằng cách tính: $A' = A' \times A'$ cho đến khi $A'_{ij} = 1$ với mọi i, j .

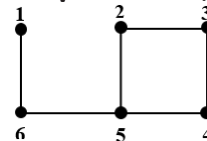
- Nếu $A'_{ij} = 1$ thì $D'_{ij} = 2k$ (k là số lần lặp của giải thuật APD) với mọi i, j thỏa $D'_{ij} = \infty$.

Giải thuật APD tính khoảng cách ma trận cho đồ thị G có n đỉnh trong thời gian $O(MM(n)\log n)$ trong đó sử dụng phép nhân các ma trận số nguyên với các giá trị vào được giới hạn bởi $O(n^2)$.

2.3. Nhân ma trận logic ghi nhận đường đi (witness)

Dùng phương pháp ngẫu nhiên để giải bài toán APSP là tìm ma trận ghi nhận đường đi (witness) cho phép nhân ma trận logic. Cho A và B là hai ma trận logic cấp $n \times n$, $P = AB$ là ma trận tích. Một vị trí ghi nhận cho P_{ij} là một chỉ số $k \in \{1, \dots, n\}$ sao cho $A_{ik} = B_{kj} = 1$. Biết rằng $P_{ij} = 1$ nếu và chỉ nếu tồn tại chỉ số k . Một ma trận logic ghi nhận đường đi (Boolean product witness matrix)-BPWM cho P là một ma trận số nguyên W sao cho với mỗi W_{ij} chứa một chỉ số k cho P_{ij} nếu tồn tại và $P_{ij} = 0$ nếu không tồn tại. Ma trận W có giá trị nằm trong tập $\{0, 1, \dots, n\}$. Bài toán BPWM là tìm một ma trận ghi nhận đường đi W .

Ví dụ: Cho đồ thị (hình 3)



Hình 3

Ma trận kề biểu diễn cho đồ thị là A và B

$$A = \begin{pmatrix} 1 & 1 & 1 & 0 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 0 & 1 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \end{pmatrix}$$

$$B = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \end{pmatrix}$$

Suy ra:

$$C = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 2 & 0 & 2 & 0 & 2 & 0 & 1 \\ 3 & 0 & 0 & 2 & 0 & 2 & 0 \\ 4 & 0 & 2 & 0 & 2 & 0 & 1 \\ 5 & 1 & 0 & 2 & 0 & 3 & 0 \\ 6 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 2 \end{bmatrix} \quad P = \begin{bmatrix} 1 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \\ 2 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 3 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 4 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 5 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 6 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

Ma trận ghi nhận đường đi cho P là

$$W = \begin{bmatrix} 1 & 6 & 0 & 0 & 0 & 6 & 0 \\ 2 & 0 & 3 & 0 & 3 & 0 & 5 \\ 3 & 0 & 0 & 4 & 0 & 4 & 0 \\ 4 & 0 & 3 & 0 & 3 & 0 & 5 \\ 5 & 6 & 0 & 4 & 0 & 4 & 0 \\ 6 & 0 & 5 & 0 & 5 & 0 & 1 \end{bmatrix}$$

Giải thuật BPWM

Input: A và B là hai ma trận logic (0-1) cấp $n \times n$

Output: Ma trận “witness” W cho ma trận logic $P = AB$.

1. $W \leftarrow -AB$
2. **For** $t = 0$ to $\log n$ **do**
 - 2.1 $r \leftarrow 2^t$;
 - 2.2 **Repeat** $\lceil 3.77 \log n \rceil$ **lần**
 - 2.2.1 Chọn số ngẫu nhiên $R \subseteq \{1, \dots, n\}$ với $|R| = r$
 - 2.2.2 Tính A^R và B^R ;
 - 2.2.3 $Z \leftarrow A^R B^R$;
 - 2.2.4 **For all** (i, j) **do**
- If** $W_{ij} < 0$ and Z_{ij} là “witness” **then** $W_{ij} \leftarrow Z_{ij}$;
3. **For all** (i, j) **do**
- If** $W_{ij} < 0$ **then**

Tim “witness” W_{ij} bằng phương pháp brute-force (liệt kê).

Giải thuật BPWM là một giải thuật Las Vegas cho bài toán BPWM với hy vọng chạy trong thời gian $O(MM(n)\log^2 n)$, Trong đó $O(MM(n))$ là thời gian chạy cho giải thuật nhân 2 ma trận $n \times n \approx O(n^{2.376})$

2.4. Xác định đường ngắn nhất

Cuối cùng, giải bài toán APSP sẽ thông qua giải thuật APD và BPWM. Bài toán APD cần phải tồn tại một đồ thị với nhiều cặp đỉnh mà độ dài của đường ngắn nhất tuyến tính với n .

Giải thuật APSP

Input: Ma trận kề A cấp $n \times n$ của đồ thị G

Output: Ma trận Kết quả “Successor” S cho đồ thị G

1. Tính ma trận khoảng cách $D = APD(A)$
2. **For** $s = \{0, 1, 2\}$ **do**
 - 2.1 Tính ma trận (0-1) $D^{(s)}$ sao cho $D_{kj}^{(s)} = 1$ nếu và chỉ nếu $D_{kj} + 1 \equiv s \pmod 3$
 - 2.2 Tính ma trận $W^{(s)} = BPWM(A, D^{(s)})$.
3. Tính ma trận Kết quả Successor S sao cho $S_j = W_j^{(D_j \pmod 3)}$

Với đồ thị như (hình 3), ta có ma trận kề A , sau khi thi hành giải thuật APSP ta sẽ thu ma trận khoảng cách D và ma trận Kết quả S như sau:

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 0 & 0 & 0 & 0 & 1 \\ 2 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 3 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 0 \\ 4 & 0 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 \\ 5 & 0 & 1 & 0 & 1 & 0 & 1 \\ 6 & 1 & 0 & 0 & 0 & 1 & 0 \end{bmatrix} \quad D = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 3 & 4 & 3 & 2 & 1 \\ 2 & 3 & 0 & 1 & 2 & 1 & 2 \\ 3 & 4 & 1 & 0 & 1 & 2 & 3 \\ 4 & 3 & 2 & 1 & 0 & 1 & 2 \\ 5 & 2 & 1 & 2 & 1 & 0 & 1 \\ 6 & 1 & 2 & 3 & 2 & 1 & 0 \end{bmatrix}$$

$$S = \begin{bmatrix} 1 & 0 & 6 & 6 & 6 & 6 & 6 \\ 2 & 5 & 0 & 3 & 5 & 5 & 5 \\ 3 & 2 & 2 & 0 & 4 & 2 & 2 \\ 4 & 5 & 5 & 3 & 0 & 5 & 5 \\ 5 & 6 & 2 & 2 & 4 & 0 & 6 \\ 6 & 1 & 5 & 5 & 5 & 5 & 0 \end{bmatrix}$$

Giải thuật APSP tính ma trận “Kết quả” cho đồ thị G có n đỉnh trong thời gian mong đợi là: $O(MM(n)\log^2 n)$.

Chứng minh:

- Ở bước 1: Tính ma trận D bằng giải thuật APD có độ phức tạp là $O(MM(n)\log n)$.

- Ở bước 2:

+ Tính ma trận $D^{(s)}$ có độ phức tạp $O(n^2)$.

+ Tính $W^{(s)} = BPWM(A, D^{(s)})$ có độ phức tạp $O(MM(n)\log^2 n)$

- Ở bước 3: Tính ma trận Kết quả S với $S_{ij} = W_{ij}^{(\text{Dij} \pmod 3)}$ có độ phức tạp $O(n^2)$.

Như vậy độ phức tạp cho giải thuật APSP là:

$O(MM(n)\log n) + O(n^2) + O(MM(n)\log^2 n) + O(n^2) = O(MM(n)\log^2 n) = O(n^{2.376}\log^2 n)$

3. So sánh và kết luận

3.1. So sánh các giải thuật tìm đường đi ngắn nhất

TT	Giải thuật	Độ phức tạp	Ghi chú
1	Dijkstra	$O(n^3)$	
2	Floyd-Warshall	$O(n^3)$	
3	APSP	$O(n^{2.376}\log^2 n)$	

3.2. Kết luận

Bài toán tìm đường đi ngắn nhất giữa các cặp đỉnh trong đồ thị dùng giải thuật Las Vegas luôn cho kết quả đúng với thời gian chạy được mong đợi là $O(n^{2.376}\log^2 n)$. Đối với đồ thị nhiều đỉnh, cạnh thì giải thuật APSP sẽ cho thời gian chạy nhanh, hiệu quả hơn giải thuật Dijkstra, Floyd.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Rajeev Motwani & Prabhakar Raghavan, Randomized Algorithms, Cambridge University Press, 2000.
- [2]. Reinhard Diestel, Graph Theory, Springer-Verlay New Your 1997, 2000.
- [3]. J.A.Bondy and U.S.R.Murty, Graph Theory With Applications, American Elsevier, New York, 1977.
- [4]. Kenneth H. Rosen, Toán học rời rạc ứng dụng trong tin học, bản dịch tiếng Việt, NXB Khoa học và kỹ thuật, 2000.

Phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh lớp 7 thông qua dạy học chủ đề Số thực

Võ Quốc Tiến*

*GV. Trường TH-THCS Lê Văn Nghê, huyện Châu Thành, tỉnh Tiền Giang

Received: 31/5/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 13/6/2024

Abstract: Developing mathematical communication competence for 7th grader is something that almost all teachers need to pay attention to and do widely and regularly. Meanwhile, the topic of real numbers - 7th grade Algebra requires students to rigorously and accurately present exercise solutions, creating conditions for them to demonstrate their ability to listen, speak, read and write numbers, contributing to developing their mathematical communication competence. In this article, measures are suggested to develop students' mathematical communication competence through teaching the topic of real numbers.

Keywords: Mathematical communication competence, development measures, real numbers.

1. Đặt vấn đề

Định hướng quan trọng trong đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) nói chung và đổi mới PPDH ở cấp Trung học cơ sở (THCS) nói riêng là phát triển năng lực (PTNL) của người học. Đó cũng là những xu hướng tất yếu trong cải cách PPDH ở mỗi nhà trường.

Trong dạy học giải toán, HS thường gặp khó khăn trong việc hiểu ngôn ngữ trong bài toán, có học sinh (HS) do không hiểu yêu cầu của bài toán nên không biết cách giải. Có HS lại biết cách giải nhưng không biết diễn đạt như thế nào, không biết biểu diễn mối liên hệ giữa các yếu tố trong bài toán. Để giải quyết những vấn đề này, giáo viên (GV) cần giúp HS nắm được các biểu diễn toán học, cách sử dụng kí hiệu, thuật ngữ, quy tắc, lập luận và trình bày lời giải. Xuất phát từ những lí do trên ta thấy được tầm quan trọng của việc PTNL giao tiếp toán học (GTTH) cho HS góp phần nâng cao khả năng trình bày lời giải, kí hiệu một cách dễ dàng hơn.

Đặc biệt chủ đề “Số thực” lớp 7 là một khái niệm toán học quan trọng vì số thực là tập hợp các số hữu tỉ và số vô tỉ, nó liên quan trực tiếp đến các khái niệm và công thức trong các lĩnh vực như đại số, hình học, giải tích, và các phương pháp số. Ngoài ra chủ đề “Số thực” – Đại số lớp 7 đòi hỏi HS phải trình bày bài một cách chặt chẽ và chính xác lời giải bài tập, tạo điều kiện cho HS thể hiện khả năng nghe nói đọc và viết phân số của mình, góp phần PTNL GTTH cho HS.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực (NL)

Theo Chương trình Giáo dục phổ thông tổng thể của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018): “NL là thuộc tính cá nhân được hình thành, phát triển nhờ tố chất sẵn có và quá trình học tập, rèn luyện, cho phép con

người huy động tổng hợp các kiến thức, kỹ năng (KN) và các thuộc tính cá nhân khác như hứng thú, niềm tin, ý chí,... Thực hiện thành công một loại hoạt động nhất định, đạt kết quả mong muốn trong những điều kiện cụ thể”.

2.2. Năng lực giao tiếp toán học

NL GTTH không chỉ là những thành phần cốt lõi của NL đặc thù toán học mà còn là một trong những thành phần của nhóm NL chung góp phần hình thành phát triển cho HS NL giao tiếp và hợp tác, NL ngôn ngữ.

Phạm Đức Quang (2016) cho rằng “NL giao tiếp thể hiện qua khả năng sử dụng các quy tắc của hệ thống ngôn ngữ để chuyển tải, trao đổi thông tin về các phương diện của đời sống xã hội trong từng bối cảnh/ngữ cảnh cụ thể, nhằm đạt đến một mục đích nhất định trong việc thiết lập mối quan hệ giữa con người với nhau trong xã hội”.

Chương trình GDPT môn Toán năm 2018 đưa ra các biểu hiện của NL GTTH gồm:

- 1) Nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép được các thông tin toán học cần thiết được trình bày dưới dạng văn bản hay do người khác nói hoặc viết ra;
- 2) Trình bày, diễn đạt được các nội dung, ý tưởng toán học, biện pháp đưa ra toán học trong sự tương tác với người khác;
- 3) Sử dụng hiệu quả ngôn ngữ toán học (chữ số, kí hiệu, biểu đồ, đồ thị,...) kết hợp với ngôn ngữ thông thường hoặc động tác hình thể khi trình bày, giải thích và đánh giá các ý tưởng toán học trong sự tương tác với người khác;
- 4) Thể hiện được sự tự tin khi trình bày, diễn đạt, nêu câu hỏi, thảo luận, tranh luận các nội dung, ý tưởng liên quan đến toán học.

Như vậy, với các nghiên cứu trước, NL GTTH đã mô tả khá chi tiết trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, điều này tạo điều kiện thuận lợi trong việc tìm các giải pháp để PTNL giao tiếp cho HS. Trong nghiên cứu này, chúng tôi dựa vào NL giao tiếp được quy định trong Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán năm 2018 để đề xuất các biện pháp sư phạm nhằm PTNL này cho HS khi học chương “Số thực” – Đại số 7.

2.3. Biện pháp PTNL GTTH thông qua dạy học chủ đề “Số thực”

2.3.1. Hướng dẫn HS hệ thống hóa các kí hiệu, ngôn ngữ, công thức, biểu diễn toán học khi kết thúc nội dung chủ đề “Số thực” – Đại số lớp 7

- Mục đích của biện pháp: Việc hệ thống hóa các ký hiệu, ngôn ngữ, công thức và biểu diễn toán học không chỉ giúp HS hiểu bài học một cách dễ dàng mà còn tạo một môi trường học tập tích cực và sáng tạo.

- Cách thức thực hiện biện pháp: Trước hết để hướng dẫn HS hệ thống hóa các ký hiệu, ngôn ngữ, công thức và biểu diễn toán học một cách hiệu quả, phải đảm bảo các đặc điểm sau:

+ HS hiểu và phân loại các khái niệm toán học cơ bản.

+ Đảm bảo HS hiểu rõ ý nghĩa và cách sử dụng của mỗi ký hiệu, ngôn ngữ, công thức và biểu diễn.

+ Tạo ra các bài tập và ví dụ đa dạng để HS thực hành.

+ Tổ chức các buổi thảo luận và trao đổi ý kiến giữa các HS.

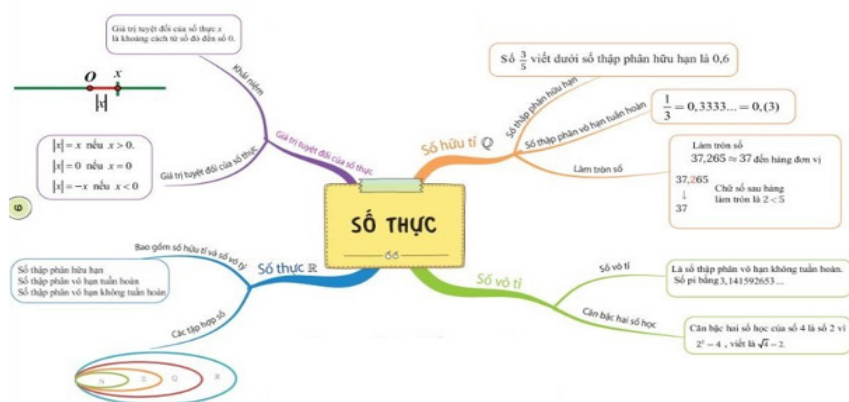
Ví dụ 1. GV đặt câu hỏi: Em hãy tóm tắt nội dung chương trình của chương “Số thực” qua một sơ đồ.

Trước khi HS thực hiện, GV hướng dẫn HS nhớ lại một số kiến thức liên quan đến chương “Số thực”. GV lưu ý HS có thể vẽ các sơ đồ khác nhau.

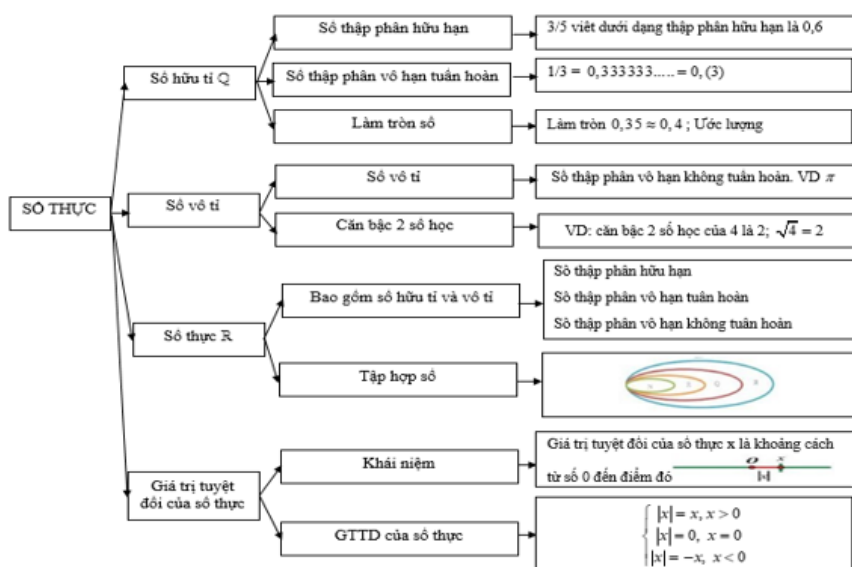
- GV chia nhóm cho HS phân công thực hiện sản phẩm của nhóm mình.

- Sau đó so sánh các kết quả của các nhóm.

- Các kết quả dự kiến về sản phẩm của HS như sau:



- Hoặc HS có thể hệ thống theo cách sau:



Qua việc hệ thống kiến thức bằng sơ đồ, HS có thể tóm tắt đầy đủ lại nội dung chính của chương “Số thực” – Đại số lớp 7. HS phát triển được khả năng tóm tắt kiến thức, ghi nhớ các nội dung chính và các ký hiệu toán học mới cô đọng dễ hiểu hơn.

2.3.2. Tập luyện cho HS các hoạt động nghe hiểu, đọc hiểu và ghi chép tóm tắt các thông tin cơ bản, trọng tâm trong giờ học toán

- Mục đích của biện pháp: Khi HS muốn ghi chép lại lời giải bài toán, họ phải sắp xếp và hệ thống lại thông tin theo cách logic và đưa ra câu trả lời bằng

ngôn ngữ toán học. Điều này giúp rèn luyện khả năng phân tích và tổ chức thông tin, từ đó phát triển tư duy logic và PTNL GTTH.

- Cách thức thực hiện: GV nên đưa ra những thông báo ngắn, các thông tin toán học tường minh, dễ hiểu với HS bằng lời nói rõ ràng, mạch lạc. GV yêu cầu HS tập trung lắng nghe, suy nghĩ đến những điều nghe được, ghi lại những ý quan trọng. bằng ngôn ngữ toán học mà mình đã được học.

Ví dụ 2: Dạy học bài “Số vô tỉ, căn bậc hai số học”, GV có thể đưa ra yêu cầu sau: Hãy nghe và điền vào chỗ trống những từ còn thiếu:

GV đọc	HS ghi
(1) HS hãy trả lời các câu hỏi sau bằng ngôn ngữ toán học. a. Căn bậc hai số học của 121 là? b. Căn bậc hai số học của 2 thuộc tập hợp số nào? c. Tìm x biết căn bậc hai số học của x là 5.	(1) Hãy thay dấu ? bằng số thích hợp a. $\sqrt{121} = 11$ b. $\sqrt{2} \in \mathbb{I}$ c. Vì $\sqrt{x} = 5$ nên $x = 25$
(2) Xét tính đúng sai ở các câu sau và cho ví dụ. a. Nếu a là số hữu tỉ thì a không phải số vô tỉ. b. Nếu a là số vô tỉ thì a không phải là số thực. c. Số thập phân vô hạn không tuần hoàn là một số vô tỉ.	(2) Xét tính đúng sai ở các câu sau và cho ví dụ. a. Đúng. VD: $\frac{1}{2} \in \mathbb{Q}; \frac{1}{2} \notin \mathbb{I}$ b. Sai. VD: $\sqrt{2} \in \mathbb{I}; \sqrt{2} \in \mathbb{R}$ c. Đúng. VD: $\sqrt{2} = 1,41421356... \in \mathbb{I}$

Qua bài tập trên, HS có thể rèn luyện được nghe hiểu và trình bày lời giải bài toán bằng ngôn ngữ toán học, kí hiệu mà mình đã được học. Từ đó PTNL GTTH.

2.3.3. Sử dụng bài toán thực tiễn để rèn luyện cho HS sử dụng ngôn ngữ toán học kết hợp với ngôn ngữ thông thường khi trình bày lời giải bài toán

- Mục đích của biện pháp: Tăng cường cho HS sự tự tin trong trình bày diễn đạt các khía cạnh toán học trong thực tiễn. Qua đó, góp phần PTNL GTTH.

- Cách thức thực hiện:

+ GV chuẩn bị câu hỏi thực tiễn có cách tiếp cận phù hợp với khả năng của HS.

+ GV chia lớp theo nhóm.

+ GV cho HS trình bày kết quả và nhận xét đánh giá lẫn nhau.

+ GV tổng hợp và nhận xét.

Ví dụ 3: Một chiếc tivi 32 inch, hãy tính độ dài đường chéo của tivi này theo đơn vị cm với độ chính xác $d = 0,05$ (cho biết 1 inch $\approx 2,54$ cm).

- GV cho 2 HS ngồi cùng bàn thành 1 cặp cùng thực hiện nhiệm vụ với nhau.

- GV đặt câu hỏi gợi mở để HS có thể hiểu từ ngôn ngữ đời thường sang ngôn ngữ toán học như “Tivi 32

inch” có nghĩa là độ dài đoạn thẳng nào của Tivi là 32 inch? Với 1 inch $\approx 2,54$ cm thì HS có thể tìm được độ dài đường chéo theo centimet hay không?

- GV đặt câu hỏi gợi mở cho HS thấy thông tin quan trọng như tính độ dài đường chéo Tivi bằng centimet với $d = 0,05$ nên ta phải làm tròn kết quả đến hàng phần mấy? từ đó HS hiểu và vận dụng kiến thức đã học để có thể hoàn thành nhiệm vụ.

- GV cho 4 cặp HS xung phong trình bày kết quả vào bảng phụ và treo lên bảng làm mẫu. Các cặp HS còn lại sẽ trình bày ý kiến và đánh giá bài làm của mình và của 4 cặp HS trên bảng. Từ đó có thể phát triển hơn KN trình bày, tranh luận góp phần giúp HS tự tin hơn khi sử dụng ngôn ngữ đời thường kết hợp với ngôn ngữ toán học. Qua đó PTNL GTTH cho từng HS.

- Sản phẩm dự kiến của HS:

Độ dài đường chéo của chiếc tivi theo đơn vị cm là: $32,2,54 = 81,28$ (cm)

Vì $d = 0,05$ nên làm tròn 81,28 đến hàng phần mười ta được kết quả là 81,3

Vậy độ dài đường chéo của chiếc tivi này xấp xỉ 81,3 cm

2.3.4. Rèn luyện cho HS KN diễn đạt, trình bày, lập luận trong chủ đề “Số thực”

- Mục đích của biện pháp: Qua biện pháp này giúp HS tự tin diễn đạt, mạnh dạng trình bày nội dung toán học qua nhiều hình thức. Chẳng hạn: ngôn ngữ nói, ngôn ngữ viết, các kí hiệu toán học,... một cách mạch lạc.

- Cách thức thực hiện biện pháp:

+ Luyện tập cho HS có KN trình bày, suy luận, tranh luận, giải thích và đánh giá nội dung toán học.

+ Trong tiến trình dạy học, GV giúp HS hình thành KN “nói và viết toán” bằng những câu hỏi để tạo điều kiện cho HS trả lời miệng, thảo luận, tranh luận, trả lời phiếu học tập, làm việc nhóm.

Ví dụ 4: Khi dạy bài “Làm tròn số và ước lượng kết quả” GV chia lớp thành 3 nhóm và cùng thực hiện nhiệm vụ sau: Hãy làm tròn số sau đây đến hàng đơn vị và hàng phần chục: 23,128...

GV chia lớp thành 3 nhóm và hoàn thành nhiệm vụ vào bảng phụ trong vòng không quá 10 phút.

GV cho nhóm hoàn thành nhanh nhất lên bảng trình bày sản phẩm của mình, hai nhóm còn lại xem xét, đánh giá và đặt câu hỏi cho sản phẩm của nhóm bạn. Các thành viên của nhóm trình bày hỗ trợ trả lời các câu hỏi từ hai nhóm còn lại

(Xem tiếp trang 182)

Vai trò của ứng dụng thương mại điện tử vào hoạt động dạy học tại Khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh Trường Đại học Hải Phòng

Bùi Thị Thanh Nhàn

TS. Khoa Kinh tế và QTKD, Trường ĐH Hải Phòng

Received: 1/6/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 12/6/2024

Abstract: Applying technology and digital transformation in teaching activities in the application and use of inventions and achievements of technology in teaching activities to improve teaching methods, form and tools. The Covid-19 pandemic has accelerated the application of new consumer trends based on technology, including the tendency to shop through mobile devices, especially smartphone. The e-commerce market is expanding and diversifying with many models and actors participating in the supply chain and gradually changing towards a more modern direction with support of digitization and information technology. This article focuses on researching the current state of e-commerce application on mobile platforms of businesses in VietNam. From analyzing and evaluating the current situation of consumers' use of mobile phones in e-commerce activities, managers and administrators have the basis to propose a number of recommendations and solutions to develop mobile applications e-commerce application on mobile platforms for businesses in Vietnam in the context of digital transformation.

Keywords: Ecommerce, Mobile commerce, enterprise, Digital transformation.

1. Đặt vấn đề

Ứng dụng thương mại điện tử (TMĐT) trong dạy học là xu hướng tất yếu của giáo dục hiện nay, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy tại Việt Nam (VN) nói chung và Khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hải Phòng (ĐHHP) nói riêng. VN được đánh giá là một trong những nơi có cơ sở hạ tầng về Internet trên di động rất tốt so với các nước trong khu vực: 4G,5G được phủ sóng rộng rãi, miễn phí wifi ở nhiều nơi đặc biệt ở các thành phố lớn. Đại dịch Covid-19 đã đẩy nhanh việc áp dụng các xu hướng tiêu dùng mới dựa trên nền tảng công nghệ, trong đó có xu hướng mua sắm thông qua thiết bị di động (DD). Người tiêu dùng và các doanh nghiệp đều thay đổi cách tương tác do tác động của các biện pháp giãn cách xã hội ở nhiều mức độ khác nhau trên khắp thế giới. Đồng thời, các doanh nghiệp cũng phải đảm bảo sự hiện diện của mình trên môi trường trực tuyến. Môi trường ứng dụng di động có sự tương tác phong phú, hỗ trợ người sử dụng, do đó mang lại rất nhiều lợi ích. Thương mại DD sẽ là một xu thế tất yếu khi các công nghệ về ứng dụng DD phát triển, điện thoại thông minh ngày càng có màn hình lớn hơn, chế độ bảo mật tốt hơn. Các dịch vụ ngân hàng - thanh toán, dịch vụ tương tác, dịch vụ nội dung số, ứng dụng, trò chơi, quảng cáo, mua sắm qua thiết bị DD đang trở thành một trào lưu, một xu hướng phổ biến

bởi tính thuận tiện, linh hoạt và kết nối dễ dàng. Bên cạnh những thuận lợi, thách thức lớn nhất của việc giao dịch thương mại trên thiết bị DD là thanh toán bằng tài khoản ngân hàng bị hạn chế, chưa theo được xu hướng người dùng mới, quy trình thanh toán phức tạp khi thao tác. Nhận thấy tầm quan trọng của việc nghiên cứu thương mại điện tử (TMĐT) trên nền tảng DD tại VN, tác giả đã lựa chọn đề tài “Vai trò của ứng dụng thương mại điện tử vào hoạt động dạy học tại Khoa Kinh tế và QTKD, trường Đại học Hải Phòng.

2. Nội dung nghiên cứu.

2.1. Khái niệm và đặc trưng của TMĐT trong dạy học.

TMĐT trong dạy học là ứng dụng TMĐT trong hoạt động giảng dạy bao gồm cải tiến thiết bị, dụng cụ hỗ trợ, PP giảng dạy nhằm nâng cao trải nghiệm trong học tập, tạo ra môi trường linh hoạt, thu hẹp khoảng cách địa lý giữa người học và người dạy.

Thứ nhất là tính rộng khắp: Với đặc trưng này cho phép người dùng có khả năng lấy những thông tin bất kỳ mà họ thích trong bất cứ thời điểm nào mà họ muốn thông qua các thiết bị DD kết nối internet mà không cần phải quan tâm đến vị trí của họ. Sử dụng ứng dụng Mobile Commerce, người dùng vẫn có thể hoạt động một cách bình thường trong khi đang nhận thông tin hay thực hiện các giao dịch. Điều này giúp các dịch vụ hay ứng dụng có thể đáp ứng được mọi nhu cầu phát

sinh của khách hàng mọi lúc mọi nơi.

Thứ hai là khả năng tiếp cận: Doanh nghiệp có thể thông qua các thiết bị D Đ để tiếp xúc với khách hàng hoặc bất kỳ đối tượng người dùng nào mà họ muốn tại mọi thời điểm. Ngoài ra, khi sử dụng Mobile Commerce, doanh nghiệp còn có thể giới hạn khả năng tiếp cận của họ đối với một số người cá biệt trong các khoảng thời gian cá biệt.

Thứ ba là cá nhân hóa: Với một lượng thông tin, dữ liệu khổng lồ tồn tại trên không gian mạng internet thì tính thích đáng cho các thông tin mà người dùng nhận được giữ vai trò vô cùng quan trọng. Lý do là bởi vì những người dùng thiết bị D Đ thường yêu cầu các ứng dụng Mobile Commerce, các tập dịch vụ và ứng dụng khác nhau phải được cá nhân hoá để có thể cung cấp dịch vụ hay biểu diễn thông tin đến người dùng chuyên biệt một cách thích đáng.

Thứ tư là sự tiện lợi: Mobile Commerce rất thuận lợi cho người sử dụng hoạt động thoải mái trong môi trường mạng máy tính không dây. Không giống với các máy tính truyền thống, các thiết bị D Đ đang ngày càng gia tăng các chức năng và tính thuận lợi trong khi sử dụng với các kích thước nhỏ gọn được cài đặt trong các trạng thái đa dạng kiểu mẫu màn hình để có thể dễ dàng mang đi. Ngoài ra, các thiết bị D Đ cho phép người dùng có thể kết nối với internet một cách nhanh chóng và dễ dàng.

Thứ năm là tính tương giao: Khi so sánh Mobile Commerce với máy tính để bàn thì có thể thấy được các giao tiếp, giao dịch và các điều khoản dịch vụ đều là những tương tác trực tiếp trong môi trường mạng máy tính D Đ ở mức độ cao. Các công việc kinh doanh trong việc cung ứng các dịch vụ và hỗ trợ khách hàng luôn được yêu cầu ở một mức độ cao của tính tương giao với họ để có thể tìm ra được thành phần có khả năng làm gia tăng giá trị trong các thiết bị D Đ.

2.2. Vai trò ứng dụng TMĐT trong hoạt động dạy học tại Khoa Kinh tế và QTKD, Trường ĐHHP.

Đại dịch Covid-19 đã tác động to lớn và toàn diện tới kinh tế - xã hội của đất nước trong đó có TMĐT. Việc vượt qua khó khăn mang đến cơ hội mới từ phía cầu thị trường, làm thay đổi thói quen mua hàng truyền thống sang TMĐT. Theo Sách trắng về TMĐT do Bộ Công thương công bố có đến 92% người dân sử dụng điện thoại D Đ để truy cập internet. Thời gian truy cập Internet trung bình mỗi ngày phổ biến từ 3-5 tiếng với tỷ lệ 30% và tỷ lệ trên 9 tiếng chiếm 24%. D Đ là công cụ để đặt hàng trực tuyến phổ biến nhất với 81%, cộng với đó chủ yếu người dân vẫn sử dụng website TMĐT để mua sắm 74%, tiếp theo là Mạng xã hội với 36%. Trong đó thời gian khách hàng truy cập các website

TMĐT trên nền tảng D Đ từ năm 2021-2023 thì số lượng người truy cập TMĐT trên nền tảng D Đ đang ở mức rất thấp. Trong đó 38% doanh nghiệp cho biết thời gian trung bình khách hàng lưu lại trên website và ứng dụng của họ là từ 5-10 phút, ở mức truy cập dưới 5 phút là 32%, ở mức trên 20 phút chỉ chiếm dưới 20% và nó có xu hướng giảm dần qua các năm từ 2021-2023. Đã đến lúc doanh nghiệp cần thay đổi để nâng cao nhiều giá trị hơn nữa cho người tiêu dùng từ các ứng dụng và website phiên bản D Đ của mình. Khảo sát cho thấy tỷ lệ doanh nghiệp có ứng dụng bán hàng trên thiết bị D Đ năm 2023 có tăng một chút so với năm trước. Tuy con số có tăng từ năm 2021-2023 nhưng nó chỉ chiếm tới dưới 20%. Nhiều năm liền, Android vẫn luôn là nền tảng hàng đầu được doanh nghiệp ưu tiên khi xây dựng các ứng dụng bán hàng trên các thiết bị D Đ. Và các nền tảng các doanh nghiệp ứng dụng được giai đoạn 2021-2023 cụ thể: Nền tảng IOS tăng chậm từ 45% năm 2021 lên 47% năm 2022 và 48 % năm 2023. Đối với nền tảng Android thì con số này năm 2021 và 2023 không thay đổi vẫn chiếm tỷ lệ 75% nhưng năm 2022 con số này biến động giảm còn 70%...

Quá trình dạy học là một hệ thống gồm nhiều yếu tố có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Việc ứng dụng TMĐT trong dạy học sẽ tác động đến tất cả quá trình dạy học, làm thay đổi môi trường, phương thức dạy học, thay đổi cách thức tương tác, thay đổi một số yếu tố dạy học. Sự thay đổi đầu tiên có thể kể đến là xuất hiện thêm một số yếu tố tham gia vào quá trình dạy học...

Thứ hai, người dạy và học dễ dàng thu thập, tổng hợp, lưu trữ được lượng kiến thức phong phú đa dạng và được cập nhật thường xuyên: Với GD truyền thống, SV tiếp nhận kiến thức chủ yếu từ sách vở, giáo trình và ngồi nghe GV giảng trên lớp thì hiện nay, nguồn kiến thức đa dạng này được cung cấp trực tuyến qua kết nối internet, chúng ta có thể tìm thấy hàng nghìn hàng triệu kết quả tra cứu sau một cú click chuột. Công nghệ giúp truy cập tức thời tới các nguồn tri thức, từ kiến thức phổ thông tới tri thức học thuật đều có thể dễ dàng tìm kiếm và áp dụng trong các quy trình giảng dạy thông qua các hệ thống tra cứu của thư viện, các máy tìm kiếm (search engines) như Google Search, Google Scholars, Google Books, các cơ sở dữ liệu học thuật như Scopus, các mạng xã hội học thuật như Academia, Research Gates,...

Thứ ba là mang lại sự tiện lợi bởi không gian và thời gian học tập nghiên cứu linh động: Người học có thể tự học ở mọi lúc (bất kể thời gian nào được cho là phù hợp với từng cá nhân), mọi nơi (bất kể nơi nào

miễn có kết nối internet với chương trình trực tuyến, hoặc có thể lưu lại để học trên máy tính, điện thoại (khi không có kết nối internet). Ứng dụng công nghệ cho phép tất cả mọi người có thể tham gia thảo luận một vấn đề nào đó (hội thảo, hội nghị, họp,...) mà không cần phải tập trung tại một địa điểm, không phải ở cùng 1 quốc gia, qua đó góp phần tạo ra một xã hội học tập rộng lớn mà ở đó, người học có thể chủ động học tập, trao đổi kiến thức, trau dồi kinh nghiệm suốt đời.

Thứ tư là vai trò trong việc thúc đẩy phát triển năng lực cá nhân: Với sự thuận tiện cho việc học ở mọi lúc mọi nơi, ứng dụng công nghệ sẽ tạo cơ hội cho người học có thể lựa chọn những vấn đề mà mình ưa thích, phù hợp với năng khiếu, sở thích, từ đó phát triển theo thể mạnh của từng người. Chính điều đó sẽ thúc đẩy sự phát triển của các tài năng. Chương trình học sẵn có, học liệu mở phong phú khiến cho việc tra cứu dễ dàng sẽ gián tiếp thúc đẩy các cá nhân chủ động trang bị thêm nhiều những kiến thức mới, lấp đầy những lỗ hổng, kích thích tìm tòi, khám phá và sáng tạo. Bên cạnh đó, với **công nghệ phù hợp, hấp dẫn nên dễ dàng gắn kết người học**. Các thiết bị như máy tính, máy tính bảng, điện thoại thông minh có kết nối Internet đều là những công cụ mà người học có thể sử dụng ở nhà hay bất cứ đâu ngay cả trên đường đi chuyển...

Thứ năm là vai trò trong việc nghiên cứu, chuyển giao KHCN: Việc ứng dụng công nghệ thông tin nổi chung trong quản trị hoạt động nghiên cứu, chuyển giao khoa học công nghệ trong các trường đại học bao gồm các nội dung cơ bản như: Ứng dụng trong quản trị việc đăng ký và cấp mã số các đề tài nghiên cứu khoa học công nghệ; Ứng dụng trong quản trị hoạt động NCKH của chủ thể nghiên cứu khoa học; Ứng dụng trong quản trị đầu ra của sản phẩm NCKH; Ứng dụng trong quản trị và bảo vệ quyền sở hữu trí tuệ...

Thứ sáu, đáp ứng được nhu cầu ngày càng cao về chất lượng nguồn nhân lực, thích ứng nhanh với công việc trong tương lai: Xu hướng GD &ĐT ngày nay là đào tạo đi đôi với sử dụng, dạy nghề đi đôi với hướng nghiệp ngày càng trở nên phổ biến đối với các trường đại học ở trên thế giới nói chung và VN nói riêng. Việc người học được tiếp cận những ứng dụng công nghệ ngay từ khi còn ngồi trên ghế nhà trường sẽ giúp rèn luyện những kỹ năng thực hành, làm việc trong môi trường công nghệ, khi ra trường sẽ sớm hòa nhập với môi trường làm việc mới đòi hỏi những KN cũng như hiểu biết nhất định về công nghệ. Trên thực tế không chỉ dừng ở kỹ năng số, người học còn được rèn kỹ năng mềm, tư duy phản biện, khả năng nghiên

cứu độc lập, và thành thạo trong phối hợp sử dụng công nghệ nên nhanh chóng đáp ứng được những đòi hỏi cấp thiết của thực tiễn thực hành nghề nghiệp...

2.3. Giải pháp phát triển TMĐT vào hoạt động dạy học tại Khoa Kinh tế và QTKD, Trường ĐHHP

Một là tối ưu hóa TMĐT ứng dụng nền tảng DD: Một trong những vấn đề thương mại DD cần cạnh tranh đó là hoạt động giao dịch trên các trang web. Các trang web thường có tốc độ tải trang nhanh chóng, mang lại trải nghiệm mua sắm tiện lợi cho khách hàng. Trong khi đó, người dùng rất thiếu kiên nhẫn và muốn truy cập ngay lập tức. Vì vậy, để thương mại DD giành được nhiều doanh số hơn, các tính năng như thanh toán DD phải cho phép người dùng dễ dàng nhập thông tin thanh toán, loại bỏ các giai đoạn nhập thông tin thủ công, từ đó giúp trải nghiệm thanh toán và mua hàng trơn tru hơn.

Hai là tăng cường Marketing trong thương mại DD: PP tiếp thị thương mại di động đến người tiêu dùng có tác động rất lớn đến hiệu quả kinh doanh của doanh nghiệp. Và video là một ý tưởng vô cùng hấp dẫn không nên bỏ qua. Sử dụng các video biểu diễn tính năng của sản phẩm giúp thu hút khách hàng, từ đó tạo ra doanh số cao hơn.

Ba là kết hợp website và các ứng dụng: Google và các quảng cáo trên phương tiện truyền thông thường là những nơi người tiêu dùng tìm kiếm thông tin và bắt đầu việc mua sắm trực tuyến của mình. Theo đó, các trình duyệt trên máy tính có xu hướng tạo ra nhiều giao dịch hơn là các ứng dụng. Vì vậy, người dùng thường có xu hướng kết hợp cả website trên DD với các ứng dụng để nâng cao trải nghiệm mua sắm. Điều này đòi hỏi doanh nghiệp cần tối ưu website bán hàng của doanh nghiệp mình trên thiết bị DD và cung cấp cả ứng dụng cho khách hàng.

3. Kết luận

TMĐT trên nền tảng DD ở VN đang trong giai đoạn phát triển với nhiều dấu hiệu tích cực. Với tiềm năng thị trường lớn, đây chắc chắn sẽ là xu hướng được các nhà đầu tư, các nhà phát triển ứng dụng, các doanh nghiệp trong và ngoài nước quan tâm, khai thác. Đây là cơ hội lớn cho các doanh nghiệp, các nhà phát triển ứng dụng mở rộng thị trường, nâng cao chất lượng dịch vụ nhưng đồng thời cũng là áp lực cạnh tranh đối với các doanh nghiệp để theo kịp xu thế chuyển đổi số.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Công thương (2018) *Nghị định số 11/VBHN-BCT về TMĐT*, ban hành ngày 12/2/2018. Hà Nội
2. Bộ Thông tin và TTT (2019); *Sách trắng CNTT-TT Việt Nam năm 2019*. Hà Nội
3. Nguyễn Văn Hồng, Nguyễn Văn Thoan (2013) *Giáo trình TMĐT căn bản*, NXB Bách Khoa, Hà Nội

Một số đề xuất tổ chức thực hiện đánh giá quá trình cho học phần cơ sở dữ liệu ở đại học

Phạm Dương Thu Hằng*, Nguyễn Trần Quốc Vinh*, Vũ Thị Lan **, Hồ Ngọc Tú***

* TS. GV Khoa Tin học, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

** TS. GV Đại học Bách khoa Hà Nội

*** NCS Khoa Khoa học và Công nghệ giáo dục, Đại học Bách khoa Hà Nội; GV Khoa Tin học, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng

Received: 1/6/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 12/6/2024

Abstract: The Database course is an important compulsory course in any specialized Information Technology training program. This article provides some principles, requirements and methods to organize and perform formative assessment through the Database course which aiming to improve students' learning results. These proposals have been implemented on the online learning model and oriented to improve learning motivation for learners.

Keywords: Formative assessment, online learning, learning motivation, database, course learning outcomes

1. Đặt vấn đề

Công nghệ thông tin là một ngành học đang có sức hút đối với nhiều người học. Sau khi tốt nghiệp, nếu người học có năng lực tốt và thành thạo kỹ năng về CSDL và một hệ thống lập trình nào đó thì cơ hội có được việc làm tốt là rất lớn, đặc biệt liên quan đến xây dựng và triển khai các hệ thống thông tin quản lý. Các vị trí công việc liên quan đến ngành này luôn hấp dẫn và thu hút đối với người lao động. Tất nhiên, bên cạnh những cơ hội rất rộng mở và hấp dẫn như vậy luôn tồn tại nhiều thách thức, cụ thể là yêu cầu ngày càng cao đối với nguồn nhân lực cũng như sự cạnh tranh công việc giữa các cá nhân với nhau.

Quá trình đào tạo học phần CSDL chú trọng đến trang bị kiến thức, rèn luyện kỹ năng và điều chỉnh thái độ cho SV để đạt được mục tiêu và chuẩn đầu ra của HP, giúp họ có đủ phẩm chất và năng lực làm việc, giao tiếp trong công việc sau khi ra trường. Đối với học phần này, thiết kế CSDL và khai thác CSDL là hai mục tiêu chính mà SV cần đạt và hai mục tiêu này có mối quan hệ chặt chẽ với nhau. Khi SV thiết kế CSDL, họ cần nghĩ đến những yêu cầu sau này trong khai thác CSDL họ đang thiết kế. Ngược lại, khả năng khai thác một CSDL phụ thuộc vào thiết kế CSDL đó như thế nào. Việc thiết kế CSDL tốt đòi hỏi SV về năng lực phân tích, tổng hợp cao trong các tình huống nghiệp vụ thực tế. Một thiết kế cụ thể có thể tốt cho bài toán này nhưng chưa chắc đã tốt cho một bài toán khác. Thậm chí, trong vòng đời của CSDL trong một hệ thống thông tin cụ thể thì cũng cần tính đến điều chỉnh thiết kế CSDL cho phù hợp với yêu cầu khai thác CSDL luôn thay đổi sao cho tối ưu. Tất cả các yếu tố liên quan thiết kế CSDL vừa mô tả được lĩnh

vực ứng dụng, vừa tối ưu và đảm bảo tính đúng đắn của một thuật toán cho các truy vấn khai thác dữ liệu làm cho học phần CSDL thường là học phần khó với hầu hết SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mối quan hệ giữa đánh giá quá trình, DHTT và động lực học tập

Khái niệm về đánh giá quá trình: Đánh giá quá trình là hoạt động đánh giá diễn ra trong lớp học mà bằng chứng về việc học của người học được người dạy, người học hoặc các bạn cùng học gợi ra, giải thích và sử dụng để đưa ra quyết định về các bước tiếp theo trong tiến trình thực hiện hoạt động giảng dạy và học tập nhằm cải thiện kết quả học tập và nâng cao tính tự chủ của người học.

2.2. Các nguyên tắc thiết kế

Sử dụng chuẩn đầu ra của học phần làm định hướng nội dung thiết kế

“Chuẩn đầu ra là yêu cầu cần đạt về phẩm chất và năng lực của người học sau khi hoàn thành một CTĐT, gồm cả yêu cầu tối thiểu về kiến thức, kỹ năng, mức độ tự chủ và trách nhiệm của người học khi tốt nghiệp” (Theo Thông tư số 17/2021/TT-BGDĐT ngày 22 tháng 06 năm 2021 của Bộ Giáo dục và Đào tạo).

Chuẩn đầu ra là các chuẩn mực quan trọng, là tiêu chí để trở thành thước đo xác định kết quả học tập của người học đạt mức độ nào.

Đối với học phần CSDL, sau khi kết thúc Học phần, SV có khả năng:

Chuẩn đầu ra	Nội dung chuẩn đầu ra học phần
CDR1	Thiết kế được CSDL quan hệ.
CDR2	Sử dụng được các loại ràng buộc toàn vẹn dữ liệu.

CDR3	Vận dụng được đại số quan hệ.
CDR4	Truy vấn dữ liệu bằng SQL.
CDR5	Chuẩn hoá lược đồ quan hệ dựa trên lý thuyết thiết kế CSDL.

Do đó, khi thiết kế các hoạt động đánh giá quá trình, nguyên tắc này giúp “định hướng người học” – là một trong những yếu tố mà bài báo xác định nhằm thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản của người học, tăng DLHT của họ.

Đáp ứng các chiến lược của đánh giá quá trình

Dựa vào 3 câu hỏi và 5 chiến lược khi thực hiện đánh giá quá trình của Black và Wiliam [8], bài báo xác định một số các hoạt động thực hiện đánh giá quá trình trong DHTT tương ứng đối với ba đối tượng là giảng viên, SV và các bạn cùng học được đề xuất cụ thể ở Bảng 2.1 như sau:

Bảng 2.1. Các hoạt động đánh giá trong DHTT tương ứng với ba câu hỏi và năm chiến lược cốt lõi của đánh giá quá trình

	SV đang đi tới đâu?	SV đang ở đâu?	SV cần đi tới đích như thế nào?
	(1)	(2)	(3)
Giảng viên	Cung cấp, giải thích và làm rõ các tiêu chí đánh giá của các chuẩn đầu ra bằng các ví dụ minh họa điển hình.	Tạo môi trường thuận lợi, có sự hỗ trợ của cộng nghệ dựa trên nền tảng Internet để thu thập bằng chứng hiệu quả về việc học của SV thông qua quan sát, theo dõi và thảo luận.	Phản hồi đến SV dựa trên các bằng chứng đã được thu thập, có sự hỗ trợ của cộng nghệ dựa trên nền tảng Internet.
	(1)	(4)	
Các bạn cùng học	Xác định rõ, thấu hiểu, giải thích và chia sẻ các tiêu chí đánh giá của các chuẩn đầu ra.	Thể hiện qua học tập hợp tác, giảng dạy qua lại, đánh giá đồng đẳng, có sự hỗ trợ của cộng nghệ dựa trên nền tảng Internet.	
	(1)	(5)	
SV	Xác định rõ, thấu hiểu và giải thích các tiêu chí đánh giá của các chuẩn đầu ra.	Thể hiện qua siêu nhận thức, động lực, sở thích, phân bổ, tự đánh giá, có sự hỗ trợ của cộng nghệ dựa trên nền tảng Internet.	

Xác định mức độ DHTT phù hợp với các hoạt động đánh giá và môi trường dạy học

Đánh giá quá trình trong DHTT không chỉ đơn thuần là đánh giá quá trình điện tử hay đánh giá quá trình trực tuyến hay đánh giá có sự hỗ trợ của máy tính trong DHTT vì bản thân công nghệ không mang tính ‘quá trình’ trong dạy học trực tuyến. Ở đây, đánh giá quá trình trong DHTT cần một sự kết hợp hài hòa, phù hợp, thống nhất và chặt chẽ giữa công nghệ với các thành tố của QTDH như: mục đích dạy học, nội dung dạy học; phương pháp, phương tiện dạy học; hình thức tổ chức dạy học; GV và SV – đối tượng trong quá trình giảng dạy và học tập. Do đó, trước tiên, cần xác định các hình thức trực tuyến để có các thiết kế

phù hợp với dạy học trực tuyến.

Trong DHTT, hệ thống quản lý học tập (LMS – Learning Management Systems) đóng vai trò rất quan trọng. Do đó, hệ thống quản lý học tập đã được sử dụng rộng rãi hầu hết tại các trường đại học và cơ sở giáo dục khi triển khai DHTT. Chúng cung cấp một số lợi thế cho việc dạy và học, đặc biệt là hỗ trợ trong thực hiện đánh giá quá trình. Đầu tiên, hệ thống quản lý học tập hỗ trợ người dạy thực hiện nhiều hoạt động trong và sau lớp học như đọc tài liệu học tập, thảo luận không đồng bộ, câu trắc nghiệm và tự đánh giá/đánh giá đồng đẳng. Thứ hai, người học có thể tự do lựa chọn tài liệu khóa học và kiểm soát tốc độ và lộ trình học tập của mình. Quyền tự do lựa chọn và kiểm soát có thể làm tăng động lực của người học và cung cấp cho họ nhiều cơ hội học tập hơn. Cuối cùng, quá trình học tập của người học được ghi lại trong nhật ký hệ thống. Những nhật ký này có thể được theo dõi và phân tích để tạo ra thông tin hữu ích cho người dạy để cải thiện thiết kế giảng dạy của họ.

Để có thể sử dụng công nghệ hỗ trợ cho các chiến lược đánh giá quá trình (xem Bảng 1) thực hiện hiệu quả, 5 thành phần cốt lõi liên quan đến DHTT được bài báo xác định như sau:

Học liệu điện tử: bao gồm đề cương chi tiết học phần, các hướng dẫn, yêu cầu thực hiện các nhiệm vụ,... đã được số hóa và luôn sẵn có trên hệ thống học tập; bài giảng điện tử; tài liệu tham khảo điện tử; video, hình ảnh, âm thanh mô phỏng trực quan nội dung bài học,... được cung cấp bởi giảng viên. Bên cạnh đó, học liệu điện tử cũng có thể được tạo ra bởi SV khi thực hiện các nhiệm vụ theo cá nhân hay theo nhóm.

Nhiệm vụ điện tử: bao gồm các công cụ và các phương tiện kỹ thuật số được sử dụng để chỉ định, thiết lập, gửi, thu thập, cho điểm và gửi lại kết quả về các nhiệm vụ cần thực hiện như bài kiểm tra trắc nghiệm, bài tự luận ngắn, bài thực hành tự động,...

Thảo luận điện tử: bao gồm các công cụ và các phương tiện kỹ thuật số được sử dụng để thực hiện các giao tiếp theo hình thức trực tuyến đồng bộ hoặc không đồng bộ như diễn đàn lớp học ảo, bảng thảo luận, email, tin nhắn,...

Phản hồi điện tử: bao gồm các công cụ và các phương tiện kỹ thuật số được sử dụng để thực hiện các phản hồi tự động như các kết quả bài trắc nghiệm, tự luận ngắn của từng cá nhân; phản hồi chung trên diễn đàn lớp học ảo.

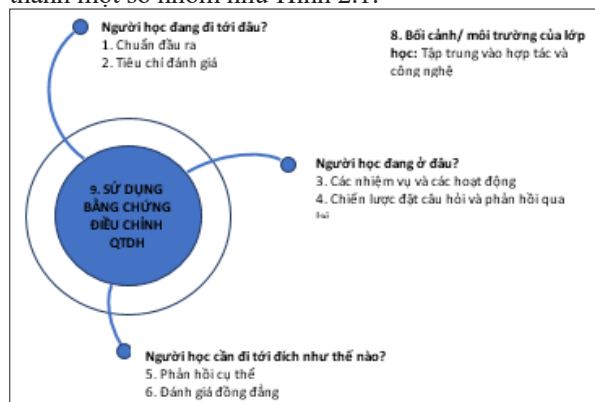
Tự đánh giá điện tử: bao gồm các công cụ và các phương tiện kỹ thuật số được sử dụng để thực hiện và biểu diễn kết quả tự đánh giá như biểu mẫu trực tuyến, phần mềm hiển thị kết quả tự đánh giá,...

Hệ thống học tập sử dụng phần mềm là Microsoft Teams với các tài khoản do Nhà trường cung cấp và hệ thống quản lý học tập riêng của nhóm tác giả thiết kế và xây dựng tại địa chỉ <https://tuhoc.pro>.

2.3. Xác định các yêu cầu đối với GV và SV

Đối với giảng viên

Dựa vào 3 câu hỏi và 5 chiến lược khi thực hiện đánh giá quá trình ở trên, bài báo xác định xác định 9 yêu cầu cần được đề cập đến trong việc triển khai thực hiện đánh giá trong DHTT đối với GV và được phân thành một số nhóm như Hình 2.1:



Hai yêu cầu đầu tiên (yêu cầu 1 và 2) tập trung vào thông tin mà GV cung cấp hoặc làm rõ với SV về việc học sẽ thực hiện như thế nào, giúp cả GV và SV xác định được đích cần đến của họ;

Hai yêu cầu tiếp theo (yêu cầu 3 và 4) tập trung vào việc thu thập bằng chứng về việc học của SV: thông qua các nhiệm vụ và hoạt động được thiết kế, thông qua phản hồi và các câu hỏi được thiết kế sẵn để cung cấp bằng chứng xác thực về sự hiểu biết của SV. Cùng với hai yêu cầu trên và yêu cầu tự đánh giá (yêu cầu 7) của SV giúp SV và GV hiểu SV hiện đang ở đâu trong QTDH của họ;

Các yêu cầu còn lại tập trung vào việc phản hồi có thể được sử dụng để thu hẹp khoảng cách giữa học tập hiện tại và học tập cần hướng đến. Tất cả các yêu cầu này đều tập trung vào việc sử dụng bằng chứng để cung cấp thông tin hướng dẫn và diễn ra trong bối cảnh học tập hướng đến hỗ trợ việc học của SV mà trọng tâm là coi trọng sự hợp tác (GV với SV, SV với SV) và đề cao việc sử dụng công nghệ trong dạy học. Yêu cầu thứ 9 là sự điều chỉnh QTDH, được thực hiện liên tục sau khi thực hiện triển khai các hoạt động đánh giá quá trình.

Đối với SV

Bản chất của đánh giá quá trình trong DHTT là theo dõi và hỗ trợ từng SV tiến bộ tùy theo sự thích ứng của mỗi người. Nhân mạnh rằng, mỗi SV là một cá thể riêng biệt, do đó, bản thân họ cần hiểu rõ việc

học của mình đang ở tình trạng như thế nào và chuyển biến ra sao.

2.4. Triển khai thực hiện theo chu trình PDCA

Bước 1: Lập kế hoạch

Kế hoạch đánh giá quá trình trong DHTT theo hướng nâng cao ĐLHT cho SV được xây dựng dựa trên kế hoạch và nội dung giảng dạy của học phần CSDL, thể hiện rõ trong đề cương chi tiết của Học phần. Các hoạt động đánh giá phải được xây dựng kế hoạch phù hợp với kế hoạch giảng dạy. Mục tiêu của bước này là xây dựng kế hoạch tổng quát cho cả chương trình giảng dạy của Học phần nhằm phân bổ đa dạng và đầy đủ các hoạt động đánh giá, phù hợp với mục tiêu và chuẩn đầu ra cần đạt của bài học. Ở bước này, GV cần xác định được các thông tin sau để xây dựng kế hoạch:

Chuẩn đầu ra;

Nội dung bài học liên quan đến chuẩn đầu ra;

Bằng chứng thu được về việc học của SV liên quan đến chuẩn đầu ra;

Kỹ thuật được sử dụng để thực hiện đánh giá quá trình trong DHTT theo hướng nâng cao ĐLHT cho SV);

Thời gian thực hiện.

Bước 2: Thực hiện

Bước 3: Đánh giá

Bước 4: Điều chỉnh: GV điều chỉnh lại kế hoạch:

- Kết quả của đánh giá ở bước 3 là đạt mức nào so mục tiêu đề ra; hoặc/và

- Kết quả thu thập chứng cứ về việc học của SV; hoặc/ và

- Kết quả tự đánh giá của SV.

3. Kết luận

Hiện nay, ngày càng nhiều các trường đại học chú trọng đến việc đánh giá người học, đặc biệt là các chiến lược đánh giá chú trọng vào quá trình, giúp người học đạt được những chuẩn đầu ra của học phần, của CTĐT như đánh giá quá trình trong dạy học trực tuyến. Tuy nhiên, để thuận lợi trong thực hiện các chiến lược đánh giá như trên, một ĐNGV tích cực, sự đảm bảo về cơ sở vật chất, sự phối hợp của tất cả các bên liên quan là các vấn đề cốt lõi cần được đầu tư và phát triển.

Tài liệu tham khảo

1. Lê Thái Hưng và Hà Vũ Hoàng (2020), “Ảnh hưởng của đánh giá quá trình lên động cơ học tập của SV trong dạy học kết hợp”, Tạp chí Giáo dục. 490(2), tr. 14-18.

2. Bernard Bahati và các cộng sự. (2019), “Measuring Learner Satisfaction with Formative e-Assessment Strategies”, *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*. 14(07), tr. 61.

Vận dụng học tập kết nối vào dạy học tin học cho sinh viên Trường Đại học Nông Lâm – Đại học Thái Nguyên

Nguyễn Ngọc Lan

Trường ĐH Nông Lâm – ĐH Thái Nguyên

Received: 1/6/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 12/6/2024

Abstract: The article presents an overview of connected learning and the current situation of applying connected learning in teaching informatics for students at the Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry. The teaching process has not paid enough attention to the learners' preferences and the exploration of external support relationships outside the school during the students' learning process... The article proposes some suggestions to support lecturers in effectively applying connected learning in teaching informatics.

Keywords: Teaching methods, informatics, connected learning

1. Đặt vấn đề

Với mục tiêu đổi mới phương pháp giảng dạy để phù hợp với môi trường số hóa và xu hướng giáo dục chung của thế giới. Tại Việt Nam, thời gian qua đã xuất hiện các nghiên cứu quan tâm đến “kết nối” trong học tập và nhiều hoạt động khuyến khích thực hiện kết nối trong giảng dạy. Tuy nhiên, các nghiên cứu và hoạt động áp dụng này thường tập trung vào việc kết nối sách giáo khoa, bài giảng với các nguồn học liệu khác dựa trên các phương tiện kỹ thuật số hiện đại. Phương pháp học tập kết nối vẫn là một cách tiếp cận khá mới mẻ trong giảng dạy.

Tại trường Đại học (ĐH) Nông Lâm - ĐH Thái Nguyên, Học tập kết nối đã được nhiều GV quan tâm và áp dụng trong giảng dạy Tin học. Tuy nhiên, để việc thực hiện mang lại hiệu quả cao đòi hỏi GV phải có những nhận thức đúng đắn về Học tập kết nối và có những giải pháp phù hợp với điều kiện về cơ sở vật chất, trình độ của người học,... Khai thác hiệu quả nguồn học liệu và môi trường học tập bên ngoài trường học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng vận dụng học tập kết nối vào dạy học Tin học cho sinh viên trường Đại học Nông Lâm – Đại học Thái Nguyên

2.2.1. Học phần Tin học trong chương trình đào tạo của Trường Đại học Nông Lâm – Đại học Thái Nguyên

Trường ĐH Nông Lâm – ĐH Thái Nguyên là cơ sở đào tạo trình độ đại học, sau đại học; nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ trong các lĩnh vực nông lâm nghiệp, phát triển nông thôn, tài nguyên, môi trường tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao và sản phẩm khoa học công nghệ có giá trị phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập

quốc tế cho khu vực trung du, miền núi phía Bắc và cả nước. Tin học trong nhà trường được xác định là một học phần quan trọng, thiết yếu nhằm trang bị cho SV những kiến thức và kỹ năng tin học để sử dụng máy tính tìm kiếm, mở rộng tri thức, sáng tạo trong thời đại thông tin, kết nối và toàn cầu hóa; hỗ trợ SV tự học, nghiên cứu và khai thác ứng dụng của công nghệ thông tin trong thực tiễn nghề nghiệp.

Trong chương trình đào tạo, Tin học đại cương là học phần bắt buộc đối với tất cả SV của nhà trường. Ngoài ra, tùy theo chuyên ngành đào tạo, SV được học một số học phần Tin học chuyên ngành chuyên sâu khác nhau.

2.2.2. Kết quả khảo sát

Chúng tôi đã tiến hành phỏng vấn, khảo sát đối với 10 GV giảng dạy các học phần Tin học tại Trường ĐH Nông Lâm - ĐH Thái Nguyên, trong đó có 2 GV giảng dạy Tin học đại cương và 8 GV giảng dạy Tin học chuyên ngành. Số lượng khảo sát SV (SV) là 279 SV đối với SV tất cả các ngành học từ năm nhất đến năm thứ năm.

Nhận thức về học tập kết nối

100% GV và SV đánh giá chất lượng (CL) là rất quan trọng và phù hợp với xu hướng phát triển chung của khoa học công nghệ và xu hướng giáo dục trong giai đoạn hiện nay.

70% GV cho rằng CL là một phương pháp giảng dạy tích cực mà thầy và trò sử dụng các công cụ kết nối (trực tuyến) dựa trên nền tảng công nghệ thông tin để tổ chức/hỗ trợ cho việc dạy và học, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của người học, góp phần nâng cao hiệu quả dạy học.

30% GV khác thì cho rằng đây là một phương thức dạy học hoặc hình thức dạy học hay một kiểu học tập.

Tuy nhiên, các GV này cũng mô tả CL gắn với việc sử dụng các ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học, SV được kết nối với nhau dưới sự hướng dẫn của GV để thực hiện các nhiệm vụ học tập.

Các GV mô tả quá trình giảng dạy vận dụng CL tập trung chủ yếu vào 4 điểm sau:

+ Có sự kết nối bài học với cuộc sống và thực tiễn nghề nghiệp;

+ Có sự kết nối giữa người học với thầy cô, bạn bè trong quá trình học;

+ Có sự kết nối với các học liệu học tập điện tử;

+ Có việc sử dụng các ứng dụng công nghệ thông tin và kết nối mạng Internet trong dạy và học.

Trên 90% SV được phỏng vấn mô tả CL là hình thức học tập mà GV sử dụng các ứng dụng công nghệ thông tin để chia sẻ tài liệu học tập và tạo môi trường kết nối, tương tác cho SV với GV và bạn bè trong lớp trong quá trình học tập.

Như vậy, nhận thức về CL của GV và SV chủ yếu theo hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy và kết nối học liệu học tập. Quá trình giảng dạy chưa chú trọng đến sở thích của người học và khai thác các mối quan hệ hỗ trợ bên ngoài trường học trong quá trình học tập của SV... Đặc biệt, chưa có yêu cầu về các thiết kế, trải nghiệm, sáng tạo các sản phẩm.

Cách thức triển khai Học tập kết nối

GV có triển khai các hoạt động kết nối cho SV. Tuy nhiên, chưa thường xuyên và chưa tuân theo một quy trình thực hiện cụ thể khi vận dụng CL trong giảng dạy.

Đa số GV mô tả đều tập trung vào việc ứng dụng công nghệ thông tin vào giảng dạy, tạo môi trường tương tác cho SV với phạm vi lớp học, cụ thể:

GV xây dựng các chủ đề học tập, bài tập lớn cho SV gắn với thực tiễn nghề nghiệp và cuộc sống.

GV thường xuyên sử dụng các ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học như: Sử dụng các ứng dụng quản lý học tập (MS Teams, Edmodo,...), các ứng dụng trực tuyến (Zalo, mail,...),... để tạo môi trường kết nối thường xuyên giữa GV với SV và SV trong lớp với nhau.

GV hướng dẫn SV tổ chức hoạt động nhóm, thảo luận, thiết kế sản phẩm và báo cáo kết quả.

GV khuyến khích SV sử dụng các công cụ tìm kiếm, chia sẻ tài liệu học tập, trình bày quan điểm cá nhân, trao đổi và hỗ trợ nhau trong quá trình học tập

GV tích cực giám sát, hỗ trợ và giải đáp thắc mắc cho SV.

- Một số hình thức kết nối mà GV sử dụng trong giảng dạy

Hoạt động kết nối chủ yếu diễn ra trên lớp, qua ứng dụng mail, zalo và qua ứng dụng học tập. Hoạt động kết nối từ các cộng đồng học tập và đối tượng ngoài trường học chưa được quan tâm trong giảng dạy.

- Trang thiết bị công nghệ thông tin (CNTT) và truyền thông

SV có các thiết bị công nghệ thông tin hiện đại (máy tính, điện thoại, ipad,...) để tham gia CL chiếm tỉ lệ cao (81%).

Kết quả đánh giá từ GV và SV về mức độ đáp ứng về cơ sở hạ tầng, trang thiết bị CNTT và truyền thông của nhà trường phục vụ cho CL thể hiện qua biểu đồ sau:

Từ số liệu trên cho thấy, cơ sở hạ tầng, trang thiết bị CNTT và truyền thông của nhà trường đủ điều kiện để triển khai CL trong giai đoạn hiện nay.

- Tài liệu học tập, tài liệu tham khảo

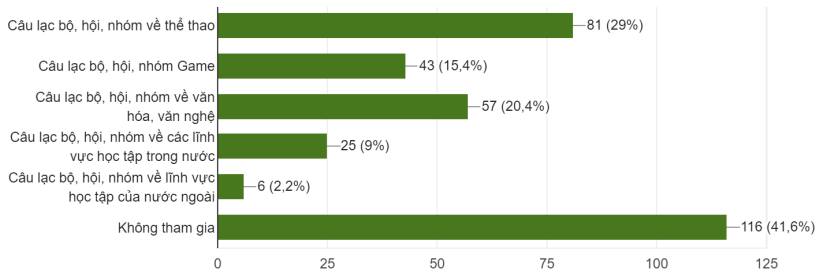
SV sử dụng tài liệu bản cứng (62,4%). Ngoài ra, nguồn tài liệu học tập, tài liệu tham khảo từ thầy cô chia sẻ (71,7%), từ mạng internet (23,7%), từ thư viện (4,6%).

Có thể thấy SV còn thụ động trong tìm kiếm tài liệu học tập, kỹ năng tìm kiếm tài liệu điện tử từ thư viện hoặc Internet còn hạn chế.

- GV, SV tham gia hội, nhóm, cộng đồng học tập

Kết quả phỏng vấn GV cho thấy, GV đánh giá cao lợi ích của một số hội, nhóm, cộng đồng học tập. GV có giới thiệu, khuyến khích SV tham gia các nhóm, hội, cộng đồng học tập để trải nghiệm và học hỏi thêm ngoài giờ học trên lớp. Tuy nhiên, cộng đồng học tập trực tuyến chỉ 2/10 thầy cô tham gia.

TỈ LỆ SV THAM GIA HỘI, NHÓM, CỘNG ĐỒNG HỌC TẬP



Biểu đồ 2.1. Tỉ lệ SV tham gia Hội, Nhóm, Cộng đồng học tập

SV không tham gia vào các câu lạc bộ, hội, nhóm trong trường hoặc ngoài trường chiếm tỉ lệ cao (41,6%), hầu hết các em chỉ tham gia về lĩnh vực văn nghệ (20,4%), thể thao (29%), game (15,4%), số SV tham gia về lĩnh vực học tập trong nước và nước ngoài

rất hạn chế, chỉ chiếm (11,2%). Như vậy, SV chưa có nhiều cơ hội kết nối bên ngoài lớp học và trải nghiệm, học hỏi về lĩnh vực học tập từ cộng đồng, xã hội.

- **Hiệu quả áp dụng Học tập kết nối trong dạy học Tin học:**

+ CL mang lại môi trường kết nối thuận tiện giúp GV dễ dàng chia sẻ tài liệu học tập, kinh nghiệm nghiên cứu, trải nghiệm cho SV.

+ CL tạo sự kết nối thường xuyên giữa GV và SV. Từ đó, GV giám sát, định hướng và hỗ trợ tốt cho SV trong quá trình học tập trên lớp và ở nhà.

+ SV có cơ hội thể hiện bản thân, học hỏi và trải nghiệm,... qua các hoạt động học tập kết nối vì vậy SV tự tin và hứng thú học tập hơn

+ CL hình thành cho SV thói quen chủ động tìm kiếm, khai thác nguồn tài nguyên trên mạng Internet và các tài liệu học tập điện tử để thực hiện các nhiệm vụ học tập.

+ CL nâng cao kỹ năng làm việc nhóm và làm việc trực tuyến của SV

Tuy nhiên, quá trình thực hiện vẫn có những khó khăn như:

Thời lượng học tập ngắn không đủ để thực hiện nhiều hoạt động kết nối

Một số SV vùng dân tộc thiểu số và SV nước ngoài sử dụng ngôn ngữ tiếng việt còn hạn chế, SV ngại tương tác và chia sẻ quan điểm cá nhân. GV.

Một số SV còn thụ động chưa tích cực học tập dẫn tới các hoạt động kết nối chưa thực sự hiệu quả

2.2.3. Một số đề xuất

Từ kết quả phỏng vấn và khảo sát đã trình bày ở trên, chúng tôi thấy rằng vận dụng CL vào dạy học Tin học cho SV tại trường Đại học Nông Lâm - ĐH Thái Nguyên là một cách tiếp cận dạy học mới trong giai đoạn số hóa hiện nay. Tuy nhiên, phương thức học tập này được các GV khai thác và triển khai chủ yếu theo hướng ứng dụng công nghệ thông tin trong giảng dạy và kết nối học liệu học tập. Hoạt động kết nối thường diễn ra trên lớp hoặc qua các ứng dụng học tập trong phạm vi lớp học. Hiện tại chưa có một quy trình hay khung hướng dẫn cụ thể cho GV áp dụng. Môi trường học tập bên ngoài trường học chưa được GV khai thác.

Trên cơ sở phân tích kết quả khảo sát và kinh nghiệm giảng dạy, Chúng tôi đưa ra một số đề xuất hỗ trợ GV vận dụng hiệu quả CL trong giảng dạy Tin học như sau:

- GV cần thiết kế bài học theo hướng kết nối, có thể lồng ghép bài học với sở thích cá nhân của người học, tạo nhiều cơ hội cho người học chủ động khám phá, kiến tạo kiến thức mới,... một số phương pháp giảng dạy tích cực có thể áp dụng như: dạy học theo mô hình lớp học đảo ngược, dạy học kết hợp...

- GV có thể tạo lập các hội nhóm kết nối với đa dạng thành viên như GV cùng giảng dạy học phần, các chuyên gia trong lĩnh vực, cựu SV, nhà tuyển dụng,... hoặc chia sẻ các cộng đồng học tập liên quan cho SV được kết nối, tham gia trải nghiệm và hỗ trợ khi cần thiết.

- GV nên khuyến khích SV chủ động tìm kiếm các học liệu điện tử, tham gia kết nối với các cộng đồng học tập liên quan trong và ngoài nước; tích cực học tập, chia sẻ quan điểm cá nhân với thầy cô, bạn bè về bài học hoặc lĩnh vực nghiên cứu.

- GV cần tổ chức và hướng dẫn hoạt động nhóm cho SV thông qua các bài tập lớn, khuyến khích SV sử dụng các phương tiện công nghệ hiện đại trong kết nối, trình bày và kiến tạo sản phẩm.

- GV cần điều chỉnh hình thức đánh giá theo hướng đánh giá quá trình để phù hợp với phương thức CL.

3. Kết luận: Các phương tiện kỹ thuật số và trực tuyến ngày nay đòi hỏi một cách tiếp cận học tập gắn liền với một thế giới được nối mạng và kết nối với nhau. Học tập kết nối là một giải pháp rất phù hợp theo cách tiếp cận này. Với những kết quả thu được, nghiên cứu này là cơ sở cho các nghiên cứu tiếp theo về Học tập kết nối. Từ đó, làm rõ và xây dựng những giải pháp, quy trình triển khai cụ thể giúp cho GV vận dụng hiệu quả Học tập kết nối trong giảng dạy Tin học và các học phần khác.

Tài liệu tham khảo

[1] M. A. Lundeborg and S. D. Moch, "Influence of Social Interaction on Cognition: Connected Learning in Science," *The Journal of Higher Education*, vol. 66, no. 3. p. 312, 1995. doi: 10.2307/2943894.

[2] D. M. DeLuca and D. Education Commission of the States CO., "Profiles in Connecting Learning and Work. State Initiatives.," 1996. [Online]. Available: <http://search.ebscohost.com.proxy-ub.rug.nl/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED427192&site=ehost-live&scope=site>

[3] P. Kearns, "Towards the Connected Learning Society An International Overview of Trends in Policy for Information and Communication Technology in Education," *Common Wealth of Australia*. pp. 1–131, 2002.

[4] C. B. Cazden, "Connected Learning : ‘ Weaving ’ in Classroom Lessons," in *Communicative Competence, Classroom Interaction, and Educational Equity*, no. January 2006, 2006.

[5] G. Siemens, "Connectivism: A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning," *Int. J. Instr. Technol. Distance Learn.*, vol. 2, no. 1, pp. 3–10, 2004.

Phát huy vai trò của gia đình trong giáo dục đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ trong bối cảnh hiện nay

Hoàng Thị Giang

ThS. NCS. Khoa Lý luận chính trị, Học viện Kỹ thuật mật mã

Received: 1/6/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 12/6/2024

Abstract: The strong impact of the 4.0 industrial revolution and international integration has changed many important values in human life. When many moral values are being eroded and negatively impacted by globalization and international integration, ethical and lifestyle education for the young generation is an issue with profound theoretical value and practical significance. Within the framework of the article, the author presented a number of theoretical issues about moral and lifestyle education. Based on the analysis of the family's role in moral and lifestyle education for the young generation, the author proposes some solutions to promote the family's role in moral and lifestyle education for the world.

Keywords: Role, family, education, ethic, life style, younger generation...

1. Đặt vấn đề

Gia đình là môi trường quan trọng để hình thành, nuôi dưỡng và giáo dục nhân cách con người. Gia đình không chỉ là môi trường sống đầu tiên và quan trọng nhất của mỗi con người mà còn là một thiết chế xã hội, chịu sự tác động của hệ thống chính sách và những biến đổi của xã hội. Quá trình công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế đã đem lại cho Việt Nam những thành tựu rất quan trọng trong phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội. Kết quả của công cuộc đổi mới đã giúp hàng triệu hộ gia đình thoát nghèo; đời sống vật chất, tinh thần của đại bộ phận gia đình Việt Nam được nâng cao nhưng đồng thời cũng nảy sinh những thách thức đối với hạnh phúc và sự bền vững của gia đình Việt Nam, trong đó có vấn đề về lối sống và giáo dục gia đình (GDGD). GDGD giữ vai trò quan trọng đối với sự hình thành, phát triển và hoàn thiện nhân cách mỗi con người. Trong GDGD, giáo dục đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ là một nội dung đặc biệt quan trọng. Chính vì vậy, bài viết hướng đến phân tích vai trò của gia đình đối với giáo dục đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của gia đình trong giáo dục đạo đức, lối sống đối với thế hệ trẻ

2.1.1. Gia đình là môi trường giáo dục đầu tiên và suốt đời tác động đến con người một cách trực tiếp và toàn diện nhất

Tiếp cận từ cơ sở lý luận giáo dục, có thể hiểu GDGD là toàn bộ những tác động của gia đình đối với sự hình thành và phát triển nhân cách con người, trước hết của lớp người trẻ trong mối quan hệ với các môi trường giáo dục khác ngoài gia đình. Đây chính là

chức năng giáo dục xã hội hóa của gia đình.

GDGD có đặc điểm riêng là gắn liền với quá trình chăm sóc, nuôi dưỡng; giáo dục bằng tình yêu thương ruột thịt bởi những mối quan hệ thân thiết giữa vợ chồng, cha mẹ, ông bà, anh chị em; trong đó, giáo dục đạo đức, lối sống, cư xử có phép tắc, trên kính dưới nhường, hòa thuận anh em là điều cốt lõi của mọi gia đình không phân biệt đẳng cấp, giàu nghèo, dù ở nông thôn hay thành thị.

2.1.2. Cùng với việc trao truyền kỹ năng sống, kỹ năng lao động sản xuất, giáo dục đạo đức là nội dung quan trọng nhất của GDGD truyền thống và đặc biệt là GDGD trong thời kỳ công nghiệp hóa và hội nhập quốc tế hiện nay

Đối với GDGD, giáo dục đạo đức, lối sống là nội dung quan trọng nhất. Bởi, sự phát triển toàn diện của nền giáo dục hiện đại luôn là sự phối hợp hài hòa giữa GDGD – nhà trường và xã hội. Giáo dục nhà trường chủ yếu trang bị cho thế hệ trẻ kiến thức, hiểu biết về các lĩnh vực chuyên môn như: khoa học tự nhiên, khoa học kỹ thuật, khoa học xã hội và nhân văn, y học... Giáo dục xã hội cung cấp cho thế hệ trẻ kỹ năng sống, phương thức ứng xử đối với những hiện tượng khác nhau của đời sống xã hội. Trong khi đó, GDGD chủ yếu hướng đến các giá trị đạo đức, lễ sống, hướng con trẻ tới những chuẩn mực đạo đức hay, lễ sống đẹp. Nhờ đó mà trẻ có sự phát triển đầy đủ nhất, toàn diện nhất.

2.1.3. Gia đình có vai trò quan trọng trong việc nuôi dưỡng, giáo dục, nâng đỡ suốt đời người, là môi trường để hình thành và phát triển nhân cách, là nơi để rèn luyện lối sống có đạo lý, có tình người

Với mỗi chúng ta, gia đình là tổ ấm, là bến đỗ bình

yên, là trường học đầu tiên hình thành, phát triển nhân cách, đạo đức, lối sống của mỗi con người. Để môi trường gia đình thực sự lành mạnh, an toàn và ấm áp cho mỗi cá nhân phát triển toàn diện cần có sự chăm lo, vun đắp của mỗi thành viên gia đình, sự ủng hộ, đồng thuận của cộng đồng và sự hỗ trợ, tạo điều kiện của Nhà nước thông qua hệ thống pháp luật và các chủ trương, chính sách về gia đình.

Trong những năm qua, Đảng và Nhà nước Việt Nam đã ban hành nhiều chủ trương, chính sách, pháp luật về gia đình nhằm phát huy các giá trị truyền thống tốt đẹp của gia đình Việt Nam, xây dựng gia đình Việt Nam no ấm, tiến bộ, hạnh phúc và phát triển bền vững. Tuy nhiên, cùng với sự phát triển của đất nước, bên cạnh những thành tựu to lớn đạt được trong việc nâng cao chất lượng sống của các gia đình Việt Nam, vẫn còn đó nhiều vấn đề cần quan tâm, giải quyết như: tình trạng ly hôn, ly thân, tảo hôn, phụ nữ lấy chồng nước ngoài qua môi giới bất hợp pháp, mua bán người... diễn biến phức tạp; tệ nạn xã hội vẫn đang tiếp tục xâm nhập vào gia đình đặc biệt là giới trẻ; vấn đề bạo lực gia đình, xâm hại trẻ em nghiêm trọng gây lo lắng, bức xúc trong dư luận xã hội ...

2.1.4. Gia đình Việt Nam truyền thống chú trọng xây dựng nếp nhà với gia đạo, gia phong và gia lễ

Trong truyền thống, gia đình Việt Nam rất chú trọng xây dựng nếp nhà với gia đạo, gia phong và gia lễ. Gia đạo là đạo đức của gia đình lấy chữ “hiếu” làm đầu. Gia lễ là phép ứng xử của con người theo một nguyên tắc có tôn ti trật tự theo lễ tiết. Gia lễ, gia đạo được hình thành qua nhiều năm, nhiều đời thì tạo nên gia phong. Nói cách khác, gia phong hình thành từ mối quan hệ giữa con người với con người, từ lòng nhân ái, tình yêu thương, thuần phong mỹ tục của dân tộc được thấm đậm trong tâm hồn mỗi con người của gia đình, dòng họ; bởi vậy, nó mang tính nhân văn cao cả, đòi hỏi mọi người tu dưỡng theo khuôn phép kỷ cương của một gia đình, một dòng họ.

2.1.5. Giáo dục gia đình có vai trò quan trọng thông qua phương pháp nêu gương

Nói gương là một trong những phương pháp giáo dục đạo đức, lối sống mang lại hiệu quả tích cực cao nhất. Thế hệ trẻ có thể học tập tấm gương đạo đức, lối sống của những vĩ nhân, những nhân vật nổi tiếng, của thầy cô, bạn bè xung quanh, nhưng trên hết và trước hết, là tấm gương từ những người thân trong gia đình, như: ông, bà, bố, mẹ... Trong mỗi gia đình, con cái chính là tấm gương phản chiếu của ông, bà, bố, mẹ. Do đó, ông, bà, bố, mẹ có lối sống tốt, cách ứng xử hay, và đẹp sẽ ảnh hưởng tích cực tới sự hình thành

đạo đức, lối sống của con trẻ và ngược lại.

2.2. Giải pháp phát huy vai trò của gia đình trong giáo dục đạo đức, lối sống đối với thế hệ trẻ hiện nay

2.2.1. Đề cao vai trò GDGD trong bồi dưỡng đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ

Gia đình luôn là nhân tố tích cực thúc đẩy sự phát triển của xã hội thông qua việc thực hiện các chức năng quan trọng của gia đình đó là: tái tạo sản xuất ra con người; tái tạo sức lao động, sản xuất ra của cải vật chất và cũng là nơi gìn giữ và phát huy giá trị tinh thần cao quý của dân tộc; là tổ ấm đem lại hạnh phúc, yêu thương, chia sẻ vui buồn, luôn đảm bảo những điều kiện tốt nhất, an toàn nhất cho mỗi con người. Bên cạnh vai trò đó, gia đình còn là môi trường sống, môi trường giáo dục đầu tiên để mỗi cá nhân hình thành, hoàn thiện nhân cách, đạo đức, lối sống.

Vai trò giáo dục trong gia đình giữ vị trí chủ đạo trong sự hình thành và phát triển nhân cách con người, kết hợp giáo dục từ nhà trường và xã hội. Mỗi cá nhân, từ khi lọt lòng mẹ đến khi trưởng thành, chúng ta được dạy từ lời ăn, tiếng nói, từ cách ứng xử với ông bà, cha mẹ, anh chị em, với cộng đồng thế nào cho đúng, cho lễ phép. Khi bước chân vào cánh cửa nhà trường, môi trường giáo dục nhà trường, bên cạnh việc dạy chúng ta kiến thức văn hóa, khoa học, kỹ thuật thì giáo dục đạo đức, lối sống vẫn là nội dung quan trọng để mỗi cá nhân hình thành nhân cách. Trong môi trường giáo dục, khẩu hiệu mà chúng ta thường gặp đó là: “tiên học lễ, hậu học văn”. Một cá nhân trước tiên phải có nhân cách tốt, có đạo đức, làm điều thiện, biết chăm lo cho bản thân, gia đình và rộng hơn phải biết thương yêu đồng loại; biết ứng xử làm sao cho văn hóa, văn minh nơi công cộng.

2.2.2. Khai thác, phát huy giá trị truyền thống văn hóa gia đình Việt Nam làm nền tảng xây dựng phát triển con người trong thời kỳ mới

Gia đình là tế bào của xã hội, là môi trường quan trọng hình thành, nuôi dưỡng và giáo dục đạo đức, phẩm chất, nhân cách con người; bảo tồn và phát huy văn hóa truyền thống tốt đẹp, chống lại các tệ nạn xã hội, tạo nguồn nhân lực phục vụ sự nghiệp xây dựng và bảo vệ đất nước.

Trải qua quá trình hình thành và phát triển, cấu trúc gia đình và quan hệ trong gia đình Việt Nam đã có nhiều thay đổi, nhưng những chức năng cơ bản của gia đình vẫn tồn tại bền vững và không ngừng hoàn thiện, phát triển. Văn hóa gia đình Việt Nam được hình thành và phát triển với những chuẩn mực giá trị tốt đẹp góp phần xây dựng bản sắc văn hoá dân tộc, được gìn giữ, vun đắp và phát huy trong suốt quá trình lịch sử đấu

tranh dựng nước và giữ nước. Trong xu thế hội nhập quốc tế và phát triển, gia đình và văn hóa gia đình Việt Nam có nhiều thay đổi (cả yếu tố tích cực và tiêu cực), song những truyền thống cốt lõi văn hóa vẫn tồn tại và không ngừng được vun đắp đó là: *Truyền thống hiếu học; Sự gắn bó các thành viên trong gia đình; Ông bà mẫu mực, con cháu hiếu thảo; Thành kính tổ tiên; Yêu nước, đoàn kết cộng đồng, tương thân tương ái...* Đảng và Nhà nước ta luôn quan tâm đến công tác gia đình, mục tiêu “Xây dựng gia đình Việt Nam no ấm, tiến bộ, hạnh phúc, thực sự là tổ ấm của mỗi người, là tế bào lành mạnh của xã hội”, bảo tồn, phát huy giá trị văn hóa truyền thống gia đình Việt Nam, trong những năm qua được cụ thể hóa bằng nhiều chương trình, hành động thiết thực.

2.2.3. *Gìn giữ, phát huy nét đẹp văn hóa truyền thống của gia đình, hình thành giá trị văn hóa mới*

Gia đình phát triển bền vững không chỉ là niềm hạnh phúc cho mỗi người, mỗi nhà mà còn là nhân tố quan trọng góp phần xây dựng xã hội lành mạnh, hình thành lối sống đẹp, nếp sống văn minh, ứng xử văn hóa. Trong quá trình hội nhập quốc tế, xã hội không ngừng vận động, phát triển, trước tác động bối cảnh xã hội, các giá trị văn hóa truyền thống gia đình Việt Nam cũng có xu hướng biến đổi từ mô hình gia đình truyền thống sang gia đình với những đặc điểm mới để thích nghi xu thế xã hội đương đại, theo đó, nhiều giá trị văn hóa truyền thống gia đình cũng thay đổi. Vậy, để hướng tới mục tiêu xây dựng gia đình bền vững, đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững đất nước, chúng ta không ngừng học tập, tiếp thu những truyền thống tốt đẹp của gia đình truyền thống, từ đó hình thành giá trị mới của gia đình hiện nay hướng đến xây dựng gia đình dân chủ, bình đẳng, tiến bộ, hạnh phúc; phát huy vai trò, ý thức cá nhân trong xây dựng gia đình bền vững.

2.2.4. *Xây dựng gia đình văn hóa thời kỳ công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế*

- Tiếp tục đẩy mạnh thực hiện Chiến lược gia đình Việt Nam, nâng cao chất lượng các phong trào xây dựng đời sống văn hóa cơ sở.

- Phát huy vai trò, trách nhiệm của các tổ chức đoàn thể trong thực hiện, tuyên truyền, động viên, khuyến khích xây dựng các mô hình: “gia đình hiếu học”, “gia đình trẻ hạnh phúc”, “gia đình nhiều thế hệ chung sống mẫu mực”; hiếu thảo với cha mẹ, ông bà và chăm sóc, giáo dục con cái chăm ngoan. Tăng cường tổ chức các hoạt động văn hóa, văn nghệ có ý nghĩa nhân kỷ niệm Ngày Quốc tế hạnh phúc, Ngày Gia đình Việt Nam, Ngày Quốc tế phòng chống bạo lực đối với phụ nữ và trẻ em...

- Tăng cường bồi dưỡng, giáo dục kỹ năng sống cho các thành viên trong gia đình, nhất là giới trẻ. Kỹ năng sống của mỗi thành viên tốt sẽ giúp các thành viên đó vững tin trong cuộc sống, phát huy tối đa khả năng của mỗi cá nhân, từ đó duy trì trạng thái khỏe mạnh về mặt tinh thần, có hành vi phù hợp. Trong xã hội đương đại, cuộc sống luôn vận động, đòi hỏi mỗi cá nhân, thành viên gia đình phải không ngừng vận động, tiếp nhận, cập nhật thông tin và hoàn thiện giá trị của mình.

3. **Kết luận**

Giáo dục đạo đức, lối sống trong gia đình giúp các thành viên trong gia đình hiểu được đạo lý, trung hiếu, tiết nghĩa, hòa thuận, thương yêu nhau. Mỗi thành viên biết hướng thiện, cảm thông và sống vị tha, cư xử đúng mực, có lối sống lành mạnh; giáo dục nề nếp gia phong, có ý thức giữ gìn và phát huy các giá trị văn hóa, truyền thống tốt đẹp của gia đình, con cháu hiếu thảo, kính trọng, chăm sóc, phụng dưỡng ông, bà, cha, mẹ; ông bà sống gương mẫu, chăm lo, dạy bảo con, cháu trở thành người có ích cho xã hội. Giáo dục đạo đức, lối sống trong gia đình, hướng tới giáo dục các thành viên trong gia đình, đặc biệt là tới thế hệ con cháu những điều hay, lẽ phải, luân thường, đạo lý trong quan hệ gia đình, hàng xóm, láng giềng như: trong cuộc sống hàng ngày, ai nấy đều hiếu đễ với cha mẹ, chú bác, anh chị, tình nhà gắn bó; đối với xóm làng phải hòa thuận, cư xử đúng mực, đoàn kết, tương thân, tương ái, giúp đỡ lẫn nhau, nhất là những lúc gia đình gặp khó khăn.

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Phê (2017), *Từ điển tiếng Việt*, NXB Hồng Đức, Hà Nội.
2. Phạm Minh Hạc (2010), *Tư tưởng Hồ Chí Minh - Phương pháp luận nghiên cứu con người, Tập 2, Hồ Chí Minh từ đạo đức truyền thống đến đạo đức cách mạng*, NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
3. Nguyễn Xuân Trung (Chủ biên), Lê Thị Thu Hồng, Trần Thị Hoi, Lê Thị Hằng (2019), *Giáo dục đạo đức, lối sống trong gia đình và cộng đồng Việt Nam hiện nay theo tư tưởng Hồ Chí Minh*, NXB Lao động - Xã hội, Hà Nội.
4. Bạch Nga (2022), *Vai trò của gia đình trong giáo dục đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ*, <https://baovinhphuc.com.vn/tin-tuc/Id/78955/vai-tro-cua-gia-dinh-trong-giao-duc-dao-duc-loi-song-cho-the-he-tre>
5. Nguyễn Thị Kim Dung (2015), *Giáo dục đạo đức, lối sống văn hóa, lý tưởng cách mạng cho thế hệ trẻ hiện nay theo tư tưởng Hồ Chí Minh*, NXB Lao động Xã hội, Hà Nội.

Áp dụng các phương pháp dạy học tích cực cho lớp học thống kê tại Trường Đại học Nông Lâm, Đại học Thái Nguyên

Phạm Thanh Hiền*

*Trường Đại học Nông Lâm, Đại học Thái Nguyên

Received: 1/6/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 12/6/2024

Abstract: To actively participate in a democratic society, individuals need to understand and apply statistics, including data interpretation and chart analysis. Adhering to statistical principles and thinking is crucial in data-driven fields. Practicing statistical skills in real-world situations is necessary. This article examines modern methods, including the integration of technology in teaching statistics to students at Thai Nguyen University, showing superior effectiveness compared to traditional techniques. The methods include problem-based learning, project-based learning, flipped classrooms, game-based learning, and technology integration, facilitating comprehensive learning through the commitment of both instructors and students.

Keywords: Active teaching methods and statistics at Thai Nguyen University of Forestry and Agriculture

1. Đặt vấn đề

Hiểu biết về các hiện tượng xã hội và kinh tế, cùng kỹ năng phân tích thống kê, xử lý dữ liệu và tư duy thống kê, là rất quan trọng để tham gia có trách nhiệm vào xã hội. Sự phát triển của dữ liệu và công cụ trực tuyến làm tăng giá trị của giáo dục thống kê, ảnh hưởng đến cả chuyên gia và người không chuyên. Công nghệ cũng yêu cầu giảng viên (GV) áp dụng các phương pháp giảng dạy và đánh giá mới [2]. Đại dịch COVID-19 đã thay đổi động lực giảng dạy và học tập, nhấn mạnh tầm quan trọng của kiến thức thực tiễn và có thể áp dụng.

Các phương pháp giảng dạy nên tập trung vào ý tưởng, sử dụng ví dụ thực tế, và áp dụng công nghệ. GV nên chuyển từ phương pháp giảng dạy truyền thống sang phương pháp tích cực, thu hút SV vào quá trình học tập hiệu quả hơn. Các phương pháp này có thể dẫn đến các hình thức đánh giá mới.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các phương pháp giảng dạy tích cực

2.1.1. Học dựa trên vấn đề (PBL)

Học dựa trên vấn đề (PBL) sử dụng các vấn đề thực tế để khuyến khích học qua trải nghiệm, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề, tư duy phân biện và giao tiếp. PBL nhấn mạnh học tập lấy SV làm trung tâm, với SV giải quyết vấn đề dưới sự hướng dẫn của GV. Bắt nguồn từ giáo dục y khoa, PBL đã lan rộng trên toàn cầu và nhiều lĩnh vực khác nhau. PBL cải thiện kết quả học tập, giúp SV hiểu sâu và giữ lâu các khái niệm. Phương pháp này cũng thúc đẩy học tập độc lập và tư duy phân biện. Tuy nhiên, PBL đòi hỏi GV chuẩn bị nhiều và chuyển đổi vai trò từ giảng dạy sang hướng dẫn [6].

2.1.2. Học dựa trên dự án (PjBL)

Học dựa trên dự án (PjBL) tương tự PBL nhưng bắt nguồn từ cuối thế kỷ 19. PjBL phát triển kỹ năng học thuật và kỹ năng mềm như giao tiếp, quản lý thời gian và làm việc nhóm. PjBL yêu cầu một sản phẩm cuối cùng và khuyến khích SV làm việc theo nhóm. Tuy nhiên, PjBL đòi hỏi GV chuẩn bị kỹ lưỡng và hỗ trợ liên tục. Môi trường PjBL hiệu quả bao gồm câu hỏi thúc đẩy, điều tra trong ngữ cảnh, hợp tác, sử dụng công cụ công nghệ và sản phẩm cuối cùng.

2.1.3. Học dựa trên tư duy (TBL)

Học dựa trên tư duy (TBL) nhằm nâng cao khả năng tư duy của SV, giúp họ hiểu sâu hơn và cải thiện kết quả học tập. TBL tích hợp tư duy phân biện và sáng tạo vào giảng dạy, phát triển kỹ năng tư duy phức tạp. TBL bao gồm ba yếu tố: kỹ năng tư duy, thói quen tư duy và siêu nhận thức. Tư duy chiến lược được giảng dạy rõ ràng và khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động tư duy công khai. TBL đã chứng minh hiệu quả ở các cấp học khác nhau và đang nhận được sự chú ý trong giáo dục đại học.

2.1.4. Lớp học đảo ngược (FC)

Lớp học đảo ngược (FC) là phương pháp SV tiếp cận nội dung mới ngoài lớp, cho phép thời gian trong lớp sử dụng cho các hoạt động tương tác. FC đã nhận được sự chú ý trong giáo dục đại học, đặc biệt trong đại dịch COVID-19. FC cho phép SV kiểm soát tốc độ học, tăng cường hiểu biết và tham gia tích cực. Dù cần sự chuẩn bị đáng kể từ GV và hỗ trợ công nghệ, FC đã chứng minh hiệu quả trong việc nâng cao kết quả học tập.

2.1.5. Gamification trong giáo dục

Gamification tích hợp các yếu tố trò chơi vào học tập để tăng động lực và kết quả học tập, khuyến khích sự tham gia của SV thông qua câu chuyện hấp dẫn và ngữ cảnh thực tế, phát triển kỹ năng giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Ví dụ như Kahoot và Quizizz cho phép SV tham gia các câu đố tương tác, cung cấp phản hồi tức thì và dữ liệu tiến bộ. Dù có nhược điểm như nguy cơ gây nghiện, gamification, khi được triển khai cẩn thận, mang lại lợi ích đáng kể cho giáo dục.

Việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực ở bậc Đại học không chỉ giúp cải thiện kết quả học tập của SV mà còn phát triển các kỹ năng mềm cần thiết cho nghề nghiệp tương lai. Các phương pháp này tạo ra một môi trường học tập tích cực, thúc đẩy sự tham gia và động lực học tập của SV, giúp GV có thể đánh giá toàn diện hơn về kiến thức và kỹ năng của SV, từ đó điều chỉnh phương pháp giảng dạy để đạt hiệu quả tốt nhất [1].

2.2. Ứng dụng phương pháp giảng dạy hiện đại trong lớp học Thống kê kinh doanh tại Trường Đại học Nông Lâm Thái Nguyên

Trong bối cảnh hiện tại, chúng tôi đã áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực vào môn Thống kê kinh doanh cho SV ngành kinh tế nông nghiệp thuộc Chương trình tiên tiến của Trường Đại học Nông Lâm Thái Nguyên. Môn học giảng dạy bằng tiếng Anh và có sự tham gia của cả SV Quốc tế và Việt Nam. Các phương pháp giảng dạy hiện đại cần được áp dụng để đáp ứng nhu cầu học tập và phát triển kỹ năng của SV đến từ các nền văn hóa khác nhau. Mục này đề xuất một cách tiếp cận mới nhằm cải thiện hiệu quả giảng dạy và học tập của SV dựa trên các phương pháp giảng dạy tích cực hiện đại đề cập ở trên.

2.2.1. Phân tích các vấn đề dân sự

Chúng tôi đã sử dụng nền tảng PCS (ProCivicStat) hỗ trợ giảng dạy thống kê bằng cách tiếp cận các dữ liệu về các vấn đề xã hội hiện tại như bất bình đẳng thu nhập, di cư, xã hội già hóa và các mục tiêu phát triển bền vững để làm cho môn học thú vị và gắn với thực tế hơn. PCS cung cấp các tài liệu giảng dạy, bao gồm kế hoạch bài học, tài liệu cho GV và SV, tập dữ liệu, công cụ trực quan hóa động và giáo trình, có sẵn bằng nhiều ngôn ngữ tại <http://iase-web.org/islp/pcs/>. PCS sử dụng các kỹ thuật hiện đại như yếu tố trò chơi, học dựa trên vấn đề và dự án, cùng với công cụ trực quan hóa và phân tích dữ liệu, khuyến khích sử dụng công nghệ và thiết bị thông minh trong lớp học.

Trong khóa học Thống kê kinh doanh, tài liệu PCS được áp dụng cho SV ngành kinh tế nông nghiệp. Việc triển khai ban đầu nhằm kiểm tra tài liệu trong các

khóa học liên quan đến thống kê trong kinh doanh, tập trung vào các vấn đề xã hội và kinh tế hiện tại. Ví dụ, bài học về xã hội già hóa bắt đầu bằng câu hỏi khởi động như “quốc gia nào có dân số già nhất?” rồi thảo luận nhóm về ý nghĩa, nguyên nhân và hậu quả của xã hội già hóa. SV sau đó sử dụng dữ liệu thống kê và công cụ trực quan hóa để phân tích vấn đề.

SV thích học dựa trên vấn đề và cảm thấy có động lực tham gia thảo luận. Họ đánh giá cao vai trò hỗ trợ của GV và thấy rằng có thể khám phá chủ đề tốt hơn. Tuy nhiên, họ gặp khó khăn trong việc liên kết kiến thức từ các lĩnh vực khác nhau và hiểu mối quan hệ giữa tham gia công dân và chủ đề thảo luận. GV cũng đối mặt với thách thức khi triển khai tài liệu PCS, cần chuẩn bị kỹ lưỡng hơn về bối cảnh xã hội và mối quan hệ giữa thống kê và các vấn đề xã hội.

2.2.2. Dạy học theo dự án

Một ví dụ khác là việc áp dụng phương pháp học theo dự án (PjBL) trong khóa học Thống kê Kinh doanh cho SV. Khóa học này kéo dài 15 tuần, mỗi tuần 2.5 giờ, tập trung vào việc áp dụng các kiến thức đã học kết hợp công cụ xử lý thống kê Excel để thực hành phân tích thống kê dựa trên số liệu thứ cấp nhằm phát triển tư duy thống kê của SV. SV sẽ làm việc theo nhóm để thực hiện các dự án nghiên cứu liên quan đến các vấn đề dịch vụ tại trường Đại học, hoặc các vấn đề về học tập và đời sống của SV trong môi trường đại học từ đó họ được phát triển kỹ năng nghiên cứu và phân tích thực tế. Dự án được GV giới thiệu ngay từ những tuần đầu tiên của khóa học để SV lên ý tưởng thực hiện theo nhóm và được GV hướng dẫn quy trình thực hiện dự án cũng như báo cáo kết quả dự án theo từng tuần để có sản phẩm vào tuần học cuối và thuyết trình kết quả làm việc của nhóm. Điều này không chỉ giúp SV nắm vững các phương pháp phân tích thống kê mà còn tạo điều kiện cho họ trải nghiệm môi trường nghiên cứu chuyên nghiệp.

2.2.3. Phân tích trực quan hóa

Trong các khóa học thống kê tại trường Đại học, việc phân tích và trình bày dữ liệu qua các biểu đồ và đồ thị là kỹ năng quan trọng. Sử dụng các công cụ trực quan hóa hiện đại và đơn giản như Excel, SV sẽ học cách nhận biết và giải thích các đặc điểm quan trọng của dữ liệu. Việc này không chỉ giúp cải thiện kỹ năng đọc hiểu dữ liệu mà còn thúc đẩy quá trình học tập sâu hơn.

2.2.4. Sử dụng phương pháp lớp học đảo ngược

Phương pháp lớp học đảo ngược đã được áp dụng trong các khóa học Thống kê Kinh doanh tại Trường Đại học Nông Lâm Thái Nguyên. Thay vì giảng dạy lý thuyết trong lớp, SV sẽ được yêu cầu học lý thuyết

qua các video và tài liệu trước khi đến lớp. Thời gian trên lớp sẽ được sử dụng để thảo luận, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Ví dụ, trong khóa học Thống kê kinh tế và xã hội, các bài giảng được chuyển thành video trực tuyến, giúp SV tự học và chuẩn bị trước khi tham gia các buổi thảo luận trực tiếp hoặc trực tuyến.

2.2.5. Gamification

Gamification là một phương pháp hiệu quả để tăng cường động lực và sự tham gia của SV. Sử dụng các ứng dụng như Kahoot và Quizizz kết hợp Google Classroom, GV có thể tạo ra các câu đố và cuộc thi để kiểm tra kiến thức và thúc đẩy sự cạnh tranh lành mạnh giữa các SV trong các tiết học cũng như thực hiện các nhiệm vụ học tập ngoài giờ học do GV giao. Trong các buổi học thống kê, GV có thể sử dụng Kahoot để tổ chức các câu hỏi kiểm tra nhanh, giúp SV ôn tập kiến thức và chuẩn bị cho các kỳ thi. Các câu hỏi mang tính kỹ thuật và đòi hỏi phân tích cũng như diễn giải phức tạp hơn, SV sẽ làm trên nền tảng Quizizz sau mỗi chủ đề lớn của khóa học. Điểm của SV được tự động tổng kết trên Google Classroom sau mỗi lần SV hoàn thành nhiệm vụ. Nếu chất lượng hoàn thành các nhiệm vụ học tập của SV chưa cao, GV sử dụng số liệu báo cáo của Quizizz để nhắc nhở SV thực hiện lại các nhiệm vụ học tập để đạt một mức độ nhất định theo yêu cầu về điểm số. Bằng cách đó SV được thúc đẩy học tập chăm chỉ hơn cũng như có động lực để thực hiện lại các nhiệm vụ mà SV chưa hoàn thiện.

2.3. Hiệu quả bước đầu của việc áp dụng các phương pháp giảng dạy tích cực

Áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực và hòa nhập đã mang lại sự cải thiện rõ rệt trong thái độ và tinh thần hợp tác của SV tại Trường Đại học Nông Lâm Thái Nguyên. Trong 3 học kỳ, tỷ lệ SV nghỉ học giảm từ 8%-10% xuống còn 5%-6%, cho thấy sự hấp dẫn và hiệu quả của phương pháp này. Các hoạt động thảo luận và đánh giá kết quả học tập qua điểm chuyên cần đã khuyến khích SV tham gia đầy đủ hơn.

Kết quả học tập cũng cải thiện, với tỷ lệ SV đạt điểm trung bình cuối khóa nhỏ hơn 4.0 giảm từ 10% xuống còn 6%. Kỹ năng mềm của SV, bao gồm hợp tác, thảo luận nhóm và thuyết trình, cũng được nâng cao. Thời gian thảo luận nhóm tăng, số lượng SV tham gia thuyết trình nhiều hơn và sự tự tin khi thuyết trình được cải thiện. Điều này cũng được phản ánh qua tỷ lệ SV chương trình Tiên Tiến nhận được học bổng trao đổi học tập tại các trường Đại học Quốc tế.

2.5. Phản hồi của sinh viên

Khảo sát phản hồi của SV cho thấy đa số bày tỏ sự đồng ý và hài lòng với phương pháp giảng dạy tích

cực và hòa nhập. Trong một khảo sát nhanh với 25 SV học phần Thống kê kinh doanh, 93%-98% chọn “hoàn toàn đồng ý” hoặc “đồng ý nhưng mong đợi hiệu quả cao hơn”. Điều này chứng tỏ phương pháp giảng dạy tích cực và hòa nhập đã đem lại những kết quả tích cực ban đầu, nhưng vẫn cần nghiên cứu và thực hiện kỹ lưỡng hơn để nâng cao hiệu quả.

3. Kết luận

Phương pháp giảng dạy tích cực mang lại nhiều lợi ích cho SV, không chỉ cải thiện kết quả học tập mà còn phát triển các kỹ năng mềm cần thiết cho nghề nghiệp tương lai. SV có nhiều cơ hội thảo luận và đưa ra ý kiến cá nhân, từ đó tự tin hơn khi trình bày trước lớp. Kỹ năng mềm như thảo luận nhóm và thuyết trình cũng được cải thiện thông qua việc rèn luyện thường xuyên. Phương pháp đánh giá linh hoạt hơn, giảm áp lực thi cử, khi GV sử dụng nhiều hình thức đánh giá như thuyết trình hoặc viết tiểu luận. Tuy nhiên, GV cần nhiều thời gian hơn để chuẩn bị bài giảng và các hoạt động trong giờ học. Phản hồi cho SV nên theo nguyên tắc “khen trước, chê sau” để SV cảm thấy được ghi nhận và muốn tiếp tục đóng góp vào các hoạt động trong lớp học.

Qua nghiên cứu và thực nghiệm sư phạm, chúng tôi nhận thấy phương pháp giảng dạy tích cực không chỉ giúp SV học tập chủ động và hứng thú hơn mà còn nâng cao kỹ năng mềm. Dựa trên phản hồi của SV, chúng tôi sẽ tiếp tục nghiên cứu để tổ chức dạy học theo phương pháp này một cách linh hoạt và hiệu quả hơn, nhằm khai thác tối đa các thế mạnh của phương pháp trong việc hỗ trợ học tập và phát triển kỹ năng cho SV.

Tài liệu tham khảo

1. Ridgway J. Implications of the data revolution for statistics education. *International Statistical Review*. 2016; 84(3): 528- 549.
2. Zieffler A, Garfield J, Fry E. What is statistics education? in *International Handbook of Research in Statistics Education* (ed by Ben-Zvi D, Makar K, Garfield J), Springer. 2018; 37-70.
3. GAISE College Report ASA Revision Committee. Guidelines for Assessment and Instruction in Statistics Education College Report 2016. <http://www.amstat.org/education/gaise>.
4. Ben-Zvi D, Gravemeijer K, Ainley J. Design of statistics learning environments. In *International Handbook of Research in Statistics Education* (ed by Ben-Zvi D, Makar K, Garfield J), Springer. 2018; 473-502.
5. Duch BJ, Groh SE, Allen DE (eds.). *The power of problem-based learning*. Sterling, VA: Stylus. 2001.

Xây dựng tiêu chuẩn đánh giá trình độ sức mạnh tốc độ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo Học viện An ninh Nhân dân

Vũ Thanh Tùng*

*Học viện An ninh nhân dân

Received: 15/5/2024; Accepted: 25/5/2024; Published: 3/6/2024

Abstract: The research process uses the following methods: Reference to documents; interviews, discussions; In terms of pedagogical and statistical mathematics tests, we have selected 05 tests to assess the level of strength and speed for female athletes of the People's Security Academy Teakwondo Club, at the same time. Built 01 scoreboard, 01 classification standard table and 01 comprehensive scoreboard to evaluate the level of strength and speed for female athletes of the People's Security Academy Teakwondo Club. The scoreboards, classification standards table and summary scoreboard to evaluate the level of strength and speed for female athletes of the People's Security Academy Teakwondo Club are the basis for evaluating the level of strength and speed training of female athletes of the People's Security Academy Teakwondo Club goes through training stages.

Keywords: Building, standards, speed, Taekwondo club, female athletes, People's Security Academy...

1. Đặt vấn đề

Học viện An ninh Nhân dân (HVANND) là một trong những trung tâm đào tạo của Bộ Công An có nhiệm vụ đào tạo những sĩ quan Công an có năng lực, phẩm chất chính trị và chuyên môn vững vàng để hoàn thành tốt nhiệm vụ bảo vệ an ninh quốc gia và trật tự an toàn xã hội. HV ANND đã thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy môn quân sự võ thuật thể dục thể thao, đồng thời trong tình hình tội phạm phức tạp hiện nay ngoài học Võ thuật công an nhân dân thì học viên học viên an ninh còn học thêm các câu lạc bộ võ thuật ở trường như Taekwondo, Karate, Võ tổng hợp nhằm nâng sức khỏe và nhanh nhẹn đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ tập luyện và thực tế chiến đấu...

HVANND đã tham gia các giải võ ngành Công an trong đó có môn Teakwondo. Môn Teakwondo đã được giảng dạy ngoại khóa dưới hình thức câu lạc bộ tại HV ANND nhằm mục đích nâng cao thể lực cho học viên đồng thời cũng xây dựng đội tuyển môn Teakwondo cho Học viện.

Tuy nhiên để nâng cao thành tích đội tuyển Taekwondo và đánh giá hiệu quả SMTĐ môn Taekwondo ở HVANND qua các giai đoạn huấn luyện là việc làm cần thiết để đáp ứng được yêu cầu thực tiễn của công tác đào tạo tại Học viện.

Ở nước ta, trong những năm gần đây cũng có rất nhiều công trình khoa học nghiên cứu về đánh giá trình độ thể lực VĐV Teakwondo như: Nguyễn Anh Tú (1999); Nguyễn Tuấn Cường (2000) Phan Nguyên Cầu (2010); Đinh Trà Giang (2011); Lê Thủy Nga

(2011), Trần Tuấn Hiếu (2016)...

Xuất phát từ thực tiễn huấn luyện trong những năm vừa qua cũng như định hướng sắp tới. Để nâng cao hiệu quả SMTĐ môn Teakwondo tại HVANND chúng tôi tiến hành nghiên cứu: Xây dựng tiêu chuẩn đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND.

Quá trình nghiên cứu sử dụng các phương pháp sau: Tham khảo tài liệu; phỏng vấn, tọa đàm; kiểm tra sư phạm và toán học thống kê.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lựa chọn test đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Thông qua tìm hiểu các tài liệu có liên quan, qua quan sát các buổi tập và tham khảo tài liệu chúng tôi đã lựa chọn được 05 test đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND và tiến hành phỏng vấn 20 HLV, giáo viên... khoa quân sự võ thật thể dục thể thao. Kết quả được trình bày ở bảng 2.1.

Bảng 2.1: Lựa chọn test đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND (n=20)

TT	Các test sử dụng	Kết quả sử dụng					
		Ưu tiên 1 (3đ)		Ưu tiên 2 (2đ)		Ưu tiên 3 (1đ)	
		n	Điểm	n	Điểm	n	Điểm
1	Chạy 30m tốc độ cao	6	18	8	16	6	6
						40	66.67

2	Nằm sấp chống đẩy tốc độ 30s (lần)	18	54	2	4	0	0	58	96.67
3	Nhảy dây tốc độ 30s (lần)	13	39	7	14	0	0	53	88.33
4	Bật bực tốc độ 30s (lần)	8	24	3	6	9	9	39	65.00
5	Đấm đích tốc độ 30s (lần)	18	54	2	4	0	0	58	96.67
6	Treo người trên thang giồng gấp bụng 30s (lần)	6	18	8	16	6	6	40	66.67
7	Đứng lên ngồi xuống 1 chân 45s (lần)	6	18	8	16	6	6	40	66.67
8	Chạy lên xuống cầu thang 60s (lần)	8	24	3	6	9	9	39	65.00
9	Đá vòng cầu chân trước 1 mục tiêu 30s (lần)	13	39	7	14	0	0	53	88.33
10	Đá vòng cầu chân trước 2mục tiêu 30s (lần)	15	45	5	10	0	0	55	91.67
11	Gánh tạ 15kg đứng lên ngồi xuống 30s (lần)	6	18	8	16	6	6	40	66.67
12	Đeo bao chì 1kg đá vòng cầu 1 mục tiêu 30s (lần)	8	24	3	6	9	9	39	65.00

Qua bảng 2.1 cho thấy: Đã lựa chọn được 05 test đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND (đa số ý kiến lựa chọn các test có ý kiến tán thành đạt 70% trở lên). Đồng thời tiến hành xác định tính thông báo và độ tin cậy của các test, chúng tôi đã lựa chọn được 05 test ở trên để đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND.

2.2. Xây dựng tiêu chuẩn phân loại trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Để phân loại hiệu quả SMTĐ đề tài sử dụng phương pháp 2đ cho phép người tiến hành nghiên cứu đánh giá được kết quả kiểm tra. Kết quả tính toán được trình bày tại bảng 2.

Kết quả phân loại được tiến hành như sau:

Giỏi	$\geq \bar{x} + 2\delta$
Khá	$\bar{x} + 1\delta \text{ } \bar{x} + 2\delta$
Trung bình	$\bar{x} - 1\delta \text{ } \bar{x} + 1\delta$
Yếu	$\bar{x} - 2\delta \text{ } \bar{x} - 1\delta$
Kém	$\leq \bar{x} - 2\delta$

Qua bảng 2 để xác định test theo từng test hiệu quả SMTĐ của học viên nào đó được xếp loại nào, cần tuân thủ theo quy trình gồm 2 bước sau đây:

- Bước 1: Xác định giá trị lập test của đối tượng nghiên cứu.

- Bước 2: Căn cứ các test tại bảng phân loại tương ứng để xác định trình độ theo tiêu chuẩn.

Bảng 2.2. Tiêu chuẩn phân loại trình độ SMTĐ

cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

TT	Các test kiểm tra	Phân loại				
		Kém	Yếu	TB	Khá	Tốt
1	Đá vòng cầu chân trước 1 mục tiêu 30s (lần)	<28.34	28.35-29.87	29.88-32.93	32.94-34.46	>34.47
2	Đá vòng cầu chân trước 2mục tiêu 30s (lần)	<26.36	26.37-27.58	27.59-30.02	30.03-31.24	>31.25
3	Nằm sấp chống đẩy tốc độ 30s (lần)	<28	28.01-29.45	29.46-32.35	32.36-33.8	>33.81
4	Nhảy dây 30s tốc độ 30s (lần)	<74.48	74.49-79.69	79.7-90.11	90.12-95.32	>95.33
5	Đấm đích tốc độ 30s (lần)	<45.1	45.11-47.45	47.46-52.15	52.16-54.5	>54.51

2.3. Xây dựng bảng điểm đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Để xây dựng bảng điểm đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND (Tổng số nam nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND được kiểm tra là 20 học viên); thông qua xây dựng tiêu chuẩn phân loại chúng tôi sử dụng quy tắc 2đ tiến hành để đánh giá kết quả kiểm tra của từng test riêng biệt mà không phải tiến hành kiểm tra đồng bộ, tổng thể tất cả các test, đồng thời tiến hành quy đổi tất cả các test trên sang đơn vị đo lường trung gian theo thang độ C (Thang độ được tính từ điểm 1 đến 10) với công thức $C = 5 + 2Z$, riêng đối với các Test tính thành tích bằng thời gian thì sử dụng công thức $C = 5 - 2Z$. Kết quả tính toán được trình bày ở bảng 3

Bảng 2.3. Điểm đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

TT	Các test kiểm tra	Thang điểm									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Đá vòng cầu chân trước 1 mục tiêu 30s (lần)	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
2	Đá vòng cầu chân trước 2mục tiêu 30s (lần)	25	26	27	28	29	30	31	32	33	34
3	Nằm sấp chống đẩy tốc độ 30s (lần)	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36
4	Nhảy dây 30s tốc độ 30s (lần)	74	77	80	82	85	88	90	93	95	98
5	Đấm đích tốc độ 30s (lần)	45	46	47	49	50	51	52	53	55	56

Qua bảng 2.3 cho thấy: Các bảng điểm đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND. Rất thuận tiện cho việc sử dụng để đánh giá theo điểm từng test đánh giá hiệu quả SMTĐ theo từng nội dung môn võ thuật Công an cho học viên HVANND.

2.4. Xây dựng bảng điểm tổng hợp đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Qua kết quả tìm được tại bảng 2.2 và 2.3 chúng

tôi tiến hành xây dựng bảng điểm tổng hợp đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND theo 5 mức: Tốt, khá, trung bình, yếu và kém. Kết quả trình bày tại bảng 2.4

Bảng 2.4: Điểm tổng hợp đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Phân loại điểm tổng hợp	Mức điểm
Tốt	≥ 45
Khá	35 – 44
Trung bình	25 – 34
Yếu	20 – 24
Kém	≤ 19

Qua bảng 2.4 cho phép đánh giá tổng hợp đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND, đồng thời đây cũng là căn cứ quan trọng giúp các HLV, giáo viên trong công tác đánh giá trình độ tập luyện học viên được sát thực hơn, từ đó, có những điều chỉnh về nội dung và lượng vận động huấn luyện cho phù hợp.

3. Kết luận

- Thông qua nghiên cứu đã lựa chọn được 05 test đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu

lạc bộ Teakwondo HVANND gồm:

- + Đá vòng cầu chân trước 1 mục tiêu 30s (lần)
- + Đá vòng cầu chân trước 2mục tiêu 30s (lần)
- + Nằm sấp chống đẩy tốc độ 30s (lần)
- + Nhảy dây 30s tốc độ30s (lần)
- + Đấm đích tốc độ 30s (lần)

- Thông qua nghiên cứu đã xây dựng được bảng phân loại, bảng điểm và bảng điểm tổng hợp đánh giá trình độ SMTĐ cho nữ vận động viên câu lạc bộ Teakwondo HVANND

Tài liệu tham khảo

- [1] Aulic. I.V, (1982), Đánh giá trình độ tập luyện thể thao, NXB Thể dục Thể thao, Hà Nội.
- [2] Nguyễn Văn Chung và cộng sự (1999), *Giáo trình Teakwondo*, NXB TDTT., Hà Nội.
- [3] Điền Mạnh Cửu, (2002), *Lí luận nhóm và môn*, NXB Thể dục Thể thao Bắc Kinh.
- [4] Harre. D, (1996), *Học thuyết huấn luyện*, Trường Anh Tuấn - Bùi Thế Hiền (dịch), NXB TDTT Hà Nội.
- [5] Tổng cục Thể dục Thể thao, (2020), *Luật Taekwondo*, NXB DTT, Hà Nội, tr.16, 55 - 56.
- [6] Nguyễn Đức Văn, (2002), *Phương pháp thống kê trong TDTT*, NXB Thể dục Thể thao Hà Nội.

Xây dựng và sử dụng bài tập có nội dung thực tế...(tiếp theo trang 130)

d. Tổ chức hoạt động:

***Bước 1: Chuyển giao nhiệm vụ:** Tạo nhóm 5 HS ngồi gần nhau đảm bảo các nhóm đều có mức độ học tập tương đương nhau. Yêu cầu các nhóm thảo luận hoàn thành các câu hỏi của NV2 PHT số 28.1.

***Bước 2: Thực hiện nhiệm vụ:** HS thảo luận, thực hiện các yêu cầu NV2 PHT số 28.1. GV quan sát, theo dõi và hỗ trợ HS kịp thời.

***Bước 3: Báo cáo, thảo luận:** GV chọn ít nhất 02 nhóm báo cáo kết quả; Các nhóm khác nhận xét, góp ý; thảo luận, đánh giá chéo nhóm; GV xử lí các tình huống sư phạm phát sinh trong quá trình thảo luận.

***Bước 4: Kết luận, nhận định:** Trên cơ sở nội dung báo cáo kết quả thực hiện NV2 PHT số 28.1 và thảo luận của HS, GV nhận xét, chuẩn hóa kiến thức và yêu cầu HS ghi các nội dung cơ bản vào vở.

***Gợi ý đánh giá:** Các câu hỏi trong bài tập tình huống có thể đánh giá các HV1, HV2, HV3, HV4, HV5, HV6, HV7, HV8, HV9, HV10 và HV11.

3. Kết luận

Bồi dưỡng năng lực cho HS, đặc biệt là NLGQVĐ là một trong những nhiệm vụ quan trọng mà giáo dục

cần hướng tới, nhằm mục đích chuẩn bị cho thế hệ trẻ một hành trang mới và sẵn sàng thay đổi, hành động để phù hợp với sự phát triển của kinh tế tri thức, khoa học, công nghệ và xu thế toàn cầu hóa.

Việc xây dựng, sử dụng BTCNDTT trong quá trình dạy học môn Vật lí là một trong những biện pháp nhằm phát triển năng lực nói chung và NLGQVĐ của HS nói riêng, qua đó góp phần nâng cao hiệu quả dạy học vật lí ở trường THPT. Bên cạnh đó, việc giải BTCNDTT còn kích thích trí tò mò, óc quan sát, sự ham hiểu biết, tăng hứng thú học môn học Vật lí, giúp HS có những định hướng nghề nghiệp tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2006), *Chương trình GDPT môn Vật lí*, NXB Giáo dục. Hà Nội
- [2]. OECD (2010), PISA (2012), *Field Trial Problem Solving Framework Draft Subject to Possible Revision after the Field Trial*, pp-12.
- [3]. Đỗ Hương Trà (chủ biên), Nguyễn Văn Biên, Trương Duy Hải, Phạm Xuân Quê, Dương Xuân Quý (2019), *Dạy học phát triển năng lực môn Vật lí THPT*, NXB ĐHS. Hà Nội

Giáo dục kỹ năng hợp tác cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi dân gian tại Trường mầm non Quốc tế thiếu nhi 1-6

Trần Thị Thuần*

*Trường mầm non quốc tế thiếu nhi 1 – 6, Cẩm Phả, Quảng Ninh

Received: 2/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 20/6/2024

Abstract: Collaboration skills play an extremely important role in the development and success of each person. People cannot exist independently and satisfy their material and spiritual needs when separating from the relationship with the community and collective. This article presents the Collaborative Skills Education for children aged 5-6 through folk games at 1-6 International Children Preschool

Keywords: Education, cooperation skills, preschool, folk games

1. Mở đầu

Giáo dục mầm non (GDMN) là bậc học đầu tiên của hệ thống GDQD đã xác định mục tiêu chăm sóc, giáo dục (CS,GD) trẻ: Cần phát triển một số nét giá trị, nét tính cách phẩm chất cần thiết phù hợp với lứa tuổi như: mạnh dạn, tự tin, độc lập, sáng tạo linh hoạt, tự giác, tạo điều kiện thuận lợi cho trẻ tham gia vào cuộc sống chuẩn bị tốt cho việc học tập ở lớp 1 và bậc học sau này có kết quả... Chính vì vậy Giáo dục KNHT cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi dân gian (TCDG) tại Trường mầm non Quốc tế thiếu nhi 1 - 6 là rất cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận về KNHT của trẻ 5-6 tuổi

2.1.1. Một số khái niệm

- **Khái niệm KNHT** của trẻ 5-6 tuổi: KNHT của trẻ 5 - 6 tuổi là khả năng phối hợp hành động của trẻ để cùng thực hiện có hiệu quả một nhiệm vụ chung, dựa trên vốn tri thức và kinh nghiệm mà trẻ đã có trong những điều kiện nhất định, trong đó có sự phân công hợp lý, trẻ giúp đỡ, chia sẻ với nhau để đạt hiệu quả tốt nhất

- **Trò chơi dân gian:** Theo cuốn Tuyển tập TCDG cho trẻ mẫu giáo: “TCDG là những trò chơi được nhân dân sáng tạo, lưu truyền tự nhiên, rộng rãi trong dân gian, là một hình thức sinh hoạt văn hóa dân gian”.

- **Giáo dục KNHT trong TCDG cho trẻ MG5 - 6 tuổi:** là quá trình tác động sự phạm có mục đích, có kế hoạch của nhà giáo dục đến trẻ nhằm hình thành và phát triển ở trẻ sự phối hợp hành động chơi để cùng thực hiện có hiệu quả trong TCDG dựa trên những tri thức và vốn kinh nghiệm đã có trong điều kiện nhất định.

2.1.2. Mục đích giáo dục KNHT trong TCDG cho trẻ MG5 - 6 tuổi

Mục đích của giáo dục KNHT trong TCDG là tác động vào trẻ, giúp trẻ hiểu biết sâu sắc về các giá trị xã hội. Đồng thời tập trung vào KNHT tạo cơ hội cho trẻ phát triển khả năng làm việc nhóm, tôn trọng ý kiến của người khác, rèn luyện kỹ năng giao tiếp trong quá trình tham gia chơi.

Tuy nhiên để làm được điều đó, nhà giáo dục cần có một kế hoạch cụ thể như: Đánh giá nhu cầu để hiểu rõ khả năng, sở thích và mức độ phát triển từng trẻ để có kế hoạch phù hợp; xác định mục tiêu cụ thể; lựa chọn các TCDG phản ánh nền văn hoá, giá trị giáo dục và phù hợp với mục tiêu; thiết kế hoạt động thú vị, kích thích sự tham gia của trẻ đồng thời liên tục quan sát và điều chỉnh,...

2.2. Một số biện pháp giáo dục KNHT của trẻ MG5-6 tuổi thông qua trò chơi dân gian

2.2.1. Tạo cơ hội cho trẻ phối hợp cùng nhau khi tham gia chuẩn bị kế hoạch và môi trường tổ chức chơi

- Mục đích biện pháp

Trong trường mầm non, vui chơi là hoạt động chủ đạo của trẻ và sử dụng TCDG sẽ giúp trẻ phát triển những kỹ năng cần thiết cho trẻ sau này. Cho trẻ tự tìm kiếm nguyên vật liệu chơi không chỉ tạo cơ hội cho trẻ làm việc cùng nhau mà còn phát huy được tính sáng tạo của trẻ.

Quan sát trẻ trong quá trình tìm nguyên vật liệu, quá trình trao đổi của trẻ với các bạn cùng chơi và thực hiện hành động, TCDG sẽ nhận diện được những tính cách của trẻ, điểm mạnh, điểm yếu từng trẻ. Sau khi trẻ tìm được nguyên vật liệu trẻ sẽ sử dụng chính nguyên vật liệu mình kiếm để chơi cùng các bạn, quá trình chơi giúp trẻ cảm thông, hiểu bạn, chia sẻ lẫn nhau, nhận ra ưu điểm và khả năng của bạn từ đó phân công nhiệm vụ một cách hợp lý khi chơi.

- Nội dung và cách tiến hành

Bước 1: Khuyến khích trẻ lựa chọn và phân nhóm chơi

Cho phép trẻ tự lựa chọn trò chơi mà trẻ muốn, tạo cơ hội cho trẻ chia sẻ suy nghĩ, cảm xúc của bản thân thông qua thảo luận nhóm, bàn bạc, thoả thuận cùng nhau. Sau đó, TCDG phân chia trẻ thành các nhóm nhỏ, đảm bảo mỗi nhóm có đủ thành viên và cân đối về khả năng.

Cách làm này giúp trẻ hứng thú chia sẻ ý tưởng, nhiệm vụ mà trẻ mong muốn hứng thú với các bạn, trao đổi, bàn bạc, thống nhất để lựa chọn nhóm chơi của mình. Đây là cơ hội luyện tập kỹ năng chia sẻ ý kiến, tạo sự tự tin cho trẻ, là một kỹ năng quan trọng thiết lập KNHT cho trẻ.

Bước 2: Cho trẻ chuẩn bị và tự lập kế hoạch

Giao nhiệm vụ mỗi nhóm hãy lập kế hoạch những trò chơi trẻ sẽ chơi. Mỗi nhóm sẽ bầu ra một bạn làm nhóm trưởng để chia nhiệm vụ tìm nguyên liệu chơi, tìm góc chơi, sắp xếp môi trường chơi.

Trẻ hình thành thói quen trao đổi, bàn bạc, thống nhất trong nhóm. Đây là cơ hội luyện tập kỹ năng chia sẻ ý kiến, tạo sự tự tin cho trẻ, là một trong những kỹ năng quan trọng thiết lập KNHT của trẻ.

Trẻ đưa ra nhiều phương án khác nhau để giải quyết nhiệm vụ, trẻ cùng nhau thảo luận để hoàn thành mục tiêu tốt nhất và có thể đặt những câu hỏi phản biện cho nhóm để trẻ lường trước một số tình huống phát sinh.

Bước 3: Cô quan sát và hỗ trợ trẻ

Hướng dẫn cho trẻ thực hiện trò chơi, bao gồm cách chơi và luật chơi. Đồng thời xác định vai trò của các thành viên trong nhóm như người điều khiển trò chơi, người tính thời gian,...

Trong khi chơi, không thể tránh khỏi giữa các trẻ xảy ra xung đột, vướng mắc. Kết quả của vướng mắc đó có thể khiến trẻ mất vui, đổ vỡ tình bạn.

TCDG theo dõi và giám sát quá trình thực hiện của các nhóm, sẵn sàng hỗ trợ khi cần thiết nhưng không can thiệp quá nhiều vào quá trình của trẻ. Lây xung đột là động lực của sự phát triển, tăng thêm sự hiểu biết, sự đoàn kết và giúp cho mối quan hệ của trẻ trở nên tốt đẹp hơn nếu TCDG hướng dẫn, chỉ bảo cho trẻ một cách khoa học, hợp lý. Đồng thời cung cấp phản hồi tích cực và khích lệ tinh thần của trẻ trong quá trình làm việc nhóm.

Bước 4: Đánh giá và khen ngợi

Cho trẻ nhận xét lẫn nhau trong quá trình tham gia chơi để có thể thông qua đó TCDG giáo dục kỹ năng lắng nghe, tôn trọng, chia sẻ với người khác ở trẻ.

Luyện tập kỹ năng đánh giá cho trẻ: Ban đầu TCDG nên để trẻ tự nhận xét và chia sẻ những gì trẻ

làm, cảm nhận được trong suốt quá trình hoạt động. Cần cho nhiều trẻ được nhận xét, kích thích trẻ nói ra những suy nghĩ của mình thông qua những câu hỏi gợi mở nhẹ nhàng. Sau đó, TCDG có thể trợ giúp khi trẻ lúng túng, cần đưa ra những thắc mắc để trẻ trả lời, cho trẻ tự rút ra những kinh nghiệm trong hoạt động hợp tác.

Cuối cùng, TCDG khen ngợi và công nhận sự nỗ lực của trẻ trong quá trình chơi. Lưu ý khi khen ngợi phải xác đáng, những trẻ được khen ngợi phải có sự công nhận của các bạn trong nhóm chơi. Khi khen phải chỉ rõ lý do tại sao trẻ được khen. TCDG không nên chỉ tập trung khen một số trẻ chơi tốt mà cần chú ý cả tới những trẻ chưa bao giờ được khen, đặc biệt là trẻ cá biệt, nhút nhát. Hình thức khen ngợi đa dạng, có thể là một cử chỉ thân ái kèm theo một lời động viên hoặc một lời nhận xét kèm theo sự khích lệ.

2.3.2. Hướng dẫn trẻ tự tổ chức trò chơi quen thuộc theo nhóm

Mục đích biện pháp: Khuyến khích tinh thần hợp tác và gắn kết trong nhóm; Phát triển kỹ năng xã hội; Tăng cường sự sáng tạo và khám phá cho trẻ MG.

- Nội dung và Cách thực hiện biện pháp

a) Lựa chọn trò chơi dân gian

Các TCDG Việt Nam rất phong phú về thể loại, nội dung, hình thức. Vì vậy muốn đưa vào giáo dục trẻ chơi, bản thân TCDG cần nghiên cứu lựa chọn, sưu tầm cho phù hợp với nội dung, hình thức giảng dạy ở trẻ 5-6 tuổi, để trẻ yêu thích và tham gia tích cực vào các TCDG, các bài đồng dao, hò, vè để nâng cao hiệu quả giáo dục KNHT cho trẻ. Đặc biệt chú trọng những trò chơi gần gũi, phù hợp với địa phương. Ví dụ ở miền đồng bằng Bắc Bộ hay có trò “Kéo co”, “Ô ăn quan”, “Chi chi chành chành”,...

Khi sưu tầm TCDG cần chú ý đến trò chơi gắn liền với chủ đề, các trò chơi có mối quan hệ mật thiết với cuộc sống của trẻ, trò chơi mang đến cho trẻ cơ hội tham gia tích cực vào hoạt động, nội dung chơi, cách chơi phù hợp với độ tuổi, và đặc điểm sinh lý của trẻ như:

+ Trò chơi trí tuệ: còn được gọi là trò chơi học tập, nhằm thúc đẩy hoạt động trí tuệ, giúp trẻ nhận thức thế giới xung quanh thông qua các thao tác trí óc kết hợp với hành động chơi như “Ô ăn quan”.

+ Trò chơi vui - khỏe - khéo léo là những TCDG tổng hợp vì mỗi trò chơi kết hợp nhiều kỹ năng vận động thể lực. Mục đích của các trò chơi loại này nhằm phát huy tính tích cực chủ động của trẻ, giúp trẻ mở rộng các mối quan hệ như trò chơi: “Lộn cầu vồng”, “cấp cua bỏ giờ”, “ném bóng vào rổ”, “bịt mắt bắt dê”, “kéo co”...

b) Lựa chọn môi trường tổ chức trò chơi dân gian

TCDG gắn bó chặt chẽ với thiên nhiên Việt Nam. Trong TCDG, con người và thiên nhiên hoà quyện với nhau, thiên nhiên được nhân cách hoá trở nên có hồn.

Việc thay đổi không gian chơi sẽ làm tăng hứng thú chơi giúp trẻ tăng cường khả năng tìm tòi, khám phá thích nghi cho trẻ, giúp trẻ phát triển trí tưởng tượng, trẻ được làm những điều mà trẻ muốn, tận dụng được không gian chơi, tăng cường cơ hội chơi cho trẻ.

Có những TCDG mang tính tập thể cao thường có số lượng trẻ tham gia đông và đòi hỏi địa điểm chơi phải có diện tích rộng, bằng phẳng, vệ sinh sạch sẽ, có bóng mát như “Kéo co”, “Rồng rắn lên mây”, “Thả đũa ba ba”, “Mèo đuổi chuột”....

Nhưng ngược lại cũng có những trò chơi tĩnh, trẻ hay chơi theo các nhóm nhỏ chỉ có 2 người, hay 3-5 người như “Chỉ chỉ chành chành”, “Tập tầm vông”, “kéo cưa lừa xẻ”, “Chuyền thẻ”, “Ô ăn quan”...

Với những trò chơi theo nhóm nhỏ như thế này, TCDG hướng dẫn trẻ tìm địa điểm phù hợp, tận dụng mọi không gian như: Hành lang, hè lớp, góc lớp, dưới gốc cây....

c) TCDG hỗ trợ trẻ tự tổ chức chơi

- Tạo điều kiện cho trẻ độc lập và sáng tạo: TCDG đảm bảo rằng trẻ đủ không gian và tự do để tự tổ chức trò chơi mình đã chọn dưới sự hướng dẫn của người lớn. Điều này kích thích sự sáng tạo và hợp tác của trẻ.

- Hỗ trợ trẻ thông qua câu hỏi và khuyến khích: Thay vì đưa ra hướng dẫn cụ thể, TCDG khuyến khích trẻ suy nghĩ và đề xuất ý tưởng của bản thân. Trẻ có thể hỏi về cách chơi, luật chơi hoặc cách giải quyết xung đột.

- TCDG khích lệ trẻ làm việc nhóm

- Sau khi trò chơi kết thúc, TCDG nhận xét tích cực và đề xuất cách để cải thiện trong lần chơi sau. Điều này giúp trẻ phát triển và tiến bộ từ kinh nghiệm của mình.

2.2.3. Khuyến khích trẻ phối hợp các nhóm trong khi chơi

- **Mục đích biện pháp:** Giúp trẻ chủ động thực hiện nhiệm vụ cùng nhau theo nhu cầu, hứng thú của trẻ. Tạo nhiều cơ hội để rèn luyện các KNHT đã lĩnh hội qua trong quá trình chơi với các bạn. Xây dựng mối quan hệ gắn kết giữa trẻ với nhau trong quá trình hoạt động. Hình thành khả năng tự giải quyết các vấn đề nảy sinh trong hoạt động.

- **Nội dung và cách thực hiện biện pháp**

* **Ứng hộ, khích lệ trẻ chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng chơi cùng nhau**

Trong quá trình tổ chức TCDG cho trẻ, GV cần

làm cho trẻ cảm nhận mình là người đặc biệt và quan trọng đối với các bạn, có vai trò nhất định trong nhóm chơi, không áp đặt trẻ theo ý tưởng của cô và tạo điều kiện thuận lợi để trẻ chia sẻ kinh nghiệm, ý tưởng chơi cùng nhau. Đây là điều kiện quan trọng để trẻ bộc lộ và phát triển KNHT của mình.

Sau khi đã ổn định trẻ, GV cần dành thời gian ngắn để trò chuyện với trẻ về trò chơi trẻ chọn, môi trường trẻ lựa chọn để chơi, GV đặt câu hỏi gợi mở và lắng nghe ý kiến của trẻ đặc biệt là ý tưởng chơi và cách chơi.

* **Tạo điều kiện cho trẻ trải nghiệm và cùng nhau phối hợp:**

- **Xây dựng tinh thần đồng đội:** Tạo ra các nhóm nhỏ để giúp trẻ hiểu và cảm nhận tinh thần đồng đội, thông qua đó tạo ra các cuộc thi đua giữa các nhóm ở cùng 1 trò chơi như “Làm trâu từ lá mít”, “Kéo co”,... kích thích sự gắn kết và phối hợp giữa các nhóm.

Tổ chức thảo luận tập thể: tạo cơ hội trẻ giao lưu, tìm ý tưởng chơi và chia sẻ ý kiến của bản thân.

* **Tạo tình huống chơi và hoàn cảnh chơi:** Khi tạo tình huống chơi, TCDG không nên đưa ra cách giải quyết cụ thể nào mà tạo điều kiện cho trẻ tìm kiếm cách giải quyết theo khả năng và kinh nghiệm của trẻ.

TCDG kịp thời động viên, khích lệ những trẻ có biểu hiện hợp tác trong khi tham gia giải quyết tình huống dưới hình thức như nêu gương để trẻ khác học tập và noi theo.

3. Kết luận

Thực tế, hoạt động chăm sóc, giáo dục (CS, GD) trẻ MN ở trường mầm non cho thấy các trường đã quan tâm nên đã đạt kết quả. Tuy nhiên còn một số GV chưa nhận thức rõ tầm quan trọng của GD KNHT cho trẻ thông qua trò chơi dân gia, chưa có những hiểu biết nhất định về KNHT và chưa có biện pháp GD KNHT cho trẻ.. Vì vậy, hiệu quả đạt được còn thấp. Các biện pháp tác giả đề xuất giúp trường MN Quốc tế thiếu nhi 1-6 vận dụng để quản lý tốt hoạt động GD KNHT cho trẻ ở trường MN trong bối cảnh hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Đào Thanh Âm (chủ biên) 2005, Trịnh Dân, Nguyễn Thị Hòa, Đinh Văn Vang, *GD học MN tập 1,2, 3*, NXB ĐHS. Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Chương trình GD MN*, NXB GD Việt Nam.
3. Nguyễn Thị Hòa (2012), *Phát huy tính tích cực của trẻ MN trong hoạt động vui chơi*, Chuyên đề cao học.
4. Nguyễn Thị Hòa (2003), *Một số biện pháp tổ chức trò chơi học tập nhằm phát huy tính tích cực nhận thức của trẻ MG lớn*, Luận án tiến sĩ GD học ĐHS. HN.

Phương pháp và kỹ năng tư vấn, hỗ trợ sinh viên học tập tại Trường Đại học Đồng Tháp trong bối cảnh hiện nay

Nguyễn Minh Luân*, Nguyễn Minh Phương*, Bùi Ngọc Ngà*
Lê Thanh Tuyền**

*Trường Đại học Đồng Tháp

**Trường THCS Hậu Mỹ Bắc A, huyện Cái Bè tỉnh Tiền Giang

Received: 10/6/2024; Accepted: 13/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: In recent years, the Student Advisory Board, Youth Union, Student Association and all levels have actively cared for, advised and supported students. Forms of consulting and support have been and are effective forms of activity for students, contributing to enhancing the position of the Student Advisory Board, Youth Union, and Student Association as truly places Students express their thoughts, feelings, and aspirations; At the same time, it is an environment for students to practice and grow.

Keywords: Student Advisory Board, Youth Union, Student Association, Consulting skills

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển nhanh chóng của công nghệ thông tin (CNTT), hệ thống giáo dục đại học (GDĐH) tại Việt Nam đang trải qua những thay đổi sâu sắc. Các trường đại học (ĐH) không chỉ tập trung vào việc cung cấp kiến thức chuyên môn mà còn chú trọng đến việc phát triển toàn diện sinh viên (SV), giúp họ trở thành những công dân toàn cầu, có khả năng thích nghi với môi trường làm việc đa dạng và phức tạp. Trường Đại học Đồng Tháp (ĐHTĐ), với vai trò là một trong những cơ sở GDĐH hàng đầu của khu vực Đồng bằng sông Cửu Long, không nằm ngoài xu thế này.

Tầm quan trọng của tư vấn và hỗ trợ học tập cho SV không chỉ gặp phải các vấn đề liên quan đến kiến thức mà còn phải đối mặt với nhiều thách thức khác như KN mềm, định hướng nghề nghiệp, và vấn đề tâm lý. Do đó, việc tư vấn và hỗ trợ SV trở nên cấp thiết, giúp họ vượt qua những khó khăn, phát triển toàn diện và đạt được kết quả học tập tốt nhất.

Bài viết nhằm mục đích phân tích các PP và KN tư vấn, hỗ trợ SV hoạt động học tập tại Trường ĐHTĐ trong bối cảnh hiện nay. Đánh giá thực trạng công tác tư vấn và hỗ trợ SV tại trường; phân tích những thách thức và cơ hội trong công tác này; đề xuất các PP và KN hiệu quả nhằm nâng cao chất lượng tư vấn và hỗ trợ SV. Tư vấn có 6 chức năng:

- *Cung cấp thông tin:* Cung cấp cho SV cần tư vấn thông tin chính xác, rõ ràng làm thay đổi nhận thức không đúng của họ.

- *Thể hiện sự hỗ trợ:* Đa phần SV sống xa gia đình,

phải tự lập; tư vấn thể hiện sự hỗ trợ, giúp đỡ về mặt tâm lý, tình cảm làm yên lòng SV.

- *Giải quyết mâu thuẫn:* Giúp SV cần tư vấn giải quyết những khác biệt và mâu thuẫn với những người khác và chính bản thân SV.

- *Giải quyết vấn đề:* Giúp SV phân tích những khó khăn, tìm ra những giải pháp hiệu quả để giải quyết vấn đề.

- *Ra quyết định:* Giúp SV xác định các phương án, tự đưa ra quyết định cụ thể về cách giải quyết trong đời sống sinh hoạt, học tập và công tác.

- *Thay đổi hành vi:* Trang bị cho SV kỹ năng trong cuộc sống, trong học tập, sinh hoạt phù hợp để họ có thể quyết định các thay đổi liên quan đến suy nghĩ, tình cảm, hành vi.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số nội dung tư vấn, hỗ trợ SV

- *Tư vấn, hỗ trợ về tình cảm:* Tư vấn tình bạn, tình yêu, sức khỏe sinh sản vị thành niên, thanh niên...

- *Tư vấn, hỗ trợ về học tập, NCKH:* Tư vấn về PP học bậc đại học, về thi, về chọn đề tài NCKH, đề tài tốt nghiệp, tư vấn về học bổng, về du học...

- *Tư vấn, hỗ trợ về ngành nghề, điều kiện sống:* Tư vấn chọn nghề, chọn ngành, tư vấn việc làm...

- *Tư vấn, hỗ trợ về rèn luyện, giải trí:* Tư vấn về luyện tập TT, về tiếp cận dịch vụ Internet...

2.2. Các hình thức tư vấn, hỗ trợ SV

- *Tư vấn trực tiếp:* Là hình thức người tư vấn trực tiếp nói chuyện với SV cần tư vấn.

- *Tư vấn qua điện thoại:* Là hình thức người tư vấn nói chuyện với SV cần tư vấn qua điện thoại.

- *Tư vấn cộng đồng*: Là hình thức người tư vấn nói chuyện với tập thể SV (chi hội, Câu lạc bộ...).

- *Tư vấn qua thư*: Là hình thức người tư vấn trao đổi với SV cần tư vấn về một vấn đề nào đó bằng lá thư.

- Tư vấn trên phương tiện truyền thanh, bản tin, tập san của nhà trường, của Hội SV, Đoàn thanh niên: Là hình thức trao đổi với SV thông qua mục hỏi, đáp.

2.3. Các nguyên tắc của tư vấn SV

(1). Tư vấn dựa vào những nguyên tắc để xác định SV cần tư vấn đang ở giai đoạn nào của quá trình thay đổi hành vi, trên cơ sở đó giúp đỡ SV vượt qua rào cản của giai đoạn ấy đạt tới sự thay đổi cần thiết. (2). Biểu lộ sự thông cảm và chân thành. (3). Tò mò sự tôn trọng SV cần tư vấn: Lắng nghe và hiểu những gì SV nói. (4). Tránh nói to, không phán quyết và đưa ra ý kiến cá nhân. (5). SV cần tư vấn là người đưa ra quyết định.

2.4. Tiến trình tư vấn

Việc tư vấn, hỗ trợ thực hiện qua 6 bước, được tóm tắt bằng 6 chữ cái đầu của từ THÂN ÁI:

(1). Tiếp đón niềm nở, tập trung chú ý đến SV được tư vấn.

(2). Hỏi thăm tình hình của SV bằng những câu hỏi ngắn gọn, dễ hiểu.

(3). Ấn cần hướng dẫn đối tượng những điều mà bạn muốn SV thực hiện.

(4). Nhấn nại giúp đỡ, giải thích cho SV để họ lựa chọn quyết định về vấn đề của họ.

(5). Áp lực căng thẳng của SV phải được giảm tới đa bằng cách nói rõ mọi điều, động viên SV đưa ra câu hỏi và trả lời rõ mọi câu hỏi của SV cần tư vấn để họ yên tâm thực hiện hành vi tích cực về vấn đề của họ.

(6). Ích lợi của việc trở lại gặp bạn phải được giải thích cặn kẽ và dặn SV trở lại bất cứ lúc nào họ cần biết thêm thông tin hoặc tiếp tục cần sự trợ giúp.

2.5. Các kỹ năng cơ bản tư vấn, hỗ trợ SV

- *KN tìm hiểu*: Tìm hiểu như thế nào? Tìm hiểu qua ngôn ngữ, cử chỉ, nét mặt, ánh mắt của SV cần tư vấn; tạo bầu không khí cởi mở, sử dụng từ ngữ đơn giản, dùng các câu hỏi mở, khuyến khích đối thoại, tránh ngắt quãng; các câu hỏi cần ngắn gọn, đơn giản, dễ hiểu, dễ trả lời.

- *KN lắng nghe*: Cần phải quan tâm và hứng thú với những điều SV trình bày. Không tranh luận hoặc có định kiến với những điều SV cần tư vấn nói. Hỗ trợ để SV bày tỏ ý kiến của mình và đưa ra những gợi ý giúp SV giải quyết vấn đề. Lắng nghe và có thái độ đồng cảm, tự đặt mình vào vị trí của SV cần tư vấn. Tránh tỏ ra chán chường, không quan tâm, lơ đãng với SV cần tư vấn.

- *KN quan sát*: Quan sát SV cần tư vấn: Tầm vóc,

cử chỉ, gương mặt, cách ăn mặc, đi đứng, cách nói năng, tình cảm, thái độ của SV. Quan sát hoàn cảnh xung quanh: âm thanh, không khí, thời tiết, các điều kiện địa lý xung quanh. Quan sát môi trường, xã hội: Ai là bạn của SV cần tư vấn? Ai là người có ảnh hưởng tới SV cần tư vấn?

- *KN diễn đạt*: Sử dụng từ ngữ rõ ràng, đơn giản, cụ thể. Tạo cho cuộc nói chuyện trở nên dễ chịu, vui vẻ, thoải mái. Đưa ra những ví dụ cụ thể gần với hoàn cảnh của SV cần tư vấn. Hỗ trợ lời nói bằng các cử chỉ, dáng điệu, nét mặt, ánh mắt ... Duy trì giọng nói hấp dẫn.

- *KN động viên*: Động viên khuyến khích SV đề họ mạnh dạn trao đổi những suy nghĩ tình cảm. Động viên khuyến khích để SV cần tư vấn tin tưởng thực hiện các hành vi có lợi. Động viên khuyến khích SV bằng cử chỉ, dáng điệu, nét mặt, ánh mắt.

2.6. Điều kiện đảm bảo cho tư vấn, hỗ trợ có hiệu quả

- Đảm bảo các điều kiện về CSVC, nguồn lực:

Bố trí văn phòng tư vấn, kinh phí hoạt động thường xuyên. Trang bị đủ tài liệu nghiên cứu và tài liệu hỗ trợ SV được tư vấn. Tuyển chọn, bố trí, tập huấn thường xuyên cho cán bộ, SV làm nhiệm vụ tư vấn. Tạo môi trường tư vấn, hỗ trợ thuận lợi:

Trong tư vấn trực tiếp thì môi trường thuận tiện là điều kiện quan trọng giúp cho tư vấn đạt hiệu quả, do đó cần có khu vực riêng để gặp mặt, trao đổi, nơi tư vấn phải kín đáo. Thực hiện bảo mật trong tư vấn, hỗ trợ cá nhân: Sự tin tưởng là nền tảng cho mối quan hệ giữa SV cần tư vấn với cán bộ, SV tư vấn. Một khi SV cần tư vấn tin rằng cán bộ, SV tư vấn sẽ giữ bí mật mọi thông tin về họ thì họ sẽ trao đổi những mối quan tâm, lo lắng và các vấn đề của mình một cách thoải mái mà không sợ rằng những người khác có thể biết những thông tin mà họ nói ra. Ví dụ như vấn đề tình yêu, tình dục...

- Để bảo mật cần tuân thủ những quy ước sau: Kín đáo: Cuộc tư vấn cần bố trí ở những vị trí thích hợp để người khác không nghe thấy, không bị quấy rầy; Lưu trữ thể SV ở nơi an toàn, sử dụng mã số để không dùng tên của SV cần tư vấn. Giải thích ngay từ đầu cuộc tư vấn về bảo mật cho SV. Xác định không có bất kỳ ngoại lệ nào liên quan đến bảo mật. Xây dựng những quy định của tổ chức một cách rõ ràng, cụ thể nhằm củng cố tính bảo mật. Đảm bảo khách hàng có đầy đủ thông tin để họ đưa ra quyết định phù hợp.

- Rèn luyện KN và nâng cao trình độ hiểu biết của người tư vấn:

Xuất phát từ yêu cầu phát triển mọi mặt của xã hội và yêu cầu phát triển của công tác tư vấn đòi hỏi người

tư vấn phải nâng cao trình độ của mình về mọi mặt để đáp ứng nhu cầu tư vấn của SV. Các phương tiện thông tin ngày càng nhiều, SV nắm bắt rất nhanh nên người tư vấn phải luôn cập nhật thông tin và không thể lạc hậu hơn so với SV. SV tin tưởng và dành thời gian (thậm chí cả vật chất) để được tư vấn, vì vậy chuyên gia tư vấn phải làm việc để xứng với niềm tin của SV. Đội ngũ tư vấn phải không ngừng học hỏi về PP tư duy khoa học, phân tích, tổng hợp, nhanh chóng tìm ra bản chất để luyện cho việc tư vấn ngày càng tốt hơn.

2.7. Thực trạng công tác tư vấn và hỗ trợ SV tại Trường ĐHĐT

***Hệ thống tư vấn và hỗ trợ SV hiện tại**

Trường ĐHĐT đã thiết lập một hệ thống tư vấn và hỗ trợ SV nhằm giúp đỡ họ trong quá trình học tập và phát triển cá nhân. Hệ thống này bao gồm các phòng ban và bộ phận chuyên trách như Phòng Công tác SV, Ban Tư vấn khởi nghiệp và Việc làm, cùng với sự hỗ trợ của các GV và cố vấn học tập.

***Các hoạt động tư vấn và hỗ trợ**

- *Tư vấn học tập*: Trường đã tổ chức các buổi tư vấn học tập nhằm giúp SV hiểu rõ hơn về chương trình học, cách thức học tập hiệu quả và kỹ năng quản lý thời gian. Bên cạnh đó, các cố vấn học tập thường xuyên theo dõi tiến độ học tập của SV, đưa ra các khuyến nghị và hỗ trợ kịp thời khi cần thiết.

- *Tư vấn tâm lý*: Nhằm giúp SV giải quyết các vấn đề về tâm lý, trường đã triển khai dịch vụ tư vấn tâm lý miễn phí. Dịch vụ này giúp SV giải tỏa căng thẳng, áp lực học tập và các vấn đề cá nhân khác. Các chuyên gia tâm lý được đào tạo bài bản, luôn sẵn sàng lắng nghe và hỗ trợ SV.

- *Hỗ trợ tài chính*: Trường cũng có các chính sách hỗ trợ tài chính như học bổng, vay vốn học tập và các chương trình hỗ trợ chi phí khác. Những chính sách này giúp SV có hoàn cảnh khó khăn có thể tiếp tục học tập mà không bị gián đoạn bởi vấn đề tài chính.

- *Tư vấn hướng nghiệp và việc làm*: Ban Tư vấn khởi nghiệp và Việc làm của trường thường xuyên tổ chức các buổi hội thảo, hội chợ việc làm và các khóa đào tạo kỹ năng mềm. Các hoạt động này giúp SV nắm bắt được nhu cầu thị trường lao động, phát triển KN nghề nghiệp và tìm kiếm cơ hội việc làm phù hợp sau khi tốt nghiệp.

***Hạn chế**

Thiếu nhân lực chuyên môn: Một trong những hạn chế lớn nhất của công tác tư vấn và hỗ trợ SV tại Trường ĐHĐT là sự thiếu hụt về nhân lực chuyên môn. Số lượng nhân viên tư vấn và hỗ trợ chưa đáp ứng được nhu cầu ngày càng tăng của SV, dẫn đến tình trạng quá tải và giảm hiệu quả tư vấn.

Phương pháp tư vấn chưa thực sự hiệu quả: Một số PP tư vấn hiện tại chưa thực sự hiệu quả, còn mang tính hình thức và thiếu chiều sâu. Việc ứng dụng CNTT trong tư vấn còn hạn chế, chưa phát huy hết tiềm năng của các công cụ trực tuyến để hỗ trợ SV một cách toàn diện và kịp thời.

Mức độ tiếp cận của SV đối với dịch vụ tư vấn còn thấp: Mặc dù trường đã triển khai nhiều hoạt động tư vấn và hỗ trợ, nhưng mức độ tiếp cận của sinh viên đối với các dịch vụ này còn thấp. Nhiều SV vẫn chưa biết hoặc chưa chủ động tìm đến các dịch vụ tư vấn khi gặp khó khăn, một phần do thiếu thông tin, một phần do tâm lý ngại ngùng hoặc sợ bị đánh giá.

***Thách thức và cơ hội**

Thách thức: Sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ và thị trường lao động: Điều này đòi hỏi công tác tư vấn và hỗ trợ phải liên tục cập nhật và đổi mới.

Trường xuyên tổ chức các buổi gặp gỡ giữa lãnh đạo trường và chuyên gia tâm lý để SV có cơ hội trao đổi và học hỏi thêm nhiều kiến thức mới.

Cơ hội: Ứng dụng công nghệ trong tư vấn và hỗ trợ: CNTT mang lại nhiều cơ hội để nâng cao chất lượng tư vấn và hỗ trợ SV thông qua các nền tảng trực tuyến, ứng dụng di động và các công cụ số khác.

Hợp tác quốc tế và doanh nghiệp: Tăng cường hợp tác với các tổ chức quốc tế và doanh nghiệp giúp SV có thêm nhiều cơ hội học tập, thực tập và việc làm, đồng thời nâng cao chất lượng tư vấn hướng nghiệp.

3. Kết luận

Công tác tư vấn và hỗ trợ SV tại Trường ĐHĐT đã đạt được nhiều kết quả tích cực, tuy nhiên vẫn còn nhiều thách thức cần khắc phục. Việc đầu tư vào nhân lực chuyên môn, cải thiện PP tư vấn và tăng cường mức độ tiếp cận của SV là những bước quan trọng để nâng cao chất lượng dịch vụ này. Điều này không chỉ giúp SV vượt qua khó khăn trong quá trình học tập mà còn chuẩn bị tốt hơn cho sự nghiệp tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT ngày 18 tháng 12 năm 2017 về hướng dẫn công tác tư vấn tâm lý cho học sinh trong trường phổ thông*. Hà Nội
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Quyết định số 1876/QĐ-BGDĐT ngày 21 tháng 5 năm 2018 về ban hành Chương trình bồi dưỡng năng lực tư vấn cho giáo viên phổ thông làm công tác tư vấn cho học sinh*. Hà Nội
- [3]. Nguyễn Đức Sơn (2019), *Tài liệu Bồi dưỡng năng lực cho cán bộ, giáo viên làm công tác tư vấn tâm lý trong trường phổ thông*. NXBGDVN. Hà Nội

Giáo dục chuyên môn nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản trị văn phòng theo định hướng chuyển đổi số

Dương Đình Bắc

TS. Khoa Quản lý kinh doanh, Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội

Received: 21/4/2024; Accepted: 29/4/2024; Published: 03/5/2024

Abstract: Digital transformation is an inevitable trend and an objective requirement of development. Digital transformation is also a mandatory requirement to promote economic growth and improve management capacity. Digital transformation is the major policy and direction of our Party and State today. The digital transformation process is a mandatory requirement and is identified as the task of all sectors, levels, agencies, organizations and individuals. To contribute to promoting digital transformation in the field of office administration, the article explores the current state of professional education content for students studying the office industry and proposes some solutions to improve quality of office human resources in the future, meeting the requirements of digital offices in the new era.

Keywords: Professional expertise, digital transformation, office administration, students.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0 (CMCN) hiện nay, văn phòng - nơi làm việc quan trọng của mỗi cơ quan, tổ chức có nhiều thay đổi. Chuyển đổi số (CĐS) là giải pháp quan trọng nhằm duy trì lợi thế cạnh tranh và phát triển bền vững. CĐS sẽ tích hợp các công nghệ số vào mọi khía cạnh hoạt động trong cơ quan, tổ chức. Yêu cầu hiện nay đòi hỏi văn phòng số trong hoạt động giải quyết công việc. Sinh viên (SV) ngành Quản trị văn phòng là nguồn nhân lực cơ bản của các văn phòng cần có sự thay đổi để thích ứng. Để thực hiện được những yêu cầu này, công tác giáo dục chuyên môn nghề nghiệp cho SV ngành Quản trị văn phòng (QTVP) tại các trường đại học cần phải hướng đến việc trang bị năng lực số cho SV, đáp ứng yêu cầu của xã hội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về chuyển đổi số

Theo Gartner Inc: CĐS là việc sử dụng các công nghệ số để thay đổi mô hình kinh doanh, tạo ra những cơ hội, doanh thu và giá trị mới. Tập đoàn FPT cho rằng: “CĐS trong tổ chức, doanh nghiệp là quá trình thay đổi từ mô hình truyền thống sang doanh nghiệp số bằng cách áp dụng công nghệ mới như dữ liệu lớn, Internet vạn vật, điện toán đám mây để thay đổi phương thức điều hành, lãnh đạo, quy trình làm việc, văn hóa công ty” (Châu Anh, 2019). CĐS là thông qua tích hợp thông minh các công nghệ, quy trình và năng lực kỹ thuật số (KTS) ở tất cả các cấp và chức năng theo cách thức có chiến lược và theo giai đoạn để thay đổi về văn hóa, tổ chức và hoạt động của cơ

quan, tổ chức.

Các trụ cột của CĐS hiện nay bao gồm chính phủ số, kinh tế số và xã hội số. CPS giúp Chính phủ hoạt động hiệu quả hơn, minh bạch hơn; KTS thúc đẩy đổi mới sáng tạo, giúp tăng năng suất lao động, tạo động lực tăng trưởng mới; XHS giúp người dân bình đẳng về cơ hội tiếp cận dịch vụ, đào tạo, tri thức, thu hẹp khoảng cách phát triển, nâng cao chất lượng cuộc sống. Trong phạm vi tổ chức, các giải pháp số được triển khai kịp thời không chỉ đưa tổ chức tiến lên phía trước và giải quyết các vấn đề cấp bách, mà còn cho phép tổ chức phản ứng đầy đủ với những thay đổi nhanh chóng của xã hội hiện đại.

Quá trình CĐS đòi hỏi người lao động cần nâng cao năng lực của bản thân, các tổ chức phải đào tạo những KN cần thiết cho đội ngũ nhân lực. Cơ sở của CĐS là sự phát triển của các CNS hiện đại. Nhân lực số được xác định là một trong những yếu tố mang tính chất quyết định đến thành công của CĐS quốc gia.

2.2. Chuyên môn nghề nghiệp của SV ngành Quản trị văn phòng

* *Quản trị văn phòng:*

Văn phòng đóng vai trò quan trọng trong bối cảnh CĐS của cơ quan, tổ chức. VP giúp nhà quản lý thay đổi từ mô hình truyền thống sang quản lý số bằng cách áp dụng công nghệ mới, thay đổi phương thức điều hành, lãnh đạo, quy trình làm việc, văn hóa và hoạt động của cơ quan, tổ chức. QTVP hiện nay sử dụng các CNS nhằm đảm bảo cho hoạt động của cơ quan, lãnh đạo diễn ra thuận lợi, hiệu quả, giúp lãnh đạo cơ quan ban hành các quyết định quản lý nhanh chóng và

chính xác và kịp thời. VP kiểm soát các nguồn thông tin với việc tích hợp thông minh các công nghệ, quy trình và năng lực KTS sẽ đảm bảo thông tin chính thức của cơ quan được cung cấp đầy đủ, có giá trị pháp lý. Nhân viên VP sử dụng công nghệ, quy trình và năng lực KTS sẽ góp phần nâng cao vị thế, uy tín và góp phần quảng bá thương hiệu của cơ quan. Như vậy, trong bối cảnh CDS, quản trị VP cũng đồng nghĩa với việc sử dụng công nghệ cao và tự động hóa để tối ưu hiệu quả làm việc.

** Chuyên môn nghề nghiệp của SV ngành QTVP*

Hoạt động VP cần thực hiện các công việc hành chính một cách trơn tru và đúng mục đích, đảm bảo cho sự thành công của cơ quan. Những nội dung chuyên môn mà SV cần được học tập và rèn luyện bao gồm: lập kế hoạch công tác, tham mưu tổng hợp, hậu cần, văn thư, lễ tân, tổ chức cuộc họp, tổ chức chuyển đi công tác, bố trí VP, đánh giá hoạt động VP...

Công tác lập kế hoạch: Các kế hoạch SV cần học tập bao gồm: Chương trình công tác năm, theo quý, tháng và tuần. Chương trình công tác năm đảm bảo những đề án, công việc đăng ký trong chương trình phải thể hiện kết hợp giữa các nhiệm vụ nêu trong các văn bản, ý kiến chỉ đạo của cấp trên với sự chủ động đề xuất của đơn vị. Nội dung của kế hoạch năm bao gồm: nội dung các mục tiêu công việc, thời gian thực hiện, mức độ quan trọng của các công việc. Ngoài ra, SV cần lập được chương trình công tác quý. Đó là những đề án, công việc cần xác định rõ các nội dung chính, đơn vị chủ trì, đơn vị phối hợp, người phụ trách, địa chỉ trình để quyết định và thời hạn trình. Chương trình công tác tháng bao gồm các công việc quan trọng trong tháng với các công việc như: nội dung công việc, thời gian thực hiện, người thực hiện. Chương trình *công tác tuần* bao gồm các công việc quan trọng trong tuần, phân các công việc cụ thể như nội dung công việc, thời gian thực hiện, người thực hiện, ghi chú và các công việc chưa xác định được lịch nhưng phải làm trong tuần hoặc làm trong tuần sau.

Công tác tổng hợp: Hoạt động tổng hợp của VP là sự xâu chuỗi, kết nối các yếu tố riêng lẻ có mối quan hệ với nhau thành một chỉnh thể. Đối với công tác tổng hợp các hoạt động của cơ quan, SV cần thực hiện các báo cáo tổng kết công tác, tổng hợp các báo cáo tổng kết hoạt động cơ quan và phương hướng, nhiệm vụ hoạt động của cơ quan. Các hoạt động tổng hợp cần có bao gồm: tổng hợp thông tin để xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động chung của cơ quan, của lãnh đạo cơ quan và xây dựng chương trình, kế hoạch hoạt động của chính bộ phận VP, tổng hợp các mặt hoạt

động thuộc chức năng, nhiệm vụ của bộ phận văn phòng, tổng hợp ý kiến trong các cuộc họp, hội thảo, hội nghị và từ các ý kiến của cán bộ nhân viên.

Công tác tham mưu: Các nội dung liên quan đến nhân sự cần tham mưu bao gồm: tuyển dụng nhân sự, tổ chức nhân sự, đào tạo bồi dưỡng, kiểm tra đánh giá và đãi ngộ nhân sự. Tham mưu các chương trình đào tạo, bồi dưỡng các cán bộ, công chức đang làm việc. Tham mưu xây dựng và thực hiện quy chế làm việc, đề xuất xây dựng các quy chế về lĩnh vực hoạt động của cơ quan, đơn vị. Tham mưu xây dựng, thực hiện chương trình công tác cho cơ quan và lãnh đạo cần có trọng tâm, trọng điểm, bám sát tình hình thực tiễn của cơ quan. Tham mưu công tác soạn thảo và ban hành văn bản đảm bảo yêu cầu, quy trình nghiệp vụ và được đào tạo bài bản về chuyên môn. Tham mưu công tác văn thư, lưu trữ ban hành các văn bản quy định về công tác văn thư lưu trữ trong cơ quan. Đề xuất các phương án đào tạo, bồi dưỡng công chức, viên chức làm công tác văn thư lưu trữ cho cơ quan, bố trí hợp lý công tác tổ chức nhân sự làm công tác văn thư lưu trữ. Tham mưu công tác quản lý cơ sở vật chất, trang thiết bị để thực hiện tốt công tác xây dựng cơ sở vật chất, mua sắm trang thiết bị. Tham mưu công tác thi đua khen thưởng sửa đổi, bổ sung, ban hành văn bản phù hợp với quy định của pháp luật về thi đua, khen thưởng và tình hình tại cơ quan.

Công tác hậu cần: Công tác hậu cần bao gồm các công việc như lập kế hoạch sử dụng trụ sở làm việc làm việc cho cơ quan, tổ chức, đánh giá những ưu điểm và hạn chế của toàn bộ cơ quan, kế hoạch xác định các biện pháp ứng phó nhằm đảm bảo việc vận hành an toàn của cơ sở vật chất trong các điều kiện khẩn cấp như xảy ra thiên tai, thảm họa. Lập kế hoạch, đề xuất và quản lý trang thiết bị phục vụ cho các hoạt động của cơ quan, tổ chức và các phòng ban. Công tác hậu cần: cải thiện điều kiện làm việc cho người lao động, các điều kiện vật chất như nhà cửa, vật tư, thiết bị...

Công tác văn thư: Hiệu quả hoạt động của văn thư ảnh hưởng trực tiếp tới hoạt động quản lý của các tổ chức. Công tác văn thư đảm bảo cung cấp kịp thời, đầy đủ thông tin cần thiết phục vụ nhiệm vụ quản lý, điều hành, thực hiện quản lý văn bản đến. Văn bản đến phải được tổ chức, giải quyết kịp thời, chính xác và thống nhất.

Công tác lễ tân: Công tác lễ tân bao gồm lễ tân ngoại giao, lễ tân nội bộ đất nước và lễ tân kinh doanh. Các nghiệp vụ SV cần học như đón tiếp khách, tổ chức và hủy bỏ các buổi hẹn gặp, xử lý phàn nàn của khách,

đãi khách: và tiếp khách qua điện thoại

Công tác tổ chức cuộc họp: Đây là hình thức cơ bản để phát huy và thể hiện quyền dân chủ, tạo điều kiện để mọi người lao động gia vào quản lý nhà nước, quản lý kinh tế và các lĩnh vực khác. Công tác tổ chức cuộc họp bao gồm các bước như: chuẩn bị trước cuộc họp, báo cáo, trình chiếu tại cuộc họp, phát hành văn bản kết luận cuộc họp.

Tổ chức chuyến đi công tác: chuyến đi của lãnh đạo nhằm thực hiện những nhiệm vụ đặt ra như: nắm bắt tình hình thực tế ở cơ sở, học tập kinh nghiệm của các đối tác trong nước và nước ngoài, tìm kiếm các cơ hội hợp tác và thực hiện các thỏa thuận hoặc ký kết được các hợp đồng trong lĩnh vực sản xuất, kinh doanh, quản lý. SV cần học tập rèn luyện những nghiệp vụ như chuẩn bị chuyến đi công tác, thực hiện các hoạt động trong chuyến đi công tác và xử lý, tổng kết các nội dung sau khi kết thúc chuyến đi công tác

2.3. Sự cần thiết trong việc giáo dục chuyên môn nghề nghiệp cho SV ngành QTVP theo định hướng CDS

CDS rất quan trọng trong hoạt động GDĐT sinh viên ngành QTVP hiện nay. Chương trình CDS Quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030 đề ra mục tiêu kép là vừa phát triển CPS, KTS, XHS, vừa hình thành các doanh nghiệp công nghệ số có năng lực đi ra toàn cầu. Các nhiệm vụ phát triển CPS liên quan mật thiết đến công việc VP, công tác văn thư - lưu trữ. Nhiệm vụ đặt ra cho các trường ĐH hiện nay là phát triển năng lực số cho SV để họ có thể tự tin gia nhập thị trường lao động trong bối cảnh cuộc CMCN 4.0. Những yêu cầu thực tiễn đó đã và đang tác động mạnh mẽ đến GD đại học nói chung, đến các trường ĐH và các GV ngành QTVP nói riêng trong việc ứng dụng công nghệ số để đổi mới các hoạt động nghề nghiệp nhằm phát triển năng lực số cho SV. Khung năng lực số cho SV Việt Nam hiện nay gồm: vận hành thiết bị và phần mềm, khai thác thông tin và dữ liệu, giao tiếp và hợp tác trong môi trường số, an toàn và an sinh số, sáng tạo nội dung số, học tập và phát triển KN số, sử dụng năng lực số cho nghề nghiệp. Mỗi nhóm năng lực đều được chi tiết hóa bằng những mục tiêu chung và những mục tiêu cụ thể cần đạt được về kiến thức, KN và phẩm chất của người học.

Khung năng lực số này còn chú ý đến các năng lực tư duy cần có của SV như điềm tĩnh, giải quyết vấn đề, học tập suốt đời, khả năng thích ứng, tính linh hoạt, ra quyết định, thấu cảm, tư duy phản biện, tư duy đổi mới, tự định hướng, tự phản chiếu. Đối chiếu những nội dung này với yêu cầu về năng lực số đối

có thể thấy việc áp dụng khung năng lực số cho SV ngành QTVP là phù hợp, trong đó cần chú trọng đến các nhóm năng lực khai thác thông tin và dữ liệu, giao tiếp và hợp tác trong môi trường số, học tập và phát triển KN số...

GV ngành QTVP cần áp dụng công nghệ số vào giảng dạy và nghiên cứu. Đồng thời, cần triển khai đồng bộ nhiều giải pháp như hệ thống dữ liệu quốc gia, tài nguyên GD mở, hệ thống quản lý học tập, kho học liệu số, thư viện số, khung năng lực số cho SV trong trường ĐH. SV cần trau dồi năng lực số của bản thân để tiến hành công việc hiệu quả, và sử dụng nó phù hợp với năng lực của bản thân. CDS đang diễn ra trên toàn cầu mang đến những thách thức nhưng cũng là những cơ hội để SV nói chung và SV ngành QTVP nói riêng. Thời đại số mở ra những xu hướng tiếp cận công nghệ số mới để SV ngành QTVP có thể được áp dụng linh hoạt trong nghiên cứu, thực hành hoạt động chuyên môn nghề nghiệp. SV cần nhận thức đúng đắn về tính tất yếu của thay đổi, về yêu cầu thích ứng của hoạt động nghề nghiệp để chủ động học hỏi và làm chủ công nghệ số.

3. Kết luận

CDS là xu hướng cần thiết để các hoạt động đời sống xã hội có thể phát huy tối đa vai trò của mình. Là một lĩnh vực thuộc khoa học quản trị hướng tới đảm bảo cho hoạt động VP của các cơ quan, tổ chức được hiệu quả, SV ngành QTVP cần nhận thức rõ yêu cầu và trách nhiệm của bản thân. CDS hướng tới việc tối ưu hóa và gia tăng giá trị từ những tiện ích do hoạt động VP đem lại, đặc biệt cho hiệu quả quản lý của cơ quan, tổ chức và doanh nghiệp. Trách nhiệm của các nhà trường ĐH hết sức cần thiết trong việc trang bị năng lực số, xác định khung năng lực số cho SV ngành QTVP. Từ đó có thể chuyển đổi công tác đào tạo, thực hiện xây dựng các chương trình đào tạo cải thiện năng lực số trong chương trình đào tạo đáp ứng với sự phát triển của khoa học công nghệ hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Thông tin và Truyền thông (2021). *Cẩm nang chuyển đổi số*. NXB Thông tin và TT. Hà Nội
2. Klaus Schwab (2018). *Cách mạng công nghiệp lần thứ tư*. NXBCTQG Sự thật. Hà Nội
3. Thủ tướng Chính phủ (2020). *Quyết định số 749/QĐ-TTg ngày 03/6/2020 ban hành phê duyệt Chương trình Chuyển đổi số quốc gia đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*, Hà Nội.
4. Altukhova, N.F. [Алтухова, Н.Ф.] (2018). *Условия реализации цифровой трансформации в организации. Экономика. Налоги. Право.*, 11(2), 70-74.

Ứng dụng Marketing hỗn hợp tại Trung tâm số Đại học Thái Nguyên

Nguyễn Minh Nguyệt

ThS. Trường ĐH Khoa học - ĐH Thái Nguyên

Received: 29/4/2024; Accepted: 2/5/2024; Published: 8/5/2024

Abstract: The article presents the concepts: Product, place, price, promotional activities in libraries and information agencies, and mixed marketing. This article analyzes the application of mixed marketing at Thai Nguyen university digital center. Solutions to improve the effectiveness of mixed marketing activities at Thai Nguyen University digital center.

Keywords: Marketing mix%product%Place%Price%Promotion%Digital Center Thai Nguyen University.

1. Đặt vấn đề

Các cơ quan thông tin thư viện (TTTTV) luôn muốn tạo ra các sản phẩm dịch vụ (SPDV) tốt, với giá cả hợp lý, đến với khách hàng nhanh chóng và hiệu quả nhất. Muốn làm được điều này các cơ quan TTTTV cần phải có chiến lược marketing hoàn hảo. Thực hiện tốt hoạt động marketing giúp nâng cao nhận thức sự hiểu biết của các thành viên trong xã hội đối với việc khai thác sử dụng thông tin; nâng cao hiệu quả khai thác sử dụng các nguồn lực của các cơ quan TTTTV; nâng cao khả năng của các cơ quan TTTTV trong việc đáp ứng nhu cầu tin của mọi thành viên trong xã hội, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay. Một trong những mô hình marketing được các cơ quan TTTTV sử dụng nhiều đó là mô hình marketing hỗn hợp (M=4Ps). Có thể nói marketing hỗn hợp giúp TV và các trung tâm thông tin xác định vị trí SPDV của mình một cách bền vững trong nhận thức của người dùng. Nó xem xét sự tác động qua lại của 4 yếu tố chính: sản phẩm, giá cả, phân phối và xúc tiến truyền thông. Bài viết này tác giả đề cập đến việc ứng dụng marketing hỗn hợp tại Trung tâm số Đại học Thái Nguyên (ĐHTN)

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

Thuật ngữ marketing hỗn hợp (marketing mix) lần đầu tiên được sử dụng vào năm 1953 khi Neil Borden, là chủ tịch của hiệp hội marketing Hoa Kỳ lấy ý tưởng công thức thêm một bước nữa và đặt ra thuật ngữ marketing hỗn hợp. Một nhà tiếp thị nổi tiếng, E. Jerome McCarthy, đề nghị phân loại theo 4P năm 1960. Công thức nổi tiếng về marketing hỗn hợp đã ra đời đó là $M = 4P$. 4P của marketing hỗn hợp bao gồm *Product* (sản phẩm); *Price* (giá cả); *Place* (phân phối); *Promotions* (Chiêu thị).

Các yếu tố của công thức marketing hỗn hợp thể

hiện trong hoạt động TTTTV:

Product (Sản phẩm): Trong lĩnh vực TTTTV, sản phẩm được hiểu là tất cả những gì mà cơ quan TTTTV có thể cung cấp cho NDT, nhằm đáp ứng nhu cầu thông tin của họ. Như vậy, sản phẩm TTTTV bao gồm:

- Tài liệu gốc của TV, ví dụ: sách, báo, tạp chí...

- Sản phẩm TTTTV được xác định là kết quả của quá trình xử lý thông tin và là các công cụ giúp cho việc tìm kiếm, khai thác thông tin. Ví dụ: CSDL, thư mục, mục lục...

- SP TTTTV cũng bao gồm hệ thống dịch vụ TV. Ví dụ: dịch vụ mượn trả, cung cấp thông tin theo yêu cầu...

Price (giá cả): Giá bán là chi phí khách hàng phải bỏ ra để đổi lấy sản phẩm hay dịch vụ của nhà cung cấp. Trong hoạt động TT-TV, giá cả còn chịu sự chi phối của nhiều yếu tố quan trọng như: tập quán, khả năng chi trả của NDT, các chính sách, mục tiêu phát triển của mỗi quốc gia, chính sách hỗ trợ phát triển dành cho các nước đang phát triển... Giá cả ở đây ngoài hàm ý là tiền mặt nó còn mang giá trị về thời gian và công sức mà khách hàng thu thập được thông tin hữu ích kịp thời. Giá cả cũng được xem như là công cụ để duy trì và thúc đẩy các hoạt động TTTTV.

Place (phân phối): Có rất nhiều định nghĩa về phân phối như: đại diện cho các địa điểm mà một sản phẩm có thể được mua. Nó thường được gọi là các kênh phân phối. Nó có thể bao gồm bất cứ cửa hàng vật lý hoặc cửa hàng ảo trên Internet.

Trong hoạt động TTTTV các phương thức, thể thức phân phối, phổ biến loại hình sản phẩm là rất đa dạng, phong phú. Việc phổ biến, phân phối lại có liên quan mật thiết tới khái niệm truy cập đến sản phẩm từ phía NDT. Tại các TV truyền thống thì điều đó có liên quan tới các quy định về phục vụ người đọc (giờ mở cửa,

các quy định mượn, cung cấp tài liệu...); còn tại các TV điện tử, các trung tâm môi giới và dịch vụ thông tin,... thì đó là chính sách và các giải pháp về công nghệ xác nhận quyền được phép truy cập, quyền được khai thác dịch vụ cũng như mức truy cập đối với từng trường hợp cụ thể.

Promotions (Chiêu thị): Quảng bá chiêu thị là tất cả các hoạt động nhằm đảm bảo rằng khách hàng nhận biết về sản phẩm hay dịch vụ của bạn, có ấn tượng tốt về chúng và thực hiện giao dịch mua bán thật sự. Những hoạt động này bao gồm quảng cáo, catalog, quan hệ công chúng và bán lẻ, giới thiệu sản phẩm tận nhà, tiếp cận khách hàng bằng các công cụ internet...

2.2. Hoạt động marketing hỗn hợp tại Trung tâm số (TTS) Đại học Thái Nguyên (ĐHTN)

2.2.1. Thực tế hoạt động marketing hỗn hợp tại TTS ĐHTN.

TTS là đơn vị trực thuộc ĐHTN, được thành lập theo Quyết định số 1936/QĐ-ĐHTN ngày 02/11/2021 của Giám đốc ĐHTN, trên cơ sở tổ chức lại và đổi tên Trung tâm Học liệu và CNTT; có nhiệm vụ chủ yếu: Tham mưu, tư vấn cho lãnh đạo ĐHTN về chiến lược phát triển CNTT, chuyển đổi số và học liệu của ĐHTN; xây dựng, phát triển các ứng dụng CNTT, chuyển đổi số của ĐHTN và các đơn vị thành viên trong công tác quản trị đại học, đào tạo, nghiên cứu khoa học của ĐHTN; tổ chức triển khai các hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chuyên sâu cho cán bộ chuyên trách về CNTT; cung cấp các dịch vụ chuyển đổi số, tài nguyên số, giải pháp CNTT và TV cho các đơn vị trong và ngoài ĐHTN...

Phát triển marketing hỗn hợp với những giải pháp đồng bộ và cụ thể sẽ thúc đẩy và tăng cường hiệu quả phục vụ của TTS đối với người dùng tin trong và ngoài ĐHTN. Mục tiêu của hoạt động marketing hỗn hợp tại TTS là phát triển toàn diện hệ thống SPDV hiện đại; Phân phối các sản phẩm tới người dùng tin một cách nhanh chóng và hiệu quả nhất với các chính sách về giá cả hợp lý nhất; Tăng cường các hoạt động Truyền thông marketing bằng các công cụ internet để quảng bá hình ảnh và tăng tương tác với người dùng tin một cách toàn diện.

a. Sản phẩm của TTS: Phần mềm và CSDL do TT tự phát triển

Phần mềm: Hiện nay TT đang triển khai và nhận cung cấp phần mềm ElibLRC là phần mềm giải pháp TV điện tử, TV số được thiết kế theo hướng: mềm dẻo và linh hoạt; trong xử lý các quy trình nghiệp vụ, phù hợp với các đối tượng.: Hệ thống các cơ quan thông tin TV của các trường ĐH, CĐ; Hệ thống các trung

tâm thông tin đa ngành, chuyên ngành của các bộ, ban ngành; Hệ thống các TV thuộc các viện, trung tâm nghiên cứu, trường phổ thông, các đơn vị, tổ chức...

Giải pháp ELIBLRC là một giải pháp tổng thể tích hợp hoàn chỉnh, hỗ trợ tối đa công tác quản lý mọi dạng thông tin tư liệu từ truyền thống tới tài liệu số và xuất bản điện tử của TV bằng công nghệ và kỹ thuật mới nhất.

ELIBLRC bao gồm 3 phần chính: TV điện tử tích hợp; TV số; Cổng thông tin điện tử. ELIBLRC bao gồm 14 module: Quản lý TV tự động hóa và các module quản lý tài nguyên số.

Cơ sở dữ liệu cho TT tự phát triển: Cơ sở dữ liệu được xây dựng dựa trên các tiêu chí như tính thân thiện, dễ sử dụng, dễ khai thác; tìm tin hiệu quả, chính xác; dễ dàng cập nhật thông tin; quản lý được nhiều loại hình tài liệu và chia sẻ thông tin qua việc khai thác trực tuyến qua mạng.

Hiện nay, Trung tâm đã xây dựng được 10 CSDL bao gồm: CSDL Giáo trình Tiếng Việt; CSDL Giáo trình Tiếng Anh (2391); CSDL TLTK (9376); CSDL Tạp chí Khoa học và Công nghệ - ĐHTN (3518); CSDL Tạp chí khác (13901); CSDL Luận văn, Luận án (16561); CSDL Tài liệu đề án 2020 (251); CSDL Bài giảng (653); CSDL Kết quả nghiên cứu (9015); CSDL tài liệu nghe nhìn (147).

Dịch vụ của TTS: Ngoài những dịch vụ cơ bản của hoạt động TV truyền thông: *Dịch vụ mượn trả tài liệu; Dịch vụ tư vấn; dịch vụ photo in ấn* TTS còn triển khai các dịch vụ hiện đại trong bối cảnh là một cơ quan chịu trách nhiệm về tư vấn CNTT và phụ trách chuyển đổi số cho các trường trong ĐHTN: Tư vấn nâng cấp TV; Số hóa tài liệu; Sản xuất bài giảng Elearning; Các dịch vụ khác...

b. Phân phối sản phẩm:

Đối với phân phối truyền thống: TT sử dụng hai hình thức cung cấp tài liệu đó là hình thức đọc tại chỗ và mượn về nhà.

TTS có môi trường phục vụ bạn đọc vô cùng lý tưởng. Trung tâm quản lý và làm việc tại tòa nhà 5 tầng với tổng diện tích là 8000m², trong đó có 3 tầng phục vụ bạn đọc, không gian của TT rộng rãi và thoáng mát. Vị trí của TT nằm gần tòa nhà hiệu bộ của ĐHTN cách xa trung tâm thành phố nên có không gian yên tĩnh rất thuận lợi cho việc học tập nghiên cứu của bạn đọc. Tất cả các phòng của Trung tâm đều có hệ thống quạt và điều hòa không khí phục vụ tốt nhất cho bạn đọc khi đến Trung tâm. Đến đây bạn đọc sẽ thấy bảng chỉ dẫn ở từng tầng, qua đó có thể nắm được kết cấu của TT và dễ dàng sử dụng Trung tâm. Cả 3

tầng của TT đều có quầy dịch vụ thông tin, tại đây các cán bộ sẽ phục vụ NDT về nhu cầu mượn, trả tài liệu hoặc giải đáp các thắc mắc của bạn đọc.

Đối với phân phối trực tuyến: Bạn đọc không có điều kiện trực tiếp đến Trung tâm có thể khai thác nguồn tài nguyên của TT qua website của Trung tâm: <http://www.lrc.tnu.edu.vn>.

c. Chi phí sản phẩm:

Chính sách giá cả của Trung tâm:

- Dịch vụ làm thẻ TV: thẻ của TT được làm bằng “thẻ từ” nhập từ nước ngoài, quản lý bằng công nghệ mã vạch, thẻ có chức năng quản lý hồ sơ NDT. Khi được cấp thẻ bạn đọc sẽ có mật khẩu riêng và được phép truy cập tại chỗ và từ xa.

- + Đối với cán bộ, GV và SV của ĐHTN: 90.000đ – trong đó in thẻ 30.000đ (sử dụng lâu dài), phí sử dụng Trung tâm 60.000đ/năm.

- + Đối với các đối tượng khác: 120.000đ – trong đó in thẻ là 30.000đ (sử dụng lâu dài), phí sử dụng Trung tâm là 90.000đ/năm.

- + Miễn phí in thẻ đối với trường hợp làm thẻ theo lớp, tập thể (tối thiểu là 20 người/nhóm).

- Ngoài ra TT có nhiều dịch vụ có thu phí như: tư vấn nâng cấp TV; Dịch vụ cho thuê phòng Hội nghị, hội thảo; Thuê phòng đa phương tiện;... về các khoản phí này sẽ do TT trao đổi và thỏa thuận với các bên đối tác.

d. Các hoạt động marketing truyền thông

Quảng cáo: Quảng cáo trong hoạt động TTTV không chỉ đơn thuần quảng cáo về sản phẩm và dịch vụ mà còn nâng cao sự hiểu biết về cơ quan thông tin TV.

Trung tâm sử dụng các hình thức quảng cáo như: quảng cáo qua tờ rơi, quảng cáo qua website, đăng thông tin quảng cáo trên các công cụ tìm kiếm....; đặt banner quảng cáo trên website.

Quan hệ cộng đồng

Hoạt động thiết lập và duy trì mối quan hệ với cộng đồng nói cách khác là quan hệ cộng đồng được xem là các phương tiện marketing giúp tạo lập và duy trì sự giao tiếp gián tiếp với thị trường của cơ quan TT-TV.

Tổ chức các lớp hướng dẫn người dùng tin: Trung tâm thường xuyên mở các lớp hướng dẫn sử dụng và tìm kiếm tài nguyên vào chiều thứ hai và sáng thứ 7 hàng tuần. Các cá nhân hoặc tập thể nếu có nhu cầu tham gia có thể đăng ký tại quầy lưu hành tầng 1 hoặc qua gửi email cho cán bộ ở phòng dịch vụ thông tin.

Lập các diễn đàn chia sẻ thông tin: Khi truy cập vào website của Trung tâm bạn đọc có thể sử dụng dịch vụ nhắn tin để trao đổi với các cán bộ. Đây là một

hình thức giao lưu trực tuyến giữa cán bộ và bạn đọc, nhằm chia sẻ thông tin với NDT.

Chiêu thị: Có các hoạt động kích cầu giảm giá đối với người dùng tin làm thẻ theo nhóm hoặc tập thể

2.2.2 Đề xuất giải pháp nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động marketing hỗn hợp tại Trung tâm Số ĐHTN

Xây dựng bộ phận marketing: Một bộ phận marketing riêng sẽ giúp Trung tâm xây dựng được những chiến lược marketing hiệu quả từ đó nâng cao hiệu quả hoạt động của Trung tâm. Tuy nhiên hiện tại TT vẫn chưa xây dựng được bộ phận marketing riêng. Hoạt động marketing của TT hiện nay mới chỉ được thực hiện kết hợp với từng bộ phận nghiệp vụ TV riêng lẻ. Đối với Trung tâm hiện nay có thể xây dựng một bộ phận marketing với khoảng 3 cán bộ được đào tạo về marketing hoạt động TTTV. Bộ phận này sẽ giúp TT xây dựng các chiến lược marketing, bao gồm các công việc: nghiên cứu chiến lược marketing, lập kế hoạch marketing, đề xuất kế hoạch, thực hiện kế hoạch marketing...

Nâng cao hiệu quả hoạt động phân phối: Khi phục lại hình thức góc TTS đã được xây dựng tại 8 trường đại học thuộc ĐHTN. Trung tâm nên xây dựng thêm các góc TTS tại các trường CĐ và trung cấp trên địa bàn tỉnh.

Nâng cao hiệu quả các phương tiện truyền thông marketing: Tăng cường quảng cáo bằng các nền tảng mạng xã hội có số lượng người truy cập lớn hiện nay như: Youtube, Tiktok.. Đẩy mạnh hoạt động liên kết với các CLB sách của các trường ĐH thành viên của ĐHTN để lan tỏa sức mạnh của văn hóa đọc đến SV.

3. Kết luận

Phát triển tốt từng yếu tố trong công thức marketing hỗn hợp chính là xây dựng nên những mảnh ghép hoàn hảo để tạo thành 1 bức tranh toàn diện và hiệu quả cho hoạt động TTTV. TTS với sứ mệnh của mình trong bối cảnh chuyển đổi số hiện nay đã xây dựng được hệ thống sản phẩm dịch vụ cũng như các hình thức phân phối và truyền thông marketing hiện đại phù hợp.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Hữu Nghĩa (2018), *Marketing trong thư viện công cộng ở Việt Nam*, Luận án TS Khoa học TV, Trường ĐH Văn hóa Hà Nội.
2. Bùi Thanh Thủy (2010), *Hoạt động truyền thông marketing của Trung tâm TTTV Đại học Quốc gia Hà Nội*, Tạp chí khoa học ĐHQG Hà Nội
3. Trần Mạnh Tuấn (2006), *Marketing trong hoạt động TTTV*, Trường Đại học KHXH và Nhân văn, ĐHQG Hà Nội
4. Kotler P. (2009), *Quản trị marketing*, NXB Xã hội. Hà Nội

Nâng cao chất lượng Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho sinh viên góp phần bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa

Nguyễn Tấn Hùng

ThS. Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 29/4 /2024; Accepted: 6/5/2024; Published: 10/5/2024

Abstract: National Defense - Security is the strategic task of the current Vietnamese revolution. Therefore, improving the quality of defense and security education for students is a correct policy and an important task of national education, in order to raise awareness and civic responsibility for the cause develop the country. The article focuses on the views of our Party and State on defense and security education, the content of defense and security education for students today, and thereby proposes a number of solutions to improve the quality of education. National defense and security education for students contributes to protecting the socialist Vietnamese Fatherland in the new situation.

Keywords: Student, defense and security education, protect the country, Socialist.

1. Đặt vấn đề

Sinh viên (SV) là bộ phận thanh niên ưu tú, có năng lực nhận thức cũng như khả năng vận dụng tri thức khoa học cao, hăng hái đi đầu trong các phong trào cách mạng của tuổi trẻ, là một trong những lực lượng quan trọng của xã hội, là nhân tố quan trọng quyết định tương lai, vận mệnh dân tộc, tham gia tích cực vào tiến trình phát triển kinh tế - xã hội, góp phần thực hiện thắng lợi sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN. Để góp phần xây dựng thể hệ SV có bản lĩnh chính trị, lòng tự hào, tự tôn dân tộc, có đạo đức trong sáng, lý tưởng và hoài bão lớn, kiên định lý tưởng độc lập dân tộc và CNXH thì nhiệm vụ nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng và an ninh (QPAN) cho SV góp phần bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN trong tình hình mới là hết sức cần thiết và có ý nghĩa vô cùng quan trọng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan điểm của Đảng và Nhà nước ta về giáo dục quốc phòng và an ninh

Giáo dục QPAN là tổng thể các hoạt động giáo dục xây dựng, nâng cao phẩm chất, năng lực cho công dân VN trong các hoạt động nhằm thực hiện thắng lợi nhiệm vụ xây dựng và bảo vệ vững chắc Tổ quốc Việt Nam XHCN. Chỉ thị số 12-CT/TW ngày 03/02/2007 của Bộ Chính trị về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác Giáo dục QPAN trong tình hình mới đã xác định: “Giáo dục quốc QPAN là một bộ phận của nền giáo dục quốc dân”. Nghị định 116/NĐ - CP ngày 10/7/2007 của Chính phủ về quốc phòng và an ninh chỉ rõ: “Giáo dục quốc phòng và an ninh là bộ phận của nền giáo dục quốc dân, một nội dung cơ

bản trong xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; là một học chính khóa trong chương trình giáo dục và đào tạo THPT đến đại học và các trường chính trị, hành chính, đoàn thể”.

Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII xác định rõ: “Thực hiện tốt công tác giáo dục QPAN, nâng cao nhận thức trách nhiệm, hành động toàn dân đối với nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc, củng cố quốc phòng, an ninh. Khai thác mọi nguồn lực, tiềm năng, thế mạnh để xây dựng tiềm lực QPAN gắn với phát triển kinh tế, văn hóa, xã hội” là nhiệm vụ có tính chiến lược, thường xuyên, lâu dài là trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân và của cả hệ thống chính trị.

2.2. Nội dung giáo dục quốc phòng, an ninh cho SV hiện nay

Luật Giáo dục QPAN năm 2013 xác định rõ mục tiêu giáo dục QPAN nhằm “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”. Giáo dục QPAN cho SV hiện nay tập trung vào những nội dung sau:

Một là, giáo dục QPAN cho SV nhằm giáo dục nhận thức về đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách và pháp luật của Nhà nước về chiến lược bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN.

Mục tiêu tổng quát của chiến lược bảo vệ Tổ quốc hiện nay, được nêu trong Văn kiện Đại hội Đảng toàn

toàn quốc lần thứ XIII là: “Phát huy cao nhất sức mạnh tổng hợp của toàn dân tộc, của cả hệ thống chính trị kết hợp với sức mạnh thời đại, tranh thủ tối đa sự đồng tình, ủng hộ của cộng đồng quốc tế để bảo vệ vững chắc độc lập, chủ quyền, thống nhất, toàn vẹn lãnh thổ của Tổ quốc, bảo vệ Đảng, Nhà nước, nhân dân, chế độ xã hội chủ nghĩa, nền văn hóa và lợi ích quốc gia - dân tộc; giữ vững môi trường hòa bình, ổn định chính trị, an ninh quốc gia, an ninh con người, xây dựng xã hội trật tự, kỷ cương, an toàn, lành mạnh để phát triển đất nước theo định hướng xã hội chủ nghĩa”.

Chính vì vậy, giáo dục QPAN cho SV tập trung cung cấp những nội dung kiến thức cơ bản về đường lối, chủ trương của Đảng, chính sách và pháp luật của Nhà nước về chiến lược bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN, bao gồm: Nghiên cứu những vấn đề cơ bản của học thuyết Mác – Lênin, tư tưởng Hồ Chí Minh về chiến tranh, quân đội và bảo vệ Tổ quốc; Xây dựng nền quốc phòng toàn dân, an ninh nhân dân; Chiến tranh nhân dân bảo vệ Tổ quốc XHCN; Xây dựng lực lượng vũ trang nhân dân; Vấn đề kết hợp kinh tế - xã hội với tăng cường củng cố QPAN và đối ngoại; Những vấn đề cơ bản về lịch sử nghệ thuật quân sự Việt Nam; Xây dựng và bảo vệ chủ quyền biển, đảo, biên giới quốc gia trong tình hình mới;... Qua đó giúp SV hiểu được nghĩa vụ, trách nhiệm của tuổi trẻ trong xây dựng và phát triển đất nước, SV nhận thức rõ tính cấp thiết, nhiệm vụ của công tác giáo dục QPAN cho toàn dân, là nhiệm vụ của cả hệ thống chính trị, là nhiệm vụ trọng yếu, có ý nghĩa quan trọng hàng đầu đến chiến lược bảo vệ Tổ quốc trong tình hình mới.

Hai là, giáo dục những vấn đề cơ bản về nhiệm vụ, nội dung công tác QPAN của Đảng hiện nay

Giáo dục QPAN nhằm nâng cao ý thức bảo vệ Tổ quốc cho SV, giúp SV nắm vững những kiến thức chung về tình hình thế giới, khu vực với những thời cơ và thách thức; nhận định rõ đối tác và đối tượng trong quan hệ ngoại giao của VN với các quốc gia trên thế giới, đồng thời SV nhận diện những vấn đề về an ninh phi truyền thống hiện nay tác động đến công cuộc bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN trong tình hình mới. Nội dung bao gồm: Phòng chống chiến lược “Diễn biến hoà bình”, bạo loạn lật đổ của các thế lực thù địch đối với cách mạng VN; Một số vấn đề về dân tộc, tôn giáo...; Đấu tranh phòng chống tội phạm và tệ nạn xã hội, giữ gìn trật tự, an toàn xã hội;...Do vậy, nghiên cứu và thực hiện tốt công tác QPAN để xây dựng lòng tin đánh bại mọi âm mưu, thủ đoạn của kẻ thù đối với cách mạng VN.

Ba là, trang bị cho SV những kiến thức cơ bản về quân sự và kỹ năng quân sự cần thiết

Giáo dục QPAN không chỉ bồi dưỡng cho sinh

viên những kiến thức về mặt lý luận mà trang trang bị kiến thức kỹ năng chiến thuật, kỹ thuật quân sự cần thiết như: những kiến thức cơ bản về bản đồ, địa hình quân sự, các phương tiện chỉ huy chiến thuật và chiến đấu; tính năng, tác dụng, cấu tạo, sử dụng, bảo quản các loại vũ khí bộ binh AK, CKC, RPD, RPK, B40, B41; tính năng, kỹ thuật sử dụng thuốc nổ; một số vấn đề về điều lệnh đội ngũ tay không, có súng và chiến thuật chiến đấu bộ binh. Thông qua, kiến thức về kỹ năng chiến thuật, kỹ thuật quân sự giúp sinh viên hình thành những kỹ năng, kỹ xảo cần thiết trong việc tiếp cận và sử dụng thành thạo các loại vũ khí thông thường, chiến thuật cơ bản, đồng thời hình thành tác phong, kỷ luật trong học tập, rèn luyện và sẵn sàng thực hiện nhiệm vụ khi Tổ quốc cần.

Bốn là, giáo dục quốc phòng và an ninh góp phần bồi dưỡng lý tưởng cách mạng, đạo đức lối sống, khơi dậy khát vọng cống hiến cho SV

Giáo dục quốc phòng và an ninh là môn học bao gồm kiến thức khoa học xã hội, nhân văn, khoa học tự nhiên và khoa học kỹ thuật quân sự, thuộc nhóm các môn học chung. Đây là môn học yêu cầu sinh viên phải nắm được các kiến thức về quốc phòng và an ninh cơ bản, để khi cần thiết có thể hoàn thành nghĩa vụ với Tổ quốc. Môn học này có ý nghĩa vô cùng quan trọng trong việc xây dựng nền giáo dục quốc phòng toàn dân và đào tạo con người phù hợp với yêu cầu xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa.

2.3. Đánh giá chung công tác giáo dục quốc phòng và an ninh cho SV hiện nay

Trong thời gian qua, công tác giáo dục quốc phòng và an ninh đã góp phần làm chuyển biến sâu sắc về nhận thức và trách nhiệm của toàn Đảng, toàn dân và toàn quân đối với công cuộc bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa. Công tác giáo dục quốc phòng và an ninh cho SV hiện nay có những thuận lợi và khó khăn cơ bản như sau:

*** Thuận lợi**

Giáo dục quốc phòng và an ninh là môn học được luật định, thể hiện rõ đường lối giáo dục của Đảng được thể chế hoá bằng các văn bản quy phạm pháp luật của Nhà nước và không ngừng đổi mới nội dung, phương pháp phù hợp với yêu cầu thực tiễn đặt ra; Công tác giáo dục quốc phòng và an ninh luôn được cấp ủy Đảng, Ban giám hiệu các trường quan tâm đầu tư; Đội ngũ GV giáo dục quốc phòng và an ninh ngày càng được chuẩn hóa và không ngừng nâng cao năng lực chuyên môn; Các trang thiết bị bảo đảm cho giảng dạy cơ bản đáp ứng yêu cầu phục vụ dạy – học môn học giáo dục quốc phòng an ninh.

*** Khó khăn**

Bên cạnh những thuận lợi, công tác giáo dục quốc phòng và an ninh cho SV hiện nay còn có một số khó khăn sau:

Công tác quán triệt, triển khai, tổ chức thực hiện công tác giáo dục quốc phòng và an ninh có lúc, có nơi chưa thống nhất, hiệu quả chưa cao; Cơ sở vật chất, phương tiện, mô hình học cụ cho giáo dục quốc phòng và an ninh phần lớn thông qua tranh, ảnh, thiếu sinh động, ứng dụng công nghệ thông tin còn hạn chế; Còn một bộ phận SV xem nhẹ ý nghĩa và tầm quan trọng môn học Giáo dục quốc phòng và an ninh trong nhà trường, một số sinh viên quan niệm môn học giáo dục quốc phòng an ninh là môn học điều kiện nên ý thức học tập chưa nghiêm túc.

2.4. Giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng an ninh cho SV góp phần bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa trong tình hình mới

Một là, tăng cường vai trò lãnh đạo, chỉ đạo của các cấp ủy Đảng, chính quyền, nhà trường đối với công tác giáo dục quốc phòng và an ninh

Thời gian tới, các cấp ủy Đảng, chính quyền, lãnh đạo nhà trường cần lãnh đạo sâu sát, nghiên cứu các văn bản cấp trên, thực hiện tốt công tác giáo dục quốc phòng và an ninh phù hợp với thực tiễn, đáp ứng theo yêu cầu nội dung, chương trình. Cập nhật, bổ sung và hoàn thiện các văn bản lãnh đạo, chỉ đạo, quản lý công tác giáo dục quốc phòng và an ninh. Thực hiện tốt công tác thanh tra, kiểm tra, giám sát các hoạt động góp phần nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng và an ninh.

Hai là, phát triển đội ngũ GV giáo dục quốc phòng và an ninh

Chất lượng đội ngũ GV ở các trường là tổng hòa những giá trị được tạo ra từ số lượng cơ cấu tổ chức đội ngũ, phẩm chất chính trị, đạo đức, tinh thần trách nhiệm và trình độ năng lực nhằm bảo đảm cho đội ngũ GV thực hiện chức trách nhiệm vụ, đáp ứng mục tiêu yêu cầu nhiệm vụ giáo dục quốc phòng và an ninh. Vì vậy, phải thường xuyên tổ chức các đợt tập huấn, hội thảo, hội thi GV dạy giỏi môn giáo dục quốc phòng và an ninh nhằm nâng cao trình độ chuyên môn cho GV.

Ba là, tăng cường cơ sở vật chất phục vụ trong dạy học lý thuyết và thực hành

Cơ sở vật chất, trang thiết bị cho giáo dục quốc phòng và an ninh luôn tác động trực tiếp đến kết quả môn học. Vì vậy cần trang bị đầy đủ các cơ sở vật chất thông thường, đảm bảo theo quy định ban hành danh mục các thiết bị dạy học tối thiểu môn học giáo dục quốc phòng và an ninh, xây dựng phòng học chuyên dụng phục vụ các bài học lý thuyết kết hợp thực hành, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục quốc phòng và

an ninh đáp ứng yêu cầu thực tiễn.

Bốn là, phát huy tính tích cực, tự giác của SV trong học tập, rèn luyện thông qua môn học giáo dục quốc phòng và an ninh.

Hiện nay, một số SV vẫn còn xem nhẹ việc học môn học giáo dục quốc phòng an ninh, coi đây là môn điều kiện, vì thế mà SV chưa phát huy hết vai trò tích cực, tự giác trong quá trình học tập. Chính vì vậy, cần phải thực hiện tốt công tác tuyên truyền, giáo dục, tổ chức các hoạt động thiết thực giúp SV nhận thức tầm quan trọng của môn học giáo dục quốc phòng và an ninh. Qua đó, SV hình thành nhận thức, tình cảm, niềm tin và động lực cống hiến góp phần bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN.

3. Kết luận

Giáo dục QPAN cho SV trong những năm qua đã được Đảng, Nhà nước ta đặc biệt coi trọng, thể hiện trong chủ trương, đường lối lãnh đạo, định hướng công tác quốc phòng, an ninh trong tình hình mới và đã được quy định bằng hệ thống các văn bản pháp luật, ngoài việc nâng cao dân trí về quốc phòng, giáo dục quốc phòng - an ninh góp phần giáo dục về chính trị, tư tưởng sâu sắc, hình thành ý thức quốc phòng đúng đắn, nâng cao trách nhiệm công dân cho SV đối với nhiệm vụ bảo vệ Tổ quốc. Chính vì vậy, cần tổ chức quán triệt, triển khai thực hiện đồng bộ, thống nhất công tác giáo dục QPAN trong toàn Đảng, toàn dân và toàn quân. Đổi mới tư duy, nội dung, phương pháp theo hướng tích cực, chủ động, tạo hứng thú học tập cho SV. Qua đó, giúp SV nhận thức rõ vai trò, trách nhiệm của bản thân góp phần xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam XHCN.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013, về đổi mới căn bản, toàn diện 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 (2007), *Quy định tổ chức dạy, học và đánh giá kết quả học tập môn học giáo dục quốc phòng-an ninh*. Hà Nội
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007) *Chỉ thị số 57/2007/CT-BGDĐT ngày 4/10/2007 của Bộ trưởng về tăng cường công tác giáo dục quốc phòng, an ninh trong Ngành giáo dục*. Hà Nội
4. Đảng cộng sản Việt Nam: Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, Nxb. Chính trị quốc gia Sự thật, H.2021, t.I, tr.155-156.)
5. Quốc hội (2013), *Luật Giáo dục quốc phòng và an ninh, Luật số 30/2013, 19/6/2013*, Hà Nội

Năng lực chủ nhiệm lớp và sự hình thành kỹ năng chủ nhiệm lớp

Nguyễn Thị Tuyết

ThS. Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội

Received: 29/4/2024; Accepted: 2/5/2024; Published: 7/5/2024

Abstract: The article analyzes the concept in psychology and education about the capacity, the capacity of the classroom teacher. From there, establish a manipulative definition of the class leader's capacity and competence. A large volume of the article deals with the capacity of the class leader and the formation of the capacity of the class leader, suggesting pedagogical orientations for teachers when designing and organizing learning activities to form and Developing the classroom leadership capacity for students.

Keywords: Classroom leader's capacity, capacity, class leader's capacity structure, the formation of classleader's capacity

1. Đặt vấn đề

Sinh viên (SV) các trường đại học sư phạm (ĐHSP) là đội ngũ nhà giáo tương lai của đất nước, là một trong những nhân tố đóng vai trò quyết định chất lượng giáo dục (CLGD) thế hệ trẻ. Vì vậy, để có thể đảm đương được những nhiệm vụ giáo dục thế hệ trẻ trong các trường học sau khi ra trường họ cần phải được rèn luyện, phát triển các năng lực (PTNL) sư phạm, trong đó có năng lực chủ nhiệm lớp (NLCNL) của giáo viên chủ nhiệm (GVCN). Năng lực sư phạm (NLSP) nói chung, NLCNL nói riêng được hình thành và phát triển trong suốt cuộc đời hoạt động nghề nghiệp của GVCN, trong đó giai đoạn đào tạo ở các trường sư phạm giữ vai trò nền tảng ban đầu và được nối tiếp phát triển trong hoạt động thực tiễn về sau. Trong quá trình đào tạo (QTĐT) ở các trường ĐHSP, năng lực sư phạm, NLCNL được hình thành và phát triển trong quá trình học tập và thực tập tác nghiệp trong môi trường phổ thông, tạo điều kiện cho giáo viên (GV).

Trong khuôn khổ bài báo này, tác giả đề cập đến NLCNL và sự hình thành NLCNL, qua đó định hướng phương pháp sư phạm cho giảng viên (GV) khi thiết kế và tổ chức hoạt động học nhằm hình thành và PTNL chủ nhiệm lớp cho SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực CNL và cấu trúc NLCNL

2.1.1. Năng lực chủ nhiệm lớp

- Khái niệm năng lực (NL) và mối quan hệ giữa các thành phần của NL

Từ điển tiếng Việt định nghĩa: “NL là khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hoạt động”. Theo Từ điển Wiki: “năng lực là khả năng làm việc tốt, do phẩm chất đạo đức và chuyên môn tạo nên”. Gần đây, nhiều chuyên gia trong các

lĩnh vực Xã hội học, GDH, Triết học, Kinh tế học... cũng đã luận và cố gắng đưa ra một định nghĩa thống nhất.

Dựa trên tiếp cận trên, chúng tôi giả định rằng: “NL là tổ hợp các kiến thức, kỹ năng, thái độ, các thuộc tính tâm lý cá nhân và tích hợp chúng một cách hợp lý để thực hiện thành công một hoạt động cụ thể trong bối cảnh nhất định”.

Sự hình thành và PTNL luôn diễn ra theo mô hình xoắn ốc, trong đó những NL có từ trước được sử dụng để tạo ra tri thức mới; Đến lượt mình, kiến thức mới đặt nền tảng cho việc hình thành các NL mới. Giữa các thành phần của NL (kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo và thái độ) có quan hệ mật thiết với nhau, tác động qua lại lẫn nhau. Trong đó, kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo là cơ sở (điều kiện) cần thiết để hình thành NL trong một lĩnh vực hoạt động nhất định, nhưng không đồng nhất với NL. HS có NL sẽ góp phần làm cho quá trình lĩnh hội kiến thức, kỹ năng, kỹ xảo khi tham gia các hoạt động được nhanh chóng, thuận tiện và dễ dàng hơn. Không có NL nào là phổ biến, chỉ có một năng lực thay thế cho tất cả các NL khác và NL chỉ để thực hiện một nhiệm vụ của thực tiễn.

- Khái niệm NLCNL: là tổ hợp các kiến thức, KN, thái độ, các thuộc tính tâm lý của người GVCN và tích hợp chúng một cách hợp lý vào thực hiện thành công nhiệm vụ CNL, giải quyết hiệu quả những vấn đề đặt ra trong công tác chủ nhiệm (CTCNL).

Khái niệm trên có các dấu hiệu quan trọng sau đây:

- NLCNL không chỉ là khả năng thông hiểu kiến thức, phương pháp công tác CNL, mà điều quan trọng là sự huy động, vận dụng chúng để giải quyết một cách có hiệu quả những vấn đề đặt ra đối với GVCN;
- NLCNL không chỉ là tổ hợp các kiến thức, kỹ năng

(KN), thái độ một cách rời rạc, mà là sự huy động và tích hợp hài hòa các yếu tố này thể hiện ở khả năng hành động có hiệu quả, đạt mục đích đã đề ra; iii). Năng lực CNL không chỉ thể hiện dưới dạng tiềm năng (các thuộc tính tâm, sinh lý), mà đòi hỏi phải thể hiện trong thực tiễn công tác CNL (NL thực hiện) trong bối cảnh nhất định; iv) NLCNL được hình và phát triển trong suốt cuộc đời hoạt động nghề nghiệp của giáo viên chủ nhiệm, trong đó giai đoạn đào tạo ở các trường sư phạm giữ vai trò nền tảng ban đầu và được nối tiếp phát triển trong hoạt động thực tiễn về sau.

Như vậy, một GV được xem là có năng lực CNL là người:

- (1) Có kiến thức, hiểu biết sâu về công tác CNL
- (2) Có phương thức hoạt động CNL: phù hợp với mục đích giáo dục;
- (3) Hành động có hiệu quả, có khả năng ứng phó linh hoạt trong những điều kiện mới, không quen thuộc.

2.1.2. Cấu trúc năng lực CNL

Căn cứ vào vị trí, vai trò, nhiệm vụ và chức năng của GVCNL ở trường THPT, các công việc thực tế mà GVCN phải làm trong thực tế, cùng với việc phân tích những yêu cầu cơ bản đối với GV được phản ánh trong Chuẩn nghề nghiệp GV trung học và những bất cập trong việc thực hiện các hoạt động của GVCN THPT, cấu trúc NLCNL của GVCN THPT được xác định thành 02 nhóm sau:

**Các năng lực thực hiện chức năng GD:*(i) NL tìm hiểu HS lớp chủ nhiệm: là khả năng hiểu biết sâu sắc về đặc điểm tâm, sinh lý lứa tuổi, văn hoá, phong tục, tập quán của HS trong lớp chủ nhiệm để áp dụng những phương pháp giáo dục phù hợp. NL này đòi hỏi những kỹ năng:biết lựa chọn PP thu thập thông tin từ các nguồn khác nhau; xây dựng được các công cụ nghiên cứu để tìm hiểu HS; xử lý, phân tích thông tin thu thập được về HS; lưu giữ và sử dụng thông tin vào việc lập hồ sơ theo dõi sự phát triển của từng HS; (ii) NL tổ chức các hoạt động giáo dục: là khả năng tổ chức các hoạt động GD trải nghiệm với sự tham gia tích cực của tất cả HS trong lớp; thông qua các hoạt động GD toàn diện. NL này đòi hỏi phải có các khả năng sau: biết tổ chức thực hiện có kết quả kế hoạch hoạt động ngoài giờ lên lớp và các hoạt động đa dạng khác dựa trên sự tự quản, sự tham gia và hợp tác của mọi HS; biết đánh giá, rút kinh nghiệm về việc tổ chức hoạt động GD có sự tham gia của HS. NL này cũng đòi hỏi phải có kỹ năng giao tiếp để tạo dựng mối quan hệ hợp tác, cộng tác, huy động mọi nguồn lực để làm giáo dục; (iii) NL tổ chức giờ sinh hoạt lớp (GSHL): là

khả năng tổ chức GSHL hiệu quả với sự tham gia tích cực của tất cả HS trong lớp. NL này đòi hỏi phải có các khả năng sau: biết cố vấn cho HS thiết kế nội dung chương trình SHL; lôi cuốn sự tham gia của HS vào tổ chức và thực hiện GSHL; tổ chức cho HS tự đánh giá và rút kinh nghiệm; (iv) NL xử lý tình huống sư phạm (THSP): là khả năng phát hiện và giải quyết những vấn đề gặp phải trong GD HS lớp chủ nhiệm (LCN).

NL này biểu hiện ở những kỹ năng sau: phát hiện, nhận dạng tình huống xảy ra trong giáo dục; thu thập và xử lý thông tin để giải quyết vấn đề; xác định được các phương án giải quyết tình huống đó; (v) NL GD HS có hành vi không mong đợi: NL này đòi hỏi GVCN phải biết cách tiếp cận cá nhân dựa trên đặc điểm tâm lý lứa tuổi và đặc điểm cá nhân; đặc điểm các dân tộc thiểu số, tâm lý, phong tục tập quán của các dân tộc thiểu số; biết xác định các nguyên nhân có thể của những hành vi tiêu cực của các em từ đó xác định được nguyên nhân đích thực của hành vi tiêu cực/ hành vi sai lệch ở HS; biết làm cho HS thay đổi cách nghĩ, quan niệm, niềm tin sai lệch dẫn đến hành vi sai lệch; biết khơi dậy lòng tự trọng và tự tôn giá trị để tự giáo dục và hoàn thiện bản thân; (vi) Năng lực đánh giá kết quả rèn luyện, tu dưỡng của HS: NL này đòi hỏi GVCN phải: biết xác định được mục đích và nội dung đánh giá với các tiêu chí phù hợp; xác định hình thức, phương pháp, kỹ thuật thiết kế công cụ đánh giá đảm bảo độ tin cậy và độ giá trị; sử dụng công cụ để thu thập thông tin đa chiều từ nhiều nguồn khác nhau; xử lý, phân tích thông tin để đưa ra kết luận đánh giá khách quan, có tác dụng giáo dục và khích lệ HS; biết tổ chức được hoạt động tự đánh giá của HS ...để xây dựng kế hoạch cho giai đoạn sau.

**Các năng lực thực hiện chức năng quản lý gồm:* (i) NL xây dựng KH CNL:NL này đòi hỏi GVCN phải có các kỹ năng sau: Kỹ năng xác định mục tiêu, chương trình hoạt động của LCN; kỹ năng xác định các biện pháp cụ thể để thực hiện chương trình hoạt động của LCN; kỹ năng thiết kế cấu trúc bản kế hoạch CT CNL; kỹ năng xây dựng kế hoạch giáo dục cho năm học, học kì, tháng tuần; kỹ năng xây dựng kế hoạch tổ chức GSHL, HĐGD ngoài giờ lên lớp và các HĐGD khác; (ii) NL xây dựng tập thể HS LCN: Để xây dựng tập thể HS vững mạnh, GVCN phải biết xây dựng bộ máy tự quản gương mẫu; biết xây dựng dư luận tập thể lành mạnh; biết xây dựng viễn cảnh của tập thể; biết thiết lập và duy trì bầu không khí tôn trọng, hiểu biết lẫn nhau trong lớp; (iii) NL phối hợp các LLGD trong và ngoài nhà trường: NL đòi hỏi GVCN phải biết lập kế hoạch phối hợp với cha mẹ HS, GV bộ môn, với Đoàn thanh niên và các LLGD có liên quan để tổ chức

các HĐGD và xây dựng môi trường GD lành mạnh, thống nhất tác động giáo dục và đánh giá kết quả giáo dục; khả năng tổ chức thực hiện kế hoạch phối hợp các LLGD HS; biết cách đánh giá việc thực hiện kế hoạch phối hợp các lực lượng trong GD HS; biết phân tích được các nội dung, hình thức, biện pháp,... phối hợp với cha mẹ HS trong việc hỗ trợ, giám sát việc học tập, rèn luyện của HS; thiết kế được kế hoạch làm việc với cha mẹ HS; (iv) NL xây dựng, sử dụng và quản lý hồ sơ CNL: NL này đòi hỏi GVCN phải nắm được đặc điểm, chức năng, yêu cầu, cách sử dụng, tác nghiệp từng loại hồ sơ quản lý lớp học, cũng như hiểu được ý nghĩa của từng loại hồ sơ; cách xây dựng, cập nhật và quản lý hồ sơ chủ nhiệm; biết sử dụng hồ sơ chủ nhiệm để theo dõi sự phát triển cá nhân và tập thể và điều chỉnh kế hoạch.

2.2. Sự hình thành năng lực chủ nhiệm lớp

Trong QTDH và DH các môn NVSP ở trường ĐHS, để nhìn nhận và đánh giá đúng NLCNL của SV, GV phải dựa trên sự hội tụ đồng thời của ba yếu tố cơ bản: kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo và thái độ. Trong nghiên cứu TLH, GDH, nói đến NL của SV là nói đến khả năng thực hiện, nghĩa là người học không chỉ biết - nhớ, biết mà còn biết - biết và vận dụng kiến thức vào cuộc sống. Tất nhiên, hành động của SV phải gắn liền với ý thức, thái độ, phải có kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo và thái độ. Trong nghiên cứu TLH, GDH, nói đến NL của SV là nói đến khả năng thực hiện, nghĩa là người học không chỉ biết - nhớ, biết mà còn biết - biết và vận dụng kiến thức vào cuộc sống. Tất nhiên, hành động của SV phải gắn liền với ý thức, thái độ, phải có kiến thức, kỹ năng - kỹ xảo cụ thể, chứ không phải là "giáo điều", "tùy tiện".

Như vậy, NLCNL của SV được hình thành và phát triển phải trải qua một quá trình nghiêm túc với nhiệm vụ học tập mà GV giao cho. Trong một thời gian cụ thể, SV phải tham gia các hoạt động học tập và rèn luyện, để có được kỹ năng - kỹ xảo. Dựa trên kết quả nghiên cứu của Dirk Schneckenberg, Johannes Wildt và các cộng tác viên nghiên cứu của ông [6], chúng tôi mô tả quá trình hình thành, phát triển NLCNL của SV thông qua bảy bước từ thấp đến cao:

- 1- Tiếp thu kiến thức về CTCNL (bước khởi đầu của HĐDH)
- Xử lý kiến thức về CTCNL (thể hiện sự hiểu biết của từng SV tham gia hoạt động)
- Áp dụng/vận dụng kiến thức về CTCNL (khả năng tham gia hoạt động của mỗi SV)
- Hình thành thái độ và hành động đúng với CTCNL (hành động, cách ứng xử cụ thể của SV)
- Khi học sinh kết hợp / đạt được cả 4 bước về hình

thành NL;

Để có được sự chuyên nghiệp trong lĩnh vực CTCNL, người học cần bổ sung nhiều kỹ năng kết hợp học hỏi thêm nhiều kinh nghiệm mới lâu dần sẽ hình thành NLNN (NLCNL).

- Thể hiện trách nhiệm tạo ra sự chuyên nghiệp, thành thạo;

- Kết hợp với kinh nghiệm/ trải nghiệm thực tiễn CTCNL ở trường phổ thông thể hiện NLCNL.

Các bước trên là kim chỉ nam, gợi ra những định hướng PPSP cho GV khi thiết kế và tổ chức hoạt động học của SV. Quá trình dạy học phải gắn với các bước trong quá trình hình thành và PTNL CNL nêu trên.

3. Kết luận

Năng lực chủ nhiệm lớp là thành tố rất quan trọng trong cấu trúc NLNN của giáo viên. NLCNL được xác định thành 02 nhóm sau: (1) Những NL thuộc nhóm thực hiện chức năng GD, bao gồm: NL tìm hiểu HS LCN; NL tổ chức các HĐGD; NL tổ chức giờ sinh hoạt lớp; NL xử lý tình huống sư phạm; NL GD HS có hành vi không mong đợi; NL đánh giá kết quả rèn luyện, tu dưỡng của HS; (2) Những NL thuộc nhóm thực hiện chức năng quản lý, bao gồm: NL xây dựng kế hoạch CNL; NL xây dựng tập thể HS LCN; NL phối hợp các LLGD trong và ngoài trường; NL xây dựng, sử dụng và quản lý hồ sơ CNL.

Sự hình thành và PTNL chủ nhiệm lớp thông qua bảy bước từ thấp đến cao: (1) tiếp nhận thông tin, (2) xử lý thông tin, (3) áp dụng kiến thức, (4) thái độ và hành động, (5) sự kết hợp đầy đủ các yếu tố, (6) tính trách nhiệm, (7) kết hợp với trải nghiệm. Các bước này là kim chỉ nam, gợi ra những định hướng PPSP cho giáo viên khi thiết kế và tổ chức hoạt động học nhằm hình thành và PTNL CNL cho SV.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2009). *Thông tư số 30/2009/TT-BGDĐT về Quy định Chuẩn nghề nghiệp GV THCS, GV THPT*. Hà Nội
- [3] Covaliov.A.G (1971), *Tâm lý học cá nhân*, Tập 2, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [4] Mai Trung Dũng (2017), *Phát triển NLCNL cho sinh viên Đại học sư phạm khu vực miền núi phía Bắc*, Luận án Tiến sĩ KHGD, ĐHS Hà Nội.
- [5] Bùi Văn Huệ (1996), *Tâm lý học*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [6] Nguyễn Mạnh Hường (2017), *Thiết kế và tổ chức các hoạt động lịch sử ở trường tiểu học theo hướng năng lực sinh viên*, Tạp chí Khoa học, ĐHS Hà Nội, Vol. 62, số 1, trang 119-126
- [7] D.Schneckenberg, J.Wildt (2006), *The Challenge of a Competence in Academic Staff Development*, N.-Y, CELT.

Bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội

Nguyễn Thị Ly*

*ThS. Học viện Chính trị, BQP

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *Fostering and improving comprehensive quality and capacity, especially the courage to innovate and be creative, for lecturers, including female lecturers, is a key factor contributing to achieving innovation goals. basic and comprehensive education and training at current academies and military officer schools. The article focuses on explaining the issue of courage to innovate and creativity, the role of fostering the courage to innovate for female lecturers and proposes some solutions to improve the effectiveness of fostering the courage to innovate. innovation for female lecturers at academies and military officer schools today.*

Keywords: *Female lecturers, training, innovation, creativity*

1. Đặt vấn đề

Dám đổi mới, sáng tạo là một trong những yêu cầu trong tinh thần “7 dám” mà đồng chí Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng, Bí thư Quân ủy Trung ương giao nhiệm vụ cho cán bộ, chiến sĩ toàn quân. Đây không chỉ là sự kỳ vọng, tin tưởng của Đảng, Nhà nước và nhân dân đối với Quân đội, mà đó còn là trọng trách, đòi hỏi mỗi cán bộ, đảng viên, chiến sĩ trong toàn quân luôn nắm vững, thông suốt, triển khai thực hiện trong thực tiễn bằng những hướng đi mới, cách làm mới hiệu quả và thiết thực.

Giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội là một bộ phận của cán bộ quân đội, chiếm một tỷ lệ nhất định trong đội ngũ giảng viên của các nhà trường. Đây là lực lượng quan trọng, tham gia tích cực vào nhiệm vụ giảng dạy ở các học viện, trường sĩ quan quân đội. Hiện nay, dưới sự tác động của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, các vấn đề mới như “xã hội thông minh”, “giáo dục thông minh”, “chuyển đổi số” đang dần trở nên phổ biến. Đặc biệt, nhiệm vụ xây dựng quân đội, củng cố quốc phòng, bảo vệ Tổ quốc có những yêu cầu phát triển mới đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với công tác giáo dục đào tạo trong quân đội. Để đáp ứng yêu cầu đó, đòi hỏi đội ngũ giảng viên nói chung, giảng viên nữ nói riêng trong các học viện, trường sĩ quan phải tích cực, thường xuyên trau dồi bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo trong thực hiện nhiệm vụ. Đây là yếu tố quan trọng nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học của các học viện, trường sĩ quan quân đội.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo của giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội

Bản lĩnh là đức tính (phẩm chất) tự quyết định một cách độc lập, sáng tạo suy nghĩ, thái độ, hành động của mình và không dao động trước bất cứ một tác động bên ngoài nào. Theo Từ điển Tiếng Việt, đổi mới là “sự thay đổi cho khác hẳn với trước, tiến bộ hơn, khắc phục tình trạng lạc hậu, trì trệ và đáp ứng yêu cầu của sự phát triển”. Ở đây, đổi mới có nghĩa là cải tiến, cập nhật, hoàn thiện, vừa là sự thay thế cái cũ nhưng cũng vừa là sự chọn lựa cái cũ, cái hiện đang còn tác dụng để cải biến cho nó trở nên có tác dụng hơn. “Sáng tạo” có nghĩa là “tạo ra những giá trị mới về vật chất hoặc tinh thần” hay “tìm ra cái mới, cách giải quyết mới, không bị gò bó, phụ thuộc vào cái đã có”. Đổi mới và sáng tạo là hai khái niệm liên quan mật thiết với nhau. Nếu đổi mới có thể được hiểu là sự áp dụng hoặc phát triển những ý tưởng, sản phẩm vật chất mới để đem lại giá trị cho con người thì sáng tạo là quá trình tạo ra những ý tưởng, giải pháp hoặc sản phẩm vật chất mới, mang tính đột phá và khác biệt so với những gì đã có trước đó.

Trong thời đại khoa học công nghệ phát triển như vũ bão, nhất là những thành tựu của Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đã tạo nên những những chuyển biến nhanh chóng, sâu rộng trên mọi lĩnh vực của đời sống xã hội, đòi hỏi giảng viên nói chung, giảng viên nữ nói riêng ở các học viện, trường sĩ quan quân đội phải là những người tiên phong trong “dám đổi mới, sáng tạo”. Trước hết, phải đi đầu, quyết tâm đổi mới phương pháp dạy học nhằm phát huy cao độ tính tích cực, chủ động, độc lập, sáng tạo và năng lực tự học của học viên. Trong đó, cần chú ý phối hợp các kiểu, nhóm phương pháp dạy học cơ bản và các phương pháp cụ thể với nhau một cách tối ưu trong dạy học

các môn học. Tùy thuộc các môn học có thể sử dụng hợp lý, linh hoạt kiểu phương pháp dạy học khác nhau, giữa phương pháp thuyết trình với phương pháp trực quan...tăng cường các phương pháp khác như bài tập thực hành, nghiên cứu vận dụng phương pháp trò chơi đóng vai, Graph dạy học, dạy học hợp tác... nhằm tích cực hoá hoạt động nhận thức của học viên. Có như vậy, mới bắt kịp được xu thế phát triển của thời đại, kịp thời cập nhật những tri thức mới để bổ sung, làm phong phú những kiến thức của bài giảng. Bên cạnh đó, cần đổi mới phương tiện kỹ thuật và tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin vào trong dạy học góp phần làm thay đổi phong cách, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học để không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy.

Cùng với tiên phong đổi mới trong giảng dạy, mỗi nữ giảng viên cần có ý chí vươn lên tìm tòi, sáng tạo trong hoạt động nghiên cứu khoa học. Sự sáng tạo trong nghiên cứu khoa học của giảng viên nữ ở các nhà trường quân đội thể hiện ở các nội dung: giảng viên có ý thức sáng tạo trong nghiên cứu khoa học; có ý tưởng mới mẻ trong nghiên cứu khoa học; thường đặt câu hỏi, khám phá những điều còn mâu thuẫn hoặc chưa biết về nó; luôn thích tìm tòi, phát hiện để cải tiến, đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy cho phù hợp với đối tượng; luôn thử nghiệm những ý tưởng mới để nâng cao chất lượng hoạt động giảng dạy; đưa ra được những sáng kiến và ý tưởng mới có giá trị....

Ngoài nhiệm vụ giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học, các học viện, trường sĩ quan quân đội còn có nhiệm vụ rất quan trọng là tham gia đấu tranh trên mặt trận tư tưởng, lý luận. Để thực hiện tốt nhiệm vụ này đòi hỏi đội ngũ giảng viên nữ phải không ngừng nâng cao bản lĩnh dám đổi mới sáng tạo. Đây là yếu tố quan trọng nâng cao hiệu quả đấu tranh tư tưởng, lý luận bảo vệ nền tảng tư tưởng của Đảng ở các học viện, trường sĩ quan quân đội hiện nay. Trước hết là đổi mới, sáng tạo trong nội dung và phương pháp đấu tranh trên lĩnh vực tư tưởng, lý luận gắn với từng tình huống cụ thể; lựa chọn các nội dung cơ bản, thiết thực. Bên cạnh *những vấn đề lý luận cơ bản thuộc về hệ tư tưởng, nền tảng tư tưởng của Đảng, đường lối, chủ trương, chính sách của Đảng, pháp luật của Nhà nước, cần tập trung vào những vấn đề thời sự, thu hút sự quan tâm của xã hội*. Sáng tạo trong việc lồng ghép các hoạt động tuyên truyền, giáo dục nội dung đấu tranh phòng, chống quan điểm sai trái thù địch cho các đối tượng học viện bằng nhiều hình thức đa dạng, phong phú, hiệu quả. *Mỗi nữ giảng viên cần*

tăng cường thực hiện các hình thức đấu tranh trên các phương tiện thông tin đại chúng, có sự sáng tạo trong việc lựa chọn các hình thức viết tin, bài bám sát thực tiễn đấu tranh.

2.2. Giải pháp bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội hiện nay

2.2.1. Nâng cao nhận thức, trách nhiệm của các tổ chức, lực lượng trong các học viện, trường sĩ quan quân đội đối với bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ.

Nhận thức có vai trò chỉ đạo, định hướng hành động. Có nhận thức đúng mới có hành động đúng; tạo động lực bên trong định hướng, thúc đẩy con người nỗ lực tìm mọi biện pháp để thực hiện thắng lợi mục tiêu đề ra. Theo đó, cần giáo dục, quán triệt cho các chủ thể, lực lượng nhận thức đúng đắn về vị trí, vai trò, tầm quan trọng của việc bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục, đào tạo hiện nay. Cấp ủy, tổ chức đảng các cấp ở học viện, trường sĩ quan phải đề cao trách nhiệm, chú trọng lãnh đạo công tác bồi dưỡng nâng cao phẩm chất năng lực cho đội ngũ giảng viên, trong đó cần phải phát huy mạnh mẽ tinh thần đổi mới, sáng tạo của giảng viên nói chung, giảng viên nữ nói riêng. Chú trọng quán triệt, triển khai thực hiện thực chất, có hiệu quả Nghị quyết số 109-NQ/QUTW ngày 11/02/2019 của Quân ủy Trung ương về “Xây dựng đội ngũ cán bộ Quân đội, nhất là cấp chiến dịch, chiến lược đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ trong tình hình mới”; “Chiến lược phát triển giáo dục đào tạo trong Quân đội giai đoạn 2021 - 2030, tầm nhìn đến năm 2045”; Đề án “Xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục trong Quân đội đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo trong Quân đội giai đoạn 2020 - 2030”. Bám sát chức năng, nhiệm vụ để các cơ quan đơn vị phối kết hợp trong xây dựng kế hoạch, nội dung, hình thức phương pháp bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ phù hợp với điều kiện thực tế. Bản thân mỗi giảng viên nữ phải tự nghiên cứu, trau dồi tri thức hình thành phong kiến thức đủ rộng và sâu, ý chí quyết tâm đổi mới, sáng tạo trong mọi mặt công tác, chú trọng đổi mới phương pháp giảng dạy, sử dụng các phương tiện công nghệ hiện đại trong thiết kế và giảng dạy. Chủ động tìm tòi, phát hiện những vấn đề mới, nghiên cứu đề tài có tính đột phá, ứng dụng hiệu quả trong thực tiễn.

2.2.2. Xác định và thực hiện đúng nội dung, vận dụng

linh hoạt, sáng tạo hình thức bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội hiện nay.

Xác định và thực hiện đúng nội dung, vận dụng linh hoạt, sáng tạo hình thức bồi dưỡng là vấn đề quan trọng trực tiếp, quyết định đến bồi dưỡng bản lĩnh đổi mới, sáng tạo của đội ngũ nữ giảng viên. Nội dung đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ giảng viên phải toàn diện, thiết thực, phù hợp; chú trọng rèn luyện phẩm chất đạo đức và kiến thức, cả lý luận và thực tiễn; chú trọng bồi dưỡng rèn luyện phương pháp, tác phong công tác, trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, năng lực tư duy sáng tạo, khả năng nghiên cứu khoa học. Động viên và tạo điều kiện để đội ngũ giảng viên tích cực, chủ động tự học tập nâng cao trình độ ngoại ngữ, tin học đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học trong bối cảnh hội nhập quốc tế, Cách mạng công nghiệp lần thứ tư.

Thường xuyên mở các lớp bồi dưỡng, tập huấn, hội thảo khoa học, thi giảng viên dạy giỏi các cấp nhằm nâng cao năng lực, phương pháp, tác phong, nghiệp vụ sư phạm, trình độ ngoại ngữ, công nghệ thông tin cho đội ngũ giảng viên nữ, tạo điều kiện thuận lợi cho đội ngũ này phát huy hết khả năng sáng tạo trong giảng dạy và nghiên cứu khoa học.

2.2.3. Đẩy mạnh phong trào thi đua đổi mới sáng tạo, bảo đảm tốt cơ sở vật chất phục vụ hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học ở các học viện, trường sĩ quan quân đội

Chủ động xây dựng và nhân rộng các phong trào thi đua đổi mới sáng tạo ở các học viện, nhà trường quân đội gắn liền với thực hiện nhiệm vụ chính trị trung tâm của các nhà trường là giáo dục, đào tạo và nghiên cứu khoa học. Thực hiện tốt công tác đua khen thưởng nhằm động viên kịp thời đối với những cá nhân, tập thể có nhiều cố gắng, có thành tích cao về đổi mới sáng tạo trong học tập, rèn luyện, nghiên cứu khoa học và công tác. Đồng thời, kiên quyết đấu tranh với những biểu hiện dập khuôn, máy móc, ngại đổi mới, chây ì, ỉ lại. Có chính sách ưu tiên, khuyến khích cả về vật chất và tinh thần đối với những tập thể, cá nhân có thành tích cao trong đổi mới sáng tạo, đạt kết quả tốt trong thực hiện nhiệm vụ chuyên môn, trong học tập, nghiên cứu khoa học; đặc biệt với những cá nhân có sản phẩm, thành tích nghiên cứu khoa học thể hiện sự sáng tạo, có giá trị cả về lý luận và thực tiễn, mang tính ứng dụng cao. Những cơ chế, chính sách đối với lực lượng này phải được chuẩn hóa trong các văn bản, nghị quyết các cấp từ nhà trường đến các cơ quan, đơn vị và phải được

thực hiện nghiêm túc. Đó là cơ sở, tiền đề, động lực trực tiếp cho sự say mê đổi mới sáng tạo của các giảng viên nữ hiện nay.

2.2.4. phát huy sức mạnh tổng hợp, trong xây dựng đội ngũ giảng viên

Đảng ủy phải thường xuyên thực hiện tốt chức năng lãnh đạo, chỉ đạo hoạt động xây dựng đội ngũ giảng viên hiện nay. Phân công các đảng ủy viên để trực tiếp theo dõi, chỉ đạo, giúp đỡ các khoa KHXHNVS. Định kỳ, xác định chủ trương, biện pháp lãnh đạo việc xây dựng đội ngũ giảng viên. Căn cứ vào chỉ thị, nghị quyết của trên và tùy theo tình hình cụ thể Đảng ủy nhà trường có thể ra nghị quyết chuyên đề theo từng mặt hoặc toàn bộ công tác xây dựng đội ngũ giảng viên, đồng thời triển khai cho các cơ quan, các khoa cùng thực hiện. Luôn chăm lo, bồi dưỡng xây dựng toàn diện từ việc giáo dục, nâng cao phẩm chất chính trị, phẩm chất đạo đức, lối sống đến việc bồi dưỡng nâng cao kiến thức năng lực, kể cả năng lực nhận thức, năng lực tổ chức hoạt động thực tiễn, giảng dạy, nghiên cứu khoa học và rèn luyện phương pháp, tác phong công tác cho đội ngũ giảng viên. Tăng cường quản lý chặt chẽ tình hình mọi mặt đội ngũ giảng viên, kịp thời phát hiện và uốn nắn những nhận thức và hành động lệch lạc trong xây dựng đội ngũ giảng viên.

3. Kết luận

Bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ là yêu cầu quan trọng, thường xuyên, liên tục, góp phần nâng cao chất lượng công tác giáo dục, đào tạo ở các học viện, trường sĩ quan quân đội trong giai đoạn hiện nay. Thực tiễn hoạt động này luôn đặt ra yêu cầu cao, đòi hỏi mỗi nhà trường quân đội cần nghiên cứu sâu sắc, xác định các biện pháp thực hiện phù hợp và vận dụng cụ thể vào điều kiện thực tế của từng cơ sở đào tạo, để không ngừng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đào tạo trong quân đội hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Quốc phòng. Đề án “Xây dựng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục trong Quân đội đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục đào tạo trong Quân đội giai đoạn 2020 - 2030”.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam. Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII. Tập I. H. NXB Chính trị Quốc gia Sự thật, 2021.
3. Nghị quyết số 1657-NQ/QUTW ngày 20/12/2022 của Quân ủy Trung ương về đổi mới công tác giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ xây dựng Quân đội trong tình hình mới.

Hành vi bạo lực học đường và thái độ của học sinh trung học cơ sở

Vương Thị Thanh Hương*, Nguyễn Thị Thu Hằng

*Trường THCS Phú Minh, huyện Sóc Sơn, thành phố Hà Nội

**Công ty cổ phần in Hồng Hà

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Based on the analysis of the basic characteristics of middle school students and the identification of types of school violence, the author of the article deeply analyzes the attitudes and structures of attitudes towards school violence. School violence among middle school students includes three aspects: awareness, emotions and actions of middle school students toward school violence.

Keywords: Violence, school violence, school violence

1. Đặt vấn đề

Xây dựng trường học thân thiện là chủ trương của Bộ Giáo dục và Đào tạo, được sự hưởng ứng mạnh mẽ của toàn xã hội nói chung và các trường trung học cơ sở (THCS) nói riêng. Một trong những nội dung của quan điểm trên là làm sao để học sinh cảm thấy an toàn, vui vẻ, hạnh phúc khi đến trường. Một thái độ tích cực khi đến trường là một trong những mục tiêu hướng tới của giáo dục. Hành vi bạo lực học đường là một trong những rào cản đang ảnh hưởng đến thái độ tích cực với trường học của học sinh phổ thông nói chung và học sinh trường THCS nói riêng. Để học sinh có cảm giác an toàn, vui vẻ, hạnh phúc khi tới trường, việc tìm hiểu thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh trường THCS là cần thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1.. Hành vi bạo lực học đường

Trên thực tế người gây ra hành vi bạo lực học đường có thể chỉ nhằm vào mục đích làm tổn hại đến sức khỏe thể chất, tinh thần, tình dục hoặc vật chất của người bị hại, nhưng giữa sức khỏe thể chất và sức khỏe tinh thần của con người luôn có mối quan hệ phụ thuộc lẫn nhau, cho dù người gây ra hành vi bạo lực có hướng đến mục đích vật chất hoặc tình dục thì nó cũng đồng thời tác động đến cả sức khỏe thể chất và tinh thần của người bị hại. Tuy nhiên, nếu xét mức độ phổ biến của hành vi bạo lực học đường thì có 03 loại hành vi bạo lực học đường được cho là phổ biến hơn cả, đó là bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất và bạo lực vật chất. Bạo lực tình dục rất hiếm khi xảy ra ở học sinh, bạo lực tình dục chiếm tỷ lệ ít nhất (19%) trong nghiên cứu của Viện Nghiên cứu Y - Xã hội phối hợp với tổ chức từ thiện Plan Việt

Nam (2014), đồng thời nhiều kết quả nghiên cứu thực trạng hành vi bạo lực học đường khác cũng chỉ ra kết quả tương tự (dẫn theo [1, 2014]).

Tác giả Nguyễn Thị Hoa (2014), sau khi phân tích một số cách phân loại hành vi bạo lực học đường của các tác giả đi trước đã chỉ ra rằng: Hầu hết các tác giả đi trước đều không nói đến tiêu chí hay cơ sở để phân loại hành vi bạo lực học đường. Từ đây, tác giả Nguyễn Thị Hoa đã xác định có 02 cơ sở để phân loại hành vi bạo lực học đường, đây cũng là cơ sở để phân loại và chỉ ra những biểu hiện cụ thể của hành vi bạo lực học đường [1]:

- Thứ nhất là căn cứ vào cách thức mà học sinh thực hiện hành vi bạo lực học đường, đó là những hành vi làm hại bằng sức mạnh thể chất hay thông qua mưu đồ, ngôn ngữ, thông qua các thiết bị kỹ thuật thông tin (điện thoại, Internet,...);

- Thứ hai là căn cứ vào mục đích mà học sinh thực hiện hành vi bạo lực học đường nhằm gây ảnh hưởng đến sức khỏe thể chất, sức khỏe tinh thần, đến phương diện tài chính, hay đến sức khỏe tình dục.

Theo đó, nếu căn cứ vào mục đích học sinh thực hiện hành vi bạo lực thì có 04 loại hành vi bạo lực học đường là: Bạo lực thể chất; Bạo lực tinh thần; Bạo lực vật chất và Bạo lực tình dục. Tuy nhiên, tác giả Nguyễn Thị Hoa cũng cho rằng việc phân loại như trên chỉ mang tính tương đối. Bởi vì có nhiều hành vi bạo lực học đường không chỉ dùng một cách thức mà dùng nhiều cách thức khác nhau; không chỉ gây ảnh hưởng về một khía cạnh nào đó, mà gây ảnh hưởng đến nhiều khía cạnh khác nhau. Kết quả nghiên cứu của tác giả cũng chỉ ra rằng bạo lực tình dục rất hiếm khi xảy ra giữa học sinh với nhau, ba hình thức còn lại là bạo lực thể chất, bạo lực tinh thần và bạo lực

vật chất có mức độ xuất hiện phổ biến hơn.

Trong nghiên cứu này chúng tôi chỉ tìm hiểu thái độ của học sinh THCS đối với 4 hình thức bạo lực học đường: bạo lực tinh thần, bạo lực thể chất, bạo lực vật chất và bạo lực tình dục. Bốn hình thức bạo lực học đường này được biểu hiện cụ thể như sau:

(1) Bạo lực tinh thần là hành vi của một học sinh hoặc một nhóm học sinh, có mục đích làm hại sức khỏe tinh thần/xúc phạm đến danh dự, nhân phẩm của một học sinh khác, với các biểu hiện như: Đặt tên gọi (gọi bằng biệt hiệu), lấy bạn làm trò đùa, trêu chọc; Tẩy chay, loại ra khỏi nhóm, không tôn trọng; Tung tin đồn, nói xấu sau lưng; Đe dọa qua email, điện thoại, mạng xã hội, thư tay... (dẫn theo 5).

(2) Bạo lực thể chất là hành vi thể hiện sức mạnh thể chất của một học sinh hoặc một nhóm học sinh, có mục đích làm hại đến sức khỏe thể chất của một học sinh khác, với các biểu hiện như sau: Đấm/đá/xô đẩy/tạt tai/giật tóc/nhốt bạn trong phòng; Đe dọa, hoặc ép bạn làm những việc bạn không muốn (phải làm bài tập/chép bài, phải chờ bạn đi học...); Trong một số trường hợp, những học sinh gây ra hành vi bạo lực và học sinh chứng kiến cũng có thể bị tổn thương về sức khỏe thể chất do ẩu đả qua lại với nhau (dẫn theo 5, 2019).

(3) Bạo lực vật chất là hành vi của một học sinh hoặc một nhóm học sinh có mục đích làm hại đến giá trị vật chất của một học sinh khác, với các biểu hiện như: Lấy/cố tình sử dụng tài sản cá nhân, dụng cụ học tập; Bắt đưa tiền, vay/xin “đều” đồ đạc hoặc tiền bạc; Làm hỏng tài sản, đồ dùng...(dẫn theo 5, 2019).

(4) Bạo lực tình dục được chia ra làm 2 loại cơ bản: Quấy rối tình dục và lạm dụng tình dục. Quấy rối tình dục là bất kỳ một lời nói hay hành động cử chỉ có ý nghĩa tình dục ngoài ý muốn, những câu nói xúc phạm cố ý, hay bất kỳ những nhận xét về tình dục của ai xúc phạm người khác (nạn nhân) và làm cho nạn nhân cảm thấy bị đe dọa, bị làm nhục, bị cản trở việc học tập và hoạt động sống hằng ngày, ngấm ngấm phá hoại sự an toàn và gây ra sự lo sợ cho nạn nhân. Ví dụ: lời nói thiếu tế nhị, những lời trêu chọc, những câu bình phẩm vô văn hóa đến những hành động cố ý như sờ mó, bóp ngực, đụng chạm vào những nơi nhạy cảm... của học sinh thanh niên nam đối với học sinh nữ và ngược lại. Lạm dụng tình dục được coi là hành động lợi dụng sự thiếu hiểu biết hoặc sự thiếu kinh nghiệm, thiếu quyền lực của người khác để đạt được mục đích tình dục của mình. Các biểu hiện của lạm dụng tình dục học đường như: Ép buộc quan hệ tình

dục ngoài ý muốn, cưỡng hiếp, ép buộc phải tiếp tục “yêu đương” khi đối phương không muốn, có những hành động sàm sỡ, đánh ghen... Trong hai hình thức bạo lực tình dục thì hình thức quấy rối tình dục thường xảy ra giữa học sinh với nhau hơn.

2.2. Thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở

Thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là trạng thái tâm lý bên trong của học sinh và được thể hiện ra bên ngoài thông qua nhận thức, cảm xúc và hành động của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường.

Cấu trúc thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS bao gồm 3 mặt: nhận thức, cảm xúc và hành động.

Về mặt nhận thức: Nhận thức là cơ sở để định hướng và điều chỉnh cảm xúc và hành vi của con người. Nếu cá nhân nhận thức vấn đề không đúng sẽ dẫn đến những hành vi và cảm xúc chưa phù hợp. Do vậy, việc nghiên cứu thái độ của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường phải nghiên cứu mặt nhận thức. Nhận thức về hành vi bạo lực học đường được hiểu là sự hiểu biết của học sinh về nội dung và bản chất, nguyên nhân và hậu quả của hành vi bạo lực học đường. Quá trình nhận thức này là cơ sở định hướng và điều chỉnh hành vi của con người. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này chúng tôi chỉ tìm hiểu thực trạng hiểu biết của học sinh trong việc nhận diện các biểu hiện của hành vi bạo lực học đường.

Về mặt cảm xúc: Thái độ của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường thể hiện qua mặt cảm xúc là những phản ứng cảm xúc tích cực hoặc tiêu cực đối với hành vi này. Nhóm cảm xúc tích cực bao gồm: phản đối lên án, phẫn nộ, tức giận, thậm chí chống đối với các hành vi bạo lực học đường. Nhóm cảm xúc tiêu cực bao gồm: cổ vũ, vui sướng, hả hê, đồng tình, ủng hộ, thờ ơ, bàng quan không quan tâm.

Về mặt hành động: Thái độ của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường thể hiện ở mặt hành động được hiểu là việc diễn tả cách thức ứng xử của học sinh khi nhìn thấy hoặc được nghe về một vụ việc bạo lực học đường nào đó. Một số cách ứng xử của học sinh khi bị bạo lực bao gồm: Đồng tình, ủng hộ bằng hành động; Đồng tình, ủng hộ bằng lời nói; Không quan tâm, làm việc của mình; Thể hiện sự không đồng tình bằng lời nói và hành động; Chia sẻ với các bên liên quan để tìm cách phòng ngừa, ngăn chặn hành vi bạo lực học đường.

3. Kết luận

Thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS là trạng thái tâm lý bên trong của học sinh và được thể hiện ra bên ngoài thông qua nhận thức, cảm xúc và hành động của học sinh đối với hành vi bạo lực học đường. Việc xác định được những biểu hiện cụ thể của hành vi bạo lực học đường, xác định được cấu trúc thái độ của học sinh THCS đối với hành vi bạo lực học đường và cụ thể hóa thành những chỉ báo tạo cơ sở để xây dựng thang đo thái độ đối với hành vi bạo lực học đường của học sinh THCS.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Thị Hoa (2014), Báo cáo tổng hợp đề tài khoa học cấp Bộ: *Nghiên cứu một số hành vi bạo lực học đường và ảnh hưởng của nó đến tâm lý học sinh trung học cơ sở*, Viện Tâm lý học.

2. Dương Diệu Hoa (2008), *Giáo trình Tâm lý*

học phát triển, NXB Đại học Sư phạm

3. Bùi Thị Hồng (2010), Tình hình bạo lực học đường ở Việt Nam những năm gần đây, *Niên giám thông tin khoa học xã hội*, Số 6/2010, Tr 345-374.

4. Nguyễn Đức Sơn – Lê Minh Nguyệt – Nguyễn Thị Huệ - Đỗ Thị Hạnh Phúc – Trần Quốc Thành – Trần Thị Lệ Thu (2015), *Giáo trình Tâm lý học giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm.

5. Nguyễn Đắc Thanh (2013), Phân loại bạo lực học đường giữa học sinh và học sinh ở bậc trung học hiện nay, *Tạp chí Giáo dục*, Số 310, Kỳ 2-5/2013, Tr 9-11.

6. Nguyễn Văn Tường (2019), *Ứng phó với hành vi bạo lực học đường của học sinh trung học cơ sở*, Luận án Tiến sĩ, Học viện Khoa học Xã hội.

7. Nguyễn Quang Uẩn (2001), *Tâm lý học đại cương*, NXB Đại học Sư phạm

Phát triển năng lực giao tiếp Toán học... (tiếp theo trang 140)

HS làm tròn 23,128... đến hàng đơn vị được kết quả 23,128... $\approx$ 23 và làm tròn đến hàng phần chục được 23,128... $\approx$ 23,1.

Từ kết quả trên GV đặt ra bài toán với vali cân nặng 50,99 pound sau khi quy đổi sang kg và làm tròn đến hàng đơn vị hoặc hàng phần chục vị thì có vượt quá quy định về khối lượng là 23kg không? (Cho biết 1 pound là 0,45359237 kg).

Nhóm có câu trả lời nhanh nhất sẽ đứng lên trình bày ý kiến, suy luận của mình. Hai nhóm còn lại sẽ nhận xét, đặt câu hỏi.

Từ đó HS rút ra kết luận được vali nặng 50,99 pound nếu làm tròn theo hàng đơn vị thì sẽ không vượt quá quy định về khối lượng và nếu làm tròn theo hàng phần chục thì sẽ vượt quá quy định về khối lượng vì $23,1 > 23$

GV tổng hợp và đánh giá kết quả. Qua đó, HS có thể phát triển KN suy luận, giải thích, đánh giá, trình bày toán học.

3. Kết luận

Giao tiếp trong việc dạy và học là phương tiện quan trọng nhất trong quá trình học tập nên nó không chỉ còn là phương tiện mà còn là mục tiêu của quá trình dạy học nói chung và dạy học toán nói riêng. Dựa trên các biểu hiện đặc trưng NL GTTH, chúng tôi đã xây dựng các biện pháp để phát triển các NL này cho HS như trình bày ở trên. Với từng biện pháp, GV tổ chức các hoạt động cho HS trong quá trình dạy học các nội dung chương “Số thực”- Đại số lớp

7 nhằm tác động lên các biểu hiện cụ thể của NL GTTH. Các biện pháp đưa ra có mối liên hệ chặt chẽ, bổ sung cho nhau, có tính thực tiễn và vừa sức đối với HS THCS. GV cần vận dụng linh hoạt các biện pháp, góp phần thực hiện hiệu quả việc PTNL GTTH cho HS, nâng cao chất lượng dạy học môn Toán ở THCS.

Tài Liệu Tham Khảo

[1]. Ban Chấp hành Trung ương (2013). *Nghị quyết số 29 – NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện 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). *Chương trình giáo dục phổ thông môn Toán*, Hà Nội.

[3]. Bùi Thị Kim Ngân (2021). *Phát triển NL GTTH cho HS thông qua dạy học chương Tam giác – Hình học 7*. Luận văn thạc sĩ Trường Đại học Đồng Tháp, Hà Nội.

[4]. Cao Thị Hà, Nguyễn Thị Phương Thảo (2021). *Một số biện pháp phát triển NL GTTH cho HS trong dạy học chương “tập hợp - mệnh đề” (đại số 10)*. Tạp chí Giáo dục, Số 493, tr 22-28.

[5]. Hoa Ánh Tường (2014). *Sử dụng nghiên cứu bài học để phát triển NL GTTH cho HS THCS*. Luận án Tiến sĩ Trường Đại học Sư phạm TPHCM.

[6]. Quốc hội (2014), *Luật Giáo dục (sửa đổi, bổ sung năm 2009, 2014)*, Hà Nội.

Cách thiết kế bài đánh giá kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên

Nguyễn Thị Thu Trang*

*Th.S, Khoa Tiếng Anh, Trường ĐHNH, ĐH Quốc gia Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This article will review various types of assessment that can be used for measuring development in reading skills in the hopes that teachers will better understand that skills for reading comprehension can be assessed by multiple measures, therefore, teacher could choose the best method for measuring reading progress. Moreover, this brief article also describes characteristics and strategies for intensive reading comprehension and states which assessments to use for different reading skills so you can make sure all students are making progress towards becoming academic readers. In addition, the description of the different assessment techniques may also help teachers to design their own classroom assessments. This article shows strong strength and support in to how to do assessment and, again, why it is so important to do them for the students, but to help direct a teacher to be a high quality reading teacher.

Keywords: Assessment, reading comprehension

1. Đặt vấn đề

Các bài đánh giá là công cụ chính để giáo viên dạy môn đọc đo lường sự tiến bộ của học sinh và cải thiện việc học tổng thể của họ với phần Đọc hiểu. Cụ thể hơn, các bài đánh giá môn đọc giúp giáo viên thường xuyên xếp học sinh vào các nhóm đọc thích hợp và tạo ra các công việc tập trung nhằm thúc đẩy sự phát triển các kỹ năng cụ thể.

Khi chúng ta sử dụng từ đánh giá, chúng ta đang nói về một phương pháp được sử dụng để xác định mức độ hiểu biết của học sinh về một kỹ năng hoặc khái niệm. Nói cách khác, đánh giá là bước đầu tiên để xác định kết quả học tập của học sinh. Một số học sinh sẽ có những nhu cầu đặc biệt cần xem xét lại các kỹ năng cơ bản. Việc thực hiện đánh giá giúp giáo viên đáp ứng nhu cầu của từng học sinh. Những đánh giá này giúp giáo viên xác định những kỹ năng nào cần được xem xét và những kỹ năng nào học sinh cần rèn luyện thêm. Việc đánh giá có thể diễn ra trong vài tuần, chẳng hạn như 6 tuần một lần để theo dõi sự tiến bộ của học sinh. Những đánh giá này có thể định hướng việc giảng dạy của giáo viên và cũng có thể xác định tính hiệu quả của việc giảng dạy. Khi các đánh giá được đưa ra, họ có thể cung cấp cho giáo viên thông tin về cách thức hoạt động giảng dạy và cách cải thiện nó. Chúng cho phép giáo viên thấy học sinh của họ đang tiến bộ đến mức nào. Chúng cũng cho thấy những lĩnh vực nào học sinh có thể không tiến bộ nhiều. Vì vậy, cô có thể phải thay đổi chiến lược giảng dạy dựa trên phản ứng của học sinh.

Bài viết này bắt đầu với các dạng đánh giá khả năng đọc khác nhau, một số đặc điểm của kỹ năng vi

mô và kỹ năng vĩ mô dành cho đọc hiểu, đặc điểm, chiến lược đọc hiểu chuyên sâu. Nó cũng sẽ nhấn mạnh vào vai trò của từ vựng trong việc đọc. Cuối cùng, một số gợi ý được đưa ra trong việc thiết kế các đánh giá về khả năng đọc hiểu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Các loại bài đánh giá khả năng đọc

Đánh giá có thể được chia thành đánh giá hình thành và đánh giá tổng kết.

Đánh giá quá trình được sử dụng để xác định xem học sinh có tiến bộ trong một môn học hay chủ đề hay không. Điều quan trọng cần nhớ về đánh giá quá trình là chúng không nhằm mục đích chấm điểm mà là thước đo hoặc giám sát sự hiểu biết.

Đánh giá tổng kết được sử dụng như thước đo cuối cùng về mức độ hiểu và hiểu về một chủ đề hoặc chủ đề. Nói cách khác, những bài kiểm tra này được đưa ra vào cuối buổi giảng, sau khi học sinh đã có đủ thời gian để thực hành và học hỏi.

Một chương trình đọc toàn diện, hiệu quả bao gồm các bài đánh giá khả năng đọc cho bốn mục đích:

- Sàng lọc: Mục đích của đánh giá sàng lọc là xác định những học sinh có nguy cơ gặp khó khăn về đọc hoặc chậm phát triển hoặc học tập kém và cần được chẩn đoán thêm về nhu cầu của các em đối với các dịch vụ đặc biệt hoặc hướng dẫn đọc bổ sung.

- Chẩn đoán: Giúp giáo viên lập kế hoạch giảng dạy bằng cách cung cấp thông tin chuyên sâu về kỹ năng và nhu cầu giảng dạy của học sinh. Đánh giá chẩn đoán cung cấp cho giáo viên thông tin sâu hơn về kỹ năng của học sinh và nhu cầu giảng dạy. Đánh giá chẩn đoán có thể bao gồm từ đánh giá tiêu chuẩn hóa

đến đánh giá lớp học do giáo viên thực hiện.

- **Giám sát tiến độ:** Mục đích của giám sát tiến độ là để xác định thông qua đo lường thường xuyên xem học sinh có tiến bộ phù hợp hay cần can thiệp nhiều hơn để đạt được kết quả đọc theo cấp lớp. Mục đích của việc đánh giá là để xác định xem học sinh có tiến bộ hay không khi được hỗ trợ thêm.

- **Kết quả:** Cung cấp đánh giá cơ bản về hiệu quả của chương trình đọc so với mức hiệu suất đã được thiết lập. Đánh giá kết quả thường được thực hiện mỗi năm một lần. Những đánh giá này thường được gọi là đánh giá “có tính đặt cược cao” và dữ liệu được sử dụng để đánh giá việc thiết kế, thực hiện chương trình giảng dạy và nỗ lực của giáo viên trong suốt một năm học.

2.2. Kỹ năng vi mô và kỹ năng vĩ mô để đọc hiểu

Mặc dù đọc là một kỹ năng tiếp thu giống như nghe nhưng nó vẫn bị coi là thụ động. Những độc giả có kinh nghiệm và hiệu quả khác với những độc giả thiếu kinh nghiệm vì họ thay đổi cách tiếp cận một cách phù hợp với tài liệu họ đang đọc và mục đích của họ.

Với tư cách là một giáo viên, điều rất quan trọng là cô lập những kỹ năng này cho học sinh trong các nhiệm vụ cụ thể được thiết kế để thực hành từng kỹ năng đó. Các kỹ năng hoạt động đồng bộ và không dễ để phân biệt cái này với cái khác. Rõ ràng, việc đọc ở cấp độ mới bắt đầu sử dụng một số kỹ năng cơ bản nhất định sẽ được sử dụng trong mọi ứng dụng (nhận dạng chữ cái). Những kỹ năng cơ bản này sẽ được sử dụng cùng lúc với những kỹ năng ở cấp độ nâng cao hơn khi người đọc đạt được khả năng. (ý chính hoặc xác định ý chính). Hơn nữa, sự khác biệt giữa kỹ năng và chiến lược có thể trở nên không rõ ràng. Ví dụ, có thể có cả kỹ năng và chiến lược suy luận, dự đoán hoặc xác định ý chính. Điều trở nên rõ ràng đối với tôi về chủ đề này là người đọc bắt đầu với các kỹ năng xác định các đơn vị ngôn ngữ nhỏ hơn, như đồ thị (chữ cái) và âm vị (âm thanh), và tiến dần lên chuỗi ngôn ngữ đến hình vị (các phần của từ), đến ngữ nghĩa (ý nghĩa) và cú pháp (cấu trúc ngữ pháp), cho đến khi cuối cùng họ đạt được sự hiểu biết về văn hóa xã hội (các loại diễn ngôn). Nếu họ không thể hiểu được một văn bản, họ có thể đọc chậm lại và sử dụng một chiến lược.

2.2.1. Kỹ năng vi mô để đọc hiểu

- Nhận dạng chữ cái, từ và chính tả
- Khả năng lưu giữ “khối” ngôn ngữ trong trí nhớ ngắn hạn
- Khả năng xử lý văn bản viết với tốc độ hiệu quả.
- Quá trình từ vựng và mẫu ngữ pháp.
- Phân biệt các loại từ (danh từ, động từ..)

- Nhận biết các ý nghĩa thay thế và các hình thức ngữ pháp.

- Nhận biết và sử dụng các công cụ liên kết văn bản để biểu thị mối quan hệ giữa các ý tưởng.

2.2.2. Kỹ năng đọc macro để hiểu

- Công nhận các hình thức tu từ của diễn ngôn bằng văn bản

- Nhận biết mục đích và chức năng giao tiếp của văn bản

- Suy luận bằng cách sử dụng kiến thức nền tảng

- Suy ra các kết nối và mối quan hệ trong văn bản

- Phân biệt nghĩa đen với nghĩa ngụ ý

- Giải thích phù hợp các tài liệu tham khảo về văn hóa

- Sử dụng các chiến lược đọc để rút ra ý nghĩa từ văn bản.

- Đọc lướt, quét, đoán nghĩa từ theo ngữ cảnh, kích hoạt kiến thức nền, phát hiện dấu hiệu diễn ngôn.

2.2.3. Đọc chuyên sâu và đọc mở rộng

Hai phong cách quan trọng nhất trong số này được gọi là Đọc chuyên sâu và Đọc mở rộng. Nếu bạn học cách nắm vững cái gì, như thế nào và tại sao của hai cách đọc này, bạn sẽ có hai công cụ cực kỳ mạnh mẽ trong kho vũ khí học ngôn ngữ của mình, điều này sẽ thúc đẩy khả năng tiếp thu từ vựng của bạn vô thời hạn.

Đọc, mặc dù là một trong bốn kỹ năng chính của việc học ngôn ngữ, nhưng lại là một trong những kỹ năng thường bị người học ngôn ngữ bỏ qua nhất.

Ngoài việc đọc các từ và cụm từ được trình bày trong sách giáo khoa, sách ngữ pháp và sách hướng dẫn ngữ pháp, hầu hết người học đều không bận tâm đến việc thường xuyên đọc văn bản bản địa theo bất kỳ cách nào có ý nghĩa.

Đối với người học ngôn ngữ mong muốn đạt được trình độ cao hơn về năng lực ngôn ngữ mục tiêu, việc thiếu khả năng đọc này đặt ra một trở ngại nghiêm trọng cho việc mở rộng vốn từ vựng của một người, vì vốn từ vựng hạn chế khiến khả năng hiểu và khả năng được hiểu kém hơn. Đến đây, bạn đã hiểu cách đọc, đọc gì và tại sao nên đọc.

Mặc dù bạn có thể cảm thấy bị ép buộc phải theo phong cách đọc này hơn phong cách đọc khác, nhưng đừng rơi vào cái bẫy nghĩ rằng phương pháp này về bản chất là tốt hơn.

Thay vào đó, điều quan trọng là phải nhận ra rằng cả hai phong cách đọc đều có công dụng riêng và bạn nên sử dụng cả hai phong cách song song (trên các văn bản khác nhau) để tăng cường khả năng tiếp thu từ vựng của mình một cách nhanh chóng và hiệu quả.

Đọc mở rộng và đọc chuyên sâu về bản chất chỉ đơn giản là những công cụ. Bất cứ khi nào và bất cứ

nơi nào bạn đọc bằng ngôn ngữ mục tiêu của mình, nếu bạn biết công cụ nào trong số này là công cụ phù hợp cho công việc, bạn sẽ có thể tối đa hóa việc học của mình và đưa kỹ năng ngôn ngữ của bạn lên một tầm cao mới.

Tóm lại, đọc chuyên sâu - bạn đọc với sự tập trung và hết sức cẩn thận để hiểu chính xác ý nghĩa của những gì bạn đọc. Điều này đặc biệt cần thiết đối với các tài liệu pháp lý, tài liệu tài chính, báo cáo học thuật và bất cứ thứ gì liên quan đến kinh doanh. Đọc mở rộng - bạn đọc càng nhiều loại sách/tạp chí/báo cáo khác nhau càng tốt, chủ yếu là để giải trí và chỉ cần hiểu biết chung về nội dung.

2.3. Thiết kế bài đánh giá về khả năng đọc hiểu

2.3.1. Đóng băng

Câu hỏi Cloze nhằm kiểm tra khả năng điền vào chỗ trống trong văn bản viết của học sinh bằng cách sử dụng các kỹ năng về ngôn ngữ, kiến thức nền tảng và năng lực chiến lược. Đọc kỹ là ngược lại với đọc lướt và đọc quét. Nó liên quan đến việc đọc đi đọc lại văn bản và chia văn bản thành các nhóm thông tin nhỏ hơn để quản lý hơn để có thể phân tích tổng thể dễ dàng hơn.

- Tối thiểu hai đoạn văn
- Xóa theo tỷ lệ cố định (mỗi từ thứ 7)
- Xóa hợp lý (chọn xóa)
- Chấm điểm, từ chính xác hoặc từ thích hợp
- Dạng trắc nghiệm
- Các biến thể của thủ tục C-test, cloze-elide

2.3.2. Trắc nghiệm

Kiểm tra kỹ thuật kiểm tra đọc phổ biến nhất theo thông số kỹ thuật. Ví dụ

Ý chính

Từ vựng trong ngữ cảnh

Biểu thức thành ngữ cụm từ trong ngữ cảnh

Sự suy luận

Đặc điểm ngữ pháp

Chi tiết

Chi tiết chưa được công bố

Ủng hộ những ý kiến

Bổ sung trên máy tính: bấm vào từ hoặc hình ảnh, thêm câu

2.3.3. Trả lời ngắn gọn

- Thí sinh tự xây dựng câu trả lời
- Phạm vi câu trả lời có thể chấp nhận được

2.3.4. Chính sửa

- Văn bản 200-300 từ
- Giới thiệu các lỗi trong câu đánh số
- Dạng trắc nghiệm
- Có thể kiểm tra viết nhiều hơn đọc.

2.3.5. Trình tự

- Hiểu biết tổng thể về một văn bản

- Hữu ích cho các văn bản tương đối ngắn

2.3.6. Chuyển thông tin

- Đọc đồ họa hoặc đồ họa: viết, nói. Người học cần”
- Hiểu quy ước về các loại hình đồ họa
- Hiểu nhãn, tiêu đề, số, ký hiệu
- Hiểu mối quan hệ giữa các yếu tố đồ họa
- Suy luận

3. Kết luận

Bài viết về sử dụng đánh giá cho học sinh này rất có ích cho giáo viên đọc và tìm hiểu. Bài báo đề cập rằng việc đánh giá học sinh cung cấp cho giáo viên thông tin về những kỹ năng mà học sinh có và chưa thành thạo. Điều này rất quan trọng vì giáo viên cần lập kế hoạch giảng dạy dựa trên những gì mỗi học sinh cần giúp đỡ. Các đánh giá phải cung cấp thông tin về các kỹ năng mà học sinh có được về nội dung và chiến lược mà họ đang giảng dạy. Đánh giá cũng có lợi vì chúng theo dõi sự tiến bộ của học sinh. Nó không chỉ giải thích tầm quan trọng của việc đánh giá mà còn liệt kê các loại đánh giá khác nhau hiện có. Đánh giá là một phần không thể thiếu của một chương trình giáo dục. Các bài đánh giá cung cấp cho giáo viên thông tin họ cần để hỗ trợ học sinh thành công. Thông tin thu thập được cho phép giáo viên biết liệu trình độ kỹ năng của mỗi học sinh đã đạt đến mức thành thạo hay chưa. Nó cũng cho phép giáo viên cải thiện việc giảng dạy của họ bằng cách cho họ biết học sinh cần xem lại hoặc hướng dẫn thêm ở đâu. Tuy nhiên, quyết định quan trọng là phải biết bạn muốn thu thập thông tin gì để biết nên đưa ra đánh giá nào cho học sinh. Thông tin bạn nhận được với mỗi lần đánh giá là rất khác nhau, đó là lý do tại sao việc biết bạn cần thông tin gì là rất quan trọng. Là một giáo viên giáo dục đặc biệt, việc đánh giá là rất quan trọng để biết học sinh của chúng ta cần hỗ trợ ở lĩnh vực nào. Khi chúng tôi có thể biết học sinh đang gặp khó khăn trong lĩnh vực nào, thì chúng tôi có thể đưa ra kế hoạch cho học sinh và sau đó theo dõi học sinh đó. tiến bộ để đảm bảo rằng họ đang đạt được tiến bộ phù hợp.

Tài liệu tham khảo

1. Davidson. P (2005). Facilitating language learners' vocabulary development through extensivereading. Assoc Teachers of English in Lebanon Journal, 14: 19-25.
2. Grabe, W. (1991). Current developments in second language reading research. TESOL Quarterly 25: 375-406.
3. Levine, A & Reeves, T. (1990). Does the method of vocabulary presentation make a difference? TESL Canada Journal 8:37-51

Quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam về phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao

Ngô Thu Hiền*, Nguyễn Thị Hiền**

*TS, Trường ĐH Kiểm sát Hà Nội

** ThS, Trường ĐH Kiểm sát Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: In recent years, the Party and State have paid special attention to building and developing high-quality human resources, meeting the requirements of promoting industrialization, modernization of the country and international integration. The article focuses on clarifying the views of the 13th Party Congress on developing high-quality human resources and proposing some solutions to develop high-quality human resources in Vietnam today.

Keywords: Human resources; Quality of personnel; Human capital.

1. Đặt vấn đề

Nguồn nhân lực là tổng hoà thể lực và trí lực tồn tại trong toàn bộ lực lượng lao động xã hội của một quốc gia, trong đó kết tinh truyền thống và kinh nghiệm lao động sáng tạo của một dân tộc trong lịch sử, được vận dụng để sản xuất ra của cải vật chất và tinh thần phục vụ cho nhu cầu hiện tại và tương lai của đất nước. Trong thời đại ngày nay, con người được coi là một “tài nguyên đặc biệt”, một nguồn lực của sự phát triển kinh tế. Bởi vậy, việc phát triển con người, phát triển nguồn nhân lực trở thành vấn đề chiếm vị trí trung tâm trong hệ thống phát triển các nguồn lực. Chăm lo đầy đủ đến con người là yếu tố bảo đảm chắc chắn nhất cho sự phồn vinh, thịnh vượng của mọi quốc gia. Đầu tư cho con người là đầu tư có tính chiến lược, là cơ sở nền tảng cho sự phát triển bền vững.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam về phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao

Một là, khẳng định con người là trung tâm của sự phát triển và kiên định phát triển con người Việt Nam toàn diện. Đảng ta chủ trương: “coi con người là trung tâm, chủ thể, nguồn lực quan trọng nhất và mục tiêu của sự phát triển; lấy giá trị văn hóa, con người Việt Nam là nền tảng, sức mạnh nội sinh quan trọng bảo đảm sự phát triển bền vững”. Đồng thời khẳng định: “mọi chính sách của Đảng, Nhà nước đều phải hướng vào nâng cao đời sống vật chất, tinh thần và hạnh phúc của nhân dân”; thực hiện “phát huy nhân tố con người, lấy nhân dân làm trung tâm; phát huy vai trò của văn hóa - nền tảng tinh thần của xã hội, là mục tiêu, động lực của sự phát triển”. Đảng khẳng định, nguồn lực phát triển quan trọng của đất

nước là tinh thần yêu nước, ý chí tự cường dân tộc, sức mạnh đại đoàn kết toàn dân tộc và khát vọng phát triển đất nước phồn vinh, hạnh phúc của mỗi người dân. Do vậy, phải “Phát huy sức mạnh tổng hợp của cả hệ thống chính trị và nền văn hóa, con người Việt Nam;... phát huy tối đa nội lực, tranh thủ ngoại lực, trong đó nguồn lực nội sinh, nhất là nguồn lực con người là quan trọng nhất”.

Để thực hiện chủ trương trên, Đại hội XIII của Đảng đã chỉ rõ: “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. Đẩy mạnh phát triển nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao...; thực hiện phương châm: “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 (công dân toàn cầu)”.

Hai là, quan tâm bảo đảm quyền con người, quyền công dân và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa trong tình hình mới. Đại hội XIII của Đảng yêu cầu: “Hoạt động tư pháp phải có trọng trách bảo vệ công lý, bảo vệ quyền con người, quyền công dân, bảo vệ chế độ xã hội chủ nghĩa, bảo vệ lợi ích của Nhà nước, quyền và lợi ích hợp pháp, chính đáng của tổ chức, cá nhân”. Theo đó, phải tiến hành đồng bộ các biện pháp “Tăng cường khả năng tiếp cận pháp luật của người dân và doanh nghiệp. Phát triển hoạt động dịch vụ pháp lý và các thiết chế giải quyết tranh chấp ngoài tòa án. Nâng cao hiệu quả và rút ngắn thời gian giải quyết tranh chấp, thi hành án trong lĩnh vực dân sự, hành chính, đầu tư,

kinh doanh, thương mại và bảo vệ người tiêu dùng”.

Về phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng yêu cầu sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế, Đại hội XIII chủ trương: “Đẩy mạnh phát triển nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư và hội nhập quốc tế. Phát triển đội ngũ chuyên gia, nhà khoa học đầu ngành; chú trọng đội ngũ nhân lực kỹ thuật, nhân lực số, nhân lực quản trị công nghệ, nhân lực quản lý, quản trị doanh nghiệp; nhân lực quản lý xã hội và tổ chức cuộc sống, chăm sóc con người”. Đồng thời định hướng: “ưu tiên nguồn nhân lực cho công tác lãnh đạo, quản lý và các lĩnh vực then chốt trên cơ sở nâng cao, tạo bước chuyển biến căn bản, mạnh mẽ, toàn diện về chất lượng giáo dục, đào tạo gắn với cơ chế tuyển dụng, sử dụng, đãi ngộ người tài; đẩy mạnh nghiên cứu, chuyển giao, ứng dụng và phát triển khoa học - công nghệ; khơi dậy khát vọng phát triển đất nước phồn vinh, hạnh phúc, ý chí phấn đấu vươn lên, phát huy giá trị văn hóa, sức mạnh con người Việt Nam trong sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc”.

Ba là, thực hiện đồng bộ cơ chế, chính sách và coi trọng giáo dục, khoa học để con người có điều kiện phát triển toàn diện. Đại hội XIII của Đảng nêu rõ: “Có kế hoạch, cơ chế và giải pháp xử lý đúng đắn mối quan hệ giữa bảo tồn và phát huy các giá trị văn hóa, lịch sử truyền thống dân tộc trong xây dựng con người, phát triển kinh tế - xã hội”. Thực hiện “Xây dựng con người Việt Nam phát triển toàn diện, gắn kết chặt chẽ, hài hòa giữa giá trị truyền thống và giá trị hiện đại”. Đồng thời, “Thực hiện tốt chính sách xã hội, bảo đảm an sinh và phúc lợi xã hội, an ninh con người, tạo chuyển biến mạnh mẽ trong quản lý phát triển xã hội, thực hiện tiến bộ và công bằng xã hội; nâng cao chất lượng cuộc sống và hạnh phúc của nhân dân. Tiếp tục triển khai đồng bộ các giải pháp giảm nghèo đa chiều, bao trùm, bền vững. Phát triển hệ thống bảo hiểm xã hội linh hoạt, đa dạng, đa tầng, hiện đại. Bảo đảm cung cấp và nâng cao khả năng tiếp cận các dịch vụ xã hội cơ bản, nhất là đối với người nghèo, người yếu thế trong xã hội, quan tâm chăm sóc, bảo vệ sức khỏe của nhân dân”.

2.2. Một số giải pháp phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao ở Việt Nam hiện nay

Thứ nhất, chú trọng thực hiện gắn kết tốt các khâu đào tạo, sử dụng, đãi ngộ để phát triển được nguồn nhân lực chất lượng cao. Công tác đào tạo nguồn nhân lực phải dựa trên nhu cầu của xã hội, xu hướng phát triển của nền kinh tế, đúng địa chỉ sử dụng nhằm

tạo ra sự cân bằng trong đào tạo và sử dụng nhân lực ở các ngành nghề, vùng, miền và các thành phần kinh tế, khắc phục tình trạng đào tạo nhân lực có bằng cấp chuyên môn nhưng không được sử dụng đúng với ngành nghề được đào tạo. Hệ thống giáo dục quốc dân cần được hoàn thiện theo hướng hệ thống giáo dục mở, học tập suốt đời và xây dựng xã hội học tập.

Đề rút ngắn khoảng cách về trình độ học vấn cũng như trình độ chuyên môn kỹ thuật của người lao động giữa khu vực thành thị và khu vực nông thôn, cần xây dựng cơ chế hỗ trợ người dân vùng nông thôn, các dân tộc thiểu số, vùng sâu, vùng xa... Đầu tư cho giáo dục, đào tạo cần được tăng cường bằng nhiều nguồn lực, trong đó tăng thêm đầu tư từ ngân sách nhà nước, đồng thời tăng cường huy động các nguồn lực của xã hội nhằm đẩy mạnh xã hội hóa giáo dục, xây dựng xã hội học tập.

Thứ hai, đổi mới công tác tuyển dụng, lựa chọn được những người thực đức, thực tài. Thi tuyển là một cách thức tốt để lựa chọn được người tài tham gia vào các tổ chức bộ máy lãnh đạo, quản lý. Công khai, minh bạch trong thi tuyển sẽ giúp chọn ra người có đủ năng lực, trình độ, đáp ứng yêu cầu công việc. Ngược lại, nếu bất kỳ khâu nào trong quá trình thi tuyển thiếu minh bạch, bị làm sai lệch vì lợi ích cá nhân, lợi ích nhóm, thì việc thi tuyển sẽ thất bại. Tổng Bí thư Nguyễn Phú Trọng đã nhấn mạnh: Phải có nhận thức sâu sắc, dày công chăm lo cho công tác này (công tác lựa chọn nhân sự, người có “đức” và “tài”; trong quá trình tổ chức thực hiện, cần thực hiện đúng nguyên tắc, quy định, quy chế, quy trình, tiến hành từng bước, từng việc, từng khâu một cách kỹ lưỡng, thận trọng, bảo đảm dân chủ, khách quan, công tâm, công khai, minh bạch, làm đến đâu chắc đến đó.

Trong lịch sử các triều đại phong kiến Việt Nam, tuy hệ thống giáo dục chưa toàn diện, rộng khắp nhưng thông qua thi tuyển đã lựa chọn được rất nhiều người tài giỏi, lưu danh sử sách. Ngày nay, với hệ thống giáo dục rộng khắp, toàn diện, cần phải xây dựng hệ thống thi tuyển một cách bài bản, khoa học để lựa chọn những “hạt giống” cho đất nước. Việc tổ chức thi tuyển cần có sự thống nhất giữa các cơ quan, đơn vị để bảo đảm công bằng giữa các ứng viên với cùng yêu cầu về trình độ, vị trí việc làm. Nội dung đề thi cần sát thực tế để khai thác tối đa trí tuệ, kỹ năng giải quyết vấn đề của ứng viên. Một đề thi mang tính khoa học không chỉ đánh giá năng lực người học mà còn là cơ sở điều chỉnh quá trình dạy và học. Việc kiểm tra, giám sát trong quá trình thi tuyển cũng cần

được thực hiện chặt chẽ, nghiêm túc để tránh những gian lận, bảo đảm dân chủ, công khai, minh bạch. Chỉ khi có đủ tính cạnh tranh và công khai, minh bạch mới có được sự sàng lọc giữa các ứng viên, thông qua đó phát hiện và chọn được cán bộ phù hợp.

Thứ ba, chú trọng đào tạo, bồi dưỡng cán bộ trong quá trình công tác. Vừa làm việc, vừa đào tạo, bồi dưỡng qua công việc giúp cán bộ cập nhật kiến thức, bổ sung kỹ năng, nâng cao trình độ chuyên môn và phương pháp công tác. Đào tạo, bồi dưỡng trong giai đoạn này mang tính thường xuyên, liên tục và đòi hỏi sự chủ động, tự giác của cán bộ. Các lớp đào tạo, bồi dưỡng giúp gợi mở, cung cấp thông tin mới, phương pháp để người học nâng cao kiến thức. Trong bối cảnh hiện nay, cần chú trọng hình thức đào tạo vừa học, vừa làm với các đối tượng nghiên cứu chuyên sâu, hướng tới hình thành đội ngũ cán bộ là chuyên gia trong các lĩnh vực, khắc phục tình trạng thiếu hụt chuyên gia đầu ngành như hiện nay. Giai đoạn đào tạo, bồi dưỡng này không tách rời các giai đoạn trước đó mà là sự bổ sung, tiếp nối các thành quả của giáo dục, đào tạo trước đó. Đào tạo, bồi dưỡng mang tính chất hệ thống hơn, chương trình chuyên sâu hơn để hướng tới mục tiêu giáo dục, đào tạo suốt đời. Việc nâng cao khả năng nghiên cứu khoa học, nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, tay nghề... phải trở thành một nhu cầu thiết yếu, thường xuyên của mỗi người chứ không phải sự bắt buộc, gò ép theo các tiêu chuẩn. Từ đó cũng hình thành lối sống văn minh, tích cực, hình thành lớp thể hệ nhân lực, nhân tài có tầm nhìn xa, có chiến lược, bản lĩnh, dám nghĩ, dám làm và dám chịu trách nhiệm, có khát vọng xây dựng đất nước hùng cường.

Đào tạo, bồi dưỡng nguồn nhân lực, nhân tài, xây dựng đội ngũ cán bộ là công việc quan trọng hàng đầu tạo ra nguồn sức mạnh nội sinh to lớn cho đất nước, dân tộc. Gắn liền công tác giáo dục, đào tạo với việc phát triển nguồn nhân lực, nhân tài, xây dựng đội ngũ cán bộ đủ năng lực làm việc trong bối cảnh hội nhập chính là việc tác động tổng thể vào các nhân tố, các giai đoạn của quá trình nêu trên.

Thứ tư, xây dựng môi trường làm việc dân chủ, sáng tạo, nền nếp, kỷ cương, tôn trọng cá nhân, đồng thời chống chủ nghĩa cá nhân. Sau khi tuyển dụng được người tài, cần tạo môi trường làm việc năng động, sáng tạo, dân chủ để họ yên tâm công tác, phát triển và cống hiến. Sinh thời, Chủ tịch Hồ Chí Minh đã rất khéo dùng người, tạo mọi điều kiện để nhân tài phát triển và cống hiến, nhất là trong bối cảnh đất nước vô cùng khó khăn về kinh tế, thù trong giặc

ngoài. Người khẳng định: “E vì Chính phủ nghe không đến, thấy không khắp, đến nỗi những bậc tài đức không thể xuất thân. Khuyết điểm đó tôi xin thừa nhận. Nay muốn sửa đổi điều đó, và trọng dụng những kẻ hiền năng, các địa phương phải lập tức điều tra nơi nào có người tài đức, có thể làm được những việc ích nước lợi dân, thì phải báo cáo ngay cho Chính phủ biết”. Để dùng được nhân tài, Người luôn nhắc nhở những người làm cán bộ lãnh đạo, quản lý phải dân chủ, nêu gương. Một môi trường dân chủ là môi trường để người tài được trọng dụng và cống hiến. Môi trường thiếu dân chủ sẽ là mảnh đất cho chủ nghĩa cá nhân sinh sôi nảy nở, với những hành vi tham ô, lãng phí...

Nghiên cứu, quán triệt và vận dụng quan điểm mới của Đảng về phát triển con người, nguồn nhân lực chất lượng cao hiện nay có ý nghĩa quan trọng, là yêu cầu cấp thiết ở các ngành, các lĩnh vực của đời sống xã hội nhằm thống nhất nhận thức và hành động của cả hệ thống chính trị và các tầng lớp nhân dân trong triển khai thực hiện, nhất là xây dựng và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp xây dựng và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa, góp phần đưa Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng vào cuộc sống.

3. Kết luận

Nguồn nhân lực chất lượng cao là bộ phận cấu thành nguồn nhân lực của quốc gia, có vai trò quan trọng trong sự nghiệp xây dựng và phát triển đất nước. Trong sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế hiện nay, phát triển nguồn nhân lực nói chung, nguồn nhân lực chất lượng cao nói riêng càng trở nên quan trọng và cấp thiết. Do đó, việc nghiên cứu bổ sung, hoàn thiện chính sách phát triển nguồn nhân lực, trong đó có nhân lực chất lượng cao là nhiệm vụ thường xuyên, lâu dài và là một tất yếu khách quan. Đây cũng là một trong những nhiệm vụ được Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng đặt ra nhằm góp phần thực hiện thành công mục tiêu đưa đất nước phát triển nhanh, bền vững.

Tài liệu tham khảo

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, tập I, Hà Nội.
2. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Văn kiện Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, tập II, Hà Nội.
3. Hồ Chí Minh (2011), *Toàn tập, tập 4*, Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, tr.504.

Rèn luyện một số kỹ năng sư phạm cho sinh viên mầm non nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay

Lưu Thị Thu Hằng*

*Trường Đại học Hà Tĩnh

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Training pedagogical skills for preschool students is an extremely important task for pedagogical schools that specialize in Early Childhood Education, with the goal of ensuring that students not only master the knowledge and methods of applying theory to practice in teaching children, but also master some basic skills in organizing children's activities. In the framework of education in general, and ECEC in particular, there are many innovations and integration of new positive approaches, therefore focusing on training students' pedagogical abilities becomes even more vital and must be carried out throughout. Flexibility and consistency throughout the instructional program, as well as opportunities for students to practice occupational skills.

Keywords: Pedagogical skills, preschool students, educational innovation

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế và khoa học công nghệ, xu thế toàn cầu hóa đã mở ra những thay đổi rõ nét trong giáo dục và chiến lược phát triển con người. Muốn tạo ra những công dân hiện đại, những con người dễ dàng thích ứng với đổi mới và những thách thức trong cuộc sống hiện nay thì ngay từ các cấp bậc học đã cần phải tạo dựng một môi trường giáo dục thật sự có chất lượng, bám sát với những giá trị cơ bản của con người, xã hội và nhu cầu thực tiễn.

Trong hệ thống giáo dục quốc dân, giáo dục mầm non (GDMN) là bậc thang đầu tiên, đặt nền tảng hình thành nhân cách con người nên có vị trí rất quan trọng trong chiến lược phát triển nguồn lực con người. Đội ngũ giáo viên chính là lực lượng nòng cốt để thực hiện các mục tiêu giáo dục, hướng đến phát triển thế hệ trẻ Việt Nam với những giá trị văn hóa phù hợp với điều kiện mới của đất nước, khơi dậy sức sáng tạo và những năng lực tiềm ẩn trong xây dựng, phát triển đất nước. Vì thế, việc đào tạo thế hệ GVMN vừa nắm vững lý luận vừa thành thạo các kỹ năng sư phạm (KNSP) là điều vô cùng cần thiết trong giai đoạn hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm và phân loại KNSP của sinh viên mầm non

Về khái niệm KNSP, đã có nhiều tác giả tâm lý, giáo dục học trong và ngoài nước nghiên cứu. Theo tác giả O.A.Abdoullina: “KNSP là sự lĩnh hội những cách thức và biện pháp giảng dạy và giáo dục dựa trên sự vận dụng một cách tự giác các kiến thức tâm

lý giáo dục và lý luận dạy học bộ môn” [4]. Tác giả Nguyễn Như An đã cho rằng: “kỹ năng sư phạm là khả năng thực hiện có kết quả một số thao tác hay một loạt các thao tác phức tạp của hành động sư phạm bằng cách lựa chọn và vận dụng những tri thức, những cách thức, những quy trình đúng đắn”[2]. Còn rất nhiều cách quan niệm khác nhau, nhưng cơ bản các nhà nghiên cứu đều nhấn mạnh khả năng vận dụng những tri thức và kinh nghiệm vào việc giải quyết các thao tác của hành động dạy học trong hoạt động dạy học. Như vậy, KNSP là khả năng thực hiện có hiệu quả hoạt động sư phạm trên cơ sở nắm vững phương thức thực hiện và vận dụng linh hoạt sáng tạo tri thức, kinh nghiệm phù hợp với các điều kiện của hoạt động sư phạm.

Phân loại các KNSP của sinh viên chuyên ngành GDMN có nhiều cách khác nhau xuất phát từ các cách tiếp cận khác nhau. Dựa vào các nhiệm vụ, chức năng của giáo viên mầm non, các nhà giáo dục học Nga như V.I. Loghinova, P.G. Xamurukova.. phân loại các kỹ năng (KN) gồm có: KN nhận thức; KN nghiên cứu; KN kích thích; KN thông tin; KN tổ chức - kiến tạo; KN chẩn đoán; KN phối hợp; KN giao tiếp; KN làm mẹ. Một số tác giả (E.A. Pankô, L.G. Xemusina) căn cứ vào các kỹ năng đặc thù của nghề giáo viên mầm non để phân chia thành năm nhóm như sau: KN nhận thức; KN thiết kế; KN tổ chức và giao tiếp; KN chuyên biệt (vẽ, xây dựng, hát, múa); kỹ năng tổ chức cho mỗi loại hoạt động. Các tác giả Việt Nam (Hoàng Thị Phương, Tào Thị Hồng Vân, Trịnh Thị Minh Loan...) đã nêu ra một số KNSP cơ bản cần hình thành cho sinh viên khoa

GDMN như: KN thiết kế hoạt động giáo dục, KN phân tích đánh giá hoạt động giáo dục, KN quan sát và đánh giá, KN giải quyết các tình huống... Trên cơ sở đó, dựa vào đặc thù của hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ mầm non, chúng ta thấy rằng: đây là hoạt động sự phạm thể hiện sự tương tác giữa giáo viên và trẻ trong quá trình hoạt động. Giáo viên với vai trò là người lập kế hoạch tổ chức nhằm cung cấp kiến thức, kinh nghiệm về cuộc sống xã hội, còn trẻ em thì giữ vai trò trung tâm trong việc lĩnh hội, tiếp thu và được hoạt động trong một môi trường giáo dục thực sự có nhiều cơ hội để phát huy các năng lực của bản thân nhằm phát triển nhân cách toàn diện. Giáo viên mầm non vừa phải giáo dục, dạy trẻ lại vừa chăm sóc nuôi dưỡng, bảo vệ trẻ trong mọi hoạt động ở trường mầm non, vì thế ngoài những kỹ năng chung của một người giáo viên thì còn cần hình thành những kỹ năng riêng biệt, phù hợp để tham gia hiệu quả vào quá trình sự phạm này. Như vậy, sinh viên mầm non cần được hình thành, rèn luyện một số kỹ năng sự phạm cơ bản sau:

- Kỹ năng nhận thức.

Kỹ năng nhận thức là cách thức tiếp thu, xử lý thông tin một cách hiệu quả của con người trong những điều kiện cụ thể nhằm đạt được một mục đích nào đó. Với sinh viên mầm non, kỹ năng này thể hiện ở việc tiếp thu kiến thức về chuyên ngành giáo dục mầm non, hiểu được đặc điểm tâm sinh lý, quy luật phát triển của trẻ; nắm rõ chương trình chăm sóc giáo dục cũng như các phương pháp tổ chức hoạt động của trẻ... Khi có những kỹ năng tư duy thì sinh viên sẽ dễ dàng hơn trong quá trình lĩnh hội kiến thức các môn học, đó là cơ sở quan trọng để giúp các em có sự định hướng, sáng tạo và biết chọn lọc thông tin trong việc tiếp cận những xu hướng, quan điểm đổi mới về giáo dục.

Đối với quá trình tổ chức hoạt động, kỹ năng nhận thức sẽ giúp người giáo viên biết lựa chọn nội dung, xác định rõ mục tiêu, phương pháp, hình thức, môi trường giáo dục... phù hợp với đặc điểm, nhu cầu của trẻ; khơi gợi tối đa sự hứng thú và đặc biệt là kích thích các năng lực tham gia vào hoạt động ở trẻ.

- Kỹ năng lập kế hoạch chăm sóc giáo dục trẻ

Lập kế hoạch chăm sóc giáo dục trẻ là quá trình thiết kế một bản dự thảo tổng thể, dự kiến các mục tiêu đạt được trên trẻ, xác định và lựa chọn nội dung, phương pháp chăm sóc- giáo dục trẻ để thực hiện mục tiêu trong một khoảng thời gian nhất định. Muốn xây dựng được một bản kế hoạch phù hợp dựa trên quan điểm “lấy trẻ làm trung tâm” thì giáo viên

cần lựa chọn những nội dung, đề tài mà trẻ hứng thú và có nhiều cơ hội để khai thác các nhiệm vụ, tình huống đa dạng, kích thích năng lực của trẻ. Vì thế, sinh viên cần luyện tập việc vạch ra những ý tưởng như xây dựng mạng nội dung, mạng hoạt động... trên cơ sở căn cứ vào đặc điểm trẻ, điều kiện vật chất của lớp học, nhà trường; tự phân biệt trong quá trình lựa chọn các hoạt động dự kiến tổ chức (về mong muốn, cảm xúc của trẻ, hiệu quả mang lại...)

- Kỹ năng xây dựng môi trường hoạt động

Môi trường giáo dục ở trường mầm non là tổ hợp những điều kiện tự nhiên và xã hội trực tiếp ảnh hưởng đến hoạt động chăm sóc, giáo dục trẻ. Một trong những nhiệm vụ ưu tiên hàng đầu của giáo viên là xây dựng môi trường giáo dục lấy trẻ làm trung tâm nghĩa là việc thiết kế không gian học tập, vui chơi, các nguyên vật liệu... phải dựa vào nhu cầu, hứng thú và khả năng của trẻ. Môi trường ấy không chỉ do giáo viên tạo nên mà có cả sự tham gia của đứa trẻ, mục tiêu là cung cấp đa dạng các cơ hội để trẻ được trải nghiệm, giúp trẻ tái hiện lại những kiến thức đã được học, được nhìn thấy, nghe thấy và sờ thấy. Việc xây dựng môi trường hoạt động cho trẻ cần đảm bảo các nguyên tắc: tính an toàn, thúc đẩy sự phát triển óc thẩm mỹ, sáng tạo cho trẻ; có tính mở, kích thích trẻ tích cực hoạt động... Trong quá trình thực hành, thực tập ở trường Mầm non, sinh viên cần tận dụng tối đa cơ hội cùng trẻ tham gia vào sắp xếp môi trường góc chơi, lớp học; nghiên cứu tài liệu kết hợp với quan sát, học hỏi để tự thiết kế được không gian, nguyên vật liệu cho mỗi hoạt động cụ thể...

- Kỹ năng tổ chức hoạt động giáo dục

Tổ chức hoạt động cho trẻ là kỹ năng nghề nghiệp không thể thiếu của giáo viên mầm non, qua đó hình thành các kỹ năng sự phạm như KN kích thích và duy trì hứng thú của trẻ, KN tương tác, KN giao tiếp, KN sử dụng các phương tiện... Quá trình tổ chức hoạt động cho trẻ chính là việc sinh viên sử dụng kiến thức, hiểu biết, kinh nghiệm của bản thân và các kỹ năng tổng hợp, đó là: vận dụng hợp lý các kiến thức liên môn; các phương pháp dạy học theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, năng lực học tập và tư duy sáng tạo của trẻ; sử dụng linh hoạt các phương tiện dạy học, công nghệ thông tin làm tăng hiệu quả dạy học... Mặc dù trong thời gian học tập ở Trường Sư phạm, sinh viên không tương tác trực tiếp với trẻ nhiều nhưng nếu giảng viên chú trọng kỹ năng này thì có thể tăng cường vận dụng hoạt động thực hành trong mỗi bài học để giúp sinh viên hình dung rõ hơn thực tế chăm sóc giáo dục trẻ và được tập luyện các thao tác hành động cụ

thể nhất. Đặc biệt, thông qua kiến tập, thực hành thường xuyên và thực tập sư phạm ở các Trường Mầm non thì sinh viên có nhiều cơ hội để trau dồi kỹ năng tổ chức hoạt động cho trẻ.

Ngoài ra, trong suốt thời gian học tập, sinh viên còn cần rèn luyện các kỹ năng chuyên biệt như kỹ năng vẽ, hát, múa, thiết kế, xếp hình, đọc diễn cảm, thực hiện các bài tập thể dục đúng và đẹp, biểu diễn rối, sử dụng các phương tiện kỹ thuật để dạy học, chăm sóc cây trồng, vật nuôi trong nhà....

Những KNSP cơ bản trên có ý nghĩa quan trọng trong việc hình thành phẩm chất và năng lực nghề nghiệp cho sinh viên. Mặc dù một số trường Sư phạm đào tạo chuyên ngành GDMN đã chú trọng rèn kỹ năng nghề nhưng mới chỉ đáp ứng được những yêu cầu cơ bản trong đào tạo GVMN nên sau khi ra trường các em vẫn chưa thích nghi nhanh với những đổi mới trong nội dung chương trình, phương pháp tổ chức...; còn lúng túng trong cách xử lý tình huống thực tiễn. Với Dự thảo chương trình GDMN mới hiện nay (dự kiến thí điểm từ năm học 2025-2026), quan điểm tiếp cận năng lực hướng đến hình thành giá trị cốt lõi và năng lực chung dựa trên trực tình cảm xã hội; tăng cường tính “mở” của chương trình; tích hợp với các phương pháp giáo dục tiên tiến hiện đại, đáp ứng yêu cầu đổi mới và hội nhập quốc tế... thì vấn đề rèn luyện KNSP cho sinh viên cần được các Trường Sư phạm quan tâm hơn và có những đổi mới cụ thể trong chương trình đào tạo.

2.2. Một số biện pháp nâng cao hiệu quả rèn luyện KNSP cho SV

- Trong quá trình giảng dạy các học phần, giảng viên cần tăng cường các phương pháp để sinh viên được nghiên cứu, tiếp thu nội dung lý thuyết một cách chủ động; làm rõ cách thức vận dụng vào thực tiễn; yêu cầu sinh viên sử dụng các kỹ năng nhận thức để tích lũy kiến thức một cách sâu sắc. Từ đó, sinh viên sẽ biết xác định vấn đề, phân tích bối cảnh hoạt động...trên cơ sở hiểu về đặc điểm tâm sinh lý của trẻ, các điều kiện liên quan đến quá trình chăm sóc giáo dục trẻ.

- Cần tạo nhiều cơ hội cho sinh viên luyện tập giảng dạy nhằm giúp các em hình thành các kỹ năng tổ chức hoạt động: KN quan sát, KN tương tác, giao tiếp, KN bố trí, sắp xếp các khu vực học tập/vui chơi, nguyên vật liệu, KN đặt câu hỏi và trả lời trẻ, KN duy trì hứng thú...

- Tổ chức cho sinh viên thâm nhập thực tiễn, làm quen với trẻ và các hoạt động ở trường MN thông qua các giờ thực hành của các bộ môn phương pháp

và các đợt kiến tập, thực tập. Sinh viên cần tham gia vào các hoạt động nhóm để thảo luận, phản biện, đánh giá...

- Giảng viên tích cực lồng ghép vào nội dung giảng dạy, vận dụng cụ thể vào hoạt động thực tế, hướng dẫn sinh viên tiếp cận những đổi mới về nội dung chương trình, các phương pháp hiện đại...

- Tổ chức nhiều hình thức đa dạng để sinh viên được tự tin thể hiện các KNSP trong việc tiếp thu tri thức, vận dụng hiểu biết kinh nghiệm và tổ chức hoạt động chăm sóc giáo dục trẻ: ví dụ như thi nghiệp vụ sư phạm, thi đua giữa các nhóm về lập kế hoạch, trình bày ý tưởng...

- Các trường cao đẳng, đại học đào tạo GVMN cần nắm vững những văn bản liên quan đến đào tạo giáo viên mầm non như Chương trình GDMN, Chuẩn nghề nghiệp giáo viên...; cập nhật đổi mới về xu hướng, nội dung, phương pháp...về chăm sóc giáo dục trẻ để chỉnh sửa, xây dựng chương trình đào tạo, chương trình các môn học phù hợp thực tiễn, phát huy năng lực sinh viên.

3. Kết luận

Có thể nói, việc xây dựng đội ngũ GVMN với chất lượng như thế nào có ý nghĩa lớn đối với sự lớn mạnh của ngành GDMN và sự phát triển thế hệ trẻ tương lai cho đất nước. Cần đào tạo những GVMN vừa nắm vững chuyên môn vừa thành thạo tay nghề, có hệ thống kỹ năng sư phạm đáp ứng công tác chăm sóc giáo dục trẻ đang trong quá trình đổi mới như hiện nay. Vì thế, ngay từ khi còn trên ghế giảng đường, sinh viên đã cần xác định rõ phẩm chất năng lực nghề nghiệp cần hình thành và rèn luyện như thế nào?. Các trường đào tạo phải thực sự chú trọng đến sản phẩm đầu ra nhằm cung cấp cho xã hội một nguồn nhân lực có chất lượng, phù hợp nhu cầu phát triển thực tiễn, bởi điểm đến của giáo dục Việt Nam theo Nghị quyết 29 của BCH Trung ương khóa XIII chính là “nền giáo dục phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất người học”[1]

Tài liệu tham khảo

1. BCH Trung ương Đảng khóa XIII, *Nghị quyết 29-NQ/TW*, ngày 17 tháng 11 năm 2022
2. Nguyễn Như An, *Hệ thống kỹ năng giảng dạy trên lớp về môn giáo dục học và quy trình rèn luyện hệ thống đó cho sinh viên khoa Tâm lý giáo dục*, Luận án tiến sĩ, 1991
3. Nguyễn Hữu Dũng, *Hình thành kỹ năng sư phạm cho sinh viên sư phạm*, Nxb Đại học Sư phạm Hà nội, 2004
4. K.K. Platonov và G.G.Golubev, *Tâm lý học*, Nxb Moscow, 1977

Học tập hiệu quả với kỹ thuật ghi chép: hướng dẫn dành cho sinh viên đại học

Hoàng Thị Phương Loan

Th.S. Khoa Tiếng Anh - Đại học Ngoại Ngữ, ĐHQGHN

Received: 13/43/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: In the learning environment, effective note-taking is crucial for improving students' study efficiency. This article focuses on describing note-taking techniques and highlighting its importance for learners. Additionally, it provides scientific analyses of the relationship between note-taking and encoding information, as well as between note-taking and recalling information. It also lists various note-taking methods and how to use them to improve the learning process. Through this article, the author aims to emphasize that note-taking is not just about copying information, but also involves active engagement with the material, helping students reinforce understanding and memory. Moreover, it assists in developing a personalized learning system that suits individual needs.

Keywords: Note-taking skills, effective learning, encoding & recalling

1. Đặt vấn đề

Trong hành trình học tập, kỹ thuật ghi chép (Note-taking skills) đóng vai trò không thể phủ nhận đối với người học. Bằng cách ghi lại những thông tin quan trọng từ các buổi giảng dạy, tài liệu đọc, hoặc bài giảng, kỹ năng ghi chép này không chỉ giúp họ tập trung vào việc học, mà còn tạo ra một bản ghi chép hữu ích để hỗ trợ quá trình học và ôn tập sau này. Nó không chỉ là một công cụ đơn giản để ghi nhớ thông tin, mà còn là một phần không thể thiếu trong quá trình xây dựng sự hiểu biết sâu sắc và phát triển kỹ năng phân tích.

Mặc dù người học luôn được yêu cầu ghi chép lại kiến thức trong suốt quãng thời gian đi học, nhưng không phải ai cũng có kỹ năng ghi chép hiệu quả. Rất nhiều người học hiểu sai rằng việc ghi chép đồng nghĩa với việc viết lại mọi thứ mà họ nghe được. Trong một nghiên cứu được thực hiện bởi Sutherland và các cộng sự (2002) với 25 học sinh có tiếng mẹ đẻ là tiếng Anh hoặc học tiếng Anh như một ngôn ngữ nước ngoài, đã phát hiện ra rằng 17 học sinh đã sao chép lại mọi từ một cách chính xác (Hüseyin, 2019).

Thực tế ở Việt Nam cũng cho thấy rất nhiều học sinh, sinh viên thiếu sự hiểu biết và kỹ năng ghi chép hiệu quả. Nhiều khi, việc ghi chép trở nên mơ hồ, dàn trải, không có cấu trúc và thiếu sự tập trung vào những điểm quan trọng. Dù việc ghi chép được coi là hữu ích và cần thiết nhưng thường chưa được đặt vào một vị trí quan trọng trong chương trình giáo dục, và do đó, người học thường thiếu đi sự hướng dẫn và thực hành để phát triển kỹ năng này.

Bài viết sẽ tổng hợp các nội dung liên quan đến khái niệm, lịch sử hình thành về kỹ thuật ghi chép (Note-taking), đồng thời cung cấp phân tích khoa học về mối quan hệ giữa việc ghi chú và quá trình mã hóa thông tin; tương quan giữa ghi chú và khả năng truy hồi thông tin, cũng như liệt kê các phương pháp ghi chú khác nhau và hướng dẫn cách sử dụng chúng để tối ưu hóa quá trình học tập cho người học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa

Có nhiều cách tiếp cận để định nghĩa Note-taking skills (kỹ thuật ghi chép). Theo Boch và Piolat (2005), note-taking (hay có thể dịch là kỹ thuật ghi chú/ ghi chép; trong bài viết này tạm dịch là kỹ thuật ghi chép) là việc tóm tắt thông tin quan trọng để sử dụng sau này và ghi chép bằng các biểu tượng một cách nhanh chóng, nói cách khác là tạo ra một bộ nhớ bên ngoài. Piolat và đồng nghiệp (2005) nhấn mạnh rằng kỹ thuật ghi chép là một hoạt động phức tạp, đòi hỏi hiểu biết và lựa chọn thông tin, và yêu cầu các quy trình tạo văn bản. Bên cạnh đó, Zhang (2012) mô tả kỹ thuật ghi chép như việc viết ra ý chính và điểm quan trọng về thông tin được trình bày trong quá trình lắng nghe (Hüseyin, 2019)

2.2. Kỹ thuật ghi chép hiệu quả

2.2.1. Paraphrasing (diễn đạt lại)

Như đã đề cập ở phần trước, có một số các chiến lược ghi chép khác nhau giúp sinh viên mã hóa thông tin một cách hiệu quả. Khi học thông tin mới, sinh viên nên sử dụng phương pháp **paraphrasing** - diễn đạt lại hoặc tóm tắt những gì họ đọc hoặc nghe (Igo

& Kiewra, 2007; Kobayashi, 2005). Việc sao chép chính xác từng từ không cho phép não bộ tiến hành quá trình mã hóa một cách sâu sắc. Do đó, thông tin mà sinh viên đã học sẽ bị quên đi một cách nhanh chóng. Thay vào đó, thay vì sao chép toàn bộ thông tin được trình bày, việc viết lại bằng cách sử dụng từ ngữ của riêng mình, theo cách mà sinh viên có thể hiểu được (Haynes & Williams, 2015) là một lựa chọn tốt hơn. Việc viết ghi chép theo cách diễn đạt lại giúp người học hiểu thông tin một cách có ý nghĩa hơn đối với họ. Ngoài ra, việc kết nối thông tin mới với thông tin đã học trước đó có thể giúp sinh viên ghi nhớ những gì đã học (Kobayashi, 2005; Luo, Kiewra, Flanigan, & Peteranetz, 2018). Chúng ta thường nhớ thông tin mới hơn khi kết hợp nó với kiến thức đã được mã hóa sâu trong tâm trí.

2.2.2. Reviewing (Rà soát lại)

Kobayashi (2005) đã bàn luận rằng việc ghi chép không mang lại lợi ích nếu các ghi chép không được xem lại sau đó.

Năm 1885, Hermann Ebbinghaus đã nghiên cứu về sự suy giảm khả năng lưu giữ trí nhớ của não bộ theo thời gian và đưa ra mô hình Đường cong quên lãng (Forgetting curve) (hình vẽ)

Đường cong quên lãng có bản chất là cấp số nhân. Khả năng ghi nhớ là 100% tại thời điểm học bất kỳ thông tin cụ thể nào. Tuy nhiên, nó giảm nhanh chóng xuống 40% trong những ngày đầu tiên. Sau đó, tốc độ duy trì trí nhớ lại chậm lại.

Trong nghiên cứu của mình, Ebbinghaus đã nêu ra những đặc điểm chính của trí nhớ: (1) Ký ức yếu dần theo thời gian: Nếu chúng ta học một điều gì đó mới, nhưng sau đó không cố gắng học lại thông tin đó, chúng ta ngày càng nhớ ít hơn khi hàng giờ, ngày và tuần trôi qua; (2) Tỷ lệ quên giảm mạnh nhất xảy ra ngay sau khi học. Điều này được phản ánh bởi sự đổ dốc ở đầu của Đường cong Lãng quên (hình vẽ). Nếu không xem xét hoặc củng cố việc học của chúng ta, khả năng lưu giữ thông tin của chúng ta sẽ giảm mạnh; (3) Sẽ dễ dàng hơn để nhớ những thứ có ý nghĩa: nếu chúng ta đang nghe một bài nói chuyện về một chủ đề mà mình không thực sự hiểu hoặc ít quan tâm, mình có thể sẽ quên nó nhanh hơn so với khi nói về một chủ đề mà bản thân thấy thực sự hấp dẫn hoặc thú vị.

Vậy có cách nào để chống lại đường cong quên lãng? Reviewing (ôn tập, rà soát) được coi là chìa khóa giải quyết vấn đề này. Mỗi khi chúng ta củng cố huấn luyện, tốc độ suy giảm của trí nhớ sẽ giảm xuống. Ngoài ra bằng kỹ thuật ghi chép hiệu quả, thông tin đã

được làm cho dễ dàng hấp thụ ngay từ đầu dẫn đến quá trình ôn tập sẽ nhanh và hiệu quả hơn.

2.2.3. Recording Relevant Information (Ghi chép các thông tin liên quan)

Trong nghiên cứu của Haynes và Williams (2015), họ cũng đã khám phá các xu hướng ghi chú liên quan đến số lượng từ được ghi lại và tính liên quan của những từ đó. Kết quả cho thấy việc ghi chép trong suốt bài giảng đem lại lợi ích cho hiệu suất học tập, vì sinh viên có khả năng ghi lại nhiều thông tin quan trọng hơn tuy nhiên sinh viên cần biết lựa chọn thông tin quan trọng nhất trên PowerPoint, thay vì ghi lại toàn bộ. Việc dạy sinh viên biến thông tin thành lời của riêng họ chỉ có thể đạt hiệu quả nếu họ nhận biết được thông tin nào quan trọng nhất. (Lichty, 2022)

3. Kết luận

Tóm lại, kỹ thuật ghi chép không chỉ là một phần quan trọng trong quá trình học tập mà còn là một công cụ quan trọng để tăng cường hiểu biết và ghi nhớ thông tin trong mọi khía cạnh của cuộc sống.

Việc hiểu mối quan hệ giữa ghi chép và mã hóa thông tin và truy hồi thông tin là rất quan trọng khi nghiên cứu về kỹ thuật ghi chép. Vấn đề không phải là ghi chép càng nhiều càng tốt mà cần ghi chép có chọn lọc, có sự kết hợp với quá trình tóm tắt, diễn đạt lại thông tin, kích thích não bộ, liên hệ với các nội dung đã học trước đó để quá trình mã hóa trở nên hiệu quả. Ngoài ra cần có kế hoạch rà soát, xem lại các nội dung ghi chép để thúc đẩy quá trình truy hồi thông tin, dẫn đến việc ghi nhớ hiệu quả hơn.

Các phương pháp ghi chép như paraphrasing, reviewing và recording relevant information đều đóng vai trò quan trọng trong việc tối ưu hóa quá trình học tập. Bằng cách áp dụng các kỹ thuật này một cách thông minh và hiệu quả, sinh viên có thể nâng cao khả năng tiếp thu và ghi nhớ thông tin.

Dù là ghi chép bằng tay hay sử dụng các thiết bị điện tử, quan trọng nhất vẫn là sự hiệu quả trong việc mã hóa thông tin và tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình truy hồi thông tin sau này.

Tài liệu tham khảo

Sukma, A. (2020). *Exploring Students' Note-taking Strategies in Listening Tasks*. Master's Thesis). Retrieved from <https://repository.ar-raniry.ac.id/id/eprint/13765/1/Afdhalia%20Sukma,%20150203048,%20FTK,PBI,%20085362177275.pdf>

Hüseyin, Ö. (2019). *Impact of note taking during reading and during listening on comprehension*. Educational Research and Reviews, 14(16), 580–589. <https://doi.org/10.5897/err2019.3812>

Tác động của ChatGPT với đổi mới phương pháp dạy và học bậc đại học trong thời đại công nghệ 4.0

Đào Thanh Nhân*

* Khoa Kinh tế - Luật – Trường Đại học Tiền Giang

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: The 21st century along with the 4.0 technology era has been creating a great influence on all professions and fields from natural sciences to social sciences. In the context of the current development of science and technology, education needs a comprehensive innovation in contents, programs, assessment methods and teaching methods to be able to adapt, exploit and effectively use the products and achievements of science and technology. The article examines the impact of ChatGPT – an application of artificial intelligence with the innovation of teaching and learning methods, contributing to improving knowledge for learners as well as improving the quality of teaching to meet the requirements of human resource development in modern society, digitization and globalization.

Keywords: ChatGPT, teaching and learning innovation, artificial intelligence

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, cùng với sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ và xu thế toàn cầu hóa thì việc đào tạo nguồn nhân lực năng động, sáng tạo, chất lượng cao là điều kiện tồn tại của mỗi quốc gia, mỗi dân tộc. Để tránh khỏi lạc hậu, thích ứng kịp thời với sự thay đổi từng ngày, từng giờ của sản xuất cũng như đời sống, đòi hỏi sinh viên phải không ngừng học tập, chủ động nắm bắt tri thức, nâng cao và hoàn thiện tri thức. Vì dạy học là một hoạt động xã hội đặc biệt, vốn gắn bó với đời sống con người, nên khi xã hội ngày càng hiện đại thì hoạt động dạy và học cũng cần được đổi mới theo hướng phát huy tính tích cực nhận thức của người học; giúp người học tự tìm tòi, nghiên cứu làm chủ tri thức khoa học với sự tổ chức, hướng dẫn của người thầy; đây chính là mục tiêu và nhiệm vụ dạy học đại học góp phần đào tạo đội ngũ cán bộ khoa học và nâng cao chất lượng giáo dục đào tạo.

Trong thời đại công nghệ 4.0 thì giáo dục 4.0 được biết đến là một mô hình giáo dục thông minh, với việc ứng dụng công nghệ vào đào tạo và giảng dạy ngày càng được cải tiến hơn. Một trong những tiến bộ vượt bậc của khoa học công nghệ gần đây phải kể đến sự ra đời của trí tuệ nhân tạo (AI) và ứng dụng phổ biến là ChatGPT. Tuy nhiên, bên cạnh những tác động tích cực thì ứng dụng ChatGPT cũng còn nhiều hạn chế. Với lý do trên, bài viết tập trung phân tích tác động của ChatGPT trong đổi mới phương pháp dạy và học nhằm tăng cường hiệu quả ứng dụng ChatGPT và nâng cao chất lượng dạy học.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về sự ra đời của ChatGPT

Trí tuệ nhân tạo (Artificial Intelligence- viết tắt là AI) đang ảnh hưởng sâu rộng đến các khía cạnh xã hội, góp phần nâng cao hiệu quả làm việc và học tập nhằm đáp ứng sự phát triển của kinh tế - xã hội, phục vụ cuộc sống con người tốt hơn, trong đó có lĩnh vực giáo dục. Sự phát triển công nghệ này sẽ tác động một cách căn bản và toàn diện tới mọi mặt trong ngành giáo dục như nội dung chương trình giáo dục, phương pháp tổ chức dạy học của người thầy cũng như cách tiếp cận với học liệu và nâng tầm tri thức của người học,...

Sự phát triển của trí tuệ nhân tạo, gần đây là sự ra đời của ChatGPT đã tạo cơ hội cũng như thách thức đặt ra của ChatGPT với nhiều tác động tích cực và cũng có nhiều tác động tiêu cực đối với ngành giáo dục.

ChatGPT (Chat Generative Pre - training Transformer) là một chatbot được phát triển dựa trên mô hình Transformer của Google. Đây là một ứng dụng của trí thông minh nhân tạo, hỗ trợ người dùng trong việc tạo ra các cuộc trò chuyện tự động và trả lời câu hỏi về đa dạng các chủ đề, lĩnh vực khác nhau chỉ sau vài giây. Là một chatbot do công ty OpenAI - một công ty khởi nghiệp về trí tuệ nhân tạo có trụ sở tại San Francisco của Mỹ phát triển và ra mắt vào tháng 11/2022. Tính đến 31/01/2023, ứng dụng đã đạt 100 triệu người dùng chỉ sau hai tháng ra mắt. Thống kê của Sensor Tower cho thấy nền tảng video ngắn TikTok cần 9 tháng sau khi phát

hành toàn cầu để đạt 100 triệu người dùng, trong khi Instagram mất tới 2,5 năm, còn ứng dụng Google Translate là 6,5 năm. ChatGPT đã trở thành ứng dụng tiêu dùng phát triển nhanh nhất trong lịch sử. Từ ngày 02/11/2023, ChatGPT đã có thể sử dụng và đăng ký miễn phí tại Việt Nam.

Theo Tạp chí Brandvietnam.com, dưới góc độ ngành, các nhân viên lĩnh vực quảng bá và truyền thông chiếm 37% trong việc sử dụng AI trong công việc, tiếp theo là ngành công nghệ chiếm 35% và ngành tư vấn chiếm 30%. Có thể thấy, sự ra đời của trí tuệ nhân tạo nói chung và ChatGPT nói riêng đã tác động không nhỏ đến nhiều ngành nghề.

Có thể nói, ChatGPT dù rất mới nhưng đã gây tiếng vang lớn trong thế giới công nghệ về lĩnh vực trí tuệ nhân tạo (AI), có thể hỗ trợ một cách đặc biệt cho việc đổi mới giáo dục, nhất là trong kỷ nguyên công nghệ 4.0 và chuyển đổi số đang ngày càng phát triển như hiện nay.

2.2. Tác động của ChatGPT với đổi mới dạy và học ngành Luật trong thời đại công nghệ 4.0

2.2.1. Thay đổi hình thức tổ chức dạy và học của giảng viên và sinh viên

Để thực hiện đổi mới phương pháp dạy học theo hướng “lấy người học làm trung tâm” thì trong cách thức tổ chức giờ lên lớp, GV không chỉ thuần túy truyền đạt kiến thức qua phương pháp thuyết giảng, mà cần giúp SV có cách thức tiếp cận và làm chủ tri thức qua phương pháp học tập chủ động, tích cực, khám phá và sáng tạo. GV và SV cần có sự trao đổi, tương tác giúp SV tự chiếm lĩnh tri thức với sự định hướng của GV cùng sự trợ giúp của công cụ ChatGPT. GV không chỉ thường xuyên kiểm tra, đánh giá về phương pháp học tập mà còn động viên sự cố gắng, hứng thú học tập của SV trong quá trình dạy học trên lớp và hướng dẫn SV tự học ngoài giờ lên lớp với ứng dụng ChatGPT.

Trong các giờ lên lớp, GV áp dụng các phương pháp, kỹ thuật dạy học tích cực, chú trọng rèn luyện phương pháp tự học; tăng cường các hoạt động xã hội, nghiên cứu khoa học và vận dụng kiến thức vào thực tế. GV cần tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực. Chuyển từ học chủ yếu trên lớp sang tổ chức hình thức học tập đa dạng, chú ý các hoạt động xã hội, ngoại khóa, nghiên cứu khoa học. Đẩy mạnh ứng dụng công nghệ thông tin, truyền thông trong dạy và học.

Vai trò, vị trí của GV sẽ dần thay đổi, không bị

giảm nhẹ hay mất đi mà được phát triển, nhất là năng lực chuyên môn, nghề nghiệp cần được nâng lên đáng kể nhằm thích ứng với môi trường dạy học ChatGPT. GV phải thẩm định tất cả nội dung bài học mà ChatGPT cung cấp cho SV để chính xác hóa, sửa sai hoặc cập nhật kiến thức, đặc biệt là bổ sung tình huống hay ngữ cảnh ngôn ngữ. ChatGPT cơ bản có thể làm được nhiệm vụ cung cấp kiến thức cho người học, tuy nhiên GV phải thay đổi vai trò, trở thành người thẩm định, phân tích, khai thác kiến thức, rèn kỹ năng, hướng dẫn phương pháp học tập mới... cuối cùng là đánh giá sự phát triển năng lực người học cũng như định hướng nội dung học tập nào là đúng đắn cho SV.

2.2.2. Đổi mới phương pháp giảng dạy theo hướng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của sinh viên

Luật Giáo dục sửa đổi, bổ sung và hợp nhất năm 2009 có nêu rõ: “Phương pháp đào tạo trình độ đại học phải coi trọng việc bồi dưỡng ý thức tự giác trong học tập, năng lực tự học, tự nghiên cứu, phát triển tư duy sáng tạo, rèn luyện kỹ năng thực hành, tạo điều kiện cho người học tham gia nghiên cứu, thực nghiệm, ứng dụng”.

Chính vì vậy, đổi mới dạy và học ở bậc đại học phải diễn ra theo ba xu hướng: tích cực hóa hoạt động nhận thức, cá biệt hóa và công nghệ hóa quá trình dạy học nhằm không ngừng nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục - đào tạo nói chung và dạy học nói riêng. Người học cần “làm chủ” tri thức chứ không phải “lệ thuộc” tri thức. Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc.

Hiện nay, với sự tiến bộ và phát triển vượt bậc của khoa học công nghệ thì việc ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ngày càng được tăng cường và mang lại hiệu quả cao. Theo đó, phương pháp dạy học trực tuyến được xem là phương thức dạy và học rất phù hợp trong việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của xã hội. Phương pháp này đã tạo ra bước chuyển biến mới trong giáo dục, tạo điều kiện cho người dạy và người học được tiếp cận với nguồn học liệu hữu ích trên Internet để phục vụ cho công tác giảng dạy và học tập; mở rộng cơ hội học tập khi người học không thể đến trường tham gia học tập vì những lý do khách quan; rèn luyện khả năng tự học và nâng cao tính tổ chức kỷ luật trong học tập cho người học.

Phương thức học tập này đang được áp dụng trong các trường Cao đẳng, Đại học ở Việt Nam.

ChatGPT hỗ trợ GV và SV tổ chức thực hiện nhiều hoạt động cũng như phương pháp dạy học, trong đó có phương pháp “*lớp học đảo ngược*”, phương pháp “*dạy học theo dự án*” là phương thức dạy học đặc trưng của chuyển đổi số.

- Phương pháp “*lớp học đảo ngược*”: SV nhờ vào công cụ ChatGPT để tìm kiếm và xem các tài liệu học tập (đề cương chi tiết học phần, slide bài giảng, video, giáo trình, các bài hướng dẫn...) ở nhà. Giờ học ở lớp sẽ dành cho các hoạt động tương tác giúp củng cố thêm các khái niệm đã tìm hiểu, như vậy giúp GV và SV thảo luận, nghiên cứu sâu hơn về các vấn đề trong nội dung môn học, góp phần hình thành và phát triển tư duy sáng tạo của SV.

- Phương pháp “*dạy học theo dự án*”: Với phương pháp này, SV phải chủ động nghiên cứu, tìm tòi kiến thức, thông tin trên sách vở, qua mạng internet và ứng dụng ChatGPT để tìm hiểu, phân tích và rút ra kết luận về nội dung của dự án hay đề tài học tập do GV đưa ra. Quá trình thực hiện dự án làm cho sinh viên hoàn thiện bản thân hơn về các kỹ năng giao tiếp, kỹ năng quản lý thời gian, kỹ năng làm việc nhóm,...

Tuy nhiên, khi áp dụng các phương pháp dạy học này thì SV không được ỷ lại, sao chép, dựa vào kiến thức cập nhật được từ ChatGPT. Người dạy phải có năng lực, phải là người thông thái để phân biệt đâu là kết quả từ ChatGPT, đâu là trí tuệ của người học.

2.2.3. *Đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập*

Công tác kiểm tra đánh giá là một khâu quan trọng và là công đoạn cuối cùng của quá trình dạy học. Đổi mới kiểm tra đánh giá theo hướng đánh giá năng lực nhận thức, và tư duy đối với từng tri thức, từng học phần. Nhờ đó, kiểm tra đánh giá mới chính xác và khách quan năng lực nhận thức, năng lực tư duy các tri thức đã học theo chuẩn đầu ra của từng học phần qua viết hay vấn đáp trực tiếp hay trực tuyến.

Ngày nay việc đổi mới PPGD theo hướng lấy người học làm trung tâm, phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học; thì công tác kiểm tra, đánh giá cũng chuyển từ kiểm tra, đánh giá “tập trung về kiến thức” sang kiểm tra, đánh giá “tập trung về năng lực” đáp ứng yêu cầu về trình độ tư duy ở cấp độ nhận thức cao hơn là phân tích, đánh giá, vận dụng.

ChatGPT với vai trò là công cụ hỏi đáp, có giá trị để GV và SV thực hiện hiệu quả các chương trình dạy học tích hợp tri thức. Khi có sự xuất hiện của

ChatGPT và được đưa vào ứng dụng trong quá trình dạy học thì phương pháp kiểm tra, đánh giá cần thay đổi về nội dung, hình thức kiểm tra; đánh giá kết quả học tập của SV; đó là không phải kiểm tra sự ghi nhớ, học thuộc lòng; mà thường tập trung vào mục đích: hiểu, biết, ứng dụng, phân tích, tổng hợp, đánh giá phù hợp với *thang đo mức độ nhận thức theo phép phân loại của Bloom*, đáp ứng yêu cầu phát triển toàn diện năng lực, phẩm chất người học

3. Kết luận

Trong định hướng phát triển đất nước giai đoạn 2021 – 2030, Văn kiện Đại hội XIII của Đảng tiếp tục khẳng định: “Tạo đột phá trong đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thu hút và trọng dụng nhân tài. Thúc đẩy nghiên cứu, chuyển giao, ứng dụng mạnh mẽ thành tựu của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư vào mọi lĩnh vực của đời sống xã hội...”.

Theo đó, Thứ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo Hoàng Minh Sơn đã chia sẻ: “Công nghệ thông tin trong nhiều thập kỷ qua mang lại cho chúng ta rất nhiều lợi ích. Sự ra đời của những công nghệ giúp cho công việc trở nên thuận tiện, dễ dàng hơn. Đặc biệt, trong ngành giáo dục, giúp nâng cao chất lượng, hiệu quả của giáo dục”.

Với công nghệ trí tuệ nhân tạo AI nói chung và ứng dụng ChatGPT nói riêng, các nhà khoa học, các chuyên gia ngành giáo dục cũng như người khai thác sử dụng là GV và SV cần nghiên cứu phát huy những tính năng, lợi thế cũng như hạn chế những mặt trái, tác động tiêu cực của ứng dụng công nghệ hiện đại này. Từ đó góp phần nâng cao hiệu quả sử dụng công cụ trí tuệ nhân tạo - ChatGPT và mang lại kết quả tích cực cho các lĩnh vực kinh tế - xã hội, đặc biệt là lĩnh vực giáo dục nhằm đổi mới quá trình dạy học đáp ứng yêu cầu phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao trong thời đại công nghệ 4.0.

Tài liệu tham khảo

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (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. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Hà Nội
3. Gleb Tsipursky, Hạnh Dung dịch (2023), *ChatGPT - Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong công việc*, NXB Dân trí.
4. Thái Duy Tuyên (2010), *Phương pháp dạy học truyền thống và hiện đại*, NXB Giáo dục Việt Nam.

Một số vấn đề về tạo động lực làm việc cho giáo viên trường phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục

Mai Đức Long*

**Trường Đại học Tiền Giang*

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *With routine scientific research methods, within the scope of the article, the author focuses on analyzing a number of issues that need attention in order to create motivation for high school teachers in the current educational context, aiming to optimize management activities, contribute to improving the quality and efficiency of the school's operation.*

Keyword: *Research methodology; Work motivation; Teacher; Administer; School*

1. Đặt vấn đề

Tạo động lực làm việc cho đội ngũ giáo viên, nhân viên là một trong những công việc quan trọng của người quản lý. Trong nhà trường phổ thông hiện nay, ngoài những vấn đề trọng tâm như đổi mới phương pháp giảng dạy, nâng cao chất lượng đội ngũ giáo viên trong nhà trường, hoàn thiện cơ sở vật chất phục vụ cho các hoạt động dạy học và giáo dục trong nhà trường..., vấn đề làm sao để thúc đẩy, tạo niềm tin, sự hứng khởi của đội ngũ giáo viên trong các hoạt động hướng đến mục tiêu chung của nhà trường có ý nghĩa quan trọng trong thực hiện các nhiệm vụ chuyên môn đòi hỏi ngày càng cao hiện nay. Với tư cách là người đứng đầu nhà trường, hiệu trưởng trường phổ thông thực hiện các chức năng quản lý sao cho đạt hiệu quả cao nhất. Ngoài ra còn quan tâm đến thái độ, động lực của đội ngũ trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, tham gia vào công việc dẫn dắt hoạt động tập thể, để từ đó khơi dậy tính tích cực của họ. Bài viết tập trung một số vấn đề cần quan tâm nhằm tạo động lực làm việc cho giáo viên trường phổ thông trong bối cảnh giáo dục hiện nay, hướng đến tối ưu hoá hoạt động quản lý, góp phần nâng cao chất lượng, hiệu quả hoạt động của nhà trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của việc tạo động lực làm việc cho giáo viên

Trong công việc nói chung, tạo động lực làm việc có liên quan mật thiết đến thái độ, hành vi của người lao động. Con người có thêm nghị lực, sự hưng phấn trong quá trình làm việc. Đối với nhà trường phổ thông, lực lượng giáo viên chiếm phần lớn và đóng vai trò nòng cốt trong các hoạt động dạy học, giáo dục học sinh. Là đối tượng tham gia quyết

định chất lượng, hiệu quả giáo dục của nhà trường. Vì vậy, tạo động lực cho giáo viên có ảnh hưởng lớn tới việc kích thích tính tích cực, tự giác, chủ động trong công việc, hướng tới hoàn thành những chỉ tiêu được giao. Vai trò của việc tạo động lực làm việc cho giáo viên được thể hiện:

Động lực làm việc giúp định hướng xu hướng hoạt động của cá nhân, quy định việc tổ chức, lập các kế hoạch, những công việc cụ thể cần thực hiện trong hiện tại và tương lai. Đối với mỗi giáo viên, việc này càng quan trọng khi phải thực hiện nhiều nhiệm vụ khác nhau, gắn với yêu cầu ngày càng cao của hoạt động chuyên môn. Nếu không có động lực làm việc tốt, có thể những cảm xúc tiêu cực chen lấn, dễ rơi vào trạng thái chán nản, buông xuôi, chất lượng, hiệu quả công việc không còn cao.

Không chỉ thể hiện vai trò chỉ huy, động lực còn quy định tính bền bỉ, liên tục trong các hoạt động. Điều này thể hiện ở chỗ tạo được thành quả lao động lâu dài, bền vững nhờ sự kiên trì, vượt qua khó khăn, trở ngại để nâng cao trình độ chuyên môn, năng lực làm việc của giáo viên. Đặc biệt trong các hoạt động dạy học trên lớp có nhiều yếu tố tác động như: đối tượng học sinh, các yêu cầu của hoạt động dạy học trên lớp, các điều kiện hỗ trợ..., thực hiện nhiệm vụ lặp đi lặp lại trong một khoảng thời gian dài có thể làm giảm sự hứng thú, nhiệt tình của giáo viên. Nhờ có động lực làm việc, giáo viên có được những nhận thức tích cực, ham muốn tìm tòi những cách thức dạy học hiệu quả, phát hiện thêm nhiều điều mới mẻ trong công việc.

Ngoài ra, động lực làm việc có thể thúc đẩy cá nhân làm việc với cường độ cao, huy động cao nhất về thể chất và trí tuệ, phát huy những khả năng còn tiềm ẩn trong mỗi con người. Người giáo viên yêu

nghề, có động lực tìm kiếm những điều mới mẻ qua những tiết dạy không thể thiếu những lúc trầm trở, suy ngẫm hàng đêm về việc thực hiện kế hoạch bài dạy ở mỗi tiết học. Khi có động lực, người giáo viên trở nên tự tin, lạc quan hơn trước những khó khăn, thách thức của nghề dạy học.

Tuy nhiên, không phải cứ có động lực làm việc thì con người sẽ thực hiện công việc có hiệu quả, chất lượng cao. Những yếu tố khác góp phần chi phối, ảnh hưởng đến chất lượng, hiệu quả công việc như: trình độ, năng lực cá nhân, sở trường, phương tiện phục vụ, điều kiện làm việc cũng cần được tính đến như những yếu tố tác động.

Trong những trường hợp cụ thể, có những lúc không có động lực hoặc mất động lực vẫn có thể hoàn thành công việc. Tuy nhiên, nếu mất động lực hoặc không có động lực sẽ tạo thành rào cản, thành những trở ngại khó vượt qua trong việc nâng cao chất lượng, hiệu quả của người giáo viên trong quá trình công tác.

2.2. Năng lực quản lý gắn với tạo động lực làm việc, thúc đẩy đội ngũ

Trong giao tiếp, nếu nhà quản lý chỉ quan tâm đến việc mình nói những gì, nói như thế nào, làm sao truyền đạt hiệu quả các yêu cầu... thì mới chỉ hoàn thành được về đầu tiên, tức điều mình muốn nói. Còn thông tin truyền đạt được đối tượng tiếp nhận như thế nào, hay sự thấu hiểu... cần người nói có kỹ năng lắng nghe.

Lắng nghe là yếu tố giúp thành công trong giao tiếp. Việc lắng nghe phản hồi thông tin của người quản lý giúp giáo viên cảm thấy mình được tôn trọng, có được sự tự tin hơn trong trình bày một ý kiến hay một đề nghị... Mặt khác, có kỹ năng lắng nghe giúp cho việc hiểu về họ được dễ dàng hơn, tạo được mối quan hệ thiện cảm từ hai phía. Để lắng nghe hiệu quả, trước hết bản thân người quản lý phải vượt qua cái tôi chủ quan, áp đặt, thành kiến khi tiếp xúc với giáo viên. Bình tĩnh tiếp nhận những ý kiến trái chiều, có sự phân tích, đánh giá, lấy thông tin khách quan để từ đó có cách ứng xử phù hợp. Trên cơ sở đó đưa ra những quyết định quản lý chính xác, kịp thời, tạo được sự đồng thuận trong tập thể sư phạm, giảm thiểu những nguyên nhân khiến giáo viên chán nản, thiếu động lực làm việc.

Người lãnh đạo nhà trường ngoài việc biết lắng nghe còn cần có năng lực khích lệ cấp dưới, hình thành cho mỗi cá nhân có xu hướng luôn nhiệt tình trong công việc. Đây là vấn đề có liên quan đến việc

điều động tính tích cực cần quan tâm sao cho hiệu quả công việc đạt ở mức cao nhất.

Khích lệ đội ngũ giáo viên làm việc là một hành động quan trọng trong quản lý con người. Cần có sự quan tâm cần thiết đến công việc họ được giao, những vấn đề trong đời sống của họ. Trong quá trình thực hiện nhiệm vụ, có thể có những trở ngại, vướng mắc, người quản lý cần quan tâm nắm bắt tiến độ, khả năng hoàn thành nhiệm vụ để đưa ra những hướng dẫn kịp thời, tạo sự yên tâm trong công tác. Vì vậy, việc khích lệ đội ngũ bao gồm một số việc như: Hâm nóng tinh thần, duy trì môi trường làm việc lành mạnh; Khuyến khích sự sáng tạo, đột phá; Tạo khí thế làm việc tích cực; Luôn xác định mục tiêu trọng tâm.

2.3. Một số vấn đề cần quan tâm nhằm tạo động lực làm việc cho giáo viên

Cùng với sự phát triển về nhiều mặt trong các hoạt động giáo dục, giáo viên trong các nhà trường hiện nay cũng đứng trước nhiều áp lực và thách thức đã tác động đến động lực làm việc ở họ. Để giúp họ vượt qua những áp lực, thách thức, nhà quản lý cần tạo động lực làm việc, duy trì trạng thái tâm lý, tinh thần tốt nhằm nâng cao hiệu quả làm việc.

2.3.1. Nhận diện nhu cầu và quan tâm thoả mãn nhu cầu của giáo viên

Việc nắm bắt nhu cầu của đội ngũ giáo viên giúp người quản lý hiểu được nguyện vọng, mong muốn của họ, từ đó có biện pháp hỗ trợ hiệu quả. Trong đó có các nhu cầu liên quan đến yếu tố công việc như: nhu cầu về lương, các khoản thu nhập, môi trường làm việc, các điều kiện vật chất hỗ trợ hoạt động dạy học, nhu cầu được bồi dưỡng, nâng cao trình độ, được phát triển chuyên môn... Để nhận diện được các nhu cầu gắn với từng đối tượng cụ thể, cần quan tâm thực hiện bằng nhiều cách khác nhau như: quan sát, trò chuyện, khảo sát, qua các cuộc họp hội đồng sư phạm, họp tổ chuyên môn...

Từ việc nắm bắt được nhu cầu của đội ngũ giáo viên, việc quan tâm đáp ứng, thoả mãn những yêu cầu chính đáng là rất cần thiết. Một mặt, các nhu cầu được xem là vấn đề người quản lý nhà trường cần giải quyết, mặt khác giúp cho các hoạt động trong nhà trường được diễn ra nhịp nhàng, đều tay, nâng cao được hình ảnh, vai trò và uy tín của người quản lý.

Trong một tập thể, nhu cầu vốn rất đa dạng, không phải lúc nào cũng có thể thoả mãn tất cả mọi nhu cầu của giáo viên. Vấn đề là cần quan tâm đến

tính chất và tác động của việc thoả mãn nhu cầu nào đó hướng đến lợi ích chung của nhà trường, có tác động thúc đẩy sự phát triển, kết hợp bảo đảm tính hài hoà các lợi ích sẽ góp phần tạo động lực, bầu không khí tích cực trong tập thể nhà trường.

2.3.2. *Phát huy vai trò cá nhân trong các hoạt động*

Trên cơ sở nhận thức mỗi người có đặc điểm tính cách, những ưu điểm, hạn chế, những phần công việc cụ thể khác nhau, dựa trên sự tìm hiểu và tôn trọng sự khác biệt cá nhân, nhà quản lý cần:

Nhận biết được hiện trạng của đội ngũ, trong đó gồm nhóm những người tích cực, được việc, luôn nhiệt tình nhận nhiệm vụ khi được phân công. Cần xác định mục tiêu, nhiệm vụ rõ ràng giúp họ xây dựng các mục tiêu cá nhân và luôn nỗ lực để hoàn thành. Nhận thức được các giá trị mà từ đó giáo viên theo đuổi, hành động có sự sắp xếp, thúc đẩy một cách tích cực. Đối với giáo viên kiêm nhiệm công tác chủ nhiệm, cần cho họ thấy được vai trò, trách nhiệm của giáo viên trong giáo dục học sinh, nhấn mạnh những giá trị, ưu điểm họ có được để thực hiện nhiệm vụ này. Những tác động mà họ có thể mang lại như: sự gương mẫu, nhiệt tình, kỹ năng quản lý lớp tốt, những hoạt động phong trào, hay sự tiến bộ của tập thể lớp học... giúp cho giáo viên có thêm niềm tin, động lực làm việc trước những đòi hỏi, yêu cầu cao của công tác chủ nhiệm lớp. Do đó, bồi dưỡng, huấn luyện, khuyến khích sự tự tin của giáo viên về khả năng của mình là một trong những cách thức kích thích, tạo động lực làm việc hiệu quả.

Trong hoạt động dạy học, khuyến khích giáo viên tự học, tự bồi dưỡng, nâng cao tay nghề, đề xuất các ý kiến liên quan đến cải thiện chất lượng dạy học và giáo dục trong nhà trường. Người quản lý cần tin tưởng và tạo điều kiện cho giáo viên hoàn thành nhiệm vụ, giúp họ thể hiện năng lực chuyên môn, sở trường trong các hoạt động đa dạng khác như: văn nghệ, thể dục thể thao, hay các kỹ năng cá nhân nhằm tạo cơ hội rộng mở, phát huy vai trò cá nhân trong môi trường tập thể.

2.3.3. *Quan tâm xây dựng ý thức tập thể, cải thiện điều kiện làm việc*

Đối với nhà trường, nền tảng từ ý thức tập thể là một trong những điều kiện quan trọng làm nên một tập thể đoàn kết, gắn bó, có sự thấu hiểu lẫn nhau giữa các thành viên. Vì vậy cần quan tâm:

Không ngừng tuyên truyền, nâng cao ý thức thực hiện nề nếp, nội quy trường học. Có chính sách thưởng, phạt hợp lý, công bằng. Đánh giá đúng

những đóng góp của giáo viên, thừa nhận những giá trị mà họ mang lại.

Thông qua những hoạt động phong trào văn nghệ, thể dục thể thao, các hội thi... xem đây là cơ hội để xây dựng, duy trì tinh thần tập thể. Tạo điều kiện cho giáo viên ở các tổ chuyên môn, các bộ phận khác nhau trong nhà trường được hợp tác, giao lưu, học hỏi lẫn nhau, tạo mối liên kết chặt chẽ giữa các thành viên, giữa các bộ phận với nhau.

Quan tâm cải thiện môi trường vật chất trường học, bao gồm nâng cấp, sửa chữa phòng học, sân tập, trang bị các tài liệu, thiết bị dạy học đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục phổ thông... Giáo viên đặc biệt là giáo viên nữ được quan tâm có chế độ nghỉ ngơi hợp lý.

Xây dựng môi trường tâm lý thuận lợi bằng việc tạo bầu không khí làm việc tích cực, thân thiện, dân chủ trong nhà trường. Trong giao tiếp, ứng xử, thể hiện sự chân thành, tế nhị, khéo léo để giải quyết tốt các tình huống trong công tác quản lý.

3. Kết luận

Tạo động lực làm việc là công việc thường xuyên, lâu dài trong công tác quản lý nhà trường, đòi hỏi sự kết hợp của nhiều yếu tố liên quan như: chính sách, chế độ đối với đội ngũ giáo viên, đặc điểm và điều kiện, hoàn cảnh của từng cá nhân, sự tham gia của các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường... Trong đó vai trò quản lý, lãnh đạo của người đứng đầu nhà trường có ý nghĩa quan trọng trong việc thúc đẩy tinh thần, động lực làm việc của lực lượng giáo viên. Những vấn đề cần quan tâm như đã nêu trên cần phối hợp thực hiện đồng bộ, quan tâm khắc phục những trở ngại, góp phần tạo động lực làm việc, thúc đẩy nhà trường phát triển đáp ứng yêu cầu của xã hội trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay./.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Hà Linh (2010), *22 năng lực nhà lãnh đạo cần chuẩn bị*, NXB Thời Đại.
- [2]. Nguyễn Vũ Bích Hiền (chủ biên), (2022), *Cẩm nang quản lý và lãnh đạo nhà trường phổ thông trong bối cảnh đổi mới giáo dục*, NXB Đại học sư phạm.
- [3]. Thái Văn Thành (chủ biên), (2018), *Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý trường tiểu học*, NXB Giáo dục Việt Nam.
- [4]. Thái Văn Thành (chủ biên), (2018), *Tài liệu bồi dưỡng thường xuyên cán bộ quản lý trường trung học cơ sở*, NXB Giáo dục Việt Nam.

Rèn luyện tư duy pháp lý cho sinh viên ngành Luật Trường Đại học Tiền Giang

Nguyễn Thị Băng Tuyền*

Trường Đại học Tiền Giang

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: For students of any discipline, in order to be able to complete the study program at higher education institutions and enter the process of professional activities, besides accumulating knowledge, skills are also formed and developed. Particularly, students majoring in Law, in addition to focusing on general skills such as search skills, information search, communication skills, presentation skills, negotiation skills, teamwork skills ... We also need to build a specific skill of professional nature, which is legal thinking skills. In this article, the author will focus on clarifying issues related to legal thinking and thinking as well as identifying solutions to practice legal thinking for students in general and students of Tien Giang University in particular.

Keywords: Students; Skill; Solution; Tien Giang University

1. Đặt vấn đề

Ngày nay, với sự phát triển của xã hội, cuộc cách mạng công nghiệp 4.0 với sự bùng nổ của internet và các công cụ trí tuệ nhân tạo (AI) vào trong rất nhiều các hoạt động của con người, đã tác động mạnh mẽ đến nhu cầu của thị trường lao động, đó là đòi hỏi nguồn nhân lực chất lượng cao. Điều này cũng đặt ra cho ngành giáo dục những thách thức mới, phải đào tạo được nguồn lao động đáp ứng về kiến thức chuyên môn nghiệp vụ, kỹ năng để có thể thích nghi trong mọi môi trường làm việc. Đối với SV chuyên ngành Luật, việc rèn luyện tư duy pháp lý là một trong những nội dung cần thiết để đáp ứng nhu cầu đó. Chính vì vậy, việc nghiên cứu tư duy pháp lý và rèn luyện tư duy pháp lý cho SV ngành Luật không chỉ giúp cho để đạt kết quả tốt trong hoạt động học tập mà còn để thực hiện công việc chuyên môn sau khi tốt nghiệp.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm Tư duy

Theo quan điểm của chủ nghĩa duy vật biện chứng, tư duy là sản phẩm cao nhất một cơ quan vật chất sống có tổ chức cao là bộ óc con người, được hình thành trong quá trình hoạt động thực tiễn.

Theo Từ điển Tiếng Việt, tư duy “là giai đoạn cao nhất của quá trình nhận thức, đi sâu vào bản chất và phát hiện ra quy luật của sự vật bằng những hình thức như biểu tượng, phán đoán và suy lý”.

2.2. Thực trạng tư duy pháp lý của SV ngành luật Trường Đại học Tiền Giang

2.2.1. Thực trạng tư duy pháp lý của SV ngành luật Trường Đại học Tiền Giang

Thứ nhất, đánh giá của SV về vai trò của tư duy pháp lý.

Qua khảo sát cho thấy có 30/80 (chiếm 33,5%) SV lựa chọn “quan trọng”, mức “rất quan trọng” chỉ được 20/80 (chiếm 25%) SV quan tâm. Trong khi đó, có tới 30/80 (chiếm 37,5%) SV đánh giá tư duy pháp lý có vai trò bình thường trong hoạt động học tập. Điều này cho thấy SV ngành luật có nhận thức chưa hoàn toàn đúng về tầm quan trọng của tư duy pháp lý. Mặc dù không có SV nào phản bác nhưng với tỷ lệ 37,5% SV cho rằng tư duy pháp lý có vai trò bình thường trong hoạt động học tập cho thấy SV vẫn chưa hiểu rõ về vai trò tư duy pháp lý. Điều đó cũng có khả năng dẫn đến việc các em sẽ không có được phương pháp tư duy và áp dụng được kỹ thuật đúng đắn khi giải quyết các vấn đề mang tính chất pháp lý.

Thứ hai, đánh giá thực trạng kỹ năng tư duy pháp lý trong hoạt động học tập của SV ngành luật:

Qua khảo sát cho thấy kỹ năng tư duy pháp lý của SV ngành Luật còn nhiều hạn chế. Có tới 40/80 (chiếm 50%) SV chưa có thói quen đặt câu hỏi các vấn đề trong học tập học tập; 25/80 (chiếm 25 %) SV tự đánh giá không dễ dàng tìm được các quy phạm pháp luật để điều chỉnh một vấn đề pháp lý phát sinh trong một môn học cụ thể; khoảng 27/80 (chiếm 33,75%) SV cảm thấy mình chưa có thói quen xem xét tất cả các sự kiện xảy ra trong một tình huống pháp lý. Ngoài ra có đến 40/80 (chiếm 50%) SV chưa phân biệt rõ ràng đâu là câu hỏi mấu chốt và câu hỏi phụ thuộc trong một tình huống pháp lý. Điều này cũng có thể là nguyên nhân dẫn đến tỷ lệ

31,25% SV nhận thấy bản thân còn hạn chế trong việc đưa ra lập luận đúng đắn và 43,75% chưa thể đánh giá tính đúng đắn trong quan điểm và lập luận của người khác.

Thực trạng trên cho thấy mặc dù có một số SV đã hình thành được khả năng tư duy pháp lý, tuy nhiên con số này vẫn chiếm tỷ lệ thấp và các hoạt động tư duy pháp lý thiếu tính ổn định và chưa hình thành được thói quen. Điều này cũng có thể hiểu được là do sự thay đổi trong môi trường học tập và phương pháp học tập ngay khi bước vào giảng đường đại học. Với một ngành học đặc thù, với các kiến thức mới và với sự thay đổi trong phương pháp dạy học sẽ làm các em bối rối trong việc lĩnh hội kiến thức, từ đó dẫn đến việc các em dễ dàng chán nản. Do vậy, việc đánh giá đúng về thực trạng nhận thức của các em liên quan đến kỹ năng quan trọng trong ngành học sẽ hỗ trợ các bên trong quá trình dạy học để làm sao hướng SV đến quá trình tiếp thu kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành được thái độ đáp ứng được chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

2.2. Các giải pháp rèn luyện tư duy pháp lý cho SV luật Trường Đại học Tiền Giang

2.2.1. Giải pháp từ phía nhà trường

Hiện nay, trong chương trình đào tạo ngành luật ở nhiều trường đại học đã có quan tâm bồi dưỡng tư duy pháp lý cho SV chuyên ngành luật thông qua học phân tư duy pháp lý hoặc các học phần mà trong đó có lồng ghép nội dung về tư duy pháp lý trong các học kỳ đầu của chương trình đào tạo với các yêu cầu chi tiết về kiến thức, kỹ năng, thái độ mà SV phải đạt được khi học xong học phần này. Điều này cũng có thể chứng minh SV sẽ có được kỹ năng tư duy pháp lý để vận dụng khi học các môn học chuyên ngành và cũng có thể áp dụng trong thực tiễn công tác sau khi ra trường.

Mặc dù trên thực tiễn nhà trường, Khoa và bộ môn đã có sự quan tâm đến việc xây dựng, đào tạo các kỹ năng cho SV nói chung và SV chuyên ngành Luật nói riêng. Điều này đã thể hiện rõ trong chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, nhưng liên quan đến kỹ năng tư duy pháp lý thì vẫn chưa được thể hiện cụ thể. Phần lớn là do GV tự trao đổi thêm với SV trong quá trình giảng dạy, chưa mang tính hệ thống và tính học thuật cao. Vì vậy, thiết nghĩ nhà trường và Khoa, bộ môn nên bổ sung định hướng, triển khai các nội dung về rèn luyện tư duy pháp lý thông qua một môn học trong chương trình đào tạo hoặc có thể mời các chuyên gia trong lĩnh vực này hướng dẫn cho SV ngành Luật trong các buổi sinh hoạt công dân đầu khóa, để SV có thể hiểu một cách đầy đủ và tường

tận về kỹ năng tư duy pháp lý.

Song song đó, nhà trường cần thúc đẩy sự liên kết đến các cơ quan nhà nước có thẩm quyền, đặc biệt là hệ thống cơ quan xét xử, hệ thống cơ quan kiểm sát để mở các lớp đào tạo nghiệp vụ cho SV cuối khóa để có thể củng cố, nâng cao năng lực tư duy pháp lý cho SV ngay từ khi vừa kết thúc chương trình đào tạo để SV có thể ứng dụng ngay khi bắt đầu quá trình thi tuyển hoặc ứng dụng trong quá trình công tác.

2.2.2. Giải pháp từ phía giảng viên

Thứ nhất, sử dụng câu hỏi để rèn luyện tư duy pháp lý cho SV.

Trong hoạt động dạy học, việc đặt câu hỏi được xem là một trong những cách thức thực hiện quá trình giao tiếp, chuyên giao và tiếp nhận kiến thức giữa người dạy và người học. Việc đặt câu hỏi sẽ giúp kích thích quá trình tư duy của SV. Chính vì vậy, để có thể rèn luyện tư duy pháp lý cho SV, GV cần sử dụng câu hỏi để hình thành các bước tư duy pháp lý cho SV. Để hình thành các bước tư duy này, người dạy phải chọn được câu hỏi theo trình tự tư duy với các giai đoạn đặc thù của nó. Điều này sẽ giúp cho quá trình tư duy diễn ra theo trật tự: Vụ việc này diễn ra như thế nào? Quy phạm pháp luật nào được dùng để điều chỉnh các quan hệ phát sinh trong vụ việc đó? Việc xác định sự kiện và quy phạm pháp luật điều chỉnh đã hợp lý chưa? Kết quả giải quyết như thế nào? Như vậy, từ việc đặt ra các câu hỏi như trên đã dẫn đến việc hình thành thói quen tư duy pháp lý cho người học, giúp người học nhìn nhận vấn đề một cách chính xác và đầy đủ để từ đó có được các kết luận đúng đắn khi giải quyết một vụ việc.

Một điều quan trọng khi sử dụng câu hỏi để rèn luyện tư duy pháp lý cho SV đó là, cần chú ý sự đa dạng trong nội dung câu hỏi. Để tăng cường sự hứng thú đối với SV trong việc trả lời thì các câu hỏi nên đa dạng, có thể theo dạng nhận định đúng hoặc sai kèm theo yêu cầu phải giải thích, chứng minh cho lập luận của mình; các câu hỏi mang tính chất so sánh, phân biệt các khái niệm pháp lý, các thuật ngữ dễ nhầm lẫn để SV có thể nhận diện được và có khả năng áp dụng một cách chính xác.

Thứ hai, sử dụng các tình huống để giúp SV thực hành tư duy pháp lý.

Nếu như việc đặt câu hỏi giúp SV hình thành tư duy pháp lý thì việc sử dụng tình huống trong dạy học sẽ giúp SV được thực hành về tư duy pháp lý. Đối với phương pháp này, GV nêu ra các tình huống có liên quan đến nội dung bài giảng và yêu cầu SV vận dụng các quy định của pháp luật để giải quyết. Trong cuộc sống, có rất nhiều tình huống phát sinh

trên nhiều lĩnh vực phải giải quyết bằng pháp luật. Vì vậy, nếu SV vận dụng các quy định của pháp luật giải quyết tốt nhiều vấn đề pháp lý trong quá trình học sẽ phát triển được kỹ năng tư duy pháp lý, qua đó thực hiện tốt công việc chuyên môn sau khi tốt nghiệp. Để phương pháp này đạt được hiệu quả, các tình huống giảng viên đặt ra phải là những tình huống sát với nội dung kiến thức, gắn với thực tiễn cuộc sống và phải mang tính thời sự để tạo sự kích thích đối với SV.

Cần lưu ý là, để rèn luyện tư duy pháp lý cho SV trong quá trình sử dụng tình huống để giảng dạy, giảng viên cần hướng dẫn SV thực hiện theo trình tự như sau: Tóm tắt tình huống theo cách hiểu của mình, xác định quy phạm pháp luật điều chỉnh và tư cách của các chủ thể tham gia quan hệ, xác định câu hỏi kết luận trong tình huống, xác định được các sự kiện cần thiết để giải quyết vụ việc và xác định được sự kiện mâu chốt; xác định câu hỏi mâu chốt và câu hỏi phụ thuộc; trả lời các câu hỏi và đưa ra kết luận cho giải quyết vụ việc. Ngoài ra, để có thể tăng cường khả năng tư duy, giảng viên có thể thay đổi, thêm bớt một số tình tiết trong vụ việc để kiểm tra mức độ nhận thức của SV.

Trong quá trình giảng dạy ngành luật hiện nay, trong một số môn học, giảng viên đã áp dụng việc giảng dạy thông qua tình huống kết hợp với phương pháp đóng vai (SV sẽ được đóng vai luật sư, hoà giải viên, thẩm phán, kiểm sát viên, bị hại, nguyên đơn, bị đơn,...) đã thu hút sự tham gia tích cực của SV. Tuy nhiên, do nhiều nguyên nhân các hoạt động này cũng diễn ra khá hạn chế. Vì vậy, trong thời gian tới, giảng viên cần tăng cường triển khai các phương pháp giảng dạy này để có thể tạo điều kiện thực hành tư duy pháp lý cho SV.

2.2.3. Giải pháp từ phía người học

Để có thể xây dựng và phát triển tư duy pháp lý, chính bản thân SV phải là người tự nhận thức về tầm quan trọng của tư duy pháp lý đối với hoạt động học tập hiện tại và đối với hoạt động nghề nghiệp sau khi tốt nghiệp. Bên cạnh đó, SV cần lưu ý thực hiện các công việc sau đây:

Thứ nhất, SV cần nắm vững các giai đoạn tư duy pháp lý. Ở các giai đoạn này, quá trình tư duy có thể chia thành các bước nhỏ hơn. Nếu không nắm vững, SV có thể bỏ qua các bước quan trọng trong việc tư duy và hậu quả là đưa ra những cách giải quyết không phù hợp, không đúng bản chất pháp lý của vụ việc.

Thứ hai, tư duy pháp lý đòi hỏi người học phải có sự phân tích đúng và nhanh các vấn đề trong một vụ

việc pháp lý. Để làm được điều này, đòi hỏi SV phải có một sự hiểu biết nhất định, có khả năng phân biệt những vấn đề pháp lý tương tự và phải suy xét các vấn đề đó theo một trình tự hợp lý. Ngoài ra, điểm then chốt cuối cùng là làm sao diễn đạt các vấn đề đó một cách rõ ràng, đầy đủ và ngắn gọn. Trong đó, để có được kiến thức đòi hỏi SV phải tăng cường khả năng tự học, tự tra cứu tài liệu và đọc trước tài liệu và các văn bản quy phạm pháp luật theo yêu cầu và theo hướng dẫn của giảng viên.

Thứ ba, SV cần trao đổi thêm các phương pháp tư duy pháp lý như phương pháp tư duy diễn dịch (Irac, tam đoạn luận), tư duy quy nạp, suy luận tất nhiên, suy luận loại trừ. Với nhận thức của SV trong quá trình học tập, việc nhận diện được các phương pháp tư duy pháp lý với các nội dung đặc thù của từng phương pháp là vấn đề không hề dễ dàng. Chính vì vậy, SV cần thường xuyên nghiên cứu thêm các giáo trình, tài liệu có liên quan đến phương pháp tư duy pháp lý để có thể vận dụng chính xác cho từng trường hợp cụ thể.

3. Kết luận

Tóm lại, việc rèn luyện tư duy pháp lý là hoạt động cần thiết trong đào tạo SV chuyên ngành Luật, giúp SV xây dựng được nền tảng tư duy tốt và cũng có thể cải thiện được năng lực tư duy. Khi có khả năng tư duy nhạy bén, SV có thể chiếm lĩnh tri thức được đầy đủ và dễ dàng hơn. Vì vậy, giảng viên ngoài việc cung cấp các kiến thức chuyên môn thì việc lồng ghép các kỹ năng (trong đó có kỹ năng tư duy pháp lý) vào trong quá trình học tập là hết sức cần thiết. Để rèn luyện được cho SV khả năng tư duy pháp lý, giảng viên cần chủ động đổi mới phương pháp giảng dạy, phát triển năng lực tư duy của mỗi người học, định hướng thái độ tích cực, mục đích học tập đúng đắn từ chính mỗi SV. Chính những điều đó, sẽ rèn luyện, phát triển tư duy pháp lý cho SV nhằm trang bị cho các em nhận thức, phương pháp và cách giải quyết vấn đề đối với các học phần chuyên ngành, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo ngành Luật, cũng là nâng cao chất lượng giảng dạy ở Trường Đại học Tiền Giang.

Tài liệu tham khảo

1. Hoàng Phê (1998), Từ điển Tiếng Việt, NXB Khoa học, Hà Nội.
2. Nguyễn Anh Tuấn, Nguyễn Hoàng Anh (2023), Giáo trình Tư duy pháp lý, NXB Đại học quốc gia Hà Nội.
3. Võ Khánh Vinh (2019), Tư duy pháp lý: Thực trạng và tiếp tục đổi mới, Kỷ yếu hội thảo khoa học.

Nâng cao hiệu quả ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động giảng dạy cho sinh viên theo quan điểm giáo dục “lấy học sinh làm trung tâm”

Trần Quang Khôi*, Lê Thị Tuyết**

*Trường Đại học Tiền Giang, **Trường tiểu học Trung An

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Digital transformation helps create a learning environment where everything connects with each other. A new combination of technology and security aims to bridge geographic gaps to create learning experiences while enhancing people's interaction. However, digital transformation in education also poses a number of challenges, including ensuring equitable access to technology, training and support for teachers and students, and ensuring information safety and security in the digital environment. Through the analysis, the author has proposed a number of solutions such as: Improving skills in using and applying digital technology; digital transformation applications in storage; Innovating forms, integrating digital transformation applications into lesson design and organizing teaching activities; Database improvements; Complete the legal system, management software application ... etc.

Keywords: Digital transformation, digital transformation applications in education....

1. Đặt vấn đề

Với sự phát triển không ngừng của công nghệ, chuyển đổi số (CDS) là xu hướng của xã hội, đặc biệt là trong giáo dục. Áp dụng công nghệ vào trong giáo dục có vai trò vô cùng to lớn, tạo nên bước ngoặt phát triển cho giáo dục. Thực tế đã cho thấy, ứng dụng CDS trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động đã góp phần làm thay đổi hình thức, phương pháp truyền thống. Tuy nhiên, còn rất nhiều người chưa hiểu rõ về CDS trong giáo dục là gì dẫn đến chưa mạnh dạn áp dụng và thực hiện không hiệu quả. Có thể hiểu một cách đơn giản CDS trong giáo dục chính là việc ứng dụng những công nghệ tiên tiến giúp nâng cao trải nghiệm của người học, cải thiện những phương pháp giảng dạy cũng như tạo môi trường để học tập thuận tiện nhất. Ứng dụng CDS sẽ tạo ra mô hình giáo dục thông minh, từ đó giúp việc học kiến thức của người học trở nên đơn giản và nhẹ nhàng hơn. Nhiều năm qua, kiến thức và kỹ năng về công nghệ số của đội ngũ giáo viên còn hạn chế. Việc khai thác và sử dụng tiện ích của công nghệ số chưa được thực hiện một cách hiệu quả và có chiều sâu. Cùng với yêu cầu đổi mới của chương trình giáo dục, tính cấp thiết của thời đại công nghệ số hiện nay thì việc khai thác hiệu quả ứng dụng CDS là rất cần thiết. Chính vì vậy, nghiên cứu về “Nâng cao hiệu quả ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động cho sinh viên theo quan điểm giáo dục “Lấy học sinh làm

trung tâm” được hình thành.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng chuyển đổi số trong giáo dục hiện nay

Sự bùng nổ của công nghệ đã giúp quá trình chuyển đổi số trong giáo dục Việt Nam tiếp nhận thêm nhiều phương thức giảng dạy mới, mang lại tín hiệu tích cực. Các thiết bị thông minh như máy chiếu, bảng điện tử,... hỗ trợ học tập được lắp đặt tại các phòng học.

Nhiều trường học tiến hành áp dụng phương thức dạy học trực tuyến, tạo điều kiện cho học sinh, sinh viên học tập linh hoạt và an toàn, như tổ chức các khóa học E-learning, tài liệu, Ebook online,...

Theo thống kê, có 63 cơ sở giáo dục đào tạo, 710 phòng giáo dục đào tạo đã triển khai xây dựng cơ sở dữ liệu chung. Bên cạnh đó, 82% các trường thuộc khối phổ thông tiến hành sử dụng phần mềm quản lý trường học.

Việc áp dụng chuyển đổi số trong giáo dục đã góp phần thúc đẩy hoạt động “học tập suốt đời” cùng các tài liệu trực tuyến. Trong số đó có thể kể đến hoạt động chia sẻ 5.000 bài giảng điện tử cùng 7.000 luận văn, hơn 31.000 câu hỏi trắc nghiệm,... từ những người dạy học có chuyên môn.

Việt Nam đang trong giai đoạn chuyển đổi số giáo dục toàn diện và sâu sắc nhất, minh chứng là hàng loạt các chính sách, văn bản về chuyển đổi số trong

giáo dục được ban hành. Một số chủ trương khác cũng được thực hiện là tiến hành triển khai những chương trình giáo dục phổ thông mới:

- Tin học trở thành môn học bắt buộc cho học sinh từ lớp 3 tiểu học. Điều này nhằm mục đích giúp học sinh sớm tiếp cận với các kiến thức, kỹ năng mới ở trong và ngoài nước.

- Công tác giảng dạy sẽ được lồng ghép với công nghệ Steam, giúp học sinh giải các bài toán khó, đồng thời khám phá nhiều hiện tượng khoa học trong cuộc sống một cách trực quan nhất.

- Áp dụng chuyển đổi số trong giáo dục đại học, các trường/ viện nghiên cứu gia tăng cơ hội hợp tác cùng các doanh nghiệp, đồng thời triển khai hoạt động giảng dạy gắn liền với nhu cầu về nguồn nhân lực từ các doanh nghiệp. Qua đó, các trường/ viện có thể nắm bắt các thông tin, cập nhật chương trình giảng dạy, dự báo các ngành nghề mới theo xu hướng chuyển dịch cơ cấu kinh tế số, cơ cấu sản xuất để phù hợp với sự phát triển của thị trường, xã hội.

2.2. Nâng cao hiệu quả ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động cho sinh viên theo quan điểm giáo dục “Lấy học sinh làm trung tâm”

2.2.1 Nâng cao kỹ năng sử dụng, ứng dụng công nghệ số

Sử dụng công nghệ giúp giáo viên có nhiều cơ hội tiếp cận với phương pháp, cách tổ chức hoạt động giáo dục trẻ hiện đại, linh hoạt, thích ứng với điều kiện thực tế. Một minh chứng rất rõ là đại dịch Covid-19 vừa qua, học sinh, sinh viên phải nghỉ học ở nhà để phòng tránh dịch. Lúc này, yếu tố công nghệ và giáo dục trực tuyến (học Online) chính là giải pháp để hỗ trợ giáo dục giảng dạy học tập tại nhà. Để đáp ứng nhu cầu đó thì giáo viên phải có khả năng ứng dụng CDS trong lưu trữ, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động cho việc giảng dạy. Ngoài việc tham gia các buổi tập huấn, chủ động nghiên cứu một số kỹ năng ứng dụng CDS: Tự học cách sử dụng các phần mềm trên Internet; Tìm hiểu, sưu tầm bài giảng Elearning, các trò chơi qua đĩa trò chơi, phần mềm mua, tải miễn phí; Chủ động ứng dụng một số phần mềm: PowerPoint, ClassPoint, Photoshop, Plash, Quizizz để tạo các trò chơi mang tính giáo dục có hiệu ứng âm thanh, hình ảnh sinh động, hấp dẫn sinh động cho người học tạo hiệu ứng tích cực.

2.2.2. Ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ

Giáo viên cần mạnh dạn ứng dụng CDS trong lưu trữ; chia sẻ, quản lý kho học liệu điện tử. Phải xây dựng kho học liệu là những file, video và đường link

về các nội dung trong hoạt động giảng dạy. Thông qua công nghệ, giáo viên cần sử dụng Google drive để lưu trữ và tạo mã QR cho từng tài liệu. Khi cần chia sẻ tài liệu, giáo viên chỉ cần chia sẻ mã QR hoặc đường link.

2.2.3. Đổi mới hình thức, lồng ghép ứng dụng CDS vào thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động cho hoạt động giảng dạy

Giáo viên cần tự tin đổi mới hình thức, tích cực, mạnh dạn lồng ghép ứng dụng CDS vào thiết kế bài giảng, sử dụng bài giảng tổ chức hoạt động giúp cho người học hứng thú, khơi gợi sự đam mê khám phá, sáng tạo; dần giúp người học hiểu được tầm quan trọng, giá trị của công nghệ số. Từ đó, giáo viên rèn được nhiều kỹ năng và phối hợp tốt các phương pháp dạy học. Trong các hoạt động, giáo viên cần mạnh dạn sử dụng các phần mềm: Quizizz để xây dựng và sáng tạo các trò chơi; Các bài giảng Elearning để ôn luyện, củng cố kiến thức cho người học.

2.2.4. Cải thiện cơ sở dữ liệu

Việc chú trọng vào triển khai quản lý hệ thống, chia sẻ dữ liệu để đồng bộ trong giáo dục, chuyển đổi tất cả tài liệu từ giấy tờ qua văn bản điện tử. Hoàn thiện cơ sở hạ tầng mạng, các thiết bị phục vụ quá trình dạy và học, tạo cơ hội học tập bình đẳng cho tất cả mọi người, ở mọi vùng miền có điều kiện kinh tế - xã hội số khác nhau.

Các hoạt động như thúc đẩy triển khai học liệu số, hình thành kho học liệu mở dùng chung cho toàn ngành, đồng thời hợp tác, liên kết với các tổ chức trên thế giới, thu hẹp khoảng cách giữa các vùng miền, khuyến khích và hỗ trợ triển khai các mô hình giáo dục đào tạo mới dựa trên các nền tảng số

2.2.5. Hoàn thiện hệ thống pháp lý, ứng dụng phần mềm quản lý

Việc hoàn thiện hệ thống pháp lý, chính sách sẽ đảm bảo quyền lợi cho người học. Theo đó, cần thống nhất các quy định liên quan đến:

- Khai thác, chia sẻ dữ liệu, thông tin
- Hình thức giảng dạy
- Quản lý các khóa học trực tuyến
- Điều kiện cần và đủ để mở trường học

Quá trình chuyển đổi số trong giáo dục cần áp dụng các phần mềm quản lý, đây cũng là hình thức được nhiều trường học đại học, các cơ sở giáo dục áp dụng. Bên cạnh đó, các phần mềm tích hợp tính năng vượt trội cũng giúp nhà trường tăng cường nghiệp vụ, quản lý hồ sơ, giảng dạy với các thao tác linh hoạt, nhanh chóng.

(Xem tiếp trang 212)

Phân tích các lỗi sai từ vựng trong bài viết của sinh viên không chuyên hệ liên kết quốc tế, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội

Bồ Thị Lý*

*ThS, Khoa Đào tạo và bồi dưỡng Ngoại ngữ

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This article presents the findings of a research study that examines semantic errors made by non English majored students at ULIS, VNU. The study involved 106 writing papers of 50 first year students from the SNHU international program at ULIS, VNU who submitted writing papers for analysis. A combination of qualitative and quantitative techniques was utilized to ensure the accuracy and dependability of the results. The study's outcomes indicate a significant number of lexical errors made by in-service students, with formal errors surpassing semantic errors in frequency.

Keywords: SNHU students, writing, lexical errors, semantic errors

1. Đặt vấn đề

Từ vựng được là một thành tố căn bản cốt yếu của mọi ngôn ngữ. Halliday (1978) tin rằng việc học ngôn ngữ về cơ bản là học nghĩa từ vựng và cách sử dụng từ vựng; ngôn ngữ là sản phẩm của quá trình xã hội và ngôn ngữ phát sinh trong cuộc sống của cá nhân thông qua việc trao đổi ý nghĩa liên tục với người khác. Khi được sử dụng hợp lý, từ vựng giúp gắn kết các cấu trúc trong ngôn ngữ và giúp người học truyền tải được thông điệp. Ngược lại, việc sử dụng từ vựng không hợp lý sẽ dẫn tới những sai lệch trong thông tin và giao tiếp thất bại. Kiến thức từ vựng bao gồm 2 mặt- nó không chỉ là về tổng số lượng từ vựng mà người học có được mà còn là khả năng hiểu và sử dụng từ vựng một cách chính xác và phù hợp. Theo học giả Carter (1998) những lỗi sai về từ vựng trong nhiều trường hợp còn ảnh hưởng nghiêm trọng đến giao tiếp hơn các lỗi cú pháp.

Trong thực tế dạy và học ngoại ngữ, một nhiệm vụ khó khăn mà giáo viên đang tiến hành là giúp học sinh khắc phục các lỗi sai về sử dụng từ vựng. Tuy nhiên, lỗi sai từ vựng lại khá đa dạng; và rất nhiều giáo viên không biết mình nên bắt đầu từ đâu; do vậy đề đối phó với một công việc khó khăn như vậy trước tiên đòi hỏi giáo viên cần nhận biết nguồn gốc và bản chất của những lỗi này vì điều này sẽ giúp họ hiểu các quá trình nhận thức dẫn đến các lỗi sai về từ vựng của học sinh.

Trước đây, các phương pháp giảng dạy tiếng Anh cũ như phương pháp Audio-lingual không cho phép lỗi sai. Ngày nay, lỗi sai được xem như một phần của quá trình học ngoại ngữ và việc phân tích lỗi sai đóng

vai trò quan trọng trong quá trình dạy và học ngoại ngữ. Theo Mitchell and Myles (2004), thông qua các lỗi sai có thể phát hiện trình độ ngoại ngữ tại một thời điểm nhất định của người học; ngoài ra nó còn giúp giáo viên nhận thấy được những khiếm khuyết trong quá trình thu nhận kiến thức của SV. Do vậy việc tìm ra và nghiên cứu các lỗi sai trong quá trình học ngoại ngữ luôn nhận được sự quan tâm của các học giả quốc tế, trong đó có các lỗi sai về mặt từ vựng.

Ở Việt Nam, mặc dù đã có nhiều tiến bộ và thành tựu đáng kể trong việc dạy và học tiếng Anh, giảng dạy tiếng Anh chưa bao giờ là một công việc dễ dàng. Theo Murrow (2004), phần lớn các giáo viên dạy tiếng Anh như một ngoại ngữ đều nhận thấy một khoảng cách giữa trình độ kiến thức lý thuyết với thực tế thể hiện của SV, đặc biệt là khi họ tham gia một khóa dạy và học viết. SV học Tiếng Anh có thể thuộc và biết nghĩa nhiều từ vựng đơn thuần nhưng lại thất bại trong việc sử dụng vốn từ vựng đó để hoàn thành một bài viết. Do vậy, việc phân tích các lỗi sai về mặt từ vựng trong các bài viết của SV luôn là một công việc cần thiết trong giảng dạy ngoại ngữ tiếng Anh trong các nhà trường hiện nay. Từ những lý do trên, tôi thực hiện nghiên cứu mang tên: "*Phân tích các lỗi sai từ vựng trong bài viết của SV không chuyên hệ liên kết quốc tế, trường Đại học Ngoại Ngữ, Đại học Quốc Gia Hà Nội*".

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lỗi sai từ vựng

Theo Llach (2011), lỗi sai từ vựng là sự vi phạm quy chuẩn sử dụng từ vựng của một ngôn ngữ theo cách thường dùng của người bản ngữ. Cụ thể hơn, lỗi

sai từ vựng là việc sử dụng sai một từ vựng trong một bối cảnh cụ thể so với cách sử dụng từ vựng một người bản ngữ có những đặc điểm tương tự về tuổi tác, trình độ học vấn, địa vị xã hội (Shalaby et al, 2009).

Lỗi từ vựng chia thành 2 loại: lỗi hình thái và lỗi ngữ nghĩa. Trong nghiên cứu của mình, James (1998) trình bày 2 nhóm lỗi từ vựng chính bao gồm: Lỗi hình thái và lỗi ngữ nghĩa với nhiều nhóm nhỏ khác nhau.

Bảng tổng hợp các lỗi sai từ vựng của James' (1998):

Lỗi sai	Ví dụ
A. Lỗi hình thái	
1. Lỗi chọn sai hình thái	
1.1 Sai hậu tố	Traffic congestions cause of air <u>polluted</u> [pollution]).
1.2 Sai tiền tố	These bacteria <u>are</u> <u>unvisible</u> unless viewed with a microscope. [invisible]
1.3 Sai nguyên âm	All the <u>sets</u> [seats] for the moive showtime on Tuesday have already booked.
1.4 Sai phụ âm	Jack won the first <u>price</u> [prize] in the singing contest.
2. Lỗi hình thành sai từ	
2.1 Mượn từ vựng	One of the most famous tourist attraction in Hanoi is <u>Lăng Bác</u> [Ho Chi Minh Mausoleum]
2.2 Sáng tạo từ vựng	Playing computer games can be very <u>nocive</u> [harmful] to our eyes
2.3 Dịch từ	I <u>go to</u> [am going to] the theme park with my cousins.
3. Sai chính tả	
3.1 Thiếu chữ cái	The movie last night is very <u>intresting</u> [interesting] to me
3.2 Thừa chữ cái	The family is having a party in the <u>dinning</u> [dining] room right now
3.2 Chọn sai từ	They are <u>anger</u> [angry] because he is late again.
3.4 Sắp xếp sai chữ cái trong từ	Mom bought a new <u>kettel</u> [kettle] from supermarket yesterday.
A. Lỗi ngữ nghĩa	
1. Sai quan hệ đồng nghĩa	
1.1 Dùng từ chung chung	could you please call the <u>craftsman</u> [electrician] to fix our electricity?
1.2 Dùng từ quá chi tiết	do not <u>smash</u> [break] the rule or you will get the punishment from father).
1.3 Dùng sai từ cùng trường từ vựng	John gives Janet a beautiful <u>vermilion</u> [scarlet] rose.
1.4 Dùng từ cụm từ/ đồng nghĩa	she is an <u>excellent</u> [brilliant] scientist
2. Lỗi cụm từ	
2.1 Ghép từ không phù hợp	crooked stick [crooked year]
2.2 Chọn từ không chuẩn	Julius's army suffered <u>big losses</u> [heavy losses]
2.3 Ghép từ ngược	<u>hikehitch</u> [hitchhike]
2.4 Sai giới từ	My house look the same <u>with</u> yours [as]

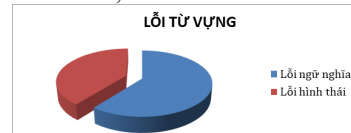
2.2. Kết quả và bàn luận

2.2.1. Tổng hợp các lỗi từ vựng

Kết quả phân tích của 106 bài viết chỉ ra 719 lỗi từ vựng, với trung bình khoảng 6,2 lỗi trong mỗi bài viết. Tổng số từ của các bài viết là từ 14616 với trung bình 92 từ trong mỗi bài. Tổng hợp số lượng từ, độ dài trung bình và số lượng lỗi trong bài viết của SV được tổng hợp theo bảng dưới đây:

1	Tổng số bài viết được phân tích	106
2	Tổng số từ trong tất cả mẫu phân tích	14616
3	Độ dài trung bình của một bài mẫu	92
4	Tổng số lỗi từ vựng trong các mẫu phân tích	719
5	Số lượng lỗi trung bình trên một bài viết	12,4

Theo kết quả phân tích thì tần suất xuất hiện của các lỗi ngữ nghĩa cao hơn nhiều so với các lỗi hình thái. Nói một cách khác, SV chủ yếu mắc phải các lỗi ngữ nghĩa nhiều hơn là các lỗi hình thái. Cụ thể có 435 lỗi ngữ nghĩa chiếm 60,45 % tổng các lỗi còn 274 lỗi còn lại chiếm 39,55% là các lỗi hình thái.



Từ kết quả trên có thể thấy, so với các lỗi về ngữ nghĩa thì các lỗi hình thái ít nghiêm trọng hơn. Tuy nhiên, các lỗi này vẫn chiếm phần trăm tương đối trong tổng số lỗi sai từ vựng do vậy có thể thấy SV vẫn cần được hướng dẫn và giảng dạy các kiến thức về âm vị cũng như cấu tạo từ. Các kiến thức về mặt ngữ nghĩa khó hơn và đa dạng hơn với nhiều khía cạnh khác nhau như nghĩa đen nghĩa bóng, văn phong. Các khía cạnh này được coi là các yếu tố ngôn ngữ thuộc trình độ cao mà người học khó có thể nắm bắt sau một khoảng thời gian ngắn học ngôn ngữ (theo Schmitt, 2000).

Tổng số và số phần trăm chi tiết của các loại hình lỗi từ vựng trong 50 bài viết được tổng hợp theo bảng như sau:

Lỗi sai	Số lượng	Phần trăm (%)
1. Lỗi chọn sai hình thái		
1.1 Sai hậu tố	118	16.41
1.2 Sai tiền tố	22	3.06
1.3 Sai nguyên âm	9	1.25
1.4 Sai phụ âm	14	1.95
2. Lỗi hình thành sai từ		
2.1 Mượn từ vựng	6	0.38
2.2 Sáng tạo từ vựng	0	
1.3 Dịch từ	27	3.76
3. Sai chính tả		
3.1 Thiếu chữ cái	36	5.01
3.2 Thừa chữ cái	24	3.33
3.2 Chọn sai từ	5	0.7
3.1 Sắp xếp sai chữ cái trong từ	13	1.81

Lỗi ngữ nghĩa	1. Sai quan hệ đồng nghĩa		
	1.1 Dùng từ chung chung	123	17.11
	1.2 Dùng từ quá chi tiết	11	1.53
	1.3 Dùng sai từ cùng trường từ vựng	16	2.23
	1.4 Dùng sai từ/ cụm từ đồng nghĩa	138	19.25
	2. Lỗi cụm từ		
	2.1 Ghép từ không phù hợp	12	1.67
	2.2 Chọn từ không chuẩn	19	2.64
	2.3 Ghép từ ngược	6	0.83
	2.4 Sai giới từ	110	15.43

2.2.2. Phân tích lỗi sai điển hình

Theo kết quả tổng hợp ở trên, 4 loại lỗi từ vựng phổ biến nhất trong các bài viết của sinh SNHU làm thuộc hai nhóm lỗi hình thái và lỗi ngữ nghĩa trình bày và phân tích cụ thể, bao gồm lỗi dùng sai từ/ cụm từ đồng nghĩa, lỗi dùng từ chung chung, lỗi sai hậu tố; và lỗi sai giới từ.

Loại Lỗi	Số lượng lỗi	Phần trăm (%)
1. Dùng sai từ/ cụm từ đồng nghĩa	138	19.25
2. Dùng từ chung chung	123	17.11
3. Sai hậu tố	118	16.41
4. Sai giới từ	110	15.41

* Lỗi ngữ nghĩa

❖ Lỗi dùng sai từ/cụm từ đồng nghĩa

Trong nhóm lỗi ngữ nghĩa thì lỗi sử dụng từ đồng nghĩa sai là lỗi phổ biến nhất trong tất cả các lỗi từ vựng của SV với 138 lỗi chiếm 19,25 %. Các lỗi sai từ đồng nghĩa rơi vào một số trường hợp sau:

1. SV dùng các từ không trang trọng văn nghị luận.

Ở đây từ “get” được sử dụng nhưng chưa phù hợp. Nó đồng nghĩa với từ “**gain/ acquire**” nhưng không trang trọng và mang tính học thuật. Trong trường hợp này nên sử dụng “gain” hoặc “acquire”

Lỗi thường thấy nữa là việc SV sử dụng nhiều từ “many” hoặc “a lot of” mang nghĩa là nhiều. Tuy nhiên hai từ này không mang nghĩa trang trọng. Ví dụ: “*Students can get much information from the internet*” → *Much nên được chuyển thành “a great amount of”*

Một số từ có nét nghĩa tương tự nhưng cách dùng lại khác nhau: Loại lỗi này xuất phát từ việc SV dịch thẳng từ tiếng Việt sang tiếng Anh mà không chú ý tới cách sử dụng cũng như ý nghĩa chính xác của từ được sử dụng.

❖ **Lỗi dùng từ chung chung:** Loại lỗi phổ biến thứ 2 là lỗi dùng từ chung chung thay vì dùng một từ cụ thể. Lỗi này chiếm tới 17,11%. Trong các bài viết của mình, SV đặc biệt hay dùng các từ chung chung như: many things, something, everything, ways, tools...

❖ **Lỗi sai giới từ:** Lỗi phổ biến số 3 trong nhóm lỗi ngữ nghĩa là lỗi sai giới từ. Lỗi này đứng thứ 4 trong tổng số các lỗi từ vựng chiếm 15.41%. Trong tiếng Anh, giới từ thường đi kèm với động từ, danh từ,

và tính từ. Việc thay đổi giới từ sẽ làm thay đổi nghĩa của cả cụm từ hoặc làm cho câu trở nên sau ngữ pháp. Loại lỗi này xuất hiện thường do SV hay lược bỏ hoặc thêm giới từ không phù hợp.

Ở nhóm lỗi này SV mắc lỗi nhiều khi sử dụng sai giới từ. Điều này cho thấy SV đã có ý thức trong việc sử dụng các giới từ tuy nhiên chưa được thành thạo.

❖ Lỗi hình thái

Trong nhóm lỗi hình thái thì lỗi liên quan tới hậu tố của từ là phổ biến nhất, đứng thứ 3 trong tổng số các lỗi với 16.41%. Lỗi hậu tố bao gồm lỗi cùng từ loại nhưng hậu tố khác nhau dẫn tới nghĩa của từ bị thay đổi.

SV thường nhầm lẫn các từ như: attraction – attractiveness, competition – competitiveness, creation – creativity...

Lỗi hậu tố còn xuất hiện khi SV dùng sai loại từ.

3. Kết luận và đề xuất

Theo kết quả tìm được và phân tích dữ liệu có thể nhận thấy rằng, SV còn mắc nhiều các lỗi từ vựng và các lỗi ngữ nghĩa xuất hiện nhiều hơn so với các lỗi về hình thái.

Ngoài ra, từ việc phân tích lỗi cho thấy một nguyên nhân dẫn đến lỗi sai về từ vựng của SV là do việc quy chiếu không chính xác các quy tắc từ tiếng Việt sang tiếng Anh.

Dựa trên kết luận đã nêu, một số đề xuất liên quan tới việc sửa lỗi cũng như giảng dạy dành cho giáo viên và học sinh được xây dựng. Thứ nhất, để giúp SV không mắc phải các lỗi sai, giáo viên nên hỗ trợ để SV tự mình nhận ra lỗi sai. Điều này có thể thực hiện thông qua quá trình chấm chéo trong dạy và học viết. SV dễ dàng tìm ra lỗi trong bài viết của bạn và học từ chính các lỗi sai mà bạn mình mắc phải. Thứ hai, nếu có điều kiện, giáo viên nên chỉ ra những điểm khác nhau cơ bản giữa ngữ pháp tiếng Việt và tiếng Anh mà người học hay mắc lỗi để SV nắm vững và từ đó không mắc phải các lỗi quy chiếu sai lệch. Thứ ba, giáo viên nên tập trung vào các lỗi sai điển hình chứ không nên cố gắng sửa tất cả các lỗi. Lỗi sai điển hình là những lỗi thường xuyên xuất hiện trong các bài viết của SV.

Tài liệu tham khảo

1. Brown, C. (2000). *The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult*. Great Britain: Blackwell Publishers Limited.
2. Carter, R., & McCarthy, M. (Eds.). (1988). *Vocabulary and language teaching*. London: Longman
3. Halliday, M. A. K. (1978) *Language as a Social Semiotic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. London: Edward Arnold.

Một số giải pháp hướng dẫn sinh viên tự học môn Kinh tế chính trị Mác – Lênin ở Trường Đại học Hạ Long

Đoàn Thị Tâm*

*ThS, Khoa Khoa học cơ bản - Trường Đại học Hạ Long

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: The strong development of the 4.0 industrial revolution has created an information explosion, and the growing amount of human knowledge has been posing the problem of accessing and applying knowledge in teaching and learning activities. learning for university lecturers and students. Along with that, the requirements of credit-based training at universities have made students' self-study activities become a learning task. The subject Marxist-Leninist Political Economy is a theoretical science subject associated with practical connections to the country's socio-economic situation. Therefore, to achieve high efficiency in teaching Marxist-Leninist Political Economy, guiding students to self-study during the process of studying this subject plays an important and necessary role at Ha Long University.

Keywords: Political economy, self-study, Ha Long University

1. Đặt vấn đề

Tự học là hình thức học tập không thể thiếu được của sinh viên (SV) đang học tập tại các trường đại học. Đào tạo theo hệ thống tín chỉ ở các trường đại học yêu cầu một tiết lý thuyết lên lớp SV phải có hai tiết chuẩn bị bài ở nhà bằng hình thức tự học. Vì vậy, tổ chức hoạt động tự học một cách khoa học, có chất lượng, hiệu quả là trách nhiệm của giảng viên (GV) và nhiệm vụ học tập của SV. Đáp ứng yêu cầu đó, việc rèn luyện kỹ năng tự học cho SV trở thành một nhiệm vụ quan trọng trong công tác đào tạo ở trường Đại học Hạ Long hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của tự học

Sinh thời Chủ tịch Hồ Chí Minh đã từng nói về cách học phải “lấy tự học làm cốt”[1]. Tự học là một thuộc tính vốn có của con người, là con đường phát triển của mỗi cá nhân, là động lực chính của quá trình giáo dục-đào tạo.

Trong thời đại mà khoa học kỹ thuật phát triển nhanh chóng như hiện nay, bồi dưỡng cách học cho người học là một công việc có vị trí cực kì quan trọng trong các nhà trường. Đảng ta xác định: “Tập trung nâng cao chất lượng dạy và học, tạo ra năng lực tự học, tự sáng tạo của học sinh, bảo đảm mọi điều kiện và thời gian tự học cho học sinh, phát triển mạnh mẽ phong trào tự học, tự đào tạo thường xuyên và rộng khắp trong toàn dân”[2]

Luật Giáo dục 2019 khẳng định: “Phương pháp giáo dục phải khoa học, phát huy tính tích cực, tự giác, chủ động, tư duy sáng tạo của người học; bồi dưỡng cho người học năng lực tự học và hợp tác, khả năng

thực hành, long say mê học tập và ý chí vươn lên”[3]

Đối với đào tạo đại học thì hoạt động tự học, tự nghiên cứu của SV được coi là thường xuyên, tất yếu và là yêu cầu bắt buộc. Tự học là yếu tố quyết định chất lượng học tập, chất lượng đào tạo bởi thông qua hoạt động tự học sẽ phát huy tính tự giác, tính tích cực chiếm lĩnh tri thức của SV. Hoạt động tự học của SV là hoạt động tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo dưới sự hướng dẫn gián tiếp của GV nhằm chiếm lĩnh những tri thức khoa học bằng hành động của bản thân và đạt được mục tiêu giáo dục đào tạo. Muốn phát huy một cách tối đa năng lực tự học, tự nghiên cứu cho SV thì trong quá trình giảng dạy người thầy phải luôn lấy việc học của học sinh làm đối tượng trung tâm, phải tìm ra con đường, cách thức để người học tự chiếm lĩnh tri thức và vận dụng tri thức đó vào thực tiễn. Như vậy, trong hoạt động tự học việc tích cực, độc lập nhận thức của SV gắn liền với vai trò hướng dẫn của GV đảm bảo sự thống nhất biện chứng giữa hoạt động dạy của thầy và hoạt động học của trò.

2.2. Sự cần thiết nâng cao năng lực tự học cho SV trong dạy học môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin ở trường Đại học Hạ Long

Ở các trường đại học hiện nay, trong phương thức đào tạo theo học chế tín chỉ thì việc nâng cao năng lực tự học cho SV có vai trò đặc biệt quan trọng. Đào tạo theo học chế tín chỉ có tính mềm dẻo, linh hoạt, SV được chủ động thiết kế kế hoạch học tập cho bản thân, được quyền lựa chọn tiến độ học tập phù hợp với khả năng, sở trường và hoàn cảnh riêng của bản thân. Đào tạo theo học chế tín chỉ đòi hỏi SV chủ động trong việc học, tránh tâm lý ỷ lại như học theo niên chế. Do đó,

tự học đóng vai trò quyết định đến kết quả học tập của mỗi SV. Đồng thời, tự học còn là yêu cầu bắt buộc và được thể hiện bằng một tỷ trọng thời lượng nhất định trong kết cấu thời lượng của học phần khi áp dụng đào tạo theo học chế tín chỉ.

Hiện nay, trường Đại học Hạ Long thực hiện đào tạo theo học chế tín chỉ nên hoạt động tự học của SV là rất quan trọng. Đối với các môn khoa học Mác-Lênin nói chung và Kinh tế chính trị Mác-Lênin nói riêng có đặc thù của môn học mang tính trừu tượng cao, hàn lâm thì việc tự học, tự nghiên cứu của SV còn có những hạn chế.

Mục tiêu của môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin là cung cấp cho SV những nội dung tri thức cơ bản, hệ thống, để SV có căn cứ khoa học hiểu và lý giải được các đường lối chính sách kinh tế của Đảng và Nhà nước trong thời kỳ quá độ lên chủ nghĩa xã hội ở nước ta, tạo niềm tin vào sự lãnh đạo của Đảng và sự thắng thế của chủ nghĩa xã hội. Để đạt được mục tiêu môn học trong việc đào tạo theo học chế tín chỉ ở trường Đại học Hạ Long hiện nay thì tự học, tự nghiên cứu của SV và việc hướng dẫn tự học, tự nghiên cứu của GV có vai trò rất quan trọng, cần thiết.

2.3. Một số giải pháp hướng dẫn SV tự học môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin

- Thứ nhất, hướng dẫn SV đọc, nghiên cứu giáo trình: Giáo trình là tài liệu “hạt nhân” là nguồn kiến thức chính, chủ đạo nên GV cần đưa ra những định hướng, dẫn dắt để SV nghiên cứu, khai thác được hiệu quả giáo trình của môn học.

+ Trước hết, GV cần cung cấp Đề cương chi tiết học phần cho SV khi bắt đầu học phần. Trên cơ sở Đề cương chi tiết học phần SV sẽ nắm được những nội dung cơ bản của Chương trình, giáo trình trong quá trình học tập.

+ GV hướng dẫn SV nghiên cứu từng chương trong giáo trình theo kế hoạch học tập. Để thực hiện GV lập hướng dẫn từng chương trong giáo trình với các định hướng nội dung tri thức cụ thể, đặt ra các câu hỏi mang tính dẫn dắt, gợi mở vấn đề cần nghiên cứu, các yêu cầu cần thực hiện. GV gửi cho SV hướng dẫn tự học này trước mỗi giờ lên lớp theo kế hoạch giảng dạy học phần, trên cơ sở hướng dẫn tự học SV sẽ tự đọc, nghiên cứu giáo trình trước giờ lên lớp giúp đạt hiệu quả cao hơn trong giờ học.

- Thứ hai, giao chủ đề cho SV nghiên cứu. Đây là động lực kích thích SV tích cực học tập, hiểu sâu vấn đề trong quá trình học tập.

+ GV xác định chủ đề cần giao cho SV: chủ đề phù hợp, vừa sức với SV, mang tính điển hình của nội dung tri thức, có tính thực tiễn cao.

+ GV giao chủ đề cho SV với những hướng dẫn cụ thể về nguồn tài liệu nghiên cứu, các nội dung cần nghiên cứu trong chủ đề, các yêu cầu đối với SV khi nghiên cứu, thời gian thực hiện.

- Thứ ba, hướng dẫn SV nghiên cứu tài liệu tham khảo: Khối lượng tri thức ở bậc học đại học lớn, môn Kinh tế chính trị Mác- Lênin lại là môn khoa học có tính lý luận cao nên vấn đề đọc tài liệu tham khảo rất cần thiết đối với SV.

+ Trước hết, GV giới thiệu các tài liệu tham khảo liên quan đến học phần. Hướng dẫn SV tìm tài liệu tham khảo qua mạng xã hội internet, các trang chính thống như Tạp chí Nghiên cứu phát triển kinh tế, các văn kiện Đại hội Đảng Cộng sản Việt Nam.

+ GV đưa ra các định hướng cần tìm hiểu trong tài liệu tham khảo, các yêu cầu cụ thể cần đạt được đối với SV khi đọc tài liệu tham khảo, hướng dẫn SV cách đọc, ghi chú những nội dung tiếp cận trong tài liệu tham khảo.

- Thứ tư, kiểm tra, đánh giá năng lực tự học của SV: Đây là khâu cần thiết để việc tự học của SV đạt hiệu quả cao.

+ Đánh giá qua quá trình học tập trên lớp, GV có thể kiểm tra mức độ tiếp nhận và xử lý thông tin của SV thông qua việc đưa ra các câu hỏi để SV trả lời. Qua đó GV đánh giá được thái độ học tập, tinh thần xây dựng bài học của SV.

+ Đánh giá thông qua làm việc nhóm của SV: Sau mỗi chương, GV đưa ra các vấn đề cần thảo luận, giao nhiệm vụ cho các nhóm, tổ chức cho SV trình bày, báo cáo, thảo luận và có kết quả đánh giá của GV.

3. Kết luận: Trường đại học Hạ Long chuyển từ đào tạo theo niên chế sang đào tạo theo tín chỉ với yêu cầu biến quá trình đào tạo thành quá trình tự đào tạo thì việc tự học của SV rất được coi trọng. Các môn khoa học Mác-Lênin và Tư tưởng Hồ Chí Minh có khối lượng kiến thức lớn, mang tính hàn lâm cao thì việc tự học của SV rất quan trọng nhằm chiếm lĩnh tri thức môn học. Không nằm ngoài xu thế GV môn Kinh tế chính trị Mác-Lênin có vai trò hướng dẫn SV trong hoạt động tự học góp phần hình thành các kỹ năng kỹ xảo tự chiếm lĩnh tri thức, phát triển năng lực tự học cho các em.

Tài liệu tham khảo

1. Hồ Chí Minh, Toàn tập, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1995, Tập 5, tr273

2. Đảng Cộng sản Việt Nam, Văn kiện Hội nghị Ban chấp hành Trung ương lần thứ năm (khóa VIII), NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội, 1998, tr 12

3. Luật Giáo dục, Hà Nội, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội 2019, tr 3

Nhu cầu tham gia các hoạt động ngoại khóa của sinh viên Trường Đại học Đại Nam

Nguyễn Thị Hà Thu*

*Khoa Đào tạo và phát triển Kỹ năng mềm, Trường Đại học Đại Nam

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This study explores the need to participate in extracurricular activities of Dai Nam University students in the following aspects: (1) Performing arts activities, (2) Sports activities, (3) Exhibition and fair activities, (4) Cultural and educational activities. The study used a questionnaire survey method with a random sample of 135 participating students. The results show that performing arts activities receive the most attention, while cultural and educational activities receive less attention than other activities.

Keywords: Needs, participation, extracurricular activities, students, Dai Nam University

1. Đặt vấn đề

Sinh viên (SV) là những chủ nhân của tương lai. Họ là những người trẻ trung, đầy nhiệt huyết, có tiềm năng và sức mạnh để tạo ra những thay đổi tích cực trong xã hội và thế giới xung quanh. Bằng cách học tập, phát triển kỹ năng, và tham gia vào các hoạt động xã hội, sinh viên đang chuẩn bị cho mình một tương lai thành công và ảnh hưởng đến cộng đồng. Sự đam mê, sự sẵn lòng học hỏi, và tinh thần sáng tạo của SV là những yếu tố quan trọng để họ có thể đóng góp vào việc xây dựng một tương lai tốt đẹp hơn cho mọi người. Một trong những hoạt động mà SV tham gia khi ngồi trên ghế nhà trường đại học là các hoạt động ngoại khóa.

Trường Đại học Đại Nam là một trong những trường đại học ngoài công lập có nhiệm vụ đào tạo nguồn nhân lực cao cho đất nước. Tại nhà trường, bên cạnh việc học tập chuyên ngành, sinh viên còn có cơ hội tham gia rất nhiều các hoạt động ngoại khóa như: Hoạt động biểu diễn nghệ thuật; Hoạt động thể thao; Hoạt động triển lãm, hội chợ; Hoạt động văn hóa giáo dục. Việc được tham gia các hoạt động ngoại khóa có thể mang lại cho SV nhiều lợi ích đáng kể. Thứ nhất, nó giúp SV xây dựng kỹ năng mềm như teamwork, giao tiếp, và quản lý thời gian thông qua việc làm việc trong nhóm và tự tổ chức để tham gia các sự kiện. Thứ hai, tham gia các hoạt động ngoại khóa cũng giúp mở rộng mạng lưới xã hội và kết bạn với những người có sở thích và quan điểm tương tự. Thứ ba, các hoạt động này còn tạo cơ hội cho SV phát triển sở thích cá nhân và khám phá những lĩnh vực mới ngoài chương trình học. Thứ tư, tham gia hoạt động ngoại khóa có thể giúp SV tạo ra một hồ sơ hoạt động đa dạng, cải thiện khả năng lãnh đạo và làm cho trải nghiệm học tập của

họ đa dạng và thú vị hơn. Chính vì thế, việc tìm hiểu về nhu cầu tham gia các hoạt động ngoại khóa của SV trường Đại học Đại Nam là vô cùng cần thiết trong bối cảnh giáo dục hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

- Nhu cầu: Trong tâm lý học, nhu cầu hiểu một cách chung nhất là sự đòi hỏi tất yếu, cần được thỏa mãn để tồn tại và phát triển (Lã Thu Thủy, 2005). Nhu cầu là trạng thái của cá nhân, xuất phát từ chỗ nhận thấy cần có những đối tượng cần thiết cho sự tồn tại và phát triển của mình.

- Hoạt động ngoại khóa: Hoạt động ngoại khóa được hiểu là toàn bộ hoạt động nằm ngoài chương trình học chính khóa, thường mang tính chất tự nguyện hơn là bắt buộc (Lê Thị Phụng và cộng sự, 2017). Ở đây có thể hiểu là các hoạt động biểu diễn nghệ thuật; hoạt động thể thao; hoạt động triển lãm, hội chợ và hoạt động văn hóa giáo dục.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, chúng tôi sử dụng phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi với phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên để chọn 135 sinh viên trường Đại học Đại Nam. Thông qua việc sử dụng bảng hỏi có cấu trúc, dữ liệu được thu thập về nhu cầu và mong muốn của SV đối với các hoạt động ngoại khóa. Dữ liệu này sau đó sẽ được phân tích bằng phương pháp thống kê mô tả và phân tích nội dung để hiểu rõ hơn về quan điểm và ý kiến của nhóm khách thể

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1. Thực trạng tham gia các loại hình hoạt động ngoại khóa của SV trường Đại học Đại Nam

Để tìm hiểu thực trạng tần suất tham gia của thanh niên vào các hoạt động văn hóa khác nhau tại phố đi

bộ Hồ Gươm, chúng tôi tiến hành khảo sát mức độ theo thang Likert 5 bậc với 5 mức độ tham gia: rất thường xuyên, thường xuyên, thỉnh thoảng, hiếm khi và không bao giờ. Bên cạnh đó, bảng còn cung cấp điểm trung bình (ĐTB) cho mỗi hoạt động để đưa ra cái nhìn khái quát. Kết quả khảo sát cho thấy, SV trường Đại học Đại Nam có xu hướng tham gia nhiều nhất là các hoạt động biểu diễn nghệ thuật, thứ hai là tham gia các hoạt động thể thao, thứ ba là tham gia các hoạt động triển lãm, hội chợ. Các hoạt động mà SV ít tham gia nhất là các hoạt động văn hóa giáo dục.

Các hoạt động biểu diễn nghệ thuật thu hút lượng SV tham gia rất lớn. Trường Đại học Đại Nam rất tích cực trong việc tạo điều kiện để tổ chức các hoạt động biểu diễn nghệ thuật cho SV như Chào Tân SV luôn được đầu tư, tổ chức chuyên nghiệp tại sân vận động của nhà trường, chương trình Let's dance được tổ chức hàng năm, giao lưu văn hóa nghệ thuật của các quốc gia... Một sự thật là, tất cả các chương trình nghệ thuật Trường cũng như các khoa tổ chức đều thu hút một lượng rất lớn SV của nhà trường tham gia. Tuy nhiên, các hoạt động văn hóa, giáo dục lại chưa có sức hút như vậy, ví dụ như các hội thảo chuyên ngành hay các hội nghị nghiên cứu khoa học của SV chưa thật sự nhận được quan tâm của SV trong nhà trường.

Bảng 2.1: Đánh giá thực trạng mức độ tham gia các loại hình hoạt động ngoại khóa cho SV trường Đại học Đại Nam

TT	Hoạt động	Rất thường xuyên	Thường xuyên	Thỉnh thoảng	Hiếm khi	Không bao giờ	ĐTB
1	Các hoạt động văn hóa giáo dục	4	6	39	53	33	2,22
2	Hoạt động biểu diễn nghệ thuật	15	17	58	27	18	2,89
3	Hoạt động triển lãm, hội chợ	3	11	44	59	18	2,42
4	Tham gia các hoạt động thể thao	5	12	45	51	22	2,46

2.3.2. Thực trạng nhu cầu tham gia các loại hình hoạt động ngoại khóa của SV trường Đại học Đại Nam

Thông qua kết quả khảo sát, có thể thấy SV trường Đại học Đại Nam cũng có nhu cầu tham gia các hoạt động biểu diễn nghệ thuật là cao nhất, thứ hai là hoạt động thể thao, thứ ba là hoạt động triển lãm và hội chợ và ít có nhu cầu nhất là hoạt động văn hóa giáo dục. Kết quả này cũng tương đồng với kết quả đánh giá mức độ tham gia của SV đối với từng loại hình hoạt động này.

Bảng 2.2. Đánh giá thực trạng nhu cầu tham gia các loại hình hoạt động ngoại khóa của SV trường Đại học Đại Nam

TT	Loại hình hoạt động	Rất mong muốn	Khá mong muốn	Mong muốn	Ít mong muốn	Không mong muốn	ĐTB
Hoạt động biểu diễn nghệ thuật							
1	Chào Tân sinh viên	35	30	40	15	10	3.45
2	Let's dance	28	33	44	17	13	3.34
3	Các chương trình nghệ thuật của các Khoa	29	33	34	21	18	3.25
Hoạt động thể thao							
4	Yoga	27	33	48	15	12	3.36
5	Các câu lạc bộ võ thuật	28	32	35	20	15	3.28
6	Nhảy (aerobic, nhảy hiện đại...)	30	35	28	22	15	3.30
Hoạt động triển lãm và hội chợ							
7	Hội chợ văn hóa ẩm thực	27	38	36	23	11	3.35
8	Triển lãm ảnh	28	31	45	16	15	3.30
9	Hội chợ Tết quê	25	36	32	23	19	3.19
Hoạt động văn hoá và giáo dục							
10	Hội nghị sinh viên nghiên cứu khoa học	28	30	32	25	20	3.16
11	Hội thảo và tọa đàm về giáo dục	25	32	42	20	16	3.22
12	Các hoạt động giáo dục khác	27	29	38	21	20	3.16

SV trường Đại học Đại Nam có nhu cầu tham gia vào các hoạt động biểu diễn nghệ thuật là cao nhất. Trong đó, các gala Chào Tân SV được mong đợi nhất, tiếp đến là chương trình Let's Dance và các chương trình nghệ thuật của các khoa. Đây là một trong những hoạt động biểu diễn nghệ thuật được ưa chuộng bởi nó mang lại không khí vui tươi, sôi động, dễ dàng thu hút SV. Bên cạnh đó, trường Đại học Đại Nam luôn có sự đầu tư đối với các chương trình này, thường xuyên mời các ca sĩ, diễn viên nổi tiếng tham gia để tăng sức nóng cho các hoạt động này, ví dụ như Chào Tân SV năm 2023 nhà trường đã mời ca sĩ Đức Phúc, Trúc Nhân, DJ Mie; năm 2024 nhà trường mời rapper Double 2T, hoa hậu Lương Thùy Linh... Tuy nhiên, hoạt động này đang bị hạn chế do những vấn đề về đảm bảo an ninh. Như vậy các nhà quản lý giáo dục cũng cần cân nhắc các biện pháp tổ chức trong nhà trường để đảm bảo mức sôi động, thỏa mãn đam mê của SV nhưng vẫn rất cần sự an toàn.

Nhóm các hoạt động thể thao được đánh giá có mức nhu cầu cao thứ hai. Tại trường Đại học Đại Nam, yoga là môn học thể chất bắt buộc trong khung chương trình, vì thế, các SV thường xuyên luyện tập yoga vừa nhằm mục đích học tập, vừa nhằm nâng cao

sức khỏe. Bên cạnh đó, nhà trường cũng rất khuyến khích việc SV tham gia các câu lạc bộ nhảy, các câu lạc bộ võ thuật nhằm thúc đẩy các SV tích cực tham gia để tăng cường sức khỏe.

Các hoạt động triển lãm và hội chợ cũng được SV trường Đại học Đại Nam đánh giá có nhu cầu, tuy nhiên không cao bằng các hoạt động khác. Lý giải điều này, chúng ta thấy rằng, so với các nhóm hoạt động trên, nhóm hoạt động này có tương đối ít, ví dụ như chợ quê Tết mỗi năm chỉ tổ chức 1 lần, hội chợ văn hóa ẩm thực Hàn Quốc cũng 1 lần/năm, hội chợ văn hóa Nhật Bản 1 lần/năm... Các hoạt động tổ chức ít dẫn đến sinh viên không có nhiều nhu cầu bằng các hoạt động trên cũng là điều dễ hiểu.

Một sự thật rằng, các hoạt động văn hóa giáo dục lại khiến SV ít có nhu cầu nhất, mặc dù nó liên quan chặt chẽ đến kiến thức chuyên ngành. Mặc dù nhà trường đã cố gắng để thúc đẩy các hoạt động văn hóa giáo dục bằng việc thường xuyên khuyến khích sinh

viên làm đề tài nghiên cứu khoa học, báo cáo khoa học tại các hội nghị, hội thảo, có các buổi nói chuyện chuyên đề với sinh viên các khoa... nhưng vẫn chưa nhiều sinh viên tham gia. Có lẽ, do tính nghiêm túc của các hoạt động và sự chọn lọc đối tượng sinh viên trong các hoạt động hội nghị, hội thảo, tọa đàm khiến không nhiều sinh viên cảm thấy hứng thú và nảy sinh nhu cầu tham gia.

Như vậy, có thể thấy rằng, SV trường Đại học Đại Nam có

Tài liệu tham khảo

1. Hiền Bùi, 2001. *Từ điển Giáo dục học*. Nxb Từ điển Bách khoa, tr.71.
2. Lê Hữu Thảo, Trần Văn Nam, 2007. *Từ điển Hán - Việt*. Nxb Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, tr.268.
3. Vũ Thị Mai Hương, Vũ Thị Hiền, 2021. Vấn đề việc làm sau tốt nghiệp của sinh viên khoa Địa lý, trường Đại học Sư phạm Hà Nội, *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội*, tr.88 – 102

Nâng cao hiệu quả ứng dụng chuyển đổi số... (tiếp theo trang 204)

Việc phát triển các khóa học trực tuyến cũng góp phần rất lớn trong công tác phục vụ giảng dạy ở các trường đại học, học viện, cao đẳng, trường nghề nói chung và các giáo viên đặc biệt là các giáo viên ở các trường tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông dạy học tại vùng sâu, vùng xa, những nơi có hoàn cảnh khó khăn và địa hình hiểm trở, thời tiết xấu, cơ sở vật chất nhà trường chưa hoàn thiện,...

3. Kết luận

Chuyển đổi số là bước chuyển mình mạnh mẽ, đòi hỏi sự thay đổi từ trong tư duy, nhận thức của mỗi người. Do vậy, cần thực hiện các biện pháp nhằm nâng cao nhận thức, phổ cập tầm quan trọng cho giáo viên, giảng viên, cán bộ nhà trường. Từ đó mới phối hợp cùng nhau xây dựng văn hóa số trong giáo dục. Tiến hành hướng dẫn, nâng cao kỹ năng nghiệp vụ trong ứng dụng công nghệ số cho tất cả những người làm công tác giảng dạy, như kỹ năng công nghệ thông tin, an toàn thông tin,... trên môi trường số.

Đề tài đã nghiên cứu đề cập đến vấn đề mà nhiều đề tài chưa đề cập đến hoặc đã nói nhưng khai thác chưa sâu - ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động. Thông qua đề tài, giáo viên đã mạnh dạn, tự tin tìm hiểu và khai thác các ứng dụng công nghệ thông tin mới, các phần mềm chơi trực tuyến có những hình ảnh sinh

động bắt mắt, mang tính giáo dục để tạo sự hứng thú, hấp dẫn cho người học. Giáo viên đóng vai trò quan trọng trong thực hiện chuyển đổi số trong giáo dục bằng cách áp dụng công nghệ số trong phương pháp giảng dạy, giúp mở ra nhiều cơ hội để tăng cường chất lượng giáo dục và giúp học sinh phát triển toàn diện trong thế giới số hóa ngày càng phát triển.

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Trần Bích Thuận, 2022, Đổi mới kịch bản sư phạm để nâng cao hiệu quả dạy học trực tuyến tại Trường đại học Công nghiệp Thành Phố Hồ Chí Minh, Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh.
2. Hoài, N. (2023). Trường học thay đổi để thích ứng trong thời đại số. Truy cập 15/9/2021 từ <https://www.qdnd.vn/giao-duc-khoa-hoc/cac-van-de/truong-hoc-thay-doi-de-thich-ung-trong-thoi-dai-so>
3. Tuấn, M. (2021). Vượt qua những thách thức của giáo dục trực tuyến. Truy cập 15/9/2021 từ <https://viettimes.vn/vuotqua-nhung-thach-thuc-cua-giao-duc-truc-tuyen-post150392.html>.
4. Hoa, Y. (2022). Huỳnh Văn Sơn: Chú trọng yêu cầu cần đạt phù hợp khi dạy học trực tuyến !. Truy cập 10/10/2021 từ <https://www.giaoduc.edu.vn/gsts-huynh-van-son-chu-trong-yeu-cau-can-dat-phu-hop-khi-day-hoc>.

Nhận thức và thái độ của người học đối với phản hồi sửa lỗi trong kỹ năng viết

Dương Hồng Anh*

*ThS. ĐH Ngoại Ngữ, ĐHQG HN

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: This research investigates students' perceptions and preferences regarding corrective feedback in writing classes. Corrective feedback plays a crucial role in enhancing students' writing skills, yet its effectiveness largely depends on how it is perceived and received by students. Through a mixed-methods approach, incorporating surveys and interviews, this study examines students' attitudes towards different types of corrective feedback, their preferences, and the impact of feedback on their writing development. The findings reveal nuanced insights into students' preferences and shed light on effective feedback strategies for writing instructors.

Keywords: Corrective feedback, writing classes, student perception and preferences, writing development

1. Đặt vấn đề

Phản hồi sửa lỗi trong dạy và học kỹ năng viết từ lâu đã là chủ đề được quan tâm trong lĩnh vực giảng dạy ngôn ngữ. Hiệu quả của phản hồi trong việc cải thiện kỹ năng viết của học sinh không chỉ phụ thuộc vào các chiến lược được người hướng dẫn sử dụng mà còn phụ thuộc vào cách học sinh nhận thức và đánh giá các chiến lược này. Nghiên cứu này nhằm mục đích khám phá nhận thức và sở thích của học sinh về phản hồi sửa lỗi trong các lớp viết, tập trung vào việc tìm hiểu loại phản hồi nào mà học sinh thấy hữu ích và có động lực nhất.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Phản hồi Sửa lỗi trong lớp Viết

2.1.1. Tầm quan trọng của Phản hồi Sửa lỗi trong Lớp Viết

Phản hồi hiệu quả là điều cần thiết cho sự phát triển khả năng viết của học sinh (Ferris, 2010). Đặc biệt, phản hồi sửa lỗi cung cấp cho học sinh thông tin cụ thể về lỗi trong bài viết và hướng dẫn cách cải thiện (Ellis, 2009). Tuy nhiên, hiệu quả của phản hồi sửa lỗi phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau, bao gồm thời gian, tần suất và cách thức đưa ra phản hồi (Hyland & Hyland, 2006).

2.1.2. Các loại phản hồi sửa lỗi

Có nhiều loại phản hồi sửa lỗi khác nhau, bao gồm chỉnh sửa trực tiếp, chỉnh sửa gián tiếp và phản hồi bằng ngôn ngữ học (Ferris, 2003). Sửa trực tiếp bao gồm việc sửa một cách rõ ràng các lỗi trong bài viết của học sinh, trong khi sửa gián tiếp đưa ra gợi ý hoặc gợi ý để cải thiện mà không trực tiếp sửa lỗi. Phản hồi ngôn ngữ học tập trung vào việc giải thích các quy tắc ngữ pháp hoặc cung cấp ví dụ để giúp học sinh hiểu và

tự sửa lỗi (Lyster & Ranta, 1997).

2.1.3 Nhận thức của học sinh về phản hồi sửa lỗi

Nhận thức của học sinh về phản hồi sửa lỗi có thể tác động đáng kể đến hiệu quả của nó. Nghiên cứu cho thấy rằng sinh viên thích những loại phản hồi nhất định hơn những loại phản hồi khác và sở thích của họ có thể thay đổi tùy thuộc vào các yếu tố như trình độ ngôn ngữ, nền tảng văn hóa và phong cách học tập cá nhân (Lee, 2013). Hiểu được nhận thức của học sinh về phản hồi khác phục là rất quan trọng để giáo viên có thể điều chỉnh chiến lược phản hồi một cách hiệu quả.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp tiếp cận hỗn hợp, kết hợp khảo sát và phỏng vấn, để điều tra nhận thức và sở thích của sinh viên về phản hồi sửa lỗi trong các lớp viết. Cuộc khảo sát đã thu thập dữ liệu định lượng về thái độ của sinh viên đối với các loại phản hồi khác nhau, trong khi các cuộc phỏng vấn cung cấp những hiểu biết định tính về trải nghiệm và sở thích của sinh viên.

2.3. Kết quả nghiên cứu

2.3.1 Kết quả khảo sát

Kết quả khảo sát chỉ ra rằng phần lớn học sinh đánh giá cao phản hồi sửa chữa và tin rằng nó có lợi cho sự phát triển khả năng viết của các em. Tuy nhiên, có sự khác biệt về sở thích đối với các loại phản hồi cụ thể. Trong khi một số học sinh thích sửa lỗi trực tiếp vì sự rõ ràng và tức thời, thì những học sinh khác thể hiện sự thoải mái hơn khi giáo viên áp dụng sửa lỗi gián tiếp, do học sinh cảm thấy bớt áp lực và có lợi hơn cho việc học tập tự chủ.

2.3.2 Kết quả phỏng vấn

Các cuộc phỏng vấn cung cấp những hiểu biết sâu sắc hơn về nhận thức và sở thích của học sinh đối với hình thức phản hồi sửa lỗi. Nhiều học sinh bày tỏ sự ưa thích kết hợp sửa lỗi trực tiếp và gián tiếp, nhấn mạnh tầm quan trọng của việc nhận được hướng dẫn cụ thể đồng thời có cơ hội sửa lỗi một cách độc lập. Ngoài ra, một số học sinh nhấn mạnh tầm quan trọng của phản hồi không chỉ tập trung vào việc sửa lỗi mà còn đưa ra những lời nhận xét mang tính xây dựng và khen ngợi những điểm mạnh trong bài viết của học sinh.

2.4. Thảo luận

Các kết quả này cho thấy rằng không có cách tiếp cận chung cho tất cả mọi học sinh khi áp dụng phương pháp phản hồi sửa lỗi trong các lớp dạy kỹ năng viết. Thay vào đó, giáo viên cần xem xét yếu tố cá nhân và phong cách học tập của học sinh khi đưa ra phản hồi. Một cách tiếp cận cân bằng kết hợp các loại phản hồi khác nhau, phù hợp với nhu cầu của học sinh, sẽ mang lại hiệu quả cao hơn trong việc thúc đẩy sự phát triển kỹ năng viết và xây dựng một môi trường học tập tích cực.

3. Đề xuất

Kết quả của nghiên cứu này có một số ý nghĩa đối với giáo viên. Đầu tiên, giáo viên nên cố gắng cung cấp phản hồi rõ ràng, cụ thể và phù hợp với nhu cầu của từng học sinh. Thứ hai, giáo viên nên lưu ý đến sở thích của học sinh đối với các loại phản hồi khác nhau và linh hoạt trong cách tiếp cận. Cuối cùng, giáo viên nên nhấn mạnh tầm quan trọng của phản hồi như một công cụ học tập và khuyến khích học sinh tích cực tham gia và phản hồi lại các nhận xét của giáo viên để cải thiện kỹ năng viết của mình.

Giáo viên dạy kỹ năng viết nên áp dụng cách tiếp cận cân bằng, kết hợp nhiều chiến lược khác nhau như sửa lỗi trực tiếp, phản hồi siêu ngôn ngữ, nhắc lại lỗi sai, lặp lại có chủ ý, đưa ra gợi ý, và phản hồi đồng cấp. Trong khuôn khổ nghiên cứu này, các quy tắc áp dụng các phương pháp cơ bản là sửa lỗi trực tiếp và phản hồi siêu ngôn ngữ.

Áp dụng chiến lược sửa lỗi trực tiếp

Sửa lỗi có chọn lọc: Thay vì cố gắng sửa mọi lỗi, người hướng dẫn nên ưu tiên các lỗi có tần suất cao hoặc nghiêm trọng đang cản trở việc giao tiếp hoặc hiểu bài. Việc tập trung vào một số lĩnh vực chính cho phép người học tập trung vào việc nắm vững các đặc điểm ngôn ngữ cụ thể.

Phản hồi ngay lập tức: Việc sửa lỗi trực tiếp ngay sau khi học sinh hoàn thành bài viết sẽ củng cố mối liên hệ giữa lỗi và sửa lỗi. Phản hồi ngay lập tức giúp

người học nhận ra và sửa lỗi hiệu quả hơn, dẫn đến cải thiện trình độ viết nhanh hơn.

Cân bằng giữa độ chính xác và sự trôi chảy: Mặc dù việc sửa lỗi trực tiếp nhằm mục đích cải thiện độ chính xác nhưng giáo viên cũng nên cân bằng giữa nhu cầu về sự trôi chảy và diễn đạt bằng văn bản. Quá chú trọng vào việc sửa lỗi có thể làm giảm tính sáng tạo và sự tự tin của người học. Vì vậy, điều cần thiết là cung cấp sự củng cố tích cực để giao tiếp hiệu quả bên cạnh việc sửa lỗi.

Giải thích rõ ràng: Ngoài việc chỉ ra lỗi, giáo viên nên đưa ra lời giải thích hoặc ví dụ rõ ràng để giúp người học hiểu tại sao việc sửa lỗi là cần thiết. Lời giải thích mang tính này giúp nâng cao nhận thức của người học về các quy tắc và nguyên tắc ngôn ngữ, tạo điều kiện cho việc ghi nhớ lâu dài và áp dụng các hình thức chính xác.

Khuyến khích tự sửa lỗi: Sau khi trực tiếp sửa lỗi, giáo viên có thể khuyến khích học sinh xem lại bài viết của mình và cố gắng xác định và sửa lỗi một cách độc lập. Quá trình tự sửa lỗi này thúc đẩy tính tự chủ của người học và củng cố việc học bằng cách tích cực thu hút học sinh tham gia vào quá trình ôn tập.

Phản hồi được cá nhân hóa: Việc điều chỉnh trực tiếp phù hợp với nhu cầu và mức độ thành thạo của từng người học đảm bảo rằng phản hồi đó phù hợp và có ý nghĩa. Giáo viên nên xem xét nền tảng ngôn ngữ, phong cách học tập và các điểm yếu cụ thể của người học khi đưa ra phản hồi khác phục.

Áp dụng chiến lược Phản hồi siêu ngôn ngữ

Phản hồi siêu ngôn ngữ liên quan đến việc cung cấp cho người học sự hiểu biết về các quy tắc và nguyên tắc ngôn ngữ cơ bản đằng sau những lỗi đó. Khi áp dụng phản hồi siêu ngôn ngữ trong dạy viết, giáo viên có thể sử dụng các chiến lược sau để nâng cao hiệu quả:

Xác định các mẫu và quy tắc: Giáo viên nên giúp người học xác định các mẫu lỗi lặp đi lặp lại trong bài viết và hiểu các quy tắc ngữ pháp hoặc ngôn ngữ liên quan đến những lỗi này. Bằng cách nhận biết các mẫu, người học có thể hiểu sâu sắc hơn về cấu trúc ngôn ngữ và áp dụng kiến thức này vào bài viết của mình.

Cung cấp ví dụ và phản ví dụ: Sử dụng ví dụ và phản ví dụ có thể làm rõ các khái niệm ngôn ngữ và minh họa việc áp dụng đúng các quy tắc ngôn ngữ. Giáo viên có thể làm rõ các trường hợp tuân thủ đúng quy tắc và đối chiếu chúng với các ví dụ về lỗi, cho phép người học nhận ra sự khác biệt và tiếp thu cách sử dụng đúng.

(Xem tiếp trang 226)

Nghe rộng: chiến lược hiệu quả nhằm tăng kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên tại Học viện An ninh nhân dân

Nguyễn Thị Lan Oanh*

*Khoa Ngoại ngữ, Học viện An ninh Nhân dân

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: In the contemporary university setting, having strong listening skills is crucial for students' academic progress and language acquisition. Nonetheless, numerous students encounter challenges when it comes to engaging with lectures, presentations, or audio materials due to their difficulty in comprehending information. In such circumstances, implementing extensive listening techniques has emerged as a valuable and efficient approach to aid students in enhancing their listening comprehension abilities. This article focuses on assessing the efficacy of employing extensive listening strategies to enhance students' English listening skills, while also outlining various methods and considerations for implementing this approach to bolster listening comprehension skills among students at the People's Security Academy.

Keywords: Listening, listening comprehension, extensive listening, People's Security Academy

1. Đặt vấn đề

Nghe - hiểu là một trong những kỹ năng cơ bản của quá trình sử dụng ngôn ngữ. Vậy nhưng, rất nhiều người học nói chung và SV tại Học viện An ninh nhân dân nói riêng chưa làm tốt được kỹ năng này, thường xuyên rơi vào tình trạng nghe mà không hiểu ý nghĩa, hoặc chỉ nghe được âm đơn lẻ, không nghe được cả từ, cả câu. Trong bối cảnh của SV đại học hiện đại, việc áp dụng phương pháp nghe rộng đang trở thành một phần không thể thiếu trong quá trình học tập và phát triển ngôn ngữ của họ. Để cải thiện tình trạng trên, nghe rộng (extensive listening) được xem là một trong những phương pháp dễ áp dụng nhưng đem lại hiệu quả tối ưu. Phương pháp này cũng đã và đang được triển khai cho SV tại Học viện An ninh nhân dân và bước đầu thu nhận được những tiến bộ tích cực trong việc cải thiện kỹ năng nghe hiểu của SV.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nghe hiểu và những khó khăn trong quá trình nghe hiểu của người học

Nghe hiểu là một khía cạnh quan trọng của việc sử dụng ngôn ngữ, đặc biệt là khi tham gia vào giao tiếp và học tập ngôn ngữ mới. Nghe hiểu không chỉ đơn thuần là việc nghe âm thanh mà còn bao gồm việc hiểu và suy nghĩ về thông điệp được truyền đạt. Theo Vandergrift (2007), nghe hiểu là khả năng của người nghe để nhận ra, hiểu và phản ứng đúng đắn đối với thông tin được truyền đạt thông qua ngôn ngữ nói. [3]

Trong “Cách tiếp cận và phương pháp giảng dạy

ngôn ngữ”, Richards và Rodgers (2014) cũng đề cập đến việc nghe hiểu như là một quá trình phức tạp, yêu cầu người nghe không chỉ phải nhận diện và hiểu thông tin cơ bản mà còn phải xử lý và tạo ra ý nghĩa từ thông điệp đó. [1] Điều này bao gồm việc hiểu ngữ cảnh, ngữ pháp, từ vựng và cả ngữ điệu của người nói.

Như vậy, nghe hiểu không chỉ đơn thuần là việc nghe âm thanh mà còn là quá trình nhận biết, hiểu và phản ứng đúng đắn đối với thông tin được truyền đạt qua ngôn ngữ nói. Đây là một kỹ năng quan trọng trong việc học và sử dụng ngôn ngữ mà mỗi người học ngôn ngữ cần phải phát triển và cải thiện.

Tuy khả năng nghe hiểu là một trong những kỹ năng quan trọng nhất trong quá trình học tiếng ngoại, vậy nhưng nhiều người học đã và đang gặp phải nhiều khó khăn trong việc phát triển và cải thiện kỹ năng này.

Thứ nhất, một trong những khó khăn lớn nhất khi nghe hiểu là khả năng nhận diện từ. Đôi khi, người nghe có thể nghe thấy âm thanh một cách rõ ràng nhưng không thể nhận biết được từ đó. Theo Vandergrift (2007), khả năng nhận diện từ yếu kém có thể là kết quả của việc người học không quen với cấu trúc ngôn ngữ mục tiêu hoặc không có đủ vốn từ vựng. [3]

Thứ hai, người học có thể gặp khó khăn với tốc độ xử lý thông tin. Richards và Rodgers (2014) đã chỉ ra rằng mức độ hiểu biết và kỹ năng xử lý thông tin của mỗi người có thể ảnh hưởng đến khả năng nghe hiểu của họ. Khi người nghe không thể xử lý

thông tin đủ nhanh, họ có thể bỏ lỡ các chi tiết quan trọng trong thông điệp.

Thứ ba, sự đa dạng và tốc độ của ngôn ngữ nói cũng có thể tạo ra những thách thức đáng kể cho việc nghe hiểu. Vandergrift (2007) đã lưu ý rằng các đặc điểm như giọng điệu, tốc độ nói và sự đan xen giữa các từ có thể làm cho việc nghe hiểu trở nên khó khăn đối với người học, đặc biệt là đối với những người mới học ngôn ngữ.

Cuối cùng, một khó khăn chung mà nhiều người học gặp phải là thiếu kinh nghiệm và thực hành. Vandergrift (2007) cũng lưu ý rằng việc thiếu kinh nghiệm trong việc nghe các tài liệu âm thanh và thiếu thời gian dành cho việc thực hành có thể gây ra sự không tự tin và giảm khả năng nghe hiểu.

2.2. Phương pháp áp dụng nghe rộng hiệu quả nhằm tăng khả năng nghe hiểu cho SV

2.2.1. Lựa chọn tài liệu nghe phù hợp:

Việc lựa chọn tài liệu nghe phù hợp là một bước quan trọng trong quá trình thực hiện nghe rộng (extensive listening) để phát triển khả năng nghe hiểu cho SV. GV và SV cần chú ý lựa chọn tài liệu nghe phù hợp dựa trên các tiêu chí nhất định như sau. Về trình độ ngôn ngữ, tài liệu nghe phải phù hợp với trình độ ngôn ngữ của SV. Nó không nên quá dễ dàng để không thách thức SV, nhưng cũng không quá khó khăn để gây ra sự nản lòng và mất hứng thú. Về chủ đề quan tâm, SV sẽ cảm thấy hứng thú hơn và tiếp thu thông tin tốt hơn nếu tài liệu nghe liên quan đến các chủ đề họ quan tâm hoặc đang nghiên cứu. Việc lựa chọn tài liệu về sở thích cá nhân, ngành nghề hoặc môn học của SV sẽ giúp họ duy trì sự hứng thú và tích cực trong quá trình học. Về tính đa dạng ngữ cảnh, nên chọn các tài liệu nghe từ nhiều nguồn khác nhau để cung cấp cho SV cơ hội lắng nghe và hiểu biết về các ngữ cảnh khác nhau. Các tài liệu từ cuộc trò chuyện hàng ngày, tin tức, podcast, phỏng vấn, và bài giảng học thuật đều có thể mang lại sự đa dạng và phong phú cho quá trình học tập. Xét về tính tương tác, nên chọn các tài liệu có tính tương tác cao, cho phép SV tham gia vào các hoạt động học tập như trả lời câu hỏi, thảo luận, hoặc thực hiện bài tập đi kèm. Tính tương tác giúp SV tăng cường kỹ năng ngôn ngữ cũng như khả năng giao tiếp và tự tin. Bên cạnh đó, tài liệu nghe nên đi kèm với các phần phản hồi và đánh giá, giúp SV tự đánh giá tiến trình học tập và nhận phản hồi cụ thể để cải thiện khả năng nghe hiểu. Như vậy, việc lựa chọn tài liệu nghe phù hợp là một phần quan trọng của quá trình nghe rộng, đóng vai trò quyết định trong việc thúc đẩy sự phát triển của khả năng nghe hiểu cho SV.

2.2.2. Xác định thời gian và phương tiện học tập:

Khi SV quyết định thực hiện phương pháp nghe rộng để nâng cao khả năng nghe hiểu của mình, việc xác định thời gian và phương tiện học tập là vô cùng quan trọng để đạt được mục tiêu này một cách hiệu quả. Liên quan đến việc xác định thời gian học tập, SV cần xác định thời gian cố định hàng ngày hoặc hàng tuần để dành cho việc nghe và luyện nghe tiếng Anh. Việc này giúp tạo ra thói quen học tập đều đặn và lâu dài. SV cũng cần phân chia thời gian một cách hợp lý giữa việc nghe trong những tình huống hăng ngày và việc nghe các tài liệu chuyên sâu, như phỏng vấn, bài giảng, podcast... Với podcast, SV có thể lựa chọn các podcast về chủ đề mình quan tâm để nghe hàng ngày. Điều này không chỉ giúp cải thiện khả năng nghe mà còn mở rộng vốn từ vựng và kiến thức về các lĩnh vực khác nhau. Với video và phim, việc xem phim hoặc video có phụ đề tiếng Anh không chỉ giúp SV làm quen với cách phát âm và ngữ điệu mà còn cung cấp nguồn tài liệu phong phú để luyện nghe. Với sách nói (audiobooks), SV lựa chọn sách nói trong các thể loại mà SV quan tâm như tiểu thuyết, sách học thuật, tự truyện, v.v. Sử dụng sách nói giúp SV tiếp cận với cách phát âm chuẩn và ngôn ngữ tự nhiên. Bên cạnh đó, phần mềm và ứng dụng học tiếng Anh như các ứng dụng di động hoặc phần mềm trực tuyến có chức năng nghe và luyện nghe để hỗ trợ việc học tập mọi lúc mọi nơi cũng vô cùng hữu ích và tiện lợi giúp SV tăng khả năng nghe hiểu của mình.

2.2.3. Lắng nghe và ghi chú:

Lắng nghe và ghi chú là hai yếu tố quan trọng khi SV áp dụng phương pháp nghe rộng để nâng cao khả năng nghe hiểu của mình. Kết hợp giữa việc lắng nghe chăm chỉ và ghi chép những điểm chính sẽ giúp họ tận dụng tối đa từng buổi nghe và phát triển kỹ năng ngôn ngữ một cách hiệu quả.

Đối với việc lắng nghe, SV cần tập trung và chú ý nhằm tạo ra môi trường yên tĩnh và không bị xao lãng để có thể tập trung vào việc nghe. Họ nên loại bỏ các yếu tố gây phân tâm như điện thoại di động hoặc tiếng ồn từ môi trường xung quanh. Bên cạnh đó, SV cũng cần không ngừng lắng nghe: Mặc dù có thể SV không hiểu hết mọi từ hoặc câu từ lần đầu tiên, nhưng việc tiếp tục lắng nghe và không bỏ cuộc sẽ giúp họ quen dần với âm điệu và cấu trúc ngôn ngữ tiếng Anh.

Để ghi chú tốt, trước hết SV nên quen với việc tóm tắt ý chính. SV nên ghi chú lại những ý chính, thông tin quan trọng hoặc từ vựng mới mà họ gặp trong quá trình nghe. Việc này giúp họ hình thành

lại ý nghĩa tổng thể của nội dung và dễ dàng nhớ sau này. Ngoài ra, SV cũng nên ghi chú về ngữ cảnh sử dụng các từ vựng hoặc cấu trúc ngôn ngữ. Điều này giúp họ hiểu rõ hơn về cách từ được sử dụng trong một tình huống cụ thể.

Kết hợp giữa việc lắng nghe và ghi chú giúp SV không chỉ cải thiện khả năng nghe hiểu mà còn phát triển kỹ năng ghi chép và phân tích ngôn ngữ, từ đó nâng cao trình độ sử dụng tiếng Anh của mình một cách toàn diện.

2.2.4. Thực hành định kỳ và đánh giá tiến trình:

Thực hành định kỳ và đánh giá tiến trình là bước quan trọng khi SV thực hiện phương pháp nghe rộng để nâng cao khả năng nghe hiểu của mình. Việc này giúp SV theo dõi tiến độ học tập của mình, đồng thời điều chỉnh và cải thiện phương pháp học tập một cách có chủ đích.

Đối với tiến trình thực hành định kỳ, SV cần xác định một lịch trình thực hành định kỳ, ví dụ như hàng ngày hoặc hàng tuần, để dành thời gian cho việc nghe các tài liệu tiếng Anh. SV có thể thiết lập mục tiêu cụ thể cho mỗi buổi thực hành, chẳng hạn như hiểu được một số lượng từ vựng mới, nắm vững một khái niệm hay đạt được một mức độ hiểu biết nhất định về chủ đề nào đó.

Bên cạnh đó, việc đánh giá tiến trình cũng rất quan trọng, bao gồm việc tự đánh giá và nhận phản hồi từ bạn học/ GV. SV cần thường xuyên tự đánh giá tiến trình của mình bằng cách kiểm tra khả năng hiểu và nhớ thông tin từ các tài liệu nghe mà họ đã thực hành. Để đảm bảo việc đánh giá khách quan, SV có thể tìm kiếm phản hồi từ giảng viên, bạn bè hoặc người bạn học tiếng Anh khác. Phản hồi này giúp họ nhận biết được những điểm mạnh và điểm yếu của mình, từ đó điều chỉnh phương pháp học tập một cách hiệu quả hơn.

Thực hành định kỳ và đánh giá tiến trình giúp SV duy trì sự nhất quán và phát triển liên tục trong quá trình học tập. Đồng thời, việc đề ra mục tiêu cụ thể và tự đánh giá sẽ giúp họ tạo ra động lực và tinh thần tự giác trong việc nâng cao khả năng nghe hiểu của mình.

2.3. Gợi ý một số trang web hoặc phần mềm hữu ích để thực hành phương pháp nghe rộng nhằm tăng khả năng nghe hiểu cho SV

Podcasts: Các podcast trên các nền tảng như Spotify, Apple Podcasts, và Google Podcasts cung cấp một nguồn tài liệu phong phú về nhiều chủ đề khác nhau, từ tin tức đến giáo dục và giải trí.

Video và phim: YouTube, Netflix, và các trang

web khác cung cấp video và phim với phụ đề tiếng Anh, giúp sinh viên rèn luyện kỹ năng nghe hiểu và phát triển từ vựng thông qua việc xem và nghe.

TED Talks: Các bài diễn thuyết trên TED cung cấp một nguồn tài liệu cực kỳ hữu ích để luyện nghe, với nhiều chủ đề đa dạng từ khoa học đến nghệ thuật và kinh doanh.

Sách nói: Các ứng dụng như Audible cung cấp hàng nghìn sách nói trên nhiều lĩnh vực, giúp sinh viên tiếp cận với cách phát âm chuẩn và ngôn ngữ tự nhiên.

Ứng dụng di động và trang web học tiếng Anh:

Có nhiều ứng dụng di động như Duolingo, Rosetta Stone, và trang web như BBC Learning English cung cấp các bài học nghe và luyện nghe tiếng Anh có cấu trúc và có thể tùy chỉnh theo trình độ của SV.

Những trang web và ứng dụng này cung cấp các tài liệu nghe đa dạng và phong phú giúp SV thực hiện phương pháp nghe rộng một cách hiệu quả để tăng khả năng nghe hiểu của mình.

3. Kết luận

Như vậy, nghe rộng là một phương pháp hiệu quả để tăng khả năng nghe hiểu cho SV. Phương pháp này không chỉ giúp SV cải thiện khả năng nghe hiểu tiếng Anh mà còn mở ra cánh cửa cho sự phát triển toàn diện trong việc sử dụng ngôn ngữ. Phương pháp nghe rộng cho phép SV tiếp cận một loạt các nguồn tài liệu, từ podcast, video, đến sách nói và bài giảng. Điều này giúp họ làm quen với cấu trúc ngôn ngữ và từ vựng trong nhiều ngữ cảnh khác nhau. Bằng cách lắng nghe một cách đều đặn và chăm chỉ, SV có thể cải thiện khả năng nghe hiểu của mình, từ việc nhận biết từ vựng đến việc hiểu rõ ý đồ của người nói. Phương pháp nghe rộng không chỉ giúp cải thiện khả năng nghe hiểu mà còn tăng cường kỹ năng phát âm, từ vựng, ngữ pháp và giao tiếp tự nhiên. Sự đa dạng của các nguồn tài liệu và tính linh hoạt trong việc thực hiện phương pháp nghe rộng khiến quá trình học tập trở nên thú vị và không bao giờ nhàm chán. Phương pháp này phù hợp với mọi trình độ, từ người mới bắt đầu đến những người đã có trình độ tiếng Anh cao.

Tài liệu tham khảo

1. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
2. Rost, M. (2011). *Teaching and researching listening*. Routledge.
3. Vandergrift, L. (2007). *Recent developments in second and foreign language listening comprehension research*. *Language Teaching*, 40(3), 191-210.

Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải

*Mạc Văn Quang**

** Khoa Công nghệ thông tin, Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải*

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: *Fostering scientific research capacity for young lecturers at the University of Transport Technology is an activity that directly contributes to developing creative thinking, fostering scientific research skills and experience, and helping lecturers Children complete their school work. Successfully complete the tasks of education - training and scientific research. This article presents perspectives on fostering scientific research capacity for young lecturers at the University of Transport and Communications and proposes some solutions to implement this content.*

Keywords: *Scientific research capacity, young lecturer, University of Transport Technology.*

1. Đặt vấn đề

Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải là hoạt động trực tiếp góp phần phát triển tư duy sáng tạo, bồi dưỡng kỹ năng, kinh nghiệm nghiên cứu khoa học, giúp giảng viên trẻ hoàn thành tốt nhiệm vụ giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học, đồng thời là cơ sở hình thành các phẩm chất cần thiết của người giảng viên, góp phần tạo nguồn cán bộ khoa học của Nhà trường trong tương lai.

Thời gian qua, nhận thức rõ vị trí, vai trò, tầm quan trọng của bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải, Đảng uỷ, Ban Giám hiệu, Hội đồng khoa học của Nhà trường, các khoa chuyên môn đã đề cao trách nhiệm, có nhiều chủ trương, biện pháp lãnh đạo, chỉ đạo bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ sát thực, hiệu quả. Thời gian tới, phát triển giáo dục - đào tạo và khoa học công nghệ trở thành động lực then chốt để phát triển đất nước nhằm: Tiếp tục đẩy mạnh phát triển nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao, trọng tâm là hiện đại hóa giáo dục, nâng cao chất lượng đào tạo để đáp ứng yêu cầu phát triển trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0 và hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng.

Giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải là một bộ phận quan trọng trong đội ngũ giảng viên của Nhà trường, đây là những người trẻ về tuổi nghề, tuổi đời, chưa có nhiều kinh nghiệm trong hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học, kinh nghiệm cuộc sống, vốn kiến thức về lý luận và thực tiễn hoạt động sư phạm chưa nhiều, đặc điểm

tâm lý sư phạm chưa ổn định, kinh nghiệm sư phạm và nghiên cứu khoa học còn thiếu. Song, họ là những người có lòng nhiệt huyết, có sức trẻ, tinh thần ham học hỏi, thích tiếp thu cái mới đặc biệt trong lĩnh vực khoa học, công nghệ thông tin.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực và năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải

Theo từ điển tiếng Việt: “Năng lực là khả năng, điều kiện chủ quan hoặc tự nhiên sẵn có để thực hiện một hành động nào đó. Năng lực là phẩm chất tâm lý và sinh lý tạo cho con người khả năng hoàn thành một loại hoạt động nào đó với chất lượng cao”. Mặt khác, năng lực là trình độ thực tế, là khả năng chủ quan của con người, hoặc tổ chức người trong hoạt động và được đánh giá thông qua kết quả hoạt động thực tiễn. Có thể hiểu năng lực của mỗi người là kết quả của quá trình hiểu biết và hành động. Trong đó, hiểu biết là biểu hiện của tri thức, là cơ sở hình thành năng lực của mỗi người; hành động biểu hiện ở kỹ năng và khả năng hành động; kết quả hành động là thước đo đánh giá năng lực của mỗi người trong thực tiễn. Nếu tách rời hoặc tuyệt đối hoá bất kỳ yếu tố nào đều không thể định nghĩa một cách khoa học về năng lực. Vì vậy, năng lực là khả năng thực hiện thành công hoạt động trong một hoàn cảnh nhất định nhờ sự huy động tổng hợp những tri thức, kỹ năng và các thuộc tính, năng lực của cá nhân được biểu hiện qua phương thức và khả năng hoạt động của cá nhân đó khi giải quyết các vấn đề thực tiễn cuộc sống.

Nghiên cứu khoa học là hoạt động khám phá, phát hiện, tìm hiểu bản chất, quy luật của sự vật, hiện

tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn. Tức là, nghiên cứu khoa học dựa vào việc ứng dụng các phương pháp khoa học để phát hiện ra những cái mới về bản chất sự vật, về thế giới tự nhiên và xã hội, và để sáng tạo phương pháp và phương tiện kỹ thuật mới cao hơn, giá trị hơn. Hoạt động nghiên cứu khoa học được phân loại tùy lĩnh vực học thuật và ứng dụng, nghiên cứu khoa học là một tiêu chí được sử dụng rộng rãi trong đánh giá vị thế của các cơ sở học thuật. Do đó, năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải là khả năng huy động tri thức lý luận, kỹ năng và kinh nghiệm thực tiễn hoạt động xã hội, hoạt động sư phạm, sử dụng phương pháp nghiên cứu khoa học để giải quyết thành công một nhiệm vụ khoa học, một công trình khoa học cụ thể.

Như vậy, năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải là sản phẩm tổng hợp, sự kết tinh của cả tri thức, trình độ tư duy, kỹ năng, kinh nghiệm và phương pháp nghiên cứu của từng giảng viên trẻ ở các khoa chuyên ngành. Năng lực nghiên cứu khoa học là một trong những yếu tố không chỉ nâng cao chất lượng giảng dạy, rèn luyện tác phong nghiên cứu cho giảng viên trẻ ở nhà trường mà còn góp phần nâng cao chất lượng giáo dục - đào tạo của từng khoa chuyên ngành. Nghiên cứu khoa học là quá trình sáng tạo, tích lũy kiến thức, kinh nghiệm để giúp từng giảng viên trẻ hoàn thành mọi nhiệm vụ được giao, đồng thời từng bước hình thành, phát triển, hoàn thiện những phẩm chất và bản lĩnh cần có của nhà khoa học trong tương lai.

2.2. Một số giải pháp bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải

2.2.1. Nâng cao nhận thức của các chủ thể về vai trò, sự cần thiết phải bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ

Đây là giải pháp cơ bản nhằm tạo cơ sở, tiền đề, góp phần quyết định chất lượng bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải. Theo đó, đây là hoạt động có mục đích, có tổ chức, sự chủ động tự giác của các chủ thể, nhất là giảng viên trẻ nên quá trình bồi dưỡng chủ thể phải có nhận thức đúng đắn về hoạt động bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ của nhà trường. Trong đó, các chủ thể, đặc biệt trong đó cấp ủy chỉ bộ, Ban Giám hiệu, Hội đồng trường, Hội đồng khoa

học nhà trường, các khoa chuyên môn, các Phòng, Ban chức năng là những chủ thể và lực lượng tham gia, quyết định phương hướng, nội dung, hình thức, biện pháp bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của cho giảng viên trẻ ở trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải. Do đó, bồi dưỡng chỉ đạt kết quả khi các chủ thể, các lực lượng bồi dưỡng có sự thống nhất cả về nhận thức và trách nhiệm trong hành động.

Theo đó, Cấp ủy chỉ bộ, Ban Giám hiệu, Hội đồng trường, Hội đồng khoa học nhà trường, các khoa chuyên môn, các Phòng, Ban chức năng cần tham gia bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trong Nhà trường cần nhận thức một cách đầy đủ, sâu sắc về vai trò, tầm quan trọng của nhiệm vụ nghiên cứu khoa học; bởi đây là một nhiệm vụ cơ bản thường xuyên, vừa là mục tiêu, vừa là yêu cầu để không ngừng nâng cao trình độ, kiến thức, hoàn thiện những phẩm chất, năng lực cần thiết của đội ngũ giảng viên trẻ trong thực hiện nhiệm vụ giảng dạy, tham gia nghiên cứu khoa học và thực hiện các nhiệm vụ khác. Vì vậy, bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ chính là một nhiệm vụ đang góp phần quan trọng quyết định đến chất lượng giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học của Nhà trường đáp ứng những yêu cầu đòi hỏi trong tình hình mới.

2.2.2. Đổi mới nội dung, vận dụng linh hoạt, sáng tạo các hình thức, biện pháp bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ

Đây là giải pháp quan trọng, trực tiếp quyết định đến quá trình triển khai, tổ chức thực hiện và chất lượng bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở Nhà trường. Bởi vì, công tác giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học là hai hoạt động có mối quan hệ hữu cơ, hai nhiệm vụ cơ bản chiến lược của Nhà trường. Vì vậy, cần đổi mới nội dung, vận dụng linh hoạt, sáng tạo các hình thức, biện pháp bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở Nhà trường là yêu cầu khách quan phù hợp với xu thế và yêu cầu thực tiễn trong giai đoạn hiện nay.

Theo đó, cần tập trung bồi dưỡng năng lực phát hiện vấn đề nghiên cứu, xác định mục tiêu, lựa chọn đúng đối tượng, phạm vi, khách thể, vừa là nội dung, vừa là yếu tố rất quan trọng trong khâu đầu tiên giúp cho giảng viên trẻ phát hiện vấn đề mình cần nghiên cứu, khả năng tiếp cận, hướng giải quyết vấn đề, từ đó xác định được khả năng làm việc tự lực, độc lập, làm việc theo nhóm trong quá trình nghiên cứu khoa học. Vì thế, đổi mới nội dung bồi dưỡng cần làm sao

cho giảng viên trẻ tiếp tục nắm chắc các vấn đề cơ bản của hoạt động nghiên cứu khoa học như: Nghiên cứu cơ bản, nghiên cứu ứng dụng, nghiên cứu triển khai; lĩnh vực nghiên cứu trong khuôn khổ đề tài các cấp,... Mạnh dạn giao đề tài các cấp, giáo trình, viết sách tham khảo, đặt các bài viết các tham luận tham gia hội thảo khoa học các cấp,... cho giảng viên trẻ, song khuyến khích đội ngũ cán bộ khoa học, giảng viên có học hàm, học vị thực hiện cùng, để kèm cặp, bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ, đây chính là hình thức, biện pháp hiệu quả vừa để nâng cao dần trình độ chuyên môn, tiếp tục tích lũy tri thức, vừa là hình thức biện pháp truyền thụ những kinh nghiệm hay về kỹ năng, phương pháp nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ đáp ứng với yêu cầu thực tiễn.

2.2.3. Phát huy tính tích cực tự bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ

Đây là giải pháp có ý nghĩa cấp thiết, có tính quyết định trực tiếp tới kết quả bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở Nhà trường. Bởi vì, hiệu quả bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ là kết quả tổng hợp của nhiều yếu tố. Theo đó, quá trình tự học tập, tự bồi dưỡng vừa là chủ thể vừa là đối tượng, họ vừa là người tích cực, chủ động đề ra kế hoạch, nội dung chương trình, mục tiêu, phương hướng, biện pháp thực hiện. Chất lượng tự học tập, tự bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của họ là kết quả của sự tác động biện chứng giữa các yếu tố khách quan với sự phát huy nội lực chủ quan của chính họ. Trong đó, các yếu tố khách quan dù có tác động mạnh mẽ đến đâu cũng không đạt được hiệu quả, nếu không có ý chí quyết tâm cao từ nội lực của từng cá nhân trong quá trình tự học tập, tự bồi dưỡng. Đây chính là quá trình biến đào tạo, bồi dưỡng thành quá trình tự đào tạo, bồi dưỡng. Ý thức tự giác, tích cực, chủ động, sáng tạo trong tự bồi dưỡng, rèn luyện của giảng viên trẻ càng cao, thì chất lượng bồi dưỡng càng được nâng lên, năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ của Nhà trường không ngừng được củng cố, phát triển và hoàn thiện.

Phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của giảng viên trẻ trong tự bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học phải đạt được yêu cầu: Phát huy được vai trò gương mẫu của người thầy trong mỗi giảng viên trẻ; khơi dậy được tính tích cực, chủ động, tự giác, ham học hỏi, phấn đấu vươn lên không ngừng để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của nhiệm

vụ. Lựa chọn nội dung tự học tập, tự bồi dưỡng năng lực nghiên cứu cho phù hợp, thiết thực, sát với chức trách nhiệm vụ được giao, bổ sung được những mặt còn thiếu còn yếu của bản thân. Giảng viên trẻ phải có nhận thức đầy đủ những yêu cầu phát triển của nhiệm vụ giáo dục - đào tạo và nghiên cứu khoa học của Nhà trường; hình thành cho bản thân một nhu cầu phát triển và hoàn thiện phẩm chất đạo đức, trình độ năng lực toàn diện, từ đó hình thành và phát triển nhu cầu tự học tập, tự bồi dưỡng, chuyển những đòi hỏi khách quan của việc nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học đáp ứng yêu cầu nhiệm vụ nghiên cứu khoa học trở thành động lực mạnh mẽ ở chính bên trong. Có như vậy, nhu cầu tự học tập, bồi dưỡng nâng cao năng lực nghiên cứu mới tạo thành động cơ phấn đấu vươn lên hình thành người giảng viên mẫu mực, toàn diện, xây dựng bản lĩnh, nhân cách của một cán bộ khoa học trong tương lai.

3. Kết luận

Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở Trường Đại học Giao thông Vận tải là việc làm cấp thiết, nhằm nâng cao chất lượng nghiên cứu khoa học và giáo dục đào tạo của Nhà trường. Thời gian qua, dưới sự lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng ủy, Ban Giám hiệu Nhà trường, việc bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trẻ ở Trường Đại học Giao thông Vận tải, các khoa giáo viên, các cơ quan chức năng đã tích cực triển khai thực hiện có hiệu quả. Tuy nhiên, bên cạnh đó vẫn tồn tại những hạn chế nhất định cần tập trung tháo gỡ. Để làm được điều đó, cần thực hiện đồng bộ nhiều giải pháp, trước hết phải nâng cao nhận thức, trách nhiệm của các chủ thể; đổi mới nội dung, hình thức phương pháp tiến hành và đặc biệt là phát huy vai trò tự bồi dưỡng của giảng viên trẻ.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04 tháng 11 năm 2013 “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”*, Hà Nội, 2013.
2. Bộ Chính trị, *Nghị quyết số 52-NQ/TW ngày 27 tháng 9 năm 2019 “Về một số chủ trương, chính sách chủ động tham gia cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư”*, Hà Nội, 2019.
3. Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII, tập I*, Nxb Chính trị quốc gia Sự thật, Hà Nội, 2021.

Nâng cao hiệu quả kể chuyện diễn cảm cho trẻ mầm non

Hà Ngọc Yến*

*ThS. Khoa Sư phạm - Trường Đại học Hạ Long

Received: 13/4/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 5/5/2024

Abstract: Reading/telling with expression is one of the important skills that teachers need to teach in general as well as to educate morality and personality for preschool children in particular. In order for preschool teachers' expressive storytelling to be more effective, in this article the author focuses on a number of issues such as: the importance of expressive storytelling for preschool teachers, the perception of literary works for children, determining intonation and non-linguistic elements when expressing literary works.

Keywords: Storytelling, expression, literature, children, skills, intonation,...

1. Đặt vấn đề

Kể chuyện diễn cảm là một cấp độ cao, vượt qua kỹ năng kể chuyện thông thường. Đó không phải chỉ là việc kể thành tiếng, rõ ràng, mạch lạc, tái hiện lại được toàn bộ câu chuyện; mà phải kể một cách “nghệ thuật”, có nghĩa là người kể chuyện phải sử dụng “mọi sắc thái giọng” và các phương tiện biểu cảm khác nhau làm cho tác phẩm “cất lên tiếng nói”, tạo cho tác phẩm một “bức tranh âm thanh” tương ứng. Người kể chuyện phải thể hiện được mối quan hệ xúc cảm và sự hiểu biết của mình với tác phẩm. Thông qua lời kể chuyện, người kể có thể tái tạo hình tượng nghệ thuật hoàn chỉnh, trọn vẹn và đạt tới sự biểu đạt ý nghĩa có màu sắc xúc cảm cá nhân, giúp người nghe phát hiện ra được những bài học nhân sinh được ẩn giấu, hình thành những xúc cảm nhất định đối với người tiếp nhận.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tầm quan trọng của kỹ năng kể chuyện diễn cảm đối với giáo viên mầm non

Lời kể chuyện đến với chúng ta từ thuở ấu thơ qua những câu chuyện cổ dân gian của bà của mẹ. Nó là cội nguồn nuôi dưỡng tuổi thơ, là dòng sữa tinh thần ngọt ngào đối với mỗi người.

Ngay từ xa xưa, khi chưa có chữ viết, hình thức lưu truyền chủ yếu của văn học dân gian là truyền miệng. Các nghệ sĩ dân gian bằng lời kể của mình đã làm sống dậy những hình ảnh đẹp của văn học dân tộc như cô Tấm, chàng Thạch Sanh hay người em trong câu chuyện Cây khế,...

Ở trường Mầm non, loại tiết “Cho trẻ làm quen với văn học” chiếm thời lượng khá lớn và có giá trị trong việc phát triển nhân cách, phát triển ngôn ngữ cho trẻ. Mỗi tác phẩm văn chương đến với trẻ chỉ mang tính chất sơ khai như làm quen, tiếp xúc

nhưng lại có tác dụng lớn trong việc giáo dục trẻ. Mỗi câu chuyện là một bài học giáo dục đạo đức được ẩn giấu mang giá trị nhân sinh cao cả. Trẻ hiểu rằng, nếu không biết yêu thương, quan tâm, chia sẻ đến mọi người thì phải sống cô độc một mình (qua truyện Tích Chu), nếu thông minh, dũng cảm có thể chiến thắng mọi khó khăn, trở ngại (qua truyện Chú dê đen), ... Vì vậy, giáo dục trẻ qua tác phẩm văn chương là hình thức “giáo dục hiệu nghiệm” đạt hiệu quả cao. Tuy nhiên, do đặc trưng lứa tuổi, trẻ mầm non chưa biết đọc, chưa biết viết, trẻ chỉ thích những gì hay, ấn tượng mang giá trị và xúc cảm thẩm mỹ cao, ... Do đó, việc cho trẻ tiếp cận với tác phẩm, giáo dục trẻ, làm trẻ yêu thích say mê nhân vật trong tác phẩm, ... lại phụ thuộc hoàn toàn vào người giáo viên “Tác phẩm có thực sự đi vào đời sống tâm hồn trẻ hay không phụ thuộc trước hết vào bản thân nội dung tác phẩm và đặc biệt đối với trẻ trước tuổi đi học còn phụ thuộc rất lớn vào việc tác phẩm đó đã được thể hiện như thế nào”.

Chính vì vậy, kể chuyện diễn cảm là yêu cầu, là kỹ năng cần thiết mà bắt buộc người giáo viên Mầm non nào cũng cần phải có. Giọng kể của người giáo viên phải là một “dạng trực quan” để lôi cuốn, say mê trẻ, từ đó giáo dục trẻ phát triển nhân cách hoàn thiện.

2.2. Những lưu ý khi kể chuyện diễn cảm cho trẻ mầm non

2.2.1. Giáo viên cần hiểu và cảm thụ tác phẩm một cách trọn vẹn

Như trên đã trình bày, để tác phẩm hấp dẫn, lôi cuốn và trẻ có thể tự rút ra những bài học giáo dục cho bản thân, ... hoàn toàn phụ thuộc vào người giáo viên. Do đó, người giáo viên phải hiểu, phải cảm nhận được cái hay, cái đẹp của tác phẩm thì mới có

thể truyền cảm xúc đó cho trẻ.

Các câu chuyện trong chương trình Mầm non thường có nội dung đơn giản, hình thức ngắn gọn, ít nhân vật và chỉ xoay quanh một số tình tiết chính nên việc theo dõi thường không qua khó khăn. Khi tìm hiểu và cảm thụ tác phẩm, giáo viên cần tự trả lời theo những câu hỏi dạng sau:

- Câu hỏi tìm hiểu tác phẩm: Bối cảnh ra đời tác phẩm? Hoàn cảnh sáng tác? Vị trí (vai trò) của tác phẩm trong sáng tác của nhà văn (trong nền văn học trẻ em)?

- Câu hỏi cảm thụ tác phẩm: là những câu hỏi tìm hiểu về văn bản ngôn từ, nội dung, ý nghĩa của tác phẩm. Có thể đặt các câu hỏi dạng như:

+ Câu hỏi về hình thức tác phẩm: Tác phẩm thuộc loại văn bản nào? Bố cục tác phẩm?

+ Câu hỏi về nội dung tác phẩm: câu truyện muốn nói về điều gì (nội dung tác phẩm)? Truyện gồm có những ai? Những tình tiết chính trong tác phẩm? Ý nghĩa của tác phẩm? Bài học gì được rút ra qua câu chuyện?

Những câu truyện dành cho trẻ mầm non, tuy hình thức ngắn gọn, nội dung đơn giản nhưng người giáo viên không nên có tâm lý chủ quan mà phải đọc nhiều lần, suy ngẫm kĩ tác phẩm. Khi đã hiểu thấu đáo tác phẩm, chắc chắn người giáo viên sẽ có thể truyền tải hết được cái hay, cái đẹp, bức thông điệp mà tác giả gửi gắm.

2.2.2. Xác định ngữ điệu giọng kể chuyện diễn cảm

Cũng giống như yêu cầu đọc diễn cảm, kể diễn cảm tức là phải tìm ra cho được giọng kể phù hợp với mỗi tác phẩm. Giọng kể (hay còn gọi là ngữ điệu giọng) bao gồm tất cả những dấu hiệu âm thanh phức tạp như: Sắc thái của giọng (âm sắc), sự ngắt nghỉ hơi (ngắt giọng), tốc độ kể (nhịp độ), cường độ kể (nhấn giọng), cao độ kể (độ cao).

- **Sắc thái giọng kể:** Sắc thái giọng kể là sự thể hiện những nét khác nhau của thái độ tình cảm ... thông qua giọng người kể: trang trọng, vui tươi, nhí nhảnh, trong sáng, nhẹ nhàng, tha thiết...

Người kể phải căn cứ vào nội dung tác phẩm, vào từng câu, đoạn ... để có sắc thái giọng kể cho phù hợp.

- **Ngắt giọng:** Ngắt giọng là cách ngừng nghỉ giọng trong khi kể. Khi kể nhờ có sự ngắt giọng phù hợp sẽ góp phần thể hiện nội dung một cách sáng rõ, đồng thời ngắt giọng còn là một thủ pháp nghệ thuật nhằm biểu lộ một cách hiệu quả sự cảm thụ nội dung

tác phẩm của người thể hiện.

Ví dụ: trong truyện “Tích Chu”:

- “Tích.../ Chu.../ ơi / cho bà /ngụm nước/bà.../ khát.../ khô cả cổ rồi!”

Cách ngắt giọng đứt quãng này thể hiện sự mệt mỏi khi bà Tích Chu đang ốm.

Cách ngắt giọng này giúp người đọc biết nhấn mạnh vào một số chi tiết chính, tái hiện được tính cách nhân vật và đẩy nhanh câu chuyện, gây hấp dẫn cho người nghe.

- **Nhịp độ giọng kể:** Nhịp độ kể chuyện thể hiện giọng kể nhanh hay chậm, khẩn trương hay vừa phải. Nhịp độ kể do nội dung tác phẩm quyết định và có thể thay đổi cho phù hợp.

- **Cường độ giọng kể (nhấn giọng):** Cường độ giọng là giọng kể nhấn mạnh hay lướt nhẹ tức là âm lượng phát ra to hay nhỏ trong quá trình kể chuyện.

Người kể chuyện cần căn cứ vào nội dung của câu văn để có thể nhấn mạnh hay lướt nhẹ một số từ ngữ. Việc sử dụng sự nhấn, lướt này thể hiện sự hiểu biết, cảm thụ của tác giả với nội dung của tác phẩm. Do đó, khi đọc cần chú ý những từ, cụm từ “đắt” góp phần thể hiện nội dung, chủ đề tác phẩm.

- **Cao độ giọng kể:** Cao độ kể (độ cao thấp của âm thanh) là giọng kể lên cao hay xuống thấp khi kể chuyện.

Cao độ giọng được xác định bởi kiểu loại câu. Người kể căn cứ vào kiểu loại câu để có giọng kể cho phù hợp. Thông thường, đối với những loại câu kể (câu tường thuật), người ta thường hạ thấp giọng khi kể; còn đối với những loại câu như: câu nghi vấn, câu cảm thán, ... thường lên cao giọng khi kể.

2.2.3. Sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ khi kể

Trong quá trình kể chuyện, ngoài việc người kể phải sử dụng thành thạo, nhuần nhuyễn các yêu cầu của ngữ điệu diễn cảm thì người kể cần phải biết phối hợp với các yếu tố phi ngôn ngữ (ánh mắt, nét mặt, cử chỉ, điệu bộ). Hơn thế, các yếu tố phi ngôn ngữ chính là một “dạng trực quan” sống động khiến trẻ dễ bị lôi cuốn, hấp dẫn vào câu chuyện.

- **Ánh mắt nét mặt:** Ánh mắt nét mặt chính là dấu hiệu bề ngoài giúp trẻ cảm nhận được phần nào nội dung câu chuyện. Khi cô kể, trẻ thường tập trung quan sát. Do đó, người giáo viên phải biết sử dụng ánh mắt, nét mặt biểu hiện cho phù hợp với nội dung câu chuyện. Với những câu chuyện (đoạn truyện) vui, hóm hỉnh thì ánh mắt nét mặt của cô phải thể hiện sự tươi vui; nếu tác phẩm (hoặc đoạn truyện) có

tính chất buồn thì ánh mắt nét mặt cô phải thể hiện sự trầm buồn, thương cảm.

Trong một câu chuyện có nhiều đoạn mang nội dung biểu hiện khác nhau thì người giáo viên cần căn cứ vào nội dung từng đoạn mà có ánh mắt nét mặt biểu cảm.

Ví dụ : Trong câu chuyện “Cáo, Thỏ, Gà Trống”, ở đoạn đầu tác phẩm, khi Thỏ bị Cáo đuổi ra khỏi nhà: “*Thỏ vừa đi vừa khóc... Làm sao mà tôi không khóc được. Tôi có một ngôi nhà bằng gỗ, còn Cáo có một ngôi nhà bằng băng. Mùa xuân đến, nhà Cáo tan ra thành nước, Cáo xin sang nhà tôi sưởi nhờ rồi đuổi luôn tôi ra khỏi nhà*”... Ánh mắt nét mặt của cô phải thể hiện sự buồn rầu, thất vọng.

Đoạn cuối tác phẩm, khi Gà Trống đuổi Cáo ra khỏi nhà, lấy lại nhà cho Thỏ thì khi kể đến câu “*Từ đó, Thỏ lại được sống trong ngôi nhà của mình*” ánh mắt nét mặt của cô phải tươi vui...

Tương tự như vậy, khi Cáo cướp nhà và đuổi bầy chó, bác Gấu đến đòi nhà cho Thỏ “*Tao mà nháy ra thì chúng mày tan xác*”, ngoài việc người kể phải cao giọng, nhấn giọng khi kể thì ánh mắt, nét mặt còn phải thể hiện sự gian ngoan, độc ác của Cáo.

Khi bị Gà Trống đến đòi nhà cho Thỏ, ánh mắt nét mặt của cô phải thể hiện sự lo sợ, hốt hoảng, ...

Ánh mắt nét mặt của cô khi kể chuyện cũng là một dạng trực quan đối với trẻ, do đó, giáo viên cần nghiên cứu kĩ tác phẩm để ánh mắt nét mặt được phát huy tác dụng tối đa.

- **Tư thế, cử chỉ, điệu bộ:** Tư thế là vị trí cơ thể của người kể chuyện trong khi trình bày tác phẩm. Yêu cầu chung là phải tự nhiên, đẹp và thoải mái. Người thể hiện phải hướng vào người nghe, có thể đứng hoặc ngồi nhưng để sử dụng một cách có hiệu quả các yếu tố phụ trợ thì người thể hiện thường lựa chọn tư thế đứng.

Cử chỉ, điệu bộ của người kể chuyện: cử chỉ, điệu bộ của người kể chuyện là sự bổ sung cho ngữ điệu, góp phần làm “*sống dậy*” hình tượng của tác phẩm, được dùng để biểu lộ thái độ, tình cảm đối với nhân vật, sự kiện được miêu tả trong tác phẩm, làm tăng sức biểu cảm cho lời nói và đặc biệt là giúp cho người nghe cảm nhận bằng trực cảm. Những cử chỉ chân thực, đơn giản sẽ góp phần thể hiện sâu sắc nội dung tác phẩm, trái lại, những cử chỉ cường điệu, máy móc sẽ làm cho việc thể hiện kém hiệu quả.

Tuy nhiên, kể chuyện không phải là diễn kịch, việc sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ không nên quá cường điệu mà chỉ là sự phối hợp tự nhiên với ngữ

điệu kể. Do đó, không nên quá lạm dụng các yếu tố này.

Ví dụ: Trong chuyện “*Cô bé quàng khăn đỏ*”, đoạn đối thoại giữa Sói và cô bé quàng khăn đỏ, trong khi kể giáo viên có thể kết hợp sử dụng các yếu tố phi ngôn ngữ:

- “*Bà ơi ! Bà ốm đã lâu chưa ?* (giáo viên hơi cúi người xuống, làm dáng cô bé hỏi thăm bà)

Sói không đáp, giả vờ rên rừ ...rừ

- *Bà ơi, mẹ cháu bảo cháu mang bánh sang biểu bà*

- *Thế à, thế thì bà cảm ơn cháu và mẹ cháu, cháu ngoan quá, cháu hãy lại đây với bà !* (Giáo viên làm động tác vẫy tay).

Cô bé quàng khăn đỏ chạy đến cạnh giường, nhưng cô ngạc nhiên lùi lại hỏi: (Giáo viên làm động tác chạy chậm)

- *Bà ơi ! Sao hôm nay tai bà dài thế ?* (chỉ vào tai Sói, đồ dùng).

- *Tai bà dài để bà nghe cho rõ. Sói đáp.*

- *Thế còn mắt bà , sao hôm nay to thế ?* (chỉ vào mắt Sói, đồ dùng).

- *Mắt bà to để nhìn cháu cho rõ.*

Chưa tin, cô bé quàng khăn đỏ lại hỏi:

- *Thế còn mồm bà, sao hôm nay mồm bà cũng to thế ?* (chỉ vào mồm Sói, có sử dụng kết hợp đồ dùng, hoá trang đã chuẩn bị trước để trẻ dễ hình dung.)

3. Kết luận

Do đặc thù về nhận thức nên việc tiếp nhận tác phẩm văn học của trẻ mầm non hoàn toàn mang tính gián tiếp, phụ thuộc vào giáo viên. Trong các con đường giáo dục đạo đức, nhân cách cho trẻ, hình thức giáo dục thông qua các câu chuyện, bài thơ là hình thức giáo dục đơn giản mà lại đạt hiệu quả cao. Thực tế, mỗi đối tượng trẻ mầm non có nhận thức, tâm sinh lý khác nhau, vì vậy, người giáo viên ngoài việc trau dồi, nâng cao kĩ năng kể chuyện diễn cảm cho bản thân còn cần chú ý đặc điểm riêng của từng đối tượng trẻ mầm non để đạt hiệu quả giáo dục tốt nhất.

Tài liệu tham khảo

1. Hà Nguyễn Kim Giang (2010), *Phương pháp tổ chức hoạt động làm quen với tác phẩm văn học*, NXB Giáo dục Việt Nam.

2. Lê Thị Bắc Lý, Lê Thị Ánh Tuyết (2014), *Giáo trình Phương pháp cho trẻ mầm non làm quen với tác phẩm văn học* (dành cho hệ Cao đẳng Sư phạm Mầm non), NXB Giáo dục Việt Nam.

3. *Văn học và phương pháp cho trẻ tiếp xúc với tác phẩm văn học* - NXB Giáo dục, 1998.

Sử dụng chiến lược siêu nhận thức để nâng cao kỹ năng nghe của học viên ở Học viện Chính trị

Lã Hà Quang *

*Khoa Ngoại ngữ, Học viện Chính trị

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Listening skills play an important role in learning English and affect the ability to understand, speak, read and write. In the process of learning to listen, especially in self-learning, meta-cognitive thinking strategies play an important role, helping learners organize, manage, evaluate and adjust their own learning process. In order to effectively apply the meta-cognition strategy to improve the listening skills of students at the current Academy of Politics, the article proposes specific activities in five stages of the meta-cognition strategy for students to apply in the process of self-study.

Keywords: Meta-cognition, meta-cognition strategy, listening skills

1. Đặt vấn đề

Kỹ năng nghe đóng một vai trò quan trọng trong quá trình học tiếng Anh. Kỹ năng nghe giúp người học làm quen với các âm và ngữ điệu của tiếng Anh, mở rộng từ vựng và ngữ pháp, và phát triển khả năng ngôn ngữ tự nhiên, từ đó có thể nắm bắt được ý chính và thông tin chi tiết, cải thiện được khả năng giao tiếp, phản hồi và tương tác một cách chính xác và linh hoạt. Điều này giúp người học trở nên tự tin hơn khi tham gia vào các cuộc trò chuyện hoặc tương tác bằng tiếng Anh.

Trong quá trình học tập và phát triển kỹ năng nói chung, và quá trình học nghe tiếng Anh nói riêng, các chiến lược tư duy siêu nhận thức đóng một vai trò quan trọng. Đó là một phương pháp tổ chức và quản lý quá trình học tập một cách tỉ mỉ và có ý thức, bao gồm việc nhận biết, kiểm soát và điều chỉnh quá trình học tập của bản thân, nhằm tăng cường hiệu quả học tập và đạt được kết quả tốt hơn. Việc áp dụng chiến lược siêu nhận thức trong học nghe tiếng Anh giúp người học nâng cao khả năng hiểu nghe, sử dụng các kỹ thuật nghe hiệu quả, quản lý thời gian học tập, tự đánh giá được khả năng nghe của bản thân và tiến hành điều chỉnh quá trình học tập, từ đó giúp nâng cao mức độ tự tin và khả năng giao tiếp.

Theo chủ trương chung của Đảng, Nhà nước và Bộ Quốc phòng, Học viện Chính trị hiện nay đang đẩy mạnh việc nâng cao chất lượng và hiệu quả giáo dục, đào tạo, trong đó có hai yếu tố nổi bật là rút ngắn thời lượng học tập và nâng cao chuẩn đầu ra. Đối với môn tiếng Anh, thời lượng học tập dành cho môn tiếng Anh giảm bớt khoảng 30% so với các giai đoạn trước đây, nhưng yêu cầu về đầu ra môn tiếng Anh

cao hơn. Trong học tập tiếng Anh, học viên ở Học viện Chính trị có một số đặc điểm có tác động rất lớn đến chất lượng, hiệu quả học tiếng Anh, cụ thể là: học viên đều là người trưởng thành, đa số ở độ tuổi 35 - 50, tuy phần lớn đã được học tiếng Anh nhưng không sử dụng tiếng Anh trong thời gian rất dài trong cả cuộc sống và công việc, một bộ phận học viên trước đây không học tiếng Anh. Theo đánh giá chung của các giảng viên và ý kiến của đa số học viên ở Học viện Chính trị, nghe là một kỹ năng khó, đòi hỏi phải có những biện pháp, cách thức thiết thực, cụ thể để nâng cao hiệu quả của việc học nghe của học viên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Chiến lược siêu nhận thức

2.1.1. Khái niệm siêu nhận thức

Siêu nhận thức được định nghĩa là việc suy nghĩ về cách thức suy nghĩ của một người hoặc khả năng của con người trong việc ý thức được các quá trình tinh thần của một người. Theo Flavell (1976) siêu nhận thức là “kiến thức của một người liên quan đến các quá trình và sản phẩm nhận thức của chính người đó hoặc hoặc bất cứ điều gì liên quan đến chúng, ví dụ: các thuộc tính liên quan đến việc học của thông tin hoặc dữ liệu”. Wenden (1998) định nghĩa siêu nhận thức là kiến thức về học tập, là một phần trong lượng kiến thức thu được của người học và là một hệ thống các ý tưởng liên quan, tương đối ổn định, phát triển sớm và trừu tượng hóa trải nghiệm của người học, và cho rằng siêu nhận thức là một dạng nhận thức và quá trình tư duy ở cấp độ cao bao gồm việc kiểm soát tích cực các quá trình nhận thức. Trên thực tế, những người học thành công nhận thức được quá trình học tập của mình và cách sử dụng các chiến lược

khác nhau đáp ứng yêu cầu của các nhiệm vụ và tình huống học tập khác nhau.

2.1.2. Khái niệm chiến lược siêu nhận thức

Chiến lược siêu nhận thức được coi là “kỹ năng quản lý bậc cao sử dụng kiến thức về quá trình nhận thức và tạo thành nỗ lực điều chỉnh việc học của chính mình bằng cách lập kế hoạch, giám sát và đánh giá” (Hartman, 2001). L. Zhang và Seepho (2013) cho rằng, chiến lược siêu nhận thức là các hoạt động tự giám sát và tự điều chỉnh, tập trung vào cả quá trình và sản phẩm của quá trình học tập. Các chiến lược siêu nhận thức được tạo thành từ một loạt các kỹ năng được sử dụng với những kiến thức siêu nhận thức cụ thể. Vì vậy, chiến lược siêu nhận thức bao gồm khả năng sử dụng kiến thức siêu nhận thức một cách có ý thức để lập kế hoạch, sắp xếp, giám sát, điều chỉnh và đánh giá quá trình học tập, tình huống học tập và ứng phó phù hợp.

Thông qua các sơ đồ phân loại do các nhà nghiên cứu trước đây đưa ra, có thể kết luận rằng các chiến lược siêu nhận thức bao gồm năm giai đoạn: Lập kế hoạch, tự giám sát, tự phản ánh, tự kiểm soát, tự đánh giá. Lập kế hoạch là việc thiết lập mục tiêu, tổ chức nhiệm vụ và lập kế hoạch hành động, bao gồm các hoạt động như lựa chọn các chiến lược thích hợp và phân bổ các nguồn lực có ảnh hưởng đến hiệu quả học tập, phác thảo các bước cần thiết để hoàn thành một nhiệm vụ, tạo lịch trình học tập hoặc đặt mục tiêu cho một dự án. Tự giám sát liên quan đến nhận thức của người học về khả năng hiểu và thực hiện nhiệm vụ khi nhiệm vụ đang diễn ra, nhận thức được quá trình suy nghĩ và học tập của chính mình, bao gồm việc chú ý đến mức độ hiểu hoặc thực hiện nhiệm vụ, nhận biết khi mắc lỗi hoặc gặp khó khăn và đánh giá tiến độ đạt được mục tiêu. Tự suy ngẫm là việc phân tích chiến lược nào hiệu quả và chiến lược nào không hiệu quả, xác định các lĩnh vực thế mạnh và lĩnh vực cần cải thiện, đồng thời hiểu rõ sở thích và phong cách học tập của bản thân. Tự kiểm soát là khả năng kiểm soát và điều chỉnh các chiến lược học tập dựa trên phản hồi và tự đánh giá, bao gồm các chiến lược như tự đặt câu hỏi, tự giải thích và tự kiểm tra; đồng thời, cũng là việc quản lý thời gian một cách hiệu quả, đặt ra các ưu tiên và điều chỉnh cách tiếp cận nếu cần. Tự đánh giá liên quan đến việc đánh giá kết quả của quá trình học tập và tư duy, bao gồm việc xác định xem có đạt được mục tiêu hay không, phân tích tính hiệu quả của các chiến lược và xác định các lĩnh vực cần phát triển hơn nữa, từ đó giúp thực hiện các điều chỉnh và cải tiến cho nỗ lực học tập trong tương lai.

2.2. Ứng dụng chiến lược siêu nhận thức để nâng cao kỹ năng nghe của học viên ở Học viện Chính trị hiện nay

Trong giai đoạn lập kế hoạch, học viên phải đặt mục tiêu nghe cụ thể. Các mục tiêu đó phải xác định khía cạnh nào của kỹ năng nghe mà học viên muốn cải thiện, chẳng hạn như hiểu tiếng Anh nói với tốc độ nhanh hơn hoặc nắm bắt từ vựng cụ thể. Học viên cũng phải chọn tài liệu nghe thích hợp, ví dụ như podcast, chương trình phát sóng tin tức, TED Talks hoặc sách nói, phù hợp với mục tiêu và sở thích của bản thân.

Trong giai đoạn tự giám sát, học viên phải tích cực lắng nghe, chú ý đến nội dung âm thanh, tập trung vào các ý chính, chi tiết chính và bối cảnh. Đồng thời, học viên cũng phải học cách ghi lại những điểm quan trọng, những từ vựng không quen thuộc hoặc bất kỳ câu hỏi nào nảy sinh trong khi nghe. Một hoạt động khác là phải thường xuyên đánh giá mức độ hiểu của bản thân về tài liệu bằng cách kiểm tra xem có thể tóm tắt hoặc giải thích những gì đã nghe hay không.

Trong giai đoạn tự suy ngẫm, học viên phải phân tích điểm mạnh và điểm yếu của bản thân, suy ngẫm xem những khía cạnh nào của việc nghe đang thách thức bản thân, cũng như xác định lĩnh vực điểm mạnh của mình. Đồng thời, phải xem xét các chiến lược học tập ưa thích, xác định kỹ thuật nghe nào phù hợp nhất với bản thân.

Trong giai đoạn tự điều chỉnh, học viên điều chỉnh chiến lược nghe của bản thân; dựa trên kết quả của giai đoạn tự suy ngẫm, học viên nên tìm kiếm, thử nghiệm các chiến lược khác nhau để cải thiện kỹ năng nghe. Học viên cũng nên thực hiện học tập tích cực, sử dụng các chiến lược như tạm dừng âm thanh để tóm tắt những gì đã nghe, nghe lại những phần khó hoặc tra cứu những từ không quen thuộc để nâng cao khả năng hiểu.

Trong giai đoạn tự đánh giá, học viên tự đánh giá sự tiến bộ của bản thân, bằng cách so sánh khả năng nghe hiện tại với mục tiêu ban đầu của bản thân. Trong giai đoạn này, học viên nhờ giảng viên hoặc bạn bè đưa ra đánh giá hoặc phản hồi về kỹ năng nghe của bản thân, và đề xuất các lĩnh vực cần cải thiện hơn nữa. Tiếp theo là điều chỉnh kế hoạch học tập dựa trên đánh giá và phản hồi, sửa đổi chiến lược, tài liệu hoặc mục tiêu học tập để tiếp tục tiến bộ trong kỹ năng nghe tiếng Anh.

Trong quá trình thực hiện một nhiệm vụ nghe cụ thể, học viên cũng cần phải thực hiện một số hoạt động cụ thể như dưới đây.

Trước khi nghe: Trước khi nghe một đoạn âm thanh mới, hãy suy nghĩ về các chủ đề, từ vựng hoặc trải nghiệm liên quan. Xác định lý do tại sao nghe bài tập đó.

Trong khi nghe: Tập trung vào những ý chính, chú ý đến thông điệp tổng thể. Lắng nghe các từ khóa và cụm từ truyền tải những điểm chính. Sử dụng manh mối ngữ cảnh để hiểu về ý nghĩa của từ vựng hoặc cách diễn đạt không quen thuộc.

Sau khi nghe: Phân tích những khó khăn gặp phải trong hoạt động nghe đó và các nguyên nhân. Việc phân tích này sẽ cung cấp thông tin cho các chiến lược học tập trong tương lai.

3. Kết luận

Chiến lược siêu nhận thức có ý nghĩa quan trọng trong việc cải thiện kỹ năng nghe tiếng Anh. Bằng cách áp dụng các chiến lược siêu nhận thức, người học có thể nhận thức rõ hơn về quá trình nghe của chính mình, đưa ra quyết định sáng suốt về chiến lược học tập và chủ động điều chỉnh trải nghiệm học tập của mình. Việc áp dụng các chiến lược siêu nhận thức trong việc cải thiện kỹ năng nghe tiếng Anh giúp

người học có được cách tiếp cận tích cực và có chủ ý trong việc học của mình. Bằng cách nhận thức được quá trình nghe của chính mình, người học có thể sử dụng các kỹ thuật hiệu quả một cách chiến lược, thích ứng với các bối cảnh khác nhau và liên tục cải thiện khả năng hiểu cũng như trình độ nghe tổng thể của mình.

Tài liệu tham khảo

1. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
2. Wenden, A. (1998). Metacognitive knowledge and language learning. *Applied Linguistics*, 19(4), 515-537.
3. Hartman, H. J. (2001). *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (Vol. 19). Springer Science & Business Media.
4. Zhang, L., & Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10 (1), 54-69.

Nhận thức và thái độ của người học đối với... (tiếp theo trang 214)

Khuyến khích phân tích và phản ánh: Lời giải thích bằng ngôn ngữ học khuyến khích người học phân tích bài viết của họ một cách nghiêm túc và suy ngẫm về lý do đằng sau lỗi đó. Giáo viên có thể gợi ý người học suy nghĩ về lý do tại sao một cấu trúc ngôn ngữ hoặc lựa chọn từ cụ thể lại sai và cách sửa nó.

Tạo điều kiện cho thảo luận và hợp tác: Việc tạo cơ hội thảo luận và hợp tác cho phép người học trao đổi ý tưởng, chia sẻ hiểu biết và cùng nhau khám phá các khái niệm ngôn ngữ. Giáo viên có thể tạo các cuộc thảo luận nhóm trong đó người học phân tích các văn bản mẫu, xác định lỗi và cùng sửa các lỗi đó. Phản hồi và thảo luận ngang hàng có thể làm phong phú thêm sự hiểu biết của người học và cung cấp nhiều góc nhìn về việc sử dụng ngôn ngữ.

Tích hợp các hoạt động nhận thức ngôn ngữ: Giáo viên có thể kết hợp các hoạt động nhận thức ngôn ngữ vào hướng dẫn viết để nâng cao nhận thức. Các hình thức tiến hành như phân tích lỗi, câu hỏi ngữ pháp và trò chơi ngôn ngữ khuyến khích người học kiểm tra cấu trúc ngôn ngữ trong ngữ cảnh và áp dụng kiến thức của mình vào các bài viết đích thực.

Ngoài ra, giáo viên nên xem xét mức độ thành thạo, phong cách học tập và nền tảng văn hóa của người học

khi đưa ra phản hồi. Việc đưa ra phản hồi kịp thời và cụ thể, cùng với cơ hội sửa lỗi ngay lập tức và cơ hội tương tác có thể giúp nâng cao hiệu quả của phản hồi sửa lỗi trong các lớp viết.

Tài liệu tham khảo

1. Ferris, D. (2003). Response to student writing: Implications for second language students. Routledge.
2. Ferris, D. (2010). Second language writing research and written corrective feedback in SLA: Intersections and practical applications. *Studies in Second Language Acquisition*, 32(2), 181-201.
3. Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97-107.
4. Hyland, F., & Hyland, K. (2006). Feedback in second language writing: Contexts and issues. Cambridge University Press.
5. Lee, I. (2013). Research into practice: Written corrective feedback. *Language Teaching*, 46(1), 108-119.
6. Lyster, R., & Ranta, L. (1997). Corrective feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), 37-66.

Sử dụng ChatGPT trong xây dựng kế hoạch bài giảng

Bùi Thị Ánh Ngọc*

*ThS. Trường Đại học Ngoại ngữ, ĐHQG Hà Nội

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: Developing lesson plans is a very important task for teachers and has a great impact on the quality of education that learners receive. Currently, the rapid development of AI (artificial intelligence) tools such as ChatGPT has opened new possibilities to enhance lesson planning for teachers. This tool has the ability to create appropriate lesson content, reduce time constraints while improving teaching quality. After providing specific requirements and objectives, teachers can obtain comprehensive lesson plans with diverse creative activities. This article explores the potential of ChatGPT in assisting teachers' lesson planning, then illustrates a sample plan for an English speaking skill lesson. Although this tool is revolutionizing the way teachers work, it will not replace real human teachers. Teachers will always need to supplement teaching content with their own insights and experiences, to help students have the best learning experience.

Keywords: Lesson plan, artificial intelligence, ChatGPT, speaking skill

1. Đặt vấn đề

Với giáo viên, việc xây dựng một kế hoạch bài giảng kỹ lưỡng là một bước thiết yếu trong quá trình giảng dạy vì nó giúp giáo viên có một lộ trình rõ ràng cho từng bài học, đảm bảo rằng họ bao quát tất cả những phần cần thiết của học liệu một cách logic và có tổ chức. Điều này quan trọng để việc dạy-học hiệu quả và đảm bảo rằng giáo viên phân bổ thời gian hợp lý, thu hút người học và đưa ra nhận xét, đánh giá chính xác.

ChatGPT là mô hình ngôn ngữ dựa trên trí tuệ nhân tạo được phát triển bởi OpenAI. Công cụ cải tiến này sở hữu khả năng hiểu và tạo ra văn bản gần giống với ngôn ngữ của con người, dựa trên những yêu cầu mà nó nhận được. Nó có thể cung cấp câu trả lời cho các câu hỏi, viết bài luận, tóm tắt nội dung, tạo điều kiện thuận lợi cho việc dịch ngôn ngữ và thậm chí tạo ra các ý tưởng sáng tạo. Những khả năng này làm cho ChatGPT trở thành một tài sản đầy hứa hẹn trong lĩnh vực giáo dục. Các ứng dụng tiềm năng của ChatGPT trong lớp học rất rộng lớn và đa dạng. Công cụ đa năng này có thể đóng vai trò như một trợ lý giảng dạy ảo, tự động hóa các công việc thường ngày như chấm điểm hoặc giải quyết các thắc mắc thông thường của người học. Hơn nữa, ChatGPT có thể hoạt động như một công cụ tạo tài nguyên giàu trí tưởng tượng, đưa ra ý tưởng cho giáo án và các hoạt động hấp dẫn. Ngoài ra, nó có thể hoạt động như một gia sư được cá nhân hóa, cung cấp các tài nguyên và hoạt động tùy chỉnh cho các hoạt động giảng dạy khác biệt. Các khả năng hầu như là vô hạn, chỉ bị giới hạn bởi sự khéo léo và sẵn sàng thử nghiệm của người dùng. Trong lĩnh vực xây dựng bài giảng,

ChatGPT có thể đóng vai trò là người đồng hành vô giá. Nó có thể giúp tạo ra những ý tưởng sáng tạo và hấp dẫn, cung cấp tài nguyên và thậm chí điều chỉnh các bài học của người dạy cho phù hợp với tiêu chuẩn chương trình giảng dạy và mục tiêu học tập cụ thể. Bài viết này gợi ý cách sử dụng công cụ AI này để tối ưu hóa quy trình soạn bài giảng trong giờ thực hành kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên học phần B2 của trường Đại học Công nghệ, Đại học Quốc gia Hà Nội (ĐHQGHN).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. ChatGPT

ChatGPT là từ viết tắt của Generative Pre-trained Transformer - một mô hình ngôn ngữ tự động được huấn luyện bởi OpenAI (Radford và cộng sự, 2018). ChatGPT được xây dựng để có khả năng tạo ra văn bản tự động một cách tự nhiên và linh hoạt, và được sử dụng trong nhiều ứng dụng như chatbot, dịch thuật tự động, tổng hợp văn bản và nhiều ứng dụng khác (Jorgensen, 2023).

ChatGPT liên tục cải thiện chất lượng hội thoại chatbot. Để điều chỉnh phản hồi của mô hình học máy, các tín hiệu đàm thoại được đưa vào dữ liệu đầu vào (Sallam, 2023). ChatGPT thu được kiến thức cụ thể và nâng cao khả năng tạo ra các câu trả lời phù hợp và hấp dẫn khi có tín hiệu từ một cuộc thảo luận cụ thể được chèn vào để cung cấp thêm ngữ cảnh (Greyling, 2022). Dần dần, ChatGPT học cách tối ưu hóa các hành động của mình để tối đa hóa điểm cộng và liên tục cải thiện hiệu suất của nó. Nhìn chung, quá trình học lặp đi lặp lại này khiến ChatGPT vượt trội trong nhiều lĩnh vực khác nhau như dịch vụ khách hàng và hỗ trợ cá nhân (Atlas, 2023). Chatbot

tiên tiến này đã đạt được tiến bộ đáng kể trong lĩnh vực mô hình ngôn ngữ và tận dụng trí tuệ nhân tạo để tạo ra văn bản giống con người (Atlas, 2023). Theo đó, ChatGPT thể hiện sự tiến bộ đáng kể trong công nghệ chatbot, cho phép nó xử lý nhiều nhiệm vụ dựa trên văn bản, từ những câu hỏi đơn giản đến những bài tập phức tạp (Liu và cộng sự, 2021).

Ưu điểm của ChatGPT trong việc học ngôn ngữ được chỉ ra bởi George và George (2023). Họ cho rằng ứng dụng này có thể được sử dụng để phát triển các tác nhân đàm thoại tương tác, sao chép các cuộc đối thoại thật và giúp người học nâng cao khả năng nói và nghe của mình. ChatGPT là người bạn đồng hành đàm thoại hữu ích, giúp cải thiện việc thực hành ngôn ngữ của người học bằng cách sử dụng các mô hình ngôn ngữ lớn (Tack & Piech, 2022). Zhai (2022) cũng khẳng định tầm quan trọng của ChatGPT trong việc đánh giá kết quả học tập của người học. Theo tác giả, ứng dụng này có thể chấm điểm và phản hồi tự động, cũng như trợ giúp với việc hiệu đính và chỉnh sửa bài viết của mình.

Việc sử dụng ChatGPT trong giảng dạy ngôn ngữ được rất nhiều nhà nghiên cứu quan tâm. Baskara và Mukarto (2023) đã thực hiện nghiên cứu chứng minh tính hữu ích của ChatGPT trong giảm bớt gánh nặng cho người dạy. Các tác giả nhấn mạnh tính hữu ích của ChatGPT trong việc hỗ trợ giáo viên soạn giáo án, chuẩn bị tài liệu học tập và thực hiện các hoạt động trên lớp. Tương tự, Kasneci và cộng sự (2023) ủng hộ nhận định này và cho rằng ChatGPT có thể tiết kiệm thời gian và năng lượng cho người dạy bằng cách cung cấp các tài liệu và phản hồi tùy chỉnh, cho phép họ tập trung vào các phần quan trọng khác của việc giảng dạy, chẳng hạn như đưa ra những nội dung thuyết phục và hấp dẫn hơn. Theo Lo (2023), ChatGPT là một công cụ hữu ích cho giáo viên để xây dựng kế hoạch bài giảng, mở rộng tài nguyên giảng dạy, hoặc đánh giá bài làm của người học. Ngoài ra, ChatGPT có thể phát triển kế hoạch bài giảng bám sát các giai đoạn của một kế hoạch bài học tiêu chuẩn (Koraishi, 2023).

2.2. Sử dụng ChatGPT trong xây dựng kế hoạch bài giảng

Một trong những tính năng đáng chú ý của ChatGPT là khả năng tạo nội dung dựa trên yêu cầu cụ thể. Sử dụng khả năng này, giáo viên có thể dùng ChatGPT hỗ trợ trong việc xây dựng kế hoạch bài giảng chi tiết, phù hợp. Trước tiên, giáo viên truy cập vào đường link: <https://chatgpt.com/> và nhập câu hỏi vào mục “Message ChatGPT”. Đây là mẫu chung giáo viên có thể sử dụng:

“Tạo kế hoạch bài học cho [chủ đề]. Mục tiêu của kế hoạch bài học này là [mục tiêu học tập cụ thể]. Chúng tôi có quyền truy cập vào [tài nguyên/tài liệu/công nghệ cụ thể] cho giáo án này. Thời lượng của giáo án này là khoảng [thời lượng]. Giáo án này được thiết kế cho [cấp lớp hoặc đối tượng người học]. Tôi muốn bao gồm các hoạt động như [hoạt động 1], [hoạt động 2] và [hoạt động 3] để thu hút người học. Phương pháp đánh giá cho giáo án này có thể bao gồm [Đánh giá 1] và [Đánh giá 2] để đo lường việc học tập của người học. Mục tiêu chính của giáo án này là [mục tiêu tổng thể].”

Bằng cách thay thế phần trong [...] bằng thông tin cụ thể, giáo viên có thể hướng dẫn ChatGPT tạo giáo án tùy chỉnh. Với những câu hỏi này, giáo viên có thể khai thác sức mạnh của ChatGPT để tạo ra các bài giảng hấp dẫn và hiệu quả. Khi chưa hài lòng với hồi đáp, giáo viên tiếp tục hỏi thêm và ChatGPT tiếp tục trả lời dựa trên ngữ liệu từ những câu hỏi trước. Yêu cầu càng cụ thể và chi tiết thì phản hồi của ChatGPT sẽ càng phù hợp và hữu ích hơn.

Cụ thể, giáo viên có thể sử dụng ChatGPT trong xây dựng kế hoạch bài giảng cho một giờ dạy kỹ năng Nói trong học phần B2 tại trường Đại học Công nghệ, ĐHQGHN như sau.

Chủ đề: Architecture (Bài 7, sách Unlock 4 Listening-Speaking)

Cấp độ: B2

Kỹ năng: Nói

Thời gian: 50 phút

Mục tiêu: Thảo luận vấn đề và đưa ra giải pháp phù hợp liên quan chủ đề Kiến trúc

Hoạt động 1. Khởi động – Giới thiệu chủ đề (5 phút)

Giáo viên mở đầu bằng một hoạt động khởi động để gợi mở về chủ đề của bài học. Giáo viên có thể sử dụng ChatGPT để lấy ý tưởng cho hoạt động này

Hoạt động 2. Giảng dạy (15 phút)

Giáo viên yêu cầu sinh viên hoàn thành bài tập từ vựng trong giáo trình. Sau đó, giáo viên hướng dẫn người học cách đưa ra giải pháp cho một vấn đề, lập luận và phản biện.

Hoạt động 3. Thảo luận cặp đôi (10 phút)

Chia lớp thành các cặp đôi để tìm ra giải pháp tốt nhất cho các tình huống cụ thể liên quan chủ đề Architecture. Tận dụng ChatGPT, giáo viên có thể xây dựng nhiều tình huống liên quan đến chủ đề.

Hoạt động 4. Thuyết trình nhóm (10 phút)

Dựa vào đó, giáo viên có thể giao cho mỗi nhóm một nhiệm vụ phát triển chủ đề: “There are some key

factors to make a good house. Suggested ideas are comfort and livability, safety and security, flexibility and adaptability.” Mỗi nhóm sẽ dựa vào ba gợi ý để phát triển chủ đề và thuyết trình trước lớp.

Hoạt động 5. Phản hồi và tổng kết (8 phút)

Giáo viên phản hồi về khả năng nói của sinh viên, tổng kết những gì họ đã làm tốt và những khía cạnh họ có thể cải thiện. Sau đó, giáo viên củng cố kiến thức của buổi học. ChatGPT gợi ý những hoạt động sáng tạo giúp người học ôn tập lại từ vựng của bài học như trong Hình 6. Giáo viên có thể lựa chọn hoạt động như “vocabulary matching game, role-play, discussion prompt cards”.

Hoạt động 6. Bài tập về nhà (2 phút)

Yêu cầu người học chuẩn bị một chủ đề khác để thảo luận trong bài học tiếp theo.

3. Kết luận

ChatGPT đã mở ra những cơ hội mới khiến giáo dục trở nên cởi mở và dễ tiếp cận hơn. ChatGPT có khả năng cung cấp cho giáo viên kế hoạch bài giảng cụ thể và cá nhân hóa. Điều này có thể giúp họ tiết kiệm thời gian và công sức trong việc xây dựng học liệu, nhờ đó họ có thể tập trung dành nhiều thời gian hơn cho giảng dạy. Tuy nhiên, điều quan trọng cần lưu ý là các công cụ AI như ChatGPT nên được sử dụng như một công cụ hỗ trợ để bổ sung và làm phong phú thêm hoạt động giảng dạy, thay vì thay thế sự tương tác và hướng dẫn của con người. ChatGPT chắc chắn là một công cụ mạnh mẽ nhưng tiềm năng thực sự của nó trong lớp học nằm ở việc chúng ta sử dụng nó một cách thấu đáo và điều chỉnh cho phù hợp với thực tế giảng dạy và đối tượng người học. Bằng cách đặt ra các mục tiêu rõ ràng, duy trì sự tập trung vào việc học tập của người học, chúng ta có thể khai thác sức mạnh của ChatGPT để tạo ra một môi trường học tập tích cực và năng động.

Tài liệu tham khảo

- [1] Atlas, S. (2023). ChatGPT for Higher Education and Professional Development: A Guide to Conversational AI. Retrieved from https://digitalcommons.uri.edu/cba_facpubs/548
- [2] Baskara, R., & Mukarto, M. (2023). Exploring the implications of chatgpt for language learning in higher education. Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics, 7(2), 343-358.
- [3] ChatGPT 3.5. <https://chatgpt.com/>
- [4] George, A. S., & George, A. H. (2023). A Review of ChatGPT AI's Impact on Several Business Sectors. Partners Universal International Innovation

Journal, 1(1), 9–23

[5] Greyling, C. (2022). The Large Language Model Landscape. Medium. Retrieved from <https://cobusgreyling.medium.com/the-large-language-model-landscape-9da7ee17710b>

[6] Jørgensen, T.E. (2023). ChatGPT - A New Relationship between Humans and Machines. University World News. Retrieved from <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=20230222121538591>

[7] Kasneci, E., Sebler, K., Küchemann, S., Bannert, M., Dementieva, D., Fischer, F., Gasser, U., Groh, G., Günemann, S., & Hüllermeier, E. (2023). ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Retrieved from <https://doi.org/10.35542/osf.io/5er8f>

[8] Koraishi, O. (2023). Teaching English in the age of AI: Embracing ChatGPT to optimize EFL materials and assessment. Language Education and Technology, 3(1).

[9] Liu, X., Zheng, Y., Du, Z., Ding, M., Qian, Y., Yang, Z., & Tang, J. (2021). GPT understands, too. Retrieved from <https://doi.org/10.48550/arXiv.2103.10385>

[10] Lo, C. K. (2023). What is the impact of ChatGPT

on education? A Rapid Review of the literature. Education Sciences, 13(4), 410.

<https://doi.org/10.3390/educsci13040410>.

[11] Radford, A., Narasimhan, K., Salimans, T., & Sutskever, I. (2018). Improving language understanding by generative pre-training. Retrieved from <https://www.cs.ubc.ca/~amuham01/LING530/papers/radford2018improving.pdf>

[11] Sallam, M. (2023). The utility of ChatGPT as an example of large language models in healthcare education, research and practice: Systematic review on the future perspectives and potential limitations. Doi:10.1101/2023.02.19.23286155

[12] Tack, A., & Piech, C. (2022). The AI teacher test: Measuring the pedagogical ability of blender and GPT-3 in educational dialogues. In Proceedings of the 15th international conference on educational data mining. Durham, United Kingdom: International Educational Data Mining Society, 522–529.

[13] Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/366463233_ChatGPT_User_Experience_Implications_for_Education

Lựa chọn bài tập nâng cao sức mạnh tốc độ cho thành viên Câu lạc bộ bóng đá nam sinh viên Trường Đại học Hạ Long

Nguyễn Văn Anh*

*Trường Đại học Hạ Long

Received: 2 /05/2024; Accepted: 15/05/2024; Published: 09/06/2024

Abstract: Starting from the above issues with the desire and purpose of developing speed strength for male students of Ha Long University's football club. The article presents "Choosing exercises to improve speed strength for member of the male student football club of Ha Long University".

Keywords: Selection, exercises, speed strength

1. Đặt vấn đề

Một trong những môn thể thao được các bạn sinh viên (SV) ưa chuộng là Bóng đá. Tập luyện Bóng đá không những mang lại cho chúng ta sức khỏe, một cơ thể cường tráng mà còn giúp ta rèn luyện ý chí, lòng quyết tâm, tính kỷ luật, đồng đội...

Kiểm tra đánh giá thường xuyên hiệu quả tập luyện của VĐV Bóng đá là một trong những khâu quan trọng của quá trình huấn luyện giúp HLV nắm được tình trạng tập luyện của cầu thủ và từ đó xây dựng các giáo án huấn luyện hợp lý, đạt hiệu quả cao nhất. Qua thực tiễn quan sát các trận đấu bóng đá nam của SV Trường Đại học Hạ Long (ĐHHL) trong các giải bóng đá SV nhà trường hàng năm, hay giải bóng đá và giao hữu mà CLB bóng đá tham gia thi đấu. Chúng tôi nhận thấy thể lực chuyên môn của SV còn yếu, nhất là tố chất sức mạnh tốc độ được thể hiện qua những động tác chạy (tốc độ, nước rút) dẫn bóng, tranh cướp bóng, sút cầu môn của SV.

Xuất phát từ những vấn đề trên với mong muốn và mục đích phát triển sức mạnh tốc độ cho nam SV CLB bóng đá Trường ĐHHL Bài báo trình bày về "**Lựa chọn bài tập nâng cao sức mạnh tốc độ cho thành viên Câu lạc bộ (CLB) bóng đá nam SV Trường ĐHHL**".

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nguyên tắc lựa chọn các bài tập phát triển sức SMTĐ cho nam SV CLB bóng đá trường ĐHHL

- Nguyên tắc 1: Phải có tính định hướng phát triển sức mạnh tốc độ rõ rệt nhằm tác động trực tiếp vào các nhóm cơ chủ yếu tham gia vào hoạt động kỹ - chiến thuật Bóng đá.

- Nguyên tắc 2: Phải đảm bảo tính khả thi, có nghĩa là các bài tập có thể thực hiện được trên đối tượng và điều kiện tập luyện của CLB bóng đá nam SV trường ĐHHL.

- Nguyên tắc 3: Phải đảm bảo tính hợp lý, nghĩa là nội dung, hình thức, khối lượng vận động phải phù

hợp với đặc điểm đối tượng, điều kiện thực tiễn của trường ĐHHL

- Nguyên tắc 4: Phải có tính hiệu quả, nghĩa là các bài tập phải nâng cao được năng lực sức mạnh tốc độ cho nam sinh viên CLB bóng đá trường ĐHHL.

- Nguyên tắc 5: Phải có tính đa dạng, tạo hứng thú tập luyện cho vận động viên.

- Nguyên tắc 6: Phải có tính tiếp cận với xu hướng sử dụng các biện pháp và phương pháp huấn luyện sức mạnh tốc độ trong huấn luyện hiện đại.

2.2. Lựa chọn bài tập nâng cao sức mạnh tốc độ cho thành viên CLB bóng đá nam SV Trường ĐHHL

Bài tập 1- Chạy 30m xuất phát cao:

+ Cách thực hiện: Xếp thành 2 hàng dọc, đứng sau vạch xuất phát, khi nghe tín hiệu của còi thì lần lượt từng cặp chạy theo đường chạy đã quy định, chạy với tốc độ nhanh nhất về đích. Cứ như vậy thực hiện theo đường nước chảy cho đến hết.

+ Yêu cầu: Thực hiện theo lệnh còi, tốc độ nhanh nhất.

+ Khối lượng: 2 lần.

+ Quãng nghỉ: Thời gian nghỉ giữa 3 phút

*Bài tập 2- Bật nhảy tại chỗ bằng 2 chân

+ Cách thực hiện: Đứng thẳng, 2 tay cầm ở dưới thấp (tạ nặng 3kg) 3 nhịp nhảy lấy đà. Nhịp 4 bật cao, co gối, 2 tay gõ vào nhau ở dưới đùi.

+ Yêu cầu: Bật cao bằng hai chân liên tục.

+ Khối lượng: 3 tổ, mỗi tổ 20 lần.

+ Quãng nghỉ: 2 phút

*Bài tập 3- Bật nhảy trên hố cát:

+ Cách thực hiện: Người thực hiện đứng trên hố cát thực hiện bật nhảy nâng cao tại chỗ.

+ Yêu cầu: khi nhảy thân người thẳng, hai đầu gối nâng cao vuông góc với thân người, thực hiện liên tục, kết hợp đánh tay từ sau ra trước từ dưới lên

+ Khối lượng: 3-4 tổ 30-45 s.

+ Quãng nghỉ: 2 -3 phút

*Bài tập 4- Bật bực 1 phút:

+ Cách thực hiện: Người thực hiện 2 tay đặt 2 bên thái dương, từ từ hạ thấp trọng tâm. Khi có tín hiệu dùng sức bật lên bực.

+ Yêu cầu: Bật tích cực, liên tục. Hơi đổ người về phía trước.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 2 -3 phút

**Bài tập 5- Gánh tạ 30kg đứng lên ngồi xuống:*

+ Cách thực hiện: thực hiện gánh tạ 30kg trên 2 vai, đứng lên nhanh, ngồi xuống chậm.

+ Yêu cầu: Lưng thẳng, khi đứng lên kiễng gót chân đẩy trọng tâm về trước.

+ Khối lượng: 10 lần x 3 tổ.

+ Quãng nghỉ: 2 -3 phút

**.Bài tập 6-. Bật cóc 50m:*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện 2 tay đặt ở 2 bên thái dương khi nghe tín hiệu thì thực hiện bật cóc nhanh về phía trước.

+ Yêu cầu: Thực hiện đúng kỹ thuật bật cóc, nhanh, mạnh.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 2-3 phút

**.Bài tập 7- Bật xa tại chỗ:*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện đứng 2 chân rộng bằng vai ngang nhau tạo đà bật xa về phía trước

+ Yêu cầu: Thực hiện nhanh, hết sức.

+ Khối lượng: 5-7 lần.

+ Quãng nghỉ: 1-3 phút

** Bài tập 8- Chạy nâng cao đùi tại chỗ trong 30s*

+ Cách thực hiện: Thực hiện tại chỗ nâng cao đùi trong cát liên tục trong 1 phút.

+ Yêu cầu: Bật nhanh, mạnh và tốc độ, chân vuông góc kết hợp với đánh tay.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 2 -3 phút

**.Bài tập 9- Chạy hết tốc độ 60m*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện đứng tại vạch xuất phát, khi có hiệu lệnh chạy thật nhanh về trước, băng qua đích.

+ Yêu cầu: Tốc độ tối đa, nín thở, đánh mạnh tay.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 2 -3 phút

** Chạy biến tốc 50m nhanh – 50m chậm:*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện đứng tại vị trí xuất phát, khi có hiệu lệnh bắt đầu chạy.

+ Yêu cầu: 50m chạy nhanh và 50m chạy chậm, lặp lại.

+ Khối lượng: 400m.

+ Quãng nghỉ : 5 phút

** Ném biên trong hành lang 5 m:*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện cầm bóng bằng hai tay, ném thật mạnh về phía trước.

+ Yêu cầu: Ném đúng kỹ thuật, càng xa càng tốt. Lưu ý chân không được nhấc khỏi mặt đất khi ném.

+ Khối lượng: 2 tổ x 5 lần.

+ Quãng nghỉ : giữa tổ 30s

** Ngồi xổm bật nhảy đánh đầu:*

+ Cách thực hiện: Ngồi xổm dưới đất bật nhảy lên thực hiện động tác đánh đầu. Thực hiện liên tục ngồi xổm, bật nhảy đánh đầu, lấy tư thế nửa ngồi xổm làm trọng tâm

+ Yêu cầu: Bật cao đánh đầu

+ Khối lượng: 3 lần, mỗi tổ bật cao 20 lần.

** Gập thân đánh đầu trong 1 phút*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện nằm ngửa tại chỗ tư thế của động tác gập thân. Khi huấn luyện viên tung bóng thì thực hiện động tác gập thân và đồng thời đánh đầu bằng trán giữa.

+ Yêu cầu: Làm động tác gập thân nhanh, khi đánh đầu phải đúng kỹ thuật.

+ Khối lượng: 3 lần.

** Sút bóng liên tục 5 quả chạy đà 5 m:*

+ Cách thực hiện: Đặt 5 quả bóng thành hàng ngang ở vạch 16m50. Vạch xuất phát cách vị trí đặt bóng là 5m. Từ vạch xuất phát chạy xuống sút cầu môn. Sau đó quay lại nhanh đến vạch xuất phát, tiếp tục sút cầu môn cho hết 5 quả.

+ Yêu cầu: Di chuyển tốc độ cao, sút bóng mạnh

+ Khối lượng: 3 tổ lặp lại.

+ Quãng nghỉ: 2 phút 30 giây

** Đối kháng 1.1 sút cầu môn:*

+ Cách thực hiện: Xếp thành 2 hàng có số lượng người bằng nhau, mỗi người trong hàng cách nhau 1.5m, mỗi hàng cách nhau 5m. Huấn luyện viên đứng giữa 2 người ở mỗi hàng, sau đó huấn luyện viên đá bóng về phía cầu môn. Hai người ở 2 nhóm chạy thật nhanh về hướng bóng, tranh cướp bóng, khống chế bóng và sau đó dứt điểm mạnh về phía cầu môn.

+ Yêu cầu: Chạy hết tốc độ, khống chế, xử lý trái bóng thật tốt, sút cầu môn mạnh, chính xác.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 2 phút

** Dẫn bóng luân cọc 30m sút cầu môn*

+ Cách thực hiện: Mỗi người 1 bóng đứng sau vạch xuất phát, khi có hiệu lệnh còi thì dẫn bóng luân qua 4 cọc và sút cầu môn (khoảng cách giữa các cọc là 2m, khoảng cách từ vạch xuất phát đến cọc là 12m, khoảng cách từ cọc cuối cùng đến cầu môn là 12m).

+ Yêu cầu: Thực hiện với tốc độ nhanh, theo tín hiệu lệnh còi và sút bóng chính xác.

+ Khối lượng: 3 lần.

+ Quãng nghỉ: 5 phút

** Dẫn bóng tốc độ 20m sút cầu môn*

+ Cách thực hiện: Người thực hiện đứng ở vị trí

gần giữa sân, dẫn bóng tốc độ xuống điểm 16m50 sút bóng bằng mu chính diện vào cầu môn.

+ Yêu cầu: Dẫn bóng bằng tốc độ tối đa, chạm bóng 5 lần, sút mạnh vào cầu môn.

+ Khối lượng: 5 lần.

+ Quảng nghỉ: giữa tổ 2 phút

* Bài tập phối hợp:

+ Cách thực hiện: 3 người phục vụ đứng tung bóng. Người thực hiện đứng giữa (trung tâm) khoảng cách giữa người phục vụ và người thực hiện là 20m. Khi nghe tiếng còi cầu thủ chạy nhanh từ vị trí của mình chạy đến gần người phục vụ thứ nhất bật cao đá bóng bằng lòng bàn chân. Sau đó chạy về vị trí cũ và chạy đến người thứ 3 bật cao đánh đầu.

+ Yêu cầu: Thực hiện tốc độ cao

+ Khối lượng: 3 tổ.

+ Quảng nghỉ : 2 phút 30 giây.

* *Phối hợp lật cánh đánh đầu giữa hai người*

+ Cách thực hiện: Người đánh đầu thì cầm bóng đứng ở vòng tròn giữa sân, còn người tạt bóng thì đứng ở 2 cánh giữa sân. Khi nghe hiệu lệnh của huấn luyện viên thì người cầm bóng chuyền bóng bổng có điểm rơi ra góc biên ở cuối sân cho cầu thủ ở biên chạy nhanh xuống không chế bóng và làm động tác tạt bóng vào trong. Cầu thủ ở giữa sân sau khi chuyền bóng xong sẽ di chuyển thật nhanh đến vị trí trong vòng 16m50 và xác định đứng điểm rơi của bóng, làm động tác đánh đầu thật mạnh về phía cầu môn.

+ Yêu cầu: Di chuyển thật nhanh, làm động tác chuyền bóng thật chính xác, có điểm rơi, đánh đầu mạnh về phía cầu môn.

+ Khối lượng: 5 lần.

+ Quảng nghỉ: 2 phút

* *Trò chơi nhảy cừu*

+ Cách thực hiện: Chơi nhảy cừu, mỗi hàng 7 người, người đầu hàng dừng lại gập thân, 2 tay chống gối. Người tiếp theo nhảy qua bước thêm 2 bước và dừng lại làm cừu cho người thứ 3 nhảy qua. Cứ như vậy toàn hàng di chuyển liên tục về phía trước. Trong 1 tổ mỗi người làm cừu 2 lần tức là toàn hàng thì kết thúc. Hàng nào hết số người trước sẽ thắng, hàng thua sẽ phải chịu hình phạt

+ Yêu cầu: Bật cao

+ Khối lượng: 3 lần

+ Quảng nghỉ: 2 phút

* *Chơi bóng rổ, bóng ném.*

+ Yêu cầu: Số lượng người chơi như các môn trên nhưng cầu thủ chỉ cần dùng tay chơi bóng, chuyền bóng và ghi điểm vào lưới mà không cần đứng kỹ thuật của môn đó.

* *Trò chơi tiếp sức con thoi.*

+ Cách thực hiện: Người chơi được xếp thành 4

hàng dọc với số lượng người như nhau. Mỗi đội sẽ gồm 2 hàng dọc đứng đối diện quay mặt vào nhau cách nhau 30m. Đội 1 và đội 2 cách nhau 5m. Khi có hiệu lệnh trò chơi bắt đầu, những em số 1 ở bên A nhanh chóng chạy sang trao bóng cho bạn số 1 ở bên B, rồi đi vòng về tập hợp cuối hàng ở bên B. Em số 1 ở bên B khi nhận được bóng thì nhanh chóng chạy sang trao bóng cho bạn số 2 ở bên A rồi đi vòng về tập hợp cuối hàng ở bên A. Trò chơi cứ tiếp tục như vậy cho đến hết lượt. Đội nào xong trước, ít phạm quy thì đội đó thắng. Nếu để bóng rơi, có quyền nhặt bóng lên và tiếp tục chơi tiếp. Nếu chạy trước khi có hiệu lệnh cuộc chơi hoặc khi chưa nhận được bóng là phạm quy.

+ Yêu cầu: Thực hiện nghiêm chỉnh, nhiệt tình, nhanh nhẹn, đúng luật.

* *Trò chơi công nhau thi đấu sân nhỏ.*

+ Cách thực hiện: 2 đội được xếp thành 2 hàng dọc cách nhau 5m. Khi có hiệu lệnh còi thì cặp đầu tiên sẽ công nhau và người được công sẽ cầm 1 trái bóng di chuyển thật nhanh đến mốc giới hạn cách 20m rồi chạy quay lại đưa cho cặp tiếp theo, sau đó di chuyển về cuối hàng. Khi đã hết lượt đầu tiên thì tiếp tục đổi người công trong từng cặp và tiếp tục chơi như vậy cho đến hết lượt. Đội nào xong trước ít phạm quy thì chiến thắng. Nếu để bóng rơi, có quyền nhặt bóng lên và tiếp tục chơi tiếp. Nếu chạy trước khi có hiệu lệnh cuộc chơi hoặc khi chưa nhận được bóng, để rơi người được công là phạm quy.

+ Yêu cầu: Thực hiện nghiêm chỉnh, an toàn, nhiệt tình, nhanh nhẹn, đúng luật.

* *Thi đấu sút cầu môn 2.2*

+ Cách thực hiện: Sân 20 x 30, 2 cầu môn. Thi đấu 2 chống 2 sút cầu môn.

+ Yêu cầu: Có cơ hội phải sút ngay

+ Khối lượng: 3 tổ, mỗi tổ chơi 2 phút.

+ Quảng nghỉ: 2 phút 30 giây.

* *Thi đấu sân 7 người.*

+ Cách thực hiện: chia hai đội thi đấu. Luật sân 7 người. Bàn thắng được ghi khi tất cả đội tấn công ở bên phần sân đối phương.

+ Yêu cầu: thi đấu tích cực.

+ Khối lượng: thi đấu 2 hiệp, mỗi hiệp 15 phút.

+ Quảng nghỉ: Thời gian nghỉ giữa 5 phút.

3. Kết luận

Nhờ hệ thống bài tập đa dạng và phong phú, phù hợp với đối tượng nghiên cứu, kết quả sức mạnh tốc độ cho nam SV CLB bóng đá trường ĐHHL đã có sự cải thiện rõ rệt.

Tài liệu tham khảo

1. Ivanôp (1996), *Những cơ sở của Toán học thống kê* - Trần Đức Dũng, NXB TĐTT, Hà Nội.
2. Đào Hữu Hồ, *Xác suất thống kê*, NXB Giáo dục.

Nâng cao chất lượng dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các nhà trường quân đội theo hướng phát triển năng lực cho học viên trong điều kiện hiện nay

Trần Anh Kiên *

* Trường Đại học Chính trị

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: It is an objective requirement and basis to improve the training quality of military academies to reform the teaching process in the direction of cultivating learners' abilities. Social sciences and humanities play a very important role in the training of future military academies. In order to improve the teaching quality of humanities and social sciences in military academies and develop students' abilities, it is necessary for military academies to implement various measures flexibly and synchronously.

Keywords: Teaching process reform; Capacity building, military academies

1. Đặt vấn đề

Dạy học theo hướng phát triển năng lực ở NTQĐ là quá trình thiết kế, tổ chức và phối hợp giữa hoạt động dạy và hoạt động học các môn học theo hướng hình thành, hoàn thiện cho người học những năng lực đáp ứng mục tiêu đào tạo. Chất lượng dạy học theo hướng phát triển năng lực biểu hiện tập trung ở “tri thức, kỹ năng, thái độ” mà người học có được trong quá trình dạy học. Nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV ở NTQĐ theo hướng phát triển năng lực học viên là quá trình tác động có mục đích, có tổ chức của các lực lượng sư phạm vào quá trình dạy học các môn KHXH&NV ở NTQĐ theo trọng tâm là làm cho tri thức, kỹ năng, thái độ của người học phát triển tốt, đáp ứng mục tiêu đào tạo.

Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đã yêu cầu: “Tiếp tục đổi mới mạnh mẽ phương pháp dạy và học theo hướng hiện đại; phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo và vận dụng kiến thức, kỹ năng của người học; khắc phục lối truyền thụ áp đặt một chiều, ghi nhớ máy móc. Tập trung dạy cách học, cách nghĩ, khuyến khích tự học, tạo cơ sở để người học tự cập nhật và đổi mới tri thức, kỹ năng, phát triển năng lực...” (1). Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng cũng nhấn mạnh: “Chuyển mạnh quá trình giáo dục từ chủ yếu trang bị kiến thức sang phát triển toàn diện năng lực và phẩm chất của người học” (5, tr.232). Như vậy, dạy học theo hướng phát triển năng lực người học đang là định hướng lớn, là yêu cầu khách quan đang đặt ra đối với hệ thống giáo dục quốc dân nói chung, với các NTQĐ nói riêng.

2. Nâng cao chất lượng dạy học các môn khoa học

xã hội và nhân văn ở các nhà trường quân đội theo hướng phát triển năng lực cho học viên trong điều kiện hiện nay

2.1. Tiếp tục đổi mới, chuẩn hóa, hiện đại hóa chương trình, nội dung dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các nhà trường quân đội theo hướng phát triển năng lực cho người học.

Chương trình, nội dung dạy học là nhân tố cốt lõi trực tiếp ảnh hưởng đến chất lượng dạy học các môn KHXH&NV. Chương trình, nội dung dạy học linh hoạt, cân đối, khả thi và phù hợp thực tiễn sẽ có tác dụng phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học viên trong quá trình dạy học. Ngược lại, chương trình, nội dung dạy học lạc hậu, trùng lặp, quá tải, xa rời thực tiễn,... sẽ dễ làm cho học viên mất đi tính tích cực, chủ động, sáng tạo của học viên. Do vậy, để nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ theo hướng phát triển năng lực người học thì nhất thiết phải tiếp tục đổi mới, chuẩn hóa, hiện đại hóa nội dung dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ theo hướng phát triển năng lực người học.

Trên cơ sở quy định chuẩn đầu ra các ngành đào tạo theo chương trình khung của Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Quốc phòng, căn cứ vào mục tiêu, đặc điểm đối tượng đào tạo, các NTQĐ cần tập trung xây dựng, điều chỉnh, bổ sung nội dung, chương trình đào tạo các môn KHXH&NV theo hướng phát triển năng lực cho người học. Trong đó, bên cạnh việc bồi dưỡng phát triển toàn diện về phẩm chất đạo đức, lối sống và năng lực thực hành theo chức vụ đảm nhiệm; nội dung chương trình các môn KHXH&NV cần được điều chỉnh theo hướng tăng cường bồi dưỡng kỹ năng thực hành và kỹ năng “mềm” cho học viên. Giải

quyết tốt mối quan hệ giữa trang bị tri thức với xây dựng tinh thần cảnh giác cách mạng, nâng cao khả năng làm chủ bản thân, tự “đề kháng” trước âm mưu, thủ đoạn chống phá của các thế lực thù địch cho học viên trong quá trình dạy học các môn KHXH&NV. Thường xuyên rà soát nội dung, chương trình các môn KHXH&NV của từng đối tượng; xây dựng, điều chỉnh, cập nhật bổ sung những nội dung mới và thiếu, cắt giảm những nội dung không phù hợp, từng bước chuẩn hóa về lượng kiến thức, kỹ năng cần đạt được trong từng chủ đề, môn học, học kỳ, năm học và toàn khóa; thường xuyên điều chỉnh, bổ sung nội dung chương trình để đảm bảo hình thành cho học viên những năng lực cơ bản, cốt lõi như năng lực tiến hành hoạt động công tác đảng, công tác chính trị, năng lực lãnh đạo, chỉ huy, năng lực đấu tranh tư tưởng lý luận. Bảo đảm cho họ hoàn thành tốt được chức trách, nhiệm vụ sau tốt nghiệp.

2.2. Tiếp tục hoàn thiện phương pháp dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn trong các nhà trường quân đội theo hướng phát triển năng lực cho người học

Hoàn thiện phương pháp dạy học các môn KHXH&NV các NTQĐ là trên cơ sở đánh giá một cách khách quan, nghiêm túc các phương pháp dạy học đã có, phát huy những yếu tố đúng đắn, hợp lý đồng thời loại bỏ những yếu tố không phù hợp với khoa học giáo dục hiện đại, bổ sung những yếu tố mới, phát triển, mở rộng nội hàm của phương pháp, làm cho cách thức hoạt động của người dạy và người học có hiệu quả hơn, nhằm đạt được mục tiêu đào tạo của các NTQĐ.

Để hoàn thiện phương pháp dạy học các môn KHXH&NV, các NTQĐ cần tập trung chuẩn hoá, hiện đại hoá phương pháp dạy học các môn KHXH&NV theo lý luận dạy học hiện đại, đảm bảo cho phương pháp dạy học luôn phát triển đồng bộ với sự phát triển của các thành tố khác của quá trình dạy học trong NTQĐ và phù hợp với thực tiễn xây dựng quân đội trong thời kỳ mới.

Hoàn thiện phương pháp dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ cần hướng vào thúc đẩy khát vọng tự vận động, tự vươn lên ở người học, hướng dẫn, tổ chức tốt hoạt động nhận thức của họ; làm cho người học chủ động trong quá trình học tập, chủ động trong suy nghĩ, làm việc, mạnh dạn bày tỏ ý kiến, tranh luận, hợp tác. Từ đó chủ động tiếp cận, lĩnh hội được các kiến thức khoa học hiện đại, rèn luyện được các kỹ năng, khả năng thích ứng, đảm bảo cho người học có khả năng hoàn thành tốt mọi

nhiệm vụ sau khi tốt nghiệp.

Hoàn thiện phương pháp dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ cần tránh sự phân biệt một cách cứng nhắc giữa phương pháp dạy học cũ và phương pháp dạy học mới. Quá trình đó cần phát huy được những lợi thế, ưu điểm của phương pháp dạy học truyền thống, kế thừa, nâng cao, kết hợp các phương pháp một cách hợp lý, khắc phục những yếu tố không phù hợp, bất cập, hạn chế, đồng thời từng bước gia tăng các yếu tố mới theo mô hình mới để phù hợp với những đòi hỏi thực tế. Những yếu tố mới được đưa ra phải có tính khả thi, có khả năng ứng dụng rộng rãi trong thực tế, đặc biệt phải hướng vào người học, giúp người học phát triển được năng lực của bản thân trong quá trình học tập nhằm đạt được mục tiêu yêu cầu đào tạo.

2.3. Đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các môn khoa học xã hội và nhân văn ở nhà trường quân đội

Đây là nội dung, biện pháp quan trọng vì đội ngũ giảng viên là một trong những nhân tố quyết định chất lượng dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ. Thời gian qua, các NTQĐ đã tích cực kiện toàn, phát triển đội ngũ nhà giáo nên bước đầu đã xây dựng được đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV có uy tín, có năng lực, trình độ để hoàn thành tốt nhiệm vụ giáo dục, đào tạo. Tuy nhiên, so với nhu cầu đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV hiện nay chất lượng còn chưa đồng đều; trình độ ngoại ngữ, tin học của một số cán bộ, giảng viên còn có những hạn chế nhất định...

Để đào tạo, bồi dưỡng, nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV, trước hết các NTQĐ cần khẩn trương kiện toàn, phát triển đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV, bảo đảm có đủ về số lượng. Có cơ cấu độ tuổi, chuyên ngành và có lực lượng kế cận phù hợp, đồng thời chuẩn hóa về chất lượng theo tiêu chuẩn của Nhà nước, quy định của Bộ Quốc phòng. Tiếp tục làm tốt công tác tạo nguồn, quy hoạch, đào tạo, bố trí, sử dụng đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV, nhất là các chuyên gia đầu ngành, giảng viên dạy giỏi, giảng viên trẻ. Tăng cường bồi dưỡng nâng cao nghiệp vụ sư phạm, trình độ ngoại ngữ, tin học, sớm hoàn thành chuẩn hóa đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV. Tạo điều kiện cho đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV chuẩn hóa chức danh phù hợp mục tiêu, yêu cầu đào tạo. Có chế độ đãi ngộ và chính sách hợp lý với đội ngũ giảng viên các môn KHXH&NV theo hướng tạo điều kiện tối ưu cho việc học tập, nghiên cứu, trau dồi,

phát triển tri thức và tay nghề sư phạm, đề cao phẩm chất đạo đức đi đôi với việc phát huy năng lực, tay nghề sư phạm của giảng viên các môn KHXH&NV.

2.4. Đổi mới phương pháp đánh giá kết quả học tập các môn khoa học xã hội và nhân văn theo hướng phát triển năng lực của người học

Đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập các môn KHXH&NV ở các NTQĐ cần đảm bảo kết hợp được nhiều phương pháp đánh giá và sử dụng linh hoạt đối với từng môn học và học phần; phản ánh được sự tham gia của cả quá trình tích lũy kiến thức; phản ánh được kết quả tự học, tự khai thác thông tin, sự sáng tạo của học viên; thể hiện được kết quả của sự rèn luyện phẩm chất đạo đức và phát triển năng lực chuyên môn của học viên theo mục tiêu đào tạo.

Để đổi mới phương pháp kiểm tra đánh giá kết quả học tập các môn KHXH&NV các NTQĐ cần bám sát các văn bản chỉ đạo của Chính phủ và Bộ Quốc phòng, Bộ giáo dục và đào tạo về chống tiêu cực và khắc phục bệnh thành tích trong giáo dục. Các NTQĐ tiếp tục đề cao quan điểm “Dạy thực chất, học thực chất”. Xóa bỏ tâm lý “học tủ, học lệch”, “học vì điểm” trong học viên. Chuyển trọng tâm kiểm tra đánh giá kết quả học tập các môn KHXH&NV từ đánh giá trình độ nắm kiến thức sang đánh giá mức độ phát triển năng lực thực hiện và phẩm chất của người học. Quán triệt và tổ chức thực hiện nghiêm các quy chế, quy định về giáo dục đào tạo; xây dựng, bổ sung, hoàn thiện quy chế giáo dục, đào tạo phù hợp với đặc điểm tình hình, mục tiêu đào tạo của mỗi nhà trường; xây dựng đồng bộ các quy định, có các hướng dẫn cụ thể, khoa học, hợp lý đối với kiểm tra, đánh giá kết quả học tập các môn KHXH&NV. Phát huy vai trò các khoa và đội ngũ giảng viên trong đổi mới kiểm tra, đánh giá kết quả học tập các môn KHXH&NV. Tích cực sử dụng rộng rãi công nghệ thông tin trong tất cả các khâu, các bước của quá trình kiểm tra, đánh giá kết quả học tập, như: Sử dụng “Phần mềm sinh đề”, “Phần mềm gieo phách, nhập điểm”, “Thi trắc nghiệm trực tuyến trên máy tính”, ... để góp phần hạn chế tiêu cực, đánh giá chính xác năng lực, trình độ người học trong học tập các môn KHXH&NV.

2.5. Tăng cường đầu tư cơ sở vật chất, đẩy mạnh hợp tác với các cơ sở giáo dục, đào tạo trong và ngoài nước trong dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các nhà trường quân đội.

Năng lực của người học được hình thành, hoàn thiện trong hoạt động thực tiễn. Trong dạy học, năng

lực của học viên phát triển được là nhờ được thao tác thực hành với các phương tiện dạy học phù hợp. Do vậy, để nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV ở các NTQĐ theo hướng phát triển năng lực của người học thì các NTQĐ phải có hệ thống cơ sở vật chất, phương tiện dạy học phù hợp, đồng bộ và hiện đại để phục vụ cho quá trình dạy học. Các NTQĐ cần tiếp tục nghiên cứu, rà soát hệ thống cơ sở vật chất, từ đó tham mưu, đề nghị Bộ Quốc phòng đầu tư xây dựng hệ thống cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học nói chung, vật chất trang thiết bị dạy học các môn KHXH&NV nói riêng bảo đảm luôn phù hợp với mục tiêu, yêu cầu giáo dục, đào tạo. Các NTQĐ cần làm tốt việc đầu tư hoàn thiện hạ tầng cơ sở, nhất là hệ thống thư viện, trang thiết bị công nghệ thông tin; đẩy mạnh số hóa học liệu, gắn với triển khai hình thức học tập các môn KHXH&NV trên mạng trong các NTQĐ. Tích cực rà soát, củng cố, hiện đại hóa hệ thống giảng đường, phòng học chuyên dùng cho các môn KHXH&NV, bảo đảm phù hợp với mục tiêu, yêu cầu đào tạo cho từng đối tượng.

3. Kết luận

Nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV theo hướng phát triển năng lực của người học là đòi hỏi khách quan, là một nội dung, biện pháp quan trọng góp phần nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo trong các NTQĐ hiện nay. Nâng cao chất lượng dạy học các môn KHXH&NV theo hướng phát triển năng lực của người học đòi hỏi ở các NTQĐ phải cải thiện các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng hiệu quả của quá trình đó. Điều này đòi hỏi quyết tâm, sự chung tay vào cuộc quyết liệt, đồng bộ, sự phối hợp nhịp nhàng, hiệu quả của tất cả các lực lượng sư phạm ở các NTQĐ, đảm bảo cho quá trình đó diễn ra một cách thường xuyên, liên tục, chặt chẽ và có hiệu quả.

Tài liệu tham khảo

1. Ban chấp hành trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết Hội nghị lần thứ 8, Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (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* (số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013).

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2005), “Chuẩn và chuẩn hoá trong giáo dục - những vấn đề lý luận và thực tiễn”, *Kỷ yếu hội thảo khoa học*, Nxb Giáo dục, Hà Nội.

Khám phá ảnh hưởng của Hallyu đến trải nghiệm học tiếng Hàn và nhận thức về giáo dục Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam

Nguyễn Lan Phương*, Nguyễn Thị Mỹ Dung**, Nguyễn Văn Toại***

*ThS. Trường Phổ thông Cao đẳng FPT Polytechnic Hà Nội - Đại học FPT.

ThS. Đại học FPT Cần Thơ, *NCS. Đại học Công Thương TP.HCM

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: This study explores the profound influence of the Korean cultural wave (Hallyu) on Korean language learning and awareness of Korean education among Vietnamese youth. Using computational research methods based on in-depth interviews and content analysis, the study explores the experiences, feelings and perceptions of Vietnamese youth aged 15-25 years old in big cities. The results show that Hallyu creates significant motivation and influence in young people's simple choice of Korean language learning resources. At the same time, Hallyu also defines a positive perception model about the quality education system and the need to study abroad in Korea. People who have a deep understanding of Hallyu's influence on Korean language learning activities and young people's educational awareness provide practical information to propose policies and final solutions. Provide cultural exchange, Vietnamese - Korean educational cooperation is more effective.

Keywords: Hallyu, Korean, Korean education, youth, experience.

1. Đặt vấn đề

Làn sóng văn hoá (VH) Hàn Quốc (Hallyu) đã lan tỏa ra toàn cầu trong những thập kỷ gần đây, tạo nên hiện tượng «sốt» âm nhạc, điện ảnh, thời trang Hàn Quốc ở nhiều quốc gia (Nguyễn, 2021). Tại Việt Nam, Hallyu cũng để lại nhiều dấu ấn sâu đậm, đặc biệt trong giới trẻ. Theo khảo sát của Viện Nghiên cứu Đông Nam Á, tới 65% người trẻ Việt Nam theo dõi và yêu thích VH Hàn Quốc (Báo cáo, 2022). Điều này dẫn đến sự gia tăng lớn nhu cầu học tiếng Hàn và quan tâm đến giáo dục (GD) Hàn Quốc trong thời gian gần đây.

Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu toàn diện tìm hiểu bản chất ảnh hưởng của Hallyu đối với trải nghiệm học tiếng Hàn và nhận thức về GD Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam. Việc khám phá sâu sắc vấn đề này là rất quan trọng để các nhà hoạch định chính sách có thể đề ra chiến lược phù hợp, tận dụng hiệu quả lợi ích từ làn sóng VH Hallyu trong lĩnh vực GD và giao lưu VH giữa hai quốc gia.

Nghiên cứu này nhằm tìm hiểu toàn diện ảnh hưởng của Hallyu lên trải nghiệm học tiếng Hàn và nhận thức về GD Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam từ 15-25 tuổi tại các thành phố lớn. Mục tiêu là khám phá chiều sâu tác động của Hallyu lên các khía cạnh như động lực, phương pháp, nguồn học; tìm hiểu nhận thức của giới trẻ về hệ thống GD, nhu cầu du học tại Hàn Quốc dưới ảnh hưởng của Hallyu. Nghiên cứu được thực hiện từ tháng 1-4/2023 bằng phương pháp

phỏng vấn sâu và phân tích nội dung.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Ảnh hưởng của Hallyu đối với trải nghiệm học tiếng Hàn

- Động lực học tiếng Hàn: Niềm yêu thích VH Hàn Quốc qua các sản phẩm âm nhạc, phim ảnh tạo động lực mạnh mẽ thúc đẩy giới trẻ tìm hiểu và học tiếng Hàn.

- Phương pháp học tập gần gũi, dễ tiếp cận: Nhiều người trẻ chia sẻ rằng họ học tiếng Hàn thông qua xem phim, nghe nhạc Hàn với phụ đề, theo dõi các idol, diễn viên nổi tiếng.

- Nguồn tài liệu học tập phong phú: Internet, mạng xã hội cung cấp nguồn tài liệu học tiếng Hàn rất đa dạng và phong phú từ phụ đề phim, lyrics ca khúc, hội nhóm người hâm mộ,...

2.1.1. Ảnh hưởng đến động lực học tiếng Hàn

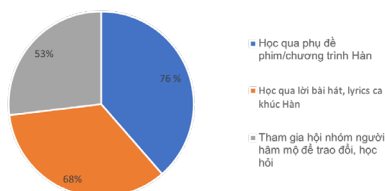
Kết quả khảo sát cho thấy 78% người trẻ cảm thấy động lực học tiếng Hàn của mình tăng lên nhờ ảnh hưởng của Hallyu. Trong đó, âm nhạc K-pop và phim ảnh/truyền hình xứ Hàn là hai yếu tố chính khơi dậy niềm đam mê, làm họ muốn tìm hiểu sâu hơn về tiếng Hàn.

Phân tích sâu hơn cho thấy động lực học tiếng Hàn của những người theo dõi Hallyu nhiều cao gấp 3 lần so với nhóm ít hoặc không theo dõi Hallyu. Điều này phản ánh tác động to lớn của VH đại chúng lên hứng thú học ngôn ngữ của giới trẻ.

Ngoài ra, các yếu tố khác trong Hallyu như trào lưu làm đẹp, thời trang theo phong cách Hàn cũng khiến nhiều bạn trẻ muốn học tiếng Hàn để hiểu rõ hơn về nguồn cội VH mà họ yêu thích.

2.1.2. Ảnh hưởng đến phương pháp và nguồn học tập

Tỷ lệ % người trẻ sử dụng các phương pháp học tập tiếng Hàn qua Hallyu



Nguồn: Khảo sát, 2024

Biểu đồ 2.1: Ảnh hưởng của Hallyu đến việc lựa chọn phương pháp học tiếng Hàn của giới trẻ Việt

Hallyu không chỉ tác động đến động lực mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến cách thức và nguồn tài liệu mà giới trẻ sử dụng để học tiếng Hàn. Kết quả phỏng vấn chỉ ra các phương pháp học tập gần gũi, dễ tiếp cận nhờ Hallyu đang trở nên phổ biến, như:

- Học qua phụ đề phim/chương trình Hàn (76% người trẻ sử dụng)
- Học qua lời bài hát, lyrics ca khúc Hàn (68%)
- Tham gia hội nhóm người hâm mộ để trao đổi, học hỏi (53%)

Tỷ lệ sử dụng các nguồn học trực tuyến, tài liệu trên mạng xã hội liên quan đến Hallyu là 82%, cao hơn so với nguồn học truyền thống như sách giáo khoa, trung tâm đào tạo (38%). Điều này phản ánh xu hướng dịch chuyển sang học tập theo phong cách hiện đại, phù hợp với sở thích giải trí của giới trẻ.

Mặc dù có nhiều ưu điểm về tính dễ tiếp cận và sức hấp dẫn, các phương pháp và nguồn học qua Hallyu cũng tiềm ẩn một số hạn chế. 27% người trẻ cho biết đôi khi gặp khó khăn trong việc nắm bắt ngữ pháp, cách phát âm chuẩn do học qua phụ đề hoặc lời ca khúc. Chưa kể, việc thiếu hệ thống có thể dẫn đến tình trạng học lỏm xõm, gây khó khăn ở cấp độ cao hơn.

Tuy nhiên, nhìn chung phương pháp học tập tiếng Hàn hiện đại nhờ Hallyu vẫn nhận được đánh giá tích cực từ giới trẻ với 65% cho rằng nó hiệu quả và phù hợp với xu thế, lối sống của tuổi trẻ hiện nay. Đây là cơ hội để các nhà GD biến tấu, đổi mới hơn trong phương thức dạy - học ngôn ngữ cho phù hợp.

2.2. Ảnh hưởng của Hallyu tới nhận thức về GD Hàn Quốc

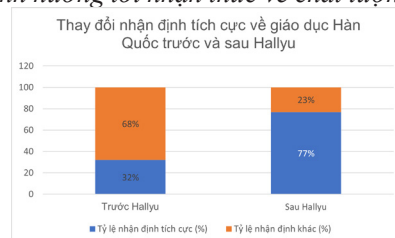
- Hình ảnh tích cực về hệ thống GD: Hallyu khiến nhiều người trẻ nhìn nhận hệ thống GD Hàn Quốc là chất lượng cao, hiện đại qua cách thể hiện trong phim ảnh.

- Nhu cầu du học Hàn Quốc: Nhiều người trẻ bày tỏ mong muốn du học hoặc làm việc tại Hàn Quốc để tiếp cận trực tiếp nguồn VH này cũng như môi trường GD Hàn.

- Nhận thức đổi mới về phương pháp GD: Một số người trẻ chia sẻ nhận thức mới về phương pháp GD tích cực, sáng tạo của Hàn Quốc như thể hiện trong phim ảnh.

Những kết quả trên phản ánh ảnh hưởng sâu rộng của Hallyu lên nhiều khía cạnh trong trải nghiệm học tiếng Hàn như động lực, phương pháp, nguồn tài liệu và cả nhận thức về GD Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam. Đây là những hiểu biết mới, sâu sắc phù hợp với mục đích khám phá của nghiên cứu.

2.2.1. Ảnh hưởng tới nhận thức về chất lượng GD



Nguồn: Khảo sát, 2024

Biểu đồ 2.2: Sự thay đổi nhận định tích cực về GD Hàn Quốc của người trẻ Việt Nam trước và sau Hallyu

Hallyu không chỉ tạo ấn tượng tích cực về đất nước, con người Hàn Quốc mà còn góp phần định hình nhận thức của giới trẻ về chất lượng GD tại đây. Qua các bộ phim, chương trình truyền hình thể hiện môi trường học đường hiện đại với cơ sở vật chất khang trang, tiên tiến, giới trẻ đã hình thành nhận thức về một hệ thống GD chất lượng cao tại Hàn Quốc.

Không chỉ cơ sở vật chất, Hallyu còn khiến giới trẻ nhìn nhận theo hướng tích cực về phương pháp giảng dạy và năng lực của đội ngũ giáo viên tại Hàn Quốc. 62% người trẻ được khảo sát cho thấy các bộ phim truyền hình Hàn thể hiện hình ảnh giáo viên tận tâm, nhiệt huyết và áp dụng phương pháp giảng dạy sáng tạo, lôi cuốn học sinh. Điều đáng chú ý là tỷ lệ người trẻ nhận định tích cực về GD Hàn Quốc tăng vọt, từ 32% trước khi tiếp xúc với Hallyu lên tới 77% sau khi tiếp xúc với các sản phẩm VH đại chúng xứ Hàn. Điều này phần nào phản ánh tác động mạnh mẽ của Hallyu trong việc nâng cao hình ảnh, thúc đẩy quan tâm tới GD Hàn Quốc của cộng đồng trẻ.

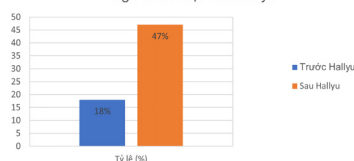
Tuy nhiên, cần lưu ý rằng một bộ phận không nhỏ (23%) vẫn giữ nhận thức trung lập hoặc cho rằng các bộ phim chỉ phản ánh một khía cạnh của hệ thống GD Hàn chứ chưa hoàn toàn khách quan. Chính vì vậy, cần có nhiều hình thức tiếp xúc, tìm hiểu thực tế hơn để có đánh giá đầy đủ, toàn diện hơn về chất lượng

GD đất nước này.

2.2.2. Ảnh hưởng đến nhu cầu du học Hàn Quốc

Bên cạnh tác động tới nhận thức, Hallyu còn là động lực lớn thúc đẩy nhu cầu du học tại Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam. Kết quả khảo sát cho thấy tỷ lệ người trẻ muốn du học Hàn Quốc tăng đáng kể, từ 18% trước khi tiếp xúc với Hallyu lên tới 47% sau khi được trải nghiệm làn sóng VH này.

Sự gia tăng nhu cầu du học Hàn Quốc của người trẻ Việt sau Hallyu



Biểu đồ 2.3:
Hallyu - Động lực thúc đẩy nhu cầu du học Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam

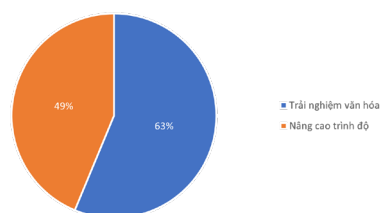
Nguồn: Khảo sát, 2024

Nguyên nhân chính khiến giới trẻ mong muốn du học Hàn Quốc chính là để được trực tiếp trải nghiệm và khám phá sâu hơn nguồn VH mà họ yêu thích qua Hallyu. 63% cho biết họ muốn du học để tiếp cận gần hơn với môi trường sống, con người và đặc biệt là thưởng thức trọn vẹn các sản phẩm VH đích thực tại đất nước này.

Ngoài ra, 49% người trẻ cũng muốn du học để nâng cao trình độ tiếng Hàn và năng lực chuyên môn trong môi trường học tập chất lượng tại Hàn. Nhiều người tin rằng hệ thống GD hiện đại, nguồn nhân lực giỏi sẽ giúp họ đạt được mục tiêu học vấn tốt hơn.

Tuy nhiên, khoảng 1/4 số người trẻ vẫn lựa chọn du học các nước khác hoặc không có dự định du học. Nguyên nhân chính là do chi phí du học tại Hàn Quốc được đánh giá là cao, cũng như môi trường sống, học tập căng thẳng, áp lực nhiều hơn.

Lý do chính thúc đẩy nhu cầu du học Hàn Quốc



Nguồn: Khảo sát, 2024

Biểu đồ 2.4: *Trải nghiệm VH và nâng cao trình độ - Những lý do thúc đẩy giới trẻ Việt lựa chọn du học Hàn*

Nhìn chung, dù vẫn còn nhiều quan ngại, Hallyu vẫn đóng vai trò không nhỏ trong việc kích thích nhu cầu du học Hàn Quốc của đông đảo giới trẻ Việt Nam - đây là điều các cơ quan quản lý GD cần lưu tâm và có các biện pháp tháo gỡ, hỗ trợ phù hợp.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã khám phá và cung cấp những

hiểu biết sâu sắc về ảnh hưởng của Hallyu đối với trải nghiệm học tiếng Hàn và nhận thức về GD Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng Hallyu đóng vai trò quan trọng trong việc tạo động lực, định hình phương pháp và cung cấp nguồn tài liệu học tập tiếng Hàn phong phú cho giới trẻ. Sức hấp dẫn từ âm nhạc, phim ảnh Hàn Quốc đã trở thành động lực mạnh mẽ khơi dậy niềm đam mê học tiếng Hàn, đồng thời định hướng họ tới các phương thức học tập gần gũi, dễ tiếp cận như xem phim/nghe nhạc có phụ đề, trao đổi trong cộng đồng người hâm mộ.

Đáng chú ý, Hallyu cũng góp phần tạo nên hình ảnh tích cực về môi trường GD hiện đại tại Hàn Quốc trong mắt giới trẻ, nâng cao nhận thức về chất lượng cơ sở vật chất, phương pháp giảng dạy sáng tạo của hệ thống GD nước này. Điều này kéo theo nhu cầu du học tại Hàn Quốc tăng mạnh ở giới trẻ Việt Nam với nguyên nhân chính là mong muốn được trực tiếp trải nghiệm, tiếp cận sâu rộng với môi trường VH, học tập tại đây.

Những phát hiện của nghiên cứu phù hợp và mở rộng các lý thuyết về lan truyền VH qua ảnh hưởng mạnh mẽ của Hallyu, vai trò mạng xã hội trong quá trình lan truyền, cũng như tác động của VH đại chúng lên động cơ học tập và nhận thức của cá nhân. Nghiên cứu cũng khẳng định lý thuyết về ảnh hưởng của hình ảnh đất nước đến việc định hình lựa chọn, xu hướng học tập và du học.

Tài liệu tham khảo

1. Anholt, S. (2007). *Bản sắc cạnh tranh: Quản lý thương hiệu mới cho quốc gia, thành phố và khu vực*. New York: Palgrave Macmillan.
2. Báo cáo (2022). *Nghiên cứu VH Hàn Quốc tại Việt Nam*. Viện Nghiên cứu Đông Nam Á.
3. Chen, C. P. (2017). *Khám phá sự lan tỏa VH đại chúng đương đại: Những tác động đối với sản phẩm VH*. Tạp chí VH đại chúng, 50(3), 515-530.
4. Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Giảng dạy và Nghiên cứu: Động lực (Lần thứ 2)*. Routledge.
5. Hosseini, S. B. (2019). *Tác động của Hallyu đến động lực học tiếng Hàn của sinh viên tại Iran*. Tạp chí Giảng dạy Quốc tế, 12(4), 537-552.
6. Kim, J. Y. (2018). *Lý do và Cách thức của Con sóng VH Hàn Quốc tác động tại Indonesia*. Tạp chí VH và Lịch sử Quốc tế, 4(4), 21-27.
7. Nguyen, T. T. (2021). *Hallyu ở ngã rẽ: Nghiên cứu tính bền vững của Làn sóng Hàn lâu*. Truyền thông, VH & Xã hội, 43(5), 943-960.
8. Rogers, E. M. (2003). *Lan truyền Đổi mới (Lần thứ 5)*. Free Press.
9. Valente, T. W. (1995). *Mô hình Mạng lưới của sự Lan truyền Đổi mới*. Hampton Press.

Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục: triển vọng và thách thức cho Việt Nam

Trần Quang Thuận*, Đặng Quốc Phong**, Nguyễn Văn Toại***

*Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông

Trường Đại học Gia Định, *Trường Đại học Công Thương TPHCM

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: In the context of digital transformation and the 4.0 industrial revolution, the application of artificial intelligence (AI) in education plays a crucial role, opening up many opportunities and prospects for enhancing the quality and efficiency of teaching and learning. In Vietnam, research indicates that AI applications being implemented include intelligent learning systems, automated assessment tools, virtual learning environments, and educational data analysis systems. Although still in the early stages, these applications have begun to tap into AI's potential for personalization, creating interactive learning environments, and supporting management. The research also highlights the significant prospects and benefits of AI application while identifying ethical, security, resource, and access inequality challenges that need to be addressed. To effectively promote AI application, the study proposes key solutions such as developing strategies and legal frameworks, investing in key resources, and enhancing capacity training for stakeholders.

Keywords: Artificial intelligence, Education, Digital transformation, Prospects, Challenges, Solutions

1. Giới thiệu

Trong bối cảnh chuyển đổi số và cách mạng công nghệ 4.0, trí tuệ nhân tạo (AI) đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy đổi mới giáo dục (GD). AI đang trở thành công nghệ quan trọng, tác động mạnh mẽ đến nhiều lĩnh vực, trong đó có GD (UNESCO, 2019). Tại Việt Nam, việc nghiên cứu ứng dụng AI trong lĩnh vực GD là hết sức cần thiết, sẽ cung cấp cơ sở lý luận và thực tiễn để xây dựng chiến lược, chính sách phát triển GD trong kỷ nguyên số, giúp các bên liên quan hiểu rõ hơn về xu hướng, ứng dụng cụ thể của AI để đề xuất giải pháp tối ưu nhằm nâng cao chất lượng GD. Nghiên cứu AI trong GD còn thúc đẩy hợp tác giữa trường học, viện nghiên cứu và doanh nghiệp, góp phần tạo ra hệ sinh thái GD thông minh, hiện đại (Trần Linh, 2023).

Mục tiêu chính của nghiên cứu này là tìm hiểu, đánh giá thực trạng, tiềm năng và thách thức của việc ứng dụng AI trong GD tại Việt Nam thông qua việc: (1) Khái quát hóa ứng dụng và xu hướng của AI trong GD trên thế giới và Việt Nam; (2) Phân tích lợi ích, cơ hội mà AI mang lại cho GD Việt Nam; (3) Chỉ ra thách thức, rào cản trong ứng dụng AI; (4) Đề xuất khuyến nghị, giải pháp thúc đẩy ứng dụng AI hiệu quả trong GD Việt Nam.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Kết quả nghiên cứu

2.1.1. Các ứng dụng AI trong GD tại Việt Nam

Hệ thống học tập thông minh, trợ lý ảo hỗ trợ học tập: Ứng dụng AI nổi bật nhất trong GD Việt Nam

hiện nay là các hệ thống học tập thông minh và trợ lý ảo hỗ trợ sinh viên trong quá trình học tập. Những hệ thống này có khả năng tương tác hai chiều với người học thông qua giao diện tự nhiên, trả lời câu hỏi, giải đáp thắc mắc và cung cấp hướng dẫn học tập dựa trên nền tảng trí tuệ nhân tạo. Điển hình là Hệ thống Đại học Thông minh do Việt Nam đầu tư triển khai cùng với một số ứng dụng của các công ty công nghệ trong nước. Tuy nhiên, các trợ lý ảo hiện nay vẫn gặp hạn chế về khả năng xử lý ngôn ngữ tự nhiên, tính tương tác và mức độ cá nhân hóa chưa cao.

Công cụ đánh giá tự động: Một ứng dụng quan trọng khác của AI được triển khai trong GD Việt Nam là công cụ đánh giá tự động nhằm hỗ trợ giáo viên trong việc chấm điểm bài thi, bài kiểm tra. Những công cụ này sử dụng thuật toán AI để chấm điểm tự động các bài thi trắc nghiệm khách quan hoặc thậm chí là bài luận văn dạng mở. Ứng dụng này giúp giảm bớt gánh nặng công việc chấm bài của đội ngũ giáo viên. Tuy nhiên, độ chính xác của việc đánh giá tự động vẫn còn hạn chế, chưa thể hoàn toàn thay thế được phương pháp chấm bài truyền thống do giáo viên thực hiện.

Ứng dụng thực tế ảo (VR) và môi trường học tập ảo: Trong GD Việt Nam, công nghệ thực tế ảo và môi trường học tập ảo đã bắt đầu được ứng dụng, đặc biệt là với các môn học cần thực hành như y khoa, hóa học, vật lý. Những ứng dụng này sử dụng công nghệ AR/VR để tạo ra môi trường học tập ảo 3D sinh động, cho phép sinh viên có trải nghiệm gần với thực tế và thực hành một cách an toàn, tương tác. Điều này giúp nâng

cao hiệu quả học tập, mô phỏng được các tình huống khó thực hiện trong lớp học truyền thống.

Hệ thống phân tích dữ liệu GD: Bên cạnh đó, các hệ thống phân tích dữ liệu lớn bằng AI cũng được ứng dụng trong quản lý GD tại Việt Nam. Nhờ khả năng xử lý khối lượng dữ liệu khổng lồ, các hệ thống này giúp đánh giá, phân tích và dự đoán các nhu cầu đào tạo như tỷ lệ tuyển sinh theo ngành, lĩnh vực, hay nhu cầu nguồn nhân lực của xã hội trong tương lai. Những thông tin này đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ ra các quyết định quản lý, vận hành nhà trường và định hướng phát triển một cách hiệu quả.

2.1.2. Triển vọng và lợi ích của ứng dụng AI trong GD tại Việt Nam

Hệ thống học tập thông minh, trợ lý ảo hỗ trợ học tập: Các hệ thống học tập thông minh và trợ lý ảo AI hứa hẹn mang lại nhiều triển vọng và lợi ích to lớn cho GD Việt Nam. Chúng sẽ giúp cá nhân hóa trải nghiệm học tập, thiết kế nội dung và phương pháp giảng dạy phù hợp với năng lực, phong cách học tập riêng của từng người học. Điều này giúp nâng cao hiệu quả tiếp thu kiến thức, tạo động lực và sự hứng thú cho người học. Bên cạnh đó, trợ lý ảo AI còn có khả năng tương tác thân thiện, hỗ trợ giải đáp thắc mắc 24/7, giúp người học tự tin, chủ động hơn trong việc học tập.

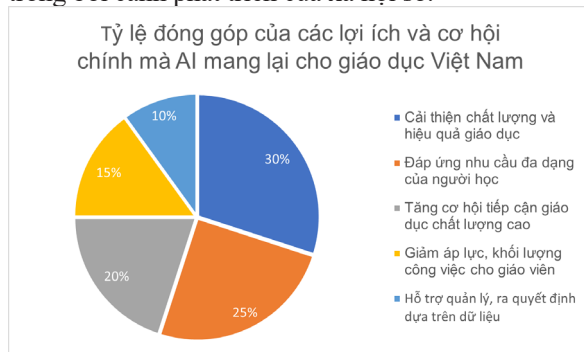
Công cụ đánh giá tự động: Việc ứng dụng công cụ đánh giá tự động bằng AI sẽ giúp giải phóng gánh nặng công việc chấm bài cho đội ngũ giáo viên, tiết kiệm thời gian và công sức đáng kể. Đây là lợi ích hữu ích giúp giảm áp lực về nhân lực cho đội ngũ nhà giáo. Đồng thời, với khả năng đánh giá nhanh chóng và chính xác, các công cụ này còn tạo điều kiện cho việc theo dõi, đánh giá tiến trình học tập của sinh viên một cách liên tục, kịp thời điều chỉnh phương pháp dạy - học phù hợp.

Ứng dụng thực tế ảo và môi trường học tập ảo: Công nghệ thực tế ảo (VR/AR) khi được ứng dụng trong GD sẽ tạo ra môi trường học tập ảo vô cùng sinh động, cho phép người học tương tác trực quan, gần gũi với đối tượng học tập. Điều này rất phù hợp và hiệu quả với các môn học cần thực hành như y khoa, hóa học, vật lý. Người học có thể mô phỏng các thí nghiệm, thực hành các kỹ năng mà không gặp rủi ro hay hạn chế về cơ sở vật chất. Trải nghiệm thực tế ảo không chỉ giúp nâng cao hiệu quả học tập mà còn tạo động lực, hứng thú cho người học.

Hệ thống phân tích dữ liệu GD: Việc ứng dụng AI trong phân tích dữ liệu GD sẽ hỗ trợ đắc lực cho công tác quản lý và hoạch định chính sách GD tại Việt Nam. Nhờ khả năng xử lý khối lượng dữ liệu khổng lồ, AI có thể phân tích, đánh giá và dự báo chính xác các nhu cầu đào tạo trong tương lai dựa trên nhiều yếu tố như

điều kiện kinh tế xã hội, xu hướng việc làm, sở thích của người học... Từ đó, các nhà hoạch định chính sách GD có thể ra các quyết định sáng suốt, phân bổ nguồn lực đầu tư hợp lý, xác định đúng định hướng phát triển GD cả về quy mô lẫn chất lượng.

Tóm lại, những triển vọng và lợi ích to lớn khi ứng dụng AI vào các mảng khác nhau của GD sẽ góp phần đáng kể vào việc nâng cao chất lượng và hiệu quả GD tại Việt Nam, đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học trong bối cảnh phát triển của xã hội số.



Nguồn: Khảo sát, 2024

Biểu đồ 2.1. Tỷ lệ đóng góp của các lợi ích và cơ hội chính mà AI mang lại cho GD Việt Nam

2.1.3. Thách thức và rào cản trong ứng dụng AI tại Việt Nam

Thách thức đối với các hệ thống học tập thông minh, trợ lý ảo hỗ trợ học tập: Mặc dù mang lại nhiều triển vọng, song việc triển khai các hệ thống học tập thông minh, trợ lý ảo AI trong GD Việt Nam vẫn đối mặt với không ít thách thức. Trước hết, vấn đề đạo đức và quyền riêng tư trong việc thu thập, sử dụng dữ liệu cá nhân của học sinh/sinh viên để huấn luyện các hệ thống này cần được quan tâm, đảm bảo. Hiện vẫn thiếu một khuôn khổ pháp lý, chính sách rõ ràng quản lý vấn đề này.

Bên cạnh đó, sự sẵn sàng của cả đội ngũ giáo viên và học sinh trong việc ứng dụng các hệ thống mới vẫn còn hạn chế. Nhiều giáo viên, học sinh vẫn chưa quen thuộc và chưa nhận thức đầy đủ về lợi ích của việc ứng dụng công nghệ, dẫn đến việc khai thác, sử dụng các hệ thống chưa hiệu quả.

Thách thức với công cụ đánh giá tự động: Với công cụ đánh giá tự động, thách thức lớn nhất vẫn là về độ chính xác và mức độ tin cậy. Hiện nay, các công cụ này vẫn chưa thể đảm bảo độ chính xác tuyệt đối trong việc chấm bài thi, đặc biệt là các dạng bài tự luận. Nhiều yếu tố chủ quan, diễn giải của con người chưa thể được đưa vào thuật toán AI dẫn đến việc đánh giá chưa được công bằng, toàn diện.

Vấn đề an toàn, bảo mật dữ liệu khi sử dụng các công cụ tự động cũng cần được quan tâm. Cần có biện

pháp bảo vệ đầy đủ để tránh lọt lưư, rò rỉ đề thi hoặc bị tấn công, xâm nhập hệ thống.

Thách thức với ứng dụng thực tế ảo, môi trường học tập ảo: Thách thức then chốt với ứng dụng này là chi phí đầu tư ban đầu cho hạ tầng công nghệ như thiết bị đầu cuối VR, không gian ảo 3D chất lượng cao là rất lớn. Đây là rào cản đáng kể đối với nhiều trường tại Việt Nam trong bối cảnh ngân sách GD còn hạn hẹp.

Bên cạnh đó, việc thiết kế và phát triển môi trường học tập ảo chất lượng cao, tương tác thực tế đòi hỏi nguồn nhân lực công nghệ, đồ họa ưu tú mà điều này hiện vẫn còn khiêm tốn ở Việt Nam. Thách thức cuối cùng là sự sẵn sàng của đội ngũ giáo viên và học sinh trong việc thích ứng, khai thác tối đa lợi ích của công nghệ mới.

Thách thức với hệ thống phân tích dữ liệu GD: Một trong những trở ngại lớn nhất khi triển khai hệ thống AI phân tích dữ liệu GD chính là vấn đề về nguồn dữ liệu. Nhiều trường học tại Việt Nam hiện vẫn chưa có hệ thống số hóa, quản lý dữ liệu chuyên nghiệp, dữ liệu thường ở dạng phân tán, thiếu tính hệ thống và liên kết. Để đào tạo được mô hình AI hiệu quả cần có nguồn dữ liệu lớn, chất lượng cao.

Thiếu hướng dẫn rõ ràng, chuẩn mực của cơ quan quản lý về việc ứng dụng AI trong phân tích, quản lý dữ liệu cũng là rào cản cần được giải quyết. Tóm lại, mỗi ứng dụng AI khác nhau trong GD lại có những thách thức, rào cản riêng cần phải giải quyết, khắc phục để có thể phát huy tối đa hiệu quả ứng dụng và tận dụng tiềm năng to lớn của AI trong lĩnh vực này.



Nguồn: Khảo sát, 2024

Biểu đồ 2.2. Mức độ thách thức của các rào cản khi ứng dụng AI tại Việt Nam

2.2. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Về các ứng dụng AI: Nghiên cứu cho thấy ứng dụng AI trong GD Việt Nam đang ở giai đoạn đầu, tập trung vào hỗ trợ học tập thông minh, đánh giá tự động và môi trường học ảo. Tuy vậy, các ứng dụng vẫn chưa khai thác hết tiềm năng AI và có sự chênh lệch giữa bậc đại học và phổ thông. Doanh nghiệp công nghệ đóng vai trò chủ đạo trong phát triển các giải pháp.

Về triển vọng và lợi ích: AI mở ra triển vọng lớn trong nâng cao chất lượng, hiệu quả GD, đổi mới phương pháp dạy học hiện đại. AI còn giúp mở rộng tiếp cận GD chất lượng, đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học và giảm áp lực cho giáo viên, hỗ trợ quản lý hiệu quả.

Về thách thức và rào cản: Thách thức lớn nhất là sự sẵn sàng của các bên liên quan, đặc biệt giáo viên và học sinh. Vấn đề đạo đức, bảo mật dữ liệu và thiếu khuôn khổ pháp lý cũng cần giải quyết. Đầu tư hạ tầng công nghệ, nhân lực AI là thách thức về nguồn lực dẫn đến bất bình đẳng tiếp cận.

3. Kết luận

Nghiên cứu này đã khảo sát thực trạng và đánh giá các ứng dụng AI đang được triển khai trong GD tại Việt Nam hiện nay. Kết quả cho thấy các ứng dụng tập trung chủ yếu vào hệ thống học tập thông minh, trợ lý ảo, công cụ đánh giá tự động, môi trường học tập ảo và hệ thống phân tích dữ liệu GD. Mặc dù đang ở giai đoạn đầu nhưng những ứng dụng này đã bước đầu khai thác được tiềm năng của AI trong việc cá nhân hóa trải nghiệm học tập, nâng cao hiệu quả đánh giá, tạo môi trường học tập tương tác và hỗ trợ quản lý dựa trên dữ liệu.

Nghiên cứu cũng chỉ ra những triển vọng và lợi ích to lớn khi ứng dụng AI trong GD như nâng cao chất lượng, hiệu quả GD, đáp ứng nhu cầu đa dạng của người học và giảm áp lực cho đội ngũ nhà giáo. Tuy nhiên, con đường phía trước vẫn tồn tại nhiều thách thức đáng kể về đạo đức, bảo mật dữ liệu, sự sẵn sàng của các bên liên quan, nguồn lực đầu tư và vấn đề bất bình đẳng trong tiếp cận.

Để vượt qua những rào cản này và khai thác hiệu quả tiềm năng của AI, nghiên cứu đã đề xuất các giải pháp quan trọng như xây dựng chiến lược, khuôn khổ pháp lý; đầu tư nguồn lực tập trung cho ứng dụng trọng điểm; đẩy mạnh đào tạo nâng cao năng lực cho các bên. Ứng dụng AI một cách thích hợp, hiệu quả sẽ tạo đà cho sự đổi mới sáng tạo, nâng cao chất lượng GD Việt Nam, đáp ứng nhu cầu xã hội số và chuẩn bị nguồn nhân lực chất lượng cao cho tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1] Đinh Thị Mỹ Hạnh, Trần Văn Hưng. (2021). *Trí tuệ nhân tạo trong GD: Cơ hội và thách thức đến tương lai của việc dạy và học ở trường đại học*.
- [2] Nghệ, T. C. K. H. V. C. (2022). *Chuyển đổi số trong GD và đào tạo: Thực trạng và Giải pháp*.
- [3] Pedro, F. et al. (2019). Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development.
- [4] Russell, S. J., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: a modern approach*. Pearson.

Nghiên cứu vai trò và nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông ở Việt Nam theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Vũ Công Thương*

*PGS, TS. Trường Đại học Sài Gòn

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Occupation is an important factor that determines the future of each person's life and greatly affects socio-economic development. Therefore, choosing a career that suits your interests, talents, abilities, and personal conditions is an issue of great concern to young people, especially high school students - the age of preparing to work. Necessary equipment to establish yourself and start a career. This article presents the role and some tasks of vocational education for high school students in Vietnam according to the 2018 General Education Program.

Keywords: Education, students, career guidance, tasks, roles.

1. Đặt vấn đề

Hiện nay, trước xu thế toàn cầu hóa, hội nhập quốc tế và sự phát triển của cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, việc phát triển nguồn nhân lực nhằm đáp ứng yêu cầu thúc đẩy công nghiệp hóa, hiện đại hóa ở nước ta là một vấn đề quan tâm hàng đầu trong toàn bộ chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo. Để thực hiện tốt mục tiêu giáo dục của nước ta là “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...” [3, tr.7], cần phải quan tâm, nghiên cứu vai trò và nhiệm vụ của hoạt động giáo dục hướng nghiệp, định hướng nghề nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông (THPT).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề về hướng nghiệp, giáo dục hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông

Giáo dục hướng nghiệp, định hướng nghề nghiệp cho học sinh (HS) là một vấn đề luôn được các nước quan tâm. Sau Hội nghị Quốc tế về Tâm lý học ở Barcelona, Tây Ban Nha năm 1938, khái niệm “hướng nghiệp” được truyền bá rộng rãi. Cuối những năm 20 của thế kỷ XX, xuất hiện hàng loạt những cơ quan chuyên môn về hướng nghiệp ở các nước như: Pháp, Anh, Đức, Ý... Đã có nhiều nghiên cứu bàn về hướng nghiệp như: Theo nhà tâm lý học K.K. Platonôp: “Hướng nghiệp, đó là hệ thống các biện pháp tâm lý - giáo dục, y học nhằm giúp cho con người đi vào cuộc sống thông qua việc lựa chọn cho mình một nghề nghiệp vừa đáp ứng nhu cầu xuất hiện, vừa phù hợp với hứng thú, năng lực của bản

thân. Những biện pháp này sẽ tạo nên sự thống nhất giữa quyền lợi của xã hội với quyền lợi của cá nhân”.

Trong từ điển tiếng Việt, hướng nghiệp được định nghĩa là “thi hành những biện pháp nhằm đảm bảo sự phân bố tối ưu (có chú ý tới năng khiếu, năng lực, thể lực) nội dung theo ngành và loại lao động; hoặc giúp đỡ lựa chọn hợp lý ngành nghề”. Theo Từ điển bách khoa Tâm lý học, Giáo dục học Việt Nam do tác giả Phạm Minh Hạc chủ biên, hướng nghiệp là “hệ thống các biện pháp dựa trên cơ sở tâm lý học, sinh lý học, giáo dục học, xã hội học và nhiều khoa học khác để giúp những học sinh phổ thông chọn nghề phù hợp với nhu cầu của xã hội, đồng thời thỏa mãn tối đa nguyện vọng, thích hợp với năng lực, sở trường và điều kiện tâm sinh lý cá nhân cũng như điều kiện gia đình để họ có thể phát triển đến đỉnh cao trong nghề nghiệp, cống hiến được nhiều cho xã hội cũng như tạo lập được cuộc sống tốt đẹp cho bản thân” [2, tr.467]. Điều 9, Luật Giáo dục nước ta: “Hướng nghiệp trong giáo dục là hệ thống các biện pháp tiến hành trong và ngoài cơ sở giáo dục để giúp học sinh có kiến thức về nghề nghiệp, khả năng lựa chọn nghề nghiệp trên cơ sở kết hợp nguyện vọng, sở trường của cá nhân với nhu cầu sử dụng lao động của xã hội” [3, tr.14]. Tác giả Nguyễn Xuân Thanh cho rằng, hướng nghiệp là “hệ thống các biện pháp tác động của gia đình, nhà trường và xã hội nhằm hướng dẫn và chuẩn bị cho thế hệ trẻ sẵn sàng đi vào lao động ở các ngành nghề theo nhu cầu xã hội và phù hợp với hứng thú, năng lực, sở trường của cá nhân” [4, tr.9]. Các biện pháp tác động đó nhằm hỗ trợ cho cá nhân lựa chọn và phát triển chuyên môn nghề nghiệp phù hợp với

khả năng của bản thân họ, đồng thời, thỏa mãn nhu cầu nhân lực cho tất cả các lĩnh vực nghề nghiệp ở cấp độ địa phương và quốc gia.

Như vậy, hiểu một cách chung nhất, giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT là hoạt động của các nhà trường, nhà quản lý giáo dục, tư vấn, gia đình và sự hỗ trợ của các cơ quan, đơn vị, tổ chức xã hội, hướng dẫn, định hướng giúp HS có được những hiểu biết cơ bản về ngành nghề trong xã hội; xu thế phát triển nghề nghiệp; nhu cầu thị trường lao động; những yêu cầu cần thiết về kiến thức, kỹ năng của từng loại ngành nghề, trên cơ sở đó giúp HS xác định lựa chọn được nghề phù hợp với sở thích, năng lực, nguyện vọng, điều kiện gia đình và khả năng đáp ứng thực tiễn nhu cầu xã hội.

2.2. Vai trò của giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT

Giáo dục THPT ở nước ta là “nhằm trang bị tri thức công dân; bảo đảm cho học sinh củng cố, phát triển kết quả của giáo dục Trung học cơ sở, hoàn thiện học vấn phổ thông và có hiểu biết thông thường về kỹ thuật hướng nghiệp; có điều kiện phát huy năng lực cá nhân để lựa chọn hướng phát triển, tiếp tục học chương trình giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp hoặc tham gia lao động, xây dựng và bảo vệ Tổ quốc” [3, tr.28]. Vì vậy, giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT có tầm quan trọng đặc biệt, điều đó được thể hiện ở các nội dung sau:

Thứ nhất, giúp học sinh THPT hiểu biết về các nghề nghiệp, những đặc điểm và yêu cầu của nghề nghiệp trong xã hội.

Theo quy định của Luật Giáo dục, giai đoạn giáo dục định hướng nghề nghiệp là cấp THPT. Đây là bước khởi đầu quan trọng trong quá trình phát triển nguồn nhân lực. Thực chất công tác hướng nghiệp cho học sinh THPT là quá trình giáo dục nhằm điều chỉnh động cơ, hứng thú nghề nghiệp của học sinh, nhằm giải quyết mối quan hệ giữa cá nhân với xã hội, giữa cá nhân với nghề; giáo dục ý thức, nhận thức đúng đắn trong việc lựa chọn nghề, từ đó mới có tình yêu đối với lao động, hứng thú nghề nghiệp và tạo được năng suất lao động cao.

Giáo dục hướng nghiệp giúp HS được làm quen với những nghề cơ bản trong xã hội. Điều này, là cơ sở quan trọng cho việc định hướng nghề nghiệp của HS THPT. Bởi vậy, hướng nghiệp trước hết, cần phải làm cho HS nhận thức được hoàn cảnh, điều kiện xã hội cụ thể, nhu cầu của thị trường lao động hiện tại và tương lai, từ đó HS có thể phân tích, đánh giá và phát triển các năng lực, điều kiện của bản thân nhằm

chuẩn bị cho việc tiếp cận những nghề nghiệp phù hợp với nhu cầu của xã hội. Nói cách khác, điều này làm hình thành ở HS nhận thức đúng đắn về những nghề cần phát triển.

Trong thực tế, hướng nghiệp không chỉ tác động vào ý thức, nhận thức của HS đối với nghề dự định sẽ lựa chọn, mà quan trọng là làm cho HS hiểu được ý nghĩa, giá trị của nghề, hình thành hứng thú, niềm tin, say mê nghề và tâm nguyện cống hiến cuộc đời mình cho nghề đã chọn.

Thứ hai, giúp HS nhận thức được các đặc điểm của thị trường lao động, từ đó có định hướng cụ thể trong quá trình học tập và thực hiện tốt mục tiêu đề ra.

Giáo dục hướng nghiệp bên cạnh thông tin cho HS về nghề nghiệp, thì thông tin về thị trường lao động giữ vai trò rất quan trọng. Nếu thiếu thông tin về thị trường lao động, HS sẽ khó khăn trong việc chọn nghề và học nghề, các nhà lãnh đạo, quản lý cũng sẽ rất khó khăn trong việc hoạch định chính sách, xây dựng kế hoạch, giải pháp để đào tạo lao động. Thông tin về thị trường lao động sẽ giúp cho HS có cơ sở để lựa chọn được nghề nghiệp, vừa phù hợp với hứng thú, khả năng của bản thân, vừa phù hợp với đòi hỏi của thực tiễn và sự phân công lao động xã hội. Do đó, trong hoạt động hướng nghiệp cần thông tin cho HS về thị trường nhân lực như: Nhu cầu về tuyển dụng lao động của các ngành nghề; tình hình việc làm của số học sinh tốt nghiệp phổ thông hoặc tốt nghiệp các trường cao đẳng, đại học; dự báo về tình hình kinh tế - xã hội, nhu cầu việc làm trong các lĩnh vực nghề nghiệp trong tương lai. Thông tin về thị trường lao động cho HS có thể tiến hành bằng nhiều hình thức khác nhau như: Thông qua các cơ quan môi giới lao động việc làm, qua các phương tiện thông tin đại chúng (sách báo, đài phát thanh, truyền hình, các chương trình thông tin quảng cáo...). Dựa trên những thông tin này, HS biết nên đi học những ngành nghề nào mà xã hội đang cần và phải có phẩm chất, tiêu chuẩn gì để đáp ứng những yêu cầu của nghề nghiệp đó.

Thứ ba, giúp HS tự đánh giá được khả năng, năng lực của bản thân, từ đó đưa ra được quyết định lựa chọn nghề phù hợp.

Hướng nghiệp trong quá trình đào tạo sẽ giúp học sinh THPT định hình năng lực thực sự của mình trên cơ sở của sở thích, sở trường, sức khỏe và năng lực của bản thân, từ đó quyết định việc lựa chọn nghề nghiệp cho mình. Thông qua hoạt động hướng nghiệp HS sẽ biết được việc chọn nghề, hình dung ra cơ hội việc làm sau này và phải có những phẩm chất

nghề nghiệp như thế nào, chuẩn bị những gì để có thể gắn bó với nghề đó.

Mục đích cơ bản, quan trọng của giáo dục hướng nghiệp là giúp HS lựa chọn được nghề phù hợp với bản thân. Nếu trong nhà trường tổ chức việc hướng nghiệp không thường xuyên, liên tục thì HS dễ lựa chọn sai nghề nghiệp, xác định sai mục tiêu nghề nghiệp hoặc thay đổi mục tiêu nghề nghiệp không dựa vào năng lực, điều kiện của bản thân. Thực tế đã cho thấy, có không ít HS thiếu thông tin về nghề nghiệp, nên lựa chọn nghề theo cảm tính hoặc sở thích cá nhân đã dẫn đến hiện tượng khi vào học ở trường cao đẳng, đại học rồi bỏ học giữa chừng hoặc sau khi tốt nghiệp có thể nhận được việc làm, nhưng khi gặp khó khăn hoặc thấy không phù hợp, họ cũng dễ bỏ việc, điều đó đã gây lãng phí thời gian, công sức và tiền bạc cho cả nhà trường, gia đình và bản thân người học.

2.3. Nhiệm vụ của giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT

Ở trường THPT, công tác giáo dục hướng nghiệp là một bộ phận quan trọng của công tác giáo dục và đào tạo. Một mặt, hướng nghiệp giúp điều chỉnh động cơ chọn nghề của HS, điều chỉnh hứng thú nghề nghiệp của họ theo xu thế phân công lao động xã hội; mặt khác, hướng nghiệp hướng vào việc sử dụng hợp lý nguồn lao động trẻ tuổi của đất nước; nâng cao năng suất lao động của xã hội; đưa thanh thiếu niên vào đúng vị trí lao động nghề nghiệp, giúp họ phát huy hết năng lực, sở trường lao động, nâng cao hứng thú, niềm tin nghề nghiệp, phát triển khả năng sáng tạo trong lao động. Vì vậy, giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT có nhiệm vụ là:

Thứ nhất, giáo dục hướng nghiệp cần phải làm cho học sinh THPT hiểu được điều kiện, hoàn cảnh xã hội, nhu cầu của thị trường lao động hiện tại và tương lai, trên cơ sở đó HS có thể đánh giá và phát triển các năng lực, điều kiện của bản thân chuẩn bị cho việc tiếp cận những nghề nghiệp phù hợp với bản thân và nhu cầu của xã hội, tức là hình thành ở HS nhận thức đúng đắn về những nghề cần phát triển.

Thứ hai, giúp HS hình thành năng lực nghề nghiệp tương ứng. Đối với học sinh THPT, con đường hình thành năng lực nghề nghiệp là tổ chức lao động sản xuất kết hợp với dạy nghề. Trong quá trình này, HS sẽ được trải nghiệm trong các hình thức hoạt động thực tiễn, từ đó, năng lực nghề nghiệp sẽ nảy nở và phát triển. Vì vậy, trong quá trình hướng nghiệp, phải tạo điều kiện sao cho học sinh THPT hình thành năng lực tương ứng với hứng thú nghề nghiệp đã có.

Thứ ba, giáo dục cho HS có thái độ đúng đắn đối với lao động, ý thức tôn trọng người lao động, ý thức tiết kiệm và bảo vệ của công. Đây là những phẩm chất nhân cách không thể thiếu được ở người lao động mới ở nước ta trong thời kỳ đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước. Giáo dục tri thức đạo đức nghề nghiệp giúp học sinh THPT có định hướng nghề nghiệp và có các hành vi ứng xử đúng đắn đối với công việc, đối với người khác.

Thứ tư, giáo dục hướng nghiệp nhằm phát triển hứng thú nghề nghiệp ở học sinh THPT dựa trên năng lực và điều kiện hiện có của họ bởi hứng thú nghề nghiệp đóng vai trò rất quan trọng trong quá trình phát triển năng lực nghề nghiệp ở mỗi cá nhân, là chỉ số quan trọng để xét sự phù hợp nghề nghiệp của con người.

3. Kết luận

Trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư hiện nay, thì việc giáo dục hướng nghiệp cho học sinh THPT có tầm quan trọng đặc biệt. Giáo dục hướng nghiệp là một bộ phận trong hoạt động giáo dục của trường THPT, góp phần cụ thể hóa mục tiêu giáo dục - đào tạo của nhà trường, là bước khởi đầu quan trọng của quá trình nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho xã hội. Học sinh THPT có được một nghề nghiệp và một tương lai vững chắc, điều đó phụ thuộc vào nhiều yếu tố, trong đó cơ bản là quyết định đúng đắn trong việc lựa chọn ngành nghề phù hợp với năng lực, sở trường của bản thân và nhu cầu ngành, nghề trong sự phát triển kinh tế - xã hội của đất nước. Vì vậy, nghiên cứu vai trò và nhiệm vụ của giáo dục hướng nghiệp, để trên cơ sở đó đề xuất những giải pháp khả thi nhằm nâng cao hiệu quả của việc hướng nghiệp cho học sinh THPT là một vấn đề cần quan tâm hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Chương trình giáo dục phổ thông*, Chương trình tổng thể, (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
2. Phạm Minh Hạc (Chủ biên) (2013), *Từ điển bách khoa Tâm lý học, Giáo dục học Việt Nam*, Nxb Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
3. Quốc hội nước Cộng hòa xã hội chủ nghĩa Việt Nam (2019), *Luật Giáo dục* (Được thông qua ngày 14/6/2019), Nxb Tư pháp, Hà Nội.
4. Nguyễn Xuân Thanh (4/2013), “*Đổi mới công tác giáo dục hướng nghiệp cho học sinh trong trường trung học phổ thông*”, Tạp chí Khoa học giáo dục, (91).

Nâng cao chất lượng đào tạo tại Trường Đại học Tây Đô

Nguyễn Hữu Nghĩa*, Nguyễn Tấn Phát**, Say Ha**

* Trường Đại học Tây Đô, ** Trường Đại học Cần Thơ

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: In the context of international integration and increasing requirements for the quality of human resources, improving the quality of training at universities has become a key issue, especially at Tay Do University. The topic researches a number of measures to improve the quality of education by comprehensively assessing the current state of training and identifying challenges that schools are facing. The author conducted a survey of 185 students at Tay Do University during the period from February 2024 to March 2024 about training quality including: (1) Teaching staff; (2) Facilities and (3) Training program. Research results show that improving the quality of teaching staff is a factor that cannot be ignored. A team of high-quality, experienced lecturers who always update new knowledge will contribute significantly to improving the quality of teaching. In addition, strong investment in modern facilities and teaching and learning equipment is also an important factor to create an ideal learning environment for students. Promoting scientific research and innovation also needs to be emphasized to create new knowledge and advanced technology, contributing to improving the quality of education and training. Thereby, Tay Do University not only provides quality human resources for society but also contributes to the development of science and technology in the region and the world.

Keywords: Improving quality, training quality, university training, Tay Do University.

1. Đặt vấn đề

Trong giai đoạn đầu của đổi mới, khi mô hình quản lý nhà nước (QLNN) tập trung vào việc chỉ đạo và kiểm soát, phương pháp tiếp cận để cải thiện chất lượng giáo dục đại học (GDĐH) tập trung vào việc đảm bảo các yếu tố đầu vào. Điều này bao gồm việc đảm bảo chất lượng của giảng viên (GV), quy trình tuyển sinh, và cơ sở vật chất (CSVC) của trường. Tuy nhiên, theo thời gian và sự phát triển của mô hình QLNN sang hình thức trao quyền và giám sát, phương pháp tiếp cận để nâng cao chất lượng GDĐH cũng đã thay đổi. Cụ thể, sự chuyển đổi sang mô hình trao quyền đã thúc đẩy việc tận dụng quyền tự chủ của các trường đại học để cải thiện chất lượng đào tạo. Sau đó, quyền được trao cho các trung tâm kiểm định chất lượng (KĐCL) để đánh giá và công nhận việc các cơ sở GDĐH đáp ứng được các tiêu chuẩn về chất lượng hay không [4]. Nâng cao chất lượng đào tạo không chỉ là trách nhiệm của nhà trường mà còn cần sự nỗ lực từ phía sinh viên (SV). Bằng cách tạo dựng một môi trường giáo dục chất lượng, Đại học Tây Đô sẽ đóng góp vào sự phát triển của nền giáo dục nước nhà và tạo dấu ấn trong cộng đồng giáo dục quốc tế.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thu thập thông tin

Tác giả thu thập thông tin qua nghiên cứu định tính với bảng câu hỏi phỏng vấn và nghiên cứu định lượng bằng việc tiến hành điều tra khảo sát. Nghiên cứu định

lượng được thực hiện bằng cách tiến hành thu thập số liệu nghiên cứu thông qua điều tra, khảo sát bằng câu hỏi kèm theo thang đo. Tác giả tiến hành khảo sát 185 học sinh tại Trường Đại học Tây Đô trong thời gian từ tháng 02/2024 đến tháng 03/2024 về chất lượng đào tạo bao gồm: (1) Đội ngũ GV; (2) CSVC và (3) Chương trình đào tạo.

Bảng câu hỏi được tác giả sử dụng theo thang 5 likert, cụ thể: 1 = Rất không đồng ý; 2 = Không đồng ý; 3 = Trung lập/Bình thường; 4 = Đồng ý và 5 = Rất đồng ý.

2.2. Kết quả

2.2.1. Chất lượng đào tạo trong “Đội ngũ GV”

Chất lượng đào tạo trong giáo dục đại học được xem như một minh chứng rõ rệt cho sự phát triển và tiến bộ của mỗi quốc gia. Trong bối cảnh này, trường Đại học Tây Đô đã đặc biệt chú trọng vào việc nâng cao chất lượng giảng dạy thông qua “Đội ngũ GV” của mình, hướng tới mục tiêu không chỉ cung cấp lượng kiến thức lý thuyết mà còn kỹ năng thực tiễn cho SV. Thực tế hiện nay, 80% đội ngũ cán bộ, GV của trường có trình độ thạc sĩ trở lên, trong đó nhiều GS, PGS, TS có nhiều kinh nghiệm trong giảng dạy, nghiên cứu; đồng thời đạt điều kiện về tỷ lệ SV trên GV quy định theo quy định của Bộ GD-ĐT. Đội ngũ GV tại Đại học Tây Đô là tập hợp những chuyên gia, nhà nghiên cứu và GV giàu kinh nghiệm không chỉ trong nước mà còn có sự tham gia của nhiều giáo sư, GV quốc tế.

Hoạt động nghiên cứu khoa học cũng được chú trọng với 29 đề tài nghiên cứu cấp trường, 31 đề tài các cấp ở ngoài Trường, 300 bài báo khoa học được đăng tạp chí. Nhà trường đã xây dựng chính sách khuyến khích GV tham gia các hội thảo khoa học, chương trình phát triển chuyên môn nhằm nâng cao trình độ chuyên môn và phương pháp giảng dạy.

Chất lượng đào tạo giáo dục đại học tại Đại học Tây Đô qua “Đội ngũ GV” chính là sự tổng hợp giữa trình độ chuyên môn cao, kinh nghiệm thực tiễn phong phú và xu hướng giáo dục tiên tiến. Những yếu tố này tạo nên một môi trường giáo dục đại học không chỉ đáp ứng yêu cầu về chất lượng giảng dạy mà còn góp phần hình thành và phát triển năng lực tự học, tự suy luận cho SV.

Tiêu chí thứ 2 và thứ 3 tập trung vào việc tổ chức các khóa học, hội thảo để nâng cao kỹ năng giảng dạy và nghiên cứu của GV, cũng như duy trì sự đa dạng và chuyên môn trong đội ngũ GV. Cả hai tiêu chí này đều nhận được sự đánh giá tích cực từ phía GV, với điểm trung bình lần lượt là 3,84 và 3,80, cho thấy sự quan tâm đến việc nâng cao chất lượng GV từ nhiều phía.

Tiêu chí thứ 4 khẳng định tầm quan trọng của việc mời GV nước ngoài tham gia giảng dạy, tạo cơ hội giao lưu học thuật, điểm này cho thấy sự cởi mở và hướng tới quốc tế trong chiến lược phát triển đội ngũ GV. Điểm trung bình của tiêu chí này là 3,92, phản ánh sự nhận thức tích cực về việc này.

Qua khảo sát 185 mẫu, chất lượng đào tạo được nhìn nhận qua nhiều khía cạnh khác nhau, từ trình độ chuyên môn của GV, sự đa dạng của đội ngũ GV, cho đến các cơ hội phát triển chuyên môn và giao lưu học thuật. Các số liệu đều cho thấy một cái nhìn lạc quan về tình hình và hướng đi của tổ chức trong việc nâng cao chất lượng đội ngũ giảng dạy và nghiên cứu của Đại học Tây Đô.

2.2.2. Chất lượng đào tạo trong “CSVC”

Chất lượng đào tạo trong CSVC tại Đại học Tây Đô, có thể thấy rằng trường này đang nỗ lực cung cấp một môi trường học tập và nghiên cứu chất lượng cho SV và GV. Các dữ liệu được phân loại theo nhiều hạng mục khác nhau, mỗi hạng mục đều cho thấy mức độ hài lòng và hiệu suất của những tiện ích đó dựa trên phần trăm đánh giá từ thấp đến cao. CSVC vệ sinh và an toàn môi trường học tập đạt điểm 3,71, cho thấy môi trường học tập và nghiên cứu được duy trì ở mức độ chấp nhận được. Khuôn viên trường, được đánh giá cao về sự thoáng đãng và các khu vực xanh cũng như tiện ích phục vụ cho sinh hoạt và giải trí, nhận được điểm số 3,39. Đại học Tây Đô đang từng bước cải thiện và từng bước tạo dựng một CSVC đạt chuẩn, góp phần nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu.

Điều này không chỉ tạo lợi ích trực tiếp cho SV và GV mà còn góp phần vào sự phát triển bền vững của trường.

2.2.3. Chất lượng đào tạo trong “Chương trình đào tạo”

Phương pháp giảng dạy Đại học Tây Đô cũng không ngừng được cải thiện qua việc áp dụng các phương pháp mới như flipped classroom (lớp học đảo ngược), học qua dự án, và học tập dựa vào vấn đề, giúp tăng cường tính tương tác và khả năng tự học của SV. Điều này tạo điều kiện để SV phát triển kỹ năng mềm cũng như kỹ năng chuyên môn, chuẩn bị tốt nhất cho quá trình làm việc sau khi tốt nghiệp. Trường Đại học Tây Đô với chương trình đào tạo chất lượng cao cùng đội ngũ GV xuất sắc đã và đang tạo ra môi trường giáo dục lý tưởng cho SV, không chỉ giúp họ phát triển vững chắc về mặt kiến thức mà còn hỗ trợ họ trở thành công dân toàn cầu có trách nhiệm. Việc đào tạo luôn được trường ĐH Tây Đô gắn với nhu cầu nhân lực từ chính các doanh nghiệp, đơn vị tuyển dụng lao động để chuẩn hóa đầu ra cho SV. Trong kế hoạch phát triển 5 năm tiếp theo và tầm nhìn đến năm 2030, trường tiếp tục cải tiến chương trình đào tạo theo nhu cầu của xã hội, nâng cao chất lượng đào tạo và tuyển sinh, chú trọng đến chuẩn đầu ra của SV... chúng ta thấy rằng tiêu chí có điểm trung bình cao nhất là “Chương trình đào tạo đại học Tây cung cấp đa dạng trong phương pháp giảng dạy” với điểm trung bình là 4,22 và độ lệch chuẩn là 0,965, cho thấy một sự đồng thuận cao và sự đánh giá tích cực về sự đa dạng trong cách thức giảng dạy của Đại học. Chương trình đào tạo phản ánh xu hướng công nghệ mới và cung cấp cơ hội cho SV tiếp cận với kiến thức và kỹ năng hiện đại được nhấn mạnh với điểm số lần lượt là 4,16 và 4,18, cho thấy sự quan tâm của Đại học trong việc chuẩn bị cho SV kiến thức và kỹ năng cần thiết cho thị trường lao động hiện đại. Kết quả khảo sát không chỉ phản ánh sự đánh giá cao của người tham gia đối với chất lượng đào tạo tại Đại học Tây mà còn cho thấy những nỗ lực và cam kết trong việc cung cấp một nền giáo dục chất lượng, đa dạng và linh hoạt, đáp ứng nhu cầu của SV và xã hội.

2.3. Một số biện pháp tăng cường nâng cao chất lượng đào tạo tại Trường Đại học Tây Đô

2.3.1. Cập nhật và đổi mới chương trình đào tạo

Cập nhật và đổi mới sao cho phản ánh đúng nhu cầu của thị trường lao động là vô cùng quan trọng, điều này đòi hỏi sự liên kết chặt chẽ giữa trường với các doanh nghiệp và tổ chức trong việc xây dựng chương trình đào tạo, cũng như trong việc cập nhật thông tin về những thay đổi trong nhu cầu lao động. Sự hợp tác này cần phải vượt ra khỏi việc chỉ cung cấp

thông tin về nhu cầu lao động hiện tại, mà còn phải nắm bắt được xu hướng và thay đổi trong tương lai để có thể đào tạo ra lực lượng lao động có kỹ năng và kiến thức phù hợp. Mục tiêu của Trường Đại học Tây Đô là trở thành một tổ chức giáo dục tiên phong, cần đẩy mạnh các chương trình liên kết với doanh nghiệp để đảm bảo rằng chương trình đào tạo không những đáp ứng đúng và đủ nhu cầu hiện tại mà còn có thể dự đoán và chuẩn bị cho những yêu cầu trong các giai đoạn tới. Qua đó, sự hợp tác này không chỉ giúp SV của Đại học Tây Đô được hưởng lợi thông qua việc tiếp cận được với các chương trình đào tạo thực tế, mà còn giúp các doanh nghiệp có cơ hội đóng góp vào quá trình xây dựng chương trình đào tạo, từ đó tạo ra lực lượng lao động chất lượng cao, sẵn sàng đáp ứng mọi thách thức của thị trường lao động.

2.3.2. Nâng cao chất lượng đội ngũ GV

Đối với yếu tố này, Trường Đại học Tây Đô cần chú trọng vào việc tuyển chọn và đào tạo GV có năng lực cao, đồng thời khuyến khích và tạo điều kiện cho họ tham gia các khóa học, hội thảo chuyên môn để nâng cao kiến thức và kỹ năng giảng dạy. Nâng cao chất lượng đội ngũ GV là một trong những bước quan trọng nhất để đảm bảo chất lượng giáo dục trong bất kỳ trường đại học nào, và Trường Đại học Tây Đô không phải là ngoại lệ. Để tạo ra một môi trường giáo dục chất lượng cao giúp SV phát triển toàn diện, việc tuyển chọn và đào tạo GV có năng lực chuyên môn cao, cũng như khuyến khích và tạo điều kiện cho họ tham gia các khóa học và hội thảo chuyên môn là hết sức cần thiết. Điều này không chỉ giúp GV cập nhật những xu hướng giáo dục mới nhất mà còn nâng cao khả năng sáng tạo và phương pháp giảng dạy, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục tổng thể. Nâng cao chất lượng đội ngũ GV là yếu tố quyết định tới việc nâng cao chất lượng giáo dục tại Trường Đại học Tây Đô. Việc đầu tư vào việc tuyển chọn, đào tạo và phát triển chuyên môn cho GV không chỉ là trách nhiệm mà còn là chiến lược dài hạn để trường phát triển bền vững, tạo ra những tốt nghiệp SV chất lượng cao, sẵn sàng đối mặt với thách thức của thế giới hiện đại.

2.3.3. Áp dụng công nghệ thông tin vào quá trình giảng dạy và học

Việc áp dụng công nghệ thông tin là một giải pháp không thể thiếu, giúp tạo điều kiện cho SV tiếp cận với nguồn tri thức phong phú, đa dạng từ khắp nơi trên thế giới, đồng thời khuyến khích hình thức học tập tự giác và hiệu quả. Sự phát triển mạnh mẽ của công nghệ thông tin (CNTT) đã mang lại những thay đổi sâu sắc trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, trong đó có giáo dục. Việc áp dụng CNTT vào quá trình giảng dạy

và học không chỉ là một xu hướng mà còn trở thành một giải pháp không thể thiếu, mang lại nhiều lợi ích vượt trội, sự dễ dàng truy cập này góp phần thúc đẩy sự tò mò, khám phá và tư duy sáng tạo trong học tập, từ đó tạo điều kiện cho sự phát triển toàn diện của SV. Việc áp dụng CNTT vào giáo dục không chỉ tạo điều kiện cho SV tiếp cận với nguồn tri thức đa dạng mà còn góp phần đổi mới phương pháp giảng dạy, khuyến khích học tập tự giác và hiệu quả.

2.3.4. Tăng cường hoạt động nghiên cứu khoa học

Việc tăng cường hoạt động nghiên cứu khoa học ngày càng trở nên quan trọng và được xem là một trong những cách thức thiết thực nhất để nâng cao chất lượng đào tạo. Nghiên cứu khoa học không chỉ là cầu nối giúp GV và SV áp dụng kiến thức đã học vào thực tiễn giải quyết các vấn đề cụ thể, mà còn là nền tảng để phát triển tư duy phản biện, sáng tạo và khả năng tự học suốt đời. Các công trình nghiên cứu đăng trên các tạp chí khoa học uy tín, các dự án nghiên cứu được cộng đồng chuyên môn đánh giá cao sẽ là minh chứng rõ ràng cho sự đóng góp và trình độ chuyên môn của trường. Điều này không chỉ thu hút sự quan tâm của các nhà khoa học, các tổ chức giáo dục mà còn mở ra cơ hội cho SV và GV trao đổi, hợp tác với các đối tác trong và ngoài nước, qua đó tiếp tục mở rộng cánh cửa học thuật và nghiên cứu.

3. Kết luận

Trong bối cảnh giáo dục toàn cầu hóa hiện nay, việc nâng cao chất lượng đào tạo đã trở thành một yêu cầu bức thiết cho Trường Đại học Tây Đô. Để thực sự đạt được mục tiêu này, trường cần triển khai một chiến lược toàn diện, tập trung vào việc cải thiện cả CSVC, đội ngũ GV, chất lượng SV, và phương pháp giảng dạy.

Tài liệu tham khảo

1. Khuyên, H. K. (2024). Giải pháp nâng cao chất lượng, tạo đột phá trong đào tạo, bồi dưỡng nhân tài đáp ứng yêu cầu phát triển khoa học-công nghệ. *Quản lý nhà nước*, (336), 71-75.
2. Minh, L. N. (2023). Một số biện pháp nâng cao chất lượng dạy học học phần “CAD trong kỹ thuật” theo dự án cho SV ngành Công nghệ kỹ thuật ô tô, Trường Đại học Vinh. *Vinh University Journal of Science*, 52.
3. Nam, N. D., & Thảo, T. T. P. (2022). Giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo ở các trường đại học trong bối cảnh chuyển đổi số. *TNU Journal of Science and Technology*, 227(13), 41-49.
4. Nguyễn, T. N. D. (2021). Các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo đại học chuyên ngành ngôn ngữ ở các trường đại học tại Đồng Nai.

Các biện pháp để giảm thiểu gian lận trong kiểm tra đánh giá trực tuyến

Nguyễn Thu Trang*

*Khoa tiếng Anh – Trường Đại học Phenikaa.

Received: 10/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 27/5/2024

Abstract: Nowadays, e-learning is tremendously growing and proves its superiors over other forms of traditional learning in several circumstances. Despite the advantages it has brought, the advent of technology also contributes to the complexities of academic dishonesty, thus effective assessing methods for online learning are required to come up. The aim of this literature is to propose effective measures to develop cheat-proof online exams, basing on the difficulties teacher may encounter.

Keywords: English assessment, online learning, technology in education

1. Đặt vấn đề

Kỷ nguyên công nghệ đánh dấu những thay đổi mang tính đột phá trong một số khía cạnh nhất định của cuộc sống chúng ta, bao gồm cả giáo dục. Ngày nay, e-learning đang phát triển vượt bậc và chứng tỏ tính ưu việt của nó so với các hình thức học tập truyền thống khác trong một số trường hợp. Tại nhiều trường học và đại học, các khóa học trực tuyến đã trở thành một phần thiết yếu vì sự tiện lợi của nó đối với cả người học và nhà giáo dục. Tuy nhiên, điều đó cũng có nghĩa là toàn bộ hệ thống giáo dục lâu đời đang thay đổi (Olt, Melissa R., 2002). Trong khi phương pháp giảng dạy truyền thống vẫn có thể được áp dụng ở một mức độ nhất định, thì cần phải có những phương pháp đánh giá đổi mới cho việc học trực tuyến khi không thể phủ nhận, sự ra đời của công nghệ cũng góp phần làm phức tạp thêm tình trạng thiếu trung thực trong học tập. Vì vậy, việc phát hiện hành vi gian lận trong học tập của thí sinh trở nên khó khăn hơn đối với người đánh giá (Kenkel, 2004).

Một nghiên cứu so sánh được thực hiện tại một trường đại học cho thấy tỷ lệ sinh viên tham gia các khóa học trực tuyến thừa nhận gian lận trong bài tập lớn hơn 14% so với các sinh viên tham gia các khóa học thông thường (Kenkel, 2004). Không giống như các bài kiểm tra thông thường, học sinh không còn được xếp chỗ ngồi gần nhau nữa. Tuy nhiên, khoảng cách xa khiến việc đảm bảo tính toàn vẹn của đánh giá trực tuyến trở nên khó khăn hơn nhiều. Các thủ thuật gian lận kiểu cũ như viết chữ khác nhau, tạo mã đề, chuyển bút hoặc bút xóa có chứa đáp án không còn được học sinh sử dụng. Thay vào đó, sự thiếu trung thực trong học thuật trong công nghệ cao ngày càng gia tăng khiến cho việc gian lận gần như không thể bị phát hiện đối với giáo viên (Olt, Melissa R., 2002). Sự tiến bộ trong công nghệ khiến các phương pháp cũ

không phải lúc nào cũng khả thi, do đó cần phải tìm ra các biện pháp mới để ngăn chặn hành vi gian lận trong học thuật. Bài báo này nhằm mục đích cung cấp các phương pháp ngăn chặn mà người đánh giá có thể sử dụng để khuyến khích tính liêm chính trong học thuật của đánh giá trực tuyến, điều đang trở nên cấp thiết hơn hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

Để giới hạn phạm vi của tác phẩm này, bài báo chỉ giới hạn ở tác phẩm được xuất bản bằng tiếng Anh. và đặc biệt chú ý đến cả tới nghiên cứu sơ cấp và thứ cấp liên quan đến các biện pháp giảm thiểu gian lận trực tuyến. Vì phát triển các biện pháp hiệu quả trong đánh giá trực tuyến là một chủ đề lớn với số lượng nghiên cứu đáng kể được thực hiện, bao gồm gian lận trong phòng thi và gian lận trong bài tập về nhà, nên bài nghiên cứu này tập trung vào bối cảnh, định nghĩa và các biện pháp hiệu quả để khuyến khích tính liêm chính trong học tập trong thi cử.

Sau phần giới thiệu này, trước tiên tôi sẽ trình bày định nghĩa về sự không trung thực trong học thuật và đánh giá trực tuyến, sau đó tôi sẽ xem xét các tài liệu liên quan để chỉ ra các chiến lược hiệu quả cho vấn đề này. Kết luận của bài viết này sẽ cung cấp cho người đọc bản tóm tắt những phát hiện chính, bình luận về những khoảng trống trong tài liệu từ đó gợi ý hướng nghiên cứu trong tương lai.

2.1. Định nghĩa về sự không trung thực trong học tập và đánh giá trực tuyến

Đánh giá trực tuyến, nói một cách đơn giản, có thể được định nghĩa là đánh giá được thực hiện thông qua các nền tảng trực tuyến, sử dụng các công nghệ web sẵn có để đánh giá kiến thức của người làm bài kiểm tra (Camille, 2006). Trong bối cảnh hiện nay, đánh giá trực tuyến tỏ ra phổ biến nhờ tốc độ và độ chính xác, đặc biệt khi các hình thức đánh giá truyền thống

không thể sử dụng được.

Mặc dù gian lận trong học thuật dường như là một vấn đề phổ biến, ảnh hưởng tiêu cực đến quá trình đánh giá theo nhiều cách, nhưng nó thường được coi là một trong những hiện tượng khó định nghĩa chính xác (Kibler, 1993). Trong khi một số nghiên cứu tập trung vào khía cạnh đạo đức và định nghĩa thuật ngữ này là “hành vi vi phạm có chủ ý” (Von Dran, Callahan và Taylor (2001, trang 40), thì các định nghĩa khác lại dựa trên hành vi của người có hành vi không trung thực trong học tập. Không trung thực trong học tập được gọi là hành vi gian lận hoặc cố gắng gian lận do thí sinh thực hiện nhằm đạt điểm cao hơn, cố tình vi phạm chính sách của trường về tính trung thực. Đạo văn, nhìn bài của thí sinh khác, và phối hợp làm bài tập ở nhà khi không được yêu cầu cũng là một hình thức thiếu trung thực trong học tập; tuy nhiên, để phân định phạm vi của công việc này, chỉ có các chiến lược để sự thiếu trung thực trong học tập diễn ra bên trong phòng thi sẽ được thảo luận trong bài viết này.

Liên quan đến các hình thức gian lận học thuật cụ thể trong đánh giá trực tuyến, Camille (2006) chỉ ra 8 loại hoạt động gian lận chính thường được học sinh thực hiện trong các bài kiểm tra trực tuyến:

1. Nhìn vào máy tính của học sinh khác
2. Liên lạc qua email
3. Lướt Internet
4. Truy cập các trang web trái phép
5. Truy cập file/phần mềm khác
6. Nhắn tin
7. Sử dụng điện thoại di động
8. Trao đổi bài trực tiếp

2.2. Kết quả từ các tài liệu liên quan

Trong phần tài liệu này, các nghiên cứu và nghiên cứu có liên quan nhằm tìm ra các biện pháp phát hiện và ngăn chặn hành vi không trung thực trong học thuật được tổng hợp để đưa ra các chiến lược phổ biến và hiệu quả nhất. Tổng cộng có 12 nghiên cứu thứ cấp và thực nghiệm đang được tiến hành. Những người tham gia tất cả 12 nghiên cứu đều là sinh viên đại học đến từ các trường đại học ở các nước phương Tây, nơi việc học trực tuyến rất phổ biến và việc gian lận trong học tập trong các khóa học trực tuyến đã trở thành mối lo ngại lớn của giáo viên. Bằng cách đọc, diễn giải và tổng hợp, tài liệu này chọn ra ba chiến lược thường được coi là có hiệu quả trong việc ngăn chặn hành vi sai trái trong học tập sau đây:

2.2.1. Cung cấp cho học sinh/ sinh viên các quy định phòng tránh không trung thực trong học tập

Chiến lược đầu tiên để giảm thiểu sự thiếu trung thực trong học tập mà hầu hết các tài liệu về chủ đề này đều đề cập chung là cung cấp cho sinh viên một

chính sách về liêm chính/không trung thực trong học tập. Theo McMurtry (2001), các quy định cần được thảo luận trước khi thi hành. Đó là bởi vì khi học sinh nhận thức được rằng giáo viên trực tuyến coi trọng tính trung thực trong học tập và hành động của họ sẽ gây ra hậu quả, họ sẽ ít có khả năng gian lận hơn. Ngoài ra, sẽ tốt hơn nếu giáo viên thông báo chính thức cho học sinh về hình phạt trước khi thực hiện hình phạt (Joni Adkins, Cindy Kenkel, Chi Lo Lim, 2006)

Hơn nữa, McCabe và Pavela (1997) đã xác định mười nguyên tắc liêm chính trong học thuật liên quan đến việc phát triển chính sách liêm chính/không trung thực trong học thuật mà sau này đã được các nhà nghiên cứu khác xem xét:

1. Khẳng định tầm quan trọng của liêm chính trong học tập.
2. Nuôi dưỡng niềm yêu thích học tập.
3. Đối xử với học sinh như mục đích cuối cùng của chính họ.
4. Thúc đẩy môi trường tin cậy trong lớp học.
5. Khuyến khích trách nhiệm của học sinh về tính liêm chính trong học tập.
6. Làm rõ những kỳ vọng đối với học sinh.
7. Xây dựng các hình thức đánh giá công bằng và phù hợp.
8. Giảm cơ hội tham gia vào hành vi không trung thực trong học tập.
9. Thách thức sự thiếu trung thực trong học tập khi nó xảy ra.
10. Giúp xác định và hỗ trợ các tiêu chuẩn liêm chính trong học tập trên toàn trường.

Quy định chống gian lận trong học thuật rõ ràng cần được đưa vào giáo trình và có thể được sử dụng làm chủ đề thảo luận trong đó giáo viên có thể chia sẻ các trường hợp cụ thể và giáo dục học sinh về hậu quả của nó (Joni Adkins, Cindy Kenkel, Chi Lo Lim, 2006).

2.2.2. Phát triển cách tiếp cận thay thế cho đánh giá trực tuyến

Người ta tin rằng việc bảo vệ tính toàn vẹn của ngân hàng đề thi chứng tỏ là một trong những cách trực tiếp và hiệu quả để ngăn chặn hành vi sai trái trong học tập. Một số phương pháp lâu đời bao gồm luân chuyển các câu hỏi trong ngân hàng đề thi cho các thuật ngữ học thuật khác nhau, diễn đạt lại câu hỏi và thay đổi thứ tự câu trả lời. (Joni Adkins, Cindy Kenkel, Chi Lo Lim, 2006). Vì vậy, học sinh sẽ phải thực hiện các bộ câu hỏi ngẫu nhiên khác nhau và việc gian lận được cho là sẽ được ngăn chặn. Tuy nhiên, gần đây học sinh thường thành lập các nhóm lớn hoặc thậm chí các câu lạc bộ để nhớ lại và tạo lại các câu hỏi mà họ nhận được (Olt, Melissa R., 2002). Vì lý do này,

để ngăn chặn gian lận, một số nghiên cứu chỉ ra rằng các bài tập dựa trên dự án, các nhiệm vụ cần có tính cá nhân và hợp tác tỏ ra hiệu quả và khó gian lận hơn so với các hình thức đánh giá truyền thống. Đối với đánh giá theo định hướng quy trình, sinh viên thường được yêu cầu nộp đề cương, bản thảo, bản đầu tiên của bài luận... Vì vậy, họ cần phải nỗ lực ngay từ đầu và điều đó thúc đẩy họ nhìn thấy sự phát triển của bản thân. Việc tìm kiếm sự trợ giúp từ sự trợ giúp trái phép cho các dự án kéo dài hàng tuần hoặc thậm chí hàng tháng dường như khó hơn so với các kỳ thi kéo dài 45 phút (Varble, 2014). Trong bài kiểm tra trắc nghiệm, nếu học sinh sao chép người khác và có câu trả lời giống hệt nhau, các em sẽ bị cho cùng điểm mà giáo viên không hề hay biết về hành vi gian lận của các em. Nhưng khi các dự án giống nhau, sự thiếu trung thực trong học thuật sẽ dễ dàng bị phát hiện (Varble, 2014).

2.2.3. Sử dụng công nghệ để phát hiện đạo văn, gian lận

Học giả Carneval cho rằng rằng một mặt, công nghệ cung cấp cho học sinh những cách gian lận tinh vi hơn; nhưng mặt khác, nó cũng có thể trở thành một công cụ hữu hiệu để giáo viên xác định các hành vi gian lận trong học tập (Carneval, 1999). Một cách gian lận lâu đời là học sinh hợp tác với nhau trong một bài đánh giá. Để giải quyết vấn đề này, Chapman ủng hộ mạnh mẽ rằng nên sử dụng giám sát điện tử để nắm bắt sự hợp tác của học sinh trong thời gian kiểm tra. Khi sinh viên được hỏi về khả năng gian lận trong học tập trong một kỳ thi trên web, số sinh viên nghĩ rằng họ sẽ gian lận giảm từ 42% xuống 14% sau khi họ thừa nhận rằng sẽ có camera giấu kín trong phòng thi (Chapman et, 2004). Đó là bởi vì khi sinh viên thừa nhận rằng họ chắc chắn sẽ bị phát hiện nếu gian lận, họ sẽ ít có khả năng thực hiện các hành vi không trung thực trong học tập (Chapman et, 2004).

Một vấn đề khác mà người hướng dẫn sẽ gặp phải là học sinh có thể cố tình tạo ra những khó khăn về công nghệ để lấy có để tham gia lại bài kiểm tra. Họ có thể cho rằng bài kiểm tra của họ có lỗi về mặt công nghệ và yêu cầu làm lại bài kiểm tra (Olt, Melissa R., 2002). Theo Olt (2002), phần mềm giáo trình như WebCT có thể là giải pháp cho vấn đề này vì chúng có thể theo dõi thời lượng của bài kiểm tra, thời gian học sinh ngồi trên màn hình, số lần học sinh truy cập vào bài đánh giá. Trong thời gian ngắn, nhiều truy cập chắc chắn được chú ý. Nếu sinh viên nhận thức được chức năng của các chương trình học này, họ sẽ ít coi các vấn đề công nghệ là lời bào chữa (Olt, Melissa R., 2002).

3. Kết luận

Đề cao tính trung thực trong học tập là điều hết

sức quan trọng trong giáo dục trực tuyến ngày nay. Ngày nay khi xuất hiện những cách gian lận tinh vi hơn, các nhà giáo dục nên sử dụng các công cụ hiệu quả được hỗ trợ bởi công nghệ để phát hiện gian lận và đảm bảo tính trung thực trong học thuật (Olt, Melissa R., 2002). Bài viết này đưa ra ba biện pháp đã được các tài liệu khác đánh giá là có hiệu quả, đó là cung cấp cho học sinh chính sách liêm chính/ không trung thực trong học tập, phát triển phương pháp thay thế để đánh giá trực tuyến và sử dụng công nghệ để phát hiện đạo văn và gian lận, từ đó nhằm cung cấp các chiến thuật mà giáo viên có thể sử dụng để hạn chế sự thiếu trung thực trong học thuật.

Tài liệu tham khảo:

1. Chapman, K. J., Davis, R., Toy, D., & Wright, L. (2004). Academic integrity in the business school environment: I'll get by with a little help from my friends. *Journal of Marketing Education*, 26(3), 236-249.
2. Cox, b. (n.d.) Taming the electronic frontier. Retrieved June 16, 2002, from <http://www.virtualschool.edu>
3. Dirks, M. (1998, May). How is assessment being done in distance education. In *NAU/web. 98 conference (Flagstaff, AZ)*.
4. Adkins, J., Kenkel, C., & Lim, C. L. (2005). Deterrents to online academic dishonesty. *The Journal of Learning in Higher Education*, 1(1), 17-22.
5. Kenkel, C. (2004). Balancing Online Course Deadlines: with the Need to Remain Flexible. *Campus Technology*, 18(4), 34-36.
6. Kibler, W. L. (1993). Academic dishonesty: A student development dilemma. *Naspa Journal*, 30(4), 252-267.
7. McMurtry, K. (2001). E-cheating: Combating a 21st century challenge. *THE Journal (Technological Horizons In Education)*, 29(4), 36.
8. Olt, M. R. (2002). Ethics and distance education: Strategies for minimizing academic dishonesty in online assessment. *Online journal of distance learning administration*, 5(3), 1-7.
9. Rogers, C. F. (2006). Faculty perceptions about e-cheating during online testing. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 22(2), 206-212.
10. Scanlan, C. L. (2006). Strategies to promote a climate of academic integrity and minimize student cheating and plagiarism. *Journal of allied health*, 35(3), 179-185.
11. Varble, D. (2014). Reducing cheating opportunities in online test. *Atlantic Marketing Journal*, 3(3), 9.

Dạy học theo tình huống lâm sàng Học phần Lý sinh tại Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng

Võ Thị Thanh Trúc*

* Khoa Khoa học cơ bản, Trường Đại học Kỹ thuật Y – Dược Đà Nẵng.

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Astract: Biophysics is a relatively important subject in the medical and pharmaceutical university education program, providing basic physical knowledge to explain biological mechanisms and activities of the human body. To improve and enhance teaching effectiveness as well as students' abilities and help them apply theoretical knowledge into clinical practice, one of the optimal methods is the teaching method based on case study.

Keywords: Biophysics, teaching effectiveness, case study

1. Đặt vấn đề

Tại các trường đại học Y-Dược ở Việt Nam, dạy học lâm sàng học phần Lý sinh được triển khai theo nhiều phương pháp khác nhau. Một số phương pháp phổ biến như:

- Thực hành trên bệnh nhân mô phỏng
- Dạy học theo phương pháp giải quyết tình huống lâm sàng
- Dạy học theo phương pháp thực hành trên bệnh nhân thực tế

Mỗi phương pháp trên đều có những ưu điểm và nhược điểm riêng nên tùy thuộc vào điều kiện cơ sở vật chất, trang thiết bị và nguồn nhân lực của mỗi trường sẽ lựa chọn phương pháp giảng dạy thích hợp để nâng cao hiệu quả việc giảng dạy học phần Lý sinh.

2.Nội dung nghiên cứu

2.1. Dạy học theo phương pháp thực hành trên bệnh nhân mô phỏng

Dạy học thực hành trên bệnh nhân mô phỏng cung cấp một môi trường an toàn cho SV để thực hành các kỹ năng lâm sàng mà không gây nguy hiểm cho bệnh nhân thực tế. Bệnh nhân mô phỏng thông qua các mô hình thực tế hoặc thông qua các phần mềm tạo hình ảnh mô phỏng không gian 3D,4D và SV sẽ trực tiếp thực hiện trên các mô hình thông qua sự hướng dẫn của giảng viên.

Phương pháp thực hành trên bệnh nhân mô phỏng có ưu điểm là sự trực quan, sinh động thông qua các mô hình hoặc hình ảnh mô phỏng trên máy tính. Điều này cuốn hút SV và giúp SV dễ hiểu hơn, tuy nhiên ở một số bài học thì phương pháp này khó có thể phản ánh một cách đầy đủ sự phức tạp của các tình huống lâm sàng thực tế.

2.2. Dạy học theo phương pháp thực hành trên bệnh nhân thực tế

So với phương pháp thực hành trên bệnh nhân mô phỏng thì phương pháp thực hành trên bệnh nhân thực tế mang đến trải nghiệm thực hơn và SV được tiếp xúc trực tiếp với người bệnh. Tuy nhiên, học phần này giảng dạy cho SV năm thứ nhất nên SV chưa có nhiều kinh nghiệm, dẫn đến sẽ gây ra sự bối rối, căng thẳng cho cả SV lẫn bệnh nhân.

Ngoài ra, phương pháp này sẽ phải huy động một số lượng đáng kể bệnh nhân và tương đối mất nhiều thời gian giảng dạy.

2.3. Dạy học theo phương pháp giải quyết tình huống lâm sàng

Phương pháp dạy học theo các giải quyết tình huống lâm sàng là phương pháp kết hợp với phương pháp thuyết trình đặt ra một số tình huống lâm sàng để SV thảo luận nhóm và giải quyết các tình huống đó. Phương pháp này giúp SV phát triển khả năng tư duy suy luận lâm sàng và giải quyết vấn đề, ngoài ra trong khi SV thảo luận nhóm sẽ thúc đẩy sự hợp tác và chia sẻ kiến thức với nhau.

Phương pháp thực hành trên bệnh nhân mô phỏng và thực hành trên bệnh nhân thực tế đều có ưu điểm và nhược điểm riêng. Tuy nhiên, dựa vào tình hình thực tế tại trường Đại học Kỹ thuật Y Dược Đà Nẵng, tôi lựa chọn dạy học theo phương pháp xây dựng và giải quyết tình huống lâm sàng đối với học phần Lý sinh trong học kỳ 1 năm học 2023 – 2024.

2.4. Xây dựng các tình huống lâm sàng đưa vào giảng dạy thực tế

Để xây dựng được các tình huống lâm sàng thực tế, tôi tiến hành chọn lọc một số kiến thức vật lý cơ bản, sau đó tìm hiểu một số trường hợp, ca bệnh liên

quan và từ đó thiết kế những một tình huống lâm sàng. Trong mỗi tình huống lâm sàng, giảng viên sẽ xây dựng các câu hỏi dẫn dắt từ đơn giản đến nâng cao để SV giải quyết tình huống đó và đưa ra những ý tưởng sáng tạo hơn.

Ví dụ: Ở kiến thức vật lý về sự dịch chuyển của chất lỏng và chất khí khi thay đổi áp suất, tôi xây dựng tình huống lâm sàng về sự truyền dịch vào cánh tay của bệnh nhân như sau:

Một bệnh nhân được truyền một dung dịch vào mạch máu ở cánh tay. Dung dịch có trọng lượng riêng 10^4N/m^3 và áp suất trong huyết tương tĩnh mạch bằng $3.10^3 (\text{N/m}^2)$ và gia tốc trọng trường $g=9,8 \text{m/s}^2$. Bình dịch treo trên cao cách cánh tay 12cm.

Câu hỏi 1. Điều dưỡng mở van bình truyền dịch, ống dẫn truyền dịch không tắc nhưng dịch không chạy vào tay bệnh nhân, nguyên nhân là gì?

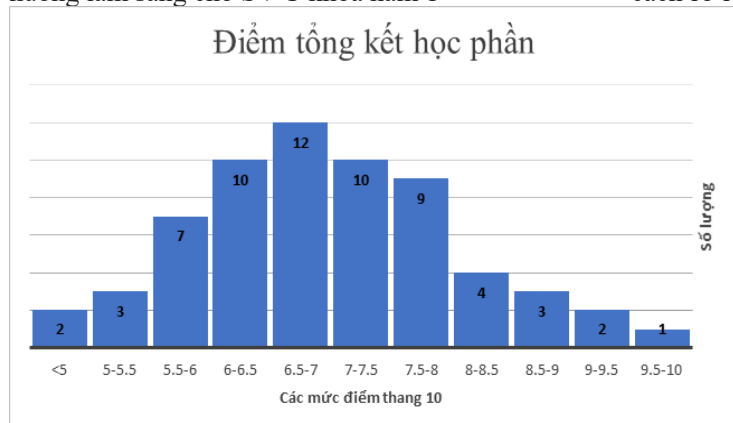
Câu hỏi 2. Với nguyên nhân trên, người điều dưỡng cần phải làm gì?

Câu hỏi 3. Nếu không thay đổi độ cao bình truyền dịch thì người điều dưỡng có thể làm gì để dịch được truyền vào tay bệnh nhân?

Các nhóm SV sẽ có thời gian suy nghĩ, thảo luận nhóm và đưa ra các câu trả lời. Giảng viên sẽ dẫn dắt các nhóm SV thảo luận các câu hỏi trong mỗi tình huống lâm sàng. Sau buổi thảo luận, giảng viên sẽ đưa ra lời giải đáp và chấm điểm từng nhóm.

2.5. Đánh giá mức độ hiệu quả của phương pháp dạy học giải quyết tình huống lâm sàng

- Kết quả học tập HK1 năm học 2022-2023 khi chưa áp dụng phương pháp dạy học giải quyết tình huống lâm sàng cho SV Y khoa năm 1

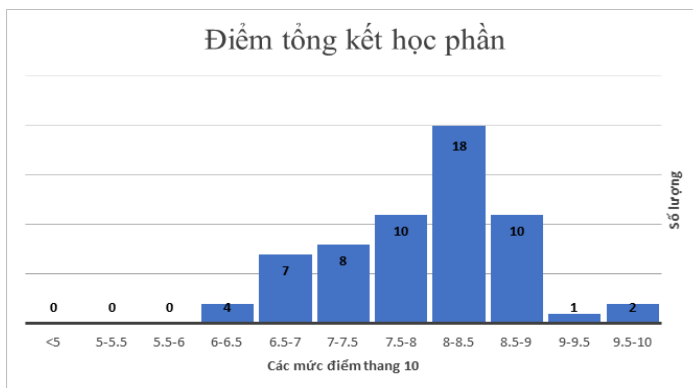


Tổng số SV: 63 SV

Phần trăm số SV đạt 8 điểm trở lên: 15,8%

Phần trăm số SV dưới 6 điểm : 19%

- Kết quả học tập HK1 năm học 2023-2024 khi chưa áp dụng phương pháp dạy học giải quyết tình huống lâm sàng cho SV Y khoa năm 1



Tổng số SV: 60 SV

Phần trăm số SV đạt 8 điểm trở lên: 51,6%

Phần trăm số SV dưới 6 điểm : 0%

So sánh kết quả học tập của SV trước và sau khi áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống lâm sàng ở học phần Lý sinh, biểu đồ cho chúng ta thấy số lượng SV đạt điểm từ 8 điểm trở lên tăng rất nhiều so với năm học 2022-2023 và không có SV dưới 6 điểm. Kết quả cho thấy hiệu quả rõ rệt khi áp dụng phương pháp giảng dạy giải quyết tình huống lâm sàng cho SV trong học phần Lý sinh tại Trường Đại học Kỹ thuật Y – Dược Đà Nẵng.

3. Kết luận

Sau khi áp dụng phương pháp giảng dạy theo tình huống lâm sàng ở học phần Lý sinh tại trường Đại học Kỹ thuật Y – Dược Đà Nẵng trong học kỳ 1 của năm học 2023-2024 thì kết quả thu được cho thấy tỉ lệ SV thi kết thúc học phần đạt trên 8 điểm tăng một cách rõ rệt so với năm trước đó. Điều này chứng tỏ phương pháp giảng dạy bằng cách giải quyết các tình huống lâm sàng đưa vào giảng dạy học phần Lý sinh mang lại hiệu quả cao, giúp SV nắm vững kiến thức cũng như hiểu sâu rộng kiến thức hơn thông qua việc trao đổi, thảo luận nhằm giải quyết một số ca lâm sàng trong thực tế.

Tài liệu tham khảo

1. Nguyễn Lăng Bình (2022), *Dạy và học tích cực*, NXB Đại học Sư phạm

2. Nguyễn Văn Cường (2019), *Lí luận dạy và học hiện đại*, NXB Đại học

Sư phạm.

3. Nguyễn Thành Ván (2019), *Vật lý – Lý sinh*, NXB Y học.

Đề xuất vận dụng mô hình dạy học truy vấn vào giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non tại tỉnh Bình Dương

Đỗ Thị Quỳnh Ngọc*

*Trường Đại học Thủ Dầu Một

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: This article examines the theoretical background and practical application of integrating the Inquiry teaching model (ITM) into STEM education for preschool children. A mixed research method was employed, through interviews with 6 management officials and a survey using questionnaires with 85 preschool teachers from 9 preschools in Binh Duong province to evaluate the feasibility of implementation and to assess the difficulties and needs of preschool teachers. Based on this, the authors propose steps for applying ITM in STEM/STEAM education for preschool children to enhance the effectiveness of the teaching and learning process in STEM/STEAM for preschoolers.

Keywords: STEM, STEAM, Inquiry Teaching Model (ITM), Preschool education

1. Đặt vấn đề

Mô hình dạy học truy vấn (Inquiry Teaching Model - ITM) đã chứng tỏ hiệu quả trong việc thúc đẩy tư duy phân biện và khả năng tự học của học sinh ở nhiều cấp độ giáo dục. ITM khuyến khích học sinh chủ động đặt câu hỏi, tìm kiếm thông tin và khám phá kiến thức thông qua trải nghiệm thực tế. Điều này đặc biệt phù hợp với mục tiêu của giáo dục STEM ở bậc học mầm non.

Tỉnh Bình Dương, với nền giáo dục ngày càng phát triển, đã bắt đầu quan tâm đến việc áp dụng các phương pháp giáo dục tiên tiến nhằm nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập. Tuy nhiên, nghiên cứu về ứng dụng ITM trong giáo dục STEM cho trẻ mầm non vẫn còn hạn chế ở Việt Nam. Việc nghiên cứu này nhằm mục tiêu lấp đầy khoảng trống đó, hướng tới đánh giá hiệu quả của mô hình ITM trong việc nâng cao chất lượng giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non.

Nghiên cứu này tập trung vào các nhiệm vụ chính: (1) Làm rõ cơ sở lý luận về việc Vận dụng ITM vào giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non. (2) Khảo sát nhận thức của CBQL và GVMN về tầm quan trọng, tính khả thi và trung cầu các ý kiến đề xuất liên quan đến việc vận dụng ITM. Từ đó, tác giả đề xuất các bước vận dụng ITM vào giáo dục STEM/ STEAM một cách hiệu quả cho trẻ mầm non tại tỉnh Bình Dương.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Mô hình dạy học truy vấn (ITM) trong giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non

2.1.1. Khái niệm

Bruner được xem là người đầu tiên đưa ra khái niệm “dạy học truy vấn” trong công trình “The Process of Education” vào năm 1960. Bruner cho rằng việc học tập phải là một quá trình tích cực trong đó học sinh kiến tạo ý tưởng mới hay khái niệm mới trên cơ sở vốn kiến thức của họ. Ông đề nghị rằng việc dạy học phải làm sao khuyến khích người học khám phá ra các dữ kiện và các mối liên hệ cho chính họ. [6]

Dạy học truy vấn là phương pháp thu hút trẻ em chủ động tích cực tham gia vào quá trình học tập. Bao gồm xác định, kích thích các hứng thú của trẻ; kích hoạt các kiến thức, kinh nghiệm đã có, và khai thác sự tò mò tự nhiên của trẻ em. [9] Mô hình dạy học truy vấn là phương tiện giúp giáo viên phát triển, lập kế hoạch, triển khai và đánh giá các hoạt động STEM. Mô hình dạy học truy vấn là một khung lý thuyết về những gì giáo viên có thể làm để hỗ trợ việc khám phá và nâng cao việc học của trẻ. [8]

2.1.2. Cấu trúc của ITM trong giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non

ITM bao gồm 3 thành tố: Gắn kết người học, Cung cấp cơ hội học tập và Ra quyết định dựa trên thông tin đã thu thập. Các mũi tên hai chiều trên hình cho thấy GVMN cần linh hoạt luân chuyển giữa các thành tố của mô hình theo cách phi tuyến tính. Những thông tin thu thập được từ quan sát quá trình hoạt động của trẻ sẽ giúp GVMN hỗ trợ việc học tập STEM/ STEAM hiệu quả hơn.



Hình 2.1. Mô hình dạy học truy vấn (ITM)

ITM đòi hỏi GVMN phải gắn kết trẻ với chủ đề sắp khám phá bởi vì việc dạy học cần dựa vào nhu cầu, hứng thú, kinh nghiệm và khả năng của trẻ. Để gắn kết trẻ, GVMN cần tổ chức các hoạt động thăm dò nhằm xác định, kích thích các nhu cầu, sở thích của trẻ. GVMN kích hoạt kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm đã có của trẻ em, bằng cách đặt các câu hỏi mở và khuyến khích trẻ đặt câu hỏi về các hiện tượng mà trẻ đã và đang quan sát. [9]

GVMN cung cấp cơ hội học tập bằng cách tạo những điều kiện cần thiết về vật chất và tinh thần. Tạo môi trường mời gọi, cho phép trẻ tự do thao tác các đồ dùng, học liệu. GVMN khuyến khích trẻ chủ động tham gia giải quyết vấn đề, tìm ra câu trả lời thông qua thử và sai. GVMN cũng có thể hướng dẫn trẻ thực hiện các thí nghiệm khi trẻ cần sự hỗ trợ. Việc thực hiện các nhiệm vụ theo nhóm giúp trẻ biết hợp tác, giao tiếp và chia sẻ những phát hiện của mình. Điều này giúp trẻ học hỏi lẫn nhau và phát triển các kỹ năng xã hội.

Việc quan sát giúp GVMN đánh giá sự hiểu biết của trẻ để có thể đưa ra các quyết định đúng đắn. GVMN cung cấp hỗ trợ cần thiết vào những thời điểm phù hợp để thúc đẩy những hiểu biết sâu sắc hơn. Giáo viên can thiệp vào việc học bằng cách cung cấp thêm các tình huống, đặt câu hỏi hoặc giao các

nhiệm vụ mới cho trẻ. Các hoạt động cần được thiết kế tích hợp các yếu tố khoa học, công nghệ, kỹ thuật, toán học và nghệ thuật. GVMN và trẻ cần ghi chép quá trình khám phá dự án bằng nhiều cách khác nhau nhằm tập hợp các tài liệu sự phạm về quá trình học. Khuyến khích trẻ ghi chép lại phát hiện của mình thông qua các tranh vẽ, biểu đồ hoặc các ghi chú đơn giản.

2.2. Kết quả nghiên cứu và đề xuất quy trình vận dụng ITM vào giáo dục STEM cho trẻ mầm non.

2.2.1. Kết quả nghiên cứu về vai trò và tính khả thi của việc vận dụng ITM vào giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non.

2.2.1.1. Kết quả khảo sát GVMN về vai trò của việc vận dụng ITM trong giáo dục STEAM cho trẻ

mầm non.

Thống kê cho thấy, hơn 90% GVMN cho rằng việc vận dụng ITM vào giáo dục STEM/ STEAM là phù hợp với mục tiêu của GDMN. Hình thành và phát triển ở trẻ mầm non tư duy phản biện, kỹ năng hợp tác, giải quyết vấn đề và khả năng sáng tạo. Cán bộ quản lý cũng nhận thức được những ích lợi của phương pháp dạy học truy vấn là góp phần phát triển toàn diện nhân cách trẻ. Nếu thực hiện tốt sẽ tạo tâm thế cho trẻ sẵn sàng bước vào bậc học phổ thông.

2.2.1.2. Kết quả khảo sát GVMN về tính khả thi của việc vận dụng ITM trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non.

Có 44/85 GVMN đánh giá việc vận dụng ITM trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non là *rất khả thi*. Có 3 giáo viên lựa chọn mức *hoàn toàn không khả thi*. Sau khi phỏng vấn cán bộ quản lý, nguyên nhân sâu xa của số liệu này là phần lớn GVMN tự tin vì đã được tham gia các khóa tập huấn STEM, một số ít giáo viên có tâm lý ngại khó khi triển khai phương pháp dạy học mới. Nhiều khó khăn được liệt kê như: không biết bắt đầu từ đâu, khó khăn về kinh phí, không tìm thấy tài nguyên, tài liệu hướng dẫn...

2.2.1.3. Kết quả khảo sát GVMN về các bước vận dụng ITM trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non.

Đa số GVMN nhận thức được những việc cần làm ứng với mỗi thành tố trong mô hình ITM. Tuy

nhiên, qua phỏng vấn cho thấy họ chưa biết việc nào cần thực hiện trước, việc nào cần thực hiện sau để giúp trẻ chủ động tìm kiếm câu trả lời, khám phá sâu chủ đề/ dự án STEM/STEAM. Giáo viên cũng chưa biết rõ biện pháp hỗ trợ trẻ trong từng bước triển khai, làm thế nào để phát triển tư duy phản biện cho trẻ?

2.2.2. Đề xuất các bước vận dụng ITM vào giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non.

Dựa vào kết quả phân tích dữ liệu sơ cấp và dữ liệu thứ cấp, tác giả đề xuất chu trình vận dụng ITM vào giáo dục STEAM. Chu trình này nêu rõ các bước triển khai, những việc cụ thể mà GVMN cần thực hiện để đảm bảo trẻ chủ động khám phá sâu một chủ đề/ dự án STEAM.

Bước 1: Câu hỏi mở

- GV tìm hiểu nhu cầu, hứng thú và kinh nghiệm của trẻ để xác định mục tiêu dạy học. Bằng cách trang trí lớp học hấp dẫn, tạo lời mời chơi, tình huống, thử thách ban đầu thuộc các lĩnh vực STEM/STEAM, đơn giản và gần gũi với đời sống thực của trẻ. GV cho trẻ thời gian, quan sát trẻ, đặt câu hỏi và khuyến khích trẻ đặt câu hỏi để lên danh sách những câu hỏi mà trẻ mong muốn tìm kiếm câu trả lời. Ví dụ: Làm thế nào để xây một cây cầu đủ chắc để những con vật qua sông? Điều gì sẽ xảy ra, nếu chúng ta đặt viên đá ngoài nắng?

Bước 2: Hỗ trợ điều tra.

Tạo môi trường và hoạt động để hỗ trợ trẻ điều tra, thu thập thông tin. Thiết lập các góc học tập, các khu vực trong lớp học cho các lĩnh vực STEM khác nhau. Mỗi góc nên có đủ học liệu và công cụ phù hợp với chủ đề (ví dụ: kính lúp để nghiên cứu thực vật, khối xây dựng cho kỹ thuật). Các hoạt động có thể là đọc sách tranh, tham quan, quan sát hiện tượng, thực hành, thí nghiệm... GV giao nhiệm vụ học tập theo nhóm, khuyến khích trẻ hợp tác, thảo luận để giải quyết vấn đề.

Bước 3:

Tổ chức cho nhóm trẻ chia sẻ các trải nghiệm, kết quả, phát hiện của mình dựa trên các bằng chứng, thông tin mà suốt quá trình điều tra trẻ đã thu thập được. Trẻ chia sẻ bằng nhiều hình thức khác nhau: bảng vẽ, biểu đồ, trưng bày sản phẩm, kể lại các tình huống mà trẻ ấn tượng...

Bước 4. Suy ngẫm, phản hồi.

Giáo viên hỏi trẻ, trẻ hỏi lẫn nhau về quá trình tìm kiếm câu trả lời. Bước này giúp giáo viên đánh giá trẻ, mở rộng các suy nghĩ, mở ra các câu hỏi mới để tiếp tục. GV cho trẻ đủ thời gian để suy ngẫm, phản

hồi và điều chỉnh. Ví dụ: Con đã học được gì? Điều gì con đã làm tốt? Điều gì cần thay đổi, điều chỉnh? Con muốn khám phá thêm những gì? GV luôn quan sát, ghi nhận quá trình học bằng nhật ký, sổ tay, tài liệu sự phạm (documentation). Điều này rất quan trọng để GV có thể đưa ra các quyết định sáng suốt, linh hoạt nhằm nâng cao hiệu quả của việc dạy và học STEM/STEAM ở bậc mầm non.

3. Kết luận và hướng nghiên cứu tương lai

Kết quả nghiên cứu đã đề xuất được các bước để giáo viên Vận dụng ITM vào giáo dục STEM/STEAM mầm non. Hạn chế của nghiên cứu là chưa thử nghiệm trên trẻ. Trong tương lai cần có những nghiên cứu thử nghiệm để đánh giá hiệu quả của việc Vận dụng ITM vào giáo dục STEAM trên trẻ mầm non.

Tài liệu tham khảo

1. Phạm Thị Cúc Hà (2020), *Hướng dẫn hoạt động STEAM cho trẻ mẫu giáo bé (3- 4 tuổi), (4- 5 tuổi), (5- 6 tuổi)*, NXB Giáo dục Việt Nam.
2. Đỗ Thị Quỳnh Ngọc (2021), *Lựa chọn và sử dụng loose parts trong giáo dục STEAM cho trẻ mầm non*, Kỷ yếu hội thảo quốc tế, Sở Khoa học công nghệ TP. HCM, Viện nghiên cứu phát triển giáo dục- Kinh tế Exim.
3. Chu Thị Hồng Nhung (2022), *Hướng dẫn thiết kế bài giảng STEM/ STEAM cho lớp mẫu giáo 3- 4 tuổi, 4- 5 tuổi, 5- 6 tuổi*, NXB Giáo dục Việt Nam.
4. Bagiaty, A. ; Evangelou, D. (2015), *Engineering curriculum in the preschool classroom: the teacher's experience*, European Early Childhood Education Research Journal, Volume 23, 2015
5. Browne, T. L. (2003), *Making truth. Metaphor in science*, Urbana: The University of Illinois Press.
6. Bruner, J. (1960). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
7. Cerrone, M., Lees, K., & Pasnik, S. (2019), *Integrating Technology Into Exemplary Preschool Settings: A Report on the Apple and ConnectED Initiative*, New York, NY: Education Development Center.
8. Counsell, S. L. et al, (2016), *STEM Learning with Young Children Inquiry Teaching with Ramps and Pathways*, Teachers College Press, New York, NY 10027.
9. DeVries, R., & Kohlberg, L. (1990), *Constructivist early education: Overview and comparison with other programs*, Washington, DC: National Association for the Education of Young Children. (Original work published 1987)

Đẩy mạnh các hoạt động phát triển văn hóa tổ chức ở Trường Đại học Thái Bình

Vũ Hải Thúy*; Lê Tiến Dũng**; Nguyễn Thị Tuyết Mai***

*,***Khoa Kinh tế và Quản trị trường ĐH Thái Bình

**Khoa Công nghệ và Kỹ thuật trường ĐH Thái Bình

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: As society becomes more and more developed, the diversification of types of higher education will lead to concerns for parents in the process of choosing a school for their children. Therefore, at the same time as developing quality assurance and accreditation activities, universities in Vietnam pay more attention to building and developing organizational culture. The article summarizes the theoretical basis of culture related to universities, the current cultural status of Thai Binh University, thereby proposing a solution to sustainably develop the organizational culture of the school.

Keywords: Culture; Organizational culture; Quality culture

1. Mở đầu: Ngày 19/5/2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học, tại các tiêu chuẩn 1, tiêu chuẩn 3, tiêu chuẩn 4 của Thông tư này có hàm ý một số vấn đề về văn hóa trường đại học, đó là: “Lãnh đạo cơ sở giáo dục (CSGD) thúc đẩy các giá trị văn hóa phù hợp với tầm nhìn và sứ mạng của CSGD” (tiêu chí 1.2); “tầm nhìn, sứ mạng và văn hóa của CSGD được phổ biến, quán triệt và giải thích rõ ràng để thực hiện” (tiêu chí 1.3); “tầm nhìn, sứ mạng và văn hóa của CSGD cũng như quá trình xây dựng và phát triển chúng được cải tiến để đáp ứng nhu cầu và sự hài lòng của các bên liên quan” (tiêu chí 1.5); “lãnh đạo CSGD thiết lập cơ cấu quản lý trong đó phân định rõ vai trò, trách nhiệm, quá trình ra quyết định, chế độ thông tin, báo cáo để đạt được tầm nhìn, sứ mạng, văn hóa và các mục tiêu chiến lược của CSGD” (tiêu chí 3.1); “thực hiện việc lập kế hoạch chiến lược nhằm đạt được tầm nhìn, sứ mạng và văn hóa cũng như các mục tiêu chiến lược trong đào tạo, nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng” (tiêu chí 4.1). Ngày 05/12/2022, sau một quá trình nỗ lực, Trường Đại học Thái Bình đã đạt chứng nhận đạt chuẩn chất lượng giáo dục đại học. Chứng nhận này đã giúp khẳng định quá trình phấn đấu không ngừng nghỉ của tập thể nhà trường trong việc nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học và các dịch vụ khác, đồng thời đánh giá được sự đóng góp của các hoạt động văn hóa trong sự thành công chung của nhà trường.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về văn hóa

Khái niệm “văn hóa” là một trong số các khái niệm phức tạp nhất trong các ngôn ngữ của loài người. Theo

chữ La-tinh, văn hóa là Cultus nghĩa là gieo trồng, Cultus Animi là “gieo trồng tinh thần” tức là “sự giáo dục bồi dưỡng tâm hồn con người”. Trong tiếng Anh, văn hóa được hiểu là tổng thể các khuôn mẫu về hành vi, nghệ thuật, niềm tin, quy tắc, cũng như tất cả các sản phẩm tư duy và lao động khác của con người. Khái quát chung, có thể hiểu “Văn hóa là toàn bộ những hoạt động vật chất và tinh thần mà loài người đã sáng tạo ra trong lịch sử của mình trong quan hệ với con người, với tự nhiên và với xã hội, được đúc kết lại thành hệ giá trị và chuẩn mực xã hội. Nói tới văn hóa là nói tới con người, nói tới việc phát huy những năng lực bản chất của con người nhằm hoàn thiện con người, hoàn thiện xã hội. Có thể nói văn hóa là tất cả những gì gắn liền với con người, ý thức con người để rồi lại trở về với chính nó”.

Văn hóa tổ chức (VHTC) được hiểu là “một tập hợp các nguyên tắc được chia sẻ chung giữa những thành viên của một tập thể, được hình thành trong quá trình tập thể ấy giải quyết các vấn đề nhằm thích ứng với môi trường bên ngoài cũng như các vấn đề liên quan đến sự kết nối bên trong. Đó là những nguyên tắc đã tỏ ra có hiệu quả tốt để mọi người đều công nhận giá trị của chúng và vì vậy, chúng được truyền đạt đến những thành viên mới nhằm giúp họ hình thành cách lĩnh hội, tư duy và cảm nhận khi đối diện với các vấn đề của tập thể”. VHTC thể hiện sự đồng thuận về quan điểm, sự thống nhất trong cách tiếp cận và trong hành vi của các thành viên một tổ chức. Nó tạo ra bản sắc văn hóa riêng, có tác dụng giúp phân biệt giữa tổ chức này với các tổ chức khác.

2.2. Các yếu tố cấu thành VHTC của một trường đại học

Theo Edgar H. Schein, văn hóa của một tổ chức có thể chia thành ba cấp độ khác nhau:

Cấp độ thứ nhất: Những quá trình và cấu trúc hữu hình của doanh nghiệp

Cấp độ này bao gồm tất cả những hiện tượng và sự vật mà một người có thể nhìn, nghe và cảm thấy khi tiếp xúc với một tổ chức như: kiến trúc, cách bài trí, công nghệ; cơ cấu tổ chức; các văn bản quy định nguyên tắc hoạt động của tổ chức; lễ nghi và lễ hội hằng năm; các dấu hiệu hữu hình (logo, biểu tượng, khẩu hiệu, tài liệu quảng cáo tổ chức...); ngôn ngữ, trang phục, những câu chuyện và huyền thoại về tổ chức; thái độ và cung cách ứng xử của các thành viên trong tổ chức. Đây là cấp độ văn hóa có thể nhận thấy ngay trong lần tiếp xúc đầu tiên. Cấp độ văn hóa này chịu ảnh hưởng của tính chất công việc của tổ chức, quan điểm của nhà lãnh đạo tổ chức...

Cấp độ thứ hai: Những giá trị được tuyên bố, bao gồm chiến lược, mục tiêu, triết lý của tổ chức. Đây là kim chỉ nam cho toàn bộ hoạt động của nhân viên và thường được tổ chức công bố rộng rãi ra công chúng. Những giá trị được tuyên bố có tính chất hữu hình, hướng dẫn cho các thành viên trong tổ chức cách thức đối phó với một số tình thế cơ bản và rèn luyện cách ứng xử cho các thành viên mới trong môi trường của tổ chức.

Cấp độ thứ ba: Những quan niệm chung (niềm tin, nhận thức, suy nghĩ và tình cảm có tính vô thức, mặc nhiên được công nhận trong tổ chức. Những quan niệm này được hình thành và tồn tại trong thời gian dài, chúng ăn sâu vào tâm lý của hầu hết các thành viên trong tổ chức (cán bộ giảng viên, nhân viên, học sinh sinh viên) và trở thành điều mặc nhiên được công nhận, tạo nên nền tảng, giá trị, lối suy nghĩ, cách hành động của họ. Khi tổ chức đã hình thành được quan niệm chung thì các thành viên cùng nhau chia sẻ và hành động theo đúng quan niệm chung đó. Schein cho rằng, bản chất của văn hóa một tổ chức là nằm ở những quan niệm chung của chúng. Nếu nhận biết văn hóa của một tổ chức ở cấp độ một và hai thì chúng ta mới tiếp cận nó ở bề nổi, tức là có khả năng suy đoán các thành viên của tổ chức đó “nói gì” trong một tình huống nào đó. Chỉ khi nào nắm được lớp văn hóa thứ ba thì chúng ta mới có khả năng dự báo họ sẽ “làm gì” khi vận dụng những giá trị này vào thực tiễn.

2.3. Thực trạng VHTC trường Đại học Thái Bình

Với triết lý “Giáo dục toàn diện, kiến tạo tương lai”, trường Đại học Thái Bình đã thiết kế, xây dựng và thực hiện các chương trình đào tạo, các khóa học phù hợp nhu cầu học tập của cộng đồng với các hệ đào tạo bằng nhiều hình thức chính quy, liên thông, vừa

làm vừa học và tiến tới là từ xa. Trường còn thiết kế các chương trình đào tạo theo địa chỉ tại các công ty, địa phương có nhu cầu, đáp ứng rộng rãi hơn nữa nhu cầu học tập của cộng đồng. Ngoài ra, nhà trường còn liên kết với các trường đại học, học viện có uy tín mở các lớp liên kết đào tạo sau đại học để đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu của xã hội.

Có thể nói, Hội đồng trường, Ban Giám hiệu rất coi trọng việc xây dựng VHTC trong nhà trường, là một khâu quan trọng trong việc xây dựng văn hóa chất lượng tại Đại học Thái Bình. Hầu hết CB, GV, NLD và người học đều nhận thức được mức độ cần thiết của VHTC với việc xây dựng và phát triển nhà trường. VHTC trong trường Đại học Thái Bình đã dần phát triển theo dấu hiệu mang tính hữu hình. Trong thời gian qua nhà trường đã thực hiện cải tiến chất lượng trong các hoạt động dạy và học, chuẩn hóa quy trình thủ tục nghiệp vụ, hướng đến khách hàng, quản lý theo quá trình, cải tiến liên tục. Nhà trường đã nghiên cứu xây dựng và ban hành nội, qui định, qui chế học tập, quy tắc ứng xử, làm việc hài hòa được toàn thể cán bộ CB, GV, CNV hưởng ứng cụ thể như logo, khẩu hiệu, biểu tượng, trang phục công sở... Nhà trường cũng sửa chữa, nâng cấp cơ sở vật chất chất phục vụ việc dạy – học đạt hiệu quả. Bên cạnh đó, các hoạt động nhằm phát triển VHTC của nhà trường cũng được thực hiện thông qua nhiều hình thức như: sinh hoạt đảng, họp khoa/phòng, bộ phận, bộ môn; thông qua các câu lạc bộ của Công đoàn, Đoàn TNCSHCM; Hội Cựu chiến binh...; khen thưởng, nêu gương, vinh danh những tập thể và cá nhân có thành tích trong trường.

Tuy nhiên, VHTC trong nhà trường hiện nay chưa thực sự tạo nên vẻ đẹp và nét đặc trưng riêng biệt. Hiện còn những biểu hiện trong lời ăn tiếng nói, cách ứng xử cũng như cách giao tiếp giữa sinh viên, học sinh với thầy cô giáo chưa thể hiện được nét đẹp văn hóa; một số cán bộ quản lý, chuyên viên, giảng viên chưa niềm nở và lịch thiệp khi tiếp sinh viên để hướng dẫn cho các em hiểu những qui định, qui chế của trường hoặc giải quyết những vấn đề liên quan đến quyền lợi của sinh viên. Trong truyền đạt kiến thức, quản lý lớp học, giữa thầy và trò vẫn còn khoảng cách, chưa phát huy được sự chủ động của trò. Một số cán bộ quản lý chưa tạo điều kiện cho nhân viên hoàn thành tốt nhiệm vụ cũng như họ chưa hoàn thành tốt vai trò, chức trách của người quản lý. Trong xử lý, phản ánh những vấn đề chưa thực sự thống nhất, đồng quan điểm còn có cá nhân phản ánh vượt quyền, vượt cấp. Nhiều cá nhân chưa làm tốt các qui trình quản lý, hoặc xử lý giải quyết nhiệm vụ, tình huống khó khăn chưa thực sự mềm dẻo, linh hoạt. Còn một số cá nhân chưa thực sự cần

thận, tỉ mỉ trong công việc được giao đảm trách, còn thờ ơ khi tham gia vào việc xây dựng các kế hoạch hoạt động của nhà trường, chưa thẳng thắn trình bày những ý kiến đóng góp cho công việc chung, chưa sẵn sàng nhận và chịu trách nhiệm trong phạm vi khả năng và chức trách của mình. Vẫn còn cán bộ, giảng viên còn hiện tượng chưa cầu thị khi tiếp nhận những lời phê bình của cấp trên và hiện tượng cán bộ chưa thực hiện đúng giờ giấc làm việc, kỉ luật lao động.

2.4. Đề xuất một giải pháp nhằm phát triển văn hóa trường Đại học Thái Bình

2.4.1. Nâng cao nhận thức về vai trò của VHTC cho tất cả cán bộ, giảng viên, người lao động và học sinh sinh viên toàn trường

Bồi dưỡng, nâng cao năng lực cho đội ngũ cán bộ, viên chức, đặc biệt các đối tượng phụ trách đảm bảo chất lượng thông qua các hoạt động cụ thể. Đây là giải pháp có ý nghĩa quyết định trong xây dựng VHTC tại Trường Đại học Thái Bình. Khi có hiểu biết đầy đủ về VHTC thì mỗi thành viên sẽ có thái độ, hành vi đúng đắn, phù hợp và có trách nhiệm góp phần cải tạo thực tiễn văn hóa tại đơn vị. Những hoạt động chính có thể thực hiện để bồi dưỡng, nâng cao năng lực bao gồm:

- + Truyền thông nội bộ: Tiếp tục tuyên truyền, phổ biến các nội dung liên quan đến văn hóa trong nhà trường và các liên quan bên ngoài bằng nhiều hình thức khác nhau như: website, fanpage, email, bảng tin, qua hoạt động của Đoàn thanh niên trường, các câu lạc bộ sinh viên, sinh hoạt lớp chủ nhiệm...

- + Bồi dưỡng kiến thức về VHTC thông qua các buổi sinh hoạt Đảng, đoàn thể, họp đơn vị, hội thảo, các chuyên đề bồi dưỡng về chất lượng cho các đối tượng trong nhà trường với nội dung phù hợp với từng nhóm đối tượng, tạo ra môi trường thân thiện, thoải mái để thảo luận, chia sẻ kinh nghiệm, đối thoại và phản biện cho các đối tượng tham gia.

2.4.2. Tiếp tục phát triển các giá trị văn hóa hữu hình gắn kết với sứ mạng, mục tiêu, tầm nhìn của nhà trường

Các giá trị văn hóa hữu hình được mô tả tại cấp độ 1 (trong hình 1) gồm: Triết lý giáo dục, hệ thống giá trị cốt lõi; chiến lược và kế hoạch phát triển nhà trường, trong đó có chiến lược và kế hoạch phát triển văn hóa; kiến trúc của nhà trường, cách bài trí của các văn phòng; logo, khẩu hiệu (slogan), phương châm, các tài liệu quảng cáo, giới thiệu về nhà trường; cơ cấu tổ chức, bộ máy, chức năng nhiệm vụ của nhà trường và các đơn vị trực thuộc; trang phục, cách giao tiếp; quy tắc ứng xử, giải quyết công việc. Với bề dày hơn 60 năm xây dựng và phát triển, việc phát triển các giá trị văn hóa hữu hình trên cần được tiếp tục phát triển hơn nữa trong nhận thức của các đối tượng có liên quan

cả về chiều rộng, chiều sâu và cần chú ý đến tính kết nối của chúng với sứ mạng, tầm nhìn của Nhà trường.

2.4.3. Tiếp tục hoàn thiện các giá trị văn hóa của Nhà trường

Để các sản phẩm ở cấp độ văn hóa hữu hình được triển khai một cách thực chất và mang lại giá trị thật sự thì cần có gương mẫu của đội ngũ lãnh đạo các cấp trong nhà trường. Chính sự gương mẫu của đội ngũ lãnh đạo trong việc thực hiện các giá trị văn hóa sẽ là sự lan tỏa tốt nhất các giá trị này đến toàn thể mọi thành viên trong nhà trường. Với sự phát triển không ngừng của nhà trường và sự thay đổi của môi trường, yêu cầu ngày càng cao của xã hội cũng như hội nhập quốc tế thì đòi hỏi các sản phẩm văn hóa hữu hình cần được định kỳ rà soát, đánh giá để cải tiến như: sứ mạng, tầm nhìn của nhà trường, cơ cấu tổ chức và chức năng nhiệm vụ của các đơn vị...

Đối với triết lý giáo dục: cần được thể hiện rõ hơn thông qua các chương trình đào tạo, các phương pháp giảng dạy, các phương pháp đánh giá được sử dụng trong nhà trường.

Đối với hệ thống giá trị cốt lõi: cần được phản ánh thông qua các chủ trương, chính sách liên quan đến hoạt động quản trị và phát triển nhà trường, hoạt động đào tạo, hoạt động thi đua khen thưởng đối với đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên và người học.

Đối với các quy tắc ứng xử: Triển khai đồng bộ và có hệ thống “Quy tắc về văn hóa ứng xử của CB,VC, NLD và người học trường Đại học Thái Bình”, biến nó thành văn hóa sử dụng trong giao tiếp, sinh hoạt hằng ngày giữa các thành viên bên trong nhà trường, của các thành viên với môi trường sống và làm việc, giữa nhà trường với xã hội.

2.4.4. Đẩy mạnh các hoạt động phục vụ cộng đồng

Để tiếp tục thực hiện được trách nhiệm của nhà trường với xã hội thì một trong các yếu tố quan trọng thể hiện vai trò này của văn hóa nhà trường là tạo ra một sự cân bằng hợp lý giữa sự phát triển “bên trong” của tổ chức với trách nhiệm xã hội và cộng đồng mà tổ chức cần thực hiện một cách tự nguyện. Kết nối hoặc phục vụ cộng đồng được xem là một phần không thể thiếu của văn hóa nhà trường. Nhà trường có thể có các chính sách riêng về phục vụ cộng đồng, trong đó nhấn mạnh đến các hoạt động nhằm góp phần phát triển các giá trị văn hóa và học thuật trong cộng đồng; đáp ứng hợp lý các nhu cầu và kỳ vọng của cộng đồng phù hợp với mục tiêu của nhà trường; kết nối với doanh nghiệp để gắn đào tạo với thực tiễn, kết hợp nghiên cứu và chuyển giao khoa học công nghệ cùng với doanh nghiệp, hội nghề nghiệp và cộng đồng.

(Xem tiếp trang 333)

Vai trò của gia đình trong bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên trước nguy cơ bị xâm hại

Trần Thị Thu Vân*

*Trường Đại học Văn Hiến thành phố Hồ Chí Minh

Received: 15/05/2024; Accepted: 31/05/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: Children and adolescents are always a subject of concern in every culture and every country. Therefore, in addition to caring for, nurturing and educating children, protecting children from life's dangers is an indispensable task. Child sexual abuse is a hot topic, attracting the attention and concern of the public and experts. Since then, solutions have been proposed to minimize this painful problem. Activating and nurturing the family factor in protecting children seems to be a very important issue. Family is an indispensable factor, a strong and effective factor in protecting children and adolescents from the risk of sexual abuse that can occur anywhere.

Keywords: Children, sexual, family

1. Đặt vấn đề

Sự phát triển, sự hưng thịnh, sự vững mạnh của mỗi quốc gia phụ thuộc rất nhiều vào sự phát triển toàn diện của thế hệ trẻ. Đây cũng chính là lý do mà việc đầu tư cho sự phát triển của trẻ em và thanh thiếu niên không chỉ là nghĩa vụ, trách nhiệm của mỗi gia đình mà còn của cả xã hội. Không chỉ đầu tư vào giáo dục, y tế, vui chơi, phát triển tài năng, mà trẻ em và thanh thiếu niên còn cần sự chăm sóc, bảo vệ về thể chất lẫn tinh thần. Xã hội ngày càng phát triển, con người ngày càng trở nên văn minh và hiện đại kéo theo đó là hàng loạt các vấn đề xã hội cần được lưu tâm. Trong đó có vấn nạn trẻ em và thanh thiếu niên bị xâm hại. Việc xử phạt hay đề cập đến một vụ án cụ thể không làm chúng ta quên đi đây là một thực trạng đau lòng đang tồn tại trong xã hội. Một thực tế khó chấp nhận nhưng không thể không đối diện, đặc biệt là gia đình và những người làm chuyên môn liên quan đến việc chăm sóc, bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên. Các yếu tố bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên cần được chú trọng, đặc biệt là gia đình. Một nhân tố bảo vệ vô cùng quan trọng đối với hầu hết các vấn đề trong quá trình lớn lên của trẻ em và thanh thiếu niên.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vấn nạn trẻ em và thanh thiếu niên bị xâm hại

Báo cáo của 63 tỉnh, thành phố cho thấy, trung bình mỗi năm, cả nước xảy ra 1.000 vụ xâm hại, năm sau thường cao hơn năm trước, trong đó, số trẻ em bị hiếp dâm chiếm đến 65% (thông tin được đưa ra tại buổi họp báo công bố thực trạng, giải pháp về phòng chống bạo lực, xâm hại trẻ em và chương

trình tháng hành động vì trẻ em năm 2012.) [1].

Số liệu thống kê của Bộ Lao động thương binh xã hội cho thấy, xâm hại trẻ em ngày càng có tính chất phức tạp và độ tuổi bị xâm hại ngày càng thấp. Số trẻ em bị xâm hại tình dục chủ yếu là bị hiếp dâm (chiếm 65,9%), đối tượng phạm tội phần lớn là người gần gũi với nạn nhân (chiếm 56,1%).

Trẻ em ở nhà một mình, đi một mình nơi vắng vẻ... là nguyên nhân trực tiếp dẫn đến việc trẻ bị xâm hại (chiếm 51,4% số vụ trẻ bị xâm hại). Một số nguyên nhân dẫn đến xâm hại trẻ em là do đối tượng uống rượu say (17,7%); bị kích thích trực tiếp từ băng ảnh, văn hóa phẩm đồi trụy (8,8%)...[1].

Trước thực trạng trên các ban ngành đoàn thể, các tổ chức xã hội... đã có rất nhiều nỗ lực trong việc bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên khỏi nguy cơ bị xâm hại. Ngoài vấn đề luật pháp, sự quan tâm của xã hội, của cộng đồng, gia đình là yếu tố quan trọng hàng đầu, có sự ảnh hưởng trực tiếp, kịp thời nhất đối với mỗi đứa trẻ. Đây được xem như là một yếu tố bảo vệ đặc lực, không thể thiếu để bảo vệ trẻ khỏi nguy cơ bị xâm hại tình dục.

Theo báo cáo thẩm tra của Ủy ban Tư pháp của Quốc hội, trong năm 2023, tội phạm xâm hại trẻ em tăng so với cùng kỳ năm 2022, đã xảy ra gần 2000 vụ, tăng gần 42% [2]. Một trong những điều khó khăn nhất của tình trạng này là kẻ xâm hại thường là người thân quen, người kề cận gia đình hoặc người trong gia đình. Cha mẹ hoặc người giám hộ của trẻ không thể ngờ tới, không nghi ngờ, hay đề phòng. Khi sự việc đau lòng xảy ra, nỗi đau chồng chất nỗi đau. Để lại những vết thương chẳng thể nào lành.

Trẻ em và thanh thiếu niên là nạn nhân của xâm hại thường có xuất thân từ những gia đình khó khăn, thiếu thốn cả về vật chất lẫn tinh thần. Trong nhiều hoàn cảnh, trẻ không sống cùng cha mẹ, gia đình nghèo khó... Thiếu sự quan tâm của người lớn, trẻ tự lập và tự chăm sóc bản thân, tuy nhiên cũng là điều kiện thuận lợi để những kẻ xâm hại thực hiện ý đồ xấu với nạn nhân. Tuy nhiên, nhiều trường hợp trẻ sống trong những gia đình khá giả, được cha mẹ quan tâm vẫn trở thành nạn nhân của xâm hại tình dục.

Như vậy, xâm hại là một câu chuyện buồn của loài người có thể xảy ra ở bất kỳ đâu, bất kỳ khi nào. Nó thường đến bất ngờ với phụ huynh và để lại nỗi đau mãi mãi. Những thông tin đáng buồn trên đã khiến các bậc cha mẹ có con trong độ tuổi thanh thiếu niên không khỏi lo ngại. Bên cạnh vô vàn những nỗi lo khác, đây có lẽ là vấn đề rất đáng được cha mẹ dành thời gian và năng lượng để tìm hiểu, để đồng hành cùng con trẻ, để có thể bảo vệ trẻ trước vấn nạn đầy đau khổ này.

2.2. Tầm quan trọng của gia đình trong việc bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên trước nguy cơ bị xâm hại

Dù trong bất kỳ hoàn cảnh nào, trẻ nhỏ là đối tượng cần được chăm sóc, giáo dục và bảo vệ. Như một mầm non với những điều kiện phát triển khác nhau, bên cạnh việc hỗ trợ cho sự phát triển của trẻ, việc bảo vệ trẻ trước những nguy cơ gây hại về thể chất lẫn tinh thần, trong đó có xâm hại tình dục luôn là yếu tố không thể thiếu.

Ai là người quan trọng đối với trẻ em? Ai là người hiểu đứa trẻ nhất? Ai gần gũi với trẻ nhất trong mọi sinh hoạt đời thường? Ai có tư cách pháp nhân để bảo vệ đứa trẻ? Ai chịu trách nhiệm lớn nhất trong việc bảo vệ đứa trẻ? Ai là người đại diện cho trẻ trước pháp luật? Nhân vật quan trọng là câu trả lời cho tất cả các câu hỏi trên là thành viên trong gia đình mà gần bó mật thiết nhất là cha mẹ của đứa trẻ. Trong nhiều trường hợp, trẻ không có cha mẹ ở bên, người giám hộ hợp pháp là người sẽ thay thế vai trò của cha mẹ.

Một đứa trẻ được bảo vệ tốt khi bản thân chúng và những người thân-những người bảo vệ chúng được cảnh báo trước những nguy cơ, những hiểm nguy có thể xảy ra bất kỳ khi nào. Cha mẹ, người thân là những người cận kề đứa trẻ, họ cần biết rằng khi trẻ nhỏ ở một mình, đặc biệt là những nơi vắng vẻ, ngủ ở nơi không an toàn, không kín đáo cũng là

lúc nhiều mối nguy xuất hiện trong đó có nguy cơ bị xâm hại tình dục.

Khi rất nhiều chuyên gia, rất nhiều tổ chức, rất nhiều hội thảo nói về vấn đề xâm hại thì những đối tượng có nguy cơ bị xâm hại, đặc biệt là trẻ nhỏ lại không biết thế nào là xâm hại. Văn hóa Á Đông làm con người trở nên ý nhị, lễ nghĩa đồng thời sự kín đáo làm thiếu hụt một phần quan trọng của giáo dục đó là giáo dục giới tính. Ai có thể dạy trẻ về điều này tốt bằng cha mẹ, anh chị hay những người thân trong gia đình? Ngay từ rất nhỏ trẻ cần được biết đâu là vùng nhạy cảm trên cơ thể mà nơi đó không ai được sờ chạm hay thậm chí là nhìn ngắm (nếu làm vậy tức là đã xâm hại). Từ đó dạy trẻ biết bảo vệ bản thân, kỹ năng tự phòng vệ khi cần thiết, kêu gọi sự hỗ trợ từ những người xung quanh ngay khi có những yếu tố mạnh mẽ của việc xâm hại.

Gia đình còn là nơi đem lại sự yêu thương, gần gũi, là nơi hỗ trợ, giúp đỡ trẻ trong bất kỳ hoàn cảnh nào. Trẻ không đơn thuần nhận sự bao bọc ấy mà qua cách cư xử, hành động của người lớn sẽ giúp trẻ hiểu rằng đó là nơi an toàn để mình còn có thể nói ra mọi điều khi lo lắng, sợ hãi. Từ đó trẻ trở nên tin cậy hơn, không sợ hãi những lời đe dọa, mạnh dạn nói cho cha mẹ hoặc người thân biết những gì trẻ đã trải qua khiến chúng sợ hãi, đau đớn... Hơn nữa qua trò chuyện với con ngoài thu nhận thông tin, cha mẹ đủ nhạy cảm để nhận ra những điều bất thường qua thái độ, sắc thái hay giọng điệu của trẻ để kịp thời giúp con mình khi chúng gặp khó khăn hay có nguy cơ bị xâm hại tình dục.

Ngoài ra, có những giai đoạn lứa tuổi trẻ trở nên quan tâm đến cơ thể, đến ngoại hình của mình hơn, thích làm đẹp, thích “phô diễn”... Đây cũng là giai đoạn nhạy cảm nếu trẻ không biết tự bảo vệ mình thì nguy cơ bị xâm hại tình dục rất cao. Ngoài việc trò chuyện, tìm hiểu quan niệm của trẻ, người lớn cũng cần để ý hơn đến những thay đổi, những bất thường của trẻ để kịp thời hỗ trợ.

Nhiều thống kê cho thấy có một tỷ lệ không nhỏ các trẻ bị xâm hại bởi những người gần gũi, như hàng xóm, chú bác, cha dượng... Những đối tượng mà khi đã biết cha mẹ không thể ngờ, không thể tin. Đây cũng là điều báo động với các vị phụ huynh để lưu tâm hơn đến con em mình ngay cả với những người thân cận. Yếu tố này càng khẳng định vai trò quan trọng của gia đình trong việc phòng chống nguy cơ bị xâm hại tình dục cho trẻ em và thanh thiếu niên. Nếu không cẩn trọng, chính gia đình đã

tạo điều kiện cho “yêu râu xanh” có cơ hội thực hiện mưu đồ.

Phải chăng vì mất đi yếu tố bảo vệ quan trọng là gia đình mà trẻ đường phố là đối tượng dễ bị xâm hại tình dục. Vậy nên, các lực lượng hỗ trợ khác khi giúp đỡ trẻ em đường phố cũng cần lưu tâm đến việc bảo vệ trẻ khỏi nguy cơ bị xâm hại tình dục. Khi nguy cơ được cảnh báo đối với người giúp đỡ và người được giúp cũng là khi nguy cơ trẻ bị xâm hại tình dục có cơ hội được ngăn ngừa.

Trẻ khuyết tật cũng là nhóm trẻ có nguy cơ bị xâm hại tình dục. Gia đình và bản thân trẻ khuyết tật phải đối diện với muôn vàn khó khăn để có thể sống, có thể đón nhận số phận và đi tiếp trong đời. Bất hạnh thay, trẻ khuyết tật chính vì thiếu yếu tố bảo vệ, và yếu ớt trong việc tự bảo vệ nên dễ dàng trở thành nạn nhân của xâm hại tình dục. Đây là nhóm trẻ cần được tăng cường các biện pháp bảo vệ, hỗ trợ, giúp đỡ cả về thể chất lẫn tinh thần. Hơn nữa, các chính sách an sinh xã hội với nhóm người yếu thế cần được xem xét, cải thiện để phần nào có thể bù đắp cho gia đình và trẻ em khuyết tật. Khi gia đình được hỗ trợ và ý thức được những nguy cơ trên, các cơ chế bảo vệ từ gia đình sẽ được gia cố và phát huy năng lực của nó.

Trong bất kỳ hoàn cảnh nào, bất kỳ nền văn hóa nào, bất kỳ bối cảnh sống ra sao, gia đình luôn là yếu tố quan trọng nhất trong việc bảo vệ trẻ nhỏ. Đối diện với nguy cơ xâm hại tình dục, gia đình càng trở thành lá chắn hữu hiệu không thể thay thế để cho trẻ một tuổi thơ, một thuở niên thiếu với những trải nghiệm quý báu, chứ không phải là nỗi đau kéo dài suốt cuộc đời.

Vấn nạn xâm hại tình dục ở trẻ em và thanh thiếu niên là một thực tế đáng buồn dù muốn hay không, không ai có thể phủ nhận. Nhiều sự việc, nhiều hiện tượng, nhiều con số thống kê đã thể hiện rõ sự thật đau lòng này. Đây cũng là một thách thức lớn đối với xã hội, đặc biệt là lĩnh vực giáo dục và chăm sóc sức khỏe tinh thần. Cũng từ đây nhiều giải pháp đã được đề ra nhằm giảm thiểu những gia đình, những đứa trẻ rơi vào hoàn cảnh đau lòng.

3. Kết luận

Trẻ nhỏ và thanh thiếu niên với nhiều nhu cầu khác nhau, nhiều giai đoạn đời sống khác nhau với sự thay đổi tâm sinh lý buộc người chăm sóc phải thay đổi cùng với sự thay đổi của trẻ. Trên cơ sở đó, việc bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên khỏi các nguy cơ xâm hại tình dục cũng cần được lưu tâm và thực

hiện một cách khéo léo, thường xuyên, phù hợp với lứa tuổi lẫn hoàn cảnh gia đình.

Các giải pháp từ việc tuyên truyền, nâng cao nhận thức đến việc giáo dục trẻ nhỏ hiểu về cơ thể, hiểu về việc xâm phạm thân thể... đã được áp dụng. Trong đó, việc đề cao yếu tố bảo vệ của gia đình được nhấn mạnh trong rất nhiều trường hợp trong thực tế lẫn các nghiên cứu tâm lý đề cập vai trò quan trọng của mối quan hệ cha mẹ và con cái (trong nhiều trường hợp là mối quan hệ anh chị em, hay mối quan hệ giữa người giám hộ và trẻ nhỏ...). Gia đình là nơi vừa tạo điều kiện để trẻ khám phá thế giới, vừa là nơi bảo vệ trẻ trước những nguy hiểm trong thế giới ấy. Hai nhiệm vụ song song không thể tách rời và đây thách thức này đặt cha mẹ hay người giám hộ của trẻ vào một hành trình buộc họ phải học hỏi và ngày càng nâng cấp chính mình.

Đồng hành cùng trẻ trong hành trình lớn lên vừa là nghĩa vụ, trách nhiệm, vừa là những lo toan và cả niềm hạnh phúc của các bậc cha mẹ. Việc bảo vệ con trẻ trước những điều nguy hiểm, những nguy cơ trong cuộc sống, trong đó có xâm hại tình dục vừa là điều quan trọng với con trẻ, với cha mẹ và gia đình lẫn xã hội. Trong hành trình ấy những khó khăn, thách thức và cả niềm hy vọng sẽ xuất hiện buộc cả gia đình cùng đối diện, cùng ứng phó. Ý thức được tầm quan trọng của việc bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên giúp các bậc cha mẹ hay những người dảm hộ của trẻ lưu tâm hơn đến việc giáo dục giới tính cho con phù hợp với từng độ tuổi, thường xuyên chia sẻ với trẻ và không quên chăm sóc sức khỏe tinh thần cho cả gia đình. Đôi khi những khó khăn mà con trẻ đối diện liên quan mật thiết đến những khó khăn của cha mẹ trong hôn nhân, trong việc lèo lái con thuyền gia đình vốn dĩ đã có rất nhiều thách thức.

Tài liệu tham khảo

1. <http://www.tinmoi.vn/bao-dong-nan-xam-hai-tinh-duc-tre-em-01625460.html>
2. <https://vtv.vn/vtv8/nhuc-nhoi-tinh-trang-tre-em-bi-xam-hai-tinh-duc-20240419141550755.htm>
3. A.I.Zakharov (1987, người dịch Lê Hải Chi), Liệu pháp tâm lý loạn thần kinh chức năng ở trẻ em và thiếu niên, NXB Y học Hà Nội
4. Dana Castro (2016), Tâm lý học lâm sàng, NXB Tri thức, Hà Nội
5. Dana Castro (2017), Thăm khám tâm lý trong thực hành lâm sàng, NXB Tri thức.
6. <https://vtv.vn/suc-khoe/bao-dong-nan-pha-thai-o-tre-vi-thanh-nien-2023081511493232.htm>

Nghiên cứu không gian thiên nhiên trong thơ Ngô Văn Phú

Cao Thị Phương Thảo*

*Học viên cao học, Trường Đại học Hùng Vương

Received: 4/6/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 15/6/2024

Abstract: Surveying three poetry collections *May Harvest* (1978), *Passing the Palm Hill* (1986), *Question Mark Moon* (2006) by author *Ngo Van Phu*, we see that natural space appeared in 77/191 works (40%). This shows that natural space is a typical artistic feature in his works. The natural space in his poetry has two outstanding characteristics: it is simple, familiar and bears the mark of the midlands. Natural space contributes to marking a very unique style that helps *Ngo Van Phu* affirm his position on the national poetry scene.

Keywords: Natural space, *Ngo Van Phu*, *May harvest*, *Passing palm hills*, *Question mark moon*.

1. Mở đầu

Không gian thiên nhiên trong tác phẩm văn học nói chung và trong thơ ca nói riêng là không gian quen thuộc, không thể thiếu cho tác giả thỏa trí sáng tạo, thỏa lòng xếp chữ, thỏa tâm giải bày. Từ xưa, thi nhân thường chọn thiên nhiên để giấu ý, mượn lời, khắc tạc gương mặt cảm xúc. Vì vậy mà trong cảnh có tình, trong tình có cảnh. Trong các nhà thơ hiện đại Việt Nam, Ngô Văn Phú được xem là một “thi sĩ của đồng quê”. Ông viết rất hay, rất bình dị mà thấm đượm tình yêu về quê hương, đất nước. Khảo sát ba tập thơ tiêu biểu của Ngô Văn Phú là *Tháng năm mùa gặt* (1978), *Đi ngang đồi cọ* (1986), *Vầng trăng dấu hỏi* (2006) chúng tôi thấy không gian thiên nhiên được xuất hiện 77/191 tác phẩm (40%). Điều này cho thấy không gian thiên nhiên là một đặc sắc nghệ thuật tiêu biểu trong sáng tác của ông.

2. Nội dung nghiên cứu

Nghiên cứu không gian thiên nhiên trong sáng tác Ngô Văn Phú chúng tôi thấy nổi bật hai đặc điểm: không gian thiên nhiên bình dị, thân thuộc và không gian thiên nhiên mang đậm dấu ấn miền trung du.

2.1. Không gian thiên nhiên bình dị, thân thuộc

Không gian bình dị, thân thuộc trong thơ Ngô Văn Phú trước hết là hình ảnh thiên nhiên tràn ngập cảnh sắc, mang nét đặc trưng của làng quê hiền lành, yên bình, một không gian rất đời, rất mang âm hưởng thời đại. Mở đầu tập thơ *Tháng năm mùa gặt* tác giả ngay lập tức ghi dấu trong lòng người đọc với miền không gian của làng quê, tràn ngập hương sắc của lúa, của cánh đồng xanh:

“Em sinh ra giữa đồng xanh bao la
Cha mẹ đặt tên em là Lúa. [...]
Theo hương sắc của hai mùa cây gặt

Mùa cây đồng xanh, mùa gặt lúa vàng

Tác giả đã rất tinh tế và thành công trong việc xây dựng hình tượng em. Em vừa là lúa mọc giữa cánh đồng, em vừa là cô gái thanh niên xung phong hi sinh vì nước. Máu xương của biết bao nhiêu người thanh niên trẻ tuổi đã chảy để tô thắm cho màu cờ tổ quốc. Vì vậy mà hình tượng Em bắt tử, hóa thân cùng với núi sông, cùng với đồng lúa quê hương.

Thiên nhiên bình dị trong thơ Ngô Văn Phú có khi vừa quen lại vừa lạ. Quen ở chỗ vẫn là cây trái vườn nhà, cánh đồng làng mạc. Nhưng lạ ở chỗ nó đã bị cày xới, hủy hoại bởi bom đạn chiến tranh. Trong bài thơ này, tác giả có viết:

“Năm trước tôi qua đây
Với những người du kích
Cây vườn, đạn chém cụt
Mái nhà, rơm rạ toi
Cánh đồng lo che tôi
Trong bụi mưa lấm tẩm
Cỏ mặt không dám mời
Sợ người vương bom chậm.” [36; tr.10]

Vẫn là không gian thiên nhiên, nhưng ở góc độ khác, gần với lăng kính của người chiến sĩ cách mạng, tác giả lại như bày tỏ lòng xót thương vô hạn của mình trước những tội ác của giặc. Phép nhân hóa “*đạn chém*”, “*ra toi*” cùng hình ảnh “*lo che tôi*”, “*không dám mời*”. Lời thơ chứa đựng một cảm xúc đau đáu, một nỗi niềm chẳng thể gọi tên, dường như đó là nỗi căm hờn, dường như đó còn là niềm chua xót. Không gian thiên nhiên dù ở miền đất xa lạ nhưng vẫn coi người chiến sĩ là người thân, người chiến sĩ vẫn cảm thấy được chở che, được nấu mình để chiến đấu.

Không gian thiên nhiên trong thơ của Ngô Văn

Phú tuy nhỏ bé khiêm nhường nhưng lại có vẻ đẹp lay động lòng người. Trong bài “*Cỏ mật*”, nhà thơ có viết:

“Hương cỏ mật.
Gió thoảng, vương vị ngọt
Thiên nhiên hòa với cuộc đời
Cỏ mùa xuân xanh rợn trời
Hương dòn lại trong cọng nhỏ.
Hương cỏ mật
...Hương mùa xuân bay ra
Thời gian nồng hậu nhất
Ngọt tưởng chừng ăn được
Hoa mà cỏ
Cỏ mà hoa
Không cần vỏ vạt mà khăng

Thông thường đi vào trong thơ ca, các nhà thơ sẽ chọn những hình tượng mới mẻ, kì vĩ, đẹp để hoặc giàu giá trị tượng trưng. Nhưng với Ngô Văn Phú, bốn mùa cỏ cây hoa lá, bất cứ thứ gì cũng có thể thành thơ được. Với tác giả, những gì càng gần gũi bình dị, càng có giá trị. Vẫn là hương thơm, nhưng trong thơ ông, ngoài hương thơm của lúa, của trái cây, cỏ rừng, trám bùi của ngày mùa bội thu, thì còn là hương thơm của hoa cỏ đồng nội. Cỏ mật xanh, nhỏ bé nhưng từng cọng cỏ đều có vị riêng. Mà với tác giả, phải mở rộng hồn mình ra để có thể thấy được “*hương mật giấu thắm trong cỏ thơm*”. Những vần thơ tự do dài ngắn đan xen, không khoa trương cầu kì, không đao to búa lớn nhưng lại có sức lay động, gợi tả khó quên. Không gian thiên nhiên ngàn hoa cỏ, của thiên nhiên đồng nội, của quê hương xứ sở từ đó mà trở thành nguồn cảm hứng lớn, bất tận cho nhà thơ.

Dường như góc quay nào, cảnh vật nào của thiên nhiên cũng được nhà thơ đón chụp lấy, thu vào khung hình, thu vào trái tim và khối óc của mình. Trong bài “*Tam Đảo chiều*” tác giả lại vẽ nên bức tranh bằng ngôn từ rất bình dị về khung cảnh làng quê với đường làng, thung sâu, cánh đồng:

“Chiều ở đây, nửa rừng nửa bãi
Những quả gò bóc khói trẻ trâu
Ngô mùa thu trở mào, phơi phơi
Mây về tắm nắng giữa thung sâu
Núi bỗng hiền hòa như dáng mẹ
Con đường làng đẹp đến ngây thơ
Lá thông rơi nghịch trên lưng nghé
Rừng xen cái chỗ nắng, chỗ mưa
Mặt trời ý nhị lùi sau đá
Gió thổi qua gò, cỏ bỗng thơm
Cái mảnh trăng vàng sao gợi thế

Mang hình cánh võng ở Trường Sơn”

Tác giả đã giúp người đọc đắm chìm vào không gian thiên nhiên đầy thơ mộng, bình yên ở chốn làng quê. Vẫn là hoa, là cỏ, là rừng đầy, vẫn là cảnh vật vùng Tam Đảo nơi tác giả sinh ra và lớn lên đấy, nhưng lại không trùng lặp về câu chữ mà khiến người đọc mãi mê đắm chìm trong tưởng tượng. Đường như người đọc có thể đi “*du lịch*” qua những bài thơ của tác giả. Núi hiền hòa, quả gò tỏa khói lam chiều, ngô trở bắp, mây tắm nắng, con đường làng ngây thơ, lá thông nghịch ngợm, rừng cái đan cơn nắng cơn mưa, gió thổi, cỏ thơm, mảnh trăng vàng... Không gian thiên nhiên có tầng thấp tầng cao, có sự vật gần mà xa, có quá khứ và hiện tại, có sự vận động từ sáng tới tối nhưng tất cả đều hòa quyện âm áp trong một khung hình. Thiên nhiên quê hương thực sự là không gian tạo nên nguồn cảm hứng lớn cho đời thơ của tác giả Ngô Văn Phú.

2.2. Không gian thiên nhiên mang đậm dấu ấn miền trung du

Rừng cọ là hình tượng thơ quen thuộc, thân thương, là nguồn cảm hứng cho sáng tác của nhà thơ Ngô Văn Phú. Trong tập “*Đi ngang đồi cọ*” 18/28 bài thơ lấy hình ảnh thiên nhiên làm tiêu đề và cũng là hình tượng trung tâm cho bài thơ. Đó là các bài: *Cọ*, *Mưa hoa*, *Thành phố trung du*, *Lại viết về cọ*, *Chiều vàng*, *Cơm trám*, *Hội Xuân làng bãi sông Hồng*, *Nhớ núi Vĩnh Yên*. *Mùa thu*, *Mưa*, *Thiên nhiên*, *Mưa rằm tháng tám*, *Sấm tháng ba*, *Cỏ mật*, *Làng đồi*, *Tam Đảo chiều*, *Đất liền*, *Chợ đầu dê*. Trong đó, có một số hình ảnh thiên nhiên trở đi trở lại giống như một motif quen thuộc trong thơ của Ngô Văn Phú như: rừng cọ, cánh đồng, cỏ, đồi, đất, biển, mây, trời. Có thể nói, sự quan sát và tình yêu của nhà thơ dành cho thiên nhiên quê hương đất nước là vô hạn. Có hai bài thơ mà ông lấy cọ làm hình tượng trung tâm: *Cọ* (trang 10); *Lại viết về cọ*. Trong tác phẩm “*Cọ*” và “*Lại viết về cọ*”, ông viết:

“Tôi có người yêu đi ngang đồi cọ
Gọi lá non là mặt trời xanh”

Hình ảnh lá cọ xòe tán tỏa xanh núi đồi, cọ kiên cường trong gió mưa, bản nhạc điệu bất tận được tạo ra từ những lá cọ tạo nên vẻ đẹp bình yên lạ thường. Tại sao chỉ có một hình ảnh lá cọ, cây cọ mà trở đi trở lại trong thơ, lại không hề gây nhàm chán hay dư thừa? Điều chắc chắn ở đây là do những vần thơ của Ngô Văn Phú được viết nên xuất phát từ tình yêu. Bởi nếu không phải là một người sinh ra, gắn bó sâu sắc với làng quê, quê hương mình, có lẽ Ngô Văn Phú không thể viết nên những vần thơ dung dị, mộc

mạc mà sâu lắng đến như vậy. Điều đó giúp tác giả khẳng định xa là nhớ, ngắm là đẹp, yêu là muốn gần bó: “*Đi xa nhớ cọ muốn bay về làng*”.

Trong tập “*Tháng năm, mùa gặt*”, hình ảnh cọ là biểu tượng quen thuộc Trong bài “*Làng cọ*” ở tập “*Tháng năm mùa gặt*”, tác giả có viết:

“Làng cọ nằm nghiêng mơ mộng
Làng cọ như người hay rung động
Gió cấp ba tưởng bão nghiêng trời [...]
Người tôi yêu đi ngang đồi cọ,
Gọi lá non là mặt trời xanh
Cọ hàng ngăn mặt trời của lá,
Mà em chỉ một mình ở trong anh. [...]
Làng tôi vây bọc, bao đồi cọ
Sáng nào con sơn ca cũng bay ngang mặt trời
Bốn mùa nghe tiếng gió,
Cọ vào nhà, vào trong thơ tôi”.

Những vần thơ về lá cọ, đồi chè, rừng cọ xộc ô đã không còn xa lạ với mọi người. Nhưng phải đến thơ của Ngô Văn Phú đã hình thành một hệ tư tưởng. Tác giả yêu sao những hàng cọ xanh, gần bó tha thiết biết bao với đồi cọ quê hương. Hàng cọ, tán cọ, lá cọ, bốn mùa mây trời thời gian trôi thì vẫn luôn trở thành không gian biếc xanh thiên lành trong thơ của ông. Đây là không gian thiên nhiên đầy chất thơ, ấm áp và bình yên. Không gian thiên nhiên này đã khẳng định tình yêu, sự gần bó của Ngô Văn Phú với quê hương và làng quê miền trung du. Đây cũng có thể được xem là một thành công của tác giả khi đã tạo nên tên tuổi, phong cách sáng tác chuyên viết về quê hương, đặc biệt là thiên nhiên rừng cọ. Như vậy, tập thơ “*Tháng năm mùa gặt*” nói riêng và đời của Ngô Văn Phú nói chung, bằng như hình ảnh rừng cọ, đồi chè, làng mạc ngày mùa... đã phần nào làm nên tên tuổi và vị trí của nhà thơ.

Không gian thiên nhiên trong thơ của Ngô Văn Phú còn tạo nên tiếng nói riêng, là hồn quê chất phác, là nét đặc trưng của miền trung du Bắc Bộ. Thiên nhiên không chỉ là những sự vật như cọ, trám, lau mở ra hình ảnh thiên nhiên miền núi, là những sản vật quê hương gợi nhớ gợi thương mà còn có tiếng nói riêng, giọng điệu riêng. Không gian thiên nhiên ấy tạo nên âm hưởng của vùng quê Bắc Bộ trù phú, của vùng đất Tổ linh thiêng, của những người con luôn tự hào về truyền thống, nguồn cội. Trong bài thơ “*Giọng nói trung du*”, nhà thơ có viết:

“Có tự bao giờ, hồi giọng nói trung du?
Tiếng trống đồng vang trong ngày Giỗ Tổ
Chim Lạc bay như một làn chớp lóe

Câu hát xoan trẻ mãi không già
...Không gian xanh, bát ngát trên đầu
Núi ý nhị, suốt bốn mùa lam biếc
Những rừng cọ, rừng sơn đều biết hát
Đề hóa thành giọng nói trung du”.

Đến với những vần thơ này, người đọc sẽ được đắm chìm trong không gian của miền Trung du. Những hình ảnh như “*Tiếng trống đồng vang trong ngày Giỗ Tổ*”, “*Câu hát xoan trẻ mãi không già*”, “*Những quả gò xanh, những dòng giếng mát*”, “*Không gian xanh, bát ngát trên đầu/ Núi ý nhị suốt bốn mùa lam biếc*”... như có sức gợi rất lớn. Đường như không gian của vùng văn hóa xứ sở, không gian của ngày hội, không gian của thiên nhiên cây cỏ núi non trùng điệp đều được tái hiện và sống động, cựa quậy trong từng con chữ. Sức sống của câu thơ nằm ở chỗ vừa gợi tả vừa gợi cảm, vừa gợi được hình ảnh, âm thanh vừa có màu sắc, hình khối, đường nét. Rừng cọ, rừng sơn, tiếng trống chiêng ngày hội làm nên “*giọng nói trung du*”, làm nên “*tiếng mẹ*”, tiếng quê hương. Không gian thiên nhiên trong thơ của Ngô Văn Phú còn có ngôn ngữ, tiếng nói riêng, không bị trùng lẫn với miền quê nào khác.

3. Kết luận

Không gian thiên nhiên thực sự là một nét nghệ thuật nổi bật trong sáng tác Ngô Văn Phú. Dù viết về không gian vườn nhà, không gian cánh đồng hay không gian làng quê... ông luôn chạm đến được tâm hồn của các thế hệ bạn đọc bởi sự dung dị, gần gũi, thân thuộc đậm chất Việt Nam. Hình ảnh rừng cọ, rừng lau... bạt ngàn lặp đi lặp lại trong thơ ông lại đem đến một góc nhìn rất riêng, rất đặc trưng của không gian thiên nhiên vùng núi trung du Phú Thọ. Có lẽ vì thế mà trong các nhà thơ của làng quê, Ngô Văn Phú vẫn có ghi dấu ấn một phong cách rất riêng và luôn khẳng định được vị thế của mình trên thi đàn dân tộc.

Tài liệu tham khảo

- [1] Hà Minh Đức (1999), *Lý luận văn học*, NXB Văn học, Hà Nội.
- [2]. Lê Bá Hán, Trần Đình Sử, Nguyễn Khắc Phi (Đồng chủ biên, 1992), *Từ điển thuật ngữ Văn học*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [3]. Ngô Văn Phú (1986), *Đi ngang đồi cọ*, NXB Tác phẩm mới.
- [4]. Ngô Văn Phú (1978), *Tháng năm mùa gặt*, NXB Thanh niên.
- [5]. Ngô Văn Phú (2006), *Vàng trắng dấu hỏi*, NXB Hội nhà văn.

Chiến lược khuyến khích người mới bắt đầu học tiếng Anh tham gia vào hoạt động nói trong giờ học tại Trường Đại học Điện lực

Nguyễn Thị Bích Liên*

*ThS. Trường Đại học Điện lực

Received: 3/6/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 13/6/2024

Abstract: This study investigates strategies to develop speaking skill used for beginners of non-major English students at Electric Power University. The purpose of this study is to describe the strategies in developing speaking skill for beginners. Type of the research conducted by the writer is case study. In this research, the object of the research is strategies for developing speaking skills which are used by 120 students who have started to learn English. The data of this research are elicited by the result of their evaluation and interview. The data include the students' attitude in learning English speaking skill, their behaviors toward English speaking skill, and their habits of using the strategies in learning English especially to master speaking skill. The case study can be considered as an example applied for other classes of non-major English beginners at our university in the future.

Keywords: Speaking skills, speaking skill development, non-major English learners, attitude, behaviors, habits of using speaking strategies.

1. Đặt vấn đề

Tiếng Anh là một ngôn ngữ quốc tế quan trọng và việc giao tiếp thành thạo trong tiếng Anh không chỉ giúp cải thiện kỹ năng (KN) giao tiếp mà còn mở ra nhiều cơ hội trong công việc và cuộc sống. Đối với người mới bắt đầu học tiếng Anh, việc tham gia vào hoạt động nói trên lớp là một phần quan trọng để phát triển KN nói của mình. Tuy nhiên, do vốn ngôn ngữ còn ít, còn nhiều rào cản tâm lý nên người học còn gặp nhiều khó khăn trong việc tham gia vào các hoạt động nói trong giờ học. Nhóm nghiên cứu đã ứng dụng một số chiến lược đối với các lớp học dành cho người mới bắt đầu học tiếng Anh và đã thu được một số kết quả và kết luận nhất định trình bày trong bài báo này.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Cơ sở lý luận

2.1.1. Tầm quan trọng của kỹ năng nói

Theo nhận định của Bailey và Savege (2010), KN Nói là KN quan trọng nhất trong bốn KN ngôn ngữ đối với người học ngoại ngữ. Mục tiêu của KN Nói là giao tiếp, ngôn ngữ chính là công cụ của giao tiếp xã hội và giải quyết các vấn đề trong đời sống xã hội. Vì vậy, KN nói cũng là KN đầu tiên cần nắm bắt khi bắt đầu học một ngôn ngữ mới.

Tuy nhiên, KN nói cũng là KN khó nắm bắt và hoàn thiện nhất và cần phát triển đồng thời cùng các KN khác như nghe và đọc. Người học muốn nói tốt

thì cũng cần phải nghe tốt. Thực tế, đa số người học tiếng Anh tại Trường Đại học Điện lực thiếu môi trường giao tiếp với người bản ngữ, cũng như thiếu cơ hội thực hành ngôn ngữ trong đời sống hàng ngày; đa số cơ hội nói tiếng Anh của người học là ở trong các giờ học tiếng Anh tại trên lớp. Vì vậy, việc tham gia thực hành phát triển KN nói thông qua các hoạt động trên lớp thực sự quan trọng đối với người học.

2.1.2. Người dạy cần chú trọng điều gì khi dạy KN nói cho sinh viên (SV)

Theo Mazouzi (2013), các hoạt động dành cho người học nên được thiết kế dựa trên hai tiêu chí cần đạt được với vai trò quan trọng như nhau đó là khả năng nói lưu loát và độ chính xác của lời nói.

Thornbury (2005) cho rằng khả năng nói lưu loát là khả năng trình bày vấn đề một cách dễ hiểu để không làm gián đoạn quá trình giao tiếp đang diễn ra khiến người nghe cảm thấy chán và không muốn tiếp tục nghe. Hedge (2000) thì diễn tả nói lưu loát là khả năng trả lời một cách chặt chẽ, mạch lạc thông qua việc kết hợp các từ và các cụm từ với nhau, phát âm các âm rõ ràng và có sử dụng trọng âm và ngữ điệu khi nói.

Ngoài việc nói lưu loát, người học cần phải chú trọng đến cả tính chính xác của cấu trúc ngữ pháp, từ vựng, cũng như cách phát âm trong khi nói. Do đó, GV cần tập trung vào cả yếu tố chính xác và lưu loát của lời nói trong quá trình giảng dạy KN nói cho SV.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

Đây là một bài nghiên cứu ứng dụng “case study” – nghiên cứu thực tế sử dụng một số chiến lược đối với 120 SV khóa D17 Trường Đại học Điện lực trong giờ học KN nói môn Tiếng Anh 1 và Tiếng Anh 2. Nhóm nghiên cứu tiến hành quan sát, ghi chép dữ liệu về hành vi, thói quen, phản ứng cũng như những phản hồi và kết quả đánh giá KN nói của 120 SV này trong học kỳ 2 và học kỳ 3 năm học 2023- 2024.

Đối tượng nghiên cứu là các chiến thuật nhằm khuyến khích người mới bắt đầu học tiếng Anh có thể vượt qua trở ngại về tâm lý và rào cản ngôn ngữ để tham gia vào các hoạt động nói trong giờ học ngoại ngữ; nhằm phát triển KN nói trong thời kỳ đầu tiên tiếp xúc với tiếng Anh như một ngoại ngữ.

Tổng hợp và phân tích những dữ liệu trên, nhóm nghiên cứu đưa ra những kết luận về hiệu quả của các chiến lược đã được ứng dụng trong thời gian nghiên cứu.

2.3. Những chiến lược khuyến khích người mới bắt đầu học tiếng Anh tham gia vào hoạt động nói trong lớp học

2.3.1. Trao cho người học vai trò tự chủ

Trong lớp học truyền thống, người dạy sẽ là người đưa ra các yêu cầu và người học sẽ là người thực hiện các yêu cầu đó. Trong lớp học thực nghiệm này, người học được phép đưa ra các yêu cầu về nhiệm vụ học tập. Ví dụ, dưới sự hướng dẫn của người dạy, người học đưa ra tình huống cần được thực hành. Cụ thể, trong Unit 1 - *Adrian Doff & Craig Thaine 2020. Empower (second edition), B1- Student's book & Workbook. Cambridge University Press* - bài tập số 5, phần Speaking trang 9, người học được chọn tình huống hoặc/và đưa ra tình huống mới không có trong sách để thực hành. Giáo viên đóng vai trò hỗ trợ, quan sát và tổng kết khi cần thiết.

Theo quan sát của nhóm nghiên cứu, người học có tâm lý thoải mái và tự tin hơn khi được lựa chọn bài tập. Tiến thêm một bước nữa, áp dụng mô hình lớp học đảo ngược, người học tiếp cận kiến thức và tự thực hành trước khi đến lớp thông qua các ứng dụng dạy học trực tuyến như Google classroom, Padlet và trang hỗ trợ bài tập trực tuyến của nhà xuất bản. Vì vậy, khi đến lớp, dữ liệu bài học đã được truyền tải tới người học đầy đủ. Người học cũng chủ động hơn và vì vậy sẽ ghi nhớ hơn khi tự chủ động tìm kiếm, tổng hợp các dữ liệu cần thiết cho bài học qua các nguồn học liệu vốn rất dễ tiếp cận và phong phú hiện nay. Theo quan sát, người học chủ động tìm kiếm kiến thức môn học sẽ không chỉ chú ý ghi chép,

phân tích mà còn sẽ tích cực ứng dụng vào các hoạt động nói trên lớp.

Trong một số giờ học, người học còn được trao quyền điều khiển tiết học như một giáo viên thực thụ. Người học có sự trợ giúp của phần mềm đã số hóa tài liệu học tập do nhà xuất bản cung cấp, được chuẩn bị trước nội dung nên rất tự tin và chủ động. Theo quan sát, người học với tâm lý thoải mái vì người chủ trì là bạn học nên cũng dễ dàng tham gia vào hoạt động nói hơn khi giáo viên điều khiển tiết học. Một số SV xuất sắc còn chủ động sáng tạo nội dung học tập thông qua các trò chơi, câu đố có thưởng khiến cho không khí lớp học thêm sôi nổi và lôi cuốn bạn học tham gia vào các hoạt động nói. Do được chủ động, người học chiến thắng lo ngại và tích cực tham gia vào hoạt động nói trên lớp hơn.

2.3.2. Người học xác định yêu cầu, mục tiêu học tập rõ ràng

Người học được yêu cầu xác lập kế hoạch học tập cho cả khóa học và đưa ra các chiến lược để bản thân đạt được mục tiêu đó. Người học cũng cần phải xác định mục tiêu thực tế trong mỗi giờ học. Ví dụ, với bài 1, người học cần phải thuộc và sử dụng thành thạo các mẫu câu hỏi về các thông tin cá nhân. Người học xác định số lượng cụ thể mẫu câu mình cần đạt được trong bài học. Cụ thể là, người học cần nắm bắt được mẫu câu hỏi về họ tên, quê quán, tuổi, sở thích của người khác trong tiết đầu tiên của bài số 1 trong cuốn *Adrian Doff & Craig Thaine 2020. Empower (second edition), B1- Student's book & Workbook. Cambridge University Press*.

Theo quan sát trong giờ học, khi đã có mục tiêu cụ thể và vừa sức, người học có thể có chiến lược thực hiện và dễ dàng hoàn thành mục tiêu đó hơn khi không xác định được mục tiêu nào. Từ đó, người học cũng sẽ tích cực tham gia vào các hoạt động nói trong lớp học hơn. Thiết lập được mục tiêu và lập được kế hoạch học tập theo từng bước tiến cụ thể cũng khiến người học tự tin hơn khi tham gia các hoạt động nói trên lớp, bởi họ sẽ biết mình đang tiến bộ và từng bước đạt được những thành công nhỏ.

2.3.3. Giao nhiệm vụ học tập theo cặp/nhóm

Nhiệm vụ học tập được giao theo cặp/nhóm do người học tự chọn cặp/nhóm không có sự sắp xếp của giáo viên. Thông thường, người học có tâm lý e ngại khi nói tiếng Anh trước đám đông. Tuy nhiên, trong nhóm nhỏ và đối mặt với bạn bè thân thiết, người học sẽ không sợ sai và chủ động, tích cực nói hơn. Người học cũng sẽ được bạn sửa lỗi sai hoặc được bạn bè khuyến khích, lôi cuốn vào hoạt động nói.

Lớp học tiếng Anh tại Trường Đại học Điện lực gồm từ 40-50 SV. Vì vậy, trong thời gian lên lớp, thời gian người dạy dành cho từng học viên sẽ rất hạn chế. Tăng cường thực hành theo cặp/nhóm cũng làm tăng thời lượng thực hành cho người học.

Theo quan sát và kết quả trả lời phỏng vấn, người mới bắt đầu học cảm thấy thoải mái khi nói tiếng Anh theo cặp hoặc nhóm nhỏ hơn là nói trước cả lớp đông. Để tăng cường hiệu quả, người học được yêu cầu luôn luôn ngồi theo cặp cố định để có thể thực hành thường xuyên và ngay lập tức khi được yêu cầu. Cặp/nhóm cố định cũng khiến người học cảm thấy thân thuộc và dễ dàng nói tiếng Anh hơn giống như tham gia vào các thảo luận trong cuộc sống hàng ngày bằng tiếng mẹ đẻ với bạn bè.

Trong khi thực hành theo cặp/nhóm, người học cũng được thúc đẩy lẫn nhau, có thêm động lực từ sự tích cực của bạn học và nhận được sự hỗ trợ của bạn cùng cặp/nhóm. Trong cặp/nhóm này, giáo viên cũng dễ dàng thực hiện các hoạt động đóng vai (role-play) tạo nên những tình huống ngôn ngữ giả định giống như tình huống thật để người học thực hành và tạo thành phản xạ ngôn ngữ.

2.3.4. Bắt đầu bằng những câu đơn giản và lặp đi lặp lại trong một thời gian nhất định

Người mới bắt đầu học tiếng Anh chưa có nhiều kiến thức ngôn ngữ nên việc bắt đầu bằng những câu đơn giản và lặp đi lặp lại trong một khoảng thời gian sẽ giúp họ ghi nhớ. Bản chất của việc học một ngôn ngữ mới chính là bắt chước. Vậy nên, lặp đi lặp lại một câu mẫu trong giai đoạn đầu tiên là chiến lược hợp lý đối với người mới bắt đầu học tiếng Anh. Người học sẽ bắt đầu bằng cách lặp lại những cụm từ, nhóm từ, thành ngữ thường đi cùng nhau, sau đó tiến tới ghi nhớ những câu ngắn, những mẫu câu phổ biến và cuối cùng những mẫu câu phức tạp hơn. Tuy nhiên, những mẫu câu này cần phải gắn với những tình huống thực để người học hình thành phản xạ ngôn ngữ, tiến tới việc có thể phản ứng khi rơi vào tình huống đó.

Người học có thể lặp câu theo băng ghi âm trong bài học, theo giáo viên làm mẫu hoặc do bạn học làm mẫu. Trong khi lặp đi lặp lại mẫu câu, người học sẽ ghi nhớ kiến thức và bật ra phản xạ khi gặp tình huống thực.

2.3.5. Yêu cầu người học tự ghi âm khi tự học ở nhà

Hiện nay, các thiết bị hỗ trợ học tập như máy tính, điện thoại thông minh đều trở nên rất phổ biến. Vì vậy, 120 SV tham gia dự án đều được yêu cầu tự ghi âm bài tập nói của mình khi được giáo viên giao bài

và đưa lên một nền tảng trực tuyến như Flipgrid. Sau khi bài tập của mỗi người học đưa lên, những bạn học khác được yêu cầu truy cập và để lại nhận xét hoặc phản hồi đối với bài tập của bạn mình. Như vậy, người học vừa có thể thực hành nói, đồng thời luyện kỹ năng Nghe và phản xạ giao tiếp khi nghe và trả lời bài của bạn. Thông qua nền tảng trực tuyến này, người dạy cũng có thể tạo ra một môi trường giao tiếp thường xuyên, liên tục bằng tiếng Anh cho người học để họ có cơ hội dùng ngôn ngữ mới nhiều hơn hàng ngày.

Theo quan sát và kết quả trả lời phỏng vấn, người học thuộc thế hệ 4.0 thực sự hứng thú và cảm thấy thoải mái, tự tin đối với môi trường ảo này do đặc thù thành thạo và ưa thích công nghệ của thế hệ này. Ngoài ra, môi trường ảo này còn có thể truy cập bất cứ lúc nào người học cần và có thời gian luyện tập nên tính hiệu quả càng được củng cố. Thông qua đây, người học được bạn học sửa lỗi, đồng thời cũng rút ra kinh nghiệm, học tập được từ bài tập của các bạn học khác. Đó là nguồn tư liệu tham khảo quý giá đối với những người mới bắt đầu học ngoại ngữ như họ.

3. Kết luận

Bài báo trình bày kết quả những quan sát và thực nghiệm nhóm nghiên cứu đã thực hiện để khuyến khích người mới bắt đầu học tham gia vào các hoạt động nói trên lớp học. Việc áp dụng những chiến lược thúc đẩy người học thực sự quan trọng khiến người học tự tin, sự lưu loát và chính xác hơn trong hoạt động nói của mình, tăng cường khả năng thích ứng với những tình huống giao tiếp thực tế. Việc áp dụng những chiến lược này cũng còn tùy thuộc vào nhu cầu và trình độ của từng học viên. Người dạy cần nắm bắt tâm lý và đặc điểm của người học để áp dụng những biện pháp linh hoạt và phù hợp nhất; hướng tới mục tiêu khuyến khích, thúc đẩy người học tham gia thực hành và tiến bộ.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bailey, K. M. and Savage, L. (2010). New ways in teaching speaking. Teachers of English to Speakers of Other Languages, Alexandria, Va., ©1994
- [2]. Hedge, T. (2000). Teaching and Learning in the Language Classroom. Oxford: Oxford University Press.
- [3]. Mazouzi, S. (2013). Analysis of Some Factors Affecting Learners' Oral Performance. A Case Study: 3rd Year Pupils of Menaa's Middle Schools
- [4]. Thornbury, S. (2005). How to Teach Speaking. Harmer, J. (Ed). London: Longman.

Nghiên cứu lợi ích của mô hình du lịch học tập của sinh viên các trường cao đẳng, đại học tại Đà Nẵng

Nguyễn Thị Kiều Oanh*

*ThS. Trường Cao đẳng Kinh tế-Kế hoạch Đà Nẵng

Received: 4/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: Educational travel is one of the trends mentioned more often in recent years. Students want to experience travel destinations in a new way, including knowledge acquisition, visitor and community interaction, and combining elements of entertainment, sightseeing, culinary, and research save in tourism. Da Nang is a city with a lot of potential and favorable conditions for developing educational tourism, so conducting the research “Benefits of the educational tourism model at colleges and universities in Da Nang city” is necessary has practical significance for the sustainable development of the tourism industry.

Keywords: Benefits, model, educational tourism, Da Nang city

1. Đặt vấn đề

Đáp ứng nhu cầu học đi đôi với hành, phương pháp song hành du lịch (DL) - Trải nghiệm học tập đã và đang được nhiều người làm giáo dục (GD) tại Việt Nam quan tâm và ưa chuộng để nâng tầm chất lượng GD của Việt Nam ngày một tiên tiến hơn. Ritchie (2003) phân loại thị trường DL về cơ bản bao gồm hai phân khúc: phân khúc thứ nhất được gọi là phân khúc “DL là trước tiên” nghĩa là DL để học tập, GD là quan trọng nhưng không phải là yếu tố cần thiết trọng yếu của quá trình trải nghiệm DL; phân khúc thứ hai được gọi là phân khúc “GD là trước tiên” trong đó yếu tố học hỏi và GD là động cơ quan trọng nhất của chuyến đi. Khảo sát của Tổ chức DL quốc tế (UNWTO) vào năm 2008 đã cung cấp một trong các kết luận quan trọng về xu hướng phát triển của ngành DL thế giới trong tương lai như: con người nói chung và người trẻ nói riêng ngày nay đi DL không đơn thuần chỉ là khám phá nền văn hóa (VH) của điểm đến như trước đây, mà họ còn mong muốn được kết hợp đồng thời với các nhu cầu khác như nghiên cứu, làm việc, và đặc biệt là học tập. Sự thay đổi này đã mở ra tiềm năng cho một loại hình DL mới đó là DL GD.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lợi ích của mô hình DL học tập

2.1.1. *Trải nghiệm VH và lịch sử:* Những hoạt động như tham quan các di tích lịch sử, tổ chức các buổi học về VH truyền thống và thực hành nghệ thuật địa phương sẽ giúp tái khẳng định vị thế VH của Đà Nẵng trong lòng SV.

Các ban ngành, các tổ chức tại địa phương cũng sẽ thấy rõ “di sản là tài sản, biết tận dụng và khai thác

di sản thì sẽ tạo ra ngày càng nhiều tài sản”, từ đó sẽ không còn những suy nghĩ như là phá bỏ di sản để lấy đất làm mục đích khác nữa, vì nếu biết khai thác thì di sản giúp thu lợi nhiều hơn.

2.1.2. *Cơ hội học hỏi thực tế:* Việc kết hợp DL với GD sẽ tạo ra một môi trường học tập linh hoạt, thực tế và sáng tạo. Thay vì chỉ học lý thuyết trong lớp, SV sẽ được trải nghiệm trực tiếp, tham gia vào quá trình hướng dẫn SV, thực hiện các dự án bảo vệ môi trường và tham gia vào các hoạt động nghệ thuật.

Các trường học, viện nghiên cứu, thư viện, viện bảo tàng, nhà vườn, khu sản xuất... tham gia tích cực vào mạng lưới DL, cung cấp GD thực nghiệm cho SV. Một số tour DL GD cũng cung cấp các khóa học ngắn hạn hoặc các buổi workshop - nơi SV có thể học một kỹ năng mới như làm gốm, đánh cá, làm nước mắm, khắc đá... hoặc học nghệ thuật truyền thống của một vùng miền.

Điều này không chỉ giúp SV phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng thực tế mà còn giúp họ yêu quý và tự hào về VH và lịch sử của địa phương mình.

2.1.3. *Tăng tính tương tác với cộng đồng địa phương:* SV được giao lưu và trao đổi với người dân địa phương, hiểu về cuộc sống, VH và nền GD của họ, giúp SV có cái nhìn sâu rộng và đa chiều hơn về một nền VH.

2.1.4. *Gắn với bảo vệ môi trường và phát triển bền vững*

Khi DL và GD đi cùng nhau, việc GD về bảo vệ môi trường trở nên dễ dàng và hiệu quả hơn. SV sẽ được học cách bảo vệ môi trường thông qua các hoạt động thực tế như trồng cây, thu gom rác và tham gia các chương trình tái chế. Điều này không chỉ giúp

bảo vệ môi trường mà còn giúp phát triển thương hiệu DL của địa phương.

DL GD cũng nhấn mạnh vào việc GD SV về tầm quan trọng của việc bảo vệ môi trường và phát triển bền vững, giúp họ trở thành những SV có trách nhiệm và ý thức.

2.1.5. Nâng cao chất lượng sống của dân địa phương, tạo nguồn thu bền vững cho nhiều thành phần cư dân

Với mô hình DL GD, nhiều cư dân địa phương có thể tham gia vào ngành DL: trí thức, nhà nghiên cứu, nhà sư phạm trở thành hướng dẫn viên cho tour DL GD theo ngành của mình; nông dân và người chế biến trở thành chuyên gia khi SV đến vườn, đến xưởng; HS, SV cũng trở thành đại sứ DL của địa phương; các mô hình DL như workshop, farmstay, salon VH, thư viện tư nhân... sẽ yên tâm phát triển.

2.2. Những thuận lợi và khó khăn trong phát triển DL học tập của thành phố Đà Nẵng

2.2.1. Những thuận lợi trong phát triển DL học tập của thành phố Đà Nẵng

- Cùng với các hoạt động trùng tu, tôn tạo di tích, các hoạt động VH lễ hội, VH tâm linh được quan tâm và người dân nhiệt tình hưởng ứng. Các lễ hội đình làng, lễ hội tôn giáo được tổ chức ngày càng quy mô đi vào nề nếp, có nét mới, đảm bảo được nội dung ý nghĩa truyền thống. Bên cạnh đó, thành phố đã tăng cường khai thác hiệu quả các kế hoạch bảo tồn và phát huy giá trị di sản VH phi vật thể đối với Nghệ thuật Bài Chòi, Lễ hội Cầu ngư, nghệ thuật Tuồng xứ Quảng và văn hóa cộng đồng người Cơ Tu.

Đà Nẵng mang trong mình nhiều câu chuyện về lịch sử và VH thú vị. Di tích lịch sử Thành Điện Hải là đòn lủy quan trọng góp phần đánh bại cuộc tấn công của thực dân Pháp vào Đà Nẵng những năm 1858 - 1860. Di tích Hải Vân Quan là một công trình quân sự do triều đình nhà Nguyễn xây dựng trên đỉnh đèo Hải Vân vào năm 1862 để bảo vệ kinh thành Huế và giám sát các hoạt động ở cửa biển Đà Nẵng. Di tích Nghĩa trũng Khuê Trung ghi dấu ấn lịch sử những ngày đầu đầu tranh chống thực dân Pháp... Đây là những chứng tích có ý nghĩa lịch sử, tạo điều kiện cho DL học tập ở Đà Nẵng phát triển.

Đà Nẵng là cái nôi của GD và đào tạo, nơi có nhiều cơ sở GD và đào tạo có uy tín/chất lượng cao. Đây là điều kiện hết sức thuận lợi để triển khai và nhân rộng mô hình DL GD.

- Các điểm di tích mang tính GD tập trung phần lớn ở khu vực trung tâm thành phố Đà Nẵng, liên kết với các di tích/di sản VH, lịch sử ở trên địa bàn. Điều này tạo điều kiện thuận lợi trong việc di chuyển, kết

nối giữa các điểm di tích GD, vừa thuận lợi trong việc xây dựng các tour DL kết hợp thăm viếng nhiều loại hình di tích khác nhau.

- Chính quyền thành phố Đà Nẵng đã và đang có nhiều chủ trương, chính sách, biện pháp thúc đẩy sự phát triển của ngành DL nói chung, thúc đẩy sự phát triển các loại hình DL theo chủ đề như DL di sản, DL VH, DL sinh thái, hay DL GD, v.v. nói riêng.

- Đà Nẵng tự hội đa dạng các nguồn tài nguyên DL tự nhiên và nhân văn, là điều kiện lý tưởng để có thể gắn kết, phối hợp phát triển DL GD với các loại hình DL khác như DL GD kết hợp di sản; DL GD – sinh thái, nghỉ dưỡng, làng nghề; DL GD – tâm linh – thiện nguyện, v.v.

- Hệ thống cơ sở hạ tầng (sân bay, bến cảng, đường sắt, đường bộ, v.v.), cơ sở vật chất kỹ thuật phục vụ DL (nhà hàng, khách sạn, vận chuyển, lễ hành, các điểm mua sắm, v.v.) khá đồng bộ, thuận tiện trong việc đón và gửi khách; nguồn nhân lực DL ở Đà Nẵng cơ bản được đào tạo về chuyên môn, nghiệp vụ và có tay nghề khá hơn so với nhiều tỉnh thành khác trong nước.

2.2.2. Những khó khăn trong phát triển DL học tập của thành phố Đà Nẵng

- Các điểm di tích GD chưa được khai thác đầy đủ nhằm phục vụ phát triển DL; có thể nói DL GD ở Đà Nẵng còn ở dạng tiềm năng hơn là thực tế. Mặc dù trên thực tế việc khai thác các điểm di tích GD ở Đà Nẵng phục vụ mục đích DL cũng đã được một số cá nhân, đơn vị triển khai nhưng còn ở quy mô nhỏ lẻ, chưa có những tour/chương trình DL GD được triển khai rộng rãi mang tính đại trà thực hiện bởi các công ty lữ hành.

- Sự xuống cấp của một số di tích VH, lịch sử, GD, v.v.

Biến đổi khí hậu và rủi ro thiên tai làm ảnh hưởng đến sự phát triển của ngành DL như sự xuống cấp của các công trình VH, di sản; sự hư hại của hệ thống cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất phục vụ DL; các tour DL bị hủy khi có thiên tai, bão lụt xảy ra.

- Đà Nẵng đang đối mặt với sự cạnh tranh khốc liệt với các điểm đến nổi tiếng trong khu vực Duyên hải Miền Trung như Quảng Nam cũng như các điểm đến mới nổi trong khu vực như Quảng Bình, Quảng Trị và Quy Nhơn.

- Thị trường khách DL GD là một dạng thị trường ngách, khá hẹp (đối tượng khách hàng chủ yếu là HS, SV, gia đình có con trong độ tuổi đi học, v.v.), trong bối cảnh cạnh tranh gay gắt về thị trường GD giữa Đà Nẵng và các tỉnh/ thành trong khu vực, cũng như

giữa Việt Nam và các nước trong khu vực ASEAN.

- Quá trình đô thị hóa diễn ra nhanh gây phá vỡ, thu hẹp cảnh quan, ô nhiễm môi trường, các công trình kiến trúc bị xâm hại và gây khó khăn cho công tác bảo tồn.

2.3. Một số kiến nghị và giải pháp

2.3.1. Giải pháp quy hoạch

Quy hoạch chi tiết phát triển DL học tập theo định hướng chiến lược lâu dài, trong đó lấy không gian VH làm trung tâm và kết hợp với VH của cộng đồng người Việt tại vùng phụ cận trong phát triển nông nghiệp sinh thái phục vụ DL học tập. Khai thác và mở rộng thêm nhiều lễ hội VH dân gian, đây sẽ là nơi thể hiện đậm nét VH truyền thống địa phương, nơi các giá trị VH được giao thoa. Trong xây dựng, cần phân chia khu vực kinh doanh dịch vụ cho người dân với các hoạt động buôn bán đa dạng, vừa thỏa mãn nhu cầu của SV vừa giới thiệu được đặc trưng văn hóa cộng đồng.

2.3.2. Giải pháp kết nối

Liên kết các công ty lữ hành lớn, có uy tín khảo sát xây dựng các tour, tuyến DL trên từng địa bàn thành phố.

Cần tăng cường liên kết, phối hợp đào tạo với các cơ sở GD, tiến tới xây dựng các “Trung tâm DL học tập cộng đồng” tại các trường học, xem đây là nhiệm vụ trọng tâm hàng đầu, có tính chất quyết định đến sự phát triển lâu dài, bền vững của DL học tập cộng đồng. Trên cơ sở đó, cộng đồng và trường học cùng ngồi lại để trao đổi và phối hợp thiết kế, triển khai mô hình DL học tập.

2.3.3. Giải pháp thiết kế nội dung chương trình DL học tập

Chương trình DL học tập khi được xây dựng cần chú ý đến việc chuẩn hóa cho các đối tượng học tập khác nhau, với các phương pháp tiếp cận phù hợp và tích cực hóa người học. Đây cũng chính là việc lấy người học làm trung tâm, đào tạo theo yêu cầu của thực tiễn xã hội.

Khi khai thác chương trình DL GD, có thể kết hợp các điểm liên kế tiện lợi về mặt di chuyển như kết nối một số điểm trên cùng một tuyến đường, có khoảng cách gần nhau để xây dựng các tuyến điểm DL một cách hợp lý và hiệu quả.

2.3.4. Giải pháp đầu tư: Đầu tư, nâng cấp toàn bộ hệ thống cơ sở hạ tầng đặc biệt là ở các vùng nông thôn, đặc biệt là những tuyến giao thông chính kết nối với thành phố và các vùng lân cận; xây dựng tuyến xe bus đến tận nơi giúp đảm bảo an toàn cho người học, hạn chế kinh phí cho các đối tượng học tập là HS, SV; dự

trù các phương án về phòng, chống lũ quét trên địa bàn; hỗ trợ vốn và kỹ thuật để khuyến khích cộng đồng đầu tư xây dựng các cơ sở vật chất kỹ thuật phục vụ công tác giảng dạy, học tập và DL tại địa phương, cũng như cung cấp các sản phẩm, dịch vụ DL chất lượng, phù hợp với đặc trưng VH địa phương, nhằm đáp ứng nhu cầu SV như hỗ trợ về nguồn vốn cho cộng đồng trong xây dựng các mô hình nhà lắp ghép theo mẫu chung (sử dụng theo mùa), tránh trường hợp tồn tại các lều, chòi như hiện nay.

Bên cạnh việc tăng cường đầu tư, cần tăng cường ứng dụng công nghệ thông tin trong phát triển DL. Đà Nẵng cần ưu tiên đầu tư xây dựng mô hình DL thông minh phát triển trên nền tảng ứng dụng thành tựu khoa học và công nghệ hiện đại (công nghiệp 4.0), đặc biệt là công nghệ thông tin truyền thông, nhằm tạo ra những giá trị, dịch vụ tốt nhất, đáp ứng nhu cầu đa dạng của SV, doanh nghiệp, cơ quan quản lý DL và cộng đồng.

2.3.5. Giải pháp quản lý nhà nước: Nâng cao năng lực và hiệu lực quản lý nhà nước đối với hoạt động DL. Đây là vấn đề quan trọng, mang ý nghĩa quyết định đối với sự phát triển của ngành DL Đà Nẵng. Quản lý DL tốt Đà Nẵng sẽ có một môi trường DL an toàn, thân thiện và văn minh.

3. Kết luận

DL GD chưa thật sự phổ biến tại Việt Nam trên cả phương diện lý luận và thực tiễn. Về mặt lý luận, hiện chưa có những nghiên cứu lý thuyết cung cấp những cơ sở lý luận đa chiều về DL GD và phát triển DL GD, từ đó giúp cho người đọc hiểu rõ hơn về DL GD, làm nền tảng vững chắc cho việc ứng dụng lý thuyết này vào thực tiễn. Về mặt thực tiễn, chưa có những tour/chương trình DL GD mang tính đại trà, phổ biến phục vụ SV. Tuy nhiên, ý nghĩa của phát triển DL GD là khá rõ ràng cho SV và ngành DL của một điểm đến trong việc đa dạng hóa các sản phẩm DL, bảo tồn và phát huy các giá trị GD của địa phương.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nguyễn Văn Đình, Trần Thị Minh Hòa (2006), *Kinh tế DL*, NXB Lao động - Xã hội, Hà Nội
- [2]. Chính phủ (2001), Nghị định của chính phủ số 27/2001/NĐ-CP ngày 5 tháng 6 năm 2001 về Kinh doanh lữ hành và hướng dẫn DL, Hà Nội.
- [3]. UBND thành phố Đà Nẵng (2022), *Quyết định số 2726/QĐ-UBND ngày 19/10/2022 về Đề án Định hướng phát triển DL thành phố Đà Nẵng đến năm 2030, tầm nhìn 2045*. Đà Nẵng.
- [4]. Bùi Thị Hải Yến, Phạm Hồng Long (2011), *Tài nguyên DL*, NXB GD, Hà Nội.

Nghiên cứu đề xuất đưa chương trình giảng dạy võ Vovinam vào môn học tự chọn cho học sinh cấp Trung học cơ sở tỉnh Ninh Thuận

Nguyễn Long Vĩnh Trường*, Nguyễn Đình Trường*, Nguyễn Quốc Bảo**

*ThS. Phân hiệu Trường Đại học Nông Lâm tại Ninh Thuận

**ThS. Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 27/5/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 10/6/2024

Abstract: The article uses regular scientific research methods to survey the opinions of experts, school teachers, and Vovinam coaches with experience in the field of education; thereby providing appropriate theoretical foundations to propose a suitable Vovinam curriculum for secondary school students in Ninh Thuan province.

Keywords: Reality, programme, junior high school, Ninh Thuan Province

1. Đặt vấn đề

Vovinam là một môn võ truyền thống của Việt Nam được xem là môn thể thao quần chúng với đặc điểm dễ tập luyện, không đòi hỏi cao về năng lực phẩm chất, phù hợp với mọi lứa tuổi, phong phú về chương trình tập luyện, dễ kết hợp tạo sự hưng phấn, thích thú cao nơi người tập, đặc biệt là HS. Với tầm quan trọng đó, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có chủ trương đưa một số môn võ thuật vào nhà trường phổ thông; trong đó, có môn Vovinam. Vì, Vovinam đang được phổ biến rộng rãi tại các Câu lạc bộ võ thuật trong nước, cũng như trên thế giới và hiện tại đã bắt đầu đưa môn thể thao dân tộc này vào chương trình học thể dục trong các trường phổ thông, thông qua nội dung học tự chọn bộ môn Thể dục. Với những vấn đề thiết thực, cần thiết chúng tôi chọn hướng nghiên cứu: “Đề xuất chương trình giảng dạy môn võ Vovinam vào môn học tự chọn cho HS cấp THCS tỉnh Ninh Thuận”; bên cạnh đó, đưa ra một số kiến nghị với cơ quan chủ quản, với các cơ quan có liên quan nhằm bảo đảm cho hướng đề xuất được vận dụng một cách khả thi trong nhà trường phổ thông.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng công tác giáo dục thể chất của các trường THCS trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận

2.1.1. Về cơ sở vật chất: Hiện tại, các cơ sở giáo dục, các cấp quản lý giáo dục đã có nhiều đầu tư về tài liệu, cơ sở vật chất, thiết bị dạy học; nhưng chưa đáp ứng thích hợp với đổi mới phương pháp, nhu cầu sử dụng trong quá trình giảng dạy như các đường chạy chưa đầy đủ kích thước, tiêu chuẩn theo quy định; các sân bóng, bóng tập luyện chưa đáp ứng nhu cầu HS... các trường THCS trên địa bàn tỉnh chỉ có sân trường để phục vụ giảng dạy môn Thể dục.

2.1.2. Về đội ngũ GV thể dục: GV giảng dạy môn Thể dục tại các trường THCS trong tỉnh tuổi đời, tuổi nghề khá trẻ, số lượng GV ổn định, đáp ứng nhu cầu giảng dạy, trình độ chuyên môn đạt chuẩn, trên chuẩn. Đây là thuận lợi cho công tác đổi mới phương pháp giảng dạy của bộ môn, cũng như tiếp cận nội dung, chương trình mới...

2.2. Nghiên cứu đề xuất chương trình giảng dạy môn võ Vovinam vào phần tự chọn cho HS THCS trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận

Bước 1: Những căn cứ để đề xuất chương trình: Các văn bản có liên quan đến công tác GDTC, võ Vovinam hiện hành; Thực trạng về đội ngũ GV, HS cấp THCS trên địa bàn tỉnh; Các sân bãi, thiết bị, dụng cụ dạy học hiện có; Phong trào tập luyện môn Vovinam tại một số địa phương, trường học; Sự ham thích luyện tập võ của HS...

Bước 2: Nguyên tắc đề xuất chương trình. Chương trình được biên soạn dựa trên các nguyên tắc:

- Kết hợp giữa tăng cường thể chất và phát triển toàn diện: Đảm bảo HS vừa phát triển toàn diện về thể chất, vừa phát triển phẩm chất đạo đức trong sáng, lành mạnh; Xây dựng quan niệm về giá trị dạy học TDTT hiện đại, gồm có: giá trị về sinh học, tâm lý học, giáo dục học, xã hội học và mỹ học.

- Kết hợp vai trò chủ đạo của GV và tính tích cực, tự giác của HS: Lấy HS làm trung tâm, GV chỉ làm nhiệm vụ gợi ý vấn đề và khai thác khả năng sáng tạo của HS, giúp HS tự mình tìm ra vấn đề và chiếm lĩnh vấn đề đó; GV phải là tấm gương trong sáng, có lập luận và chuyên môn vững vàng, trình bày chính xác những gì mình muốn nói để tạo nên không khí gần gũi với HS và giúp HS tiếp thu vấn đề chính xác, nhanh chóng và đầy đủ.

- Sắp xếp lượng vận động và nghỉ ngơi hợp lý, khoa học: Chú ý cả khối lượng và cường độ khi vận động, việc nghỉ ngơi hồi phục hợp lý sau khi tập luyện; Lượng vận động về mặt sinh lý phải phù hợp với điều kiện về thể chất, năng lực tiếp thu của HS. Việc tăng lượng vận động cần có cách tổ chức và phương pháp phù hợp, khoa học và tăng theo hình sóng, xử lý tốt mối quan hệ giữa khối lượng và cường độ của lượng vận động hợp lý, chú ý cả lượng vận động bên trong và bên ngoài; Lượng vận động tâm lý phải được chú ý phối hợp với lượng vận động sinh lý và tiến trình dạy học.

- Kết hợp giữa tính thống nhất yêu cầu và đối xử cá biệt: Cần tìm hiểu thực trạng HS để qua đó nắm được tình hình chung và tính đặc thù cá biệt của từng HS; Khi viết giáo trình giảng dạy và giáo án lên lớp cần xuất phát từ số đông để đưa ra mục đích và yêu cầu chung. Đồng thời, trên cơ sở đó còn có các yêu cầu khác nhau đối với cá biệt từng HS về lượng vận động.

- Kết hợp giữa củng cố và nâng cao: Tăng mật độ tập luyện và số lần thực hiện lại động tác để củng cố và nâng cao trình độ kỹ thuật, tố chất thể lực và năng lực TDTT; Kết hợp tập luyện trong giờ học chính khóa và ngoại khóa; Luôn đề ra mục tiêu mới, yêu cầu mới, bồi dưỡng động cơ học tập, lòng hứng thú và ý chí cầu tiến cho HS; Thông qua các hình thức thi đấu, kiểm tra đánh giá để củng cố và nâng cao trình độ tập luyện của HS.

- Kết hợp giữa hệ thống và trọng điểm: Sắp xếp nội dung dạy học cần đảm bảo tính hệ thống, có trước có sau, tăng dần về độ khó động tác và có suy nghĩ tới mối quan hệ dọc, ngang giữa các nội dung dạy học với nhau; Cần chú ý đến các nội dung trọng điểm vì đây là nội dung chính của từng buổi học, nhất là trong việc phân phối thời gian giảng dạy và học tập vào những thời điểm hợp lý nhất.

- Kết hợp giữa trực quan, tư duy và thực tiễn: Tăng cường sử dụng các loại hình trực quan đa dạng, sinh động khác nhau và thường xuyên chú ý tới mục đích trực quan, thời điểm sử dụng phương pháp trực quan để vừa làm cho bài học hấp dẫn, lôi cuốn, tránh sự nhàm chán, vừa nâng cao hiệu quả dạy học; Khai dạy trong HS những tư duy mới lạ, những ngẫu hứng mang tính sáng tạo trong kỹ thuật động tác.

Bước 3: Khảo sát các bài tập để đề xuất chương trình. Để lựa chọn nội dung giảng dạy môn tự chọn cho HS THCS tỉnh Ninh Thuận, tiến hành theo ba bước:

Bước 1: Tổng hợp các tài liệu

Bước 2: Lập phiếu điều tra, phỏng vấn chuyên gia, GV.

Bước 3: Chọn các nội dung, bài tập có tỉ lệ > 70%.

Qua tham khảo các tài liệu chuyên môn, các giáo án, chương trình giảng dạy môn Vovinam cho HS THCS tỉnh Ninh Thuận bao gồm: Lý thuyết chung; Các bài tập kỹ thuật cơ bản; Những bài tập phát triển thể lực chung và chuyên môn.

Để đưa môn Vovinam vào chương trình GDTC của trường và thu được kết quả cao, chúng tôi phỏng vấn với mục đích lựa chọn những bài tập có nội dung phù hợp, nhằm phát triển thể lực và nâng cao thành tích học tập cho HS.

Bước 4: Xây dựng chương trình

- **Tên chương trình:** “Đề xuất chương trình giảng dạy môn võ Vovinam đưa vào môn học thể thao tự chọn cho HS cấp trên địa bàn tỉnh Ninh Thuận”. Chúng tôi đề xuất chương trình với thời lượng 48 tiết cho 4 khối, lớp (lớp 6, 7, 8, 9).

- **Đối tượng sử dụng:** Chương trình được áp dụng cho HS THCS học tập nội dung thể thao tự chọn trong chương trình giảng dạy môn Thể dục.

- **Cấu trúc chương trình:** Chương trình dạy học là căn cứ để biên soạn giáo trình, giáo án giảng dạy và quản lý công tác giảng dạy.

- **Kết cấu chương trình GDTC bao gồm**

(a) Thuyết minh chương trình: Mục tiêu và nhiệm vụ dạy học; Nguyên tắc xây dựng chương trình; Phân phối thời gian; Yêu cầu cơ bản của công tác dạy học.

(b) Chương trình chi tiết: Trình bày phải rõ ràng, ngắn gọn, đầy đủ các nội dung quy định trong chương trình.

(c) Nội dung và quy định chuẩn kiểm tra là phần đánh giá chất lượng giờ học, công tác tổ chức trong quá trình dạy học.

Bảng 2.1. Bảng phân phối thời gian chương trình môn Vovinam

Môn học	Nội dung giảng dạy	Thời lượng (tiết)				Tổng số
		Lớp 6	Lớp 7	Lớp 8	Lớp 9	
Võ Vovinam	Lý thuyết	0.5	0	0	0	0.5
	- Thực hành	10.5	11	11	11	43,5
	- Kiểm tra	1	1	1	1	4
Tổng số tiết/lớp/khối		12	12	12	12	48

Từ bảng 2.1, có thể thấy thời lượng phân bổ số tiết lý thuyết là thấp nhất và bằng 0 với các khối lớp 7 lớp 8 lớp 9 và chỉ có 0,5 tiết ở khối lớp 6. Trong khi đó ở nội dung thực hành là cao nhất với 11 tiết và 10,5 tiết ở khối lớp 6. Điều đó chứng tỏ nội dung thực hành rất được chú trọng trong chương trình tập luyện của HS.

- **Nội dung chương trình**

A. Lý thuyết (lồng ghép vào tiết đầu tiên của lớp

6): Ý nghĩa, tác dụng và lịch sử ra đời, phát triển của môn võ Vovinam; Những nghi lễ trong môn võ Vovinam; Đặt trung kỹ thuật của môn võ Vovinam.

B. Thực hành: Tấn Pháp; Các lối đâm; Các lối gạt cạnh tay; Các lối chém; Các lối chỏ từ 1 – 4; Các lối đá; Các thế chiến lược từ 1 đến 5; Tự vệ: + Các khóa gỡ

* Ôm trước có tay, không tay, ôm sau có tay, không tay, ôm ngang hông, khóa tay dắt số 1 – 2, nắm ngực áo số 1- 2, nắm tay cùng bên, khác bên, 2 tay nắm 1 tay, 2 tay nắm 2 tay trước, 2 tay nắm 2 tay sau, bóp cổ trước lối 1 ,2. bóp cổ sau lối 1 ,2; Phản đòn kỹ thuật trình độ 1.

* Phản đâm thẳng phải, trái.

* Phản đâm móc phải, trái.

* Phản đâm thấp phải, trái.

* Phản đâm mức phải, trái.

Bài khởi quyền: Những bài tập phát triển thể lực chung và chuyên môn

- *Mục đích chương trình*: Phát triển các tố chất vận động, phát triển thể lực, góp phần nâng cao sức khỏe cho HS trong tỉnh Ninh Thuận.

Nhằm thí điểm và làm cơ sở để phát triển Vovinam trong các trường học trong tỉnh; cũng như tạo cho các HS một sân chơi tập luyện môn thể thao mà mình ưa thích. góp phần làm đa dạng và phong phú các hoạt động TDTT trong nhà trường.

- *Nhiệm vụ*: Việc tập luyện môn Vovinam trong phần thể thao tự chọn chính khóa và tập luyện vào ngoại khóa ở các trường, câu lạc bộ trong tỉnh sẽ giúp cho HS có thể nắm bắt những vấn đề cơ bản ban đầu của môn võ Vovinam. Trang bị cho HS những kỹ năng cơ bản thông qua những kỹ thuật, hệ thống đối luyện và một số bài quyền và phát triển thể lực.

Giáo dục đạo đức, hoàn thiện nhân cách của HS, đáp ứng được yêu cầu và mục tiêu đào tạo của chương trình.

Ngoài ra, sau khi kết thúc chương trình học tập, những HS thực sự yêu thích và có năng khiếu với môn võ Vovinam có thể đăng ký thi lên đại (lam đại, hoàng đại) theo chương trình quy định của Hội Vovinam và tiếp tục học nâng cấp những đại có trình độ cao hơn ở các câu lạc bộ Vovinam của tỉnh nhà.

- *Yêu cầu môn học*: Dành cho HS THCS; Tham dự đầy đủ các giờ lên lớp, thảo luận và tự học ở nhà dưới sự hướng dẫn của GV; Tập luyện với tinh thần tự giác và tích cực; HS phải tích cực nghiên cứu, tham khảo tài liệu, vận dụng các kiến thức vào các giờ học tập.

- *Phương pháp giảng dạy*: Phương pháp thảo luận; Phương pháp tập luyện; Phương pháp tập luyện

theo nhóm; Phương pháp tập luyện theo hình thức thi đấu ...

- *Phương pháp kiểm tra*: Khi kiểm tra gồm 2 nội dung (kỹ thuật + thể lực). Trong đó, thực hành theo nội dung học. Điểm thực hành = Kỹ thuật + Thể lực.

3. Kết luận

Qua kết quả nghiên cứu chúng tôi có đề xuất chương trình môn học tự chọn võ Vovinam cho HS THCS trên địa bàn tỉnh phù hợp với thực tiễn và công tác giảng dạy; đảm bảo những hệ thống khoa học với cấu trúc chặt chẽ. Chương trình sẽ giúp HS phát triển các tố chất thể lực, kỹ năng sống; nâng cao thành tích học tập, tạo bản năng tự vệ cho bản thân và được tập luyện môn thể thao mà mình yêu thích. Góp phần làm đa dạng và phong phú các hoạt động TDTT trong nhà trường; giải quyết một phần khó khăn, thiếu thốn từ cơ sở vật chất, sân bãi.

Nội dung chương trình chủ yếu tập luyện các kỹ thuật (thân pháp, tấn pháp, quyền pháp, kỹ thuật tự vệ). Chương trình cho 4 khối lớp, mỗi khối lớp có 12 thực hành (riêng lớp 6, có 0,5 tiết lý thuyết tại tiết 1) và kiểm tra đánh giá. Rất phù hợp với việc triển khai tập luyện theo nhu cầu cũng như khả năng của HS trong và ngoài nhà trường nhằm rèn luyện thân thể, bảo vệ bản thân cũng như tăng khả năng chú ý, thể lực phục vụ cho nhu cầu học tập văn hóa.

Tài liệu tham khảo

[1]. Ban bí thư TW Đảng (1994), *Chỉ thị số 36 - CT/TW của Ban Bí thư, ngày 24 tháng 3 năm 1994 về Công tác TDTT trong giai đoạn mới*, Hà Nội.

[2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 về việc Ban hành Chương trình môn giáo dục thể chất*, Hà Nội.

[3]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), *Quyết định số 14/2001/QĐ-BGDĐT ngày 03 tháng 5 năm 2001 về việc Ban hành Quy chế giáo dục thể chất và Y tế trường học*, Hà Nội.

[4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quyết định số 72/2008/QĐ-BGDĐT ngày 23/12/2008 về việc Ban hành Quy định tổ chức hoạt động thể thao ngoại khóa cho HS*, Hà Nội.

[5]. Phan Thanh Mỹ (2006), *Nghiên cứu hiệu quả môn thể thao tự chọn đối với sự phát triển thể chất của HS trường ĐH KHXH&NV TP.HCM*; Luận văn Thạc sỹ.

[6]. Lê Đức Ngọc (2006), *Nhập môn lý thuyết đo lường và xử lý số đo; Trung tâm đảm bảo chất lượng đào tạo và nghiên cứu phát triển giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội*.

Định hướng nguyên tắc thiết kế chương trình thể dục nghề cho sinh viên hệ Sư phạm Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

Nguyễn Đình Tuấn*

*ThS. Khoa Đại cương - Ngoại ngữ - QPAN, Trường ĐHSP Kỹ thuật Vinh

Received: 13/5/2024; Accepted: 20/5/2024; Published: 29/5/2024

Abstract: In professional training at vocational schools, each course program reflects the career orientation needed for learners. The vocational aspect of the program is not only evident in the training objectives and the selection of knowledge content but also encompasses all activities of the training process. Therefore, schools need to have a design orientation for student training programs. This article develops a design orientation for vocational physical education programs for pedagogy students at Vinh University of Technology Education.

Keywords: Orientation, principles, design, vocational physical education program, students, pedagogy system, Vinh University of Technology Education

1. Đặt vấn đề

Vấn đề đáp ứng nhu cầu nghề nghiệp là sự định hướng cơ bản cho quá trình thiết kế và đổi mới chương trình (CT) đào tạo, đảm bảo cho quá trình lựa chọn kiến thức và tổ chức đào tạo triệt để hướng về đáp ứng nhu cầu nghề nghiệp, đáp ứng hiệu quả nhất yêu cầu của thực tiễn. Giá trị của "Sản phẩm" đào tạo chính là chỗ đó. Muốn vậy, tính hướng nghiệp của CT phải thể hiện không chỉ ở khâu thiết kế mà ngay từ công đoạn đầu tiên đến công đoạn cuối cùng của quá trình thi công - thực hiện CT.

Từ thực trạng CT giáo dục thể chất (GDTC) của Trường ĐHSP kỹ thuật Vinh cho thấy tính bức xúc cần phải giải quyết trong công tác đào tạo là phải đổi mới nội dung CT môn GDTC theo hướng đáp ứng nhu cầu nghề nghiệp cho sinh viên (SV). Sự đổi mới đó được xuất phát từ mục tiêu đào tạo, nội dung CT, tổ chức đào tạo, phương pháp (PP) dạy học và cách thức thực hiện CT. Bài viết đưa ra một số nguyên tắc thiết kế CT thể dục nghề (TDN) cho SV hệ Sư phạm Trường ĐHSP Kỹ thuật Vinh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm thể dục nghề. Thể dục nghề là thuật ngữ văn tắt của khái niệm giáo dục thể chất cho sinh viên theo quan điểm tiếp cận mục tiêu đào tạo nghề, hay thể dục định hướng nghề. Mỗi sinh viên cần được rèn luyện sức khỏe thể lực phù hợp với đặc trưng lao động của từng ngành nghề để có thể làm tốt nghề và để duy trì sức khỏe công tác lâu dài.

2.2. Nguyên tắc thiết kế CT TDN cho SV hệ Sư phạm Trường ĐHSP Kỹ thuật Vinh

2.2.1. Nguyên tắc quán triệt mục tiêu

- *Thứ nhất:* Mục tiêu môn GDTC phải là một bộ phận hữu cơ của mục tiêu đào tạo, có nghĩa là phải thể hiện mức độ, định hướng yêu cầu, đặc điểm tính chất của ngành nghề đào tạo.

- *Thứ hai:* Mục tiêu phải được thể hiện ở hai mức độ là mục tiêu chung và mục tiêu cụ thể, đáp ứng được yêu cầu trên hai mặt giáo dục và giáo dục là: Đào tạo KN, kỹ xảo nghề nghiệp và giáo dục thể lực chuyên môn, giáo dục nhân cách và phẩm chất đạo đức cho SV.

2.2.2. Đảm bảo tính khoa học: Tính khoa học của thiết kế và xây dựng CT môn GDTC theo hướng TDN được thể hiện ở hai mặt:

- Lựa chọn nội dung CT: Nội dung phải phù hợp với đối tượng và đặc điểm của ngành nghề đào tạo, cần giải quyết được hai vấn đề cơ bản của GDTC là trang bị cho SV thể lực chung và thể lực chuyên môn với những ngành nghề đào tạo.

- Sắp xếp nội dung CT: Nội dung CT được sắp xếp phải đảm bảo tính kế thừa được kết quả của nội dung trước.

2.2.3. Đảm bảo tính thống nhất: Sự thống nhất giữa mục tiêu của CT môn GDTC theo hướng TDN phải phù hợp với mục tiêu đào tạo của nhà trường. CT phải phù hợp với những điều kiện thực tiễn, phù hợp với sự phát triển kinh tế xã hội, xu thế phát triển của khoa học công nghệ và xu thế phát triển của thời đại.

2.2.4. Đảm bảo tính thực tiễn: Tính thực tiễn của CT phải được xem xét dựa trên các mối quan hệ giữa CT và yêu cầu đào tạo, giữa CT với mặt bằng trình độ

người học và đặc biệt là những điều kiện đảm bảo tính thực thi CT và gắn liền với thực tiễn sự phát triển của đất nước, khu vực và của thế giới.

2.2.5. Đảm bảo tính sư phạm: Theo tác giả Hồ Đắc Sơn, việc xây dựng CT các môn học nói chung và CT môn GDTC nói riêng phải dựa vào 4 yếu tố cơ bản sau:

- Lựa chọn nội CT:
- Cấu trúc CT:
- Phương pháp giảng dạy:
- Quá trình kiểm tra đánh giá:

2.3. Thiết kế CT TDN cho SV hệ sư phạm Trường ĐHSP Kỹ thuật Vinh

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận về xây dựng CT môn TDN cho SV cũng như thực trạng học tập môn GDTC của SV Trường ĐHSP kỹ thuật Vinh, bài viết thiết kế CT TDN cho SV hệ sư phạm của trường. CT môn học GDTC bao gồm 3 khối kiến thức như sau: (1) Kiến thức lý luận và PP GDTC; (2) Kiến thức KN vận động các môn thể thao; (3) Kiến thức về luật thi đấu các môn thể thao và PP tổ chức trọng tài, thi đấu.

I. Mục tiêu CT

* Về kiến thức

- Hiểu rõ, ý nghĩa, tác dụng của GDTC đối với con người nói chung và SV hệ sư phạm nói riêng.
- Nắm vững kiến thức cơ bản và PP tập luyện một số môn thể thao, để có thể tự rèn luyện suốt đời.
- Nắm vững kiến thức và PP tổ chức các hoạt động tập thể.

- Nắm được những điều luật cơ bản và PP tổ chức thi đấu, trọng tài.

- Nắm được lý thuyết về PP tập luyện nâng cao thể lực, KN, kỹ xảo và tâm lý trong hoạt động thi đấu.

* Về KN

- Thực hành được những kỹ thuật cơ bản của một số môn thể thao.

- Hình thành KN tự tập luyện tăng cường và bảo vệ sức khỏe, phát triển các tố chất thể lực chung và thể lực chuyên môn nghề nghiệp.

- Nắm vững những kỹ thuật cơ bản và KN vận động.

- Nắm được PP sư phạm để có thể trở thành hướng dẫn viên thể thao ở trường học, cơ quan, xí nghiệp...

* Về thái độ

- Có ý thức tự tập luyện thể dục, thể thao để tăng cường thể lực, hoàn thiện nhân cách người SV theo mục tiêu đào tạo.

- Có ý thức tuyên truyền, hướng dẫn cho mọi người, cho SV kiến thức và KN thực hành một số môn thể dục, thể thao để họ có thể tập luyện suốt đời.

II. Nội dung CT

- Nội dung CT TDN cho SV hệ sư phạm Trường ĐHSP kỹ thuật Vinh được trình bày ở bảng 2.1.

Bảng 2.1: Thiết kế nội dung CT TDN cho SV hệ sư phạm Trường ĐHSP kỹ thuật Vinh

Phần	Học phần	Nội dung giảng dạy	Tổng số tiết	Thời lượng (Tiết)				
				HK ₁	HK ₂	HK ₃	HK ₄	HK ₅
	1	2	3	4	5	6	7	8
		Lý thuyết chung: - GDTC trong trường ĐH.	2	1				
		- Cơ sở khoa học của GDTC.		1				
		*Thế dục:						
		- Đội hình đội ngũ	4	2				
		- Bài thể dục liên hoàn		2				
		*Điền kinh:						
		- Lý thuyết:		2				
		- Thực hành						
		+ Chạy cự ly ngắn 80m Nữ; 100m – Nam	24	10				
		+ Chạy cự ly trung bình: 500m - Nữ, 1000m – Nam		10				
		- Kiểm tra		2				
		Lý thuyết chung:						
		- Kiểm tra học TĐTT	4		2			
		- TĐTT với chế độ lao động và nghỉ ngơi.			2			
		*Điền kinh:						
		- Lý thuyết:		4				
		- Thực hành						
		+ Nhảy cao nằm nghiêng	26		10			
		+ Đẩy tạ vai hướng ném			10			
		- Kiểm tra			2			
		*Lý thuyết chung:						
		- TDN nghiệp	4			2		
		- Thể dục phục hồi chức năng				2		
		*Điền kinh + Thể dục						
		*Lý thuyết:				2		
		*Thực hành						
		- Nhảy xa ưỡn thân	26			10		
		- Xà kép nam, xà lệch nữ				10		
		*Kiểm tra						
		- Kiểm tra điền kinh				2		
		- Kiểm tra thể dục				2		
		*Lý thuyết chung:						
		Nguyên lý kỹ thuật vận động và phương pháp tự tập luyện	4				2	
		Công tác tổ chức, trọng tài .					2	

		*Thực hành	26						
		- Kỹ thuật các động tác.					10		
		- Chiến thuật đánh đơn.					4		
		- Chiến thuật đánh đôi.					4		
		- Phối hợp kỹ chiến thuật.					4		
		*Kiểm tra.					4		
Học phần V		*Lý thuyết chung:	4						
		- Lịch sử phát triển bóng chuyền						2	
		- Công tác tổ chức, trọng tài						2	
		*Thực hành	26						
		Tập luyện kỹ thuật đỡ bóng phòng thủ, chuyền bước;						10	
		- Chiến thuật cá nhân. Phối hợp chiến thuật tấn công và phòng thủ.						10	
		Thực tập tổ chức thi đấu và trọng tài.						2	
		*Kiểm tra						4	
		Tổng		150	30	30	30	30	30

III. Thời lượng của CT: Gồm 5 tín chỉ (mỗi tín chỉ 30 tiết, 1 tiết học = 50 phút); Tương đương với 5 học kỳ.

IV. PP kiểm tra, đánh giá CT

Các đầu điểm kiểm tra và trọng số của từng loại điểm được đánh giá theo từng học kỳ (Đánh giá theo cách xếp loại)

- Kiểm tra đánh giá chuyên cần + Kiểm tra giữa kỳ: 30%

- Thi kết thúc học phần: 70%

+ Điểm trung bình chung là cộng tổng của 2 đầu điểm trên

+ Nếu điểm trung bình chung: Từ 8,5 đến 10 - Xếp loại A

+ Nếu điểm trung bình chung: Từ 7,0 đến 8,4 - Xếp loại B

+ Nếu điểm trung bình chung: Từ 5,5 đến 6,9 - Xếp loại C

+ Nếu điểm trung bình chung: Từ 4,0 đến 5,4 - Xếp loại D

+ Nếu điểm trung bình chung: Từ 4,0 trở xuống - Xếp loại F (không đạt)

- Lịch thi, kiểm tra

- Kiểm tra giữa kỳ: Tuần thứ 8

- Thi cuối kỳ: Tuần thứ 16 - 18

V. Hướng dẫn giảng dạy

- CT phải được thực hiện nghiêm túc, đảm bảo tổng số tiết học của CT quy định. CT môn học phải được tiến hành liên tục trong các kỳ của năm học,

tránh trường hợp học dồn, học ép không đảm bảo chất lượng học tập và dễ gây chấn thương trong học tập.

- Khi tiến hành giảng dạy cần phải kết hợp chặt chẽ với kiểm tra sự phạm và theo dõi sức khỏe để điều chỉnh nhóm tập luyện cho phù hợp với đối tượng.

- Đội ngũ giáo viên cần được tập huấn về CT mới xây dựng để thống nhất nội dung, PP giảng dạy và yêu cầu kiểm tra, đánh giá, đồng thời bồi dưỡng nghiệp vụ, trao đổi kinh nghiệm tổ chức giảng dạy.

- Kết hợp chặt chẽ với các hoạt động thể thao ngoài giờ và tự rèn luyện của SV, tạo điều kiện cho SV từng bước hình thành thói quen vận động thường xuyên thông qua việc sử dụng các bài tập thể chất và vận dụng các yếu tố lành mạnh về vệ sinh môi trường.

- Căn cứ vào các điều kiện cụ thể về giáo viên, cơ sở vật chất phục vụ giảng dạy, số lượng lớp v.v... để tổ chức giảng dạy đảm bảo chất lượng và hiệu quả giáo dục.

VI. Tổ chức đào tạo

- Các môn GDTC được bố trí giảng dạy, học tập trong toàn khoá học với khối lượng kiến thức gồm 05 tín chỉ.

- Mỗi một học kỳ được tiến hành từ 8 đến 15 tuần, mỗi tuần một buổi hoặc 2 buổi (1 buổi = 2 tiết).

3. Kết luận

Nghiên cứu thiết kế CT môn GDTC của Trường ĐHSP kỹ thuật Vinh theo hướng TDN cho SV hệ sư phạm là việc làm hết sức cần thiết và quan trọng trong giai đoạn hiện nay. Chính việc đào tạo theo hướng TDN sẽ làm tăng hiệu quả giáo dục, giúp cho SV phát huy tối đa năng lực sở trường của mình. Đồng thời đáp ứng được mục tiêu của GD&ĐT nói chung và môn học GDTC nói riêng.

Tài liệu tham khảo

[1]. Quốc hội (1999), *Luật Giáo dục*, NXB Giáo dục, Hà Nội.

[2]. Phạm Danh Tồn (1990), *Vấn đề phân nhóm nghề trong xây dựng chương trình môn học GDTC cho các trường dạy nghề và sư phạm kỹ thuật*, Tuyển tập NCKH TDTT, NXB TDTT, Hà Nội.

[3]. Tổng cục TDTT - Tổng cục dạy nghề (1986), *Thông tư Liên tịch số 08/LB-DN-TDTT ngày 24-12-1986 về công tác TDTT trong các trường dạy nghề và sư phạm kỹ thuật*, Hà Nội.

[4]. Nguyễn Trọng Hải (2009), *Xây dựng nội dung chương trình Giáo dục thể chất cho học sinh các trường dạy nghề Việt Nam*, Luận án tiến sĩ Giáo dục học.

[5]. Nguyễn Trọng Hải, Vũ Đức Thu (1993), *Đánh giá tình trạng thể lực học sinh các trường dạy nghề*, Tuyển tập NCKH GDTC, sức khỏe trong trường học các cấp, NXB TDTT, Hà Nội.

Đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ thực tài tại Học viện Hành chính Quốc gia

Phạm Thị Hạnh*, Nguyễn Thị Hồng*

*ThS. Học viện Hành chính Quốc gia

Received: 30/5/2024; Accepted: 03/6/2024; Published: 10/06/2024

Abstract: International economic integration and the ongoing Industrial Revolution 4.0 have intensified the competition for talent between countries and regions, leading to a "brain drain" from developing countries. However, international economic integration also provides favorable conditions and opportunities for developing countries to access high-quality human resources from developed countries to take on key management positions in various fields such as education, training, science and technology, and key industries. Archival and clerical human resources are no exception in this general context. This article identifies issues in the training and development of archival and clerical human resources and proposes solutions to enhance the quality of training in this field amidst current international integration.

Keywords: Training, human resources, archives, real talent, public administration

1. Đặt vấn đề

Hội nhập quốc tế đang trở thành xu thế phát triển tất yếu và tác động sâu rộng đến sự phát triển của tất cả các lĩnh vực của đời sống xã hội. Đối với ngành Văn thư lưu trữ, dựa trên nền tảng công nghệ số và tích hợp các công nghệ thông minh đặc biệt trong kỷ nguyên công nghiệp 4.0 với sự ra đời của công nghệ “siêu tự động hóa” và kỹ thuật số, hứa hẹn tạo ra sự “đột phá” làm thay đổi phương thức, quy trình tổ chức quản lý văn bản, tài liệu. Do đó việc đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ có thể đáp ứng nhu cầu của xã hội đang đặt ra những thách thức cho các cơ sở đào tạo nói chung và Học viện Hành chính Quốc gia nói riêng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

2.1.1. Khái niệm nguồn nhân lực, nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ

Hiện nay tùy theo góc độ tiếp cận mà khái niệm nguồn nhân lực có nhiều cách hiểu khác nhau. Tuy nhiên cách tiếp cận theo hướng coi nhân lực là nguồn lực với yếu tố vật chất, tinh thần tạo nên năng lực, sức mạnh cho sự phát triển chung của một tổ chức, một lãnh thổ là phổ biến nhất. Với cách tiếp cận này thì nguồn nhân lực được hiểu là nguồn lực con người của tổ chức, của lãnh thổ có quy mô, loại hình, chức năng khác nhau, có khả năng và tiềm năng tham gia vào quá trình phát triển của tổ chức, của một lãnh thổ cùng với sự phát triển kinh tế-xã hội của quốc gia, khu vực và thế giới.

Nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ gồm toàn bộ lực lượng lao động trực tiếp và gián tiếp liên quan đến công tác văn thư, lưu trữ như văn bản, tài liệu bắt đầu từ khi soạn thảo văn bản (đối với văn bản đi) hoặc từ khi tiếp nhận (đối với văn bản đến); khi giải quyết xong công việc, lập hồ sơ và nộp lưu hồ sơ vào Lưu trữ để bảo quản và phục vụ khai thác sử dụng tài liệu lưu trữ.

2.1.2. Khái niệm hội nhập kinh tế quốc tế

Hội nhập quốc tế là một quá trình tất yếu, có lịch sử phát triển lâu dài và có nguồn gốc, bản chất xã hội của lao động và sự phát triển văn minh của quan hệ giữa con người với con người. Trong xã hội, con người muốn tồn tại và phát triển phải có mối liên kết chặt chẽ với nhau. Hội nhập quốc tế chính là một hình thức phát triển cao của hợp tác quốc tế. Hội nhập quốc tế cũng như các hình thức hợp tác quốc tế khác đều vì lợi ích quốc gia, dân tộc. Các quốc gia tham gia quá trình này cơ bản vì lợi ích cho đất nước, vì sự phồn vinh của dân tộc mình. Mặt khác, các quốc gia thực hiện hội nhập quốc tế cũng góp phần thúc đẩy thế giới tiến nhanh trên con đường văn minh, thịnh vượng.

2.2. Tác động của hội nhập quốc tế đến nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ

Trong giai đoạn hiện nay khi Việt Nam tham gia Cộng đồng kinh tế ASEAN (AEC) và Hiệp định đối tác xuyên Thái Bình Dương (CPTPP) đã khiến cho thị trường lao động trong các khu vực ký kết dần trở nên đồng nhất với nhau, thị trường lao động sẽ không

còn phân định biên giới lãnh thổ, các lao động có chuyên môn, được công nhận sẽ có cơ hội di chuyển, tìm kiếm việc làm theo khả năng, nhu cầu bản thân. Như vậy hội nhập quốc tế mang đến cho công tác đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ tại Học viện Hành chính Quốc gia nhiều cơ hội và thách thức.

Bên cạnh những thuận lợi như sinh viên (SV) có nhiều cơ hội trong học tập, tiếp cận với các chương trình đào tạo tiên tiến của nước ngoài và dễ dàng hơn trong việc tìm kiếm việc làm sau quá trình học tập, bởi thị trường lao động không chỉ là thị trường trong nước mà còn cả thị trường rộng lớn của khu vực ASEAN. Tuy nhiên hội nhập cũng đặt ra nhiều thách thức đối với công tác đào tạo đó là sự cạnh tranh về nhân lực chất lượng cao sẽ diễn ra mạnh mẽ trên phạm vi quốc gia, khu vực và thế giới. Điều này đòi hỏi học viện phải cải thiện đáng kể chất lượng đào tạo các ngành nói chung và ngành Văn thư, Lưu trữ nói riêng theo hướng tiếp cận được các chuẩn của khu vực và thế giới. Đặc biệt trong giai đoạn hiện nay, cuộc cách mạng 4.0 đã đặt ra nhiều vấn đề cần có sự chuẩn bị trước cho việc ứng dụng công nghệ thông tin vào công tác văn thư, lưu trữ. Trong đó, cấp bách là vấn đề số hóa và tạo lập cơ sở dữ liệu cho toàn bộ tài liệu lưu trữ quốc gia; những vấn đề liên quan đến bản quyền tài liệu số, tính pháp lý của tài liệu số, cũng như vấn đề an ninh mạng, bảo mật và bảo toàn cơ sở dữ liệu tài liệu lưu trữ trong môi trường Internet of Things (IoT).

2.3. Vấn đề đặt ra và giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ thực tài

2.3.1. Một số vấn đề đặt ra trong công tác đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ

Hội nhập quốc tế trong bối cảnh cuộc Cách mạng công nghiệp đã làm thay đổi mạnh mẽ nhu cầu về nguồn nhân lực, cơ cấu ngành nghề và các trình độ đồng thời đang làm giãn rộng khoảng cách giữa việc đào tạo của các trường đại học và những gì xã hội thực sự cần. Từ những phân tích trên đây cho thấy, công tác đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ tại Học viện Hành chính Quốc gia cần phải đáp ứng những yêu cầu về kiến thức và kỹ năng như:

Thứ nhất, về kiến thức: đối với ngành Văn thư, Lưu trữ SV cần được trang bị và nắm hiểu đầy đủ kiến thức cơ sở ngành và kiến thức chuyên ngành. Trong bối cảnh cách mạng công nghiệp 4.0, việc ứng dụng công nghệ thông tin trong quy trình nghiệp vụ là tất yếu. Thực tế cho thấy, nhân lực được đào tạo ngành công nghệ thông tin thiếu những kiến thức

nền tảng và nghiệp vụ văn thư, lưu trữ. Vì vậy, nhiều phần mềm quản lý và lưu trữ văn bản ra đời nhưng không đáp ứng được việc triển khai nghiệp vụ văn thư, lưu trữ trong thực tế.

Thứ hai, về kỹ năng: ngoài những kiến thức thì nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ cần có các kỹ năng thích hợp cho việc quản lý thông tin, hồ sơ, tài liệu như: kỹ năng giao tiếp, kỹ năng thuyết trình, kỹ năng sử dụng các loại hệ thống, công cụ, thiết bị công nghệ thông tin, kỹ năng xử lý tình huống (hỏa hoạn, thiên tai, dịch bệnh...), kỹ năng quản lý sự thay đổi và thích ứng.

Thứ ba, đạo đức nghề nghiệp: học viện cần đưa các môn học có liên quan đến đạo đức nghề nghiệp- đó là tình cảm yêu nghề, gắn bó với nghề và có trách nhiệm với nghề nghiệp, với chuyên ngành mà bản thân mình được đào tạo và phụng sự. Việc giáo dục đạo đức nghề nghiệp là rất quan trọng bởi đối với SV sau này ra trường làm công tác văn thư, lưu trữ thì công việc của họ tác động trực tiếp vào các hệ thống quản lý thông tin của nhiều ngành, nhiều lĩnh vực quan trọng và nhạy cảm (quản lý nhà nước, lưu trữ thông tin, ngân hàng, tài chính...). Vì vậy, nếu không trau dồi kiến thức về đạo đức nghề nghiệp, rất có nguy cơ phát triển bản thân lệch hướng, thực hiện những việc không có ích cho xã hội, quốc gia, dân tộc... Đặc biệt trong bối cảnh bùng nổ thông tin, sử dụng phổ biến các phương tiện truyền thông như hiện nay thì việc nêu cao tinh thần đạo đức công vụ, đạo đức nghề nghiệp cũng là yêu cầu đặt ra đối với đội ngũ nhân lực văn thư, lưu trữ nhằm gìn giữ bí mật, bảo đảm an toàn, an ninh thông tin của cơ quan, tổ chức.

2.3.2. Một số giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ thực tài tại Học viện hành chính Quốc gia

Từ những yêu cầu trên, đề xuất các nhóm giải pháp nâng cao chất lượng đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ như tại Học viện Hành chính Quốc gia như sau:

Một là, đối với Khoa Lưu trữ học và Quản trị văn phòng cần xây dựng và triển khai phương pháp giảng dạy hiện đại đó là áp dụng “phòng học ảo”, kết hợp đào tạo trực tuyến với đào tạo theo phương pháp truyền thống như vậy mới cung cấp đầy đủ những kiến thức, kỹ năng để ứng phó với những nảy sinh những vấn đề mới về pháp lý, lưu trữ và bảo mật thông tin.

SV hiện nay rất năng động, sáng tạo trong việc

tiếp cận những thông tin, có thể tự học, tự nghiên cứu và tham khảo từ nhiều nguồn khác nhau, đặc biệt là từ Internet. Do vậy giảng viên cần định hướng thông tin, hiểu được những thông tin từ đó có kỹ năng khai thác những thông tin khoa học, bổ ích cho học tập và cuộc sống tránh được những tác hại của những thông tin tiêu cực, tác động đến học tập và lối sống của SV.

Hai là, đối với giảng viên giảng dạy các học phần chuyên ngành Văn thư, Lưu trữ luôn được bồi dưỡng để nâng cao kiến thức về “internet of things”, “Big Data” hoặc “Artificial intelligent” muốn vậy học viện cần có sự liên kết với các trường đại học trong nước và ngoài nước để tiếp cận về các công nghệ này hoặc mời các chuyên gia có kinh nghiệm đào tạo cho đội ngũ giảng viên, cập nhật kiến thức và công nghệ mới.

Ba là, chương trình đào tạo, tài liệu bồi dưỡng cho SV ngành văn thư, lưu trữ cần xây dựng, cập nhật những môn học, chuyên đề mới phù hợp với chuyển đổi số trong công tác văn thư, lưu trữ hiện nay.

Bốn là, đẩy nhanh việc ứng dụng trí thông minh nhân tạo trong thực hành những kỹ năng nghề nghiệp cho SV. Trí tuệ nhân tạo (AI) có thể tư duy, suy nghĩ, học hỏi... tương tự như con người nhưng xử lý dữ liệu ở mức độ rộng lớn hơn, quy mô hơn, hệ thống, khoa học và nhanh hơn so với con người. Bởi vậy, trong tương lai, nhu cầu về số lượng người làm công tác văn thư, lưu trữ sẽ giảm, người làm trực tiếp tác nghiệp về thu thập, chỉnh lý, phục vụ khai thác, sử dụng tài liệu lưu trữ sẽ giảm đi. Để đáp ứng được nhu cầu của xã hội thì học viện cần đào tạo, bồi dưỡng kỹ năng, nghiệp vụ cho SV với vị trí việc làm phù hợp với ngành Văn thư, Lưu trữ, cung cấp cho SV tư duy pháp lý trong kỷ nguyên số, thậm chí cần có tư duy vượt ra ngoài tư duy truyền thống. Trong thực tế hiện nay, văn bản, tài liệu giấy và văn bản, tài liệu điện tử cùng tồn tại và có thể chuyển đổi cho nhau. Điều đó nghĩa là: có thể tạo ra văn bản, tài liệu điện tử từ văn bản, tài liệu giấy và ngược lại.

Để có thể thực hiện được những giải pháp trên học viện cần đầu tư xây dựng những lớp học hiện đại, những phòng thực hành kỹ năng nghề nghiệp với trang thiết bị hiện đại từ đó giúp SV hình thành kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp có thể đáp ứng theo chuẩn đầu ra của ngành học và nhu cầu sử dụng nhân lực chất lượng cao của xã hội trong giai đoạn hiện nay.

3. Kết luận

Sự phát triển của thế giới đang bước sang trang mới với những thành tựu có tính đột phá, trong đó

yếu tố đóng vai trò trung tâm quyết định sự biến đổi về chất của nền kinh tế chính là nguồn nhân lực thực tài. Sự thống trị của các nhân tố truyền thống như số lượng đất đai, lao động, hay nguồn vốn giờ đây đã được thay đổi. Chính nguồn nhân lực chất lượng cao mới là yếu tố cơ bản nhất của mọi quá trình, bởi lẽ những yếu tố khác vẫn có thể có được nếu có tri thức, song tri thức không tự nhiên xuất hiện mà phải thông qua một quá trình giáo dục, đào tạo và hoạt động thực tế. Ngày nay, sự cạnh tranh giữa các quốc gia, các doanh nghiệp chủ yếu là cạnh tranh về hàm lượng chất xám, nghĩa là hàm lượng tri thức kết tinh trong sản phẩm hàng hoá dịch vụ nhờ vào nguồn nhân lực có chất lượng. Vì vậy, trong cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0, để có được tốc độ phát triển cao và bền vững, các quốc gia trên thế giới đều chú trọng đến việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, một vấn đề cấp bách có tầm chiến lược và sống còn trong bối cảnh toàn cầu hoá kinh tế thế giới. Nguồn nhân lực nói chung và nhân lực văn thư lưu trữ nói riêng là nguồn lực quan trọng, có tính chất quyết định đến phát triển của một lãnh thổ, đến sự thành công hay thất bại của một tổ chức nào đó. Bất kể một vùng lãnh thổ lớn hay nhỏ, một tổ chức nào dù mạnh hay yếu, thì yếu tố con người, yếu tố nhân lực vẫn là yếu tố quyết định, nhất là trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu và toàn diện. Trong bối cảnh đó việc đào tạo nguồn nhân lực văn thư lưu trữ tại Học viện hành chính Quốc gia với những kỹ năng, kiến thức toàn diện là rất quan trọng để có thể tạo nguồn cung nhân lực đáp ứng được nhu cầu xã hội trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Trường Đại học Nội vụ Hà Nội (2021), *Kỷ yếu hội thảo “Cách mạng Công nghiệp 4.0 và những tác động đến công tác văn thư, - lưu trữ”*, Hà Nội.
- [2]. Chính phủ (2020), *Nghị định số 30/2020/NĐ-CP ngày 05/3/2020 của Chính phủ về công tác văn thư*, Hà Nội.
- [3]. Bộ Thông tin và Truyền thông (2019), *Quyết định số 2323/QĐ-BTTTT ngày 31/12/2019 về Khung Kiến trúc Chính phủ điện tử Việt Nam*, phiên bản 2.0, Hà Nội.
- [4]. Chính phủ (2020), *Nghị định số 45/2020/NĐ-CP ngày 08/4/2020 của Chính phủ về thực hiện thủ tục hành chính trên môi trường điện tử*, Hà Nội.
- [5]. Chính phủ (2020), *Nghị định số 30/2020/NĐ-CP ngày 05/3/2020 của Chính phủ về công tác văn thư*, Hà Nội.

Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho học sinh trung học thông qua dạy học chủ đề STEM môn Vật lý trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Phạm Thị Kim Ngân*, Đặng Thị Thanh Nga**

*Sở Giáo dục và Đào tạo, tỉnh Lạng Sơn

**Trường THPT Na Dương, tỉnh Lạng Sơn

Received: 5/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: STEM education opens up a new direction in advancing scientific research capacity. Based on the research into the 2018 General Education program of Physics, theory on scientific research capacity, and STEM education, we have built the precondition and procedure for teaching STEM in Physics with the orientation of developing scientific research capacity for students, conducting experiments, and evaluating the feasibility and effectiveness of lesson plans.

Keywords: Capacity, scientific research capacity, STEM-based teaching, General Education Program 2018 in Physics

1. Mở đầu

Giáo dục STEM giúp học sinh (HS) được trải nghiệm tiếp cận, giải quyết vấn đề từ nhiều góc độ, tham gia vào quá trình xác định, phát hiện vấn đề, tư duy phân tích, đánh giá và đưa ra quyết định dựa trên cơ sở khoa học. Khả năng này không chỉ giúp họ trong việc nắm vững kiến thức mà còn giúp họ phát triển tư duy phản biện, khả năng giải quyết vấn đề và sự tự tin khi đối mặt với các tình huống thực tiễn trong tương lai (Nguyễn Quang Linh và cộng sự, 2023). Đây là cơ sở để phát triển năng lực tìm tòi khám phá thế giới khoa học, năng lực khoa học và đặc biệt là năng lực NCKH cho HS. Môi trường học tập STEM, giúp HS phát triển các kỹ năng liên quan đến quá trình khoa học như kỹ năng xác định vấn đề khoa học, thử nghiệm, tìm kiếm và đánh giá thông tin, lập giả thuyết và diễn giải, trình bày và báo cáo kết. Các hoạt động này giúp HS nắm bắt được cách thức mà khoa học hoạt động và áp dụng vào thực tế. Đặc biệt, giáo dục STEM nhấn mạnh việc tạo ra một thái độ khoa học tích cực.

Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 được xây dựng theo quan điểm tích hợp cao ở các lớp dưới, đồng thời chú trọng thực hành, vận dụng kiến thức, kỹ năng đã học để giải quyết vấn đề trong học tập và đời sống. Môn Vật lý đóng vai trò là cơ sở khoa học của các bài học giáo dục STEM liên quan đến hiện tượng tự nhiên, sản phẩm của giáo dục STEM trong môn Vật lý đa số là các quy trình công nghệ. Dạy học chủ đề STEM môn Vật lý giúp hình thành và phát triển năng lực và phẩm chất cho HS, đặc biệt là năng lực nghiên cứu khoa học (NCKH).

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Năng lực NCKH

Năng lực NCKH là khả năng tìm tòi, sáng tạo ra những tri thức khoa học mới, khám phá bản chất và các quy luật vận động của tự nhiên, xã hội và tư duy. Năng lực NCKH được hiểu bao gồm các năng lực thành phần như: năng lực phát hiện và giải quyết vấn đề, năng lực quan sát, năng lực sáng tạo, năng lực đọc và tìm kiếm thông tin, năng lực tư duy, năng lực thiết kế đề cương nghiên cứu, năng lực viết báo cáo khoa học, năng lực bảo vệ đề tài dự án (Nguyen, 2015). Năng lực NCKH là hệ thống mở và phát triển không ngừng, nó bao gồm kiến thức chuyên môn, kỹ năng, thái độ và sự sẵn sàng của cá nhân. Như vậy, có thể hiểu năng lực NCKH là hoạt động duy nhất chỉ có ở con người có trí tuệ phát triển, có khả năng tìm tòi, sáng tạo ra những tri thức khoa học mới, khám phá bản chất, quy luật vận động của tự nhiên, xã hội và tư duy.

2.2. Giáo dục STEM ở trường trung học

Giáo dục STEM trong trường trung học là quan điểm dạy học định hướng phát triển năng lực HS thuộc các lĩnh vực Khoa học, Công nghệ, Kỹ thuật và Toán học nhằm giúp HS vận dụng kiến thức để giải quyết vấn đề thực tiễn mang lại và có giá trị. Các chủ đề STEM được thực hiện dựa trên quy trình tìm tòi khám phá, thực hiện quy trình thiết kế kỹ thuật, trong đó những giai đoạn của các quy trình này đều tạo cơ hội phát triển tư duy phản biện cho HS. Thông qua việc hoàn thành các chủ đề STEM, bài học STEM HS có cơ hội thực hành, vận dụng các kiến thức liên

quan để giải quyết những vấn đề xuất phát từ thực tiễn. Trong dạy học, giáo dục STEM là một cách thức để truyền cảm hứng học tập; giúp HS tổng hợp kiến thức giữa các phân môn khác nhau; chỉ ra những ứng dụng của kiến thức học đường trong cuộc sống; đem đến cho người học cơ hội thực hành, tức là biến những hiểu biết lí thuyết thành công cụ thực hành.

2.3. Đề xuất quy trình dạy học STEM theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho HS

2.3.1. So sánh quy trình dạy học STEM với quy trình NCKH

Các chủ đề trong chương trình học của HS trung học gắn với thực tiễn. Để có cơ sở xây dựng kế hoạch giáo dục cho chủ đề STEM đảm bảo hướng tới phát triển năng lực NCKH cho HS, nhóm tác giả nghiên cứu, so sánh quy trình NCKH với quy trình dạy học STEM, nội dung nghiên chi tiết thể hiện dưới bảng 2.1: *Bảng 2.1. So sánh quy trình NCKH và quy trình dạy học STEM*

	Quy trình NCKH	Quy trình học STEM
Xác định vấn đề	1. Xác định vấn đề nghiên cứu	1. Xác định vấn đề - Xác định tiêu chí sản phẩm; phát hiện vấn đề/nhu cầu. - Tìm hiểu về hiện tượng, sản phẩm, công nghệ; đánh giá về hiện tượng, sản phẩm, công nghệ...
	2. Xác định yêu cầu: Xác định câu hỏi nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu.	2. Nghiên cứu kiến thức nền và đề xuất giải pháp Nghiên cứu nội dung sách giáo khoa, tài liệu, thí nghiệm để tiếp nhận, hình thành kiến thức mới và đề xuất giải pháp/thiết kế.
	3. Đề xuất phương án thực nghiệm, giải pháp, lựa chọn giải pháp.	3. Lựa chọn giải pháp, trình bày phương án thiết kế - Đề xuất và thực hiện giải pháp giải quyết vấn đề; hoàn thành sản phẩm theo nhiệm vụ đặt ra. - Trình bày, giải thích, bảo vệ giải pháp/thiết kế để lựa chọn và hoàn thiện.
Thực hiện kế hoạch	4. Tiến hành thí nghiệm, thu thập và phân tích dữ liệu. Kiểm chứng giả thuyết nghiên cứu	4. Chế tạo mẫu, thử nghiệm và đánh giá - Chế tạo và thử nghiệm mẫu thiết kế. - Lựa chọn dụng cụ/thiết bị thí nghiệm; chế tạo mẫu theo thiết kế; thử nghiệm và điều chỉnh.
	5. Tổng hợp kết quả nghiên cứu, viết báo cáo nghiên cứu	5. Trình bày, thảo luận, điều chỉnh Trình bày, chia sẻ, đánh giá sản phẩm nghiên cứu (dụng cụ/thiết bị/mô hình/đồ vật... đã chế tạo được).
Viết báo cáo, trình bày kết quả	6. Đánh giá và hoàn thiện sản phẩm. Trình bày kết quả	

Như vậy, quy trình thực hiện một đề tài NCKH có nhiều điểm tương đồng với quy trình thực hiện

chủ đề STEM. Đây là cơ sở để lồng ghép quy trình NCKH trong việc triển khai dạy học chủ đề STEM để phát triển được năng lực NCKH cho HS.

2.3.2. Yêu cầu chủ đề STEM môn Vật lý theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho HS

Thiết kế chủ đề STEM môn vật lý dưới dạng một đề tài NCKH cần đảm bảo các yêu cầu sau: Chủ đề STEM phải được thiết kế dựa trên quy trình thực hiện một đề tài NCKH; Chủ đề STEM phải được thiết kế hướng vào mục tiêu phát triển năng lực NCKH riêng và các năng lực cần có của HS nói chung; Tổ chức hoạt động lấy HS làm trung tâm, HS với vai trò là nhà NCKH giải quyết vấn đề đã đặt ra.

2.3.3. Quy trình dạy học STEM theo định hướng phát triển năng lực NCKH cho HS

Dựa vào cơ sở khoa học trên, theo chúng tôi, quy trình thực hiện dạy học STEM môn Vật lý theo hướng phát triển năng lực NCKH cho HS có thể tiến hành như sau:

Bước 1. Xác định vấn đề, tiếp nhận nhiệm vụ, nội dung cần giải quyết: Giáo viên dẫn dắt HS vào một tình huống, bối cảnh khoa học nhất định, kích thích trí tò mò ham học hỏi của HS; HS xác định vấn đề cần giải quyết thông qua kỹ thuật sơ đồ tư duy, KWL hoặc 5W1H.

Bước 2. Nghiên cứu kiến thức nền, nêu câu hỏi và giả thuyết/dự đoán nghiên cứu: Giáo viên tổ chức cho HS thực hiện các nhiệm vụ: nghiên cứu sách giáo khoa, tài liệu hỗ trợ, làm thí nghiệm (cá nhân, nhóm), tìm kiếm thông tin trên mạng internet để xây dựng cơ sở khoa học của vấn đề nghiên cứu; HS nêu câu hỏi nghiên cứu, giả thuyết nghiên cứu, đưa ra phương án thực nghiệm.

Bước 3. Đề xuất giải pháp thực hiện nhiệm vụ: Giáo viên tổ chức cho HS đề xuất các giải pháp/phương án và lựa chọn giải pháp/phương án khả thi để giải quyết vấn đề, kiểm chứng giả thuyết và trả lời cho câu hỏi nghiên cứu; vẽ bản thiết kế, lập sơ đồ quy trình thực nghiệm chế tạo sản phẩm; thiết kế phương án thực nghiệm kiểm chứng; lập thời gian biểu, khoảng thời gian cần thiết cho từng hoạt động; xác định được địa điểm, phương tiện và phương pháp nghiên cứu phù hợp; sản phẩm giao nộp cho từng giai đoạn (bản vẽ chế tạo, bản vẽ chi tiết)

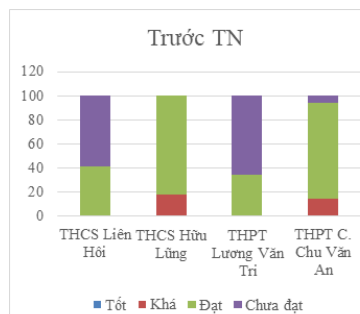
Bước 4. Thực hiện giải pháp, chế tạo sản phẩm theo các điều kiện khác nhau: thu thập thông tin, phân tích dữ liệu, lựa chọn các thiết bị cần thiết; tiến hành thực hiện giải pháp/phương án đã lựa chọn, chế tạo sản phẩm theo bản thiết kế, sơ đồ quy trình thực nghiệm đã hoàn thành ở bước trên; trong quá trình

thực nghiệm, tính toán điều chỉnh phương án, lượng nguyên liệu, hóa chất cho phù hợp; kiểm chứng giả thuyết, thử nghiệm và đánh giá sản phẩm.

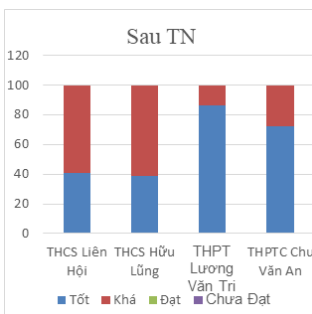
Bước 5: Trình bày kết quả chế tạo sản phẩm, thảo luận và điều chỉnh: viết báo cáo sản phẩm trình bày: Sử dụng các phương tiện trực quan, sơ đồ tư duy, ... Ngôn ngữ trình bày cần đa dạng, phong phú có cấu trúc rõ ràng mạch lạc; đại diện các nhóm HS trình bày kết quả chế tạo sản phẩm nghiên cứu; trao đổi, chia sẻ, thảo luận, kiểm chứng tính hiệu quả của sản phẩm. Trả lời rõ ràng, súc tích, sâu sắc các câu hỏi; hiểu biết cơ sở khoa học liên quan đến quá trình nghiên cứu học tập; hiểu biết về sự giải thích và hạn chế của các kết quả và các kết luận; chất lượng của các ý tưởng cho nghiên cứu tiếp theo; sự đóng góp và hiểu biết về dự án của tất cả các thành viên. Đưa ra các ý kiến đề xuất để điều chỉnh, cải tiến, hoàn thiện sản phẩm.

2.4. Kết quả thực nghiệm

Thực nghiệm được tiến hành tại 04 trường, 08 lớp và 115 HS vùng thuận lợi, vùng khó khăn và vùng đặc biệt khó khăn (mỗi chủ đề dạy thực nghiệm 02 vòng thực nghiệm). Sử dụng bộ công cụ đánh giá gồm: Bảng kiểm quan sát HS, Phiếu hỏi giáo viên và phiếu hỏi HS, Phiếu đánh giá sản phẩm nghiên cứu, kết quả thực nghiệm 02 công cụ thể hiện dưới đây:



Biểu đồ 2.1 : Đánh giá năng lực NCKH của HS trước thực nghiệm



Biểu đồ 2.2: Đánh giá năng lực NCKH của HS sau thực nghiệm

Bảng 2.2. Đánh giá của giáo viên dự giờ tiết dạy thực nghiệm

	Giáo viên dự giờ đánh giá tổ, nhóm				Giáo viên đánh giá SP dự án			
	CD	Đ	Khá	Tốt	CD	Đ	Khá	Tốt
PTDTBT THCS Liên Hội (17 HS)	0	0	6 (33,33%)	12 (66,67%)	0	0	11 (61,11%)	7 (38,89%)
THCS Hữu Lũng (28 HS)	0	0	28 (100%)	0	0	0	28 (100%)	0
THPT Lương văn Trí (35 HS)	0	0	11 (31,4%)	24 (68,6%)	0	0	9 (25,7%)	28 (74,3%)
THPTC. Chu Văn An (35 HS)	0	0	8 (22,86%)	27 (77,14%)	0	0	8 (22,86%)	27 (77,14%)

Kết quả thực nghiệm cho thấy ở những đối tượng HS thực nghiệm khác nhau (vùng thuận lợi, khó khăn, đặc biệt khó khăn) nhưng đều đã có hiệu quả rõ rệt, độ tin cậy cao. Đa số HS hào hứng, say mê từ khâu xác định vấn đề nghiên cứu, nêu câu hỏi nghiên cứu, đưa ra giả thuyết khoa học, đề xuất và lựa chọn phương án, tiến hành thực nghiệm và viết báo cáo trình bày kết quả.

3. Kết luận

Kết quả nghiên cứu cho thấy quy trình thiết kế, kế hoạch chủ đề STEM đã thiết kế đảm bảo các yếu tố đáp ứng yêu cầu chủ đề STEM nhằm phát triển năng lực NCKH cho HS. Việc áp dụng chủ đề dạy học STEM trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 nhằm phát triển năng lực chung, năng lực NCKH cho HS là một vấn đề cấp thiết cần được lưu tâm nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu trên đây có thể triển khai áp dụng trong dạy học Vật lý cũng như môn Khoa học tự nhiên theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 góp phần đổi mới dạy học theo định hướng phát triển năng lực HS của Bộ Giáo dục đào tạo.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nguyễn Minh Giang, Tôn Kim Ngân (2023). *Dạy học chủ đề “chất” theo định hướng giáo dục STEM trong môn Khoa học lớp 4*, Tạp chí Giáo dục, 23(14), 23-28.
- [2]. Lê Thái Hưng, Nguyễn Thị Phương Vy (2020). *Đề xuất khung đánh giá năng lực khoa học cho HS lớp 6 trong môn Khoa học Tự nhiên theo chương trình giáo dục phổ thông mới*. Tạp chí Giáo dục, 483, 44-49.
- [3]. Nguyễn Quang Linh, Trần Thị Thu Huệ (2023). *Dạy học chủ đề năng lượng tái tạo (Vật lý 11) theo định hướng STEM nhằm phát triển năng lực khoa học cho HS*, Tạp chí Giáo dục, 23 (22,) 17-22.
- [4]. Nguyen, X. Q. (2015). *Methods in teaching chemistry to develop students' competence in science research*. Ho Chi Minh City University of Education Journal of Science, 6(72), 146-152.
- [5]. Paul D. Leedy, Jeanne Ellis Ormrid (2021). *Practical Research: Planning and Design*, 12th Ed, Pearson.

Tổ chức dạy học Chủ đề 1 trong tài liệu Giáo dục địa phương thành phố Hồ Chí Minh cho học sinh lớp 6 thông qua giáo dục STEAM

Phạm Xuân Vũ*

*TS. Khoa Sư phạm Khoa học Xã hội, Trường Đại học Sài Gòn

Received: 3/6/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 13/6/2024

Abstract: Teaching according to the STEAM education model aims to develop creative thinking, problem-solving and collaboration skills, technological proficiency, and the ability to integrate knowledge from multiple subjects to address real-world problems for students. Organizing the teaching of Topic 1 in the Ho Chi Minh City Local Education Material for 6th-grade students through STEAM education is a modern educational method that helps achieve this goal. This article presents the scientific basis of STEAM education and applies it to designing teaching steps for the topic, contributing to enhancing the effectiveness of local education in secondary schools in HCMC

Keywords: STEAM education, Local education materials, Teaching organization.

1. Đặt vấn đề

Thực hiện Chương trình Giáo dục phổ thông (GDPT) 2018, trong các môn học, hoạt động giáo dục (GD) đã xác định rõ mục tiêu các yêu cầu cần đạt về phẩm chất (PC) và năng lực (NL) tương ứng với các bậc học. GD địa phương (GDĐP) là nội dung GD bắt buộc được Bộ GD và Đào tạo cho phép các địa phương xây dựng nội dung về các lĩnh vực như lịch sử, văn hoá, kinh tế, địa lí... và được triển khai từ năm học 2021- 2022.

GD STEAM là một xu hướng GD đang được khuyến khích triển khai vì mang lại nhiều lợi ích đối với sự hình thành và phát triển các NL và PC cho HS. Theo chương trình GDPT 2018 “Các hoạt động học tập của HS bao gồm các hoạt động khám phá vấn đề, hoạt động luyện tập và hoạt động thực hành (ứng dụng những điều kiện đã học để phát hiện và giải quyết vấn đề có thực trong đời sống) thực hiện sự hỗ trợ của thiết bị dạy học, đặc biệt là công cụ tin học và các hệ thống tự động hóa của kỹ thuật số”¹. Việc sử dụng mô hình GD STEAM để tổ chức các hoạt động dạy học ở trường phổ thông sẽ đáp ứng định hướng về phương pháp GD và đảm bảo mục tiêu của Chương trình GDPT.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về GD STEAM

STEAM thường được hiểu là cách tiếp cận chương trình giảng dạy dựa trên chương trình STEM², tức là

khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học là các môn học chính. Với nghệ thuật “Art” được tích hợp vào các môn học này để trau dồi khả năng sáng tạo của HS, dẫn đến sự đổi mới trong việc học các môn học thuộc lĩnh vực STEM. Phương pháp STEAM mang đến cho HS hình thức học chủ động, sáng tạo. Mỗi bài học trong chương trình đều là các tình huống thực tế nhằm kích thích trí tò mò của HS. Từ đó, HS sẽ dần hoàn thiện kỹ năng (KN), khám phá và giải quyết những vấn đề xung quanh qua nhiều góc nhìn khác nhau.

Như vậy, có thể hiểu GD STEAM là mô hình GD dựa trên cách tiếp cận liên môn, giúp HS áp dụng các kiến thức khoa học, công nghệ, kỹ thuật và toán học, kết hợp với kiến thức khoa học xã hội vào nhận thức nội dung môn học và giải quyết các vấn đề thực tiễn trong bối cảnh cụ thể nhằm phát triển NL và PC HS.

Thông qua thực hiện các hoạt động học tập được giáo viên (GV) tổ chức thông qua GD STEAM trong quá trình dạy học (DH) nội dung GDĐP, học sinh (HS) có cơ hội vận dụng những kiến thức, KN đã học kết hợp, kiến thức liên môn với kinh nghiệm bản thân để giải quyết các vấn đề thực tiễn. Quá trình này sẽ giúp cho HS phát triển các PC và NL.

2.2. Tổ chức dạy học Chủ đề 1, Tài liệu GDĐP Tp. HCM lớp 6 cho HS thông qua GD STEAM

Để mô tả các lĩnh vực sẽ tích hợp vào bài học trong nội dung GDĐP theo GD STEAM, bài viết vận dụng “mô hình bánh xe” trong GD STEAM của Hàn Quốc do Pyoung Won Kim đề xuất [4]. Tuy nhiên, bài viết có sự thay đổi và điều chỉnh cho phù hợp với đặc trưng từng nội dung chủ đề GDĐP của Tp. HCM

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình Giáo dục phổ thông - Chương trình Tổng thể*.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), Công văn Số 3089/BG-ĐT-GDTrH, ngày 14/8/2020, *Triển khai thực hiện giáo dục STEM trong giáo dục trung học*.

cụ thể là trong Chủ đề 1, Tài liệu GDĐP Tp. HCM cho HS lớp 6.

Kiến thức tích hợp liên ngành

Các kiến thức trong lĩnh vực của GD STEAM



S	Science: Khoa học
T	Technology: Công nghệ
E	Engineering: Kỹ thuật
A	Art: Nghệ thuật
M	Math: Toán học
H	History: Lịch sử
G	Geography: Địa lý
L	Literature: Văn học

Sơ đồ 2.1. Mô phỏng các yếu tố tạo thành bài học GD STEAM của Pyoung Won Kim vận dụng vào nội dung GDĐP

Căn cứ vào nội dung chương trình và yêu cầu cần đạt trong Chủ đề 1 của Tài liệu GDĐP Tp. HCM lớp 6 cho HS, có thể DH theo tiếp cận GD STEAM thông qua bảng nội dung các lĩnh vực thuộc GD STEAM như sau:

Bảng 2.1. Nội dung các lĩnh vực thuộc GD STEAM trong Chủ đề 1					
NỘI DUNG	Nội dung các lĩnh vực thuộc GD STEAM				
	Science (khoa học)	Technology (công nghệ)	Engineering (kỹ thuật)	Arts (nghệ thuật và GD nhân văn)	Math (toán học)
Chủ đề 1. Vị trí địa lý và đặc điểm lãnh thổ của Tp. HCM					
Tài liệu GDĐP Tp. HCM cho HS lớp 6	Thông tin về vị trí địa lý, các loại tài nguyên đất, nước, khoáng sản hình thành nên đặc điểm về địa chất, lãnh thổ của Tp. HCM tích hợp với kiến thức trong khoa học địa lý.	Phương tiện và thiết bị hiện đại để xác định tọa độ, ranh giới tự nhiên, hành chính của Tp. HCM nói chung và các quận, huyện nói riêng. Các thiết bị kỹ thuật hiện đại như la bàn, GPS, Google Earth, Google Maps.	Xác định được tỉ lệ trên bản đồ hành chính và địa giới hành chính của Tp. HCM nói chung và các quận, huyện nói riêng trên thiết bị kỹ thuật hiện đại như la bàn, GPS, Google Earth, Google Maps.	Phân tích được mối quan hệ giữa điều kiện tự nhiên với lịch sử truyền thống, văn hoá, kinh tế, tôn giáo, tín ngưỡng của dân cư.	Biết tính toán chi tiết khi thiết kế lược đồ, các pano, áp phích để GD, tuyên truyền về những đặc trưng địa hình, sông ngòi;

Từ bảng 2.1, GV tiến hành bài học theo trình tự 5 bước theo sơ đồ dưới đây.



Sơ đồ 2.2. Các bước dạy học Chủ đề 1, Tài liệu GDĐP Tp. HCM cho HS lớp 6

Bước 1. Giới thiệu và xác định mục tiêu chủ đề

- Tên chủ đề: “Vị trí địa lý và đặc điểm lãnh thổ của Tp. HCM”

- Mục tiêu Chủ đề: Xác định được vị trí của Tp. HCM trên lược đồ; Biết sự tiếp giáp với các tỉnh/thành phố khác tạo nên những thuận lợi, khó khăn trong quá trình quản lý và phát triển của Tp. HCM; Biết và xác định được các đơn vị hành chính của Tp. HCM; Biết được diện tích, thực trạng dân số và mật độ dân cư của Tp. HCM; Biết tình hình phân bố dân

cư và nhận xét được sự phân bố dân cư; Biết các loại hình giao thông.

Bước 2. Tìm kiếm và lựa chọn các nguồn tài liệu có liên quan đến chủ đề (theo nội dung đã xác định trong bảng 2.1)

- Cuốn Tài liệu GDĐP Tp. HCM lớp 6;
- Bản đồ hành chính, bản đồ giao thông Tp. HCM;
- Sách giáo khoa Lịch sử - Địa lý lớp 6;
- Tranh, ảnh lịch sử, địa lý...
- Phim tư liệu, phim trên YouTube...

Bước 3. Thiết kế các hoạt động học tập theo mô hình STEAM

- GV giảng dạy trên cơ sở đã xác định các nội dung tích hợp trong GD STEAM tiến hành thiết kế Kế hoạch dạy học chủ đề theo các gợi ý sau:

(1). Xây dựng nội dung chủ đề bằng các nhiệm vụ học tập cho HS

- Xác định được vị trí địa lý của Tp. HCM;

- Gọi tên các địa danh gắn với đơn vị hành chính;

- Xác định được hướng, tọa độ của các đơn vị hành chính (quận, huyện cụ thể)

- Xác định được phạm vi lãnh thổ của Tp. HCM, quận, huyện qua các điều kiện địa

hình, sông ngòi;

- Tìm hiểu những ảnh hưởng của vị trí và phạm vi lãnh thổ đến tự nhiên và phát triển kinh tế - xã hội Tp. HCM.

(2). Vận dụng kiến thức liên môn trong GD STEAM để nhận thức, giải quyết vấn đề trong Chủ đề

- Về kiến thức khoa học Địa lý và Lịch sử:

+ HS nghiên cứu thông tin trong Hộp thông tin của Tài liệu kết hợp với quan sát bản đồ để trình bày được vị trí địa lý của Tp. HCM.

+ Nêu được các yếu tố về địa chất, khí hậu, sinh vật, địa hình...

+ Xác định được lịch sử quá trình hình thành và phát triển vùng đất Sài Gòn – Gia định xưa và Tp. HCM ngày nay.

- Về kiến thức Toán học: HS biết vận dụng kiến thức toán để đo đạc, thiết kế các bảng biểu, poster, mô hình về khoảng cách, diện tích của các đơn vị hành chính (quận, huyện)

- *Về Công nghệ*: Sử dụng kiến thức môn Tin học để thực hiện các hoạt động trải nghiệm thực tế khi xác định toạ độ, vị trí của các địa danh, đơn vị hành chính...

- *Về Kỹ thuật*: Sử dụng kiến thức của môn Kỹ thuật, môn Vật lý về điện tử, cơ học... để thiết kế các phương tiện, công cụ phục vụ trong các hoạt động trải nghiệm thực tế ở ngoài môi trường tự nhiên.

- *Về Nghệ thuật*: HS sử dụng kiến thức, hiểu biết xã hội nói chung để lý giải, phân tích những yếu tố ảnh hưởng, tác động từ điều kiện tự nhiên, môi trường, vị trí địa lý đến kinh tế, văn hoá, xã hội và đời sống của người dân Tp. HCM.

Bước 4. Thực hiện các hoạt động học tập theo mô hình STEAM

Căn cứ vào nội dung đã xác định trong bảng 2.1 và những nội dung trong bước 3, GV có thể tổ chức dạy học bằng Dự án học tập bằng cách chia nhóm HS để thực hiện các nhiệm vụ học tập theo định hướng STEAM. Cụ thể:

Nhóm 1: Nghiên cứu nội dung Chủ đề 1 trong Tài liệu trình bày khái quát về lịch sử hình thành vùng đất, đặc điểm khí hậu, địa hình, đất đai, sông ngòi...

Nhóm 2: Sử dụng kiến thức toán học, tin học thiết kế (vẽ) lược đồ, ranh giới hành chính giữa các quận, huyện trên các phần mềm chuyên dùng trong khoa học địa lí... phần mềm GPS cho đến Google Earth và Google Maps để vẽ bản đồ mô tả địa hình, khí hậu, sông ngòi...

Nhóm 3. Sử dụng vật liệu tái chế để thiết kế (làm) mô hình không gian, lãnh thổ của một đơn vị hành chính (quận, huyện) sau khi có trải nghiệm thực tế.

Nhóm 4: Chọn 1 đơn vị hành chính (phường, xã) nơi em đang sinh sống, vẽ bản đồ, mô tả địa hình, giao thông, và các trung tâm kinh tế, văn hoá. Viết 1 câu chuyện về trải nghiệm của bản thân về đời sống vật chất, tinh thần của người dân nơi ấy.

Bước 5. Đánh giá kết quả học tập

- GV tổ chức cho các nhóm HS trình bày kết quả; Tự đánh giá và đánh giá lẫn nhau.

- GV đánh giá dựa trên các tiêu chí, nhận xét, giải đáp các thắc mắc của các nhóm.

Khi đánh giá HS cần đảm bảo các tiêu chí sau: phải bám sát mục tiêu chủ đề học tập, đánh giá theo định hướng phát triển năng lực của HS, không chỉ đánh giá kết quả cuối cùng mà còn đánh giá quá trình học tập, sự tiến bộ và những khó khăn của HS, đánh giá phải luôn đảm bảo tính khách quan, công bằng và minh bạch. Sau đây là gợi ý về bảng tiêu chí đánh giá:

Bảng 2.2. Tiêu chí đánh giá HS thông qua GD STEAM trong chủ đề 1, Tài liệu GDĐP Tp. HCM, lớp 6

Tiêu chí ĐG	Mô tả tiêu chí	Kết quả đánh giá			
		Dưới TB (1-4 đ)	TB (5-6đ)	Khá (7-8đ)	Giỏi, xuất sắc (9-10đ)
Kiến thức	- Nêu và xác định được vị trí địa lý của Tp. HCM. - Nêu được diện tích tự nhiên và các đơn vị hành chính cấp quận/ huyện của Tp. HCM. - Nêu được ảnh hưởng của vị trí địa lý, phạm vi lãnh thổ đối với tự nhiên, sự phát triển kinh tế - xã hội của Tp. HCM.				
KN	- KN sáng tạo - KN tích hợp kiến thức - KN tìm kiếm lựa chọn, sử dụng các nguồn tư liệu - KN thực hành (đánh giá qua sản phẩm cụ thể) - KN trình bày vấn đề khoa học, logic, hệ thống.				
Phẩm chất	<i>Trách nhiệm</i> : Có ý thức và tích cực tham gia các hoạt động tập thể, hoạt động cộng đồng để bảo tồn, quảng bá hình ảnh về giá trị lịch sử của Tp. HCM.				
Năng lực	- Năng lực vận dụng kiến thức để giải quyết tình huống thực tế. - Năng lực hợp tác, tổ chức thực hiện nhiệm vụ học tập. - Năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo.				

3. Kết luận

Như vậy, GD STEAM có thể thực hiện qua nhiều mô hình, hình thức tổ chức khác nhau. Qua nghiên cứu cho thấy, việc tổ chức hoạt động dạy học của các nội dung GDĐP ở Tp. HCM thông qua GD STEAM giúp HS rèn luyện KN suy luận logic, phân tích và đánh giá các thông tin, dữ liệu và nguồn tài liệu tham khảo, phát triển KN hợp tác, chia sẻ, thảo luận và KN tư duy phản biện, từ đó hình thành năng lực đánh giá, năng lực giải quyết vấn đề một cách sáng tạo, hiệu quả cho các vấn đề cụ thể trong thực tế. HS không những tiếp cận các vấn đề từ nhiều góc nhìn khác nhau mà còn tổng hợp kiến thức từ nhiều môn học nhằm tìm ra cách giải quyết tối ưu cho các vấn đề thực tiễn.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2018), *Chương trình GDPT - Chương trình Tổng thể*, Hà Nội.
- [2]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2020), Công văn Số 3089/BGDĐT-GDTrH, ngày 14/8/2020, *Triển khai thực hiện GD STEM trong GD trung học*.
- [3]. Arthur J. Stewart, Michael P. Mueller, Deborah J. Tippins, (2020), *Converting STEM into STEAM Programs: Methods and Examples from and for Education*, Publisher: Springer.

Hướng dẫn sinh viên tiếp cận mệnh đề bổ nghĩa trong tiếng Nhật một cách dễ dàng

Đặng Thanh Yến Linh*, Phan Thị Thanh Xuyên*

*Khoa Ngôn ngữ và Văn Hóa Phương Đông, Trường Đại học Ngoại ngữ - Tin học
Thành phố Hồ Chí Minh (HUFLIT)

Received: 4/6/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 15/6/2024

Abstract: Japanese and Vietnamese belong to two different language types. Japanese is an agglutinative language, while Vietnamese is an isolating language. This difference, along with the significant disparities in word order between Japanese and Vietnamese, makes learning each other's languages challenging for both Japanese and Vietnamese speakers. The differing word orders in the two languages limit learners' ability to speak fluently and write proficiently in the foreign language. A typical example is the difficulty learners face when encountering the structure of modifying clauses in Japanese. Therefore, teachers need to provide guidance in a way that makes this structure easier for learners to understand.

Keywords: Agglutinative language, isolating language, word order, modifying clauses

1. Đặt vấn đề

Nguồn gốc chính xác của tiếng Nhật vẫn chưa rõ ràng. Tuy nhiên, nhiều nhà ngôn ngữ học cho rằng tiếng Nhật thuộc ngữ hệ Altaic, một nhóm ngôn ngữ bao gồm các ngôn ngữ như tiếng Hàn, tiếng Mông Cổ và tiếng Tungus. Có một số lý thuyết cho rằng tiếng Nhật có thể có mối liên hệ với ngữ hệ Nam Đảo Austronesian hoặc ngữ hệ Dravidian ở Ấn Độ. Tiếng Nhật là một ngôn ngữ có lịch sử phát triển phức tạp và lâu dài, chịu ảnh hưởng từ nhiều ngôn ngữ và nền văn hóa khác nhau. Từ các nền văn hóa cổ đại đến sự phát triển hiện đại, tiếng Nhật đã trải qua nhiều giai đoạn lịch sử biến đổi và phát triển để trở thành ngôn ngữ phức tạp và tinh tế như ngày nay.

Ngày nay, tiếng Nhật vẫn được biết đến là một trong những ngôn ngữ khó học nhất thế giới. Tiếng Nhật thuộc loại hình ngôn ngữ chắp dính (agglutinative language). Điểm đặc biệt trong tiếng Nhật là dùng các tiểu từ chức năng (trợ từ) để phân biệt các thành phần câu. Tiếng Việt thuộc loại hình ngôn ngữ đơn lập (isolating language), từ trong tiếng Việt giữ nguyên hình thức của nó ở bất cứ vị trí nào trong câu. Điều khác biệt cơ bản này cộng thêm với việc trật tự từ (word orders) trong 2 ngôn ngữ khác nhau làm cho cả người Nhật lẫn người Việt không dễ dàng gì học ngôn ngữ của nhau. Điển hình là khi học tiếng Nhật, người Việt đa phần cảm thấy khó khi tiếp cận cấu trúc mệnh đề bổ nghĩa (modifying clauses).

Hiện nay, Minna no Nihongo (みんなの日本語) của nhà xuất bản スリーエーネットワーク, được tái bản lần 2 năm 2012 vẫn là bộ giáo trình tiếng Nhật uy tín và thông dụng nhất, được sử dụng hầu hết ở

các trường dạy tiếng Nhật tại Việt Nam cũng như trên toàn thế giới. Bộ sách được chia thành hai cấp độ: Shokyuu (初級—Sơ cấp) và Chuukyuu (中級—Trung cấp), trong đó mỗi cấp độ được chia thành hai phần: Shokyuu I (từ bài 1 đến bài 25), Shokyuu II (từ bài 26 đến bài 50) và Chuukyuu I (từ bài 1 đến bài 12), Chuukyuu II (từ bài 13 đến bài 24). Bản thân người viết cũng đang sử dụng giáo trình này để giảng dạy, nên dùng giáo trình này làm cơ sở để giới thiệu cách hướng dẫn SV tiếp cận mệnh đề bổ cho danh từ nghĩa trong tiếng Nhật một cách dễ dàng hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

Trước khi bước vào nội dung chính, người viết xin thống nhất một số quy ước viết tắt như sau. N (Noun): danh từ, V (Verb): động từ, và A (Adjective): tính từ. Ngoài ra, thành phần được gạch chân được quy ước là thành phần bổ nghĩa cho danh từ.

Trong tiếng Việt, định ngữ là thành phần phụ trong câu. Nó giữ nhiệm vụ bổ nghĩa cho danh từ (cụm danh từ). Nó có thể là một từ, một ngữ hoặc một cụm C-V (chủ-vị).

Ví dụ:

– Con mèo có bộ lông trắng. (trắng là từ, làm rõ nghĩa cho danh từ “lông”=> trắng là định ngữ)

– Con mèo có bộ lông trắng mượt mà. (trắng mượt mà là ngữ, làm rõ nghĩa cho danh từ “lông”=> trắng mượt mà là định ngữ)

– Quyển sách mẹ tặng rất hay. (mẹ / tặng là cụm C-V, làm rõ nghĩa cho danh từ “Quyển sách”=> mẹ tặng là định ngữ)

Định ngữ trong tiếng Nhật được gọi là thành phần bổ nghĩa hay là thành phần mở rộng cho danh

từ (名詞修飾語 – meishishuushokugo). Thành phần bổ nghĩa này có thể là 1 từ, một ngữ, hay là một mệnh đề (cụm C-V). Và nội dung bài viết này tập trung vào thành phần bổ nghĩa cho danh từ là một mệnh đề (mệnh đề bổ nghĩa).

Mệnh đề bổ nghĩa cho danh từ (名詞修飾語 – meishishuushokugo) được đề cập ở bài 22 thuộc cấp độ Sơ cấp. Để giới thiệu nội dung này cho sinh viên (SV), giảng viên cần từng bước nhắc lại kiến thức cũ có liên quan, nhằm dẫn dắt, để SV tự mình nhận ra qui tắc, để rồi có thể nhanh chóng hiểu và áp dụng một cách thành thạo.

Bước 1: nhắc lại 3 cấu trúc câu cơ bản đã học ở bài trước đó

Cấu trúc 1: “Ai là gì”. Cấu trúc này vị ngữ là 1 danh từ.

N1 は N2 です. (N1: chủ ngữ, N2 vị ngữ)

Ví dụ 1a: 山田さんは 医者 です。

(Anh Yamada là bác sĩ.) (Bài 1)

Ví dụ 1b: これは 辞書 です. (Đây là quyển từ điển.) (Bài 2)

Cấu trúc 2: “Ai làm gì”. Cấu trúc này vị ngữ là 1 động từ.

N1 は [N2 を] V. (N1: chủ ngữ, N2 (nếu có): túc từ bổ nghĩa cho động từ)

Ví dụ 2a: 私は 毎日 勉強します。

(Tôi học mỗi ngày.) (Bài 4)

Ví dụ 2b: 山田さんは コーヒー を 飲みます。

(Anh Yamada uống cà phê.) (Bài 6)

Cấu trúc 3: “Ai thế nào”. Cấu trúc này vị ngữ là 1 tính từ. (Bài 8)

N は A です. (N: chủ ngữ)

Ví dụ 3a: 日本語 は 難しい です。

(Tiếng Nhật khó.)

Ví dụ 3b: 山田さんは 親切 です。

(Anh Yamada tốt bụng.)

Bước 2: nhắc lại vị trí của thành phần bổ nghĩa cho danh từ trong tiếng Nhật

Khi thành phần bổ nghĩa cho danh từ là 1 danh từ. (Bài 2)

N1 の N2 (N1: danh từ bổ nghĩa, N2: danh từ được bổ nghĩa)

Ví dụ 4a: 日本語 の 本 (quyển sách tiếng Nhật)

Ví dụ 4b: 車 の 雑誌 (tạp chí ô tô)

- Khi thành phần bổ nghĩa cho danh từ là 1 tính từ. (Bài 8)

A N

Ví dụ 5a: おもしろい 本 (sách hay)

Ví dụ 5b: きれいな 本 (quyển sách đẹp)

Bước 3: đề cập tới cấu trúc mệnh đề bổ nghĩa cho

danh từ (名詞修飾語)

Từ bước 2, chúng ta thấy rằng thành phần bổ nghĩa cho danh từ chỉ là 1 từ đơn (danh từ/ tính từ) và vị trí của nó đặt liền trước danh từ được bổ nghĩa. Bài 22 phát triển thành phần bổ nghĩa thành 1 mệnh đề, thì dù là từ đơn, cụm từ, hay mệnh đề, đã giữ chức năng bổ nghĩa cho danh từ, thì vị trí luôn đặt liền trước danh từ được bổ nghĩa. Từ đó, kết hợp với các cấu trúc ở bước 1 để rút ra rằng, bất kì danh từ nào, dù giữ chức năng gì trong câu (chủ ngữ/ vị ngữ/ túc từ), nếu muốn mở rộng ý nghĩa, thì chúng ta có thể đặt thành phần mở rộng (thành phần bổ nghĩa) liền trước nó.

Với cấu trúc 1: N1 は N2 です. (Ai là gì)

+ Mở rộng danh từ làm chủ ngữ:

Ví dụ 6a: タバコを吸っている 人は 田中さんです。

(Người đang hút thuốc là anh Tanaka.)

Ví dụ 6b: はじめて彼に会った

所 は 大学の図書館です。

(Nơi lần đầu tiên tôi gặp anh ấy là thư viện trường đại học.)

+ Mở rộng danh từ làm vị ngữ:

Ví dụ 7a: これは 去年東京で撮った 写真です。

(Đây là bức ảnh tôi đã chụp ở Tokyo hồi năm ngoái.)

Ví dụ 7b: ここ は 子供の時通った 小学校です。

(Đây là trường tiểu học mà lúc nhỏ tôi đã học.)

Với cấu trúc 2: N1 は [N2 を]

V. (Ai làm gì)

+ Mở rộng danh từ làm chủ ngữ:

Ví dụ 8a: 昨日バスで会った 人は さっき 来ました。

(Người hôm qua tôi gặp trên xe buýt lúc nãy đã đến đây.)

Ví dụ 8b: 私に日本語を教えた 先生 は なくなりました。

(Người thầy đã dạy tiếng Nhật cho tôi mất rồi.)

+ Mở rộng danh từ làm túc từ:

Ví dụ 9a: 私は 鈴木さんにもらった コーヒー を 飲んでいます。

(Tôi đang uống cà phê chị Suzuki cho.)

Ví dụ 9b: 私は マイさんに バリで買った ぼうし を あげます。

(Tôi sẽ tặng chị Mai cái nón tôi đã mua ở đảo Bali.)

Với cấu trúc 3: N は A です. (Ai thế nào)

Ví dụ 10a: 図書館で借りた 本 は とても面白いです。

(Quyển sách tôi mượn ở thư viện rất hay.)

Ví dụ 10b: よく外で遊ぶ 子供 は元気です。

(**Những đứa trẻ hay chơi ở ngoài trời thì rất khỏe mạnh.**)

Ngoài ra, cần lưu ý người học rằng, trong trường hợp mệnh đề bổ nghĩa có chủ ngữ, thì chủ ngữ này đi với trợ từ が (ga), vì trợ từ は (wa) đi với chủ ngữ của câu.

Ví dụ 11a: 母 が 作った ケーキ は おいしいです。

Cái bánh mẹ làm rất ngon.)

Ví dụ 11b: 妹 が 描いた 絵 を 見えています

(Tôi đang xem **bức tranh em** gái vẽ.)

Và điều cần lưu ý nữa, là có những trường hợp cấu trúc câu vị ngữ là tính từ hoặc động từ, nhưng những tính từ hoặc động từ này đi sau trợ từ が (ga).

Ví dụ 12a: 大きい庭がある うちが 欲しいです。

(Tôi ao ước có một ngôi nhà có khu vườn rộng.)

Ví dụ 12b: ユーモアがある 人が 好きです。

(Tôi thích những người có óc hài hước.)

Ví dụ 13a: テレビを見る 時間 がありません。

(Tôi không có thời gian xem ti vi.)

Ví dụ 13b: 会社の人 が 話す 日本語 が 分かりません。

(Tôi không hiểu tiếng Nhật những người trong công ty nói.)

Trong các ví dụ ở bước 3 này, thành phần bổ nghĩa được gạch chân, danh từ được bổ nghĩa được in đậm. Quan sát các ví dụ, ta thấy rằng trong khi trong tiếng Việt, thành phần bổ nghĩa đứng liền sau danh từ được bổ nghĩa, thì trong tiếng Nhật, thành phần bổ nghĩa lại đứng liền trước danh từ được bổ nghĩa. Chính điều này gây ra trở ngại cho SV khi học mệnh đề bổ nghĩa trong tiếng Nhật. Vì vậy, sau khi dẫn nhập bằng 3 bước kể trên, giảng viên cần phải cho SV luyện tập thật nhiều các bài tập từ cấp độ dễ cho tới khó. Cấp độ dễ là các bài tập nhận diện mệnh đề bổ nghĩa cho danh từ. Ở dạng bài tập này, giảng viên cho các câu tiếng Nhật, yêu cầu SV tìm và gạch chân dưới mệnh đề bổ nghĩa cho danh từ.

Ví dụ: - 母がよく作る料理はカレーです。

(母がよく作る料理はカレーです。)

- ここは自転車を置くところです。

(ここは自転車を置くところです。)

- 私がいつも買い物するスーパーは野菜が安いです。

(私がいつも買い物するスーパーは野菜が安いです。)

- 私はパソコンを入れるかばんを買います。

(私はパソコンを入れるかばんを買います。)

Cấp độ khó hơn là cho sinh viên dịch từ tiếng Nhật sang tiếng Việt các câu có chứa mệnh đề bổ nghĩa cho danh từ.

Ví dụ: - 赤いネクタイをしている人は林さんです。

(Người đeo cà vạt màu đỏ là anh Hayashi)

- これはテレサちゃんが描いた絵です。

(Đây là bức tranh bé Teresa đã vẽ.)

- 昨日見た映画はとても良かったです。

(Bộ phim hôm qua tôi xem rất hay.)

- 彼女にあげるプレゼントを考えています。

(Tôi đang suy nghĩ món quà tặng người yêu.)

Và cấp độ khó nhất là cho dịch từ tiếng Việt sang tiếng Nhật các câu có chứa mệnh đề bổ nghĩa cho danh từ.

Ví dụ: - Người đang nói chuyện với thầy ở đằng kia là ai vậy?

(あそこで先生と話している人は誰ですか。)

- Con búp bê này là quà bố tặng tôi lúc sinh nhật 5 tuổi.

(この人形は5歳の誕生日に父にもらったプレゼントです。)

- Chiếc xe đạp tôi đi học mỗi ngày tuy cũ nhưng vẫn còn tốt.

(毎日学校に通っている自転車は古いですが、まだいいです。)

- Tôi đang đọc quyển sách tuần trước mượn ở thư viện.

(先週図書館で借りた本を読んでいます。)

3. Kết luận

Tiếng Nhật chẳng những khác với tiếng Việt về loại hình ngôn ngữ, mà còn khác nhau ở nhiều phương diện, trong đó có trật tự từ. Chính trật tự từ khác nhau đã làm cho SV cảm thấy khó khăn khi tiếp cận cấu trúc mệnh đề bổ nghĩa trong tiếng Nhật, nhất là khi áp dụng vào các kỹ năng nghe, nói, dịch từ tiếng Việt sang tiếng Nhật. Mỗi người dạy sẽ có một cách hướng dẫn khác nhau tùy vào trình độ, khả năng tiếp thu của sinh viên. Nếu giảng viên hướng dẫn SV tiếp cận đúng cách và nhận ra qui tắc của nó thì vấn đề này sẽ không còn quá khó đối với người học nữa.

Tài liệu tham khảo

[1]. Nguyễn Tài Căn (1981), *Ngữ pháp tiếng Việt*, NXB Đại học và THCN.

[2]. Cao Xuân Hạo (1991), *Tiếng Việt – Sơ thảo ngữ pháp chức năng Q.1*, NXB KHXH - Hà Nội.

[3]. Cung Hữu Khánh (1999), *Tìm hiểu ngôn ngữ Nhật Bản*, Tạp chí Nghiên cứu Nhật Bản số 6 (24).

[4]. Hoàng Quỳnh (2022), *日本語の型別辞書*, NXB Dân Trí.

[5]. Nhiều tác giả (2012), *みんなの日本語初級 I*, スリーエーネットワーク

[6]. Nhiều tác giả (2012), *みんなの日本語初級 I 標準問題集*, スリーエーネットワーク

Dạy học đọc hiểu văn bản đa phương tiện cho học sinh lớp 11 theo Chương trình Ngữ văn 2018

Đậu Thị Hương*

*GV Ngữ văn - Trường Đại học FPT Đà Nẵng

Received: 4/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: With the comprehensive education reform, the 2018 Literature curriculum has introduced multimodal texts into the teaching content (encompassing teaching reception and creation), this is also a new point compared to the 2006 Literature program. Specifically, the reception component sets out requirements for comprehension of multimodal texts. For that reason, this article aims to explore the characteristics of multimodal texts in the 11th-grade literature textbooks program (focusing on the "Connecting Knowledge with Life" series); from this foundation, it proposes methods for teaching the comprehension of multimodal texts to develop students' reading comprehension skills. Above all, for educators, these suggestions serve as practical applications to effectively convey the content of texts that may initially seem dry and rigid.

Keywords: Reading comprehension, multimodal texts, 11th grade, 2018 literature curriculum

1. Mở đầu

Chương trình Giáo dục 2018 hướng đến phát triển năng lực tự học, tự chủ của người học. Cũng không nằm ngoài sự đổi mới ấy, môn Ngữ văn dù là “lâu đời nhất” nhưng cũng cần phải vận hành thay đổi theo định hướng của chương trình mới. Sự chuyển đổi từ học “cái” sang học “cách” là điều mà người dạy phải làm quen và thay đổi. Phải tập trau dồi “cách” thì người học mới tiếp nhận đầy đủ về chương trình đưa ra những yêu cầu cần đạt về đọc, viết, nói và nghe. Hơn nữa, ở chương trình mới này, trước những thay đổi về mục tiêu, nội dung, phương pháp giáo dục và cách đánh giá kết quả thì các ngữ liệu đọc của SGK cũng có những điểm nhấn mới. Phải kể trong đó là sự xuất hiện của văn bản (VB) đa phương thức (ĐPT) – xuất hiện như một điều hợp lẽ với sự phát triển của đời sống xã hội, cuộc cách mạng kỹ thuật số. Và, hiển nhiên, trước sự thay đổi lớn đó của xã hội, ngữ liệu được đưa vào SGK cũng cần phải chọn lọc các ngữ liệu VB hợp thời. Trước những đổi mới đó, dạy học đọc hiểu VB ĐPT là điều nhận được sự quan tâm của nhiều nhà nghiên cứu; tuy nhiên, vẫn còn khoảng trống khi tìm hiểu về dạy học VB ĐPT cho học sinh (HS) lớp 11.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Lý thuyết liên quan về VB ĐPT

ĐPT (multimodality) là một thuật ngữ được đề ra từ giữa những năm 1990 và được định nghĩa là sử dụng một số phương thức kí hiệu học trong thiết kế một sản phẩm hoặc sự kiện mang tính kí hiệu, trong

đó các phương thức được kết hợp với nhau theo những cách cụ thể như củng cố lẫn nhau, bổ sung vai trò cho nhau hoặc được sắp xếp theo thứ bậc. Cụ thể hơn có thể hiểu thuật ngữ ĐPT bao gồm nhiều phương thức tạo thành, phải kể đến trước tiên là kênh ngôn ngữ, liên kết với các kênh phi ngôn ngữ khác như: kí hiệu, sơ đồ, biểu đồ, hình ảnh,... Tất cả các các phương thức này kết hợp với nhau nhằm tạo ra ý nghĩa chung trên cơ sở phát huy thế mạnh riêng trong việc tạo nghĩa của từng phương thức (ngôn ngữ và phi ngôn ngữ).

Trong bài viết *Phát triển năng lực đọc viết cho HS phổ thông*, thầy Đỗ Ngọc Thống đã đưa ra quan điểm về khái niệm của VB ĐPT như sau: “là VB không chỉ toàn kênh chữ mà còn đan xen kênh hình với những kí hiệu, sơ đồ, biểu tượng, đồ thị, bảng biểu, minh hoạ, ảnh nghệ thuật,... thậm chí cả âm thanh.” [2, tr.9]. Nguyễn Thế Hưng quan niệm “VB ĐPT (trong sự phân biệt với VB đơn phương thức về số lượng kênh biểu đạt của VB) là VB có sự phối hợp chặt chẽ từ hai kênh biểu đạt trở lên (bao gồm: kênh ngôn ngữ, kênh hình ảnh, kênh âm thanh, kênh video, kênh hoạt động, kênh liên kết, siêu liên kết,...) tạo thành một chỉnh thể thống nhất nhằm đạt mục đích giao tiếp nhất định” [5, tr.86]. Cũng đề cập đến quan điểm này, theo chương trình giáo dục phổ thông 2018, ở môn Ngữ văn, VB ĐPT là “VB có sự phối hợp phương tiện ngôn ngữ và các phương tiện khác như kí hiệu, sơ đồ, biểu đồ, hình ảnh, âm thanh” [1, tr.88].

Như vậy, có thể thấy, khác với loại hình VB đơn phương thức chỉ bao gồm kí hiệu ngôn ngữ, ở dạng

nói hoặc viết, trong VB ĐPT, ngoài hệ thống kí hiệu ngôn ngữ còn bao gồm thêm một hoặc nhiều hệ thống kí hiệu phi ngôn ngữ khác.

2.2. Đặc điểm của VB ĐPT trong chương trình Ngữ văn 11

Việc đưa VB ĐPT vào chương trình giáo dục phổ thông 2018 đã là điểm mới, điểm khác biệt; bởi lẽ VB này được xem xét trên cả 2 phương diện chứ không chỉ ở một như các VB nghệ thuật khác. Phương diện thứ nhất: là phương diện tiếp nhận VB (đọc, nghe); phương diện thứ 2 là tạo lập VB (viết nói); trong đó, yêu cầu cần đạt về đọc hiểu VB ĐPT được đặt ra cụ thể ở từng cấp học khác nhau. Riêng ở cấp THPT, đọc hiểu VB ĐPT chủ yếu giới hạn ở loại VB thông tin. Yêu cầu chi tiết của các khối lớp về việc đọc hiểu VB ĐPT cũng hoàn toàn khác nhau nhưng giữa chúng có mối liên kết, nối tiếp.

Ở lớp 10: Nhận biết và phân tích được sự kết hợp giữa phương tiện giao tiếp ngôn ngữ và các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ để biểu đạt nội dung VB một cách sinh động, hiệu quả.

Ở lớp 11: Phân tích và đánh giá được tác dụng của các yếu tố hình thức (bao gồm phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ) để làm tăng hiệu quả biểu đạt của VB thông tin.

Ở lớp 12: So sánh được hiệu quả biểu đạt của VB thông tin chỉ dùng ngôn ngữ và VB thông tin có kết hợp với các yếu tố phi ngôn ngữ.

Với sự giới hạn của bài viết, chúng tôi tập trung nghiên cứu về cách thức và biện pháp triển khai đọc hiểu VB ĐPT đối với chương trình Ngữ văn 11. Bởi lẽ, nội dung của VB ĐPT của chương trình Ngữ văn 11 cũng nằm trong chuỗi đặc điểm chung, bao gồm cả mạch đọc hiểu VB ĐPT và mạch tạo lập VB ĐPT. Đối với mạch đọc hiểu VB, HS cần đọc hiểu một số loại văn bản ĐPT sau: bài báo, đoạn trích VB thông tin... (Cụ thể ở các VB: *Nữ phóng viên đầu tiên* (Trần Nhật Vy); *Trí tuệ thông minh nhân tạo* (Richard Watson); *Pa – ra – lim – pích* (Paralympich): *một lịch sử chữa lành những vết thương* (Huy Đăng)). Yêu cầu đọc hiểu được đặt ra là “Nhận biết được bố cục, mạch lạc của VB, cách trình bày dữ liệu, thông tin của người viết và đánh giá hiệu quả đạt được; biết suy luận và phân tích mối liên hệ giữa các chi tiết và vai trò của chúng trong việc thể hiện thông tin chính của VB”; “Phân tích và đánh giá được đề tài, thông tin cơ bản của VB, cách đặt nhan đề của tác giả; nhận biết được thái độ, quan điểm của người viết; thể hiện được thái độ, đánh giá đối với nội dung của VB hay quan điểm của người viết và giải thích lí do”; “Phân tích và đánh giá được

tác dụng của yếu tố hình thức (bao gồm phương tiện phi ngôn ngữ) trong việc làm tăng hiệu quả biểu đạt của VB thông tin”. Đối với mạch tạo lập VB, HS được yêu cầu tạo lập cả các VB dạng viết và dạng nói. Với dạng viết, HS thiết kế infographic trong tiết Thực hành tiếng Việt để tóm tắt thông tin về một tác giả đã học hoặc nội dung chính của một VB đã học của bài 8. Ở yêu cầu của bài viết, HS làm quen với dạng viết VB thuyết minh về một vấn đề của xã hội đương đại; tương tự, ở phần nói, HS sẽ làm quen với hình thức: Tranh biện về một vấn đề trong đời sống.

Chương trình giáo dục phổ thông quan niệm: VB ĐPT trong môn Ngữ văn trước hết là VB được tạo thành từ kênh ngôn ngữ, sau đó mới là các kênh giao tiếp khác như: kí hiệu, biểu đồ, hình ảnh, sơ đồ,... Điều này được quy chiếu bởi đặc trưng của môn Ngữ văn là môn học thuộc lĩnh vực giáo dục ngôn ngữ và văn học. Với cách thiết lập bố cục của SGK theo chương trình mới, riêng bài 8 sẽ hướng đến nội dung: Cấu trúc của VB thông tin. Như vậy, ngoài việc dạy học đọc hiểu VB ĐPT được mở rộng ra với các hoạt động bằng phi ngôn ngữ thì vẫn chú trọng phát triển năng lực ngôn ngữ của HS.

2.3. Biện pháp đọc hiểu VB ĐPT trong chương trình Ngữ văn 11

2.3.1. Sử dụng tri thức nền của VB để xác định chủ đề của VB; dữ liệu thông tin sơ cấp, thứ cấp

Tri thức nền của VB có vai trò quan trọng trong việc định hướng người đọc nhận diện chủ đề của VB. Xác định tri thức nền cũng vì thế là giai đoạn có ý nghĩa quyết định trong hoạt động trước khi đọc VB.

Tri thức nền trong VB thông tin thường giúp ta xác định chủ đề và dữ liệu thông tin sơ cấp, thứ cấp của VB bao gồm: (1) Nhan đề; (2) Gọi dẫn trước VB đọc; (3) Sapo (đoạn tóm tắt nội dung chính thường in đậm ở đầu bài viết); (4) Tiêu mục hoặc tiểu mục.

Ví dụ: VB 3: *Pa – ra – lim – pích* (Paralympich): *một lịch sử chữa lành những vết thương* - Huy Đăng (Trong bài 8: Cấu trúc của VB thông tin), (Ngữ văn 11, tập 2, Kết nối tri thức với cuộc sống, trang 75-78).

Để xác định chủ đề của VB trên, người đọc sẽ căn cứ vào những thông tin sau đây để xác lập tri thức nền:

- Nhan đề: *Pa – ra – lim – pích* (Paralympich): *một lịch sử chữa lành những vết thương*. Nhan đề này hướng HS nhận thức được một thể vận hội thể thao; đặc biệt đây là một thể vận hội đã đem đến những điều tích cực để chữa lành những tổn thương thể thao.

- Gọi dẫn trước VB đọc: *Theo em, thể thao có ý nghĩa gì với đời sống con người?*

Từ câu hỏi gợi dẫn này, giáo viên (GV) khẳng định

vai trò cần thiết của thể thao trong đời sống tinh thần, sức khỏe của con người. Từ đó, giới thiệu về thể vận hội Paralympich; lịch sử của Paralympich.

- Sa pô của VB: *“Mười hai năm trước, một quả tên lửa RPG trên chiến trường Áp-ga-ni-xtan (Afghanistan) đã thổi bay phân nửa mạng sống của lính nhảy dù người Anh Gia – cô Van Gát (Jaco Van Gass). Nhưng với ba phần tư cơ thể còn sót lại, Van Gát vẫn trở thành một biểu tượng người hùng với hàng triệu người”*.

Trên cơ sở sậpô của VB, người đọc có thể xác định được chủ đề của VB cũng như gửi gắm đến nội dung ẩn tượng ban đầu với người đọc. Lược qua phần này, người đọc đã nắm được thông tin muốn đề cập đến Gia-co Van Gát và câu chuyện anh sử dụng cơ thể không nguyên vẹn của mình để trở thành người hùng trong lòng người hâm mộ.

- Với tiêu mục hoặc tiểu mục của VB: *Pa – ra – lim – pích (Paralympich): một lịch sử chữa lành những vết thương*; người đọc đã triển khai thành hai phần chính với các nội dung đính kèm như sau: (1) Mục tiêu ban đầu; (2) Vượt qua những nỗi đau.

2.3.2. Xác định các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong việc thể hiện nội dung của VB

Cùng với ngôn ngữ, các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong VB ĐPT có vai trò rất quan trọng trong việc hỗ trợ, làm sáng tỏ nội dung của VB hoặc làm tăng tính xác thực cho nội dung của VB. Các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ thường xuất hiện trong VB ĐPT như tranh ảnh, kí hiệu, biểu đồ, sơ đồ, hình vẽ, ảnh chụp... Người học VB trong quá trình tìm hiểu VB cần nhận diện, phân tích và đánh giá vai trò của những phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ, từ đó đối ánh và cũng thấy được mối quan hệ chặt chẽ giữa các yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ trong loại hình VB này.

Quy trình phân tích các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong việc thể hiện nội dung của một VB ĐPT, có thể đặt ra các bước như sau:

- Bước 1: Nhận diện dạng thức của yếu tố phi ngôn ngữ

- Bước 2: Xác định vai trò mang tính chất hỗ trợ của các yếu tố phi ngôn ngữ trong việc thể hiện nội dung của VB

- Bước 3: Đánh giá mối quan hệ giữa yếu tố ngôn ngữ và phi ngôn ngữ

Ví dụ: VB 3: *Pa – ra – lim – pích (Paralympich): một lịch sử chữa lành những vết thương - Huy Đăng* (Trong bài 8: Cấu trúc của VB thông tin), (Ngữ văn 11, tập 2, Kết nối tri thức với cuộc sống, trang 75-78).

Yếu tố phi ngôn ngữ dễ nhận diện nhất chính là hình ảnh (Bác sĩ Gát - mùn và thể hệ những vận động viên đầu tiên ở giải đấu tiên thân của Pa-ra-lom-pích).

Với hình ảnh trên, trong quá trình tiếp cận VB, HS có thể xâu chuỗi được nội dung và ý nghĩa của bức ảnh kèm theo. Hình ảnh bác sĩ Gát-mùn và thể hệ những vận động viên đầu tiên ở giải đấu tiên thân của Paralympic thể hiện sự đối lập giữa một bên là những vết thương và nỗi đau mà các nhân vật phải đối mặt (thể hiện qua hình ảnh chiếc xe lăn) và một bên là niềm lạc quan của các vận động viên với nụ cười rạng rỡ nở trên khuôn mặt. Gương mặt phúc hậu và bàn tay đặt lên vai các vận động viên khuyết tật của bác sĩ Gát-mùn tượng trưng cho sự tin tưởng, nâng đỡ, động viên đầy thân ái của ông với các cựu chiến binh vừa bước ra khỏi chiến tranh. Bức ảnh vừa ghi lại khoảnh khắc lịch sử, vừa đem lại cho người đọc rất nhiều cảm xúc.

Ngoài hình ảnh, yếu tố phi ngôn ngữ được sử dụng trong VB chính là các số liệu liên quan đến thể vận hội được đề cập một cách khoa học, khéo léo. Số lượng 16 vận động viên thể thao đầu tiên – Thể vận hội Xe lăn Quốc tế; con số 400 vận động viên đến từ 23 quốc gia tham dự kì Pa-ra-lim-pic đầu tiên diễn ra ở Rô-m cho thấy sự phát triển nhanh chóng của phong trào thể thao dành cho người khuyết tật; con số 8.164m chiều cao của ngọn núi Man-na-xlu; 335km ở Nam Cực nhấn mạnh sự nỗ lực và sức mạnh phi thường của con người. Đây được xem là những số liệu biết nói, bởi nó giúp cho VB có sự vững vàng hơn ở minh chứng trong quá trình triển khai những câu chuyện lịch sử của thể vận hội Paralympich.

2.3.3. Xây dựng hệ thống bài tập rèn luyện kĩ năng đọc hiểu VB ĐPT

Luyện tập bằng hệ thống bài tập có vai trò và tác dụng rất lớn trong việc rèn luyện và phát triển năng lực HS. Vì thế để có kĩ năng đọc hiểu VB ĐPT thuộc lĩnh vực thông tin, GV cần xây dựng hệ thống bài luyện tập cho HS. Hệ thống bài tập có thể xây dựng theo các mức độ nhận thức: Nhận biết; Thông hiểu; Vận dụng thấp; Vận dụng cao để giúp HS phát triển năng lực ở từng mức độ.

Ở dạng bài tập nhận biết, GV sẽ giúp HS nhận biết về VB ĐPT, đặc trưng của VB ĐPT. Ở dạng bài tập thông hiểu, GV sẽ giúp HS phân tích tác dụng, vai trò của những yếu tố ngôn ngữ hoặc phi ngôn ngữ trong VB ĐPT cũng như thấy được mối quan hệ giữa yếu tố ngôn ngữ và yếu tố phi ngôn ngữ trong việc thể hiện nội dung VB. Bài tập vận dụng ở VB ĐPT thuộc dạng thức

(Xem tiếp trang 294)

Giáo dục đại học: Chỉ có phát triển mới có chất lượng

Hoàng Mạnh Hiền*, Cao Văn Hiến*

*Giảng viên, Trường Sĩ quan Đặc Công

Received: 4/6/2024; Accepted: 13/6/2024; Published: 15/6/2024

Abstract: Higher education in the current context presents many issues that need attention. Most importantly, the quality of education must meet the demands of the current labor market. Particularly, there is an urgent need for high-quality human resources across all sectors and professions. Therefore, to ensure that graduates can find jobs that match their specialties, teaching and learning at universities must adapt to current practical needs. Achieving this requires various mechanisms and policies that allow universities to be autonomous and find their own direction. Only when higher education develops will the quality of human resources be assured.

Keywords: Higher education, development, quality, students, high-quality human resources, mechanisms, policies, autonomy.

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học (GDĐH) đang trong trạng thái phát triển, giàu sức sống với một số lượng sinh viên (SV) tương đối ổn định, khoảng trên 500.000. Số lượng giảng viên tăng lên về số lượng, cải thiện về học hàm học vị một số trường vào top 1000 trường đại học thế giới. Tuy nhiên, vẫn chưa đáp ứng nhu cầu của nền kinh tế tri thức, không có bứt phá trong sự phát triển GDĐH.

Số lượng các cơ sở đào tạo đại học gia tăng, quy mô tuyển sinh lớn, đa dạng các ngành nghề. Tuy nhiên nhiều cơ sở GDĐH chất lượng đào tạo chưa đảm bảo, chưa xây dựng được chuẩn đầu vào, đầu ra, chưa xây dựng được nội dung, chương trình giảng dạy; vẫn còn tình trạng “đem con bỏ chợ”, chạy theo hình thức, hư danh, quảng bá thương hiệu nhà trường sai với thực tế, đánh lừa tâm lý người học.

Một số trường đại học được xây dựng với quy mô lớn, được cấp phép đào tạo, tuyển sinh nhưng do thiếu tầm nhìn, thiếu đánh giá thị trường, nhu cầu của người học, thiếu bộ máy, cơ cấu tổ chức nên không thể tuyển sinh, trường bị bỏ hoang, gây lãng phí lớn.

Bài viết dưới đây sẽ đề cập về tình trạng GDĐH hiện nay cũng như đưa ra các giải pháp khắc phục để nâng cao chất lượng GDĐH, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quy mô GDĐH tăng nhưng chất lượng giảm

Theo GS.TS Lê Anh Vinh Viện trưởng Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam: Năm 2022 cả nước có 239 cơ sở GDĐH (GDĐH) (172 cơ sở đào tạo công lập và 67 cơ sở đào tạo ngoài công lập), trong khi năm 2009 có 150 cơ sở GDĐH (106 cơ sở đào tạo công

lập, 44 cơ sở đào tạo ngoài công lập); năm 2015 có 214 cơ sở GDĐH (156 trường công lập và 58 cơ sở đào tạo ngoài công lập). Như vậy, số cơ sở GDĐH tăng dần trong những năm gần đây.

Mặc dù quy mô đào tạo của GDĐH đã tăng trở lại khá nhiều từ năm 2019 nhưng với 185 SV/1 vạn dân thì tỉ lệ SV/1 vạn dân của Việt Nam còn rất thấp so với khu vực.

Quy mô đào tạo trình độ thạc sĩ tăng từ 105.801 học viên năm 2016 lên 109.886 năm 2021, tăng bình quân gần 1%/năm và ngược lại, quy mô đào tạo trình độ tiến sĩ giảm từ 13.587 học viên xuống còn 11.700 học viên, giảm trung bình 2% năm. Việc đào tạo nhân lực ở nước ngoài bằng ngân sách nhà nước được đẩy mạnh với sự hợp tác đào tạo với hơn 40 quốc gia.

Tuy nhiên, trước sự vận động, phát triển không ngừng của khoa học công nghệ và tri thức nhân loại, đặc biệt là cuộc Cách mạng Công nghiệp lần thứ tư, GDĐH còn bộc lộ nhiều hạn chế, bất cập cả về quy mô, cơ cấu ngành nghề và kỹ năng làm việc. GS.TS Lê Anh Vinh, Viện trưởng Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam nhận định: GDĐH vẫn tụt hậu so với các nước trong khu vực và thế giới; phát triển chưa tương xứng với yêu cầu, nhiệm vụ và chưa đáp ứng nhu cầu học tập của nhân dân.

Đại hội XIII của Đảng cũng đã đưa nhận định: “Đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế, xã hội”. Vấn đề đặt ra hiện nay là, những hạn chế, yếu kém phải được nhận thức sâu sắc để từ đó tìm ra các giải pháp khắc phục nhằm đưa GDĐH Việt Nam lên một tầm cao mới.

2.2. Trường đại học là nền móng đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao

Chất lượng nguồn nhân lực, đặc biệt là nguồn nhân lực chất lượng cao đóng vai trò quyết định đối với sự phát triển kinh tế - xã hội của mỗi quốc gia. Trong bối cảnh cuộc Cách mạng Công nghiệp lần thứ Tư đang diễn ra mạnh mẽ, thì việc xây dựng, phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp đẩy mạnh công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước và hội nhập quốc tế ngày càng đặt ra cấp thiết hơn bao giờ hết.

Tuy nhiên, 225.000 cử nhân, kỹ sư, thạc sĩ tốt nghiệp ra trường nhưng chưa tìm được việc làm, hoặc chấp nhận làm không đúng nghề nghiệp được đào tạo năm 2020 là minh chứng rõ rệt cho thấy sự yếu kém về chất lượng GDĐH hiện nay. TS Thiều Huy Thuật và ThS. Nguyễn Thị Ngọc, Phân viện Học viện Hành chính Quốc gia khu vực Tây Nguyên đã có nghiên cứu chỉ ra những nguyên nhân dẫn đến chất lượng GDĐH còn chưa như kỳ vọng. Theo đó sự thiếu tương thích giữa chất lượng GDĐH với nhu cầu của thị trường lao động là những hạn chế trong việc đào tạo nguồn nhân lực.

Các trường đại học không chú trọng đào tạo kiến thức chuyên môn, kỹ năng mà doanh nghiệp, xã hội cần là lý do khiến đa số SV ra trường không đáp ứng được tiêu chuẩn tuyển dụng của doanh nghiệp, các tổ chức khác.

Chính vì thế, trong bối cảnh hiện nay việc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực là vô cùng quan trọng. TS Nguyễn Viết Bằng Trường ĐH Kinh tế TP.HCM cho rằng: SV tốt nghiệp phải có sự kết hợp giữa năng lực kỹ thuật và kỹ năng tổng quát như giao tiếp, giải quyết vấn đề và làm việc nhóm. Việc thu hẹp khoảng cách kỹ năng và nâng cao sự sẵn sàng làm việc của SV tốt nghiệp đại học là điều quan trọng để cải thiện khả năng làm việc sau khi tốt nghiệp của họ.

Bên cạnh đó, chương trình giảng dạy và phương pháp dạy học tại các trường đại học Việt Nam cũng cần phải có sự điều chỉnh cho phù hợp với nhu cầu của thị trường lao động hiện nay.

GDĐH chính là nền móng quan trọng để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao. Đặc biệt, với quyết định số 146 ngày 28/1/2022 của Thủ tướng Chính phủ về phát triển nguồn nhân lực chuyển đổi số quốc gia đặt ra mục tiêu đến năm 2025 “Hoàn thiện mô hình GDĐH số và thí điểm triển khai mô hình tại một số cơ sở GDĐH”.

Có thể nói, GDĐH số tạo cơ hội mở rộng các chương trình đào tạo ra phạm vi toàn hệ thống, thậm chí phạm vi toàn cầu và người hưởng lợi nhiều nhất là SV. Đề án có đặt ra mục tiêu, đến năm 2026, hình thành được mô hình GDĐH số với một nền tảng

công nghệ hoạt động hiệu quả, vận hành độc lập, khung pháp lý được hoàn thiện.

Dự kiến, từ năm 2025 sẽ có những khóa học đầu tiên được đưa vào giảng dạy để SV của 5 cơ sở GDĐH này, cũng như SV của các cơ sở GDĐH khác tham gia. Bộ GD&ĐT cũng sẽ tiếp tục chỉ đạo để hình thành thêm một đến hai nhóm cơ sở GDĐH để hợp tác, thí điểm triển khai mô hình cơ sở GDĐH số trong các lĩnh vực đào tạo trọng điểm khác. Đây chính là cơ sở vững chắc nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, để SV ra trường không còn cảnh thất nghiệp hay trái ngành, trái nghề.

2.3. Những điểm “nghẽn” về pháp lý cần tháo gỡ để nâng cao chất lượng GDĐH

Chất lượng GDĐH về cơ bản được đo bằng người thầy giỏi. Do vậy, khi tỉ lệ GS, PGS không tăng mà SV tăng sẽ không đảm bảo được chất lượng đào tạo. Đồng thời, nguy cơ sẽ kéo tỉ lệ đào tạo tiến sĩ đi xuống. Bởi đào tạo tiến sĩ phụ thuộc vào quy mô, số lượng GS, PGS. Hiệu ứng này gây thiếu hụt các nhà khoa học đầu ngành, mất cân đối trong đào tạo.

Trong khi, thể chế, chính sách điều chỉnh lĩnh vực GDĐH còn có sự mâu thuẫn, thiếu thống nhất trong cách hiểu, vận dụng và hướng dẫn thi hành, đặc biệt là về thực hiện tự chủ đại học. Chính sách xã hội hoá giáo dục chưa thực sự thu hút được nhiều các thành phần xã hội tham gia. Công tác nghiên cứu khoa học, hợp tác quốc tế còn chưa tương xứng với tiềm năng. Hệ thống bảo đảm và kiểm định chất lượng GDĐH chưa được hoàn thiện....

Những “điểm nghẽn” thể chế này sẽ tác động đến sự phát triển của GDĐH. Đặc biệt, tự chủ đại học là một phần của quá trình đổi mới GDĐH nhưng cơ chế mới, phức tạp, cần đồng bộ của nhiều yếu tố, nhiều khâu, nhiều hoạt động. Do đó, trong quá trình triển khai vẫn có những vướng mắc, còn bộc lộ những hạn chế, khó khăn là điều khó tránh khỏi.

Hiện nay, nước ta đã từng bước tăng cường quyền tự chủ của các trường đại học. Đến hết năm 2017, có 23 trường công lập được Thủ tướng Chính phủ phê duyệt đề án cho phép thí điểm cơ chế tự chủ và cũng cho phép 23 trường này được kéo dài thí điểm sau giai đoạn 2014 - 2017, cho tới khi có nghị định mới của Chính phủ quy định cơ chế tự chủ của cơ sở GDĐH công lập.

Tính đến tháng 8.2022, cả nước có 154/170 cơ sở GDĐH công lập đã thành lập Hội đồng trường và đi vào hoạt động (đạt tỷ lệ 90,6%). GS.TS Lê Anh Vinh cho biết, tuy còn một số khó khăn trong nội bộ tổ chức của một đơn vị trong một mô hình mới, cũng như những tồn tại, chồng chéo chưa được

lường trước và giải quyết trong các văn bản pháp luật, Chính phủ đã ghi nhận những thành công nhất định của tự chủ đại học như: nâng cao năng lực giảng viên và thu hút, đào tạo nhân tài; phát huy năng lực nghiên cứu khoa học, công bố quốc tế; và đổi mới cơ chế quản trị đại học.

3. Kết luận

GDDH là bậc học quan trọng trong hệ thống giáo dục quốc dân nhằm đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao phục vụ sự nghiệp đổi mới, công nghiệp hóa, hiện đại hóa và hội nhập quốc tế. Để nâng cao chất lượng GDDH cần thực hiện nhiều giải pháp, trong đó đổi mới về cơ chế, chính sách, về năng lực quản trị, điều hành. Quan trọng nhất là phải có sự vào cuộc của các ngành, các cấp, của cả xã hội. Phải có những giải pháp mang tính toàn diện nhưng không thể không có những quyết sách mang tính đột phá, có trọng điểm và kiên trì thực hiện đến cùng mới có

thể đem lại những chuyển biến thực sự tích cực cho chất lượng GDDH.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nhật Hồng (2023), *Những con số phát triển của GDDH Việt Nam*” báo Daibieunhandan.vn, ngày 01/11/2023.
- [2]. Nhật Hồng (2023), *Điểm huyết yếu kém và hạn chế của GDDH Việt Nam*, báo Daibieunhandan.vn, ngày 02/11/2023.
- [3]. Nguyễn Huy Phòng (2023), *Nâng cao chất lượng GDDH ở nước ta hiện nay*, *Tạp chí Tuyên giáo*.vn ngày 20/3/2023.
- [4]. Khôi Nguyên (2023), *GDDH Việt Nam cần bứt phá*, trang web vov2.vn, ngày 6/11/2023
- [5]. Nguyễn Liên (2023), *Phát triển GDDH là một bài toán khó, phức tạp, lâu dài*, báo Daibieunhandan.vn, ngày 16/8/2023.

Dạy học đọc hiểu văn bản đa phương tiện... (tiếp theo trang 291)

tạo lập những VB ĐPT tương tự như tìm kiếm hình ảnh minh họa cho một chủ đề, vẽ sơ đồ minh họa cho nội dung được thể hiện trong VB, viết VB để trình bày, giới thiệu về một vấn đề...

Ví dụ: VB 3: *Pa – ra – lim – pích (Paralympich): một lịch sử chữa lành những vết thương* - Huy Đăng (Trong bài 8: Cấu trúc của VB thông tin), (Ngữ văn 11, tập 2, Kết nối tri thức với cuộc sống, trang 75-78), GV có thể xây dựng câu hỏi ở các mức độ sau:

- Nhận biết: Xác định các thông tin cơ bản mà người viết muốn thể hiện trong VB? Chỉ ra các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong VB?

- Thông hiểu: Phân tích tác dụng của các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ trong việc thể hiện nội dung thông tin của VB? Các phương tiện giao tiếp phi ngôn ngữ đã hỗ trợ và làm sinh động hoá yếu tố ngôn ngữ trong VB như thế nào?

- Vận dụng: VB trên giúp em hiểu thêm gì về nỗi đau nói chung? Ta có thể ứng xử như thế nào với nỗi đau và những khiếm khuyết trên cơ thể của mình và người khác? Hãy viết một đoạn văn (khoảng 150 chữ) về khả năng chữa lành của thể thao.

3. Kết luận

Song hành với sự đổi mới và phát triển của xã hội ngày nay, VB ĐPT là một loại hình VB thiết thực, có tính ứng dụng cao. Giao tiếp bằng VB ĐPT vì lẽ đó cũng trở thành một điều dễ bắt gặp trong đời sống. Vì lẽ đó, sự xuất hiện trong chương trình học tập của HS là điều cần thiết để hướng dẫn HS tiếp cận đúng,

biết cách sử dụng và thiết lập loại VB này. Trước mục tiêu này, bản thân GV phải là người tìm tòi để ứng dụng những biện pháp thích hợp để dạy học đọc hiểu VB ĐPT một cách hiệu quả. Trong bài báo, chúng tôi đang khoanh vùng chương trình Ngữ văn 11, mong rằng đây cũng sẽ là những gợi mở để GV tiếp tục tìm tòi để hướng đến hình thành năng lực đọc hiểu VB ĐPT tới HS.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), Chương trình giáo dục phổ thông môn Ngữ văn.
- [2] Đỗ Ngọc Thống (2016) *Phát triển năng lực đọc, viết cho HS phổ thông – trách nhiệm chung của các môn học và phương hướng đào tạo GV*, Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam, Số 130, tháng 6.
- [3] Đỗ Ngọc Thống, Bùi Minh Đức, Nguyễn Thành Thi (2019), *Hướng dẫn dạy học môn Ngữ văn Trung học phổ thông theo chương trình giáo dục phổ thông 2018*, Nxb Đại học Sư phạm.
- [4] Lê Thị Minh Nguyệt (2017), *Dạy học VB ĐPT nhằm phát triển năng lực giao tiếp của HS ở nhà trường phổ thông*, Tạp chí Giáo dục Việt nam, số 199.
- [5] Nguyễn Thế Hưng. (2018). yếu tố hình ảnh trong VB ĐPT. Tạp chí khoa học. Trường Đại học Sư phạm Hà Nội. Số 63, tháng 12.
- [6] Phạm Thị Thanh Phương (2021), *Dạy học tạo lập VB ĐPT theo chương trình Ngữ văn 2018*. Tạp chí khoa học giáo dục Việt Nam. Số 47. Tháng 11

Tìm hiểu về ứng dụng của ChatGPT trong giáo dục và đào tạo

Lê Hoàng Diệp*, Nguyễn Thu Huyền*, Nguyễn Hữu Linh*

*ThS. Học viện Hành chính Quốc gia

Received: 29/5/2024; Accepted: 03/6/2024; Published: 10/6/2024

Abstract: *Currently, Artificial Intelligence (AI) is becoming very popular and is being applied in many different fields, including education. One of the most notable recent events is the emergence of ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer), which is considered one of the most effective and advanced tools for supporting teaching and learning. However, it is also necessary to thoroughly research its impacts on the development of the education sector to find appropriate ways for technology to increasingly support teaching and learning.*

Keywords: ChatGPT, Education and training

1. Tìm hiểu chung về ChatGPT

1.1. ChatGPT là gì?

Chúng ta tạm thời hình dung ChatGPT như là chatbot trí tuệ nhân tạo mà tại đó những câu hỏi, những vấn đề tìm kiếm của người dùng được thiết kế dưới dạng chat như những cuộc trò chuyện tự động với khách hàng mà những công nghệ Trí tuệ nhân tạo hiện nay đang dùng.

Về ứng dụng, ChatGPT có thể giúp bạn trả lời các câu hỏi ở nhiều lĩnh vực khác nhau như tìm kiếm thông tin, viết email, soạn bài giảng, làm bài tập... Nó còn có thể tạo ra những luận văn tốt nghiệp hoàn chỉnh cho người học. Ví dụ tôi đưa ra yêu cầu “Thuật toán tìm tìm Max” và đây là câu trả lời của ChatGPT:

Thuật toán tìm giá trị lớn nhất (Max) trong một danh sách hoặc mảng là một trong những thuật toán cơ bản và đơn giản trong lập trình. Đây là cách thực hiện bằng một số ngôn ngữ lập trình phổ biến như Python, Java và C++.

Thuật toán bằng Python

```
def find_max(arr):
    if len(arr) == 0:
        return None # Trường hợp mảng rỗng
    max_val = arr[0] # Giả sử phần tử đầu tiên là lớn nhất
    for num in arr:
        if num > max_val:
            max_val = num
    return max_val
# Ví dụ sử dụng
arr = [3, 5, 7, 2, 8, -1, 4]
print("Giá trị lớn nhất là:", find_max(arr))
```

```
public static Integer findMax(int[] arr) {
    if (arr.length == 0) {
```

```
        return null; // Trường hợp mảng rỗng
    }
    int maxVal = arr[0]; // Giả sử phần tử đầu tiên là lớn nhất
    for (int num : arr) {
        if (num > maxVal) {
            maxVal = num;
        }
    }
    return maxVal;
}
public static void main(String[] args) {
    int[] arr = {3, 5, 7, 2, 8, -1, 4};
    System.out.println("Giá trị lớn nhất là: " + findMax(arr));
}
```

Thuật toán bằng C++

```
#include <iostream>
#include <vector>
#include <limits>
int findMax(const std::vector<int>& arr) {
    if (arr.empty()) {
        return INT_MIN; // Trường hợp mảng rỗng
    }
    int maxVal = arr[0]; // Giả sử phần tử đầu tiên là lớn nhất
    for (int num : arr) {
        if (num > maxVal) {
            maxVal = num;
        }
    }
    return maxVal;
}
```

```
int main() {  
    std::vector<int> arr = {3, 5, 7, 2, 8, -1, 4};  
    std::cout << "Giá trị lớn nhất là: " << findMax(arr)  
<< std::endl;  
    return 0;  
}
```

Giải thích thuật toán

(1) Khởi tạo giá trị ban đầu: Giả sử phần tử đầu tiên của mảng là lớn nhất.

(2) Duyệt qua mảng: Sử dụng một vòng lặp để duyệt qua từng phần tử trong mảng

(3) So sánh và cập nhật: So sánh từng phần tử với giá trị lớn nhất hiện tại. Nếu phần tử hiện tại lớn hơn, cập nhật giá trị lớn nhất.

(4) Kết thúc: Sau khi duyệt qua tất cả các phần tử, giá trị lớn nhất sẽ là giá trị cuối cùng được cập nhật.

Lưu ý:

- Trường hợp mảng rỗng: Phải xử lý trường hợp mảng rỗng, có thể trả về giá trị đặc biệt hoặc thông báo lỗi tùy theo ngôn ngữ và yêu cầu cụ thể.

- Hiệu suất: Thuật toán này có độ phức tạp thời gian là $O(n)$, trong đó n là số lượng phần tử trong mảng.

Thuật toán tìm giá trị lớn nhất rất đơn giản nhưng lại là cơ sở để hiểu và xây dựng các thuật toán phức tạp hơn trong lập trình và khoa học máy tính.

1.2. Nguồn gốc của ChatGPT

ChatGPT được OpenAI- một công ty công nghệ của Mỹ chính thức ra mắt vào khoảng cuối năm 2022. Sau một thời gian ngắn, nó đã tạo cơn sốt toàn cầu và làm mọi người kinh ngạc vì khả năng trả lời mọi câu hỏi một cách thông minh. Nó có thể trả lời các câu hỏi từ dễ đến khó, trong mọi lĩnh vực kể cả những lĩnh vực cần cảm xúc của con người như làm thơ, làm văn....

1.3. ChatGPT hoạt động như thế nào?

Nguyên lý hoạt động của ChatGPT khá phức tạp, tuy nhiên chúng ta có thể hình dung nó hoạt động như sau: Khi người dùng có câu hỏi hoặc mô tả một vấn đề cụ thể ChatGPT sẽ dùng những dữ liệu đã có sẵn trên hệ thống của Internet để trả lời người dùng. Tính năng nổi bật của ChatGPT là nó có khả năng phân tích, dự đoán và đưa ra câu trả lời chính xác nhất từ hệ thống dữ liệu đó. Đồng thời, nếu câu trả lời của ChatGPT chưa làm bạn hài lòng, nó có thể dựa vào phản hồi của bạn để học và đưa ra câu trả lời tốt hơn.

Nói chung ChatGPT là sản phẩm của AI nên nó có khả năng tự học và đưa ra quyết định. Nếu cơ sở dữ liệu đủ lớn, nó sẽ cho ra kết quả chính xác hoặc tương đối chính xác. Còn nếu cơ sở dữ liệu không đủ lớn, hoặc cơ sở dữ liệu bị thay đổi theo một mục đích nào

đó thì có thể sẽ cho ra kết quả không chính xác.

2. Một số ứng dụng của ChatGPT trong giáo dục và đào tạo

ChatGPT có khả năng được ứng dụng trong nhiều ngành, nghề khác nhau và câu trả lời của nó khiến chúng ta phải kinh ngạc. Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, ChatGPT có một số ứng dụng nổi bật như sau:

- Đối với giảng viên (GV) và giảng viên: ChatGPT có thể giúp GV tạo ra các nội dung bài giảng một cách tự động. Từ đó, GV có thể sử dụng nó để tạo ra các bài giảng của riêng mình. Điều đó giúp GV có thể tiết kiệm thời gian và công sức trong việc soạn bài. Đồng thời, ChatGPT còn có khả năng tạo ra các bài kiểm tra và các câu hỏi trắc nghiệm tự động. Điều đó sẽ giúp GV có thể đánh giá năng lực học sinh/sinh viên (HS/SV) một cách toàn diện và đầy đủ.

Ví dụ

Giả sử tôi yêu cầu “soạn bài giảng Giải phương trình bậc 2 bằng ngôn ngữ Pascal” và đây là câu trả lời của ChatGPT:

“Dưới đây là một bài giảng giải phương trình bậc hai bằng ngôn ngữ Pascal. Bài giảng này sẽ giúp HS hiểu cách giải phương trình bậc hai và cách viết chương trình Pascal để tính toán các nghiệm.

****Bài giảng: Giải phương trình bậc hai bằng ngôn ngữ Pascal****

****1. Phương trình bậc hai****

Phương trình bậc hai là một phương trình đại số có dạng: $ax^2 + bx + c = 0$, trong đó a , b và c là các hệ số đã biết và x là biến chưa biết mà chúng ta muốn tìm.

****2. Công thức nghiệm của phương trình bậc hai****

Phương trình bậc hai có hai nghiệm phân biệt hoặc có một nghiệm kép (nghiệm kép khi $a = 0$). Công thức để tính nghiệm của phương trình bậc hai như sau:

Nếu $a \neq 0$:

- Nghiệm 1 (x_1) = $(-b + \sqrt{\Delta}) / (2a)$

- Nghiệm 2 (x_2) = $(-b - \sqrt{\Delta}) / (2a)$

Nếu $a = 0$ (phương trình bậc nhất):

- Nghiệm (x) = $-c / b$

Trong đó, Δ (delta) là biểu thức $b^2 - 4ac$. Nếu $\Delta < 0$, phương trình không có nghiệm thực. Nếu $\Delta = 0$, phương trình có một nghiệm kép. Nếu $\Delta > 0$, phương trình có hai nghiệm phân biệt.

****3. Viết chương trình Pascal để giải phương trình bậc hai****

Sử dụng ngôn ngữ Pascal, chúng ta có thể viết một chương trình để giải phương trình bậc hai như sau:

```
``pascal
```

```
program GiaiPhuongTrinhBacHai;
```



```
var
  a, b, c, delta, x1, x2: real;
begin
  // Nhập các hệ số a, b và c từ người dùng
  write('Nhập hệ số a: ');
  readln(a);
  write('Nhập hệ số b: ');
  readln(b);
  write('Nhập hệ số c: ');
  readln(c);
  // Tính delta
  delta := b*b - 4*a*c;
  // Kiểm tra các trường hợp và tính nghiệm
  if delta < 0 then
    writeln('Phương trình không có nghiệm thực')
  else if delta = 0 then
    begin
      x1 := -b / (2*a);
      writeln('Phương trình có một nghiệm kép
x = ', x1:0:2);
    end
  else
    begin
      x1 := (-b + sqrt(delta)) / (2*a);
      x2 := (-b - sqrt(delta)) / (2*a);
      writeln('Phương trình có hai nghiệm phân biệt:');
      writeln('Nghiệm 1 (x1) = ', x1:0:2);
      writeln('Nghiệm 2 (x2) = ', x2:0:2);
    end;
  readln;
end.
```

Hãy sao chép đoạn mã trên và chạy chương trình Pascal để nhập các giá trị của hệ số a, b và c, sau đó chương trình sẽ tính và hiển thị nghiệm của phương trình $ax^2 + bx + c = 0$.

- Đối với HS/SV: ChatGPT có thể giúp HS/SV tìm kiếm thông tin một cách nhanh chóng chính xác. Thông tin tìm kiếm ở đây có thể là các vấn đề học thuật của một môn nào đó, cũng có thể là tìm kiếm câu trả lời cho câu hỏi tự luận hoặc trắc nghiệm trong một bài tập của HS/SV.

- Đối với vấn đề về đào tạo: ChatGPT sẽ có ích rất nhiều trong việc hỗ trợ học trực tuyến. Cụ thể, ChatGPT có thể tạo ra thời khóa biểu phù hợp với từng cá nhân cho GV hay cả HS. Đồng thời, nó có thể tự động phản hồi những câu hỏi hay bài tập của HS.

3. Ưu và nhược điểm của ChatGPT trong giáo dục

3.1. Ưu điểm

ChatGPT có thể giúp GV soạn bài giảng, tạo ra các bài tập, bài kiểm tra với hình thức tự luận hay trắc nghiệm phù hợp với từng đối tượng HS/SV.

Chat GPT cũng có thể giúp HS/SV tìm kiếm một cách nhanh chóng và hiệu quả những câu hỏi hay vấn đề học thuật trong một môn học nào đó, hay tìm ra câu trả lời cho những bài tập, câu hỏi trắc nghiệm. Ngoài ra, nó còn giúp HS/SV có tư duy phản biện như tạo ra các câu trả lời thô để HS/SV có thể sửa chữa sau đó phản hồi lại với ChatGPT để nó có thể đưa ra câu trả lời tốt hơn.

Đối với việc đào tạo từ xa, ChatGPT có thể được sử dụng một trợ lý ảo, hỗ trợ giảng viên và SV làm việc hiệu quả hơn.

3.2. Nhược điểm

Đầu tiên là tính chính xác trong các câu trả lời. Bản chất của ChatGPT vẫn là học từ kho dữ liệu khổng lồ trên Internet, nên nếu dữ liệu bị sai hoặc cố tình bị đưa ra những dữ liệu không chính xác thì kết quả tìm kiếm bị đẩy theo hướng của dữ liệu đưa ra. Điều này vô cùng nguy hiểm khi GV tạo ra các bài giảng không chính xác hay các câu hỏi của HS được trả lời bị sai lệch.

Thứ hai là vấn đề về đạo luận văn hoặc HS/SV. ChatGPT có thể trở thành một công cụ hỗ trợ gian lận trong học thuật như một số HS/SV dựa hoàn toàn vào ChatGPT để làm khóa luận. SV dễ dàng sử dụng ChatGPT để hoàn thiện bài tập, bài luận của mình trong các kỳ kiểm tra, đánh giá.

4. Kết luận

Với sự ra đời và phát triển của ChatGPT đã thể hiện một sự phát triển vượt bậc ứng dụng của trí tuệ nhân tạo trong cuộc sống, đặc biệt là trong ngành giáo dục. Nó có rất nhiều ưu điểm có thể giúp GV và HS giảng dạy và học tập tốt hơn. Nhưng đồng thời cũng đặt ra rất nhiều thách thức cho những người làm công tác giáo dục phải thích nghi với công nghệ mới nhưng vẫn phải đảm bảo tính cốt lõi của giáo dục là giảng dạy và học tập thực chất, đánh giá đúng năng lực và tư duy người học.

Tài liệu tham khảo

- [1]. <https://openai.com/blog/chatgpt>
- [2]. <https://www.searchenginejournal.com/what-is-chatgpt/473664/>
- [3]. <https://yourstory.com/2023/05/how-chatgpt-change-education-teaching-students-artificial-intelligence>
- [4]. <https://www.cam.ac.uk/stories/ChatGPT-and-education>
- [5]. <https://dienmaycholon.vn/kinh-nghiem-mua-sam/chatgpt-la-gi-thong-tin-gioi-thieu-ve-cach-thuc-hoat-dong-cua-chatgpt>

Dạy học chương các quy tắc tính xác suất cho học sinh lớp 11 ở trường phổ thông dân tộc nội trú theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề toán học

Lê Minh Cường*, Trần Văn Thân**

*Trường Đại học Đồng Tháp

**Trường Phổ thông Dân tộc nội trú THPT Kiên Giang

Received: 4/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: In this article, we analyze related issues about mathematical problem-solving competence. From there, we designed some typical situations in teaching the Probability Rules chapter to develop mathematical problem-solving competence for 11th-grade students at Ethnic Boarding High School, contributing to the implementation of the National Target Program for socio-economic development in ethnic minority areas.

Keywords: Competence, problem-solving, math 11.

1. Đặt vấn đề

Chương trình Giáo dục phổ thông môn Toán 2018 nêu rõ: “Hình thành và phát triển năng lực (NL) toán học bao gồm các thành tố cốt lõi sau: NL tư duy và lập luận toán học; NL mô hình hoá toán học; NL giải quyết vấn đề toán học (GQVĐTH); NL giao tiếp toán học; NL sử dụng công cụ, phương tiện học toán” [1]. Trong đó, NL GQVĐTH là một trong những thành tố cốt lõi góp phần giúp học sinh (HS) hình thành và phát triển NL toán học.

Nội dung “Các quy tắc tính xác suất” trong chương trình Toán lớp 11 (Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống) [2] có nhiều ứng dụng thực tiễn, tạo cơ hội cho HS phát triển NL GQVĐTH thông qua việc giải quyết các tình huống từ toán học và cuộc sống. Tuy nhiên, do sống ở vùng khó khăn và xa trung tâm, HS dân tộc thiểu số (DTTS) thường có NL GQVĐTH khác biệt so với HS đại trà. Vì vậy, việc dạy học nội dung này cần chú ý đến đặc điểm riêng của HS DTTS để phát triển hiệu quả NL toán học nói chung và NL GQVĐTH cho HS ở các trường Phổ thông Dân tộc nội trú (PTDTNT) nói riêng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Năng lực GQVĐTH của HS PTDTNT trong dạy học chương Các quy tắc tính xác suất

Tác giả Lê Ngọc Sơn và Nguyễn Dương Hoàng cho rằng: “Vấn đề là một bài toán, mỗi câu hỏi hay một đòi hỏi yêu cầu hành động giải quyết, đòi hỏi một cá nhân hay một nhóm đưa ra cách giải, câu trả lời, các hành động phải tiến hành mà chưa biết con đường nào dẫn đến kết quả” [3]. Trong Chương

trình giáo dục phổ thông môn Toán năm 2018, NL GQVĐTH thể hiện qua việc: (1) Nhận biết, phát hiện được vấn đề cần giải quyết bằng toán học; (2) Lựa chọn, đề xuất được cách thức, giải pháp giải quyết vấn đề; (3) Sử dụng được các kiến thức, kỹ năng toán học tương thích (bao gồm các công cụ và thuật toán) để giải quyết vấn đề đặt ra; (4) Đánh giá được giải pháp đề ra và khái quát hóa được cho vấn đề tương tự” [1].

HS DTTS ở các trường PTDTNT có những đặc điểm như HS ở lứa tuổi này dồi dào về thể lực, phong phú về tinh thần, biến đổi về tâm lý, tình cảm. Tuy nhiên đây cũng là thời kỳ nhận thức và hiểu biết các phẩm chất, nhân cách sâu sắc hơn. Bên cạnh đó mỗi cá nhân lại có những đặc điểm riêng về tâm, sinh lý, có vốn sống riêng của mình nên trong quá trình giáo dục HS các thầy, cô giáo phải nắm bắt được tâm lý HS, hiểu biết về phong tục tập quán đặc trưng của mỗi dân tộc, mỗi địa phương các em sinh sống để từ đó lựa chọn hình thức, phương pháp tổ chức hoạt động phù hợp nhằm đem lại hiệu quả cao nhất, khơi dậy hứng thú và phát huy được NL của HS.

Dựa vào các thể hiện cụ thể của NL GQVĐTH ở cấp THPT, nội dung chương Các quy tắc tính xác suất và đặc điểm tâm sinh lý của HS DTTS, chúng tôi xác định một số biểu hiện của NL GQVĐTH của HS PTDTNT khi học chương Các quy tắc tính xác suất như sau: (1) HS nhận diện được các tình huống cần giải quyết liên quan đến xác suất, thực hành quy trình xử lý thông tin từ thu thập, sắp xếp đến giải thích và đánh giá mức độ tin cậy của dữ liệu, đồng

thời có thể chia sẻ sự am hiểu vấn đề với người khác; (2) Phân tích và lựa chọn được cách thức giải quyết phù hợp, đồng thời xây dựng quy trình giải quyết vấn đề khi áp dụng các quy tắc tính xác suất vào tình huống cụ thể; (3) Vận dụng thành thạo các quy tắc tính xác suất để thực hiện giải pháp đã chọn và trình bày được giải pháp giải quyết vấn đề; (4) Đánh giá được giải pháp đã thực hiện, phản ánh được giá trị của giải pháp, khái quát hóa được cho vấn đề tương tự đối với các bài toán xác suất.

2.2. Một số tình huống dạy học chương Các quy tắc tính xác suất cho HS PTDTNT theo hướng phát triển NL GQVĐTH

Kế thừa tiến trình dạy học các tình huống điển hình trong dạy học toán theo tác Đỗ Đức Thái và cộng sự [4]. Trong dạy học chương Các quy tắc tính xác suất cho HS lớp 11 ở trường PTDTNT, chúng tôi thiết kế được một số tình huống dạy học theo hướng phát triển NL GQVĐTH như sau: Tình huống dạy học khái niệm Biến cố hợp, Biến cố giao, Biến cố độc lập, Biến cố xung khắc; Tình huống dạy học Công thức cộng xác suất của hai biến cố xung khắc, Công thức cộng xác suất, Công thức nhân xác suất; Tình huống dạy học giải bài tập Biến cố hợp, Biến cố giao, Hai biến cố độc lập, Công thức cộng xác suất, Công thức nhân xác suất. Sau đây chúng tôi trình bày cụ thể về thiết kế tình huống dạy học khái niệm Biến cố hợp.

Bước 1: Mục tiêu của tình huống

HS cần đạt được các yêu cầu sau:

- Nhận biết các khái niệm biến cố hợp.
- Diễn đạt được bằng lời khái niệm biến cố hợp.
- Xác định được biến cố hợp là tập con của không gian mẫu.

(b) Bước 2: Vốn kiến thức đã có của HS

- Khái niệm tập hợp, các phép toán trên tập hợp.
- Quy tắc đếm, hoán vị, chỉnh hợp, tổ hợp.
- Định nghĩa phép thử ngẫu nhiên, các khái niệm biến cố cơ bản có liên quan đến phép thử ngẫu nhiên.

(c) Bước 3: Nội dung hoạt động

*Hoạt động 1: Trải nghiệm

Giáo viên (GV) trình chiếu bài toán ở ví dụ 1 cho HS quan sát.

Ví dụ 1: Một tổ trong lớp 11A có 10 HS. Điểm kiểm tra học kỳ I của 10 bạn này ở hai môn Toán và Ngữ văn được cho trong bảng 2.1.

Bảng 2.1. Điểm kiểm tra học kỳ I của HS lớp 11A

STT	Tên HS	Môn học	
		Toán	Ngữ văn

1	Bảo	7	6
2	Dung	5	9
3	Định	5	6
4	Lan	8	7
5	Long	6	8
6	Hương	9	7
7	Phúc	8	6
8	Cường	8	9
9	Tuấn	4	5
10	Trang	10	8

Chọn ngẫu nhiên một HS trong tổ. Xét các biến cố sau:

A: “HS đó được điểm giỏi môn Ngữ văn”

B: “HS đó được điểm giỏi môn Toán”

C: “HS đó được điểm giỏi môn Ngữ văn hoặc điểm giỏi môn Toán”

Câu hỏi 1: Mô tả không gian mẫu và các tập con A, B, C của không gian mẫu.

Câu trả lời mong đợi:

Không gian mẫu: $\Omega = \{\text{Bảo, Dung, Định, Lan, Long, Hương, Phúc, Cường, Tuấn, Trang}\}$

Các biến cố:

A = {Dung, Long, Cường, Trang}

B = {Lan, Hương, Phúc, Cường, Trang}

C = {Dung, Lan, Long, Hương, Phúc, Cường, Trang}

Câu hỏi 2: Tìm $A \cup B$

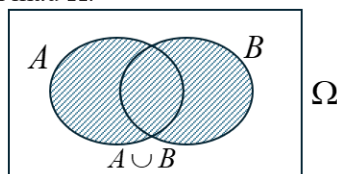
Câu trả lời mong đợi: $A \cup B = C$

Cơ hội góp phần phát triển NL GQVĐTH cho HS PTDTNT thể hiện qua việc thực hiện các thao tác: Xác định được tình huống có vấn đề; thu thập, sắp xếp, giải thích và đánh giá được độ tin cậy của thông tin. Cụ thể là: xác định được các phần tử của Ω , A, B, C và xác định được $A \cup B = C$ trên cơ sở kiến thức đã biết, đó là khái niệm tập hợp và các phép toán trên tập hợp.

*Hoạt động 2: Hình thành định nghĩa, khái niệm

Với câu trả lời của HS ở câu hỏi 2, GV dẫn dắt HS hình thành kiến thức mới định nghĩa biến cố hợp: Cho A và B là hai biến cố. Biến cố: “A hoặc B xảy ra” được gọi là biến cố hợp của A và B, kí hiệu $A \cup B$.

Biến cố hợp của A và B là tập con $A \cup B$ của không gian mẫu Ω .



Hình 2.1. Mô tả biến cố hợp

Cơ hội góp phần phát triển NL GQVĐTH cho HS PTDTNT thể hiện qua việc thực hiện thao tác: Phát hiện, thu thập và đánh giá được độ tin cậy của thông tin đó là khái niệm biến cố hợp.

**Hoạt động 3: Cùng cố*

GV phát phiếu học tập cho các nhóm học tập và yêu cầu HS trả lời các câu hỏi của bài toán ở ví dụ 2.

Ví dụ 2: Một hộp đựng 15 tấm thẻ cùng loại được đánh số từ 1 đến 15. Rút ngẫu nhiên một tấm thẻ trong hộp. Gọi E là biến cố “Số thẻ ghi trên tấm thẻ là số lẻ”; F là biến cố “Số thẻ ghi trên tấm thẻ là số nguyên tố”.

Câu hỏi 1: Mô tả không gian mẫu.

Câu trả lời mong đợi:

Không gian mẫu

$$\Omega = \{1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15\}$$

Câu hỏi 2: Nêu nội dung (tính chất đặc trưng cho mỗi phần tử) của biến cố hợp $G = E \cup F$

Câu trả lời mong đợi: $E \cup F$ là biến cố “Số ghi trên tấm thẻ là số lẻ hoặc là số nguyên tố”.

Câu hỏi 3: Hỏi G là tập con nào của không gian mẫu?

Câu trả lời mong đợi:

$$\text{Ta có } E = \{1; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 15\},$$

$$F = \{2; 3; 5; 7; 11; 13\}$$

$$\text{Vậy } G = E \cup F = \{1; 2; 3; 5; 7; 9; 11; 13; 15\}$$

Cơ hội góp phần phát triển NL GQVĐTH cho HS PTDTNT thể hiện qua việc thực hiện các thao tác: Xác định các khả năng xảy ra của phép thử ngẫu nhiên (phần tử của không gian mẫu Ω), chỉ ra được phần tử của biến cố hợp $E \cup F$ bằng hai cách nêu ra tính chất đặc trưng và liệt kê các phần tử trên cơ sở kiến thức đã biết, đó là khái niệm tập hợp và các phép toán trên tập hợp.

**Hoạt động 4: Vận dụng*

Một tổ trong lớp 11B có 4 HS nữ là Hương, Hồng, Dung, Phương và 5 HS nam là Sơn, Tùng, Hoàng, Tiến, Hải. Trong giờ học, các GV chọn ngẫu nhiên một HS trong tổ đó lên bảng để kiểm tra bài.

Xét các biến cố sau:

E : “HS đó là một bạn nữ”

F : “HS đó có tên bắt đầu là chữ cái H”

Câu hỏi 1: Mô tả không gian mẫu.

Câu trả lời mong đợi:

Không gian mẫu $\Omega = \{\text{Hương, Hồng, Dung, Phương, Sơn, Tùng, Hoàng, Tiến, Hải}\}$

Câu hỏi 2: Nêu nội dung của biến cố hợp $G = E \cup F$.

Gọi G là tập con của không gian mẫu.

Câu trả lời mong đợi: $E \cup F$ là biến cố “HS là nữ hoặc có tên bắt đầu chữ H”.

Ta có:

$$E = \{\text{Hương, Hồng, Dung, Phương}\}$$

$$F = \{\text{Hương, Hồng, Hoàng, Hải}\}$$

$$\text{Vậy } G = E \cup F = \{\text{Hương, Hồng, Dung, Phương, Hoàng, Hải}\}$$

$$G \subset \Omega$$

Một lần nữa khẳng định hợp của hai biến cố là bản chất của hợp hai tập hợp thông thường thỏa hai tập đó là hai biến cố có liên quan đến một phép thử ngẫu nhiên. Điều này, giúp HS PTDTNT chia sẻ được sự am hiểu vấn đề với người khác.

Cơ hội góp phần phát triển NL GQVĐTH cho HS PTDTNT thể hiện qua việc thực hiện thao tác: Xác định biến cố hợp của hai biến cố có liên quan đến một phép thử.

3. Kết luận

Phát triển NL GQVĐTH cho HS trường PTDTNT là nhiệm vụ cấp thiết trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Nghiên cứu đã phân tích cụ thể biểu hiện của NL này và thiết kế một số tình huống dạy học điển hình khi dạy chương Các quy tắc tính xác suất. Các tình huống được thiết kế theo tiến trình ba bước, tạo cơ hội cho HS thực hiện các thao tác nhận diện vấn đề, thu thập thông tin, vận dụng kiến thức và trình bày cách giải quyết. Kết quả nghiên cứu góp phần đổi mới phương pháp dạy học toán ở trường PTDTNT, hướng tới nâng cao chất lượng và thu hẹp khoảng cách về thành tích học tập của HS giữa các vùng miền.

Tài liệu tham khảo

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

[2]. Hà Huy Khoái (Tổng Chủ biên), Cung Thế Anh, Trần Văn Tấn, Đặng Hùng Thắng (đồng Chủ biên), Trần Mạnh Cường, Lê Văn Cường, Nguyễn Đạt Đăng, Lê Văn Hiện, Phan Thanh Hồng, Trần Đình Kế, Phạm Anh Minh, Nguyễn Thị Kim Sơn (2022). *Toán 11 tập hai (Bộ sách Kết nối tri thức với cuộc sống)*. NXB Giáo dục Việt Nam.

[3]. Lê Ngọc Sơn và Nguyễn Dương Hoàng (2020). *Một số vấn đề về lý luận và thực hành dạy học môn toán*. NXB Giáo dục Việt Nam.

[4]. Đỗ Đức Thái (Chủ biên), Đỗ Tiến Đạt, Lê Tuấn Anh, Đỗ Đức Bình, Phạm Xuân Chung, Nguyễn Sơn Hà, Phạm Sỹ Nam và Vũ Phương Thúy (2018). *Dạy học phát triển năng lực môn Toán trung học phổ thông*. NXB Đại học Sư phạm.

Tổ chức hoạt động ngoài trời nhằm phát triển lời nói mạch lạc cho trẻ 5 - 6 tuổi ở trường mầm non

Lê Quang Hùng*, Lại Thị Hồng Linh**

*TS, **ThS. Khoa Sư phạm, Trường Đại học Tây Nguyên

Received: 3/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 14/6/2024

Abstract: The article mentions awareness of the role and importance of Developing coherent speech for 5-6 year old children in kindergarten. On the other hand, developing coherent speech for children is also important for the child's comprehensive development. The article examines the current status of awareness, difficulties and factors affecting the development of coherent speech for 5-6 year old children of preschool teachers.

Keywords: Teacher, children, outdoor activities, development, coherent speech, preschool

1. Đặt vấn đề

Phát triển (PT) ngôn ngữ nói chung, PT lời nói mạch lạc (LNML) cho trẻ nói riêng là nhiệm vụ quan trọng hàng đầu trong giáo dục trẻ mẫu giáo. PT LNML góp phần hình thành, tích lũy và mở rộng vốn hiểu biết, giúp trẻ nhận thức thế giới xung quanh một cách đầy đủ, chính xác hơn.

Hoạt động ngoài trời có nhiều lợi thế trong việc PT LNML cho trẻ, trong quá trình hoạt động trẻ trao đổi, tranh luận nhau về cách chơi, cách tổ chức, các quy tắc chơi... Hiện nay việc tổ chức hoạt động ngoài trời ở trường mầm non (TMN) đã được quan tâm, nhưng hiệu quả chưa cao. Đặc biệt, giáo viên (GV) chưa coi trọng việc tổ chức hoạt động ngoài trời để PT LNML cho trẻ, nên GV chưa chú trọng đến việc sử dụng các biện pháp sao cho phù hợp, chưa biết phát huy mặt mạnh của từng biện pháp và sự phối hợp các biện pháp chưa hiệu quả.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng việc tổ chức hoạt động ngoài trời nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi ở TMN

Quá trình khảo sát được tiến hành trên 20 GV ở TMN Quốc tế, phường Tân Lợi, TP. Buôn Ma Thuột, tỉnh Đắk Lắk.

2.1.1. Nhận thức của GV về mức độ cần thiết của việc PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

Về mức độ cần thiết của việc PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi. Chúng tôi tiến hành khảo sát, xử lý số liệu và thu được kết quả ở bảng 2.1.

Bảng 2.1: Nhận thức của GV về mức độ cần thiết của việc PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

TT	Mức độ	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Rất cần thiết	13/20	65.0
2	Cần thiết	7/20	35.0
3	Không cần thiết	0/20	0.0

Đa số GV đều cho rằng PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi rất cần thiết có 13/20 GV, chiếm 65% và cần thiết có 7/20 GV, chiếm 35%. Không có GV nào cho rằng việc PT LNML đối với trẻ 5 - 6 tuổi là không cần thiết.

2.1.2. Nhận thức của GV về nhiệm vụ PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

Chúng tôi đưa ra các nhiệm vụ PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi, kết quả khảo sát thu được có sự chênh lệch giữa các nhiệm vụ, thể hiện ở bảng sau:

Bảng 2.2. GV nhận thức về nhiệm vụ PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

TT	Nhiệm vụ	Số lượng	Tỷ lệ %
1	PT vốn từ và kỹ năng (KN) sử dụng từ trong câu	20	100.0
2	Hình thành và PT cấu trúc ngữ pháp	20	100.0
3	Hình thành KN sử dụng phương tiện liên kết trong lời nói/kể	13	65.0
4	Hình thành và PT KN sử dụng câu khi nói/kể về một chủ đề	8	40.0
5	Giáo dục chuẩn mực ngữ âm tiếng Việt	18	90.0
6	Hình thành KN nói/kể có bố cục rõ ràng	5	25.0
7	Hình thành và PT KN sử dụng các phương tiện biểu cảm khi nói/kể	6	30.0

Kết quả ở bảng 2.2. GV nhận thức về nhiệm vụ PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi, có 20 GV chiếm 100% lựa chọn PT vốn từ và KN sử dụng từ trong câu, Hình thành và PT cấu trúc ngữ pháp; có 18 GV chiếm 90,0% lựa chọn Giáo dục chuẩn mực ngữ âm tiếng Việt; có 13 GV chiếm 65,0% lựa chọn Hình thành KN sử dụng phương tiện liên kết trong lời nói/kể. Các nhiệm vụ còn lại tỷ lệ đồng ý không đều nhau. Trong đó, có 8 GV chiếm 40,0%; lựa chọn Hình thành và PT KN sử dụng câu khi nói/kể về một chủ đề; có 6 GV chiếm 30,0%; lựa chọn Hình thành và PT KN sử dụng các phương tiện biểu cảm khi nói/kể và có 5 GV

chiếm 25,0%; lựa chọn *Hình thành KN* nói/kể có bố cục rõ ràng.

2.1.3. Nhận thức của GV về phương pháp, hình thức PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

a. Phương pháp PT LNML

Qua điều tra, chúng tôi thu được kết quả thực trạng sử dụng các phương pháp PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi như sau:

Bảng 2.3: Các phương pháp PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

TT	Các phương pháp	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Tạo tình huống	19	95.0
2	Thảo luận nhóm	11	55.0
3	Đàm thoại, trò chuyện	18	90.0
4	Trò chơi	17	85.0
5	Dự án	11	55.0
6	Thực hành, luyện tập	16	80.0
7	Động não	9	45.0

Qua bảng 2.3, các phương pháp PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi cho thấy GV sử dụng nhiều phương pháp khác nhau để PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi. trong đó, phương pháp tạo tình huống được sử dụng nhiều nhất có 19 GV chiếm 95,0%. Các phương pháp khác được áp dụng ở các mức độ khác nhau. Cụ thể trong đó có 18 GV chiếm 90,0% về phương pháp đàm thoại, trò chuyện; 17 GV chiếm 85,0% về phương pháp trò chơi; 16 GV chiếm 80,0% về phương pháp thực hành, luyện tập; có 11 GV chiếm 55,0% về phương pháp dự án và phương pháp thảo luận nhóm và có 9 GV chiếm 45,0% về phương pháp động não.

Quan sát cách tổ chức hoạt động của GV cho thấy việc khai thác thể mạnh các phương pháp trong việc PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi vẫn còn nhiều hạn chế. Các phương pháp trò chuyện, đàm thoại chưa đi sâu vào các tình huống cũng như chưa khai thác kinh nghiệm của trẻ. GV sử dụng các câu hỏi đơn lẻ và trả lời, chưa chú ý đến việc tạo cơ hội cho trẻ kể lại sự kiện/sự việc/tình huống trong đó có thể hiện ý kiến, suy nghĩ và cảm xúc của bản thân; kể về những sự vật, hiện tượng mà trẻ có ấn tượng mạnh mẽ. Nội dung trò chơi nghèo nàn, đơn lẻ chưa có sự kết nối giữa các bước chuẩn bị - tổ chức - đánh giá trò chơi nhằm PT LNML cho trẻ.

Như vậy, các GV tham gia khảo sát chưa tìm ra được những biện pháp giáo dục hợp lý tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ. Điều này cho thấy, GV nhận thức được vai trò của các phương pháp PT LNML. Tuy nhiên, do nhiều yếu tố nên chưa linh hoạt trong việc lựa chọn, khai thác thể mạnh và vận dụng các biện pháp giáo dục một cách phù hợp trong quá trình

tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi.

b. Về hình thức PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

Chúng tôi tìm hiểu các hình thức GV áp dụng nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi. Kết quả được biểu thị qua bảng tổng hợp sau:

Bảng 2.4: Các hình thức PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi

TT	Các hình thức	Số lượng	Tỷ lệ %
1	Trò chơi	19	95.0
2	Làm quen với tác phẩm văn học	20	100.0
3	Thăm quan, dã ngoại	4	20.0
4	Kể chuyện, đọc thơ	20	100.0
5	Các hoạt động giao lưu	7	35.0
6	Hoạt động lao động	7	35.0
7	Hoạt động trong sinh hoạt hàng ngày: ăn, ngủ, ...nnnnnnngngungungũ...	5	25.0
8	Hoạt động ngoài trời	3	15.0

Qua bảng 2.4 cho thấy, tất cả GV sử dụng hình thức PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi trong đó có: 20 GV chiếm 100,0% sử dụng hình thức làm quen với tác phẩm văn học, kể chuyện, đọc thơ. Họ cho rằng: kể chuyện, làm quen với tác phẩm văn học là hình thức chủ chốt để PT ngôn ngữ nói chung và PT LNML nói riêng. Hình thức GV ít sử dụng là thăm quan, dã ngoại, các hoạt động trong sinh hoạt hàng ngày như: ăn, ngủ, vệ sinh trong đó có 5 GV sử dụng hình thức hoạt động trong sinh hoạt hàng ngày: ăn, ngủ và có 4 GV chiếm 20,0% sử dụng hình thức là thăm quan, dã ngoại. Chỉ có 3 GV chiếm 15,0% lựa chọn HĐNT là hình thức tổ chức để PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi. Qua trao đổi, phỏng vấn sâu các GV đều không đánh giá cao vai trò của HĐNT đối với việc PT LNML, mà chú trọng đến hoạt động học (kể chuyện, làm quen với tác phẩm văn học...).

2.2. Nguyên nhân của thực trạng

Có nhiều khó khăn ảnh hưởng đến việc tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ như:

- Số lượng trẻ trong lớp quá đông.

- GV không nhận được đào tạo chuyên sâu và liên tục trong lĩnh vực giáo dục MN. Đào tạo không đủ có thể làm giảm khả năng hiểu biết và KN của GV trong việc xây dựng một môi trường học tích cực và PT toàn diện cho trẻ. Chưa có nhiều tài liệu hướng dẫn tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ, chưa được bồi dưỡng tập huấn về việc tổ chức HĐNT nhằm PT LNML.

- Thiếu về cơ sở vật chất, môi trường để tổ chức HĐNT. Qua quan sát thực tế, nhiều cơ sở GDMN sắp xếp, thiết kế sân chơi ngoài trời cho trẻ rất tốn kém nhưng chưa hợp lý, khoa học

- Áp lực và căng thẳng: GV MN thường phải đối mặt với áp lực và căng thẳng từ nhiều nguồn khác nhau, bao gồm áp lực từ phụ huynh, quản lý, và các

yêu cầu của chính hệ thống giáo dục. Áp lực và căng thẳng có thể làm suy giảm năng lượng và tinh thần của GV, ảnh hưởng đến thái độ và hiệu suất làm việc của họ.

- Điều kiện làm việc không tốt: GV MN làm việc trong điều kiện không tốt, bao gồm cả môi trường làm việc không an toàn, cơ sở vật chất kém chất lượng, và tiếng ồn. Điều kiện làm việc không tốt có thể ảnh hưởng đến sức khỏe và tinh thần của GV, làm giảm khả năng của họ trong việc tạo ra một môi trường học lý tưởng cho trẻ.

- Vấn đề về quản lý và hỗ trợ từ quản lý: GV MN không nhận được sự hỗ trợ và định hướng đúng đắn từ quản lý của họ. Quản lý không hiểu và không hỗ trợ đúng cách có thể làm giảm sự tự tin và hiệu suất làm việc của GV.

- Những thách thức trong giao tiếp và tương tác với phụ huynh: Giao tiếp và tương tác hiệu quả với phụ huynh là một phần quan trọng của công việc GV MN. Tuy nhiên, GV có thể gặp khó khăn trong việc thiết lập và duy trì mối quan hệ tích cực với phụ huynh, ảnh hưởng đến sự hỗ trợ và đồng thuận trong quá trình giáo dục trẻ.

Vì vậy, việc xây dựng các biện pháp tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ là cần thiết giúp GV dễ dàng áp dụng trong quá trình tổ chức các hoạt động giáo dục trong đó có tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ.

2.3. Một số giải pháp tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi ở TMN

2.3.1. Đối với GV MN

Thường xuyên tự bồi dưỡng, trau dồi và rèn luyện để có khả năng thiết kế các hoạt động ngoài trời và áp dụng các biện pháp tổ chức các HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi ở TMN.

Chủ động học hỏi, tự nghiên cứu để nâng cao hiểu biết về PT LNML thông qua các hoạt động giáo dục ở ngoài trời. Từ đó, chủ động, sáng tạo trong việc xác định mục tiêu, lựa chọn nội dung, sử dụng phương pháp giáo dục tổ chức HĐNT nhằm PT LNML cho trẻ 5 - 6 tuổi ở TMN.

Tăng cường mối liên hệ với cha mẹ và người chăm sóc trẻ. Có hỗ trợ cụ thể trong công tác chăm sóc giáo dục trẻ nói chung, PT LNML nói riêng. Huy động cha mẹ trẻ tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ngoài trời của trẻ ở TMN.

2.3.2. Đối với phụ huynh

Phụ huynh kết hợp chặt chẽ với GV và nhà trường trong việc giáo dục và nâng cao kiến thức cũng như sự PT LNML cho trẻ. Tạo điều kiện cho trẻ tiếp xúc với thiên nhiên và các hoạt động ngoài trời như chơi

thể thao, đi dạo, câu cá, chơi cát, chơi nhảy dây... Thúc đẩy trẻ tham gia vào các hoạt động xã hội như chơi chung với bạn bè, tham gia vào các hoạt động nhóm.

Tạo ra cơ hội cho trẻ thảo luận, PT ý kiến và tập trung vào việc nói chuyện, giao tiếp trong các hoạt động ngoại khóa. Khuyến khích trẻ tham gia vào các trò chơi và hoạt động làm việc nhóm để PT KN giao tiếp. Đề cao việc hỏi đáp, khám phá và thách thức trẻ với những câu hỏi khó, động viên trẻ tự tin nói ra ý kiến và ý tưởng của mình. Tham gia cùng trẻ vào các hoạt động đọc sách, kể chuyện để mở rộng vốn từ vựng và khả năng diễn đạt của trẻ. Bằng cách thực hiện trên phụ huynh sẽ giúp cho trẻ PT LNML thông qua hoạt động ngoài trời một cách hiệu quả.

2.3.3. Đối với trẻ

Để PT LNML thì bản thân trẻ cần phải tích cực tham gia vào các hoạt động như: Tham gia vào các hoạt động thể chất; Tham gia vào các hoạt động nhóm; Thực hành việc nghe và nói; Tham gia vào các hoạt động nghệ thuật ngoài trời; Tham gia vào các cuộc thi và sự kiện.

3. Kết luận

Luyện cho trẻ nói mạch lạc thông qua hoạt động ngoài trời là sự tổng hợp toàn bộ nội dung rèn luyện ngôn ngữ. Nói mạch lạc chứng tỏ ngôn ngữ của trẻ đã đạt yêu cầu cao về mặt biểu hiện âm thanh, từ diễn đạt, câu đúng ngữ pháp, cũng như sự mạnh dạn tự tin trong giao tiếp, nghiên cứu này sẽ làm cơ sở vững chắc cho việc học tập của trẻ những năm tiếp theo.

Việc rèn cho trẻ nói mạch lạc hiện nay là một vấn đề rất quan trọng, nên mỗi GV không chỉ rèn cho trẻ tốt qua các tiết học mà bên cạnh đó phải rèn luyện bản thân để có trình độ chuyên môn dạy tốt, mang tri thức thấp sáng thế hệ MN, phấn đấu tất cả vì trẻ thơ thân yêu.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Nguyễn Huy Cận (2001), *Từ hoạt động đến ngôn ngữ trẻ em*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [2]. Nguyễn Xuân Khoa (1999), *Phương pháp PT ngôn ngữ cho trẻ mẫu giáo*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.
- [3]. Lưu Thị Lan (1994), *Sự PT ngôn ngữ trẻ em lứa tuổi mẫu giáo*, Báo cáo tổng kết đề tài B26, Viện nghiên cứu trẻ em trước tuổi học, Hà Nội.
- [4]. Lương Kim Nga (1988), *Phương pháp PT ngôn ngữ cho trẻ mẫu giáo*, NXB Giáo dục..
- [5]. Hoàng Thị Oanh, Nguyễn Thị Xuân (2008), *Phương pháp cho trẻ MN khám phá khoa học về môi trường xung quanh*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
- [6]. Nguyễn Ánh Tuyết (2004), *Giáo dục MN từ lý luận đến thực tiễn*, NXB Đại học sư phạm HN

Nâng cao năng lực số cho sinh viên Trường Đại học Kinh tế Nghệ An trong bối cảnh hội nhập hiện nay

Lê Thị Thành Vinh*

*ThS. Trường Đại học Kinh tế Nghệ An

Received: 30/5/2024; Accepted: 03/6/2024; Published: 10/6/2024

Abstract: Vietnam is entering a period of digital transformation, with digital technology being applied across almost all fields and industries, impacting and changing all aspects of human life. Digital technology is extensively used in teaching and learning in most educational institutions. Students are also provided with new opportunities thanks to advancements in information and communication technology. Therefore, each student needs to acquire various skills to adapt to the changes of the new era. This article outlines theoretical and practical issues and offers recommendations to enhance digital competence for university students in general and students at Nghe An University of Economics in particular.

Keywords: Digital competence, students

1. Khái quát chung về năng lực số của sinh viên (SV) trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số

1.1. Khái niệm năng lực số

Khái niệm “Năng lực số” (NLS) thường được sử dụng với nhiều tên gọi khác nhau như KN số (KNS), năng lực (NL) thông tin, NL truyền thông, NL kỹ thuật số hay NL học thuật. Khái niệm này lần đầu tiên được nhắc đến trong nghiên cứu của tác giả Gilster, theo đó NLS là “khả năng hiểu và sử dụng thông tin dưới nhiều định dạng khác nhau từ nhiều nguồn khác nhau, hiển thị thông qua máy tính”. Liên Minh Châu Âu định nghĩa “NL công nghệ số là khả năng sử dụng vững vàng và có ý thức các công cụ của xã hội thông tin trong công việc, giải trí và giao tiếp. Điều kiện tiên quyết là khả năng làm chủ các phương tiện CNTT – TT: Sử dụng máy tính để tìm thấy, đánh giá, lưu trữ, tạo lập, giới thiệu và trao đổi thông tin, cũng như để giao tiếp và tham gia các mạng lưới hợp tác thông qua internet (Papi, 2012)”. Theo UNESCO “NLS là khả năng truy cập, quản lý, hiểu, kết hợp, giao tiếp, đánh giá và sáng tạo thông tin một cách an toàn và phù hợp thông qua công nghệ số để phục vụ cho các công việc từ đơn giản đến phức tạp cũng như khởi nghiệp. NLS là tổng hợp của NL sử dụng máy tính, NL công nghệ thông tin, NL thông tin và NL truyền thông”. Như vậy, NLS được định nghĩa dưới các góc độ khác nhau, nhưng tựu trung lại có sự tương đồng lớn trong nội hàm khái niệm, đó là NL sử dụng máy tính, NL công nghệ thông tin và NL truyền thông. Đây được xem là những NL cần thiết đối với giáo dục đại học nói chung và SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An nói

riêng.

1.2. Khung năng lực số

NLS có tầm quan trọng đặc biệt trong giáo dục đại học hiện nay. Một số nghiên cứu đề xuất và đánh giá các khung NLS tiêu biểu như khung DigComp của Châu Âu, Khung NLS của UNESCO, khung NLS của Hội đồng Thủ thư Đại hội. Bài viết này đề cập đến khung NLS của Digcomp Châu Âu và khung NLS ở Việt Nam hiện nay.

1.2.1. Khung NLS của Digcom Châu Âu

Khung NLS của Digcom Châu Âu được xem là khung NL cập nhật và toàn diện nhất. Khung NL này gồm 5 thành tố: (1) NL thông tin và dữ liệu; (2) giao tiếp và cộng tác; (3) Sáng tạo nội dung số; (4) An toàn; (5) Giải quyết vấn đề. Trong đó: (1) NL thông tin và dữ liệu được hiểu là khả năng xác định rõ nhu cầu thông tin, tìm kiếm thông tin và tài nguyên trong môi trường số; tổ chức, xử lý, phân tích, diễn giải thông tin; so sánh, đánh giá một cách nghiêm túc về độ tin cậy và nguồn gốc của thông tin; (2) giao tiếp và cộng tác được hiểu là khả năng sử dụng các công nghệ số một cách hiệu quả và có trách nhiệm để giao tiếp, kết nối, cộng tác trong môi trường học thuật và trong cuộc sống; thể hiện bản thân thông qua các phương tiện số; (3) sáng tạo nội dung số là khả năng sửa đổi, tạo nội dung số với các định dạng khác nhau; biết cách tra cứu về bản quyền và giấy phép đối với các nội dung số; và khả năng lập trình; (4) an toàn là khả năng hiểu các rủi ro và mối đe dọa đến sức khỏe thể chất và tinh thần trong môi trường số; các biện pháp an toàn và bảo mật để bảo vệ dữ liệu cá nhân và quyền riêng tư; hiểu cách sử dụng và

chia sẻ thông tin đảm bảo sự an toàn cho cá nhân và người khác; nhận thức về tác động của công nghệ số đến môi trường, và cách sử dụng công nghệ số an toàn và có trách nhiệm; (5) giải quyết vấn đề là khả năng xác định các vấn đề kỹ thuật và cách giải quyết khi vận hành thiết bị và sử dụng môi trường số; có thể xác định, đánh giá, lựa chọn sử dụng các công nghệ số để giải quyết một nhiệm vụ hoặc vấn đề nhất định theo cách sáng tạo để tạo ra tri thức; biết cách cập nhật NL của bản thân và người khác. Đây là những thành tố quan trọng mà mỗi công dân cần đạt được để kịp thời thích ứng với những thay đổi của thời đại công nghệ số.

1.2.2. Khung NL số ở Việt Nam hiện nay

Hiện nay, Việt Nam chưa có khung NLS chung. Khung NLS Việt Nam đang áp dụng được phát triển bởi các doanh nghiệp/tổ chức quốc tế là khung ICDL, IC3, và chuẩn NLS của Microsoft, Digital Literacy Standard Curriculum. Dựa trên các khung NLS quốc tế, nhóm chuyên gia Trường Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội (Trường KHXH & NV, ĐHQGHN) đã đề xuất khung NLS dành cho SV gồm 7 NL cơ bản đó là: (1) Vận hành thiết bị và phần mềm; (2) khai thác thông tin và dữ liệu; (3) giao tiếp và hợp tác trong môi trường số; (4) an toàn và an sinh số; (5) sáng tạo nội dung số; (6) học tập và phát triển KNS; sử dụng NLS cho nghề nghiệp.

1.3. Tiêu chí đánh giá NLS

Để có được tiêu chí đánh giá khung NLS, cần xác định được mục đích của việc đánh giá NLS, đối tượng cần đánh giá, khung NLS phù hợp và sử dụng phương pháp tiếp cận đánh giá nào cho khung NLS đó. Ví dụ: Trong khung NLS của Digcomp, các tiêu chí đánh giá khung NLS được thể hiện thông qua thang đo mức độ thành thạo NLS. Cụ thể, các mức độ thành thạo NLS gồm: Cơ bản, trung bình, nâng cao và chuyên gia. Ở mỗi mức độ, có thêm 2 mức độ chi tiết, đánh giá thông qua sự phức tạp của nhiệm vụ, sự tự chủ, và miền nhận thức. Việc thiết kế công cụ đánh giá NL dựa trên các mức độ thành thạo là phù hợp với đối tượng và mục đích đánh giá trong khung NL của Digcomp. Đây cũng được xem là khung NLS được nhiều cơ sở giáo dục đại học sử dụng và là khung NLS cập nhật và toàn diện nhất hiện nay. Như vậy, cần thiết kế công cụ đánh giá khung NLS gồm nhiều tiêu chí đánh giá khác nhau dựa trên cấu trúc khung NLS đã chọn và phù hợp với đối tượng cần đánh giá. Tiêu chí đánh giá khung

NLS có vai trò quan trọng nhằm đánh giá chính xác về NLS của từng nhóm đối tượng, thông qua đó để phát triển, nâng cao NLS cho các đối tượng đó.

2. Một số hạn chế về NLS của SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An hiện nay

Thứ nhất, phần lớn SV hiện nay mới chỉ quen với word, excel hay những kiến thức tin học cơ bản. Nhiều SV vận dụng công nghệ số vào việc học vẫn còn lúng túng, chưa có kỹ năng (KN) tìm kiếm nguồn dữ liệu mở để làm các đề tài.

Thứ hai, SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An hiện nay vẫn còn yếu về kỹ thuật, KN và văn hóa sử dụng công nghệ. Biểu hiện ở chỗ, đa phần SV chưa tận dụng được lợi thế của công nghệ để tìm kiếm cơ hội nghề nghiệp cho mình. Hiện nay, các công ty lớn đều thể hiện thông tin của mình trên không gian mạng, chẳng hạn như thông tin tuyển dụng, chiến lược, mục tiêu phát triển của công ty đó. SV cần nắm bắt được yêu cầu, mong muốn và chứng tỏ bản thân đáp ứng được các điều kiện mà doanh nghiệp cần tìm kiếm, từ đó trau dồi KN, kiến thức cho bản thân. Bên cạnh đó, cách thức thể hiện trên không gian mạng của nhiều SV thời gian qua vẫn chưa tốt.

Thứ ba, nhà trường, khoa chưa có chương trình đào tạo phù hợp về NLS. Hiện nay, nhà trường, khoa chưa có chương trình đào tạo phù hợp về KNS. Các kiến thức đưa vào giảng dạy chủ yếu là kiến thức tin học văn phòng cơ bản. Cần đưa kiến thức NLS vào giảng dạy với nhiều cấp độ tiếp cận khác nhau, có khung NLS và tiêu chí đánh giá cụ thể.

Thứ tư, khung NLS có quá nhiều thành tố, điều này khiến SV còn mơ hồ trong việc tiếp cận. Khi nhắc đến NLS, SV thường cho rằng chỉ cần thành thạo word, excel là đủ. Tuy nhiên, trong bối cảnh tự động hóa và chuyển đổi số đang diễn ra rất nhanh không chỉ ở VN mà còn trên toàn cầu, những loại công việc mà SV sau khi ra trường có thể tìm kiếm và tiếp cận đang thay đổi. Do đó, SV cần phải luôn học hỏi, luôn trang bị những KN mới.

Thứ năm, SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An nhìn chung chưa thực sự quan tâm đến nhu cầu được đào tạo KNS. Hiện nay, có khá nhiều kênh để SV lựa chọn học tập trau dồi thêm kiến thức về KNS. Chẳng hạn nền tảng học tập trực tuyến công dân số (congdanso.edu.vn) và tài liệu hướng dẫn về chuyển đổi số trong giáo dục nghề nghiệp là những website, tài liệu hữu ích để học tập KNS. Tại đây, SV có thể được học tập, cấp chứng chỉ, tiếp cận tài liệu hướng dẫn, hay thậm chí học được thêm cả nhiều KN khác

như KN mềm, KN xin việc, khởi nghiệp,... Đây được xem là những KN đặc biệt quan trọng để người lao động và SV có thể tham gia vào thị trường lao động, trang bị cho mình những kiến thức, KN cơ bản để có được việc làm có thu nhập tốt trong tương lai. Hay thậm chí trên nhiều trang web, kênh youtube,... đều có hướng dẫn đến các kiến thức về KNS. Tuy nhiên, nhiều SV chưa thực sự quan tâm, chủ động học tập những kiến thức về KNS. Điều này dẫn đến phần lớn SV còn yếu về kỹ thuật, KN và văn hóa sử dụng công nghệ.

3. Một số giải pháp nâng cao NLS cho SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An trong bối cảnh hội nhập và chuyển đổi số

Thứ nhất, cần đưa NLS vào giảng dạy trong chương trình đào tạo của nhà trường. NLS đưa vào giảng dạy với nhiều cấp độ tiếp cận khác nhau, có khung NLS và tiêu chí đánh giá cụ thể. Có thể tham khảo khung NLS cho SV gồm 7 nhóm NL với 26 tiêu chuẩn của Trường KHXH & NV, ĐHQGHN. Trong đó, 7 nhóm NL SV cần có là: (1) Vận hành thiết bị và phần mềm; (2) khai thác thông tin và dữ liệu; (3) giao tiếp và hợp tác trong môi trường số; (4) an toàn và an sinh số; (5) sáng tạo nội dung số; (6) học tập và phát triển KNS; sử dụng NLS cho nghề nghiệp.

Thứ hai, trong quá trình giảng dạy, cần cập nhật thêm nội dung liên quan đến NLS cho SV. Trong các bài giảng, bên cạnh việc cung cấp kiến thức lý thuyết với những phương pháp thủ công, giảng viên có thể cung cấp thêm cách sử dụng NL kỹ thuật số cho các phương pháp đó để đạt hiệu quả cao hơn. Giảng viên cần thiết phải lên kế hoạch việc dạy học lồng ghép với việc khuyến khích SV sử dụng KNS trong học tập để có thể lĩnh hội bài giảng tốt hơn.

Thứ ba, cần nâng cao trình độ NLS cho đội ngũ giảng viên của nhà trường. Giảng viên cần phát triển NLS để có đủ kiến thức, KN và nhận thức, phục vụ hoạt động nghiên cứu và giảng dạy một cách sáng tạo và linh hoạt. Về phía giảng viên, giảng viên có thể tham gia các khóa học trực tuyến về NLS để nâng cao NL học tập và phát triển NLS của bản thân. Về phía nhà trường, cần tăng cường tổ chức các khóa đào tạo về NLS do các chuyên gia đầu ngành giảng dạy. Nhà trường cũng nên tổ chức các buổi dạy lồng ghép KNS với thực hành ở trong lớp học.

Thứ tư, các nguồn tài nguyên KNS hiện nay rất đa dạng, có thể trên sách, báo, tivi, mạng internet...

SV cần chủ động lựa chọn nguồn tài nguyên để học tập một cách phù hợp. SV biết cách sử dụng các công cụ tra cứu, hoặc khám phá cách quản lý thời gian và các công việc trực tuyến như sử dụng các ứng dụng Trello, google calendar để tạo lịch làm việc hiệu quả và theo dõi tiến độ công việc. SV cần chủ động tìm kiếm các lớp học trực tuyến để trau dồi kiến thức chuyên môn cũng như nâng cao NLS cho bản thân.

Thứ năm, SV cũng cần nâng cao kiến thức về ngoại ngữ. Nâng cao kiến thức ngoại ngữ là một yếu tố quan trọng nhằm đáp ứng yêu cầu chuyển đổi số, bởi vì hầu hết kiến thức và tài liệu CNTT – TT và số hóa thường được xuất bản và chia sẻ bằng tiếng Anh. Tiếng Anh thường là ngôn ngữ quốc tế trong lĩnh vực CNTT và số hóa. SV cần nâng cao KN tiếng Anh cũng như các ngôn ngữ kỹ thuật phổ biến khác để kịp thời nắm bắt sự thay đổi về công nghệ.

4. Kết luận

Nâng cao NLS cho SV nói chung, SV Trường Đại học Kinh tế Nghệ An nói riêng là một phần quan trọng để chuẩn bị cho tương lai trong bối cảnh xã hội ngày càng phát triển và phụ thuộc vào công nghệ số. Đây là bước đi cần thiết cho nền giáo dục Việt Nam, từ đó giúp SV mở rộng thêm cơ hội nghề nghiệp, trau dồi được thêm kiến thức, KN cho bản thân.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đại Nguyễn Tấn, Pascal Marquet (2021), *NL công nghệ số đáp ứng nhu cầu xã hội: Các mô hình quốc tế và hướng tiếp cận tại Việt Nam*, Tạp chí Khoa học Xã hội TP. HCM, số 7, tr.23-39
- [2]. Đỗ Văn Hùng, Trần Đức Hòa, Nguyễn Thị Kim Dung, Bùi Thanh Thủy, Nguyễn Thị Kim Lân, Đào Minh Quân, Đồng Đức Hùng, Bùi Thị Anh Tuyết, Bùi Thị Thanh Huyền, Trần Thị Thanh Vân, Trịnh Khánh Vân, (2022), *Khung NL số dành cho SV*, Trường KHXH & NV, ĐHQGHN, Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội
- [3]. Mai Anh Thơ, Đỗ Văn Hùng (2023), *Đánh giá NL số SV: Phương pháp tiếp cận, công cụ và tiêu chí đánh giá*, Tạp chí Thông tin và tư liệu – 1/2023.
- [4]. Ninh Thị Kim Thoa, (2022), *Khảo sát thực trạng NL số của giảng viên các ngành Khoa học xã hội và Nhân văn*, Tạp chí Thông tin và tư liệu - 01/2022.
- [5]. UNESCO, (2018), *A Global Framework of Reference on Digital Literacy*, In Information Paper (Vol. 51, Issue 51, pp. 6) 152

Nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO ở trường đại học

Lê Trọng Phong*, Lê Công Sơn**

*TS. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh

**ThS. Trường Cao đẳng kỹ nghệ Dung Quất

Received: 31/5/2024; Accepted: 5/6/2024; Published: 11/6/2024

Abstract: Approaching CDIO in university-level training in technical fields is a solution to improve training quality and shorten the gap between teaching in schools and production in practice. To effectively implement teaching activities according to the CDIO approach, it is necessary to carry out many solutions, from innovating management, organization and implementation to evaluating learning results. Within the scope of this study, the author surveys the current situation and proposes a number of measures to improve the effectiveness of managing classroom teaching activities according to the CDIO approach to improve the quality of training in universities.

Keywords: Managing teaching activities; CDIO approach; active learning

1. Giới thiệu

Hoạt động dạy học trên lớp là một trong những hoạt động cốt lõi trong quá trình đào tạo tại các trường đại học. Việc quản lý hoạt động dạy học trên lớp một cách hiệu quả đóng vai trò vô cùng quan trọng, quyết định đến chất lượng đào tạo và sự thành công của nhà trường.

Hiệu quả quản lý hoạt động dạy học trên lớp ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập, rèn luyện của sinh viên (SV). Khi hoạt động dạy học được quản lý tốt, SV sẽ được tạo điều kiện thuận lợi để tích cực tham gia vào quá trình học tập, phát huy tối đa năng lực của bản thân. Điều này góp phần hình thành và phát triển ở SV những phẩm chất, năng lực cần thiết để đáp ứng nhu cầu của xã hội. Việc nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động dạy học trên lớp cũng giúp tăng cường động lực và trách nhiệm của giảng viên (GV) trong việc thực hiện nhiệm vụ giảng dạy. Khi được tạo điều kiện làm việc tốt, GV sẽ có khát vọng cống hiến, không ngừng nâng cao chất lượng giảng dạy, góp phần xây dựng đội ngũ GV chuyên nghiệp, có trình độ và năng lực đáp ứng yêu cầu đào tạo.

Trong thời đại công nghệ và sự phát triển nhanh chóng của xã hội hiện đại, việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đã trở thành mục tiêu quan trọng của các hệ thống giáo dục. Đặc biệt, giáo dục đại học nói chung, trong lĩnh vực giáo dục kỹ thuật và công nghệ nói riêng đang chuyển từ mô hình truyền thụ kiến thức sang mô hình phát triển năng lực theo chuẩn đầu ra. Phương pháp tiếp cận CDIO là một

hướng tiếp cận mô hình lý thuyết trong đào tạo đại học kỹ thuật, tập trung vào phát triển năng lực đầu ra của SV. Phương pháp này nhấn mạnh những kỹ năng cốt lõi mà SV kỹ thuật cần đạt được sau khi tốt nghiệp, bao gồm khả năng hình thành ý tưởng (C - Conceive), thiết kế (D - Design), triển khai (I - Implement) và vận hành (O - Operate) sản phẩm trong thực tế. Các năng lực CDIO là một chu trình khép kín, song không nhất thiết phải tuân theo trình tự C-D-I-O, nhưng tất cả các nhiệm vụ này đều cần được thực hiện trong quá trình để phát triển sản phẩm thành công.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO

Vai trò quản lý việc dạy học trên lớp học của GV có ý nghĩa đặc biệt, vì điều này ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả học tập và dạy học của GV và SV, cũng như đến chất lượng đào tạo của nhà trường. Chất lượng và hiệu quả của quá trình dạy học được thể hiện đặc biệt trong giờ học trên lớp. Vì vậy, để đảm bảo nguyên tắc, chất lượng và hiệu quả của quá trình đào tạo, trong quá trình dạy học trên lớp, GV cần có các biện pháp cụ thể.

Để đánh giá thực trạng quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO và thực trạng SV tham gia các hoạt động học tập trên lớp theo tiếp cận CDIO, chúng tôi khảo sát 150 GV và 205 SV tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh, kết quả như sau:

Bảng 2.1. Biện pháp quản lý hoạt động dạy học trên lớp của giảng viên

Các biện pháp	Mức độ sử dụng		
	Thường xuyên (%)	Thi thoảng (%)	Không bao giờ (%)
Thiết kế bài giảng dựa trên chu trình CDIO	100	0	0
Tạo môi trường học tập tích cực	85	15	0
Sử dụng phương pháp dạy học (PPDH) trải nghiệm tích hợp, chủ động	70	30	0
Hỗ trợ và định hướng SV trong quá trình học tập theo tiếp cận CDIO	75	25	0
Tạo cơ hội cho SV thực hành và áp dụng kiến thức thông qua các bài tập, thí nghiệm, hoặc dự án thực tế.	80	20	0
Thường xuyên đánh giá kết quả học tập và cập nhật theo hướng tích hợp các chuẩn đầu ra và các hoạt động	60	40	0

Kết quả khảo sát cho thấy: Hầu hết các GV đều nhận thức rất rõ vai trò, tầm quan trọng của các biện pháp quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO, theo đó các GV đã tự đánh giá việc thực hiện các biện pháp này khá thường xuyên. Cụ thể như sau:

- Có 100% GV tự đánh giá thường xuyên “thiết kế bài giảng dựa trên chu trình CDIO”. Thiết kế bài giảng dựa trên chu trình CDIO giúp GV xác định rõ ràng các mục tiêu giảng dạy; đảm bảo nội dung giảng dạy chính xác; SV có cơ hội tiếp cận và áp dụng kiến thức vào các hoạt động thực tế, bài tập, thí nghiệm hoặc dự án; Khuyến khích SV tham gia vào các hoạt động thực hành, thảo luận nhóm, và áp dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề thực tế.

- Theo các GV, để quản lý hoạt động dạy học trên lớp thì cần “tạo môi trường học tập tích cực” một cách thường xuyên (85%). Thông qua các hoạt động nhóm, SV được thúc đẩy để làm việc cùng nhau, chia sẻ kiến thức và kinh nghiệm, và hỗ trợ lẫn nhau trong quá trình học tập; khuyến khích SV đặt câu hỏi, nghiên cứu và tìm hiểu sâu về các vấn đề thực tế.

- “Tạo cơ hội cho SV thực hành và áp dụng kiến thức thông qua các bài tập, thí nghiệm, hoặc dự án thực tế” là biện pháp khá quan trọng trong đào tạo các ngành kỹ thuật. Vì vậy, có 80% GV tự đánh giá là thường xuyên sử dụng. Tuy nhiên, khi sử dụng thì gặp nhiều khó khăn: SV chưa quen với việc tự định

hướng và quản lý các hoạt động học tập của mình; Thiếu kinh nghiệm thực tế trong việc áp dụng kiến thức học được vào các bài tập, thí nghiệm hoặc dự án thực tế...

- Việc “Sử dụng PPDH trải nghiệm tích hợp, chủ động”, “Hỗ trợ và định hướng SV trong quá trình học tập theo tiếp cận CDIO”, “Thường xuyên đánh giá kết quả học tập và cập nhật theo hướng tích hợp các chuẩn đầu ra và các hoạt động theo tiếp cận CDIO” cũng được GV nhận thức là rất cần thiết. Song mức độ sử dụng ít thường xuyên hơn.

Bảng 2.2. Thực trạng SV tham gia các hoạt động học tập trên lớp theo tiếp cận CDIO

Các hoạt động học tập	Mức độ sử dụng		
	Thường xuyên (%)	Thi thoảng (%)	Không bao giờ (%)
Học cá nhân	90	0	0
Thảo luận nhóm, trao đổi ý kiến	62	38	0
Thực hành: làm bài tập, giải quyết vấn đề hoặc thực hiện các thí nghiệm.	55	45	0
Tham gia vào các dự án nhóm	33	56	11
Đặt câu hỏi và tham gia thảo luận	64	26	10
Tham gia trình bày trước lớp về một chủ đề nào đó.	10	58	32

- Dựa vào bảng 2.2 cho thấy: tỉ lệ SV thường xuyên tham gia học cá nhân rất cao. Điều này cho thấy họ đang đầu tư thời gian và công sức vào việc nghiên cứu và học tập độc lập. Trong khi đó, dạy học tiếp cận CDIO tập trung vào việc phát triển các kỹ năng cốt lõi và năng lực xã hội của SV thông qua các hoạt động thảo luận nhóm, trao đổi ý kiến; thực hành, làm bài tập, giải quyết vấn đề và thực hiện thí nghiệm; tham gia vào các dự án nhóm; đặt câu hỏi và tham gia thảo luận; tham gia trình bày trước lớp là phương pháp học tập tích cực, chủ động, trải nghiệm sáng tạo nhằm đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo kỹ sư hiện nay nhưng hầu hết SV thì thoả mãn mới thực hiện. Qua đây có thể thấy rằng đa số SV chưa nhận ra giá trị của việc trao đổi ý kiến và thảo luận trong quá trình học tập hay giá trị của việc áp dụng kiến thức vào thực tế. Điều này dẫn đến việc dạy học theo tiếp cận CDIO có những rào cản nhất định, công tác quản lý hoạt động học tập trên lớp của GV gặp không ít khó khăn.

2.2. Các biện pháp quản lý nâng cao hiệu quả hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO

2.2.1. Tăng cường kiểm tra, đánh giá việc thực hiện quy chế chuyên môn của GV

Quy chế chuyên môn là những quy định bắt buộc mà mọi GV phải thực hiện để đảm bảo tính nghiêm túc trong hoạt động dạy học. Vì vậy, việc kiểm tra, đánh giá thực hiện quy chế chuyên môn của GV có ý nghĩa quan trọng, là điều kiện cơ bản giúp GV hoàn thành tốt nhiệm vụ dạy học của mình. Các biện pháp cụ thể như sau:

Khoa/Bộ môn thường xuyên kiểm tra công tác chuẩn bị bài giảng, tiết giảng lên lớp cho GV thông qua các nội dung như: Đề cương chi tiết học phần, bài giảng đã soạn thảo phù hợp với nội dung chương trình đào tạo, việc tuân thủ kế hoạch giảng dạy.

Khi tiến hành đánh giá, cán bộ quản lý khoa, bộ môn cần chú trọng đến mức độ GV có hình thức và nội dung kiểm tra phù hợp với nội dung dạy học, đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần/môn học.

2.2.2. Tăng cường quản lý hồ sơ chuyên môn theo tiếp cận CDIO của GV

Hồ sơ chuyên môn là những tài liệu giảng dạy của GV. Đề nội dung truyền đạt đến SV một cách phù hợp với các phương pháp dạy học (PPDH) theo tiếp cận CDIO, đòi hỏi GV phải soạn tài liệu giảng dạy cơ bản đáp ứng chuẩn đầu ra của học phần/môn học. Nội dung biện pháp nhà trường nên thực hiện như sau:

- Đối với Khoa/Bộ môn: Phải có những quy định quản lý tài liệu chuyên môn của GV.

- Đối với GV: Phải hệ thống hóa các tri thức khoa học được quy định từ đề cương chi tiết. Qua đó, SV chủ động xây dựng kế hoạch tự học, tự nghiên cứu đối với từng học phần.

2.2.3. Tăng cường chỉ đạo đổi mới PPDH trên lớp theo tiếp cận CDIO

Để tăng cường chỉ đạo đổi mới PPDH theo tiếp cận CDIO, nhà trường/khoa chuyên môn có thể tiến hành như sau:

- Xây dựng kế hoạch đổi mới PPDH: phân tích nhu cầu và xác định mục tiêu đổi mới PPDH. Lựa chọn các PPDH theo tiếp cận CDIO nhằm đáp ứng CĐR của CTĐT/học phần như: hướng dẫn trực tiếp, hướng dẫn gián tiếp, học tập trải nghiệm, tương tác, tự học, làm việc nhóm, thuyết trình, trải nghiệm thực tế, đồ án, dự án, phương pháp giải quyết vấn đề, phương pháp nghiên cứu trường hợp điển hình, ... Lập kế hoạch triển khai cụ thể, xác định các bước thực hiện và phân công trách nhiệm.

- Tổ chức các hoạt động bồi dưỡng, tập huấn về PPDH theo tiếp cận CDIO cho GV qua đó trang bị cho GV các kỹ năng, kiến thức cần thiết để triển khai

các PPDH mới. Khuyến khích, động viên GV tích cực tham gia các hoạt động bồi dưỡng.

- Thành lập đội ngũ cán bộ chuyên trách hướng dẫn, tư vấn và hỗ trợ giảng viên trong quá trình triển khai; Tạo điều kiện, môi trường để GV chia sẻ, học hỏi lẫn nhau; Cung cấp các tài liệu, hướng dẫn, mô hình mẫu về PPDH theo tiếp cận CDIO.

- Thường xuyên kiểm tra, theo dõi việc triển khai và đánh giá kết quả. Tổ chức các hội thảo, chia sẻ kinh nghiệm về việc triển khai PPDH mới. Rút kinh nghiệm, điều chỉnh kế hoạch và biện pháp triển khai cho phù hợp.

Thông qua các biện pháp trên, việc đổi mới PPDH theo tiếp cận CDIO sẽ được quản lý một cách hiệu quả, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy.

3. Kết luận

Quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO là sự tác động của chủ thể quản lý nhằm đảm bảo dạy học không chỉ dừng ở mục tiêu hình thành kiến thức, kỹ năng và thái độ tích cực ở SV, mà còn nhằm phát triển các kỹ năng cốt lõi và năng lực xã hội của SV để họ có thể giải quyết các tình huống thực tiễn của cuộc sống và nghề nghiệp. Nghiên cứu thực trạng về quản lý hoạt động dạy học trên lớp cho thấy: Nhà trường đã thực hiện nghiêm túc nội dung chương trình đào tạo theo tiếp cận CDIO và có chỉ đạo tiếp cận dạy học theo tiếp cận CDIO. Để quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO đạt kết quả như mong muốn, cần phối hợp và thực hiện đồng bộ những giải pháp quản lý, trên cơ sở phát huy những ưu điểm và khắc phục những vấn đề còn hạn chế của thực trạng.

Tài liệu tham khảo

[1]. Nguyễn Thị Hồng Hạnh (2018). *Một số giải pháp nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động học tập của sinh viên ngành Công nghệ kỹ thuật tại Trường Đại học công nghiệp Việt - Hung*. Tạp chí Giáo dục và Xã hội, số tháng 5, tr 298-301

[2]. Đỗ Thế Hưng (2015), *Dạy học theo phương pháp tiếp cận CDIO trong đào tạo giáo viên*, Luận án Tiến sĩ Giáo dục học, Viện Khoa học Giáo dục, Hà Nội.

[3]. Hồ Tấn Nhựt, Đoàn Thị Minh Trinh (2009), *Cải cách và xây dựng chương trình đào tạo kỹ thuật theo phương pháp tiếp cận CDIO*, NXB Đại học Quốc gia TP.HCM

[4]. Ngô Quang Thắng (2017). *Biện pháp quản lý hoạt động học tập của sinh viên trường sư phạm tăng cường giảng dạy đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục*. Tạp chí Giáo dục, số 400, tr 30-33; 49.

Thực trạng phát triển đội ngũ giáo viên ở các trường phổ thông có nhiều cấp học ở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Lữ Quốc Vinh*, Nguyễn Hoàng Nam**

*Khoa Ngoại ngữ, Trường Đại học Cần Thơ

**Học viên cao học, Trường Đại học Cần Thơ

Received: 02/6/2024; Accepted: 7/6/2024; Published: 14/6/2024

Abstract: This article introduces a study on the current status of teacher development in high schools with multi-level training system in Ninh Kieu district, Can Tho city, thereby revealing the remaining aspects in human resource development work. education in this locality. This study provides more information for school leaders to come up with effective measures to help develop teachers to truly meet current requirements.

Keywords: Development, teaching staff, high schools with multi-level training system, quality of education, Ninh Kieu district.

1. Đặt vấn đề

Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về *đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo* khẳng định: “GD-ĐT là quốc sách hàng đầu, là sự nghiệp của Đảng, Nhà nước và của toàn dân”; đồng thời, Nghị quyết đã đề ra 09 nhiệm vụ và giải pháp phát triển giáo dục, trong đó có “phát triển đội ngũ nhà giáo và CBQL, đáp ứng yêu cầu đổi mới GD-ĐT” [1]. Những năm gần đây, một số nghiên cứu trong nước về vấn đề xây dựng và phát triển đội ngũ GV đã chỉ ra mặt mạnh và mặt yếu, những hạn chế, bất cập trong công tác phát triển đội ngũ trong nhà trường hiện nay như nghiên cứu của Nguyễn Văn Giàu (2019) về “Thực trạng đội ngũ GV các trường THCS ở huyện Mĩ Tú, tỉnh Sóc Trăng” [2]; nghiên cứu của Phạm Phương Tâm & Lê Bình Phương (2022) về “Phát triển đội ngũ GV các trường THCS huyện Cái Bè, tỉnh Tiền Giang” [3]; nghiên cứu của Phạm Minh Giản (2013) về “Quản lý phát triển đội ngũ GV trung học phổ thông các tỉnh Đồng bằng Sông Cửu Long” [4]. Tuy nhiên, nghiên cứu phát triển đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học thì hầu như chưa có. Từ những lý do trên, vấn đề “Thực trạng phát triển đội ngũ giáo viên các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ” được chọn làm đề tài nghiên cứu.

2. Kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu lý luận và khảo sát đánh giá thực trạng về phát triển đội ngũ GV đối với 153 người, gồm CBQL và GV, thuộc 5 trường phổ thông có nhiều cấp học của quận Ninh Kiều, đó là Trường phổ thông Thái Bình Dương, Trường THCS và THPT Nguyễn

Bình Khiêm, Trường Quốc tế Hòa Bình, Trường phổ thông FPT và Trường TH, THCS và THPT Quốc Văn, làm cơ sở thực tiễn đề các trường đề xuất các biện pháp phù hợp và hiệu quả. Thực trạng phát triển đội ngũ GV được xem xét và trình bày theo quan điểm tiếp cận lý thuyết về phát triển nguồn nhân lực của Trần Quốc Thành và Dương Hải Hưng [5], gồm các nội dung: nhận thức; quy hoạch; tuyển dụng, sử dụng; đào tạo, bồi dưỡng; và đánh giá đội ngũ GV.

2.1. Thực trạng nhận thức về sự cần thiết phát triển đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Kết quả khảo sát cho thấy, đa số khách thể đánh giá công tác phát triển đội ngũ GV ở mức “rất cần thiết” (ĐTB chung=3,43; ĐLC=0,504). Trong đó, nội dung “Đáp ứng yêu cầu đổi mới PPDH và ứng dụng CNTT trong dạy học” được đánh giá cao nhất (ĐTB=3,57; ĐLC=0,615); xếp hạng hai là nội dung “Nâng cao năng lực đội ngũ GV” (ĐTB=3,46; ĐLC=0,629); và nội dung “Đáp ứng yêu cầu giảng dạy theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018” xếp hạng ba (ĐTB=3,38; ĐLC=0,628). Ở vị trí cuối bảng là nội dung “Nâng cao chất lượng giáo dục và uy tín của nhà trường” (ĐTB=3,37; ĐLC=0,637). Nhìn chung, các khách thể khảo sát nhận thức rõ sự cần thiết phải phát triển đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học bởi vì phát triển đội ngũ GV là chủ trương chung của Đảng, Chính phủ và Bộ GD-ĐT trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam đang được đẩy mạnh, đáp ứng những đổi mới của Chương trình giáo dục phổ thông 2018, và đáp ứng mục tiêu dạy học phát triển năng lực HS.

2.2. Thực trạng quy hoạch đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Bảng 2.1: Thực trạng quy hoạch đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

TT	Nội dung	Mức độ đánh giá				ĐTB	ĐLC	TH
		1	2	3	4			
1	Bám sát mục tiêu của nhà trường và nhu cầu xã hội.	0 (0)	26,80 (41)	33,99 (52)	39,22 (60)	3,12	0,806	1
2	Đảm bảo tính liên tục, toàn diện, tổng thể.	3,92 (6)	28,76 (44)	32,03 (49)	35,29 (54)	2,99	0,896	2
3	Có định hướng rõ ràng.	13,07 (20)	32,68 (50)	18,30 (28)	35,95 (55)	2,77	1,079	3
4	Có giải pháp và lộ trình cụ thể.	13,07 (20)	30,72 (47)	25,49 (39)	30,72 (47)	2,74	1,037	4
ĐTB chung						2,91	0,888	

Kết quả khảo sát cho thấy, công tác quy hoạch đội ngũ GV được đánh giá ở mức độ thực hiện “khá” (ĐTB chung=2,91; ĐLC=0,888). Trong đó, đứng đầu bảng là nội dung “Bám sát mục tiêu của nhà trường và nhu cầu xã hội” (ĐTB =3,12; ĐLC=0,806); và “Đảm bảo tính liên tục, toàn diện, tổng thể” đứng liền sau (ĐTB=2,99; ĐLC=0,896). Ở vị trí 3 và 4 là hai nội dung gồm “Có định hướng rõ ràng” (ĐTB =2,77; ĐLC=1,079) và “Có giải pháp và lộ trình cụ thể.” (ĐTB =2,74; ĐLC=1,037). Như vậy, với ĐTB chung của cả 4 nội dung không cao (chỉ đạt 2,91) tiết lộ, công tác quy hoạch này hiện nay còn nhiều nội dung cần được quan tâm. Kết quả xử lý dữ liệu định tính cho thấy, có 27 khách thể (chiếm tỉ lệ 17,65%) chia sẻ rằng công tác quy hoạch ở đơn vị họ còn mang tầm vĩ mô, chưa cụ thể, chi tiết đến từng tổ chuyên môn; chưa có sự đồng bộ trong việc quy hoạch GV giữa các tổ chuyên môn; trong năm học, một số GV được cử đi học tập nâng cao trình độ, làm ảnh hưởng đến công tác chung của nhà trường.

2.3. Thực trạng tuyển dụng, sử dụng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Bảng 2.2. Thực trạng tuyển dụng, sử dụng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

TT	Nội dung	Mức độ thực hiện (%)				ĐTB	ĐLC	TH
		1	2	3	4			
Tuyển dụng đội ngũ GV								
1	Xây dựng các tiêu chí tuyển dụng rõ ràng.	4,58 (7)	35,95 (55)	24,18 (37)	35,29 (54)	2,90	0,944	1
2	Có kế hoạch tuyển dụng phù hợp với tình hình năm học.	20,92 (32)	24,18 (37)	15,03 (23)	39,87 (61)	2,74	1,191	2

3	Chế độ tuyển dụng công khai, minh bạch, đúng quy trình.	3,92 (6)	46,41 (71)	22,88 (35)	26,80 (41)	2,73	0,905	3
ĐTB chung						2,77	0,950	
Sử dụng đội ngũ GV								
1	Sử dụng GV phù hợp chuyên môn, năng lực.	5,23 (8)	42,48 (65)	24,84 (38)	27,45 (42)	2,75	0,921	1
2	GV mới tuyển dụng được hỗ trợ và tập huấn khi tiếp nhận công việc.	11,76 (18)	41,18 (63)	13,07 (20)	33,99 (52)	2,69	1,065	2
3	GV được theo dõi, đánh giá và bổ nhiệm chức vụ đúng quy trình và đúng năng lực.	13,73 (21)	37,25 (57)	24,18 (37)	24,84 (38)	2,60	1,009	3
4	Tạo điều kiện để GV phát huy hết tinh thần và năng lực của mình.	20,92 (32)	30,72 (47)	18,30 (28)	30,07 (46)	2,58	1,128	4
ĐTB chung						2,65	0,944	

Kết quả khảo sát chỉ ra rằng, công tác tuyển dụng, sử dụng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học tại quận Ninh Kiều được đánh giá ở mức độ thực hiện “khá” với ĐTB chung thấp và lần lượt là 2,77 và 2,65. Về mặt lý thuyết, công tác tuyển dụng GV phải gắn với sử dụng GV hợp lý vì đây được coi là khâu quan trọng trong công tác phát triển nguồn nhân lực giáo dục [3]. Kết quả điều tra chỉ rõ, công tác tuyển dụng, sử dụng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học của Quận về cơ bản chưa được quan tâm đúng mức, điều này thể hiện rõ khi tất cả các nội dung được các khách thể đánh giá có ĐTB thấp, dao động trong khoảng từ 2,58 đến 2,90. Đáng chú ý là nội dung “Tạo điều kiện để GV phát huy hết tinh thần và năng lực của mình” được đánh giá ở mức thấp nhất bằng với ĐTB=2,58, đây là vấn đề đòi hỏi các CBQL nhà trường cần quan tâm hơn. Nhìn chung, công tác tuyển dụng và sử dụng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học tại quận Ninh Kiều còn tồn tại nhiều mặt hạn chế cần có những biện pháp cụ thể để khắc phục, đặc biệt chú ý đến việc xây dựng môi trường và điều kiện làm việc thuận lợi cho GV nhằm tạo động lực để GV phát huy năng lực bản thân.

2.4. Thực trạng đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Kết quả khảo sát cho thấy, công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều được đánh giá ở mức “trung bình” (ĐTB chung= 2,47; ĐLC=0,979). Trong số 4 nội dung được khảo sát, chỉ có 2 nội dung được

khách thể đánh giá mức độ thực hiện “khá”, đó là “Mục tiêu đào tạo, bồi dưỡng phù hợp định hướng phát triển nhà trường” (ĐTB=2,61; ĐLC=1,040) và “Xây dựng quy hoạch, kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng phù hợp nhu cầu đơn vị” (ĐTB=2,52; ĐLC=1,083). Hai nội dung còn lại lần lượt được đánh giá ở mức “trung bình”, trong đó nội dung “Các hình thức đào tạo, bồi dưỡng đa dạng, phù hợp nhu cầu người học” được đánh giá thấp nhất bảng (ĐTB=2,35; ĐLC=0,982). Kết quả này tiết lộ rằng công tác đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học của Quận đang tồn tại nhiều bất cập và là vấn đề đòi hỏi CBQL các trường này cần quan tâm giải quyết một cách nghiêm túc. Trên cơ sở tổng hợp, phân tích các ý kiến chia sẻ của nhóm khách thể này, có thể nêu ra những lí giải như sau: trước tiên, liên quan đến hình thức đào tạo, bồi dưỡng GV, thì hiện nay, nhiều trường của Quận chủ yếu đang triển khai các hoạt động với qui mô nhỏ và mang tính nội bộ, cụ thể như GV dự giờ lẫn nhau, dạy mẫu, chia sẻ kinh nghiệm và hội thi GV dạy giỏi cấp trường. Vì các hoạt động này được tổ chức với tần suất không thường xuyên trong năm nên GV không có nhiều cơ hội đề học hỏi kinh nghiệm lẫn nhau. Tiếp theo, kể từ năm 2015, một số trường cho phép GV đi học cao học bằng một vài nguồn kinh phí vận động hoặc tự túc nhằm nâng cao trình độ. Tuy nhiên, trong quá trình thực hiện, do chưa có kế hoạch và không có kế hoạch mang tính lâu dài nên hiệu quả chưa cao. Các trường đã chú trọng và tạo điều kiện cho GV chưa đủ chuẩn về trình độ đào tạo được đi học để đạt chuẩn theo quy định nhưng thực tế cũng cho thấy công tác đào tạo bồi dưỡng để phát triển năng lực chuyên môn cho đội ngũ GV còn bộc lộ nhiều hạn chế.

2.5. Thực trạng đánh giá đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Kết quả khảo sát cho thấy, công tác đánh giá đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học tại quận Ninh Kiều được đánh giá ở mức “khá” (ĐTB chung= 2,57; ĐLC=0,971). Ở mỗi nội dung, các khách thể đều đánh giá mức độ thực hiện “khá”, ĐTB dao động từ 2,58 đến 2,83. Như vậy, công tác này cơ bản đảm bảo thực hiện theo Nghị định số 90/2020-NĐ-CP của Chính phủ ban hành ngày 13/8/2020 về việc đánh giá, xếp loại chất lượng cán bộ, công chức, viên chức. Bên cạnh đó, vẫn còn 24 khách thể (chiếm tỉ lệ 15,68%) đánh giá mức 1 - “chưa đạt yêu cầu”. Kết quả này chứng tỏ, công tác đánh giá viên chức còn tồn tại những hạn chế nhất định. Trong quản trị nhân sự, đánh giá viên chức là

một trong những công tác quan trọng, bởi vì đánh giá đúng sẽ tạo động lực làm việc cho GV, ngược lại sẽ làm họ nản chí hoặc mất niềm tin vào tổ chức [5]. Kết quả xử lí số liệu định tính cho thấy, có tới 46 khách thể (chiếm tỉ lệ 30,07%) cho rằng phiếu đánh giá, xếp loại chất lượng viên chức hằng năm có nhiều tiêu chí thể hiện yêu cầu cao và khắt khe nên gây áp lực cho GV. Tóm lại, những thông số này là cơ sở cho việc nghiên cứu đề xuất bổ sung hoàn thiện văn bản hướng dẫn công tác đánh giá, xếp loại chất lượng GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ.

3. Kết luận

Phát triển đội ngũ GV các trường phổ thông có nhiều cấp học quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ trong thời gian qua, bên cạnh những kết quả đạt được vẫn còn một số bất cập, hạn chế nhất định trong công tác phát triển nguồn nhân lực, cụ thể như sau: công tác quy hoạch còn chưa cụ thể, chi tiết, thiếu chiến lược lâu dài; công tác đào tạo bồi dưỡng để phát triển năng lực chuyên môn cho đội ngũ GV chưa được quan tâm đúng mức; và công tác đánh giá còn chỗ chưa phù hợp với tình hình thực tiễn và có phần gây áp lực cho GV. Vì những thông số khảo sát được trong bài báo này dừng lại ở phần thực trạng, cho nên để có thể tìm ra những nguyên nhân căn cơ của những mặt tồn tại này, cần có những nghiên cứu chuyên sâu hơn và đầy đủ hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương khóa XI (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*, Hà Nội.
2. Nguyễn Văn Giàu (2019). *Thực trạng đội ngũ giáo viên các trường trung học cơ sở ở huyện Mĩ Tú, tỉnh Sóc Trăng*. Tạp chí Thiết bị Giáo dục, Hà Nội.
3. Lê Bình Phương & Phạm Phương Tâm (2022). *Phát triển đội ngũ giáo viên các trường trung học cơ sở huyện Cái Bè, tỉnh Tiền Giang đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay*. Tại chí khoa học giáo dục Việt Nam, số 18, tr. 126-132. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12220121>
4. Phạm Minh Giản (2013). *Quản lí phát triển đội ngũ giáo viên trung học phổ thông các tỉnh Đồng bằng Sông Cửu Long*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.
5. Trần Quốc Thành & Dương Hải Hưng (2015). *Quản lí nhân sự trong giáo dục*. NXB Giáo dục Việt Nam, Hà Nội.

Nghiên cứu chiến lược học tập các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI) của sinh viên

Ngô Lê Hoàng Phương*, Nguyễn Thị Phương Lan*

*Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Huế

Received: 4/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: English-medium instruction (EMI) programmes have become more and more popular in Vietnamese higher education. Previous studies have reported a number of challenges that students face in their EMI learning journey, underlining the necessity to develop appropriate learning strategies to complete their programmes. Accordingly, this study focuses on students' learning strategies in three EMI programmes at a university located in the centre of Vietnam. Data was collected via focus groups with 20 students and then analysed based on thematic analysis. The findings show that students employ different learning strategies which can be classified into three groups: before class, during class, and after class.

Keywords: EMI, learning strategies, students, Vietnam

1. Đặt vấn đề

Quốc tế hoá giáo dục đại học (Internationalisation of higher education) là một xu thế được nhấn mạnh trên thế giới nói chung và ở Việt Nam nói riêng. Một trong những chiến lược quốc tế hoá giáo dục đại học phổ biến chính là việc sử dụng Tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy (English as a medium of instruction, viết tắt là EMI). Trong những năm qua, số lượng các chương trình EMI đã tăng lên đáng kể ở Việt Nam. Các chương trình EMI ở Việt Nam có thể được chia thành hai loại chính là chương trình nước ngoài và chương trình nội địa.

Cùng với sự phổ biến rộng rãi của mình, EMI đã trở thành một đề tài nghiên cứu thu hút được sự chú ý của các nhà khoa học trong và ngoài nước. Các nghiên cứu trước đây tập trung vào các mảng chính như: động lực theo học các chương trình EMI của sinh viên (SV), những khó khăn của SV trong việc học và của giảng viên (GV) trong việc dạy các học phần chuyên ngành bằng tiếng Anh, vai trò của tiếng Việt trong các lớp học EMI, chiến lược giảng dạy và chiến lược học tập ở các chương trình này, hay quá trình tương tác giữa GV và SV trong các bài học EMI; Ở Việt Nam, các nghiên cứu về EMI chủ yếu tập trung ở các trường đại học lớn ở Hà Nội và thành phố Hồ Chí Minh, trong khi hiện nay các trường đại học địa phương hay khu vực cũng đang dần triển khai các chương trình EMI. Vì vậy, nghiên cứu này được tiến hành tại Đại học Huế nhằm tìm hiểu về chiến lược học tập của SV ở ba chương trình EMI khác nhau.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Định nghĩa về các chương trình EMI

Có nhiều cách định nghĩa khái niệm các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh, trong số đó định nghĩa của Macaro (2018) được sử dụng khá rộng rãi. Theo đó, EMI được hiểu là những chương trình sử dụng tiếng Anh làm ngôn ngữ giảng dạy cho các môn chuyên ngành ở các quốc gia hay vùng lãnh thổ mà tiếng Anh không phải là tiếng mẹ đẻ ở đó. Định nghĩa này không bao gồm các chương trình giảng dạy ở các quốc gia như Anh, Úc hay Mỹ, nơi có số lượng GV và SV quốc tế ngày một nhiều và vì vậy, tiếng Anh được sử dụng như ngôn ngữ giao tiếp trong một xã hội đa ngôn ngữ (English as a lingua franca) hơn là tiếng Anh của người bản xứ (English as a native language). Do bối cảnh của nghiên cứu này là Việt Nam nên định nghĩa của Macaro (2018) hoàn toàn phù hợp và được sử dụng ở đây.

2.2. Khó khăn của SV trong các chương trình EMI

Nhiều nghiên cứu trước đây đã chỉ ra rằng SV đối mặt với vô số khó khăn trong quá trình theo học các chương trình EMI, trong đó trình độ tiếng Anh hạn chế của người học là trở ngại lớn nhất. Trong nghiên cứu của Cho (2012), các SV Hàn Quốc theo học các chương trình EMI đều than phiền về trình độ tiếng Anh thấp khiến cho việc hiểu bài chỉ có thể đạt đến mức 60%. SV cũng thiếu vốn từ tiếng Anh học thuật và ngôn ngữ chuyên ngành (Hu & Lei, 2014). Kết quả tương tự cũng được chỉ ra ở các nghiên cứu tại Việt Nam. Galloway và Sahan (2021) cho rằng, trình độ tiếng Anh của SV ảnh hưởng đến khả năng hiểu bài trong các chương trình EMI. Các vấn đề liên quan đến khả năng ngôn ngữ được tìm thấy trong nghiên cứu này gồm: hiểu từ vựng, hiểu bài giảng, hiểu được đề thi, viết, đọc, và giao tiếp bằng tiếng Anh.

2.3. Chiến lược học tập của SV trong các chương trình EMI

Từ những khó khăn mà SV gặp phải khi theo học các chương trình EMI, việc tìm ra được các chiến lược học tập của SV có ý nghĩa quan trọng. Hai tác giả Richards và Pun (2022) đã tổng hợp các chiến lược của SV EMI và cho thấy, SV sẽ có những chiến lược học tập riêng để phát triển cả bốn kỹ năng Nghe, Nói, Đọc và Viết bằng tiếng Anh đối với các học phần chuyên ngành của họ.

Ở Việt Nam, số lượng các nghiên cứu tập trung vào chiến lược học tập của SV EMI chưa nhiều so với các nghiên cứu về những chủ đề khác. Lưu và Hoàng (2022) đã nghiên cứu chiến lược học tập của 36 SV năm ba chuyên ngành Kinh tế quốc tế và Logistics thông qua bảng hỏi dạng mở và phỏng vấn cá nhân. Các chiến lược này được chia ra làm ba nhóm: trước khi lên lớp, trong khi ở lớp và sau buổi học. Trước khi lên lớp, SV chuẩn bị bằng cách tìm hiểu tài liệu học tập, tìm các tài liệu liên quan bằng tiếng Việt, và tra từ điển để hiểu nghĩa của các thuật ngữ chuyên ngành mới. Trong quá trình học tập ở lớp, SV ghi chép bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt, sử dụng kỹ năng đoán nghĩa dựa vào ngữ cảnh, sử dụng các sơ đồ, hình vẽ minh họa và ví dụ, và nhờ GV hoặc bạn cùng lớp giải thích thêm. Sau mỗi bài giảng, SV sử dụng các chiến lược như nghe lại bản thu âm của bài giảng để hiểu bài hơn và nhờ các anh chị khóa trước giải thích thêm nội dung bài học. SV trong nghiên cứu của Phạm và Barnett (2022) cũng sử dụng những chiến lược học tập tương tự. Bên cạnh đó, họ còn sử dụng mạng xã hội Facebook để tạo ra diễn đàn thảo luận các vấn đề liên quan đến tài liệu học tập hay hỗ trợ nhau trong cách tiếp cận văn phong viết học thuật. Tuy nhiên, số lượng các nghiên cứu tập trung vào chiến lược học tập vẫn chưa nhiều.

2.4. Phương pháp nghiên cứu

2.4.1. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

Nghiên cứu tập trung làm rõ các chiến lược học tập trong các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh của SV ở ba chương trình EMI bậc cử nhân ở một trường đại học khu vực nằm ở miền Trung Việt Nam, gồm chương trình Quản trị kinh doanh, chương trình Quan hệ quốc tế và chương trình Hoa Kỳ học. Tổng cộng có 20 SV tham gia 05 cuộc phỏng vấn nhóm. Đây là những SV năm ba và năm tư, có khoảng thời gian học tập ở chương trình EMI đa dạng và nhiều kinh nghiệm hơn so với nhóm SV năm một và năm hai.

2.4.2. Công cụ thu thập dữ liệu

Phỏng vấn nhóm được chọn làm công cụ thu thập

dữ liệu vì đây là một hình thức giúp cho khách thể tham gia nghiên cứu có thể thấy thoải mái và không chịu nhiều áp lực trong quá trình chia sẻ thông tin. Phỏng vấn nhóm được tiến hành cả theo hình thức trực tiếp và trực tuyến, tùy thuộc vào việc sắp xếp thời gian và địa điểm phù hợp cho SV và nhóm nghiên cứu. Phỏng vấn được tiến hành bằng tiếng Việt và thu âm qua điện thoại (trực tiếp) và qua nền tảng Zoom (trực tuyến). Thời gian trung bình của các cuộc phỏng vấn nhóm là khoảng 40 phút.

2.4.3. Phương pháp phân tích dữ liệu: Dữ liệu từ phỏng vấn nhóm được chép thành dạng văn bản ở Word, sau đó được nhập vào phần mềm Nvivo để hỗ trợ cho quá trình phân tích, nghiên cứu kỹ và chia thành các ý chính và ý phụ theo phương pháp phân tích theo chủ đề (thematic analysis).

2.4.4. Kết quả nghiên cứu: SV trong nghiên cứu gặp những khó khăn như khả năng hiểu bài hay vốn từ vựng chuyên ngành hạn chế. Tuy nhiên, họ cũng có những chiến lược học tập để có thể theo kịp các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh. Tương tự như kết quả tìm thấy từ nghiên cứu của Lưu và Hoàng (2022), những chiến lược học tập của SV ở ba chương trình này có thể được chia thành ba nhóm: trước buổi học, trong buổi học và sau buổi học.

a. Trước buổi học: SV chia sẻ rằng, việc chuẩn bị bài trước khi đến lớp của họ đóng vai trò vô cùng quan trọng, giúp họ có thể theo dõi được bài giảng một cách thuận tiện và đồng thời, có thể đóng góp vào quá trình tương tác ở lớp học giữa GV và SV. Việc chuẩn bị cụ thể gồm các đầu công việc như:

- Tra nghĩa của các thuật ngữ và từ vựng chuyên ngành.

- Tìm các ví dụ giải thích ý nghĩa của các thuật ngữ, từ vựng chuyên ngành để có thể hiểu bài dễ hơn và sâu hơn trên Internet. Ví dụ có thể bằng cả tiếng Anh và tiếng Việt.

- Đọc bài được giao về nhà (nếu có) hoặc đọc tài liệu học tập được quy định sẵn.

- Sử dụng Google Dịch hoặc các ứng dụng trực tuyến khác để hỗ trợ đọc bài ở nhà.

Ví dụ:

Theo phương pháp học tập của tụi em thì nên đọc bài trước, nghiên cứu bài kỹ trước khi đến lớp. Đó là một lợi thế để có thể hiểu được bài nhiều hơn (SV1. Quản trị kinh doanh)

Việc sử dụng tiếng Việt trong quá trình chuẩn bị bài ở nhà là chiến lược chủ yếu của SV tham gia nghiên cứu này. Việc sử dụng tiếng Việt để đọc bài, SV cũng chia sẻ việc sử dụng tiếng Việt khi hoàn

thành những phần đánh giá như thuyết trình, bài kiểm tra nhanh, bài tập viết ở nhà. Bên cạnh đó, có ba SV nhắc đến việc tìm thêm tài liệu liên quan đến chuyên ngành để đọc. Các SV này đều tự đánh giá năng lực ngôn ngữ của mình tốt và có mong muốn học tiếp lên bậc học cao hơn.

b. Trong buổi học: Trong buổi học, việc ghi chép bài giảng là một nhiệm vụ rất quan trọng. Đa phần SV tiết lộ rằng vở ghi chép của các em có đủ hai thứ tiếng. Ngoài ra, một số SV cũng sử dụng kỹ thuật vẽ sơ đồ, hình vẽ minh họa, ghi chép ví dụ. Bên cạnh đó, các SV có kết quả học tập tốt cũng cho rằng, trong quá trình học các môn chuyên ngành, việc mạnh dạn hỏi GV những điểm chưa hiểu hay yêu cầu GV nói chậm lại, lặp lại những phần chưa rõ, cũng là một chiến lược quan trọng để giúp các bạn nắm bắt được kiến thức cần thiết. Trong một số tình huống, SV nên mạnh dạn yêu cầu GV giải thích bằng tiếng Việt.

Ví dụ:

Dạ hỏi thầy cô thì lúc đầu cũng sợ, nhưng mà sau đó em thấy hỏi ngay lúc đó thì mình đỡ thắc mắc và bực bội vì học xong mà không hiểu gì hết. Mà em thấy thầy cô cũng thích vậy hơn, vì đỡ mất công cho thầy cô nữa. Có lúc em hiểu bài rồi mà em thấy cái đó hơi khó em cũng giơ tay lên hỏi, để thầy cô giảng lại cho mấy bạn yếu yếu trong lớp (SV4. Quản trị kinh doanh).

Bên cạnh đó, một số SV cũng nhắc tới việc sử dụng quyền trợ giúp từ bạn bè. Với việc hỏi bạn bè, SV cảm thấy thoải mái và đỡ áp lực hơn so với việc hỏi thầy cô. Cách này lại được các bạn tự đánh giá năng lực ngôn ngữ thấp áp dụng nhiều hơn.

c. Sau buổi học: SV không nhắc đến quá nhiều chiến lược mà các em áp dụng sau buổi học cho các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh. Chiến lược thường được sử dụng trong các nghiên cứu trước đây là ghi âm lại bài giảng và nghe lại bài giảng (Pham & Barnette, 2022; Richards & Pun, 2022) cũng không được tìm thấy trong nghiên cứu này. Trong khi đó, dữ liệu phỏng vấn nhóm cho thấy một số SV thường dành thời gian để xem lại phần slides bài giảng của GV. Slides có thể được GV chia sẻ qua hệ thống học tập trực tuyến của trường hoặc do SV chụp ảnh lại slides trong khi học ở lớp. SV cũng có lập ra các nhóm học tập trực tiếp hoặc lập các nhóm Zalo hoặc Messenger nhỏ để chia sẻ bài vở, hỗ trợ nhau học tập. Các nhóm này thường được sử dụng cho mục đích chính là chuẩn bị các bài tập thuyết trình, ôn tập kiểm tra và hoàn thành bài tập về nhà có tính điểm hơn là để ôn lại bài học cũ và chuẩn bị bài học mới.

3. Kết luận

Nghiên cứu này tập trung tìm hiểu về các chiến lược học tập của SV của ba chương trình EMI ở một trường đại học ở miền trung Việt Nam. Có thể thấy, SV gặp khó khăn trong việc học hoàn toàn bằng tiếng Anh, nhưng cũng đã tự tìm ra cho mình những chiến lược học tập phù hợp để đạt được cả kiến thức chuyên ngành và nâng cao năng lực ngoại ngữ của bản thân. Các chiến lược học tập được tìm thấy trong nghiên cứu này có nhiều điểm tương đồng với các chiến lược của 36 SV trong nghiên cứu của Lưu và Hoàng (2022). Việc tận dụng mạng xã hội được tìm thấy trong nghiên cứu này cũng tương tự với kết quả của Phạm và Barnett (2022). Nghiên cứu này chỉ ra tầm quan trọng của việc hỗ trợ, định hướng của các nhà quản lý, đơn vị công tác SV và GV để SV trong các chương trình giảng dạy bằng tiếng Anh để SV có thể tìm ra được chiến lược học tập phù hợp với bản thân.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Cho, D. W. (2012). English-medium instruction in the university context of Korea: Trade-off between teaching outcomes and media-initiated university ranking. *The Journal of Asia TEFL*, 9(4), 135-163.
- [2]. Galloway, N., & Sahan, K. (2021). An investigation into English Medium Instruction in higher education in Thailand and Vietnam. *British Council*.
- [3]. Hu, G., Li, L., & Lei, J. (2014). English-medium instruction at a Chinese university: Rhetoric and reality. *Language Policy*, 13, 21-40.
- [4]. Lưu, T. Q. H., & Hoàng, T. N. D. (2022). Student Strategies in an Undergraduate English-Medium Business Course: A Vietnamese Case Study. In T. Pham & J. Barnett (eds). *English medium instruction practices in Vietnamese universities: Institutional, practitioner and student perspectives* (pp. 211-225). Springer Nature Singapore.
- [5]. Pham, T., & Barnett, J. (2022). Student Experiences of Institutional and Practitioner Decision-Making in Vietnamese Undergraduate English-Medium Programs: Agency at the Intersection of Policy, Curriculum and Pedagogy. In T. Pham & J. Barnett (eds.) *English Medium Instruction Practices in Vietnamese Universities: Institutional, Practitioner and Student Perspectives* (pp. 179-193). Springer Nature Singapore.
- [6]. Richards, J. C., & Pun, J. (2022). Teacher strategies in implementing English medium instruction. *ELT Journal*, 76(2), 227-237.

Nghiên cứu sự gắn kết giữa văn hóa truyền thống với giáo dục hiện đại trong nhà trường hiện nay

Nguyễn Bích Hạnh*

*ThS. Giảng viên Học viện Hành chính Quốc gia

Received: 4/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 13/6/2024

Abstract: One of the most important developments in education today is the nurturing and promotion of traditional cultural values, which will have a profound impact on the inheritance of national culture. In the context of today's times and contemporary social changes, the importance of inheriting national cultures in the process of globalization is increasingly enhanced. This article addresses the characteristics of educational development in a diverse direction to analyze the relationship between education and the inheritance of national cultures, and proposes necessary changes in education to develop promote that inheritance.

Keywords: Education, School, Traditional culture, modern education.

1. Những lợi ích của văn hóa truyền thống và giáo dục hiện đại

Giữ gìn, bảo tồn và phát huy bản sắc văn hóa (VH) dân tộc là nhiệm vụ quan trọng; đặc biệt thông qua môi trường giáo dục (GD) ngay trên ghế nhà trường sẽ giúp học sinh (HS) có những hiểu biết về truyền thống, bản sắc VH của các dân tộc; cũng như hình thành sự tự tôn, tự hào về văn hóa truyền thống (VHTT) của dân tộc mình.

Việc thu hẹp khoảng cách giữa VHTT và GD hiện đại (GDHĐ) mang lại rất nhiều lợi ích. Bằng cách áp dụng chương trình giảng dạy kết hợp giữa VHTT và GDHĐ, các cơ sở GD có thể tạo ra trải nghiệm học tập toàn diện mang lại giá trị truyền thống và bản sắc đặc thù của nhà trường, đồng thời khai thác tài năng và thúc đẩy sự phát triển ở HS. Việc xây dựng các chương trình, bài giảng kết hợp giữa lý thuyết và thực tiễn nhằm truyền tải những thông điệp về VHTT và GDHĐ nhằm trang bị cho người học ngoài kiến thức người học sẽ có các kiến thức về VHTT dân tộc để hiểu rõ hơn về VH dân tộc để bảo vệ và phát huy những giá trị tốt đẹp của dân tộc.

1.1. Văn hóa truyền thống trong nhà trường là gì?

VHTT đề cập đến di sản VH được truyền từ thế hệ này sang thế hệ khác. Nó bao gồm các tập quán, niềm tin, giá trị và phong tục riêng của một cộng đồng hoặc xã hội. Giới trẻ ngày nay lớn lên bị bao quanh bởi cảm giác xa lạ và tách biệt. Sự du nhập của VH ngoại lai của toàn cầu hóa đã lôi kéo quần chúng rời xa cội nguồn của họ, dẫn đến một cuộc khủng hoảng hiện sinh. Hiểu VHTT nhà trường cần thúc đẩy sự tôn trọng sự đa dạng VH của các dân tộc vùng miền và tạo sự gắn kết cộng đồng. Bằng cách bảo tồn

và truyền lại VHTT, HS có thể trân trọng cội nguồn của mình hơn và kết nối ý nghĩa hơn với bản sắc VH của mình. Nhà trường cần thường xuyên tổ chức các ngày lễ truyền thống của dân tộc để cho người học hiểu và biết được ý nghĩa của các ngày lễ đó.

1.2. Giáo dục văn hóa truyền thống trong nhà trường.

Một là, tạo sự gắn kết thân thuộc: VHTT tạo sự gắn kết thân thuộc và bản sắc trong một cộng đồng. Thông qua các tập tục truyền thống, mọi người có thể kết nối với di sản VH và tổ tiên của họ, điều này giúp họ cảm thấy gắn bó với cộng đồng của mình. Nó tạo sự gắn kết thân thuộc, quan trọng đối với tinh thần học tập và cảm xúc của cá nhân. Khi mọi người cảm thấy mình tự tin và tinh thần cộng đồng với những người xung quanh, người học sẽ tích cực tham gia các hoạt động đoàn thể, các sự kiện cộng đồng và hỗ trợ các thành viên trong cộng đồng của họ hơn.

Hai là, phát huy năng lực và phát triển bản thân: Bằng các chương trình học chính khóa và ngoại khóa của trường khuyến khích HS khám phá sở thích và đam mê của cá nhân để phát hiện những khả năng của người học. Với sự hỗ trợ của các giáo viên và hướng dẫn giàu kinh nghiệm, HS có thể phát triển kỹ năng, khả năng sáng tạo và phát huy hết tiềm năng của mình.

Ba là, xây dựng tinh thần gắn kết: VHTT thúc đẩy sự gắn kết tập thể và kết nối xã hội. Thông qua sinh hoạt tập thể, hoạt động ngoại khóa thúc đẩy xây dựng tinh thần tập thể và kết nối xã hội. Một số trường dân tộc nội trú sẽ giúp người học mang đến cơ hội cho HS sống và học tập cùng nhau. HS có thể kết nối với bạn bè thông qua các hoạt động và sự kiện

ngoại khóa, xây dựng tình bạn lâu dài và phát triển các kỹ năng xã hội quan trọng.

Bốn là, lợi ích rèn luyện sức khỏe người học: Các thực hành VHTT có liên quan đến lợi ích sức khỏe cho người học như giảm căng thẳng và lo lắng sau những giờ học căng thẳng trên lớp. Nhà trường cần quan tâm và thấy được tầm quan trọng của sức khỏe tinh thần và hạnh phúc của người học. Trường cung cấp một môi trường an toàn và hỗ trợ, nơi HS có thể phát triển về mặt học thuật và cá nhân. Bằng cách thực hành các hoạt động VHTT và tham gia các hoạt động thể chất, HS có thể giảm bớt căng thẳng, lo lắng và cải thiện sức khỏe tinh thần.

Năm là, tính bền vững về môi trường: VHTT thúc đẩy tính bền vững sinh thái thông qua các hoạt động ưu tiên bảo tồn và bền vững. Nhà trường cần xây dựng các chương trình học tập nhằm thúc đẩy sự bền vững sinh thái thông qua thực tiễn và chương trình giảng dạy. Quan tâm đến khuôn viên của trường được thiết kế thân thiện với môi trường và HS được học về bảo tồn và phát triển bền vững môi trường trong lớp học xung quanh mình. HS có thể trở thành người quản lý môi trường và đóng góp cho một tương lai bền vững hơn, thân thiện hơn.

1.3. Giáo dục hiện đại là gì?

- GDHĐ đề cập đến hệ thống GD hiện đã và đang được các trường quan tâm xây dựng và triển khai áp dụng, bao gồm nhiều môn học và các lựa chọn học tập linh hoạt. Nó đề cập đến phương pháp GDHĐ đại tích hợp công nghệ, tư duy phê phán, sáng tạo và kỹ năng giải quyết vấn đề để chuẩn bị cho HS thành công trong tương lai, một thế giới đang có những thay đổi. GDHĐ tập trung vào phát triển các kỹ năng, kiến thức và giá trị thực tế nhằm trang bị cho HS khả năng thích ứng với nhu cầu ngày càng cao của xã hội hiện đại.

- GDHĐ luôn đề cao khả năng cá nhân của người học, xây dựng tính cách và kỹ năng quản lý. Nhà trường cần xây dựng môi trường học tập tốt nhất để cho người học có được những trải nghiệm học tập toàn diện nhằm chuẩn bị cho HS vượt trội trong mọi khía cạnh của cuộc sống. Trường học là nơi nuôi dưỡng những ước mơ, hoài bão của người học, tác động tích cực đến xã hội thông qua cơ sở vật chất hiện đại, đội ngũ giáo viên chuyên môn và các hoạt động ngoại khóa đa dạng.

1.4. Lợi ích của GD hiện đại

Thứ nhất, dành cho những HS có nguyện vọng: GDHĐ dành cho tất cả những HS có nguyện vọng, không phân biệt giới tính, đẳng cấp. GD là một quyền

cơ bản và phải dành cho tất cả những HS có nguyện vọng. Nhà trường cần có những chính sách khuyến khích người học cho những HS xuất sắc, quan tâm, động viên kịp thời. Sứ mệnh của nhà trường là cung cấp một nền GD chất lượng giúp HS phát huy hết tiềm năng của mình, bất kể nền tảng kinh tế xã hội ở thời kỳ nào. Nhà trường cần cung cấp một môi trường hỗ trợ thúc đẩy sự tăng trưởng và phát triển cá nhân.

Thứ 2, đa dạng hóa các chủ đề học tập: Nó bao gồm nhiều chủ đề. Điều này đảm bảo rằng người học nhận được một nền GD toàn diện, chuẩn bị cho họ đáp ứng nhu cầu của lực lượng lao động trong thời kỳ hội nhập, cung cấp nhiều môn học, bao gồm các môn học thuật truyền thống như toán học, khoa học và nhân văn cũng như các chủ đề hiện đại như mã hóa, trí tuệ nhân tạo và robot...

Thứ 3, giúp người học linh hoạt và đơn giản hóa giải quyết vấn đề: GDHĐ cung cấp các lựa chọn học tập linh hoạt và cấu trúc khóa học đơn giản hóa khi giải quyết vấn đề. Nhà trường cần cung cấp một môi trường học tập thân thiện cho phép HS học theo khả năng học của cá nhân. Trường sử dụng công nghệ để hợp lý hóa cấu trúc khóa học và giúp việc học trở nên dễ tiếp cận hơn, để việc học được thuận lợi, giúp người học tiếp thu hiệu quả nhất.

Thứ 4, phát triển kỹ năng kỹ thuật cho người học: Mang lại cơ hội xây dựng các kỹ năng mang tính học thuật cần thiết cho người học để phù hợp với nhu cầu xã hội. Nhà trường cần tạo điều kiện cho phép người học xây dựng các kỹ năng cần thiết phù hợp với xu thế phát triển GD hiện đại.

Thứ 5, thúc đẩy sự sáng tạo và đổi mới: GDHĐ thúc đẩy sự sáng tạo và đổi mới của người học. Nhà trường cần nêu cao tầm quan trọng của sự sáng tạo và đổi mới và khuyến khích người học phát triển những kỹ năng này. Các chương trình ngoại khóa phong phú của trường bao gồm các hoạt động VH, văn nghệ, như kịch, âm nhạc, nghệ thuật và diễn thuyết trước công chúng.

Thứ 6, cải thiện kỹ năng tư duy phê phán và giải quyết vấn đề: Với GDHĐ, nhà trường cần có những phương pháp nhằm khuyến khích tư duy phê phán và kỹ năng giải quyết vấn đề cần thiết cho sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp. Để thúc đẩy tư duy phê phán và kỹ năng giải quyết vấn đề thông qua chương trình giảng dạy và phương pháp giảng dạy.

2. Sự kết hợp văn hóa truyền thống và GD hiện đại

Sự thay đổi của điều kiện kinh tế, xã hội đã làm biến đổi các giá trị VHTT đã tạo ra nhiều thách thức.

Vì vậy, giữ gìn và phát huy bản sắc VH dân tộc với những giá trị bền vững, tinh hoa của dân tộc là rất quan trọng. Để thực hiện được mục tiêu này, GD VHTT trong nhà trường phổ thông là một yêu cầu cần thiết. GD VHTT trong nhà trường sẽ góp phần bồi đắp tình yêu VH dân tộc, làm cho đời sống tinh thần của người học trở nên phong phú, lành mạnh; trên cơ sở đó hình thành nhân cách sống cho mỗi HS. Đặc biệt, trong bối cảnh VHTT nói chung có nguy cơ bị VH hiện đại lấn át, nhiều giá trị VHTT bị quên lãng hoặc bị thương mại hóa... thì việc GD VHTT cho thế hệ trẻ càng trở nên cấp thiết.

GD VHTT trong nhà trường đã và đang đang được thực hiện thông qua việc tích hợp vào một số môn học và hoạt động GD ngoài giờ như sinh hoạt ngoại khóa, tham quan các di tích lịch sử, sinh hoạt chung trong những ngày lễ lớn... Ngoài ra, các giá trị VHTT còn được GD thông qua các kênh truyền thông và lễ hội của địa phương. Các trường đã và đang phối hợp với bảo tàng, trung tâm VH để GD truyền thống VH địa phương.

Thông qua các nội dung giảng dạy trong nhà trường về VHTT nên tập trung vào một số vấn đề cốt lõi như lòng yêu nước, nhân nghĩa, đoàn kết... Đây là nội dung xuyên suốt trong quá trình GD ở nhà trường thông qua các môn học. Bên cạnh những giá trị VHTT nêu trên, cần GD cho HS những giá trị mới cần thiết để hình thành nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp công nghiệp hóa, hiện đại hóa đất nước như năng động, sáng tạo, tinh thần hợp tác, tự tin, dám nghĩ dám làm, đề cao trách nhiệm cá nhân, lối sống lành mạnh...

Cần phát huy tích hợp giá trị VHTT qua một số môn học; qua đó, người học sẽ xác định trách nhiệm công dân trong việc giữ gìn, phát huy và phát triển các giá trị VHTT. Đồng thời rèn luyện cho người học những kỹ năng cần thiết để thể hiện các giá trị VHTT trong đời sống xã hội. Có kỹ năng đánh giá, phê phán những việc làm đúng và chưa đúng trong giữ gìn và phát huy các giá trị VHTT trong cộng đồng. Để triển khai tốt giữa VHTT với GDHĐ nhà trường cần thực hiện theo một số vấn đề như:

- *Một là*, tích hợp các giá trị và thực hành VHTT vào chương trình giảng dạy để người học có thể hiểu về các giá trị VHTT của dân tộc.

- *Hai là*, khuyến khích các hoạt động ngoại khóa nhằm phát huy VHTT, thông qua các hoạt động ngoại khóa nhà trường tổ chức các trò chơi dân gian, khơi gợi niềm đam mê, tự hào về nét đẹp VHTT những hoạt động liên quan đến VH để người học dễ dàng cảm nhận.

Ba là, nuôi dưỡng một môi trường học tập coi trọng và tôn trọng lẫn nhau. Đó là được coi là môi trường học tập lý tưởng mà ở đó trò tôn trọng thầy, trò tôn trọng trò, tạo sự thân thiện và gắn kết lẫn nhau.

- *Bốn là*, sử dụng công nghệ để tăng cường học tập truyền thống. Thông qua những slide bài giảng, những video, những ca khúc... để người học dễ dàng cảm nhận học thuật dễ dàng hơn bằng các hình ảnh cụ thể.

- *Năm là*, thúc đẩy học tập kinh nghiệm và làm việc để phát triển cá nhân. Để phát huy tính sáng tạo của người học, phát huy sức mạnh cá nhân. Nhà trường cần có những biện pháp nhằm khuyến khích người học để mang lại hiệu quả tối ưu.

- *Sáu là*, Khuyến khích tư duy phê phán và kỹ năng giải quyết vấn đề. Một nền GDHĐ là ở đó có sự bình đẳng trong GD, khuyến khích người học nêu quan điểm, ý kiến cá nhân, có kiến thức, kỹ năng tốt để giải quyết vấn đề.

3. Kết luận

VHTT và GDHĐ có thể bổ sung cho nhau để mang đến một nền GD toàn diện cho HS. Xu thế hiện nay trên thế giới và Việt Nam việc xây dựng nền GD cần có sự kết hợp thành công VHTT với GDHĐ. Trường cung cấp một môi trường an toàn cho người học có môi trường học tập và phát triển trong khi giảng dạy về GD truyền thống. Nhà trường cần xây dựng môi trường GDHĐ, bao gồm phòng thí nghiệm máy tính và khoa học, đồng thời nhấn mạnh tầm quan trọng của GD thể chất và các hoạt động ngoại khóa. Bằng cách kết hợp VHTT và GD hiện đại, nhà trường cung cấp cho người học các trải nghiệm GD độc đáo giúp họ chuẩn bị hành trang cho sự thành công trong cuộc sống cá nhân và nghề nghiệp trong tương lai.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Chu Xuân Diên (2002), *Cơ sở văn hóa Việt Nam*, NXB Đại học Quốc gia Tp. Hồ Chí Minh.
- [2]. Đinh Xuân Dũng (2016), *Văn hóa và con người Việt Nam hiện nay, mấy suy nghĩ từ thực tiễn*, NXB Thông tin và Truyền thông, Hà Nội.
- [3]. Nguyễn Khoa Diễm cb (2000), *Về xây dựng nền văn hóa Việt Nam tiên tiến, đậm đà bản sắc dân tộc*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [4]. Phạm Minh Hạc CB. (1996), *Phát triển văn hóa, giữ gìn và phát huy bản sắc dân tộc kết hợp với tinh hoa nhân loại*, NXB Chính trị Quốc gia, Hà Nội.
- [5]. Từ Thị Loan (2018), “Xây dựng hệ giá trị văn hóa Việt Nam hiện nay”, *Văn hóa, đạo đức và niềm tin xã hội trước yêu cầu phát triển của đất nước hiện nay*, NXB Lý luận chính trị, Hà Nội.

Nghiên cứu xu hướng phát triển của ngành Giảng dạy ô tô trong thời đại công nghệ số

Nguyễn Kỳ Tân*

*ThS. Trường Cao đẳng nghề An Giang

Received: 4/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 14/6/2024

Abstract: The automotive education sector is transforming in the digital era, integrating advanced technologies like electric vehicles and autonomous systems. Digitalization enhances learning with virtual simulations and collaborates with industries for program relevance and sustainability. This article outlines strategies for sustainable development in automotive education to meet industry and societal needs.

Keywords: The automotive education sector, advanced technologies, the digital age

1. Đặt vấn đề

Trước sự bùng nổ của công nghệ số (CNS) hóa, ngành giảng dạy ô tô đang đối mặt với những thách thức và cơ hội chưa từng có. Cùng với sự biến đổi mạnh mẽ của ngành công nghiệp ô tô, việc đào tạo nhân lực trong lĩnh vực này đang phải thích nghi và chuyển đổi mạnh mẽ để đáp ứng được những yêu cầu ngày càng cao của thị trường lao động toàn cầu. Công nghệ (CN) ô tô ngày nay không chỉ dừng lại ở việc sản xuất xe hơi, mà còn mở rộng sang các lĩnh vực như xe điện, xe tự lái và các giải pháp thông minh. Điều này đặt ra câu hỏi về cách thức các tổ chức giáo dục về lĩnh vực ô tô hiện đại có thể cập nhật và nâng cao chất lượng chương trình giảng dạy để đào tạo ra nguồn nhân lực có năng lực và sẵn sàng cho một môi trường công nghiệp thay đổi nhanh chóng và phát triển không ngừng. Bài báo này sẽ khám phá và đánh giá các xu hướng mới và các chiến lược phát triển của ngành giảng dạy ô tô trong thời đại CNS, từ đó đề xuất các hướng đi mới để ngành này có thể bền vững và phát triển trong tương lai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Vai trò của ngành giảng dạy ô tô trong đào tạo và phát triển nguồn nhân lực cho ngành công nghiệp ô tô

Ngành giảng dạy ô tô đóng vai trò then chốt trong việc đào tạo và phát triển nguồn nhân lực cho ngành công nghiệp ô tô, một trong những lĩnh vực phát triển nhanh nhất và phức tạp nhất hiện nay. Với sự tiến bộ liên tục của CN, từ xe điện, xe tự lái đến các hệ thống kết nối thông minh, nhu cầu về các kỹ thuật viên ô tô có trình độ cao ngày càng gia tăng.

Ngành giảng dạy ô tô không chỉ cung cấp kiến thức lý thuyết mà còn trang bị kỹ năng (KN) thực hành, giúp học viên (HV) nắm vững các CN tiên tiến và quy trình kỹ thuật mới nhất. Thông qua các

chương trình đào tạo chuyên sâu và cập nhật, ngành này đảm bảo rằng lực lượng lao động trong ngành ô tô luôn sẵn sàng đáp ứng những yêu cầu khắt khe của thị trường, góp phần quan trọng vào sự phát triển bền vững và đổi mới của ngành công nghiệp ô tô.

2.2. Sự phát triển của CNS và ảnh hưởng của nó đến ngành Giảng dạy ô tô

2.2.1. CN ô tô thông minh và xe tự lái đang phát triển mạnh mẽ

CN ô tô thông minh và xe tự lái đang phát triển mạnh mẽ, tạo ra những thay đổi sâu rộng trong ngành Công nghiệp ô tô. Trí tuệ nhân tạo (AI), cảm biến hiện đại và Internet vạn vật (IoT) đang được tích hợp vào các dòng xe mới, mang lại khả năng tự động hóa cao, tăng cường an toàn và nâng cao trải nghiệm người dùng. Xe tự lái không chỉ giúp giảm thiểu tai nạn giao thông mà còn tối ưu hóa hiệu suất vận hành, tiết kiệm nhiên liệu và giảm khí thải, góp phần bảo vệ môi trường.

Các CN tiên tiến như hệ thống nhận diện hình ảnh, radar và LiDAR giúp xe tự lái có khả năng nhận biết và phản ứng linh hoạt với môi trường xung quanh. Ngoài ra, sự phát triển của kết nối 5G cho phép xe giao tiếp với nhau và với cơ sở hạ tầng, cải thiện khả năng dự đoán và phản ứng với các tình huống giao thông phức tạp. Sự bùng nổ của CN ô tô thông minh đang thay đổi cách chúng ta di chuyển, mở ra kỷ nguyên mới cho giao thông và vận tải.

2.2.2. Yêu cầu cao về kiến thức và KN của người giảng dạy ô tô

Trong bối cảnh CN ô tô thông minh và xe tự lái đang phát triển mạnh mẽ, yêu cầu về kiến thức và KN của người giảng dạy ô tô ngày càng cao. Giảng viên (GV) không chỉ cần hiểu biết sâu rộng về các CN cơ bản như động cơ, truyền động và hệ thống điện mà còn phải nắm vững các CN tiên tiến như trí tuệ nhân

tạo (AI), cảm biến, hệ thống định vị GPS, và kết nối Internet vạn vật (IoT).

Ngoài ra, kiến thức về phần mềm và lập trình cũng trở nên cần thiết. GV phải thành thạo các ngôn ngữ lập trình và các công cụ phát triển phần mềm để có thể hướng dẫn sinh viên (SV) thiết kế, phát triển và kiểm thử các hệ thống tự lái. Hiểu biết về bảo mật thông tin và quản lý dữ liệu cũng là yếu tố quan trọng trong việc giảng dạy, đảm bảo SV có khả năng bảo vệ hệ thống khỏi các mối đe dọa an ninh mạng.

KN giảng dạy hiện đại đòi hỏi GV phải có khả năng truyền đạt thông tin phức tạp một cách rõ ràng và dễ hiểu, sử dụng các phương pháp giảng dạy sáng tạo và tương tác. Họ cũng cần cập nhật liên tục với các xu hướng và tiến bộ CN mới nhất, tham gia vào các khóa đào tạo chuyên sâu và hội thảo chuyên ngành để duy trì kiến thức và KN ở mức cao nhất.

2.3. Xu hướng phát triển của ngành giảng dạy ô tô trong thời đại CNS

2.3.1. Sự cần thiết của việc cập nhật kiến thức và KN cho GV ô tô

Thứ nhất, các CN mới như xe tự lái, hệ thống thông tin giúp lái xe (ADAS), và kết nối Internet of Things (IoT) đang thay đổi cả bản chất của ngành ô tô. GV ô tô cần phải hiểu rõ về các hệ thống này để có thể giảng dạy và hướng dẫn HV về cách hoạt động, lợi ích, và các thách thức có thể phát sinh.

Thứ hai, việc cập nhật kiến thức giúp GV ô tô không chỉ làm chủ các CN mới mà còn nâng cao năng lực giảng dạy. Họ cần có khả năng áp dụng những kiến thức này vào thực tiễn, từ việc giải thích các hệ thống điện tử phức tạp đến việc hướng dẫn thực hành bảo trì và sửa chữa.

Thứ ba, cập nhật kiến thức cũng giúp GV ô tô duy trì sự hấp dẫn và sự chuyên nghiệp trong mắt HV. HV ngày nay đòi hỏi một môi trường học tập đáp ứng các tiêu chuẩn quốc tế và thúc đẩy sự sáng tạo. Chỉ có những GV có kiến thức sâu rộng và luôn cập nhật mới có thể mang đến cho HV những cơ hội học hỏi và phát triển tối đa.

Cuối cùng, việc cập nhật kiến thức và KN không chỉ là nhiệm vụ của từng GV mà còn là trách nhiệm của các cơ sở giáo dục về lĩnh vực ô tô. Chúng cần phải cung cấp các chương trình đào tạo linh hoạt, đáp ứng nhanh chóng sự thay đổi của CN và nhu cầu của thị trường lao động, để GV có thể luôn duy trì và phát triển năng lực chuyên môn và giảng dạy.

2.3.2. Sự phát triển của các phương pháp giảng dạy mới và hiện đại

Sự phát triển của các phương pháp giảng dạy mới

trong lĩnh vực ô tô đang diễn ra mạnh mẽ, đáp ứng nhu cầu cao về KN và kiến thức. CN tiên tiến và xu hướng học tập mới đã tạo ra những thay đổi đáng kể. CN thực tế ảo (VR) và thực tế tăng cường (AR) đã mở ra một chân trời mới cho giảng dạy thực hành. SV có thể trải nghiệm và thao tác trực tiếp trên các mô hình ô tô ảo, giúp nắm vững kiến thức và KN thực tế hơn, đồng thời giảm thiểu chi phí và rủi ro. Ngoài ra, các phần mềm mô phỏng và ứng dụng CNS đã trở thành công cụ không thể thiếu. Chúng cho phép mô phỏng các tình huống thực tế như thiết kế, lắp ráp, chẩn đoán và sửa chữa ô tô, mang lại kinh nghiệm thực tiễn mà không cần đến xưởng sản xuất hay garage. Phương pháp giảng dạy theo dự án (project-based learning) cũng được áp dụng rộng rãi. HV tham gia vào các dự án thực tế, áp dụng kiến thức từ nhiều lĩnh vực để giải quyết vấn đề, nâng cao KN chuyên môn, làm việc nhóm và giải quyết vấn đề. Các khóa học trực tuyến và học tập từ xa mở rộng cơ hội tiếp cận kiến thức cho mọi người, không phân biệt địa lý. Nhờ các nền tảng học tập trực tuyến, HV có thể học từ các chuyên gia hàng đầu thế giới mà không cần di chuyển.

2.3.3. Hợp tác với các doanh nghiệp ô tô để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng

Hợp tác với các doanh nghiệp ô tô là một chiến lược quan trọng để đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cho ngành công nghiệp này. Sự hợp tác này mang lại nhiều lợi ích, từ việc cập nhật CN mới nhất đến việc tạo điều kiện cho HV tiếp cận thực tiễn.

Thông qua các chương trình thực tập và học việc tại các doanh nghiệp, HV có cơ hội trải nghiệm và áp dụng kiến thức vào thực tế, từ đó nâng cao KN và hiểu biết. Các doanh nghiệp cũng cung cấp các khóa đào tạo chuyên sâu, giúp HV tiếp cận với những CN tiên tiến nhất, như xe tự lái, hệ thống hỗ trợ lái (ADAS), và CN xe điện.

Hơn nữa, sự hợp tác này giúp đảm bảo rằng chương trình đào tạo luôn phù hợp với nhu cầu thực tế của thị trường lao động, giúp SV sau khi ra trường dễ dàng hòa nhập và đáp ứng ngay yêu cầu công việc. Đây là bước đi quan trọng để xây dựng một lực lượng lao động chất lượng, đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của ngành Công nghiệp ô tô.

2.4. Những thách thức và cơ hội đối với ngành Giảng dạy ô tô trong thời đại CNS

2.4.1. Thách thức từ sự thay đổi nhanh chóng của CN ô tô

Sự thay đổi nhanh chóng của CN ô tô đặt ra nhiều thách thức cho ngành giảng dạy ô tô. Các xu hướng như xe điện, xe tự lái, và hệ thống kết nối thông minh

đòi hỏi chương trình giảng dạy phải liên tục cập nhật. Chương trình giảng dạy thường tụt hậu so với tốc độ phát triển CN, nên các trường phải đầu tư vào nghiên cứu và phát triển giáo trình, cùng với nâng cao KN cho GV. GV cần nắm vững lý thuyết và thực hành CN mới qua các khóa đào tạo chuyên sâu và liên tục cập nhật kiến thức. Cơ sở vật chất và thiết bị dạy học cũng cần được nâng cấp, như mô hình ô tô điện, hệ thống mô phỏng tự lái, và CN kết nối thông minh, đòi hỏi kinh phí lớn và hỗ trợ từ doanh nghiệp, tổ chức và chính phủ. HV phải có khả năng tự học cao, tìm kiếm và áp dụng kiến thức mới nhanh chóng, với khả năng thích ứng và sáng tạo trở nên quan trọng hơn trong bối cảnh CN thay đổi không ngừng.

2.4.2. Cơ hội từ việc áp dụng CNS vào quá trình giảng dạy và học tập

Việc áp dụng CNS vào quá trình giảng dạy và học tập trong ngành CN ô tô mang lại nhiều cơ hội quan trọng và tiềm năng cho SV, GV và ngành công nghiệp nói chung. CNS đã và đang thay đổi cách mà kiến thức được truyền đạt và áp dụng trong lĩnh vực này, từ đó mở ra một loạt các lợi ích sau:

Thứ nhất, việc sử dụng phần mềm mô phỏng và thiết kế CAD/CAM (Computer-Aided Design/Computer-Aided Manufacturing) cho phép SV thực hành và nghiên cứu trực quan các mô hình và hệ thống ô tô một cách chi tiết và chân thực. Điều này giúp cải thiện khả năng thiết kế và phát triển sản phẩm của SV, từ các chi tiết nhỏ nhất đến toàn bộ hệ thống ô tô.

Thứ hai, các phần mềm mô phỏng động cơ và hệ thống điện tử trong xe hơi cho phép SV mô phỏng và phân tích hoạt động của các thành phần này trong các điều kiện khác nhau, từ đó tối ưu hóa hiệu suất và tiết kiệm năng lượng. Điều này rất quan trọng trong bối cảnh ngành công nghiệp ô tô đang dần chuyển sang sử dụng nhiều hơn các CN tiết kiệm năng lượng và bảo vệ môi trường.

Thứ ba, việc sử dụng hệ thống giảng dạy trực tuyến và các nền tảng học tập điện tử cho phép SV truy cập kiến thức mọi lúc mọi nơi, tăng cường tính tương tác và hợp tác giữa SV và GV trên toàn cầu.

2.4.3. Định hướng phát triển bền vững cho ngành Giảng dạy ô tô trong tương lai

Trong kỷ nguyên của Đại công nghiệp 4.0, việc phát triển bền vững ngành giảng dạy ô tô đòi hỏi sự kết hợp giữa CN hiện đại và các nguyên tắc bền vững. Đầu tiên, các chương trình đào tạo cần tích hợp CN thông tin và tự động hóa vào giảng dạy, như việc sử dụng phần mềm mô phỏng, thực tế ảo (VR) và thực tế tăng cường (AR) để nâng cao trải nghiệm học tập. Điều này giúp HV hiểu rõ hơn về cơ cấu, hoạt động

của các hệ thống ô tô tiên tiến mà không cần đến các mô hình thực tế đắt đỏ.

Việc chú trọng vào các CN xanh và bền vững như xe điện, xe tự lái và CN tiết kiệm năng lượng là vô cùng quan trọng. Các chương trình đào tạo cần cập nhật liên tục với xu hướng phát triển của ngành, từ đó trang bị cho SV kiến thức và KN đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động toàn cầu. Ngoài ra, việc hợp tác với các doanh nghiệp và viện nghiên cứu cũng sẽ giúp tạo ra những sản phẩm đào tạo phù hợp và thực tiễn hơn, góp phần phát triển ngành công nghiệp ô tô bền vững trong tương lai.

3. Kết luận

Trong thời đại CNS, ngành giảng dạy ô tô đóng vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho nhân lực có KN phù hợp với nhu cầu thị trường lao động ngày càng phức tạp. Việc phát triển ngành này không chỉ tập trung vào kiến thức kỹ thuật mà còn cần tích hợp các CN mới như xe điện, tự lái, và các giải pháp thông minh. Hướng đi mới bao gồm đổi mới chương trình đào tạo để cập nhật CN mới, tăng cường việc hợp tác với các doanh nghiệp để đảm bảo SV được rèn luyện trên những CN và KN thực tế, cũng như thúc đẩy nghiên cứu và phát triển để ứng dụng vào giảng dạy. Điều này sẽ giúp ngành giảng dạy ô tô không chỉ duy trì mà còn phát triển bền vững trong thời đại hiện đại này.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Magamed Samedov, Alexander Derygin, Ilmir Sahabiev, Myroslav Pahuta, Vadym Rebenok, Nuriya Zakirova (2020). *Implementation of Digital Educational Technologies in the Field of Automotive Electronics in Higher Education Institution*. International Journal of Engineering Research and Technology, Volume 13, No 9, pp2484-2490
- [2]. John Deere (2023). *Top 10 Technology and Innovation Trends in Automotive Industry*. <https://www.linkedin.com/pulse/top-10-technology-innovation-trends-automotive-bapat-pmp-csm->
- [3]. P.A.T. (NASATI) (2024), *Sử dụng trí tuệ nhân tạo trong CN tự lái: cơ hội và thách thức trong tương lai của ngành sản xuất ô tô* <https://www.vista.gov.vn/vi/news/xu-huong-nghien-cuu-cong-nghe/su-dung-tri-tue-nhan-tao-trong-cong-nghe-tu-lai-co-hoi-va-thach-thuc-trong-tuong-lai-cua-nganh-san-xuat-oto-8286.html>
- [4]. Thủ tướng Chính phủ (2022), *Quyết định 876/QĐ-TTg ngày 22 tháng 7 năm 2022 về Phê duyệt Chương trình hành động về chuyển đổi năng lượng xanh, giảm phát thải khí các-bon và khí mê-tan của ngành Giao thông vận tải*. Hà Nội.

Nâng cao chất lượng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên Trường Đại học Thủ Dầu Một

Nhâm Văn Sơn*

*ThS. GV Trường Đại học Thủ Dầu Một

Received: 4/6/2024; Accepted: 13/6/2024; Published: 15/6/2024

Abstract: Assessment is the final key step of the teaching process. This is also an important step that greatly impacts the process of improving training quality. Objective, serious, correct, and directed assessment and evaluation will be a strong driving force to encourage students' progress in learning, promoting their continuous creative exploration.

Keywords: Test; Evaluate; learning outcomes; quality

1. Đặt vấn đề

Kiểm tra, đánh giá (KT – ĐG) kết quả học tập (KQHT) là một khâu quan trọng được trong quá trình đào tạo. Thực tế cho thấy, một số sinh viên (SV) đã tốt nghiệp vẫn chưa được xin được việc làm do không đủ năng lực để phục vụ các nhiệm vụ thực tế. Vì vậy, ĐG KQHT là một vấn đề rất đáng quan tâm.

ĐG quá trình học tập phải được thể hiện thông qua bảng điểm của SV và hệ thống chuẩn mực dùng để xác định các điểm số đó. Điểm số tự thân nó cao hay thấp không phải là một vấn đề, mà vấn đề ở chỗ chất lượng của hệ thống xác định nó. Chất lượng càng cao mức độ chuẩn hoá càng lớn, khả năng quốc tế hoá nền giáo dục đó càng rộng. Trước yêu cầu hội nhập càng đến gần, việc nâng cao chất lượng KT, ĐG và nhanh chóng hoàn thiện một hệ thống ĐG KQHT chất lượng cao là yêu cầu tất yếu. Đối với bậc đào tạo sau đại học của các trường đại học vấn đề này lại càng quan trọng hơn.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng hệ thống ĐG KQHT của SV ở Trường Đại học Thủ Dầu Một hiện nay

Bắt đầu từ năm học 2018 – 2019, KQHT của các môn học được ĐG theo thang điểm 10 với các điểm bộ phận như sau: 50% ĐG quá trình và 50% ĐG kết quả thi kết thúc học phần.

2.1.1. Đánh giá tính chuyên cần của SV: Để ĐG tính chuyên cần của SV, giảng viên (GV) dựa vào số buổi tham gia lớp học của SV và tinh thần tham gia của SV trong các tiết học và các giờ thảo luận. SV tham gia lớp học để nghe GV hướng dẫn những nội dung cơ bản của môn học. Trên cơ sở đó, SV tự nghiên cứu và trình bày ý kiến trong buổi thảo luận. Vì vậy, việc ĐG tính chuyên cần sẽ tạo điều kiện cho SV nắm được những nội dung cơ bản của môn học và định hướng tự nghiên cứu cho mình.

2.1.2. Đánh giá kết quả KT giữa học phần

GV có thể KT nhiều lần trong quá trình học với thời gian và hình thức thích hợp. Thời lượng cho bài KT giữa kì có thể cả tiết học hoặc ngắn hơn. Việc KT như vậy sẽ giúp GV hiểu được trình độ học tập của SV và giúp SV tích cực hơn trong học tập.

Với nhiều môn học, GV ĐG kết quả giữa kì dựa trên trình bày của cá nhân và nhóm về từng vấn đề được phân công. Hình thức này giúp SV có các kỹ năng (KN) làm việc theo nhóm, tranh luận, trao đổi trong quá trình chuẩn bị và tăng cường khả năng thuyết trình của SV trước đám đông.

2.1.3. Đánh giá kết quả thi kết thúc học phần

- Có 2 hình thức chính là các bài thi viết (Trắc nghiệm khách quan, tự luận ở hai dạng được tham khảo tài liệu hoặc không) và thi vấn đáp.

- Về quy trình ra đề thi, sử dụng ngân hàng đề thi, nhân đề thi, coi thi, chấm bài thi, lưu giữ bài thi... Thi tuân theo quy định của nhà trường.

2.1.4. Những bất cập phát sinh: Thực tế hiện nay, mặc dù phương pháp ĐG đã có nhiều cải tiến tích cực nhưng vẫn còn nhiều vấn đề cần phải bàn để tiếp tục hoàn thiện:

- Hình thức thi và KT: chưa phong phú, chủ yếu vẫn là thi và KT viết.

- Phạm vi thi và KT: vẫn còn tình trạng một số môn học giới hạn phạm vi quá hẹp trên một diện rất rộng kiến thức SV được học, do đó dẫn tới tình trạng SV học tủ, học lệch, học đối phó.

- Nội dung thi và KT: các câu hỏi thi và KT còn nhiều trùng lặp, thiếu sáng tạo. Nhiều câu hỏi chủ yếu là tái hiện kiến thức lý thuyết, thậm chí ra đúng như đề mục trong bài, vì vậy nhiều SV bỏ tiết không đi học nhưng vẫn thi được là nhờ học thuộc lòng (học vẹt, không cần hiểu) hoặc quay cóp.

- Bên cạnh đó vẫn còn có tình trạng (mặc dù rất là

cá biệt) GV, khoa, Chương trình đào tạo (CTĐT) do chạy theo thành tích nên dẫn tới tâm lý dễ dãi trong vấn đề ĐG SV, ảnh hưởng đến tính thi đua trong SV và giữa các khoa, CTĐT.

- Vấn đề tuy tiện trong cách ĐG KQHT. Kết quả là hệ thống điểm số ĐG khác nhau không chỉ xảy ra ở cấp trường, cấp khoa, CTĐT, mà cả giữa các GV trong từng bộ môn.

- Phương pháp ĐG SV chưa thực sự chủ động. Việc ĐG SV của mỗi GV chưa thực sự đồng nhất, còn nhiều sai biệt khác nhau, có môn thì quá chặt, có môn thì quá lỏng.

- Tâm lý dễ dãi trong vấn đề ĐG SV của mình, ảnh hưởng đến tính động viên thi đua trong SV và giữa các CTĐT. Kết quả mô hình học tử, thi tử, giới hạn chương trình thi, ra đề tử, đến phương pháp học tử xuất hiện, nhiều SV tốt nghiệp với điểm cao nhưng lại không đáp ứng được yêu cầu thực tế, gây khó khăn cho việc tuyển dụng và tốn kém chi phí để đào tạo.

2.2. Biện pháp nâng cao chất lượng KT, ĐG KQHT

Tại hội nghị của Hội Tâm lý học Mỹ năm 1948, B. S. Bloom đã chủ trì xây dựng một hệ thống phân loại các mục tiêu của quá trình giáo dục. Ba lĩnh vực của các hoạt động giáo dục đã được xác định, đó là lĩnh vực về nhận thức, KN và thái độ.

- Lĩnh vực nhận thức: Thể hiện ở khả năng tư duy, suy nghĩ, lập luận, suy luận... bao gồm việc thu thập các sự kiện, giải thích, lập luận theo kiểu diễn dịch và quy nạp và sự ĐG có phê phán.

- Lĩnh vực KN: đòi hỏi sự khéo léo về chân tay, sự phối hợp các cơ bắp từ đơn giản đến phức tạp và mối qua hệ giữa các quá trình tâm lý và quá trình vận động thực hiện các thao, động tác.

- Lĩnh vực cảm xúc: liên quan đến những đáp ứng về mặt tình cảm, cảm xúc bao hàm cả những mối quan hệ như yêu ghét, thái độ nhiệt tình thờ ơ, quan tâm...cũng như sự cam kết với một nguyên tắc và sự tiếp thu các lý tưởng.

Các lĩnh vực nêu trên không hoàn toàn tách biệt hoặc loại trừ lẫn nhau mà gắn kết, hỗ trợ nhau hình thành phẩm chất và năng lực của mỗi cá nhân.

2.3. Đánh giá truyền thống và đánh giá thực

2.3.1. Đánh giá truyền thống

Hiện nay phương pháp ĐG truyền thống vẫn có những ưu điểm của nó (có thể ĐG hiệu quả của quá trình nhận thức của SV, và cũng có thể tái nhận hay tái hiện một vấn đề gì đó trong cuộc sống thực. Thí dụ, mục tiêu của bài học chỉ là nắm vững kiến thức nào đó, thì một vài câu hỏi nhiều lựa chọn hoặc câu

trả lời ngắn có thể ĐG được mức độ đạt mục tiêu này.) do đó cần tiếp tục duy trì. Trong mô hình ĐG truyền thống, SV ít có cơ hội để trình diễn những gì họ học được bằng nhiều cách khác nhau. Tuy nhiên, đề thi được thiết kế tốt cho phép xác định vị trí của từng SV so với những SV khác trong cùng một lĩnh vực.

- Áp dụng nhiều hình thức thi kiểm tra một cách linh hoạt phù hợp, như: thi viết, thi vấn đáp, thi trắc nghiệm.....Mỗi hình thức có những ưu nhược điểm riêng. Tùy vào đặc trưng môn học, khối lượng kiến thức, đặc trưng nghề nghiệp tương lai của SV, mà chúng ta có sự lựa chọn, phối hợp vận dụng linh hoạt các hình thức phù hợp nhằm đạt được hiệu quả cao và công bằng.

- Nếu GV trong quá trình dạy học tập trung chủ yếu vào các mẫu kiến thức sẽ được thi thì việc trình diễn tốt kiến thức có liên quan tới những mẫu đó không có nghĩa đã phản ánh kiến thức về toàn bộ môn học. Do vậy, những mẫu kiến thức sẽ có trong bài thi bao giờ cũng được bảo mật nghiêm ngặt, và kết quả là GV không được phép dạy cụ thể những gì sẽ thi.

- Nội dung thi phải đảm bảo toàn diện, gắn lý luận với thực tiễn, tránh tình trạng tái hiện đơn thuần lý thuyết và thiếu tính vận dụng sáng tạo, nhằm hướng đến mục đích vừa kiểm tra được trên diện rộng những kiến thức cơ bản mà SV cần nắm, vừa tạo điều kiện cho người học được rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ và được bộc lộ các khả năng tư duy phong phú của mình.

- Tránh tình trạng chạy theo thành tích mà “vượt rào” các quy chế, nội quy thi và kiểm tra, làm ảnh hưởng đến sản phẩm đào tạo, ảnh hưởng đến thương hiệu mà trường đang cố gắng tạo dựng.

- Theo tôi hệ thống điểm số đánh giá khác nhau là do chúng ta chưa xây dựng được “Chuẩn” (Mặc dù đã có chuẩn đầu ra KAS)

Nhắc lại điểm số tự thân nó cao hay thấp không phải là một vấn đề, mà vấn đề ở chỗ chất lượng của hệ thống xác định nó.

Đối với bất kỳ kiểu ĐG nào việc đầu tiên quan trọng nhất là phải xác định chúng ta định kết thúc ở đâu, SV phải làm gì sau một giai đoạn học tập. Một bài ĐG không thể cung cấp những thông tin có giá trị nếu nó không đo được cái định đo. Do vậy, nếu không xác định được rõ mục đích, mục tiêu của việc học tập thì mọi bước tiếp theo đều vô ích.

- *Chuẩn* chính là lời tuyên bố về cái SV cần biết và có thể làm được. Tuy nhiên, so với mục đích,

chuẩn có phạm vi hẹp hơn, dễ thay đổi hơn trong cách ĐG.

Sứ mạng (Chuẩn đầu ra) là tuyên bố rộng và chung nhất của một trường đại học về những gì SV của họ cần biết và có thể làm được khi ra trường. Sứ mạng được công bố cho toàn thể xã hội biết về tôn chỉ, mục đích giáo dục của nhà trường đó.

- *Mục đích* hẹp hơn sứ mạng song vẫn đủ rộng cho một bài học hay cấp học, xác định những kỳ vọng chung đối với SV. *Sứ mạng* và *mục đích* thường chỉ cung cấp những kỳ vọng mang tính định hướng, không đo lường ĐG và quan sát được.

Mục đích được chia nhỏ hơn thành các *chuẩn*. Nếu mục đích là những kỳ vọng chung cho một cấp học thì *chuẩn* có xu hướng cụ thể hoá cho một lớp học ứng với một đơn vị nội dung (1-2 chương) và một đơn vị thời gian (2-3 tuần). “Chuẩn” phải có tính bao quát cao trên nhiều mặt, phản ánh chính xác năng lực của SV, phù hợp với các chuẩn mực khoa học theo từng học phần, thống nhất giữa các trường ở trong nước. Trên cơ sở đó tùy theo yêu cầu của mỗi giai đoạn và đặc thù riêng có, mỗi trường có thể được gia giảm thêm một biên độ hợp lý.

Việc KT – ĐG KQHT là một khâu trọng yếu chỉ được tiến hành thông qua những hình thức truyền thống như các câu hỏi trắc nghiệm khách quan hoặc trắc nghiệm tự luận. Những bài KT – ĐG kiểu này chỉ đòi hỏi SV miêu tả lại những sự kiện riêng rẽ, hiếm khi yêu cầu SV vận dụng những kiến thức đã học vào một tình huống thực trong cuộc sống.

2.3.2. Đánh giá thực

- *ĐG thực là gì*: ĐG thực là một hình thức ĐG trong đó người học được yêu cầu thực hiện những nhiệm vụ thực sự diễn ra trong cuộc sống, đòi hỏi phải vận dụng một cách có ý nghĩa những kiến thức, KN thiết yếu

- Ưu việt của ĐG thực: ĐG thực yêu cầu SV thể hiện sự hiểu biết thông qua việc hoàn thành 1 nhiệm vụ. ĐG thực yêu cầu SV trình diễn năng lực của họ trong 1 công việc cụ thể. ĐG thực thường yêu cầu SV phải phân tích, tổng hợp một cách có phê phán những kiến thức họ học được trong bối cảnh thực và trong quá trình đó họ sáng tạo ra ý tưởng mới. ĐG truyền thống và ĐG thực không loại trừ nhau, mà ngược lại, bổ sung cho nhau nhằm ĐG một cách toàn diện và chính xác nhất việc đạt mục tiêu của chương trình khoá học, môn học hay bài học. Mục tiêu của chương trình khoá học, môn học hay bài học có thể ở nhiều lĩnh vực khác nhau (nhận thức, tình cảm, KN, năng lực v.v.) và cũng không phải mục tiêu nào cũng

yêu cầu SV phải trình diễn năng lực vận dụng kiến thức hay KN.

3. Kết luận

ĐG truyền thống dùng để ĐG sự tiếp nhận kiến thức, KN của SV và thường được xây dựng từ những câu hỏi nhiều lựa chọn và một số câu tự luận kiến tạo. ĐG thực không loại trừ ĐG truyền thống mà chỉ là sự bổ sung hoàn hảo giúp người dạy cũng như người học gắn kết những kiến thức, KN được học trong trường với cuộc sống thực, giúp người học có ý thức hơn với những nhiệm vụ mà họ sẽ phải thực hiện khi tốt nghiệp. Để thực hiện được kiểu ĐG thực trong đào tạo thạc sĩ ở Trường ĐH Thủ Dầu Một, người lãnh đạo phải thể hiện quyết tâm chính trị của mình, hỗ trợ GV, SV thay đổi cách dạy, cách học, loại bỏ cách KT, ĐG theo những mục tiêu hạn hẹp, lạc hậu. Đổi mới KT, ĐG phải bắt đầu từ việc xác lập những mục tiêu học tập gắn chặt với đời sống thực, từ đó phát triển đội ngũ, đổi mới chương trình, tài liệu học tập.

Nâng cao chất lượng giảng dạy là một vấn đề cấp thiết. Tuy nhiên, không phải vì thế mà chúng ta phải tiến hành một cách vội vàng, mà phải coi đó là phương châm giáo dục, là chiến lược giáo dục cần kiên trì thực hiện lâu dài đồng bộ. Đặc biệt, nếu được các cấp lãnh đạo quan tâm đầu tư thích đáng, được cán bộ giáo viên nhận thức sâu sắc và hưởng ứng hợp tác thì chắc chắn sẽ thành công.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), *Thông tư số 23/2021/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 8 năm 2021 về việc ban hành quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ thạc sĩ*, Hà Nội.

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2016), *Thông tư Số: 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14 tháng 3 năm 2016 về việc ban hành Quy định về tiêu chuẩn ĐG chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*, Hà Nội.

3. Đại học Quốc gia TP.HCM (2016), *Tài liệu hướng dẫn Tài liệu hướng dẫn ĐG chất lượng cấp chương trình theo tiêu chuẩn AUN – QA (phiên bản 3.0)*, Nxb ĐHQG-HCM.

4. Trường Đại học Thủ Dầu Một (2021), *Quyết định số 1945/QĐ-ĐHTDM Về việc ban hành Quy định tuyển sinh và đào tạo trình độ thạc sĩ của Trường Đại học Thủ Dầu Một*, Bình Dương.

5. Trường Đại học Thủ Dầu Một (2021), *Quyết định số 406/QĐ-ĐHTDM về việc ban hành quy chế đào tạo trực tuyến trên hệ thống e-learning và microsoft teams*, Bình Dương.

Đổi mới phương pháp dạy học Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” theo hướng phát triển năng lực tại Trường Đại học Đồng Tháp

Vũ Trọng Tài*

*GV. Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 29/5/2024; Accepted: 03/6/2024; Published: 10/06/2024

Abstract: This paper presents the innovation of teaching methods in the course “Principles of internal combustion engines” at Dong Thap University, oriented towards the development of student competencies. Based on the results of a survey on the current use of teaching methods, the paper proposes several innovative measures to develop student competencies and contribute to improving the training quality of the university.

Keywords: Innovating teaching methods, Internal combustion engine principles, competency development, Dong Thap University, modern education.

1. Đặt vấn đề

Đổi mới phương pháp dạy học (PPDH) là một trong những vấn đề cấp thiết được Đảng, Nhà nước, Bộ Giáo dục và Đào tạo rất quan tâm. Trong bối cảnh hiện nay, Trường Đại học Đồng Tháp cũng nhận thấy tầm quan trọng của việc nâng cao chất lượng đào tạo để có nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu của xã hội. Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” là một môn học quan trọng trong chương trình đào tạo ngành Sư phạm Công nghệ tại Trường Đại học Đồng Tháp. Học phần này cung cấp cho sinh viên (SV) những kiến thức cơ bản về cấu tạo, nguyên lý hoạt động và các thông số kỹ thuật của động cơ đốt trong. Để giảng dạy hiệu quả môn học này, việc đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực là vô cùng cần thiết.

Cho đến nay, đã có nhiều nghiên cứu chỉ ra được những hiệu quả mang lại từ việc đổi mới PPDH như: Nguyễn Văn Cường (2009) trong tác phẩm “Lí luận dạy học hiện đại” nhấn mạnh tầm quan trọng của việc chuyển đổi từ phương pháp giảng dạy truyền thống sang phương pháp tương tác và lấy người học làm trung tâm. Nghiên cứu của ông cho thấy các phương pháp này cải thiện đáng kể sự tham gia và ghi nhớ của SV [2]; Phan Trọng Ngọ (2005) trong “Dạy học và PPDH trong nhà trường” cung cấp phân tích toàn diện về các PPDH đổi mới như học dự án và học giải quyết vấn đề, cho thấy hiệu quả của chúng trong việc phát triển kỹ năng (KN) tư duy và giải quyết vấn đề cho SV [5]; Trần Minh Hằng (2020) trong bài báo “Giải pháp đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực người học ở các trường đại học” đưa ra các biện pháp thực tiễn và những tác động tích cực của

chúng lên kết quả học tập của SV [3].

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm cơ bản

- Khái niệm năng lực: Theo tác giả Nguyễn Quang Uẩn, năng lực là tổ hợp các thuộc tính độc đáo của cá nhân phù hợp với yêu cầu của một hoạt động nhất định, đảm bảo cho hoạt động đó có kết quả tốt.

- Dạy học theo hướng phát triển năng lực: Dạy học theo hướng phát triển năng lực là phương pháp tập trung vào việc đo lường năng lực của người học. Người học thể hiện sự tiến bộ bằng cách chứng minh năng lực của mình thông qua việc nắm vững kiến thức và KN trong một môn học cụ thể. Đặc điểm quan trọng nhất của dạy học phát triển năng lực là phát triển năng lực hành động cho người học, giúp họ thực hiện có trách nhiệm và hiệu quả các hành động, giải quyết các nhiệm vụ, vấn đề trong các tình huống khác nhau.

2.2. Thực trạng việc sử dụng PPDH trong giảng dạy Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” tại Trường Đại học Đồng Tháp

2.2.1. Khách thể và phương pháp khảo sát

Để khảo sát thực trạng việc sử dụng PPDH trong giảng dạy Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” tại Trường Đại học Đồng Tháp, chúng tôi tiến hành khảo sát 62 SV và 33 người bao gồm GV và những người có liên quan bằng Google Form và xử lý các số liệu thu được bằng phần mềm Excel. Các phương pháp nghiên cứu được sử dụng bao gồm: điều tra bằng bảng hỏi, phỏng vấn sâu, quan sát và phân tích số liệu. Thang đánh giá gồm 5 mức độ: Rất thường xuyên (4 điểm); Thường xuyên (3 điểm); Thỉnh

thoảng (2 điểm); Hầu như không (1 điểm) và Không bao giờ (0 điểm).

2.2.2. Kết quả khảo sát thực trạng

Kết quả khảo sát cho thấy, PPDH truyền thống như thuyết trình vẫn được sử dụng nhiều nhất. Tuy nhiên, các PPDH tích cực như làm việc nhóm, thảo luận và thực hành vẫn chưa được áp dụng rộng rãi và hiệu quả. Điều này dẫn đến tình trạng SV tiếp thu kiến thức một cách thụ động, thiếu KN thực hành và giải quyết vấn đề.

Bảng 2.1. Mức độ sử dụng các PPDH của GV trong quá trình giảng dạy Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong”

TT	Phương pháp sử dụng	Rất thường xuyên (%)	Thường xuyên (%)	Thỉnh thoảng (%)	Hầu như không (%)	Không bao giờ (%)	Điểm trung bình	Thứ bậc
1	Phương pháp thuyết trình	3 (10%)	20 (60%)	7 (20%)	3 (10%)	0 (0%)	2.7	1
2	Phương pháp làm việc nhóm	2 (5%)	17 (50%)	10 (30%)	3 (10%)	1 (5%)	2.4	2
3	Phương pháp thảo luận	0 (0%)	10 (30%)	13 (40%)	7 (20%)	3 (10%)	2.0	3
4	Phương pháp thực hành	0 (0%)	7 (20%)	17 (50%)	7 (20%)	3 (10%)	1.8	4
5	Phương pháp khám phá trên mạng	0 (0%)	3 (10%)	10 (30%)	13 (40%)	7 (20%)	1.3	5

Kết quả thống kê bảng 2.1 cho thấy:

Phương pháp thuyết trình vẫn chiếm ưu thế trong giảng dạy Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” tại Trường Đại học Đồng Tháp, với điểm trung bình là 2.7 và được sử dụng nhiều nhất. Mặc dù phương pháp này có lợi thế trong việc truyền đạt thông tin một cách hệ thống và rõ ràng, nhưng nó cũng bộc lộ nhiều hạn chế, đặc biệt là trong việc phát triển các KN tư duy và giải quyết vấn đề của SV.

Phương pháp làm việc nhóm và thảo luận, mặc dù có điểm trung bình lần lượt là 2.4 và 2.0, vẫn chưa được áp dụng rộng rãi và hiệu quả. Điều này có thể do sự thiếu hụt trong việc chuẩn bị và quản lý hoạt động nhóm, cũng như sự hạn chế về thời gian và nguồn lực. Các phương pháp này nếu được triển khai hiệu quả sẽ giúp SV phát triển KN làm việc nhóm, KN giao tiếp và khả năng tự học, tự nghiên cứu.

Phương pháp thực hành, với điểm trung bình chỉ đạt 1.8, chưa được khai thác tối đa. Việc thiếu các cơ hội thực hành không chỉ làm giảm khả năng ứng dụng kiến thức vào thực tế của SV mà còn ảnh hưởng đến động lực học tập của họ. Tương tự, phương pháp khám phá trên mạng cũng chưa được sử dụng rộng rãi, một phần do hạn chế về cơ sở hạ tầng công nghệ và KN sử dụng công nghệ của cả GV và SV.

2.3. Đề xuất các biện pháp đổi mới trong giảng dạy học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” tại Trường Đại học Đồng Tháp

2.3.1. Kết hợp đa dạng các PPDH

Việc kết hợp đa dạng các PPDH trong giảng dạy học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” là cần thiết để phát huy tính tích cực học tập của SV. Các phương pháp như dạy học phát hiện và giải quyết vấn đề, dạy học theo dự án và dạy học tình huống cần được áp dụng một cách hiệu quả. GV cần kết hợp các phương pháp này một cách linh hoạt và sáng tạo, phù hợp với nội dung bài học và đặc điểm của SV.

2.3.2. Cải tiến PPDH thuyết trình

GV cải tiến phương pháp thuyết trình trong quá trình dạy học để phát huy tính tích cực học tập của SV, cụ thể:

Thuyết trình kiểu nêu vấn đề: Khi bắt đầu bài giảng hoặc chuyển sang một nội dung mới, GV có thể đưa ra các câu hỏi hoặc tình huống có tính chất giả thuyết để SV suy nghĩ và thảo luận.

Thuyết trình kiểu diễn tả: GV có thể sử dụng các sơ đồ, biểu đồ, mô hình hoặc video để diễn tả các nguyên lý, cấu tạo và hoạt động của động cơ đốt trong.

Thuyết trình kiểu so sánh, tổng hợp: GV có thể so sánh các loại động cơ khác nhau, chẳng hạn như động cơ xăng và động cơ diesel, để SV nhận biết được những điểm giống và khác nhau giữa chúng.

2.3.3. Tăng cường sử dụng phương pháp làm việc nhóm và thảo luận

Phương pháp làm việc nhóm và thảo luận là một trong những PPDH tích cực giúp SV phát triển KN làm việc nhóm, KN giao tiếp và KN giải quyết vấn đề. GV có thể tổ chức các hoạt động làm việc nhóm và thảo luận để SV cùng nhau tìm hiểu, phân tích và giải quyết các vấn đề liên quan đến động cơ đốt trong.

a. Hoạt động làm việc nhóm: GV có thể chia lớp thành các nhóm nhỏ, mỗi nhóm 4-5 SV, và giao cho mỗi nhóm một nhiệm vụ cụ thể. Ví dụ, một nhóm có thể tìm hiểu về cấu tạo và nguyên lý hoạt động của hệ thống nhiên liệu trong động cơ đốt trong, nhóm khác tìm hiểu về hệ thống bôi trơn hoặc hệ thống làm mát. Sau khi hoàn thành nhiệm vụ, mỗi nhóm sẽ trình bày kết quả nghiên cứu của mình trước lớp và cùng nhau thảo luận, trao đổi ý kiến.

b. Hoạt động thảo luận: GV có thể tổ chức các buổi thảo luận về các chủ đề liên quan đến động cơ đốt trong, chẳng hạn như các phương pháp tối ưu hóa hiệu suất động cơ, các vấn đề môi trường liên quan

đến động cơ đốt trong hoặc các công nghệ mới trong lĩnh vực động cơ đốt trong. Trong các buổi thảo luận, GV đóng vai trò là người điều khiển, hướng dẫn và tạo điều kiện cho SV tự do bày tỏ ý kiến, đặt câu hỏi và tranh luận với nhau.

2.3.4. Sử dụng PPDH theo dự án

Dạy học theo dự án là một PPDH tích cực giúp SV phát triển KN nghiên cứu, KN giải quyết vấn đề và KN làm việc nhóm. GV có thể giao cho SV các dự án thực tế liên quan đến động cơ đốt trong để SV tự nghiên cứu, thực hiện và trình bày kết quả.

Ví dụ về dự án: GV có thể giao cho SV dự án nghiên cứu và thiết kế một hệ thống làm mát cho động cơ đốt trong. SV sẽ phải tìm hiểu về các phương pháp làm mát hiện có, phân tích ưu nhược điểm của từng phương pháp, thiết kế hệ thống làm mát phù hợp và trình bày kết quả nghiên cứu của mình. Dự án này giúp SV áp dụng kiến thức đã học vào thực tiễn, phát triển KN nghiên cứu, KN giải quyết vấn đề và KN làm việc nhóm.

2.3.5. Sử dụng công nghệ thông tin và truyền thông trong giảng dạy

Công nghệ thông tin và truyền thông đóng vai trò quan trọng trong việc đổi mới PPDH. GV có thể sử dụng các công cụ và phần mềm dạy học hiện đại để hỗ trợ quá trình giảng dạy và học tập.

a. Sử dụng phần mềm mô phỏng: GV có thể sử dụng các phần mềm mô phỏng để mô phỏng hoạt động của động cơ đốt trong. Các phần mềm này giúp SV hiểu rõ hơn về các nguyên lý và quá trình hoạt động của động cơ thông qua các mô hình 3D và hoạt động mô phỏng.

b. Sử dụng mạng Internet: GV có thể sử dụng các nền tảng học trực tuyến như Zoom, Microsoft Teams, Teamlink để tổ chức các buổi học trực tuyến, thảo luận trực tuyến hoặc chia sẻ tài liệu học tập. Việc sử dụng mạng Internet giúp tăng tính tương tác giữa GV và SV, giúp SV dễ dàng tiếp cận tài liệu học tập và học hỏi lẫn nhau.

c. Sử dụng video học tập: GV có thể sử dụng các video học tập để minh họa các nguyên lý và hoạt động của động cơ đốt trong. Các video này giúp SV dễ dàng hình dung và hiểu rõ hơn về các kiến thức lý thuyết và thực tiễn.

2.3.6. Tạo điều kiện cho SV trải nghiệm thực tế

Trải nghiệm thực tế là một trong những yếu tố quan trọng giúp SV hiểu rõ hơn về các kiến thức đã học và phát triển KN thực hành. GV cần tạo điều kiện cho SV tham gia vào các hoạt động thực tế liên quan đến động cơ đốt trong.

a. Tham quan nhà máy và xưởng sản xuất: GV có thể tổ chức các buổi tham quan nhà máy và xưởng sản xuất động cơ đốt trong để SV có cơ hội quan sát trực tiếp quá trình sản xuất và lắp ráp động cơ. Qua đó, SV sẽ hiểu rõ hơn về các công đoạn sản xuất, các thiết bị và công nghệ được sử dụng trong quá trình sản xuất động cơ.

b. Thực hành tại phòng thí nghiệm: GV cần tổ chức các buổi thực hành tại phòng thí nghiệm để SV có cơ hội thực hành các KN liên quan đến động cơ đốt trong. Ví dụ, SV có thể thực hành lắp ráp và kiểm tra động cơ, đo lường các thông số kỹ thuật của động cơ hoặc thực hiện các thí nghiệm liên quan đến hiệu suất và hiệu quả của động cơ.

c. Tham gia các dự án thực tế: GV có thể liên kết với các doanh nghiệp, tổ chức để tạo điều kiện cho SV tham gia vào các dự án thực tế liên quan đến động cơ đốt trong. Qua đó, SV sẽ có cơ hội áp dụng kiến thức đã học vào thực tiễn, giải quyết các vấn đề thực tế và phát triển KN làm việc chuyên nghiệp.

3. Kết luận

Việc đổi mới PPDH trong giảng dạy Học phần “Nguyên lý động cơ đốt trong” theo hướng phát triển năng lực là điều cần thiết và quan trọng. GV cần kiên quyết đổi mới PPDH, phát huy tối đa tính tích cực, chủ động, sáng tạo của SV. Chỉ khi có sự hợp tác chặt chẽ giữa GV và SV, quá trình đổi mới mới thực sự mang lại hiệu quả, giúp nâng cao chất lượng đào tạo và đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của xã hội. Đồng thời, GV cần liên tục học hỏi, áp dụng các PPDH hiện đại và tạo điều kiện cho SV tự học, tự nghiên cứu và tham gia vào các hoạt động thực tế.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đỗ Thị Châu (2002). *Đổi mới PPDH đại học theo hướng sử dụng phương tiện dạy học hiện đại*. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN, Ngoại ngữ, Tập XVIII, số 2, tr. 59-66.
- [2]. Nguyễn Văn Cường (2009). *Lí luận dạy học hiện đại*. NXB Đại học Sư phạm.
- [3]. Trần Minh Hằng (2020). *Giải pháp đổi mới PPDH theo hướng phát triển năng lực người học ở các trường đại học*. Tạp chí Khoa học Đại học Tân Trào, số 15, tr. 42-48.
- [4]. Đặng Bá Lâm (2015). *Chương trình giáo dục hướng tới phát triển năng lực người học*. Tạp chí Quản lý giáo dục, số 4, tr. 47-49.
- [5]. Phan Trọng Ngọ (2005). *Dạy học và PPDH trong nhà trường*. NXB Đại học Sư phạm.
- [6]. Nguyễn Quang Uẩn (2015). *Giáo trình Tâm lý học đại cương*. NXB Đại học Sư phạm.

Ứng dụng E-learning trong giảng dạy Vi sinh học lâm sàng

Bùi Thị Thơ*

*Khoa Sinh – Môi trường, Trường Đại học Sư phạm, Đại học Đà Nẵng

Received: 5/6/2024; Accepted: 14/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: Clinical microbiologists face many challenges in their academic, research, and teaching activities as a result of the rapid expansion of medical knowledge, which encompasses new pathogens, infections, antibiotic resistance mechanisms, laboratory techniques, and treatments. In clinical microbiology, this has made learning, studying, and teaching more difficult. E-learning makes schooling more flexible and useful. At this point, E-learning tools are very important for getting new skills and information quickly and on time. An overview of E-learning education in clinical microbiology and infectious illnesses is attempted in this article. The concepts, typical E-learning approaches, and widely used digital technologies are covered in it. Present are the clinical microbiology resources and applications.

Keywords: Clinical microbiology, E-learning, infectious

1. Đặt vấn đề

E-learning là một cách tiếp cận mới và sáng tạo nhằm phục vụ công tác giảng dạy và học tập nói chung, và đã trở nên phổ biến nhờ tính linh hoạt, khả năng thích nghi và hiệu quả về mặt chi phí. Giáo viên và học sinh ngày càng quan tâm đến tầm quan trọng của các tài nguyên điện tử trong việc bổ sung hoặc thậm chí thay thế các tài liệu học tập thông thường. Đại dịch COVID-19 đã làm thay đổi giáo dục y tế và cũng đã dẫn đến sự gia tăng đáng kể trong việc áp dụng E-learning trong công tác giảng dạy và học tập (Gill et al., 2020). Các nhà giáo dục phải thích nghi với môi trường giảng dạy/học tập mới, chẳng hạn như lớp học ảo và sử dụng phương pháp học tập điện tử để cung cấp môi trường giáo dục an toàn, hiệu quả. Do đó, E-learning đã trở nên quan trọng hơn trong việc truyền tải kiến thức và kỹ năng mới từ nhà giáo dục đến người học, đặc biệt là trong trường hợp cách xa về địa lý.

Sự gia tăng trong kiến thức y tế bao gồm các tác nhân gây bệnh mới, bệnh nhiễm trùng mới, cơ chế kháng kháng sinh mới, phương pháp điều trị mới, và các kỹ thuật phòng thí nghiệm mới đã khiến việc cập nhật, học tập và giảng dạy trong lĩnh vực vi sinh học lâm sàng trở nên khó khăn. E-learning sẽ là một công cụ đắc lực hỗ trợ các nhà vi sinh vật lâm sàng trong công tác tổ chức giảng dạy và học tập.

Bài viết này làm rõ việc sử dụng E-learning trong đào tạo vi sinh vật lâm sàng và bệnh truyền nhiễm. Phương pháp, nguyên tắc cơ bản, lợi ích và hạn chế của E-learning được thảo luận trong phần đầu. Các ứng dụng học tập điện tử và các nguồn lực hiện có trong vi sinh vật lâm sàng và bệnh truyền nhiễm được trình bày trong phần thứ hai.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. E-learning

E-learning là một phương pháp giảng dạy và học tập dựa trên việc sử dụng các thiết bị và phương tiện điện tử làm công cụ để giúp học sinh tiếp cận với đào tạo, giao tiếp và tương tác cũng như áp dụng các thái độ, kiến thức và hành vi mới (Sangrà et al., 2012). Nó là một phương pháp linh hoạt và hấp dẫn bao gồm các hoạt động thúc đẩy sự hợp tác và tương tác, đồng bộ hoặc không đồng bộ. E-learning có thể được kết hợp với nhiều cách giảng dạy khác nhau. Lớp học thay đổi và học tập hỗn hợp kết hợp giảng dạy trực tuyến với giảng dạy mặt đối mặt truyền thống. Trong các chương trình như vậy, học sinh học các khái niệm cơ bản ở nhà trước khi dành thời gian với chuyên gia để giải quyết vấn đề và giảng dạy thực tế (Schneider and Binder, 2019).

2.2. Mục tiêu và nguyên tắc của E-learning

E-learning trong lĩnh vực y tế nên dựa trên các tiêu chuẩn giáo dục chung và một phương pháp giáo dục tập trung vào người học. Hỗ trợ động lực của học sinh, sử dụng các nguyên tắc đa phương tiện trong việc tạo ra nội dung và mục tiêu học tập, sử dụng các công cụ cung cấp sự tương tác đa hướng và đánh giá với các công cụ đo lường tập trung vào quá trình hơn là kết quả. E-learning đòi hỏi các kỹ năng khác với việc học trực tiếp đối với các vai trò cụ thể của học sinh, giáo viên và nhà tổ chức. Công việc của giáo viên chuyển từ vị trí giảng dạy truyền thống sang vị trí hỗ trợ (Ellaway and Masters, 2008).

2.3. Lợi ích và hạn chế của E-learning

E-learning cung cấp sự tương tác độc lập về thời gian và địa điểm, là một phương pháp hiệu quả để đáp ứng nhu cầu giáo dục. Trong những năm qua,

việc học trực tuyến đã trở thành phương pháp học tập phổ biến hơn do sự phát triển của internet và công nghệ giáo dục. Trong suốt đại dịch COVID-19, học tập điện tử đã trở thành phương tiện gần như duy nhất để cung cấp giáo dục y tế ở tất cả các cấp. Tuy nhiên, sự thành công của các phương pháp học tập điện tử và sự phổ biến của chúng phụ thuộc vào việc áp dụng và tiếp cận chính xác (Gill et al., 2020).

E-learning có những lợi thế như: người học được lựa chọn giữa các tài nguyên khác nhau trong các định dạng khác nhau, có sẵn bất cứ nơi nào bất cứ lúc nào, học tập cá nhân, cơ hội tiếp cận các giảng viên truyền cảm hứng, tính hiệu quả về chi phí. Một điểm mạnh quan trọng của E-learning là nó cho phép sử dụng các nguồn tài nguyên mở trực tuyến để truy cập thông tin. Giáo viên đóng vai trò là người tổ chức và tạo điều kiện cho việc học (Ellaway and Masters, 2008). Bên cạnh đó, E-learning cũng có những mặt hạn chế như: mất nhiều thời gian để lập kế hoạch chuyên sâu cho một chương trình/mô-đun, cần có kỹ năng tự động và quản lý thời gian, thiếu sự tương tác mặt đối mặt, thiếu tác động cảm xúc của trải nghiệm học tập, chương trình có cấu trúc có thể thiếu sự linh hoạt, khó xác định tính xác thực của bài tập/tác phẩm của học sinh, các vấn đề bảo mật của các chương trình trực tuyến. Do đó, nhà giáo dục nên tăng cường sự tương tác bằng cách sử dụng tất cả các loại hình ảnh, văn bản và âm thanh.

2.4. Thiết kế E-learning

Có nhiều các mô hình hướng dẫn có thể được sử dụng cho E-learning. Mô hình ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation - Phân tích, Thiết kế, Phát triển, Thực hiện và Đánh giá) đòi hỏi phải làm việc trong năm lĩnh vực, đây là một hướng dẫn tuyệt vời cho các nhà giáo dục mới bắt đầu sử dụng E-learning. Đầu tiên, một phân tích được thực hiện để xác định nhu cầu của học sinh, sự sẵn sàng của nhà giáo dục và tình trạng các nguồn lực và cơ sở hạ tầng công nghệ. Kết quả của phân tích này là nền tảng cho thiết kế. Các mục tiêu phải cụ thể cho nhóm và phù hợp với tình huống hiện tại (Leeuw et al., 2017). Công cụ kỹ thuật số nên thân thiện với người dùng, đáng tin cậy và phù hợp với cơ sở hạ tầng hiện có, và tốt nhất là phù hợp với các thiết bị di động. Sau đó, nội dung (bài trình bày, video, v.v.) được tạo và hệ thống được thiết lập. Đánh giá thường xuyên và sửa đổi chương trình.

Các tổ chức như The European Accreditation Council for Continuing Medical Education (AACME) và American Association of Continuing

Medical Education (EACCME) đã đưa ra các tiêu chuẩn cho tài liệu học tập điện tử vào năm 2009. Có thể truy cập trang web này (<https://eaccme.uems.eu/>) để tìm kiếm các thông tin về tiêu chuẩn cho tài liệu học tập E-learning.

2.5. Các công cụ kỹ thuật số dựa trên internet

Bảng 2.1 cho thấy việc sử dụng các công cụ kỹ thuật số mang lại động lực cho việc học tập và tạo cơ hội giao tiếp tốt hơn giữa người học với giáo viên. Padlet là một loại bảng kỹ thuật số có thể được sử dụng để giải thích những gì cần học cũng như kiểm soát và đảm bảo rằng học sinh sẵn sàng. Các công cụ kỹ thuật số khác được sử dụng rộng rãi trong giáo dục bao gồm Quizizz và Socrative để cung cấp các câu hỏi và câu trả lời ngay lập tức, Spiral để nhận được các câu hỏi bằng văn bản, Wooclap để phân tích nội dung từ các phản hồi được viết. Bản đồ khái niệm và làm việc nhóm có thể được tạo bằng Cmap, Mural, Mindmeister và Padlet. Flipgrid, một nền tảng video phổ biến, cho phép sinh viên quay một video trực tiếp về một nhiệm vụ và trao đổi phản hồi với nhau. Tính năng Teamup của Spiral cho phép thuyết trình trong nhóm. Một công cụ kỹ thuật số khác được gọi là Peergrade, mà bạn có thể sử dụng để nhận được phản hồi từ các đồng nghiệp về một dự án hoặc bài báo. Các công cụ này cho phép phản hồi được chuẩn hóa bằng cách sử dụng các mục đã được xác định trước, và người gửi thông báo có thể giải thích phản hồi và gửi nó cho giáo viên (Sayiner and Ergönül, 2021).

Bảng 2.1. Các công cụ kỹ thuật số sử dụng cho E-learning (Sayiner and Ergönül, 2021)

Mục tiêu	Tính năng	Chương trình
Cung cấp thông tin	Hình ảnh	Canvas, Power point, Thinglink, Prezi, Genially, Microsoft Whiteboard
	Trình bày bản đồ khái niệm	Mindmeister, Cmap, Mindmodo
	Tạo video đào tạo	Zoom, Screen Recorder, Prezi video, Camtasia, Screencastify
	Video tương tác	EDpuzzle, Nearpod
Tạo sự tương tác và đánh giá	Làm việc nhóm	Zoom, Flipgrid, Padlet, Spiral
	Hoạt động tương tác	Wordwall
	Câu hỏi - Trả lời	Quizlet, Quizizz, Wooclap, Formative, Socrative, Kahoot

2.6. Tài nguyên E-learning cho vi sinh học lâm sàng

Có nhiều nền tảng khác nhau cho việc học trực tuyến được cung cấp bởi các hiệp hội khoa học chuyên nghiệp. Nội dung được cung cấp trên các trang web này là đáng tin cậy và nó luôn được cập nhật. Các thành viên có thể truy cập thư viện điện

tử của Hiệp hội Vi sinh học lâm sàng và các bệnh truyền nhiễm châu Âu (ESCMID). Ngoài ra, theo yêu cầu, các bài thuyết trình của hội nghị trực tuyến về COVID-19 có thể được xem miễn phí trên kênh YouTube của ESCMID. Hiệp hội Vi sinh học Hoa Kỳ (ASM) có một thư viện cung cấp các tài nguyên giáo dục đã được kiểm tra và đánh giá (Pritt et al., 2020). ASM cũng cung cấp tài liệu đào tạo và video bao gồm các bài diễn thuyết, thuyết trình và phỏng vấn. Có thể dễ dàng tìm kiếm podcast ASM hàng tuần liên quan đến vi sinh học, virus học và ký sinh trùng theo chủ đề, khán giả hoặc năm xuất bản. Ngoài ra, Hội bệnh truyền nhiễm của Mỹ (IDSA) cung cấp một loạt các tài nguyên học tập trực tuyến. Chúng bao gồm các khóa học về quản lý kháng sinh, kiểm soát nhiễm trùng và các mô-đun thực hành.

Các chuyên gia y tế công cộng là mục tiêu chính của CDC và ECDC. ECDC có một nền tảng học tập trực tuyến được gọi là ECDC Virtual Academy. Nền tảng này cung cấp các khóa học điện tử miễn phí, các bài tập mô phỏng và tài liệu hướng dẫn cho các huấn luyện viên. Một loạt các chương trình học tập điện tử được CDC cung cấp, bao gồm các khóa học điện tử, podcast và video. Họ đã tạo ra một lớp học thực tế ảo (VR) kéo dài 60 phút về việc sử dụng tủ BSL-2.

Các video giảng dạy chuyên nghiệp 3 - 6 phút cho thấy các công nghệ cốt lõi trong vi sinh vật học đã được phát triển và sử dụng cho một phương pháp học tập kết hợp ở NUI Galway, Ireland (Lacey and Wall, 2021). Sự phổ biến rộng rãi của các video trên kênh YouTube miễn phí (https://www.youtube.com/channel/UCsP4xz5aq7sWfR9eXSCd_QQQ) đã chứng minh tầm quan trọng của các nguồn tài nguyên giảng dạy này.

Một số trang web, bao gồm Aquifer, ASM, BMJ Learning, Access Medicine và Johns Hopkins Center for Clinical Global Health Education, cung cấp các nghiên cứu, tài liệu và chẩn đoán bệnh (Falagas et al., 2007).

Một số trường đại học và viện nghiên cứu cung cấp các chương trình giáo dục vi sinh học lâm sàng trực tuyến. Các chương trình học trực tuyến dài 1 - 6 năm được cung cấp bởi Đại học Edinburgh. Đại học Nottingham cung cấp một chương trình đào tạo từ xa bao gồm nhiều mô-đun với sự chú ý đặc biệt đến quản lý bệnh nhân và kiểm soát nhiễm trùng. Có một chương trình học từ xa tại Trường Hygiene và Y học nhiệt đới London. Viện Pasteur cung cấp bằng tốt nghiệp về bệnh truyền nhiễm trực tuyến. Đại học Mở Anh, Đại học Stanford và Đại học Harvard, cung cấp các lớp học trực tuyến miễn phí về vi sinh học

và bệnh truyền nhiễm. Một số trường đại học và tổ chức hàng đầu đã hợp tác với các nền tảng kỹ thuật số học từ xa, chẳng hạn như Coursera, FutureLearn, edX, Udemy, v.v., nên chúng rất hữu ích cho việc tìm kiếm các khóa học với nhiều nội dung và chuyên môn khác nhau (Sayiner and Ergönül, 2021).

3. Kết luận

Giáo dục trong y tế nói chung và vi sinh học lâm sàng nói riêng đang bị ảnh hưởng bởi sự phát triển nhanh chóng của kiến thức và công nghệ y tế. Do đó vi sinh học lâm sàng cần phải được đào tạo tương ứng. Các công cụ E-learning có thể truy cập miễn phí và đóng một vai trò quan trọng trong việc giúp người học đạt được một mức độ kỹ năng cao hơn bằng cách cung cấp đào tạo chuẩn hóa và hiệu quả hơn. E-learning mang đến cho các nhà giáo dục những trách nhiệm mới. Với sự giúp đỡ của công nghệ kỹ thuật số, họ có thể tạo ra và thiết kế những trải nghiệm học tập tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Ellaway, R., Masters, K., 2008. AMEE Guide 32: e-Learning in medical education Part 1: Learning, teaching and assessment. *Med. Teach.* 30, 455–473.
- [2]. Falagas, M.E., Karveli, E.A., Panos, G., 2007. Infectious disease cases for educational purposes: open-access resources on the Internet. *Clin. Infect. Dis. Off. Publ. Infect. Dis. Soc. Am.* 45, 495–500.
- [3]. Gill, D., Whitehead, C., Wondimagegn, D., 2020. Challenges to medical education at a time of physical distancing. *The Lancet* 396, 77–79.
- [4]. Lacey, K., Wall, J.G., 2021. Video-based learning to enhance teaching of practical microbiology. *FEMS Microbiol. Lett.* 368, fnaa203.
- [5]. Leeuw, R.A. de, Westerman, M., Scheele, F., 2017. Quality indicators for learner-centered postgraduate medical e-learning. *Int J Med Educ* 8, 153–162.
- [6]. Pritt, B.S., Bowler, C.A., Theel, E.S., 2020. Fellowship Training for the Future Clinical Microbiology Laboratory Director. *Clin. Lab. Med., Current Issues in Clinical Microbiology* 40, 521–533.
- [7]. Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., 2012. Building an inclusive definition of e-learning: An approach to the conceptual framework. *Int. Rev. Res. Open Distrib. Learn.* 13, 145–159.
- [8]. Sayiner, A.A., Ergönül, E., 2021. E-learning in clinical microbiology and infectious diseases. *Clin. Microbiol. Infect.* 27, 1589–1594.
- [9]. Schneider, M., Binder, T., 2019. E-Learning in Medicine: Current Status and Future Developments. *Hamdan Med. J.* 12, 147.

Nghiên cứu lỗi phát âm tiếng Thái của người Việt: Trường hợp sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Thái Lan học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội

Đào Thị Lan Anh*

*Khoa Đông Phương học, Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn, ĐHQG Hà Nội

Received: 6/6/2024; Accepted: 14/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: This article aims to explore, identify, and analyze the Thai pronunciation errors of first-year students (academic year 2023-2027) majoring in Thai Studies at University of Social Sciences and Humanities. The data source comprises audio recordings of reading assignments from 18 first-year Thai Studies students. The research results indicate that these students encountered a total of 647 pronunciation errors, categorized into four groups in descending order: 1. incorrect initial consonant pronunciation; 2. incorrect tone pronunciation; 3. incorrect vowel pronunciation; 4. incorrect final consonant pronunciation.

Keywords: Pronunciation errors, Thai language, first-year students, University of Social Sciences and Humanities.

1. Mở đầu

Tiếng Thái Lan và tiếng Việt tuy khác nhau về con chữ viết nhưng đều là loại hình ngôn ngữ đơn lập, có đặc điểm là không thay đổi hình thức và cách phát âm của từ khi thay đổi vị trí và nhiệm vụ của từ trong câu. Bên cạnh đó, cả hai còn là ngôn ngữ có thanh điệu nên chỉ cần đọc chệch âm độ, trường độ của thanh điệu của từ thì nghĩa của từ có thể bị thay đổi sang nghĩa khác. Việc phát âm đúng chuẩn từ ngữ tiếng Thái đóng vai trò quan trọng không chỉ trong hiệu suất giao tiếp mà còn ảnh hưởng tới thẩm mỹ khi sử dụng tiếng Thái là một ngoại ngữ.

Trong quá trình trực tiếp giảng dạy, tác giả quan sát thấy rằng những SV năm thứ nhất mắc rất nhiều lỗi phát âm. Sau khi được sửa trong quá trình luyện tập, một số SV đã cải thiện tuy nhiên có những lỗi tuy đã được sửa rất nhiều lần song SV vẫn tái phạm. Từ thực tế đó tác giả tiến hành nghiên cứu các lỗi sai do những SV này mắc phải, lấy làm cơ sở để xây dựng các bài luyện nhằm cải thiện và khắc phục các lỗi sai khi phát âm tiếng Thái cho SV.

Để nghiên cứu lỗi phát âm tiếng Thái của SV năm thứ nhất (niên khóa 20233-2027) chuyên ngành Thái Lan học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội, tác giả đã sử dụng các phương pháp, thủ pháp nghiên cứu gồm: tổng hợp tài liệu, thống kê, phân tích tài liệu. Chi tiết các bước tiến hành như sau:

Bước 1: Thu thập 18 tệp ghi âm bài thi đọc thành tiếng của 18 SV năm thứ nhất sau khi hoàn thành học phần “Tiếng Thái Khoa học Xã hội và Nhân văn 1”.

Bước 2: Nghe tệp ghi âm kiểm tra lỗi phát âm của SV

Bước 3: Tập hợp các lỗi sai, phân loại thành 4 nhóm chính gồm:

Bước 4: Thống kê các lỗi sai theo các nhóm. Tổng kết và đưa ra kết luận.

Bài nghiên cứu bước đầu dựa vào trải nghiệm thực tế trong khi giảng dạy và cơ sở ngữ liệu thu thập thực tế được ghi lại tác giả kết luận những lỗi sai mà SV mắc phải. Bên cạnh đó thông qua hiểu biết về đặc điểm của hai ngôn ngữ là tiếng Việt và tiếng Thái đưa ra nhận xét ban đầu về nguyên nhân của những lỗi phát âm đó.

Những kết luận trong bài nghiên cứu này sẽ là cơ sở cho giảng viên trong việc xây dựng các bài luyện tập phát âm, sách hội thoại cho SV, ngoài ra cũng là tài liệu cho SV tự tham khảo, từ đó có những biện pháp tự sửa lỗi để nâng cao khả năng phát âm và nói tiếng Thái chuẩn cho mình.

2. Những lỗi phát âm sai của SV năm thứ nhất chuyên ngành Thái Lan học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội

Kết quả nghiên cứu thu được: SV năm thứ nhất, chuyên ngành Thái Lan học đã mắc các lỗi được chia thành 4 nhóm và được sắp xếp theo số lần mắc lỗi theo thứ tự giảm dần từ nhiều xuống ít như sau: 1. phát âm sai phụ âm đầu; 2. phát âm sai dấu thanh điệu; 3. phát âm sai nguyên âm. 4. phát âm sai phụ âm cuối.

2.1. Các lỗi phát âm sai phụ âm đầu (267 lỗi)

a. SV phát âm phụ âm b /b/ thành p /p/ (98 lỗi)

Ví dụ: “...บนหัวสามใบไม้ใหญ่...” phát âm đúng sẽ là /bôn hũa xuôm bay mái yày..”/

Tuy nhiên trong ví dụ này, SV đã phát âm b /b/ thành p /p/ và đọc từ บน /bôn/ thành /pôn/

b. SV phát âm phụ âm พ, ภ, ผ /p’/ thành p /p/ (97 lỗi)

Ví dụ: “...พิดคนโตเป็นผู้ชาย...” phát âm đúng sẽ là /p’ii^ khôn tôô pên p’uu^^ Chai..”/

Ở ví dụ này, SV phát âm พ, ผ /p’/ thành p /p/, đọc từ /p’ii^/ thành /pii^/ và /p’uu^^/ thành /puu^^/.

c. SV phát âm phụ âm ฉ ช /tr/ thành จ /ch/ hoặc ngược lại. (81 lỗi)

Ví dụ: “ฉันอยู่กับพ่อแม่” phát âm đúng sẽ là /trắn y ù cắp p’oo^ mee^ khà/

Trong ví dụ này, SV phát âm ฉ /tr/ thành จ /ch/, đọc từ /trắn/ thành /chắn/

Ví dụ: “...นอนชนิดสีขาว”. phát âm đúng sẽ là /nón trạ nít sii khào/

Ở ví dụ này, SV phát âm ช /tr/ thành จ /ch/, đọc từ /trạ/ thành /chạ/

Ví dụ: “...แรงบันดาลใจที่สมหวัง” phát âm đúng sẽ là /reng bắn đạn chay thii^^ sỏm wắng/

Trong ví dụ này, SV phát âm จ /ch/ thành /tr/, đọc từ /chay/ thành /tray/

d. SV phát âm phụ âm ย, ญ /j/ thành âm của chữ cái d trong tiếng Việt hay chữ cái z trong tiếng Anh. (81 lỗi)

Ví dụ: “การอพยพเคลื่อนย้ายทำได้อย่างอิสระ” phiên âm đọc là / kaan ỏp pạ jỏp khlsruon^ yái thắm đại ^ jắng ỳt xạ rạ/.

SV phát âm phụ âm /j/ thành /z/ (tương đương âm của chữ cái z trong tiếng Anh và âm của chữ cái d trong tiếng Việt). Vì vậy nên đọc từ /jỏp/ thành /zỏp/ và từ /jắng/ thành /zắng/.

2.2. Các lỗi phát âm sai dấu thanh điệu (282 lỗi)

Trong hệ thống dấu thanh điệu của tiếng Thái Lan có 5 dấu và 6 thanh điệu.

Bao gồm thanh สามัญ /xả mắn/, thanh เอก /ệc/, thanh โท /thô/, thanh ตรี /tờ ri/, thanh จัตวา/chặt ta wa/.

2.2.1. Trong nhóm này, SV thường đọc sai hai thanh điệu đó là thanh โท /thô/ và thanh สามัญ /xả mắn/. Đôi khi đọc thanh โท /thô/ thành thanh สามัญ /xả mắn/, nhưng đôi khi lại ngược lại, đọc thanh สามัญ /xả mắn/ thành thanh โท /thô/ (253 lỗi)

Ví dụ: “มีทั้งสีแดง เหลือง...” /mii thắng sỉ đeng lường/

Ở ví dụ này, SV đã phát âm âm tiết /mii/ có thanh điệu là thanh สามัญ /xả mắn/ thành โท /thô/ tức là sẽ phát âm thành /mii^/

Ví dụ: “...เศรษฐกิจแบบใหม่มั่นคง...” /xết tha kít bẹp mầy mắn^ khỏng/

Ví dụ trên cho thấy, SV đã phát âm âm tiết /mắn^/ có thanh điệu là thanh โท /thô/ thành thanh สามัญ /xả mắn/ tức là phát âm thành /mắn/

2.2.2. SV đọc thanh ตรี /tờ ri/ thành thanh เอก /ệc/ (23 lỗi)

Ví dụ: “...การเพาะปลูกอย่างถาวร” /kaan pỏ pực jắng thaá won/

Ví dụ này cho thấy, SV đã phát âm âm tiết /pỏ/ có thanh điệu là thanh ตรี /tờ ri/ thành thanh เอก /ệc/ tức là phát âm thành /pỏ/.

Ví dụ: “...เป็นพัดประจำกาย” /pên p’ắt pạ chắm kai/

Trong ví dụ này, SV đã phát âm âm tiết /p’ắ/ có thanh điệu là thanh ตรี /tờ ri/ thành thanh เอก /ệc/ tức là phát âm thành /p’ắ/

2.2.3. SV đọc thanh โท /thô/ thành thanh เอก /ệc/ (6 lỗi)

Ví dụ: “...หิมอบให้แก่กัน” /thi i^ moop^ hay^ kee^ kắn/

Ở ví dụ này, SV đã phát âm âm tiết /moop^/ có thanh điệu là thanh โท /thô/ thành thanh เอก /ệc/ tức là phát âm thành /moop/

2.3. Các lỗi phát âm sai nguyên âm (67 lỗi)

2.3.1. SV phát âm nguyên âm dài thành nguyên âm ngắn. (54 lỗi)

SV năm nhất chuyên ngành Thái Lan học thường mắc phải lỗi phát âm nguyên âm dài thành nguyên âm ngắn hoặc có trường độ âm ngắn hơn mức quy định đối với nguyên âm dài. Hay nói cách khác phát âm nguyên âm dài không đủ trường độ dài đúng của nguyên âm đó.

Ví dụ: “ลูกชาย 1 คน.” /luuk^ trai nừng khỏn/

Trong ví dụ này, SV đã đọc âm tiết /luuk^/ thành /lúk/ tức là đã đọc nguyên âm /uu/ dài trở thành âm /u/ ngắn và đã vô tình biến thanh điệu của âm tiết này từ thanh โท /thô/ sang thanh ตรี /tờ ri/

Ví dụ: “...เป็นนิทานเล่าสืบกันมา” /pên ní tha an lau^ xượp kắn maa/

Ở ví dụ này, SV đã đọc âm tiết /xượp/ thành /xựp/ tức là đã phát âm nguyên âm /ư ư/ dài có trường độ ngắn trở thành nguyên âm /ư/ ngắn.

Ví dụ: “หญิงคนนี้ปราศอุทว...” /jắng khỏn ní praa kỏt tua/

Trong ví dụ này, SV đã phát âm nguyên âm /aa/ dài thành nguyên âm /a/ ngắn, tức là đã phát âm âm tiết /praa kỏt/ thành /pra kỏt/

2.3.2 SV phát âm nguyên âm ใ /ay/ thành อาย /ai/ hoặc ngược lại đọc nguyên âm อาย /ai/ thành ใ /ay/ (13 lỗi)

Ví dụ: “มีทั้งสินค้าไทย...” /mii thǎng xín khaá Thay/
Ở ví dụ này SV đã phát âm nguyên âm /ai/ thành /ay/ và đã đọc từ /Thay/ thành /Thai/

Ví dụ: “การอพยพเคลื่อนย้าย ...” /kaan ɔp p’ǎ jǎp khlwon^ jǎi/

Trong ví dụ này, SV đã phát âm nguyên âm /ay/ thành nguyên âm /ai/ và đã đọc từ /jǎi/ thành /jáy/

2.4. Các lỗi phát âm sai phụ âm cuối (11 lỗi)

Trường hợp lỗi phát âm sai phụ âm cuối không nhiều tuy nhiên vẫn bắt gặp SV phát âm sai.

Ví dụ: “...มีข้าวหอมอ่อนนุ่ม” / mi i ríu mǎy ɔn num^/

Trong ví dụ cho thấy, SV đã đọc âm tiết /òn/ thành /òm/ tức là đã phát âm phụ âm cuối /n/ thành /m/

3. Kết luận

Bài nghiên cứu lỗi phát âm tiếng Thái của người Việt: Trường hợp SV năm thứ nhất chuyên ngành Thái Lan học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội có mục đích tìm hiểu, chỉ ra và phân tích các lỗi phát âm tiếng Thái của SV năm thứ nhất (Niên khóa 2023-2027) chuyên ngành Thái Lan học Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn Hà Nội. Nguồn ngữ liệu là các tệp ghi âm bài đọc thành tiếng của 18 SV năm thứ nhất chuyên ngành Thái Lan học. Kết quả nghiên cứu cho thấy, những SV này vấp phải tất cả 647 lỗi phát âm được chia thành bốn nhóm theo thứ tự giảm dần từ nhiều xuống ít như sau: 1. phát âm sai phụ âm đầu (287 lỗi); 2.

phát âm sai dấu thanh điệu (282 lỗi); 3. phát âm sai nguyên âm (67 lỗi). 4. phát âm sai phụ âm cuối (11 lỗi). Các lỗi SV gặp phải có đặc điểm có thể là liên tục có hữu nhưng cũng có thể biểu hiện dưới dạng lúc đúng lúc sai. Đối với lỗi sai ở phụ âm thì thường xảy ra đối với cặp phụ âm có nguyên lý phát âm gần giống nhau. Nguyên nhân của lỗi phát âm này bước đầu được giả định là do sự khác nhau giữa tiếng mẹ đẻ và ngoại ngữ SV học, ngoài ra có thể do SV chưa nhớ và thực hành thành nguyên lý phát âm của các âm đó gây ra nhầm lẫn.

Từ kết quả nghiên cứu trên, GV có thể xây dựng các bài luyện chuyên biệt để sửa các lỗi phát âm cho SV. Đối với SV, có thể tự xem lại lỗi mà chính mình mắc phải để chú ý luyện và tránh tái phạm.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Cao Xuân Hạo (2005). *Mấy vấn đề Ngữ âm – Ngữ pháp – Ngữ nghĩa*. NXB Khoa học, Hà Nội.
- [2]. Nguyễn Tương Lai (2024), *Đại cương tiếng Thái Lan*, NXB Lao động, Hà Nội.
- [3]. พระยาอุปทิศศิลปสาร (2545). หลักภาษาไทย: อักษรวิธีกา วากยสัมพันธ์ ฉันทลักษณ์. พิมพ์ครั้งที่ 11. กรุงเทพฯ: ไทยวัฒนาพานิช.
- [4]. นวรัตน์ พันธเมธา (2554). ไวยากรณ์ไทย. พิมพ์ครั้งที่ 6. กรุงเทพฯ: โครงการเผยแพร่ผลงานวิชาการคณะอักษรศาสตร์ จุฬาลงกรณ์มหาวิทยาลัย.
- [5]. บรรจบ พันธเมธา (2555). ลักษณะภาษาไทย. พิมพ์ครั้งที่ 19. กรุงเทพฯ: สำนักพิมพ์ มหาวิทยาลัยรามคำแหง.

Đẩy mạnh các hoạt động nhằm phát triển... (tiếp theo trang 258)

3. Kết luận

Văn hóa có tầm ảnh hưởng sâu rộng đến các lĩnh vực hoạt động cốt lõi của nhà trường, giúp nhà trường có được sự phát triển bền vững trong tầm nhìn dài hạn. Hoạt động nhằm phát triển văn hóa tổ chức của nhà trường có quy mô rộng và mang tính lâu dài, do vậy các hoạt động được đề xuất trong bài viết này chỉ được xem là các hoạt động tối thiểu cần có để văn hóa trường Đại học Thái Bình luôn được nhận thức và cải tiến để đạt hiệu quả cao nhất.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Giáo dục và Đào tạo, Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT, ban hành ngày 19/5/2017.
- [2]. Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục - Bộ Giáo dục và Đào tạo, tài liệu “Xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng trong trường đại học”.

[3]. Dương Thị Liễu (2012), giáo trình Văn hóa kinh doanh, NXB Đại học Kinh tế quốc dân.

[4]. Nguyễn Thị Ninh, Xây dựng môi trường văn hóa tại trường Đại học Hải Phòng, Tạp chí Khoa học trường Đại học Hải Phòng, số 49 (11/2021).

[5]. Lê Thị Phương, xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng tại trường Đại học Công nghệ thông tin - Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, Tạp chí Giáo dục, số đặc biệt tháng 8/2018, tr77-78.

[6]. Schein, E.H. (1996), Culture - The missing concept in organization studies, Administrative Science Quarterly, Vol 41, 2. p. 229.

[7]. Trường Đại học Thái Bình (2018), tập bài giảng “Đạo đức kinh doanh và văn hóa doanh nghiệp”, tài liệu lưu hành nội bộ.

[8]. Trường Đại học Thái Bình, Báo cáo kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục năm 2020.

Dạy học vật lý theo phương pháp dạy học dự án trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Phạm Hoàng Lam*

*Khoa Sư phạm, Trường Đại học Khánh Hòa

Received: 02/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 14/6/2024

Abstract: In this article, we apply the project-based learning method to teaching Physics in high school to develop a teaching plan that enhances students' creativity, self-reliance, and active learning. Additionally, it helps students develop skills in teamwork, problem-solving, presenting issues, and analyzing problems. Through this, students can assert their roles, actively engage, and exhibit self-discipline and creativity, contributing to the successful implementation of educational innovation goals in the current period.

Keywords: Project-based learning, Physics teaching, ...

1. Mở đầu

Những năm qua, để đổi mới chương trình giáo dục phổ thông Bộ giáo dục và đào tạo đã đưa ra các giải pháp về mặt giáo dục, thay đổi mạnh mẽ các chính sách, nội dung, phương pháp giáo dục. Trong đó, nội dung giáo dục có tính tích hợp, yêu cầu học sinh (HS) phải có khả năng huy động tổng hợp kiến thức, kỹ năng... thuộc nhiều lĩnh vực khác nhau để giải quyết có hiệu quả các vấn đề trong học tập và cuộc sống. Trong chương trình Vật lý trung học phổ thông, có nhiều kiến thức bài học liên quan với nhau có thể tổ chức dạy học theo dự án nhằm giúp HS không chỉ nắm được kiến thức mà còn phát triển năng lực tư duy, sáng tạo, kỹ năng giải quyết vấn đề.

Như vậy, tổ chức kế hoạch dạy học theo phương pháp dự học dự án làm cho nội dung giáo dục không bị rập khuôn, nhàm chán, giúp cho lý thuyết gắn liền với thực tiễn, tạo ra môi trường học tập trải nghiệm nhằm hình thành, phát triển năng lực, nhân cách cho HS và tạo ra nguồn nhân lực có khả năng tiếp nhận các xu thế công nghệ sản xuất mới phù hợp với sự phát triển của đất nước.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm về dạy học dự án

Dạy học dự án được bắt đầu từ Châu Âu vào thế kỷ XVI nhưng đến tận thế kỷ XX, các nhà sư phạm Mỹ mới xây dựng cơ sở lý luận cho phương pháp dạy học dự án. Theo đó, trường học chính là một xã hội thu nhỏ và những thành viên trong xã hội này cần được hoạt động cùng nhau qua những công việc hằng ngày để đảm bảo sự phát triển toàn diện ở mỗi cá nhân, các dự án học tập thường là những tình huống giả định, trong đó HS được giao nhiệm vụ thiết kế và gia công một sản phẩm hoàn thiện. Các nhà sư phạm Mỹ đã

đưa dạy học dự án vào các trường phổ thông và các cơ sở lý luận của phương pháp dạy học này. Ngoài ra, dạy học dự án còn gọi là phương pháp dạy học quan trọng để thực hiện quan điểm dạy học lấy HS làm trung tâm, khắc phục nhược điểm của phương pháp dạy học lấy giáo viên (GV) làm trung tâm.

Dạy học dự án có rất nhiều dạng khác nhau, tùy thuộc vào giáo viên, tùy thuộc vào các lớp khác nhau và các môn học khác nhau; điều này dẫn đến nhiều tranh luận về khái niệm dạy học dự án. Thomas đã đưa ra khái niệm khá đầy đủ về dạy học dự án, ông cho rằng: “Dạy học dự án là mô hình tổ chức học tập dựa trên dự án gồm các nhiệm vụ phức tạp, dựa trên những câu hỏi mang tính thách thức hoặc vấn đề cho phép người học tham gia vào công việc giải quyết vấn đề, ra quyết định hay thực hiện điều tra để người học có cơ hội làm việc tương đối chủ động trong khoảng thời gian nhất định. Sản phẩm của dạy học dự án là các sản phẩm thực thể hoặc các bài thuyết trình”. Theo chúng tôi, dạy học dự án có thể hiểu như sau: “Dạy học dự án là mô hình dạy học theo quan điểm lấy người học làm trung tâm. Trong dạy học dự án, học viên sẽ làm việc theo nhóm, có sự đóng vai và chủ động giải quyết vấn đề trong khoảng một thời gian nhất định (thông thường người học sẽ được làm việc với các chuyên gia hay những thành viên trong các tổ chức, công ty để giải quyết vấn đề hiệu quả hơn). Kết quả của dạy học dự án là những sản phẩm thực tế hoặc những bài thuyết trình có chất lượng, đồng thời hình thành những kỹ năng mềm.

Dạy học dự án nhằm tới đào tạo con người phát triển toàn diện, trang bị cho người học những năng lực cần thiết để họ bước vào cuộc sống và nghề nghiệp. Do đó, bên cạnh việc tổ chức cho học sinh chiếm lĩnh

các kiến thức, dạy học dự án còn chú trọng phát triển các kỹ năng tư duy bậc cao (phân tích, tổng hợp, đánh giá và sáng tạo) và kỹ năng sống của người học:

- Tất cả các nội dung của môn học đều hướng tới các vấn đề của thực tiễn, gắn kết nội dung học với cuộc sống thực.

- Rèn luyện cho người học phát triển kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề liên quan đến nội dung học tập và cuộc sống.

- Rèn luyện cho người học nhiều kỹ năng: tổ chức kiến thức, kỹ năng sống, làm việc theo nhóm.

- Giúp người học nâng cao kỹ năng sử dụng công nghệ thông tin vào quá trình học tập và tạo ra sản phẩm.

Ngày nay, dạy học dự án được sử dụng trong mọi cấp giáo dục: từ phổ thông, trung học cơ sở đến các cấp tiểu học, trong hầu hết các môn học, trong đào tạo nghề cũng như trong đào tạo cao đẳng, đại học. Bên cạnh đó, rất nhiều nhà giáo dục học, tâm lý học, triết học nghiên cứu về lý luận và thực nghiệm của dạy học dự án đã tiến hành khảo sát cơ sở lý luận và phương pháp dạy học dự án; công ty Intel cũng đã đầu tư rất nhiều vào phương pháp này với hàng loạt các nghiên cứu khác nhau trên toàn thế giới...

Ở Việt Nam, các hình thức trong phương pháp dạy học dự án đã được sử dụng khá lâu trong các đồ án các môn học kỹ thuật, kiến trúc, tiểu luận, khóa luận tốt nghiệp ở các trường cao đẳng, đại học. Ở các trường phổ thông, dạy học dự án cũng bắt đầu được áp dụng thông qua một số dự án trồng cây, dự án tuyên truyền... Tuy nhiên, dạy học dự án vẫn là một phương pháp dạy học khá mới mẻ ở Việt Nam. Từ năm 2003, chương trình dạy học dự án của Intel bắt đầu được thực hiện ở Việt Nam nhằm cung cấp những buổi tập huấn cho GV đến từ các trường trên toàn quốc. Sau một thời gian hoạt động, chương trình này đã bắt đầu gây được những hiệu ứng tích cực cho các GV. Các dự án bắt đầu được thực hiện ở các trường và được sự quan tâm rất lớn của các nhà giáo dục Việt Nam. Điều này chứng tỏ dạy học dự án bắt đầu được sự quan tâm hơn của GV và HS

2.2. Quy trình xây dựng kế hoạch dạy học dự án

Xây dựng ý tưởng của dự án: Xuất phát từ nội dung bài học, GV cần xây dựng mục tiêu cụ thể, về kiến thức, kỹ năng, thái độ cũng như các mục tiêu khác mà dạy học dự án hướng tới như các kỹ năng hợp tác, kỹ năng làm việc nhóm, kỹ năng phát hiện và giải quyết vấn đề...

Xác định mục tiêu của dự án: GV nên bắt đầu thiết kế dự án bằng việc nghĩ đến các sản phẩm cuối cùng. GV cần xác định những gì HS phải biết và có

thể làm được khi dự án kết thúc. Cụ thể, GV cần xác định mục tiêu dự án từ mục tiêu bài học và các kỹ năng của môn học.

Xây dựng kế hoạch thực hiện: GV chia HS thành các nhóm. Các nhóm thảo luận để lập kế hoạch thực hiện dự án bao gồm: xác định những công việc cần làm, thời gian cụ thể, phương tiện hỗ trợ, phân công công việc giữa các thành viên trong nhóm, đề ra phương pháp tiến hành phù hợp, hiệu quả.

Triển khai kế hoạch: GV thực hiện dự án theo kế hoạch đã đề ra. Trong suốt quá trình thực hiện dự án, người học phải không ngừng phản hồi, chia sẻ thông tin, dựa vào các tiêu chí đánh giá do giảng viên đưa ra để tự đánh giá và đánh giá đồng đẳng nhằm tự điều chỉnh và tự định hướng. GV quan sát, ghi chép để tư vấn, góp ý cho các nhóm; đánh giá sự tiến bộ của nhóm, cá nhân. Ngoài ra, GV cần xem xét tính khả thi của các giải pháp mà nhóm đề ra để tham vấn kịp thời.

Trình bày kết quả: GV tạo điều kiện và giúp đỡ cho HS tổ chức trình bày sản phẩm dự án trong phạm vi lớp học hoặc trong nhà trường, ngoài xã hội tùy thuộc vào quy mô của dự án. Sản phẩm dự án rất đa dạng tùy thuộc vào ý tưởng và "kịch bản" dự án, có thể là bài thuyết trình, tờ rơi, báo tường, website, vật phẩm cụ thể, phóng sự, video clip... Sản phẩm của dự án cũng có thể là những hoạt động phi vật chất, chẳng hạn việc biểu diễn một vở kịch, việc tổ chức một sinh hoạt nhằm tạo ra các tác động xã hội...

2.3. Kế hoạch dạy học dự án "Động cơ vĩnh cửu"

a. Mục tiêu

Kiến thức:

- + Nêu được khái niệm nội năng.
- + Cho biết được nội năng của một vật phụ thuộc vào nhiệt độ và thể tích của vật đó.
- + Tìm được các ví dụ cụ thể về thực hiện công và truyền nhiệt.
- + Phát biểu được nguyên lý I Nhiệt động lực học. Viết được hệ thức của nguyên lý I Nhiệt động lực học. Nêu được tên, đơn vị và quy ước về dấu của các đại lượng trong hệ thức này.
- + Phát biểu được nguyên lý II Nhiệt động lực học.
- + So sánh nguyên lý hoạt động của động cơ và máy lạnh.
- + Vận dụng được mối quan hệ giữa nội năng với nhiệt độ và thể tích để giải thích một số hiện tượng có liên quan.
- + Giải thích được sự chuyển hoá năng lượng trong động cơ nhiệt và máy lạnh.
- + Giải được bài tập vận dụng nguyên lý I và nguyên lý II Nhiệt động lực học.

Kỹ năng:

+ Vận dụng được mối quan hệ giữa nội năng với nhiệt độ và thể tích để giải thích một số hiện tượng có liên quan.

+ Vận dụng nguyên lý I và nguyên lý II để giải thích nguyên lý hoạt động của động cơ nhiệt.

+ Rèn luyện được các kỹ năng thế kỉ 21.

b. Các kỹ năng thiết yếu

+ Kỹ năng làm việc nhóm.

+ Kỹ năng thuyết trình trước đám đông.

+ Kỹ năng làm việc trên mềm soạn thảo văn bản.

+ Kỹ năng tìm kiếm thông tin trên Internet.

c. Các bước tiến hành bài dạy

Tuần 1: Khởi động

+ GV chia nhóm HS.

+ Thông qua kết quả của bộ câu hỏi tìm hiểu nhu cầu HS để đánh giá về kiến thức, kỹ năng và điều HS mong muốn thông qua dạy học dự án, từ đó có định hướng đúng đắn.

+ Hướng dẫn các nhóm lên ý tưởng thực hiện dự án: chọn lọc kiến thức, liệt kê các ý tưởng có thể làm, phân tích, đánh giá,... và thống nhất.

+ Xác định mục đích của dự án, các chuẩn kiến thức, kỹ năng cần phải đạt được sau khi thực hiện dự án.

+ Khi đã có được ý tưởng cho dự án, dùng biểu đồ K-W-L để xác định kiến thức sẽ đạt được.

+ GV hoạch định lịch trình đánh giá.

+ HS phản hồi cho GV.

Tuần 2: Vượt chướng ngại vật

+ GV đánh giá hồ sơ dự án của HS, giúp HS nhận ra ưu điểm, thiếu sót và cách khắc phục.

+ Làm sản phẩm.

+ Triển khai lịch trình đánh giá.

+ HS phản hồi với GV.

Tuần 3: Tăng tốc

+ Hoàn thành sản phẩm và hồ sơ bài dạy.

+ Triển khai lịch trình đánh giá.

+ HS phản hồi với GV.

Tuần 4: Về đích

+ HS trình bày sản phẩm của nhóm.

+ GV và các nhóm khác đặt câu hỏi để đánh giá kiến thức của thành viên trong nhóm, nhận xét, đánh giá dựa vào Bảng đánh giá sản phẩm của nhóm.

+ HS tự đánh giá quá trình làm việc của bản thân và nhóm.

+ HS phản hồi cuối khóa với GV.

3. Kết luận

Dạy học dự án đã góp phần thay đổi tư duy giáo dục từ chỗ đặt người dạy vào vị trí trung tâm sang lấy hoạt động học của người học làm trung tâm nhằm hướng tới sự phát triển cá nhân. Từ đó làm nổi bật

được nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và đánh giá HS trong việc thực hiện dạy học gắn với bối cảnh của địa phương, cuộc sống thực tiễn góp phần nâng cao các năng lực cho người học, thực hiện mục tiêu giáo dục định hướng nghề nghiệp của HS. [1]

Dạy học dự án giúp HS phát huy được vai trò chủ thể, tính tích cực, chủ động, tự giác và sáng tạo của bản thân, qua đó góp phần thực hiện thành công mục tiêu đổi mới giáo dục và đào tạo trong giai đoạn hiện nay.

Tuy nhiên, việc tổ chức còn nhiều khó khăn như bị hạn chế về thời gian tổ chức vì chương trình dạy học hiện nay khá kín về thời lượng, cơ sở vật chất và thiết bị dạy học, tài liệu học tập còn hạn chế, chưa cung cấp đủ cho HS và GV. Bên cạnh đó, dạy học dự án còn nhiều mối mè đối với GV và HS trong khâu xây dựng và tổ chức hoạt động.

Vì vậy để dạy học dự án đạt được hiệu quả, nhà trường cần phải xây dựng các kiến thức theo các chủ đề học tập, bố trí khung thời gian học tập của HS một cách hợp lí. Nhà trường thường xuyên mở các lớp tập huấn, các buổi thảo luận và cung cấp tài liệu dạy học cho GV, giúp GV nâng cao trình độ chuyên môn cũng như kỹ năng tổ chức hoạt động.

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 Vật lý*, Hà Nội.

[2] Lưu Trần Thiên Ân (2017), *Vận dụng dạy học dự án theo hướng tích hợp vào phần vô cơ chương trình hóa học 10 cơ bản*, Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh.

[3] Bùi Thị Minh Dương (2012), *Sử dụng phương pháp dạy học dự án trong dạy học hóa học lớp 11 trung học phổ thông*, Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh.

[4] Cao Thị Sông Hương (2014), *Tổ chức dạy học dự án một số kiến thức thuộc chương điện học (vật lí lớp 9 trung học cơ sở) nhằm phát huy tính năng động, bồi dưỡng năng lực sáng tạo và hợp tác của HS*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.

[5] Tạ Thị Thu Hương (2010), *Vận dụng phương pháp dạy học theo dự án đối với chương Nhóm oxi, lớp 10 nâng cao*, Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh.

[6] Nguyễn Thanh Nga (2009), *Tổ chức dạy học dự án một số kiến thức thuộc phần “Từ trường và cảm ứng điện từ” – Học phần điện và từ đại cương cho sinh viên ngành kỹ thuật Trường Đại học Giao thông*, Trường Đại học Sư phạm Tp. Hồ Chí Minh.

Dạy học tích hợp thông qua phân tích và đánh giá một số bài cụ thể trong sách giáo khoa môn Lịch sử và Địa lí lớp 4 Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Trương Công Vĩnh Khanh*

*ThS. Khoa Giáo dục Tiểu học - Mầm non, Trường Đại học Đồng Tháp

Received: 3/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: Integrated teaching is becoming a modern pedagogical trend alongside other trends such as project-based teaching, problem-solving teaching, interactive teaching, and differentiated teaching. Integrated teaching brings quick and clear results, targets many purposes, learners can access information and accumulate knowledge in a gentle way. Since the twentieth century, conferences on the implementation of an integrated educational perspective organized by UNESCO have attracted the attention of educators around the world. The article analyzes and evaluates integrated teaching through a number of specific lessons in the 2018 educational program, grade 4 History and Geography.

Keywords: Integrated teaching, History and geography, capacity development, experience, grade 4.

1. Đặt vấn đề

Từ năm học 2023 - 2024, lớp 4 sẽ học sách giáo khoa (SGK) theo chương trình giáo dục phổ thông (GDPT) 2018 môn Lịch sử và Địa lí. Tuy cùng là môn học có tên là “Lịch sử và Địa lí” nhưng mạch nội dung giữa chương trình mới so với chương trình cũ có sự khác biệt rất lớn. Ở Chương trình 2006, môn Lịch sử và Địa lí được triển khai bám theo đặc trưng của mỗi phân môn: Phần Lịch sử tuân thủ trục thời gian của Lịch sử Việt Nam từ thời kì đầu dựng nước; Phần Địa lí phân chia theo không gian hiện tại của các vùng miền Việt Nam. Ở chương trình 2018, mạch kiến thức thay đổi lớn do quan điểm tích hợp và quan điểm toàn vẹn lãnh thổ trong dạy học Lịch sử và Địa lí. Các nội dung lịch sử và địa lí được sắp xếp theo một logic là sự mở rộng dần về không gian từ gần đến xa. Thông qua việc nghiên cứu một số bài học cụ thể trong các chủ đề SGK Lịch sử và Địa lí 4, bài viết xây dựng cơ sở lí luận về dạy học tích hợp, phân tích và đánh giá thông qua một số bài học cụ thể trong SGK môn Lịch sử và Địa lí 4 theo Chương trình giáo dục 2018.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề về tiếp cận lí luận dạy học tích hợp

Quan điểm tích hợp chương trình giáo dục được ghi rõ trong chương trình cải cách giáo dục của một số nước. Đây được coi như là một yêu cầu bắt buộc. Một số quốc gia tiêu biểu trong cải cách này là Pháp, Hoa Kỳ, Australia, Anh và phần lớn các nước ở khu vực Đông Nam Á đã triển khai tổ chức dạy học tích hợp nhưng ở mức độ nhất định. Trong chương trình,

các môn học cũng có nhiều hình thức tích hợp. Trong môn khoa học xã hội, đặc biệt là kiến thức lịch sử và địa lí cấp tiểu học ở nhiều quốc gia như Mỹ, Hàn Quốc, Nhật Bản, Úc, New Zealand cũng thể hiện hình thức tích hợp lồng ghép. Ở các nước này, môn Lịch sử và Địa lí được tích hợp với các nội dung khác thành môn học mới từ cấp tiểu học. Ngoài thực hiện nội dung của các môn học tích hợp như: Kinh tế, Địa lí, Lịch sử, Chính trị,...

Thời gian gần đây, ở Việt Nam đã có nhiều nghiên cứu về dạy học tích hợp (DHTH) dưới góc độ lí luận dạy học nói chung và lí luận dạy học môn học nói riêng. DHTH còn được bàn luận thực hiện ở một số môn học dưới góc độ dạy học liên môn như tài liệu và triển khai tập huấn cho giáo viên (GV) cốt cán về tổ chức dạy học và kiểm tra đánh giá theo chủ đề tích hợp, liên môn. Nội dung tài liệu khái quát về DHTH liên môn, quy trình xây dựng các chủ đề tích hợp liên môn, thiết kế tiến trình dạy học theo chủ đề tích hợp liên môn theo các phương pháp và kĩ thuật dạy học tích cực. Mục tiêu, nội dung, phương pháp, hình thức và kĩ thuật tổ chức DHTH, kiểm tra đánh giá một số chủ đề tích hợp liên môn được xây dựng trong chương trình giáo dục phổ thông hiện hành.

2.2. Ý nghĩa của việc dạy học tích hợp môn Lịch sử và Địa lí 4 - Chương trình giáo dục 2018

Việc dạy học tích hợp lịch sử địa lí địa phương trong môn Lịch sử và Địa lí bằng cách dạy tiết học riêng, một phần của bài học hoặc liên hệ vào nội dung bài học. GV tổ chức bài học trên lớp giúp học sinh (HS) nắm rõ hơn các biểu tượng về lịch sử, địa lí của

Việt Nam. Liên hệ, tìm hiểu những nét đặc trưng, tiêu biểu của địa phương, văn hóa, ẩm thực, phong tục tập quán và con người địa phương. GV đưa ra các câu hỏi, các bài tập, tình huống gợi ý liên quan đến nội dung địa phương để HS tự tìm hiểu, khám phá nhằm khắc sâu kiến thức môn học. GV được tạo điều kiện tổ chức các giờ học ngoài lớp, tham quan các cảnh quan, các di tích lịch sử - văn hóa, gặp gỡ các cá nhân và tập thể đã trực tiếp tham gia vào các sự kiện lịch sử, các hoạt động xã hội, giúp HS hiểu biết hơn về địa phương, về cuộc sống xung quanh, những thuận lợi và khó khăn của địa phương mình. Những kiến thức có giá trị thực tiễn này giúp HS có khả năng vận dụng vào cuộc sống hàng ngày, vào công việc lao động sản xuất tại địa phương, bảo vệ môi trường, thiên nhiên và di sản văn hóa, góp phần giáo dục cho HS tình cảm với quê hương, đất nước, ý thức trách nhiệm và nghĩa vụ cao cả của người công dân đối với quê hương đất nước.

SGK Lịch sử và Địa lí 4 mở đầu bằng không gian quen thuộc với các em HS. Đó là địa phương em (cấp tỉnh, thành phố trực thuộc trung ương), rồi lần lượt đến các vùng miền của đất nước (Trung du và miền núi Bắc Bộ, Đồng bằng Bắc Bộ, Duyên hải miền Trung, Tây Nguyên và Nam Bộ). Tính tích hợp liên môn giữa lịch sử và địa lí được thể hiện khá rõ trong các mạch kiến thức (Sông Hồng và văn minh sông Hồng, Thăng Long - Hà Nội, cố đô Huế). Nội dung kiến thức chuyển hóa được các kiến thức, kỹ năng lịch sử và địa lí được học ở trên lớp, học trong sách vở thành năng lực áp dụng vào thực tiễn. Trong các bài học, không chỉ có phần “Vận dụng” ở cuối bài, việc vận dụng được khuyến khích thực hiện ở hầu hết các nhiệm vụ học tập khác nhau của các bài học thông qua liên hệ thực tế, thể hiện ý kiến, quan điểm, ý tưởng và khả năng đóng góp của mỗi HS trong cộng đồng.

DHTH là quan niệm dạy học nhằm hình thành và phát triển ở HS những phẩm chất và năng lực cần thiết, nhất là năng lực giải quyết vấn đề, giúp cho việc học tập gắn liền với thực tiễn hơn. Việc áp dụng dạy học tích hợp môn Lịch sử và Địa lí ở tiểu học đóng vai trò rất quan trọng trong đổi mới thực hiện Chương trình GDPT 2018. Môn Lịch sử và Địa lí lớp 4 giúp HS khám phá thế giới tự nhiên và xã hội xung quanh để bồi dưỡng lòng tự hào dân tộc, tình yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước; ý thức bảo vệ thiên nhiên, giữ gìn và phát triển các giá trị văn hóa Việt Nam; tôn trọng sự khác biệt về văn hóa giữa các quốc gia và dân tộc. Từ đó bồi dưỡng lòng tự hào dân tộc, tình yêu thiên nhiên, quê hương, đất nước; góp phần hình thành và phát triển các phẩm chất yêu nước, nhân ái,

chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm.

2.3. Những nội dung có thể sử dụng tích hợp trong dạy học môn Lịch sử và Địa lí lớp 4 - Chương trình giáo dục 2018

Một là, tích hợp nội dung giáo dục Lịch sử, Địa lí và một số nội dung văn hóa, xã hội trong các kết nối về không gian và thời gian; *Hai là*, tích hợp nội dung bảo vệ môi trường, giáo dục giá trị nhân văn gắn lý thuyết với thực hành, gắn nội dung giáo dục với thực tiễn nhằm hình thành, phát triển ở HS năng lực đặc thù của môn học và các phẩm chất chủ yếu, năng lực chung được quy định trong Chương trình tổng thể; *Ba là*, tích hợp kết nối với các môn học và hoạt động giáo dục khác như: Tự nhiên và Xã hội, Khoa học, Đạo đức, Hoạt động trải nghiệm giúp HS vận dụng tích hợp kiến thức, kỹ năng của nhiều môn học và hoạt động giáo dục để giải quyết các vấn đề trong học tập và đời sống, phù hợp với lứa tuổi, góp phần đặt nền móng ban đầu cho việc giáo dục về khoa học xã hội ở các cấp học trên.

Cụ thể, như ở Bài 1: *Làm quen với phương tiện học tập môn Lịch sử và Địa lí* (tr.5 - 9). Yêu cầu mục tiêu cần đạt về năng lực là: Kể tên một số phương tiện hỗ trợ học tập môn Lịch sử và Địa lí như: Bản đồ, lược đồ, tranh ảnh, hiện vật; Sử dụng được một số phương tiện hỗ trợ học tập môn Lịch sử và Địa lí. Về phẩm chất là: Chăm chỉ làm việc theo cặp, nhóm các nhiệm vụ học tập được giao.

Trong bài 2: *Địa phương em* (Tỉnh thành phố trực thuộc Trung ương, tr.10 - 13), yêu cầu cần đạt về năng lực lịch sử và địa lí là: Xác định được vị trí địa lí của địa phương em trên bản đồ Việt Nam; Mô tả được một số nét chính về tự nhiên của địa phương có sử dụng lược đồ hoặc bản đồ; Trình bày được một số hoạt động kinh tế ở địa phương; Mô tả được một số nét văn hóa của địa phương; Lựa chọn và giới thiệu được ở mức độ đơn giản một món ăn, một loại trang phục hoặc một lễ hội tiêu biểu ở địa phương; Kể lại được câu chuyện về một số các danh nhân ở địa phương. Về phẩm chất cần có là: Yêu quê hương, tự hào về quê hương mình và có trách nhiệm sẵn sàng hành động bảo vệ môi trường nơi các em sống và di tích lịch sử của địa phương.

Ở bài 9: *Thăng Long - Hà Nội* (tr.46 - 49), Yêu cầu cần đạt về năng lực lịch sử và địa lí là: Xác định được vị trí địa lí Thăng Long Hà Nội trên bản đồ hoặc lược đồ; Phân tích được đặc điểm tự nhiên của Thăng Long thể hiện ở Chiều dài đô của Lý Công Uẩn; Nêu được một số tên gọi khác của Thăng Long - Hà Nội; Trình bày được một số nét chính về lịch sử Thăng

Long - Hà Nội qua các tư liệu tranh ảnh, câu chuyện lịch sử về Thăng Long tứ trấn, sự tích Hồ Gươm, Hoàng Diệu chống thực dân Pháp, chuyện Hà Nội đánh Mĩ; Sử dụng các nguồn tư liệu lịch sử và địa lí, nêu được Hà Nội là trung tâm chính trị, kinh tế, văn hóa, giáo dục quan trọng của Việt Nam. Về phẩm chất cần đạt là: Thể hiện được ý thức giữ gìn và phát huy truyền thống văn hóa của Thăng Long - Hà Nội.

Ở bài 10: *Văn miếu - Quốc Tử Giám* (tr.50 - 53), năng lực lịch sử và địa lí là: Xác định được một số công trình tiêu biểu: Khuê Văn Các, nhà bia tiến sĩ, Văn Miếu Quốc Tử Giám trên sơ đồ khu di tích Văn Miếu - Quốc Tử Giám; Đọc tư liệu lịch sử, mô tả được kiến trúc và chức năng của một trong các công trình Văn Miếu Quốc Tử Giám, nhà bia tiến sĩ. Về phẩm chất: Bày tỏ, tự hào về truyền thống hiếu học của dân tộc Việt Nam và có ý thức giữ gìn các di tích lịch sử, văn hóa dân tộc.

Ở bài 19: *Dân cư, hoạt động sản xuất và một số nét văn hóa ở vùng Nam Bộ* (tr.99 - 106), năng lực lịch sử và địa lí: Kể tên được một số dân tộc vùng Nam Bộ; Xác định được trên bản đồ vùng Nam Bộ sự phân bố một số ngành công nghiệp, cây trồng, vật nuôi; Trình bày được một số hoạt động sản xuất của người dân ở vùng Nam Bộ (ví dụ: Sản xuất lúa, nuôi trồng thủy sản,...); Mô tả được sự chung sống hài hòa với thiên nhiên của người dân thông qua một số nét văn hóa tiêu biểu, ví dụ như nhà ở, chợ nổi, vận tải đường sông; Nêu được truyền thống đấu tranh yêu nước và cách mạng của đồng bào Nam Bộ, có sử dụng một số tư liệu tranh ảnh, câu chuyện lịch sử về một số nhân vật tiêu biểu của Nam Bộ như: Trương Định, Nguyễn Trung Trực, Nguyễn Thị Định. Về phẩm chất: Có ý thức trân trọng, tiết kiệm các sản phẩm nơi đây; niềm tự hào về truyền thống đấu tranh yêu nước của đồng bào Nam Bộ.

2.4. Phương pháp và hình thức tổ chức dạy học chủ yếu

Tìm hiểu các vấn đề lịch sử và địa lí lớp 4; luyện tập và thực hành (ứng dụng những điều đã học để phát hiện và giải quyết những vấn đề có thực trong đời sống). Mỗi bài học có 4 giai đoạn học tập: Khởi động, Khám phá, Luyện tập, Vận dụng với các hoạt động đa dạng nhằm tăng cường tính tích cực, chủ động, sáng tạo của HS. Đề cao vai trò chủ thể học tập của HS, phát huy tính tích cực, chủ động, sáng tạo; tập trung rèn luyện năng lực tự học để HS tìm hiểu mở rộng vốn văn hóa cần thiết; rèn luyện kỹ năng vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Vận dụng các phương pháp kỹ thuật dạy học một cách linh hoạt, sáng tạo,

phù hợp với mục tiêu, nội dung giáo dục, đối tượng HS và điều kiện cụ thể. Kết hợp các phương pháp thuyết trình, đàm thoại, thảo luận, tranh luận, đóng vai, dự án,... Chú trọng các phương pháp đặc trưng cho môn học.

Sử dụng hợp lí và có hiệu quả các thiết bị dạy học như: Mô hình hiện vật, tranh lịch sử, hình ảnh, băng ghi âm lời nói của các nhân vật lịch sử, lược đồ, bản đồ, sơ đồ tư duy, các bản thống kê, so sánh, phim, video, các phiếu học tập có nguồn sử liệu, phần mềm dạy học. Phát triển các năng lực tự chủ và tự học: Khuyến khích và tạo điều kiện cho HS tự mình thực hiện các nhiệm vụ được phân công khi học tập, tham quan; biết đặt ra các câu hỏi đơn giản, tự tìm kiếm và phân tích những thông tin, trả lời câu hỏi về lịch sử và địa lí.

Đối với những năng lực giao tiếp và hợp tác: Khuyến khích HS diễn đạt rõ ràng ý kiến của mình, tự tin trao đổi, thảo luận khi có các quan điểm khác nhau, làm việc theo nhóm, chia sẻ suy nghĩ, lắng nghe ý kiến của người khác, cùng nhau xây dựng ý tưởng trong quá trình học tập các vấn đề về lịch sử và địa lí.

Thông qua việc tổ chức các hoạt động học tập, giáo viên giúp HS hình thành và phát triển những phẩm chất chủ yếu như: Yêu quý thiên nhiên, thực hiện trách nhiệm bảo vệ môi trường xung quanh, yêu quý cộng đồng, yêu quê hương, quý trọng lịch sử và văn hóa dân tộc Việt Nam, tôn trọng sự khác biệt về văn hóa giữa các quốc gia và dân tộc trên thế giới.

3. Kết luận

Để môn Lịch sử và Địa lí gắn liền với thực tiễn thì cần tích hợp vào các tiết Hoạt động trải nghiệm tổ chức tham quan tại thực địa như: Di tích lịch sử, các địa chỉ đỏ, nhà truyền thống, viện bảo tàng. Đây chính là các nhân chứng cụ thể, là con đường ngắn nhất để giúp HS có kiến thức, kỹ năng cơ bản, khơi dậy niềm đam mê, có lòng yêu nước, yêu quê hương, trở thành người công dân tốt, có ích cho xã hội.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đỗ Thanh Bình, Nguyễn Văn Dũng, Lê Thông, Nguyễn Tuyết Nga (2024). *SGK Lịch sử và Địa lí 4*. NXB Đại học Sư phạm thành phố Hồ Chí Minh.
- [2]. Mai Thị Lê Hải (2020). *Dạy học tích hợp lịch sử - địa lí địa phương trong môn lịch sử và địa lí cho HS tiểu học ở tỉnh Phú Yên. Luận án Tiến sĩ Khoa học Giáo dục*. Hà Nội, tr. 9.
- [3]. Trần Bá Hoàn. (2010). *Đổi mới phương pháp dạy học, chương trình và sách giáo khoa*, NXB Đại học Sư phạm, Hà Nội.

Vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo sinh viên ngành Luật của phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Trương Thị Hồng Nhung*

*Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 14/6/2024

Abstract: Case Study is one of the prominent teaching methods employed in Law Education at The University of Da Nang – Campus in Kon Tum. Its effectiveness lies in bridging theory and practice, enabling students to gain a deeper understanding of real-world legal issues and equipping them with essential skills, ultimately leading to significant benefits for their academic and professional development. This article focuses on clarifying the fundamentals of the Case Study method in Law Education at The University of Da Nang – Campus in Kon Tum as well as its advantages and problems. This is the basis for proposing solutions to the effective implementation of this method in Law Education.

Keyword: Methods, Case study, Education, law, students, Campus, Kon Tum.

1. Đặt vấn đề

Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum là một cơ sở đào tạo đại học theo định hướng ứng dụng và nghiên cứu, do đó trong quá trình đào tạo, phân hiệu luôn xây dựng và vận dụng các phương pháp giảng dạy nhằm phát huy tối đa khả năng ứng dụng các kiến thức vào thực tiễn ngay trên giảng đường.

Hiện nay, trong quá trình đào tạo SV ngành Luật tại phân hiệu, phương pháp Case study được xem là một trong những phương pháp quan trọng giúp sinh viên (SV) có thể ứng dụng thực hành kết hợp kiến thức với kỹ năng (KN) thực tiễn. Việc vận dụng phương pháp này trong quá trình đào tạo SV luật tại Phân hiệu đã nhận được sự đón nhận tích cực từ SV và giảng viên (GV). Thông qua việc nghiên cứu các trường hợp thực tiễn, SV có cơ hội tiếp cận với các vấn đề pháp lý sinh động, kích thích niềm đam mê học tập, nghiên cứu góp phần củng cố, mở rộng kiến thức chuyên môn và tình yêu đối với nghề luật.

Bên cạnh những hiệu quả mang lại, việc vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo SV luật tại phân hiệu hiện nay vẫn còn gặp nhiều khó khăn, tồn tại nhiều hạn chế như: chưa xây dựng được tài liệu tổng hợp về các tình huống cho từng học phần, chưa kiểm soát được chất lượng các tình huống thực tế được sử dụng trong quá trình đào tạo, đội ngũ giảng dạy còn thiếu kinh nghiệm thực tế, không có đủ nguồn nhân lực để có thể theo sát và tư vấn cho SV khi cần... Từ những thực tế trên, việc phân tích, làm rõ thực trạng vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo SV luật tại phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum, chỉ ra những hạn chế, khó khăn trong quá trình vận dụng từ đó đề xuất các giải pháp là cần

thiết, góp phần nâng cao hiệu quả vận dụng phương pháp này trong đào tạo SV luật tại phân hiệu.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Nội dung cơ bản về phương pháp Case study trong đào tạo SV ngành Luật

Phương pháp Case study là một phương pháp giảng dạy phổ biến trong giáo dục đại học, đặc trưng với việc sử dụng các tình huống thực tế để giúp SV học hỏi và áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực tiễn. Thông qua phương pháp này, người học được nghiên cứu chi tiết về một trường hợp cụ thể trong ngữ cảnh thực tế, nhằm khám phá và hiểu rõ sự phức tạp của vấn đề trong một hoặc nhiều trường hợp nghiên cứu.

Wedell và Palladino xác định rằng, “Case study là một nghiên cứu chi tiết và chiều sâu về một trường hợp nghiên cứu cụ thể, cung cấp các thông tin rõ ràng và cụ thể về các khía cạnh của vấn đề nghiên cứu”[3]. Trong đào tạo luật, Case study có vai trò quan trọng trong việc chuẩn bị cho SV với các KN và khả năng cần thiết để giải quyết các vấn đề pháp lý phức tạp. Việc phân tích và giải quyết các trường hợp thực tế giúp SV hiểu sâu hơn về lý thuyết pháp luật và cách áp dụng nó vào thực tiễn. Đặc biệt, Case study còn khuyến khích SV phát triển khả năng phân tích, suy luận và đưa ra quyết định có căn cứ.

Một số nghiên cứu khoa học khác cũng đã chứng minh rằng việc sử dụng Case study trong giảng dạy luật giúp SV phát triển KN phân tích, suy luận và giải quyết vấn đề một cách chuyên sâu hơn [1]. Case study cho phép SV tiếp cận với các tình huống pháp lý cụ thể và đặt họ vào vai trò của các bên để nghiên cứu và đưa ra giải pháp. Điều này giúp SV học được cách áp dụng kiến thức lý thuyết vào thực tế, từ đó

nâng cao khả năng giải quyết vấn đề và ra quyết định trong các trường hợp pháp lý phức tạp. Các nghiên cứu cũng chỉ ra rằng việc thực hành thông qua Case study giúp SV phát triển KN làm việc nhóm, KN giao tiếp và KN nghiên cứu độc lập [2]. Những KN này là rất quan trọng trong ngành Luật khi mà những người hành nghề luật thường phải làm việc nhóm để giải quyết các vụ án pháp lý phức tạp và thuyết phục các bên liên quan.

2.2. Các bước xây dựng một Case study hiệu quả trong đào tạo SV ngành Luật

Bước 1: Xác định mục đích và đối tượng của case study: Trước khi bắt đầu xây dựng case study, GV phải xác định rõ ràng về mục đích và đối tượng mà Case study sẽ hướng đến. Trong đào tạo SV luật, mục đích của Case study thường là áp dụng lý thuyết vào thực tiễn và phát triển KN phân tích pháp lý, giải quyết được các vấn đề cụ thể cho SV luật đối với từng bài học, môn học. Đối tượng hướng đến chính là SV đang theo học.

Ví dụ: Đối với bài học về quyền thành lập doanh nghiệp, để xây dựng Case study phù hợp, người dạy xác định chính xác mục đích của phương pháp này là xây dựng tình huống để SV có thể nghiên cứu áp dụng quy định Luật doanh nghiệp 2020 tại điều 17 vào thực tiễn, phân tích và xác định được chủ thể trong tình huống đó có quyền thành lập doanh nghiệp không? Việc cơ quan nhà nước có thẩm quyền và các bên liên quan xử sự trong tình huống có phù hợp với quy định pháp luật không?

Bước 2. Lựa chọn chủ đề và nghiên cứu sâu: Để xây dựng một Case study chất lượng, việc lựa chọn chủ đề phải được căn cứ vào tính thực tiễn và tính ứng dụng cao. Chủ đề nên liên quan trực tiếp đến các vấn đề pháp lý có thể xảy ra trong thực tế, nhằm giúp SV áp dụng kiến thức lý thuyết vào giải quyết các vấn đề pháp lý cụ thể.

Bước 3: Thu thập dữ liệu và tài liệu: Việc sưu tầm và thu thập dữ liệu là một phần quan trọng trong quá trình xây dựng Case study phù hợp với mục đích đã được xác định tại bước 1 và đảm bảo cập nhật các tin tức về các vấn đề đang xảy ra trong thực tiễn. Tài liệu sử dụng để thu thập rất đa dạng, bao gồm: các văn bản quy phạm pháp luật, bài báo, bài nghiên cứu khoa học, bản án được công bố, tin tức thời sự và các tài liệu tham khảo khác để bổ sung cho câu chuyện pháp lý mà Case study muốn trình bày.

Bước 4: Xây dựng câu chuyện hoặc tình huống pháp lý: Một Case study hiệu quả cần có một câu

chuyện hoặc tình huống pháp lý rõ ràng và có tính thực tiễn cao. Đây là cơ hội để SV đóng vai những người hành nghề luật và phải đưa ra các quyết định pháp lý, từ đó phát triển KN phân tích và giải quyết vấn đề.

Bước 5: Định nghĩa các vấn đề pháp lý và đưa ra các câu hỏi thảo luận: Để hướng dẫn SV, cần đặt ra các câu hỏi phân tích cụ thể liên quan đến các vấn đề pháp lý trong Case study. Điều này giúp SV tiếp cận với các khía cạnh pháp lý của vấn đề và khuyến khích họ áp dụng lý thuyết đã học vào thực tiễn.

Bước 6: Thiết kế và triển khai phương án giảng dạy: Để Case study phát huy hiệu quả, GV cần lên kế hoạch cụ thể để hướng dẫn hiệu quả và SV có thể tham gia vào Case study. Kế hoạch này có thể bao gồm các buổi thảo luận nhóm, bài thuyết trình hoặc các hoạt động đánh giá khác để đánh giá khả năng áp dụng kiến thức và phân tích của SV.

Như vậy, có thể thấy việc xây dựng Case study trong đào tạo SV luật không chỉ là việc lựa chọn chủ đề và viết ra một câu chuyện pháp lý. Nó còn đòi hỏi sự nghiên cứu sâu rộng, xác định rõ mục đích và đối tượng, cùng với việc áp dụng các phương pháp giảng dạy phù hợp để tối ưu hóa quá trình học tập và phát triển KN cho SV. Điều này giúp GV và SV tận dụng hết tiềm năng của phương pháp Case study trong đào tạo SV luật.

2.3. Thực trạng vận dụng phương pháp Case study vào đào tạo SV ngành Luật tại Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum bắt đầu đào tạo SV ngành Luật từ năm 2014, phương pháp Case study luôn được thực hiện một cách chủ động và có mục đích. Các tình huống được lựa chọn và thiết kế sao cho phù hợp với nhu cầu đào tạo và thực tế của SV. Quá trình học tập dựa trên Case study không chỉ đơn thuần là việc giảng dạy mà còn là một quá trình học tập tích cực, khuyến khích sự tương tác và thảo luận giữa SV và GV. Nhờ vào case study, SV có cơ hội tiếp cận với các vấn đề pháp lý phức tạp và thử thách mình trong việc giải quyết các vấn đề pháp lý gắn liền với thực tiễn.

- Việc áp dụng phương pháp Case study trong đào tạo SV ngành Luật tại Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum, đã mang lại những kết quả đáng kể sau:

Thứ nhất, Case study này giúp SV tiếp cận và nắm bắt được các vấn đề pháp lý thực tế một cách chi tiết và sâu sắc hơn, không chỉ củng cố và mở rộng kiến thức về lý luận pháp luật mà còn rèn luyện khả

năng áp dụng linh hoạt và đưa ra các quyết định phù hợp với từng tình huống cụ thể.

Thứ hai, Case study khuyến khích sự hợp tác và thảo luận trong học tập. SV thường được giao nhiệm vụ làm việc nhóm để phân tích và giải quyết các tình huống pháp lý cụ thể, điều này giúp họ học hỏi và phát triển từ các quan điểm và phương pháp tiếp cận khác nhau. Quá trình thảo luận cũng giúp SV rèn luyện KN giao tiếp và lắng nghe, những KN quan trọng trong công việc liên quan đến nghề luật.

Thứ ba, Case study cũng khuyến khích sự sáng tạo và đổi mới trong giảng dạy. GV có thể thiết kế các tình huống và trường hợp mới, phù hợp với các thách thức và thay đổi trong xã hội hiện đại. Điều này giúp cho quá trình học tập không chỉ trở nên sinh động và hấp dẫn hơn mà còn giúp SV chuẩn bị tốt hơn cho những thử thách mà họ sẽ gặp phải trong tương lai.

2.4. Một số tồn tại, hạn chế trong quá trình vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo SV ngành Luật tại Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Một là, nguồn lực giảng dạy không đáp ứng được các yêu cầu của việc vận dụng phương pháp Case study cho tất cả các học phần. Hiện nay, phân hiệu chỉ có hai GV luật cơ hữu trình độ thạc sĩ, hơn 4/5 các học phần luật đều mời thỉnh giảng. Do đó, việc vận dụng một cách đồng bộ và cơ chế kiểm soát chất lượng các Case study trong tất cả các học phần luật thực sự khó và không đạt hiệu quả như mong muốn.

Hai là, khả năng thích ứng của SV chưa cao, nhiều SV gặp khó khăn trong việc thích ứng với phương pháp Case study. SV Phân hiệu chủ yếu là người đồng bào dân tộc thiểu số tại Kon Tum và các tỉnh lân cận, khả năng học tập còn hạn chế, do đó việc vận dụng Case study vào trong quá trình đào tạo không đạt hiệu quả như mong đợi. Đồng thời, nhiều SV chỉ mới tiếp cận với lĩnh vực luật, chưa có đủ nền tảng kiến thức cơ bản để xử lý những tình huống một cách hiệu quả, thì việc đối mặt trực tiếp với các trường hợp pháp lý phức tạp và yêu cầu đặc thù có thể gây khó khăn và cảm thấy áp lực.

2.5. Giải pháp nâng cao hiệu quả vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo SV ngành Luật tại Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum

Một là, phân hiệu cần bổ sung nguồn lực GV cơ hữu, đào tạo và phát triển nguồn lực giảng dạy bằng cách cung cấp các khóa học nâng cao KN trong việc thiết kế và triển khai Case study với các nội dung

như: cách thức xây dựng câu chuyện pháp lý hấp dẫn, các phương pháp dạy và hướng dẫn SV trong quá trình phân tích và giải quyết vấn đề từ các trường hợp thực tiễn.

Tăng cường tổ chức các buổi trao đổi chia sẻ kinh nghiệm giữa GV phân hiệu và các trường thành viên của Đại học Đà Nẵng, hợp tác với các chuyên gia pháp lý từ các tổ chức ngoài như Viện kiểm sát, Tòa án nhân dân, Văn phòng Luật sư, Văn phòng Công chứng, Văn phòng Thừa phát lại, Doanh nghiệp, để mang lại những trải nghiệm thực tế và phong phú hơn cho SV.

Hai là, đầu tư và phát triển liên tục về các tài liệu học liệu, bao gồm cả các Case study đã hoàn thiện và các tài liệu tham khảo pháp lý. Điều này giúp cho SV có thêm nguồn tư liệu để nghiên cứu và áp dụng trong quá trình học tập.

Ba là, thiết kế các chương trình học linh hoạt phù hợp với từng nhóm đối tượng để giúp SV từ từ thích ứng với phương pháp Case study, bao gồm cả việc cung cấp hỗ trợ học tập, đánh giá công bằng và phản hồi từ GV đối với các bài làm, bài thuyết trình của SV, giúp SV hiểu rõ hơn về mặt mạnh và yếu của mình, từ đó có thể cải thiện và phát triển KN hiệu quả hơn.

3. Kết luận

Case study không chỉ là một phương pháp nghiên cứu hữu ích mà còn là một phương pháp giảng dạy hiệu quả trong đào tạo SV ngành Luật tại Phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum. Bài viết đã chỉ ra những lợi ích mà việc vận dụng phương pháp này mang lại trong việc củng cố kiến thức pháp luật, rèn luyện, nâng cao KN áp dụng thực tiễn cho SV ngành Luật, từ đó góp phần vào việc nâng cao chất lượng đào tạo SV luật tại phân hiệu nói riêng và sự phát triển bền vững của cộng đồng và hệ thống pháp luật nói chung./.

Tài liệu tham khảo

1. Lemley, Mark A., và Volokh, Eugene. "Freedom of speech and injunctions in intellectual property cases." Texas Law Review, vol. 95, no. 2, 2016, pp. 325-399.
2. Mnookin, Robert H., và Kornhauser, Lewis A. "Bargaining in the shadow of the law: The case of divorce." Yale Law Journal, vol. 88, no. 5, 1979, pp. 950-997.
3. Wedell, M., & Palladino, L. (2020). "Case study Research: Theory, Methods and Practice". Springer International Publishing;
4. Quốc hội khóa 14, Luật Doanh nghiệp 2020.

Nghiên cứu Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, văn hóa nâng cao đời sống nhân dân và sự vận dụng ở tỉnh Vĩnh Phúc phục vụ giảng dạy Tư tưởng Hồ Chí Minh

Quách Thị Kiều Dung*

*ThS. Trường Cao đẳng Vĩnh Phúc

Received: 8/05/2024; Accepted: 16/05/2024; Published: 28/5/2024

Abstract: Ho Chi Minh's Thought is an invaluable asset of the Vietnamese people, containing many noble human values. In particular, the ideology of economic and cultural development to continuously improve people's lives is an important content, containing many philosophical arguments of profound value in the direction of practical reform even in the present. and the future. Researching the application of Ho Chi Minh's Thought into practice is an effective measure to improve the quality of teaching Ho Chi Minh's Thought in colleges and universities. This article studies the application of Ho Chi Minh's Thought to economic development improving the lives of people in Vinh Phuc province, contributing to improving the quality of teaching the subject Ho Chi Minh Thought.

Keywords: Ho Chi Minh's Thought, economic development, Vinh Phuc province.

1. Đặt vấn đề

Tư tưởng Hồ Chí Minh là tài sản vô giá của dân tộc Việt Nam, chứa đựng nhiều giá trị nhân văn cao cả. Trong đó, tư tưởng về phát triển kinh tế và văn hóa nhằm không ngừng nâng cao đời sống nhân dân là một nội dung quan trọng, hàm chứa nhiều luận điểm có chiều sâu triết lý, có giá trị định hướng cải tạo thực tiễn, kể cả trong giai đoạn hiện nay và mai sau. Nghiên cứu sự vận dụng Tư tưởng Hồ Chí Minh trong thực tiễn là một biện pháp hiệu quả để nâng cao chất lượng giảng dạy Tư tưởng Hồ Chí Minh trong các trường cao đẳng, đại học. Bài báo nghiên cứu sự vận dụng Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế nâng cao đời sống nhân dân tại tỉnh Vĩnh Phúc nhằm góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy bộ môn Tư tưởng Hồ Chí Minh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, văn hóa nâng cao đời sống nhân dân

Theo Hồ Chí Minh, kinh tế và văn hóa là hai lĩnh vực có mối quan hệ biện chứng, tác động qua lại tạo nên một chỉnh thể thống nhất của xã hội loài người. Trong đó, kinh tế là nền tảng, là cơ sở hạ tầng, văn hóa là đời sống tinh thần của xã hội, thuộc về kiến trúc thượng tầng. Kinh tế quyết định sự phát triển của văn hóa và ở chiều cạnh ngược lại, văn hóa góp phần thúc đẩy sự phát triển của kinh tế. Mối quan hệ giữa phát triển kinh tế và phát triển văn hóa là một trong những mối quan hệ rất cơ bản phản ánh trình độ và chất lượng của sự phát triển bền vững của quốc gia, dân tộc. Theo

Người, phát triển kinh tế nhằm thỏa mãn nhu cầu vật chất: ăn, mặc, ở, đi lại..., nghĩa là thỏa mãn các nhu cầu của sự sinh tồn và phát triển của mỗi con người mà nếu thiếu các nhu cầu đó, con người không thể làm được những việc khác. Đây là vấn đề đầu tiên, trước hết được Hồ Chí Minh đặc biệt lưu ý, quan tâm giải quyết. Còn phát triển văn hóa là tạo cơ sở, nền tảng tinh thần cho sự tồn tại của đời sống con người nhằm thỏa mãn những nhu cầu của quá trình vận động lịch sử mang tính người ngày càng cao hơn. Vì vậy, phải tập trung phát triển kinh tế, sản xuất, kinh doanh, tạo nền tảng vật chất vững chắc cho sự phát triển lâu dài, ổn định. Kinh tế có phát triển thì mọi việc khác mới giải quyết được: Việc làm gia tăng; thu nhập ổn định; an sinh xã hội được giải quyết triệt để, tận gốc...Hồ Chí Minh chú ý phát triển kinh tế đô thị và nông thôn, khôi phục và mở rộng các ngành kinh tế. Phát triển mạnh cả công nghiệp và nông nghiệp. Người chỉ rõ: “Nền kinh tế xã hội chủ nghĩa có hai chân là công nghiệp và nông nghiệp, hai chân không đều nhau, không thể lớn mạnh được”¹. Trong đó, Hồ Chí Minh đặc biệt quan tâm đến phát triển nông nghiệp, kinh tế nông thôn; coi đó như một chiến lược lâu dài, bảo đảm sự phát triển bền vững và ổn định. Quan điểm khoan thư nông dân ở Hồ Chí Minh không chỉ là vì nông dân mà chính là vì cơ sở xã hội chủ yếu, lực lượng xã hội, chỗ dựa đáng tin cậy của chế độ, của Đảng và Nhà nước ta. Chính sách mà Người đề nghị áp dụng đối với nông dân thiếu thốn, đói khổ, đặt nền móng cho quan niệm

phát triển “tam nông” của Đảng ta trong thời hiện đại. Ngoài ra, chúng ta còn thấy rõ tầm nhìn viễn kiến của Hồ Chí Minh thông qua chỉ dẫn của Người về *những điều kiện và giải pháp để phát triển kinh tế nâng cao đời sống vật chất và tinh thần của nhân dân*. Theo đó, cần phát huy vai trò lãnh đạo của Đảng cầm quyền trong xây dựng và phát triển kinh tế, nâng cao đời sống nhân dân; Đảng phải chủ động xây dựng kế hoạch, có trí tuệ, tầm nhìn xa và đủ bản lĩnh đưa ra các quyết sách chính xác và kịp thời. Sự lãnh đạo của Đảng là nhân tố hàng đầu đảm bảo thành công của sự nghiệp phát triển kinh tế, nâng cao đời sống nhân dân. Bên cạnh đó, Hồ Chí Minh cũng chỉ rõ phải huy động các nguồn lực của nhân dân để phát triển kinh tế. Bởi vì, xây dựng, phát triển kinh tế, nâng cao đời sống nhân dân “là công việc rất to lớn, nặng nề và phức tạp mà cũng là rất vẻ vang. Đây là một cuộc chiến đấu chống lại những gì đã cũ kỹ, hư hỏng, để tạo ra những cái mới mẻ, tốt tươi. Để giành lấy thắng lợi trong cuộc chiến đấu không lồ này cần phải động viên toàn dân, tổ chức và giáo dục toàn dân, dựa vào lực lượng vĩ đại của toàn dân”². Trước lúc đi xa, Người căn dặn: “Đảng cần phải có kế hoạch thật tốt để phát triển kinh tế và văn hóa, nhằm không ngừng nâng cao đời sống của nhân dân...”³.

2.2. Sự vận dụng Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, văn hóa nhằm nâng cao đời sống nhân dân tại tỉnh Vĩnh Phúc

Vĩnh Phúc là tỉnh nằm trong vùng đồng bằng sông Hồng, vùng kinh tế trọng điểm Bắc bộ, vùng Thủ đô Hà Nội. Trong lịch sử xây dựng và phát triển, Vĩnh Phúc luôn vận dụng sáng tạo chủ trương, chính sách của Đảng, Nhà nước; phát huy tốt tiềm năng, thế mạnh của mình để vươn lên và có những đóng góp lớn cho Trung ương trên nhiều lĩnh vực. Khắc ghi lời dạy của Người về phát triển kinh tế, chăm lo đời sống nhân dân và lời căn dặn khi Bác về thăm Vĩnh Phúc “Phải làm cho Vĩnh Phúc thành một trong những tỉnh giàu có, phồn vinh nhất ở miền Bắc nước ta”⁴, bên cạnh những nỗ lực đẩy mạnh phát triển kinh tế, chăm lo đời sống nhân dân luôn được Vĩnh Phúc xác định là nhiệm vụ trọng tâm, với mục tiêu không để bất kỳ ai bị bỏ lại phía sau. Vận dụng và phát huy những giá trị to lớn của Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, chăm lo đời sống nhân dân, Vĩnh Phúc tiếp tục triển khai đồng bộ các giải pháp đẩy mạnh phát triển kinh tế nhằm không ngừng nâng cao thu nhập, cải thiện đời sống của người dân; quan tâm dành nguồn lực và

đẩy mạnh xã hội hóa trong lĩnh vực an sinh xã hội; xây dựng hệ thống an sinh xã hội đồng bộ, nhất là các chính sách về tạo việc làm, bảo đảm thu nhập cho người dân, tăng cường khả năng tiếp cận các dịch vụ xã hội cơ bản cho các đối tượng và vùng đặc thù...

Ngay sau khi tái lập tỉnh (năm 1997), một trong những chủ trương lớn đầu tiên của Vĩnh Phúc là xây dựng nghị quyết về việc thực hiện chương trình xóa đói, giảm nghèo, giải quyết việc làm, đưa công tác này trở thành nhiệm vụ chính trị trọng tâm của cấp ủy, chính quyền từ tỉnh đến cơ sở.

Qua các thời kỳ, cùng với sự phát triển kinh tế-xã hội, công tác an sinh xã hội, nâng cao chất lượng sống cho nhân dân ngày càng được tỉnh chú trọng và đi vào chiều sâu, đạt hiệu quả thiết thực; hệ thống các chính sách an sinh xã hội của tỉnh ngày càng đồng bộ và hoàn thiện trên các lĩnh vực, nguồn lực không ngừng tăng.

Năm 2019, Tỉnh ủy đã ban hành Chỉ thị số 33 về việc tăng cường sự lãnh đạo của Đảng đối với công tác an sinh xã hội trên địa bàn. Theo đó, chính sách an sinh xã hội được tỉnh triển khai đồng bộ trên cả 3 mặt: Giúp các đối tượng thụ hưởng tăng khả năng tiếp cận các dịch vụ công cộng (y tế, giáo dục, dạy nghề...); hỗ trợ sản xuất (thông qua các chính sách hỗ trợ vay vốn ưu đãi, hỗ trợ lãi suất, bảo đảm việc làm...); phát triển cơ sở hạ tầng cho các địa phương.

Nghị quyết Đại hội Đảng bộ tỉnh lần thứ XVII nêu rõ một trong những định hướng phát triển của Vĩnh Phúc giai đoạn 2020-2025 là: “Thực hiện tốt chính sách an sinh xã hội, nâng cao chất lượng cuộc sống, hạnh phúc của nhân dân, bảo đảm tiến bộ và công bằng xã hội”.

Để tiếp tục thực hiện hiệu quả công tác an sinh xã hội, nâng cao chất lượng cuộc sống nhân dân trên địa bàn tỉnh, ngày 12/2/2020, Ban Chấp hành Đảng bộ tỉnh đã ban hành Nghị quyết số 12 về nâng cao thu nhập và phúc lợi của người dân Vĩnh Phúc đến năm 2025, định hướng đến 2030 với quan điểm: Không ngừng cải thiện, nâng cao thu nhập và phúc lợi của người dân là nhiệm vụ thường xuyên, quan trọng của Đảng bộ, chính quyền, của cả hệ thống chính trị trên địa bàn tỉnh và toàn xã hội... Cụ thể hóa các chủ trương của Đảng về công tác an sinh xã hội, từ khi tái lập tỉnh đến nay, HĐND tỉnh đã ban hành 30 nghị quyết về an sinh xã hội và hiện nay có 15 nghị quyết còn hiệu lực, đang được triển khai, thực hiện trên toàn tỉnh.

Các nghị quyết về an sinh xã hội do HĐND tỉnh ban hành đã góp phần thúc đẩy phát triển kinh tế, phù hợp với từng đối tượng, từng vùng miền, điều kiện

2 Hồ Chí Minh, *toàn tập*, sdd, t.15, tr.617

3 Hồ Chí Minh, *toàn tập*, sdd, t.15, tr.622

4 Hồ Chí Minh, *toàn tập*, sdd, t.14, tr.41

thực tiễn của tỉnh, có tính đột phá riêng, diện bao phủ ngày càng mở rộng và đi vào cuộc sống. Qua đó, đã tạo điều kiện để người dân cải thiện đời sống vật chất và tinh thần, nâng cao thu nhập.

Trong bối cảnh gặp nhiều khó khăn do ảnh hưởng của dịch Covid-19, Vĩnh Phúc vẫn luôn ưu tiên nguồn lực cho các chính sách an sinh xã hội và chương trình giảm nghèo, tập trung cho khu vực nông thôn và vùng dân tộc thiểu số, mở rộng các chính sách hỗ trợ đối tượng cận nghèo và mới thoát nghèo.

Hiện nay, mức chuẩn trợ giúp xã hội của tỉnh cao hơn 1,24 lần mức chuẩn trợ giúp xã hội do Trung ương quy định và nằm trong 4 tỉnh, thành phố có mức chuẩn trợ giúp xã hội cao nhất cả nước. Toàn tỉnh có hơn 43.800 đối tượng bảo trợ xã hội được hưởng chế độ trợ cấp xã hội hàng tháng; hơn 1.600 người cao tuổi từ đủ 70 đến 80 tuổi thuộc hộ nghèo, cận nghèo, không có lương hưu được hưởng trợ cấp hàng tháng.

Trung bình mỗi năm, tỉnh giải quyết việc làm mới cho hơn 24.000 lượt lao động, góp phần chuyển dịch cơ cấu kinh tế, nâng cao thu nhập, giảm nghèo, bảo đảm an sinh xã hội. Bên cạnh nguồn vốn ưu đãi theo hệ thống Ngân hàng Chính sách xã hội, tỉnh thực hiện ủy thác nguồn vốn từ ngân sách địa phương để thực hiện các chương trình an sinh xã hội...

Thực hiện đường lối đổi mới Đảng, Vĩnh Phúc tiếp tục khẳng định là một trong những địa phương đi đầu trong CNH, HĐH. Sau hơn 26 năm tái lập tỉnh, Vĩnh Phúc đã và đang hiện thực hóa khát vọng “trở thành một trong những tỉnh giàu có, phồn vinh nhất miền Bắc” như lời căn dặn của Bác Hồ khi về thăm tỉnh năm 1963; từ một tỉnh nghèo, thuần nông khi mới tái lập (năm 1997), Vĩnh Phúc đã vươn lên mạnh mẽ, trở thành điểm sáng của cả nước về phát triển kinh tế - xã hội; trở thành một trong những trung tâm công nghiệp, sản xuất ô-tô, xe máy, linh kiện điện tử của cả nước. Trong giai đoạn 1997 - 2022, Vĩnh Phúc duy trì tăng trưởng bình quân trên 13%/năm, nằm trong nhóm các địa phương tăng trưởng cao, quy mô nền kinh tế lớn và thu ngân sách trong Top đầu cả nước. Công nghiệp – dịch vụ chiếm 93,15% trong cơ cấu kinh tế (nông nghiệp chỉ còn 6,85%). Cùng với thành công trong phát triển kinh tế, với quan điểm “mọi người dân đều được hưởng thành quả từ sự phát triển”, Vĩnh Phúc đã ưu tiên dành nhiều nguồn lực để tập trung phát triển văn hóa, xây dựng con người đáp ứng yêu cầu trong tình hình mới, tập trung giải quyết những vấn đề xã hội, nâng cao chất lượng cuộc sống cho người dân. Trong nhiều nhiệm kỳ qua, các chính sách của tỉnh đều

hướng đến nhân tố con người, lấy con người là trung tâm của sự phát triển. Đặc biệt, đầu năm 2023, Ban thường vụ Tỉnh ủy đã ban hành Nghị quyết chuyên đề về xây dựng “Làng Văn hóa kiểu mẫu” (giai đoạn 1 đang triển khai 28 Làng; giai đoạn 2 tiếp tục triển khai 30 Làng) – Đây là mô hình hoàn toàn mới, một cách làm sáng tạo, dấu ấn của Vĩnh Phúc trong việc cụ thể hóa Nghị quyết Đại hội XIII của Đảng.

3. Kết luận

Mục tiêu “vì con người, vì nhân dân” bao trùm toàn bộ tư tưởng cách mạng nói chung và tư tưởng kinh tế nói riêng của Hồ Chủ tịch. Tư tưởng đó ngày nay đã trở thành mục tiêu của các chiến lược kinh tế - xã hội nước ta. Câu nói nổi tiếng của Bác Hồ trong bài phát biểu tại cuộc họp đầu tiên của Ủy ban nghiên cứu kế hoạch kiến quốc, ngày 10-1-1946, đăng trên Báo Cứu quốc, số 139, ngày 11-1-1946; còn âm vang mãi trong tâm trí của mỗi người Việt nam: “Chúng ta tranh được tự do độc lập rồi mà dân cứ chết đói, chết rét thì tự do độc lập cũng không làm gì. Dân chỉ biết rõ giá trị của tự do, của độc lập khi mà dân ăn no, mặc đủ”. Trước lúc đi xa, trong Di chúc của Bác, Người đã căn dặn: “Nhân dân lao động ta ở miền xuôi cũng như miền núi, đã bao đời chịu đựng gian khổ, bị chế độ phong kiến và thực dân áp bức bóc lột, lại kinh qua nhiều năm chiến tranh. Tuy vậy, nhân dân ta rất anh hùng, dũng cảm, hăng hái, cần cù. Từ ngày có Đảng, nhân dân ta luôn luôn đi theo Đảng, rất trung thành với Đảng. Đảng cần phải có kế hoạch thật tốt để phát triển kinh tế và văn hóa, nhằm không ngừng nâng cao đời sống của nhân dân”.

Thực hiện ý nguyện của Người, Đảng ta và các cấp chính quyền từ trung ương đến các địa phương khi xây dựng các chủ trương, chính sách đều hướng đến nhân tố con người, lấy con người là trung tâm của sự phát triển. Tài liệu nghiên cứu việc vận dụng Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, văn hóa nhằm nâng cao đời sống nhân dân tại tỉnh Vĩnh Phúc là một tư liệu thực tiễn góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy bộ môn Tư tưởng Hồ Chí Minh.

Tài liệu tham khảo

1. Hồ Chí Minh, *Toàn tập* (tập 12, 14, 15), NXB Chính trị Quốc gia - Sự thật (2011).
2. Ban chấp hành Đảng bộ tỉnh Vĩnh Phúc khóa XVI, *Nghị quyết số 12-NQ/TU ngày 12/3/2020 về nâng cao thu nhập và phúc lợi của người dân Vĩnh Phúc đến năm 2025, định hướng đến năm 2030*.
3. Ban chấp hành Đảng bộ tỉnh Vĩnh Phúc khóa XVI, *Nghị quyết số 15-NQ/TU, ngày 12/12/2022 về xây dựng và phát triển văn hóa, con người Vĩnh Phúc đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững*.

Các yếu tố tác động đến Quản lý dạy học âm nhạc ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018

Lý Thanh Hiền

Khoa Tâm Lý - Giáo dục, Trường ĐHSP Hà Nội 2

Received: 9/5/2024; Accepted: 16/5/2024; Published: 20/5/2024

Abstract: Music Education has a great impact on the process of personality formation for young children, especially at the elementary level. The educational environment is a place where families join hands to help children learn, practice, accumulate knowledge, and improve their own abilities. These things show results in the child's later stage of maturity and dedication. Managing music teaching in primary schools to meet the requirements of the 2018 General Education Program is influenced by factors, the article mentions those impacts.

Keywords: Education Management, teaching management, music teaching management, music teaching in elementary schools, general education program 2018

1. Đặt vấn đề

Trong nhà trường tiểu học, Âm nhạc (AN) được ví như bộ môn đạo đức thứ hai. Với mỗi bài hát học sinh (HS) được học đều là một bài học đáng quý giúp hình thành ở các em tư tưởng đạo đức, lối sống lành mạnh. AN là phương tiện truyền tải thông điệp đạo đức một cách dễ dàng và có sức lan tỏa rộng rãi bởi những giai điệu trầm bổng dễ đi vào lòng người, tạo dựng sự đồng cảm sâu sắc. Đối với HS, giáo dục tình cảm đạo đức thông qua AN giúp HS ghi nhớ tốt hơn, đặc biệt là khi HS được tham gia hoạt động biểu diễn AN. Hoạt động quản lý dạy học AN ở các trường tiểu học chịu sự tác động của rất nhiều yếu tố. Việc nắm bắt được những ưu và nhược điểm của các yếu tố ảnh hưởng sẽ giúp các nhà quản lý có được những giải pháp tốt để nâng cao hiệu quả của hoạt động dạy học AN ở tiểu học đáp ứng yêu cầu của Chương trình GDPT 2018.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số khái niệm

**Quản lý:*

Quản lý một tổ chức/ hệ thống là tổ hợp các tác động chuyên biệt, có tính chủ đích của chủ thể quản lý lên khách thể quản lý và đối tượng quản lý nhằm phát huy tiềm năng của các yếu tố, các mối quan hệ chức năng, sử dụng có hiệu quả các nguồn lực và cơ hội của tổ chức/hệ thống nhằm đảm bảo cho tổ chức/hệ thống vận hành tốt, đạt được các mục tiêu đã đặt ra với chất lượng và hiệu quả tối ưu trong các điều

kiện biến động của môi trường.

**Quản lý giáo dục:*

Quản lý giáo dục là sự tác động có chủ đích, có căn cứ khoa học, hợp quy luật và phù hợp các điều kiện khách quan... của chủ thể quản lý tới đối tượng quản lý nhằm phát huy sức mạnh các nguồn giáo dục, từ đó đảm bảo các hoạt động của tổ chức/ hệ thống giáo dục đạt được các mục tiêu giáo dục đã đề ra với chất lượng, hiệu quả cao nhất.

**Quản lý dạy học:*

Quản lý dạy học là hệ thống những tác động có mục đích của chủ thể quản lý đến đối tượng quản lý trong nhà trường, nhằm khai thác và tận dụng tốt nhất năng lực và các điều kiện, làm cho hoạt động dạy học trong nhà trường hướng tới việc đạt mục tiêu GD.

**Chương trình Giáo dục phổ thông 2018*

Chương trình GDPT hướng tới việc hình thành và phát triển cho HS những phẩm chất chủ yếu: yêu nước, nhân ái, chăm chỉ, trung thực, trách nhiệm; những năng lực chung được hình thành, phát triển thông qua tất cả các môn học và hoạt động GD: năng lực tự chủ và tự học, năng lực giao tiếp và hợp tác, năng lực giải quyết vấn đề và sáng tạo; những năng lực đặc thù được hình thành, phát triển chủ yếu thông qua một số môn học và hoạt động GD nhất định: năng lực ngôn ngữ, năng lực tính toán, năng lực khoa học, năng lực công nghệ, năng lực tin học, năng lực thẩm mỹ, năng lực thể chất.

Bên cạnh việc hình thành, phát triển các năng lực chung và năng lực đặc thù, chương trình GDPT còn góp phần phát hiện, bồi dưỡng những năng lực đặc biệt (năng khiếu) của HS. Yêu cầu cần đạt (kết quả mà HS cần đạt được) về phẩm chất chủ yếu và năng lực chung, năng lực đặc thù sau mỗi cấp học, lớp học ở từng môn học, hoạt động GD được quy định tại Chương trình tổng thể và các chương trình môn học, hoạt động GD; trong đó, mỗi cấp học, lớp học sau đều có những yêu cầu riêng cao hơn, đồng thời bao gồm những yêu cầu đối với các cấp học, lớp học trước đó.

Dạy học AN ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình GDPT 2018

Việc “coi trọng đúng mức giáo dục thẩm mỹ, giáo dục AN” là mặt giáo dục đến nay đang còn yếu và thiếu, đòi hỏi chúng ta hơn lúc nào hết là phải đặt mạnh vấn đề không chỉ là triển khai rộng khắp mà là tổ chức học tập AN một cách có kết quả ở trường phổ thông, làm cho AN đích thực đi vào các em, làm cho các em yêu thích, và hơn nữa, còn tham gia tích cực vào việc sáng tạo nên những cái hay, cái đẹp trong AN, bằng AN và qua AN.

Các yếu tố ảnh hưởng

**Sự chỉ đạo của Đảng, Nhà nước và các cấp quản lý giáo dục*

Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 ban hành Chương trình GDPT mới bao gồm chương trình tổng thể và 27 chương trình môn học, hoạt động GD của cấp Tiểu học, THCS và THPT. Chương trình GDPT được thực hiện theo lộ trình, bắt đầu từ năm học 2020-2021 đối với lớp 1 và sẽ thực hiện ở tất cả các lớp từ năm học 2024-2025. Quan điểm chỉ đạo của chương trình GDPT mới là phát huy phẩm chất và năng lực của người học, do đó giao quyền tự chủ cho các cơ sở giáo dục trong việc thực hiện chương trình phù hợp với điều kiện của mỗi nhà trường. Bài viết nhằm mục đích giúp GV nâng cao sự hiểu biết chung nhất về Chương trình GDPT mới, bao gồm chương trình tổng thể, các chương trình môn học và quy trình xây dựng chương trình nhà trường.

**Năng lực quản lý của hiệu trưởng*

Một trong những yếu tố tác động đến chất lượng GD của nhà trường tiểu học mà hiện nay chúng ta chưa thật sự quan tâm đó là sự phát triển toàn diện của HS. Ở cấp tiểu học, AN lâu nay vẫn đang bị “coi là môn học phụ” trong suy nghĩ không chỉ của GV, của HS mà ngay cả trong suy nghĩ của các nhà quản

lý. Những năm gần đây một số nhà trường cũng đã quan tâm hơn đến các hoạt động, các phong trào Văn - Thể - Mỹ cho HS nhưng chưa thật sự chủ động, sáng tạo, chưa đánh giá hiệu quả của nó đem lại trong quá trình GD. Song xét đến cùng những nhược điểm đó lại do công tác chỉ đạo của lãnh đạo, các nhà quản lý tại cấp trường chi phối rất nhiều. Điều dễ nhận thấy, đội ngũ quản lý trong trường tiểu học hiện nay có trình độ đào tạo đạt chuẩn và trên chuẩn, có chuyên môn giỏi, có trách nhiệm cao trong công việc nhưng lý thuyết, cách tiếp cận, quan điểm hay mô hình PP tổ chức của các môn đặc thù chưa thực sự được nhà trường quan tâm nên chưa tạo được sự thay đổi trong suy nghĩ và hành động của GV và HS.

Trở ngại lớn nhất đối với các nhà quản lý đó là chưa thực sự nắm bắt được chuyên môn AN, chưa hiểu đặc thù riêng của môn học nên vẫn có cách nhìn nhận, cách quản lý chung chung như một số môn học khác ở tiểu học, từ đó khiến bộ môn AN chưa thực sự phát huy được tầm quan trọng của nó, đồng thời tạo ra thói quen coi đó là “môn phụ” và được đánh giá thấp hơn các môn học cơ bản. Thực tế đã chứng minh sự cần thiết phải có những nghiên cứu nghiêm túc về nó để làm tốt hoạt động này và trong đó quản lý của người hiệu trưởng có vai trò rất lớn. Xây dựng kế hoạch năm học còn chủ yếu dựa vào kế hoạch của cấp trên, chưa tự hoạch định những kế hoạch riêng cho trường mình. Việc chú ý đến kế hoạch của tổ, cá nhân nhiều khi còn coi nhẹ, chưa thực sự chuyên sâu.

- Công tác quản lý chủ yếu làm theo kinh nghiệm, năng lực quản lý còn nhiều bất cập; quản lý chỉ đạo chưa chặt chẽ, đồng bộ, chưa hiệu quả. Đặc biệt là công tác chỉ đạo dạy học theo hướng phát huy tính tích cực của người học chưa được quan tâm đúng mức.

2.2. Đặc thù về nội dung, chương trình, PP, hình thức thực hiện kiểm tra, đánh giá AN

“AN có rất nhiều những phân môn nhỏ như: Hát, nghe nhạc, đọc nhạc, nhạc cụ, thường thức AN. Mỗi phân môn có một vai trò nhất định, trong đó phân môn học hát được các em tiếp nhận một cách hết sức nhiệt tình, tự nhiên bởi tính đặc thù của phân môn này phù hợp với sở thích, tâm lý lứa tuổi... của các em.

Với phân môn học hát: Hát có vị trí quan trọng trong đời sống con người, bài hát phản ánh một cách hình tượng những khái niệm sâu sắc về cuộc sống, thiên nhiên, con người và tất cả các mối quan hệ, tư

tưởng, tình cảm. Hoạt động ca hát ảnh hưởng trực tiếp đến con người bằng tác động của AN và lời ca. Giọng hát không chỉ là phương tiện thể hiện cảm xúc suy nghĩ của người hát mà còn khơi dậy ở người nghe những xúc động tương ứng. Những hiểu biết nhất định đem lại sáng khoái thẩm mỹ, sức diễn cảm của giọng hát cùng những cử chỉ, thái độ, nét mặt phù hợp rất thu hút HS, nó khơi dậy ở HS những cảm xúc hướng tới Chân, Thiện, Mỹ.

Ca hát là một hoạt động quan trọng, bản chất của nó là thông qua luyện tập giúp HS có tinh thần sáng khoái và tạo cho HS có những ước mơ tươi đẹp. Vì vậy môn học này thực sự tạo hứng thú học tập cho HS. Trong chương trình dạy ở phân môn Học hát bậc tiểu học, việc giúp các em nắm được các kỹ năng hát thực sự còn có những điểm hạn chế, chưa đi sâu vào việc biểu diễn, thể hiện nội dung tác phẩm... Hầu hết các em chỉ hát theo cảm tính, phản xạ tự nhiên là thuộc lời ca và giai điệu của bài hát. Nhiều em hát còn không rõ lời, nhiều tiếng địa phương... Song trong thực tế để thể hiện thành công được một bài hát hay chúng ta cần rất nhiều yếu tố như: Tư thế hát, đứng, biết cách luyện tập hơi thở, luyện giọng, tập hát rõ lời, và tập các kỹ thuật hát.

PP hoạt động nhóm giúp các thành viên trong nhóm chia sẻ các băn khoăn, kinh nghiệm của bản thân, cùng nhau xây dựng nhận thức mới. Bằng cách nói ra những điều đang nghĩ, mỗi người có thể nhận rõ trình độ hiểu biết của mình về chủ đề nêu ra, thấy mình cần học hỏi thêm những gì. Bài học trở thành quá trình học hỏi lẫn nhau chứ không phải là sự tiếp nhận thụ động từ GV.

Quản lý chất lượng thông qua việc giám sát, kiểm tra, đánh giá kết quả hoạt động dạy học:

“Đánh giá không đơn thuần là sự ghi nhận kết quả của thực trạng mà còn đề xuất những quyết định làm thay đổi thực trạng. Vì thế, đánh giá được xem là một khâu quan trọng phải được quan tâm ngay từ khi xây dựng kế hoạch và trong suốt thời gian triển khai công việc, chứ không phải chỉ tiến hành khi công việc đã hoàn thành, đã kết thúc. Theo hướng dạy học “lấy HS làm trung tâm”, người GV không những phải biết đánh giá chính xác kết quả dạy và học mà còn phải có kỹ năng phát triển khả năng tự đánh giá của HS, để HS chủ động điều chỉnh cách học, cách tự hoàn thiện bản thân.

2.3. Điều kiện cơ sở vật chất

Điều kiện cơ sở vật chất, kinh phí phục vụ cho

hoạt động dạy học AN cũng ảnh hưởng trực tiếp tới hoạt động GD phòng, chống tai nạn thương tích cho trẻ. Trường có điều kiện CSVC tốt thì công tác GD, dạy học AN sẽ thuận lợi hơn, dễ dàng đảm bảo mọi hoạt động.

3. Kết luận

Muốn đổi mới hoạt động dạy học nói chung và quản lý hoạt động dạy học AN ở các trường tiểu học để đáp ứng Chương trình GDPT 2018 cần phải có những giải pháp hữu hiệu để khắc phục những hạn chế còn tồn tại. Nâng cao hiệu quả quản lý dạy học AN ở đáp ứng Chương trình GDPT 2018 là một nội dung quan trọng trong quản lý dạy học ở trường tiểu học. Quản lý dạy học AN theo hướng phát triển năng lực cùng với việc đổi mới dạy học các môn học khác có vai trò quyết định trong việc nâng cao chất lượng dạy học của nhà trường trong bối cảnh đổi mới căn bản toàn diện GD hiện nay

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*, ban hành ngày 4 tháng 11 năm 2013. Hà Nội
2. Đặng Quốc Bảo (1999), *Khoa học tổ chức và quản lý*, NXB Thống kê. Hà Nội
3. Đặng Quốc Bảo, Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc, Nguyễn Quang Kính, Phạm Đỗ Nhật Tiến (2007), *Cẩm nang nâng cao năng lực quản lý nhà trường*, NXB Chính trị Quốc gia. Hà Nội
4. Đặng Quốc Bảo (1995), *Quản lý giáo dục - một số khái niệm và luận đề*, Trường Cán bộ Quản lý Giáo dục & Đào tạo. Hà Nội
5. Quốc hội (2014), *Nghị quyết số 88/2014/QH 13 Nghị quyết về đổi mới chương trình, sách giáo khoa giáo dục phổ thông*. Hà Nội
6. Lê Anh Tuấn (2019) “*Phương pháp dạy học môn Âm nhạc lớp 1 theo Chương trình giáo dục phổ thông 2018*”, Viện Khoa học Giáo dục VN. Hà Nội
7. Hàn Ngọc Bích, Lê Minh Châu, Hoàng Lân, Nguyễn Hoàng Thăng (2006), *Tập bài hát Lớp 1*. NXB Giáo dục. Hà Nội.
8. Hoàng Long - Hoàng Lân, Lê Đức Sang, Nguyễn Hoàng Thăng (2006). *Tập bài hát Lớp 3*. NXB Giáo dục Hà Nội.
9. Vũ Diệu Linh (2020), *Nâng cao chất lượng giảng dạy Thanh nhạc giai đoạn đầu*. Luận văn Cao học. Hà Nội.

Biện pháp quản lý nâng cao hiệu quả đổi mới phương pháp dạy học ở bậc đại học

Huỳnh Hồ Thu Thảo*

*Khoa Kinh tế - Luật – Trường Đại học Tiền Giang

Received: 16/04/2024; Accepted: 26/04/2024; Published: 15/5/2024

Abstract: The Resolution of the XI National Party Congress affirmed “To fundamentally and comprehensively renovate Vietnamese education towards standardization, modernization, socialization, democratization and international integration, in which, renovation of education management mechanism,... is key.” To realize the goal of fundamental and comprehensive reform of education, along with the renewal of contents and programs; It is necessary to have a strategy to innovate teaching methods, the most important in higher education is “Teaching how to learn and training creative thinking capacity”. The article researches and proposes management measures to improve the efficiency of teaching method innovation at university level, contributing to improving knowledge for learners and improving the quality of teaching to meet the requirements of human resource development in the future.

Keywords: Innovation of teaching methods, radical and comprehensive renewal of education and training, management innovation of university teaching methods

1. Đặt vấn đề

Chiến lược phát triển kinh tế – xã hội của nước ta giai đoạn 2021-2030 đã xác định mục tiêu là “Đẩy nhanh thực hiện đổi mới căn bản, toàn diện và nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo, trọng tâm là hiện đại hóa và thay đổi phương thức giáo dục, đào tạo, nhất là giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp”.

Để hoàn thành nhiệm vụ đặt ra trong thời đại mới, cùng với việc tiếp tục đẩy mạnh đổi mới nội dung, chương trình dạy học; ngành giáo dục cần có sự cải cách, trong đó phải kể đến chiến lược đổi mới phương pháp giảng dạy ở tất cả các cấp học, bậc học. Áp dụng những phương pháp dạy học hiện đại để bồi dưỡng cho người học năng lực tư duy, chủ động, sáng tạo; khả năng thích ứng, hợp tác và năng lực giải quyết vấn đề nhằm giúp người học hoàn thiện tri thức và phát triển toàn diện về phẩm chất và năng lực.

Vấn đề đổi mới PPGD là một trong những nội dung quan trọng của hoạt động dạy học ở các trường trong thời gian qua. Tuy nhiên, nhìn chung quá trình đổi mới phương pháp giảng dạy còn diễn ra chưa đồng bộ và chưa đạt kết quả cao. Vì vậy, đứng trước yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục và đào tạo, đòi hỏi các nhà giáo dục phải có biện pháp quản lý công tác đổi mới phương pháp giảng dạy một cách khoa học và hữu hiệu nhằm đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao đáp ứng nhu cầu xã hội trong xu thế toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế hiện nay.

2. Biện pháp quản lý đổi mới phương pháp giảng dạy ở bậc đại học

2.1. Tăng cường quản lý hoạt động của bộ môn theo hướng đổi mới phương pháp giảng dạy

- Xây dựng các quy định nội bộ về hoạt động của bộ môn

Căn cứ theo các văn bản chỉ đạo đổi mới đào tạo của BGD&ĐT, nhà trường phối hợp với các khoa chuyên môn cụ thể hóa các yêu cầu về đổi mới PPGD thành quy định nội bộ về lên kế hoạch giảng dạy, biên soạn bài giảng điện tử, tổ chức dự giờ, đánh giá giờ giảng của GV theo hướng đổi mới PPGD. Từ đó đưa việc đổi mới PPGD như một tiêu chí đánh giá hoạt động bộ môn và xếp loại thi đua của GV. Để có cơ sở nhận xét và kiểm tra hoạt động của bộ môn, mỗi học kỳ, năm học sẽ có báo cáo sơ, tổng kết khen thưởng; báo cáo sáng kiến kinh nghiệm hoặc báo cáo khoa học của cá nhân hay tập thể có những đóng góp và thành tích nổi bật trong đổi mới PPGD.

- Tổ chức, chỉ đạo hoạt động của bộ môn theo hướng đổi mới PPGD

Nhà trường phân cấp cho lãnh đạo khoa trực tiếp quản lý hoạt động của bộ môn, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra bộ môn trong việc thực hiện đổi mới PPGD. Cải tiến chất lượng sinh hoạt của bộ môn, từng bước giảm dần nội dung mang tính hành chính; tăng cường nội dung chuyên môn, trao đổi học thuật, kinh nghiệm giảng dạy. Các văn bản, công văn, tài liệu có thể nghiên cứu, trao đổi qua email để dành nhiều

thời gian hơn cho sinh hoạt chuyên môn như: Nghiên cứu, thảo luận để tìm kiếm PPGD mới; Trao đổi, rút kinh nghiệm trong khâu chuẩn bị giờ lên lớp và tổ chức giờ lên lớp theo hướng đổi mới PPGD; Chia sẻ những thông tin về hoạt động giảng dạy, về nghiên cứu khoa học và những kỹ năng biên soạn giáo án, thiết kế bài giảng điện tử; có sự sáng tạo, đổi mới, phát huy tác dụng của việc ứng dụng CNTT trong giảng dạy; Tăng cường tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo; mở lớp tập huấn, bồi dưỡng về đổi mới PPGD và phải đi sâu vào kỹ năng ứng dụng PPGD hiện đại, mang lại hiệu quả thiết thực.

- Đổi mới cách dự giờ, kiểm tra, đánh giá hoạt động của Bộ môn

Bên cạnh việc dự giờ theo sự chỉ đạo chung của toàn trường; cần đẩy mạnh và tăng cường việc dự giờ đột xuất, dự giờ theo chuyên đề đổi mới PPGD với sự tham dự của khoa và bộ môn trực thuộc. Tuy nhiên, cần tạo bầu không khí tâm lý thoải mái, tránh tạo áp lực cho GV; việc đánh giá rút kinh nghiệm trên tinh thần trao đổi, chia sẻ và xây dựng. Trong công tác đánh giá, cần có bảng nhận xét từ cán bộ giảng viên dự giờ và đối tượng sinh viên (SV) về việc thực hiện đổi mới PPGD của GV và kết quả học tập của SV trong tiết học có đổi mới PPGD.

2.2. Đổi mới quản lý hoạt động giảng dạy và bồi dưỡng kỹ năng về đổi mới PPGD cho đội ngũ giảng viên

- Thay đổi công tác chuẩn bị giờ lên lớp và hình thức tổ chức giờ lên lớp

Để có được một tiết học theo hướng phát huy tính tích cực và tăng cường năng lực tư duy của người học, đòi hỏi GV phải đầu tư nhiều thời gian và công sức trong biên soạn giáo án và thiết kế bài giảng điện tử. GV phải hình dung, nghiên cứu trước các hoạt động học tập của SV trong giờ học và chuẩn bị các nội dung, tình huống để SV cùng tìm hiểu, thảo luận, tranh luận và giải quyết vấn đề. Chính vì thế, GV phải có sự am hiểu sâu rộng về chuyên môn mới có thể hướng dẫn, tổng kết và đưa ra kết luận sau cùng, giúp SV nắm vững kiến thức, hình thành kỹ năng, kỹ xảo. GV cần nắm bắt đặc điểm tâm lý cá nhân của SV để có kỹ năng khuyến khích, gợi mở, tạo động lực giúp SV tự giác, tích cực tham gia vào hoạt động học tập góp phần nâng cao chất lượng dạy và học.

- Hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu trên lớp và ngoài giờ lên lớp

Trong thời đại phát triển của khoa học kỹ thuật công nghệ hiện đại và hội nhập quốc tế, nhất là với yêu cầu đổi mới giáo dục đại học, người học phải tự trang bị tri thức khoa học, năng lực tư duy nêu

không muốn lạc hậu so với thời đại. Vì thế, tự học là một trong những phẩm chất mà nhà trường hiện đại cần trang bị cho SV. Đồng thời, trong đào tạo theo học chế tín chỉ, GV có thể giảm bớt thời lượng lý thuyết, tăng dần thời gian thực hành trên lớp bằng việc hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu ở nhà trước khi lên lớp.

GV có thể sử dụng các phương pháp sau đây để hướng dẫn SV rèn luyện tư duy và hình thành kỹ năng tự học, tự nghiên cứu trên lớp và ngoài giờ lên lớp: Nêu và giải quyết vấn đề; thảo luận, hợp tác nhóm; hướng dẫn SV tự học, tự nghiên cứu giáo trình, phương pháp “lớp học đảo ngược”; phương pháp dạy học theo dự án, ...

Nhà trường cần bố trí không gian để SV tổ chức hoạt động tự học có sự hướng dẫn của GV theo từng cá nhân hoặc theo nhóm, như: sắp xếp bàn ghế, chỗ ngồi và mở cửa phòng học (cho SV đăng ký theo thời gian quy định và có người quản lý). Đồng thời, cần trang bị đầy đủ sách, giáo trình tại thư viện trường giúp SV có nguồn tài liệu học tập, tham khảo trong quá trình tự học, tự nghiên cứu.

- Xây dựng hệ thống GV trợ giảng

GV trợ giảng bao gồm giảng viên tập sự và những SV vừa tốt nghiệp loại xuất sắc, giỏi được giữ lại trường,... Đây là lực lượng GV hỗ trợ đắc lực cho hoạt động giảng dạy cũng như đổi mới PPGD.

Đặc biệt, với phương pháp thảo luận, hợp tác nhóm; việc bố trí GV trợ giảng sẽ khắc phục được tình trạng thiếu phòng học và sĩ số lớp đông. Số lượng GV trợ giảng tùy thuộc vào sĩ số lớp, tuy nhiên thông thường mỗi GV chính đứng lớp chỉ có từ một đến hai GV trợ giảng. Ngoài ra, đội ngũ GV trợ giảng sẽ đóng vai trò là người hướng dẫn, cố vấn và quản lý SV sau giờ lên lớp với các hoạt động tự học, tự nghiên cứu. Góp phần đưa hoạt động tự học, tự nghiên cứu của SV vào nề nếp và nâng dần chất lượng học tập; từ đó giúp SV rèn luyện năng lực tư duy, chống lại thói quen thụ động khi tham gia hoạt động học tập trên lớp.

- Cải tiến kiểm tra, đánh giá giờ dạy của GV theo hướng đổi mới PPGD

Trên cơ sở đó, nhà trường cần lên kế hoạch triển khai đến các khoa chuyên môn tổ chức thực hiện theo từng học kỳ và gửi kết quả đến từng GV. Tuy nhiên, để đảm bảo việc đánh giá mang tính khách quan và toàn diện, nhà trường cần kết hợp giữa kết quả tự đánh giá của GV và kết quả dự giờ kiểm tra hoạt động giảng dạy của khoa, bộ môn.

- Bồi dưỡng và rèn luyện các kỹ năng về đổi mới PPGD

Thường xuyên tổ chức các buổi tập huấn về các kỹ năng đổi mới PPGD định kỳ một hoặc hai lần trong năm học. Từ kỹ năng thiết kế các hoạt động dạy và học tích cực; đến các kỹ năng tổ chức giờ lên lớp giúp các GV trẻ tích lũy được kinh nghiệm giảng dạy và góp phần thay đổi cách dạy truyền thống của các GV lâu năm. Có thể mời người tập huấn là các chuyên gia nghiên cứu về công tác đổi mới PPGD ở các trường ĐH nổi tiếng hoặc GV có nhiều kinh nghiệm trong việc thực hiện đổi mới PPGD tại trường.

2.3. Quản lý công tác kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV

- *Xây dựng và quy định tiêu chí kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV*

Đổi mới giáo dục liên quan đến mọi mặt của quá trình dạy học. Công tác kiểm tra, đánh giá không thể nằm ngoài quá trình này. Kiểm tra, đánh giá có ảnh hưởng trực tiếp đến cách dạy, cách học. Đổi mới PPGD phải đồng bộ với đổi mới kiểm tra, đánh giá. Nếu dạy theo phương pháp mới, kiểm tra đánh giá theo cách cũ thì sớm muộn cũng trở về cách dạy cũ.

Trong dạy và học tích cực, để có thể đánh giá được năng lực của SV, GV cần kết hợp cả đánh giá quá trình với đánh giá kết thúc học phần. Muốn phát triển năng lực của SV, mỗi giờ lên lớp cần giảm bớt thời lượng truyền thụ kiến thức, tăng thời gian để người học tự tìm tòi, khám phá phát triển năng lực học tập. Ngày nay việc đổi mới PPGD theo hướng lấy người học làm trung tâm, phát huy tính tích cực, sáng tạo của người học; thì công tác kiểm tra, đánh giá cũng chuyển từ kiểm tra, đánh giá “tập trung về kiến thức” sang kiểm tra, đánh giá “tập trung về năng lực”.

- *Tổ chức thực hiện đổi mới phương pháp kiểm tra, đánh giá kết quả học tập*

Song song với việc đổi mới PPGD, GV cần thay đổi hình thức và nội dung kiểm tra, đánh giá quá trình học tập của SV. PPGD nhằm phát huy tính tích cực của SV thì việc kiểm tra không thể đơn điệu chỉ dừng lại ở yêu cầu ghi nhớ, tái hiện lại những nội dung đã được học, mà cần chú trọng đến năng lực tư duy độc lập, khả năng vận dụng sáng tạo những gì đã được học để giải quyết vấn đề; đảm bảo các yêu cầu sau đây:

+ *Nội dung kiểm tra*: phải đảm bảo đánh giá được toàn diện về mặt kiến thức, kỹ năng, thái độ; cần chú ý đến trình độ chung và sự phân hóa trong học tập của SV.

+ *Hình thức kiểm tra*: nên sử dụng đa dạng, phối hợp nhiều hình thức trong một học phần và phù hợp

với đặc thù riêng của học phần: học phần lý thuyết hay thực hành, thuộc khối kiến thức tự nhiên hay xã hội, giáo dục đại cương hay giáo dục chuyên nghiệp mà lựa chọn vận dụng một số hình thức kiểm tra, đánh giá như: kiểm tra vấn đáp, tự luận, trắc nghiệm, tự luận kết hợp với trắc nghiệm, thực hành, viết tiểu luận, làm đồ án, thảo luận và báo cáo kết quả,... Phương pháp đánh giá kết quả học tập theo hướng phát triển năng lực tự học, tự nghiên cứu và làm việc theo nhóm của người học.

Chỉ đạo, theo dõi công tác kiểm tra đánh giá kết quả học tập của SV

- Các khoa và bộ môn định kỳ theo dõi, kiểm tra việc đánh giá quá trình học tập của GV thông qua bảng điểm từng học kỳ của SV được lưu trữ tại khoa (Có đảm bảo tính công bằng, khách quan không? Có phản ánh được chất lượng dạy và học không? Có phân loại được SV khá, giỏi không?...).

- Phải có sự giám sát, theo dõi công tác tổ chức thi và chấm thi kết thúc học phần từ khâu lưu trữ, bảo mật đề thi, chọn đề thi và tổ chức thi, trực đề; nhằm đảm bảo kỳ thi diễn ra nghiêm túc và đánh giá chính xác kết quả học tập của SV, chống bệnh thành tích trong thi cử.

3. Kết luận

Sự phát triển mạnh mẽ của khoa học công nghệ cùng với xu thế toàn cầu hóa đã tạo thời cơ và thách thức cho ngành giáo dục trong việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, năng động và sáng tạo; các nước được tiếp cận với các xu thế mới, tri thức mới, những mô hình giáo dục tiên tiến trên thế giới. Với những thách thức trên, đòi hỏi giáo dục đại học cần phải đổi mới để thích ứng với xã hội ngày càng hiện đại. Vì vậy, đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục đào tạo là điều tất yếu, không chỉ là quốc sách hàng đầu mà còn là mệnh lệnh của cuộc sống. Trong đó, công tác đổi mới PPGD cần được vận hành và được quản lý một cách có kế hoạch, có tổ chức và được chỉ đạo, kiểm tra giám sát thường xuyên nhằm từng bước nâng dần chất lượng dạy học, phát triển nguồn nhân lực đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế - xã hội, phục vụ sự nghiệp công nghiệp hóa – hiện đại hóa đất nước và phát triển kinh tế bền vững.

Tài liệu tham khảo

1. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021), *Nghị quyết Đại hội Đại biểu toàn quốc lần thứ XIII*, Hà Nội
2. Hà Nhật Thăng - Đào Thanh Âm (1997), *Lịch sử Giáo dục thế giới*, NXB Giáo dục, Hà Nội.
3. Nguyễn Quốc Chí, Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2015), *Đại cương khoa học quản lý*, NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.

Quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho học sinh các trường trung học cơ sở quận Ba Đình, thành phố Hà Nội

Bùi Thanh Vân*

*Trường THCS Giảng Võ, quận Ba Đình, Hà Nội

Received: 2/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Psychological counseling for high school students is a crucial activity aimed at preventing, supporting, and intervening with students facing psychological difficulties in their studies and lives, while also contributing to the creation of a safe, healthy, and friendly educational environment. This article discusses the management of school psychological counseling activities for students in Ba Dinh District, Hanoi.

Keywords: Management, school psychological counseling activities, secondary school students, Ba Dinh District, Hanoi

1. Mở đầu

Tư vấn tâm lý (TVTL) cho HS trong trường phổ thông là hoạt động rất cần thiết và quan trọng nhằm phòng ngừa, hỗ trợ và can thiệp đối với HS đang gặp phải khó khăn về tâm lý trong học tập và cuộc sống để tìm hướng giải quyết phù hợp, giảm thiểu tác động tiêu cực có thể xảy ra; TVTL góp phần xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện và phòng, chống bạo lực học đường, đồng thời hỗ trợ HS rèn luyện kỹ năng sống;

Hiện nay HĐ TVTLHĐ ở các trường THCS chưa thực sự hiệu quả. Vì thế, tình trạng HS bị trầm cảm, tự kỉ, rối loạn tâm lí hoặc cảm xúc dẫn tới những hành vi bộc phát, lệch chuẩn xã hội... ngày càng phổ biến nhưng TVTL cho HS các trường THCS chưa kịp thời để hỗ trợ HS giải quyết các khó khăn, vướng mắc trong học tập và cuộc sống.

Thời gian qua các Trường THCS quận Ba Đình đã quan tâm đến HĐTVHĐ nhưng do còn các khó khăn nên HĐ TLHĐ ở các Trường THCS Quận Ba Đình chưa đạt mục tiêu đề ra. Một trong những khó khăn dẫn đến yếu kém trong HĐ TVTL của đạt hiệu quả cao là là hoạt động quản lý. Vì vậy nghiên cứu biện pháp QLHĐ TVTLHĐ cho HS các trường THCS quận Ba Đình, Hà Nội là vấn đề bức thiết hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái niệm quản lý hoạt động TVTLHĐ: là sự tác động có ý thức, có chủ đích của chủ thể quản lý tới các đối tượng quản lý để đạt được mục tiêu tạo sự an toàn, tâm lí ổn định, tích cực, phát huy các năng lực tốt của HS

2.2. Thực trạng QLHĐ TVTLHĐ cho HS THCS quận Ba Đình, TP Hà Nội.

2.2.1. Ưu điểm

- Các lực lượng giáo dục có nhận thức tương đối tốt về hoạt động TVTL học đường cho HS. Chuyên

viên, giáo viên, nhân viên ... TP học đường cho HS có tinh thần trách nhiệm cao. Đa số HS tích cực trong học tập, rèn luyện, nhiều HS tự tin thể hiện năng khiếu; nhiều HS đã mạnh dạn bày tỏ ý kiến, quan điểm, cảm xúc cá nhân riêng.

- CBQL của các nhà trường quan tâm và chỉ đạo sát sao hoạt động TVTL học đường cho HS, coi đây là nhiệm vụ giáo dục thường xuyên, liên tục, quan trọng của các nhà trường.

- Đa số GVCN là khá, giỏi chuyên môn, có năng lực và được tập huấn về công tác giáo dục đạo đức, phát hiện và TP cho HS;

- Cha mẹ HS phần lớn rất quan tâm đến các con, nhiều cha mẹ có kiến thức và đặc biệt kiến thức chuyên sâu về TP học đường cho học sinh. Cha mẹ HS tin tưởng, ủng hộ nhiệt tình các hoạt động của nhà trường.

- Các cấp chính quyền, đoàn thể xã hội tham gia nhiệt tình, thường xuyên vào công tác tuyên truyền, giáo dục và TP cho HS.

2.2.2. Hạn chế

- Nhận thức: Một số CBQL, GV, NV các nhà trường chưa đáp ứng được yêu cầu TP học đường cho HS trong bối cảnh hiện nay.

- Lập kế hoạch HĐ TVTL hàng tháng, hàng tuần một cách bài bản, thường xuyên có tính chuyên môn sâu. Các hoạt động đó chủ yếu mang tính phong trào, theo đợt. Việc dành riêng thời gian cho việc khảo sát, nắm bắt tâm lý HS và thu thập thông tin HS để phục vụ cho hoạt động TP chưa được thực hiện tốt.

- Nội dung, hình thức tư vấn hoặc tham vấn tương đối đơn điệu, chủ yếu là tư vấn trực tiếp, tư vấn cộng đồng mà chưa chuyên sâu, đa dạng nhiều hình thức tư vấn để tạo hiệu quả.

- Điều kiện CSVC và tài chính hạn chế. Các điều kiện này mới dừng ở mức đảm bảo tối thiểu theo yêu

cầu hoạt động.

2.3. Các biện pháp QLHĐ TVTLHĐ cho HS THCS quận Ba Đình, TP Hà Nội.

2.3.1. Tổ chức giáo dục nâng cao nhận thức cho CBQL, GV, HS về tầm quan trọng của TVTLHĐ cho HSTHCS.

Biện pháp này nhằm tạo sự thay đổi trong nhận thức vai trò và tầm quan trọng của TVTL học đường cho HSTHCS. Đối tượng cần tập trung nhiều nhất là HS, cha mẹ học sinh, GV chủ nhiệm và các GV tuổi đời còn trẻ.

Nội dung của biện pháp.

Tuyên truyền các chủ trương, chính sách và định hướng về hoạt động TVTLHĐ cho HS cấp THCS.

Hiệu trưởng lựa chọn các nội dung cần nâng cao nhận thức và ý thức trách nhiệm của mỗi thành viên trong TVTL cho HS.

- Cần có nội dung và hình thức phù hợp để HS hiểu rõ hơn về mục tiêu, nội dung của TVTL;

- Nhà trường cần tuyên truyền để hợp tác, giúp đỡ CMHS trong việc thấu hiểu, nắm bắt tâm lý các con; kiểm soát tâm lý của chính mình để định hướng và dạy dỗ HS đúng cách.

- Giáo viên chủ nhiệm, giáo viên lâu năm cần có kiến thức và kỹ năng nhận biết các dấu hiệu tâm lý bất ổn, quan sát các hành vi,... của HS để lập hồ sơ, tham vấn cho HS của mình.

Cán bộ các tổ chức Đoàn, Đội nắm vững, thực hiện đúng các quy định, quy trình, nhiệm vụ của tổ chức mình

Cách thức thực hiện biện pháp.

- * *Phòng GD&ĐT* bồi dưỡng, mở các lớp và các buổi tập huấn phổ biến kiến thức, kỹ năng cho CBQL, GV, NV tư vấn tâm lý, HS về TVTL học đường. Chỉ đạo các nhà trường thực hiện nhiệm vụ năm học, nhiệm vụ giáo dục HS; Kiểm tra thường xuyên các hoạt động TVTL học đường tại các trường học; rút kinh nghiệm kịp thời các vấn đề phát sinh.

- Hiệu trưởng tổ chức các buổi tọa đàm, tập huấn cho toàn thể GV, cha mẹ HS, HS, các tổ chức đoàn thể về vai trò, vị trí, mục tiêu, nội dung và phương pháp thực hiện hoạt động TVTL học đường cho HS

Các GV, NV rèn luyện về hành vi ứng xử; các quy định về tác phong, hành vi ứng xử đối với HS, với CMHS, với đồng nghiệp và cấp trên.

Đầu năm học, định kỳ, hiệu trưởng và cán bộ TVTL tuyên truyền, phổ biến đến từng CMHS.

Giáo viên làm công tác TVTL học đường cần hiểu đúng và thực hiện đúng chức trách của một người làm tham vấn; cần biết lắng nghe, quan sát, thấu hiểu các vấn đề mà HS đang gặp phải.

2.3.2. Xây dựng kế hoạch hoạt động TVTLHĐ cho

HS THCS phù hợp với điều kiện thực tiễn của trường THCS.

Biện pháp này nhằm giúp định hướng và sắp xếp các bước thực hiện, phân công nhân sự và chuẩn bị CSVC phù hợp, có tính khả thi và hiệu quả.

Nội dung của biện pháp.

XDKH hoạt động TVTL là một phần trong kế hoạch và nhiệm vụ năm học mà mỗi nhà trường cần phải thực hiện vào đầu năm học. Nội dung kế hoạch TVTL cần đảm bảo xác định các mục đích cụ thể, có tính khả thi; các yêu cầu cần thiết để thực hiện như dự kiến thời gian, nhân sự và CSVC cần đảm bảo.

Cách thức thực hiện biện pháp.

- * *Bước 1:* Khảo sát, thu thập thông tin, đánh giá tình hình, phân tích thực trạng nhà trường.

- * *Bước 2:* Dự thảo kế hoạch:

- * *Bước 3:* Thảo luận, hoàn chỉnh kế hoạch.

- * *Bước 4:* Công khai phổ biến, triển khai kế hoạch. Gồm các bước

- Thứ nhất,* phổ biến kế hoạch;

- Thứ hai,* tổ chức thực hiện kế hoạch;

- Thứ ba,* xây dựng các chính sách, quy định, qui trình tham vấn/TVTL.

2.3.3. Đa dạng hóa các phương pháp, hình thức tổ chức hoạt động TVTLHĐ cho HS THCS.

Biện pháp này nhằm thu hút HS, CMHS, GV tham gia vào hoạt động TVTL học đường, nhằm tối ưu hóa các điều kiện, nguồn lực sẵn có nhằm đạt các mục tiêu TVTL toàn diện cho HS.

Nội dung của biện pháp.

- Xây dựng quy trình TVTL học đường chặt chẽ, khoa học, có tính khả thi nhằm đảm bảo hoạt động diễn ra theo đúng mục tiêu, nội dung và hình thức thực hiện.

- Xây dựng các chuyên đề tâm lý học đường áp dụng cho toàn bộ HS nhà trường, kết hợp với các chuyên đề dành cho CMHS

Cách thức thực hiện biện pháp.

Quy trình TVTL học đường được chia thành các cấp độ; các bước thực hiện với các mục tiêu trọng điểm khác nhau.

- Bước 1:* Truyền bá kiến thức và nâng cao nhận thức về TVTL

- Bước 2:* Tiếp nhận thông tin về TVTL của HS

- Bước 3:* Tổ chức tư vấn/tham vấn tâm lý

- Bước 4:* Kiểm tra, đánh giá kết quả.

2.3.4. Đảm bảo điều kiện CSVC, huy động kinh phí phục vụ hoạt động TVTLHĐ cho HS THCS phù hợp với điều kiện thực tiễn của nhà trường.

Biện pháp này nhằm tạo môi trường tốt nhất trong khả năng cho phép của nhà trường; thu hút HS, CMHS và nâng cao hiệu quả các buổi TVTL.

Nội dung của biện pháp.

- Hàng năm, khi lập kế hoạch hoạt động năm học, nhà trường cần lập kế hoạch về các hoạt động TVTL HĐ cho HS.

- Nhà trường đầu tư và huy động kinh phí cho việc đổi mới trang thiết bị; bổ sung chế độ, chính sách cho nhân viên TVTL, Ban tham vấn/tư vấn tâm lý khi nguồn ngân sách cấp không đủ.

Cách thức thực hiện biện pháp.

** Hoàn thiện CSVC, cơ sở kỹ thuật cho phòng tham vấn/TVTL:*

- Phòng tư vấn tâm lý nên có khu vực dành riêng cho các đối tượng HS.

- Các thiết bị cần có: bàn làm việc, ghế ngồi, ghế ngã được lưng; ghế nên có phần tựa; điện thoại, máy tính, màn hình máy tính kết nối mạng, loa, các dụng cụ định hướng tâm lý và phục vụ TVTL; bàn để máy tính và màn hình không nên là bàn mà nhân viên TVTL ngồi trao đổi, TVTL trực tiếp HS hoặc CMHS

** Huy động nguồn kinh phí dành cho trang, thiết bị TVTL và bổ sung thu nhập cho người làm TVTL*

- Các nhà trường cần chi tiết hóa dự toán các khoản cần đầu tư; các khoản đã được Ngân sách cấp; những khoản chi chưa có nguồn cấp.

- Hiệu trưởng nhà trường có kế hoạch huy động từ các nguồn thu ngoài, hỗ trợ bên ngoài khác và vận động xã hội hóa để hoàn thành mục tiêu này.

- Một số trang thiết bị cần mua mới, cần xã hội hóa bằng hiện vật, các nhà trường nên tránh huy động nhận bằng tiền dành cho các khoản này để dễ tạo niềm tin hơn về sự minh bạch, đồng thời cũng dễ huy động hơn.

- Công khai chi tiết các khoản nhận, khoảng chi dành cho hoạt động TVTL.

2.3.5. Xây dựng các biểu mẫu, tiêu chí kiểm tra, đánh giá hiệu quả hoạt động TVTLHĐ cho HSTHCS.

Biện pháp này nhằm giúp đánh giá mức độ thực hiện các hoạt động một cách công bằng, khách quan, tạo điều kiện để thực hiện kế hoạch tiếp theo.

Nội dung của biện pháp

Xây dựng quy trình KTĐG hoạt động TVTLHĐ theo 3 giai đoạn sau:

Giai đoạn khởi đầu gồm: Xây dựng các biểu mẫu, thu thập kết quả hoạt động theo 2 hướng: Kết quả định lượng (tổng hợp số liệu) TVTL học đường, đo lường kết quả với thực trạng ban đầu của hoạt động. Đánh giá của cán bộ tham vấn, giáo viên, CMHS, HS về sự chuyển biến nhận thức hoặc hành động của con em mình.

+ Giai đoạn triển khai: Phân tích, đánh giá kết quả theo đúng thực trạng, bản chất của vấn đề, sự việc tham vấn; bám sát vào các tiêu chí KTĐG; tìm

ra nguyên nhân của tồn tại, khó khăn để có biện pháp điều chỉnh phù hợp.

+ Giai đoạn kết thúc: Thống nhất với các lực lượng về kết quả hoạt động, lập báo cáo kết luận, triển khai và thực hiện kế hoạch tiếp theo.

Cách thức thực hiện biện pháp

Hiệu trưởng phê duyệt các biểu mẫu, các tiêu chuẩn đánh giá và phương pháp kiểm tra cho mỗi hoạt động tham vấn; cho tất cả các thành viên trong trường.

- Đánh giá công tác chuẩn bị và thu thập thông tin;

- Đánh giá việc thực hiện hoạt động TVTL căn cứ trên các chỉ tiêu như kịp thời, đúng thời điểm; hoạt động trước, trong và sau TVTL được tổ chức khoa học, có hiệu quả, cẩn thận, chu đáo, đáng tin cậy...

- Đánh giá việc lập kế hoạch tổ chức TVTL căn cứ trên các tiêu chí như tính khả thi của kế hoạch, kế hoạch được lập chi tiết, cụ thể, khoa học, có tính định hướng tốt; kế hoạch có tính kế thừa và tiếp thu những vấn đề mới hoặc kinh nghiệm

- Đánh giá công tác chỉ đạo hoạt động TVTL căn cứ trên các chỉ tiêu như tính kịp thời, có tầm nhìn, có khoa học, có tính tuân thủ luật pháp và phù hợp với tình hình thực tế tại địa phương, tại nhà trường, ...

Các mức độ đánh giá bao gồm: Tốt, khá, trung bình hoặc chưa đạt.

- Trong quá trình xây dựng tiêu chí KTĐG, biết lựa chọn phương pháp và hình thức kiểm tra theo các tiêu chí đã đề ra.

3. Kết luận

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực trạng TVTLHĐ cho HS ở các trường THCS quận Ba Đình, TP Hà Nội. Bài viết đề xuất 5 iện pháp quản lý TVTLHĐ cho HS các trường THCS quận Ba Đình, TPHà Nội. Các biện pháp đề xuất có mối quan hệ gắn bó mật thiết với nhau tạo nên sự thống nhất, tác động qua lại và hỗ trợ cho nhau trong quá trình quản lý HĐ TVTLHĐ cho HS ở các trường THCS quận Ba Đình, TPHà Nội.

Tài liệu tham khảo

1, Ban chấp hành TW Đảng (2013), *Nghị quyết số 29/NQ-TW về đổi mới căn bản toàn diện giáo dục Việt Nam*, Hà Nội

2, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022), Công văn số 4252/BGDĐT-GDCTHSSV về *Tăng cường triển khai công tác hỗ trợ, TVTL cho HS phổ thông*. Hà Nội

3, Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư 31/2017/TT-BGDĐT ngày 18/12/2017 hướng dẫn thực hiện công tác tư vấn tâm lý cho HS trong trường phổ thông*. Hà Nội

4.. Vũ Dũng (2007) *Giáo trình tâm lý học quản lý*, NXB ĐHSP. Hà Nội

Biện pháp quản lý hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử ở các trường mầm non công lập quận Bình Tân, Thành phố Hồ Chí Minh

Huỳnh Trần Trúc Phương*; Trương Việt Khánh Trang**

*HVCH Trường ĐH Sài Gòn; **TS, GV Trường ĐH Sài Gòn

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 16/6/2024

Abstract: Building a culture of behavior for teachers is important, helping teachers be aware and demonstrate proper behavior, helping schools build a brand and ensure quality in the educational process. children education. Management of cultural development also plays a very important role because a healthy school culture, with love and sincere sharing will help make the school's education better, and school members will not be stressed. The article presents measures to manage cultural development activities in elementary schools in Binh Tan district, Ho Chi Minh City

Keywords: Management measures and cultural development activities at elementary schools in Binh Tan district, Ho Chi Minh City

1. Mở đầu

Xây dựng văn hóa ứng xử (XDVHUX) cho GV có ý nghĩa quan trọng, giúp GV có nhận thức và thể hiện hành vi đúng nghĩa vụ, giúp nhà trường xây dựng được thương hiệu, bảo đảm chất lượng trong quá trình giáo dục trẻ. Đã có nhiều công trình nghiên cứu về XDVHUX, nhưng chưa có nghiên cứu nào về vấn đề này tại quận Bình Tân. Cách tiếp cận VHUX, tổ chức quản lý trường MN còn chung chung. Quản lý XDVHUX cũng có vai trò hết sức quan trọng bởi VHUX nhà trường lành mạnh, có sự thương yêu, chia sẻ chân thành sẽ giúp cho giáo dục của nhà trường tốt hơn, các thành viên trong trường không bị stress. Được sự chỉ đạo của Sở GD&ĐT TP Hồ Chí Minh, các trường MN quận Bình Tân đã quản lý XDVHUX. Tuy nhiên, các hoạt động còn mang tính hình thức, mang tính đối phó, chưa hiệu quả. Vì vậy, Nghiên cứu biện pháp QLHĐXDVHUX của GV ở các trường MNCL quận Bình Tân, TP Hồ Chí Minh” là vấn đề cần thiết hiện nay.

2. Biện pháp QLHĐXD VHUX ở các trường MNCL quận Bình Tân, TP Hồ Chí Minh

2.1. Nâng cao nhận thức cho GV về tầm quan trọng của hoạt động XDVHUX ở các trường MNCL

Biện pháp này nhằm giúp GV hiểu rõ về tầm quan trọng của việc thực hiện công tác XDVHUX của GV để từ đó GV tự giác tham gia thực hiện hoạt động XD VHUX của GV ở các trường MNCL.

Nội dung của biện pháp

Bồi dưỡng nhận thức cho CBQL, GV về ý nghĩa của hoạt động xây dựng VHUX của GV ở trường MN

và QL hoạt động xây dựng VHUX của GV ở trường MN ở các nội dung: Bồi dưỡng nhận thức về tính tất yếu của xây dựng VHUX của GV; Những lợi ích của xây dựng VHUX của GV mang lại với tập thể, cá nhân trong nhà trường. Nâng cao tinh thần trách nhiệm của đội ngũ qua việc phân công công việc trong xây dựng VHUX của GV. Sinh hoạt chủ điểm, sinh hoạt lý luận, sinh hoạt chuyên đề; xây dựng bảng thông báo, kênh tuyên truyền, bảng tin

Cách thực hiện của biện pháp

Tổ chức các lớp tập huấn về xây dựng VHUX của GV: Các lớp tập huấn nhằm bồi dưỡng cho CBQL - GV hệ thống lý luận và kinh nghiệm thực tiễn về xây dựng VHUX của GV

Phổ biến, triển khai các quan điểm, chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước và các văn bản chỉ đạo của ngành, địa phương liên quan đến hoạt động xây dựng VHUX, đề ra tiêu chí, giải pháp cụ thể để xây dựng VHUX phù hợp với điều kiện thực tiễn.

Phối hợp tốt với các tổ chức chính trị xã hội trong nhà trường như chi bộ, công đoàn, đoàn thanh niên,... để tuyên truyền và phát động phong trào thi đua “Trường học thân thiện GV tích cực”, “Nhà giáo tiêu biểu”. Ngoài ra, hiệu trưởng khuyến khích các tổ chức chính trị xã hội tổ chức tập huấn, sinh hoạt lý luận, sinh hoạt chủ điểm, sinh hoạt chuyên đề cho thanh niên.

Phổ biến các văn bản, tài liệu, phổ biến tài liệu XD VHUX, đưa vào nội dung bồi dưỡng CBQL - GV và kế hoạch hoạt động hằng năm về xây dựng XD VHUX đến CBQL - GV nhà trường.

Xây dựng các kênh truyền thông, trang web, fangpage của nhà trường để triển khai, tuyên truyền các văn bản về VHUX.

2.2. LKH XDVHUX của GV ở các trường MNCL

Biện pháp này nhằm LKH xây dựng VH UX của GV ở các trường MN nhằm tăng cường tính chủ động của HT trong công tác QL xây dựng VH UX của GV, đặc biệt tăng cường sự chủ động trong thực hiện các nội dung QL đang được đánh giá ở mức độ bình thường.

Nội dung của biện pháp

LKH xây dựng VH UX của GV phải được coi là một nhiệm vụ trọng tâm của nhà trường. Nội dung của KH cần xoay quanh việc QL *các hoạt động xây dựng cách UX* của GV với các thành viên trong và ngoài nhà trường.

Hiệu trưởng phân tích thật kỹ tình hình hiện tại của đơn vị, mặt mạnh mặt yếu, cách thức giao tiếp UX của GV từng lớp với trẻ, CBQL, đồng nghiệp và cha mẹ trẻ.

Xác định một cách cụ thể mục tiêu cần đạt của việc xây dựng VHUX của GV.

Cách thực hiện của biện pháp

Hiệu trưởng. Xác định mục tiêu, yêu cầu, nội dung, hình thức, nguồn lực cần thiết và dự kiến tình huống sự phạm phát sinh có thể xảy ra, KH phải mang tính thực tiễn trong nội dung và phương pháp. Xác định nhiệm vụ cụ thể của cá nhân, bộ phận, Bảo đảm thực hiện nghiêm túc các hoạt động XDVHUX, thực hiện KH chặt chẽ và kiểm soát một cách khoa học, tất cả những nội dung trên phải được nhà trường cụ thể hóa trong KH.

HT phân công các tổ chức chính trị xã hội xây dựng các quy định, xây dựng Bộ QTUX trong nhà trường, phát huy dân chủ, lấy ý kiến tập thể trong xây dựng các quy chế, các hình khen thưởng và xử lý vi phạm.

2.3. Tổ chức thực hiện hoạt động XDVHUX của GV ở các trường MNCL

Biện pháp này giúp hiệu trưởng thực hiện một cách có hiệu quả đồng thời giúp hiệu trưởng bố trí nguồn lực, phân công nhiệm vụ rõ ràng, cụ thể cho từng bộ phận.

Nội dung của biện pháp

Tổ chức lấy ý kiến của GV về tiêu chí thi đua; Lập ban chỉ đạo cấp trường trong đó có: CBQL, TTCM, công đoàn, chi đoàn; Tổ chức xây dựng nội dung có giáo dục giá trị văn hóa truyền thống; Tổ chức sơ kết, tổng kết, tuyên dương các cá nhân tiêu biểu theo các giai đoạn

Cách thực hiện của biện pháp

Hiệu trưởng chủ trì phối hợp các bộ phận, cá nhân có liên quan triển khai kế hoạch đã được lập đồng thời lập ban chỉ đạo cấp trường, phân công nhiệm vụ từng thành viên và tổ chức lấy ý kiến của GV, các thành viên trong nhà trường về tiêu chí thi đua để dựa vào đó làm tiêu chí đánh giá theo giai đoạn.

Hiệu trưởng tổ chức cho các bộ phận có liên quan như TTCM, công đoàn, chi đoàn theo dõi, kiểm tra, giám sát, và đánh giá kết quả thực hiện, sau đó sơ kết, tổng kết việc triển khai thực hiện hoạt động này.

Hiệu trưởng phối hợp với Chi bộ, Công đoàn, Đoàn thanh niên, bộ phận chuyên môn tổ chức xây dựng nội dung giáo dục giá trị văn hóa truyền thống gắn với các hoạt động XDVHUX và lồng ghép tổ chức tuyên dương những cá nhân tiêu biểu, tập thể tiêu biểu trong công tác XDVHUX trong trường MN.

Hiệu trưởng tổ chức sơ kết, tổng kết kế hoạch và báo cáo về Phòng Giáo dục theo định kỳ tháng, quý, học kỳ.

2.4. Thực hiện hiệu quả chỉ đạo thực hiện hoạt động XDVHUX của GV ở các trường MNCL

Biện pháp này nhằm nâng cao hiệu quả công tác chỉ đạo thực hiện XDVHUX của GV ở các trường MNCL, thúc đẩy các bộ phận thực hiện đúng mục tiêu, đúng hướng đi đã đề ra trong kế hoạch, giúp CBQL, TTCM, GV nắm được nội dung cụ thể trong XDVHUX của GV và xác định được nhiệm vụ của CBQL, TTCM, GV trong trường đối với việc XDVHUX của GV

Nội dung của biện pháp

Xây dựng Bộ QTUX của GV, xây dựng bộ tiêu chí đánh giá; Nhắc nhở, chỉ đạo các bộ phận theo dõi, động viên, khuyến khích GV thực hiện bộ quy tắc ứng xử; Thành lập ban chỉ đạo, phân công cho Phó HT, TTCM hướng dẫn GV thực hiện, tổng kết báo cáo theo tháng, quý.

Cách thực hiện của biện pháp

Hiệu trưởng chỉ đạo xây dựng Bộ QTUX của GV, xây dựng bộ tiêu chí đánh giá, và tổ chức KTĐG định kỳ, công khai trong các cuộc họp.

Thành lập ban chỉ đạo, phân công nhiệm vụ rõ ràng, cụ thể cho từng thành viên, từng bộ phận, phân công hết tập thể không nên phân công cho một, hai người thân cận.

Hiệu trưởng phân công cho Phó HT, TTCM cập nhật thường xuyên các văn bản, các nguồn tài liệu về giáo dục văn hóa trên zalo của GV, của trường. Hiệu trưởng tổ chức, hướng dẫn cho tập thể và GV học tập, nghiên cứu về các tài liệu bồi dưỡng thật nghiêm túc qua những cuộc họp cơ quan..

2.5. Tăng cường KTĐG thực hiện hoạt động XD-VHUX của GV ở các trường MNCL

Biện pháp này nhằm đảm bảo các nội dung xây dựng VH UX của GV được thực hiện theo đúng mục tiêu đã đề ra, kịp thời theo đúng KH, thời gian giúp HT phát hiện những hạn chế, khó khăn, những nội dung xây dựng VH UX của GV chưa phù hợp, thực hiện chưa tốt để có những biện pháp điều chỉnh phù hợp.

Nội dung của biện pháp

Chỉ đạo tổ chức kiểm tra, tư vấn, giám sát việc thực hiện xây dựng VH UX của GV. Đổi mới phương pháp và cách thức kiểm tra, thực hiện tinh thần dân chủ trong kiểm tra đánh giá.

Thành lập ban chỉ đạo, ban kiểm tra cấp trường, xây dựng mục tiêu của kiểm tra, đánh giá các nội dung xây dựng VH UX của GV chi tiết, cụ thể.

Tiến hành thường xuyên và định kỳ để hiệu trưởng thấy được ý thức của mỗi thành viên trong xây dựng VH UX của GV và ngăn ngừa các hành vi tiêu cực hoặc đánh giá, tuyên dương các gương điển hình thực hiện tốt trong ứng xử, gương người tốt việc tốt, gương nhà giáo trẻ tiêu biểu cấp trường.

Tăng cường chỉ đạo, tổ chức, triển khai thực hiện nhiệm vụ kiểm tra, đánh giá xây dựng VH UX của GV theo đúng KH.

Cách thực hiện của biện pháp

Hiệu trưởng họp thống nhất triển khai, chỉ đạo ngay từ khâu chuẩn bị kiểm tra nội bộ; thống nhất ban hành kế hoạch kiểm tra nội bộ, thành lập ban thi đua, thành lập các tổ kiểm tra cấp trường. KTĐG thực hiện thường xuyên theo định kỳ theo tháng, theo tuần, theo quý, theo học kỳ, không nên làm theo hình thức, làm cho “có”, làm để “đổi phó”, bảo đảm không bị chông chéo về nội dung, đối tượng, không làm ảnh hưởng đến hoạt động của người chịu sự kiểm tra. Đánh giá phải thực hiện công bằng, việc đánh giá phải dựa vào khả năng giải quyết tình huống công việc, khả năng thực hiện hiệu quả bộ quy tắc ứng xử, tiêu chuẩn thi đua.

Tổ trưởng chuyên môn tham gia đánh giá nhận xét, góp ý. Hiệu trưởng có trách nhiệm đảm bảo đánh giá GV khách quan, nêu cao vấn đề tự đánh giá của GV điều này giúp GV tự nhìn lại bản thân, tự tìm ra khuyết điểm.

Theo dõi giám sát kiểm tra chặt chẽ, thường xuyên các hoạt động trong ngày bằng camera, quan sát giao tiếp UX của GV qua giờ đón trả trẻ nhằm ngăn chặn kịp thời các hành vi không chuẩn mực.

2.6. Bồi dưỡng KNUX cho GV các trường MNCL

Biện pháp này giúp GV biết chọn lọc từ ngữ khi

giao tiếp; tự tin, mạnh dạn trong ứng xử; Giúp GV biết lắng nghe trong giao tiếp.

Nội dung của biện pháp

GV tự học, tự tìm hiểu qua các kênh truyền thông, sách báo,... và tham gia các lớp tập huấn, chuyên đề, hội nghị hoặc cắm trại giao lưu. Hiệu trưởng nắm rõ các nội dung để bồi dưỡng cho GV về lòng yêu thương con người, truyền thống VHUX, lòng yêu nước của dân tộc qua nhiều hình thức.

Cách thực hiện biện pháp

Hiệu trưởng xây dựng bộ quy tắc UX(QTUX) dành cho GV, khi xây dựng phải rõ ràng, cụ thể, tuyên truyền trên công thông tin nhà trường, nhóm zalo facebook để GV nắm, nghiên cứu.

Hiệu trưởng LKH bồi dưỡng KNUX cho GV, chú ý theo dõi, quan tâm đến chi đoàn, công đoàn đặc biệt là người đứng đầu, tham mưu với UBND Quận, Phòng GD&ĐT tổ chức các chuyên đề, hội nghị mời các chuyên gia, các gương điển hình tiên tiến giao lưu, chia sẻ các kỹ năng về VHUX để cho các GV tham gia học hỏi kinh nghiệm.

Hiệu trưởng bồi dưỡng về lòng yêu thương con người, truyền thống VHUX, lòng yêu nước của dân tộc qua nhiều hình thức.

3. Kết luận

Dựa vào cơ sở lý luận và thực trạng của các hoạt động này, nhóm tác giả đề xuất 6 biện pháp QLHD xây dựng VHUX của GV ở các trường MNCL quận Bình Tân, TP Hồ Chí Minh. Các biện pháp đã được khảo nghiệm tính cấp thiết và tính khả thi của các biện pháp được đề xuất: các ý kiến đánh giá khảo sát đa số đạt “Rất cấp thiết” và “Rất khả thi”. Tất cả các biện pháp đều cần thiết và có khả thi. Vì vậy, các biện pháp nếu được áp dụng vào thực tiễn ở các trường MNCN quận Bình Tân, TP Hồ Chí Minh sẽ bảo đảm góp phần nâng cao CLGD của nhà trường.

Tài liệu tham khảo

1. Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. New York: Prentice-Hall
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2019a). *Quy định quy tắc UX trong cơ sở GDMN, cơ sở GDPT, cơ sở GDTX (Thông tư 06/2019/TT-BGDĐT, ngày 12/04/2019)*. Hà Nội
3. Trần Thị Cẩm Vân. (2022). *Quản lý HĐXD VHUX của giáo viên ở các trường mầm non công lập khu vực 2, TP Thủ Đức, TP Hồ Chí Minh*. Luận văn thạc sĩ QLGD.
4. Đỗ Thị Hoàng Yến. (2020). *Xây dựng văn hóa ứng xử ở các trường mầm non quận 7, TP Hồ Chí Minh*. Luận văn thạc sĩ QLGD.

Phát triển đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp ở các trường trung học cơ sở quận Lê Chân, thành phố Hải Phòng theo tiếp cận tham gia

Lương Thị Thu Lý*

*Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Lê Chân, tp Hải Phòng

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 17/6/2024

Abstract: The 2018 General Education Program has been implemented for 4 years. In the current context of fundamental and comprehensive innovation in education and training, aiming at the formation and quality of learner capacity; The role of the homeroom teacher has fundamentally changed, from the administrative manager of a classroom to the person responsible for the comprehensive development of students' personalities. In this article, the study proposes some basic measures to develop the resources of class teachers according to the participation approach of relevant forces, which is the right direction to firmly develop human resources. for Vietnamese education.

Keywords: Homeroom teacher; junior high school; access to participation

1. Đặt vấn đề

Giáo viên chủ nhiệm (GVCN) là người thay mặt nhà trường quản lý (QL), giáo dục (GD) học sinh (HS); tổ chức, hướng dẫn hoạt động của lớp do mình phụ trách; phối hợp với các giáo viên (GV) bộ môn của lớp và các lực lượng GD khác trong việc GD HS. Trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện GD và đào tạo (GD&ĐT) hiện nay, vai trò của GVCN có sự thay đổi căn bản, từ người QL hành chính một lớp học sang người chịu trách nhiệm chính trong sự phát triển toàn diện nhân cách HS. Với vai trò mới này, GVCN phải chăm lo sự phát triển toàn diện nhân cách HS lớp mình phụ trách để các em không chỉ được phát triển về trí năng mà còn được phát triển cả về thể năng và tâm năng; không chỉ được phát triển về mặt năng lực (NL) mà còn được phát triển về mặt phẩm chất. Bản thân GVCN không thể tự mình tạo ra sự phát triển toàn diện đó ở HS mà phải kết nối việc học tập các môn học, các hoạt động GD trong và ngoài nhà trường mà các em tham gia. Đây là một thách thức lớn đối với GVCN. Hiện nay, công tác GVCN ở trường trung học cơ sở (THCS) còn nhiều hạn chế. Nguyên nhân chủ yếu là do GVCN chưa được đào tạo - bồi dưỡng một cách đầy đủ, chưa có năng lực kết nối các lực lượng tham gia giáo dục thể hệ trẻ. Vì thế, việc nghiên cứu các biện pháp phát triển đội ngũ GVCN trường THCS theo tiếp cận tham gia (TCTG) là vấn đề mang tính cấp thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu lý luận và thực tiễn hoạt động chủ nhiệm lớp của giáo viên và quản lý phát

triển ĐNGV của các trường THCS quận Lê Chân, thành phố Hải Phòng theo tiếp cận tham gia, tác giả đề xuất một số biện pháp quản lý chủ yếu như sau:

Thứ nhất. Cần quy hoạch ĐNGV chủ nhiệm trường trung học cơ sở quận Lê Chân, thành phố Hải Phòng theo TCTG

Mục tiêu của biện pháp

Đề xuất được cách thức quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS hợp lý, phù hợp với nhu cầu phát triển giáo dục của địa phương và phát huy tốt nhất khả năng của từng GV trong công tác CNL.

Nội dung của biện pháp

Quy hoạch đội ngũ GV nói chung, GVCN trường THCS nói riêng, trước tiên phải dựa trên nhu cầu phát triển giáo dục của địa phương. Việc mở rộng hay thu hẹp quy mô giáo dục trên địa bàn phường/xã, quận/huyện có ảnh hưởng trực tiếp đến số lượng trường/lớp và kéo theo là số lượng GV/GVCN. Bên cạnh đó, yêu cầu nâng cao chất lượng đội ngũ GV, trong đó có GVCN của địa phương cũng ảnh hưởng đến quy hoạch đội ngũ GVCN.

Đối với GV, sự khác biệt về sở trường, kinh nghiệm, phương pháp giảng dạy - giáo dục và ngay cả khiếm khuyết của từng người cũng thể hiện rất rõ. Vì thế, khi quy hoạch đội ngũ GVCN, Hiệu trưởng cần cân nhắc kỹ lưỡng để đảm bảo sự tương đồng giữa đặc điểm của GV với đặc điểm của lớp chủ nhiệm. Khi sự tương đồng này được đảm bảo sẽ tạo điều kiện để GVCN phát huy hết khả năng vốn có của mình, lớp chủ nhiệm có điều kiện phát triển thuận lợi.

Cách thức thực hiện biện pháp

- Xác lập các căn cứ để quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS Xây dựng quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS cần phải được xây dựng dựa trên các căn cứ sau đây:

(1) Thực trạng giáo dục của các trường THCS trên địa bàn quận;

(2) Thực trạng đội ngũ GVCN của các trường THCS trên địa bàn quận;

(3) Số lớp của các trường THCS trên địa bàn quận

(4) Yêu cầu đối với xây dựng môi trường giáo dục an toàn, lành mạnh, thân thiện, phòng chống bạo lực học đường;

(5) Chỉ đạo của các cấp QLGD đối với quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS...

- Tổ chức quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS theo một quy trình nhất định

Quy trình xây dựng quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS gồm các bước sau đây: Khảo sát thực trạng đội ngũ GVCN trường THCS trên địa bàn quận; Phân tích thực trạng đội ngũ GVCN trường THCS trên địa bàn quận; Xác định những vấn đề cần đặc biệt quan tâm trong phát triển đội ngũ GVCN trường THCS; Lập quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS trong từng giai đoạn.

- Cụ thể hóa quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS cho từng năm học dựa trên khả năng của từng GV

Cụ thể hóa quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS cho từng năm học dựa trên khả năng của từng GV bao gồm các công việc sau đây: Xác định danh sách GV sẽ làm công tác CNL trong từng năm học; Tổ chức cho GV đăng ký lớp chủ nhiệm; Điều chỉnh đăng ký lớp chủ nhiệm của GV trong những trường hợp cần thiết; Bố trí GVCN cốt cán vào những lớp “có vấn đề”, không có GV nào đăng kí...

Điều kiện thực hiện biện pháp

Cán bộ quản lý (CBQL) trường THCS phải nắm vững quy hoạch phát triển giáo dục của địa phương, khả năng làm công tác CNL của từng GV; đồng thời phải nắm vững quy trình xây dựng quy hoạch đội ngũ GVCN trường THCS.

Thứ hai. Xây dựng ĐNGV chủ nhiệm cốt cán trường trung học cơ sở

Mục tiêu của biện pháp

Đề xuất được nội dung, cách thức XDĐNGVCN cốt cán, làm “đầu tàu” cho thực hiện công tác CNL ở trường THCS.

Nội dung của biện pháp

GVCN cốt cán trước tiên phải có phẩm chất đạo đức tốt, có uy tín, có kinh nghiệm, có nhiệt huyết;

quan trọng hơn, biết truyền lửa nhiệt huyết và kinh nghiệm làm công tác CNL cho đồng nghiệp của mình. So với GVCN khác, yêu cầu về năng lực và phẩm chất của GVCN cốt cán có sự khác biệt nhất định. Sự khác biệt này nằm ở tính chất “đầu tàu” của GVCN cốt cán. GVCN cốt cán phải là “hình mẫu” trong công tác CNL ở trường THCS

Xây dựng đội ngũ (XDĐN) GVCN cốt cán trong trường THCS là hình thành trong từng trường THCS ĐNGV có năng lực làm công tác CNL; có khả năng bồi dưỡng nghiệp vụ làm công tác CNL cho những GV khác; sẵn sàng đảm nhận công tác CNL ở những lớp khó khăn, “có vấn đề”.

Cách thức thực hiện biện pháp

- Đưa chủ trương XDĐNGVCN cốt cán vào chiến lược phát triển nhà trường và kế hoạch năm học Ở bất kỳ cơ sở giáo dục nào đều có chiến lược phát triển nhà trường. Trong chiến lược phát triển đội ngũ GV, CBQL cần có chiến lược XDĐN GVCN cốt cán; đồng thời với XDĐNGV, CBQL cốt cán.

- Xác định tiêu chuẩn GVCN cốt cán Căn cứ vào chức năng nhiệm vụ, khung năng lực của GVCN; tham khảo tiêu chuẩn lựa chọn GV cơ sở GDPT cốt cán trong Chuẩn nghề nghiệp GV cơ sở GDPT, có thể xác định tiêu chuẩn GVCN trường THCS

- Giao trách nhiệm XDĐNGVCN cho một Phó Hiệu trưởng nhà trường phụ trách ĐĐ XDĐNGVCN, cần phải phân công một Phó Hiệu trưởng nhà trường phụ trách. Để làm tròn trách nhiệm này, bản thân người Phó Hiệu trưởng phụ trách phải am hiểu sâu sắc công tác CNL ở trường THCS; đồng thời có khả năng bồi dưỡng GV nói chung, bồi dưỡng GVCN nói riêng.

- Có chính sách động viên, khuyến khích GVCN phát huy tốt vai trò của mình trong việc nâng cao hiệu quả công tác CNL ở trường THCS Trong phạm vi từng cơ sở giáo dục, từng nhà trường cũng cần có các chính sách đối với GVCN. Khi các nhà trường ngày càng được giao quyền tự chủ nhiều hơn thì việc ban hành các chính sách tạo động lực phát triển cho nhà trường là một việc cần làm. Đối với GVCN, cần có các chính sách như: Chính sách nhân hệ số khi tính giờ làm công tác CNL cho GVCN (có thể là hệ số 1,3 hoặc 1,5); chính sách được tham dự các Hội đồng của nhà trường; chính sách về đào tạo, bồi dưỡng để nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ làm công tác CNL; chính sách ưu tiên trong xét thăng hạng, bổ nhiệm...

- Thường xuyên kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm về XDĐN GVCN trường THCS. XDĐN GVCN trường THCS là một việc làm còn khá mới mẻ, chưa có mô hình từ trước. Vì thế, phải thường xuyên

kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm về XDĐNGVCN trường THCS. Công việc này, trực tiếp Hiệu trưởng các trường THCS phải tiến hành. Khi kiểm tra, đánh giá, rút kinh nghiệm, Hiệu trưởng các trường THCS phải xem xét ở hai góc độ:

1) Vai trò của Phó Hiệu trưởng được giao trách nhiệm XDĐNGVCN;

2) Mức độ phát huy ảnh hưởng của GVCN đối với các GVCN khác.

Điều kiện thực hiện biện pháp

CBQL trường THCS phải thật sự quan tâm, chỉ đạo công tác XDĐNGVCN cốt cán; tự thiết kế hoặc được cung cấp văn bản về Tiêu chuẩn GVCN cốt cán và Hướng dẫn đánh giá GVCN cốt cán theo bộ tiêu chuẩn.

Thứ ba. Tổ chức bồi dưỡng nâng cao năng lực giáo viên chủ nhiệm trường trung học cơ sở theo TCTG

Mục tiêu của biện pháp

Xác định mục đích, yêu cầu, nội dung, phương pháp bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp; góp phần nâng cao chất lượng bồi dưỡng đội ngũ GV và CBQL giáo dục nói chung, đội ngũ GVCN trường THCS nói riêng.

Nội dung của biện pháp

Trong bồi dưỡng đội ngũ GV và CBQL giáo dục thường có hai cách tiếp cận chính: tiếp cận nội dung và tiếp cận năng lực. Tiếp cận nội dung là cách tiếp cận lâu nay vẫn làm và ngày càng trở nên kém hiệu quả. Còn tiếp cận năng lực là cách tiếp cận hiện đại không chỉ trong đào tạo - bồi dưỡng GV, CBQL mà cả trong đánh giá GV, CBQL.

Bồi dưỡng GVCN trường THCS theo khung năng lực nghề nghiệp là dựa vào khung năng lực nghề nghiệp GVCN trường THCS để tiến hành quá trình bồi dưỡng. Đây chính là cách bồi dưỡng theo tiếp cận tham gia.

Cách thức thực hiện biện pháp

- Cụ thể hóa mục đích, yêu cầu bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp Bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp nhằm đạt được các mục đích sau đây: Nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của công tác CNL trong trường THCS cho GV; Phát triển năng lực và phẩm chất nghề nghiệp cho đội ngũ GVCN trường THCS; Khích lệ sự sẵn sàng đảm nhận công tác CNL của GV. Bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp phải đáp ứng các yêu cầu sau đây: Bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp phải đảm bảo tính toàn diện; phải tác động đồng thời đến tất cả các yếu tố/tiêu chuẩn trong khung năng lực của GVCN trường THCS.

- Xây dựng chương trình bồi dưỡng GVCN theo

khung năng lực nghề nghiệp.

- Tổ chức bồi dưỡng GVCN theo một quy trình nhất định Hiệu quả bồi dưỡng GVCN phụ thuộc rất nhiều vào khâu tổ chức bồi dưỡng. Có chương trình bồi dưỡng tốt rồi nhưng khâu tổ chức bồi dưỡng làm không tốt thì kết quả bồi dưỡng cũng không cao. Từ đó, cần quy trình hóa việc tổ chức bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp. Quy trình này gồm các bước sau đây: Quán triệt mục đích, yêu cầu bồi dưỡng theo khung năng lực nghề nghiệp cho tất cả GVCN.

- Chỉ đạo đánh giá kết quả bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp Sau bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp, cần tổ chức đánh giá kết quả bồi dưỡng.

Điều kiện thực hiện biện pháp

CBQL trường THCS phải nắm vững mục đích, yêu cầu, nội dung, phương pháp, hình thức bồi dưỡng GVCN; đồng thời phải đảm bảo cơ sở vật chất và tài chính cho hoạt động bồi dưỡng GVCN theo khung năng lực nghề nghiệp.

3. Kết luận

Đội ngũ GVCN giữ vai trò quan trọng trong các nhà trường phổ thông. Muốn nâng cao chất lượng GD toàn diện của trường THCS phải chú ý phát triển đội ngũ GVCN. Việc phát triển đội ngũ GVCN có thể theo các cách tiếp cận khác nhau. Tuy nhiên, trong bối cảnh đổi mới căn bản, toàn diện GD và hội nhập quốc tế như hiện nay, phát triển đội ngũ GV và cán bộ QL nói chung, phát triển đội ngũ GVCN trường THCS nói riêng theo TCTGV vẫn là một hướng đi đúng đắn, nhằm phát triển vững chắc nguồn nhân lực cho GD Việt Nam.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Điều lệ trường trung học cơ sở, trường trung học phổ thông và trường phổ thông có nhiều cấp học ban hành kèm theo Thông tư số 32/2020/TT-BGDĐT ngày 15/9/2020;

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ Giáo dục và Đào tạo. Thông tư ban hành chương trình GDPT. Hà Nội*

3. Cục Nhà giáo và CBQL các cơ sở giáo dục kết hợp với dự án THCS II, (2010); kỉ yếu hội thảo “*Công tác chủ nhiệm lớp*”.

4. Nguyễn Vũ Bích Hiền, Nguyễn Thị Thu Hằng, Phạm Ngọc Long, *Phát triển và quản lý chương trình giáo dục*. NXB Đại học sư phạm;

5. Nguyễn Thị Mỹ Lộc (2012), *Quản lý giáo dục, một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nxb ĐHQG Hà Nội.

Biện pháp quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, Thành phố Cần Thơ

Mai Thị Yến Lan*; Phạm Ngọc Hạnh**

* TS. Giảng viên Trường Đại học Cần Thơ

** Học viên cao học Trường Đại học Cần Thơ

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 16/6/2024

Abstract: The professional team is a part of the school apparatus, the operational efficiency of the professional team is associated with the quality of education of the school. On the basis of researching the current situation of management of professional group activities at primary schools in Ninh Kieu district, Can Tho city; The article proposes measures to manage this activity in the locality.

Keywords: Operations, management, management of professional group activities, primary school.

1. Đặt vấn đề

Trường tiểu học là cơ sở giáo dục phổ thông (GDPT) của hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện các nhiệm vụ và quyền hạn theo quy định Điều lệ Trường tiểu học. Tổ chuyên môn (TCM) là một bộ phận cấu thành bộ máy nhà trường; các TCM cùng các bộ phận, đoàn thể trong nhà trường có mối quan hệ hợp tác, phối hợp với nhau để thực hiện nhiệm vụ của tổ và nhiệm vụ theo chiến lược, kế hoạch giáo dục nhà trường. Hoạt động TCM trong trường tiểu học chủ yếu là hoạt động về các công tác chuyên môn, hiệu quả hoạt động của TCM là nhân tố quyết định trực tiếp đến chất lượng giáo dục nhà trường. TCM chính là đầu mối để Hiệu trưởng quản lý nhiều mặt của nhà trường. Do đó, quản lý hoạt động tổ chuyên môn (QLHĐ TCM) là nhiệm vụ trọng tâm trong hoạt động quản lý trường tiểu học của người Hiệu trưởng.

Quận Ninh Kiều là một trong những quận, huyện dẫn đầu về chất lượng giáo dục của TP Cần Thơ. Trong những năm qua, các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ QLHĐ TCM theo quy định của Luật Giáo dục và Điều lệ Trường tiểu học. Tuy nhiên, công tác QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ triển khai chưa đồng bộ và chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

Trên cơ sở nghiên cứu thực trạng quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ, bài viết đề xuất các biện pháp quản lý hoạt động này ở địa phương.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng quản lý hoạt động TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Tác giả thực hiện khảo sát ở 12/21 trường tiểu học tại quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ, với tổng số lượng mẫu khảo sát là 170 mẫu; trong đó gồm có 32 Hiệu

trưởng, 44 tổ trưởng TCM và 94 giáo viên. Kết quả khảo sát thực trạng QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ như sau:

2.1.1. Mặt mạnh

Đội ngũ tổ trưởng TCM tại các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ đủ về số lượng, cân đối về cơ cấu, đảm bảo chất lượng.

Công tác hướng dẫn, hỗ trợ tổ trưởng TCM, giáo viên trong việc xác định các loại kế hoạch, nội dung cần có theo từng loại kế hoạch và hỗ trợ xây dựng kết cấu chung của kế hoạch được các nhà trường quan tâm thực hiện. Sử dụng đa dạng các hình thức QLHĐ TCM. Đảm bảo vận hành và khai thác hiệu quả nguồn lực CSVN hiện có. Kiểm tra đánh giá HĐ TCM chủ yếu thực hiện thông qua các hoạt động của TCM; công tác này thực hiện lồng ghép với các nội dung kiểm tra nội bộ nhà trường nên được thực hiện thường xuyên, có sự phản hồi, điều chỉnh tốt trong QLHĐ TCM ở trường tiểu học.

2.1.2. Mặt hạn chế

Việc XDKH QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ thực hiện chưa đồng bộ, các công tác khuyến khích sự chủ động, sáng tạo của mỗi thành viên trong TCM, trong nhà trường để đạt được kế hoạch đề ra và việc đánh giá, rút kinh nghiệm việc XDKH chưa được quan tâm đúng mức. Công tác ĐTBĐ đội ngũ giáo viên, tổ trưởng TCM về năng lực thực hiện nhiệm vụ chưa được thực hiện thường xuyên.

Hầu hết các trường tiểu học ở quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ thiếu phòng chức năng và các thiết bị tại phòng chức năng theo quy định, việc thực hiện trang bị về các thiết bị, phương tiện và phòng sinh hoạt TCM cho hoạt động TCM cũng chưa được thực hiện. Hoạt động quản lý ứng dụng CNTT trong HĐ TCM ở

trường tiểu học có sự chênh lệch lớn giữa các nội dung và các mức độ thực hiện.

2.2. Biện pháp QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

2.2.1. Nâng cao nhận thức của CBQL, GV về tầm quan trọng QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

Thông qua việc triển khai, quán triệt các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn của ngành góp phần nâng cao nhận thức, trách nhiệm của CBQL, GV; đồng thời phát huy vai trò nòng cốt của CBQL, tổ trưởng TCM trong tuyên truyền góp phần nâng cao nhận thức của đội ngũ.

CBQL nhà trường xây dựng, quản lý và chỉ đạo hoạt động của đội ngũ tuyên truyền, báo cáo viên; xác định đây là một trong những nhiệm vụ quan trọng, thường xuyên; thông qua công tác này kịp thời thông tin và định hướng tư tưởng, tăng cường đoàn kết, đồng thuận trong nhà trường.

Tạo điều kiện để tổ trưởng TCM phát huy năng lực, vai trò của mình trong QLHĐ TCM phụ trách; đáp ứng ở mức cao nhất trong tình hình thực tế của nhà trường với những điều kiện cụ thể về hoạt động TCM; phát hiện và xử lý kịp thời những khó khăn, vướng mắc nảy sinh trong QLHĐ TCM ở tổ; thường xuyên kiểm tra, đánh giá, giám sát và điều chỉnh kịp thời hoạt động của TCM.

Phối hợp với các đơn vị đào tạo trình độ, nghiệp vụ, NLSP nhà giáo để chuẩn hóa và nâng cao trình độ đào tạo, NVSP, đào tạo CBQL; tổ chức tập huấn, hội thảo, tọa đàm,... về hoạt động TCM trong nhà trường.

2.2.2. Nâng cao chất lượng XDKH QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Ban Giám hiệu nhà trường hướng dẫn tổ trưởng TCM, các bộ phận trong nhà trường, GV XDKH và duyệt kế hoạch; giúp GV nắm chắc các nội dung cần có trong từng loại kế hoạch, hướng dẫn XDKH mẫu. Xác định cách thức thực hiện như: kiểm tra ngày giờ công, nề nếp dạy học, kiểm tra thực hiện chương trình giáo dục thông qua thời gian biểu, dự giờ thăm lớp, các hoạt động kiểm tra nội bộ. Xây dựng chuẩn phương pháp đánh giá việc thực hiện kế hoạch. Phối hợp chặt chẽ giữa các tổ chức, cá nhân và đoàn thể ngoài nhà trường, nhằm huy động các nguồn lực để hoàn thành các nhiệm vụ trong năm học. Tổng kết, đánh giá, rút kinh nghiệm trong năm học.

Tổ trưởng TCM có nhiệm vụ hỗ trợ, tư vấn cho GV trong TCM phát triển phẩm chất, năng lực CMNV theo chuẩn nghề nghiệp GV, vị trí việc làm, phù hợp với điều kiện cụ thể của nhà trường; tổ chức, chỉ đạo các hoạt động đảm bảo và nâng cao chất lượng dạy

học, giáo dục cho học sinh; tham gia biên soạn tài liệu chuyên đề môn học, HĐGD, tài liệu hướng dẫn cho GV và học sinh thông qua các nội dung HĐ TCM.

2.2.3. Đổi mới hình thức tổ chức QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Hiệu trưởng giao quyền tự chủ cho TCM trong đổi mới phương pháp, hình thức tổ chức dạy học và đổi mới KTĐG kết quả học tập của học sinh. Thống nhất trong chỉ đạo, quản lý, tạo điều kiện thuận lợi và khuyến khích, tạo động lực cho GV tích cực, chủ động, sáng tạo trong thực hiện hoạt động chuyên môn, nhất là việc tổ chức hoạt động học tập và rèn luyện cho học sinh.

TCM là đơn vị cơ sở, nền tảng để tổ chức và triển khai thực hiện các hoạt động chuyên môn một cách cụ thể và có hiệu quả. Chính vì thế, chỉ có TCM mới phát hiện chính xác điểm mạnh, điểm yếu, thuận lợi, khó khăn trong HĐ TCM. Hiệu trưởng cần thực hiện các hoạt động sau để quản lý, chỉ đạo nội dung SHCM ở các TCM: nắm vững mục đích, nội dung, quy trình thực hiện sinh hoạt TCM; lập kế hoạch theo năm học mô tả nội dung, hình thức thực hiện; phân công các Phó hiệu trưởng giám sát, hỗ trợ; phân công nhân sự và chịu trách nhiệm chính cho việc phân bổ CSVC cho hoạt động sinh hoạt TCM; thực hiện đúng, đủ các quy định về chế độ cho đội ngũ tổ trưởng, tổ phó TCM.

2.2.4. Đa dạng hóa các hình thức QLHĐ TCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Môi trường giáo dục thường xuyên có sự thay đổi và đa dạng hóa các yếu tố như học sinh, GV, mục tiêu của chương trình giáo dục, yêu cầu của xã hội. Bằng cách đa dạng hóa trong QLHĐ TCM, Hiệu trưởng có thể tạo ra sự linh hoạt để thích ứng với sự thay đổi một cách hiệu quả. Sự linh hoạt này cũng giúp ích cho sự phát triển bền vững của nhà trường, vì khi QLHĐ TCM được đa dạng hóa, HĐ TCM sẽ đáp ứng nhu cầu của GV, học sinh một cách hiệu quả và thích ứng linh hoạt theo thời gian.

Sự đa dạng hóa trong quản lý TCM giúp tạo ra một môi trường làm việc tích cực và động viên GV. Khi GV thấy được sự linh hoạt trong hoạt động TCM

2.2.5. Thực hiện tốt công tác chỉ đạo hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Đảm bảo quy chế hoạt động chuyên môn và xây dựng mối quan hệ chặt chẽ giữa GV với tập thể TCM trong hoạt động TCM giúp tạo ra môi trường làm việc khoa học, dân chủ và tâm lý thoải mái khi làm việc, góp phần xây dựng văn hóa nhà trường. Tạo ra không gian trao đổi ý kiến, thảo luận về các vấn đề chuyên môn và hỗ trợ lẫn nhau; khuyến khích sự hợp tác và

chia sẻ tài nguyên, ý tưởng, phương pháp giảng dạy và quản lý học sinh. Khuyến khích và tạo điều kiện cho GV trong các TCM đề xuất và thử nghiệm các phương pháp, ý tưởng mới; đây cũng là cách để tạo ra môi trường sáng tạo và đổi mới trong văn hóa nhà trường.

Cung cấp các tài liệu, học liệu, chương trình đào tạo hoặc các khoa học, hội thảo giúp phát triển năng lực GV. Tạo không gian làm việc tích cực trong TCM bằng cách đảm bảo điều kiện về CSVC, sự hỗ trợ, tôn trọng và hợp tác. Điều này giúp tạo ra một môi trường làm việc tích cực, động viên sự phát triển chuyên môn và cá nhân của mỗi GV.

2.2.6. Đảm bảo các điều kiện CSVC, thiết bị cho HĐTCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Để đảm bảo CSVC, thiết bị cho hoạt động TCM ở trường tiểu học được duy trì và phát triển để hỗ trợ công việc giảng dạy và nghiên cứu của GV một cách hiệu quả, Hiệu trưởng cần thực hiện các việc làm sau:

- Xác định nhu cầu: xác định rõ nhu cầu về CSVC và thiết bị của TCM, dựa trên mục tiêu và yêu cầu công việc của GV

- Lập kế hoạch: LKH cho việc cải thiện CSVC và mua sắm thiết bị mới cần thiết; xác định nguồn tài chính; XDKH đầu tư mua sắm, bổ sung CSVC, thiết bị và công nghệ đáp ứng nhu cầu HĐ TCM.

- Thực hiện nâng cấp và mua sắm: Tiến hành nâng cấp CSVC và mua sắm thiết bị theo kế hoạch đã lập, đảm bảo chất lượng và tính hiệu quả; XDKH tự làm đồ dùng, thiết bị dạy học nhằm bổ sung CSVC, thiết bị và công nghệ cho nhà trường trên cơ sở động viên sự tận tâm và khả năng sáng tạo của giáo viên.

- Bảo dưỡng và bảo trì: Thực hiện định kỳ bảo dưỡng và bảo trì theo hướng dẫn của nhà sản xuất.

- Đào tạo và hướng dẫn sử dụng: Xây dựng nội quy, quy định, quy chế, quy trình quản lý, sử dụng, sửa chữa, bảo quản CSVC, thiết bị và công nghệ nhằm đảm bảo thực hiện các mục tiêu hoạt động và hiệu quả sử dụng; thực hiện đào tạo và hướng dẫn cách sử dụng CSVC và thiết bị cho nhân viên chịu trách nhiệm quản lý, điều phối và GV sử dụng.

- Đánh giá và cải thiện: Thực hiện đánh giá định kỳ về việc sử dụng CSVC và thiết bị, từ đó đưa ra các biện pháp cải thiện phù hợp.

2.2.7. Thường xuyên KTĐG HĐTCM ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Kiểm tra, đánh giá hoạt động TCM ở trường tiểu học cần tập trung vào các vấn đề: xây dựng kế hoạch, tổ chức KTĐG thường xuyên các hoạt động của TCM; xây dựng tiêu chí phù hợp, khách quan để KTĐG hoạt động TCM; xây dựng hệ thống thông tin kiểm tra,

đánh giá các hoạt động chuyên môn phù hợp với tình hình thực tế.

Tổ chức hoạt động KTĐG trở thành quá trình tự kiểm tra, tự đánh giá của tổ trưởng TCM và GV. Sử dụng đa dạng các hình thức KTĐG hoạt động TCM; Hiệu trưởng kiểm tra trực tiếp hay gián tiếp, kiểm tra toàn diện hoặc một vài hoạt động của tổ (kiểm tra chuyên đề). Ngoài ra, tạo không gian và tâm lý thoải mái trong thực hiện nhiệm vụ, Hiệu trưởng cần tăng cường hoạt động quan sát, tham dự các hoạt động chuyên môn của TCM để KTĐG. Công tác KTĐG hoạt động TCM cần thực hiện các nhiệm vụ: KTĐG, tư vấn và thúc đẩy hoạt động TCM. Kích thích, phát hiện, phổ biến các kinh nghiệm tốt, những định hướng mới và kiến nghị với các cấp quản lý nhằm hoàn thiện và thúc đẩy hoạt động của đối tượng kiểm tra, góp phần nâng cao chất lượng của hoạt động.

3. Kết luận

Mỗi biện pháp quản lý có những ưu điểm và nhược điểm nhất định, khi áp dụng cần thực hiện đồng bộ các biện pháp để phát huy hiệu quả trong quản lý. Các biện pháp trên có quan hệ mật thiết với nhau, nhằm giải quyết các vấn đề thực trạng còn vướng phải, chúng tạo thành một thể thống nhất để nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường. Các biện pháp đề xuất QLHĐTCM ở trường tiểu học có sự tác động qua lại lẫn nhau. Mỗi biện pháp vừa là tiền đề, vừa là hệ quả của các biện pháp còn lại. Hiệu trưởng phải biết vận dụng linh hoạt các biện pháp trong từng thời điểm ứng với tình hình thực tế đạt mục đích QLHĐ TCM trong nhà trường đạt hiệu quả cao nhất. Các biện pháp đề xuất đã được khảo nghiệm và có kết quả khẳng định tính cần thiết và tính khả thi là rất cần thiết và rất khả thi đối với các trường tiểu học quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

Tài liệu tham khảo

- [1] Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020). *Thông tư 28/2020/TT-BGDĐT Điều lệ Trường tiểu học*. Hà Nội.
- [2] Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2020). *Công văn số 1315/BGDĐT-GDTH Hướng dẫn SHCM thực hiện Chương trình GDPT cấp Tiểu học*. Hà Nội.
- [3] Lê Văn Dũng. (2019). *Quản lý đội ngũ tổ trưởng chuyên môn các trường tiểu học khu vực Đồng bằng sông Cửu Long - Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục*. Trường Đại học Sư phạm TP Hồ Chí Minh.
- [4] Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2012). *Quản lý giáo dục, một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. NXB Đại học Sư phạm Hà Nội.
- [5] Phan Thị Út. (2020). *Thực trạng quản lý đổi mới hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học quận Thủ Đức, TP Hồ Chí Minh*. Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục, số 04(28), trang 78-85.

Biện pháp quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Mai Thị Yến Lan*; Nguyễn Trần Thùy Trang***; Hồ Hồng Hải**

* TS. Giảng viên Trường Đại học Cần Thơ

** Học viên cao học Trường Đại học Cần Thơ

*** Giảng viên Trường Cao đẳng Cộng đồng Sóc Trăng

Received: 2/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Applying information technology in teaching activities in secondary schools and helping administrators manage well the application of information technology in teaching and learning to meet the requirements of educational innovation and training is inevitable and necessary. associated with the quality of school education. Based on research on the current status of IT application in teaching activities at secondary school in Ninh Kieu district, Can Tho city; This article proposes measures to manage this activity locally.

Keywords: Information technology; Managers; Junior high school; Ninh Kieu District, Can Tho City

1. Mở đầu

Trong hoạt động phát triển giáo dục, ứng dụng công nghệ thông tin (CNTT) trong dạy học và quản lý hoạt động dạy học hiện nay đang có tầm quan trọng, được Đảng, Nhà nước, Bộ GD&ĐT thông qua các văn bản chỉ đạo đã đề ra nhiều nhiệm vụ cụ thể trong đẩy mạnh ứng dụng CNTT như trong chỉ thị Chỉ thị số 29 /2010 BGD&ĐT của Bộ trưởng Bộ GD&ĐT về tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng CNTT trong ngành giáo dục giai đoạn 2001- 2005 nêu rõ: “Ứng dụng và phát triển CNTT trong GD&ĐT sẽ tạo ra một bước chuyển cơ bản trong quá trình đổi mới nội dung, chương trình, phương pháp giảng dạy, học tập và quản lý GD”. “Đẩy mạnh ứng dụng CNTT trong GD&ĐT ở tất cả các cấp học, bậc học, ngành học theo hướng sử dụng CNTT như một công cụ hỗ trợ đắc lực nhất cho đổi mới phương pháp giảng dạy và học tập ở tất cả các môn học”

Quận Ninh Kiều là một trong những quận, huyện dẫn đầu về chất lượng giáo dục của thành phố Cần Thơ. Trong những năm qua, những trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ thực hiện công tác triển khai theo quy định của Luật Giáo dục và Điều lệ Trường trung học cơ sở. Tuy nhiên, công tác quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ triển khai chưa đồng bộ và chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

Ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở và giúp cho cán bộ quản lý nhà trường

quản lý tốt ứng dụng CNTT trong học động dạy học, quản lý hoạt động giáo dục đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục và đào tạo là tất yếu và cần thiết, gắn liền với chất lượng giáo dục của nhà trường. Chúng tôi đã tiến hành khảo sát thực trạng ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ bằng các phương pháp nghiên cứu thực tiễn; Kết quả thu được như sau

2.1. Thực trạng quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Tác giả thực hiện khảo sát với tổng số lượng mẫu khảo sát là 370 mẫu khảo sát. Các đối tượng khảo sát bao gồm 343 tổ trưởng tổ chuyên môn, giáo viên và 27 cán bộ quản lý (cán bộ phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng) của 7/11 trường THCS ở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ được đánh giá như sau:

2.1.1. Mặt mạnh: Đội ngũ CBQL tại các trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ có nhận thức tốt về ứng dụng CNTT vào hoạt động dạy học ở trường THCS quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ có vị trí hết sức quan trọng trong công tác phát triển nhà trường, nâng cao chất lượng và hiệu quả giảng dạy là nhiệm vụ cơ bản trọng tâm

Cán bộ quản lý, giáo viên thấy được tầm quan trọng, tính tích cực, hiệu quả của hoạt động ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS; giúp cán bộ, giáo viên hiểu đúng, sâu sắc về bài giảng có

ứng dụng CNTT góp phần đổi mới tư duy quản lý, đổi mới nội dung, phương pháp, PTDH; tạo được sự nhất trí, đồng thuận cao trong tập thể sư phạm nhà trường từ đó huy động tối đa sức mạnh của tập thể vào ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học.

2.1.2 Mặt hạn chế: Xây dựng kế hoạch quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ thực hiện chưa đồng bộ, các công tác khuyến khích sự chủ động, sáng tạo của mỗi thành viên trong nhà trường để đạt được kế hoạch đề ra và việc đánh giá, rút kinh nghiệm việc xây dựng kế hoạch chưa được quan tâm đúng mức.

Hoạt động đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý, tổ trưởng tổ chuyên môn về tầm quan trọng, vị trí vai trò của quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS thực hiện nhiệm vụ chưa được thực hiện thường xuyên.

Công tác kiểm tra cần phải đi liền với sự điều chỉnh sai lệch trong quá trình quản lý hoạt động ứng dụng CNTT vào dạy học cũng như chế độ khen thưởng, động viên hợp lý, cần nhìn thẳng vào vấn đề để có phương hướng và giải pháp phù hợp

Hoạt động quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ thiếu phòng chức năng và các thiết bị tại phòng chức năng theo quy định, việc thực hiện trang bị về các thiết bị, phương tiện và phòng chức năng phục vụ ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở cũng chưa được thực hiện một cách đồng bộ nên có sự chênh lệch lớn giữa các nội dung và các mức độ thực hiện.

2.2 Biện pháp quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

2.2.1 Nâng cao nhận thức cho cán bộ và giáo viên về tầm quan trọng quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở

Giúp đội ngũ CBQL và GV nắm vững chủ trương, đường lối của Đảng và chính sách, pháp luật của Nhà nước, cũng như các văn bản chỉ đạo của cấp trên về ứng dụng CNTT nói chung và ứng dụng CNTT cũng như quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS nói riêng

Tổ chức phổ biến, tuyên truyền, phân tích thực tế về tầm quan trọng của ứng dụng CNTT trong công tác quản lý, dạy học cho đội ngũ trong trường về vai trò quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS trong sự phát triển của đơn vị và sự phát triển chung của nhà trường

2.2.2 Bồi dưỡng năng lực lập kế hoạch ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở

Xây dựng kế hoạch trên tinh thần bám sát văn bản chỉ đạo của các cấp, đặc biệt của quận Ninh Kiều về công tác ứng dụng CNTT cũng như quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường THCS.

Xây dựng và công khai kế hoạch cụ thể; tạo điều kiện, cử CBQL, GV tham gia các khóa đào tạo, bồi dưỡng nâng cao được năng lực chuyên môn, quản lý, điều hành và ý thức rõ hơn vai trò, nhiệm vụ của mình; nguyên tắc tổ chức của tầm quan trọng quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học để phối hợp tạo hiệu quả trong công tác giảng dạy trong nhà trường; xây dựng kế hoạch ứng dụng CNTT cũng như quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học *đảm bảo phù hợp với tình hình phát triển đội ngũ nhà giáo toàn trường và thực tiễn quy mô nhà trường.*

Thực hiện bồi dưỡng ứng dụng CNTT, chuyển đổi số trong giáo dục mang đến nhiều lợi ích vô cùng to lớn. Tuy nhiên, cũng đồng thời đối diện với một số thách thức như thiếu hạ tầng kỹ thuật và internet, khó khăn trong đào tạo năng lực số hóa cho giáo viên, chấp nhận sự thay đổi, phân hóa tiếp cận công nghệ, sự khác biệt về kiến thức của giáo viên, chi phí đầu tư ban đầu... Vì vậy, việc lập kế hoạch ứng dụng CNTT vào hoạt động dạy học cần phải chủ động, nhanh chóng, sáng tạo, để đạt hiệu quả cao.

2.2.3 Nâng cao năng lực chỉ đạo tổ chức thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở

Ban lãnh đạo nhà trường phải là người tiên phong, đi đầu trong học tập và ứng dụng CNTT, là tấm gương sáng cho cán bộ và giáo viên noi theo, tạo ra và thúc đẩy các phong trào ứng dụng CNTT trở nên mạnh mẽ hơn; phải có phương pháp chỉ đạo, tổ chức các hoạt động có liên quan nhằm cho cán bộ, giáo viên hiểu được tại sao phải đẩy mạnh hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học, điều này sẽ mang lại lợi ích trong lĩnh vực hoạt động giáo dục.

Triển khai, phổ biến các văn bản bằng nhiều hình thức: phổ biến trực tiếp trong các buổi sinh hoạt chính trị, sinh hoạt chuyên môn tập trung; gửi các văn bản, kế hoạch hoạt động ứng dụng CNTT về các tổ, khối chuyên môn nghiên cứu và triển khai tới giáo viên trong tổ, khối; tổ chức hội thảo chuyên đề hướng dẫn giáo viên tìm kiếm các văn bản mới trên các trang web của ngành, trường; giáo viên phải hiểu ứng dụng CNTT là một xu thế, là một PTDH mới để phát huy PPDH tích cực, phát huy khả năng sáng tạo của giáo viên và học sinh, góp phần nâng cao chất lượng dạy học một cách cụ thể và chi tiết cho từng nội dung, từng giai đoạn của năm học với các hình thức phù hợp với từng thành phần đối tượng, điều kiện CSVC của trường.

Đối với việc đẩy mạnh phát triển ứng dụng CNTT vào dạy học trong công tác quản lý ở trường THCS quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ chỉ có thể thành công khi mục tiêu và tầm nhìn chung phải được thống nhất, đồng bộ từ lãnh đạo, đến cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên trong nhà trường.

2.2.4. Huy động các điều kiện hỗ trợ nhằm thực hiện tốt công tác ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở

Để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của đổi mới GD&ĐT, đội ngũ CBQL, TTCM, GV-NV cần được bồi dưỡng dưới nhiều hình thức đa dạng và phong phú như:

- + Nguồn lực chất lượng cao: Đào tạo và bồi dưỡng những cán bộ quản lý, giáo viên cốt cán chuyên trách về CNTT có khả năng hiểu biết về tính năng, tác dụng và cách sử dụng qua đó phổ biến nhân rộng tới tất cả đội ngũ giáo viên trong trường

- + Huy động xã hội hóa CSVC: huy động các nguồn lực đầu tư về cơ sở hạ tầng CNTT cho đơn vị; tạo môi trường thiết bị phục vụ ứng dụng CNTT, phát triển chuyên môn, nâng cao năng lực trong giảng dạy cho giáo viên và sự chủ động học tập cho học sinh trong nhà trường.

2.2.5. Đổi mới hoạt động kiểm tra, đánh giá ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở

Căn cứ chuẩn nghề nghiệp giáo viên theo thông tư quy định để xác định các nội dung tiêu chí đánh giá. Xây dựng kế hoạch kiểm tra đánh giá phải đảm bảo tính thường xuyên, liên tục. Kế hoạch này gắn liền với kế hoạch hoạt động chuyên môn có ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học và kế hoạch quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học của nhà trường. Sản phẩm ứng dụng tốt CNTT là một trong những tiêu chí để đánh giá thi đua – khen thưởng của học kỳ, năm học.

Cùng với việc đổi mới về nội dung, phương pháp, hình thức bồi dưỡng CBQL, cần thiết phải đổi mới việc đánh giá kết quả bồi dưỡng CBQL.

(i) Về nội dung đánh giá, theo chúng tôi, cần đánh giá trên hai phương diện:

- Nhận thức của CBQL, GV-NV về các vấn đề được bồi dưỡng;

- Khả năng vận dụng những kiến thức được bồi dưỡng vào công tác chỉ đạo, vào thực tế quản lý ứng dụng CNTT và hoạt động dạy học.

- Kiểm tra- đánh giá ứng dụng và quản lý ứng dụng CNTT ở trường THCS theo Điều lệ trường THCS, xác định được mức độ đạt được của chuẩn, điểm mạnh, hạn chế của CBQL-GV-NV

(ii) Về hình thức đánh giá

Có thể sử dụng các hình thức đánh giá: tự đánh giá, đánh giá của phòng GD&ĐT, của UBND quận.

(iii) Kết quả đánh giá được lưu giữ vào hồ sơ cán bộ, làm căn cứ để xây dựng quy hoạch, kế hoạch DT, bồi dưỡng cán bộ, kế hoạch luân chuyển, bố trí sử dụng cán bộ của quận/huyện.

3. Kết luận

Qua phân tích thực trạng ứng dụng CNTT và quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ, cho thấy mỗi biện pháp quản lý có những ưu điểm và nhược điểm nhất định, khi áp dụng cần thực hiện đồng bộ các biện pháp để phát huy hiệu quả.

Các biện pháp trên có quan hệ mật thiết với nhau, nhằm giải quyết các vấn đề thực trạng còn vướng phải, chúng tạo thành một thể thống nhất để nâng cao chất lượng giáo dục của nhà trường. Các biện pháp đề xuất có sự tác động qua lại lẫn nhau. Người hiệu trưởng- lãnh đạo cần chủ động trong quá trình thực hiện các biện pháp cấp quản lý, vận dụng một cách sáng tạo phù hợp với thực tiễn của từng đơn vị nhằm phát triển tốt, nâng cao hiệu quả, chất lượng ứng dụng CNTT và quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ

Các biện pháp đề xuất đã được khảo nghiệm và có kết quả khẳng định tính cần thiết và tính khả thi là rất cần thiết và rất khả thi đối với quản lý ứng dụng CNTT trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ.

Tài liệu tham khảo

1. Chính phủ (1993), *Nghị quyết số 49/NQ-CP ngày 04/8/93 về phát triển CNTT ở Việt Nam trong những năm 90*. Hà Nội

2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), *Chỉ thị số 29/2001/CT-BGD-ĐT ngày 30 tháng 7 năm 2001 về việc tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng CNTT trong ngành giáo dục giai đoạn 2001-2005*, Hà Nội

3. Bộ Giáo dục và đào tạo (2011), *Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT*, ngày 28/3/2011 về ban hành Điều lệ trường THCS, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học, Hà Nội

4. Phòng GD&ĐT Quận Ninh Kiều (2003), *Báo cáo số 546/BC-PGDĐT của Phòng Giáo dục và Đào tạo quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ về tổng kết năm học 2022 – 2023*

5. Phòng GD&ĐT Quận Ninh Kiều (2023), *Báo cáo số 361/BC-PGDĐT của Trường phòng GD&ĐT về Tổng kết hoạt động giáo dục tiểu học năm học 2021 – 2022, Phương hướng nhiệm vụ năm học 2022-2023*

Thực trạng quản lý hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở các trường trung học phổ thông thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng

*Diệp Thị Bích Quyên; ** Mai Thị Yến Lan

* Học viên Cao học Trường Đại học Cần Thơ

**TS.Giảng viên Trường Đại học Cần Thơ

Received: 2/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 20/6/2024

Abstract: The article evaluates the current state of management in the application of information technology in teaching at high schools in Sóc Trăng City, Sóc Trăng Province. Surveys from management staff and teachers indicate that managing the application of information technology in these schools faces many difficulties and lacks synchronization. Although there is a clear awareness of the importance of information technology in education, the implementation and management process still has many limitations in planning, organizing, directing, and managing the facilities for this activity.

Keywords: Information technology; educational management; application of IT in teaching; high school; Sóc Trăng city.

1. Đặt vấn đề

Trong thời đại Cách mạng Công nghiệp 4.0, công nghệ thông tin (CNTT) đã trở thành một công cụ thiết yếu trong mọi lĩnh vực của cuộc sống, đặc biệt là trong giáo dục. Việc ứng dụng CNTT tại các trường THPT không chỉ hỗ trợ quá trình giảng dạy mà còn nâng cao hiệu quả quản lý, tạo điều kiện thuận lợi cho sự phát triển toàn diện của học sinh.

Hiện nay, các trường THPT tại thành phố Sóc Trăng, đang tích cực nỗ lực đưa CNTT vào hoạt động dạy học (HDDH). Đa số các trường đã nhận thức rõ ràng mục tiêu và vai trò quan trọng của CNTT trong DH. Tuy nhiên, quá trình ứng dụng này vẫn thiếu sự đồng bộ và chưa được triển khai hiệu quả, gây ra nhiều khó khăn và thách thức trong công tác QLHD ứng dụng CNTT trong dạy học (DH) các trường THPT thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng.

Do đó, đánh giá thực trạng QLHD ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT thành phố Sóc Trăng, là điều hết sức cấp thiết. Thông qua việc này, chúng ta có thể nhận diện rõ các hạn chế hiện tại để đưa ra những biện pháp khắc phục phù hợp, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục và quản lý nhà trường, đáp ứng yêu cầu của thời đại công nghệ số.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1 Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu này chủ yếu sử dụng phiếu hỏi để thu thập thông tin từ 84 cán bộ quản lý (CBQL) (CBQL bao gồm Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng, TT chuyên môn, Tổ phó chuyên môn) và 236 giáo viên (GV) của 4 trường

THPT tại thành phố Sóc Trăng, gồm THPT chuyên Nguyễn Thị Minh Khai, THPT Hoàng Diệu, THPT thành phố Sóc Trăng, THPT dân tộc nội trú Huỳnh Cương, TH, THCS và THPT iSchool Sóc Trăng. Kết quả nghiên cứu được xử lý bằng phần mềm SPSS.

2.2 Kết quả khảo sát thực trạng QLHD ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT thành phố Sóc Trăng

2.2.1 Thực trạng nhận thức của CBQL và GV về sự cần thiết của việc QLHD ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT

Qua kết quả khảo sát có thể thấy các đối tượng khảo sát có sự đánh giá tương đối thống nhất về thứ hạng mức độ cần thiết QLHD ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT với ĐTB từ 3,47 đến 3,80. Cả CBQL và GV đều đánh giá “Nâng cao chất lượng giảng dạy và học tập: Đảm bảo GV và học sinh có đủ tài nguyên, công cụ và hỗ trợ để tận dụng tối đa tiềm năng của CNTT trong quá trình giảng dạy và học tập” (ĐTB: CBQL là 3,80; GV là 3,66) ở mức độ cần thiết cao hơn so với các mục tiêu còn lại.

Giữa CBQL và GV, ĐTB cho mỗi mục tiêu đánh giá không có sự chênh lệch lớn. Trung bình các mục tiêu đánh giá của CBQL nằm trong khoảng từ 3,55 đến 3,80, trong khi đó trung bình các mục tiêu đánh giá của GV nằm trong khoảng từ 3,47 đến 3,66. Tuy nhiên, QLHD ứng dụng CNTT trong DH cần được tăng cường và định hướng một cách chặt chẽ hơn.

2.2.2 Thực trạng XDKH ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT

Bảng 2.1: Tổng hợp đánh giá kết quả khảo sát thực trạng XDKH ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT

TT	Nội dung	CBQL		GV		Tổng CBQL và GV	
		ĐTB	TH	ĐTB	TH	ĐTB	TH
1	XDKH mua sắm trang thiết bị phục vụ ứng dụng CNTT trong DH.	3,42	2	3,37	2	3,38	2
2	XDKH ứng dụng CNTT vào dạy học cụ thể hằng năm, tháng, tuần.	3,46	1	3,41	1	3,42	1
3	XDKH huy động nguồn kinh phí phục vụ cho việc ứng dụng CNTT	3,36	3	3,33	3	3,34	3
4	XDKH KTĐG hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học.	3,31	4	3,30	4	3,30	4
Đánh giá chung		3,39		3,35		3,36	

(Nguồn: Khảo sát ở các trường THPT thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng)

Qua bảng 2.1 khảo sát có thể nhận thấy các trường đã có những nỗ lực nhất định trong việc lập kế hoạch các hoạt động liên quan. ĐTB chung của các nội dung đánh giá dao động từ 3,30 đến 3,42. Nội dung “XDKH ứng dụng CNTT vào DH cụ thể hằng năm, tháng, tuần” được đánh giá cao nhất cho thấy đã có sự chú trọng và nỗ lực trong việc XDKH ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT. Thứ hạng đánh giá giữa CBQL và GV tương đồng với nhau nhưng có thể nhận thấy CBQL có ĐTB đánh giá cao hơn một chút so với GV. Cụ thể, ĐTB của CBQL ở mức 3,39, trong khi ĐTB của GV là 3,35. Điều này cho thấy CBQL có thể nhìn nhận lạc quan hơn về hiệu quả và tính khả thi của các kế hoạch đã xây dựng, trong khi GV có thể đối mặt với nhiều khó khăn hơn trong quá trình thực hiện thực tế.

2.2.3. Thực trạng tổ chức ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT

Thông qua kết quả khảo sát có thể thấy rằng các trường THPT thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng có thực hiện công tác tổ chức ứng dụng CNTT trong dạy học với ĐTB của các tiêu chí đánh giá dao động từ 3,40 đến 3,68 cho thấy mức độ thực hiện chưa đồng đều và cần được cải thiện.

Riêng đối với việc “Tổ chức giám sát sử dụng, bảo hành các phương tiện, TBDH hỗ trợ ứng dụng CNTT” (ĐTB: CBQL là 3,45; GV là 3,38) chỉ được thực hiện ở mức bình thường. Điều này cho thấy rằng công tác tổ chức giám sát chưa được quan tâm thực hiện.

Mức độ đánh giá của CBQL và GV có sự chênh

lệch nhất định. ĐTB của CBQL là 3,57, trong khi ĐTB của GV là 3,46. Điều này có thể phản ánh việc CBQL nhìn nhận các hoạt động tổ chức ứng dụng CNTT ở mức độ khả quan hơn, có thể do họ có cái nhìn tổng quát hơn về kế hoạch và tiến độ thực hiện. Trong khi đó, GV, những người trực tiếp tham gia vào quá trình giảng dạy, có thể gặp phải những khó khăn thực tế hơn trong quá trình triển khai. Tuy nhiên, cả hai nhóm đều cần nỗ lực để đạt được mức độ thực hiện cao hơn và đảm bảo sự đồng nhất trong việc ứng dụng CNTT trong dạy học.

2.4.4 Thực trạng chỉ đạo triển khai thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT

Kết quả khảo sát cho thấy thực trạng chỉ đạo triển khai thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT thành phố Sóc Trăng, đang đạt được mức độ trung bình khá với ĐTB cho cả CBQL và GV đều dao động từ 3,26 đến 3,58. ĐTB chung là 3,43 cho thấy sự quan tâm và nỗ lực của các trường trong việc triển khai kế hoạch ứng dụng CNTT, tuy nhiên vẫn còn một số khía cạnh cần cải thiện.

Mức độ đánh giá của CBQL và GV có sự chênh lệch nhẹ, với ĐTB của CBQL là 3,42 và của GV là 3,43. Sự chênh lệch này không đáng kể, cho thấy cả hai nhóm đối tượng đều có nhận thức tương đối đồng nhất về chỉ đạo triển khai kế hoạch. Điều này phản ánh sự thống nhất và đồng thuận trong nhận thức giữa CBQL và GV về các hoạt động chỉ đạo ứng dụng CNTT.

Sự chênh lệch điểm đánh giá giữa các nội dung chỉ đạo có thể xuất phát từ nhiều nguyên nhân. Thứ nhất, việc chỉ đạo soạn bài giảng (ĐTB: 3,54) và thực hiện tiết dạy có ứng dụng CNTT (ĐTB: 3,53) nhận được điểm cao hơn vì đây là các hoạt động có thể dễ dàng thấy được kết quả và ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng giảng dạy. Thứ hai, điểm đánh giá thấp hơn cho các nội dung như bồi dưỡng kỹ năng (ĐTB: 3,40) và giám sát sử dụng thiết bị (ĐTB: 3,28) có thể do sự phức tạp và khó khăn trong việc tổ chức thực hiện, đòi hỏi nhiều nguồn lực và thời gian. Thứ ba, sự thiếu đồng bộ trong việc biên soạn đề và xây dựng ngân hàng đề thi trắc nghiệm (ĐTB: 3,28) cũng có thể là do các khó khăn về chuyên môn, phối hợp giữa các tổ chuyên môn và GV.

2.4.5 Thực trạng các phương pháp và hình thức QLHD ứng dụng CNTT trong DH ở các trường THPT

Dựa trên kết quả khảo sát có thể nhận thấy rằng đa số các phương pháp và hình thức quản lý chỉ được thực hiện ở mức bình thường với ĐTB dao động từ 3,32 đến 3,62. Điều này cho thấy việc ứng dụng

CNTT trong dạy học ở các trường THPT thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng đã đạt được một số kết quả khá khả quan.

Với nội dung “Thiết lập tiêu chuẩn và hướng dẫn rõ ràng về việc sử dụng CNTT trong dạy học” (ĐTB: CBQL là 3,35; GV là 3,31) được xếp thứ hạng thấp nhất cho thấy nội dung này chưa được nhà trường chú trọng thực hiện nhưng đây chính là một trong nội dung nền tảng thúc đẩy hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT. Qua đó cho thấy nhà trường cần có sự cải thiện đồng bộ trong việc tạo động viên và công nhận những nỗ lực của GV trong sử dụng CNTT.

2.4.6 Thực trạng quản lý CSVC phục vụ hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT

Số liệu khảo sát ở bảng 2.5 có thể thấy tổng thể mức độ thực hiện có sự chênh lệch giữa các nội dung với ĐTB nằm trong khoảng từ 3,07 đến 3,24. Điều này cho thấy các trường đã có những nỗ lực đáng kể trong việc đảm bảo CSVC phù hợp và hỗ trợ hiệu quả cho HĐDH. CBQL đánh giá chung quản lý CSVC đạt 3,20, trong khi GV đánh giá ở mức 3,16. Việc “XDKH đầu tư cơ sở vật chất để hỗ trợ việc sử dụng CNTT trong dạy học” có thứ hạng cao nhất, ĐTB của CBQL là 3,26 và của GV là 3,23. Điều này cho thấy các nhà trường quan tâm, đầu tư đến điều kiện CSVC, trang thiết bị phục vụ hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học vì đây là một trong những điều kiện cần thiết để CBQL, GV và HS có thể thực hiện tốt hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học.

2.4.7 Thực trạng công tác kiểm tra, đánh giá việc KTĐG thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT

Từ kết quả khảo sát, nhìn chung các đối tượng đánh giá mức độ KTĐG thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT có sự thống nhất đều đánh giá ở mức độ thành thạo thực hiện. Kết quả này phản ánh đúng thực trạng hiện nay của hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT, chủ yếu kiểm tra, đánh giá thông qua những kỳ thi, những tiết dạy dự giờ và chưa có quy định cụ thể ứng dụng CNTT trong dạy học.

Trong quá trình đánh giá, mức độ thực hiện các công tác kiểm tra, đánh giá việc thực hiện kế hoạch ứng dụng CNTT trong dạy học ở các trường THPT được CBQL và GV đánh giá khá tương đồng. Tuy nhiên, CBQL có ĐTB là 3,44, cao hơn so với ĐTB của GV là 3,36. Điều này cho thấy CBQL thường có cái nhìn toàn diện và chiến lược hơn, dẫn đến việc đánh giá cao hơn về các tiêu chuẩn và quy trình kiểm tra,

đánh giá. Tuy nhiên, cả hai đối tượng đều cần tiếp tục cải thiện mức độ thực hiện để đảm bảo tính hiệu quả và sự phát triển của quá trình giảng dạy.

3. Kết luận

Qua khảo sát tại các trường THPT thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng, đa số CBQL và GV đã nhận thức được tầm quan trọng của hoạt động ứng dụng CNTT trong dạy học. Nhà trường đã xây dựng kế hoạch, tổ chức thực hiện và đánh giá hoạt động này. Tuy nhiên, công tác quản lý vẫn còn hạn chế, chưa đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục hiện nay do CBQL chưa thường xuyên thực hiện kế hoạch, công tác tổ chức và chỉ đạo thực hiện ứng dụng CNTT chưa được quản lý chặt chẽ, và quá trình kiểm tra, đánh giá vẫn còn mang tính hình thức. Ngoài ra, các yếu tố như chất lượng đội ngũ GV, CSVC và thiết bị dạy học cũng đóng góp vào hạn chế này.

Để giải quyết vấn đề này, có thể đề xuất các biện pháp sau đây: Nâng cao nhận thức về việc QLHD ứng dụng CNTT trong dạy học; Tăng cường hiệu quả lập kế hoạch và tổ chức, chỉ đạo thực hiện ứng dụng CNTT; Đổi mới phương pháp và hình thức quản lý; Xây dựng hạ tầng và trang thiết bị hiện đại; Thường xuyên kiểm tra và đánh giá hoạt động. Những biện pháp này nhằm khắc phục hạn chế và nâng cao chất lượng giáo dục trong thời kỳ công nghệ số.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018). *Hướng dẫn triển khai mô hình ứng dụng công nghệ thông tin trong trường phổ thông theo công văn số 5807/BGDĐT-CNTT*.
2. Nguyễn Thanh Giang (2014). *Quản lý ứng dụng CNTT ở trường THPT vùng Đông Nam Bộ, Việt Nam*. Luận án Tiến sĩ khoa học giáo dục.
3. Trần Kiêm (Chủ biên) (2004). *Khoa học quản lý - một số vấn đề lý luận và thực tiễn*. Nxb Giáo dục Thành phố Hồ Chí Minh.
4. Đào Thái Lai (2007). *Ứng dụng CNTT trong dạy học ở trường phổ thông Việt Nam*. Viện Chiến lược và Chương trình giáo dục.
5. Thủ tướng Chính phủ (2022). *Quyết định số 131/QĐ-TTg ngày 25/01/2022 phê duyệt Đề án “Tăng cường ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030”*.
6. Ủy ban nhân dân tỉnh Sóc Trăng (2023). *Kế hoạch số 44/KH-UBND ngày 28/02/2023 về việc “Tăng cường ứng dụng CNTT và chuyển đổi số trong giáo dục và đào tạo giai đoạn 2022 - 2025, định hướng đến năm 2030”*.

Biện pháp quản lý hoạt động tự đánh giá chất lượng giáo dục cấp cơ sở giáo dục tại Trường đại học Kinh tế - Tài chính thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Dương Ngọc Huyền*; Trương Việt Khánh Trang**

*HVCH Trường ĐH Sài Gòn; **TS, GV Trường ĐH Sài Gòn

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 16/6/2024

Abstract: During the years of innovation, universities have completed two rounds of quality accreditation at the educational institution level in the period 2013-2018 and 2019-2023 and are recognized as having made significant progress in ensuring and improving training quality. school services. However, schools still encounter many difficulties and inadequacies when implementing SA activities, especially school staff are still quite confused in the process of grasping and implementing SA activities. Therefore, it is necessary to research and find solutions to manage educational activities at the educational institution level in accordance with the actual conditions and development strategies of the school. This article presents measures to manage educational quality assessment activities at the educational institution level at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

Keywords: Management measures, self-assessment of educational quality at educational institution level, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

1. Mở đầu

Với sứ mạng hướng tới xây dựng một trường đại học tiên tiến về CLĐT, Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP Hồ Chí Minh (UEF) luôn nhận thức được tầm quan trọng của công tác đảm bảo chất lượng, TĐG và kiểm định chất lượng (KĐCL). Trường đã xây dựng hệ thống quy chế, quy định nội bộ để quản lý tất cả các mặt hoạt động của trường, đáp ứng các yêu cầu của Luật Giáo dục đại học, phù hợp với đặc thù của trường để thực hiện quyền tự chủ, đồng thời đảm bảo các chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước và các cơ quan cấp trên được thực hiện một cách hiệu quả. Thông qua các hoạt động tự đánh giá, nhà trường có căn cứ đánh giá thực trạng, tìm ra những tồn tại, hạn chế để có kế hoạch khắc phục, cải tiến nhằm nâng cao chất lượng các hoạt động đào tạo, NCKH và phục vụ cộng đồng của trường.

Trong hơn 16 năm thành lập, UEF đã hoàn thành hai đợt KĐCL cấp cơ sở giáo dục giai đoạn 2013-2018 và 2019-2023 và được công nhận là đã có những bước tiến đáng kể trong việc đảm bảo và nâng cao CLĐT, dịch vụ của nhà trường. Tuy nhiên, nhà trường vẫn còn gặp không ít khó khăn và một số bất cập khi thực hiện hoạt động tự đánh giá, đặc biệt là đội ngũ nhân sự nhà trường còn khá lúng túng trong quá trình nắm bắt và thực hiện các công việc của hoạt động này. Do đó, cần phải có những giải pháp quản lý hoạt động tự đánh giá HĐTĐG á cấp cơ sở giáo dục một

cách khoa học, chặt chẽ, phù hợp hơn với điều kiện thực tế và chiến lược phát triển về CLGD của trường

2. Các biện pháp quản lý HĐTĐG CLGD cấp cơ sở giáo dục tại Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP Hồ Chí Minh

2.1. Nâng cao nhận thức cho các thành viên trong nhà trường về tầm quan trọng của việc thực hiện HĐTĐGCLGD cấp cơ sở giáo dục

Biện pháp này giúp CBQL-GV-NV nhận thức đúng tầm quan trọng của việc thực hiện hoạt động TĐG CSGD tạo động lực cho họ tự giác tham gia, tích cực trao đổi và đóng góp ý kiến trong các công việc liên quan, giúp thực hiện thành công hoạt động TĐG CSGD.

- Nội dung của biện pháp

Tăng cường tuyên truyền, bồi dưỡng nhận thức cho các thành viên trong trường về các nội dung sau: Tính tất yếu của việc thực hiện ĐBCL và TĐG CSGD ở thời điểm hiện tại; Những lợi ích của việc ĐBCL nói chung và TĐG CSGD nói riêng mang lại cho tập thể nhà trường; Những lợi ích của việc ĐBCL nói chung và TĐG CSGD nói riêng mang lại cho từng công việc của từng cá nhân; Những bất lợi, vấn đề khó khăn có thể xảy ra trong quá trình thực hiện (để các thành viên chuẩn bị tâm thế, chủ động đón nhận và thông cảm để phối hợp tốt với nhau khi thực hiện).

- Cách thực hiện biện pháp

Tiến hành trong suốt thời gian thực hiện các hoạt động của nhà trường, đặc biệt tăng cường khi bắt đầu xây dựng và triển khai kế hoạch TĐG.

- Lồng ghép vào các cuộc họp giao ban, hội nghị toàn trường; các cuộc họp nội bộ của các đơn vị; các cuộc trao đổi, chia sẻ, gặp gỡ cá nhân; truyền thông qua các văn bản triển khai công việc, các phương tiện thông tin truyền thông (portal nội bộ, websites, fanpages, ...), các hoạt động, phong trào thi đua của nhà trường và các đơn vị.

2.2. Nâng cao năng lực nghiệp vụ cho đội ngũ nhân sự tham gia HĐTĐGCLGD cấp cơ sở giáo dục

Biện pháp này nhằm trang bị cho họ những kiến thức, kỹ năng để thực hiện các nội dung, công việc trong hoạt động này.

- *Nội dung của biện pháp*: Tổ chức bồi dưỡng, tập huấn cho các thành viên tham gia hoạt động TĐG CSGD về các nội dung sau: Những ưu điểm và hạn chế trong kiến thức, kỹ năng của các thành viên khi thực hiện những nội dung công việc TĐG CSGD trong các giai đoạn trước và hiện tại; Những kiến thức, kỹ năng mới về TĐG CSGD cần các thành viên cập nhật, bổ sung, điều chỉnh; Truyền đạt chuyên sâu những kiến thức và rèn luyện cách thực hiện những kỹ năng mới về TĐG CSGD cho các thành viên.

- *Cách thực hiện biện pháp*

Tiến hành ở bên trong và bên ngoài nhà trường:

- Trong trường: tổ chức những buổi báo cáo chuyên đề (diễn giả là các chuyên gia được nhà trường mời hoặc là CBQL-GV-NV của trường có kinh nghiệm trong lĩnh vực ĐBCL, TĐG CLGD), cuộc họp, hội nghị, sinh hoạt chuyên môn; đánh giá nội bộ; ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn, ...

- Ngoài trường: tạo điều kiện cho đội ngũ nhân sự thực hiện hoạt động và CBQL-GV-NV có quan tâm tham gia các khóa học, hội thảo, hội nghị, ... do các đơn vị bên ngoài tổ chức như của BGDĐT, các tổ chức kiểm định, các CSGD đại học khác, ...

2.3. Tăng cường LKH trong quản lý HĐTĐGCLGD cấp cơ sở giáo dục

Biện pháp này nhằm tăng cường sự chủ động của Hội đồng TĐG trong QL việc thực hiện tất cả nội dung của hoạt động TĐG CSGD và đặc biệt là sự chủ động của nhóm trưởng thông tin và minh chứng.

- *Nội dung của biện pháp*

Tăng cường sự chủ động trong QL các nội dung của hoạt động TĐG CSGD và đặc biệt là tăng cường sự chủ động trong QL việc thực hiện các hoạt động phân tích tiêu chí, thu thập, xử lý, phân tích thông tin và minh chứng; viết báo cáo TĐG; thực hiện các

công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG.

- *Cách thực hiện biện pháp*

a) Thực hiện phân tích tình hình thực tiễn về HĐ TĐG và dự kiến các nguồn lực của nhà trường:

b) LKH thành lập Hội đồng tự đánh giá:

c) LKH xây dựng kế hoạch TĐG:

d) LKH việc phân tích tiêu chí, thu thập thông tin và minh chứng:

e) LKH xử lý, phân tích các thông tin và minh chứng thu được: trưởng các nhóm công tác cần có kế hoạch theo nguyên tắc 5Ws-1H cho công việc xử lý, phân tích các thông tin và minh chứng và điền vào Phiếu đánh giá tiêu chí của nhóm.

f) LKH viết báo cáo TĐG:

g) LKH thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG:

2.4. Tăng cường kiểm tra quản lý HĐTĐGCLGD cấp cơ sở GD ĐH

Biện pháp này nhằm giám sát, phát hiện kịp thời những sai lệch, thiết sót trong các công việc để đưa ra biện pháp điều chỉnh phù hợp giúp hoạt động TĐG CSGD được thực hiện theo đúng theo tiến độ, mục tiêu mà kế hoạch đã đề ra; đặc biệt là tăng sự giám sát, kiểm tra, điều chỉnh của nhóm trưởng các nhóm công tác khi triển khai cho nhóm thực hiện nhiệm vụ xử lý, phân tích các thông tin và minh chứng thu được.

- *Nội dung của biện pháp*

Tăng cường sự kiểm tra, giám sát, đánh giá trong QL các nội dung của hoạt động TĐG CSGD và đặc biệt là tăng cường sự kiểm tra, giám sát, đánh giá trong QL việc thực hiện các hoạt động phân tích tiêu chí, thu thập, xử lý, phân tích thông tin và minh chứng; thành lập Hội đồng TĐG; thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG.

- *Cách thực hiện biện pháp*

a) Kiểm tra việc thành lập Hội đồng TĐG: Hiệu trưởng căn cứ trên các quy định về số lượng, cơ cấu của Hội đồng TĐG và Ban Thư ký cũng như nhiệm vụ, công việc của các cá nhân được đề xuất để xem xét những thành viên trong Hội đồng có đủ số lượng, cơ cấu, năng lực, phẩm chất hay không và điều chỉnh lại (nếu cần).

b) Kiểm tra việc xây dựng kế hoạch TĐG: Hiệu trưởng – Chủ tịch Hội đồng dựa trên các văn bản quy định, tình hình thực tiễn của trường và ý kiến đóng góp của các bên liên quan để kiểm tra tính khả thi, hiệu quả của kế hoạch và giám sát sự phổ biến kế hoạch đến các bên liên quan để kịp thời điều chỉnh.

c) Kiểm tra việc phân tích tiêu chí, thu thập thông tin và minh chứng: Chủ tịch Hội đồng kiểm tra, giám

sát tình hình thu thập minh chứng của tất cả 25 tiêu chuẩn. Trưởng các nhóm công tác dựa trên mốc chuẩn và gợi ý nguồn minh chứng trong Bảng hướng dẫn đánh giá (kèm theo Công văn 1668) để kiểm tra, giám sát việc thu thập minh chứng của các thành viên trong nhóm và hướng dẫn, điều chỉnh khi cần thiết.

d) Kiểm tra xử lý, phân tích các thông tin và minh chứng thu được: Chủ tịch Hội đồng kiểm tra, giám sát tình hình xử lý, phân tích minh chứng của toàn bộ 111 tiêu chí. Trưởng các nhóm công tác dựa trên mốc chuẩn trong Bảng hướng dẫn đánh giá (kèm theo Công văn 1668) và các kết quả nghiên cứu, đánh giá ở trong và ngoài CSGD đã được công bố trước đó để kiểm tra, giám sát, đánh giá việc xử lý, phân tích minh chứng và ghi Phiếu đánh giá tiêu chí của các thành viên trong nhóm nhằm hướng dẫn, điều chỉnh kịp thời.

e) Kiểm tra viết báo cáo TĐG: Chủ tịch Hội đồng kiểm tra, giám sát tình hình viết báo cáo TĐG của CSGD và việc tổ chức lấy ý kiến đóng góp của các bên liên quan qua những bản dự thảo báo cáo. Trưởng các nhóm công tác dựa trên hướng dẫn viết báo cáo trong công văn 766 và mốc chuẩn trong Bảng hướng dẫn đánh giá (kèm theo Công văn 1668) để kiểm tra, giám sát các thành viên viết báo cáo theo từng tiêu chí được phân công cho các nhóm và hướng dẫn, điều chỉnh, hoàn thiện thêm.

f) Kiểm tra thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo tự đánh giá:

Hiệu trưởng kiểm tra, giám sát tiến độ thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG CSGD theo kế hoạch đã đề ra để đôn đốc, nhắc nhở các đơn vị, cá nhân có liên quan triển khai thực hiện.

2.5. Tối ưu hóa các nguồn lực CSVC và tài chính hỗ trợ HĐTĐGCLGD cấp cơ sở giáo dục

Biện pháp này nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện hoạt động TĐG CSGD và góp phần tạo động lực cho các thành viên nhà trường tích cực tham gia thực hiện hoạt động này.

Nội dung của biện pháp

Huy động và sử dụng một cách hiệu quả, tối ưu các nguồn lực về CSVC và tài chính bao gồm: nguồn từ nhà đầu tư, nguồn tài trợ của các tổ chức, cá nhân và các nguồn thu hợp pháp khác của nhà trường.

Cách thực hiện biện pháp

- Thời điểm thực hiện: huy động ngay từ khi xây dựng kế hoạch TĐG CSGD và tiến hành sử dụng ngay sau khi triển khai các công việc, đồng thời tiếp tục đầu tư, bổ sung trong suốt quá trình thực hiện hoạt động.

- Cách thức thực hiện: nghiên cứu các văn bản

liên quan (quy trình, thủ tục, ...) và tình hình thực tế nguồn vật lực và tài lực của trường để có thể đề xuất với HĐT, nhà đầu tư và tuyên truyền, vận động, chủ động tìm kiếm nguồn tài trợ từ các tập thể, cá nhân bên ngoài nhà trường. Đặc biệt lưu ý đến việc tăng cường chính sách về tài chính cho việc bồi dưỡng, khen thưởng, ... các cá nhân, đơn vị tham gia tích cực, hiệu quả trong hoạt động.

3. Kết luận

HĐTĐG là khâu rất quan trọng trong CTKĐCL. Trên cơ sở lý luận và thực trạng khảo sát nhóm tác giả đề xuất 5 biện pháp QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD tại UEF. bao gồm: (1) Nâng cao nhận thức cho các thành viên trong nhà trường về tầm quan trọng của việc thực hiện hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD; (2) Nâng cao năng lực nghiệp vụ cho đội ngũ nhân sự tham gia hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD; (3) Tăng cường công tác LKH trong QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD; (4) Tăng cường công tác kiểm tra trong QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD; (5) Tối ưu hóa các nguồn lực về CSVC và tài chính hỗ trợ hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD. Mỗi biện pháp được trình bày theo cấu trúc: mục tiêu của biện pháp, nội dung của biện pháp, cách thực hiện biện pháp, điều kiện thực hiện biện pháp. Kết quả khảo nghiệm cho thấy các biện pháp đề xuất có tính cấp thiết và khả thi cao. Hiệu trưởng – chủ thể QL nhà trường, có thể áp dụng các biện pháp này một cách đồng bộ, triệt để vào thực tiễn công tác QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD của trường để đạt được hiệu quả tốt hơn.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2017). *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 ban hành Quy định về KĐCL CSGD ĐH*. Hà Nội
2. Cục Quản lý chất lượng, Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). Công văn số 766/QLCL-KDCLGD ngày 20/4/2018 về việc hướng dẫn tự đánh giá CSGD ĐH. Hà Nội
3. Cục Quản lý chất lượng. (2019). *Bảng hướng dẫn đánh giá (Công văn số 1668/QLCL-KĐCLGD về việc thay thế Bảng hướng dẫn đánh giá ban hành kèm công văn số 768/QLCL-KDCLGD*. Hà Nội.
4. Vũ Thị Dung. (2016b). Vai trò của KĐCLGD trong việc nâng cao chất lượng đào tạo tại Trường ĐH Thái Bình. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*. (số 135). 70-72.
5. World Conference on Higher Education. (1998). Higher education in the twenty-first century: vision and action.

Biện pháp quản lý hoạt động thực tập trong đào tạo trình độ thạc sĩ ngành Quản lý giáo dục ở trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo định hướng ứng dụng

Nguyễn Thị Quỳnh*, Đỗ Thị Thu Hằng*

*TS. Trường ĐH Thủ đô Hà Nội

Email: ntquynh@daihocthudo.edu.vn

Received: 2/6/2024; Accepted: 8/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Implementing the goal of application-oriented training for master's degrees in educational management at Hanoi University raises the problem of strengthening the formation of professional practice capacity for students, connecting training with professional practice. Therefore, organizing internship activities for graduate students majoring in Educational Management at UDU effectively in the current context of higher education innovation is an urgent requirement in the training work of the University. From analyzing the concepts of professional internships and the role of professional internships in University of Higher Education, starting from the orientation of Master's training at Hanoi University in the current context, this study proposes 5 measures. Organizing internships for students majoring in the University of Higher Education and Training at Hanoi University today. The implementation of the proposed measures should be based on the practical conditions of the school, functional departments, specialized faculties, training majors and the social context of the training process.

Keywords: Master's degree, educational management, application orientation, graduation internship...

1. Đặt vấn đề

Học phần Thực tập tốt nghiệp (TTTN) có vị trí đặc biệt quan trọng trong chương trình đào tạo (CTĐT) theo định hướng ứng dụng (ĐHUĐ): trước Đề án tốt nghiệp và sau các học phần thuộc khối kiến thức chung, khối kiến thức cơ sở và khối kiến thức chuyên ngành. Qua thực tập, học viên tiếp cận với thực tiễn đơn vị; vận dụng, củng cố kiến thức đã được đào tạo; nâng cao năng lực thực hành, tự học hỏi kiến thức và kinh nghiệm thực tiễn; rèn luyện phẩm chất, tác phong và phương pháp làm việc theo mục tiêu, yêu cầu đào tạo, làm cơ sở vận dụng thực hiện chức trách, nhiệm vụ theo chức danh đào tạo và tự tin hơn khi đảm nhiệm các vị trí việc làm sau khi tốt nghiệp. Qua hoạt động thực tập, Nhà trường rút kinh nghiệm về tổ chức đào tạo; bổ sung, hoàn thiện nội dung, CTĐT để không ngừng nâng cao chất lượng và hiệu quả đào tạo, đáp ứng được yêu cầu đổi mới giáo dục trong bối cảnh hiện nay.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số quan niệm về thực tập nghề nghiệp trình độ thạc sĩ ĐHUĐ

Thạc sĩ ứng dụng (Master by Coursework) là CTĐT sau đại học, tập trung vào việc áp dụng kiến thức vào thực tế. Các chương trình này thường cung cấp kiến thức và kỹ năng cụ thể để học viên có thể áp dụng trong môi trường làm việc, đặc biệt là trong lĩnh

vực nghề nghiệp hoặc ứng dụng công nghệ. Để làm rõ ĐTTThS ĐHUĐ cần dựa vào so sánh các yếu tố đặc trưng của mỗi định hướng đào tạo như sau:

Bảng 1.1. So sánh sự khác nhau giữa ĐTTThS Định hướng nghiên cứu và ĐTTThS ĐHUĐ

Yếu tố	Thạc sĩ nghiên cứu	Thạc sĩ ứng dụng
Mục đích	Tập trung vào nghiên cứu và phát triển kiến thức chuyên sâu trong lĩnh vực cụ thể.	Cung cấp kiến thức chuyên sâu và kỹ năng áp dụng ngay trong thực tế công việc.
Cấu trúc chương trình học	Dựa trên các môn học nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu, và các chủ đề chuyên sâu.	Bao gồm cả môn học về lý thuyết và kỹ năng thực hành, thực tập, và các chuyên đề thực tế.
Trọng tâm	Tập trung vào phương pháp nghiên cứu, thiết kế nghiên cứu, và việc thực hiện dự án nghiên cứu.	Chú trọng vào ứng dụng kiến thức vào giải quyết vấn đề thực tế trong công việc.
Tín chỉ	Tối thiểu 12 tín chỉ chuyên sâu về nghiên cứu trong tổng số 60 tín chỉ chương trình.	Chỉ tối thiểu 6 tín chỉ dành cho vấn đề thực tiễn trong tổng số 60 tín chỉ.
Phương pháp học	Phương pháp học chủ yếu dựa trên thảo luận, đàm thoại, và thực hành nghiên cứu, bao gồm các chủ đề như "thiết kế nghiên cứu," "phương pháp nghiên cứu," "các chủ đề nghiên cứu đương đại."	Kết hợp giảng dạy lý thuyết với phân tích tình huống để thu hoạch, báo cáo cuối môn học, thực hành, thực tập hoặc thực nghiệm (với các ngành kỹ thuật, công nghệ...)
Hỗ trợ học tập	Hướng dẫn tận tâm từ giáo viên nghiên cứu và có thể có cơ hội tham gia vào các dự án nghiên cứu của trường.	Có sự hỗ trợ từ giáo viên và cũng có thể có các chuyên gia từ các công ty hướng dẫn.

Từ những sự khác nhau này sẽ tác động đến quản lý hoạt động thực tập theo Quy chế ĐTTĐThS theo ĐHƯĐ.

Dưới góc độ quản lý, thực tập là khâu thực hành nghề, là giai đoạn diễn ra các mối quan hệ đa chiều trong đào tạo, có thể kiểm soát và thúc đẩy sự tiến bộ của SV, giúp điều chỉnh hợp lý quá trình đào tạo. Dưới góc độ giáo dục học, thực tập là một thành tố trong quá trình đào tạo, là khâu chuyển giao giữa lý luận và thực tiễn, giữa những kiến thức học tập trong nhà trường và công việc thực tế mà SV sẽ làm sau này, có tác động tích cực đến tinh thần thái độ học tập, khơi dậy và thúc đẩy tiềm năng, trí tuệ, tính độc lập, sáng tạo và các năng lực nghề nghiệp của SV (dẫn theo Nguyễn Thị Thu Hằng (2017)).

Dưới góc độ nghiệp vụ, thực tập không phải là “đi thực tế” chung chung mà là đi học và tập làm nghề, nhằm mục đích củng cố và nâng cao nhận thức và áp dụng các kiến thức đã học vào thực tiễn, rèn luyện kỹ năng nghiệp vụ công tác quản lý giáo dục. Trong thực tế sinh động, phong phú, chịu tác động đa chiều như hiện nay, muốn làm tốt công tác thực tập, giáo sinh phải được trang bị tốt về chuyên môn và nghiệp vụ, có các kỹ năng về quản lý, kỹ năng xử lý các tình huống sư phạm và các kỹ năng sống khác, đồng thời phải có được tâm thế tốt và lòng yêu nghề thực sự (dẫn theo Nguyễn Thị Thu Hằng (2017)).

Theo cách tiếp cận chức năng thì quản lý hoạt động thực tập được hiểu là quá trình phối hợp tất cả các nguồn lực của cơ sở đào tạo để lập kế hoạch, tổ chức, chỉ đạo và kiểm tra đánh giá hoạt động thực tập nhằm đạt được những mục tiêu thực tập nói riêng và mục tiêu đào tạo nói chung của cơ sở, đáp ứng yêu cầu của CTĐT và xã hội.

2.2. Một số biện pháp quản lý hoạt động thực tập trong ĐTTĐThS chuyên ngành QLGD theo ĐHƯĐ tại trường ĐHTĐ Hà Nội

2.2.1. Xây dựng và ban hành thực hiện quy trình tổ chức TTTN trong ĐTTĐThS ngành QLGD theo ĐHƯĐ tại trường ĐHTĐ Hà Nội

* **Mục đích của biện pháp:** là cơ sở khoa học quan trọng để các hoạt động, các nhiệm vụ được thực hiện một cách bài bản, chuyên nghiệp, giúp các bên liên quan xác định đúng và làm đúng các chức năng nhiệm vụ đã được quy định cụ thể, trình tự thực hiện các nhiệm vụ, từ đó phối hợp chặt chẽ, thống nhất nhằm triển khai hoạt động thực tập đảm bảo đúng tiến độ và hiệu quả cao.

*** Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp**

- Làm rõ các nội dung công việc cần làm và các

bước tiến hành trong triển khai hoạt động thực tập cho học viên cao học.

- Làm rõ trách nhiệm của từng bên liên quan trong triển khai từng công việc trong qui trình, đảm bảo sự minh bạch trong phân công trách nhiệm, tạo cơ sở cho việc phối hợp thực hiện.

- Làm rõ các mốc thời gian thực hiện các công việc trong qui trình để chủ động trong triển khai hàng năm.

- Cập nhật lên trang web của nhà trường, công thông tin hỗ trợ hoạt động đào tạo và quán triệt qua các cuộc họp giữa các đơn vị liên quan, gửi văn bản đến lãnh đạo nhà trường để báo cáo và đến các phòng chức năng quy trình và kế hoạch triển khai TTTN để cùng phối hợp thực hiện.

2.2.2. Hoàn thiện và ban hành hệ thống văn bản, các biểu mẫu thực tập trong ĐTTĐThS ngành QLGD theo ĐHƯĐ tại trường ĐHTĐ Hà Nội đảm bảo tính khoa học

* **Mục đích của biện pháp:** Nhằm tạo sự thuận lợi cho học viên trong thực hiện và thống nhất trong các lực lượng khi triển khai tổ chức hoạt động thực tập (phòng ban chức năng, khoa đào tạo, giảng viên dẫn đoàn, cơ sở giáo dục tiếp nhận thực tập...).

*** Nội dung và cách thức thực hiện**

Xác định các biểu mẫu, văn bản cần xây dựng để sử dụng trong tổ chức hoạt động thực tập bao gồm:

(1) Công văn gửi cơ sở - nơi học viên đến liên hệ thực tập: Công văn nêu rõ mục tiêu ngành đào tạo, mục tiêu đợt thực tập, những nội dung công việc mà học viên phải làm, yêu cầu về mức độ cần đạt để giúp cơ sở hiểu rõ về ngành và yêu cầu đối với học viên, theo đó tạo điều kiện cho học viên thực tập; làm rõ cơ chế, chính sách đối với quản lý và hướng dẫn học viên thực tập.

(2) Giấy giới thiệu/ thư giới thiệu: Cấp giấy giới thiệu hoặc thư giới thiệu cho học viên đi liên hệ thực tập. Nội dung giấy giới thiệu hay thư giới thiệu có đầy đủ thông tin về học viên hay nhóm học viên, vị trí mà học viên muốn được thực tập để đề nghị cơ sở giúp đỡ

(3) Các quyết định: quyết định thành lập ban chỉ đạo thực tập, quyết định lập các nhóm thực tập và quyết định phân công giảng viên hướng dẫn.

(4) Kế hoạch thực tập của Khoa/ Phòng ban chức năng (theo chuyên ngành): Lập kế hoạch theo đúng thể thức, làm rõ nội dung từng mục, nhấn mạnh những điểm cần chú ý: nội dung thực tập, mốc thời gian đến cơ sở, thời gian kết thúc, thời gian nộp sản phẩm thực tập, thời gian đánh giá kết quả.

(5) Xây dựng và ban hành mẫu kế hoạch thực tập

cá nhân.

(6) Xây dựng và ban hành mẫu báo cáo kết quả thực tập tốt nghiệp.

(7) Xây dựng và ban hành mẫu phiếu chấm điểm hoạt động TTTN của học viên.

2.2.3. Xây dựng mạng lưới cơ sở thực tập đa dạng và có chất lượng trong ĐTTThS QLGD ĐHƯD tại trường ĐHTĐ Hà Nội

* **Mục tiêu của biện pháp:** nhằm mục tiêu xây dựng và phát triển các cơ sở thực hành, thực tập cho học viên. Điều này hết sức cần thiết nhằm tạo sự chủ động trong tổ chức TTTN cho học viên, giúp Nhà trường sẵn sàng, chủ động và ổn định trong việc bố trí, sắp xếp cho học viên đi thực tập theo các hình thức thường xuyên và tập trung. Giúp các cơ sở giáo dục/tổ chức khách hàng thấy được vai trò trách nhiệm của mình trong việc phối hợp với nhà trường đại học tiếp nhận và hướng học viên thực tập.

* **Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp:**

Nâng cao nhận thức của cán bộ quản lý, giảng viên, cán bộ hướng dẫn và học viên cao học về tầm quan trọng, vị trí và vai trò của việc xây dựng mạng lưới cơ sở thực hành, thực tập một cách có hệ thống, chuyên nghiệp và chặt chẽ với nhà trường.

Phát triển mạng lưới các cơ sở thực tập về mặt hệ thống sẽ được thực hiện từ các phòng, ban liên quan (phòng Quản lý đào tạo và Công tác HSSV, Phòng Sau đại học và Hợp tác quốc tế,...) đến các khoa đào tạo. Khuyến khích cán bộ, giảng viên giới thiệu các cơ sở thực tập đủ điều kiện, có uy tín, cho Nhà trường.

Bố trí, phân công nhiệm vụ cho các phòng, ban và cán bộ, giảng viên chuyên trách: Ban Giám hiệu cần có văn bản quy định và giao cho đơn vị làm đầu mối phụ trách hợp tác và phát triển mạng lưới các cơ sở thực hành thực tập cho học viên.

Xây dựng hệ thống văn bản hợp tác cơ sở thực tập và nhà trường đại học. Xây dựng và mô tả cụ thể vị trí công việc của các cán bộ, giảng viên phụ trách mảng hợp tác và phát triển mạng lưới các cơ sở thực hành, thực tập cho học viên,

Phát triển cơ sở thực hành, thực tập phù hợp với chuẩn đầu ra của học viên cao học thạc sĩ QLGD ĐHƯD tại trường ĐHTĐ Hà Nội. Theo chuẩn đầu ra của thạc sĩ ngành Quản lý giáo dục, các cơ sở thực tập được phân loại theo các nhóm: Nhóm cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục; Nhóm các tập đoàn, cơ quan, doanh nghiệp; Nhóm các trường đại học, cao đẳng, trung cấp chuyên nghiệp; Nhóm các trường mầm non, trường tiểu học, THCS, THPT, trung tâm giáo dục thường xuyên và các trung tâm giáo dục thuộc

Nhà nước; Nhóm các trường mầm non, phổ thông và trung tâm giáo dục ngoài công lập; các viện nghiên cứu...

2.2.4. Xây dựng cơ chế phối hợp giữa Trường ĐHTĐ Hà Nội với cơ sở tiếp nhận thực tập trong ĐTTĐThS ngành QLGD theo ĐHƯD

* **Mục tiêu của biện pháp** giúp các lực lượng tham gia hướng dẫn thực tập thấy rõ được trách nhiệm và quyền hạn của mình trong việc phối hợp đào tạo, nhằm tạo sự thống nhất trong tổ chức hoạt động thực tập khi các giảng viên và cán bộ hướng dẫn triển khai hướng dẫn học viên thực tập. Bên cạnh đó xây dựng quy trình văn bản hướng dẫn thực tập đảm bảo khoa học, tạo điều kiện thuận lợi để các bên phối hợp hiệu quả.

* **Nội dung biện pháp và cách thức thực hiện biện pháp**

- Phòng Sau đại học và Đào tạo quốc tế, Trường ĐHTĐ Hà Nội phối hợp với Khoa KHXH và NV xây dựng quy chế phối hợp trên các nội dung sau:

+ Làm rõ các nội dung công việc cần làm của các bên và các bước tiến hành trong triển khai hoạt động thực tập;

+ Làm rõ trách nhiệm của từng bên liên quan trong triển khai từng công việc trong quy trình, đảm bảo sự minh bạch trong phân công trách nhiệm, tạo điều kiện cho việc phối hợp hiệu quả.

- Về phía Phòng Sau đại học và Đào tạo quốc tế:

+ Tập hợp đại diện các bên liên quan cho công tác xây dựng dự thảo quy chế phối hợp, trách nhiệm và quyền hạn của các bên liên quan trong triển khai thực tập.

+ Tổ chức quá trình xây dựng cơ chế phối hợp giữa các bên dựa vào các quy định về ĐTTThS của Bộ GD&ĐT cũng như những quy định của Trường ĐHTĐ Hà Nội để xây dựng các quy định cụ thể cho hoạt động thực tập.

+ Xin ý kiến các bên cho bản dự thảo quy chế phối hợp trong triển khai thực tập.

+ Đảm bảo cho các điều khoản trong quy chế được thực hiện một cách đầy đủ, để trách nhiệm và quyền hạn của các bên phát huy tối đa.

+ Giám sát, đôn đốc và kiểm tra triển khai quy chế phối hợp giữa các bên.

+ Sau kết thúc học phần thực tập có đánh giá, rút kinh nghiệm tới các bên liên quan, nhằm cải tiến cho những khóa thực tập tiếp theo.

- Về phía các giảng viên hướng dẫn thực tập:

+ Tham gia xây dựng và đóng góp cho quy chế phối hợp giữa các bên triển khai thực tập.

+ Nắm bắt tinh thần và nội dung trong trách nhiệm và quyền hạn của bản thân trong vai trò là người hướng dẫn thực tập

+ Triển khai kế hoạch và các nội dung hướng dẫn tới học viên, theo sát và hỗ trợ học viên trong quá trình thực tập

+ Định kỳ hàng tuần nắm bắt thông tin từ học viên và cơ sở thực tập để kịp thời phối hợp hỗ trợ người học kịp thời.

+ Thực hiện đầy đủ các trách nhiệm trong hoàn thành hồ sơ cuối đợt thực tập cho học viên.

+ đúc rút kinh nghiệm cho bản thân để lần hướng dẫn sau tốt hơn và đề xuất những khuyến nghị cho các bên liên quan cải tiến quy chế.

- Đối với cơ sở giáo dục tiếp nhận thực tập:

+ Cử CBQL có kinh nghiệm tham gia xây dựng quy chế phối hợp trong hướng dẫn thực tập cho học viên thạc sĩ ngành QLGD theo ĐHƯD.

+ Giao nhiệm vụ hướng dẫn thực tập phù hợp với vị trí công tác và vị trí thực tập của học viên.

+ Chuẩn bị cơ sở vật chất và lên kế hoạch tiếp nhận học viên thực tập, giao nhiệm vụ thực tập

+ Cung cấp thông tin liên quan đến nội dung, nhiệm vụ thực tập.

+ Hướng dẫn cụ thể và tạo điều kiện để học viên được tham gia với vai trò là nhà quản lý ở vị trí thực tập để thực hành các kỹ năng quản lý chứ không chỉ là người quan sát các hoạt động quản lý của cơ sở giáo dục.

+ Phối hợp, trao đổi thông tin theo tuần cho giảng viên hướng dẫn để kịp thời nắm bắt và hỗ trợ học viên.

+ Đánh giá tính chuyên cần, ý thức, thái độ, và kết quả thực hiện nội dung chuyên môn quản lý cho học viên.

+ Kiến nghị những đổi mới cải tiến cho Trường ĐHTĐ Hà Nội về công tác thực tập của học viên.

3.2.5. Tập huấn cho giảng viên hướng dẫn và CBHD tại các CSGD được chọn làm địa điểm thực tập

* **Mục tiêu biện pháp:** giúp CBHD hiểu được tầm quan trọng, ý nghĩa của hoạt động thực tập của CTĐT thạc sĩ ngành QLGD theo ĐHƯD; Quy trình tổ chức thực hiện hoạt động thực tập; Các văn bản và nội dung văn bản thực tập; Quyền hạn và trách nhiệm các bên trong hướng dẫn thực tập.

* **Nội dung và cách thức thực hiện biện pháp**

Học viên cao học ngành QLGD đa phần là CBQL cấp tổ trở lên, hoặc một số là CB đoàn, đội. Trong quá trình thực hành, rèn luyện kỹ năng quản lý ở vị trí mới sẽ không tránh khỏi những bỡ ngỡ, đồng thời cũng

có những rào cản tâm lý của người thực tập. Trường ĐHTĐ Hà Nội cần tập huấn, hướng dẫn cho giảng viên và cán bộ hướng dẫn thực tập những vấn đề liên quan. Nội dung cụ thể như sau: (1) Phòng Sau đại học và Đào tạo quốc tế và Khoa KHXH & NV phối hợp xây dựng kế hoạch tập huấn thực tập; (2) Các bên liên quan thống nhất chương trình tập huấn; (3) Bố trí các nguồn lực cho chương trình tập huấn: báo cáo viên, chuẩn bị cơ sở vật chất, tài chính, thời gian, địa điểm và tập hợp các bên liên quan tham gia chương trình tập huấn; (4) Thống nhất quy trình, phân định trách nhiệm và quyền hạn các bên liên quan trong hướng dẫn thực tập cho HV.

3. Kết luận

Tổ chức có hiệu quả TTTN trong ĐTTĐThS QLGD ĐHƯD tại trường ĐHTĐ Hà Nội nhằm đáp ứng chuẩn đầu ra của CTĐT trình độ thạc sĩ, đáp ứng yêu cầu chuẩn đầu ra bậc 7 của Khung trình độ Quốc gia Việt Nam. Công tác quản lý hoạt động thực tập trình độ thạc sĩ QLGDĐHƯD đã được Nhà trường, Phòng Sau đại học & Hợp tác quốc tế, Khoa Khoa học xã hội & Nhân văn, Tổ chuyên môn QLGD quan tâm thực hiện chặt chẽ và bước đầu đã đạt được những kết quả nhất định nhằm hiện thực hóa mục tiêu đào tạo theo ĐHƯD trong bối cảnh hiện nay. Việc thực hiện các biện pháp đã đề xuất cần được căn cứ vào các điều kiện thực tiễn của nhà trường, khoa, chuyên ngành đào tạo và bối cảnh xã hội của quá trình đào tạo.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và đào tạo (2021), *Quy chế tuyển sinh và đào tạo trình độ thạc sĩ*, được ban hành kèm theo Thông tư số 23/2021/TT-BGDĐT ngày 30 tháng 8 năm 2021. Hà Nội.

2. Nguyễn Thị Thu Hằng (2017). *Quản lý hoạt động thực hành - thực tập của sinh viên ngành QLGD theo tiếp cận chuẩn đầu ra*. Luận án tiến sĩ KHGD, Trường Đại học Vinh.

3. Nguyễn Thị Quỳnh, Ngô Xuân Hiếu (2022), *Biện pháp tổ chức thực tập nghề nghiệp cho sinh viên trường ĐHTĐ Hà Nội trong bối cảnh chuyển đổi số*. Tạp chí Giáo dục, Tập 22, số đặc biệt 1, tháng 3/2022.

4. Đặng Lộc Thọ, Nguyễn Thị Quỳnh (2021). *Tổ chức thực tập nghề nghiệp ngành QLGD theo định hướng nghề nghiệp ứng dụng tại Trường ĐHTĐ Hà Nội: thực trạng và giải pháp*. Tạp chí Khoa học, Trường ĐHTĐ Thủ đô Hà Nội, số tháng 6/2021.

5. Trần Anh Tuấn, Phạm Thị Thanh (2017). Các loại hình tổ chức thực tập sư phạm ở Việt Nam. *Tạp chí GD, số đặc biệt tháng 3*, 92-95;103.

Quản lý hoạt động tự đánh giá chất lượng giáo dục cấp cơ sở giáo dục tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính thành phố Hồ Chí Minh

Trương Việt Khánh Trang*

*TS, GV Trường ĐH Sài Gòn

Received: 2/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Self-assessment activity is the first and important step in quality accreditation, helping educational institutions self-review, consider, evaluate the current situation and build and deploy standards. Action plan to improve and enhance training quality, thereby adjusting goals for the next stage in a higher direction. The article presents about the managers of the General Education Council of Education Quality at the Education Department level at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

Keywords: Management, self-assessment of educational quality at educational institution level, Ho Chi Minh City University of Economics and Finance

1. Mở đầu

Hoạt động tự đánh giá (TĐG) là khâu đầu tiên và quan trọng trong công tác kiểm định chất lượng, giúp Cơ sở giáo dục (CSGD) tự rà soát, xem xét, đánh giá thực trạng và xây dựng, triển khai các kế hoạch hành động nhằm cải tiến, nâng cao chất lượng đào tạo, từ đó điều chỉnh mục tiêu cho giai đoạn kế tiếp theo hướng cao hơn.

Trường Đại học Kinh tế - Tài chính TP Hồ Chí Minh (UEF) luôn nhận thức được tầm quan trọng của công tác ĐBCL, TĐG và KĐCL. Trường đã xây dựng hệ thống quy chế, quy định nội bộ để quản lý tất cả các mặt hoạt động của trường, đáp ứng các yêu cầu của Luật Giáo dục đại học, phù hợp với đặc thù của trường để thực hiện quyền tự chủ, đồng thời đảm bảo các chủ trương, đường lối, chính sách của Đảng, Nhà nước và các cơ quan cấp trên được thực hiện một cách hiệu quả. Thông qua các HĐTĐG, nhà trường có căn cứ đánh giá thực trạng, tìm ra những tồn tại, hạn chế để có kế hoạch khắc phục, cải tiến nhằm nâng cao chất lượng các hoạt động đào tạo, NCKH và phục vụ cộng đồng.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Một số vấn đề lý luận về QLHĐTĐG CLGD cấp CSGD đại học

- **Khái niệm QLHĐTĐG CLGD cấp CSGD đại học:** là tập hợp các tác động của Hiệu trưởng CSGD đại học đến quá trình tự đánh giá CSGD thông qua công tác lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra việc thực hiện của các thành viên trong nhà trường và sử dụng các nguồn lực sẵn có của nhà trường để đạt được mục tiêu TĐG CSGD

- Vai trò của HĐTĐG CLGD cấp CSGD đại học

Hoạt động TĐG là chìa khóa để đáp ứng tốt hơn các nhu cầu của người học và các bên liên quan. TĐG CSGD đóng vai trò quan trọng góp phần giúp CSGD ngày càng phát triển. Đây là hoạt động đầu tiên trong quá trình cải tiến chất lượng, vượt qua khỏi công tác thanh tra để CSGD tự chịu trách nhiệm về chất lượng của chính mình. TĐG đồng thời cũng góp phần lớn trong việc xây dựng văn hóa cải tiến liên tục của nhà trường. Khi thực hiện TĐG, CSGD tự xem xét, đánh giá về kết quả thực hiện của chính mình và sử dụng kết quả đánh giá để nâng cao chất lượng dịch vụ tương lai.. Một CSGD thực hiện TĐG nghiêm túc đồng nghĩa với sự phát triển của nhà trường.

2.2. Đánh giá chung về thực trạng QLHĐTĐG CLGD cấp CSGD tại Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP Hồ Chí Minh

Kết quả khảo sát CBQL, GV, NV của UEF bằng bảng hỏi và phỏng vấn về QLHĐTĐG CLGD cấp CSGD cho phép một số đánh giá như sau:

2.2.1. Mặt mạnh và nguyên nhân

- CBQL-GV-NV của UEF có nhận thức khá tốt về vai trò của HĐ TĐG CSGD và tầm quan trọng của QLHĐTĐG này, tuy chưa đạt mức “Hoàn toàn đồng ý” như mong muốn nhưng vẫn ở mức độ “Đồng ý” trong bảng thang đo. Điều này là tín hiệu tốt để CBQL-GV-NV thực hiện hoạt động một cách chủ động, tích cực, góp phần xây dựng và phát triển văn hóa chất lượng trong nhà trường.

- Nhà trường đã sử dụng “Thường xuyên” các phương thức khác nhau để thực hiện những mục tiêu, nội dung trong HĐ TĐG CSGD và đạt mức “Khá”

trong bảng thang đo cũng như có một số kết quả nhất định như đạt KĐCL cấp CSGD giai đoạn 2013-2018 và 2018-2023; đạt chứng nhận 4 sao theo Hệ thống xếp hạng ĐH QS Stars (Vương Quốc Anh).

- Đội ngũ lãnh đạo nhà trường đã quan tâm, chú ý đến việc thực hiện các chức năng QL (LKH, tổ chức, lãnh đạo, kiểm tra) khi QLHĐ TĐG CSGD.

Nhìn chung, nhà trường đã thực hiện khá tốt QLHĐ TĐG CLGD cấp CSGD và đạt được các yêu cầu cơ bản cũng như những kết quả nhất định. Nguyên nhân chính là đội ngũ CBQL có nhận thức đúng đắn và quan tâm, sâu sát đến hoạt động ĐBCL và TĐG CSGD; đồng thời có năng lực QL HĐ TĐG CSGD của nhà trường.

2.2.2. Mặt yếu và nguyên nhân

- Nhận thức về vai trò của HĐTĐG CSGD và tầm quan trọng của hoạt động này của CBQL-GV-NV còn chưa đầy đủ và đồng đều, chưa đạt mức..

- LKH các nội dung HĐ TĐG CSGD chưa đầy đủ và phổ biến hiệu quả đến các bên liên quan, đặc biệt là trong công tác thu thập, phân tích và xử lý thông tin, minh chứng của các nhóm chuyên trách và thực hiện cải tiến sau khi TĐG CSGD.

- Phối hợp, phân công nhiệm vụ, quy định trách nhiệm giữa các thành viên trong các nhóm chuyên trách với nhau và với các đơn vị liên quan còn chưa chặt chẽ, đồng bộ.

- Hướng dẫn nhiệm vụ trong các nhóm chuyên trách còn chưa đồng bộ và thống nhất.

2.3. Biện pháp quản lý HĐTĐG CLGD cấp CSGD tại Trường ĐH Kinh tế - Tài chính TP Hồ Chí Minh

2.3.1. Nâng cao nhận thức cho CBQL, GV, SV về tầm quan trọng của việc thực hiện HĐTĐGCLGD cấp CSGD

Biện pháp này giúp CBQL-GV-NV nhận thức đúng tầm quan trọng của việc thực hiện hoạt động TĐG CSGD tạo động lực cho họ tự giác tham gia, tích cực trao đổi và đóng góp ý kiến trong các công việc liên quan, giúp thực hiện HĐ TĐG CSGD.

- Nội dung của biện pháp

Tăng cường tuyên truyền, bồi dưỡng nhận thức cho các thành viên trong trường về Tính tất yếu của việc thực hiện ĐBCL và TĐG CSGD; Những lợi ích của ĐBCL và TĐG CSGD; Những lợi ích của ĐBCL và TĐG CSGD; Những bất lợi, vấn đề khó khăn có thể xảy ra trong quá trình thực hiện.

Cách thực hiện biện pháp

Tiến hành trong suốt thời gian thực hiện các hoạt động của nhà trường, đặc biệt tăng cường khi bắt đầu xây dựng và triển khai kế hoạch TĐG.

-Lồng ghép vào các cuộc họp giao ban, hội nghị toàn trường; các cuộc họp nội bộ của các đơn vị; các cuộc trao đổi, chia sẻ, gặp gỡ cá nhân; truyền thông qua các văn bản triển khai công việc, các phương tiện thông tin truyền thông (portal nội bộ, websites, fanpages, ...), các hoạt động, phong trào thi đua của nhà trường và các đơn vị.

2.3.2. Lập kế hoạch (LKH) trong quản lý HĐTĐG CLGD cấp cơ sở giáo dục

Biện pháp này nhằm chủ động LKH của HĐ TĐG trong QL việc thực hiện tất cả nội dung của hoạt động TĐG CSGD và đặc biệt là sự chủ động của nhóm truyền thông tin và minh chứng.

Nội dung của biện pháp

Trường QL các nội dung của HĐ TĐG CSGD và đặc biệt là tăng cường sự chủ động trong QL việc thực hiện các hoạt động phân tích tiêu chí, thu thập, xử lý, phân tích thông tin và minh chứng; viết báo cáo TĐG; thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG.

- Cách thực hiện biện pháp

a):Hiệu trưởng cần phân tích tình hình thực hiện HĐTĐG CSGD hiện tại của nhà trường bao gồm điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức; các yếu tố ảnh hưởng từ bên trong và bên ngoài;

b) Hiệu trưởng căn cứ vào những yêu cầu trong quy định của BGDDĐT về số lượng, năng lực, phẩm chất của các thành viên HĐTĐG và phân tích tình hình nhân sự thực tiễn của nhà trường

c) Hiệu trưởng xác định mục tiêu, thời gian và cách thức XDKH TĐG để HĐ TĐG thực hiện xây dựng bản kế hoạch TĐG với các nội dung sát thực tế

d) LKH phân tích tiêu chí, thu thập thông tin và minh chứng;

e) LKH xử lý, phân tích các thông tin và minh chứng thu được; trưởng các nhóm công tác.

f) Trưởng các nhóm công tác LKH theo nguyên tắc 5Ws-1H cho việc viết báo cáo theo từng tiêu chí, trong đó cần tính đến cả thời gian điều chỉnh nội dung theo ý kiến của các BQL để đảm bảo được tiến độ thực hiện các công việc tiếp theo

g) LKH thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG

2.3.3. Bồi dưỡng nghiệp vụ cho đội ngũ CBQL, GV tham gia HĐTĐGCLGD cấp CSGD

Biện pháp này nhằm trang bị cho đội ngũ những kiến thức, kỹ năng để thực hiện các nội dung, công việc trong hoạt động TĐG.

-*Nội dung của biện pháp:* Tổ chức bồi dưỡng, tập huấn cho các thành viên tham gia HĐ TĐG CSGD về

các nội dung sau: Những ưu điểm và hạn chế trong kiến thức, kỹ năng của các thành viên khi việc thực hiện những nội dung công việc TĐG CSGD trong các giai đoạn trước và hiện tại; Những kiến thức, kỹ năng mới về TĐG CSGD cần các thành viên cập nhật, bổ sung, điều chỉnh; Truyền đạt chuyên sâu những kiến thức và rèn luyện cách thực hiện những kỹ năng mới về TĐG CSGD cho các thành viên.

- Cách thực hiện biện pháp

- Trường: tổ chức những buổi báo cáo chuyên đề cuộc họp, hội nghị, sinh hoạt chuyên môn; đánh giá nội bộ; ban hành các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn, ...

Trường: tạo điều kiện cho đội ngũ nhân sự thực hiện hoạt động và CBQL-GV-NV có quan tâm tham gia các khóa học, hội thảo, hội nghị, ... do các đơn vị bên ngoài tổ chức như của BGDDT, các tổ chức kiểm định, các CSGD đại học khác, ...

2.3.4. Tối ưu hóa các nguồn lực CSVC và tài chính hỗ trợ HĐTĐGCLGD cấp CSGD

Biện pháp này nhằm tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện hoạt động TĐG CSGD và góp phần tạo động lực cho các thành viên nhà trường tích cực tham gia thực hiện hoạt động này.

Nội dung của biện pháp

Huy động và sử dụng một cách hiệu quả, tối ưu các nguồn nguồn lực về CSVC và tài chính bao gồm: nguồn từ nhà đầu tư, nguồn tài trợ của các tổ chức, cá nhân và các nguồn thu hợp pháp khác của nhà trường.

Cách thực hiện biện pháp

- Thời điểm thực hiện: huy động ngay từ khi xây dựng kế hoạch TĐG CSGD và tiến hành sử dụng ngay sau khi triển khai các công việc, đồng thời tiếp tục đầu tư, bổ sung trong suốt quá trình thực hiện hoạt động.

- Nghiên cứu các văn bản liên quan (quy trình, thủ tục, ...) và tình hình thực tế nguồn vật lực và tài lực của trường để có thể đề xuất với HĐT, nhà đầu tư và tuyên truyền, vận động, chủ động tìm kiếm nguồn tài trợ từ các tập thể, cá nhân bên ngoài nhà trường..

2.3.5. Kiểm tra quản lý HĐTĐGCLGD cấp cơ sở GDDH

Biện pháp này nhằm giám sát, phát hiện kịp thời những sai lệch, thiết sót trong các công việc để đưa ra biện pháp điều chỉnh phù hợp giúp HĐ TĐG CSGD được thực hiện theo đúng theo tiến độ, mục tiêu mà kế hoạch đã đề ra;

Nội dung của biện pháp

Tăng cường kiểm tra, giám sát, đánh giá trong QL các nội dung của hoạt động TĐG CSGD và đặc biệt là tăng cường sự kiểm tra, giám sát, đánh giá trong QL việc thực hiện các hoạt động phân tích tiêu chí, thu thập, xử lý, phân tích thông tin và minh chứng; thành

lập Hội đồng TĐG; thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG.

Cách thực hiện biện pháp

a) Hiệu trưởng căn cứ trên các quy định về số lượng, cơ cấu của HĐ TĐG và Ban Thư ký cũng như nhiệm vụ, công việc của các cá nhân được đề xuất để xem xét những thành viên trong Hội đồng.

b) Hiệu trưởng – Chủ tịch Hội đồng dựa trên các văn bản quy định, tình hình thực tiễn của trường và ý kiến đóng góp của các bên liên quan để kiểm tra tính khả thi, hiệu quả của kế hoạch và giám sát sự phổ biến kế hoạch đến các bên liên quan để kịp thời điều chỉnh.

c) CTHĐ kiểm tra, giám sát tình hình thu thập minh chứng của tất cả 25 tiêu chuẩn. Trường các nhóm công tác dựa trên mốc chuẩn và gợi ý nguồn minh chứng.

d) CTHĐ kiểm tra, giám sát tình hình xử lý, phân tích minh chứng của toàn bộ 111 tiêu chí.

e) CTHĐ kiểm tra, giám sát tình hình viết báo cáo TĐG của CSGD và việc tổ chức lấy ý kiến đóng góp của các bên liên quan qua những bản dự thảo báo cáo.

f) Kiểm tra thực hiện các công việc sau khi hoàn thành báo cáo TĐG.

3. Kết luận

HĐTĐG là khâu rất quan trọng trong CTKĐCL. Bài viết làm rõ một số vấn đề lý luận về quản lý HĐTĐG và thực trạng về quản lý HĐ TĐG CLGD cấp CSGD tại Trường ĐH Tài chính – kế toán TP Hồ Chí Minh. Từ đó tác giả đề xuất 5 biện pháp QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD tại UEF. Mỗi biện pháp được trình bày theo cấu trúc: mục tiêu của biện pháp, nội dung của biện pháp, cách thực hiện biện pháp. Kết quả khảo nghiệm cho thấy cả 5 biện pháp đề xuất có tính cấp thiết và khả thi cao. Trường ĐH TC-KT TP Hồ Chí Minh có thể áp dụng các biện pháp này vào thực tiễn QL hoạt động TĐG CLGD cấp CSGD của trường trong bối cảnh hiện nay.

Tài liệu tham khảo

1. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2017). *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 ban hành Quy định về KĐCL CSGD ĐH*. Hà Nội

2. *Cục Quản lý chất lượng*, Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018a). Công văn số 766/QLCL-KĐCLGD ngày 20/4/2018 về việc hướng dẫn tự đánh giá CSGD ĐH.. Hà Nội

3. *Cục Quản lý chất lượng*. (2019). *Bảng hướng dẫn đánh giá (Công văn số 1668/QLCL-KĐCLGD về việc thay thế Bảng hướng dẫn đánh giá ban hành kèm công văn số 768/QLCL-KĐCLGD*. Hà Nội.

4. World Conference on Higher Education. (1998). Higher education in the twenty-first century: vision and action.

Thực trạng phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học ở huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng

Trần Thị Cẩm Duyên*, Nguyễn Minh Tuấn**, Trần Hoài Tâm**

*HVCH Quản lý giáo dục khóa 22, Trường Đại học Cần Thơ

**Trường Đại học Kỹ thuật - Công nghệ Cần Thơ

Received: 10/5/2024; Accepted: 18/5/2024; Published: 2/6/2024

Abstract: For the purpose of successfully implementing the Project “Teaching and Learning Foreign Languages in the International Education System” for the period 2017–2025 in the context of implementing the current new general education program, building a team of English teachers for primary schools has a significant impact on the quality of language teaching and learning activities at primary schools. As it relates to this article, the study carries out a survey, examines the results, provides a clear assessment of the present state of affairs, and identifies the factors that have led to the current state of affairs regarding the development of English teachers at primary schools in Ke Sach district, Soc Trang province.

Keywords: Primary English teachers; teaching staff; development primary teachers; Ke Sach district; Soc Trang province.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh Cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư, tri thức đóng vai trò quyết định đối với sự phát triển kinh tế, tạo ra của cải vật chất và nâng cao chất lượng cuộc sống thì giáo dục và đào tạo chính là chìa khóa cho sự thành công. Giáo viên là đội ngũ quan trọng đảm bảo chất lượng giáo dục, sự thành công của công cuộc đổi mới giáo dục theo chủ trương, đường lối của Đảng, như tinh thần Đại hội XIII đã xác định. Kế thừa hệ thống quan điểm chỉ đạo đã có, Văn kiện Đại hội XIII nêu rõ: “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, phát triển con người”, trong đó nhấn mạnh: “thực hiện đồng bộ các cơ chế, chính sách và giải pháp để cải thiện mức sống, nâng cao trình độ và chất lượng đội ngũ nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục” (Ban Chấp hành TƯ Đảng khóa XI, 2013). Tại huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng, trong những năm qua, đội ngũ giáo viên tiểu học nói chung và ĐNGVTATH nói riêng cơ bản đã đáp ứng đủ về số lượng, đảm bảo về chất lượng, đồng bộ về cơ cấu. Tuy nhiên, phát triển ĐNGVTATH ở huyện Kế Sách vẫn còn nhiều thách thức đặt ra: thiếu hụt giáo viên tiếng Anh có trình độ và kỹ năng giảng dạy tốt, đặc biệt là ở các địa bàn còn khó khăn; quy hoạch chưa đảm bảo dẫn đến phát triển số lượng GV chưa theo kịp tốc độ phát triển lớp học và học sinh,... Vì vậy, việc phát triển ĐNGVTATH tại huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng đáp ứng được yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục phổ thông trong đó đổi mới dạy học tiếng Anh theo Đề án dạy

và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân là yêu cầu cấp thiết.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thiết kế và tổ chức nghiên cứu

2.1.1. Nội dung khảo sát:

(i) Tầm quan trọng về vị trí, vai trò của giáo viên tiếng Anh tiểu học; (ii) Tầm quan trọng các yêu cầu để phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học (số lượng, chất lượng, cơ cấu); (iii) Đánh giá phẩm chất của đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học; (iv) Đánh giá năng lực chuyên môn - nghiệp vụ của đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học; (v) Đánh giá mức độ thực hiện phát triển ĐNGVTA ở các trường tiểu học (Thực hiện kế hoạch phát triển; Tuyển dụng; Sử dụng; Đào tạo, bồi dưỡng; Kiểm tra, đánh giá; Thực hiện chính sách, xây dựng môi trường thuận lợi); (vi) Mức độ ảnh hưởng của các yếu tố đến phát triển ĐNGVTA ở các trường tiểu học.

2.1.2. Đối tượng và địa bàn khảo sát

- Đối tượng khảo sát: Tổng số đối tượng khảo sát: 286 người. Trong đó: Cán bộ quản lý: 255 người (Lãnh đạo và Chuyên viên Phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng các trường tiểu học) và Giáo viên tiểu học: 255 người (Tổ trưởng chuyên môn, Giáo viên tiếng Anh, Giáo viên).

- Địa bàn khảo sát: Phòng GD&ĐT huyện Kế Sách, 27/27 trường tiểu học, trường tiểu học - trung học cơ sở tại huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng.

2.1.3. Phương pháp nghiên cứu

Để tiến hành nghiên cứu, tác giả sử dụng các

phương pháp gồm: Phương pháp quan sát, chuyên gia, điều tra bằng phiếu hỏi, phỏng vấn sâu và phương pháp xử lý số liệu bằng thống kê toán học nhằm thu thập những thông tin cần thiết phục vụ cho nghiên cứu vấn đề, được tiến hành theo các bước như sau: Bước 1: Trao đổi với các đối tượng khảo sát và chuyên gia để hình thành phiếu điều tra lần thứ nhất; Bước 2: Soạn phiếu điều tra, điều tra thử trên mẫu nhỏ, chỉnh sửa bộ phiếu và biên soạn bộ phiếu chính thức; Bước 3: Chọn mẫu và tổ chức khảo sát chính thức; Bước 4: Lấy ý kiến về những vấn đề cần nghiên cứu nhưng chưa được đề cập trong bảng hỏi thông qua các phương tiện thông tin liên lạc (điện thoại, email, website...); Bước 5: Xử lý thông tin từ các phiếu điều tra theo phương pháp thống kê toán học sử dụng phần mềm SPSS.

2.1.4. Đánh giá kết quả khảo sát

Phiếu điều tra, ý kiến của cán bộ quản lý, giáo viên tiểu học và tài liệu liên quan được tập hợp lại theo phương pháp thống kê. Việc đánh giá các nội dung khảo sát theo 4 mức độ, ở từng mức độ có tiêu chí/chỉ báo đánh giá cụ thể.

Mức	Tầm quan trọng	Chất lượng; Năng lực	Mức độ thực hiện	Mức độ ảnh hưởng
1	Không quan trọng	Chưa đạt	Không thực hiện	Không ảnh hưởng
2	Ít quan trọng	Đạt	Ít thường xuyên	Ít ảnh hưởng
3	Quan trọng	Khá	Thường xuyên	Ảnh hưởng
4	Rất quan trọng	Tốt	Rất thường xuyên	Rất ảnh hưởng

2.2. Kết quả nghiên cứu

2.2.1. Thực trạng nhận thức về vị trí, vai trò của ĐNGV tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Kế Sách,

Kết quả khảo sát cho thấy: Các vai trò của giáo viên tiếng Anh tiểu học được đánh giá cao nhất là vai trò thực hiện chương trình giáo dục (Xếp hạng 1/5, TBC = 3,23). Điều này cũng phản ánh sự ưu tiên và chú trọng của hệ thống giáo dục đối với việc thực hiện chương trình giáo dục một cách hiệu quả và chất lượng. Vì giáo viên là người thực hiện chương trình giáo dục ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng học tập của học sinh, thực hiện chương trình theo chuẩn giúp đảm bảo chất lượng giảng dạy và đáp ứng các yêu cầu của hệ thống giáo dục, tạo nền tảng vững chắc cho các hoạt động học tập, rèn luyện và phát triển kỹ năng khác của học sinh. Vai trò người quản lý tập thể học sinh, quản lý lớp học (TBC = 2,98) và vai trò phối hợp tham gia các hoạt động và lực lượng giáo dục khác (TBC = 2,94) có điểm trung bình thấp

nhất, xếp hạng 4 và 5 tương ứng. Điểm trung bình của nhóm CBQL thường cao hơn nhóm GVTH ở hầu hết các vai trò, cho thấy các vai trò có tầm quan trọng khác nhau theo quan điểm của từng nhóm đối tượng. Độ lệch chuẩn (ĐLC) của các tiêu chí đánh giá khá tương đồng, dao động từ khoảng 0,475 đến 0,677, cho thấy mức độ đồng thuận tương đối trong các đánh giá.

2.2.2. Thực trạng đánh giá về phẩm chất, năng lực của ĐNGV tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng

Phẩm chất được đánh giá cao nhất là “Thực hiện nghiêm túc các quy định về đạo đức nhà giáo” với điểm TBC là 3,23. Điều này cho thấy sự tuân thủ quy định và đạo đức nhà giáo được coi trọng hàng đầu. Trong khi việc chia sẻ kinh nghiệm đạo đức nhà giáo là điểm cần được cải thiện (Xếp hạng 6/6, TBC = 3,05). Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của việc duy trì đạo đức và quy tắc trong giáo dục, đồng thời cho thấy cần có sự thúc đẩy và hỗ trợ trong việc chia sẻ kinh nghiệm giữa các giáo viên. Điều này thực sự cần thiết để đảm bảo môi trường giáo dục lành mạnh, an toàn; góp phần nâng cao chất lượng giáo dục; giúp đội ngũ giáo viên phát triển chuyên môn và nghiệp vụ; xây dựng cộng đồng giáo dục đoàn kết, hỗ trợ lẫn nhau và đặc biệt là đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục.

Kết quả khảo sát cho thấy ĐNGV tiếng Anh tiểu học được đánh giá là có năng lực chuyên môn khá đồng đều, với sự chênh lệch thấp giữa các năng lực. Năng lực dạy học tiếng Anh được đánh giá cao nhất (TBC = 3,12) trong khi năng lực hiểu biết về môn học và chương trình được đánh giá thấp nhất (TBC = 3,06). Năng lực dạy học tiếng Anh của giáo viên được đánh giá cao nhất do sự kết hợp của nhiều yếu tố như: tổ chức, sử dụng phương pháp và kỹ thuật dạy học phù hợp; thiết kế bài học đảm bảo nội dung chương trình và phát triển các kỹ năng nghe, nói, đọc, viết; xây dựng môi trường học tập tiếng Anh và tổ chức các hoạt động tăng cường kỹ năng giao tiếp; kiểm tra và đánh giá theo quy định; khai thác nguồn học liệu phù hợp; khai thác và ứng dụng công nghệ thông tin hỗ trợ dạy và học tiếng Anh. Những yếu tố này cùng nhau tạo nên một nền tảng vững chắc giúp giáo viên thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy của mình.

Điểm trung bình chung của CBQL và GVTH cho thấy nhận thức của hai nhóm về yêu cầu phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học khá đồng nhất, CBQL có điểm trung bình cao hơn không đáng kể so với GVTH. Yêu cầu về số lượng được đánh giá là

quan trọng nhất với $TBC = 3,31$; cho thấy cần phải có đủ số lượng giáo viên để đáp ứng nhu cầu giảng dạy. Số lượng giáo viên đầy đủ giúp đảm bảo rằng mỗi lớp học có đủ giáo viên, từ đó cải thiện chất lượng đội ngũ đồng thời cần chú ý đến cơ cấu để phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học một cách toàn diện và hiệu quả.

Đánh giá việc thực hiện kế hoạch phát triển ĐNGV tiếng Anh tiểu học có điểm trung bình cao nhất ($TBC = 3.05$) trong khi Đánh giá việc tuyển dụng ĐNGV tiếng Anh tiểu học có điểm trung bình thấp nhất ($TBC = 2.88$). Điều này cho thấy công tác xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ là yếu tố quan trọng, được thực hiện tốt nhất và công tác tuyển dụng cần được cải thiện để tạo nền tảng cho việc phát triển bền vững và hiệu quả của đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học. Kế hoạch chi tiết và khoa học giúp định hướng rõ ràng, sử dụng hiệu quả nguồn lực, và tạo điều kiện cho việc đánh giá, cải tiến liên tục. Đồng thời, nó còn nâng cao năng lực quản lý, đáp ứng nhu cầu đào tạo, thích ứng với các thay đổi, và tạo ra môi trường làm việc tích cực. Những yếu tố này cùng nhau góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học và sự phát triển của đội ngũ giáo viên.

Thực tế trong những năm qua, huyện Kế Sách đã quan tâm và thực hiện quy hoạch phát triển đội ngũ giáo viên tiểu học nói chung, đội ngũ giáo viên tiếng Anh nói riêng căn cứ vào yêu cầu chất lượng đội ngũ, quy mô phát triển của lớp học, học sinh để xác định nhu cầu về số lượng, chất lượng và cơ cấu. Trên cơ sở phân tích thực trạng, Phòng GD&ĐT và các Trường tiểu học lập kế hoạch tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng và phát triển ĐNGVTA. Hàng năm, huyện Kế Sách đều tổ chức tuyển dụng thêm giáo viên tiếng Anh nhưng số lượng giáo viên vẫn còn thiếu so với định mức theo quy định (Thông tư 28/2009/TT-BGDĐT ngày 21/10/2009, Công văn 681/BGDĐT-GDTH ngày 04/3/2020). Tình trạng thiếu GVTATH ở một số trường kéo dài làm ảnh hưởng đến việc điều hành, sắp xếp chuyên môn, cử giáo viên đào tạo, bồi dưỡng,... Mặt khác, việc đánh giá tuyển dụng GVTA ở các Trường chưa được thường xuyên tổng kết, đánh giá, rút kinh nghiệm và điều chỉnh cho phù hợp với thực tiễn phát triển của các Trường.

2.2.4. Nguyên nhân ảnh hưởng đến thực trạng phát triển ĐNGV tiếng Anh ở các trường tiểu học huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng

Năng lực của giáo viên tiếng Anh tiểu học có ĐTB cao nhất ($TBC = 3,35$) trong khi Triển khai thực hiện và xây dựng các chế độ chính sách đãi ngộ của Nhà

nước đối với giáo viên có điểm trung bình thấp nhất ($TBC = 2,99$). Điều này cho thấy năng lực của giáo viên là yếu tố quan trọng nhất trong việc phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học. Năng lực của giáo viên tiếng Anh tiểu học được đánh giá là yếu tố quan trọng nhất đối với sự phát triển của đội ngũ giáo viên. Các yếu tố khác như năng lực quản lý của hiệu trưởng và vai trò của các lực lượng tác nghiệp cũng có tầm quan trọng đáng kể. Tuy nhiên, các chính sách đãi ngộ và các chủ trương của ngành GD&ĐT về tổ chức dạy học ngoại ngữ cần được cải thiện để hỗ trợ tốt hơn cho giáo viên. Độ lệch chuẩn của các đánh giá biến động thấp ($CBQL = 0.574$, $GVTH = 0.644$), cho thấy các đánh giá khá đồng nhất.

3. Kết luận

Công tác phát triển, quy hoạch, đào tạo, bồi dưỡng ĐNGVTA trong những năm qua được Phòng GD&ĐT huyện Kế Sách luôn quan tâm, rà soát, điều chỉnh và triển khai thực hiện hằng năm nhằm tăng cả về số lượng và chất lượng, đáp ứng từng bước yêu cầu đổi mới toàn diện giáo dục. ĐNGVTA cơ bản có phẩm chất và năng lực tốt, đáp ứng việc thực hiện hiệu quả mục tiêu của Đề án dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân giai đoạn 2017 - 2025. Tuy nhiên; ĐNGVTA tại huyện Kế Sách, vẫn còn thiếu về số lượng, một số giáo viên chưa đảm bảo về năng lực ngoại ngữ; nguyên nhân do một bộ phận GV, CBQL ở các Trường chưa nhận thức được đầy đủ tầm quan trọng của việc phát triển ĐNGVTA, còn chậm trong việc đào tạo và tự đào tạo, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ, đặc biệt là việc đổi mới phương pháp giảng dạy...

Tài liệu tham khảo

1. Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI. (2013). Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 “Về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế”.
2. Thủ tướng Chính phủ. (2008). Quyết định số 1400/QĐ-TTg ngày 30/9/2008 phê duyệt đề án “Dạy và học ngoại ngữ trong hệ thống giáo dục quốc dân, giai đoạn 2008-2020”.
3. Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). Chương trình giáo dục phổ thông môn Tiếng Anh (ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26/12/2018 của Bộ trưởng Bộ GD-ĐT).
4. Nguyễn Quốc Chí & Nguyễn Thị Mỹ Lộc. (2012). *Đại cương khoa học quản lý*. NXB Đại học Quốc gia Hà Nội.

Thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở Quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Nguyễn Trần Thùy Trang*, Mai Thị Yến Lan**

* Học viên Cao học Trường Đại học Cần Thơ

** TS. Giảng viên Trường Đại học Cần Thơ

Received: 2/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 20/6/2024

Abstract: In middle school, the application and management of IT applications in teaching plays an important role. Promoting the effective application of IT in teaching...to contribute to innovating teaching methods, it is necessary to train teachers; Invest in modern facilities and teaching equipment to improve the quality of education and meet the requirements of innovation and integration. From the results of a survey of the current status of information technology application in secondary schools in Ninh Kieu district, Can Tho city, the article has proposed a number of solutions for managing information technology application in teaching activities. study in junior high schools

Keywords: Junior high school; information technology application management; Applying information technology in teaching activities.

1. Mở đầu

Quản lý hoạt động ứng dụng (HĐƯD) công nghệ thông tin (CNTT) trong giảng dạy là một trong những yêu cầu quan trọng trong quá trình đổi mới chương trình GDPT hiện nay. Trong đó giáo viên là lực lượng nòng cốt, trực tiếp triển khai những yêu cầu của đổi mới GDPT. Vì vậy, ở góc độ nhà quản lý (Hiệu trưởng, Phó hiệu trưởng, tổ trưởng tổ chuyên môn) ở trường THCS thì cần phải đẩy mạnh công tác khuyến khích, động viên, tác động, tạo điều kiện nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng DH. Đây là một nhiệm vụ hết sức quan trọng của Hiệu trưởng nhà trường trong thời đại hiện nay.

Quận Ninh Kiều là một trong những quận, huyện dẫn đầu về chất lượng giáo dục (CLGD) của TP Cần Thơ. Các trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ quản lý ứng dụng CNTT trong DH. Quản lý ứng dụng CNTT trong HĐDH theo quy định của Luật Giáo dục và Điều lệ Trường THCS. Tuy nhiên, QLƯD CNTT trong HĐDH ở trường THCS Quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ triển khai chưa đồng bộ và chưa đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục. Vì thế, nghiên cứu thực trạng bồi dưỡng đội ngũ GV ứng dụng CNTT trong HĐDH ở phạm vi nhà trường có ý nghĩa và vai trò quan trọng.

2. Thực trạng ứng dụng CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

2.1. Tổ chức khảo sát thực trạng

Để làm rõ thực trạng QLƯD CNTT trong HĐDH

ở các trường THCS quận Ninh Kiều, tác giả tiến hành khảo sát bằng phiếu hỏi trên 370 mẫu khảo sát. Các đối tượng khảo sát bao gồm 343 TTTCM, GV và 27 CBQL (cán bộ phòng GD&ĐT, Hiệu trưởng, Phó Hiệu trưởng) của 7/11 trường THCS ở quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

Tác giả sử dụng kết quả khảo sát được xử lý trên dữ liệu thu được từ nghiên cứu thực trạng và xử lý bằng phương pháp thống kê toán học, sử dụng phần mềm Microsoft Office Excel.. Sử dụng phần mềm Excel để tính số liệu theo tỉ lệ phần trăm, ĐTB, độ lệch chuẩn (ĐLC) và xếp hạng thứ bậc.

2.2 Thực trạng QLƯD CNTT ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

2.2.1 Thực trạng về sự cần thiết ứng dụng CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Kết quả khảo sát cho thấy, các đối tượng được khảo sát đánh giá ở mức “Cần thiết” có ĐTB chung = 2,71 theo 4 mức độ: Rất cần thiết (4); .Cần thiết (3); Ít cần thiết (2); Không cần thiết (1) Tiêu chí “Dễ dàng mở rộng kiến thức trong thực tế đến với học sinh” cao nhất ở thứ bậc 1 (2,8); Tiêu chí “Nâng cao chất lượng, hiệu quả giờ học tích cực có sử dụng CNTT” thấp nhất ở thứ bậc 7 (2,66). Như vậy có thể kết luận ứng dụng CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ có vị trí hết sức quan trọng trong công tác phát triển nhà trường.

2.2.2 Thực trạng nhận thức của CBQL, GV về tầm quan trọng của ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

Bảng 2.1 Nhận thức về tầm quan trọng ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ

TT	Nhận thức về tầm quan trọng ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS, quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ	Rất quan trọng SL/%	Quan trọng SL/%	Ít quan trọng SL/%	Không quan trọng SL/%	($\bar{X}$)	Thứ bậc
1	Tổ chức, chỉ đạo xây dựng kế hoạch ứng dụng CNTT của tổ chuyên môn	100	120	92	58	2,71	2
2	Tổ chức, chỉ đạo xây dựng kế hoạch ứng dụng CNTT trong DH của GV	95	118	104	53	2,69	3
3	Xây dựng quy định, yêu cầu riêng cho giáo án có ứng dụng CNTT	95	113	105	57	2,66	4
4	Tổ chức xây dựng và phổ biến tiêu chí đánh giá đối với giờ dạy có ứng dụng CNTT	98	131	90	51	2,75	1
Trung bình chung						2,7	

Dựa vào bảng 2.2 cho thấy tiêu chí “Tổ chức xây dựng và phổ biến tiêu chí đánh giá đối với giờ dạy có ứng dụng CNTT” ở thứ bậc 1 (2,75); Tiêu chí “Xây dựng quy định, yêu cầu riêng cho giáo án có ứng dụng CNTT” ở thứ 4 (2,66).

Đối tượng khảo sát đã có nhận thức quan trọng về tầm quan trọng của quản lý ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ có ĐTB chung = 2,7. Tuy nhiên, vẫn có một vài ý kiến cho rằng hoạt động này ít quan trọng và không quan trọng. Số ý kiến này chiếm tỉ lệ tương đối 43,8% đây cũng là một vấn đề đặt ra đối với cán bộ quản lý THCS cần lưu tâm, có những biện pháp để trong công tác nâng cao nhận thức của CBQL và GV đối với hoạt động quản lý ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

2.2.3. Thực trạng việc lập kế hoạch ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

Lập kế hoạch là công việc đầu tiên trong khâu quản lý ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều. Kết quả của các đối tượng khảo sát thể hiện qua bảng 2.2 Mức độ thực hiện lập kế hoạch QLUD CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ đạt mức độ “Thường xuyên” điểm trung bình chung = 2,73.

Tiêu chí “Lập kế hoạch sử dụng CSVC phục vụ HĐUD CNTT vào DH” ở thứ bậc 1 cao nhất (2,8);

Tiêu chí “Kiểm tra, đánh giá việc sử dụng CSVC phục vụ HĐUDCNTT vào DH” ở thứ bậc 4 thấp nhất (2,64)

Kết quả cho thấy, đối tượng khảo sát đã có nhận thức về lập kế hoạch quản lý ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều là mức “Rất thường xuyên” 25,1% và “Thường xuyên” 37%.

Tuy nhiên, hoạt động này thực tế chưa hiệu quả do tỉ lệ “Thỉnh thoảng” và “Không thực hiện” còn khá cao 43,2%. Bởi vậy, cần phải có biện pháp nâng hiệu quả đáp ứng yêu cầu ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

2.2.4. Thực trạng chỉ đạo, tổ chức thực hiện ứng dụng CNTT trong HDDH ở trường THCS

Kết quả khảo sát với 4 mức độ: Rất thường xuyên (4); Thường xuyên (3); Thỉnh thoảng (2); Không thực hiện (1)

Kết quả đánh giá ở bảng 2.3 cho thấy mức độ thực hiện biện pháp này của lãnh đạo (HT, PHT) ở trường THCS trong quận Ninh Kiều được đánh giá ở mức thường xuyên ĐTB = 2,71. Đi sâu vào từng biện pháp nhỏ thấy rằng việc xác định mục tiêu, các hoạt động cụ thể về ứng dụng CNTT vào dạy cho từng giai đoạn, từng học kì trong kế hoạch đầu năm học đều được HT nhà trường triển khai tới các tổ, khối chuyên môn. TTCM là người chịu trách nhiệm triển khai trực tiếp đến các tổ viên trong tổ. Do vậy hầu hết GV đều nắm được kế hoạch trong năm học, tuy nhiên tồn tại số ít đánh giá không cao ở tiêu chí “Ứng dụng CNTT vào chuẩn bị bài giảng”, nhưng vẫn được đánh giá ở bậc 1 (2,8)

Do đã xây dựng tiêu chí đánh giá tiết dạy về chất lượng bài dạy, phân bố thời gian, hình thức tổ chức DH, mức độ thành thạo của giáo viên trong việc sử dụng đồ dùng DH hiện đại, nên công tác thực hiện dự giờ, kiểm tra các tiết dạy có “Ứng dụng CNTT vào tổ chức giảng dạy trên lớp” được đánh giá đứng thứ 2 (2,75)

Qua điều tra cho thấy, việc dự giờ, kiểm tra các tiết dạy có ứng dụng CNTT không được diễn ra thường xuyên theo kế hoạch mà chỉ tập trung thường xuyên vào các đợt hội giảng, hội thi... Hầu hết các tiết dự giờ đột xuất không sử dụng thiết bị đồ dùng hiện đại có ứng dụng CNTT, chủ yếu là theo PPDH truyền thống. Nhưng chúng ta cũng nên nhìn vào thực trạng CSVC để đánh giá, việc không sử dụng được CNTT thường xuyên vào giờ dạy có lẽ do CSVC còn hạn chế, việc mang vác máy móc không thuận tiện, mất thời gian, cộng thêm trình độ tin học của GV chưa

cao, với sự e ngại mất thời gian để soạn một giáo án hiệu quả.

2.2.5 Thực trạng quản lý điều kiện hỗ trợ việc hiện ứng dụng CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ.

Kết quả khảo sát thể hiện cho thấy mức độ thực hiện lập kế hoạch QLƯD CNTT vào DH ở trường THCS quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ với 4 mức độ: “Rất thường xuyên (4); Thường xuyên (3); Thỉnh thoảng (3); Không thực hiện (1)

Và đạt mức độ “Thường xuyên” điểm trung bình chung = 2,75. Tiêu chí “*Đẩy mạnh công tác xã hội hóa trong phát triển HĐƯDCNTT trong nhà trường*” ở thứ bậc 1 cao nhất (2,86) và 65,4% mức “Rất thường xuyên” và “Thường xuyên”. Tiêu chí “*Môi trường, phong trào thi đua ứng dụng CNTT trong nhà trường*” ở thứ bậc 4 thấp nhất (2,64) với 56,8% mức “Rất thường xuyên” và “Thường xuyên”.

Bên cạnh những thuận lợi trong QLƯDCNTT vào DH, thực trạng quản lý ứng dụng CNTT vào HĐDH trường THCS ở quận Ninh Kiều cũng đang gặp những khó khăn CSVC chưa đồng bộ và đầy đủ, kỹ năng sử dụng thiết bị đồ dùng hiện đại còn hạn chế, trình độ tin học của giáo viên còn hạn chế, chưa nhận thức sâu sắc về tầm quan trọng của DH có ứng dụng CNTT.

2.2.6 Thực trạng KTĐG ứng dụng CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều,

Kết quả khảo sát cho thấy công tác KT-ĐG QLƯD CNTT trong HĐDH ở trường THCS quận Ninh Kiều, là một nội dung quan trọng để tạo động lực lao động của các thành viên và toàn bộ nguồn nhân lực trong mỗi cơ sở giáo dục. Mức độ thực hiện các biện pháp nhỏ trong hệ thống KT-ĐG ứng dụng CNTT trong DH xếp thứ bậc lần lượt như sau: Tiêu chí “*Kiểm tra HĐƯDCNTT vào DH thông qua dự giờ các chuyên đề, kiểm tra các tiết có ứng dụng CNTT*” ở thứ bậc 1 cao nhất (2,75); Tiêu chí “*Kiểm tra các tổ, khối trong việc quán triệt đẩy mạnh HĐƯDCNTT vào DH cho từng giai đoạn, học kì*” xếp thứ bậc 2 (2,72); Tiêu chí “*Kiểm tra việc các tổ, khối xây dựng các giáo án DHTC có ứng dụng CNTT, bài giảng E-learning*” đề thi cấp trường và cấp quận xếp thứ 3 (2,71); Tiêu chí “*Kiểm tra việc tự bồi dưỡng nâng cao trình độ CNTT của giáo viên và cán bộ QLƯD CNTT vào DH*” ở thứ bậc 5 thấp nhất (2,64)

Từ thực tế cho thấy công tác KT-ĐG của hiệu trưởng không diễn ra thường xuyên, chủ yếu tập trung ở các đợt hội giảng, hội thi. Đa số GV có năng lực, ham học hỏi tích cực trau dồi kiến thức ứng dụng

CNTT vào giảng dạy và những mong muốn của họ được thường xuyên ứng dụng CNTT vào giảng dạy nhưng không đủ điều kiện đáp ứng. Một phần do CSVC chưa đáp ứng nhu cầu nên thực tế xảy ra tình trạng lớp học được lắp đặt đầy đủ máy tính và máy chiếu phục vụ cho việc giảng dạy thường xuyên có ứng dụng CNTT, GV lớp đó lại không khai thác triệt để lợi thế, GV có nhu cầu và có trình độ CNTT lại không được thường xuyên sử dụng. Như vậy, kiểm tra cần phải đi liền với sự điều chỉnh sai lệch trong quá trình QLƯD CNTT trong HĐDH cũng như chế độ khen thưởng, động viên hợp lý, cần nhìn thẳng vào vấn đề để có phương hướng và giải pháp phù hợp.

3. Kết luận

Quản lý ứng dụng CNTT trong DH ở quận Ninh Kiều, còn nhiều vấn đề hạn chế cần thiết phải có biện pháp giải quyết nhằm nâng cao hiệu quả trong HĐDH, đáp ứng yêu cầu đổi mới trong giai đoạn hiện nay như: đào tạo bồi dưỡng cho CBQL, GV về tầm quan trọng, vị trí, vai trò của QLƯD CNTT trong hoạt động DH; tăng cường tính tự chủ của giáo viên cũng như thái độ tích cực, thích ứng với thái độ nhanh và thách thức của thời đại; hiệu quả hoạt động KT-ĐG ứng dụng CNTT trong HĐDH; chế độ đối với đội ngũ CBQL, TTTCM, GV ứng dụng CNTT trong HĐDH và huy động các nguồn lực cơ sở vật chất, thiết bị và công nghệ trong nhà trường phục vụ đẩy mạnh ứng dụng CNTT vào HĐDH ở trường THCS nói riêng cũng như trong việc thích ứng với sự đổi mới của chương trình GDPT 2018.

Tài liệu tham khảo

1) Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), Chỉ thị số 29/2001/CT-BGD-ĐT ngày 30 tháng 7 năm 2001 về việc tăng cường giảng dạy, đào tạo và ứng dụng CNTT trong ngành giáo dục giai đoạn 2001-2005, Hà Nội

2) Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Thông tư số 12/2011/TT-BGDĐT, ngày 28/3/2011 về ban hành Điều lệ trường THCS, trường THPT và trường phổ thông có nhiều cấp học*, Hà Nội

3) Trần Khánh (2007). *Tổng quan về ứng dụng CNTT và truyền thông trong giáo dục*, Tạp chí Giáo dục số 161

4) Vũ Quang Hiền & Đỗ Hoàng Anh (2008), *Quan điểm của Đảng trong ứng dụng và phát triển CNTT trong thời kỳ đổi mới*. Tạp chí Lịch sử Đảng, 11, 52-58.

5) Phó Đức Hòa, Ngô Quang Sơn (2011), *Phương pháp và công nghệ DH trong môi trường sư phạm tương tác*, Nxb ĐHSP, Hà Nội

Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục, nâng cao nhận thức phòng ngừa tệ nạn xã hội cho sinh viên ở Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh – Đại học Huế

Nguyễn Thị Nguyệt*, Nguyễn Hoàng Long*

* Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh – Đại học Huế

Received: 15/05/2024; Accepted: 31/05/2024; Published: 11/06/2024

Abstract: Currently, social evils (social evils) are a threat to many countries around the world, including Vietnam. Social responsibility has invaded and seriously affected the lives of people, especially young people, including students. Therefore, educating students about social responsibility is a key task in schools today. For the Center for National Defense and Security Education - Hue University, the unit responsible for teaching National Defense and Security knowledge to students affiliated with Hue University and a number of other affiliated schools, with a number of students There are relatively many students each year, so social responsibility education receives special attention from the Party Committee and the Center's Board of Directors.

Keywords: Social evils (social evils); Awareness education; Student; Center for Defense and Security Education; Measure.

1. Đặt vấn đề

Một trong những vấn đề đáng báo động hiện nay đó chính là tệ nạn xã hội (TNXH) đang có xu hướng “trẻ hóa”, xâm nhập đặc biệt nghiêm trọng đến thế hệ trẻ - trong đó có SV. Bởi đây là lực lượng đông đảo và hầu hết SV sống xa nhà không chịu sự quản thúc của gia đình, tập trung vào các trung tâm đô thị, môi trường sống thay đổi và sự thiếu hiểu biết của SV dẫn đến tình trạng SV vi phạm pháp luật và sa vào các TNXH có xu hướng tăng lên. Hiện tại, chưa có con số chính thức về tỷ lệ TNXH trong học đường. Tuy nhiên, một số thống kê được thực hiện trên phạm vi nhỏ của những năm trước đã cho thấy, tỷ lệ học sinh – SV dính vào TNXH là không nhỏ. Số liệu của Cục phòng chống TNXH công bố vào tháng 7-2017 cho thấy, có đến 8% số người nghiện ma túy đang ở trong độ tuổi học sinh; Theo khảo sát sơ bộ của Bộ Y tế vào năm 2017, ước tính có khoảng 87.000 người bán dâm. Trong đó hơn 50% là người chưa thành niên... Chính vì vậy vấn đề giáo dục, nâng cao nhận thức phòng chống TNXH cho SV trên cả nước trong những năm gần đây được đặc biệt chú trọng quan tâm.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Thực trạng quản lý hoạt động giáo dục, nâng cao nhận thức phòng ngừa tệ nạn xã hội tại Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh – Đại học Huế

Đất nước ta đang trong quá trình thực hiện 2 nhiệm vụ chiến lược là xây dựng chủ nghĩa xã hội và bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa và

vận hành trong xu thế toàn cầu hóa. Bối cảnh mới đã tạo ra nhiều thời cơ cho sự phát triển của đất nước, trong những năm vừa qua nền kinh tế nước ta phát triển nhanh, năng động và vị thế, uy tín của Việt Nam được nâng cao trên trường quốc tế... Tuy nhiên, với sự phát triển mạnh mẽ về mọi mặt, nhất là sự phát triển về kinh tế - xã hội kéo theo nhiều hệ lụy - trong đó có các TNXH, điều này làm ảnh hưởng không nhỏ tới An ninh quốc gia – trật tự an toàn xã hội. Hiện nay, TNXH đang trở thành một “căn bệnh” nguy hiểm làm suy thoái đạo đức, nhân cách, gây khó khăn, cản trở sự phát triển kinh tế của đất nước. TNXH thường biểu hiện qua lối sống vô tổ chức, coi thường các chuẩn mực đạo đức, xã hội và pháp luật, làm mất đi các giá trị tốt đẹp của phong tục tập quán, văn hóa, phá vỡ tình cảm, hạnh phúc gia đình, phá hoại nhân cách, phẩm giá con người, ảnh hưởng tiêu cực đến kinh tế, sức khỏe, giống nòi dân tộc... là một trong các nguyên nhân chủ yếu của các loại tội phạm. Những TNXH phổ biến đã và đang xâm nhập nghiêm trọng đến đời sống xã hội hiện nay đó là ma túy, mại dâm, cờ bạc và mê tín dị đoan.

Đối với Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh (GDQP&AN) - Đại học Huế, là cơ sở giáo dục đại học có nhiệm vụ GDQP&AN cho SV các trường Đại học, các đơn vị trực thuộc Đại học Huế và một số trường liên kết khác (FPT Đà Nẵng, Trường Đại học Phú Xuân...). Với số lượng SV đào tạo đồng, trung bình trên 10.000 SV/năm với thời gian 05 tuần/khóa.

Khi về học tại Trung tâm, song song với nhiệm vụ học tập SV còn thực hiện các chế độ, nề nếp như môi trường quân đội. Chính vì vậy trong công tác quản lý về mặt con người đòi hỏi phải thường xuyên và sâu sát, không chỉ quán triệt cho SV thực hiện đúng nội quy, quy chế học tập tại Trung tâm mà còn quán triệt, nhắc nhở để SV không tham gia vào các TNXH hoặc vi phạm kỷ luật liên quan đến TNXH.

Trong những năm qua, được sự quan tâm của lãnh đạo, chỉ đạo của Đảng ủy, Ban giám đốc và sự nỗ lực của các phòng, khoa chuyên môn vấn đề giáo dục nhận thức cho SV về TNXH cũng được chú trọng quan tâm, vì vậy chưa để tình trạng SV vi phạm kỷ luật liên quan đến TNXH. Để có được kết quả đó công tác giáo dục nhận thức cho SV tại Trung tâm GDQP&AN – Đại học Huế được tiến hành thường xuyên, quá trình giáo dục được tiến hành đan xen giữa nội dung giảng dạy trên lớp và trong thực hiện các chế độ, nề nếp sinh hoạt hàng ngày.

Để có được lượng thông tin cần thiết đảm bảo theo mục tiêu, yêu cầu, nhiệm vụ cần giải quyết của đề tài, tác giả đã tiến hành khảo sát nhận thức, hiểu biết của 300 SV các khóa 235 (1. Đại học Ngoại ngữ), 236 (2. Khoa du lịch – Đại học Huế), 237 (3. Đại học Khoa học) về tầm quan trọng của việc giáo dục nhận thức phòng, chống TNXH cho SV trong tình hình hiện nay tại Trung tâm GDQP&AN – Đại học Huế.

Bảng 2.1: Hiểu biết của SV về các TNXH hiện nay

(Mức độ: 1 = Biết rất đầy đủ; 2 = Biết; 3 = Biết ít; 4 = Không biết; 5 = Hoàn toàn không biết)

Nội dung điều tra	Số lượng điều tra		Mức độ									
			1		2		3		4		5	
	Tổng số	Tỷ lệ %	Số ý kiến	Tỷ lệ %	Số ý kiến	Tỷ lệ %	Số ý kiến	Tỷ lệ %	Số ý kiến	Tỷ lệ %	Số ý kiến	Tỷ lệ %
1	300	100	150	50	100	33,33	35	11,67	15	5	0	0
2	300	100	180	60	98	32,6	22	7,3	0	0	0	0
3	300	100	89	29,67	95	31,67	100	33,33	6	2	10	3,33

Nguồn: Số liệu điều tra của tác giả năm 2024

Qua số liệu điều tra cho thấy, đa số SV có những hiểu biết cơ bản về TNXH từ biết ít đến biết rất đầy đủ, tỉ lệ SV không biết đến TNXH khá thấp. Tuy nhiên, qua quá trình trao đổi và phỏng vấn trực tiếp thì đa số SV chưa nhận thức rõ được tác hại cụ thể của các TNXH cũng như chưa được trang bị các biện pháp để phòng tránh. Chính vì vậy, công tác giáo dục nhận thức cho SV tại Trung tâm là nội dung quan trọng và cần thiết để SV được trang bị những kiến thức và giải pháp cơ bản để phòng, chống TNXH không chỉ khi học tập tại Trung tâm mà cả trong học

tập lẫn cuộc sống sau này.

2.2. Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục, nâng cao nhận thức phòng ngừa tệ nạn xã hội cho sinh viên ở Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh – Đại học Huế

2.2.1. Nâng cao nhận thức cho các lực lượng về tầm quan trọng của công tác giáo dục nhận thức phòng, chống TNXH cho SV trong tình hình hiện nay

Công tác giáo dục nhận thức phòng, chống TNXH cho SV tại Trung tâm GDQP&AN – Đại học Huế nói riêng và các nhà trường nói chung là quá trình giáo dục thường xuyên và lâu dài. Trong bối cảnh hiện nay, trước những diễn biến phức tạp của các TNXH đòi hỏi các lực lượng phải nhận thức rõ được vai trò, trách nhiệm của mình.

Đối với Đảng ủy, Ban giám đốc Trung tâm: Cần quan tâm chỉ đạo sâu sát công tác giáo dục nhận thức cho SV về TNXH. Thường xuyên quán triệt và đôn đốc các bộ phận nắm bắt tình hình cụ thể của SV trong suốt cả khóa học để kịp thời có phương hướng giải quyết, không để TNXH xâm nhập khi SV về học tập tại Trung tâm.

Đối với đội ngũ cán bộ, GV: Hiện nay trong chương trình giáo dục cho SV tại Trung tâm GDQP&AN – Đại học Huế nội dung về giáo dục TNXH đang bị giới hạn lại và không thể hiện được bao quát về các TNXH đang phổ biến hiện nay. Cụ thể: Theo chương trình giáo dục cho SV Đại học, Cao đẳng theo thông tư 05/2020/TT-BGĐT ban hành chương trình giáo dục Quốc phòng và An ninh trong trường Trung cấp sư phạm và cơ sở giáo dục Đại học. Nội dung về TNXH chỉ được giới thiệu rất ngắn gọn trong bài “Những vấn đề cơ bản về bảo vệ An ninh Quốc gia, bảo đảm trật tự an toàn xã hội”. Chính vì vậy, trong quá trình lên lớp GV cần lồng ghép kiến thức về TNXH cũng như chỉ ra các biện pháp phòng tránh cho SV. Bên cạnh đó để nâng cao hiệu quả giáo dục GV cần có sự đầu tư, nghiên cứu sâu về TNXH, xây dựng hệ thống bài giảng mang tính thực quan, thời sự để SV có thể cập nhật kịp thời về tình hình TNXH hiện nay

Đối với cán bộ quản lý: Cán bộ quản lý tại các đại đội là lực lượng gần gũi và gắn bó hàng ngày đối với SV, chính vì vậy trong các buổi sinh hoạt, điểm danh, điểm quân số cần phải thường xuyên nhắc nhở, quán triệt cho SV về phòng, chống các TNXH. Đồng thời cần có sự phối hợp với nhà trường (nơi SV đang theo học), gia đình trong việc quản lý SV.

Đối với Đoàn thanh niên: Là lực lượng phụ trách

tổ chức các hoạt động ngoại khóa cho SV khi về học tập tại Trung tâm. Do đó cần phải xây dựng các chương trình, chủ đề về TNXH giáo dục cho SV như: Tổ chức các cuộc thi tìm hiểu về tác hại cũng như biện pháp phòng tránh TNXH; mời lực lượng tuyên truyền viên, lực lượng công an gặp gỡ trao, giao lưu với SV vv...

Quá trình giáo dục nhận thức cho SV muốn đạt được hiệu quả tốt cần có sự phối hợp chặt chẽ của các lực lượng giáo dục.

2.2.2. Nâng cao nhận thức cho SV tính chủ động phòng, chống TNXH

Nhận thức đóng vai trò rất quan trọng trong mọi hoạt động của con người. Nhận thức là cơ sở của hành động, nhận thức đúng dẫn đến hành động đúng đắn và ngược lại. Vì vậy, nâng cao nhận thức cũng chính là nâng cao chất lượng hành động, giúp cho hành động ngày càng đúng đắn hơn. Công tác giáo dục nhận thức cho SV về phòng, chống TNXH chỉ thực sự hiệu quả khi chính bản thân SV nhận thức rõ được tác hại của TNXH, từ đó chủ động trang bị các kiến thức cơ bản để phòng, tránh TNXH. Vì vậy, trong quá trình giáo dục cần đề cập và lồng ghép kiến thức về TNXH cho SV thường xuyên và có hệ thống, đồng thời kiến thức trang bị cho SV phải đề cao tính thực tiễn để SV dễ nhận diện và chủ động đề ra các biện pháp để phòng, tránh TNXH.

2.2.3. Đổi mới hình thức, phương pháp, kỹ thuật dạy học của GV; đổi mới hình thức kiểm tra đánh giá kết quả học tập các học phần liên quan

Đổi mới, đa dạng hóa hình thức tổ chức dạy học phù hợp với đặc điểm đối tượng người học, cơ sở giáo dục nhằm tăng tính hấp dẫn, sinh động đối với SV. Đặc biệt, cần chú trọng hình thức dạy học trực quan, tổ chức các hoạt động ngoại khóa để kích thích sự hứng thú học tập, nghiên cứu của SV về TNXH

Đổi mới phương pháp giảng dạy của GV theo hướng phát huy tính tích cực của người học, lấy SV làm trung tâm. Phương pháp giảng dạy của GV phải khuyến khích SV tự học hỏi, tự kiến tạo nên kiến thức của mình dưới sự hỗ trợ, hướng dẫn của GV. Tạo cơ hội cho SV tham gia tích cực vào quá trình dạy và học, thông qua khối lượng thông tin mà GV đã cung cấp, SV chủ động tìm hiểu những kiến thức cơ bản, đào sâu suy nghĩ, phát triển tư duy phân tích, tranh luận, sáng tạo trong vận dụng.

Đổi mới hình thức, phương pháp, công cụ kiểm tra đánh giá kết quả học tập các học phần gắn với nội dung giáo dục nhận thức phòng, chống TNXH cho SV. Kết hợp kiểm tra đánh giá thường xuyên với kiểm tra đánh giá định kỳ; kiểm tra đánh giá bằng

định tính với kiểm tra đánh giá bằng định lượng. Kết quả kiểm tra đánh giá là cơ sở để đề xuất các biện pháp giúp SV phòng, tránh các TNXH, kinh tế, xã hội trong tình hình mới.

2.2.4. Tăng cường cơ sở vật chất, tài liệu, đồ dùng trang thiết bị hiện đại phục vụ công tác giáo dục nhận thức phòng, chống TNXH cho SV

Trong bối cảnh hiện nay, chất lượng của hoạt động dạy học chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố và một trong những yếu tố quan trọng đó chính là cơ sở vật chất, tài liệu... Vì vậy, tăng cường yếu tố trên sẽ giúp SV tiếp thu kiến thức một cách thực tế và từ đó hiểu rõ ý nghĩa của việc phòng, chống TNXH trong tình hình hiện nay. Để SV có hiểu biết đầy đủ về TNXH và những biện pháp phòng tránh thì đòi hỏi các hoạt động giáo dục phải mang tính trực quan sinh động. Do đó, đòi hỏi cơ sở vật chất, tài liệu phải hiện đại và đồng bộ, giúp quá trình giáo dục nhận thức cho SV đạt hiệu quả cao.

3. Kết luận

Tệ nạn xã hội (TNXH) là một hiện tượng xã hội đã tồn tại từ lâu trong xã hội loài người, làm cản trở bước tiến của nhân loại. Quản lý giáo dục phòng ngừa TNXH là quá trình tác động của chủ thể quản lý đến GV và SV được tiến hành thông qua các hoạt động giáo dục trong giờ lên lớp và ngoài giờ lên lớp theo chương trình kế hoạch nhằm đạt mục tiêu giáo dục toàn diện cho SV. Bước vào thế kỉ XXI, trong bối cảnh toàn cầu hóa với sự cạnh tranh gay gắt về kinh tế giữa các quốc gia và sự phức tạp về tình hình chính trị, văn hóa, xã hội ở trong và ngoài nước, bên cạnh những mặt tích cực thì TNXH là yếu tố gây nhiễu, làm cản trở đến sự phát triển kinh tế, xã hội, văn hóa... của đất nước. Vì vậy, phòng ngừa TNXH đã trở thành mối quan tâm của mọi quốc gia, mọi tổ chức trên thế giới.

Tài liệu tham khảo

1. Giáo trình giáo dục Quốc phòng và An ninh (dùng cho SV các trường Đại học, Cao đẳng 2016) tập 1, 2 NXB Giáo dục, Hà Nội
2. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2020), Thông tư 05/2020/TT-BGĐT ban hành chương trình giáo dục Quốc phòng và An ninh trong trường Trung cấp Sư phạm và cơ sở giáo dục Đại học.
3. Quốc hội (2021), Luật phòng chống ma túy (Luật số 73/2021/QH14) được thông qua và có hiệu lực thi hành ngày 01/01/2022
4. Lê Văn Anh, Lưu Thu Thủy, Trịnh Thị Anh Hoa (2020), Kỹ năng phòng chống ma túy, bạo lực học đường và các TNXH, NXB Văn hoá – Thông tin, Hà Nội.

Thực trạng quản lý sinh viên nội trú môn Giáo dục Quốc phòng - An ninh tại Trường Cao đẳng Công thương Thành phố Hồ Chí Minh

Nguyễn Thành Quân*, Trương Xuân Hùng*

*ThS. Trường Cao đẳng Công thương Thành phố Hồ Chí Minh

Received: 5/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Ho Chi Minh City College of Industry and Trade is one of the country's key schools in training high-quality human resources, in scientific research as well as technology transfer to meet social needs. Management of boarding students in National Defense and Security Education at the Dormitory of Ho Chi Minh City College of Industry and Trade plays an important role in supporting the school's training work, creating an environment Boarding allows students to feel secure in their studies; Helps students practice ethics, political qualities and skills, and obey orders.

Keywords: National defense, security, student management, roles, tasks, current situation, dormitory,

1. Đặt vấn đề

Việc ăn, ở và học tập tập trung đối với môn Giáo dục Quốc phòng – An ninh (GDQP-AN) là yêu cầu bắt buộc đối với những sinh viên (SV) chưa hoàn thành môn GDQP-AN được Trường Cao đẳng Công thương tiến hành từ đầu 2018. Nhằm mục đích để SV trải nghiệm việc học tập, ăn ở, sinh hoạt trong một môi trường gần với đời sống quân ngũ; SV học tập rèn luyện thực hiện các chế độ trong ngày và trong tuần cụ thể là 11 chế độ trong ngày và 3 chế độ trong tuần. Bài viết đề cập đến thực trạng hoạt động quản lý (QL) SV NT môn GDQP-AN tại Trường Cao đẳng Công thương Thành phố Hồ Chí Minh.

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Khái quát về Trường Cao đẳng Công thương TPHCM

Nhà trường được Chủ tịch Nước trao tặng Huân chương lao động hạng nhất (năm 2001), Huân chương lao động hạng nhì (năm 1997), Huân chương lao động hạng ba (năm 1992) và Huân chương độc lập hạng ba (năm 2006); Huy chương lao động hạng nhất lần II (Năm 2016). SV học tại trường rất tích cực nghiên cứu và học hỏi trong lĩnh vực khoa học công nghệ và đó là niềm tự hào của trường.

2.2. Công tác quản lý SV học Giáo dục quốc phòng – an ninh tại ký túc xá

- Về cơ cấu bao gồm: Trưởng khoa, tổ trưởng bộ môn, giảng viên.

- Về công tác QL SV NT môn GDQP-AN tại KTX như sau: Tiếp nhận, QL, sắp xếp chỗ ăn, ở, học tập cho SV theo từng phòng; đảm bảo an ninh, trật tự (ANTT); tài sản; vệ sinh môi trường. Tích cực thực

hiện nếp sống văn minh, phong trào văn hóa, văn nghệ, thể dục, thể thao trong khu KTX. Hướng dẫn tổ chức, thực hiện, kiểm tra, đánh giá kết quả các mặt thực hiện nội quy, quy định KTX của SV, giúp SV rèn luyện các kĩ năng và xây dựng KTX an toàn – kỉ cương – văn minh – sạch đẹp.

- Về nội dung QL SV: QL hoạt động tiếp nhận SV vào ở khu NT GDQP-AN KTX; Tổ chức, ăn, ở, học tập tập trung, QL các hoạt động của SV; QL các hoạt động đảm bảo ANTT; QL cơ sở vật chất, trang thiết bị đáp ứng các yêu cầu ở, sinh hoạt, học tập của SV; QL các hoạt động dịch vụ phục vụ SV.

2.3. Thực trạng QL khu NT môn Giáo dục Quốc phòng – An ninh

2.3.1. Thực trạng tổ chức, QL các hoạt động của SV NT môn GDQP-AN

Cùng với công tác QL về ăn, ở và học tập của SV, khoa đã tiến hành tổ chức và QL các hoạt động của SV với mục đích giúp SV NT có ý thức trách nhiệm với nơi cư trú, biết giữ gìn tài sản cá nhân, tập thể, giữ gìn nơi ở sạch sẽ, biết sống hòa đồng trong tập thể.

Trên cơ sở tổ chức các hoạt động phong trào như: phong trào SV tự quản, phòng ở tự quản, văn hóa văn nghệ, thể dục thể thao, ANTT, phòng cháy chữa cháy, phong trào tự học... khu NT GDQP-AN KTX đã xây dựng thành công một môi trường sống và học tập nề nếp, kỉ luật, lành mạnh; góp phần nâng cao đời sống tinh thần, giáo dục về chính trị, tư tưởng cho SV, giúp họ rèn luyện các kĩ năng...

Vào đầu mỗi khóa học khoa tổ chức họp với tất cả SV mới vào khu NT GDQP-AN KTX, phổ biến các nội quy, quy định và những lưu ý khi NT. Mỗi phòng

đều được phát ấn phẩm quy định chế độ sinh hoạt gồm có: 11 chế độ trong ngày và 3 chế độ trong tuần đối với SV tham gia học tập môn GDQP-AN để biết và thực hiện.

2.3.2. Thực trạng, kết quả học tập của SV NT môn học GDQP-AN ở KTX

Thực tế quá trình tổ chức học tập trung đã cho thấy kết quả học tập có chuyển biến tích cực hơn. Tỷ lệ SV hoàn thành môn học của lớp được tổ chức học tập trung cao hơn đáng kể so với những SV không tổ chức học tập trung.

- Qua kết quả điều tra, khảo sát chúng ta thấy tỷ lệ SV hoàn thành môn học của khối NT (90%) cao hơn so với khối ngoại trú (86%).

- Bên cạnh kết quả đạt của SV NT là 90% thì ngay trong đó vẫn có điểm chưa tốt. Chính là tỷ lệ SV NT đạt điểm từ 7 đến cận 8 có tỷ lệ thấp hơn SV ngoại trú. Về vấn đề này có 2 nguyên nhân chủ yếu sau:

- + Cùng khối lượng kiến thức như nhau, nhưng khi tổ chức học tập tập trung SV NT chỉ học trong 2 tuần với lượng kiến thức rất lớn cả lý thuyết lẫn thực hành. Trong khi đó SV ngoại trú không tổ chức học tập trung, thời gian học rải đều trong 15 tuần; có thời gian dài hơn với lượng kiến thức đó để học tập nghiên cứu kỹ hơn, sâu hơn nên tỷ lệ này có thể hiểu được.

- + Lý do thứ hai đến từ yếu tố chủ quan của mỗi SV. Những SV đạt điểm cao chủ yếu là làm được nhiều câu hỏi khó. Để có được điều này ngoài kiến thức học trên lớp SV phải nghiên cứu thêm các tài liệu khác. Và không phải SV nào cũng làm được điều này.

2.3.3. Môi trường ANTT và xử lý các tình huống ở khu NT GDQP-AN KTX

Hiện nay, công tác bảo vệ của khu NT GDQP-AN KTX có giáo viên trực đêm, trung đội trưởng và các tiểu đội trưởng, phân công làm nhiệm vụ theo ca và có trách nhiệm đảm bảo ANTT khu NT GDQP-AN KTX từ 22h đến 7h sáng hàng ngày, kiểm soát và giải quyết tất cả các vấn đề liên quan đến ANTT trong khu NT GDQP-AN.

Ban Tự quản SV (trung đội trưởng và các tiểu đội trưởng) được phân công phối hợp hỗ trợ tổ bảo vệ của KTX nhà Trường trong công tác đảm bảo ANTT Khu NT GDQP-AN KTX, cùng tổ bảo vệ tuần tra, trực chiến, giải quyết những vi phạm của SV về thực hiện nội quy, quy định ở khu NT GDQP-AN KTX, ngăn chặn và giải quyết những đối tượng bên ngoài vào khu NT GDQP-AN KTX gây mất ANTT. Bên cạnh đó, đội ngũ này còn cung cấp những nguồn tin quan trọng về những thay đổi, biến động liên quan

đến tư tưởng chính trị trong SV giúp Ban QL khu NT GDQP-AN nắm được thông tin để có kế hoạch kịp thời nhằm ngăn chặn những hành vi đáng tiếc có thể xảy ra, góp phần tạo sự bình yên trong KTX.

KTX có quy chế phối hợp với Công an Phường Phước Long B trong công tác đảm bảo ANTT KTX, mọi đối tượng bên ngoài vào KTX gây mất ANTT đều được báo đề công an địa phương vào giải quyết. Việc phối hợp với công an địa phương điều tra một số vụ mất cắp đạt hiệu quả cao.

2.3.4. Về những yếu tố ảnh hưởng tới công tác QL SV NT

Trong quá trình QL SV khu NT GDQP-AN, có một số yếu tố tác động trực tiếp đến công tác QL SV tại khu NT GDQP-AN KTX. Cụ thể:

- Đặc điểm tâm lý của lứa tuổi SV^[3]: Hầu hết SV đang thuộc lứa tuổi từ 18 đến 22 tuổi, đây là giai đoạn phát triển và hoàn thiện nhân cách. Bên cạnh những mặt tích cực như hăng hái tham gia xây dựng nếp sống văn hóa tại KTX thì vẫn còn một bộ phận nhỏ SV có tư tưởng chạy theo lối sống thực dụng, gây ảnh hưởng không nhỏ đến công tác QL SV ở khu NT GDQP-AN.

- Điều kiện cơ sở vật chất: Các dãy phòng đã xây dựng lâu năm, hệ thống điện chỉ đảm bảo cho chiếu sáng và quạt, hệ thống nước thường xuyên gặp sự cố, chỗ phơi đồ chật hẹp, không thoáng mát... đã ảnh hưởng đến sinh hoạt của SV.

- Tình hình ANTT^[4] tại địa bàn của KTX: Là nơi có số lượng SV ở đông, khu vực này cũng có tình trạng mất ổn định về ANTT như: Trộm cắp, đánh nhau, hút thuốc, uống rượu... SV nếu không tỉnh táo sẽ dễ bị sa ngã vào các tệ nạn trên.

2.4. Một số biện pháp nâng cao hiệu quả QL SV NT

2.4.1. Nâng cao nhận thức, trình độ của cán bộ QL

- Nhà trường cần tổ chức các lớp đào tạo nâng cao kỹ năng nghiệp vụ cho cán bộ QL khu NT GDQP-AN như tổ chức hội thảo, tọa đàm, giao lưu học hỏi kinh nghiệm QL với các đơn vị có cùng chức năng, nhiệm vụ.

- Nhà trường thường xuyên kiểm tra kết quả thực hiện công việc được giao của cán bộ QL khoa, bộ môn đưa ra các hình thức khen thưởng, kỉ luật rõ ràng để nâng cao trách nhiệm về công việc mình đang thực hiện.

- Tổ chức các buổi tọa đàm, hội thảo... có sự tham gia của ban giám hiệu, các đơn vị có liên quan. Nội dung hội thảo tập trung chủ yếu vào công tác đảm bảo ANTT, học tập, sinh hoạt của SV, quá trình thực hiện các nội quy, quy định của trường, công tác Đoàn

- Hội và chia sẻ những tình huống trong QL SV cũng như phương án giải quyết.

2.4.2. Tăng cường kiểm tra, đánh giá, khen thưởng, kỷ luật với các tiêu chí cụ thể

- Quá trình tổ chức học tập trung thường xuyên kiểm tra định kỳ, đột xuất việc ăn ở, sinh hoạt của SV trong Khu NT GDQP-AN, qua đó giám sát, đôn đốc, nhắc nhở việc thực hiện quy định, rèn luyện của SV; gần gũi, nắm bắt kịp thời diễn biến bất thường về tư tưởng, tâm tư, nguyện vọng của SV.

- Mỗi cán bộ được phân công tham gia thực hiện kế hoạch QL SV NT tại các phòng ở trong khu NT GDQP-AN cần phải lập kế hoạch kiểm tra rõ ràng để thực hiện, tránh quy kết sai cho SV dẫn đến hiểu nhầm, mâu thuẫn giữa SV NT và cán bộ QL KTX.

- Mỗi phòng ở phải đăng ký thi đua cá nhân, tập thể phòng ở và tham gia các phong trào vào đầu mỗi khóa học. Dựa vào bản đăng ký này, công tác thi đua khen thưởng sẽ được tiến hành chính xác hơn.

- Công tác thi đua khen thưởng phải được thực hiện theo đúng trình tự, thủ tục, theo các tiêu chí cụ thể và phải đảm bảo tính công bằng, kịp thời, nghiêm minh, chính xác, đúng đối tượng, để khi khen thưởng thì động viên được cá nhân, tập thể, khi kỷ luật thì đảm bảo tính răn đe, giáo dục.

- Cuối mỗi khóa học có tổng kết, khen thưởng những SV, phòng ở có thành tích đặc biệt xuất sắc trong các phong trào học tập và rèn luyện, các phong trào văn hóa văn nghệ, thể dục thể thao,...

2.4.3. Lắp đặt thêm camera quan sát ở các dãy phòng khu NT GDQP-AN KTX

Lắp hệ thống camera an ninh trong toàn bộ khu NT GDQP-AN KTX nhằm kiểm soát việc ra vào cổng chính khu NT GDQP-AN, ra vào các dãy phòng, sân trường, bãi gửi xe làm cơ sở để tính thi đua của các cá nhân, tập thể khi học tập trung.

2.4.4. Phát triển các dịch vụ phục vụ SV ở khu NT GDQP-AN KTX

Nhằm nâng cao chất lượng cuộc sống cho SV khu NT GDQP-AN, Khoa QL khu NT đã đề xuất ban giám hiệu và phối hợp với các phòng ban chức năng của trường, cá nhân, doanh nghiệp triển khai các dịch vụ phục vụ SV NT, như:

- Thành lập căn-tin phục vụ cho môn GDQP-AN ăn tập trung, đảm bảo đáp ứng nhu cầu về chất lượng và số lượng SV ăn uống ở căn-tin.

Cho cá nhân và đơn vị bên ngoài vào đầu tư dịch vụ photo, in ấn, giặt ủi phục vụ SV.

- Đầu tư phòng y tế để chăm sóc sức khỏe cho SV khu NT GDQP-AN (KTX chưa có phòng y tế). Theo

quy định hiện nay, KTX phải có phòng y tế để chăm sóc sức khỏe cho SV. Phòng y tế phải đảm bảo có bác sĩ cùng với đầy đủ các thiết bị y tế, thuốc men có khả năng chữa trị các bệnh thông thường và sơ cấp cứu ban đầu khi cần thiết, đảm bảo hoạt động 24/24 giờ hàng ngày. Ngoài ra, phòng y tế phải thường xuyên tổ chức tuyên truyền và phòng chống các loại dịch bệnh trong KTX, tư vấn tâm lý – sức khỏe và giải đáp các thắc mắc cho SV về khám chữa bệnh...

3. Kết luận

Qua nghiên cứu cho thấy trong tổ chức dạy học môn GDQP-AN, việc QL SV NT GDQP-AN có vai trò rất quan trọng, quyết định đến kết quả tổ chức dạy học của bộ môn. QL tốt, hợp lý, khoa học góp phần rèn luyện ý thức tổ chức, kỷ luật và hình thành nhân cách của SV, nâng cao chất lượng học tập, hoàn thành môn học.

Vì vậy, để công tác QL SV NT GDQP-AN tại KTX Trường Cao đẳng Công thương Thành phố Hồ Chí Minh đạt hiệu quả cao cần có sự quan tâm hơn nữa của ban giám hiệu nhà trường trong việc nâng cấp cơ sở vật chất tại KTX, sửa chữa và làm mới các dãy phòng đã xuống cấp, có chế độ, chính sách đãi ngộ đối với cán bộ làm công tác QL SV khu NT GDQP-AN tốt hơn nữa. Cán bộ làm công tác QL SV khu NT GDQP-AN cần được tham gia các buổi học tập trao đổi kinh nghiệm với đơn vị bạn như Trung Tâm GDQP-AN Đại học Quốc Gia TP HCM^[5] và các Trung Tâm GDQP-AN^[6] của các trường khác để học hỏi kinh nghiệm QL. Nhà trường cần có mối liên hệ chặt chẽ với gia đình SV, cung cấp kết quả học tập và rèn luyện của SV trong thời gian học tập ở khu NT GDQP-AN tại KTX để gia đình kịp thời nắm được quá trình rèn luyện và học tập của con em mình.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Bộ Công Thương (2009). *Quyết định thành lập Trường Cao đẳng Công thương TPHCM*, Hà Nội.
- [2]. Quốc Hội (2013), *Luật Giáo dục Quốc phòng và An ninh*. NXB Chính Trị Quốc Gia
- [3]. Nguyễn Đức Sơn, Lê Minh Nguyệt, Nguyễn Thị Huệ, Đỗ Thị Hạnh Phúc, Trần Quốc Thành, Trần Thị Lệ Thu (2017). *Giáo trình tâm lý học giáo dục*, NXB Đại học Sư phạm
- [4]. Quốc Hội (2019). *Luật An ninh mạng*, NXB Tư pháp.
- [5]. Đại học Quốc Gia TPHCM (1997). *Quyết định thành lập Trung tâm Giáo dục quốc phòng – An ninh sinh viên*, Hồ Chí Minh.
- [6]. Bộ Quốc Phòng (1991). *Quyết định thành lập Trường Quân sự Quân Khu 7*, Hà Nội.

Nội dung quản lý hoạt động giáo dục thể chất cho sinh viên theo tiếp cận đảm bảo chất lượng ở các trường đại học

Nguyễn Công Ninh*, Đỗ Hoàng Hiệp*

*ThS. Trường Đại học Nguyễn Huệ

Received: 3/6/2024; Accepted: 10/6/2024; Published: 18/6/2024

Abstract: Physical Education is a very important educational activity, contributing to educating and training people for comprehensive development. Physical education activities in universities are an important part in implementing the goal of comprehensive human development to meet the requirements of building and protecting the Fatherland. To achieve that goal, the higher education system strengthens the management of physical education activities for students according to a quality assurance approach.

Keywords: Management; physical education; quality; student.

1. Đặt vấn đề

Văn kiện Đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XIII xác định: “Gắn giáo dục tri thức, đạo đức, thẩm mỹ, kỹ năng (KN) sống với giáo dục thể chất, nâng cao tầm vóc con người Việt Nam” (1). Giáo dục nói chung, giáo dục thể chất (GDTC) nói riêng có vai trò đặc biệt quan trọng trong việc đào tạo nguồn nhân lực cho đất nước. Đó là những người lao động khỏe mạnh, có kỹ thuật, có tay nghề thành thạo, có khả năng thích ứng, khả năng giao tiếp – được đào tạo và bồi dưỡng bởi nền giáo dục tiên tiến gắn với khoa học công nghệ hiện đại. GDTC là một nội dung nằm trong hệ thống giáo dục quốc dân, thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện của Đảng và Nhà nước ta. Thủ tướng Chính phủ đã phê duyệt “Đề án tổng thể phát triển giáo dục thể chất và thể thao trường học giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025” (2). Đề án này đã xác định mục tiêu tổng quát nâng cao chất lượng, hiệu quả giáo dục thể chất và thể thao trường học nhằm tăng cường sức khỏe, phát triển thể lực toàn diện, trang bị kiến thức, KN vận động cơ bản và hình thành thói quen tập luyện thể dục, thể thao thường xuyên cho trẻ em, học sinh, sinh viên (SV). Vì vậy, chăm lo thể chất cho con người là nhiệm vụ của toàn xã hội, các cấp, các ngành, đặc biệt là ngành giáo dục. Để đạt được mục tiêu đó, hệ thống giáo dục phải đổi mới mục tiêu, nội dung, phương pháp dạy và học, kiểm tra và đánh giá chất lượng GDTC, cùng với đó phải tăng cường quản lý HĐ GDTC trong nhà trường, trong đó có các trường đại học (TĐH).

2. Nội dung nghiên cứu

2.1. Quan niệm về GDTC và quản lý HĐ GDTC cho SV theo tiếp cận đảm bảo chất lượng ở các TĐH

Giáo dục thể chất được hiểu là: “Quá trình sư phạm nhằm giúp giáo dục và đào tạo thể hệ trẻ, hoàn thiện về thể chất và nhân cách, nâng cao khả năng làm việc và kéo dài tuổi thọ của con người” (3). Quản lý HĐ GDTC ở các TĐH là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý đến các yếu tố cấu thành HĐ GDTC để trang bị kiến thức, KN và thái độ tích cực đối với người học đáp ứng yêu cầu về thể lực trong HĐ học tập và thực tiễn nghề nghiệp.

Quản lý HĐ GDTC ở các TĐH theo tiếp cận đảm bảo chất lượng (ĐBCL) là quá trình tác động có mục đích, có kế hoạch của chủ thể quản lý theo một mô hình quản lý chất lượng nhất định với những chuẩn mực chất lượng tác động vào quá trình GDTC nhằm nâng cao chất lượng HĐ GDTC trong trường học. Như vậy, quản lý GDTC ở các TĐH theo tiếp cận ĐBCL chỉ rõ sự tác động của chủ thể quản lý đến các tổ chức và cá nhân tham gia HĐ này để triển khai thực hiện theo một quy trình, chuẩn mực duy trì và nâng cao chất lượng của các yếu tố cấu thành HĐ GDTC. Theo đó, mục tiêu, kế hoạch phải được xây dựng trên cơ sở lý luận và thực tiễn; thực hiện chế độ trách nhiệm trong tổ chức HĐ GDTC; thực hiện quy trình và đảm bảo mọi điều kiện thuận lợi cho HĐ GDTC; kiểm tra, đánh giá kết quả HĐ GDTC của người học so với mục tiêu đặt ra.

2.2. Nội dung cơ bản của quản lý HĐ GDTC cho SV theo tiếp cận đảm bảo chất lượng ở các TĐH

2.2.1. Quản lý các yếu tố “đầu vào” HĐ GDTC

Một là, tổ chức tìm hiểu về nguyện vọng, sở thích và năng khiếu thể thao của SV.

SV là đối tượng GDTC trong TĐH, đây là giai đoạn phát triển mạnh mẽ nhất về thể lực. Những kiến

thức, KN, kỹ xảo vận động của SV đã được trang bị, rèn luyện từ khi học ở các bậc học dưới là cơ sở quan trọng để họ lĩnh hội những nội dung GDTC ở TĐH. Vì vậy, tìm hiểu về nguyện vọng, sở thích, khả năng và năng khiếu thể thao của SV sẽ tạo điều kiện tốt cho việc tổ chức GDTC ở TĐH. Đây được coi là một trong những nội dung quản lý “đầu vào” của HĐ GDTC cho SV.

Hai là, tổ chức xây dựng kế hoạch HĐ giáo dục thể chất phù hợp với từng ngành đào tạo trong nhà trường.

Trong TĐH thường đào tạo đa ngành, mỗi ngành đòi hỏi việc chuẩn bị thể lực cho SV có những nét đặc thù nhất định. Để đáp ứng HĐ thực tiễn trong từng lĩnh vực ngành nghề được đào tạo, chương trình môn GDTC ở TĐH phải được xây dựng phù hợp với từng ngành đào tạo. Để làm tốt nội dung này, các chủ thể quản lý cần làm tốt các công việc sau: Định kỳ rà soát và hoàn thiện chương trình GDTC theo từng ngành đào tạo trong nhà trường. Trên cơ sở hướng dẫn của Bộ Giáo dục và đào tạo về khung chương trình GDTC bậc đại học, từng trường căn cứ vào yêu cầu phát triển năng lực thể chất của từng ngành đào tạo, tình trạng thể chất của SV, sự phát triển của khoa học thể dục thể thao (TDTT)... để xây dựng chương trình GDTC theo từng ngành đào tạo. Xây dựng kế hoạch, thời khóa biểu học tập phù hợp với điều kiện cơ sở vật chất nhà trường và quy luật hình thành, phát triển năng lực thể chất của SV.

Ba là, phân công giảng viên (GV) phù hợp với chuyên môn, đồng thời đảm bảo cân đối về cường độ lao động sự phạm trong tập thể khoa, bộ môn.

Đây là nội dung quản lý thuộc trách nhiệm của người đứng đầu khoa, bộ môn. Để làm tốt nội dung này, khoa, bộ môn phải căn cứ kế hoạch đào tạo của nhà trường, chương trình môn GDTC để tính toán cường độ lao động sự phạm chung của khoa, bộ môn trong từng năm học, học kỳ, từ đó đưa ra phương án cân đối cường độ lao động sự phạm của từng GV. Bên cạnh đó, cán bộ khoa, bộ môn cần tính đến chuyên ngành thể thao và sở trường của từng GV để phân công giảng dạy theo các bài, các học phần cho phù hợp. Nguyên tắc chung của việc phân công giảng dạy là xuất phát từ chương trình, kế hoạch giảng dạy để chọn GV phù hợp. Đồng thời, khoa, bộ môn phải chủ động bồi dưỡng GV để họ có thể thay thế lẫn nhau trong quá trình thực hiện nhiệm vụ giảng dạy.

2.2.2. Quản lý quá trình HĐ GDTC

Một là, quản lý mục tiêu GDTC: Mục tiêu GDTC ở các TĐH nhằm cung cấp kiến thức, KN vận động cơ bản, hình thành thói quen luyện tập thể dục, thể thao, nâng cao sức khỏe, phát triển thể lực cho người học

nhằm thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện. Để đạt được mục tiêu như vậy, cần có sự tham gia quyết liệt của các nhà quản lý, đặc biệt là vai trò của người lãnh đạo TĐH trong việc xây dựng mục tiêu giáo dục đào tạo nói chung và GDTC nói riêng, vì mục tiêu giáo dục là cốt lõi của đào tạo trong nhà trường, nó không chỉ phản ánh các định hướng trong đào tạo nguồn nhân lực mà còn tạo ra sản phẩm đào tạo đáp ứng nhu cầu xã hội. Bởi vậy, việc tổ chức xây dựng và quản lý thực hiện mục tiêu GDTC trong nhà trường cần chú trọng đến người học giúp họ hình thành, phát triển KN chăm sóc sức khỏe, KN vận động, thói quen tập luyện TDTT và rèn luyện những phẩm chất, năng lực để trở thành người công dân phát triển hài hòa về thể chất và tinh thần, đáp ứng yêu cầu của sự nghiệp xây dựng, bảo vệ Tổ quốc và hội nhập quốc tế, góp phần phát triển tầm vóc, thể lực người Việt Nam; đồng thời phát hiện và bồi dưỡng tài năng thể thao.

Hai là, quản lý nội dung, chương trình GDTC: Đây là nội dung cốt lõi của quản lý “quá trình” GDTC ở TĐH. Yêu cầu chung của chỉ đạo thực hiện nội dung, chương trình GDTC là phù hợp đối tượng và đảm bảo hiệu quả phát triển thể chất và năng khiếu thể thao của SV. Để thực hiện tốt được nội dung này trong quá trình HĐ GDTC, cần nâng cao hứng thú tập luyện của người học với HĐ rèn luyện thể lực nhằm tạo cơ sở vững chắc cho SV tự giác luyện tập và tham gia có hiệu quả vào HĐ thể thao. Để đáp ứng yêu cầu đó, các trường phải làm tốt công tác quản lý đối mới nội dung chương trình GDTC theo hướng phát triển năng lực người học.

Ba là, quản lý HĐ dạy của GV: Quản lý chủ thể, đối tượng đào tạo chính là quản lý HĐ của GV và HĐ của SV trong quá trình đào tạo. Đội ngũ GV có vai trò cốt lõi trong việc tạo ra chất lượng đào tạo. Vì vậy, GV cần phải luôn luôn học tập và nâng cao trình độ để đạt được các tiêu chuẩn như: Năng lực sự phạm để đảm bảo dạy được tích hợp giữa lý thuyết và thực hành. Quản lý HĐ dạy của GV là quản lý các khâu từ xây dựng kế hoạch, tổ chức lựa chọn người dạy, tổ chức thực hiện kế hoạch giảng dạy, tổ chức thực hiện mục tiêu, nội dung giảng dạy, đổi mới phương pháp giảng dạy, tổ chức giảng dạy, kiểm tra, đánh giá chất lượng...

Bốn là, quản lý đánh giá kết quả giáo dục thể chất: Đánh giá kết quả GDTC là HĐ thu thập thông tin và so sánh mức độ đạt được của người học so với yêu cầu cần đạt của môn học, nhằm cung cấp thông tin chính xác, kịp thời, có giá trị về sự tiến bộ của người học, mức độ đáp ứng yêu cầu cần đạt của chương trình để trên cơ sở đó điều chỉnh HĐ và cách tổ chức quản

lí nhằm không ngừng nâng cao chất lượng giáo dục. Quản lý đánh giá kết quả học tập có nghĩa là đo sự thực hiện hay thành tích của người học trong mối liên hệ so sánh với các tiêu chí và tiêu chuẩn chứ không có liên hệ so sánh với sự thực hiện hay thành tích của người khác. Các tiêu chí đánh giá được xác định từ các tiêu chuẩn quy định của Bộ Giáo dục và đào tạo và một số quy định, tiêu chuẩn riêng khác do từng nhà trường quy định.

2.2.3. Quản lý các yếu tố “đầu ra” HĐ GDTC

Một là, đánh giá sự hài lòng của người học: Đánh giá sự hài lòng của người học về HĐ GDTC thông qua HĐ khảo sát lấy ý kiến người học về HĐ giảng dạy của GV và các điều kiện đảm bảo liên quan đến mục tiêu đã đặt ra ban đầu với mục đích góp phần thực hiện Quy chế dân chủ trong nhà trường; xây dựng đội ngũ GV có phẩm chất đạo đức, lương tâm nghề nghiệp và trình độ chuyên môn cao, phương pháp và phong cách giảng dạy tiên tiến, hiện đại. Đánh giá mức độ hài lòng của người học về HĐ GDTC với mục đích ĐBCL và nâng cao chất lượng quản lý HĐ giáo dục thể chất. Sự tin tưởng và tín nhiệm của người học về HĐ giảng dạy của GV là một trong những điều kiện để ĐBCL trong quản lý HĐ GDTC ở nhà trường, được theo dõi thường xuyên và định kỳ rà soát, qua đó đảm bảo sự phù hợp và hiệu quả liên tục của nó.

Hai là, tổ chức thu thập và xử lý thông tin phản hồi từ SV về HĐ GDTC.

Theo mô hình quản lý chất lượng CIPO, sự thỏa mãn nhu cầu phát triển của người học được coi là yếu tố “đầu ra” cần được tính đến trong chu trình quản lý. Vì vậy, tổ chức thu thập và xử lý thông tin phản hồi từ SV về HĐ GDTC để đánh giá mức độ thỏa mãn nhu cầu phát triển thể chất của họ qua các bài học, các môn thể thao, các học phần là hết sức cần thiết. Kết quả của công việc này không chỉ giúp cho các chủ thể quản lý hiểu được mức độ hài lòng của SV với môn GDTC, mà còn giúp cho GV hiểu hơn về SV và có những điều chỉnh cần thiết trong giảng dạy.

Ba là, tổ chức kiểm tra, thi môn GDTC theo chương trình đào tạo của nhà trường.

Kiểm tra, thi thuộc hệ thống đánh giá kết quả HĐ GDTC ở TĐH. Việc tổ chức kiểm tra, thi môn GDTC tuân theo quy chế kiểm tra, thi trong đào tạo đại học. Tuy nhiên, do đặc thù của HĐ GDTC, kiểm tra, thi môn học này chủ yếu theo hình thức thực hành, có sự trợ giúp của các phương tiện đo độ nhanh, độ mạnh, độ chính xác của các vận động cá nhân. Để ĐBCL HĐ GDTC, các chủ thể quản lý phải chỉ đạo khoa, bộ môn, trực tiếp là GV đảm bảo tính khách quan, chính xác, công bằng trong đánh giá kết quả học tập của SV.

Trong GDTC, tự kiểm tra và kiểm tra thường xuyên kết quả rèn luyện các KN vận động để thấy được sự tiến bộ từng bước của SV có tác động tích cực đến sự phát triển thể chất của họ. Do đó, GV phải coi trọng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của SV suốt quá trình thực hiện chương trình GDTC, qua đó tạo điều kiện cho SV có được kết quả thi tốt nhất.

3. Kết luận

Giáo dục thể chất là một bộ phận hợp thành quan trọng của nội dung giáo dục toàn diện nhằm giúp thể hệ trẻ có những kiến thức cơ bản về thể chất con người, giúp hình thành các kĩ năng vận động, tạo thói quen rèn luyện thể thao nhằm củng cố sức khỏe làm cho cơ thể phát triển cân đối, khỏe mạnh. GDTC là loại hình giáo dục chuyên biệt với đặc trưng cơ bản chủ yếu là động tác và giáo dục về kiến thức, các tố chất vận động của con người, tiếp thu có hệ thống những cách thức điều khiển hợp lý động tác, qua đó hình thành những kĩ năng, kĩ xảo vận động cơ bản và những hiểu biết có liên quan. Hiện nay, quản lý giáo dục theo tiếp cận ĐBCL đang trở thành đòi hỏi khách quan, nhằm làm cho “sản phẩm” đào tạo của nhà trường đáp ứng tốt nhu cầu chất lượng nhân lực của xã hội. Vì vậy, nhiều mô hình ĐBCL giáo dục đã được áp dụng, vận dụng vào quản lý đào tạo. Quản lý hoạt động GDTC cho sinh viên là một bộ phận không tách rời của quản lý đào tạo ở trường đại học theo tiếp cận ĐBCL. Đây là vấn đề cấp thiết và đang được dư luận hết sức quan tâm trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Nghiên cứu những nội dung cơ bản về mặt lý luận là cơ sở để đề xuất hệ thống giải pháp quản lý hoạt động GDTC cho sinh viên ở các trường đại học theo tiếp cận ĐBCL, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện đối với sinh viên ở các trường đại học, đáp ứng với nhu cầu nguồn nhân lực chất lượng cao trong xã hội hiện đại.

Tài liệu tham khảo

- [1]. Đảng Cộng sản Việt Nam (2021). *Văn kiện Đại hội Đại biểu Toàn quốc lần thứ XIII*, tập I, NXB Chính trị Quốc gia – Sự thật, Hà Nội, tr.136.
- [2]. Chính phủ (2016). *Đề án Tổng thể phát triển giáo dục thể chất và thể thao trường học giai đoạn 2016 - 2020, định hướng 2025*, Quyết định số 1076/QĐ - TTg, ngày 17/6/2016.
- [3]. Lê Văn Long (2010). *Tuyển tập nghiên cứu khoa học giáo dục thể chất, y tế trường học*, Nxb Thể dục thể thao, tr. 221.
- [4]. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). Thông tư số 25/2015/TT- BGDĐT, ngày 14/10/2015, *Quy định về chương trình môn Giáo dục thể chất thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học*, Hà Nội.

Thực trạng quản lý hoạt động tự học của sinh viên Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

Cao Lương Bình*; Phan Huy Hùng**; Côm Minh Tiến***; Phan Thị Ánh Nguyệt***

* Học viên cao học Trường Đại học Cần Thơ

**TS. Giảng viên Trường Đại học Cần Thơ

*** ThS. Trường Đại học Y dược Cần Thơ

Received: 2/6/2024; Accepted: 12/6/2024; Published: 20/6/2024

Abstract: The article has studied the current status of managing self-study activities of students at Can Tho University of Medicine and Pharmacy, including the current status of managing students' self-study activity plans; Current status of managing the implementation of students' self-study activities; Current status of directing students' self-study activities; Current status of testing and evaluating students' self-study activities. The results of the above survey of the current situation are an important basis for researching and proposing measures to improve the effectiveness of managing self-study activities of students at Can Tho University of Medicine and Pharmacy

Keywords: University, managing self-study activities and self-study activities of students.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hoá và sự phát triển của khoa học kỹ thuật nhanh chóng như hiện nay việc đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên (SV) tại các trường trong đó bồi dưỡng năng lực tự học (NLTH), tự bồi đắp kiến thức giữ một vị trí hết sức quan trọng trong phát triển chất lượng học và dạy của nhà trường. Quản lý hoạt động tự học (HĐTH) là một quá trình, trong đó dưới vai trò chủ đạo của cán bộ quản lý, giảng viên (GV), người học tự mình chiếm lĩnh tri thức, kỹ năng, kỹ xảo thông qua các hoạt động trí tuệ (quan sát, phân tích, tổng hợp, so sánh, phán đoán...) và các hoạt động thực hành (khi sử dụng các thiết bị đồ dùng học tập). Quản lý HĐTH là một trong những nhân tố quan trọng để nâng cao chất lượng dạy và học. Nhận thức được tầm quan trọng của việc tiếp cận và trao đổi kiến thức của SV nói chung và SV tại Trường Đại học Y Dược Cần Thơ nói riêng thông qua việc tự học, tự nghiên cứu và mong muốn góp phần nâng cao chất lượng đào tạo của Trường.

Từ những lý do nêu trên, việc nghiên cứu “Quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ” đề xuất các biện pháp nâng cao hiệu quả quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ có ý nghĩa và vai trò quan trọng.

2. Thực trạng quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

2.1. Tổ chức khảo sát thực trạng

Để làm rõ thực trạng quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ, các tác giả tiến hành khảo sát 80 CBQL, GV. Khi thực hiện phân

tích và đánh giá theo mức độ, tác giả sử dụng phần mềm Microsoft Office Excel cùng với thống kê về số lượng, tính %, công thức thống kê toán học được áp dụng đó là điểm số trung bình. Sử dụng các phương pháp thống kê toán học để xử lý kết quả điều tra từ phiếu hỏi. Sử dụng phần mềm Excel để tính số liệu theo tỉ lệ phần trăm, ĐTB và xếp hạng.

2.2. Kết quả khảo sát thực trạng quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

2.2.1 Thực trạng xây dựng kế hoạch HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

Bảng 2.1: Thực trạng quản lý kế hoạch HĐTH của SV:

TT	Lập kế hoạch	Mức độ thực hiện								$\bar{X}$	Thứ bậc
		Yếu		Trung bình		Khá		Tốt			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Bồi dưỡng động cơ tự học cho SV	13	16.3	28	35.0	29	36.3	10	12.5	2.45	4
2	Tổ chức học tập nội quy, quy chế cho SV ngay từ khi nhập học	12	15.0	29	36.3	34	42.5	5	6.3	2.40	5
3	Xác định và hình thành mục tiêu quản lý HĐTH của SV	12	15.0	12	15.0	28	35.0	28	35.0	2.90	1
4	Tìm hiểu đặc điểm và điều kiện học tập của SV	24	30.0	15	18.8	28	35.0	13	16.3	2.38	6
5	Xác định và đảm bảo nguồn lực theo nhu cầu để đạt được mục tiêu	14	17.5	29	36.3	20	25.0	17	21.3	2.50	3

6	Xác định và đảm bảo các nguồn lực của nhà trường để đảm bảo thực hiện các mục tiêu đã đề ra.	23	28.8	30	37.5	24	30.0	3	3.8	2.09	7
7	Xác định các điều kiện giáo dục như cơ sở vật chất, tài chính, quỹ thời gian, nguồn nhân lực... lên phương án phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường...	15	18.8	15	18.8	30	37.5	20	25.0	2.69	2

Tiêu chí được Nhà trường thực hiện có hiệu quả nhất là “Xác định và hình thành mục tiêu quản lý HĐTH của SV”. Xếp thứ 2 là hình thức “Xác định các điều kiện giáo dục như cơ sở vật chất, tài chính, quỹ thời gian, nguồn nhân lực... lên phương án phối hợp với các lực lượng giáo dục trong và ngoài nhà trường...”. Xếp thứ 3 là tiêu chí “Xác định và đảm bảo nguồn lực theo nhu cầu để đạt được mục tiêu”. Xếp thứ 4 là nội dung “Bồi dưỡng động cơ tự học cho SV”.

Các nội dung đánh giá thấp hơn là: *Tổ chức học tập nội quy, quy chế cho SV ngay từ khi nhập học; Tìm hiểu đặc điểm và điều kiện học tập của SV; Xác định và đảm bảo các nguồn lực của nhà trường để đảm bảo thực hiện các mục tiêu đã đề ra.*

Kết quả khảo sát trên cho thấy việc thực trạng quản lý kế hoạch HĐTH của SV thực hiện có ưu điểm ở nội dung căn cứ vào đề cương, mục tiêu môn học, Hướng dẫn SV dự kiến các phương pháp và hình thức tự học phù hợp yêu cầu môn học. Để nâng cao hiệu quả quản lý HĐTH của SV cần tăng cường thực hiện tạo không khí thi đua trong học tập đặc biệt là trong tự học.

2.2.2 Thực trạng tổ chức thực hiện HĐTH của SV

Nội dung được nhà trường thực hiện mức độ khá là “*Tổ chức quản lý, giám sát, kiểm tra và bổ sung các phương tiện hỗ trợ cho việc học tập của SV*”. Đây là yếu tố rất quan trọng thể hiện sự nghiêm túc trong triển khai, chỉ đạo cách thức HĐTH của SV.

Nội dung “*Tổ chức kiểm tra đội ngũ GV hướng dẫn, cố vấn SV về các vấn đề trong học tập*”. Thực tế, hoạt động học tập của SV có hiệu quả ở nội dung hướng dẫn SV cách nắm rõ mục tiêu, nội dung trong đào tạo để lập kế hoạch tự học tập, nghiên cứu, GV đã hướng dẫn SV dự kiến các phương pháp và hình thức tự học phù hợp yêu cầu môn học.

Nội dung đứng thứ 3, mức độ khá là “*Tổ chức kiểm tra đội ngũ GV hướng dẫn, cố vấn SV về các vấn đề trong học tập*”. Một số nội dung thực hiện có hiệu quả ở mức độ thấp như: “*Hướng dẫn SV sử dụng đa dạng các phương pháp tự học; Lập danh sách các công việc cần phải hoàn thành để đạt mục tiêu của quản lý HĐTH của SV; Tổ chức thực hiện đầu tư cơ sở vật chất phục vụ cho HĐTH của SV; Tổ chức tập huấn, bồi dưỡng GV về phương pháp giảng dạy phát huy NLTH của SV; Phân chia công việc trong quản lý HĐTH tại nhà trường*”.

2.2.3 Thực trạng chỉ đạo HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

Bảng 2.2: Thực trạng chỉ đạo HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

TT	Chỉ đạo	Mức độ thực hiện								$\bar{X}$	Thứ bậc
		Yếu		Trung bình		Khá		Tốt			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Chỉ đạo SV thực hiện đúng đắn, nghiêm túc nội dung, chương trình đề cương học phần	10	12.5	26	32.5	22	27.5	22	27.5	2.70	3
2	Chỉ đạo GV áp dụng phương pháp giảng dạy tích cực	8	10.0	30	37.5	16	20.0	26	32.5	2.75	2
3	Chỉ đạo SV đăng ký học tập các học phần	2	2.5	21	26.3	32	40.0	25	31.3	3.00	1
4	Chỉ đạo hoạt động của CVHT	48	60.0	7	8.8	15	18.8	10	12.5	1.84	9
5	Chỉ đạo hoạt động dạy học của giảng viên bộ môn	24	30.0	30	37.5	12	15.0	14	17.5	2.20	5
6	Chỉ đạo đối với các bộ phận chức năng khác trong trường	32	40.0	12	15.0	28	35.0	8	10.0	2.15	6
7	Xây dựng các điều kiện hỗ trợ cho HĐTH của SV	16	20.0	16	20.0	38	47.5	10	12.5	2.53	4
8	Theo dõi, đôn đốc các đơn vị thực hiện công tác quản lý HĐTH của SV	30	37.5	27	33.8	18	22.5	5	6.3	1.98	8
9	Đào tạo, bồi dưỡng cán bộ tham gia công tác quản lý hoạt động tự học	29	36.3	22	27.5	26	32.5	3	3.8	2.04	7

Qua kết quả khảo sát đánh giá của cán bộ quản lý, GV việc tình hình chỉ đạo hoạt động HĐTH của SV trường Trường Đại học Y Dược Cần Thơ ở mức độ trung bình khá với (ĐTB từ 1.84 đến 3.00).

Thực tế, lãnh đạo Nhà trường đã triển khai công tác chỉ đạo đến toàn thể CB, GV và SV đặc biệt hướng dẫn SV các kỹ năng tự học và các xây dựng các điều kiện để hỗ trợ hoạt động tự học. Tuy nhiên trong tổ chức thực hiện các hoạt động, sự phối hợp giữa các ban, đoàn thể còn chưa đồng bộ, thiếu hợp tác, GV đa số trẻ thiếu kinh nghiệm trong thu ý phản hồi của SV còn hạn chế ...

2.2.4 Thực trạng đánh giá quản lý HĐTH của SV Trường Đại học Y Dược Cần Thơ

Bảng 2.3: Thực trạng kiểm tra đánh giá HĐTH của SV

TT	Kiểm tra đánh giá	Mức độ thực hiện								X̄	Thứ bậc
		Yếu		Trung bình		Khá		Tốt			
		SL	%	SL	%	SL	%	SL	%		
1	Đánh giá kết quả học tập của SV	11	13.8	26	32.5	16	20.0	27	33.8	2.74	3
2	Hình thức, phương pháp tự học	31	38.8	30	37.5	15	18.8	4	5.0	1.90	8
3	Lên kế hoạch và triển khai kế hoạch đến toàn thể cán bộ, GV, SV ở hệ đào tạo liên thông	36	45.0	28	35.0	16	20.0	0	0.0	1.75	9
4	Chỉ đạo GV sử dụng nhiều hình thức đánh giá SV trong suốt quá trình của môn học thông qua các hình thức kiểm tra đa dạng như bài tập cá nhân (tuần); bài tập nhóm (tháng); bài tập lớn (học kỳ thông thường là một bài tổng luận về môn học) và các bài thi giữa kỳ, cuối kỳ	27	33.8	30	37.5	10	12.5	13	16.3	2.11	6
5	Kiểm tra sự phối hợp giữa phòng công tác HS – SV, GV, cán sự lớp, Ban cố vấn học tập.....trong quá trình thực hiện đánh giá HĐTH của SV	11	13.8	20	25.0	22	27.5	27	33.8	2.81	2
6	Xây dựng các tiêu chuẩn cho quản lý HĐTH của SV	23	28.8	30	37.5	17	21.3	10	12.5	2.18	4
7	Đo lường việc thực hiện công tác quản lý HĐTH của SV	29	36.3	25	31.3	17	21.3	9	11.3	2.08	7
8	Kiểm tra tình hình thực hiện nề nếp học tập, tinh thần, thái độ học tập, sự chuyên cần.	38	47.5	24	30.0	18	22.5	0	0.0	1.75	9
9	Chỉ đạo giảng viên sử dụng nhiều hình thức đánh giá SV	18	22.5	10	12.5	10	12.5	42	52.5	2.95	1
10	Đánh giá điều chỉnh những tồn tại trong quản lý HĐTH của SV	28	35.0	20	25.0	25	31.3	7	8.8	2.14	5

Với kết quả khảo sát cho thấy, nội dung kiểm tra đánh giá HĐTH của SV được kết quả cao như “*Chỉ đạo GV sử dụng nhiều hình thức đánh giá SV*” có mức độ “khá”.

Nội dung thứ hai thực hiện mức độ “khá” là “*Kiểm tra sự phối hợp giữa phòng công tác học sinh, SV, GV, cán sự lớp, Ban cố vấn học tập.....trong quá trình thực hiện đánh giá HĐTH của SV*”.

Một số nội dung về mặt kiểm tra, đánh giá thực hiện chưa được chú trọng là: “*Hình thức, phương pháp tự học; Lên kế hoạch và triển khai kế hoạch đến toàn thể cán bộ, GV, SV ở hệ đào tạo liên thông; Đo lường việc thực hiện công tác quản lý HĐTH của SV; Kiểm tra tình hình thực hiện nề nếp học tập, tinh thần, thái độ học tập, sự chuyên cần.*”

Như vậy, kiểm tra, đánh giá đã thực hiện được một số ưu điểm nhất định, bên cạnh đó còn nhiều hạn chế đặc biệt việc đánh giá chưa được căn cứ trên mục tiêu, động lực tự học của SV, trong đó tất cả các hoạt động được triển khai từ mục đích, mục tiêu tự học vì tất cả mọi hoạt động từ nội dung, phương pháp, hình thức tổ chức đều căn cứ dựa trên mục tiêu. Đây là nội dung cần thiết được kiểm tra trong quản lý. Trong đó sự phối hợp giữa các phòng, GV, Ban cố vấn học tập chưa được chú trọng vì vậy hiệu quả còn thấp.

3. Kết luận

Trong những năm qua, trường Trường Đại học Y Dược Cần Thơ luôn không ngừng phấn đấu để nâng cao chất lượng đào tạo, xây dựng nhà trường ngày

càng vững mạnh, luôn là địa chỉ tin cậy về chất lượng đào tạo cho học sinh, SV hướng tới. Thực trạng quản lý HĐTH của SV được khảo sát và phân tích trên các yếu tố cốt lõi về thực trạng quản lý kế hoạch HĐTH của SV; Thực trạng quản lý việc thực hiện hoạt động HĐTH của SV; Thực trạng chỉ đạo hoạt động HĐTH của SV; Thực trạng kiểm tra đánh giá hoạt động HĐTH của SV.

Tuy nhiên, quản lý HĐTH của SV tại

trường Trường Đại học Y Dược Cần Thơ hiện nay ở mức độ thấp, nghĩa là đa số SV trong diện khảo sát có hiểu biết về hoạt động tự học, song chưa đầy đủ và chưa thực hiện được. Điều đó không chỉ thể hiện sự thích ứng của SV kém, mà còn là nguyên nhân dẫn đến chất lượng đào tạo chưa đáp ứng các yêu cầu của mục tiêu đào tạo và của chuẩn đầu ra.

Tài liệu tham khảo

- Bộ GD&ĐT (2018), *Luật Giáo dục đại học*, Số: 42/VBHN-VPQH, Hà Nội.
- Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo*, Hà Nội
- Đảng Cộng sản Việt Nam, *Văn kiện đại hội Đảng toàn quốc lần thứ XI*, NXB Chính trị Quốc gia. Hà Nội
- Nguyễn Mai Hương (2010), “*HĐTH của SV trong phương thức đào tạo theo tín chỉ*”, Tạp chí Giáo dục, số 230, kì 2 tháng 1, tr. 28.
- Trần Lương (2017), *Phát triển kỹ năng lập kế hoạch tự học cho SV Trường Đại học Cần Thơ*. Đề tài NCKH và Công nghệ cấp Trường.
- Nguyễn Thanh Thủy (2016), *Hình thành kỹ năng tự học cho SV- nhu cầu thiết yếu trong đào tạo ngành sư phạm*. Tạp chí Khoa học – Đại học Đồng Nai, 03, 10 - 16.
- Lê Phú Thắng (2017), *Quản lý HĐTH của lưu học sinh nước cộng hòa dân chủ nhân dân Lào tại Việt Nam*, Luận án Tiến sĩ KHGD, Trường Đại học Vinh, Nghệ An.

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 TỬ - 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 Tử - 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:

Đoàn Ngoan

In tại Công ty TNHH In - Thương mại

và Dịch vụ Nguyễn Lâm

Giá: 120.000đ (Một trăm hai mươi nghìn đồng)

MỤC LỤC - CONTENT

THIẾT BỊ VỚI CHƯƠNG TRÌNH GIÁO DỤC PHỔ THÔNG MỚI - EQUIPMENT WITH NEW GENERAL EDUCATION PROGRAM

- Dương Trần Bình, Phạm Hoàng Nam:** Thực trạng vận dụng sơ đồ tư duy vào hoạt động dạy học môn Tự nhiên và Xã hội lớp 3 ở các trường tiểu học Quận Gò Vấp, Thành phố Hồ Chí Minh - *Current state of applying mind maps in teaching Natural and Social Sciences for third-grade students at primary schools in Go Vap District, Ho Chi Minh City* 1
- Nguyễn Thị Thuỷ:** Sử dụng video youtube để nâng cao kỹ năng nói cho người học tiếng Anh ở trường đại học - *The use of YouTube videos to improve speaking skills for university English learners* 4
- Nguyễn Thị Lan Anh:** Cải thiện kết quả dự đoán điểm thi của sinh viên bằng Máy học với sự hỗ trợ của R 7
- Phạm Thị Hà:** Ứng dụng phần mềm Quizlet trong dạy và học từ vựng tiếng Anh tại Học viện Chính sách và phát triển - *Using Quizlet in teaching and learning English vocabulary at academy of policy and development* 10
- Nguyễn Thị Ngọc Yến:** Ứng dụng Multimedia trong thiết kế bài giảng điện tử học phần Hóa học giảng dạy cho sinh viên Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng - *Multimedia application in designing electronic lectures for the Chemistry module for students at Da Nang University of Medical and Pharmaceutical Technology* 13
- Trần Thị Thanh Sang:** Đề xuất các kỹ thuật Scaffolding trong dạy và học kỹ năng viết tiếng Anh cho sinh viên - *Proposing Scaffolding techniques in teaching and learning English writing skills for students* 16
- Nguyễn Thanh Tú:** Áp dụng BLENDED - LEARNING vào giảng dạy Kỹ năng mềm cho sinh viên năm thứ 2 Trường Đại học Công nghệ Giao thông vận tải - *Applying blended learning in teaching Soft Skills for 2nd year students at University of Transport Technology* 19
- Hà Thị Thu Hiền, Nguyễn Minh Nguyệt:** Phát huy vai trò của Thiết bị dạy học đối với giáo dục từ bậc Tiểu học đến Trung học phổ thông - *Promoting the role of teaching equipment in education from primary to high school* 22
- Nguyễn Long Tuyên:** Ứng dụng mạch Arduino kết nối máy vi tính với một số thiết bị Quang học - Thực hành Vật lý đại cương - *Application of Arduino circuit connecting a computer with a number of Optical devices - General Physics practice* 25

NGHIÊN CỨU ỨNG DỤNG - APPLIED RESEARCH

- Nguyễn Thị Thu Trang, Trương Thị Thúy:** Đường hướng giao tiếp trong dạy học ngoại ngữ - *CLT in teaching foreign languages* 27
- Cao Thu Hằng:** Ứng dụng một số công cụ AI trong quá trình đánh giá kỹ năng viết tiếng Anh - *Applying some AI tools in the process of assessing English writing skills* 30
- Nguyễn Thị Thùy Dương:** Chiến lược học ngoại ngữ của sinh viên không chuyên - *Foreign language learning strategies of non-English major students* 33
- Trương Thị Như Ý:** Tăng cường sự tự tin giúp cải thiện kỹ năng nói cho sinh viên năm thứ ba ngành Ngôn ngữ Anh tại Trường Đại học Bạc Liêu - *Enhancing confidence to improve speaking skills for third year english majors in Bac Lieu University* 36
- Đỗ Mai Quỳnh; Đoàn Văn Kiêu; Nguyễn Thuỳ Linh:** Đọc hiểu tài liệu tiếng Anh chuyên ngành của sinh viên ngành Công nghệ thông tin tại Trường Đại học Tài nguyên và Môi trường Hà Nội: khó khăn và giải pháp - *Reading comprehension of English documents of students majoring in Information Technology at Hanoi University of Natural Resources and Environment: difficulties and solutions* 39
- Lê Thị Bình:** Thực trạng và giải pháp nâng cao hiệu quả dạy và học tiếng Anh chuyên ngành - *Current status, difficulties and solutions to improve the effectiveness of teaching and learning English for special purposes* 42
- Trương Thị Thúy, Nguyễn Thị Thu Trang:** Khai thác văn bản văn học vào giảng dạy tiếng Pháp cho người mới bắt đầu - *Exploiting literary texts in teaching French for beginners* 45
- Hồ Thị Hương:** Vận dụng chiến lược nghe mở rộng nhằm nâng cao kỹ năng nghe hiểu tiếng Anh cho sinh viên Trường Đại học Kinh tế Nghệ An - *Applying extensive listening strategies to improve English listening comprehension skills for students at Nghe An University of Economics* 48
- Nguyễn Thị Việt Nga:** Một số biện pháp cải thiện kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của học sinh hệ trung cấp tại Trường Cao đẳng Nghề An Giang - *Some measures to improve English reading comprehension skills of intermediate students at An Giang Vocational College* 51

Hoàng Trà My: Những khó khăn và giải pháp của học viên khi tham gia kì thi nói Aptis - Difficulties and solutions of students in the Aptis speaking exam	54
Phạm Thị Thu Huyền: Hiệu quả của hoạt động nhóm trong dạy kỹ năng nói tiếng Anh cho sinh viên - <i>Effectiveness of groupwork activities in teaching English speaking skills for students</i>	57
Nguyễn Hồng Ngọc: Thái độ của sinh viên chuyên ngành tiếng Anh về áp dụng chiến lược siêu nhận thức trong môn Viết học thuật - <i>English majors' attitudes toward applying metacognitive strategies in academic writing</i>	60
Đỗ Thu Thủy: Task-based language teaching	63
Trần Thanh Du: Students' perception towards rubrics in efl speaking classrooms: a case study at a university in Viet Nam	66
Nguyễn Ngọc Thảo: Motivation in teaching english for specific purposes	69
Nguyễn Ngọc Lan: Using AI Writing Tools in teaching law enforcement academic writing	72
Nguyễn Thị Thủy: Elevating english: the role of clil in language skill development	75
Nguyễn Ngọc Ngà: Current status of English education in VietNam	78
Hoàng Quốc Thịnh: The emotional landscape of EFL teachers in the online learning environment: A conceptual review	81
Trần Thế Phi, Huỳnh Duy Bảo, Trần Huỳnh Thịnh: Exploring the level of understanding of the 2018 general education english curriculum at upper secondary level: Insights from english-majored students at SaiGon university	84
Hoang Thi Hong Hanh: The Sense of Community in <i>Alentejo Blue</i> by Monica Ali	87
Nguyễn Kiều Oanh: A study on the politeness strategies in conversational activities in the coursebook “unlock 3”	90
Trần Thị Hiền: Artificial Intelligence (AI) and the threat to academic integrity in higher education: Raising students' awareness of ethical academic conduct and responsible use of AI in their studies	93
Huỳnh Mỹ Phương, Huỳnh Minh Nhu Huong: University organizational culture from students' perspective: A case study at Tra Vinh Univeristy using the OCAI tool - <i>Văn hóa tổ chức đại học nhìn từ góc độ sinh viên: Nghiên cứu trường hợp tại Trường Đại học Trà Vinh sử dụng công cụ OCAI</i>	96
Trần Thiện Tấn, Phạm Văn Tặc: Sentences with misplaced modifiers in online Vietnamese newspapers identification and correction for Vietnamese-English translation practice by students of translation-interpretation in Dong Thap University	99
Bùi Vỹ Thảo Trâm: The actual English presentation capabilities of non-English majored students in Vietnam: A case study at Dong Nai Technology University	102
Pham Hong Thy, Phạm Thị Thanh Thuy, Ha Thi Yen Nhi, Nguyễn Minh Nhật: Using digital stories to teach English listening skill at Thai Binh Duong Primary school: EFL teachers' Perceptions and difficulties	105
Nguyen Thi Thu Trang: Needs Analysis in Developing Language Materials	110
Nguyen Ngoc Linh Dan, Ha Thi Yen Nhi, Phạm Hong Thy, Nguyen Ngoc Bao Han: English as the Medium of Instruction in Higher Education in Vietnam and worldwide: Implementations and Recommendations	113
Phạm Thu Hà: Đặc điểm cấu trúc văn bản giáo trình “Unlock reading and writing skills 3” - <i>Characteristics of the text structure of the textbook “Unlock reading and writing skills 3”</i>	119
Hoàng Thanh Giang: Phân tích lỗi sai của sinh viên năm thứ nhất Trường Đại học Hải Phòng khi sử dụng Bỏ ngữ trạng thái “得” trong tiếng Hán hiện đại - <i>Analyzing errors of first-year students at Hai Phong University when using the Modal Complement “得” in modern Chinese</i>	122
Vũ Thị Sơn: Ứng dụng kiểu Dữ liệu danh sách vào bài toán Phân tích thiết kế hệ thống - <i>Applying List Data type to the problem of System Analysis and Design</i>	125
Đặng Thị Mỹ Hiền, Lê Văn Giáo: Xây dựng và sử dụng bài tập có nội dung thực tế trong dạy học chương “động lượng” vật lí lớp 10 theo định hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề của học sinh - <i>Building and using exercises with practical content in teaching the chapter of Momentum in 10th grade Physics to develop students' problem-solving competence</i>	128
Đoàn Minh Tường, Lê Hoài Anh: Phát triển năng lực giải quyết vấn đề cho học sinh qua dạy học chủ đề STEM “Xe chạy bằng năng lượng mặt trời” khoa học tự nhiên lớp 6 - <i>Developing students' problem-solving competence through teaching the STEM topic of Solar-powered car in 6th grade Natural Sciences</i>	131
Huỳnh Huy Tuấn: Ứng dụng giải thuật ngẫu nhiên để giải bài toán tìm đường đi ngắn nhất giữa các cặp đỉnh trong đồ thị - <i>Applying random algorithm to solve the problem of finding the shortest path between pairs of vertices in a graph</i>	135
Võ Quốc Tiến: Phát triển năng lực giao tiếp Toán học cho học sinh lớp 7 thông qua dạy học chủ đề Số thực - <i>Developing mathematical communication competences for 7th graders through teaching the topic of Real numbers</i>	138
Bùi Thị Thanh Nhân: Vai trò của ứng dụng thương mại điện tử vào hoạt động dạy học tại Khoa Kinh tế và Quản trị kinh doanh Trường Đại học Hải Phòng - <i>The role of e-commerce applications in teaching activities at Faculty of Economics and Business Administration, Hai Phong University</i>	141
Phạm Dương Thu Hằng, Nguyễn Trần Quốc Vinh, Vũ Thị Lan, Hồ Ngọc Tú: Một số đề xuất tổ chức thực hiện đánh giá quá trình cho học phần cơ sở dữ liệu ở đại học - <i>Some proposals to organize formative assessment for database courses at university</i>	144
Nguyễn Ngọc Lan: Vận dụng học tập kết nối vào dạy học tin học cho sinh viên Trường Đại học Nông Lâm - Đại học Thái Nguyên - <i>Applying connected learning to informatics teaching for students at Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry</i>	147
Hoàng Thị Giang: Phát huy vai trò của gia đình trong giáo dục đạo đức, lối sống cho thế hệ trẻ trong bối cảnh hiện nay - <i>Promoting the role of the family in moral and lifestyle education for the young generation in the current context</i>	150
Phạm Thanh Hiếu: Áp dụng các phương pháp dạy học tích cực cho lớp học thống kê tại Trường Đại học Nông Lâm, Đại học Thái Nguyên - <i>Applying active teaching methods to Statistics classes at Thai Nguyen University of Agriculture and Forestry</i>	153
Vũ Thanh Tùng: Xây dựng tiêu chuẩn đánh giá trình độ sức mạnh tốc độ cho nữ vận động viên câu lạc bộ taekwondo Học viện An ninh Nhân dân - <i>Developing standards for assessing strength and speed levels for female athletes in taekwondo club at People's Security Academics</i>	156
Trần Thị Thuần: Giáo dục kỹ năng hợp tác cho trẻ 5 - 6 tuổi thông qua trò chơi dân gian tại Trường mầm non Quốc tế thiếu nhi 1 – 6 - <i>Educating cooperative skills for children aged 5-6 through folk games at 1-6 International Children's Preschool</i>	159

Nguyễn Minh Luân, Nguyễn Minh Phương, Bùi Ngọc Ngà, Lê Thanh Tuyền: Phương pháp và kỹ năng tư vấn, hỗ trợ sinh viên học tập tại Trường Đại học Đồng Tháp trong bối cảnh hiện nay - <i>Methods and skills for consulting and supporting students' learning activities at Dong Thap University in the current context</i>	162
Dương Đình Bắc: Giáo dục chuyên môn nghề nghiệp cho sinh viên ngành Quản trị văn phòng theo định hướng chuyển đổi số - <i>Professional education for students majoring in Office Administration towards digital transformation</i>	165
Nguyễn Minh Nguyệt: Ứng dụng Marketing hỗn hợp tại Trung tâm số Đại học Thái Nguyên - <i>Mixed Marketing application at Digital Center, Thai Nguyen University</i>	168
Nguyễn Tất Hùng: Nâng cao chất lượng Giáo dục Quốc phòng và An ninh cho sinh viên góp phần bảo vệ Tổ quốc Việt Nam xã hội chủ nghĩa - <i>Improving the quality of national defense and security education for students to contribute to protecting the socialist Fatherland of Vietnam</i>	171
Nguyễn Thị Tuyết: Năng lực chủ nhiệm lớp và sự hình thành kỹ năng chủ nhiệm lớp - <i>Classroom management competence and the development of classroom management skills</i>	174
Nguyễn Thị Ly: Bồi dưỡng bản lĩnh dám đổi mới, sáng tạo cho giảng viên nữ ở các học viện, trường sĩ quan quân đội - <i>Fostering the courage to innovate and creativity for female lecturers in academies and military officer schools</i>	177
Vương Thị Thanh Hương, Nguyễn Thị Thu Hằng: Hành vi bạo lực học đường và thái độ của học sinh trung học cơ sở - <i>School violence and attitudes of secondary school students</i>	180
Nguyễn Thị Thu Trang: Cách thiết kế bài đánh giá kỹ năng đọc hiểu tiếng Anh của sinh viên - <i>How to design an assessment of students' English reading comprehension skills</i>	183
Ngô Thu Hiền, Nguyễn Thị Hiền: Quan điểm của Đảng Cộng sản Việt Nam về phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao - <i>Viewpoints of the Communist Party of Vietnam on developing high-quality human resources</i>	186
Lưu Thị Thu Hằng: Rèn luyện một số kỹ năng sư phạm cho sinh viên mầm non nhằm đáp ứng yêu cầu đổi mới hiện nay - <i>Training some pedagogical skills for preschool students to meet current innovation requirements</i>	189
Hoàng Thị Phương Loan: Học tập hiệu quả với kỹ thuật ghi chép: hướng dẫn dành cho sinh viên đại học - <i>Effective learning with note-taking techniques: a guide for university students</i>	192
Đào Thanh Nhân: Tác động của ChatGPT với đổi mới phương pháp dạy và học bậc đại học trong thời đại công nghệ 4.0 - <i>ChatGPT's impact on innovating university teaching and learning methods in the 4.0 technology era</i>	194
Mai Đức Long: Một số vấn đề về tạo động lực làm việc cho giáo viên trường phổ thông đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục - <i>Some issues on motivating high school teachers to meet the requirements of educational innovation</i>	197
Nguyễn Thị Bằng Tuyền: Rèn luyện tư duy pháp lý cho sinh viên ngành luật Trường Đại học Tiền Giang - <i>Training legal thinking for Law students at Tien Giang University</i>	200
Trần Quang Khôi, Lê Thị Tuyết: Nâng cao hiệu quả ứng dụng chuyển đổi số trong lưu trữ tài liệu, thiết kế bài giảng và tổ chức hoạt động giảng dạy cho sinh viên theo quan điểm giáo dục “lấy học sinh làm trung tâm” - <i>Improving the effectiveness of digital transformation applications in document storage, lesson design and organizing teaching activities for students according to a “student-centered” educational perspective</i>	203
Bồ Thị Lý: Phân tích các lỗi sai từ vựng trong bài viết của sinh viên không chuyên hệ liên kết quốc tế, Trường Đại học Ngoại ngữ, Đại học Quốc gia Hà Nội - <i>Analyzing vocabulary errors in the writing of non-English major students in International Joint Program at ULIS, VNU</i>	205
Đoàn Thị Tâm: Một số giải pháp hướng dẫn sinh viên tự học môn Kinh tế Chính trị Mác - Lênin ở Trường Đại học Hạ Long - <i>Some solutions to instruct students in self-studying Marxist-Leninist Political Economy at Ha Long University</i>	208
Nguyễn Thị Hà Thu: Nhu cầu tham gia các hoạt động ngoại khóa của sinh viên Trường Đại học Đại Nam - <i>The need to participate in extracurricular activities of students at Dai Nam University</i>	210
Dương Hồng Anh: Nhận thức và thái độ của người học đối với phản hồi sửa lỗi trong kỹ năng viết - <i>Learners' perceptions and attitudes toward error correction feedback in writing skills</i>	213
Nguyễn Thị Lan Oanh: Nghe rộng: chiến lược hiệu quả nhằm tăng kỹ năng nghe hiểu cho sinh viên tại Học viện An ninh nhân dân - <i>Extensive listening: an effective strategy to enhance listening comprehension skills for students at People's Security Academy</i>	215
Mạc Văn Quang: Bồi dưỡng năng lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên trẻ ở Trường Đại học Công nghệ Giao thông Vận tải - <i>Fostering scientific research ability for young lecturers at University of Transport Technology</i>	218
Hà Ngọc Yến: Nâng cao hiệu quả kể chuyện diễn cảm cho trẻ mầm non - <i>Improving the effectiveness of expressive storytelling for preschool children</i>	221
Lã Hà Quang: Sử dụng chiến lược siêu nhận thức để nâng cao kỹ năng nghe tiếng Anh của học viên ở Học viện Chính trị - <i>Applying metacognitive strategies to improve students' listening skills at the Academy of Politics</i>	224
Bùi Thị Ánh Ngọc: Sử dụng ChatGPT trong xây dựng kế hoạch bài giảng - <i>Use ChatGPT in building lesson plans</i>	227
Nguyễn Văn Anh: Lựa chọn bài tập nâng cao sức mạnh tốc độ cho thành viên câu lạc bộ bóng đá nam sinh viên Trường Đại học Hạ Long - <i>Selecting exercises to improve speed and strength for members of the male student soccer club at Ha Long University</i>	230
Trần Anh Kiên: Nâng cao chất lượng dạy học các môn khoa học xã hội và nhân văn ở các nhà trường quân đội theo hướng phát triển năng lực cho học viên trong điều kiện hiện nay - <i>Improving the quality of teaching social sciences and humanities subjects in military schools to develop students' competences in current conditions</i>	233
Nguyễn Lan Phương, Nguyễn Thị Mỹ Dung, Nguyễn Văn Toại: Khám phá ảnh hưởng của Hallyu đến trải nghiệm học tiếng Hàn và nhận thức về giáo dục Hàn Quốc của giới trẻ Việt Nam - <i>Exploring the influence of Hallyu on the Korean language learning experience and awareness of Korean education of Vietnamese youth</i>	236
Trần Quang Thuận, Đặng Quốc Phong, Nguyễn Văn Toại: Ứng dụng trí tuệ nhân tạo trong giáo dục - triển vọng và thách thức cho Việt Nam - <i>Applying artificial intelligence in education - prospects and challenges for Vietnam</i>	239

Vũ Công Thương: Nghiên cứu vai trò và nhiệm vụ giáo dục hướng nghiệp cho học sinh Trung học phổ thông ở Việt Nam theo Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Research on the roles and tasks of career guidance education for high school students in Vietnam according to the 2018 General Education Program</i>	242
Nguyễn Hữu Nghĩa, Nguyễn Tân Phát, Say Ha: Nâng cao chất lượng đào tạo tại Trường Đại học Tây Đô - <i>Improving the quality of training at Tay Do University</i>	245
Nguyễn Thu Trang: Các biện pháp để giảm thiểu gian lận trong kiểm tra đánh giá trực tuyến - <i>Effective strategies to minimize dishonesty in online assessment</i>	248
Võ Thị Thanh Trúc: Dạy học theo tình huống lâm sàng học phần lý sinh tại Trường Đại học Kỹ thuật Y-Dược Đà Nẵng - <i>Teaching based on clinical situations in the biophysics section at Da Nang University of Medical and Pharmaceutical Technology</i>	251
Đỗ Thị Quỳnh Ngọc: Đề xuất vận dụng mô hình dạy học truy vấn vào giáo dục STEM/ STEAM cho trẻ mầm non tại tỉnh Bình Dương - <i>Applying the inquiry-based teaching model in STEM/STEAM education for preschool children in Binh Duong province</i>	253
Vũ Hải Thủy, Lê Tiến Dũng, Nguyễn Thị Tuyết Mai: Đẩy mạnh các hoạt động phát triển văn hóa tổ chức ở Trường Đại học Thái Bình - <i>Promote activities to develop the organizational culture of Thai Binh University</i>	256
Trần Thị Thu Vân: Vai trò của gia đình trong bảo vệ trẻ em và thanh thiếu niên trước nguy cơ bị xâm hại - <i>The family's role in protecting children and adolescents from the risk of abuse</i>	259
Cao Thị Phương Thảo: Nghiên cứu không gian thiên nhiên trong thơ Ngô Văn Phú - <i>Research on natural space in Ngo Van Phu's poetry</i>	262
Nguyễn Thị Bích Liên: Chiến lược khuyến khích người mới bắt đầu học tiếng Anh tham gia vào hoạt động nói trong giờ học tại Trường Đại học Điện lực <i>Strategies to encourage beginners to participate in speaking activities in English classes at Electric Power university</i>	265
Nguyễn Thị Kiều Oanh: Nghiên cứu lợi ích của mô hình du lịch học tập của sinh viên các trường cao đẳng, đại học tại Đà Nẵng - <i>Research on the benefits of the study tourism model for students at colleges and universities in Da Nang</i>	268
Nguyễn Long Vĩnh Trường, Nguyễn Đình Trường, Nguyễn Quốc Bảo: Nghiên cứu đề xuất đưa chương trình giảng dạy võ Vovinam vào môn học tự chọn cho học sinh cấp Trung học cơ sở tỉnh Ninh Thuận - <i>Proposal for teaching Vovinam martial arts as elective courses for secondary school students in Ninh Thuan province</i>	271
Nguyễn Đình Tuấn: Định hướng nguyên tắc thiết kế chương trình thể dục nghề cho sinh viên hệ Sư phạm Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vinh - <i>Orienting principles for designing vocational physical education programs for students at Vinh University of Technology Education</i>	274
Phạm Thị Hạnh, Nguyễn Thị Hồng: Đào tạo nguồn nhân lực văn thư, lưu trữ tại Học viện Hành chính Quốc gia - <i>Training of clerical and archival human resources at National Academy of Public Administration</i>	277
Phạm Thị Kim Ngân, Đặng Thị Thanh Nga: Phát triển năng lực nghiên cứu khoa học cho học sinh trung học thông qua dạy học chủ đề STEM môn Vật lý trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Developing scientific research ability for high school students through teaching STEM topics in Physics in the 2018 General Education Program</i>	280
Phạm Xuân Vũ: Tổ chức dạy học Chủ đề 1 trong tài liệu Giáo dục địa phương thành phố Hồ Chí Minh cho học sinh lớp 6 thông qua giáo dục STEAM - <i>Teaching Topic 1 in the Ho Chi Minh City Local Education document for 6th graders through STEAM Education</i>	283
Đặng Thanh Yến Linh, Phan Thị Thanh Xuyên: Hướng dẫn sinh viên tiếp cận mệnh đề bổ nghĩa trong tiếng Nhật một cách dễ dàng - <i>Instructing students to learn modifying clauses in Japanese</i>	286
Đậu Thị Hương: Dạy học đọc hiểu văn bản đa phương tiện cho học sinh lớp 11 theo Chương trình Ngữ văn 2018 - <i>Teaching reading comprehension of multimedia texts for 11th graders according to the 2018 Literature Program</i>	289
Hoàng Mạnh Hiên, Cao Văn Hiên: Giáo dục đại học: Chỉ có phát triển mới có chất lượng - <i>Higher Education: Quality only coming with development</i>	292
Lê Hoàng Diệp, Nguyễn Thu Huyền, Nguyễn Hữu Linh: Tìm hiểu về ứng dụng của ChatGPT trong giáo dục và đào tạo - <i>Research on the application of ChatGPT in education and training</i>	295
Lê Minh Cường, Trần Văn Thân: Dạy học chương các quy tắc tính xác suất cho học sinh lớp 11 ở trường phổ thông dân tộc nội trú theo hướng phát triển năng lực giải quyết vấn đề toán học – <i>Teaching the chapter of probability rules to 11th graders at an ethnic boarding high school with a focus on developing problem-solving skills in mathematics</i>	298
Lê Quang Hùng, Lại Thị Hồng Linh: Tổ chức hoạt động ngoài trời nhằm phát triển lời nói mạch lạc cho trẻ 5 - 6 tuổi ở trường mầm non - <i>Organizing outdoor activities to develop coherent speech for children aged 5-6 in preschool</i>	301
Lê Thị Thành Vinh: Nâng cao năng lực số cho sinh viên Trường Đại học Kinh tế Nghệ An trong bối cảnh hội nhập hiện nay - <i>Improving digital literacy for students at Nghe An University of Economics in the current integration context</i>	304
Lê Trọng Phong, Lê Công Sơn: Nâng cao hiệu quả quản lý hoạt động dạy học trên lớp theo tiếp cận CDIO ở trường đại học - <i>Improving the effectiveness of managing classroom teaching activities according to the CDIO approach at universities</i>	307
Lữ Quốc Vinh, Nguyễn Hoàng Nam: Thực trạng phát triển đội ngũ giáo viên các trường phổ thông có nhiều cấp học ở quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ - <i>Current situation of developing the teaching staff of high schools with many levels in Ninh Kieu district, Can Tho city</i>	310
Ngô Lê Hoàng Phương, Nguyễn Thị Phương Lan: Nghiên cứu chiến lược học tập các môn chuyên ngành bằng tiếng Anh (EMI) của sinh viên – <i>Research on students' learning strategies in English-Medium Instruction (EMI) specialized subjects</i>	313
Nguyễn Bích Hạnh: Nghiên cứu sự gắn kết giữa văn hóa truyền thống với giáo dục hiện đại trong nhà trường hiện nay – <i>Research on the connection between traditional culture and modern education in schools today</i>	316
Nguyễn Kỳ Tân: Nghiên cứu xu hướng phát triển của ngành Giảng dạy ô tô trong thời đại công nghệ số - <i>Development trends of the Automotive Teaching industry in the digital age</i>	319
Nhâm Văn Sơn: Nâng cao chất lượng kiểm tra, đánh giá kết quả học tập của sinh viên Trường Đại học Thủ Dầu Một - <i>Improving the quality of testing and evaluating the learning outcomes of students at Thu Dau Mot University</i>	322
Vũ Trọng Tài: Đổi mới phương pháp dạy học Học phần "Nguyên lý động cơ đốt trong" theo hướng phát triển năng lực tại Trường Đại học Đồng Tháp - <i>Innovating teaching methods for the "internal combustion engine principles" course following the competence-based approach at Dong Thap University</i>	325

Bùi Thị Thơ: Ứng dụng E-learning trong giảng dạy Vi sinh học lâm sàng - <i>Applying E-learning in teaching clinical microbiology</i>	328
Đào Thị Lan Anh: Nghiên cứu lỗi phát âm tiếng Thái của người Việt: Trường hợp sinh viên năm thứ nhất chuyên ngành Thái Lan học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội - <i>Research on Thai pronunciation errors of Vietnamese people: case study of first-year students majoring in Thai studies, Hanoi University of Social Sciences and Humanities</i>	331
Phạm Hoàng Lam: Dạy học Vật lý theo phương pháp dạy học dự án trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Teaching Physics using the project-based method in the 2018 General Education Program</i>	334
Trương Công Vinh Khanh: Dạy học tích hợp thông qua phân tích và đánh giá một số bài cụ thể trong sách giáo khoa môn Lịch sử và Địa lí lớp 4 Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Integrated teaching through analyzing and evaluating a number of specific lessons in the 4th grade History and Geography in the 2018 GEP</i>	337
Trương Thị Hồng Nhung: Vận dụng phương pháp Case study trong đào tạo sinh viên ngành Luật của phân hiệu Đại học Đà Nẵng tại Kon Tum - <i>Applying the Case study method in training Law students at the Danang University branch in Kon Tum</i>	340
Quách Thị Kiều Dung: Nghiên cứu Tư tưởng Hồ Chí Minh về phát triển kinh tế, văn hóa nâng cao đời sống nhân dân và sự vận dụng ở tỉnh Vĩnh Phúc phục vụ việc giảng dạy Tư Tưởng Hồ Chí Minh – <i>Research on Ho Chi Minh's Thought on economic and cultural development to improve people's lives and its application in Vinh Phuc province in teaching Ho Chi Minh's Thought</i>	343

QUẢN LÝ GIÁO DỤC - EDUCATION MANAGEMENT

Lý Thanh Hiền: Các yếu tố tác động đến Quản lý dạy học âm nhạc ở các trường tiểu học đáp ứng Chương trình Giáo dục phổ thông 2018 - <i>Factors affecting music teaching management in primary schools to meet the 2018 General Education Program</i>	346
Huỳnh Hồ Thu Thảo: Biện pháp quản lý nâng cao hiệu quả đổi mới phương pháp dạy học ở bậc đại học - <i>Management measures to improve the effectiveness of innovating teaching methods at the university level</i>	349
Bùi Thanh Vân: Quản lý hoạt động tư vấn tâm lý học đường cho học sinh các trường trung học cơ sở quận Ba Đình, Thành phố Hà Nội - <i>Managing school psychology consulting activities for students in secondary schools in Ba Dinh district, Hanoi City</i>	352
Huỳnh Trần Trúc Phương, Trương Việt Khánh Trang: Biện pháp quản lý hoạt động xây dựng văn hóa ứng xử ở các trường mầm non công lập quận Bình Tân, Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Measures to manage the development of behavior culture in public preschools in Binh Tan District, Ho Chi Minh City</i>	355
Lương Thị Thu Lý: Phát triển đội ngũ giáo viên chủ nhiệm lớp ở các trường trung học cơ sở quận Lê Chân, thành phố Hải Phòng theo tiếp cận tham gia - <i>Developing homeroom teacher teams in lower secondary schools in Le Chan District, Hai Phong City through participatory approaches</i>	358
Mai Thị Yến Lan, Phạm Ngọc Hạnh: Biện pháp quản lý hoạt động tổ chuyên môn ở các trường tiểu học quận Ninh Kiều, Thành phố Cần Thơ - <i>Measures to manage professional group activities in primary schools in Ninh Kieu district, Can Tho City</i>	361
Mai Thị Yến Lan, Nguyễn Trần Thùy Trang, Hồ Hồng Hải: Biện pháp quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở, quận Ninh Kiều, thành phố Cần Thơ - <i>Measures to manage the application of information technology in teaching activities at secondary schools, Ninh Kieu district, Can Tho city</i>	364
Diệp Thị Bích Quyền, Mai Thị Yến Lan: Thực trạng quản lý hoạt động ứng dụng công nghệ thông tin trong dạy học ở các trường trung học phổ thông thành phố Sóc Trăng, tỉnh Sóc Trăng - <i>Current status of management of information technology application activities in teaching in high schools in Soc Trang city, Soc Trang province</i>	367
Nguyễn Dương Ngọc Huyền, Trương Việt Khánh Trang: Biện pháp quản lý hoạt động tự đánh giá chất lượng giáo dục cấp cơ sở giáo dục tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính thành phố Hồ Chí Minh - <i>Measures to manage self-assessment of educational quality at the educational institution level at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance</i>	370
Nguyễn Thị Quỳnh, Đỗ Thị Thu Hằng: Biện pháp quản lý hoạt động thực tập trong đào tạo trình độ thạc sĩ ngành quản lý giáo dục ở Trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo định hướng ứng dụng - <i>Measures to manage internship activities in master's degree training in educational management at Hanoi Capital University according to application orientation</i>	373
Trương Việt Khánh Trang: Quản lý hoạt động tự đánh giá chất lượng giáo dục cấp cơ sở giáo dục tại Trường Đại học Kinh tế - Tài chính thành phố Hồ Chí Minh - <i>Managing self-assessment of educational quality at the educational institution level at Ho Chi Minh City University of Economics and Finance</i>	377
Trần Thị Cẩm Duyên, Nguyễn Minh Tuấn, Trần Hoài Tâm: Thực trạng phát triển đội ngũ giáo viên tiếng Anh tiểu học ở huyện Kế Sách, tỉnh Sóc Trăng - <i>Current status of development of primary school English teachers in Ke Sach district, Soc Trang province</i>	380
Nguyễn Trần Thùy Trang, Mai Thị Yến Lan: Thực trạng quản lý ứng dụng công nghệ thông tin trong hoạt động dạy học ở trường trung học cơ sở Quận Ninh Kiều, TP Cần Thơ - <i>Current status of information technology application management in teaching activities at secondary schools in Ninh Kieu District, Can Tho City</i>	383
Nguyễn Thị Nguyệt, Nguyễn Hoàng Long: Biện pháp quản lý hoạt động giáo dục, nâng cao nhận thức phòng ngừa tệ nạn xã hội cho sinh viên ở Trung tâm Giáo dục Quốc phòng và An ninh - Đại học Huế - <i>Measures to manage educational activities, raise awareness of social evil prevention for students at the Center for National Defense and Security Education - Hue University</i>	386
Nguyễn Thành Quân, Trương Xuân Hùng: Thực trạng quản lý sinh viên nội trú môn Giáo dục Quốc phòng - An ninh tại Trường Cao đẳng Công thương Thành phố Hồ Chí Minh - <i>Current status of management of boarding students in National Defense and Security Education at Ho Chi Minh City College of Industry and Trade</i>	389
Nguyễn Công Ninh, Đỗ Hoàng Hiệp: Nội dung quản lý hoạt động giáo dục thể chất cho sinh viên theo tiếp cận đảm bảo chất lượng ở các trường đại học - <i>Some contents on managing physical education activities for students according to the quality assurance approach at universities</i>	392
Cao Lương Bình; Phan Huy Hùng; Cầm Minh Tiến; Phan Thị Ánh Nguyệt: Thực trạng quản lý hoạt động tự học của sinh viên Trường Đại học Y Dược Cần Thơ - <i>Current status of managing self-study activities of students at Can Tho University of Medicine and Pharmacy</i>	395